

مجلة جامعة القدس المفتوحة لأبحاث والدراسات



المد السابع والثلاثون ،الجزء الثاني ،محرم 1437هـ/تشرين الأول 2015م

مجلة علمية محكمة تصدر كل أربع
عشر شهر



عدد خاص بالعلوم التربوية

ISSN 2074 - 5648

جامعة القدس المفتوحة
لأبحاث والدراسات
مجلة

37

Journal of
Al-Quds Open University
for Research and Studies

Ascientific Refered Journal Published every four months

No. 37 - Vol. 2 - Muharram - 1437H/ October 2015



Special Issue on Educational Sciences

ISSN 2074 - 5648

مجلة
جامعة القدس المفتوحة
لأبحاث والدراسات



مجلة جامعة القدس المفتوحة لأبحاث والدراسات

مجلة علمية محكمة تصدر كل أربعة أشهر
العدد (37) - ج (2) - تشرين الأول 2015م

الناشر:

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا
جامعة القدس المفتوحة

توجه المراسلات والأبحاث على العنوان الآتي:

رئيس هيئة التحرير
عمادة البحث العلمي والدراسات العليا
جامعة القدس المفتوحة
الماصيون، رام الله، فلسطين
ص. ب: 1804
هاتف: +970-2-2984491
+970-2-2952508
فاكس: +970-2-2984492
بريد الكتروني: hsilwadi@qou.edu
sprgs@qou.edu

تصميم واخراج فني:
عمادة البحث العلمي والدراسات العليا
جامعة القدس المفتوحة

الشرف العام
أ. د. يونس عمرو
رئيس الجامعة

هيئة تحرير المجلة:

رئيس التحرير
أ. د. حسن عبد الرحمن سلواطي
عميد البحث العلمي والدراسات العليا

هيئة التحرير

أ. د. ياسر الملاح
أ. د. علي عودة
أ. د. زياد بركات
د. م. إسلام عمرو
د. إنصاف عباس
د. رشدي القواسمة
د. عطية مصلح
د. ماجد صبيح

قواعد النشر والتوثيق

نشر المجلة البحث والدراسات الأصلية المرتبطة بالتخصصات العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية والباحثين في جامعة القدس المفتوحة وغيرها من الجامعات المحلية والعربية والدولية، مع اهتمام خاص بالبحوث المتعلقة بالتعليم المفتوح، وتقبل أيضاً الأبحاث المقدمة إلى مؤتمرات علمية محكمة والمراجعات والتقارير العلمية وترجمات البحوث.

يرجى من الأخوة الباحثين الراغبين في نشر بحوثهم الافتداء بقواعد النشر والتوثيق الآتية:

1. تُقبل الأبحاث باللغتين العربية والإنجليزية.
2. أن لا يزيد حجم البحث عن 30 صفحة «7000» كلمة تقريباً بما في ذلك الموسماش والمراجع.
3. أن يتسم البحث بالأصالة ويمثل إضافة جديدة إلى المعرفة في ميدانه.
4. يقدم الباحث بحثه منسوباً على «CD» أو عبر البريد الإلكتروني مع ثلاث نسخ مطبوعة منه، غير مسترجعة سواء نشر البحث أم لم يُنشر.
5. يرفق مع البحث خلاصة مركبة في حدود «150-100» كلمة. ويكون هذا الملخص باللغة الإنجليزية إذا كان البحث باللغة العربية ويكون باللغة العربية إذا كان البحث باللغة الإنجليزية.
6. ينشر البحث بعد إجازته من ممكين اثنين على الأقل تخذلهم هيئة التحرير بسرية تامة من بين أساتذة متخصصين في الجامعات ومرافق البحث داخل فلسطين وخارجها على أن لا تقل رتبة الحكم عن رتبة صاحب البحث.
7. أن يتتجنب الباحث أي إشارة قد تشير أو تدلل على شخصيته في أي موقع من البحث.

مجلة جامعة القدس المفتوحة

للأبحاث والدراسات

8. يزود الباحث الذي نشر بحثه بنسخة من العدد الذي نشر فيه، بالإضافة إلى ثلاثة مستويات منه.

9. تدون الإحالات المرجعية في نهاية البحث وفق النمط الآتي: إذا كان المرجع أو المصدر كتاباً فيثبت اسم المؤلف، عنوان الكتاب أو البحث، اسم المترجم أو المحقق (مكان النشر، الناشر، الطبعة، سنة النشر) الجزء أو المجلد، رقم الصفحة، أما إذا كان المرجع مجلة فيثبت المؤلف، عنوان البحث، اسم المجلة، عدد المجلة وتاريخها، رقم الصفحة.

10. ترتيب المراجع والمصادر في نهاية البحث «الفهرس» حسب الحروف الأبجدية لكتيبة / عائلة المؤلف ثم يليها اسم المؤلف، عنوان الكتاب أو البحث، (مكان النشر، الناشر، الطبعة، سنة النشر) الجزء أو المجلد.

11. بإمكان الباحث استخدام نمط *APA Style* في توثيق الأبحاث العلمية والتطبيقية، حيث يشار إلى المرجع في المتن بعد فقرة الاقتباس مباشرة وفق الترتيب الآتي: «اسم عائلة المؤلف، سنة النشر، رقم الصفحة».

المحتويات

الأبحاث:

- المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في التطبيق الميداني في محافظات جنوب الضفة الغربية بجامعة القدس المفتوحة من منظور مشرفي المقرر.
د. معتصم "محمد عزيز" مصلح 11
- تقييم أداء أطفال مرحلة الرياض في مهارات الاستماع باستخدام النص القصصي.
د. سليمية فرج زوبى 47
- دور الحاسب الآلي في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي التكنولوجيا في مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل.
د. سمير سليمان الجمل 81
- تصورات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لعملية دمج التكنولوجيا بتدريس العلوم وعلاقتها ببعض المتغيرات.
د. وصال هاني سالم العمري 107
- قدرة مستوى الطموح بالتنبؤ بالضغوط النفسية في ضوء بعض المتغيرات لدى أسر طلبة الثانوية العامة في مدينة إربد- الأردن.
د. فاطمة أحمد المؤمني 149
- خليل كتب الدراسات الاجتماعية وفق معياري التتابع والاستمرارية من خلال صورة الهاشميين في هذه الكتب.
أ. د. إبراهيم عبد القادر القاعود/ د. عودة عبد الجماد أبو سينينه
د. ريم تيسير سليم الزعبي 177

مجلة جامعة القدس المفتوحة

للأبحاث والدراسات

- القدرة التنبؤية لبعض التغيرات النفسية والإجتماعية والديغرافية في أعراض الإضطرابات النفسية لدى طلبة جامعة اليرموك: دراسة ميدانية د. أحمد الشريفين/ د. تغريد حجازي/ د. نضال الشريفين 209
- مستوى الكفايات المهنية في ضوء المعايير العالمية لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية الدنيا في منطقة الجفرة في ليبيا وسبل تطويرها د. ربي محمد فخرى مقدادي/ أ. بثينه مصباح أحمد 253
- أثر استخدام التغذية الراجعة في تحسين مهارة الاستماع لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن أ. د. راتب قاسم عاشور/ د. نور عبدالغفور رشيد المراحشة 287
- اجتاهات طلبة جامعة حائل نحو دمج ذوي الحاجات الخاصة في ضوء بعض التغيرات د. محمد عبد ربه هندي المخوالدة 313
- أثر استراتيجية لعب الدور في تحسين بعض مهارات التحدث لدى طلاب الصف التاسع في الأردن د. نصر محمد مقابلة/ د. عبد الله أحمد بطاح 329
- درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في محافظة إربد لتقنولوجيا المعلومات والاتصالات ومعيقات ذلك التوظيف من وجهة نظرهم د. عبير محمد الرفاعي/ د. هادي محمد طوالبة 363

الأبحاث

الشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في التطبيق الميداني في محافظات جنوب الضفة الغربية بجامعة القدس المفتوحة من منظور مشرفي المقرر *

د. معتصم ”محمد عزيز“ مصلح **

* تاريخ التسليم: 11/2/2015م ، تاريخ القبول: 6/4/2015م.
** أستاذ مشارك في المناهج وطرائق التدريس/ المساعد الأكاديمي لمدير فرع رام الله والبيرة/ جامعة القدس المفتوحة.

ملخص:

هدفت الدراسة إلى فحص درجة المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في التطبيق الميداني في محافظات جنوب الضفة الغربية بجامعة القدس المفتوحة من منظور مشرف المقرر؛ وقد طورت استبانة لمصلح عام 2013م، وتكونت من خمسة محاور: يتناول الأول مشكلات تتعلق بإدارة فروع الجامعة، ويحوي (13) عبارة، ويتناول الثاني مشكلات تتعلق بمدير المدرسة، ويحوي (18) عبارة، ويتناول الثالث مشكلات تتعلق بالمعلم المتعاون، ويحوي (21) عبارة، ويتناول الرابع مشكلات تتعلق بمحترف مقرر التربية العملية ويحوي (22) عبارة، ويتناول الخامس مشكلات تتعلق بالطالب / المعلم، ويحوي (19) عبارة. وزوّزت الاستبانة التي اعتمدت التدرج الخماسي: (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، وقد تكون مجتمع الدراسة من (36) مشرفاً ومسفراً، وبيّنت النتائج وجود فروق في المتوسطات الحسابية لدرجة المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في التطبيق العملي في محافظات جنوب الضفة الغربية من منظور مشرف المقرر تعزى إلى متغيرات النوع الاجتماعي، والخبرة في الإشراف على التربية العملية، والمؤهل العلمي.

Problems Faced by Al- Quds Open University students of Practical Education while Demonstrating Teaching as Viewed by Supervisors of This Course at Schools in the Southern Governorates of the West Bank

Abstract:

The aim of this study is to investigate the problems faced by al- Quds Open University students of Practical Education while demonstrating teaching, as viewed by the supervisors of this course at schools in the southern governorates of the West Bank. A questionnaire devised by Musleh in 2013 was developed to contain five parts: The first consists of 13 paragraphs which deals with problems related to the administrations of the university branches. The second consists of 18 paragraphs related to problems with the principals of schools. The third consists of 21 paragraphs about the cooperation of the school teachers. The fourth consists of 22 paragraphs about the problems related to the supervisors of the course. The fifth consists of 19 paragraphs about the problems of the student-teacher. The questionnaire is graded to five levels: very big, big, medium, little, very little. The study population consists of 36 males and females supervisors. The results showed that there were differences in the means attributed to the degree of problems encountered by the students of Practical Education.

تُعد مرحلة التربية العملية مرحلة إعداد الطالب/ المعلم مهمة في حياته؛ لأنها منعطف رئيس في حياته المهنية، كما أنها الطريقة الوحيدة للتحقق من مدى صلاحية إعداده النظري والعملي للمقررات التي درسها بنجاح في جامعة القدس المفتوحة، ولكن ما يميز مرحلة التطبيق العملي أنها تتيح له التطبيق الفعلي وممارسة صياغة الأهداف السلوكية والتدريس في الغرفة الصفية، ففي هذه المرحلة يتعامل الطالب مع مهارات التخطيط والتحضير، وإدارة الصف وكيفية التعامل مع المشكلات السلوكية على أرض الواقع، كما أنه يمارس كيفية إجراء عمليات التقويم ووضع العلامات على أساس تربوية مختلفة عن النواحي النظرية التي درسها في مقررات جامعة القدس المفتوحة.

ويُعد إعداد المعلم وتهيئته لهذه المهنة المقدسة، ولمتطلبات العصر المتتسارعة والمتغيرة تكنولوجياً من الأمور التي تحظى باهتمام مستمر في جميع الأنظمة التربوية، ولم تحظَ مهن أخرى ما حظيت به مهنة إعداد المعلم. (المطاوعة، 2000: 487)

وقد نص دليل الطالب لجامعة القدس المفتوحة على أن تشمل التربية العملية على الجانبين النظري والعملي بشكل متكامل، بحيث يتم الجانب العملي وفق المراحل الآتية:

1. مرحلة المشاهدة: حيث تتيح للطالب/ المعلم ليشاهد ما حوله مشاهدة عشوائية ومشاهدة هادفة مخططة واعية، وتكون المشاهدة بداية لما يدور داخل المدرسة من عملية حفظ النظام، والنظافة، ودخول الطلبة للصفوف، وحفظ ممتلكات المدرسة..... ثم تبدأ مشاهدة سلوك المعلم الصفي التربوي، وملاحظة التفاعلات الصفية والاجتماعية واللفظية وغير اللفظية.

2. مرحلة المشاركة: التي يشارك فيها الطالب/ المعلم مدير المدرسة أو المعلم المتعاون بعمل تعليمي محدد، وتكون المشاركة مخططة وهادفة أو عشوائية.

3. مرحلة الممارسة: يقوم الطالب/ المعلم بممارسة كاملة لجوانب تربوية تعليمية صفية وغير صفية، بحيث تكون مخططة وهادفة ودون إشراف مباشر من المعلم أو مدير المدرسة. (مرعي، توفيق، ومصطفى، شريف، 2012: 12-14)

وال التربية العملية تمثل نهاية لبرنامج إعداد المعلمين الذي تتعاون كليات العلوم التربوية وجميع المدارس المتعاونة التي تحتضن الطلبة على تحقيق أهدافه المتواخدة، بحيث تناط مهمة الإشراف على الطالب/ المعلم وتقويم أدائه بشرف مقرر التربية العملية، ومدير المدرسة، والمعلم المتعاون الذين قد يواجهون صعوبة في الإشراف عليهم ومتابعتهم بصورة فاعلة لوجود بعض المشكلات. (أبو نمرة، وغانم، 2007: 188)

ولقد أثبتت نتائج البحوث المتعلقة بال التربية العملية أن الطلبة/ المعلمين يرجعون كفاءتهم في مهارات التدريس إلى خبراتهم المباشرة في التربية العملية، كما أنهم كثيراً ما يحتفظون بهذه الخبرات بعد تخرجهم، والتي تؤثر في سلوكهم السلوكي والتعليمي في غرفة الصف؛ فهي فرصة ذهبية وحقيقية للطالب/ المعلم لاكتساب الخبرة تحت إشراف مشرف متخصص في استخدام مهارات التدريس الفعالة. (عبد الجواب، وقنديل، 2013: 179)

ويؤدي مشرف التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة دوراً ناجعاً في تحقيق أهداف التربية العملية بجميع مراحلها؛ لأنه المسؤول الأول عن متابعة الطالب/ المعلم، وتمثل مسؤولياته على النحو الآتي:

1. تهيئة الطالب/ المعلم للتربية العملية في جميع مراحلها.
2. توضيح أهداف التربية العملية مبيناً أدوار الطالب/ المعلم، والمعلم المتعاون، ومدير المدرسة عن طريق التوجيه والإرشاد.
3. مساعدة الطالب/ المعلم في كيفية تحضير الدروس.
4. تقديم التغذية الراجعة الفورية للطالب/ المعلم.
5. حل المشكلات التي تواجه الطالب/ المعلم في أثناء التطبيق العملي.
6. تقويم الطالب/ المعلم وفق صحيحة معدة من جامعة القدس المفتوحة. (يونس، 2008: 198).

والنظام الحالي المتبعة في جامعة القدس المفتوحة في الإشراف على التربية العملية في كلية التربية يقوم على تعدد فئات المشرفين، حيث يشمل الفئات الآتية:

1. أعضاء هيئة تدريس متفرغين ومتخصصين في المقررات التي يشرفون عليها.
 2. مشرفون تربويون من مديريات التربية والتعليم وهم أصحاب خبرة جيدة في التدريس والإشراف.
 3. أعضاء هيئة تدريس غير متفرغين ومتخصصين في المقررات التي يشرفون عليها.
- وفي السنوات الأخيرة أدت الزيادة المطردة في أعداد طلبة كلية التربية إلى اتباع شروط متساهلة في اختيار أعضاء هيئة التدريس ”المشرفين“ للإشراف على طلاب التربية العملية سواء من المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم أم من أعضاء هيئة التدريس غير المتفرغين، ومن يفترض فيهم قدر معين من الالهام بمهارات التدريس والخبرة الكافية فيها، حيث ترك هذا الاختيار غير الدقيق أثراً سلبياً في مسيرة التربية

العملية فظهرت آثاره في تذمر وشكوى الطلبة من ظروف مقرر التربية العملية، إضافة إلى صعوبة التواصل المثمر مع مشرف مقرر التربية العملية، وصعوبة متابعة أنشطتهم في المدارس، وتقديم الإرشادية التربوية المناسبة في عملية التحضير والتدريس.

وإيماناً من الباحث بأهمية الدور الذي يقوم به مشرف التربية العملية وبقدرات الطالب/ المعلم على القيام بدوره على الوجه الأكمل إذا ما تهيأت له الظروف المناسبة، كان التفكير في هذه الدراسة: للوقوف على المشكلات التي تواجه الطالب/ المعلم من منظور المشرفين أنفسهم على أمل أن تكون هذه الدراسة إضافة مفيدة في سبيل تطوير التربية العملية.

وبالرغم من اهتمام الفروع التعليمية بال التربية العملية وتمديد المدة الزمنية إلى 120 ساعة تدريبية، إلا أن هناك عدم رضا عند بعض الطلبة ومشرفين التربية العملية عن سير عملية التربية العملية في المدارس.

مشكلة الدراسة:

لاحظ الباحث من خلال خبرته ومتابعته في مجال التدريس والإشراف على التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة، وتوزيع المقرر على أعضاء هيئة التدريس المتفرغين وغير المتفرغين في التخصصات المختلفة والمؤهلات العملية المتفاوتة، وتوزيع الطلبة على مدارس محافظة بيت لحم، ومن خلال اللقاءات الفردية والجماعية مع مشرفي مقرر التربية العملية، لاحظ أن هناك عدداً من المشكلات أشار إليها المشرفون، والتي منها عدم تعاون إدارة الجامعة ومدير المدرسة والمعلم المتعاون والمشرف على التربية العملية، بالإضافة إلى المشكلات التي يعانون منها في المباشرة في أثناء التدريس والإشراف، وقد أشارت دراسات عديدة إلى وجود مشكلات تواجه الطلبة في التطبيق العملي كدراسة (مصلح 2013، والخريشا وأخرون، 2010) ما قد يؤثر بشكل مباشر على سير التربية العملية ونجاحها في المدارس؛ لذا فإن التعرف بشكل واضح إلى هذه المشكلات ومعالجتها يساعد المشرفين على الفهم الصحيح لدورهم في التربية العملية.

وقد حاولت الدراسة التعرف إلى درجة المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في التطبيق الميداني في محافظات جنوب الضفة الغربية بجامعة القدس المفتوحة من منظور مشرف المقرر من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:

1. ما درجة المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في التطبيق الميداني في محافظات جنوب الضفة الغربية بجامعة القدس المفتوحة من منظور مشرف المقرر؟

2. هل توجد فروق في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للمشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في التطبيق الميداني في محافظات جنوب الضفة الغربية بجامعة القدس المفتوحة من منظور مشرفي المقرر تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي؟
3. هل توجد فروق في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للمشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في التطبيق الميداني في محافظات جنوب الضفة الغربية بجامعة القدس المفتوحة من منظور مشرفي المقرر تعزى إلى متغير الخبرة؟
4. هل توجد فروق في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للمشكلات ما درجة المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في التطبيق الميداني في محافظات جنوب الضفة الغربية بجامعة القدس المفتوحة من منظور مشرفي المقرر تعزى إلى متغير المؤهل العلمي؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في أن نتائجها من الممكن أن تفيد:

- ♦ الطالب/ المعلم: ما يتيح له فرصة حقيقة للتعرف إلى المشكلات التي تواجهه في التطبيق العملي من منظور مشرفي المقرر.
- ♦ المسؤولين في جامعة القدس المفتوحة: من حيث التعرف إلى هذه المشكلات والعمل على تذليلها قدر الإمكان.
- ♦ مشرفي المقرر ومديري المدارس المتعاونة في وزارة التربية والتعليم: من حيث التنسيق مع مركز الجامعة لمعالجة هذه المشكلات وتذليل صعوباتها.
- ♦ المعلم المتعاون: لتعريفه بالمشكلات التي تواجه الطلبة في أثناء التطبيق العملي من أجل تفادي ما يمكن منها، وتطوير مجالات أخرى يستفيد منها الطالب/ المعلم من أجل تأهيله لأن يصبح معلم المستقبل المنشود.

أهداف الدراسة:

1. التعرف إلى المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في التطبيق الميداني في محافظات جنوب الضفة الغربية بجامعة القدس المفتوحة من منظور مشرفي المقرر.
2. بيان أثر متغيرات الدراسة: (النوع الاجتماعي، والخبرة في الإشراف على التربية العملية، والمؤهل العلمي) على المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في التطبيق الميداني في محافظات جنوب الضفة الغربية بجامعة القدس المفتوحة من منظور مشرفي المقرر.

حدود الدراسة:

- ♦ **الحدود المكانية:** أجريت الدراسة في الفروع التعليمية لمحافظات جنوب الضفة الغربية (بيت لحم، والخليل، ويطا، ودورا).
- ♦ **الحدود الزمانية:** أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2014-2015.
- ♦ **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على جميع مشرفين مقرر التربية العملية في الفروع التعليمية لمحافظات جنوب الضفة الغربية.

مصطلحات الدراسة:

التعريفات الإجرائية:

- ◀ **مشرف مقرر التربية العملية:** هو أحد أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة في المحافظات الجنوبية للضفة الغربية، ويقوم بالإشراف على تطبيق الطالب / المعلم لمقرر التربية العملية في مدارس السلطة الوطنية الفلسطينية، وبالتالي وإرشاد حل المشاكل التي تواجه الطالب / المعلم في التطبيق العملي، ويُقومُ الطالب ببناء على صحيفة أعدتها كلية التربية بجامعة القدس المفتوحة.
- ◀ **المشكلات:** هي التي تعيق الطالب / المعلم من الأداء الجيد خلال فترة التطبيق العملي لمقرر التربية العملية والتي تتعلق بإدارة الفرع، ومدير المدرسة، والمعلم المتعاون، ومشرف مقرر التربية العملية، وبالطالب / المعلم
- ◀ **الطالب / المعلم:** هو الطالب المسجل لمقرر التربية العملية بكلية التربية للحصول على درجة البكالوريوس وأنهي (90) ساعة معتمدة في جامعة القدس المفتوحة.
- ◀ **مقرر التربية العملية:** يسجل له الطالب بعد إنهاء (90) ساعة معتمدة أو أكثر في جامعة القدس المفتوحة، ويشمل جانبيين: نظري وعملي.
- ◀ **المدرسة المتعاونة:** هي المدرسة المختضنة للطالب / المعلم الذي يمارس التطبيق العملي لمقرر التربية العملية فيها تحت إشراف مشرف مقرر التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة.

الدراسات السابقة:

أولاً- الدراسات العربية:

أجرى مصلح (2013) دراسة هدفت إلى فحص درجة المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة/ مركز بيت ساحور الدراسي في التطبيق العملي لمقرر التربية العملية؛ وقد صُممَت لهذا الغرض استبيانَة مكونة من خمسة محاور: وهي مشكلات تتعلق بإدارة الجامعة، وبمدير المدرسة، وبالمعلم المتعاون، وبعضو هيئة التدريس، وبالطالب المتدرب، ويكون مجتمع الدراسة من (54) طالباً وطالبة، وبيَّنت النتائج أن أكثر المشكلات التي تتعلق بإدارة الجامعة هي: (قلة متابعة إدارة الجامعة لمشكلات التربية العملية للطلبة في المدارس) بمتوسط حسابي (4.00)، تلتها الفقرة (نادرًا ما تعقد إدارة الجامعة ورش عمل للطالب قبل الانخراط بالتطبيق العملي في التربية العملية)، ، إلا أن أكثر المشكلات المتعلقة بالمشرف الأكاديمي هي: (يبين سلبيات الطالب المتدرب أمام مدير المدرسة) بمتوسط حسابي (3.50)، وأن أكثر المشكلات فيما يتعلق بالطالب/ المعلم هي: (عجز الطالب المتدرب في توزيع الزمن في الحصة)، بمتوسط حسابي (4.00) كما تبيَّن عدم وجود فروق في متوسطات درجة المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة/ مركز بيت ساحور الدراسي في التطبيق العملي لمقرر التربية العملية تعزى إلى متغير الجنس، والحالة الاجتماعية، والتخصص، والمعدل التراكمي.

وأجرى المطلق (2010) دراسة هدفها رصد آراء المشرفين التربويين على برامجها، وملاحظة آراء الطلبة المعلمين في السنة الرابعة تخصص - معلم صف - في كلية التربية بجامعة دمشق، وتبيَّن أوجه القوة والضعف في هذه البرامج وواقع تطبيق برامج التربية العملية في المدارس، تكونت عينة الدراسة من (60) مشرفاً تربوياً و (180) طالباً وطالبة من طلبة السنة الرابعة - معلم صف - الذين قاموا بتنفيذ برنامج التربية العملية، ولتحقيق أهداف الدراسة، أعدت الاستبيان للمشرفين والطلبة، وبيَّن من النتائج أن هناك اختلافاً في آراء المشرفين في المشكلات فيما يتعلق بالطلبة المعلمين، حيث يرى 61% من المشرفين أن وجودهم في أثناء إلقاء الطالب لا يسبب قلقاً لهم، وهناك تفاقم بين المشرفين من حيث إن عدد الطلبة الزمرة الواحدة يقلل من فرص تدريب الطالب على التربية العملية، وفيما يتعلق بآراء المشرفين في المشكلات التي تتعلق بالمدرسة، تبيَّن أن 66% من المشرفين يرون أن عدم رغبة المديرين باستقبال الطلبة ينعكس سلباً على نفسياتهم، كما وافق 63% من المشرفين على أن عدم رغبة مدير المدارس على استخدام الوسائل التعليمية

من الطلبة المعلمين يحبط من عزيمتهم، وفيما يتعلق بالكلية يرى 65% من المشرفين أن تضارب الدروس النظرية في الكلية مع دوام التربية العملية ينعكس سلباً على حضور الطلبة، ويرون أن هناك ضعفاً نسباً 61% من وجهة نظر المشرفين في التواصل بين إدارة الكلية ومدارس التطبيق يصعب مهمة المشرف.

وأجرى شاهين (2010) دراسة كان هدفها التعرف إلى مشكلات التطبيق الميداني التي يواجهها الدارسون في جامعة القدس المفتوحة في أثناء التدريب، وعلاقتها ببعض المتغيرات النوعية (الجنس والتخصص)، والتفاعل بينهما، وطبقت على عينة عشوائية حجمها (246) دارساً ودارسة، أخذت من خمس مناطق تعليمية بطريقة المعاينة العنقودية. وبينت النتائج أن ترتيب المشكلات التي يواجهها الدارسون في التطبيق الميداني في المحاور الأربع التي اشتغلت عليها أداة الدراسة، مرتبة حسب أهميتها من وجهة نظر الدارسين كالتالي: مجال دور المشرف الأكاديمي، فمجال المدرسة المتعاونة، ثم مجال خطط التدريس، وأخيراً طلبة المدرسة المتعاونة، وأظهرت النتائج وجود فروق في الدلالة الإحصائية بين الجنسين، من حيث المشكلات التي تواجههم في التطبيق العملي؛ إذ تعاني الإناث من هذه المشكلات بدرجة أعلى من الذكور في المحاور الأربع، وكانت معاناة الدارسين ضمن تخصص الرياضيات واللغة العربية أعمق منها في التخصصات الأخرى، ولم تظهر النتائج أثراً دالاً على التفاعل بين الجنس والتخصص في المشكلات التي يواجهها الدارسون أثناء التطبيق الميداني.

وأجرى الخريشا وأخرون (2010) دراسة كان هدفها التعرف إلى الصعوبات التي يواجهها طلبة التربية العملية في الجامعة الهاشمية وجامعة الإسراء الخاصة، تألفت عينة الدراسة من (133) طالباً وطالبة، منهم (60) طالباً وطالبة في جامعة الإسراء الخاصة، و (73) طالباً وطالبة في الجامعة الهاشمية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2007-2008، بينت نتائج الدراسة أن أهم الصعوبات التي تواجه الطلبة المعلمين هي على الترتيب: ازدحام الصفوف الدراسية، زيادة العبء الدراسي للطالب/ المعلم أثناء تنفيذ برنامج التربية العملية، بعد المدارس المتعاونة عن مناطق سكن الطلبة المعلميين، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات صعوبات التربية العملية تعزى إلى نوع الجامعة لصالح الجامعات الخاصة، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات صعوبات التربية العملية تعزى إلى الجنس والتخصص.

وأجرى أبو شندي وأخرون (2009) دراسة هدفت إلى تقييم برنامج التربية العملية في جامعة الزرقاء الخاصة، ممثلاً بالمشرف التربوي، والمعلم المتعاون، ومدير المدرسة، والمدرسة المتعاونة، كما هدفت إلى تقصي أثر متغيرات جنس الطالب، ومنطقة التدريب،

والمعدل التراكمي للطالب، وتقويمه لمجالات برامج التربية العملية، تألفت عينة الدراسة من (96) طالباً وطالبة، اختيروا بالطريقة القصدية، وكانت أداة الدراسة استبياناً مكونة من (59) فقرة، وتم التحقق من صدقها وثباتها، وأظهرت النتائج أن تقويم الطلبة لمجالات برنامج التربية العملية كان على النحو الآتي: احتل مجال تقويم مشرف التربية العملية المرتبة الأولى، فالمعلم المتعاون، ثم إجراءات برنامج التربية العملية، فالمدرسة المتعاونة، وأخيراً مدير المدرسة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (%) 5 في تقويم الطلبة/ المعلمين لبرنامج التربية العملية تعزى إلى متغير جنس الطالب/ المعلم والمعدل التراكمي ككل أما بالنسبة لمنطقة التدريب فقد أظهرت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في تقويم الطلبة لمجال مدير المدرسة المتعاونة، ولم يكن هناك تأثير في باقي المجالات.

وأجرت حزبون (2008) دراسة كان هدفها التعرف إلى مشكلات التربية العملية وأليات حلها من وجهة نظر طلبة كليات التربية في الجامعات الفلسطينية، وإدارتها، والمعلمين المتعاونين في مدارس الضفة الغربية، والتعرف إلى المشكلات والحلول وفقاً لمتغيرات الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من إدارات كليات التربية في الجامعات الفلسطينية، وطلبتها- طلبة ما قبل التخرج- للالفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2007-2008، والمعلمين المتعاونين في المدارس الفلسطينية، اختيرت عينة الدراسة بطريقة طبقية عشوائية بنسبة 60% لطلبة كليات التربية في الجامعات الفلسطينية والبالغ عددهم (128) طالباً وطالبة، وللمعلمين المتعاونين في المدارس الفلسطينية، والبالغ عددهم (92) معلماً ومعلمة، أما بخصوص إدارات كليات التربية، فقد اختير العمداء كافة، أو رؤساء الدوائر الحاليين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية ومن سبقوهم لخمس سنوات سابقة والبالغ عددهم (13)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استجابات أفراد عينة الدراسة لمشكلات التربية العملية كانت بدرجة متوسطة بشكل عام، وللحلول المقترحة لمشكلات التربية العملية بدرجة مرتفعة، وكان مجال المشكلات المتعلقة بالجانب التطبيقي الأقل من بين مجالات أداة الدراسة، أما أقل مجال من مجالات المشكلات فكان المشكلات الخاصة بالقوانين والأنظمة، مما يعني اعتبارها أقل المشكلات بروزاً، كما أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات التربية العملية تعزى إلى الجنس والعمر والجامعة والمستوى التعليمي، بينما لم توجد فروق تعزى إلى فئة العينة وإلى متغير سنوات الخبرة.

وأجرى أبو نمرة، وغانم (2007) دراسة هدفت إلى معرفة المشكلات التي تواجه الطلبة/ المعلمين في كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية، الملتحقين

ببرنامج التربية العملية في أثناء فترة التطبيق العملي، كما حاولت معرفة ما إذا كانت هناك فروق في وجهات نظر الأطراف المتعاونة وفقاً لمتغيرات الجنس، والوظيفة، ومكان العمل، وتكونت عينة الدراسة من (88) متعاوناً مع البرنامج، منهم (13) مشرفاً ومسفراً تربوية، و (25) مدیراً ومديرة، و (50) معلماً ومعلمة، وقد نتج عن الدراسة عدم وجود مشكلات حادة تواجه الطلبة المعلمين الملتحقين ببرنامج التربية العملية في أثناء التطبيق الميداني في محاور الدراسة: الثاني (الإشراف التربوي) والثالث (إدارات المدارس) والرابع (المعلم المتعاون)، وفقاً لوجهة نظر الأطراف المتعاونة، في حين وجدت مشكلات حادة في المجال الأول (تنظيم البرنامج) وعددها خمس مشكلات، وبيّنت الدراسة عدم وجود فروق في وجهة نظر الأطراف المتعاونة نحو المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين تعزى إلى متغيرات الدراسة المستقلة، والجنس، والوظيفة، ومكان العمل، على محوري الدراسة الأول والثاني، في حين توجد فروق ذات دلالة تعزى إلى متغير الوظيفة، ولصالح المشرفين على المحاور الثالث والرابع والكلي.

وأجرى الرمضان (2005) دراسة كان هدفها التعرف إلى المشكلات الإدارية التي تواجه المشرفين والطلبة في برنامج التربية العملية في كليات التربية في دولة الكويت، وبيان أثر كل من الخبرة والتخصص والجنس والكلية في تحديد المشكلات، وقد تكون مجتمع الدراسة من (1119) فرداً موزعين في فئتين: فئة المشرفين في برنامج التربية العملية من أعضاء هيئة التدريس وعدهم (183) عضواً، وفئة طلاب السنة الرابعة في كليات التربية وعدهم (936) طالباً وطالبة، واختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية طبقية؛ إذ تكونت من (90) عضواً بالنسبة للفئة الأولى و (75) طالباً بالنسبة للفئة الثانية، وتبيّن من نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى أثر التخصص على المشكلات الإدارية في برنامج التربية العملية في دولة الكويت، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى أثر الجنس على المشكلات المتعلقة بالإدارة لمدارس التدريب، والمشكلات المتعلقة بمستوى الطالب / المعلم وكانت لصالح الإناث، وتبيّن كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات الإدارية التي تواجه المشرفين في برنامج التربية العملية تعزى إلى أثر التخصص، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى أثر الجنس باستثناء المشكلات المتعلقة بمستوى الطالب / المعلم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات الإدارية التي تواجه الطلاب في برنامج التربية العملية تعزى إلى الكلية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات الإدارية التي تواجه المشرفين في برنامج التربية العملية تعزى إلى الكلية في المشكلات الإدارية في برنامج التربية العملية باستثناء ما تعلق منها بمستوى الطالب والمعلم، وتبيّن وجود فروق ذات دلالة

إحصائية في المشكلات الإدارية التي تواجه المشرفين والطلاب في برنامج التربية العملية تعزى إلى أثر المشرفين والطلبة في جميع المشكلات الإدارية، وجاءت الفروق لصالح فئة المشرفين باستثناء المشكلات المتعلقة بالمدارس التي يتم فيها التدريب؛ فلا يوجد فروق بين المشرفين والطلبة.

ثانياً - الدراسات الانجليزية:

وقد أجرى ويلاين وفانتهون (Waleigh & Fantahun, 2006) دراسة هدفت إلى استقصاء المشكلات التي تواجه معلمي الصف المتربين في أثناء التطبيق العملي للطلبة، تكونت عينة الدراسة من (285) طالباً وطالبة من جميع التخصصات، و(7) من مشرفي مقرر التربية العملية، حيث استطاعت آراؤهم من خلال استبانة للطلبة، بينما أجريت مقابلة مع مشرفي مقرر التربية العملية، وبيّنت النتائج أن برنامج التربية العملية ينفذ بدرجة مناسبة، لكن هناك نقش في الخدمات والتسهيلات الخرورية بحيث تُعد مشكلة جدية يواجهها الطلبة في أثناء التطبيق العملي، وأن نظام الإدارة للبرنامج التدريسي لا يعطي اهتماماً كافياً لتحقيق الاحتياجات للطلبة المتربين، وأن معظم الطلبة (58.3%) راضون عن سياسة التدريب العملي.

أجرى سليك (Slick, 1995) دراسة هدفت إلى تقويم دور المشرف التربوي في الجامعة في أثناء فترة التربية العملية في المدارس، باعتباره حلقة وصل بين الجامعة والمدرسة المتعاونة في الإشراف على التربية العملية، وبين المعلم المتعاون والطلبة/ المعلمين، وقد جُمعت البيانات من خلال مقابلة عينة من أصحاب العلاقة بال التربية العملية مثل: المعلمين المتعاونين والمشرفين التربويين، والطلبة/ المعلمين في ولاية (أيوا) الأمريكية، وبيّنت النتائج وجود ضغوط نفسية كبيرة على المشرفين الجامعيين تعودهم عن القيام بواجباتهم على أكمل وجه: لمحاولاتهم المواءمة بين حاجات الطلبة/ المعلمين والمعلمين المتعاونين باعتبارهم منسقين بين الجامعات بفلسفتها التربوية والمدارس المتعاونة وفلسفتها ونظامها، وكأنهم يتعاملون مع عالمين مختلفين، وأوصت الدراسة بضرورة دعم الجامعات للمشرفين التربويين المنتسبين إليها حتى يحققوا النجاح في عملهم مع المعلمين المتعاونين.

أجرى هيلين (Helen, 1994) دراسة هدفت إلى معرفة ضرورة تعاون المعلمين العاملين في المدرسة مع الطلبة المعلمين، ومدى تعاون المشرفين العاملين والمتخصصين مع الطلبة المعلمين، كما هدفت إلى معرفة تأثير المشرفين على أداء الطلبة/ المعلمين،

وبينت نتائج الدراسة أن الطلبة/ المعلمين يرون أنفسهم معلمين أكثر من كونهم طلبة في مرحلة التدريب، وأن الطلبة يفضلون العمل في ظل الآراء المتماسكة، والقيم التي يتعلمونها في موقف مختلف، وأنهم يتقبلون النقد البناء من المشرفين، كما بينت الدراسة تأثير المشرفين العاملين والمتخصصين على أداء الطلبة/ المعلمين.

التعقيب على الدراسات السابقة:

في ضوء مراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، تبين تأكيدها وجود جملة من المشكلات التي تواجه الطلبة في أثناء التطبيق العملي لمقرر التربية العملية مثل دراسة مصلح 2014، والمطلق (2010) ، وشهين (2010) والخريشا وآخرون (2010) ، وحزبون (2008) ، وأبو نمرة وغانم (2007) ، و (Waléighn & Fantahun, 2006)، والرمضان (2005) ، وهناك دراسات تناولت دور مشرف التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الطلبة/ المعلمين مثل دراسة سليك (Slick, 1995)، كما أن هناك دراسات تناولت فاعلية المعلم المتعاون مثل دراسة هيلين (Helen, 1994).

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها تناولت المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في التطبيق الميداني في محافظات جنوب الضفة الغربية بجامعة القدس المفتوحة من منظور مشرفي المقرر.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي؛ لأنه يلائم أغراض الدراسة، وهو المنهج الذي يهتم بدراسة الظاهرة كما هي في الواقع من خلال استجابة جميع أفراد مجتمع الدراسة على أدائها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس المشرفين على مقرر التربية في محافظات جنوب الضفة الغربية، والبالغ عددهم (36) مشرفاً ومسفراً، وقد شملت الدراسة جميع أفراد المجتمع؛ نظراً لقلة عدد مشرفي مقرر التربية العملية في الفصل الدراسي الأول (1141) من العام الجامعي 2014-2015، والجدول (1) يوضح الأعداد والنسب المئوية لمتغيرات مجتمع الدراسة.

الجدول (1)

خصائص المجتمع الديمغرافية للأعداد والنسب المئوية لمتغيرات مجتمع الدراسة

النسبة المئوية	العدد	الفئة	المتغير
55.56	20	ذكر	النوع الاجتماعي
44.44	16	أنثى	
100	36	المجموع	
72.22	26	أقل من 3 سنوات	الخبرة في الإشراف على التربية العملية
13.89	5	من 4 - 10 سنوات	
13.89	5	أكثر من 10 سنوات	
100	36	المجموع	
44.44	16	ماجستير	المؤهل العلمي
55.56	20	دكتوراه	
100	36	المجموع	

أداة الدراسة:

اطلع الباحث على الأدبيات والدراسات السابقة والمراجع المتخصصة لتحقيق أهداف الدراسة، بالإضافة إلى خبرة الباحث في مجال الإشراف على التربية العملية؛ حيث طور الباحث استبانة لمصلح (2013)، وحدّدت الفقرات وصيغت لكل محور من محاور الدراسة، وتحضّنت الأداة (93) فقرة موزعة على خمسة محاور، هي: مشكلات تتعلق بإدارة الجامعة، ومشكلات تتعلق بمدير المدرسة، ومشكلات تتعلق بالمعلم المتعاون، ومشكلات تتعلق بمشرف المقرر، ومشكلات تتعلق بالطالب المعلم، وأعطي لكل فقرة من فقرات الأداة وزن درج وفق سلم (ليكرت) الخماسي، وزوّج التقدير على النحو الآتي: كبيرة جداً (5)، كبيرة (4)، متوسطة (3)، قليلة (2)، قليلة جداً (1). واعتمدت النسب المئوية الآتية لتفسير النتائج: 1% - 36% صغيرة جداً، 37% - 52% صغيرة، 53% - 68% متوسطة، 69% - 84% كبيرة، 85% - 100% كبيرة جداً، واعتمدت المفاتيح للمتوسطات الحسابية «النسب المئوية» على أساس أن المسافات بين القيم في التدرج الخماسي «0.8» بالنسبة لهذا التدرج وعليه فإن الانتقال من درجة إلى أخرى يحتاج إلى «0.8»، الدرجة، ويتحوّلها إلى نسب مئوية تكون النسب كما هو موضح، علماً بأن هذه أحدى الطرق، ولن يستطع الطريقة

الوحيدة المتبعة في وضع مفاتيح للمتوسطات الحسابية، وقد استند الباحث في ذلك المفتاح إلى دراسة مصلح لعام 2013، ودراسة مصلح وعینبوسي لعام 2013.

صدق الأداة:

للتأكد من صدق الأداة فقد عرضت الاستبانة على خمسة ممكين من حملة الماجستير والدكتوراه، اثنان منهم يحملان درجة الماجستير في التربية، وواحد بدرجة أستاذ مساعد، وواحد بدرجة أستاذ مشارك في التربية، وواحد بدرجة أستاذ (بروفيسور) وهم من كلية العلوم التربوية في جامعة القدس المفتوحة، ومديرية التربية والتعليم في محافظة بيت لحم؛ وزارة التربية والتعليم العالي، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (93) فقرة، توزعت على خمسة محاور، وهي مشكلات تتعلق (بإدارة الفرع، ومدير المدرسة، والمعلم المتعاون، ومشرف مقرر التربية العملية، والمعلم / المعلم) ، وقد أخذ الباحث باقتراحات المحكمين وتعديلاتهم وقد جرى تعديل على بعض الفقرات في المحاور، ومن الفقرات المعدلة في المحور الثاني: (مشكلات تتعلق بمدير المدرسة) الفقرتان الآتيتان:

1. معاملة الطالب / المعلم بفوقية وتعال كأنه طالب في مدرسة (قبل التعديل)، أما بعد التعديل: (معاملة الطالب / المعلم بفوقية وتعال)

2. يمنع الطالب / المعلم من استخدام الأجهزة الموجودة في المدرسة (كمبيوتر، بروجكتر،) (قبل التعديل)، أما بعد التعديل: (يمنع الطالب / المعلم من إجراء التجارب في مختبر المدرسة خوفاً على أدوات المختبر)

ومن الفقرات المعدلة في المحور الثالث: (مشكلات تتعلق بالمعلم المتعاون) الفقرتان الآتيتان:

1. يتذمر من تدريب الطالب / المعلم بسبب انشغاله بمهام كثيرة في المدرسة (قبل التعديل) أما بعد التعديل فأصبحت (يتذمر من تدريب الطالب / المعلم لانشغاله بمهام كثيرة في المدرسة) .

2. نادر ما يقدم الإرشادات الصحيحة في إعداد الدروس (قبل التعديل) أما بعد التعديل فأصبحت نادراً ما يقدم الإرشادات الصحيحة في إعداد الدروس.

ومن الفقرات المعدلة في المحور الرابع: (مشكلات تتعلق بمسشرف مقرر التربية العملية) العبارة الآتية:

1. قلة اهتمامه بأهمية الأهداف السلوكية التي يصوغها الطالب / المعلم في دفتر التحضير (قبل التعديل) أما بعد التعديل: (قلة اهتمامه بالأهداف السلوكية التي يصوغها الطالب / المعلم في دفتر التحضير) .

ومن الفقرات المعدلة في المحور الخامس (مشكلات تتعلق بالطالب / المعلم)

1. قلة جودة التدريب في فصل دراسي واحد (قبل التعديل) أما بعد التعديل: عدم كفاية فترة التدريب واقتصرها على فصل دراسي واحد، وقد عُدّت موافقة الغالبية العظمى على فقرات هذه الأداة بنسبة (80%) دليلاً على صدقها، ومناسبتها للهدف الذي وضعت له.

ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات الأداة عن طريق حساب معامل الثبات كرونباخ ألفا، حيث بلغ معامل الثبات الكلي (0.921) وهي قيمة عالية تفي بأغراض الدراسة كما يظهر في الجدول الآتي:

الجدول (2)

المحور	معامل الثبات كرونباخ ألفا	عدد الفقرات	حجم العينة
المحور الأول: (مشكلات تتعلق بادارة الفرع)	0.862	13	36
المحور الثاني: (مشكلات تتعلق بمدير المدرسة).	0.871	18	36
المحور الثالث: (مشكلات تتعلق بالمعلم المتعاون)	0.894	21	36
المجال الرابع: (مشكلات تتعلق بمشرف مقرر التربية العملية)	0.901	22	36
المجال الخامس: (مشكلات تتعلق بالطالب / المعلم)	0.865	19	36
الدرجة الكلية	0.921	93	36

إجراءات تطبيق الدراسة:

أجريت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. الاطلاع على الأدب النظري والدراسات ذات الصلة.
2. تطوير أداة الدراسة لمصلح 2013.
3. تحديد مجتمع الدراسة.
4. تحقق الباحث من صدق الأداة وثباتها.
5. توزيع الأداء خلال الفصل الدراسي الأول (1141) من العام الجامعي 2014-2015 على أفراد المجتمع.

6. جُمعت الاستبيانات، وعولجت إحصائياً باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

7. استخراج النتائج وتحليلها واستخلاص التوصيات بناء على نتائجها.

متغيرات الدراسة:

أ. المتغيرات المستقلة (Independent variables): وتشمل المتغيرات الآتية:

- النوع الاجتماعي: وله مستويان: أ- ذكر ب- أنثى
- الخبرة في الإشراف على التربية العملية: ولها ثلاثة مستويات:
 - أ- أقل من 3 سنوات ب- من 3-10 سنوات ج- أكثر من 10 سنوات
 - المؤهل العلمي وله مستويان:
 - أ- ماجستير ب- دكتوراه

ب. المتغير التابع (Dependent variable): ويتمثل في استجابة أفراد مجتمع الدراسة على قياس المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في التطبيق الميداني في محافظات جنوب الضفة الغربية بجامعة القدس المفتوحة من منظور مشرفي المقرر والدرجة الكلية.

المعالجة الإحصائية:

حسب معامل الثبات كرونباخ ألفا للتحقق من صدق الأداة الإحصائي وثباتها، كما أوجدت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لإجابات مجتمع الدراسة على فقرات الاستبيان، وذلك ضمن برنامج الرزم الإحصائية (SPSS).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

◀ النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما درجة المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في التطبيق الميداني في محافظات جنوب الضفة الغربية بجامعة القدس المفتوحة من منظور مشرفي المقرر؟

للإجابة عن السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل فقرة وللدرجة الكلية.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الأول: (مشكلات تتعلق بإدارة الفرع)

الجدول (3)

الدرجة	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارة	الترتيب التنازلي
كبيرة جداً	91.67	0.55	4.58	نادرًا ما تعقد إدارة الفرع ورش عمل للطالب قبل الانخراط بالتطبيق العملي في التربية العملية.	2
كبيرة جداً	88.89	0.94	4.44	قلة متابعة إدارة الفرع للمشكلات التي ترسلها المدارس (ورقياً أو هاتفيًا) فيما يتعلق بالطلبة.	5
كبيرة جداً	87.22	0.49	4.36	نادرًا ما يعقد الفرع لقاءات بين مشرفي المقرر وبين طلبة التربية العملية لمناقشة التطبيق العملي.	11
كبيرة جداً	85.56	0.57	4.28	قلة تشجيع إدارة الفرع للطلبة على الاطلاع على الأفلام التعليمية التي أعدتها جامعة القدس المفتوحة في صفحتها الالكترونية.	13
كبيرة	83.89	0.71	4.19	قلة الاجتماعات التي تعقدتها إدارة الفرع مع الطلبة قبل مباشرة التطبيق العملي في المدارس.	3
كبيرة	76.67	1.34	3.83	قلة الاجتماعات التي تعقدتها إدارة الفرع بين الطالب / المعلم والمعلم المتعاون ومدير المدرسة لمناقشة موضوع التربية العملية	6
كبيرة	70.56	1.03	3.53	قلة متابعة إدارة الفرع لمشكلات الطلبة في المدارس.	1
كبيرة	70.56	0.65	3.53	ندرة متابعة إدارة الفرع لعملية توزيع الطلبة حسب مكان السكن.	12
كبيرة	69.44	0.56	3.47	تجاهل إدارة الفرع حل مشكلة توزيع الطلبة في المدارس.	9
كبيرة	68.33	0.97	3.42	قلة الزيارات الميدانية التي يقوم بها إدارة الفرع لمتابعة مشكلات طلبة التربية العملية.	8
متوسطة	67.78	0.77	3.39	نادرًا ما تطلع إدارة الفرع الطالب على الأبحاث العملية المنشورة في المجالات والتي تتعلق بال التربية العملية.	7
متوسطة	60.56	1.03	3.03	نادرًا ما يتتابع الفرع برنامج الزيارات التفقدية والإشرافية لمشرفي مقرر التربية العملية.	10
متوسطة	60.00	0.99	3.00	قلة متابعة إدارة الفرع للش��وى التي ترسل إليها (ورقياً أو عبر البريد الالكتروني) لحل المشكلات التي يعاني منها الطالب مع مشرفه الأكاديمي.	4
كبيرة	75.47	0.38	3.77	الدرجة الكلية	

أقصى درجة للاستجابة 5 درجات

كشفت نتائج الجدول (3) على أن الدرجة الكلية لدرجة المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في التطبيق الميداني في محافظات جنوب الضفة الغربية بجامعة القدس المفتوحة من منظور مشرف المقرر كانت كبيرة، حيث بلغت نسبتها المئوية (75.47) بمتوسط حسابي (3.77) ، كما أشارت النتائج إلى أن درجة استجابة أفراد المجتمع للمشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في التطبيق الميداني في محافظات جنوب الضفة الغربية بجامعة القدس المفتوحة من منظور مشرف المقرر كانت كبيرة، حيث تراوحت نسبتها من (60.00-91.67) وتمثلت أعلى المشكلات في العبارات الآتية:

- نادراً ما تعقد إدارة الفرع ورش عمل للطالب قبل الانخراط بالتطبيق العملي في التربية العملية بنسبة مئوية (91.67) وبمتوسط حسابي (4.58).
- قلة متابعة إدارة الفرع للمشكلات التي ترسلها المدارس (ورقياً أو هاتفيًّا) فيما يتعلق بالطلبة بنسبة مئوية (88.89) وبمتوسط حسابي (4.44).
- نادراً ما يعقد الفرع لقاءات بين مشرف المقرر وطلبة التربية العملية لمناقشة التطبيق العملي بنسبة مئوية (87.22) وبمتوسط حسابي (4.36).

ويعنو الباحث ذلك إلى المهمات الملقاة على إدارة الجامعة من متابعة اللقاءات الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس، والإعداد للامتحانات النصفية والنهائية، بالإضافة إلى حضور الاجتماعات والندوات والمؤتمرات وورش العمل، والأعمال الإدارية التي تأخذ وقتاً كبيراً من إدارة الجامعة، كما يعنو الباحث ذلك إلى قلة متابعة مشرف مقرر التربية العملية وتنسيقه لعقد هذه الورش مع الطلبة، ويععنو الباحث قلة متابعة المشكلات التي ترسل ورقياً أو هاتفيًّا إلى أن الفرع التعليمي يعالجها في كثير من الأحيان دون إعلام مشرف مقرر التربية العملية، إلا إذا استدعي الأمر اطلاعه على تلك المشكلة، ويععنو الباحث قلة عقد لقاءات بين الطلبة ومشرف المقرر إلى إسناد ذلك الأمر إلى مشرف المقرر الذي يمنح صلاحية بعد التنسيق مع مدير الفرع أو المساعد الأكاديمي لعقد هذه اللقاءات بينهما، وربما يعود ذلك إلى انشغال الفرع بالنشاطات التربوية والأكاديمية الأخرى. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة مصلح (2013) التي أشارت إلى المشكلات المتعلقة بإدارة الجامعة، وهي: قلة متابعة إدارة الجامعة لمشاكل التربية العملية للطلبة في المدارس، ونادراً ما تعقد إدارة الجامعة ورش عمل للطالب قبل الانخراط بالتطبيق العملي في التربية العملية، في حين كانت أدنى درجة للمشكلات هي:

- نادراً ما تطلع إدارة الفرع الطالب على الأبحاث العملية المنشورة في المجالات والتي تتعلق بال التربية العملية بنسبة مئوية (67.78) وبمتوسط حسابي (3.39).

- نادراً ما يتابع الفرع برنامج الزيارات التفقدية والإشرافية لمشغلي مقر التربية العملية بنسبة مؤوية (60.56) وبمتوسط حسابي (3.03).
- قلة متابعة إدارة الفرع الشكوى التي ترسل إليها (ورقياً أو عبر البريد الإلكتروني) حل المشكلات التي يعاني منها الطالب مع مشغله الأكاديمي بنسبة مؤوية (60.00) بمتوسط حسابي (3.00).

ويعزى الباحث اهتمامه باطلاع الطالب على الأبحاث العلمية المنشورة في المجالات للتعرف إلى مفهوم التربية العملية وأدوار الأطراف المشاركة فيها، والصعوبات التي يواجهها الطالب/ المعلم أثناء التطبيق العملي، ويعزو الباحث متابعة الفرع للزيارات التفقدية والإشرافية إلى اهتمام الفرع التعليمي بسير تطبيق أعضاء هيئة التدريس التطبيق العملي لمقرر التربية العملية، لتخريج جيل قادر على أداء مهمة التدريس، كما يعزى الباحث متابعة الشكاوى التي ترسل إليه ورقياً أو عبر البريد لتذليل الصعوبات أمام الطالب لممارسة مهنة التدريس على أرض الواقع، وبيان اهتمام الفرع بالطالب ومشاكلاته التي يواجهها في التطبيق العملي.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثاني: (مشكلات تتعلق بمدير المدرسة)

الدرجة	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارة	الترتب التنازلي
متوسطة	57.78	0.46	2.89	معاملة الطالب/ المعلم بفوقية وتعال.	2
متوسطة	55.56	0.64	2.78	ندرة اطلاعه على دفتر التحضير.	10
صغيرة	51.67	0.65	2.58	يفتعل المشكلات في المدرسة مع الطالب/ المعلم لترك المدرسة.	11
صغيرة	50.56	0.70	2.53	يخلق الأعذار دائمًا في المدرسة حتى لا يساعد الطالب/ المعلم في المدرسة.	14
صغيرة	50.00	0.85	2.50	نادراً ما يحضر حصة توجيهية للطالب/ المعلم بحجة أنه مشغول دائمًا.	8
صغيرة	50.00	0.61	2.50	لا يعرف الطالب/ المعلم بالأنظمة والقوانين المدرسية.	7
صغيرة	50.00	0.81	2.50	يقلل من القدرات العملية للطالب/ المعلم في المدرسة.	6
صغيرة	49.44	0.65	2.47	يعزل الطالب/ المعلم من الاختلاط بالمعلمين في المدرسة.	1
صغيرة	49.44	0.77	2.47	يتذمر من استقبال الطلبة/ المعلمين في المدرسة لكثره عدددهم في الجامعات الفلسطينية.	15

الدرجة	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارة	الترتيب التنازلي
صغيرة	48.33	0.84	2.42	قلة متابعته الخطة الدراسية التي يعدها الطالب / المعلم.	5
صغيرة	46.67	0.96	2.33	قلة الاجتماعات التي يعقدها مع الطالب / المعلم والمعلم المتعاون لمناقشة سير التطبيق العملي في المدرسة.	4
صغيرة	44.44	1.24	2.22	يمنع الطالب / المعلم من استخدام الأجهزة الموجودة في المدرسة (كمبيوتر، بروجكتر،) بحجة أنها تتعرض للكسر والتلف.	13
صغيرة	44.44	0.99	2.22	يمنع الطالب / المعلم من إجراء التجارب في مختبر المدرسة خوفاً على أدوات المختبر.	16
صغيرة	42.22	0.98	2.11	يمنع الطالب / المعلم في المدرسة من استعارة الكتب المساعدة له.	9
صغيرة	38.89	1.01	1.94	دائم الشكوى والانتقاد للحصة التي يشرحها الطالب / المعلم في المدرسة.	12
صغيرة	36.11	1.09	1.81	قلة اهتمامه بإنتهاء الطالب / المعلم المدة الزمنية للتدريب (120) ساعة.	18
صغيرة جداً	32.22	0.93	1.61	قلة متابعته لحضور الطالب / المعلم وغيابه في المدرسة.	17
صغيرة جداً	31.11	0.91	1.56	لا يوفر مكاناً مناسباً للطالب / المعلم للجلوس فيه.	3
صغيرة	49.66	0.25	2.48	الدرجة الكلية	

أقصى درجة للاستجابة 5 درجات

كشفت نتائج الجدول (4) أن الدرجة الكلية لدرجة المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في التطبيق الميداني في محافظات جنوب الضفة الغربية بجامعة القدس المفتوحة من منظور مشرف المقرر كانت صغيرة، حيث بلغت نسبتها المئوية (49.66) بمتوسط حسابي (2.48)، كما أشارت النتائج إلى أن درجة استجابة أفراد المجتمع للمشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في التطبيق الميداني في محافظات جنوب الضفة الغربية بجامعة القدس المفتوحة من منظور مشرف المقرر كانت صغيرة أيضاً، حيث تراوحت نسبتها من (31.11-57.78) ويعزو الباحث ذلك إلى حسن التنسيق بين الفروع التعليمية ومديريات التربية والتعليم في محافظات جنوب الضفة الغربية في اختيار المدارس المتعاونة التي يتدرّب فيها الطلبة، بالإضافة إلى اهتمام مدير المدرسة وتذليل كل المشاكل التي تعوق

التربية الميداني للطالب / المعلم، وقد يعود ذلك إلى الوعي المميز لمديري المدارس بأهمية التربية العملية وأدوارهم فيها، وتتفق هذه الدراسة جزئياً مع دراسة أبو نمرة وغانم (2007) من حيث إنه لا يوجد مشكلات حادة تواجه الطلبة / المعلمين الملتحقين ببرنامج التربية من إدارة المدرسة، وتتفق مع دراسة مصلح (2013) التي لم تشر إلى وجود مشكلات حادة تتعلق بمدير المدرسة، وتتعارض هذه الدراسة جزئياً مع دراسة حربون (2008) التي أشارت إلى أن استجابات أفراد الدراسة لمشكلات التربية العملية كانت متوسطة بشكل عام، وتتعارض مع دراسة المطلق (2010) فيما يتعلق بأراء المشرفين في المشكلات التي تتعلق بالمدرسة، وتبين أن 66% من المشرفين يرون أن عدم رغبة المديرين باستقبال الطلبة ينعكس سلباً على نفسياتهم، كما وافق 63% من المشرفين على أن عدم رغبة مدير المدارس باستخدام الوسائل التعليمية من الطلبة المعلمين يحيط من عزيمتهم.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والاتحرافات المعيارية لفقرات (المحور الثالث): (مشكلات تتعلق بالمعلم المتعاون)

الدرجة	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارة	الترتيب التنازلي
متوسطة	58.89	0.58	2.94	يمنع الطالب / المعلم من الحديث مع طلبة المدرسة خارج الصفة.	15
متوسطة	57.22	0.76	2.86	يمنع الطالب / المعلم من الاطلاع على الأعمال الكتابية الخاصة به مثل (دفاتر التحضير، وأوراق العمل)	18
متوسطة	53.33	0.96	2.67	قلة اهتمامه بالتقدير التكويني والختامي للحصة الصفية عند الطالب / المعلم.	7
متوسطة	52.78	0.83	2.64	يقلل من طرق معالجة الطالب / المعلم لإدارة الصفة في الحصة.	21
متوسطة	52.22	0.69	2.61	قلة تركيزه على توظيف الطالب / المعلم للسبورة في الحصة الصفية.	2
متوسطة	52.22	0.99	2.61	يقدم أفكاراً سلبية عن الطالب / المعلم أمام مشرف التربية العملية.	16
صغرى	51.67	0.81	2.58	يخطئ الطالب / المعلم أمام الطلبة في الحصة.	14
صغرى	51.11	0.65	2.56	يقلل من أهمية ربط الطالب / المعلم المنهاج بالبيئة الفلسطينية.	6
صغرى	51.11	0.65	2.56	نادراً ما يقدم الإرشادات الصحيحة في إعداد الدروس.	10
صغرى	51.11	0.88	2.56	يقلل من أهمية الأسئلة التي تثير مهارات التفكير العليا التي يطرحها الطالب / المعلم في الحصة.	13

الترتيب التنازلي	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
4	يقلل من أهمية الوسائل التعليمية التي يستخدمها الطالب / المعلم.	2.53	0.88	50.56	صغيرة
19	يقلل من أهمية الوسائل التي يصممها الطالب / المعلم في المدرسة.	2.47	1.06	49.44	صغيرة
9	نادراً ما يتبع مجالاً للطالب / المعلم لأداء حصن صفية بحجة حرصه على إنهاء المنهاج.	2.42	0.97	48.33	صغيرة
17	يتذمر من تدريب الطالب / المعلم لانشغاله بمهام كثيرة في المدرسة.	2.31	1.12	46.11	صغيرة
12	نادراً ما يوضح للطالب / المعلم نظام التقويم في المدرسة.	2.28	1.32	45.56	صغيرة
5	يقلل من أهمية الأهداف السلوكية التي يصوغها الطالب / المعلم في دفتر التحضير.	2.19	1.01	43.89	صغيرة
8	نادراً ما يسمح للطالب / المعلم باستخدام الوسائل التي أعدها.	1.97	1.06	39.44	صغيرة
11	يقلل من أهمية الخطط العلاجية التي يبعدها الطالب / المعلم.	1.83	1.13	36.67	صغيرة
20	يقلل من أهمية أوراق العمل التي يبعدها الطالب / المعلم.	1.69	1.12	33.89	صغيرة جداً
1	يقلل من أهمية الأنشطة الصحفية التي ينفذها الطالب / المعلم في الحصة.	1.64	0.99	32.78	صغيرة جداً
3	يقطّع الطالب / المعلم باستمرار في أثناء الشرح في الحصة الدراسية.	1.64	0.99	32.78	صغيرة جداً
الدرجة الكلية					

أقصى درجة للاستجابة 5 درجات

كشفت نتائج الجدول (5) على أن الدرجة الكلية لدرجة المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في التطبيق الميداني في محافظات جنوب الضفة الغربية بجامعة القدس المفتوحة من منظور مشرفي المقرر كانت صغيرة، حيث بلغت نسبتها المئوية (50.90) بمتوسط حسابي (2.54)، كما أشارت النتائج إلى أن درجة استجابة أفراد المجتمع لل المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في التطبيق الميداني في محافظات جنوب الضفة الغربية بجامعة القدس المفتوحة من منظور مشرفي المقرر كانت صغيرة، حيث تراوحت نسبتها من (32.78-58.89) ويعزو الباحث ذلك إلى أن المعلم المتعاون تسند

إليه مسؤوليات كبيرة من مدير المدرسة في مساعدة الطالب/ المعلم في تدريبه وتطوير مهنيته لأنخراطه بمهنة التدريس، ويحرص على إعطاء انطباع ايجابي عن أدائه المميز في المدرسة أمام المدير والمشرف التربوي في المديرية، وتتفق هذه الدراسة جزئياً مع دراسة مصلح (2013) التي لم تشر إلى وجود مشكلات حقيقة تتعلق بالمعلم المتعاون، وتتفق هذه الدراسة جزئياً مع دراسة أبو نمرة وغانم (2007) التي أشارت إلى أنه لا يوجد مشكلات حادة تواجه الطلبة المعلمين أثناء التطبيق العملي فيما يتعلق بالمعلم المتعاون، وتتعارض هذه الدراسة جزئياً مع دراسة العمايرة (2003)، التي أشارت إلى وجود مشكلة حادة تواجه الطلبة فيما يتعلق بدور المعلم المتعاون ”مشرف الزيارات الصحفية“.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والاحترافات المعيارية لفقرات (المحور الرابع) (مشكلات تتعلق بمشرف مقرر التربية العملية)

الدرجة	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارة	الترتيب التنازلي
كبيرة جداً	90.56	0.61	4.53	ينتقد سلوك الطالب/ المعلم أمام مدير المدرسة والمعلم المتعاون.	20
كبيرة	73.89	1.09	3.69	يحدد للطالب/ المعلم المدرسة التي سيتدرّب فيها.	21
متوسطة	61.67	0.60	3.08	نادراً ما يستمع للشكاوى التي يقدمها الطالب/ المعلم حول معوقات التطبيق العملي في المدرسة.	13
متوسطة	60.00	0.79	3.00	يعتمد على مستوى الطالب الأكاديمي في الجامعة عند تقييمه لأداء الطالب/ المعلم.	10
متوسطة	56.67	0.85	2.83	يحمل الطالب/ المعلم مسؤولية الفوضى التي تحدث في غرفة الصف.	7
متوسطة	55.00	0.87	2.75	ضعف الاتصال والتواصل مع الطالب/ المعلم أثناء فترة التدريب الميداني في المدرسة.	3
متوسطة	54.44	0.88	2.72	قلة اهتمامه بالأهداف السلوكية التي يصوغها الطالب/ المعلم في دفتر التحضير.	14
متوسطة	54.44	0.94	2.72	يتجاهل الأعمال الكتابية للطالب/ المعلم.	15
متوسطة	53.89	0.98	2.69	يتأخر كثيراً عن الزيارتین التوجيهية والتقييمية.	12
متوسطة	53.33	1.07	2.67	لا يعقد اجتماعاً تحضيرياً مع الطالب/ المعلم.	5
متوسطة	52.22	1.08	2.61	يركز على السلبيات أكثر من الإيجابيات عند تقديم التغذية الراجعة للطالب/ المعلم.	2

الترتيب التنازلي	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
9	يركز على الأمور العامة التي ليس لها علاقة بالتدريب أثناء اجتماعه مع الطالب / المعلم.	2.61	1.13	52.22	متوسطة
18	يركز على الأسئلة العادلة التي يطرحها الطالب / المعلم في الحصة.	2.56	0.65	51.11	صغريرة
1	يبين سلبيات الطالب / المعلم أمام مدير المدرسة والمعلم المتعاون.	2.50	1.28	50.00	صغريرة
11	يسبب للطالب / المعلم أثناء زيارته التوتر والقلق.	2.50	1.18	50.00	صغريرة
16	قلة اهتمامه بمساعدة الطالب / المعلم في مواجهة الموقف الحرجة في التدريس.	2.44	1.40	48.89	صغريرة
4	يعتمد بشكل كبير في تقييم الطالب / المعلم على تقييم مدير المدرسة.	2.42	1.20	48.33	صغريرة
19	نادراً ما يعلم الطالب / المعلم بموعد الزيارترين التوجيهية والتقييمية.	2.42	0.97	48.33	صغريرة
17	قلة الإرشادات والتوجيهات الموجهة إلى الطالب / المعلم فيما يتعلق بالتطبيق العملي للتربية العملية.	2.00	1.26	40.00	صغريرة
22	يقطاع الطالب / المعلم في أثناء شرح الحصة.	1.97	1.06	39.44	صغريرة
6	نادراً ما يتقبل وجهة نظر الطالب / المعلم.	1.89	1.28	37.78	صغريرة
8	نادراً ما يشجع الطالب / المعلم على الاطلاع على الأفلام التعليمية للإفادة منها.	1.89	1.28	37.78	صغريرة
الدرجة الكلية					متوسطة

أقصى درجة للاستجابة 5 درجات

كشفت نتائج الجدول (6) أن الدرجة الكلية لدرجة المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في التطبيق الميداني في محافظات جنوب الضفة الغربية بجامعة القدس المفتوحة من منظور مشرف المقرر كانت متوسطة، حيث بلغت نسبتها المئوية (53.18) بمتوسط حسابي (2.66)، كما أشارت النتائج إلى أن درجة استجابة أفراد المجتمع للمشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في التطبيق الميداني في محافظات جنوب الضفة الغربية بجامعة القدس المفتوحة من منظور مشرف المقرر كانت متوسطة، حيث تراوحت نسبتها من (37.78-90.56) وتمثلت أعلى المشكلات في العبارات الآتية:

- ينتقد سلوك الطالب/ المعلم أمام مدير المدرسة والمعلم المتعاون بنسبة مؤوية (90.56) وبمتوسط حسابي (4.53)، ويعزو الباحث ذلك إلى قلة خبرة مشرف مقرر التربية العلمية في أسس ومبادئ الإشراف التربوي، وربما يعود ذلك إلى اطلاع المشرف مدير المدرسة والمعلم المتعاون على سلبيات التطبيق العملي من أجل مساعدة الطالب/ المعلم على تذليلها، وإلى تركيز المشرف على تجنب الطالب/ المعلم لهذه الأخطاء التي سيقع بها مستقبلاً في مهنة التعليم.

- يحدد للطالب/ المعلم المدرسة التي سيتدرُّب فيها بنسبة مؤوية (73.89) وبمتوسط حسابي (3.69)، ويعزو الباحث ذلك إلى توفير الوقت لمشرف مقرر التربية العملية من أجل إنتهاء الزيارات التفقدية والتقويمية، فقد يصل عدد الطلبة في الشعبة إلى (20) طالباً، بالإضافة إلى الأعباء الأخرى الملقاة على عضو هيئة التدريس (المشرف) ، وتتفق هذه الدراسة جزئياً مع دراسة مصلح (2013) التي أشارت إلى وجود مشكلات تتعلق بالمسشرف الأكاديمي، وهي: يبين سلبيات الطالب المتدرب أمام مدير المدرسة بمتوسط حسابي (3.50) ، وتتفق جزئياً مع دراسة (Walelign & Fantahun, 2006) التي أشارت إلى أن برنامج التربية العملية ينفذ بدرجة مناسبة، لكن هناك نقص في الخدمات والتسهيلات الضرورية بحيث تُعد مشكلة جدية يواجهها الطلبة في أثناء التطبيق، وتتفق هذه الدراسة جزئياً مع دراسة حزبون (2008) التي أشارت إلى أن استجابة أفراد عينة الدراسة لمشكلات التربية العملية كانت بدرجة متوسطة، وتتعارض جزئياً مع دراسة العمايرة (2003) التي أشارت إلى وجود مشكلات حادة تواجه الطلبة في أثناء التطبيق العملي تعود إلى المشرف «مشرف الزيارة الصيفية»، وتتعارض أيضاً هذه الدراسة مع دراسة سليك (Slick, 1995) التي أشارت إلى وجود ضغوط نفسية كبيرة على المشرفين الجامعين تعوقهم عن القيام بواجباتهم على أكمل وجه.

وقد كانت أقل الفقرات موافقة: (نادراً ما يشجع الطالب/ المعلم على الاطلاع على الأفلام التعليمية للإفاده منها) بنسبة مؤوية (37.78) بمتوسط مقداره (1.89) ، ويعزو الباحث ذلك إلى اهتمام برنامج التربية في رئاسة الجامعة والفرع بالأفلام التعليمية التي تُعد ضرورية لحضور الطلبة لها؛ حتى يكتسب الطالب خبرة قبل المباشرة في الانخراط في التطبيق العملي، وتتفق هذه الدراسة جزئياً مع دراسة مصلح (2013) التي أشارت إلى قلة تشجيع إدارة الجامعة للطلاب للاطلاع على الأفلام التعليمية التي أعدتها جامعة القدس المفتوحة في صفحتها الالكترونية (2.00) بمتوسط مقداره (0.00) .

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات (المحور الخامس):
مشكلات تتعلق بالطالب - (المعلم)

الترتيب التنازلي	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
14	عدم كفاية فترة التدريب واقتصرارها على فصل دراسي واحد.	4.53	0.61	90.56	كبيرة جداً
13	قلة امتلاك الطالب / المعلم لمهارات التدريس.	3.14	0.68	62.78	متوسطة
10	قلة توفر المواد التعليمية الالازمة للطالب / المعلم في أثناء التطبيق العملي في المدرسة.	3.06	0.86	61.11	متوسطة
17	نادراً ما يلتزم الطالب / المعلم بقوانين المدرسة.	3.00	1.62	60.00	متوسطة
7	ضعف الطالب / المعلم في توظيف الأمثلة المناسبة في الحصة.	2.92	0.91	58.33	متوسطة
15	ضعف قدرة الطالب / المعلم في ترتيب السبورة بالشكل المناسب.	2.86	1.07	57.22	متوسطة
3	بعد مدرسة الطالب / المعلم عن مكان سكنه.	2.81	0.89	56.11	متوسطة
12	قلة امتلاك الطالب / المعلم المهارات المناسبة للتعامل مع المواقف الحرجة في الحصة.	2.81	1.12	56.11	متوسطة
5	قلة مقدرتها على معالجة ضعف التحصيل الدراسي في الصفوف التي يدرسها.	2.72	1.14	54.44	متوسطة
2	ضعف قدرة الطالب / المعلم على تطبيق الأساليب التربوية الحديثة.	2.69	1.06	53.89	متوسطة
9	ضعف القدرة على توافق المادة النظرية مع واقع التطبيق العملي في المدرسة عند الطالب.	2.67	1.20	53.33	متوسطة
18	يتجاهل الطالب / المعلم الإرشادات التربوية من مدير المدرسة والمعلم المتعاون.	2.64	0.76	52.78	متوسطة
1	نادراً ما يستطيع الطالب / المعلم توزيع الزمن في الحصة.	2.58	1.27	51.67	صغريرة
11	وجود عدد كبير من الطلبة / المعلمين في المدرسة الواحدة في نفس التخصص.	2.58	1.18	51.67	صغريرة
16	عجز الطالب / المعلم في اختتام الحصة بالشكل الصحيح.	2.56	1.52	51.11	صغريرة
4	نادراً ما يصوغ الطالب / المعلم أهدافاً خاصة تراعي مستويات بلوم.	2.50	1.21	50.00	صغريرة
19	تأخر الطالب / المعلم عن الدوام الصباحي في المدرسة بحجة المواصلات.	2.47	1.06	49.44	صغريرة

الدرجة	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارة	التربية التنازلي
صغريرة	40.00	1.37	2.00	الغياب المتكرر عن المدرسة لحضور حصص ضرورية في الجامعة.	6
صغريرة	40.00	1.37	2.00	قلة الخبرة لدى الطالب / المعلم في إعداد الوسائل التعليمية المناسبة للأهداف السلوكية.	8
متوسطة	60.50	0.67	3.02	الدرجة الكلية	

أقصى درجة للاستجابة 5 درجات

كشفت نتائج الجدول (7) أن الدرجة الكلية لدرجة المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في التطبيق الميداني في محافظات جنوب الضفة الغربية بجامعة القدس المفتوحة من منظور مشرفي المقرر كانت متوسطة، حيث بلغت نسبتها المئوية (60.50) بمتوسط حسابي (3.02)، كما أشارت النتائج إلى أن درجة استجابة أفراد المجتمع لمشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في التطبيق الميداني في محافظات جنوب الغربية بجامعة القدس المفتوحة من منظور مشرفي المقرر كانت متوسطة، حيث تراوحت نسبتها من (40.00 - 90.56) وتمثلت أعلى المشكلات في العبارة الآتية: عدم كفاية فترة التدريب واقتصرها على فصل دراسي واحد، بنسبة مئوية (90.56) وبمتوسط حسابي (4.53)، ويعزو الباحث ذلك إلى قلة المدة الزمنية الممنوحة للطالب لتطبيق جميع ما تعلمته في الجامعة من أمور نظرية في فصل دراسي واحد، والتي تحتاج إلى فصلين أو ثلاثة حتى يستطيع الطالب ممارسة مهنة التدريس على أكمل وجه، وتعارض هذه الدراسة جزئياً مع دراسة الخريشا وآخرين (2010)، التي أشارت إلى أنه من أهم الصعوبات التي تواجه الطلبة/ المعلمين ازدحام الصنوف الدراسية، وبعد المدارس المتعاونة عن مناطق سكن الطلبة/ المعلمين، وتعارض مع دراسة مصلح التي أشارت إلى أن أكثر المشكلات هي: عجز الطالب المتدرب في توزيع الزمن في الحصة، بمتوسط حسابي (4.00).

وقد كانت أقل الفقرات موافقة: قلة الخبرة لدى الطالب/ المعلم في إعداد الوسائل التعليمية المناسبة للأهداف السلوكية، بنسبة مئوية (40.00) وبمتوسط حسابي (2.00)، ويعزو الباحث ذلك إلى الخبرة التي مارسها واكتسبها الطالب في التطبيق العملي لمقرر تكنولوجيا التعليم، والذي يتطلب منه إعداد وسليتين تعليميتين، وربما يعود ذلك إلى اهتمام مشرف مقرر التربية العملية والمعلم المتعاون في مساعدة الطالب على إعداد الوسائل التعليمية المرتبطة بأهداف الدرس.

◀ السؤال الثاني الذي نصه:

هل توجد فروق في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للمشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في التطبيق الميداني في محافظات جنوب الضفة الغربية بجامعة القدس المفتوحة من منظور مشرفي المقرر تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي؟

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية درجة المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في التطبيق الميداني في محافظات جنوب الضفة الغربية بجامعة القدس المفتوحة من منظور مشرفي المقرر تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	النوع الاجتماعي	المحاور
0.42	3.80	20	ذكر	المحور الأول: (مشكلات تتعلق بإدارة الفرع)
0.40	3.89	16	أنثى	
0.20	2.49	20	ذكر	المحور الثاني: (مشكلات تتعلق بمدير المدرسة) .
0.30	2.48	16	أنثى	
0.23	2.58	20	ذكر	المحور الثالث: (مشكلات تتعلق بالمعلم المتعاون)
0.38	2.51	16	أنثى	
0.57	2.78	20	ذكر	المجال الرابع: (مشكلات تتعلق بعضو هيئة التدريس)
0.37	2.50	16	أنثى	
0.70	3.15	20	ذكر	المجال الخامس: (مشكلات تتعلق بالطالب المتدرب)
0.61	2.87	16	أنثى	
0.32	2.96	20	ذكر	الدرجة الكلية
0.27	2.85	16	أنثى	

يتضح من الجدول (8) وجود فروق في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للمشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في التطبيق الميداني في محافظات جنوب الضفة الغربية بجامعة القدس المفتوحة من منظور مشرفي المقرر، تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي لصالح الذكور، ويعزو الباحث ذلك إلى إتاحة المجال للمشرف للاستفسار وللقاءات مع المديرين والمعلمين المتعاونين أكثر من المشرفات، وربما يعود إلى نتيجة التسهيلات التي

تقدماً لها للأطراف المشاركة في التربية العملية في حل مشكلات التطبيق العملي لمقرر التربية العملية، وإلى مقدرته على متابعة المشكلات التي يواجهها الطالب / المعلم من خلال اتصالاته مع جميع الأطراف المشاركة في التربية العملية؛ وتفق هذه الدراسة جزئياً مع دراسة شاهين (2010) التي أشارت إلى وجود فروق في الدلالة الإحصائية بين الجنسين من حيث المشكلات التي تواجههم في التطبيق العملي في مشكلات التربية العملية تعزى إلى متغير الجنس، وتفق جزئياً مع دراسة حربون (2008) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات التربية العملية تعزى إلى متغير الجنس، وتفق أيضاً جزئياً مع دراسة رمضان (2005) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس، ولكنها تتعارض جزئياً مع دراسة "الخريشا وآخرين" (2010) التي أشارت إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات صعوبات التربية العملية تعزى إلى متغير الجنس، كما تتعارض جزئياً مع دراسة أبو نمرة وغامن (2007) التي أشارت إلى أنه لا يوجد فروق في وجهة نظر الأطراف المتعاونة نحو المشكلات التي تواجه الطلبة / المعلمين تعزى إلى متغير الجنس.

◀ السؤال الثالث الذي نصه:

هل توجد فروق في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للمشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في التطبيق الميداني في الصفة الغربية بجامعة القدس المفتوحة من منظور مشرفي المقرر، تعزى إلى متغير الخبرة في الإشراف على التربية العملية؟

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية درجة المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في التطبيق الميداني في محافظات جنوب الصفة الغربية بجامعة القدس المفتوحة من منظور مشرفي المقرر تعزى إلى متغير الخبرة في الإشراف على التربية العملية.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الخبرة في الإشراف على التربية العملية	المحاور
0.37	3.84	26	أقل من 3 سنوات	المحور الأول: (مشكلات تتعلق بإدارة الفرع)
0.27	3.63	5	من 4 – 10 سنوات	
0.63	4.03	5	أكثر من 10 سنوات	
0.27	2.45	26	أقل من 3 سنوات	المحور الثاني: (مشكلات تتعلق بمدير المدرسة)
0.17	2.58	5	من 4 – 10 سنوات	
0.11	2.57	5	أكثر من 10 سنوات	

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الخبرة في الإشراف على التربية العملية	المحاور
0.29	2.48	26	أقل من 3 سنوات	المحور الثالث: (مشكلات تتعلق بالمعلم المتعاون)
0.39	2.74	5	من 4 – 10 سنوات	
0.12	2.68	5	أكثر من 10 سنوات	
0.54	2.60	26	أقل من 3 سنوات	المجال الرابع: (مشكلات تتعلق ببعضو هيئة التدريس)
0.33	2.73	5	من 4 – 10 سنوات	
0.50	2.88	5	أكثر من 10 سنوات	
0.68	2.95	26	أقل من 3 سنوات	المجال الخامس: (مشكلات تتعلق بالطالب المتدرب)
0.34	3.04	5	من 4 – 10 سنوات	
0.84	3.39	5	أكثر من 10 سنوات	
0.28	2.87	26	أقل من 3 سنوات	الدرجة الكلية
0.27	2.94	5	من 4 – 10 سنوات	
0.40	3.11	5	أكثر من 10 سنوات	

يتضح من الجدول (9) وجود فروق في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للمشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في التطبيق الميداني في محافظات جنوب الضفة الغربية بجامعة القدس المفتوحة من منظور مشرفي المقرر، تعزى إلى متغير الخبرة في الإشراف على التربية العملية لصالح أكثر من 10 سنوات، ويعزو الباحث ذلك إلى المهارات التي اكتسبها وإلى الدورات التي تلقاها مشرفو مقرر التربية العملية على مدار أكثر من 10 سنوات، وربما يعود أيضاً إلى العلاقة المهنية التي بنوها مع مديرى المدارس والمعلمين المتعاونين، ما جعلهم أكثر مقدرة على تذليل المشكلات التي تواجه الطلبة في التربية العملية.

