مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربويّة

مجلة علمية دوريّة محكّمة

KING KHALID UNIVERSITY

٢١

العدد (٢١) ربيع الأول ١٤٣٥هـ - يناير ٢٠١٤م

في هذا العدد

أولاً / الأبحاث العلمية المُحكّمة :

- التنبؤ بالصحة النفسية من خلال بعض المتغيرات النفسية والتربوية والديموجرافية لدى طلبة الجامعات الأردنية . د.أحمد عبد الله الشريفين د.نضال كمال الشريفين
- مقياس التعلق الوجداني : قائمةلتقييم الارتباط العاطفي مع الآباء والأصدقاء في مرحلة المراهقة . أ.د. محمد السيد عبدالرحمن د. علي بن سعيد العمري
- معاييرالجودة في الأداء التدريسي لأساتذة مقررات الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك خالد ومدىتوافرها لديهم من وجهةنظرهم ونظرطلابهم . د. محمد حسن آل سفران
- درجة اتصاف المناهج المدرسية السعودية العامة بمعاييرالجودة ومؤشراتها من وجهةنظرالمشرفين التربويين في مدينةالرياض . د.غازي محمدخضر
- الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الإنجازلدى معلمي التربية الفكرية في مصر والسعودية : دراسةعبرثقافية . د. أحمد رجب السيد د. عبدالله مزعل الحربي
- الحاجات التدريبية للمعلم المبتدئ (من وجهة نظره) في المدارس الحكومية والمدارس التابعة لوكالة الغوث في الأردن . د. أحمد جميل عايش
- الدور التربوي للأدب الإسلامي في مواجهة ظاهرة الإرهاب . د. صالح بن علي أبو عرّاد د. أحمد بن عبد الكريم غنوم
- فاعلية تدريس العلوم وفقاً لاستراتيجية خرائط التفكيروالخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية التحصيل وبقاءأثرالتعلم وبعض عادات العقل لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي المعاقات سمعياً بأبها . د. ريحاب أحمد نصر
- صورة المرشد النفسي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة اليرموك . د. رامي عبدالله طشطوش د. فواز أيوب المومني د. حنان إبراهيم الشقران د. قيس إبراهيم المقداد
- إدراك معلمي التعليم العام لخبرات التدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم . د. عمر علوان عقيل

ثانياً / قراءة في كتاب :

التعليم العالي وبناء مجتمع المعرفة / لمؤلفه، أ.د. عبد القادر بن عبد الله الفنتوخ .

ثالثاً / ملخصات رسائل علميّة.

KING KHALID UNIVERSITY

مجلة جامعة الملكِ خالد للعلوم التربوية

صادرة عن مركز البحوث التربوية - بكلية التربية

مجلة علمية - دوريّة - محكّمة

العدد (٢١) ربيع الأول ١٤٣٥هـ - يناير ٢٠١٤م

ردمد : ٦٦٥٤ - ١٦٥٨
ISSN : 6654 - 1658
رقم إيداع : ١٩٩٦ / ١٤٣٥

بسم الله الرحمن الرحيم

قواعد نشر الأبحاث المحكّمة

- ألا تتعارض المادة العلمية للبحث مع العقيدة الإسلامية.
- أن يكون موضوع البحث المقدم ضمن تخصصات العلوم التربوية.
- يراعى في البحث جودة الفكرة وأصالتها، والأسلوب، والمنهج، والتوثيق العلمي، والخلو من الأخطاء العلمية واللغوية.
- أن تتضمن ورقة الغلاف العناصر التالية: عنوان البحث، واسم الباحث، ولقبه العلمي، وتخصصه، ومقر عمله، وعنوانه البريدي والإلكتروني، وتاريخ كتابة البحث.
- يقدم البحث باللغة العربية من خلال البريد الإلكتروني للمجلة، وبما لايزيد عن ٣٥ صفحة شاملة الجداول والمراجع والملاحق، مع ملخصٍ للبحث باللغتين العربية والإنجليزية في صفحة واحدة.
- يراعى أن يكون نوع الخط عربيا تقليديا Traditional Arabic والبنط ١٤ للمتن، ١٦ للعناوين الرئيسية.
- أن يرفق الباحث مع بحثه (نموذج طلب النشر) بعد تعبئة البيانات المطلوبة كاملة، ويمكن الحصول على النموذج من الموقع الإلكتروني للمجلة.
- يشار إلى المراجع داخل المتن بذكر رقم المرجع والصفحة بين قوسين هكذا: (رقم المرجع في صفحة المراجع: أرقام الصفحات في المرجع)، ثم ترتب المراجع في نهاية البحث بعد المصادر ترتيبا هجائيا على النحو التالي:

أولا: مصادر البحث

القرآن الكريم

كتب الحديث النبوي

ثانيا: المراجع

إذا كان المرجع كتابا يوثق كما يلي:

اسم المؤلف كاملا. (سنة النشر). عنوان الكتاب. الطبعة. مكان النشر. دار النشر.

إذا كان المرجع بحثا يوثق كما يلي:

اسـم الباحث كاملا. (سنة النشر). عنوان البحث. اسم المجلة. (العدد، المجلد). صفحات النشر في المرجع. مكان صدور المجلة.

- تخضـع البحـوث المقدمـة للتحكيـم، وفي حال عدم قبولها للنشـر فـإن المجلة ستخطر الباحث بذلك.
- عند قبول البحث للنشـر، ترسـل المجلة للباحث نسـخة واحدة من العدد الذي نشر فيه البحث بالإضافة إلى ٥ مستلات.
- الأبحاث المنشـورة في المجلة تعبر عن وجهة نظر أصحابها، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.
- يتم ترتيب محتويات المجلة وفقا لاعتبارات فنية.
- توجه المراسلات والخطابات لرئيس هيئة التحرير من خلال البريد الإلكتروني التالي:

tarbiah.kku@gmail.com

أهداف المجلة

- الإسـهام في تطوير المعرفة ونشـرها من خلال طرح القضـايا المُعاصـرة في العلوم الإنسانية والتربوية ومعالجتها.
- نشر البحوث والدراسات العلمية في مختلف تخصصات العلوم التربوية.
- الاهتمام بقضايا التجديد والإبداع والتأصيل ومتابعة ما يُستجد في مختلف ميادين العلوم التربوية.
- الإسـهام في عرض وتحليلهـا وقراءتها الكتـب والمؤلفات والإصـدارات المختلفة في مجال العلوم التربوية.
- عرض ملخصات رسائل الماجستير و الدكتوراه ذات العلاقة بمختلف ميادين العلوم التربوية.
- خدمـة مسـيرة البحث العلمي والإسـهام في إثراء المعرفة من خلال نشـر الأبحاث والدراسات المعنية بالمجالات والميادين التربوية في الداخل والخارج.
- إيجاد قناة نشـر علمية تُسـهم الجامعة من خلالها في خدمة الباحثين والدارسـين في مختلـف ميادين العلوم التربوية ومجالاتها، وتُشـجعهم على نشـر أبحاثهم من خلالها.

المشرف العام على المجلة

معالي مدير جامعة الملك خالد

أ.د. عبدالرحمن بن حمد الداوود

نائب المشرف العام

سعادة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

أ.د. أحمد بن طاهر مبارك

رئيس هيئة التحرير

مدير مركز البحوث التربوية

أ.د. صالح بن علي أبو عرَّاد

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. تمام إسماعيل تمام

أ.د. سلطان سعيد المخلافي

د. أحمد محمد الزيداني

د. السيد السيد البحيري

سكرتير هيئة التحرير

أ. عامر محمد عامر

المراجعة اللغوية

د . حسن أحمد مسلم

الهيئة الاستشارية للمجلة

أ.د.	الحسن محمد المغيدي	أستاذ	الإدارة التربوية بجامعة الملك خالد
أ.د.	السعيد محمود السعيد عثمان	أستاذ	أصول التربية الإسلامية بجامعة الأزهر
أ.د.	بدر عبد الله الصالح	أستاذ	تقنيات التعليم بجامعة الملك سعود
أ.د.	حامد بن سالم الحربي	أستاذ	أصول التربية الإسلامية بجامعة أُم القرى
أ.د.	حمزة عبد الحكم الرياشي	أستاذ	المناهج وطرق تدريس الرياضيات بجامعة الملك خالد
أ.د.	سعيد علي آل مانع	أستاذ	علم النفس التربوي بجامعة الملك خالد
أ.د.	سيد جاب الله السيد عبد الله	أستاذ	التخطيط والتنمية بجامعة الملك خالد
أ.د.	عامر عبد الله الشهراني	أستاذ	المناهج وطرق تدريس العلوم بجامعة الملك خالد
أ.د.	عبد السلام مصطفى عبد السلام	أستاذ	المناهج وطرق تدريس العلوم بجامعة المنصورة
أ.د.	علي إبراهيم الزهراني	أستاذ	أصول التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة
أ.د.	علي عبد الله موسى	أستاذ	التربية المقارنة بجامعة الملك خالد
أ.د.	علي ناصر شتوي	أستاذ	إدارة التعليم العالي وتخطيطة بجامعة الملك خالد
أ.د.	قاسم عائل الحربي	أستاذ	الإدارة التربوية والتنمية البشرية بجامعة جازان
أ.د.	محرز عبده الغنام	أستاذ	المناهج وطرق تدريس العلوم بجامعة الملك خالد
أ.د.	محمد السيد عبد الرحمن	أستاذ	الصحة النفسية بجامعة الزقازيق
أ.د.	نبيه أبو اليزيد متولي	أستاذ	أصول التربية الإسلامية بجامعة طنطا

المحتويات

كلمة سعادة عميد كلية التربية

- د. محمد بن حسن سفران ١١

كلمة رئيس هيئة التحرير

- أ.د. صالح بن علي أبو عرَّاد ١٣

أولا: عناوين الأبحاث العلمية المحكمة

١. التنبؤ بالصحة النفسية من خلال بعض المتغيرات النفسية والتربوية والديموجرافية لدى طلبة الجامعات الأردنية

- د. أحمد عبد الله الشريفين – د. نظال كمال الشريفين ١٩

٢. مقياس التعلق الوجداني: قائمة لتقييم الارتباط العاطفي مع الآباء والأصدقاء في مرحلة المراهقة

- أ.د. محمد السيد عبد الرحمن – د. علي بن سعيد العمري ٥٧

٣. معايير الجودة في الأداء التدريسي لأساتذة مقررات الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك خالد ومدى توافرها لديهم من وجهة نظرهم ونظر طلابهم

- د. محمد حسن آل سفران..... ٩٧

٤. درجة اتصاف المناهج المدرسية السعودية العامة بمعايير الجودة ومؤشراتها من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة الرياض

- د. غازي محمد خضر ١٣٣

٥. الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلمي التربية الفكرية في مصر والسعودية: دراسة عبر ثقافية

- د. أحمد رجب السيد – د. عبد الله مزعل الحربي..... ١٦١

٦. الحاجات التدريبية للمعلم المبتدئ (من وجهة نظره) في المدارس الحكومية والمدارس التابعة لوكالة الغوث في الأردن

- د. أحمد جميل عايش ١٩٩

٧. الدور التربوي للأدب الإسلامي في مواجهة ظاهرة الإرهاب

- د. صالح بن علي أبو عرَّاد – د. أحمد بن عبد الكريم غنوم ٢٣٧

٨. فاعلية تدريس العلوم وفقاً لاستراتيجيتي خرائط التفكير والخرائط الذهنية الالكترونية في تنمية التحصيل وبقاء اثر التعلم وبعض عادات العقل لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي المعاقات سمعياً بأبها

- د. ريحاب أحمد نصر ٢٦٣

٩. صورة المرشد النفسي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة اليرموك

- د.رامي طشطوش - فواز المومني - حنان الشقران - د.قيس المقداد ٣١٩

١٠. إدراك معلمي التعليم العام لخبرات التدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم بمنطقة عسير

- د. عمر علوان عقيل ٣٥٣

ثانياً: قراءة في كتاب

- التعليم العالي وبناء مجتمع المعرفة

- أ.د عبد القادر بن عبد الله الفنتوخ ٣٧٧

ثالثاً: ملخصات الرسائل العلمية ٣٨٣

كلمة سعادة عميد كلية التربية

د. محمد بن حسن سفران

الحمد الله والصلاة والسلام على رسوله الله ، وعلى آله وصحبه ومن والاه ، وبعد فإن من سُنن الكون أن عجلة العلم في حركة دائبة لا تتوقف عبر العصور ، فنحن نعيش عصراً تدفقت فيه المعرفة الإنسانية ، وتنوّعت الإنجازات الفكرية والعلمية والثقافية والاجتماعية ، وتعاظمت الإبداعات التقنية ، والطموحات الاقتصادية ؛ ومن ثم أصبحت الأمة القوية هي الأكثر معرفةً ودرايةً ، والأغنى بمفكريها ومبدعيها الذين يضيفون إلى المعرفة كل جديدٍ نافع . والبحث العلمي من أهم ركائز نهضة الأمم .

وقد أدرك ولاة الأمر حفظهم الله هذه الحقيقة فاهتموا بالعلم ومؤسساته ، وبذلوا كل غالٍ ونفيس ليواكب هذا البلد الطيب العالم المتحضر ؛ ومن ثم فإن جامعة الملك خالد تعد إحدى ثمار هذا البذل المبارك ؛ وقد جاءت مجلة الجامعة لتعبر عن مسيرة الريادة لجامعة الملك خالد في نشر العلم والتعليم ، ثم جاءت مجلة العلوم التربوية لتسير على نفس الدرب .

ويطيب لي في هذا المقام أن أتقدم بالشكر والعرفان إلى إدارة الجامعة الرشيدة ، وعلى رأسها معالي مدير الجامعة ، لما شهدته الجامعة على يديه من توسع في خدمة النشاط العلمي والبحثي ؛ حيث أُقرَّت هذه المجلة وغيرها من المجلات في فروعٍ عِلميةٍ مُتنوعة .

كما يشرفني أن أتقدم بالشكر والتقدير لهيئة تحرير المجلة ، وللإخوة الزملاء أعضاء هيئة التدريس الذين يسهمون في إثرائها ببحوثهم العلمية ومشاركاتهم المُثمرة الفعّالة في دعم مسيرتها .

فأهلا بك عزيزي القارئ في هذا العدد (الحادي والعشرون) الذي يضم بين دفتيه موضوعات متعددة ، ومُشاركات متنوعة تُثري المكتبة التربوية في مجالاتها المختلفة . آملاً أن يستمر العطاء والارتقاء بمستوى المجلة فهي منكم وإليكم .

أحباءنا الكرام من أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة العاملين بالجامعة لا شك أننا نُرحب بوجهات نظركم وآرائكم التي قد تسهم في الرقي والتطوير لمجلتكم،

كما نُرحب بالنقد البناء في أي جانب ، وبمقترحاتكم السديدة لتحقيق الرقي الدائم والتطوير المستمر لمجلتكم الغراء ، وعموماً فإن النقد البناء دائماً ما يُعَلى ويرفع من شأن الأشياء في الحياة بوجه عام ، وفي الحقل العلمي والبحثي بوجه خاص ، ذلك أن وجهة النظر المفردة لم تَعُدْ تُجدي ، وإنما الفكرة على الفكرة ، واليدُ مع اليد ، ووجهة النظر مع وجهة النظر ، تُسهم مجتمعةً في البناء والتطوير والرُقي الذي ينطلق من مبدأ التطلع إلى كل جديدٍ ومُفيد .

وختاماً : أسأل الله تعالى أن يجد القارئ الكريم في هذا العدد وما بعده من الأعداد النفع والفائدة ، وأن تكون هذه المجلة خير معينٍ للوصول إلى تعليمٍ نوعيٍ متميز ، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين .

كلمة رئيس هيئة التحرير

أ.د. صالح بن علي أبو عرَّاد

باسم الله ، والحمد لله ، والصلاة والسلام على خير خلق الله ، وعلى آله وصحبه ومن والاه ، أما بعد :

فعلى بركة الله تعالى تنطلق مسيرة (مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية) في مرحلتها (التجديدية) التي تواصل فيها مسيرتها المباركة - بإذن الله تعالى - لنشر الأبحاث ، وإثراء المعرفة ، وإظهار جهود الباحثين في مختلف المجالات والميادين العلمية والمعرفية منذ ما يزيد عن أحد عشر عامًا مضت . ولعل هذا العدد يُعد فاتحةً لمرحلة جديدة من مسيرة المجلة التي تتواكب مع كثير من التحولات التي تعيشُها جامعتنا الغراء في مختلف المجالات ؛ الأمر الذي يدفعنا إلى القول : إن المجلة في هذه المرحلة تتسم بعددٍ من المزايا يأتي من أبرزها ما يلي :

- أنها تستكمل مسيرة مجلة جامعة الملك خالد (الأم) التي كان (العدد الأول) منها قد صدر تحت اسم (مجلة جامعة الملك خالد للعلوم الشرعية والعربية والإنسانية) عام (١٤٢٤هـ / ٢٠٠٣م) .
- أنها تُطل على قرائها بشكل مغاير إلى حد ما ؛ إذ إنها تخصصت بدءً من هذا العدد في مجال معرفي واحدٍ هو مجال العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية وما في حُكمها من الأبحاث والدراسات العلمية المُحكمة .
- أنها تعتزم تحويل طبيعة المجلة كمًا وكيفاً لتستوعب عددًا أكبر من الأبحاث والدراسات والموضوعات ، فضلاً عن تنوع مجالات النشر ومستويات المادة التي تُقدمها المجلة ما بين أبحاث علمية مُحكَّمة ، وقراءات لبعض الإنتاج العلمي المتخصص ، وعرضٍ لمُلخصات الرسائل العلمية .

من هنا ، فإن إخوانكم في هيئة التحرير للمجلة يسعدون باستقبال ما تتفضلون به أو ترونه مناسباً من آراء ، أو مُقترحات ، أو وجهات نظر سديدة تستهدف في مجموعها تحقيق ما نصبو إليه جميعًا من الرُقيّ والإثراء في هذا المجال ، والله تعالى نسأل أن يُمدنا جميعًا بتوفيقه وتسديده ، وأن يجعل أعمالنا خالصةً لوجهه الكريم ، والحمد لله رب العالمين .

الأبحاث العلمية المحكّمة

التنبؤ بالصحة النفسية من خلال بعض المتغيرات النفسية والتربوية والديموجرافية لدى طلبة الجامعات الأردنية

د.أحمد عبد الله الشريفين

قسم علم النفس الإرشادي والتربوي بجامعة اليرموك

د.نضال كمال الشريفين

قسم علم النفس الإرشادي والتربوي بجامعة اليرموك

التنبؤ بالصحة النفسية من خلال بعض المتغيرات النفسية والتربوية والديموجرافية لدى طلبة الجامعات الأردنية

د.أحمد عبد اللّه الشريفين

قسم علم النفس الإرشادي والتربوي بجامعة اليرموك

د.نضال كمال الشريفين

قسم علم النفس الإرشادي والتربوي بجامعة اليرموك

ملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور بعض المتغيرات النفسية والتربوية والديموجرافية (الجنس، ونوع السكن، ونوع الكلية، والمستوى الدراسي، والرضا عن التوافق الأسري، ومستوى التحصيل الدراسي، والتدين، والتدخين) في التنبؤ بالصحة النفسية لدى طلبة الجامعات الأردنية. ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء مقياس للصحة النفسية لقياس مستوى الصحة النفسية لدى عينة الدراسة التي تكونت من (١٤٢١) طالباً وطالبة تم اختيارها عشوائيا من طلبة الجامعات الأردنية المسجلين في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الصحة النفسية لدى طلبة الجامعات كان متوسطاً، وأن معاملات الارتباط بين هذه المتغيرات كانت إجمالا منخفضة إلا أنها ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$). فقد أسهمت جميعها إسهاما ذا دلالة إحصائية في تفسير التباين في مستوى الصحة النفسية، فقد فسَّر مستوى الرضا ما نسبته ١٤,٦٪ وكانت هي النسبة الأعلى، في حين فسَّر المستوى الجامعي ما نسبته ٠,٦٪ وهي النسبة الأقل. في ضوء ذلك تم استخلاص معادلة تحليل الانحدار الخطي المعيارية التي يمكن بواسطتها التنبؤ بمستوى الصحة النفسية لدى طلبة الجامعات الأردنية.

Abstract

This study aimed at exploring the role of some psychological, educational and demographic variables (gender, housing type, faculty, educational level, satisfaction with family adjustment, academic achievement, Religiosity and smoking behavior) in predicting Mental Health Level (MHL) among Jordanian University Students (JUS). To achieve this aim a Mental Health Scale was constructed. The sample of study consisted of (1421) JUS. The results showed that MHL was on the average for JUS, and the correlation coefficients between the variables and MHL were relatively low, but in general were statistically significant. All variables contributed significantly in explaining the Variance in MHL. It was found that the most predictive variable was satisfaction with family adjustment which explained 14.6% of the variance, whereas the lowest one was the educational level that explained 0.6%. In light of these findings, a standardized Linear equation was derived to predict MHL among JUS..

مقدمة

بالرغم من اتفاق علماء النفس على أهمية الصحة النفسية للأفراد، فإنهم لم يتفقوا على تعريف موحد لها فقد عدَّها علماءُ النفس قضية جدلية وذلك بسبب ارتباط مفهوم الصحة النفسية بمعنى السواء واللاسواء، لذا لا يمكن أنْ يقتصر مفهوم الصحة النفسية على خلو الفرد من أعراض الاضطراب النفسي بل يمتد مفهومها ليشمل العديد من الجوانب المتعلقة بشخصية الفرد واتجاهاته (Okasaka, Morita, Na-katani, and Fujisawa,2008). وقد تعددت هذه التعريفات وتباينت وفقا للمعيار الذي يتبناه كل تعريف، وتبعا للمدارس النظرية التي تنطلق منها تلك التعريفات: فنظرية التحليل النفسي والنظرية السيكودينامية تؤكدان أهمية اللاشعور وخبراتِ الطفولة المبكرة كمعيار أساسي في تحديد الشخصية التي تتمتع بالصحة النفسية. بينما تؤكد المدرسة السلوكية أهمية اكتساب نماذج سلوكية ايجابية من البيئة المحيطة بالفرد وتعلمها، في حين أن المدرسة الإنسانية ترى أن تقبل الفرد لذاته وللآخرين وشعوره بالقيمة والمعنى في الحياة من المؤشرات الأساسية للصحة النفسية. أما المدرسة المعرفية فتؤكد أهمية التفكير الايجابي والواقعي والعقلاني في الحكم على الشخصية السوية (رضوان، ٢٠٠٢). فقد عرف كفافي (١٩٩٦) الصحة النفسية بأنها تلك الحالة من التوازن والتكامل بين الوظائف النفسية للفرد، التي تؤدي به إلى أن يسلك بطريقة تجعله يتقبل ذاته ويقبله المجتمع، بحيث يشعر من جراء ذلك بدرجة معقولة من الرضا والكفاية. أما عبد الخالق (١٩٩٣) فيعرف الصحة النفسية بأنها حالة عقلية انفعالية مركبة نسبيا مع الشعور بأن كل شيء على ما يرام والشعور بالسعادة مع الذات والآخرين والشعور بالرضا والطمأنينة والأمن وسلامة العقل، والإقبال على الحياة مع الشعور بالنشاط والقوة والعافية، ويتحقق في هذه الحالة درجة مرتفعة نسبيا من التوافق النفسي والاجتماعي. كما عرف رايف وبونت (Wrigh & Bonett, 1993) الصحة النفسية أنها عبارة عن الأداء التام المتسق للشخصية وهي حصيلة عطاء الشخصية. وينظر برودسكي (Brodsky, 1988) للصحة النفسية باعتبارها حالة إيجابية شخصية تتضمن المشاعر الإيجابية والإشباع في الحياة وغياب المشاعر السلبية أو وجودها في حدها الأدنى، وأن الفرد الساعي إلى تحقيق الصحة النفسية يتسم بعدة خصائص، منها العاطفة القوية والرضا عن الحياة. أما منظمة الصحة العالمية (World Health Organization) (2009) فتعرف الصحة بأنها حالة من السلامة بدنيا وعقليا واجتماعيا،

لا مجرد انعدام المرض أو العجز، والصحة النفسية جزءٌ من هذا التعريف تمثل حالة من العافية يمكن فيها للفرد تكريس قدراته الخاصة والتكيف مع أنواع الإجهاد العادية والعمل بتفانٍ ومساهمة فعَّالة في مجتمعة. في ضوء ما تقدم يلاحظ انه بالرغم من وجود تباينات في تعريفات الصحة النفسية وتحديد مفهومها، فإن ثمة اتفاقاً على مظاهرها العامة تقريبا. فهناك العديد من الخصائص أو المظاهر التي يمكن في ضوئها الاستدلال بصورة عامة على مستوى الصحة النفسية للفرد أهمها: أن يشعر الفرد بالراحة النفسية والطمأنينة، وأن يضع الفرد أهدافا واقعية يحاول الوصول إليها، وأن يوجه سلوكه توجيها ذاتيا ويتغلب على صراعاته الداخلية، وأن يكون على اتصال فعال بالواقع الذي يعيش، وأن يتمتع بثبات نسبي من الناحية الانفعالية، وأن يكون متعددَ الاهتمامات وقادرا على تحمل المسؤولية، وقادرا على التعلم من المواقف والخبرات السابقة والاستفادة منها مع القدرة على اختزال القلق.وبحسب معايير منظمة الصحة العالمية(2009) فإن المؤشرات العامة للصحة النفسية تنقسم إلى أربعة محاور هي:

الشعور بالارتياح مع الذات (التكيف النفسي): ويقصد به قدرة الفرد على التوفيق بين حاجاته ودوافعه ورغباته من أجل تحقيق الانسجام مع الظروف البيئية سواء المادية منها أم الاجتماعية ويتضمن هذا المجال: قدرة الفرد على التكيف مع الواقع، ومواجهة الأزمات، وتحمل الفشل.

الشعور بالارتياح مع الآخرين (التكيف الاجتماعي): وهذا يعني تجنب العزلة، والقدرة على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة تتسم بالتعاون، والتسامح، والإيثار. والشعور المتبادل مع الآخرين بالثقة، والحب، والانتماء. والقدرة على التعايش مع قيم، الجماعة ومعاييرها وتقبلها بشكل دائم، أو مؤقت.

القدرة على مواجهة مطالب الحياة (حل المشكلات): وهذا يعني أَنْ تتميز الشخصية المتمتعة بالصحة النفسية بالنظرة الثاقبة، والموضوعية لمطالب الحياة اليومية، ومواجهة هذه المطالب، والقدرة على حل المشكلات وذلك من خلال: القدرة على تحمل المسؤولية والواجبات، والالتزام بها. والتخطيط للمستقبل، وتجنب العشوائية. والمبادرة في إيجاد الحلول المناسبة عند ظهور مشكلة، أو ظرف طارئ.

السلامة النفسية (الخلو من الأمراض): يركز هذا الجانب على خلو الفرد من أعراض المرض النفسي، أو العقلي كالقلق، واضطراب المزاج، والاكتئاب، والوساوس

القهرية، والمخاوف المرضية، وغيرها من الاضطرابات النفسية التي تؤثر سلباً على فاعليته، والتي تحد من قدرته على القيام بدوره في الحياة، وتحقيق أهدافه فيها.

فالحياة المعاصرة تتسم بوجود العديد من الضغوطات النفسية التي تسهم في زيادة معدلات الإصابة بالاضطرابات النفسية، والانحرافات السلوكية الناتجة عن الانفعالات المختلفة لدى الأفراد في جميع المراحل العمرية. حيث يرى ليفينسون (Levenson, 1994) أن هذه الانفعالات سواء أكانت سارة أم غير سارة تؤدي دورا مهما في الحياة اليومية ومن دونها فإن الحياة تفقد متعتها؛ لأن الانفعالات تعلن عن الموقف النفسي تجاه البيئة، وتعمل كذلك على تنظيم الخبرات، وتوجيه السلوك. وطلبة الجامعات ليسوا بمنأى عن المواقف الضاغطة والمؤثرات الشديدة الناتجة عن مطالب الحياة وتسارع التغيرات التكنولوجية والثقافية والقيمية، إضافة إلى أنهم يتعرضون لتغيرات نمائية: نفسية، اجتماعية، وفسيولوجية ينتج عنها مطالب وحاجات تستدعي الإشباع. فالجامعة مؤسسة تربوية رسمية يستكمل فيها الطالب نموه وهو يتفاعل مع أساتذته وزملائه متأثراً بالمنهج الدراسي، فتنمو شخصيته من كافة جوانبها، ومن العوامل التربوية التي يعتقد أنها تؤثر في الصحة النفسية للطالب: العلاقات الاجتماعية بين الطالب والمدرسين وبينه وبين زملائه، والمنهج الدراسي، ودور المدرسين في العملية التربوية...الخ، في حين أنَّ التربية تشترك في كثير من أهدافها مع الصحة النفسية، منها نمو الشخصية المتكاملة للإنسان الصالح للحياة نفسياً. فقد أشار توريز (Torres,2001) أن الصحة النفسية حظيت بأهمية بالغة تحديدا في الجامعات وتكمن أهميتها في الجامعات في إيجاد جيل سوي، مقبل على الحياة، منتج، وقادر على تحقيق ذاته وحل مشكلاته ويتحقق ذلك من خلال العمل على إيجاد منهاج دراسي مناسبٍ لطبيعة المرحلة العمرية، ومناسبٍ لقدراتهم وإمكانياتهم، وأن يكون هناك تفاعل سويٌّ بين المربين والطلبة بعيدا عن أجواء التوتر.ويعد بناء الشخصية المتكاملة للطالب الجامعي هدفا أساسيا للطالب الجامعي والجامعة، حيث إن بناء الشخصية السوية التي تتمتع بصحة نفسية جيدة يعكس نجاح الجامعة وكفايتها الداخلية التي تقاس بنسبة خريجيها من هذه الفئة من الطلبة، لذا تحرص الجامعات على بناء شخصية الفرد، وتحقيقا لهذا الغرض فان الجامعات تلجأ للأخذ بعدة إجراءات أهمها قبول الطلبة الذين يملكون فرصا أعلى للنجاح الأكاديمي، وتوفير نوعية تعليمية جيدة، والاهتمام بالصحة النفسية لهم من خلال توفير سبل الراحة التعليمية منها والنفسية، وذلك من خلال تقديم البرامج

الأكاديميــة والنفســية الملائمة، واســتعمال أســاليب التدريس الفعالــة وتنظيم الحياة الجامعيــة بما يمكن من دمجهم فيها أكاديميا واجتماعيا ونفســيا وأن يتمتعوا بصــحة نفســية تؤهلهــم لان يكونوا أفرادا أســوياء بما يعود بالنفع على المجتمــع. ولتحقيق هذه الشخصية السوية كان لابد من الاهتمام بدراسة العوامل التي تؤثر في الصحة النفسية لطلبتهــا. إذن فأهمية الصــحة النفســية للطالب الجامعي تنبع مــن قدرتها على إظهار الطالب إنسانا متماسكا، واعيا، ناميا، بعيدا عن التناقضات والصراعات والإحباطات. ومن ناحية أخرى تعد الصــحة النفسية ضــرورية للمجتمع ككل، لأن العلاقات السليمة بــين الإدارة الجامعية وأعضــاء هيئة التدريســ وبين الطلبة تؤدي إلى نموهم النفســي السليم، كذلك فإن العلاقات الاجتماعية في الجامعة تؤثر على الصحة النفسية للطلبة وتــؤدي إلى النمــو التربوي والنفســي الســليم. ونتيجة لذلك فقد عنــي البحث التربوي بدراســة مفهوم الصــحة النفســية لطلبة الجامعات، وذلك من خلال تعرف خصائص الطلبة النفســية والتربوية والاجتماعية والديموجرافية التي ترتبط بشكل قوي بصحتهم النفســية وبمــا ينعكس على نجاحهم في دراســتهم والحد من الميل نحــو العنف لدى طلبة الجامعــات، وغيرها من الســلوكيات والاضــطرابات وهناك العديد من الدراســات التي أجريت حول ذلك فقد أشــار كيســكر (Kisker,1997) إلى أن طلبة الجامعات يعانون من مواقــف وأزمات عديــدة تتمثل في مواجهة الامتحانات والعلاقات مع الزملاء والأســاتذة والمشــكلات العاطفيــة، والتعامل مع مقتضــيات البيئة الجامعية وأنظمتهــا وقوانينها وما تفرضــه من قيــود على حركتهــم وحريتهم كذلك الصــراع مع الآباء، والصــراع ألقيمي بــين ما هو أصــيل وما هو وافد، والتخطيط للمســتقبل ومحاولة تأكيــد الذات وتحقيقها. كمــا أشــار الزيــود (2008) إلى أن الطلبــة في المرحلة الجامعية يفاوضــون على تشــكيل هويات جديدة في البيئة الجامعية الجديدة، ويضــيف أن هذا التغير في الانتقال بالهويات يستدعي عملية توافق فعالة، ما يجعلهم قادرين على التوافق مع هوياتهم الجديدة بشكل تدريجــي، بالإضــافة إلى أن التحديات الأساســية التي تواجههم هي التوافق مع مشــاعر الخسارة عندما يغادرون هوياتهم المدركة باتجاه هويات جديدة، كما يشير إلى أن التوتر النفســي وصعوبات التكيف هما نتاج لعدم فاعلية الأسلوب الذي يستخدمه الطلبة في حل المشكلات.

وفي دراسة أخرى أجراها كل من أوكاساكا وموريت وناكاتاني وفوجزاوا (Okasaka, Morit, Nakatani, Fujisawa, 2008) هدفت إلى توضــيح العلاقة بين السلوكيات الناتجة

عن الإدمان على مستوى الصحة النفسية لدى طلبة الجامعات وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين مستوى الصحة النفسية وسلوك الإدمان.وفي مسح أجراه كل من لاوبر واجداسيز وفريتشي وستولز (Lanber, Ajdacic, Fritschi & Stulz, 2005) عن طريق شبكة الانترنت بين طلبة الجامعات الأمريكية هدف إلى تحديد مستويات الصحة النفسية لدى الطلبة وتعرف مدى انتشار الثقافة النفسية بينهم كتعرف أعراض الاكتئاب والانفصام إذ تكونت عينة الدراسة من (٢٢٥) طالباً وطالبة حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن معظم أفراد عينة الدراسة يعانون من أعراض اكتئابية وأنّ عدداً قليلاً يعاني من أعراض الفصام وكان لتجربة الطلبة السابقة في المعاناة من بعض الاضطرابات النفسية دور كبير في قدرتهم على تحديد طبيعة المعاناة التي يعانون منها حالياً، وأشارت نتائج الدراسة كذلك إلى أن الذكور يتمتعون بصحة نفسية أفضل من الإناث، وان طلاب الكليات الإنسانية يتمتعون بصحة نفسية أفضل من طلبة الكليات العلمية.كما قام روميتو (Romito, 2007) بدراسة حول أثر العنف على مستوى الصحة النفسية لدى عينة من طلبة الجامعات الايطالية، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود العديد من الأعراض المرضية التي تدل على تدني مستوى الصحة النفسية مثل الاكتئاب ونوبات الذعر والإدمان على تناول الكحول واضطراب الطعام والوساوس القهرية ومحاولات الانتحار، كما وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية (α=.05) بين مستوى الصحة النفسية ومستوى العنف بشكل عام وأبعاده الفرعية. كما أشارت نتائج الدراسات التي تناولت العنف في الجامعات إلى أنه يعمل بمثابة مؤشر للصحة النفسية لدى الطلبة، حيث يتفق علماء النفس على أن العنف يشكل عائقا كبيرا للنمو النفسي الطبيعي للطلبة، حيث يشير فيجان وولكنوسون (Fegan & Willkinson, 1998) إلى أن العنف عند طلبة الجامعات أصبح واسع الانتشار مما عمق الفروق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، والنفسية لديهم، وأن الطلبة المتمتعين بالصحة النفسية هم اقل ممارسة للعنف بكل أشكاله مقارنة مع الطلبة ذوي المستويات المتدنية للصحة النفسية.أما هيلجنستين وسميث (Heiligenstein & Stevens, 2006) فقد أجريا دراسة حول التدخين ومشاكل الصحة النفسية لدى عينة من طلبة الجامعات، حيث تم استخدام أجهزة ربط مع الحاسوب بهدف تقييم شدة الأعراض النفسية وصعوباتها وكذلك الوظائف المهنية والاجتماعية والشخصية. وأشارت النتائج إلى أن المدخنين المدمنين كانوا أقل قوة في أجسامهم وكذلك كانت الأعراض النفسية

واضحة كثيرا وكان لديهم عجز وظيفي مرتفع وقد لوحظ أن هناك آثاراً سلبيةً للتدخين على مستوى الصحة النفسية لدى الطلبة.وبهدف التعرف على الاضطرابات النفسية لدى طلبة الجامعات أجرى تيرنر وهاموند وجلشرست وبارلو(Turner, Hammond, Gil-christ& Barlow, 2007) دراسة على طلبة جامعة كوفنتري(Coventry University) وأشارت النتائج إلى أن ٧٥٪ من عينة الدراسة يعانون من القلق والاكتئاب أو من مشاكل شخصية، أو نفسية، أو عصبية، أو عاطفية. كما أشارت إلى أن الطلاب الذين هم من أقليات عرقية يعانون من مشاكل نفسية أكثر من الطلاب الأصليين، وأن مستوى الصحة النفسية لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث.في حين أجرى كل من سوت وسيفج (Soet & Sevig,2006) دراسة مسحية حول الصحة النفسية لدى طلبة جامعات غرب أمريكا فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن من أكثر المشاكل التي يعاني منها الطلبة الجامعيين هي اليأس ٢٠٪، اضطرابات الأكل ١ , ٦٪، التوتر٩ , ٥٪، واضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد٢ , ٤٪. أما دراسة سيغال(المشار إليه في مقداد والمطوع، ٢٠٠٤) فقد أشارت إلى أن حوالي ١٦٪ من الطلاب الذين قام بدراستهم كانوا يعانون من مستويات منخفضة من الصحة النفسية.وفي دراسة أجريت على طلبة الجامعات الفلسطينية قام بها خليل (٢٠٠٣) حول الاغتراب وعلاقته بالصحة النفسية، فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الوسواس القهري والحساسية التفاعلية والاكتئاب والقلق وقلق الخوف والبرانويا التخيلية والذهانية لصالح الإناث، كما وجدت فروقاً في العداوة والذهانية لصالح الكليات الإنسانية وأخيراً وجدت علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية (α=.05) بين مستوى الاغتراب ومستوى كل بعد من أبعاد الصحة النفسية.وتشير شقير (١٩٩٥) في دراستها حول مفهوم الذات ومظاهر الصحة النفسية لدى المكتئبين من طلبة جامعة طنطا، إلى وجود علاقة ارتباطيه سالبة ذات دلالة إحصائية (α=.05) بين الاكتئاب ومفهوم الذات، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة بين الجنسين على مظاهر الصحة النفسية التالية: العدوانية، والعصابية والطمأنينة وكانت الفروق لصالح الذكور في مظهري العدوانية والطمأنينة، بينما كان الفرق لصالح الإناث على العصابية.أما سبيجلي وفورجوك وهوش وجينسين وويجج (Speechley, Forchuk, Hoch, Jensen, & Wagg, 2009) فقد أجروا دراسة هدفت لمعرفة العلاقة بين مستوى الصحة النفسية ومكان السكن لدى عينة من الأفراد في الولايات المتحدة الأمريكية، وأشارت نتائج الدراسة إلى

وجود فروق في مستوى الصحة النفسية تعزى لاختلاف مكان السكن حيث كان الأفراد الذين يعيشون بالملاجئ لديهم مستوى أقل من الصحة النفسية في حين ارتفع مستوى الصحة النفسية لدى الأفراد الذين يعيشون بشكل مستقل. وفي دراسة أجراها البرعاوي (٢٠٠١) هدفت إلى معرفة العلاقة بين الضغوط النفسية وعلاقتها بكل من الجنس ومستوى الدراسة ونوع الدراسة ومكان الإقامة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط النفسية تعزى لمتغير مستوى الدراسة ومكان الإقامة بينما لا توجد فروق تعزى لمتغير الجنس ونوع الدراسة. في حين أجرى المحيش (١٩٩٩) دراسة هدفت إلى معرفة علاقة الصحة النفسية ببعض المتغيرات لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل، وقد أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتخصص الدراسي والمستوى الدراسي.أما هيلجنستين وسميث (Hei-ligenstein & Stevens, 2006) فقد أجريا دراسة حول التدخين ومشاكل الصحة النفسية لدى عينة من طلبة الجامعات، حيث تم استخدام أجهزة ربط مع الحاسوب بهدف تقييم شدة الأعراض النفسية وصعوباتها وكذلك الوظائف المهنية والاجتماعية والشخصية. وأشارت النتائج إلى أن المدخنين المدمنين كانوا اقل قوة في أجسامهم وكذلك كانت الأعراض النفسية واضحة كثيرا وكان لديهم عجز وظيفي مرتفع وقد لوحظ أن هناك آثاراً سلبيةً للتدخين على مستوى الصحة النفسية لدى الطلبة. وفي دراسة طولية أجراها كورهونين (Korhonen) (المشار إليه في البوابة الطبية، ٢٠١١) على توائم فرلنديين، أشارت نتائج الدراسة إلى أن مخاطر الإصابة بالاكتئاب تزيد لدى الأشخاص المواظبين على التدخين مقارنة بالأشخاص الذين لم يدخنوا على الإطلاق، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاكتئاب لدى الأفراد الذين اقلعوا عن التدخين منذ سنوات والأفراد غير المدخنين. في حين أجرى شيشاني (٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين التدخين والصحة النفسية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباط عكسية بين التدخين والصحة النفسية؛ فكلما كان الشخص مدخناً كان مستوى الصحة النفسية لديه أقل والعكس صحيح. في حين أجرى نجوين دراسة (Nguyen, 2008) حول أنماط المعاملة الوالدية ومستوى الصحة النفسية لدى المراهقين الفيتناميين المهاجرين للولايات المتحدة الأمريكية، حيث أشارت النتائج إلى أن النمط الديكتاتوري المستخدم من قبل الوالدين يؤثر بشكل سلبي على مستوى الصحة النفسية للأبناء وأن هذا النمط يؤدي إلى مستويات متدنية من احترام الذات

وارتفاع مستوى الاكتئاب لديهم. من جهه أخرى أجرى بولك (Pollack, 2004) دراسة هدفت لمعرفة مستوى الاتصال والتفاعل بين الوالدين أنفسهم والأبناء وعلاقته بالصحة النفسية الايجابية والتحصيل الأكاديمي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن العلاقة الايجابية بين الوالدين تنعكس بشكل ايجابي على مستوى الصحة النفسية لدى الأبناء وتسهم في رفع مستوى الأداء الأكاديمي لديهم.أما بوسكر وبيرناردو (Pustkar, & Ber-mando, 2007) فقد اجريا دراسة هدفت إلى معرفة دور الممرضات في المدارس في تعزيز مستوى الصحة النفسية والأداء الأكاديمي لدى الطلبة، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه بين مستوى الصحة النفسية والتحصيل الأكاديمي أي كلما ارتفع مستوى الصحة النفسية يكون الأداء الأكاديمي أفضل.كما أجرى جرستوبالوز (Chris-topulos,2001) دراسة لمعرفة العلاقة بين التوافق ألزواجي للآباء ومستويات الصحة النفسية للأبناء لدى عينة من طلبة الجامعات البلغارية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة الذين يعانون من مشاكل أسرية لديهم مستويات منخفضة من الصحة النفسية مقارنة مع الطلبة الذين يعيشون في بيئات أسرية يسودها التوافق. بينما أشارت دراسة الضبيع (٢٠٠٢) والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين مستوى التدين والقلق العام لدى عينة من طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، وفي نتائجها الى وجود علاقة عكسية بين التدين والقلق العام وكانت درجات طلبة كلية الشريعة أعلى على مقياس التدين من طلبة كلية العلوم الاجتماعية في حين حصل طلاب كلية العلوم الاجتماعية على متوسط أعلى من طلبة كلية الشريعة على مقياس القلق العام. وفي دراسة أجراها نصيف (٢٠٠١) هدفت إلى معرفة مدى الالتزام الديني وعلاقته بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة صنعاء في ضوء بعض المتغيرات، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه قوية بين مستوى الالتزام الديني والأمن النفسي لدى الطلبة، كذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأمن النفسي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

وفي دراسة غينيا وفيكي (Genia& Vicky, 1998) (المشار إليه في كويلو، ٢٠٠٩) أشارت نتائجها إلى أن الطلاب الجامعيين المتدينين كانوا يتمتعون بمستوى صحة نفسية أفضل من الطلاب غير المتدينين. وبهدف دراسة العلاقة بين التدين والصحة النفسية أجرى شوماكر (Schumaker, 1992) دراسة استعرض فيها عدداً من الدراسات ضمن الثقافات المتعددة الموجودة في المجتمع الأمريكي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود اثر

ايجابي لممارسة الشعائر الدينية في تخليص الأفراد من الاضطرابات النفسية مثل القلق والعزلة، وتعزيز مظاهر الصحة النفسية مثل المودة والتعاون. في حين أجرى روس (Ross, 1990) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين مستوى التدين والاضطراب النفسي لدى عينة من سكان مدينة شيكاغو، حيث أشارت النتائج إلى أن الأفراد ذوي الاعتقاد الديني القوي كانت مستويات الاضطرابات النفسية لديهم منخفضة بوضوح، قياساً بالأفراد ذوي الاعتقاد الديني المنخفض الذين ارتفع لديهم مستوى الاضطراب النفسي.وهكذا يلاحظ بأن الصحة النفسية أصبحت ضرورة لابد للجامعات أن تعنى بها لدى طلبتها. وفي هذا الإطار حدد ولسون ولبسي (Wilson & Lipsey, 2004) هدف التربية بأنه العناية بالصحة النفسية وتحرير الأفراد من التفكير اللاعقلاني. وهذا يتفق بالطبع مع الهدف الرئيس من التربية في الأردن وهو مساعدة الطالب على النمو السوي عقليا وجسميا واجتماعيا وعاطفيا ليصبح مواطنا صالحا يخدم نفسه ومجتمعه.وتأتي أهمية الصحة النفسية في الجامعات كذلك في إيجاد جيل سوي، مقبل على الحياة، منتج، قادر على تحقيق ذاته وحل مشكلاته ويتحقق ذلك من خلال دراسة المتغيرات المرتبطة بصحة الفرد النفسية، حيث تشير منظمة الصحة العالمية (٢٠٠٩) إلى وجود العديد من العوامل ذات العلاقة بالصحة النفسية للفرد مثل الإدمان، ومستوى الدخل، ونوعية المساكن، والجنس، والعنف....الخ.كما بينت الدراسات أن هناك العديد من المتغيرات المرتبطة بمستوى الصحة النفسية لدى طلبة الجامعات، وان أعداد الطلبة في الجامعات مقارنة بتعداد السكان أصبح متنامياً وهذا دفع إلى التركيز على الحالة النفسية للطلاب أكثر من أي وقت مضى وأصبح هذا الموضوع محور اهتمام بسبب ظهور حالات الاضطراب النفسي لدى طلبة الجامعات الذي يحول دون استمرارهم في دراستهم وارتفاع نسبة البطالة، وقد جاءت هذه الدراسة بهدف تعرف دور بعض المتغيرات النفسية والتربوية والديموجرافية في التنبؤ بالصحة النفسية لدى طلبة الجامعات الأردنية، حيث تم تناول دور هذه المتغيرات في جامعات مختلفة، لكشف القدرة التنبؤية لهذه المتغيرات، مما يوفر للمعنيين والمهتمين بموضوع الصحة النفسية لطلبة الجامعات وضع برامج تساعد على بناء الشخصية المتكاملة لدى الطالب الجامعي.

مشكلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن قدرة بعض المتغيرات النفسية والتربوية والديموجرافية على التنبؤ بمستوى الصحة النفسية لدى طلبة الجامعات الأردنية،

حيث انبثقت مشكلة الدراسة عن زيادة في أعداد الطلبة مقارنة بعدد السكان في الأردن، إضافة إلى زيادة نسبة المشكلات السلوكية بين طلبة الجامعات وقد حظيت باهتمام في وسائل الإعلام المختلفة وإدارات الجامعات. حيث أشارت بعض الدراسات إلى زيادة في مراجعة الطلبة الجامعيين للحصول على خدمات استشارية نفسية وأن هناك تغيرات طرأت على مشاكل الطلبة من حيث الشدة والنوع، إضافة إلى وجود علاقة بين مستوى الصحة النفسية والعديد من المتغيرات، وان الصحة النفسية تتنبأ بالعنف لدى الطلبة ما دفع الباحثين لتناول بعض المتغيرات التي قد تتنبأ بالصحة النفسية.لذا تأتي هذه الدراسة بغرض الكشف عن قدرة بعض المتغيرات التي يعتقد الباحثان بأنها تتنبأ بالصحة النفسية، وتم تناول بعضها في الدراسات الأجنبية ولم يتم تناولها في الدراسات العربية مثل: الجنس، والمستوى الدراسي، والكلية، ومستوى الرضا عن التوافق الأسري، ومستوى الشعور بوقت الفراغ، ونوع السكن، والتدخين. لأنه إذا ما تسنى تحديد دور هذه المتغيرات سيكون بإمكان الجامعات تقديم البرامج الإرشادية الهادفة من اجل زيادة مستوى الصحة النفسية لدى الطلبة في حال كانت متدنية أو العمل على تحسينها وإثرائها، وبالتالي مساعدة الجامعات على تحقيق دورها الذي أنشئت من أجله وهو بناء الشخصية المتكاملة والمتوازنة للطالب الجامعي.

وبالتحديد فإن هذه الدراسة سعت للإجابة عن الأسئلة التالية :

- ما مستوى الصحة النفسية لدى طلبة الجامعات الأردنية في ضوء متغيرات الدراسة (الجنس، ونوع السكن، ونوع الكلية، والمستوى الدراسي الجامعي، ومستوى الرضا عن التوافق الأسري، ومستوى التحصيل الأكاديمي في الجامعة، ومستوى التدين للطالب، والتدخين)؟

- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الصحة النفسية لدى طلبة الجامعات الأردنية وكل من متغيرات الدراسة (الجنس، ونوع السكن، ونوع الكلية، والمستوى الدراسي، ومستوى الرضا عن التوافق الأسري، ومستوى التحصيل الدراسي، ومستوى التدين، والتدخين)؟

- هل يمكن التنبؤ بالصحة النفسية لدى طلبة الجامعات الأردنية من خلال متغيرات الدراسة (الجنس، ونوع السكن، ونوع الكلية، والمستوى الدراسي، ومستوى الرضا عن التوافق الأسري، ومستوى التحصيل الأكاديمي، ومستوى التدين، والتدخين)؟

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية هذه الدراسة في جانبين: الأول نظريٌّ والثاني تطبيقي، فمن حيث الأهمية النظرية فإن الدراسة تسهم في الكشف عن مستوى الصحة النفسية لدى الطلبة، والكشف عن العوامل المرتبطة به، وتعرف أبرز المتغيرات المتنبئة بالصحة النفسية. أما من حيث الأهمية التطبيقية فإن الدراسة تسهم في توفير معادلة الانحدار الخطي التي تكشف عن المتغيرات المتنبئة بالصحة النفسية لكي يستفيد منها المتخصصون في مراكز الإرشاد في الجامعات من أجل وضع برامج فعالة لرفع مستوى الصحة النفسية لدى الطلبة.

التعريفات الإجرائية للمفاهيم والمصطلحات

الصحة النفسية: وهي توافق الأفراد مع أنفسهم ومع العالم الخارجي بحدكبيرمن النجاح والرضا والسلوك الاجتماعي السليم والقدرة على مواجهة حقائق الحياة وقبولها مقيسة بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على المقياس المستخدم في هذه الدراسة والذي يتضمن الأبعاد الآتية: الارتياح مع الذات، والارتياح مع الآخرين، والقدرة على مواجهة مطالب الحياة، والسلامة النفسية.

التدين: يعرف التدين بأنه صفة للشخصية تعود إلى توجهات عقلية عن الحقيقة الواقعة وراء نطاق الخبرة والمعرفة وعن علاقة الفرد بهذه الحقيقة. وفي الإسلام يكون الفرد متديناً عندما يجمع بين الاعتقاد الصحيح والقول والعمل، وقد عرف الضبيع (٢٠٠٢) التدين بأنه: التزام المسلم بعقيدة الإيمان الصحيح وظهور ذلك على سلوكه بممارسة ما أمره الله به، والانتهاء عن إتيان ما نهى الله عنه.وفي هذه الدراسة تم التعامل معه كمتغير ثنائي حيث خصصت القيمة صفر للطلبة المتدينين، والقيمة ١ للطلبة غير المتدينين بناء على تصنيفهم لأنفسهم علما بأنه لم يطلب منهم كتابة أسمائهم على أداة جمع البيانات.

مستوى الرضا عن التوافق الأسري: يرى هالفورد وماركمان (Halford & Markman, 1997) أن التوافق الأسري حالة يشعر فيها الزوجين بالسعادة والرضا عن العلاقة التي تتسم بالاهتمام والرعاية وتفهم وتقبل الشريكين لبعضهم بعضاً، وإشباع حاجات وتوقعات الشريك الآخر ومستوى الرضا عن التوافق الأسري في هذه الدراسة هو مستوى رضا الفرد عن التوافق الأسري بين والديه. وقد تم التعامل معه كمتغير ترتيبي وخصص له القيم ١ (لمن يشعرون بالرضا بدرجة كبيرة)، ٢ (لمن يشعرون بالرضا بدرجة متوسطة)، ٣ (لغير الراضين) بناء على تصنيف الطلبة لأنفسهم تبعا لدرجة الرضا عن التوافق في أسرهم.

مستوى التحصيل الأكاديمي: المعدل التراكمي للمواد التي درسها الطالب في الجامعة منذ التحاقه بها وحتى وقت الدراسة، وقد تم التعامل معه كمتغير ترتيبي. وخصص له القيم ١ للمستوى ممتاز، ٢ للمستوى جيد جدا، ٣ للمستوى جيد، ٤ للمستوى مقبول، وتم تصنيفهم بناء على فئات التقدير المعتمدة في الجامعات.

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة على عينة من طلبة الجامعات الأردنية الحكومية تم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية، وبالتالي فان إمكانية تعميم النتائج تتحدد بمدى تمثيل هذه العينة لطلبة الجامعات الأردنية.أداة الدراسة المستخدمة هي: مقياس الصحة النفسية المعد من قبل الباحثين؛ لذا فان إمكانية تعميم النتائج تتحدد بمدى صدق هذه الأداة وثباتها إذ لا يمكن اعتبارها أداة قياس مقننة.المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في هذه الدراسة، محددة في التعريفات الإجرائية وبالتالي فان إمكانية تعميم النتائج تتحدد في ضوء هذه التعريفات.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس الأردنيين في الجامعات الأردنية الرسمية للفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ والبالغ عددهم كما يشير التقرير الإحصائي الصادر عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لعام ٢٠٠٩ (١٦٠٠٩٠) طالباً وطالبة، منهم (٦٧٨٥٧) طالباً و(٩٢٢٣٣) طالبة موزعين على عشر جامعات ويبين الجدول ١ توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفق الجامعة ومتغير الجنس.

الجدول ١

توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفق الجامعة ومتغير الجنس

الجامعة	لجنس	العدد	الجامعة	الجنس	العدد
الأردنية	ذكور	١١٥٠٩	البلقاء التطبيقية	ذكور	١٠٦٤٧
	إناث	٢١١١٥		إناث	١٥٣٧٣
	المجموع	٣٢٦٢٤		المجموع	٢٦٠٢٠
اليرموك	ذكور	١١٤٣٢	الحسين بن طلال	ذكور	٣١١٩
	إناث	١٥٤٤٢		إناث	٤١٥٣
	المجموع	٢٦٨٧٤		المجموع	٧٢٧٢

الجامعة	لجنس	العدد	الجامعة	الجنس	العدد
مؤتة	ذكور	٦٥٩٤	الطفيلة التقنية	ذكور	١٧٤٢
	إناث	٧٩١٥		إناث	١٦٤٥
	المجموع	١٤٥٠٩		المجموع	٣٣٨٧
العلوم والتكنولوجيا الأردنية	ذكور	١٠٢٣٠	الألمانية الأردنية	ذكور	٥٨٢
	إناث	٩٦٤٩		إناث	٤٨٣
	المجموع	١٩٨٧٩		المجموع	١٠٦٥
الهاشمية	ذكور	٧١٤٥	آل البيت	ذكور	٤٨٥٧
	إناث	٩٩٤٠		إناث	٦٥١٨
	المجموع	١٧٠٨٥		المجموع	١١٣٧٥

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث شملت عينة الدراسة (٤) جامعات من أصل (١٠) جامعات. وتم اختيار بعض الشعب في كل جامعة حيث بلغ عدد الشعب التي تم اختيارها (٣٥) شعبة ، ويبين الجدول ٢ توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيري الجامعة والجنس.

الجدول ٢

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الجامعة ومتغير الجنس

الجامعة	عدد الشعب	الجنس	العدد
الأردنية	٧	ذكور	١٦٩
		إناث	٢١١
اليرموك	٨	ذكور	١٧٨
		إناث	٢٣٩
آل البيت	٥	ذكور	١٢٣
		إناث	١٦٤
مؤتة	٦	ذكور	١٣٥
		إناث	٢٠٢
المجموع	٢٦		١٤٢١

حيث قسمت العينة إلى مجموعتين الأولى: اشتملت على (٣٠٠) طالب وطالبة لأغراض التحليل العاملي والتحقق من دلالات الصدق والثبات. بينما المجموعة الثانية: تكونت من(١١٢١) طالباً وطالبة استخدمت لأغراض الإجابة عن أسئلة الدراسة.

مقياس الصحة النفسية

قام الباحثان ببناء مقياس الصحة النفسية اعتمادا على الأدب النظري، والدراسات السابقة ذات العلاقة بمفهوم الصحة النفسية، وقد تكون المقياس بصورته الأولية من ٤٥ فقرة ، وقد تم التحقق من دلالات صدقه وثباته على النحو الآتي:

دلالات الصدق

إن أكثر ما يهم مطوري المقاييس النفسية هو صدق بنائها (Construct Validity) ، ومع تعدد الطرق والإجراءات المستخدمة في دراسات صدق هذه المقاييس، إلا انه يمكن تصنيفها في ثلاث مجموعات رئيسية هي: التحليل المنطقي Logical Analays، الطرق الإرتباطية Correlational Techniques، والطرق التجريبية Ex perimental Tech niques (Cronbach,1971) وأن أكثرها استخداما هي الطرق الإرتباطية. وتشمل الطرق المستخدمة في دراسة صدق المقاييس النفسية طريقة التحليل العاملي Factor Analays، ومصفوفة السمات، والطرق المتعددة (Multitraite-Multimethod Matrix) ، وتحليل الانحدار (Regression Analysis) (Byrne,1984) ، أما إجراءات التدليل على صدق أداة هذه الدراسة فقد تمت من خلال إجراءات الصدق المنطقي، وتطبيق الطرق الإرتباطية. وفيما يتعلق بالصدق المنطقي، فقد تم التحقق منه اعتمادا على التحليل النظري من خلال تحديد مفهوم الصحة النفسية ومكوناتها. ومن خلال تحديد الفقرات وطريقة صياغتها وتحكيمها من قبل تسعة محكمين من المتخصصين في مجال القياس والتقويم والإرشاد النفسي وعلم النفس التربوي والتربية الخاصة في جامعة اليرموك. وفي ضوء اقتراحات المحكمين وآرائهم تم إجراء التعديلات المقترحة التي أجمع عليها المحكمون وقد تمثلت اقتراحات المحكمين في: تفسير الكلمات الغامضة وتبديلها بحيث يكون لها مدلول واضح، كذلك حذف بعض الفقرات من الأبعاد الثلاثة الأولى وإضافة بعض الفقرات لمجال السلامة النفسية (الخلو من الأمراض) ليصبح عدد فقرات المقياس بصورته النهائية (٣٥) فقرة موزعة على أربعة أبعاد وذلك على النحو الآتي:

- مجال الشعور بالارتياح مع الذات (التكيف النفسي) ويشمل الفقرات من (١-٨).
- مجال الشعور بالارتياح مع الآخرين (التكيف الاجتماعي) ويشمل الفقرات من (٩-١٥).
- مجال القدرة على مواجهة مطالب الحياة (حل المشكلات) ويشمل الفقرات من (١٦-٢٠).
- مجال السلامة النفسية (الخلو من الأمراض) ويشمل الفقرات من (٢١-٣٥).

أما الطرق الإرتباطية التي استخدمت في إجراءات التحقق من صدق أداة الدراسة، فقد تمت بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة، والدرجة على البعد الذي تنتمي له من جهة، وبينها وبين الدرجة على المقياس الكلي من جهة أخرى، وذلك من اجل معرفة مدى مساهمة كل فقرة من فقرات المقياس بما يقيسه المقياس الفرعي الذي تنتمي له، وبالمقياس ككل. ويوضح الجدول ٣ معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة وكل من الدرجة على البعد أو الدرجة على المقياس الكلي.

الجدول ٣

معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة وكل من الدرجة على البعد والدرجة على المقياس الكلي

البعد	الفقرة	الفقرة	معامل ارتباط الدرجة مع البعد	معامل ارتباط الدرجة مع المقياس
الارتياح مع الذات	١	أنا راض عن نفسي	٠,٧٧٢	٠,٥٤٢
	٢	لدي إيمان كاف بقدراتي	٠,٧٤٦	٠,٥٧٩
	٣	أتقبل ما لدي من قدرات عقلية	٠,٦٨٠	٠,٥١٠
	٤	تدفعني الإحباطات إلى المزيد من النجاح	٠,٦١٩	٠,٤٠٧
	٥	بالرغم من مشكلات الحياة مازلت اشعر بالمتعة	٠,٦٠١	٠,٤٨٥
	٦	لدي ثقة كبيرة بنفسي	٠,٧٢٥	٠,٥٦٠
	٧	اشعر بالارتياح لقدرتي على التحكم برغباتي و شهواتي	٠,٥٧٣	٠,٣٩٩
	٨	لدي شعور عام بالارتياح والاطمئنان في حياتي	٠,٦٢٩	٠,٥٢٢
الارتياح مع الآخرين	٩	لا اشعر بالخجل بوجود الآخرين	٠,٦٣٨	٠,٤٢٢
	١٠	اشعر براحة نفسية عند دخول الأسواق التي يتواجد فيها الناس	٠,٦٤٤	٠,٣١٧
	١١	اشعر بالاطمئنان بوجود الآخرين	٠,٦٠٧	٠,٣٢١
	١٢	لا اشعر بالخجل والاضطراب عند تفاعلي مع الجنس الآخر	٠,٦١٦	٠,٣٢٧
	١٣	أتصرف بثقة في المناسبات الاجتماعية	٠,٦٠٩	٠,٤٦٦
	١٤	أكره أن أكون لوحدي	٠,٥١٤	٠,٣٠٠
	١٥	بسهولة أتمكن من إيجاد أصدقاء لي	٠,٥٤٤	٠,٤١٨
مواجهة مطالب الحياة	١٦	اعتمد على نفسي في تحقيق أهدافي	٠,٧٢٨	٠,٤٣٥
	١٧	لدي القدرة على مواجهة الصعوبات وحل المشكلات	٠,٧٩١	٠,٥٠٥
	١٨	المشكلات التي تواجهني هي مسؤوليتي وأنا أولى بحلها	٠,٧٨٦	٠,٣٧٤
	١٩	اعتمد على نفسي في حل مشكلاتي	٠,٨٤٤	٠,٤٢٨
	٢٠	استطيع مواجهة مطالب الحياة و التغلب عليها	٦٩٠ .٠	٠,٣٧٧
السلامة النفسية	٢١	اسمع أصوات لا يسمعها الآخرين	٠,٤٢٠	٠,٣٠٠
	٢٢	اشعر بقلق مفاجئ دون سبب	٠,٦٤٤	٠,٤٨٥
	٢٣	هناك بعض الأفكار غير المرغوبة التي لا تفارق بالي	٠,٦٣٠	٠,٤٨٧
	٢٤	اضطر إلى إعادة التأكد من بعض الأفعال التي أقوم بها	٠,٤٩٩	٠,٣٦٩
	٢٥	أتجنب زيارة بعض الأماكن المرتفعة	٠,٤٦٠	٠,٣٥٠
	٢٦	اشعر بالخوف من الأماكن المفتوحة أو الشوارع	٠,٤٨٦	٠,٤٠٩
	٢٧	تنتابني نوبات مزاجية لا يمكن السيطرة عليها	٠,٦٤٧	٠,٥١٥

البعد	الفقرة	الفقرة	معامل ارتباط الدرجة مع البعد	معامل ارتباط الدرجة مع المقياس
	٢٨	أمر بنوبات من الفزع و الذعر بدون سبب معقول	٠,٦٦٦	٠,٥٤٢
	٢٩	اشعر برغبة في البكاء	٠,٦٤١	٠,٥٤٠
	٣٠	اشعر بان الآخرين يراقبوني أو يتحدثون عني	٠,٦٣٢	٠,٥١٥
	٣١	اشعر بالتشاؤم بشأن المستقبل	٠,٦٢٤	٠,٥٩٣
	٣٢	أحس بضربات القلب وزيادة سرعتها	٠,٥٧٣	٠,٤٤١
	٣٣	اشعر بالكآبة	٠,٧٠٣	٠,٦٥٩
	٣٤	اشعر بعدم الثقة في معظم الناس	٠,٥٩٥	٠,٤٩٤
	٣٥	يتقلب مزاجي بين الفرح والحزن	٠,٥٦٣	٠,٤٣٩

يتضح من خلال الجدول ٣ أن قيم معاملات الارتباط جميعها ذات دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة $\alpha<0.01$) ، وأن معاملات الارتباط بين الفقرة وبعدها اكبر باستمرار من معاملات ارتباطها بالأداة ككل. ويوفر ذلك دليلا على مدى فاعلية فقرات المقياس، حيث تقيس هذه الفقرات ما يقيسه البعد الذي تقع فيه، وتقيس ما يقيسه المقياس ككل. كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجات المتحققة على الأداة وأبعادها، ومعاملات ارتباط الأبعاد ببعضها بعضاً، على اعتبار أن كل بعد من هذه الأبعاد يقيس جانبا (Facet) من جوانب الصحة النفسية. والجدول ٤ يبين معاملات الارتباط بين أداة الدراسة بصورتها النهائية (٣٥) فقرة وأبعادها المختلفة.

الجدول ٤

قيم معاملات الارتباط بين الأداة وأبعادها المختلفة

البعد	السلامة النفسية	الارتياح مع الذات	القدرة على مواجهة مطالب الحياة	الارتياح مع الآخرين	الكلي
السلامة النفسية	*	×٠,٣٤٦	*٠,١٥٩	*٠,١٩٠	*٠,٨٠٧
الارتياح مع الذات		*	*٠,٥٠٧	*٠,٤٨٥	*٠,٧٤٩
القدرة على مواجهة مطالب الحياة			*	*٠,٣٦١	*٠,٨٨٧
الارتياح مع الآخرين				*	*٠,٦٠٤

* دال عند مستوى الدلالة $\alpha<0.01$

يتضح من الجدول ٤ أن قيم معاملات ارتباط الأبعاد بعضها بعضاً، وبالأداة ككل قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha<0.01$) .كما تم استخدام أسلوب التحليل العاملي

(Factor Analays) باستخدام أسلوب المكونات الأساسية (PrincipalComponent Analysis)، وذلك لاستجابات الأفراد عن فقرات مقياس الصحة النفسية. وقد تم حساب قيمة الجذر الكامن (Eigen Value)، ونسبة التباين المفسر (Explained Variance) لكل عامل من العوامل، وجرى التدوير باستخدام طريقة التدوير المتعامد (Varimax Rotation) للعوامل، التي كانت قيمة الجذر الكامن لها اكبر من واحد، وكان عدد أربعة عوامل فسرت ما نسبته (٤٢,٦٪) من التباين، كما يتضح ذلك من الجدول ٥ الذي يبين قيم الجذر الكامن، ونسبة التباين المفسر لكل عامل من العوامل، وكذلك نسبة التباين المفسر التراكمي المقابلة لكل عامل من العوامل، وعدد الفقرات الأكثر تشبعا بالعامل.

جدول ٥

قيم الجذر الكامن ونسبة التباين المفسر والتباين المفسر التراكمي وعدد الفقرات المشبعة بكل عامل من العوامل ومدى تشبع الفقرات بالعامل

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين المفسر التراكمي	عدد الفقرات المشبعة بالعامل	مدى التشبعات بالعامل
السلامة النفسية	٧,٥٠٦	٢١,٤٤٦	٢١,٤٤٦	١٥	٧٠. - ٤٢.
الارتياح مع الذات	٣,٩٤٤	١١,٢٦٩	٣٢,٧١٥	٨	٧٧. - ٥٧.
القدرة على مواجهة مطالب الحياة	١,٨٢٥	٥,٢١٥	٣٧,٩٣٠	٥	٨٤. - ٦٩.
الارتياح مع الآخرين	١,٦٣٠	٤,٦٥٦	٤٢,٥٨٦	٧	٦٤. - ٥١.

يتضح من خلال الجدول ٥ أن هناك أربعة عوامل أفرزتها نتائج التحليل وهذا ما يتطابق مع الصدق المنطقي والتحليل النظري لمفهوم الصحة النفسية، حيث فسّرت ما نسبة (٤٢,٦٪) من تباين درجات الأفراد على مقياس الصحة النفسية، إذ بلغت قيمة الجذر الكامن للعامل الأول (٧,٥٠٦)، وهي قيمة مرتفعة، إذا ما قورنت بقيم الجذور الكامنة لبقية العوامل، وقد بلغت نسبة التباين المفسر للعامل الأول (٢١,٤٤٦٪) من التباين الكلي، ما يؤكد وجود عامل طاغ في المقياس، وهو ما يتماشى مع ما اقترحه ريكاس (Rechase) عام ١٩٨٥م من أنه: إذا أمكن أن يفسر العامل الأول ٢٠٪ من التباين المفسر على الأقل، فإن ذلك يعد مؤشرا كافيا لأحادية البعد (Hambelton & Swaminathan, 1985).

دلالات ثبات المقياس

تم تقدير ثبات الاتساق لفقرات المقياس بصورته النهائية(٣٥) فقرة، ودلت النتائج على تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، إذ قيمة معامل كرونباخ α (٠,٩٢)، وهي قيمة عالية، وأما معاملات الثبات لأبعاد المقياس فقد بلغت(٠,٩٠) (٠,٧٨) (٠,٨٨) (٠,٩١) على الترتيب، وهي أقل من معاملات ثبات الاتساق الداخلي للأداة ككل، ولكنها عالية أيضا، وهي مؤشرات على تمتع المقياس بدلالات اتساق داخلي(كمؤشر على الثبات) عالية. بالإضافة إلى ذلك تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، حيث تم إعادة تطبيق المقياس بصورته النهائية على عينة مكونة من ٤٠ طالبا وطالبة، بعد مضي ثلاث أسابيع على التطبيق الأول، وقد حسبت قيم معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات في مرتي التطبيق فكان(٠,٩٤)، وهي تمثل قيمة معامل ثبات الاستقرار؛ أي استقرار النتائج على المقياس، وهذه القيمة عالية وتدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الاستقرار مع مرور الزمن: والجدول ٦ يبين معاملات ثبات الاستقرار وثبات الاتساق الداخلي.

الجدول ٦

معاملات ثبات الاستقرار والاتساق الداخلي لمقياس مستوى الصحة النفسية ككل وأبعاده الفرعية

المجال	معامل ثبات الاستقرار	معامل ثبات الاتساق الداخلي
الشعور بالارتياح مع الذات	٠,٩٢	٠,٩٠
الشعور بالارتياح مع الآخرين	٠,٨٠	٠,٧٨
القدرة على مواجهة مطالب الحياة	٠,٨٦	٠,٨٨
السلامة النفسية	٠,٩١	٠,٩١
الصحة النفسية ككل	٠,٩٤	٠,٩٢

تصحيح مقياس مستوى الصحة النفسية

اشتمل المقياس على (٣٥) فقرة، تتم الاستجابة عنها وفق سلم ليكرت الخماسي التدريج كالآتي: كبيرة جداً، وتعطى عند تصحيح المقياس (٥) درجات، كبيرة وتعطى (٤) درجات، تنطبق بدرجة متوسطة وتعطى (٣) درجات، بدرجة قليلة وتعطى درجتين، وبدرجة قليلة جدا تعطى درجة واحدة).وهذه الدرجات تنطبق على الفقرات المصاغة بطريقة ايجابية وهي الفقرات من (١-٢٠). في حين يعكس التدريج في الفقرات من (٢١-٣٥). وبذلك تتراوح درجات المقياس ككل بين (٣٥-١٧٥) بحيث كلما ارتفعت

العلامة كان ذلك مؤشراً على زيادة مستوى الصحة النفسية للفرد. وقد صنف الباحثان استجابات أفراد العينة إلى خمس فئات على النحو الآتي:فئة مستوى الصحة النفسية المنخفض جداً وتتمثل في الحاصلين على درجة أقل من (٥٢). فئة مستوى الصحة النفسية المنخفض وتتمثل في الحاصلين على درجة تتراوح بين (٥٢-٨٦). فئة مستوى الصحة النفسية المتوسط وتتمثل في الحاصلين على درجة تتراوح بين (٨٧-١٢١) درجة. فئة مستوى الصحة النفسية المرتفع وتتمثل في الحاصلين على درجة تتراوح بين (١٢١-١٥٦) درجة.فئة مستوى الصحة النفسية المرتفع جداً وتتمثل في الحاصلين على درجة (١٥٧) فأكثر.ولأغراض المقارنة بين الأوساط الحسابية باعتبار أعداد الفقرات في الأبعاد غير متساوية تم تصنيف استجابات أفراد عينتي الدراسة إلى خمس فئات على النحو الآتي:فئة مستوى الصحة النفسية المنخفضة جداً، وتتمثل في الحاصلين على درجة (١,٤٩) فأقل.فئة مستوى الصحة النفسية المنخفض، وتتمثل في الحاصلين على درجة تتراوح بين (١,٥-٢,٤٩) درجة.فئة مستوى الصحة النفسية المتوسط، وتتمثل في الحاصلين على درجة تتراوح بين (٢,٥-٣,٤٩) درجة.فئة مستوى الصحة النفسية المرتفع، وتتمثل في الحاصلين على درجة تتراوح بين (٣,٥-٤,٤٩) درجة.فئة مستوى الصحة النفسية المرتفع جداً، وتتمثل في الحاصلين على درجة (٤,٥) فأكثر.

متغيرات الدراسة

عوملت المتغيرات في هذه الدراسة على النحو التالي:

١. **الجنس:** عومل كمتغير ثنائي وخصصت القيمة صفر للذكور والقيمة ١ للإناث.

٢. **نوع الكلية:** عومل كمتغير ثنائي وخصصت القيمة صفر للكليات العلمية والقيمة ١ للكليات الإنسانية.

٣. **المستوى الدراسي الجامعي:** عومل كمتغير ترتيبي وخصصت له قيم بين ١ (للسنة الأولى) و٤ (للسنة الرابعة فأكثر).

٤. **نوع السكن:** أي مكان سكنه في أثناء دراسته الجامعية، وعومل كمتغير ترتيبي وخصص له القيم ٣ (إذا كان يسكن مع الأسرة)، ٢ (إذا كان يسكن خارج الأسرة ولكن مع زميل أو زملاء)، ١ (إذا كان يسكن بمفرده).

٥. **مستوى التحصيل الأكاديمي:** أي المعدل التراكمي للمواد التي درسها الطالب في الجامعة منذ التحاقه بها وحتى وقت الدراسة، وقد تم التعامل معه كمتغير ترتيبي وخصص له القيم (١) للمستوى ممتاز، (٢) للمستوى جيد جدا، (٣) للمستوى جيد، (٤) للمستوى مقبول، وتم تصنيفهم بناء على فئات التقدير المعتمدة في الجامعات.

٦. **مستوى الرضا عن التوافق الأسري:** تم التعامل معه كمتغير ترتيبي، وخصص له القيم ١ (لمن يشعرون بالرضا بدرجة كبيرة)، ٢ (لمن يشعرون بالرضا بدرجة متوسطة)، ٣ (لغير الراضين).

٧. **مستوى التدين:** تم التعامل معه كمتغير ثنائي وخصصت القيمة صفر للطلبة المتدينين، والقيمة ١ للطلبة غير المتدينين.

٨. **التدخين:** وقد تم التعامل معه كمتغير ثنائي وخصصت القيمة صفر للمدخنين، والقيمة ١ لغير المدخنين.

إجراءات تطبيق الدراسة

- تم بناء مقياس الصحة النفسية بما يتوافق مع هدف الدراسة، وتم التحقق من الصدق والثبات للمقياس بصورته النهائية والمكون من ٣٥ فقرة.
- تم الحصول على كتب رسمية موجهة من قسم علم النفس الإرشادي والتربوي وكلية التربية (نظرا لعمل الباحثين في القسم نفسه) ورئاسة الجامعة إلى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والجامعات الحكومية؛ وذلك لتسهيل عمل الباحثين.
- تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية تبعا لمتغيري الجامعة والجنس وتكونت من ٤ جامعات من ١٠ جامعات.
- تم التحدث مع عضو هيئة التدريس في الشعب التي تم اختيارها عشوائيا لتوضيح هدف الدراسة، كما تم التحدث مع طلبة الشعب التي وقع الاختيار عليها حول أهمية الدراسة وضرورة الجدية في الإجابة، وتذكيرهم بان إجاباتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي وضرورة الإجابة بصراحة لان الناس يختلفون في خصائصهم.

- تمت مراجعة دائرة القبول والتسجيل للحصول على معدلاتهم التراكمية، وبالتالي جرى تصنيفهم وفق مستوى التحصيل الأكاديمي في ٤ مستويات هي: ممتاز، جيد جدا، جيد، مقبول تبعا لأسس التصنيف المعمول بها في الجامعة.
- بعد جمع إجابات الطلبة على المقياس وتصنيفهم تبعا لمستوى التحصيل، تمت مراجعة الأوراق للكشف عن الإجابات ذات النمطية الواحدة. وتم إدخال البيانات في ذاكرة الحاسوب،ثم تحليل البيانات باستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS.

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية

تعد هذه الدراسة دراسة ارتباطيه هدفت إلى تعرف تأثير المتغيرات المستقلة المشار إليها سالفا في الصحة النفسية للطالب الجامعي(المتغير التابع). وقد استخدمت طريقة تحليل الانحدار الخطي المتعدد المتدرج للمتغير التابع على المتغيرات المستقلة، وذلك لتعيين المتغيرات الأكثر أهمية من حيث إسهامها في تباين المتغير التابع.

نتائج الدراسة

يتناول هذا الجزء من الدراسة بالوصف التحليلي نتائج المعالجات الإحصائية التي أجريت للإجابة عن أسئلة الدراسة الهادفة إلى الكشف عن دور بعض المتغيرات النفسية والتربوية والديموجرافية في التنبؤ بالصحة النفسية لدى طلبة الجامعات الأردنية، وفيما يأتي عرضُ لهذه النتائج وفق الأسئلة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما مستوى الصحة النفسية لدى طلبة الجامعات الأردنية في ضوء متغيرات الدراسة (الجنس، ونوع السكن، ونوع الكلية، والمستوى الدراسي الجامعي، ومستوى الرضا عن التوافق الأسري، ومستوى التحصيل الأكاديمي في الجامعة، ومستوى التدين للطالب، والتدخين)؟ويبين الجدول ٧ الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية على مقياس الصحة النفسية ككل.

الجدول ٧

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الصحة النفسية وفق متغيرات الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الصحة النفسية
الجنس	ذكور	٣,٤٦	٠,٧٢	متوسط
	إناث	٣,٣٤	٠,٧٢٣	متوسط
نوع السكن	مع الأسرة	٣,٥٥	٠,٤٨١	مرتفع
	مع الأصدقاء	٢,٩١	٠,٥٣٢	متوسط
	منفردا	٣,١٥	٠,٧١٨	متوسط
نوع الكلية	علمية	٣,٤٨	٠,٧٥١	متوسط
	إنسانية	٣,٤٥	٠,٧٧٣	متوسط
المستوى الدراسي	أولى	٣,٢٢	٠,٦٢٧	متوسط
	ثانية	٣,٢٨	٠,٦٤٨	متوسط
	ثالثة	٣,٣٢	٠,٦٦٢	متوسط
	رابعة فأكثر	٣,٢٠	٠,٦١٥	متوسط
مستوى الرضا عن التوافق الأسري	بدرجة كبيرة	٣,٦٢	٠,٨١٢	مرتفع
	بدرجة متوسطة	٣,٢٥	٠,٦٤٣	متوسط
	بدرجة متدنية	٢,٨٥	٠,٨٣٤	متوسط
مستوى التحصيل الأكاديمي	ممتاز	٣,٥٣	٠,٧١٨	مرتفع
	جيد جدا	٣,٥١	٠,٧٩٥	مرتفع
	جيد	٢,٩٧	٠,٦٩٩	متوسط
	مقبول	٢,٨٠	٠,٧٣٤	متوسط
مستوى التدين	متدين	٣,٥١	٠,٥٢١	مرتفع
	بدرجة متدنية	٢,٩٥	٠,٦٨٣	متوسط
التدخين	مدخن	٣,٠١	٠,٤١٥	متوسط
	غير مدخن	٣,٥٠	٠,٦٩٠	مرتفع

يلاحظ من الجدول ٧ أن أعلى وسط حسابي على مقياس الصحة النفسية كان وفق متغير مستوى الرضا عن التوافق الأسري حيث بلغ(٣,٦٢) بانحراف معياري (٠,٨١٢). في حين بلغ أدنى وسط حسابي على المقياس نفسه وفقا المتغير نفسه وتحديدا للذين مستوى رضاهم عن التوافق الأسري متدنٍ حيث بلغ (٢,٨٥) بانحراف

معيـاري (٠,٨٣٤). كمـا يلاحظ بأن متوسـطات الذكور على المقياس كانت أعلى من الإناث رغم أن كلاهما كان مسـتوى الصـحة النفسية لهما متوسطا، أما وفق متغير نوع السكن فيلاحظ أنَّ هناك تفاوتا بين المتوسطات وبفارق حوالي (٠,٥٩) في المتوسط بين الطلبة الذين يسـكنون مع أسرهم والذين تمتعوا بمسـتوى صحة نفسية مرتفع والطلبة الذين يسكنون مع زملائهم والذين تمتعوا بمستوى صحة نفسية متوسط. بينما تلاشت الفروق الظاهرية بين المتوسطات على المقياس إلى حد ما بين طلبة الكليات العلمية من جهة والإنسـانية من جهة ثانية وأصـبح الفرق (٠,٠٣) في المتوسط، كما كانت الفروق طفيفة بين الطلبة وفق متغير المستوى الدراسي وبفارق(٠,١٢)، ويلاحظ أن هناك فرقا بسيطا بين مستوى الصـحة النفسية لدى طلبة السنتين الأولى والرابعة من جهة وطلبة السـنتين الثانية والثالثة من جهة أخرى، في حين يلاحظ الفرق الواضح بين المتوسطات على مقياس الصحة النفسية وفق متغير مستوى الرضا عن التوافق الأسري، كما كانت الفروق كبيرة بين الطلبة وفق متغير مسـتوى التحصيل الأكاديمي وبفارق(٠,٧٣). كما يلاحظ هذا الفرق بين فئة الطلبة المتدينين وفئة الطلبة غير المتدينين فقد كان مسـتوى الصـحة النفسـية للطلبة المتدينين مرتفعاً وأعلى منه لفئة الطلبة غير المتدينين الذي كان متوسطا وبفارق بلغ (٠,٥٦) في المتوسط، والنتيجة نفسها نجدها بين فئة الطلبة المدخنين وفئة الطلبة من غير المدخنين ولصـالح الطلبة غير المدخنين الذين تمتعوا بمسـتوى صحة نفسية مرتفع مقارنةً مع أقرانهم من المدخنين الذين تمتعوا بمستوى صحة نفسية متوسط. وبشكل عام فإن مستوى الصحة النفسية الذي تمتع به الطلبة كان متوسطا.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصـائية بين مسـتوى الصحة النفسية لدى طلبة الجامعات الأردنية وكل من متغيرات الدراسة(الجنس ونوع السكن ونوع الكلية والمستوى الدراسي ومستوى الرضا عن التوافق الأسري ومستوى التحصيل الدراسي ومستوى التدين والتدخين)؟وللإجابة عن هذا السـؤال تم حسـاب معاملات الارتباط البسـيط بين المتغيرات التصنيفية والترتيبية ومستوى الصحة النفسية من جهة أخرى باستخدام معامل ارتباط كندل تاو(Kendall's Tau). ويمثل الجدول ٨ النتائج الكلية لمعاملات الارتباط لجميع المتغيرات.

الجدول ٨

معاملات الارتباط البسيط بين مستوى الصحة النفسية وكل متغير من متغيرات الدراسة

المتغير	معامل الارتباط
الجنس	٠,٣١٩*
نوع السكن	٠,٣٢٥ *
نوع الكلية	٠,١٠٨*
المستوى الدراسي	٠,٠٨٨*
مستوى الرضا عن التوافق الأسري	٠,٣٧٥*
مستوى التحصيل الدراسي	٠,١٢٣*
مستوى التدين	٠,٣٤٦*
التدخين	٠,١٥٩*

❖ دال عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)

يلاحظ من الجدول ٨ أن معاملات الارتباط كانت متباينة فقد تجاوزت معاملات الارتباط الخاصة بالمتغيرات: الرضا عن التوافق الأسري، والتدين، ونوع السكن، والجنس القيمة(٠,٣٠) في حين أن بقية المتغيرات كانت دون(٠,١٦)، وعند فحص الدلالة الإحصائية لهذه المعاملات تبين أنها جميعا ذات دلالة إحصائية(α=0.05) وان نسبة التباين المشترك بين أقواها ارتباطا (الرضا عن التوافق الأسري) من جهة ومستوى الصحة النفسية من جهة أخرى(١٤٪) من تباين أي منهما، بينما بلغت النسبة نفسها لمتغير المستوى الجامعي(٠,٧٪).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

هل يمكن التنبؤ بالصحة النفسية لدى طلبة الجامعات الأردنية من خلال متغيرات الدراسة (الجنس، ونوع السكن، ونوع الكلية، والمستوى الدراسي، ومستوى الرضا عن التوافق الأسري، ومستوى التحصيل الأكاديمي، ومستوى التدين، والتدخين)؟للإجابة على هذا السؤال تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج باعتبار مستوى الصحة النفسية متغيرا تابعا (المحك) والمتغيرات السابقة متغيرات متنبئة وعلى عينة الدراسة ككل، والجدول ٩ يبين نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج.

جدول ٩

نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج الزيادة في مربعات معاملات الارتباط بين المتغير التابع (المحك)، والمتغيرات المتنبئة التي أسهمت في تفسير تباين المتغير التابع لعينة الدراسة ككل

المتغيرات التي دخلت المعادلة	المقطع الصادي (الثابت)	معامل الانحدار غير المعياري	معامل الانحدار المعياري	مربع معامل الارتباط المتعدد R^2	التغير في R^2	قيمة-T لاختبار معامل الانحدار	دلالة T	قيمة F لاختبار التغير في R^2	دلالة F
مستوى الرضا عن التوافق الأسري	١١٤,٠٥٩	١٢,١٥٤	٠,١٨٤	٠,١٤٦	٠,١٤٦	٨,١٥٦	٠,٠٠٠	٢١٦,٤٥٣	٠,٠٠٠
مستوى التدين		١٠,٥٦٧	٠,١٦٩	٠,٢٥١	٠,١٠٥	٧,٨٩٥	٠,٠٠٠	١٨٧,٢٦١	٠,٠٠٠
نوع السكن		٨,٨٤٦	٠,١٣٥	٠,٣٤٧	٠,٠٩٦	٦,٦٢٨	٠,٠٠٠	١٤٦,٣٧١	٠,٠٠٠
الجنس		٧,٩٥٥	٠,١٢٤	٠,٤٣٧	٠,٠٩٠	٦,٤٩٧	٠,٠٠٠	١٢٩,٢٦٥	٠,٠٠٠
التدخين		٦,٤٥١	٠,١٠٨	٠,٤٥٨	٠,٠٢٢	٤,٨٦٤	٠,٠٠٠	٩٢,٤٥١	٠,٠٠٠
مستوى التحصيل الأكاديمي		٥,٧٨٩	٠,٨٦٤	٠,٤٦٨	٠,٠١٠	٣,٩٧٧	٠,٠٠١	٨٦,٩٦٢	٠,٠٠١
الكلية		٥,١٠٢	٠,٧٩٨	٠,٤٧٧	٠,٠٠٩	٣,٦٥٤	٠,٠٠١	٤٩,١٨٥	٠,٠٠٢
المستوى الدراسي		٤,٥٠٧	٠,٦٩٧	٠,٤٨٣	٠,٠٠٦	٢,٩٧٣	٠,٠٠٤	٤٠,٢٩٧	٠,٠٠٣

يلاحظ من الجدول ٩ أن المتغيرات الداخلة في معادلة الانحدار هي: مستوى الرضا عن التوافق الأسري، ومستوى التدين، ونوع السكن، والجنس، والتدخين، ومستوى التحصيل الأكاديمي، والكلية، والمستوى الدراسي. حيث فسرت مجتمعة ما نسبته (٠,٤٨٣) من التباين في مستوى الصحة النفسية لدى طلبة الجامعات الأردنية وهي نسبة عالية حيث أسهمت جميعها إسهاما ذا دلالة إحصائية وعند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) في تفسير التباين في مستوى الصحة النفسية لدى طلبة الجامعات وقد تباين مستوى إسهامها، فقد فسر متغير مستوى الرضا عن التوافق الأسري ما نسبته (١٤,٦٪) من التباين ومستوى التدين ما نسبته (١٠,٥٪)، أما نوع السكن فقد فسر (٩,٦٪) من التباين، والجنس (٩٪)، والتدخين (٢,٢٪)، ومستوى التحصيل الدراسي (١٪)، والكلية (٠,٩٪)، في حين أن المستوى الدراسي قد فسر (٠,٦) من التباين.ويستخلص من هذه النتائج معادلة تحليل الانحدار الخطي المعيارية الآتية:

(١٨٤ , ٠ +٠٥٩ , ١١٤ = Yمستوى الرضا عن التوافق الأسري) ١٦٩ , ٠ + (مستوى التدين) ١٣٥ , ٠ + (نوع السكن) ١٢٤ , ٠ + (الجنس) ١٠٨ , ٠ + (التدخين) ٨٦٤ , ٠+(مستوى التحصيل الدراسي) ٧٩٨ , ٠ + (الكلية) ٦٩٧ , ٠ +(المستوى الدراسي).

مناقشة نتائج الدراسة

أشارت النتائج إلى أن متوسط مستوى الصحة النفسية لدى طلبة الجامعات الأردنية كان متوسطا وتتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع نتيجة دراسة شين (Chen, 2007) والتي تشير إلى أن طلبة الجامعة الصينيين لديهم مستوى مقبول من الصحة النفسية، وتختلف مع دراسة ساساكي (Sasaki, 2007) والتي أشارت إلى أن (٧٠٪) من الطلبة يعانون من الأرق والاكتئاب، ودراسة لانبرد (Lanber, Ajdacic, Fritschi, Stulz & Rossler, 2005) ودراسة كل من تورنر وهاموند وجلسريت وبارلو(Turner, Hammond, Gilchrist, & Barlow,2007) والتي أشارت إلى أن ثلاثة أرباع الطلاب في الجامعات يعانون من مشاكل نفسية. كما تعارضت مع دراسة الخضر (٢٠٠٤) والتي أشارت إلى أن مستوى الصحة النفسية لدى الطلبة كان مرتفعا.وقد يعزى ذلك إلى الفترة التي تم فيها إجراء الدراسة حيث كانت في أثناء إجراء الامتحانات ومن المتوقع أن يعاني الطلبة في هذه المرحلة من الضغط النفسي وارتفاع معدل الأرق لديهم، وقد يؤثر ذلك في كفاءة الجهاز العصبي والجهاز الغدي بطريقة تؤدي إلى نقصان كفاءة مستوى الصلابة النفسية لدى الفرد، وربما حجم العينة الكبير الذي يسهم في ميل الخصائص عند الأفراد نحو الوسط الحسابي هو من ساهم بذلك ومن المحتمل أن يكون احد الأسباب أن فئة الطلبة التي يتم قبولها في الجامعات الحكومية هم من فئة الذين مستواهم التحصيلي في الثانوية العامة جيدا وبالتالي انعكس ذلك على مستوى صحتهم النفسية وساهم في تلك النتيجة المتوسطة.أيضا تراوحت قيم معاملات الارتباط بين مستوى الصحة النفسية وكل من المتغيرات النفسية والتربوية والديموجرافية بين (١٨١ , ٠ – ٠٩٦٤ , ٠) وهذه الأرقام تمثل قوة علاقة ارتباطيه صغيرة وكانت جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) .وفيما يتعلق بمتغير الجنس أشارت النتائج إلى تقارب في متوسطات الذكور والإناث إلا أن متوسط الذكور كان أعلى منه لدى الإناث، إضافة إلى وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الصحة النفسية من جهة والجنس ومستوياته من جهة أخرى، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات ومنها الدراسة التي أجراها كل من تورنر وهاموند وجلسريت وبارلو(Turner, Hammond, Gilchrist, & Barlow,2007)

ودراسة شقير (١٩٩٥)، ودراسة خليل (٢٠٠٣) والتي أشارت إلى أن مستوى الصحة النفسية لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث. وتتعارض مع جزء من نتائج دراسة كل من جين ومارتين (Chen & Martin, 2007) والتي تشير إلى ان مستوى الصحة النفسية لدى الذكور في الجامعات الصينية أعلى منه لدى الإناث، ودراسة البرعاوي (٢٠٠١) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصحة النفسية بين الذكور والإناث، ويرى الباحثان أن ذلك قد يعزى إلى شدة الضغوط النفسية التي تتعرض لها الطالبات فمن الملاحظ أنَّ الطالبات يعانين شهرياً من ضغط الدورة الشهرية وما يصاحبها من أعراض جسمية ونفسية كالقلق والتوتر وتقلبات المزاج وغيرها، إضافة إلى صراع الأدوار الذي تعيشه معظم الطالبات فقد تكون زوجةً أو أماً وهي مكلفة بالقيام بأغلب الأحيان بالأعمال المنزلية إلى جانب متطلبات الدراسة و في الوقت نفسه قد لا يتوافر متنفسٌ مناسب في أغلب المناطق السكنية يساعدها أن تثري طاقاتها، في حين أن نسبة كبيرة من الذكور خلال فترة الدراسة الجامعية يقتصر دورهم على الدراسة فقط ولذلك هم على الأغلب تقتصر ضغوطهم النفسية على الضغوط الناتجة عن متطلبات الدراسة ولهذا كان متوسطهم أعلى من متوسط الإناث على مقياس الصحة النفسية.

كما أشارت النتائج إلى أن متوسط الدرجات على مقياس الصحة النفسية كان مرتفعاً لدى الطلبة المقيمين مع أسرهم، أما مستوى الصحة النفسية لدى الطلبة المقيمين مع الأصدقاء (سكن طلبة) والمقيمين وحدهم فكان متوسطاً، وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج كل من دراسة سبيجلي وفورجوك وهوش وجينسين وويجج (Speechley, Forchuk, Hoch, Jensen, & Wagg, 2009) ودراسة البرعاوي (٢٠٠١) واللاتي أشرن إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصحة النفسية تعزى لاختلاف مكان السكن، ويرى الباحثان أن ذلك قد يعزى إلى أن وجود الفرد مع أسرته قد يساعده في التخلص من العديد من الضغوط النفسية المترتبة على إعداد الطعام والشراب وتنظيف السكن وغيرها من الأعباء التي لا يتكلف بالقيام بأغلبها في حال كانت إقامته داخل أسرته، وهذا قد يساعد في معظم الأحيان على التركيز بشكل كبير في الدراسة وعدم الانشغال ببعض المعيقات الاجتماعية.وكذلك تشير النتائج إلى وجود فروق ظاهرية في مستويات الصحة النفسية بين طلبة الكليات العلمية وطلبة الكليات الإنسانية، إلا أن مستوى الصحة النفسية لدى طلبة الكليات العلمية وطلبة الكليات الإنسانية كان متوسطا، وقد وجدت كذلك علاقة ارتباطية وذات دلالة (α=0.05) بين مستوى الصحة النفسية

من جهة ومتغير الكلية بمستوياته من جهة أخرى، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة البرعاوي (٢٠٠١) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصحة النفسية تعزى لنوع الدراسة، وتتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Lan-ber, Ajdacic, Fritsci& Stulz,2005)، ودراسة خليل (٢٠٠٣)، واللّاتي يشرن إلى إن طلبة الكليات الإنسانية لديهم مستوى أعلى من الصحة النفسية مقارنة بطلبة الكليات العلمية، وقد يعزى ذلك إلى أن طلبة الكليات العلمية لديهم ثقة أكبر بدراستهم مقارنة بطلبة الكليات الإنسانية، إضافة إلى أن طلبة الكليات العلمية قد تتاح لديهم فرص عمل أكثر في المستقبل وهذا من شأنه أن يعزز ثقتهم بأنفسهم، ويخفض من مستوى القلق لديهم، في حين قد يثق طلبة الكليات الإنسانية أكثر بقدراتهم الاجتماعية.أما مستوى الصحة النفسية فيلاحظ من خلال النتائج بأنه كان متوسطاً لدى الطلبة لجميع السنوات ويلاحظ أن هناك فروقا بسيطةً بين طلبة السنتين الأولى والرابعة من جهة وطلبة السنتين الثانية والثالثة من جهة أخرى، إضافة إلى وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين مستوى الصحة النفسية من جهة، ومتغير المستوى الدراسي من جهة أخرى.وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة شين ومارتين(Chen & Martin, 2007) ونتائج دراسة البرعاوي (٢٠٠١) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصحة النفسية تعزى لمتغير مستوى الدراسة، وقد يعلل ذلك بأن خبرة التكيف التي يتعرض لها الطلبة الجدد حديثة خصوصاً أنهم لا يزالون يكتشفون عناصر البيئة المحيطة بهم، عدا الضغوط المرتبطة باختلاف نظام التعليم الجامعي عن نظام التعليم المدرسي. إضافة إلى اختلاف في الثقافة بين المناطق التي نشؤوا فيها وبين الثقافة التي جاؤوا إليها، كل هذه العناصر قد تسهم في خفض مستوى الصحة النفسية لدى الطلبة في السنة الأولى، إضافة إلى أن طلبة السنة الرابعة قد يكون لديهم مصادر مختلفة للضغوط النفسية حيث التفكير في الانفصال عن الجو الأكاديمي الذي كان قد اعتاد عليه، إضافة إلى التفكير بآلية توفير فرص العمل وغيرها من الضغوط النفسية.كما أشارت النتائج إلى أن الطلبة الذين يشعرون بالرضا بدرجة كبيرة عن التوافق الأسري هم أكثر صحة نفسية من غيرهم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة بولاسك (Pollack, 2004) ودراسة نجوين (Nguyen, 2008) واللاتي أشرن إلى أن العلاقة الايجابية بين الوالدين تنعكس بشكل ايجابي على مستوى الصحة النفسية للأبناء، وربما يعود ذلك إلى أن هذه الفئة من الطلبة قد تكون بعيدةً عن

الصراعات الأسرية داخل الأسرة أو صعوبة العامل الاقتصادي للأسرة مما يشكل عبئاً نفسياً على الطالب الجامعي، وهذا قد يؤثر بدوره على مستوى الصحة النفسية لدى الأبناء. في حين أن الضغط النفسي الذي قد يعانيه الطلبة الذين يشعرون بالرضا عن التوافق الأسري بدرجة متوسطة ومتدنية قد يكون ناتجا عن اطلاع الطالب عن كثب على الصراعات الأسرية مما يؤثر بشكل مباشر عليه.في حين كان مستوى الصحة النفسية مرتفعاً لدى ذوي مستوى التحصيل الأكاديمي الممتاز والجيد جداً، وكان متوسطاً لدى ذوي مستوى التحصيل الأكاديمي الجيد والمقبول، وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي أشارت إليها دراسة بوسكر وبيرناردو (Pustkar, & Bermando, 2007) والتي أشارت إلى انه كلما ارتفع مستوى الصحة النفسية كلما كانت التحصيل الأكاديمي أفضل. أما فيما يتعلق بمتغير التدين فقد أشارت النتائج إلى أن الأشخاص المتدينين هم أكثر صحةً نفسية من غير المتدينين، وأن هناك علاقة ارتباطية موجبه بين مستوى الصحة النفسية وأبعاده من جهة والطلبة المتدينين من جهة أخرى، وتتفق هذ النتيجة مع نتائج دراسة كل من وأشار كويلو(Koilo,2009) في هذا المجال إلى أن الدين واقع طبيعي ومؤثر في حياة الإنسان؛ ففضلا عن دور الدين باعتباره منظما لحياة الفرد والمجتمع من خلال مبادئ وقوانين أخلاقية حيث الالتزام بمبادئ الإسلام وتعاليمة تروح النفس وتهذب السلوك. فقد أشارت نتائج الدراسات و البحوث التي أجريت في هذا المجال منذ حوالي ثلاثين سنة إلى وجود علاقة مهمة بين التدين والصحة النفسية. فقد أشارت البحوث التجريبية التي أجريت في هذا المجال إلى أن المتدينين يكونون -بالمقارنة مع قليلي التدين- في وضع نفسي أحسن، مطمئنين في حياتهم، متفائلين في تفكيرهم. بالإضافة إلى أنهم أقل تعرضا للضغوط النفسية والاكتئاب والقلق، وأقوى على مقاومة الضغوط النفسية، وأقل محاولة للانتحار، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات العديد من الباحثين مثل دراسة كوينج (المشار إليه في كيلو،٢٠٠٩) الذي قام بتحليل الدراسات التي أجريت قبل عام ٢٠٠٠م حيث أشارت النتائج إلى أن ٧١٪ من الدراسات أكدت على وجود علاقة بين التدين والصحة النفسية وأن المتدينين أقل عرضة للاكتئاب، ودراسة الضبيع (٢٠٠٢)، ودراسة نصيف (٢٠٠١)، ودراسة شوماكر (Schumaker, 1992)، ودراسة روس (Ross, 1990).أما فيما يتعلق بمتغير سلوك التدخين فقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية، وذات دلالة(α=0.05) بين مستوى الصحة النفسية وأبعاده من جهة والطلبة المدخنين من جهة أخرى. وفي هذا الصدد يرى العديد من الباحثين

أن مادة النيكوتين مادة منبهة ومنشـطة للجهاز العصـبي تماما مثل الكافيين، وبالتالي فـإن التدخين يحمل نفس مخاطر القهوة وبقية المواد التـي تحتوي على الكافيين. وأهم هذه المخاطر هو وضـع الجسم في حالة التوتر النفسي، وبالتالي حدوث ردة فعل الجسم الفسيولوجية المصاحبة للضغوط النفسـية التي تشمل إفراز الهرمونات المضادة للتوتر النفسـي، (أي نشـاط خلايا الجسم المسـؤولة عن الدفاع عن الصحة الداخلية للجسم والتوازن الفسيولوجي والعاطفي) .وعليه فإن ردة فعل الجسم للتدخين (النيكوتين) هي ردة الفعل نفسـها التي تحدث في حالة التعرض للضـغوط النفسية، إلاأنها تختلف عنها كونها حاصلةً بغياب العوامل والأسباب النفسية المؤدية للضغوط النفسية، وبالتالي فإن ارتفاع درجة النشـاط الأيضـي في الخلايا وزيادةالنشـاط والتوتر العصبي تصبح هي الحالة الطبيعية بالنسبة للمدخن، وهذا معناه أن غياب النيكوتين من الجسم يؤدي إلى ردة فعل فسيولوجية- عصبية، تتمثل بمشاعر اكتئاب خفيفة تؤدي للقلق والتوتر العصبي والرغبة الشديدة في التدخين للعودة بالجسم للحالة الطبيعية التي تعود عليها المدخن. في الوقت نفسـه، علماً أن التدخين لمدة طويلة يؤدي إلى زيادة تحمل المدخن للنيكوتين، وبالتالي فإن الاسـتجابة الفسـيولوجية الطبيعية للجسم ضد الضـغط النفسي الناجم عن زيادة النيكوتين تصـبح أقل، ولكن التأثير السلبي للتدخين على الرئتين بشكل خاص يبقى سـاري المفعول وبدون تغيـير. وعند إجراء تحليل الانحدار أشـارت نتائج التحليل إلى أن المتغيرات التي أسـهمت بشكل دال إحصائيا ($\alpha=0.05$) في تباين مستوى الصحة النفسية لدى أفرد عينة الدراسة كانت في جميع المتغيرات وهي بالترتيب: مستوى الشعور بوقت الفراغ، والتدخين، ومسـتوى التدين، والجنس، والكلية، وأخيرا المستوى الدراسي. فضـلاً عن ذلك أظهر التحليل أن ما فسرته هذه المتغيرات من تباين في مستوى الصحة النفسـية كان (٤٨,٣٪) حيـث ينظر إلى هـذه القيم على أنها عاليـة في مقدارها وهي ذات فائدة كبيرة في تفسـير التباين في مسـتوى الصحة النفسية لدى طلبة الجامعات أو التنبؤ به. وعليه فقد تبدو الحاجة ماسـةً للبحث عن جملة من المتغيرات، بالإضـافة إلى المتغيرات المفسـرة المشـار إليها لتفسير معظم التباين في مسـتوى الصحة النفسية لدى طلبة الجامعات.وتأتي هذه النتيجة متفقة إجمالاً مع الدراسـات التي أشـارت إلى وجود ارتباط بين مسـتوى الصـحة النفسـية وبعض المتغيرات كما هو موضح سـابقا. إلا أنها تختلف عنها في أن شـدة الارتباطات التي توصـلت إليها هذه الدراسة أكبر من تلك التي توصـلت إليها الدراسات السابقة. ويمكن في ضـوء هذه النتائج القول إنَّ المتغيرات التي

تؤثر في مستوى الصحة النفسية لدى طلبة الجامعات الأردنية تختلف نوعاً و/أو أهمية بين الطلبة.

الخاتمة والتوصيات

في ضوء النتائج التي أفضت إليها الدراسة، يوصي الباحثان بتوصيات نظرية وأخرى تطبيقية، ففيما يتعلق بالتوصيات النظرية (دراسات مستقبلية): فإن الباحثين يوصيان بإجراء المزيد من الدراسات للبحث عن متغيرات أخرى لتفسير ما تبقى من التباين في مستوى الصحة النفسية لدى طلبة الجامعات. ومن أبرز المتغيرات التي يمكن تناولها: شكل الإساءة في المراحل العمرية، ومعدل الثانوية العامة، والمستوى الاقتصادي للأسرة، والقدرة على تنظيم الوقت، والتكيف الأكاديمي، والصراع القيمي، وتشكيل الهوية، وتأكيد الذات، والتوافق النفسي والاجتماعي، والعلاقات مع الأساتذة والزملاء، والمشكلات العاطفية، ومواجهة الامتحانات وغير ذلك من المتغيرات. وكذلك إجراء المزيد من الدراسات التنبؤية بالصحة النفسية على مختلف المراحل العمرية. أما فيما يتعلق بالتوصيات التطبيقية: فلا بد للمعنيين في الجامعات الأردنية من الاهتمام بتحسين مستوى الصحة النفسية لدى طلبة الجامعات لتحقيق هدف أساسي من أهدافها وهو بناء الشخصية السوية التي تتمتع بصحة نفسية جيدة، وكذلك لا بد من تركيز وسائل الإعلام المختلفة على البرامج الدينية والاجتماعية الهادفة التي تسهم في الحد من الاضطرابات النفسية لدى الطلبة بشكل عام وطلبة الجامعات بشكل خاص. كما يوصيان باستخدام معادلة الانحدار التي تم التوصل إليها للتنبؤ بمستوى الصحة النفسية لدى طلبة الجامعات لا سيما وأن نسبة التباين التي فسرتها المتغيرات كانت مرتفعة.

المراجع

١. البرعاوي، أنور. (٢٠٠١). الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة: فلسطين.

٢. البوابة الطبية. (٢٠١١). التدخين يزيد من خطر الإصابة بالاكتئاب. استرجع في ٢٠، كانون ثاني، ٢٠١١م. متوفر على http://www.mediall1.com/news/06_2007/06_02_2007/news_1.htm

٣. الخضر، عثمان. (٢٠٠٤). الغضب وعلاقته بمتغيرات الصحة النفسية. مجلة العلوم الاجتماعية، ١(٣٢)، ١٠٢- ٦٩.

٤. خليل، جواد .(٢٠٠٣). الاغتراب وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية.

٥. رضوان، سامر. (٢٠٠٢). الصحة النفسية (ط ١). عمان: دار المسيرة.

٦. الزيود، نادر. (٢٠٠٨). إستراتيجية التعامل مع الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة قطر وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة رسالة الخليج العربي، ٩٩(١).

٧. شقير، زينب. (١٩٩٥). مفهوم الذات ومظاهر الصحة النفسية لدى المكتئبين من طلاب جامعة طنطا. مجلة علم النفس، ١ (٣٣)، ٣٤-٥١.

٨. شيشاني، أحمد. (٢٠٠٠). التدخين وعلاقته بالصحة النفسية. استرجع في ٢٥تشرين الثاني، ٢٠٠٩م. متوفر على http://bafree.net/forums/showthread.php?t=2936

٩. الصنيع، صالح. (٢٠٠٢). العلاقة بين مستوى التدين والقلق العام لدى عينة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض. مجلة جامعة الملك سعود، ١٤(١)، ص ص ٢٠٧ – ٢٣٤.

١٠. عبد الخالق، احمد. (١٩٩٣). أصول الصحة النفسية (ط ٢). دار المعرفة الجامعية: القاهرة.

١١. كفافي، علاء الدين. (١٩٩٦). الصحة النفسية (ط٢). القاهرة: هجر للطباعة والنشر والتوزيع.

١٢. كويلو، مصطفى. (٢٠٠٩). التدين والصحة النفسية. استرجع في ٢ شباط، ٢٠٠٩م، متوفر على http://www.hiramagazine.com/archives_show.php?ID=287&ISSUE=14

١٣. المحيش، علي. (١٩٩٩). الالتزام الديني وعلاقته بالصحة النفسية لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة الملك فيصل بالإحساء. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر: القاهرة.

١٤. مقداد، محمد والمطوع، محمد. (2004). الإجهاد النفسي واستراتيجيات المواجهة والصحة النفسية لدى عينة من طالبات جامعة البحرين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٥(٢)، ٢٨٠- ٢٥٣.

١٥. منظمة الصحة العالمية. (٢٠٠٩). الصحة النفسية. استرجع في ٢ شباط،٢٠٠٩م، متوفر على http://www.who.int/mental_health/en

١٦. نصيف، حكمت. (٢٠٠١). الالتزام الديني وعلاقته بالأمن النفسي لدى طلاب جامعة صنعاء. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء: اليمن.

١٧. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. (٢٠٠٩). التقرير الإحصائي لأعداد الطلبة في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة.عمان: المملكة الأردنية الهاشمية.

18. Brodsky، S.(1988).The psychology of adjustment and well- being for tworth. holt rinehantanel winsten، 612-.

19. Byrne، B. M. (1984). The general Academic Self- Concept homological Network. Areview of Construct Validation research. Review of Educational Research، 54(3)، 427 – 456.

20. Chen،G and Martin،R.(2007). A comparison of humor styles، coping humor ،and mental health between Chinese and Canadian university students. Journal of Humor 20(3) ،215–234.

21. Christopoulos، A.(2001). Relationships Between Parents' Marital Status and University Students' Mental Health، Views of Mothers and Views of Fathers: A Study in Bulgaria. Journal of Emotional and Mental Health Issues Retrieved September 21، 2009، from EBSCO host master file database.

22. Cronbach، J.(1971). Test validation. in R.L. Thorndike (ed.) Educational Measurement (3th ed). Washington، DC: American Council in Education.

23. Fegan، J. & D. Wilkinson، D. (1998). Social contexts and functions of adolescent violence In D.S.Elliott. B.،Hamburg، and K.R. Williams. (Editors) Violence in American schools : A new perspective، New York، N.Y:Cambridge University Press، 107- 124.

24. Halford، W.& Markman، H. (1997). Clinical Hand Book of Marriage and Couples Intervention. Wiley. Chichester : New York.

25. Hambleton، R. K & Swaminathan، H. (1985). Item response theory principles and application (1st ed.). Boston : Kluwer، Nijhoff Publishing.

26. Heiligenstein،E. & Smith، S. (2006). Smoking and mental health problems in treatment-seeking university students. Nicotine & Tobacco Research 8(4) 519–523.

27. Kisker، G. (1997). The disorganized personality (3rd ed.). Mc Graw-Hill Company، U.S.A.

28. Lanber، C. Ajdacic، V. Fritschi، N. Stulz، N. Rössler، W.(2005).Mental health literacy in an educational elite -- an online survey among university students.Journal of BMC Public Health [BMC Public Health] Vol. 5 (1), pp. 44. Date of Electronic Publication:

29. Levenson، R. (1994). Human emotion: A function view in p ekmar & R. J. Davidson (eds). Journal of The nature of emotion: fundament questions، 123126-.

30. Ner، S. Zcebe،H. Telatar،T. & Tezcan،S.(2008). Assessment of Mental Health of University Students with GHQ-12. Journal of Turk J Med Sci 38 (5): 437 -446.

31. Nguyen، P. (2008). Perceptions of Vietnamese Fathers› Acculturation Levels، Parenting Styles، and Mental Health Outcomes in Vietnamese American Adolescent Immigrants. Social Work، 53 (4)، p337346-.

32. Okasaka،Y. Morita،N. Nakatani،Y. and Fujisawa،K.(2008). Correlation between addictive behaviors and mental health in university students. Journal of Psychiatry and Clinical Neurosciences 62: 84–92.

33. Pollack، W. (2004). Parent-child connections: The essential component for positive youth development and mental health، safe communities، and academic achievement.New Directions for Youth Development، 2004 (103)، p1730-.

34. Puskar، K.&Bernardo، L. (2007). Mental Health and Academic Achievement: Role of School Nurses. Journal for Specialists in Pediatric Nursing، 12 (4)، p215- 223.

35. Romito، P.(2007). Does violence affect one gender more than the other? The mental health impgct of violence among male and female university

students. Journal of Social Science & Medicine، 65 (6)، 1222- 1234.

36. Ross، C. E.(1990). Religion and Psychological Distress. Journal for The Scientific Study of Religion، 29(2)، 236 – 245.

37. Sasaki، M & Yamasaki، K..(2007).Dispositional and Situational Coping and Mental health status of university students . Psychological Reportsl. 97 (3)، 797 -809.

38. Schumaker، J.F. (1992). Religion and Mental Health. New York، Oxford Universily Press.

39. Soet، J. and Sevig، T. (2006). Mental Health Issues Facing a Diverse Sample of College Students: Results from the College Student Mental Health Survey. NASPA Journal، 43(3) 410431-.

40. Speechley، M.Forchuk، C.Hoch، J.Jensen، E.Wagg، J. (2009). Deriving a mental health outcome measure using the pooled index: an application to psychiatric consumer–survivors in different housing types. Health Services & Outcomes Research Methodology; 9(2)، p133143-.

41. Torres، P.(2001). Prevention and eradication of domestic violence- with the health system as the starting point: A new parading. Journal of Gender Violence، Health and rights in the Americas. Retrieved September 21، 2007، from EBSCO host master file database.

42. Turner،A. Hammond،C. Gilchrist،M.& Barlow،J.(2007). Coventry university students' experience of mental health problems. Journal of Counseling Psychology Quarterly، 20(3): 247–252.

43. Wilson، S.& Lipsey، M.(2004). The effects of school- based social information Processing Interventions on aggressive behavior. Center for Evaluation Research and Methodology.

44. Wright، T. & Bonett، D. (1993). Mental health and work performance: results of along gitudinal field study. Journal of Occupational and Organizational Psychology، 66 (4).

مقياس التعلق الوجداني

قائمة لتقييم الارتباط العاطفي مع الآباء والأصدقاء في مرحلة المراهقة (نسخة مقننة على عينة من المنطقة الجنوبية بالمملكة العربية السعودية)

أ.د. محمد السيد عبدالرحمن

قسم علم النفس التربوي بجامعة الملك خالد

د. علي بن سعيد العمري

قسم علم النفس التربوي بجامعة الملك خالد

مقياس التعلق الوجداني
قائمة لتقييم الارتباط العاطفي مع الآباء والأصدقاء في مرحلة المراهقة (نسخة مقننة على عينة من المنطقة الجنوبية بالمملكة العربية السعودية)

أ.د. محمد السيد عبدالرحمن

قسم علم النفس التربوي بجامعة الملك خالد

د. علي بن سعيد العمري

قسم علم النفس التربوي بجامعة الملك خالد

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تقنين مقياس التعلق الوجداني والذي يحتوي على ثلاث صور لتقييم الارتباط العاطفي مع الآباء والأصدقاء في مرحلة المراهقة، والذي أعده في الأصل ارمسيدن وجرنبيرج Armsden& Greenberg (1987) وذلك على عينة من الأفراد من المنطقة الجنوبية من المملكة العربية السعودية، حيث تكونت العينة من (٤٢٩)، (١٦٧) من الذكور و(٢٦٢) من الإناث في الفئة العمرية بين ١٣-٢٢ سنة من بداية المرحلة المتوسطة إلى المرحلة الجامعية بمتوسط عمري (١٧،١٨) وانحراف معياري (٢،٢٣) بمدينة أبها والقرى المحيطة بها، وباستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS. 15) تم تحليل البيانات، وقد أشارت النتائج إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي والصدق العاملي والثبات سواء للدرجة الكلية للتعلق (بالأم، والأب، والأصدقاء) أو الأبعاد الفرعية (الثقة، والتواصل، والاغتراب) لكل من الأم والأب والأصدقاء، كما هو واضح في عرض نتائج التحليل الإحصائي.

Abstract

This research aims at rationing Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA) by Armsden& Greenberg (1987). A sample of 429 adolescents from both sexes (167 males and 262 females) between 13-22 year old (Preparatory to university students) from the Southern Province of the Kingdom of Saudi Arabia .The age average is 17,18 with a standard deviation of 2,23 (in Abha and the surrounding villages). Using SPSS 15, data is analysed. The results of rationing the scale showed that it has a good level of internal consistency, factorial validity and reliability for total grade of attachment (mothers, fathers and friends) and the sub-dimensions (trust, communication and alienation) for mothers, fathers and friends as shown in the statistics results.

مقدمة

يعتبر التعلق Attachment من المفاهيم العلمية التي تجمع بين الوظائف الجسمية و النفسية، وهو مفهوم قدمه جون بولبي Bowlby,1988، وهو من المفكرين الذين تأثروا بالفكر التحليلي، وقد قدم بولبي هذا المفهوم في مجال وصف العلاقة بين الطفل ووالديه وتفسيرها، وقد تأثر باتجاه نظرية التحليل النفسي في الإعلاء من قيمة السنوات الأولى من العمر وأثرها الكبير على حياة الفرد فيما بعد (كفافي، جهاد،٢٠٠٦).ويرى بولبي Bowlby(1969, 1981) أن التعلق يشير إلى نظام بيولوجي سلوكي هدفه التنسيق بين البحث عن الآمن عن طريق التقرب من الأشخاص ذوي الدلالة في حياة الفرد والرغبة في استكشاف العالم بما فيه من مخاطر أي أن الطفل يسعى إلي تحقيق الهدفين معاً. كما يرى بولبى أن هناك هدفين لتحقيق الأمان أولهما هدفٌ خارجي عن طريق تأمين علاقة قوية مع والدته (غالباً) وبالتالي يكون آمن خارجياً أما الهدف الداخلي فهو إحساسه (مجرد الإحساس) بأنة آمن. وهذا الإحساس يتأثر بتواجد الأم بجواره عندما يكون الطفل في حاجة إليها ويتأثر أيضاً باستعداده مزاجياً. فالتعلق لا ينمو فجأة ولكن ينشأ في سلسلة خطوات ثابتة خلال فترة (٧-٩ شهور) وهي مرحلة التفضيل حيث يبدأ الطفل بتكوين صور ثابتة في عقلة عن المحيطين به والتي تؤثر علي علاقته المستقبلية بهم، وهذا دليل علي أن التعلق له تأثير مستمر علي مدي حياه الشخص، بالرغم من إمكانية تغير علاقاته في المستقبل تحت ظروف جديدة.من جانب أخر تفضي تجارب التعلق المضطربة إلى تعكر المزاج، كما تظهر في المراحل اللاحقة- الطفولة المتوسطة- أعراض اضطراب التحدي المعارض، والأعراض الاكتئابية في فترة المراهقة، ووفقا لهذا التصور انتهت نظرية بولبي إلى افتراض مراحل محددة لتطور العلاقة والارتباط (Benjamin & Virgink, 2005: 3248).هذا وتتحدد القدرة البيولوجية للارتباط وتكوين صيغ تعلق مع الآخرين في معظمها بناء علي التركيب الجيني. فالدافع إلي البقاء علي قيد الحياة يعد دافعاً أساسياً لدى كل الكائنات الحية، ويولد الأطفال وهم عاجزون تماماً وبالتالي يتوقف وجودهم علي قيد الحياة علي وجود الآخرين الذين يقدمون لهم الرعاية، وفي سياق الاعتماد التام علي الآخرين وبناء على استجابات الأم علي وجه خصوص لاعتماد الطفل على الآخرين تنشأ وتتطور العلاقة مع الآخرين، وهذا التعلق يمثل الأساس لبقاء الطفل علي قيد الحياة، فالأم السوية بدنياً وانفعاليا ترتبط بطفلها وتشعر بكل ما ينتابه من تقلبات من خلال اقترابها البدني منه بلمسة، ومداعبته. من

جانبه تظهر ردود أفعال الطفل من خلال الاقتراب، المناغاة، والتشبث بالأم. وبناء علي هذا التناغم بين الأم والطفل ينشأ ويتطور التعلق (Benjamin & Vgink, 2004). كما قدمت ماري اينزورث Fraley & Spieker (2003) نظريتها حول طبيعة تعلقات ما بعد الرضاعة حيث تناولت فيها التعلق كسلوك يمتد عبر دورة الحياة يؤثر في أوجه النشاطات المختلفة فيما بعد. إذ تأتي هذه النظرية كامتداد طبيعي لتغيرات النمو المصاحب لتعلق الأطفال خلال سنوات ما بعد الرضاعة وكذلك تعرف الروابط الوجدانية خلال حياة الفرد، وتقوم هذه النظرية علي أنظمة سلوكية من خلالها يتم التفاعل والتعلق كنظام الرعاية المقدمة عن طريق الوالدين بأبنائهم ومقارنة هذه الروابط بمدى تعلق الأبناء بوالديهم. والروابط الزوجية، وأشكال الصداقات في كل من الطفولة والرشد والأنظمة السلوكية التي تحكمها وكذلك الظرف التي تحكمها. وقد أكدت اينزورث على أن الطفل يظهر نوع من الكدر عند مغادرة أحد الوالدين بينما يظهر نوع من الفرح والارتياح التام عند القرب أو العودة، أنهم أطفال ذوو التعلق الآمن security attached لاستخدامهم الوالدين كقاعدة آمنة ينطلقون منها لاكتشاف البيئة المحيطة بهم. وفي نفس السياق ناقشت اينزورث وزملاؤها ما يسمى بنمط التعلق المتجنب أو المنسحب. فالطفل في هذا النمط يتجاهل عودة أمه بعد فترة انفصال، كما أن سلوكه لا يتسم بالاستطلاع، حيث يركز انتباهه على اللعب بالأشياء. كما يظهر الطفل غموض فيما يتعلق بالإقدام أو الإحجام عن الأم في أثناء تواجدها وفي هذا النمط يكونوا الأطفال منزعجين عند ترك الأم الحجرة وعندما يعود الوالدين بعد فترة انفصال أو غياب أحدهما وهذا يفضي إلى مجموعة من الأفعال المرتبكة تحاكي سلوك التأرجح الأقدام الأحجام في النماذج الحيوانية و وهو ما يعرف بالنمط المفكك أو غير الموجة أو المشوش، وقد وجدت اينزورث خلال ملاحظاتها العلمية على الأطفال أن الطفل يستخدم أمه كقاعدة آمنة أو ملاذاً آمناً بمعنى أن الأم التي تلبي احتياجات طفلها البيولوجية من طعام وشراب وكذا حاجاته العاطفية تعمل على تكوين توقعات إيجابية لدى الطفل تجاه من يرعاه ونحو الآخرين، وتزداد ثقته بنفسه ويكون لديه القدرة على الابتعاد عن أمه لاكتشاف البيئة المحيطة والعودة إلى أمه وهذا ما يسمى (بالتعلق الآمن) بين الأم والطفل. ومن وجهة نظر أخرى افترضت مارجريت ماهلر نظرية لوصف كيف يكتسب الطفل الصغير الإحساس بمعرفة الانفصال عن الأم في نظريتها الخاصة بالتفرد والانفصال والتي بنيت افتراضاتها على أساس ملاحظات

تفاعـلات الأطفـال مـع أمهاتهـم. حيث وجـدت أن الانفصـال يتشـكل بفعل النضـج الجسـدي، النفسـي الاجتماعـي، الـذي يمر بـه الطفل بفعـل حتمية عمليات النضـج (Benjam & Virgink 2004 p29). وفقا لما سبق وبالرغم من الأساس البيولوجي لرابطة التعلق، فإن خبرات الحياة المبكرة التي تعبر عن هذا الأساس البيولوجي هي التي تحدد شـكل التعلـق والارتباط، وبدون تعرض الطفل لرعاية وأسـاليب معاملة والدية متسـقة غنيـة بالمثيرات الحسـية المنشـطة للتفاعـل الايجابي لا يمكـن أن تتحقـق الإمكانيات النمائيـة الفطريـة للتعلـق والارتباط السـوي التي يولـد كل الأطفال مـزودون بها. أن تتطور نظم المخ المسـئولة عن العلاقات الانفعالية السـوية، لا تنمو بالصـورة السوية إلا إذا تعرضـ الطفل لأنماط من الخبرات الآمنة، وغالبا ما يحدث خلال السـت سـنوات الأولي من عمرة (Bruce, 2006). ولقد أكد البحوث التجريبية علي أهمية أنماط التعلق والارتبـاط الأبـوي في الطفولـة المبكرة، كمنبئات عن السـلوك الاجتماعـي في الطفولة الوسـطي وخلال المراحل العمرية التالية، حيث اتضـح أن أنمـاط التعلق التي توجد في مرحلة الطفولة تستمر في مراحل المراهقة والبلوغ. وفي الدراسات الحديثة مع المراهقين وجد أن علاقات الطفل مع القائم بالرعاية هي نفسها علاقات المراهق مع قرينه، حيث وجد أن مظاهر التعلق في الطفولة المبكرة تتشـابه مع مظاهر التعلق في مرحلة المراهقة في الشـعور بالآمن في القرب من موضـوع التعلق، والتوجه نحو هذا الشـخص في أوقات الضيق، واستخدام الآخر كقاعدة أمنة لاستكشاف العالم(Petherick, 2005).

ولقـد أكد كثير من الباحثين في نتائج دراسـاتهم والتي تعتمد على الأفكار النظرية السـابقة (water & wein field, 2000; john & john, 2002; Ross, 2004; Borelli, et al; 2010 ;Meifen et al; 2011) صـدق الافتراضـات النظرية محـل الاهتمام في معظم الثقافـات الغربية، حيث أكـدت أن المراهق الآمن يكون أقدر علـى التفاعل الاجتماعي، وذهبت بعض النتائج إلي تصـنيف المراهقين في درجات متفاوتة بالاسـتناد إلي علاقة الآمن مع الوالدين وأن علاقة الأمن والطمأنينة في العلاقة مع الوالدين تنعكس مع درجه التفاعل مع الأقران. فدخول المراهق في علاقات متعددة مع الأقران ترتبط بدرجه شعوره بالآمن في علاقته مع الوالدين. في حين أوضحت بعض الدراسات إلى أن العلاقة الآمنة بـين المراهق ووالديه أهم مدعم اجتماعي على الإطـلاق، وكذلك العلاقات مع الأقران تمثل سـندا اجتماعيا يقوي من شعور الفرد بالثقة وتقدير الذات والفاعلية الذاتية التي تسـاعد الفـرد علي مواجهه الضـغوط. وقد أكدت نتائج الدراسـات علـى أهمية نوعية

تعلق الفـرد بأبوية وأقرانه في نموه الاجتماعي والعلاقـات العاطفية في مرحله الطفولة الوسطي وخلال المراحل العمرية التالية. أن التعلق الآمن مستقر في كافه مراحل الحياة بسـبب استمرارية الظروف البيئية والاجتماعية التي تقدم العون باستمرار، في حين أن استمرارية التعلق الآمن مع مقدم الرعاية الأولية –الوالدين- سيؤدي إلي علاقات آمنه ومستقره مع الأصدقاء ومن ثم سيدفعه إلى الثقة بالنفس والأمن النفسي مما يزيد من قـدرة الفـرد علي الدخول في علاقات اجتماعيه متطورة. بينمـا يمثل التعلق غير الآمن بالأقران في مرحلة المراهقة افتقاد لمصدر مهم من مصادر تكوين الهوية.من جانب أخر حاول باحثون معرفة طبيعة العلاقة بين أنماط التعلق وأبعاد الشخصـية والاضطرابات الانفعاليـة، وتقييـم مـا إذا كان يوجـد أنمـاط للتعلـق في الأفـراد طبقـاً للتشـخيص (DSM-IV) لاضطراب القلق الفعال وجاءت نتاج الدراسة من سلسلة التحاليل العنقودية التي تمت على (١٢٠) موضوعا نفسيا تقترح أن هناك أربعة أنماط مختلفة الخصائص والأبعـاد الشخصـية تتضـمن التعلق الآمـن، والتجنبي، والقلـق. كما أشـارت النتائج إلى أن الأفـراد المكتئبـون اكلينكيـاً ربمـا لا يكونـوا نمـاذج مميـزة للتعلـق التجنبـي (Setzer, et al, 1999). وفي مجـال التنبـؤ بالسـلوك المنحرف أكدت نتائج دراسـة ليس وميلـور و ريـس وآخـرون (Leas & Mellor, 2000; Reis et al, 2004;) أن التعلـق الآمن بالوالدين والثقة بالوالدين والتواصـل معهما تنبأ سلبياً بالسلوك المنحرف، علي الرغم من الاعتماد على عينة من الأفراد العاديين غير منحرفي السلوك وقد أشارت النتائج إلي أن المراهقين الذين يظهرون ارتباطا والدياً ضعيفاً فإنهم يميلون إلي السلوك المنحرف، كمـا توصـلت هذه الدراسـة إلى أن من أهم أسـباب السـلوك المنحرف لـدي الأحداث الجانحين وجود الاكتئاب وضعف التعلق الأبوي لدي المراهقين.وفي دراسة جون وآخرون (John et al (2005 حول تقييم العلاقة بين نمط تعلق المراهق وأداء الوظائف النفسـية، أشـارت النتائج إلى أن التعلق غير الآمـن بالوالدين، والاكتئاب ذو دلالة عالية في التنبؤ بالنزعة الانتحارية عند المراهقين وكانت القيمة التنبؤية للمتغيرين مسـئولة عن قرابة ٥٠٪ مـن التباين في النزعة الانتحارية، كما أثبتـت النتائج وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصـائية موجبة بين التعلق الآمن والأداء الوظيفي النفسي الاجتماعي للمراهق، وإن المراهقـين الانتحاريين من المحتمـل أن يكون تعلقهم غير الآمن بالوالدين من النوع الطـارد، ومشـغول البال، حيـث تبـين أن المراهقين ذوي التعلق مشـغول البـال لديهم درجـة عاليـة من القلق في حين وجد أن الأفراد ذوي التعلـق الطارد يفتقروا إلي القدرة

علي التواصل في مشاعرهم مع الآخرين، بينما وجد أن المراهقين ذوى التعلق الآمن هم أكثر قدرة علي التكيف الاجتماعي كما أكدت الدراسة علي أهمية نوعية التعلق وأثرها في النمو الاجتماعي والوجداني للمراهق.وفي دراستي دويل وبيفولكو (Doyle, 2006; Bifulco, 2006) والتي تهدف إلى معرفة تأثير الارتباط والمعاملة الوالدية علي الاضطرابات النفسية لدي المراهقين، أشارت النتائج إلى إن التعلق الآمن بالوالدين يعتبر عاملاً واقياً للفرد يزيد من النمو الإيجابي والتوافق، كما يدعم الشعور بالثقة والفاعلية في مواجهة الضغوط، ووفقاً لنوعية علاقة التعلق وجد أنها تعتمد علي نوعية الرعاية التي عاني منها الأبناء والتوقعات الأولية المتعلقة ببناء الذات والأخر وتقوم علي موضوع التعلق العاطفي والاستجابة لاحتياجات الأبناء منذ الصغر.كما أن المراهقات اللاتي تعرضن لإساءة المعاملة والإهمال من جانب الوالدين واتصفت معاملة آبائهن لهن بالرفض اتسمت علاقة أبنائهن بالصعوبة، و الحذر ونمط تعلقهم الحالي من النوع التجنبي الخائف الذي أرتبط بالاكتئاب والخوف الاجتماعي، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين نمط التعلق غير الآمن والاضطرابات الانفعالية المتمثلة في الاكتئاب.وفي دراسة (Borelli, et al; 2010) حول أنماط التعلق ومستوى الحالة الوجانية المرتفع والمنخفض كحالة وسمة، أكدت نتائج الدراسة ارتباط المستوى المرتفع من التعلق الآمن بالمستوى المرتفع من الحالة الوجدانية كحالة وكسمة، وفي دراستي (Meifen et al; 2011) حول أنماط التعلق والشفقة بالذات والتعاطف والسعادة النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة والراشدين توسطت الشفقة بالذات بين كل من التعلق القلق والسعادة النفسية بينما يلعب التعاطف الانفعالي تجاه الأخر دور الوسيط في العلاقة بين التعلق التجنبي والسعادة النفسية.وبالرغم من تأكيد الدراسات في العالم الغربي ارتباط أنماط التعلق بسمات الشخصية وبعض الاضطرابات الوجدانية، والتأكيد على تأثير وتأثر الارتباط والتعلق ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية، إلا أن الاهتمام بهذا الجانب المهم في عالمنا العربي أقل من المأمول، حيث تناول موضوع التعلق الكلاسيكي عدد من الباحثين كدراسة صالح (٢٠٠٥) حول أنماط التعلق وعلاقتها باضطرابات الشخصية والحاجة إلى الحنو، ودراسة عراقي (٢٠٠٨) والتي كانت تهدف لمعرفة طبيعة العلاقة بين التعلق الوالدي المدرك وجودة الصداقة والاكتئاب، بينما تناولت حسن (٢٠٠٦) التعلق بالوالدين والأقران وعلاقته بالفاعلية الذاتية وأعراض الاكتئاب في مرحلة المراهقة.وفي المجتمع المحلي قدمت عبد الغني (٢٠٠٩)

دراسة كانت تهدف إلى معرفة طبيعة العلاقة بين أنماط التعلق والرضا عن الحياة لدى عينة من الزوجات في منصف العمر، وكذا دراسة العتيبي (٢٠١٠) حول التعلق بالأم والمعلمة وعلاقتها بجودة الحياة لدى طالبات المرحلة الثانوية، من هنا كان من المهم تقنين المقياس في البيئة السعودية لسد العجز في المجال دعما للدراسات المتناولة لموضوع أنماط التعلق بالوالدين والأصدقاء إذا اخذ في الاعتبار تركيز الدراسات في العالمين العربي والمحلي بشكل كبير على أنماط التعلق الكلاسيكي.

(١) مفهوم التعلق :

يستخدم مفهوم التعلق أو الارتباط بصورة متكررة من قبل المتخصصين في مجال الصحة النفسية وعلم نفس نمو الطفل، إلا أن لهذا المفهوم فروقاً بسيطة، ففي معجم علم نفس نمو الطفل يشير مصطلح التعلق أو الارتباط إلي رابطة خاصة تتميز بمواصفات فريدة لعلاقات شديدة التميز بين الطفل ومقدمي الرعاية الأولية، فرابطة التعلق عبارة عن علاقة انفعالية لها طابع الاستمرارية مع شخصٍ معين. كما تجلب العلاقات الانفعالية المتبادلة المجسدة لرابطة التعلق الايجابي أمناً للطرفين. كما أن مجرد التهديد بغياب أو الافتقاد إلي الشخص الآخر- ممثل التعلق- يحدث توترا وضيقاً نفسياً قد يفضي إلي نوع من الاضطراب النفسي فهي في شكلها النمائي «رابطة انفعالية قوية تنمو بين فرد وأخر لتعزيز الاستقلال والآمن النفسي لدى الفرد مما يساعد علي النمو الاجتماعي والانفعالي السليم فيما بعد». (Kenney, 1994: 399-404) ، كما أن الرابطة التي ينميها الطفل تجاه القائمين علي رعايته في الشهور الأولي بعد الميلاد تجعله قادرا علي تكوين علاقات اجتماعية سويه في المراحل التالية. بينما يشير مفهوم التعلق في مجال الصحة النفسية إلي « القدرة الكلية علي تكوين العلاقات مع الآخرين «(Bruce Perry, 2006: 5) .إن العلاقة الأكثر أهمية لحياة الطفل هي الارتباط والتعلق مع رموز الرعاية خاصة الأم بطبيعة العلاقة. ويرجع هذا الأمر إلي الحقيقة التي مفادها أن العلاقة الأولي تمهد الطريق لطبيعة علاقات التعلق التالية ونوعيتها بل تجسد القالب البيولوجي الانفعالي للعلاقات والروابط الاجتماعية في المستقبل. فالتعلق السوي مع الأم الذي يبني علي خبرات الروابط المتكررة خلال مرحلة المهد والطفولة المبكرة يوفر أساساً للعلاقات الاجتماعية السوية في المستقبل، علي العكس تفضي مشكلات الارتباط والتعلق إلي إعاقة الأسس البيولوجية والانفعالية لهذه العلاقات الاجتماعية في المستقبل، هذا ويمكن اختزال مفهوم أنماط التعلق -Attach

ment Styles والتي تعني الرابطة الوجدانية التي تتمحور في قطبين أحدهما آمن والأخر غير آمن:ويعني التعلق الآمن Security Attachment السعي إلى الحفاظ على البقاء بالقرب من شخص أخر حيث الرابطة الوجدانية الثابتة نحو نفس الشخص بينما يقصد بالتعلق غير الآمن إخفاق في النمو الطبيعي نتيجة للإهمال الوجداني للطفل وتكريس الشعور بالعزلة الاجتماعية والتي تفضي بدورها إلى اللامبالاة وعدم التفاعل الايجابي (Bowlby, 1969 :141).

النظريات المفسرة للتعلق

أولا: نظرية جون بولبي في نمو الارتباط والتعلق بالوالدين

يعد بولبي (Bowlby,1969, 1973, 1988) من أوائل الذين بحثوا في طبيعة التعلق حيث أقر في نظريته أن التعلق يمثل التوازن بين رغبة الطفل في اللعب واكتشاف العالم المحيط، والحاجة إلى الشعور بالأمان والاطمئنان، فهو لا يستطيع أن يفعل هذين الأمرين مالم يتأكد من وجود قاعدة آمنة يرجع إليها حينما يشعر بأنه خائف أو مهدد أو محتاج إلى حماية، لهذا يتعلق الطفل بالشخص الذي يمنحه هذا الأمان ويرى أيضا أن حاجة الطفل إلى التعلق مهمة وأساسية كحاجته للطعام،وليست بسبب الطعام، كما يرى المحللون النفسيون، ويبدأ بتعلق الطفل بالشخص الذي يمنحه الرعاية والعطف والاهتمام، ويكون ذلك واضحا من عمر ٦-٧ أشهر.

المرحلة الأولى: مرحلة التمييز المحدود نحو الآخرين (٠- ٢)

حيث تجذب الطفولة المسئولين عن الطفل للاهتمام به ولكنه في هذه المرحلة لا يستطيع أن يفضل شخص عن آخر ولكن تميزه يكون مقصوراً على مستوى الإدراك السمعي والحسي «يقتصر على الأشياء الملموسة وليس إدراكاً على مستوى الأمور النفسية».

المرحلة الثانية: مرحلة التمييز مع قدرة محدودة على التفضيل (٢- ٧)

يبدأ الطفل في التمييز بين المحيطين به ويكون أكثر ارتياحاً في التعامل مع القائمين برعايته «الأم، الأب، البديل»بل ويكون مستعداً للتعامل مع باقي الأشخاص المحيطين به في الأسرة.

المرحلة الثالثة: مرحلة التفضيل (٧- ١٢ شهراً)

تظهر بوضوح علامات التفضيل لشخص عن الآخر (فيبكي عندما يبتعد عن والدته ليأخذه شخص آخر، ويكون قلقاً عندما يحمله شخص غريب).

المرحلة الرابعة: مرحلة القاعدة الآمنة (تقع ما بين ١٢- ١٨ شهراً)

يستخدم الطفل علاقاته القوية مع القائمين برعايته كقاعدة أمينة للتعامل مع الغرباء واستكشاف العالم الخارجي فيعود إليهم إذا حس بالخطر وكلما زاد قربه من عائلته كلما زاد إحساسه بالأمان.

المرحلة الخامسة: مرحلة المشاركة في تنسيق الهدف(من ١٨ شهراً حتى نهاية الطفولة)

مرحلة إدراك الطفل أن عليه أن يقبل رفض المسئولين عنه لبعض تصرفاته ويتفهم غضبهم حرصاً منه على أن يحافظ على علاقته القوية بهم. هذه المراحل يمكن من خلالها معرفة أي اختلال يحدث للطفل من خلالها مقارنة سلوكه بهذه المراحل& Benjamin) (Virginia, 2004، وقد لاحظ بولبي أنة عندما يقترب الطفل من نهاية مرحلة الطفولة، فإنه تتزايد لديه القدرة على تحمل الانفصال المؤقت عن الأم والقدرة على الشعور بالأمن في الموقف الغريب، وأن هذا الأمن يكون متوقفاً على وجود شخص مألوف يقدم الرعاية، وغياب أي إحساس بالتهديد أو المرض، والوعي بالأماكن التي تذهب لها الأم مع إمكانية الالتقاء بها بعد فترة زمنية لا تطول. ويظهر سلوك التعلق بتكرار وكثافة أقل من بعد العام الثالث، وينخفض في أثناء مرحلة المراهقة حيث يقل التعلق بالوالدين ويزداد التعلق والانجذاب للآخرين.وفي خلال فترة الرشد يظل ذلك السلوك عبارة عن استجابة طبيعية، في أثناء المرض أو أوقات الضغط النفسي. ويظهر سلوك التعلق في محاولة الاقتراب من الأفراد المعروفين أو الموثوق فيهم، ويصاحب سلوك التعلق أقوى العواطف الإنسانية، فالتهديد بالفقدان بسبب القلق والفقدان الفعلي بسبب الحزن، والاقتراب من الشخص المتعلق به يخلق الإحساس بالأمن(Shaver, 1993) .

ثانيا: نظرية ماري اينزورث في التعلق

قدمت ماري اينزورث (Ainsworth, M. S. (1989 نظرية بعنوان تعلقات ما بعد الرضاعة تناولت فيها التعلق كسلوك يمتد عبر دورة الحياة يؤثر في أوجه النشاطات المختلفة فيما بعد. إذ تأتي هذه النظريةكامتداد طبيعي لتغيرات النمو المصاحب للتعلق الأطفال براعيهم أو من يقوم مقامهما خلال سنوات ما بعد الرضاعة وكذلك تعرف الروابط الوجدانية خلال حياة الفرد، وتقوم هذه النظرية على أنظمة سلوكية يتم من خلالها التفاعل والتعلق وهذه الأنظمة هي: نظام الرعاية المقدمة عن طريق الوالدين بأبنائهم ومقارنة هذه الروابط بمدى تعلق الأبناء بوالديهم، والروابط الزواجية وما

يتبعها من تناسل يهيئ الفرصة لتعلق ناجح، وأشكال الصداقات في الطفولة والرشد والأنظمة السلوكية والظرف التي تحكمها. واعتمدت هذه النظرية على تصنيف أنماط التعلق في الطفولة إلى أربعة أنماط رئيسة:

النمط الأول: التعلق الآمن: ويظهر الأطفال في هذا النمط كدراً distress عند مغادرة أحد الوالدين الغرفة وعند العودة يظهروا الفرح والارتياح التام. الأطفال الذين يظهرون في هذا النمط من السلوك يسمون أطفال ذوى التعلق الآمنsecurity attached لأنهم يستخدموا الوالدين كقاعدة آمنة ينطلقون منها لاكتشاف البيئة المحيطة بهموهم يمثلون ٦٥٪ من الأطفال المبحوثين.

النمط الثاني: القلق: والأطفال في هذا النمط يكونوا منزعجين إلى درجة كبيرة وأكثر إحباطاً وعندما يعود الوالدين بعد فترة انفصال أو غياب أحدهما يكون لديهم وقت طويل لكي يهدءوا ويكون سلوكهم مضطرباً مبديين من خلاله مشاعر الاستياء والغضب ويفترض أنهم يريدون أن يكونوا في راحة ولكنهم يريدون أيضاً أن يعاقبوا أحد الوالدين ويقاوموهم حيث يحاولوا احتضانهم وغالباً ما يسموا هؤلاء الأطفال مقاومي القلق/الطفل العنيد شديد المقاومة Resistant وهم يمثلون ١٢٪ من الأطفال المبحوثين.

النمط الثالث: التجنبي: كما ناقشته انزورث وزملاؤها يسمى المتجنب أو المنسحب. الطفل في هذا النمط يتجاهل عودة أمه بعد فترة انفصال، كما أن سلوكه لا يتسم بالاستطلاع، حيث يركز انتباهه على اللعب بالأشياء في أرض المعمل. وهم يمثلون ٢١ ٪ من الأطفال المبحوثين.

النمط الرابع: المشغول: ويظهر الطفل غموض فيما يتعلق بالإقدام أو الإحجام عن الأم في أثناء تواجدها في الحجرة، والأطفال في هذا النمط يكونوا منزعجين عند ترك الأم الحجرة وعندما يعود الوالدين بعد فترة انفصال أو غياب أحدهما تصدر عنهم أفعال مرتبكة أو متشابه مع سلوك التأرجح الأقدام الأحجام في النماذج الحيوانية. ويعرف نمط تعلقهم بالمفكك أو غير الموجه أو المشوش وهم يمثلون ١٠٪من الأطفال المبحوثين (Fraley & Spieker, 2003). وقد وجدت اينزورث من دراساتها على الأطفال أن الطفل يستخدم أمه كقاعدة آمنة أو ملاذاً آمناً بمعنى أن الأم التي تلبي احتياجات طفلها البيولوجية من طعام وشراب وحاجاته العاطفية تعمل على تكوين توقعات إيجابية لدى الطفل تجاه من يرعاه ونحو الآخرين، وتزداد ثقته بنفسه وقدراته، ويكون لديه

القدرة على الابتعاد عن أمه لاكتشاف البيئة المحيطة والعودة إلى أمه وهذا ما يسمى (بالتعلق الآمن) بين الأم والطفل.

ثالثاً: نظرية بارثليمووهورتز

أرجعت بارثليمو وهورتز (Bartholomew and Horowitz (1991 نمط التعلق الذي يصنف إليه الفرد إلى طبيعة العلاقة بين الفرد وذاته من ناحية وعلاقته مع الآخرين من ناحية أخرى، وفي ضوء ذلك أكدت على وجود أربع أنماط للتعلق هي الآمن، والخائف، والمنشغل، والطارد.

ذوو التعلق الآمن secure attachment:وهم أشخاص لديهم اتجاه ايجابي نحو ذاتهم وفي الوقت ذاته لديهم اتجاه ايجابي نحو الآخرين، كما يتميزون بارتفاع الثقة بالنفس والعلاقات الحميمة والجيدة، كما أنهم تعلموا من تجاربهم الماضية العلاقة أن يكونوا قادرون على تقييم العلاقات الحالية والسابقة بصورة واقعية.

ذوو التعلق الخائف fearful attachment:هم أشخاص لديهم اتجاه سالب نحو ذواتهم واتجاه سالب نحو الآخرين، ومن سماتهم الأساسية انخفاض الثقة بالنفس وتجنب العلاقة الحميمة بسبب الخوف من الرفض والدوافع المتعارضة وانعدام الأمن والتردد، كما يخشون دعوتهم للكشف عن بعض أسرارهم الشخصية (مثل تاريخهم من الاعتداء الجنسي، أو التعرض للاعتداء في علاقتهم الحالية، الخ).

ذوو التعلق المشغول preoccupied attachment:وهم أشخاص لديهم اتجاه سالب نحو ذواتهم واتجاه ايجابي نحو الآخرين، وسمى هذا النمط بالمشغول لأن علاقاته بالآخرين تشغله إلى حد كبير ولاعتماده اعتمادا كبيرا على الآخرين في كسب احترامه لذاته، ويبدي رد فعل قوي ومبالغاً فيه عندما يواجه مشاكل أو أمور مزعجة، ولديهم صعوبة في التعامل مع مشاكلهم دون مساعدة الآخرين؛ والذهاب فورا للآخرين عندما تعترضهم أية مشكلة أو مشاعر سيئة، كما أنهم حساسين أكثر من اللازم وسريعي البكاء.

ذوو التعلق الطارد dismissing attachment:وهم أشخاص لديهم اتجاه ايجابي نحو ذواتهم واتجاه سلبي نحو الآخرين، وهم عكس النمط السابق إذ يقللون من أهمية العلاقات بالآخرين ولديهم درجة مرتفعة من الثقة بالنفس، ويتجنبون العلاقات الحميمة ويميلون للاعتماد على الذات. وهم غير عاطفيين وعقلاني، وينخرطون في

الضحك أحيانا كأسلوب دفاعي عندما تواجههم مشاكل أو أمور مزعجة ويتجنبون السعي للحصول على دعم الآخرين ونادرا ما يبكون.

وطبقا لتصور بارثليمو وهورتز يمكن توضيح الأنماط الأربعة السابقة في ضوء الشكل التالي:

نموذج تعلق الراشدين Bartholomew and Horowitz

الاتجاه نحو الذات (الاعتمادي)

إيجابي (منخفض) — سلبي (مرتفع)

الاتجاه نحو الآخرين «التتجنبي»	ايجابي (منخفض)	ذوو التعلق المشغول	ذوو النمط الآمن
	سلبي (مرتفع)	ذوو التعلق الخائف	ذوو النمط الطارد

وفقا لوجهة نظر بارثليمو وهورتز Bartholomew and Horowitz في النموذج السابق فإن ذوي النمط الآمن لديهم اتجاه ايجابي نحو الذات والآخرين ومستوى منخفض من الاعتمادية والتجنب، بينما يتكون اتجاه سلبي نحو الذات مع ارتفاع في مستوى الاعتمادية ومستوى منخفض من التجنب، وفي نمط التعلق الطارد يكون الاتجاه نحو الذات ايجابي وسلبي تجاه الآخرين، مع مستوى مرتفع من الاعتمادية ومرتفع من التجنب، وفي نمط التعلق الخائف يتكون لدى أصحاب هذا النمط اتجاه سالب تجاه الذات والآخرين ومستوى مرتفع من الاعتمادية والتجنب.

رابعاً: نظرية الانفصال والتفرد لمارجريت ماهلر

انبثقت فكرة هذه النظرية من التطور الطبيعي للاتجاه التحليلي وخاصة نظرية بولبي في الارتباط والتعلق، حيث افترضت مارجريت ماهلر نظرية لوصف كيف يكتسب الطفل الصغير الإحساس بمعرفة الانفصال عن الأم وقد قدمت نظريتها الخاصة بالانفصال الفردي على أساس ملاحظات تفاعلات الأطفال مع أمهاتهم. حيث وجدت أن التمايز لدى الطفل والانفصال أمر حتمي يحدث عندما يتقدم الطفل بفعل النضج الجسدي والنمو النفسي، وهذه الحتمية يمر بها كل طفل بفعل عمليات النضج الطبيعي (Benjam & Virgink, 2004 :29) . ولقد تأثرت بأعمال فرويد وآنّا فرويد وهارتمان ووايت وقدمت دراستها عن نمو الأنا في مرحلة الطفولة المتأخرة من خلال طبيعة العلاقة بالأم

ولهـذا تعتبر من رواد نظرية العلاقة بالموضـوع Object Relation Theory كما أنها تربط نمو الأنا في الثلاث السـنوات الأولى بطبيعة العلاقة المتغيرة مع الأم أثناء النمو ومن ثم البناء النفسـي الذي يحدث من خلال عملية الافتراق والتشخص Separation Individu-ation كمـا تؤكد أن بدايات عملية التشـخص والتي تعني بها اسـتقلال الطفل عن الأم وإدراكه لذاته ككيان مسـتقل تمثل عملية ميلاد نفسـي وتحدث بين سن ٥-٩ أشهر كما ترى أن الأمومة الجيدة شـرط أساسـي مساعد لعملية التشخص. وحددت عدة مراحل يتم من خلالها نمو الأنا خلال الثلاث السـنوات الأولى ويمكن تلخيص هذه المراحل في الجدول (الغامدي، د.ت).

	المرحـــــــــــلة	السماتالمرتبطةبنموالأنا
ماقبل عملية التشخص	الشهرالأول التوحدالطبيعي Normal Autism	عدم القدرة على الفصـل بين الذات والأم، النرجسية المطلقة، الحصانة ضد المثيرات القوية، توازن الميكانزمات الفسيولوجية.
	من الشهر الثاني إلى الرابع العلاقاتالتكاملية الطبيعية Normal Symbiosis	إدراك مشوه للام كموضوع منفصل، سيطرة مبدأ اللذة على أحكام الفرد فالجيد هو ما يسبب اللذة والعكس، ليس هناك تفريق حقيقي بين الطفل وأمه، بدء تكوين المركز الأساسـي لنمو الذات ويتم ذلك من خلال حماية الأم ورعايتها.
عمـلية التشـخص	من الشهر ٥ إلى ٩: التمايزونموصورةالبدن Differentiation and develop-ment of body-Image	عملية ميلاد نفسي: بدء قدرة الفرد على التفريق بين ذاته وذات أمه، قلق من الغرباء. أهم المنجزات: كفاح للوصول إلى فعاليات للانا مستقلة عن الأم.
	من الشهر ١٠ إلى ١٤ الممارسة Practicing	اهتمـام باللعـب بالأشـياء غـير الحيـة، ازديـاد البعـد والاسـتقلال عـن الأم نتيجة للقـدرة على الحركـة بعيدة عنهـا، خوف عند غياب الأم، ومحاولة التغلب على الخوف بتخيـل الأم، بنـاء مقاومـة للخوف من الافـتراق عن الأم وزيادة في اكتشاف العالم.
	منالشهر ١٤ إلى ٢٤ التقارب Rapprochement	تكيف اكبر مع عملية البعد عن الأم، اللعب بعيدا عن الأم، أزمـة التقارب: الرغبة في الابتعـاد عن الأم والخوف منه، القـدرة على خلـق تكامل بين الصـورة الجيدة والسـيئة، ظهور الهوية الجنسية.
	من السنة الثانية إلى السنة الثالثة تأكيدالتشخص (الفردية) Consolidation of Individuality	ظهور اللغة كوسـيلة اتصـال، ظهور مفهوم الزمن، الثبات الانفعالي، تكوين مفهوم ثابت عن الذات .

المرحلة الأولى: التوحد الطبيعي Normal Autism

يطلق على هذه المرحلة اللاتمايز البدائية primary unifferen tieted وتسبق هذه المرحلة الأولى من مراحل النمو، مرحله تثبيت وتدعيم الذات كموضوع (self object) اللامتمايز الذي تأسس تحت سيطرة الخبرات السارة المشبعة الخاصة بالطفل الرضيع الناتجة عن تفاعله مع أمه. إن مصطلح الانشغال السوي بالذات يوضح عملية الإحساس في الأسابيع الأولى من الحياة حيث يعيش الطفل في حالة خلط الهلاوس البدائي-disori entation، الذي يرجع إلى إشباع الحاجة فيه إلى دائرته الذاتوية. وتتركز حياة الطفل حديث الميلاد حول محاولاته المستمرة لتحقيق التوازن بينما لا يستطيع في هذه المرحلة التمييز بين السلوكيات الأمومية لخفظ التوتر وبين محاولاته الذاتية للوصول إلي نفس الهدف (عن طريق السعي لإشباع حاجاته).

المرحلة الثانية: العلاقات التكاملية الطبيعية Normal symbiosis

تعرف بمرحله التمثلات البدائية للذات كموضوع-stage of primary, undiffer entiated self - p- object representation. تتضمن كل من المرحلة التكافلية ومرحله التمايز المتفرعة من مرحله (التفرد) كما وصفتها ماهلر، حيث تؤكد إن هذه المرحلة تبدأ من الشهر الأول وتنتهي بالشهر الرابع. وفي هذه الفترة تري ماهلر أنه تحدث أزمة نضج فسيولوجية، حيث يظهر الطفل خلالها حساسية متزايدة تجاه المثيرات الخارجية، تصطحب هذه الاستجابة القوية معها إدراك ضعيف للام علي انه موضوع خارجي، خصوصا من خلال قدرتها على المساعدة على خفض التوتر. وعن مرحله التمايز differentiation أول مرحله من مراحل الانفصال التفرد خلال شهور مرحله التكافلية في أثناء نشاط ما قبل الأنا pre - ego فان الرضيع يتعرف علي النصف الأمومي من ذاته التكافلية عن طريق الابتسامة الاجتماعية غير المحدودة، وتصبح هذه الابتسامة تدريجيا هي استجابة الابتسامة الأكثر تفضيلها من قبل الأم، وهي ما يشير إلي أن رابطه محدده قد استقرت بين الرضيع وأمه. وفي الشهر السابع أو الثامن يبدوا أن الطفل يقارن بصريا أمه بالموضوعات غير المألوفة، وتتكامل قدرته علي تمييز صفات أمه. وطبقا لماهلرفان ظاهره القلق من الغرائب التي تظهر في هذه الفترة أمر فردي بحيث قد لا تظهر إلي حد كبير وكلما كانت البيئة المحيطة بالرضيع صحية وخاصة في المرحلة التكميلية كلما كانت مرحله التمايز وتتم بالفضول الشديد.

المرحلة الثالثة: تمايز الذات عن تمثلات الموضوع

Differentiation of self from object Representation

وتمهد التكافلية السوية الطريق لمرحله الانفصال- التفرد التي تتطابق معها وتحل محلها عند سن (١٢ - ١٨ شهراً) كنتيجة نضج خلال العام الثاني من الحياة، يصل الطفل إلي استقلالية نسبيه متقدمه. في هذا الوقت تصبح وظائف الأنا المستقلة الخاصة بالحركة هي الجزء الظاهر من الاختلاف والتباين بين معدل النضج وبين معدل النمو الشخصية. يستطيع الطفل من خلال الحركة أن ينفصل جسديا أو يبتعد عن الأم، وان كان غير مستعد انفعالياً لذلك علي الإطلاق ويصبح الطفل في عمر سنتين مدركاً لانفصاله عن أمه من عده أوجه أيضا وهو يستمتع باستقلاليته ويحاول بإصرار السيطرة. وبهذه الطريقة، فان كميات كبيرة من اليد والعدوان تستغل عن طريق الأنا. وفي منتصف السنة الثانية يكون الطفل أكثر وعياً بانفصاله الجسدي عن أمه إلي جانب نمو القدرة المعرفية والتمايز الزائد في حياته العاطفية. ويلاحظ ظهور تناقض واضح في تقبل فترات الإحباط ونقص في عدم الاهتمام وإدراكه لوجود الأم. إن الاهتمام بوجود الأم الذي كان خاصية لمرحله المران الفرعية من مرحلة الانفصال- والتفرد، استبدل الآن بسلوك تقربي من الأم واهتماماً بأماكن تواجدها. فكلما زاد وعي ألطف بقدراته الجسدية علي التحرك بعيدا عن أمه ونموه المعرفي فانه يصبح في حاجه كبيرة لان تشاركه أمه كل خبره ومهارة جديدة . وهذه هي الأسباب التي دعت ماهلر لان تطلق علي هذه المرحلة من عمليه الانفصال - والتفرد مصطلح التقارب. (Mahler & Bergman 1985: 293-300)

تقنين المقياس في البيئة السعودية

وصف المقياس: اعتمت النسخة العربية من المقياس على أصله الانجليزي، وقد أعد مقياس التعلق بالوالدين والأصدقاء في الأصل ارمسيدن وجرنبيرج Armsden& Green-berg (1987) وهو أداة للتقرير الذاتي لقياس طبيعة التعلق بالوالدين والأصدقاء كمصادر للأمن، وهو قائم على الأفكار المقدمة في نظرية بولبي في نمو التعلق والارتباط، ويتكون من ثلاث صور للتعلق (للأم، والأب، والأصدقاء) حيث تتكون كل صورة من ٢٥ عبارة تقيس ثلاثة أبعاد فرعية هي: الثقة، والتواصل، والاغتراب.

(١): التعلق بالوالدين (الأم، الأب) ويتضمن

الثقة بالوالدين Parent Trust وتعني «احترام أحد الوالدين وثقته وتفهمه لمشاعر وأفكار الابن، وتقدير الابن بدوره لدور أحد الوالدين وتقبلهم». والتواصل مع الوالدين

Parent Communication ويعني «الإحساس من قبل أحد الوالدين بالمتاعب والصعوبات التـي تواجه الابن مما يـؤدي إلى حاجة الابن لأحدهما». الاغتراب عن الوالدين Parent Alienation ويعني «إحسـاس الابن بالتوتر والخجل نتيجة لعدم الاهتمام والتواصـل من قبل أحد الوالدين».

(٢) التعلق بالأصدقاء ويتضمن :

الثقة بالأصـدقاء Peer Trust وتعني «احترام أحد الأصـدقاء وثقته وتفهمه لمشاعر وأفكار الصـديق، وتقدير دور الأصـدقاء وتقبلهم». والتواصل مع الأصدقاء Peer Communication ويعنـي «الإحسـاس مـن قبل الأصـدقاء بالمتاعب والصـعوبات التي تواجه الصديق مما يؤدي إلى الحاجة إليهم». الاغتراب عن الأصدقاء Peer Alienation ويعني «إحسـاس المراهق بالتوتر والخجل نتيجة لعدم الاهتمام والتواصل من قبل الأصدقاء». هذا ويتمتع المقياس بدرجة مقبولة من الصدق والثبات، كما استخدم المقياس أكثر من (٨٠ دراسة) حول العالم، وقد أكدت على صدق المقياس وثباته وصلاحيته لاستخدام في معظـم الثقافات. (عبدالحميـد، ١٩٩٦؛ حسن، ٢٠٠٦؛ Armsden,et al, 1991; Haigler, V. & Marhsall, D 1995; Black, K & McCartney, K, 1997; Vivona, J, 2000; Benson, et al, 2006; Ying, et al, 2007; Yates, et al, 2008; Smith, M., & Calam, R. 2009)

ترجمـة المقياس: تم ترجمة بنود المقياس مـن اللغة الانجليزيـة إلى اللغة العربية بواسـطة متخصـص في اللغة الانجليزية، ثم طلب من أحد الزمـلاء مطابقة الفقرات المترجمة بأصـولها الانجليزية، وفي خطوة تالية قام الباحثان بعرض المقياس بنسختيه الانجليزيـة والعربيـة على ثلاثة من المتخصصـين في علم النفس لهـم نفس الاهتمام، بهـدف التأكد مـن إمكانية قياس البناء النظـري (المحتوى) بالمقياس المترجم، وقد انتهت المراجعة إلى عدد من المقترحات التي تم الأخذ بها.

العينـة الاسـتطلاعية: وفي محاولة من الباحثـين التحقق من وضـوح بنود المقياس المسـتخدم ومدى القدرة على فهم عباراته على عينة مماثلة لعينة الدراسـة في منطقة عسير، قام الباحثان بدراسة استطلاعية على (٣٢) طالباً من طلاب المراحل المتوسطة والثانويـة والجامعية حيث تم تطبيق المقياس في صـورته الأوليـة، حيث لاحظ الباحثان عدم وجود أية شـكوى من صياغة البنود أو صـعوبة فهمها حتى على المستويات العمرية المتدنيـة، وخلو المقياس من أي بنود تتنافى مع الثقافة العربية والإسـلامية أو تتعارض

والقيم في المجتمع السعودي، كما أقر المفحوصون بوضوح التعليمات وبأن طول الاختبار بأبعاده الثلاثة مناسبة حيث استغرق تطبيقه أقل من (٤٥) دقيقة في معظم الحالات ما جعلنا نطمئن إلى إمكانية الانتقال إلى تطبيقه على عينة التقنين الأساسية.

عينة التقنين الأساسية:لتقنين المقياس في البيئة السعودية تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (٥٠٠) فرد من الجنسين(٢٥٠) من الذكور، (٢٥٠) من الإناث في الفئة العمرية بين ١٣-٢٢ سنة من بداية المرحلة المتوسطة إلى المرحلة الجامعية بمتوسط عمري (١٧،١٨) وانحراف معياري(٢،٢٣) بمدينة أبها والقرى المحيطة بها، وبعد التطبيق وبعد تطبيق شروط الاستبعاد استقر عدد الاستمارات المدخلة على (٤٢٩) استمارة منها (١٦٧) للذكور، و (٢٦٢) استمارة للإناث.

نتائج الدراسة التقنينية للمقياس: تم إدخال البيانات وتصحيحها ومعالجتها باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS. 15) وقد أشارت النتائج إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي والصدق العاملي والثبات سواء للدرجة الكلية للتعلق (بالأم، والأب، والأصدقاء) أو الأبعاد الفرعية (الثقة، والتواصل، ووالاغتراب) لكل من الأم والأب والأصدقاء، كما هو واضح في عرض نتائج التحليل الإحصائي.

الاتساق الداخلي: لتعرف الاتساق الداخلي للمقياس بأبعاده الثلاثة (التعلق بالأم، والتعلق بالأب، والتعلق بالأصدقاء) تم حساب معامل الارتباط بين بنود كل بعد والدرجة الكلية للمقياس جدول (١).

جدول (١)

الاتساق الداخلي لمقياس التعلق بالوالدين والأصدقاء

التعلق بالأم			التعلق بالأب			التعلق بالأصدقاء		
م	ر	الدلالة	م	ر	الدلالة	م	ر	مستوى الدلالة
١	٠,٥٦	٠,٠١	١	٠,٦٨	٠,٠١	١	٠,٥٣	٠,٠١
٢	٠,٤٠	٠,٠١	٢	٠,٤٩	٠,٠١	٢	٠,٥٧	٠,٠١
٣	٠,٣٨	٠,٠١	٣	٠,٤٤	٠,٠١	٣	٠,٥٣	٠,٠١
٤	٠,٤١	٠,٠١	٤	٠,٤٨	٠,٠١	٤	٠,٢٤	٠,٠١
٥	٠,٥٤	٠,٠١	٥	٠,٦٠	٠,٠١	٥	٠,١٦	٠,٠١
٦	٠,٤٧	٠,٠١	٦	٠,٥٦	٠,٠١	٦	٠,٥٩	٠,٠١

التعلق بالأم			التعلق بالأب			التعلق بالأصدقاء		
٧	٠,٥١	٠,٠١	٧	٠,٦٦	٠,٠١	٧	٠,٦٢	٠,٠١
٨	٠,٤٠	٠,٠١	٨	٠,٣٢	٠,٠١	٨	٠,٥٤	٠,٠١
٩	٠,٠٨	غير دالة	٩	٠,٠٢	غير دالة	٩	٠,٤٦	٠,٠١
١٠	٠,٤٦	٠,٠١	١٠	٠,٥٣	٠,٠١	١٠	٠,٢٥	٠,٠١
١١	٠,٤٥	٠,٠١	١١	٠,٤٠	٠,٠١	١١	٠,٢٣	٠,٠١
١٢	٠,٥٦	٠,٠١	١٢	٠,٦٣	٠,٠١	١٢	٠,٤٧	٠,٠١
١٣	٠,٥٠	٠,٠١	١٣	٠,٦٠	٠,٠١	١٣	٠,٥١	٠,٠١
١٤	٠,٣٢	٠,٠١	١٤	٠,٢٣	٠,٠١	١٤	٠,٥١	٠,٠١
١٥	٠,٥٦	٠,٠١	١٥	٠,٦١	٠,٠١	١٥	٠,٥٣	٠,٠١
١٦	٠,٥٤	٠,٠١	١٦	٠,٤٩	٠,٠١	١٦	٠,٥٨	٠,٠١
١٧	٠,٤٨	٠,٠١	١٧	٠,٥١	٠,٠١	١٧	٠,٥٣	٠,٠١
١٨	٠,٥٣	٠,٠١	١٨	٠,٤٥	٠,٠١	١٨	٠,١٦	٠,٠١
١٩	٠,٥٩	٠,٠١	١٩	٠,٦١	٠,٠١	١٩	٠,٥٧	٠,٠١
٢٠	٠,٦٩	٠,٠١	٢٠	٠,٧٣	٠,٠١	٢٠	٠,٦٠	٠,٠١
٢١	٠,٥٥	٠,٠١	٢١	٠,٦٤	٠,٠١	٢١	٠,٥٧	٠,٠١
٢٢	٠,٤٢	٠,٠١	٢٢	٠,٥١	٠,٠١	٢٢	٠,٢٨	٠,٠١
٢٣	٠,٥٤	٠,٠١	٢٣	٠,٣٩	٠,٠١	٢٣	٠,٢٥	٠,٠١
٢٤	٠,٥٣	٠,٠١	٢٤	٠,٥٧	٠,٠١	٢٤	٠,٥٧	٠,٠١
٢٥	٠,٥٩	٠,٠١	٢٥	٠,٦٥	٠,٠١	٢٥	٠,٥٧	٠,٠١

يتضح من عرض نتائج الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند ٠,٠١ بين درجات جميع مفردات التعلق بالأم والدرجة الكلية لها، والتعلق بالأب والدرجة الكلية لها ماعدا المفردة ٩ حيث كان معامل الارتباط غير دال إحصائيا ومن ثم سيتم حذفها من مفتاح التصحيح مع الإبقاء عليها في كراس الأسئلة حفاظا على البنية الأصلية للمقياس، كما توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند ٠,٠١ بين درجة مفردات التعلق بالأصدقاء والدرجة الكلية لها مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي.وللتعرف على الاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية في مقياس التعلق بالأم والتعلق بالأب والتعلق بالأصدقاء، تم حساب معامل الارتباط بين بنود كل بعد والدرجة الكلية له جداول (٢، ٣،٤).

جدول (٢)

الاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية لصورة التعلق بالأم

الثقة بالأم			التواصل مع الأم			الاغتراب عن الأم		
المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٦٤	٠,٠١	٥	٠,٦٠	٠,٠١	٨	٠٥٧	٠,٠١
٢	٠,٤٨	٠,٠١	٦	٠,٤٧	٠,٠١	١٠	٠٦٥	٠,٠١
٣	٠,٤٢	٠,٠١	٧	٠,٥٨	٠,٠١	١١	٠,٦٨	٠,٠١
٤	٠,٤٨	٠,٠١	١٤	٠,٣٦	٠,٠١	١٧	٠,٦٧	٠,٠١
٩	٠,٠٩	غير دالة	١٥	٠,٦٣	٠,٠١	١٨	٠٦٤	٠,٠١
١٢	٠,٦٥	٠,٠١	١٦	٠,٦٧	٠,٠١	٢٣	٠,٦٧	٠,٠١
١٣	٠,٦٠	٠,٠١	١٩	٠,٦٨	٠,٠١			
٢٠	٠,٧٢	٠,٠١	٢٤	٠,٦٦	٠,٠١			
٢١	٠,٦٢	٠,٠١	٢٥	٠,٥٩	٠,٠١			
٢٢	٠,٤٤	٠,٠١						

جدول (٣)

الاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية لصورة التعلق بالأب

الثقة بالأب			التواصل مع الأب			الاغتراب عن الأب		
المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٧٣	٠,٠١	٥	٠,٦٨	٠,٠١	٨	٠,٥٥	٠,٠١
٢	٠,٥٦	٠,٠١	٦	٠,٤٨	٠,٠١	١٠	٠,٧٠	٠,٠١
٣	٠,٤٨	٠,٠١	٧	٠,٤٧	٠,٠١	١١	٠,٦٦	٠,٠١
٤	٠,٦١	٠,٠١	١٤	٠,٢٣	٠,٠١	١٧	٠,٦٨	٠,٠١
٩	٠,٠٥	غير دالة	١٥	٠,٦٩	٠,٠١	١٨	٠٦٦	٠,٠١
١٢	٠,٧٠	٠,٠١	١٦	٠,٦٦	٠,٠١	٢٣	٠,٦٦	٠,٠١
١٣	٠,٦٨	٠,٠١	١٩	٠,٧٣	٠,٠١			
٢٠	٠,٧٧	٠,٠١	٢٤	٠,٧٠	٠,٠١			
٢١	٠,٧٠	٠,٠١	٢٥	٠,٧٠	٠,٠١			
٢٢	٠,٥٨	٠,٠١						

جدول (٤)

الاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية لصورة التعلق بالأصدقاء

الثقة بالأب			التواصل مع الأب			الاغتراب عن الأب		
المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٥	٠,٣٩	٠,٠١	١	٠,٦٣	٠,٠١	٤	٠,٦٢	٠,٠١
٦	٠,٦٩	٠,٠١	٢	٠,٧١	٠,٠١	٩	٠,٢٥	٠,٠١
٨	٠,٧٠	٠,٠١	٣	٠,٦٥	٠,٠١	١٠	٠,٦٦	٠,٠١
١٢	٠,٦٠	٠,٠١	٧	٠,٧٢	٠,٠١	١١	٠,٦٩	٠,٠١
١٣	٠,٧٢	٠,٠١	١٦	٠,٦٥	٠,٠١	١٨	٠٧٠	٠,٠١
١٤	٠,٦٥	٠,٠١	١٧	٠,٦٦	٠,٠١	٢٢	٠,٥٩	٠,٠١
١٣	٠,٦٨	٠,٠١	٢٤	٠,٦٦	٠,٠١	٢٣	٠,٧٣	٠,٠١
٢٠	٠,٧٧	٠,٠١	٢٥	٠,٧١	٠,٠١			
٢١	٠,٧٠	٠,٠١						
٢٢	٠,٥٨	٠,٠١						

يتضح من عرض النتائج السابقة والخاصة بالاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية لصورة التعلق بالوالدين، والأصدقاء تمتع المقياس بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي حيث ارتبطت جميع المفـردات للمقاييس الثلاثة بأبعادها الفرعية عدى العبارة (٩) في بعدي الثقة بالأم والأب. وحفاظا على البنية الأصلية للمقياس سوف يتم حذفها من مفتاح التصحيح.

ثبـات المقياس: لتعرف ثبات المقياس تم حسـاب معاملات ثبـات المقياس بطريقتي ألفاكرونباخ والتجزئة النصفية بطريقتي سبيرمان براون وجتمان، جدول (٥، ٦).

جدول (٥)

مؤشرات الثبات للأبعاد الرئيسية للتعلق بالوالدين والأصدقاء

الأبعاد الرئيسية	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
		بطريقة سبيرمان براون	بطريقة جتمان
التعلق بالأم	٠,٨٥	٠,٨٢	٠,٨٢
التعلق بالأب	٠,٨٧	٠,٨٧	٠,٨٧
التعلق بالأصدقاء	٠,٨٣	٠,٨٥	٠,٨٥

يتضـح من نتائج الجدول (٥) تمتع الأبعاد الثلاثة للمقياس (التعلق بالأم، والتعلق بالأب، والتعلق بالأصـدقاء) بدرجة جيدة من الثبات، حيـث تراوحت قيم الفاكرونباخ بين ٠,٨٣، ٠,٨٧ كما تراوحت باستخدام طريقتي التجزئة النصفية لسبيرمان براون،

وجتمان بين ٠,٨٢ ، ٠,٨٧ وهى قيم مرتفعة تجعلنا نثق تماما في نتائج هذا المقياس في البيئة السعودية.

جدول(٦)

مؤشرات الثبات للأبعاد الفرعية لمقياس التعلق بالوالدين والأصدقاء

الأبعاد الرئيسية	الأبعاد الفرعية	معامل ألفاكرونباخ	التجزئة النصفية	
			بطريقة سبيرمان براون	بطريقة جتمان
التعلق بالأم	الثقة	٠,٧٤	٠,٧٥	٠,٧٥
	التواصل	٠,٧٥	٠,٧١	٠,٧١
	الاغتراب	٠,٧١	٠,٦٧	٠,٦٧
التعلق بالأب	الثقة	٠,٨٤	٠,٨٣	٠,٨٣
	التواصل	٠,٨٠	٠,٨٠	٠,٨٠
	الاغتراب	٠,٧٣	٠,٦٧	٠,٦٧
التعلق بالأصدقاء	الثقة	٠,٨٢	٠,٨١	٠,٨١
	التواصل	٠,٨٣	٠,٨٢	٠,٨٢
	الاغتراب	٠,٧٢	٠,٧٣	٠,٧٣

يتضح من نتائج الجدول (٦) تمتع الأبعاد الفرعية لمقياس التعلق بالوالدين والأصدقاء بدرجة مناسبة من الثبات، حيث تدرجت قيم الفاكرونباخ بين ٠,٧١ -٠,٨١ وبين ٠,٦٧ -٠,٨٣ باستخدام طريقتي التجزئة النصفية لسبيرمان براون، وجتمان، وهذا يدل على الثقة بالمقياس و إمكانية استخدامه في البيئة السعودية.

صدق المقياس

أولا : الصدق الظاهري: يتمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق الظاهري كما تشير إلى ذلك القراءة الأولية للمقياس من قبل أي متخصص، فتعليمات المقياس واضحة ومفهومة، كما أن بنوده قصيرة وواضحة ولم يشكو الطلاب سواء في المرحلة المتوسطة أو الثانوية أو الجامعية من أي غموض في الصياغة، كما تتميز المقاييس الفرعية بأنها قصيرة نسبيا ويمكن استخدام مقياس واحد أو أكثر منها حسب متطلبات البحث وحاجة الباحث.

ثانيا : الصدق العاملي للمقياس: لحساب الصدق العاملي للمقياس تم إجراء التحليل العاملي للأبعاد الأساسية والفرعية للمقياس بطريقة المكونات الأساسية لهوتلينج وتدوير المحاور بطريقة فاريمكس لكايزر جدول (٧، ٨).

جدول (٧)

الصدق ألعاملي للأبعاد الرئيسية للمقياس

م	الأبعاد	العوامل قبل التدوير		العوامل بعد التدوير		الاشتراكيات
		١	٢	١	٢	
١	التعلق بالأم	٠,٨٨	-٠,٠٤	٠,٨٨	-٠,٠٢	٠,٧٧
٢	التعلق بالأب	٠,٨٨	٠,٠١	٠,٨٨	٠,٠٢	٠,٧٧
٣	التعلق بالأصدقاء	٠,٠٣	٠,٩٩	٠,٠٣	٠,٩٩	١,٠٠
	الجذر الكامن	١,٥٥	١,٠٠	١,٥٥	١,٠٠	
	نسبة التباين	٪٥١,٦	٪٣٣,٣٤	٪٥١,٥٩	٪٣٣,٣٥	

يتضح من الجدول السابق تشبع أبعاد التعلق بالوالدين والأصدقاء على عاملين يستوعبان ٨٤,٩٤٪ من التباين الكلى للمقياس، ويمكن تسميتها على النحو الآتي: العامل الأول التعلق بالوالدين (يستوعب ٥١,٥٩ ٪ من التباين الكلى ويتشبع بعاملي التعلق بالأم والتعلق بالأب) ، العامل الثاني التعلق بالأصدقاء (يستوعب ٣٣,٣٥٪ من التباين الكلى للمقياس ويتشبع ببعد التعلق بالأصدقاء فقط) .وتشير هذه النتائج إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق العاملي والى استقلالية نمط التعلق بالوالدين عن نمط التعلق بالأصدقاء والصديقات في مرحلة المراهقة.

جدول (٨)

الصدق العاملي للأبعاد الفرعية للمقياس

م	الأبعاد	العوامل قبل التدوير			العوامل بعد التدوير		
		١	٢	٣	١	٢	٣
١	الثقة بالأم	٠,٧٢	-٠,٠٣	٠,٣١	٠,٧٦	-٠,١٦	٠,٠٤
٢	التواصل مع الأم	٠,٧٥	٠,٠٤	٠,٢٥	٠,٧٦	-٠,١٩	٠,١٤
٣	الاغتراب عن الأم	-٠,٦٦	٠,٤٠	٠,٣٢	-٠,٣٥	٠,٧٦	٠,٠٧
١	الثقة بالأب	٠,٧٥	٠,٠٥	٠,٣٢	٠,٨٠	-٠,١٤	٠,١٢
٢	التواصل مع الأب	٠,٧٠	٠,٠٢	٠,٤٤	٠,٨٢	-٠,٠٤	٠,٠٣
٣	الاغتراب عن الأب	-٠,٦٣	٠,٠٤	٠,٣٨	-٠,٢٩	٠,٧٨	٠,٠٦
١	الثقة بالأصدقاء	٠,٤٢	٠,٧٧	-٠,٣٦	٠,١٤	-٠,١٤	٠,٩٣
٢	التواصل مع الأصدقاء	٠,٢٥	٠,٨٨	-٠,٢٢	٠,٠٩	٠,١٠	٠,٩٤
٣	الاغتراب عن الأصدقاء	-٠,٤٢	٠,٢٤	٠,٧٢	٠,٠٨	٠,٨٤	-٠,١٦
	الجذر الكامن	٣,٣٨	١,٧٦	١,٣٩	٢,٧٠	٢,٠١	١,٨١
	نسبة التباين	٣٧,٥٥	١٩,٥٠	١٥,٤٠	٣٠,٠٥	٢٢,٣٢	٢٠,٠٨

يتضح من عرض نتائج الجدول (٨) تتشبع الأبعاد الفرعية للتعلق بالأب والأم والأصدقاء على ثلاث عوامل تستوعب ٤٥ , ٧٢٪ من التباين الكلي، ويمكن تسميتها على النحو الآتي: العامل الأول الثقة والتواصل مع الأم والأب (يستوعب ٠٥ , ٣٠٪ من التباين الكلي للمقياس ويتشبع بعوامل الثقة والتواصل بكل من الأب والأم)، العامل الثاني الاغتراب عن الوالدين والأصدقاء (يستوعب ٣٢ , ٢٢٪من التباين الكلى للمقياس ويتشبع بكل من الاغتراب عن الأم والأب والأصدقاء)، العامل الثالث الثقة بالأصدقاء والتواصل معهم (يستوعب ٠٨ , ٢٠٪ من التباين الكلي للمقياس ويتشبع ببعدي الثقة بالأصدقاء والتواصل مع الأصدقاء).

استخدام المقياس في قياس الأنماط التقليدية للتعلق

لتعرف قدرة الاختبار بأبعاده الثلاثة (التعلق بالأم، والتعلق بالأب، والتعلق بالأصدقاء) على قياس الأنماط التقليدية للتعلق وخاصة التعلق الآمن والتعلق غير الآمن. تم إجراء التحليل العاملي لبنود الأبعاد الثلاثة للمقياس كل على حدة بطريقة المكونات الأساسية لهوتيلنج وتدوير المحاور بطريقة فاريمكس لكايزر مع تحديد عدد العوامل بعاملين فقط وكانت النتائج كما يلي:

التعلق بالأم: تشبعت بنود هذا المقياس على عاملين يستوعبا ٥٤ , ٣٤ ٪ من التباين، حيث يتشبع العامل الأول بـ١٥ عبارة أو بند بينما يتشبع العامل الثاني بـ٩ عبارات أو بنود مرتبة في ضوء درجة التشبع على عواملها تنازليا مع اعتبار أن الحد الأدنى لتشبع أية مفردة على العامل الذي تنتمي له يساوى ٣ , ٠ كما يوضحها الجدول (٩).

جدول (٩)

نتائج التحليل العاملي لبنود مقياس التعلق بالأم على العينة الكلية للدراسة

رقم المفردة	نص المفردة	العامل الأول	العامل الثاني
٢٠	تساعدني والدتي على التحدث عن الصعوبات التي تواجهني	٠,٧٦	
١٩	والدتي تتفهمني	٠,٧٤	
١٥	والدتي تساعدني على أن أفهم نفسي بصورة أفضل	٠,٧٣	
١٢	تهتم والدتي بوجهة نظري عندما نتناقش	٠,٦٧	
٢٤	اعتمد على والدتي عندما ارغب التعبير عن شيء ما بداخلي	٠,٦٦	
٢٥	لو علمت والدتي أن شيئا ما يؤرقني تسألني عنه	٠,٦٤	
٢١	عندما أغضب من شيء ما، تحاول والدتي أن تتفهم موقفي	٠,٦٣	
١	تحترم والدتي مشاعري	٠,٦٠	

رقم المفردة	نص المفردة	العامل الأول	العامل الثاني
١٦	احكي لوالدتي عن مشكلاتي ومتاعبي	٠,٦٠	
٧	والدتي تحس بمشاعري عندما أكون قلقا من شيء ما	٠,٥١	
٥	أحب أن أستمع لوجهة نظر والدتي في الأمور التي تخصني	٠,٥٠	
٤	والدتي تتقبلني كما أنا	٠,٤٢	
٢	أشعر أن والدتي تؤدي دورها تجاهي كأم	٠,٣٤	
٢٢	أثق في والدتي	٠,٣٤	
١٣	تثق والدتي في آرائي وأحكامي على الأمور	٠,٣٢	
١٧	أشعر بالضيق من والدتي		٠,٧٠
١٨	لا أحصل على الاهتمام الكافي من والدتي		٠,٦٤
١١	انفعل بدرجة اكبر مما تعرفه والدتي عني		٠,٥٩
٢٣	لا تستطيع والدتي تفهم ما أفعله هذه الأيام		٠,٥٨
٣	أتمنى لو كانت لي أما أخرى غير والدتي		٠,٥٨
٦	أشعر بأنه لا فائدة من إظهار مشاعري نحو والدتي		٠,٥٧
١٠	أنفعل بسهولة من تصرفات والدتي		٠,٥٤
٨	عندما أتحدث مع والدتي عن مشكلاتي أشعر بالخجل أو الغباء		٠,٤٥
١٤	والدتي لها مشاكلها الخاصة،لذا فأنا لا اشغلها بأموري		٠,٤٢
٩	تتوقع والدتي مني الكثير	---	---
	الجذر الكامن	٥,٢٣	٣,٤٠
	نسبة التباين	٢٠,٩٤٪	١٣,٦٠٪

يتضح من الجدول السابق تشبع العامل الأول بـ١٥ بند من بنود المقياس بنسبة تباين ٢٠,٩٤٪ ومن خلال ما تشير إليه نصوص هذه البنود يمكن تسميته هذا العامل بعامل التعلق الآمن وبنوده هي:١، ٢، ٤، ٥، ٧، ١٢، ١٣، ١٥، ١٦، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٤، ٢٥. بينما يتشبع العامل الثاني بـ٩ بنود ويستوعب ١٣,٦٠٪ من التباين ومن خلال ما تشير إليه نصوص هذه البنود يمكن تسمية هذا العامل بعامل التعلق غير الآمن وبنوده هي: ٣، ٦، ٨، ١٠، ١١، ١٤، ١٧، ١٨، ٢٣، ومن الملاحظ أن العبارة ٩ لم تتشبع على أي من العاملين.

التعلق بالأب: تشبعت بنود مقياس التعلق بالأب على عاملين يستوعبا ٤١,١٨ ٪ من التباين، حيث يتشبع العامل الأول بـ١٥ عبارة أو بند بينما يتشبع العامل الثاني بـ٩ عبارات أو بنود مرتبة في ضوء درجة التشبع على عواملها تنازليا مع اعتبار أن الحد الأدنى لتشبع أي مفردة على العامل الذي تنتمي له يساوى ٠,٣ كما يوضحها الجدول (١٠).

جدول (١٠)

نتائج التحليل العاملي لبنود مقياس التعلق بالأب على العينة الكلية للدراسة

رقم المفردة	نص المفردة	العامل الأول	العامل الثاني
٢٠	والدي يتفهمني	٠,٧٨	
٧	يحس والدي بمشاعري عندما يقلقني شيء ما	٠,٧٦	
١٩	يساعدني والدي على التحدث عن الصعوبات التي تواجهني	٠,٧٥	
١	يحترم والدي مشاعري	٠,٧٤	
١٥	والدي يساعدني على أن أفهم نفسي بصورة أفضل	٠,٧٢	
٢١	عندما أغضب من شيء ما، يحاول والدي أن يتفهم موقفي	٠,٧١	
١٢	يهتم والدي بوجهة نظري عندما نتناقش	٠,٧١	
٢٥	لو علم أبي أن شيئا ما يؤرقني يسألني عنه	٠,٦٩	
٢٤	اعتمد على والدي عند ما ارغب التعبير عن شيء ما بداخلي	٠,٦٨	
١٣	يثق والدي في آرائي وأحكامي على الأمور	٠,٦٦	
٥	أحب أن أستمع لوجهة نظر والدي في الأمور التي تخصني	٠,٦٥	
١٦	أتحدث لوالدي عن مشكلاتي ومتاعبي	٠,٥٩	
٢٢	أثق في والدي	٠,٤٧	
٢	أشعر أن والدي يؤدي دوره تجاهي كأب	٠,٤٦	
٤	يتقبلني والدي كما أنا	٠,٤٤	
٩	يتوقع والدي مني الكثير	---	---
١٧	أشعر بالضيق من والدي		٠,٦٩
١٨	لا أحصل على الاهتمام الكافي من والدي		٠,٦٦
٢٣	لا يستطيع والدي تفهم ما أفعله هذه الأيام		٠,٦٢
٦	أشعر بأنه لا فائدة من إظهار مشاعري تجاه والدي		٠,٦٢
١٠	أنفعل بسهولة من تصرفات والدي		٠,٦٢
١١	انفعل بدرجة اكبر مما يعرفه والدي عني		٠,٦٢
٣	أتمنى لو كان لي أبا آخر غير والدي		٠,٥٦
٨	عندما أتحدث مع والدي عن مشكلاتي أشعر بالخجل أو الغباء		٠,٤٨
١٤	لوالدي مشكلاته الخاصة، لهذا لا اشغله بأموري		٠,٣٩
	الجذر الكامن		
	نسبة التباين	٪٢٧,١٨	٪١٤,٠٠

يتضح من الجدول السابق تشبع العامل الأول بـ ١٥ بند من بنود المقياس بنسبة تباين ١٨ , ٢٧٪ ومن خلال ما تشير إليه نصوص هذه البنود يمكن تسميته هذا العامل بعامل التعلق الآمن وبنوده هي :١، ٢، ٤، ٥، ٧، ١٢، ١٣، ١٥، ١٦، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٤، ٢٥،. بينما يتشبع العامل الثاني بـ ٩ بنود ويستوعب ٠٠ , ١٤٪ من التباين ومن خلال ما

تشير إليه نصوص هذه البنود يمكن تسميته هذا العامل بعامل التعلق غير الآمن وبنوده هـي: ٣، ٦، ٨، ١٠، ١١، ١٤، ١٧، ١٨، ٢٣. وهـي نفس البنود التي تشـبع بها العاملين في مقياس التعلق بالأم مع اختلاف درجة تشبعها وترتيبها في كل مقياس. ومن الملاحظ أن العبارة ٩ لم تتشبع على أي من العاملين.

التعلق بالأصدقـاء: تشـبعت بنـود هذا المقياس علـى عاملين يسـتوعبا ١٣, ٤٢٪ من التباين، حيث يتشبع العامل الأول بـ ١٥عبارة أو بند بينما يتشبع العامل الثاني بـ ٩ عبارات أو بنود مرتبة في ضـوء درجة التشـبع على عواملها تنازليا مع اعتبار أن الحد الأدنى لتشبع أي مفردة على العامل الذي تنتمي له يساوى ٣, ٠ كما يوضحها الجدول (١١).

جدول (١١)

نتائج التحليل العاملي لبنود مقياس التعلق بالأب على العينة الكلية للدراسة

رقم المفردة	نص المفردة	العامل الأول	العامل الثاني
٢٠	أثق في أصدقائي	٠,٧٥	
٦	يتفهمني أصدقائي	٠,٧٠	
٧	يشجعني أصدقائي على التحدث عن الصعوبات التي تواجهني	٠,٦٩	
٢١	يقدر أصدقائي مشاعري	٠,٦٨	
٢٥	إذا لاحظ أصدقائي بأن شيئا ما يؤرقني يسألونني عنه	٠,٦٨	
١٧	يهتم أصدقائي بسعادتي	٠,٦٦	
٨	يتقبلني أصدقائي كما أنا	٠,٦٦	
٣	يهتم أصدقائي بوجهة نظري عندما نتناقش	٠,٦٥	
١٣	أشعر أن أصدقائي أصدقاء حقيقيون	٠,٦٥	
٢	يحس أصدقائي بمشاعري عندما أكون قلقا من شيء ما	٠,٦٤	
١٦	يساعدني أصدقائي على فهم أفضل لذاتي	٠,٦٤	
١٥	عندما أغضب من شيء ما، يحاول أصدقائي معرفة سبب غضبي	٠,٦١	
١٤	يساعدني أصدقائي على فهم أفضل لذاتي	٠٥٩	
٢٤	أتحدث لأصدقائي عن مشكلاتي و متاعبي	٠,٥٩	
١٩	اعتمد على أصدقائي عندما ارغب التعبير عن شيء ما في بداخلي	٠,٥٦	
١٢	ينصت أصدقائي إلى ما أريد قوله	٠,٥٤	
١	أحب أن أستمع لوجهة نظر أصدقائي في الأمور التي تخصني	٠,٥٣	
٩	أشعر بالحاجة للتواصل مع أصدقائي من وقت لآخر	٠,٤٤	
٢٣	أشعر بأن أصدقائي قلقون مني دون سبب		٠,٧٤
١٨	أشعر بالضيق من أصدقائي		٠,٧٣
١١	أشعر بالوحدة أو العزلة عندما أكون مع أصدقائي		٠,٧٢

رقم المفردة	نص المفردة	العامل الأول	العامل الثاني
٥	أتمنى لو كان لي أصدقاء آخرون		٠,٦٥
١٠	لا يستطيع أصدقائي تفهم ما أفعله هذه الأيام		٠,٦٢
٤	أشعر بالخجل أو الغباء عندما أتحدث مع أصدقائي عن مشكلاتي		٠,٥٨
٢٢	انفعل أكثر مما يعرفه أصدقائي عني		٠,٥٥
	الجذر الكامن	٧,١٤	٣,٤٠
	نسبة التباين	٪٢٨,٥٥	٪١٣,٥٨

يتضح من الجدول السابق تشبع العامل الأول بـ ١٨ بند من بنود المقياس بنسبة تباين ٢٨,٥٥٪ ومن خلال ما تشير إليه نصوص هذه البنود يمكن تسميته هذا العامل بعامل التعلق الآمن وبنوده هي:١، ٢، ٣، ٦، ٧، ٨، ٩، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٤، ٢٥.، كما انه من الملاحظ هنا أن البند ٩ قد تشبع على العامل الأول وهى نتيجة مخالفة لما هو عليه الحال بالنسبة لهذا البند في مقياس التعلق بالأم والأب ومن ثم يجب أخذه في الاعتبار هنا. بينما يتشبع العامل الثاني بـ ٧ بنود ويستوعب ١٣,٥٨٪ من التباين ومن خلال ما تشير إليه نصوص هذه البنود يمكن تسميته هذا العامل بعامل التعلق غير الآمن وبنوده هي: ٤، ٥، ١٠، ١١، ١٨، ٢٢، ٢٣. وتختلف أرقام بنود التعلق الآمن وغير الآمن بالأصدقاء عن مثيلتها للتعلق الآمن وغير الآمن بالأم والأب.

مفتاح تصحيح اختبار التعلق بالوالدين والأصدقاء: يستخدم المقياس الحالي لأكثر من هدف ويمكن تحديدها فيما يلى:قياس الدرجة الكلية للتعلق بالأم والأب والأصدقاء، قياس الأبعاد الفرعية للتعلق بالأم والأب والأصدقاء، قياس نمط التعلق الكلاسيكي(الآمن وغير الآمن) بالأب والأم والأصدقاء، لذلك تم إعداد مفاتيح تصحيح المقياس في ضوء الغرض منه، وفى حالة استخدامه لأكثر من هدف يجب وضع نسخة من ملف البيانات لكل نوع من المعالجة على برنامج SPSS.

- تصحيح المقياس: يتم الإجابة على بنود المقياس من خلال إجابة خماسية تتبع طريقة ليكرت تتراوح بين (تنطبق تماما- لا تنطبق مطلقا)، حيث تحصل الإجابة تنطبق تماما على خمس درجات، بينما تحصل الإجابة لا تنطبق مطلقا على درجة واحدة إذا كانت العبارة موجبة الاتجاه، والعكس صحيح إذا كانت العبارة سالبة الاتجاه. ويتحدد اتجاه تصحيح العبارة في ضوء المفاتيح في الجداول (١٢ ، ١٣، ١٤).

- استخدام مفاتيح التصحيح على حسب الهدف من المقياس: في ضوء ما ذكر

سابقا يستخدم المقياس لقياس الأبعاد الفرعية أو الدرجة الكلية للتعلق بالأم والأب والأصدقاء، أو يستخدم لقياس نمط التعلق الكلاسيكي (الآمن وغير الآمن) طبقا لجداول التصحيح الآتية:

أولا: استخدامه لقياس الدرجة الكلية للتعلق بالأم والأب والأصدقاء: ويتم ذلك بعد عكس البنود السلبية المدرجة في الجدول أدناه ثم جمع درجات البنود الايجابية والسلبية لتعطى الدرجة الكلية للتعلق بالأم أو الأب أو الأصدقاء.

جدول (١٢)

استخدامه لقياس الدرجة الكلية للتعلق بالأم والأب والأصدقاء

التعلق	المفرداتالموجبة	المفرداتالسالبة	مدىالدرجات
بالأم	١، ٢، ٤، ٥، ٧، ١٢، ١٣، ١٥، ١٦، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٤، ٢٥	٣، ٦، ٨، ١٠، ١١، ١٤، ١٧، ١٨، ٢٣	٢٤ - ١٢٠
بالأب	١، ٢، ٤، ٥، ٧، ١٢، ١٣، ١٥، ١٦، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٤، ٢٥	٣، ٦، ٨، ١٠، ١١، ١٤، ١٧، ١٨، ٢٣	٢٤ - ١٢٠
بالأصدقاء	١، ٢، ٣، ٦، ٧، ٨، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٤، ٢٥	٤، ٥، ٩، ١٠، ١١، ١٨، ٢٢، ٢٣	٢٥ - ١٢٥

ثانياً: استخدامه لقياس الدرجة لقياس لإبعاد الفرعية للصور الثلاث

جدول (١٣)

استخدامه لقياس الأبعاد الفرعية للتعلق بالأم والأب والأصدقاء

البعد	المفرداتالموجبة	المفردات السالبة	مدى الدرجات
الثقة بالأم	١، ٢، ٤، ١٢، ١٣، ٢٠، ٢١، ٢٢	٣	٩ - ٤٥
التواصل مع الأم	٥، ٧، ١٥، ١٦، ١٩، ٢٤، ٢٥	٦، ١٤	٩ - ٤٥
الاغتراب عن الأم	٨، ١٠، ١١، ١٧، ١٨، ٢٣		٦ - ٣٠
الثقة بالأب	١، ٢، ٤، ١٢، ١٣، ٢٠، ٢١، ٢٢	٣	٩ - ٤٥
التواصل مع الأب	٥، ٧، ١٥، ١٦، ١٩، ٢٤، ٢٥	٦، ١٤	٩ - ٤٥
الاغتراب عن الأب	٨، ١٠، ١١، ١٧، ١٨، ٢٣		٦- ٣٠
الثقة بالأصدقاء	٦، ٨، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٩، ٢٠، ٢١	٥	١٠ - ٥٠
التواصل مع الأصدقاء	١، ٢، ٣، ٧، ١٦، ١٧، ٢٤، ٢٥		٨ - ٤٠
الاغتراب عن الأصدقاء	٤، ٩، ١٠، ١١، ١٨، ٢٢، ٢٣		٧ - ٣٥

ثالثاً: استخدامه لقياس أنماط التعلق الكلاسيكي (الآمن، وغير الآمن):

في هذه الحالة تحصل الإجابة تنطبق تماما على خمس درجات، بينما تحصل الإجابة لا تنطبق مطلقا على درجة واحدة ولا يتم عكس أي من عبارات المقياس وتعامل كما هي في ضوء مفتاح التصحيح المدرج بالجدول (١٤).

جدول (١٤)

استخدامه لقياس التعلق الكلاسيكي (الآمن وغير الآمن)

البعد	أرقام المفردات	مدى الدرجات
التعلق الآمن بالأم	١، ٢، ٤، ٥، ٧، ١٢، ١٣، ١٥، ١٦، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٤	١٥ - ٧٥
التعلق غير الآمن بالأم	٣، ٦، ٨، ١٠، ١١، ١٤، ١٧، ١٨، ٢٣	٩ - ٤٥
التعلق الآمن بالأب	١، ٢، ٤، ٥، ٧، ١٢، ١٣، ١٥، ١٦، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٤، ٢٥	١٥ - ٧٥
التعلق غير الآمن بالأب	٣، ٦، ٨، ١٠، ١١، ١٤، ١٧، ١٨، ٢٣	٩ - ٤٥
التعلق الآمن بالأصدقاء	١، ٢، ٣، ٦، ٧، ٨، ٩، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٤، ٢٥	١٨ - ٩٠
التعلق غير الآمن بالأصدقاء	٤، ٥، ١٠، ١١، ١٨، ٢٢، ٢٣	٧ - ٣٥

ملحوظة ١: تم استبعاد العبارة (٩) من مفتاح التصحيح في مقياسي التعلق بالأب والأم فقط لعدم ارتباطها بالبعد الذي تنتمي له والدرجة الكلية للمقياس.

ملحوظة ٢: تدل الدرجة المرتفعة على البعد على وجود الصفة بدرجة مرتفعه، فالدرجة المرتفعة على بعد الثقة مثلا تدل على ارتفاع درجة الثقة بالأم أو الأب أو الأصدقاء، ونفس الأمر ينطبق على بعدى التواصل والاغتراب.

ملحوظة٣: تدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع درجة التعلق بالأم أو الأب أو الأصدقاء، بينما تدل المنخفضة على انخفاض درجة التعلق.

مقياس التعلق الوجداني

قائمة لتقييم الارتباط العاطفي مع الآباء والأصدقاء في مرحلة المراهقة (نسخة مقننة على عينة من المنطقة الجنوبية بالمملكة العربية السعودية)

(١): معلومات عامة:

الاسم:..... الجنس: ☐ذكر ☐أنثى العمر: ..... سنه

تاريخ الميلاد: ..../ ...../..... مكان الإقامة ☐مدينة ☐ قرية

المرحلة الدراسية ☐ابتدائي ☐متوسط ☐ثانوي ☐جامعي

تعليم الأب ☐أمي ☐ابتدائي ☐متوسط ☐ ثانوي ☐بكالوريوس ☐ماجستير ☐دكتوراه

تعليم الأم: ☐أمي ☐ابتدائي ☐متوسط ☐ ثانوي ☐بكالوريوس ☐ماجستير ☐دكتوراه

مستوى دخل الأسرة: ☐منخفض اقل من ٥٠٠٠ ☐متوسط من ٥٠٠٠ -١٠٠٠٠ ☐مرتفع أعلى من ١٠٠٠٠

(٢): التعليمات

إن أسئلة هذا الاستبيان تتركز حول علاقتك مع أهم الناس في حياتك: والدتك، والدك وأصدقاؤك (الزملاء). فيما يلي ستجد عبارات يستخدمها الناس لوصف طبيعة تلك العلاقات. آمل قراءة كل عبارة منها وتحديد مدى انطباقها عليك، ثم ضع علامة (X) في المكان المحدد وفقاً للمعيار التالي:

- **تنطبق تماما:** تعني أن العبارة تنطبق عليك دائما وفي جميع الظروف والمواقف (١٠٠٪)
- **تنطبق غالبا:** تعني أن العبارة تنطبق عليك بدرجة كبيرة وفي غالبية المواقف (فوق ٧٥٪)
- **تنطبق أحيانا:** تعني أن العبارة تنطبق عليك بدرجة متوسطة بين (٢٥، ٧٥٪)
- تنطبق نادرا: تعني أن العبارة لا تنطبق في الغالب أو أنها تنطبق بدرجة نادرة فقط (أقل من ٢٥ ٪ من المواقف)
- **لا تنطبق مطلقا:** تعني أن العبارة لا تنطبق عليك دائما وفي جميع الظروف والمواقف (١٠٠٪)

الجزء الأول: صورة الأم

تتساءل العبارات التالية عن مشاعرك تجاه والدتك أو الشخصية التي حلت مكان والدتك. لو أن هناك أكثر من شخص قام بدور الأم في حياتك (أم، زوجة الأب، مربية، خادمة). فضلا: اقرأ كل عبارة من العبارات التالية بدقة ثم ضع علامة (×) تحت الاختيار الذي يعبر عنك.

م	العبارة	تنطبق تمامًا	تنطبق غالباً	تنطبق أحياناً	تنطبق نادراً	لا تنطبق مطلقا
١	تحترم والدتي مشاعري					
٢	أشعر أن والدتي تؤدي دورها تجاهي كأم					
٣	أتمنى لو كانت لي أما أخرى غير والدتي					
٤	والدتي تتقبلني كما أنا					
٥	أحب أن أستمع لوجهة نظر والدتي في الأمور التي تخصني					
٦	أشعر بأنه لا فائدة من إظهار مشاعري نحو والدتي					
٧	والدتي تحس بمشاعري عندما أكون قلقا من شيء ما					
٨	عندما أتحدث مع والدتي عن مشكلاتي أشعر بالخجل أو الغباء					
٩	تتوقع والدتي مني الكثير					
١٠	أنفعل بسهولة من تصرفات والدتي					
١١	انفعل بدرجة اكبر مما تعرفه والدتي عني					
١٢	تهتم والدتي بوجهة نظري عندما نتناقش					
١٣	تثق والدتي في آرائي وأحكامي على الأمور					
١٤	والدتي لها مشاكلها الخاصة،لذا فأنا لا اشغلها بأموري					
١٥	والدتي تساعدني على أن أفهم نفسي بصورة أفضل					
١٦	احكي لوالدتي عن مشكلاتي و متاعبي					
١٧	أشعر بالضيق من والدتي					
١٨	لا أحصل على الاهتمام الكافي من والدتي					
١٩	تساعدني والدتي على التحدث عن الصعوبات التي تواجهني					
٢٠	والدتي تتفهمني					
٢١	عندما أغضب من شيء ما، تحاول والدتي أن تتفهم موقفي					
٢٢	أثق في والدتي					
٢٣	لا تستطيع والدتي تفهم ما أفعله هذه الأيام					
٢٤	اعتمد على والدتي عندما ارغب التعبير عن شيء ما بداخلي					
٢٥	لو علمت والدتي أن شيئا ما يؤرقني تسألني عنه					

الجزء الثاني: صورة الأب

هـذا الجزء يتسـاءل عن مشـاعرك تجـاه والدك أو الشخصـية التـي حلت مكان والـدك. لو أن هناك أكثر من شـخص قام بـدور الأب في حياتك (أب، زوج، أم). أجب عن الأسئلة التي تدور حول الشخص الذي كان له التأثير الأكبر في حياتك بوضع علامة (X) تحت الاختيار الذي يعبر عنك.

م	العبارة	تنطبق تمامًا	تنطبق غالباً	تنطبق أحياناً	تنطبق نادراً	لا تنطبق مطلقا
١	يحترم والدي مشاعري					
٢	أشعر أن والدي يؤدي دوره تجاهي كأب					
٣	أتمنى لو كان لي أبا آخر غير والدي					
٤	يتقبلني والدي كما أنا					
٥	أحب أن أستمع لوجهة نظر والدي في الأمور التي تخصني					
٦	أشعر بأنه لا فائدة من إظهار مشاعري تجاه والدي					
٧	يحس والدي بمشاعري عندما يقلقني شيء ما					
٨	عندما أتحدث مع والدي عن مشكلاتي أشعر بالخجل أو الغباء					
٩	يتوقع والدي مني الكثير					
١٠	أنفعل بسهولة من تصرفات والدي					
١١	انفعل بدرجة اكبر مما يعرفه والدي عني					
١٢	يهتم والدي بوجهة نظري عندما نتناقش					
١٣	يثق والدي في آرائي وأحكامي على الأمور					
١٤	لوالدي مشكلاته الخاصة، لهذا لا اشغله بأموري					
١٥	والدي يساعدني على أن أفهم نفسي بصورة أفضل					
١٦	أتحدث لوالدي عن مشكلاتي و متاعبي					
١٧	أشعر بالضيق من والدي					
١٨	لا أحصل على الاهتمام الكافي من والدي					
١٩	يساعدني والدي على التحدث عن الصعوبات التي تواجهني					
٢٠	والدي يتفهمني					
٢١	عندما أغضب من شيء ما، يحاول والدي أن يتفهم موقفي					
٢٢	أثق في والدي					
٢٣	لا يستطيع والدي تفهم ما أفعله هذه الأيام					
٢٤	اعتمد على والدي عند ما ارغب التعبير عن شيء ما بداخلي					
٢٥	لو علم أبي أن شيئا ما يؤرقني يسألني عنه					

الجزء الثالث: صورة الأصدقاء

هذا الجزء يتساءل عن مشاعرك وعلاقاتك مع أصدقائك المقربين. فضلا: أقرأ كل عبارة من العبارات التالية بدقة ثم ضع علامة (×) تحت الاختيار الذي يعبر عنك.

م	العبارة	تنطبق تمامًا	تنطبق غالباً	تنطبق أحياناً	تنطبق نادراً	لا تنطبق مطلقا
١	أحب أن أستمع لوجهة نظر أصدقائي في الأمور التي تخصني					
٢	يحس أصدقائي بمشاعري عندما أكون قلقا من شيء ما					
٣	يهتم أصدقائي بوجهة نظري عندما نتناقش					
٤	أشعر بالخجل أو الغباء عندما أتحدث مع أصدقائي عن مشكلاتي					
٥	أتمنى لو كان لي أصدقاء آخرون					
٦	يتفهمني أصدقائي					
٧	يشجعني أصدقائي على التحدث عن الصعوبات التي تواجهني					
٨	يتقبلني أصدقائي كما أنا					
٩	أشعر بالحاجة للتواصل مع أصدقائي من وقت لآخر					
١٠	لا يستطيع أصدقائي تفهم ما أفعله هذه الأيام					
١١	أشعر بالوحدة أو العزلة عندما أكون مع أصدقائي					
١٢	ينصت أصدقائي إلى ما أريد قوله					
١٣	أشعر أن أصدقائي أصدقاء حقيقيون					
١٤	من السهل على التحدث مع أصدقائي					
١٥	عندما أغضب من شيء ما، يحاول أصدقائي معرفة سبب غضبي					
١٦	يساعدني أصدقائي على فهم أفضل لذاتي					
١٧	يهتم أصدقائي بسعادتي					
١٨	أشعر بالضيق من أصدقائي					
١٩	اعتمد على أصدقائي عندما ارغب التعبير عن شيء ما في بداخلي					
٢٠	أثق في أصدقائي					
٢١	يقدر أصدقائي مشاعري					
٢٢	انفعل أكثر مما يعرفه أصدقائي عني					
٢٣	أشعر بأن أصدقائي قلقون مني دون سبب					
٢٤	أتحدث لأصدقائي عن مشكلاتي و متاعبي					
٢٥	إذا لاحظ أصدقائي بأن شيئا ما يؤرقني يسألونني عنه					

المراجع

١. أسـماء، العتيبي (٢٠١٠). التعلق بالأم والمعلمـة وعلاقتها بجودة الحياة لدى طالبات المرحلة الثانوية،رسالة دكتوراه، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية،الرياض.

٢. حسـن، هبه محمد (٢٠٠٦). التعلق بالوالدين والأقـران وعلاقته بالفاعلية الذاتية وأعراض الاكتئاب في مرحلة المراهقة،مجلة كلية الآداب،.. مجلدد عدد،.. ص جامعة الزقازيق.

٣. صـالح، عواطف حسـين (٢٠٠٥). أنماط التعلق وعلاقتها باضـطرابات الشخصية والحاجة إلى الحنو، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٤. عبدالحميد، فوقية حسن (١٩٩٨). علاقة بعض المتغيرات الأسرية وسلوك التعلق بالاستقلال النفسي عن الوالدين لدى طلاب الجامعة،مجلة الإرشاد النفسي،جامعة عين شمس، عدد ٨: ٢٤-٢٥.

٥. عبدالغنـي، ربـاب رشـاد (٢٠٠٩). أنمـاط التعلق وعلاقتها بالرضـاء عن الحياة وأسـاليب التعامل مع الضـغوط النفسية لدى عينة من الزوجات في منتصف العمر بمدينتي مكة وجدة، رسالةماجستير،جامعةأمالقرى: مكةالمكرمة.

٦. عراقي، (٢٠٠٨). العلاقة بين التعلق الوالدي المدرك وجودة الصـداقة والاكتئاب،مجلة كلية التربية، المجلد، ١٨،عدد ٧٣: ١٥٧-١٩٣.

٧. الغامدي، حسـين عبد الفتاح (د. ت). مدارس علم النفس ونظريات الشخصـية، قسـم علم النفس، موقع الكتروني. http://uqu.edu.sa/staff/ar/4052486

٨. عـلاء الديـن كفافى، وجهاد علاء الدين (٢٠٠٦). موسـوعة علم النفسـ التأهيلى – الجزء الأول – القاهرة – دار الفكر العربي.

9. Armsden, G.C, McCauley, E., Greenberg, M. T., Burke, P., & Mitchell, J. (1991): Parent and peer attachment in early adolescence depression. Journal of Abnormal Child Psychology, 18, 683697-.

10. Ainsworth, M. S. (1989). Attachments beyond infancy. American Psychologist, 44, 709-716.

11. Bowlby, J. (1973): Attachment and loss: Vol. 2. Separation. New York: Basic Books.

12. Bowlby، J. (1969): Attachment and loss: Vol. 1. Attachment. New York: Penguin Books

13. Bowlby، J. (1988): A secure base: Clinical applications of attachment theory. London: Tavistock/Routledge.

14. Bartholomew، K& Horowitze، L (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four category model، Journal of personality and social psychology ، Vol. 61، PP. 226- 244.

15. Brady، V. (1996): A study of depression and loneliness in female adolescents from divorced and intact families Dissertation Abstracts International، Vol. 56 ،p. 6381.

16. Brennan، K. A. & Shaver P. R(1995): Dimensions of adult attachment، affect regulation، and Romantic relationship functioning. Personality and Social psychology Bulletin، Vol.21، pp. 267- 283

17. Bruce D. perry. MD. Duane Rungan (2006): Bonding and attachment in maltreated children،ph.D، Texas University،AAT509488،154.

18. Black، K. A.، & McCartney، K. (1997). Adolescent females' security with parents predicts the quality of peer relations. Social Development، 6، 91110-.

19. Benson، M.J.، McWey، L.M.، & Ross، J.J. (2006). Parental attachment and peer relations in adolescence: A meta-analysis. Research in Human Development، 3(1)، 3343-.

20. Cassidy،1999().Hand book of Attachment Theory ، Guilford ، New York،pp319-335.

21. Doly، Anna Beth (2005). Attachment to parentes،best :Predicting diferent path ways to depression in Adolescence، Journal of youth and adolescence.، Vol.28 ، No.6، pp. 122- 168.

22. Fraley، R.C.، Waller، N.G.، & Brennan، K.A.(2003). An item-response theory analysis ofself-report measures of adult attachment. Journal of Personality and Social Psychology،Vol.78، PP 350365-.

23. Fraley، R. C.، & Spieker، S. J. (2003). Are infant attachment patterns continuously or categorically distributed? A taximetrics analysis of strange situation behavior. Developmental Psychology، Vol.78، PP. 387404-.

24. Gay، C. Armsden (1990).Attachment on early adolescent depression، Journal of abnormal child، Adol psychiatry، Vol.58،N. 4، PP. 683- 697.

25. Georg، G.& West ، M (2001).the development and preliminary validation of anew measure of adult attachment. Attachment and Human Development، Vol.9،N. 5،PP. 223 - 233.

26. George M. Anderson and Linda C. Mayes (2010) Attachment and Emotion in School-Aged Children، Emotion. American Psychological Association، Vol. 10، No. 4، 475–485

27. Haigler، V. F.، Day، H. D.، & Marhsall، D. D. (1995). Parental attachment and gender-role identity. Sex Roles، 33، 203220-. John Wright ،Stephen Briggs ، Johan Behringer (2005): attachment and suicidal adolescents ، Clinical Child psychology، Vol. 10،N.4، PP. 477491-.

28. Kenny، M. (1994) Guality and Correhates of parental attachment among late adolescents،Journal of counseling Development،Vol. 72 ،N.4، PP.399404-.

29. Kerns، K. A.، & Stevens، A. C. (1996): Parent-Child attachment in late adolescence: Links to social relations and personality، Journal of Youth and Adolescence، Vol. 25، PP. 323-342.

30. Laible، D. J.، Gustavo، C.، & Raffaelli، M. (2000): The differential relations of parent and peer attachment to adolescent adjustment، Journal of Youth and Adolescence، Vol.29 N.1، PP.4559-

31. Leas، L. & Mellor، D. (2000):prediction of delinquency : The role of depression، risk- taking، and parental attachments behavior change، Dissertation Abstracts International، Vol.17، PP.155 -166.

32. Mahler، M. S. pice، F.،& Bergman (1985): Stages infant›s separation the mother in G. Handel (Ed). the psychosocial interior of the family. Third Edition، pp. 293: 300، New York.

33. Malcolm West ، M. Sarah Rose ، Sheila Spring ، Adrienne Sheldon Keller، Kenneth Adam(1998): Adolescent Attachment Questionnaire، Journal of Youth and Adolescence، Vol. 27، PP. 335- 366.

34. Malcom west ،M & George ، C. (2003): Attachment mend and dysthymia: the contribution of preoccupied attachment to depression in woman، Dissertation Abstracts International، Vol.4، pp. 278- 293.

35. Mannikko & Kaisa (2001):Attachment styles: A person – oriented approach، Dissertation Abstracts International، Vol.39، N. 06 p. 1625.

36. Megan Harvey & Mark Byred (2000):Relationships between Adolescent›s attachment style and family functioning Dissertation Abstracts International، Vol.6، p. 138.

37. Meifen Wei، Kelly Yu-Hsin Liao، Tsun-Yao Ku، and Phillip A. Shaffer (2011): Attachment، Self-Compassion، Empathy، and Subjective Well-Being Among College Students and Community Adults: Journal of Personality 79:1.

38. Petherick ، Jillian ، Master (2005) : Chang and stability in attachment style during year 12: Association with life events ،psychological health and representations of self and others، Dissertation Abstracts International، Vol. 35، N.9 ، PP.2329-.

39. Rosentein، D.S & Horowitz، H. A (1996): Adolescent attachment and psychopathology ،Journal of Counseling and Clinical psychology ،Vol.64،PP. 244 - 253.

40. Ross. B. Wilkinson Marlene. M. Purvey (2004): Attachment style ،quality component of Self. Esteem in adolescence ، Australian، psychology Society ، Dissertation Abstracts International، Vol.39، No.5، p. 301 -305

41. Scott، M. Sofford، Louren B. Alloy (2004):The Relationship of cognitive style and attachment style to Depression and anxiety in adolesscence، Journal of cognitive psychothearpy،Vol.18،PP. 2541-.

42. Setzer ، Nicole& Jacqueline (1999):Attachment styles and personality dimensions in emotional disorders، Dissertation Abstracts International ،Vol. 60، N. 9، p.4949

43. Simon & Bounchey (1999): Attachment styles and friendship characteristics in college ، students university of Connecticut، Dissertation Abstracts International ، Vol. 18، N. 9، PP. 67- 78.

44. Vivona، J. M. (2000). Parental attachment styles of late adolescents: Qualities of attachment relationships and consequences for adjustment. Journal of Counseling Psychology، 47، 316329-.

45. Smith، M.، & Calam، R. (2009). Psychological factors linked to self-reported depression symptoms in late adolescence. Behavioural and Cognitive Psychotherapy، 37، 73–85

46. Voss، K. (1999): Understanding adolescent antisocial behavior from attachment theory and coercion theory perspectives. Dissertation Abstracts International، Vol.25، N.9 ،PP.445- 489

47. Waters، E & Cummings ، M. (2000) : A secure base from which to explore close relationships. Child Development، ،Vol. 71، N.1 ، PP.164 - 172.

48. Waters، E، Homiton، C.E &Weinfied، N.S (2000): The stability of attachment secrity from in fancy to adolescence and early adulthood، general interoduction،Child delovopment ،Vol. 71،N.31، PP. 678- 683.

49. Ying، Y.، Lee، P. A.، & Tsai، J. L. (2007). Predictors of depressive symptoms in Chinese American college students: Parent and peer attachment، college challenges and sense of coherence. American Journal of Orthopsychiatry، 77، 316323-.

50. Yates، T.M.، Tracy، A.J.، & Luthar، S.S. (2008). Nonsuicidal self-injury among “privileged” youths: Longitudinal and cross-sectional approaches to developmental process. Journal of Consulting and Clinical Psychology 76(1)، 52–62

معايير الجودة في الأداء التدريسي لأساتذة مقررات الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك خالد ومدى توافرها لديهم من وجهة نظرهم ونظر طلابهم

د. محمد حسن آل سفران

قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الملك خالد

معايير الجودة في الأداء التدريسي لأساتذة مقررات الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك خالد ومدى توافرها لديهم من وجهة نظرهم ونظر طلابهم

د. محمد حسن آل سفران

قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الملك خالد

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف مدى توافر معايير الجودة في الأداء التدريسي لأساتذة مقررات الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك خالد، من وجهة نظر الأساتذة، ونظر طلابهم، وتعرف مدى توافق وجهة نظر الأساتذة وطلابهم حول مدى توافر المعايير الرئيسة للجودة في الأداء التدريسي لأساتذة مقررات الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك خالد، كما هدفت إلى تعرف الفروق الراجعة إلى اختلاف الأقسام العلمية للأساتذة، واختلاف تخصصات الطلاب (علمي- نظري) حول آراء الطلاب في مدى توافر المعايير الرئيسة للجودة في الأداء التدريسي لأساتذة الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك خالد.وقد طبقت هذه الدراسة على مجتمع الدراسة المكون من طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك خالد والبالغ (١٦٤) طالباً، كما طبقت على عينة قصدية من أساتذة مقررات نفس الدبلوم، حيث بلغت (١٧) أستاذاً. وقد جمعت البيانات عن طريق استبانة مكونة من (٥) معايير رئيسة و(٥٣) معياراً فرعياً وجهت للطلاب وأساتذتهم.وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن أساتذة الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك خالد يرون بأن أداءهم التدريسي كان عالياً ويصنف ضمن التقدير ممتاز، كما يرى الطلاب بأن أداء أساتذتهم التدريسي كان عالياً، ضمن التقدير ممتاز في معياري العلاقات مع الطلاب وتطبيق أنظمة الجامعة، و التمكن من المادة العلمية، وبتقدير جيد جداً في المعايير الثلاثة التالية: تنفيذ التدريس، والتخطيط للتدريس، وتقويم التدريس، وقد اتفق الطلاب وأساتذتهم على ترتيب المعايير الرئيسة لمدى توافر الأداء التدريسي، وقد كانت على النحو التالي: العلاقة مع الطلاب وتطبيق أنظمة الجامعة، فالتمكن من المادة العلمية، ثم تقويم التدريس، فتخطيط التدريس، وأخيراً تنفيذ التدريس،ويوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية بين تقويم الطلاب وأساتذتهم للمعايير الرئيسة للأداء التدريسي في معيارين من خمسة معايير رئيسة، وهما التخطيط للتدريس، وتقويم التدريس، حيث إن الأساتذة يرون أن أداءهم ممتاز على عكس ما يرى طلابهم، ووجد بأن للقسم العلمي تأثيراً عند تقويم الأداء التدريسي للأساتذة من وجهة نظر الطلاب، كما أثبتت الدراسة الحالية أنه لا يوجد تأثير لاختلاف تخصصات الطلاب (علمي- نظري) على آرائهم حول الأداء التدريسي لأساتذتهم.وقد أوصت الدراسة بعدم الاقتصار على رأي فئة واحدة في تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الجامعات (طلاب، وأعضاء هيئة تدريس)، وكلما تعددت الفئات المُقّومة كان التقويم أكثر صدقاً، والأخذ بمعايير الجودة في الأداء التدريسي لتقويم أساتذة الجامعات، واستفادة كلية التربية جامعة الملك خالد من نتائج هذه الدراسة في تحسين الأداء التدريسي لأساتذتها.واقترحت الدراسة إجراء دراسة مقارنة لأداء أساتذة عينة هذه الدراسة بأداء أساتذة برنامج أو برامج مماثلة.

Abstract

The present study aimed at identifying the availability of quality standards in the teaching performance of the Faculty Members who teach the courses of the General Diploma in Education at King Khalid University from the perspectives of Faculty Members and their students as well as the consensus between these two perspectives regarding the availability of these standards in the teaching performance. The study also aimed at identifying differences attributed to the different Departments of the Faculty Members, and the different disciplines of students (scientific - theoretical) about students› opinions in the availability of main quality standards in teaching performance of Faculty Members teaching General Diploma in Education at King Khalid university. This study was administered to population consisting of 164 general Diploma students at King Khalid University as well as a deliberate sample of (17) Faculty Members. The data were collected through a questionnaire consisting of (5) main standards and (53) individual standards directed to the students and their Faculty Members. The study revealed that Faculty Members of the General Diploma in Education at King Khalid university believe that their teaching performance was highly classified at excellent level ; and students see that their Faculty Members› performance was also high at «excellent level» regarding the relationship with students, the application of university systems, and mastery of scientific material; whereas they show «very good» grade in the following three standards: implementation of teaching, planning to teach, and evaluating teaching. The students and their Faculty Members reached consensus regarding the order of the main standards as follows: the relationship with students, application of university systems, mastery of scientific material, evaluating teaching, planning teaching, and finally implementation of teaching. There is a statistically significant difference between students› and Faculty Members› evaluation for the main teaching performance standards in two of them: planning of teaching, and evaluating teaching, as Faculty Members – unlike their students - believe that their performance is «Excellent». Results also showed that the scientific section has its impact when evaluating teaching performance of Faculty Members from the students› perspectives. The study also proved that there is no impact for the student disciplines (scientific - theoretical) on their views on the teaching performance of their Faculty Members. The study recommended that evaluating Faculty Members› teaching performance should not be confined only to one class of people (students – faculty staff); and the more various the evaluating classes are, the more valid the evaluation is. The study also recommends importance of following quality standards in teaching performance to evaluate university Faculty Members as well as benefiting from results of this study to improve the teaching performance of Faculty Members. The study suggested conducting a comparative study of the performance of this study sample with that of other Faculty Members› performance in similar programs.

مقدمة

ظهر في عصرنا الحالي العديد من الحركات التي تنادي بالتغيير والتطوير والإصلاح التربوي، وتعد الجودة والإصلاح التربوي وجهين لعملة واحدة، حيث إن الجودة هي التحدي الحقيقي الذي سيواجه المؤسسات التعليمية في العقود القادمة (أبو سعدة، عبدالغفار، ٢٠٠٠؛ بريكيت، ٢٠١٠). ولم تعد الجودة الشاملة ترفاً، أو بديلاً تأخذ به أو تتركه المؤسسات التعليمية بل أصبح ضرورة ملحة تسعى كافة الدول إلى إيجادها في الحقل التعليمي حتى يتم الاعتناء به، وإظهاره بالصورة الأكثر جودة وتماسكاً. ومفهوم الجودة ورد أساساً إلى التعليم من الصناعة، فالجودة مفهوم يشير إلى ثقافة جديدة في التعامل مع المؤسسات الإنتاجية؛ لتطبيق معايير مستمرة لضمان جودة المنتج، وجودة العملية التي يتم من خلالها الحصول على المنتج. وتعتبر الجودة أهم الوسائل والأساليب لتحسين نوعية التعليم، والارتقاء بمستوى أدائه في العصر الحالي الذي يَطلق عليه بعض المفكرين عصر الجودة (البيلاوي، ٢٠٠٦؛ حسن، ٢٠٠٧؛ العارفة، قرآن، ١٤٢٨). وللجودة مفاهيم كثيرة تعددت بتعدد استخدامها، وهي من الناحية اللغوية كما ذُكر في معجم لسان العرب (ابن منظور،١٤١٠هـ) «بأن أصل كلمة الجودة (جود) والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جوده، وجوده أي صار جيداً، وأحدث الشيء فجاد، والتجويد مثله، وقد جاد وأجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل» (ص٢٧). وتعرف الجودة بأنها: «معايير عالمية للقياس والاعتراف، والانتقال من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والتمييز، واعتبار المستقبل هدفاً نسعى إليه، والانتقال من تكريس الماضي والنظرة الماضية إلى المستقبل الذي تعيش فيه الأجيال التي تتعلم الآن» (الزواوي،٢٠٠٣، ص٣٤). ومهما تنوعت تعريفات الجودة فإنها تضم ثلاثة جوانب أساسية، وهي: جودة التصميم، وتعنى بتحديد المواصفات والخصائص التي يجب أن تراعى في التخطيط للعمل. جودة الأداء، وتعنى بالقيام بالأعمال وفق المعايير المحددة لذلك. جودة المخرجات، وتعنى بالحصول على منتج تعليمي وفق الخصائص والمواصفات المتوقعة (عليمات، ٢٠٠٤، ص٩٣). وتعتبر الجودة اتجاهاً متطوراً وحديثاً يهدف إلى تحسين المنتج النهائي، وقد أصبحت مطلباً تسعى النظم التعليمية إلى تحقيقه، وباعتبار أن الأستاذ الجامعي يعد أحد المحاور الأساسية في التعليم الجامعي فإنه يقع على عاتقه المساهمة في تحقيق ذلك المطلب، وتعد معايير الأداء التدريسي هي المحك التي من خلالها يعرف مدى تطبيقه لمعايير الجودة في التعليم (سكر؛ نشوان،٢٠٠٥). وتعد معايير الجودة منطلقاً أساسياً لإصلاح التعليم، وتمثل تلك المعايير إطاراً مرجعياً يتم على أساسها بناء المؤشرات ومقاييس التقدير، فمعايير الجودة هي

المدخل الحقيقي لتحقيق جودة المؤسسات التعليمية، والاعتماد الأكاديمي هو الشهادة التي يتم التحقق من خلالها على مدى تطبيق المؤسسات التعليمية لمعايير الجودة (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٨). ومع أن المعايير مقياس لمدى تحقق الأداء المثالي لشيء ما، فإنه يلاحظ عدم وجود تعريف متفق عليه لمفهوم المعيار فقد عرفا زيتون وعايش (١٩٩٩) المعايير بأنها: «تلك العبارات التي يمكن من خلالها تحديد المستوى الملائم والمرغوب من إتقان المحتوى والمهارات والأدوات وفرص التعلم ومعايير إعداد المعلم» (ص١١٥). ويُعَرف المعيار بأنه: «عبارة تستخدم للحكم على جودة المنهج، أو طريقة التدريس، أو أسلوب التقويم، أو برنامج التنمية المهنية للمعلمين» (فضل الله، ٢٠٠٥، ص١٥٤). ويعرف المالكي (٢٠١١) المعايير بأنها: «مجموعة البنود أو الشروط أو المواصفات المضبوطة علمياً والواجب على المعلم معرفتها، ولديه القدرة على أدائها» (ص٩٣). وبعد أن تعرفنا مفهوم كل من الجودة والمعايير وأهميتها، فيجب أن نعرف أن الأداء التدريسي مهم جداً في جودة العملية التعليمية، فكفاءة أعضاء هيئة التدريس، وما يمتلكونه من مداخل وطرق تدريس واستراتيجيات ووسائل تدريسية يعد المقياس الحقيقي لقياس كفاءة أية مؤسسة تعليمية وجودة ما تقدمه من تعليم، وعليه فإن توافر معايير لقياس جودة ما يقوم به المعلم من أداء تدريسي هي أهم ما يقدم لتحسين نوعية التعليم، لأنها ستنعكس على جودة العملية التعليمية (الناقة، ٢٠٠٦). والتدريس من الأنشطة الرئيسة التي تقوم بها الكليات باختلاف تخصصاتها، ولكنه يعد الأدنى ترتيباً مقارنة بالأنشطة الأخرى التي يقوم بها أساتذة الجامعة، كالبحث العلمي وخدمة المجتمع، ويظهر ذلك جلياً في نظام الترقيات، حيث يعطى لجودة الأداء التدريسي أهمية أقل مقارنة بالإنتاج العلمي وجودته في قرار الترقية (National Council for Accreditation of Teacher Education, 2008). وحتى نرتقي بجودة التعليم يجب أن نهتم بالأداء التدريسي، ولا يمكن لهذا الأداء أن يتطور إلا من خلال التقويم المستمر، الذي سيضمن تطوير النشاط وضمان الجودة (Gibbs &Habeshaw, 2002). وقد وضعت بعض المؤسسات التعليمية العالمية والعربية عدداً من المعايير لجودة الأداء التدريسي لدى المعلم، ومنها المعايير المهنية للمعلمين بولاية «كوينزلاند» الأسترالية والتي حددتها وزارة التربية بنفس الولاية عام ٢٠٠٥م، حيث تضمنت قائمة المعايير اثني عشر معياراً أساسياً، ولكل معيار مجموعة من المؤشرات (Education Queensland, 2005). ومعايير الأداء الجيد لمعلمي ولاية «كنتاكي» وقد تضمنت تسعة مجالات (Leib, 2002). أما

في جمهورية مصر فقد وضعت وزارة التربية والتعليم مشروعاً بإعداد معايير قومية للتعليم شملت عدة مجالات ومن ضمن هذه المجالات المعلم، وقد صيغت مجموعة من المعايير والمؤشرات تحت خمسة مجالات رئيسية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣) .وتؤكد عدد من الدراسات على ارتباط التقويم بالمعايير، وعلى ضرورة وضع معايير للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس/ المعلم بهدف تقويم أدائه وتحديد جوانب القصور؛ حتى يطور قدراته المعرفية ومهاراته الفنية التربوية، وأن يكون مهتماً بما هو جديد، ومدركاً لأهمية البحث والابتكار والتجريب، ومتبنياً للأفكار والنظريات والممارسات الجديدة مطوراً بذلك لأدائه التدريسي الذي يتناسب ومتطلبات العصر (الأغا، ٢٠٠٤، Bennent, Others, 2000 ; Wise, Leibbrond, 2000 ; Weichel, 2003).

مشكلة الدراسة

تسعى وزارة التعليم العالي على حفز الجامعات السعودية للحصول على الاعتماد الأكاديمي الذي سيؤدي إلى جودة العملية التعليمية، وجامعة الملك خالد من ضمن الجامعات التي تسعى للتقدم في هذا المجال، وكلية التربية تعتبر هي الأكثر نشاطاً بين كليات الجامعة في مجال الجودة بحكم تخصصها، وما يتوجب عليها من جودة وتطوير، ومن ضمن البرامج التي تقدمها الكلية الدبلوم العام في التربية، والذي يُعْنَى بتأهيل خريجي البكالوريوس للحصول على دبلوم تربوي يؤهلهم للعمل في التعليم، ولأهمية هذا البرنامج وبحكم أن الباحث هو المسؤول عن هذا البرنامج فإنه يود أن يتعرف مدى توافر معايير جودة الأداء التدريسي لأساتذة هذا البرنامج، وقد وجد أن أفضل الطرق وأنجعها للحصول على تقويم حقيقي تتمثل في معرفة تقييم الأساتذة الذاتي لأدائهم وتقييم طلابهم لهم، وقد اختار الباحث هذين التقييمين لأنه لا يتوافر غيرهما خصوصاً وأنه لا يستطيع الحكم إلا من يستطيع ملاحظة الأداء داخل القاعة الدراسية، وعلى هذا الأساس فقد صاغ الباحث أسئلة دراسته كما يلي:

- ما مدى توافر معايير الجودة في الأداء التدريسي لأساتذة مقررات الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك خالد من وجهة نظرهم؟
- ما مدى توافر معايير الجودة في الأداء التدريسي لأساتذة مقررات الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك خالد من وجهة نظر طلابهم؟
- ما الفرق بين وجهة نظر أساتذة الدبلوم وطلابهم حول مدى توافر المعايير الرئيسة للجودة في الأداء التدريسي لأساتذة الدبلوم العام في التربية ؟

- ما الفروق بين وجهات نظر الطلاب التي ترجع إلى اختلاف أقسامهم العلمية حول مدى توفر المعايير الرئيسة للجودة في الأداء التدريسي لأساتذة الدبلوم العام في التربية؟
- ما الفروق بين وجهات نظر الطلاب التي ترجع إلى اختلاف تخصصاتهم (علمي- نظري) حول مدى توفر المعايير الرئيسة للجودة في الأداء التدريسي لأساتذة الدبلوم العام في التربية؟

أهداف الدراسة: تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تعرف مدى توافر معايير الجودة في الأداء التدريسي لأساتذة مقررات الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك خالد من وجهة نظر الأساتذة ونظر طلابهم.
- تعرف مدى توافق وجهة نظر الأساتذة وطلابهم حول مدى توافر المعايير الرئيسة للجودة في الأداء التدريسي لأساتذة مقررات الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك خالد.
- تعرف الفروق الراجعة إلى اختلاف الأقسام العلمية للأساتذة واختلاف تخصصات الطلاب (علمي- نظري) حول آراء الطلاب في مدى توافر المعايير الرئيسة للجودة في الأداء التدريسي لأساتذة الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك خالد.