◀ السؤال الرابع الذي نصه:

هل توجد فروق في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للمشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في التطبيق الميداني في محافظات جنوب الضفة الغربية بجامعة القدس المفتوحة من منظور مشرفي المقرر تعزى إلى متغير إلى متغير المؤهل العلمي.

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية درجة المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في التطبيق الميداني في محافظات جنوب الضفة الغربية بجامعة القدس المفتوحة من منظور مشرفي المقرر تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

المحاور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المحور الأول: (مشكلات تتعلق بإدارة الفرع)	ماجستير	16	3.70	0.32
	دكتوراه	20	3.95	0.44
المحور الثاني: (مشكلات تتعلق بمدير المدرسة).	ماجستير	16	2.46	0.22
	دكتوراه	20	2.50	0.27
المحور الثالث: (مشكلات تتعلق بالمعلم المتعاون)	ماجستير	16	2.56	0.33
	دكتوراه	20	2.53	0.28
المجال الرابع: (مشكلات تتعلق ببعض هيئة التدريس)	ماجستير	16	2.74	0.58
	دكتوراه	20	2.59	0.44
المجال الخامس: (مشكلات تتعلق بالطالب / المعلم)	ماجستير	16	3.01	0.66
	دكتوراه	20	3.04	0.70
الدرجة الكلية	ماجستير	16	2.89	0.31
	دكتوراه	20	2.92	0.30

يتضح من الجدول (10) وجود فروق في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للمشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في التطبيق الميداني في محافظات جنوب الضفة الغربية بجامعة القدس المفتوحة من منظور مشرفي المقرر، تعزى إلى متغير المؤهل العلمي لصالح الدكتوراه، ويعزو الباحث ذلك إلى محاولة إثبات مقدرتهم على القيام بمهمة الإشراف على مقرر التربية العملية ومعالجة المشكلات التي يواجهها الطلبة فهم أكثر تفوقاً من حملة درجة الماجستير، وربما يعود ذلك إلى اهتمامهم بإجراء الأبحاث العلمية فيما يتعلق بالأطراف المشاركة في التربية العملية، ما أكسبهم مقدرة على تذليل جميع الصعوبات التي يعاني منها طلبة التربية العملية.

الوصيات:

1. تكثيف عقد ورش عمل للطالب/ المعلم قبل الانخراط بالتطبيق العملي في التربية العملية.
2. ضرورة متابعة إدارة الفرع للمشكلات التي ترسلها المدارس (ورقياً أو هاتفيًا) فيما يتعلق بالطلبة.
3. ضرورة عقد لقاءات بين مشرف المقرر و طلبة التربية العملية لمناقشة التطبيق العملي.
4. عقد اجتماعات فصلية من قبل إدارة الجامعة مع مديري المدارس والمسيرفين الأكاديميين لمناقشة سير برنامج التربية العملية في المدارس، وتذليل المشكلات التي تواجه الطلبة/ المعلمين أثناء التطبيق العملي لهم في تلك المدارس.
5. عقد مؤتمرات علمية للمشرفين على التربية العملية لمناقشة المشاكلات التي تواجه الطلبة في التطبيق العملي لمقرر التربية العملية في المدارس.
6. عقد لقاءات مستمرة بين إدارة الجامعة والمسيرفين الأكاديميين لتوضيح إجراءات تقويم الطالب/ المعلم بالطرق الحديثة التي تستلزم تشجيع الطالب/ المعلم لتحليل وتأمل الممارسات في أثناء التطبيق العملي، والتركيز على الإيجابيات قدر الإمكان.
7. ضرورة ابعاد مشرف مقرر التربية العملية عن انتقاد سلوك الطالب/ المعلم أمام مدير المدرسة والمعلم المتعاون.
8. ضرورة تمديد فترة التدريب الميداني لمقرر التربية العملية على فصلين دراسيين، وعدم اقتصارها على فصل دراسي واحد.

المصادر والمراجع:

أولاًًا. المراجع العربية:

1. حزيون، جورجيت خليل (2008). مشكلات التربية العملية واليات حلها من وجهة نظر طلبة كليات التربية بالجامعات الفلسطينية وإدارتها والمعلمين المتدربين في المدارس الفلسطينية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس. فلسطين.
2. الخريشا، سعود، وأخرون (2010). الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية في الجامعة الهاشمية وجامعة الاسراء الخاصة، مجلة جامعة النجاح الوطنية (العلوم الإنسانية)، العدد 7.
3. الرمضان، عادل موسى (2005). المشكلات الإدارية التي تواجه المشرفين والطلاب في برنامج التربية العملية في كليات التربية- دولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.
4. شاهين، محمد أحمد (2010). مشكلات التطبيق الميداني لمقرر التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين، مجلة جامعة القدس المفتوحة، العدد الرابع، كانون ثاني.
5. أبو شندي، يوسف، وأبو شعيرة خالد، وغباري ثائر. (2009). تقويم برنامج التربية العملية في جامعة الزرقاء الخاصة ومقترناته تطويره. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، المجلد التاسع، العدد الأول.
6. عبد الجواب، إيمان إبراهيم خليل، و قنديل، أنيسة عطية. (2013) مهارات الاتصال والتواصل التربوي لدى مشرفين التربية العملية في كلية التربية بجامعة الأقصى، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية النفسية، المجلد الأول ع (2) جمادى أول 1434، نيسان.
7. مرعي، توفيق ومصطفى، شريف (2008). التربية العملية، عمان: جامعة القدس المفتوحة.
8. المطاوعة، فاطمة محمد (2000). واقع الإشراف في التربية العملية بكلية التربية، مجلة حولية كلية التربية، جامعة قطر، العدد 16.
9. مصلح، معتصم « محمد عزيز» مصلح (2013). المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة / مركز بيت ساحور الدراسي في التطبيق العملي

لمقرر التربية العملية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية
والنفسية، المجلد الأول، العدد الثالث، تشرين الأول.

10. المطلق، فرح سليمان. (2010) . واقع التربية العملية لطلبة معلم الصف في كلية
التربية بجامعة دمشق وآفاق تطويرها « دراسة ميدانية على طلبة السنة الرابعة –
معلم الصف» مجلة جامعة دمشق، المجلد 26، العدد (2+1)

[http:// www. damascusuniversity. edu. sy/ mag/ edu/ images/ stories/ 61– 96. pdf](http://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/edu/images/stories/61-96.pdf)

11. أبو نمرة، محمد خميس وغانم، بسام عمر (2007) . المشكلات التي تواجه طلبة كلية
العلوم التربوية المتدربين أثناء التطبيق الميداني من وجهة نظر الأطراف المتعاونة،
مجلة جامعة القدس المفتوحة، العدد العاشر، نيسان.

12. يونس، كمال خليل (2008) . المشكلات التي تواجه طلبة برنامج التربية في منطقة
الخليل التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في أثناء تطبيق التربية العملية، مجلة
جامعة القدس المفتوحة، العدد الثاني، كانون ثاني.

ثانياً - المراجع الانجليزية:

1. Walelign. Tand Fantahun. M. (2006) . Assessment on problems of the new pre- service teacher training program in Jimma University Journal of Education and science. 2 (2) . 63- 72
2. Helen, P. (1994) Four- way supervision: weaving the voices, un weaving the stand, paper presented at the Annual conference of the American Education Research Association, New Orleans, L A, April, 4- 8, ED369748.
3. Silck , S. (1995) . Living in two worlds, the university supervisor s role in the student teaching experience, Dissertation Abstracts International, p. 1321.

تقييم أداء أطفال مرحلة الرياض في مهارات الاستماع باستخدام النص القصصي *

د. سليمة فرج زوبى **

* تاريخ التسليم: 15 / 2 / 2012م ، تاريخ القبول: 29 / 4 / 2012م.
** قسم علم النفس/ كلية التربية/ جامعة قاربونس/ ليبيا

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد مهارات الاستماع الأساسية اللازمة لأطفال الرياض، والتعرف إلى مستوى أدائهم في مهارات الاستماع الرئيسية والفرعية. وقد بلغ حجم العينة 35 طفلاً وطفلة، واستخدمت الباحثة في هذه الدراسة الأداتين: اختبار مهارات الاستماع إعداد الصوافي (2001) وقائمة مهارات الاستماع لأطفال الرياض (إعداد الباحثة). وقد جرى تحليل البيانات باستخدام برنامج spss الإصدار السابع عشر للحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية، وتطبيق "مقياس ليكرت" واختبار (ت) ستيفونت.

♦ كشفت نتائج الدراسة عن السؤال الأول أن: المهارات اللازمة لأطفال الرياض هي مهارات رئيسة وفرعية أولها التمييز السمعي: (تحديد الكلمات التي تبدأ بالحرف المسموع، والتمييز بين صيغ الإفراد والمثنى والجمع، والتمييز بين صيغة التذكير والتأنيث، وتمييز التلوين، وفهم معنى الكلمات المسموعة من سياق النص، والتمييز بين الأصوات العربية المتقاربة في المخرج).

- مهارات التصنيف: (تتبع التسلسل في عرض نص قصة مقسمة إلى أجزاء، والترابط بين الكلمات المسموعة والصور، وتركيب كلمة من مجموعة أصوات الحروف، وتحديد التفاصيل وفقاً لاتباعها في القصة).

- مهارة استخلاص الفكرة الرئيسية: (انتقاء عنوان مناسب للقصة، فهم الأفكار والتفاصيل التي استمع إليها الأطفال).

- مهارة التفكير الاستنتاجي، تحديد الخبرات التي استفادها الطفل من الحديث، إكمال نص القصة المسموعة).

- مهارة تقويم المحتوى والحكم على صدقه: (ذكر أسباب تفضيل قصة مسموعة، والتعليق على النص وإبداء الرأي فيه).

♦ ويتبين من نتائج السؤال الثاني باستخدام مقياس ليكرت مستويات الأداء في مهارات الاستماع الرئيسية، وأن نسبة الأطفال الذين تحصلوا على مستوى أداء (جيد) في المهارة الأولى وهي التمييز السمعي بلغت (63.4%) ، و المهارة الرئيسية الثانية، وهي مهارة التصنيف تبين النتائج أن نسبة (50%) من أطفال العينة تحصلوا على مستوى أداء (ضعيف)، أما المهارة الثالثة استخلاص الفكرة الأساسية فبلغت (55.8%) لمستوى أداء (ضعيف)، وللمهارة الرابعة التفكير الاستنتاجي بنسبة (60.0%) لمستوى (ضعيف)، في حين كشفت النتائج للمهارة الخامسة تقويم المحتوى والحكم على صدقه بنسبة (63.2%) لمستوى (متوسط).

♦ أما نتائج السؤال الثالث فتشير إلى ضعف مستوى أداء أطفال العينة في معظم مهارات الاستماع الرئيسية، باستثناء مهارة التمييز السمعي التي دلت نتائجها على ارتفاع في الأداء، وكذلك انخفاض مستوى أداء الأطفال في معظم المهارات الفرعية للاستماع.

Evaluating Listening Skills Performance of Children in Kindergarten by Using Narrative Text

Abstract:

The aim of this study is to identify the basic listening skills needed for the children of Kindergarten and their level in listening skills. The sample consists of 35 children. The researcher used the listening skills test prepared by Alswafy (2001) and the listening skills for Kindergarten prepared by the researcher. The data were analyzed using SPSS- 17 statistical package for social sciences and the “Likert scale” test (T).

The first question, Auditory Discrimination includes selecting words that start with the audio, discrimination between formulas individuals and plural, the distinction between wording of masculine and feminine, discrimination coloring, understand the meaning of words audio from context of the text, and distinction between Arab voices converged in director. The second question is about the skills of classification such as following sequence in presentation of text of story is divided into parts, correlation between words, images, audio, installation of a word from a group of letter sounds, the details and in accordance with relay in story. The third question is about the skills to draw main idea such as the selection of an appropriate title for a story, understand ideas and details heard by preschool. The fourth question is measuring the deductive thinking skills to identify experiences of child learned to speak and to complete the text of the story audio. Finally, the fifth includes content and skill assessment to judge the sincerity and the reasons for preference of the story heard and to comment on the text and express an opinion.

Using Likert levels of performance shows that children who received (63.4%). The skill of classification comes second by (50 %), while the skill to draw the basic idea received (55.8%). Thinking deductive is (60.0%), while the skill of judging the truthfulness reached (63.2%).

The level of performance of children is weak in the top listening skills with the exception of the main skill of auditory discrimination.

مقدمة:

تعد اللغة من أهم مبتكرات الإنسان الحضارية، ولولا اللغة لما استطاع البشر الحفاظ على الحضارة والثقافة والترااث، ولكل مجتمع بشرى لغته الخاصة به؛ فمن خلال اللغة يتعلم الفرد كثيراً من الخبرات. وإن تعريض الطفل لخبرة اللغة الأم يُعدُّ بمنزلة حجر الأساس الذي تبني عليه مختلف الخبرات، ذلك أن تربية الفرد لغويًا تؤدي دوراً مهماً في تنمية فكره، وتواصله الفاعل مع مختلف أنواع المعرفة، لذا فإن الدراسة في هذا الموضوع تحظى بأهمية متزايدة لدى الباحثين من جهة، ولدى العاملين في حقل الطفولة من جهة ثانية، ولدى أولياء أمور الأطفال من جهة ثالثة.

ولعل أول أمر من الأمور التي باتت واضحة تماماً هو أن لغة الطفل نفسه ليست مجرد تقليد رديء للغة الراشدين، وإنما هي شيء متميز عند الطفل نفسه، وأن جهود الأطفال في محاولتهم تعلم اللغة الأم جهود فعالة ونشطة؛ الأطفال لا يقلدون دون وعي ما يسمعونه حولهم من لغة، حتى إن حدث ذلك في بدايات أعمارهم، فإنه لا يطول في العادة لفترة طويلة من الزمن، ولذلك تجد الأطفال يتحصون القواعد النحوية والصرفية في لغتهم بشكل مستمر ونشيط؛ والملاحظ لكلام الأطفال يجد كثيراً جداً من الأخطاء تتكرر في أحاديثهم، ويدل هذا بالطبع على أن الطفل يحاول أن يتكلّم لغة خاصة به وبطريقة الخاصة، وإنه يفعل ذلك بطريقة منتظمة وغير عشوائية، أي أن لغة الطفل تختلف عن لغة الراشدين، مما يستنتاج أن الطفل يحاول جاهداً أن يستخرج قواعد حرفية ونحوية لتلك اللغة (علاوه، 2004: 233-234).

وإذا كانت فنون اللغة هي الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، فقد أولى القرآن الكريم اهتماماً خاصاً بالاستماع فقد ركز على "طاقة السمع" وجعلها الأولى بين قوى الإدراك والفهم التي أودعها الله في الإنسان ﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِّنْ بُطُونِ أَمْهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئاً، وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئَدَةَ، لِعُلْمِكُمْ تَشَكُّرُونَ﴾ (النحل، 87). "إِنَّ السَّمْعَ وَالبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْؤُلًا" (الإسراء، 36). ولعل أفضل دليل يبيّن لنا أهمية السمع عن البصر لدى الإنسان إن الله سبحانه وتعالى قدم ذكر السمع في كتابه الكريم عن ذكر البصر حيث قال سبحانه وتعالى: ﴿قُلْ هُوَ الَّذِي أَنْشَأَكُمْ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئَدَةَ قَلِيلًا مَا تَشَكُّرُونَ﴾ (سورة الملك، 23). فحسن الاستماع سمة حضارية تدعى إليها كل الحضارات الحديثة، بل إن القرآن قد سبق في هذا الشأن الحضارة الحديثة بمدة طويلة، قال تعالى: ﴿وَإِذَا قِرَئَ الْقُرْآنَ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا

لعلم ترجمون ﴿سورة الأعراف، الآية: 204﴾. وبهذا تحتل مهارات الاستماع الصدارة من حيث الأهمية والترتيب لمنظومة مهارات اللغة، كما أنها تعد المدخل الحقيقي لاكتساب اللغة وتحصيل أشكال المعارف والعلوم وهي من أهم مهارات الاستقبال المعروفة﴾ (نصر، 1997: 165). وهذه المهارات يتم إكسابها للطفل بهدف تنمية اللغة لديه وتحسينها واستثمار القدرات السمعية لدى الطفل وتدريبه على الاستماع (الداهري، 2005: 125).

إن مهارة الاستماع من أوليات مهارات اللغة، وذلك لمجموعة مبررات منها: “إن أداة الاستماع الأذن تعمل في جميع الاتجاهات، وحاسة السمع لدى الإنسان ترتبط بتعلم الكلام، وهي الحاسة المهمة لتطور المدركات العقلية والفكرية ونموها، وللروضة دور كبير في تنمية لغة الطفل، وخاصة إذا التحق بها في سن مبكرة ومكث بها سنتين، إذ يأتي أطفال الروضة وقاموسهم اللغوي محدود وقدرتهم على التعبير قاصرة، وإن كانت هناك فروق فردية في هذا المجال، وتأتي في مقدمة المهارات التي يجب أن تسعى الروضة إلى تنميتها مهارة التحدث والتعبير، وهذه المهارة تتطلب من الطفل رصيداً من المفردات وقدرة على تركيب جمل ذات معنى، وتوصيل هذا المعنى بطريقة صحيحة للمستمع، وهناك أكثر من طريقة ممكنة بوساطتها تنمية المهارات اللغوية بالروضة منها وسائل بوصفها البطاقات المصورة والقصص المصورة، ومن خلال هذه الوسائل يمكن تقديم النماذج اللغوية السليمة التي توفر للطفل فرص الاستماع إلى اللغة وتقليلها مع التدرج في اللغة التي تقدم سواء في عدد الكلمات أو طول الجمل (حمودة، 2004: 67). وقد بيّنت عدد من الدراسات والتجارب العلمية أن: الطفل يمتلك قدرة فطرية فائقة لاكتساب اللغة كدراسة كل من: (الدنان، 1999: 1999، 2002؛ الطحان، 2003). كما أوضح الدنان (1999) أن: نمو لغة الفرد تبدأ مع خلقه، وأن الطفل مزود بجهاز اكتشاف اللغة منذ ولادته، وأن لغته تكون في ذروتها في سني حياته الأولى وذلك قبل سن السادسة حيث يمتلك في دماغه قدرة فطرية هائلة على اكتساب اللغة، لذا نادى الدنان بالدعوة إلى استغلال القدرة الفطرية لدى أطفال هذه المرحلة لإنكابهم اللغة الفصحى نظراً لأن الطفل في هذه المرحلة مستعد ومتفرغ ذهنياً لتطوير لغته قبل أن ينتقل إلى المدرسة وينشغل بالحصص المدرسية في تعلم القواعد وال نحو. وأشارت دراسة الهاشمي والعزاوي (2005) إلى أن الاستماع أكثر أساليب التواصل شيوعاً، فالاستماع هو أكثر أساليب الاتصال شيوعاً واستخداماً؛ فالشخص يستطيع أن يستمع ثلاثة أضعاف ما يقرأ يضاف إلى ذلك أن الاستماع في البرامج المدرسية يشكل جزءاً حيوياً (الهاشمي والعزاوي، 2005: 19). وتذكر أربور (Arbor, 2009) إنه مع هذا الكم الهائل من المعرفة اللغوية عن لغات العالم من المرجح أن معظم قدرات الأطفال على التواصل في اكتساب اللغة وتعلمها يُعد خطوة واعية نحو تعلم لغات جديدة.

مشكلة الدراسة ومبرراتها:

استدعي القيام بهذه الدراسة جملة من المسوغات دفعت بالباحثة إلىأخذها بعين الاعتبار عند إعداد هذه الدراسة وهي كما يأتي:

♦ تختل اللغة مكاناً مهماً بين المهارات التي يجب أن تسعى الروضة لتنميتها لدى الأطفال باعتبار أن اللغة أداة اتصال وتفاهم، وعلى الرغم من أهمية اللغة والطفل بصفة خاصة؛ فإن أساليب التدريس التقليدية في الروضة ما زالت تعتمد على الحفظ والتلقين؛ لذلك سعى العديد من الباحثين إلى تقويم البرامج وتقنيات الاتصال من أجل تحسين العملية التعليمية، وعلى الرغم من أهمية الاستماع باعتباره مهارة من المهارات الأساسية في تعلم اللغة، فإنه من أكثر فنون اللغة إهمالاً في مؤسسات رياض الأطفال بصورة عامة، إذ إن مركز الاهتمام منصب على تعليم القراءة والكتابة؛ فمن الملاحظ تنافس إدارات الرياض حول الاهتمام والتركيز على القراءة والكتابة، وهذا التركيز يجعل من مؤسسات الرياض تفقد حسناتها التي أسست عليها، وتفقد الاهتمام بإعداد أنشطة مهارات الاستماع وتنفيذها لتنمية المهارات اللغوية.

♦ مراجعة العديد من الأدبيات النظرية والدراسات العربية والأجنبية التي تشير إلى الاهتمام بنوعية أنشطة البرامج المقدمة لأطفال الرياض وتناولها لمهارات اللغة، وبخاصة الاستماع باستخدام نص القصة. فقد كشفت دراسة الطحان (2003) أن أنشطة الاستماع لأطفال الرياض تعد من الأنشطة الضرورية والمهمة لتنمية مهارات الأطفال الاستماعية؛ وأن هناك بعض الأنشطة التي تساعد الأطفال على اكتساب هذه المهارات، تتمثل في الاستماع إلى القصص (الطحان، 2003: 55). وقد أشارت سانتالكا (Sa talka.. 2009) إن أبسط طريقة وأقواها للتواصل مع شخص آخر هو الاستماع والاستماع فقط، وبسبب التطورات التكنولوجية نهج أسلوب مبتكر لتحسين مهارات الاستماع. وقد كشفت دراسة مارلي (Marley, 2010) حول الحاجة إلى الاستراتيجيات التعليمية الفعالة لتحسين مهارات الاستماع لدى الأطفال. وأشارت نتائج دراسة فيننيق (2009) على تعزيز التقنيات لما لها من جهود مثمرة فعالة من خلال برامج فعالة لتحسين مهارات الاتصال عند الأطفال. وقد اعتبر الاستماع إلى جانب أنه الفن اللغوي الأول الذي يبدأ به الطفل أمراً ضرورياً لضمان النجاح في التعلم بصفة عامة، ومن هنا فإذا ما أريد تعليم الاستماع، فينبغي أن يتم ذلك مبكراً (طعيمه، 2009: 273). كما أوصت دراسة فريمان (Freeman 2008)، بتحسين نوعية الخبرات المقدمة في برامج الحضانة ورياض الأطفال لما لهذه المرحلة من أهمية والتأكد على تحسين الأنشطة التي من شأنها

تنمية مهارات الأطفال الأساسية في بناء مفرداتهم اللغوية، وإن القراءة بصوت عال لدى أطفال الروضة تتطلب الاستماع الجيد. وقد أوصت دراسة قام بها شاناهاي (Shanahan, S.K 2008) بأن قراءة القصص للأطفال يؤدي إلى زيادة الثروة اللغوية لدى أطفال الرياض. كذلك أشارت دراسة ستيلز (Stiles, 2010) إن برامج التدخل المبكر له تأثير عميق على النتائج التي من المتوقع الوصول إليها بخصوص لغة الأطفال بما في ذلك الإدراك السمعي الذي يمكن اعتباره مؤشراً واضحاً يعزز القيمة التنبؤية لهذه البرامج. وقد ساهمت دراسة جانس (Ganus, 2010) في تحسين برامج الطفولة المبكرة؛ فالأطفال يتعلمون بدعم من استراتيجيات الاتصال. وفي دراسة ديتوكوسكي (Ditkowsky 2009) وجد إن تقويم اللغة يرمز إلى اللغة الاستقبالية التي تؤدي إلى التواصل الناجح، وأشارت دراسة فوشيه (Fulcher, 2009) إلى أن تحسين مهارات التخاطب لدى أطفال ما قبل المدرسة جزء لا يتجزأ من قدرتهم على الاستماع الجيد. وفي دراسة لاستس (Estes, 2010) قام فيها باستعراض لبرامج تدخل تعلم مهارات الاستماع حول مهارات تحفيز الاستماع للأطفال من أجل تحسين الإدراك السمعي.

♦ لاحظت الباحثة من خلال خبرتها العلمية في مجال رياض الأطفال - (الباحثة عملت مدة 10 سنوات كأخصائية نفسية بإحدى الروضات، وأيضاً من خلال دراستها العليا الماجستير) - افتقار رياض الأطفال فيليب إلى البرامج التي تستند إلى نظريات اكتساب مهارات اللغة، ونص القصة وإسهاماتها في العملية التعليمية التعلمية التي تقوم على أساس منظمة ومدروسة بشكل علمي، بالإضافة إلى النقص الواضح في الاختبارات النفسية التي تقيس أداء لغة للطفل في المهارات المختلفة بصورة عامة، ومهارات الاستماع باللغة العربية بوصفها لغة أولى بصورة خاصة؛ وأن يتم الاسترشاد في البرامج والدراسات التقويمية المتعلقة بالاستماع، وكل ذلك في حدود علم الباحثة.

♦ إدراك الدور الذي تؤديه مهارات الاستماع في الحياة المدرسية والعملية للأطفال، وما تعانيه اللغة العربية من غزو للهجات المحلية والعادية، ومنافسة اللغات الأجنبية في إطار الحياة الاجتماعية العامة.

♦ ندرة البحوث والدراسات في البيئة المحلية الليبية التي تناولت هذا الموضوع - على حد علم الباحثة - في مجال رياض الأطفال بصورة عامة ومجال تقويم المهارات بصفة خاصة.

♦ يدعم إجراء الدراسة توصيات دراسة القحطاني (2005) عندما أوصت بتطوير برامج رياض الأطفال في الوطن العربي وإدخال مرحلة رياض الأطفال في بنية النظم

التعليمية والتخطيط للأنشطة النموذجية؛ وذلك لتنمية مهارات الطفل، وكذلك إجراء البحوث والدراسات التربوية في مجال تربية الطفل، وخاصة في المجالات التي تقل فيها الدراسات العربية. كما أوصت دراسة الشعبي (1989) بضرورة الاهتمام بتعليم الاستماع بوصفه فناً لغوياً له مهاراته، وتنمية وعي المعلم بأهمية الاستماع، وتدريبه على أساليب تدريس مهاراته، ومراعاة التنويع في المادة المسموعة في برامج تعليم الاستماع، وضرورة تدريب التلاميذ على مهارة الاستماع الجيد. وأيضاً مما يدعم إجراء هذه الدراسة بالإضافة إلى الأمور التي تقدم ذكرها: نتائج الدراسة الميدانية لأطروحة الدكتوراه التي قامت بها الباحثة استهدفت تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الرياض، وذلك من خلال تطبيق مقياس للنمو اللغوي، وعند تحليل بياناته كشفت النتائج عن وجود فروق، ولكنها غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط علامات الذكور ومتوسط علامات الإناث في المجموعة التجريبية في الأداء البعدي والأداء البعدي التبعي (المؤجل). وذلك مما فسرته الباحثة بأنه على الرغم من أن الاستماع هو الأساس الذي يمكن أن تبني عليه عملية تنمية الحديث والكلام، إذ إن الأطفال يشكلون خبراتهم من خلال اللغة الشفهية، وفي حالة سمعاهم إياها من المتكلم بها في محيطهم؛ فالمستمع الجيد هو متكلم جيد، ولا تستطيع الفصل بينهما، وذلك أن العملية الاتصالية تقوم على مرسل ومستقبل أي متكلم ومستمع. وإن تحسين مهارات التحدث لدى الأطفال جزء لا يتجزأ من قدرتهم على الاستماع الجيد؛ فهم في الحقيقة متحدثون جيدون أكثر منه مستمعون جيدون.

أسئلة الدراسة:

تتعدد مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤلات الآتية:

1. ما مهارات الاستماع المناسبة لأطفال الرياض؟
2. ما مستوى أداء أطفال الرياض في مهارات الاستماع التي سبق تحديدها؟
3. ما مستوى أداء أطفال الرياض في مهارات الاستماع الرئيسية من خلال نص القصة؟

أهداف الدراسة:

1. تحديد مهارات الاستماع الأساسية الالازمة لأطفال الرياض.

2. التعرف إلى مستوى أداء أطفال الصف الثاني من مرحلة الرياض في مهارات الاستماع.

3. التعرف إلى مستوى أداء أطفال الرياض في مهارات الاستماع الرئيسية من خلال نص القصة.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية موضوع الدراسة ومدى الحاجة إليها في النقاط الآتية:

1. التقويم مؤشر لقياس أداء الأطفال وفاعلية تعلمهم والحكم عليهم لأغراض تربوية، ويقدم التقويم مخرجات مهمة لأغراض الدراسة والتقصي في تحسين مهارة الاستماع بحثاً وتخطيطاً وتعديلأً وتحسيناً سواء بسواء.

2. تزداد أهمية الاستماع في الوقت الحاضر نتيجة لتطور وسائل الإعلام وتعددتها التي اعتمد الإنسان عليها في تلقي الأخبار والمعلومات والعلوم والمعارف المختلفة من مصادر متعددة، ومن أثر الاستماع في الحياة التعليمية أن تعد عملية الاستماع أكثر فروع اللغة استعمالاً في التعلم. وتُعدُّ أداء الاستماع أولى المهارات اللغوية نشوءً إذ يكتسبها الطفل خلال العام الأول من عمره، كما أنها أكثر المهارات اللغوية استخداماً طوال حياة الإنسان، وترجع أهمية اكتساب هذه المهارة بوصفها أساس كل تعلم وتلقي، والاستماع يزيد عن مجرد السمع؛ لأنها مهارة إيجابية نشطة تتطلب الانتباه ويساهم بها إدراك وفهم لما يسمع.

3. يعد نص القصة شكلاً من أشكال التعليم الرئيسية، إذ إنه من خلال نص القصة يقوي الاتصال مع الآخرين، وتنمو لدى الطفل مهارة الاستماع، ويكتسب مهارات اللغة والتفكير والإبداع، وتؤثر الحكايات والقصص على النمو اللغوي تأثيراً كبيراً في هذه المرحلة خاصة مع التنويع في طريقة الإلقاء وإشراك الطفل في الموقف، فقد وجدت دراسة (بلانك وفرانكس 1971 نقلًا عن زهران، 2005) أن الأطفال الأذكياء يستفيدون لغويًا من الحكايات والقصص أكثر من الأطفال الأقل ذكاءً، وتشير (دراسة مازو، 2000 نقلًا عن زهران، 2005) إلى أن القصص محببة إلى الطفل في هذه المرحلة فهي تمده بالمعاني الرمزية وتنمي خياله، وفي الوقت نفسه تساعد القصص الواقعية في النمو المعرفي واللغوي، ويعد ذلك دليلاً على نمو القدرة اللغوية والمحصول اللغوي (زهران، 2005: 223). ويميل الأطفال إلى سماع القصص بمجرد فهمهم للغة وهم شغوفون بتتبع حوادثها وحواراتها وتخيل شخصياتها؛ فالقصة هي لون من ألوان التعبير والأدب، ومن أهم الوسائل التي يعتمد عليها في تعليم الأطفال، كما إنها تمدهم بكثير من المعرفة والأداب السلوكية زيادة

على كونها وسيلة لتنمية مهارة الاستماع (الهاشمي والعزاوي، 2005: 27). وينبغي تدريس الأطفال مهارات الاستماع بصورة واضحة، حتى يمكن الوصول إلى درجة الإتقان لهذه المهارة اللغوية (عاشور ومقدادي، 2005: 107).

4. لا توجد مطلقاً دراسة في البيئة المحلية الليبية – على حد علم الباحثة- اهتمت بمهارة الاستماع لدى أطفال الرياض، بالرغم ما لهذه المهارات من أهمية خاصة بالنسبة لهؤلاء الأطفال؛ نظراً لمدى أهمية المرحلة العمرية التي يمرؤن بها.

تعريف مفاهيم الدراسة ومصطلحاتها:

◀ **Evaluation: التقويم**

التقويم من الناحية اللغوية قوم الشيء بمعنى قدر الشيء بمعنى قدر قيمته وقوم الشيء وزنه، وقوم المعلم أداء المتعلمين، أي أعطاه قيمة وزناً يقصد معرفة إلى أي مدى استطاع المتعلمون الإفادة من العملية التعليمية، وإلى أي مدى أدت هذه الإفادة إلى إحداث تغيير في سلوك المتعلمين؟ وفيما تم اكتسابه لديهم من مهارات، ومن ناحية المضمون؛ فإن التقويم يتضمن الحكم على الشيء المقوم (منصور، 2007: 323). كما يتضمن مفهوم التقويم عملية إصدار الحكم على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات، وهو بهذا المعنى يتطلب استخدام المعايير أو المستويات أو المحکات لتقدير هذه القيمة، ويتضمن أيضاً معنى التحسين أو التعديل الذي يعتمد على هذه الأحكام (أبو حطب وعثمان، 1979: 9).

◀ **الأداء: performance**

سلوك يهدف إلى إكمال عمل مستهدف أو هو التمرير الملاحظ للمهارة (أبو النيل وآخرون، د، ت: 37).

◀ **التعريف الإجرائي للأداء:**

هو الدرجة التي يحصل عليها الطفل المفحوص وتقيس مستوى أداءه في مهارات الاستماع الرئيسية والفرعية المبنية في الاختبار المستخدم.

◀ **المهارة : Skill**

يشير عبد السلام وطاهر (1990: 6) : إلى أن المهارة قدرة مكتسبة للأداء الجيد. وأوضحت بهادر (1994: 32) بأنها حركات متتابعة متسلسلة تكتسب عن طريق التدريب المستمر، وهي إذا ما اكتسبت ونُقلت تصبح عادة متّصلة في سلوك الطفل.

◀ الاستماع :Listening

الاستماع عملية مركبة متعددة الخطوات، تحوّل بها اللغة إلى معنى في دماغ الفرد وطبقاً لذلك فإن الاستماع يعني أكثر من السماع الذي قد يختلط به في استعمالات الكبار والصغار، مع أن السماع يمثل أحد مكونات عملية الاستماع، أما الجزء الحاسم فيه فهو التفكير أو تحويل المسموع إلى معنى، فالاستماع مهارة معقدة يعطي فيها الطفل المستمع المتحدث كل اهتماماته، ويركز انتباهه إلى حديثه، ويحاول تفسير أصواته وإيماءاته، وكل حركاته، وسكناته (عاشور ومقدادي، 2005: 105).

التعريف الإجرائي لمهارة الاستماع :Listening skill

هي الدرجة التي يحصل عليها الطفل المفحوص على مهارات الاستماع الرئيسة والفرعية المبينة في الاختبار المستخدم.

◀ النص القصصي :Narrative text

سرد قصصي يروي تفصيلات حدث واقعي أو تخيل، وهو ينطبق عادة على القصص البسيطة ذات الحبكة المتراخية الترابط، ويقصد بهذا السرد إثارة الاهتمام والإمتناع أو تثقيف السامعين أو القراء) موسوعة ويكيبيديا WWW .

التعريف الإجرائي للنص القصصي :

هو مجموعة قصص محددة مسجلة، وعددتها أربعة نصوص، وضفت لتحقيق هدف معين اعتماداً على قياس مهارة الاستماع وتقويمها لدى أطفال الرياض.

◀ تعريف رياض الأطفال :Kindergarten

عرفتها منسي (2002) بأنها: ”مؤسسة تربوية ذات مواصفات خاصة يلتحق بها الطفل من سن (4-6 سنوات) ، وتهدف إلى تحقيق النمو المتكامل متمثلة في أبعاده الجسمية الحسية والعقلية واللغوية والانفعالية والاجتماعية إلى أقصى حد تسمح به قدراته عن طريق ممارسته للأنشطة الهدافة التي توفرها له ” (منسي، 2002: 192). كما تعرفها الياس (2008) بأن: ”رياض الأطفال مؤسسات تربوية ذات مواصفات خاصة، يلتتحق بها الأطفال من عمر 3-6 سنوات، وتهدف إلى تحقيق النمو الشامل للطفل من جميع الجوانب الجسمية، والحس حركية والعقلية والانفعالية إلى أقصى حد تسمح به قدراته عن طريق ممارسة الأنشطة المختلفة، وهي المرحلة التي تسبق مرحلة التعليم الأساسي، تعدّ الأطفال لمتابعة تعليمهم في المرحلة اللاحقة“ (الياس، 2008: 44).

حدود الدراسة:

- ♦ **الحدود البشرية:** الأطفال الملتحقون بدور رياض الأطفال الذين يتراوح أعمارهم من (5-6 سنوات) (الصف الثاني) (متقدم) في مدينة بنغازي / ليبيا.
- ♦ **الحدود المكانية:** طُبِّقت أدوات الدراسة في دور رياض الأطفال الآتية: نهر الحياة في منطقة قاريونس بنغازي.
- ♦ **الحدود الزمنية:** طُبِّقت إجراءات الدراسة في تزامن المنتدى الصيفي من العام الدراسي 2010-2011 (وذلك للظروف السياسية التي مرت بها ليبيا فقد قفلت مؤسسات الدولة جميعها في مدة العام الدراسي).
- ♦ **الحدود الموضوعية أو العلمية:** إعداد قائمة لمهارات الاستماع المناسبة لدى أطفال الرياض وتطبيق اختبار تقويم مهارة الاستماع (الصوافي، 2001).

دراسات سابقة:

أوضحت دراسة سيد (1988) (مصر) بعنوان: مقترن لتنمية مهارات الاستماع وآدابه لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى التعليم الأساسي. وقد كان الهدف من الدراسة التتحقق تجريبياً من فاعلية برنامج لتنمية مهارة الاستماع، وبلغ قوام عينة الدراسة 220 تلميذاً وتلميذة، وأسفرت أهم النتائج عن وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي الأداء في الإجراء القبلي والبعدي لصالح الأداء البعدي، مما يدل على الأثر الإيجابي للبرنامج في تنمية مهارات الاستماع، كما دلت النتائج على وجود فروق غير دالة احصائياً بين الذكور والإناث في الأداء القبلي والبعدي. كما بينت دراسة الفراز (1989) بعنوان: تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصفوف الأولى من التعليم الأساسي أن هدف الدراسة هو تنمية مهارات الاستماع، وقد بلغ حجم العينة 306 تلاميذ واستخدم الباحث استبيان مهارات الاستماع واختبار كفاءة طُبِّق قبل تدريس الوحدات وبعدها، ومن أهم نتائج الدراسة: ارتفاع مستوى أداء أفراد العينة واتقانهم لمهارات الاستماع المناسبة لنموهم. وأوضحت دراسة الشعيبى (1989) (مصر) بعنوان: «تحديد مهارات الاستماع وآدابه وقياسها، ودراسة علاقتها ببعض عوامل المتعلم»، وهدفت إلى تحديد مهارات الاستماع وآدابه وقياسها، ودراسة علاقتها ببعض عوامل المتعلم (الجنس، والذكاء واختلاف الصف). وبلغ قوام العينة من 1050 تلميذاً، وقد كانت المهارات التي حددت هي: التمييز السمعي، والتذكر المباشر للمسموع، وتحديد معاني المفردات، وتعرف الفكرة

العامة للمسموع، ومهارة التنبؤ وتفسير ما يدور في مواقف المحادثة. وأسفرت النتائج عن أن أقل المهارات أداء هي مهارة التمييز السمعي، وتحديد الأفكار وفقاً لتنابعها المسموع، كما أظهرت النتائج تفوق الإناث على الذكور في مهارة التنبؤ. وبينت دراسة نصر (1997) (مصر) بعنوان: مستوى أداء طلبة الصف الأول في عدد من المدارس الثانوية مهارات الاستماع في ضوء المؤشرات السلوكية ذات العلاقة، وقد بلغ قوام العينة 1476 طالباً وطالبة، وقد استخدم الباحث استبانة تقويم أداء الطلبة في الاستماع وقد تم ذلك بوضع أفراد الدراسة في موقف اختباري صمم لهذه الغاية، وهو مادة مسجلة حول موضوع القلق، وبعد الانتهاء من الاستماع مباشرة قام أفراد العينة بالإجابة عن الاختبار الموضوعي في مهارات الاستماع. وقد ركز الباحث على مهارات الاستماع الآتية: مهارة التركيز على المسموع، ومهارة الفهم الشامل، ومهارة متابعة المتكلم ومهارة التمييز السمعي ومهارة التنبؤ. وكشفت النتائج التي توصلت إليها الدراسة عن انخفاض أداء أفراد العينة على المهارات الفرعية والمهارات الرئيسية، حيث تدني مستوى أداء الطلبة بشكل حاد في مهاراتي التنبؤ والمتابعة كما احتلت مهارة الفهم الشامل المرتبة الأولى بين المهارات الفرعية الخمس. كما وجدت دراسة يونج (Young 1998) (الولايات المتحدة) The effects of story telling on children's listening skills بعنوان: تأثير (فاعلية) سرد القصص في تحسين مهارات الاستماع عند الأطفال، إن هدفها تحديد مدى تحسن مهارات الأطفال في أثناء الاستماع إلى قراءة القصص أو مشاهدتها على أشرطة التسجيل المرئي (الفيديو)، أو الاستماع إلى القصص التي تقرأ عليهم بصوت مرتفع. وبلغ حجم العينة 15 طفلاً، خضعوا للجلسات استماع لستة من القصص الطريفة. وقد كشفت النتائج عن: إن قراءة القصص على الأطفال فعالة في تنمية مهارات الاستماع المنظمة للأطفال الذين لديهم اهتمام أقل بهذه المهارات. وكذلك مشاهدتها على أشرطة التسجيل المرئي والاستماع إليها بصوت مرتفع ذات فائدة للأطفال في تحسين مهارات الاستماع.

كما بينت دراسة الصوافي (2001) (سلطنة عمان) بعنوان: تقويم أداء تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مهارات الاستماع، وهدفت الدراسة إلى تقويم أداء تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مهارات الاستماع المناسبة لهم. وتكونت العينة من 200 تلميذ وتلميذة، وقامت الباحثة ببناء اختبار لتقويم أداء تلاميذ الصف الثالث في مهارات الاستماع، بالإضافة إلى استبانة لتحديد مهارات الاستماع المناسبة، وتمثلت أهم نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى أداء التلاميذ وأداء أقرانهم في مهارات الاستماع الرئيسية وهي: مهارات التمييز السمعي، ومهارات التصنيف، ومهارة الترتيب، ومهارة استخلاص الفكرة الرئيسية، ومهارة التفكير الاستنتاجي، ومهارة

تقويم المحتوى، ومهارة الحكم على صدق المضمون؛ بالإضافة إلى انخفاض أداء الأطفال في مهارات الاستماع الفرعية وهي: تمييز التلوين وتحديد الكلمات والتفاصيل، وكذلك انخفاض جميع المهارات الرئيسية السالفة الذكر. وفي ضوء ما كشفت عنه الدراسة من نتائج، أعدَّ تصور مقترن من المؤمل أن يسهم في رفع مستوى أداء التلاميذ في مهارات الاستماع. وكذلك دراسة أبو غزالة (2002) (الأردن) بعنوان: أثر برنامج علاجي في تحسين مهارات الاستماع. هدفت هذه الدراسة إلى بيان أثر برنامج علاجي في تحسين مهارة الاستماع، وقد تألفت عينة الدراسة من 51 طفلاً وطفلة اختيروا بطريقة قصدية، واستخدم الباحث أداتين وهما: اختبار مهارات الاستماع وبرنامج تحسين مهارات الاستماع، وأظهرت النتائج: وجود فروق دالة احصائياً بين المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة للأداء البعدى، ممن استمعوا إلى النصوص الأدبية وقاموا بالتدريبات العملية والنشاطات المصاحبة المتنوعة، وبين متوسطات أدائهم القبلي الذي جاء نتيجة خبراتهم وفق المعالجات ذات الصلة الواردة في الكتاب المدرسي المقرر على اختبار مهارات الاستماع، ولصالح أفراد عينة الدراسة للاختبار البعدى.

بالإضافة إلى دراسة الطحان (2003) (مصر) بعنوان: تقويم مهارات الاستماع لدى أطفال رياض الأطفال. وهدفت الدراسة إلى الكشف عن المهارات الالازمة لدى أطفال مرحلة الرياض، وقد كانت العينة مقسمة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وعددتها 30 طفلاً وطفلة ممن درسوا البرامج المعدة من قبل وزارة التربية والتعليم، و 30 طفلاً وطفلة ممن لم يلتحقوا برياض الأطفال بوصفها مجموعة ضابطة. وقادت الباحثة ببناء اختبار تشخيصي لقياس المهارات الالازمة للاستعداد للقراءة في رياض الأطفال، وذلك في ضوء قائمة المهارات التي حدتها وتمثل في (مهارات التمييز السمعي، ومهارات النطق والكلام، ومهارات السمعية والبصرية، ومهارات الذاكرة البصرية، ومهارة اللغة والخبرة، ومهارة التناسق الحركي). وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات المجموعتين الأولى والثانية على المهارات التي حدتها الباحثة، مما يدل على عدم تأثير البرامج المعدة من قبل وزارة التربية والتعليم على مستوى الأطفال، وحاجة هذه البرامج إلى التحسين والتعديل.
2. ضعف المهارات المتعلقة بالنطق والكلام واللغة والخبرة لدى المجموعتين (التجريبية والضابطة) ، وكذلك المهارات المتعلقة بالتمييز السمعي، وقد ظهر ذلك من خلال التحليل الكيفي الذي قامت به الباحثة، مما يدل على قصور برامج رياض الأطفال المعدة من قبل الوزارة في الاهتمام بهذه المهارات.

وبيّنت دراسة القرغان (2006) (الأردن) بعنوان: أثر استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً والمستندة إلى عمليات ما وراء معرفية في تنمية مهارات الاستماع. وقد هدفت الدراسة إلى بيان أثر استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً والمستندة إلى عمليات ما وراء معرفية في تنمية مهارات الاستماع، وقد تكونت العينة من 42 طالبة اختيرت بطريقة قصدية، وقسمت إلى مجموعتين بالتساوي: بواقع 21 طالبة، وصممت الباحثة استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً، والمستندة إلى عمليات ما وراء معرفية مكونة من 18 جلسة، وطبقت على أفراد المجموعة التجريبية بالإضافة إلى استخدام اختبار في مهارات الاستماع، وأظهرت نتائج الدراسة: وجود ضعف في مستوى مهارات الاستماع لدى أفراد العينة، ووجود أثر دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى مهارات الاستماع يعزى للاستراتيجية التعليمية.

وأوضحت دراسة بوشنا (Bochna, 2006) (الولايات المتحدة) of instruction in text structure on listening comprehension in preschool age student بعنوان: فاعلية التدريب في بنية النصوص على الفهم والاستماع لدى أطفال ما قبل المدرسة. تناولت أثر التعليم في بنية النصوص على الفهم والاستماع لدى أطفال ما قبل المدرسة حيث التحق بهذه الدراسة 17 طفلاً في هيد ستارت، وهي مرحلة ما قبل المدرسة حيث درس برنامج من خلال 19 جلسة، وقد تناول هذه البرنامج تفسيراً لكتب النشء المتعلقة باستراتيجيات بنية النص والموضوع وال فكرة الرئيسة المتوفرة في هذه الكتب. وبيّنت دراسة بني عمر (2010) (الأردن) - بعنوان: دراسة تحليلية للمنهاج الوطني التفاعلي المطور لرياض الأطفال في الأردن لتعرف درجة تمثيله للمهارات اللغوية - هدفها المتمثل في الكشف عن درجة تمثيل منهاج الوطني التفاعلي المطور لرياض الأطفال للمهارات اللغوية: (الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة). وتكونت عينة الدراسة من مجتمعها متمثلة بأنشطة اللغة العربية في منهاج الوطني التفاعلي المطور والبالغ عددها 662 نشاطاً واحتملت على 124 مهارة توزعت على الفنون اللغوية الأربع: (الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة). واستخدمت الباحثة قائمة تحليل المحتوى. وتوصلت النتائج إلى: أن مهارات فنون الكتابة والاستماع جاءت مماثلة بدرجة كبيرة، تليها مهارات القراءة والمحادثة.

مناقشة الدراسات السابقة وتلخيصها:

♦ اتفقت هذه الدراسات في طبعة العينة حيث جاءت معظمها في مرحلة الرياض من 3-6 سنوات، والمرحلة الابتدائية، ومرحلة رياض الأطفال هي محور اهتمام الدراسة

الحالية باستثناء دراستي: سيد (1988) والقراز (1989) التي تناولت المرحلة الابتدائية، ودراسة نصر (1997) التي تناولت المرحلة الثانوية. كما اختلفت الدراسات السابقة عن الدراسة الحالية من حيث الحجم فقد كان أصغر حجم (15 طفلاً) في دراسة يونج (1998)، وكان أكبر حجم عينة في دراسة نصر (1997) بلغ قوامها (1476)، وقد تراوح أحجام العينات بالدراسات السابقة بين (15-17-30-42-44-51)، أما بقية الدراسات: فيتراوح عددها بين (200-306-662-1050-220).

♦ اهتمت الدراسات السابقة كافة بتنمية مهارة الاستماع وتحسينها إما من خلال تقويمها أو دراسة فاعليتها؛ وقد تم ذلك بوساطة برامج وأنشطة مهارات الاستماع وقوائم مهارات الاستماع.

♦ أدوات الدراسات متنوعة، وذلك تبعاً لكل دراسة، ولكن أغلب هذه الدراسات استخدمت أكثر من أداة تتناسب مع الهدف مثل: أدوات دراسة القراز (1989) استبابة مهارات الاستماع، واختبار كفاءة طبق قبل تدريس الوحدات وبيدها، واستخدم الشعبي (1989)، واعتمدت دراسة نصر (1997) موقف اختباري، وهو مادة مسجلة، واختبار موضوعي في مهارات الاستماع. كما استخدم يونج (Young 1998) أشرطة التسجيل المرئي (الفيديو) ومجموعة من القصص، واعتمدت دراسة الصوافي (2001) اختباراً لتقويم أداء الأطفال في مهارات الاستماع، بالإضافة إلى استبابة لتحديد مهارات الاستماع. واستخدمت دراسة أبو غزالة (2002) اختبار مهارات الاستماع وبرنامج تحسين مهارات الاستماع. وتناولت دراسة الطحان (2003) اختباراً تشخيصياً لقياس المهارات الالزامية في رياض الأطفال، وذلك في ضوء قائمة المهارات. واستخدمت دراسة القرعان (2006) اختبار في مهارات الاستماع كما استخدمت دراسة بوشنا (ochna.2006) برنامج تناول تفسيراً لكتب النشء. واستخدمت دراسة بنى عمر (2010) قائمة تحليل المحتوى. وقد اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدامها لاختبار يقيس مهارات الاستماع والمادة المسجلة، واحتلت معها في تطبيق الاستبابة والاختبارات الموضوعية والتشخيصية.

♦ كان المنهج التجاري والمنهج شبه التجاري هما الغالبان على معظم الدراسات من خلال مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة أو من خلال مجموعة تجريبية واحدة أو من مجموعتين تجريبيتين إلى ثلاث.

♦ أشارت غالبية الدراسات بفاعلية البرامج المستخدمة في تقويم مهارة الاستماع وتأثيرها الإيجابي لصالح المجموعات التجريبية، حيث أوضحت نتائج دراسة سيد (1988) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي الأداء في الإجراء القبلي والبعدي لصالح

الأداء البعدي، مما يدل على الأثر الإيجابي للبرنامج في تنمية مهارات الاستماع، كما دلت النتائج على وجود فروق غير دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الأداء القبلي والبعدي. كما بيّنت دراسة الفزان (1989) ارتفاع مستوى أداء أفراد العينة واقتانهم لمهارات الاستماع المناسبة لنومهم. وأوضحت دراسة الشعيب (1989) أن أقل المهارات أداء هي مهارة التمييز السمعي، وتحديد الأفكار وفقاً لاتباعها المسموع، وبيّنت دراسة نصر (1997) انخفاض أداء أفراد العينة على المهارات الفرعية والمهارات الرئيسية، كما أسفرت دراسة يونج (1998) عن أن قراءة القصص على الأطفال فعالة في تنمية مهارات الاستماع المنظمة للأطفال الذين لديهم اهتمام أقل بهذه المهارات. وكذلك مشاهدتها على أشرطة التسجيل المرئي والاستماع إليها بصوت مرتفع ذات فائدة للأطفال في تحسين مهارات الاستماع. كما بيّنت دراسة الصوافي (2001) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى أداء التلاميذ وأداء أقرانهم في مهارات الاستماع الرئيسية وهي: مهارات التمييز السمعي، ومهارات التصنيف، ومهارة الترتيب، ومهارة استخلاص الفكرة الرئيسية، ومهارة التفكير الاستنتاجي، ومهارة تقويم المحتوى، ومهارة الحكم على صدق المضمون؛ بالإضافة إلى انخفاض أداء الأطفال في مهارات الاستماع الفرعية. ووجدت النتائج في دراسة الطحان (2003) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات المجموعتين الأولى والثانية على المهارات التي حدّتها الباحثة، مما يدل على عدم تأثير البرامج المعدة من قبل وزارة التربية والتعليم على مستوى الأطفال، وحاجة هذه البرامج إلى التحسين والتعديل. بالإضافة إلى ضعف المهارات المتعلقة بالنطق والكلام واللغة والخبرة لدى المجموعتين التجريبية والضابطة، وكذلك المهارات المتعلقة بالتمييز السمعي، مما يدل على قصور برامج رياض الأطفال المعدة من قبل الوزارة في الاهتمام بهذه المهارات. وأظهرت نتائج دراسة القرعان (2006) وجود ضعف في مستوى مهارات الاستماع لدى أفراد العينة، ووجود أثر دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى مهارات الاستماع. كما بيّنت النتائج في دراسة بوشنا (Bochna, 2006) حيث درس برنامجاً لأطفال الروضة، وقد تناول هذا البرنامج تفسيراً لكتب النشء المتعلقة باستراتيجيات بنية النص والموضوع والفكرة الرئيسية المتوفرة في هذه الكتب. وتوصلت النتائج في دراسة بني عمر (2010) إلى: أن مهارات فنون الكتابة والاستماع جاءت ممثّلة بدرجة كبيرة، تليها مهارات القراءة والمحادثة.

♦ يلاحظ من خلال العرض السابق لهذه الدراسات أنها تنوّعت جزئياً من حيث الأهداف التي سعى إليها، ولكنها اشتراكاً تقريرياً بالأهداف نفسها، حيث أشار معظمهم بأهمية مهارات الاستماع في تحسين مهارات الأطفال وتنميّتها في مرحلة رياض الأطفال.

الإجراءات المنهجية للبحث والخطوات الاجرائية للدراسة السيكومترية:

1. منهج الدراسة:

سلكت الدراسة منهجاً وصفياً تحليلياً: «ويصف المنهج الوصفي ما هو كائن ويفسره وهو يهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الواقع» (جابر وكاظم، 1989: 143).

2. مجتمع الدراسة:

يشمل المجتمع الأصلي، ويبلغ عددهم 3176 طفلاً وطفلة، وبلغ عدد الأطفال المسجلين بالصف الثاني (متقدم) في دور رياض الأطفال من سن (5-6 سنوات) 865 طفلاً وطفلة (بيان إحصائي لدور رياض الأطفال 2010-2011).

3. عينة الدراسة:

تم اختيار أفراد العينة بالطريقة العشوائية المنتظمة، «وتستخدم طريقة المعاينة العشوائية المنتظمة. ويبلغ قوام العينة (35) طفلاً وطفلة من أطفال الرياض 20 ذكراً و15 أنثى، تتراوح أعمارهم بين (5-6 سنوات)، وقد تراوح متوسط العمر الزمني للأطفال (المتوسط الحسابي = 5.40) و (الانحراف المعياري = 0.81). وقد وضع بعين الاعتبار الآتي:

أ. اختيار الوقت المناسب لحصص التطبيق، وذلك بالتنسيق مع مرببيات الفصول، بحيث لا يتعارض مع برامج الدوام اليومي. كما أعدت الباحثة المربيات الثلاث ودربتهن على تطبيق الاختبار.

ب. تم التأكد من سلامة الجهاز السمعي لدى الأطفال من خلال البطاقات الصحية ومراجعة ملفاتهم، وكذلك البطاقات الاجتماعية التي تتضمن في أحد بنودها إصابته بأي أمراض جسمية أو نفسية أو خلوه منها، وقد أستبعد البعض من تعرض لإصابات في جهازه السمعي أو أي أمراض أخرى.

ت. اقتصر التطبيق على أطفال الصف الثاني (متقدم) والذين تتراوح أعمارهم ما بين (5-6 سنوات).

ث. طُبِّق الاختبار من قبل الباحثة وبمساعدة ثلاثة مربيات، يقرأن أسئلة الاختبار على كل طفل على حدة ويضعن إجابته حسبما أشار، وأجاب في ورقة الإجابة الخاصة به، وقد استغرق تطبيق الاختبار مدة 20 دقيقة لكل نص من النصوص الأربع، وكذلك تهيئة

الأطفال لجلسات الاستماع في أثناء التطبيق، واتخاذهم الجلسة المناسبة لحسن الإصغاء والانتباه، مع مراعاة توفير الأدوات الالازمة التي تتطلبها الإجابة عن بعض الأسئلة مثل: أقلام الرصاص والألوان بالإضافة إلى تجهيز أجهزة التسجيل والأسطوانات المبرمجة .CD player

4. أدوات الدراسة:

♦ اختبار مهارات الاستماع إعداد الصوافي (2001) :

يهدف الاختبار إلى التعرف إلى مدى إكساب الأطفال مهارات الاستماع التي حددت، وهو اختبار موضوعي يعتمد على النص القصصي، وهو مناسب للمرحلة العمرية للأطفال ويتضمن عنصر الإثارة والتشويق، ويحتوي الاختبار على أسئلة تميز بأنها متعددة الأنماط منها: نمط اختيار من متعدد، ونمط الخطأ والصواب، ونمط الإكمال، ورسم إشارة معينة، وتلوين الرسم، والتوصيل بين الجملة المسموعة والصورة، ويكون الاختبار من (22) سؤالاً موزعاً على أربعة نصوص مختارة، وتقيس أسئلة النص الأول مهارات لا تقيسها أسئلة النص الثاني وهكذا، وقد تقيس الأسئلة أكثر من مهارة في آن واحد مع ملاحظة أن كل مجموعة من الأسئلة لكل نص تتعلق بالنص الخاص بها، ولإدخال عنصر التشويق، فقد تطلب الإجابة عن بعض الأسئلة التلوين. وقد أعدت النصوص وسُجلت على سقطات سمعية (مقاطع صوتية) بصوت الباحثة وأصوات أخرى، أما بالنسبة لقياس الصدق، فقد اكتفت الباحثة الصوافي (2001) بصدق المحكمين، وقد بلغ معامل ثبات الاختبار 0.87. وبالنسبة إلى تصحيح الاختبار: فيما يتعلق بتقدير درجات الاختبار، ونظراً لتنوع أنماط الأسئلة وطرق الإجابة عنها، فهناك تفاوت في توزيع الدرجات على الأسئلة؛ فكل سؤال تختلف درجاته عن الآخر، وتقسيم مستوى الأداء على ثلاث فئات هي: (جيد، متوسط، ضعيف) بحيث اعتبرت الدرجات الخام من درجة (65) فما فوق تساوي جيد، والدرجة (50): تساوي متوسط، والدرجة أقل من (50) تساوي ضعيف، والجدول (1) يوضح توزيع الدرجات على أسئلة الاختبار في كل نص على حدة.

الجدول (1)

توزيع درجات الاختبار على الأسئلة في كل نص من نصوص الاختبار

المجموع	السؤال السادس	السؤال الخامس	السؤال الرابع	السؤال الثالث	السؤال الثاني	السؤال الاول	النصوص
17	-	4	2	3	5	3	النص الأول

المجموع	السؤال السادس	السؤال الخامس	السؤال الرابع	السؤال الثالث	السؤال الثاني	السؤال الاول	النصوص
23	1	3	2	6	1	10	النص الثاني
17	5	4	2	2	1	3	النص الثالث
15	-	5	3	3	3	1	النص الرابع
72	6	16	9	14	10	17	مجموع الدرجات

♦ قائمة مهارات الاستماع لدى أطفال الرياض (إعداد الباحثة):

أ. صدق القائمة: قامت الباحثة باستشارة عدد من الأساتذة المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس في جامعة قاريوسنس -ليبيا بغرض الاستفادة من خبراتهم في هذا المجال.وبذلك عرضت القائمة في صورتها المبدئية على لجنة من المحكمين تكونت من (7) أعضاء، وذلك لفحص البنود والصياغة العامة للقائمة، ولإبداء الرأي من حيث تمثيلها لمجال مهارة الاستماع المستهدف قياسها وتقويمها، واستبعاد ما يرون غير مناسب، وإضافة ما يرون مناسبًا أمام خانات: صالحة أو غير صالحة وقابلة للتعديل والتعديل المقترن. وقد عدلت الباحثة عبارات القائمة التي اتفق عليها أربعة من المحكمين على الأقل رأوا أنها بحاجة إلى تعديل، وبلغ عدد العبارات المعدلة (8) عبارات. وقد استهدفت القائمة في صورتها النهائية تحديد مهارات الاستماع المناسبة و تكونت من المهارات الرئيسية الآتية: مهارات التمييز السمعي، ومهارات التصنيف، ومهارات استخلاص الفكرة الرئيسية، ومهارات التفكير الاستنتماجي، ومهارات تقويم المحتوى والحكم على صدقه. كما قامت الباحثة بعرض الاختبار على لجنة المحكمين نفسها، وذلك لمراجعة الاختبار وتحكيمه، وكذلك استفادت الباحثة من ملاحظات السادة المحكمين على اختبار مهارات الاستماع مثال: يكون تسجيل استجابات أطفال العينة بالتعاون مع مربيات الروضية، مع الأخذ في الاعتبار عدم قدرة الأطفال على القراءة، وكذلك اختصاراً ل الوقت والجهد، بالإضافة إلى عرض النصوص للتدقيق اللغوي ومراجعةتها، واستبدال بعض المفردات باللهجة العامية العمانية إلى مرادفتها باللغة العربية، واستبعاد بعض الأسئلة التي تعتمد إجابتها على قواعد النحو والصرف وعددها سؤالان. بلغ الصدق الظاهري: بنسبة (78%) لقائمة مهارات الاستماع، ونسبة (79%) لاختبار مهارات الاستماع إعداد الصوافي (2001).

ب. ثبات الاختبار: قامت الباحثة بدراسة استطلاعية للتأكد من ثبات الاختبار على عينة من أطفال الرياض في المجتمع الليبي، حيث اختارت الباحثة 60 طفلاً و طفلة. وتمت

مراجعة أن تمثل العينة المجتمع الأصلي الذي تجري عليه الدراسة في (روضة نهر الحياة) وقد تم التحقق من ثبات الاختبار بطريقتي: التجزئة النصفية Split half method واعادة الاختبار Test- rates حيث حسب الاتساق الداخلي للاختبار باستخدام طريقة Pearson التجزئة النصفية» وقد جرى تطبيقه باستخدام معادلة ارتباط بيرسون Spea correlation Formula واستخدام المعادلة الإحصائية سبيرمان براون – man Brawn Formula لإجراء تصحيح إحصائي لمعامل الثبات المحسوب بالطريقة النصفية، وقد بلغ معامل الثبات (0.78) للدرجة الكلية للاختبار، ويعُد مؤشراً جيداً على ثبات الاختبار. كما حسب معامل الثبات بطريقة «إعادة الاختبار» وقد جرى تطبيق الاختبار بعد فترة أسبوعين من التطبيق الأول وجرى حساب الارتباط بين التطبيقين باستخدام معامل ارتباط بيرسون person Formula وبلغ معامل الثبات (0.77) للدرجة الكلية.

5. الأساليب الإحصائية المستخدمة:

حللت البيانات باستخدام برنامج SPSS الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، وقد جرى تطبيقه باستخدام معادلة ارتباط بيرسون Pearson correlation Formula واستخدام المعادلة الإحصائية سبيرمان براون Spearman Brawn Formula وطبق «مقياس ليكرت» واختبار (ت) ستيفونت.

عرض النتائج وتفسيرها:

◀ النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وينص على:

ما مهارات الاستماع الأساسية (الرئيسية) الالازمة لأطفال الرياض؟ .

للحاجة عن السؤال الأول، أظهرت نتائج الدراسة أن المهارات الرئيسة والفرعية المناسبة لأطفال الرياض هي كالتالي:

- أ. مهارات التمييز السمعي:
- تحديد الكلمات التي تبدأ بالحرف المسموع.
- التمييز بين صيغ الإفراد والمثنى والجمع.
- التمييز بين صيغة التذكير والتأنيث.
- تمييز التلوين.
- فهم معنى الكلمات المسموعة من سياق النص.

- التمييز بين الأصوات العربية المتقاربة في المخرج.

ب. مهارات التصنيف:

- تتبع التسلسل في عرض نص قصة مقسمة إلى أجزاء.

- الترابط بين الكلمات المسموعة والصور.

- تركيب كلمة من مجموعة أصوات الحروف.

- تحديد التفاصيل وفقاً لاتباعها في القصة.

ت. مهارة استخلاص الفكرة الرئيسية:

- انتقاء عنوان مناسب للقصة.

- فهم الأفكار والتفاصيل التي استمع إليها الأطفال.

ث. مهارة التفكير الاستناتجي:

- تحديد الخبرات التي استفادها الطفل من الحديث.

- إكمال نص القصة المسموعة.

ج. مهارة تقويم المحتوى والحكم على صدقه:

- ذكر أسباب تفضيل قصة مسموعة.

- التعليق على النص وإبداء الرأي فيه.

وجد أن سن رياض الأطفال هو السن الأكثر ملاءمة للبدء بتحسين مهارات اللغة، وأن لدى الأطفال في هذه المرحلة استعداداً فطرياً لتطوير القدرة على الوعي الصوتي، وأن الوعي الصوتي ينمو من خلال الأنشطة اللغوية على أن يكون المحتوى المسموع جذاباً وشائقاً وملائماً لخصائص نمو الأطفال، وذلك بالرغم من وجود مجموعة عوامل تؤدي دوراً حاسماً في تنمية لغة الطفل بشكل عام وفي مهارة الاستماع بشكل خاص، كما أن كل طفل يحتاج إلى تنمية وعيه الصوتي من أجل البدء بتعلم مبادئ القراءة والنجاح في القراءة، وأن أطر رياض الأطفال تؤدي دوراً مهماً في مسيرة تقدم الطفل لغويًا واجتماعياً. كما أن للأنشطة اللغوية وتقويم أداء الأطفال فيها أثراً واضحاً في نمو مهارات لغة الطفل واستخدامها لتنمية محسوله اللغوي وإثرائه، فكلما كان المحتوى مناسباً لعمر الطفل ونموه العقلي واللغوي وال النفسي، ومثيراً لانتباذه، ومحفزاً لقدراته المعرفية، ساعد ذلك في استثارة انتباه الطفل وتركيزه واستماعه للمادة المسموعة واستثماره لها. كما أن محتوى المادة المسموعة ينبغي أن يكون مستوحى من بيئه الطفل أي مبني على خبراته السابقة، كما يجدر أن يكون المحتوى مألوفاً للطفل، وسهلاً، ومتنوعاً.

◀ النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني نص السؤال الثاني:

ما مستوى أداء أطفال الرياض في مهارات الاستماع التي سبق تحديدها؟ وباستخدام الأسلوب الاحصائي «مقياس ليكرت» وزع أطفال العينة حسب علاماتهم التي حصلوا عليها في الاختبار على ثلاث فئات هي (جيد، متوسط، ضعيف) كما هو مبين بالجدولين (2) و (3).

الجدول (2)

نتائج مقياس ليكرت لمستويات أداء أفراد العينة في مهارات الاستماع الرئيسية

المهارات الرئيسية	الجيد	متوسط	ضعيف
1. مهارة التمييز السمعي	% 63.4	% 36.3	% 0.3
2. مهارة التصنيف	% 44.0	% 0.6	% 50
3. مهارة استخلاص الفكرة الأساسية	% 4.2	% 40.0	% 55.8
4. مهارة التفكير الاستنتاجي	% 33.0	% 7.0	% 60.0
5. مهارة تقويم المحتوى والحكم على صدقه	% 35.9	% 63.2	% 0.9

الجدول (3)

نتائج مقياس ليكرت لمستويات أداء أفراد العينة في مهارات الاستماع الفرعية

رقم المهارة	مهارات الاستماع الرئيسية والفرعية	مستويات الأداء
	أ. مهارات التمييز السمعي (مهارة رئيسية)	ضعيف متوسط جيد
1	تحديد الكلمات التي تبدأ بالحرف المسموع (مهارة فرعية)	% 20.0 % 75.1 % 4.9
2	التمييز بين صيغ الإفراد والمثنى والجمع (مهارة فرعية)	% 25.2 % 48.8 % 26.1
3	التمييز بين صيغة التذكير والتأنيث (مهارة فرعية)	% 44.4 % 45.8 % 9.8
4	تمييز التلوين (مهارة فرعية)	% 1.4 % 58.4 % 40.2
5	فهم معنى الكلمات المسموعة من سياق النص (مهارة فرعية)	% 9.1 % 70.8 % 20.1
6	التمييز بين الأصوات العربية المتقاربة في المخرج (مهارة فرعية)	% 15.1 % 69.7 % 15.2
	ب. مهارات التصنيف (مهارة رئيسية)	
7	تتبع التسلسل في عرض نص قصة مقصمة إلى أجزاء (مهارة فرعية)	% 3.3 % 16.7 % 80.0
8	الترابط بين الكلمات المسموعة والصور (مهارة فرعية)	% 1.9 % 18.1 % 81.0

مستويات الأداء			مهارات الاستماع الرئيسية والفرعية	رقم المهارة
ضعف	متوسط	جيد	أ. مهارات التمييز السمعي (مهارة رئيسية)	
% 68.9	% 15.1	% 16.0	تركيب كلمة من مجموعة أصوات الحروف (مهارة فرعية)	9
% 69.7	% 6.4	% 23.9	تحديد التفاصيل وفقاً ل تتبعها في القصة (مهارة فرعية)	10
			ج. مهارة استخلاص الفكرة الرئيسية (مهارة رئيسية)	
% 60.2	% 6.0	% 33.8	انتقاء عنوان مناسب للقصة (مهارة فرعية)	11
% 89.4	% 5.2	% 5.4	فهم الأفكار والتفاصيل التي استمع إليها الأطفال (مهارة فرعية)	12
			د. مهارة التفكير الاستنتاجي (مهارة رئيسية)	
% 71.2	% 8.4	% 20.4	تحديد الخبرات التي استفادها الطفل من الحديث (مهارة فرعية)	13
% 89.8	% 9.1	% 1.1	إكمال نص القصة المسموعة (مهارة فرعية)	14
			هـ. مهارة تقويم المحتوى والحكم على صدقه (مهارة رئيسية)	
% 69.4	% 15.4	% 15.2	ذكر أسباب تفضيل قصة مسموعة (مهارة فرعية)	15
% 55.9	% 24.8	% 19.3	التعليق على النص وإبداء الرأي فيه (مهارة فرعية)	16

يتضح من نتائج مقياس ليكرت كما هو مبين بالجدول (2) مستويات الأداء في مهارات الاستماع الرئيسية، وأن نسبة الأطفال الذين حصلوا على مستوى أداء (جيد) في المهارة الأولى التمييز السمعي بلغت (63.4%) وتمثل هذه النسبة أكثر من النصف تقريباً، وفيما يتعلق بالمهارة الرئيسية الثانية وهي مهارة التصنيف تبين النتائج أن نسبة (50%) من أطفال العينة حصلوا على مستوى أداء (ضعف)، أما المهارة الثالثة استخلاص الفكرة الأساسية بلغت (55.8%) لمستوى أداء (ضعف)، وتوضح النتائج للمهارة الرابعة التفكير الاستنتاجي بنسبة (60.0%) لمستوى (ضعف)، في حين كشفت النتائج للمهارة الخامسة تقويم المحتوى والحكم على صدقه بنسبة (63.2%) لمستوى (متوسط). والجدول (3) بين مستويات الأداء للمهارات الفرعية. وتدل النتائج في الجدول (3) أن المهارات الفرعية التي حصل فيها أفراد العينة على أعلى نسبة من مستوى الأداء (جيد) هي مهارة (تحديد الكلمات التي تبدأ بالحرف المسموع)، حيث بلغت أعلى نسبة للأطفال الذين أجابوا عنها (75.1%) من نسبة عدد الأطفال وهي نسبة مرتفعة، في حين أن مهارة: (فهم معنى الكلمات المسموعة من سياق النص) بلغت نسبة الذين أدوا هذه المهارة (70.8%) من نسبة عدد الأطفال، أما مهارة (التمييز بين الأصوات العربية المتقاربة في المخرج) فحصل الأطفال بها على

نسبة 69.5%) ، وهذه المهارات جميعها تدرج تحت المهارة الرئيسية (مهارات التمييز السمعي) ، كما أن هناك مهارات فرعية تراوحت نسبة الأطفال الذين تحصلوا على مستوى أداء ضعيف ما بين 4.9%: 89.9%) ، وهذه المهارات الفرعية هي: (تحديد الكلمات التي تبدأ بالحرف المسموع) و (إكمال نص القصة المسموعة) .

وقد اختلفت النتائج الحالية مع نتائج العديد من الدراسات السابقة مثل: دراسة القزاز (1989) في ارتفاع مستوى مهارات الاستماع، وكذلك مع دراسة الشعيببي (1989) في أن أقل المهارات أداء هي مهارة التمييز السمعي ومهارة تحديد الأفكار وفقاً لاتباعها المسموع. وأيضاً اختلفت مع نتائج دراسة الطحان (2003) فيما يتعلق بضعف مهارات التمييز السمعي.

كما اتفقت النتائج مع نتائج دراسة نصر (1987) ودراسة الصوافي (2001) في انخفاض أداء الأطفال في مهارات الاستماع الفرعية والرئيسية، وكذلك اتفقت مع دراسة الطحان (2003) في ضعف المهارات المتعلقة بالنطق والكلام واللغة والخبرة. ويلاحظ من هذه النتائج أن نسبة مرتفعة من الأطفال كان أداؤهم ضعيفاً في معظم المهارات الفرعية باستثناء المهارات الفرعية لمهارة التمييز السمعي الرئيسية الأولى، وهذا ما يشير إلى نقص في المهارات الرئيسية بصورة عامة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أسباب عدّة من أهمها: النشاط الحركي المفرط للأطفال أثناء تطبيق الاستماع والقصور في الانتباه وضعف التركيز في عملية الإنصات وسماع النص، ومن الجدير بالذكر إنه تم تطبيق الاختبار في أثناء المنتدى الصيفي في الروضة في العام الدراسي (2010-2011)، وقد يرجع ضعف مستوى أداء أطفال العينة في بعض المهارات إلى وجود فروق فردية في نمو المهارات لديهم حيث من المتوقع أن الصف يضم جميع المستويات من الأداء، وأن الأطفال ذوي الأداء المرتفع كانوا أقلة مقارنة بالأغلبية ذوي الأداء المتوسط والضعيف. بالإضافة إلى الأسباب جميعها التي أوردتها الباحثة، قد يرجع ضعف الأداء إلى تأثير متغير مهم هو مستوى الذكاء. كما تعزى نتائج مستوى الأداء الجيد لأطفال العينة في مهارات التمييز السمعي وبعض مهاراته الفرعية إلى أن هذه المهارات تعتمد على الخبرة السابقة وحصيلة ثروتهم اللغوية.

◀ النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

نص السؤال الثالث:

ما مستوى أداء أطفال الرياض في مهارات الاستماع الرئيسية باستخدام نص القصة؟ .

تم التحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لعلامات أطفال العينة على الاختبار، وذلك باستخدام الأسلوب الاحصائي (ت) ستيفيدنت، وقد تم ذلك باستشارة أساتذة متخصصين في علم الإحصاء التربوي، وذلك لإجراء التحقق من دلالة الفروق بين الدرجة الكلية للاختبار ودرجة كل مهارة رئيسية والمهارات التابعة لها. وذلك للمقارنة بين أداء أطفال العينة في المهارات الرئيسية. وتبين النتائج في الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت).

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للمهارات الرئيسية

المهارات الرئيسية	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
1. مهارة التمييز السمعي	1.78889	0.13970	95.996	دالة $\alpha \leq 0.05$
2. مهارة التصنيف	0.8666	16678.0	0.03593	غير دالة
3. مهارة استخلاص الفكرة الأساسية	1.5925 -	0.12494	0.25345	غير دالة
4. مهارة التفكير الاستنتماجي	0.10117	0.01847	0.050	غير دالة
5. مهارة تقويم المحتوى والحكم على صدقه	0.01847	0.10117	0.08760	غير دالة

تشير النتائج في الجدول (4) أن الفروق بين أطفال العينة في المهارات الرئيسية غير دالة إحصائياً، ولكنها لم تصل إلى مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، باستثناء مهارة التمييز السمعي كانت نتيجتها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة نصر (1997) في انخفاض أداء افراد العينة على المهارات الفرعية والمهارات الرئيسية، كما اختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة يونج (1998) في أن قراءة القصص على الأطفال فعالة في تنمية مهارات الاستماع للأطفال الذين لديهم اهتمام أقل بهذه المهارات.

وكذلك اختلفت النتائج مع دراسة الشعيببي (1989) فيما يتعلق بأن أقل المهارات أداء هي مهارة التمييز السمعي. وقد يعزى سبب هذا الاختلاف إلى اختلاف حجم العينة، فقد تألفت دراسة الشعيببي (1989) من عينة بلغ قوامها (1050) تلميذاً كما تألفت دراسة يونج (1998) من عينة صغيرة الحجم بلغ قوامها (15) طفلاً، وذلك مقارنة بـ (35) طفلاً وطفلة، وهو حجم العينة في الدراسة الحالية، وقد يرجع سبب الاختلاف إلى اختلاف طرق

معالجة الإجراءات المنهجية، وكذلك اختلاف المرحلة العمرية بالإضافة إلى تباين الأدوات والمقاييس، واختلاف نوعية مهام مهارة الاستماع وطرق تقويمها.

وتعزى الباحثة السبب في ارتفاع علاماتهم في مهارة التمييز السمعي إلى وجود استعداد واضح لدى الأطفال للتدريب حيث ارتفع أداء الأطفال في مهارات التمييز السمعي بصورة دالة، وكذلك وجود استعداد لدى الأطفال لتحسين استجاباتهم من خلال إبداء رغبتهم في المشاركة بالأنشطة اللغوية بشغف وانتباه، ووجود استعداد لدى الأطفال للتعبير عن المحتوى المسموع من خلال ما لاحظته الباحثة من ميلهم الملاحظ إلى استخدام الإسهاب في الوصف والتفسير بما يتعلق ببنية القصص. بالإضافة إلى وجود استعداد لدى الأطفال للتعلم في بيئة تعلمية شيقة وجذابة.

ويشير الأدب التربوي في مجال الدراسة في مهارات الاستماع إلى أن الأطفال الذين كانوا يعرفون اسم الحرف استطاعوا تمييز أصوات الحروف أكثر من أولئك الأطفال الذين لم تكن لهم معرفة سابقة بأسماء الحروف، أي أن هناك علاقة ما بين معرفة اسم الحرف وتمييز الحروف سمعياً، حيث يستخدم الطفل معرفته السابقة لاسم الحرف في تمييز أصوات بداية الكلمات. وأيضاً الأطفال الذين كانوا يعرفون اسم الحرف مُسبقاً طوروا ذاكرة سمعية بوساطتها استطاعوا استخدام هذه المعرفة في قراءة الكلمات، حيث يتم الربط بين الصوت المسموع في اسم الحرف والحرف المكتوب في بداية الكلمة المكتوبة، فالأطفال الذين كانوا يعرفون اسم الحرف مُسبقاً استخدمو هذه الخبرة في تهجية الكلمات الجديدة، حيث استطاع الأطفال أن يتوصلا إلى مبدأ تركيب الكلمات.

وأن الاستماع من المنظور الوجداني يتغلغل في أحاسيس المستمع، فيستمتع بما يسمع وبمن يستمع إليه، كما يتطلب الاستماع من المستمع من المنظور الذهني أن يكون مستمعاً نشطاً أي منتبهاً إلى المتحدث، ومنصتاً إلى كلامه، ومتأمراً في كلام المتحدث من أجل فهم كلامه، واستيعابه وتفسيره، وقراءة مشاعره وحركاته واستشعار الحاجة إلى التواصل مع الشخص المتحدث. ونحمل ذلك بأن الطفل بحاجة إلى أن يكون متعلماً نشطاً لكي يتفاعل مع ما يستمع إليه، ومستمعاً نشطاً من خلال انتباهه للمتحدث وتركيزه على حركاته ومشاعره وبالطبع تذوق فحوى ما يستمع إليه مما يحفزه على استمرارية الانتباه والتركيز واستثمار ما يستوعبه من والديه ومربيته ومحيطة، كما تتأثر مهارة الاستماع بعوامل النسخ العقلي حيث تؤدي الذاكرة السمعية الدور الحيوي والحاصل في عملية التعلم وتنمية مهارة الاستماع، حيث تساعد الذاكرة السمعية الطفل على معرفة وتحديد الأصوات التي سبق وأن اختبرها فيما سبق، فيستدعي الطفل المعلومات المخزنة بالشكل والوقت المناسب، ويوظفها بالكلمات المناسبة، وتكمم الأهمية في إعادة تكرار المعلومات على مسامع

ال الطفل بالتدريج وبشكل مبرمج مما يزيد من فعالية تخزين واسترجاع الخبرات لديه بشكل منظم، وتأثر الذاكرة السمعية بالقدرة على الانتباه والتركيز الفعال والبعد عن المستحبات الخارجية في البيئة الصحفية، ولا شك في أن طبيعة المادة المقدمة للطفل تؤدي هي الأخرى دوراً حيوياً في جذب انتباه الطفل وإطالة مدة الانتباه والبعد عن الملل والتشتت، وبالتالي تخزين واستدعاء الخبرات وتوظيفها في المواقف المختلفة، هذا دون شك بعد التأكيد من خلو الطفل من المشكلات التي ربما تؤدي إلى إعاقة في السمع والكلام والتركيز، حيث إن المعرفة السابقة المتمثلة في معرفة أسماء الحروف سمعياً وبصرياً تكسب الطفل مهارة تمييز صوت الحرف الذي يبدأ به الاسم سمعياً، وفصل أصوات بداية الكلمات ونهايتها سمعياً، وتمييز الحرف الأول في الكلمات المكتوبة بصرياً.

وبالرغم من ذلك تدل النتائج على انخفاض مستوى أداء أطفال العينة في معظم مهارات الاستماع الرئيسية، باستثناء مهارة التمييز السمعي، ويعزى ذلك إلى أنهم في الحقيقة متحدثون أكثر منه مستمعون جيدون؛ فعلى الرغم من أن الاستماع هو الأساس الذي يمكن أن تبني عليه عملية تنمية الحديث، إذ إن الأطفال يشكلون خبراتهم من خلال اللغة الشفهية، وفي حالة سمعاهم إياها من المتكلم بها، فالمستمع الجيد هو متكلم جيد ولا نستطيع الفصل بينهما، وذلك أن العملية الاتصالية تقوم على مرسل ومستقبل أي متكلم ومستمع. فإن الباحثة ترى أن تحسين مهارات التحدث لدى الأطفال جزء لا يتجزأ من قدرتهم على الاستماع الجيد؛ فمهارات الاستماع والتحدث هي مهارات واحدة يجب أن يفصل بينهما مع الأخذ بعين الاعتبار أنهما فن تواصلي شفهي واحد.