أهمية الدراسة: تكمن أهمية هذه الدراسة في عدد من الجوانب، نوجزها فيما يلي:

- إعداد قائمة بمعايير جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي؛ وهذا سيفيد الباحثين في هذا المجال، كما سيفيد الجامعات التي تسعى لتطبيق الجودة الشاملة في مجال الأداء التدريسي الذي يعتبر من أهم وظائف وأدوار أية جامعة.
- تزويد المسؤولين في كلية التربية جامعة الملك خالد بمؤشرات على مدى تطبيقها للجودة في هذا المجال، كما أن هذه المؤشرات ستفيد الباحثين والجامعات الأخرى في إجراء مقارنات محلية وعالمية، والتي تعتبر من مؤشرات الجودة لدى الجامعات.
- تعطي هذه الدراسة مؤشراً لمدى تطابق أو عدم تطابق التقويم الذاتي للأستاذ وتقويم طلابه له، وهذا سيفيد في الدراسات التالية، كما سيفيد الجامعات بالاكتفاء من عدمه بأحد هذين التقييمين للدلالة على مدى تطبيق الجودة.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على الطلاب الملتحقين بالدبلوم العام في التربية بجامعة الملك خالد في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٢-١٤٣٣هـ، كما اقتصرت على أساتذة ثلاثة مقررات كونها تمثل ثلاثة أقسام علمية؛ حتى يتم المقارنة بين وجهات

نظر الطلاب في الأداء التدريسي لأساتذتهم باختلاف الأقسام الذين ينتمون إليها، وهذه المقررات هي: (أسس المناهج، وأصول التربية، وعلم النفس التربوي). كما اقتصر التقويم على المعايير التي حددت في أداة الدراسة المعدة من قبل الباحث.

مصطلحات الدراسة

معايير الجودة: وتعرف معايير الجودة في التعليم بأنها: «مجموعة من المعايير التعليمية والتربوية الهادفة إلى تطوير برامج إعداد المعلم، وتطوير الأهداف، ونظام إعداد أعضاء هيئة التدريس والعاملين، ورفع مستوى جودة التعليم ومخرجاته، وتطويره وتحسينه» (نصر، ٢٠٠٧، ص٤٠٥). ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مجموعة من المواصفات، والسمات، والاشتراطات التعليمية، والتربوية الهادفة إلى تعرف مدى تحقيق الجودة في الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في الجامعة.

الأداء التدريسي: عرف كل من دياب، والبنا (٢٠٠١) الأداء التدريسي بأنه: «سلوك أو جهد مبذول من قبل المعلم، لتحقيق الأهداف المنشودة وفقاً لمجموعة القواعد والقوانين المنظمة لعمله (التخطيط والإعداد، وتنفيذ التدريس، وتقويم الأداء للمتعلمين، وما يرتبط بذلك من مسؤوليات مهنية)» (ص٣٥). ويعرف الأداء التدريسي إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: كل ما يقوم به المعلم من نشاط لتحقيق الأهداف المنشودة منه في مقرر معين، سواء كان ذلك النشاط في الإعداد، أو التنفيذ، أو التقويم، أو التعامل مع الطلاب، أو غيرها من مسئوليات مهنية أكاديمية.

الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك خالد: هو دبلوم فوق الجامعي يؤهل فيه الطالب المتخرج من البكالوريوس بشهادة غير تربوية للعمل في مجال التدريس، سواء كان تخصصه علمياً، أو أدبياً، ومدته عام دراسي.

الدراسات السابقة

أجرى بريكيت (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى تحديد معايير الجودة الشاملة التي ينبغي تحقيقها لدى الطلاب المعلمين للغة العربية بكلية التربية جامعة طيبة بالمملكة العربية السعودية في أثناء تدريسهم مادة القراءة، وتعرف مدى تحقيق معايير الجودة الشاملة لديهم في مراحل (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم) ووضع تصور مقترح لتطوير مستوى الأداء التدريسي لديهم، وقد تكونت عينة دراسته من (٣٠) طالباً معلماً من

الذين يتدربون في التربية الميدانية بالمرحلة المتوسطة في المدينة المنورة، وقد صمم بطاقة ملاحظة وطبقها في الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٣١هـ، وخلصت الدراسة إلى تحديدها لعدد من معايير الجودة الشاملة التي ينبغي توافرها لدى الطلاب المعلمين لمادة القراءة في أثناء تدريسهم، وقد بلغت (٤٤) مؤشراً، كما توصلت إلى تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لعينة الدراسة.وقام الحويطي (٢٠١٠) بدراسة هدفت إلى تحديد مهام عضو هيئة التدريس والمهارات المطلوبة منه في الأداء التدريسي في ضوء متطلبات الجودة الشاملة، وتعرف نقاط الضعف والقوة في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب في جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة، وقد طبقت الدراسة على (٤٠) عضو هيئة تدريس، عن طريق استبانة، وقد كان من أهم نتائجها أنها لم تصل بأداء أغلب أفراد عينة البحث إلى النسبة المعيارية المحددة.وأجرت العيدروس (٢٠٠٩) دراسة كان من أهدافها تعرف أساليب التقويم لأداء أعضاء هيئة التدريس المستخدمة بكلية التربية جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية، وقد توصلت إلى أن كلية التربية جامعة أم القرى لم تعتمد على معايير مقننة وأساليب هادفة في تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس من خلال مركز متخصص في التقويم. وقد أوصت بضرورة وجود معايير مقننة موضوعية وصادقة لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس.أجرى كل من الجرجاوي ونشوان (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى تعرف معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها في التعليم الجامعي، وتعرف التقديرات التقويمية لأداء أساتذة الجامعات في ضوء بعض المتغيرات (الجنس، ونوع الجامعة، والخبرة، والتخصص) ووضع مقترحات تسهم في تحسين أداء أساتذة الجامعات وفق معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها في التعليم الجامعي، وقد استخدم الباحثان الاستبانة لجمع بيانات عينة الدراسة البالغة (٢٥٠) معلماً ومعلمةً في تخصصات مختلفة، وقد كان من أبرز نتائجها أنه لا يوجد تأثير للخبرة ولا للتخصص على الأداء التدريسي.وقام العمايرة (٢٠٠٦) بدراسة هدفت إلى تعرف درجة أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة بالأردن لمهامهم التعليمية من وجهة نظرهم ونظر طلابهم، ولتحقيق ذلك تم توزيع استبانة على عينة الدراسة البالغة (٥٩) عضو هيئة تدريس، و(٢٧١) طالباً وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس لأنفسهم، وتقييم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس وكانت لصالح أعضاء هيئة التدريس. وأجرى الشافعي (٢٠٠٦) دراسة حول متطلبات التقويم الموضوعي لأداء هيئة التدريس وشروطه من وجهة نظر كل من أعضاء هيئة التدريس والقائمين على العملية التقويمية

بكلية التربية بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية. وقد طبقت الدراسة على (٢٠٧) عضو هيئة تدريس من الذكور. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق جوهرية بين وجهتي نظر كل من أعضاء هيئة التدريس والقائمين بالعملية التقويمية في أغلب جوانب الأداء ومظاهره، كما ظهرت فروق جوهرية في مصادر المعلومات التي يمكن الاستناد إليها في التقويم بين وجهتي نظر كل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب. كما قام القرني وآخرون (٢٠٠٦) بدراسة هدفت إلى تطوير منظومة أداء عضو هيئة التدريس في جامعة الملك سعود تستند إلى أسس علمية تتسم بالصدق والثبات والموضوعية، وتعتمد على مصادر متنوعة من البيانات التي تستخدم في عملية التقويم. وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٩٤) من أعضاء هيئة التدريس، و(٧٤٩٦) طالباً من كليتي التربية والهندسة بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وقد توصلت الدراسة إلى إنشاء قاعدة بيانات مركزية تراكمية للمعلومات المستخلصة من نماذج التقويم وتمكين هذه القاعدة من عمل تقارير مطبوعة، وإلكترونية متنوعة عن النتائج، وتقارير مفصلة بكافة المستويات في الجامعة. أما الجفري (٢٠٠٢) فقد أجرت دراسة هدفت إلى تعرف آراء طالبات الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى بمكة المكرمة. وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٩٨) طالبة من طالبات الماجستير، وجمعت البيانات عن طريق استبانة. وقد توصلت الدراسة إلى أن المستوى العام للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى يقع في مستوى الأداء المتوسط.كما قاما شحاتة والمزروعي (٢٠٠٢) بدراسة هدفت إلى تعرف أراء عضوات هيئة التدريس و القيادات بكليات البنات حيال التقويم الذاتي، من خلال الكشف عن مدى مناسبة استخدام هذا الأسلوب بين عضوات هيئة التدريس وإبراز أهميته ومجالاته ووسائله كما تراها قيادات وعضوات هيئة التدريس في كليات البنات بالمملكة العربية السعودية. وقد تكونت عينة البحث عضوات هيئة التدريس الحاصلات على درجة الدكتوراه جميعهن ومن قيادات الكليات البالغ عددهم (٢٣٦) عضواً. وقد توصلت الدراسة إلى أن التقويم الذاتي والوعي بقيمته له أهمية في الأداء الجامعي على مستوى الأعضاء والمستوى القيادي. وقد كان من توصياتها توسيع مفهوم الأداء الجامعي حتى لا يأتي اهتمام عضوات هيئة التدريس والقيادات على حساب الوظيفة البحثية، ووظيفة خدمة المجتمع وتنمية البيئة. ومطالبة عضو هيئة التدريس والقيادات بتقديم بطاقة التقويم الذاتي للمسئولات عن كليات البنات بعد ملئهن لهذه البطاقات بما يعطي صورة واضحة وواقعية عن عضو هيئة التدريس.وقام المخلافي (٢٠٠٢) بدراسة هدفت إلى بناء أداة لتقويم كفاءة الأداء

التدريسي لعضو هيئة التدريس في جامعة صنعاء باليمن، وقد بلغت عينة دراسته (٧١) عضو هيئة تدريس من كلية التربية بنفس الجامعة، وقد توصلت الدراسة إلى تقسيم الكفايات التدريسية إلى سبعة أبعاد، وهي: العلاقة مع الطلاب، والمعرفة في مجال التخصص، والتخطيط للتدريس، والتنظيم للتدريس، وتنفيذ التدريس، وكفاية التقويم، وآداب وأحكام التدريس الجامعي.وفي دراسة قامت بها الخثيلة (٢٠٠٠) هدفت إلى تحديد بعض المهارات التدريسية الفعلية التي يمارسها الأستاذ الجامعي، والمثالية التي ينبغي أن يمارسها، وذلك من خلال وجهة نظر الطالبة الجامعية. وقد أجريت الدراسة على طالبات جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية المتوقع تخرجهن في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤١٨/١٤١٩هـ في مدينة الرياض، وقد بلغ عدد العينة (٢١٨) طالبةً من أربعة عشر تخصصاً في كليات: الآداب، والتربية، والأقسام العلمية، والعلوم الإدارية. وتم استخدام استبانة تكونت من (٦٠) فقرة مقسمة على ستة محاور هي: نماذج التدريس، وأنماط المحاضرات، وتطوير مهارات التدريس، وتنظيم وبناء المحاضرات، ومستوى الأداء والإلقاء، والتقويم. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج ومنها: أن الأنماط المختلفة للمحاضرة (التقليدي، والمتنوع، والفعال، والميداني) لا تصل إلى مستوى تحصيل المعرفة المنشودة. وقد أوصت الدراسة بضرورة تنظيم المحاضرة تنظيماً مبنياً على العمق المناسب للمادة العلمية، من حيث العرض، والشرح، والوقت، والاهتمام بالتغذية الراجعة.

التعليق على الدراسات السابقة

أكدت معظم الدراسات على أهمية تقويم الأداء التدريسي باختلاف المراحل التعليمية سواء في التعليم العام أو التعليم العالي. كما أكدت على أهمية تطبيق الجودة في التعليم خصوصاً في الأداء التدريسي، لما له من أهمية في جودة المخرج النهائي.

- جمعت الدراسات السابقة عدداً من المعايير لجودة الأداء التدريسي من خلال الأدبيات والدراسات التي سبقتها، ومن خلال آراء المستفيدين والمقومين.
- معظم الدراسات أخذت بآراء الطلاب والأساتذة في عملية تقويم الأداء التدريسي.
- معظم الدراسات استخدمت المنهج الوصفي، و الاستبانة لجمع المعلومات، ودراسة وأحدة استخدمت بطاقة الملاحظة.
- أوصت بعض الدراسات بأن يكون هناك معايير محددة وواضحة يستفاد منها في عملية تقويم الأداء التدريسي.

- لوحظ بأنه في دراسة لتقويم الأداء لأعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون بالدراسات العليا بجامعة أم القرى من قبل الطالبات تبين بأن مستوى الأداء التدريسي يقع في المتوسط، ودراسة (الحويطي، ٢٠١٠) أظهرت نتائجها بأن نتائج أداء أعضاء هيئة التدريس لم تصل إلى النسبة المعيارية المطلوبة.
- أكدت دراسة (شحاتة والمزروعي،٢٠٠٢) على أهمية التقويم الذاتي.
- أكدت دراسة (الجرجاوي؛ نشوان، ٢٠٠٧) على أنه لا يوجد تأثير للخبرة والتخصص على الأداء التدريسي.
- أكدت نتائج دراسة (العمايرة، ٢٠٠٦) على وجود تباين في تقويم أعضاء هيئة التدريس لأدائهم وتقويم طلابهم لأدائهم.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة: اتبع الباحث المنهج الوصفي، من خلال استقصاء آراء عينة الدراسة ومن خلال الاستبانة.

مجتمع الدراسة، وعينتها: استهدفت الدراسة طلاب الدبلوم العام في التربية جامعة الملك خالد، وأساتذتهم، وتفصيل مجتمعها، وعينتها كما يلي:

١. **الطلاب:** تكون مجتمع الدراسة من حوالي (١٦٣) طالباً من الطلاب الملتحقين بالدبلوم العام في التربية بجامعة الملك خالد في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٣٣/٣٢هـ)، وقد تم أخذ المجتمع كله لإمكانية تطبيق الدراسة عليه كاملاً ونظراً لصغره، وقد استبعد الباحث منه الطلاب الغائبين، أو من لم يستجب منهم للمشاركة في الدراسة؛ وبذلك طبقت أداة الدراسة على (١٥٤) طالباً. والجدول التالي يوضح تفاصيل هذا المجتمع:

(جدول ١)

تفاصيل مجتمع الدراسة من الطلاب

التخصص	عدد الطلاب
نظري	١١١ طالباً
علمي	٤٣ طالباً
المجموع	١٥٤ طالباً

٢. **أعضاء هيئة التدريس:** تم اختيار أساتذة مقررات (أسس المناهج، أصول التربية، وعلم النفس التربوي) نظراً لصعوبة تطبيق الأداة على المواد الدراسية جميعها، حيث إن هذه المواد تمثل أقسام كلية التربية جامعة الملك خالد المشاركة في تدريس الدبلوم العام في التربية، وحتى يُتاح للباحث مقارنة أراء الطلاب مع أراء أساتذتهم لذا رأى الباحث أن من الأفضل أن يأخذ (عينة قصدية) من الأساتذة، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٧) أستاذاً. والجدول التالي يوضح تفاصيل عينة الأساتذة:

(جدول ٢)

تفاصيل عينة الأساتذة

التخصص	عدد الأساتذة
مقرر أسس المناهج	(٦) أساتذة
مقرر أصول التربية	(٦) أستاذة
مقرر علم النفس التربوي	(٥) أساتذة
المجموع	(١٧) أستاذاً

أداة الدراسة

استبانة معايير الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي:قام الباحث بإعداد أداة الدراسة من خلال اطلاعه على معايير الأداء التدريسي (Kentucky Education Professional Standards, 2008; وهيئة التعليم القطرية، ٢٠٠٧؛). كما تم تطبيق استبيان مفتوح على عينة استطلاعية من طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك خالد، وعدد من أساتذة كلية التربية جامعة الملك خالد لتعرف أهم معايير الأداء التدريسي، ومن خلال ذلك تم صياغة (٥) معايير رئيسة و (٥٣) مؤشراً.

ضبط الاستبانة

الصدق: صدق المحكمين (الصدق الظاهري للأداة):تم عرض المقياس في صورته الأولية على(١٠) محكمين من الأساتذة بقسمي المناهج وطرق التدريس، و علم النفس التربوي، وقد تم تعديل صياغة بعض المفردات بناءً على آراء بعض المحكمين[١]، ثم أعيدت الأداة على المحكمين مرة أخرى، وتم الاتفاق عليها.

(١) أ.د.تمام إسماعيل (مناهج وطرق تدريس علوم). أ.د. محرز الغنام (مناهج وطرق تدريس علوم). أ.د. أحمد جابر (مناهج وطرق تدريس اجتماعيات). أ. د. السيد عبد الدائم (أحصاء تربوي). د. السيد الفضالي (قياس وتقويم). د. أحمد صادق (مناهج وطرق تدريس تقنيات التعليم). د. سعيد حامد (مناهج وطرق تدريس علوم). د. حسن مسلم (مناهج وطرق تدريس لغة عربية).

الثبات: قام الباحث بحساب ثبات الاستبانة بطريقتين كما يلي:

بطريقة معامل ألفا كرونباخ (في حالة حذف المؤشر): تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (في حالة حذف المؤشر)، لكل معيار من معايير الجودة في الأداء التدريسي، والجداول التالية توضح النتائج.

أولاً: معيار التمكن من المادة العلمية

(جدول ٣)

معامل ألفا كرونباخ (في حالة حذف المؤشر) لمعيار التمكن من المادة العلمية

الرقم	المؤشر	معامل ألفا
١	أجيب عن أية أسئلة للطلاب تتعلق بالمحتوى العلمي	٠،٨٨
٢	أربط موضوعات المقرر بعضها بعضا	٠،٨٩
٣	أستشهد بأمثلة تساعد الطلاب على فهم المعلومات وتثبيتها	٠،٩٠
٤	أثري المادة العلمية بما هو جديد	٠،٨٦
٥	أحلل المادة العلمية إلى عناصرها الرئيسة	٠،٨٧
٦	أوضح المفاهيم الرئيسة للمادة العلمية	٠،٨٧
	معامل ألفا كرونباخ لمعيار التمكن من المادة العلمية ككل	٠،٩٠

ويتضح من نتائج الجدول السابق أن معامل ألفا كرونباخ (في حالة حذف المؤشر) لكل مؤشر من مؤشرات معيار التمكن من المادة العلمية أقل من معامل ألفا كرونباخ لمعيار التمكن من المادة العلمية ككل، مما يعني ثبات مؤشرات معيار التمكن من المادة العلمية جميعها.

ثانياً: معيار التخطيط للتدريس

(جدول ٤)

معامل ألفا كرونباخ (في حالة حذف المؤشر) لمعيار التخطيط للتدريس

الرقم	المؤشر	معامل ألفا
٧	أوضح أهداف المقرر وأهميته للطلاب في أول لقاء	٠،٨٤
٨	أحدد موضوعات المقرر في بداية الفصل الدراسي	٠،٨٦
٩	أقسم المحتوى على أسابيع الدراسة بصورة مناسبة	٠،٨٤
١٠	أحدد أسابيع الاختبارات الفصلية في بداية الفصل الدراسي	٠،٨٤
١١	أوضح أساليب التقويم التي سأتبعها خلال الفصل الدراسي	٠،٨٥

الرقم	المؤشر	معامل ألفا
١٢	أحدد المراجع الأساسية والثانوية التي سيعتمد عليها في تدريس المقرر	٠،٨٢
١٣	أنظم المادة العلمية بشكل منطقي يناسب مرحلة تعليم الطلاب	٠،٨٤
١٤	أوضح عناصر المحاضرة قبل البدء في الشرح	٠،٨٥
	معامل ألفا كرونباخ لمعيار التخطيط للتدريس ككل	٠،٨٦

ويتضح من نتائج الجدول السابق أن معامل ألفا كرونباخ (في حالة حذف المؤشر) لكل مؤشر من مؤشرات معيار التخطيط للتدريس أقل من أو يساوي معامل ألفا كرونباخ لمعيار التخطيط للتدريس ككل، مما يعني ثبات مؤشرات معيار التخطيط للتدريس جميعها.

ثالثاً: معيار تنفيذ التدريس

(جدول ٥)

معامل ألفا كرونباخ (في حالة حذف المؤشر) لمعيار تنفيذ التدريس

الرقم	المؤشر	معامل ألفا
١٥	أراعي الفروق الفردية بين الطلاب في أثناء الشرح	٠،٩٥
١٦	أدير المحاضرة وأضبطها بشكل جيد	٠،٩٥
١٧	أعرض العناصر المهمة للمحاضرة من خلال وسيلة عرض مناسبة	٠،٩٥
١٨	أشجع الطلاب على التفاعل والمشاركة الإيجابية والمناقشة داخل القاعة	٠،٩٥
١٩	أنوع طرائق التدريس التي أستخدمها في أثناء الشرح	٠،٩٥
٢٠	أراعي التدرج/التسلسل المنطقي عند عرض المادة العلمية	٠،٩٥
٢١	أهيئ البيئة الفصلية (أحث الطلاب على تنظيم القاعة وترتيبها بشكل مناسب)	٠،٩٥
٢٢	أتحدث بصوت واضح ومسموع طوال المحاضرة	٠،٩٥
٢٣	أوظف الوسائل والمواد والأدوات التعليمية في الوقت المناسب	٠،٩٥
٢٤	أستخدم أساليب تعزيز مناسبة ومتنوعة في أثناء الشرح	٠،٩٥
٢٥	أعرض المحتوى بما يناسب مستوى قدرات الطلاب	٠،٩٥
٢٦	أنهي التدريس بتلخيص ما تم شرحه	٠،٩٥
٢٧	أربط موضوع المحاضرة بما سبقه	٠،٩٥
٢٨	ألقي المحاضرة بشكل جذاب، ومتنوع، ومناسب للمواقف التعليمية	٠،٩٥
٢٩	أوضح للطلاب قواعد العمل والتدريس المتبعة في المحاضرة وألتزم بها	٠،٩٥
٣٠	أشجع الطلاب على التعلم الذاتي (قراءة، ومتابعة ومواقع، وبرامج، .. إلخ)	٠،٩٥
٣١	أطلب من الطلاب تكليفات مناسبة لتطبيق ما تم تعلمه	٠،٩٥
٣٢	أتحدث بلغة سليمة خالية من الأخطاء	٠،٩٥

الرقم	المؤشر	معامل ألفا
٣٣	أجيد تقسيم زمن المحاضرة على عناصرها	٠،٩٥
٣٤	أنمي مهارات البحث، والاستكشاف من خلال محاضراتي	٠،٩٥
	معامل ألفا كرونباخ لمعيار تنفيذ التدريس ككل	٠،٩٥

ويتضح من نتائج الجدول السابق أن معامل ألفا كرونباخ (في حالة حذف المؤشر) لكل مؤشر من مؤشرات معيار تنفيذ التدريس يساوي معامل ألفا كرونباخ لمعيار تنفيذ التدريس ككل، مما يعني ثبات مؤشرات معيار تنفيذ التدريس جميعها.

رابعاً: معيار تقويم التدريس

(جدول ٦)

معامل ألفا كرونباخ (في حالة حذف المؤشر) لمعيار تقويم التدريس

الرقم	المؤشر	معامل ألفا
٣٥	أقدم لطلابي تغذية راجعة مناسبة في الوقت المناسب (أصحح بسرعة، وأحل الاختبارات مع طلابي بعد نهاية الاختبار)	٠،٧٩
٣٦	أهيئ الطلاب نفسياً للاختبار	٠،٨٣
٣٧	أوفر ما يحتاجه الطلاب للاختبارات (أوراق إجابة، وأسئلة مطبوعة،. إلخ)	٠،٧٩
٣٨	أصمم الاختبارات، وأصيغها بشكل مناسب	٠،٧٨
٣٩	أنوع في أدوات التقويم التي أستخدمها (اختبارات بأنواعها، وتكليفات،.إلخ)	٠،٧٩
٤٠	أقيم مستوى الطلاب بموضوعية	٠،٨٣
	معامل ألفا كرونباخ (في حالة حذف المؤشر) لمعيار تقويم التدريس ككل	٠،٨٣

ويتضح من نتائج الجدول السابق أن معامل ألفا كرونباخ (في حالة حذف المؤشر) لكل مؤشر من مؤشرات معيار تقويم التدريس أقل من أو يساوي معامل ألفا كرونباخ لمعيار تقويم التدريس ككل، مما يعني ثبات مؤشرات معيار تقويم التدريس جميعها.

خامساً: معيار العلاقة مع الطلاب وتطبيق أنظمة الجامعة

(جدول ٧)

معامل ألفا كرونباخ (في حالة حذف المؤشر) لمعيار العلاقة مع الطلاب وتطبيق أنظمة الجامعة

الرقم	المؤشر	معامل ألفا
٤١	أحضر المحاضرة من بدايتها	٠،٨٨
٤٢	أستثمر وقت المحاضرة كاملاً	٠،٨٨
٤٣	ألتزم بوعودي مع الطلاب	٠،٨٩
٤٤	أستقبل الطلاب خارج وقت المحاضرة (الساعات المكتبية)	٠،٨٩
٤٥	أحترم الطلاب، وأتفاهم معهم	٠،٨٩
٤٦	أتعامل مع الطلاب بمرونة، ووضوح	٠،٨٨
٤٧	ألتزم بلوائح الجامعة وأنظمتها	٠،٨٨
٤٨	أقبل النقد البناء	٠،٨٨
٤٩	أحافظ على مبدأ القدوة في التصرف، والتعامل مع الطلاب	٠،٨٨
٥٠	أحدد طرق تواصل الطلاب معي	٠،٨٩
٥١	أضيق الفجوة الاجتماعية بيني وبين الطلاب	٠،٨٨
٥٢	أتمتع بالصبر في تعاملي مع الطلاب	٠،٨٨
٥٣	أنمي روح التعاون بين الطلاب	٠،٨٩
	معامل ألفا كرونباخ (في حالة حذف المؤشر) لمعيار العلاقة مع الطلاب وتطبيق أنظمة الجامعة ككل	٠،٨٩

ويتضح من نتائج الجدول السابق أن معامل ألفا كرونباخ (في حالة حذف المؤشر) لكل مؤشر من مؤشرات معيار العلاقة مع الطلاب وتطبيق أنظمة الجامعة أقل من أو يساوي معامل ألفا كرونباخ لمعيار العلاقة مع الطلاب وتطبيق أنظمة الجامعة ككل، مما يعني ثبات مؤشرات معيار العلاقة مع الطلاب وتطبيق أنظمة الجامعة جميعها.

حساب ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان-براون، جتمان): تم حساب الثبات أيضاً بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان-براون، جتمان)، لكل معيار من معايير الجودة في الأداء التدريسي، والجداول التالية توضح النتائج.

أولاً: معيار التمكن من المادة العلمية

(جدول ٨)

معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان-براون، جتمان) لمعيار التمكن من المادة العلمية

طريقة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية	معامل الثبات
معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان-براون)	٠،٩١
معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (جتمان)	٠،٩٠

ثانياً: معيار التخطيط للتدريس

(جدول ٩)

معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان-براون، جتمان) لمعيار التخطيط للتدريس

طريقة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية	معامل الثبات
معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان-براون)	٠،٧٩
معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (جتمان)	٠،٧٩

ثالثاً: معيار تنفيذ التدريس

(جدول ١٠)

معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان-براون، جتمان) لمعيار تنفيذ التدريس

طريقة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية	معامل الثبات
معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان-براون)	٠،٩٧
معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (جتمان)	٠،٩٧

رابعاً: معيار تقويم التدريس

(جدول ١١)

معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان-براون، جتمان) لمعيار تقويم التدريس

طريقة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية	معامل الثبات
معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان-براون)	٠،٨٩
معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (جتمان)	٠،٨٨

خامساً: معيار العلاقة مع الطلاب وتطبيق أنظمة الجامعة

(جدول ١٢)

معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان-براون، جتمان) لمعيار العلاقة مع الطلاب وتطبيق أنظمة الجامعة

طريقة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية	معامل الثبات
معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان-براون)	٠،٨٧
معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (جتمان)	٠،٨٧

ومن نتائج الجداول السابقة يتضح ثبات مؤشرات كل معيار من معايير الجودة في الأداء التدريسي، كما يتضح ثبات كل معيار من معايير الجودة في الأداء التدريسي، وبالتالي يتضح صلاحية الاستبانة للتطبيق على عينة الدراسة.

إجراءات الدراسة: بعد أن صمم الباحث أداة الدراسة وتحقق من صدقها وثباتها، قام باتخاذ الإجراءات التالية:

- تطبيق الأداة على طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك خالد في نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٣/٣٢هـ بعد أن اُستُكملت معظم المناهج وكذلك الاختبارات الفصلية. وقد تم التطبيق من قِبل الباحث في محاضرات لا يوجد فيها أساتذة المقررات الذين سيُقَوَمون.
- طبقت الأداة بعد ذلك على أعضاء هيئة التدريس.
- جمعت البيانات، وتم تحليلها، وتفسيرها.
- صيغت نتائج الدراسة وتوصياتها.

وللإجابة عن أسئلة البحث، قام الباحث بما يلي:

الإجابة عن السؤال الأول: ما مدى توافر المعايير الرئيسة للجودة في الأداء التدريسي لأساتذة مقررات الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك خالد من وجهة نظرهم؟ وللإجابة عن السؤال السابق قام الباحث بحساب المتوسطات والانحراف المعياري لكل معيار رئيس من معايير الجودة في الأداء التدريسي ومعاييره الفرعية، ثم قام بحساب متوسط كل معيار فرعي ورئيس، والنتائج موضحة في الجداول التالية:

(جدول ١٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للمعايير الفرعية للأداء التدريسي من وجه نظر الطلاب

أولاً : معيار التمكن من المادة العلمية

الرقم	المؤشر	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١	أجيب عن أية أسئلة للطلاب تتعلق بالمحتوى العلمي	٤،٥٤	٠،٧٨	٥
٢	أربط موضوعات المقرر بعضها بعضا	٤،٦٩	٠،٦٣	٣
٣	أستشهد بأمثلة تساعد الطلاب على فهم المعلومات وتثبيتها	٤،٦٩	٠،٦٣	٣
٤	أثري المادة العلمية بما هو جديد	٤،٠٠	٠،٨٢	٦
٥	أحلل المادة العلمية إلى عناصرها الرئيسة	٤،٧٧	٠،٤٤	٢
٦	أوضح المفاهيم الرئيسة للمادة العلمية	٤،٨٥	٠،٣٨	١
	المتوسط العام لمعيار التمكن من المادة العلمية	٤،٥٩	٠،٤١	

ثانياً : معيار التخطيط للتدريس

الرقم	المؤشر	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
٧	أوضح أهداف المقرر وأهميته للطلاب في أول لقاء	٤،٨٥	٠،٣٨	١
٨	أحدد موضوعات المقرر في بداية الفصل الدراسي	٤،٧٧	٠،٨٣	٢
٩	أقسم المحتوى على أسابيع الدراسة بصورة مناسبة	٤،٠٨	٠،٩٥	٧
١٠	أحدد أسابيع الاختبارات الفصلية في بداية الفصل الدراسي	٣،٩٢	٠،٩٥	٨
١١	أوضح أساليب التقويم التي سأتبعها خلال الفصل الدراسي	٤،٦٩	٠،٦٣	٣
١٢	أحدد المراجع الأساسية والثانوية التي سيعتمد عليها في تدريس المقرر	٤،٥٤	٠،٨٨	٥
١٣	أنظم المادة العلمية بشكل منطقي يناسب مرحلة تعليم الطلاب	٤،٣٨	١،١٢	٦
١٤	أوضح عناصر المحاضرة قبل البدء في الشرح	٤،٦٢	٠،٥١	٤
	المتوسط العام لمعيار التخطيط للتدريس	٤،٤٨	٠،٦٠	

ثالثاً : معيار تنفيذ التدريس

الرقم	المؤشر	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١٥	أراعي الفروق الفردية بين الطلاب في أثناء الشرح	٤،٥٤	١،٢٠	٦
١٦	أدير المحاضرة وأضبطها بشكل جيد	٤،٥٤	٠،٧٨	٥
١٧	أعرض العناصر المهمة للمحاضرة من خلال وسيلة عرض مناسبة	٣،٥٤	٠،٩٧	٢٠
١٨	أشجع الطلاب على التفاعل والمشاركة الإيجابية والمناقشة داخل القاعة	٤،٨٥	٠،٣٨	١

الرقم	المؤشر	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١٩	أنوع طرائق التدريس التي أستخدمها في أثناء الشرح	٤،٣٨	٠،٩٦	١٠
٢٠	أراعي التدرج/التسلسل المنطقي عند عرض المادة العلمية	٤،٣٨	٠،٧٧	٨
٢١	أهيئ البيئة الفصلية (أحث الطلاب على تنظيم القاعة وترتيبها بشكل مناسب)	٤،٣١	٠،٨٥	١٢
٢٢	أتحدث بصوت واضح ومسموع طوال المحاضرة	٤،٨٥	٠،٣٨	١
٢٣	أوظف الوسائل والمواد والأدوات التعليمية في الوقت المناسب	٤،٠٠	١،٠٠	١٦
٢٤	أستخدم أساليب تعزيز مناسبة ومتنوعة في أثناء الشرح	٤،٣٨	٠،٩٦	١٠
٢٥	أعرض المحتوى بما يناسب مستوى قدرات الطلاب	٤،٢٣	١،٠١	١٤
٢٦	أنهي التدريس بتلخيص ما تم شرحه	٤،٦٢	٠،٥١	٤
٢٧	أربط موضوع المحاضرة بما سبقه	٤،٦٩	٠،٦٣	٣
٢٨	ألقي المحاضرة بشكل جذاب، ومتنوع، ومناسب للمواقف التعليمية	٤،٤٦	٠،٩٧	٧
٢٩	أوضح للطلاب قواعد العمل والتدريس المتبعة في المحاضرة، وألتزم بها	٤،٣٨	٠،٨٧	٩
٣٠	أشجع الطلاب على التعلم الذاتي (قراءة، متابعة مواقع، برامج، .. إلخ)	٤،٢٣	٠،٩٣	١٣
٣١	أطلب من الطلاب تكليفات مناسبة لتطبيق ما تم تعلمه	٣،٧٧	١،٣٠	١٩
٣٢	أتحدث بلغة سليمة خالية من الأخطاء	٣،٩٢	٠،٨٦	١٧
٣٣	أجيد تقسيم زمن المحاضرة على عناصرها	٤،١٥	١،١٤	١٥
٣٤	أنمي مهارات البحث، والاستكشاف من خلال محاضراتي	٣،٩٢	١،٤٤	١٨
	المتوسط العام لمعيار تنفيذ التدريس	٤،٣١	٠،٦٤	

رابعاً : معيار تقويم التدريس

الرقم	المؤشر	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
٣٥	أقدم لطلابي تغذية راجعة مناسبة في الوقت المناسب (أصحح بسرعة، وأحل الاختبارات مع طلابي بعد نهاية الاختبار)	٤،٥٤	٠،٧٨	٤
٣٦	أهيئ الطلاب نفسياً للاختبار	٤،٢٣	١،٠١	٥
٣٧	أوفر ما يحتاجه الطلاب للاختبارات(أوراق إجابة، وأسئلة مطبوعة...)	٤،٦٩	٠،٨٥	٣
٣٨	أصمم الاختبارات، و أصيغها بشكل مناسب	٤،٦٩	٠،٤٨	٢
٣٩	أنوع في أدوات التقويم التي أستخدمها (اختبارات بأنواعها، وتكليفات،.إلخ)	٤،١٥	٠،٩٠	٦
٤٠	أقيم مستوى الطلاب بموضوعية	٤،٨٥	٠،٣٨	١
	المتوسط العام لمعيار تقويم التدريس	٤،٥٣	٠،٥٣	

خامساً : معيار العلاقة مع الطلاب وتطبيق أنظمة الجامعة

الرقم	المؤشر	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
٤١	أحضر المحاضرة من بدايتها	٤،٣٨	١،٣٣	١١
٤٢	أستثمر وقت المحاضرة كاملاً	٤،٣١	١،٢٥	١٢
٤٣	ألتزم بوعودي مع الطلاب	٤،٨٥	٠،٥٥	٣
٤٤	أستقبل الطلاب خارج وقت المحاضرة (الساعات المكتبية)	٤،٦٢	٠،٧٧	٨
٤٥	أحترم الطلاب، وأتفاهم معهم	٤،٩٢	٠،٢٨	١
٤٦	أتعامل مع الطلاب بمرونة، ووضوح	٤،٩٢	٠،٢٨	١
٤٧	ألتزم بلوائح الجامعة وأنضمتها	٤،٥٤	٠،٨٨	١٠
٤٨	أقبل النقد البناء	٤،٦٩	٠،٦٣	٥
٤٩	أحافظ على مبدأ القدوة في التصرف، والتعامل مع الطلاب	٤،٧٧	٠،٦٠	٤
٥٠	أحدد طرق تواصل الطلاب معي	٤،٦٩	٠،٦٣	٥
٥١	أضيق الفجوة الاجتماعية بيني وبين الطلاب	٤،٢٣	١،١٧	١٣
٥٢	أتمتع بالصبر في تعاملي مع الطلاب	٤،٦٢	٠،٥١	٧
٥٣	أنمي روح التعاون بين الطلاب	٤،٦٢	٠،٧٧	٨
	المتوسط العام لمعيار العلاقة مع الطلاب وتطبيق أنظمة الجامعة	٤،٦٣	٠،٥٤	

ومن الجدول السابق يمكن تحديد ترتيب تحقق معايير الجودة في الأداء التدريسي لأساتذة مقررات الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك خالد من وجهة نظرهم، من خلال نتائج الجدول التالي:

(جدول ١٤)

المتوسطات والانحرافات المعيارية معايير الجودة في الأداء التدريسي لأساتذة مقررات الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك خالد من وجهة نظرهم

رقم المؤشر	المؤشر	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١	التمكن من المادة العلمية	٤،٥٩	٠،٤١	٢
٢	التخطيط للتدريس	٤،٤٨	٠،٦٠	٤
٣	تنفيذ التدريس	٤،٣١	٠،٦٤	٥
٤	تقويم التدريس	٤،٥٣	٠،٥٣	٣
٥	العلاقة مع الطلاب وتطبيق أنظمة الجامعة	٤،٦٣	٠،٥٤	١

ويتضح من الجدول السابق أن أكثر معايير الجودة تحققاً في الأداء التدريسي لأساتذة مقررات الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك خالد من وجهة نظرهم هي على الترتيب التالي: الأول معيار «العلاقة مع الطلاب وتطبيق أنظمة الجامعة» بمتوسط وزني (٤،٦٣) وتقدير ممتاز، الثاني معيار «التمكن من المادة العلمية» بمتوسط وزني (٤،٥٩) وتقدير ممتاز، الثالث معيار «تقويم التدريس» بمتوسط وزني (٤،٥٣) وتقدير ممتاز، الرابع معيار «التخطيط للتدريس» بمتوسط وزني (٤،٤٨) وتقدير ممتاز، الخامس معيار «تنفيذ التدريس» بمتوسط وزني (٤،٣١) وتقدير ممتاز.ومتوسطات معايير الأداء التدريسي الرئيسة جميعها تقع ضمن نطاق الممتاز، وهذا يدل على أن الأساتذة يرون بأنهم يؤدون أداءً تدريسياً عالياً. وهذا يتفق مع نتائج دراسة العمايرة (٢٠٠٦) حيث كان تقييم أعضاء هيئة التدريس لأدائهم التدريسي مرتفعاً.

الإجابة عن السؤال الثاني:ما مدى توافر المعايير الرئيسة للجودة في الأداء التدريسي لأساتذة مقررات الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك خالد من وجهة نظر طلابهم؟وللإجابة عن السؤال السابق قام الباحث بحساب المتوسطات والانحراف المعياري لكل معيار رئيس من معايير الجودة في الأداء التدريسي، ومعاييره الفرعية، والنتائج موضحة في الجداول التالية:

(جدول ١٥)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للمعايير الرئيسة والفرعية من وجه نظر الطلاب

أولاً : معيار التمكن من المادة العلمية

الرقم	المؤشر	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١	يجيب عن أية أسئلة للطلاب تتعلق بالمحتوى العلمي	٤،٥٠	٠،٦٠	١
٢	يربط موضوعات المقرر بعضها بعضا	٤،٣٢	٠،٦٧	٤
٣	يستشهد بأمثلة تساعد الطلاب على فهم المعلومات وتثبيتها	٤،٤٢	٠،٥٦	٢
٤	يثري المادة العلمية بما هو جديد	٤،٠٣	٠،٨٧	٦
٥	يحلل المادة العلمية إلى عناصرها الرئيسة	٤،٢٨	٠،٦٨	٥
٦	يوضح المفاهيم الرئيسة للمادة العلمية	٤،٤١	٠،٦٨	٣
	المتوسط العام لمعيار التمكن من المادة العلمية	٤،٣٣	٠،٥٣	

ثانياً : معيار التخطيط للتدريس

الرقم	المؤشر	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
٧	يوضح أهداف المقرر وأهميته للطلاب في أول لقاء	٤،٣٦	٠،٧٢	١
٨	يحدد موضوعات المقرر في بداية الفصل الدراسي	٤،٣٣	٠،٧٥	٢
٩	يقسم المحتوى على أسابيع الدراسة بصورة مناسبة	٤،٢١	٠،٧٩	٣
١٠	يحدد أسابيع الاختبارات الفصلية في بداية الفصل الدراسي	٣،٧٠	١،٣٣	٨
١١	يوضح أساليب التقويم التي سيتبعها خلال الفصل الدراسي	٣،٩٨	٠،٩٦	٦
١٢	يحدد المراجع الأساسية والثانوية التي سيعتمد عليها في تدريس المقرر	٤،٠١	١،١٠	٥
١٣	ينظم المادة العلمية بشكل منطقي يناسب مرحلة تعليم الطلاب	٤،١٦	٠،٧٩	٤
١٤	يوضح عناصر المحاضرة قبل البدء في الشرح	٣،٨٩	٠،٩٣	٧
	المتوسط العام لمعيار تخطيط التدريس	٤،١١	٠،٦١	

ثالثاً : معيار تنفيذ التدريس

الرقم	المؤشر	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١٥	يراعي الفروق الفردية بين الطلاب في أثناء الشرح	٣،٨٩	٠،٩٣	١٢
١٦	يدير المحاضرة ويضبطها بشكل جيد	٤،٣٦	٠،٧١	٣
١٧	يعرض العناصر المهمة للمحاضرة من خلال وسيلة عرض مناسبة	٣،٤١	١،٢١	٢٠
١٨	يشجع الطلاب على التفاعل والمشاركة الإيجابية والمناقشة داخل القاعة	٤،٢١	٠،٦٧	٥
١٩	ينوع طرائق التدريس التي يستخدمها في أثناء الشرح	٣،٧٢	٠،٩٣	١٨
٢٠	يراعي التدرج/التسلسل المنطقي عند عرض المادة العلمية	٤،١٧	٠،٧٣	٦
٢١	يهيئ البيئة الفصلية (يحث الطلاب على تنظيم القاعة وترتيبها بشكل مناسب)	٣،٧٥	١،٢١	١٧
٢٢	يتحدث بصوت واضح ومسموع طوال المحاضرة	٤،٤٠	٠،٧٢	٢
٢٣	يوظف الوسائل والمواد والأدوات التعليمية في الوقت المناسب	٣،٦٩	١،٠٥	١٩
٢٤	يستخدم أساليب تعزيز مناسبة ومتنوعة في أثناء الشرح	٣،٩٣	٠،٨٩	١٠
٢٥	يعرض المحتوى بما يناسب مستوى قدرات الطلاب	٤،١٢	٠،٧٨	٧
٢٦	ينهي التدريس بتلخيص ما تم شرحه	٣،٨٧	٠،٩٨	١٤
٢٧	يربط موضوع المحاضرة بما سبقه	٤،٠١	٠،٩٢	٩
٢٨	يلقي المحاضرة بشكل جذاب، ومتنوع ومناسب للمواقف التعليمية	٤،٠٤	٠،٨٠	٨
٢٩	يوضح للطلاب قواعد العمل والتدريس المتبعة في المحاضرة، ويلتزم بها	٣،٩٣	٠،٩٥	١١
٣٠	يشجع الطلاب على التعلم الذاتي (قراءة، ومتابعة ومواقع، وبرامج، .. إلخ)	٣،٧٧	١،٠١	١٦
٣١	يطلب من الطلاب تكليفات مناسبة لتطبيق ما تم تعلمه	٣،٨٢	٠،٩٧	١٥

٣٢	يتحدث بلغة سليمة خالية من الأخطاء	٤،٤٨	٠،٧٢	١
٣٣	يجيد تقسيم زمن المحاضرة على عناصرها	٤،٢٥	٠،٧٢	٤
٣٤	ينمي مهارات البحث، والاستكشاف من خلال محاضراته	٣،٨٩	٠،٩٩	١٣
	المتوسط العام لمعيار تنفيذ التدريس	٣،٩٩	٠،٦١	٤

رابعاً : معيار تقويم التدريس

الرقم	المؤشر	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
٣٥	يقدم لطلابه تغذية راجعة مناسبة في الوقت المناسب (يصحح بسرعة، ويحل الاختبارات مع طلابه بعد نهاية الاختبار)	٣،٩٣	٠،٩٤	٥
٣٦	يهيئ الطلاب نفسياً للاختبار	٣،٩١	٠،٩٦	٦
٣٧	يوفر ما يحتاجه الطلاب للاختبارات (أوراق إجابة، وأسئلة مطبوعة،. إلخ)	٤،٦١	٠،٧٣	١
٣٨	يصمم الاختبارات، ويصيغها بشكل مناسب	٤،١٧	٠،٨٤	٢
٣٩	ينوع في أدوات التقويم التي يستخدمها (اختبارات بأنواعها، تكليفات،.إلخ)	٤،٠٠	٠،٨٩	٤
٤٠	يقيم مستوى الطلاب بموضوعية	٤،١١	٠،٨٤	٣
	المتوسط العام لمعيار تقويم التدريس	٤،١٢	٠،٦١	

خامساً : معيار العلاقة مع الطلاب، وتطبيق أنظمة الجامعة

الرقم	المؤشر	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
٤١	يحضر المحاضرة من بدايتها	٤،٥٥	٠،٧٠	٣
٤٢	يستثمر وقت المحاضرة كاملاً	٤،٥٣	٠،٦٩	٤
٤٣	يلتزم بوعوده مع الطلاب	٤،٤٩	٠،٧٨	٦
٤٤	يستقبل الطلاب خارج وقت المحاضرة (الساعات المكتبية)	٤،٢١	٠،٩٦	١١
٤٥	يحترم الطلاب، ويتفاهم معهم	٤،٥٥	٠،٦٢	٢
٤٦	يتعامل مع الطلاب بمرونة، ووضوح	٤،٤٧	٠،٦٨	٧
٤٧	يلتزم بلوائح الجامعة وأنظمتها	٤،٦٠	٠،٧٢	١
٤٨	يقبل النقد البناء	٤،٣٣	٠،٨٣	٩
٤٩	يحافظ على مبدأ القدوة في التصرف، والتعامل مع الطلاب	٤،٥٢	٠،٦١	٥
٥٠	يحدد طرق تواصل الطلاب معه	٤،١٢	٠،٩٢	١٢
٥١	يضيق الفجوة الاجتماعية بينه وبين الطلاب	٣،٩٣	١،١٥	١٣
٥٢	يتمتع بالصبر في تعامله مع الطلاب	٤،٤٢	٠،٧١	٨
٥٣	ينمي روح التعاون بين الطلاب	٤،٢٣	٠،٨٤	١٠
	المتوسط العام لمعيار العلاقة مع الطلاب وتطبيق أنظمة الجامعة	٤،٣٨	٠،٥٢	

ومن الجدول السابق يمكن ترتيب تحقق معايير الجودة في الأداء التدريسي لأساتذة مقررات الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك خالد من وجهة نظرهم، كما سيأتي في الجدول التالي:

(جدول ١٦)

المتوسطات والانحرافات المعيارية معايير الجودة في الأداء التدريسي لأساتذة مقررات الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك خالد من وجهة نظرهم

رقم المعيار	المعيار	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١	التمكن من المادة العلمية	٤،٣٣	٠،٥٣	٢
٢	التخطيط للتدريس	٤،١١	٠،٦١	٤
٣	تنفيذ التدريس	٣،٩٩	٠،٦١	٥
٤	تقويم التدريس	٤،١٢	٠،٦١	٣
٥	العلاقة مع الطلاب، وتطبيق أنظمة الجامعة	٤،٣٨	٠،٥٢	١

ويتضح من الجدول السابق أن أكثر معايير الجودة تحققاً في الأداء التدريسي لأساتذة مقررات الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك خالد من وجهة نظر طلابهم هي على الترتيب التالي: الأول معيار «العلاقة مع الطلاب، وتطبيق أنظمة الجامعة» بمتوسط وزني (٤،٣٨) وتقدير ممتاز، الثاني معيار «التمكن من المادة العلمية» بمتوسط وزني (٤،٣٣) وتقدير ممتاز، الثالث معيار «تقويم التدريس» بمتوسط وزني (٤،١٢) وتقدير جيد جداً، الرابع معيار «التخطيط للتدريس» بمتوسط وزني (٤،١١) وتقدير جيد جداً، الخامس معيار «تنفيذ التدريس» بمتوسط وزني (٣،٩٩) وتقدير جيد جداً.ويلاحظ من نتائج الجدول السابق أن معايير الجودة في الأداء التدريسي لأساتذة مقررات الدبلوم العام في التربية من وجه نظر طلابهم قد تحققت بشكل ممتاز في معيارين وجيد جداً في ثلاثة معايير. مع ملاحظة الاتفاق في الترتيب للمعايير الرئيسة بين وجهة نظر كل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب، مع الاختلاف في قيمة توافر كل معيار من معايير الجودة في الأداء التدريسي لأساتذة مقررات الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك خالد. وهذه النتيجة تدل على أن الأداء التدريسي لأساتذة الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك خالد أعلى من أداء الأداء التدريسي لأساتذة أم القرى من وجهة نظر الطلبة.

الإجابة عن السؤال الثالث: ما الفرق بين وجهة نظر أساتذة الدبلوم وطلابهم حول مدى توافر المعايير الرئيسة للجودة في الأداء التدريسي لأساتذة الدبلوم العام في

التربية؟وللإجابة عن السؤال السابق قام الباحث – بعد التحقق من التوزيع الاعتدالي للبيانات- بحساب المتوسطات، والانحراف المعياري، واختبار (ت) لدراسة دلالة الفروق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين لكل معيار من معايير الجودة في الأداء التدريسي، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

(جدول ١٧)

نتائج اختبار (ت) لدراسة دلالة الفروق بين متوسطي وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلابهم لكل معيار رئيس من معايير الأداء التدريسي

المعيار	وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس		وجهة نظر الطلاب		قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
التمكن من المادة العلمية	٤،٥٩	٠،٤١	٤،٣٣	٠،٥٣	١،٧٤٢	٠،٠٨٣
التخطيط للتدريس	٤،٤٨	٠،٦٠	٤،١١	٠،٦١	٢،١٠٢	×٠،٠٣٧
تنفيذ التدريس	٤،٣١	٠،٦٤	٤،٤٢	٠،٦٦	٠،٥٨٠	٠،٥٦٣
تقويم التدريس	٤،٥٢	٠،٥٣	٤،١٢	٠،٦١	٢،٣٠٢	×٠،٠٢٣
العلاقة مع الطلاب، وتطبيق أنظمة الجامعة	٤،٦٣	٠،٥٤	٤،٣٨	٠،٥٢	١،٦٢٤	٠،١٠٦

** دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠١) * دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠٥)

ويتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ووجهة نظر طلابهم في المعايير الثلاثة: «التمكن من المادة العلمية» و«تنفيذ التدريس» و«العلاقة مع الطلاب وتطبيق أنظمة الجامعة»، أي أن هناك اتفاقاً بين وجهتي نظر أعضاء هيئة التدريس، وطلابهم حول هذه المعايير الثلاثة، بينما وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسطي وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ووجهة نظر طلابهم في معياري «التخطيط للتدريس» و«تقويم التدريس» لصالح وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، أي أن هناك عدم اتفاق بين وجهتي نظر أعضاء هيئة التدريس وطلابهم حول هذين المعيارين من معايير الأداء التدريسي، وهذا يعني أن أعضاء هيئة التدريس يرون تميزاً في هذين المعيارين أكثر مما يراه طلابهم. وهذا يتفق مع نتائج دراستي الشافعي (٢٠٠٦)، العمايرة (٢٠٠٦)، وهذا يدل على أن

التقويم يجب أن يكون من أكثر من مصدر، حيث يجب أن يؤخذ التقويم الذاتي، وتقويم الطلاب، وكذلك تقويم الرؤساء والزملاء عندما يمكن ذلك.

الإجابة عن السؤال الرابع:ما الفروق بين وجهات نظر الطلاب التي ترجع إلى اختلاف أقسامهم العلمية حول مدى توفر المعايير الرئيسة للجودة في الأداء التدريسي لأساتذة الدبلوم العام في التربية؟وللإجابة عن السؤال السابق قام الباحث – بعد التحقق من التوزيع الاعتدالي للبيانات- بتحليل التباين البسيط لدراسة دلالة الفروق بين الأقسام الثلاثة (التربية، والمناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي) لكل معيار من معايير الأداء التدريسي، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

(جدول ١٨)

نتائج اختبار تحليل التباين لدراسة دلالة الفروق بين أقسام (التربية، المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي)

لكل معيار من معايير الأداء التدريسي من وجه نظر الطلاب

المعيار	مصدر التباين	مجموع المربعات	التباين	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التمكن من المادة العلمية	بين المجموعات	١١،١٧٦	٥،٥٨٨	١٠،٣٣٥	××٠،٠٠٠
	داخل المجموعات	٢٤٨،١٦٨	٠،٥٤١		
	المجموع	٢٥٩،٣٤٤			
التخطيط للتدريس	بين المجموعات	٨،٧٣٨	٤،٣٦٩	٧،٥٦٥	××٠،٠٠١
	داخل المجموعات	٢٦٥،٠٧٢	٠،٥٧٧		
	المجموع	٢٧٣،٨١٠			
تنفيذ التدريس	بين المجموعات	١٢،١٦٨	٦،٠٨٤	٩،٣٠٧	××٠،٠٠٠
	داخل المجموعات	٣٠٠،٠٦١	٠،٦٥٤		
	المجموع	٣١٢،٢٣٠			
تقويم التدريس	بين المجموعات	٧،٦٢٤	٣،٨١٢	٥،٦٥١	××٠،٠٠٤
	داخل المجموعات	٣٠٩،٦٠٦	٠،٦٧٥		
	المجموع	٣١٧،٢٢٩			
العلاقة مع الطلاب، وتطبيق أنظمة الجامعة	بين المجموعات	١،٣٩٥	٠،٦٩٧	٤،٧٩٥	××٠،٠٠٩
	داخل المجموعات	٦٦،٧٥٠	٠،١٤٥		
	المجموع	٦٨،١٤٥			

** دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠١) * دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠٥)

ومن الجدول السابق يتضح وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠١) بين أقسام (التربية، والمناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي) لكل معيار من معايير الأداء التدريسي من وجهة نظر الطلاب، ولتحديد اتجاه الفروق، قام الباحث بحساب «شافيه» كاختبار بعدي لتحديد اتجاه الفروق، والجدول التالي يوضح النتائج.

(جدول ١٩)

نتائج اختبار «شافيه» كاختبار بعدي لتحديد اتجاه الفروق بين أقسام (التربية، والمناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي)

لكل معيار من معايير الأداء التدريسي

المعيار	القسم		تحديد اتجاه الفروق	
			فرق المتوسطين	مستوى الدلالة
التمكن من المادة العلمية	علم النفس التربوي	التربية	٠،٠٩٨	٠،٥٠٢
		المناهج وطرق التدريس	٠،٣٦٨	××٠،٠٠٠
التخطيط للتدريس	علم النفس التربوي	التربية	٠،١٠٠	٠،٥٠٩
		المناهج وطرق التدريس	٠،٣٢٩	××٠،٠٠١
تنفيذ التدريس	علم النفس التربوي	التربية	٠،٢٣٧	×٠،٠٣٧
		المناهج وطرق التدريس	٠،٣٩٥	××٠،٠٠٠
تقويم التدريس	علم النفس التربوي	التربية	٠،٢٣٣	×٠،٠٤٦
		المناهج وطرق التدريس	٠،٣٠٠	××٠،٠٠٦
العلاقة مع الطلاب، وتطبيق أنظمة الجامعة	علم النفس التربوي	التربية	٠،٠٩٥	٠،٤٥٠
		المناهج وطرق التدريس	٠،١٣٤	××٠،٠٠٩

** دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠١) * دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠٥)

ومن الجدول السابق يتضح أن قسمي علم النفس التربوي والتربية هما أفضل الأقسام يليهما قسم المناهج وطرق التدريس في مدى توافر معايير الأداء التدريسي جميعها من وجهة نظر الطلاب، فيما عدا معيار تنفيذ التدريس، حيث كان أفضل الأقسام هو قسم علم النفس التربوي ثم يأتي بعده قسم التربية ويليه المناهج وطرق التدريس. وهذه النتيجة جاءت مخالفة لنتيجة دراسة الجرجاوي ونشوان (٢٠٠٧) حيث أظهرت بأنه لا يوجد تأثير للتخصص على الأداء التدريسي.

الإجابة عن السؤال الخامس:ما الفروق بين وجهات نظر الطلاب التي ترجع إلى اختلاف تخصصاتهم (علمي- نظري) حول مدى توفر المعايير الرئيسة للجودة في الأداء التدريسي لأساتذة الدبلوم العام في التربية؟وللإجابة عن السؤال السابق قام الباحث – بعد التحقق من التوزيع الاعتدالي للبيانات- بحساب المتوسطات، والانحراف المعياري واختبار (ت) لدراسة دلالة الفروق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين لكل معيار من معايير الأداء التدريسي، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

(جدول ٢٠)

نتائج اختبار (ت) لدراسة دلالة الفروق بين متوسطي وجهتي نظر الطلاب ذوي التخصصات العلمية والتخصصات النظرية

لكل معيار من معايير الأداء التدريسي

المعيار	طلاب التخصصات العلمية		طلاب التخصصات العلمية		قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
التمكن من المادة العلمية	٤،٤٣	٠،٤٤	٤،٢٩	٠،٥٥	١،٤٣٥	٠،١٤٨
التخطيط للتدريس	٤،١٥	٠،٤٨	٤،١٠	٠،٦٥	٠،٥٦١	٠،٥٧٦
تنفيذ التدريس	٤،٤٩	٠،٥٠	٤،٣٩	٠،٧١	٠،٩٥٣	٠،٣٤٢
تقويم التدريس	٤،١٣	٠،٦٤	٤،١٢	٠،٦٠	٠،١١٠	٠،٩١٣
العلاقة مع الطلاب، وتطبيق أنظمة الجامعة	٤،٤٥	٠،٤٤	٤،٣٥	٠،٥٥	١،٠٤٦	٠،٢٩٧

** دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠١) * دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠٥)

ويتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي وجهة نظر الطلاب ذوي التخصصات العلمية والطلاب ذوي التخصصات النظرية في كل معيار من معايير الأداء التدريسي.

ملخص نتائج الدراسة

يمكن تلخيص نتائج الدراسة فيما يلي: (١) يرى أساتذة الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك خالد بأن أداءهم التدريسي كان عالياً، ويصنف ضمن التقدير ممتاز. (٢) يرى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك خالد بأن أداء أساتذتهم التدريسي

كان عالياً، ويصنف ضمن التقدير ممتاز في معياري العلاقات مع الطلاب، وتطبيق أنظمة الجامعة، و التمكن من المادة العلمية، وبتقدير جيد جداً في المعايير الثلاثة التالية: تنفيذ التدريس، والتخطيط للتدريس، وتقويم التدريس. (٣) اتفق الطلاب وأساتذتهم على ترتيب المعايير الرئيسة لمدى توافر الأداء التدريسي، وقد كانت على النحو التالي: العلاقة مع الطلاب، وتطبيق أنظمة الجامعة، فالتمكن من المادة العلمية، ثم تقويم التدريس، فتخطيط التدريس، وأخيراً تنفيذ التدريس. (٤) يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية بين تقويم الطلاب وأساتذتهم للمعايير الرئيسة للأداء التدريسي في معيارين من خمسة معايير رئيسة، وهما التخطيط للتدريس، وتقويم التدريس، حيث إن الأساتذة يرون أن أداءهم ممتاز على عكس ما يرى طلابهم. (٥) يوجد تأثير للقسم العلمي عند تقويم الأداء التدريسي للأساتذة من وجهة نظر الطلاب، وقد كان لصالح قسمي علم النفس والتربية على حساب قسم المناهج وطرق التدريس. (٦) أثبتت الدراسة الحالية أنه لا يوجد تأثير لاختلاف تخصصات الطلاب (أدبي- علمي) على آرائهم حول الأداء التدريسي لأساتذتهم.

التوصيات والمقترحات

تُوصي الدراسة الحالية بما يلي: (١) عدم الاقتصار على رأي فئة واحدة في تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الجامعات (طلاب، وأعضاء هيئة تدريس)، وكلما تعددت الفئات المقومة كان التقويم أكثر صدقاً. (٢) الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تحسين الأداء التدريسي لأساتذة الجامعات السعودية وبصفة خاصة كلية التربية جامعة الملك خالد. (٣) الأخذ بمعايير الجودة في الأداء التدريسي لتقويم أساتذة الجامعات. ويقترح الباحث بأن تجرى دراسة مقارنة لأداء أساتذة عينة هذه الدراسة بأداء أساتذة برنامج أو برامج مماثلة له.

المراجع

١. ابن منظور، جمال الدين. (١٤١٠). لسان العرب، المجلد الرابع، بيروت: دار الصادر.

٢. أبو سعدة، وصيئة؛ عبدالغفار، أحلام. (٢٠٠٠). الجودة الشاملة في كليات وشعب رياض الأطفال بجمهورية مصر العربية (تصور مقترح)، مجلة عالم التربية. ٢.

٣. الأغا، عبدالمعطي رمضان. (٢٠٠٤). اتجاهات معاصرة في تقويم المعلم. بحث مقدم في مؤتمر تكوين المعلم: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. مصر: جامعة عين شمس.

٤. بريكيت ، أكرم بن محمد بن سالم . (٢٠١٠). تقويم الأداء التدريسي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية جامعة طبية في مادة القراءة في ضوء معايير الجودة الشاملة . مجلة القراءة والمعرفة –مصر. ١٢٢، ١١١ – ١٥٨.

٥. البيلاوي، حسن حسين؛ وآخرون. (٢٠٠٦). الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد. عمان: دار المسيرة.

٦. الجرجاوي، زياد؛ نشوان، جميل. (٢٠٠٧). تقويم أداء الأستاذ الجامعي في الجامعات الفلسطينية في ضوء مؤشرات الجودة الشاملة. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الثامن للتربية (جودة واعتماد مؤسسات التعليم العام في الوطن العربي بين الواقع والمأمول). مصر. مج٢. ص ص ١٣١٣–١٣٥٠.

٧. الجفري ، ابتسام حسين عقيل . (٢٠٠٢). آراء طالبات الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى . المجلة التربوية –الكويت ، مج ١٦ ، ع ٦٤ ، ، ص ص.١٠٩ ـ ١٥٠.

٨. حسن، عماد الدين شعبان. (٢٠٠٧). الجودة الشاملة ونظم الاعتماد الأكاديمي في الجامعات في ضوء المعايير الدولية. ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. القصيم.

٩. الحويطي، عواد بن حماد. (٢٠١٠). تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والأداب– جامعة تبوك في ضوء الجودة الشاملة. مجلة القراءة والمعرفة– مصر. ١٠٦، ص ص ١٨–١٩٩.

١٠. الخثيلة ، هند بنت ماجد (٢٠٠٠). المهارات التدريسية الفعلية والمثالية كما تراها الطالبة في جامعة الملك سعود. مجلة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية. مجلد ١٢(٢).

١١. دياب، إسماعيل محمد؛ البنا، عادل السعيد. (٢٠٠١). تقويم جودة الأداء الجامعي. مصر: المكتبة المصرية.

١٢. الزواوي، خالد محمد. (٢٠٠٣). الجودة الشاملة في التعليم وأسواق العمل في الوطن العربي. القاهرة: مجموعة النيل العربية.

١٣. زيتون، عايش. (١٩٩٩). أساليب تدريس العلوم، عَمان: دار الشروق.

١٤. سكر، ناجي رجب؛ نشوان، جميل عمر. (٢٠٠٥). تطوير كفايات إدارة الصف وتنظيمه لدى الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة في ضوء متطلبات الجودة الشاملة. بحث مقدم في مؤتمر مناهج التعليم والمستويات المعيارية: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. مصر: جامعة عين شمس.

١٥. الشافعي ، محمد منصور. (٢٠٠٦).متطلبات وشروط التقويم الموضوعي لأداء عضو هيئة التدريس والقائمين على العملية التقويمية بكلية التربية جامعة الملك سعود. اللقاء السنوي الثالث عشر (إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة).السعودية، ص ص ٢٥٦ – ٣٢٥ .

١٦. العارفة، عبداللطيف، قران، أحمد. (١٤٢٨). معوقات تطبيق الجودة في التعليم العام، اللقاء السنوي الرابع عشر الجودة في التعليم العام. مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن).

١٧. العمايرة، محمد حسن. (٢٠٠٦). تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة بالإردن للمهام التعليمية المناطة بهم من وجهة نظرهم ونظر طلابهم. مجلة العلوم التربوية والنفسية. البحرين. ٣. مج ٧، ص ص ٩٥– ١٢٢.

١٨. العيدروس، أغادير سالم مصطفى. (٢٠٠٩). تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة أم القرى. المؤتمر القومي السنوي السادس عشر (التعليم الجامعي العربي ودوره في تطوير التعليم قبل الجامعي) –مصر، ص ص ١٧٦– ٢٤٦.

١٩. فضل الله، محمد رجب. (٢٠٠٥). متطلبات التقويم اللغوي في ظل حركة المعايير التربوية. بحث مقدم في المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الأول، ص ١٤٥. القاهرة.

٢٠. القرني ، ناصر بن صالح . (٢٠٠٦). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلبة وأولياء أمورهم . رسالة الخليج العربى –السعودية ، س ٢٧، ع ١٠١، ، ص ص.١٤٤ – ١٤٨.

٢١. المالكي، مسفر عيضة مسفر.(٢٠١١). الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة بالمملكة العربية السعودية. مجلة القراءة والمعرفة – مصر. ١٢١، ص٦٣–١١٦.

٢٢. المخلافي، محمد سرحان خالد. (٢٠٠٢). بناء أداة لتقييم كفاءة الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي في جامعة صنعاء. مجلة البحوث والدراسات التربوية–اليمن. ١٦. ص ص ١١٣–١٦٩.

٢٣. الناقة، محمود كامل. (٢٠٠٦). معايير جودة الأصالة والمعاصرة التربوية وطرق التدريس. ورقة عمل مقدمة في ندوة مناهج التعليم العام نحو رؤية مستقبلية لمسار التعليم العام في العالم الإسلامي ومجتمعات الأقليات المسلمة. الهيئة العالمية للتعليم ورابطة العالم الإسلامي.

٢٤. نصر، محمد علي. (٢٠٠٧). رؤى مستقبلية لتطوير أداء المعلم في ضوء المستويات المعيارية لتحقيق الجودة الشاملة. المؤتمر العلمي السابع عشر، تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة. المجلد الأول.

٢٥. هيئة التعليم القطري. (٢٠٠٧). المعايير المهنية الوطنية للمعلمين وقادة المدارس. مجلة تعليم لمرحلة جديدة، المجلس الأعلى للتعليم بقطر. ٤، مارس، ٥-٢٣.

٢٦. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (NAQAAE). (٢٠٠٨). وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي. القاهرة (بدون رقم نشر).

٢٧. وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٣). مشروع إعداد المعايير القومية- المعايير القومية للتعليم في مصر. المجلد الأول. القاهرة.

28. Bennent، H. et al . (2000). Freshman South African students views on the study of chemistry. The Annual meeting of the National Association for Research in Science teaching. New Orkleans، L. A، 28th April -1st May.

29. Education Queensland.(2005). Professional Teacher Standards: Available http://education.qld.gov.au/staff/development/standards/teachers/index.html ، 202011/3/.

30. Gibbs، G. & Habeshaw، T. (2002). Recognizing and rewarding excellent teaching. TQEF/NCT.Milton Keynes.

31. Kentucky Education Professional Standards. (2008). New teachers standards for preparation and certification. Education Professional Standard Board. Kentucky Department of Education.

32. Leib، S. (2002). Research towards an expanded understanding of inquiry science beyond one idealized standard. School of Education، the university of Michigan. USA.

33. National Council for Accreditation of Teacher Education. (2008). Professional standards for the accreditation of teacher preparation institutions. Washington.

34. Weichel، M. (2003). A Study of Principals perceptions of state standards in Nebraska ConnectionVol. (4)، February،126-.

35. Wise، A.E & Leibbrand، J. A. (2000). Standards and teacher quality. Phi Delta Kappa International. April، 81(8)، 2138-.

درجة اتصاف المناهج المدرسية السعودية العامة بمعايير الجودة ومؤشراتها من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة الرياض

د.غازي محمد خضر

قسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود

درجة اتصاف المناهج المدرسية السعودية العامة بمعايير الجودة ومؤشراتها من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة الرياض

د.غازي محمد خضر

قسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجة اتصاف المناهج المدرسية السعودية العامة بمعايير الجودة ومؤشراتها من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة الرياض. وتكون مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين والمشرفات التربويات في مدارس مدينة الرياض للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١م حيث بلغ العدد (٣٠٠) مشرف، وتم اختيار (١٠٠) مشرف ومشرفة بالطريقة العشوائية وبنسبة ٣٣٪، وقد بلغ عدد المستجيبين (٨٠) مشرفا ومشرفة، استثني من استجاباتهم أربع استبانات لعدم اكتمالها، واعتمدت (٧٦) استبانة، أي بنسبة مقدارها (٢٥٪) من مجتمع الدراسة موزعة حسب متغيرات الدراسة. بنى الباحث أداة الدراسة وهي استبانة مكونة من ١١ معيارا و ٨٠ مؤشرا موزعة عليها، وقام الباحث بالإجراءات السيكومترية للأداة بحيث تم التحقق من الصدق والثبات، واستخدم الباحث البرنامج الإحصائي SPSS في تحليل النتائج إحصائيا. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة اتصاف المناهج المدرسية السعودية العامة بمعايير الجودة كانت كبيرة، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة اتصاف المناهج المدرسية السعودية العامة بمعايير الجودة ومؤشراتها تعزى لمتغير الجنس، أو متغير نوع الإشراف التربوي،كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح ذوي مؤهل البكالوريوس، كما تبين وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات أفراد العينة تعزى لمتغير الخبرة لصالح المشرفين من ذوي الخبرة (٦-١٠ سنوات). وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بأهمية العمل بالمعايير الواردة للمناهج العامة وعناصرها الفرعية والعمل على تطوير المناهج في الجوانب التي جاءت جودتها متوسطة أو أدنى من ذلك مثل (جودة الوسائل التعليمية، فاعلية أساليب التقويم المستخدمة في المناهج المدرسية، جودة التقنيات التعليمية، جودة مراكز التدريب وصالات العرض الفني والرياضي، وجود رحلات تعليمية تربوية مخططة)، كما أوصى الباحث بوضع معايير لمناهج المواد الدراسية ،وإجراء المزيد من الدراسات عليها.

Abstract

This study aimed to determine the degree of Applicability Saudi public school curriculum standards and quality indicators from viewpoint of the educational supervisors in Riyadh city. The study population consisted of supervisors Educationalists in the schools of Riyadh city for the academic year 1431/1432, where the total number (300) has been chosen (supervisors) (and randomly, The number of respondents (76) educational supervisors or by the amount (25 %) of the sample. The study population distributed according to the study variables .Researcher built a tool of study is a questionnaire consisting of 11 domains (standards) and 80 paragraph (indicator), distributed it, and the researcher psychometric procedures so that the tool has been verified and stability, and the researcher used the statistical system SPSS in analyzing the results statistically .The study results showed that degree of Applicability school

curricula Saudi public quality standards were great, and showed no statistically significant differences in the degree of Application school curricula Saudi public quality standards and indicators is attributable to the gender variable, or variable type of educational supervision, as shown results and there are significant differences attributable to the variable of educational qualification for those with bachelor›s degree, also found statistically significant differences in the estimates of the sample due to the variable experience for supervisors experienced (6-10) years.In the light of the results of this study, researcher recommended the importance of working the criteria set for the curriculum of public and sub-elements and work on curriculum development in the aspects that made the quality of medium (such as the quality of teaching aids, effectiveness of evaluation methods used in school curricula, the quality of educational technology, quality training centers, galleries, art and sports, and a planned educational trips educational).

مقدمة

مـن المعلـوم أن المنهاج لم يعد مقصـورا على المقررات الدراسـية فقـط كما كانت تشـير بعض التعاريف التقليدية للمنهج الدراسي، وإنما أصبح المنهج يشمل كل ما يقدم للطالب من خبرات تربوية مخططة ومنظمة داخل المدرسـة أو خارجها تتضمنها الكتب المدرسية،والأنشـطة الثقافية والترويحية،والرحلات والزيارات والمشاركات الفنية مثل التمثيليات والمسرحيات وغير ذلك، بهدف بناء النمو المتكامل والشامل لشخصية الطالب علميا ونفسيا واجتماعيا وجسميا وانفعاليا. وهذه النظرة جاءت بسبب الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي الكبير الذي ترتب عليه زيادة المسـؤوليات والواجبات على واضعي المناهج،ومن هنا وجب أن يوضـع للمناهج والكتب المدرسـية معايير تضبط جودتها.ولا شك أن المعايير تتطلب جهدا كبيرا من المتخصصين التربويين ومن جميع المتعاملين كما يقول غيسـكي (Guskey, 2001) فعملية تصـميم المعايير تأخذ كثيرا من الجهد والوقت لأنهـا تتطلـب من المربين تحديد ليس فقط أهداف التعلم بل المسـتويات المناسـبة التي تتطلبهـا هـذه المعايير من التعلم للمعـارف والمهارات والقيـم والاتجاهات،وفي المناهج تحتاج للمسـتويات المثلى من التصميم والبناء والإخراج والكتابة والتصوير. وتأتي هذه الدراسـة للبحث في معايير الجودة ومؤشـرات أدائها التي يجب أن تتصـف بها المناهج الحديثة عند بنائها،وسـعت لتحديد درجة اتصـاف المناهج المدرسية السعودية العامة بمعايير الجودة ومؤشراتها من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة الرياض.

مشكلة الدراسة

تعد المناهج أحد أهم عناصر العمليتين التعليمية والتربوية بعد المعلم،ولأن المنهاج بشكل عام هو الإطار الرئيس الذي تدور حوله المدرسة بمعلميها ومديريها ومشرفيها والعاملين فيها وطلابها ومجتمعها المحلي، فهو من الأهمية بحيث يحتاج ليكون منهاجا وفق مواصفات خاصة تحقق الأهداف التي سعى المجتمع لبنائها لدى أبنائه والمكونة من مجموعة المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات والتي تشكل شخصية الطالب الفرد في المجتمع ليكون لبنة قوية في البناء المجتمعي المتماسك لتحقيق فلسفة الدولة والمجتمع، وكما يرى دوهرتى الوارد في همبتون (١٩٩٩) فإن الجودة الشاملة تحتاج لمناهج تحقق معاييرها.وهذا التطوير في جودة المناهج المدرسية يجب أن لا ينصب فقط على المعلومات وإنما يجب أن يتعداها إلى طرق التدريس والاستراتيجيات وأساليب التقويم وكل ما يخص التلميذ نفسه كمُخرج رئيس (الوكيل،١٩٩٧).وقد جاءت التوصية الأولى من توصيات اللقاء السنوي الخامس عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن،٢٠١٠)»تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات»طالبة العمل على بناء معايير لجميع جوانب العملية التعليمية متضمنة معايير التعلم والمعايير المهنية.http://www.gesten.org.وقد لاحظ الباحث خلال متابعاته للمناهج السعودية العامة ومناقشاته وحواراته مع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة،والمشرفين التربويين في الميدان التربوي، ومديري المدارس في أثناء الزيارات واللقاءات بهم في مدارسهم، لاحظ خلافا واختلافا واسعين بين أطراف عملية التعليم من أساتذة جامعات، ومشرفين تربويين، ومديري مدارس،ومعلمين وطلبة حول مدى جودة هذه المناهج، وظهرت حاجة الميدان ماسّة لمعايير يُحتكم إليها في الحكم على جودة المناهج،مما دعا الباحث للعمل في دراسته لقياس درجة اتصاف هذه المناهج بها، مما استلزم وأوجب بناء معايير الجودة ومؤشرات أدائها أولا،ومن ثم إجراء عملية القياس،ومن هنا جاءت مشكلة الدراسة متمثلة في البحث في درجة اتصاف المناهج المدرسية السعودية العامة بهذه المعايير والمؤشرات.

هدف الدراسة وأسئلتها

هدفت هذه الدراسة إلى البحث في درجة اتصاف المناهج المدرسية السعودية العامة بمعايير الجودة ومؤشراتها، وذلك للإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما درجة اتصاف المناهج المدرسية السعودية العامة بمعايير الجودة ومؤشراتها من وجهة

نظر المشرفين التربويين في مدينة الرياض؟وتفرع عنه السؤال الثاني:هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة٠,٠٥≤a في درجة اتصاف المناهج المدرسية السعودية العامة بمعايير الجودة ومؤشراتها من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة الرياض تعزى لمتغيرات الجنس،المؤهل العلمي،نوع الإشراف التربوي، الخبرة؟

فرضيات الدراسة: اعتمدت الدراسة الفرضية الصفرية وهي:لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة٠,٠٥≤a في درجة اتصاف المناهج المدرسية السعودية العامة بمعايير الجودة ومؤشراتها من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة الرياض تعزى للجنس أو المؤهل أو الخبرة أو نوع الإشراف.

المصطلحات

الجودة: عرّف جابلونسكي(Jabloniski ,1991) الجودة بأنها تلك الصفات المميزة لمنتج أو خدمة ما والتي يقرن المستفيد بها قيمة هذه الصفات بالجودة،ويعرفها جوران (Juran) الوارد في (عليمات،٢٠٠٤: ٢٧)كما تعني الملاءمة للاستعمال مع عدم احتوائها للعيوب، ويعرّف الباحث جودة المناهج إجرائيا بمدى اتصاف المناهج بمعايير الجودة ومؤشراتها حسب أداة الدراسة.

المناهج المدرسية السعودية العامة: يعرّفها الباحث إجرائيا أنها مجموعة الخبرات والنشاطات التربوية المخططة التي تسعى لإشراك الطالب فيها والتفاعل معها، بهدف إكسابه المعارف والخبرات والمهارات والقيم والاتجاهات التربوية التي تحقق له شخصية متوازنة نامية في مجتمعه، تجعله قادرا على التكيف مع الحياة ومتغيراتها الحالية والمستقبلية.

المعايير: المعيار لغة: ورد في لسان العرب،لابن منظور: وعَيَّر الدينارَ: وازَنَ به آخر. وعَيَّر الميزان والمكيال وعاوَرَهما وعايَرَهُما وعايَرَ بينهما مُعايَرَة وعياراً: قدَّرَهما نظر ما بينهما،وعرّف جاندال وفرانك(Gandal & ranek,2001) المعايير بأنها الأفكار الواضحة التي تدور حول ما يجب أن يتعلمه الطلبة في مدارسهم، وأورد الحاج وآخرون(٢٠٠٨) تعريف المعهد الأمريكي للمعايير بأنها جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادرا على الوفاء باحتياجات معينة،وعرّفها الباحث إجرائيا بأنها عبارات تبدأ بالفعل المضارع أو المصدر وتصف مستوى جودة المنهاج العام وعددها في أداة الدراسة (١١)معيارا وهي بذلك أدوات لقياس جودة المنهاج.

المؤشرات: المؤشر لغة: ورد في لسان العرب في باب شور أَشار إليه وشَوَّر: أَومَأَ بالكفِّ والعين والحاجب، أنشد ثعلب:

نُسِرُّ الهَوَى إلاَّ إشارَة حاجِب...هُناك، وإلاَّ أَن تُشير الأَصابعُ، وشَوَّر بيده أَي أَشارَ،وهي مجموعة من المقاييس الكميّة والنوعيَّة تستخدم لتتبع الأداء بمرور الوقت للاستدلال على مدى تلبيته لمستويات الأداء المتفق عليها وهي تعتبر نقاط الفحص التي تراقب التقدم نحو تحقيق المعايير (الحاج وآخرون، ٢٠٠٨). ويعرف الباحث المؤشر إجرائيا بأنه عبارة موجزة ودقيقة تبدأ بالفعل المضارع أو المصدر تصف مستوى جودة جزء من المنهاج وعددها في أداة الدراسة (٨٠) مؤشرا موزعة على (١١) معيارا وهي بذلك أدوات لقياس جودة فروع المنهاج،وتحقق مجموع المؤشرات المعيار الرئيس.

المشرف التربوي: هو خبير فني وظيفته الرئيسة مساعدة المعلمين على النمو المهني، وحل المشكلات التعليمية التي تواجههم، بالإضافة إلى تقديم الخدمات الفنية، لتحسين أساليب التدريس وتنفيذ المناهج، وتوجيه العملية التربوية الوجهة الصحيحة (وزارة المعارف، ١٤١٩) فالمشرف الفني قائد تربوي يعمل كمرشد ومستشار للمعلمين ومثير لنشاطهم في محاولتهم لتحسين العملية التعليمية، ويعرف البحث المشرف التربوي إجرائيا بأنه الشخص المعيّن (ذكرا كان أو أنثى) في وزارة التربية والتعليم/إدارة تعليم الرياض في هذه الوظيفة ويعمل عليها في العام ٢٠١٠/ ٢٠١١.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على: (١) معايير الجودة ومؤشراتها في المناهج المدرسية السعودية العامة. (٢) آراء المشرفين التربويين العاملين في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية/مدينة الرياض ذكورا وإناثا للعام الدراسي٢٠١٠/٢٠١١.

مجتمع الدراسة

وتكون مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين والمشرفات التربويات في مدارس مدينة الرياض للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١ وبلغ عددهم (٣٠٠) مشرف.

عيّنة الدراسة

تم اختيار١٠٠مشرف ومشرفة بالطريقة العشوائية وبنسبة ٣٣٪،وقد بلغ عدد المستجيبين٨٠مشرفا ومشرفة، استثني من استجاباتهم ٤ استبانات لعدم

استكمالها ،واعتمد ٧٦ استبانة أي بنسبة مقدارها ٢٥٪ من مجتمع الدراسة موزعة حسب المتغيرات.

أداة الدراسة

بنى الباحث أداة الدراسة وهي استبانه مكونة من ١١ مجالا و٨٠ فقرة موزعة عليها. ملحق (١) ،وقام الباحث بالإجراءات السيكومترية للأداة وتم التحقق من ثبات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ (ألفا) للاتساق الداخلي، من خلال تطبيق الأداة على ٢٠ مشرفاً تربوياً من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها، ثم التأكد من الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة باستخدام معادلة كرونباخ (ألفا)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات للاستبانة الكلية ٠,٨٩ ،وهذه القيمة مرتفعة ومناسبةلأغراض الدراسة الحالية.

ثبات الاستبانة

تم التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام معادلة كرونباخ (الفا) للاتساق الداخلي، من خلال تطبيق الأداة على ٢٠ مشرفاً تربوياً من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها، ثم التأكد من الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة باستخدام معادلة كرونباخ (الفا)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات للاستبانة الكلية ٠,٨٩ وهي مناسبة لأغراض الدراسة.

متغيرات الدراسة

ولها ثلاثة متغيرات مستقلة ومتغير تابع واحد ،والمتغيرات المستقلة: (١) الجنس وله مستويان: ذكر، أنثى. (٢) الخبرة ولها ثلاثة مستويات: أقل من٥ سنوات، من٦-١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات. (٣). المؤهل العلمي وله مستويان: بكالوريوس+دبلوم، ماجستير فما فوق. والمتغير التابع: تقديرات المشرفين التربويين والمشرفات التربويات لدرجة اتصاف المناهج المدرسية السعودية العامة بمعايير الجودة ومؤشراتها، والجدول (١) يوضح توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

المتغيرات	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٥٥	٧٢,٤٪
	أنثى	٢١	٢٧,٦٪
	المجموع	٧٦	١٠٠٪
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٥٧	٧٥,٠٪
	ماجستير فما فوق	١٩	٢٥,٠٪
	المجموع	٧٦	١٠٠٪
نوع الإشراف التربوي	إداري	٤٧	٦١,٨٪
	فني	٢٩	٣٨,٢٪
	المجموع	٧٦	١٠٠٪
الخبرة	١-٥ سنوات	١٧	٢٢,٤٪
	٦-١٠ سنوات	٢٨	٣٦,٨٪
	أكثر من ١٠ سنوات	٣١	٤٠,٨٪
	المجموع	٧٦	١٠٠٪

الإطار النظري والدراسات السابقة

بدأ الاهتمام بالمعايير بعد نشر كتاب أمة في خطر (Nation At Risk) في واشنطن بعد عام ١٩٨٣، والذي شكل دفعة ودعوةقويتين للإصلاح التربوي، وكانت المعايير تشكل أملا في تحسين أداء الطلبة باعتبارها تجعل متطلبات التخرج صارمة جدا (Scherer, 2001)،وقد تبنت الولايات المتحدة أجندة المعايير لدرجة أنها اعتبرتها المخلِّص في حينها وذلك لأنها استخدمت التقييم لتقارن بين جودة المدارس، وأعطت نوعا من الإضاءة المنصفة، وساعدت على رفع مستويات تحصيل الطلبة، ولاقت استحسانا وإقبالا شديدين كما ذكر جاندال وفرانك (Gandal & Vranek, 2001).ويرى كل من ماكبراين وبراندت (McBrien, & Brandt, 1997) أن المعايير تحدد ما الذي على الطلاب أن يتعلموه ويعرفوه ويظهر على سلوكهم،ويكونوا قادرين على أدائه وفعله، وترى الكعبي (٢٠٠٤) أن المعايير توفر لغة مشتركة وهدفا عاما يسعى إلى تحقيقه التربويون والمجتمع المحلي وأولياء الأمور، وقد تكون هذه المعايير أحد العناصر الرئيسة المساءلة حول أداء المؤسسات، وتعبر المعايير عن مستوى الأداء أو مستوى الجودة المتوقع وتحدد مستوى كفاية أداء الطالب عند اختباره في المعارف والمهارات والقيم،يقول رافيتش (Ravitch, 1995):أن المعايير هي ضمان النجاح والتميز والكفاءة في التعليم،ويرى ويجّنز (Wiggins، 1995)أن المعايير العالية سواء للأشخاص والمؤسسات تنعكس من

خلال استقلالية الفرد واستقامته وتنظيمه لذاته وسيطرته التامة عليها بعاطفته ووجدانه باعتباره فنّانا ذا حرفيه عالية جدا،ويضيف أنه يوجد للمدرسة معايير عندما يكون لديها توقعات عالية لجميع طلبتها وفي جميع المواد والصفوف.

أنواع المعايير: أورد ماكبراين وبراندت (McBrien, & Brandt, 1997) ثلاثة أنواع للمعايير التربوية هي:معايير المحتوىوهي توضح ما الذي على الطلاب أن يتعلموه من المواد الدراسية المختلفة مثل اللغات الرياضيات والعلوم، ومعايير الأداء وتحدد مستوى الأداء المقبول للتعلم،ومعايير فرص التعلم وتحدد ظروف التعلم ومصادره التي تقدم للطلبة فرصا متساوية للوصول إلى معايير الأداء المقبول، بينما ترى الكعبي(٢٠٠٤) أنواع المعايير كما يلي:معايير المحتوى الأكاديمي،ومعايير الأداء الأكاديمي، ومعايير الكفاءة،أما فارْس وجيمس (Vars &James. A, 2000) فقد صنفا المعايير في ثلاثة مجالات هي مجال الأهداف المدرسية، ومجال المعايير المحورية،ومجال المهارات الحياتية.

مواصفات المعايير(مَعْيَرَة المعايير): يرى كل من جاندال وفرانك (Gandal & Vranek, 2001) ورافيتش (Ravitch, 1995) والكعبي (٢٠٠٤) وكذلك كلوث وستروت (Straut, 2001& kluth) أن للمعايير مواصفات (معايير)يجب أن تتصف بها لتكون في متناول جميع أطراف العملية التعليمية التعلمية وهي كما يلي: (١) محددة ومختصرة ودالّة بدقة. (٢) قابلة للقياس والتقويم(وصفيا أوكميّا). (٣) قوية تتحدى قدرات الطلبة. (٤) منتمية للتعليم وفي صلب النواحي الأكاديمية. (٥) مقبولة ومتوافق عليها من الجميع. (٦) متوازنة ومتماسكة ومتكاملة فيما بينها. (٧) متسقةمعا(ليست متناقضة بعضها مع بعض). (٨) واضحة ومفيدة وممكنة التطبيق. (٩) ملائمة نمائيا و تطوريا للطلبة. (١٠) موضوعة لجميع الطلبة. (١١) شاملة للمواد الأكاديمية والمناهج ومحتوياتها من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات.

مفهومالمنهاج: المنهاج/المنهج(لغة):الطريق الواضح(...لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجاً) (المائدة ٤٨)،ورد في تفسير الطبري(ج١٠،ص٣٨٧) عن ابن عباس:»لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجًا»، قال:سنة وسبيلا.وجاء في القرطبي(ج٦،ص٢١١) (لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا) والشرعة والشريعة الطريقة الظاهرة التي يتوصل بها إلى النجاة.والشريعة في اللغة: الطريق الذي يتوصل منه إلى الماء، يقول: سبيلا وسُنّة. وجاء في تفسير الجلالين(بدون)ما نصه:(شرعة) شريعة (ومنهاجا) طريقا واضحا

في الدين يمشون عليه. انتهى كلام الإمامين الجلالين. والمنهاج هو الخطة المرسومة ومنه منهاج الدراسة ومنهاج التعليم ونحوهما مناهج-محدثة كما يذكر في المعجم الوسيط (الرازي، ج٢، ١٩٩٥). ويرى الفرحان ومرعي (١٩٩٠) أن المنهاج حديثا يعني مجموعة الخبرات والنشاطات التربوية المخططة التي توفرها المدرسة لطلبتها بغية مساعدتهم على تحقيق أهداف تربوية محددة تظهر على شكل نتاجات تعلمية يمكن ملاحظتها على سلوك المتعلم وأدائه ويمكن تقويمها، وتتصف هذه الخبرات والنشاطات التربوية بأنها تتفق وخصائص الطلبة النمائية، وتعمل على تلبيتها بأفضل قدر ممكن. ويتضمن هذا المنهاج الخفي (المعارف والخبرات والاتجاهات والقيم والمهارات) المكتسبة خارج المنهاج المعلن، ويرى المصري (٢٠٠٧) أن المنهاج، بمفهومه العام، هو لحمة الأداء المدرسي، ويشكل مضمون المنهاج وأساليب تدريسه والوسائل التعليمية المرافقة له والأنشطة الصفية واللاصفية التي تتكامل معه تشكل العنصر الرئيس في مدخلات العملية التعليمية التعلمية. يرى رافتش (Ravitch, 1995) في دراسته أنه عندما يبنى المنهاج على معايير قوية، لكي يطبقها جميع الطلبة، فإنها توفر قوة لبرنامج المدرسة. إنها توقعات واضحة لفريق المدرسة، وتقود إلى تحديد أولويات المدرسة، فالمعايير هي ضمان النجاح والتميز والكفاءة في التعليم، وهي تظهر القدرات الرياضية للطلاب، وتحسن جودة التعليم وأداء الطلاب الأكاديمي، إن المعايير تعرّف كل الطلبة بحقهم في استثمار فرص التعليم. ويرى مرعي والحيلة (٢٠٠٧) أنه يمكن تقسيم المناهج إلى الأنواع التالية: المنهاج الرسمي ويعني وثيقة المنهاج الرسمية المقررة من وزارة التربية، والمنهاج الخفي وهو مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي يكتسبها المتعلم خارج المنهاج الرسمي طواعية نتيجة تفاعل المتعلم مع الآخرين، والمنهاج الواقعي وهو المنهاج الذي يمكن تطبيقه واقعيا على الطلبة. ولما كان المنهج وسيلة التربية في تحقيق أهدافها فلا بد له أن يتضمن ما يحقق أهداف التربية، ولما كانت أهداف التربية متغيرة متطورة تبعا لتطور الحياة وتعقدها لاسيما في عصرنا الحاضر فقد ترتب على ذلك وجوب تطوير أهداف المنهج باستمرار وهذا يتواءم مع مفهوم الجودة الشاملة لكونه يقوم على أساس التحسين والتطوير المستمرين (عطية، ٢٠٠٨)، ودعت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠٨) إلى تطوير التعليم في الوطن العربي من خلال التركيز على أربعة جوانب هامة يبنى عليها تطوير المناهج هي: (١) التعليم من أجل بناء القدرة الشاملة للمتعلم وتكوين شخصيته وتمكينها من التحكم بأدوات التعلم وتطوير مهارات

التفكير وحل المشكلات. (٢) التعليم من أجل الممارسة والعمل وتحقيق الإنتاجية ضمن المجتمع البشري. (٣) التعليم من أجل التعايش المشترك وفهم المجتمع الإنساني والمواطنة فيه إيجابيا. (٤) التعليم من أجل بناء الشخصية الإنسانية وممارسة الحقوق والواجبات وإنجاز الالتزامات كمواطن منتج مبدع.وقد ذكر وولف ورفاقه (wolf & elt, 2006) أنه عند بناء خطة لتطوير المنهج التعليمي العام لا بد أولا من وضع الأهداف العامة،ثم اختيار وتحديد المحتوى والخبرات الأساسية،ثم تحديد أهداف كل مقررومحتواه وأنشطته،ثم أهداف كل درس ومحتواه وأنشطته، ثم تحديد أساليب التقويم وآلياته.

معايير جودة المناهج بشكل عام

يمكن أن تتصف المناهج بالجودة وفق المعايير التالية: (١) تلبية المناهج التعليمية لحاجات الطلبة والمجتمع المحلي بكامل خصائصهم واحتياجاتهم. (٢) وضوح أهداف المناهج للجميع. (٣) حداثة البرامج والأهداف والمعلومات. (٤) القدرة على استيعاب التحديات العالمية في التقدم التقني (التكنولوجي) المتسارع. (٥) الشمول المعرفي اللازم لكل مرحلة دراسية. (٦) التكامل فيما بين مناهج الصف الواحد ومناهج الصفوف والمواد المختلفة في نسق واحد. (٧) التنوع في المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات. (٨) الواقعية والقابلية للتطبيق الحياتي. (٩) الجمالية في الكتابة والصور واللوحات واللغة والخطوط والوسائل. (١٠) الاختصار في الكم لحساب النوع.

عناصر المنهاج الرئيسة: يتكون المنهاج من العناصر الرئيسة التالية: (الأهداف، المحتوى، الأنشطة والوسائل والمعينات البصرية والسمعية (تكنولوجيا التعليم)،وأساليب التقويم).

العنصر الأول- الأهداف: وهي المحور الرئيس للمناهج، وعليها تصمم الأنشطة والتدريبات والمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات، وبناء عليه فإن أهداف المنهاج التعليمي ينبغي أن تخضع لمعايير الجودة الشاملة، يقول عطية (٢٠٠٨): إن الأهداف لا تكون جيدة لمجرد استنادها إلى فلسفة تربوية،أو مراعاتها لخصائص المتعلمين ، لكنها إنما تستمد جودتها من مدى تمثيلها لرغبات المتعلمين وتلبيتها لحاجاتهم وحاجات المجتمع وجميع المستفيدين منه، يرى ويجنز (Wiggins 1995) في دراسته أن وضع المعايير في المدارس يبدأ بأهداف محددة وخطط عامة لتقليص فروقات الأداء، لتحقيق جودة المدارس،ويرى ستشيرر (Scherer, 2001) في دراسته عندما نؤسس أهداف

تعلم واضحة أو معايير فإننا نكون بذلك عادلين في إعطاء درجات صادقة لجميع الطلبة لأن التقدير المبني على المعايير يتطلب معلومات مهمة ودقيقة حول تحصيل الطلبة وأدائهم. وإذا كانت التفاصيل كافية فان المعلومات ستكون مفيدة في أغراض التقييم والتشخيص والوصف.

العنصر الثاني معايير جودة محتوى الكتاب المدرسي: تركز هذه المعايير على جودة محتوى الكتاب المدرسي كما يلي: (١) جودة شكل الكتاب المدرسي وإخراجه. (٢) الارتباط بين الكتب وتحقيقها لأهداف المناهج. (٣) البناء المنطقي والتسلسلي للمعارف والمهارات والاتجاهات والقيم الواردة فيها. (٤) مراعاتها لمبادئ التعلم المعروفة كل حسب مكان وزمان لزومه وهي (التعلم من الجزء إلى الكل، التعلم من السهل إلى الصعب، من المعلوم إلى المجهول، التعلم من المحسوس إلى شبه المحسوس إلى المجرد، التعلم من البسيط إلى المركب). (٥) انتماء الصور والوسائل لمحتوى المناهج. (٦) مراعاته لواقع المجتمع وارتباطه بحضارته. (٧) الدقة العلمية والتربوية واللغوية. (٨) البناء والتشكيل الحلزوني اللولبي. (٩) مراعاة التباين في الثقافات والبيئات للمجتمع. (١٠) أهمية وجود إرشادات للمعلم والطالب. (١١) تنوع أساليب التقويم وجودتها ودقتها. (١٢) ارتباط محتوى المنهاج بحاجات سوق العمل. (١٣) التجديد في متطلبات سوق العمل.

معايير جودة أدلة المعلمين للمناهج: لا بد من توافر أدلة المعلمين وفق معايير الجودة التالية: (١) قدرة الدليل على إفادة كل المعلمين. (٢) الواقعية في التطبيقات المقدمة. (٣) التجديد في الطرق والاستراتيجيات. (٤) صغر الحجم والورق. (٥) جمالية الطباعة والتنسيق والإخراج. (٧) توافر الفهارس والمراجع للتوسع البحثي.

العنصر الثالث- الأنشطة: يرى بلقيس (١٩٩٦) أن للأنشطة المرافقة للمنهاج أهمية وقيمة تربوية كبيرة تتمثل في تنمية شخصية المتعلم بشكل متوازن ومتكامل، وكذلك تنمية الاتجاهات والمهارات والمعايير الاجتماعية، وتنمية الميول والاهتمامات اللازمة لملء أوقات الفراغ لدى الطلبة، ويمكن استقصاء معايير الجودة للنشاطات المرافقة للمناهج المدرسية كما يلي: (١) مناسبتها لميول الطلبة وارتباطها بحاجاتهم. (٢) حداثتها وجِدّتها في شد انتباه الطلبة. (٣) كفايتها وتنوعها. (٤) تحدي النشاط لقدرات الطلبة بشكل معقول. (٥) تنوع الأنشطة ومراعاتها لمعظم الطلبة. (٦) ظهور دور الطلبة فيها. (٧) ارتباطها مباشرة بأهداف المنهاج ومضامينه. (٨) مراعاتها للفروق الفردية بين الطلبة. (٩) انتماؤها للمنهاج. (١٠) مراعاتها لسلامة الطلبة صحّيًا ونفسيًا وخُلُقِيًا.

معايير جودة الرحلات المدرسية كأنشطة مدرسية: الرحلة عبارة عن عملية مخططة ومنظمة لزيارة هادفة خارج حجرة الدراسة وقد تكون هذه الزيارة داخلية في نفس المدينة أو القرية أو خارجية في البيئة المجاورة أو البعيدة، وتؤكد بعض الدراسات على أن القدرة على الحفاظ على المعلومات واسترجاعها لا يتجاوز ٥٪ عند استخدام طرائق التدريس المباشرة والمعتمدة على التلقين وخاصة في غرفة الصف، بينما تقفز هذه النسبة إلى ٨٥٪ عند استخدام استراتيجيات تعلم تفاعلية معتمدة على المتعلم (SCUP, 2004). وهذه الاستراتيجيات التفاعلية لم تعد تقتصر على التعلم داخل الصفوف الدراسية، بل تجاوزتها إلى ما يعرف الآن «بالفضاء التعلمي Learning Space» والمقصود به كما يحدده فيبر -Webr الوارد في جلافانيس (Glavanis ,2004) هو المكان الذي يجتمع فيه المعلم والمتعلم للعمل والتعلم يوميا سواء كان في المدرسة أو خارجها، ويمكن تبني معايير الجودة التالية لها: (١) تحقق رضا الطلبة وأهداف المنهاج معا. (٢) هادفة تعليميا وتربويا. (٣) منتمية للمنهاج. (٤) مرتبطة بحاجات الطلبة وملبّية لحاجاتهم. (٥) ترفيهية ممتعة ومحببة. (٦) آمنة صحيا وجسميا ونفسيا وأخلاقيا. ويرى إلّيت(Ellett) الوارد في دانيلسون (٢٠٠١) أن اشتراك الطالب في عملية التعليم والتعلم أمر مطلوب وله أهميته، ومما يذكره في هذا المعنى قوله:»في سبيل تعلم الطلاب التفكير يبنى ويستخدم المعلمون- بوعي منهم-أساليب تدريسية، ومهام تعليمية من شأنها أن تشرك وبفعالية الطلاب في فرص تعلم وافرة تساعدهم ليطوروا مفاهيم ومهارات يستخدمونها في إنتاج وتشكيلها وإعادة بنائها».

الوسائل والتقنيات(تكنولوجيا لتعليم): هي أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم وتحسين الفهم، وتوضيح المعاني،والمساعدة في شرح الأفكار للوصول بطلبته إلى فهم أعمق للحقائق العلمية الصحيحة تحقيق التربية القويمة بسرعة ودقة واختصار. ويمكن استقصاء معايير الجودة التالية للوسائل والتقنيات(تكنولوجيا التعليم): (١) انتماء تقنيات التعليم للمنهاج المدرسي. (٢) وجود دليل استخدام مرافق لها. (٣) حداثة معلومات الوسائل ودقتها العلمية. (٤) مدى توافر السلامة والأمن فيها فنيا ونظريا. (٥) سهولة الحمل والنقل والاستخدام. (٦) توافر مختبرات للحاسوب والتلفاز التربوي. (٧) كفاية عدد مختبرات الحاسوب والانترنت. (٨) كفاية سعة مختبرات الحاسوب والانترنت. (٩) كفاية الإضاءة في المختبرات. (١٠) نظافة المختبرات. (١١) السلامة والأمن من أخطار الكهرباء وغيرها. (١٢) السلامة والأمن من أخطار المواقع الإلكترونية المفسدة.

العنصر الرابع : أساليب التقويم التربوي: التقويم مأخوذة من الفعل قوّم: بيان قيمة الشيء، وبنفس المدلول قيّم: بيان قيمة الشيء، و لغة مكّة: قوّم البضاعة: أعطاها ثمنا وحدد لها قيمة (الرازي - مختار الصحاح -٤٩٠). والتقويم التربوي والتقييم التربوي لهما تقريباً نفس الدلالة، لكن كلمة التقويم أعم وأشمل، و يفرّق البعض بينهما بأن عملية التقييم تعني إصدار حكم بقيمة رقمية أو كمية والتقويم: تصحيح ما إعْوَجّ وهما عمليتان متتابعتان وغالبا متلازمتان. ويرى أبو علّام (٢٠٠٥) المعايير التالية للتقويم: (١) تحديد الأولويات في عملية التقويم. (٢) انتماء وسيلة التقويم للأغراض التي يسعى التقويم لتحقيقها. (٣) تنويع أساليب التقويم. (٤) شمولية التقويم لكل عناصر التعلم (المنهاج). (٥) الاستخدام الفني السليم لوسائل التقويم. (٦) الدراية الكافية بنواحي قوتها وضعفها، وقصورها وقدرتها.

الدراسات السابقة

راجع الباحث الدراسات ذات العلاقة التي أمكن الوصول إليها وتبين له ندرة وجود دراسات مشابهة في الموضوع مباشرة، وكانت أقرب الدراسات لهذه الدراسة الدراسات التالية: دراسة المهنا (٢٠٠٢) بعنوان العوامل المؤثرة على فاعلية تطبيق الجودة الشاملة في إدارة التعليم بمنطقة الرياض، وهدفت الدراسة إلى محاولة تعرف العوامل المؤثرة على فعالية تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في إدارة التعليم بمنطقة الرياض، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب دراسة الحالة، وكانت أهم نتائج الدراسة أن درجة فاعلية مبادئ الجودة الشاملة في إدارة التعليم بمنطقة الرياض تراوحت بين فعّالة إلى حد ما وفعّاله بدرجة متوسطة. دراسة شميت، وتشي، وماكنايت (Schmidt& Chi& McKnight,2005) بعنوان «تماسك المناهج: دراسة معايير محتوى الرياضيات والعلوم في الولايات المتحدة من منظور دولي»، وهدفت الدراسة لمعرفة مدى تماسك المناهج في الرياضيات والعلوم والتزامها بمعايير المحتوى للمناهج في السنوات الأخيرة التي أكدت فيها الولايات المتحدة على سياسة مفاهيم المناهج الدراسية المستندة إلى المعايير في الرياضيات والعلوم. وحاولت هذه الدراسة استكشاف البيانات الخاصة بمعايير محتوى مناهج الرياضيات والعلوم وأثرها على نتائج الطلبة في الاختبار الدولي للرياضيات والعلوم (تِيمْس- TIMSS)، وتوصلت إلى أن وجود معايير المحتوى للمناهج ليست كافية لضمان الإنجاز والجودة التي تؤدي إلى تعليم عال الجودة حسب التصنيف الدولي لاختبار (تيمس- TIMSS)، في حين

أن معايير المحتوى أصبحت جزءا لا يتجزأ من تطوير المناهج الدراسية الأمريكية وإصلاحها ،ومع ذلك فإنهالم تعكس الترابط الذي أصبح سمة ملازمة للبلدان التي حققت أفضل بكثير من الولايات المتحدة في إختبار تيمْس.(TIMSS) الدولي. دراسة زان بيتي(Zan, Betty,2005) بعنوان «مدى الاعتماد والجودة العالية لمناهج مرحلة ما قبل المدرسة»، حيث قامت الباحثة بتحليل المبادئ التوجيهية الحالية بشأن اعتماد نتائج الاعتماد والجودة لمناهج مرحلة ما قبل المدرسة ،والتقارير الواردة عن التقييم الأخير من فصول ما قبل المدرسة، وكانت الدراسة لحساب الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار (NAEYC) المعتمدة. وجاءت درجة الاعتماد والجودة لمناهج مرحلة ما قبل المدرسة من درجة متوسطة إلى ممتازة على بنود المناهج ذات الصلة على تدرج من (١-٣) باعتبار الواحد يمثل درجة قليلة ،واثنان درجة متوسطة،وثلاث درجة ممتازة . وأوصت الدراسة بمزيد من تحسين معايير الاعتماد لضمان جودة عالية لمناهج مرحلة ما قبل المدرسة كما أوصت بشأن أهمية مستقبل الاعتماد الخاص بالجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار(NAEYC) .دراسة السبيعي (٢٠٠٧) بعنوان معايير مناهج التعليم العام المستقبلي في المملكة العربية السعودية في ضوء التفاعل الإيجابي مع العولمة،وهدفت الدراسة إلى تعرف ماهية العولمة، وطبيعتها وحصر لأهم المتغيرات المعاصرة التي أدت إلى نشوء العولمة، بالإضافة إلى تعرف واقع النظام التربوي الحالي في المملكة العربية السعودية، مع استخلاص لأهم التحديات التي فرضتها العولمة على وجه الخصوص ما يرتبط بالمنهج، ومن ثم اقتراح لبعض المعايير التي ينبغي أن تلتزم بها مناهج التعليم العام حتى تتمكن من التفاعل الإيجابي مع النظام العالمي الجديد (العولمة) . واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من الخصائص والمعايير التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند إعداد المنهج في ضوء التفاعل الإيجابي مع العولمة من أهمها: بناء مناهج ترسخ عقيدة الإيمان بالله والقيم الإسلامية،والبعد القيمي الأخلاقي الوجداني،والاهتمام باللغة العربية وبتعليم لغة أجنبية أخرى بجانبها،وأن المتعلم هو محور العملية التعليمية، وأن النظام المدرسي يقوم على الشورى والديمقراطية، أن تقوم طرق واستراتيجيات التدريس على الحوار والنقاش والتفاعل الإيجابي من قبل المتعلم، أن يكون محتوى المنهج وظيفياً، وأن يتضمن بعضاً من ثقافة الآخرين،وتفعيل دور المكتبة، والاهتمام بالتربية البدنية،

والممارسة العملية، والأنشطة التعليمية،والاهتمام ببرامج إعداد المعلمين، وتأهيلهم والاهتمام بالمبدعين والموهوبين، وتنمية مهارات التعلم الذاتي والتعلم المستمر،وفي ضوء ما توصلت إليها الدراسة من نتائج، أوصت الباحثة بعقد مؤتمرات وندوات من قبل التربويين والمتخصصين لمناقشة قضية تطوير مناهج التعليم العام، وبناء إستراتيجية تعليمية تربوية هادفة لمقابلة مخاطر وتحديداتها العولمة، ومحاكاة الواقع الفعلي في الوقت نفسه.دراسة حلّس (٢٠٠٧) بعنوان معايير جودة الكتاب المدرسي ومواصفاته لتلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا،وهدفت الدراسة للحكم على جودة الكتاب التعليمي وأهميته باعتباره أساس المنهاج المدرسي لتلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا خاصة من خلال الكشف عن الخصائص العامة والمواصفات التربوية الواجب توافرها في الكتاب المدرسي، وتعرف معايير الجودة اللازمة لتقويم الكتاب المدرسي وتحليله، وتقديم أنموذج لمعايير الجودة يمكن الاستفادة منها في تقويم الكتاب المدرسي في مجتمعنا التعليمي الفلسطيني.وقد توصلت الدراسة لأنموذج معايير الجودة لكتاب المرحلة الدنيا.دراسة أبو عزيز (٢٠٠٩) بعنوان (معايير الجودة في تصميم وإنتاج الوسائل والتكنولوجيا في التعليم بمراكز الإنتاج بغزة) وهدفت الدراسة إلى إعداد قائمة لمعايير جودة تصميم وإنتاج الوسائل والتكنولوجيا في التعليم بمراكز إنتاج الوسائل التعليمية بغزة وتقويمها، واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي وكذلك المنهج البنائي،وتوصلت الدراسة أن هذه الوسائل تراعي بدرجة كبيرة معايير تصميم الوسائل التعليمية بنسبة (٨٨,٥٦٪). أما بالنسبة لمعايير الإنتاج فقد وجد أنها أيضاً تتمتع بدرجة كبيرة بنسبة (٨١،٥٥٪) وهي بذلك تكون على درجة كبيرة من مراعاة معايير الجودة.دراسة خواجي(٢٠٠٩) بعنوان (مدى تحقق معايير الجودة في محتوى كتابي الأحياء للصف الثالث الثانوي في كل من اليمن والسعودية) دراسة وصفية تحليلية،وتوصلت الدراسة إلى أن محتوى كتابي الأحياء للصف الثالث الثانوي في اليمن والسعودية قد اقتربا نوعا ما من تحقيق معايير الجودة،كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول نسبة تحقق المعايير في محتوى كتابي الأحياء للصف الثالث الثانوي وذلك لصالح محتوى كتاب السعودية.

قراءة في الدراسات السابقة

بمراجعة الدراسات السابقة الواردة يلاحظ تركيز بعضها على جزء من المنهاج مثل دراسة أبو عزيز (٢٠٠٩) أو معايير جودة الكتاب المدرسي مثل دراسة خواجي (٢٠٠٩) أو كتب مرحلة دراسية محددة مثل دراسة حلّس (٢٠٠٧) ودراسة زان بيتي (Zan, Betty,2005) ودراسة شميت ،وتشي،وماكنايت (Schmidt& Chi& McKnight 2005)، بينما كانت دراسة السبيعي (٢٠٠٧) لمعايير للمناهج السعودية العامة في ضوء التفاعل الإيجابي مع العولمة، لتكون هذه الدراسة متفردة في موضوعها.

تحليل البيانات: للإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) على العيّنة المستهدفة من المشرفين التربويين،وبعد جمع البيانات تم إجراء المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ولأغراض تحليل البيانات، اعتمد الباحث ترتيب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للفقرات، وتم تحديد درجة اتصاف المناهج المدرسية السعودية العامة بمعايير الجودة ومؤشراتها حسب المحكات التالية: كبيرة جدا: من٥٠، ٤ – ٥. كبيرة:من٥٠، ٣ – أقل من٥٠، ٤. متوسطة:من٥٠، ٢ – أقل من٥٠، ٣. قليلة:من٥٠، ١ – أقل من٥٠، ٢. قليلة جدا:أقل من٥٠، ١.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول وينص على:ما درجة اتصاف المناهج المدرسية السعودية العامة بمعايير الجودة ومؤشراتها من وجهة نظر المشرفين التربويين في منطقة الرياض التعليمية؟» للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والترتيب لدرجة اتصاف المناهج المدرسية السعودية العامة بمعايير الجودة من وجهة نظر المشرفين التربويين، ثم لمؤشرات كل معيار من المعايير الواردة في الإستبانة، ويبين الجدول (٢) ذلك.

الجدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لدرجة اتصاف المناهج المدرسية السعودية العامة بمعايير الجودة من وجهة نظر المشرفين التربويين حسب معايير الدراسة مرتبة تنازليا

م	المعايير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاتصاف
١	جودة إخراج وتصميم الشكل الخارجي للكتاب المدرسي	٣,٩٦	٠,٥٦	١	كبيرة
٢	جودة محتوى المناهج المدرسية بشكل عام	٣,٧٥	٠,٥٣	٢	كبيرة
٣	مراعاة بناء محتوى المناهج وفق مبادئ التعلم	٣,٦٧	٠,٧٦	٣	كبيرة
٤	فاعلية المناهج المدرسية العامة	٣,٦٥	٠,٥٤	٤	كبيرة
٥	تنوع أهداف المناهج وتكاملها بما يحقق رسالتها ورؤيتها	٣,٦٢	٠,٥٦	٥	كبيرة
٦	جودة أدلة المعلمين للمناهج المدرسية	٣,٥٦	٠,٦٤	٦	كبيرة
٧	جودة الوسائل التعليمية من (بطاقات، لوحات، خرائط، صور..الخ)	٣,٣٤	٠,٨٥	٧	متوسطة
٨	جودة تقنيات (تكنولوجيا التعليم ـ الحاسوب والانترنت والتلفاز التربوي والمواد...)	٣,٣٠	٠,٦٧	٨	متوسطة
٩	فاعلية أساليب التقويم المستخدمة في المناهج المدرسية	٣,٢٩	٠,٦٥	٩	متوسطة
١٠	وجود رحلات تعليمية تربوية مخططة	٣,٢٥	٠,٧٢	١٠	متوسطة
١١	جودة مراكز التدريب وصالات العرض الفني والرياضي	٣,٢٣	٠,٦١	١١	متوسطة
	الكلي (الإستبانة)	٣,٥٢	٠,٤٧		كبيرة

يظهر الجدول (٢) أن درجة اتصاف المناهج المدرسية السعودية العامة بمعايير الجودة من وجهة نظر المشرفين التربويين على الإستبانة الكلية جاءت بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي (٣,٥٢) وانحراف معياري (٠,٤٧)، وربما يعود ذلك للاهتمام الكبير الذي تبذله وزارة التربية والتعليم في المملكة لتحسين مخرجات العمليتين التربوية والتعليمية من خلال التطوير الدائم والمستمر للمناهج المدرسية ، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة فتح الله(٢٠١٠) ودراسة أبو عزيز(٢٠٠٩) ودراسة خواجي (٢٠٠٩).«وجاء معيار جودة إخراج وتصميم الشكل الخارجي للكتاب المدرسي» في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٩٦) وانحراف معياري (٠,٥٦) وبدرجة كبيرة ويأتي ذلك لاهتمام الوزارة بالطباعة والتصميم وفق عطاءات عالية المستوى والمواصفات، وجاء معيار «جودة محتوى المناهج المدرسية بشكل عام» في الترتيب الثاني،

بمتوسط حسابي (٣,٧٥) وانحراف معياري (٠,٥٣) وبدرجة كبيرة، وحلّ معيار «مراعاة بناء محتوى المناهج وفق مبادئ التعلم» في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (٣,٦٧) وانحراف معياري (٠,٧٦) وبدرجة كبيرة. أما أقل المعايير اتصافا فقد كانت المعيار «جودة مراكز التدريب وصالات العرض الفني والرياضي » الذي جاء في الترتيب الحادي عشر والأخير بمتوسط حسابي (٣,٢٣) وانحراف معياري (٠,٦١) وبدرجة متوسطة. ثم المعيار «وجود رحلات تعليمية تربوية مخططة» وجاء في الترتيب العاشر وقبل الأخير بمتوسط حسابي «٣,٢٥» وانحراف معياري (٠,٧٢) وبدرجة متوسطة، ثم جاء المعيار « فاعلية أساليب التقويم المستخدمة في المناهج المدرسية « في الترتيب التاسع وبمتوسط حسابي «٣,٢٩» وانحراف معياري (٠,٦٥) وبدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة٠,٠٥≥a في درجة اتصاف المناهج المدرسية السعودية العامة بمعايير الجودة ومؤشراتها من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة الرياض تعزى لمتغيرات الجنس،المؤهل العلمي،نوع الإشراف التربوي، الخبرة ؟

متغير الجنس: للإجابة عن هذا السؤال وبهدف الكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، لتقديرات العينة لدرجة اتصاف المناهج المدرسية السعودية العامة بمعايير الجودة ومؤشراتها، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لإجابات أفراد العينة على الاستبانة الكلية، كما تم استخدام اختبار «ت» للعينات المستقلة Independent Samples t-test، وكانت النتائج كما في الجدول (٣).

الجدول (٣)

نتائج اختبار «ت» للكشف عن دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة لدرجة اتصاف المناهج المدرسية السعودية العامة

بمعايير الجودة ومؤشراتها تبع المتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
ذكر	٥٥	٣,٥٣	٠,٥٠	٠,٢٨	٧٤	٠,٧٧
أنثى	٢١	٣,٤٩	٠,٣٩			

تشـير المتوسطات الحسـابية في الجدول (٣) إلى وجود فروق ظاهرية في تقديرات أفـراد العينـة لدرجة اتصـاف المناهـج المدرسـية السـعودية العامة بمعايـير الجودة ومؤشـراتها، وباسـتكمال قراءة نتائج إجراء اختبار «ت» في نفس الجدول للكشـف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسـابية لتقديرات أفراد العينة لدرجة اتصاف المناهج المدرسية السعودية العامة بمعايير الجودة ومؤشراتها تبعا لمتغير الجنس، حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسـطات تقديـرات أفراد العينة، حيث بلغت قيمة «ت» المحسـوبة (٠,٢٨) وهذه القيمة غير دالة إحصـائيا عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$). بمعنى أن تقديرات أفراد العينة لدرجة اتصـاف المناهج المدرسـية السـعودية العامـة بمعايير الجـودة ومؤشـراتها لا تتأثر بمتغـير الجنس،باعتبار عامل الجنس هنا ليس ذا علاقة فارقة أو فاصلة في النظرة لجودة المناهج، لاعتبارات تشابه التعليم والتدريب والثقافة للجنسين على حد سواء.

متغـير المؤهـل العلمي: للإجابة عن هذا المتغير، وبهدف الكشـف عـن دلالة الفروق بين المتوسـطات الحسابية، لتقديرات العينة لدرجة اتصاف المناهج المدرسية السعودية العامة بمعايير الجودة ومؤشراتها تبعا لمتغير المؤهل العلمي فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لإجابات أفراد العينة على الاستبانة الكلية التي تقيس لدرجة اتصـاف المناهج المدرسية السـعودية العامة بمعايير الجودة ومؤشراتها، كما تم اسـتخدام اختبار «ت» للعينـات المسـتقلة Independent Samples t-test، والنتائج كما في الجدول (٤).

الجدول (٤)

نتائج اختبار «ت» للكشف عن دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة لدرجة اتصاف المناهج المدرسية السعودية العامة بمعايير الجودة ومؤشراتها تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
بكالوريوس	٥٧	٣,٥٩	٠,٤٦	٢,٢٧	٧٤	٠,٠٢٦*
ماجستير فما فوق	١٩	٣,٣١	٠,٤٤			

* دالة إحصائيا

تشير المتوسطات الحسابية في الجدول (٤) إلى وجود فروق ظاهرية في تقديرات أفراد العينة لدرجة اتصاف المناهج المدرسية السعودية العامة بمعايير الجودة ومؤشراتها، وقد تم إجراء اختبار «ت» للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لدرجة اتصاف المناهج المدرسية السعودية العامة بمعايير الجودة ومؤشراتها تبعا لمتغير المؤهل العلمي، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، إذ بلغت قيمة «ت» المحسوبة (٢,٢٧) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$). حيث كانت الدلالة لصالح ذوي المؤهل العملي بكالوريوس حيث بلغ المتوسط الحسابي لتقديراتهم (٣,٥٩) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لتقديرات ذوي المؤهل العلمي ماجستير فأكثر والذي بلغ (٣,٣١)،وربما يعود ذلك لحجم التوقعات العالي لدى حملة البكالوريوس باعتبارهم مستجدون ومتحمسون لمستويات عليا من المعايير والمواصفات.

متغير نوع الإشراف التربوي: للإجابة عن هذا المتغير وبهدف الكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، لتقديرات العينة لدرجة اتصاف المناهج المدرسية السعودية العامة بمعايير الجودة ومؤشراتها تبعا لمتغير نوع الإشراف التربوي فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على الاستبانة الكلية وتم استخدام اختبار«ت» للعينات المستقلة Independent Samples t-test، وكانت النتائج كما في الجدول (٥) حيث تشير المتوسطات الحسابية إلى وجود فروق ظاهرية في تقديرات أفراد العينة لدرجة اتصاف المناهج المدرسية السعودية العامة بمعايير الجودة ومؤشراتها، وقد تم إجراء اختبار «ت» للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لدرجة اتصاف المناهج المدرسية السعودية العامة بمعايير الجودة ومؤشراتها تبعا لمتغير نوع الإشراف التربوي، حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة، حيث بلغت قيمة «ت» المحسوبة (٠,٩٥) وهذه القيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$). بمعنى أن تقديرات أفراد العينة درجة اتصاف المناهج المدرسية السعودية العامة بمعايير الجودة ومؤشراتها لا تتأثر بنوع إشرافهم التربوي،باعتبار المشرفين التربويين الإداريين والفنيين نالوا تدريبا وتعليما متشابهين لدرجة كبيرة ،ورؤيتهما لمعايير المناهج متوافقة باعتبار أدوات الحكم لديهما متشابهة.

الجدول (٥)

نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة لدرجة اتصاف المناهج المدرسية السعودية العامة بمعايير الجودة ومؤشراتها تبعا لمتغير نوع الإشراف

نوع الإشراف التربوي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
إداري	٤٧	٣,٥٦	٠,٤٩	٠,٩٥	٧٤	٠,٣٤١
فني	٢٩	٣,٤٥	٠,٤٤			

متغير الخبرة: للإجابة عن هذا السؤال، وبهدف اختبار دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات العينة لدرجة اتصاف المناهج المدرسية السعودية العامة بمعايير الجودة ومؤشراتها، تبعاً لمتغير الخبرة (١-٥ سنوات، ٦-١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على الاستبانة، التي تقيس درجة اتصاف المناهج المدرسية السعودية العامة بمعايير الجودة ومؤشراتها، وكانت النتائج كما في الجدول (٦).

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب، لدرجة اتصاف المناهج السعودية بمعايير الجودة ومؤشراتها تبعا لمتغير الخبرة

الخبرة / الإحصاءات الوصفية	١-٥ سنوات	٦-١٠سنوات	أكثر من ١٠ سنوات	المجموع
المتوسط الحسابي	٣,٥٣	٣,٦٨	٣,٣٧	٣,٥٢
الانحراف المعياري	٠,٥٤	٠,٤١	٠,٤٥	٠,٤٧
العدد	١٧	٢٨	٣١	٧٦

يتضح من الجدول (٦) وجود فروق (ظاهرية) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات العينة لدرجة لدرجة اتصاف المناهج المدرسية السعودية العامة بمعايير الجودة ومؤشراتها في ضوء متغير الخبرة، ولمعرفة مستوى الدلالة الإحصائية للفروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات العينة، وفقاً لمتغير الخبرة (١-٥ سنوات، ٦-١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وكانت النتائج كما في الجدول (٧).

الجدول (٧)

نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة لدرجة اتصاف المناهج المدرسية السعودية العامة بمعايير الجودة ومؤشراتها تبعا لمتغير الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١,٣٩٩	٢	٠,٦٩	٣,٣٨٦	×٠,٠٣٩
داخل المجموعات	١٥,٠٧٦	٧٣	٠,٢٠		
المجموع	١٦,٤٧٤	٧٥			

* دالةإحصائيا

تشير النتائج في الجدول (٧) إلى وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات أفراد العينة لدرجة اتصاف المناهج المدرسية السعودية العامة بمعايير الجودة ومؤشراتها تبعاً لمتغير الخبرة، حيث بلغت قيمة «ف» المحسوبة (٣,٣٨)، وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$). وللكشف عن مصدر الفروق بين المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير الخبرة في تقديرات أفراد العينة لدرجة اتصاف المناهج المدرسية السعودية العامة بمعايير الجودة ومؤشراتها، تم إجراء مقارنات بعدية باستخدام اختبار «شيفيه» كما في الجدول (٨).

الجدول (٨)

نتائج المقارنات البعدية باختبار "شيفيه" للكشف عن مصدر الفروق في تقديرات أفراد العينة تبعاً لمتغير الخبرة

الخبرة		١-٥سنوات	٦-١٠سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
	س-	٣,٥٣	٣,٦٨	٣,٣٧
١-٥سنوات	٣,٥٣	-	٠,١٥	٠,١٦
٦-١٠سنوات	٣,٦٨	-	-	×٠,٣١
أكثر من ١٠ سنوات	٣,٣٧	-	-	-

* دالةإحصائياس- = المتوسطالحسابي

تبين النتائج في الجدول (٨) أن مصدر الفروق الدالة إحصائيا في تقديرات أفراد العينة لدرجة اتصاف المناهج المدرسية السعودية العامة بمعايير الجودة ومؤشراتها

تبعا لمتغير الخبرة، كانت بين المشرفين من ذوي الخبرة (٦-١٠ سنوات) من جهة، وبين المشرفين من ذوي الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات)، بمعنى أن المشرفين من ذوي الخبرة (٦-١٠ سنوات)، قيّموا اتصاف المناهج المدرسية السعودية العامة بمعايير الجودة ومؤشراتها بدرجة أكبر من المشرفين من ذوي الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات)، وربما يعود ذلك لأن أصحاب الخبرة (٦-١٠ سنوات) قد اكتسبوا خبرات جيدة في الحكم ولم يصبهم الإعياء والملل بعد فجاءت أحكامهم وفق أحوالهم.

التوصيات

في ضوء نتائج هذه الدراسة أوصى الباحث بما يلي: (١) أهمية العمل بالمعايير الواردة للمناهج العامة وعناصرها الفرعية والاستفادة منها في تطوير المناهج لاحقا. (٢) العمل على تطوير المناهج والتركيز على تحسين مستوى المعايير بشكل عام وتحسين المعاييرالتي جاءت جودتها متوسطة على وجه الخصوص مثل:جودة الوسائل التعليمية، فاعلية أساليب التقويم المستخدمة في المناهج المدرسية، جودة التقنيات التعليمية،جودة مراكز التدريب وصالات العرض الفني والرياضي، جودة الرحلات التعليمية تربوية المخططة. (٣) يوصي الباحث بوضع معايير جودة ومؤشراتها لمناهج المواد الدراسية المختلفة. (٤) يوصي الباحث بمزيد من الدراسات في قياس مستوى اتصاف مناهج المواد الدراسية المتخصصة في التعليم العام بمعايير الجودة ومؤشراتها.

المراجع

١. القرآن الكريم.

٢. أبو علام، رجاء (٢٠٠٥) تقويم التعلم ،ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

٣. أبو عزيز، شادي عبد الله سالم (٢٠٠٩)معايير الجودة في تصميم وإنتاج الوسائل والتكنولوجيا في التعليم بمراكز الإنتاج بغزة،رسالة ماجستير غير منشورة،الجامعة الإسلامية،غزة.

٤. ابن منظور، محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري (بلا) ،لسان العرب،دار صادر، بيروت الطبعة الأولى،عدد الأجزاء: ١٥، برنامج المحدث المجاني. ،http://www.baheth.info/index.jsp?page=/web/includes/start.jsp

٥. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية«جستن»(٢٠١٠) توصيات اللقاء السنوي الخامس عشر«تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات»مركز الملك فهد الثقافي-الرياض ٥- يناير٢٠١٠م.

٦. الحاج ،فيصل عبد الله ومجيد ،سوسن شاكر وجريسات، إلياس سليمان(٢٠٠٨) دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية أعضاء الاتحاد،الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية،عمان الأردن

٧. الرازي ، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر(١٩٨٥) معجم مختار الصحاح – مكتبة لبنان

٨. السبيعي،منى بنت حميد (٢٠٠٧) معايير مناهج التعليم العام المستقبلي في المملكة العربية السعودية في ضوء التفاعل الإيجابي مع العولمة،رسالة ماجستير، كلية التربية،قسم المناهج وطرق التدريس،جامعة الملك سعود.

٩. الطبري ، محمد بن جرير(بلا) تفسير الطبري ج١ص٣٨٧،الموسوعة الشاملة.

١٠. الفرحان ،أسعد ومرعي ،توفيق أحمد (١٩٩٠) المنهاج التربوي ، ط١ ، عمان، جامعة القدس المفتوحة.

١١. القرطبي ،محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فَرح(بلا) الجامع لأحكام القرآن، الموسوعة الشاملة. الفيروز أبادي (بدون) القاموس المحيط الوارد في الباحث العربي (٢٠٠٧)

١٢. الكعبي، نعيمة عبدالله (٢٠٠٤) مستوى تحقق معايير المحتوى الأكاديمي عند أطفال التمهيدي في رياض الأطفال في مملكة البحرين. كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

١٣. المصري، منذر(٢٠٠٧)ورقة عمل غير منشورة مقدمة لمؤتمر الجودة – الحلول الإدارية – عمان٢٠٠٨.

١٤. المحلّى،جلال الدين والسيوطي، جلال الدين (بلا) تفسير الجلالين، الموسوعة الشاملة.

١٥. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠٨) خطة تطوير التعليم في العالم العربي،تونس،جامعة الدول العربية.

١٦. المهنا،محمد عبد الرحمن (٢٠٠٢)العوامل المؤثرة على فاعلية تطبيق الجودة الشاملة في إدارة التعليم لمنطقة الرياض،رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة الملك سعود،الرياض.

١٧. الوكيل، حلمي أحمد (١٩٩٧)، تطوير المناهج(أسبابه،أسسه،أساليبه،خطواته،معوقاته)،مكتبة الإنجلو المصرية ،ج.م.ع.

١٨. بلقيس ،أحمد (١٩٩٦) تنظيم نشاطات الطلبة الكتابية الصفية والمنزلية والمدرسية والميدانية المرافقة للمنهاج ،معهد التربية-اليونسكو، وكالة الغوث الدولية(الأردن) .

١٩. حلّس، داود درويش (٢٠٠٧) معايير جودة الكتاب المدرسي ومواصفاته لتلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا،بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الثالث،الجودة في التعليم الفلسطيني «غزة/فلسطين.

٢٠. خواجي،أبرار يحيى ناصر(٢٠٠٩) مدى تحقق معايير الجودة في محتوى كتابي الأحياء للصف الثالث الثانوي في كل من الجمهورية اليمنية والمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة صنعاء مدخل للتميز «، الجامعة الإسلامية في الفترة من ٣٠ - ٣١ أكتوبر ٢٠٠٧.

٢١. دانيلسون، شارلوتي (٢٠٠١). مهنة التدريس، ممارستها وتعزيزها : إطار نموذجي: ترجمة عبد العزيز سعود العمر. الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٢٢. دوهرتي، جيفري دي (١٩٩٤) تطوير نظم الجودة في التربية . لندن – ترجمة عدنان الأحمد، شفيق علاونة ،كايد سلامة ،حمدان نصر ، دمشق – المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٩٩) .

٢٣. سارنوف أزمدنيك ، وهواردر يوليو، واليزابث ف.لوفتس(١٩٨١م) التعلم: ترجمة الدكتور محمد عماد الدين إسماعيل ، بيروت، دار الشروق،ص٢٤-٢٥.

٢٤. عطية،محسن علي(٢٠٠٨)الجودة الشاملة والمنهج،دار المناهج للنشر والتوزيع،عمان الأردن.

٢٥. عليمات، صالح ناصر. إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية (التطبيق ومقترحات التطوير) عمّان ، دار الشروق ، ٢٠٠٤.

٢٦. مرعي، توفيق أحمد والحيلة محمد محمود.(٢٠٠٧).المناهج التربوية الحديثة(مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها) ، عمان،دار المسيرة .

٢٧. مصطفى،إبراهيم وآخرون)١٩٩٨) المعجم الوسيط دار عمران-لبنان ج١– ط٣. الطبعة الثالثة.

٢٨. وزارة المعارف (١٤١٩هـ)الإدارة العامة للإشراف التربوي ، دليل المشرف التربوي ، الطبعة الأولى : الرياض.

٢٩. همبتون ، جيوف (١٩٩٤) خبرة مدرسة بكبول في تطوير الجودة –الفصل (١٧) في دوهرتي ، جيفري دي» ، تطوير نظم الجودة في التربية. لندن – ترجمة عدنان الأحمد وزملائه – المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دمشق (١٩٩٩) .

30. Gandal ،Matthew & Vranek ،Jennifer، (2001). STANDARDS: Here Today، Here Tomorrow. Education Leadership/Sep: 2001 Yearbook of the Association for Supervision Development (pp. 7-13.(
31. Guskey، Thomas R.، (2001). Helping Standards Make the GRADE. Education Leadership/Sep: 2001 Yearbook of the Association for Supervision Development (pp. 20-27.(
32. Glavanis، P. M.(2004). Learning Spaces Moving Beyond the Confines of the «Classroom Walls» New Chalk Talk، centre for Learning and Teaching، The American University in Cairo، V.4، Issue 4. Dec 7th.Scherer،
33. Jabloniski Joseph-R (1991) Implementing Total Quality management ، An overview (San Diego ، California : Pfeiffer & company.
34. Kluth ،Paula & Straut، Diana،(2001) Making Standards Work: Association for Supervision Development (pp. 43- 46. (
35. McBrien، J. L. & . Brandt، R. S، (1997).A Guide to Education Term، The Language of Learning: Association for Supervision Development (pp. 93.(
36. Wiggins ،Grant، (1995). Standards; Not standardization: Evoking Quality Student Work. Ed. Allan C. Ornstein & Linda S. Behar: 1995 Contemporary Issues in Curriculum (pp. 187-1995.(
37. Ravitch، Diana، (1995). National Standards and Curriculum Reform. Ed. Allan C. Ornstein & Linda S. Behar: 1995 Contemporary Issues in Curriculum (pp. 187-1995.(
38. SCUP(2004) Society for College and University Planning ، Webcast: Creating Environments for Learning and Exchange not just Delivery-Applying Reasearch to Design،
39. Schmidt، William H.& Chi، Hsing Wang & McKnight، Curtis C.) 2005(Journal of Curriculum Studies، Volume 37، Issue 5 September 2005 ، pages 525 - 559.
40. Scherer، Marge،(2001). How and Why Standards Can Improve STANDARDS ACHIEVEMENT a conversation with Robert J. Marzano. Education Leadership/Sep: 2001 Yearbook of the Association for Supervision Development (pp. 14-18.(
41. Vars، Gordon F. &، James A،(2000) 3pages; 1microfish ERIC Accession.
42. Wolf.Peter&Art Hill& Fred Evers.(2006).Handbook for Curriculum
43. Zan، Betty (2005)Early Education & Development، Volume 16، Issue 1 January ، pages 85104-
44. http://www.scup.org/profdev/no__travel/ard.html.
45. http://www.gesten.org.sa

الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلمي التربية الفكرية في مصر والسعودية : دراسة عبر ثقافية

د. أحمد رجب السيد

كلية التربية بجامعة الملك فيصل

د. عبدالله مزعل الحربي

كلية التربية بجامعة الدمام

الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلمي التربية الفكرية في مصر والسعودية : دراسة عبر ثقافية

د. أحمد رجب السيد

كلية التربية بجامعة الملك فيصل

د. عبدالله مزعل الحربي

كلية التربية بجامعة الدمام

ملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الرضا الوظيفي، ودافعية الإنجاز لدى معلمي التربية الفكرية في جمهورية مصر العربية، والمملكة العربية السعودية، كما هدفت إلى الكشف عن الفروق بين معلمي التربية الفكرية في كلا البلدين من حيث الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز، وتكوَّنت عينة الدراسة من (١٣٦) معلماً ومعلمة من مدارس التربية الفكرية بجمهورية مصر العربية، والمملكة العربية السعودية، بواقع (٧٤) معلماً ومعلمة من محافظة القاهرة بجمهورية مصر العربية مقسَّمين إلى (٣٧) معلماً، (٣٧) معلمة، و(٦٢) معلماً ومعلمة من المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية مقسمين إلى (٣٩) معلماً، (٢٣) معلمة، طُبِّق عليهم مقياس الرضا الوظيفي (أعده الباحثان)، ومقياس دافعية الإنجاز (إعداد الباحثين)، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين درجات أفراد عينتي الدراسة على مقياس الرضا الوظيفي وبين درجاتهم على مقياس دافعية الإنجاز، كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي التربية الفكرية بمصر والسعودية على كل من مقياسي الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لصالح العينة المصرية.

Abstract

The research aimed at revealing the relationship between job satisfaction and the motive of achievement of the teachers of intellectual schools in Egypt and Saudi Arabia, as well as trying to reveal the differences between those teachers in both countries, regarding the level of job satisfaction and the achievement motive, the sample of the study reached (136) teacher (females & males) from Cairo in Egypt divided to (37) teachers males, (37) teachers females from the eastern zone in Saudi Arabia, divided to (39) male- teachers, (23) females according to the Job satisfaction scale (prepared by the researcher) and the scale of achievement (prepared by the researcher). The results were that there is a positive statistical relationship between the individuals of the sample in the job satisfaction scale and their degrees on the scale of the achievement, also there are results of the presence of statistically significant differences between the average degrees of the teachers of intellectual schools in Egypt and Saudi Arabia, on both the scales of job satisfaction and the achievement motive for the sake of the Egyptian sample.

مقدمة

يُعـد المعلـم أحد أهم الركائـز في العملية التعليمية لأنه يأخذ بيـد الطالب ويدعمه بكافة الأسـاليب والوسائل لتعود عليه بالنفع بالشكل الذي يتناسب مع قدراته ورغباته، وهذا حال معلم العاديين فماذا يقال عن معلم التربية الخاصة؟ ولكي يتهيأ المعلم نفسياً وعقليـاً للتفاعـل مع الطلاب يجب أن تتوافـر لديه درجة معقولة من الرضـا الوظيفي. ويعـد الرضـا الوظيفي من الركائز الأساسـية التـي توفِّر الاسـتقرار الوظيفي، والبيئة المناسـبة لمعلم التربية الفكرية، ليؤدي عمله على أكمل وجه، وبأعلى فعالية ممكنة، كما يسـاعد على حفز المعلم وتنمية دافعيته للعمل بدون قيود أو شـروط، بالإضـافة الى أن غياب الاستقرار الوظيفي يخلق بيئة مدرسية تتسم بالسيطرة والشعور بالتسلط، وعدم الاسـتقلالية، والصـراع والغموض في القرارات الإدارية، مما ينعكس سلباً على العملية التعليميـة بشـكل عام (البنـدري والعتـوم، ٢٠٠٢: ٩٨). هذا ويرتبط الرضـا الوظيفي بعـدة متغيرات من بينهـا دافعية الإنجاز؛ حيث إنه كلما زاد مسـتوى الرضـا الوظيفي لـدى معلم التربية الفكرية أدى - بدوره - إلى ارتفاع مسـتوى الدافعية للإنجاز، إلا أن هناك مجموعة من الأسباب التي تؤدي إلى تدني الرضا الوظيفي نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر: كثرة أعباء العمل والأسلوب التسلطي في الإدارة ،وطغيان الرقابة على العمل وعدم الاسـتماع لهموم المعلم، وغياب الأهداف، وعدم وضـوحها وفقدان العلاقة الإنسـانية الجيـدة بين العاملين. ونظرا لأهميـة دور معلم التربية الفكريـة كأحد أفراد المنظومـة التعليمية واحتياجه إلى تحقيق درجة عالية من الرضـا الوظيفي فإنه يواجه أيضا تحولات عديدة مثل باقي المعلمين بل يتحمل العبء الأكبر في تنشئة وتربية الطلاب ذوي الإعاقة العقلية الذين يحتاجون جهداً ونشاطاً أكبر لتهيئتهم وإعدادهم للمستقبل. لذلك جاءت هذه الدراسـة لرصد واقع الرضـا الوظيفي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلمي التربية الفكرية في مصر والسعودية.

مشكلة الدراسة

انبثقت مشـكلة هذه الدراسـة على ضـوء نتائـج البحوث والدراسـات التي تناولت الرضـا الوظيفي لدى المعلمين بشـكل عام ولدى معلمي التربية الخاصـة بشـكل خاص وعلاقته بدافعية الإنجاز لديهم؛ حيث أشـارت بعض الدراسـات الى تدني الرضـا عن مهنـة التدريس في مجال التربيـة الفكرية نتيجة لبعض الظـروف المرتبطة بهذه المهنة مثـل الراتب، طبيعة العمل، نظام الإشـراف والإدارة، تحقيق الذات وسـلوك التلاميذ،

وما يترتب على ذلك من آثار في مستوى دافعيتهم نحو الإنجاز في العمل؛ وذلك من حيث تدني مستوى المثابرة وتحمل المسئولية، وتحدي الصعوبات التي تواجههم في أثناء العمل، وخفض الهمة، وخفض درجة التوجه نحو العمل، والعزوف عن الاطلاع على الجديد في مجال التخصص وعدم الالتحاق بالدورات التدريبية؛ مما يترتب عليه من تدني في مستوى العمل، ومن ثم خفض عطائهم للمهنة، والذي ينعكس بدوره على طلابهم، حيث إن الطالب هو الذي يتأثر في المقام الأخير بذلك من خلال تدني مستوى التدريس المُقدَّم له من قِبل المعلم نتيجة لعدم رضاه عن مهنة التدريس في مجال التربية الفكرية ومن ثم خفض دافعيته نحو الإنجاز في هذه المهنة.وانطلاقاً مما سبق يسعى الباحثان إلى دراسة الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الفكرية وعلاقته بدافعية الإنجاز لديهم في كل من البيئة المصرية والبيئة السعودية.وفي ضوء ذلك تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- إلى أي مدى توجد علاقة بين درجات معلمي التربية الفكرية بجمهورية مصر والمملكة العربية السعودية على كل من مقياسي الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز؟
- إلى أي مدى توجد فروق بين درجات معلمي التربية الفكرية بجمهورية مصروالمملكة العربية السعودية على مقياس الرضا الوظيفي؟
- إلى أي مدى توجد فروق بين درجات معلمي التربية الفكرية بجمهورية مصر والمملكة العربية السعودية على مقياس دافعية الإنجاز؟

أهمية الدراسة

تتجلى أهمية هذه الدراسة كونها تتطرق إلى الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلمي التربية الفكرية في جمهورية مصر والمملكة العربية السعودية، الأمر الذي قد يوضِّح لنا أهم المتغيِّرات التي تؤثر على الرضا الوظيفي لدى المعلمين ومن ثم تأثير ذلك على دافعيتهم نحو الإنجاز في مهنة التدريس بمجال التربية الفكرية، والذي ينعكس بدوره على النمو النفسي والأداء التحصيلي لدى الطالب، إضافة لاقتراح بعض التوصيات، التي قد تسهم في رفع مستوى الرضا الوظيفي لديهم ومن ثم رفع دافعيتهم نحو العمل في مهنة التدريس في مجال التربية الفكرية.كما يتوقع - أيضاً - أن تفتح هذه الدراسة المجال لدراسات أخرى تتناول دافعية الإنجاز لدى معلمي التربية الخاصة بوجه عام ومعلمي التربية الفكرية بوجه خاص من حيث اقتراح السبل الكفيلة بزيادة

مستوى الرضا الوظيفي لديهم، ومن ثم إعداد البرامج الإرشادية، التي تسهم في رفع مستوى دافعيتهم نحو الإنجاز في هذه المهنة، وبالتالي الارتقاء بمستوى استقرارهم النفسي وأدائهم المهني. كما تظهر أهمية الدراسة الحالية من خلال ندرة الدراسات السابقة في الوطن العربي -حسب علم الباحثين- التي تناولت علاقة الرضا الوظيفي بدافعية الإنجاز لدى معلمي التربية الفكرية.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى: (١) إلقاء الضوء على طبيعة العلاقة بين الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى معلمي التربية الفكرية بجمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية. (٢) تعرُّف الفروق بين الرضا الوظيفي لدى كل من معلمي التربية الفكرية بجمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية. (٣) تعرُّف الفروق بين دافعية الإنجاز لدى كل من معلمي التربية الفكرية بجمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية. (٤) تقديم بعض التوصيات التي قد تسهم في رفع مستوى الرضا الوظيفي ومن ثم رفع دافعية الإنجاز لدى معلمي التربية الفكرية بجمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة

الرضا الوظيفي: وهو يعرف بأنه العلاقة بين شعور الفرد بالارتياح النفسي والسعادة والاستمتاع بأداء العمل وبين شعوره بالأمن الوظيفي، نتيجة للعلاقات الودية الجيدة بينه وبين الزملاء ورؤساء العمل، في ظل ظروف عمل مناسبة وحوافز ورواتب مجزية والرضا عن ظروف العمل هذه وعن مكانة المهنة في المجتمع، والراتب، ونظام الإشراف والإدارة، وسلوك التلاميذ، إضافة لتحقيق الذات في مهنة التدريس لذوي الإعاقة العقلية. وبقدر ما تمثل هذه الوظيفة مصدر إشباعات أو منافع كبيرة ومتعددة له بقدر ما تزيد رضاه عن هذه الوظيفة، ويزداد ارتباطه بها.

دافعية الإنجاز: وتعرف بأنها استعداد الفرد وتوجهه نحو العمل وتحمل المسئولية، ومحاولة إتمام الأعمال على وجه مُرضٍ في الوقت المحدد، والمثابرة من أجل تحقيق الهدف المنشود والتغلب على العقبات والمشكلات التي تحول بينه وبين تحقيق ذلك الهدف؛ بما يعود على الفرد بالشعور بالرضا عن الذات وزيادة ثقته في نفسه.

معلم التربية الفكرية: ويعرف بأنه ذلك الفرد المعد والمؤهل أكاديمياً للتدريس لفئة الأطفال ذوي الإعاقة العقلية داخل فصول خاصة بهم بالمدارس الحكومية أو الأهلية.

حدود الدراسة

- **الحدود البشرية والمكانية:** وتتمثل في عينة الدراسة المكونة من (١٣٦) معلماً ومعلمة من مدارس التربية الفكرية بجمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية، بواقع (٧٤) معلماً ومعلمة من محافظة القاهرة بجمهورية مصر العربية مقسَّمين إلى (٣٧) معلماً، (٣٧) معلمة، و(٦٢) معلماً ومعلمة من المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية مقسَّمين إلى (٣٩) معلماً، و(٢٣) معلمة.
- **الحدود المادية:** وتتمثل في الأدوات التي استخدمها الباحثان في الدراسة وهى: مقياس الرضا الوظيفي (أعده الباحثان)، ومقياس الدافعية للإنجاز (أعده الباحثان).
- **الحدود الزمنية:** وتتمثل في الفترة التي تم تطبيق الدراسة فيها، حيث تم تطبيقها في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١هـ.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الرضا الوظيفي: ويعرف بأنه الشعور بالراحة في العمل والاستمتاع بأدائه، والشعور بالأمان الوظيفي نتيجة للعلاقات الودية مع الزملاء والرؤساء في ظل ظروف عمل مناسبة، وتوفير الحوافز والرواتب المجزية (المسلم، ٢٠٠٨: ٨٠). والرضا عن العمل يمثل الإشباعات التي يحصل عليها الفرد من المصادر المختلفة التي ترتبط في تصوره بالوظيفة التي يشغلها، وبالتالي فبقدر ما تمثل هذه الوظيفة مصدر إشباعات أو منافع كبيرة ومتعددة له بقدر ما تزيد رضاه عن هذه الوظيفة، ويزداد ارتباطه بها (عبد الباقي، ٢٠٠١: ٢١١). كما يشير – أيضاً – Jex، (2002: 116) إلى أنَّ العمل بانتظام ومحاولة الإبقاء عليه لمدة طويلة وعدم تركه، يرتبط بمشاعر قوية تجاه العمل، نتيجة للعلاقات المهنية الجيدة بين الفرد وزملائه ورؤسائه في العمل. وفي هذا الصدد يشير Van Saane, et, al. (2003: 191 – 192) إلى أنه توجد علاقة بين الرضا الوظيفي وحجم العمل المُنْتَج، ويؤكد Frederic, (2009: 598) أنَّ الرضا الوظيفي يرتبط بالرضا عن الراتب، فكلما انخفض راتب المهنة ساعد ذلك في انخفاض الرضا عن العمل في هذه

المهنة. ويرتبط تحقيق الرضا الوظيفي بالزملاء وجماعة العمل، بالإضافة إلى مدير المدرسة أو المؤسسة، فالعلاقات الطيبة بين الزملاء تترك أثراً طيباً في نفسية الفرد، وتسهم في رفع الروح المعنوية لديه، وإحساسه بالانتماء إلى البيئة المدرسية، مما ينعكس إيجاباً على مستوى الرضا الوظيفي للمعلم، لذلك فإن مستوى الرضا الوظيفي العام للزملاء أمر غاية في الأهمية للفرد، حيث إن جماعات العمل يمكن أن تكون جماعات ضاغطة نحو الإحساس بالرضا الوظيفي، أو بفقدان هذا الإحساس (البندري، والعتوم، ٢٠٠٢: ٩٥). ويلخص المشعان، (١٩٩٣: ٧٢) العوامل المرتبطة بالرضا الوظيفي على النحو التالي:

- العوامل المرتبطة بالإدارة وتتمثل في: نظام العقوبات والجزاءات، وعدم فرض نظام صارم، وعدم مقاومة نقابات العمال، واللوائح والقوانين.
- العوامل المرتبطة بالفرد ذاته وتتمثل في: الناحية الصحية، والناحية النفسية والمزاجية، وسمات الشخصية، والناحية العقلية.
- العوامل المرتبطة بالعمل ذاته وتتمثل في: التحدي الذهني، استخدام المهارات والقدرات، والتنوع في العمل والمهام، والاختيار المهني.
- العوامل المرتبطة بزملاء العمل وتتمثل في: المودة والصداقة، والتعاون والمنافسة، والمشاركة.
- العوامل المرتبطة بظروف العمل وتتمثل في: درجة الحرارة، والضوء، والرطوبة، ووضع برامج للترفيه، وإتاحة فرص كافية للراحة.
- العوامل المرتبطة بالمشرفين وتتمثل في: التفاهم المتبادل بين رئيس العمل ومرؤوسيه، وإشاعة روح الثقة المتبادلة، والمعاملة الحسنة، وإتاحة فرص للنمو المهني لهم.
- العوامل المرتبطة بالمكافآت العادلة في المنظمة وتتمثل في: سيادة نظام عادل للأجور والترقيات والعلاوات.

وبذلك يتضح لنا أن الرضا الوظيفي ليس محصلة عامل واحد أو بُعد واحد، وإنما هو انعكاس لتفاعل عوامل متعددة تظهر على الفرد خلال سلوكه تجاه عمله، سواء كانت تلك العوامل متعلقة بالفرد نفسه أو ببيئة العمل ونظرة المجتمع له، أو بإجراءات العمل، والإشراف والأجر والعلاقات مع الزملاء والرؤساء، والسياسات التي تحكم سلوك الفرد، وهذه العوامل تعبِّر عن مدى الإشباع الذي تصوَّر الفرد أنه يمكن تحقيقه من

عمله، فكلما كان تصور الفرد أن عمله يحقق له إشباعاً كبيراً لحاجاته كانت مشاعره نحو العمل أكثر إيجابية (صوالحة، ٢٠٠٦: ١١٤). إذا فالرضا عن العمل يتوقف على عدة عوامل منها: مستويات النتائج المترتبة على أداء العمل وكيفية نظرة الفرد لهذه النتائج العديدة فمنها ما يتعلق بالفرد مثل جهد الفرد ذاته، واستخدام قدراته ومهاراته الذاتية في العمل، الشعور بالمسئولية التحدي، والإنجاز. ومنها ما يتعلق بالمنظمة مثل الراتب وطبيعة العمل، والإشراف والزملاء (حريم، ٢٠٠٣: ٣١٢ – ٣١٣). وعلى ذلك يمكننا تعريف الرضا الوظيفي بأنه العلاقة بين شعور الفرد بالارتياح النفسي والسعادة والاستمتاع بأداء العمل في مهنة التدريس لذوي الإعاقة العقلية وبين الرضا عن كل من مكانة المهنة في المجتمع، وطبيعة العمل فيها، ، ونظام الإشراف والإدارة، والراتب، وسلوك التلاميذ، وتحقيق الذات في هذه مهنة.

دافعية الإنجاز: إن الدافع هو قوة بيولوجية نفسية داخل الفرد تحثه على القيام بنشاط معين لإشباع رغبة محددة أو إرضائها، كما أنَّ هذه القوة تستمر في دفع الفرد وتوجيه سلوكه حتى يشبع رغبته هذه أو حاجته تلك، وتظل تعدل في سلوكه ما لم تشبع الرغبة، وتواصله حتى يتحول الفرد عن طلب إشباع هذه الرغبة إلى طلب إشباع غيرها، أو يصبح عاجزاً تماماً عن النشاط الذي يرجى أن يؤدي به إلى إرضاء الرغبة أو إشباع الحاجة التي استهدفها الدافع ونشط من أجلها (طه، ٢٠٠٣: ١١٣). ويقصد بالدافع للإنجاز بأنه الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشِّط السلوك ويوجهه، ويعد من المكوِّنات المهمة للنجاح (موسى، ٢٠٠٣: ٥). كذلك يشير مصطلح دافعية الإنجاز إلى الرغبة في النجاح والفوز، وتحقيق السبق على الآخرين، وإتمام الأعمال على وجه مُرضٍ في الوقت المحدد، بحيث تعود الأعمال على الفرد بشعور الرضا عن الذات وتزيد ثقته في نفسه (المزروع، ٢٠٠٧: ٧٧). كما تعرف دافعية الإنجاز بأنها استعداد الفرد لتحمل المسئولية والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي تواجهه والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل (خليفة، ٢٠٠٠: ٩٦). ويشير عبد الخالق، (١٩٩١: ٣٩٦) إلى أن أهم معوقات الإنجاز توقع الفشل ومشاعر اليأس وفقد الثقة بالنفس. وقد تعددت البحوث التي حاولت تحديد سمات الشخصية المنجزة سواء كانت سمات عقلية أو انفعالية أو سلوكية؛ منها دراسة إبراهيم قشقوش وطلعت منصور (١٩٧٩)، صفاء الأعسر وآخرون (١٩٨٣)، نبيه إسماعيل (١٩٨٦)، صفاء الأعسر (١٩٨٩). وكان من بين النتائج التي توصلت إليها

تلـك الدراسـات أن الأفراد ذوي دافعيـة الإنجاز العالية يفضـلون الأعمال التي تتطلب مسـئولية شخصـية ويثابرون على أدائها حتى يكملوها على أتم وجه، ولديهم ثقة عالية بأنفسهم (أبو شقة، ٢٠٠٧: ٥٤ – ٥٥).

وعلـى ذلك يمكننـا تعريف دافعية الإنجاز بأنها اسـتعداد الفـرد وتوجهه نحو العمل وتحمُّل المسـئولية، ومحاولة إتمام الأعمال على وجه مُرض في الوقت المحدد، والمثابرة من أجل تحقيق الهدف المنشـود والتغلب على العقبات والمشـاكل التـي تحول بينه وبين تحقيق ذلك الهدف، بما يعود على الفرد بالشعور بالرضا عن الذات وزيادة ثقته في نفسه.

العلاقة بين الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز

يشـير Bradley, (2001: 560) إلى أنه كلما حفَّزت المؤسسـة الأفراد سـاعد ذلك في تأدية الواجبات والمسؤوليات المهنية المطلوبة منهم بكفاءة عالية، ومن ثم ارتفعت درجة الدافعية عندهم نحو العمل. وهذا ما أوضـحته دراسـة Tim, (2009:2) والتي تشير إلى أن حصـول الفرد على راتب منخفض نظير تأدية عمله يؤثر سـلباً على مسـتوى الرضا الوظيفي لديه، ومن ثم أدائه في العمل وخفض همته نحو العمل، وعدم الاكتراث للعمل، وخصوصـاً عندمـا يكون هنـاك من ينال راتبـاً أعلى منه من زملائـه في نفس الدرجة الوظيفية. ويرى James, (2000: 471) إلى أنه عندما يوجد مناخ من التعاون والحب بين زملاء العمل بعضهم بعضاً وبين رؤسائهم، والشعور بالأمن والحصول على أدوارهم في الترقية في الموعد المحدد لها وبانتظام، والحصول عل المكافآت؛ فإن هذا يؤدي إلى حب الفرد لعمله وسعادته بالعمل، وبذل المزيد من العمل وتحمُّل المسئولية، والمثابرة من أجل الحصـول على المكافآت والترقيات.وبذلك يتضـح لنا أن مستوى الرضا الوظيفي للفرد عـن مهنته يؤثـر على درجة كفاءته في العمـل، وذلك من خلال زيـادة الدافع نحو هذا العمل، وأيضـاً بمقدار ما يوفره العمل له من إشباع لحاجاته ودوافعه واستثمار لطاقاته وقدراته. ولكي يتحقق ذلك، لابد من وجود بيئة مدرسية تتمتع بنظام ديمقراطي ومناخ وعلاقـات اجتماعية بين الزملاء في العمل وبين رؤسـاء العمل، ومن المهم جداً أن يكون التدرج الوظيفي وهرم السلطة واضحيْن للجميع.

الدراسات السابقة

١- Platsidou, & Agaliotis, (2008): هدفت هذه الدراسـة إلى تعرف العلاقة بين كل من الاحتراق النفسـي والرضا الوظيفي وبين الضغوط النفسية، التي يتعرض لها معلمو

التربية الخاصة باليونان، وتكوَّنت عينة الدراسة من (١٢٧) معلما ومعلمة من معلمي مدارس التربية الخاصة الابتدائية باليونان، وطُبِّقت عليهم مقاييس الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي والضغوط النفسية، وأسفرت نتائج الدراسة إلى أنَّ المعلمين الذين حصلوا على مستويات منخفضة من الاحتراق النفسي كان الرضا الوظيفي لديهم مرتفعاً، وخصوصاً مع العلاقة الطيبة بالمدير (رئيس العمل)، والرضا عن المدرسة ككل، وفي المقابل فقد حصلوا على مستويات منخفضة من الرضا الوظيفي فيما يتعلق بكل من بُعدي فرص الترقية، والدافع نحو العمل، وأسفرت النتائج -أيضاً- إلى أن بعض عوامل الضغوط أثَّرت على الرضا الوظيفي مثل تنظيم القاعات الدراسية، تطبيق البرامج الدراسية، تقييم الطلاب والتعاون بين المعلمين وأولياء الأمور، كما اختلف الرضا الوظيفي بين أفراد العينة باختلاف متغيري الجنس والخبرة.

٢ـ الوادي، (٢٠٠٦): هدفت هذه الدراسة إلى تعرف طبيعة العلاقة بين السلوك القيادي للرؤساء كما يدركه معلمو التربية الرياضية وكل من الدافع للإنجاز والرضا الوظيفي. وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) من معلمي التربية الرياضية بالبحرين، طُبِّقت عليهم مقاييس السلوك القيادي والدافع للإنجاز والرضا الوظيفي. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين السلوك القيادي للرؤساء كما يدركه معلمو التربية الرياضية وكل من الدافع للإنجاز والرضا الوظيفي، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في بعض أبعاد الرضا الوظيفي، وهي: الرضا عن أسلوب الترقية، والرضا عن الرئيس في العمل لصالح المعلمات، كما أسفرت النتائج - أيضاً - عن عدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في باقي أبعاد الرضا الوظيفي، وكذلك لم توجد فروق بينهم في مقياسيْ السلوك القيادي والدافع للإنجاز.

٣ـ Johnson, (2005): هدفت هذه الدراسة إلى تعرُّف السلوك القيادي لمديري مدارس التربية الفكرية والرضا الوظيفي للمعلمين كما يدركه المعلمون بولاية ميسيسبي بالولايات المتحدة الأمريكية، وتكوَّنت عينة الدراسة من (٧٠) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الخاصة بمنطقة ميسيسبي، وطُبِّق عليهم مقياس منيسوتا للرضا الوظيفي (١٩٧٧)، ومقياس السلوك القيادي للمديرين. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة بين السلوك القيادي المتزن والرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الفكرية عينة الدراسة.

٤. Conrey, (2004): هدفت هذه الدراسة إلى تعرف العلاقة بين الرضا الوظيفي في أماكن العمل الحكومية والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٦٤) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الخاصة بثلاث إدارات تعليمية بكولورادو، وطُبِّق عليهم مقياسا الرضا الوظيفي والاحتراق النفسي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن حوالي ٥٤٪ من أفراد العينة ممن حصلوا على درجات تحت المتوسطة على مقياس الاحتراق النفسي حصلوا على مستويات مرتفعة في الرضا الوظيفي تعود إلى تقدير المسئولين والرؤساء لعملهم، أما بالنسبة لبقية أفراد العينة ممن حصلوا على مستويات منخفضة في الرضا فقد أوصت الدراسة بضرورة وجود برامج الحث والتشجيع للمعلمين من أجل رفع الرضا الوظيفي لديهم.

٥. Frieswyk, (2004): هدفت هذه الدراسة إلى تعرف العلاقة بين الدعم الإداري والرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة في المناطق الحضرية بمنطقة ماسوشوستس بولاية بوسطن بالولايات المتحدة الأمريكية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة بين الدعم الإداري والرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة، حيث تبين انخفاض الرضا الوظيفي لديهم نتيجة لقلة الدعم العاطفي والإداري وخصوصاً من حيث قلة حضور المديرين، وقلة التطوير، والقصور في حل القضايا والمشكلات، والقرارات المؤثرة.

٦. Willard, (2004): هدفت هذه الدراسة إلى تعرُّف الفروق بين الرضا الوظيفي لدى كل من معلمي مدارس التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام الابتدائي بجورجيا، حيث طُبِّقت الدراسة على عينة قوامها (٢٢٦) من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية للتربية الخاصة والتعليم العام، وتم تطبيق استفتاء منيسوتا القصير للرضا، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين معلمي التربية الخاصة والتعليم العام في الرضا الوظيفي لصالح معلمي التعليم العام.

٧. Stempien, & Loeb, (2002): هدفت هذه الدراسة إلى تعرف الاختلافات في الرضا الوظيفي لدى كل من معلمي التربية الخاصة والتعليم العام بولاية ميتشجان بالولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (١١٦) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الخاصة والتعليم العام ممن تراوحت أعمارهم ما بين (٢٢ – ٥٧) سنة، حيث طُبِّقت عليهم استبانات للرضا الوظيفي، وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن معلمي التربية

الخاصــة حصلوا على مستويات منخفضة من الرضا الوظيفي ترجع إلى كل من عوامل الإجهاد، والإحباط، وتنظيم حجرة الدراســة، وأنَّ معلمي التربية الخاصة ذوي الأعمار الزمنية الصغيرة هم من حصلوا على مستويات منخفضة من الرضا الوظيفي والدافع نحو العمل، مما يدل على أن عامل الخبرة له تأثير في الرضــا الوظيفي. وفي ضــوء ذلك أوصت الدراسة بضرورة تقديم البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة.

٨. Yezzi, & Lester, (2001): هدفــت هــذه الدراســة إلى تعرف العلاقة بين الرضــا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى معلمي التربية الخاصــة بأمريكا، وطُبِّقت الدراســة على عينــة قوامهــا (٣٠) معلماً من معلمي التربية الخاصــة، وطُبِّق عليهم مقياســا الرضــا الوظيفــي والحاجــة للإنجــاز. وأســفرت النتائج إلى وجــود علاقة موجبة بين الرضــا الوظيفــي والدافع للإنجاز، كما اختلفت مســتويات الرضــا الوظيفي باختلاف الأعمار الزمنية للمعلمين.

٩. Morgan, (2000): هدفت هذه الدراســة إلى دراســة الرضــا الوظيفي لدى معلمي التربيــة الخاصــة والتعليم العام في أداهو، واشــتملت عينة الدراســة علــى (٣٧٥) من معلمــي التعليــم العام، (٢٩٧) من معلمي التربية الخاصــة، حيث طُبــق عليهم مقياس الرضــا الوظيفي المعدَّل مــن قِبل باولا ليســتر (١٩٨٤) Paula Lester والذي احتوى على تسعة عوامل هي:

الإشراف، والزملاء، وظروف والعمل، والراتب، والمسؤولية، والعمل نفسه، والتقدم، والأمن والقبول. وأســفرت نتائج الدراســة عــن وجود فروق دالة إحصــائياً بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصــة في متغير الإشــراف، وبالنســبة لباقي المتغيرات فلــم توجد أية فروق بين المجموعتين، كما أســفرت نتائج الدراســة عن وجود فروق بين معلمي التربية الخاصــة مــن ذوي الخبرة المرتفعة والخبرة القليلة في الرضــا الوظيفي لصــالح ذوي الخــبرة المرتفعة، ويرجع ذلــك لتدريبهم أثناء الخدمــة والدعم من قبل رؤساء العمل.

١٠. Eichinger, (2000): هدفــت إلى تعــرف تأثــير كل مــن عاملــيِّ توجيــه الــدور الاجتماعي والجنس على ضــغوط العمل والرضــا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة بأيســلندا، وطُبِّقت الدراسة على عينة من معلمي التربية الخاصة بأيسلندا بواقع (٨٩) مــن الإنــاث و(٤٣) من الذكور ممن تراوحــت أعمارهم الزمنية مــا بين (٢٣ – ٥٤).

وأسفرت نتائج الدراسة إلى أنَّ توجيه الدور الاجتماعي نحو مهنة التربية الخاصة له تأثير إيجابي على الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة من عينة الدراسة، كما وُجدت علاقة عكسية بين توجيه الدور الاجتماعي وضغوط العمل لدى المعلمين؛ أي كلما كانت النظرة الاجتماعية نحو مهنة التربية الخاصة إيجابية ساعد ذلك في خفض ضغوط العمل لدى معلمي التربية الخاصة من أفراد عينة الدراسة، وعلى الأخص لدى الإناث، كما أسفرت نتائج الدراسة عن أن المعلمات حصلن على مستويات مرتفعة من الرضا الوظيفي مقارنة بالمعلمين.

١١. Sirk, (2000): هدفت هذه الدراسة إلى تعرف العلاقة بين رؤساء العمل والرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة بغرب فرجينيا، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٧) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الخاصة بغرب فرجينيا، حيث طُبِّق عليهم مقياس الرضا الوظيفي، وتم قياس الرضا الوظيفي لديهم في ضوء متغيرات: الجنس، سنوات الخبرة، الدرجة الوظيفية، نوع العمل (عام – خاص)، الدرجة العلمية، والاستمرار في العمل أو تركه. وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين الدعم الإداري والسلوك القيادي والرضا الوظيفي لدى المعلمين، كما أسفرت نتائج الدراسة عن أن الرضا الوظيفي قد تأثر بعدة عوامل أهمها: الجنس، سنوات الخبرة، الدرجة الوظيفية، والاستمرار في العمل.

١٢. Whitaker, (2000): هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أهم العوامل وأكثرها تأثيراً على الرضا الوظيفي لدي معلمي التربية الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٦) معلماً من معلمي التربية الخاصة بجنوب كارولينا بالولايات المتحدة الأمريكية، وشملت عينة الدراسة المعلمين الذين لا تزيد خبرتهم عن سنة في التعليم بمدارس التربية الخاصة، وطبقت استبانة للرضا الوظيفي. وأسفرت نتائج الدراسة على أن أهم العوامل التي تؤثر في الرضا الوظيفي هى نقص التدريب خاصة في السنة الأولى من العمل المدرسي.

١٣. حمدان، (١٩٩٧): هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين معلمي مدارس التربية الفكرية ومعلمي مدارس الصم من حيث معدلات الرضا الوظيفي ومستوياته، والوقوف على تأثير كل من الجنس (النوع)، والمؤهل الدراسي، والخبرة المهنية، في احتمال تباين الرضا الوظيفي لدى أفراد العينة موضوع الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠)

معلمـاً ومعلمة بواقـع (١٥٠) من معلمي التربيـة الفكرية، (١٥٠) من معلمي الصـم من عـدة إدارات تعليميـة مختلفة بمحافظة القاهـرة، وطُبِّق عليهم مقياس الرضـا الوظيفي (إعـداد الباحث)، وأسـفرت نتائج الدراسـة عن وجـود فروق دالة إحصـائياً بين معلمي التربية الفكرية ومعلمي الصم في الرضا الوظيفي لصالح معلمي الصم، كما وُجدت فروق في الرضـا الوظيفي بين ذوي المؤهل العالي والمتوسـط لصـالح المؤهل العالي، أما بالنسبة لمتغيريْ الجنس وسنوات الخبرة فلم توجد فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي.

١٤ـ Darcy, et, al. (1996): هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مستويات الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة بأمريكا، وتكونت عينة الدراسة من (٣١) معلما من معلمي التربية الخاصـة بالمرحلة الابتدائية ومثلهم من المرحلة الثانوية، طُبِّقت عليهم استبانة الرضـا الوظيفي، وتوصلت نتائج الدراسـة إلى أن معلمي المدارس الثانوية حصلوا على مستويات مرتفعة من الرضا الوظيفي فيما يختص بتنظيم حجرة الدراسة، أما بالنسبة لباقـي أبعاد الرضـا الوظيفي فلم تكن هناك فروق دالة إحصـائياً بين معلمي المدارس الابتدائية والثانوية في ضوء هذه الأبعاد.

١٥ـ خليفـة، (١٩٩٣): هدفـت هذه الدراسـة إلى تعرف دوافع المـرأة القطرية نحو العمـل، وأهم المتغيرات التي تيسـر أو تعوق شـعورها بالرضـا. وتكونت عينة الدراسـة من المعلمات القطريات الحاصـلات على بكالوريوس التربيـة، الآداب، والعلوم بجامعة قطـر من مدارس إعدادية وثانوية، وعينة أخرى من خريجات جامعة قطر العاملات في مؤسسة حمد الطبية، وطُبِّق عليهن مقياس الدافعية نحو العمل إعداد الباحثة، ومقياس الرضـا عن العمل (جونسـون ١٩٩٥) ترجمة الباحثة وإعدادها، ومقياس روتر للتوافق إعداد صفاء الأعسر. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مقياس الدافعية نحو العمل ومقياس الرضا عن العمل، مما يشير إلى أنه كلما ازدادت دافعية المرأة العاملة نحو العمل كلما ارتفع رضـاها عن عملها والعكس صحيح. من خلال العرض السـابق للدراسـات السابقة التي تناولت الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصـة بشـكل عام ومعلمي التربيـة الفكرية على وجه الخصـوص؛ يتبين لنا انخفاض مستوى الرضا الوظيفي لدى معملي التربية الخاصة بالمقارنة بمعلمي المدارس العامة، كما أن الرضـا الوظيفي يرتبط بعدة متغيرات مثل: العلاقة بين المعلم ومديري المدارس والسـلوك القيـادي لهم، والراتب، وطبيعـة العمل وظروفه، ونظام الإشـراف

والإدارة، وسلوك التلاميذ، وتحقيق الذات، والجنس (ذكر- أنثى)، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل، والعلاقة بين زملاء العمل. كذلك أشارت دراسة Yezzi, & Lester, (2001) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى معلمي التربية الخاصة، ولم يستدل الباحثان على دراسات عربية تناولت الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلمي التربية الفكرية، إلا بعض الدراسات التي درست العلاقة بين الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز في مجالات أخرى مثل دراسة الوادي (٢٠٠٦)، والتي هدفت إلى تعرف طبيعة العلاقة بين السلوك القيادي للرؤساء كما يدركه معلمو التربية الرياضية وكل من الدافع للإنجاز والرضا الوظيفي.كذلك لم يحصل الباحثان على دراسات تناولت الفروق بين البيئة المصرية والسعودية من حيث الرضا الوظيفي أو دافعية الإنجاز لدى معلمي التربية الفكرية، لذا تمت صياغة الفرضين الخاصين بالفروق بين معلمي البلدين في متغيري الدراسة (الرضا الوظيفي، ودافعية الإنجاز) صياغة صفرية (أي لا توجد فروق) لحين التحقق من صحة الفروض، لأنه لم يستدل على دراسات أثبتت وجود فروق بين البلدين في المتغيرين السابقين.لذلك جاءت هذه الدراسة لتبحث العلاقة بين الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى معلمي التربية الفكرية في كل من البيئتين المصرية والسعودية، وفي ضوء ذلك صاغ الباحثان فروض دراستهما على النحو التالي:

فروض الدراسة: (١) توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين درجات أفراد عينة الدراسة على كل من مقياسي الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز. (٢) لا توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات معلمي التربية الفكرية بجمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية على مقياس الرضا الوظيفي. (٣) لا توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات معلمي التربية الفكرية بجمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية على مقياس دافعية الإنجاز.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

تتبع الدراسة الحالية المنهج الوصفي، الذي يتم من خلاله فحص العلاقة بين الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى معلمي التربية الفكرية بجمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية، ودراسة الفروق بين العينتين في متغيرات الدراسة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (١٣٦) معلماً ومعلمة من مدارس التربية الفكرية بجمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية، بواقع (٧٤) معلماً ومعلمة

من جمهورية مصر العربية مقسَّمين إلى (٣٧) معلماً، (٣٧) معلمة. و(٦٢) معلماً ومعلمة من المملكة العربية السعودية مقسَّمين إلى (٣٩) معلماً، (٢٣) معلمة، ممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٢٤ – ٥٢) سنة، كما هو موضح بالجدول (١).

جدول (١)

توزيع عينة الدراسة

العينة المصرية		العينة السعودية	
ذكور	إناث	ذكور	إناث
٣٧	٣٧	٣٩	٢٣

أدوات الدراسة: استخدم الباحثان الأدوات التالية في الدراسة:

١- مقياس الرضا الوظيفي (أعده الباحثان): خطوات بناء مقياس الرضا الوظيفي:

- قام الباحثان بالاطلاع على الأدبيات والتراث السيكولوجي والاجتماعي المتعلق بالرضا الوظيفي لتحديد المفهوم الإجرائي للرضا الوظيفي.
- تم تحديد التعريف الإجرائي للرضا الوظيفي والتعريفات الإجرائية لأبعاده الفرعية.
- تم تحديد فقرات كل بعد على حدة وصياغتها في صورة عبارات بسيطة وواضحة ومناسبة لعينة الدراسة، وعمل الصورة الأولية للمقياس.
- تم عرض المقياس في صورته الأولية مرفق به التعريفات الإجرائية للرضا الوظيفي وأبعاده الفرعية على مجموعة من أساتذة التربية وعلم النفس والصحة النفسية، لاستطلاع آرائهم والاستفادة من خبراتهم وملاحظاتهم حول بنود المقياس.
- تم حذف العبارات التي تقل نسبة الاتفاق عليها عن ٩٠٪ وبناءً على ذلك تم تعديل المقياس في ضوء ما أبداه المحكمون من ملاحظات، بحيث اشتمل المقياس في صورته النهائية على ستة أبعاد فرعية بواقع (٨) فقرات لكل بُعد، وبالتالي يتكون المقياس من (٤٨) فقرة، وهذه الأبعاد على التوالي هي: طبيعة العمل وفقراته هي (١، ٢، ١٣، ١٤، ٢٥، ٢٦، ٣٧، ٣٨)، مكانة المهنة في المجتمع وفقراته هي (٣، ٤، ١٥، ١٦، ٢٧، ٢٨، ٣٩، ٤٠)، الراتب وفقراته هي (٥، ٦،

١٧، ١٨، ٢٩، ٣٠، ٤١، ٤٢)، الإشراف والإدارة وفقراته هي (٧، ٨، ١٩، ٢٠، ٣١، ٣٢، ٤٣، ٤٤)، سلوك التلاميذ وفقراته هي (٩، ١٠، ٢١، ٢٢، ٣٣، ٣٤، ٤٥، ٤٦)، تحقيق الذات وفقراته هي (١١، ١٢، ٢٣، ٢٤، ٣٥، ٣٦، ٤٧، ٤٨).

- حدد الباحثان البيانات والتعليمات اللازمة، والتي يقوم الأفراد بكتابتها في الصفحة الأولى من المقياس، بحيث يضع المفحوص (المعلم) علامة أمام كل عبارة في أحد الأعمدة الثلاثة المقابلة لهذه العبارة وهى (موافق، متردد، غير موافق)، بحيث لا يضع أكثر من علامة أمام كل عبارة، فإذا كانت العبارة تنطبق عليه يختار موافق، وإذا كانت تنطبق عليه بصفة غير مستديمة أو متردد يختار متردد، وإذا كانت لا تنطبق عليه العبارة يختار غير موافق.
- تم القيام بدراسة استطلاعية لتطبيق المقياس على عينتين (مصرية وسعودية) من معلمي ومعلمات التربية الفكرية) قوام كل عينة على التوالي (٦٢)، (٥٤) معلماً ومعلمة، وذلك لحساب صدق وثبات المقياس.

تقنين المقياس: تم تقنين مقياس الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الفكرية على عينتين (مصرية وسعودية من معلمي ومعلمات التربية الفكرية) قوام كل عينة على التوالي (٦٢)، (٥٤) معلماً ومعلمة، وذلك لحساب صدق وثبات المقياس.

صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس عن طريق: صدق المحكمين، وعن طريق الاتساق الداخلي، وفيه قام الباحثان باستخراج معاملات الصدق لمقياس الرضا الوظيفي باستخدام الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط الثنائي بين درجة كل مفردة من مفردات كل بُعد على حدة والدرجة الكلية لهذا البعد، وبين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي.تراوحت معاملات الارتباط لبعد طبيعة العمل في البيئة المصرية ما بين ٠,٤١٨ – ٠,٨٥٩ وبالنسبة لبعد مكانة المهنة في المجتمع من ٠,٤٥٧ – ٠,٧٨٦ وبالنسبة لبُعد الراتب من ٠,٤٢٤ – ٠,٧٨٧ أما بعد الإشراف والإدارة فتراوحت معاملات الارتباط ما بين ٠,٣٠٧ – ٠,٨٧٤ وبُعد سلوك التلاميذ من ٠,٣٣٦ – ٠,٦٦٨ وبُعد تحقيق الذات من ٠,٣١٦ – ٠,٨٨٣.وفي البيئة السعودية فتراوحت معاملات الارتباط لبعد طبيعة العمل بين ٠,٣١٤ – ٠,٧٩٢

وبالنسبة لبعد مكانة المهنة في المجتمع من ٠,٣١٥ – ٠,٦٧٥ وبالنسبة لبعد الراتب من ٠,٧٠٨ – ٠,٨٢٧ أما بُعد الإشراف والإدارة فتراوحت معاملات الارتباط ما بين ٠,٣٥١ – ٠,٦٧٢ وبعد سلوك التلاميذ من ٠,٣٢٩ – ٠,٧٢٧ وبُعد تحقيق الذات من ٠,٣٢٠ – ٠,٧٥٦ وجميعها معاملات صدق مرتفعة وذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ مما يجعلنا نثق في صدق فقرات المقياس.أما بالنسبة لارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس فيوضحها الجدول التالي:

جدول (٢)

الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الرضا الوظيفيوالدرجة الكلية للمقياس (ن= ٦٢)

الأبعاد	معامل الصدق	
	البيئة المصرية (ن = ٦٦)	البيئة السعودية (ن = ٥٤)
طبيعة العمل	٠,٩٠٤**	٠,٨٨٢**
مكانة المهنة في المجتمع	٠,٨٥٥**	٠,٨٥٦**
الراتب	٠,٨٤٨**	٠,٥٨٣**
الإشراف والإدارة	٠,٩١٩**	٠,٨٨٦**
سلوك التلاميذ	٠,٩٠٠**	٠,٧٨٧**
تحقيق الذات	٠,٨١٨**	٠,٥٠٥**

** دالة عند مستوى (٠,٠١)، * دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط أبعاد مقياس الرضا الوظيفي بالدرجة الكلية له دالة عند مستوى ٠,٠١ على كل من العينة المصرية والسعودية. ومن خلال عرض جداول الصدق لفقرات مقياس الرضا الوظيفي يتضح لنا أن جميع فقرات أبعاد مقياس الرضا الوظيفي كل منها مرتبط بالبعد الذي تنتمي إليه ارتباطاً دالاً إحصائياً، مما يجعلنا نثق في صدق فقرات المقياس وأبعاده الرئيسة.

ثبات المقياس: اعتمد الباحثان في حسابهما لثبات المقياس على طريقتين هما: التجزئة النصفية (معادلة جتمان)، وألفا كرونباخ، والذي يوضحهما الجدول التالي:

جدول (٣)

ثبات أبعاد الرضا الوظيفي والدرجة الكلية له بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية (جتمان) (ن=٦٦)

الأبعاد	معامل الثبات (جتمان)		معامل الثبات (ألفا كرونباخ)	
	البيئة المصرية	البيئة السعودية	البيئة المصرية	البيئة السعودية
طبيعة العمل	٠,٩٢٦	٠,٩١٩	٠,٨٨٧	٠,٨٤٥
مكانة المهنة في المجتمع	٠,٦٥٠	٠,٦٣٣	٠,٨٢٧	٠,٧٨٢
الراتب	٠,٧٦٥	٠,٨٩٣	٠,٨٤٥	٠,٩٢٩
الإشراف والإدارة	٠,٧٨٧	٠,٨٣٩	٠,٨٤٦	٠,٧٧٦
سلوك التلاميذ	٠,٥٤١	٠,٥٥٧	٠,٧٥٣	٠,٧٢٣
تحقيق الذات	٠,٦٥٢	٠,٦٥٧	٠,٨٠٨	٠,٧٩٧
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٩٦٩	٠,٨٠٠	٠,٩٦٥	٠,٨٩٨

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات لأبعاد مقياس الرضا الوظيفي والدرجة الكلية له بطريقة التجزئة النصفية وألفا كرونباخ سواء كانت للعينة المصرية أو للعينة السعودية جميعها مرتفعة؛ مما يجعلنا نثق في ثبات المقياس.

٢- مقياس الدافعية للإنجاز (أعده الباحثان): خطوات بناء مقياس دافعية الإنجاز:

- قام الباحثان بالاطلاع على الأدبيات والتراث السيكولوجي والاجتماعي المتعلق بدافعية الإنجاز لتحديد المفهوم الإجرائي لدافعية الإنجاز.
- تم تحديد التعريف الإجرائي لدافعية الإنجاز والتعريفات الإجرائية لأبعاده الفرعية.
- تم تحديد فقرات كل بُعد على حدة، وصياغتها في صورة عبارات بسيطة وواضحة ومناسبة لعينة الدراسة، وعمل الصورة الأولية للمقياس.
- تم عرض المقياس في صورته الأولية مرفق به التعريفات الإجرائية لدافعية الإنجاز وأبعاده الفرعية على مجموعة من أساتذة التربية وعلم النفس والصحة النفسية، لاستطلاع آرائهم والاستفادة من خبراتهم وملاحظاتهم حول بنود المقياس.

- تم حذف العبارات التي تقل نسبة الاتفاق عليها عن ٩٠٪ وبناءً على ذلك تم تعديل المقياس في ضوء ما أبداه المحكمون من ملاحظات، بحيث اشتمل المقياس في صورته النهائية على بُعدَيْن فرعيين بواقع (١٢) فقرة لكل بعد، وبالتالي يتكون المقياس في صورته النهائية من (٢٤) فقرة، وهذان البعدان هما بُعد التوجه نحو العمل وفقراته هي (١، ٢، ٥، ٦، ٩، ١٠، ١٣، ١٤، ١٧، ١٨، ٢١، ٢٢)، وبعد المثابرة وفقراته هي (٣، ٤، ٧، ٨، ١١، ١٢، ١٥، ١٦، ١٩، ٢٠، ٢٣، ٢٤).

- حدد الباحثان البيانات والتعليمات اللازمة، والتي يقوم الأفراد بكتابتها في الصفحة الأولى من المقياس، بحيث يضع المفحوص (المعلم) علامة أمام كل عبارة في أحد الأعمدة الثلاثة المقابلة لهذه العبارة وهى (موافق، متردد، غير موافق)، بحيث لا يضع أكثر من علامة أمام كل عبارة، فإذا كانت العبارة تنطبق عليه يختار موافق، وإذا كانت تنطبق عليه بصفة غير مستديمة أو متردد يختار متردد، وإذا كانت لا تنطبق عليه العبارة يختار غير موافق.

- تم القيام بدراسة استطلاعية لتطبيق المقياس على عينتين (مصرية وسعودية من معلمي ومعلمات التربية الفكرية) قوام كل عينة على التوالي (٦٢)، (٥٤) معلماً ومعلمة، وذلك لحساب صدق المقياس وثباته.

تقنين المقياس:تم تقنين مقياس دافعية الإنجاز على عينتين (مصرية وسعودية من معلمي ومعلمات التربية الفكرية) قوام كل عينة على التوالي (٦٢)، (٥٤) معلماً ومعلمة، وذلك لحساب صدق المقياس وثباته.

صدق المقياس:تم حساب صدق المقياس عن طريق صدق المحكَّمين، وعن طريق الاتساق الداخلي، وفيه قام الباحثان باستخراج معاملات الصدق لمقياس دافعية الإنجاز باستخدام الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط الثنائي بين درجة كل مفردة من مفردات كل بُعد على حدة والدرجة الكلية لهذا البُعد.

تراوحت معاملات الارتباط لبُعد التوجه نحو العمل في البيئة المصرية ما بين ٠,٣٧٤ – ٠,٧٥٧ وبالنسبة لبُعد المثابرة فتراوحت معاملات الارتباط ما بين ٠,٣٣٧ – ٠,٨١٣.وفي البيئة السعودية فتراوحت معاملات الارتباط لبُعد التوجه نحو العمل ما بين ٠,٤٠٢ – ٠,٨٨٣ وبالنسبة لبعد المثابرة فتراوحت معاملات الارتباط ما بين

٠,٣٨٠ – ٠,٨١٨ . وجميعها دال عند مستوى ٠,٠١ مما يجعلنا نثق في صدق المقياس.

ثبات المقياس: اعتمد الباحثان في حسابهما لثبات المقياس على طريقتين هما: التجزئة النصفية (معادلة جتمان)، وألفا كرونباخ، والذي يوضحهما الجدول التالي:

جدول (٤)

ثبات أبعاد مقياس دافعية الإنجاز والدرجة الكلية لهبطريقة التجزئة النصفية (جتمان) وألفا كرونباخ (ن=٦٢)

البعد	معامل الثبات (جتمان)		معامل الثبات (ألفا كرونباخ)	
	البيئة المصرية	البيئة السعودية	البيئة المصرية	البيئة السعودية
التوجه نحو العمل	٠,٩٢٨	٠,٨٧٠	٠,٨٥٥	٠,٨٣٧
المثابرة	٠,٨٩٨	٠,٩٢٧	٠,٨٧٤	٠,٨٩٤
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٩٣٣	٠,٩٧٣	٠,٩٢٨	٠,٩٣٥

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات لأبعاد مقياس دافعية الإنجاز والدرجة الكلية له بطريقة التجزئة النصفية وألفا كرونباخ سواء كانت للعينة المصرية أو للعينة السعودية جميعها مرتفعة؛ مما يجعلنا نثق في ثبات المقياس.

خطوات الدراسة: اعتمد الباحثان في إعدادهما للدراسة الحالية على مجموعة من الخطوات، ويمكن أن نجملها على الوجه التالي:

- الاطلاع على المراجع والدراسات العربية والأجنبية التي تناولت متغيرات الدراسة لجمع المادة العلمية المتعلقة بمفاهيم الدراسة لبناء الإطار النظري للدراسة.
- تصميم أدوات الدراسة وعرضها على المحكمين.
- القيام بدراسة استطلاعية لتحديد عينة الدراسة من معلمي التربية الفكرية في كل من جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية.
- حساب صدق أدوات الدراسة وثباتها عن طريق الأساليب الإحصائية المناسبة لها.
- تحديد عينة الدراسة الأساسية من معلمي التربية الفكرية بمصر والسعودية.
- تطبيق مقياسي الرضا الوظيفي والدافعية للإنجاز على عينة الدراسة.
- بعد ذلك تم الحصول على البيانات الكمية ومن ثم تفريغها في جداول خاصة بذلك.
- تم معالجة هذه البيانات إحصائياً.

- بعد معالجة البيانات إحصائياً تم تفسير النتائج ومناقشتها في ضوء الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة.

وفى ضوء هذه النتائج والإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة اقترح الباحثان مجموعة من التوصيات التربوية والبحوث المقترحة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة: استخدم الباحثان في معالجة البيانات التي حصلا عليها من الأدوات المستخدمة في الدراسة الأساليب الإحصائية التالية:

- أسلوب الاتساق الداخلي لحساب صدق مقياسي الرضا الوظيفي والدافعية للإنجاز.
- أسلوب التجزئة النصفية (ومعادلة جتمان) ومعادلة ألفا لكرونباخ للتحقق من ثبات مقياسي الرضا الوظيفي والدافعية للإنجاز.
- معامل ارتباط بيرسون.
- اختبار (ت) T- test.

نتائج الدراسة

نتائج الفرض الأول وتفسيرها: ينص هذا الفرض على أنه توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين درجات أفراد عينة الدراسة على كل من مقياسي الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز.

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجات معلمي العينة المصرية في كل من مقياسي الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز (ن = ٧٤)

الأبعاد	طبيعة العمل	مكانة المهنة في المجتمع	الراتب	الإشراف والإدارة	سلوك التلاميذ	تحقيق الذات	الدرجة الكلية للرضا
التوجه نحو العمل	٠,١٨٥	٠,١٣٥	٠,٠١٦	٠,١٣٦	٠,٤٧٣**	٠,٤٧٤**	٠,٢٩٨**
المثابرة	٠,٣٦٠**	٠,٣٤٩**	٠,٢١٢	٠,٣٨٦**	٠,٦٥٨**	٠,٥٠٧**	٠,٥٠٤**
الدرجة الكلية للدافعية	٠,٣١٥**	٠,٢٨٦*	٠,١٤٤	٠,٣١٠**	٠,٦٣٥**	٠,٥٣٨**	٠,٤٥٨**

درجات الحرية= (٧٤ – ٢) ** = دالة عند مستوى ٠,٠١ * = دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق، وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين درجات معلمي التربية الفكرية أفراد العينة المصرية على مقياس الرضا الوظيفي ودرجاتهم على

مقياس دافعية الإنجاز، وهذا ما يوضحه الجدول السابق حيث وجدت علاقة موجبة بين أبعاد مقياس الدافعية للإنجاز والدرجة الكلية له وبين أبعاد مقياس الرضا الوظيفي والدرجة الكلية له عند مستوى ٠,٠١ فيما عدا ارتباط بُعد الرضا عن مكانة المهنة في المجتمع والدرجة الكلية للدافعية للإنجاز فكانت دالة عند مستوى ٠,٠٥ كذلك يتضح من الجدول السابق - أيضاً - عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين بُعد التوجه نحو العمل والرضا عن (طبيعة العمل، مكانة المهنة في المجتمع، الراتب، والإشراف والإدارة). وكذلك لم توجد علاقة دالة إحصائياً بين بعد الرضا عن الراتب وبين كل من بُعد المثابرة والدرجة الكلية للدافعية للإنجاز.

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين درجات معلمي العينة السعودية فيكل من مقياسي الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز (ن = ٦٢)

الأبعاد	طبيعة العمل	مكانة المهنة في المجتمع	الراتب	الإشراف والإدارة	سلوك التلاميذ	تحقيق الذات	الدرجة الكلية للرضا
التوجه نحو العمل	××٠,٤٠٠	×٠,٢٧٦	×٠,٣١٠	××٠,٤٥٩	××٠,٥٨٣	××٠,٦٣٠	××٠,٥١٥
المثابرة	٠,١٥٧	٠,٠٨٤	٠,٠١١	×٠,٢٨٧	×٠,٣٢٤	××٠,٧٨١	٠,٢١٩
الدرجة الكلية للدافعية	×٠,٢٨٥	٠,١٨٣	٠,١٥٨	××٠,٣٦٦	××٠,٤٤٨	××٠,٤٩٣	××٠,٣٧٦

درجات الحرية= (٦٢ – ٢) ** = دالة عند مستوى ٠,٠١ * = دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين درجات معلمي التربية الفكرية أفراد العينة السعودية على مقياس الرضا الوظيفي ودرجاتهم على مقياس الدافعية للإنجاز، حيث وجدت علاقة موجبة دالة إحصائياً بين بُعد التوجه نحو العمل (لدافعية للإنجاز) وأبعاد الرضا الوظيفي التالية (طبيعة العمل ، الإشراف والإدارة، سلوك التلاميذ، تحقيق الذات، والدرجة الكلية للرضا الوظيفي) عند مستوى ٠,٠١ أما علاقة ذلك البُعد بكل من بُعدي (الرضا عن مكانة المهنة في المجتمع، والرضا عن الراتب) فكانت دالة عند مستوى ٠,٠٥ في حين وجدت علاقة موجبة دالة إحصائياً بين بعد المثابرة والرضا عن تحقيق الذات عند مستوى ٠,٠١ كما وجدت العلاقة نفسها بين ذلك البعد وكل من بعدي الرضا عن الإشراف والإدارة، وسلوك التلاميذ ولكن عند مستوى ٠,٠٥ أما بالنسبة للعلاقة بين نفس البُعد وباقي أبعاد الرضا الوظيفي والدرجة

الكلية للرضا فكانت غير دالة إحصائياً، كما وُجدت علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية للدافعية للإنجاز وبين (الرضا عن الإشراف والإدارة، سلوك التلاميذ، تحقيق الذات، والدرجة الكلية للرضا الوظيفي) عند مستوى ٠,٠١ في حين وُجدت نفس العلاقة بين الدرجة الكلية للدافعية للإنجاز والرضا عن طبيعة العمل ، وكانت دالة عند مستوى ٠,٠٥ أما العلاقة بين الدرجة الكلية للدافعية للإنجاز وكل من الرضا عن مكانة المهنة في المجتمع والراتب فكانت غير دالة إحصائياً، وبذلك تحققت صحة هذا الفرض.

ويفسِّر الباحثان النتائج التي أشار إليها الجدولان السابقان بأنه كلما ارتفع مستوى الرضا الوظيفي للمعلم أدى ذلك إلى ارتفاع مستوى الدافعية للإنجاز لديه والعكس صحيح فكلما انخفضت درجة المعلم في الرضا الوظيفي أدى ذلك إلى انخفاض درجته في الدافعية للإنجاز، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع كل من دراسة الوادي (٢٠٠٦)، والتي هدفت إلى تعرف طبيعة العلاقة بين السلوك القيادي للرؤساء كما يدركه معلمو التربية الرياضية وكل من الدافع للإنجاز والرضا الوظيفي، ودراسة(Yezzi، & Lester, (2001 والتي هدفت إلى تعرف العلاقة بين الرضا الوظيفي ودافعية الانجاز لدى معلمي التربية الخاصة بأمريكا.مما يدل على أهمية تمتع المعلم بالرضا الوظيفي، والذي يحدث من خلال توفير البيئة التعليمية السوية والمحفزة، والراتب المناسب لمستوى معيشة المعلم والسلوك الإداري الناجح، والعلاقة الطيبة بين المعلم ومدير المدرسة، مما يدل على أهمية ذلك ما ينعكس على رفع مستوى دافعيتهم نحو العمل، وعلى النقيض من ذلك فإن عدم تمتعهم بالرضا عن مهنة التدريس في مجال التربية الفكرية نتيجة لبعض الظروف المرتبطة بهذه المهنة مثل الراتب، طبيعة العمل، نظام الإشراف والإدارة، تحقيق الذات، سلوك التلاميذ، فإن ذلك يؤدي إلى خفض مستوى دافعيتهم نحو الإنجاز في العمل؛ وذلك من حيث تدني مستوى المثابرة وتحمل المسؤولية، وعدم تحدي الصعوبات التي تواجههم أثناء العمل، وخفض الهمة، وخفض درجة التوجه نحو العمل، والعزوف عن الاطلاع على الجديد في مجال التخصص وأخذ الدورات التدريبية؛ مما يترتب عليه تدني مستوى العمل، ومن ثم خفض عطائهم للمهنة، والذي ينعكس بدوره على النمو النفسي والأداء التحصيلي لدى الطالب، فالطالب هو الذي يتأثر في المقام الأخير بذلك من خلال تدني مستوى التدريس المُقدَّم له من قِبل المعلم نتيجة لعدم رضا المعلم عن مهنة التدريس في مجال التربية الفكرية ومن ثم خفض دافعيته نحو الإنجاز في هذه المهنة.

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها : ينص هذا الفرض على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات معلمي التربية الفكرية بجمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية على مقياس الرضا الوظيفي.

جدول (٧)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات معلمي التربية الفكرية في كل من جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية على مقياس الرضا الوظيفي

البعد	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
طبيعة العمل	مصر	٧٤	٢١,٣٤	٢,٣٧	١٣٤	٢,٥٦	٠,٠١٢
	السعودية	٦٢	٢٠,١٥	٣,٠٧			
مكانة المهنة في المجتمع	مصر	٧٤	٢١,٣٩	٢،٤٣	١٣٤	١,٨٢	٠,٠٧٠
	السعودية	٦٢	٢٠،٥٦	٢،٨٧			
الراتب	مصر	٧٤	٢١,٢٤	٢,٤١	١٣٤	١,٩٧	٠,٠٥٤
	السعودية	٦٢	٢٠,٣٩	٢,٦٦			
الإشراف والإدارة	مصر	٧٤	٢١,٥٠	١,٨٥	١٣٤	٢,٩٢	٠,٠٠٤
	السعودية	٦٢	٢٠,٣٩	٢,٥٨			
سلوك التلاميذ	مصر	٧٤	٢١,٤٣	٢,٢٦	١٣٤	٢,٢٧	٠,٠٢٥
	السعودية	٦٢	٢٠,٣٥	٣,٢٥			
تحقيق الذات	مصر	٧٤	٢١,٣٤	٢,٨٣	١٣٤	١,٠٠	٠,٣٢٠
	السعودية	٦٢	٢٠,٨١	٣,٣٨			
الدرجة الكلية للرضا	مصر	٧٤	١٢٨,٢٤	١١,٦١	١٣٤	٢,٣٩	٠,٠١٨
	السعودية	٦٢	١٢٢,٦٥	١٥,٦٣			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين كل من عينتي الدراسة المصرية والسعودية من معلمي التربية الفكرية في البعدين الأول والخامس لمقياس الرضا الوظيفي (طبيعة العمل، وسلوك التلاميذ) والدرجة الكلية للمقياس، حيث كانت قيمة (ت) لهذه الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس على التوالي هي: ٢,٥٦، ٢,٢٧، ٢,٣٩ وجميعها دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ لصالح العينة المصرية، بينما وجدت فروق دالة إحصائياً بين العينتين في البعد الرابع (الإشراف والإدارة) وكانت قيمة (ت) لهذا البعد ٢,٩٢ وهى دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح العينة المصرية،

في حين لم توجد فروق بين العينتين في كل من البعد الثاني والثالث والسادس (مكانة المهنة في المجتمع، الراتب، وتحقيق الذات) حيث كانت قيمة (ت) لهذه الأبعاد على التوالي ١,٨٢، ١,٩٧، ١،٠٠ وهى قيم غير دالة إحصائياً، وبذلك لم تتحقق صحة هذا الفرض.ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء اختلاف طبيعة العمل وسلوك التلاميذ ونظام الإشرف والإدارة المتبع في كل من البيئة المصرية والسعودية، وكمثال فإن سلوك التلاميذ في البيئة المصرية مختلف بالمقارنة مع نظرائهم في البيئة السعودية نظراً لأن أسر الأطفال المعاقين عقلياً في البيئة المصرية قد يصطحبون أطفالهم إلى المتاجر والأسواق وغيرها من الأمور التي تساعد الأطفال في اكتساب سلوكيات اجتماعية جديدة عليهم، ومعرفتهم بالبيئة المحيطة؛ الأمر الذي يساعد في مهمة المعلم في أثناء التعامل معهم، وبالمقارنة في البيئة السعودية فالأمر يختلف - إلى حد ما- فما زالت الكثير من الأسر تغلق الباب أمام أطفالها من ذوي الإعاقة العقلية للخروج إلى المجتمع والتفاعل معه خشية الحرج الاجتماعي من الآخرين، مما يؤثر سلباً على كيفية تعامل المعلم معهم، وبالتالي عدم الرضا عن سلوكياتهم. أما بالنسبة لبعدي طبيعة العمل والإشراف والإدارة فقد وجدت فروق دالة إحصائياً كما ذكرنا سابقاً بين عينة المعلمين المصرية والسعودية في هذين البعدين لصالح العينة المصرية، ويرجِع الباحثان هذه النتيجة لاختلاف طبيعة العمل في البيئة المصرية والسعودية.وربما ترجع هذه النتائج إلى عامل الخبرة لدى العاملين بمجال التربية الفكرية في مصر، والذي ساعد على ذلك معاهد التكوين والإعداد في كليات التربية بالجامعات المصرية ومؤسساتها، وربما يرجع ذلك إلى أن بنية التنظيم المدرسي في مصر و – أيضاً- التوصيف الوظيفي واضح عن مستوى السلطة المدرسية والتدرج الهرمي في بنية الهيكل الإداري مما يجعل المواقع الوظيفية واضحة المعالم لدى العينة المصرية.

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها: ينص هذا الفرض على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات معلمي التربية الفكرية بجمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية على مقياس دافعية الإنجاز.

جدول (٨)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات معلمي التربية الفكرية في كل من جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية على مقياس دافعية الإنجاز

البعد	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التوجه نحو العمل	مصر السعودية	٧٤ ٦٢	٣٢,٥٤ ٣٠,٨٥	٢,٩٨ ٤,٤٣	١٣٤	٢,٦٤	٠,٠٠٩
المثابرة	مصر السعودية	٧٤ ٦٢	٣٢,٥٤ ٢٨,٥٢	٤,٣٧ ٥,١٩	١٣٤	٤,٩١	٠,٠٠٠
الدرجة الكلية للدافعية	مصر السعودية	٧٤ ٦٢	٦٥,٠٨ ٥٧,٣٧	٦,٧٥ ٩,٠٨	١٣٤	٤,٢٠	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين كل من عينتي معلمي التربية الفكرية المصرية والسعودية في البُعدين الأول والثاني لمقياس الدافعية للإنجاز (التوجه نحو العمل، والمثابرة)، والدرجة الكلية للمقياس، حيث كانت قيمة (ت) لهذه الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس على التوالي هى ٢,٦٤، ٤,٩١، ٤,٢٠ وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح العينة المصرية، وبذلك لم تتحقق صحة هذا الفرض.

ويفسِّر الباحثان هذه النتيجة في ضوء نتيجة الفرضين الأول والثاني؛ حيث أظهرت نتائج الفرض الأول وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى معلمي التربية الفكرية أفراد عينة الدراسة المصرية والسعودية، كما أظهرت نتائج الفرض الثاني وجود فروق دالة إحصائياً بين معلمي التربية الفكرية أفراد العينة المصرية وأفراد العينة السعودية في الرضا الوظيفي لصالح العينة المصرية، وعليه فتعد هذه النتيجة منطقية في ضوء نتائج الفرضين السابقين.

وربما يرجع ذلك إلى أن معلمي التربية الفكرية أفراد العينة المصرية لديهم خبرة في مجال التربية الفكرية نتيجة التدريب وأدوات البحث المتاحة لهم في مرحلة التكوين (داخل الجامعات)، هذا بالإضافة إلى نظام المتابعة والإشراف الإداري، والذي يمثل أحد عناصر الثواب والعقاب ومرتبط ارتباطاً وثيقاً بالإنجاز وتقويم الأداء الوظيفي. وقد تعزى هذه الفروق لدى العينة السعودية إلى أن معظمهم يتعينون في مناطق بعيدة عن محل إقامتهم الأصلية، وبهذه الصورة تكون فكرة البعد الجغرافي لها أثر سلبي في

وجود هذه الفروق. وتشير الأدبيات التربوية إلى أن المكان الجغرافي - من حيث القرب والبعد عن محل إقامة المعلمين عن المدرسة- يمثل أهم محاور بنية القوة في التنظيم المدرسي؛ لأنها تقلل عدم الانتماء للمؤسسة التربوية.

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن تقديم بعض التوصيات، وهي: (١) إيجاد نظام لترقيات معلمي التربية الفكرية وتحديد معايير دقيقة لذلك بشكل موضوعي. (٢) زيادة الرواتب والعلاوات بما يتناسب مع نظام الترقيات. (٣) زيادة الحوافز والمكافآت بما يتناسب مع الجهد والعمل لرفع درجة الدافعية نحو العمل لدى المعلمين. (٤) توفير النمو المهني للمعلمين والتدريب في أثناء الخدمة من خلال صقل خبراتهم بالأدوات التدريبية المتخصصة، وذلك من خلال العمل على استخدام وسائل التدريب المتنوعة والتقنيات الحديثة في مجال التربية الفكرية. (٥) العمل على توفير البيئة التعليمية المناسبة، التي قد تسهم في رفع درجة الرضا الوظيفي لدى معلم التربية الفكرية ومن ثم زيادة دافعيته نحو العمل والإنجاز. (٦) وضع ضوابط من الإدارات التعليمية ومكاتب التربية والتعليم لنظام الإشراف والإدراة حتى لا يستخدمها مديرو المدارس في تضييق الخناق على المعلمين، ومن ثم تؤدي إلى خفض درجة الرضا الوظيفي والدافعية نحو العمل والإنجاز لديهم. (٧) التنويع في أساليب الإشراف التربوي وعدم اقتصارها على الزيارات الصفية، التي تؤدي إلى القلق ومن ثم تُضعف من دافعية معلم التربية الفكرية. (٨) توضيح خصائص المرحلة العمرية وكيفية تعامل معلم التربية الفكرية مع الطلاب ذوي الإعاقة العقلية. (٩) توفير الخدمات العامة لمعلم التربية الفكرية داخل المدرسة وتلبية احتياجاته الوظيفية والنفسية. (١٠) تنمية المكانة الاجتماعية لمعلم التربية الفكرية بشكل يحقق له التقدير الاجتماعي. (١١) إشراك معلمي التربية الفكرية في التخطيط لبرامج النمو المهني. (١٢) إجراء المزيد من الدراسات والبرامج التي قد تسهم في رفع درجة الرضا الوظيفي والدافعية نحو العمل والإنجاز لدى معلمي التربية الفكرية. (١٣) محاولة تسكين المعلمين في المملكة العربية السعودية في مدارس- إلى حد كبير- بجوار محل إقامتهم الأصلية لتعزيز الانتماء لديهم. (١٤) إقامة مرصد تربوي خاص بالتربية الفكرية ليكوِّن قاعدة بحث ميدانية ومستقبلية لمواجهة الصعوبات، التي تقف عقبة في النهوض بمجال التربية الفكرية. (١٥) العمل على إيجاد توصيف وهيكل وظيفي واضح في بنية التنظيم المدرسي في هذا المجال.

المراجع

١. أبو شقة، سعدة أحمد إبراهيم (٢٠٠٧). دافعية الإنجاز «دراسة تنموية». القاهر: مكتبة النهضة المصرية.

٢. البندري، محمد سليمان، والعتوم، عدنان الشيخ يوسف (٢٠٠٢). طبيعة العلاقات الشخصية بين المديرين والمعلمين وعلاقتها مع الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في سلطنة عمان والأردن، مجلة العلوم النفسية والتربوية، كلية التربية – جامعة البحرين، المجلد (٣)، العدد (٣)، ص ص ٩١ – ١٢١.

٣. حريم، حسين (٢٠٠٣). السلوك التنظيمي «سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال». عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

٤. خليفة، بتول (١٩٩٣). بعض متغيرات الرضا الوظيفي لدى المرأة القطرية العاملة. رسالة ماجستير. كلية البنات – جامعة عين شمس.

٥. الخليفة، عبد اللطيف محمد (٢٠٠٠). الدافعية للإنجاز. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

٦. الشرقاوي، أنور محمد (٢٠٠٠). الدافعية للإنجاز الأكاديمي والمهني وتقويمه «علم النفس التربوي مستخلصات البحوث والدراسات العربية». الكتاب الثاني. (جـ١). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٧. صوالحة، محمد (٢٠٠٦). الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال في الأردن في ضوء بعض المتغيرات، مجلة العلوم النفسية والتربوية، كلية التربية – جامعة البحرين، المجلد (٧)، العدد (٢)، ص ١١١ – ١٣٠.

٨. طه، فرج عبد القادر (٢٠٠٣). أصول علم النفس الحديث. القاهرة: عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية.

٩. عبد الباقي، صلاح الدين محمد (٢٠٠١). السلوك التنظيمي. الإسكندرية: الدار الجامعية.

١٠. عبد الخالق، أحمد محمد (١٩٩١). أسس علم النفس. (ط٣). الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

١١. مزروع، ليلى بنت عبد الله (٢٠٠٧). فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى، مجلة العلوم النفسية والتربوية، كلية التربية – جامعة البحرين، المجلد (٨)، العدد (٤)، ص ص ٦٧ – ٨٩.

١٢. المسلم، محمود عيد (٢٠٠٨). الجودة الشاملة وأنماط القيادة التربوية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد وعلاقتهما بمستوى الرضا الوظيفي لمعلميهم وأدائهم. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

١٣. المشعان، عويد سلطان (١٩٩٣). دراسات في الفروق بين الجنسين في الرضا الوظيفي. الكويت: دار القلم.

١٤. موسى، فاروق عبد الفتاح (٢٠٠٣). اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين «كراسة التعليمات». القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

١٥. الوادي، أمل علي عيسى (٢٠٠٦). السلوك القيادي للرؤساء وعلاقته بدافعية الإنجاز والرضا الوظيفي، مجلة العلوم النفسية والتربوية، كلية التربية – جامعة البحرين، المجلد (٧)، العدد (١)، ص ص ١٥٤ – ١٥٥.

16. Bradley، E. W. (2001). Public-Sector Work Motivation: A Review of the Current Literature and a Revised Conceptual Model، Journal of Public Administration Research and Theory، J-Part ll: 4: 559-586.

17. Conrey، J. L. (2004). Satisfaction in workplace domains and burnout of special education teachers، PhD. University of Denver (0061).

18. Darcy، P.; Kusznikow، T.; Lester، D. (1996). Job satisfaction of special education teachers، Psychological-Reports. Vol. 77، No. (1)، 186.

19. Eichinger، J. (2000). Job stress and satisfaction among special education teachers: Effects of gender and social role orientation، International-Journal-of-Disability،-Development and Education. Vol. 47، No. (4)، 397 – 412.

20. Frederic، H. D.; Lauren D. H.; & Bercovitz، A. (2009). Intrinsic Job Satisfaction، Overall Satisfaction، and Intention to Leave the Job Among Nursing Assistants in Nursing Homes، The Gerontologist Published by Oxford University Press on behalf of The Gerontological Society of America. Vol. 49، No. (5)، 596–610.

21. Frieswyk، M. (2004). Administrative support of urban special education teachers: A comparison of their perceptions of support on factors associated with job satisfaction، EdD. University of Massachusetts Boston (1074).

22. James، L. P. (2000). Bringing Society In: Toward a Theory of Public-Service Motivation، Journal of Public Administration Research and Theory، J-Part 10: 471-488

23. Jex، S. M. (2002). Organizational psychology : a scientist-practitioner approach. New York. John Wiley & Sons INC.

24. Johnson، J. A. (2005). The relationship between leadership behaviors of principals as perceived by special education teachers and the teacher›s job

satisfaction within residential mental retardation facilities of the Mississippi Department of Mental Health. PhD. The University of Mississippi (0131).

25. Morgan. O. H. (2000). A study of job satisfaction and work related variables of special education teachers in Idaho. PhD. University of Idaho (0089).

26. Platsidou. M. & Agaliotis. I. (2008). Burnout. job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers International-Journal of Disability. Development and Education. Vol. 55. No. (1). 6176-.

27. Sirk. J. P. (2000). Administrators influence on job satisfaction for West Virginia special education teachers. EDD. West Virginia University (0256).

28. Stempien. L. R. & Loeb. R. C. (2002). Differences in job satisfaction between general education and special education teachers: Implications for retention. Remedial-and-Special-Education. Vol. 23. No. (5). 258267-.

29. Tim. H. (2009). Job Satisfaction and Employment Equity in South Africa. Journal of African Economies. Vol. 00. No. (00). 1–19.

30. VanSaane. N.; J. K. Sluiter; J.H. A.M. Verbeek & M. H.W. Frings Dresen. (2003). Reliability and validity of instruments measuring job satisfaction—a systematic review. Occupational Medicine. Vol. 53. No. (3) .191–200.

31. Whitaker. S. (2000). Mentoring beginning special education teachers and the relationship to attrition. Exceptional children journal. Vol. (66). No. (4). 546 – 566.

32. Willard. J. E. (2004). A study of the perceptions of the job satisfaction of general and special education teachers in selected Georgia elementary schools implementing EdD. The University of Tennessee. Inclusion model.

33. Yezzi. J. A. & Lester. D. (2001). Job satisfaction in teachers. Psychological-Reports. Vol. 87. (3. Pt 1) Dec 2000. 776.

ملحق (١)

مقياس الرضا الوظيفي

الاسم: النوع: ذكر/ أنثى السن: المدرسة: سنوات الخبرة:

عزيزي المعلم عزيزتي المعلمة يقوم الباحثان بدراسة موضوعها «الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلمي التربية الفكرية». وفي ضوء ذلك تم تصميم مقياس الرضا الوظيفي ، وذلك بهدف قياس مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الفكرية. وفيما يلي سوف نعرض عليك مجموعة من العبارات التي قد تعبر عن رأيك ومشاعرك تجاه ما تقوم به من عمل في مجال التربية الخاصة والرضا عن العمل في مجال التربية الفكرية، والمطلوب منك قراءة كل عبارة جيداً وتحديد موقفك ومشاعرك تجاه كل عبارة وذلك على النحو التالي:

١- إذا كنت ترى أن العبارة تعبِّر عن رأيك ومشاعرك تجاهها فضع علامة (√) أمام العبارة في خانة موافق.

٢- إذا كنت متردداً من تحديد موقفك أو مشاعرك تجاه العبارة فضع علامة (√) أمام العبارة في خانة متردد.

٣- إذا كنت ترى أن العبارة لا تعبِّر عن رأيك ولا مشاعرك تجاهها فضع علامة (√) أمام العبارة في خانة غير موافق.

هذا مع العلم بأنه ليست هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة.

- تأكد أن هذه البيانات ستكون موضع سرية.
- لا تترك أية عبارة دون تحديد موقفك منها.
- وشكراً على حسن تعاونك معنا

الباحثان

مقياس الرضا الوظيفي

م	الفقرة	موافق	متردد	غير موافق
١	تريحني الشروط الصحية المحيطة بي في ميدان العمل (التدفئة، الإضاءة، التهوية، .....).			
٢	أشعر بأنني لا أعطي للعمل حقه بسبب كثرة المهام التي أكلف بها من إدارة المدرسة.			
٣	لا يقدر أولياء أمور التلاميذ ما أبذله من جهد في مساعدة أبنائهم.			
٤	يقدر أفراد أسرتي أهمية العمل الذي أقوم به.			
٥	لا يتناسب الراتب الذي أتقاضاه من عملي مع تكاليف المعيشة.			
٦	لا يتيح لي عملي كمدرس تربية خاصة الفرصة للحصول على مكافآت مادية.			
٧	تقدر إدارة المدرسة نشاطاتي وجهودي في العمل داخل المدرسة.			
٨	لا تقوم إدارة المدرسة بالاستفسار عن احتياجاتي لتطوير عملي داخل الفصل.			
٩	أشعر بالملل عند التكرار الذي يحدث عند تدريب المعاقين على المهارات الأساسية للتعليم والتدريب			
١٠	أشعر بالإحباط بسبب التقدم البطيء للمعاقين على التعلم والتدريب.			
١١	يتناسب عملي كمدرس تربية خاصة مع إمكاناتي وقدراتي.			
١٢	لا يتوافق عملي مع ميولي واهتماماتي.			
١٣	لا يتوافر لي كل ما أحتاجه من الأدوات والوسائل والأجهزة اللازمة للقيام بعملي على أكمل وجه.			
١٤	يتناسب عدد التلاميذ داخل الفصل مع قيامي بعملي بشكل مريح.			
١٥	لا يقدر أفراد المجتمع ما أقوم به من عمل كمدرس تربية خاصة.			
١٦	تتيح لي مهنتي كمدرس تربية خاصة مكانة اجتماعية متميزة.			
١٧	لا يتناسب الراتب الذي أتقاضاه مع الدرجة الوظيفية لمهنتي كمدرس تربية خاصة.			
١٨	يتناسب الراتب الذي أتقاضاه مع ما أبذله من جهد في عملي كمدرس تربية خاصة.			
١٩	تهتم إدارة المدرسة بمشاكلي الشخصية.			
٢٠	لا تقوم إدارة المدرسة بشرح تعليمات العمل لي عند حصول أي تعديل أو تغيير في هذه التعليمات.			
٢١	أشعر بعدم قدرتي على إحباط السلوكيات غير المرغوبة للمعاقين داخل الفصل.			

م	الفقرة	موافق	متردد	غير موافق
٢٢	أجد صعوبة في جذب انتباه المعاقين عند تعليمهم أو تدريبهم.			
٢٣	يتيح عملي كمدرس تربية خاصة الفرصة أمامي لمساعدة الآخرين.			
٢٤	أشعر بسعادة كبيرة كوني مدرس تربية خاصة.			
٢٥	لا يكفيني الوقت المتاح أمامي للقيام بعملي.			
٢٦	أشعر بأن مكان عملي كثير الإزعاج.			
٢٧	يسعدني تقدير المسئولين لي كوني معلم تربية خاصة.			
٢٨	يضايقني عدم تقدير المجتمع ونظرته لي كوني معلم تربية خاصة.			
٢٩	أرى أنه من الضروري أن يكون العائد المادي لمعلم التربية الخاصة أكثر مما هو عليه.			
٣٠	لا تتناسب المكافآت التي أحصل عليها مع ما أبذله من مجهود.			
٣١	يوجد تعاون بيني وبين إدارة المدرسة في اتخاذ القرارات بشأن تطوير نظام العمل داخل الفصول.			
٣٢	تقوم إدارة المدرسة بالإشراف على الفصول وسد احتياجاتها.			
٣٣	أشعر بالضيق من عدم قدرتي على تحقيق الضبط والنظام داخل الفصل.			
٣٤	أفقد صبري عندما لا يستجيب تلاميذي لتوجيهاتي وتعليماتي.			
٣٥	يتيح عملي الفرصة أمامي لإشباع حاجاتي المادية والمعنوية.			
٣٦	يتيح عملي كمدرس تربية خاصة الفرصة أمامي للتعرف على إنجازاتي.			
٣٧	أرى أن الجو المدرسي الذي أعمل فيه مناسباً لأداء عملي.			
٣٨	أشعر بأن عدم التدريب على برامج التربية الخاصة يعوق عملي.			
٣٩	أشعر أن وظيفتي كمدرس تربية خاصة تنقص من مكانتي الاجتماعية.			
٤٠	يعود عزوف الشباب عن تدريس فئات المعاقين لعدم تقدير المجتمع لهم.			
٤١	لا يتناسب الراتب الذي أتقاضاه مع مؤهلي وخبرتي.			
٤٢	أشعر بالرضا عن مقدار الزيادات السنوية.			
٤٣	أشعر بأن زيارة المشرف لي تهدف إلى اصطياد أخطائي.			
٤٤	تعامل إدارة المدرسة جميع العاملين في المدرسة بطريقة عادلة.			
٤٥	يضايقني معاملة التلاميذ لي بعنف.			
٤٦	تزعجني اللازمات والأصوات التي يصدرها التلاميذ داخل الفصل.			
٤٧	أشعر بأنني أحقق ذاتي من خلال ممارستي لعملي كمدرس تربية خاصة.			
٤٨	يتيح عملي كمدرس تربية خاصة الفرصة أمامي لأكون قائدا وموجها للتلاميذ.			

ملحق (٢)

مقياس دافعية الإنجاز

الاسم: النوع: ذكر/ أنثى السن:

المدرسة: سنوات الخبرة:

عزيزي المعلم / عزيزتي المعلمة : يقوم الباحثان بدراسة موضوعها «الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلمي التربية الفكرية». وفي ضوء ذلك تم تصميم مقياس دافعية الإنجاز، وذلك بهدف قياس مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي التربية الفكرية.

وفيما يلي سوف نعرض عليك مجموعة من العبارات التي قد تعبر عن مشاعرك تجاه دافعيتك للإنجاز في مهنة التربية الفكرية، والمطلوب منك قراءة كل عبارة جيداً وتحديد موقفك ومشاعرك تجاه كل عبارة وذلك على النحو التالي:

١- إذا كنت ترى أن العبارة تعبِّر عن رأيك ومشاعرك تجاهها فضع علامة (√) أمام العبارة في حقل موافق.

٢- إذا كنت متردداً من تحديد موقفك أو مشاعرك تجاه العبارة فضع علامة (√) أمام العبارة في حقل متردد.

٣- إذا كنت ترى أن العبارة لا تعبِّر عن رأيك ولا مشاعرك تجاهها فضع علامة (√) أمام العبارة في حقل غير موافق.

هذا مع العلم بأنه ليست هناك إجابات صحيحة وأخرى خطأ.

- تأكد أن هذه البيانات ستكون موضع سرية.
- لا تترك أية عبارة دون تحديد موقفك منها.
- وشكراً على حسن تعاونك معنا

الباحثان

مقياس دافعية الإنجاز

م	الفقرة	موافق	متردد	غير موافق
١	أشعر بدافع أو ميل قوي تجاه عمل ما عندما يكون هذا العمل من النوع الصعب.			
٢	أشعر بأن تفوقي في العمل عملية سهلة بالنسبة لي.			
٣	أستمر في مواصلة عملي حتى ولو بدا هذا العمل صعباً.			
٤	عندما أقوم بعمل ما فإنني أحب أن أواصله حتى النهاية.			
٥	أسعى إلى الاطلاع على آخر ما توصل إليه العلم في مجال تخصصي.			
٦	أسعى إلى أخذ دورات علمية وتدريبية في مجال تخصصي.			
٧	أحب أن أصل إلى حل للمشكلة التي تصادفني مهما استغرق ذلك من وقت.			
٨	تزعجني الأعمال غير المنتهية حتى انتهي منها.			
٩	تستهويني الأعمال الصعبة أكثر من الأعمال السهلة.			
١٠	أشعر بأنني أستطيع النجاح في أي عمل أقوم به.			
١١	أفضل محاولة إنجاز الأعمال السهلة عن الاستمرار في مواصلة الأعمال الصعبة.			
١٢	يشجعني النجاح في عمل ما على محاولة القيام بعمل أكثر صعوبة.			
١٣	أستمتع بمحاولة حل المشكلات التي يعتبرها الآخرون مستحيلة.			
١٤	أسعى لتحقيق المزيد من الإنجازات في حياتي.			
١٥	أجد أنه من الضروري أن أستكمل العمل الذي بدأته مهما واجهت من صعاب.			
١٦	يمكنني أن أعمل بدون تعب لفترة طويلة من الوقت.			
١٧	أشعر بأن العمل شيء أحب أن أؤديه.			
١٨	أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقاً حياة مثالية.			
١٩	إذا لم أصل إلى هدفي ولم أؤد عملي تماماً عندئذ لا أستمر في بذل قصارى جهدي للوصول إلى الهدف.			
٢٠	أرغب في تأدية الأعمال التي تتطلب مسئولية كبيرة.			
٢١	عندما أعمل تكون مسئوليتي تجاه نفسي مرتفعة جداً.			
٢٢	أعمل عادةً أكثر بكثير مما خطت لعمله.			
٢٣	أتخلى عن أداء الأعمال الصعبة.			
٢٤	أسعى إلى تخطي كل الصعاب التي تقف أمام تحقيق أهدافي أو أعمالي.			

الحاجات التدريبية للمعلم المبتدئ (من وجهة نظره) في المدارس الحكومية والمدارس التابعة لوكالة الغوث في الأردن

د. أحمد جميل عايش

أستاذ مساعد في الإدارة التربوية بكلية العلوم التربوية الجامعية

الحاجات التدريبية للمُعَلِّم المُبْتَدئ (من وُجْهة نَظَره) في المدارس الحكومية والمدارس التابعة لوكالة الغوث في الأردن

د. أحمد جميل عايش

أستاذ مساعد في الإدارة التربوية بكلية العلوم التربوية الجامعية

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن حاجات المُعَلِّمين المُبْتَدئين التدريبية في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية، والمدارس التابعة لوكالة الغوث في الأردن، من وجهة نظرهم أنفسهم ، واتبع في الدراسة المنهج المسحي التحليلي، اعتمادا على استبانة مؤلفة من (٥١) فقرة، مُوَزَّعة على ثلاثة مجالات، تم تطبيقها على عينة مكونة من (٢٠٠) مُعَلِّمٌ وَمُعَلِّمَة، ممن لا تزيد خبراتهم التدريسية عن ثلاث سنوات، خلال العام الدراسي(٢٠٠٨/٢٠٠٩) . وأشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ درجة تقدير المُعَلِّمين المُبْتَدئين لحاجاتهم التدريبية كانت متوسطة ، وَبَيَّنَت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع في درجة تقدير المُعَلِّمين المُبْتَدئين لحاجاتهم التدريبية في مجال التخطيط والتنفيذ ،بينما بَيَّنَت وجود فروق في مجال التقويم، لصالح المُعَلِّمَات. بيَّنَت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة على كل من مجال التخطيط والتنفيذ، تعزى لمتغير السلطة المُشْرِفة، بينما بَيَّنَت النتائج وجود فروق في استجابات أفراد العينة على مجال التقويم ، لصالح العاملين في المدارس التابعة لوكالة الغوث.

Abstract

This study aimed at investigating the training needs of novice teachers in public and UNRWA schools in Jordan from their perspectives. The descriptive analytical approach was employed making use of a survey questionnaire consisting of (51) items distributed amongst three domains. The study sample consisted of (200) male and female teachers whose teaching experience is not more than three years. The study was conducted throughout the scholastic year 2008/2009. Results revealed that novice teachers' estimation of their professional development needs was generally moderate. Results of the study also revealed that there were no statistically significant differences between the respondents attributed to the gender variable in the estimation of their needs as with regards to lesson planning and lesson implementation. However, there were statistically significant differences on the evaluation domain in favour of female teachers. Results of the study also revealed that there were no statistically significant differences that were attributed to the educational authority variable as with regards to novice teachers' estimation of their needs in terms of lesson planning and lesson implementation. Results also revealed that there were statistically significant differences between the responses of the study sample on the evaluation domain in favour of UNRWA teachers.

مقدمة

يُعَدُّ التدريب الجيد من العوامل الرئيسة لنجاح المدرسة في أداء رسالتها، إذ إن التميز في الأداء لا يكون إلا بتوفير الطاقات البشرية المؤهلة والمدربة ، وإنَّ تميُّز مدرسة ما على مثيلاتها من المدارس، يقترن اقترانا كبيرًا بما توفره إدارة هذه المدرسة من برامج تدريبية متخصصة لأفرادها من العاملين، معلمين كانوا أم إداريين، فالتدريب الجيد هو الوسيلة الأهم التي تؤدي إلى تنمية وتحسينها كفايات العاملين في مهنة ما، فعن طريقه يستمر الإعداد للمهنة طالما أن متطلباتها مُتَطوِّرة ، بتطوِّر ما يحيطً بها من ظروف وبيئات، ففي مجال التدريس تبدو الفجوة بين ما سبق للمُعَلِّم أن امتلكه من معلومات حول متطلبات مهنته، وبين ما هي عليه الآن، كبيرة ومتغيرة ،ولا يُجَسِّر هذه الفجوة إلا التدريب الذي يحقق تنمية المُعَلِّمين، تنمية مهنية تواكب مستجدات المهنة التي لم تكن موجودة حين الإعداد قبل التحاقهم بها.تعتبر السنوات الأولى في حياة المُعَلِّمين المهنية، من المراحل المهمة التي تبنى فيها الكفايات التربوية والتعليمية وتصقل، ليكونوا معلمين مؤهلين ، ومهيأين للانخراط في مهنة التعليم والاستمرار فيها. حيث تتاح لمن أنهى دراسته الجامعية فرص الالتحاق بالمدارس كمعلمين في أوقات مبكرة، خالية تقريبا من الخبرات التدريسية،فحصول الخرّيج كمعلم على الشهادة الجامعية في تخصص ما ،لا يعني بالضرورة أنه امتلك كفايات التدريس بالشكل الذي يجعل منه معلمًا فعالاً، فعلى ما يتلقاه هذا الخرّيج من برامج تدريبية في الأطوار الأولى من التحاقه بمهنة التعليم، يتوقف نجاحه، وتدعم إمكاناته.ويُؤخذ على هذه المرحلة من حياة المُعَلِّمين المُبْتَدِئين أنها لا تحظ بالاهتمام الكافي،إذ لا يمرّون فيها ببرامج تدريبية مخططة، تمدهم بخبرات كافية تمكنهم من امتلاك المهارات التدريسية والتربوية اللازمة لعملهم كمعلمين(Peter,2007) . إن ما يُقَدَّم للمُعَلِّمين من برامج تدريبية يُشَكِّلُ ساحةً نافعةً لتدريب المُعَلِّمين المُبْتَدِئين،تمنحهم ثقة بأنفسهم ، وتُسَرِّعُ في تكيّفهم مع المجتمع التدريسي،وتجعل منهم معلمين محترفين،حتى وإنْ كانوا في أطوارهم الأولى من حياتهم المهنية،وإلا فسوف يواجهون من الصعوبات ما يجعلهم يفشلون في أداء مهماتهم(Anne,2000) .إن امتلاك المُعَلِّم لمهارات التدريس الفعال القائم على أفضل التحديثات التربوية ، يتيح له تحقيق الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها مع تلاميذه ويدعم موقفه الصفي (Metzler,1989) ،وحتى يتحقق التعليم الجيد لا بد من توفير المُعَلِّم الجيد، المدعوم ببرامج تدريبية تستند إلى قاعدة بيانات دقيقة تهدف إلى إحداث تغييرات في جوانب محددة لدى المتدربين من المُعَلِّمين ، فالتدريب يُقدِّم المعلومات الجديدة والمهارات المتنوعة التي تُعَدِّل الأفكار وتُغَيِّر السلوك وتُطوِّر الأساليب (Rink,

1996، إذ لا يتم التعليم الحقيقي الفعال في ظل مُعَلِّم لم يحظ بالرعاية المهنية التي توفر له القدرة على إدارة الموقف التعليمي بالطرق السليمةً ، فإنَّ تمكين المُعَلِّمين من هذه المهارات ،يجعل من قراراتهم التدريسية، قراراتٍ سليمة (Griffy & Housner ,1991) .

مشكلة الدراسة

يحتل المُعَلِّم بما يمثله من منزلة في النظام التربوي مكانةً مهمةً في المجتمعات ، فهو عُنْصُرٌ فاعلٌ ومُؤَثِّرٌ في تحقيق أهدافً تلك المجتمعات ، حيث يشير قطامي ونايفة (٢٠٠٥) إلى أنَّ المُعَلِّم الفعال يُعَدُّ من العناصر الرئيسة في إدارة عملية التعليم والتعلم بمكوِّناتها المختلفة. جاءت هذه الدراسة لتكشف عن حقيقة الحاجات التدريبية للمُعَلِّمين المُبْتَدِئين من أجل تبَنّيها، والعمل على تلبية الممكن منها ،إذ بدون تمكين هذه الفئة من امتلاك الكفايات التي تؤهلهم للقيام بأدوارهم بثقة عالية،ستبدو عملية التدريس بالنسبة لهم صعبة،وستتوالى عمليات فشلهم في أداء واجباتهم التدريسية.من هنا تتحدد مشكلة الدراسة في الكشف عن حقيقة ما يحتاجه المُعَلِّم المُبْتَدِئ من كفايات تدريسية من وجهة نظره للعمل على تلبيتها، بما يُمَكِّنَه من القيام بأدواره التعليمية والتربوية بنجاح.

أسئلة الدراسة

- ما الحاجات التدريبية للمُعَلِّم المُبْتَدِئ ، من وجهة نظره؟
- هل تختلف الحاجات التدريبية للمُعَلِّم المُبْتَدِئ باختلاف نوعه (ذكر، أنثى)؟
- هل تختلف الحاجات التدريبية للمُعَلِّم المُبْتَدِئ باختلاف السلطة المُشْرِفة (حكومة، وكالة)؟

أهداف الدراسة : تهدف هذه الدراسة إلى :

- تحديد الحاجات التدريبية للمُعَلِّمين المُبْتَدِئين في مجال التخطيط والتنفيذ والتقويم.
- تَعَرُّف أهمية تحديد الحاجات التدريبية للمُعَلِّمين المُبْتَدِئين في تنميتهم مهنيا.
- تحديد أثر متغيري النوع والسلطة المُشْرِفة على تقدير المُعَلِّمين المُبْتَدِئين لحاجاتهم التدريبية.

أهمية الدراسة : تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال ما يأتي :

- تسهم في الكشف عن مواطن القوة والضعف في قدرات المُعَلِّمين المُبْتَدِئين.
- تُوَجِّه عناية القائمين على تأهيل المُعَلِّمين المُبْتَدِئين وتدريبهم في كل من وزارة

التربيــة والتعليم الأردنية، ودائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث، والجامعات ومعاهد التدريب، إلى مواطن الضعف والقوة في برامجهم التدريبية.

- تُعَزِّز التعاون المشــترك بــين وزارة التربيــة والتعليم ووكالة الغــوث الدولية في مجال تدريب المُعَلِّمين.

محددات الدراسة

- اقتصــارها علــى المُعَلِّمــين والمُعَلِّمات في مديريــة تربية عمان الرابعــة، التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية، ومنطقة جنوب عمان التعليمية التابعة لوكالة الغــوث الدوليــة في الأردن،ممَّن لم يمض على تعيينهم أكثر من ثلاث ســنوات دراسية حتى العام الدراسي (٢٠٠٨/٢٠٠٩).
- اقتصارها على عناصر التقييم الواردة في أداة القياس وعددها (٥١) عنصرا، موزعة على ثلاثة مجالات.

مصطلحات البحث

الحاجـات التدريبيــة: هــي النقص الحاصــل في الكفايات التدريســية، التــي يحتاجها المُعَلِّــم المُبْتَدِئ من أجل القيام بمهماته كَمُعَلِّم يمتلك المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لعملية تعليم وتعلم الطلبة، وتمثل نواحي الضَّعف الأدائي في مهارات تخطيط وتنفيذ وتقويم الدروس، ويتم تقديرها بالعلامة التي يحصل عليها المُعَلِّم في الاستبانة المعَدَّة لهذه الدراسة.

المرحلـة الأساسية: هي المرحلة التعليمية المدرســية التي يُعَدُّ فيها التعليم إلزاميًّا، وتشمل الصفوف من الأول وحتى العاشر الأساسي.

وكالة الغوث: هي مؤسســة دولية تابعة لهيئة الأمم المتحدة، تُعْنى بشؤون اللاجئين الفلســطينيين ويُرْمَزُ لها بالحــروف (UNRWA)، وينبثق عنها دائــرة التربية والتعليم التي تتولى الإشــراف علــى عمليات الوكالة التعليمية في أربــع مناطق تعليمية في الأردن هي:جنوب عمان وشمال عمان والزرقاء وإربد.

المُعَلِّم المُبْتَدِئ: هو الشخص المعَيَّن للقيام بمهمة التعليم من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنيــة، ودائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث في العام الدراســي (٢٠٠٦/٢٠٠٧م) وحتى نهاية العام الدراسي(٢٠٠٨/٢٠٠٩م) ليشغل هذه الوظيفة، بمسؤولياتها الإدارية والفنية في مدرسه صفوفها من الأول وحتى العاشر، وتشمل المُعَلِّمين والمُعَلِّمات.