التوصيات

في ضوء النتائج التي كشف عنها الدراسة يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1. إعداد أدوات ومقاييس لقياس نمو مهارات اللغة لدى أطفال الرياض لم تتناولها الدراسة الحالية.
2. تكرار الدراسة على عينات مختلفة وفئات عمرية مختلفة.
3. إثراء المكتبات المدرسية في دور الرياض بقصص للأطفال بما يناسب محتواها مرحلتهم العمرية، فقد لوحظ نقص شديد في قصص الأطفال في مؤسسات الرياض.
4. إدخال برامج تنمية مهارات اللغة وتوظيفها في مناهج رياض الأطفال المختلفة وإدخال بعض المواقف والأنشطة التي تثير الاستماع وتحفظه لدى الأطفال، وهذا ما دلت عليه نتائج الدراسة.

5. ضرورة عقد ورشات عمل تدريبية لتدريب المربيات على إعداد برامج لتنمية مهارات الاستماع والعمل على كيفية توظيفها في الغرف الصفيية لأطفال الرياض. ووضع البرامج التدريبية القائمة على نص القصة ودورها في تنمية مهارات اللغة.

المصادر والمراجع:

• القرآن الكريم:

- (سورة الإسراء، الآية 36) (سورة الملك، الآية 23) (سورة النحل، الآية 87). (سورة الأعراف، الآية: 204).

أولاً- المراجع العربية:

1. أبوحطب، فؤاد وعثمان، سيد أحمد. (1979) : التقويم النفسي. ط.3. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
2. أبوغزالة، سامي سليمان. (2002) : أثر برنامج علاجي في تحسين مهارات الاستماع. (رسالة ماجستير غير منشورة) . كلية التربية. جامعة اليرموك.
3. أبو النيل، محمود وطه، فرج وقنديل وشاكر ومحمد، حسين وعبدالفتاح، مصطفى. (د. ت) : معجم علم النفس والتحليل النفسي. ط.1. بيروت: دار النهضة العربية.
4. الياس، أسماء. (2008) : دور التلفاز في إكساب المفاهيم العلمية لأطفال الروضة من عمر (5-6 سنوات) . مجلة دراسات تربوية. العدد الأول. السنة 61. ص. 42-49.
5. بني عمر، ختم أحمد. (2010) : دراسة تحليلية للمنهاج الوطني التفاعلي المطور لرياض الأطفال في الأردن لتعرف درجة تمثيله للمهارات اللغوية. (رسالة دكتوراه غير منشورة) . كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية.
6. بهادر، سعدية. (1994) : المرجع في برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة. ط.2. مطبعة المدنى.
7. حمودة، أمال قرني. (2004) : استخدام برنامج بورتاج لتنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية والاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة من 5-6 سنوات. (رسالة دكتوراه غير منشورة) . معهد الدراسات العليا للطفلة. قسم الدراسات النفسية والاجتماعية. جامعة عين شمس.
8. جابر، جابر عبد الحميد وكاظم، أحمد خيري. (1989) : مناهج البحث في التربية وعلم النفس. القاهرة: دار النهضة العربية.
9. الدهاري، صالح حسن. (2005) : سيكولوجية رعاية المهووبين المتميزين وذوي الاحتياجات الخاصة الأساليب والنظريات. ط.1. عمان: الأردن. دار وائل.

10. الدنان، عبد الله. (1999) : تعليم اللغة العربية الفصحى في رياض الأطفال. الملتقى التربوي العربي.
11. زهران. حامد. (2005) : علم نفس النمو الطفولة والمراقة. ط.6. القاهرة: عالم الكتب.
12. سيد، عبد الوهاب. (1988) : برنامج مقترن لتنمية مهارات الاستماع وأدابه لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى للتعليم الأساسي. (رسالة دكتوراه غير منشورة) . كلية التربية. جامعة أسيوط.
13. الشعيبى، محمد علاء الدين. (1989) : تحديد وقياس مهارات الاستماع وأدابه ودراسة علاقتها ببعض عوامل المتعلم. (رسالة ماجستير غير منشورة) . كلية التربية. جامعة المنيا.
14. الصوافي، نصرة. (2001) : تقويم أداء تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مهارات الاستماع. (رسالة ماجستير غير منشورة) . كلية التربية. جامعة السلطان قابوس.
15. الطحان، طاهرة أحمد. (2003) : مهارات الاستماع والتحدث في الطفولة المبكرة. ط.1. عمان: الأردن. دار الفكر.
16. طعيمة، رشدي (محرر) . (2009) : المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها مهاراتها تدريسها تقويمها. ط.2. عمان: الأردن. دار المسيرة.
17. عاشور، راتب قاسم ومقدادي، محمد فخرى. (2005) : المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها. ط.1. عمان: الأردن. دار المسيرة.
18. عبد السلام، فاروق وطاهر، ميسرة. (1990) : سلسلة بحوث نفسية وتربيوية. الرياض. دار الهدى للطباعة.
19. علاونه، شفيق. (2004) : سيكولوجية التطور الإنساني من الطفولة إلى الرشد. ط.1. عمان: الأردن. دار المسيرة.
20. القحطاني، نوره سعد. (2005) : تقويم الخبرات التربوية في مؤسسات رياض الأطفال بالملكة العربية السعودية ودولة قطر ودولة الكويت. (رسالة ماجستير منشورة) بمجلة رسالة الخليج العربي. العدد 93. الرياض مكتب التربية العربي لدول الخليج. ص 199.
21. القرعان، هيا. (2006) : أثر إستراتيجية التعلم المنظم ذاتياً والمستندة إلى عمليات ما وراء معرفية في تنمية مهارات الاستماع لدى طالبات المرحلة الأساسية في الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة) . كلية الدراسات التربوية العليا. جامعة عمان العربية.

22. القزان، عبد اللطيف. (1989) : تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصفوف الأولى من التعليم الأساسي. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية. جامعة عين شمس.
23. منصوري، عبد المجيد. (2007) : علم النفس التربوي. ط.5. عمان: الأردن. مكتبة العبيكات.
24. منسي، عبير محمود. (2002) : فاعلية بعض الأنشطة في نمو قدرات التفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة. مجلة علم النفس. الهيئة المصرية العامة للكتاب. العدد: 61. السنة 16. ص ص: 194-190.
25. ميخائيل، امطانيوس. (1997) : الأداء والتقويم في التربية الحديثة. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
26. نصر، حمدان علي. (1997) : مستوى أداء طلبة الصف الأول ثانوي في مهارات الاستماع في ضوء المؤشرات ذات العلاقة. مجلة كلية التربية. العدد 13. الجزء 2. جامعة أسيوط. 165-25.
27. الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي والعزاوي، فائزه محمد. (2005) : تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي. ط.1. عمان: الأردن. دار المناهج.
28. يعقوبي، غانم. (2002) : دراسة أولية لفحص تأثير الوعي الصوتي في اكتساب المهارات الأساسية للقراءة والكتابة في اللغة العربية. مجلة الرسالة. العدد 11-12. ص ص: 587-607.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. Arbor, A.(2009):*A Picture of Oral Language Behavior by Emergent Bilinguals in a K-1 Classroom Emilie Pechuzal. Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts from Prescott College in Education.*
2. Bochna. C. R. (2006): *the impact of instruction in text structure on listening comprehension in preschool age student. a thesis in educational psychology for the degree of doctor of philosophy .The Pennsylvania State University the graduate school department of educational and school psychology and special education.*
3. *Ditkowsky ,F.E.(2009): conversational skills of peer -to-peer discourse in school-aged children with cochlear implants and typically developing*

school-aged children. A thesis submitted to the Faculty of the Graduate School of the University at Buffalo, State University of New York in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Speech-Language Pathology .Department of Communicative Disorders and Sciences.

4. *Estes, E. (LSLS).(2010): Cert Listening, Language, and Learning: Skills of Highly Qualified Listening and Spoken Language Specialists in Educational Settings. AVEd The Volta Review, Volume 110(2), Summer,p p:169-178.*
5. *Fenning, R. M. (2009):Emotion Discourse and Social Cognition in Children with and without Developmental Delays: Associations with Psychosocial Outcomes .A dissertation submitted in partial satisfaction of the requirements for the degree Doctor of Philosophy in Psychology UNIVERSITY OF CALIFORNIA .Los Angeles.*
6. *Freeman ,L.(2008): a comparison of the effects of two different levels of implementation of read-alouds on kindergarten students comprehension and vocabulary acquisition dissertation. Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education in the Department of Elementary Education in the Graduate School of The University of Alabama TUSCALOOSA, ALABAMA.*
7. *Fulcher ,K. R. (2009): Conversational skills of peer to peer discourse in typically developing school aged children. a thesis submitted to the Faculty of the Graduate School of The State University of New York at Buffalo in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master. Department of Communicative Disorders and Sciences.*
8. *Ganus ,L. A.(2010):.The pedagogical role of reggio-inspired studios in early childhood education.a dissertation Presented to The Morgridge College of Education University of Denver In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy.*
9. *Marley.S. (2010): Improving Children's Listening Comprehension with a Manipulation Strategy .The Journal of Educational Research, 103:227–238, Taylor & Francis Group, LLCISSN: 0022-0671 print / 1930-0675 online DOI:10.1080.University of New Mexico ZSUZSANNA SZABO. Rensselaer Polytechnic Institute.*

10. Shanahan, S.K. (2008): *The Effects of Supplemental Instruction in Phonological Awareness on the Skills Of Kindergarten Students*. The School of Graduate Studies and Research Department of Educational and School Psychology hereby approve the dissertation of Candidate for the degree of Doctor of Education. Indiana University of Pennsylvania.
11. Santalka. F. E, 2009:ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES: PODCASTS FOR LISTENING SKILLS Galina Kavaliauskienė1, Lilija Anusienė2 Mykolas Romeris University, Ateities g, online.
12. Stiles .D. J.(2010): *Influences of working memory and audibility on word learning and vocabulary acquisition in children with hearing loss.* of a thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the Doctor of Philosophy degree in Speech and Hearing Science in the Graduate College of the University of Iowa.
13. Young,Y.E(1998):*The effects of story telling on children's listening skills.* MS Thesis,University of Oregon.Dissertation Abstracts International- MAI 27-03.
14. <http://www.Wekiubiedia.com> 42

دور الحاسوب الآلي في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي التكنولوجيا في مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل*

د. سمير سليمان الجمل **

* تاريخ التسليم: 20 / 8 / 2013م، تاريخ القبول: 10 / 11 / 2013م.
** الإداره العامة/ مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل/ فلسطين.

ملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة دور الحاسوب الآلي في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي التكنولوجيا في مدارس مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل وفقاً لمتغيرات عده هي: (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة وموقع المدرسة) ، وكذلك التعرف على مستويات التفكير الإبداعي لدى الطلبة حسب كل مهارة من مهارات التفكير الإبداعي. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من (160) معلماً ومعلمة. استخدمت الدراسة المسح الشامل لمجتمع الدراسة، وقد استخدمت استبيانة مكونة من (30) فقرة لجمع البيانات. وقد أشارت نتائج الدراسة أن للحاسوب الآلي دوراً متوسطاً في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة بشكل عام، وأن أعلى درجات مهارات التفكير الإبداعي مرتبة ترتيباً تنازلياً: مهارة المرونة، مهارة التوسيع وإدراك التفاصيل، مهارة الحساسية للمشكلات أو الظواهر، مهاراتي الطلاقة والأصالة. وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دور الحاسوب الآلي في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة وفق متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة وموقع المدرسة. وقد خرجت الدراسة بعدد من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الحاسوب الآلي، التنمية، التفكير الإبداعي، معلم التكنولوجيا.

The Role of the Computer in Developing Creative Thinking among Students from the Technology Teachers' Point of View

Abstract:

The study aimed to identify the role of the computer in developing creative thinking among students from the technology teachers' point of view in schools of the Directorate of Education/ Southern Hebron according to several variables; gender, qualification and school location. Moreover, it aimed to identify the levels of critical thinking among students according to creative thinking skills. The study followed the descriptive analytical approach to analyze the data. The number of the population was 160 female and male teachers. The study used a comprehensive survey of the study population. A questionnaire contained 30 statements was used for collecting data. Results showed that the role of the computer was intermediate in developing creative thinking among students in general. The highest average of creative thinking was in a descending order: flexibility, grasping and expanding details, sensitivity skill to problems or phenomena, and fluency and originality. Results showed that there were no significant differences in the role of computers in developing creative thinking among students according to varieties: gender, qualification, years of experience, and school location. The study came out with several recommendations.

Keywords: computer, development, creative thinking, technology teacher.

مقدمة:

تعد التربية العنصر الأساسي في بناء الإنسان، إذ إن الهدف الرئيس للتربية هو تكوين أفراد للمجتمع بشخصيات إنسانية اجتماعية تؤثر في المجتمع وتأثر به، متوافقة مع طبيعة هذا المجتمع مستمرة إمكاناته بتطويرها وحل مشكلاته، وسد حاجاته، كما أنها تعد العنصر الفاعل في دفع حركة المجتمع وتطويره باتجاه تحقيق أهدافه الإستراتيجية، وقد أكدت المؤتمرات الدولية على أهمية استخدام الحاسوب والبرامج المعلوماتية التربوية، فقد جاء عن مؤتمر اليونسكو (المنعقد في باريس عام 1989) تحت اسم المؤتمر الدولي للتربية والمعلوماتية بأن المعلوماتية مدعوة إلى احتلال مكان دائم لها في إعداد الأدوات القادرة على تحسين الفاعلية الداخلية والخارجية للنظم التربوية. (اليونسكو، 1989).

إنه عصر جديد يمكن وصفه بعصر الإبداع والمجتمعات المبدعة، تلقت إليها الأنوار وتتسارع خطوات الدول المتقدمة للدخول فيه بعد أن تجاوز بعضها، ما اصطلح على تسميته بعصر تقنية المعلومات والاتصال، وأخذت تُسرّخ هذه الوسائل لبناء المجتمع المبدع. والإبداع (الابتكار) مفهوم شغل المفكرين والعلماء على مر العصور، وخلال العصور الخمسة الماضية حصل تطور هائل في فهمنا للظاهرة الإبداعية نتيجة الاهتمام المتزايد لعلماء النفس والباحثين بدراساتها وإخضاعها لمنهجية البحث العلمية والتجريبية. (جروان، 2002).

والإبداع سلوك إنساني خلاق يكمن في داخل كل فرد، يتدفق في حالات تحفيز المدارك، واستثناء الأحساس، من خلال وسائل عديدة، ويوجد أفراداً متميزين، لديهم ملكة الحضور الدائم والحيوي للعقل الباطن (اللاواعي) وباستطاعتهم الحصول على أنساب الحلول وأفضلها من خيارات مطروحة، أو استنباط مجموعة رؤى وتصورات مبتكرة لمسألة ختمت على أنها مستعصية. والإبداع والابتكار من الضرورات، والعناصر المهمة، والسمات الأساسية التي ينبغي توافرها في مدير المدرسة العصري، وذلك نتيجة لتزايد الطموحات، وتعدد الحاجات، وتنوعها، وتشكل ظاهرة العولمة وما تفرضه من تحديات في نواحي الحياة و مجالاتها جميعاً نقطة جوهرية في ضرورة الأخذ بالإبداع والابتكار في إدارة العملية التعليمية، وقيادة مدرسة العصر. وهي بلا شك أحوج ما تكون إلى أسلوب يحمل بين طياته الإبداع والابتكار، والتجديد، والдинاميكية في مناحي العمل الإداري كلها (الخواجا، 2004).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعاني المنظمات العامة العديدة من المشكلات، ومن أبرزها عدم توافر المناخ الملائم

للإبداع، وإن لم يشر إليه بصورة مباشرة في بعض الأحيان، حيث إن المنهج الإبداعي يعد أحد المداخل المهمة والرئيسية لحل المشكلات (السميري، 2003)، ويرى القلا، وأخرون (2006) أن الحاسوب يمكن أن يكون مادة للتدريس وآلية تعليمية يساعد في إتمام العملية التعليمية التعلمية من خلال المساعدة في شرح الدروس، وحل التمارين، وتقديم المعارف، لذا فإن التعرف إلى أثر استخدام الحاسوب في تنمية التفكير الإبداعي يمثل أحد الخطوات المهمة في تفعيل استخدام هذه التكنولوجيا من أجل تنمية الإبداع والمبدعين. ويمكن تحديد مشكلة الدراسة من خلال السؤالين الآتيين:

- ♦ السؤال الأول: «ما دور الحاسوب الآلي في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي التكنولوجيا في مدارس مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل؟»
- ♦ السؤال الثاني: «هل يختلف دور الحاسوب الآلي في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي التكنولوجيا في مدارس مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل باختلاف: الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة وموقع المدرسة؟»

فرضيات الدراسة:

وللغرض الإجابة عن أسئلة الدراسة فقد صيغت الفرضيات الآتية:

◀ الفرضية الأولى: «لا يوجد تأثير لاستخدام الحاسوب الآلي في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي التكنولوجيا في مدارس مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل؟»

◀ الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دور الحاسوب الآلي في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي التكنولوجيا في مدارس مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل تبعاً لمتغيرات الدراسة المستقلة: (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة وموقع المدرسة) .

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة التعرف إلى:

1. دور الحاسوب الآلي في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي التكنولوجيا في مدارس مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل.

2. التعرف إلى الفروق في إدراك أثر استخدام الحاسوب الآلي في تنمية التفكير الإبداعي التي قد تعزى لمتغيرات: (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة وموقع المدرسة).

أهمية الدراسة:

يمكن تلخيص أهمية هذه الدراسة بالآتي:

نتائج هذه الدراسة قد تفيد المسؤولين في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني في معرفة دور الحاسوب الآلي في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي التكنولوجيا في مدارس مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل، مما قد يحفز الإدارات المدرسية للعمل على توفير أكبر عدد ممكن من أجهزة الحاسوب في المدرسة.

هذه الدراسة تعد من الدراسات الأولى في فلسطين- على حد علم الباحث- التي بحثت دور الحاسوب الآلي في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة في مدارس مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل، مما قد يُشكل إثراً للمكتبة التربوية بالجديد من الدراسات.

حدود الدراسة:

تتحدد حدود الدراسة بالآتي:

- ♦ **الحدود البشرية:** تقتصر الدراسة على معلمي ومعلمات التكنولوجيا في مدارس مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل.
- ♦ **الحدود المكانية:** المدارس التي يوجد بها معلمي تكنولوجيا في جنوب الخليل.
- ♦ **الحدود الزمانية:** أجريت هذه الدراسة بين شهر كانون ثاني من عام 2011 وشهر آذار من عام 2012.

مصطلحات الدراسة:

سيقوم الباحث بتعريف المصطلحات الواردة في الدراسة وفقاً للتعريفات الواردة في المراجع العربية والأجنبية، وفيما يأتي تعريف لبعض مصطلحات الدراسة:

◆ **الحاسوب الآلي:** «هو آلة مساعدة للعقل البشري في العمليات الحسابية والمنطقية، ولديه القدرة على استقبال البيانات ومعالجتها بوساطة برنامج من التعليمات وتخزينها واسترجاعها بسرعة فائقة». (المناعي، 1995). ويعرفه جاد بأنه: «آلة إلكترونية تستقبل البيانات التي تقدم إليها عن طريق الاستعانة ببرنامج معين، وتقوم بتشغيل هذه البيانات

للوصول إلى النتائج المطلوبة». (جاد، 2001). ويعرفه الباحث بأنه: جهاز الكتروني، يتكون من كيان برمجي وكيان مادي، ويمتاز بأن له قدرة عالية وسرعة فائقة في تخزين المعلومات واستردادها، ويمتاز بالدقة العالية في معالجة البيانات.

◀ **التفكير الإبداعي:** هو التفكير الذي يعتمد على الأصالة والمرونة والطلاقة والإحساس بالمشكلات. (Guilford, 1975)

ويعرفه كل من أبو حطب، وصادق (1994) على أنه: «فئة من سلوك حل المشكلة ولا يختلف عن غيره من أنماط التفكير إلا في نوع التأهب أو الإعداد الذي يتلقاه الفرد».

وعلى ذلك فإن الإبداع قدرة عقلية موجودة عند كل فرد وبنسبة معينة تختلف من واحد لآخر، وإبداع الصغير يكون جديداً بالنسبة إليه، حتى لو كان معروفاً للكبار، حيث يرى العلماء أن الإبداع الحقيقي للإنسان الناضج هو نتاج لعملية طويلة، يمثل إبداع الصغار الحلقة الأولى منها. (عبد الرازق، 1994).

ويعرفه الباحث على أنه: قدرة عقلية لدى الفرد تمكنه من إيجاد أشياء جديدة غير مألوفة وبطرق سهلة، وهو يختلف من شخص لآخر.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

المقدمة:

شهد العالم تطوراً متتسارعاً في شتى مناحي الحياة، لعل من أبرز تجلياته الثورة العلمية في نظم المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات، التي تبدو تطبيقاتها جلية في مختلف أنماط الحياة والأنشطة البشرية، مما سهل عملية الاتصال وتبادل الخبرات والمعلومات، وأصبح العالم قرية صغيرة. وإن هذه الثورة التكنولوجية تتطلب تزويد المتعلمين بالمهارات الضرورية التي تبني تفكيرهم الإبداعي، بما يمكنهم من التعامل مع الكم الهائل من المعلومات، وتحليلها ومقارنتها وتركيبيها وتقويمها لإنتاج أفكار جديدة، والتصدي للمشكلات الحياتية، وابتكار أساليب واستراتيجيات جديدة لحلها. (ملحم، 2001).

وفي عالم سريع التغير تتحكم فيه تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، وتعتقد المشكلات فيه في مختلف مجالات الحياة الاقتصادية، والسياسية والاجتماعية والثقافية، فإن أهمية المعرفة في حد ذاتها لم تعد تشكل الاهتمام الأول في العملية التربوية بل باتت تتحدد قيمتها في مدى إسهامها في حل المشكلات المختلفة المتعددة التي تواجه حياة

الفرد ومجتمعه من جانب، والقدرة على تطوير هذه الحياة من جانب آخر. هذا الأمر دفع المربين والقائمين على شؤون التربية والتعليم إلى التفكير بآلية جديدة لكيفية تربية أبناء اليوم وإعدادهم وإعداداً يمكنهم من مواجهة تحديات عالم الغد من جهة، وتحديد نوعية العلوم والمعارف التي يجب أن يتعلموها حتى يكونوا قادرين على النجاح في مهنة المستقبل، والمساهمة الفعالة في تنمية خطط المجتمع المستقبلية. (جروان، 1999).

مفهوم الإبداع:

لقد اختلفت الاتجاهات والمدارس في علم النفس في تعريف الإبداع وقد كان أكثرها تأثيراً، الاتجاه السلوكي والمعرفي والإنساني والتحليلي، ومن هذه التعريفات:

الإبداع: «هو الوحدة المتكاملة من العوامل الذاتية والموضوعية التي تقود إلى تحقيق إنتاج جديد وأصيل ذي قيمة من قبل الفرد والجماعة». (روشك، 1989: 19).

الإبداع: «نشاط فردي أو جماعي يقود إلى إنتاج يتصف بالأصالة والقيمة والجودة والفائدة من أجل المجتمع». (صبحي وقطامي، 1992: 121).

ويرى تورانس الإبداع بأنه: «عملية إدراك التغيرات والعناصر المفقودة ومحاولة صياغة فرضيات جديدة والتوصل إلى نتائج محددة بشأنها إلى جانب اختبار الفرضيات وتعديلها (جامعة القدس المفتوحة، 2002: 16).

الجوانب الأساسية المكونة للظاهرة الإبداعية النفسية:

1. الإنتاج الإبداعي: يعد الإنتاج أحد جوانب تفاعل الإنسان مع البيئة، ويقاس الإبداع في أحد جوانبه بكمية الإنتاج وصوره، لذلك تتحدد درجة الإبداع بكمية الإنتاج، وفي هذا المجال يرى ألبرت وسانميتن (1993) أن الفرد المبدع شخص يقوم بالإنتاج لمدة طويلة من الزمن ولعدد كبير من الأعمال التي يكون لها تأثيرها الواضح على تفكير الآخرين. كما يعتقد تورانس أن الأطفال أكثر إبداعاً من الراشدين، وأن أكثر سنوات الطفل إبداعاً هي سنوات ما قبل المدرسة والصفوف الأساسية الثلاثة الأولى. وتحف هذه القدرات بعد زيادة متطلبات المدرسة الأساسية، إذ إن المدرسة بجدولها الجامد، وحصرها المحددة بزمن وبهدف يضعه الراشدون، وبعدم أهمية بعض المواد التي تقدم للأطفال، كل ذلك يمكن أن يحد من ظهور القدرات الإبداعية لدى الأطفال (جامعة القدس المفتوحة، 2002: 8).

وقد أمكن تحديد إنتاج الأطفال الإبداعي بعدد من المظاهر يمكن تحديدها كالتالي:

- إنتاج أكبر عدد من الأفكار والأراء.
- إنتاج أكبر عدد من الاستعمالات.

- إنتاج أكبر عدد من المترادات.
- إنتاج استعمالات غير مألوفة.
- إصدار أفكار غير مألوفة.

ويعد هذا الإنتاج الإبداعي لعدم شعور الطفل بالكفاءة والتزام المعايير، وعدم الإحساس الحقيقي بالقيود التي تضعها الثقافة وطبيعة المجتمع وسلطة الراشدين. ويمكن تحديد إنتاج الراشدين الإبداعي بما يظهرون من أداء أو كتابات أو مخترعات. وقد اعتمد مقياس الإبداع على أساس كمية الإنتاج الذي حققه الراشد والمدى الزمني له، لذلك يعد بعض الكتاب الذين غزروا إنتاجهم لفترة طويلة من أعمارهم مبدعين، كما ظهر في الأدب، وكذلك المخترعين الذين تسجل براءات اختراعهم يعترف بها أصحاب الإختصاص، وأضاف بعضهم مدى ظهور باكورة الأعمال الإبداعية في مراحل الحياة أساساً لقياس درجة الإبداع (جامعة القدس المفتوحة، 2002: 9).

2. العملية الإبداعية: إن العملية الإبداعية عملية معرفية ذهنية وقد اعتبرت عملية معرفية للمبررات الآتية:

- يكون المبدع في هذه العملية نشطاً وحيوياً وفاعلاً.
- يقوم المبدع بدور المنظم للخبرات والمعلومات المتوافرة لديه سابقاً، وذلك لكي يستجيب لمتطلبات الموقف الجديد، أو الوصول إلى الحل الجديد.
- الأصالة، والمرونة، والحساسية تجاه المشكلات، والوصول إلى إدراك التفاصيل، وهي مكونات عملية الإبداع، وتتطلب نشاطاً ذهنياً معرفياً.
- إن التفكير الراقي الذي يتطلب التفكير الإبداعي هو من نوع التفكير التجمعي والتفرقي والتقويمي ويطلب خبرات ومواد معرفية مهمة ومنظمة، وهذا يعطي أهمية لدور الخبرات التي خُزِّنت، تتطلب تنظيم عمليات مختلفة للوصول إلى الحل الجديد، أو الفكرة الجديدة أو الوصول إلى بدائل جديدة (قطامي، 1990).

القدرات المكونة للإبداع والتفكير الإبداعي:

1. الطلاقة: تتضمن عملية الطلاقة الإبداعية القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار الإبداعية. وتقاس هذه القدرة بهذا المعنى بحساب كمية الأفكار التي يقدمها الفرد عن موضوع معين في وحدة زمنية ثابتة بالمقارنة مع أداء الآخرين. (جامعة القدس المفتوحة، 2002: 17).

ويذكر نشواتي (1985) عدداً من القدرات المرتبطة بالطلاقة منها:

- الطلاقة اللغظية: وهي إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تستوفي شروط معينة.
- طلاقة الأشكال: وقد أطلق عليها جيلفورد الإنتاج التباعي لوحدات الأشكال حيث يعطي المفحوص شكلأً على صورة كرة، ثم يطلب إليه إجراء إضافة بسيطة بحيث يصل إلى أشكال متعددة.
- طلاقة الرموز: إنتاج تباعي لوحدات الرموز ويسميه ثيرستون طلاقة الكلمات. وتتطلب هذه القدرة توليد عدد من الكلمات باعتبارها تكوينات أبجدية يعتمد فيها الطفل على مخزونه المعرفي في الذاكرة (نشواتي، وآخرون، 1985).
- طلاقة المعاني والأفكار: وتتضمن هذه القدرة إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار ذات العلاقة بموقف معين، حيث يكون الطفل قادرأً على إدراكه. وتصنف هذه القدرة بأنها قدرة تباعديه لوحدات الكلمات، وتقاس هذه القدرة بالاختبارات الآتية: اختبار الاستخدامات، واختبار ذكر الأشياء، واختبار المترتبات، واختبار الموضوعات، واختبار ذكر عدد من العناوين.
- طلاقة التداعي: يطلب فيها من الطفل ذكر أكبر عدد من الكلمات المترابطة معاً ببنغمة، أو بعده من الأحرف، أو البداءيات، أو النهايات، ويحدد فيها أحياناً الزمن أو بدون تحديد للفترة الزمنية. ويتحقق الأطفال عادة راحة واسترخاء بذكر هذا النوع من الأداء حينما يطلب إليهم بين الآونة والأخرى، وذلك مما ينشط ذاكرتهم، وينشط عمليات التنظيم الذهني التي تمارس فيها هذه العملية.
- الطلاقة التعبيرية: سرعة صياغة الأفكار السليمة، وإصدار أفكار مترابطة في موقف محدد، على أن تتصف هذه الأفكار بالوفرة، والتنوع، والغزارة، وأحياناً الندرة، والترجمة الفورية الإبداعية تمثل أحد هذه الملامح لهذه القدرة، لأن الترجمة تتطلب ترابط الأفكار باللغة الصورية التي يتم بها تمثل الأفكار من لغة وتحويلها إلى لغة أخرى.

2. المرونة: يرى أبو حطب (1986) أن إبداع المرونة إحدى قدرات العمليات المعرفية ويصنفها بأنها تفكير تباعي. ويفترض أنها نمط من التفكير يعتمد في جوهره على الفئات كنتاج - وفق نموذج جيلفورد - أو مستوى للمعلومات من ناحية، وعلى الوجهة التباعية للحل من ناحية أخرى.

(عاقل، 1982).

تنمية القدرة على التفكير الإبداعي:

يرى (Larry, 2003) أن المعلم يمكن أن يسهم في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة من خلال قيامه بمنحهم الوقت الكافي في التفكير، وتقديم التعزيز والمكافآت على الأفكار. وكذلك تكوين بيئة إيجابية في الصنف من خلال وجود صفات هادئ يسوده القبول وعدم الإكراه، وتقديم مثيرات غنية فاعلة واستبعاد الخوف والفشل، وقد حدد (Harris, 2004)، بعض الاتجاهات التي على الطلبة أن يتمثلوها حتى يكونوا مبدعين وهي:

1. الغضول: فالناس المبدعون يريدون معرفة كل الأشياء دون مسوغ، لأن لديهم رغبة في حب الاستطلاع والمعرفة.

2. التحدي: يحب المبدعون تحدي الأفكار والاعتقادات، وفي الغالب يولد هذا التحدي فكرة أو حلًا جديداً.

3. المثابرة: معظم الناس يفشلون؛ لأنهم يقضون فقط تسع دقائق في حل مشكلة يتطلب حلها عشر دقائق.

4. الخيال المرن: المبدعون لا قيود على خيالهم، فهم يفكرون بالأفكار التي تسمى عجيبة أو غريبة أو جديدة.

دور الحاسوب الآلي في تنمية التفكير الإبداعي:

يعقد التربويون الآمال على تكنولوجيا الحاسوب في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة. (الخطيب، 2005). لذا هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور الحاسوب الآلي في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة من وجهة نظر من يعلمون مادة التكنولوجيا.

وقد ذكر الفار (2003) مميزات الحاسوب الآلي وهي:

- قدرة عالية في إثارة الدافعية والتشويق.
- يوفر مرونة في التعامل مع الطالب.
- يتكيف ببرامج الحاسوب حسب قدرة المتعلم.
- يوجه الطالب إلى المستوى الذي يناسبه.
- يزود المتعلم بنتائج استجابته أولاً بأول، ثم بمجموع تحصيله؛ مما يجعل الطالب مذدعاً لتسجيل مستوى أعلى من التحصيل.
- يوفر فرصة تكرار المهارة، والتدريب عليها لثبيتها وإتقانها.

- يعمل على عرض الأشكال والرسومات، إضافة إلى عنصر الحركة والألعاب التعليمية.

- يقدم التغذية الراجعة والتعزيز، حيث يندفع الطالب للبحث عن الإجابة الصحيحة إن كانت إجابته خطأ، حيث إن المدح والثناء يدفع الطالب إلى مزيد من الرغبة في التعلم إن كانت إجابته صحيحة.

ويرى عسر (1999) أن الابتكار يتطلب بيئة نفسية آمنة؛ لذا على المعلم أن ينقذ الطفل بلطف ولا ينعته بأوصاف محبطه، ولا بأحكام الفشل أو الغباء، فالطفل المبتكر لا بد له من بيئة دافئة وسط كبار يعتز بهم، ويشعر بينهم بالسكينة والرحمة. ويشار هنا إلى أن التعلم من خلال الحاسوب الآلي يوفر هذه البيئة النفسية الآمنة.

وفي مراجعة لدراسات عدّة اهتمت بدور الحاسوب في تنمية التفكير الإبداعي توصل الفار (2000) إلى أن البرامج المحوسبة تتيح فرصة انتقاء استراتيجيات بديلة في حل المشكلات واكتشافها وتجربتها، حيث تدعم هذه البرامج حرية التجريب والتفاعل الإيجابي بين الحاسوب والمتعلم، وتقديم التغذية الراجعة والتعزيز دون الشعور بالخوف من ارتكاب الأخطاء، مما يساعد على تطوير أنماط جديدة من التفكير قد تساعدهم على التعلم في مواقف تعليمية أخرى.

وقد لخص تورانس نتائج (142) دراسة صممت لدراسة برامج تعليمية محوسبة لتنمية التفكير الإبداعي، وتوصل إلى أن البرامج التعليمية المحوسبة يمكن أن تعمل على تنمية التفكير الإبداعي من خلال تجسيد المفاهيم وإعطائهما، وتجريب استراتيجيات بديلة في حل المشكلات؛ من خلال تجزئتها إلى أجزاء بسيطة، وربط العلاقة بين أجزائهما، والتفاعل بين الجهاز والحاسوب، والحرية في انتقاء المتعلمين للأنشطة التي تلبي رغباتهم وميولهم. (الفار، 2000).

الدراسات السابقة:

أولاً - الدراسات العربية:

دراسة راجح (1998) بعنوان: «أثر استخدام الألعاب التعليمية في نمو القدرات الإبداعية لدى أطفال الروضة».

هدفت الدراسة إلى تصميم ألعاب تعليمية ضمت ستة عشر لعبة متنوعة لمعرفة أثر استخدامها في نمو القدرات الإبداعية: (الأصالة، والطلاق، والمرونة) والسمات الإبداعية عند طفل الروضة بالقاهرة، قسمت عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات، درست المجموعة

الأولى برنامج الروضة المعتاد، وبرنامج الألعاب التعليمية بطريقة حرة، ودرست المجموعة الثانية البرنامجين تحت إشراف المعلمة وتوجيهها، ودرست المجموعة الثالثة بالطريقة المعتادة كمجموعة ضابطة، وطبق اختبار التفكير الابتكاري قبلياً وبعدياً، وكل طبقت قائمة السمات الإبداعية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعتين التجريبيتين في الأصالة والمرونة والطلاقة والقدرة العامة على التفكير الإبداعي، وأظهرت النتائج أيضاً فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين في السمات الإبداعية لصالح مجموعة اللعب الحر.

دراسة الجمهور (1999) بعنوان: «أثر استخدام أحد برمجيات الحاسوب الآلي التعليمية في تعليم اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الأول الثانوي».

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أثر استخدام العاب الحاسوب الآلي التعليمية في تعليم اللغة الانجليزية لدى طلاب الصف الأول الثانوي ومقارنتها بالطريقة المعتادة، ويتبيّق الاختبار التحصيلي المعد لذلك أوضح النتائج تفوق المجموعة التجريبية عند مستوى التذكر والفهم حسب تصنيف بلوم، وأظهرت عدم وجود فروق بين المجموعتين عند مستوى التطبيق حسب تصنيف بلوم.

دراسة رمود (2001) بعنوان: «فاعلية التعليم الفردي بمساعدة الكمبيوتر في تنمية بعض قدرات التفكير الابتكاري في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمحافظة دمياط بجمهورية مصر العربية».

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية التعلم الفردي بمساعدة الحاسوب في تنمية بعض قدرات التفكير الابتكاري في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمحافظة دمياط بجمهورية مصر العربية، وتكونت عينة البحث من (60) تلميذاً قسماً إلى مجموعتين متساويتين، إحداهما: تجريبية والأخرى ضابطة، وقد درست المجموعة التجريبية باستخدام برنامج فردي باستخدام الكمبيوتر من تصميم الباحث في ثلاث وحدات في مقرر الهندسة لتنمية الطلاقة والمرونة والأصالة من قدرات التفكير الابتكاري، أما المجموعة الضابطة فدرست بالطريقة التقليدية، بعدها قام الباحث بتطبيق الاختبار التحصيلي واختبار القدرة على التفكير الابتكاري في الهندسة من إعداد الباحث، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي، واختبار القدرة على التفكير الابتكاري في الهندسة لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة المشرفي (2003) بعنوان: «فاعلية برنامج مقترن لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال.».

هدفت الدراسة إلى وضع برنامج تدريبي لتنمية كفايات تعليم التفكير الإبداعي لدى الطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التجريبي، كما استخدمت التصميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة، واختيرت عينة عشوائية تكونت من (20) طالبة من الطالبات المعلمات، الفرقة الثالثة بجامعة الإسكندرية، وكذلك عينة عشوائية تكونت من (70) طفلاً من أطفال الروضة بالمستوى الثاني، وقد استخدمت الباحثة اختباراً تحصيلياً في الجانب النظري، وبطاقة ملاحظة كفايات تعليم التفكير الإبداعي في الجانب العملي، واختبار التفكير الإبداعي لطفل الروضة. وكان من أهم نتائج الدراسة ما يأتي: 1. فاعلية البرنامج المقترن في تنمية كفايات تعليم التفكير الإبداعي لدى الطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال. 2. فاعلية البرنامج في تنمية قدرات التفكير الإبداعي: (الأصالة، والطلاقة، والمرونة) لدى أطفال الطالبات المعلمات بالروضة في مجالات الأنشطة المختلفة: (نشاط قصصي، ونشاط فني، ونشاط حركي، ونشاط موسيقي).

ثانياً- الدراسات الأجنبية:

دراسة (Backman, 1995) ، بعنوان: «تنمية قدرات التفكير الإبداعي عند الأطفال»

هدفت الدراسة إلى تنمية قدرات التفكير الإبداعي عند مجموعة من الأطفال تتراوح أعمارهم بين السادسة والثامنة باستخدام ألعاب الحاسوب الآلي، وقد قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين، تجريبية وضابطة، دربت المجموعة التجريبية على ممارسة أربعة أنواع مختلفة من ألعاب الحاسوب الآلي، وعند المقارنة بين المجموعتين اتضح أن المجموعة التجريبية تفوقت إحصائياً في أبعاد التفكير الإبداعي: (الأصالة، والمرونة، والطلاقة) على المجموعة الضابطة، وكانت درجات الأصالة في التفكير الإبداعي هي الأعلى بين درجات التفكير الإبداعي.

دراسة (Chunk, 1998) بعنوان: «أثر ألعاب الحاسوب الآلي في الأطفال»

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أثر ألعاب الحاسوب الآلي في الأطفال، وكانت عينة الدراسة مجموعة من الأطفال بين سن التاسعة والثانية عشرة، واتضح من النتائج أن ألعاب الحاسوب الآلي تعمل على تحسين المهارات الإدراكية، وتزود الأطفال بخبرات متنوعة لتطوير المواقف الإيجابية وأن زيادة درجة الإبداع تزداد بزيادة تعقيد اللعبة وغموضها.

دراسة (Runco & Nemiro, 1998) ، بعنوان: «أهم المؤثرات والعوامل في نمو القدرات الابتكاريين».

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أهم المؤثرات والعوامل في نمو القدرات الابتكارية من خلال استطلاع رأي، حيث قام الباحث بعمل بحث شامل على عينة بلغت (143) باحثاً متخصص في الابتكارية من عمر (20-73) سنة، وتوصلت الدراسة إلى أن أهم المؤثرات في السلوك الابتكاري عاملاً التربية والتعليم، فهما أكثر العوامل أهمية لتنمية الأداء الابتكاري، ويلي ذلك العوامل الثقافية والاجتماعية المرتبطة بالشخص ثم الأسرة والخبرة. دراسة (Moshe & Yaren, 1999) ، بعنوان: «أثر برنامج تعليمي (الكورت) معد لتنمية التفكير الإبداعي بوساطة الحاسوب».

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر برنامج تعليمي (الكورت) معد لتنمية التفكير الإبداعي بوساطة الحاسوب. تكونت عينة الدراسة من (37) طالباً طبق عليهم البرنامج خلال ثلاث سنوات. وقد تربى الطلاب خلال تلك الفترة على حل المشكلات المعقدة، وإيجاد الحلول في أثناء تأدية الاختبارات، والقدرة على تبني بعض البرامج لحل المشكلات، وذلك باستخدام الحاسوب. وقد استخدم الباحثان فكرة نظام الإشارة الضوئية، وما يرتبط بها من مواقف ومشكلات تواجه الطلبة عند ركوبهم السيارات، وأعطي الطلبة مجموعة من الخيارات والبدائل، وطلب منهم اختيار الموقف المناسب. وقد أظهرت الدراسة وجود فروق واضحة في تطور مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة.

وصف منهج الدراسة:

أجريت هذه الدراسة بين شهر كانون أول من عام 2011 وآذار من عام 2012، واستخدم في إنجازها المنهج الوصفي التحليلي باعتباره المنهج الذي يقوم بوصف الظاهرة ودراستها وجمع البيانات والمعلومات الدقيقة، ولملاءمتها لمثل هذا النوع من الدراسات.

وصف مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التكنولوجيا العاملين في مدارس مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل الذين هم على رأس عملهم خلال العام الدراسي (2011/2012) ، والبالغ عددهم (160) معلماً ومعلمة، وقد بلغ عدد الاستبيانات المسترددة من الميدان (128) معلماً ومعلمة؛ أي ما نسبته (80%) من حجم المجتمع الكلي.

الجدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

الجنس	الجنس	المؤهل العلمي			موقع المدرسة			سنوات الخبرة			المجموع
		بكالوريوس	ماجستير فأكثـر	مـهـمـةـ	مـهـمـةـ	مـهـمـةـ	مـهـمـةـ	مـهـمـةـ	مـهـمـةـ	مـهـمـةـ	
ذكور	إناث	104	5	125	2	127	52	52	24	128	70
---	---	---	---	1	---	---	---	---	---	---	---

أداة الدراسة:

أعد الباحث استبيان لقياس دور الحاسوب الآلي في تنمية التفكير الإبداعي بالاستناد إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة، وقد تكونت الاستبيانة بمجملها من قسمين:

- ♦ القسم الأول: ويحتوي هذا الجزء على البيانات الأولية عن المعلم الذي يقوم بتبعدة الاستبيان وهي: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وموقع المدرسة).

- ♦ القسم الثاني: ويقيس دور الحاسوب الآلي في تنمية التفكير الإبداعي، ويكون من خمسة محاور رئيسية و (30) فقرة تناولت فرضيات البحث والإجابة عن أسئلة الدراسة، وقد قسمت هذه الاستبيانة كما في الجدول (2).

الجدول (2)

محاور الدراسة الرئيسية.

أرقام الفقرات	عدد الفقرات	المحور
قياس دور الحاسوب الآلي في تنمية التفكير الإبداعي ويكون من المحاور التالية:		
10-1	10	مهارة الطلقة
18-11	8	مهارة المرونة
21-19	3	مهارة الأصالة
25-22	4	مهارة التوسيع وإدراك التفاصيل

أرقام الفقرات	عدد الفقرات	المحور
30-26	5	مهارة الحساسية للمشكلات أو إدراك الظواهر
30		المجموع

صدق الأداة:

يعبر صدق الأداة عن مدى صلاحية الأداة المستخدمة لقياس ما وضعت لقياسه، وقد عرض الباحث الاستبانة على عدد من المحكمين والمتخصصين في الميدان التربوي والإداري، وذوي الخبرة في الجامعات الفلسطينية وفي التربية والتعليم، وقد عُدلت فقرات الاستبانة وفق الملاحظات والتعديلات المقترحة، وأعيدت صياغة الاستبانة بشكلها النهائي وفقاً لذلك، وبناءً على آراء المحكمين ومقترناتهم عُدلت صياغة بعض الفقرات لغويةً، وحذف بعض الفقرات، وأضيفت فقرات أخرى ليُصبح عدد فقرات الاستبانة بشكلها النهائي (30) فقرة.

ثبات الأداة:

للحصول على ثبات أدلة القياس فُحص الاتساق الداخلي والثبات لفقرات الاستبانة بحسب معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) ، وذلك وفق الجدول (3) .

الجدول (3)

مصفوفة معاملات الثبات لأبعاد الدراسة الخاصة بمجالات الدراسة والدرجة الكلية حسب معاملات الثبات كرونباخ ألفا.

قيمة ألفا	عدد الفقرات	مجالات الدراسة
0.83	10	مهارة الطلاقة
0.82	8	مهارة المرونة
0.85	3	مهارة الأصالة
0.90	4	مهارة التوسيع وإدراك التفاصيل
0.89	5	مهارة الحساسية للمشكلات أو الظواهر
0.93	30	الدرجة الكلية

من خلال النظر إلى الجدول (3) يتبيّن أن معاملات ثبات أدّة الدراسة في كل مجالات الدراسة كلّها تراوحت بين (0.82) و (0.90)، وقد حصل مجال التوسيع وإدراك التفاصيل على أعلى معامل ثبات في حين حصل المجال المتعلق بمهارة المرونة على أدنى ثبات، وأخيراً بلغت قيمة ألفا على الدرجة الكلية (0.93)، مما يشير إلى دقة أدّة القياس.

إجراءات الدراسة:

بعد التأكّد من صدق أدّة الدراسة وثباتها، وتحديد العينة تمت الموافقة على إجراء مثل هذه الدراسة، والسماح بتوزيع الاستبيان على معلمي التكنولوجيا ومعلماتها في مدارس مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل. بعدها وزّع الباحث الاستبيان على المدارس حيث وزّع (160) استبياناً، استرد منها (128) استبياناً.

المعالجة الإحصائية:

بعد جمع بيانات الدراسة راجعها الباحث تمهيداً لإدخالها للحاسُب، وقد أدخلت للحاسُب، وذلك بإعطائِها أرقاماً معينة، أي بتحويل الإجابات اللفظية إلى رقمية حيث أعطيت الإجابة بدرجة كبيرة جداً خمس درجات، والإجابة بدرجة كبيرة أربع درجات، والإجابة بدرجة متوسطة ثلاثة درجات، والإجابة بدرجة قليلة درجتين، والإجابة بدرجة قليلة جداً درجة واحدة. وذلك في جميع فقرات الدراسة، وبذلك أصبحت الاستبيانة تقيس دور الحاسُب الآلي في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي التكنولوجيا في مدارس مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل بالاتجاه الموجب. وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج الأعداد، والمتواسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت)، وتحليل التباين الأحادي one way ANOVA ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها والتوصيات:

يتناول هذا المبحث عرضاً للنتائج التي توصل إليها الباحث من خلال استجابة أفراد مجتمع الدراسة حول دور الحاسُب الآلي في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي التكنولوجيا في مدارس مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل، وفقاً لتساؤلات الدراسة وفرضياتها، ويمكن تفسير قيمة المتواسط الحسابي للعبارات أو المتواسط العام المرجع للعبارات في أدّة الدراسة (الاستبيان) كما يأتي:

الجدول (4)

دالة المتوسط الحسابي.

الدالة	المتوسط الحسابي
منخفض	2.33-1
متوسط	3.67-2.34
عال	5-3.68

وفي ضوء معالجة بيانات الدراسة إحصائياً توصلت الدراسة للنتائج الآتية:

◀ اختبار الفرضية الأولى: «لا يوجد تأثير لاستخدام الحاسوب الآلي في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي التكنولوجيا في مدارس مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل»؟

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للتفكير الإبداعي حسب مجالات الدراسة.

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجالات التفكير الإبداعي
متوسط	0.542	3.40	مهارة الطلقابة
متوسط	0.542	3.61	مهارة المرونة
متوسط	0.856	3.40	مهارة الأصالة
متوسط	0.829	3.54	مهارة التوسيع وإدراك التفاصيل
متوسط	0.735	3.51	مهارة الحساسية للمشكلات أو الظواهر
متوسط	0.509	3.49	الدرجة الكلية بشكل عام

يتضح من الجدول (5) وجود تأثير لاستخدام الحاسوب الآلي في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي التكنولوجيا في مدارس مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل، وكان التأثير متوسطاً، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية (3.49) ، وقد حازت مهارة المرونة على أعلى درجة بمتوسط حسابي (3.61) ، تلتها مهارة التوسيع وإدراك التفاصيل بمتوسط حسابي (3.54) ، تلتها مهارة الحساسية للمشكلات أو الظواهر بمتوسط حسابي (3.51) ، تلتها مهارات الأصالة والطلقابة بمتوسط حسابي (3.40) ، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (المشرفي، 2003) التي

بيّنت فاعلية البرنامج المقترن في تنمية قدرات التفكير الإبداعي، واتفقت أيضاً مع دراسة (Shunk, 1998) التي بيّنت أن العاب الحاسوب الآلي تعمل على تحسين المهارات الإدراكية. وبينأً على تلك النتيجة يوصي الباحث بضرورة أن تعمل وزارة التربية والتعليم العالي على توفير أكبر عدد ممكّن من أجهزة الحاسوب الآلي في جميع المدارس، وتحث المعلمين على تفعيل دور الحاسوب الآلي في التدريس.

◀ اختبار الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في دور الحاسوب الآلي في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي التكنولوجيا في مدارس مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل تبعاً لمتغيرات الدراسة المستقلة: (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة وموقع المدرسة).

الجدول (6)

نتائج اختبار «ت» لدلاله الفروق في دور الحاسوب الآلي في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي التكنولوجيا في مدارس مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل تبعاً لمتغيري الجنس وموقع المدرسة.

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة الإحصائية
دور الحاسوب في تنمية التفكير الإبداعي بشكل عام	ذكر	70	3.46	0.516	69	0.462	0.462
	أنثى	58	3.53	0.504	57		
المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة الإحصائية
دور الحاسوب في تنمية التفكير الإبداعي بشكل عام	قرية	125	3.49	0.514	124	1.525	0.219
	مخيم	2	3.81	0.162	1		

داله عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

بالنظر إلى الجدول (6) يتضح أن نتائج الدراسة أظهرت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور الحاسوب الآلي في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي التكنولوجيا في مدارس مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل تبعاً إلى الجنس، حيث كانت الدلالة الإحصائية < 0.05 وهي غير دالة إحصائياً، حيث بلغت متوسط استجابات الذكور على المستوى الكلي (3.46) مقابل (3.53) لدى الإناث. ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى أن آليات التدريس والتعليمات المتبعة في المدارس واحدة لكلا الجنسين. وأظهرت

نتائج الدراسة أيضاً أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور الحاسوب الآلي في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي التكنولوجيا في مدارس مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل تعزى إلى موقع المدرسة، حيث كانت الدلالة الإحصائية <0.05 وهي غير دالة إحصائياً، حيث بلغ متوسط استجابات معلمي التكنولوجيا في المدارس الواقعة في القرى على المستوى الكلي (3.49) مقابل (3.81) لدى معلمي التكنولوجيا في المدارس الواقعة في المخيم (مخيم الفوار). ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى أن آليات التدريس والتعليمات المتبعة في المدارس واحدة بغض النظر عن موقع المدرسة.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار «ف»، ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي دلالة الفروق في دور الحاسوب الآلي في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي التكنولوجيا في مدارس مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

المجالات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة تباين المجموعات	نسبة تباين المجموعات	مقدار تباين المجموعات	مجموع المربعات الحرية	مقدار تباين المربعات الحرية	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
دور الحاسوب الآلي في تنمية التفكير الإبداعي بشكل عام	الكلية	19	3.46	0.423	نسبة تباين المجموعات	نسبة تباين المجموعات	مقدار تباين المجموعات	32.763	0.262	0.463	0.63
	ماستر فأعلى	104	3.51	0.513				33.006	127	0.121	
	الجامعة	5	3.29	0.768	نسبة تباين المجموعات	نسبة تباين المجموعات	مقدار تباين المجموعات				
	المجموع		3.49	0.509							

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار «ف»، ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدالة الفروق في دور الحاسوب الآلي في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي التكنولوجيا في مدارس مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

المجالات	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات الحرية	مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
دور الحاسوب الآلي في تنمية التفكير الإبداعي بشكل عام	أقل من 5 سنوات	52	3.51	0.481	بين المجموعات	0.960	3	0.320	1.239	0.299
	5-10 سنوات	52	3.44	0.553		32.046	124	0.258		
	من 11 سنة فأكثر	24	3.52	0.459	داخل المجموعات	33.006	127	-		
	المجموع	128	3.49	0.509		3.29	3.46	0.05		

بالنظر إلى الجدولين (7، 8) يتضح أن نتائج الدراسة أظهرت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور الحاسوب الآلي في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي التكنولوجيا في مدارس مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل تعزى إلى المؤهل العلمي، حيث كانت الدلالة الإحصائية <0.05 وهي غير دالة إحصائياً، حيث بلغ متوسط استجابات حاملي الدبلوم على المستوى الكلي (3.46) مقابل (3.51) لحاملي البكالوريوس، ومتوسط حسابي (3.29) لحاملي الماجستير فأكثر. ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى أن آليات التدريس والتعليمات المتبعة في المدارس واحدة يطبقها كل معلم بغض النظر عن مؤهله العلمي مادام يدرس المادة نفسها. وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور الحاسوب الآلي في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي التكنولوجيا في مدارس مديرية التربية والتعليم في جنوب

الخليل تعزى إلى سنوات الخبرة، حيث كانت الدلالة الإحصائية <0.05 وهي غير دالة إحصائياً، حيث بلغت متوسط استجابات معلمي التكنولوجيا الذين تقل خبرتهم عن 5 سنوات (3.51) مقابل (3.44) لدى معلمي التكنولوجيا الذين تراوحت خبرتهم بين (5-10) سنوات، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمعلمي التكنولوجيا الذين زادت خبرتهم عن 10 سنوات (3.52). ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى أن آليات التدريس والتعليمات المتبعة في المدارس واحدة يطبقها كل معلم مهما بلغت خدمته.

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج:

1. للحاسوب الآلي دور متوسط في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة.
2. حازت مهارة المرونة على أعلى درجة، تلتها مهارة التوسيع وإدراك التفاصيل، تلتها مهارة الحساسية للمشكلات أو الظواهر وأخيراً مهارتا الأصالة والطلاق.
3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور الحاسوب الآلي في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي التكنولوجيا في مدارس مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل تعزى إلى الجنس وموقع المدرسة والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

توصيات الدراسة:

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها توصي الدراسة بالآتي:

1. ضرورة اهتمام وزارة التربية والتعليم العالي وذوي العلاقة بتوفير العدد الكافي من أجهزة الحاسوب الآلي في معظم المدارس.
2. ضرورة حث المعلمين والمعلمات على تفعيل استخدام الحاسوب الآلي في التدريس.
3. تحفيز الطلبة على استخدام الحاسوب الآلي.
4. العمل على تطوير المعلمين، وذلك من خلال إشراكهم في دورات تدريبية متخصصة وفقاً لاحتياجاتهم.
5. زيادة الاهتمام بالطلبة المبدعين وتنمية إبداعاتهم.
6. إعطاء المزيد من الحرية والمرونة للمعلمين للتركيز على الطلبة المبدعين، والحد قدر المستطاع من الأعمال الكتابية والروتينية.
7. ضرورة تحديث الأنظمة والتعليمات بشكل دوري لتلائم احتياجات المعلمين ومتطلبات العصر.
8. إجراء دراسات مستقبلية متخصصة توضح بشكل أكبر دور الحاسوب الآلي في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة.

المصادر والمراجع:

أولاًً - المراجع العربية:

1. أبو حطب، فؤاد. (1986) : «القدرات العقلية»، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
2. أبو حطب، فؤاد، وصادق، آمال (1994) : «علم النفس التربوي»، ط 4، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
3. جاد، محمد لطفي. (2001) : «الاتصالات والوسائل التعليمية قراءات أساسية للطالب المعلم»، ط 1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
4. جامعة القدس المفتوحة. (2002) : «التفكير الإبداعي»، ط 1، منشورات جامعة القدس المفتوحة.
- جروان، فتحي عبد الرحمن. (1999) : «تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات»، ط 1، دار الكتاب الجامعي، عمان، الأردن.
5. جروان، فتحي عبد الرحمن. (2002) : «الإبداع»، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الجمهور، عبد الرحمن عبد الله. (1999) : «فعالية الحاسوب في تدريس اللغة الانجليزية لطلاب الصف الأول ثانوي، ندوة تكنولوجيا التعليم والمعلومات، حلول لمشكلات تربيبية وتعليمية ملحة»، جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم وسائل وเทคโนโลยيا التعليم، 3-5 محرم، 1420هـ، الرياض.
6. الخطيب، قاسم. (2005) : «حوسبة المناهج»، رسالة المعلم، 12-17، (4.3).
7. الخواجا، عبد الفتاح. (2004) : «تطوير الإدارة المدرسية»، دار الثقافة، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.
8. راجح، هدى. (1998) : «مقترح للألعاب التعليمية وأثره على تنمية الإبداع عند طفل الروضة، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة الإسكندرية، دمنهور، جمهورية مصر العربية.
9. رمود، ربيع عبد العظيم أحمد. (2001) : «فاعلية التعلم الفردي بمساعدة الكمبيوتر في تنمية بعض قدرات التفكير الإبتكاري في مادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية»، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة المنصورة، جمهورية مصر العربية.

10. روشكا، الكاسندر. (1989) : «الإبداع العام والخاص»، (ترجمة: غسان عبد الحي أبو قمر) ، عالم المعرفة، الكويت.
11. السميري، حاتم بن حامد بن مرزوق. (2003) : «العوامل المؤثرة على الإبداع في المنظمات العامة دراسة ميدانية على المنظمات العامة في محافظة جده»، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية. ص ص (ج - د) .
12. بحي، تيسير صبحي، وقطامي، يوسف. (1992) : «مقدمة في الموهبة والإبداع»، ط 1، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، عمان، الأردن.
13. عاقل، فاخر. (1982) : «علم النفس التربوي»، دار العلم للملاليين، بيروت.
14. عبد الرازق، محمد السيد. (1994) : «تنمية الإبداع لدى الأبناء»، سلسلة سفير التربية (16) ، وحدة ثقافة الطفل بشركة سفير، القاهرة.
15. عسر، حسن عبد الباري. (1999) : «مداخل تعليم التفكير وإثراؤه في المنهج المدرسي»، الإسكندرية، المكتب العربي الحديث.
16. الفار، إبراهيم عبد الوكيل. (2000) : «تربويات الحاسوب وتحديثات مطلع القرن الحادي والعشرين»، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية.
17. الفار، إبراهيم عبد الوكيل. (2003) : «طرق تدريس الحاسوب»، ج 1. ط 1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
18. قطامي، يوسف. (1990) : «تفكير الأطفال: تطوره وطرق تعليمه»، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
19. القلا، د. فخر الدين؛ وناصر، د. يونس؛ وجمل، د. محمد جهاد. (2006) : «طرائق التدريس العامة في عصر المعلومات»، دار الكتاب الجامعي، جامعة العين، الإمارات العربية المتحدة، ص 334.
20. المشرفي، انشراح، إبراهيم محمد. (2003) . «فاعالية برنامج مقترن لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال»، (رسالة دكتوراه منشورة) ، جامعة الإسكندرية، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.
21. ملحم، سامي. (2001) : «سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية»، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

22. المناعي، عبد الله سالم. (1995) : «التعليم بمساعدة الحاسوب وبرمجياته التعليمية»، مجلة كلية التربية، جامعة قطر، عدد (12)، قطر.
23. نشواتي، عبد المجيد وأخرون. (1985) : «الذكاء وعلاقته بالتحصيل»، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، مجلد (5)، عدد (18)، الكويت.
24. اليونسكو. (1989) : «التكنولوجيا الجديدة للمعلومات في التربية- مستقبليات (مؤتمر 1989)»، اليونسكو، م 20، عدد 2، باريس، فرنسا.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. Backman, R (1995) : "The Effect of Computer Games on Creative Thinking Development for School Children", *Journal of Family Violence*, Vol. 10, No. 4, PP. 564- 574,
2. Guilford, J. (1975) : "Implications of Research on Creativity". In: Ch. Banks, & P. Proodhurst, Ends. (*Studies in Psychology, Presented To Cyril Burt*), London: University Of London Press.
3. Harris, R. (2004) . *Creative Problem Solving: Step by- Step Approach*. Los Angeles: Pyrczak Publishing.
4. Larry. R. (2003) . *Creativity, Teach directions*, 63 (3) , 70- 79.
5. Moshe, B. & Yaren, D. (1999) : « Integrating the Cognitive Research Trust (CORT) Programm for Creative Thinking into A project Based Technology Curriculum Research in Science and Technology Education, 17 (2) , 313- 319.
6. Runco, M. & Nemiro, J. (1998) : "Personal Explicit Theories of Creativity", *Journal of Creative Behavior*, PP. 14 – 34.
7. Schunk, A. (1998) : "Effect of Computer Games on Curiosity for Children's", *Pediatric*

تصورات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لعملية دمج التكنولوجيا بتدريس العلوم وعلاقتها ببعض المتغيرات *

د. وصال هاني سالم العمري **

* تاريخ التسليم: 11/9/2013م ، تاريخ القبول: 10/11/2013م.
** قسم المناهج والتدريس/ كلية التربية/ جامعة اليرموك/ الأردن.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى تصورات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لعملية دمج التكنولوجيا بتدريس العلوم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وفيما إذا كانت هذه التصورات تختلف باختلاف الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والدورات التربيبية. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطبيق المقياس الذي أعده المخلافي والمقدادي (Almekhlafi and Almeqdadi, 2010) ، وقد تكون المقياس من (43) فقرة. تكونت عينة الدراسة من (158) معلماً ومعلمةً من معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم التابعة للواء قصبة إربد. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى تصورات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لعملية دمج التكنولوجيا بتدريس العلوم كانت عالية، وأن هناك فرقاً دالاً إحصائياً في تصورات معلمي العلوم لعملية دمج التكنولوجيا بتدريس العلوم على مجال (العقبات) يعزى للجنس، ولصالح الذكور، ووجود فرق على مجال (العقبات) ، يُعزى لمتغير (الدورات) ، ولصالح المشتركين في الدورات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع مجالات الأداة تعزى لكل من عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

الكلمات المفتاحية: دمج التكنولوجيا بالتدريس، معلمو العلوم، تصورات المعلمين.

Perceptions of Science Teachers of Primary Stage of Technology Integration into Teaching Process and its Relationship with Some Variables

Abstract:

The aim of this study is to investigate the perception of science Teachers of primary stage of technology integration into the teaching process, and whether these perceptions vary according to gender, teaching experience, scientific qualifications, and training courses. To achieve the aims of the study, the researcher applied a questionnaire consists of (43) items that were constructed by Almekhlafi and Almeqdadi (2010) . The sample includes (158) male and female elementary science teachers in the Directorate of Education in Irbid. The results showed that the perception of science teachers of technology integration into teaching process was high, and that there were statistical significant differences in these perceptions due to the variable gender in favor of males on the field (obstacles) , and due to the training courses in favor of participants in the courses on the field (obstacles) . Finally, the study showed that there were no statistical significant differences in all the domains of the questionnaire due to the variables of teaching experience and scientific qualifications.

Keywords: *Technology Integration, Science Teachers, Perceptions of Teachers*

مقدمة:

أصبحت التكنولوجيا جزءاً حيوياً من حياتنا المهنية والشخصية، ولا يمكن تخيل العيش من دونها، فهي حجر الزاوية لجهود أي دولة تسعى لتحسين أداء طلبتها في مختلف المراحل الدراسية، ومحور اهتمام المربين وتركيزهم في جميع أنحاء العالم. ومع هذه التطورات والتغيرات بات الطلبة بحاجة ماسة إلى مزيد من الطرق والوسائل والأساليب الجديدة، التي تساعدهم في زيادة معرفتهم الذاتية في مختلف مجالات التعلم. ومن الملاحظ أنه لم تدمج التكنولوجيا دمجاً كاملاً في مجال التدريس، فما زالت عملية الدمج تواجه العديد من التحديات مثل: وجود خلل في كيفية استخدام أدوات التكنولوجيا التعليمية، أو وجود معتقدات تتعارض مع فعالية التكنولوجيا في تعلم الطلبة.

ونتيجة للانفجار المعرفي الهائل، ظهرت العديد من المشكلات مثل افتقار المؤسسات التعليمية لوجود أدوات التكنولوجيا، وقلة التجهيزات المادية وقلة أعداد المعلمين الأكفاء، والتكليف الباهظة لتأهيلهم، فكان على المؤسسات التعليمية الإستعانة بالเทคโนโลยيا لتجد حلولاً لتلك المشكلات.

ونتيجة لذلك بُرِز الاهتمام بموضوع دمج التكنولوجيا بالعملية التعليمية التعليمية في الفترة الأخيرة بشكل واضح، وبضرورة تبني نماذج تكنولوجيا التعليم، مثل: الحاسوب وتطبيقاته في التعليم، ومراركز مصادر التعلم، والتعليم التلفزيوني الفضائي، والتعليم عن بعد، والتعليم الإلكتروني، وغيرها. وأشارت العديد من الدراسات إلى الدور الفاعل لهذه النماذج ودعمها للعملية التدريسية (الجملان، 2004: Hirumi & Grau, 1996).

وأصبحت عملية دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية التعليمية داخل الصفوف الدراسية تُشكل جانباً مهماً من التدريس الفعال. وهذا ما دفع العديد من الباحثين للتحقيق في الجوانب المختلفة لهذا الدمج على سبيل المثال دراسات (Kotrlík & Redmann, 2005; Bauer and Kenton, 2005; Judson, 2006; ChanLin et al. , 2006; Zhao, 2007; Gulbahar, 2007; Anderson and Maninger, 2007; & Abbit and Klett, 2007) . ودراسة الزيتون وعبابنة (2010) ، ويعود سبب اهتمامهم بذلك لأن التكنولوجيا تتيح للطلبة زيادة معرفتهم في مختلف مجالات التعلم في وقت أقل، والتعرف إلى بيئات تعلم عالمية إذا ما استخدمت بشكل مناسب. وبالإضافة إلى ذلك، يمكن أن تكون أداة تعليمية فعالة عندما يشترك جميع الطلبة في عملية التعلم (Almekhlafi, 2006).

وحتى تكتمل عملية الدمج يجب أن يقوم المعلم بدوره بشكل فعال، وبقدر ما يملك من الخبرات العلمية والتربوية، وأساليب التدريس الفعالة، يستطيع أن يساعد على إيجاد طلبة متفوقين ومبدعين، فللمعلم دور حاسم في العملية التعليمية- التعليمية بوجه عام. وقد أشار جملان (2004) إلى أنه من المتوقع باستخدام التكنولوجيا أن تتغير أدوار المعلمين والمتعلمين بشكل يجعلهم دائمًا وأبدًا في موقع المفید والمستفید. مع الأخذ بالاعتبار أن هذه التكنولوجيا هي خيار استراتيجي تعتمده أطراف العملية التعليمية التعليمية، والأخذ بما تراه مناسباً، ومع ما يتماشى مع إمكاناتها، وما يحقق الأهداف التعليمية.

وبهذا فإن دمج التكنولوجيا بالتعليم سوف يغير من دور المعلم، بخلاف ما يظنه بعضهم من أن التعليم باستخدام التكنولوجيا سيؤدي في النهاية إلى الاستغناء عن المعلم وإلغاء دوره تماماً. بل إن هذا النوع من التعليم لا يحتاج إلى شيء بقدر حاجته إلى المعلم الماهر المتقن لأساليب ومهارات التكنولوجيا، المتمكن من مادته العلمية، الراغب في التزود بكل حديث في مجال تخصصه، المؤمن برسالته أولاً ثم بأهمية التعلم المستمر (الموسى، 2007)، وهذا ما يؤكده التودري (2001، ص 174) بقوله ”إن المعلم لكي يصبح معلماً، ويستخدم التعليم الإلكتروني يحتاج إلى إعادة في الصياغة الفكرية لديه، فيقتضي من خلالها بأن طرق التدريس التقليدية يجب أن تتغير لتكون متناسبة مع الكم المعرفي الهائل التي تتعج به المجالات كافة“ . ويوضح الفرا (2003، ص 24) ”بأن التعليم بدمج التكنولوجيا يحتاج إلى المعلم الذي يعي بأنه في كل يوم لا تزداد فيه خبرته ومعرفته ومعلوماته، فإنه يتأخر سنوات وسنوات، لذا فإن من المهم جداً إعداد المعلم بشكل جيد حتى يصل إلى هذا المستوى الذي يتطلبه التعليم باستخدام التكنولوجيا“ .

لذلك على المعلم الناجح أن يواكب التغيرات التي طرأت على الساحة التعليمية، وذلك بالتدريب على استخدام التكنولوجيا وتوظيفها ضمن إجراءات التدريس لتحقيق الأهداف التعليمية. ويرى زيتون (1989) أنه على الرغم من توقف نجاح العملية التعليمية على الكثير من العوامل، إلا أن المتخصصون بال التربية العلمية، وتدريس العلوم يؤكدون أن معلم العلوم هو العنصر الرئيس في العملية التعليمية التعليمية كلها، وأفضل المناهج والكتب والنشاطات التعليمية والبرامج المدرسية قد لا تحقق أهدافها إذا لم يكن معلم العلوم جيداً ذات كفاية عالية، كما أن معلم العلوم الجيد ذات الكفاية العالية، يمكن أن يعوض أي نقص أو تقصير محتمل في المناهج والنشاطات والبرامج المدرسية والإمكانات المادية الأخرى.

لذا أصبح من الضروري توافر الكفايات الأساسية في مجال تكنولوجيا التعليم لدى معلم العلوم، ليقوم بدوره المهم في تدريس العلوم بكل كفاءة واقتدار، ومن هذه الكفايات: القدرة على تخطيط دروس العلوم بعناية، بحيث ترتكز على نشاط الطالب في

حل مشكلات علمية حقيقة باستخدام الأسلوب العلمي في التفكير، والقدرة على تنظيم العمل التجاريي بأنواعه المختلفة؛ ليكتسب الطلبة القدرة على استخدام الأجهزة، والأدوات المخبرية، في الوصول إلى المفاهيم، والتعميمات العلمية بأنفسهم، كما أن معلم العلوم يحتاج إلى الكفايات الخاصة بتقديم تعلم الطلبة في الجوانب الرئيسية: المعرفية، والنفس حركية، والانفعالية (نشوان، 1989). فمع التطور المتزايد عالميا في وسائل التقنيات الحديثة وأساليبها، وبخاصة شبكة الإنترنط، بدأت الدول المتقدمة في التوجه نحو تطوير طرق وأساليب وبرامج تدريس العلوم، ونشر الثقافة العلمية بطريقة تفاعلية ترويحية سهلة ممتعة تشجع الطلبة والناشئة وأفراد المجتمع كافة على الاهتمام بالعلوم ودراستها، وتسهم في الوقت نفسه في دعم الأنشطة العلمية والتعليمية العامة في المدارس بما يتماشى مع خطة الدولة بعيدة المدى للعلوم والتكنولوجيا، وبخاصة اتجاهات العلوم الحديثة التي قد لا تتمكن المقررات والأنشطة التعليمية من ملاظتها ومتابعتها لتطوراتها السريعة والمتزايدة (سلامة، 2011).

ومن الممكن أن يكون المعلم عنصراً أساسياً فيما يتعلق باستخدام أدوات التكنولوجيا أثناء الدروس، ومن المحتمل أن تؤثر تصوراته عنها في ممارسة التدريس واستخدامه لها. وتعد تصورات المعلم التعليمية بمثابة مرشح للقرارات التعليمية والإجراءات المنهجية، وبالتالي يمكن أن تعزز أو تعوق أي تحولات (Levin and Wadmany, 2006). وإذا اعتبر استخدام التكنولوجيا عاملًا مشجعًا من ناحية، فإنه قد يكون عاملًا محبطةً من ناحية أخرى، إما بسبب عدم وجود القدرة والمعتقدات التعليمية والتعلمية، أو لأن المعلم قد يعتبر أن ذلك العنصر غير أساسي للتعليم الجيد. وبناءً على ذلك، فمن المتوقع أن المعلم لا يدعم ممارسة التعليم والتعلم باستخدام التكنولوجيا. لذا يشير كارالمبوس وكارجيورجي (Charalambous & Karagiorgi, 2002) إلى أن دور المعلم يُعد نقطة حرجة؛ لأن المعلم له دينامية خاصة، كما أن تصوراته قد تدعم فشل أو نجاح استخدام التكنولوجيا في التدريس. وبناءً على ذلك فإن تصورات ومعتقدات المعلمين اعتبرت عاملًا رئيسيًا في دعم استخدام التكنولوجيا في التدريس.

وعلى مدى العقود الماضية أجريت دراسات (Levin and Wadmany, 2006; Tsai, 2002; Hashweh, 1996; Brickhouse, 1991) ، كشفت عن تصورات المعلمين ومعتقداتهم حول علاقة التكنولوجيا بالتدريس. ويدعم الأدب التربوي الرأي القائل بأن تصورات ومعتقدات المعلمين تؤثر في ممارسة التدريس. فتشير دراسة تساي (Tsai, 2002) إلى أن معلمي العلوم الذين يمتلكون النظرة التقليدية التجريبية للعلم يميلون إلى تبني التدريس بالطريقة التقليدية، حيث يسلم المعلم بنقل المحتوى العلمي

للطلبة. في هذه الحالة، ربما تأثرت معتقدات المعلمين أثناء دراستهم وتدريبهم الجامعي. وبالتالي، قد يكون من المتوقع أن التجارب الشخصية للمعلمين هي المسؤولة عن تشكيل معتقداتهم حول التعليم والتعلم. ويمكن أن تحدث حالة مماثلة في قضية تصورات المعلمين حول استخدام التكنولوجيا، وبالتالي هذه التصورات هي الحاسمة عندما يأتي المعلم ليقرر ما إذا كان سيعتمد استخدام التكنولوجيا أثناء تدريسه. وبالتالي، فإن تصورات المعلمين بشأن القضايا التعليمية بما في ذلك استخدام التكنولوجيا يمكن أن تعمل إما بطريقة بناءة أو مدمرة. في هذه الدراسة، يتم استكشاف تصورات معلمي العلوم بشأن تطبيق عملية الدمج بين التكنولوجيا والتدريس خلال دروس العلوم للمرحلة الأساسية.

وقد وجد أن الاتجاهات يمكن أن تجعلنا نتبناً بمدى إقبال الناس وتبنيهم للتكنولوجيا الحديثة. فقد توصل أندرسون وماننجر (Anderson & Maninger, 2007) بعد دراسة أجراها على عدد من المعلمين والمعلمات في مرحلة التعليم الأساسي إلى أن التعليم باستخدام التكنولوجيات الحديثة يمكن أن يتطور حينما تكون لدى الأشخاص اتجاهات إيجابية نحو هذه التكنولوجيا الحديثة.

كما أن نوعية وكمية التدريب على التكنولوجيا يُعد مؤشراً قوياً على استخدام التكنولوجيا (Vannatta & Fordham, 2004). وترتبط كفاءة المعلمين التقنية وتطبيقاتهم المهنية بشكل كبير مع استخدامهم للحاسوب، وخاصة معلمي المراحل الثانوية (Becker, 2001). وتشمل العوامل الإضافية التي قد تؤثر في استخدام التكنولوجيا مجموعة من أساليب التدريس التي يفضلها المعلم والسياق التعليمي. وتسلط العوامل في السياق التعليمي الضوء على الكيفية التي يفسر فيها المعلمون دورهم، واستجاباتهم، وأهدافهم بناءً على الظروف التعليمية (Lumpe & Chambers, 2001). وقد يتقييد عمل المعلمين بعوامل مثل: الحصول على المعدات، والتدريب، ومستويات الراحة الذاتية، وتوفير الوقت. وعندما تحظى عملية دمج التكنولوجيا بالتدريس بقبول واسع من قبل المعلمين تصبح ذات معنى، وتزال الحاجز ضمن السياقات التعليمية (Willis, 1993).

وبناءً على نتائج الدراسات العديدة التي تناولت موضوع التكنولوجيا، وعلى ما تم ذكره فيها من فوائد استخدامها في دعم أداء الطلبة، وتوفير فرص أفضل للتفاعل بين الطلبة والبرامج، والأنشطة المدرسية، وتحسين اتجاهات الطلبة نحو التعلم، وبناء الثقة بالنفس، وبناء التعاون بين الطلبة، وجعل التعليم والتعلم أكثر شمولًا، ومتعمًا، ومرنة، وإتقانًا، وأيسر استخداماً (عقل, 2000)، ولكن التكنولوجيا تعمل على إصلاح التعليم وتنمية التفكير العلمي، وحل المشكلات، والقدرة على الاستقصاء لدى الطلبة، وتمكين المتعلم من التعلم الذاتي المستمر (Compojy, 1992)؛ كان لا بد من إيلاء التكنولوجيا اهتماماً

ودراسة يكافئ فوائدها. لذلك قامت وزارة التربية والتعليم بإدخال الحاسوب والإنتernet واستخدامهما في المدارس الأردنية كأحد الضرورات لمواكبة التطورات والتجديفات، وايجاد بيئه تعليمية- تعلمية تفاعلية، تحوي المناهج الدراسية إضافة إلى العديد من المهمات الأخرى (سالم، 2007).

وبمراجعة الأدب التربوي السابق، فقد أجريت عدد من الدراسات حول عملية دمج التكنولوجيا بالتدريس، فقد أجرى يوكو وهوبير وايقو (Yu Ku, Hopper & Igoe, 2001) دراسة هدفت التعرف إلى تصورات المجتمع التعليمي في ولاية أريزونا الأمريكية حول أهمية مهارات الكفايات التكنولوجية لدى معلمي ما قبل الخدمة، وأثناء الخدمة. تكونت عينة الدراسة من (67) معلماً قبل الخدمة، و (67) معلماً في أثنائها، و (45) مدير مدرسة من المناطق التعليمية. أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الكلي لتقدير أفراد عينة الدراسة لأهمية الكفايات التكنولوجية كان مرتفعاً، وأن معلمي ما قبل الخدمة أعطوا تقديرًا أكبر لأهمية المهارات التكنولوجية الكلية مما هو لدى معلمي أثناء الخدمة والمديرين، وكانت هناك اختلافات دالة إحصائياً بين المجموعات في (9) كفايات من الكفايات الست والعشرين المطبقة.

في حين قام كل من ديمتروف ومكجي وهوارد (Dimitrov, McGee & Howard, 2002) بدراسة هدفت إلى اكتشاف التغير في قدرات الطلبة العلمية باستخدام بيئه التعلم القائمة على الوسائل التعليمية الإلكترونية. تكونت عينة الدراسة من (837) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الإعدادية ومن درسوا مفاهيم بيولوجية وفيزيائية وعلوم الأرض والفضاء من خلال مشروع قرية الفضاء الافتراضي القائم على الوسائل التعليمية الإلكترونية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تحسن في القدرات العلمية للطلبة في جميع المجموعات التدريسيّة، بما فيها المجموعة التقليدية، وقد عزا الباحثون ذلك إلى قصر فترة الدراسة، والتي طبقت خلال ثلاثة أسابيع. ولكن الدراسة أظهرت قدرة المادة التعليمية الإلكترونية في مساعدة الطلبة على كسب مهارات حل المشكلة.

أما العميرة (2003) فقد أجرى دراسة هدفت التعرف إلى آراء معلمي بعض مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن حول أهمية استخدام التقنيات التعليمية في التدريس، والصعوبات التي تواجههم في استخدامها، وفيما إذا كان لمتغيرات الجنس والخبرة في التدريس والتخصص والمؤهل العلمي والمرحلة التي يدرس فيها المعلم أثر في آراء المعلمين نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية في التدريس. تكونت عينة الدراسة من (151) معلماً ومعلمة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن نسبة عالية من المعلمين أظهروا اتجاهًا إيجابياً نحو أهمية استخدام التقنيات في التدريس. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية لأثر كل من: الجنس، والخبرة في التدريس، والتخصص، والمؤهل العلمي، في درجة استخدام المعلمين للتقنيات التعليمية في التدريس. وأخيراً أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر متغير المرحلة التي يدرس فيها المعلم في درجة استخدام المعلمين للتقنيات التعليمية في التدريس، ولصالح معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية.

وفي دراسة أجراها الشناق، وأبو هولا، والبواه (2003) هدفت إلى استقصاء أثر استخدام الوسائل التعليمية المتعددة في تحصيل طلبة كلية العلوم في الجامعة الأردنية. تكونت عينة الدراسة من (118) طالباً وطالبة من يدرسون الكيمياء العامة. أظهرت نتائج الدراسة تفوق الطلبة الذين درسوا بطريقة الوسائل المتعددة على الطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية.

كما قام عرمان (2008) بدراسة للكشف عن فعالية استخدام التكنولوجيا في تدريس العلوم على عينة من طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة الخليل، تكونت من (25) طالباً. أظهرت نتائج الدراسة فعالية استخدام التكنولوجيا في التدريس لمقرر العلوم، حيث ظهرت فروق بين متواسطي درجات طلاب عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي، ولصالح التطبيق البعدي. وأوصى الباحث بضرورة استخدام التكنولوجيا في تدريس مقررات أخرى.

وبهدف الكشف عن معتقدات معلمي الفيزياء حول استخدام التكنولوجيا في التدريس، والقاء الضوء على القضايا المتعلقة باستخدام التكنولوجيا، والعلاقة بين تدريس طبيعة الفيزياء واستخدام التكنولوجيا، فقد أجرى تاسوريز (Tasouris, 2009) دراسة على عينة تكونت من (10) معلمين من معلمي الفيزياء في مدارس دولة قبرص. ولجمع بيانات الدراسة قام الباحث بإجراء مقابلات شبه منتظمة مع أفراد العينة، كما تم تطبيق مقياس المعتقدات عليهم. أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي الفيزياء أكدوا بأن استخدام التكنولوجيا قد تكون أداة إضافية في التدريس، والتي يمكن أن تدعم الأنشطة العملية والنظرية لمحظى التدريس، وبالتالي يمكن أن تعمل على زيادة مشاركة الطلبة وتحويلهم إلى متعلمين نشطين يعملون من أجل بناء فهتمهم الخاص.

وأجرى بني دومي (2010) دراسة هدفت إلى تعرف درجة تقدير معلمي العلوم لأهمية الكفاليات التكنولوجية التعليمية في ضوء بعض المتغيرات مثل: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص العلمي، وأثر دراسة مساق في وسائل الاتصال التعليمية. تكونت عينة الدراسة من (92) معلماً ومعلمة من معلمي العلوم في محافظة الكرك. ولتحقيق أهداف الدراسة، أعد الباحث استبانة تكونت من (116) كفاية موزعة على

سبعة مجالات. أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يرون بأن كفايات الاستبانة جميعها مهمة بدرجة كبيرة، باستثناء كفاية واحدة كانت درجة أهميتها متوسطة. وأن المجالات جميعها مهمة بدرجة كبيرة في تحسين أدائهم المهني. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير أفراد عينة الدراسة لأهمية الكفايات التكنولوجية التعليمية تُعزى إلى متغيرات المؤهل، والتخصص، ودراسة مساق في وسائل الاتصال التعليمية، بينما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً تُعزى إلى الجنس لصالح الإناث، وإلى سنوات الخبرة لصالح أصحاب الخبرة الطويلة.