الإطار النظري والدراسات السابقة

إذا كان الطالب في هذا العصر هو محور العملية التعليمية التعلمية، فإنَّ المُعَلِّم هو المحرِّك لذلك المحور بكل ما يشتمل عليه من جوانب معرفية ومهارية ووجدانية، فالمُعَلِّم الفعال هو الذي يهتم بالمتعلم عقلا وجسما ووجدانا، ،فهو من يرشده إلى مصادر المعرفة، وهو الذي ينظم خبراته ويوجهها نحو تحقيق الأهداف المحددة، وإنَّ ذلك لا يتحقق في غياب المُعَلِّم المؤهل مهنيا وتربويًا وإنسانيًا.لم يعد المُعَلِّم في ظل دوره الجديد ، الناقل للمعرفة والمصدر الوحيد لها ، بل الموَجِّه والميسِّر لتعلم الطلبة ، والمنظم والمنسِّق لبيئة تعلمهم ،إذ تتطلب العملية التعليمية سلسلة من الكفايات اللازم توظيفها في التعامل مع المتعلم (Jonathan,2004) .من هنا تبرز الحاجة إلى إيجاد معلمين يمتلكون من المهارات ما ييسر قيامهم بتربية الأطفال وتعليمهم، في إطار من الاحتراف العالي في التدريس، وقد أشارت كينث(Kenneth,1994) إلى عدد من المهارات الجديدة للمُعَلِّم في المدرسة الجديدة، كإتقان مهارات التواصل وامتلاك القدرة على التفكير الناقد والتمكن من فهم علوم العصر وتقنياته، والقدرة على عرض المادة العلمية بشكل مُمَيَّز، والإدارة الصفية الفاعلة، وتهيئة بيئة صَفيِّة جيدة، وهي مهارات يتطلب امتلاكها المزيد من البرامج التدريبية المَبْنيِّة على أسس علمية في تحديد الحاجة التدريبية بأساليب علمية شتى، حيث يشير الباحث من خلال خبراته السابقة كمعلم ومدير مدرسة ومشرف تربوي ومدرب ميداني للطلبة المُعَلِّمين، إلى أن معظم البرامج التدريبية الموجهة إلى المُعَلِّمين تقليدية الأسلوب، يَغْلب عليها طابع المحاضرة، أو عرض المعلومات على شكل شرائح عرض تقديمي PowerPoint، يُتْبَع بالتعليق من قائد البرنامج التدريبي، وينقصها كفاية وقت الإعداد، وضعف ارتباطها بالحاجات الحقيقية للمُعَلِّمين، إلى جانب عدم استمرارية برامج التدريب وضعف المتابعة لما بعد التدريب.

يذكر الطعاني (١٩٩٩) أن نجاح عملية التدريب تخطيطا وتنفيذا ومتابعة، تعتمد في المقام الأول على الدقة في تحديد الاحتياجات التدريبية للفئة المستهدفة، ولذا يجب تَبَنّي فكرة التدريب المستمر للمُعَلِّمين الجدد أو القدامى مع ضرورة الأخذ بالاتجاهات الحديثة في التدريب، واتخاذ الإجراءات التي تسمح بضبط عملية التدريب بدءا من تحديد الحاجات أو الكشف عنها ،ومرورًا باختيار البرامج التدريبية الهادفة ،وصولا إلى التنفيذ الصحيح لها ،مع توفير منهجية علمية لتقويم أثرها على الفئات المستهدفة، وربط الارتقاء المهني بالتدريب الذي خضع له المُعَلِّم . وتبرز الحاجة إلى التدريب في

أثناء الخدمة في النقاط التي أشار إليها سكوت وبيري (Scot&Parry,1998) وهي على النحو التالي: تهيئة الفرص أمام المتدربين لاكتساب المعارف والمهارات الجديدة في مجال عملهم، اكتساب اتجاهات إيجابية نحو المهنة، زيادة الكفاءة مع زيادة الإنتاجية، مواكبة مستجدات المهنة بكلياتها وجزئياتها، تحقيق الرضا الوظيفي، الوعي بمعوقات المهنة وسبل التغلب عليها أو التقليل من آثارها. أشار العطوي (٢٠٠١) إلى عدد من أسس التدريب التربوي الفعال كشمولية التدريب لكافة العاملين وفق احتياجاتهم، والتركيز على المنحى العملي، والاستمرارية والمرونة، والقدرة على مواجهة التغيرات في البيئة التربوية. ترى آن (Anne,2000) أنَّ التدريب الجيد والتأهيل المناسب للمُعَلِّمين يساعد في تخطيهم الكثير من الصعوبات التي تواجههم، وحتى يتحقق ذلك، فلابُدَّ لهذه البرامج أن تعمل على تمكينهم من التحكم بمهارات التدريس. أشار ميرج (Marge,1999) إلى أنواع الأساليب الإشرافية والتدريبية التي يمكن إتباعها في تأهيل المُعَلِّمين المُبْتَدِئين وتدريبهم كالمداولات الإشرافية والنشرات التعليمية والدروس التطبيقية وتبادل الزيارات وورش العمل. وقد أشار أبو نمرة (٢٠٠١ م) إلى مجموعة من الكفايات الواجب أن يكتسبها المُعَلِّم، وهي على النحو التالي:

- **مجال التخطيط والتنظيم:** كالتخطيط الفصلي واليومي للوحدات والدروس، وتحديد الإجراءات الخاصة بتحقيق كل هدف، واختيار الأنشطة التي تلائم قدرات الطلبة.
- **مجال التنفيذ:** ومن الإجراءات التي يتبناها المُعَلِّم ويعمل على تنفيذها في هذا المجال، توفير بيئة تعليمية تعلمية آمنة ومشجعة، وتنويع طرق التدريس، وتوظيف الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التربية.
- **مجال التقويم:** التنويع في استراتيجيات التقويم وأدواته، وربط عملية التقويم بالأهداف المخططة، وتنفيذ برامج علاجية وأخرى إثرائية، وتوظيف التغذية الراجعة في تحسين الأداء.

ويُرَكِّز سكوت (Scot,1998) وكينيث (Kenneth,1994) على مبدأ الكفايات، ويُبَيِّنانِ أنَّ على المُعَلِّم أنْ يسعى لامتلاك عدد من الكفايات، من أجل أنْ يرتقي بنفسه ويصبح قادرًا على القيام بدوره بطريقة صحيحة، كالكفايات الشخصية المتمثلة في الثقافة العامة والعمق في التخصص والقدرة على التعبير السهل بلغة بعيدة عن التعقيد، والميل

إلى العمل التعاوني مع الأقران في مدرسته.والكفايات المهنية التي تشمل على عدد من المهارات كمهارة تحديد الأهداف التعلمية وتنظيم عناصر الدرس وفهم البنية المنهجية للمادة بمكوناتها المختلفة، ومهارة استخدام الطرق والأساليب الحديثة في التدريس وتوظيف الوسائل التعليمية التعلمية.والكفايات التربوية كفهم خصائص المتعلم،وفهم دوافع السلوك وتقنيات تعديله،وفهم أساليب إدارة الصف.أشار جونثان (Jonathan,2004) إلى مجموعة من القدرات التي ينبغي على المُعَلِّم السعي لامتلاكها من أجل سهولة التعامل مع المتعلمين،كالقدرة على إدارة غرفة الصف والتخطيط للدروس وتنظيم النشاطات الصفية وتوظيف الكتاب المدرسي توظيفا فاعلاً. أما هول (Hall,2005) فقد ذكر أن اثر البرامج التدريبية على المُعَلِّمين يَظهر من خلال الجانب الشخصي المتمثل في نموهم الشخصي في مجال مهنتهم وجعلهم أكثر رضًا عن أنفسهم بما يكتسبونه من خبرات تدريسية،والجانب المهني المتمثل في مساعدتهم على التحسين الشامل لأدائهم الصفي بكل جوانبه.أمَّا على صعيد الدراسات السابقة، فقد ظهرت العديد منها التي اهتمت بالجوانب الخاصة بعملية التدريس وما يرتبط بها من حاجات تدريبية للمُعَلِّمين،ومنها:

الدراسة الأولى: آل سليمان (٢٠٠٢م) هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أبرز المشكلات التي تواجه المُعَلِّم المُبْتَدِئ في المرحلةالابتدائية،والتَعَرُّف على إسهام المشرف التربوي في حل تلك المشكلات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي معتمداً على الاستبانه كأداة رئيسة للدراسة، حيث احتوت على (٦٧) عبارة تصف أبرز المشكلات التي تواجه المُعَلِّم المُبْتَدِئ، وتم تطبيقها على أفراد عينةالدراسة المكون من (٣٦٨) معلمًا و (٩٥) مشرفاً تربوياً،وقد أوضحت نتائج الدراسة أن أبرز المشكلات التي تواجه المُعَلِّم المُبْتَدِئ من وجهة نظر المشرف التربوي ، تمثلت في قصوره عن صياغة الأهداف السلوكيةالمناسبة لموضوع الدرس وقلة خبرته في إعداد الدروس وصعوبة اختيار طرق التدريس المناسبة لتحقيق أهداف الدرس وصعوبة اختيار الوسيلة التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.

الدراسة الثانية: أبو نمرة(٢٠٠٣ م) هدفت إلى تحديد الكفايات التعليمية الأدائية الأساسيةلدى معلمي المرحلة الأساسية الأولى اللازمة للتدريس ، والكشف عن مدى توافرها لديهم من وجهة نظرهم ووجهة نظر مديري المدارس،وتَعَرُّف الفروق في درجة امتلاك المُعَلِّمين الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية من وجهة نظر كل من المُعَلِّمين

ومديري المدارس تبعاً لمتغيرات النوع والخبرة والمؤهل العلمي.تكوَّنت عينة الدراسة من (٢٤٣) معلماً ومعلمة، و(٦٢) مديرًاومديرة تم اختيارهم عشوائيًا من مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات مكونة من (٤٤) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات : التخطيط ، التنفيذ ، التقويم،وقد بَيَّنَت النتائج أن المُعَلِّمين يمتلكون من وجهة نظرهم معظم الكفايات الأدائية بدرجة كبيرة، في حين أنهم يمتلكونها من وجهة نظر مديري المدارس بدرجة متوسطة، كما بَيَّنَت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً من وجهة نظر كل من المُعَلِّمين ومديري المدارس لدرجة امتلاك المُعَلِّمين الكفايات الأدائية على مجالات الدراسةالثلاثة تعزى لمتغيرات النوع والخبرة والمؤهل العلمي.

الدراسة الثالثة : الكندي(٢٠٠٣ م) هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أهم الاحتياجات التدريبية للمُعَلِّمين بسلطنة عمان، من وجهة نظرهم ووجهة نظر المشرفين التربويين ،وتكوّنت عينة الدراسة من (٢٤٣) معلما ومعلمة ، و(١٢٨) مشرفا ومشرفة ، من المناطق التعليمية الخمس المختارة ، وللإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة تكوَّنت من (٦٣) فقرة موزعة على ثمانية محاور ، وقد وظف الباحث المنهج الوصفي في دراسته ، وتوصلت الدراسة إلى أن محاور تطوير المناهج وطرق التدريس والنمو المهني للمُعَلِّمين جاءت في المراتب الأولى من تقديرات المُعَلِّمين ، بينما جاء ترتيب أول ثلاثة محاور من وجهة نظر المشرفين على النحو التالي:النمو المهني للمُعَلِّمين في المرتبة الأولى والتقويم في المرتبة الثانية وتطوير المناهج في المرتبة الثالثة،وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير النوع وباقي المتغيرات.

الدراسة الرابعة : الطراونة، وآخرون(٢٠٠٤) هدفت إلى تَعَرُّف الاحتياجات التدريبية لمعلمي تربية لواء الأغوار الجنوبية من وجهة نظر المُعَلِّمين ومن وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس في اللواء ، من خلال استخدام أداة قياس مؤلفة من (٣٤) فقرة موزعة على أربعة مجالات من وظائف المُعَلِّم (التخطيط،الأنشطة، إدارة الصف،التقويم) ،وقد تألفت عينة الدراسة من (٧٠)مُعَلِّمًا وَمُعَلِّمةً و(٢٠) مديرًا ومديرةو(١٠) مشرفٍ ومشرفة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى الحاجة الكبيرة في احتياجات المُعَلِّمين لمجالات الدراسة ككل ، وانه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية للمُعَلِّمين تعزى إلى متغيرات الخبرة والوظيفة والمؤهل.

الدراسة الخامسة : جيمس (James,2005) حول إعداد المُعَلِّمين وتدريبهم على التخطيط وتدريس القراءة في المدارس الابتدائية في تكساس ، وهدفت إلى تَعَرُّف اثر

التحـاق المُعَلِّمين ببرامج التدريب على التخطيط ، واثـر الخبرات على كيفية التخطيط لممارسـاتهم التعليمية عنـد التحاقهم بالمدارس ،حيث أظهـرت النتائج أن درجة الأداء ممتازة،مقارنة بأداء المُعَلِّمين ذوي الخبرة ممن لم يلتحقوا ببرامج تدريب مماثلة.

الدراسـة السادسـة : علـي (٢٠٠٦ م) هدفت إلى تقصـي الاحتياجـات التدريبية لمعلمي الحلقة الثانية من مرحلةالتعليم الأساسـي، بأمانة العاصـمة في اليمن في أربعة مجالات هي: التخطيط والتنفيذ والتقويم والنمو المهني، وأسـفرت نتائج الدراسـة عن الحاجـة إلى التدريب على جميع مجالات الدراسـة ، واحتل مجـال النمو المهني المرتبة الأولى، ودلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المُعَلِّمين في احتياجاتهم التدريبية تبعاً لمتغير النوع في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم، لصالح الذكور.

الدراسـة السابعة : الخطيـب (٢٠٠٦ م) وهدفت إلى تَعَـرُّف الاحتياجات التدريبية للمُعَلِّمـين أثناء الخدمة،وعلاقـة ذلك بالخبرة والنوع ،باسـتخدام أداة قياس تألفت من (٥٩) مهارة تدريسية موزعة على سـتة محاور ،هي :تحليل المحتوى،التخطيط،التنفيذ،ا لتقويم،المادة الدراسـية،معارف المُعَلِّم ومهاراته، تم تطبيقها على عينة مكونة من (١٢٨) معلما ومعلمة و(٢٦) مشـرفا تربويا ومشـرفة ، وقد أسـفرت نتائج الدراسـة عن حاجة المُعَلِّمـين إلى التدريب على محاور الأداة بدرجة متوسـطة من وجهة نظرهم ، بينما كانت كبيرة من وجهة نظر المشـرفين التربويين، وجاء محور التخطيط في المرتبة الأولى، بينما جـاء محـور التقويم في المرتبـة الأخيرة ،وأظهرت الدراسـة عدم وجود فـروق تعزى إلى النوع، بينما ظهرت فروق لمتغير الخبرة لصالح الخبرة الأقل في حاجات المُعَلِّمين المهنية.

الدراسـة الثامنة : المجادعة (٢٠٠٦) وهدفت الكشـف عـن الاحتياجات التدريبية لمعلمـي الرياضـيات للمرحلة الابتدائية فيالسـعودية ، حيث أظهرت نتائج الدراسـة أن أكـثر الحاجـات التدريبيـة للمُعَلِّمين كانـت في مجال أسـاليب التدريـس ، يتلوه مجال الوسائل التعليمية، ثم مجال التقويم ، وأنَّ أقل المجالات احتياجًا كانت في إدارة الصف، كمـا أظهرت الدراسـة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية في تحديـد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية يعزى لمتغير سنوات خبرة المُعَلِّم قليلة كانت أم كبيرة .

الدراسة التاسعة : السليمان، حمد بن عبدالعزيز (١٤٢٧ هـ)هدف هذا البحث إلى معرفة مستوى الكفايات التدريسية لمعلمي الرياضيات غير المؤهلين تربوياً المتخرجين من كلية العلوم تخصص رياضيات بجامعة الملك سعود. لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن

أسـئلة البحث قام الباحث باسـتخدام اختبار الكفايات لمعلمي الرياضيات الصادر عن الإدارة العامة للقياس والتقويم بوزارة التربية والتعليم السـعودية ، و يتكوَّن من (١٣٣) سـؤالاً موزعًين على الكفايات التربوية، والكفايات اللغوية، والكفايات التخصصية.وقد تكوَّنت عينة البحث من جميع معلمي الرياضيات بمدارس مدينة الرياض المتخرجين من كلية العلوم تخصـص رياضـيات ، والذين درسوا كطلاب في الجامعة اعتباراً من العام (١٤١٤/١٤١٥ هـ) البالغ عددهم (٣١) معلماً.كان من أبرز نتائج البحث أنَّ مسـتوى الكفايات التدريسـية لمعلمي الرياضـيات المتخرجين من كلية العلوم بجامعة الملك سعود أقل من المتوسط في الكفايات التربوية، والكفايات اللغوية، والكفايات التخصصية.

الدراسـة العاشرة: المحمـود (١٤٢٨ـ) وهدفـت إلى معرفـة الحاجـات التدريبيـة الأكـثر أهميـة لمعلمي اللغة العربيـة في معاهد تعليم اللغة في الجامعات السـعودية، من خلال دراسـة أوّلية ، اسـتخدم فيهـا الباحث المقابلة وتحليل الوثائـق، وذلك لبناء أداة البحث الرئيسـة،وقد أسفرت الدراسة عن وجود حاجة متوسطة إلى التدريب في محور التخطيـط، مع تفاوت الحاجات في محور التنفيذ بين حاجات كبيرة ومتوسـطة وقليلة، وتفـاوت الحاجات التدريبيـة في محور تقنيـات التعليم بين حاجات كبيرة ومتوسـطة، ووجود حاجة متوسطة إلى التدريب في محور التقويم، وتمثلت أول سبع حاجات للمُعَلِّمين في توظيف الإنترنت في التعليم، وتوظيف الحاسب الآلي، وأساليب التعامل مع المشكلات اللغوية، واسـتخدام الطرائـق الحديثة في التعليم ، وتوظيف مهـارات التفكير ، وإعداد الوسائل التعليمية، واستخدام الوسائل التعليمية استخداماً صحيحاً، وتحديد التقنيات التعليمية المناسـبة.كما بينت الدراسـة عدم وجـود فروق دالة إحصـائياً في الحاجات التدريبية بين المُعَلِّمين تعزى لسنوات الخبرة في جميع مجالات الدراسة.

الدراسـة الحادية عشـر: العليمات، والقطيش،(٢٠٠٧) . هدفت هذه الدراسـة إلى الكشـف عـن درجة ممارسـة معلمي العلـوم للكفايات التعليميـة الأدائية، تكـوَّن مجتمع الدراسـة مـن جميـع معلمي ومعلمـات العلـوم في المدارس الحكوميـة الأساسـية التابعة لمديريات التربية والتعليم الثلاث في محافظة المفرق في المملكة الأردنية الهاشـمية ،للعام الدراسي(٢٠٠٣/٢٠٠٤ م) ، وتكونت عينة الدراسة من (٩٦) معلماً و معلمة تم اختيارهم بالطريقة العشـوائية.قام الباحثان بإعداد أداة الدراسـة المتمثلة بمقياس الكفايات على شكل استبانة تحتوي على قائمة بالكفايات التعليمية الأدائية اللازمة لمعلمي العلوم بالمرحلة

الأساسية ، وقد اشتملت الأداة على (٦٨) فقرة موزعة على ستة مجالات هي : التخطيط، وتنفيذ الدرس ، واستخدام المختبر ، وإدارة الموقف التعليمي ، واستخدام الحاسوب ، والتقويم . وللإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحثان باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت). أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسه الكفايات الأدائية اقل من المستوى المقبول تربوياً ،وأن أكثر مجالات الكفايات الأدائية ممارسه هو مجال إدارة الموقف التعليمي بمتوسط حسابي (٤,٠٧) وبدرجة ممارسة كبيرة ، بينما أقل المجالات ممارسة كان مجال استخدام الحاسوب بمتوسط حسابي (٢,٠١) وبدرجه ممارسه قليلة. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي العلوم للكفايات التعليمية الأدائية على مجالي التخطيط والتقويم تعزى للجنس ولصالح الإناث ، وعلى مجال الحاسوب ولصالح الذكور.

التعليق على الإطار النظري والدراسات السابقة

يتَبَيَّن من الأدب التربوي السابق ، أن النجاح في تحقيق أهداف العملية التعليمية والتربوية مرهون بوجود المُعَلِّم الذي يمتلك من الكفايات ما يمكنه من تعليم الطلبة وتربيتهم ، وان توفير هذه الكفايات في المُعَلِّمين يتطلب الكشف عن حاجاتهم وتحليلها ووضعها ضمن قائمة من الأولويات من أجل البدء بتلبية الأهم منها ،من خلال برامج تدريبية متخصصة، (James,2005) .وقد ربط الأدب التربوي وكذلك الدراسات ذات الصلة بالعلاقة بين امتلاك الكفايات والنجاح في تنفيذ المهمات التدريسية (McCoy,2003) ، كذلك بيَّن الأدب التربوي الدور المتوقع من مديري المدارس أو المشرفين التربويين تجاه المُعَلِّمين المُبْتَدِئين (Peter,2007) ، وأنَّ على الجهات التربوية العمل على إعداد البرامج التدريبية وفقًا للحاجات الحقيقية للمُعَلِّمين بعيدًا عن العشوائية (الكندي،٢٠٠٣) ،ويلاحظ تشابه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة من حيث موضوعها ومتغيراتها ، إلا أنها تختلف مع معظمها في مجتمع الدراسة ، حيث تناولت الدراسات حاجات المُعَلِّمين بشكل عام ، إلا أن هذه الدراسة تتناول المُعَلِّمين المُبْتَدِئين بشكل خاص، وهم من وجهة نظر الباحث، الأَوْلى بتقصي حاجاتهم والأخذ بأيديهم، كذلك لم يتناول أي من الباحثين في دراساتهم السابقة جهتين تعليميتين مختلفتين في إداراتهما ،وبالتالي مجتمعهما ،من هنا تتميز هذه الدراسة عن سابقاتها.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال الأسلوب المسحي الذي يُعتبر أكثر المناهج استخداما في مثل هذه الدراسات، ويهتم حسب ما ذكر أبو سليمان (١٤١٦هـ) بالملاحظة والوصف والتفسير والتحليل والتعليل لما هو كائن من الأحداث التي وقعت. اعتمد الباحث في جمع البيانات المتعلقة بالدراسة وفقا للمنهج الوصفي على استبانة يتم من خلالها جمع المعلومات ثم تحليلها وتفسيرها والتوصل إلى النتائج.

مجتمع الدراسة: يتكوَّن مجتمع الدراسة من (٧٢٩) مُعَلِّمًا وَمُعَلِّمة، موزعين على مديرية تربية عمان الرابعة التابعة لوزارة التربية والتعليم ومنطقة جنوب عمان التعليمية في محافظة العاصمة التابعة لوكالة الغوث في الأردن، وهم بهذا العدد يمثلون العدد المتاح الذي تنطبق عليهم سنوات الخدمة كمعلمين مبتدئين.

الجدول (١)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب السلطة والنوع

السلطة	النوع		المجموع
	ذكر	أنثى	
حكومة	١٩٢	٢١٨	٤١٠
وكالة	١٧٣	١٤٦	٣١٩
المجموع الكلي	٣٦٥	٣٦٤	٧٢٩

يتضح من الجدول (١) أنَّ مجتمع الدراسة يتكون من (٣٦٥) مُعَلِّمًا و(٣٦٤) مُعَلِّمةً يعملون في مديرية تربية عمان الرابعة التابعة لوزارة التربية والتعليم ومنطقة جنوب عمان التعليمية في محافظة العاصمة التابعة لوكالة الغوث في الأردن ،منهم (٤١٠) تابعين لمديرية تربية عمان الرابعة التابعة لوزارة التربية والتعليم ، و(٣١٩) تابعين لوكالة الغوث.

عينة الدراسة: تتكوَّن عينة الدراسة من (٢٠٠) مُعَلِّمًا وَمُعَلِّمةً، ممن لا تزيد خبرتهم التدريسية عن ثلاث سنوات، وما زالوا على رأس عملهم حتى نهاية الفصل الأول من العام الدراسي (٢٠٠٨/٢٠٠٩ م)، واختيرت العينة بالطريقة القصدية، حيث روعي فيها متغيرا النوع والسلطة.

الجدول (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب السلطة والنوع

السلطة	النوع		المجموع
	ذكر	أنثى	
حكومة	٥٠	٥٠	١٠٠
وكالة	٥٠	٥٠	١٠٠
المجموع الكلي	١٠٠	١٠٠	٢٠٠

يتضح من الجدول(٢) أنَّ عينة الدراسة تتكون من (٥٠) مُعَلِّمًا و(٥٠) مُعَلِّمة يعملون بمديرية تربية عمان الرابعة التابعة لوزارة التربية والتعليم ،و (٥٠) مُعَلِّمًا و(٥٠) مُعَلِّمة يعملون بمنطقة جنوب عمان التعليمية التابعة لوكالة الغوث في الأردن ويشكلون ما نسبته (٢٧٪)من مجتمع الدراسة الأصلي المتاح.

أداة الدراسة : لتحقيق أهداف الدراسة،أعَدَّ الباحث أداة قياس تشمل عناصر التقييم لحاجات المُعَلِّمين المُبْتَدئين التدريبية،وَتَتَكَوَّن الأداة في صورتها الأولية من(٧٠) فقرة كما هو مُبَيَّن في ملحق(١) ، وتتألف في صورتها النهائية من (٥١) فقرة، كما هو مُبَيَّن في ملحق (٢).وقد اعتمد الاستبيان مقياس ليكرت الخماسي، حيث تدل العلامة (٥) على الاستجابة بدرجة عالية جدًا، والعلامة(٤) على الاستجابة بدرجةعالية، والعلامة(٣) على الاستجابة بدرجة متوسطة، والعلامة(٢) على الاستجابة بدرجة منخفضة، بينما تدل العلامة(١) على الاستجابة بدرجة منخفضة جداً، واستنادًا إلى ذلك اعتمد الباحث المعايير التالية لتحديد درجة التقييم:المتوسطات (من ٢،٤٩ فأقل) تكون درجة الحاجة منخفضة، المتوسطات (٢،٥٠ – ٣،٤٩) تكون درجة الحاجة متوسطة، المتوسطات (٣،٥٠ فأكثر) تكون درجة الحاجة عالية.

صدق أداة الدراسة :تمّ التحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة من خلال الإجراءات التي اتبعت في بنائها وتصميمها ، وللتأكد من ذلك ،تمَّ عرض فقراتها بصورتها الأولية على(١٥) مُحَكِّمًا متخصصًا في الإدارة والإشراف التربوي والمناهج والقياس والتقويم في وكالة الغوث ووزارة التربية والتعليم لبيان آرائهم، وَلْيَحْكموا على مدى صلاحيتها، وكان لمقترحاتهم أثرها الإيجابي، حيث قام الباحث بحذف الفقرات التي كان الاتفاق عليها أقل من (٨٠٪) من أعضاء اللجنة المحكِّمة. تألفت أداة القياس

في صورتها النهائية من (٥١) فقرة متصلة بالحاجات التدريبية للمُعَلِّم المُبْتَدِئ، وقد تم تصنيفها في ثلاثة مجالات هي: التخطيط وعدد فقراته (١٨) فقرة، والتنفيذ وعدد فقراته (٢٠) فقرة، والتقويم وعدد فقراته (١٣) فقرة، كما هو مُبَيَّن في ملحق (٢).

ثبات الأداة: قام الباحث بإعادة تطبيق الأداة على عينة تقنين من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٢٠) معلمًا ومعلمة، باستخدام تطبيق وإعادة تطبيق الاستبانة، بفاصل أسبوعين بين التطبيقين، وقد أجريت بعض التعديلات على فقرات الأداة في ضوء ملاحظات أفراد العينة، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون لكل مجال من مجالات الأداة، وللمجالات مجتمعة، كما هو مُبَيَّن في الجدول (٣):

الجدول (٣)

قيم معاملات الثبات للأداة باستخدام معامل ارتباط بيرسون

المجال	معامل ارتباط بيرسون
التخطيط	٠,٨٣
التنفيذ	٠,٧٩
التقويم	٠,٨٧
الأداة ككل	٠,٨٣

يظهر من الجدول (٣) أنَّ معامل الاتساق الداخلي لمجالات الدراسة تراوح بين (٠,٧٩ – ٠,٨٧) ولمجالات الدراسة مجتمعة (٠,٨٣)، وتعتبر هذه النسبة مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

متغيرات الدراسة: تشتمل الدراسة على متغير تابع يتمثل في تقدير الحاجات التدريبية للمُعَلِّم المُبْتَدِئ من وجهة نظره، كما تشتمل الدراسة على متغيرين مستقلين، هما: النوع (ذكر، أنثى)، والسلطة المُشْرِفة (حكومة، وكالة).

المعالجات الإحصائية

اعتمدت الدراسة في تنظيم بياناتها وتحليلها على الإحصاء الوصفي، من خلال الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول، وإجراء اختبار (ت) للإجابة عن

السؤالين الثاني والثالث، للمقارنة بين تقديرات المُعَلِّم المُبْتَدِئ للحاجات التدريبية، حسب متغير النوع والسلطة المُشْرِفة.

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول: ما الحاجات التدريبية للمُعَلِّم المُبْتَدِئ، من وجهة نظره؟ يُظهِر الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقدير المُعَلِّمين الجدد لحاجاتهم التدريبية مرتبة تنازليا (من الحاجة الأكبر إلى الحاجة الأصغر):

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات جميع أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال التخطيط ورتبة كل فقرة مرتبة تنازليا

المجال	رقم الفقرة	الحاجة التدريبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
التخطيط	١٨	التخطيط لإنتاج برمجيات تعليمية محوسبة	٣,٤١٠٠	١,٢١٢١	١
	١٤	التخطيط لتوظيف المنحى الترابطي في التدريس	٣,٢٨٠٠	١,١٤٨١	٢
	٥	صياغة نتاجات تعلمية نفسحركية قابلة للقياس	٣,٢٣٠٠	١,٠٥٤٨	٣
	٦	صياغة نتاجات تعلمية وجدانية قابلة للقياس	٣,١١٥٠	١,٠٩٤٤	٤
	٩	إعداد خطط إثرائية للطلبة المتفوقين	٣,٠٧٥٠	١,١٢٩٥	٥
	١٧	التخطيط لغلق الموقف التعليمي التعلمي بالأسلوب المناسب	٣,٠٥٥٠	١,١٠٨٢	٦
	٤	صياغة نتاجات تعلمية معرفية قابلة للقياس	٣,٠٢٠٠	١,٠٩٣٤	٧
	٣	صياغة النتاجات التعلمية وفقا لقاعدة الصياغة الصحيحة.	٢,٩٩٠٠	١,١٣٤٢	٨
	٨	التخطيط للسلوك المدخلي المرتبط بأهداف الدرس	٢,٩٦٥٠	١,٢٠٤٦	٩
	١٠	إعداد خطط علاجية للطلبة ضعاف التحصيل	٢,٩١٥٠	١,٠٦٩٣	١٠
	١٣	توظيف التغذية الراجعة في التخطيط للدروس	٢,٨٩٠٠	١,٠٤٠٨	١١
	١٢	ربط كل هدف بإجراءاته ووسائله وزمنه وأدوات تقويمه	٢,٨٣٥٠	١,٠٧٤٠	١٢
	١	بناء خطط فصلية للمواد التي يدرسها	٢,٧٠٠٠	١,١٨١٩	١٣
	١٦	التخطيط للأعمال الكتابية المرتبطة بأهداف الدرس	٢,٦٩٥٠	١,١١٧٢	١٤
	٢	إعداد خطط يومية بهدف تنفيذ حصص صفية	٢,٦٨٠٠	١,٢٣٥٠	١٥
	٧	تحليل محتوى التعلم إلى مكوناته الرئيسة معرفة،مهارة،اتجاه)	٢,٦٥٥٠	١,١٣٦٩	١٦
	١١	التخطيط لإجراءات الدرس بطريقة متسلسلة	٢,٦٤٠٠	١,٢٥٦٣	١٧
	١٥	التخطيط لتوظيف الكتاب المدرسي	٢,٥٧٠٠	١,١٧١٣	١٨
		المتوسط الحسابي الكلي	٢,٩٢٩١		

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المُعَلِّمين، على جميع فقرات الأداة ومجالاتها، حيث يتضح من الجدول (٤) أنَّ درجة تقدير المُعَلِّمين المُبْتَدِئين في المدارس الحكومية، والمدارس التابعة لوكالة الغوث لحاجاتهم التدريبية، جاءت على فقرات مجال التخطيط ككل متوسطة، وفقا للتقسيمات التي اعتمدت في الحكم على المتوسطات الحسابية لفقرات المجال، وللمجال ككل، إذ بلغ المتوسط الحسابي لفقرات المجال مجتمعة (٢,٩)، وجاءت الفقرة (١٨) التي تنص على: التخطيط لإنتاج برمجيات تعليمية محوسبة، في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي مقداره (٣,٤١)، وهي إشارة إلى درجة تقدير متوسطة لحاجة المُعَلِّمين المُبْتَدِئين في برامج التدريب المتعلقة بالتخطيط لإنتاج برمجيات تعليمية محوسبة، وجاءت الفقرة (١٤) التي تنص على: التخطيط لتوظيف المنحى الترابطي في التدريس، في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي مقداره (٣,٢)، وهي إشارة إلى درجة تقدير متوسطة أيضا لهذه الحاجة. أما اقل التقديرات للمُعَلِّمين المُبْتَدِئين لحاجاتهم التدريبية في مجال التخطيط، فكانت في الفقرة (١٥) التي تنص على: التخطيط لتوظيف الكتاب المدرسي، إذ جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٢,٥)، وهي إشارة إلى درجة تقدير متوسطة لحاجة المُعَلِّمين لهذه المهارة. تلتها الفقرة (١١) التي تنص على: التخطيط لإجراءات الدرس بطريقة متسلسلة حيث جاءت درجة تقدير المُعَلِّمين لحاجتهم في هذه المهارة متوسطة أيضا، إذ بلغ متوسطها الحسابي (٢,٦).

أما الجدول (٥) فَيُبَيِّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات جميع أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال التنفيذ، ورتبة كل فقرة مرتبة تنازليا:

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات جميع أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال التنفيذ ورتبة كل فقرة مرتبة تنازليا

المجال	رقم الفقرة	الحاجة التدريبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
التنفيذ	٢٥	توظيف الوسائط التعليمية التكنولوجية في دعم التعلم	٣,٢٨٠٠	١,٠٥٢٢	١
	٢٤	إنتاج الوسائل التعليمية التعلمية من خامات متوافرة	٣,٠٤٥٠	٩٦٨٣.	٢
	٣٢	توظيف البدائل التربوية للعقاب البدني والنفسي	٣,٠٣٠٠	١,٢٢٣٣	٣
	٢٣	توظيف معايير استخدام الوسيلة التعليمية التعلمية	٢,٩٠٠٠	٩٥٦٣.	٤
	٢٧	تحسين البيئة الصفية المادية	٢,٩٠٠٠	١,٠١٧٤	٥
	٣٥	معالجة المشكلات السلوكية الفردية للطلبة	٢,٨٧٠٠	١,٢١٦٨	٦
	٢١	اختيار أساليب التدريس بما يتناسب والأهداف المخططة	٢,٨٤٥٠	١,٠٨٠٢	٧
	٢٦	توظيف الأعمال الكتابية بطريقة مناسبة	٢,٨٢٠٠	١,١٥٠٧	٨
	٣١	فهم أساليب الإدارة الفاعلة لوقت الحصة	٢,٨١٥٠	١,٠٨٠١	٩
	٣٤	معالجة المشكلات التعليمية الجماعية للطلبة	٢,٨١٠٠	١,٠٨١٥	١٠
	١٩	التهيئة الفعالة للدروس	٢,٨٠٠٠	١,٠٤٦٧	١١
	٣٠	التواصل غير اللفظي الفعال مع الطلبة	٢,٧٩٥٠	١,٢٧٧٢	١٢
	٣٨	التنويع في أساليب التعزيز المستخدمة	٢,٧٨٥٠	١,١٦٤٣	١٣
	٣٣	معالجة المشكلات التعليمية الفردية للطلبة	٢,٧٤٠٠	١,٠٩٩٣	١٤
	٢٨	توفير بيئة صفية نفسية مناسبة	٢,٧٢٥٠	١,١٨١٧	١٥
	٢٠	توظيف اللغة الفصحى المناسبة لمستوى الطلبة	٢,٧٢٠٠	١,١٤٨١	١٦
	٢٩	التواصل اللفظي الفعال مع الطلبة	٢,٧١٥٠	١,٢٥٣٦	١٧
	٣٦	معالجة المشكلات السلوكية الجماعية للطلبة	٢,٧١٠٠	١,١٧١٧	١٨
	٣٧	توظيف التعزيز في دعم تعلم الطلبة	٢,٦٩٥٠	١,٠٧٦٠	١٩
	٢٢	مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في ضوء أنماط تعلمهم .	٢,٦٩٠٠	١,١٨٧٨	٢٠
		المتوسط الحسابي الكلي	٢,٨٣٤٥		

يتضح من الجدول (٥) أن درجة تقدير المُعَلِّمين المُبْتَدِئين لحاجاتهم التدريبية، جاءت على فقرات مجال التنفيذ ككل متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لفقرات المجال مجتمعة (٢,٨)، وجاءت الفقرة (٢٥) التي تنص على: توظيف الوسائط التعليمية التكنولوجية في دعم التعلم، في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي مقداره (٣,٢)، وهي إشارة إلى درجة تقدير متوسطة لحاجة المُعَلِّمين المُبْتَدِئين في برامج التدريب الموجهة نحو توظيف الوسائط التعليمية التكنولوجية في دعم التعلم، وجاءت الفقرة (٢٤) التي تنص على: إنتاج الوسائل التعليمية التعلمية من خامات متوافرة في المرتبة الثانية، بمتوسط

حسابي مقداره (٣,٠)، وهي إشارة إلى درجة تقدير متوسطة أيضا لهذه الحاجة. أما اقل التقديرات في حاجة المُعَلِّمين المُبْتَدِئين لحاجاتهم التدريبية في مجال التنفيذ ،فكانت في الفقرة (٢٢)، إذ جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٢,٦)، وهي إشارة إلى درجة تقدير متوسطة لحاجة المُعَلِّمين لمهارة مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في ضوء أنماط تعلمهم. تلتها الفقرة (٣٧) التي تنص على: توظيف التعزيز في دعم تعلم الطلبة حيث جاءت درجة تقدير المُعَلِّمين لحاجتهم في هذه المهارة متوسطة أيضا، إذ بلغ متوسطها الحسابي (٢,٦).

أما الجدول (٦) فَيُبَيِّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات جميع أفراد عينة الدراسةعلى فقرات مجال التقويم ،ورتبة كل فقرة مرتبة تنازليا:

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات جميع أفراد عينة الدراسةعلى فقرات مجال التقويم ورتبة كل فقرة مرتبة تنازليا

المجال	رقم الفقرة	الحاجة التدريبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
التقويم	٤٥	غلق الموقف التعليمي التعلمي بخيارات متعددة	٣,١٥٠٠	١,٠٥٠٢	١
	٤٩	بناء اختبارات وفق جدول المواصفات	٣,٠٦٥٠	١,١٩٩٢	٢
	٤١	توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي في التدريس	٣,٠٤٥٠	١,١٨٣٢	٣
	٣٩	يحدد أنواع التقويم (قبلي،تكويتي،ختامي)	٣,٠٤٠٠	١,٢٢٧٢	٤
	٤٢	توظيف الأسئلة المثيرة للتفكير في التدريس	٢,٩٨٥٠	١,١٧٥٥	٥
	٤٠	تصميم أدوات التقويم الواقعي المختلفة	٢,٩٤٥٠	١,٢٢٠٤	٦
	٥١	تحليل نتائج الاختبارات وتفسيرها	٢,٩٤٠٠	١,٢٤٦٧	٧
	٥٠	بناء اختبارات حسب الشروط الجيدة للاختبار	٢,٨٨٥٠	٠,٩٨٨٣	٨
	٤٣	التعامل مع أخطاء الطلبة الكتابية	٢,٨٣٥٠	١,١٧٦٧	٩
	٤٤	التعامل مع أخطاء الطلبة الشفوية	٢,٨١٠٠	١,٠٦٢٨	١٠
	٤٦	تحديد الصفات الأساسية للاختبار الجيد	٢,٧٧٥٠	١,١٢٢٨	١١
	٤٧	توجيه الأسئلة الصفية	٢,٦٧٠٠	١,٢٥٢٦	١٢
	٤٨	تلقي إجابات الأسئلة الصفية	٢,٦٧٠٠	١,١٥٦٦	١٣
		المتوسط الحسابي الكلي	٢,٩٠٩٣		

يتضح من الجدول (٦) أن درجة تقدير المُعَلِّمين المُبْتَدِئين ، لحاجاتهم التدريبية

في مجال التقويم لم تختلف عن تقديراتهم لمجالي التخطيط والتنفيذ، إذ جاءت متوسطة على فقرات المجال ككل، بمتوسط حسابي مقداره (٢,٩)، وجاءت الفقرة (٤٥) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٣,١)، وهي إشارة إلى درجة تقدير متوسطة لحاجة المُعَلِّمين لمهارة غلق الموقف التعليمي التعلمي بخيارات متعددة. وكذلك الفقرة(٤٩) التي تنص على:»بناء اختبارات وفق جدول المواصفات» التي احتلت المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (٣,٠) بدرجة تقدير متوسطة من حيث الحاجة إليها، واحتلت الفقرة(٤٨) المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (٢,٦)، وهي إشارة إلى درجة تقدير متوسطة لحاجة المُعَلِّمين لمهارة تلقي إجابات الأسئلة الصفية وكذلك الحال بالنسبة إلى الفقرة (٤٧) التي تنص على «توجيه الأسئلة الصفية» حيث احتلت المرتبة قبل الأخيرة بدرجة تقدير متوسطة أيضا.

نتائج السؤال الثاني: هل تختلف الحاجات التدريبية للمُعَلِّم المُبْتَدِئ باختلاف نوعه(ذكر، أنثى)؟ للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار (ت)، لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي استجابات المُعَلِّمين والمُعَلِّمات، كما هو موضح في الجدول (٧):

الجدول (٧)

نتائج اختبار (ت)، للمقارنة في الفروق بين متوسطي استجابات المُعَلِّمين والمُعَلِّمات لحاجاتهم التدريبية حسب النوع (ذكر،أنثى)

المجال	مستويات المتغير	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
التخطيط	ذكور	١٠٠	٢,٩٥٩٤	٠,٨٢٢١	٠,٥٣٩	٠,٥٩١
	إناث	١٠٠	٢,٨٩٨٨	٠,٧٦٨٠		
التنفيذ	ذكور	١٠٠	٢,٧٦٥٠	٠,٧٧٦٩	١,٢٠٦	٠,٢٢٩
	إناث	١٠٠	٢,٩٠٤٠	٠,٨٥٢٠		
التقويم	ذكور	١٠٠	٢,٧١١٥	٠,٧٨٠٧	٣,٢٠١	٠,٠٠٢×
	إناث	١٠٠	٣,١٠٧٢	٠,٩٥٨٢		
الكلي	ذكور	١٠٠	٢,٨٢٠٢	٠,٧٥١٨	١,٢٠٧	٠,٢٢٩
	إناث	١٠٠	٢,٩٥٣٩	٠,٨١٢٩		

* دالة إحصائيا($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

يتَبَيَّن من الجدول السابق التباين في نتائج السؤال من حيث الفروق، فبينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤٠,٠٥) بين النوعين في درجة تقدير المُعَلِّمين المُبْتَدِئين لحاجاتهم التدريبية في مجال التخطيط والتنفيذ وفي المجالات الثلاثة ككل ، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة لمجال التخطيط (٠,٥٣٩) ،وبلغت لمجال التنفيذ (١,٢) ، وبلغت على المقياس الكلي(١,٢) ،وهي قيم غير دالة إحصائيا؛ أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤٠,٠٥) بين النوعين في درجة تقدير المُعَلِّمين المُبْتَدِئين لحاجاتهم التدريبية في مجال التقويم ، لصالح المُعَلِّمات المُبْتَدِئات حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة لمجال التقويم (٣,٢) ، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤٠,٠٥) لصالح المُعَلِّمات.

نتائج السؤال الثالث: هل تختلف الحاجات التدريبية للمُعَلِّم المُبْتَدِئ باختلاف السلطة المُشْرِفة(حكومة، وكالة)؟ يظهر الجدول (٨) نتائج اختبار (ت)، للمقارنة في الفروق بين تقديرات المُعَلِّمين لحاجاتهم التدريبية حسب السلطة المُشْرِفة (حكومة، وكالة):

الجدول(٨)

نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين المدارس الحكومية ومدارس الوكالة

المجال	السلطة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
تخطيط	حكومة	١٠٠	٢,٨٥٩٨	٠,٨٧١٣	١,٢٣٦	٠,٢١٨
	وكالة	١٠٠	٢,٩٩٨٤	٠,٧٠٦١		
تنفيذ	حكومة	١٠٠	٢,٧٧٥٥	٠,٨٦٣٧	١,٠٢٢	٠,٣٠٨
	وكالة	١٠٠	٢,٨٩٣٥	٠,٧٦٥٧		
تقويم	حكومة	١٠٠	٢,٧٣٦٦	٠,٨٦٧٣	٢,٧٧٨	٠,٠٠٦×
	وكالة	١٠٠	٣,٠٨٢١	٠,٨٩١٣		
المجموع	حكومة	١٠٠	٢,٧٩٥١	٠,٨٢٠٠	١,٦٦٦	٠,٠٩٧
	وكالة	١٠٠	٢,٩٧٩٠	٠,٧٣٨٧		

*دالة إحصائيا(α≤٠,٠٥)

يتَبَيَّن من الجدول(٨) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة على مجال التقويم تعزى للسلطة المُشْرِفة، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة

(٢,٧)، ومستوى الدلالة (٠,٠٠٦) وهي اقل من الدلالة الإحصائية ، وكانت الفروق تميل لصالح العاملين في المدارس التابعة لوكالة الغوث ، ويلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة على كل من مجال التخطيط والتنفيذ، تعزى لمتغير السلطة المُشْرِفة.

مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما الحاجات التدريبية للمُعَلِّم المُبْتَدِئ،من وجهة نظره؟أظهرت النتائج الإحصائية أن درجة تقدير المُعَلِّمين المُبْتَدِئين في مدارس المرحلة الأساسية في وكالة الغوث في الأردن، لحاجاتهم التدريبية، جاءت على جميع مجالات أداة الدراسة متوسطة، وكذلك على الفقرات مجتمعة لكل مجال على حده، وتعزى النتيجة إلى تلك الجهود التي يبذلها القسم الإشرافي في المناطق التعليمية التابعة لمديرية تربية عمان الرابعة في وزارة التربية والتعليم ومنطقة تعليم جنوب عمان التابعة لوكالة الغوث تجاه المُعَلِّمين المُبْتَدِئين ، وتجاه مديري المدارس الذين يتابعون بدورهم تقديم الخدمات الإشرافية لتلك الفئة من المُعَلِّمين ،وان الدرجة المتوسطة في تقديرات المُعَلِّمين المُبْتَدِئين لحاجاتهم التدريبية ، تعني أن هناك تحسنا نسبيًا في العمل الإشرافي، وأن ثمّة من يقدّم للمُعَلِّمين نفس البرامج التدريبية في المدارس، والمتمثل ذلك في مدير المدرسة كمشرف مقيم ، ويمكن أن تعزى النتيجة إلى ضعف الخبرة لدى المُعَلِّمين المُبْتَدِئين في القدرة على تحديد حاجاتهم بطريقة دقيقة، فجاءت هذه النتيجة التي تظهر حاجة متوسطة من جانب المُعَلِّمين تجاه البرامج التدريبية التي تلبي حاجاتهم المهنية.تتفق هذه النتيجة مع دراسة الخطيب (٢٠٠٦) التي أظهرت حاجَة متوسطة للمُعَلِّمين على محاور الدراسة ككل. أما بالنسبة لدرجة تقدير المُعَلِّمين لحاجاتهم في الفقرات المنتمية إلى المجالات منفردة، فجاءت التقديرات على فقرات مجال التخطيط متوسطة مع وجود التباين في رُتَبِ الفقرات فاحتلت الفقرة(١٨) التي تنص على«التخطيط لإنتاج برمجيات تعليمية محوسبة»، المرتبة الأولى من حيث الحاجة، وتعزى النتيجة إلى ضعف الاهتمام بهذه المهارة على المستوى الإشرافي لضعف في الكوادر الإشرافية المؤهلة فنيا لتقديم هذه الخدمة، وقد تعزى النتيجة إلى قلة الإمكانات التي تسمح بوجود هذه البرمجيات وبالتالي توظيفها الأمر الذي يقلل من الاهتمام بها في مجال التخطيط، واحتلت الفقرة(١٤) التي تنص على: «التخطيط لتوظيف المنحى الترابطي في التدريس»، في المرتبة الثانية من حيث حاجة المُعَلِّمين المُبْتَدِئين لهذه المهارة،

ويمكـن أن تعزى النتيجة إلى اهتمام كل معلم بتخصصـه الدقيق، وتجنب الدخول إلى معارف من غير تخصصه خشية الوقوع في الخطأ لنقص في التدريب، ويمكن أن تعزى النتيجـة إلى حجـم المنهـاج المقرر بما يحتويه مـن معارف ومهـارات كثيفة ، تجعل من الصعب على المُعَلِّم تناول موضوعات خارجة عن المحتوى الدقيق للموضوع الذي يدرسه حفاظا منه على الوقت المخصـص للمادة ورغبة منه في إنهاء الكتاب المقرر وبالتالي لا تهتـم هذه الفئة من المُعَلِّمين تضـمين خططهم موضـوعات ترابطيـة، إذ لا يزالون غير قادريـن علـى ذلك تخطيطا وتنفيـذا، الأمر الذي يدفعهـم إلى الاهتمام بامتلاك هذه المهارة فجعلوها على سلم أولوياتهم من حيث الحاجة إليها. أما اقل التقديرات للمُعَلِّمين المُبْتَدِئـين لحاجاتهم التدريبية في مجـال التخطيط، فكانت في الفقرة (١٥) التي تنص علـى «التخطيط لتوظيف الكتاب المدرسـي»، وتعزى هذه النتيجة إلى سـهولة تنفيذها، وأنها لا تتطلب سـوى الإشـارة إلى ما سـينفذه الطلبة من أنشـطة ذات صـلة بتوظيف الكتاب المدرسـي، ويمكن أن تعـزى النتيجة إلى كثرة توظيفها كمهارة تدريسـية، وأنها تحظـى باهتمام مدير المدرسـة أو المشـرف التربوي عند مطالعته لمذكـرات التخطيط اليومي للدروس، إذ لا تكاد تخلو حصـة من توظيف الكتاب المدرسي، بما يجعل المُعَلِّمين علـى دراية كافيـة بكيفية التخطيـط لتوظيفه، فجاءت درجة تقديرهـم لها متأخرة في ترتيبها. تلتهـا الفقـرة (١١) التـي تنص على «التخطيـط لإجراءات الدرس بطريقة متسلسـلة» ، وتعـزى النتيجة إلى كثرة مـا يتلقاه المُعَلِّم المُبْتَدِئ من توجيهات ذات صـلة بسـير الدرس من جهة والى كثرة ما ينفذه المُعَلِّم من حصـص درسـية ، بما يمكنه من امتلاك هذه المهارة فلا يجعلها على سلم أولوياته التدريبية. من جهة أخرى، وتتفق هذه النتيجة مع دراسـة مك كوي (McCoy, 2003) ، وتختلف مع دراسة أبو نمرة (٢٠٠٣م).

وفي مجـال التنفيـذ، جاءت الفقرة (٢٥) التـي تنص على: توظيف الوسـائط التعليمية التكنولوجيـة في دعم التعلم، في المرتبة الأولى ، بدرجة تقدير متوسـطة ، ويعزو الباحث هـذه النتيجة إلى ضـعف التأهيـل في هذه المهارة ، لمـا قبل الالتحـاق بالتدريس، إذ أن الفجـوة بـين النظرية والتطبيق كبـيرة في هذا المجال ، فمع تلقـي المُعَلِّم برامج توظيف الوسـائط التعليمية التكنولوجية في دعم التعلم أثناء مرحلة الدراسـة الجامعية، إلا أن مجـال تطبيقها ميدانيا يبقى ضـعيفا، ويمكن أن تعزى النتيجـة إلى نقص ميداني في هذه الوسائط، بما لا يتيح توظيفها أو التدرب على استخدامها في مواقف تعليمية تعلمية، وتتفـق هـذه النتيجـة مع دراسـة المحمود (١٤٢٨ هـ) ، وتختلـف مع دراسـة العليمات

والقطيش (٢٠٠٧م) التي أظهرت درجة ممارسة قليلة للحاسوب في التعليم . أما في المرتبة الثانية فجاءت الفقرة (٢٤) التي تنص على»إنتاج الوسائل التعليمية التعلمية من خامات متوافرة»،وتعزى النتيجة إلى إيمان المُعَلِّمين بأهمية امتلاك هذه المهارة، لسد النقص في المتاح من الوسائل، إذ يشكو المُعَلِّمين من قلة الوسائل التعليمية التعلمية، أو من عدم وجودها، الأمر الذي يجعل حاجتهم إليها يحتل هذه المرتبة المتقدمة ، وقد تعزى النتيجة إلى تركيز الاهتمام من الإدارات المدرسية ، ومن الأقسام الإشرافية على الوسائل التعليمية التعلمية في تنفيذ الدروس ، مما يدفع المُعَلِّمين إلى البحث عن البدائل التي تمكنهم من الوفاء بمتطلبات التدريس بأقل التكاليف ، فيدفعهم ذلك كمنطلق لاهتمامهم بالوسائل التعليمية التعلمية ، باعتبارها من المتغيرات المهمة في عملية التدريس ، إلى طلب المساعدة في إنتاج وسائلهم من خلال برامج تدريبية تبين لهم خيارات استثمار خامات البيئة الرخيصة أو الفائضة في إنتاج وسائلهم التعليمية التعلمية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة آل سليمان(٢٠٠٢م) ، والمجادعة (٢٠٠٦م)، وتختلف مع دراسة علي (٢٠٠٦م) التي أظهرت حاجة كبيرة على جميع مجالات الدراسة.وعن أقل التقديرات في حاجة المُعَلِّمين المُبْتَدِئين لحاجاتهم التدريبية في مجال التنفيذ ،فكانت في الفقرة(٢٢) ، التي تنص على:»مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في ضوء أنماط تعلمهم»، وتعزى النتيجة إلى ذلك التركيز الكبير من جانب القائمين على تأهيل المُعَلِّمين،على الطالب كمحور للعملية التعليمية التعلمية من جانب، وعلى تلك النقلة النوعية في التعامل مع الطلبة تعاملا تربويا يستند إلى النظريات التربوية من جانب آخر، بما حقق إشباعا لدى المُعَلِّمين في هذا الجانب، فجعل حاجتهم إلى هذه المهارة يحتل مرتبة متأخرة. تلتها الفقرة (٣٧) التي تنص على توظيف التعزيز في دعم تعلم الطلبة ،حيث جاءت درجة تقدير المُعَلِّمين لحاجتهم في هذه المهارة في المرتبة قبل الأخيرة ، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ما سبق الإشارة إليه من تأهيل عال في الجانب المتعلق بالتعامل مع الطالب باعتباره محور العملية التعليمية، وان المُعَلِّم هو المحرك لهذا المحور ، وان التعزيز يمثل عنصرا رئيسا في عملية التدريس، الأمر الذي يزيد من توظيفه كمهارة تعزز التعلم، وتثير في الطلبة دافعيتهم ، وهو ما يحاول كل معلم من تعزيز قدراته في هذا الجانب من خلال الممارسة اليومية ، والتطوير الذاتي بما يقلل من حاجة المُعَلِّمين لبرامج تدريبية متخصصة في التعزيز. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هول (Hall, 2005) التي بَيَّنَت أن التدريب يساعد على تحسين الأداء الصفي.وفي مجال

التقويم، يتضح من تحليل النتائج، أن درجة تقدير المُعَلِّمين المُبْتَدِئين ، لحاجاتهم التدريبية، لم تختلف عن تقديراتهم لمجالي التخطيط والتنفيذ، إذ جاءت متوسطة على فقرات المجال ككل، وجاءت الفقرة التي تنص على «غلق الموقف التعليمي التعلمي بخيارات متعددة» في المرتبة الأولى، وتعزى النتيجة إلى غياب التدريب المتخصص على هذه المهارة، وقد تعزى النتيجة إلى إغفال هذه الخطوة مِنْ جانبِ مَنْ يقومُ بمتابعة المُعَلِّمين في تنفيذهم للدروس، إذ قد لا يَشْهد مدير المدرسة أو المشرف التربوي نهايات الحصص الصفية ، فينهون زياراتهم الصفية قبل نهاياتها الحقيقية، بما لا يشجع المُعَلِّمين على الاهتمام بهذه الخطوة، وبالتالي ضعف مهارة تنفيذهم لها، بما يجعلها على سلم أولوياتهم من حيث الحاجة. واحتلت الفقرة (٤٩) التي تنص على: «بناء اختبارات وفق جدول المواصفات» ، المرتبة الثانية من حيث الحاجة إليها وتعزى النتيجة إلى دقتها وصعوبتها، وعدم شيوع استخدامها، فقلما (حسب خبرة الباحث كمدير مدرسة ومشرف تربوي سابق) يعد المُعَلِّمون اختباراتهم الشهرية أو الفصلية وفق جدول المواصفات،ويمكن أن تعزى النتيجة إلى ضعف في تأهيل مديري المدارس أو المشرفين التربويين المتخصصين في تقديم هذه المهارة ومتابعتها، الأمر الذي يجعلهم يحْجِموا عن تقديم هذه الخدمة الإشرافية، ويجعلهم كذلك لا يسالون المُعَلِّمين عن درجة إتقانهم لهذه المهارة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المحمود (١٤٢٨ هـ) التي أظهرت حاجة متوسطة للمُعَلِّمين في مجال التدريب على عمليات التقويم. واحتلت الفقرة (٤٨) التي تنص على تلقي إجابات الأسئلة الصفية المرتبة الأخيرة ، وتعزى النتيجة إلى شيوع هذه المهارة وسهولة تنفيذها، فلا تكاد تخلو حصة من اللجوء إلى الأسئلة الصفية، وقد تعزى النتيجة إلى اهتمام مدرسة اليوم بالجانب المعرفي لدى الطلبة، وأن أكثر الوسائل للكشف عن امتلاك الطلبة للمعارف، يكون من خلال تلقي إجابات الأسئلة الصفية ، وتختلف مع دراسة الطراونة وآخرين (٢٠٠٤ م) التي أظهرت حاجة كبيرة للمُعَلِّمين في مجال التقويم، بينما تتفق مع دراسة أبو نمرة (٢٠٠٣م) ودراسة جيمس (James, 2005) التي أظهرت تميُّزا في أداء المُعَلِّمين ذوي الخبرات القليلة.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: هل تختلف الحاجات التدريبية للمُعَلِّم المُبْتَدِئ باختلاف النوع (ذكر، أنثى)؟ ظهر التباين في نتائج السؤال من حيث الفروق، فبينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) بين النوعين في درجة تقدير المُعَلِّمين المُبْتَدِئين لحاجاتهم التدريبية في مجال التخطيط

والتنفيذ ، وفي المجالات الثلاثة ككل ، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين النوعين في مجال التقويم، لصالح المُعَلِّمات .وعن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين النوعين في درجة تقدير المُعَلِّمين المُبْتَدِئين لحاجاتهم التدريبية في مجال التخطيط والتنفيذ ، وفي المجالات الثلاثة ككل ، فتعزى النتيجة إلى الثوابت التربوية المستخدمة في التدريس لكلا النوعين ، وأنَّ هناك محددات في التخطيط والتنفيذ لا تخضع إلى الاجتهاد ،خاصة وأنَّهما يخضعان لتعليمات ومتابعة من جهات عليا، تطلب التقيُّد بإطار موحَّد للتخطيط والتنفيذ ، الأمر الذي يقلل من الفروق بين المُعَلِّمين والمُعَلِّمات في درجة حاجاتهم للبرامج التدريبية في التخطيط والتنفيذ ، وأنهم تقريبا متفقون على نوع البرامج التدريبية الخاصة بذلك ، وقد تعزى النتيجة إلى الفئة المستهدفة في الدراسة التي تتقارب فيما بينها من حيث الخبرة مما يجعلهم متفقون في حكمهم على درجة حاجاتهم التدريبية ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المحمود (١٤٢٨) . وتختلف مع دراسة العليمات والقطيش(٢٠٠٧) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي العلوم للكفايات التعليمية الأدائية على مجال التخطيط تعزى للجنس ،لصالح الإناث.أمَّا عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين النوعين في مجال والتقويم ،وان هذه الفروق جاءت لصالح المُعَلِّمات، فتعزى النتيجة إلى حجم الرغبة في تحسين الأداء لدى المُعَلِّمات، إذ أنها عندهن اكبر من الذكور،إذ يجد الذكور تحفظا في الإفصاح عن حاجاتهم مقارنة بالمُعَلِّمات،ظنا منهم بأنَّ ذلك يدفع المشرفين إلى إخضاعهم لبرامج تدريبية طويلة، لا تسمح ظروفهم الاجتماعية من الالتحاق بها ، في ظل ضيق وقتهم الذي يستثمرونه في أعمال إضافية من اجل تحسين ظروفهم المعيشية، ويمكن أن تعزى النتيجة إلى أسباب ذات صلة بالأداء الإداري داخل المدارس، إذ من الممكن أن المُعَلِّمات يَحْظَيْنَ باهتمام مهني من جانب مديراتهن كمشرفات مقيمات؛ أكبر مما يحظى به المُعَلِّمون، الأمر الذي يزيد من حاجة المُعَلِّمات إلى البرامج الإشرافية، بينما الذكور بقلّة ما يَحْظَوْنَ به من اهتمام بتحسين كفاياتهم من جانب مديريهم، يكونون أقل حَاجَةً من المُعَلِّمات إلى البرامج التدريبية في مجال التقويم ، وقد تُعْزى النتيجة إلى التفاوت في القدرات المهنية بين النوعين،وان المُعَلِّمات يَمِلْنَ إلى تطوير أنفسهن أكثر من الذكور. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الخطيب (٢٠٠٦م) التي لم تظهر فروقا في الحاجات التدريبية تعزى للنوع،وتتفق مع ما أشار إليه اللقاني (١٩٩٠)من أن امتلاك الكفايات التدريسية يساعد في توجيه عملية التعلم نحو مسارها

الصحيح ،وتختلف مع نتيجة دراسة علي(٢٠٠٦ م) التي أظهرت فروقا لصالح الذكور في الحاجة إلى البرامج التدريبية بينما تتفق مع دراسة العليمات والقطيش (٢٠٠٧م) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي العلوم للكفايات التعليمية الأدائية على مجال التقويم تعزى للجنس ولصالح الإناث.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: هل تختلف الحاجات التدريبية للمُعَلِّم المُبْتَدِئ باختلاف السلطة المُشْرِفة(حكومة، وكالة)؟يتضح من النتائج السابقة لهذا السؤال، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) تعزى للسلطة المُشْرِفة بين المُعَلِّمين في مجال التقويم ، لصالح العاملين في الوكالة ، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير السلطة المُشْرِفة في مجال التخطيط والتنفيذ ، ويمكن تفسير النتيجة الأولى، التي أظهرت فروقا في مجال التقويم لصالح العاملين في وكالة الغوث، إلى أن العاملين في وكالة الغوث يخضعون لرقابة شديدة وتعليمات صارمة، تؤكد الاهتمام بالتحصل، وان عمليات المتابعة ونتائج التقييم للطلبة والمُعَلِّمين تلقى اهتمام الإدارة العليا في وكالة الغوث، ويترتب عليها قرارات مساءلة صارمة، تجعل من العاملين في وكالة الغوث أكثر اهتماما بمجال التقويم، وتدفعهم إلى الإفصاح عن حاجاتهم في هذا المجال بشكل يفوق إفصاح أو اهتمام العاملين في وزارة التربية والتعليم، إذ يخضع المُعَلِّم والطالب في وكالة الغوث إلى زيارات صفية متكررة،قد يترتب على نتائجها إن كانت سلبية تشكيل لجان تقييم، لها صلاحية التوصية بإنهاء خدمات المُعَلِّم الذي لم يُظْهِر تحسنا في أدائه. وهو ما قد لا يشهده المُعَلِّم في وزارة التربية والتعليم ، حيث نظام الانتقاء والتعيين مختلف، ويمكن أن تعزى النتيجة إلى الأعداد الكبيرة للمُعَلِّمين في وزارة التربية والتعليم، مقارنة بعددهم في وكالة الغوث، مما يجعل من عمليات المتابعة المتكررة قليلة ومحدودة.وعن عدم وجود الفروق بين المُعَلِّمين في مجال التخطيط والتنفيذ، فتعزى النتيجة إلى ذلك الانسجام في البرامج التدريبية المقدمة للمُعَلِّمين في الجانبين، وأنهم كمدخلات بشرية متشابهون تقريبا، إذ أنهم خِرِّيجون جدد، ومُعَيَّنون حديثا ، وقادمون من نفس الجامعات ،حكومية كانت أم خاصة ،ومن ثم لم تظهر الفروق في تقديرهم لحاجاتهم في مجال التخطيط والتنفيذ . وتتفق هذه النتيجة ما جاء في دراسة مك كوي (McCoy,2003) من أن المُعَلِّمين بحاجة إلى دعم في عمليات التدريس ، وما أشار إليه بيتر (Peter,2007) من دور مهم لمدير المدرسة في تحسين

الأداء التدريسي للمُعَلِّمين،لكنها تختلف مع دراسة علي (٢٠٠٦) التي أظهرت فروقا في الحاجات التدريبية تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور .

التوصيات

في ضوء ما أظهرته نتائج هذه الدراسة يوصي الباحث بما يلي: (١) السرعة في تحديد الحاجات التدريبية للمُعَلِّمين المُبْتَدِئين بطرق علمية. (٢) تحسين كفايات مديري المدارس والمشرفين التربويين في تحديد حاجات المعلمين المهنية. (٣) تدريب المُعَلِّمين على التخطيط لإنتاج برمجيات تعليمية محوسبة. (٤) تعزيز الاهتمام بتدريب المُعَلِّمين على مهارة غلق الموقف التعليمي التعلمي. (٥) توعية المعلمين بوسائل التقييم الذاتي، وزيادة قدراتهم في تحديد حاجاتهم المهنية. (٦) إجراء دراسات مشابهة تتناول حاجات المُعَلِّم القديم للبرامج التدريبية.

المراجع

١. أبوسليمان، عبدالوهاب إبراهيم،١٤١٦(هـ) ،البحث العلمي صياغة جديدة، جدة، دارالشروق، ص.٣٣

٢. أبـو نمرة،محمد خميـس،(٢٠٠٣م) ، الكفايـات التعليميـة الأدائيـة الأساسـيةلدىمعلمي المرحلة الأساسـية الأولى اللازمـة لتدريس التربيةالرياضـية ، مجلة جامعة النجـاح للأبحاث ، مجلد ١٦ العدد(٢) ، ص ص ٥٠١-٥٣٨.

٣. أبو نمرة،محمد خميس،(٢٠٠١م) ، إدارة الصفوف وتنظيمها، دار يافا،عمان،الأردن،ص ص٨٥-٩٣.

٤. آل سـليمان، أسـامة بـن سـعد، (٢٠٠٢م) ، إسـهام المشـرف التربـوي في حـل مشـكلات المُعَلِّـم المُبْتَـدِئ في المرحلةالابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك سعود، كلية التربية، المملكة العربية السعودية.

٥. الخطيب،محمد إبراهيم،(٢٠٠٦م) ،الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء بالأردن، المجلة التربوية والتنفسية، جامعة البحرين،البحرين، مجلد ٧ العدد(٤) ،ص ص ٣١-٥٦ .

٦. السـليمان، حمد بن عبد العزيز،)١٤٢٧هـ) ،الكفايات التدريسـية لمعلمي الرياضيات غير المؤهلين تربويا المتخرجين من كلية العلوم بجامعة الملك سعود واتجاهاتهم نحو الرياضيات المدرسية ،رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

٧. الطراونة،إخليف،الطعاني،حسـن احمد،دغيمات،حسـن،(٢٠٠٣م) ،الاحتياجات التدريبية لمعلمي تربية لـواء الأغـوار الجنوبيـة من وجهة نظـر المُعَلِّمين،والمشـرفين التربويـين ومديري المدارس الحكومية في اللواء،مجلة العلوم التربوية والنفسية ،جامعة البحرين،البحرين، مجلد٤ العدد(٣) ،ص ص ١٣٥-١٦٠.

٨. الطعاني،حسـن،(١٩٩٩م) ،بناء برنامـج تدريبي لمديـري المدارس الثانوية في الأردن في ضـوء أداء مهماتهم المطلوبة،قطر،مجلة مركز البحوث التربوية ،العدد(١٥) ،ص ص.١٠٧-١٣٠.

٩. العليمات ،علي مقبل والقطيش،حسـين مشـوح ،(٢٠٠٧م) ، درجة ممارسـة معلمي العلوم للكفايات التعليميـة الأدائية في مدارس المرحلة الأساسـية في محافظة المفـرق ، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والإنسانية ، مجلد ١٩ عدد (٢) ص ص ١٥٢-٢٠٢.

١٠. علي،عبد الكريم قاسم، (٢٠٠٦م) ،الاحتياجات التدريبية لمعلمي المواد الاجتماعية في الحلقة الثانية من مرحلةالتعليم الأساسي،رسالة ماجستير عير منشورة،كلية التربية، جامعة صنعاء ،اليمن.

١١. قطامي،يوسـف وقطامي،نايفـة،(٢٠٠٥م) ،إدارة الصفوف،الأسـس السـيكولوجية،ط(٢) ،دار الفكر،عمان ،الأردن،ص ص١٤٥-١٥٢.

١٢. الكندي ، ناصر بن صالح بن منصور، (٢٠٠٣م)، الاحتياجات التدريبية للمُعَلِّمين الأوائل بمدارس التعليم الثانوي العام بسلطنة عمان من وجهة نظرهم ووجهة نظر المشرفين التربويين ، رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة السلطان قابوس،سلطنة عمان.

١٣. المجادعة، سعيد باتل ،(٢٠٠٦م)، الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات للمرحلة الابتدائية في المملكةالسعودية ،رسالة ماجستير غير منشورة، جامعةصنعاء، اليمن.

١٤. المحمود ، محمود بن عبد الله، (١٤٢٨ه)، الحاجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في معاهد تعليم اللغة في الجامعات السعودية ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، السعودية.

المراجع الأجنبية :

1. Anne D. Cockburn. (2000).Elementary teachers' needs: issues of retention and recruitment School of Education and Professional Development. University of East Anglia. Norwich. NR4 7TJ. UK.

2. James V. Hoffman .(2005).Teachers› Preparation to Teach Reading and Their Experiences and Practices in the First Three Years of Teaching. The Elementary School Journal ،Vol 105. No 3. by The University of Chicago.

3. Jonathan C. Erwin.(2004).The Classroom of Choice: Giving Students What They Need and Getting What You Want Alexandria. Virginia.USA.

4. Kenneth Moore.(1994)Classroom Teaching Skills. McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.

5. Marge Scherer .(1999)A Better Beginning: Supporting and Mentoring New Teachers. Alexandria. Virginia.USA.

6. McCoy. L. P. (2003). It›s a hard job: A study of novice teachers› perspectives on why teachers leave the profession. Current Issues in Education (Online)6(7).Available:http://cie.ed.asu.edu. Vol .6.No.7.

7. Metzler. M. (1989). A review of research on time in sport pedagogy. Journal of Teaching in Physical Education. . Vol. 8. pp . 87 – 103.

8. Peter، Y.(2007). How Elementary Principals' Beliefs and Actions Influence New Teachers' Experiences .Educational Administration Quarterly، Vol، 43، No. 1، pp 101137-.

9. Rink، J. (1996)، Effective Instruction in Physical Education، In:S. Silverman، and C. Ennis، Student Learning in Physical Education، pp،171 – 197، Champaign، H.K.P.

10. Scot B. Parry. (1998). «Just What Is a Competency? (And Why Should You Care?)» Training، Vol، 35، No. 6، PP، 5864-.

11. Hall، P. A. (2005). The principal›s presence and supervision to improve teaching. SEDL Letter، 17(2) pp، 1216-.

الملحق (أ)

استبانة الكفايات التدريسية للمُعَلِّم المُبْتَدِئ في المدارس الحكومية ، والمدارس التابعة لوكالة الغوث بصورتها الأولية

المجال	رقم الفقرة	الحاجة التدريبية	درجة الحاجة				
			منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جدا
التخطيط	٢٦	توظيف أساليب التدريس بما يتناسب والأهداف المخططة					
	٢٧	فهم وسائل مراعاة الفروق الفردية في تنفيذ أنشطة الدرس					
	٢٨	توظيف المنحى التكاملي في التدريس					
	٢٩	معرفة إرشادات عرض أنشطة الدرس المختلفة					
	٣٠	التوظيف الفعال للكتاب المدرسي					
	٣١	المعرفة بمفاهيم ذات علاقة بتكنولوجيا التعليم					
	٣٢	معرفة معايير اختيار الوسيلة التعليمية التعلمية					
	٣٣	تصميم وإنتاج الوسائل التعليميةالتعلمية					
	٣٤	توظيف الوسائط التعليمية التكنولوجية في دعم التعلم					
	٣٥	معرفة توجيهات توظيف الأعمال الكتابية					
	٣٦	معرفة إرشادات استخدام التعزيز في التدريس					
	٣٧	التنويع في أساليب التعزيز					
	٣٨	تنمية اتجاهات ايجابية لدى المتعلمين					
	٣٩	تحسين البيئة الصفية الفيزيقية					
	٤٠	توفير بيئة صفية نفسية مناسبة					
	٤١	معرفة مبادئ التواصل اللفظي الفعال مع الطلبة					
	٤٢	معرفة أشكال التواصل غير اللفظي الفعال مع الطلبة					
	١٨	اختيار أدوات التقويم المناسبة لأهداف الدرس					
	١٩	تنظيم مذكرة التخطيط بشكل ملائم					
	٢٠	التخطيط لإنتاج برمجيات تعليمية محوسبة					
التنفيذ	٢١	معرفة أساليب التهيئة الفعالة للدروس					
	٢٢	توظيف اللغة الفصحى المناسبة لمستوى الطلبة					
	٢٣	مراعاة الفروق الفردية في تنفيذ أنشطة الدرس					
	٢٤	معرفة إرشادات إثارة انتباه المتعلمين					
	٢٥	إتباع التسلسل المنطقي في إجراءات الدرس					
	٢٦	توظيف أساليب التدريس بما يتناسب والأهداف المخططة					

المجال	رقم الفقرة	الحاجة التدريبية	درجة الحاجة				
			منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جدا
	٢٧	فهم وسائل مراعاة الفروق الفردية في تنفيذ أنشطة الدرس					
	٢٨	توظيف المنحى التكاملي في التدريس					
	٢٩	معرفة إرشادات عرض أنشطة الدرس المختلفة					
	٣٠	التوظيف الفعال للكتاب المدرسي					
	٣١	المعرفة بمفاهيم ذات علاقة بتكنولوجيا التعليم					
	٣٢	معرفة معايير اختيار الوسيلة التعليمية التعلمية					
	٣٣	تصميم وإنتاج الوسائل التعليميةالتعلمية					
	٣٤	توظيف الوسائط التعليمية التكنولوجية في دعم التعلم					
	٣٥	معرفة توجيهات توظيف الأعمال الكتابية					
	٣٦	معرفة إرشادات استخدام التعزيز في التدريس					
	٣٧	التنويع في أساليب التعزيز					
	٣٨	تنمية اتجاهات ايجابية لدى المتعلمين					
	٣٩	تحسين البيئة الصفية الفيزيقية					
	٤٠	توفير بيئة صفية نفسية مناسبة					
	٤١	معرفة مبادئ التواصل اللفظي الفعال مع الطلبة					
	٤٢	معرفة أشكال التواصل غير اللفظي الفعال مع الطلبة					
	٤٣	فهم أساليب الإدارة الفاعلة لوقت الحصة					
	٤٤	توظيف البدائل التربوية للعقاب البدني والنفسي					
	٤٥	فهم أساليب معالجة المشكلات التعليمية للطلبة					
	٤٦	فهم أساليب معالجة المشكلات السلوكية الفردية للطلبة					
	٤٧	التنويع في نبرات صوته بما يتناسب والموقف التعليمي التعلمي					
	٤٨	التحرك بطريقة لا تشتت الطلبة					
	٤٩	متابعة الأعمال الكتابية					
	٥٠	تعزيز استجابات الطلبة في الوقت المناسب					
	٥١	الاهتمام بآراء الطلبة					
	٥٢	منح الطلبة فرصا عادلة للمشاركة في أنشطة الدرس					
	٥٣	إظهار حماسا أثناء سير الدرس					
	٥٤	فهم أساليب معالجة المشكلات السلوكية الجماعية للطلبة					
التقويم	٥٥	معرفة استراتيجيات التقويم الواقعي					
	٥٦	توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي في التدريس					
	٥٧	تصميم أدوات التقويم الواقعي المختلفة					
	٥٨	توظيف الأسئلة المثيرة للتفكير في التدريس					

المجال	رقم الفقرة	الحاجة التدريبية	درجة الحاجة				
			منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جدا
	٥٩	معرفة طرق التعامل مع أخطاء الطلبة الكتابية					
	٦٠	معرفة طرق التعامل مع أخطاء الطلبة الشفوية					
	٦١	معرفة خيارات مناسبة في غلق الموقف التعليمي التعلمي					
	٦٢	معرفة خصائص الأسئلة الصفية الجيدة					
	٦٣	معرفة مهارات ذات صلة بتوجيه الأسئلة الصفية					
	٦٤	معرفة مهارات ذات صلة بتلقي إجابات الأسئلة الصفية					
	٦٥	إعداد اختبارات وفق جدول المواصفات					
	٦٦	معرفة شروط الاختبارات الجيدة					
	٦٧	معرفة أنواع الاختبارات التحصيلية					
	٦٨	معرفة أنواع التقويم (قبلي،تكويني،ختامي)					
	٦٩	تشخيص مواطن القوة والضعف عند الطلبة					
	٧٠	مراعاة استمرارية التقويم					

الملحق (٢)

استبانة الكفايات التدريسية للمُعَلِّم المُبْتَدِئ في المدارس الحكومية ، والمدارس التابعة لوكالة الغوث بصورتها النهائية

أخي المُعَلِّم،أختي المُعَلِّمة :

هذه أداة خاصة بدراسة أعدت لأغراض الكشف عن حاجاتك التدريبية كمعلم مبتدئ،يرجو الباحث أن تضع إشارة (√) في المربع أمام كل فقرة من فقرات الأداة حسب ما تنطبق عليه حالة احتياجاتك التدريبية من الكفايات المنتمية إلى ثلاثة مجالات هي : التخطيط والتنفيذ والتقويم ،حيث تعني درجة التقدير (منخفضة جدا) أنك لا تمتلك المهارة وأنك بحاجة ماسة لإعادة تأهيل،ودرجة التقدير (منخفضة) تعني أنك تتعامل مع المهارة لكنك لا تجيدها تماما ، ودرجة تقدير (متوسطة) تعني أنك تؤدي المهارة بطريقة مرضية يمكن أن تتحسن،ودرجة التقدير (عالية) أنك تجيد أداء المهارة ،ودرجة التقدير (عالية جدا) تعني أنك تمتلك المهارة ولست بحاجة للتدريب فيها.

مع الاحترام / الباحث

المجال	رقم الفقرة	الحاجة التدريبية	درجة الحاجة				
			منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جدا
التخطيط	١	بناء خطط فصلية للمواد التي يدرسها					
	٢	إعداد خطط يومية بهدف تنفيذ حصص صفية					
	٣	صياغة النتاجات التعلمية وفقا لقاعدة الصياغة الصحيحة.					
	٤	صياغة نتاجات تعلمية معرفية قابلة للقياس					
	٥	صياغة نتاجات تعلمية نفسحركية قابلة للقياس					
	٦	صياغة نتاجات تعلمية وجدانية قابلة للقياس					
	٧	تحليل محتوى التعلم إلى مكوناته الرئيسة (معرفة،مهارة،اتجاه)					
	٨	التخطيط للسلوك المدخلي المرتبط بأهداف الدرس					
	٩	إعداد خطط إثرائية للطلبة المتفوقين					
	١٠	إعداد خطط علاجية للطلبة ضعاف التحصيل					
	١١	التخطيط لإجراءات الدرس بطريقة متسلسلة					
	١٢	ربط كل هدف بإجراءاته ووسائله وزمنه وأدوات تقويمه					
	١٣	توظيف التغذية الراجعة في التخطيط للدروس					
	١٤	التخطيط لتوظيف المنحى الترابطي في التدريس					
	١٥	التخطيط لتوظيف الكتاب المدرسي					
	١٦	التخطيط للأعمال الكتابية المرتبطة بأهداف الدرس					
	١٧	التخطيط لغلق الموقف التعليمي التعلمي بالأسلوب المناسب					
	١٨	التخطيط لإنتاج برمجيات تعليمية محوسبة					
التنفيذ	١٩	التهيئة الفعالة للدروس					
	٢٠	توظيف اللغة الفصحى المناسبة لمستوى الطلبة					
	٢١	اختيار أساليب التدريس بما يتناسب والأهداف المخططة					
	٢٢	مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في ضوء أنماط تعلمهم .					
	٢٣	توظيف معايير استخدام الوسيلة التعليمية التعلمية					
	٢٤	إنتاج الوسائل التعليمية التعلمية من خامات متوافرة					
	٢٥	توظيف الوسائط التعليمية التكنولوجية في دعم التعلم					
	١٩	التهيئة الفعالة للدروس					
	٢٠	توظيف اللغة الفصحى المناسبة لمستوى الطلبة					
	٢١	اختيار أساليب التدريس بما يتناسب والأهداف المخططة					
	٢٢	مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في ضوء أنماط تعلمهم .					
	٢٣	توظيف معايير استخدام الوسيلة التعليمية التعلمية					
	٢٤	إنتاج الوسائل التعليمية التعلمية من خامات متوافرة					
	٢٥	توظيف الوسائط التعليمية التكنولوجية في دعم التعلم					
	٢٦	توظيف الأعمال الكتابية بطريقة مناسبة					

المجال	رقم الفقرة	الحاجة التدريبية	درجة الحاجة				
			منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جدا
	٢٧	تحسين البيئة الصفية المادية					
	٢٨	توفير بيئة صفية نفسية مناسبة					
	٢٩	التواصل اللفظي الفعال مع الطلبة					
	٣٠	التواصل غير اللفظي الفعال مع الطلبة					
	٣١	فهم أساليب الإدارة الفاعلة لوقت الحصة					
	٣٢	توظيف البدائل التربوية للعقاب البدني والنفسي					
	٣٣	معالجة المشكلات التعليمية الفردية للطلبة					
	٣٤	معالجة المشكلات التعليمية الجماعية للطلبة					
	٣٥	معالجة المشكلات السلوكية الفردية للطلبة					
	٣٦	معالجة المشكلات السلوكية الجماعية للطلبة					
	٣٧	توظيف التعزيز في دعم تعلم الطلبة					
	٣٨	التنويع في أساليب التعزيز المستخدمة					
التقويم	٣٩	يحدد أنواع التقويم (قبلي،تكويني،ختامي)					
	٤٠	تصميم أدوات التقويم الواقعي المختلفة					
	٤١	توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي في التدريس					
	٤٢	توظيف الأسئلة المثيرة للتفكير في التدريس					
	٤٣	التعامل مع أخطاء الطلبة الكتابية					
	٤٤	التعامل مع أخطاء الطلبة الشفوية					
	٤٥	غلق الموقف التعليمي التعلمي بخيارات متعددة					
	٤٦	تحديد الصفات الأساسية للاختبار الجيد					
	٤٧	توجيه الأسئلة الصفية					
	٤٨	تلقي إجابات الأسئلة الصفية					
	٤٩	بناء اختبارات وفق جدول المواصفات					
	٥٠	بناء اختبارات حسب الشروط الجيدة للاختبار					
	٥١	تحليل نتائج الاختبارات وتفسيرها					

الدور التربوي للأدب الإسلامي في مواجهة ظاهرة الإرهاب

د. صالح بن علي أبو عرَّاد
قسم التربية بجامعة الملك خالد

د. أحمد بن عبد الكريم غنوم
قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الملك خالد

الدور التربوي للأدب الإسلامي في مواجهة ظاهرة الإرهاب

د. صالح بن علي أبو عرّاد

قسم التربية بجامعة الملك خالد

د. أحمد بن عبد الكريم غنوم

قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الملك خالد

ملخص

يهدف هذا البحث إلى معرفة الدور التربوي للأدب الإسلامي في مواجهة ظاهرة الإرهاب وتحقيق أمن المجتمع المسلم، من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية: (١) ما المقصود بالأدب الإسلامي، وما أبرز أغراضه التربوية العامة؟ (٢) ما أبرز خصائص الأدب الإسلامي ودلالاتها التربوية؟ (٣) ما الدور التربوي للأدب الإسلامي في مواجهة ظاهرة الإرهاب وتحقيق أمن المجتمع المسلم؟ استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، الذي يقوم على وصف الظاهرة، والعمل على تحليلها وتفسيرها، وقد تم الوصول إلى الاستنتاجات المطلوبة. وقد خلُصت الدراسة إلى أن الأدب الإسلامي يُعد وسيلةً مُعبِّرةً عن فكر وسلوكه الإنسان السوي المُكرَّم انطلاقًا مما للكلمة الأدبية من أغراض وخصائص ودلالات تربوية تُسهم في مجموعها بدور فاعل في الحياة؛ فهي ذات دور إيجابي وفاعل متى استُخدمت استخدامًا نافعًا صالحًا موجهًا للخير والنماء، وهي في الوقت نفسه ذات دورٍ سلبيٍ مُدمرٍ إن استخدمت استخدامًا خبيثًا منحرفًا موجهًا للشر والفساد، من خلال ما يمكن أن تقوم به مختلف الأنماط والفنون الأدبية من دور رئيس في تشكيل الرأي العام، أو إثارته وتوجيهه تجاه مختلف القضايا الاجتماعية والأممية. إضافةً إلى دورها الفاعل والإيجابي في الحث على التمسك بالقيم الإسلامية ومن أهمها: العدل والإحسان حيث العلاقة بين الإنسان وأخيه الإنسان هي عدلٌ وإحسان، وعندما يتحقق العدل والإحسان بين الناس؛ فإن ذلك يُعالج ظاهرة الإرهاب الناتج عن فقدانهما. أما أبرز الأدوار التربوية للأدب الإسلامي في مواجهة ظاهرة الإرهاب، فيُمكن الإشارة لها في ما يلي: استشعار مسؤولية الكلمة وأمانتها، واستثارة الحمية واستنهاض الهمم، وتسجيل المواقف الخالدة في حياة الأفراد والمجتمعات، ونشر ثقافة الأمن والأمان في المجتمع، والعمل على التغيير الإيجابي في حياة الأفراد والمجتمعات، وإعداد أفراد المجتمع لمواجهة التحديات المُعاصرة والمُستقبلية. وقد اختتم الباحثان البحث بعددٍ من النتائج والتوصيات والمقترحات ذات العلاقة.

Abstract

This Research aims at knowing the educational role of Islamic Literature in facing the phenomena of terrorism and achieving the safety of Islamic (Muslim) society through answering the following questions: (1) what is meant by Islamic Literature? What are its most distinguished general educational objectives? (2) What are the most distinguished characteristics of Islamic literature and its educational significance? (3) What is the educational role of Islamic literature in facing the phenomena of terrorism and achieving the safety of Muslim society? The researchers used the analytical descriptive curriculum that depends on describing the phenomenon analyzing and interpreting it and then reaching the required conclusions. The study found that the Islamic literature is an expressive means of one's thought and behavior because literal word has educational objectives, characteristics and reflections that can contribute in

increasing the effective role in life. When it is used in good and beneficial for development it is with positive role. It is in the same time with negative role if it is used for evil through what it can perform as an essential role in forming public opinion or directing it to different social and national cases. As to the most distinguished educational roles of Islamic literature in facing the phenomena of terrorism, they are represented in: Feeling the responsibility and honesty of "word", pushing enthusiasm, registering the mortal situations in the lives of individuals and societies, publishing the culture of safety in the society working for positive change in the lives of individuals and societies, preparing the individuals of the society to face the contemporary and future challenges. The research concluded with a number of related results and recommendations.

مقدمة

الحمد لله الذي خلق الإنسان، وعلّمه البيان، والصلاة والسلام على أفصح الخلق وأمير البيان، وعلى آله وصحبه والتابعين لهم بإحسان في كل زمان ومكان، أما بعد؛ فتُعد ظاهرة الإرهاب من أبرز الظواهر الاجتماعية الخطيرة التي تهدد أمن الأفراد واستقرار المجتمعات، ولاسيما في واقعنا المعاصر الذي برزت فيه هذه الظاهرة بشكل لافت للنظر. وتتضح خطورة هذه الظاهرة فيما تحدثه من الأضرار الدينية، والنفسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والأمنية، والتنموية، وغيرها، إضافةً إلى ما ينتج عنها من آثار سلبية، ومفاسد عظيمة ماديةً كانت أم معنوية، تسهم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في الإخلال بأمن المجتمع كله.وحيث إن الأدب الإسلامي يُعد وسيلةً مُعبِّرةً عن فكر الإنسان وسلوكه السوي المُكّرم، فيأخذ بيده إلى طريق الخير والنماء، مُعليًا من مكانته، ومُحترمًا لمشاعره، الأمر الذي يمنحه العزيمة للمُضي في الطريق الصحيح، ويُضيء له الطريق ليجتاز مصاعب الحياة ومُنزلقاتها انطلاقًا مما للكلمة من دور فاعل في الحياة ، إذ إنها ذات دور إيجابي وفاعل متى استُخدمت استخدامًا نافعًا صالحًا موجهًا للخير والنماء، وهي في الوقت نفسه ذات دور سلبي مُدمر إن استخدمت استخدامًا خبيثًا منحرفًا موجهًا للشر والفساد من خلال ما يمكن أن تقوم به مختلف الأشكال والفنون الأدبية من دور رئيس في تشكيل الرأي العام، أو إثارته وتوجيهه تجاه مختلف القضايا الاجتماعية والأممية. من هنا، فقد كان من الواجب العناية بتسليط الضوء على الدور التربوي للأدب الإسلامي، ومعرفة مدى إسهامه في مواجهة مختلف الظواهر السلبية التي يأتي من أبرزها ظاهرة الإرهاب الإجرامية، والحث على التصدي لها، والعمل على تحقيق أمن المجتمع المسلم في أي زمانٍ وكل مكان.

موضوع البحث

معرفة الدور التربوي للأدب الإسلامي في مواجهة ظاهرة الإرهاب والتصدي لها، بوصفه أداةً للتغيير الفكري عند أبناء المجتمع من خلال مختلف أنماطه (شعرًا ونثرًا)، ومن خلال مضامينه الرئيسة،كالقيم الفاضلة، والأخلاق الكريمة، والتكافل الاجتماعي، والبناء النفسي السوي للفرد المسلم.

أسئلة البحث

يمكن صياغة السؤال الرئيس لهذا البحث فيما يلي:

- ما الدور التربوي للأدب الإسلامي في مواجهة ظاهرة الإرهاب وتحقيق أمن المجتمع المسلم؟

أما الأسئلة التي تتفرع عن هذا السؤال الرئيس فتتمثل في التالي:

- ما المقصود بالأدب الإسلامي، وما أبرز أغراضه التربوية العامة؟
- ما أبرز خصائص الأدب الإسلامي ودلالاتها التربوية؟
- ما الدور التربوي للأدب الإسلامي في مواجهة ظاهرة الإرهاب وتحقيق أمن المجتمع المسلم؟

أهمية البحث

تتضح أهمية البحث في معرفة (الدور التربوي) الذي يُمكن للأدب الإسلامي أن يُسهم به، ومن خلاله في حماية أبناء المجتمع من مخاطر الإرهاب، والعمل على مواجهته والتصدي له لتحقيق أمن المجتمع المسلم بعامة، ولاسيما أن الأدب الإسلامي يمتاز بين العلوم والفنون الأُخرى بخصائص لا توجد في غيره؛ فهو يتميز بكثرة معاييره، وتنوع وسائله، الأمر الذي يكون له تأثيرٌبالغٌ على النفس والقلب والوجدان، وإقناع العقل والفكر بالقياس والبرهان الحسي من خلال مخاطبته لكلٍ من: (العقل والعاطفة)، بينما لا تتمكن العلوم الأُخرى إلا من مخاطبة العقل وحده.

منهج البحث

يعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، وهو منهجٌ يقوم على وصف الظاهرة المراد دراستها، والعمل على تحليلها وتفسيرها، ثم الوصول إلى الاستنتاجات المطلوبة التي يمكن من خلالها معرفة (الدور التربوي) الذي يُمكن للأدب الإسلامي من خلاله أن يُسهم في حماية أبناء المجتمع من مخاطر ظاهرة الإرهاب، والعمل على مواجهتها والتصدي لها.

الإجابة عن أسئلة البحث

السؤال الأول: ما المقصود بالأدب الإسلامي؟ وما أبرز أغراضه التربوية؟

المقصود بالأدب الإسلامي: ينطلق مصطلح (الأدب الإسلامي) في الأصل من مصطلح (الأدب) الذي يمكن أن نلحظ أنه بالعودة إلى الأصل اللُغوي لهذا المصطلح؛ نجد أنه يعني: «الذي يتأدب به الأديب من الناس؛ سُمي أدبًا لأنه يَأدِبُ الناس إلى المحامد، وينهاهم عن المقابح» (ابن منظور، د.ت: ٢٠٦). ولكون مصطلح (الأدب الإسلامي) يُعد مصطلحًا حديثًا ولم يكن معروفًا ولا شائعًا في عصور الأدب العربي القديمة، فإنه يمكن القول: إنه مصطلحٌ مركبٌ من كلمتين هما: (الأدب) و (الإسلامي). وهو بذلك «مصطلحٌ حديثٌ يُخضِع الأدب لمقياسين: مقياسٌ إسلاميٌ يأخذ أصوله من التصور الشامل للكون والحياة والإنسان، وينطلق من كتاب الله وسُنة رسوله (صلى الله عليه وسلّم). ومقياسٌ فنيٌ يستقي أصوله من اللغة العربية وبلاغتها وسحرها الأخاذ، بل وتميُزَها» (سعيد، ١٤١٣: ٦). أما تعريف مصطلح الأدب الإسلامي فيُمكن أن يُعرَّف بأنه «التعبير الجميل عن الكون والحياة والإنسان من خلال تصوّر الإسلام للكون والحياة والإنسان» (قطب، ١٤٠٣: ٢٨). وقد يكون المقصود بالأدب الإسلامي «تعبيرٌ جماليٌ مؤثرٌ بالكلمة عن التصور الإسلامي للوجود» (خليل، ١٤٠٨: ٦٩). كما أن هناك من يُقصد به: «التعبير الفني الهادف عن وقع الحياة والكون والإنسان على وجدان الأديب تعبيرًا ينبع من التصور الإسلامي للخالق عزّ وجلّ ومخلوقاته» (الباشا، ١٤٠٥: ٩٢). وقد يُطلق مصطلح الأدب الإسلامي على: «الأعمال الأدبية التي تُعالج قضيةً ما برؤية إسلامية صافية سواءً كانت مكتوبةً باللغة العربية أو بغيرها من اللُغات» (بدر، ١٤٠٥: ٨٣). وهناك منً يُعرِّفه بأنه: «ذلك اللون من الأدب الذي يحمل عاطفةً أو نزعةً إسلامية، ويُعَبِّر ويدلّ على مفهوم فكري إسلامي، أو يدعو إليه» (بيلو، ١٤٠٥: ٧٨). وليس هذا فحسب، فهناك رؤىً متعدِّدة ومُتباينة حول المقصود بمصطلح الأدب الإسلامي «ولعل السبب في عدم اتفاق الأدباء الإسلاميين - حتى الآن - على تعريف شامل للأدب الإسلامي (رغم اتفاقهم على مضمونه)، أن الأشكال الفنية في الأدب لا تكاد تستقر على حال، وتختلف فيها الأذواق والأفهام باختلاف الزمان والمكان، ولاختلاف الثقافات والاهتمامات والميول» (سعيد، ١٤١٣: ٢٠). ومما سبق يتضح أن المفهوم الصحيح لمصطلح (الأدب الإسلامي) يؤكد أنه مفهومٌ «أكثر شمولاً ودقةً ودلالةً على أنواع الأدب التي يُنتجها الأديب المسلم في المجالات كافة» (القاعود، ١٤٢٨: ١٤١).

ونخلُص مما سبق إلى أن معظم المفاهيم الشائعة والمُشتهرة للأدب الإسلامي جاءت مُركِّزةً (في العموم) على التعابير الأدبية والجوانب الفنية الجمالية الإبداعية، ولكنها لم تُشر إلى جانبين مهمين وضروريين لاكتمال هذا المفهوم، هما:

١. صانع ومُبدِع هذا الأدب، وهو (الأديب المسلم) الذي - لا شك - أنه يُشكِّل جزءًا مهماً ورئيسًا من هذا المفهوم.

٢. البيئة التي ينطلق منها هذا الأدب ويتفاعل مع معطياتها وملامحها وأحداثها، ويعمل على تصويرها والتعبير عنها بكل شفافيةٍ ووضوح.

أبرز الأغراض التربوية العامة للأدب الإسلامي: للأدب الإسلامي أغراضٌ تربويةٌ عامة تتجلى في مختلف فنونه التي يمكن للأديب المسلم من خلالها أن يُنتج أدبًا رفيعًا ساميًا متميزًا، ولاسيما فيما يخص بناء وتنمية وتربية وإصلاح المجتمع وتنمية وتربيته وإصلاحه بمن فيه وما فيه، والتصدي لكل ما يُهدد كيانه أو يُخل بأمنه واستقراره، أو يؤثر في مسيرته الحضارية من مشكلات أو تحدياتٍ أو ظواهر ونحوها. ويأتي من أبرز الأغراض التربوية العامة للأدب الإسلامي ما يلي:

١. أن يكون هذا الأدب بكل فنونه وأنماطه المتنوعة وسيلةً لتحقيق الغاية العُظمى والرئيسة للإنسان المسلم والمجتمع المسلم، وتتمثل هذه الغاية في تحقيق معنى (العبودية الحقة لله تعالى) في كل شأنٍ من شؤون الحياة وكل جزئية من جزئياتها، ذلك «أن الأديب الإسلامي لا يجعل الأدب غايةً لذاته كما يدعو أصحاب (الفنُّ للفن)، وإنما يجعله وسيلةً إلى غاية. وتتلخص هذه الغاية في ترسيخ الإيمان بالله عزّ وجلَّ في الصدور، وتأصيل القيم الفاضلة في النفوس، وتفجير ما يكْمُنُ في الذات الإنسانية من طاقات الخير والصلاح» (الباشا، ١٤٠٥: ١١٦).

٢. أن يكون أدبًا قادرًا على صياغة الوجدان الإسلامي والتعبير عن الشخصية المسلمة، والمجتمع المسلم، والأمة الإسلامية في كل شأنٍ من شؤون الحياة، وفي كل ظرفٍ من ظروفها؛ إذ إن «الأدب بما فيه من قيمٍ جمالية، ومؤثرات، وتشويق، وجاذبية ينفذ إلى الوجدان (الإنساني)، ويُشكِّله أكثر مما ينفذ إلى العقل، ومن هنا تأتي أهمية الفنون (الأدبية) بالنسبة لتشكيل الوجدان» (الكيلاني، ١٤١٢: ١٠٨).

٣. أن يعمل في مجمله على صبغ الشخصية المسلمة في كل أحوالها ومراحلها بالصبغة الإسلامية المتوازنة، وطبعها بالطابع الإيماني المعتدل من خلال تقديم الأنموذج الإسلامي الواقعي الواضح، والقدوة التربوية الصحيحة للشخصية المسلمة التي يمكن أن تجعل الإنسان المسلم قادرًا على «أن يمضي في رحلة الحياة مُسلحًا بالوعي والثقة، شجاعًا في مجابهة الزيغ والانحراف، قادرًا على التصدي لمُغريات التسيب والانفلات والإباحية، بعيدًا عن نزوات التعصب للجنس واللون، وفي مأمن من العُقد النفسية التي تهدم صمود الشخصية واتزانها» (الكيلاني، ١٤١٢: ١١٣-١١٤).

٤. أن يسعى إلى تنمية الجانب (الخيري) عند الإنسان، وتربيته عليه وعلى التزامه في كل شأنه على اعتبار أنه المخلوق المُكرّم الذي يجب أن يُعلي الأدب منزلته ومكانته، ويحترم شعوره ومشاعره، ويرعى حقوقه وواجباته، ويربيه على كل قول جميل، وفعل جليل، ونية حسنة. وفي ذلك تحقيقٌ لغرض رئيس يتمثل في «أنّ الأدبَ الإسلاميَّ هو الأدب الذي يهتم بالإنسانية، لا نفاقاً، ولا تشويهًا؛ وإنما يهتم بها؛ لأنها موضع التكريم والاهتمام، وموضع تحمل المسؤولية والقيام بها» (بريغش، ١٤١٦: ١٣٣).

٥. أن يتناغم هذا الأدب بما يمكن من الشفافية والصدق والواقعية مع كل ما يعيشه الإنسان والمجتمع والأُمة من الظروف والقضايا والأحداث من خلال تحويلها من حالتها الواقعية إلى نصوص وأعمال إبداعية أدبية من شأنها أن تتيح فرصًا لتمرير وتبليغ رسائل ذات أبعاد مختلفة تحت غطاء أدبي يمكن من خلاله تحقيق ما يُمكن تحقيقه من الأهداف الاجتماعية والوطنيّة والأممية ونحوها.

٦. أن يتكيف بإيجابية ووعي مع مختلف المُستجدات والقضايا المُعاصرة، وهو أمرٌ لا يتحقق إلا باتخاذ موقف مُحدد من كل ما يجري في واقعنا المعاصر من المتغيرات، وهذا يعني أنه لا بُد للأدب الإسلامي من المشاركة الإيجابية الفاعلة التي تُحقق ما يُعرف بالانفتاح المنضبط على الآخر، وتبني مواقف مُحددة واعية من محاولات الهيمنة الثقافية والسيطرة العالمية، وعدم القبول بالتهميش وعدم الفاعلية.

٧. أن يكون أدبًا قادرًا على توظيف كل ما يمكن توظيفه من الوسائل والأساليب المعاصرة لخدمة قضاياه، وأن يحرص على التجديد والتطوير بأن يكون حاضرًا ومستعدًا لإيصال رسالته الإيجابية من خلال هذه الوسائل المتجددة إلى كل مكان وفي كل مناسبة، وبخاصة أن كل وسيلة من وسائل التقنية والاتصال الحديثة في حاجة ماسة إلى النصّ الأدبي المناسب الذي يمكن للناس تلقيه واستيعابه من خلال هذه الوسائل بكل يسرٍ وسهولة ووضوح.

السؤال الثاني: ما أهم خصائص الأدب الإسلامي، ودلالاتها التربوية؟

لا شك أن مجالات الأدب الإسلامي عديدةٌ ومتنوعة، فهي تسع حياة الإنسان بأكملها، وتسع كل ما في المجتمع الذي يعيش فيه الإنسان بمن فيه وما فيه، بل إنها تتسع لتشمل الكون كله بما فيه ومن فيه من كائنات ومكونات، وعوالم ومخلوقات، وشواهد وغيبيات. ولأن هذه المجالات متعددة ومتنوعة فإن هذا يعني أن للأدب الإسلامي عددًا من الخصائص والسمات التي تُميزه عن غيره من الآداب التي عرفتها البشرية في الماضي والحاضر، ويأتي من أبرز تلك الخصائص ما يلي:

(١) **الأدب الإسلامي أدبٌ ملتزمٌ**: وهي خاصيةٌ يُجمع كل من كتب في موضوع الأدب الإسلامي على أهميتها وأوليتها، حيث يُقصد بكونه ملتزمًا أن هذا الأدب يقوم على العقيدة الإسلامية الصافية، وينطلق من منطلقاتها الإيمانية الثابتة الراسخة التي تجعل منه أدبًا يُراعي في كل شأن من شؤونه وفي كل جزئية من جزئياته مختلف القضايا (العقدية، والإيمانية، والأخلاقية) للمجتمع، التي تجعل منه أدبًا ملتزمًا «ينطلق عن وعي وإدراك، ويلتزم في صراط مستقيم، فلا يتفلّت في متاهات الجاهلية، ولا يهبط إلى وحل الأهواء» (النحوي، ١٤٠٧: ٣٤). وهذا معناه أن على الأديب المسلم مراعاة خصوصية المجتمع المسلم في أي زمان ومكان، وهو ما يمكن تحقيقه متى كان في عطائه الأدبي متفقًا مع عقيدته وشريعته، ومتوائمًا مع مبادئه وقيمه، وملتزمًا ضوابطه وحدوده، وألاّ يخرج عليها بشكل من الأشكال أو صورة من الصور، ولاسيما أن كثيرًا من الأحاديث النبوية قد جاءت لتؤكد تربية الإنسان المسلم على مبدأ الالتزام في قوله فلا ينطق إلا بالحق، وفي عمله فلا يأتي إلا بالخير، فعن أبي هريرة (رضي الله عنه)، عن الرسول (صلى الله عليه وسلّم)، أنه قال: «من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليقل خيرًا أو ليصمت» (البخاري، الحديث رقم ٦٠١٨، ص ١٠٥٢). ويأتي من أهم الدلالات

التربويــة لخاصــية الالتــزام في الأدب الإســلامي أن علــى الأديب المســلم في أي زمان ومكان أن يُربي نفسه على مبدأ الالتزام والتمسُك بتعاليم العقيدة الإسلامية، واحترام ضــوابطها الرئيسة، وهو ما يعني أنه في إنتاجه وعطائه الأدبي «سيحمل الفكرة، ويُبشر بالعقيدة، ويُزين للناس ما يُحب الكاتب والأديب، أو يُنبه على الخطر، وينفِّر من الشر، ويُحذر الناس من السوء» (بريغش، ١٤٠٥: ٣٧). كما أن هناك دلالةٌ أخرى تتمثل في أن على الأديب المسلم مهما كان مجاله أو فنه الأدبي أن «يضع في اعتباره أنه أديبٌ إسلاميٌ حقيقــيٌ مــن جانب، وأنه فردٌ يعيش في مجتمع مســلم من جانب آخــر، وعليه أن يُراعي القيم الأساسية في هذا المجتمع»(سعيد، ١٤١٣: ٧٦). وفي ذلك تربيةٌ على قوة الارتباط بــين الفــرد والمجتمع، ودور ذلك في نشــر الوعي والثقافة الاجتماعية التي تســتهدف في مجموعها إيقاظ لوعي الفردي والاجتماعي، وتنمية الإحســاس بالمســؤولية الاجتماعية عند أفراد وفئات المجتمع، ومن ثم التشجيع على أداء الواجب الوطني المطلوب. وهناك دلالةٌ ثالثةٌ تؤكد أن خاصــية الالتزام في الأدب الإســلامي تُربي المسلم تربيةً ذاتيةً على محاســبة نفسه قبل أن يشرع في عطائه الأدبي سواءً أكان قوليًا أم عمليًا، ولعل من أبرز الشــواهد على هذه الدلالة التربوية التي تُنبه الإنســان إلى ضــرورة الالتزام ومحاسبة الذات ومراقبتها قوله تعالى: (مَا يَلْفِظُ مِن قَوْلٍ إِلا لَدَيْهِ رَقِيبٌ عَتِيدٌ) (سورة ق: الآية ١٨). وما صــحّ عن أبي هريرة (رضــي اللّه عنه)، عن النبي (صــلى اللّه عليه وسلّم) أنه قال: «إن العبدَ ليتكلمُ بالكلمة من رضوان اللّه لا يُلقي لها بالاً يرفع اللّه بها درجات، وإن العبد ليتكلــم بالكلمة من ســخط اللّه لا يُلقــي لها بالاً يهوي بها في جهنــم» (البخاري، الحديث رقم ٦٤٧٨، ص ١١٢٣). والمعنى النهائي لهذه الخاصية يتمثل في أن التزام الأديب المسلم لا يمكن أن يكون التزامًا مصــطنعًا أو مظهريًا، ولكنه التزامٌ يأتي نابعًا من ذاته ومنطلقًا من قناعاته الداخلية، وهو ما يُشير إليه أحد الباحثين بقوله: «إن التزام الأديب الإسلامي ينبع من أعماق نفسه، ويُعد مقومًا من مقومات وجوده، حتى إنك لو حاولت أن تحرفه عنه لما انحرف، أو اجتهدت في أن تصــرفه إلى ما يُعارضــه لعصاك فيما تُحاول، ذلك لأن ما ألزم نفســه به إنما هو جزءٌ من عقيدته، والعقيدة تعدل الحياة عند المسلم، بل إن الحياة كثيرًا ما تُبذل رخيصةً في سبيل العقيدة» (الباشا، ١٤٠٥: ١٣١).

(٢) **الأدب الإســلامي أدبٌ صــادق وواقعــي:** ومعنــى هــذه الخاصــية أن الأدب الإســلامي لا بُد وأن يقوم على صفتي الصــدق والواقعية حتى يستطيع أن يُعطي المتلقي صــورةً حقيقيةً وصــادقةً عن واقع الحياة ومجرياتها دونما تزييفٍ أو مغالطةٍ أو تزويرٍ،

وهذا يفرض على الأديب المسلم أن يكون في إنتاجه الأدبي صادقًا وغير مخالف للواقع، كما أنه يستلزم «أن ينسجم الأديب المسلم مع نفسه وحقيقته، وكل أديبٍ مطالب بالصدق مع ذاته، فكيف يكون أدبُ الأديب إن لم يكن واقعه وحقيقته الشعوريةً والعملية نابعةٌ من الإسلام» (بريغش، ١٤٠٥: ٣٨). أما أبرز الدلالات التربوية في هذه الخاصية فهي الدلالة التقويمية التي يُعبِّر عنها الأديب بكل صدقٍ وواقعية من خلال فنه الأدبي لأي سلوك إنساني غير مقبول، «فالأدب الإسلامي يُصوِّر ما في الإنسان من نقائص، وضعف، وسقوط، وهبوط، على أساس أنها شرورٌ يجب الابتعاد عنها والتخلص منها، لا علىً أساس أنها واقعٌ لازمٌ لا محيد عنه، ولا أمل في الفكاك منه أو الارتفاع عليه» (سعيد، ١٤١٣: ٧٩). كما أن هناك دلالةً أخرى تؤكد أن الأدب الإسلامي في أية صورة من صوره يجب أن يكون صادقًا في تصويره، وواقعيًا في طرحه، وهو ما لا يُمكن أنً يتحقق إلا بأن يقول هذا الأدب للمُحسن أحسنت مدحًا وتشجيعًا، وأن يقول للمُسيء أسأت نُصحًا وتقويمًا، وهو ما يتفق مع منهج الإسلام والتربية الإسلامية التي تجعل من كل إنسان مسؤولاً أمام ربه جل وعلا، ثم أمام مجتمعه، وأمام نفسه عن كلمته الأدبية مكتوبةً كانت أم منطوقة أو غير ذلك، انطلاقًا من قوله تعالى لعموم المؤمنين: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ اتَّقُواْ اللّهَ وَكُونُواْ مَعَ الصَّادِقِينَ) (سورة التوبة: ١١٩). وقوله (صلى اللّه عليه وسلّم): «رحم اللّه عبدًا تكلمَ فغَنِم، أَو سكَتَ فسَلِم» (البيهقي، الحديث رقم ٤٩٣٤، ج ٤، ص ٢٤١). كما أن من الدلالات التربوية أن الأديب المسلم يختلف عن غيره من الأدباء الذين عرفتهم الأمم والحضارات السابقة واللاحقة؛ فهو أديبٌ تربى على صفة الصدق في أدبه قولاً كان أم عملاً أم نيةً، ولا يُمكن أن يُسخِّر فنه الأدبي لغير الصدق في أي شأن من شؤون حياته، «فهو كما يتحرى الصدق في أدبه ويلتزم بالتصور الإسلامي في أهدافه وأحلامه وأشواقه، فإنه لا يُجانب السلوك الإسلامي في معاشه، فالإيمان فكر، وعمل الصالحات تعبيرٌ عنه، وذكر اللّه حسًا وعقلاً وتصورًا تطبيقٌ سلوكيٌ والانتصار للحق سلوكٌ منهجيٌ إيجابي، وكل ذلك ترجماتٌ عمليةٌ لما وقر في القلب» (عليّان، ١٤٠٥: ١٢).

(٣) **الأدب الإسلامي أدبٌ هادفٌ ومثمر:** فهو أدبٌ يحمل رسالةً عظيمة، ويسعى إلى تحقيق غاية أو غايات معينة، ولا يُمكن أن يكون في أي صورة من صوره أدبًا عابثًا، أو مُهدرًا للأوقات ومُضيِّعًا للجهود والطاقات سواءٌ أكانت خاصةً بالأديب أم بالأدب أم بالمُتلقين لهذا الأدب في المجتمع، وانطلاقًا من هذا المعنى كان على الأديب المسلم أن

يحرص على تنزيه أدبه وتنقية عن كل ما قد يشينه، أو يُسقطه، أو يشوهه، أو يُفقده مصداقيته، وأن ينظر إلى ما يمكن أن ينتج عن أدبه من نتائج وتبعات، ولاسيما أنه «أدبٌ يحمل رسالةً، ويمضي على نهج ، ويسعى إلى هدف» (النحوي، ١٤٠٧: ٣٧). أما أبرز الدلالات التربوية لهذه الخاصية فيمكن الإشارة إليها في أنها تُسهم بدور فاعل في تربية النفوس على مصداقية الأدب الإسلامي الذي يسعى إلى أهداف معينةٍ وغاياتٍ مُحددة؛ ولا يُمكن أن يُضيّع جهد صاحبه، ولا جُهد قارئيه ومستمعيه دونَ فائدةٍ ومنفعةٍ، فالأديب المسلم من هذا المنطلق ينبغي أن يطرح على نفسه عِدّة أسئلة يأتي مَن أبرزها أسئلة الالتزام الثلاثة: ماذا أكتب؟ ولماذا أكتب؟ ولمن أكتبَ؟ ويمكن أن يُضاف إليها السؤال التالي: كيف أكتُب؟. وإلى هذا المعنى أشار أحد الباحثين بقوله: «بهذه التساؤلات والإجابة منها يُنشىء الأديب المسلم فنّه، ويكتب أدبه، وله هدفٌ واضحٌ مقصودٌ ومحسوبٌ وغاية مُرادة مرصودة»(بيلو، ١٤٠٥: ٧٢-٧٣). كما أن في هذه الخاصية دلالةً تربويةً أخرى تتمثل في أن شتى فنون هذا الأدب الإسلامي ومحتواها الإبداعي لا بُد وأن تحرص على تنمية الذوق الرفيع والحس الجمالي البديع عند المتلقي عملاً بما تُمليه العاطفة الصادقة التي تتضح معالمها في وضوح الغاية، وصدق المضمون، وسمو المعنى، فلا جفاء في المفردات ولا انحلال في الألفاظ، بل سموٌّ في القيم النبيلة والمُثل الفاضلة، وارتفاعٌ بالكلمة إلى المستوى الذي يتضح للمتلقي من خلاله أهداف هذا الأدب الكريمة وغاياته السامية.

(٤) **الأدب الإسلامي أدبٌ شاملٌ:** تتمثل شمولية هذا الأدب في كونه أدبًا يعتني بكل ما له علاقةٌ بحياة الإنسان من الكائنات والمكونات، والظروف والأحوال، والأقوال والأفعال، والأزمنة والأمكنة، ونحو ذلك من المجريات سواءً أكانت العلاقة مباشرةً أم غير مباشرة. ولعل مما يلفت النظر في خاصية الشمول التي يمتاز بها الأدب الإسلامي أنها شموليةٌ تنطلق في أساسها من شمولية الدين الإسلامي الذي «يوسِّع رقعة الحياة لتشمل ما بين السماوات والأرض، وما بين الدنيا والآخرة، وما بين الإنسان والكائنات جميعها» (بيلو، ١٤٠٥: ٥٨). ويأتي من أبرز الدلالات التربوية لشمولية الأدب الإسلامي أنه أدبٌ شاملٌ لمختلف مجالات الحياة وميادينها، وشؤونها وشجونها، وأحوالها وظروفها، وكل جزئية من جزئياتها، فهو غير محصورٍ في دائرة ضيقة من دوائر الحياة، ولا جانب واحد من جوانبها، فهو غير محصورٍ في مجرد «الأدب الوعظي الذي يُرغِّبُ الإنسانَ في الجَنة، ويُحذِّرهُ من النار» (العشماوي، ١٤٠٨: ١٨)؛ ولكنه مصطلحٌ واسع المعنى والدلالة لكونه

وثيق الصلة بكل ما في حياة الأفراد والمجتمعات، وفي هذا بُعدٌ تربويٌ يؤكد قوة العلاقة بين الأدب الإسلامي من جهة والتربية الإسلامية من جهة أخرى إذ إنهما يتفقان في خاصية الشمولية المستمدة في الأصل من شمولية الدين الإسلامي الحنيف وتعاليمه التي جاءت صالحةً لكل زمانٍ ومكان، ومناسبةً لكل مجالٍ وميدان. كما أن من أبرز الدلالات التربوية لخاصية الشمولية أنها تفرض على الأدبِ الإسلامي بعامة أن يُعنى بتحقيق التربية التكاملية التي «لا تُركِّز على أحد جوانب الإنسان، وإنما تعتني بالتنشئة المتكاملة للإنسان جسمًا وعقلاً وسلوكًا ووجدانًا، وبالعلاقات بين الإنسان وغيره، وبينه وبين ربه؛ فهي تُحرِّر العقل من الأوهام، وتُحرر النفس من العبودية لغير الله، وتحرر من الوقوع في أسر اللذات والشهوات، وتقيم علاقات بين الناس قوامُها: الأخوة والمساواة والعدل والحُب» (السمالوطي، ١٤٠٦: ٢٣). وهناك دلالةٌ تربويةٌ ثالثة تتمثل في كون شمولية الأدب الإسلامي تمتد في معناها (الغائي) لتشمل جوانب الحياة كلها دينيةً كانت أم دنيوية، بل إنها تمتد لتشمل الدارين، وهو ما يُشير إليه أحد الباحثين بقوله: «وهذا الأدب الذي يتسم بهذه الصفة يضع في حسابه الغايات البعيدة للحياة الإنسانية، ويُدرك أنها مُرتبطة بحياة أخرى تتعدى حدود الدنيا إلى الآخرة» (بريغش، ١٤١٦: ١٣٣).