في دراسة أجراها جيبون وراكشفيينا وسلفرمان (Gibbone, Ruk vina, & Silverman, 2010) هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة المعلمين لدمج التكنولوجيا بالتدريس، واتجاهاتهم نحوها، إضافة إلى معرفة العلاقة بين ممارساتهم واتجاهاتهم. ولجمع البيانات استخدمت أداة الممارسة وأداة الاتجاهات. تكونت عينة الدراسة من (616) معلماً ومعلمة من معلمي الولايات المتحدة الأمريكية (تكساس، نيويورك، فلوريدا، وأيوا، وفرجينيا) أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين أظهروا اتجاهات إيجابية نحو دمج التكنولوجيا بالتدريس، كما أظهرت النتائج أن المعلمين واجهوا بعض العقبات خلال ممارستهم للتكنولوجيا في التدريس تمثلت في الميزانية، وحجم الصدف، والتدريب. وأخيراً أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين اتجاهات المعلمين نحو التكنولوجيا وممارساتهم لها.

وفي دراسة نوعية أجراها غوزي (Guzey, 2010) تمت متابعة ثلاثة من معلمي العلوم حول استخدامهم لعملية دمج التكنولوجيا في التدريس في الصفوف الدراسية الخاصة بهم. أجريت الملاحظات الصافية لجمع البيانات، وأجريت المقابلات الشخصية. أظهرت النتائج أن المعلمين المشاركون يمتلكون دوافع جوهرية لاستخدام التكنولوجيا في التدريس، وهذا الدافع يسمح لهم بالتمتع باستخدام التكنولوجيا في التعليم، ويبقىهم مشاركين في استخدام التكنولوجيا. هؤلاء المعلمون استخدمو مجموعة متنوعة من أدوات التكنولوجيا في التعليم في الوقت الذي سمحوا أيضاً للطلبة باستخدامها، وبالتالي فإن عملية دمج التكنولوجيا كانت ناجحة في الصفوف الدراسية الخاصة بتدريس العلوم.

من جانب آخر أجرى وانج (Wang, 2012) دراسة هدفت إلى متابعة حالات خمسة معلمين من معلمي العلوم بالمدارس الثانوية؛ من أجل الحصول على فهم أفضل لتصورات المعلمين والممارسات الصافية في استخدامهم لعملية دمج التكنولوجيا بتدريس العلوم والرياضيات. تكونت عينة الدراسة (5) من معلمي العلوم يدرسون صفوفاً متنوعة تنحصر بين الصف السادس والثاني عشر. أظهرت النتائج المستخلصة من هذه الدراسة أن المعلمين

أبدوا اهتماماً واضحاً نحو دمج التكنولوجيا بتدريس العلوم والرياضيات.

وفي دراسة أجراها شقور (2013) هدفت إلى تحديد واقع استخدام المستحدثات التكنولوجية في مدارس الضفة الغربية وقطاع غزة من وجهة نظر المعلمين، والمعوقات التي تواجه المعلمين في استخدامها، إضافة إلى تحديد تأثير الأقليم، والجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة، ومكانتها في واقع استخدام المستحدثات التكنولوجية في المدارس الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (790) معلماً ومعلمة، وطبقت عليها استبيانه واقع استخدام المستحدثات التكنولوجية ومعوقاتها. أظهرت نتائج الدراسة أن واقع استخدام المستحدثات التكنولوجية كان متوسطاً من وجهة نظر المعلمين. واظهرت النتائج وجود فروق في واقع استخدام المستحدثات التكنولوجية تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، حيث بينت النتائج أن حملة диплом ومن يمتلكون خبرة أكثر من (10) سنوات كانوا أكثر تقديراً للتسهيلات المادية لاستخدام التكنولوجيا من غيرهم، بينما لم تكن الفروق دالة احصائياً تبعاً إلى متغير الجنس.

تلاحظ الباحثة من خلال مراجعة الأدب التريوي والدراسات السابقة - في حدود اطلاعها - قلة الدراسات التي تبحث عن الكشف عن تصورات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لعملية دمج التكنولوجيا بالتدريس بشكل عام، أو العلوم وفروعها بشكل خاص، فقد تناولت دراسة يوكو وهوير وايقو (Yu Ku, Hopper & Igoe, 2001) ودراسة العمايرة (2003)، ودراسة تاسورز (Tasouris, 2009)، ودراسة بني دومي (2010)، ودراسة شقور (2013) أهمية استخدام التكنولوجيا في التدريس، والصعوبات التي تواجه المعلمين في استخدامها. أما دراسة الشناق، وأبو هولا، والبواه (2003)، ودراسة ديمتروف ومكجي وHoward (2002)، ودراسة Dimitrov, McGee & Howard, 2002، ودراسة عرمان (2008) فقد تناولت أثر استخدام التكنولوجيا في تحصيل الطلبة في العلوم. هدفت دراسة جيبون وراكسفينا وسلفرمان (Gibbone, Rukavina, & Silve man, 2010) إلى الكشف عن درجة ممارسة المعلمين لدمج التكنولوجيا بالتدريس، في حين أجرى كل من غوزي (Guzey, 2010) ووانج (Wang, 2012) دراسات نوعية لممارسات المعلمين لعملية دمج التكنولوجيا بتدريس العلوم.

وقد أفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات في تقيين أداة الدراسة وترجمتها وضبطها، وفي اختيار مجتمع الدراسة وعيتها، ومقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائجها، وترى الباحثة أن الدراسة الحالية قد أضافت للدراسات السابقة، أولاً التأكيد على ما أكدت عليه الدراسات السابقة من أهمية عملية الدمج بين التكنولوجيا بتدريس العلوم، وثانياً تفردت الدراسة الحالية بدراسة تصورات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لعملية دمج

التكنولوجيا بتدريس مواد العلوم بفروعها: الفيزياء، والكيمياء، والأحياء، وعلوم الأرض.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يواجه معلمو العلوم للمرحلة الأساسية تحدياً كبيراً في غرفة الصف؛ لأنهم مسؤولون عادة عن تدريس جميع جوانب العلوم، في الوقت الذي تميز فيه هذا العصر بتغيرات سريعة ناجمة عن التقدم في مجال العلوم والتكنولوجيا؛ لذا فإنه من الضروري أن تواكب الأنظمة التربوية كل التغيرات التي قد تؤثر في العملية التعليمية التعليمية بشكل سلبي أو إيجابي (الموسى والمبارك، 2005). كما تدعو الحاجة إلى ضرورة وجود بيئة تعليمية غنية بمصادر متعددة يمكن للمتعلم أن يطور معرفته ومهاراته من خلالها. وبمراجعة الأدب التربوي نجد أن معظم الدراسات قد ركزت على جانب تتعلق باتجاهات المعلمين والطلبة نحو إدخال الحاسوب في التعليم، وعدد قليل من الدراسات ركز على تصورات المعلمين لعمليات دمج التكنولوجيا بالتدريس. ولأهمية التكنولوجيا في تطوير مهارات المعلم التدريسية، وبالذات في مناهج العلوم، وبالتالي تحسين مستوى تعلم الطلبة، لذا جاءت هذه الدراسة بهدف التعرف إلى تصورات معلمي العلوم لعملية دمج التكنولوجيا بتدريس العلوم، والكشف فيما إذا كانت هذه التصورات تختلف باختلاف متغيرات الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والدورات التدريبية. وبالتحديد تتلخص مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلين الآتيين:

- ما تصورات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لعملية دمج التكنولوجيا بتدريس العلوم؟
- هل تختلف تصورات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لعملية دمج التكنولوجيا بتدريس العلوم باختلاف متغيرات جنسهم، أو عدد سنوات خبرتهم، أو مؤهلاتهم العلمية، أو دوراتهم التدريبية؟

فروض الدراسة:

1. لا يوجد اختلاف في تصورات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لعملية دمج التكنولوجيا بتدريس العلوم باختلاف متغيرات الجنس (ذكور، إناث).
2. لا يوجد اختلاف في تصورات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لعملية دمج التكنولوجيا بتدريس العلوم بحسب متغير عدد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5-أقل من 10 سنوات، من 10 سنوات فأكثر).

3. لا يوجد اختلاف في تصورات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لعملية دمج التكنولوجيا بتدريس العلوم بحسب متغير المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا).

4. لا يوجد اختلاف في تصورات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لعملية دمج التكنولوجيا بتدريس العلوم بحسب متغير الدورات التدريبية (مشترك، غير مشترك).

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الآتية:

♦ الكشف عن تصورات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لعملية دمج التكنولوجيا بتدريس العلوم.

♦ استقصاء أثر المتغيرات: (الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والدورات التدريبية) في تصورات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لعملية دمج التكنولوجيا بتدريس العلوم.

أهمية الدراسة:

♦ تستمد الدراسة الحالية أهميتها من محاولتها إضافة معرفة جديدة إلى ما قدمه الآخرون، وهو توجيهه اهتمام القائمين على المرحلة الأساسية في الأردن إلى الأهمية التي تضيفها عملية دمج التكنولوجيا بتدريس العلوم.

♦ و تستمد أهميتها أيضاً في أنها تكشف عن تصورات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لدمج التكنولوجيا بالتدريس لمواد العلوم، وفيما إذا كانت هذه التصورات تختلف تبعاً لمتغيرات جنس المعلم، وخبرته التدريسية، ومؤهله العلمي، مما يعد إضافة إلى المكتبة العربية في مجال الربط بين التكنولوجيا والتدريس بشكل عام، واستخدام التكنولوجيا في تدريس مادة العلوم بشكل خاص.

♦ كما تنبثق أهمية الدراسة من أن التعرف إلى تصورات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لدمج التكنولوجيا بالتدريس في مناهج العلوم قد يساعد التربويين في تحديد المشكلات التي يعاني منها المعلمون أثناء استخدامهم للتكنولوجيا في التدريس، وتحديد السلبيات والإيجابيات لاستخدامها، مما يدعم التصورات الإيجابية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في المدارس الأردنية، وتطوير مهاراتهم الحاسوبية، وقد تساعد المعلمين أنفسهم في التعرف إلى مدى تحقيق ما هو متوقع منهم في العملية التعليمية التعلمية.

- ♦ إثراء الأدب التربوي بالمرزيد من المعلومات حول موضوع الدمج بين التكنولوجيا وتدريس العلوم، وزيادة درجة الاهتمام به.

محددات الدراسة:

أُجريت الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

- ♦ اقتصار عينة الدراسة على مجموعة من معلمي العلوم ومعلماتها للمرحلة الأساسية بمؤهلات علمية وخبرات تدريسية متنوعة في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم التابعة للواء قصبة إربد في الأردن.

- ♦ الأداة المستخدمة في هذه الدراسة، هي من إعداد الباحثين المخلافي والمقدادي (Almekhlafi and Almeqdadi, 2010)، وقامت الباحثة بترجمتها وضبطها ومن ثم تطبيقها على عينة الدراسة.

التعريفات الاجرائية والاصطلاحية:

- ◀ تصورات: إدراكات أفراد عينة الدراسة لدرجة وجود مشكلات ضمن المجالات المحددة في مقياس تصورات المعلمين لدمج التكنولوجيا بتدريس العلوم. ويُقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

- ◀ معلمو العلوم: هم المعلمون والمعلمات من يدرسون مناهج العلوم، والأحياء، والفيزياء، والكيمياء، وعلوم الأرض، ويعملون عمليّة التدريس في مدارس وزارة التربية والتعليم.

- ◀ دمج التكنولوجيا بتدريس العلوم: هو كيفية إدخال التكنولوجيا في نظام العملية التعليمية، وجعلها جزءاً لا يتجزأ منها، بهدف زيادة قدرة المعلم والمتعلم على التعامل مع العملية التعليمية وحل مشكلاتها، لرفع كفاءتها وزيادة فاعليتها بصورة تتناسب وطبيعة عصر الثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي القائم على وصف الظاهرة كما هي في واقع الحال، وما يتبع ذلك من محاولات تفسيرها وتحليلها.

مجتمع الدراسة وعيتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم للمرحلة الأساسية التابعين لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد والبالغ عددهم (532)، وبواقع (249) معلماً و(283) معلمة في العام 2012 – 2013، حيث تكونت عينة الدراسة من (158) معلماً ومعلمة، أي ما نسبته 29.7% من مجتمع الدراسة، وبواقع (75) معلماً و(83) معلمة اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة. ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

الجدول (1)

توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	المجموع	النسبة المئوية %	العدد	المستوى / الفئة
الجنس	ذكر	49.4	78	
	أنثى	50.6	80	
	المجموع	100.0	158	
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	18.4	29	
	من 5-10 سنوات	15.8	25	
	من 10 سنوات فأكثر	65.8	104	
	المجموع	100.0	158	
المؤهل العلمي	دبلوم متوسط	16.5	26	
	بكالوريوس	57.0	90	
	دراسات عليا	26.6	42	
	المجموع	100.0	158	
الدورات	نعم	78.5	124	
	لا	22.5	34	
	المجموع	100.0	158	

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تبنت الباحثة مقياس تصورات المعلمين لدمج التكنولوجيا، (Teachers' perception of technology integration)،

الذي طوره المخلافي والمقدادي (Almekhlafi and Almeqdadi, 2010)، وذلك بعد ترجمة هذا المقياس إلى اللغة العربية، وإجراء التعديلات عليه ليصبح في صورته النهائية في الدراسة الحالية مكوناً من (43) فقرة موزعة إلى أربعة مجالات فرعية. ويوضح الجدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

الجدول (2)

توزيع فقرات أداة الدراسة إلى مجالاتها

رقم المجال	اسم المجال	أرقام فقرات المجال	عدد فقرات المجال	النثقل النسبي للمجال
1	تصورات المعلمين لكتفالياتهم حول دمج التكنولوجيا	10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1 15, 14, 13, 12, 11,	15	34.88
2	تصورات المعلمين حول المؤشرات المتعلقة بالتكامل الناجح للتكنولوجيا في الصفوف الدراسية	21, 20, 19, 18, 17, 16	6	13.95
3	تصورات المعلمين حول المؤشرات المتعلقة بالتكامل الناجح للتكنولوجيا في الصفوف الدراسية	, 27, 26, 25, 24, 23, 22 29, 28	8	18.62
4	تصورات المعلمين حول استخدام الطلبة للتكنولوجيا في الصفوف الدراسية	, 36, 35, 34, 32, 33, 31, 30 43, 42, 41, 40, 39, 38, 37	14	32.55
المجموع				%100
43				

صدق الأداة:

للتأكد من صدق المقياس قام المخلافي والمقدادي (Almekhlafi and Almeqdadi, 2010) بمراجعة الأدب ذي الصلة، ومن خلال ذلك بُنيت (46) فقرة، ثم عرضت على مجموعة من الخبراء من أساتذة الجامعات في مختلف التخصصات، بما في ذلك تكنولوجيا التعليم، حيث خضعت للفحص الأولى على عينة من المعلمين، وبعدأخذ ملاحظات هؤلاء المعلمين، واستخدام التحليل العائلي لها وزُرعت الفقرات إلى أربعة مجالات فرعية، عُرضت مرة ثانية على الخبراء أنفسهم لفحصها من حيث الملاءمة والوضوح، وعليه أصبحت الأداة في صورتها النهائية.

وترجمت الباحثة في الدراسة الحالية المقياس إلى اللغة العربية، ولمزيد من التثبت، عُرض المقياس بصورته المعرفية على (12) محكماً من المتخصصين في اللغة، ومناهج العلوم وأساليب تدريسيها، وتقنيات التعليم، والتربييين من الإرشاد التربوي في جامعة اليرموك، مصحوباً بنسخة من المقياس بصورته الأنجذبية، حيث طلب إليهم إبداء رأيهم في فقرات المقياس من حيث صحة ترجمة الفقرة، ومدى وضوحها وسلامتها من حيث المعنى

والصياغة، ومدى انتماء الفقرات للمجال الذي صنفت ضمنه، بالإضافة إلى مدى مناسبة فقرات المقياس لعينة الدراسة، وأية ملاحظات أخرى يرونها مناسبة. وقد أخذ بالملاحظات التي أجمع عليها المحكمون؛ إذ تضمنت بعض التعديلات اللغوية المحدودة، واستبدال بعض المفردات بأخرى لتعطي معنى أوضح وأكثر دقة للفقرة من حيث الصياغة اللغوية، بما يتناسب والبيئة الأردنية، واختصار بعض الفقرات. وأشار المحكمون إلى مناسبة المقياس الكشف عن تصورات معلمي العلوم لدمج التكنولوجيا بالتدريس. وقد عُدَّ الأخذ بملاحظات الأساتذة المحكمين، وإجراء تعديلاتهم بمثابة الصدق المنطقي للمقياس، وتكون المقياس بصورةه المعربة من (43) فقرة كما هو موضح في الملحق (1).

أما الطريقة الثانية فهي مؤشرات صدق البناء، حيث وزع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (40) معلماً ومعلمةً من خارج عينة الدراسة، وحسبت معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات المقياس والمجالات الأخرى، وكذلك كل مجال بالدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح في الجدول (2).

الجدول (2)

معامل الارتباط المصحح (Corrected Item- Total Correlation)

لارتباط كل فقرة بالمجال الذي تنتهي إليه وبالمقياس ككل

رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح لارتباط الفقرة بـ			
	رقم الفقرة	الإداة ككل	المجال الذي تنتهي إليه	معامل الارتباط المصحح لارتباط الفقرة بـ
1	22	0.56	0.47	0.35
2	23	0.57	0.61	0.46
3	24	0.45	0.65	0.47
4	25	0.59	0.71	0.54
5	26	0.62	0.69	0.54
6	27	0.57	0.57	0.49
7	28	0.30	0.50	0.35
8	29	0.52	0.63	0.43
9	30	0.55	0.66	0.56
10	31	0.47	0.69	0.60
11	32	0.53	0.69	0.48

معامل الارتباط المصحح لارتباط الفقرة بـ		رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح لارتباط الفقرة بـ		رقم الفقرة
الأداة ككل	المجال الذي تتنمي اليه		الأداة ككل	المجال الذي تتنمي اليه	
0.63	0.73	33	0.55	0.70	12
0.52	0.68	34	0.60	0.73	13
0.58	0.67	35	0.59	0.70	14
0.51	0.61	36	0.53	0.64	15
0.59	0.69	37	0.38	0.50	16
0.53	0.69	38	0.37	0.48	17
0.44	0.40	39	0.33	0.61	18
0.60	0.68	40	0.37	0.57	19
0.37	0.34	41	0.32	0.67	20
0.56	0.59	42	0.37	0.63	21
0.55	0.53	43			

* يفضل أن لا تقل قيمته عن 0.30

يلاحظ من الجدول (2) أن قيم معاملات الارتباط المصحح لارتباط الفقرة بال المجال الذي تتنمي اليه تراوحت بين (0.34-0.73) ، وأن قيم معاملات الارتباط المصحح لارتباط الفقرة بالأداة ككل تراوحت بين (0.30-0.63) ، مما يؤكد تمت المقياس بدللات صدق مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

ثبات الأداة:

ولتتحقق من ثبات المقياس، قام المخلافي والمقدادي (Almekhlafi and Almeqdadi, 2010) بتطبيقه بصورة النهائية على عينة من خارج عينة الدراسة، وبعد إجراء التحليل العاملي وحساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) لكل مجال من المجالات الفرعية للمقياس، وللمقياس ككل، حيث حصل المقياس ككل على معامل ثبات مقداره (0.94) بصورةه الأصلية. ولمزيد من التتحقق: حسبت الباحثة معامل الثبات للمقياس بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) على المقياس الكلي، وقد بلغت (0.93)، وهي معاملات ثبات مقبولة لأغراض الدراسة الحالية، وتنظر هذه القيم في الجدول (3).

الجدول (3)

معاملات ثبات الإعادة والاتساق الداخلي على المقياس الكلي ومجالاته

رقم المجال	المجال	عدد الفقرات	معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا)
1	الحوافز المتعلقة بالتكامل الناجح للتكنولوجيا في الصنوف الدراسية	15	0.92
2	تصورات المعلمين لكتاباتهم حول دمج التكنولوجيا	6	0.81
3	العقبات المتعلقة بالتكامل الناجح للتكنولوجيا في الصنوف الدراسية	8	0.85
4	تصورات المعلمين لاستخدام الطلبة التكنولوجيا في الصنوف الدراسية	14	0.91
	الأداة ككل	43	0.93

تصحيح الأداة:

كان نمط الاستجابة على الأداة وفق تدرج ليكرت الخماسي: («موافق بشدة» أو «موافق» أو «غير متأكد» أو «غير موافق» أو «غير موافق بشدة»). وقد أعطيت الفقرات الموجبة ذات الأرقام (1, 2, 1, 25, 24, 23, 22, 15, 14, 13, 12, 11, 10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1) على التوالي لدرجات الإجابة. وقد عكست الدرجات بحيث أصبحت الدرجات (1, 2, 3, 4, 5) على باقي فقرات الأداة (الفقرات السلبية) (21, 20, 19, 18, 16, 17, 19, 18, 21)؛ وعليه تكون أعلى درجة يحصل عليها المستجيب على المقياس الكلي (215)، وأدنى درجة (43). وللحكم على التصورات فقد حولت هذه الدرجات بحيث تنحصر بين (1-5). وذلك بتقسيم الدرجة الكلية للمقياس على عدد فقراته، وقسمة درجة المجال على درجات، وبما أن التصورات في هذه الدراسة تقسم إلى ثلاث فئات هي: (تصورات كبيرة، تصورات متوسطة، تصورات قليلة)، فقد طرحت الدرجة الدنيا على المقياس (1) من الدرجة العليا (5)، وقسم الناتج وهو (4) على عدد فئات التصورات وهو (3)، فكان الناتج (1.33) وقد اعتمد كطول للفئة التي تحدد التصورات، وهي كما يأتي:

بدرجة تقدير متدنية	من 1.00 - اقل من 2.34
بدرجة تقدير متوسطة	من 2.34 - اقل من 3.67
بدرجة تقدير عالية	من 3.67 - 5.00

إجراءات تطبيق الدراسة:

أجريت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- ♦ ترجمة الأداة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ثم عرضها على عدد ممن يجيدون اللغة الإنجليزية، والمتخصصين في المناهج والتدريس، والتقنيات التعليمية، للتحقق من دقة الترجمة. وقد أفادوا أن الترجمة دقيقة، واقتربوا إجراء تعديلات طفيفة على بعض المفردات، وقد أخذ بها جميعها.
- ♦ مخاطبة مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى للحصول على إذن رسمي لتطبيق الدراسة في المدارس المخصصة لتوزيع أداة الدراسة.
- ♦ توزيع أداة الدراسة على عينة استطلاعية تكونت من (40) معلماً ومعلمةً؛ من أجل التتحقق من صدق المقياس وثباته، وللتتأكد فيما إذا كانت فقرات المقياس واضحة ومفهومة لعينة الدراسة.
- ♦ توزيع المقياس على أفراد العينة من قبل الباحثة، وذلك بالتعاون مع مجموعة من المعلمين التابعين لمديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى التي كلفتهم إدارات مدارسهم بذلك، واستغرقت مدة التوزيع أسبوعاً، وبعدها استرجعت الاستبيانات.
- ♦ إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، واستخدام برنامج الرزم الإحصائية SPSS في تحليل البيانات للإجابة عن أسئلة الدراسة.

المعالجات الإحصائية:

بعد الانتهاء من عملية جمع المقياس، أدخلت البيانات إلى الحاسوب الآلي، وعولجت باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإنسانية (SPSS) لإجراء التحليلات الإحصائية لمعالجة البيانات التي حصلت عليها الباحثة من خلال المقياس المستخدم في الدراسة للإجابة عن أسئلتها، حيث حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتب لكل فقرة من فقرات المقياس وكل مجال من مجالاته وللمقياس ككل للإجابة عن السؤال الأول، وللإجابة عن السؤال الثاني استخدم (t-test) لمجموعتين مستقلتين، وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

- ♦ النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: «ما تصورات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لعملية دمج التكنولوجيا بتدريس العلوم؟».

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الأداة وعلى الأداة كل، والجدول (4) يبيّن ذلك.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الأداة وعلى الأداة كل مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم المجال	الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي ×	الانحراف المعياري	درجة التقدير
3	1	الحوافز المتعلقة بالتكامل الناجح للتكنولوجيا في الصنوف الدراسية	4.27	0.61	عالية
1	2	تصورات المعلمين لكتاباتهم حول دمج التكنولوجيا	3.86	0.62	عالية
2	2	العقبات المتعلقة بالتكامل الناجح للتكنولوجيا في الصنوف الدراسية	3.86	0.77	عالية
4	4	تصورات المعلمين لاستخدام الطلبة التكنولوجيا في الصنوف الدراسية	3.85	0.60	عالية
		الأداة كل	3.93	0.46	عالية

* الدرجة القصوى من (5)

يتبيّن من الجدول (4) أن متوسط تقديرات المعلمين أفراد عينة الدراسة على الأداة كل (3.93)، وبانحراف معياري (0.46)، وبدرجة تقدير عالية. كما يتبيّن أن المجال الثالث (الحوافز المتعلقة بالتكامل الناجح للتكنولوجيا في الصنوف الدراسية) جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.27)، وبانحراف معياري (0.61)، وبدرجة تقدير عالية. وتلاه المجالان الأول (تصورات المعلمين لكتاباتهم حول دمج التكنولوجيا) والثاني (العقبات المتعلقة بالتكامل الناجح للتكنولوجيا في الصنوف الدراسية) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.86)، وبانحراف معياري (0.62)، وبدرجة تقدير عالية، في حين جاء المجال الرابع (تصورات المعلمين حول استخدام الطلبة للتكنولوجيا في الصنوف الدراسية) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.85)، وبانحراف معياري (0.60)، وبدرجة تقدير عالية. ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن هناك حرصاً لدى معلمي العلوم على تطوير ذاتهم أكاديمياً وتربيوياً، وذلك للحاجة برك التغيرات السريعة في الجوانب المعرفية والتكنولوجية والمهنية، بحيث يكونون قادرين على الوفاء بمتطلبات المهنة التي ينتمون إليها على أكمل وجه. وهذا يعكس جدية معلمي العلوم ورغبتهم في توظيف التكنولوجيا في التعليم، إضافة

إلى الرغبة في تحسين نوعية التعليم والارتقاء بمحرّجاته، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة وانج (Wang, 2012) ودراسة غوزي (Guzey, 2010) التي بيّنت أن عملية دمج التكنولوجيا كانت ناجحة في الصّفوف الدراسية الخاصة بتدريس العلوم. كما حُسبت المتّوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الأداء، والجدول (5) يبيّن ذلك.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات الأداء مرتبة تنازلياً حسب المتّوسطات الحسابية

الرتبة	المجال	رقم الفقرة	الرتبة	الدرجة التقدير	المتوسط الحسابي \times	الانحراف المعياري	الدرجة التقدير
7	تصورات المعلمين لكفاياتهم حول دمج التكنولوجيا	1		عالية	4.20	0.76	أعى القضايا الأخلاقية والقانونية والثقافية والاجتماعية والصحية المتعلقة بالเทคโนโลยيا.
2		2		عالية	4.15	0.75	بإمكانى استخدام التكنولوجيا عند جمع المعلومات التي أحتاجها وتقديرها.
3		3		عالية	4.04	0.79	بوسعي استخدام الأدوات التكنولوجية ومصادر المعلومات لزيادة الإنتاجية، وتسهيل التعلم الأكاديمي.
1		4		عالية	4.01	0.80	بإمكانى استخدام أجهزة الادخال والإخراج في حل المشكلات التي تواجهنى عند استخدام موارد التكنولوجيا.
8		5		عالية	3.97	0.82	أمتلك المهارة لاختيار أفضل مصادر التعلم والتكنولوجيا.
5		6		عالية	3.94	0.83	باستطاعتي استخدام الأدوات التكنولوجية في معالجة البيانات والحصول على النتائج.
9		7		عالية	3.92	0.79	بوسعي استخدام موارد التكنولوجيا لتسهيل مهارات التفكير العليا، بما في ذلك حل المشكلات، والتفكير الناقد، واتخاذ القرار، والإبداع.
6		8		عالية	3.84	0.87	لدي معرفة بآلية عمل الأنظمة التكنولوجية وعملياتها.
12		9		عالية	3.83	0.93	بإمكانى استخدام أدوات ومصادر التكنولوجيا لإدارة وتنظيم المعلومات وتبويتها (على سبيل المثال الجداول الزمنية، والمراسلات).

الرتبة	المجال	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي ×	الانحراف المعياري	درجة التقدير
10	تصورات المعلمين لكيفياتهم حول دمج التكنولوجيا	13	بوسعي تقييم مصادر المعلومات الجديدة والابتكارات التكنولوجية و اختيارها على أساس مدى ملاءمتها لتحقيق أهدافي.	3.75	0.96	عالية
11		4	أمتلك الامكانيات لتوفير النماذج الداعمة لمصادر التكنولوجيا، وتحضير المنشورات الداعمة لاستخدامها.	3.74	0.93	عالية
12		14	بإمكانني استخدام مجموعة متنوعة من الوسائل والأشكال، بما في ذلك الاتصالات السلكية واللاسلكية، من أجل الآخرين.	3.73	0.93	عالية
13		10	بإمكانني اكتشاف مشكلات استخدام الحاسوب الروتينية.	3.65	1.00	متوسطة
14		15	باستطاعتي مناقشة القضايا المتنوعة المتعلقة بوسائل الإعلام الإلكترونية.	3.65	0.98	متوسطة
15		11	باستطاعتي استخدام التكنولوجيا في العمل على حل بعض مشكلات العالم المعاصر.	3.53	1.04	متوسطة
1		16	أعتقد بأن الوقت غير كافٍ لاستخدام مصادر التكنولوجيا في اعداد الدروس وتنفيذها.	4.16	0.96	عالية
2		17	أعتقد بأن المناهج الدراسية غير معدة لتوظيف مصادر التكنولوجيا.	4.02	0.99	عالية
3		21	عدم توفر المصادر التكنولوجية المناسبة هو السبب الذي يحول دون تطبيقها.	3.95	1.02	عالية
4		18	لا تستخدم التكنولوجيا بسبب عدم وجود الدعم الكافي من الآخرين.	3.85	1.11	عالية
5		20	أبتعد عن استخدام التكنولوجيا في التدريس بسبب عدم توفر مختبرات مجهزة.	3.83	1.16	عالية
6	العقبات المتعلقة بالتكميل الناجح للتكنولوجيا في الصفوف الدراسية	19	لدي عزوف عن استخدام مصادر التكنولوجيا بسبب عدم وجود الاشخاص المؤهلين لتقديم المساعدة في مختبرات الحاسوب.	3.37	1.19	متوسطة

الرتبة	المجال	رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي × الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	الحوافز المتعلقة بالتكامل الناجح للتكنولوجيا في الصفوف الدراسية	27	1	أعتقد انه اذا تم توفير الوقت الكافي فانني سأستخدم التكنولوجيا.	4.43 × 0.73	عالية
2		26	2	لدي اعتقاد بأن توفير البرمجيات بشكل مجاني يساعد على توظيف التكنولوجيا.	4.42 × 0.74	عالية
3		25	3	أعتقد بأن الدعم الإيجابي من المسؤولين يساعد على توظيف مصادر التكنولوجيا.	4.39 × 0.78	عالية
4		29	4	أتصور بأن عقد الدورات التدريسية تساعد على توظيف مصادر التكنولوجيا.	4.34 × 0.82	عالية
5		24	5	توفير معدات وموارد تكنولوجية للصفوف الدراسية يساعد على استخدامها.	4.31 × 0.87	عالية
6		28	6	أعتقد أن وضع علامة للمعلم يحفزه على استخدام التكنولوجيا.	4.30 × 0.95	عالية
7		23	7	أعتقد بأن إتاحة فرص المشاركة في ورش العمل الخاصة يعزز استخدام مصادر التكنولوجيا.	4.16 × 0.81	عالية
8		22	8	توافر أجهزة الحاسوب بأسعار مخفضة للاستخدام الخاص.	3.77 × 1.23	عالية
1	تصورات المعلمين لاستخدام الطلبة التكنولوجيا في الصفوف الدراسية	35	1	استخدام مصادر التكنولوجيا يساعد الطلبة على تطوير خبراتهم البحثية على شبكة الإنترنت.	4.17 × 0.81	عالية
2		37	2	أرى أن التطبيقات الأساسية للطلبة المتعلقة بتوظيف التكنولوجيا هي تعليم الطلبة كيفية استخدام التكنولوجيا في حد ذاتها.	4.08 × 0.79	عالية
3		34	3	استخدام الطلبة التكنولوجيا يساعد في رفع مهاراتهم الأكademية.	4.05 × 0.80	عالية
4		30	4	يتفاعل الطلبة ويتواصلون مع بعضهم بعضا بشكل مختلف بمساعدة التكنولوجيا.	4.03 × 0.79	عالية
5		31	5	يصبح الطلبة المتعلمين أكثر استقلالية نتيجة توظيفهم للتكنولوجيا.	3.99 × 0.83	عالية
6		36	6	استخدام الطلبة التكنولوجيا يساعدهم على القيام بواجباتهم البيتية الكترونياً.	3.94 × 0.91	عالية
7		32	7	يصبح الطلبة أكثر انخراطاً في التعلم نتيجة توظيفهم للتكنولوجيا.	3.91 × 0.83	عالية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي × الانحراف المعياري	درجة التقدير	المجال
8	38	لدي تصور بأن تحصيل الطلبة يتحسن عند استخدامهم مصادر التكنولوجيا.	3.88	0.91	تصورات المعلمين لاستخدام الطلبة التكنولوجيا في الصنوف الدراسية
9	33	أجد فهم الطلبة للمواد الأكاديمية عميقاً نتيجة توظيفهم التكنولوجيا	3.87	0.87	
10	39	يستخدم الطلبة التكنولوجيا على الأقل في بعض الصنوف الدراسية العادية.	3.87	0.78	
11	40	يزداد حضور الطلبة في المدرسة في الأيام التي من المقرر أن يستخدمو فيها التكنولوجيا.	3.73	0.90	
12	41	يقتصر استخدام الطلبة لأجهزة الحاسوب في المختبرات فقط.	3.47	1.17	
13	43	يشترك الطلبة بفعالية في التعلم عن بعد مع المدارس الأخرى.	3.46	1.07	
14	42	ينخفض معدل تسرب الطلبة نتيجة توظيف التكنولوجيا	3.41	0.98	
الفقرات كل					عالية
* الدرجة القصوى من (5)					

يُظهر الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تصورات معلمى العلوم لعملية دمج التكنولوجيا بتدريس العلوم، والتي جاءت على النحو الآتى:

▪ **أولاً- تصورات المعلمين لكتفالياتهم حول دمج التكنولوجيا:** يبيّن الجدول أن تصورات معلمى العلوم للمرحلة الأساسية لكتفالياتهم حول دمج التكنولوجيا بتدريس العلوم تراوحت بين تصورات بدرجة عالية ومتوسطة، فقد تراوحت الأوساط الحسابية للفقرات (9-1) وللفقرات (12-14) ما بين (3.73 - 4.20)، وهذا يعني أن غالبية فقرات هذا المجال جاءت ضمن درجة عالية، في حين تراوحت الأوساط الحسابية للفقرات (10، 11، 15) ما بين (3.53 - 3.65) ضمن درجة متوسطة؛ وتعزو الباحثة السبب إلى أن المعلم يرى في حقيقة دمج التكنولوجيا بالتدريس جزءاً من تقويم المعلم في الصنوف الدراسية، حيث يلاحظ أن أعلى الأوساط الحسابية كانت تتعلق بالفقرات التي ترتبط بقدرات المعلم على استخدام الأجهزة والبرمجيات وجمع المعلومات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة يوكو وهوبير وايقو (Yu Ku, Hopper & Igoe, 2001) التي أظهرت نتائجها أن المتوسط الكلى لتقدير أفراد عينة الدراسة لأهمية الكفاليات التكنولوجية كان مرتفعاً.

ودراسة تاسورز (Tasouris, 2009) التي أظهرت نتائجها أن معلمي الفيزياء أكدوا أن استخدام التكنولوجيا قد تكون أداة إضافية في التدريس، والتي يمكن أن تدعم الأنشطة العملية والنظرية لمحضي التدريس. ودراسة بني دومي (2010) التي أظهرت نتائجها أن المعلمين يرون بأن الكفايات جميعها مهمة بدرجة كبيرة في تحسين أدائهم المهني.

▪ **ثانياً- العقبات المتعلقة بالتكامل الناجح للتكنولوجيا في الصنوف الدراسية:** يبين الجدول أن تصورات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية للعقبات التي تواجه دمج التكنولوجيا بتدريس العلوم كانت غالبيتها تصورات بدرجة عالية، فقد تراوحت الأوساط الحسابية للفقرات بين (3.83 – 4.16) ضمن درجة عالية، باستثناء الفقرة (19) حيث كان وسطها الحسابي (3.37) ضمن درجة متوسطة؛ وكما هو ملاحظ أن معلمي العلوم يرون أن الوقت والمنهج يُشكلان حاجزين رئيسيين من ضمن الحاجز التي تعيق عملية دمج التكنولوجيا بالتدريس، وربما يعود ذلك إلى أن المعلمين ينفّسون التدريب الكافي على القيام بعملية الدمج بشكل فعال، حيث يعتمد معظم المعلمين على التعلم الذاتي في ذلك. كذلك يُشكل الموقف السلبي الذي يتّخذه الآباء والمعلمون نحو أهمية استخدام التكنولوجيا لأغراض التعلم والتعليم عائقاً كبيراً. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه يجب على المدارس أن توفر للمعلمين المواد مثل الأقراص المدمجة وأشرطة الفيديو والأدوات بأسعار رمزية، وأن تسمح بان يكون هناك تعاون بين المدارس ليتمكن المعلمون من تبادل الأفكار الناجحة لعملية دمج التكنولوجيا بالتدريس. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة جيبون وراكشيفينا وسلفرمان (Gibbone, Rukavina, & Silverman, 2010) التي أظهرت نتائجها أن المعلمين واجهوا بعض العقبات خلال ممارستهم للتكنولوجيا في التدريس تمثلت في الميزانية، وحجم الصف، والتدريب.

▪ **ثالثاً-الحوافز المتعلقة بالتكامل الناجح للتكنولوجيا في الصنوف الدراسية:** يبين الجدول أن تصورات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية للحوافز ذات العلاقة بدمج التكنولوجيا بتدريس العلوم كانت تصورات بدرجة عالية، فقد تراوحت الأوساط الحسابية للفقرات بين (3.77 – 4.43). حيث نجد أن استجابات المعلمين على الفقرات حققت أعلى الأوساط الحسابية بضرورة توفير الوقت الكافي وتوفير برمجيات ودعم إيجابي من قبل المسؤولين ليتمكن المعلم من القيام باستخدام التكنولوجيا خلال التدريس. وتظهر النتائج أن وجود جهاز حاسوب مجاناً أو بأسعار مخفضة يُشكل حافزاً كبيراً بالنسبة للمعلمين، وقد يكون هذا لأنهم يحتاجون أجهزة الكمبيوتر في المنزل لتمكينهم من القيام بتجهيز الأنشطة. وتاتي هذه النتائج متماشية مع نتائج جيبون وراكشيفينا وسلفرمان (Gi bone, Rukavina, & Silverman, 2010) التي أظهرت نتائجها أن المعلمين

واجهوا بعض العقبات خلال ممارستهم للتكنولوجيا في التدريس تمثلت في الميزانية، وحجم الصف، والتدريب.

▪ رابعاً- تصورات المعلمين لاستخدام الطلبة للتكنولوجيا في الصنوف الدراسية: فقد تراوحت الأوساط الحسابية للفقرات (30-40) بين (4.17 - 3.73)، وهذا يعني أن غالبية فقرات هذا المجال جاءت ضمن درجة عالية، في حين تراوحت الأوساط الحسابية للفقرات (41, 42, 43) بين (3.41 - 3.47) ضمن درجة متوسطة؛ وبالنظر إلى هذه النتيجة نجد أن المعلمين يمتلكون تصورات عالية لاستخدام طلبتهم للتكنولوجيا، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن معلمي العلوم يرون أن استخدام الطلبة للتكنولوجيا هو لأجل التفاعل والتواصل، والتعلم المستقل، والمشاركة في التعلم، وفهم المواد الدراسية. Dimitrov, M (2002) تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ديمتروف ومكجي وهوارد (Gee & Howard, 2002) التي أظهرت قدرة المادة التعليمية الإلكترونية في إكساب الطلبة مهارات حل المشكلة. كما اتفقت مع نتائج دراسة القرارة (2003) التي أظهرت أن الوسائل التعليمية المتعددة قد أفادت الطلبة من خصوصي التحصيل في النتاجات التعليمية. ونتيجة دراسة تاسورز (Tasouris, 2009) التي أظهرت أن معلمي الفيزياء أكدوا بأن استخدام التكنولوجيا يمكن أن تعمل على زيادة مشاركة الطلبة وتحويلهم إلى متعلمين نشطين يعملون من أجل بناء فهتمم الخاص.

◀ نتائج السؤال الثاني الذي ينص على: ”هل تختلف تصورات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لعملية دمج التكنولوجيا بتدريس العلوم باختلاف متغيرات جنسهم، أو خبراتهم التدريسية، أو مؤهلاتهم العلمية، أو دوراتهم التدريبية؟“.

• للإجابة عن هذا السؤال لا بد من اختبار الفرضيات الآتية:

- اختبار الفرض الأول، والذي ينص على: « لا يوجد اختلاف في تصورات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لعملية دمج التكنولوجيا بتدريس العلوم باختلاف متغيرات الجنس (ذكور، إناث) ».

ُاستخدمت المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية واختبار (t) (t- test) لمجموعتين مستقلتين لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الأداة وعلى الأداة كل وحسب متغير الجنس، والجدول (6) يبين ذلك.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (t) لمجموعتين مستقلتين
لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الأداة وعلى الأداة ككل وحسب متغير الجنس

الدالة الإحصائية	درجة الحرية	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	المجال
0.419	156	0.810 -	0.71	3.82	78	ذكر	تصورات المعلمين لكتاباتهم حول دمج التكنولوجيا
			0.51	3.90	80	أنثى	
0.006	156	*2.789	0.75	4.03	78	ذكر	العقبات المتعلقة بالتكامل الناجح للتكنولوجيا في الصفوف الدراسية
			0.77	3.70	80	أنثى	
0.103	156	1.639	0.69	4.35	78	ذكر	الحوافز المتعلقة بالتكامل الناجح للتكنولوجيا في الصفوف الدراسية
			0.51	4.19	80	أنثى	
0.284	156	1.075 -	0.66	3.80	78	ذكر	تصورات المعلمين حول استخدام الطلبة للتكنولوجيا في الصفوف الدراسية
			0.53	3.90	80	أنثى	
0.834	156	0.210	0.56	3.94	78	ذكر	الاداة ككل
			0.34	3.93	80	أنثى	

يتبيّن من الجدول (6) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال (العقبات المتعلقة بالتكامل الناجح للتكنولوجيا في الصفوف الدراسية) يُعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور. وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء خبرتها في تدريس مساقٍ أساليب تدريس العلوم لطلبة دبلوم التربية أن المعلمين عادة ما يكونون أكثر اهتماماً بمصادر البحث والتطورات التكنولوجية في مجال التدريس، ويطالبون بتوفيرها، حيث إنهم يبدون اهتماماً أكثر بمنى توافر الأجهزة، وفعاليتها، وتوافر الوقت الكافي لتطبيقها، ويهتمون بضرورة توافر الدعم الفني لإحداث التطوير في العملية التدريسية، ولكن تعجز المدارس عن توفير هذه المستلزمات التكنولوجية ذات العلاقة بالتدريس، ويعودون ذلك عقبات تواجه التدريس، مقارنة بالمعلمات اللواتي لهن اهتمامات اجتماعية وحياتية كثيرة، كما أن الارتباطات والالتزامات الأسرية لدى المعلمات أكثر من المعلمين، والتي قد تحد من متابعتهن للتغيرات التكنولوجية؛ كونها تحتاج إلى وقت خارج أوقات العمل. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسةبني دومي (2010) التي أظهرت أثراً للجنس لصالح المعلمات في درجة تقديرهن لأهمية الكفايات التكنولوجية التعليمية. في حين اختلفت مع

نتيجة العمارة (2003) التي لم تظهر اثراً للجنس في أهمية استخدام التقنيات التعليمية في التدريس من وجهة نظر المعلمين. ونتيجة دراسة شعور (2012) التي لم تُظهر نتائجها اثراً للجنس في واقع استخدام المستحدثات التكنولوجية كان متوسطاً من وجهة نظر المعلمين.

- اختبار الفرض الثاني، والذي ينص على: «لا يوجد اختلاف في تصورات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لعملية دمج التكنولوجيا بتدريس العلوم بحسب متغير عدد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5- أقل من 10 سنوات، من 10 سنوات فأكثر)».

للإجابة عن هذا الفرض حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الأداة وعلى الأداة ككل وحسب متغير عدد سنوات الخبرة، والجدول (7) يبيّن ذلك.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الأداة وعلى الأداة ككل وحسب متغير عدد سنوات الخبرة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	عدد سنوات الخبرة	المجال
0.70	3.82	29	أقل من 5 سنوات	تصورات المعلمين لكتاباتهم حول دمج التكنولوجيا
0.60	4.04	25	من 5- أقل من 10 سنوات	
0.59	3.83	104	من 10 سنوات فأكثر	
0.62	3.86	158	الكلي	
0.59	4.06	29	أقل من 5 سنوات	العقبات المتعلقة بالتكامل الناجح للتكنولوجيا في الصفوف الدراسية
0.66	4.02	25	من 5- أقل من 10 سنوات	
0.83	3.77	104	من 10 سنوات فأكثر	
0.77	3.86	158	الكلي	
0.48	4.41	29	أقل من 5 سنوات	الحوافز المتعلقة بالتكامل الناجح للتكنولوجيا في الصفوف الدراسية
0.42	4.32	25	من 5- أقل من 10 سنوات	
0.68	4.21	104	من 10 سنوات فأكثر	
0.61	4.27	158	الكلي	

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	عدد سنوات الخبرة	المجال
0.48	4.00	29	أقل من 5 سنوات	تصورات المعلمين حول استخدام الطلبة للเทคโนโลยيا في الصفوف الدراسية
0.63	3.73	25	من 5- أقل من 10 سنوات	
0.62	3.83	104	من 10 سنوات فأكثر	
0.60	3.85	158	الكلي	
0.40	4.02	29	أقل من 5 سنوات	الأداة ككل
0.41	3.99	25	من 5- أقل من 10 سنوات	
0.48	3.89	104	من 10 سنوات فأكثر	
0.46	3.93	158	الكلي	

يتبيّن من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الأداة وعلى الأداة ككل وحسب متغير عدد سنوات الخبرة، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق؛ أُستخدم تحليل التباين الأحادي One Way (ANOVA)، والجدول (8) يبيّن ذلك.

الجدول (8)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الأداة وعلى الأداة ككل وحسب متغير عدد سنوات الخبرة

الدالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المجال
0.281	1.280	0.483	2	0.967	بين المجموعات	تصورات المعلمين لكتفالياتهم حول دمج التكنولوجيا
		0.378	155	58.524	داخل المجموعات	
		157		59.491	المجموع	
0.117	2.174	1.283	2	2.566	بين المجموعات	العقبات المتعلقة بالتكامل الناجح للتكنولوجيا في الصفوف الدراسية
		0.590	155	91.481	داخل المجموعات	
		157		94.047	المجموع	

الدالة الإحصائية	قيمة F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المجال
0.259	1.362	0.507	2	1.015	بين المجموعات	الحواجز المتعلقة بالتكامل الناجح للتكنولوجيا في الصفوف الدراسية
		0.372	155	57.727	داخل المجموعات	
			157	58.742	المجموع	
0.224	1.510	0.538	2	1.077	بين المجموعات	تصورات المعلمين حول استخدام الطلبة للتكنولوجيا في الصحف الدراسية
		0.357	155	55.274	داخل المجموعات	
			157	56.351	المجموع	
0.325	1.132	0.239	2	0.477	بين المجموعات	الاداة ككل
		0.211	155	32.668	داخل المجموعات	
			157	33.145	المجموع	

يتبيّن من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات الاداة وعلى الاداة ككل تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، حيث كانت جميع قيم الدلالة الإحصائية أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$). ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن المعلمين جميعهم على اختلاف عدد سنوات الخبرة لديهم، يقومون بعملية دمج التكنولوجيا وأدواتها ووسائلها في التدريس؛ مما جعلهم جميعاً يعطون أهمية لعملية الدمج هذه، حيث إن فكرة الدمج فكرة حديثة، فهي خبرة للجميع، فالكتاب يمتلكون عدد سنوات الخبرة، والجدد يمتلكون خبرة معرفة التكنولوجيا. كما يمكن تفسير ذلك على أساس أن جميع المعلمين التحقوا بدورات تدريبية، وهذا بدوره أدى إلى تزايد الخبرة لديهم بشكل تراكمي ونوعي، مما جعلهم جميعاً يعطون أعلى التقديرات لأهمية دمج التكنولوجيا بالتدريس. واتفقّت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج العمايرة (2003) التي لم تظهر اثراً للخبرة في أهمية استخدام التقنيات التعليمية في التدريس من وجهة نظر المعلمين. في حين اختلفت مع نتيجة دراسة بنى دومي (2010) التي أظهرت اثراً لسنوات الخبرة لصالح أصحاب الخبرة الطويلة. ونتيجة دراسة شعور (2012) التي أظهرت نتائجها وجود فروق في واقع استخدام المستحدثات التكنولوجية تبعاً لمتغير الخبرة، حيث بينت النتائج أن المعلمين الذين يمتلكون خبرة أكثر من 10 سنوات كانوا أكثر تقديرًا للتسهيلات المادية لاستخدام التكنولوجيا من غيرهم.

- إختبار الفرض الثالث، والذي ينص على: «لا يوجد اختلاف في تصورات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لعملية دمج التكنولوجيا بتدريس العلوم بحسب متغير المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا)».

للإجابة عن هذا الفرض حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الأداء وعلى الأداة ككل وحسب متغير المؤهل العلمي، والجدول (9) يبيّن ذلك.

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الأداء وعلى الأداة ككل وحسب متغير المؤهل العلمي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المؤهل العلمي	المجال
0.41	3.86	26	دبلوم متوسط	تصورات المعلمين لكتاباتهم حول دمج التكنولوجيا
0.74	3.83	90	بكالوريوس	
0.40	3.94	42	دراسات عليا	
0.62	3.86	158	الكلي	
0.55	3.99	26	دبلوم متوسط	العقبات المتعلقة بالتكامل الناجح للتكنولوجيا في الصنوف الدراسية
0.79	3.89	90	بكالوريوس	
0.85	3.74	42	دراسات عليا	
0.77	3.86	158	الكلي	
0.52	4.22	26	دبلوم متوسط	الحواجز المتعلقة بالتكامل الناجح للتكنولوجيا في الصنوف الدراسية
0.65	4.30	90	بكالوريوس	
0.59	4.23	42	دراسات عليا	
0.61	4.27	158	الكلي	
0.59	3.86	26	دبلوم متوسط	تصورات المعلمين حول استخدام الطلبة للتكنولوجيا في الصنوف الدراسية
0.65	3.87	90	بكالوريوس	
0.49	3.79	42	دراسات عليا	
0.60	3.85	158	الكلي	

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المؤهل العلمي	المجال
0.32	3.95	26	دبلوم متوسط	الأداة ككل
0.53	3.94	90	بكالوريوس	
0.36	3.92	42	دراسات عليا	
0.46	3.93	158	الكلي	

يتبيّن من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الأداة وعلى الأداة ككل وحسب متغير المؤهل العلمي، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق؛ استخدم تحليل التباين الأحادي One Way (ANOVA)، والجدول (10) يبيّن ذلك.

الجدول (10)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الأداة وعلى الأداة ككل وحسب متغير المؤهل العلمي

الدلالة الإحصائية	قيمة F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المجال
0.604	0.506	0.193	2	0.386	بين المجموعات	تصورات المعلمين لكتاباتهم حول دمج التكنولوجيا
		0.381	155	59.105	داخل المجموعات	
		157		59.491	المجموع	
0.399	0.924	0.554	2	1.108	بين المجموعات	العقبات المتعلقة بالتكامل الناجح للتكنولوجيا في الصورف الدراسية
		0.600	155	92.939	داخل المجموعات	
		157		94.047	المجموع	
0.761	0.274	0.103	2	0.207	بين المجموعات	الحافز المتعلقة بالتكامل الناجح للتكنولوجيا في الصورف الدراسية
		0.378	155	58.535	داخل المجموعات	
		157		58.742	المجموع	

الدالة الإحصائية	قيمة F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المجال
0.779	0.250	0.090	2	0.181	بين المجموعات	تصورات المعلمين حول استخدام الطلبة للتكنولوجيا في الصنوف الدراسية
		0.362	155	56.170	داخل المجموعات	
			157	56.351	المجموع	
0.962	0.038	0.008	2	0.016	بين المجموعات	الاداة ككل
		0.214	155	33.129	داخل المجموعات	
			157	33.145	المجموع	

يتبيّن من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات الأدلة وعلى الأدلة ككل تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث كانت جميع قيم الدلالة الإحصائية أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$). ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن المعلمين جميعهم على اختلاف مؤهلاتهم العلمية قد التحقوا بدورات تدريبية، وهذا بدوره أدى إلى تزايد اهتمامهم بالتطورات التكنولوجية، وأهمية دمجها مع التدريس، مما جعلهم جميعاً يعطون أعلى التقديرات لأهمية دمج التكنولوجيا بالتدريس. وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة العمايرة (2003) التي لم تظهر أثراً للمؤهل العلمي في أهمية استخدام التقنيات التعليمية في التدريس من وجهة نظر المعلمين، ونتيجة دراسة بني دومي (2010) التي لم تظهر أثراً للمؤهل في درجة تقديرهن لأهمية الكفايات التكنولوجية التعليمية. إلا أنها في الوقت ذاته جاءت متعارضة مع نتائج دراسة شعور (2012) التي أظهرت نتائجها وجود فروق في الواقع استخدام المستحدثات التكنولوجية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، حيث بينت النتائج أن حملة الدبلوم ومن يمتلكون خبرة أكثر من 10 سنوات كانوا أكثر تقديرًا للتسييلات المادية لاستخدام التكنولوجيا من غيرهم.

- **اختبار الفرض الرابع**، والذي ينص على: «لا يوجد اختلاف في تصورات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لعملية دمج التكنولوجيا بتدريس العلوم بحسب متغير الدورات التدريبية (مشترك، غير مشترك)».

أُستخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (t) لمجموعتين مستقلتين لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الأدلة وعلى الأدلة ككل وحسب متغير الدورات، والجدول (11) يبيّن ذلك.

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (t) لمجموعتين مستقلتين
لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الاداء وعلى الأداء ككل وحسب متغير الدورات

الدالة الاحصائية	درجة الحرية	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الدورات	المجال
0.061	156	1.884 -	0.64	3.81	124	مشترك	تصورات المعلمين لكفاياتهم حول دمج التكنولوجيا
			0.48	4.04	34	غير مشترك	
0.000	156	*3.979	0.71	3.99	124	مشترك	العقبات المتعلقة بالتكامل الناجح للتكنولوجيا في الصنوف الدراسية
			0.85	3.42	34	غير مشترك	
0.865	156	0.170	0.63	4.27	124	مشترك	الحواجز المتعلقة بالتكامل الناجح للتكنولوجيا في الصنوف الدراسية
			0.54	4.25	34	غير مشترك	
0.943	156	0.071 -	0.61	3.85	124	مشترك	تصورات المعلمين حول استخدام الطلبة للتكنولوجيا في الصنوف الدراسية
			0.55	3.86	34	غير مشترك	
0.974	156	0.032	0.49	3.93	124	مشترك	الاداء ككل
			0.35	3.93	34	غير مشترك	

يتبيّن من الجدول (11) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية $\alpha = 0.05$ بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال (العقبات المتعلقة بالتكامل الناجح للتكنولوجيا في الصنوف الدراسية) يُعزى لمتغير الدورات، ولصالح أفراد عينة الدراسة المشتركون في الدورات. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى جدية التعامل مع هذه الدورات من قبل المعلمين الذين التحقوا بهذه الدورات، ومدى حرصهم على تفعيل ما تلقوه من معرفة حول أهمية دمج التكنولوجيا في التدريس خلال الدورات التي خاصوها، كما أن عدم توافر المعدات والأجهزة الالازمة في المختبرات والغرف الصحفية يُعد عائقاً أمام عجلة التطوير، مما يشير إلى الدور الفاعل لهذه الدورات في الكشف عن مستوى الكفاءة للمعلمين ودرجة استعدادهم لقبول مثل هذه التطورات في التدريس.

التوصيات

في ضوء نتائج هذه الدراسة، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1. إثراء برامج إعداد معلمي العلوم في الجامعات بمساقات أكثر في مجال التكنولوجيا.
2. الوقوف على جوانب الضعف التي تم التوصل إليها من البحث ووضع حلول تساهم في تطوير برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات وتطوير دورات تدريب المعلمين أثناء الخدمة.
3. إجراء دراسات حول مدى فعالية تدريس المواد العلمية باستخدام التكنولوجيا.
4. عقد دورات تدريبية لمعلمي العلوم بحيث يُدرّبون على كيفية دمج التكنولوجيا بالتدريس.
5. توفير مختبر مجهز بأدوات التكنولوجيا التي تساعده في تدريس المواد العلمية في المدرسة.

المصادر والمراجع:

أولاًً - المراجع العربية:

1. بني دومي، حسن. (2010). درجة تقدير معلمي العلوم لأهمية الكفاليات التكنولوجية التعليمية في تحسين أدائهم المهني. مجلة جامعة دمشق، 26 (3)، 439-481.
2. التودري، عوض. (2001). المدرسة الالكترونية وادوار حديثة للمعلم. الرياض: مكتبة الرشد.
3. الجملان، معين. (2004). واقع استخدام التعليم والمعلومات بمراكم مصادر التعلم في مدارس مملكة البحرين، من وجهة نظر متخصصي مراكز مصادر التعلم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5 (1)، 121-151.
4. الزبون، محمد. وعبابنه، صالح. (2010). ”تصورات مستقبلية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير النظام التربوي”. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية). 24 (3)، 799-826.
5. زيتون، عايش. (1989). ، السلوك التعليمي لمعلمي العلوم في المرحلة الإعدادية في جنوب الأردن. المجلة التربوية، الكويت، (21)، 15-34.
6. سالم، رائدة. (2007). تكنولوجيا التعليم. عمان: مكتبة المجتمع العربي.
7. سلامة، صفات. (2011). مداخل فريدة لتدريس علوم العصر والمستقبل. تاريخ الدخول للموقع <http://www.aawsat.com/details.asp?sectio:2013/4/30n=54&article=616199&issueno=11819#.Udb7UvnI3D8>
8. شقور، علي. (2013) . واقع توظيف المستحدثات التكنولوجية ومعوقات ذلك في مدارس الضفة الغربية وقطاع غزة من وجهة نظر المعلمين. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية). 27 (2)، 383-416.
9. الشناق، قسيم، وابوهولا، مفهي، والبواه، عبير. (2003) . أثر استخدام الوسائل المتعددة على تعلم طلبة كلية العلوم بالجامعة الأردنية. عمان: منشورات المجلس الأعلى للعلوم والتكنولوجيا.

10. طوالبة، محمد. (1997). "اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو استخدام الحاسوب لأداء المهام التربوية". *مجلة أبحاث اليرموك (سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية)*، 12 (2)، 241-225.
11. عدس، عبد الرحمن. (1998) : *علم النفس التربوي (نظرة معاصرة)* . عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
12. عرمان، ابراهيم. (2008). مدى فعالية استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس مقرر العلوم العامة لطلاب الصف التاسع الابتدائي. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، 14، 63-84.
13. عقل، فواز. (2000) . استخدام الوسائل التعليمية والصعوبات التي تحول دون استخدامها لدى معلمي اللغة الانجليزية في المدارس الثانوية في محافظة جنين. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، 14 (12)، 637-658.
14. عمايرة، محمد. (2003) . آراء معلمي بعض مدارس وكالة الغوث الدولية/ الاردن في أهمية استخدام التقنيات التعليمية، والصعوبات التي تواجههم في استخدامها. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4 (4)، 135-164.
15. الفرا، يحيى. (2003) . "التعليم الإلكتروني. رؤية من الميدان". ورقة عمل مقدمة لندوة التعليم الإلكتروني خلال الفترة من (21/4/2003-23/4/2003هـ) . مدارس الملك فيصل. الرياض. تاريخ الدخول للموقع 30/4/2013 <http://www.jeddahedu.gov.sa/NEWS/papers/p1.doc>
16. الموسى، عبدالله. (2007) . متطلبات التعليم الإلكتروني. بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم الإلكتروني... آفاق وتحديات، الكويت 17-19.
17. الموسى، عبدالله والمبارك، أحمد. (2005) . "التعلم الإلكتروني: الأسس والتطبيقات". الرياض: مؤسسة شبكة البيانات.
18. نشوان، يعقوب (1989) . *الجديد في تعليم العلوم*. عمان: دار الفرقان.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. Abbit, J. & Klett, M. (2007) . *Identifying influences on attitudes and self -efficacy beliefs towards technology integration among pre- service educators: Electronic Journal for the integration of technology in Education*, 6, 28- 42.
2. Almekhlafi, A. (2006) . *The effect of computer assisted language learning (CALL) on United Arab Emirates English as a foreign language (EFL) school students achievement and attitude. Journal of Interactive Learning Research*, 17 (2) , 121- 142.
3. Almekhlafi, A. & Almeqdadi, F. (2010) . *Teachers' Perceptions of Technology Integration in the United Arab Emirates School Classrooms. Educational Technology & Society*, 13 (1) , 165–175.
4. Anderson, S. & Maninger, R, (2007) . *Preservice teachers' abilities, beliefs, and intentions regarding technology integration. Journal of Educational Computing Research*, 37 (2) , 151- 172.
5. Bauer, J. , & Kenton, J. (2005) . *Toward technology integration in the schools: Why it isn't happening. Journal of Technology and Teacher Education*, 13 (4) , 519- 546.
6. Becker, H. J. (2001) . *How are teachers using computers in instruction? Retrieved March 24, 2013 from: <http://www.crito.uci.edu/tlc/html/conference-presentations.html>*
7. Brickhouse, W. N. (1991) *Teachers' Beliefs About the Nature of Science and Their Relationship to Classroom Practice. Journal of Teacher Education* 41 (3) , 53- 62.
8. ChanLin, L. , Hong, J. , Horng, J. , Chang, S. , & Chu, H. (2006) . *Factors influencing technology integration in teaching: A Taiwanese perspective. Innovations in Education and Teaching International*, 43 (1) , 57- 68.
9. Charalambous, K. and Karagiorgi, Y. (2002) *Information and Communications Technology In- service Training for Teachers: Cyprus in perspective. Technology, Pedagogy and Education*. 11 (2) , 197- 215.
10. Compoy, R. (1992) . *The role of technology in school reform movement. Educational Technology*, 32 (8) , 17- 20.
11. Daponte, T. (1992) . " *Investigating students understanding of Newton>s laws of motion through schema theory and sporting activities*". *Unpublished doctoral Dissertation, The University of Houston*.

12. Dimitrov, D. ; McGee, S. ; & Howard, B. (2002) . *Changes in Students' Science ability Produced by Multimedia Learning Environments: Application of the Linear Logistic Model for Change*. *School Science and Mathematics*. 102 (1) : 15- 24.
13. Gibbone, A. , Rukavina, P. , & Silverman, S. (2010) . *Technology integration in secondary physical education: teachers' attitudes and practice*. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 3 (1) , 27- 42.
14. Gulbahar, Y. (2007) . *Technology planning: A Roadmap to successful technology integration in schools*. *Computers and Education*, 49 (4) , 943- 956.
15. Guzey, S. (2010) . *Science, Technology, and Pedagogy: Exploring Secondary Science Teachers' Effective Uses of Technology*. *Unpublished doctoral Dissertation, the University of Minnesota*.
16. Hashweh, Z. M. (1996) *Effects of Science Teachers' Epistemological Beliefs in Teaching*. *Journal of Research in Science Teaching* 33 (1) , 47- 63.
17. Hirumi, A. G. , & Grau, I. I. (1996) . *A review of computer related state standards, textbooks, and journal articles: Implications for pre- service teacher education and professional development*. *Journal of Computing in Teacher Education*, 12 (4) , 6- 17.
18. Judson, E. (2006) . *How teachers integrate technology and their beliefs about learning: Is there a connection?* *Journal of Technology and Teacher Education*, 14 (3) , 581- 597.
19. Kotrlík, J. , & Redmann, D. (2005) . *Extent of technology integration in instruction by adult basic education teachers*. *Adult Education Quarterly: A Journal of Research and Theory*, 55 (3) , 200- 219.
20. Lumpe, A. T. , & Chambers, E. (2001) . *Assessing teachers' context beliefs about technology use*. *Journal of Research on Technology in Education*, 34, 93- 107.
21. Levin, T. and Wadmany, R. (2006) *Teachers' Beliefs and Practices in Technology- based Classrooms: A Developmental View*. *Journal of Research on Technology in Education* 39 (2) , 157- 181.
22. Tsai, C.- C. (2002) *Nested epistemologies: science teachers' beliefs of teaching, learning and science*. *International Journal of Science Education* 24 (8) , 771- 783.

23. Tasouris, C. (2009). *Investigating Physics teachers' beliefs about the use of ICT in Cyprus*. *Educate~ Special Issue*, pp 48- 61. Retrieved, May 21, 2013. From: <http://www.educatejournal.org/48>.
24. Vannatta, R. A. , & Fordham, N. (2004). *Teacher dispositions as predictors of classroom technology use*. *Journal of Research on Technology in Education*, 36, 253- 271.
25. Wang, H. (2012) . *A New Era of Science Education: Science Teachers' Perceptions and Classroom Practices of Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Integration*. Unpublished doctoral Dissertation, the University of Minnesota.
26. Willis, J. (1993) . *What conditions encourage technology use? It depends on the context*. *Computers in the Schools*, 9 (4) , 13- 32.
27. Yu Ku, Heng; Hopper, lee &Igoe, Ann (2001) , "Perceptions of teachers technology competency skills in Arizona", In Crawford, C. , Willis, D. , Carlsen, P. , Gibson, I. , Mcferrin, K. , Price, J. , &Weber, R. (Eds.) , "Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2001", (pp. 1691- 1696) . ? Retrieved, March 24, 2013. from: www.aace.org/newdl/index.cfm?fuseaction=reader.viewAbstract&paper_id=17027.
28. Zhao, Y. (2007) . *Social studies teachers' perspectives of technology integration*. *Journal of Technology and Teacher Education*, 15 (3) , 311- 333.
29. "Bayer facts of science education" (1997) . Retrieved January, 2,2013, from <http://www.bayerus.com/science/america/index.html>.

قدرة مستوى الطموح بالتنبؤ بالضغوط النفسية في ضوء بعض التغيرات لدى أسر طلبة الثانوية العامة في مدينة إربد - الأردن *

د. فاطمة أحمد المؤمني **

* تاريخ التسليم: 14/7/2013م ، تاريخ القبول: 10/11/2013م.
** أستاذ مساعد/ قسم المناهج/ كلية العلوم التربوية/ جامعة جرش/ الأردن.

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن قدرة مستوى الطموح بالتنبؤ بالضغط النفسي لدى أسر طلبة الثانوية العامة في مدينة إربد بالأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة، طُور مقياسان وُعدلا لقياس كل من مستوى الطموح والضغط النفسي.

وقد شارك في الدراسة (460) أسرة (أمًا وأباً) لطلبة الصف الثاني الثانوي بجميع فروعه في مدينة إربد، موزعين على سبع مدارس للذكور وسبع مدارس للإناث، اختيروا بالطريقة العشوائية العنقودية.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن:

- ♦ مستوى طموح أسر طلبة الثانوية العامة جاء بدرجة مرتفعة على الأداء ككل، وعلى أبعادها.
- ♦ وجاء الضغط النفسي بمستوى متوسط على الأداء ككل، وعلى أبعادها، باستثناء البعد الجسيمي، فقد جاء بمستوى ضغط نفسي منخفض.
- ♦ في حين أظهرت التحليلات أن متغيرات، مستوى دخل الأسرة، والجنس، والمستوى التعليمي (للوالدين). جاءت متنبئة بدلالة إحصائية. وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الضغوط النفسية، ومستوى الطموح، والأسرة.

The Ability of Ambition Level in Predicting Psychological Stress in the Light of Some Variables among High School Students' Families

Abstract:

This study is about the ability of the ambition level in predicting psychological stress in the light of some variables among high school students' families in Irbid, Jordan. Two measures are developed to achieve this aim, ambition level and psychological stress. A random cluster sample of (460) high school students' families at Irbid participated in the research and students are distributed on seven male schools and seven female schools.

The results revealed a high ambition level among the families on the instrument as a whole and for each dimension. The psychological stress level is intermediate on the instrument as a whole and on the dimensions except for the physical dimension which recorded a low level. The analysis showed that socioeconomic level, gender and parental educational level predicted significantly of psychological stress. The research concluded with some recommendations for the educational organization, supervisors and principals.

Key Words: *Psychological Stress, Ambition Level, Family.*

مقدمة:

إن العلاقة الفطرية التي أودعها الله سبحانه وتعالى بين الآباء والأبناء تتوج بأشكال عدّة منها الحب والحنان والاعطف والخوف والحرص والحماية التي توجه من الآباء نحو الأبناء. فالأب يجد ويسعى من أجل إشباع الحاجات الأساسية للأبناء من طعام وشراب ومسكن ومؤوى وملبس أولاً. وهو يطمح أيضاً إلى أن يعى الأبناء ويبني مستقبلاً لهم بما يتناسب مع متطلبات الحياة المعاصرة بهدف أن يرى ابنه متميزاً متفوقاً في كل مجال سواءً أكانت الدراسة أم الوظيفة.

وإذا كان التعليم هو ما يحقق المستقبل الناجح ومواجهة الحياة المعاصرة، فإن الاختبارات، وهي بؤرة عملية التعليم أصبحت تشكل هماً وقلقاً ومعاناة للأبناء والآباء على حد سواء، ففرح الابن لاجتيازه الامتحان أو قلقه لعدم اجتيازه حتماً ينعكس تأثيره على الآباء بفعل غريزة الأبوة التي أودع الله سرها في الآباء.

وتتضح هذه المعاناة والهموم عندما يصبح أحد الأبناء في المرحلة الثانوية؛ حيث إن هذه المرحلة بالنسبة للأسر تعد المحدد لمستقبل الأبناء؛ لذلك فإن الآباء يزدادون متابعة ومراقبة لأبنائهم؛ من حيث قلة السماح لهم بالخروج من المنزل، و اختيار الصحبة، والضغط عليهم لزيادة ساعات الدراسة، وإحضار المدرسين الخصوصيين. كل ذلك نابع من خوف الآباء، وقلقهم على مستقبل أبنائهم.

هذه الجوانب تشكل ضغوطاً كبيرة على الآباء، إضافة إلى ما لديهم من طموحات كبيرة تجاه أبنائهم، فيرسمون بطموحاتهم صورة لمستقبل الأبناء، لكي يصبحوا النخبة في مجتمعهم. وهذا قد لا تتوافق له القدرة المناسبة عند الأبناء لتحقيقه؛ مما يؤدي إلى حالة من الإحباط الكبير والضغط النفسي عند كل من الآباء والأبناء.

الضغط (Stress) (لغوياً) كلمة مشتقة من اللاتينية، واستخدمت بطرق شائعة لتعني الصعاب (Difficulties) أو الأسى والحزن والألم (Affliction). والضغط في المجال الإنساني يعني الضيق والقهقهة. ويقال: إنها القوة التي تقع على الجسم؛ مما يحدث تغيراً في شكله أكثر لهذه القوة، كما تعني الإثارة البدنية والعقلية (الطريري، 1994). وتعتبر الضغوط أحد المظاهر الرئيسية في حياتنا المعاصرة، وما هي إلا ردّة فعل للتغيرات السريعة التي طرأت على النواحي كافة، بحيث أصبح كل فرد يعاني من الضغوط بدرجات متفاوتة، فالطالب يعاني من الضغوط الأكاديمية ويشكو من كثرة الواجبات ومن صعوبة المواد

ونظام الامتحانات، والألم أصبحت تعانى من عبء تربية الأطفال في ظل خروجها للعمل، وتزيد حدة هذه الضغوط إذا كان الطفل في الأسرة معوقاً، فهذه الضغوط تحد من قدرة الأسرة على القيام بوظائفها المختلفة، وكذلك معاناة الموظفين والقياديين من ضغوط العمل اليومية التي تختلف من وقت لآخر ومن مهنة لأخرى (حسين وحسين، 2006) وترى معروف (2001) أن التفاوت في إدراك مشكلة الضغوط يعود إلى اختلاف أنماط شخصية الأفراد الذين يتعرضون للضغط، وقدرتهم التكيفية على مواجهة تلك الضغوط.

وقد صنف سيلي (Selye, 1980) الضغوط في أربعة أنواع هي:

الضغط السلبية (Distress): هي الضغوط التي تنطوي على أحداث سلبية مهددة ومؤذية، وتفرض على الفرد متطلبات تزيد عن قدرته وتعوقه عن الإبداع والإنجاز.

والضغط الإيجابية (Eustress): هي الضغوط التي تزود الفرد بالطاقة، وتكون دافعاً للإبداع والإنجاز.

والضغط النفسي الزائدة (HypoStress): هي الضغوط الناتجة عن تزايد الأحداث المسببة للضغط التي تتجاوز مصادر الفرد وطاقاته على التكيف معها.

والضغط النفسي المنخفض (Stress Under): وهو الضغط الذي يحدث عند الفرد، نتيجة الملل وانعدام الدافعية والإثارة والتحدي. وأضاف سيلي (Selye)، أنه كلما كان الضغط أسوأ زادت حدة رد الفعل، وأن هرمونات الغدد، وبخاصة الكظرية هي بمثابة المفاعلات الأساسية في الجسم عند التعرض للضغط، وهي الأعضاء الوحيدة التي لا تتقلص لدى تعرضها للضغط. بل تنمو ويزداد حجمها. فمصادر الضغوط تتحصر في مصادرين أساسين: هما: ضغوط خارجية وضغط داخلية (External And Internal Stress).

أاما المصادر الخارجية: وتشمل الحوادث غير السارة التي يصعب السيطرة عليها، كالكوارث الطبيعية والضغط البيئي (Stress in the environment) وال العلاقات الشخصية والاجتماعية والنفسية، والصراعات، والهجرة، وكذلك الضغوط الأكاديمية، ونظام الامتحانات التي يواجهها الطلاب وأسرهم، وضغط العمل وتبعاته، إضافة إلى الأحداث السارة التي يمكن أن تكون مثيرة للضغط. (الطريري، 1994؛ حسين وحسين، 2006؛ Spielberger, 1979) أيضاً تربية الأبناء، وما تفرضه من أعباء جسدية وعاطفية ونفسية ومالية ثقيلة، والتبالين بين توقعات الآباء، وقدرات الأبناء (حسين وحسين، 2006).

وجماعة الأقران (Peer Group)، والتدخين والدروس الخصوصية وما يترتب عليها من عبء مادي تتحمل نتائجه الأسرة (العمر، 2004؛ نقرش، 2007). وعادات الدراسة الخاطئة؛ الملاحظة والمدركة (Poor Habits) والامتحانات وما يرافقها من مستوى تحصيل للطلاب، وإنجازه الدراسي؛ كل هذه مصادر صراعات لا تنتهي في الأسرة (شيفر وملمان، 2006) كما أن ظهور مشاعر سلبية لدى الأبناء، كالشعور باليأس والإحباط،

وهذه لها دور كبير في إحداث الضغوط الوالدية (Woolfson & Grant, 2006). وقد تكون الضغوط مسألة داخلية مرتبطة بأفكار الفرد ومعتقداته وانفعالاته، معنى أن حدثاً ما، قد يصبح أكثر أو أقل ضغطاً وفقاً لتقدير الفرد الشخصي لهذا الحدث (المعروف، 2001). ويعد الطموح (Aspiration) المرتفع إلى حد الإفراط، والتوقعات غير الواقعية المبالغ فيها التي تدفع الفرد إلى العمل فوق طاقته، من مصادر الضغوط النفسية (السيسي، 2002؛ ونبهان، 2008؛ وشikanian، 2003).

ومن النظريات التي تناولت هذا الموضوع بنوع من الأهمية والمشاركة فيها (المعروف، 2001؛ حسين وحسين، 2006؛ Schafer 1992). نظرية التحليل النفسي: ويرى فرويد مؤسس هذه النظرية أن الشخصية تتكون من ثلاثة جوانب هي: الهو (ID)، ويمثل مصدر الطاقة والجانب البيولوجي في الشخصية، وهو مستودع الغرائز والمكونات لدى الفرد. والأنا (Ego) وتمثل الجانب السيكولوجي في الشخصية، ووظيفتها التوفيق بين مطالب الهو والأنا الأعلى (Super ego) التي تعكس قيم المجتمع ومعاييره، كما أن المكونات الثلاث تقوم على التفاعلات المتبادلة بينها. وعندما لا يستطيع الفرد تحقيق التوازن بين هذه المكونات ينتج القلق، وهنا يلجأ الإنسان لاستخدام وسائل الدفاع للتعامل مع القلق الذي يهدد الشخصية.

ويؤكد مؤسسو النظرية السلوكية التقليدية (Behavior theory) على عملية التعلم، ويستخدمون من هذا المنحى محوراً أساسياً في تفسير السلوك الإنساني وهم يركزون على دور البيئة في تشكيل شخصية الفرد. ويرى سكتر (Skinner) أن الضغط ينبع عن تفاعل الفرد مع البيئة، ومن ثم لا يستطيع الفرد تجنبه والإحجام عنه، وأن بعض الأفراد يواجهون الضغوط بفاعلية، وعندما تفوق شدة الضغوط قدرتهم على مواجهتها فإنهم يشعرون بتأثيرات تلك الضغوط البيئية عليهم. ويرى باندورا (Bandura) أن معظم سلوك الفرد يكتسبه من خلال الملاحظة والتقليد لسلوك الآخرين؛ فالآباء الذين يعانون نقص مهارات التحكم بالضغط وحل المشكلات هم الذين ينذجون سلوك الضغط عند أبنائهم.

وظهرت أهمية النظرية المعرفية (Cognitive Theory) في النموذج التفاعلي الذي قدمه لازاروس (Lazarus) أحد علماء النفس المعرفيين الذي أكد على وجود متغيرات تتوسط العلاقة بين الفرد والبيئة، وهي العمليات المعرفية، ويؤكد أن طريقة تفكير الفرد تجاه الحدث هي التي تسبب الضغط. ويرى (Ells) أن الظروف الضاغطة التي يعيشها الفرد غير موجودة في حد ذاتها، بل تتوقف على الطريقة التي يدرك بها الفرد هذه الظروف.

أما نظرية هانز سيلي (Selye Hans Theory) فترى أن الضغط هو الاستجابة لعامل ضاغط، وأن هناك أنماط معينة من الاستجابات يمكن الاستدلال منها على أن الشخص تعرض لتأثير موقف مزعج، وتُعدُّ هذه الاستجابة ضغطاً؛ وفسر سيلي أن هدف الاستجابة للضغط هو المحافظة على الحياة. وقد حدد أن استجابة الجسم تجاه أي مثير تتم في ثلاث مراحل هي: مرحلة الإنذار أو التنبية (Alarm Stage) وَتُعدُّ الاستجابة الأولية لأي نوع من الضغوط، حيث تظهر تغيرات فسيولوجية ويستعد الجسم لمواجهة الحدث الضاغط من الخارج. ومرحلة المقاومة (Resistance Stage) في هذه المرحلة تستعد وتبدأ كل أنظمة الدفاع في الجسم لمواجهة الموقف أو التكيف معه، فإذا استمر الموقف الضاغط فإن الفرد يشعر بالعجز والإنهاك ثم ينتقل إلى مرحلة الإنهاك أو الإجهاد، (Exhaustion Stage) في هذه المرحلة لا يزال الجسم تحت تأثير الموقف الضاغط، ويكون قد استنفدت مصادره في المقاومة وانهارت جميع الوسائل الدفاعية، وقد شبه (Selye) هذه المرحلة بمرحلة الشيخوخة التي تتسم بفقدان القدرة على التكيف ثم تنتهي بالموت (Selye, 1974).

وبحسب ما أشار لازاروس (Lazarus, 1966) فإن متطلبات الموقف الضاغط التي تتحدى أو تفوق قدرة الفرد على التكيف، يرجح أن تفسر على أنها ضاغطة. ويعتمد تقويم كل ضاغط على مجموعة من العوامل منها: التوجهات نحو الضاغط، والخبرة السابقة عنه، ومعرفة نتائجه، والتقويم لتكلفته الظاهرة. فشدة الضاغط المدركة والحكم على نتائج الضاغط ستكون مؤثرة على الفرد. ويرى (Lazarus) أن سلوك التكيف مع الوضع الضاغط يكون أكثر نجاحاً، عندما يكون الضاغط مألوفاً لدى الفرد، ويكون الفرد على علم بأن استراتيجيات التكيف السابقة والاستجابات ذات فعالية. وبما أن العصر الحالي يتميز بالتغيير السريع في شتى المجالات، ولكي يتم مواكبة هذا التغير يجب أن نستبصر بظروفنا وإمكاناتنا لتحقيق ما نصبو إليه دون صراع أو تناقض بين طموحنا وأهدافنا من ناحية، وبين إمكاناتنا من ناحية أخرى، فكلما كان مستوى طموحنا (Level of Aspiration) قريب من إمكاناتنا كان تحصيلنا قريباً من مثلنا العليا وبهذا نتفادى التعرض للضغط النفسي (عبد الفتاح، 2007) فمستوى الطموح يؤدي دوراً مهماً في حياة الفرد والجماعة، إضافة إلى أن تقدم الأمم يرجع إلى توفر القدر المناسب من مستوى الطموح لدى أفرادها. إذ يمثل أهم أبعاد الشخصية الإنسانية؛ لأنه يُعدُّ مؤشراً يميز تعامل الإنسان مع نفسه ومع البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه (الحليبي، 2000). وقد استخلصت عبد الفتاح (2007) أن تطور الطموح يأتي نتيجة لتطور المجتمع، وأن تطور المجتمع لا يتم صدفة، بل من خلال طموحات يسعى المجتمع بوساطة أفراده إلى تحقيقها:

فالعلاقة طردية بين تطور المجتمع والطموح، فكل تطور أو ارتقاء يصيب أحدهما، فإنه حتماً يصيب الآخر، وأن كل تطور يصيب المجتمع يتبعه تطور يصيب طموحات الأفراد، تلك التي تعمل على تطور المجتمع. ورأى عبد الفتاح أنَّ الأسرة ممثلة بالوالدين لها دور بالغ الأهمية في تنمية مستوى الطموح لدى الأبناء، من خلال القيم والتقاليد والثقافة. وللقيم والبيئة الثقافية تأثير مهم في تحديد طموحات الشخص المستقبلية ومدى قوتها وواقعيتها.