(٥) **الأدب الإسلامي أدبٌ مستقل الهوية**: وتتضح هذه الخاصية من كون الأدب عند كل أُمة يُعد منبع حيويتها، ومنطلق أصالتها، ومرآة فكرها، وعلامة استقلاليتها، ومن هنا فإن استقلالية هوية الأدب الإسلامي تنطلق من كونه أدبًا له مصدريته الفريدة، وهويته المتميزة التي تحمل روح الإسلام وأصالته ومبادئه، وتتسم بصفاته وسماته، إذ «إن الإسلام يُنشئ أدبه من منطلقاته هو، وبتصوراته هو، ولا بأس من أن يستفيد من كل مذهب وكل مدرسة؛ ولكنه لا ينهزم أمامها أبدًا، ولا ينطلق منها أبدًا» (بريغش، ١٤٠٥: ٦٦). وفي هذه الخاصية دلالةٌ تربوية تتمثل في انفراد الأدب الإسلامي بالمنهجية التربوية الإلهية التي جاءت معالمها الرئيسة واضحةً جليةً في آيات القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة التي تُميز هذه المنهجية التربوية عن غيرها من المنهجيات القائمة على الآراء والفلسفات والنظريات والمذاهب البشرية التي ربما تكون مصيبةً في بعض الجوانب ومُخطئةً في جوانب أخرى. وهناك دلالةٌ تربويةٌ أخرى تتمثل في أنه لا يمكن تطبيق منهجية الأدب الإسلامي، والإلمام بأبعادها وتصوراتها وحقائقها إلا من خلال النتاج الأدبي للأديب المسلم الذي يعيش تلك المنهجية بقلبه، وفكره، وسلوكه، ومشاعره ويتربى عليها في كل شأنه حتى يمكن له أن يُعبِّر بها ومن خلالها عن ظروف

حياته، وحتى يكون قادرًا على تصوير مشاعره وتجربته من خلال (تصوره الإسلامي المستقل) دونما تكلف أو تصنع أو افتعال، ولاسيما أن «الأديب المسلم حين يُعبِّر عن حياته تلك، وعن تجربته من خلال هذا التصور لا يُمكن أن ينطق بلسان الآخرين أو يستعير أدواتهم؛ لأنه يملك أدواته، ويملك موهبته، ويملك تصوره» (بريغش، ١٤١٦: ١٠٦). كما أن من الدلالات التربوية لخاصية استقلال هوية الأدب الإسلامي وتميزها عن غيرها تلك المنهجية الربانية والصبغة الإيمانية التي ينطلق منها الأديب الإسلامي في عطائه ونتاجه الإبداعي نتيجةً لكون «غايات الأدب الإسلامي تنبثق عن فكر إسلامي ثابت لا يضعه إنسانٌ له مصلحةٌ خاصةٌ فيه ليُحقق عن طريقه أهدافه ومراميه، وإنما وضعه خالق هذا الكون الذي يعلم أسراره، ويُقدِّر فيه ما يشاء» (العشماوي، ١٤٠٩: ٢٣).

(٦) **الأدب الإسلامي أدبٌ عفيفٌ نظيف**: ومعنى ذلك أنه أدبٌ رفيع وسام في أغراضه، وهو ما يتحقق من خلال ترجمة الأدب الإسلامي لسلوك المسلم في كل شأنٍ من شؤون حياته، ومرد ذلك إلى عناية الإسلام بالجانب الأخلاقي الكريم الذي يمثل جانبًا مهماً ورئيسًا في تربية المجتمع المسلم بعامة وبخاصة أنه جانبٌ له دورٌ كبيرٌ وأثرٌ فاعلٌ في حياة الأفراد والمجتمعات والأمم، وليس أدل على ذلك من أن الله تعالى جعل الجانب الأخلاقي واحدًا من أهم أركان بعثة النبي (صلى الله عليه وسلّم)، فقد صحَّ عن الإمام مالك (رحمه الله) أنه قد بلغه أن رسول الله (رضي الله عنه)، قال: «بُعثتُ لأُتمِّمَ حُسْنَ الأخلاقِ» (مالك، الحديث رقم ١٦٠٩، ج ٢، ص ٩٠٤). ويأتي من أبرز الدلالات التربوية لهذه الخاصية أن الجانب الأخلاقي الطاهر النظيف العفيف للأدب الإسلامي ينطلق في الأصل من عناية الدين الإسلامي وتربيته الإسلامية بهذا الجانب التربوي السلوكي الذي تنعكس آثاره الإيجابية الفاعلة على حياة الأفراد والجماعات، فهو جانبٌ يُربي الأفراد والمجتمعات على تقوى الله تعالى وما ينتج عنها من الالتزام بالفضائل، والبُعد عن الرذائل، والدعوة إلى مكارم الأخلاق ومحاسنها، واجتناب رذائلها وسفاسفها، وفي هذا تربيةٌ على «أن يكون الأدب الإسلامي صورة من سلوك المسلم في القول والعمل، بمعنى أن يترفع في أسلوبه ولُغته وبنائه الفني للعمل الأدبي عن الابتذال والفجاجة والسوقية والإثارة أو الإباحية» (القاعود، ١٤٢٨: ٣٩). أما الدلالة التربوية الثانية لهذه الخاصية فتتمثل في كونها تدفع الأديب المسلم للتحلي بالصفات الحسنة، والتخلُق بالأخلاق الفاضلة، والتربِّي على السلوكيات المحمودة قوليةً كانت أم عمليةً في كل جزئيةٍ من جزئيات حياته حتى ينعكس ذلك على مختلف مظاهر حياته؛

إذ إنـه بقـدر ما يكون الأديب متحليًا بالأخلاق الحسـنة والقيم النبيلـة، فإن ذلك لا بُد وأن يظهـر واضـحًا جليًا في إبداعـه وعطائه وإنتاجه الأدبي، فلا يصـدُر عنه إلا الأدب الراقي الملتزم بالأخلاق الرفيعة والسـلوكيات الحسنة قولية كانت أم فعلية، وخير دليل على ذلك أن «الأديب المسلم لا ينطق بفُحش، ولا يُغري بقول أو عمل فيه ظُلم أو اعتداء، ولا يجـأر بـزور أو بُهتـان، ولكنه يحـث بأدبه - بطريقة غير مباشـرة - علّى الفضـيلة ويُنفـر من الرذيلة» (سـعيد، ١٤١٣: ٧٨-٧٩). وهناك دلالة أخـرى تتمثل في أن الأدب الإسـلامي الرفيع بكل أشـكاله وفنونه يُعد أداة تربوية لبنـاء المجتمع الواعي من خلال توجيه الناس في أي زمان أو مكان إلى الاعتزاز بالإسلام، والدعوة إلى أن يكون التعامل فيمـا بين أفراده قائمًا على فضـائل الأخلاق ومعالي الأمور. إضـافة إلى أن ذلك يعمل على تربيتهم على التحلي بالعفاف الذي يملأ النفوس بالأمل الرحب، ويبعد عنها شـبح اليأس فتكون بذلك نفوسًـا طيبة في كل شـأنها، وتكون إلى جانـب ذلك فاعلة وإيجابية في بناء المجتمع وتنميته، ولاسيما أن «ثمة ارتباطًا قويًا بين الأدب وبناء أخلاق المجتمع» (القاعود، ١٤٢٨: ١٥٩).

(٧) **الأدب الإسلامي أدبُ بناء وتنمية وتطور وأصالة**: ويتضح ذلك من كون الأدب الإسـلامي في حقيقته أدب بناء وتعمير، ووسـيلة تنمية وتطوير ورُقي حضـاري للأفراد والمجتمعات، وهو إلى جانب ذلك حريصٌ على أن يكون هذا النمو والتطور والرُقي سواءً أكان للفـرد أو المجتمـع إيجابيًـا وفاعلاً من خلال ما يتسـم به من المرونـة في التفاعل الحياتي، وما يتحلى به من حُسـن التجاوب مع معطيات التنمية الحضـارية في مختلف جوانب الحياة، وبخاصة أنه ينطلق من أصول ثابتة مستمدة من أصالة الدين الإسلامي الحنيـف، ومنهجيتـه، وحدوده، ومميزاته، إضـافة إلى قدرته علـى التحليق في أجوائه وآفاقه الرحبة التي تشـمل مختلف جوانب الحياة الدينية والدنيوية. وفي هذه الخاصية دلالةٌ تربويةٌ تؤكد أن الأدب الإسـلامي لا يرضـى بمجرد الانخراط في مسـيرة التنمية والتطور؛ ولكنه يلتزم بالعمل على حسـن توظيفها وتنميتهـا وترقيتها نحو أعلى المراتب وأسـمى الدرجـات، مع عدم الغفلة عن ضـرورة المحافظة على كل مـا يربطه بعقيدته، وأصـالته، وتاريخه، وماضـيه الزاهر المجيد، وبذلك يكون الأدب الإسـلامي «أدبًا ينمو في قوّته وامتداده، ينمو في أسـلوبه وأداته، ينمو في موضـوعاته وميادينه، ولكنه مع نموه يظل يحتفظ بخصائصـه الإيمانية كلها، لتكون سـببًا من أسـباب نموّه، ومصـدرًا من مصـادر حياته وعطائه. ويحتفـظ كذلك بقواعده وجُذوره وأصـوله، لا يتقطع عنها ولا

يتفلَّت منها » (النحوي، ١٤٠٧: ٣٨). كما أن هذه الخاصية دلالةٌ تربويةٌ أُخرى تؤكد أن الأدب الإسلامي بمختلف فنونه وآدابه وأنماطه وإبداعاته، أدبٌ فاعلٌ ومؤثر في حياة الأفراد والمجتمعات والأُمم؛ لكونه ينبع من داخل النفس وينطلق من أعماقها، فيكون بذلك متجاوبًا مع الفطرة السوية التي خُلق عليها الإنسان في أصل خِلقته، ومُتناغمًا مع القيم التربوية الكريمة التي ربى الإسلام عليها أبناءه في كل زمانٍ ومكان والتي جعلها مركوزةً في أنفسهم فلا تؤتي إلا ثمارًا طيبةً انطلاقًا من معنى قوله تعالى: (وَالْبَلَدُ الطَّيِّبُ يَخْرُجُ نَبَاتُهُ بِإِذْنِ رَبِّهِ وَالَّذِي خَبُثَ لاَ يَخْرُجُ إِلاَّ نَكِدًا كَذَلِكَ نُصَرِّفُ الآيَاتِ لِقَوْمٍ يَشْكُرُونَ) (سورة الأَعراف: ٥٨).

(٨) **الأدب الإسلامي أدبٌ إنساني النزعة عالمي الانتشار:** وتتأكد هذه الخاصية عندما نعلم أن الأدب الإسلامي لا يُمكن أن يكون أدبًا شعوبيًا، أو أدبًا قوميًا، أو أدبًا إقليميًا، أو نحو ذلك لأنه أدبٌ ينطلق في الأساس من العقيدة الإسلامية الشاملة التي جاءت للبشرية جمعاء، والتي جعلت غايتها بناء الشخصية الإسلامية الصالحة المصلحة في كل زمانٍ وأي مكان؛ فهو بذلك أدبٌ ملزمٌ بمخاطبة هذه الشخصية الإنسانية بعامة، وتجاوزٌ الحدود الزمانية والمكانية، وبخاصة أنه «امتدادٌ لا ينتهي، وشمولٌ لا يُحد» (عليّان، ١٤٠٥: ١٤). وفي هذه الخاصية دلالةٌ تربويةٌ بارزةٌ تتضح في كون الأدب الإسلامي يمتاز بالانفتاح على الآخر والتواصل الإيجابي معه، فهو أدبٌ غير منغلق على نفسه، ولا يؤمن بالتقوقع حول الذات والانعزال عن الآخر، كما أنه لا يؤمن - في الوقت نفسه - بالانفتاح المطلق المتسيب الذي لا تحده الحدود ولا تضبطه الضوابط؛ ولكنه أدبٌ مرنٌ يُخاطب الإنسانية وينتشر في كل مكانٍ من العالم برؤيته الخاصة، وهويته المستقلة، ومصدريته المتميزة التي تجعل منه أدبًا إنسانيًا عالميًا «يحُث الفرد والمجتمع على إتباع الحق، وقول الحق، والشهادة بالحق في كل شيء» (الدبل، د.ت: ١١١). كما أن هناك دلالةً تربويةً أُخرى تؤكد أن الأدب الإسلامي بمختلف فنونه وآدابه وأنماطه غير متعارض مع ما يمكن أن يُسمى بالتوجه الأدبي العالمي أو الإنساني في كثيرٍ من الجوانب الحياتية؛ فهو أدبٌ قادرٌ على التصوير والتعبير الذاتي الصادق الواضح الصريح، وتوجيه الخطاب التربوي الإنساني الفاعل المثمر لكل مكان في العالم بلغة جميلة راقية، وتدفق إبداعي متناغم يُحقق الانسجام والتآلف بين الأفراد والمجتمعات والأُمم، وهو أمرٌ يتحقق «إذا تهيأت له الأدوات الفنية المُتمرسة، والخبرة العميقة على خلق وتشكيل أدب عالمي يهم الإنسان في أقطار المعمورة، ويُمكن أن يفرض ترجمته إلى كل لغةٍ حية» (خليل، ١٤٠٨:

١٦٥-١٦٦). وبعد؛ فهذه جملةٌ من أبرز خصائص الأدب الإسلامي مع بعض دلالاتها التربوية التي تجعل من الأدب وسيلةً من أهم وأكثر الوسائل قدرةً على التأثير في حياة الأفراد والمجتمعات والأمم، سواءً أكان ذلك التأثير بصورة مباشرة أو غير مباشرة، ولاسيما أنه أدبٌ رفيعٌ يتصف بكل معاني السمو الفطريّ الذي ينطلق من الإيمان الخالص، ويتناغم مع الصفاء الروحي، ويتفق مع الاستقامة السلوكية التي لا تعرف الانحراف والزيغ والضلال.

السؤال الثالث: ما الدور التربوي للأدب الإسلامي في مواجهة ظاهرة الإرهاب وتحقيق أمن المجتمع المسلم؟

يمكن للأدب الإسلامي بشموليته الواضحة أن يُحلق في سماء مختلف المجالات والميادين الحياتية، وأن يكون وثيق الصلة بها من خلال عناية الأديب المسلم بتسخير موهبته وقدراته الأدبية أيًا كان نوعها لمعالجة مختلف القضايا والظواهر الاجتماعية، ولأن ظاهرة الإرهاب قد أقضّت مضجع المجتمع المعاصر واحتلت مساحةً ليست باليسيرة منه، فسوف نعرض لعدد من الأدوار التربوية التي يمكن للأدب الإسلامي من خلالها أن يُسهم في مواجهة هذه الظّاهرة والتصدي لها، والعمل على معالجتها والقضاء عليها حتى يتحقق للمجتمع المسلم أمنه واستقراره . ويأتي من أبرز هذه الأدوار التربوية ما يلي:

أولا: استشعار مسؤولية الكلمة وأمانتها: فيمكن للأدب الإسلامي بكل مقوماته وإمكاناته ومعطياته وفنونه أن يُسهم بفعالية وإيجابية في بناء مختلف المجالات والميادين الحياتية وتنميتها، وأن يكون وثيق الصلة بها من خلال ما يحمله الأديب المسلم في أي فن من فنونه وأي شكل من أشكاله من معاني الاستشعار والإحساس بمسؤولية الكلمة وأمانتها مكتوبةً كانت أم منطوقة، ولاسيما أن الإسلام ينطلق في نظرته إلى مسؤولية الكلمة من كونها أمانةً لقوله تعالى: (إِنَّا عَرَضْنَا الأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَن يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الإِنسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُوماً جَهُولاً) (سورة الأحزاب: الآية ٧٢). وهذا يعني أن المسؤولية تعني مسؤولية الأديب المسلم الإيجابية في أي كلمة يكتبها أو ينطقها أمام الله تعالى، ثم أمام نفسه ومجتمعه بما فيه ومن فيه. ومتى تحقق عند الأديب المسلم هذا الشعور الصادق بالمسؤولية وأمانتها ودورها التربوي الفاعل؛ فإنه يستطيع أن يجعل من أدبه أدبًا تربويًا وتوجيهيًا مسؤولاً انطلاقًا من إدراكه واستشعاره لمعنى قوله تعالى: (مَا يَلْفِظُ مِن قَوْلٍ إِلا لَدَيْهِ رَقِيبٌ عَتِيدٌ) (سورة ق: الآية

١٨). وهذا يعني أن من أبرز الأدوار التربوية للأدب الإسلامي العمل المستمر على تنمية روح المسئولية لدى الفرد المسلم خاصةً والمجتمع المسلم عامة، وبخاصة أن في إمكان الأديب المسلم توجيه «قلمه ولسانه وفكره لتهذيب تصرفات الشباب وتربيتهم تربيةً إسلاميةً حقة، ويمكن له أن يوجِّهه إلى نقد بعض السلوكيات، والتحذير من نتائجها ضاربًا المثل ببعض النماذج التي سلكت تلك المسالك وكانت نتيجتها الخُسران والبوار في الدنيا والآخرة» (سعيد، ١٤١٣: ٧٢).

ثانيًا: استثارة الحمية واستنهاض الهمم: وهو دورٌ رئيسٌ يتمكن الأديب المسلم بواسطته من مخاطبة الآخرين على اختلاف فئاتهم وأعمارهم ومستوياتهم بأية صورة من صور الأدب وأي فنٍ من فنونه مستثيرًا لحميتهم، ومستنهضًا لهممهم، ومذكيًا لمشاعرهم نحو أهدافٍ محددة وغايات معينة تخدم مسيرة البناء والتربية والتنمية في المجتمع، وبذلك يعمل الأدبُ على تغيير القناعات وتصحيح المفاهيم؛ إضافةً إلى تدريب النفوس على مواجهة الإحباط واليأس، وعدم الاستسلام للشر والتشاؤم، ولاسيما أن الأديب المسلم كائنٌ حسّاسٌ جدًا، فهو مبدعٌ في التقاط كل ما يدور حوله من أحداث، ومتغيرات، وظروف ومعايشتها ليحولها بطريقة إبداعية إلى نصوص أدبية رائعة، وإبداعات فنيةٍ متميزة لها أثرٌ كبيرٌ في استنهاض الهمم، وبث روح الحماسة، وتحريك العواطف، وهذا معناه أن على الأديب المسلم أن يجتهد في أن «يستشرف بنفسه جغرافية البيئة البشرية، وأن يستشف بشعوره طبيعة التضاريس الإنسانية، وأن يتحسس بشفافيته المرهفة مواطن الذوق والفن والجمال، ومن ثم العمل على إيقاظ مكامن الإثارة، واستحثاث دوافع الاستجابة، وحوافز الاستقطاب» (الشهري، ١٤١٨: ٦٣-٦٤). وفي ذلك ملمحٌ تربويٌ يؤكد أن الأديب المسلم أيًا كان فنه ومجال إبداعه قادرٌ على تغيير القناعات وتصحيح المفاهيم من خلال اجتهاده في صياغة فنه وإبداعه الأدبي في قوالب أدبية متنوعة وفق ما يسعى لتحقيقه من أهداف ومضامين وطموحات تربوية سواءً أكانت فردية أم جماعية ليُشارك بها من حوله الآمال والآلام، والأفراح والأتراح، وغير ذلك من الأحوال والظروف.

ثالثًا: تسجيل المواقف الخالدة في حياة الأفراد والمجتمعات: ويأتي هذا الدور انطلاقًا من كون صور الفنون الأدبية الإسلامية تزخر - في الغالب - بالتعابير الرائعة الجميلة، والمشاعر الأخوية الصادقة، والأحاسيس الإنسانية النبيلة التي تستوطن

النفوس البشـرية؛ فتبقى خالدةً فيها وتكون أثبت أثرًا وأعم تأثيرًا، وبخاصـة أن الأدب يعدّ وسـيلةً تربويةً فّاعلةً ومؤثرةً أكثر من أية وسيلة أخرى؛ لما للعبارة الأدبيةً وللخطاب الأدبـي من وقع شـديد ومؤثر على النفوس، ولما لهمًا أيضًـا مـن دور كبير وأثر فاعل في تحريك العواطفً، وتأجيج المشاعر، وتهيئة العقول والنفوس لقبول ماً يهدفً إليه الأديب المسلم الواعي من إحداث للتغيير في نفوس وعقول المستهدفين، وقناعاتهم، وتوجهاتهم، وسلوكياتهم، وبخاصة أنً لسان الأديب وكلماته وإبداعه يكون «شهدًا حينما يرق ويحلو، وسيفًا صارمًا عندما يُسل ويجلو، يبرز هذا في خُطب الخطباء الرنانة، وحكمهم البليغة، وأمثالهم المحشوة متونها ببدائع اللفظ، وكرائم السبك، وسلامة اللُغة، وغزارة الألفاظ، فهـي تألقٌ في التعبير، وتأنقٌ في التصـوير، وكأن رقاب الألفاظ والمعاني آخذةً ببعضـها» (الشـهري، ١٤١٨: ٥٢-٥٣). وليس هذا فحسـب؛ فإن مجرد اندماج الإنسان مع الأدب الإسلامي الرفيع بصـوره الجميلة الرائعة المبدعة المحرِّكة للعواطف والمثيرة للمشاعر، سـواءً بالقـراءة أو الاسـتماع أو المشـاهدة أو نحو ذلك كفيلٌ في معظـم الحالات بجعله أدبًا متفاعلاً مع ظروف وأحوال مجتمعه الذي يعيش فيه، ومُعايشًـا لقضايا أُمته؛ الأمر الـذي يترتب عليه - في الغالب - أن يُسـجّل بعض المواقـف العملية الخالدة التي تنطلق من منطلق التوجيه والتربية، وتهدف إلى احتواء المتغيرات الكثيرة والمتباينة في مختلف الميادين والمجالات الحياتية والحرص على حُسـنِ معالجتها وبيان حقائقها، وتسـجيل مآثرها ومفاخرها، وبذلك يُسـهم إسـهامًا فاعـلاً في حماية كيانهـا، وحفظ تاريخها، والعناية بهويتها الأصيلة وشخصيتها المتميزة.

رابعًـا: نشـر ثقافة الأمن والأمـان في المجتمع:وينطلق ذلك من كـون الأدب - على وجه العموم - سـلاحًا ذا حدّين، حيث يمكن اسـتخدامه للخير كما يمكن اسـتخدامه للشـرّ، إلا أن الأدب الإسـلامي - علـى وجه العمـوم - ليس كذلك أبـدًا؛ إذ إنه لابدّ أن يكـون أدبًـا أحادي الاتجاه فـلا يتوقع منه إلاّ أن يكـون أدبًا موجَّهًـا وموجِهًا نحو الخير والفضـيلة، والبناء والسـلام حتى يعدّ وسـيلةً تربويةً فاعلةً، ومؤثرةً، وإيجابيةً في نشر ثقافـة الأمـن والأمان في المجتمـع، وإن لم يكن ذلك كذلك فما من شـك أنه سـيتحوّل إلى معـول هـدم، وأداة تخريـب للمجتمعـات والأمم، وحينها يفقـد دوره الفاعل المؤثر في تربية الأمم وبناء الحضـارات، الأمر الذي - لا شـك - أنه سـيؤدي إلى ظهور بعض الأمراضـ الاجتماعيـة، والظواهر السـلبية الخطـرة التي لا يمكن أن ينتج عنها سـوى الشـر والفساد، وانتشـار الخوف، وانعدام الأمن، وفقدان الاستقرار، ونحو ذلك. وهنا

تتضح أهمية الأدب الإسلامي في نشر ثقافة الأمن والأمان داخل المجتمع من خلال التركيز في الطرح الأدبي على معايشة قضايا العصر ومشكلاته وظروفه سواءً أكانت عامةً أم خاصة، والنظر فيها بعين البصيرة والتدبر، والعمل على التجاوب معها بحكمة وروية، والإسهام في حلها حلاً متوازنًا، والاجتهاد في بيان حقيقتها وكشف غموضها، والحرص على تسخير مختلف الوسائل الإعلامية لنشر هذه الثقافة، وتعميقها في نفوس أبناء المجتمع من خلال توظيف مختلف الفنون والأنماط الأدبية لتوعيتهم بأهميتها، وحفزهم على التفاعل الإيجابي معها وتطبيقها في مختلف جوانب حياتهم ومجرياتها، ولاسيما أن الأدب الإسلامي قادرٌ على تهذيب نفسية المتلقي في أي زمانٍ ومكانٍ ليُقبل على العمل البناء والمثمر؛ الذي يحقِّق مصالح الفرد والمجتمع والأمة، ويقومٍ بتنمية المشاعر الصادقة والعواطف النبيلة لدى الفرد؛ والتي تؤدي إلى دفعه للانتماء لوطنه ومجتمعه وأمته، والتأكيد على غرس مبدأ الانتماء للوطن، والمحافظة على أمنه واستقراره وسلامته من كل ما يُهدد وحدته.وبذلك يكون كل فرد من أبناء المجتمع رجل أمن وصمام أمان في أي مكانٍ كان، وإذا ما تحقق ذلك فإن الأمن النفسي للفرد يعني الأمن النفسي عند من حوله من أبناء المجتمع الذين ينعمون جميعًا بنعمة الأمن والاستقرار فيُقبلون على عملية البناء الاجتماعي الكلية التي تكفل للمجتمع تحقيق كل معاني التقدم والرقي.

خامسًا: العمل على التغيير الإيجابي في حياة الفرد والمجتمع: فمن المعلوم أن «الأديب ليس مصلحًا اجتماعيًا بالمعنى الوظيفي، ولكن أدبه قادرٌ على الإسهام في الإصلاح الاجتماعي إذا كان أدبًا جيدًا قادرًا على الأخذ بالألباب والقلوب» (القاعود، ١٤٢٨: ١٥٨). ويتحقق هذا الدور البارز من خلال اجتهاد الأديب المسلم في تسخير الكلمة الأدبية مكتوبةً أو منطوقةً لمخاطبة الفكر والشعور عند أبناء المجتمع فيكون ذلك عاملاً مساعدًا في تصحيح المفاهيم الخطأ، والحث على تغيير السلوكيات المنحرفة، ومن ثم تخليص المجتمع بما فيه ومن فيه من دواعي الكراهية، والعنف، والحقد، والبغضاء، ولاسيما أنه «يُفترض في الأديب المسلم أن يحمل روح الإسلام الصافية التي تنعكس على كل ما يقول ويفعل» (القاعود، ١٤٢٨: ١٥١). وبذلك يمكن القول: إن العبارة الأدبية والإنتاج الإبداعي للأديب المسلم منطوقًا كان أم مكتوبًا يُعد في حقيقته أداة تغيير تربوية مضمونة النتائج في - الغالب - سواءً أكان هذا الإبداع مرتبطًا بالقناعات أو بالممارسات شريطة أن يتم توظيفها التوظيف الحسن الذي يمكن من خلاله تحقيق ملامح هذا

التغيير الإيجابي النافع المفيد، ولاسيما أن «الكلمة تحمل مع الإنسان مسؤولية الحياة، حتى تغدو في قيمتها وأهميتها الإنسان ذاته، وتحمل شخصيته وأبعاده لأنها تُعبِّر عن عقيدته، وعن أصدق مكنوناته؛ فإذا صدرت عن معين طيب كانت كلمةً طيبة، وإن صدرت عن معينٍ خبيثٍ كانت كلمةً خبيثة» (بريغش، ١٤٠٥: ٢٢-٢٣).

سادسًا: إعداد أفراد المجتمع لمواجهة التحديات المعاصرة والمستقبلية: يُعد الأدب في أي مجتمع من المجتمعات واحدًا من أبرز الوسائط التي لها إسهامٌ فاعلٌ في تربية أفراد المجتمع وفئاته، وإعدادهم مع غيرها من الوسائط الأخرى لمواجهة تحديات العصر سواءٌ أكانت تحديات حاليةً أم مستقبلية، من خلال ما يمكن أن يقوم به من غرس وتنمية للقيم المجتمعية الفاضلة، ومراعاة المبادئ الكريمة، والتحلي بالصفات النبيلة التي تسمو بنفوس أصحابها إلى معالي الأمور وترتفع بهم عن دناياها. وليس هذا فحسب؛ فالإبداعات الأدبية أيًا كان نوعها تعمل على تربية أبناء المجتمع من خلال ما يُمكن أن يُسمى بالخطاب الأدبي الناصح الذي يدُل على الحق ويُرشد إلى الخير، ويحث على مواجهة مختلف التحديات والمشكلات والظواهر الفكرية، والثقافية، والاجتماعية، والأمنية التي يأتي من أبرزها الإرهاب بمختلف صوره وأشكاله، عن طريق تكريس الكثير من المبادئ والقيم التربوية الكريمة في نفوس المتلقين من أبناء المجتمع وفئاته، ضمانًا لنشر الثقافة الصحيحة في أوساطهم، وتنمية الوعي الإيجابي عندهم، وتصحيح المفاهيم الخطأ لديهم من خلال مجموعة القوالب الأدبية المتنوعة التي لا شك أن لها دورًا رئيسًا في تربية الناس، وإيقاظ وعيهم، وتحريك مشاعرهم، وتنمية الولاء والانتماء الصادق للوطن وللأمة في النفوس الأمر الذي يترتب عليه القدرة على مواجهة التحديات والمشكلات المختلفة بكل ثقة واقتدار، اعتمادًا على التربية الصحيحة التي تعمل على تشكيل القيم الفاضلة، وغرس الأخلاق الكريمة، وتصحيح المفاهيم الخطأ اعتمادًا على الجهود الفردية الذاتية، والمهارات الحياتية المكتسبة، وبذلك يمكن القول: إن الأدب بمثابة السلاح الذي يمكن تسخيره لمواجهة الأخطار المحدقة بالمجتمع، ومجابهة التحديات التي يتعرض لها، والتصدي للظواهر الاجتماعية السلبية التي يأتي من أبرزها ظاهرة الإرهاب وما في حكمها من الظواهر الأخرى.

سابعًا: نشر ثقافتي الحوار والمواطنة بين أفراد المجتمع: سبق وأن أشرنا إلى أن الأدب الإسلامي بعباراته الأدبية وإنتاجه الإبداعي المنطوق أو المكتوب يُعد في حقيقته

(أداة تغيير تربوية) مضمونة النتائج، سواءً أكان هذا الإبداع الأدبي مرتبطًا بالمفاهيم والقناعاتً، أو بالمُمارسات والتطبيقات، مع التأكيد على ضرورة أن يتم توظيفها التوظيف الإيجابي الذي يمكن من خلاله تحقيق ملامح هذا التغيير النافع المفيد. ويأتي من أبرز الأدوار التربوية للأدب الإسلامي أنه يُمكن أن يُسهم بفعالية في مواجهة ظاهرة الإرهاب والتصدي لها من خلال عنايته بنشر ثقافتي الحوار والمواطَنة بين أفراد وفئات المجتمع، وهو ما يُمكن تحقيقه من خلال تفعيل آليات الخطاب الأدبي وأدواته المتنوعة وتوظيفها لهذا الغرض في مختلف المناسبات؛ فالحوار وسيلةٌ فاعلةٌ لتوضيح الحقائق وبناء المفاهيم الصحيحة وغرسها في الأذهان والمفاهيم، ولاسيما عندما يكون الحوار ثقافيًا مُثمرًا، وفي قوالب أدبية شائقة وجذّابة تسعى في مجموعها لزرع الثقة في النفوس، وتحقيق الإقناع العقلي والمنطقي سواءً عند المتحاورين أو المستمعين. وليس هذا فحسب، فيُمكن للأدب الإسلامي العمل على ترسيخ مبدأ (المواطنة الحقة) في نفوس أبناء الوطن وفئاته المختلفة، والتأكيد على غرس مبدأ (حُب الوطن)، وما يترتب على ذلك الحب من صدق الولاء، وقوة الانتماء للمجتمع المسلم بخاصة، وللأمة المسلمة بعامة، ولاسيما أن الأديب المسلم يستطيع مخاطبة المشاعر والعواطف الإنسانية المختلفة التي تدفع أفراد المجتمع إلى مزيد من التماسك واللحمة، وتحقيق معاني الوحدة الوطنية النابعة من صدق الولاء الذي «يُركز على المشاعر والعواطف والجماعة باعتبار أنه رابطةٌ وجدانيةٌ واستعداد إرادي يتخذ العديد من الصور كالطاعة، والالتزام، والإخلاص، والواجب، والصداقة» (يوسف، ٢٠١١: ٤٢).

ومن كل ما سبق تكون خلاصة القول: إن للأدب الإسلامي - بكل فنونه - دورًا تربويًا مهمًا ورئيسًا في مواجهة ظاهرة الإرهاب وما في حكمه من الظواهر السلبية الأخرى لغرض تحقيق أمن المجتمع المسلم، ويمكن الإشارة إلى هذا الدور في النقاط التالية:

١. إظهار وسطية الإسلام واعتداله وتوازنه في معالجة مختلف جوانب الحياة، وترسيخ مبدأ الانتماء الوطني الصحيح لدى أفراد المجتمع وفئاته جميعهم، ولاسيما من الشباب الذين لا شك أن في ذلك إشعارًا لهم بالاعتزاز والفخر وتحقيقًا للانتماء والولاء.

٢. تحصين أبناء المجتمع وفئات ضد الكثير من الأفكار المنحرفة والمذاهب الخطأ من خلال نشر ثقافة الأمن والأمان المجتمعي في قوالب أدبيةٍ زاخرةٍ بالمعاني

السامية التي تهدف في مجموعها إلى بيان الحق وغرسه في النفوس بالمناقشة العلمية الهادئة والهادفة، وشجب مختلف السلوكيات المنحرفة في أي زمانٍ وكل مكان.

٣. الإسهام في نشر التوعية الصحيحة من خلال القوالب الأدبية المدروسة، والتعريف الوافي بمختلف الأفكار والمذاهب والتيارات الخطأ قبل وصولها إلى أبناء المجتمع، مع الحرص على الانطلاق في هذا الشأن من المنطلقات العقدية الرئيسة الواضحة لغرض تصحيح المفاهيم، وتقويم الاعوجاج الفكري لدى الشباب باستخدام أساليب تربوية متنوعة كإقامة الحُجة والإقناع، والنصح والإرشاد، ودعوة المخطئ إلى الرجوع عن خطئه، ونحو ذلك.

٤. تسخير الأعمال الأدبية المتنوعة لتنمية الشعور بالوحدة الوطنية، ونبذ مبدأ العنف والتطرف والإرهاب والفُرقة والاختلاف وما في حُكمها كأساليب فورية لحل ما قد يواجهه أبناء المجتمع من مشكلات وتحديات، والأخذ بحكمة على أيدي الذين وقعوا في براثن الانحراف الفكري، والعمل على إقناعهم بأخطائهم القولية والعملية، ومنعهم من الإخلال بالأمن الفكري للمجتمع، ونهيهم عن مجالسة أهل الانحراف والتطرف الفكري.

٥. دعوة المعنيين بمختلف فنون الأدب الإسلامي إلى الاجتهاد في تقييم الأفكار والرؤى التي ينادي بها عناصر الجماعات الإرهابية والتنظيمات المتطرفة، والعمل على نقدها نقدًا هادفًا، وتعميق التحليل التصحيحي الواعي للشعارات التي يطلقونها، والمبادئ التي يدَّعون تبنيها ، والمزاعم التي يزعمون السعي إلى تحقيقها.

٦. العمل تربية الفرد وتنمية المجتمع من خلال الحرص على تهذيب الروح وتعديل السلوك وتصحيح الفكر من خلال المعطيات الأدبية المختلفة التي تدفع الأفراد والمجتمعات نحو العمل البناء والمثمر؛ الذي يحقِّق مصالح الفرد والمجتمع، ويقوم بتنمية العواطف النبيلة لدى الأفراد فيتحقق انتماؤهم الحقيقي لمجتمعهم ووطنهم وأمتهم، ومن ثم المحافظة على أمنه وسلامته واستقراره.

٧. وضع خطط شاملة ومدروسة يمكن للمعنيين بالفنون الأدبية الإسلامية من خلالها متابعة مشكلات الشباب المعاصرة، ومحاولة حلها في ضوء أحكام الدين

الإسلامي الحنيف وتعاليمة ومنهجية والتربية الإسلامية السامية، والعمل من خلالها على حماية أبناء المجتمع من مخاطر الغلو والتشدد والاندفاع في مختلف شؤون الحياة.

التوصيات

يأتي من أبرز التوصيات التي يمكن أن نخرج بها من هذا البحث ما يلي:

أولاً: التشجيع على تبني مختلف الجهات الثقافية والأدبية المهتمة بالشأن الثقافي في المجتمع من حيث تنظيم (المسابقات الأدبية التنافسية) التي يكون موضوعها الرئيس كيفية توظيف الفنون الأدبية المختلفة للتصدي لظاهرة الإرهاب والقضاء عليها وتخليص المجتمع من مخاطرها.

ثانيًا: تخصيص (جائزة سنوية) على مستوى الدولة تُعنى بمجال الإبداع الأدبي المتخصص في التصدي لمختلف الظواهر الاجتماعية السلبية كظاهرة الإرهاب، وظاهرة المخدرات، وظاهرة البطالة، ونحوها.

ثالثًا: تضمين المناهج والمُقررات الدراسية في مختلف المراحل الدراسية بعض الأعمال الأدبية المتميزة التي توضح ماهية الإرهاب، وخطورته، وأسبابه، ودواعيه، وكيفية التصدي له والقضاء عليه.

رابعًا: توظيف الأعمال الأدبية المتميزة بمختلف أنماطها عبر مختلف الوسائل الإعلامية المعاصرة لنشر الثقافة الإيجابية المنشودة، التي يمكن من خلالها معرفة التعامل الصحيح مع ظاهرة الإرهاب وما في حُكمها من الظواهر السلبية الأُخرى.

خامسًا: ضرورة تفعيل دور الأدب الإسلامي بمختلف فنونه المُعاصرة في تنمية مبدأ الوحدة الوطنية بين أبناء المجتمع، والحرص على نبذ كل دواعي الفرقة وأسباب الاختلاف ، والعصبيان ونحوها ؛ انطلاقاً من مُسلمات الدين الإسلامي وتعاليمه التي تدعو إلى لم الشمل ووحدة الصف.وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

المراجع

١. القرآن الكريم

٢. الأصبحي، مالك بن أنس. (د. ت). المُوطَّأ. صححه ورقّمه وخرَّج أحاديثه وعلق عليه محمد فؤاد عبد الباقي. القاهرة: دار الحديث.

٣. ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم. (د. ت). لسان العرب. المجلد الأول، بيروت: دار الفكر.

٤. الباشا، عبد الرحمن رأفت. (١٤٠٥هـ/١٩٨٥م). نحو مذهبٍ إسلاميٍ في الأدب والنقد. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٥. البخاري، محمد بن إسماعيل. (١٤١٩هـ/١٩٩٩م). صحيح البخاري. ط (٢). الرياض: دار السلام.

٦. البيهقي، أبو بكر أحمد بن حسين. (١٤٠٧هـ/ ١٩٨٦م). الجامع لشعب الإيمان. بومباي: الدار السلفية.

٧. الدبل، محمد بن سعد. (د.ت). من بدائع الأدب الإسلامي (دراسةٌ نقديةٌ لنصوصٍ من الخطابة والقصة والشِعر). المدينة المنورة: نادي المدينة المنورة الأدبي. الكتاب رقم (٦٧).

٨. السمالوطي، نبيل محمد توفيق. (١٤٠٦هـ/١٩٨٥م). المنهج الإسلامي في دراسة المجتمع – دراسة في علم الاجتماع الإسلامي. ط (٢). جدة: دار الشروق.

٩. الشهري، عبد الله عبد الرحمن. (١٤١٨هـ/١٩٩٧م). نوافذ أدبية (مقالاتٍ وآراء في صورٍ أدبيةٍ وفنية). (د. ن).

١٠. العشماوي، عبد الرحمن صالح. (١٤٠٩هـ). الاتجاه الإسلامي في آثار باكثير القصصية والمسرحية. الرياض: الحرس الوطني،المهرجان الوطني للتُراث والثقافة.

١١. القاعود، حلمي محمد. (١٤٢٨هـ/٢٠٠٧م). الأدب الإسلامي (الفكرة والتطبيق). الرياض: دار النشر الدولي.

١٢. الكيلاني، نجيب. (١٤١٢هـ/١٩٩١م). أدب الأطفال في ضوء الإسلام. ط (٣). بيروت: مؤسسة الرسالة.

١٣. النحوي، عدنان علي رضا. (١٤٠٧هـ/١٩٨٧م). الأدب الإسلامي إنسانيته وعالميته. ط (٢). الرياض: دار النحوي للنشر والتوزيع.

١٤. بدر، عبد الباسط. (١٤٠٥هـ/١٩٨٥م). مقدمة لنظرية الأدب الإسلامي. جدة: دار المنارة.

١٥. بريغش، محمد حسن. (١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م). في الأدب الإسلامي دراسة وتطبيق. ط (٢). الزرقاء: مكتبة المنار.

١٦. بريغش، محمد حسن. (١٤١٦هـ/١٩٩٦م). الأدب الإسلامي أصوله وسماته. ط (٢). بيروت: مؤسسة الرسالة.

١٧. بيلو، صالح آدم. (١٤٠٥هـ/١٩٨٥م). من قضايا الأدب الإسلامي. جدة: دار المنارة للنشر.

١٨. خليل، عماد الدين. (١٤٠٨هـ/١٩٨٨م). مدخل إلى نظرية الأدب الإسلامي. ط (٢). بيروت: مؤسسة الرسالة.

١٩. سعيد، محمود شاكر. (١٤١٣هـ). في الأدب الإسلامي. الرياض: دار المعراج الدولية.

٢٠. عليّان، مصطفى. (١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م). مُقدمة في دراسة الأدب الإسلامي. جدة: دار المنارة للنشر.

٢١. قطب، محمد. (١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م). منهج الفن الإسلامي. القاهرة: دار الشروق.

٢٢. يوسف، سناء علي أحمد. (٢٠١١م). تربية المواطنة في ضوء التحديات المُعاصرة (المواطنة في الفلسفات المختلفة). دسوق: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

فاعلية تدريس العلوم وفقاً لاستراتيجيتي خرائط التفكير والخرائط الذهنية الالكترونية في تنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم وبعض عادات العقل لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي المعاقات سمعياً بأبها

د. ريحاب أحمد نصر

قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الملك خالد

فاعلية تدريس العلوم وفقاً لاستراتيجيتي خرائط التفكير والخرائط الذهنية الالكترونية في تنمية التحصيل وبقاء اثر التعلم وبعض عادات العقل لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي المعاقات سمعياً بأبها

د. ريحاب أحمد نصر

قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الملك خالد

ملخص

هـدف البحـث الى تعرف فعاليـة تدريس العلوم وفقاً لاسـتراتيجيتي خرائط التفكـير والخرائط الذهنية الالكترونية في تنمية التحصـيل وبقاء اثر التعلم وبعض عادات العقل لدى تلميذات الصـف السـادس الابتدائي المعاقات سمعياً بأبها، وتم اختيار عينة البحث من تلميذات الصف السادس المعاقات سمعيا بأبها، وتم تقسيمها إلى مجموعتـين أحداهمـا مجموعة تجريبية درسـت وحدة «تنوع الحيـاة» وفقاً لاسـتراتيجيتي خرائط التفكير والخرائـط الذهنيـة الالكترونية، والأخرى ضـابطة درسـت نفس الوحـدة بالطرق المعتـادة في مدارس المعاقين سـمعياً، وطبق عليهم اختبار تحصـيلي، ومقياس عادات العقل، واختبار تحصيلي مؤجل (بعد مرور ستة اسابيع من دراسـة الوحدة)، وأسـفرت النتائج عن وجود فروق دالة احصائياً بين درجات تلميذات المجموعة التجريبية ودرجات تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ومقياس عادات العقلية، الاختبار التحصـيلي المؤجل لصالح المجموعة التجريبية، وأوصى البحث بضرورة نشر ثقافة التدريس وفق استراتيجيات قائمة على التفكير البصـري للمعاقين سـمعياً مثل التدريس باستخدام استراتيجيتي خرائط التفكير والخرائط الذهنيـة الإلكترونيـة، وتدريـب معلمي العلوم للتلاميذ المعاقين سـمعياً عليهـا، والاهتمام بتنميـة عادات العقل المرتبطة بدراسة العلوم للتغلب على المشكلاتالتي تواجه فئة المعاقين سمعياً في المواقف الحياتية.

Abstract

The research aims at identifying the effectiveness of teaching science according to thinking maps and electronic mind maps strategies to develop achievement, retention and some habits of mind among sixth grade hearing impaired pupils in Abha. The sample was divided into two groups, one experimental group that was taught unit «diversity of life», according to thinking maps and electronic mind maps strategies, and another control group that was taught the same unit in the usual ways in deaf education. The researcher tools were applied; an achievement test, the scale of habits of mind, and an achievement test (delayed after six weeks of studying the unit). The results revealed that there was significant between the experimental group and the control group in the post tests and the habits of mind in the favor of the experimental group. And the research recommended the necessity for promoting a culture of teaching according to strategies based on visual reasoning for the hearing impaired such as teaching using Thinking Maps and Electronic Mind Maps Strategies, training hearing impaired pupils' science teachers on them, and concerning the development of habits of mind related to the study of science to overcome the problems facing the hearing impaired in life situations.

مقدمة

في جميع دول العالم يتزايد الاتجاه نحو العناية بذوي الاحتياجات الخاصة سواء كانت اعاقتهم بصرية، ام سمعية، ام ذهنية، ام حركية، فالواقع الفعلي يوضح ان هناك تزايداً مستمراً في اعداد هؤلاء التلاميذ على مستوى العالم.وتأتي الإعاقة السمعية في مقدمة الإعاقات حيث يوجد حوالي (٤٦٢) مليون شخص في العالم يعانون من فقدان حاسة السمع، كما ويتسبب فقدان حاسة السمع في إعاقة الفرد عن الاتصال بالعالم المحيط به و التي هي أساس لاستمرار الحياة الاجتماعية و تطويرها، كما تؤدي إلى إعاقة في بعض خصائص النمو، لما تسببه من عزل للمعاق نتيجة وجود حاجز التخاطب، لذلك تعتبر الإعاقة السمعية بشكل عام من أكثر الإعاقات تأثيرا في المجالين التعليمي والاجتماعي (محمد، ٢٠٠٣، ١٨)،(القريطي، ٢٠٠١، ٣٠٩)، http://www.wwhearing.org. كما و تتفق نتائج معظم الدراسات التي اهتمت بالمعاقين سمعياً على أن مستوى تحصيل المعاقين سمعياً يقل بثلاثة صفوف عن مستوى تحصيل أقرانهم العادين الذين يكافئوهم في العمر، ويرجع ذلك إلى أن الأثر الأكبر للإعاقة السمعية و ليس لانهم يعانون من تدني في قدراتهم العقلية بل يوجد من بينهم موهوبين و متفوقين ، الأمر الذي يؤدى إلى التأثير السلبي على التحصيل في القراءة بشكل أساسي بسبب الضعف اللغوي، ثم أن ضعف مهارة القراءة لا يؤثر فقط على التحصيل الاكاديمى في مجال اللغة ولكن يؤثر أيضا على المجالات الأخرى كالعلوم والرياضيات والاجتماعيات (صديق،٢٠٠١، ١٣) (سليمان،٢٠٠١، ١١٢) .وفي هذا الصدد يرى لانج وستيلي (Lang & Steely, 2003,80) ان حاسة السمع تقع في مقدمة الحواس التي تيسر عملية التعليم ولأهمية هذه الحاسة يجب ان تبذل جهود كبيرة لرعايتها و تنميتها و افساح المجال للأفراد ذوي الاعاقة السمعية للافادة من التصورات المستقبلية لعمليتي التعليم والتعلم في ظل الاتجاهات العالمية المعاصرة لمواجهة الانفجار العلمي والتقني الضخم و تضمن ذلك إثارة التساؤلات حول ما يجري بداخل ذهن المتعلم و كيفية تكوين عقله. ومن الاتجاهات الحديثة التي ظهرت في الافق التربوي بصفة عامة و في تدريس العلوم بصفة خاصة خلال الخمس سنوات الاخيرة (٢٠٠٦/٢٠١١) في العالم العربي ما يسمى بعادات العقل Habits of Mind (مازن ، ٢٠١١ ، ٦٤). فعادات العقل تمثل انماطاً من التفكير و التصرف بطريقة ذكية عند مواجهة المشكلات والازمات في الحياة من خلال زيادة طاقة الدماغ اكثر مما هو مألوف مما يجعل الدماغ آلة تفكير نشطة، تولد العادات و التنظيم بذاتها (Rot-

(ta,2004,15.كما ان العادات العقلية تمثل الرغبة في استخدام العقل بطريقة جيدة غير تقليدية، فنحن في حاجة ماسة الى تطوير وتنميتها عادات العقل لطلابنا في كافة المراحل التعليمية لتزويدهم بالاساسيات الضرورية التي تساعدهم على العمق والتفكير السليم، Habits of Mind, 2003) .كما تمثل عادات العقل تلك المهارات غير التقليدية التي تمكن المتعلم من اطلاق قدراته الذهنية بأقصى درجة ممكنة من الأداء والاتقان معاً، معتمداً على ما لديه من معارف وقدرات وخبرات سابقة في بنيته المعرفية التي تساعده في انتاج حلول وبدائل متعددة للقضايا و المشكلات التي يتعرض لها و يتساءل لمزيد من الفهم و القدرة على اتخاذ القرار و اصدار الاحكام (صادق، ٢٠١١، ١٩٥). وقد حددها الشهيران آرثر كوستا وبينيا كاليك Costa & Kallick بستة عشر عادة عقلية عرفت ووصفت من خلال ستة عشر سلوكاً وهي (نوفل، ٢٠٠٧، ٦٨): (١) الاستمرار المثابرة. (٢) التحكم بالتهور. (٣) الاصغاء بتفهم وتغاض. (٤) التفكير بمرونة. (٥) التفكير في التفكير (ما وراء المعرفة). (٦) الكفاح من اجل الدقة. (٧) التساؤل وطرح المشكلات. (٨) تطبيق المعارف السابقة في مواقف جديدة. (٩) التفكير و التواصل بوضوح ودقة. (١٠) جمع البيانات باستخدام الحواس. (١١) الابداع و التخيل و التجريد. (١٢) الاستجابة بدهشة ورهبة. (١٣) خلق الدعابة– ايجاد روح الدعابة. (١٤) الاقدام على مخاطر مسئولة. (١٥) التفكير التبادلي. (١٦) الاستخدام الدائم للتعلم المستمر. واظهرت الابحاث و الدراسات ان الناجحين في كل مناحي الحياة يظهرون خصائص و توجهات معينة تتمثل في خصائص عقلية Cognitive وشخصية Character traits، هذه الخصائص هي التي قدمها المربيان الشهيران آرثر كوستا وبينيا كاليك Costa & Kallick واطلقوا عليها عادات العقل (Costa, 2001,16)، (قطامي ،٢٠٠٧، ١٧). ومن المناهج التي تبنت عادات العقل المنهج الوطني البريطاني British National Curriculum حيث اكد على ضرورة تنمية العادات العقلية التالية (حب الاستطلاع–احترام الادلة–ادارة التسامح–المثابرة–الانفتاح العقلي–الحس البيئي السليم– التعاون مع الاخرين) لجميع التلاميذ في جميع المراحل التعليمية(British National Curriculum , 2005,2).وأيضاً من المشروعات التي اهتمت بتنمية عادات العقل مشروع الثقافة العلمية أو تعليم العلوم لكل الأمريكيين حتىعام ٢٠٦١ لمؤسسة التقدم العلمي الأمريكية(American Association for the Advancement of Science(AAAS),1993) حيث حدد المشروع عددا من العادات العقلية التي يركز على

تنميتهـا تعليم العلـوم، ومنها (التكامل، والاجتهـاد، وحب الاسـتطلاع، والانفتاح على الأفكار الجديدة، والتشـكك المبنى على المعرفة، ومهارات الاستجابة الناقدة، والتخيل، والعدالة و غير ذلك ، و مشـروع عرف باسم الملكة اليزابيث لتنمية عادات العقل ، حيث اشـار الى ضـرورة تنمية العادات التاليـة (التفكير المرن – الاسـتماع الى الاخرين – المثابرة – السعي للدقة – حل المشكلات – رؤية الموقف بطريقة غير تقليدية) من خلال مناهـج العلوم لجميـع التلاميذ في جميع المراحل التعليميـة (Queen Elizabeth Project, 2004,11).ويؤكد كوسـتا وجامسـتون الى ان تنمية العـادات العقلية تتطلب من المعلمين اسـتخدام اساليب تدريسية تساعد في تبسـيط المعلومات لاستيعابها ، و ادارة الافكار و تنظيمها بفعالية، ومسـاعدة المتعلم على تنظيم الموجودات بطريقة جديدة، والنظر الى الاشـياء بطريقة غير مألوفة (Costa&Gamston,2001,19) . ويوصي كل من آرثر كوستا و بينيـا كاليـك Costa & Kallick على ضـرورة تنميـة هذه العادات كجزء اساسـي من النجاح اليومي والتعلم المسـتمر من خلال استخدام استراتيجيات تشجع التلاميذ على ممارسة عادات جيدة في التفكير (مازن، ٢٠١١، ٦٤).وإذا كان تدريس العلوم ضروريا للتلاميذ العاديين فهو بالتأكيد ضروري للتلاميذ المعاقين سمعيا، حيث تتاح لهم الفرصة من خلال دراسة العلوم لاكتساب المعارف العلمية والمهارات والاتجاهات وتنمية التفكير العلمي والابتكاري، وتكسـبهم المهارات العملية والحياتية التي تشـكل أساسـا مهما من مقومـات تكيفهـم مع البيئـة، والتي تسـاعدهم في حل العديـد من المشـكلات اليومية والحياتيـة. وحيث ان هؤلاء التلاميذ لا يعانون من تدني ملحوظ في قدراتهم العقلية بل يوجد من بينهم موهبين ومتفوقين، فبات من الضروري البحث عن نماذج واستراتيجيات حديثة تحاول صـياغة المعرفـة واعادة هيكلتها وتنظيمها في ذهن المتعلم المعاق سـمعياً ليكون قادراً على استدعائها بشكل اسهل واسرع مع الاحتفاظ بها مدة اطول في الذاكرة، ومن ثم تنمي لديه عادات عقلية سـليمة ومن ضـمن هذه الاستراتيجيات استراتيجيتي الخرائط الذهنية، وخرائط التفكير (عزيز،٢٠٠٣ ، ٤٦٣) . فبالنسـبة لخرائط التفكير فأنها تعد بمثابة ثمان اشـكال تخطيطية تخاطب عمليات التفكير المختلفة والتي طورها ديفيد هيرلي David Hyerle عام ١٩٨٧كالتالي (صادق،٢٠٠٨، ٧٠):الخرائط الدائرية Circle Maps، الخرائـط الشـجرية Tree Maps، الخرائـط الفقاعيـة Bubble Maps، الخرائط المذدوجـة Double Bubble Maps، الخرائط التدفقية Flow Maps، الخرائط التدفقيـة المتعـددةMulti Flow Maps، الخرائـط الدعاميـة Brace Maps، الخرائـط

الجسـرية Bridge Maps.ويـرى وليـام لي (Williams, 2000,2) ان خرائط التفكير لغة بصرية سـهلة هادفة ومألوفة للمتعلمين الذين يتعلمون كيف يستخدمون هذه الخرائط كأداة لتحليـل البيانات و المعلومات و الاحداث كما انها تصـلح لكافة المراحل التعليمية. كمـا تعـد خرائط التفكـير احدى اسـتراتيجيات مـا وراء المعرفة التي تعمـل على ربط المحتـوى التعليمـي بمهـارات التفكير مـن خلال تحويل المـادة العلميـة المكتوبة الى لغة بصـرية مشـتركة بـين المعلـم والمتعلم مـن خلال اسـتخدام ٨ اشـكال مـن الخرائط التخطيطية البصرية (Costa , 2000, 52). خرائط التفكيرمن الممكن ان تساعد المتعلم علـى ايجاد العلاقـات والتصـورات الذهنية بين اجـزاء المادة المتعلمة ممـا يؤدي الى تحسـين اسـتيعابه للمعلومات العلمية المتضـمنة بالمحتوى و البقـاء عليها مدة اطول في الذاكرة (عيسى، الخميسي، ٢٠٠٧، ١١٠٣). أما بالنسبة للخرائط الذهنية الالكترونية فتعد بمثابة تصميم او رسم تخطيطي يجمع بين رسم المعلومات وكتابتها اذ يقوم المعلم والمتعلمون بتنظيم ماهو مكتوب ليسهل على العقل استيعابه وتذكره (Buzan,2000,14). كما تعتمد اسـتراتيجية الخرائـط الذهنية الالكترونية على رسـم خريطة تماثل قراءة الذهـن للمعلومـات حيث يكـون المركز هو الفكـرة الرئيسـية ويتفرع من هـذه الفكرة الرئيسـية فروع (توني، ٢٠٠٧، ١٨). ويعتبرتوني بوزان TonyBuzanهو مبتكر الخريطة الذهنية الالكترونية التي تعمل على ربط جانبي الدماغ الايمن والايسـر حيث فصي المخ يتقاسـمان فيمـا بينهمما الوظائـف الفكرية الكـبرى ، حيث يهيمن الشـق الايمن على الجوانـب الفكرية التالية(الادراك المكاني، الجشـطلت او الصـورة الكاملـة، التخيل، احلام اليقظة، اللون والبعد)، اما الشـق الايسـر فيبدو مهيمناً على مجموعة المهارات العقليـة التالية(التسلسـل، التنظيم الخطـي، التحليل، المنطق والاعـداد) والتي لا تقل اهمية عن مهارات الشق الايمن (سعيدي، البلوشي، ٢٠٠٩ ، ١٥). وبما ان هناك تمايز بين الجانبين الايمن و الايسـر للدماغ فهذا يتطلب البحث عن طريقة تدريس تربط بين جانبي الدماغ الايمن والايسر مما يضع الدماغ في قمة عطائها لذا ابتكر بوزان الخريطة الذهنيـة والتـي تعتـبر مـن الطـرق التي تسـاعد على تحسـين كفـاءة الذاكـرة (Buzan,2000,19). وللخريطـة الذهنيـة الالكترونيـة اهمية كبيرة في التدريس إذ تسـاعد المتعلـم على الوصـول الى اعلى درجـات التركيز حيث تحول المـادة المكتوبة الى تنظيم يسـهل علـى العقل اسـتيعابه و تذكره كما تحول اللغة الفظية الى رسـوم ورموز وصـور والوان جذابة تنظم الافكار والمعلومات بصـورة فنية وبصـرية تضفي على التعلم المتعة

والتشوق والاثارة التي تفتقده الطرق التقليدية، ترسخ المفاهيم العلمية في اذهان المتعلمين وتحسين وتنمية تحصيلهم (Tucker et al ., 2008)، (دايرسون، ٢٠٠٠، ٢٥).

الاحساس بالمشكلة:

في ضوء ما سبق من التوجهات المعاصرة المحلية والعالمية لتطوير تعليم العلوم وتعلمها والتي أكدت على ضرورة استحداث طرق واساليب تساعد المتعلم بصفة عامة و المعاق سمعياً بصفة خاصة على التفكير السليم المبني على الفهم دون الحفظ وتنمية قدرته على ممارسة عادات سليمة للعقل، وفي ضوء كون الخرائط الذهنية الالكترونية من المستحدثات التكنولوجية التي قد تسهم في تحقيق العديد من الأهداف التربوية المنشودة ، و في ضوء كون خرائط التفكير من الاستراتيجيات الحديثة التي تخاطب عمليات التفكير المختلفة، جاءت فكرة البحث الحالي بقصد تعرف فاعلية التدريس وفقاً لاستراتيجيتي خرائط التفكيروالخرائط الذهنية الالكترونية في تنمية التحصيل وبقاء اثر التعلم وعادات العقل لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي المعاقات سمعياً، ولقد دعم هذا الإحساس لدى الباحثة عدة شواهد، وهي:مسايرة العملية التعليمية وما يحدث فيها من تغيرات وتطورات وخصوصاً في مجال تدريس العلوم. ومواجهة التوجهات الحديثة التي تنادي بالاهتمام بالقدرات الذهنية للمتعلم و دفعه للتعلم، ومواجهة التضخم المعرفي ومسايرة متطلبات العصر.استجابة لاساليب التربية الحديثة و بعض المناهج والمشروعات العالمية التي دعت الى ان تكون العادات العقلية هدفاً رئيسياً في جميع المراحل التعليمية و لجميع فئات المتعلمين. كون المرحلة الابتدائية من المراحل المهمة التي يجب ان نوليها اهتماماً كبيراً، حيث تبنى عليها مختلف المراحل الدراسية التالية، ووجود اي خلل في تحصيل التلاميذ وفهمهم للمادة الدراسية يؤدي الى اكتسابهم عادات عقلية ضعيفة ومن ثم يترتب عليه ضعف في البناء المعرفي وفي عاداتهم العقلية طوال حياتهم. كون الخرائط الذهنية وخرائط التفكير من أدوات التفكير البصري التي قد تصلح للتدريس للمعاقين سمعياً، فانهما من الممكن ان تعطيا صورة ذهنية للموضوع المراد تعلمه ومن الممكن ان تعملا على تحسين الذاكرة وجعل التعلم ذي معنى ومن ثم زيادة التحصيل المعرفي و تنمية عادات عقلية سليمة لدى المعاقين سمعياً.

تحديد مشكلة البحث:

تمثلت مشكلة البحث في تدني المستوى التحصيلي في مادة العلوم لتلميذات الصف السادس الابتدائي المعاقات سمعياً بمدينة أبها، وعدم قدرتهن على تذكر المعلومات و المفاهيم العلمية الواردة فيه، مما ادى الى ضعف التحصيل لديهن وتمتعهن بعادات عقلية ضعيفة و غير سليمة، نتيجة طرق التدريس التقليدية التي انشغلت بالحفظ الآلي و التلقين اكثر من انشغالها بتوليد المعارف و انتاجها و اعادة صياغتها و اعمال الذهن، مما يبين وجود حاجة ماسة الى تنمية التحصيل وبقاء اثر التعلم و عادات العقل باستخدام استراتيجيات تدريسية حديثة تخاطب اقوي حاسة لديهن وهي حاسة البصر كالخرائط الذهنية الالكترونية وخرائط التفكير التي من الممكن ان تعطي صورة ذهنية بصرية للموضوعات العلمية ومن الممكن ان تعمل على تحسين الذاكرة وتجعل التعلم ذي معنى ومن ثم زيادة التحصيل المعرفي وتنمية عادات عقلية سليمة لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي المعاقات سمعياً.

أسئلة البحث: يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

- ما فاعلية تدريس العلوم وفقاً لاستراتيجيتي خرائط التفكير والخرائط الذهنية في تنمية التحصيل وبقاء اثر التعلم وبعض عادات العقل لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي المعاقات سمعياً؟» ويتطلب ذلك الإجابة عن التساؤلات الفرعية التالية:
- ما عادات العقل اللازمة لتلميذات الصف السادس الابتدائي المعاقات سمعياً؟
- ما صورة وحدة « تنوع الحياة» معدة وفقا للخرائط الذهنية و خرائط التفكير؟
- ما فاعلية تدريس وحدة «تنوع الحياة» المعدة وفقا لاستراتيجيتي خرائط التفكير والخرائط الذهنية في تنمية التحصيل وبقاء اثر التعلم وبعض عادات العقل لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي المعاقات سمعياً؟

فروض البحث:

يستهدف البحث اختبار صحة الفروض التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية التي درست وحدة «تنوع الحياة» وفقاً لاستراتيجيتي خرائط التفكير والخرائط الذهنية الالكترونية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية. توجد

فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية التي درست وحدة «تنوع الحياة» وفقاً لاستراتيجيتي خرائط التفكير والخرائط الذهنية الالكترونية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في مقياس عادات العقل البعدي لصالح المجموعة التجريبية. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية التي درست وحدة «تنوع الحياة» وفقاً لاستراتيجيتي خرائط التفكير والخرائط الذهنية الالكترونية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي المؤجل لصالح المجموعة التجريبية.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي: (١) معرفة فاعلية تدريس العلوم وفقاً لاستراتيجيتي خرائط التفكير والخرائط الذهنية الالكترونية في تنمية التحصيل لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي المعاقات سمعياً. (٢) معرفة فاعلية تدريس العلوم وفقاً لاستراتيجيتي خرائط التفكير والخرائط الذهنية الالكترونية في تنمية بقاء اثر التعلم لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي المعاقات سمعياً. (٣) معرفة فاعلية تدريس العلوم وفقاً لاستراتيجيتي خرائط التفكير والخرائط الذهنية الالكترونية في تنمية بعض عادات العقل لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي المعاقات سمعياً.

أهمية البحث:

تمثلت أهمية البحث الحالي فيما يلي: تقدم للمعلمين صياغة وحدة «تنوع الحياة» المقررة على تلميذات الصف السادس المعاقات سمعياً بأبها وفقاً لاستراتيجيتي خرائط التفكير والخرائط الذهنية الالكترونية والتي يمكن ان تسهم في تنمية التحصيل وبقاء اثر التعلم و بعض عادات العقل. تقدم اختبارا تحصيليا» في المعلومات المتضمنة في «تنوع الحياة» المقررة على تلميذات الصف السادس المعاقات سمعياً بأبها، و التي يمكن أن يستفيد منه المعلمون و المهتمون بتلك المرحلة و بتلك الفئة.تقدم للقائمين بالتقويم مقياساً للكشف عن عادات العقل لدى تلاميذ و تلميذات الصف السادس الابتدائي المعاقين سمعياً.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على عينة من تلميذات الصف السادس الابتدائي المعاقات سمعياً ببعض مدارس الصم بمدينة ابها بالمملكة العربية السعودية، وحدة «تنوع الحياة»

المقـررة على تلميذات الصـف السـادس الابتدائي المعاقات سـمعياً في العام٢٠١٢/٢٠١٣ وذلـك للأسـباب التاليـة:أن بها العديـد من المعلومـات و المفاهيـم العلمية التي تسـتمر مـع التلميـذات في مراحـل تعليمية لاحقة، تصـلح لاعادة صـياغتها و اختـزال معلوماتها باسـتخدام اسـتراتيجيتي الخرائط الذهنية الالكترونية وخرائط التفكير، أن بها العديد من الصور و الرسومات و الاشكال التي تصلح ان تصاغ باستخدام استراتيجيتي الخرائط الذهنية الالكترونية وخرائط التفكير، وتتيح الفرصـة للتلميذات المعاقات سـمعياً لممارسة عـادات العقل.قياس تحصـيل تلميذات الصـف السـادس الابتدائي المعاقات سـمعياً في وحدة «تنوع الحياة»عند مسـتويات(التذكر-الفهم – التطبيق).قياس ثمانية عادة عقلية هي(الاستمراروالمثابرة – ادارة التهور- التفاهم و التعاطف- التفكير بمرونة- التساؤل و طرح المشكلات- تطبيق المعارف الماضية- التفكير في التفكير – التوصيل بدقة و وضوح).

أدوات البحث: اسـتخدم البحث الحالي الأدوات التالية: (١) اختبار تحصـيلي في وحـدة « تنوع الحياة «(إعداد الباحثة). (٢) مقياس عـادات العقل (إعداد الباحثة). (٣) اختبـار تحصـيلي مؤجل في وحـدة «تنوع الحياة» لقياس بقاء اثر التعلم هو نفسـه الاختبـار التحصـيلي. أما مواد المعالجة التجريبية فتشـمل:دليل المعلـم لتدريس وحدة (تنوع الحياة) وفقاً لاستراتيجيتي خرائط التفكير والخرائط الذهنية الالكترونية، اوراق عمل التلميذات وفقاً لاستراتيجيتي خرائط التفكير و الخرائط الذهنية الالكترونية.

منهـج البحث: اعتمد البحث الحالي على المنهج شـبه التجريبي Quasi-Experimental: الذي يبحث في اثر متغير مستقل أو أكثر على متغير تابع(أبو حطب، صادق، ١٩٩٦، ٩٦).

متغـيرات البحـث: تحـددت متغـيرات البحث فيما يلـي: (١) المتغير المسـتقل وهو التدريس حيث أنه متغير اسمي وله مستويان هما: التدريس وفقاً لاستراتيجيتي خرائط التفكير والخرائط الذهنية الالكترونية، والتدريس باسـتخدام الطرق التقليدية(وتعني الطريقـة المعتـادة المتبعة في تدريس العلـوم بمدارس المعاقين سـمعياً). (٢) المتغيرات التابعة وتشمل: التحصيل المعرفي، عادات العقل، بقاء اثر التعلم.

التصميم التجريبي للبحث: استخدم البحث الحالي تصميم المجموعتين (الضابطة والتجريبية) وذى القياس القبلي والبعدي (خطاب، ٢٠٠٠، ١٦١)، ويمكن توضـيح هذا التصميم بالشكل التالي:

جدول (١)

التصميم التجريبي للدراسة

أدوات القياس	المجموعات	الإجراءات الرئيسة		
		القياس القبلي	المعالجة	القياس البعدي
اختبار تحصيلي	التجريبية	X	X	X
مقياس عادات العقل		X		X
اختبار تحصيلي مؤجل		X		X
اختبار تحصيلي	الضابطة	X	-	X
مقياس عادات العقل		X		X
اختبار تحصيلي مؤجل		X		X

مصطلحات البحث

خرائط التفكير Thinking Maps: تعرف اجرائياً في هذه الدراسة بأنها «ثمانية اشكال تخطيطية تساعد تلميذات الصف السادس الابتدائي المعاقات سمعياً على ربط المحتوى التعليمي الخاص بوحدة «تنوع الحياة» بمهارات التفكير وايجاد العلاقات والتصورات الذهنية بين اجزاء المادة المتعلمة من خلال تحويل المادة العلمية المكتوبة الى لغة بصرية مما يؤدي الى تحسين استيعابهن للمعلومات العلمية المتضمنة بالمحتوى والبقاء عليها مدة اطول في الذاكرة وتنمية بعض العادات العقلية السليمة لديهن».

الخرائط الذهنية الالكترونية Electronic Mind Maps: وتعرف اجرائياً في هذه الدراسة بأنها «رسم خريطة ذهنية الكترونية تماثل قراءة ذهن تلميذات الصف السادس الابتدائي للمعلومات الواردة في موضوعات وحدة «تنوع الحياة» حيث يكون المركز هو الفكرة الرئيسية و يتفرع من هذه الفكرة الرئيسية فروع، بحيث تتحول معلومات الوحدة الى تنظيم يجمع بين رسم المعلومات وكتابتها ليسهل على العقل استيعابه و تذكره، مع الاستعانة برموز وصور والوان جذابة، تنظم الافكار والمعلومات بصورة فنية وبصرية، تضفي على التعلم المتعة والتشوق مما يؤدي الى تحسين استيعابهن للمعلومات العلمية المتضمنة بالمحتوى والبقاء عليها مدة اطول في الذاكرة و تنمية بعض العادات العقلية السليمة لديهن».

بقاء اثر التعلم Learning Retention: ويعرف اجرائياً في هذه الدراسة بأنه «مقدار احتفاظ تلميذات الصف السادس الابتدائي المعاقات سمعياً بالمعلومات والمفاهيم المتضمنة في وحدة «تنوع الحياة» بعد ٦ اسابيع من دراستهن للوحدة، ويقاس بالدرجات التي تحصل عليها التلميذات في الاختبار التحصيلي المؤجل».

عادات العقل Habits of Mind:وتعرف اجرائياً في هذه الدراسة بأنها «المهارات العقلية غير التقليدية لتلميذات الصف السادس الابتدائي الذهنية والتي تمكنهن من اطلاق قدراتهن الذهنية بأقصى درجة ممكنة من الأداء والاتقان معتمدات على خبراتهن السابقة في تنظيم وانتاج افكارهن أو مواجهة مشكلة أو قضية ما أو تطبيق سلوك بفاعلية والمداومة على هذا السلوك».

المعاقات سمعياً Hearing Impaired:وتعرف اجرائياً في هذه الدراسة بأنها «التلميذات اللاتي فقدن حاسة السمع، او من كان سمعهن ناقصاً عن٧٠ ديسيبل فأكثر الى درجة يحتاجون فيها الى اساليب تعليمية خاصة تمكنهن من الاستيعاب دون مخاطبة كلامية».

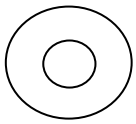
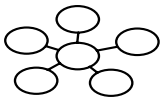
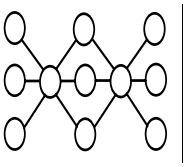
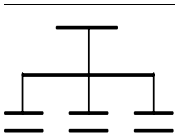
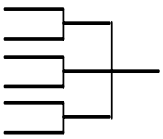
الإطار النظري للبحث

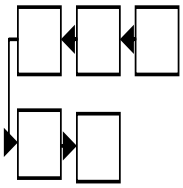
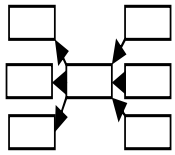
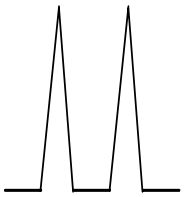
دور خرائط التفكير والخرائط الذهنية في تنمية التحصيل وبقاء اثر التعلم وعادات العقل

اولاً: خرائط التفكير: تعد خرائط التفكير ادوات تدريس بصرية ، تتكون من ثمان خرائط تفكيرية ، يرتبط كل منها بنمط او اكثر من انماط التفكير، وتساعد التلاميذ على تنظيم المعلومات والمفاهيم وايجاد العلاقات والروابط بينهما بمجرد النظر، بهدف تشجيع التعلم و تنمية التصورات الذهنية و العمليات العقلية لديهم كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٢)

خرائط التفكير و مهارات التفكير الخاصة بكل خريطة

م	نوع الخريطة	مهارة التفكير	هدفها	شكل الخريطة
١	خريطة الدائرة	التحديد – التعريف	تستخدم في تحديد الشئ أو الفكرة، وتمثل الأفكار الناتجة من العصف الذهني أو المعرفة القبلية عن الموضوع حيث يمثل في مركز الدائرة الشئ أو الفكرة التي يحاول تحديدها أو فهمها وفي محيط الدائرة تكتب المعلومات التي تضع الشئ أو الفكرة في سياق معين.	
٢	خريطة الفقاعة	وصف	تستخدم لوصف الخصائص والمميزات، حيث تكتب في الدائرة المركزية الشئ المراد وصفه وتكتب صفات أو خصائص هذا الشئ في دوائر تحيط بالدائرة المركزية.	
٣	خريطة الفقاعة المزدوجة	المقارنة	تستخدم المقارنة بين شيئين، حيث يكتب كل منهما في دائرة مركزية وخارج كل دائرة تكتب خصائص كل منهما في دوائر محيطة والخصائص المتشابهة توصل بالدائرتين المركزيتين بينما توصل الخصائص المختلفة بالدائرة المركزية الخاصة بها.	
٤	خريطة الشجرة	التصنيف – التنظيم	تستخدم للتصنيف في مجموعات ، حيث يحدد في الخط الأعلى اسم المجموعة وتحته تكتب المجموعات الفرعية وتحت كل منها تحدد مجموعات فرعية تنتمي إليه	
٥	خريطة الدعامة	ادراك علاقة الجزء بالكل	توضيح علاقات الجزء بالكل من خلال كتابة اسم الشيء على اليمين وعلى اليسار تكتب الاجزاء الرئيسة لهذا الشيء ونكتب الاجزاء الفرعية ايضاً للاجزاء الرئيسة.	

م	نوع الخريطة	مهارة التفكير	هدفها	شكل الخريطة
٦	خريطة التدفق	التسلسل و التتابع	توضح عملية تتابع الاحداث بشكل منظم و العلاقات بين كل مرحلة و اخرى ، حيث يحدد مستطيل خارجي يكتب داخله اسم العملية أو الشئ أو الحدث ثم تنساب منه عدة مستطيلات تمثل الخطوات من البداية إلى النهاية.	
٧	خريطة التدفق المتعدد	ادراك علاقة السبب بالنتيجة	توضيح علاقة السبب بالنتيجة ، حيث تمثل الحدث أو الظاهرة داخل مستطيل والأسباب المؤدية له بمستطيلات ترتبط بأسهم تتجه نحو مستطيل الحدث، وتمثل النتائج بمستطيلات ترتبط بأسهم خارجة من مستطيل الحدث.	
٨	خريطة الجسر	تكوين المتشابهات والمتناظرات ادراك العلاقة بين الواقع والمجرد	توضح التشابهات والعلاقات تستخدم لبيان التشابه والتناقض بين شيئين، حيث تمثل الأشياء المرتبطة على جانبي خط أفقي ثم تشبه بأشياء مرتبطة على نفس الخط الأفقي، ويفصل بينهما قنطرة، مع مراعاة أن تجمع الأشياء المرتبطة على يمين ويسار القنطرة نفس العلاقة.	

الاساس الفلسفس لخرائط التفكير: تستند خرائط التفكير على التفكير البصري الذي يعد امتداداً لنظرية «بلوم» في بناء المعنى، عام (١٩٩٥) حيث تمثل خطوة في نمو التعليم وتحسينه لدى المتعلمين، من خلال إعطاء الفرصة للمتعلمين لدمج تصوراتهم البصرية كمرجعية لخبراتهم غير المركزة (Bloom, 1995, 169).وبالنظر إلى التفكير البصري نجد أنه يعتمد على الرؤية وعادة ما يتأثر باللغة البصرية والمتعلمين الذين يستخدمون هذا النوع من التفكير تقدم لهم المفاهيم من خلال السياق أو بالارتباط بمفاهيم أخرى فيكونون صورة ذهنية للمفهوم ويرون مدى ملاءمة المعلومات المقدمة لهم مع المعلومات التي يعرفونها وعلى هذا فإن تعلمهم يكون باقي الأثر (Austega, 2003).وأوضح كوستا (Costa) أن الأدوات البصرية هي التطبيق التربوي للتفكير البصري وأنه باستخدام الأدوات البصرية يرى التلاميذ تفكيرهم معروضاً أمامهم. وأن التلاميذ يطورون من قدراتهم على الابتكار والمثابرة والمنهجية ويدركون بها الأنماط فوق المعرفية ويتأملونها إلى درجة أن باستطاعتهم تطبيق هذه الأنماط في مواجهة التحديات الصفية بسهولة (Costa, 1991,2).

خصائص خرائط التفكير: ومن خلال الممارسات التربوية التي قام بها هيرل (Hyerle) فقد حدد خصائص خرائط التفكير وهي,Thinking Maps Inc Inc, 2009) (Hyerle, 2004, 31), (2 التكامل Integration، المرونة Flexibility، التأمل Reflection، الإتساق Consistency، النمائية Developmental

مزايا التدريس وفقاً لخرائط التفكير: هناك بعض المزايا التي تدعو إلى استخدام خرائط التفكير في التدريس وهي أنها: تصلح لجميع المراحل التعليمية، سهلة وبسيطة الاستخدام بالنسبة للمتعلمين، تساعد المتعلمين على تبسيط المعلومات وسهولة تذكرها وتنظيمها ومعالجتها،تسمح للطلاب ببناء أفكارهم وتطوير تعليمهم وتفاعلهم مع المحتوى.تزود الطلاب باداة اتصال أساسية للعمل الجماعي والتعاوني.يمكن ان تستخدم في تقييم تعلم المتعلمين.إنتاج نهائي بشكل جيد، خصوصا للعمل الكتابي.قدرة اكبر لتوصيل المفاهيم المجردة.تحسن التقييم الذاتي ومهارات ما وراء المعرفة.تحسن الإبداع واخذ التصورات.نقل عمليات التفكير خارج المدرسة أو الحياة اليومية.Wi) lliam&Marysherkenbach,2006,2), (Holiday,2006,3), (Holzman,2004,1), (Hyerle, 2000, 107).ونظراً لأهمية خرائط التفكير في العملية التعليمية بصفة عامة وتدريس العلوم بصفة خاصة ، فقد اجريت العديد من الدراسات التي استهدفت تعرف فاعلية استخدامها في تحقيق بعض اهداف التربية العلمية مثل دراسة (فهمي، ٢٠٠٨) والتي استهدفت معرفة أثر خرائط التفكير في تدريس وحدة» الغذاء و الكائن الحي» المقررة على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمحافظة القليوبية بجمهورية مصر العربية على تنمية التحصيل والفهم العميق ودافعية الإنجاز ، توصلت إلى فعالية خرائط التفكير في تنمية التحصيل والفهم العميق ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. ودراسة (عمران، ٢٠٠٨) والتي استهدفت معرفة فعالية خرائط التفكير في تدريس العلوم على تنمية بعض عادات العقل والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي بسلطنة عمان ، والتي توصلت إلى فعالية خرائط التفكير في تنمية التحصيل وبعض عادات العقل. ودراسة (فتح الله، ٢٠٠٨) والتي هدفت إلى تعرف فعالية خرائط التفكير في تنمية التحصيل والتفكير الناقد والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، وتوصلت إلى فعالية خرائط التفكير في تنمية التحصيل والتفكير الناقد والاتجاه نحو العمل التعاوني.ودراسة (صادق ،٢٠٠٨) والتي هدفت إلي معرفة أثر التفاعل بين خرائط التفكير والنمو العقلي في تحصيل العلوم

والتفكير الابتكاري واتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي بولاية عبرى جنوب سلطنة عمان بعد دراستهم لوحدتي «التعدين»، «الصناعة الكيميائية»، وتوصلت إلي فعالية خرائط التفكير في تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري واتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. دراسة (الباز، ٢٠٠٧) والتي استهدفت معرفة فعالية خرائط التفكير في تدريس موضوع «الإتزان الكيميائي» في مادة الكيمياء على تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي بالمنامة وذكاءاتهم المتعددة وقد توصلت الدراسة إلى فعالية خرائط التفكير في تنمية التحصيل والذكاءات المتعددة. دراسة (عيسى، الخميسي، ٢٠٠٧) والتي هدفت إلى تعرف فعالية خرائط التفكير في تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بجمهورية مصر العربية، وتوصلت الدراسة إلى فعالية خرائط التفكير والتحصيل الابتكاري. دراسة (الشافعي ٢٠٠٦) والتي هدفت إلى معرفة أثر خرائط التفكير على تحصيل المفاهيم العلمية وتعزيز استخدام استراتيجيات تنظيم الذات لتعلم العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية بجمهورية مصر العربية ، وتوصلت الدراسة إلى أن لخرائط التفكير أثراً كبيراً في تنمية شبكة عصبية للتفكير تجعل الدماغ يتعرف ويبني المعرفة بصورة مستمرة.

تعليق على دراسات السابقة : يتضح من خلال استعراض بعض الدراسات السابقة التي اهتمت بخرائط التفكير الأتي: حداثة استخدام استراتيجية خرائط التفكير. جميع الدراسات ركزت على تنمية التحصيل بشكل منفرد. تصلح لجميع المراحل التعليمية سواء المرحلة الابتدائية كدراسة (فهمي، ٢٠٠٨) ، (عيسى، الخميسي ، ٢٠٠٧) ، و المرحلة الاعدادية كدراسة (عمران، ٢٠٠٨) ، (فتح الله، ٢٠٠٨) ، (صادق،٢٠٠٨) ،(الشافعي ٢٠٠٦) ، والمرحلة الثانوية كدراسة (الباز، ٢٠٠٧) .تساعد على تنمية العديد من نتائج التعلم كتنمية الفهم العميق ودافعية الإنجازكدراسة (فهمي، ٢٠٠٨) ، تنمية بعض عادات العقل كدراسة (عمران، ٢٠٠٨) ، وتنمية والتفكير الناقد والاتجاه نحو العمل التعاوني كدراسة(فتح الله، ٢٠٠٨) ، وتنمية والتفكير الابتكاري واتخاذ القراركدراسة (صادق،٢٠٠٨) ، دراسة (عيسى والخميسي، ٢٠٠٧) ، وتنمية الذكاءات المتعددة كدراسة (الباز، ٢٠٠٧) ، كما تساعد على بناء شبكة عصبية للتفكير تجعل الدماغ يتعرف ويبني المعرفة بصورة مستمرة كدراسة (الشافعي ٢٠٠٦) .لم تطبق على الفئات الخاصة – في حدود علم الباحثة – التي من بينها فئة المعاقين سمعياً.تختلف الدراسة

الحالية عن الدراسات السابقة في انها تعالج وحدة «تنوع البيئة» المقررة على تلميذات الصف السادس الابتدائي المعاقات سمعياً، وفقاً لنوعين من الادوات البصرية المتمثلة في استراتيجيتي خرائط التفكير والخرائط الذهنية الالكترونية، وبحث اثر استخدامهما معاً في تنمية التحصيل وبقاء اثر التعلم وبعض عادات العقل، لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي المعاقات سمعياً بأبها في المملكة العربية السعودية.

ثانياً الخرائط الذهنية الالكترونية: تعد الخريطة الذهنية الالكترونية أداة تفكيرية نهائية، تعمل على تحفيز التفكير، وهي في غاية البساطة حيث تعتبر اسهل طريقة لادخال المعلومات للدماغ واسترجاعها، فهي ايضاً وسيلة ابداعية وفعالة لتدوين الملاحظات (Buzan,2002,15) .

الأساس الفلسفي التي تستند عليه الخرائط الذهنية الالكترونية

النظرية البنائيةالتي تؤكد على ضرورة ان يبني المتعلم المعرفة الجديدة من خلال التفاعل مع معرفته السابقة وبين الافكار التي هو بصدد تعلمها أي اعادة بناء موضوع، وبذلك تعتبر الخريطة الذهنية الالكترونية استراتيجية متسقة مع النظرية البنائية لان المتعلم يقوم بتصميم الخريطة اعتماداً على معرفته وافكاره السابقة المخزونة في بنيته المعرفية.

نظرية اوزوبل (التعلم ذو المعنى): حيث يرى اوزوبل ان كل مادة تعليمية لها بنية تنظيمية بحيث تشغل الافكار والمفاهيم الاكثر شمولية موضوع القمة ثم تندرج تحتها المفاهيم والافكار الاقل شمولية، لان البنية المعرفية تتكون في عقل المتعلم بنفس الترتيب من الاكثر شمولاً الى الاقل شمولاً، وتعمل الخرائط الذهنية الالكترونية بنفس الطريقة حتى يتحقق التعلم ذو المعنى من خلال المتعلم بصورة بصرية قوية تنظم بنفس الطريقة التي تنتظم فيها في عقل المتعلم أي تعمل بطريقة غير خطية (متشعبة) وهذا يجعل التعلم قوياً و ذا معنى (Buzan,2002,18).

دواعي استخدام الخريطة الذهنية الالكترونية: ايصال المتعلم لأعلى درجة من التركيز.تحويل المادة المكتوبة الى تنظيم يسهل استدعائه. تحويل المادة اللفظية الى رسوم ورموز وصور. تنظيم افكار ومعلومات المتعلم لانها تعتبر منظماً تخطيطياً.تنظيم المادة العلمية والافكار بصورة فنية و بصرية تتيح للمتعلم فرصة التفاعل مع المادة العلمية.يجد المتعلمون في هذه الطريقة تغييراً للروتين الاعتيادي في جو من المتعة و الاستمتاع (أبو سعيدي ، البلوشي، ٢٠٠٩ ، ١٥).

مزايا الخرائط الذهنية (توني، ٢٠٠٨): مراعاة انماط التعلم المختلفة.تنمية الذكاءات المتعددة كالذكاء الحركي واللغوي والمنطقي. بقاء اثر التعلم حيث يتفاعل الدماغ مع الصورة بشكل اكثر سهولة من المادة المكتوبة سواء في عمليات المعالجة الذهنية أو التخزين أو الاستدعاء. استخدام الصور اقتصادي لانها تختصر كثيراً من التفاصيل في المشهد المرسوم أو المصور بطرقتين ، الاولى : انها تستلزم عند اعدادها استخدام الصور و الرسوم للتعبير عن المفاهيم المختلفة، الثانية: انها بحد ذاتها صورة واحدة فيعمل الدماغ على الاحتفاظ بها كصورة كاملة فيصبح التذكر عالياً ولو بعد مدة طويلة ومن ثم زيادة الاستيعاب والفهم العميق للمادة المتعلمة. ترسيخ المفاهيم العلمية في اذهان المتعلمين و بالتالي زيادة تحصيلهم لها .

الفرق بين الخرائط الذهنية، خرائط المفاهيم، الرسوم والاشكال البيانية:يوجد فرق بين الخرائط الذهنية، وخرائط المفاهيم، والرسوم والاشكال البيانية تتضح من خلال الجدول التالي www.en.wikipedia.org، www.mindtools.com :

جدول (٣)

الفرق بين الخرائط الذهنية، وخرائط المفاهيم، والرسوم و الاشكال البيانية

الخرائط الذهنية	خرائط المفاهيم	الرسوم البيانية
كلمة او فكرة او موضوع يتفرع منها كلمات او افكار او موضوعات فرعية لها صلة بالموضوع الاساسي.	ربط عدة كلمات او افكار ببعضها بعضاً .	علاقة بين فكرتين او موضوعين او اكثر تربطهم علاقة ما يعبر عنها برسم بياني .
تستند على تسلسل هرمي شعاعي و هياكل شجرية.	تستند على اتصالات تبني المفاهيم	تستند على علاقات بين المفاهيم.

الفرق بين الخريطة الذهنية اليدوية والخريطة الذهنية الالكترونية: يوجد فرق بين الخرائط الذهنية اليدوية و الخرائط الذهنية الالكترونية تتضح من الجدول التالي (Tucker et al . 2008,3):

جدول (٤)

فرق بين الخرائط الذهنية اليدوية والخرائط الذهنية الالكترونية

نوع الخريطة	الخريطة الذهنية اليدوية	الخريطة الذهنية الالكترونية
التكلفة	غير مكلفة	مكلفة في حالة استخدام برامج غير مجانية .
وقت استخدامها	تستخدم في اي وقت مع توافر الورقة و القلم و الالوان	لا يمكن استخدامها في اي وقت .
مكان استخدامها	تستخدم في اي مكان مع توافر الورقة و القلم و الالوان	لا يمكن استخدامها في اي مكان .
متطلبات استخدامها	ورقة – قلم – الوان	جهاز كمبيوتر
قيود استخدامها	لا يوجد قيود على تصميمها و تخطيطها .	تصميمها مقيد بتعليمات البرنامج
تعديلها	لا يمكن تعديل المعلومات او الحذف او الاضافة بعد الانتهاء منها .	القدرة على تعديل المعلومات بسهولة كبقية برامج الكمبيوتر، كما لا توجد حدود للخريطة حيث يمكن الاضافة او الحذف عليها في اي وقت .
دمجها مع برامج اخرى	لا يمكن دمجها مع برامج اخرى	يمكن دمجها مع برامج software اخرى.
ارتباطها بالانترنت	لا يمكن ان ترتبط بالانترنت	يمكن ان ترتبط بالانترنت للاستعانة بصور او نحو ذلك .

وفضلت الباحثة ان تستخدم الخرائط الذهنية الالكترونية لعدة اسباب منها: توافر برامج مجانية لرسم هذا النوع من الخرائط مثل برامج (xmind، imind map، free mind map، omo mind map) ، واختارت الباحثة برنامج imind map لسهولة استخدامه. جو المتعة و التشويق التي يضيفه الكمبيوتر للتلاميذ في مثل هذا العمر. مرونة استخدامها ، حيث امكانية التعديل في اي وقت لعدم اهدار الوقت في الرسم و التخطيط والتلوين. امكانية ادراج رموز و رسوم أو صور حقيقية مخزنة على الكمبيوتر او من خلال شبكة الانترنت.كسر الروتين التدريسي المعتاد في غرفة الصف و الذي اعتاد عليه التلاميذ. بناء الثقة و تنمية الدافعية للانجاز لدى التلاميذ المعاقين سمعياً. امكانية دمجها مع برامج software اخرى سواء بغرض الكتابة او الرسم.ونظراً لحداثة استخدام الخرائط الذهنية بصفة عامة و الالكترونية بصفة خاصة في العملية

التعليميــة و تدريــس العلــوم، فتوجد قلةمن الدراســات التي اســتهدفت تعــرف فاعلية اســتخدامها في تحقيق بعض اهداف التربية العلمية مثل دراسة (حوراني،٢٠١١) والتي استهدفت تعرف على فعالية الخرائط الذهنية في تنمية تحصيل طالبات الصف التاسع بمدينة قلقيلية بفلســطين في مادة العلوم و اتجاهاتهم نحوها، واســفرت نتائج الدراسة على فعالية اســتخدام الخرائط الذهنية في تنمية تحصــيل الطالبات في وحدة«التفاعل الكيميائي»بشكل ملحوظ و تنمية اتجاهاتهم نحو دراسة مادة العلوم. ودراسة هاريكرات ومكاريمــي(Harkirat,Makarimi,2010) ، والتي كانت بعنوان«الخرائط الذهنية البنائية كنهج تعليمــي ونوعية التركيبة الذهنية للتلاميذ»،واســتهدفت مقارنــة تأثير الخرائط الذهنيــة و المنهــج التقليدي علــى نوعية التركيبــة الذهنية لتلاميذ المرحلــة الاعدادية تــتراوح اعمارهــم ما بين (١٣-١٥)عــام ، عددهــم ١٤٠ تلميذاً و تلميذة من مدرســة مختلطة بمدينة بروناي جنوب شــرق اسيا، وقسموا إلى مجموعتين الاولى درست وحدة «المغناطيــس « بخرائــط الذهنية ،و الثانية درســت بالمنهج التقليدي ، و اســفرت نتائج الدراســة عن وجود فروق ذات دلالة احصــائية لصــالح المجموعة التجريبية بالنســبة لتصــوراتهم نحو البنائية، وان تركيبتهم الذهنية شاملة ومترابطة بشكل منظم وافضل من المجموعة الضــابطة، ولا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بالنسبة للتركيبة الذهنية بين الذكور والاناث. ودراسة أيزوكل(Aysegul,2010) ، و التي استهدفت معرفة وجهات نظر معلمي العلوم المرحلة الابتدائية في مدينة اردیســن التركية حول اســتخدام تقنية الخرائــط الذهنية ، و تم تدريب (٢٠) معلماً ومعلمة على اســتخدام الخرائط الذهنية ، و بعــد انتهــاء تدريبهم ، طلب منهم تطبيقها في الفصــول مــع التلاميذ ، و بعد انتهاء التطبيــق ، تم عقــد مقابلة مع هؤلاء المعلمــين لابداء رأيهم حــول الخرائط الذهنية في مقابــلات اســتمرت ســاعتين وجــاءت النتائــج كالتالي: (١٨) مــن المعلمــين اكدوا ان الخرائــط الذهنية وســيلة جيدة و ملاءمــة لتقييم التلاميذ. (١١) مــن المعلمين اكدوا فعاليتهــا في التلخيص.(٨) من المعلمين اقروا انها ممتازة جداً في تقديم الدرس. (٤) من المعلمين اســتخدموها في مرحلة الاستكشاف . (١٢) معلماً اكدوا اهميتها و قدرتها في احتفــاظ التلاميذ بالمــادة التعليمية مدة اطول في الذاكرة. (٩) من المعلمين يؤكدون انهــا تضــفي على التعلم المتعــة و الاثارة و التشــويق . وافق (٨) مــن المعلمين على انها مفيدة للتعلم البصــري لانها تجمع بين الكلمات و الالوان و الرســومات. وافق (٨) من المعلمين على انها تزيد من قدرة المتعلمين على التخيل و الابداع و حل المشــكلات و تقبل

الزملاء.ودراسة (وقاد ، ٢٠٠٩) التي استهدفت ايضاً تعرف فعالية الخرائط الذهنية في تنمية تحصيل طالبات الصف الاول و الثاني الثانوي في بعض موضوعات مقرر الاحياء (التنفس-الاخراج) بمكة، واسفرت نتائجها على زيادة تحصيل الطالبات في مقرر الاحياء بشكل ملحوظ عن مثيلاتهن اللاتي درسن بالطريقة المعتادة . ودراسة أنطوني (D'Antoni,2009) ، و التي استهدفت فحص العلاقة بين استخدام الخرائط الذهنية و التفكير الناقد و القدرة على استرجاع المعلومات ، لدى طلاب الفرقة الاولى بكلية الطب جامعة سيتونهول في الولايات المتحدة الامريكية في مقرر علوم الصحة، اسفرت نتائج هذه الدراسة عن تفوق الطلاب الذين درسوا بالخرائط الذهنية في تنمية التفكير الناقد والقدرة على استرجاع المعلومات وتميزهم. ودراسة ويكرامسانيف (Wickramsinghe,2008)، و التي استهدفت تعرف تأثير الخرائط الذهنية كأداة تعليمية لتدريس موضوع«فقر الدم» لطلاب كلية الطب جامعة كولومبو في سيريلانكا، و قد تم تقسيمهم لمجموعتين الاولى تجريبية درست بالخرائط الذهنية، والثانية ضابطة درست بالطريقة التقليدية، واسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعتين في تحصيل الموضوع، ولكن اشارت المجموعة التجريبية على اهمية الخرائط الذهنية كأداة مفيدة جداً في تلخيص المعلومات وتذكرها جيداً.

تعليق على الدراسات السابقة : يتضح من خلال استعراض بعض الدراسات السابقة التي اهتمت بالخرائط الذهنية الأتي: وجود ندرة في الدراسات العربية التي تناولت الخرائط الذهنية في تدريس العلوم. لم تتناول دراسة واحدة - في حدود علم الباحثة- الخرائط الذهنية الالكترونية في تدريس العلوم.معظم الدراسات ركزت على تنمية التحصيل بشكل منفرد. تصلح لجميع المراحل التعليمية سواء المرحلة الابتدائية كدراسة أيزوكل(Aysegul,2010)، والمرحلة الاعدادية كدراسة (حوراني،٢٠١١) ، هاريكراتو مكاريمي(Harkirat,Makarimi,2010) ، و المرحلة الثانوية كدراسة (وقاد ، ٢٠٠٩) ، و ايضاً في المرحلة الجامعية كدراسة أنطوني(D'Antoni,2009) ، ويكرامسانيف (Wick-ramsinghe,2008). تساعد على تنمية العديد من نتائج التعلم كالتحصيل والاتجاهات كما اكدته دراسة (حوراني،٢٠١١) ، و دراسة (وقاد ، ٢٠٠٩) ، وتنمية التفكير الناقد كدراسة أنطوني(D'Antoni,2009) وفعاليتها في تلخيص الدرس و تذكره ، مع اضفاء جو المتعة و الخيال والتعلم البصري كدراسة أيزوكل(Aysegul,2010) . م تطبق على الفئات الخاصة - في حدود علم الباحثة - التي من بينها فئة المعاقين سمعياً .تختلف

الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في انها تعالج وحدة «تنوع البيئة» المقررة على تلميذات الصف السادس الابتدائي المعاقات سمعياً، وفقاً لاستراتيجيتي خرائط التفكير والخرائط الذهنية الالكترونية ، كما انها تبحث اثر استخدامهما في تنمية التحصيل وبقاء اثر التعلم و بعض عادات العقل، لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي المعاقات سمعياً بأبها في المملكة العربية السعودية.

ثالثاً: عادات العقل: العقل هو المحرك الاساسي للانسان ، و للعقل عاداته التي يتصرف بها مع المعطيات التي تقدم له ، لذا كان الاهتمام بتشكيل عادات عقلية تساعد تلاميذنا و طلابنا في التجاوب الافضل مع المواقف والمشكلات. وتعددت التعريفات التي تناولت مفهوم عادات العقل ، فيراها الشهيران كوستا و كاليك (Costa,Kallick, 2000) بأنها «تفضيل نمطاً فكرياً عن غيره و يتطلب مهارة في تطبيقه الاستمرار عليه».وعرفها (صادق ،٢٠١١ ،١٩٥) على انها «المهارات العقلية غير التقليدية التي تمكن المتعلم من اطلاق قدراته الذهنية بأقصى درجة ممكنة من الاداء و الاتقان معاً ، معتمداً على ما لديه من معارف و قدرات و خبرات سابقة في بنيته المعرفية و التي تساعده في انتاج حلول و بدائل متعددة للمشكلات و القضايا التي يتعرض لها بل و يتساءل لمزيد من الفهم و القدرة على اتخاذ القرارات و اصدار الاحكام. ويراها (قطامي، ٢٠٠٥، ١٤) بأنها «تفكير منظم ومرتب يتضمن آليات واستراتيجيات مربوطة بهدف تم التخطيط لتحقيقه بوعي وذكاء».كما اعتبرها (قطامي، ٢٠٠٧ ، ١٦) أيضاً تفكيرلانها : تمثل المعرفة لتحقيق الهدف. تعد أداء يستخدم لمعالجة المعلومات و الخبرات واستعمالها والاستفادة منها في مواقف مختلفة للوصول الى حالة الراحة والسرور. تعد عادة يقوم بها العقل بتقليب الموقف وانشغال آلياته و ادواته للوصول الى حالة الاتقان. وعرفها (نوفل ، ٢٠٠٧ ، ٦٨) على انها « مجموعة المهارات و الاتجاهات و القيم التي تمكن الفرد من بناء تفضيلات من الأداءات أو السلوكيات بناء على المثيرات و المواقف التي يتعرض لها بحيث تقوده الى انتقاء عملية ذهنية لمواجهة مشكلة ما او قضية او تطبيق سلوك بفاعلية و المداومة على هذا السلوك». وعليه تعرف اجرائياً في هذه الدراسة على انها « المهارات العقلية غير التقليدية لتلميذات الصف السادس الابتدائي الذهنية والتي تمكنهن من اطلاق قدراتهن الذهنية بأقصى درجة ممكنة من الأداء والاتقان معتمدات على خبراتهن السابقة في تنظيم و انتاج افكارهن أو مواجهة مشكلة أو قضية ما أو تطبيق سلوك بفاعلية والمداومة على هذا السلوك».

مبادىء عادات العقل وقواعدها ومتطلباتها : لكي تتحقق عادات العقل يتوقع ان تحقق الجوانب التالية (قطامي، ٢٠٠٥، ٢٠): الاستعداد الدائم للتعلم. الانفتاح على الخبرات المختلفة. تبني افتراض انه لا شيء يصعب على ادارة الذهن . التعلم و التفكير اسمى ما في الذهن . الذهن في يدي استطيع ادارته كيف اريد. انواع عادات العقل: قدم كوستا و كاليك (Costa,Kallick, 2000,18) مجموعة من عادات العقل عرفت ووصفت من خلال ستة عشر سلوكاً وكما هي مبينة بالجدول التالي:

جدول (٥)

عادات العقل و التعريف بها

م	عادات العقل	التعريف بها
١	المثابرة Perseverance	قدرة الفرد على مواصلة العمل بطريقة منهجية منظمة تظهر لدى الفرد من خلال بعض الاقوال والافعال الدالة مثل: سأواصل المحاولة – دعني اعرف بنفسي – استمر في العمل على المهمة حتى تكتمل .
٢	التحكم بالتهور Managing Impulsivity	قدرة الفرد على التأني و التفكير و الاصغاء للتعليمات و فهم التوجيهات للتعامل و تطوير استراتيجيات للتعامل مع المهمة من خلال بعض الاقوال و الافعال الدالة مثل:دقيقة من فضلك- دعني افكر .
٣	التفكير بمرونة Thinking flexibly	قدرة الفرد على التفكير ببدائل و خيارات و حلول ووجهات نظر متعددة و مختلفة مع طلاقة الحديث و القابلية للتكيف مع المواقف المختلفة التي تعرض عليه من خلال بعض الاقوال و الافعال الدالة مثل:احاول ان افهم الموقف من جميع الجوانب – تجريب عدد من الحلول و الخيارات.
٤	التفكير حول التفكير Thinking about thinking	قدرة الفرد على ذكر الخطوات اللازمة لخطة عمله ووصف ما يعرف و ما يحتاج لمعرفته و القدرة على تقييم كفاءة خطته و شرح خطوات تفكيره من خلال بعض الاقوال و الافعال الدالة مثل:اني اتعجب الأن – استراتيجيتي هي – عندي نظرية تقول .
٥	الاصغاء بتفهمو تعاطف Listen withunderstanding and sympathy	قدرة الفرد على الاصغاء للآخرين و احترام افكارهم و التجاوب معهم بصورة سليمة و ملائمة ، و القدرة على اعادة صياغة مفاهيم و مشكلات و عواطف و افكار الآخرين .

م	عادات العقل	التعريف بها
٦	الكفاح/السعي من اجل الدقة Fight / quest for precision	قدرة الفرد على العمل المتواصل بحرفية و اتقان و تفحص المعلومات للتأكد من صحتها ومراجعة متطلبات المهام وفحص ما تم انجازه و التأكد من ان العمل يتفق مع المعايير من خلال بعض الاقوال و الافعال الدالة مثل:الاعراب عن عدم الرضا من اي عمل ناقص او غير متقن.
٧	تطبيق المعارف الماضية على الاوضاع الجديدة Applying Past knowledge to new situations	قدرة الفرد على استخلاص المعنى من تجربة ما و السير قدماً و من ثم تطبيقها على وضع جديد ، و الربط بين فكريتين مختلفتين ، من خلال بعض الاقوال و الافعال الدالة مثل:هذا يذكرني بـ – هذا مماثل تماماً لـ .
٨	التفكير و التوصيل بدقة ووضوح Thinking and Delivery precision and clarity	قدرة الفرد على توصيل ما يريد بدقة سواء كان ذلك كتابياً أو شفوياً مستخدماً لغة دقيقة لوصف أعمال و تحديد الصفات الرئيسية و تمييز التشابهات و الاختلافات و القدرة على صنع قرارات اكثر شمولية و القدرة على استخدام مصطلحات محددة و دعم الفرضيات ببيانات مقبولة .
٩	جمع البيانات باستخدام جميع الحواس Data collection using all the senses	قدرة الفرد على استخدام اكبر عدد ممكن من الحواس مثل : البصر – السمع – اللمس – التجربة – الحركة – الشم – التذوق ، لزيادة التعلم ، و من الاقوال الدالة مثل:دعني اشعر – دعني اتذوقها – دعني اشمها .
١٠	الاستجابة بدهشة و رهبة Respond with surprise and awe	هي القدرة على الاستماع بايجاد الحلول و مواصلة التعلم مدى الحياة و التواصل مع العالم و الشعور بالانبهار و السرور في التعلم و التقصي و الاهتمام و الاكتشاف و الاقدام على المخاطر و حب الاستطلاع.
١١	الاقدام على مخاطر مسؤولة Taking Responsible Risks	قدرة الفرد على تجربة اساليب و استراتيجيات و افكار جديدة و اختبار فرضية جديدة حتى لو كان االشك حيالها ، و استغلال الفرص لمواصلة و مواجهة التحدي الذي تفرضه عملية حل المشكلات ، و من الاقوال الدالة مثل:ما هو اسوأ شيء يمكن ان يحصل اذا حاولنا التجربة .

م	عادات العقل	التعريف بها
١٢	التفكير التبادلي Thinking Interdependently	قدرة الفرد على تبرير الافكار و اختبار مدى صلاحيته استراتيجيات الحلول و تقبل التغذية الراجعة و التفاعل و التعاون و العمل ضمن مجموعات و المساهمة في المهمة من خلال الاقوال الدالة : ما رأيك في – لو ساعدتني – فعلاً اني ارى .
١٣	التساؤل و طرح المشكلات Questioning and Posing Problems	قدرة الفرد على طرح اسئلة و توليد عدد من البدائل لحل المشكلات عندما تحدث أو عندما تعرض عليه من خلال الحصول على معلومات من مصادر متعددة و القدرة على اتخاذ القرار من خلال الاقوال الدالة : كيف تعرف؟ – ما هو السبب؟ – متى تعرف؟ – ما هي النتيجة؟ .
١٤	الخلق ، التصور ، الابداع Creation, visualization, creativity	قدرة الفرد على تصور نفسه في ادوار مختلفة و مواقف متنوعة و تقمصه الادوار و الحلول البديلة و التفكير من عدة زوايا ، و التعبير عن افكار الآخرين و طرحها و مناقشتها بأفكار غير عادية .
١٥	ايجاد الدعابة Finding humor	قدرة الفرد على تقديم نماذج من السلوكيات تدعو الى السرور و المتعة و الضحك من خلال التعلم.
١٦	الاستعداد الدائم للتعلم المستمر Constant readiness for continuous learning	قدرة الفرد على التعلم المستمر و امتلاك الثقة و حب الاستطلاع و البحث المتواصل لطرق افضل من اجل تحسين و تعديل الذات ، من خلال الاقوال : هذه فكرة مثيرة للاهتمام كيف نتعلم قريباً منها .

الممارسات التعليمية لعادات العقل: فيما يلي بعض الممارسات التعليمية التي ينبغي على المعلمين في اتباعها اثناءتدريب التلاميذ على عادات العقل(أبو رياش ، عبد الحق ، ٢٠٠٧، ١١٨) : الصمت: لانه يشجع المتعلمين على التخمين و الخلق و الابداع والتعديل وتطوير الافكار. توفير البيانات : لان توفير البيانات للمتعلمين يساعدهم على انتاج المعرفة و الحقائق و توظيفها في تنمية تفكيرهم من خلال المقارنات، والاستدلالات، وبناء علاقات السببية و ممارسة عمليات التفكير. القبول من غير اصدار احكام: من خلال التقبل الحيادي،حيث يستقبل المعلم اجابات المتعلمين دون اصدار حكم عليه لمساعدة المتعلمين على صنع القرار و ممارسة التفكير الناقد ويشعرهم بالثقة في أنفسهم. التوضيح: هناك علاقة ارتباطية بين مستوى تحصيل الفرد و استخدام استراتيجيات التوضيح ، والهدف من التوضيح من قبل المعلم ليس لازالة اللبس و الغموض عن فكرة او رأي بل تشجيع المتعلمين على التفكير في الميتا معرفة التعاطف والمرونة: يجب ان يحافظ

المعلم على ان يسود غرفة الصف الأمن و احترام آراء و افكار المتعلمين لانها بذلك هي البيئة الملائمة للتفكير و الابداع ، فتقبل المعلم لاستجابات المتعلمين بشيء من التعاطف و بدون تهديد من التقويم ، و احترام آرائهم و خيالاتهم واعطاء قيمة لافكارهم يشعر المتعلمين بالثقة في انفسهم . ونظراً لأهمية عادات العقل في العملية التعليمية بصفة عامة و تدريس العلوم بصفة خاصة ، فقد اجريت بعض الدراسات التي استهدفت تنميتها من خلال بعض المداخل و الاستراتيجيات التعليمية مثل دراسة(صادق، ٢٠١١) والتي استهدفت التعرف على تأثير التفاعل بين التعلم المبني على الاستقصاء و مستوى الذكاء في التحصيل و بعض عادات العقل و الاتجاه نحو العلوم لتلاميذ الصف السابع الاساسي بولاية عبرى جنوب سلطنة عمان ، و اسفرت نتائجها عن تفوق المجموعة التجريبية التي درسوا وحدة «المواد النقية و المحاليل والمخاليط» بالنموذج الاستقصائي المقترح على تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا نفس الوحدة بالطرق التقليدية في التحصيل، وفي كل عادة من عادات العقل، اتجاهاتهم نحو دراسة العلوم.ودراسة (فتح الله ، ٢٠٠٩) ، والتي استهدفت التعرف على فاعلية استخدام نموذج مارزانو في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في العلوم وبعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية اثناء دراستهم وحدة«الكهرباء و المغناطيس» و التي اسفرت نتائجهاعن وجود فروق دالة احصائياً في اختبار الاستيعاب المفاهيمي ومقياس عادات العقل لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت علاقة ارتباطية بين درجات التلاميذ في اختبارالاستيعاب المفاهيمي ودرجاتهم في مقياس عادات العقل.دراسة (Call et al 2009,) والتي استهدفت التعرف على اهمية تنمية عادات العقل لدى المتعلمين من خلال استطلاع رأي ٢٠ عالما من تخصصات مختلفة في الولايات المتحدة الامريكية، وتوصلت إلى ان الطرقوالاساليب التدريسية القائمة على الاستقصاء تساعد على تنمية عادات عقلية سليمة لدى المتعلمين. دراسةWilson, et al2009 استهدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين تنمية عادات العقل والتنور العلمي لدى مجموعة متنوعة من المتعلمين في مراحل تعليمية مختلفة بالولايات المتحدة الامريكية، وتوصلت نتائجها الى اهمية تنمية عادات العقل لجميع المتعلمين من خلال موضوعات و انشطة العلوم و اعتبرتها مجموعة من المهارات و الاتجاهات التي تساعد على فهم العلوم و زيادة تنورهم العلمي. دراسة (عبد الوهاب، ٢٠٠٧) التي استهدفت التعرف على فعالية استخدام خرائط التفكير في تحصيل الكيمياء و تنمية عادات العقل لدى طالبات الصف الحادي عشر بسلطنة عمان

، و توصلت نتائجها الى تفوق المجموعة التي درست الكيمياء باستخدام خرائط التفكير في تحصيل الكيمياء وتنمية عادات العقل لديهن. دراسة (الصباغ و آخرون ، ٢٠٠٦) ، التي استهدفت مقارنة لعادات العقل لدى الطلبة المتفوقين في المملكة العربية السعودية ، ونظرائهم في الأردن ، وقد أشارت النتائج إلى شيوع العديد من عادات العقل لدى طلبة الأردن وطلبة السعودية المتفوقين،كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الطلبة المتفوقين في السعودية وفي الأردن لصالح الطلبة السعودين ، و عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين البنين و البنات في عادات العقل ، وتوصي الدراسة القائمين على برامج المتفوقين الالتفات لتدريب الطلبة على عادات العقل ،لأن تنمية هذه العادات عند الجيل الناشئ عامة وجيل المتفوقين بخاصة أصبحت حاجة ماسة لتأصيل هذه العادات لديهم ،قيمة شخصية اجتماعية تحول المجتمع إلى مجتمع متطور يحل المشكلات ويتخذ القرارات الصائبة.

تعليق على الدراسات السابقة : يتضح من خلال استعراض بعض الدراسات السابقة التي اهتمت بتنمية عادات العقل الأتي : حداثة الدراسات العربية و الاجنبية التي اهتمت بتنمية عادات العقل في تدريس العلوم . تصلح لجميع المراحل التعليمية سواء المرحلة الابتدائية كدراسة (فتح الله ،٢٠٠٩) ، و المرحلة الاعدادية كدراسة (صادق ،٢٠١١) ، والمرحلة الثانوية كدراسة (عبد الوهاب ، ٢٠٠٧) ، و دراسة (سميلةالصباغ ، ٢٠٠٦) . لم تتناول دراسة واحدة – في حدود علم الباحثة– تنمية عادات العقل في تدريس العلوم لدى تلاميذ ذوي الصعوبات الخاصة والتي من بينهم فئة المعاقين سمعياً .تختلف الدراسة الحالية ببحث اثر التدريس وفقاً لاستراتيجيتي الخرائط الذهنية الالكترونية و خرائط التفكير في تنمية بعض عادات العقل ، لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي المعاقات سمعياً بأبها في المملكة العربية السعودية.

الاعاقة السمعية و تدريس العلوم وفقاً لخرائط التفكير والخرائط الذهنية: المعوقون سمعياً Hearing Impairment هو مصطلح عام يشمل كل درجات و انواع فقدان السمع ، فهو يشمل كل من الصم Deafness، و ضعاف السمع The Hard of Hearing ، كما ان هذا المصطلح يشير الى وجود عجز في القدرة السمعية بسبب وجود مشكلة في مكان ما في الجهاز السمعي ، فقد تحدث هذه المشكلة في الاذن الخارجية أو الوسطى أو في العصب السمعي الموصل للمخ ، و الفقدان السمعي قد يتراوح مداه من الحالة

المعتدلـة الى اقصـى حالـة من العمـق التي يطلق عليها الصـمم (القريوتـي ، ٢٠٠٦ ، ٢٨) . لذا تم تعريف تلك الفئة اجرائياً في هذه الدراسـة بأنها : «التلاميذ الذين فقدوا حاسة السمع ، او من كان سمعهن ناقصاً عن (٧٠ ديسيبل فأكثر) الى درجة يحتاجون الى اسـاليب تعليمية خاصـة تمكنهن من الاسـتيعاب دون مخاطبة كلامية». وحيث ان المعاق سـمعياً ينمو عضوياً و حركياً بشـكل عادي بينما نموه الحسي يتأثر بدرجة كفاءة حاسة السمع لديه ، و الذي يؤثر بالسلب على درجة التحصيل و نمو المعارف لديه ، فهو يتأخر تقريباً عن العاديين بفارق ٣-٤ سـنوات ، و هو ما يجعلهم في حاجة الى اسـاليب تعليميـة خاصـة تمكنهم من الاسـتيعاب دون الخطـاب بالكلام ، حيـث يعتمدون على اللغة البصـرية. وتعتبر اللغة البصـرية ذات اهمية بالغة بالنسـبة لفئة المعاقين سمعياً حيـث تتميز بأنها تحمل العديد من المعاني التي تتطلب اسـتخدام العديد من الكلمات، بالإضـافة إلى أنها تسـاعد علي فهم النص المكتوب المصـاحب للغة البصـرية، وتنمية القـدرة على التفكير وإدراك العلاقات المتضـمنة بها، حيث أشـارت الأدبيات التربوية إلى أن الإنسـان يتذكـر ٢٠٪ ممـا يقرأه، ٣٠٪ مما يسـمعه، ٤٠٪ مما يـراه، ٥٠٪ مما يتحـدث به (Idon, 2003,11) .ويحدد كوسـتا (Costa, 1991,35) بعض السـمات المميزة لأدوات التفكير البصـري في أنها:تعمل كمعينات للاسـتثارة المرئية في توضـيح الأفكار الرئيسـة في شكل شـبكات وخرائط.تدعم التعلم والتفكير عالي المستوى.تطور قدرات التلاميـذ على الابتـكار والمرونة.تزيد مـن وعي التلاميذ بما يدرسـونه في موقف معين (وعـي بالمهمة) وبكيفية تعلمهم (وعي بالإسـتراتيجية) .وهناك بعض الدراسـات التي اهتمت بتلك الفئة كدراسـة (بدوي، ٢٠٠٩) ، والتي صـممت برنامج قائم على الانشطة اللاصـفية في العلـوم في تنميـة بعض المهـارات الحياتية لـدى تلاميذ الصـف الثامن الابتدائـي ذوي الاعاقـة السـمعية، واظهـرت النتائج تفـوق المجموعـة التجريبية على المجموعة الضابطة في كل من التحصيل والمهارات الحياتية.ودراسة لانج وستيلي(Lang and Steely,2003) التي اسـتهدفت دراسـة تعلم التلاميذ الصـم لمفاهيـم علم الارض يشـكل فردي او بمجموعات تعاونية باسـتخدام الانترنت، واسـفرت النتائج وجودفروق دالة احصـائياً في اكتساب التلاميذ في المجموعة التجريبية لمفاهيم علم الارض مقارنة بتلاميـذ المجموعة الضـابطة، واوصـت الدراسـة القيـام بمزيد من البحـوث لتحديد المفاهيم التي يسـتطيع التلاميذ الصـم تعلمها من خلال الانترنـت ، و ذلك للمحافظة على مستوى مقبول من الدافعية خلال تعلمهم للعلوم. ودراسة (مطاوع، ٢٠٠٢) تطوير

منهج العلوم للمعوقين سمعياً بالصف الاول المتوسط بالمملكة العربية السعودية في ضوء خصائصهمو احتياجاتهم، واظهرت النتائج وجود اثر ايجابي دال عند مستوى ٠,٠٥ لصالح تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية، وتحسن دال في بعد واحد من بعدي مفهوم الذات العلمية وهو المفهوم المتوقع، ووجود ارتباط موجب دال عند مستوى ٠,٠٥ بين التحصيل و مفهوم الذات العلمية. ودراسة بارمان وستوكون (Barman and Stockton,2002) توظيف الانترنت في تدريس وحدة علوم الارض للتلاميذ الصم، بالاضافة الى الفيديو التعليمي، واظهرت نتائج هذه الدراسة تحسنا في امتلاك التلاميذ الصم لعمليات العلم وحل المشكلات وتطور مهارات التعلم الذاتي، والاستقلالية في التعلم، كما لوحظ ارتفاع مستوى دافعيتهم للتعلم مقارنة بالدافعية التي كانوا يمتلكونها قبل البدء بالدراسة. ودراسة (امام، ٢٠٠٠)، والتي اعتمدت على استخدام بعض التطورات الحديثة لتوظيف التقنيات الالكترونية في تنمية تواصل المعاقون سمعياً منها: الجهاز الناطق الضوئي، والتليفون ذو الشاشة المحولة للصوت الى اشارات مكتوبة، والكمبيوتر وشبكة الانترنت، واظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في تنمية التواصل.