والطموح اصطلاح متداول بين العامة من الناس، كما هو معروف بين الخاصة من الباحثين والدارسين. وقد كان اصطلاحاً شائعاً على نحو غير دقيق لدى علماء النفس حتى جاءت أبحاث ليفين (Lewin, 1935) المشار إليه في (دمهوري، 1996) فقد حدده على أنه "الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه من الأعمال التي لها قيمة ودلالة بالنسبة له، وقد عبر عنه بمستوى الطموح (Level of Aspiration) واعتبره مقياساً أو معياراً يشعر الفرد من خلاله بنجاحه أو فشله. وقد أثبتت بحوث ليفين (Lewin) التجريبية، أن مستوى الطموح يميل إلى الارتفاع عقب النجاح، ويميل إلى الانخفاض عقب الفشل، وأن الفرد يشعر بالنجاح إذا كان ما حققه يصل إلى ما كان يطمح إليه، ويشعر بالفشل إذا كان ما حققه أدنى مما طمح إليه (دمهوري، 1996).

ويرى كل من (عبد الفتاح، 1997؛ شكور، 2003؛ مفتاح، 2007) أنه يمكن تصنيف العوامل المؤثرة في مستوى الطموح إلى: العوامل الشخصية، كذكراً الفرد عن نفسه، وتقديره لذاته ومكانته الاجتماعية، ورغبته في اكتساب احترام الجماعة، وشعور الفرد بالنجاح أو الفشل كما يعتبر الذكاء عاملاً قوياً في توجيهه الطموح وتعيين مستوى؛ لأن الأفراد الأذكياء هم أكثر تحقيقاً لمستويات الطموح التي يضعونها لأنفسهم. وأن الوضع الاجتماعي ومعدل الذكاء لهما تأثير مميز على طموحات الأفراد، لذا فإن هذين العاملين ثابتان بالنسبة لتأثيريهما في مستوى الطموح.

والعوامل البيئية الاجتماعية والطبقة الاجتماعية والاقتصادية التي ينتمي إليها الفرد حيث إن المستوى الاجتماعي والاقتصادي المنخفض قد يؤدي إلى تثبيت طموح الوالدين وانخفاض في توقعاتهم التعليمية لمستقبل الأبناء. وأشارت (محمد، 2001) إلى أن الشعور بالضيق والتوتر عندما يتعدى على الأبناء الالتحاق بإحدى الجامعات أو التخصصات المميزة هو من مظاهر الطموح عند الآباء.

مشكلة الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن قدرة مستوى الطموح على التنبؤ بالضغوط النفسية

لدى أسر طلبة الثانوية العامة في مدينة إربد في الأردن. وانبثقـت مشكلة الدراسة من خلال خبرتي في العمل الإرشادي في مدارس وزارة التربية والتعليم، ومن ملاحظتي لمعاناة أسر طلبة الثانوية العامة لحالة الضيق والتوتر والقلق التي تعيشها، أثناء مرحلة الدراسة الثانوية لأحد أبنائـها، واستمرار تلك الأسر بالتعبير عن هذه الحالة، واهتمام وسائل الإعلام بمرحلة الثانوية العامة على مستوى الدولة. وتعد مرحلة الثانوية العامة مرحلة دراسية تحدد مستقبل الأبناء بصورة حاسمة، ولذلك فالآباء أحوج ما يكونون للرعاية التي تعينهم على بداية سلوك الطريق الصحيح، وتوضح لهم معالمه، وتذلل لهم مصاعبه، فينعكس ذلك على الآباء والأمهـنـ في حالة من القلق الشديد على مستقبل الأبناء. فمن المتعارف عليه في المجتمع الأردني أن أسر طلبة الثانوية يتعرضون لكثير من التغيرات التي تحدث قبل امتحان الثانوية العامة وفي أثناءها نتيجة لبعض الاستعدادات، كتهيئة الظروف المناسبة لـإعطاء الدروس الخصوصية، والمحافظة على الجو الإيجابي للدراسة، وقد تأخذ هذه الاستعدادات جانبـاً سلبيـاً من خلال المبالغة فيها، فتشكل عبئـاً على الأسرة. وبـما أن صاحب مجموع العلامـات الأعلى في الثانوية العامة هو الأوفر حظـاً في الحصول على مقعد جامعي بـشخص ممـيزـ، فإن الأسرة غالباً ما تعيش حالة من القلق بسبب حرصها على حـصولـ أبنائـها على مـعـدـلاتـ مرتفـعةـ.

أهمية الدراسة:

تمثلت أهمية هذه الدراسة في الجانب النظري:

- أنها قد تكون أول دراسة حسب علم الباحثة تناولت الضغوط النفسية التي تتعرض إليها أسر طلبة المرحلة الثانوية (التوجيهي). بسبب امتحانات الثانوية العامة، فقد تناولت الدراسة أسر الطلبة، ولم تتناول الطلبة كما هو مألفـ في معظم الدراسـاتـ، فقد تكون هذه الدراسة بداية لمزيد من الدراسـاتـ التي تهـتمـ بـأـسرـ الـطـلـبـةـ وـمـشـكـلـاتـهـمـ. لـذـاـ يتـوقـعـ منـ هـذـهـ الـدـرـاسـةـ أـنـ تـسـاعـدـنـاـ مـتـغـيرـاتـهاـ عـلـىـ التـنـبـؤـ بـالـضـغـوطـ الـنـفـسـيـةـ لـدـىـ أـسـرـ الـطـلـبـةـ؛ لـتـسـاعـدـ الـمـهـتـمـينـ وـالـمـخـتـصـينـ فـيـ مـجـالـ الـأـسـرـ وـالـصـحـةـ الـنـفـسـيـةـ، فـيـ وـضـعـ بـرـامـجـ وـقـائـيـةـ تـحدـ منـ تـأـثـيرـ الـضـغـوطـ عـلـىـ الصـحـةـ، إـمـكـانـيـةـ تـقـديـمـهـاـ عـبـرـ وـسـائـلـ الـإـعـلـامـ الـمـخـلـفـةـ.

- وقد تـفـيدـ المرـشـدـينـ فـيـ إـدـرـاكـ مـسـتـوىـ الـضـغـوطـ الـنـفـسـيـةـ وـمـصـارـدـهـاـ لـدـىـ أـسـرـ طـلـبـةـ الثـانـوـيـةـ الـعـامـةـ، جـرـاءـ اـمـتـحـانـاتـ الثـانـوـيـةـ لـأـبـنـائـهـمـ الـتـيـ قـدـ يـمـتدـ تـأـثـيرـهـاـ إـلـىـ الـطـلـبـةـ أـنـفـسـهـمـ، ثـمـ التـخـطـيـطـ لـعـلـمـ مـحـاـضـرـاتـ وـبـرـامـجـ عـلـاجـيـةـ يـحـضـرـهـاـ أـولـيـاءـ أـمـورـ الـطـلـبـةـ تـتـضـمـنـ وـاقـعـيـةـ أـهـدـافـهـمـ وـطـمـوـحـاتـهـمـ، وـكـيـفـيـةـ تـعـالـمـهـمـ مـعـ الـأـحـدـاثـ الـضـاغـطـةـ وـالـتـكـيـفـ مـعـهـاـ، وـالـبـحـثـ فـيـ طـرـقـ التـوـاـصـلـ مـعـ أـبـنـائـهـمـ.

- كما يؤمن أن تnid هذه الدراسة المعلمين في بناء جسر من التواصل مع أسر الطلبة وترويدهم بتصور موضوعي ودقيق عن مستوى أبنائهم وقدراتهم وميولهم، ويكون هذا موثقاً في سجلات تراكمية للطالب منذ دخوله المدرسة.

- أما مدير المدرسة فقد يقوم بعمل اجتماعات دورية مع أسر الطلبة، يطلعهم من خلالها على مسيرة أبنائهم العلمية والسلوكية ليضع معهم الخطط والتدابير الالزام، لمواجهة أية مشكلات محتملة قد تواجه الآباء والأبناء أثناء المرحلة الثانوية (التوجيهي).

أسئلة الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ♦ ما مستوى الضغط النفسي لدى أسر طلبة الثانوية العامة؟
- ♦ ما مستوى الطموح لدى أسر طلبة الثانوية العامة؟
- ♦ ما القدرة التنبؤية لمستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات: (الجنس، ومستوى دخل الأسرة، والمستوى التعليمي) في هذه الدراسة ومستوى الضغوط النفسية لدى أسر طلبة الثانوية العامة؟

محددات الدراسة:

اقتصرت الدراسة على عينة من أسر طلبة الصف الثاني الثانوي بجميع فروعه في مدينة إربد لعام (2012/2013) كما اقتصرت على الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة وهي: مقياس الضغط النفسي، وقياس مستوى الطموح المعددين لهذه الدراسة.

مفاهيم ومصطلحات الدراسة:

استخدم مصطلح الضغط النفسي في الحقل العلمي على أنه نذير للمرض النفسي كنتيجة لمجموعة من الظروف (Evans, 1982). فقد عرف سيلي، (Selye, 1974) الضغوط النفسية بأنها: استجابة فسيولوجية جسدية غير محددة، صادرة عن الإنسان عندما يتعرض لأى مثير أو مطلب أو أى موقف ضاغط موجه نحوه. أما بويل وانرايت (Powell, & Enright, 1990) فيرى أن الضغوط النفسية حدث ما، يستنزف قوى الفرد ومصادره، ويحدث خللاً في التوازن الجسماني والانفعالي، بحيث يتربى على ذلك استجابة غير سارة. وُعرفت الضغوط النفسية في الدليل التشخيصي (DSM IV, 1994) للاضطرابات العقلية للجمعية الأمريكية للطب النفسي بأنها: الأعراض المميزة التي تتبع أحداثاً صدمية نفسية

(Psychological Traumatic) وتكون بصفة عامة خارجة عن الخبرة الإنسانية. وتنقسم؛ إعادة معاناة الحدث (Re-experiencing) وخبرة الحدث الصدمي، والقلق وعدم الارتياح (Dysphoria) والأعراض المعرفية (عبد المعطي، 2006).

وترى الباحثة أن الضغوط النفسية حالة من الشعور بالضيق والتوتر نتيجة موقف وأحداث وأفكار، يمرّ بها الفرد، فيدرك أن مطالب الموقف تفوق قدراته اللازمية لمواجهة هذه المطالب.

وأعرف هاينز (Haines, 2007) الضغوط الوالدية أنها: شعور سلبي نتيجة مجموعة من المشكلات التي يواجهها الوالدان، كضغط العمل، والعبء المادي، ومشكلات الأبناء بمختلف مراحلهم العمرية، ونوعية العلاقات بين الوالدين والأبناء، والصحة النفسية للأبناء. وهذا النوع من الضغوط يجعل الوالدين يعيشان الشعور السلبي نحو ذاتهما ونحو أبنائهما.

وذكرت عبد الفتاح (2007) أن اتجاهات الباحثين والدارسين بشأن تعريف مستوى الطموح تعددت، فمنهم من يرى أنه استجابة، أمثال هوب (Hoppe)، وعرفه على أنه: السلوك الجاد لتحقيق هدف على درجة مقبولة من الصعوبة، اعتماداً على خبرات الفرد السابقة. وهناك أيضاً من ينظر إليه، أمثال فرانك (Frank) على أنه مستوى معين من الأداء، يتوقع من الفرد أن يصل إليه في عمل مألف لدليه، وتعرف عبد الفتاح مستوى الطموح بأنه: سمة ثابتة ثباتاً نسبياً للتمييز بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكون النفسي لهم. ويرى أدلر (Adler) أن الطموح والرغبة في التفوق محاولات فطرية للتعويض عن إحساس داخلي بالنقص، وهذا إحساس طبيعي يولد مع الإنسان. وعرفت عبد الفتاح (2007) مستوى الطموح بأنه سمة ثابتة ثباتاً نسبياً تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكون النفسي للفرد وإطاره المرجعي، ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر فيها.

ومن الدراسات السابقة في هذا المجال دراسة الطريري (2000) التي هدفت إلى البحث في العلاقة بين مستوى تأثير أولياء الأمور باختبارات الأبناء وبين بعض المتغيرات كالمستوى التعليمي للأب، وعدد أفراد الأسرة وعدد الأبناء الذين يدرسون. تكونت عينة الدراسة من (138) أسرة لطلاب في مراحل دراسية مختلفة. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين مستوى التأثير باختبارات الأبناء التي يصيّب بها الآباء، والمستوى التعليمي لهم؛ أي أنه كلما انخفض المستوى التعليمي للأباء زاد تأثيرهم باختبارات الأبناء. وأشارت النتائج إلى أن تأثير الآباء باختبارات أبنائهم يحدث في جميع

المراحل التعليمية، وأنه لا يوجد فروق بين آباء الطلاب في تأثيرهم باختبارات أبنائهم باختلاف مهنتهم.

أما بකستر ویولیتس (Baxter & Yiolits, 2000) فقد أجريا دراسة طولية في بريطانيا هدفت إلى البحث في الضغط الوالدي الذي يعزى إلى أفراد العائلة الذين لديهم تأثير دراسي والذين ليس لديهم تأثير دراسي، تكونت عينة الدراسة من (60) عائلة أبناءها في المرحلة العمرية (5-3) سنوات و (35) عائلة أبناءها في المرحلة العمرية (10-12) سنة و (36) عائلة أبناءها في المرحلة العمرية (17-19) سنة و (20) عائلة أبناءها في المرحلة العمرية (24-26). أظهرت نتائج الدراسة وجود تناقض في مستوى الضغط الذي يسببه الأبناء المتأخرن دراسياً بمرور الوقت، ووجد أن الضغط يكون في أعلى مستوى في الفئة الأولى إلى أن يصل إلى أدنى مستوى في الفئة الأخيرة، وأن الضغط الوالدي الذي تسبب به الأبناء المتأخرن دراسياً أكبر من الضغط الذي تسبب به الأبناء غير المتأخرن. كما أن الضغط الذي يتسبب به الأبناء غير المتأخرن دراسياً له تأثير أكبر على صحة الوالدين من الذي يتسبب به الأبناء المتأخرن دراسياً.

وفي دراسة كاندھل (Kundahl, 2003) التي هدفت إلى البحث في كيفية تأثير الأبناء المراهقين الذكور الذين لديهم صعوبات في التعلم على الرضا العائلي بمرور الوقت، كما بحثت في الاختلافات في مستوى الضغط الوالدي الذي يصيب الأمهات في العائلات التي لديها مراهقون، سواء لديهم مشاكل تعلم أم لا. وهناك دراسة طولية في ولاية واشنطن بدأت عام (1993) وحتى عام (2002). تكونت عينة الدراسة من (48) أمّا وأباً من أسر المراهقين في عمر (13-17)، حيث قسمت الباحثة المشاركين إلى مجموعتين الأولى: أسر مراهقين لديهم صعوبات تعلم وعدها (18) أسرة، والثانية مكونة من (30) أسرة أبناءهم ليس لديهم صعوبات تعلم. أظهرت نتائج الدراسة أن العائلات التي لديها مراهقون لا توجد لديهم صعوبات تعلم سجلوا مستويات أعلى من الضغط، كما بينت النتائج أن أمهات المراهقين الذين ليس لديهم صعوبات تعلم سجلن نسبة أعلى في مشكلات البيت التي يتسبب بها الأبناء.

كما أجرى سوفت (Swift, 1969) (المشار إليه في الشمائلة، 2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى العلاقة بين مستوى الطموح والظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وبين نجاح الأبناء في المرحلة الثانوية، تكونت عينة الدراسة من (45) والداً من الطبقة الوسطى و (87) والداً من الطبقة الفقيرة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط

ذى دلالة بين مستوى الأسرة الاقتصادي وتحصيل الأبناء العلمي ومستوى طموح الآباء. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط دال إحصائياً بين مستوى تعليم الوالدين وتحصيل الأبناء.

كما أجرت الشوبكي (2006) دراسة بعنوان *مصادر الضغوط النفسية لدى أسر أطفال ضعف الانتباه وفرط النشاط وعلاقتها بعض المتغيرات*، هدفت إلى التعرف إلى مصادر الضغط النفسي لدى أسر أطفال ضعف الانتباه وفرط النشاط، وعلاقتها بمتغيرات الجنس والعمر والوضع الاقتصادي والتعليمي. استخدمت الباحثة مقياس مصادر الضغوط النفسية، وتكونت عينة الدراسة من (160) ولها أمر لأسر الأطفال ضعيفي الانتباه ومفرط النشاط في مدارس عمان الثانية. أظهرت نتائج الدراسة أن أسر الأطفال ضعيفي الانتباه ومفرط النشاط تتعرض إلى مستويات مختلفة من الضغوط النفسية بأشكالها المعرفية والانفعالية والسلوكية والنفسية والاجتماعية والجسمية، كما بينت النتائج عدم وجود أثر دال إحصائياً لمتغيرات الجنس، والعمر، والمستوى الاقتصادي والتعليمي في مصادر الضغط النفسي لدى الآباء.

وفي دراسة قام بها هاينز وبولسن (Hines & Paulson, 2006) هدفت إلى تحديد فيما إذا كان هناك فروق في تصورات المعلمين والآباء حول الضغوط النفسية لدى المراهقين تكونت عينة الدراسة من (571) من الآباء والمعلمين الذين يدرsson في المدارس الثانوية في ثلاث مناطق تعليمية في منطقة غرب الولايات المتحدة الأمريكية، استخدم في هذه الدراسة مقاييس تقويم سلوكيات المراهقين وأساليب التدريس المستخدمة من قبل المعلمين. أظهرت نتائج الدراسة أن الآباء والمعلمين قد سجلوا مستويات مرتفعة من الضغوط النفسية بسبب مشاكل المراهقين النفسية وأن الفروق في مستويات هذه الضغوط النفسية كانت أعلى لدى المعلمين، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين الضغوط النفسية للوالدين ودرجة الاستجابة لسلوكيات أبنائهم المراهقين.

أما دراسة كامبل (Campbell, 2007) فقد هدفت الدراسة إلى البحث في المستوى الاقتصادي للأسرة وتأثيره في تطور الأبناء التحصيلي، وطموح الأبوين المتعلق بتعليم الأبناء الذي قد يؤثر على تحصيل الأبناء الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (7567) طالباً وطالبة من ولاية أوهايو الأمريكية. أظهرت نتائج الدراسة أن المستوى الاقتصادي المرتفع تأثيراً مهماً على تحصيل الأبناء، وأن قدرة الآباء الفكرية، ومستوى تعليمهم العالي، ومستوى طموحهم، والبيئات المنزلية الغنية، كلها تزيد من قدرة أبنائهم على التحصيل، كما أظهرت النتائج أن الأبناء الذين يعمل آباؤهم في وظائف عليا يكون تحصيلهم أعلى، ولديهم طموحات تعليمية أكبر من الذين يعمل آباؤهم في وظائف بسيطة.

وأجرت كلارك (Clarke, 2007) دراسة هدفت إلى تقويم تأثير الضغوط الوالدية على الجو الأسري والكفاءة الوالدية، ومستوى طموح الوالدين، كما هدفت إلى تقويم تأثير الضغط الوالدي على أنماط سلوك الوالدين من ذوي الدخل المحدود مع أبنائهم، تكونت للعينة من (152) أسرة وأطفالهم في منطقة لنكولن / نبراسكا (Nebraska / Li coln) استخدم مقياس الضغط النفسي لقياس مستويات ضغط الوالدين، وأظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير سلبي مباشر للضغط الوالدي على جميع الأنماط السلوكية للوالدين، وعلى فاعلية الذات الوالدية، ووجد أنه كلما كان ضغط الوالدين أعلى يقل مستوى الدفء والحساسية لديهما، ويقل مستوى طموحهما كما بينت نتائج الدراسة أن لمستويات الضغط المرتفعة لدى الوالدين والذين يعانون من عبء مادي، تأثيراً سلبياً على تفاعلات الوالدين والأبناء.

أما بريجل وشنайдر وشوب (Briegel, Schneider & Schwab, 2008) فقد أجروا دراسة في ألمانيا هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين المشكلات السلوكية للأطفال والمرأهقين وبين الضغوط النفسية لدى الوالدين، إذ استخدم الباحثون مقياس الضغوط النفسية ومقياس الرضا عن الحياة، وتكونت عينة الدراسة من (303) من آباء الأطفال والمرأهقين. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في مستوى المشكلات السلوكية لدى الأطفال والمرأهقين تعزى للجنس ولصالح الذكور، ووجود علاقة ارتباطية بين ارتفاع مستوى المشكلات السلوكية لدى الأطفال وبين أعمارهم. أما فيما يتعلق بالضغط النفسي الوالدي فقد أشارت النتائج إلى أن الآباء يسجلون مستويات مرتفعة من الضغوط النفسية، بينما مستوى الرضا الحياتي لديهم كان متواسطاً بسبب مشكلات أبنائهم.

كما أجرى شامبلس (Chambliss, 2000) في وزارة التربية والتعليم الأمريكية في مقاطعة مونتغومري، دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الطموحات الوالدية، وبين الضغوط النفسية الواقعية على كل من الطلاب وأسرهم. على عينة تكونت من (209) من الطلاب وأسرهم، أظهرت نتائج الدراسة أن طموحات الوالدين المرتفعة تدفع كل من الوالدين والأبناء الذين في المدرسة تجاه مرحلة من الإنهاك والتوتر النفسي الشديد.

يتضح مما عُرض من دراسات وجود عوامل متباعدة متعلقة بالأبناء، تشمل تحصيلهم، واختباراتهم، واضطراباتهم بأنواعها، ومشكلاتهم السلوكية والنفسية تتسبب بالضغط النفسية لدى الوالدين وتقلل من الدفء العاطفي بينهم وبين أبنائهم. وأن لعمر الوالدين ومستواهم التعليمي، والوضع الاجتماعي والاقتصادي علاقة بالضغط النفسية. كما

أظهرت أن مستويات الطموح العالمية وتوقعات الآباء المرتفعة من أبنائهم قد تؤدي بهم إلى الضغوط النفسية. وان المستوى الاقتصادي والتعليمي المرتفع للوالدين ينعكس إيجاباً على مستوى طموح وتحصيل أبنائهم.

مجتمع الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع أسر (آباء وأمهات) طلبة الصف الثاني الثانوي في مدينة إربد، التابعين لمديرية تربية إربد الأولى للفصل الدراسي الثاني لعام (2012) وبالبالغ عددهم (4556) أسرة، منهم (2248) أسرة من أسر الطلاب، و(2308) أسرة من أسرطالبات، وفقاً لإحصائية قسم الإحصاء والتخطيط في مديرية تربية إربد الأولى، موزعين على (13) مدرسة من مدارس الإناث، و (11) مدرسة من مدارس الذكور.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (449) أباً وأماً للطلاب والطالبات. الذين يدرسون في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى. وقد اختيرت العينة بالطريقة العشوائية العنقودية حيث اختيرت مدارس الذكور والإثاث بالقرعة، ثم اختيرت الشعب بالقرعة واختيرت الطلاب الذكور الذين يحملون الأرقام الزوجية من كل شعبة والأرقام الفردية للطالبات حسب سجلات حضورهم.

أدوات الدراسة:

♦ أولاً: لتحديد مستوى الضغط النفسي طُور مقياس الضغط النفسي بما يتناسب وأهداف الدراسة اعتماداً على الأدب النظري عند الطرييري (1994) وإبراهيم عبد الستار (2005) وصوالحة (2006) والعلمي (2003)، حيث بلغ عدد فقرات المقياس (33) فقرة بعد إجراء مؤشرات الصدق والثبات موزعة على أربعة أبعاد هي (الجسمي، والمعرفي، والمادي والاجتماعي، والانفعالي والسلوكي)، بواقع (9, 7, 5, 12) فقرة للأبعاد على التوالي وكانت بدائل الإجابة على الفقرات بتدرج خماسي (دائماً، غالباً، وأحياناً، ونادراً، أبداً) تعطى عند تقويم الدرجات (5, 4, 3, 2, 1) على التوالي. وقد استخرجت دلالات صدق المقياس وثباته كالتالي:

- الصدق الظاهري: عرضت الباحثة المقياس على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، وقد عُدل المقياس بناء على أراء المحكمين.

- **مؤشرات صدق البناء (الصدق العامل)** : طبق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (46) أباً وأماً من خارج عينة الدراسة؛ لأغراض التحقق من دلالات قيم معاملات التمييز لفقرات المقياس، وبعد تصحيح الإجابات، حسب قيم معامل تمييز كل فقرة، باستعمال معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمجال، ومعامل ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس، وبوساطة معامل ارتباط (بيرسون). وأشارت النتائج إلى أن قيم معاملات جميع الفقرات ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$)، ما عدا فقرة واحدة وهي رقم (13) (يشغلني التفكير في مستقبل ابني) كان معامل ارتباطها بال المجال (0.17) عند مستوى ($\alpha = 0.05$) لذلك تم استبعادها، وبناءً على ذلك أصبح المقياس مكوناً من (33) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: الأول: البعد الجسمي، ويتكون من الفقرات (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12) والثاني: البعد المعرفي، ويتكون من الفقرات (15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27) والثالث: البعد الاجتماعي والمادي، ويتكون من الفقرات (14, 13, 12, 11, 10, 9, 8, 7, 6, 5) والرابع: البعد الانفعالي والسلوكي، ويتكون من الفقرات (31, 30, 29, 28, 27, 26, 25, 24, 23, 22, 21, 20, 19, 18, 17, 16, 15) ويمثل ملحق (أ) الصورة النهائية للمقياس. وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرة في المجال ما بين (0.61) و (0.90) ومعاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس بين (0.55) و (0.77) ملحق (ب) أما قيم معاملات ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس فكانت للبعد الأول (0.91) والبعد الثاني (0.72) والبعد الثالث (0.70) والبعد الرابع (0.76) ملحق (ج) .

- **ثبات المقياس:** للتأكد من ثبات المقياس حسب الثبات بطريقة إعادة الاختبار، بفارق زمني أسبوعين بين التطبيقين وتبين أن معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين للمقياس ككل يساوي (0.94) وللبعد الأول (0.92) والبعد الثاني (0.83) والبعد الثالث (0.82) والبعد الرابع (0.77) ثم حسب الثبات باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) ”معامل الاتساق الداخلي“ فكان معامل الثبات للمقياس ككل يساوي (0.93) وللبعد الأول (0.93) والبعد الثاني (0.80) والبعد الثالث (0.82) والبعد الرابع (0.80) .

- **طريقة تصحيح مقياس الضغط النفسي:** يتكون مقياس الضغط النفسي من (33) فقرة حيث يجاب عليها بتدريج خماسي وتأخذ الدرجات الآتية: دائمًا (5)، غالباً (4)، أحياناً (3)، نادراً (2)، أبداً (1)، في الفقرات الإيجابية، وجميعها إيجابية، وقد صُنفت استجابات أفراد العينة إلى ثلاث فئات بناءً على رأي المتخصصين على النحو الآتي أقل من (2.50) منخفض (3.50 - 2.50) متوسط (3.50) فأكثر مرتفع.

♦ ثانياً: مقياس مستوى الطموح. عدلت الباحثة مقياس (الشمايلة، 2006)، ليلائم الدراسة الحالية؛ أي قياس مستوى طموح الآباء والأمهات. ويكون المقياس في صورته الأصلية من (32) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، يجاب عليها بتدريج خماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وتعطى عند التصحيح الدرجات (5, 4, 3, 2, 1) على التوالي للفرات الإيجابية، وتعكس الدرجة في حالة الفقرات السلبية (1, 2, 3, 4, 5).

- الصدق الظاهري: للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس في الدراسة الحالية، عرض على مجموعة من المحكمين في جامعة اليرموك وجامعة جدارا، فارتآى المحكمون تعديله وتطويره ليناسب الدراسة الحالية، من حيث الصياغة والمحتوى، وأُستبعدت (3) فقرات منه كونها لا تلائم مجتمع الدراسة، وهي (أشعر بأن معلوماتي الآن أقل مما يجب أن تكون عليه) (أرغب في توسيع القيادة في الأعمال الجماعية)، (أتردد في قضاء حاجاتي اليومية، فكرة مكررة). وأما التعديل فكان على أغلب الفقرات، من الناحية اللغوية وصياغة المحتوى؛ لتناسب مع مجتمع الدراسة الحالية. فأصبح المقياس مكوناً من (29) فقرة.

- صدق البناء: طُبِّق المقياس على العينة الاستطلاعية البالغ حجمها (46) أباً وأماً، لأغراض التتحقق من دلالات قيم معاملات التمييز. وبعد تصحيح الإجابات على الفقرات حللت إحصائياً، ومن خلال حساب قيم معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمجال، وبالدرجة الكلية للمقياس، اتضح أن هناك (5) فقرات كان معامل ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس (0.18, 0.19, 0.24, 0.25, 0.37) على التوالي، حيث قُبِل كل ارتباط قيمته (0.50) فأكثر. لذا أُستبعدت من المقياس، فأصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من ثلاثة أبعاد هي: الأول: تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس، وتحديد الخطة والأهداف؛ ويكون من الفقرات (1, 2, 3, 4, 5, 19, 20)، والبعد الثاني: الميل إلى الكفاح والتفوق؛ ويكون من الفقرات: (6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 21)، والبعد الثالث: الإيمان بالحظ والرضا بالحياة؛ ويكون من الفقرات: (17, 18, 19, 20, 21, 22, 23)، وبذلك أصبح المقياس مكوناً من (24) فقرة. وتمثل الفقرات: (1 - 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21) الفقرات الإيجابية، وتمثل الفقرات: (22, 23, 24) الفقرات السلبية. ويمثل ملحق (د) الصورة النهائية لمقياس مستوى الطموح. وقد اتضح أن جميع الفقرات البالغ عددها (24) فقرة كان معامل ارتباطها بدلالة إحصائية، حيث تراوحت معاملات ارتباط الفقرة مع المجال ما بين (0.56 - 0.80) وفي ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.65 - 0.77) والملحق (ه) يوضح ذلك. كما أن جميع معاملات ارتباط الفقرة مع المجال، وارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وهذا يشير إلى وجود درجة صدق لدى فقرات المقياس. أما في

ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس فكان البعد الأول (0.77) والبعد الثاني (0.88) والبعد الثالث (0.72) ملحق (و).

- ثبات المقياس: للتأكد من ثبات المقياس حسب الثبات بطريقة إعادة الاختبار بفارق زمني أسبوعين بين التطبيقين فكان معامل الثبات بين التطبيقين للمقياس الكلي (0.74) وللمجال الأول (0.71) وللمجال الثاني (0.70) وللمجال الثالث (0.69) ، كما استخرجت قيم معاملات الثبات للمقياس باستخدام معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) ، إذ كان (0.76) للمقياس ككل وكان للمجال الأول (0.75) وللمجال الثاني (0.70) وللمجال الثالث (0.61).

النتائج والمناقشة:

◀ للإجابة عن سؤال الدراسة الأول وهو: ما مستوى الضغط النفسي لدى أسر طلبة الثانوية العامة؟

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لها، مع مراعاة ترتيب أبعاد المقياس تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، وذلك كما في الجدول (1).

الجدول (1)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمقياس وأبعاده مرتبة تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها.

الرقم	المجال	المتوسط الجساسي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
4	الانفعالي والسلوكي	3.186	0.78	63.7
2	المعرفي	2.714	0.94	54.3
3	الاجتماعي والمادي	2.709	0.92	54.2
1	الجسمي	2.322	0.88	46.5
الضغط النفسي الكلي				54

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (1)، الآتي:

جاء في المرتبة الأولى، البعد (الانفعالي والسلوكي) ، بمتوسط حسابي (3.186) ضمن مستوى ضغط نفسي (متوسط). وجاء في المرتبة الثانية، البعد (المعرفي) ، بمتوسط حسابي (2.714) ضمن مستوى ضغط نفسي (متوسط). وجاء في المرتبة الثالثة، البعد (الاجتماعي والمادي) ، بمتوسط حسابي (2.709) ضمن مستوى ضغط نفسي (متوسط)

وجاء في المرتبة الرابعة بعد (الجسمي) ، بمتوسط حسابي (2.322) ضمن مستوى ضغط نفسي (منخفض) وجاء مستوى الضغط النفسي الكلي لدى أسر طلبة الثانوية العامة بمتوسط حسابي (2.699) ضمن مستوى ضغط نفسي (متوسط) .بناء على المعيار الموضح في طريقة تصحيح المقاييس.

أشارت النتائج إلى أن مستوى الضغط النفسي الكلي وكذلك الأبعاد لدى أفراد عينة الدراسة جاء ضمن مستوى ضغط نفسي (متوسط) ؛ وقد يعود السبب في ذلك إلى سمات العينة فهم- كآباء وأمهات- من فئة الراشدين، ولديهم من الحكمة والخبرة والدراءة والقدرة في التحكم في المواقف الضاغطة، كما أن مرور أحد الأبناء بالمرحلة الثانوية ليس أول موقف ضاغط يتعرضون إليه في الحياة، لا سيما إذا كانت تجربة الثانوية العامة تجربة متعددة أو متكررة، مما يجعلهم يمتلكون مهارات للتعامل مع المواقف الضاغطة. بينما جاء بعد (الجسمي) في المرتبة الرابعة، ويقع ضمن مستوى ضغط نفسي (منخفض) وبعود هذا لاعتقاد الباحثة بأنّ بعد الجسمي هو من أخطر الأبعاد، حيث تبدأ الأعراض المرضية في أجهزة الجسم كافة، وتعتقد الباحثة أنّ هذا المؤشر حقيقي على وجود الضغط النفسي، لذلك جاء هذا بعد عند أفراد عينة الدراسة بمرتبة أخيرة، وظهرت أعراضه عليهم بمستوى منخفض.

وأتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (Baxter & Yiolits, 2000)، التي أشارت إلى أنّ الأبناء المتأخرین تعليمياً يتسببون بالضغط الوالدي، واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة كاندھل (Kundahl, 2003) التي أظهرت بأنّ العائلات التي لديها مراهقون وليس لديهم صعوبات تعلم سجلت مستويات أعلى من الضغط النفسي. ودراسة الشوبكي (2006) التي أظهرت أنّ أسر الأطفال تتعرض لمستويات مختلفة من الضغط بأسكلالها المعرفية والانفعالية والسلوكية والنفسية والاجتماعية، ودراسة (Clarke, 2007) التي أظهرت أنّ المشكلات التي يتسبب بها الأبناء للأباء تؤثر على جميع الأنماط السلوكية للأباء ويقلل من مستوى الدفء العاطفي بينهم وبين أبنائهم.

◀ وللإجابة عن السؤال الثاني وهو ما مستوى الطموح لدى أسر طلبة الثانوية العامة؟

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مستوى المقاييس الكلي وأبعاده، مع مراعاة ترتيب أبعاد المقاييس تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، وذلك كما في الجدول (2)

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والاتحرافات المعيارية للمقياس وأبعاده مرتبة تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها

الرقم	مقياس مستوى الطموح وأبعاده	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
2	الميل إلى الكفاح والتفوق	3.948	0.50	79
1	تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس وتحديد الخطة والأهداف	3.801	0.69	76.2
3	الرضا بالحياة والإيمان بالحظ	3.300	0.86	66
	الأداة ككل	3.791	0.42	75.8

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (2) الآتي: جاء في المرتبة الأولى، بُعد (الميل إلى الكفاح والتفوق)، بمتوسط حسابي (3.948) ضمن مستوى طموح (مرتفع). وجاء في المرتبة الثانية، بُعد (تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس وتحديد الخطة والأهداف)، بمتوسط حسابي (3.801) ضمن مستوى طموح (مرتفع). وفي المرتبة الثالثة، جاء بعد (الرضا بالحياة والإيمان بالحظ)، بمتوسط حسابي (3.300) ضمن مستوى طموح (متوسط). أما بالنسبة لمستوى الطموح على الأداة ككل لدى أسر طلبة الثانوية العامة فجاء بمتوسط حسابي (3.791) ضمن مستوى طموح (مرتفع). بناء على المعيار الموضح في طريقة تصحيح المقياس.

وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى الطموح لدى أسر طلبة الثانوية العامة على المقياس الكلي وأبعاده، جاءت ضمن مستوى الطموح المرتفع. وقد يعود ذلك إلى اهتمام الوالدين بمستقبل الأبناء وسعيهم ليكونوا على قدر من العلم والمستقبل الواعد، وأن طموح الوالدين تجاه أبنائهم قد يكون تعبيراً عن طموحاتهم لأنفسهم التي لم تتحقق، ورغبة منهم في إظهار أبنائهم بما يتناسب والنظرية المميزة في المجتمع، كما يرى الآباء أن العلم من أهم وسائل تحسين مستوى ونوعية الحياة لأبنائهم. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة سويفت (Swift) التي أشارت إلى وجود علاقة بين مستوى الطموح والمستوى التعليمي للوالدين وتحصيل الأبناء. وتتفق مع دراسة (Chambliss, 2000) التي أظهرت أن لمستوى الطموح المرتفع علاقة بالتوتر والضغط النفسي.

إلا أن بُعد: (الرضا بالحياة، والإيمان بالحظ) جاء بالمرتبة الثالثة، ضمن مستوى طموح متوسط؛ وذلك لأنَّ الرضا بالحياة والإيمان بالحظ يتناقض مع مفهوم مستوى الطموح، كما أنها مفاهيم يرفضها الشخص الطموح؛ لأنَّه شخص يرفض انتظار الفرص دون جدٍ واجتهاد، وهو صاحب إرادة يمكنه تحديد معالم مستقبله، وتغيير ما فيه بما يتفق

مع طموحاته. والشخص الطموح قلماً يؤمن بفكرة الحظ في امتحانات الثانوية العامة، كما أنه لا يقتنع ولا يرضي بما هو دون طموحه: كقبول ابنه في أي تخصص جامعي. وهذا يدل على وجود طموح لدى أسر طلاب المرحلة الثانوية.

◀ وللإجابة على السؤال الثالث في الدراسة وهو: **ما القدرة التنبؤية لمستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات: (الجنس، مستوى دخل الأسرة، المستوى التعليمي) في هذه الدراسة، ومستوى الضغوط النفسية لدى أسر طلبة الثانوية العامة؟**

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكلٌ من المتغير المتنبأ به وهو في هذه الحالة الضغط النفسي، وكذلك للمتغيرات المتنبأة وهي: الجنس، ومستوى دخل الأسرة، والمستوى التعليمي للوالدين، ومستوى الطموح كما في الجدول (3) الآتي:

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتغير المتنبأ به والمتغيرات المتنبأة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	رمز المستوى	المستويات	المتغير	رمز المتغير	حالة المتغير
0.73	2.700	449		الضغط النفسي	الجنس	Y	المتنبأ به
		176	1	ذكر		X ₁	المتنبأة
		273	2	أنثى			
		72	1	أكثر من 1000 دينار	مستوى دخل الأسرة	X ₂	
		186	2	1000-500			
		191	3	أقل من 500 دينار			
		47	1	ماجستير/ دكتوراه	المستوى التعليمي	X ₃	
		270	2	بكالوريوس/ دبلوم			
		132	3	توجيهي وأقل			
0.42	3.810	449		مستوى الطموح		X ₄	

يتضح من الجدول (3)، أن المتوسط الحسابي الخاص بمتغير مستوى الطموح، كانت قيمته (3.810) ضمن مستوى الطموح (مرتفع) لدى أسر طلبة الثانوية العامة، وأن

المتوسط الحسابي الخاص بمتغير مستوى الضغط النفسي، كانت قيمته (2.700) ضمن مستوى ضغط نفسي (متوسط) لدى أسر طلبة الثانوية العامة.

ويهدف الكشف عن القدرة التنبؤية الخاصة بمجموعة المتغيرات المتنبأة للمتغير المتنبأ به، استخدم تحليل الانحدار الخطي المتعدد باعتماد أسلوب إدخال المتغيرات المتنبأة إلى المعادلة الانحدارية بالطريقة المتدرجة (Step wise)، مع مراعاة إدخال المتغيرات المتنبأة إلى المعادلة الانحدارية كافة، وذلك على النحو الآتي:

الجدول (4)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد لمتغير الضغط النفسي على متغيرات الدراسة

الدالة الاحصائية	احصائيات التغير					الخطأ المعياري في التقدير	R^2 المعدل	R^2	R	النموذج ×	الأسلوب	
	د. ح 2	د. ح 1	د. ح 2	ف التغير	التغير في R^2							
0.000	446	1	31.099	% 4.77	0.604	0.313	0.316	0.562	1			
0.000	444	1	25.381	% 3.46	0.574	0.380	0.385	0.621	2			
0.001	442	1	11.744	% 2.59	0.560	0.409	0.401	0.645	3			
0.005	441	1	7.934	% 1.53	0.556	0.418	0.411	0.653	4			
× المتغير المتنبأ به: الضغط النفسي												
1. المتغيرات المتنبأة: (ثابت الانحدار)؛ مستوى دخل الأسرة												
2. المتغيرات المتنبأة: (ثابت الانحدار)؛ مستوى دخل الأسرة؛ الجنس												
3. المتغيرات المتنبأة: (ثابت الانحدار)؛ مستوى دخل الأسرة؛ الجنس؛ المستوى التعليمي												
4. المتغيرات المتنبأة: (ثابت الانحدار)؛ مستوى دخل الأسرة؛ الجنس؛ المستوى التعليمي؛ مستوى الطموح												

يتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول (4) لإدخال المتغيرات المتنبأة على المعادلة الانحدارية بأسلوب (Step wise)، أن مجموعة المتغيرات المتنبأة (مستوى دخل الأسرة، والجنس والمستوى التعليمي للوالدين، ومستوى الطموح) ثابت الانحدار، حيث ساهم (مستوى دخل الأسرة) بما مقداره (4.77%) من التباين المفسر الكلي للمتغير المتنبأ به وساهم (الجنس) بما مقداره (3.46%) من التباين المفسر الكلي للمتغير المتنبأ به، وساهم (المستوى التعليمي) بما مقداره (2.59%) من التباين المفسر الكلي للمتغير المتنبأ به، وساهم (مستوى الطموح) بما مقداره (1.53%) من التباين المفسر الكلي للمتغير المتنبأ به (مستوى الضغط). بالإضافة إلى ما تقدم، تم حساب أوزان الانحدار الامعاري،

وأوزان الانحدار المعياري، وقيم (t) المحسوبة للمتغير المتنبئ ودلالته الإحصائية، وذلك كما في الجدول (5) الآتي:

الجدول (5)

الأوزان اللامعيارية والمعيارية الخاصة بالمتغيرات المتنبئة بالمتغير المتنبئ به (مستوى الضغط النفسي)

الارتباط الجزئي	الدالة الاحصائية	t	الأوزان المعيارية	الأوزان اللامعيارية		النموذج التنبئي*		النموذج	الأسلوب
				B	الخطأ المعياري	B	الرمز	المتغير المتنبئ	
	0.641	0.467		0.302	0.141	a	(ثابت الانحدار)		
0.301	0.000	6.632	0.269	0.041	0.273	X2	مستوى دخل الأسرة		
0.232	0.000	5.012	0.188	0.056	0.280	X1	الجنس		
0.150 -	0.001	3.197 -	0.128 -	0.048	0.154 -	X3	المستوى التعليمي		
0.133	0.005	2.817	0.105	0.066	0.185	X5	مستوى الطموح		
* المتغير المتنبئ به: الضغط النفسي									

أشارت النتائج حسب طريقة التدريج (Step wise) إلى أن المتغيرات المتنبئة التي أسهمت بشكل دال إحصائياً بالتنبئ، وهي: مستوى الدخل، والجنس، والمستوى التعليمي للوالدين ومستوى الطموح. حيث جاء مستوى دخل الأسرة في المرتبة الأولى كمتتب بالضغط النفسي، حيث أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين مستوى دخل الأسرة، والضغط النفسي، إذ إنه كلما زاد مستوى دخل الأسرة، ازداد مستوى الضغط النفسي. وترجع الباحثة ذلك إلى أنه كلما زاد مستوى دخل الأسرة، ترتب عليه متطلبات أكثر، فيجد الآباء أنه من الضروري إحضار المدرسين الخصوصيين إلى المنزل لكل مادة دراسية حتى لا يضيّعوا وقت أبنائهم، كما يجدون من الضرورة استخدام الحلول الجاهزة والكتب الشارحة، وتلبية مطالب أبنائهم المادية حتى لا يدعوا لهم فرصة للانصراف بتفكيرهم عن دراستهم، وما يتعلّق بمستقبلهم. وجاء متغير الجنس في المرتبة الثانية كمتتب بالضغط النفسي، فالعلاقة إيجابية ودالة حصائياً بين الجنس والضغط النفسي؛ فالإناث أكثر عرضة للإصابة بالضغط النفسي من الرجال، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الأمهات يمضين معظم أوقاتهن داخل المنزل ويتعاملن مع أبنائهن ومع مشكلاتهم أكثر من تعامل الآباء. كما يمكن أن تكون علاقة الآباء مع أمهاتهم أفضل من علاقتهم

مع آبائهم، فيحاولون الحصول على متطلباتهم وحاجاتهم، وخاصة الحاجات المادية من الأمهات وبواسطتهن. وبذلك يتسببون بالضغط النفسي لهن.

وجاء المستوى التعليمي للوالدين في المرتبة الثالثة كمتتبٍ بالضغط النفسي، وتشير النتائج إلى وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين المستوى التعليمي للوالدين والضغط النفسي؛ فكلما ارتفع المستوى التعليمي للوالدين انخفض مستوى الضغط النفسي لديهم، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الآباء والأمهات ذوي المستوى التعليمي المرتفع ربما أفسوا مواقف ضاغطة كثيرة في مسيرتهم العلمية والعملية، وبالتالي أصبح لديهم استراتيجيات، وخبرات ناجحة قد تمكنهم من التعامل مع المواقف الضاغطة التي يتعرضون إليها؛ حيث إن التعليم يزيد خبرات الفرد ومهاراته وتعامله مع المواقف الضاغطة، وإن ارتفاع المستوى التعليمي للوالدين يترتب عليه نجاح التعامل ونجاح تدبير المواقف التي يتعرضون لها خاصة امتحانات الأبناء، وقد يكون هؤلاء الآباء مدركين تماماً لقدرات أبنائهم، وبالتالي لا تشكل لهم امتحانات الأبناء ضغوطاً مهماً كان تحصيلهم.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الطرييري (2000). وجاء مستوى الطموح في المرتبة الرابعة كمتتبٍ بالضغط النفسي ، وتشير النتيجة إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين مستوى الطموح وبين الضغط النفسي، إذ إنه كلما ارتفع مستوى الطموح، ازداد الضغط النفسي لدى أفراد عينة الدراسة، وترى الباحثة أن أفراد عينة الدراسة (أسر الطلبة) ذوي الطموح المرتفع قد يخشون من عدم قدرة أبنائهم على تحقيق طموحهم، وعدم وصولهم إلى مركز قد وصل إليه الآباء، ويطمحون أن يصل إليه أبناؤهم، فيصابون بمستوى من الضغط النفسي كل حسب مستوى طموحه، وتتفق مع هذه النتيجة دراسة شامبلس (Chambliss, 2000).

وفي ضوء النتائج التي تضمنتها هذه الدراسة توصي الباحثة بما يأتي:

♦ العمل على تقديم برامج تحتوي على مهارات متنوعة عبر المؤسسة التعليمية بالتعاون مع وسائل الإعلام تساعد أولياء الأمور في التعامل مع الضغوط النفسية في مواقف مختلفة.

♦ قيام المرشدين ومديري المدارس بإعداد برامج توجيه وتوعية وتنقيف لأولياء الأمور تتضمن أهمية أن تكون طموحاتهم واقعية ومناسبة لمستوى أبنائهم وقدراتهم التحصيلية.

♦ إعداد أنشطة ومسابقات وتقديم مكافآت لتحفيز الطلبة، وإشارة دافعياتهم ومساعدتهم على إظهار المستطاع من قدراتهم واستغلالها للتفوق الأكاديمي وذلك لتحقيق مستوى طموحهم وطموح أسرهم.

المصادر والمراجع:

أولاًً - المراجع العربية:

1. إبراهيم، عبد الستار. (2005). السعادة الشخصية في عالم مشحون بالتوتر وضغط الحياة. الرياض: مؤسسة اليمامة الصحفية.
2. حسين، طه وحسين، سلامة. (2006). استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
3. الحلبي، حنان. (2000). مستوى الطموح ودوره في العلاقات الزوجية دراسة ميدانية في مدينة دمشق. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة دمشق، سوريا.
4. دمنهوري، رشاد. (1996). مستوى الطموح والقيم. مجلة علم النفس، 10 (39)، 78-72.
5. السيسي، شعبان. (2002). علم النفس- اسس السلوك الانساني بين النظرية والتطبيق- الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
6. شكور، جليل. (1997). تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم على صعيد التوجيه الدراسي والمهني. لبنان: مؤسسة المعارف.
7. الشمايلة، سميرة. (2006). العلاقة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي فيما درى الرياضيات لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في قصبة الكرك. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة، الأردن.
8. الشوبكي، سهيله. (2006). مصادر الضغوط النفسية لدى اسر أطفال ضعف الانتباه وفرط النشاط وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
9. شيخاني، سمير. (2003). الضغط النفسي - طبيعته- أسبابه، المساعدة الذاتية- المداواة. بيروت: دار الفكر العربي.
10. شيفر، وملمان. (2006). سيكولوجية الطفولة والمراقة- مشكلاتها وأسبابها وطرق علاجها، (ترجمة: سعيد العزة). عمان: دار الثقافة.

11. صوالحة، علاء. (2006). الضغوط النفسية والدعم الاجتماعي لدى عينة من العاطلين عن العمل في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
12. الطريري، عبد الرحمن. (1994). الضغط النفسي مفهومه- تشخيصه، طرق علاجه و مقاومته. بدون ناشر، ودار نشر.
13. الطريري، عبد الرحمن. (2000). العلاقة بين مستوى تأثر أولياء الأمور باختبارات الأبنية وبعض المتغيرات دراسة ميدانية على عينة سعودية. مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود، (27)، 405-473.
14. عبد الفتاح، كاميليا. (2007). مستوى الطموح و الشخصية. الرياض: دار الزهراء.
15. عبد المعطي، حسن. (2006). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها. جمهورية مصر العربية: زهراء الشرق.
16. عسکر، علي. (2003). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها- الصحة النفسية والبدنية في عصر التوتر والقلق. الكويت: دار الكتاب
17. العلمي، دلال. (2003). التوتر والضغط والاكتئاب ومهارات التكيف لدى طلبة الجامعات الفلسطينية والأردنية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، عمان العربية، عمان، الأردن.
18. العمر، معن. (2004). التنشئة الاجتماعية. عمان: دار الشروق.
19. محمد، سهير. (2001). التنشئة الاجتماعية في المجتمع العربي في ظروف اجتماعية متغيرة. سلسلة محاضرات الإمارات- مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، أبو ظبي.
20. معروف، اعتدال. (2001). مهارات مواجهة الضغوط النفسية في الأسرة، في العمل- في المجتمع. الرياض: مكتبة الشقرق.
21. مفتاح، علي. (2003). مستوى الطموح ونوعيته لدى بعض فئات المجتمع المصري. حوليات آداب عين شمس، 31 (3)، ص 1-155.
22. نبهان، يحيى. (2008). الأساليب التربوية الخاطئة وأثرها في تنشئة الطفل. عمان: مكتبة اليازوري العلمية.
- أ. نقرش، أحمد. (2007). دراسة في مشكلات الآباء والأبناء. عمان: المكتبة الوطنية.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. Baxter, C. & Yiolitis, L. (2000) . *Parental stress attributed to family members with or without disability: A Longitudinal Study*, *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 25 (2) , 105- 118.
2. Briegel, W. ; Schneider, M. & Schwab, K. (2008) . *Syndrome: Behaviour problems of children and adolescents and parental stress*. *Child: Care, Health & Development*. 34 (6) , 795- 800.
3. Campball, L. (2007) . *When wealth matters: Parental wealth and child outcomes*. PhD dissertation, The Ohio State University—Ohio. Retrieved December 23, 2008, from Dissertation & Theses: Full Text database.
4. Chambliss, C. (2000) . *Prevailing in Life and Love: An Educators' View of the Role of our Expectations*. Conference Paper Annual Montgomery County Women's Conference (12th, Blue Bell) . Retrieved December 23, 2010/ <http://www/> . Eric. gov/ ERICWebPortal/ custom/ portlets/ recordDetails/ detailmini. Ed.
5. Clarke, L. (2007) . *Parental self- efficacy: Examination of a protective factor for parents of low- income with young children*. Ph. D. dissertation, The University of Nebraska- Lincoln, United States—Nebraska. Retrieved December 22, 2008, from Dissertation & Theses: Full Text database (Publication No. AAT 3283928) .
6. Evans, G. (1982) . *Environmental Stress*. University Press: New York: Cambridge.
7. Haines, L. (2007) . *Perceived need of directors for family therapy related services in a Child Care or preschool setting*. publications
8. Hines, A. & Paulson, S. (2006) . *Parents' and teachers' perceptions of adolescents storm and stress: relations with parenting with teaching styles*. *Adolescents*, 41 (164) .
9. Kundahl, Craig (2003) . *The effects of adolescents with learning problems on family stress and marital satisfaction*. Ph. D. dissertation, Seattle Pacific University, United States—Washington. Retrieved December 22, 2008, from Dissertation & Theses: Full Text database.
10. Lazarus, S. (1966) . *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw- Hill.
11. Powell, J. & Enright, J. (1990) . *Anxiety and stress management*. London: Routledge.

12. Schafer, Walter, E. (1992) . *Stress management for wellness*. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich.
13. Selye, H. (1974) . *Stress without distress*. New York: New American Library.
14. Selye, H. (1980) . *The Stress of life*. New York: McGraw- Hill.
15. Spielberger, C. (1979) . *Understanding stress & anxiety*. London: Harper & Row.
16. Woolfson, L. & Grant, E. (2006) . *Authoritative parenting and parental stress of preschool and older children with developmental disabilities*. *Child: Care, Health & Development*. 32 (2) 177- 184.

تحليل كتب الدراسات الاجتماعية وفق معياري التتابع والاستمرارية من خلال صورة الهاشميين في هذه الكتب *

أ. د. إبراهيم عبد القادر القاعود **
د. عودة عبد الجود أبو سنينه ***
د. ريم تيسير سليم الرزبي ****

* تاريخ التسليم: 3/8/2013م ، تاريخ القبول: 30/11/2013م.

** أستاذ مناهج وأساليب تدريس مناهج الدراسات الاجتماعية/جامعة اليرموك/الأردن.

*** أستاذ مشارك مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها/جامعة عمان العربية/الأردن.

**** محاضر غير متفرغ مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها/ الكلية الأردنية للعلوم والتكنولوجيا/الأردن.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية المقررة لطلبة المدارس في الأردن، وفق معياري التتابع والاستمرارية من خلال صورة الهاشميين فيها. ولتحقيق هدف الدراسة بُنيت ثلاثة أدوات للدراسة بهدف تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية المقررة لطلبة المدارس في الأردن للعام الدراسي 2011 / 2012، وقد بلغ مجتمع الدراسة (46) كتاباً تمثل بكتب التاريخ، وال التربية الوطنية، والجغرافيا، والثقافة العامة. وتألفت عينة الدراسة من (36) كتاباً تضمنت كتب التاريخ، والتربية الوطنية، والثقافة العامة للفصلين الأول والثاني. وأظهرت النتائج أن هناك تفاوتاً ملحوظاً بين عناصر المحتوى، وعدم التوازن في المحتوى المتعلق بصورة الهاشميين في كتب الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام في الأردن، وأن التواصل في عرض عناصر المحتوى لا يسير وفق نسق متدرج في مراحل التعليم العام، وغياب عنصري التتابع والاستمرارية في محتوى المادة التعليمية المتعلقة بصورة الهاشميين في كتب الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام في الأردن للعام الدراسي 2011 / 2012. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحثون بعدد من التوصيات من أبرزها: إعادة بناء المحتوى التعليمي المتعلق بصورة الهاشميين في كتب الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام في الأردن، إجراء المزيد من الدراسات حول المحتوى التعليمي للكشف عن صورة الهاشميين لمساق التربية الوطنية في المسار الجامعي.

الكلمات المفتاحية: صورة الهاشميين، كتب الدراسات الاجتماعية، مراحل التعليم العام. معياري التتابع والاستمرارية.

Analysis of School Students' Social Studies Books in Accordance with Standard Sequence and Continuity Criterion through the Images of the Hashemites in Them

Abstract:

The aim of this study is to introduce the image of the Hashemite in social studies textbooks for school students in Jordan.

The researchers developed three instruments to analyze the content of the social studies textbooks in public schools in 2011/ 2012. The population of the study consists of (46) books representing history, geography, civil education and general culture. Meanwhile, the sample of the study consists of (36) books including only history, civil education, and general culture for both the first and second semester.

The findings of the study showed that there is a significant difference between the content elements and imbalance in the social studies textbooks in all public education levels in Jordan. Moreover, the continuity of representing the content is not following a gradual plan in the public educational stages as well as the lack of sequence and continuity in the content of the educational material.

In light of the results of the current study, the researchers recommended the reconstruction of an educational content regarding the image of the Hashemite in the books of social studies and public educational levels in Jordan. In addition we recommend conducting more studies about the image of Hashemite in the civil education course at the university level.

Key Words: Hashemite image, Social studies textbooks, Public educational stages, Sequences and continuity

مقدمة:

عند دراسة التاريخ الإنساني بحثاً عن الحقائق التاريخية، والمحطات المهمة في الحياة الإنسانية، نجد أن هناك شخصيات صنعت هذه الأمجاد والبطولات، ولم تكن تلك الشخصيات التاريخية الرائدة محطةً عابرةً أو مرحلةً زمنيةً جامدةً في حياة الأمم والشعوب، ولكنها ينابيع متتجدة يمكن توظيف منهجها في إثراء الفكر المعاصر، وتوسيع نسيج الثقافة المثمر، وتدعم التجارب الناجحة بالقدوة الحسنة، ومن تلك الشخصيات الهاشميون الذين سعوا إلى بناءٍ نهضيةٍ عربيةٍ في العصر الحديث، رسمت لوحاتها ومبادئها في كل بلدان العالم.

وتهتم الدراسات الاجتماعية بتنمية الروح الوطنية، والانتماء المحلي، والعربي، والإسلامي، والإنساني لدى التلاميذ؛ وذلك أن تنمية الروح الوطنية تُعد الوظيفة الأساسية للدراسات الاجتماعية (اللقاني وأبو سنينه، 1999).

ويتضح لنا مما سبق أن منهج الدراسات الاجتماعية هو الوسيلة لتحقيق هذه الأهداف، فإنه لابد أن يكون منهجاً متظوراً ومتجددًا، يحقق التوجهات الرئيسية التي يتطلع إليها قادة وأبناء الوطن الذي يمثل واقع كل فرد من أفراده، وأمامه وماضيه ومستقبله.

وإيماناً بقدسية الرسالة التي حملها الهاشميون لتحرير الأمة ورفعتها وعزتها وفي بناء وطن نضحي من أجله، وفي صنع جيل متسلح بالعلم والمعرفة والإيمان، ومعتز بانتمائه للشري الأردني الطاهر، وفخور بولائه للقيادة الهاشمية الحكيمية، فقد كان من الواجب أن نستعرض هذه الصورة المشرفة للهاشميين، التي ذُكرت في العديد من المصادر والمراجع قديماً وحديثاً، وتناولتها دراسات عدّة، وقد ظهرت العديد من المجالات والصحف تحمل اسم الهاشميين، وعُقدت العديد من الندوات الخاصة بهم لبيان تاريخهم وإنجازاتهم وتحدياتهم، وحلّلت خطاباتهم، ونمت مباراراتهم في روح كل مواطن أردني، وعُرِضت العديد من المسرحيات والتمثيليات والأفلام الخاصة بهم.

وبالرغم من ذلك كله إلا أن الباحثين يجدون أن هذا ليس كافياً؛ لأنه يفترض أن يقابل ذلك اهتمام واسع في الأدب التربوي يتمثل في تضمين الكتب المدرسية – وبخاصة كتب الدراسات الاجتماعية – بموضوعات وافية عن الهاشميين، وقد لاحظت من خلال مسيرتها التعليمية أن اشتتمال كتب الدراسات الاجتماعية المقررة لطلبة المدارس على صور الهاشميين لا يفيهم حقهم، فهم يستحقون أكثر مما هو مذكور في الكتب؛ لأنهم قدموها

خدمات للوطن والمواطن من توفير وسائل العيش الكريم، وتحقيق العدالة والمساوة، وتوفير الأمن والسلام يستحقون عليها كل التقدير والاحترام ويطلب كل ذلك أن نبرز إنجازاتهم ومبادراتهم الملكية وحبهم للوطن وكل فرد من أفراده من خلال تضمينها في الكتب المدرسية لنعزز شعور الولاء للقيادة الهاشمية عند الطلبة.

وفي ضوء ما ذُكر من أهمية الدور التاريخي للهاشميين وأهمية كتب الدراسات الاجتماعية في إعداد جيل منتم لوطنه وأمته معتزاً ب الماضي ومهيئ للقيام بدوره في المستقبل جاءت هذه الدراسة بهدف تحليل كتب الدراسات الاجتماعية المقررة لطلبة المدارس في مراحل التعليم العام في الأردن وفق معياري التتابع والاستمرارية لمكونات صورة الهاشميين المتضمنة فيها، ومن شأن ذلك أن يساعد في التعرف إلى الملامح التي رُكِّزَ عليها، وتلك التي ضُمِّنت بدرجة متدنية أو لم تُضمن، وبالتالي العمل على تلافي مثل هذا الخلل مستقبلاً عند تأليف الكتب.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

تمثل المناهج المدرسية في حقيقة الأمر رؤية الدولة ومؤسساتها المسؤولة عن تربية النشء فيها وتشكيل شخصياتهم؛ فللمناهج دور عظيم في تشكيل شخصيات الناشئة العقلية، والفكرية، والنفسية، والجسمية، والاجتماعية (Wang, 2006)، مع ملاحظة أن كتب الدراسات الاجتماعية هي الأكثر التصاقاً بالأهداف الوطنية وأكثرها قرباً فيما يتعلق بالمجتمع من حيث آماله، وواقعه، و الماضي، وحاضرها، ومستقبله (Risner, Nicho & Webb, 2000) وعلى الرغم من تلك الأهمية لكتب الدراسات الاجتماعية، فإن نتائج العديد من الدراسات التي أجريت (بني حمد، 2012؛ القميري 2003) في البيئة الأردنية كشفت عن قصور واضح في بناء هذه المناهج من حيث عدم مراعاتها لمعايير التتابع والاستمرارية حيث يتم التعامل مع كل مرحلة تعليمية بشكل منفصل عن المرحلة السابقة أو التي تليها، مما قد يؤدي إلى تكرار في كثير من الجوانب المعرفية للمناهج في الصنوف المختلفة.

وفي ضوء ذلك فقد تحددت مشكلة البحث من خلال الكشف عن صورة الهاشميين المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية هل ضُمِّنت بالمستوى المطلوب؟ أم أن الكتب ركزت على بعض الجوانب التاريخية، والسياسية، والتربيوية، وأغفلت بعضها الآخر منها كالعسكرية، والاجتماعية، والاقتصادية، وهل قُدم المحتوى بصورة كلية مراعية التتابع والاستمرارية، والمعايير الأساسية المهمة عند اختيار وتنظيم محتوى كتب الدراسات الاجتماعية في الصنوف (12-1) وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما المحتوى المتعلق بصورة الهاشميين في كتب الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام في الأردن؟
- كيف يقدم محتوى صورة الهاشميين في كتب الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام في الأردن؟
- ما المعايير الأساسية التي تحكم اختيار محتوى صورة الهاشميين في كتب الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام في الأردن؟

هدف البحث:

هدف هذا البحث الكشف عن صورة الهاشميين من خلال تحليل كتب الدراسات الاجتماعية بحث يتم التعرف على المحتوى المتعلق بصورة الهاشميين وكيفية تقديم هذا المحتوى، وأخيراً المعايير الأساسية التي تحكم اختيار صورة الهاشميين وفق معياري التتابع والاستمرارية.

أهمية البحث:

تبعد أهمية هذا البحث من أهمية موضوعه، ويمكن أن تفيد الدراسة الحالية العديد من الأطراف وهم:

1. مخططو المناهج الأردنية بحيث توضح الأسس التي يجب أن تبني عليها كتب الدراسات الاجتماعية.
2. وزارة التربية والتعليم وتزويدهم بأهمية تضمين صورة الهاشميين في كتب الدراسات الاجتماعية.

محددات البحث

اقتصر هذا البحث على:

- تحليل صورة الهاشميين في كتب الدراسات الاجتماعية المقررة لطلبة المدارس في مراحل التعليم العام في الأردن، وبالتحديد من بدء الثورة العربية الكبرى 1916 م إلى الوقت الحالي 2011 م.
- عينة من كتب الدراسات الاجتماعية والمتمثلة بكتب التاريخ، وكتب التربية الاجتماعية والوطنية، وكتاب الثقافة العامة للفصلين الأول والثاني والمقررة لطلبة المدارس

من قبل وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2011/2012م للمرحلة الأساسية الدنيا، والمرحلة الأساسية العليا والمرحلة الثانوية.

تعريف مصطلحات البحث:

هناك عدد من المصطلحات في هذه الدراسة التي يجب تعريفها إجرائياً، وهي على النحو الآتي:

◀ **صورة الهاشميين:** هي المتضمنات المعرفية: (الحقائق، والمفاهيم، والوسائل والأنشطة، والقيم والاتجاهات) المتعلقة بالهاشميين، والتي ضمنت في كتب الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام في الأردن وفق الأبعاد السبعة الآتية: التاريخية، والسياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والتربوية، والدينية، والعسكرية.

◀ **كتب الدراسات الاجتماعية:** هي الكتب المدرسية في المباحث الآتية: التاريخ، والتربية الاجتماعية والوطنية والتربية المدنية، والثقافة العامة، وجميعها كتب مقررة للطلبة باختلاف مراحل التعليم للعام الدراسي 2011/2012م.

◀ **مراحل التعليم العام:** وهي تشمل على المرحلة الأساسية الدنيا المتمثلة بالصف الأول حتى الصف السادس، والمرحلة الأساسية العليا المتمثلة بالصف السابع حتى الصف العاشر، والمرحلة الثانوية وتشتمل الصفين الأول ثانوي والثاني ثانوي.

◀ **مستوى التتابع والاستمرارية لمكونات صورة الهاشميين:** هو تناول صورة الهاشميين في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية عبر المراحل الدراسية بحيث تزداد الصورة عملاً واتساعاً كلما تقدمت المرحلة الدراسية.

الدراسات السابقة:

بعد مراجعة الأدب النظري للدراسات ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي تبين عدم وجود دراسات تناولت صورة الهاشميين في الكتب الدراسية وفق معياري التتابع والاستمرارية وبالتالي فقد قسمت الدراسات السابقة إلى ثلاثة:

◀ **المحور الأول:** الدراسات التي تناولت بناء نموذج مقترن للصور بعامة في كتب الدراسات الاجتماعية

أجرت الزعترى (2012) دراسة هدفت إلى بناء نموذج مقترن لصورة عمان في كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن وقياس أثره في اتجاهات

الطلبة نحو مدينة عمان، وتحقيق غرض الدراسة بُنيت أداة التحليل و بعد التأكيد من صدقها وثباتها تمت عملية التحليل، وفي ضوء نتائج التحليل أعدَ الباحثون النموذج المقترن الذي تكون من قسمين: الأول، وقد تضمن تسعه أبعاد: (جغرافية، وسياسية، وسكانية، واقتصادية، وعسكرية، واجتماعية، وثقافية، وسياحية) وُبُنيت الأبعاد السابقة وفق مصفوفة المدى والتتابع، أما القسم الثاني من النموذج فقد تضمن خرائط مفردات هذا المحتوى، كما بُنيت وحدة تعليمية لصورة عمان مستندة إلى النموذج المقترن، وأخيراً بُنيت مقياس اتجاهات، وبعد التأكيد من صدق المقياس وثباته طبقت الوحدة التعليمية ومن ثم طبَّق المقياس على عينة مكونة من (90) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي في منطقة إربد الأولى وقد أظهرت النتائج أن هناك قصوراً واضحاً في تناول صورة عمان في كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) ، بين المتوسط الحسابي للقياس القبلي الخاص بتقديرات أفراد الدراسة على مقياس الاتجاهات الكلي نحو مدينة عمان والمتوسط الحسابي للقياس البعدى الخاص بتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات الكلي نحو مدينة عمان ولصالح القياس البعدى. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) ، بين المتوسطين الحسابيين الخاصين بتقديرات البعدية لأفراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات الكلي نحو مدينة عمان يعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

وقام بني حمد (2012) بإجراء دراسة هدفت إلى تحليل صورة الشخصيات التاريخية في كتب التاريخ للمرحلة الأساسية العليا وبناء نموذج لهذه الصورة، وتحقيق هدف الدراسة تم بناء أداتين للدراسة بهدف تحليل صورة الشخصيات التاريخية في كتب التاريخ المقررة للمرحلة الأساسية العليا في الأردن للعام الدراسي 2011 / 2012، الأول: خاص باستخراج الشخصيات التاريخية في كتب التاريخ للمرحلة الأساسية العليا، والأداة الثانية خاصة بقائمة الشخصيات التاريخية المقترنة لبناء النموذج للفصلين الأول والثاني للصفوف الثامن والتاسع والعشر الأساسي. وفي ضوء التحليل بُني نموذج مقترن خاص بمحظى المادة التعليمية المتعلقة بصورة الشخصيات التاريخية في كتب التاريخ للمرحلة الأساسية العليا، توزعت على الأبعاد: (السياسية، والعسكرية، والعلمية، والدينية، والاقتصادية، والتربية) حيث انقسم النموذج إلى قسمين الأول يتضمن النتائج التربوية ومفردات الشخصية والطائق والأساليب والأنشطة والتقويم ووجهات التأليف، والثاني يشتمل على محتوى المعلومات والمعارف الخاصة بالشخصية وصور وأشكال ورسومات وخرائط لتوضيح أبعاد الشخصية التاريخية. وأظهرت النتائج تفاوتاً ملحوظاً في صورة الشخصيات التاريخية في كتب التاريخ للمرحلة الأساسية العليا وفقاً للأبعاد الستة

السابقة، حيث ركز على الشخصيات المتعلقة بالجانب السياسي والجانب العلمي. وأجرى القميри (2003) دراسة هدفت إلى الكشف عن صورة القدس الشريف في كتب الدراسات الاجتماعية المقررة لطلبة المدارس في الوطن العربي، وكذلك تقديم نموذج مقترن لمحتوى المادة التعليمية المتعلقة بالقدس الشريف في مناهج الدراسات الاجتماعية المقررة لطلبة المدارس في الوطن العربي حيث قام القميри ببناء أداة خاصة تنقسم إلى أربع أدوات تحليل هدفها تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية المقررة لطلبة المدارس في الوطن العربي في العام الدراسي 2002/2003م، وتمثل هذه الكتب مجتمع الدراسة، ونظراً لصعوبة تحليل جميع الكتب في جميع الأقطار العربية، قام القميри بأخذ عينة مماثلة للأقطار العربية. وخلصت الدراسة إلى أن صورة القدس الشريف في كتب الدراسات الاجتماعية المقررة لطلبة المدارس في الوطن العربي هي صورة تاريخية، وعسكرية، ودينية، أما من حيث حجم المحتوى المتعلقة بالقدس الشريف فقد كان قليلاً، ومن حيث التنظيم فكان يفتقر إلى عنصري التتابع والاستمرار.

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية وبناء نموذج مقترن وفق مصفوفة المدى والتتابع، إلا أن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة في مدى شمولها حيث تناولت كتب الدراسات الاجتماعية من الصف الأول الأساسي وحتى الصف الثاني الثانوي، في حين اقتصرت الدراسة السابقة على مرحلة تعليمية معينة.

المحور الثاني: تناول الدراسات التي حللت كتب الدراسات الاجتماعية الدراسات المرتبطة بصورة الهاشميين بعامة بهدف تكوين صورة عامة عن الهاشميين أو إبراز الأعمال التي قام بها الهاشميون لتحقيق الوحدة العربية وبناء وطن حديث.

وأجرت كوربيت (Corbett, 2009) دراسة في شيكاجو هدفت إلى الكشف عن جوانب في تاريخ الأردن، ودور الهاشميين في اللحظات الحرجية من هذا التاريخ، وقد اعتمدت الدراسة على تأصيل تاريخ الأمة منذ العصور القديمة وحتى الوقت الحاضر بالعودة إلى المصادر والمراجع المكتوبة، وإجراء المقابلات مع الباحثين والدارسين لتاريخ الحكم الهاشمي، وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها تأسيس الأردن بناء على ثورة عربية لتحرير العرب من الاستبداد العثماني، وعمل الهاشميون منذ عام 1921 على تطوير الحياة الاقتصادية والاجتماعية في الأردن، وقام الهاشميون برسم خط سياسي معتدل اتجه نحو السلام وحماية السيادة الوطنية، وعززوا الموروث الثقافي والحضاري للأردن، وحفظوه من الصياع والذوبان في ثقافات بلاد الشام الأخرى.

أجرى يتزانك (2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر اغتيال الملك عبد الله الأول في صورة الهاشميين في الأردن، استخدمت الدراسة منهجية التحليل التاريخي للأحداث التي تبعت هذا الاغتيال السياسي، أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن هذا الاغتيال السياسي هدد صورة العائلة الهاشمية ووضعها في الأردن، وأن هذا الاغتيال وما تبعه من أحداث تاريخية عزز من صورة العائلة الهاشمية من حيث القدرة على التعامل الفاعل مع الأحداث السياسية المفاجئة مثل اغتيال الملك عبد الله الأول في العام 1951م.

المحور الثالث: الدراسات التي استخدمت أسلوب تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية بهدف إبراز دورها في تنمية المواطننة والاستفادة من طرق تحليل محتوى الكتب.

وأجرى الصبحيين (2006) دراسة هدفت إلى تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في الأردن في ضوء تقويمها وعلى أساس النتاجات التعليمية المتوقع تعلمها وتعليمها، وتم في الدراسة تطوير أداة تتكون من 6 محاور تألفت من (89) نتاجاً، وحلّلت مناهج الدراسات الاجتماعية في ضوء أداة الدراسة، وأظهرت الدراسة أن هناك تدنياً في نسبة مراعاة مناهج الدراسات الاجتماعية للمحور الاقتصادي ومحور العلم والتكنولوجي والتواصلات العالمية في مرحلة التعليم الأساسي. أما محور ثقافة الأمة ومحور التاريخ والسياسة ومحور البيئة الطبيعية والبشرية، فجاءت نسبة مراعاته متوسطة، في حين حقق المحور الاجتماعي نسبة مراعاة عالية، وطورت الدراسة نموذجاً لمناهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية بحيث يكون مراعياً للمحاور الستة ومتطلباتها.

وأجرى براهمة (2008) دراسة هدفت إلى تطوير منهج التربية الوطنية والمدنية في ضوء خصائص المواطننة الصالحة، وقياس أثره في اكتساب مفاهيم المواطننة والاتجاهات نحوها لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، وقد تكونت عينة الدراسة من (84) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي، وقد أعدّت قائمة بخصائص المواطننة الصالحة الواجب تضمينها في منهج التربية الوطنية والمدنية لمرحلة التعليم الأساسي العليا في الأردن، وتم التعرف إلى واقع خصائص المواطننة الصالحة من خلال تحليل محتوى الإطار العام والنتائج العامة والخاصة بمبحث التربية الوطنية في الأردن، بالإضافة إلى إعداد مناهج مقتربة قائمة على خصائص المواطننة الصالحة من خلال مصقوفة المدى والتتابع، وخرائط المحاور، واختيرت وحدتان من المنهاج المطور ومعالجته تفصيلاً. أظهرت نتائج الدراسة تدني درجة توافق خصائص المواطننة الصالحة في منهج التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن بعامة، والأثر الإيجابي للوحدتين

المطوريتين في اكتساب الطلبة لمفاهيم المواطننة على الاتجاهات نحو مفاهيم المواطننة لدى الطلبة.

وفي دراسة أجرتها المستريحي (2008) هدفت إلى الكشف عن مدى مراعاة كتب التربية الوطنية والمدنية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن لمبادئ الديمقراطية وأثر تطوير وحدات تعليمية في معرفة الطلبة لتلك المبادئ واتجاهاتهم نحو الديمقراطية، وأعدت قائمة بمبادئ الديمقراطية الواجب توافرها في كتب التربية الوطنية والمدنية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن، والتعرف إلى درجة توافر مبادئ الديمقراطية في كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية العليا من خلال تحليل محتواها، وكذلك تطوير ثلاث وحدات تعليمية دراسية بواقع وحدة من كل كتاب وفق هذه المبادئ، وإعداد اختبارات تحليلية لكل صف دراسي مكون من (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وإعداد مقياس لقياس اتجاهات الطالبات نحو مبادئ الديمقراطية تكون من (40) فقرة وتكونت عينة الدراسة من (348) طالبة، وكشفت نتائج الدراسة عن الجوانب الإيجابية للوحدات الدراسية المطورة، وكشفت أيضاً عن الأثر الإيجابي لتطوير الوحدات الدراسية في النمو المعرفي المتعلق بمبادئ الديمقراطية لدى الطالبات، اللواتي خضعن لدراسة هذه الوحدات بصورة المطورة.

وهدفت دراسة القصيرين (2009) إلى تطوير وحدات تعليمية من كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المضامين السياسية والاقتصادية والاجتماعية المتضمنة في وثيقة كلنا الأردن، واختبار أثرها في تحصيل الطلبة لتلك المضامين واتجاهاتهم نحو مبحث التربية الوطنية والمدنية، وتألفت عينة الدراسة من (144) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي، وأعدت قائمة بالمفاهيم المتضمنة في وثيقة «كلنا الأردن» الواجب تضمينها لكتاب التربية الوطنية والمدنية للصف العاشر الأساسي، وتم التعرف إلى واقع المفاهيم المتضمنة في وثيقة كلنا الأردن من خلال تحليل محتوى كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية العليا، ثم طورت وحدات من كتاب الصف العاشر الأساسي، وتم التأكيد من صدقها وثباتها. كشفت النتائج عن وجود قصور وإنفال واضح لبعض المفاهيم لتعطية المجالات الثلاثة السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، وكشفت أيضاً عن الجوانب الإيجابية للوحدتين المطوريتين لدى الطلبة نحو المفاهيم المتضمنة في وثيقة «كلنا الأردن»، وكذلك الأثر الإيجابي لاتجاهات الطلبة نحو مبحث التربية الوطنية والمدنية. ويلاحظ على دراسات المحور أنها جميعاً اتفقت على تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية، كما اتفقت على بناء نماذج وفق مصفوفة المدى والتتابع، وإن تباينت تلك الدراسات.

ويلاحظ من خلال التعقيب على المحورين الثاني والثالث، أن دراسات المحور الأول تناولت الكشف عن جوانب عامة في تاريخ الأردن، وتتبع العلاقات الهاشمية الداخلية والخارجية مثل دراسة تيرزيوجلو (Terzioglu, 2010)، وكوربيت (Corbett, 2009).

أما بالنسبة لدراسات المحور الثاني فقد تناول جوانب مختلفة تركزت على كتب الدراسات الاجتماعية حيث تنوّعت أهداف الدراسات حسب المبدأ الذي تقىسه، واستخدمت أساليب مختلفة منها: تطوير وحدات دراسية وتحليل محتوى المناهج وتقويمها، واحتلّت عينة الدراسة بين المناهج والكتب والمعلمين والطلبة مما اتفق مع الدراسة الحالية في جانب معين واحتلّ في جوانب أخرى متعددة.

ما يميز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة:

هذه الدراسة تناولت موضوعاً لم يتطرق إليه أي من الباحثين في الدراسات السابقة، وهي تقصي صورة الهاشميين في كتب الدراسات الاجتماعية لجميع مراحل التعليم العام في الأردن من خلال تحليلها وفق معياري التتابع والاستمرارية، وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، ويشكل إضافة جديدة إلى البحث التربوي في ميدان الدراسات الاجتماعية.

منهجية البحث وإجراءاته:

منهجية البحث

استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال استخدام أسلوب تحليل المحتوى الذي يعد أحد أساليب البحث العلمي، ويسعى إلى اكتشاف أوجه القوة والضعف في الكتب المدرسية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من كتب الدراسات الاجتماعية جميعها، المقررة لطلبة المدارس من قبل وزارة التربية والتعليم في الأردن للصفوف (1-12) للعام الدراسي 2011/2012م، والبالغ عددها (46) كتاباً بواقع جزأين لكل كتاب.

عينة الدراسة:

اختيرت عينة الدراسة بطريقة قصدية لكونها تناولت تاريخ الهاشميين الأمر الذي يؤدي إلى توعية الطلبة بتاريخ الأسرة الهاشمية، وهي بدورها ترسخ الولاء والانتماء،

وتساعدهم على معرفة الإرث الحضاري بصورة واضحة، وهو الهدف الرئيس الذي يسعى الباحثون إلى تحقيقه من خلال الدراسة، حيث استبعد مقرر الجغرافيا العامة نظراً لعدم تطرقها لصورة الهاشميين بسبب طبيعة المادة الجغرافية التي تحتم عدم استعمالها على صورة الهاشميين، وبالتالي أصبحت عينة الدراسة مكونة من 36 جزءاً والجدول الآتي يبيّن ذلك:

الجدول (1)

كتب الدراسات الاجتماعية حسب المراحل التعليمية والتي تمثل عينة الدراسة

المجموع	الثقافة عامة		التاريخ		التربية وطنية		الكتاب	المرحلة / الصف
	² م	¹ م	² ج	¹ ج	² ج	¹ ج		
2	-	-	-	-	1	1	المرحلة الأساسية الدنيا	الأول
2	-	-	-	-	1	1		الثاني
2	-	-	-	-	1	1		الثالث
2	-	-	-	-	1	1		الرابع
2	-	-	-	-	1	1		الخامس
4	-	-	1	1	1	1		السادس
4	-	-	1	1	1	1	المرحلة الأساسية العليا	السابع
4	-	-	1	1	1	1		الثامن
4	-	-	1	1	1	1		التاسع
4	-	-	1	1	1	1		العاشر
2	-	-	1	1	-	-	المرحلة الثانوية	أول ثانوي
4	1	1	1	1	-	-		ثاني ثانوي
36	1	1	7	7	10	10	المجموع الكلي	

أدوات الدراسة:

أدوات الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة بُنيت أدوات الدراسة من خلال الاطلاع على الأدب السابق والدراسات ذات العلاقة بتحليل محتوى الدراسات الاجتماعية عامة، والدراسات ذات العلاقة بخاصة مثل دراسة المؤمني (2010)؛ عبد الرحمن (1982).

♦ الأداة الأولى: بطاقة تحليل المحتوى: حيث تكونت بطاقة تحليل المحتوى بصورتها الأولية من الأبعاد الآتية: أ- أبعاد التحليل الرئيسية وتتضمن الأبعاد الآتية: التاريخية، السياسية، الاقتصادية، الاجتماعية، التربوية، الدينية، العسكرية. فئات التحليل الفرعية لكل بع من الأبعاد الرئيسية السابقة وتشمل: الحقائق، المفاهيم، الوسائل والأنشطة، لقيم والاتجاهات

♦ الأداة الثانية: بطاقة عرض محتوى المادة التعليمية والتي تضم الأبعاد الآتية: طريقة العرض (متعلقة، وغير متعلقة) . الوسائل التعليمية (صور، وخرائط، وأشكال توضيحية) .

♦ الأداة الثالثة: بطاقة التتابع والاستمرارية لعناصر المحتوى حيث تتيح هذه الأداة تجميع كافة عناصر المحتوى التي دُوّنت تجميعاً عمودياً بدءاً من المرحلة الأساسية وانتهاءً بالمرحلة الثانوية بهدف تحديد المجموع الكلي لكل عنصر من عناصر المحتوى في المرحلة التعليمية الواحدة، ثم تحديد المجموع الكلي لكل عنصر في مراحل التعليم العام.

صدق الأدوات:

بعد الانتهاء من إعداد أدوات التحليل وبهدف الكشف عن صدق أدوات التحليل، عُرضت أدوات الدراسة بصورتها الأولية على مجموعة ممكين من ذوي الاختصاص والخبرة من مرشدين تربويين، وأعضاء هيئة تدريس بقسم التاريخ وقسم المناهج والتدريس البالغ عددهم (10) ممكين، حيث طُلب إليهم إبداء الرأي حول مدى مناسبة الأدوات لهدف الدراسة، والصياغة اللغوية لعناصر أدوات التحليل، وبعد الاسترشاد بآراء الممكين وملاحظاتهم أُجريت التعديلات، وحُذفت بعض الفقرات التي أبدت من جميع الأطراف التي عرضت عليهم أدوات التحليل وبذلك أصبحت أدوات التحليل بصورتها النهائية جاهزة للاستخدام.

إجراءات التحليل الأولى بغرض حساب ثبات الأدوات:

اختيرت وحدة التحليل على النحو الآتي: وحدة الجملة بالنسبة للحقائق، ووحدة الكلمة لتحليل المفاهيم، ووحدة الموضوع أو الفقرة بالنسبة للقيم والأنشطة. كما حُددت فئات التحليل (التاريخية، والسياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والتربوية، والدينية، والعسكرية) ، مع تجزئة كل نص إلى جمل كاملة المعنى ذات دلالات محددة حسب نوع النص باعتبار كل جملة هي جديدة مستقلة، وأدخلت الحواشي والنصوص والصور والجداول والأنشطة في عملية التحليل. واعتمد التكرار وحدة للعد في التحليل لحساب تكرارات صورة

الهاشميين الواردة في العناوين الرئيسية أو الفرعية أو محتوى الفقرات، وتم التعرف على عملية التحليل؛ حيث قام الباحثون بتحليل عينات من الكتب المدرسية أكثر من مرة، لتكوين لديهم القدرة على القيام بإجراء التحليل حسب قواعدها واجراءاتها، وحلّت جميع دروس عينة الدراسة بهدف معرفة فيما إذا كانت هذه الموضوعات تقدم صورة واضحة للهاشميين أم لا، ورصدت النتائج وحلّ محتواها

ثبات تحليل الأدوات الثلاث:

للتأكد من ثبات التحليل تم الأخذ بالإجراءات الآتية:

تحليل المحتوى لصورة الهاشميين لدى عينة من كتب الدراسات الاجتماعية بفارق زمني مقداره (5) أسابيع بين التحليلين بفرض التحقق من ثبات قائمة التحليل، إذ تبين أن نسبة الاتفاق بين التحليلين باستعمال معادلة هولستي بلغت (98.5%) بالنسبة إلى الأبعاد الرئيسية للتحليل، بالإضافة إلى استقرار قدرة الباحثين على تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية. كما أستعين بأحد الزملاء من حملة الدكتوراه تخصص مناهج دراسات اجتماعية للقيام بعملية تحليل كتب الدراسات الاجتماعية، واتفق مع الزميل المحلل على أبرز القواعد والإجراءات العامة العلمية التي ستنهج من قبله في تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية بهدف التحقق من ثبات التحليل حيث بلغ (98.5%).

إجراءات الدراسة:

اتبعت هذه الدراسة الإجراءات الآتية:

- تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها، وأهدافها.
- بعد الاطلاع على الأدب النظري المرتبط بموضوع الدراسة الحالية، عرضت جميع الدراسات التي اعتمدت منهج تحليل المحتوى Content Analysis وهو المنهج الذي اتبعه الباحثون في الدراسة الحالية، حيث استفاد الباحثون من الدراسات السابقة في تطبيقه من حيث خطواته، وفئات التحليل، ووحداته، وبناء قوائم التحليل.
- التوصل إلى تلك الدراسات التي كانت في مجلتها تهدف إلى التعرف إلى مدى توافر المفاهيم أو القيم في الكتب المدرسية سواءً كانت متخصصة بمناهج الدراسات الاجتماعية، أم بأي فرع من فروع العلوم الإنسانية.
- إضافة عنصر جوهري مهم قائم على تحليل عينة من كتب الدراسات الاجتماعية لجميع المراحل التعليمية في الأردن للفصلين الأول والثاني بناءً على الأبعاد الرئيسية المذكورة مسبقاً.

- اعتمدت الدراسة على منهجية تحليل المحتوى، فكان لكل دراسة من دراسات تحليل المحتوى أهدافها الخاصة، وكذلك أساليبها التي تناسب هذه الأهداف.
- تحديد وحدات التحليل المستخدمة وهي: الكلمة، والجملة، والفقرة أو الموضوع.
- عرضت الأدوات على مجموعة من الزملاء المتخصصين والمحكمين وذوي الخبرة في مجال التحليل، وحدّدت أوقات مناسبة للقائهم، وذلك بهدف الحصول على معلومات كافية متعلقة بطرق تحليل محتوى الكتب المراد تحليلها.
- جُمعت عينة الكتب المراد تحليلها وذلك من خلال التواصل مع طلبة المدارس وعدد من المعلمين أو المشرفين والعاملين بوزارة التربية والتعليم لتأمينها والمكونة من كتب التربية الوطنية والاجتماعية والتاريخ من الصف الأول إلى السادس بمعنى (14) جزءاً، ومن الصف السابع إلى الصف العاشر بمعنى (16) جزءاً، وبلغت المرحلة الثانوية (6) أجزاء، وبذلك يكون مجموع أجزاء الكتب المراد تحليلها (34) جزءاً.
- قُرئت هذه الكتب قراءة مبدئية بهدف الاطلاع على محتواها بصورة عامة، ودون الباحثون عدد الوحدات في كل كتاب بشكل عام وعدد الوحدات والدروس المرتبطة بالهاشميين بصورة خاصة.
- تحديد الحقائق التي تضمنتها كل فقرة من فقرات الدرس في المجال المخصص لها في أداة التحليل، واستنتاج القيم من تلك الحقائق وذلك بتدوينها في المجال المخصص لها إلى جانب الحقائق على أداة التحليل.
- بناءً على الأبعاد الرئيسية التي حدّدت، وفئات التحليل الفرعية لكل بعد من الأبعاد الرئيسية قُرئت كل جملة من جمل الكتاب لتوزيع المتضمنات المعرفية من المفاهيم على الأبعاد الرئيسية: (التاريخية، والدينية، والعسكرية، والاقتصادية، والسياسية، والتربيوية، والاجتماعية).
- تم التركيز على طبيعة الأنشطة والتمارين المرفقة في آخر كل درس أو في آخر كل وحدة دراسية، ودونت الأنشطة التي يطلبها الكتاب المدرسي من الطالب.
- صُمم جدول كمي يتضمن المجموع الكلي لكل من الحقائق، والمفاهيم، والأنشطة، والقيم والاتجاهات في كل مرحلة من مراحل التعليم العام.
- دونت أنواع الوسائل الإيضاحية التي رافقت عرض المحتوى مثل: الخرائط، والصور، والأشكال التوضيحية.
- صُمم جدول كمي يتضمن المجموع الكلي لهذه الوسائل.

- جُمعت كافة عناصر المحتوى التي دُوّنت تجميعاً عمودياً بدءاً من المرحلة الابتدائية وانتهاءً بالمرحلة الثانوية. وبذلك تكون عناصر المحتوى الدراسي في المراحل التعليمية جميعها قد ظهرت بشكل متتابع ومستمر.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

- ◀ نتائج السؤال الأول ومناقشته: ما المحتوى المتعلق بصورة الهاشميين في كتب الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام في الأردن؟
- للإجابة عن هذا السؤال استخرجت التكرارات والنسب المئوية لعناصر محتوى كتب الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام في الأردن، وفيما يأتي عرض النتائج.
- المفاهيم المتعلقة بصورة الهاشميين في كتب الدراسات الاجتماعية لمراحل التعليم العام في الأردن

الجدول (2)

التكرارات والنسب المئوية للمفاهيم المتعلقة بصورة الهاشميين في كتب الدراسات الاجتماعية لمراحل التعليم العام في الأردن

المجموع		المرحلة الثانوية		المرحلة الأساسية العليا		المرحلة الأساسية الدنيا		الأبعاد
النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	
18.66	109	10.95	62	17.80	26	13.55	21	التاريخية
53.93	315	26.86	152	48.63	71	59.35	92	السياسية
3.93	23	3.00	17	2.73	4	1.29	2	الاقتصادية
5.65	33	1.24	7	11.64	17	5.81	9	الاجتماعية
3.93	23	1.24	7	4.11	6	6.45	10	التربيوية
3.25	19	0.35	2	10.95	16	0.65	1	الدينية
10.61	62	6.36	36	4.11	6	12.90	20	العسكرية
100.00	584	100.00	283	100.00	146	100.00	155	المجموع

يظهر من الجدول السابق أن أبرز المفاهيم المتعلقة بصورة الهاشميين تكراراً في كتب الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام هي الأبعاد السياسية بنسبة مئوية (3.93)، بينما كانت أدنى نسبة تكراراً للأبعاد الدينية بنسبة مئوية (3.25) ويعزو

الباحثون النتائج السابقة إلى أن واضعي المناهج لم يراعوا مبدأ التكامل والتتابع في مناهج الدراسات الاجتماعية في مختلف مراحل التعليم، والذي يُظهر أن كل مرحلة تعليمية عُدّت منفصلة عن المرحلة التعليمية الأخرى. لذا فقد غابت فكرة التكامل بين مناهج الدراسات الاجتماعية، وما يؤكد ذلك أن هناك تشابهاً كبيراً بين صور الهاشميين في كتب الدراسات الاجتماعية في مختلف مراحل التعليم العام في الأردن من حيث بنية المحتوى التعليمي للمادة التعليمية إلى درجة تكاد تصل إلى تكرار المعلومة نفسها ولكن بقالب آخر. ولا تشكل كتب الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام في الأردن منظومة تعليمية متكاملة بحيث تعزز لدى الطالب ما تم تعلمه في المرحلة السابقة، وتهيئه إلى المرحلة اللاحقة، حيث لاحظ الباحثون انعدام أنشطة التغذية الراجعة في كل ما يتعلق بصور الهاشميين، فلم يذكر الطالب مثلاً بما تعلمه في مرحلة سابقة، وهذا القصور – انعدام أنشطة التغذية الراجعة – ينطبق على جميع الدراسات الاجتماعية في التعليم العام في الأردن.

كما استخرجت التكرارات والنسب المئوية للمفاهيم المتعلقة بصورة الهاشميين في كتب الدراسات الاجتماعية لكل مرحلة من مراحل التعليم العام على حدة وذلك وفق الآتي:

▪ **أولاً- المرحلة الأساسية الدنيا:** أظهرت النتائج أن أعلى تكرار للمفاهيم المتعلقة بصورة الهاشميين في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية الدنيا كان لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الثالث الأساسي بنسبة مئوية (30.13%)، بينما بلغت أدنى نسبة مئوية (7.09%) لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي. ويمكن أن تُعزى النتيجة السابقة إلى أن طبيعة منهج الصف الثالث الأساسي قد تضمنت موضوعات تناسب والمرحلة العبرية للطلبة في هذه المرحلة وذلك من خلال تعزيز المحتوى التعليمي بالجوانب المتعلقة بالأبعاد السبعة لأداة الدراسة.

▪ **ثانياً- المرحلة الأساسية العليا:** أظهرت النتائج أن أعلى تكرار للمفاهيم المتعلقة بصورة الهاشميين في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا كان لكتاب التاريخ للصف العاشر الأساسي بنسبة مئوية (36.30%)، بينما بلغت أدنى نسبة مئوية (1.37%) لكتاب التاريخ للصف التاسع الأساسي. والنتيجة السابقة تبدو متداة إلى حد ما، ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أن كتب الدراسات الاجتماعية تضمنت موضوعات تاريخية قديمة كالخلافة الإسلامية والحروب العالمية، وتلك الموضوعات ليست ذات علاقة بصورة الهاشميين (الأسرة الحاكمة في الأردن) .

▪ **ثالثاً- المرحلة الثانوية:** كشفت النتائج أن أعلى تكرار للمفاهيم المتعلقة بصورة الهاشميين في كتاب التاريخ للصف الأول ثانوي كان بعد السياسي بنسبة مئوية

(%) 55.41 ، والصف الثاني ثانوي للبعد التاريخي بنسبة مئوية (25.93%) ، وفي كتاب الثقافة العامة بلغت أعلى تكراراً بعد السياسي بنسبة مئوية (32.91%) ، وتعود النتيجة السابقة إلى رغبة واضعي المناهج لغرس المعرفة السياسية في أذهان الطلبة باعتبار أن الطلبة في هذه المرحلة العمرية قادرون على استيعاب المعرفة السياسية المتضمنة في المنهاج ، ومن جهة أخرى فإن هذه الكتب تهيئ الطلبة للانتقال إلى المرحلة الجامعية وبالتالي لا بد من تضمينها بموضوعات سياسية متنوعة حتى يكون الطالب قادراً على استيعاب المعرفة السياسية في المرحلة الجامعية.

• **الحقائق المتعلقة بصورة الهاشميين في كتب الدراسات الاجتماعية لمراحل التعليم العام في الأردن:**

الجدول (3)

النكرارات والنسب المئوية للحقائق المتعلقة بصورة الهاشميين
في كتب الدراسات الاجتماعية لمراحل التعليم العام في الأردن

المجموع		المرحلة الثانوية		المرحلة الأساسية العليا		المرحلة الأساسية الدنيا		الأبعاد
النسبة المئوية	النكرار	النسبة المئوية	النكرار	النسبة المئوية	النكرار	النسبة المئوية	النكرار	
35.68	167	40.17	145	16.67	6	22.54	16	التاريخية
23.07	108	24.65	89	27.78	10	12.68	9	السياسية
6.62	31	5.26	19	11.11	4	11.27	8	الاقتصادية
5.55	26	1.66	6	27.78	10	14.08	10	الاجتماعية
8.76	41	7.48	27	8.33	3	15.49	11	التربيوية
4.05	19	4.99	18	-	-	1.41	1	الدينية
16.23	76	15.79	57	8.33	3	22.54	16	العسكرية
100.00	468	100.00	361	100.00	36	100.00	71	المجموع

يظهر من الجدول السابق أن:

- أبرز الحقائق المتعلقة بصورة الهاشميين تكراراً في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية الدنيا هي للبعدين التاريخي والعسكري بنسبة مئوية (%) 22.54 ، بينما كانت أدنى نسبة تكراراً للبعد الديني بنسبة مئوية (%) 1.41 .

- أبرز الحقائق المتعلقة بصورة الهاشميين تكراراً في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا هي للبعدين (السياسي والاجتماعي) بنسبة مئوية (27.78%) ، بينما كانت أدنى نسبة تكراراً لكل من البعدين (التربوي، والعسكري) بنسبة مئوية (8.33%).

- أبرز الحقائق المتعلقة بصورة الهاشميين تكراراً في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية هي بعد التاريخي بنسبة مئوية (40.17%) ، بينما كانت أدنى نسبة تكرار للبعد الاجتماعي بنسبة مئوية (1.66%).

- أبرز الحقائق المتعلقة بصورة الهاشميين تكراراً في كتب الدراسات الاجتماعية لمراحل التعليم العام هي بعد التاريخي بنسبة مئوية (35.68%) ، بينما كانت أدنى نسبة تكرار للبعد الديني بنسبة مئوية (4.05%). وقد يعزى سبب ذلك إلى عدم وجود تصور واضح عند وضع المناهج بالحقائق المتعلقة بصورة الهاشميين التي ينبغي أن تهتم بها كتب الدراسات الاجتماعية باعتبار أنه يتم التعامل مع كل مرحلة تعليمية بشكل منفصل عن المرحلة التالية، وبالتالي فقد لاحظ الباحثون تكرار للحقائق نفسها في المراحل التعليمية المختلفة، وبذلك جاء توزيعها بشكل غير متوازن بين مراحل التعليم العام في الأردن.

كما استخرجت التكرارات والنسب المئوية للحقائق المتعلقة بصورة الهاشميين في كتب الدراسات الاجتماعية لكل مرحلة من مراحل التعليم العام على حدة وذلك على النحو الآتي:

▪ أولاً- المرحلة الأساسية الدنيا: أظهرت النتائج أن أعلى تكرار للحقائق المتعلقة بصورة الهاشميين في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية الدنيا كان لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الثاني الأساسي بنسبة مئوية (36.62%) ، بينما بلغت أدنى نسبة مئوية (7.04%) لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف السادس الأساسي. وربما يعود السبب في ذلك إلى أن مناهج الصف السادس قد تضمن موضوعات لا علاقة لها بصورة الهاشميين، وبالتالي كانت نسبة الحقائق المتعلقة بصورة الهاشميين متدنية.

▪ ثانياً- المرحلة الأساسية العليا: كشفت النتائج أن أعلى تكرار للحقائق المتعلقة بصورة الهاشميين في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا كان لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الثامن الأساسي بنسبة مئوية (44.44%) ، بينما بلغت أدنى نسبة مئوية (8.33%) لكل من كتابي التاريخ للصف التاسع، والتربية

الاجتماعية والوطنية للصف السادس. تعود النتيجة السابقة إلى أن كتب التاريخ للمرحلة الأساسية العليا عدا مناهج الصف الثامن قد تضمنت موضوعات ذات علاقة بقضايا تاريخية متنوعة تعود إلى العصر الأموي والعباسي، ومثل هذه الموضوعات لا تغطي صور الهاشميين بشكل صريح.

▪ ثالثاً- المرحلة الثانوية: أشارت النتائج أن أعلى تكرار للحقائق المتعلقة بصورة الهاشميين في كتاب التاريخ للصف الأول ثانوي للبعد التاريخي بنسبة مئوية بلغت (45.03%)، وكتاب الثقافة العامة للصف الثاني ثانوي للبعد السياسي بلغت نسبة مئوية (37.1%). ويعزو الباحثون النتيجة السابقة إلى طبيعة الكتاب المقرر، الذي تضمن الحديث بشكل مفصل عن الثورة العربية الكبرى، وكذلك استعرض تاريخ الملوك الهاشميين سواء على صعيد قيادة الثورة، أم الإنجازات التي حققت بعد الانتهاء من الثورة.

• القيم والاتجاهات المتعلقة بصورة الهاشميين في كتب الدراسات الاجتماعية لمراحل التعليم العام في الأردن.

الجدول (4)

النكرارات والنسب المئوية للقيم والاتجاهات المتعلقة بصورة الهاشميين
في كتب الدراسات الاجتماعية لمراحل التعليم العام في الأردن

المجموع		المرحلة الثانوية		المرحلة الأساسية العليا		المرحلة الأساسية الدنيا		الأبعاد
النسبة المئوية	النكرار	النسبة المئوية	النكرار	النسبة المئوية	النكرار	النسبة المئوية	النكرار	
10.00	4	18.18	4	-	-	-	-	التاريخية
27.27	6	9.09	2	-	-	26.67	4	السياسية
-	-	-	-	-	-	-	-	الاقتصادية
25.00	10	22.72	5	66.67	2	20.00	3	الاجتماعية
45.00	18	45.45	10	33.33	1	46.67	7	التربيوية
2.5	1	-	-	-	-	6.67	1	الدينية
2.5	1	4.54	1	-	-	-	-	العسكرية
100.00	40	100.00	22	100.00	3	100.00	15	المجموع

يظهر من الجدول السابق ما يأتي:

- أبرز القيم والاتجاهات المتعلقة بصورة الهاشميين تكراراً في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية الدنيا هي البعد التربوي بنسبة مئوية (46.67%) ، بينما كانت أدنى نسبة تكرار للبعد الديني بنسبة مئوية (6.67%).

- أبرز القيم والاتجاهات المتعلقة بصورة الهاشميين تكراراً في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا هي البعد الاجتماعي بنسبة مئوية (66.67%) ، بينما كانت أدنى نسبة تكرار للبعد التربوي بنسبة مئوية (33.33%) أما بالنسبة إلى الأبعاد الأخرى، فلم تحصل على أي تكرارات.

- أبرز القيم والاتجاهات المتعلقة بصورة الهاشميين تكراراً في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية هي البعد التربوي بنسبة مئوية (45.45%) ، بينما كانت أدنى نسبة تكراراً للبعد الاجتماعي بنسبة مئوية (9.09%).

- أبرز القيم والاتجاهات المتعلقة بصورة الهاشميين تكراراً في كتب الدراسات الاجتماعية للمراحل التعليم العام هي البعد التربوي بنسبة مئوية (53.33%) ، بينما كانت أدنى نسبة تكراراً للبعد السياسي بنسبة مئوية (3.33%). ويفسر الباحثون **النتيجة السابقة** بالآتي:

- تخمين المناهج في المرحلة الأساسية الدنيا وكذلك المرحلة الثانوية العديد من الدروس، ذات العلاقة بالمؤسسات التربوية.

- غالب على مناهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا التركيز على الموضوعات التي تهتم بالبعد الاجتماعي «العمل، والمؤسسات الاجتماعية، ورعاية الأيتام...»

كما استخرجت التكرارات والنسب المئوية للقيم والاتجاهات المتعلقة بصورة الهاشميين في كتب الدراسات الاجتماعية لكل مرحلة من مراحل التعليم العام على حدة، وفيما يأتي عرض النتائج:

▪ أولاً- المرحلة الأساسية الدنيا: يظهر من الجدول السابق أن أعلى تكرار للقيم والاتجاهات المتعلقة بصورة الهاشميين في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية الدنيا كان لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي بنسبة مئوية (60.0%) ، بينما بلغت أدنى نسبة مئوية (13.3%) لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع الأساسي مع الملاحظة أن هناك مراحل أخرى لا يوجد فيها تكرارات. وتُعزى النتيجة السابقة إلى طبيعة منهج الصف الأول الأساسي الذي يركز على الأنشطة التعليمية

المتنوعة التي تتناسب وطبيعة المرحلة العمرية لهذه المرحلة، في حين أن المناهج في المراحل العمرية الأخرى قد تهتم بالمعرفة أكثر من اهتمامها بالقيم أو الأنشطة.

▪ **ثانياً- المرحلة الأساسية العليا:** كشفت النتائج أن أعلى تكرار للقيم والاتجاهات المتعلقة بصورة الهاشميين في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا كان لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف العاشر الأساسي بنسبة مئوية (66.7%)، بينما بلغت أدنى نسبة مئوية (33.3%) لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الثامن الأساسي. ويعود السبب في ذلك إلى أن كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف العاشر الأساسي، تضمن العديد من الدروس المتعلقة بصور الهاشميين، وبالتالي تضمنت تلك الدروس العديد من القيم والاتجاهات الإيجابية، أما مناهج الصف الثامن فقد كان المحتوى منصباً على موضوعات تاريخية ليست ذات علاقة بصورة الهاشميين.

▪ **ثالثاً- المرحلة الثانوية:** أظهرت النتائج أن أعلى تكرار للقيم والاتجاهات المتعلقة بصورة الهاشميين في كتاب التاريخ للصف الأول ثانوي هي للبعد التاريخي بنسبة مئوية (21.05%) وأدنى نسبة تكرار كانت للبعدين الاجتماعي والعسكري بنسبة مئوية بلغت (5.26%)، أما كتاب الثقافة العامة، فقد بلغت أعلى نسبة تكرار للبعد التربوي بنسبة مئوية (66.7%) وأدنى نسبة تكرار بلغت (33.3%) للبعد الاجتماعي. ويمكن تفسير النتيجة السابقة بأن طلبة هذه المرحلة بحاجة إلى المعرفة المتكاملة والمعمقة حول صور الهاشميين مما يتطلب تعزيز الجوانب المعرفية للمحتوى التعليمي. إضافة إلى ما سبق فإن فكرة القيم والاتجاهات تتطلب وقتاً طويلاً لغرسها في نفوس الطلبة، وهذا يعني أن واضعي المناهج قد ركزوا على القيم والاتجاهات في المراحل السابقة أكثر من تركيزهم عليها في المرحلة الثانوية

• **الوسائل والأنشطة المتعلقة بصورة الهاشميين في كتب الدراسات الاجتماعية لمراحل التعليم العام في الأردن:**

الجدول (5)

التكارات والنسب المئوية للوسائل والأنشطة المتعلقة بصورة الهاشميين في كتب الدراسات الاجتماعية لمراحل التعليم العام في الأردن

المجموع		المرحلة الثانوية		المرحلة الأساسية العليا		المرحلة الأساسية الدنيا		الابعاد
النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	
10.63	20	12.04	13	17.65	3	6.35	4	التاريخية

المجموع		المرحلة الثانوية		المرحلة الأساسية العليا		المرحلة الأساسية الدنيا		الابعاد
النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية	
24.46	46	19.44	21	41.18	7	28.57	18	السياسية
2.65	5	1.85	2	11.76	2	1.59	1	الاقتصادية
6.38	15	-	-	5.88	1	22.22	14	الاجتماعية
46.27	87	61.11	66	17.65	3	28.57	18	التربيوية
2.12	4	2.78	3	-	-	1.59	1	الدينية
5.85	11	2.78	3	5.88	1	11.11	7	العسكرية
100.00	188	100.00	108	100.00	17	100.00	63	المجموع

يظهر من الجدول السابق ما يأتي:

- أبرز الوسائل والأنشطة المتعلقة بصورة الهاشميين تكراراً في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية الدنيا هي للبعدين (السياسي والتربوي) بنسبة مئوية (28.57%) ، بينما كانت أدنى نسبة تكراراً لكل من البعدين (الديني والاقتصادي) بنسبة مئوية (1.59%) .

- أبرز الوسائل والأنشطة المتعلقة بصورة الهاشميين تكراراً في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا هي بعد السياسي بنسبة مئوية (41.18%) ، بينما كانت أدنى نسبة تكراراً للبعدين (الاجتماعي وال العسكري) بنسبة مئوية (5.88%) .

- أبرز الوسائل والأنشطة المتعلقة بصورة الهاشميين تكراراً في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية هي للبعد التربوي بنسبة مئوية (61.11%) ، بينما كانت أدنى نسبة تكراراً للبعد الاقتصادي بنسبة مئوية (1.85%) .

- أبرز الوسائل والأنشطة المتعلقة بصورة الهاشميين تكراراً في كتب الدراسات الاجتماعية لمراحل التعليم العام هي بعد الديني بنسبة مئوية (46.27%) ، بينما كانت أدنى نسبة تكراراً بعد الديني بنسبة مئوية (2.62%) . وربما تعود النتيجة السابقة إلى أن المحور الذي تدور حوله كتب الدراسات الاجتماعية والمتعلق بصورة الهاشميين يرتبط بالموضوعات التاريخية أو التربوية، في حين أن الموضوعات التي عالجتها كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا كانت موضوعات ذات صبغة سياسية.

كما استخرجت التكرارات والنسب المئوية للوسائل والأنشطة المتعلقة بصورة

الهاشميين في كتب الدراسات الاجتماعية لكل مرحلة من مراحل التعليم العام على حدة وفيما يأتي عرض النتائج

▪ **أولاً- المرحلة الأساسية الدنيا:** كشفت النتائج أن أعلى تكرار للوسائل والأنشطة المتعلقة بصورة الهاشميين في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية الدنيا كان لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الثالث الأساسي بنسبة مئوية (36.51%) ، بينما بلغت أدنى نسبة مئوية (6.35%) لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف السادس الأساسي. ويمكن تفسير النتيجة السابقة بأن كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الثالث تضمن العديد من الصور التي ترتبط بمواصفات معينة للهاشميين في حين غابت تلك الصور في كتاب الصف السادس الأساسي

▪ **ثانياً- المرحلة الأساسية العليا:** أظهرت النتائج أن أعلى تكرار للوسائل والأنشطة المتعلقة بصورة الهاشميين في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا كان لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف السابع الأساسي بنسبة مئوية (47.06%) ، بينما بلغت أدنى نسبة مئوية (5.88%) لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف التاسع الأساسي. ويعود ذلك أن كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف السابع تضمن العديد من الوسائل (صور ملوك الهاشميين) ، وكذلك أنشطة تعليمية ترتبط بمواصفات الهاشميين في مناسبات متنوعة.

▪ **ثالثاً- المرحلة الثانوية** كشفت النتائج أن أعلى تكرار للوسائل والأنشطة المتعلقة بصورة الهاشميين في كتاب التاريخ للصف الأول ثانوي بنسبة مئوية بلغت (68.18%) ، وأدنى نسبة مئوية هي للبعد الاقتصادي وبلغت (1.14%) ، أما كتاب الثقافة العامة فقد بلغت أعلى نسبة مئوية (30.00%) للأبعاد التاريخية والسياسية والتربوية، وأدنى نسبة مئوية للبعد الديني، وبلغت (15.00%). التربوي والنتيجة السابقة تبدو منسجمة مع طبيعة المنهاج الذي ركز على موضوعات تاريخية: (الثورة العربية الكبرى، وملوك الهاشميين) ، وموضوعات تربوية (مدارس، جامعات، كليات..).

◀ **نتائج السؤال الثاني ومناقشته: كيف يقدم محتوى صورة الهاشميين في كتب الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام في الأردن؟**

للإجابة عن هذا السؤال حدد الباحثون حجم المعلومات المتعلقة بصورة الهاشميين وطريقة عرضها سواءً أكانت بصورة متصلة أم غير متصلة، وطريقة عرض الوسائل التي رافقت عرض المحتوى المتعلق بصور الهاشميين من صور، وخرائط، وأشكال توضيحية أخرى وفيما يأتي عرض النتائج:

▪ أولاً- حجم المعلومات المتعلقة بصورة الهاشميين

الجدول (6)

التكرارات والنسبة المئوية لحجم المعلومات المتعلقة بصورة الهاشميين
في كتب الدراسات الاجتماعية لمراحل التعليم العام في الأردن.

المجموع		المرحلة الثانوية		المرحلة الأساسية العليا		المرحلة الأساسية الدنيا		المحتوى
النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	
12.61	402	33.33	275	2.06	50	6.68	77	صفحات الهاشميين
100.00	3186	100.00	825	100.00	1208	100.00	1153	صفحات الكتب ككل
0.09	4421	22.58	3413	2.87	591	3.22	417	أسطر الهاشميين
100.00	48617	100.00	15114	100.00	21634	100.00	11869	أسطر الكتب ككل

يظهر من الجدول السابق ما يأتي:

بلغت النسبة المئوية لصفحات الهاشميين في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية الدنيا (6.68%)، من النسبة المئوية لصفحات كتب الدراسات الاجتماعية ككل، والبالغة (100.00%)، وبلغت نسبة أسطر الهاشميين (3.22%) من عدد أسطر الكتب ككل.

بلغت النسبة المئوية لصفحات الهاشميين في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا (2.06%) من النسبة المئوية لصفحات كتب الدراسات الاجتماعية ككل، وبلغت نسبة أسطر الهاشميين (2.87%) من النسبة الكلية لأسطر الكتب ككل.

بلغت النسبة المئوية لصفحات الهاشميين في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية (33.33%) من النسبة المئوية لصفحات كتب الدراسات الاجتماعية ككل، وبلغت النسبة المئوية لأسطر الهاشميين (22.58%).

بلغت نسبة عدد صفحات الهاشميين في كتب الدراسات الاجتماعية لمراحل التعليم العام في الأردن ككل (21.61%) من عدد الصفحات الكلية لكتب الدراسات الاجتماعية، وبلغ عدد أسطر الهاشميين (0.09%).

كما استخرجت التكرارات والنسبة المئوية لحجم المعلومات المتعلقة بصورة الهاشميين في كتب الدراسات الاجتماعية لكل مرحلة من مراحل التعليم العام على حدة،

وتدل النتيجة السابقة على أوجه القصور في المناهج سواء من حيث النسبة المئوية، أم من حيث عدد الأسطر هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى يلاحظ عدم التوازن فيما يتعلق بصور الهاشميين والتفاوت الواضح من مرحلة لأخرى، وربما يعود ذلك إلى غياب فكرة التتابع والاستمرارية عند بناء المناهج حيث يتم التعامل مع المراحل التعليمية المختلفة بشكل منفصل عن المرحلة السابقة أو اللاحقة.

◀ نتائج السؤال الثالث ومناقشته: ما المعايير الأساسية التي تحكم اختيار محتوى صورة الهاشميين في كتب الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام في الأردن؟

للحقيق من توافر معياري التتابع والاستمرارية للمحتوى التعليمي المتعلقة بصورة الهاشميين في كتب الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام في الأردن عرض الباحثون التكرارات للحقائق، والمفاهيم، والوسائل الأنشطة، والقيم والاتجاهات أفقياً (المرحلة) وعمودياً (الأبعاد السبعة)، وذلك بالاعتماد على الجداول السابقة، وفيما يأتي عرضًا لذلك

- المفاهيم المتعلقة بصورة الهاشميين في مراحل التعليم العام في الأردن كانت متباعدة وموزعة على النحو الآتي:

- التاريخية: بلغ أقصى تكرار للمفاهيم التاريخية في المرحلة الثانوية (62) تكراراً، في حين بلغ (26) تكراراً للمرحلة الأساسية العليا، أما في المرحلة الأساسية الدنيا فقد بلغت (21) تكراراً.

- السياسية: بلغ أقصى تكرار للمفاهيم السياسية في المرحلة الثانوية بواقع (152) تكراراً، أما في المرحلة الأساسية الدنيا فقد بلغت (92) تكراراً، في حين بلغ في المرحلة الأساسية العليا (71).

- الاقتصادية: بلغ أقصى تكرار للمفاهيم الاقتصادية في المرحلة الثانوية بواقع (17) تكراراً، أما في المرحلة الأساسية العليا بلغ (4) تكرارات، وفي الأساسية الدنيا فقد بلغ تكرارين (2).

- الاجتماعية: بلغ أقصى تكرار للمفاهيم الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا بواقع (17) تكراراً، أما في المرحلة الأساسية الدنيا فقد بلغ (9) تكرارات، وفي المرحلة الأساسية الثانوية فقد بلغ (7) تكرارات.

- التربوية: بلغ أقصى تكرار للمفاهيم التربوية في المرحلة الأساسية الدنيا بواقع (10) تكرارات، أما في المرحلة الثانوية بلغ (7) تكرارات، وفي المرحلة الأساسية العليا فقد بلغ (6) تكرارات.

- الدينية: بلغ أقصى تكرار للمفاهيم الدينية في المرحلة الأساسية العليا بواقع (16) تكراراً، أما في المرحلة الثانوية بلغ (2) تكرار، وفي المرحلة الأساسية الدنيا، فقد بلغ تكراراً واحداً.

- العسكرية: بلغ أقصى تكرار للمفاهيم العسكرية في المرحلة الثانوية (36) تكراراً، أما في المرحلة الأساسية الدنيا فقد بلغ (20) تكراراً، وفي المرحلة الأساسية العليا فقد بلغ (6) تكرارات.

أما بالنسبة إلى الحقائق المتعلقة بصورة الهاشميين في مراحل التعليم العام في الأردن فكانت متباعدة وموزعة على النحو الآتي:

- التاريخية: بلغ أقصى تكرار لهذا البعد (145) في المرحلة الثانوية، في حين بلغ (16) تكراراً للمرحلة الأساسية الدنيا، أما في المرحلة الأساسية العليا فقد ظهر (6) تكرارات.

- السياسية: بلغ أقصى تكرار لها (89) في المرحلة الثانوية، في حين بلغ في المرحلة الأساسية العليا (10) تكرارات، أما في المرحلة الأساسية الدنيا فبلغ (9) تكرارات.

- الاقتصادية: بلغ أقصى تكرار لها في المرحلة الثانوية بواقع (19) تكرار، أما في المرحلة الأساسية الدنيا فبلغ (8) تكرارات.

- الاجتماعية: بلغ أقصى تكرار لها في المرحلتين الأساسية الدنيا والعليا بواقع (10) تكرارات، أما في المرحلة الثانوية بلغ (6) تكرارات.

- التربوية: بلغ أقصى تكرار لها في المرحلة الثانوية بواقع (27) تكراراً، أما في المرحلة الأساسية الدنيا فبلغ (11) تكرارات، وفي المرحلة الأساسية العليا بلغ (3) تكرارات.

- الدينية: بلغ أقصى تكرار لها في المرحلة الثانوية بواقع (18) تكراراً، أما في المرحلة الأساسية الدنيا فبلغ (1) تكرار، وفي المرحلة الأساسية العليا لم يظهر أي تكرار يتعلّق بهذا البعد.

- العسكرية: بلغ أقصى تكرار لها في المرحلة الثانوية (57) تكراراً، أما في المرحلة الأساسية الدنيا فقد بلغ (16) تكراراً، وفي المرحلة الأساسية العليا بلغ (3) تكرارات.

أما بالنسبة إلى القيم والاتجاهات المتعلقة بصورة الهاشميين في مراحل التعليم العام في الأردن فكانت متباعدة وموزعة على النحو الآتي:

- التاريخية: لم يظهر أي تكرار في المرحلتين الأساسية الدنيا والعليا، وبلغت (4) تكرارات في المرحلة الثانوية

- السياسية: بلغ أقصى تكرار لها (4) في المرحلة الأساسية الدنيا، في حين لم يظهر أي تكرار لها في المرحلتين الأساسية العليا وبلغ تكرارين (2) في المرحلة الثانوية.

- الاقتصادية: لم يظهر أي تكرار يتعلق بهذا البعد في مراحل التعليم العام في الأردن.
 - الاجتماعية: بلغ أقصى تكرار لها في المرحلة الثانوية بواقع (5) تكرارات، أما في المرحلة الأساسية العليا فبلغ تكرارين (2).
 - التربوية: بلغ أقصى تكرار لها في المرحلة الثانوية بواقع (10) تكرارات، أما في المرحلة الأساسية العليا بلغ تكراراً واحداً، وفي حين بلغ (7) تكرارات في المرحلة الأساسية الدنيا.
 - الدينية: بلغ أقصى تكرار بواقع تكرار واحد في المرحلة الأساسية الدنيا، ولم يظهر أي تكرار في المرحلتين: الأساسية العليا والثانوية يتعلق بهذا البعد.
 - العسكرية: ظهر تكرار واحد في المرحلة الأساسية العليا.
- أما بالنسبة إلى الوسائل والأنشطة المتعلقة بصورة الهاشميين في مراحل التعليم العام في الأردن فكانت متباعدة وموزعة على النحو الآتي:
- التاريخية: بلغ أقصى تكرار لها في المرحلة الثانوية بواقع (13) تكراراً، في حين بلغ (4) تكرارات في المرحلة الأساسية الدنيا، وبلغ في المرحلة الأساسية العليا (3) تكرارات.
 - السياسية: بلغ أقصى تكرار لها (21) في المرحلة الثانوية، في بلغ في المرحلة الأساسية الدنيا (18) تكراراً، و (7) تكرارات في المرحلة الأساسية العليا.
 - الاقتصادية: بلغ أقصى تكرار في المرحلة الأساسية العليا والدنيا بواقع تكرارين (2)، أما في المرحلة الأساسية الدنيا فقد بلغ تكراراً واحداً.
 - الاجتماعية: بلغ أقصى تكرار لها في المرحلة الأساسية الدنيا بواقع (14) تكراراً، أما في المرحلة الأساسية العليا بلغ تكراراً واحداً، في حين لم تظهر أي تكرارات في المرحلة الثانوية يتعلق بهذا البعد.
 - التربوية: بلغ أقصى تكرار لها في المرحلة الأساسية الدنيا بواقع (18) تكراراً، أما في المرحلة الثانوية بلغ (6) تكرارات، في حين بلغ (3) تكرارات في المرحلة الأساسية العليا.
 - الدينية: بلغ أقصى تكراراً (66) في المرحلة الثانوية، (18) تكراراً في المرحلة الأساسية الدنيا.
 - العسكرية: بلغ أقصى تكرار في المرحلة الأساسية الدنيا بواقع (7) تكرارات، و (3) تكرارات في المرحلة الثانوية، وتكراراً واحداً في المرحلة الأساسية العليا.
- والنتائج السابقة تدل بوضوح أن محتوى كتب الدراسات الاجتماعية يفتقر بوضوح

لعنصري التتابع والاستمرارية، ففي المرحلة الأساسية العليا أُغفلت بعض عناصر المحتوى والنتيجة السابقة تشير بوضوح إلى عدم التوازن في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية خاصة في المرحلة الأساسية العليا، وأن محتوى كتب الدراسات الاجتماعية يغلب عليها عنصر الفصل بين المراحل التعليمية، بمعنى اعتبار كل مرحلة تعليمية منفصلة عن الأخرى ولن يكمل لها.

وبالنسبة إلى الحقائق المتعلقة بصورة الهاشميين في مراحل التعليم العام في الأردن، فقد تضمنت نوعاً من التتابع، إلا أنها كانت متباعدة وموزعة من حيث التكرارات والنسب، وهذا يؤكد بوضوح أن عنصر التناثر قد طفى على مسألة ترتيب الحقائق.

في حين افتقرت القيم والاتجاهات المتعلقة بصورة الهاشميين في كتب الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام في الأردن لعنصري التتابع والاستمرارية، ولم يُسجل ظهور أي تكرار للقيم والاتجاهات الاقتصادية في مراحل التعليم العام، كما تم إغفال القيم والاتجاهات الدينية في المرحلة الأساسية العليا والثانوية، والنتيجة السابقة تشير بوضوح إلى أوجه القصور التي تعاني منها كتب الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام في الأردن في تعزيز القيم والاتجاهات المتعلقة بصورة الهاشميين في كتب الدراسات الاجتماعية.

وأخيراً فيما يتعلق بالوسائل والأنشطة المتعلقة بصورة الهاشميين في مراحل التعليم العام في الأردن، فقد كان غياب عنصري التتابع والاستمرارية ملحوظاً فيما يتعلق بالبعد الديني.

التوصيات:

1. أظهرت النتائج أن هناك إغفالاً لبعض أبعاد المحتوى السبعة في بعض مراحل التعليم وفي هذا الصدد يوصي الباحثون بضرورة تضمين الأبعاد التي أُغفلت في المحتوى التعليمي المتعلق بصورة الهاشميين في كتب الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام في الأردن.

2. أظهرت النتائج عدم تنظيم كتب الدراسات الاجتماعية وفق معياري التتابع والاستمرارية وفي صدد ذلك يوصي الباحثون بضرورة اعتماد معياري التتابع والاستمرارية من أجل تقديم محتوى متوازن على مستوى المراحل التعليمية

3. أظهرت النتائج أن هناك إغفالاً للقيم والاتجاهات الدينية والاقتصادية في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام وفي صدد ذلك يوصي الباحثون بضرورة تضمين تلك القيم والاتجاهات في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام.

المصادر والمراجع:

أولاً - المراجع العربية:

- اللقاني، أحمد حسين وأبو سنينة، عودة عبد الجواب (1999) : أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- براهمة، نبيل. (2008) . تطوير منهج التربية الوطنية والمدنية في ضوء خصائص المواطنة وقياس أثره في اكتساب مفاهيم المواطنة والاتجاهات نحوها لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- بني حمد، علي. (2012) . صورة الشخصيات التاريخية في كتب التاريخ للمرحلة الأساسية العليا وبناء نموذج لهذه الصورة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك. اربد/الأردن.
- الزعترى، كلثوم (2012) . بناء نموذج مقترن لصورة عمان في كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية العليا وقياس اثره في اتجاهات الطلبة نحو مدينة عمان. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك. اربد/الأردن.
- عبد الرحمن، عواطف. (1982) . تحليل المضمون في الدراسات الإعلامية. مطبعة العمريانية للأوفست: القاهرة.
- القصيرين، بسمار ارشيد. (2009) . تطوير أحداث تعليمية في كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المضامين السياسية والاقتصادية والاجتماعية لوثيقة كلنا الأردن، واختبار أثرها في تحصيل الطلبة لتلك المضامين واتجاهاتهم نحو مبحث التربية الوطنية والمدنية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- القميري، قيم. (2003) . دراسة تحليلية مقارنة لصورة القدس الشريفة في كتب الدراسات الاجتماعية المقررة لطلبة المدارس في الوطن العربي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- المستريحي، مها. (2008) . مدى مراعاة كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن لمبادئ الديمقراطية واثر تطوير وحدات تعليمية في معرفة

الطلبة لتلك المبادئ واتجاهاتهم نحو الديمقراطية. رسالة ماجستير غير منشورة،
جامعة اليرموك، الأردن.

9. المؤمني، كمال. (2010). تطوير وحدات مختارة من كتاب التربية الوطنية والمدنية
للسنة العاشر الأساسية في ضوء مبادئ رسالة عمان وأثرها في تنمية التأسيس
المعرفي للقيم لدى الطلبة. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Corbett, E. (2009) . Jordan First: A History of The Intellectual and Political Economy of Jordanian Authority. PhD thesis, Chicago state university.*
2. *Risner, G. , & Nicholson, J. , & Webb, B. (2000) . Cognitive Levels of Questioning Demonstrated by New Social Studies Text Books: What The Future Holds for Elementary Students. Retrieved 1/ 3/ 2011 From ERIC Data base (EDuu8108) .*
3. *Wang, K. (2006) . Does Community policing motivate officers at work and how?. International Journal of Police and Management, 8 (1) : 67- 77.*
4. *Yitzank, R. (2010) . The assassination of King Abdullah: Did it truly threaten the Hashemite Kingdom of Jordan. Diplomacy and Statecraft, 21 (1) : 68- 86.*

القدرة التنبؤية لبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والديمغرافية في أعراض الإضطرابات النفسية لدى طلبة جامعة اليرموك: دراسة ميدانية *

د. أحمد الشريفيين **
د. تغريد حجازي ***
د. نضال الشريفيين ****

* تاريخ التسليم: 15/2/2014م ، تاريخ القبول: 19/4/2014م.

** قسم علم النفس الإرشادي والتربوي/ جامعة اليرموك/ الأردن.

*** قسم علم النفس الإرشادي والتربوي/ جامعة اليرموك/ الأردن.

**** قسم علم النفس الإرشادي والتربوي/ جامعة اليرموك/ الأردن.

ملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن المتغيرات المتنبئة في أعراض الإضطرابات النفسية لدى طلبة جامعة اليرموك باستخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد المتدرج. ولتحقيق هدف الدراسة طُبِّقَ مقياس الأعراض المرضية المقنن من قبل الشريفيين والشريفيين (2011) على عينة تكونت من (630) طالباً وطالبة، اختبروا عشوائياً من طلبة جامعة اليرموك المسجلين في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2012/2013م. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الدرجة المعيارية التائية لجمع أعراض الإضطرابات تراوحت بين (49.14 – 51.55)، ووفقاً للمعايير الموضوعية، فإن جميع الإضطرابات لدى طلبة جامعة اليرموك لا تحتاج لتدخل علاجي، كما وُجِدَت فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى للجنس ولصالح الذكور على أعراض اضطراب التجسد، والاكتئاب، والحساسية التفاعلية. وأسهمت جميع المتغيرات إسهاماً ذا دلالة إحصائية في تفسير التباين في أعراض الإضطرابات النفسية. في ضوء ذلك استخلصت معادلات تحليل الانحدار الخطي المعيارية التي يمكن بوساطتها التنبؤ بالإضطرابات النفسية المختلفة لدى طلبة جامعة اليرموك.

الكلمات المفتاحية: الإضطرابات النفسية، تحليل الانحدار المتعدد، طلبة جامعة اليرموك.

Predictive Ability of Psychological, Social and Demographic Variables in Mental Disorder Symptoms among Yarmouk University Students: A field Study

Abstract:

The study aims at detecting predictive ability of psychological, social and demographic variables in mental disorder symptoms among Yarmouk University students. To achieve the aim of the study, symptom check list was applied on a randomly selected sample of (630) Yarmouk University students enrolled in the second semester of the academic year 2012/ 2013. The results of the study showed that the t- score of all mental disorder symptoms ranged between (49.14- 51.55) , and according to the established standards all of disorders among Yarmouk University students don't need treatment intervention. Results also showed that there was a significant difference in symptoms of incarnation, depression, and sensitivity interactive due to the gender and in favor of males. All of predictive variables significantly contributed to the explaining of variance in mental disorder symptoms. In the light of the results equations of linear regression analysis were derived for prediction in various mental disorders among Yarmouk University students.

Key words: *mental disorders, Yarmouk University students.*

مقدمة:

يعيش الطالب الجامعي في مناخ نفسي لا يخلو من التوترات والضغوطات التي تسهم في زيادة معدلات الإصابة بالإضطرابات النفسية، والانحرافات السلوكية الناتجة عن الانفعالات المختلفة. ومع استمرار هذه الضغوطات وزيادة شدتها تتحول إلى أعراض عضوية تصيب أجهزة الجسم المختلفة بدرجات متفاوتة. ومما تجدر الإشارة إليه أن العديد من الدراسات الطبية والنفسية أكدت الارتفاع في معدل الإصابة بالإضطرابات النفسية في العصر الحالي، بل إن بعض التقارير ربطت الإصابة بهذه الإضطرابات بتعقيدات العصر، مظاهره، وحجم الأثر الذي تتركه هذه التعقيدات على المناخ الأسري والاجتماعي (Olmanns & Emery, 2002).

ويرى العديد من الأطباء أن الألم الذي يعاني منه الأفراد هو مجرد علامة على المرض، وقد يكون الألم هو الشكوى الأساسية في عدد من الإضطرابات النفسية، كما أنه قد يؤدي إلى عدد من الأعراض النفسية، فأعراض الاكتئاب قد تظهر لدى مرضى السرطان، والإيدز مثلاً (Tumlin, 1996). ويرى توملين (Davies, Strauss & Schmitz, 1996) أن مرضى الألم المزمن إليه في أولمان وaimeri, 2002 يظهرون مستويات من المرض النفسي مساوية لمرضى العيادات النفسية الخارجية، لذلك يركز الأطباء على عملية التخخيص بوصفها محاولة منظمة للتعرف على أبعاد مشكلة أو اضطراب ما ومظاهره، والصورة التي يبدو عليها، والجوانب التي تعبّر عن الاضطراب، وذلك للكشف عن أعراضه المتعارف عليها بهدف تصنيفها، ووضع الخطة العلاجية لها. وتعد عملية الكشف عن الأعراض الخاصة بكل اضطراب من أهم المحاور الأساسية في عملية التخخيص؛ لأن الأعراض هي التي تقود المتخصص لفهم طبيعة الاضطراب وتصنيفه، وفهم أسبابه، وبالتالي القدرة على وضع الخطة العلاجية المناسبة للاضطراب، ذلك لأن الدراسات تشير إلى أن أكثر من ثلث مجموع السكان في العالم يعانون من أشكال مختلفة من الإضطرابات النفسية (Klussmann, 1992; Kass, Oldham & Pardes, 1992).

وتعرف الأعراض (Symptoms) بأنها مؤشر أو علامة معينة تعبّر عن وجود خلل أو اضطراب، وقد تكون هذه المؤشرات مباشرة: يلمسها الأخصائي النفسي دون أن يتحدث عنها المريض ويعتمدها من خلال المظاهر الخارجي للشخص، وغير مباشرة: يتحدث عنها الفرد وتحتاج إلى مساعدة من صاحبها للتحدث عنها، ومن الصعب الكشف عنها لأي

شخص لأنها غير ظاهرة لديه (عبد الرحمن، 2000: 2000). وتعد الأعراض المرضية منهاً يعمل على تنبيه الآخرين، وتحديداً المتخصصين إلى وجود خلل، أو اضطراب أصاب الفرد، وهي تساعد بشكل مباشر في تشخيص حالة الفرد، ومن ثم وضع الخطط العلاجية الالازمة بما يتوافق مع حالته الراهنة. إضافة إلى أنها تعمل على تحقيق العديد من الأهداف (Kornbichler, 1998). ظهور العرض هو بمنزلة عملية تكيف لهذا الفرد مع هذا الاضطراب وتحقق له الراحة نوعاً ما، في حين ينظر إلى الاضطراب النفسي على أنه اضطراب وظيفي في جانب من جوانب الشخصية غير ناجم عن علة عضوية، وقد يفقد صاحبه الشعور بالمتعة مع نفسه ومع الآخرين (عبد الرحمن، 2000).

وتكون قائمة أعراض الاضطرابات النفسية من تسعه أبعاد هي: أعراض للتجسد/ الجسمية (Somatization)، الوسواس القهري (Obsessive- Compu Interpersonal Sens -)، الاكتئاب (Depression)، الحساسية التفاعلية (sive Phobic Anx -)، القلق (Hostility)، العدائية (Anxiety)، قلق الخوف (Phobic Anx -)، البارانويا التخيلية (Paranoia Ideation)، الذهان (Psychoticism)، تم استنتاجها من خلال الربط بين الإجراءات الإكلينيكية والتجريبية التحليلية (Schmitz, Kruse, Heckrath, Alberti & Tress 1999)، وفيما يأتي وصف مكونات القائمة:

وهناك العديد من الدراسات التي حاولت معرفة مستوى الإضطرابات النفسية المختلفة وعلاقتها ببعض المتغيرات، ومنها، دراسة صديق ورامبال و كانيسون (Sidik, Rampal & Kaneson, 2003) حيث هدفت إلى معرفة مستوى انتشار الاضطرابات الانفعالية بين طلبة الجامعات الماليزية، تكونت عينة الدراسة من جميع الطلبة الدارسين في كلية الطب. حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن ما نسبته (41.9%) من طلبة الطب لديهم اضطرابات انفعالية، وقد ارتبطت الاضطرابات الانفعالية مع معاملة الوالدين والأشقاء والمحاضرين والضغط قبل الامتحان.

حين أجرى نيردرم وروستون ورونستاد (Nerdrum, Rustoen & Ro nestad, 2006) دراسة في النرويج هدفت إلى الكشف عن أثر بعض المتغيرات الديمغرافية مثل: الجنس، والحالة الاجتماعية، ومكان الولادة، ومستوى تعليم الأب على الشعور بالضيق والقلق النفسي لدى الطلبة الجامعيين في النرويج، حيث طُبّق مقياس الصحة العامة على عينة مكونة من (1750) طالباً وطالبة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ليست قوية بين كل من الجنس، والحالة الاجتماعية، ومكان الولادة، ومستوى تعليم الأب وبين الشعور بالضيق والقلق النفسي.

وفي دراسة أجراها مارتن ودونينج (Martin & Downing, 2006) حول العلاقة بين الحكة الجلدية والاكتئاب والقلق واضطراب الوسواس القهري لدى عينة من الطلبة الجامعيين في تينيسي في شاتانوغا (University of Tennessee at Chattanooga). تكونت عينة الدراسة من (703) طلاب وطالبات. وبعد تطبيق مقياس الاكتئاب والقلق والوسواس القهري. أشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات دالة إحصائية بين الحكة الجلدية نفسية المنشأ، وكل من القلق والاكتئاب والوسواس القهري، وعدم وجود فرق في قوة العلاقة تعزى للجنس. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة ذات دالة إحصائية بين التوتر والحكة الجلدية واضطراب الوسواس القهري.

من جهة أخرى قام كل من: آيزنبرج وجولبرستين وهفرن (Eisenberg, Golberstein & Hefner, 2007) بدراسة على عينة عشوائية من طلبة الجامعة لتقويم حالات اضطراب القلق والاكتئاب. أشارت نتائجها إلى أن (15.6%) من طلبة البكالوريوس يعانون من اضطراب القلق والاكتئاب، بينما (13%) من طلبة الدراسات العليا يعانون من اضطراب القلق والاكتئاب، أما نسبة الذين يفكرون في الانتحار فكانت (2%) من الطلبة، وجميع هؤلاء الطلبة يعانون من اضطرابات عقلية خطيرة.

أجرى تلفورز وفييرمارك (Tilfors & Furmark, 2007) دراسة في السويد حول الرهاب الاجتماعي والسلوك الانطوائي وغيرها من المتغيرات الديمغرافية، حيث طُبّق مقياس الرهاب الاجتماعي على عينة اختيرت عشوائياً مكونة من (753) من طلبة الجامعة في السويد. أشارت نتائج الدراسة إلى أن (16%) من طلبة الجامعة يعانون من الرهاب الاجتماعي مقارنة مع (15%) من عامة المجتمع، بينما (84%) من طلبة الجامعة لا يعانون من الرهاب الاجتماعي. كما أن الذين يعانون من الرهاب الاجتماعي هم طلبة انطوائيون ذوو تحصيل متدن، بينما الطلبة الذين لا يعانون من الرهاب الاجتماعي هم طلبة اجتماعيون ذوو تحصيل مرتفع. كما أشارت النتائج إلى أن نسبة الطلبة الذين يعانون من الرهاب الاجتماعي لا تختلف عن نسبة عامة المجتمع الذين يعانون من الرهاب الاجتماعي.

كما أجرى كل من: خواجا ودنكانسون (Khawaja & Duncanson, 2008) دراسة في استراليا للكشف عن أثر بعض المتغيرات الديمغرافية على اكتئاب الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (287) من طلبة الجامعة في استراليا. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود درجة أعلى من الإكتئاب لدى كل من الإناث، والملتحقين جزئياً بالجامعة، والطلبة الموظفين بدوام كامل، والطلبة المسجلين في كلية القانون، كما أشارت النتائج إلى وجود

مستوى متدن من الإكتئاب لدى الطلبة الذين يشعرون بالرضا فيما يتعلق بوضعهم المالي، ومكان إقامتهم بعكس الطلبة الذين لا يشعرون بالرضا.

وفي دراسة أجيلي وسهرابارد وزيناتي (Aghili, Sahragard, & Zinati, 2010) التي بحثت في القوة التنبؤية لبعض المتغيرات في أعراض الوسواس القهري. طبقت على عينة اختيرت عشوائياً بالطريقة العنقودية من طلبة العلوم الطبية في جامعة طهران. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين المتغيرات المتنبئة (التفكير ما وراء المعرفي، والقلق، وسوء التكيف)، وأعراض الوسواس القهري. وكان التفكير ما وراء المعرفي أقوى متنبئاً، بينما كان القلق أضعف متنبئاً.

في حين أجرى سوروكو وباكانلي (Surucu & Bacanli, 2010) دراسة بحثت عن مدى الاختلاف بين التكيف العام، والاجتماعي، والأكاديمي من حيث الجرأة، والجنس لدى طلبة كليات جامعة غازى. تكونت عينة الدراسة من (677) طالباً وطالبةً من مختلف الكليات. أشارت نتائج الدراسة إلى أن علاقات التكيف الكلية لدى الطلبة ذوي الجرأة المتوسطة كانت أعلى منها لدى الطلبة ذوي الجرأة المتقدمة، وأشارت النتائج إلى أن علامات التكيف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي الجرأة المتوسطة والعالية كانت أعلى منها لدى الطلبة ذوي الجرأة المتقدمة، كما أشارت النتائج إلى أن علامات التكيف الجامعي كانت عند الطلبة الذكور أعلى منها عند الإناث.

وفي دراسة أخرى أجرتها إيميلي وأخرون (Emily, et al., 2010) حول فاعلية خدمات الإنترن特 في تحفيز النشاط البدني وأثرها في خفض مستوى الاضطرابات النفسية لدى طلبة الجامعات. تكونت عينة الدراسة من (47) طالباً وطالبةً من تلقوا خدمات لالإرشاد النفسي في مجال الصحة النفسية في إحدى جامعات الغرب الأوسط (- Unive city Large Midwestern) أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للفترة الزمنية التي يأخذ بها الطالب الجامعي في النشاط البدني على مستوى الكفاءة الذاتية بحيث ارتفع مستوى الكفاءة عند ممارسة النشاط البدني بشكل معتدل، كما انخفض مستوى الإكتئاب والقلق لدى الطلبة، مما يعزز أهمية استخدام النشاط البدني (الرياضة) إلى جانب خدمات الإرشاد النفسي عند التعامل مع مشكلات الطلبة النفسية.

وأجرى مايكل ولوكوسكي وأيمي وايرك (Michael, Sulkowski, Amy, & Eric, 2011) دراسة هدفت إلى التعرف إلى اضطراب الوسواس القهري لدى طلبة الجامعات ومعرفة الأعراض المصاحبة له، تكونت عينة الدراسة من (358) طالباً وطالبةً من طلبة جامعة جنوب الولايات المتحدة. أشارت النتائج إلى أن أعراض الوسواس القهري

منتشرة لدى طلبة الجامعة، وأن هناك تداخلاً وانتشاراً بين أعراض الوسواس القهري، وأعراض اضطراب القلق العام لدى الطلبة، وهذا ما يبرر زيادة الوعي لدى طلبة الجامعات بأعراض الوسواس القهري، والعمل على معالجتها عند الظهور.

Corey, Daniel, Ge aldine, shanta, Kurt, & Satrinder, 2012
ما كوري ودانيل جولدین وسانتا وکورت وساتریندر (–
الصحة النفسية والاصابة بالإضطرابات النفسية وتوقع السلوك الانتحاري وانخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات. تكونت عينة الدراسة من (5689) طالباً وطالبةً من مختلف الطلبة في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث طبقت العديد من المقاييس الخاصة بالكشف عن الإضطرابات النفسية والسلوك الانتحاري. أشارت نتائج الدراسة إلى أن أقل من نصف عينة الدراسة (49.3%) من الطلبة كانت لديهم مؤشرات إيجابية، ولم تظهر عليهم أعراض الاصابة بالإضطرابات النفسية، وأن الاصابة بالإضطرابات النفسية كانت متبنی بالسلوك الانتحاري، وانخفاض مستوى الأداء الأكاديمي.

بينما قام جمري (Ghamari, 2012) بدراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين الدور العائلي والاكتئاب والقلق بين طلاب الجامعات في إيران، تكونت عينة الدراسة من (140) طالباً وطالبةً و (25) أسرة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين انعدام دور العائلة والاكتئاب، حيث كلما كان هناك دور أسري إيجابي انخفضت مستويات الاكتئاب، في حين أن انعدام الدور أو الدور السلبي للعائلة يضاعف من فرصة الاصابة بالاكتئاب لدى الطلبة.

Rodriguez, M – 2012
أجرى كل من روجرز وميدنا وفنز وتوريس وبيرنيل (dina, Fuentes, Torres & Bernal Puerto) دراسة هدفت إلى معرفة مدى تأثير أحداث وضعفهات الحياة على الاصابة بالاكتئاب لدى طلبة جامعة بورتوريكو (Rico) في جمهورية الدومينيكان التابعة للولايات المتحدة، تكونت الدراسة من (2163) طالباً وطالبةً. أشارت نتائج الدراسة إلى أن (9%) من أفراد عينة الدراسة لديهم اكتئاب يتراوح بين المتوسط إلى الحاد، وأن هناك ثلاثة ضغوط حياتية تؤثر على الاناث أكثر من الذكور، وهذه الضغوط هي: تغير مكان السكن، بناء علاقات جديدة، والمرض.

وبهدف تحديد المتغيرات المرتبطة بالإضطرابات النفسية لدى طلبة الجامعات الاسترالية أجرى سايد وكبيري وباومان (Said, Kypri, & Bowman, 2013) دراسة على عينة مكونة من (24209) طالباً وطالبةً، حيث تم المسع عن طريق شبكة الإنترنت، وبعد تطبيق مقاييس الاكتئاب والقلق والإضطرابات الناتجة عن تعاطي الكحول.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن سبب الانتشار لاضطرابات الاكتئاب والقلق، واضطراب الأكل والاضطراب الناتج عن تعاطي الكحول هي) : 8%, 13%, 14% على التوالي، وأن الطالبات اللواتي تراوحت أعمارهن بين (25-34) عاماً كن أكثر معاناة من الاضطرابات النفسية، يليهن الطلاب ذوي الدخل المحدود، ومن ثم مثليي الجنس والمختلطين، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الاضطرابات النفسية تعزى لكل من السنة الدراسية، ومكان السكن، والتربيبة الوالدية.

يلاحظ مما سبق أن هناك العديد من الدراسات التي حاولت التعرف إلى مستوى بعض الاضطرابات النفسية لدى الطلبة، وإلى فاعلية القائمة المعدلة للأعراض المرضية بأكثر من بيئه، وأن لهذه القائمة العديد من الفوائد التي قد يوظفها العاملون في مجال الإرشاد والعلاج النفسي في عملهم، ولم تتناول الدراسات العوامل المؤثرة في أعراض الاضطرابات النفسية، وهذا ما يبرر إجراء الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

انبثقت مشكلة الدراسة نتيجة زيادة نسبة المشكلات السلوكية بين طلبة الجامعات، وقد حظيت هذه المشكلات بالاهتمام والبحث. فقد أشارت بعض الدراسات إلى زيادة في مراجعة الطلبة الجامعيين للحصول على خدمات استشارية نفسية، وأن هناك تغيرات طرأت على مشكلات الطلبة من حيث الشدة والنوع، ونظراً لارتباط الأعراض المرضية بالعديد من المشكلات النفسية والانفعالية واعتباره محوراً أساسياً في الصحة النفسية، فمن الممكن للأعراض المرضية كما تشير العديد من الدراسات أن تعيق الطالب الجامعي عن التكيف النفسي في البيئة الجامعية وعن التقدم في المجالات الحياتية المختلفة، لذا تأتي هذه الدراسة بغرض التعرف إلى القدرة التنبؤية لبعض المتغيرات النفسية والإجتماعية والديمغرافية في أعراض الإضطرابات النفسية التي يعتقد الباحثون بأنها ترتبط بـالاضطرابات النفسية، وتم تناول بعضها في الدراسات الأجنبية، ولم يتم تناولها في الدراسات العربية، مثل: الجنس، والمستوى الاقتصادي، والمستوى الجامعي، والكلية، ونمط المعاملة الوالدية، ومكان السكن، ومستوى التحصيل الدراسي، ومستوى الشعور بوقت الفراغ، ومستوى الرضا عن العلاقات الاجتماعية؛ لأنه إذا ما تنسى تحديد قدرة هذه المتغيرات على التنبؤ في أعراض الإضطرابات النفسية سيكون بإمكان الجامعات تقديم البرامج الإرشادية الهدافة من أجل تفعيل الدور الإيجابي للطالب في حال كان يعاني من الاضطرابات، وبالتالي تحسين مستوى الصحة النفسية لدى الطلبة، وبالتالي مساعدة الجامعات على تحقيق دورها الذي أنشئت من أجله وهو بناء الشخصية المتكاملة والمتوازنة للطالب الجامعي. وبالتالي فإن

هذه الدراسة سعت للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما درجة أعراض الإضطرابات النفسية لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء متغير الدراسة الجنس؟
- ما القدرة التنبؤية لمتغيرات الدراسة: (الجنس، والمستوى الاقتصادي، والمستوى الدراسي، ونوع الكلية، ونطع المعاملة الوالدية للأب، ونمط المعاملة الوالدية للأم، ومكان السكن، والمستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم، ومستوى الشعور بوقت الفراغ، ومستوى الرضا عن العلاقات الاجتماعية) التي ساهمت مساهمة ذات دالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في تفسير التباين في متغير الأعراض المرضية للإضطرابات النفسية لدى طلبة جامعة اليرموك؟

أهمية الدراسة:

تبين أهمية هذه الدراسة في جانبيين: الأول نظري والثاني تطبيقي:

الأهمية النظرية:

- فإن الدراسة تسهم في الكشف عن واقع العلاقة بين مستوى الأعراض المرضية للإضطرابات النفسية لدى طلبة الجامعات ومتغيرات الدراسة، انطلاقاً من أن العلاقة بين هذه المتغيرات ومستوى الأعراض المرضية ما زالت غير واضحة.

- كما تعد هذه الدراسة إضافة جديدة لندرة الدراسات العربية والمحلية التي تكشف عن العوامل المساعدة في تكوين الأعراض المرضية لدى طلبة الجامعات.

الأهمية التطبيقية:

- يمكن أن تكشف نتائج هذه الدراسة عن العوامل التي تسهم في الأعراض المرضية لدى الطالب الجامعي، فيتلقفها المعنيون والتربويون في الجامعات، ويعملون على وضع خطط وبرامج علاجية، وإجراء أنشطة جماعية تعمل على الحد من هذه الأعراض ليكون الطالب الجامعي منتجاً يرقى إلى فلسفة اقتصاد المعرفة، بتحريج طالب ذي شخصية سوية مزودة بالمعارف والمهارات التي تساعدهم على تكوين مستقبلهم بشكل فاعل.

التعريف الإجرائي لفهوم أعراض الإضطرابات النفسية:

هي عبارة عن مجموعات متنوعة من المتغيرات المرضية التي تظهر في صورة الإضطرابات النفسية والعصبية والسلوكية (بطرس، 2008: 132). ويقاس في الدراسة

الحالية بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على المقياس المستخدم في هذه الدراسة والمقىن من قبل الشريفين والشريفين (2011).

مجتمع الدراسة وعيتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك والمنتظمين بالدوام الرسمي للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2013/2014، والبالغ عددهم (30285) طالباً وطالبة منهم (12652) طالباً و (17633) طالبة، موزعين على (12) كلية، وذلك حسب إحصائيات دائرة القبول والتسجيل في جامعة اليرموك.

عينة الدراسة:

اختيرت عينة الدراسة من طلبة جامعة اليرموك، حيث اختار الباحثون بعض الشعب من الكليات العلمية والإنسانية بالطريقة المتيسرة، إذ بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (630) طالباً وطالبة.

أداة الدراسة:

استخدم الباحثون في هذه الدراسة مقياس الأعراض المرضية المقىن من قبل الشريفين والشريفين (2011)، وفيما يأتي وصفاً لإجراءات تقييم مقياس أعراض الاضطرابات النفسية:

دلائل صدق المقياس وثباته بصورته الأصلية:

دلائل الصدق:

من الإجراءات المستخدمة للتدليل على صدق القائمة، الصدق المنطقي حيث تم التتحقق منه اعتماداً على التحليل النظري من خلال تحديد السمة المرغوب قياسها وهي الأعراض المرضية ومكوناتها (أبعادها)، ومن خلال صياغة الفقرات وتحكيمها. أما للتعرف إلى البناء العامل للقائمة المعدلة للأعراض وللتحقق من صحة الافتراض النظري الذي بنيت على أساسه فقرات القائمة، فقد استخدم التحليل العامل لمصفوفة الارتباطات الخاصة بفقرات القائمة والبالغ عددها (90) فقرة على أفراد العينة الكلية، وكذلك عينة الأسياء، أما عينة غير الأسياء، فإنه يتذرع إجراء التحليل العامل نظراً لصغر حجم العينة ككل، وكذلك في كل فئة من فئات غير الأسياء وفق تصنيفهم باستخدام قائمة الأعراض المعدلة. وقد استخدم التدوير المائل (Oblique Rotation) باستخدام طريقة (- O

limin)، لأنه من المتوقع أن ترتبط مكونات قائمة الأعراض بعضها ببعض. وقد كرر التدوير تحت ظروف مختلفة من حيث عدد العوامل المطلوب تدويرها، بهدف استخدام عدد أقل من العوامل يمكن خلالها التعرف بصورة أفضل على السمة المراد قياسها، وهي الأعراض المرضية بحيث تفسر هذه العوامل أكبر قدر من التباين، فقد استخلصت تسعه عوامل قيمة الجذر الكامن (Eigen Value) لكل منها يزيد عن واحد صحيح، وفسرت بمجموعها (78.4%) من التباين في العينة الكلية و (81%) من التباين في عينة الأسواء. كما حسب معامل الارتباط بيرسون بين الدرجات المتحققة على الأداة ككل وأبعادها ومعاملات ارتباط الأبعاد بعضها ببعضًا وعلى الصورة النهائية لقائمة، والتي أفرزتها نتائج التحليل العامل (84 فقرة)، على اعتبار أن كل بعد من هذه الأبعاد يقيس بعداً من أبعاد المقياس.

وبهدف التعرف إلى الصدق التمييزي (Differential Validity) حسبت الأوساط الحسابية لاستجابات أفراد عينتي الدراسة: الأسواء وغير الأسواء، بالإضافة إلى استجابات عينة الذكور الأسواء وعينة الذكور غير الأسواء، واستجابات عينة الإناث السويات وعينة الإناث غير السويات، على كل بعد من قائمة الأعراض المرضية المعدلة (SCL-90-R)، تبعاً لمجموعتي الدراسة: الأسواء (ذكور، إناث)، وغير الأسواء (ذكور، إناث)، وقد أشارت نتائج التحليل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في جميع الأبعاد، وكذلك الدرجة الكلية ولصالح غير الأسواء، حيث إن الوسط الحسابي على جميع أبعاد القائمة، وكذلك القائمة الكلية كان أعلى منه للأسواء، وهذا يدل على القدرة التمييزية الجيدة لقائمة المعدلة للأعراض بين الأفراد الأسواء وغير الأسواء.

وللحقيقة من دلالة الصدق المرتبط بمحك خارجي، فقد قام الشرقيين والشريفيين (2011) بتطبيق مقياس سمة القلق لسبيلبيرجر (Spielberger) والمكيف للبيئة الأردنية، على الأردنية، ومقياس تقدير الذات لروزنبرغ (Rosenberg) والمكيف للبيئة الأردنية، على عينة مكونة من (150) فرداً من الأفراد الأسواء نظراً لتعذر إمكانية التطبيق على غير الأسواء، منهم (120) من الذكور، و (30) من الإناث، وتتراوح أعمارهم بين (16-22) سنة، بمتوسط (19.4)، وانحراف معياري (1.19)، وتم إيجاد معاملات ارتباط بين الدرجة على كل بعد من أبعاد مقياس الأعراض النفسية المرضية، وبين الدرجة على كل من المقياسين، وقد أشارت نتائج التحليل إلى أن معاملات الارتباط بين أبعاد القائمة المعدلة للأعراض (SCL-90-R) والمعدلة للبيئة الأردنية، ومقياس القلق هي إجمالاً كبيرة، وأن معاملات الارتباط بين أبعاد القائمة المعدلة للأعراض ومقياس تقدير الذات

هي إجمالاً متوسطة، وعند فحص الدلالة الإحصائية لهذه المعاملات تبين أنها جمِيعاً ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$).

دلالات ثبات الاتساق الداخلي:

قام الشريفين والشريفين (2011) بتقدير ثبات الاتساق الداخلي للدرجات الكلية للمقياس بصورته النهائية (84) فقرة، وللأبعاد التسعة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وباستخدام كل أفراد الدراسة البالغ عددهم (712) فرداً، وقد كانت قيم ألفا كما يأتي: الأعراض الجسمية (0.83) ، والسواس القهري (0.81) ، والحساسية التفاعلية (0.84) ، والاكتئاب (0.85) ، والقلق (0.83) ، والعداوة (0.83) ، وقلق الخوف (0.75) ، والبارانويا (0.81) ، والذهان (0.83) . وللمقياس الكلي بجميع فقراته (0.90) وتشير قيمة ألفا للعلامة الكلية إلى أن هناك درجة عالية من التجانس الداخلي. وقيم ألفا للأبعاد (الأعراض) الفرعية أقل منها للعلامة الكلية.

كما تم التحقق من دلالات ثبات الاتساق الداخلي للمقياس بإيجاد معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرات والبعد الذي تنتهي له، وبالدرجة الكلية على المقياس لأداء عينة الدراسة الكلية ($N=712$) ، وذلك من أجل معرفة مدى مساعدة كل فقرة من فقرات المقياس بما يقيسه المقياس الفرعي الذي تنتهي إليه وبالقياس ككل، وذلك باستخدام معامل الارتباط بين الأداء على الفقرة، والأداء على المقياس الكلي، بعد حذف الفقرة نفسها من المقياس (Corrected Item Total Correlation) ، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة على البعد بين (0.40-0.56) ، في حين تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة على المقياس بين (0.38-0.55) ، وكانت القيم جميعها ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.01$) ، وتبين بأن معاملات الارتباط بين الفقرة وبعدها أكبر باستمرار من معامل ارتباطها بالأداء ككل. ويوفر ذلك دليلاً على مدى فاعلية فقرات المقياس في قياس فقرات ما يقيسه البعد، ويعد ذلك مؤشراً على الاتساق الداخلي للفقرات المكونة للمقياس، ذلك أن الارتباط العالي بين الفقرات والمقياس يقدم دليلاً على أن السمة التي تقيسها الفقرة هو ما يقيسه المقياس الكلي بشكل عام.

كما قام الشريفين والشريفين (2011) بتقدير ثبات الإعادة بإعادة تطبيق مقياس القائمة المعدلة للأعراض على عينة تتكون من (40) فرداً من أفراد عينة الأسواء، وبعد مضي حوالي أسبوعين على التطبيق الأول تمت إعادة التطبيق مرة أخرى. ثم حسبت قيم معامل ارتباط بيرسون بين درجات العينة في مرتب التطبيق فكانت كما يأتي: الأعراض

الجسمية (0.85)، والوسواس القهري (0.84)، والحساسية التفاعلية (0.81)، والاكتئاب (0.83)، والقلق (0.81)، والعدوانية (0.84)، وقلق الخوف (0.84)، والبارانويا (0.80)، والذهان (0.82)، والعالمة الكلية (0.89)، وتعُد هذه القيم مقبولة، وعليه فإن مقياس القائمة المعدلة للأعراض وأبعاده يتمتع بدرجة مقبولة من الاستقرار مع مرور الزمن، ويعد ذلك مؤشراً على دلالات الثبات.

محددات الدراسة:

- اقتصرت عينة الدراسة على عينة من طلبة جامعة اليرموك، اختيرت بالطريقة المتيسرة.
- أداة الدراسة المستخدمة هي: مقياس الأعراض المرضية المقنن من قبل الشريفيين والشريفيين (2011).
- مفهوم الأعراض المرضية المستخدم محدد في التعريف الإجرائي.

متغيرات الدراسة:

تم التعامل مع المتغيرات في هذه الدراسة على النحو الآتي:

- الجنس: التعامل معه باعتباره متغيراً ثنائياً، وخصصت القيمة واحد للذكور والقيمة 2 للإناث.
- نوع الكلية: التعامل معه باعتباره متغيراً ثنائياً، وخصصت القيمة واحد للكليات العلمية والقيمة 2 للكليات الإنسانية.
- المستوى الدراسي الجامعي: التعامل معه باعتباره متغيراً ترتيبياً، وخصصت له قيم بين 1 (السنة الأولى) و 4 (السنة الرابعة فأكثر).
- مكان السكن: أي مكان سكنه في أثناء دراسته الجامعية، حيث تم التعامل معه باعتباره متغيراً ترتيبياً، وخصص له القيم 1 (إذا كان يسكن بالمدينة) ، و 2 (إذا كان يسكن في القرية)، و 3 (في المخيم)، و 4 (إذا كان يسكن في البدارية).
- مستوى التحصيل الأكاديمي: أي المعدل التراكمي للمواد التي درسها الطالب في الجامعة منذ التحاقه بها وحتى وقت الدراسة، وقد تم التعامل معه باعتباره متغيراً ترتيبياً. واعتمد التصنيف المعتمد في الجامعة لتصنيف الطلبة، حيث خُصص له القيم 1 إذا كان التقدير ممتازاً (84-100)، و 2 إذا كان التقدير جيداً جداً (76-83.9)، و 3 إذا كان التقدير جيداً (68-75.9)، و 4 إذا كان التقدير مقبولاً (60-67.9).

- **نط المعاملة الوالدية (صورة الأب، الأم) :** التعامل معه باعتباره متغيراً ترتيبياً، وخصص له القيم 1 (للنط المتسلط)، و 2 (للنط الحازم)، و 3 (للنط المتسامح).
- **المستوى الاقتصادي:** التعامل معه باعتباره متغيراً ترتيبياً، وخصص له القيم 1 (الدخل المرتفع)، و 2 (الدخل المتوسط)، و 3 (الدخل المتدنى)، وذلك من خلال تقدير المستجيب على المقياس لدخل أسرته، فإذا تجاوز الدخل (800) ديناراً عُد مرتفعاً، وإذا تراوح بين (500-800)، عُد متوسطاً، وإذا قل عن (500) ديناراً عُد متدنىاً، وذلك اعتماداً على آراء عينة من الطلبة.
- **مستوى الرضا عن العلاقات الاجتماعية:** التعامل معه باعتباره متغيراً تصنيفياً، وخصص له القيم 1 (من يشعر بارضى بدرجة كبيرة)، و 2 (من يشعر بارضى بدرجة متوسطة)، و 3 (من يشعر بارضى بدرجة قليلة).

تصحيح القائمة أعراض الأضطرابات:

صحت فقرات المقياس بحيث تعطى الاستجابة دائمًا الدرجة (5) وتعني أن هناك معاناة دائمة، وغالباً الدرجة (4)، وتعني أن هناك معاناة أكثر من الوسط، وأحياناً الدرجة (3) وتعني أن هناك معاناة متوسطة، ونادراً الدرجة (2) وتعني أن هناك معاناة قليلة، ومطلقاً الدرجة (1) وتعني أنه لا يوجد معاناة إطلاقاً. ويتضمن تصحيح مقياس القائمة المعدلة للأعراض (SCL-90-R) مجموعة من الخطوات الحسابية يتم خلالها التقريب لأقرب منزلتين عشرتين، وفيما يلي خطوات التصحيح:

- نقل درجات المفحوص إلى نموذج التصحيح الخاص بالمقياس.
- الحصول على مجموع درجات كل بعد من الأبعاد التسعة، وأيضاً الفقرات الإضافية كل على حدة.

- قسمة مجموع درجات البعد على عدد فقرات البعد. وأجريت هذه الخطوة من أجل الحصول على الدرجة الخام للبعد (Raw Scores)، مع مراعاة التقريب لأقرب منزلتين عشرتين، وتمثل الدرجة هنا درجة معاناة المفحوص من المرض الخاص بالبعد.

معايير الأداء:

اهتم الشريفين والشريفين (2011) بتوفير معايير الأداء على القائمة المعدلة للأعراض المرضية والمقننة للبيئة الأردنية، وذلك بحساب الدرجة المعيارية التائية (T -score)، وهذه الدرجة لها توزيع وسط يساوي (50) وانحراف معياري يساوي (10)، وكتاب على الصيغة الرياضية ($T = 10 z + 50$). ويمكن اعتبار الدرجة التي تنحرف

انحرافاً معيارياً واحداً فوق الوسط بمنزلة الدرجة التي تحتاج التدخل العلاجي، فمن يحصل على درجة تزيد عن (60) يحتاج إلى تدخل علاجي.

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية:

تعد هذه الدراسة دراسة تنبؤية، هدفت التعرف إلى مساهمة المتغيرات المستقلة (المتنبئ) المشار إليها سابقاً في التنبؤ بمستوى الأعراض المرضية للإضطرابات النفسية للطالب الجامعي (المتغير التابع أو المتنبئ به). وقد استخدمت طريقة تحليل الانحدار الخطي المتعدد، وذلك لتعيين المتغيرات الأكثر أهمية من حيث إسهامها في تفسير التباين في المتغير التابع.

نتائج الدراسة:

يتناول هذا الجزء من الدراسة بالوصف التحليلي نتائج المعالجات الإحصائية التي أجريت للإجابة عن أسئلة الدراسة، الهادفة إلى الكشف عن العوامل المؤثرة في الأعراض المرضية للإضطرابات النفسية لدى طلبة جامعة اليرموك، وفيما يأتي عرض لهذه النتائج وفق الأسئلة:

◀ **أولاً- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى أعراض الإضطرابات النفسية لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء متغير الجنس؟**

ويبيّن الجدول (1) المتosteطات حسابية والانحرافات المعيارية والدرجة المعيارية الثانية (T-score) على مقياس أعراض الإضطرابات النفسية.