تعليق على الدراسات السابقة : يتضح من خلال استعراض بعض الدراسات السابقة التي اهتمت بالمعاقين سمعياً الأتي: معظم الدراسات ركزت على تنمية التحصيل بشكل منفرد. معظم الدراسات السابقة اكدت على ضرورة احتواء المناهج المقدمة لذوي الاعاقة السمعية على خبرات تدعم لديهم شعور الثقة بالنفس و تحمل المسئولية والاعتماد على النفس وتنمي لديه الدافعية للانجاز.لم تتناول دراسة واحدة- في حدود علم الباحثة- تنمية بقاء اثر التعلم، وعادات العقل في تدريس العلوم لدى تلاميذ ذوي الاعاقة السمعية .تختلف الدراسة الحالية ببحث اثر التدريس وفقاً لاستراتيجيتي الخرائط الذهنية الالكترونية وخرائط التفكير في تنمية التحصيل وبقاء اثر التعلم وبعض عادات العقل، لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي المعاقات سمعياً بأبها في المملكة العربية السعودية.وقد افادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة بالاتي : ضرورة تكامل الطرق و الاساليب و التقنيات لتحقيق الاهداف المرجوة من تعليم و تعلم تلك الفئة التي تحتاج لرعاية و اهتمام . ضرورة استخدام التقنيات الحديثة عن طريق الكمبيوتر و الانترنت في تعليم و تعلم المعاقين سمعياً لتنمية لديهم الدافعية والثقة بالنفس واشعارهم بأنهم لا يقلون اهمية عن الاسوياءلان طبيعة المعاقين سمعياً يعتمدون اعتماداً رئيساً على حاسة البصر، فمن الممكن ان تفيدهم استراتيجيتي خرائط التفكير و الخرائط

الذهنية الالكترونية كأدوات بصـرية في تحقيق العديد من الاهداف التعليمية المنشودة كعرض المعلومات بطريقة منظمة، وبناء المعرفة بطريقة ذات معنى مما يؤدى إلى زيادة الذاكـرة، وفهم أعمق للمفاهيم العلمية، ومسـاعدة المتعلم علـى التأمل والتفكير المرن وتكوين شـبكة عصبية فيما يدركه العقل.ولأن استراتيجيتي خرائط التفكير والخرائط الذهنية الالكترونية تعدا من ادوات التفكير البصري فقد يرى التلاميذ المعاقين سمعياً مـن خلالهمـا تفكيرهم معروضـاً أمامهـم، حيث تجعلهـم يطورون مـن قدراتهم على الابتـكار والمثابـرة والمنهجية ويدركون بهـا الأنماط فوق المعرفيـة ويتأملونها إلى درجة أن باسـتطاعتهم تطبيق هذه الأنماط في مواجهة التحديات الصـفية بسـهولة، ومن ثم تتمولديهم عادات عقلية سليمة تمكنهم من حل المشكلات الاسرية، الصفية، والحياتية التـي تواجههـم. ان التدريس وفقاً لاسـتراتيجيتي خرائط التفكـير والخرائط الذهنية الالكترونيـة يحقق العديد من اهداف تدريس العلوم للتلاميذ المعاقين سـمعياً بالمرحلة الابتدائيـة ومن بينها: تزويد التلاميذ بقدر مناسـب من المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تمكنهم من فهم انفسهم وبيئتهم. تكوين اتجاهات علمية مناسبة لحل مشكلاتهم الصـحية والاجتماعية. تزويدهم بالمهارات العلمية والعملية ومهارات التفكيرالمناسبة. تنـوع الخبرات المقدمة مراعـاة لمبدأ الفروق الفردية.الاهتمام بالحواس النشـطة عند تقديم الخـبرات التعليمية. التقليل مـن الخبرات اللفظية والاعتماد على المحسوسـات المرتبطـة بالحياة العملية. اكسـابهم مهارات الاتصـال الاجتماعية التـي يحتاجونها. مساعدتهم على تقدير جهود العلماء والايمان بالقيم الانسانية.

اجراءات الدراسة

للاجابة عن اسئلة الدراسة و التحقق من صحة فروضها اتبعت الباحثة الاجراءات التالية :

اولاً : اختيـار المحتـوى العلمـي، حيث تم اختيـار وحدة «تنوع الحيـاة» المقررة على تلميذات الصـف السادس الابتدائي المعاقات سمعياً بأبهاالعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣، وذلـك للاسـباب التالية: بهـا العديد من المعلومـات والمفاهيم العلمية التي تسـتمر مع التلميـذات في مراحـل تعليميـة لاحقة.تصـلح لاعـادة صـياغتها واختـزال معلوماتها باستخدام استراتيجيتي الخرائط الذهنية الالكترونية وخرائط التفكير.بها العديد من الصـور و الرسومات والاشكال التي تصلح ان تصاغ باستخدام استراتيجيتي الخرائط الذهنية الالكترونية وخرائط التفكير.تتيح الفرصـة للتلميذات لممارسة عادات العقل لما بها من موضوعاتمثيرة للتفكير والتساؤل.

ثانياً: اعداد دليل المعلم، حيث تم اعداد دليل للمعلم للاسترشاد به في عملية التدريس ويتضمن:مقدمة، ونبذة عن الخرائط الذهنية الالكترونية، وخرائط التفكير . توجيهات للمعلمة بشأن التدريس باستخدام الخرائط الذهنية الالكترونية ، وخرائط التفكير. التوزيع الزمني لموضوعات الوحدة. الادوات والوسائل التعليمية المستخدمة. كيفية السير في كل درس لمساعدة التلميذات على تحسين التحصيل والاحتفاظ بالتعلم و تنمية بعض عادات العقل .

ثالثاً: اعداد كراسة التلميذ، حيث تم اعداد كراسة التلميذات، لتستطيع التلميذات من تدوين الملاحظات و الاستنتاجات، والتدريب على رسم الخرائط الذهنية و خرائط التفكير ، والعديد من العمليات العقلية وعادات العقل .

رابعاً: اعداد ادوات البحث، وتشمل: اعداد الاختبار التحصيلي، ولقد مر اعداده مروراً بالخطوات التالية:

أ – الهدف من الاختبار، يهدف الى قياس مدى تحصيل تلميذات الصف السادس الابتدائي المعاقات سمعياً عينة البحث للمحتوى العلمي لوحدة « تنوع الحياة» المعدة وفقاً لاستراتيجيتي خرائط التفكير و الخرائط الذهنية ، و ذلك عند مستوى (التذكر – الفهم – التطبيق).

ب- صياغة مفردات الاختبار، حيث تمت صياغة مفردات الاختبار على نمط الاختيار من متعدد، و قد صيغت كل مفردة على هيئة سؤال أو عبارة ناقصة يعقبها اربعة اختيارات، كما تم اعداد صفحة تعليمات تضمنت البيانات الشخصية للتلميذة و كيفية الاجابة على بنود الاختبار.

ج- صدق الاختبار، تم عرض الاختبار في صورته الاولية على مجموعة من المحكمين لابداء الرأي في مدى سلامة الاختبار و صحته العلمية و اللغوية ، و مدى ارتباط العبارات بموضوع الوحدة ، و مستوى تلميذات الصف السادس الابتدائي المعاقات سمعياً .

د- التجربة الاستطلاعية للاختبار ، تم تطبيق الاختبار في صورته الاولية على عينة من تلميذات الصف السادس الابتدائي قوامها (٧) تلميذات من مدرسة الامام الشافعي للصم بمنطقة الخميس بأبها في بداية العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣ و ذلك بغرض الاتي : حساب ثبات الاختبار ، حيث تم حسابه باستخدام معادلة كيورد-رتشادسون الصيغة ٢١ (خطاب ، ٢٠٠٠ ، ٥٥) ، و كان معامل الثبات يساوي (٠,٨٢) ، و هذا يدل على

ان الاختبار على درجة عالية من الثبات . حساب زمن الاختبار ، حيث تبين ان متوسط الزمن المناسب لانتهاء جميع التلميذات من الاجابة على الاختبار هو (٥٠) دقيقة.

تحديد وضوح مفردات الاختبار و تعليماته ، حيث لوحظ ان معظم التلميذات لم يكن لديهن اسئلة او استفسارات فيما يخص عبارات الاختبار ، مما يدل على وضوح مفردات الاختبار و تعليماته.

الصورة النهائية للاختبار، حيث بلغ عدد مفردات الاختبار بعد اجراء بعض التعديلات عليه (٥٠) مفردة، وقد اعطيت درجة واحدة لكل مفردة تجيب عنها التلميذة اجابة صحيحة، وصفراً اذا كانت الاجابة خاطئة، وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار (٥٠) درجة ، الدرجة الصغرى (صفراً) ، و الجدول التالي يوضح مواصفات الاختبار التحصيلي:

جدول (٦)

مواصفات الاختبار التحصيلي

المستويات المعرفية موضوعات الوحدة	تذكر	فهم	تطبيق	عدد الاسئلة	الاوزان النسبية
نظرية الخلية	١-٢-٣-٦- ١٣-١٤-١٥-١٦	٤-٥-٧	٨-٩-١٠- ١١-١٢-١٧	١٧	٣٤٪
الخلية النباتية و الحيوانية	١٨- ١٩- ٢٥	٢٠- ٢١-٢٢-٢٣- ٢٤-٢٨-٢٩	٢٦-٢٧	١٢	٢٤٪
انقسام الخلايا	٣٩	٣٢-٣٥-٣٦-٤٠	٣٠-٣١-٣٣- ٣٤-٣٧-٣٨	١١	٢٢٪
الوراثة و الصفات	٤٧-٤٨	٤١-٤٥-٥٠	٤٢-٤٣- ٤٤-٤٦-٤٩	١٠	٢٠٪
عدد الاسئلة	١٤	١٧	١٩	٥٠	١٠٠٪

اعداد مقياس عادات العقل، ولقد مر اعداده بالخطوات التالية : الهدف من المقياس ، حيث يهدف الى قياس فاعلية تدريس العلوم وفقاً لاستراتيجيتي الخرائط الذهنية و خرائط التفكير في تنمية عادات العقل لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي المعاقات سمعياً.تحديد ابعاد المقياس ، من خلال الاطلاع على بعض الادبيات

و التي تناولت عادات العقل بشكل عام، واعداد اختبارات ومقاييس لعادات العقل بشكل خاص ومنها: مازن (٢٠١١)، صادق (٢٠١١)، Wilson, R.، Call,R. & other (2009) & other (2009) ، فتح الله (٢٠٠٩) ، قطامي (٢٠٠٧)،(عبد الوهاب، ٢٠٠٧)،الصباغ و آخرون (٢٠٠٦) القطامي (٢٠٠٥) ، Costa,A.&Kallick,B.(2000).ومن ثم تم تحديد ابعاد المقياس في الابعاد الثمانية التالية (الاستمرار والمثابرة - ادارة التهور – الاستماع الى الاخرين بتفهم وتعاطف - التفكير بمرونة - التساؤل وطرح المشكلات - تطبيق المعارف الماضية - التفكير في التفكير (ما وراء المعرفة) - التفكير والتوصيل بدقة ووضوح) حيث يمثل كل بعد احدى العادات العقلية .

ج- صياغة عبارات المقياس، صيغت عبارات المقياس وفق طريقة ليكرت Likert في صورة مقياس ثلاثي (تنطبق – غير متأكد – لا تنطبق)، وقد روعي ان تكون عباراته سهلة وواضحة و مناسبة لأعمار التلميذات وتعبر عن عاداتهن العقلية .

د- صدق المقياس، تم عرض المقياس في صورته الاولية على مجموعة من المحكمين لابداء الرأي في مدى سلامة المقياس وصحته العلمية واللغوية، ومدى وضوح العبارات، ومدى مناسبة المقياس لمستوى تلميذات الصف السادس الابتدائي المعاقات سمعياً، وتم عمل التعديلات اللازمة في ضوء أرائهم، وبالتالي اصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (٧٥) عبارة موزعة على الابعاد الثمانية المكونة للمقياس .

هـ- طريقة التقدير، تم توزيع درجات المقياس على النحو التالي: في حالة العبارات الموجبة: تعطى ثلاث درجات للاستجابة تنطبق، ودرجتان للاستجابة غير متأكد، ودرجة واحدة للاستجابة لا تنطبق. في حالة العبارات السالبة: تعطى ثلاث درجات للاستجابة لا تنطبق، ودرجتان للاستجابة غير متأكد، ودرجة واحدة للاستجابة تنطبق. وبذلك اصبحت الدرجة العظمى للمقياس (٢٢٥) ، و الدرجة الصغرى (٧٥) ، و من ثم تتوزع مستويات عادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس كالتالي : عادات عقلية ضعيفة: ٧٥-١٢٥. عادات عقلية متوسطة: ١٢٦-١٧٥. عادات عقلية قوية: ١٧٦-٢٢٥. والتجربة الاستطلاعية للاختبار، تم تطبيق المقياس في صورته الاولية على عينة من تلميذات الصف السادس الابتدائي قوامها (٧) تلميذات من مدرسة الامام الشافعي للصم بمنطقة الخميس بأبها في بداية العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣ بغرض حساب ثبات الاختبار، حيث تم حساب معاملات ثبات ابعاد المقياس وكذلك الدرجة الكلية للمقياس بطريقة الفا كرونباخ Alpha Gronbach، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٧)

معاملات ثبات ابعاد مقياس عادات العقل و الدرجة الكلية للمقياس

البعد	الاول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	المقياس ككل
معامل الثبات	٠,٨٣	٠,٧٩	٠,٨٥	٠,٨٦	٠,٧٩	٠,٨٢	٠,٨١	٠,٧٨	٠,٨١٦

يتضح من جدول(٧) ان قيم معاملات ثبات ابعاد مقياس عادات العقل والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين ٠,٧٩ ، ٠,٨٦ ، وهي قيم دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١ وتشير الى امكانية استخدام المقياس بعناصره الفرعية بموثوقية معقولة. حساب زمن المقياس، حيث تبين ان متوسط الزمن المناسب لانتهاء جميع التلميذات من الاجابة على المقياس هو ٦٠ دقيقة.تحديد وضوح مفردات المقياس وتعليماته حيث لوحظ ان معظم التلميذات لم تكن لديهن اسئلة او استفسارات فيما يخص عبارات الاختبار مما يدل على وضوح مفردات المقياس وتعليماته. الصورة النهائية للمقياس، حيث بلغ عدد عبارات المقياس بعد اجراء بعض التعديلات عليه ٧٥ عبارة،والجدول التالي يوضح توزيع عبارات مقياس عادات العقل على ابعاده الثمانية كالتالي:

جدول (٨)

توزيع عبارات مقياس عادات العقل على ابعاده الثمانية

ابعاد المقياس	ارقام العبارات		العدد الكلي	الاوزان النسبية
	الموجبة	السالبة		
الاستمرار و المثابرة	٢-٣-٤-٦-٩	١-٥-٧-٨-١٠	١٠	٪١٣,١٣
ادارة التهور	١١-١٢-١٦-١٩-٢٠	١٣-١٤-١٥-١٧-١٨	١٠	٪١٣,١٣
الاستماع الى الآخرين (التفاهم – التعاطف)	٢١-٢٤-٢٥-٢٨-٢٩-٣٠	٢٢-٢٣-٢٦-٢٧	١٠	٪١٣,١٣
التفكير بمرونة	٣٣-٣٤-٣٦-٤٠	٣١-٣٢-٣٥-٣٧-٤٨-٣٩	١٠	٪١٣,١٣
التساؤل و طرح المشكلات	٤١-٤٣-٤٤-٤٥-٤٧-٤٨-٤٩-٥٠	٤٢-٤٦	١٠	٪١٣,١٣
تطبيق المعارف الماضية	٥١-٥٢-٥٣-٥٥-٥٦-٥٧-٥٩-٦٠	٥٤-٥٨	١٠	٪١٣,١٣
التفكير في التفكير (ما وراء المعرفة)	٦١-٦٢-٦٦-٦٧	٦٣-٦٤-٦٥	٧	٪٩,٣٣
التوصيل بدقة ووضوح	٦٨-٧٠-٧٢-٧٤	٦٩-٧١-٧٣-٧٥	٨	٪١٠,٦٦
المجموع الكلي	٤٤	٣١	٧٥	٪١٠٠

اختيار عينة البحث: تم اختيار عينة الدراسة من تلميذات الصف السادس الابتدائي المعاقات سمعياً ممن لم يسبقن لهن دراسة الوحدة في نهاية الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠١٢/٢٠١٣ بلغ عددهم (١٦) تلميذة من معهد الصم و ضعاف السمع بأبها ، و مدرسة الامام الشافعي الابتدائية للصم و ضعاف السمع ، وتم تقسيمهن الى مجموعتين الاولى تجريبية و عددهن(٩) تلميذات يدرسن الوحدة باستراتيجتي خرائط التفكير و الخرائط الذهنية الالكترونية، واخرى ضابطة و بلغ عددهن (٧) تلميذات يدرسن نفس الوحدة بالطرق المعتادة (لغة الاشارة) في تدريس العلوم كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٩)

توزيع افراد مجموعة الدراسة في المجموعتين التجريبية و الضابطة

المجموعة	المدرسة	الفصل	عدد التلميذات
التجربية	معهد الصم و ضعاف السمع	٦ / ١	٩
الضابطة	مدرسة الامام الشافعي الابتدائية للصم	٦ / ١	٧
المجموع الكلي لعينة البحث			١٦

التطبيق القبلي لأداتي البحث: تم تطبيق أداتي البحث قبل دراسة وحدة «تنوع الحياة» في الفترة من (8/ 9/ 2012) : (١٢/٩/ ٢٠١٢) ، بهدف التأكد من تجانس وتكافؤ المجموعتين في التحصيل الدراسي ومستوى عادات العقل فتم الاستعانة باختبارمان ويتني(Mann Whitney(U كأسلوب لابارامتري لحساب معامل ويلكسون(wilcoxon (W ،وقيمةZ) (للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة و توضح الجداول التالية تلك النتائج:

جدول (١٠)

نتائج اختبار «مان و يتني» لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية و الضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي ككل و مستوياته المعرفية المختلفة

المستوى	المجموعات	ن	م	ر	U	W	Z	الدلالة
التذكر	المجموعة التجريبية	٩	٢,٤٤٤	٩,٠٦	٣٥,٥٠٠	٧١,٥٠٠	٠,٠٥٢	لا توجد فروق دالة بين المجموعتين
	المجموعة الضابطة	٨	٢,٣٧٥	٨,٩٤				
الفهم	المجموعة التجريبية	٩	٣,٢٢٢	٩,٠٦	٣٥,٥٠٠	٧١,٥٠٠	٠,٠٥١	لا توجد فروق دالة بين المجموعتين
	المجموعة الضابطة	٨	٣,٣٧٥	٨,٩٤				
التطبيق	المجموعة التجريبية	٩	٣,٣٣٣	٨,٠٠	٢٧,٠٠٠	٧٢,٠٠٠	٠,٩٠٨	لا توجد فروق دالة بين المجموعتين
	المجموعة الضابطة	٨	٣,٦٢٥	١٠,١٣				
كلي	المجموعة التجريبية	٩	٩,٠٠٠	٨,٢٢	٢٩,٠٠٠	٧٤,٠٠٠	٠,٦٨٣	لا توجد فروق دالة بين المجموعتين
	المجموعة الضابطة	٨	٩,٣٧٥	٩,٨٨				

جدول (١١)

نتائج اختبار «مان و يتني» لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية و الضابطة في التطبيق القبلي لمقياس عادات العقل ككل و ابعاده المختلفة

المستوى	المجموعات	ن	م	ر	U	W	Z	الدلالة
الاستمرار و المثابرة	المجموعة التجريبية	٩	١٣,٥٥٥	١١,٠٠	١٨	٥٤	١,٨٢١	لا توجد فروق دالة بين المجموعتين
	المجموعة الضابطة	٨	١٢,٥٠٠	٦,٧٥				
ادارة التهور	المجموعة التجريبية	٩	١٢,٧٧٧	٨,٧٨	٣٤	٧٩	٠,١٩٩	لا توجد فروق دالة بين المجموعتين
	المجموعة الضابطة	٨	١٢,٨٧٥	٩,٢٥				
الاستماع الى الآخرين (التفاهم – التعاطف)	المجموعة التجريبية	٩	١١,٨٨٨	٨,٤٤	٣١	٧٦	٠,٤٩٨	لا توجد فروق دالة بين المجموعتين
	المجموعة الضابطة	٨	١٢,٣٥٧	٩,٦٣				
التفكير بمرونة	المجموعة التجريبية	٩	١٢,٣٣٣	٨,٢٨	٢٩	٧٤	٠,٦٤٦	لا توجد فروق دالة بين المجموعتين
	المجموعة الضابطة	٨	١١,٧٥٠٠	٩,٨١				
التساؤل و طرح المشكلات	المجموعة التجريبية	٩	١٢,٨٨٨	١٠,٠٠	٢٧	٦٣	٠,٨٨٩	لا توجد فروق دالة بين المجموعتين
	المجموعة الضابطة	٨	١٢,٥٠٠	٧,٨٨				

المستوى	المجموعات	ن	م	ر	U	W	Z	الدلالة
تطبيق المعارف الماضية	المجموعة التجريبية	٩	٨,١١١	٩,٨٣	٢٨	٦٤	٠,٧٨٧	لا توجد فروق دالة بين المجموعتين
	المجموعة الضابطة	٨	٩,٠٠٠	٨,٠٦				
التفكير في التفكير (ما وراء المعرفة)	المجموعة التجريبية	٩	٨,٤٤٤	٨,٢٨	٢٩	٧٤	٠,٦٥١	لا توجد فروق دالة بين المجموعتين
	المجموعة الضابطة	٨	٩,٠٠٠	٩,٨١				
التوصيل بدقة ووضوح	المجموعة التجريبية	٩	٨,١١١	٨,٠٠	٢٧	٧٢	٠,٨٨٧	لا توجد فروق دالة بين المجموعتين
	المجموعة الضابطة	٨	٩,٠٠٠	١٠,١٣				
المقياس ككل	المجموعة التجريبية	٨	٨٦,٦٦٦	٨,٧٨	٣٤	٧٩	٠,١٩٤	لا توجد فروق دالة بين المجموعتين
	المجموعة الضابطة	٩	٩٣,٠٠٠	٩,٢٥				

ويتضح من الجداول السابقة ١٠، ١١ أنه لا يوجد فرق دال احصائياً بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لأداتي القياس وهذا يشير الى تجانس وتكافؤ المجموعتين في أداتي القياس.

تدريس الوحدة تم تدريس وحدة «تنوع الحياة» وفقاً لاستراتيجيتي خرائط التفكير والخرائط الذهنية الالكترونية للمجموعة التجريبية حيث قامت بتدريسها معلمة الفصل و التي تم مقابلتها عدة مرات قبل و اثناء تدريس الوحدة للتأكد من متابعةسير تدريس الوحدة وفقاً للاستراتيجي خرائط التفكير و الخرائط الذهنية الالكترونية، كما تم تدريس نفس الوحدة بالطريقة المعتادة (لغة الاشارة) للمجموعة الضابطة في الفصل الدراسي الاول للعام ٢٠١٢/٢٠١٣ في الفترة من (١٥/٩/ ٢٠١٢) : (١٧/١٠/٢٠١٢).

التطبيق البعدي لأداتي البحث: تم تطبيق أدوات البحث على تلميذات الصف السادس الابتدائي المعاقات سمعياً للمجموعتين التجريبية و الضابطة بعد الانتهاء من تدريس وحدة « تنوع الحياة « مباشرة في الفترة من (٢٠ /١٠/ ٢٠١٢) : (٢٤/١٠/ ٢٠١٢) .

التطبيق المؤجل للاختبار التحصيلي: بعد مرور ٦ اسابيع من التطبيق البعدي في الفترة ١٦/١٢/٢٠١٢: ١٩/١٢/٢٠١٢ تم اعادة تطبيق الاختبار التحصيلي على تلميذات المجموعتين للتعرف على بقاء اثر التعلم واستدل عليه من خلال التحليل الاحصائي.

رصد الدرجات و معالجتها احصائياً ، للتأكد من صحة الفروض: تم تصحيح اوراق

الاجابة لتلميذات المجموعتين في الاختبار التحصيلي، ومقياس عادات العقل، والاختبار التحصيلي المؤجل، ورصدها في جداول توضح درجات التلميذات في كل مستوى من مستويات الاحتبار التحصيلي البعدي والمؤجل، وفي كل عادة من عادات العقل، ودرجاتهن الكلية، وذلك تمهيداً لمعالجتها احصائياً بهدف اختبار صحة الفروض.

المعالجة الإحصائية: اعتمد البحث الحالي على الحاسب الآلي في المعالجة الإحصائية مستخدماً برنامج SPSS في معالجة الدرجات الخام ، ولاختبار صحة فروض البحث تم الاستعانة باختبارمان ويتني(Mann Whitney(U كأسلوب لابارامتري لحساب معامل ويلكسون (W) wilcoxon وقيمة Z) (للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة، كما تم حساب نسبة الكسب المعدل باستخدام معادلة «بلاك» ومقارنتها بالحد الذي اقترحه«بلاك»، وتم حساب حجم التأثير (الوجه المكمل للدلالة العملية) من المعادلة التالية:

معادلة ايجاد قوة العلاقة بين متغيرين فى حالة العينتين المستقلتين(علام،١٩٩٣:٢٤٦).: $ر_ر = ٢ \frac{(ر_١ - ر_٢)}{ن}$

(حيث $ر_١$: متوسط رتب المجموعة الأولى ، $ر_٢$ إلى متوسط رتب المجموعة الثانية ، ن: ترمز إلى عدد أفراد العينتين).

نتائج البحث و تفسيرها

أولا: النتائج المتعلقة بالتحصيل الدراسي: التحقق من صحة الفرض الأول والذي ينص على: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية التي درست وحدة «تنوع الحياة» وفقاً لاستراتيجيتي خرائط التفكير والخرائط الذهنية الالكترونية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية».ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسط (م) ،ومتوسط الرتب(ر) ، ومعامل ويلكسون(Wilcoxon (W، وقيمةZلدرجات تلميذات كل مجموعة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ككل ومستوياته المعرفية المختلفة لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار «مان و يتني» لعينتين مستقلتين، و يوضح جدول (١٢) تلك النتائج:

جدول (١٢)

نتائج اختبار «مان ويتني» لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلميذات المجموعتين التجريبية و الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ككل ومستوياته المعرفية المختلفة

المستوى	المجموعات	ن	م	ر	U	W	Z	الدلالة
التذكر	المجموعة التجريبية	٩	١٠,٣٣٣	١٢,٢٢	٧,٠٠٠	٤٣,٠٠٠	٢,٨٨٢	توجد فروق دالة بين المجموعتين
	المجموعة الضابطة	٨	٨,٣٧٥	٥,٣٨				
الفهم	المجموعة التجريبية	٩	١٢,٥٥٥	١٢,٦٧	٣,٠٠٠	٣٩,٠٠٠	٣,٢٤٢	توجد فروق دالة بين المجموعتين
	المجموعة الضابطة	٨	٩,٥٠٠٠	٤,٨٨				
التطبيق	المجموعة التجريبية	٩	١٥,٠٠٠	١٣,٠٠	٠,٠٠٠	٣٦,٠٠٠	٣,٤٧٧	توجد فروق دالة بين المجموعتين
	المجموعة الضابطة	٨	٩,١٢٥	٤,٥٠				
كلي	المجموعة التجريبية	٩	٣٧,٨٨٨	١٣,٠٠	٠,٠٠٠	٣٦,٠٠٠	٣,٤٨٨	توجد فروق دالة بين المجموعتين
	المجموعة الضابطة	٨	٢٧,٠٠٠	٤,٥٠				

يتضح من جدول (١٢) ان قيم «Z» بين متوسطات درجات تلميذات مجموعتي الدراسة دال عند مستوى ٠,٠١ في الاختبار التحصيلي ككل و مستوياته المعرفية المختلفة مما يعني تحقق صحة الفرض الأول للدراسة ، مما يشير الى تفوق تلميذات المجموعة التجريبية اللاتي درسن وحدة «تنوع الحياة» باستراتيجيتي خرائط التفكير و الخرائط الذهنية الالكترونية على تلميذات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة المعتادة في التحصيل الدراسي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي اهتمت بأحد جوانبها بتنمية التحصيل من خلال خرائط التفكير كدراسة (خليل، ٢٠١١م)، (صادق ،٢٠٠٨م) ، (الباز، ٢٠٠٧م) ، (عيسى و الخميسي، ٢٠٠٧م) ، (الشافعي ٢٠٠٦م). كما تتفق هذه النتيجة أيضاً مع نتائج الدراسات السابقة التي اهتمت بأحد جوانبها بتنمية التحصيل من خلال الخرائط الذهنية كدراسة (حوراني،٢٠١١م) ، (وقاد، ٢٠٠٩م) ، (Wickramsinghe,2008). ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتائج تلك الدراسات في استخدامها استراتيجيتي خرائط التفكير و الخرائط الذهنية الالكترونية في تدريس العلوم لفئة المعاقين سمعياً من المرحلة الابتدائية بأبها.

حساب فاعلية استخدام باستراتيجيتي خرائط التفكير والخرائط الذهنية الالكترونية على التحصيل:ولقياس فاعلية استراتيجيتي خرائط التفكير و الخرائط الذهنية الالكترونية على التحصيل،تم حساب نسبة الكسب المعدل في التحصيل

الدراسي للتلميذات المعاقات سمعيا من المرحلة الابتدائية باستخدام معادلة «بلاك» ومقارنتها بالحد الذي اقترحه«بلاك» كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول(١٣)

نسبة الكسب المعدل لبلاك الدالة على فاعلية استخدام استراتيجيتي خرائط التفكير و الخرائط الذهنية الالكترونية في تنمية التحصيل

المتغير المستقل	عدد التلاميذ	متوسط درجات التطبيق القبلي (س)	متوسط درجات التطبيق البعدي (ص)	النهاية العظمى لدرجات التقويم (د)	نسبة الكسب المعدل
التدريس باستخدام استراتيجيتي خرائط التفكير والخرائط الذهنية الالكترونية	٩	٩,٠٠٠	٣٧,٨٨٨	٥٠	١,٣٢٢

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدل تساوي ١,٣٢٢ وهي اكبر من ١,٢ وتدل على ان تدريس وحدة«تنوع الحياة» وفقاً لاستراتيجيتي خرائط التفكير والخرائط الذهنية الالكترونية أحدث كسبا إحصائيا في تنمية التحصيل المعرفي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي المعاقات سمعيا مما يدل على ان تدريس العلوم وفقاً لاستراتيجيتي خرائط التفكير والخرائط الذهنية الالكترونية لتلميذات الصف السادس المعاقات سمعياً وصل إلى مستوى مناسب من الفاعلية، وبهذا تحقق الفرض الرابع فيما يخص التحصيل المعرفي.

جدول (١٤)

حجم تأثير استراتيجيتي خرائط التفكير و الخرائط الذهنية الالكترونية في التحصيل

المتغير المستقل	المتغير التابع	ن	ر١	ر٢	رر	حجم التأثير
التدريس باستخدام استراتيجيتي خرائط التفكير و الخرائط الذهنية الالكترونية	التحصيل الدراسي	١٧	١٣,٠٠	٤,٥٠	١	كبير

ويتضح من جدول (١٤) أن حجم التأثير كبيرجداً ، حيث بلغت قيمة «رر» (١)، وهي قيمة مرتفعة جداً مما يدل على مدى التباين (حجم التأثير) في المتغير التابع والذي يرجع للمتغير المستقل ، مما يدل على أن تدريس العلوم لتلميذات الصف السادس

الابتدائي المعاقات سمعياً باستخدام خرائط التفكير و الخرائط الذهنية الالكترونية له أثر كبير في تنمية التحصيل المعرفي لديهن.

ثانياً: النتائج المتعلقة بعادات العقل: التحقق من صحة الفرض الثاني و الذي ينص على: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية التي درست وحدة «تنوع الحياة» وفقاً لاستراتيجيتي خرائط التفكير والخرائط الذهنية الالكترونيةومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في مقياس عادات العقل البعدي لصالح المجموعة التجريبية».ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسط (م) ،و متوسط الرتب(ر) ، ومعامل ويلكسون Wilcoxon (W) ، و قيمةZ) (لدرجات تلميذات كل مجموعة في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل ككل وأبعاده المختلفة لحساب دلالة الفرق بين المتوسطين باستخدام اختبار «مان ويتني» لعينتين مستقلتين، ويوضح جدول (١٥) تلك النتائج:

جدول (١٥)

نتائج اختبار «مان و يتني»لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل ككل و ابعاده المختلفة

المستوى	المجموعات	ن	م	ر	U	W	Z	الدلالة
الاستمرار والمثابرة	المجموعة التجريبية	٩	٢٤,٨٨٨	١٣,٠٠	٠,٠٠٠	٣٦,٠٠٠	٣,٤٨٣	توجد فروق دالة بين المجموعتين
	المجموعة الضابطة	٨	١٣,٦٢٥	٤,٥٠٠				
ادارة التهور	المجموعة التجريبية	٩	٢٥,٣٣٣	١٣,٠٠	٠,٠٠٠	٣٦,٠٠٠	٣,٤٧٧	توجد فروق دالة بين المجموعتين
	المجموعة الضابطة	٨	١٣,٣٧٥	٤,٥٠٠				
الاستماع الى الآخرين (التفاهم – التعاطف)	المجموعة التجريبية	٩	٢٥,٨٨٨	١٣,٠٠	٠,٠٠٠	٣٦,٠٠٠	٣,٤٨٨	توجد فروق دالة بين المجموعتين
	المجموعة الضابطة	٨	١٣,١٢٥	٤,٥٠٠				
التفكير بمرونة	المجموعة التجريبية	٩	٢٥,٤٤٤	١٣,٠٠	٠,٠٠٠	٣٦,٠٠٠	٣,٤٨٣	توجد فروق دالة بين المجموعتين
	المجموعة الضابطة	٨	١٢,١٢٥	٤,٥٠٠				
التساؤل وطرح المشكلات	المجموعة التجريبية	٩	٢٥,٥٥٥	١٣,٠٠	٠,٠٠٠	٣٦,٠٠٠	٣,٤٩٠	توجد فروق دالة بين المجموعتين
	المجموعة الضابطة	٨	١١,٧٥٠	٤,٥٠٠				
تطبيق المعارف الماضية	المجموعة التجريبية	٩	٢٥,٧٧٧	١٣,٠٠	٠,٠٠٠	٣٦,٠٠٠	٣,٤٨٦	توجد فروق دالة بين المجموعتين
	المجموعة الضابطة	٨	١١,٨٧٥	٤,٥٠٠				

المستوى	المجموعات	ن	م	ر	U	W	Z	الدلالة
التفكير في التفكير (ما وراء المعرفة)	المجموعة التجريبية	٩	١٦,٥٥٥	١٣,٠٠	٠,٠٠٠	٣٦,٠٠٠	٣,٥١٠	توجد فروق دالة بين المجموعتين
	المجموعة الضابطة	٨	٩,٠٠٠	٤,٥٠٠				
التوصيل بدقة ووضوح	المجموعة التجريبية	٩	١٩,٥٥٥	١٣,٠٠	٠,٠٠٠	٣٦,٠٠٠	٣,٤٧٧	توجد فروق دالة بين المجموعتين
	المجموعة الضابطة	٨	١٠,٦٢٥	٤,٥٠٠				
المقياس ككل	المجموعة التجريبية	٨	١٨٩,٠٠٠	١٣,٠٠	٠,٠٠٠	٣٦,٠٠٠	٣,٤٧٠	توجد فروق دالة بين المجموعتين
	المجموعة الضابطة	٩	٩٥,٥٠٠	٤,٥٠٠				

ويتضح من جدول (١٥) ان قيم «Z» بين متوسطات درجات تلميذات مجموعتي الدراسة دالة عند مستوى ٠,٠١ في مقياس عادات العقل ككل و ابعاده المختلفة ، مما يعني تحقق صحة الفرض الثاني للدراسة، مما يشير الى تفوق تلميذات المجموعة التجريبية اللاتي درسن وحدة «تنوع الحياة» باستراتيجيتي خرائط التفكير والخرائط الذهنية الالكترونية على تلميذات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة المعتادة في كل عادة من عادات العقل.وتتفق هذه النتيجة مع واحدة من نتائج الدراسات السابقة التي اهتمت بأحد جوانبها بتنمية عادات العقل من خلال خرائط التفكير و هي دراسة (عمران، ٢٠٠٨) ، ولكن تختلف معها في استخدامها استراتيجيتي خرائط التفكير و الخرائط الذهنية الالكترونية في تدريس العلوم لفئة المعاقين سمعيا من المرحلة الابتدائية.

حساب فاعلية استخدام باستراتيجيتي خرائط التفكير والخرائط الذهنية الالكترونية على تنمية عادات العقل:ولقياس فاعلية استراتيجيتي خرائط التفكير والخرائط الذهنية الالكترونية على تنمية عادات العقل ،تم حساب نسبة الكسب المعدل في درجات مقياس عادات العقل للتلميذات المعاقات سمعيا من المرحلة الابتدائية باستخدام معادلة «بلاك» و مقارنتها بالحد الذي اقترحه«بلاك» كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٦)

نسبة الكسب المعدل لبلاك الدالة على فاعلية استخدام استراتيجيتي خرائط التفكير و الخرائط الذهنية الالكترونية في تنمية عادات العقل

المتغير المستقل	عدد التلاميذ	متوسط درجات التطبيق القبلي (س)	متوسط درجات التطبيق البعدي (ص)	النهاية العظمى لدرجات التقويم (د)	نسبة الكسب المعدل
التدريس باستخدام استراتيجيتي خرائط التفكير و الخرائط الذهنية الالكترونية	٩	٨٦,٦٦٦	١٨٩,٠٠٠	٢٢٥	١,٢٤٥

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدل تساوي ١,٢٤٥ وهي اكبر من ١,٢ ، وتدل على ان تدريس وحدة«تنوع الحياة» وفقاً لاستراتيجيتي خرائط التفكيرو الخرائط الذهنية الالكترونية قد أحدث كسبا إحصائيا في تنمية عادات العقل لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي المعاقات سمعيا مما يدل على استخدام استراتيجيتي خرائط التفكير والخرائط الذهنية الالكترونية في تدريس العلوم للتلميذات المعاقات سمعياً وصل إلى مستوى مناسب من الفاعلية و بهذا تحقق الفرض الرابع للبحث فيما يخص عادات العقل.

جدول (١٧)

حجم تأثير استراتيجيتي خرائط التفكير و الخرائط الذهنية الالكترونية في تنمية عادات العقل

المتغير المستقل	المتغير التابع	ن	ر١	ر٢	رر	حجم التأثير
التدريس باستخدام استراتيجيتي خرائط التفكير و الخرائط الذهنية الالكترونية	عادات العقل	١٧	١٣,٠٠	٤,٥٠	١	كبير

ويتضح من جدول (١٧) أن حجم التأثير كبيرجداً ، حيث بلغت قيمة «رر» (١) ، وهي قيمة مرتفعة جداً مما يدل على مدى التباين (حجم التأثير) في المتغير التابع والذي يرجع للمتغير المستقل ، مما يدل على أن تدريس العلوم للتلميذات المعاقات سمعياً من المرحلة الابتدائية باستخدام خرائط التفكير و الخرائط الذهنية الالكترونية له أثر كبير في تنمية عادات العقل لديهن .

ثالثاً : النتائج المتعلقة ببقاء اثر التعلم: التحقق من صحة الفرض الثالث و الذي ينص على: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية التي درست وحدة «تنوع الحياة» وفقاً لاستراتيجيتي خرائط التفكير والخرائط الذهنية الالكترونية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي المؤجل لصالح المجموعة التجريبية».ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسط (م) ،و متوسط الرتب(ر) ، ومعامل ويلكسونWilcoxon (W) ، و قيمةZ لدرجات تلميذات كل مجموعة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المؤجل ككل و مستوياته المعرفية المختلفة لحساب دلالة الفرق بين المتوسطين باستخدام اختبار «مان و يتني» لعينتين مستقلتين.

جدول (١٨)

نتائج اختبار «مان ويتني» لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المؤجل ككل و مستوياته المعرفية المختلفة

المستوى	المجموعات	ن	م	ر	U	W	Z	الدلالة
التذكر	المجموعة التجريبية	٩	٩,٦٦٦	١٢,٥٦	٤,٠٠٠	٤٠,٠٠٠	٣,١١٨	توجد فروق دالة بين المجموعتين
	المجموعة الضابطة	٨	٦,٥٠٠	٥,٠٠				
الفهم	المجموعة التجريبية	٩	١١,١١١	١٢,٧٢	٢,٥٠٠	٣٨,٠٠٠	٣,٢٣٩	توجد فروق دالة بين المجموعتين
	المجموعة الضابطة	٨	٦,٧٥٠	٤,٨١				
التطبيق	المجموعة التجريبية	٩	١٢,٧٧٧	١٢,٨٩	١,٠٠٠	٣٧,٠٠٠	٣,٣٩١	توجد فروق دالة بين المجموعتين
	المجموعة الضابطة	٨	٨,٥٠٠	٤,٦٣				
كلي	المجموعة التجريبية	٩	٣٣,٥٥٦	١٣,٠٠	٠,٠٠٠	٣٦,٠٠٠	٣,٤٧٥	توجد فروق دالة بين المجموعتين
	المجموعة الضابطة	٨	٢١,٧٥٠	٤,٥٠				

يتضح من جدول (١٨) ان قيم «Z» بين متوسطات درجات تلميذات مجموعتي الدراسة دال عند مستوى ٠,٠١ في الاختبار التحصيلي المؤجل ككل و مستوياته المعرفية المختلفة مما يعني تحقق صحة الفرض الثالث للدراسة ، مما يشير الى تفوق تلميذات المجموعة التجريبية اللاتي درسن وحدة «تنوع الحياة» باستراتيجيتي خرائط التفكير و الخرائط الذهنية الالكترونية على تلميذات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة المعتادة في بقاء اثر التعلم.

حساب فاعلية استخدام باستراتيجيتي خرائط التفكير و الخرائط الذهنية الالكترونية على بقاء اثر التعلم:ولقياس فاعلية استراتيجيتي خرائط التفكير و الخرائط الذهنية الالكترونية على بقاء اثر التعلم،تم حساب نسبة الكسب المعدل في التحصيل الدراسي المؤجل للتلميذات المعاقات سمعيا من المرحلة الابتدائية باستخدام معادلة «بلاك» و مقارنتها بالحد الذي اقترحه«بلاك» كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٩)

نسبة الكسب المعدل لبلاك الدالة على فاعلية استخدام استراتيجيتي خرائط التفكير و الخرائط الذهنية الالكترونية في تنمية بقاء اثر التعلم

المتغير المستقل	عدد التلاميذ	متوسط درجات التطبيق القبلي (س)	متوسط درجات التطبيق البعدي (ص)	النهاية العظمى لدرجات التقويم (د)	نسبة الكسب المعدل
التدريس باستخدام استراتيجيتي خرائط التفكير و الخرائط الذهنية الالكترونية	٩	٩,٠٠٠	٣٣,٥٥٦	٥٠	١,٠٩٠

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدل تساوي ١,٠٩٠ وهي اكبر من الواحد الصحيح وتدل على ان تدريس وحدة«تنوع الحياة» وفقاً لاستراتيجيتي خرائط التفكير والخرائط الذهنية الالكترونية وصل إلى مستوى مناسب من الفاعلية، وقد أحدث كسبا إحصائيا في تنمية التحصيل المعرفي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي المعاقات سمعيا بعد مرورستة اسابيع من تطبيق الاختبار البعدي ، مما يدل على ان استخدام استراتيجيتي خرائط التفكير و الخرائط الذهنية الالكترونية في تدريس العلوم للتلميذات المعاقات سمعياً ادى الى بقاء اثر تعلم وحدة «تنوع الحياة» في ذاكرتهن مدة اطول.

جدول (٢٠)

حجم تأثير استراتيجيتي خرائط التفكير و الخرائط الذهنية الالكترونية في بقاء اثر التعلم

المتغير المستقل	المتغير التابع	ن	ر١	ر٢	رر	حجم التأثير
التدريس باستخدام استراتيجيتي خرائط التفكير و الخرائط الذهنية الالكترونية	التحصيل الدراسي	١٧	١٣,٠٠	٤,٥٠	١	كبير

ويتضح من جدول (٢٠) أن حجم التأثير كبيرجداً، حيث بلغت قيمة «رر» (١)، وهي قيمة مرتفعة جداً مما يدل على مدى التباين (حجم التأثير) في المتغير التابع والذي يرجع للمتغير المستقل ، مما يدل على أن تدريس العلوم للتلميذات المعاقات سمعياً من المرحلة الابتدائية باستخدام خرائط التفكير والخرائط الذهنية الالكترونية له أثر كبير في بقاء اثر تعلم وحدة «تنوع الحياة» لديهن.

مناقشة النتائج التي توصل اليها البحث

بالنسبة لنتائج التحصيل الدراسي: تفوق استخدام التدريس باستخدام استراتيجيتي خرائط التفكير والخرائط الذهنية الالكترونية مقارنة بالتدريس بالطرق التقليدية (لغة الاشارة) منح المجموعة التجريبية الفرصة للتفاعل الايجابي في اكتساب التعلم من خلال رسم خرائط التفكير المختلفة والخرائط الذهنية الالكترونية المتنوعة التي تساعد على ترابط المفاهيم والمعلومات ومن ثم تنمية تحصيل التلميذات. تركيز التدريس باستخدام استراتيجيتي خرائط التفكير والخرائط الذهنية الالكترونية على تقديم ترابط البنيات المعرفية وتعديلاتهاوالمرتبطة بموضوعات الوحدة ساهم في تيسير اكتساب التلميذات المعرفة بصورة منظمة في بنياتهم المعرفية. تلخيص جزئيات كل موضوع باستخدام التدريس باستراتيجيتي خرائط التفكير والخرائط الذهنية الالكترونية يربط المعرفة ببعضها ويجعلها غير عرضة للنسيان ويستبعد الحفظ الآلي للمعلومات.

بالنسبة لنتائج عادات العقل: استخدام التدريس باستخدام استراتيجيتي خرائط التفكير والخرائط الذهنية الالكترونية في التدريس مقارنة بالتدريس بالطرق التقليدية أدى الى قيام التلميذات بعمليات عقلية أثناء دراسة الوحدة ترتبط بفهم هذا المحتوى. ممارسة الانشطة العقلية اثناء التدريس باستخدام استراتيجيتي خرائط التفكير و الخرائط الذهنية الالكترونية و الدور الايجابي و الفاعل للتلميذات في هذه الانشطة و المهام جعلهن قادرن على التفكير البصري العلمي السليم و المنظم.دراسة وحدة بشكل شمولي و مترابط و متكامل تتضح فيها كافة العلاقات بين هذه المعارف و المعلومات كانت دراسة جديدة بالنسبة للتلميذات المعاقات سمعياً حيث تعودن فيما سبق النظر الى الموضوعات نظرة جزئية منفصلة ، و هذا بدوره ساعدهن على تنمية تفكيرهن البصري العلمي المنظم. تصميم التلميذات خرائط متنوعة بأنفسهن، و تلخيص كل موضوع في شكل خريطة ذهنية الكترونية تخاطب مايدور في ذهن كل تلميذة، هذا بدوره يؤثر بشكل واضح في تحسين مستوى مهارات تفكيرهن، ومن ثم تنمية بعض عادات العقل لديهن.

بالنسبة لنتائج بقاء اثر التعلم: استخدام خرائط التفكير المختلفة في اثناء عرض المادة التعليمية ادى الى ارتباط المفاهيم والمعلومات ببعضها البعض، وجعلها الموضوعات بشكل شمولي ومترابط ومتكامل وفي صورة مقطوعات تتضح فيها كافة العلاقات بين هذه المعارف والمعلومات.تلخيص كل موضوع كاملاً في شكل خريطة ذهنية الكترونية

من تصميم التلميذات ساعدهن على الاحتفاظ بالمعلومات لديهن فترة طويلة، وبالتالي انتقل اثر التعلم لديهن. استخدام خرائط التفكير والخرائط الذهنية الالكترونية في التدريس للتلميذات المعاقات سمعياً يخاطب اقوى حاسة لديهن وهي حاسة البصر الذي يعتمد عليها معظم التلميذات المعاقات سمعياً، ومن ثم بقاء اثر التعلم والاحتفاظ به مدة كبيرة في ذاكرتهن، وجعلها غير عرضة للنسيان.

توصيات البحث

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، وفي حدودها، يمكن التوصية بما يلي: نشر ثقافة التدريس وفق استراتيجيات قائمة على التفكير البصري مثل التدريس باستخدام استراتيجيتي خرائط التفكير والخرائط الذهنية الالكترونية بين المؤسسات التعليمية المختلفة. تدريب معلمي العلوم للتلاميذ المعاقين سمعياً والعاديين قبل الخدمة على التدريس باستخدام استراتيجيتي خرائط التفكير والخرائط الذهنية الالكترونية في الممارسات التعليمية و تصميم الأنشطة وأيضاً عمليات التقويم. إعادة بناء المقررات الدراسية المقدمة للمعاقين سمعياً قائمة على استراتيجيات التفكير البصري كاستراتيجيتي خرائط التفكير والخرائط الذهنية الالكترونية لرفع كفاءة العملية التعليمية. الاهتمام بتنمية عادات العقل المرتبطة بدراسة العلوم لما له من دور في التغلب على المشكلات والمواقف الحياتية الشائعة لدى جميع التلاميذ بصفة عامة ، و فئة المعاقين سمعياً بصفة خاصة. وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية والتوصيات السابقة، تقترح الدراسة الحالية اجراء البحوث التالية: فعالية التدريس وفقا لاستراتيجيتي خرائط التفكير و الخرائط الذهنية الالكترونية للتغلب على صعوبات تعلم العلوم للتلاميذ المعاقين سمعياً في مختلف المراحل و الصفوف الدراسية. فعالية برنامج كمبيوتري قائم على استراتيجية الخرائط الذهنية الالكترونية للتغلب على صعوبات تعلم مادة العلوم لدى التلاميذ المعاقين سمعياً في مختلف المراحل و الصفوف الدراسية. فعالية استخدام التدريس باستخدام استراتيجيتي خرائط التفكير والخرائط الذهنية الالكترونية لتنمية التحصيل الدراسي وبقاء اثر التعلم لدى تلاميذ ذوي الفئات الخاصة الأخرى مثل (منخفضي التحصيل– بطيء التعلم). فعالية استخدام التدريس باستخدام الخرائط الذهنية الالكترونية لتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الموهبين في مختلف المراحل والصفوف الدراسية. فعالية التدريس وفقاً لاستراتيجيتي خرائط التفكير و الخرائط الذهنية الالكترونية في تنمية جميع انواع التفكير .

المراجع

١. أبـو حطـب ، فؤاد و صـادق ،آمـال (١٩٩٦) : علم النفس التربـوى، ط ٥، القاهـرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٢. ابـو رياش ، حسـين و عبد الحق ، زهرية (٢٠٠٧) : علم النفـس التربوي : للطالب الجامعي و المعلم الممارس ، دار الميسرة ، عمان ، الاردن .

٣. أبو سـعيدي ، عبد الله و البلوشـي ، سليمان (٢٠٠٩) : طرائق تدريس العلوم : مفاهيم و تطبيقات عملية ، عمان ، الاردن، دار الميسرة للنشر والتوزيع.

٤. الباز ، خالد صـلاح علي (٢٠٠٧) : فعالية اسـتخدام خرائط التفكير في تدريس الاتزان الكيميائي على تحصـيل طلاب الصـف الثـاني الثانوي و ذكاءاتهـم المتعددة ، المؤتمر العلمي الحادي عشـر ، التربية العلمية الى اين ؟ ، في الفترة من ٢٩-٣١-٧ – ٢٠٠٧ ، ص ص ١-٢٣ .

٥. الصـباغ ، سميلةو آخرون (٢٠٠٦) : دراسـة مقارنة لعادات العقل لدى الطلبة المتفوقين في المملكة العربية السـعودية و نظرائهم في الاردن ، المؤتمر العلمي الاقليمي للموهبة : رعاية الموهبة تربية من اجل المسـتقبل ، مؤسسـة الملك عبد العزيز لرعاية الموهبين ، جدة من الفترة ما بين ٢-٦ اغسطس ، ص ص ١-١٤ .

٦. الشـافعي ، سـنية محمد عبـد الرحمن (٢٠٠٦) : خرائـط التفكير و اثرها على تحصـيل المفاهيم العلميـة و تعزيز اسـتخدام تنظيم الـذات لتعلم العلوم لتلاميذ المرحلة الاعدادية ، المؤتمر العاشـر للجمعيـة المصـرية للتربيـة العلمية ، التربيـة العلمية و تحديات الحاضـر و رؤى المسـتقبل ، فندق المرجان – فايد – الاسـماعيلية ، في الفترة من ٣٠ يوليو : ١ اغسـطس ، ص ص ١٩١-٢٢٨.

٧. القريطى ، عبد المطلب أمين (٢٠٠١) : سـيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصـة وتربيتهم ، القاهرة ، دار الفكر العربي.

٨. القريوتي ، ابراهيم أمين (٢٠٠٦) : الاعاقة السـمعية ، دار يافا العلمية للنشـر و التوزيع ، الاردن ، عمان .

٩. امام ، يوسف هاشم (٢٠٠٠) : الحديث في رعاية و تأهيل المعوقين سمعياً، ندوة الاتجاهات المعاصرة في التعليم و التأهيل المهني للمعوقين سـمعياً ، الرياض ، في الفترة من ١-٣ فبراير ، الامانة العامة للتربية الخاصة بوزارة المعارف ، ص ص ١٢-١٦ .

١٠. بدوي ، مروة محمد مهدي (٢٠٠٩) : «فاعلية برنامج للانشطة اللاصفية في العلوم في تنمية بعض المهارات الحياتية للصف الثامن الابتدائي ذوي الاعاقة السمعية» ، رسالة ماجيستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

١١. توني ، بوزان (٢٠٠٧) : استخدم عقلك ، ط ٧ ، الرياض : ترجمة مكتبة جرير .

١٢. توني ، بوزان (٢٠٠٨) : تحكم بذاكرتك ، ط ٤ ، الرياض : ترجمة مكتبة جرير .

١٣. حوراني ، حنين سمير صالح (٢٠١١): « استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة العلوم و في اتجاهاتهم نحو العلوم في المدارس الحكومية في مدينة قلقيلية « ، رسالة ماجيستير ، فلسطين ، جامعة النجاة الوطنية بنابلس.

١٤. خطاب ، علي ماهر (٢٠٠٠) : التقويم و القياس النفسي و التربوي ، جامعة حلوان ، كلية التربية .

١٥. خليل ، نوال عبد الفتاح فهمي (٢٠١١) : أثر استخدام النماذج العقلية في تصحيح التصورات البديلة و تنمية التفكير الابتكاري وتغيير اساليب التعلم لدى تلاميذ الصف الاول الاعدادي في مادة العلوم ، مجلة التربية العلمية ، المجلد (١٤) ، العدد (٣) ، يوليو ، ص ص ١ – ٤٩.

١٦. دايرسون ، مارجريت (٢٠٠٠) : استخدام خرائط المعرفة لتحسين التعلم ، ط ٢ ، الدمام : دار الكتاب التربوي للنشر و التوزيع ، ترجمة مدارس الظهران الأهلية .

١٧. سليمان ، عبد الرحمن سيد (٢٠٠١) : سيكولوجية ذوى الحاجات الخاصة «الخصائص والسمات « ، ج (٣) ، القاهرة ، دار زهراء الشرق .

١٨. صادق ، منير موسى (٢٠١١) : التفاعل بين التعلم المبني على الاستقصاء و مستوى الذكاء في التحصيل و بعض عادات العقل و الاتجاه نحو العلوم لتلاميذ الصف السابع الاساسي ، مجلة التربية العلمية ، المجلد (١٤) ، العدد (٤) ، اكتوبر ، ص ص ١٨٥ – ٢٤٢ .

١٩. صادق ، منير موسي (٢٠٠٨) : التفاعل بين خرائط التفكير و النمو العقلي في تحصيل العلوم و التفكير الابتكاري و اتخاذ القرار لتلاميذ الصف الثالث الاعدادي ، مجلة التربية العلمية ، المجلد (١١) ، العدد (٢) ، يونيو ، ص ص ٦٩ – ١٤٠ .

٢٠. صادق ، منير موسي (٢٠٠٧) : اثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تحصيل العلوم و بعض العمليات العقلية و بقاء اثر التعلم لتلاميذ الصف الخامس الاساسي ذوي صعوبات التعلم ، مجلة التربية العلمية ، المجلد العاشر ، العدد الاول ، مارس ، ص ص ١٣١ – ١٨٣ .

٢١. صديق محمد السيد (٢٠٠١) : سيكولوجية الطفل المعوق سمعيا وأساليب تواصله مع الآخرين (دراسة إرشادية) ، مجلة علم النفس ، ع(٤٨) ، يناير – مارس، ص ص ٦ – ٢٥ .

٢٢. عبد الوهاب ، فاطمة محمد (٢٠٠٧) : فعالية استخدام خرائط التفكير في تحصيل الكيمياء و تنمية بعض مهارات التفكير و عادات العقل لدى الطالبات بالصف الحادي عشر بسلطنة عمان، مجلة دراسات عربية في التربية و علم النفس ، المجلد (١) ، العدد (٢) ، ص ص ١١-٦٩ .

٢٣. عزيز ، مجدي ابراهيم (٢٠٠٣) :مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلباتهم الانسانية و الاجتماعية و المعرفية ، القاهرة ، الانجلو المصرية .

٢٤. علام ، صلاح الدين محمود (١٩٩٣) : الأساليب الاحصائية الاستدلالية البارامترية واللابارامترية فى تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية ، ط ١ ، القاهرة ، دار الفكر العربى.

٢٥. عمران ، ابتهال محمد عبد الهادي (٢٠٠٨): «فعالية خرائط التفكير في تنمية بعض عادات العقل و التحصيل لدى تلاميذ الصف الاول الاعدادي في مادة العلوم» ، رسالة ماجيستير ، جامعة عين شمس ، كلية البنات .

٢٦. عيسى ، علياء علي و الخميسي ، مها عبد السلام (٢٠٠٧) : فعالية استخدام خرائط التفكير في تنمية التحصيل و التفكير الابتكاري في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، الجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس ، المؤتمر العلمي التاسع عشر ، تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة ، مجلد (٣) ، ٢٥-٢٦ / ٧ ، ص ص ١٠٩٨ – ١١٣٧ .

٢٧. فتح الله ، مندور عبد السلام (٢٠٠٩): «فاعلية نموذج أبعاد التعلم لمارازانو في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في العلوم و عادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، مجلة التربية العلمية ، المجلد (١٢) ، العدد (٢) ، يولية ٢٠٠٩ ، ص ص ٨٣-١٢٥.

٢٨. فتح الله ، مندور عبد السلام (٢٠٠٨) : اثر استراتيجية خرائط التفكير القائمة على الدمج في تنمية التحصيل في مادة العلوم و التفكير الناقد و الاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية ، مجلة التربية العلمية ، ج (١١) ، ع (٤) ، ديسمبر ، ص ص ٢٣١ – ٢٦٦ .

٢٩. فهمي ، نوال عبد الفتاح (٢٠٠٨): أثر استخدام خرائط التفكير في تنمية التحصيل والفهم العميق ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي في مادة العلوم، مجلة التربية العلمية، المجلد الحادي عشر، العدد الرابع، ديسمبر،ص ص ٦٣-١١٨.

٣٠. قطامي ، يوسف (٢٠٠٧) : تعليم التفكير لجميع الاطفال ، دار الميسرة للنشر و التوزيع ، عمان ، الاردن .

٣١. قطامي ، يوسف(٢٠٠٧) : عادات العقل ، عمان ، الاردن ، دار دي بونو للطباعة و النشر و التوزيع .

٣٢. قطامي ، يوسف (٢٠٠٥) : ثلاثون عادة عقلية ، دار دي بونو للطباعة و النشر و التوزيع ، عمان ، الاردن.

٣٣. مـازن ، حسـام محمـد (٢٠١١) : عادات العقل و اسـتراتيجيات تفعيلها في تعليـم و تعلم العلوم و التربية العلمية ، المؤتمر العلمي الخامس عشـر : التربية العلمية ، فكر جديد لواقع جديد ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، ص ص ٦٣ – ٨٧ .

٣٤. محمـد ، عبد الصـبور منصـور (٢٠٠٣) : مقدمة في التربية الخاصـة سـيكولوجية غـير العاديين وتربيتهم ، القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق .

٣٥. مطاوع ، ضـياء الدين محمد عطية (٢٠٠٢) : تطوير وحدة بمنهج العلوم للمعوقين سـمعياً في ضوء خصائصـهم و حاجاتهم و اثر تدريسـها في تنمية مفهوم الذات العلمية لدى تلاميذ الصـف الاول المتوسـط بالمملكـة العربية السـعودية ، مجلـة الطفولة العربيـة ، الجمعية الكويتيـة لتقدم الطفولة العربية ، مجلد (٢٣)، ع(١٠٤) ، مارس ، ص ص ١٣-٤٠ .

٣٦. نوفـل ، محمـد بكـر (٢٠٠٧) : الذكاء المتعدد في غرفة الصـف : النظرية و التطبيق ، دار الميسـرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، عمان ، الاردن .

٣٧. وقـاد ، هديـل احمد ابراهيـم (٢٠٠٩) « فاعلية اسـتخدام الخرائط الذهنية على تحصـيل بعض موضـوعات مقـرر الاحيـاء لطالبات الصـف الاول الثانوي كبـيرات بمدينة مكة المكرمة» ، رسـالة ماجيستير ، كلية التربية ، جامعة ام القرى ، المملكة العربية السعودية

38. American Association for the Advancement of Science. (1993). Benchmarks for science literacy. New York: Oxford University Press.

39. Askin Asan (2007). Concept Mapping in Science Class : A Case Study of fifth Grade Students . Educational Technology & Society . Vol.10. No.1. pp 186195-.

40. Austega site (2003) . wwwgifted services.com.au/visual Thinking Html.

41. Aysegul.S.(2010). The Views of the Teachers about the Mind Mapping Technique in the Elementray Life Science and Social Studies Lessons Based on the Constructivist Method .Journal of Educational Sciences. Vol.10. pp16371656-.

42. Barman. R. & Stockton . J . (2002). An Evaluation of Project SOAR-High : A web – Based Science Program for Deaf Students . American Annuls of the Deaf . 147 . pp 510- .

43. Bloom. J.W (1995): Assessment and extending the scope of children›s contexts of meanin: context maps as a methodological Perspective .

International Journal of science Education. 7، (2). 167187-.

44. Buzan،T.(2000). The Mind Map Book ، 2d edition،BBC Books : London .

45. Buzen،T . (2002). How To Mind Map ، London : Thorons .

46. Call،R. & other (2009): Scientists Habits of Mind as Evidenced by the Interaction Between their Science Training and Religious Beliefs ، International Journal of Science Education ، Vol.13، No.6، pp 725755- .

47. Costa، A. (1991): A Developing minds: Aresoure book for teaching Thinking، alevandria، VA: Association for supervision and curriculum Development.

48. Costa،A.(2001): Developing Minds : A Resource Book for Teaching Thinking ، third edition ، Alexandria ، Virginia :A S C D.

49. Costa، A. & Garmston، R. (2001). Cognitive Coaching: A Foundation for Renaissance Schools. Norwood، MA: Christopher Gordon Pubs.

50. Costa ،A.(2000). Discovering Exploring Habits of Mind ، U.S.A ، Alexandria ، Virginia :A S C D.

51. Costa،A.&Kallick،B.(2000) : Activating and Engaging Habits of Mind Association for Supervision and Curriculum Development ، Alexandria ، Virginia :A S C D.

52. D'Antoni،V. (2009). Relationship Between The Mind Map Learning and Critical Thinking in Medical Students ، Phd Thesis ، Setion Hall University .

53. Goodnough ، K. ; Woods ، R. (2002) : Student and Teacher Perception of Mind Mapping : A Middle School Case Study ، paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association(New Orleans ، LA، April 12002 ، 5-) ، Available from : http:// www. eric .ed . com.

54. Habits of Mind (2003):Information Age Inquiry، www.vitrualinquiry. com.

55. Harkirat،S. ; Makarimi،k. ;Anderson ،R. (2010). Constructivist . Visual

Mind Map Teaching Approach the Quality of Students Cognitive Structures ، Journal of Science Education And Technology ، Vol.20، No.2، pp 186200- .

56. Holiday، L . (2006). Thinking Maps ، Holly Tree Elementray School ، Available from : http:// www.nhcs.k12.nc.us/tree curriculum/thinking maps . html.

57. Holzman،S. (2004). Thinking Maps : Strategy-Based Learning for English Language Learner and Other ، Annual Adminstrator Conference 13th ، closing the Achievement Gap for Education Learner Student ، Sonoma Country Office of Education ، California Department of Education .

58. Hyerle،D .(2004) . Students Successes with Thinking Maps ، U.S.A . ، Alexandria ، Virginia :A S C D.

59. Hyerle،D .(2000). A Field Guide to Using Visual Tools ، Alexandria ، Virginia :A S C D.

60. Idon ، L. (2003) . Thinking Resources LTP ، Available from:www. idorsources.com / ct / visualthinking . html .

61. Lang،H. & Steely،D.(2003): Web-based Science Instruction for Deaf Students: What Research Says to Teacher ، Instructional Science ، 31 ، p p 77298- .

62. Mind Maps : Apowerful Approach to Note – Taking ، http:// www.mind tools .com.

63. Mind Maps and Mind Mapping : http:// www.members . optusent .com.

64. Mind Mapping in Science Teching ، http:// www.wiziq .com.

65. British National Curriculum (2005) . Developments in science in Teaching ،London :Open Books.

66. Queen Elizabeth School Staff (2004) Project Q.E. Encouraging Habits of Mind-Phase (1). London: Foundation For Research into Teaching.

67. Rotta،A. (2004) . All Students Can Learn – All Students Can Succeed ، Alexandria ، Virginia :A S C D.

68. Thinking Maps، Inc: How Thinking Maps Work، (Online) Retrieved on December 27، 2009، Available from: http://www.thinkingmaps.com/htthinkmap.php3.

69. Tucker،M . ; A rmstrong ، R . ; Massad ، J . (2008) . Profiling A Mind Map User : Adescriptive Appraisal .

70. What is Mind Mapping ? and How to Get Started Immediately ، Available from: www.litemind .com.

71. Wickramsinghe،A. ; Widanapathirana ، M ، ; Kuruppu ، O . ; Liyanage ، I . ; Karaunathilake ، I . (2008). Effectiveness of Mind Map As a Learning Tool for Medical Students ، South East Asina ، Journal of Medical Education ، Vol.1، No.1، pp 3033- .

72. Williams،L.(2000). Thinking Maps ، Yates Mill Elementary School ، Available from : http://www.yates milles . wcpss . net / indx . html .

73. Williams،L. & Mary،S. (2006): Elementary school: ThinkingMaps، Available from: http:// www.members.cox.net.

74. Wilson، R. & others (2009) : Going Bananas over Fruit : Using Habits of mind to Foster Nutritional Literacy ، Science Scope ، Vol.33،N.1،PP 2832- .

75. http://www.en.wikipedia.org. http://www.mindtools.com. http://www.wwhearing.org

صورة المرشد النفسي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة اليرموك

د. رامي عبدالله طشطوش

قسم علم النفس الإرشادي والتربوي بجامعة اليرموك

د. فواز أيوب المومني

قسم علم النفس الإرشادي والتربوي بجامعة اليرموك

د. حنان إبراهيم الشقران

قسم علم النفس الإرشادي والتربوي بجامعة اليرموك

د. قيس إبراهيم المقداد

قسم علم النفس الإرشادي والتربوي بجامعة اليرموك

صورة المرشد النفسي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة اليرموك

د. راضي عبدالله طشطوش

قسم علم النفس الإرشادي والتربوي بجامعة اليرموك

د. فواز أيوب المومني

قسم علم النفس الإرشادي والتربوي بجامعة اليرموك

د. حنان إبراهيم الشقران

قسم علم النفس الإرشادي والتربوي بجامعة اليرموك

د. قيس إبراهيم المقداد

قسم علم النفس الإرشادي والتربوي بجامعة اليرموك

ملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى صورة المرشد النفسي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة اليرموك، ومعرفة ما إذا كان ذلك يختلف تبعاً لمتغيري: الجنس، والمستوى الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (٣٤٩) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في كلية العلوم التربوية في جامعة اليرموك. تمت معالجة البيانات إحصائياً عن طريق حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المتعدد (Two -Way MANOVA) واختبار شافييه للمقارنات البعدية (Scheffe test). توصلت الدراسة إلى أن الصورة الذهنية للمرشد النفسي كانت إيجابية، وأظهرت أيضاً نتائج الدراسة أن الذكور يتفوقون على الإناث في مجال الشخصية، وأن طلبة السنة الرابعة يتفوقون وبدلالة إحصائية في مجال العلاقات الاجتماعية على طلبة السنتين الثانية والثالثة. وقد نوقشت النتائج في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة، وقدمت التوصيات المناسبة.

Abstract

This study aimed at identifying the Image of Psychological Counselor as Perceived by Students in the Faculty of Educational Sciences at the University ofYarmouk, and to investigate whether it would differ according to the variables of: Gender, and academic level. The sample of the study consisted of (349) meal and female undergraduate students. The data were handled statistically by calculated the arithmetic mean, standard deviation, Two-Way MANOVA, and Scheffe test. The results revealed that the image of psychological Counselor among students was positive, the study results also showed that male students scored significantly higher than female students on the personal component, and that 4th year students scored significantly higher than those in 2nd and 3rd year on social relations component. The results were discussed in light of previous studies, and a number of recommendations were suggested.

مقدمة

يتزايد الاهتمام بموضوع الصورة الذهنية Mental Image وأهميتها ضمن أدبيات علم النفس المعرفي؛ نظراً للقيمة الفعالة التي تؤديها في تشكيل الآراء وتكوين الانطباعات الذاتية وخلق السلوك الإيجابي لدى الأفراد، وقد ظهر مفهوم الصورة الذهنية كمصطلح متعارف عليه في أوائل القرن العشرين وأطلقه والترليبمان، ويصلح أساساً لتفسير الكثير من عمليات التأثير التي تعمل بها وسائل الإعلام وتستهدف بشكل رئيسي ذهن الإنسان (الشيخ، ٢٠٠٩). وتبدو دلالة الصورة الذهنية للسلوك من واقع ارتباطها بالاتجاه Attitude فطبيعة الاتجاه نحو موضوع معين تقترن بصورة ذهنية معينة عن هذا الموضوع خاصة على المستوى المعرفي والانفعالي، وبالتالي على مستوى الفعل عندما يكون على الفرد القيام بسلوك معين (Herr & Lapidus, 1998). وتعد الصورة الذهنية المحدد الأساسي للنية في الإقدام على تصرف معين أو الإحجام عنه، فهي بذلك تعبر عن الاستعداد أو التهيؤ السلوكي، وهذا هو جوهر مفهوم الاتجاه في الدراسات النفسية، فإذا انتقلنا من العام إلى الخاص نجد في دراسات التسويق مرتكزاً أساسياً لدلالة الصورة الذهنية للخدمات النفسية والقائمين عليها، فالصورة الذهنية عندما تنتقل إلى حيز العقل فإنها تتضمن تطبيق الإدراك وتنظيم المعاني الخاصة بالمنتج Product بحيث يكون سلوك المستهلكين نحو هذا المنتج وفق ما لديهم من صورة ذهنية عنه، بما في ذلك القائمين عليه والتعامل هنا يعني كل ما يتعلق بقرار شراء المنتج أو استخدامه أياً كان هذا المنتج سلعة أم خدمة (بازرعه، ١٩٨٥). وحسب مفهوم التسويق الاجتماعي Social Marketing فإن الخدمة التي تستهدف جمهوراً معيناً ما هي إلا منتج يتأثر الإقبال عليه بالصورة المنطبعة عنه في أذهان الأفراد (Kelly & Edward, 1998). ومن هذا المنظور، فإن إقبال الجمهور على الخدمات النفسية والاستفادة منها سوف يتأثر بما لدى هذا الجمهور من صورة ذهنية عنها، خاصة تلك الصورة المتعلقة بالقائمين الأساسيين على هذه الخدمات، سواء أكانوا مرشدين، أو أطباء نفسيين أو غيرهم مما يناط بهم التعامل المهني المتخصص مع مشكلات السلوك. ويعرّف المعجم الوسيط الصورة الذهنية بأنها الشكل والتمثال المجسم، والصورة بمثابة خيال في الذهن أو العقل، ويقصد بالصورة الذهنية في المعجم العربي الأساسي كل ما يصور مثل الشكل أو التمثال المجسم والنوع والصفة. كما يعرف قاموس وبستر Webster dictionary الصورة الذهنية بأنها تصور عقلي شائع بين أفراد جماعة معينة، ويشير إلى اتجاه هذه الجماعة نحو شخص معين أو شيء معين، ويتضح من هذا التعريف أن الصورة الذهنية

ترتبط بالاتجاه، بل أن هناك من يرى أنها تقوم على جوانب معرفية وانفعالية تؤثر على سلوك الفرد، وتعبر عن اتجاهه بما يجعل الصورة الذهنية مجال اهتمام الدراسات النفسية شأنها شأن الاتجاه خاصة في مجال علم النفس الاجتماعي (Health, 1999). وتتضح هذه الفكرة بدرجة أكبر من واقع التعريف الذي يقرر أن الصورة الذهنية هي مجموعة معارف الفرد ومعتقداته في الماضي والحاضر والمستقبل، ويتم الاحتفاظ بها وفق نظام معين عن ذات الفرد والعالم الذي يعيش فيه، حيث يرتب الفرد هذه المعارف والمعتقدات محتفظاً بأهم الخصائص وأبرز المعالم لاستحضارها عند الحاجة (Ah-sen, 1999). ومن المنظور النفسي، فإن مصطلح الصورة الذهنية يستخدم للتعبير عما يحمله الفرد من جوانب عقلية تؤثر في سلوكه، وتشمل هذه الجوانب ما يختزنه الفرد من معلومات وأفكار ومعان وانطباعات عن موجودات معينة، سواء كانت تلك الموجودات تتعلق بذاته كشخص، أو كانت تتعلق بالوسط المحيط به من أشخاص وتنظيمات وأفكار وأشياء (Lomranz, 1998). والصورة الذهنية هي إعادة تقديم ومحاكاة الشكل الخارجي لأي شيء تم استقباله وتخزينه في العقل، كما أنها تشتمل على أجزاء متفرقة من الذاكرة ومن إعادة بناء وتفسير رموز لأشياء ومشاعر وأفكار سبق إدراكها من خلال الحواس (الشلقاني، ٢٠٠٠). ويعرّف عجوة (٢٠٠٣) أن الصورة الذهنية هي الصورة الفعلية التي تتكون في أذهان الناس عن المنشآت والمؤسسات المختلفة، وقد تتكون هذه الصورة من التجربة المباشرة أو غير المباشرة، وقد تكون عقلانية أو غير رشيدة، وقد تعتمد على الأدلة والوثائق أو الإشاعات والأقوال غير الموثقة، لكنها في النهاية تمثل واقعاً صادقا بالنسبة لمن يحملونها في رؤوسهم. ويرى عدلي العبد (٢٠٠٧) أن الصورة الذهنية هي الناتج النهائي للانطباعات الذاتية، التي تتكون عند الأفراد أو الجماعات إزاء شخص معين، أو نظام معين، أو شعب معين، أو جنس معين، أو منشأة أو مؤسسة أو منظمة محلية أو دولية أو مهنة معينة أو أي شيء آخر يمكن أن يكون له تأثير على حياة الإنسان، وتتكون هذه الانطباعات من خلال التجارب المباشرة وغير المباشرة، وترتبط هذه التجارب بعواطف الأفراد واتجاهاتهم بغض النظر عن صحة المعلومات التي تتضمنها خلاصة هذه التجارب، فهي تمثل بالنسبة لأصحابها واقعاً صادقاً ينظرون من خلاله إلى ما حولهم ويفهمونه أو يقدرونه على أساسها. بينما يعرف الشيخ (٢٠٠٩) الصورة الذهنية بأنها مجموعة المعارف والتجارب والخبرات المتراكمة التي تتشكل في ذهن الجمهور وترسم انطباعاً معيناً من خلال عدة وسائل اتصالية تشكل هذه الانطباعات وتؤثر في سلوك الأفراد تجاه مجتمع أو شركة أو مؤسسة ما

وترتبط هذه المعارف المتراكمة بعواطف الأفراد واتجاهاتهم وعقائدهم وعاداتهم الاجتماعية. ويختلف مفهوم الصورة الذهنية Mental image عن مفهوم الصورة النمطية Stereotype والتي تعني صفة مؤقتة أو سطحية موجودة في أذهان جماعة عن جماعة أخرى، والجماعة هنا قد تكون على أساس الجنس أو العرق أو المذهب، أو اللون أو غير ذلك من المعايير والأسس (Rayn, 1998). كما يختلف مفهوم الصورة الذهنية عن مفهوم الصورة المنقولة Transmitted Picture أو الصورة الإعلامية والتي تعني مجموعة الصفات التي يتضمنها المضمون أو المحتوى الذي تقدمه وسائل الإعلام عن الحياة في دولة معينة أو مجتمع معين، أو فئات اجتماعية معينة داخل هذا المجتمع (Moussa, 1987). وتتمثل الصورة الذهنية في أساليب ومحتوى الاتصال بكافة مستوياته، فالإنسان كائن اجتماعي، ومن خلال تواصله مع الآخرين والوسط المحيط تتكون لديه صورة ذهنية معينة عن الموجودات، وقد زادت أهمية وسائط الاتصال الجماهيري في نشر المعرفة والآراء والأحكام، وبالتالي أصبحت عاملاً هاماً في تكوين الصورة الذهنية لدى الجماعات، ليس فقط عن الأشخاص والجماعات الأخرى، ولكن أيضاً عن أنفسهم (Botta, 1998). ويؤكد والكر ومايلز (Walker & Miles, 1999) أن الصورة الذهنية تتكون من تفاعلات المعرفة والخبرات التي يكتسبها ويمر بها الفرد، وهي مزيج من المعلومات والمعتقدات والانفعالات، كما تتأثر بالدوافع والحاجات والميول والاهتمامات، وطبقاً لذلك فإن الصورة الذهنية عرضة للاختزال والتشويه، بمعنى أنها قد لا تعبر بالضرورة عن حقيقة الموجودات، فقد تكون هناك صورة ذهنية عن جماعة معينة أو شخص معين، دون أن تعكس حقيقة تلك الجماعة أو ذلك الشخص، إلا أن بعض الدراسات تحذر من السلوك المبني على الصورة الذهنية لأنها قد تكون مجزأة أو غير مكتملة (Whichmann & Henning, 1998). أما مصدر هذه التجزئة أو هذا التشويه، فإنه عادة ما يكون المعلومات غير الدقيقة، أو غير القابلة للتحقق، كما أن الميول والأهواء كثيراً ما تفضي إلى تشويه الحقائق سواء شعورياً أو لا شعورياً، إن تحريف الصورة الذهنية مقصوداً لأهداف ترتبط بمصالح معينة، ومن هنا فإن تكوين صورة ذهنية إيجابية والحفاظ عليها يتطلب جهوداً منظمة ومقصودة، أساسها الاتصال الفعال (Miller & Berry, 1998). وتتصف الصورة الذهنية بأنها مكتسبة، فالفرد يكتسب صورة ذهنية معينة عن الأشخاص والأشياء والموجودات عموماً في سياق الخبرات التي يمر بها وكذلك من خلال التنشئة الاجتماعية، وبناء على ذلك فإن

الصـورة الذهنية قابلة للتغيير والتعديل ليس فقط بسـبب اسـتمرارية وتنوع الخبرات التي يمر بها الشـخص، ولكن أيضـاً بسبب المعاني التي يضـفيها الفرد على ما يدركه، وإعادة تقييم الأشـخاص والمواقف والأحداث، وهذه الخاصـية تجعل الصـورة الذهنية قابلة للتطور والنمو الذاتي (عجوة، ٢٠٠٣). وتميل الصورة الذهنية إلى الثبات ومقاومة التغيـير، وتتعـدد العوامل التي تحدد وتؤثر في كمية وكيفية التغيير المحتمل في الصـورة الذهنية، وبعض هذه المتغيرات يتعلق بالصـورة ذاتها، وبعضـها الآخر يتعلق بالرسائل الواردة من خلالها. كما تقوم الصورة الذهنية على التعميم المبالغ فيه وتجاهل الفروق الفردية، ونظراً لذلك فالأفراد يفترضـون بطريقة آليـة أن كل فرد من أفراد الجماعة موضـوع الصـورة تنطبق عليه صـورة الجماعـة ككل على الرغم من وجـود اختلافات وفروق فردية (أحمد، ٢٠٠٤). وتسـهم الصورة الذهنية في التنبؤ بالسلوك والتصرفات المسـتقبلية للجمهـور تجـاه المواقف والقضـايا والأزمـات المختلفة، فالصـورة الذهنية المنطبعـة لـدى الأفراد باعتبارها انطباعـات واتجاهات لدى الأفراد حول الموضـوعات والقضايا والأشخاص يمكن أن تنبئ بالسلوكيات التي قد تصدر عن الجماهير مستقبلاً. وتتسـم الصـورة الذهنية بتخطيها لحـدود الزمان المـكان، فالفرد لا يقـف في تكوينه لصـوره الذهنيـة عند حدود معينة بل يتخطاها ليكون صـوراً عن بلـده ثم العالم الذي يعيش فيه، وعلى مسـتوى الزمان فالإنسان يكون صـور ذهنية عن الماضي، ويكون صور ذهنية عن الحاضر، إضافة إلى المستقبل، وبذلك يتضح أن الإنسان يكون صوراً ذهنية عـن الأزمنة والأماكن المختلفة، وفقاً لمعارفه ومدركاته ومشـاهداته إضـافة إلى قدرته على التخيل والاسـتنتاج (الحوري والزيـادات وعبابنة، ٢٠٠٩). وتأتي أهمية الصـورة الذهنية للفرد من أنها بمثابة معرفة، لكن هذه المعرفة تتصـف بأنها وظيفية، فهي من شـأنها تبسـيط المعقد وتنظيم المشـتت، الأمر الـذي يمكن الفرد مـن إدراك تعقيدات الوسط المحيط بسرعة وسهولة، إن ذلك ينطبق على العلاقات الاجتماعية وكذلك على الموجودات القائمة في البيئة من أشـخاص وظاهر اجتماعية وأنشطة مختلفة، إن الفرد يتعامل مع الآخرين بسهولة، ومن منظور معين، متأثراً بما لديه من صورة ذهنية عنهم، فليس بوسعه أن يتعرف على كل خصائصهم والفروق بينهم، فتكون هذه الصورة بمثابة قوالب جاهزة في الجهاز السـلوكي تسـاعد الفرد على التواصل بسـهولة، وتقليل نطاق المجهول وتنظيم المدركات، كما يتيح له إمكانية تقييم المثيرات والاستجابة لها على نحو معين (Nelson & Puto, 1998). وتُعرف الصورة الذهنية في اطار الدراسة الحالية بأنها

الناتج النهائي للانطباعات الذاتية التي تتكون عند الأفراد أو الجماعات إزاء شخص معين، أو نظام ما، أو شعب أو جنس بعينه، أو منشأة أو مؤسسة أو منظمة محلية أو دولية، أو مهنة معينة، أو أي شيء أخر يمكن أن يكون له تأثير على حياة الإنسان، وتتكون هذه الصورة من التجربة المباشرة أو غير المباشرة، وقد تكون عقلانية أو غير عقلانية، وقد تعتمد على الأدلة والوثائق أو الإشاعات والأقوال غير الموثقة، لكنها في النهاية تمثل واقعاً صادقا بالنسبة لمن يحملونها في رؤوسهم، كما ترتبط هذه التجارب بعواطف الأفراد واتجاهاتهم وعقائدهم وأفكارهم.ويعدد جفكينز Jifkins (المشار إليه في عجوة ٢٠٠٣) أنواع الصورة الذهنية فيما يلي: الصورة المرآة، وهي الصورة التي ترى المنشأة نفسها من خلالها، والصورة الحالية، وهي التي يرى بها الآخرون المؤسسة، والصورة المرغوبة، وهي التي تود المنشأة أن تكونها لنفسها في أذهان الجماهير، والصورة المثلى، وهي أمثل صورة يمكن أن تتحقق إذا أخذنا في الاعتبار منافسة المنشآت الأخرى وجهودها في التأثير على الجماهير، والصورة المتعددة، وتحدث عندما يتعرض الأفراد لمثلين مختلفين للمنشأة يعطي كل منهم انطباعاً مختلفاً عنهم، ومن الطبيعي أن لا يستمر هذا التعدد طويلاً فإما أن يتحول إلى صورة إيجابية أو إلى صورة سلبية أو أن تجمع بين الجانبين صورة موحدة تظلها العناصر الإيجابية والسلبية تبعاً لشدة تأثير كل منها على هؤلاء الأفراد.ويجمع معظم الباحثين والعلماء على أن الصورة الذهنية تشتمل على ثلاثة مكونات أو أبعاد أساسية يوجزها الشيخ (٢٠٠٩) في الآتي:

أولاً- البعد أو المكون المعرفي Cognitive Component: ويقصد بهذا البعد المعلومات التي يدرك من خلالها الفرد موضوعاً أو قضية أو شخصاً ما، وتعتبر هذه المعلومات هي الأساس الذي تبنى عليه الصورة الذهنية التي يكونها الفرد عن الآخرين وعن الموضوعات والقضايا المختلفة، وبناءً على دقة المعلومات والمعارف التي تحصل عليها عن الآخرين تكون دقة الصورة الذهنية التي تكونها عنهم، ووفقاً للبعد المعرفي فإن الأخطاء المتكونة في الصورة لدى الأفراد هي أخطاء ناتجة أساساً عن المعلومات والمعارف الخاطئة التي حصل عليها هؤلاء الأفراد.

ثانياً- البعد أو المكون الوجداني Affective Component: يقصد بالبعد الوجداني الميل بالإيجاب أو السلب تجاه موضوع أو قضية أو شخص أو شعب أو دولة ما في إطار مجموعة الصور الذهنية التي يكونها الأفراد، ويتشكل الجانب الوجداني مع الجانب

المعرفي، ومع مرور الوقت تتلاشى المعلومات والمعارف التي كونها الأفراد وتبقى الجوانب الوجدانية التي تمثل اتجاهات الأفراد نحو الأشخاص والقضايا والموضوعات المختلفة، ويتدرج البعد الوجداني بين الإيجابية والسلبية، ويؤثر على ذلك مجموعة من العوامل أهمها حدود توافر مصادر المعرفة، كما يؤثر في بناء البعد الوجداني خصائص الشعوب من حيث اللون والجنس واللغة، فاختلاف هذه الخصائص من الأمور التي تسهم في بناء الاتجاهات السلبية، والتجانس في هذه الخصائص يسهم في بناء الاتجاهات الإيجابية.

ثالثاً- البعد أو المكون السلوكي Behavioral Component: يعكس سلوك الفرد طبيعة الصورة الذهنية المشكّله لديه في مختلف شؤون الحياة، حيث ترجع أهمية الصورة الذهنية في أحد أبعادها إلى أنها تمكن من التنبؤ بسلوك الأفراد، فسلوكيات الأفراد يفترض منطقياً أنها تعكس اتجاهاتهم في الحياة.

وتجدر الإشارة إلى أن عملية تكوين الصورة الذهنية هي عملية ذهنية ذاتية وغير موضوعية، وبها قدر كبير من عدم الحياد، بمعنى أن الصورة الذهنية هي التفسير المفترض للحقيقة أي ما يعتقد الفرد أنها الحقيقة. كما أن الصورة الذهنية ليست دائماً تبسيط للواقع، فقد تكون أحياناً تعقيداً صناعياً (الشلقاني، ٢٠٠٠).وفيما يخص الإرشاد النفسي، فإن هناك قواعد ولوائح تنظم ممارسة المهنة على أسس علمية وأخلاقية وتنبثق تلك الأسس من أن الإرشاد النفسي يهدف إلى تحقيق الصحة النفسية للفرد، بحيث يعيش حياة مشبعة أساسها التوافق الذاتي والاجتماعي وتكامل الشخصية. وتخلص الدراسات الحديثة أن الإرشاد النفسي ما هو إلا نشاط يقوم به مرشد يجيد فن توظيف معرفته العلمية ومهاراته المهنية وخبرته الشخصية في تحقيق الجدوى من الإرشاد، والمرشد هو أخصائي معتمد من قبل هيئات أكاديمية مهنية يمارس دوره المهني من خلال علاقة إرشادية مع المسترشدين لمساعدتهم في التغلب على معوقات نموهم الشخصي حينما تعترضهم تلك المعوقات، وكذلك مساعدتهم على تحقيق النمو الأمثل لمصادرهم الشخصية (الرشيدي وسهل، ٢٠٠١). هذه هي الصورة المقترحة للمرشد النفسي من حيث الكفاءة المهنية، لكن الجانب المهني ما هو إلا جانب واحد من جوانب الصورة الذهنية للمرشد، فمن المفترض أن المرشد هو شخص متوافق السلوك ومتزن الشخصية حتى يتسنى له مساعدة الآخرين في التغلب على مشاكلهم، والمرشد كذلك يجب أن يمتلك الخبرة العملية التطبيقية في الفحص السيكولوجي

والتشخيص وتنفيذ الخطط الإرشادية ومتابعتها وتقييمها بطرق موضوعية صحيحة، وفي كل ذلك فإن المرشد النفسي يفترض فيه الالتزام بأخلاق المهنة بوجه عام، خاصة فيما يتعلق بحفظ أسرار المسترشدين واحترام شخصياتهم وتفهم ظروفهم. هذا بالإضافة إلى امتلاك مهارات الاتصال الفعال والإقناع المؤثر، والتشجيع الذي يثير دافعية المسترشدين لتعديل سلوكهم على النحو المتوافق، وكذلك على النحو الذي يمكنهم من الاستخدام الأمثل لمصادرهم الشخصية في إثراء ذواتهم، وهذه العناصر في حالة تطبيقها يمكن أن تخلق الصورة الذهنية الإيجابية عن المرشد النفسي، وهذه الصورة تتضمن أبعاد أكاديمية وتطبيقية في إطار إنساني أخلاقي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يتأثر الإقبال على الخدمات النفسية التي يقدمها المرشد النفسي بالصورة الذهنية عن هذه الخدمات وعن المرشد نفسه لدى المستفيدين، والقائمون على الخدمات النفسية كالمرشدين النفسيين هم المحور الأساسي في تطوير هذه الصورة، كما أنهم يعتبرون مجال العمل الأساسي في تغييرها إذا اقتضى الأمر، إضافة إلى أن الحاجة إلى الخدمات النفسية تزداد مع تزايد ضغوط الحياة المعاصرة، في الوقت الذي يمكن أن تكون الصورة الذهنية السلبية عن هذه الخدمات معوقاً للإستفادة منها، ومن هنا فإن مشكلة الدراسة الحالية تتلخص في الكشف عن الصورة الذهنية عن المرشد النفسي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة اليرموك، ومدى تأثر هذه الصورة باختلاف جنس الطالب، أو مستواه الدراسي. وحاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- ما صورة المرشد النفسي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة اليرموك؟
- هل تختلف صورة المرشد النفسي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة اليرموك باختلاف جنس الطالب، ومستواه الدراسي، والتفاعل بينهما؟

أهداف الدراسة

حاولت الدراسة تحقيق الأهداف الآتية: (١) تطوير أداة لقياس الصورة الذهنية عن المرشد النفسي. (٢) التعرف إلى الصورة الذهنية عن المرشد النفسي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة اليرموك. (٣) التعرف إلى الفروقات في الصورة الذهنية عن المرشد النفسي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة اليرموك تبعاً لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي.

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من طبيعة الموضوع الذي تتناوله بالبحث وهو الكشف عن الصورة الذهنية عن المرشد النفسي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة اليرموك، كما تسهم الدراسة في معرفة أثر متغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، في الصورة الذهنية عن المرشد النفسي لدى الطلبة. وتنبثق أهمية الدراسة في أنها أول دراسة تهتم بدراسة الصورة الذهنية عن المرشد النفسي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة اليرموك بحدود علم الباحثين، وبالتالي سوف تسهم الدراسة الحالية في التعرف على جوانب القوة لدى المرشد النفسي والعمل على تعزيزها، وجوانب الضعف، وبالتالي إعداد البرامج المناسبة لعلاجها.

كما أن هناك أهمية أخرى للدراسة تتمثل بتطوير أداة لقياس الصورة الذهنية عن المرشد النفسي، وفق أسس منهجية علمية، مما يتيح الفرصة لاستخدامها من قبل باحثين آخرين في مجتمعات عربية أخرى. بالإضافة إلى ما سبق تبرز أهمية الدراسة الحالية من خلال إطارها النظري ونتائجها في مساعدة الباحثين في إجراء دراسات مشابهة في بيئات تعليمية أخرى.

التعريفات الإجرائية

الصورة الذهنية: هي ما يحمله الفرد من جوانب عقلية تؤثر في سلوكه، وتشمل هذه الجوانب ما يختزنه الفرد من معلومات وأفكار ومعان وانطباعات عن موجودات معينة بالوسط المحيط به من أشخاص وتنظيمات وأفكار وأشياء. وتعرّف إجرائياً بالدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص على مقياس صورة المرشد النفسي المستخدم في الدراسة.

المرشد النفسي: هو الشخص المتخصص، الذي يعمل مرشداً نفسياً وتربوياً، في مدارس وزارة التربية والتعليم، في المملكة الأردنية الهاشمية ويقدم الخدمات الإرشادية.

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من طلبة البكالوريوس في كلية التربية في جامعة اليرموك، وبذلك لا يمكن تعميم نتائجها على طلبة الدراسات العليا في الكلية، أو على باقي طلبة كليات الجامعة الأخرى.

الدراسات السابقة

هدفت دراسة وانتز وفيرمن (Wantz & Firmin, 2011) إلى معرفة إدراكات الطلبة الجامعيون للمرشد النفسي المحترف. أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٢٦١) طالباً وطالبةً جامعياً من قسم علم النفس. أشارت نتائج الدراسة إلى أن النظرة الكلية للمرشد النفسي كانت ايجابية على جميع أبعاد الدراسة. أما فيما يتعلق بمصدر المعلومات التي تؤثر في تشكيل صورة المرشد فقد كانت على النحو التالي: الحديث الشفوي، المعرفة العامة، الأفلام، المدرسة والتعليم، الأصدقاء، الكتب، والتلفزيون. وهدفت دراسة عبدالقادر (٢٠٠٧) إلى التعرف على الصورة الذهنية عن المرشد التربوي في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين كما يدركها المديرون والمديرات فيها، كما هدفت التعرف إلى دور متغيرات الدراسة (الجنس، ومكان العمل، والعمر، وسنوات الخبرة، والحالة الاجتماعية، والمؤهل العلمي) على هذه الصورة. تكون مجتمع الدراسة من (٦٤٢) مديراً ومديرة في محافظات شمال فلسطين (نابلس، وقلقيلية، وسلفيت، وقباطيه، وجنين، وطولكرم). أما عينة الدراسة فقد تكونت من (١٣٤) مديراً ومديرة، والتي تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية، وقد شكلت ما نسبته (٢٠,٩٪) من مجتمع الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى أن الصورة الذهنية للمرشد التربوي كما يدركها المديرون والمديرات كانت إيجابية بدرجة عالية. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير مكان العمل ولصالح المدينة على القرية، ومتغير سنوات الخبرة، ولصالح أصحاب الخبرة (أكثر من ٢٠ سنة) على أصحاب الخبرة (٦-٢٠ سنة)، بينما لم تكن الفروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والحالة الاجتماعية، والعمر.وهدفت دراسة سلهب (٢٠٠٧) إلى معرفة مدى إدراك طلبة الجامعات الفلسطينية لدور المرشد النفسي، ومدى تأثر إدراك الطلبة بالمتغيرات الآتية: الجامعة، الجنس، المستوى الدراسي، التخصص. تكونت عينة الدراسة من (٥١٠) طالباً وطالبةً. استخدم الباحث مقياس الإدراك الذي أعده للتحقيق أهداف الدراسة ومقياس رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة إيجابية بين متوسطات درجات الإدراك ومتوسطات درجات الذكاء. إضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك الطلبة لدور المرشد النفسي تعزى لمتغير الجامعة ومتغير الجنس ومتغير المستوى الدراسي، بينما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك الطلبة لدور

المرشد النفسي تعزى لمتغير التخصص.وأجرى حافظ (٢٠٠٦) (المشار إليه في عبدالقادر، ٢٠٠٧) دراسة حول فاعلية برنامج إرشادي في تغيير الصورة الذهنية للمرشد النفسي لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة. أجريت الدراسة على عينة قوامها (١٢٠) أم من أمهات الأطفال ذوي الإعاقة. استخدم الباحث مقياساً وبرنامجاً إرشادياً من إعداده. أشارت نتائج الدراسة أن أمهات الأطفال الأقل تقبلاً لأبنائهن المعاقين، أصبح لديهن صورة إيجابية نحو المرشد النفسي، ونحو أبنائهن المعاقين.أجرى العامري وبرينستون (Al-amri and Brinston, 2005) دراسة هدفت الكشف عن تصورات طلبة الجامعة حول الإرشاد النفسي في دولة الإمارات. تكونت عينة الدراسة من (١٤١) طالباً وطالبةً. ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم استبانة خاصة للأفراد عينة الدراسة. أشارت نتائج الدراسة الى أن تصورات الطلبة كانت إيجابية نحو الإرشاد والدور الذي يقوم به المرشد في المجتمع.وهدفت دراسة المشهداني والمشهداني (٢٠٠٥) التعرف على خصائص المرشد الأكاديمي النموذج كما يدركها طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة اليرموك. تكونت عينة الدراسة من (١٤٠) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً. بينت نتائج الدراسة أن مجال الخصائص الاجتماعية للمرشد الأكاديمي قد جاء بالمرتبة الأولى كما يدركها طلبة الدراسات العليا، ويليه مجال الخصائص المهنية الأكاديمية، ثم مجال الخصائص النفسية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تعزى إلى متغيرات: الجنس، والبرنامج الدراسي، والمهنة الحالية. بينما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تعزى إلى متغير التخصص.وهدفت دراسة سلامة (٢٠٠٤) التعرف على أداء المرشد التربوي في المدارس الحكومية الثانوية في مدارس مديريتي جنين وقباطية من وجهة نظر كل من الإداريين والمعلمين. تكونت عينة الدراسة من (٧٨٢) إدارياً ومعلماً. أشارت نتائج الدراسة أن أداء المرشد التربوي كان كبيراً على المستوى الكلي للمجالات الأربعة وعلى التوالي: المجال الشخصي، ثم المجال المهني، ثم مجال العلاقات الاجتماعية، ثم المجال الفني التطبيقي. كما أشارت نتائج الدراسة أن مستوى أداء المرشد التربوي يختلف تبعاً للمتغيرات الآتية: الجنس، والمستوى الوظيفي، والخبرة، والمؤهل العلمي، ومكان السكن، والتخصص.وأجرى القاعود (٢٠٠٤) دراسة للتعرف على آراء طلبة جامعة اليرموك بواقع الإرشاد الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالباً

وطالبة. أشارت نتائج الدراسة أن (٩٣٪) من أفراد عينة الدراسة كانت درجة رضاهم عن الإرشاد الأكاديمي بدرجة متوسطة ومتدنٍ. وقد تمثلت أسباب عدم الرضا في عدم وجود المرشد في مكتبه، وخاصة أيام التسجيل، وعصبية المرشد، وعدم جدية المرشد وتوقيعه على البطاقة دون إرشاد حقيق، وعدم وجود تواصل بين المرشد والطالب، وعدم وجود خطة دراسية بين أيدي الطلبة، والضغط على المرشد من قبل الطلبة، وسرعة إغلاق الشعب، وجهل الطلبة بالخطة.وهدفت دراسة الخليفي (٢٠٠٢) التعرف على الصورة الذهنية عن المرشد النفسي لدى عينة من المواطنين الكويتيين، الذين استفادوا من الخدمات النفسية وتعاملوا مع المرشدين النفسيين في جلسات إرشادية منتظمة، وقد أجريت الدراسة على عينة عشوائية قوامها (١١٠) من الجنسين، وطبقت الدراسة مقياساً مقنناً من حيث الثبات والصدق. تتلخص أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة في أن هناك صورة ذهنية تميل بشدة إلى الإيجابية. وتبين من الدراسة أيضاً أن الصورة الذهنية الإيجابية عن المرشد النفسي أكثر وضوحاً لدى الذكور مقارنة بالإناث، وكذلك لدى الأكبر سناً وذوي التعليم المرتفع مقارنة بالأصغر سناً وذوي التعليم الأقل. ولا يختلف المفحوصين من حيث الدرجة على مقياس الصورة الذهنية عن المرشد النفسي باختلاف مستوى الدخل أو الحالة الزواجية.أجرى المحبوب (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى الكشف عن خصائص المرشد الأكاديمي كما يدركها طلبة التربية بجامعة الملك فيصل. تكونت عينة الدراسة من (٥٠٥) طالباً وطالبةً من طلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل، تم اختيارهم عشوائياً تبعاً للمستوى الدراسي والتخصص الأكاديمي. ومن أجل جمع بيانات الدراسة تم بناء مقياس خصائص المرشد الأكاديمي. أشارت نتائج الدراسة أن الطلبة يدركون الخصائص الآتية في المرتبة الأولى: يتسم المرشد بالعدل، والدفء في المعاملة، وفهم الدور الإرشادي، ومراعاة مشاعر الطلبة، والاهتمام بتقدم سيرهم الدراسي، والمقدرة على حل مشكلاتهم، والتعامل مع كافة مستوياتهم الدراسية، بينما جاءت الخصائص الآتية في المرتبة الثانية: يتقبل الموضوعات الإرشادية برحابة صدر، يشجع الطلبة على اتخاذ قراراتهم بأنفسهم، يتفهم مشكلاتهم وحاجاتهم، لديه القدرة على تطوير قدراتهم، ويتواجد في مكتبه عند الحاجة له. كما أوضحت نتائج الدراسة وجود أثر لمتغير المستوى الدراسي، والتخصص الأكاديمي في إدراك خصائص المرشد الأكاديمي، بينما لم يكن لمتغير الجنس أثر في إدراك خصائص المرشد الأكاديمي.وهدفت دراسة الخطيب وأحمد (٢٠٠١) إلى تعرف وجهة نظر الطلبة في دور المرشد الأكاديمي في جامعتي فيلادلفيا واربد الأهلية.

لتحقيق هدف الدراسة صممت استبانة مكونة من (١٤) فقرة تحدد دور المرشد الأكاديمي كما يراها الطلبة، وقد تم توزيع الاستبانة على عينة جمعت بطريقة عشوائية متعددة المراحل بلغ عددها (٣٠٠) طالباً وطالبةً. أوضحت نتائج الدراسة وجود أثر ذو دلالة إحصائية لمتغيرات: التخصص، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي، والجنس في دور المرشد الأكاديمي من وجهة نظر الطلبة في جامعتي فيلادلفيا واربد الأهلية. يتضح مما سبق أن صورة المرشد في جميع الدراسات التي تم عرضها قد كانت ايجابية كما أشارت إليه دراسة (عبد القادر،٢٠٠٧؛ حافظ، ٢٠٠٦؛ Wantz & Firmin, 2011؛ سلامه، ٢٠٠٤؛ الخليفي، ٢٠٠٢)، في حين أن دراسة القاعود (٢٠٠٤) هي الدراسة الوحيدة التي أشارت إلى تدني صورة المرشد لدى الطلبة. وفيما يتعلق بمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، والحالة الاجتماعية، والعمر، والمستوى الدراسي فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا كما هو الحال في دراسة (عبد القادر، ٢٠٠٧؛ سلهب، ٢٠٠٧؛ المشهداني والمشهداني، ٢٠٠٥؛ المحبوب، ٢٠٠١). وفي المقابل فقد أشارت نتائج دراسة (سلهب، ٢٠٠٧؛ المشهداني والمشهداني، ٢٠٠٥؛ سلامة،٢٠٠٤؛ الخطيب،٢٠٠١) إلى وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى متغيري الجنس والتخصص. وقد استفاد الباحثون من الدراسات السابقة التعرف على صورة المرشد النفسي في بعض الأقطار العربية والأجنبية، ومدى ملائمة هذه الصورة للبيئة الأردنية وتحديداً لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة اليرموك، كذلك فإن نظرية الصورة الذهنية عن الوظائف، في تحقيق مردود أفضل للقائمين بهذه الوظائف أو المستفيدين منها، وذلك من خلال التخطيط والتوجيه الوظيفي، كما أن الاتجاهات الحديثة في إدارة المنظمات الخدمية تنحو إلى خلق وتنمية صورة ذهنية إيجابية لدى العاملين عن المهن والمهام الوظيفية التي يقومون بها، وبهدف إثارة الدافعية لدى هؤلاء العاملين، بحيث يكونون أكثر إنتاجية وأكثر إنتماء للعمل. وغالباً ما يكون هنالك قواعد ولوائح تنظم المهن المختلفة، وهذا التنظيم ينمو إلى الصورة المثالية في الأداء.

الطريقة والإجراءات

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٣٤٩) طالباً وطالبةً من طلبة البكالوريوس في كلية التربية في جامعة اليرموك، تم اختيارهم بالاطلاع على مواد متطلبات الكلية البالغ عددها (١٢) شعبة، والتي يتوافر فيها عدد كبير من طلبة السنوات الأولى والثانية والثالثة والرابعة، ومن مختلف تخصصات كلية التربية، وذلك خلال الفصل الثاني من العام

الجامعي ٢٠١٠/٢٠١١، وقد تم اختيار (٥) شعب لأنها كانت متيسرة بالنسبة للباحثين، ويبين الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والمستوى الدراسي.

جدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والمستوى الدراسي

			المستوى الدراسي				
			سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة	الكلي
الجنس	ذكر	العدد	٢٣	٢٧	٣٩	٢٠	١٠٩
		النسبة	٢١,١	٢٤,٨	٣٥,٨	١٨,٣	٪١٠٠
	أنثى	العدد	٧١	٦٥	٥٤	٥٠	٢٤٠
		النسبة	٢٩,٦	٢٧,١	٢٢,٥	٢٠,٨	٪١٠٠
	الكلي	العدد	٩٤	٩٢	٩٣	٧٠	٣٤٩
		النسبة	٢٦,٩	٢٦,٤	٢٦,٥	٢٠,٢	٪١٠٠

متغيرات الدراسة

الجنس: وله مستويان (ذكر، أنثى). المستوى الدراسي: وله أربعة مستويات (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة).وتم التعامل مع متغيرات الجنس، والمستوى الدراسي باعتبارها متغيرات مستقلة، في حين استخدمت الصورة الذهنية عن المرشد لدى الطلبة باعتبارها متغيراً تابعاً.

أداة الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة الحالية أعد الباحثون استبانة الصورة الذهنية عن المرشد النفسي ملحق (١)، وذلك بعد الإطلاع على العديد من الدراسات والأبحاث: كدراسة عبدالقادر (٢٠٠٧)، ودراسة سلهب (٢٠٠٧)، ودراسة الخليفي (٢٠٠٢). وفي ضوء ذلك، تكون مقياس الدراسة من جزأين؛ الجزء الأول يحتوي معلومات أولية مثل: الجنس، والمستوى الدراسي. وتكون الجزء الثاني من (٤٥) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات كالآتي:المجال الأول: مجال الشخصية وتقيسه (١٥) فقرة.المجال الثاني: مجال العلاقات الاجتماعية وتقيسه (١٥) فقرة.المجال الثالث: المجال العلمي والمهني وتقيسه (١٥) فقرة.ويستجيب المفحوص على كل فقرة من فقرات المقياس وفق تدريج خماسي يبدأ بموافق بشدة، وتأخذ خمس درجات، إلى غير موافق بشدة، وتعطى درجة واحدة. ويتم الحكم على مستوى الصورة الذهنية عن المرشد النفسي على كل مجال

من مجالات مقياس الدراسة عند الطلبة حسب المعيار الآتي: صورة ذهنية سلبية (١-٢,٣٣)، صورة ذهنية محايدة (٢,٣٤-٣,٦٧)، صورة ذهنية إيجابية (٣,٦٨-٥).

إجراءات الصدق والثبات

للتحقق من دلالات الصدق والثبات لأداة الدراسة تم عرضها بصورتها الأولية على عشرة محكمين مختصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، والإرشاد النفسي، وذلك لإبداء آرائهم حول بنية الأداة من حيث مجالاتها، وفقراتها. وفيما إذا كانت المجالات تمثل المحاور الأساسية لقياس الصورة الذهنية عن المرشد النفسي. وفي ضوء ملاحظات المحكمين وتوصياتهم تم حذف (٥) فقرات من المقياس لم يجمع (٨٠٪) من المحكمين على وضوحها أو ملاءمتها للمجال، فأصبح عدد فقرات المقياس (٤٥) فقرة أجمع المحكمون على مناسبتها لقياس الصورة الذهنية عن المرشد النفسي، إذ تراوحت نسبة الاتفاق على المقياس ما بين (٩٠٪-١٠٠٪). وللتحقق من دلالات ثبات المقياس، قام الباحثين بحساب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار (Test-Retest) على (٥٠) طالباً من خارج العينة، وذلك بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وقد حسبت قيم معامل ارتباط بيرسون بين علامات الطلاب في مرتي التطبيق. كذلك جرى تقدير الاتساق الداخلي لاستبانة الصورة الذهنية عن المرشد النفسي حسب طريقة معادلة كرونباخ ألفا للتطبيق الأول، والجدول (٢) يوضح دلالات الثبات.

الجدول (٢)

دلالات الثبات لاستبانة الصورة الذهنية

المجال	قيم معامل ارتباط بيرسون	قيم معادلة كرونباخ ألفا
المجال الأول (الشخصية)	٠,٩٣	٠,٨٩
المجال الثاني (العلاقات الاجتماعية)	٠,٩٠	٠,٧٩
المجال الثالث (العلمي والمهني)	٠,٨٦	٠,٨٣
الاستبانة ككل	٠,٨٧	٠,٨٦

يتضح من الجدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط تعد قيماً مقبولة، وعليه فإناستبانة الصورة الذهنية عن المرشد النفسي تتمتع بدرجة مقبولة من الاستقرار مع مرور الزمن؛ إذ كانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً (عند مستوى α = ٠,٠١). كما تشير (قيم ألفا) إلى أن هناك درجة عالية من الاتساق الداخلي، ويعتبر

هذا مؤشراً مناسباً على أن أداة الدراسة تتمتع بدلالات ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها من أجل استخدامها في هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة

قام الباحثون بتوزيع المقياس على الطلبة المسجلين في بعض المساقات الإجبارية والاختيارية في كلية التربية في جامعة اليرموك لمرحلة البكالوريوس، وقد قدر معدل الزمن الذي قضاه الطلبة في الاستجابة على المقياس بـ (٢٠) دقيقة، كما أكد الباحثون على سرية البيانات التي يحصل عليها من الطلبة، وأن استخدامها سيكون لأغراض علمية فقط، وتمت الإجابة على بعض استفسارات الطلبة البسيطة حول بعض الفقرات، وفي النهاية شكر الباحثون الطلبة على تعاونهم.

التطبيق: تم تطبيق أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي٢٠١٠/٢٠١١م.

منهج الدراسة

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي والذي يعنى بوصف ماهو قائم في الواقع ومحاولة تفسيره، ويهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع، ومن ثم تحليلها وتفسيرها حيث يستخدم في هذا المنهج أساليب القياس، والتصنيف، والتفسير، واستنتاج العلاقات ذات الدلالة بالنسبة للمشكلة المطروحة للبحث، وتحليلها للوصول إلى إدراك طبيعتها والمحاولة في وضع الحلول التي تساهم في حلها.

المعالجة الإحصائية

تمت معالجة البيانات من خلال جهاز الحاسب الإلكتروني، حيث أشرف الباحثون على عملية إدخال البيانات، وذلك لمعالجة أي لُبس، أو خطأ قد يكون وقع فيه الطالب في أثناء الإجابة، بالإضافة إلى استبعاد الاستبانات التي يظهر فيها عنصر اللامبالاة، حيث تم استبعاد ثلاثة استبانات، تحمل كل منها إجابة واحدة فقط لكل الفقرات. ولاستخراج النتائج، والإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

عرض النتائج ومناقشتها

للإجابة عن السؤال:ما صورة المرشد النفسي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة اليرموك؟ حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لكل مجال من مجالات مقياس الدراسة، وعلى المقياس ككل، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على مقياس الصورة الذهنية

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مجال الشخصية	٤,٣٩	١,٢٠
مجال العلاقات الاجتماعية	٤,١٥	١,١٧
المجال العلمي والمهني	٣,٩٠	١,١٤
الدرجة الكلية	٤,١٤	١,١٧

يبين الجدول (٣) أن صورة المرشد النفسي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة اليرموك كانت إيجابية. إذ جاء في المرتبة الأولى مجال الشخصية، حيث بلغ متوسط استجابات عينة الدراسة على فقرات هذا المجال (٤,٣٩) بانحراف معياري (١,٢٠)، أما مجال العلاقات الاجتماعية فقد جاء بالمرتبة الثانية، حيث بلغ متوسط استجابات عينة الدراسة على هذا المجال (٤,١٥) بانحراف معياري (١,١٧)، في حين جاء المجال العلمي والمهني في المرتبة الثالثة حيث بلغ متوسط استجابات عينة الدراسة على هذا المجال (٣,٩٠) بانحراف معياري (١,١٤). وللتعرف على صورة المرشد لدى الطلبة، ضمن كل مجال من مجالات مقياس الصورة الذهنية، حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات العينة على مقياس الصورة الذهنية لكل مجال على حده، وفيما يلي عرض لذلك:

١. **مجال الشخصية:** أسفرت نتائج التحليل المبينة في الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (٤,٩٣-٣,٥٩)، وبانحرافات معيارية بين (١,٣٧-٠,٨٩). حيث جاءت الفقرة (٢) التي تنص على «يمتلك المرشد شخصية متزنة» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٩٣)، وبانحراف معياري (١,٣٦)، تلتها الفقرة (١٠) التي تنص على «ثقته بنفسه عالية» في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (٤,٨٨)، وبانحراف

معيـاري (١,٣١)، بينمـا جاءت الفقـرة (٩) التي تنص على «يشـعر الآخرون بأهمية المرشد» في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٥٩)، وبانحراف معياري (١,٣٧).

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الشخصية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢	يمتلك المرشد شخصية متزنة	١	٤,٩٣	١,٣٦
١٠	ثقته بنفسه عالية	٢	٤,٨٨	١,٣١
١١	يُعد المرشد نموذجاً يحتذي به الطلبة	٣	٤,٨٥	١,٣٤
١٣	يتخذ القرارات الفعالة في مجال عمله	٤	٤,٧٩	١,٢٣
١٤	يتقبل النقد البناء بخصوص عمله	٥	٤,٧٤	١,٢٩
١٥	يتعامل مع الأزمات الطارئة بثقة	٦	٤,٦٧	١,٣١
٥	يمتلك المرشد روح المبادرة	٧	٤,٦٢	٠,٩٨
٦	يقدر المرشد على حل المشكلات الجامعية	٨	٤,٥٤	١,٠٨
٣	أشعر أن المرشد إنسان ناجح	٩	٤,٤٣	١,١٣
٤	يقيم المرشد نفسه ويعطيها حق قدرها	١٠	٤,٣٦	٠,٨٩
١	يستطيع المرشد أن يتعامل مع المشاكل التي تصادفه	١١	٤,٣١	١,٣٢
٨	يمتلك رؤى تطويرية	١٢	٣,٧٩	١,١١
١٢	يتمتع بالقدرة على العطاء دون حدود	١٣	٣,٧٣	١,٠٥
٧	أجد عمله مجدياً	١٤	٣,٦٧	١,٢١
٩	يشعر الآخرون بأهمية المرشد	١٥	٣,٥٩	١,٣٧
	المجال الكلي		٤,٣٩	١,٢٠

٢. مجال العلاقات الاجتماعية: أسـفرت نتائج التحليل المبينة في الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (٤,٨٦-٣,٣٩)، وبانحرافات معيارية بين (١,٣٧-٠,٧٨). حيث جاءت الفقرة (٢٩) التي تنص على «يفهم الآخرين كما هم لا كما يجب أن يكونوا» في المرتبة الأولى بمتوسـط حسـابي (٤,٨٦)، وبانحراف معياري (١,٠٦)، تلتها الفقرة (٢٤) التي تنص على «يمتلك المرشد روح الدعابة والمرح» في المرتبة الثانية، بمتوسـط حسـابي (٤,٨٨)، وبانحراف معياري (١,٢١)، بينمـا جاءت الفقرة (١٨) التـي تنص على «يتمنى المرشـد أن يغير جانباً من حياته» في المرتبة الأخيرة بمتوسـط حسابي (٣,٣٩)، وبانحراف معياري (١,٣١).