الجدول (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة المعيارية الثانية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس أعراض الإضطرابات النفسية وفق متغير الجنس.

T	Z	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مستويات متغير الجنس	الاضطراب
51.43	0.143	0.535	1.83	ذكور	اعراض التجسس
49.21	0.079 -	0.484	1.72	إناث	
		0.505	1.76	الكلي	
50.79	0.079	0.482	1.55	ذكور	الوسواس القهري
49.56	0.044 -	0.450	1.50	إناث	
		0.462	1.52	الكلي	

T	Z	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مستويات متغير الجنس	الاضطراب
51.47	0.147	0.485	2.36	ذكور	الاكتئاب
49.19	0.081 -	0.390	2.26	إناث	
		0.429	2.29	الكلي	
51.55	0.155	0.472	2.51	ذكور	الحساسية التفاعلية
49.14	0.086 -	0.433	2.40	إناث	
		0.450	2.44	الكلي	
50.80	0.080	0.530	1.99	ذكور	القلق
49.56	0.044 -	0.512	1.93	إناث	
		0.519	1.95	الكلي	
50.99	0.099	0.614	2.23	ذكور	العدائية
49.46	0.054 -	0.572	2.14	إناث	
		0.588	2.17	الكلي	
50.70	0.070	0.498	2.45	ذكور	قلق الخوف
49.72	0.039 -	0.417	2.40	إناث	
		0.448	2.42	الكلي	
50.51	0.051	0.279	1.05	ذكور	البارانويا التخيلية
49.72	0.028 -	0.224	1.03	إناث	
		0.245	1.04	الكلي	
49.81	0.019 -	0.203	1.12	ذكور	الدهان
50.10	0.010	0.190	1.13	إناث	
		0.195	1.13	الكلي	
51.64	0.164	0.278	1.98	ذكور	الدرجة الكلية
49.09	0.091 -	0.217	1.92	إناث	
		0.242	1.94	الكلي	

يلاحظ من الجدول (1) وجود فروق ظاهرية بين الذكور والإناث وفق كل اضطراب، وأن أعلى متوسط حسابي كان لاضطراب الحساسية التفاعلية وفق متغير الجنس للذكور،

حيث بلغ (2.51) بانحراف معياري (0.472). في حين بلغ أدنى وسط حسابي على اضطراب البارانويا التخيلية وفقاً لمتغير الجنس، وتحديداً للإناث حيث بلغ (1.03) بانحراف معياري (0.224). كما يلاحظ بأن متوسطات الذكور على جميع الإضطرابات كانت أعلى منها لدى الإناث باستثناء الذهان حيث كان وسط الإناث أعلى منه لدى الذكور. كما أن الدرجة المعيارية التائية لجمع أعراض الإضطرابات تراوحت بين (49.14 – 51.55)، ووفقاً للمعايير الموضوعة فإن جميع الإضطرابات لدى طلبة جامعة اليرموك لا تحتاج لتدخل علاجي كون الدرجة المعيارية التائية تقل عن (60). وللكشف عن الدالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات، استخدم تحليل التباين الأحادي المتعدد عدم التفاعل، والجدول (2) يبين نتائج التحليل.

الجدول (2)

نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد عدم التفاعل لاستجابات أفراد عينة الدراسة بحسب متغير الجنس.

مربع ايتا	الدالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المجال	مصدر التباين
0.011	0.008	7.126*	1.804	1	1.804	أعراض التجسد	الجنس هوتلننج = 0.030 Hotelling's Trace الاحتمالية = 0.034
0.003	0.142	2.163	0.462	1	0.462	اللوسوس القهري	
0.012	0.007	7.446*	1.358	1	1.358	الاكتئاب	
0.013	0.004	8.359*	1.674	1	1.674	الحساسية التفاعلية	
0.004	0.136	2.227	0.600	1	0.600	القلق	
0.005	0.068	3.349	1.157	1	1.157	العدائية	
0.003	0.194	1.691	0.340	1	0.340	قلق الخوف	
0.001	0.346	0.889	0.054	1	0.054	البارانويا التخيلية	
0.000	0.724	0.125	0.005	1	0.005	الذهان	
		0.253	619	156.688		أعراض التجسد	الخطأ
		0.214	619	132.200		اللوسوس القهري	
		0.182	619	112.873		الاكتئاب	
		0.200	619	123.974		الحساسية التفاعلية	
		0.270	619	166.836		القلق	
		0.345	619	213.781		العدائية	

مربع ايتا	الدالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المجال	مصدر التباين
		0.201	619	124.325	قلق الخوف		الخطأ
		0.060	619	37.282	البارانويا التخيلية		
		0.038	619	23.702	الذهان		
			620	158.492	أعراض التجسد		
			620	132.662	الوسواس القهري		
			620	114.231	الاكتئاب		
			620	125.648	الحساسية التفاعلية		
			620	167.436	القلق		
			620	214.937	العدائية		
			620	124.664	قلق الخوف		الكل
			620	37.336	البارانويا التخيلية		
			620	23.706	الذهان		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتبيّن من الجدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى للجنس ولصالح الذكور على أعراض اضطراب التجسد، والاكتئاب، والحساسية التفاعلية. وللكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات الأداء على مقياس الأعراض المرضية لكل وفق متغير الجنس، أجري تحليل التباين الأحادي عديم التفاعل، كما هو موضح في الجدول (3).

الجدول (3)

نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد عديم التفاعل لاستجابات أفراد عينة الدراسة للمقياس ككل بحسب متغير الجنس.

مربع ايتا	الدالة الإحصائية	قيمة ف	وسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.023	0.000	14.804	0.777	1	0.777	الجنس
			0.053	619	32.504	الخطأ
				620	33.281	الكل

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يلاحظ من الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متطلبات الأداء على مقاييس أعراض الاضطرابات النفسية لكل تعرى للجنس ولصالح الذكور، أي أن مستوى اعراض الاضطرابات النفسية لديهم كان أعلى من مستوى اعراض الاضطرابات النفسية لدى الإناث.

◀ **ثانياً:** النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما القدرة التنبؤية لمتغيرات الدراسة: (الجنس، والمستوى الاقتصادي، والمستوى الدراسي، ونوع الكلية، ونمط المعاملة الوالدية للأب، ونمط المعاملة الوالدية للأم، ومكان السكن، والمستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم، ومستوى الشعور بوقت الفراغ، ومستوى الرضا عن العلاقات الاجتماعية) التي ساهمت مساهمة ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في تفسير التباين في متغير الأعراض المرضية للاضطرابات النفسية لدى طلبة جامعة اليرموك؟

للإجابة على هذا السؤال استخدم تحليل الانحدار المتعدد المتدرج باعتبار مستوى الأعراض المرضية لكل اضطراب متغيراً تابعاً (المحك)، والمتغيرات السابقة متغيرات متتبعة على عينة الدراسة، والجدول من (4-11) تبين نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج، وتبيّن ترتيب المتغيرات التي أسهمت في تفسير التباين في متغير الأعراض المرضية لكل اضطراب لدى طلبة جامعة اليرموك.

▪ أولاً: الأعراض الجسمية.

الجدول (4)

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

الخطأ المعياري	F دلالة للتغير في R^2	التأثير في معامل الارتباط المتعدد	مربع معامل الارتباط المتعدد	الدالة الاحصائية	t	المعاملات المعيارية بيتا	المعاملات غير المعيارية		النموذج
							الخطأ المعياري	معامل الانحدار	
0.50012	0.000	0.023	0.023	0.000	28.445	---	0.071	2.028	القيمة الثابتة
				0.000	3.831 -	0.152	0.031	0.118 -	المستوى الاقتصادي

الخطأ المعياري	F دلالة للتغير R^2 في	التأثير في معامل الارتباط المتعدد	مربع معامل الارتباط المتعدد	الدالة الاحصائية	t	المعاملات المعيارية بيتا	المعاملات غير المعيارية		النموذج
							الخطأ المعياري	معامل الانحدار	
0.49675	0.002	0.015	0.038	0.000	21.350	----	0.088	1.870	القيمة الثابتة
				0.000	3.732 -	0.147	0.031	0.114 -	المستوى الاقتصادي
				0.002	3.068	0.121	0.028	0.085	الشعور بوقت الفراغ
0.49476	0.015	0.009	0.047	0.000	17.042	----	0.102	1.740	القيمة الثابتة
				0.000	3.885 -	0.153	0.030	0.118 -	المستوى الاقتصادي
				0.002	3.137	0.123	0.028	0.087	الشعور بوقت الفراغ
				0.015	2.447	0.096	0.040	0.098	المستوى التعليمي للأم
0.49326	0.030	0.007	0.054	0.000	15.566	---	0.121	1.883	القيمة الثابتة
				0.000	3.682 -	0.145	0.031	0.112 -	المستوى الاقتصادي
				0.003	3.002	0.118	0.028	0.083	الشعور بوقت الفراغ
				0.014	2.455	0.096	0.040	0.099	المستوى التعليمي للأم
				0.030	2.179 -	0.086	0.042	0.091 -	الجنس

يلاحظ من الجدول (4) أن متغير المستوى الاقتصادي هو المتغير الذي كان له أعلى ارتباط، لذا أدخل في المرحلة الأولى، وتم إدخال متغير المستوى الاقتصادي ومستوى الشعور بوقت الفراغ في المرحلة الثانية، وكانت قيمة بيتا لمتغير المستوى الاقتصادي (0.114) وقيمة بيتا لمستوى الشعور بوقت الفراغ (0.085). وفي المرحلة الثالثة أدخل فضلاً عن المتغيرين السابقين متغير المستوى التعليمي للأم، أما في المرحلة الرابعة فقد أدخل إضافة إلى المتغيرات الثلاثة السابقة متغير الجنس. أما باقي المتغيرات فقد استبعدت. هذا وقد كانت قيم F دالة إحصائية عند مستوى الدالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)

في المراحل الأربع، مما يشير إلى أن التباين المفسر في المتغير التابع (الأعراض الجسمية) كان دالاً إحصائياً.

وكانت قيم معامل الانحدار لجميع المتغيرات التي أدخلت في كل المراحل دالة إحصائياً، مما يعني أن جميع المتغيرات الداخلة تسهم إسهاماً دالاً إحصائياً في تباين متغير الأعراض الجسمية. ويلاحظ ازدياد قيمة معامل التحديد بازدياد عدد المتغيرات الداخلة، إذ كانت في المراحل الأربع (0.023) (0.038) (0.047) (0.054) على التوالي. وعند ملاحظة قيم الخطأ المعياري للتقدير التي كانت على الترتيب (0.49675) (0.50012) (0.49476) (0.49326)، يلاحظ أن قيمة التباين غير المفسر تقل بإدخال متغير آخر في معادلة الانحدار يقابلها زيادة في نسبة التباين المفسر. ويستخلص من هذه النتائج معادلة تحليل الانحدار المتعدد الآتية:

$$= Y$$

$$0.112 - 1.883 (\text{المستوى الاقتصادي}) + 0.083 (\text{مستوى الشعور بوقت الفراغ}) + 0.091 (\text{المستوى التعليمي للأم}) - 0.091 (\text{الجنس}).$$

• ثانياً- الوسواس القهري:

نتائج تحليل الانحدار المتعدد المدرج، وترتيب المتغيرات التي أسهمت في تفسير التباين في اضطراب الوسواس القهري لدى طلبة جامعة اليرموك، كما هو مشار إليها في الجدول (5).

الجدول (5)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد المدرج: الزيادة في مربعات معاملات الارتباط بين المتغير التابع (المحك) (الوسواس القهري)، والمتغيرات المتتبعة التي أسهمت في تفسير تباين المتغير التابع لعينة الدراسة كل.

الخطأ المعياري	F دالة للتغير R^2 في	التغير في معامل الارتباط المتعدد	مربع معامل الارتباط المتعدد	الدالة الاحصائية	t	المعاملات المعيارية بيتاً	المعاملات غير المعيارية		النموذج
							الخطأ المعياري الانحدار	معامل الانحدار	
0.46056	0.012	0.010	0.010	0.000	31.393		0.052	1.645	القيمة الثابتة
				0.012	2.532 -	0.101	0.017	0.043 -	المستوى الدراسي

الخطأ المعياري	F دالة للتغير R^2 قي	النحوذ	المعاملات غير المعيارية	المعامل المعياري	معامل الانحدار	القيمة الثابتة	النحوذ	
							الخطأ المعياري	معامل الانحدار
0.45933	0.038	0.007	0.017	0.000	23.617		0.074	1.755
				0.013	2.501 -	0.100	0.017	0.043 -
				0.038	2.080 -	0.083	0.030	0.063 -

يلاحظ من الجدول (5) أن متغير المستوى الدراسي هو المتغير الذي كان له أعلى ارتباط، لذا أدخل في المرحلة الأولى وأدخل متغير المستوى الدراسي وأسلوب المعاملة الوالدية للألم في المرحلة الثانية، وكانت قيمة بيتاً لمتغير المستوى الدراسي (0.043) وقيمة بيتاً لأسلوب المعاملة الوالدية للألم (0.063). وقد استبعدت بقية المتغيرات. هذا وقد كانت قيم F دالة إحصائية عند مستوى الدالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) في المرحلتين، مما يشير إلى أن التباين المفسر في المتغير التابع (الوسواس القهري) كان دالاً إحصائياً.

وكانت قيم معامل الانحدار لجميع المتغيرات التي أدخلت في المراحل كلها دالة إحصائية، مما يعني أن جميع المتغيرات الدخلة تسهم إسهاماً دالاً إحصائياً في تباين متغير الوسوس القهري. ويلاحظ ازدياد قيمة معامل التحديد بازدياد عدد المتغيرات الدخلة، إذ كانت في المراحلتين (0.010) على التوالي. وعند ملاحظة قيم الخطأ المعياري للتقدير التي كانت على الترتيب (0.45933) (0.46056) يلاحظ أن قيمة التباين غير المفسر تقل بإدخال متغير آخر في معادلة الانحدار يقابلها زيادة في نسبة التباين المفسر. ويستخلص من هذه النتائج معادلة تحليل الانحدار المتعدد الآتية:

$$Y =$$

$$0.043 - 1.755 (\text{المستوى الدراسي}) - 0.063 (\text{أسلوب المعاملة الوالدية للألم}).$$

• ثالثاً- الاكتئاب:

نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتردرج، وترتيب المتغيرات التي أسهمت في تفسير التباين في اضطراب الاكتئاب لدى طلبة جامعة اليرموك، كما هو مشار إليها في الجدول (6).

الجدول (6)

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

الخطأ المعياري	F دالة للتغير في R^2	الغير في معامل الارتباط المتعدد	مربع معامل الارتباط المتعدد	الدالة الاحصائية	t	المعاملات المعيارية بيتا	المعاملات غير المعيارية		النموذج
							معامل الانحدار المعياري	معامل الانحدار	
0.42702	0.007	0.012	0.012	0.000	40.111	---	0.071	2.458	القيمة الثابتة
				0.007	2.729 -	0.109	0.031	0.098 -	الجنس
0.42548	0.014	0.009	0.021	0.000	28.880	---	0.088	2.334	القيمة الثابتة
				0.003	2.946 -	0.118	0.031	0.106 -	الجنس
				0.020	2.341	0.094	0.028	0.061	المستوى الاقتصادي
0.42375	0.020	0.010	0.030	0.000	23.245	---	0.102	2.210	القيمة الثابتة
				0.006	2.776 -	0.111	0.030	0.099 -	الجنس
				0.011	2.535	0.101	0.028	0.066	المستوى الاقتصادي
				0.014	2.463	0.098	0.040	0.090	مستوى الرضا عن العلاقات الاجتماعية

يلاحظ من الجدول (6) أن متغير الجنس هو المتغير الذي كان له أعلى ارتباط، لذا أدخل في المرحلة الأولى وأدخل متغير الجنس والمستوى الاقتصادي في المرحلة الثانية، وكانت قيمة بيتا لمتغير الجنس (0.106) وقيمة بيتا المستوى الاقتصادي (0.061). وفي المرحلة الثالثة أدخل فضلاً عن المتغيرين السابقين متغير مستوى الرضا عن العلاقات الاجتماعية، أما المتغيرات التي استبعدت، فهي: مكان السكن، والكلية، والمستوى الجامعي، والمستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم، ونطع المعاملة الوالدية للأب واللام. هذا وقد كانت قيم F دالة إحصائية عند مستوى الدالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) في المراحل الثلاثة، مما يشير إلى أن التباين المفسر في المتغير التابع (الاكتتاب) كان دالاً إحصائياً. وكانت قيم معامل الانحدار لجميع المتغيرات التي أدخلت في كل المراحل دالة

إحصائياً، مما يعني أن جميع المتغيرات الدالة تسهم إسهاماً دالاً إحصائياً في تباين متغير الانتحار. ويلاحظ ازدياد قيمة معامل التحديد بازدياد عدد المتغيرات الدالة، إذ كانت في المراحل الأربع (0.012) (0.021) (0.030) على التوالي. وعند ملاحظة قيم الخطأ المعياري للتقدير التي كانت على الترتيب (0.42702) (0.42548) (0.42375) (0.42702) يلاحظ أن قيمة التباين غير المفسر تقل بإدخال متغير آخر في معادلة الانتحار يقابلها زيادة في نسبة التباين المفسر. ويستخلص من هذه النتائج معادلة تحليل الانتحار المتعدد الآتية:

$$= Y$$

$$2.210 - 0.099 - 0.066 (\text{الجنس}) + 0.090 (\text{المستوى الاقتصادي}) + \text{مستوى الرضا عن العلاقات الاجتماعية}.$$

▪ رابعاً- الحساسية التفاعلية:

نتائج تحليل الانتحار المتدرج، وترتيب المتغيرات التي أسهمت في تفسير التباين في اضطراب الحساسية التفاعلية لدى طلبة جامعة اليرموك، كما هو مشار إليها في الجدول (7).

الجدول (7)

نتائج تحليل الانتحار المتدرج: الزيادة في مربعات معاملات الارتباط بين المتغير التابع (المحك) الحساسية التفاعلية، والمتغيرات المتبعة التي أسهمت في تفسير تباين المتغير التابع لعينة الدراسة ككل.

الخطأ المعياري	F دالة للتغير في R^2	التبديل في معامل الارتباط المتعدد	مربع معامل الارتباط المتعدد	الدالة الاحصائية	t	المعاملات المعيارية بيتا	المعاملات غير المعيارية		النموذج
							خطأ المعياري	معامل الانتحار	
0.44535	0.000	0.023	0.023	0.000	34.887	----	0.063	2.215	القيمة الثابتة
				0.000	3.811	0.151	0.027	0.104	المستوى الاقتصادي
0.44034	0.000	0.023	0.046	0.000	28.850	----	0.084	2.435	القيمة الثابتة
				0.000	4.020	0.158	0.027	0.109	المستوى الاقتصادي
				0.000	3.894 -	0.153	0.036	0.142 -	الكلية

الخطأ المعياري	F دالة للتغير R^2 قي	التغير في معامل الارتباط المتعدد	مربع معامل الارتباط المتعدد	الدالة الاحصائية	t	المعاملات المعيارية بيتا	المعاملات غير المعيارية		النموذج
							معامل المعياري الانحدار	معامل المعياري	
0.43889	0.025	0.008	0.054	0.000	25.986	---	0.098	2.548	القيمة الثابتة
				0.000	4.071	0.160	0.027	0.110	المستوى الاقتصادي
				0.000	3.761 -	0.148	0.036	-0.137	الكلية
				0.025	2.253 -	0.088 -	0.028	-0.064	اسلوب المعاملة الوالدية للأب
0.43775	0.041	0.006	0.061	0.000	25.052	---	0.105	2.626	القيمة الثابتة
				0.000	4.239	0.166	0.027	0.115	المستوى الاقتصادي
				0.007	2.709 -	0.115	0.039	0.106 -	الكلية
				0.021	2.308 -	0.090	0.028	0.065 -	اسلوب المعاملة الوالدية للأب
				0.041	2.052 -	0.087	0.040	0.082 -	الجنس

يلاحظ من الجدول (7) أن متغير المستوى الاقتصادي هو المتغير الذي كان له أعلى ارتباط، لذا أدخل في المرحلة الأولى وأدخل متغير المستوى الاقتصادي نوع الكلية في المرحلة الثانية، وكانت قيمة بيتا لمتغير المستوى الاقتصادي (0.109) وقيمة بيتا للكلية (0.142). وفي المرحلة الثالثة أدخل فضلاً عن المتغيرين السابقين متغير أسلوب المعاملة الوالدية للأب، أما في المرحلة الرابعة فقد أدخل إضافة إلى المتغيرات الثلاثة السابقة متغير الجنس. أما المتغيرات التي استبعدت فهي مكان السكن، ومستوى الشعور بوقت الفراغ، والمستوى الدراسي الجامعي، والمستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم، وأسلوب المعاملة الوالدية للأم. هذا وقد كانت قيم F دالة إحصائية عند مستوى الدالة للأم، وأسلوب المعاملة الوالدية للأم. هذا وقد كانت قيم F دالة إحصائية عند مستوى الدالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) في المراحل الأربع، مما يشير إلى أن التباين المفسر في المتغير التابع (الحساسية التفاعلية) كان دالاً إحصائياً.

وكانت قيم معامل الانحدار لجميع المتغيرات التي أدخلت في المراحل كلها دالة إحصائية، مما يعني أن جميع المتغيرات الداخلة تساهم إسهاماً دالاً إحصائياً في تباين متغير الحساسية التفاعلية. ويلاحظ ازدياد قيمة معامل التحديد بازدياد عدد المتغيرات الداخلة،

إذ كانت في المراحل الأربع (0.023) (0.046) (0.054) (0.061) على التوالي. وعند ملاحظة قيم الخطأ المعياري للتقدير التي كانت على الترتيب (0.44535) (0.44034) (0.43889) (0.43775)، يلاحظ أن قيمة التباين غير المفسر تقل بإدخال متغير آخر في معادلة الانحدار يقابلها زيادة في نسبة التباين المفسر. ويستخلص من هذه النتائج معادلة تحليل الانحدار المتعدد الآتية:

$$= Y$$

الالمعادلة العامة للأداء $= 0.115 + 2.626 \text{ (المستوى الاقتصادي)} - 0.106 \text{ (الكلية)} - 0.065 \text{ (اسلوب)} - 0.081 \text{ (الجنس)}.$

▪ خامساً- القلق:

نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتردج، وترتيب المتغيرات التي أسهمت في تفسير التباين في اضطراب القلق لدى طلبة جامعة اليرموك، كما هو مشار إليها في الجدول (8).

الجدول (8)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتردج: الزيادة في مربعات معاملات الارتباط بين المتغير التابع (المحك) القلق، والمتغيرات المتبعة التي أسهمت في تفسير تباين المتغير التابع لعينة الدراسة ككل.

الخطأ المعياري	F دلالة للتغير في R^2	التأثير في معامل الارتباط المتعدد	مربع معامل الارتباط المتعدد	الدالة الاحصائية	t	المعاملات المعيارية بيتا	المعاملات غير المعيارية		النموذج
							الخطأ المعياري الانحدار	معامل الانحدار	
0.51341	0.000	0.026	0.026	0.000	31.111	---	0.072	2.233	القيمة الثابتة
				0.000	4.028 -	0.160	0.042	0.171 -	الكلية
0.50958	0.001	0.016	0.042	0.000	20.665	---	0.098	2.018	القيمة الثابتة
				0.000	4.194 -	0.165	0.042	0.177 -	الكلية
				0.001	3.216	0.127	0.031	0.101	المستوى الاقتصادي

يلاحظ من الجدول (8) أن متغير الكلية هو المتغير الذي كان له أعلى ارتباط، لذا أدخل في المرحلة الأولى وأدخل متغير الكلية والمستوى الاقتصادي في المرحلة الثانية، وكانت قيمة بيتا لمتغير الكلية (0.177) وقيمة بيتا للمستوى الاقتصادي (0.101). أما المتغيرات التي استبعدت فهي الجنس، ومكان السكن، ومستوى الرضا عن العلاقة الاجتماعية، والمستوى الجامعي، والمستوى التعليمي لكل من الأب والأم، واسلوب المعاملة

الوالدية لكل من الاب والأم. هذا وقد كانت قيم F دالة إحصائياً عند مستوى الدالة الإحصائية ($0.05 = \alpha$) في المرحلتين، مما يشير إلى أن التباين المفسر في المتغير التابع (القلق) كان دالاً إحصائياً.

وكانت قيم معامل الانحدار لجميع المتغيرات التي أدخلت في المرحلتين دالة إحصائياً، مما يعني أن المتغيرين الداخلين يسهمان إسهاماً دالاً إحصائياً في تباين متغير القلق. ويلاحظ ارتفاع قيمة معامل التحديد بارتفاع عدد المتغيرات الداخلة، إذ كانت في المرحلتين (0.026) (0.042) على التوالي. وعند ملاحظة قيم الخطأ المعياري للتقدير التي كانت على الترتيب (0.51341) (0.50958) يلاحظ أن قيمة التباين غير المفسر تقل بإدخال متغير آخر في معادلة الانحدار يقابلها زيادة في نسبة التباين المفسر. ويستخلص من هذه النتائج معادلة تحليل الانحدار المتعدد الآتية:

$$= Y$$

$$0.177 - 2.018 \cdot (الكلية) + 0.101 \cdot (\text{المستوى الاقتصادي})$$

▪ سادساً- العدائية:

نتائج تحليل الانحدار المتعدد المترادج، وترتيب المتغيرات التي أسهمت في تفسير التباين في اضطراب العدائية لدى طلبة جامعة اليرموك، كما هو مشار إليها في الجدول (9).

الجدول (9)

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

الخطأ المعياري	دالة التغير F^2 في	الغير في معامل الارتباط المتعدد	مربع معامل الارتباط المتعدد	الدالة الاحصائية	t	المعاملات المعيارية بيتاً	المعاملات غير المعيارية		النموذج
							الخطأ المعياري	معامل الانحدار	
0.57831	0.000	0.037	0.037	0.000	21.756	---	0.082	1.794	القيمة الثابتة
				0.000	4.865	0.192	0.036	0.173	المستوى الاقتصادي
0.57527	0.006	0.012	0.048	0.000	18.109	---	0.110	1.997	القيمة الثابتة
				0.000	5.006	0.197	0.035	0.177	المستوى الاقتصادي
				0.006	2.752 -	0.108	0.048	0.131 -	الكلية

الخطأ المعياري	F دالة للتغير في R^2	النحوذ	المعاملات غير المعيارية	المعامل المعياري	معامل الانحدار	الكلية	ال المستوى الاقتصادي	القيمة الثابتة	العوامل المعيارية
									بيتا
0.57359	0.032	0.007	0.056	0.000	16.682	---	0.128	2.138	القيمة الثابتة
				0.000	5.056	0.198	0.035	0.178	ال المستوى الاقتصادي
				0.009	2.623 -	0.103	0.048	-0.125	الكلية
				0.032	2.148 -	0.084	0.037	-0.080	اسلوب المعاملة الوالدية للأب

يلاحظ من الجدول (9) أن متغير المستوى الاقتصادي هو المتغير الذي كان له أعلى ارتباط، لذا أدخل في المرحلة الأولى، وأدخل متغير المستوى الاقتصادي ونوع الكلية في المرحلة الثانية، وكانت قيمة بيتا لمتغير المستوى الاقتصادي (0.177) وقيمة بيتا لنوع الكلية (0.131). وفي المرحلة الثالثة أدخل فضلاً عن المتغيرين السابقين متغير أسلوب المعاملة الوالدية للأب. أما المتغيرات التي استبعدت، فهي مكان السكن، والجنس، والمستوى الجامعي، مستوى الشعور بوقت الفراغ، والمستوى التعليمي لكل من الأب والأم، وأسلوب المعاملة الوالدية للأم. هذا وقد كانت قيم دالة إحصائية عند مستوى الدالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) في المراحل الثلاث، مما يشير إلى أن التباين المفسر في المتغير التابع (العائمة) كان دالاً إحصائياً.

وكانت قيم معامل الانحدار لجميع المتغيرات التي أدخلت في المراحل كلها دالة إحصائياً، مما يعني أن جميع المتغيرات الداخلة تسهم إسهاماً دالاً إحصائياً في تباين متغير العائمة. ويلاحظ ازدياد قيمة معامل التحديد بازدياد عدد المتغيرات الداخلة، إذ كانت في المراحل الثلاث (0.048) (0.037) (0.037) على التوالي. وعند ملاحظة قيم الخطأ المعياري للتقدير التي كانت على الترتيب (0.57831) (0.57527) (0.57359) يلاحظ أن قيمة التباين غير المفسر تقل بإدخال متغير آخر في معادلة الانحدار يقابلها زيادة في نسبة التباين المفسر. ويستخلص من هذه النتائج معادلة تحليل الانحدار المتعدد الآتية:

$$= Y$$

0.178+2.138 (المستوى الاقتصادي) - 0.125 (نوع الكلية) - 0.085 (اسلوب
المعاملة الوالدية للأب).

■ سابعاً- قلق الخوف:

نتائج تحليل الانحدار المتعدد المترتب، وترتيب المتغيرات التي أسهمت في تفسير التباين في اضطراب قلق الخوف لدى طلبة جامعة اليرموك، كما هو مشار اليها في الجدول (10).

الجدول (10)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد المترتب: الزيادة في مربعات معاملات الارتباط بين المتغير التابع (المحك)
قلق الخوف، والمتغيرات المتتبنة التي أسهمت في تفسير تباين المتغير التابع لعينة الدراسة كل.

الخطأ المعياري	F للنغير R^2 قي	دلالة الارتباط المتعدد	التغير في معامل الارتباط المتعدد	مربع معامل الارتباط المتعدد	الدلالة الاحصائية	t	المعاملات المعيارية بيتا	المعاملات غير المعيارية		النموذج
								الخطأ المعياري	معامل الانحدار	
0.44375	0.000	0.022	0.022	0.000	34.675		0.063	2.194		القيمة الثابتة
				0.000	3.754	0.149	0.027	0.102		المستوى الاقتصادي
0.43890	0.000	0.023	0.045	0.000	28.645		0.084	2.410		القيمة الثابتة
				0.000	3.959	0.156	0.027	0.107		المستوى الاقتصادي
				0.000	3.839 -	0.151	0.036	-0.139		الكلية
0.43730	0.019	0.009	0.054	0.000	24.605		0.094	2.310		القيمة الثابتة
				0.000	3.832	0.150	0.027	0.103		المستوى الاقتصادي
				0.000	3.997 -	0.157	0.036	-0.145		الكلية
				0.019	2.354	0.093	0.036	0.084		المستوى التعليمي للأم

يلاحظ من الجدول (10) أن متغير المستوى الاقتصادي هو المتغير الذي كان له أعلى ارتباط، لذا أدخل في المرحلة الأولى، وأدخل متغير المستوى الاقتصادي ونوع الكلية في المرحلة الثانية، وكانت قيمة بيتا لمتغير المستوى الاقتصادي (0.107) وقيمة بيتا لنوع

الكلية (0.139). وفي المرحلة الثالثة أدخل فضلاً عن المتغيرين السابقين متغير المستوى التعليمي للأم. أما المتغيرات التي استبعدت، فهي مكان السكن، والجنس، والمستوى الجامعي، مستوى الشعور بوقت الفراغ، والمستوى التعليمي للأب، وأسلوب المعاملة الوالدية لكل من الأب والأم. هذا وقد كانت قيم F دالة إحصائية عند مستوى الدالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) في المراحل الثلاث، مما يشير إلى أن التباين المفسر في المتغير التابع (قلق الخوف) كان دالاً إحصائياً.

وكانت قيم معامل الانحدار لجميع المتغيرات التي أدخلت في المراحل كلها دالة إحصائية، مما يعني أن جميع المتغيرات الداخلية تسهم إسهاماً دالاً إحصائياً في تباين متغير العائدية. ويلاحظ ازدياد قيمة معامل التحديد بازدياد عدد المتغيرات الداخلية، إذ كانت في المراحل الثلاث (0.022) (0.045) (0.054) على التوالي. وعند ملاحظة قيم الخطأ المعياري للتقدير التي كانت على الترتيب (0.44375) (0.43730) (0.43890) يلاحظ أن قيمة التباين غير المفسر تقل بإدخال متغير آخر في معادلة الانحدار يقابلها زيادة في نسبة التباين المفسر. ويستخلص من هذه النتائج معادلة تحليل الانحدار المتعدد الآتية:

$$= Y$$

0.103 + 2.310 (المستوى الاقتصادي) - 0.145 (نوع الكلية) - 0.084 (المستوى التعليمي للأم).

▪ ثامناً- الدرجة الكلية:

نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتردرج، وترتيب المتغيرات التي أسهمت في تفسير التباين في الدرجة الكلية لمقاييس كل لدی طلبة جامعة اليرموك، كما هو مشار اليها في الجدول (11).

الجدول (11)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتردرج: الزيادة في مربعات معاملات الارتباط بين المتغير التابع (المحك) الكلي، والمتغيرات المتتبعة التي أسهمت في تفسير تباين المتغير التابع لعينة الدراسة ككل.

الخطأ المعياري	F دالة للتغير في R^2	التبديل في معامل الارتباط المتعدد	مربع معامل الارتباط المتعدد	الدالة الاحصائية	t	المعاملات المعيارية بيها	المعاملات غير المعيارية		النموذج
							الخطأ المعياري	معامل الانحدار	
0.22915	0.000	0.023	0.023	0.000	58.809	---	0.033	1.934	القيمة الثابتة
				0.000	3.848 -	0.153	0.019	-0.074	الجنس

الخطأ المعياري	F دالة للتغير في R2	التأثير في معامل الارتباط المتعدد	مربيع معامل الارتباط المتعدد	الدالة الاحصائية	t	المعاملات المعيارية بيتا	المعاملات غير المعيارية		النموذج
							معامل الانحدار	الخطأ المعياري	
0.22806	0.009	0.011	0.034	0.000	42.918	---	0.043	1.859	القيمة الثابتة
				0.000	4.096 -	0.163	0.019	-0.079	الجنس
				0.009	2.633	0.105	0.014	0.037	المستوى الاقتصادي

يلاحظ من الجدول (11) أن متغير الجنس هو المتغير الذي كان له أعلى ارتباط، لذا أدخل في المرحلة الأولى، وأدخل متغير الجنس والمستوى الاقتصادي في المرحلة الثانية، وكانت قيمة بيتا لمتغير الجنس (0.079) وقيمة بيتا للمستوى الاقتصادي (0.037). أما المتغيرات التي أستبعدت، فهي مكان السكن، ومستوى الرضا عن العلاقة الاجتماعية، والمستوى الجامعي، ومستوى الشعور بوقت الفراغ، والمستوى التعليمي لكل من الأب والأم، وأسلوب المعاملة الوالدية لكل من الاب والأم. هذا وقد كانت قيم F دالة إحصائياً عند مستوى الدالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) في المرحلتين، مما يشير إلى أن التباين المفسر في المتغير التابع (الاضطرابات النفسية كل) كان دالاً إحصائياً.

وكانت قيم معامل الانحدار لجميع المتغيرات التي أدخلت في المرحلتين دالة إحصائياً، مما يعني أن المتغيرين الداخلين يسهمان إسهاماً دالاً إحصائياً في تباين متغير القلق. ويلاحظ ازدياد قيمة معامل التحديد بازدياد عدد المتغيرات الداخلة، إذ كانت في المرحلتين (0.023) على التوالي. وعند ملاحظة قيم الخطأ المعياري للتقدير التي كانت على الترتيب (0.034) (0.22806) (0.22915) يلاحظ أن قيمة التباين غير المفسر تقل بإدخال متغير آخر في معادلة الانحدار يقابلها زيادة في نسبة التباين المفسر. ويستخلص من هذه النتائج معادلة تحليل الانحدار المتعدد الآتية:

$$= Y$$

$$0.037 + 0.079 - 1.859 + (\text{المستوى الاقتصادي}) + (\text{الجنس})$$

مناقشة نتائج الدراسة:

◀ السؤال الأول:

أشارت نتائج السؤال الأول إلى أنه لا توجد حاجة لتدخل علاجي لجميع أعراض

الاضطرابات النفسية، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن أغلب طلبة الجامعات من بيئات قد تكون داعمة ويسودها حالة من الوعي، وهي توفر بيئة آمنة لأبنائها الأمر الذي قد ينعكس بصورة إيجابية على الحالة النفسية للطالب بشكل عام بعيداً عن مصادر التهديد التي قد تعيق النمو النفسي السليم للفرد، وما يتضمنه من دعائم إيجابية تساعده في تحقيق الأهداف التي يسعى إليها. كما أشارت النتائج إلى أن أعراض اضطراب الحساسية التفاعلية للذكور كان لها أعلى متوسط، وهذا قد يعزى لطبيعة المرحلة العمرية التي يمر بها الطلبة الجامعيين، حيث تعرض الطلبة لضغوط مختلفة المصادر كالجامعة، والأسرة، أو الضغوط الخارجية، وتأثرهم بالأحداث المحيطة بهم سواءً ارتفاع عدد المشاجرات داخل الجامعات والتي أدت إلى زيادة حساسية الطلبة تجاه بعضهم بعضاً؛ ذلك لأن الدراسات تشير إلى أن أحد أهم الأسباب وراء حدوث المشاجرات هو التعرض للمناطق أو العشائر من قبل الطلبة، الأمر الذي قد يؤدي إلى زيادة الحساسية التفاعلية بين الطلبة على اعتبار أن هناك تعامل مع أبناء مناطق مختلفة وعشائر مختلفة؛ وبالتالي من الممكن أن الطلبة أصبحوا يتعاملون بحساسية مفرطة تجاه بعضهم بعضاً على اعتبار أن حديثهم لبعضهم أو تعاملهم قد ينطوي عليه العديد من المضامين غير المقبولة، أو التي تحمل في طياتها السخرية أو الإستهزاء.

وقد يفسر ذلك في ضوء التوقعات السلبية المفترضة بين الطلبة عند الإتصال مع بعضهم بعضاً، أو الحذر من ردود فعل الآخرين عند إجراء عملية الإتصال، لاسيما في ضوء معرفة دور الأسرة الذي أصبح يؤكد بشكل مباشر على طلبة الجامعات بعدم الإنخراط في داخل البيئة الجامعية مع الآخرين والتعامل معهم بحذر، وذلك نتيجة لزيادة معدلات انتشار المشكلات المختلفة في الوسط الجامعي.

أما فيما يتعلق بحصول أعراض اضطراب البارانويا التخييلية على أقل متوسط، فإن النتيجة تبدو منطقية، وبخاصة أن الحديث عن طلبة الجامعات، ومن المتوقع أن نسبة كبيرة منهم تتمتع بمستوى مقبول من الصحة النفسية، ولا توجد لديه اضطرابات نفسية شديدة مثل البارانويا، خاصة في ضوء معرفة أن الأعراض المرضية لهذا الإضطراب الموجودة في المقياس صيغت على أساس التفكير الهذائي، والشعور بالعظمة، والإرتياح، والشك، والضلالات، وهو ما قد يعزز من أن نسبة انتشار هذا الاضطراب بين الطلبة الجامعيين قليلة.

وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أعراض الإضطرابات النفسية تعزى للجنس، ولصالح الذكور على اضطراب التجسد والاكتئاب والحساسية التفاعلية. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتيجة دراسة سوروكو وبakanli (Surucu & Bacanli, 2010)، التي أشارت إلى أن علامات التكيف الجامعي كانت عند الطلبة الذكور أعلى منها عند الإناث.

تتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة مارتن ودونينج (Martin & Dow, 2006)، والتي أشارت إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين نفسية المنشأ وكل من القلق والاكتئاب والوسوس القهري تعزى للجنس. وتتعارض كذلك مع نتائج دراسة سايد وكيربي وباومان (Said, Kyri, & Bowman, 2013)، التي أشارت نتائجها أن الطالبات كن أكثر معاناة من الإضطرابات النفسية. كذلك تتعارض مع نتائج الدراسة التي أجرتها خواجا ودنكانسون (Khawaja & Duncanson, 2008)، التي أشارت نتائجها إلى وجود درجة أعلى من الإكتئاب لدى الإناث.

وقد تفسر هذه النتيجة في ضوء خصائص المجتمع المتسارع في التغير وما تفرضه على الذكور من إلتزامات مستقبلية قد تكون الأنثى بكثير من الأحيان بمنأى عنها، فالطلبة الذكور منهم من يعمل أثناء الدراسة، ويتحمل المسؤولية في بعض الأحيان لتوفير احتياجاتاته المختلفة، وبالتالي عدم توافر الأمن النفسي الكافي، حيث التهديد المستمر للحياة الدراسية جراء الخوف من عدم إكمال الدراسة، أو عدم وجود الوقت الكافي للعمل على تحقيق متطلبات الدراسة، وقد يؤدي هذا بشكل مباشر إلى زيادة في مستويات الضغط النفسي لدى الطالب، وبالتالي قد ينعكس على مستوى معاناته للعديد من الإضطرابات النفسية.

كما إن البيئة الإجتماعية والأسرية قد تؤدي دوراً في ذلك، فهناك ترکيز على الذكور وأدوارهم المحورية في عملية بناء المستقبل الأسري الخاص بهم، فيقع الدور كله على الذكور في جانب التخطيط للحياة الأسرية وتأمين الاحتياجات المختلفة من مسكن، وملبس، ووظيفة، ونتيجة ما يشاهده الذكور في الوقت الحالي من إرتفاع مستوى البطالة، وتدني الطلب على الوظائف بشكل عام، الأمر الذي قد يخلق لديهم إحباط، وبالتالي قد ينعكس على حياتهم النفسية بشكل عام، ومستوى الصحة النفسية لديهم بشكل خاص.

في حين أن الإناث على الأغلب قد يكنَّ بمعزل عن هذه الظروف، وهذا لا يعني أنه لا يوجد تفكير في المستقبل، بل إن مستوى الضغط النفسي حول هذه الموضوعات قد يكون أقل مما يعانيه الذكور من قلق المستقبل، وبالتالي ظهرت الفروق لصالح الذكور. وقد يعود ذلك إلى كون الإناث أكثر قدرة على التواصل الاجتماعي من الذكور، واهتمامهم بتفاصيل الأمور، واستخدام الإناث لأساليب ترکز على موضوع الحوار بعيداً عن الجانب الانفعالي للموقف للحفاظ على مكانة اجتماعية مقبولة لدى الآخرين. في حين أن تفاعل الذكور مع الآخرين ينطلق من إحساسه بأنه أكثر أهمية وأنه رجل، فيتفاعل مع الآخرين من هذا المنطلق، وبالتالي يتأثر سلوكه وعلاقاته بهذه الأفكار، ويتوقع من الجميع أن يتعاملوا معه على هذا الأساس، وهذا يعرضه للصدام مع الآخرين.

◀ مناقشة نتائج السؤال الثاني:

▪ أولاً - الأعراض الجسمية:

أشارت نتائج التحليل إلى أن المتغيرات التي أسهمت بشكل دال إحصائياً في تفسير تباين الدرجات على إضطراب الأعراض الجسمية، كانت المتغيرات الآتية بالترتيب: المستوى الاقتصادي، ومستوى الشعور بوقت الفراغ، والمستوى التعليمي للأم، والجنس. من الممكن أن تفسر هذه النتيجة في ضوء معرفة أن المستوى الاقتصادي قد يكون له تأثير مباشر أو غير مباشر في عملية متابعة الحالة الصحية للفرد، فالفرد الذي يتمتع بمستوى اقتصادي مرتفع قد يكون أكثر متابعة للحالة الصحية له، وبالتالي فإنه من الممكن الكشف عن ومتابعة الأعراض المرضية المختلفة التي يعاني منها وأهمها الأعراض الجسمية، كما أن المستوى الاقتصادي قد يحدد في كثير من الأحيان نوع الغذاء سواءً أكان متوازناً أم غير متوازن، وهذا بدوره قد يؤثر بشكل مباشر على الحالة الصحية للفرد، فالغذاء في حالة تسمى بالتوازن والتنوع قد يساعد الجسم على التمتع في مستويات صحية مرتفعة.

أما فيما يتعلق بالشعور بوقت الفراغ وإسهامه في الشعور بالأعراض الجسمية، فإن ذلك يفسر في ضوء معرفة أن الحركة والنشاط يساعد في بناء شخصية قوية، وذلك عن طريق تنشيط الدورة الدموية بشكل مستمر ونشط، في حين أن الخمول والكسل قد ينعكس بشكل سلبي على مستوى الفاعلية الجسمية، وبالتالي المعاناة من الأعراض الجسمية المختلفة.

في حين يفسر حجم الأثر للمستوى التعليمي للأم في ضوء أن ارتفاع المستوى التعليمي للأم قد يكون عاملاً مساعداً في تتبع الأعراض المرضية الجسمية التي قد يشعر بها الأبناء، وبالتالي قد تعطي الأم أهمية مبالغ بها في متابعة هذه الأعراض، لذلك قد يؤدي المستوى التعليمي لها دوراً في استشعار الأبناء للأعراض الجسمية والتركيز عليها، وذلك بسبب اطلاع الأم ومعرفتها ببعض الحالات المرضية وانتشارها والأعراض التي تسبّبها.

إضافة إلى ذلك، فإن إسهام متغير الجنس في تفسير الأعراض الجسمية، قد يعزى لما قد يعانيه الذكور من صفوّت نفسية مختلفة، وهذا ما تؤكد نتائج السؤال الأول، حيث إن نسبة الأضطرابات كانت لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث.

▪ ثانياً - أعراض الوسواس القهري:

أشارت نتائج التحليل إلى أن المتغيرات التي أسهمت بشكل دال إحصائياً في تفسير تباين الدرجات على اضطراب أعراض الوسواس القهري، كانت المتغيرات الآتية بالترتيب:

المستوى الدراسي، وأسلوب المعاملة الوالدية للأم. وتتفق نتائج هذه الدراسة بشكل جزئي مع نتائج دراسة صديق ورامبال وكانيسون (Sidik, Rampal & Kaneson, 2003) والتي ربطت الإضطرابات مع معاملة الوالدين. وقد تفسر هذه النتيجة في ضوء معرفة أن المستوى الدراسي قد يدفع بالطالب إلى التفكير بالمستقبل والوقت الذي سيستغرقه في الدراسة والوضع الدراسي له، مما يؤكد أنه مع تقدم المستوى الدراسي للفرد، قد ينخفض مستوى الوساوس القهيرية لديه والمتعلقة بالمستقبل الدراسي وهذا قد يعود إلى حالة الإستقرار النفسي الذي قد يعيشه الطالب نتيجة للإستقرار الأكاديمي.

أما فيما يتعلق بأسلوب معاملة الأم وما يفسره من مستوى الاكتئاب، فإن ذلك قد يفسر في ضوء معرفة حجم الأثر الذي يتركه أسلوب الأم في تربية الأبناء وعملية المقارنات المستمرة مع الآخرين، حيث أن الاستمرار في عقد المقارنات مع الآخرين من هم في المستوى العمري أو أكبر للطالب، الأمر الذي قد يؤدي إلى معاناة الطالب من شكوك في مستوى قدراته، والذي قد ينعكس عن طريق وساوس قهيرية مستمرة، فأسلوب المعاملة الخاطئة كالحرمان، والإهمال، والإحباط، والنبد، والعقاب الصارم، وعدم الحب، والرقابة الصارمة، والتقييد الزائد للحرية، والفشل في إشباع الحاجات الأساسية وعدم الإنعام بين الوالدين في أسلوب المعاملة، كلها عوامل قد تساعد على ظهور الوساوس القهيرية لدى الطلبة.

• ثالثاً - أعراض الاكتئاب:

أشارت نتائج التحليل إلى أن المتغيرات التي أسهمت بشكل دال إحصائياً في تفسير تباين الدرجات على اضطراب أعراض الاكتئاب، كانت المتغيرات الآتية بالترتيب: الجنس، والمستوى الاقتصادي، ومستوى الرضا عن العلاقات الاجتماعية. وتتفق نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة خواجا ودنكانسون (Khawaja & Duncanson, 2008)، التي أشارت نتائجها إلى وجود مستوى متدن من الاكتئاب لدى الطلبة الذين يشعرون بالرضا فيما يتعلق بوضعهم المالي، ومكان إقامتهم بعكس الطلبة الذين لا يشعرون بالرضا. تتفق كذلك مع نتائج دراسة سايد وكيري وبأومان (Said, Kypri, & Bowman, 2013)، التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإضطرابات النفسية تعزى لكل من السنة الدراسية، ومكان السكن، والتربية الوالدية.

ومن الممكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما تم الإشارة إليه في السؤال الأول، من حيث مستوى انتشار الإكتئاب لدى الذكور أكثر من الإناث، وإسهام الجنس في تفسير الأعراض الإكتئابية، وقد يعزى ذلك إلى ما قد يعاني منه الذكور في بعض الأحيان من شعور بالنقص

والحرمان، وعدم العدالة الإجتماعية في التعامل والأساليب التي يتم معاملتهم بها من قبل الوالدين، وهذا قد يؤدي إلى الشعور بالإحباط واليأس والنظرية التشاورية التي قد تسيطر على هؤلاء الطلبة.

أما الدور الذي يؤديه المستوى الاقتصادي في تفسير الأعراض الإكتئابية، قد يكون له دور أساسي من حيث الإننساب من التعامل مع الآخرين بسبب الوضع الاقتصادي، وعدم المقدرة على تلبية الإحتياجات المختلفة، وصعوبة التكيف مع الواقع الجديد، مما قد يؤدي إلى الانسحاب والإكتئاب، وذلك نتيجة الشعور بالنقص.

في حين يفسر الدور الذي يؤديه مستوى الرضا عن العلاقات الاجتماعية في تفسير الإكتئاب بمستوى المثيرات التي ترتبط بالآخرين، ومدى الرضا عن البيئة الاجتماعية، وما تقدمه من تعاطف واهتمام وعناية، قد تعمل على زيادة مستوى الإكتئاب أو انخفاضه لدى هؤلاء الطلبة، فالطالب الذي يشعر بالرضا عن علاقته مع الآخرين قد ينعكس هذا الشعور بشكل إيجابي على انخفاض مستوى الإكتئاب لديه والعكس صحيح.

▪ رابعاً - الحساسية التفاعلية:

أشارت نتائج التحليل إلى أن المتغيرات التي أسهمت بشكل دال إحصائياً في تفسير تباين الدرجات على اضطراب أعراض الحساسية التفاعلية، كانت المتغيرات الآتية بالترتيب: المستوى الاقتصادي، ونوع الكلية، وأسلوب المعاملة الوالدية للأب، والجنس. ومن الممكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الأثر الذي يتركه المستوى الاقتصادي سواءً أكان مرتفعاً أم منخفضاً في عملية التعامل مع الآخرين، ففي بعض الأحيان يميل الطلبة للتعامل مع من هم في مستواهم الاقتصادي حتى يكون هناك تفاعل إيجابي وبناء، ويكون هناك تجنب للتعامل مع الآخرين الذين يختلفون في المستوى الاقتصادي، وقد يكون هذا التجنب بهدف حماية الفرد ذاته، ويبعد عن المقارنات وما قد يرتبط بها من آثار سلبية.

في حين قد يفسر الأثر الذي قد يتركه نوع الكلية في تقسيم الحساسية التفاعلية من خلال ملاحظة ومقابلة بعض الطلبة، حيث الإشارة إلى أن هناك ميلاً لدى الطلبة للتعامل مع من هم ضمن كليتهم، وأن هناك نظره دونية في بعض الأحيان من قبل الطلبة باعتبار البعض ذوي تخصصات علمية ولها مستقبل، في حين أن الآخرين لا تحتاج تخصصاتهم إلى مجهود، أو ليس لديها مكانه اجتماعية، وبالتالي قد يكون هذا أحد الأسباب التي تدفع الطلبة لتجنب التعامل مع بعضهم بعضاً، كما أن التعامل مع الطلبة ضمن نفس التخصص والإنسجام الذي قد يكون بينهم نتيجة للإشتراك في دراسة عدة مساقات مع بعضهم بعضاً.

أما دور أسلوب المعاملة الوالدية، وما يسهمه في تفسير مستوى أعراض الحساسية

التفاعلية مع الآخرين، فقد يعتبر في ضوء التسلط الأبوي في بعض الأحيان والصورة النمطية لدى الآباء، والتي تغذيها الثقافة الأبوبية الراسخة وتحث على أن يكون هناك قواعد صارمة توضع لتعامل الأبناء مع الآخرين، في حين قد يكون أسلوب بعض الآباء يتسم بالإهمال والتسيب وما يتركه من أثر سلبي على شخصية الأبناء، حيث العزلة، والإحباط، وتدني تقدير الذات، الأمر الذي يعزز مستوى الحساسية التفاعلية مع الآخرين.

وقد يفسر مساهمة الجنس في تفسير الحساسية التفاعلية مع الآخرين من خلال الاطلاع على طرق التعامل، ومدى محاولة كل طالب الحفاظ على إتزانه وشخصيته، خاصة أمام الجنس الآخر، وهذا قد يؤدي لأن يكون أكثر حساسية في عملية التفاعل وعدم تحمله لأي مصدر ضغط خارجي من الآخرين، خاصة أمام الجنس الآخر، ذلك لأنه وبعد مقابلة عدد من الطلبة والاطلاع على أسباب المشكلات لدى الطلبة الجامعيين، كانت هناك إشارات واضحة بأن هناك اعتقاداً بأن الحديث قد ينطوي على معان ضمنية سلبية مختلفة، وهذا يدفع الطلبة للاعتقاد بأن هذا ينقص من شأنه، لذلك يزداد مستوى الحساسية تجاه الآخرين وحديثهم، وقد تكون هذه الحساسية متزايدة عند تعامل كل جنس مع الجنس الآخر بسبب اختلاف الأهداف التي تنطوي على هذا التعامل أو الإحتكاك.

■ خامساً - القلق:

أشارت نتائج التحليل إلى أن المتغيرات التي أسهمت بشكل دال إحصائياً في تفسير تباين الدرجات على إضطراب أعراض القلق كانت المتغيرات الآتية بالترتيب: نوع الكلية، والمستوى الاقتصادي.

تتعارض نتائج الدراسة مع نتائج دراسة نيردرم وروستون ورونستاد (– Ner rum, Rustoen & Ronnestad, 2006)، التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ليست قوية بين كل من الجنس، والحالة الاجتماعية، ومكان الولادة، ومستوى تعليم الأب وبين الشعور بالضيق والقلق النفسي. وتتعارض كذلك مع نتائج دراسة مارتن ودونينج (Martin & Downing, 2006)، التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فرق في قوة العلاقة تعزى للجنس.

وقد تفسر هذه النتيجة في ضوء معرفة مستوى الضغوط النفسية التي يتعرض لها الطلبة وتحديداً طلبة الكليات الإنسانية، حيث كان مستوى أعراض القلق لديهم أعلى من طلبة الكليات العلمية، وقد يعود ذلك إلى مستوى الإنشغال في إمكانية الحصول على الوظيفة مستقبلاً، وخاصة في ظل الركود الاقتصادي وفرص الحصول على الوظائف المتنافسة، وبالتالي قد يكون هذا عاملاً يساعد على زيادة مستويات القلق وتحديداً عند ارتباط ذلك

بالمستقبل.

وما يؤكد ذلك مدى المساهمة الذي يؤديه المستوى الاقتصادي في مستوى أعراض القلق لدى الطلبة، فمن المؤكد أن المستوى الاقتصادي المرتفع قد يوفر في بعض الأحيان الاطمئنان على المستقبل، خاصة في ضوء معرفة أن هناك إمكانية لتلبية الاحتياجات الأساسية وغيرها من الحاجات، أما المستوى الاقتصادي المنخفض وما يرتبط به من ضغوط، قد يساهم بدرجة كبيرة في زيادة مستوى القلق لدى الطلبة.

▪ سادساً - العدائية:

أشارت نتائج التحليل إلى أن المتغيرات التي أسهمت بشكل دال إحصائياً في تفسير تباين الدرجات على اضطراب أعراض العدائية، كانت المتغيرات الآتية بالترتيب: المستوى الاقتصادي، نوع الكلية، وأسلوب المعاملة الوالدية للأب. وتبعد هذه النتيجة منطقية حيث الإحباطات المختلفة والمترابطة وغياب فرص الترفيه ومحدودية الدخل، الذي قد يفرض نمطاً معيناً من التفاعل الحذر مع الآخرين في ظل غياب مقومات الحياة في أغلب الأحيان، الأمر الذي يجعل الطلبة عرضة إلى العديد من الإضطرابات غير الإكتئاب، مثل العدوانية، والقلق، والخوف كما أشارت الدراسة، حيث الفقر والتعبير عن الرغبات والاحتاجات بلغة الجسد والتفكير الدائم بالمستقبل والخوف من المجهول، في ظل غياب العدالة الاجتماعية وغياب فرص العمل والإضطرابات السياسية التي تشهدها المنطقة، الأمر الذي يقود في كثير من الأحيان إلى التفكير بما هو قادم، وما هو المصير الذي ينتظر مثل هذه الشريحة.

أما فيما يتعلق بنوع الكلية، فقد تفسر هذه النتيجة في ضوء معرفة الفرص المتاحة للعمل مستقبلاً، فالتركيز ينصب حالياً على ذوي التخصصات العلمية، وبالتالي فإن هناك نوعاً من الأمان لإمكانية الحصول على وظيفة بعد التخرج، وهذا ما لا يتحقق لدى طلبة الكليات الإنسانية، لذلك قد يكون هذا السبب هو الذي أدى إلى شعورهم بالقلق أكثر من طلبة 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 تتحلى لديهم فرص عمل أكثر في المستقبل، وهذا من شأنه أن يعزز ثقتهم بأنفسهم، ويخفض من مستوى القلق والعدائية لديهم، في حين قد يتحقق طلبة الكليات الإنسانية أكثر بقدراتهم الاجتماعية. كما يلاحظ أن طلبة الكليات الإنسانية هم أكثر شعوراً بالفراغ نتيجة لطبيعة الدراسة، والتي لا تحتاج للمتطلبات التي يحتاجها طلبة الكليات العلمية، وهذا يدل على وجود طاقة بداخلهم قد يسعون للتعبير عنها بطرق مختلفة، مثل العدائية من خلال الإشتراك بالمشاجرات وغيرها.

▪ سابعاً - قلق الخوف:

أشارت نتائج التحليل إلى أن المتغيرات التي أسممت بشكل دال إحصائياً في تفسير تباين الدرجات على اضطراب أعراض قلق الخوف، كانت المتغيرات الآتية بالترتيب: المستوى الاقتصادي، ونوع الكلية، والمستوى التعليمي للأم. ومن الممكن تفسير مدى مساهمة المستوى الاقتصادي في قلق الخوف في ضوء معرفة مدى الحرمان الذي يعيشه الفرد بسبب الظروف الاقتصادية الصعبة، أو مدى إشباع الحاجات في ضوء المستوى الاقتصادي المرتفع، مما يعزز إمكانية الشعور بالخوف من المؤشرات المختلفة التي تحيط به، وقد يزداد هذا الخوف في ظل المستوى التعليمي للأهل. وهذا ما أكدته النتائج، حيث مساهمة المستوى التعليمي للأم في تفسير قلق الخوف، فقد يزداد هذا الخوف بزيادة المستوى التعليمي، حيث الخوف على الأبناء بسبب معرفة الأهميات بالتطورات العلمية المتسارعة والمختلفة المحيطة بهم.

▪ ثامناً - الدرجة الكلية لأعراض الإضطرابات النفسية:

أشارت نتائج التحليل إلى أن المتغيرات التي أسممت بشكل دال إحصائياً في تفسير تباين الدرجات على اضطراب أعراض الدرجة الكلية للاضطرابات النفسية لدى أفراد عينة الدراسة، كانت المتغيرات الآتية بالترتيب: الجنس، والمستوى الاقتصادي. وتعارض نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة Said, Kypri, & Bowman, (2013) والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الإضطرابات النفسية تعزى لكل من السنة الدراسية، ومكان السكن، والتربية الوالدية.

ومن الممكن تفسير هذه النتيجة في ضوء معرفة الخصائص البيولوجية من حيث أنهن أقوى بيولوجياً، وبالتالي قد تكون لديهن مقدرة على تحمل الإضطرابات أكثر من الذكور، كما أنه من الممكن أن يكون دور للعامل الثقافي الاجتماعي في ذلك، حيث إن الإناث يملن لإخفاء معاناتهن من الإضطرابات المختلفة، وذلك حتى يبتعدن عن الوصمة الاجتماعية، خاصة في ضوء معرفة عينة الدراسة من طلبة الجامعة. وبالتالي فإن غالبية الطالبات ما زلن غير مرتبطات بالزواج، وهذا قد يدفع بالأنثى في بعض الأحيان لإظهار صلابتها الجسدية وقدرتها على التكيف مع المواقف المختلفة.

كما أنه من الملاحظ غياب الأنشطة الترفيهية أو الأنشطة اللامنهجية التي قد تساعده في صقل شخصية الطلبة وتحديداً الذكور، حيث الرتابة والروتين المتكرر والشعور بالفراغ، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة مستوى أعراض الإضطرابات النفسية لدى الذكور، فمنهم من

هم غير ملتزمين بأداء بعض المهام، وقد يكون للضغط الذي يتعرض له الذكور والتفكير في المستقبل دور في زيادة مستوى الاضطرابات النفسية لديهم.

كما أنه من الملاحظ زيادة مستوى انتشار المشكلات السلوكية بين الطلبة وتحديداً الذكور، فمن المؤكد أن الذكور هم أكثر إشتراكاً بأعمال العنف داخل الجامعات، وقد يعود السبب في ذلك إلى مستوى الحساسية التفاعلية، فالطلبة غير قادرين على تحمل أي تدخل أو ملاحظة من زملائهم الطلبة، وهذا قد يعود إلى الثقافة التي يتعامل من خلالها الطلبة مع بعضهم بعضاً، حيث إن الحديث مع الآخرين دائماً يتضمن جوانب سلبية غير واضحة أو خفية، وبالتالي يجب الحذر والانتباه لما يقوله الآخرين، الأمر الذي ينعكس بشكل مباشر على الحالة النفسية للفرد.

الخاتمة والتوصيات:

في ضوء النتائج التي أفضت إليها الدراسة، يوصي الباحثان بالآتي:

1. إجراء المزيد من الدراسات للبحث عن متغيرات أخرى لتفسير ما تبقى من التباين في مستوى الأعراض المرضية للاضطرابات النفسية لدى طلبة الجامعات، ومن أبرز المتغيرات: مستوى الدعم الاجتماعي المدرك من قبل الطلبة، ومستوى المهارات الاجتماعية.
2. استخدام معادلات الانحدار التي تم التوصل إليها للتنبؤ بمستوى الأعراض المرضية لدى طلبة الجامعات، علماً بأن نسبة التباين التي فسرتها المتغيرات كانت قليلة. وإجراء برامج توعوية وإرشادية يعلن عنها من قبل مركز الإرشاد والتوجيه في عمادات شؤون الطلبة، يستفيد منها الطلبة الذين يشعرون بالاضطرابات النفسية، وذلك للتحفيز من حدتها، لكي يتمكنوا من مواجهة أعباء الحياة المختلفة.

المصادر المراجع:**أولاًً - المراجع العربية:**

1. باول، تريفور. (2005). الصحة النفسية (دار الفاروق، مترجم). القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع (تاريخ النشر الأصلي 2003).
2. بطرس، بطرس. (2008). المشكلات النفسية وعلاجها. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
3. الشريفيين، نضال والشريفيين، أحمد. (2011). تقيين القائمة المعدلة للأعراض المرضية (SCL-90-R) للبيئة الأردنية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13 (3)، 341-307.
4. عبد الرحمن، محمد السيد. (2000). علم الأمراض النفسية والعقلية الأسباب، الأعراض، التشخيص-العلاج (ط1). القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

ثانياً - المراجع الأجنبية:

1. Aghili, M. ; Sahragard Toghchi, M. ; & Zinati Afkham, A. (2012) . P- 819- A determination of predictive model of obsessive compulsive symptoms in students on the basis of worry, metacognitive beliefs and maladaptive schemas. European Psychiatry. 27, 1- 1.
2. Corey, L., Daniel, E., Geraldine S., Shanta, R., Kurt, K., Satvinder S. (2012) . The Relationship of Level of Positive Mental Health With Current Mental Disorders in Predicting Suicidal Behavior and Academic Impairment in College Students. JOURNAL OF AMERICAN COLLEGE HEALTH, 60 (2) , 126 – 133.
3. Croft, A. (2000) . The scl- 90- R in clinical application. Dynamic Chiropractic, 17 (10) , 1- 23.
4. Davies- osterkamp, S. Strauss, BM,& Schmitz, N. (1996) . Interpersonal problems as predictors of symptom related treatment outcome in long-term psychotherapy. Psycho her Rees 6 (1) : 164- 176.
5. Eisenberg, D. ; Gollust, S. E. ; Golberstein, E. ; & Hefner, J. L. (2007) . Prevalence and Correlates of Depression, Anxiety, and Suicidality Among University Students. American Journal of Orthopsychiatry, 77 (4) , 534 –542.

6. Emily, L., Mailey, R., Jcicki, W., Motl, L., David, R. Strauser, D., & Edward Mc. (2010) . *Internet- delivered physical activity intervention for college students with mental health disorders: A randomized pilot trial*. *Psychology, Health & Medicine* 15 (6) , 646–659.
7. Ghamari, M. (2012) . *Family function and depression and anxiety among college students*. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2 (5) , 101- 105.
8. Kass, F. , Oldham. J. , & pardes, H. (1992) . *Handbuch psychische stoerungen*. Weiheim: *Psychologie verlag union*. 5 (2) , pp 65- 79.
9. Khawaja, Nigar G. & Duncanson, Krystle.. (2008) . *Using the University Student Depression Inventory to Investigate the Effect of Demographic Variables on Students' Depression*. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 18 (2) , 195- 209.
10. Klussmann, R. (1992) . *Psychosomatics medizin*. Berlin: *springer Verlage*. 2 Auflage. PP. 3- 24
11. Kornbichler,T. (1998) . *Wann hilft eine psychotherapie? Symptom. Mathoden. Kosten. Qualitaetskontrolle*. Berlin: *Urania Verlag*
12. Martin, J. & Downing, Jr. (2006) . *Relationship Between Excoriation Practices, Depression, Anxiety, and Obsessive- Compulsive Disorder Among a College Student Sample*. *Counseling and Clinical Psychology Journal*, 3 (1) , 31 – 45.
13. Michael, L. Sulkowski, M., Amy M., Eric A. (2011) . *Obsessive- Compulsive Spectrum Disorder Symptoms in College Students*. *JOURNAL OF AMERICAN COLLEGE HEALTH*, 59, (5) . 342 – 348.
14. Nerdrum, P. ; Rustøen, T. ; & Rønnestad, M. (2006) . *Student Psychological Distress: A psychometric study of 1750 Norwegian 1st-year undergraduate students*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (1) , 95- 109.
15. Oltmanns, F. , & Emery, E. (2002) . *Abnormal psychology (Second Edition)*. New York: John Wiley.
16. Rodriguez, M. , Medina, C. , Fuentes, L. , Torres, A. , & Bernal, G. (2012) . *Depression symptoms and stressful life events among college students in Puerto Rico*. *Journal of Affective Disorders*, 145 (3) , 324- 330.
17. Said, D., Kypri, K., Bowman, J.. (2013) . *Risk factors for mental disorder among university students in Australia: findings from a web- based cross-sectional survey*. *Social Psychiatry & Psychiatric Epidemiology*. 48 (6) , 935- 944.

18. Schmitz, W. , kruse, J. , Heckrath,C. , Alberti, L. ,& Tress, W. (1999) . *Diagnosing mental disorders in primary core: the General Health Questionnaire (GHQ) and the symptom check list (SCL- 90- R) as screening instruments.* *Socpsychiatry psychiatry Epidemiology*, 34,360-366.
19. SIDIK, S., RAMPAL, L & KANESON, N. (2003). *Prevalence of emotional disorders among medical students in a Malaysian university.* *Asia Pacific Family Medicine*, 2 (1) . 2013 – 217.
20. SÜRÜCÜ, M. & BACANLI, F. (2010) . *An Examination of University Adjustment According to Psychological Hardiness and Demographic Variables.* *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)* . 30 (2) , 375- 396.
21. Tilfors, M. & Furmark, T. (2007) . *Social phobia in Swedish university students: prevalence, subgroups and avoidant behavior.* *Psychiatry & Psychiatric Epidemiology*, 42 (1) , 79- 86.

مستوى الكفايات المهنية في ضوء المعايير العالمية لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية الدنيا في منطقة الجفرة في ليبيا وسبل تطويرها *

د. ربى محمد فخري مقدادي **
أ. بشينه مصباح أحمد ***

* تاريخ التسليم: 17/2/2014م ، تاريخ القبول: 13/5/2014م.

** كلية التربية/ قسم المناهج والتدريس/ جامعة اليرموك/ الأردن.

*** كلية التربية/ قسم المناهج والتدريس/ جامعة اليرموك/ الأردن.

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى الكفايات المهنية في ضوء المعايير العالمية لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية في منطقة الجفرة في ليبيا وسبل تطويرها. تكونت عينة الدراسة من (131) معلماً ومعلمة من معلمي الرياضيات في منطقة الجفرة، و عشرة مشرفين تربويين. ولتحقيق هدف الدراسة أعدّ الباحثتان استبانة تكونت في صورتها النهائية من (33) فقرة موزعة على خمسة مجالات، كما طرحت الباحثتان أسئلة من نوع الأسئلة المفتوحة. وبعد التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها، طُبّقت على أفراد العينة. وقد كشفت النتائج عن مستوى متوسط للكفايات المهنية لدى معلمي الرياضيات في منطقة الجفرة، ولم تظهر فروق دالة إحصائياً في مستوى الكفايات المهنية تعزى لمتغيرات كل من: الجنس، الخبرة، والمؤهل العلمي.

الكلمات المفتاحية: الكفايات المهنية والأكاديمية، المعايير العالمية، معلم المرحلة الأساسية

Professional and Academic Competency Levels of Mathematics Teachers in Primary Education in AL- Jafra District in Libya in the Light of International Standards and Ways to develop Them

Abstract:

The objective of this study is to identify the level of professional competencies of primary mathematics teachers at Al Jafra Region- Libya in the light of international standards and methods to promote them. The sample of the study consists of (131) teachers and (10) educational supervisors selected from Al- Jafra Region. To achieve the objective of the study, the researchers developed a (33) items questionnaire distributed over (5) domains. The researchers developed a (5) open- ended questions interview. Reliability and validity were established for both instruments and were administrated to the sample of the study. The findings of the study indicated a moderate level of professional competencies of primary mathematics teachers at Al- Jafra Region, but there is no statistically significant differences were found due to gender, teaching experience or scientific qualification.

Key Words: Professional Competences, International Standards, Primary Level Teacher.

مقدمة:

تُعد مخرجات التعليم العنصر الفعال في تحديد نوع تقدم المجتمع ومستواه. ويعود المعلم من أكثر العوامل تأثيراً في جودة هذه المخرجات. لذا فإن الاهتمام بالمعلم وتنميته وتأهيله ما هو إلا انعكاس لأهمية الدور الذي يقوم به في العملية التعليمية، هذا الدور الذي أكد أن المعلم هو المحور الأساس والرئيس، الذي لا غنى عنه في العملية التعليمية.

وتركز معظم المشاريع التربوية التطورية على قضية تأهيل المعلم وإعداده لأن اختيار المعلمين الأكفاء مسألة على رأس قائمة الأولويات في جميع الدول (كمال والحر، 2003). ويمثل المعلم العنصر الأهم من عناصر العملية التربوية ودخلاتها، فلم يعد المعلم مجرد حلقة وصل بين الكتاب المدرسي وعقول المتعلمين، بحيث تتحصر مهمته في نقل المعارف إليهم، بل تعداها إلى الدور الأكبر في تحقيق أهداف التربية، وفي جعل التعلم فعالاً وذي معنى (Houssart, Roaf & Watson, 2005).

وتُعد حركة إعداد المعلمين القائمة على الكفاءات من أبرز ملامح المستحدثات التربوية المعاصرة، والأكثر شيوعاً في الأوساط التربوية المهنية. ولقد اتسع الاهتمام بها حتى أصبحت سمة مميزة لمعظم برامج إعداد وتدريب المعلم، في معظم الدول المتقدمة، وتوصف البرامج المعنية بإعداد المعلم على أساس الكفاءات بأنها مجموعة من الإجراءات التي تساعد الطالب المعلم في أثناء الإعداد على أن يكتسب المعلومات والمهارات والاتجاهات التي دلت بالبحوث العلمية على أنها تستطيع أن تساهم في إعداده ليؤدي دوره بفاعلية (أبو صواوين، 2010).

وفي هذا الصدد أشارت خصاونه وبركات (2007) إلى أن حركات الإصلاح ارتكزت إلى عدد من العوامل، كان في مقدمتها معايير المنهاج، وجودة التعليم، وإعداد المعلم؛ حيث عُد قضية إعداد المعلم إحدى أبرز الإصلاحات في مجال التعليم. ويشير استيفنز (- St vens, 2005) إلى ضرورة التخلص من الفجوة بين التعليم النظري لإعداد المعلمين وتأهيلهم في الجامعات، وبين التطبيق العملي للممارسات التدريسية في أثناء الخدمة، وأكد على حاجة معلمي رياضيات المرحلة المتوسطة إلى اكتساب معرفة متوافقة مع جهود الإصلاح في تعليم الرياضيات وتعلمها المنتشرة في العالم. من جهة أخرى، فقد أكد مارتن ووليم (and William, 2009) على أن معلمي الرياضيات شأنهم شأن غيرهم من المعلمين، مطالبون بأن يطوروا أنفسهم باستمرار، لذا ينبغي على المشرفين

التربييين في تقويمهم أن يراعوا مدى قيام معلمي الرياضيات بتجديد أساليب وطرائق تدريسهم.

وتشير وثيقة معايير المجلس الوطني للرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية (NCTM) National Council for Teachers of Mathematics, 2000

إلى المعايير الخاصة بالنمو المهني لمعلم الرياضيات والتي تتمثل بالآتي:

1. ممارسة تدريس الرياضيات بصورة مناسبة لمستوى الطلبة وتقاس من خلال درجة الممارسة لها.

2. فهم الرياضيات بصفة عامة والرياضيات المدرسية بصفة خاصة وتقاس من خلال درجة الفهم لها.

3. معرفة التلاميذ كمتعلمين للرياضيات، وتقاس من خلال معرفته بخصائص الطلبة في تعلم المفاهيم الرياضية.

4. معرفة الفلسفة التربوية لتدريس الرياضيات، وتقاس من خلال إدراك المعلم وتصوراته لفلسفة تدريس الرياضيات (طرائق واستراتيجيات وأساليب تقويم).

5. النمو المهني لمعلم للرياضيات، ويفقس من خلال تطوير الاساليب الالازمة لتدريس الرياضيات.

6. دور المعلمين في النمو المهني، وتقاس من خلال المشاركة الفعالة للمعلم في وضع البرامج للنمو المهني الخاص بالرياضيات وتصميمها وتقويمها.

ويؤكد الخطيب (2012) على أن المعايير الصادرة عن المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM) تشكل القاعدة الأساسية للأهداف الخمسة الرئيسية للمعرفة الرياضية لمختلف المراحل الدراسية، والتي تهدف إلى أن يتحقق لدى المعلم الكفائيات الآتية: تقدير الرياضيات وتحميم دورها، والقدرة على حل المسألة الرياضية، والتواصل رياضياً، والإستدلال الرياضي.

مفهوم الكفائيات:

تناول الباحثون الكفائيات الالازمة للمعلم بشكل عام ومعلم الرياضيات على وجهة الخصوص بالبحث والتحليل، وبناء على ذلك، فقد ظهرت تعریفات عدّة لموضوع الكفائيات، فقد عرفها سالم (1996) بأنها: "قدرة المعلم على توظيف مجموعة مرتبة من المعارف وأنماط السلوك، والمهارات في أثناء أدائه لأدواره التعليمية داخل الفصل نتيجة لمروره في

برنامج تعليمي محدد، بحيث ترتقي بأدائه إلى مستوى معين من الإتقان يمكن ملاحظته وتقديره» (ص.15). وعرفها طعيمة (1999) بأنها: «مجموع الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها العقلية، والوجدانية، النفس حركية» (ص.25). بينما تعرف الكفایة التعليمية (Educational Co-petency) حسب اللقاني والجمل (1996) بأنها: « مجموعة المعرف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي يكتسبها الطالب المعلم نتيجة إعداده في برنامج معين توجه سلوكه وترتقي في أدائه إلى مستوى من التمكّن يمكنه من ممارسة مهنته بسهولة ويسر» (ص.147). ويرى حمدان (1991) أن الكفایة الوظيفية (Professional Comp-tency) «عبارة أو جملة تصف فرع القدرة أو المهارة التي سيحصل عليها المعلم، ولها تأثير مباشر على تعلم التلاميذ؛ أو هي القدرة على استعمال مهارة خاصة، أو عدة مهارات وظيفية استجابة لمتطلبات موقف تربوي معين» (ص.160).

وتعريف الكفایات أيضاً مقاط (2002) بأنها: «قدرة المعلم على تطبيق مجموعة المعرف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها داخل غرفة الدراسة بحيث يمكن ملاحظة هذه الأداءات وقياسها»، (ص.63). وعرفها شنطاوي (2007) بأنها «مجموع القدرات التي يمتلكها المعلم ويمارسها في أثناء تنفيذه التدريس في مجالات المحتوى والأهداف والوسائل والأنشطة، وطرق التعليم وإدارة الصدف والتقويم» (ص.125).

من جهة أخرى يمكن ملاحظة أن التعريفات السابقة قد أغفلت عنصراً مهماً من عناصر الكفایات لا وهو إمكانية تطور تلك الكفایات وزيادة مستواها لدى المعلم في أثناء ممارسته لمهنة التدريس؛ إذ إن عملية التدريس بلا شك تسهم في تعزيز تلك الكفایات لدى المعلم، وتسمم بشكل كبير في صقلها لدى المعلم وصولاً إلى مستوى المعلم المحترف، وبناء على ذلك، فإن الباحثتين تعرف الكفایات: بأنها مجموعة المهارات والقدرات الوجدانية والمعرفية والمهارية التي يكتسبها المعلم أثناء البرامج الأكاديمية وتطور وتزداد مع ممارسة مهنة التعليم وتصبح جزءاً من سلوكه، الأمر الذي يمكنه من القيام بعملية التعليم والتعلم بفاعلية عالية.

أهمية امتلاك معلم الرياضيات للكفایات المهنية:

شكل اتجاه الكفایات التعليمية أحد أهم الاتجاهات التربوية الحديثة التي سادت برامج إعداد المعلمين وتدريبهم، حيث بنيت تلك البرامج على أساس اعتماد الكفایة بدلاً من المعرفة في برامج تربية المعلمين.لذا يمكن القول بأن المعلم الذي يمتلك الكفایات المهنية والأكاديمية قادر على أن يخطط لعمله بشكل جيد، بحيث يكون قادراً على تحديد الأهداف

بثقة واقتدار ويصبح قادرًا على اختيار الخبرات التعليمية اللازم تقديمها لطلابه، ويكون قادر على تحديد استراتيجيات التدريس المناسبة وبذلك يكون قادر على التنقل والتنوع في استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة وشاملة بينما المعلم الذي يعاني من ضعف في إتقان المادة العلمية فإنه غالباً يلجأ إلى التعليم المباشر دون أن يكون له دور في تحديد الأنشطة والخبرات اللازم تقديمها لطلابه واختيارها والتنوع فيها. كما أنه لا يمكن لأي معلم أن يدرس بحق موضوعاً يفتقر فيه إلى الاتساع والعمق المعرفي، إذ إن ضعف قاعدة المعلم المعرفية يؤدي منطقياً إلى ضعف تحصيل طلابه وقلة اشغالهم ذهنياً بالمادة التعليمية، ولا يكفي أن يكون المعلم مجرد ناقل لمحتويات الكتاب المدرسي، بل لا بد أن يكون مدركاً للكيفية التي تترابط بها عناصر المعرفة مع بعضها وتطبيقاتها المتنوعة في حياة الطلاب (شطناوي، 2007).

وتكمّن أهمية التدريس المبني على الكفاية في أنه يركز على طريقة التعليم بفاعلية وذلك من خلال التأكيد على التكامل بين المجالين النظري والتطبيقي، ويطلب ذلك تحليل العملية التعليمية إلى مكوناتها الفرعية، وبالتالي تتم عملية إعداد المعلم وتدريبه وتنمية كفاياته المختلفة بغية إتقان المكونات الفرعية لعملية التعليم في إطارها العام، بحيث يؤدي ذلك في النهاية إلى تحقق الأهداف التربوية للعملية التعليمية (عون وشعال، 2008).

وفي هذا الصدد، أكدت هاموند (Hammond, 2000) على أهمية معرفة المعلم ومؤهلاته باعتبارهما العامل الأساس في تحصيل الطلبة، وذلك من خلال دراسة قامت من خلالها بتحليل نتائج كمية ونوعية بهدف اختبار الطرق التي تؤثر بها مؤهلات المعلمين ومعرفتهم وبعض المدخلات المدرسية الأخرى على تحصيل الطلاب، وتوصلت إلى أن تعديل كل من المنهاج، والمحظى، والاختبارات له أثر بسيط على تحصيل الطلاب.

وتؤكد السبيسي (2003) على ضرورة أن تستهدف برامج إعداد معلمي المرحلة الأساسية تنمية الكفايات المختلفة للمعلم، بحيث تسهم تلك البرامج في إكساب المعلم القدرة والفعالية ل القيام بمهنة التدريس على أكمل وجه، وضرورة المراجعة المستمرة ل النوعية هذه الكفايات لتتلاءم مع متطلبات المرحلة.

المبادئ التي قامت عليها المعايير المهنية لعلم الرياضيات:

اعتمد المجلس القومي للاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية (National Council for Accreditation of Teacher Education) على معايير المجلس القومي لعلمي الرياضيات (NCATE) في إعداد معايير برامج Council of Teacher of Mathematics (NCTM)

إعداد معلمي الرياضيات، وتشير هذه المعايير إلى ضرورة تعزيز إعداد المعلم بتزويده بالآدوات والوسائل والطرق التي يحتاجها للنجاح في العمل داخل الصف الدراسي وتدعم نوعية التعليم الذي يقدم لجميع الطلبة، مما يسهل من إعداد الطلبة المستقبل والنجاح . (الأسطل، 2006)

ويمكن القول بأن المعايير المهنية الصادرة في وثيقة المعايير المهنية لتدريس الرياضيات Professional Standards for Teaching Mathematics الصادرة عام 1991 (NCTM، 1991) أكدت على ستة معايير لتدريس الرياضيات، كما تضمنت الوثيقة معايير التطور المهني لمعلم الرياضيات والتي تصف ما يجب أن يمتلكه معلم الرياضيات من كفايات تمكنه من أداء دوره بنجاح، وما هو دور برنامج إعداد المعلم في إكساب الطالب المعلم لهذه الكفايات

الكفايات المهنية والأكademية لمعلم الرياضيات:

يعد المجلس القومي لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة من أوائل المؤسسات التي اهتمت بوضع معايير خاصة بكفايات معلم الرياضيات المهنية والأكاديمية، حيث قام بعمل أربع مجموعات من المعايير في سنوات متفرقة (، NCTM ، 1989 ، NCTM ، 1991 ، NCTM ، 1995 ، 2000 .

ونظراً لأهمية الكفايات المهنية التي تضمنتها وثيقة المجلس القومي لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة (NCTM، 1991) فقد تناولتها العديد من الدراسات والأبحاث ومن تلك الدراسات دراسة كوركوران (Corcoran ، 1995) والتي أشارت إلى ضرورة تنظيم الجهود لرفع أداء المعلمين ليكتسبوا المهارات، ويعرفوا على المسؤوليات التي تساعدهم على اكتساب معارف جديدة، وعلى تعلم طرق التدريس الحديثة.