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال العلاقات الاجتماعية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢٩	يفهم الآخرين كما هم لا كما يجب أن يكونوا	١	٤,٨٦	١,٠٦
٢٤	يمتلك المرشد روح الدعابة والمرح	٢	٤,٧٣	١,٢١
٢٦	يحرص على بناء علاقات اجتماعية جيدة مع الآخرين	٣	٤,٦٤	١,٣٤
٢٧	يتابع احتياجات الطلبة ومشكلاتهم	٤	٤,٥٨	١,١٣
٢٢	يرفق المرشد بمن يتعامل معهم	٥	٤,٥١	٠,٩٢
١٩	تسير حياة المرشد على النحو الذي يتمناه	٦	٤,٣٧	١,٢٥
٢٠	يحافظ المرشد على ثباته وهدوئه الانفعالي	٧	٤,٣٢	١,١٢
٢١	ترتسم على محياه الابتسامة	٨	٤,٢١	١,٠٩
١٧	يبدي المرشد تفاؤلاً حول المستقبل	٩	٤,١٧	١,٢٨
٢٣	يتحلى المرشد بالتسامح في المواقف المختلفة	١٠	٤,٠٢	١,٣٧
٢٨	يتفاعل مع الزملاء والطلبة بإيجابية	١١	٣,٨١	١,٣٣
٣٠	يقيم علاقات اجتماعية مع مؤسسات المجتمع المحلي الاجتماعية	١٢	٣,٧٣	٠,٨٧
٢٥	يتقبل ضغوطات العمل دون تذمر	١٣	٣,٥٦	١,٠٢
١٦	يمتلك المرشد شعوراً بعدم اليأس	١٤	٣,٤٢	١,٢٦
١٨	يتمنى المرشد أن يغير جانباً من حياته	١٥	٣,٣٩	١,٣١
	المجال الكلي		٤,١٥	١,١٧

٣. المجال العلمي والمهني: أسفرت نتائج التحليل المبينة في الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (٤,٧٨-٣,١٢)، وبانحرافات معيارية بين (١,٣٦-٠,٨٣). حيث جاءت الفقرة (٣٥) التي تنص على «يهتم المرشد بالآخرين وتشغله قضاياهم» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٧٨)، وبانحراف معياري (١,١٥)، تلتها الفقرة (٣٢) التي تنص على «يحترم المرشد شخصية الآخرين بوجه عام» في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (٤,٦٦)، وبانحراف معياري (١,٠٩)، بينما جاءت الفقرة (٤٢) التي تنص على «يحاول المرشد أن يتغير نحو الأفضل» في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,١٢)، وبانحراف معياري (١,٢٧).

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال العلمي والمهني مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣٥	يهتم المرشد بالآخرين وتشغله قضاياهم	١	٤,٧٨	١,١٥
٣٢	يحترم المرشد شخصية الآخرين بوجه عام	٢	٤,٦٦	١,٠٩
٣٧	يتقن المرشد لغة الحوار والاستماع	٣	٤,٥٨	١,٢٣
٣٨	يمتلك المرشد المقدرة على الإقناع	٤	٤,٤٦	١,٣٦
٤٥	يحترم المرشد مهنته ويهتم بها	٥	٤,٤٣	١,١٢
٣١	يلتزم المرشد بأخلاقيات المهنة	٦	٤,٢٨	١,٢١
٣٣	يمتاز المرشد بالمرونة في تعامله مع الآخرين	٧	٤,٢	٠,٩٤
٣٦	يلتزم المرشد بحفظ سرية وخصوصية مراجعيه	٨	٣,٨٢	١,٠٢
٣٤	يتعاون المرشد مع الجميع في الجامعة	٩	٣,٥٩	١,٣٢
٤٠	يستطيع المرشد أن يثير دافعية المسترشد لتعديل سلوكه	١٠	٣,٤٥	١,٢٨
٣٩	يستطيع المرشد أن يشجع المسترشد على التعبير عن نفسه	١١	٣,٣٨	١,٢٥
٤٣	يتصف المرشد بسعة إطلاعه العلمي والمهني	١٢	٣,٣٤	١,١٩
٤٤	يراعي المرشد الأسس النفسية للطلبة	١٣	٣,٢٦	٠,٨٣
٤١	يسعى المرشد لتطوير نفسه مهنياً	١٤	٣,١٧	١,٠٣
٤٢	يحاول المرشد أن يتغير نحو الأفضل	١٥	٣,١٢	١,٢٧
	المجال الكلي		٣,٩٠	١,١٤

ويرى الباحثون أن وجود صورة ذهنية إيجابية عن المرشد النفسي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة اليرموك، يرجع إلى التخصصات المطروحة في كلية التربية وطبيعة موادها التدريسية والتي لها مساس واضح بعمل المرشد وخصائصه والواجبات المنوطة به والتي بدورها تساهم في تشكيل صورة ذهنية إيجابية تجاه المرشد النفسي. كما أن الصورة الايجابية للمرشد قد تكون تشكلت ايجابياً في فترة المدرسة، حيث إن الطالب كان قد عاصر المرشد النفسي في فترة المراهقة، وهي الفترة الحرجة التي يواجه الطالب فيها مشاكل وتحديات على مستوي الرفاق والمدرسين والأهل والتحصيل الأكاديمي وغير ذلك، ونتيجة لذلك يكون المرشد النفسي هو خط الدفاع الأول والأخير في مساعد الطالب على التكيف في البيئة المدرسية ومساعدته أيضاً في التغلب على مشكلاته المختلفة، ولهذا يكون المرشد من اقرب الناس إليه إسنادا في الأوقات الصعبة.وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسات: عبدالقادر (٢٠٠٧)، وسلامة (٢٠٠٤)، والخليفي (٢٠٠٢)، ودراسة

وانتز وفيرمن (Wantz & Firmin, 2011) والعمري وبرينستون (Al-amri and Brinston, 2005). بينما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة القاعود (٢٠٠٤).

وللإجابة عن السؤال الثاني: هل تختلف الصورة الذهنية عن المرشد النفسي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة اليرموك باختلاف جنس الطالب، ومستواه الدراسي، والتفاعل بينهما؟ حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على مقياس الصورة الذهنية تبعاً لمتغيري جنس الطالب، ومستواه الدراسي، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على مقياس الصورة الذهنية تبعاً لمتغيري جنس الطالب والمستوى الدراسي

الجنس	المستوى الدراسي	مجال الشخصية		مجال العلاقات الاجتماعية		المجال العلمي والمهني	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	أولى	٤,٢٦	١,٠٩	٣,٩٨	١,٠٧	٣,٩٤	١,١٣
	ثانية	٤,٢٥	١,٢٣	٤,٠٩	١,٣٢	٣,٨٥	٠,٨٩
	ثالثة	٤,٢٩	١,٣٦	٤,٢٢	١,١١	٣,٩	١,٣٢
	رابعة	٤,٣١	١,١٢	٤,٣١	١,٢١	٣,٩٣	١,١١
	الكلي	٤,٢٨	١,٢١	٤,١٣	١,١٤	٣,٩٢	١,٠٧
أنثى	أولى	٤,٤٥	١,٣٣	٤,٠٦	٠,٩٣	٣,٩١	١,١٥
	ثانية	٤,٥٣	٠,٨٧	٤,٠٥	١,٢٨	٣,٨٨	١,٠٩
	ثالثة	٤,٤٩	١,٠٢	٤,٢٠	١,٣٣	٣,٨١	١,٢٣
	رابعة	٤,٥٢	١,٢٥	٤,٢٥	٠,٨٩	٣,٩٦	٠,٩٤
	الكلي	٤,٥٠	١,٢٦	٤,١٨	١,٢٦	٣,٨٨	١,٠٢
الكلي	أولى	٤,٣٦	٠,٩٤	٤,٠٢	٠,٩٨	٣,٩٣	١,٣٢
	ثانية	٤,٣٩	١,٠٢	٤,٠٧	١,٠٨	٣,٨٦	١,٢٨
	ثالثة	٤,٣٩	١,٣٢	٤,٢١	١,١٣	٣,٨٥	١,٢٥
	رابعة	٤,٤٢	١,٢٣	٤,٢٨	١,١٩	٣,٩٥	١,١٨
	الكلي	٤,٣٩	١,٢٠	٤,١٥	١,١٧	٣,٩٠	١,١٤

يلاحظ من الجدول (٧) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات درجات الطلبة على كل مجال من مجالات مقياس الصورة الذهنية، وفق متغيري الجنس، والمستوى الدراسي، وللتعرف إلى دلالة هذه الفروق، تم حساب قيمة هوتلنج لمتغير الجنس، وهي

غير دالة إحصائياً (ف = ٠,٠٣٦)، كما تم حساب قيمة ويلكس لامدا لمتغير المستوى الدراسي، وهي دالة إحصائياً (ف = ٠,٩٢، α = ٠,٠٠٢). وللكشف عن دلالة هذه الفروق في مستوى الصورة الذهنية على كل مجال، وقبل استخدام تحليل التباين، تم التحقق من دلالة العلاقة الارتباطية بين الدرجات على مجالات مقياس الصورة الذهنية باستخدام اختبار براتلت (Bartlett›s test of Sphericity)(Snedecor & Cochran, 1989)، إذ بلغت قيمة ($\chi 2$ = ٦٧,٩٤) وكانت دالة دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)، وهذا يؤكد وجود ترابط قوي بين مجالات المقياس مما يبرر استخدام تحليل التباين المتعدد (2 Way-MANOVA)، والجدول (٨) يوضح نتائج ذلك التحليل.

جدول (٨)

نتائج تحليل التباين المتعدد لاستجابات عينة الدراسة على مجالات مقياس الصورة الذهنية تبعاً لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي

مصادر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمةف	مستوى الدلالة
الجنس	مجال الشخصية	١,١٤٨	١	١,١٤٨	٣,٨٤٤	٠,٠٤٦*
هوتلنج = ٠,٠٣٦	مجال العلاقات الاجتماعية	٠,١٦٣	١	٠,١٦٣	٠,٤٧٢	٠,٤٩٨
مستوى الدلالة = ٠,١٢١	المجال العلمي والمهني	٠,٠١٨	١	٠,٠١٨	٠,٠٩٣	٠,٨٥٦
المستوى الدراسي	مجال الشخصية	٠,٤٧٢	٣	٠,١٥٧	٣,٤٦١	٠,٧٢٥
ويلكس لامدا = ٠,٩٢	مجال العلاقات الاجتماعية	٥,٣٢٤	٣	١,٧٧٥	٤,٠٢٧	٠,٠٠٣*
مستوى الدلالة = ٠,٠٠٢	المجال العلمي والمهني	٦,٣٨٤	٣	٢,١٢٨	٢,٣٩٨	٠,٦٢٩
الجنس X المستوى الدراسي	مجال الشخصية	٢,٧٥٣	٣	٠,٩١٨	١,٩٧٢	٠,٠٥٨
	مجال العلاقات الاجتماعية	١,٠٩٦	٣	٠,٣٦٥	٢,٨٥٥	٠,٣٤٠
	المجال العلمي والمهني	٣,٢٣٧	٣	١,٠٧٩	٠,٩٧٦	٠,١٤٢
الخطأ	مجال الشخصية	١٦٩,٣١٥	٣٤١	٠,٤٩٧		
	مجال العلاقات الاجتماعية	٧٩,٧٦٣	٣٤١	٠,٢٣٤		
	المجال العلمي والمهني	١٧٤,١٠٩	٣٤١	٠,٥١١		
الكلي	مجال الشخصية	٤٣١٨	٣٤٩			
	مجال العلاقات الاجتماعية	٥١٩٦	٣٤٩			
	المجال العلمي والمهني	٢٧٣١	٣٤٩			

يتبين من الجدول (٨) وجود فروق دالة إحصائياً (ف = ٣,٨٤٤، α = ٠,٠٤٦) في الصورة الذهنية لدى أفراد الدراسة تعزى لمتغير الجنس على مجال الشخصية،

ولصالح الإناث، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهن (٤,٥٠)، في حين بلغ (٤,٢٨) لاستجابات الذكور. كما أشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الصورة الذهنية لدى أفراد الدراسة تعزى لمتغير الجنس على مجال العلاقات الاجتماعية، والمجال العلمي والمهني.وقد يعود السبب في ذلك إلى الإناث أكثر حساسية من الذكور للجوانب الشخصية والمتعلقة في قدرة المرشد على العطاء، والقدرة على حل المشكلات، وروح المبادرة، والشخصية المتزنة، حيث أن مثل هذه الخصائص تؤثر في شخصية الفتاة عندما تجد مرشداً نفسياً يتحلى بها على الصعيد الشخصي والمهني أيضاً، كما أن الإناث لديهم اهتمامات خاصة في الجوانب الشخصية. إضافةً أن الفتاة لا تستطيع الخروج من المنزل دون قيود فيواجهن صعوبات أكثر من الذكور لا سيما في فترة المراهقة، الأمر الذي يجعل الإناث يلجأن أكثر للمرشدات النفسيات أكثر من لجوء الذكور إلى المرشدين النفسين، مما ساهم في تكوين الصورة الذهنية الإيجابية. وقد التقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة سلامة (٢٠٠٤)، والخطيب وأحمد (٢٠٠١). بينما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسات: عبدالقادر (٢٠٠٧)، وسلهب (٢٠٠٧)، والمشهداني والمشهداني (٢٠٠٥)، والخليفي (٢٠٠٢)، والمحبوب (٢٠٠١).وقد أشارت نتائج التحليل الإحصائي في الجدول (٨) إلى وجود فروق دالة إحصائياً (ف = ٤,٠٢٧، α = ٠,٠٠٣) في الصورة الذهنية لدى أفراد الدراسة تعزى لمتغير المستوى الدراسي على مجال العلاقات الاجتماعية، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الصورة الذهنية لدى أفراد الدراسة تعزى لمتغير المستوى الدراسي على مجال الشخصية، والمجال العلمي والمهني. وقد استخدم اختبار شافييه للتعرف إلى مصادر هذه الفروق كما يظهر في الجدول (٩).

جدول (٩)

نتائج تحليل اختبار شافييه على مجال العلاقات الاجتماعية لمقياس الصورة الذهنية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

المستوى الدراسي		الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
أولى	ثانية	٠,٠٧	٠,٣٢٥
أولى	ثالثة	٠,٠٨	٠,٢٨١
أولى	رابعة	-٠,٠٢	٠,١٠٤
ثانية	ثالثة	٠,٠١	٠,٢٤٦
ثانية	رابعة	-٠,٠٩	×٠,٠٠٠
ثالثة	رابعة	-٠,١	×٠,٠١٣

يتبين من الجدول (٩) أن الصورة الذهنية لدى طلبة السنة الرابعة على مجال العلاقات الاجتماعية أعلى وبشكل دال إحصائياً من طلبة السنتين الثانية والثالثة، في حين لم تكن هنالك فروق دالة إحصائياً على باقي مقارنات متغير المستوى الدراسي. ويمكن تفسير ذلك إلى أن طلبة السنتين الثانية والثالثة لم يصلوا إلى مرحلة النضج العقلي التي يمكن أن يكون وصل إليها طلبة السنة الرابعة، إضافة إلى أن الطلبة في هذا المستوى يكونوا أكثر معرفة بعملية الإرشاد من حيث مهامها والأنشطة التي يمارسها المرشد النفسي. وقد اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسات: سلهب (٢٠٠٧)، والمحبوب (٢٠٠١)، والخطيب وأحمد (٢٠٠١). كما أوضحت نتائج التحليل الإحصائي في الجدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للتفاعل الثنائي بين الجنس والمستوى الدراسي على مجال الشخصية، ومجال العلاقات الاجتماعية، والمجال العلمي والمهني.

التوصيات

استناداً إلى ما توصل إليه الباحثون من نتائج في هذه الدراسة، فإنهم يوصون بالآتي: أن يتم اختيار المرشد في ضوء عدة اعتبارات ومعايير علمية ومهنية، وأن يكون لديه دافعية ذاتية قوية لمساعدة الطلبة على حل الكثير من المشكلات التي تواجههم، ولديه القدرة على تحمل المسؤولية والوفاء بمتطلبات مهنته كمرشد نفسي. الوقوف على العوامل التي من شأنها أن تساعد على خلق توجهات إيجابية لدى الطلبة الجامعيين نحو المرشد النفسي، والقضاء على تلك العوامل التي قد تؤدي إلى توجهات سلبية نحوه. محاولة تطوير دور المرشد النفسي بما يتماشى مع التغيرات الحديثة التي تمر بها الجامعة، وبما يتفق مع عصر الانفجار المعرفي الذي نعيشه. إقامة دورات تدريبية وورش عمل للمرشدين الجدد والقدامى لتدريبهم على كيفية القيام بمهامهم ومسؤولياتهم المختلفة، وكيفية التعامل مع مشكلات الطلبة المختلفة التي قد يواجهونها. حث المرشدين النفسيين على رفع مستواهم العلمي والأكاديمي. يجب على الجامعات وضع شروط قبول كالمعدل العالي في تخصص علم النفس والإرشاد النفسي لترفع من نظرة المجتمع لهذا التخصص. الاستفادة من مؤشرات الدراسة الحالية في إجراء دراسات مماثلة في التخصصات الجامعية الأخرى، وفي الجامعات الأخرى الرسمية والخاصة. اجراء دراسات مستقبلية تتناول متغيرات الجامعة التي تخرج منها المرشد، والقطاع التعليمي الذي كان ينتمي اليها المرشد في المرحلة الثانوية، ووضعه الاقتصادي، وحالته الاجتماعية، ومكان اقامته، وطبيعة قبوله في التخصص، وعلاقة هذه المتغيرات بتشكيل صورة المرشد.

المراجع

١. أحمد، محسن. (٢٠٠٤). الصورة الذهنية المدركة عن السلوك البيروقراطي: المظاهر–الأسباب–سبل المواجهة . رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

٢. بازرعه، محمود. (١٩٨٥). إدارة التسويق. القاهرة: دار النهضة العربية.

٣. الحوري، فالح والزيادات، ممدوح وعبابنة، هايل. (٢٠٠٩). إدارة الصورة الذهنية للمنظمات الأردنية في إطار واقع المسؤولية الاجتماعية: دراسة ميدانية في شركات الاتصالات الخلوية الأردنية. إدارة منظمات الأعمال: التحديات العالمية المعاصرة، المؤتمر العلمي الثالث، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة العلوم التطبيقية الخاصة، ٢٧ – ٢٩ نيسان ٢٠٠٩

٤. الخطيب، أحمد وأحمد، مروة. (٢٠٠١). دور المرشد الأكاديمي كما يراه طلبة جامعتي فيلادلفيا وإربد الأهلية في الأردن. مجلة اربد للبحوث والدراسات، ٣ (٢)، ١– ٣٢.

٥. الخليفي، ابراهيم. (٢٠٠٢). الصورة الذهنية عن المرشد النفسي في المجتمع الكويتي. مجلة العلوم التربوية، ٧١–١٠١.

٦. الرشيدي، بشير والسهل، راشد. (٢٠٠١). مقدمة في الإرشاد النفسي. الكويت: مكتبة الفلاح.

٧. سلامة، ناصر. (٢٠٠٤). أداء المرشد التربوي في المدارس الحكومية الثانوية في مدارس محافظة جنين من وجهة نظر كل من الإداريين والمعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

٨. سلهب، سامي. (٢٠٠٧). إدراك طلبة الجامعات الفلسطينية لدور المرشد النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

٩. الشلقاني، نشوى. (٢٠٠٠). دور قناة النيل الدولية في تشكيل صورة ذهنية عن مصر والمصريين لدى الأجانب المقيمين: دراسة مسحية. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.

١٠. الشيخ، صالح. (٢٠٠٩). تكوين الصورة الذهنية للشركات ودور العلاقات العامة فيها. سوريا: الأكاديمية السورية الدولية.

١١. عبدالقادر، رسمية. (٢٠٠٧). الصورة الذهنية عن المرشد التربوي في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين كما يدركها المديرون والمديرات فيها. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ٢١ (٣)، ٩١٩– ٩٥٤.

١٢. عجوة، علي. (٢٠٠٣). العلاقات العامة والصورة الذهنية. القاهرة: عالم الكتب.

١٣. عدلي العبد (٢٠٠٧). الإعلام المرئي الموجه للطفل العربي. مصر: دار الفكر العربي.

١٤. القاعود، أبراهيم. (٢٠٠٤). آراء الطلبة في جامعة اليرموك بواقع الإرشـاد الأكاديمي. ورقة بحثية غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

١٥. المحبوب، عبدالرحمن. (٢٠٠١). خصائص المرشد الأكاديمي كما يدركها طلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية)، ٢ (١)، ٣٣-٧٦.

١٦. المشهداني، أحمد والمشهداني، سكرين. (٢٠٠٥). خصائص المرشد الأكاديمي النموذج كما يدركها طلبة الدراسات العليا: دراسة ميدانية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦ (٤)، ١٧٢-١٩٨.

17. Ahsen، Akhter. (1999). Image and reality: eidetic bridge to art، psychology and therapy. Journal of Mental Imagery، 23 (2)، 115-.

18. Al-amri، F. & Brinson، J. (2005). Students' perceptions of mental health counseling in the United Arab Emirates (UAE). International Journal for the Advancement of Counseling، 4، 495512-.

19. Botta، Renee. (1998). Television image and adolescent girls، body image disturbance. Journal of Communication، 49 (2). 2241-.

20. Health، Robert. (1999). Just popping down to the shops for a pocket of image statements: A new theory of how consumers perceive brands. Journal of the Market Research Society، 41 (2)، 153169-.

21. Herr، Charles & Lapidus، Bulmberg. (1998). Nuclear Weapons Attitudes in Relation to Dogmatism، Mental Representation of Parents and Image of foreign enemy: Peace and conflict. Journal of Peace Psychology، 4 (1)، 5968-.

22. Kelly، Kathleen & Edward، Ruth. (1998). Image advertisements for alcohol products: Is their appeal associated with adolescents› intention to consume alcohol?. Adolescence، 33 (129)، 4759-.

23. Lomranz، Jacob. (1998). An image of aging and the concept of integration: Coping and mental health implications. In Lamranz Jacob et al (eds). Handbook of aging، and mental health: An integrative approach. New York: Plenum Press.

24. Miller، Stephen & Berry، Lisette. (1998). Brand salience versus brand image:

Two theories of advertising effectiveness. Journal of Communication، 38 (5)، 7782-.

25. Moussa، Suleiman. (1987). The Arab image in the New York Times 1916-1948. Gazzette، 40، 101120-.

26. Nelson، Kim & Putochristopher، P. (1998). Using image theory to examine value-laden decision: The case of the socially responsible consumer. In: Beach Lee Roy et al (eds). Image theory: Theoretical and empirical foundations. New Jersey: Lawrence، Erlbum Associates.

27. Rayn، James. (1998). Understanding racial/ethnic stereotyping in schools: From image to discourse. Alberta Journal of Educational Research، 44 (3)، 284301-.

28. Walker، Peter & Miles، Roger. (1999). The object-based representation of partially occluded surface in short-term visual memory: Evidence from image combination. Memory & Cognition، 27 (3)، 553560-.

29. Wantz، R.، & Firmin، M. (2011). Perceptions of Professional Counselors Survey of College Student Views. The Professional Counselor: Research and Practice، 1 (1)، 7181-.

30. Whichmann، Felix & Henning، Bruce. (1998). No role for motion blur in either motion detection or motion based on image segmentation. Journal of the Optical Society of America، 15 (2). 297306-.

الملحق رقم (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي الطالب عزيزتي الطالبة .....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يسعى الباحثون لإجراء دراسة حول صورة المرشد النفسي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة اليرموك، لذا يرجى منكم قراءة الفقرات الآتية ووضع إشارة (√) أمام العبارة التي تنسجم مع تصورك للمرشد النفسي، علماً أن الإجابات ستعامل بسرية لأغراض البحث العلمي فقط.

وشكراً جزيلاً لتعاونكم

الباحثون

الجزء الأول: المعلومات العامة

الجنس:	ذكر	أنثى		
المستوى الدراسي:	سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة

		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
	المجال الأول: مجال الشخصية					
١	يستطيع المرشد أن يتعامل مع المشاكل التي تصادفه					
٢	يمتلك المرشد شخصية متزنة					
٣	أشعر أن المرشد إنسان ناجح					
٤	يقيم المرشد نفسه ويعطيها حق قدرها					
٥	يمتلك المرشد روح المبادرة					
٦	يقدر المرشد على حل المشكلات الجامعية					
٧	أجد عمله مجدياً					
٨	يمتلك رؤى تطويرية					
٩	يشعر الآخرون بأهمية المرشد					
١٠	ثقته بنفسه عالية					
١١	يُعد المرشد نموذجاً يحتذي به الطلبة					
١٢	يتمتع بالقدرة على العطاء دون حدود					
١٣	يتخذ القرارات الفعالة في مجال عمله					
١٤	يتقبل النقد البناء بخصوص عمله					
١٥	يتعامل مع الأزمات الطارئة بثقة					
	المجال الثاني: مجال العلاقات الاجتماعية					
١	يمتلك المرشد شعوراً بعدم اليأس					
٢	يبدي المرشد تفاؤلاً حول المستقبل					
٣	يتمنى المرشد أن يغير جانباً من حياته					
٤	تسير حياة المرشد على النحو الذي يتمناه					
٥	يحافظ المرشد على ثباته وهدوئه الانفعالي					
٦	ترتسم على محياه الابتسامة					

		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
٧	يرفق المرشد بمن يتعامل معهم					
٨	يتحلى المرشد بالتسامح في المواقف المختلفة					
٩	يمتلك المرشد روح الدعابة والمرح					
١٠	يتقبل ضغوطات العمل دون تذمر					
١١	يحرص على بناء علاقات اجتماعية جيدة مع الآخرين					
١٢	يتابع احتياجات الطلبة ومشكلاتهم					
١٣	يتفاعل مع الزملاء والطلبة بإيجابية					
١٤	يفهم الآخرين كما هم لا كما يجب أن يكونوا					
١٥	يقيم علاقات اجتماعية مع مؤسسات المجتمع المحلي الاجتماعية					
المجال الثالث: المجال العلمي والمهني						
١	يلتزم المرشد بأخلاقيات المهنة					
٢	يحترم المرشد شخصية الآخرين بوجه عام					
٣	يمتاز المرشد بالمرونة في تعامله مع الآخرين					
٤	يتعاون المرشد مع الجميع في الجامعة					
٥	يهتم المرشد بالآخرين وتشغله قضاياهم					
٦	يلتزم المرشد بحفظ سرية وخصوصية مراجعيه					
٧	يتقن المرشد لغة الحوار والاستماع					
٨	يمتلك المرشد المقدرة على الإقناع					
٩	يستطيع المرشد أن يشجع المسترشد على التعبير عن نفسه					
١٠	يستطيع المرشد أن يثير دافعية المسترشد لتعديل سلوكه					
١١	يسعى المرشد لتطوير نفسه مهنياً					
١٢	يحاول المرشد أن يتغير نحو الأفضل					
١٣	يتصف المرشد بسعة إطلاعه العلمي والمهني					
١٤	يراعي المرشد الأسس النفسية للطلبة					
١٥	يحترم المرشد مهنته ويهتم بها					

إدراك معلمي التعليم العام لخبرات التدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم بمنطقة عسير

د. عمر علوان عقيل

قسم التربية الخاصة بجامعة الملك خالد

إدراك معلمي التعليم العام لخبرات التدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم بمنطقة عسير

د. عمر علوان عقيل

قسم التربية الخاصة بجامعة الملك خالد

ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على إدراك معلمي التعليم العام لخبرات التدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم في مدينة أبها بمنطقة عسير. وتكونت العينة من (١١٢) معلمًا ومعلمة، اختيروا بطريقة عشوائية من معلمي ومعلمات التعليم العام بأبها بمنطقة عسير. واعتمدت الدراسة على مقياس Teachers› Perceptions of Teaching Students with LD in Inclusive Classrooms (Lusk, Thompson & Daane, 2008). وقد قام الباحث بترجمته والتأكد من مناسبته للبيئة السعودية. وتم استخلاص النتائج باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية: التوزيع التكراري، والنسبي، والمتوسط الحسابي، معامل الارتباط، اختبار ت (t-test)، وتحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) وذلك للإجابة عن تساؤلات الدراسة. واستخلصت نتائج الدراسة أن خبرات معلمي ومعلمات التعليم العام نحو تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم متوسطة، وتشمل خبرات إيجابية، وأخرى سلبية. كما خلصت الدراسة إلى أن لمدة الخبرة التدريسية والحصول على دورات تدريبية وورش عمل تخصصية في مجال صعوبات التعلم تأثيرًا إيجابيًا على خبرات معلمي التعليم العام نحو تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث يُحسِّن ذلك من قدراتهم في توفير الخدمات المناسبة، ويمكنهم من مراعاة الفروق الفردية بينهم. وقدمت الدراسة الحالية عددًا من التوصيات والاقتراحات في هذا المجال.

Abstract

The current study aimed to determine the perceptions of general education teachers› experience in teaching students with learning disabilities in Abha. A sample of 112 male and female teachers was selected randomly from primary and elementary schools. For the purpose of the study, a scale (Teachers› Perceptions of Teaching Students with LD in Inclusive Classrooms) was translated and reviewed precisely before distribution. Validity and reliability of the scale were obtained. Statistic analysis used included mean, SD, correlation alpha, ANOVA, and T-test for answering the research questions. The results indicated that general education teachers› experience was fairly in the middle including positive and negative experiences. Also, there is an impact of length of teaching experience and whether participant had received training program about dealing with students with learning disabilities on experience of teaching LD students. Discussion and recommendations are also offered based on the findings of this study.

مقدمة

يقضي الطلاب ذوو صعوبات التعلم- في المملكة العربية السعودية جزءًا من وقتهم في غرفة المصادر(Resource(Room كأحد مستويات الدمج- يتلقون الدعم والمساعدة في القراءة والكتابة والرياضيات باستخدام استراتيجيات خاصة تساعدهم على الفهم والمتابعة. وتعرف هذه الخدمات باللغة الانجليزية pull out services. غير أن تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي يعد تحديًا كبيرًا وصعبًا على معلمي الصف بسبب نقص المهارات الأساسية التي لديهم للتعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وقد أشار (Westwood, 2003) إلى أن المهارات الأساسية التي ينبغي أن يتقنها معلم الصف لكي يتعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم تشمل: القدرة على إدارة الصف، والتركيز على المهارات الأكاديمية، والتشجيع والدعم، واستخدام استراتيجيات تدريس متنوعة مناسبة لقدرات الطلاب ذوي صعوبات التعلم. كما يجب أن يتقن معلم الصف الذي يتعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم القدرة على متابعة أداء الطلاب وتحقيق الأهداف، وإعطاء التغذية الراجعة feedback عن أداء الطلاب، والقدرة على استخدام الأسئلة المناسبة للتحقق من فهم الطلاب وقدرتهم على التعليم، وأخيرًا مراعاة الفروق الفردية سواء بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم أنفسهم أو العاديين. وإذا ما تمت مقارنة هذه المهارات مع البرامج الأكاديمية في الجامعات السعودية لإعداد معلمي التعليم العام، نجد أن الفجوة كبيرة وتحتاج هذه البرامج إلى تطوير وتحديث لتأهيل معلمي التعليم العام بحيث يكونون قادرين على التعامل مع فئات التربية الخاصة المختلفة في الصف العادي، وبناءً على ما سبق، فإن الحاجة تبدو ماسة لدراسة مدى إدارات معلمي التعليم العام لخبرات التدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم للوقوف على النقاط التي تحتاج إلى تطوير وتحسين، وما يرتبط بها من متغيرات لدى عينة من معلمي ومعلمات التعليم العام بالمرحلة الابتدائية بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة

يواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم عدد من الصعوبات الأكاديمية، وبسبب هذه الصعوبات فإنهم يقضون عددًا من الحصص الدراسية في الأسبوع لدى معلم صعوبات التعلم في غرفة المصادر لتلقي الدعم والمساعدة وخاصة في الرياضيات والقراءة والكتابة. غير أن تعاملهم وتواجدهم في الصف العادي أكثر بكثير من تواجدهم في

غرفة المصادر، ويقوم معلم الصف بتدريسهم كل المقررات الدراسية والتي من ضمنها القراءة والكتابة والرياضيات والتي تتطلب العديد من المهارات الأساسية للمعلم للتعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وبسبب قصور هذه المهارات لدى معلمي التعليم العام، فإن بعض منهم قد يواجهون العديد من المشكلات والصعوبات التي تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية وجودة التعليم والتعلم، وإكساب الطلاب ذوي صعوبات التعلم المهارات والمعلومات التي تساعدهم في الحصول على التحصيل الدراسي الجيد. وفي ضوء ما سبق، تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الكشف عن إدراك معلمي التعليم العام لخبرات التدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمنطقة عسير. وبالتحديد فإن الدراسة الحالية تبحث في الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما إدراك معلمي التعليم العام لخبرات التدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم بالصف العادي ؟
- هل يختلف إدراك معلمي التعليم العام لخبرات التدريس لللطلاب ذوي صعوبات التعلم باختلاف النوع ؟
- هل يختلف إدراك معلمي التعليم العام لخبرات التدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم باختلاف سنوات الخبرة التدريسية؟
- هل يختلف إدراك معلمي التعليم العام لخبرات التدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم بحضور ورشة عمل أو دورة تدريبية حول صعوبات التعلم؟
- هل المؤهل الدراسي لمعلمي التعليم العام يؤثر على إدراكهم لخبرات التدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم؟

أهمية الدراسة

بمراجعة للتراث البحثي السابق، حسب ما توفر لدى الباحث، في مجال خبرات معلمي التعليم العام نحو تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم والمتغيرات التي تتبع ذلك، وجد الباحث أن معظم الدراسات العربية تركز بشكل كبير على مدى فعالية الدمج الكامل (بشكلٍ عام) ونجاحه للطلاب ذوي صعوبات التعلم مع قصور واضح في الدراسات التي تهتم بخبرات معلمي التعليم العام نحو تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم خاصة أن معلم الصف هو الركيزة الأساسية لنجاح الدمج الكامل للطلاب ذوي صعوبات التعلم. تبرز أهمية الدراسة الحالية في أن مدى نجاح الطلاب ذوي الصعوبات

أكاديميًا وتقبلهم الاجتماعي يرتبط بشكل كبير بخبرة المعلم، فإذا كانت هذه الخبرة جيدة أثرت بشكل إيجابي على مستوى التحصيل الدراسي للطلاب ذوي صعوبات التعلم وعلى الناحية الاجتماعية لهم (Paris, 2000). لذا، تعد الدراسة الحالية إضافة لرصيد الدراسات التي تقيِّم الدمج بصفة خاصة من ناحية قدرة المعلم على التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم، فضلاً عن تقديمها لمقياس مناسب لقياس خبرات معلمي التعليم العام نحو تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

الهدف من الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على إدراك معلمي التعليم لخبرات التدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم وعلاقته بعدد من المتغيرات مثل النوع، والخبرة التدريسية، والمؤهل الدراسي.

حدود الدراسة

تحددت الدراسة الحالية بموضوعها والذي يتمثل في دراسة مدى إدراك معلمي التعليم العام لخبرات التدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وبحدودها المكانية بمنطقة عسير، وبحدودها الزمنية من الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ، كما تحددت الدراسة الحالية بأدواتها ومنهجها.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يقصد بمعلم التعليم العام هنا هو المعلم الذي يقوم بتدريس جميع المقررات الدراسية للطلاب -خاصة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية - أو المعلم الذي يقوم بتدريس مقرر واحد فقط ضمن اختصاصه مثل معلم الرياضيات أو العلوم أو اللغة العربية.ويعد معلم التعليم العام عنصرًا أساسيًا في عملية نجاح الدمج لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ويعول عليه الكثير من المهام والمسؤوليات تجاه الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالإضافة إلى ما يتلقاه الطالب من دعم ومساندة من غرفة المصادر (Florien, 1998). وحيث إن نسبة كبيرة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى دعم ومساندة في المهارات الأكاديمية الأساسية، وأيضًا دعم ومساندة تجاه الاضطرابات السلوكية والانفعالية التي قد يعاني بعض الطلاب ذوي صعوبات التعلم منها. وعليه فإن العديد من معلمي التعليم العام يُظهرون درجات متفاوتة من المقاومة وعدم رضاهم تجاه التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم في فصولهم الدراسية،

وذلك بسبب تحملهم أعباء إضافية تتمثل في التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم سواء من الناحية الأكاديمية أو الناحية الانفعالية السلوكية (Westwood & Graham, 2003). ويعمل معلمو التعليم العام الذين يقومون بتعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم على إظهار نوع من المقاومة في تغيير أساليب تدريسهم وتكيف المنهج الدراسي ليواكب احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وبالتالي تأثير ذلك سلبيًا على التحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم (الحديدي، ٢٠٠٣). ولخصت (Konza, 2008) العوامل والمتغيرات التي يمكن أن تؤثر على خبرات معلمي التعليم العام نحو تدريس الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة – ومنهم الطلاب ذوي صعوبات التعلم- فيما يلي: ضعف التواصل مع معلم صعوبات التعلم في غرفة المصادر، ونقص المهارات التدريسية الأساسية لدى معلمي التعليم العام للتعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ونقص تدريب معلمي التعليم العام في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة. وقد أشارت (Ewing, 2002) إلى أن ثلث معلمي التعليم العام حديثي التخرج – الذين فرض عليهم التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة – قدموا استقالاتهم من العمل أو قدموا طلبات لتغيير مهنتهم. كما شملت دراسة أخرى -بالإضافة لمعلمي التعليم العام - مدراء المدارس (School Principals) ، الأخصائي النفسي، المرشد الطلابي وأوضحت النتائج أنهم أقل تفاؤلاً بنجاح دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارسهم وفي فصولهم الدراسية (Masnsett & Semmel, 1997). وأشارت نتائج دراسة (Bartak & Fry, 2004) في استراليا إلى أن خبرات معلمي التعليم العام نحو تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة كانت سلبية ومحدودة. وتوصلت (Jahnukainen & Korhonen, 2003) في فنلندا إلى نتائج متشابهة مع ما توصلت إليه الدراسة الاسترالية. وقام (Scruggs & Mastropieri, 1996) بمراجعة دراسات عديدة باستخدام طريقة meta-analysis ، وشملت عينة الدراسة ١٠٥٠٠ من معلمي التعليم العام من الرجال والنساء، وأشارت النتائج إلى أن ثلثي أفراد العينة لم يتم تأهيلهم للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية. وبالتالي، فإن خبراتهم نحو التعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة كانت غير مرضية. كما أشار العديد من أفراد العينة إلى أن السياسات التربوية لا تأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات الفعلية لمعلمي التعليم العام عند دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في فصولهم الدراسية. كما أشار العديد من أفراد العينة - أيضًا - أن الواجب على معلم غرفة المصادر (معلم صعوبات التعلم) أن

يكون له دور أكبر في تثقيفهم عن كيفية التعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وذهب البعض من أفراد العينة إلى أن التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة يقع ضمن مسؤوليات غرفة المصادر تحديدًا وليس على معلمي التعليم العام.وأشارت نتائج دراسة (Jobling & Moni, 2004) إلى أن بعض معلمي التعليم العام لا يرون أنهم مسؤولون عن الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وأن التعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية يقع ضمن مسؤوليات معلمي التربية الخاصة ضمن غرفة المصادر، ويتمثل الهدف من دمجهم مع الطلاب العاديين في تحسين وتطوير مهاراتهم الاجتماعية فقط. وأشارت نتائج دراسة (Criswell, 1993) إلى أن ٢١٪ فقط من معلمي التعليم العام المشاركين في الدراسة لا يعرفون أهمية تكييف المنهج ليراعي الاحتياجات الفردية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وأن ذلك يقع ضمن مهامهم ومسؤولياتهم. وقد أشارت نتائج دراسة (Carroll, Forline & Jobling, 2003) إلى أن الخبرات غير المرضية – ومنها الإحساس بالاحتراق الذاتي Burning out– لدى العديد من معلمي التعليم العام قد يعود بالدرجة الأولى إلى ضعف تأهيلهم – أثناء دراستهم الجامعية –في التعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع العديد من الدراسات الأخرى في أن المعلمين الذين حصلوا على تدريب ميداني (Practicum) أثناء دراستهم الجامعية أو بعدها في مدارس يدمج بها طلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة كانوا أكثر كفاءةً وأداءً وتقبلاً للطلاب المعاقين من الذين حصلوا على تدريب ميداني في مدارس عادية ليس بها طلاب من ذوي الإعاقة (Avramidis, 2002 ; Reber, 1995).

إجراءات الدراسة

يشتمل هذا الجزء من الدراسة على وصف الإجراءات المستخدمة من حيث منهج الدراسة وتحديد مجتمع الدراسة، وعينتها، والأداة المستخدمة وخطوات تطويرها، والأساليب الإحصائية التي استخدمها الباحث للإجابة عن تساؤلات الدراسة.

منهج الدراسة

يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي (Descriptive Research) وذلك لمعرفة مدى إدراك معلمي التعليم العام لخبرات التدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم وبعض المتغيرات المرتبطة بها.

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التعليم العام بالمرحلة الابتدائية بمدينة أبها بمنطقة عسير ، وذلك خلال السنة الدراسية ١٤٣٣/١٤٣٤هـ، وأجريت هذه الدراسة على عينة تم اختيارها بالطريقة العشوائية، وقد روعي في اختيار العينة متغيرات الدراسة من حيث النوع، الخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي. ويوضح جدول (١) وصفًا لعينة الدراسة.

جدول (١)

توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية ٪	المجموع
النوع	ذكر	٨٦	٧٦,٨	١١٢
	أنثى	٢٦	٢٣,٢	
الخبرة التدريسية	عشر سنوات فأقل	٣٢	٢٨,٦	
	أكثر من ١٠ سنوات	٨٠	٧١,٤	
مدى التعاون مع معلم صعوبات التعلم	دائماً	٦٧	٥٩,٨	
	أحياناً	٢٠	١٧,٩	
	أبداً	٢٤	٢١,٤	
دورة تدريبية في مجال صعوبات التعلم	نعم	٣١	٢٧,٧	
	لا	٨٠	٧١,٤	
المؤهل العلمي	دبلوم	٣٧	٣٣	
	بكالوريوس	٧٢	٦٤,٣	
	دراسات عليا	٣	٢,٧	

أدوات الدراسة

استخدم الباحث مقياس Teachers› Perceptions of Teaching Students with LD in Inclusive Classrooms الذي أعده لوسك وآخرون (Lusk, Thompson & Daane, 2008) كأداة للإجابة عن أسئلة البحث، وللتعرف على إدراك معلمي التعليم العام لخبرات التدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم، ويتكون المقياس في نسخته الأصلية من ١٦ فقرة، ويحتوي على عبارتين سلبيتين (٨، ١٣) تم التعامل معهما إحصائيًا قبل البدء في تحليل البيانات. وقد قام لوسك وزملاؤه بحساب صدق وثبات المقياس في نسخته الأصلية. وأشارت النتائج إلى أن قيمة ألفا كرونباخ Cronbach›s Alpha (٨٧.) والتي

تعتبر جيدة. ويعتمد المقياس على أسلوبليكرتذيالتدريجالرباعي تتمالإجابةعنهامنخلال اختيار الرقم المناسب ١-٤ بحيثيمثلالرقم(١) لا أوافق بشدة والرقم (٤) أوافق بشدة. وتتدرج الدرجة الكلية للمقياس من ١٦-٦٤ درجة بحيث تمثل ٦٤ خبرات إيجابية بينما ١٦ خبرات سلبية نحو تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

إعداد المقياس:

أولا: ترجمة المقياس: تمت ترجمة المقياس إلى اللغة العربية باستخدام طريقة (Brislin, 1970)، وذلك قبل اعتماده بصورته النهائية باتباع الخطوات التالية: (١) تمت ترجمة النسخة الإنجليزية إلى النسخة العربية، وذلك باستخدام مترجمين مستقلين ومقارنة الترجمتين للوصول إلى نسخة أولية متفق عليها. (٢) تمت مراجعة النسخة الأولية من الناحية اللغوية والقواعد وغيرها. (٣) تم ترجمة النسخة العربية بصورتها الأولية إلى اللغة الإنجليزية مرة أخرى للتأكد من دقة الترجمة وتناسق المرادفات وعدم اختلاف الترجمة بين النسخة الإنجليزية والعربية. (٤) تم اختبار المقياس على عينة استطلاعية من الطلاب للتأكد من مناسبة الترجمة ووضوحها.

ثانيا: إعداد المقياس علي البيئة السعودية:تم تطبيق المقياس في نسخته الأولية على عينة استطلاعية قوامها ٤٠ فردًا من معلمي التعليم العام تم استبعادهم فيما بعد من العينة الأساسية لهذا البحث. وتم استخلاص النتائج التالية:

١-صدق المقياس: (أ) الصدق الظاهري (Face Validity): تم عرض المقياس على ٥ من المحكمين المختصين من أعضاء هيئة التدريس بقسمي التربية الخاصة وعلم النفس التربوي بكلية التربية – جامعة الملك خالد، وتم اطلاعهم على الهدف من الدراسة والعينة التي سيتم استخدامها وطبيعة العينة وخصائصها. وقد أوضحت نتائج هذه الخطوة على اتفاق المحكمين على ملاءمة فقرات المقياس للبيئة السعودية ومناسبته لاستخدامه مع معلمي التعليم العام. وتم إعادة صياغة بعض الفقرات بناءً على الملاحظات والاقتراحات التي أبداها بعض المحكمين. وجاءت نسبة الاتفاق بين المحكمين ٩٤ ٪. (ب) صدق الاتساق الداخلي: تم حساب قيمة ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس وجاءت جميع قيم الارتباط دالة عند مستويي (٠,٠٥ ، ٠,٠١) ويوضح جدول (٢) نتائج ذلك.

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجات فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس

م	الفقرة	ارتباطها مع الدرجة الكلية
١	أشعر بالارتياح عندما أتعاون مع معلم صعوبات التعلم حول احتياجات الطلاب التعليمية	٣١٣.*
٢	يزداد مستوى تقدير الذات عند طلاب صعوبات التعلم عندما يتم تعليمهم بشكل كامل في الفصول الدراسية العادية بدلا من غرفة المصادر	٥٣٦.**
٣	لا ينخفض مستوى التحصيل الدراسي للطلاب العاديين عندما يدرس معهم الطلاب ذوو صعوبات التعلم في نفس الفصل	٣٣٥.*
٤	توجد مصادر ووسائل كافية في الفصل العادي لمساعدة الطالب ذوي صعوبات التعلم لتجاوز مشاكله التعليمية	٤٩٣.**
٥	من خلال خبراتي فإن معلمي صعوبات التعلم يقدمون دعمًا كافيًا للطلاب ذوي صعوبات التعلم عندما يدرسون في الصفوف العادية	٤٠٩.**
٦	يستفيد الطلاب ذوو صعوبات التعلم عندما يتم تدريسهم في الصف العادي طول اليوم بشكل أفضل من تدريسهم في غرفة المصادر	٥٦٠.**
٧	يقل الوقت الذي أبذله في تحديد أهداف المنهج عندما يدرس الطلاب ذوي صعوبات التعلم طول اليوم في الصفوف العادية	٤٧٣.**
٨	أقضي وقتًا طويلاً في الصف الدراسي لضبط المشكلات السلوكية للطلاب ذوي صعوبات التعلم.	٣٥٩.*
٩	لدى معلمي الصفوف المهارات والمعرفة الكافية لتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي.	٤٣٠.**
١٠	لدي الوقت الكافي لتعديل المنهج ليواكب احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	٦٧٢.**
١١	دراستي في الكلية ساهمت في إعدادي لتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي.	٦٠٠.**
١٢	تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي هو حق من حقوقهم.	٣٤٣.*
١٣	لا أشعر بالارتياح عندما أريد أن أطبق بعض الخطط الخاصة بالطلاب ذوي صعوبات التعلم عندما يتم تدريسهم طول الوقت في الصفوف العادية.	٤٠٩.**
١٤	لا يشعر الطالب ذو صعوبات التعلم بإعاقاته مثل كونه أبكم أو مختلفًا أو فاشلاً عندما يدرس طول الوقت في الصفوف العادية.	٣١٦.*
١٥	أتحمل مسؤولية أساسية عن مستوى التحصيل الدراسي لجميع الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم في الصف.	٥٧٠.**
١٦	يشعر الطلاب ذوو صعوبات التعلم بالانتماء عندما يوضعون في الصف العادي فقط.	٧٠٥.**

* قيم دالة عند مستوي دلالة (٠,٠٥) ** قيم دالة عند مستوي دلالة (٠,٠١)

٢-ثبات المقياس: (أ) ثبات ألفا كرنباخ: تحقق الباحث من ثبات المقياس، وذلك باستخراج الاتساق الداخلي للمقياس بدلالة الفقرة بحساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach›s Alpha) كمؤشر على درجة ثبات المقياس ككل حيث لا يحتوي المقياس على أبعاد. وجاءت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس (٠,٧٤) وهي درجة ثبات مطمئنة. (ب) ثبات التجزئة النصفية: تم تقسيم درجات العينة الاستطلاعية على العبارات إلى درجات خاصة بالأسئلة الزوجية ودرجات خاصة بالأسئلة الفردية وأشارت النتائج إلي توافر درجة مطمئنة لثبات المقياس. ويوضح جدول (٣) نتائج ذلك.

جدول (٣)

ثبات التجزئة النصفية

ثبات ألفا	الجزء الأول	قيمة الفا	٠,٦٣٥
		عدد العبارات	٨
	الجزء الثاني	قيمة الفا	٠,٦٤٦
		عدد العبارات	٨
	عدد عبارات المقياس		١٦
الارتباط بين الجزأين			٠,٤٨٧
تصحيح الارتباط بمعادلة سبير مان براون			٠,٦٥٥
درجة الثبات بمعمل جتمان			٠,٥٩٥

وبناءً على ما تجمع لدى الباحث من دلالات ثبات، وما تحقق من صدق المحتوى باستخدام المنهجية العلمية في الترجمة وجمع المعلومات والبيانات وتحليلها إحصائيًا، فإن هذا المقياس بصورته الحالية يعتبر مقبولاً لأغراض هذا البحث وجاهزًا للتطبيق على أفراد العينة.

إجراءات التطبيق: بعد الانتهاء من ترجمة المقياس والحصول على دلالات صدق وثبات مرضية، تم مخاطبة الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة عسير بخطاب يوضح الغرض من الدراسة وأهدافها، والتعليمات الخاصة بتطبيق المقياس. وقد حصل الباحث على موافقة الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة عسير لتطبيق المقياس على مجتمع الدراسة؛ حيث تم إرسال المقياس مع تعليمات التطبيق إلى المدارس التي تم اختيارها عشوائيًا ضمن مدارس مدينة أبها بمنطقة عسير التعليمية.

المعالجة الإحصائية: بالنسبة للأسئلة المغلقة والتي تتطلب إجابة محددة Closed-ended questions تم استخراج درجة كلية لكل فرد من أفراد العينة وذلك بجمع الدرجات على جميع فقرات الاختبار، وحيث إن المقياس رباعي متدرج (١،٢،٣،٤) فإن أعلى درجة ممكنة على الاختبار هي (٦٤) تعكس خبرات ايجابية وأدنى درجة (١٦) وتعكس خبرات سلبية. وقام الباحث أيضًا بتحديد درجة تمثل حدًا للكفاية يرتضيه الباحث ليكون معيارًا لمستوى خبرات معلمي التعليم العام، وقد تم تقسيم الاستجابات المتوقعة على الاختبار التدرج الرباعي (١،٢،٣،٤) إلى ثلاث فئات: الفئة الأولى (١,٠٠-١,٩٩) وتدل على خبرات سلبية ، الفئة الثانية (٢,٠٠-٢,٩٩) وتدل على خبرات متوسطة، الفئة الثالثة (٣,٠٠-٤,٠٠) وتدل على خبرات ايجابية. وبالنسبة للأسئلة المفتوحة Open-ended questions في آخر المقياس تم سؤال أفراد العينة عن أي ملاحظات إضافية حول الخبرات في التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وقد أعطي هذا السؤال لإتاحة الفرصة لأفراد العينة لإضافة ما يرونه مهمًا بهذا الشأن. ويوجد العديد من الإجراءات والأساليب للتعامل مع الأسئلة المفتوحة تعتمد على نوعية الأسئلة والهدف من الدراسة كما أشار إلى ذلك Strauss and Corbin (١٩٩٠). وقد أختار الباحث أحد هذه الأساليب لمناسبته للدراسة الحالية وهو ما يعرف بالمقارنة الثابتة Constant Comparison. ويضم هذا الأسلوب ثلاث خطوات أساسية تتلخص في التالي: ١) ترميز جميع الاستجابات المفتوحة برمز خاص، ٢) جمع المتشابه من الاستجابات ووضعها في مجموعات مستقلة، ٣) تسمية هذه المجموعات. وسيتم استعراض النتائج تباعاً مع كل سؤال من أسئلة البحث حسب مناسبته. كما استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية: التوزيع التكراري، والنسبي، والمتوسط الحسابي، معامل الارتباط، اختبارت (t-test)، وتحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) وذلك للإجابة عن تساؤلات الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما إدراك معلمي التعليم العام لخبرات التدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم بالصف العادي؟ وللإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات والتكرارات على جميع الفقرات والدرجة الكلية وحساب المتوسط الإجمالي للدرجة الكلية على المقياس، ويوضح جدول (٤) نتائج ذلك.

جدول (٤)

التكرار والنسبة المئوية لاستجابات أفراد العينة على جميع فقرات المقياس

الفقرات	لا أوافق بشدة		لا أوافق		موافق		موافق بشدة	
	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪
أشعر بالارتياح عندما أتعاون مع معلم صعوبات التعلم حول احتياجات الطلاب التعليمية	٢	١,٨	٥	٤,٥	٥٠	٤٤,٦	٥٥	٤٩,١
يزداد مستوى تقدير الذات عند طلاب صعوبات التعلم عندما يتم تعليمهم بشكل كامل في الفصول الدراسية العادية بدلا من غرفة المصادر	٤	٣,٦	٢٨	٢٥	٥٦	٥٠	٢٤	٢١,٤
لا ينخفض مستوى التحصيل الدراسي للطلاب العاديين عندما يدرس معهم الطلاب ذوي صعوبات التعلم في نفس الفصل	٥	٤,٥	٢٣	٢٠,٥	٤٧	٤٢	٣٧	٣٣
توجد مصادر ووسائل كافية في الفصل العادي لمساعدة الطالب ذوي صعوبات التعلم لتجاوز مشاكله التعليمية	٢٢	١٩,٦	٣٨	٣٣,٩	٣٥	٣١,٣	١٧	١٥,٢
من خلال خبراتي فان معلمي صعوبات التعلم يقدمون دعما كافيا للطلاب ذوي صعوبات التعلم عندما يدرسون في الصفوف العادية	٩	٨	٣٤	٣٠,٤	٤٣	٣٨,٤	٢٦	٢٣,٢
يستفيد الطلاب ذوي صعوبات التعلم عندما يتم تدريسهم في الصف العادي طول اليوم بشكل أفضل من تدريسهم في غرفة المصادر	٩	٨	٣١	٢٧,٧	٤٧	٤٢	٢٥	٢٢,٣
يقل الوقت الذي ابذله في تحديد أهداف المنهج عندما يدرس الطلاب ذوي صعوبات التعلم طول اليوم في الصفوف العادية	١٠	٨,٩	٤٠	٣٥,٧	٥٢	٤٦,٤	١٠	٨,٩

الفقرات	لا أوافق بشدة		لا أوافق		موافق		موافق بشدة	
	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪
أقضي وقتاً طويلاً في الصف الدراسي لضبط المشكلات السلوكية للطلاب ذوي صعوبات التعلم.	١٩	١٧	٦٢	٥٥,٤	٢٥	٢٢,٣	٦	٥,٤
لدى معلمي الصفوف المهارات والمعرفة الكافية لتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي.	١٠	٨,٩	٥٣	٤٧,٣	٤١	٣٦,٣	٨	٧,١
لدي الوقت الكافي لتعديل المنهج ليواكب احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	٢١	١٨,٨	٥٢	٤٦,٤	٣٥	٣١,٣	٣	٢,٧
دراستي في الكلية ساهمت في إعدادي لتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي	٢٠	١٧,٩	٤٢	٣٧,٥	٣٦	٣٢,١	١٤	١٢,٥
تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي هو حق من حقوقهم	٧	٦,٣	١٦	١٤,٣	٦٢	٥٥,٤	٢٧	٢٤,١
لا اشعر بالارتياح عندما أريد ان أطبق بعض الخطط الخاصة بالطلاب ذوي صعوبات التعلم عندما يتم تدريسهم طول الوقت في الصفوف العادية	١٨	١٦,١	٦٣	٥٦,٣	٢٧	٢٤,١	٤	٣,٦
لا يشعر الطالب ذوي صعوبات التعلم الإحساس بإعاقاته مثل كونه أبكما أو مختلفا أو فاشلا عندما يدرس طول الوقت في الصفوف العادية	٧	٦,٣	٢٣	٢٠,٥	٦٧	٥٩,٨	١٥	١٣,٤
أتحمل مسؤولية أساسية عن مستوى التحصيل الدراسي لجميع الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم في الصف	٧	٦,٣	٢٨	٢٥	٦٠	٥٣,٦	١٧	١٥,٢
يشعر الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالإنتماء عندما يوضعون في الصف العادي فقط	٢	١,٨	٢٢	١٩,٦	٦١	٥٤,٥	٢٧	٢٤,١

ويلاحظ من جدول (٤) أن الإجابات عن بعض الفقرات أظهرت بعض الخبرات السلبية والإيجابية لدى معلمي التعليم العام نحو تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم. فمثلاً من الخبرات السلبية ما أجاب أفراد عليه ٤٧,٤٪ من أفراد العينة للفقرة رقم (٩) « لدى معلمي الصفوف المهارات والمعرفة الكافية لتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي»، و (٤٦,٤٪) من أفراد العينة للفقرة رقم (١٠) « لدي الوقت الكافي لتعديل المنهج ليواكب احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم» و (٤٦٪) من أفراد العينة للفقرة رقم (٧) « يقل الوقت الذي ابذله في تحديد أهداف المنهج عندما يدرس الطلاب ذوي صعوبات التعلم طول اليوم في الصفوف العادية». ومن أمثلة الخبرات الإيجابية لدى معلمي التعليم العام نحو تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم ما أجاب ٥٠٪ من أفراد العينة للفقرة رقم (٢) « يزداد مستوى تقدير الذات عند طلاب صعوبات التعلم عندما يتم تعليمهم بشكل كامل في الفصول الدراسية العادية بدلا من غرفة المصادر» و (٥٥٪) للفقرة رقم (١٢) « تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي هو حق من حقوقهم»، وتعكس هذه الفقرات خبرات ايجابية ورغبة جيدة في التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

جدول (٥)

المتوسط للعينة على المقياس ككل مع الانحراف المعياري

حجم العينة	المتوسط	الإنحراف المعياري
١١٢	٢,٦٨	.٤٠

ويبين جدول (٥) أن متوسط درجات العينة على المقياس (٢,٦٨) وهو ما يشير إلى أن خبرات معلمي التعليم العام نحو تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم تقع ضمن الخبرات المتوسطة حسب توزيع الفئات التي تم الإشارة لها سابقًا. وتدعم هذه النتيجة الاستجابات المفتوحة لأفراد العينة، حيث تم توزيع الإجابات إلى ثلاث مجموعات رئيسة:

١. **الدمج وتطبيقاته:** «يفضل دمج الطلاب ذوي صعوبات التعلم ولكن ليس دمجًا كاملاً فهم بحاجة إلى خدمات غرفة المصادر كداعم أساسي لهم» ؛ «أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم لا يستفيدون من الدراسة في الفصل العادي بل يجب إلحاقهم بغرفة المصادر فقط»؛ «لا ينبغي تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في غرفة المصادر بل في الصف العادي أسوة بأقرانهم العاديين»؛ «لا

يستفدن الطالبات ذوات صعوبات التعلم من الدراسة في الصف العادي بسبب عدم مناسبة المنهج الدراسي وطرق التقييم والتدريس»؛

٢. **التجهيزات المدرسية والمتخصصين:** » تخصيص وقت إضافي وحصص أكثر لهم»؛ « توفير الوسائل التعليمية والمساعدة للطلاب ذوي صعوبات التعلم ليسهل تدريسهم ومتابعتهم في الفصل العادي»؛ «يجب توفير وسائل تعليمية للطالبات ذوات صعوبات التعلم في الفصول العادية وليس في غرفة المصادر حيث ان تعلمهن في غرفة المصادر يزيد من الحالات سوءًا وعدم الثقة بالنفس والخجل والشعور بالوحدة»؛ «قلة الكوادر المؤهلة للتعامل مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم».

٣. **التوعية والتدريب:** » على إدارة التربية الخاصة توفير تخصيص وتكثيف البرامج والدورات التدريبية حول صعوبات التعلم»؛ « مشاركة معلم صعوبات التعلم في التدريس داخل الفصل العادي ولا يقتصر فقط دوره في غرفة المصادر»؛ «عدم مراعاة الفروق الفردية للطالبات ذوات صعوبات التعلم»؛ « عدم توعية المعلمات بطرق المناسبة للتعامل مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم».

السؤال الثاني: هل يختلف إدراك معلمي التعليم العام لخبرات التدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم باختلاف النوع؟وللإجابة عن هذا السؤال تم مقارنة متوسطات الدرجات على المقياس وذلك باستخدام اختبار ت (t-test) وذلك لمقارنة مستوى خبرات معلمي ومعلمات التعليم العام نحو تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وأيضا البحث عما إذا كان الفرق بين المجموعتين دال إحصائيًا. ويوضح جدول (٦) نتائج ذلك.

جدول (٦)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات إدراك معلمي التعليم العام لخبرات التدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم

مستوى الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	المجموعة
غير دالة	٠,٧١	٠,٦٢	٢,٦٣	٨٦	معلمون
		٠,٤٦	٢,٧٣	٢٦	معلمات

ويتضح من جدول (٦) أن قيمة (ت) غير دالة إحصائيًا. وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات معلمي ومعلمات التعليم العام. ويشير ذلك

إلى أن كلاً من المعلمين والمعلمات في التعليم العام لديهم خبرات متساوية سواء أكانت إيجابية أم سلبية نحو تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وقد يعود السبب في عدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات إلى تشابه برامج إعدادهم في المرحلة الجامعية من حيث محتوى المقررات والتدريب الميداني والخطط الدراسية بشكلٍ عام وبالتالي عدم وجود اختلاف في الخبرات التي يواجهونها عند تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم وهو ما ينطبق أيضاً على الأسئلة المفتوحة من حيث تشابه الملاحظات والإجابات بين المعلمين والمعلمات، ويعزو الباحث -أيضاً -عدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات إلى أن النظام التربوي والسياسة التعليمية والبيئة التربوية بالمملكة العربية السعودية لا تفرق بين مدراس البنين والبنات من حيث تطبيق اللوائح والتعليمات الصادرة من وزارة التربية والتعليم، حيث تؤكد ذلك جميع اللوائح والأنظمة وتوحيدها لجميع العاملين والعاملات في مجال التعليم العام بشكلٍ عام أو التربية الخاصة على وجه الخصوص وحثها على اتقان العمل والرقي بالعمليةً التعليمية والتمتع بالأخلاق الحميدة ومساواة الحقوق بين الجنسين وتوفير الخدمة المناسبة سواء للبنين أو البنات.

السؤال الثالث: هل يختلف إدراك معلمي التعليم العام لخبرات التدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم باختلاف سنوات الخبرة التدريسية؟وللإجابة عن السؤال الثالث تم مقارنة متوسطات الدرجات على المقياس وذلك باستخدام اختبار ت (t-test) وذلك لمقارنة مستوى خبرات معلمي العام نحو تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم بناءً على مدة الخبرة التدريسية وأيضا البحث عما إذا كان الفرق بين المجموعتين دال إحصائيًا . ويوضح جدول (٧) نتائج ذلك.

جدول (٧)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطيدرجات إدراك معلمي التعليم العام لخبرات التدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم باختلاف سنوات الخبرة التدريسية

مستوى الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	سنوات الخبرة
٠,٠٥	.١٠	.٨٢	٢,٤٧	٣٢	أقل من عشر سنوات
		٠,٤٥	٢,٧٢	٨٠	أكثر من عشر سنوات

يتضح من جدول (٧) أن قيمة (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي الخبرة التدريسية. وذلك لصالح سنوات الخبرة

أكثر من عشر سنوات. وهذا يعني أن الخبرة التدريسية تؤثر على مستوى خبرات المعلمين والمعلمات نحو تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وكان متوسط أفراد العينة الذين لديهم خبرة أقل من عشر سنوات (٢,٤٧) ومتوسط أفراد العينة التي تزيد خبرتهم التدريسية عن عشر سنوات (٢,٧٢) وهو أكبر من متوسط أفراد العينة التي تقل خبرتهم التدريسية عن عشر سنوات. ولمعرفة حجم الأثر (Effect Size) وذلك باستخدام معادلة حساب مربع ايتا (Eta Squared) ، أسفرت النتائج أن قيمة مربع ايتا يساوي (٠,٠٣٧) مما يدل على أن حجم التأثير متوسط وذلك حسب تصنيف (Cohen, 1988)، مما يعني أن حوالي ٣,٧٪ من التباين في خبرات أفراد العينة يمكن تفسيره من خلال اختلاف مدة الخبرة التدريسية. وتتفق النتائج مع جميع الدراسات العربية والأجنبية والتي تمت الإشارة لها في الدراسات السابقة وأهمها (Ewing, 2002) من حيث إن المعلمين حديثي التخرج والذين لديهم خبرة تدريسية بسيطة عرضة للخبرات السيئة أكثر من أقرانهم الذين يتمتعون بخبرات تدريسية طويلة.

السؤال الرابع: هل يختلف إدراك معلمي التعليم العام لخبرات التدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم بحضور ورشة عمل أو دورة تدريبية حول صعوبات التعلم؟وللإجابة عن السؤال الرابع تم مقارنة متوسطات الدرجات على المقياس وذلك باستخدام اختبار ت (t-test) وذلك لمقارنة مستوى خبرات معلمي العام نحو تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم بناءً على حصولهم على ورش عمل حول صعوبات التعلم من عدمه وأيضا البحث عما إذا كان الفرق بين المجموعتين دال إحصائيًا. ويوضح جدول (٨) نتائج ذلك.

جدول (٨)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطيدرجات إدراك معلمي التعليم العام باختلاف حضورهم ورشة عمل حول صعوبات التعلم

مستوى الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	حضور ورشة عمل
٠,٠٥	٢,٢٤	٠,٥٤	٢,٨٥	٣١	نعم
		٠,٥٩	٢,٥٨	٨٢	لا

يتضح من جدول (٨) أن قيمة (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) ، أي أنه يوجد فرق في مستوى الخبرة نحو تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وذلك

صالح معلمي ومعلمات التعليم العام الذين حضروا ورش عمل أو دورة تدريبية حول صعوبات التعلم. وكان متوسط أفراد العينة الذين لم يحضروا ورشة عمل حول صعوبات التعلم (٢,٥٨) ومتوسط أفراد العينة الذين سبق حضروهم ورشة عمل حول صعوبات التعلم (٢,٨٥) وهو أكبر من متوسط أفراد العينة الذين لم يحضروا ورشة عمل حول صعوبات التعلم. ولمعرفة حجم الأثر (Effect Size) وذلك باستخدام معادلة حساب مربع ايتا (Eta Squared) ، أسفرت النتائج أن قيمة مربع ايتا يساوي (٠,٠٤) مما يدل على أن حجم التأثير متوسط وذلك حسب تصنيف (Cohen, 1988).وتشير النتائج إلى أهمية التطوير المهني professional development لمعلمي ومعلمات التعليم العام في تحسين خبراتهم وقدراتهم في التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم مما ينعكس ايجابياً على إتجاهاتهم نحو تعليمهم بطريقة اكثر فعالية.

السؤال الخامس: هل المؤهل الدراسي لمعلمي التعليم العام يؤثر على إدراكهم لخبرات التدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم؟تم حساب تكرارات ومتوسطات استجابات أفراد العينة نحو خبراتهم في التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم بناءً على مؤهلهم الدراسي كما في جدول (٩) والذي يوضح أن متوسط الاستجابات لأفراد العينة يعتبر متساويًا.

جدول (٩)

متوسط استجابات أفراد العينة على المقياس حسب المؤهل الدراسي

المؤهل الدراسي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
دبلوم	٣٧	٢,٦٢	٠,٣١
بكالوريوس	٧٢	٢,٦٧	٠,٧٠
دراسات عليا	٣	٢,٥٢	٠,١٣

وللإجابة عن السؤال الخامس تم إجراء تحليل التباين في اتجاه واحد (One way ANOVA). حيث يلاحظ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى خبرة معلمي ومعلمات التعليم العام بناءً على المؤهل الدراسي كما يوضحه الجدول رقم (١٠).

جدول (١٠)

نتائج اختبار (ف) لدلالة الفرق بين متوسطيدرجات إدراك معلمي التعليم العام باختلاف المؤهل الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	.١٠	٢	.٠٥	.١٤	.٨٦
داخل المجموعات	٣٨,٤٩	١٠٩	.٣٥		
المجموع	٣٨,٦٠	١١١			

وقد يعود السبب في عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في أن بيئة العمل، وهي مدراس التعليم العام تعد متشابهة لحد كبير والأنظمة المتبعة في هذه المدارس تعد متساوية إلى حد كبير كونها جميعًا تخضعً لنظام وزارة التربية والتعليم، وبالتالي قد يواجه معلمو ومعلّمات التعليم العام خبرات متشابهة.

الخاتمة والتوصيات

أوضحت نتائج الدراسة الحالية أن إدراك معلمي التعليم العام لخبرات التدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم يندرج تحت المستوى المتوسط بما يعني أن هناك خبرات ايجابية وأخرى سلبية. كما أوضحت نتائج الدراسة أن مدة الخبرة التدريسية وحضور ورش عمل حول صعوبات التعلم لها تأثير إيجابي على إدراك معلمي التعليم العام لخبرات التدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم.وبناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يرى الباحث أهمية طرح التوصيات التالية: (١) إعادة تأهيل معلمي ومعلمات التعليم العام بما يتناسب ومتطلبات دمج الطلاب ذوي صعوبات التعلم وتوفير الخدمات المساندة وتكييف المناهج بما يلبي احتياجاتهم التعليمية الفردية من خلال التنمية المهنية professional development وما يشمل ذلك من ورش العمل والبرامج التدريبية والدبلومات المتخصصة. (٢) توفير مقررات متخصصة في مرحلة الدراسة الجامعية لمعلمي التعليم العام حتى يكون لديهم خلفية علمية في التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم وخصائصهم واحتياجاتهم التعليمية. (٣) تهيئة البيئة التعليمة ومدراس التعليم العام وتوفير المواد اللازمة والوسائل التعليمية التي تسهم في دمج الطلاب ذوي صعوبات التعلم وانخراطهم بشكلٍ أكبر في التعليم العام. (٤) إصدار

التشـريعات والأنظمـة التي تكفل حـق تعليم الطلاب ذوي صـعوبات التعليـم ومراعاة احتياجاتهـم التربوية والسـلوكية والنفسـية والإجتماعية. (٥) تأكيـد أهمية دور معلم صعوبات التعلم في نشر التوعية بين معلمي التعليم العام بأفضل السبل والطرق للتعامل مـع الطلاب ذوي صـعوبات التعلـم ومسـاندة معلم التعليـم العام وتقديم الاستشـارة المناسبة في هذا المجال.

المراجع

١. الحديدي، منى. (٢٠٠٣). المشكلات التي يواجهها معلمو ومعلمات غرف المصادر في الأردن. مجلة أكاديمية التربية الخاصة ٣، ١ - ٣٩.

2. Avramidis، E.، Bayliss، P.، & Burden، R. . (2000). A survey into mainstream teachers› attitudes towards the inclusion of children with special educational needs. Educational Psychology، 20، 193213-.

3. Bartaka، L.، & Frya، J. (2004). Are students with special needs in mainstream classes adequately supported? Perceptions from teachers in Victoria. Australian Journal of Learning Disabilities، 9(1)، 1621-.

4. Brislin، R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. Journal of Cross- Cultural Psychology 1، 185216-.

5. Carroll، A.، Forlin، C.، & Jobling، A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian preservice general educators towards people with disabilities. Teacher Education Quarterly، 30(3)، 6573-.

6. Cohen، J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Hillsdale، N.J.: L. Erlbaum Associates.

7. Criswell، D. (1993). Attitudes of school personnel toward special education as a function of position، years of experience، and contact with students with disabilities. ERIC document number ED3712518

8. Ewing، R. (2002). Keeping beginning teachers in the profession. Independent Education، 31(3)، 30 - 31.

9. Florien، L. (1998). An examination of the practical problems associated with the implementation of inclusive education policies. Support for Learning، 13، 105108-.

10. Jahnukainen، M.، & Korhonen، A. (2003). Integration of students with severe and profound intellectual disabilities into the comprehensive school system: Teachers' perceptions of the educational reform in Finland.

International Journal of Disability، Development and Education، 50 (2)، 169180-.

11. Jobling، A.، & Moni، K. B. . (2004). I never imagined I'd have teach these children: providing authentic learning experiences for secondary pre-service teachers in teaching students with special needs. Asia-Pacific Journal of Teacher Education، 32 (1)، 522-.

12. Konza، D. (2008). Inclusion of students with disabilities in new times: responding to the challenge. In P. Kell، W. Vialle، D. Konza & G. Vogl (Eds.). Learning and the learner: exploring learning for new times: University of Wollongong.

13. Lusk، A.، Thompson، T.، & Daane، C. J. (July 2008). Algebra I Teachers› Perceptions of Teaching Students with LEarning Disabilities. Journal of Curriculum and Instruction 2(2).

14. Mansett، G.، & Semmel، M. I. (1997). Are inclusive programs for students with mild disabilities effective? A comparative review of model programs. Journal of Special Education، 31، 155180-.

15. Reber، C. K. (1995). Attitudes of preservice teachers toward students with disabilities: Do practicum experiences make a difference? Paper presented at the the Annual meeting of the American Educational research association، San Francisco، CA.

16. Scugges، t.، & Mastropieri، M. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming inclusions: A reasearch synthesis. Exceptional Children، 63(1)، 5974-.

17. Strauss، A. L.، & Corbin، J. M. (1990). Basics of qualitative research : grounded theory procedures and techniques. Newbury Park، Calif.: Sage Publications.

18. Westwood، P. (2003). Commonsense Methods for Children with Special Education Needs: Strategies for the Regular Classroom (4 ed.). London: Routledge Flamer.

19. Westwood، P.، & Graham، L. (2003). Inclusion of students with special needs: benefits and obstacles perceived by teachers in New South Wales and South Australia. Australian Journal of Learning Disabilities، 8(1)، 315-.

ثانياً
قراءة في كتاب

الكتاب

التعليم العالي وبناء مجتمع المعرفة

المؤلف :	أ.د عبد القادر بن عبد الله الفنتوخ
الوظيفه :	وكيل وزارة التعليم العالي للتخطيط والمعلومات
الناشر :	جامعة الملك سعود، ١٤٣٢هـ - ٢٠١١م
أعدَّ القراءة :	أ.د. تمام إسماعيل تمام

يتحدث الكتاب عن التعليم العالي في اطار بناء مجتمع المعرفة القادر على العطاء وعلى الاسهام في التميز، لا يهتم هذا الكتاب بشؤون هذا التعليم فقط بل يركز على شجونه بشكل ايجابي التوجه ينطلق من فهم الواقع وتشخيص مشاكله كخطوة اولي على الطريق نحو حل هذه المشاكل بأسلوب ناجع يفتح الطريق امام التطوير المعرفي المستمر الذي يتطلع اليه المجتمع. إن حقائق الحياة من حولنا تثبت أن المعرفة التي نحتاجها ومجتمعها الموعود إضافة الى التعليم العالي وقضايا تطويره بالمملكة العربية السعودية، وبقية دول العالم ليست أهدافا ثابتة، بل هي أهداف متحركة علينا متابعتها باستمرار، ولذا وجب أن تكون هناك دائما خطط ومشاريع للتطوير دائما، فنحن في هذا العصر في ساحة سباق، ساحة تنافس تدعى (ساحة المعرفة)، ومتطلبات عصر المعرفة، ولابد من تطوير منظومة التعليم العالي لتلبية هذه المتطلبات. ومن هذا المنطلق برز التوجه نحو بناء مجتمع المعرفة الذي يمكن وصفه بالمجتمع المهتم بالنشاطات المعرفية، والحريص على تكاملها والاستفادة منها، ويراد من هذه النشاطات: توليد المعرفة بالبحث العلمي والابداع والابتكار، ونشرها بالتوعية والتعليم والتدريب، إضافة الى توظيفيها في تقديم منتجات أو خدمات جديدة أو مطورة يحتاجها الإنسان ويستفيد منها بتكاليف معقولة. ويمكن القول إن تطوير التعليم العالي وتمكينه من الاستجابة للمتغيرات بكفاءة وفاعلية متطلب رئيس من متطلبات بناء مجتمع معرفي متميز ومتجدد، يقود الى الارتقاء المتواصل بإمكانات الإنسان العلمية والثقافية، وتحقيق التنمية المستدامة، هذا المتطلب

الرئيس لبناء المجتمع المنشود هو محور ما يسعى هذا الكتاب الى طرحه وبيان شؤونه وشجونه ومناقشته.

يطرح الكتاب موضوعاته مستندا إلى حقائق ما يجري في الوقت الحاضر وفي مختلف أنحاء العالم، من اهتمام بالتعليم العالي ونشاطاته العلمية، ودوره في بناء مجتمع المعرفة، ومستندا أيضا إلى حقائق أخرى ترتبط بما يحدث وما تقوم به الجامعات في الملكة العربية السعودية، ودول أخرى، وينطلق الكتاب من هذه الحقائق ليقدم تعليقات وتوصيات تسعى إلى تطوير دور التعليم العالي في المملكة كمثال وتعزيز دور نشاطاته المتعددة في بناء مجتمع معرفي فعال، يعزز التنمية المستدامة. يتضمن الكتاب سبعة موضوعات يقدمها في سبعة فصول رئيسة، وينقسم كل فصل إلى عدد من القضايا المترابطة، بدأ الفصل الأول بطرح موضوع مجتمع المعرفة والتعليم العالي كمدخل إلى الفصول التالية. ويبين الفصل الأول مفهوم مجتمع المعرفة ومفهوم اقتصاد المعرفة وارتباطهما بالتعليم العالي، ثم يقدم حقائق حول الاهتمام الدولي بهذا التعليم كوسيلة لبناء مجتمع المعرفة ويقوم بذلك من خلال المحاور الأربعة الرئيسة الآتية:

- طرح مفاهيم رئيسة تربط ما بين مجتمع المعرفة من جهة، ودور التعليم العالي في بناء هذا المجتمع من جهة أخرى، حيث يطرح النشاطات المعرفية الرئيسة لمجتمع المعرفة، ويبين معطيات عصر اقتصاد المعرفة ويوضح دور التعليم العالي في تنفيذ هذه النشاطات، وتفعيل تلك المعطيات.

- ويصف المحور الثاني ما يجري في العالم من اهتمام بالجامعات، كونها وسيلة لبناء مجتمع المعرفة، ويقدم في هذا الاطار مثالا يرتبط بتوجهات الاتحاد الاوربي في هذا المجال.

- ويركز المحور الثالث على النصحية التي وجهها (لي كوان يو) قائد نهضة سنغافورة إلى السعودية حول ضرورة الاهتمام بالتعليم العالي والتطوير المعرفي من أجل التنمية المستدامة.

- أما المحور الرابع فيطرح موضوع مسؤولية تطوير التعليم العالي وتعزيز عطائه المعرفي، ويلقي الضوء على ما يجري في جامعات المملكة حالياً في هذا المجال.

ويعرف مجتمع المعرفة: طبقاً لتقرير الانسانية العربية ٢٠٠٣م بأنه (المجتمع الذي

يقوم أساساً على نشر المعرفة وإنتاجها وتوظيفها بكفاءة في جميع مجالات النشاط المجتمعي: الاقتصادي، والمجتمع المعرفي، السياسة، والحياة الخاصة، ووصولا لترقية الحالة الإنسانية باطراد، أي إقامة التنمية الانسانية في المجتمع من خلال إنتاج نمط الحياة الاجتماعية وفق آلياته وسننه. ويعتمد الفرق بين مجتمع معرفي في دولة من الدول، ومجتمع معرفي في دولة أخرى، على مدى تفعيل النشاطات المعرفية في كل منها، ومستوى هذه الفاعلية والنشاطات المعرفية الرئيسة ثلاثة هي: اكتشاف المعرفة وتوليدها بالبحث والتطوير، والإبداع، والابتكار؛ ونشرها بالتعليم والتدريب ووسائل الاعلام المختلفة؛ وتوظيفها والاستفادة منها في تقديم المنتجات والخدمات الجديدة او المتجددة، وفي الارتقاء بالإنسان وإمكاناته الاجتماعية والمهنية. وإذا نظرنا إلى النشاطات المعرفية الثلاثة بمنظار التعليم العالي، يلاحظ أن كلاً من نشاطات البحث العلمي وتوليد المعرفة ونشاطات التعليم والتدريب ونشر المعرفة، تدخلان في جوهر مهمات مؤسسات التعليم العالي، ويضاف إلى ذلك أن توظيف المعرفة، بمعنى توظيف الأفكار الجديدة التي تقدمها نشاطات البحث العلمي، وكذلك توظيف المهارات المعرفية التي تمثل مخرجات نشاطات التعليم والتدريب مسألة تدخل ضمن مهمات تفاعل مؤسسات التعليم العالي مع مؤسسات المجتمع الأخرى القائمة على توظيف المعرفة عملياً والاستفادة من معطياتها. وانطلاقاً مما سبق يمكن القول ان أي مجتمع يتطلع الى التميز المعرفي يجب أن يهتم بشكل أساسي بمؤسسات التعليم العالي، لأن هذه المؤسسات تقوم بتنفيذ نشاطات تتضمن توليد المعرفة ونشرها كما تسهم أيضاً في نشاطات توظيف المعرفة من خلال إمداد هذه النشاطات التي تؤديها المؤسسات الأخرى، بالأفكار الجديدة والكوادر المؤهلة وتحفيز أعمالها وقدراتها عبر اتفاقيات تسعى إلى تفعيل دور المعرفة في المجتمع.

ويتطرق الفصل الاول -أيضاً - إلى مفهوم اقتصاد المعرفة، والذي يمثل الاقتصاد الرقمي جانباً رئيساً منه، ويشمل اقتصاد المعرفة الموضوعات المعرفية المتقدمة التي تقدم منتجات وخدمات تعتمد على تجدد المعرفة في مجالاتها، وتقدم عطاء اقتصاديا كبيراً. ومن أمثلة ذلك موضوعات تقنيات النانو التي تعطي مواد جديدة غير مسبوقة، وكذلك تقنيات المعلومات، والاتصالات ذاتها التي ينبغي تحديثها باستمرار وتطوير مواصفاتها وتحسنها نتيجة لتجدد المعرفة بشأنها، وزد عليها الأدوية والخدمات الطبية التي تعجل بالاكتشافات التي تهتم بصحة الانسان. ويشير الكتاب في هذا الفصل

إلى دور الجامعات في مجتمع المعرفة ويتمثل هذا في أن الجامعة يجب أن تكون قوة دافعة رئيسة في مسيرة تحقيق هدف بناء مجتمع المعرفة بالدول العربية كما في الدول الأوروبية، ويجب أن تكون في الجامعة خصائص من الجامعات الحديثة كي تسهم في بناء مجتمع المعرفة وتشمل هذه الخصائص: عدم التفريق بين البحث العلمى والتعليم؛ والاستقلال المؤسسي، والحرية الأكاديمية؛ إضافة للبعد الدولي، والذي يعمل على إقامة علاقات ناجحة مع جامعات ومؤسسات معرفية حول العالم. وإذا كانت الدول الأوروبية المتقدمة تسعى إلى تطوير جامعاتها لتجعل منها قوة مؤثرة تأثيراً في بناء مجتمع المعرفة، فلاشك أن المملكة والدول العربية في حاجة أكثر لمثل هذا التطوير.

ويطرح الكتاب في الفصل الثاني قضية التعليم العالي، وآفاق المستقبل، ويتناول قضايا التخطيط للتعليم العالي، وإسهامه في بناء مجتمع المعرفة من خلال سبعة محاور رئيسة:

- **المحور الأول** يطرح التوجهات المستقبلية للتعليم العالي من خلال الإجابة عن تساؤلين هما: ماذا يراد من هذا التعليم؟ وكيف يجب أن تدار شؤونه؟
- **المحور الثاني** يتحدث عن استراتيجيات الجامعات وارتباطها بالخطط الوطنية، وخطط التنمية.
- **المحور الثالث** أن التخطيط يجب أن يبنى على معلومات صحيحة وموثقة.
- **المحور الرابع** تطرق إلى قضية الترابط بين الاستراتيجيات وتوجهاتها العامة على مختلف المستويات من جهة والنشاطات التفصيلية التي ينتهي تنفيذها من جهة أخرى.
- **المحور الخامس** يطرح موضوع أبعاد التعليم العالي.
- **المحو السادس** يناقش مسألة تمكين طلاب الجامعات من التحرك فيما بينها والدراسة في أكثر من جامعة في أنحاء مختلفة من العالم وتعرف ثقافات الأمم في إطار برامج دراسية مشتركة ومتكاملة.
- **المحور السابع** يهتم بقضية تطوير إمكانات خريجي الجامعات ومهاراتهم في ظل وجود تنافس بينها.

ولابد من الإشارة هنا إلى أن استراتيجية أي جامعة لا تشمل مناهجها ومقرراتها

فحسب، بل تتضمن أيضا قضايا أخرى كثيرة منها سياسات القبول وتوجهات البحث ومسألة الدراسات العليا، ومصادر الدعم المالي، والشراكة مع الجهات الخارجية، وتوفير الخدمات المعلوماتية إضافة إلى قضايا البعد الدولي.

وتطرق الكتاب فى الفصل الثالث إلى قضية التخطيط للبحث العلمي وسرد لبعض نحاج في هذا الشأن مثل براءات الاختراع والتي تعد دليلاً على وجود عطاء معرفي مفيد هذا بالإضافة الى الأبحاث متعددة المجالات، وقضية الإنفاق على البحث العلمي. واهتمام الجامعات -أيضا - بالمؤتمرات العلمية المحلية والدولية، ومعارضها تدخل ضمن استراتيجية الجامعات لدخول مجتمع المعرفة. كما تطرق الكتاب في الفصل الرابع إلى قضية تطوير دور الجامعات وظهور فكرة حاضنات التقنية، وتقضي هذه الفكرة بإقامة مؤسسات إنتاجية وخدمية داخل الجامعات والقيام برعايتها بمعنى رعاية شؤونها لتدريب الطلاب، واكتساب الخبرة العلمية والعملية. وتناول الكتاب -أيضاً - في الفصل الخامس وبشكل مفصل وسائل دعم العطاء والمعرفي، وتشمل تطوير الدراسات العليا، والكراسي البحثية، واتفاقيات الشراكة والتطوير، وتأهيل المؤسسات المعرفية، ومراكز التفكير إضافة إلى مقاييس الأداء والجودة. ويدعو الكتاب فى هذا الفصل إلى مراجعة شاملة لبرامج الدراسات العليا في ضوء معايير الجودة والاعتماد والمراكز البحثية، وتطوير شامل للعملية التعليمية. وتناول الفصل السادس موضوع التعليم الإلكتروني والتوسع المعرفي من خلال تناول محاور ثلاثة:

- **المحور الأول** يتهم بخصائص التعليم الإلكتروني ودوره في نشر المعرفة على نطاق واسع.
- **ويركز المحور الثاني** على استخدام التعليم الإلكتروني في برامج الجامعات العليا، ويؤكد على ضرورة تنفيذ ذلك بطريقة جيدة، بما يعزز طاقات البحث العلمي ويدعم توسعها.
- **أما المحور الثالث** فيختص بشئون البوابات الإلكترونية، وفوائد هذه البوابات في العملية التعليمية وفي جميع النشاطات الجامعية المعرفية.

ويتناول الفصل السابع من الكتاب شجون مهنة التعليم، وتشخيص للمشاكل التي تواجه هذه المهنة، وكيفية تطوير الوضع الراهن نحو الافضل في اطار متطلبات مجتمع المعرفة، ويلقي الضوء أيضا على بعض شجون التعليم العالي المرتبطة بالإنسان فى

المملكة، ويشمل ذلك إلقاء الضوء على بعض قضايا درجة الدكتوراه، وبيان بعض شئون الأستاذ الجامعى وشجونه، والتركيز على دوره وضرورة الاهتمام بهذا الدور وتفعيل عطائه المعرفي، وإسهامه فى بناء مجتمع المعرفة.

وفي ختام هذا العرض نجد أن الكتاب ركز على حقيقة أن التعليم العالي وسيلة رئيسة لتفعيل النشاطات المعرفية، وبناء مجتمع المعرفة الذي يتطلع إلى الارتقاء المتواصل بإمكانات الانسان، وتحقيق التنمية المستدامة، وطرح قضايا التخطيط للتعليم العالي، وبين أهمية البحث العلمي كمحرك للنشاط المعرفي، وتحدث عن الجامعات البحثية، وعن وسائل دعم العطاء المعرفي، كما تطرق إلى دور تقنيات المعلومات، وطرح بعض المشكلات التي تواجه أصحاب مهنة المعرفة. وهناك جهود تبذل وخطط يتم وضعهان ومشروعات تجري تنفيذها، وكلها تستجيب للمتطلبات المحلية، وتواكب التطورات العالمية، هناك توسع كمي ونوعي في التعليم العالي، وقضايا شراكات مع القطاعات الانتاجية المختلفة لتفعيل دور مجتمع المعرفة، وهناك تشجيع للأساتذة لتطوير الأداء في اطار معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي والتميز. وللكتاب بعد ذلك خاتمة تلخص موضوعاته وفوائده، وتلقي الضوء على آفاق المستقبل، وتتطلع إلى بشائر ما يجري حالياً من تطوير للتعليم العالي فى المملكة العربية السعودية.

ملخصات الرسائل العلمية

تقييم برنامج التربية العملية في كليات المعلمين: دراسة تطبيقية على كليتي المعلمين بالطائف وأبها

اسم الباحث:	محمد سعيد مريزن
اسم المشرف:	أ.د. جاك كازنز
الدرجة العلمية:	دكتوراه (جامعة كلورادو، الولايات المتحدة الأمريكية، ١٤٠٦هـ)
التخصص العام:	التربية – التخصص الدقيق: المناهج وطرق تدريس الاجتماعيَّات

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى مواجهة مشاكل برامج التربية العملية «الميدانية»، والتعرف على فعالية الأهداف ووضوحها للأطراف المساهمة في البرنامج، بالإضافة إلى فعالية كل من المشرف ومدير المدرسة، وإمكانيات المدرسة، والمدرس المتعاون، والطالب المتدرب.

منهج الدراسة

اعتمد الباحث ٣ أنواع من الاستبانات بالإضافة إلى الزيارات والمقابلات.

نتائج الدراسة

وُجِدَ أنَّ هناك عدداً من المشاكل التي تحول دون فعالية برامج التربية العملية في كليات المعلمين، سواء حول الأهداف، أو طريقة تنفيذ البرنامج، أو إمكانيات الكليات والمدارس والعاملين فيها، ممن له صلة بالبرنامج.

توصيات الدراسة

قدم الباحث العديد من التوصيات ذات الصلة بنتائج أطروحته.

الكفاءة الداخلية و الخارجية لكلية التربية جامعة تعز

اسم الباحث:	سلطان سعيد المخلافي
اسم المشرف:	أ.د. حسين رحيم التكريتي
الدرجة العلمية:	دكتوراه (جامعة بغداد، ١٩٩٨م)
التخصص العام:	إدارة وتخطيط تربوي-التخصص الدقيق: تخطيط تربوي

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على الكفاية الداخلية لكلية التربية بجامعة تعز للتخصصات الدراسية بالكلية للأعوام الدراسية ١٩٨٦/٨٥-١٩٩٥/٩٤ من خلال العديد من المؤشرات المتعلقة بالكفاية الداخلية، والتعرف على الكفاية الخارجية لكلية التربية بجامعة تعز من خلال تقويم أداء المعلمين خريجي الكلية في التخصصات المختلفة للعام الدراسي ١٩٩٥/٩٤ للذين تم تعيينهم بوظيفة معلم بوزارة التربية والتعليم خلال العام الدراسي ١٩٩٦/٩٥.

منهج الدراسة

لتحقيق الهدف المتعلق بدراسة الكفاية الداخلية وتساؤلاته الفرعية، اختار الباحث عينة من ٧ أفواج دراسية بلغ عدد أفرادها ٦٧٥٠ طالبا وطالبة بعد استبعاد الطلبة المنسحبين والمنتقلين والمؤجلين، واتبع الباحث الإجراءات الآتية: (١) حساب نسبة النمو السنوي في عدد الطلبة المقبولين في التخصصات المختلفة. (٢) طريقة إعادة تركيب الفوج، لدراسة الكفاية الداخلية خلال الأعوام الدراسية التي اتبعت فيها الكلية نظام الساعات المعتمدة ١٩٨٦/٨٥-١٩٩١/٩٠ بالاعتماد على معدلات التدفق (نجاح،رسوب،تسرب). (٣) طريقة متابعة فوج طلابي حقيقي، لدراسة الكفاية الداخلية للمقبولين في العام الدراسي ١٩٩٢/٩١ ومتابعة تدفقهم حتى تلاشي أفراد الفوج بالتخرج أو التسرب،خلال الأعوام الدراسية التي اتبعت فيها الكلية نظام الفصلين الدراسيين للعام الدراسي. ولتحقيق الهدف الرئيس الثاني من أهداف البحث المتعلق بدراسة الكفاية الخارجية لكلية التربية، اختار الباحث عينة قصدية من خريجي العام الدراسي ١٩٩٥/٩٤ وفي التخصصات المختلفة من الذين تم تعيينهم بوظيفة معلم خلال

العام الدراسي ١٩٩٦/٩٥ وعددهم (٣٠٢) معلم ومعلمة.وتم بناء استمارة لتقويم أداء المعلمين خريجي الكلية بالاعتماد على أهداف المقررات الدراسية والبرنامج الدراسي وأهداف الكلية وأهداف الجامعات اليمنية واشتملت الاستمارة على ٤٤ كفاية تدريسية وصنفت في ٥ مجالات رئيسية هي: كفايات التخطيط والإعداد للعملية التعليمية، كفايات التكوين المهني والتربوي، كفايات التعامل والعلاقات الإنسانية، كفايات التكوين العلمي للمعلم، كفايات تقويم ناتج العملية التعليمية.

نتائج الدراسة

فيما يخص النتائج ذات العلاقة بالكفاية الداخلية فقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية: (١) نموا مضطردا في أعداد الطلبة المقبولين في التخصصات المختلفة خلال الأعوام الدراسية ١٩٨٦/٨٥-١٩٩٢/٩١ وإن تباين من تخصص إلى آخر، فقد ارتفع عدد المقبولين في الكلية من ٢٦٨ طالبا وطالبة في العام الدراسي ١٩٨٦/٨٥ إلى ١٥١٥ طالبا وطالبة في العام الدراسي ١٩٩٢/٩١ وبنسبة زيادة ٤٦٥,٣٠٪ عن سنة الأساس ١٩٨٦/٨٥. (٢) معامل الكفاية الداخلية للطلبة المقبولين ١٩٨٦/٨٥-١٩٩١/٩٠ لأفواج الأساس ومن خلال معدلات التدفق بطريقة إعادة تركيب الفوج ٠,٨٧، وبلغ معامل الإهدار ٠,١٣ بسبب الرسوب والتسرب. (٣) إن معامل الكفاية الداخلية للكلية وللمقبولين في العام الدراسي ١٩٩٢/٩١ ومتابعة تدفقاتهم في الصفوف الدراسية الأربعة باستخدام طريقة متابعة فوج طلابي حقيقي حتى تخرج آخر طالب في الفوج، بلغ ٠,٨٩ وأخفقت الكلية في تحقيق أهدافها الداخلية الكمية بمعامل ٠,١١ نتيجة الإهدار ساهم الرسوب بمعامل ٠,٠٧ والتسرب بمعامل ٠,٠٤. (٤) بلغ عدد المقاعد الدراسية المهدرة بسبب الرسوب والتسرب ٧٠٤ مقاعد دراسية منها ٤٢٢ مقعدا إضافيا عن المقاعد الدراسية اللازمة للتخرج بسبب الرسوب بين الخريجين بعد المدة المقررة و ٢٨٢ مقعدا أهدرت بسبب التسرب، وأظهرت النتائج أن الرسوب والتسرب كبير في الصف الأول ويقل بعد ذلك في الصفوف التالية. وفيما يتعلق بالنتائج ذات العلاقة بالكفاية الخارجية فقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية: (١) بلغ متوسط الأداء المتحقق لتقويم أداء عينة البحث على مستوى جميع التخصصات ١١٦,٩٣ وبوزن مئوي ٥٣,١٥٪ وهو يقل عن الوسط الحسابي النظري ٦٠٪ بنسبة ٦,٨٥٪. (٢) تدني مستوى أداء المعلمين خريجي كلية التربية على فقرات الاستمارة حيث حصلت ٤ فقرات فقط على الوسط المرجح ٣فأكثر وبنسبة ٩٪ من مجموع فقرات الاستمارة التي هي ٤٤ فقرة.

(٣) حقق ٧٣ خريجا وخريجة نسبة ٦٠٪فأكثر من الدرجة الكلية لاستمارة تقويم الأداء وبنسبة ١٧ , ٢٤٪ من مجموع عينة الدراسة البالغ عددها ٣٠٢ خريج وخريجة. (٤) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية معنوية بين متوسطات الأداء المتحقق على استمارة تقويم أداء المعلمين خريجي الكلية للتخصصات الدراسية المختلفة. (٥) توجد علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية معنوية بين درجات عينة الدراسة على استمارة تقويم أداء المعلمين خريجي الكلية للتخصصات المختلفة وبين درجات تخرجهم من الكلية.

توصيات الدراسة

فيما يتعلق بالكفاية الداخلية أوصت الدراسة بما يلي: (١) رفع معدل القبول للطلبة بالكلية إلى مثيلاتها في الكليات العلمية كالطب والهندسة، وتحسين نظام تقويم الطالب. (٢) وضع سياسة صارمة للقبول في التخصصات المختلفة وتراعى فيها إمكانيات الكلية المادية والبشرية. (٣) تقسيم الدراسة بالكلية إلى مرحلتين مترابطتين ومتكاملتين، يدرس الطالب في المرحلة الأولى كل ما يساعده على التدريس في مرحلة التعليم الأساسي، وأن تؤدي المرحلة الأولى إلى المرحلة الثانية للقادرين على مواصلة الدراسة. وفيما يتعلق بالكفاية الخارجية فقد أوصت الدراسة بما يلي: (١) إعادة بناء البرنامج الدراسي وبناءه على وفق منهج الكفايات التدريسية المطلوبة من المعلم في ميدان العمل. (٢) التنسيق والتكامل بين مكونات برنامج الإعداد الدراسي: المهني التربوي والتخصصي والثقافي وفقا لطبيعة عمل المعلم. (٣) إقامة دورات تدريبية للمعلمين في الميدان لرفع مستوى أدائهم للكفايات التدريسية التي أظهرت نتائج البحث ضعفا في أداء المعلمين لها.

تحليل كتب الرياضيات المدرسية للصفوف ٥-٨ في المملكة العربية السعودية

اسم الباحث:	ظافر بن فراج الشهري
اسم المشرف:	د.دايرك هايلك
الدرجة العلمية:	دكتوراه الفلسفة في الرياضيات التربوية (جامعة شرق أنجيليا، المملكة المتحدة، ٢٠٠١م)
التخصص العام:	مناهج وطرق تدريس-التخصص الدقيق: مناهج الرياضيات التربوية

أهداف الدراسة

هدف البحث إلى تقويم كتب الرياضيات بمدارس المملكة العربية السعودية للصفوف من الخامس الابتدائي إلى الثاني المتوسط (الصفوف ٥-٨).

منهج الدراسة

اعتمد الباحث على المنهج المزيج (الكمي والكيفي)وقد ركز على التصميم الثلاثي الأبعاد باستخدام الأدوات التالية: (١) بطاقة تحليل المحتوى وركز تعلى تحليل المستويات المعرفية لمسائلكل درس ووحدة من كتب الرياضيات للصفوف ٥-٨. (٢) استبانة مع معلمي كتب الرياضيات ٥-٨ وشملت ٥١ فقرة موزعة كآلاتي: المحتوى ١٣ فقرة، اللغة ٧ فقرات، الأسئلة ١٠ فقرات، التوضيحات ٧ فقرات، التنسيق ٨ فقرات، دليل المعلم ٦ فقرات،كما احتوت الاستبانة على سؤال مفتوح لأية إضافة مقترحة. (٣) مقابلة مع معلمي ومطوري الكتب، وقد أجريت وجها لوجه، وكذلك عبر الهاتف.

نتائج الدراسة

توصل الباحث إلى عدة نتائج، منها: (١) المستويات المعرفية النوعية لتحليل محتوى مسائل الرياضيات المدرسية هي: الاستدعاء، الحسابات اللوغاريتمية، الترجمة، التفسير، التطبيق، التحليل، التركيب، الابداع، والتقويم. (٢) مازالت أسئلة الكتب مركزة بشكل كبير على المستويات المعرفية الدنيا:الاستدعاء، الحسابات اللوغاريتمية، الترجمة، والتفسير وتتسم هذه المستويات المعرفيةبالعشوائية. (٣) هناك تباين في درجة رضى معلمي هذه الكتب سواء في محتواها أو لغتها أو أسئلتها أو توضيحاتها أو تنسيقها.

كما أن القصـور جلي في ربط هـذه الكتب بخبرات الطلاب ومصـالحهم وحاجياتهم، ومـا زالت الأخطاء المطبعية والعلمية واردة في هذه الكتب. (٤) ليس هناك أيديولوجية واضـحة أو طريقة علمية اسـتخدمت في تطوير هذه الكتب؛ فكل مطور استخدم خبرته السـابقة، أو المقارنـة مع الطبعات القديمـة وبعض كتب الدول المجـاورة، أو تطبيق حل المشكلة، أو تبسيط المعلومة (الحذف-الإضافة-التعديل- الترحيل). (٥) هناك عوامل أخرى أثرت سلبا على جودة الكتب منها: خبرة مطوري الكتب غير الكافية في التدريس والتحرير والنشـر العلمي، وقلة المدة الزمنية المخصصة لتطوير هذه الكتب، والحوافز المالية غير مشـجعة، ورداءة التنسـيق والتعاون والتواصـل بين مطوري الكتب والجهات الأخرى المعنية، كدار النشر مثلا.

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج، قدم الباحث بعض التوصيات، كما قدمت بعض المقترحات لإجراء المزيد من البحوث والدراسات، مثل: دور التقنية في تجويد مناهج الرياضيات وأساليب تعليمهـا وتعلمها، وتطويـر خبرات الطلاب ومصـالحهم وحاجياتهم والحلول المقترحة لمشاكلهم، ومقارنة كتب الرياضيات المدرسية بالمملكة مع كتب دول أخرى.

نظرية روسو التربوية: دراسة تحليليَّة ناقدة من منظور التربية الإسلامية

اسم الباحث:	ظافر بن سعيد آل حمَّاد
اسم المشرف:	أ.د.محمد صادق الكيلاني
الدرجة العلمية:	دكتوراه (كلية التربية بجامعة أم القرى،١٤١٨هـ)
التخصص العام:	تربية إسلاميّة-التخصص الدقيق: أصول التربية الإسلامية

أهداف الدراسة

إبراز المقومات الأساسيَّة الضرورية لقيام بنية النظرية التربوية، لتكون أساسا لدراسة الفكر التربوي والنظريات التربوية، ومعيارا للمقارنة والنقد، ثم تطبيق ذلك على نظرية روسو التربوية بعرض افتراضاته عن كل مقوم، ونقدها من منظور التربية الإسلامية.

منهج الدراسة

اعتمد الباحث على المنهج الاستنباطي، والمنهج الوصفي، والمنهج النقدي.

نتائج الدراسة

(١) يرى الباحث أنّ المقومات التي حددها مور للنظرية التربوية هي الأنسب لنقد أي نظرية تربوية؛ ومنها نظرية روسو التربوية موضوع الدراسة، أما الحكم على النظرية وتقويمها فبمنظور تربوي إسلامي. (٢) ظهرت آثار الموقف الرافض للفساد والاضطرابات التي شملت الجوانب الدينية، السياسية، الاجتماعية، والاقتصادية في المجتمع الأوربي خلال القرن ١٨ على اتجاهات روسو التربوية، وافتراضاته عن الأهداف التربوية، والإنسان، والمعرفة، وطرق التدريس، والصلة بين المعلم والمتعلِّم. (٣) كانت غاية روسو إخراج إنسان طبيعي حرّ لا تكبله قيود مجتمعه الفاسد، وهي غاية تقصر عن بلوغ عالمية وربّانيّة الغاية الإسلامية التي تتميّز بالوضوح، والثبات، والمرونة، والصلاحية لأي زمان ومكان وأمة. (٤) يقترب روسو كثيرا من التربية الإسلامية في نظرته لطبيعة الإنسان الخيرة، والمقومات المكونة للإنسان، ومكانته بين المخلوقات إلا أنَّه لعدم انطلاقه من مسلّمات الوحي، كما في التربية الإسلامية، فقد افتقد إلى التصور الصحيح الواضح. (٥) تنحصر مصادر المعرفة عند روسو في ثلاثة مصادر، وذلك

بحسب طرق تحصيلها، عن طريق الحواس والعقل والضمير. أما في التربية الإسلامية فإنه لا ينكر دور الضمير الداخلي في المعرفة، ولكن المصادر الأساسية تتمثل في الحواس والعقل والوحي. (٦) ركزت طرق التدريس عند روسو كثيرا على ذاتية التلميذ في التعلم واستخدام حواسه، ومشاركة المعلم في إعداد المواقف، وتطبيقها مع المتعلم، وملاحظة ظواهر الطبيعة، واكتشاف الحقائق عمليا. والتربية الإسلامية تقرّ الجانب الإيجابي للمتعلِّم، واستخدام الحواس، والطرق العملية في التعلم، إلا أنّها تؤكّد ضرورة استخدام طرق نقل المعلومات الأخرى؛ من إلقاء وإخبار وقراءة وإقناع عقلي بالمناقشة بتدرّج يناسب القدرات، وتوازن وتكامل يميز التربية الإسلامية عن افتراضات روسو لطرق التدريس.

توصيات الدراسة

(١) ضرورة الاهتمام بدراسة الأهداف التربوية ، والطبيعة الإنسانية، والمعرفة ، وطرق تدريسها من منظور إسلامي، ونشرها بين دارسي التربية داخلياً، وعالميا. (٢) ضرورة الاهتمام بالدراسات النقدية للفكر الوافد ، وخصوصاً نقد النظريات والأفكار التربوية التي انتشرت في عصرنا الحاضر. (٣) ضرورة نشر الوعي التربوي بين كلّ من له علاقة بالعملية التربوية والتعليمية؛ من اهتمام بغرس العقيدة الإسلامية، ومراعاة لخصائص مراحل النمو، وخصوصا في مرحلة الطفولة، وتدريب الحواس والقدرات العقلية، خصوصا في ظلّ توفّر وسائل التعليم التقنية الحديثة، وضرورة تنويع المعلمين لطرق ووسائل تدريسهم، خصوصا في المرحلة الابتدائية.

الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم الطبيعية في مجال اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة من وجهة نظر معلمي ومشرفي العلوم الطبيعية بمنطقة مكة المكرمة

اسم الباحث:	عبدالله بن علي آل كاسي
اسم المشرف:	أ.د. حفيظ محمد حافظ المزروعي
الدرجة العلمية:	دكتوراه (جامعة أم القرى، ١٤٣٠هـ)
التخصص العام:	مناهج وطرق تدريس-التخصص الدقيق: طرق تدريس علوم

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم الطبيعية في مجال اكتشاف الموهوبين ورعايتهم.

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي وأعتمد في جمع البيانات على استبانه أعدها لهذا الغرض، تكونت عينة الدراسة من ٤٨ مشرفا و ٤٤٨ معلما من مختلف المراحل الثلاث بتعليم مكة وجدة، ولتحليل استجابات عينة الدراسة استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية: التكرارات والنسب المئوية، المتوسطات والانحرافات المعيارية، واختبار (ت).

نتائج الدراسة

(١) الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم الطبيعية في مجال اكتشاف الطلاب الموهوبين في ٢٥ حاجة تدريبية جميعها مهمة من وجهة نظر عينة الدراسة. (٢) الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم الطبيعية في مجال رعاية الطلاب الموهوبين ٢١ حاجة جميعها مهمة من وجهة نظر عينة الدراسة. (٣) هناك ٩ حاجات تدريبية في مجال اكتشاف الطلاب الموهوبين موجودة بدرجة متوسطة في الأداء الفعلي لمعلم العلوم الطبيعية، أما بقية الحاجات التدريبية في مجال اكتشاف الطلاب الموهوبين فلا توجد

في الأداء الفعلـي لمعلم العلـوم. (٤) هناك ١١ حاجة تدريبيـة في مجال رعاية الطلاب الموهوبـين موجـودة بدرجة متوسـطة في الأداء الفعلي لمعلم العلـوم الطبيعية، أما بقية الحاجـات التدريبية في مجال رعاية الطلاب الموهوبين فلا توجد في الأداء الفعلي لمعلم العلوم. (٥) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين والمشرفين لصالح المشرفين عن مدى أهمية الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم الطبيعية في مجال اكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين. (٦) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات كل من المعلمين والمشرفين عن درجة وجود الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم الطبيعية في مجال اكتشـاف ورعاية الطلاب الموهوبين في الأداء الفعلي لمعلمي العلوم الطبيعية. (٧) توجد فروق ذات دلالة إحصـائية بين معدل اسـتجابات أفراد عينة الدراسـة عن مدى أهمية الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم الطبيعية في مجال اكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين ودرجة وجود هذه الحاجات في الأداء الفعلي لمعلم العلوم وكانت الدلالة لصالح الأهمية.

توصيات الدراسة

يـرى الباحث ضـرورة إعادة النظـر في برامج إعـداد معلم العلـوم الطبيعية قبل الخدمة وبرامج تدريبه أثناء الخدمة بحيث تلبي الحاجات التدريبية التي كشـفت عنها الدراسة،وقد اقترح عدداً من الدراسات ذات العلاقة بالدراسة الحالية.

دراسة مقارنة لمابعد محو الامية في مصر وكوبا ونيجيريا

اسم الباحث:	محمدجودة التهامي
اسم المشرف:	أ.د. عبدالغني عبود
الدرجة العلمية:	دكتوراه (جامعة عين شمس، مصر، ١٩٩٤م)
التخصص العام:	تربية مقارنة وإدارة تعليمية–التخصص الدقيق: تربية مقارنة

أهداف الدراسة

الوقوف على نظم التعليم المتبعة بعد محو الأمية في دول المقارنة الثلاث.

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج المقارن بفروعه: الوصفي والتاريخي والتحليل الثقافي.

نتائج الدراسة

تعتبر كوبا من الدول النامية التي استطاعت أن تنهي الأمية عام ١٩٥٩، وبدأت مرحلة أخرى تعرف بمرحلة ما بعد محو الأمية في ضوء إعداد مواد تعليمية للمتحررين من الأمية، وإنشاء تعليم موازي ليواصلوا تعليمهم حتى المرحلة الجامعية، في حين تتشابه مصر ونيجيريا في إنهما ما زالتا تتعثر في هذا الأمر، إضافة إلى ضعف الجهاز الإداري والمالي الذي يشرف على هذه المؤسسات.

توصيات الدراسة

الاهتمام بتعليم الكبار والتعليم المستمر والتعليم مدى الحياة، ضرورة الاستفادة من تجربة كوبا في هذا المجال وكيف استطاعت أن تجند وسائل الإعلام والمدارس والجامعات، إعداد كتب تعليمية مناسبة للمتحررين من الأمية، وضرورة تجنيد وسائل الإعلام لمخاطبة هذه الشريحة، وبما يساعدهم على مواصلة تعليمهم، ضرورة أن يكون هناك جهاز إداري متخصص يشرف على مثل هذه المؤسسات، زيادة المبالغ المخصصة لمثل هذه المؤسسات، باعتبار ذلك استثمار في رأس المال البشري.

مقوّمات التربية الجسميَّة في الإسلام: دراسة تحليليَّة ميدانيَّة

اسم الباحث:	صالح بن علي أبو عرَّاد
اسم المشرف:	أ.د. السعيد محمود عثمان
الدرجة العلمية:	دكتوراه (جامعة أم القرى،١٤٢١هـ)
التخصص العام:	أصول تربية – التخصص الدقيق: أصول تربية إسلامية

أهداف الدراسة

التعرُّف على ماهية التربية الجسمية في الإسلام، وأهميتها، وأهدافها. معرفة وتحديد مفهوم، وأهميّة، وآداب المقوّمات الرئيسيّة للتربية الجسمية في الإسلام، وطرق الإفادة منها. بيان أثر بعض العبادات الإسلامية ذات العلاقة بالتربية الجسمية. التعرُّف على مدى توافر وتطبيق مقوّمات التربية الجسمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مدارس مكة المكرمة تبعاً للمتغيّرات التالية: (موقع المدرسة، نوع المبنى المدرسي، مستوى تعليم الأب، مستوى تعليم الأم).

منهج الدراسة

اعتمد البحث على منهجين من مناهج البحث، هما: المنهج الوصفي الوثائقي: لتحديد وتحليل مقومات التربية الجسمية في الإسلام. والمنهج الوصفي المسحي: لمعرفة مدى توافر وتطبيق مقومات التربية الجسمية لدى عيّنة من طلاب المرحلة المتوسطة في مدارس مكة المكرمة من خلال (استبانة) أُعِدَّت لهذا الغرض.

نتائج الدراسة

حدَّد البحث مفهوم الجسم كأحد أبعاد شخصية الإنسان، ومفهوم التربية الجسمية، وأهميتها. أوضح البحث أنّ مقوّمات التربية الجسمية الرئيسيّة هي التغذية الصحيحة، النظافة الوقائيّة، التداوي والعلاج، النوم والراحة، التربية البدنية، العادات الصحية. أوضح البحث أنّ للعبادات في الإسلام أثراً فاعلاً في تحقيق مفهوم التربية الجسمية. أوضح البحث أنّ كلاً من الأمراض، والتلوّث البيئي، والمحرّمات من الأطعمة والأشربة، والسلوكيات؛ تُعدُّ أبرز العوامل المؤثرة سلباً على التربية الجسمية. أوضحت الدراسة الميدانيّة أنّ مقوّمات التربية الجسمية بصفة عامّة متوافرة بدرجة عالية، على الرغم من اختلاف درجة التوافر من مقوّم لآخر، كما أوضحت أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائيّة في درجة توافر وتطبيق المقومات بين الطلاب تبعاً لبعض متغيّرات الدراسة.

توصيات الدراسة

قدم الباحث العديد من التوصيات ذات الصلة بنتائج أطروحته.

الزخارف على المصنوعات المعدنية التقليدية في منطقة عسير «دراسة أثرية فنية»

اسم الباحث:	علي بن عبد الله مرزوق
اسم المشرف:	أ. د. محمد عبدالرحمن الثنيان
الدرجة العلمية:	دكتوراه (جامعة الملك سعود، ١٤٣٤هـ)
التخصص العام:	التربية - التخصص الدقيق: التربية الفنية

أهداف الدراسة

يتلخص البحث في أن هناك زخارف وظفت في تزيين المصنوعات المعدنية التقليدية في منطقة عسير قام هذا البحث بتوثيق وتصنيف تلك الزخارف وتوصيفها، ومن ثم دراستها وتحليلها والتعرف إلى أنماطها المختلفة وتفسير دلالاتها ومعانيها الرمزية وإيماءاتها الاجتماعية.

منهج الدراسة

اعتمد البحث على ثلاثة مناهج، هي: المنهج الوصفي، والمنهج التحليلي والمنهج المقارن.

نتائج الدراسة

تحديد مراكز مزاولة المصنوعات المعدنية التقليدية بمنطقة عسير، راعى الحرفي المحلي النسبة والتناسب والقياسات الإنسانية في تشكيل المصنوعات المعدنية التقليدية، والنظم البنائية لتصميم زخارفها. أظهر الفن الزخرفي المرتبط بالمصنوعات المعدنية التقليدية في منطقة عسير تأثره بزخارف المصنوعات الإسلامية.

توصيات الدراسة

قدم الباحث العديد من التوصيات ذات الصلة بنتائج أطروحته.

تبني الإنترنت من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة اوهايو

اسم الباحث:	عبد الرحمن محمد فصيل
اسم المشرف:	أ. د. ساندرا تيرنر
الدرجة العلمية:	دكتوراه (جامعة اوهايو، الولايات المتحدة الأمريكية، ٢٠٠٠م)
التخصص العام:	التربية – التخصص الدقيق: تقنيات التعليم

أهداف الدراسة

بحثت الدراسة إلى أي مدى يستخدم أعضاء هيئة التدريس الإنترنت، والكيفية التي يوظفون بها الإنترنت في مجالهم الوظيفي. كما حددت الدراسة ثلاثة مجالات رئيسة لاستخدام الانترنت في مجال عمل عضو هيئة التدريس وهي: استخدام الإنترنت كأداة بحث؛ استخدام الإنترنت كوسيلة تواصل بين أعضاء هيئة التدريس؛ واستخدام الإنترنت كوسيلة تعليم من قبل أعضاء هيئة التدريس.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الكمي في عملية البحث، واستخدم الباحث كلا من الاستبانة والمقابلات كأدوات بحثية للحصول على النتائج.

نتائج الدراسة

بلغت نسبة استخدام الإيميل من قبل أعضاء هيئة التدريس ٩٨,٨٪ مقابل ٨٦,٨٪ كنسبة لاستخدام الوب، كما أن النتائج التي تم الحصول عليها من المقابلات كانت داعمة للنتائج التي تم الحصول عليها من خلال الاستبانة، وذلك فيما يخص استخدام الإنترنت من قبل أعضاء هيئة التدريس.

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث؛ قدم الباحث توصيات حول ضرورة التدريب المستمر لأعضاء هيئة التدريس، وزيادة الوصول إلى الإنترنت في الفصول والقاعات الدراسية.

مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية

KING KHALID UNIVERSITY JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES

tarbiah.kku@gmail.com

المملكة العربية السعودية
جامعة الملك خالد
كلية التربية - مركز البحوث التربوية
هاتف : ٢٤١٧٥٧٩ ١٧ ٩٦٦+
فاكس : ٢٤١٨١٦٨ ١٧ ٩٦٦+
ص . ب : أبها ١٥٧ - الرمز البريدي : ٦١٤١١

Kingdom of Saudi Arabia
King Khalid University (KKU)
College of Education - Educational Research Center
Tel.: +966 17 2417579
Fax: +966 17 2418168
P. O. Box: 157 - Abha : 61411

KING KHALID UNIVERSITY JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES

Issued by the Educational Reseerch Center - College of Education

Biannual Scientific Refereed Journal

Number (21) Rabea Awal 1435H - January 2014 AD