وفي ذات السياق أكدت دراسة إجرامام وفانل (Graham & Fennel، 2001) إلى وجود علاقة إيجابية بين تعلم الطلبة للرياضيات وطريقة تدريسها لهم، كما أن التدريس الفعال للرياضيات يتطلب معلماً لديه القدرة على إتخاذ القرارات المناسبة في الموقف التعليمي حول المعرفة الرياضية وأهداف المنهج وبيئة الصف الدراسي وحاجات الطلبة. كما أكدت وثيقة مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية على ضرورة فهم معلمي الرياضيات لما يعرفه طلابهم، وما يحتاجون لتعلمها ومن ثم تهيئة الفرص المناسبة لتعلم فعال (NCTM، 2000 .

مشكلة الدراسة:

تشير المنظومة التعليمية في ليبيا إلى جملة من المعوقات التي يعاني منها التعليم في ليبيا ومن أبرز تلك المعوقات (القلالي، 2012) :

1. عدم الرضا عن مستوى الأداء في مجال التعليم.

2. إنفاق الأموال الكثيرة وبذل الجهود المضنية في مجال إعداد الخريجين والمتخصصين، ولكن النتيجة تدني مستوى الأداء، وهبوط مستوى الخريجين لدرجة عدم القدرة على الإيفاء بواجباتهم المنتظرة في موقع العمل فضلاً عن اللامعيارية في التوظيف والإيفاد للدراسة والتدريب في الخارج.

ومما يؤكد الواقع السابق أن نوعية تعليم الرياضيات والعلوم كانت متدنية حيث حصلت ليبيا في تقرير التنافسية العالمية الصادر عن المركز العالمي للتنافسية والأداء التابع للمنتدى الاقتصادي الدولي لتعليم الرياضيات (2009-2010) على المرتبة (113) من بين (139) دولة في العالم، وحصلت على المرتبة قبل الأخيرة من بين (15) دولة عربية.

ويقترح الجوهرى وسالم (2007) جملة من المعايير للنهوض بمستوى أداء المعلم الليبى بشكل عام ومعلم الرياضيات على وجه الخصوص، والواجب توافرها في برامج إعداد المعلمين ومن أبرز تلك المعايير:

1. كم المشروعات التي يقوم الطالب بالاشتراك فيها أثناء اخراطه في برنامج إعداد المعلمين.

2. عدد أجهزة الحاسوب التي توظف في البرنامج بالنسبة لعدد الطلاب.

3. إمكانية حصول الطالب على الخدمات التعليمية من الموقع الإلكتروني للكلية.

4. توفير الفرص التي تناح للطالب المعلم لممارسة أنشطة تعليمية إثرائية أو اتساعية.

وفي ضوء العرض السابق، ونظراً إلى أن كفاءة المعلم تقام بمقدار تمكنه من نقل المحتوى التعليمي للطلبة وفقاً لمتطلبات المرحلة التدريسية، وأن ذلك لا يتم إلا من خلال إمتلاك الكفايات التعليمية الحديثة وممارستها؛ وانطلاقاً من كون عملية تدريس الرياضيات هي عملية عرض وتقديم الرياضيات بشكل يمكن الطلبة من تقبليها والإقبال على تعلمها بسهولة وأن نجاح تلك العملية مرتبط بعوامل عديدة منها مهارات المعلم التدريسية (Carver, 2001) جاءت هذه الدراسة للكشف عن الكفايات المهنية والأكاديمية في ضوء

المعايير العالمية وسبل تطويرها لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية في منطقة الجفرة في ليبيا.

نظرًا لتغير طبيعة أدوار المعلم في العملية التعليمية وتعددتها كان لابد أن يقابلها تغير مماثل في مضمون برامج إعداده وتدريبه، مما أدى إلى ظهور محاولات عديدة لتطوير برامج إعداد المعلمين وتدريبهم، وذلك من أجل تحسين أدائهم ورفع كفایاتهم، والنهوض والارتقاء بمستواهم نظرًا لأن الأساليب التقليدية في إعداد المعلمين لم تعد قادرة على مواكبة التغيرات التي طرأت على دور المعلم في العملية التعليمية، ونتيجة لذلك ظهر العديد من الاتجاهات العالمية المعاصرة في إعداد المعلمين وتدريبهم؛ فاستطاعت مواكبة معظم التغيرات، والتحديات التي تواجه العملية التعليمية كان من أبرزها أسلوب تربية المعلمين القائم على الكفايات، الذي ينطلق من الاعتقاد أن الأداء التربوي السليم للمعلم داخل الفصل وخارجه يتضمن مجموعة من الكفايات العامة والخاصة؛ «ولا يستطيع المعلم أن يمارس أدواره المختلفة إلا إذا توافرت لديه مجموعة كفايات أساسية ترتبط وتؤثر على أدائه في المواقف التعليمية (عون وشعلان، 2010).

وتؤكد معايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية (NCTM, 2000) على ضرورة العمل على إكساب معلمي الرياضيات المهارات والمعارف الالازمة الأكاديمية منها والمهنية، والتي تمكّنهم من أداء العمل التدريسي على الوجه المطلوب (القضاة ونجم، 2009). إضافة إلى ما أكدته العديد من الأبحاث والدراسات السابقة (Nichols 2001; Manouchehri 2003; Graham & Fennel 2001)، حيث أشارت إلى ضرورة إعداد المعلم بدقة وفقاً للمرحلة والصفوف الدراسية، إضافة إلى أنه و باستخدام استراتيجيات المعايير المهنية العالمية للمجلس القومي لمعلمي الرياضيات يمكن حل المشكلات الخاصة بالمعلمين ليقارنوا بين طريقة تدريسيهم باستخدام الطرق المألوفة والاستراتيجيات التي يجب تطبيقها في المدارس ولن يستطيعوا تقويم الطلبة بشكل فاعل والعمل على رفع مستواهم التحصيلي.

وفي السياق ذاته فقد أشارت العديد من الأدبيات (الجلاد والعمري، 2005؛ الخطيب، 2012، 2010؛ Nichols and Johnson، 2010؛ Essig، 2011) إلى ضرورة الاعتماد على معايير محددة في إعداد المعلم لتطوير تدريس الرياضيات، من جهة أخرى فإن سياسة القبول المعتمدة في ليبيا تستند إلى معيار واحد وهو معيار درجات الطالب المعلم المتخرّصة في الثانويات المتخصصة، وبالتالي فإنه يتم تنسيب الطالب المعلم للكلية المختلفة بشكل عشوائي لا يستند إلى بيانات أو معلومات إحصائية دقيقة، وفي السياق ذاته لا تعتمد سياسة القبول في ليبيا على المعايير الدولية في الجامعات وهي الرغبة

الحقيقية للطالب واحتياجات المجتمع والwsعة الاستيعابية للمؤسسات التعليمية، وأخيراً تفتقر سياسة القبول في ليبيا إلى التوجيه والإرشاد التربوي وال النفسي الذي يساعد الطالب على اختيار التخصص المناسب وفقاً لقراراته واستعداداته الحقيقة (إبراهيم، يوسف، عبد الغني، أبو بكر، 2011)، وفي ضوء ذلك فقد تحددت مشكلة هذه الدراسة بالإجابة عن التساؤلات الآتية:

- **السؤال الأول:** ما مستوى الكفايات المهنية في ضوء المعايير العالمية لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية في منطقة الجفرة في ليبيا؟
- **السؤال الثاني:** هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى الكفايات المهنية في ضوء المعايير العالمية لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية في منطقة الجفرة في ليبيا تعزى لمتغير كل من: الخبرة والجنس والمؤهل العلمي؟
- **السؤال الثالث:** ما سبل تطوير الكفايات المهنية في ضوء المعايير العالمية لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية في منطقة الجفرة في ليبيا؟

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهمية نظرية وعملية، فعلى صعيد الأهمية النظرية للدراسة الحالية، يمكن القول إن هذه الدراسة تحاول الربط بين النظرية والتطبيق وذلك من خلال الكشف عن الكفايات المهنية والأكاديمية لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية في ضوء المعايير العالمية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وإستثمار تلك الكفايات في غرفة الصف، مما يسهم في تحسين تعليم الرياضيات وتعلمها، إضافة إلى التركيز المتزايد على أهمية امتلاك معلمي الرياضيات للكفايات المهنية والأكاديمية، ومن أجل إحداث نقله نوعية في تدريس الرياضيات، وبالتالي إثراء الجانب النظري للبحوث والدراسات التي تناولت كفايات معلمي وعلميات الرياضيات.

وأما على صعيد الجانب العملي فمن المؤمل أن تفيد كلاً من المعلم والباحث وصناعة القرار في وزارة التربية والتعليم الليبية، فتفيد المعلم في الكشف عن مواطن القوة ومواطن الضعف وتبصره بنفسه حول ما يمتلكه من كفايات مهنية، خاصة أنه كان يتم اختيار معلمي المرحلة الأساسية قبل الثورة من غير المتخصصين في الرياضيات وأن أغلبهم من تخصص معلم صف، أما صناع القرار في وزارة التربية والتعليم فتفيد لهم من خلال توفير معلومات علمية حول المستوى المهني والأكاديمي لفئة من المعلمين يعهد إليهم بتدريس مادة مهمة كالرياضيات في مرحلة أساسية في السلم التعليمي، وبالتالي تساعدهم في

التخطيط لبرامج التطوير المهني في وزارة التربية والتعليم، وذلك باعتماد المعايير العالمية في الإعداد المهني والأكاديمي لدى معلم الرياضيات.

حدود الدراسة ومحدداتها:

هناك مجموعة من العوامل التي تحد من تعميم نتائج الدراسة الحالية خارج مجتمعها وهذه العوامل:

- اقتصرت عينة الدراسة على معلمي الرياضيات الذين يدرسوها المرحلة الأساسية الأولى في منطقة الجفرة التعليمية في ليبيا في الفصل الثاني من العام الدراسي 2012/2013.

- ترتبط نتائج الدراسة بمدى صدق أداتي جمع البيانات وثباتها وأدوات تحليلها التي قامت الباحثتان بإعدادها

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

◀ الكفایات المهنية:

مجموعة القدرات التي ينبغي أن يمتلكها المعلم من مهارات واتجاهات، ويمارسها في أثناء تنفيذه تدريسيه في مجالات المحتوى والأهداف والوسائل والأنشطة، وطرق التعليم وإدارة الصف والتقويم» (شطناوي، 2007، ص. 125). وتعرفها الباحثتان إجرائياً بأنها مجموعة القدرات والمعارف التي حصل عليها معلم الرياضيات للمرحلة الأساسية في منطقة الجفرة في ليبيا سواء أثناء دراسته الجامعية أم في أثناء التحاقه ببرامج إعداد المعلمين في ليبيا قبل الخدمة أو في أثناءها، ويقوم بتطبيقها داخل غرفة الدراسة، وتقاس من خلال استبيان الكفایات التي أعدّتها الباحثتان لهذا الغرض.

◀ مستوى الكفایات:

مجموعة المهارات والقدرات الوجданية والمعرفية والمهارية التي يكتسبها المعلم أثناء البرامج الأكاديمية وتتطور وتزداد مع ممارسة مهنة التعليم وتصبح جزءاً من سلوكه، الأمر الذي يمكنه من القيام بعملية التعليم والتعلم بفاعلية عالية. وتقاس في هذه الدراسة من خلال استجابات أفراد العينة على استبيان الكفایات التي قامت الباحثتان بإعدادها لهذا الغرض.

◀ المعايير العالمية:

هي مجموع الكفایات التعليمية التي يجب أن يكتسبها المعلم ويمارسها في عملية

التعليم، وقد صدرت عن المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية (NCTM)، وهذه المعايير هي:

1. ممارسة تدريس الرياضيات بصورة مناسبة لمستوى الطلبة.
2. فهم الرياضيات بصورة عامة والرياضيات المدرسية بصورة خاصة.
3. معرفة التلاميذ كمتعلمين للرياضيات.
4. معرفة الفلسفة التربوية لتدريس الرياضيات.
5. النمو المهني كمعلم للرياضيات.
6. دور المعلمين في النمو المهني.

◀ معلم المرحلة الأساسية الأولى:

هو الشخص المعين من قبل وزارة التربية والتعليم في ليبيا، وتسند إليه مهمة التعليم من الصف الأول وحتى الصف الرابع الأساسي، ومساعدة الطلبة على اكتساب المهارات التربوية اللازمة للنمو المعرفي، والعقلي، والانفعالي.

◀ المرحلة الأساسية الأولى:

مرحلة التعليم الإلزامي التي تبدأ من دخول الطالب للصف الأول الأساسي، حتى نهاية الصف الرابع الأساسي، وتسمى بالمرحلة الأساسية الأولى.

الدراسات السابقة:

أجرى كوك (Cook, 2000) دراسة بغرض تحديد كفايات الممارسات التعليمية وتأثير بعض المتغيرات على توافر هذه الكفايات، واستخدم الباحث أداة الملاحظة حيث تمكّن من حضور عدد من الحصص الصحفية مع (6) من المعلمين والمعلمات. وتوصل إلى توافر الكفايات الأساسية التعليمية، كما أوضحت النتائج أن الخبرة لها تأثير في توافر الكفايات التدريسية للمعلمين، وأن المعلمين الذين يقومون بتدريس أعداد طلبة أقل كانت لديهم كفايات تدريسية أفضل.

وأجرى ستوب وستيرن (Staub and Stern, 2002) دراسة هدفت إلى تقصي أثر معرفة المحتوى لدى معلمي الرياضيات على مستوى تحصيل الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (496) طالباً في صفوف المرحلة الإبتدائية في مقاطعة بافاريا بألمانيا، و (45) معلماً يدرسون هذه الصفوف، واستخدم الباحثان اختباراً مكوناً من مسائل لفظية لقياس

أداء الطلبة، إلى جانب أسلوب الملاحظة الصافية لمحض الرياضيات، لتحديد نوعية المهمات التي يقوم بها المعلمون والأسئلة المطروحة خلال الممارسات التدريسية، وكذلك أُستخدمت استبيانات لمعرفة معتقدات المعلمين حول طبيعة معرفة المحتوى الرياضي. أشارت نتائج الدراسة إلى أن طلبة المعلمين ذوي المعتقدات الإيجابية حول طبيعة المحتوى أظهروا أداءً تميّزاً في حل المسائل اللغوية الأصعب مقارنةً بالطلبة الذين كان لدى معلميهم نظرة سلبية حول طبيعة المحتوى، كما أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين ذوي التوجه الإيجابي في الرياضيات يميلون خلال حضورهم إلى اختيار مسائل لغوية أكثر صعوبة.

أجرى مقاط (2002) دراسة هدفت إلى وضع قائمة بالكفايات الخاصة الالزمة لمحض الرياضيات بالمرحلة العليا من التعليم الأساسي بغزة. وقد استخدم الباحث الاستبيان الذي تكون من أحد عشر مجالاً ضم (143) كفاية فرعية لازمة لمدرسي لرياضيات، وتم ترتيب هذه الكفاءات من خلال إستجابات أفراد مجتمع الدراسة الأصلي وحجمه (238) معلماً ومعلمة، ثم إعداد بطاقة ملاحظة لتحديد درجة تمكن عينة الدراسة وحجمها (80) معلماً ومعلمة اختبروا بالطريقة الطبقية العنقوية. خلصت الدراسة إلى نتائج عدّة التي من أهمها: تمكن عينة الدراسة من (82) كفاية تدريسية خاصة من أصل (143) كفاية تدريسية في حين لم تصل (61) كفاية إلى درجة التمكن.

وأجرى سليمان (2002) دراسة هدفت إلى قياس مستوى أداء معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية في مجال الأنماط الرياضية، وتكونت عينة الدراسة من طلبة الجامعة تخصص رياضيات، ومن معلمي الرياضيات الابتدائي في المدارس في الإسكندرية، وشملت (54) طالباً من تخصص الرياضيات، و (50) معلم رياضيات للمرحلة الابتدائية، وأعد الباحث اختباراً في الأنماط الرياضية، وأشارت النتائج إلى أن مستوى أداء المعلم في المرحلة الابتدائية أقل من المستوى المطلوب.

وأجرت السبيسي (2003) دراسة هدفت إلى تعرف الكفاءات التدريسية المتوفّرة في أداء معلمي المهارات البحثية في دولة قطر وأهمية هذه الكفاءات موضع الدراسة من وجهة نظر معلمي المهارات البحثية. وتكونت عينة الدراسة من (39) معلماً ومعلمة للمهارات البحثية هم كل مجتمع الدراسة. وقامت الباحثان ببناء أداة الدراسة، وهي عبارة عن استبيانة كفاية المعلم احتوى على (75) كفاية تدريسية موزعة على تسعه مجالات هي: التخطيط للدروس (7 كفاءات)، والتمهيد (كفاية واحدة)، والعرض (15 كفاية)، والمعرفة والمعلوماتية (6 كفاءات)، والتقويم (10 كفاءات)، ومعاملة التلاميذ (7 كفاءات)، وطرق التدريس (16 كفاية)، والوسائل التعليمية (8 كفاءات)، والإدارة الصافية (5 كفاءات).

وأظهرت النتائج توفر جميع مجالات الكفايات التدريسية لدى أفراد الدراسة كافة، عدا مجال التخطيط والتمهيد، وإن إدراك أفراد العينة لأهمية الكفايات التدريسية كان بدرجة ضعيف، وكانت الأهمية المفضلة لمجال كفايات الإدارة الصفيّة.

وأجرى كافنغا (Cavanagh, 2003) دراسة هدفت للكشف عن احتياجات معلمي الرياضيات والعلوم للطلاب الذين يدرسون في مؤسسات التعليم العالي التي تعد المعلمين للدخول في مهنة تدريس الرياضيات والعلوم في المدارس. استخدمت استبانة تصورات حول أراء المحاضرين والأساتذة في الجامعات والكليات المختلفة في الولايات المتحدة حول مجموعة الاحتياجات التدريبية من وجهة نظرهم في ضوء معايير جمعية NCTM. أشارت النتائج إلى أن معظم أعضاء هيئة التدريس في الجامعات يرون أن هناك حاجة كبيرة من أجل إعداد معلمي الرياضيات والعلوم في ضوء معايير تدريس هذين المبحثين في المدارس، كما أشارت النتائج إلى أن معظم أعضاء هيئة التدريس في الجامعات يرون أن هناك ضرورة لتدريس المعلمين والمعلمات الذي يدرسون الرياضيات والعلوم حتى بعد التخرج من الجامعة من أجل مواكبة التطورات التي تحدث في قوائم المعايير التي تنشرها جمعية معلمي الرياضيات والعلوم في أمريكا.

وهدفت دراسة شلبي (2005) إلى تقويم أداء معلمي الرياضيات في المرحلة الإعدادية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة، ولتحقيق هدف الدراسة طُبّقت الاستبانة على (100) معلم وموجه بمحافظة المندوفية، وطبقت أيضاً بطاقة الملاحظة وبطاقة المقابلة على (60) معلم بمحافظة المندوفية، وقد أظهرت النتائج توافر (52) معياراً لدى معلمي الرياضيات في المدارس المصرية بدرجة تترواح بين (قليلة ومتوسطة)، وأشارت النتائج أن هناك فروقاً في توافر المعايير لدى معلمي البعثات التعليمية مقارنة بالمعلمين ذوي الخبرة الطويلة ولصالح معلمي البعثات التعليمية. وفي ضوء الدراسات السابقة استفادت الباحثتان من نتائج هذه الدراسة في تصميم أداة الدراسة وتحليل وتفسير النتائج للدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة الأول:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية في منطقة الجفرة والبالغ عددهم (190) معلماً ومعلمة، وذلك حسب الإحصاءات الرسمية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم الليبية للعام الدراسي 2012/2013.

عينة الدراسة الأولى:

اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة، وبلغ عددها (131)

معلماًً ومعلمة، والجدول الآتي يبين ذلك.

الجدول (1)

التكرارات والنسبة المئوية حسب متغيرات الدراسة

النسبة	النكرار	الفنان	المتغير
59.5	78	ذكر	الجنس
40.5	53	انثى	
40.5	53	أقل من 5 سنوات	الخبرة
35.1	46	5 سنوات - 10 سنوات	
24.4	32	10 سنوات فأكثر	
41.2	54	دبلوم	المؤهل
37.4	49	بكالوريوس	
21.4	28	دراسات عليا	
100.0	131	المجموع	

مجتمع الدراسة الثاني وعينته:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفي الرياضيات في منطقة الجفرة والبالغ عددهم (25) مشرفاً تربوياً وذلك بحسب الإحصائيات الرسمية للعام (2012-2013) والصادرة عن الجهات الرسمية في التعليم العالي في ليبيا، حيث اختيرت عينة عشوائية منهم بلغ عدد أفرادها (10) مشرفين.

أداتي الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثتان الأداتين:

♦ **أولاً- الاستبانة:**

قامت الباحثتان ببناء الاستبانة وفقاً للخطوات الآتية:

1. الاطلاع على الأدب السابق والدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية مثل دراسة (العليمات، 2010؛ شطناوي، 2007؛ السبيعي، 2003)، كما استفادت الباحثتان من قائمة الكفاءات المتضمنة في معايير الرياضيات العالمية (NCTM)، ومن ثم بناءها بشكل مبدئي.

2. تحديد المجالات الرئيسية للاستبانة والمتمثلة بالمجالات الآتية:

- معرفة أصول تدريس رياضيات.

- معرفة الرياضيات المدرسية والرياضيات بصفه عامة.

- معرفة الطلاب كمتعلمين بالرياضيات.

- التطور كمعلم رياضيات.

- دور المعلم في التنمية الاحترافية.

صدق الأداة (الاستبانة) :

قامت الباحثتان بالتحقق من صدق الأداة بعد بناءها، وذلك بعرضها على (10) ممكين من ذوي الاختصاص والخبرة في الجامعات الأردنية. وذلك لمعرفة ما يأتي:

- مدى ملاءمة الفقرات لمجال الدراسة.

- معرفة مدى صلاحية الصيغة اللغوية.

- اقتراح فقرات جديدة ملائمة.

وأجريت التعديلات التي أبدتها المحكمون

ثبات أداة الدراسة (الاستبانة)

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التتحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) وذلك بتطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (20) معلماً ومعلمة، ومن ثم حسب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على أداة الدراسة ككل. وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (1) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

الجدول (2)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	المجال
0.78	0.84	تدريس الرياضيات بصورة جيدة
0.82	0.87	فهم الرياضيات بصفة عامة والرياضيات المدرسية بصفة خاصة

الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	المجال
0.79	0.83	معرفة الطلاب كمتعلمين للرياضيات
0.84	0.86	النمو المهني لمعلم الرياضيات
0.82	0.84	دور المعلمين في النمو المهني
0.89	0.87	الدرجة الكلية

طريقة تفريغ البيانات:

بعد الانتهاء من جمع الاستبيانات من عينة الدراسة، تُرجم سلم الإجابة الخاص بفقرات الاستبيانة من سلم لفظي إلى سلم كمي، وذلك بإعطاء فئة الإجابة ”كبيرة جداً“ خمس درجات، وفئة الإجابة ”كبيرة“ أربع درجات، وفئة الإجابة ”متوسطة“ ثلاث درجات ”وفئة الإجابة ”قليلة“ درجتين، وفئة الإجابة ”قليلة جداً“ درجة واحدة. وتم حساب مجموع الدرجات المتحققة على فقرات مستوى الكفايات الأكاديمية في ثلاثة مستوى (متدني، متوسط، عالي) حسب متوسطات إجابات أفراد العينة لكل فقرة. وبذلك تكون المستوى الثلاثة على النحو الآتي:

- (2.33-2.34) مستوى متدني، وهذا يعني أن الكفايات المهنية التي تقع ضمن هذه الفئة بحاجة إلى تطور.
- (3.67-2.34) مستوى متوسط، وهذا يعني أن الكفايات المهنية التي تقع ضمن هذه الفئة بحاجة إلى تطور
- (5-3.68) مستوى عالي، وهذا يعني أن الكفايات المهنية التي تقع ضمن هذه الفئة مناسبة.

السؤال المفتوحة:

للكشف عن المقترنات التي من شأنها المساهمة في الكفايات المهنية والأكاديمية في ضوء المعايير العالمية لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية في منطقة الجفرة في ليبيا قامت الباحثتان بالإجراءات البحثية الآتية:

1. تحديد الأفراد الذين سوف تُطرح السؤال المفتوحة عليهم، حيث اختير (10) مشرفين تربويين.
2. تم الاتفاق مع أفراد عينة المشرفين التربويين على أن تتم مقابلة كل مشرف على انفراد.
3. إعطاء تصور موجز عن نتائج الدراسة المتعلقة بأداة الدراسة الأولى (الاستبيانة)،

والتي أظهرت أن الكفايات المهنية في ضوء المعايير العالمية لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية في منطقة الجفرة في ليبيا كان متوسطاً.

4. طرح سؤال مفتوح عليهم تضمن خمسة أبعاد هي:

- المقترنات لتطوير الكفايات المهنية لتدريس الرياضيات بصورة جيدة
- المقترنات لتطوير الكفايات المهنية لفهم الرياضيات بصفة عامة، والرياضيات المدرسية بصفة خاصة.
- المقترنات لتطوير الكفايات المهنية لمعرفة المعلم للطلبة كمتعلمين للرياضيات.
- المقترنات لتطوير الكفايات المهنية النمو المهني لمعلم الرياضيات.
- المقترنات لتطوير الكفايات المهنية والأكاديمية لدور المعلم في النمو المهني،
- تراوح زمن اللقاء مع أفراد العينة بين (15-20) دقيقة لكل شخص، حيث حرصت الباحثتان على إعطاء الحرية كاملة لكل مشرف للتعبير عن وجهة نظره بالصورة التي يراها مناسبة.
- اقتصرت الباحثتان على تسجيل المقترنات ورقياً دون أي تدخل منها.

النتائج:

◀ السؤال الأول: «ما مستوى الكفايات المهنية في ضوء المعايير العالمية لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية في منطقة الجفرة في ليبيا؟».

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفايات المهنية في ضوء المعايير العالمية لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية في منطقة الجفرة في ليبيا من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفايات المهنية في ضوء المعايير العالمية لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية في منطقة الجفرة في ليبيا مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية للمجالات

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى لدى المعلمين
1	3	معرفة الطلاب كمتعلمين للرياضيات	3.32	0.899	متوسط
2	1	تدريس الرياضيات بصورة جيدة	3.25	0.890	متوسط

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى لدى المعلمين
3	2	فهم الرياضيات بصفة عامة والرياضيات المدرسية بصفة خاصة	3.16	0.799	متوسط
4	4	النمو المهني لمعلم الرياضيات	3.09	0.819	متوسط
5	5	دور المعلمين في النمو المهني	2.76	0.830	متوسط
		الدرجة الكلية	3.14	0.760	متوسط

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.32-2.76) ، حيث جاء معيار معرفة الطلاب كمتعلمين للرياضيات في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.32) ، بينما جاء معيار دور المعلمين في النمو المهني في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (2.76) ، وبلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.14) .

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة (معلمين ومعلمات الرياضيات) على فقرات كل معيار على حدى، حيث كانت على النحو التالي:

▪ المعيار الأول: تدريس الرياضيات بصورة جيدة

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات معيار
«تدريس الرياضيات بصورة جيدة» مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية»

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	5	أشرك جميع الطلبة في الأنشطة الرياضية	3.44	1.068	متوسط
2	8	استخدم أسئلة التقويم بمستوى مختلفة تراعي الفروق الفردية	3.41	1.052	متوسط
3	1	أركز على الأنشطة الرياضية ذات العلاقة بمواضف حياتية	3.33	1.026	متوسط
4	4	أشجع العمل على الاستشارة العقلية في تدريس الرياضيات	3.29	1.026	متوسط
5	6	استخدم وسائل تقويم مناسبة للتأكد من فهم الطلبة للمحتوى الرياضي	3.26	1.027	متوسط

الرتبة	الرقم	الغمرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
6	7	استخدم أساليب تقويم متنوعة لقياس الجوانب المختلفة لدى الطالب (المعرفية والمهارية والوجدانية)	3.20	1.098	متوسط
7	3	اعمل على توفير البيئات التعليمية التي تشجع وتحفز التفكير في الرياضيات	3.09	1.106	متوسط
8	2	استخدم أدوات تعليمية ونماذج صورية مختلفة أثناء الشرح	3.01	1.092	متوسط
		تدريس الرياضيات بصورة جيدة	3.25	0.890	متوسط

يبين الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.01-3.44)، حيث جاءت الفقرة (5) التي تنص على: «أشرك جميع الطلبة في الأنشطة الرياضية» في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.44)، بينما جاءت الفقرة (2) ونصها: «استخدم أدوات تعليمية ونماذج صورية مختلفة أثناء الشرح» بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.01). وبلغ المتوسط الحسابي لتدريس الرياضيات بصورة جيدة ككل (3.25).

▪ **المعيار الثاني: فهم الرياضيات بصفة عامة والرياضيات المدرسية بصفة خاصة**

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات معيار «فهم الرياضيات بصفة عامة والرياضيات المدرسية بصفة خاصة» مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الغمرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	12	أقدر دور الرياضيات في الثقافة والمجتمع	3.40	1.065	متوسط
2	14	أفهم أهمية الرياضيات في تنمية مهارات التفكير العليا	3.33	1.106	متوسط
3	13	أدرك أهمية حل المشكلات في تعليم الرياضيات	3.27	1.149	متوسط
4	11	أدرك أهمية التبرير الرياضي لدى الطلبة في تعلم الرياضيات	3.18	1.049	متوسط
5	10	استخدم تمثيلات متعددة للمفاهيم والإجراءات الرياضية	3.08	0.900	متوسط
6	15	أتبع التغيرات التي تحدث في مجال تعليم الرياضيات وتعلمتها	3.02	1.019	متوسط

الرتبة	الرقم	الفترات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
7	9	أربط بين المعرفة المفاهيمية الرياضية الإجرائية	2.84	0.884	متوسط
		فهم الرياضيات بصفة عامة والرياضيات المدرسية بصفة خاصة	3.16	0.799	متوسط

يبين الجدول (5) إن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.40-2.84) ، حيث جاءت الفقرة (12) والتي تنص على: «أقدر دور الرياضيات في الثقافة والمجتمع» في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.40) ، بينما جاءت الفقرة (9) ونصها: «أربط بين المعرفة المفاهيمية الرياضية الإجرائية» بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.84) . وبلغ المتوسط الحسابي لفهم الرياضيات بصفة عامة والرياضيات المدرسية بصفة خاصة كل (3.16) .

▪ المعيار الثالث- معرفة الطلاب كمتعلمين للرياضيات:

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفترات معيار «معرفة الطلاب كمتعلمين للرياضيات»
مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفترات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	16	أبحث باستمرار عن كيفية تعلم الطلبة للرياضيات	3.53	1.062	متوسط
2	19	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة في تعليم الرياضيات	3.44	1.060	متوسط
3	17	أراعي قدرات الطلبة واهتماماتهم وخبراتهم أثناء تعلم الرياضيات	3.38	1.056	متوسط
4	22	أعرف كيف أثير دافعية الطلبة للتعلم	3.31	0.960	متوسط
5	20	أفهم كيف أشجع الطلبة على حل المسائل الرياضية	3.27	1.144	متوسط
6	18	أفهم التأثيرات الناتجة عن عمر الطلبة وعلاقتها بقدراتهم	3.19	1.053	متوسط
7	21	أراعي خلفيات الطلبة الاجتماعية والاقتصادية	3.09	1.126	متوسط
		معرفة الطلاب كمتعلمين للرياضيات	3.32	0.899	متوسط

يبين الجدول (6) إن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.53-3.09) ، حيث جاءت الفقرة (16) التي تنص على: «أبحث باستمرار عن كيفية تعلم الطلبة للرياضيات» في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.53) ، بينما جاءت الفقرة (21) ونصها: «أراعي

خلفيات الطلبة الاجتماعية والاقتصادية» بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.09). وبلغ المتوسط الحسابي لمعرفة الطلاب كمتعلمين للرياضيات ككل (3.32).

▪ **المعيار الرابع- النمو المهني لمعلم الرياضيات:**

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات معيار «النمو المهني لمعلم الرياضيات» مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	27	أشجع التعلم الفردي والجماعي أثناء حصة الرياضيات	3.39	1.020	متوسط
2	25	أعمل على تحليل الاختبارات من حيث تأثيرها على تعلم الطلبة	3.06	1.021	متوسط
3	24	اخبر الوسائل المناسبة لكل موضوع من موضوعات الرياضيات	3.03	0.944	متوسط
4	23	أعمل على تحديث خطط تعليم الرياضيات	3.02	1.030	متوسط
5	26	أنواع في الاستراتيجيات الالازمة لتدريس الرياضيات	2.96	0.988	متوسط
		النمو المهني لمعلم الرياضيات	3.09	0.819	متوسط

يبين الجدول (7) إن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.39-2.96)، حيث جاءت الفقرة (27) التي تنص على: «أشجع التعلم الفردي والجماعي في أثناء حصة الرياضيات» في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.39)، بينما جاءت الفقرة (26) ونصها: «أنواع في الاستراتيجيات الالازمة لتدريس الرياضيات» بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.96). وبلغ المتوسط الحسابي للنمو المهني لمعلم الرياضيات ككل (3.09).

▪ **المعيار الخامس- دور المعلمين في النمو المهني:**

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات معيار «دور المعلمين في النمو المهني» مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	32	أحاول الاستفادة من الأفكار العلمية المقدمة في المنشورات المهنية لكيفية تدريس الرياضيات	3.21	1.065	متوسط

الرتبة	الرقم	الفرقات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
2	28	أستثمر الفرص النوعية التعليمية للرياضيات	3.12	1.074	متوسط
3	30	أشارك في برامج النمو المهني الخاص بالرياضيات	2.62	1.063	متوسط
4	31	أشارك في تقويم برامج النمو المهني الخاص بالرياضيات	2.50	1.055	متوسط
5	29	أشارك في البحث الأكاديمي المتعلق بالرياضيات	2.37	1.054	متوسط
		دور المعلمين في النمو المهني	2.76	0.830	متوسط

يبين الجدول (8) ان المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.21-2.37)، حيث جاءت الفقرة (32) التي تنص على: «أحابول الاستفادة من الأفكار العلمية المقدمة في المنشورات المهنية لكيفية تدريس الرياضيات» في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.21)، بينما جاءت الفقرة (29) ونصها: «أشارك في البحث الأكاديمي المتعلق بالرياضيات» بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.37). ويبلغ المتوسط الحسابي لدور المعلمين في النمو المهني ككل (2.76).

كشفت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.32-2.76)، وهو يقابل التقدير بمستوى متوسط، حيث جاء معيار: «معرفة الطلاب كمتعلمين للرياضيات» في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي، بينما جاء معيار: «دور المعلمين في النمو المهني» في المرتبة الأخيرة.

وأتفقت هذه النتيجة مع دراسات كل من مقاط (2002) ودراسة شلبي (2005) ودراسة شطناوي (2007) ودراسة لعليمات (2010) وجميع هذه الدراسات كانت متعلقة بالكفاءات التي ينبغي توافرها في معلم الرياضيات حيث أشارت إلى وجود ضعف لدى المعلمين في مستوى الكفاءات، وأن درجة امتلاك المعلمين للكفاءات كان في أفضل حالاته متوسطاً.

في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة ستيفوارت (2008) Stewart، حيث أشارت تلك الدراسات إلى أن مستوى الكفاءات لدى المعلمين كان متدنياً، وربما يعزى ذلك إلى اختلاف طبيعة العينات في الدراسة الحالية والدراسات الأخرى.

ويمكن أن تعزى النتيجة المتعلقة بالسؤال الأول في الدراسة الحالية إلى الأسباب الآتية:

- عدم كفاية المكون الأكاديمي لمادة الرياضيات في خطط إعداد المعلمين وبرامجه،

- وربما يرجع ذلك إلى نوعية المساقات التي تلقاها المعلمون في أثناء دراستهم الجامعية، والتي تفتقر إلى التركيز على تنمية الكفايات الأكاديمية لدى المعلم.
- ضعف التكامل بين الإعداد الأكاديمي في الرياضيات والإعداد التربوي لمعلم الرياضيات، مما يؤثر على مستوى الكفايات المهنية والأكاديمية لمعلم الرياضيات.
 - قلة الدورات والبرامج التأهيلية للاقاء بمستوى المعلمين الأكاديمي والمهني في أثناء الخدمة، مما يؤدي إلى ضعف في مستوى أدائهم داخل غرفة الصف.
 - ضعف اهتمام المعلمين والمعلمات بالتدريب في أثناء الخدمة، إذ يتهاون العديد منهم في الحضور والتفاعل مع المواد التدريبية أثناء تنفيذ المشاغل التدريبية.
 - قلة احتواء المواد التدريبية على معلومات ومعارف تربوية متقدمة ومتخصصة في التخطيط والتنفيذ والتقويم في تعليم وتعلم الرياضيات، إذ إن الموضوعات التي تتناولها المواد التدريبية في الأغلب تتضمن موضوعات عامة
 - تزاحم المشاريع والتجديدات التربوية، إذ تطرح مشاريع تربوية متعددة في فترة زمنية واحدة، الأمر الذي يربك المعلمين و يجعلهم غير قادرين على استيعاب هذه المشاريع والاستفادة منها.
 - قلة عدد المساقات التربوية التي تعنى بتقديم المحتوى الرياضي والتي تطرحها الجامعات الليبية ضمن خطة برنامج معلم الصف، وعدم وجود الزمن الكافي لتغطية الموضوعات المتعددة التي تتضمنها تلك المساقات.
 - نظرة المعلمين إلى عملية التدريس نظرة روتينية تعتمد على التخطيط بشكل مباشر وعلى تنفيذ الأنشطة والأمثلة كما وردت في مقرر الرياضيات، دون التعمق بالمتطلبات المعرفية الالازمة لعملية التدريس.
- ◀ **السؤال الثاني: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ في مستوى الكفايات المهنية في ضوء المعايير العالمية لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية في منطقة الجفرة في ليبيا تعزى لمتغير كل من الجنس والخبرة والمؤهل العلمي؟»**

للإجابة عن هذا السؤال أستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفايات المهنية والأكاديمية في ضوء المعايير العالمية لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية في منطقة الجفرة في ليبيا حسب متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل

العلمي، والجدول أدناه يوضح ذلك.

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفايات المهنية في ضوء المعايير العالمية
لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية في منطقة الجفرة في ليبيا
حسب متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي

الدرجة الكلية	دور المعلمين في النمو المهني	النمو المهني لتعلم الرياضيات	معرفة الطالب كمتعلmins للرياضيات	فهم الرياضيات بصفة عامة والرياضيات المدرسية بصفة خاصة	تدريس الرياضيات بصورة جيدة	ذكر	الجنس
3.11	2.69	3.05	3.28	3.15	3.24	س	أنثى
0.753	0.831	0.828	0.904	0.818	0.863	ع	
3.19	2.87	3.15	3.37	3.17	3.28	س	
0.776	0.826	0.810	0.899	0.777	0.936	ع	
3.14	2.65	3.14	3.29	3.16	3.30	س	الخبرة
0.771	0.784	0.800	0.915	0.781	0.892	ع	
3.18	2.86	3.06	3.39	3.18	3.29	س	
0.781	0.890	0.900	0.918	0.798	0.901	ع	
3.10	2.81	3.06	3.27	3.13	3.13	س	10 سنوات فأكثر
0.733	0.817	0.749	0.867	0.853	0.884	ع	
3.15	2.79	3.17	3.33	3.12	3.25	س	المؤهل
0.772	0.903	0.811	0.925	0.788	0.842	ع	
3.13	2.84	3.07	3.26	3.17	3.20	س	
0.788	0.821	0.860	0.864	0.826	0.947	ع	
3.16	2.57	2.99	3.40	3.22	3.36	س	العلمي
0.713	0.686	0.777	0.934	0.796	0.899	ع	

يبين الجدول (9) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفايات المهنية في ضوء المعايير العالمية لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية في منطقة الجفرة في ليبيا بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي للأداة ككل الجدول (10).

الجدول (10)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس والخبرة والمؤهل العلمي على مستوى الكفايات المهنية في ضوء المعايير العالمية لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية في منطقة الجفرة في ليبيا

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدالة الإحصائية
الجنس	0.189	1	0.189	0.316	0.575
الخبرة	0.146	2	0.073	0.122	0.885
المؤهل	0.009	2	0.005	0.008	0.992
الخطأ	74.799	125	0.598		
الكلي	75.139	130			

يتبيّن من الجدول (11) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الكفايات المهنية في ضوء المعايير العالمية لدى معلمي الرياضيات تعزى لأثر الجنس، تعزى لأثر الجنس و الخبرة و المؤهل العلمي.

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس أو الخبرة أو المؤهل العلمي. وتتفق النتيجة السابقة مع ما توصلت إليه دراسة العليمات (2010) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية تعزى إلى متغير الجنس. في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة كوك (Cook, 2000) والتي أظهرت أن الخبرة لها تأثير في توافر الكفايات التدريسية للمعلمين. ويمكن أن تعزى نتيجة السؤال الثاني إلى أن جميع المعلمين والمعلمات قد خضعوا للخبرات نفسها في أثناء دراستهم الجامعية والتدريبية في مرحلة ما قبل الخدمة، وهذا يؤدي إلى اكتساب خبرات متكافئة سواء في مجال الإعداد التربوي أم الأكاديمي. كما يعزى ذلك أيضاً إلى تشابه البرامج التدريبية للإنماء المهني التي تلقاها المعلمون والمعلمات أثناء الخدمة.

◀ السؤال الثالث: ما سبل تطوير الكفاءات المهنية في ضوء المعايير العالمية لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية الأولى في منطقة الجفرة في ليبيا من وجهة نظر المشرفين؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت التكرارات والنسب المئوية للمقترحات التي أبدتها أفراد العينة، والتي كانت محل إجماع صريح أو ضمني بينهم، والجدول الآتي يبيّن ذلك.

الجدول (12)

النكرارات والنسب المئوية للمقترحات التي أبدتها أفراد العينة من المشرفين التربويين، والتي كانت محل إجماع صريح أو ضمني بينهم

النسبة	النكرار	المقترح	المجال
%80	8	إعداد الأدوات التعليمية والوسائل المتنوعة المصاحبة للدروس	المقترنات لتدريس الرياضيات بصورة جيدة
%80	8	إعداد البيئة الصحفية المناسبة لتشجيع وتحفيز التفكير	
%70	7	التنوع في استخدام أساليب وطرق التدريس الحديثة	
%70	7	استخدام وسائل التقويم المناسبة لمستوى الطالب	
%60	6	مراقبة الفروق الفردية للطلاب	
%90	9	توفير الكتب المدرسية الحديثة الخاصة بتطوير الرياضيات لمتابعة التغيرات التي تحدث في مجال تعليمها وتعلمهها	المقترنات لتنمية فهم الرياضيات بصفة عامة والرياضيات المدرسية بصفة خاصة
%90	9	إعداد البيئة المناسبة للمعلمين للإطلاع على موضوع طبيعة الرياضيات مثل إعداد المجلات وتكوين الجمعيات الخاصة بمعظم الرياضيات للتواصل وتبادل المعلومات والمعرفة وإعداد النشرات	
%70	7	إصدار المجلات العلمية المتخصصة في تدريس الرياضيات التي تحتوي على مواضيع تتناول طبيعة الرياضيات	
%60	6	إعداد المناشط الرياضية التي تتعلق بالمناشط الحياتية	
%50	5	إعداد ورش العمل لتنمية مهارات التفكير العليا	
%80	8	توفير الظروف التي تساعده على إثارة اهتمام الطلاب بموضوع التعلم	المقترنات لتعزيز معرفة الطلاب كمتعلمين للرياضيات
%77	7	التنوع في أساليب التدريس	
%70	7	تنمية النمو المهني في مجال التخصص الأكاديمي وذلك عن طريق إشراك المعلمين بالدورات التدريبية المتخصصة في مجال الرياضيات	
%60	6	تشجيع الاهتمام بالمعلمين لاستكمال دراستهم العليا بتهيئة الظروف لهم	

النسبة	النكرار	المقترح	المجال
%90	9	عن طريق تنمية مهارات التدريس عن طريق التدريس الوعي والنقد الذاتي	مقترنات لتنمية النمو المهني لتعلم الرياضيات
%80	8	ربط المعلم بالجامعات والمعاهد العليا التي تخرج منها للاطلاع على كل ما هو جديد في مجال تدريس الرياضيات	
%70	7	إنشاء موقع تربوي ومكتبات خاصة بوزارة التعليم والإشراف التربوي والمدارس وربط المدارس بشبكة الانترنت للاطلاع والبحث ومعرفة كل ما هو جديد في مجال تدريس الرياضيات.	
%80	8	تشجيع البحث العلمي الأكاديمي وذلك عن طريق إعداد المؤتمرات العلمية المتخصصة.	المقترنات لتطوير دور المعلمين في النمو المهني
%80	8	إعداد البرامج الخاصة بالنمو المهني الخاص بالرياضيات	
%70	7	إعداد المنشورات المهنية لكيفية تدريس الرياضيات.	
%50	5	إقامة ورش عمل لتنمية وتطوير النمو المهني	

يظهر من الجدول (11) أن عدد المقترنات لتطوير الكفايات المهنية وتحسينها من وجهة نظر المشرفين بلغ (21) مقترنًا، وأن النسب المئوية التي أبدتها أفراد العينة تراوحت بين (50%-90%). هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الكفايات المهنية والأكاديمية في ضوء المعايير العالمية لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية في منطقة الجفرة في ليبيا وسبل تطويرها، ويتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة والتوصيات المقدمة في ضوء هذه النتائج. بالنظر إلى تلك المقترنات يلاحظ أنها تعبّر إلى حد ما عن الاحتياجات الحقيقة لمعلم الرياضيات، وأن الأخذ بتلك المقترنات من شأنه أن يسهم إلى حد ما بالإرتقاء بمستوى الكفايات الأكاديمية والمهنية، ويجعل المعلم قادرًا على تحقيق أهداف تدريس الرياضيات بكفاءة وفاعلية عالية.

التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة فإن الباحثتين توصيان بالآتي:

- الاهتمام بالكفايات المهنية لدى معلمي صفوف المرحلة الأساسية وملماتها، وذلك من خلال عقد دورات تخصصية في أثناء الخدمة تقوم على برامج تدريبية وتأهيلية تتضمن معلومات ومعارف رياضية وتربيوية نظرية وعملية.
- زيادة عدد المساقات المتعلقة بالرياضيات وأساليب تدريسها ضمن خطة برنامج بكالوريوس معلم الصف.

3. الاهتمام بمارسات المعلمين والمعلمات الصافية عن طريق إعطائهم دورات تدريبية في أثناء الخدمة تتعلق بكيفية تدريس الرياضيات، وذلك لضمان تحسين الجودة في تدريس الرياضيات، ومساعدتهم على إيجاد فرص تعلم أفضل للرياضيات لدى الطلبة.
4. إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة على معلمي المراحل المختلفة ومعلماتها من التعليم الأساسي والثانوي للوصول إلى صورة متكاملة عن مستوى الكفايات لدى معلمي الرياضيات في مراحل التعليم المختلفة.

المصادر والمراجع:

أولاًً - المراجع العربية:

1. إبراهيم، إيمان؛ يوسف، محمد؛ عبدالغنى، قمر؛ وأبويكر، كاسية. (2011). سياسة قبول الطلاب بكليات التربية في ليبيا: دراسة تقويمية. *المجلة الإسلامية العربية للتعليم*, ماليزيا 3 (1) 111-122.
2. أبو صواوين، راشد. (2010). الكفايات التعليمية الالازمة للطلبة المعلمين تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة الأزهر من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية. *مجلة الجامعة الإسلامية*, سلسلة الدراسات الإنسانية, 12 (2), 356-398.
3. سالم، أحمد. (1996). برنامج مقترن لتنمية بعض الكفايات الالازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ليبيا، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية- جامعة الزقازيق.
4. الزهراني، محمد. (2012). درجة امتلاك معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للكفايات المعرفية لإعداد الاختبارات التحصيلية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
5. الأسطل، إبراهيم. (2006). تطور الكفايات المهنية الالازمة لمعلم الرياضيات بجامعة عجمان لعلوم والتكنولوجيا في ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات NCTM. *مجلة جامعة الأقصى*, غزة, 10 (1), 295-327.
6. الجلاد، ماجد والعمري، معاذ. (2005). درجة اكتساب طلبة دبلوم أساليب تدريس التربية الإسلامية للكفايات التعليمية الخاصة بفرع التربية الإسلامية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*, جامعة البحرين, 6 (3), 138-164.
7. الجوهرى، أحمد؛ وسالم، منصور. (2007). إعداد المعلم في ضوء مفهوم الجودة كأحد التحديات المصاحبة للعلوم، المؤتمر العلمي الرابع، جودة كليات التربية والإصلاح المدرسي. جامعة جنوب الوادى، السودان، 4-5 إبريل، 2007.
8. حمدان، محمد. (1991). قياس كفاية التدريس "طرقه ووسائله الحديثة" ، سلسلة التربية الحديثة (14)، ط.2. جدة: الدار السعودية للنشر والتوزيع.

9. خصاونه، أمل و بركات، علي. (2007). المعرفة الرياضية والمعرفة البيداغوجية في الرياضيات لدى الطلبة/ المعلمين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، جامعة اليرموك، 3 (300-287).
10. الخطيب، محمد. (2012). تصور مقترح للمعايير المهنية المعاصرة لمعظمي الرياضيات، ومدى توافرها لدى مجموعة من معلمي الرياضيات في السعودية. *مجلة جامعة النجاح*، 26 (2)، 258-298.
11. السبيسي، هدى. (2003). دراسة للكفاءات التدريسية وعلاقتها ببعض السمات الشخصية لمعلمي ومعلمات المهارات البحثية في قطر. *مجلة مركز البحوث التربوية*، جامعة قطر، 91 (23)، 66-91.
12. سكر، ناجي والخزندار نائلة. (2006). مستوى معيارية مقترحه للكفاءات الأداء اللازم للمعلم لمواجهة مستجدات العصر. *مجلة جامعة الأقصى*، غزة، 10 (1)، 270-294.
13. سليمان، رمضان. (2002). فعالية برنامج في الأنماط الرياضية قائم على الاتجاهات المعاصرة في قياس قدرة الطلاب المعلمين على حل المشكلات الابتكارية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإسكندرية، مصر.
14. شطناوي، عبد الكريم. (2007). الكفاءات التعليمية لدى الطالبات المعلمات تخصص معلم مجال (علمي وأدبي) في كلية التربية بعبري، سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمات المتعاونات في مدرسة الظاهر جنوب، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*-جامعة السلطان قابوس، 1 (1)، 119-158.
15. العليمات، حمود. (2012). درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في الأردن للكفاءات المهنية في ضوء المعايير الوطنية الحديثة لتنمية المعلمين مهنياً *مجلة الجامعة الإسلامية* سلسلة الدراسات الإنسانية (18)، 265-298.
16. القضاة، احمد ونجم، خميس. (2009). المعوقات التي يواجهها معلمو الرياضيات المبتدئون في الأردن، *مجلة العلوم الإنسانية*، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 32 (1)، 27-47.
17. القلالي، عبد السلام. (2010). المنظومة التعليمية في ليبيا: عناصر التحليل، مواطن الأخفاق، استراتيجية التطوير. ورقة عمل مقدمة الى المؤتمر الوطني للتعليم 15-17/9/2012، طرابلس ليبيا.

18. كمال، أمينة والحر، عبدالعزيز. (2003). أولويات الكفايات التدريسية والاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الإعدادية في التعليم العام بدولة قطر من وجهة نظر المعلمين وال媢جهين. *مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات*، 20، 35-55.
19. مقاط، محمد. (2002). الكفايات التدريسية الخاصة الالازمة لمعلمي الرياضيات بالمرحلة العليا من التعليم الأساسي بمحافظات غزة. رسالة ماجستير، جامعة الأزهر بغزة.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. Carver , E. (2001) . *A case study: a fifth- grade teacher's commitment to facilitating change in her mathematics curriculum.* D. A. I- A , 62 (1) . 82.
2. Cavanagh, S. (2003) . *House Seeks to Boost Teacher Ed. Faculties.* *Education Week.* 23 (9) 24- 24.
3. Cook, D. (2000) . *South Dakota elementary teachers perceptions of grading practices applied to students with disabilities.* *DAI*, 61 (1) , 878- 965.
4. Essig, D. (2011) . *A case study of interactive whiteboard professional development for elementary mathematics teachers".* *Doctoral Dissertation, Walden University United States- Minnesota.*
5. Hammond, L. (2000) . *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence.* *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1) , 1- 29.
6. National Council of Teachers of Mathematics) 1989) *Curriculum & Evaluation* , Reston ,Va: Author.
7. National Council of Teachers of Mathematics (1991) *Professional Standards* , Reston, Va: Author.
8. National Council of Teachers of Mathematics (1995) *Assessment Standards* , Reston , Va: Author.
9. National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) , (2000) . *Principles and Standards For School Mathematics.* Reston, VA.
10. Stevens, A. (2005) . *The Development of Pedagogical Content Knowledge of a Mathematics Teaching Intern.* Retrieved 20 December 2012 from: <http://www.mospase.umsystem.edu>.

أثر استخدام التغذية الراجعة في تحسين مهارة الاستماع لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن *

أ. د. راتب قاسم عاشور **
د. نور عبدالغفور رشيد الحراشة ***

* تاريخ التسليم: 22/3/2014م ، تاريخ القبول: 17/5/2014م.

** قسم المناهج والتدريس/ كلية التربية/ جامعة اليرموك/ الأردن.

*** مركز اللغات/ الجامعة الأردنية/ الأردن.

ملخص:

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استخدام التغذية الراجعة في تحسين مهارة الاستماع لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، ولتحقيق هذا الهدف بنيت أداتان، هي: اختبار استماع تحصيلي، ودليل للمعلم تألف من: أهداف، وألفاظ تغذية الراجعة، وبطاقات أعمال. تكونت عينة الدراسة من (72) طالباً وطالبة من الصف الخامس الأساسي في مدارس تابعة لمديرية التربية والتعليم في قصبة المفرق، ولأغراض الدراسة تلقت شعبتان تجريبيتان (ذكور، إناث) تغذية راجعة مصاحبة للتعلم التعاوني، ولم تتلق الشعبتان الضابطتان (ذكور، إناث) تغذية راجعة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر التغذية الراجعة المصاحبة للتعلم التعاوني في مهارات الاستماع جميعها، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس في مهارات الاستماع جميعها. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر التفاعل بين التغذية الراجعة المصاحبة للتعلم التعاوني والجنس في جميع مهارات الاستماع.

The Effect of Using Feedback in Improving the Listening Skill among Students of the Fifth Basic Grade in Jordan

Abstract:

The aim of this study is to investigate the effect of using feedback for improving listening skill in cooperative learning among fifth basic grade students. To achieve this aim the researchers developed two instruments: the listening achievement test, and teacher guide which consists of the goals of the feedback as well as working cards.

The sample of the study consists of (72) male and female students from the public schools in Al- Mafraq Educational Directorate. For the purposes of the study two experimental groups (males and females) are chosen according to cooperative learning strategy without feedback, and another two experimental groups, one for males and the other for females were taught according to cooperative learning strategy with feedback.

The findings of the study showed that there are significant statistical differences at the level of ($\alpha = 0.05$) due to the effect of the method used in listening skills. The findings were in favor of the experimental group. The findings also showed that there are no significant statistical differences at the level of ($\alpha = 0.05$) due to gender. Moreover, that there are no significant statistical differences at the level of ($\alpha = 0.05$) due to the interaction between the method and gender.

مقدمة:

حظيت اللغة باهتمام الباحثين التربويين واللغويين والمفكرين منذ القدم، وبهذا احتلت مكاناً مهماً والتحدث من مهارات اللغة المهمة، وتشكل مهارات اللغة المختلفة نظاماً متكاملاً فيما بينها، بحيث ترتبط بعضها ببعض، وهذا الترابط يظهر جلياً في أثناء تعلم اللغة في التحدث، فالمحظوظ الجيد لا بد أن يكون مستمعاً جيداً.

ويعد الاستماع من المهارات اللغوية المهمة والمؤثرة في اتصال الطفل بالعالم الخارجي المحيط به، وبالآخرين من حوله، حيث إنَّه يستطيع من خلاله اكتساب عدد من المفردات اللغوية، وأنماط الجمل والتراتيب، والأفكار والمفاهيم، وتنمية المهارات اللغوية المتعلقة بالتحدث، والقراءة، والكتابة. فالطفل الذي لديه قدرة على تمييز الأصوات، ومعرفة ما هو مختلف وما هو متشابه، والتمييز بين الأفكار الأساسية والأفكار الثانوية في الموضوعات التي يستمع إليها من الآخرين، وغير ذلك من المهارات الأساسية في تعلم اللغة، يستطيع الاتصال بالآخرين، وفهم آرائهم، والتعامل معهم بأسلوب يمكنه من التقدم والاستمرار في حياته التعليمية والعملية (الطحان، 2003). والاستماع عملية عقلية، تمثل تكامل الخبرات السابقة لدى المستمع مع ما يتلقاه ويستوعبه من أفكار ومعلومات، وهذه الحالة تتطلب من المتنقلي استخدام مهارات عقلية منها التذكر والفهم والتفاعل والتحليل (Buck, 1991). كما ترى كاثي وبربرا (Kathy & Barbara, 2004) أن الاستماع عملية تفاعلية تساعد على ربط وجهات نظر المستمع الملائمة وما لديه من معرفة وسلوكيات لتحقيق الأهداف المستهدفة بالاستماع.

وتتم مهارة الاستماع بمجموعة عمليات هي: استقبال مثير صوتي أو رسالة صوتية ذات أفكار ومعانٍ ومضامين مختلفة بوساطة حاسة السمع، ثم نقل الرسالة إلى الدماغ بوساطة الجهاز العصبي السمعي، الذي بدوره يقوم بتحليل المثير الصوتي، وتحديد ما إذا كان لها معنى في ضوء المخزون المعرفي السابق لدى السامع، أو أنها مجرد مجموعة أصوات لا معنى لها، ثم إدراك التركيب اللغوي المسموع ذهنياً، وفي أثناء تلقي الرسالة ينشط الجهاز العصبي، فيظهر الطالب قدرًا من الانتباه والاهتمام ويتم تسجيل المسموع في ذاكرة السامع واسترجاع المادة المسموعة من خلال العمليات العقلية، يرافق هذه العمليات الفهم الشامل للمضامين المهمة في المسموع (مذكور، 2006).

أما واقع هذه المهارة، فيقول ابن خلدون: ”فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة العربية موجودة فيهم، يسمع كلام أهل جيله، وأساليبهم في مخاطباتهم، وكيفية تعبيرهم

عن مقاصدهم، فليقنها كذلك (أي كما هي)، ثم لا يزال سماعه يصيّر ذلك ملكة وصفة راسخة، ويكون كأحدهم، وهكذا تصيرت الألسن واللغات من جيل إلى جيل” (الطاهر، 2002، ص.710). وهذا ما يحدث بالضبط الآن مع الطلبة الذين يتعلمون اللغة حيث تتوافر لهم نماذج متنوعة من التحدث التي تؤدي إلى ضعف الطلبة بمهارات اللغة (والى، 1994). كذلك من أسباب ضعف الطلبة بمهارة الاستماع في المراحل المختلفة ازدحام غرفة التدريس بالطلبة، وربما لعدم فهم المعلمين لمهاراتها الفرعية بصورة صحيحة، وعدم التمكن من أساليب التدريس الحديثة التي تساعد الطلبة على اكتسابها (طاهر، 2009).

والهدف الأساسي من التواصل الشفوي إيجاد قدر من الاشتراك والتفاعل في الأفكار بين الطلبة، بحيث تكون لدى المستمع رغبة في الاستماع أو دافعية للاستماع، على أن يكون هناك شيء جديد لمن يتحدث إليهم مع الإشارة على التأكيد على حسن الصوت وجماله، والأداء المعبر، واللغة المناسبة، وهذا يتفق مع التوجهات الحديثة في التعليم التي تؤكد تبني استراتيجيات تعطي دوراً نشطاً وفاعلاً للمتعلم، بينما يخصص المعلم دور المهيئ لبيئة التعلم والتعليم المناسبة (يونس، 2001).

وفي هذا السياق يؤكد اليهاني وعسکر (2010) أن التربويين أصبحوا في القرن الحادي والعشرين يهتمون بالكيفية التي تمكن الطلبة من تحقيق تعلم أفضل أكثر من عنياتهم بالكيفية التي تمكن المعلم من تقديم درس أفضل، وهذا يؤدي إلى حدوث انتقال من الأنشطة التعليمية التي تتمحور حول المعلم إلى الأنشطة التي تتمحور حول الطالب نفسه، مثل أسلوب التعلم التعاوني.

لقد ظهرت في الأوساط التربوية استراتيجية التعلم التعاوني، وهي نمط من أنماط التعلم والتعليم الحديثة، الذي يتعلم فيه الطالب كيف يتعلم من جهة ويعلم الآخرين من جهة ثانية، وذلك ضمن مجموعة من الأفراد غير المتخصصين في قدراتهم واهتماماتهم وميولهم وحاجاتهم، على أن يتم ذلك على أساس العمل الجماعي المشترك، وال الحوار والنقاش الإيجابيين، والتفاعل الاهداف بين أفراد المجموعة، وذلك من أجل تحقيق أهداف مشتركة بينهم جميعاً، مما يتيح توظيف عدد كبير من المهارات بفعالية، ويعزز وبالتالي بناء شخصية الطالب المتزنة معرفياً واجتماعياً، بحيث يؤدي ذلك إلى التفاعل مع مجريات العصر المتغيرة (سعادة وسرطاوي وأبو علي وعقل، 2008).

وفي استراتيجية التعلم التعاوني يكون المعلم موجهاً ومرشداً وميسراً لعملية التعلم ومصدراً للمعرفة، لا ملقناً، فهو يؤدي دوراً حساساً: لأنّه يقوم باتخاذ القرار بتحديد الأهداف

التعلمية، وتشكيل المجموعات التعلمية، كما أن عليه شرح المفاهيم والاستراتيجيات الأساسية، ومن ثم عمل المجموعات التعليمية وتعليم الطلبة مهارات العمل في المجموعات الصغيرة، وعليه أيضا تقويم تعلم الطلبة في المجموعة باستخدام أسلوب تقويم محكي المرجع في مساعدة الفريق على وضع الأهداف وتقديم مصادر التعلم للفريق، وتقديم التغذية الراجعة البناء لأدائهم، وتعديل سلوكياتهم غير المرغوب فيها (السعيد، 2007).

أما دور الطلبة في التعلم التعاوني فهو البحث عن المعلومات والبيانات وجمعها وتنظيمها، وانتقاء المعلومات ذات الصلة بموضوع الدرس، وتنشيط الخبرات السابقة وربطها بالخبرات والمواقف الجديدة، وتوجيه الآخرين نحو إنجاز المهام مع الاحتفاظ بالعلاقات الإيجابية الطيبة بينهم، وبذل الجهد في مساعدة الآخرين والإسهام بوجهات نظر تنشط الموقف التعليمي، وممارسة الطلبة معاً الاستقصاء الذهني الفردي والجماعي (عبد الفتاح، 2010).

ويشير الشقيرات (2009) إلى فاعلية التعلم التعاوني، حيث يحقق عند الطلبة التفكير المنطقي وإثارة الأسئلة الهدافة، والتدريب على الحوار الهداف البناء بأسلوب علمي منطقي، والاستفادة من الأخطاء التي يقعون بها بالمحاولة والخطأ، ويحصلون على تغذية راجعة من النقد الموجه لأعمالهم، والتدريب على حسن الإصغاء للآخرين والتحدث أمامهم، ويساعد على تدريب الطلبة على تحمل المسؤولية، وعلى كيفية استخدام المكتبات ومراکز المعلومات، وتدريبه على العمل الجماعي، وتوجيهه إلى التسامح واحترام وجهات نظر الآخرين، كما يدرب الطلبة على السمع والطاعة لقائد الجماعة وعلى النظام والانضباط.

والتجذية الراجعة من أهم العناصر التي تعتمد عليها عملية معالجة عمل المجموعات، لأن معرفة مدى تقدم الجماعة الدوري والمنتظم يمثل نوعاً من التغذية الراجعة لأعضاء المجموعة، وعن طريقها يمثل تحسين أدائهم، أو تركيزه في اتجاه ما، بحيث تكون جهودهم أكثر فاعلية وتأثيراً في الوصول إلى الأهداف (الديب، 2005)، والتغذية الراجعة وسيلة مهمة لتسهيل عملية التعليم والتعلم وزيادة الدافعية لدى الطلبة، إذ يحتاجوها للمساعدة في تحديد أسباب خطأ استجابتهم غالباً، وتجنبهم تكرار الأخطاء نفسها) الغباري والعتوم، 2005: Bitchener & Knoch, 2010)، وتوافر الدوافع للطالب في تعلم مهارة الاستماع يجعله يستمع بفاعلية من ناحية ويتذكر المعلومات المقدمة له بشكل أفضل من ناحية أخرى (الفيصل والجمل، 2004).

ونظراً لأهمية التغذية الراجعة في التعلم والتعليم، فقد رافق هذا المفهوم معظم نظريات التعلم، وأصبح جزءاً من مفاهيم تلك النظريات ومصطلحاتها، فالتجذية الراجعة

تزود الطلبة بالنتائج، وتسمح لهم ملاحظة نتيجة أدائهم مباشرة، ومن ثم يصحح الأداء غير المقبول للمهارة أو الاستجابة غير الصحيحة. وتعتمد سرعة تعلم الطالب للمهارة على تقييم ذلك التصحيح، فإذا قام المتعلم بالاستجابة بشكل خطاً، ولم يتلق تغذية راجعة فإنه سوف يعيد الخطأ نفسه) الغباري والعنوم، 2005، ص. 655).

وفي مجال التغذية الراجعة درس مجموعة من الباحثين أثر التغذية الراجعة في مهاراتي القراءة والكتابة، فقد أجرى جوثرى (Guthrie, 1995) دراسة هدفت الكشف عن أثر الدافعية للتغذية الراجعة في القراءة، أظهرت النتائج أن التغذية الراجعة الفورية نتج عنها زيادة في درجة الدافعية قياساً بما تفعله التغذية الراجعة المؤجلة، وكانت العلاقة بين الدافعية والأداء على اختبار الفهم في القراءة موجبة. وقام باني وميكوي (Pany & mccoy, 2001) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر التغذية الراجعة في تحسين مهارة فهم المقروء لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم، وأظهرت النتائج أن المجموعة التي تلقت التغذية الراجعة التصحيحية كانت أكثر إيجابية من المجموعة التي لم تتلق تغذية راجعة.

وأجرى الكومي (El Koumy, 2000) دراسة هدفت الكشف عن تصحيح أخطاء طلاب المرحلة الثانوية في التعبير الكتابي، وقسم عين الدراسة إلى ثلاث مجموعات: الأولى صحيحة لها الخطأ بصورة إجمالية، حيث صحت الأخطاء القواعدية، وتنظيم الجمل، والتركيب، والثانية صحيحة الخطأ بصورة انتقائية، حيث اختار المعلم نوعين من التركيب، وطلب من الطلاب تصحيحها بأنفسهم، وترك المجموعة الثالثة دون تصحيح، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعات الثلاث في خفض الأخطاء، وتحسين أداء مجموعة تصحيح الخطأ الانتقائي.

وأجرت شبيب (2005) دراسة هدفت الكشف عن أثر برنامج قائم على التغذية الراجعة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، وقد أظهرت النتائج أن الطريقة القائمة على استخدام البرنامج التعليمي القائم على التغذية الراجعة كانت فعالة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى المجموعة التجريبية. وأجرى بيجنر ونوج (Bitchener & Knoch, 2010) دراسة هدفت الكشف عن أثر التغذية الراجعة في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة متوسطي المستوى في نيوزلندا، وقد أظهرت النتائج أن التغذية الراجعة فعالة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى المجموعات التجريبية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين المجموعات التجريبية باختلاف أنماط التغذية الراجعة المقدمة لكل مجموعة.

رغم تعدد الدراسات التي بحثت أثر التغذية الراجعة في مهاراتي القراءة والكتابة فإنه

لم توجد دراسات تبحث أثر التغذية الراجعة في الاستماع، ورغم أهمية التغذية الراجعة، لاحظت الباحثة أن ما يستخدمه المعلمون من وسائل في تصحيح استجابات الطلبة في مهارة الاستماع لا يحقق بالضرورة الهدف المرجو، ولا توقف الطالب على مواضع الصحة ومواضع الخطأ بدقة، وأسباب الوقوع بالخطأ، فمثل عبارة أشكرك، وبارك الله فيك، وجهود طيبة، وصح أو خطأ وغيرها، قد لا تحقق تغذية راجعة؛ لأن الطالب بهذه العبارات لا يستطيع تحديد موضع الخل، وكيفية التعديل.

في ضوء الحديث عن ضعف الطلبة في مهارة الاستماع رغم أهميتها، ترى الباحثة أن الاهتمام بمهارة الاستماع في الدراسة الحالية جاء منسجماً مع توصيات عدد من الدراسات ذات الصلة (الناصر، 2003؛ Justice, 2003؛ Sripathum, 2008؛ Justice, 2008؛ Bitchener & Knoch, 2010؛ Pany & mccoy, 2001؛ Guthrie, 1995)، التي أوصت بضرورة البحث في الوسائل التي تحسن مستوى مهارة الاستماع لدى الطلبة، لأن الضعف في هذه المهارة ينعكس سلباً على تحصيل الطلبة في اللغة وفي المواد الدراسية الأخرى. وفي ضوء الحديث عن خطأ استخدام التغذية الراجعة رغم فاعليتها في التعلم والتعليم، التي أشارت بعض الدراسات إلى أنها تسمح لهم بـ ملاحظة نتيجة أدائهم مباشرة، ومن ثم يصح الأداء غير المقبول للمهارة أو الاستجابة غير الصحيحة (شبيب، 2005؛ Bitchener & Knoch, 2010؛ Pany & mccoy, 2001؛ Guthrie, 1995)، فإن الدراسة الحالية تسعى إلى استخدام التغذية الراجعة في التعلم التعاوني في تحسين مهارات الاستماع.

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في أن الطلبة يعانون ضعفاً في مهارة الاستماع لدى طلبة المرحلة الأساسية، الذي دفع الباحثين إلى الدعوة لمعالجة الضعف في المهارة لدى طلبة هذه المرحلة (العموش، 2009؛ طاهر، 2009؛ السرحان، 2010).

وعلى الرغم من تطور مناهج اللغة العربية في الأردن في السنوات العشر الأخيرة، فإن معظم معلمي اللغة العربية لم يغفلاً أساليب التدريس التي ظهرت في الحيز التربوي في تدريس مهارات اللغة؛ ربما يعود السبب إلى عدم تدريبهم على كيفية استخدامها؛ الأمر الذي أدى إلى تدريس مهارات اللغة بأساليب اعتيادية، بعيدة عن أساليب التدريس التي تجعل الطالب محور العملية التعليمية بالتفاعل مع زملائه ومع المعلم. فضلاًً عما لمسته الباحثة من معلمي اللغة العربية من ضعف في هذه المهارة، مثل: ضعف في الإصغاء إلى ما يسمعون وفهمه وتحليله.

في ضوء ما سبق، هدفت الدراسة الحالية الكشف عن أثر استخدام التغذية الراجعة في

التعلم التعاوني في تحسين مهارة الاستماع لدى طلبة الصف الخامس الأساسي.

أسئلة الدراسة:

تأتي الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الآتي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في أداء الطلبة تعزى لأنّ استخدام التغذية الراجعة في تحسين مهارة الاستماع لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن؟

التعريفات الإجرائية:

◀ **التغذية الراجعة:** مجموعة من الملاحظات والتعليقات والإشارات الشفوية التي يستخدمها معلمون اللغة العربية منفذو التجربة في أثناء استجابات الطلبة، على الأنشطة الموكّلة لكل مجموعة؛ بقصد تعديل الاستجابة الخطأ، وتبسيط الاستجابة الصحيحة، وتعزيزها في دروس الاستماع لدى عينة الدراسة، بذلك تتنوع التغذية الراجعة بين إعلامية وتحصيحية وتفصيرية وتعزيزية.

◀ **التعلم التعاوني:** هو تنظيم طلبة الصف الخامس الأساسي بشكل مجموعات صغيرة تتراوح بين (4-6) طلاب، بهدف تحسين مهارات الاستماع من خلال التفاعل وتبادل الأفكار بين الطلبة للاتفاق على إجابة محددة، بإشراف معلم اللغة العربية منفذ التجربة.

◀ **الاستماع:** أداء لغوي يمكن طلبة الصف الخامس الأساسي عينة الدراسة من اكتساب مجموعة من المهارات وهي: التذكرة السمعي، والفهم الشامل، والتركيز، والتقويم، وتحتضم كل من هذه المهارات مجموعة من المؤشرات السلوكية، ويفقّس أداء الطلبة فيها بالدرجة التي يحصل عليها في اختبار الاستماع الذي تم بناؤه.

أهمية الدراسة:

تكمّن أهمية الدراسة في أنها:

1. تتناول مهارة من مهارات التواصل الشفوي واكتساب المعرفة، هي مهارة الاستماع، وقد تفتح آفاقاً جديدة للباحثين في هذا المجال، بما يساعد في تعميق الوعي ب استراتيجيات تعليم الاتصال الشفوي، ومتطلبات استخدامها في غرفة الصف، حيث إن طريقة تدريس مهارة الاستماع ما زالت تدرس بشكل اعتيادي، لذا من المنتظر أن توجه هذه

الدراسة المعلمين إلى استخدام التغذية الراجعة التي تمثل ضرورة ملحة في التعلم اللغوي التي تقوم على الاتصال وتبادل الأفكار والأراء.

2. إلقاء الضوء على التغذية الراجعة، فهي عنصر مهم وأساسي في التعلم، حيث إنها تمكن الطلبة من معرفة مدى نجاحهم، ومدة تحقق الأهداف من جانبهم.

3. إلقاء الضوء على أحد التوجهات المعاصرة في طرق تعلم مهارات اللغة العربية كالتعلم التعاوني باعتباره مدخلاً لتعلم مهارات اللغة العربية. وأسلوبنا قد يعطينا مدخلاً جيداً لاكتساب الطلبة بعض القيم الاجتماعية المناسبة التي يتطلبها المجتمع، التي قد يفتقدوها أو يصعب تحقيقها في بعض مداخل التدريس الأخرى.

محددات الدراسة:

اهتمت الدراسة باستقصاء أثر استخدام التغذية الراجعة في تحسين مهارات الاستماع في التعلم التعاوني لدى عينة من طلبة الصف الخامس الأساسي في محافظة المفرق، وعند تعميم نتائج هذه الدراسة، لابد منأخذ المحددات الآتية:

1. تناولها أربعاً من مهارات الاستماع وهي: التذكر السمعي، والفهم الشامل، والتركين، والتقويم، ويتضمن كل من هذه المهارات مجموعة من المؤشرات السلوكية.

2. اقتصارها على عينة من طلبة الصف الخامس الأساسي في محافظة المفرق، الأمر الذي يحول دون تعميم نتائجها على باقي طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

3. تناولها أداة الدراسة التي أعدتها الباحثة، هي: اختبار الاستماع التحصيلي المكون من (30) فقرة، الذي تم التأكد من صدقه وثباته.

4. ارتباطها بطبيعة دليل المعلم الذي بُني لأغراض الدراسة، الذي يرتكز على التعلم التعاوني.

تناولها مجموعة أنماط للتغذية الراجعة، التي تترواح بين إعلامية، وتصحيحية، وتفسirية، وتعزيزية، مثل: أحسنت ذاكرتك جيدة، أشكرك لأنك أصبت في استخراج الفكرة الرئيسة، إجابتك جيدة لكن ما رأيك لو كانت كذا وكذا، لم تذكر دليلاً من النص على إجابتك.

وبهذا فإن الدراسة تتحدد ضمن الحدود والمحددات السابقة موزعة بين المحددات المكانية وهي في محافظة المفرق، في الأردن، وعلى طلبة الصف الخامس الأساسي، وتتحدد الدراسة أيضاً بالأداة التي صممت لأجل الدراسة، ومن ثم تتحدد الدراسة ضمن عينة الدراسة، وهم طلبة الصف الخامس في مديرية تربية محافظة المفرق، وبهذا تتضح

الحدود المكانية والزمانية، والبشرية.

مجتمع الدراسة وعيتها:

مجتمع الدراسة هو طلبة الصف الخامس في مديرية تربية والتعليم في محافظة المفرق في الأردن، ولما كانت طبيعة الدراسة تقتضي اختيار عينة محددة، لإجراء الدراسة فقد تحدّدت عينة الدراسة من افراد الدراسة الموصوفة تاليا.

تكونت عينة الدراسة من (72) طالباً وطالبة من أربع شعب من طلبة الصف الخامس الأساسية في مدارس تابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق، هي: (مدرسة رحاب الأساسية للبنات، ومدرسة عبد الله بن الزبير الأساسية للبنين، ومدرسة المفرق الأساسية للبنين) ، حيث اختيرت المدارس بطريقة قصديه لتيسير وصول الباحثة لها، ولاستعداد المديرين ومنفذي التجربة لتسهيل المهمة، ثم اختيار أفراد المجموعات من الشعب بطريقة عشوائية، وقد تم التأكّد من التكافؤ بين المجموعات، حيث تم مراعاة العمر الزمني لأفراد المجموعات ذات العلاقة، وكذلك تم التأكّد من العمر الزمني لأفراد المجموعات الضابطة والتجريبية.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، أعد اختبار لمهارات الاستماع، ودليل للمعلم / للمعلمة يناسب استراتيجية التعلم التعاوني، وفيما يأتي عرض لكل منها:

◆ أولاً- اختبار الاستماع:

لتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة اختباراً لقياس أداء الطلبة عينة الدراسة في مهارات الاستماع، وركز الاختبار على المؤشرات السلوكية الدالة على مهارات الاستماع المعتمدة في الدراسة الحالية، وتكون الاختبار في صورته النهائية من (30) فقرة.

واتبعت الباحثة في بناء الاختبار الإجراءات الآتية:

- الاطلاع على الأدب التربوي السابق المتعلق بمهارة الاستماع: لاستقاق قائمة مهاراتها الفرعية (أبو غزلة، 2002؛ الشريارة، 2004؛ محمد، 2004؛ يوسف، 2007؛ العموش، 2008).

- اختيار نصوص مناسبة لمستوى الطلبة ولمهارات الاستماع المعتمدة، وينتسب إليها فقرات الاختبار من مناهج دراسية مختلفة.

- بناء فقرات اختبار الاستماع الموضوعي بدلالة المؤشرات السلوكية لمهاراتها المعتمدة في الدراسة الحالية. حيث مثلت كل مهارة عدداً من الفقرات.

وللتتأكد من صدق المهارات ومؤشراتها السلوكية التي اعتمد عليها في الدراسة الحالية، وصدق اختبار الاستماع، عرضتها الباحثة على هيئة من الممكين من ذوي الخبرة والاختصاص في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، حيث طلب منهم تحديد مدى ملاءمتها لمستوى طلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن، مع اقتراح الحذف أو التعديل أو الإضافة. وقد تم الأخذ بـ ملاحظات السادة الممكين.

وللتتأكد من ثبات الاختبار، طبق في صورته النهائية على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (20) طالباً وطالبة، اختبروا عشوائياً من خارج أفراد عينة الدراسة، ثم أعيد تطبيقه بعد (14) يوماً على العينة نفسها، وبعد تصحيف الاختبار بناءً على مفتاح إجابات، وحسب معامل الثبات بين الاختبار الأول والاختبار الثاني، تبين أن معامل ثبات الاختبار (0.84)، واعتبر معامل الثبات هذا ملائماً لأغراض الدراسة، ودل على استقرار نتائج المفحوصين على الاختبار.

♦ ثانياً- دليل المعلم:

بعد الاطلاع على الكتب المتخصصة بمناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، والدراسات السابقة، ومنهاج اللغة العربية للصف الخامس الأساسي، بُني دليل المعلم الخاص بالدراسة الحالية، وتكون مما يأْتي:

1. مهارات الاستماع (الذكر السمعي، والفهم الشامل، والتركيز، والتقويم)، الملائمة للصف الخامس.

2. الأهداف العامة والخاصة اشتقت من قائمة مهارات الاستماع ومؤشراتها السلوكية، روعي فيها أعمار الطلبة ومستوياتهم العلمية.

3. قائمة ألفاظ التغذية الراجعة في دروس الاستماع في المجموعتين التجريبيتين، التي تغطي العبارات الأنماط الآتية: (إعلامية، وتصحيحية، وتفصيرية، وتعزيزية)، مثل: أحسنت ذاكرتك جيدة، أشكرك لأنك أصبحت في استخراج الفكرة الرئيسية، إجابتك جيدة لكن ما رأيك لو كانت كذا وكذا، لم تذكر دليلاً من النص على إجابتك، اقتراحك بعيد ما رأيك لو اقترحت لنا اقتراحاً آخر.

4. صحائف أعمال من إعداد الباحثة تتناسب مع طبيعة استراتيجية التعلم التعاوني؛ التي تحتوي على أنشطة وأسئلة وعبارات وموافق وصور تساعد على إكساب طلبة الصف الخامس الأساسي مهارات الاستماع المستهدفة في الدراسة الحالية.

5. طريقة تنفيذ حصة الاستماع بناء على استراتيجية التعلم التعاوني، وهي كما يأتي:

- تعريف مهارة الاستماع للطلبة وبيان أهميتها، ثم تعريفهم بمهارات الاستماع الفرعية ومؤشراتها السلوكية المستهدفة.
- تقسيم الطلبة في المجموعة التجريبية والضابطة إلى مجموعات صغيرة تتكون كل مجموعة من (6) طلبة.
- توزيع صحائف الأعمال على المجموعات التي تخص نص الاستماع، ثم يمهد المعلم لموضوع النص، ثم يقرأ النص أمام المجموعات في حين يكون الطلبة في حالة إصغاء، بعد الانتهاء من القراءة الأولى، يعيد المعلم قراءة النص، ثم يكلف كل فرد في المجموعات بتحضير إجابة، بعدها تتم المناقشة مع باقي أفراد المجموعة للاتفاق على إجابة عن الأسئلة الواردة في الصحائف، مع تأكيد المعلم من مشاركة جميع أفراد المجموعة بالمناقشات والإجابة عن الأسئلة.
- يناقش المعلم الطلبة في المجموعات في إجاباتهم، وخلال طرح الإجابات يزود المعلم الطلبة بالتجذية الراجعة التي تغطي الأنماط الآتية حسب الموقف داخل الغرفة الصحفية: (إعلامية، وتصحيحية، وتفسirية، وتعزيزية)، مثل: أحسنت ذاكرتك جيدة، أشكرك لأنك أصبحت في استخراج الفكرة الرئيسية، إجابتكم جيدة، لكن ما رأيك لو كانت كذا وكذا، لم تذكر دليلاً من النص على إجابتك.

تكافؤ المجموعات في اختبار الاستماع القبلي:

للحقيق من تكافؤ المجموعات في اختبار الاستماع القبلي تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغيري المجموعة والجنس كما في الجدول (2).

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار الاستماع القبلي حسب متغيري المجموعة والجنس

العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الجنس	المجموعة
18	5.95	14.56	ذكر	تجريبية
18	6.70	16.00	انثى	
36	6.29	15.28	المجموع	

العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الجنس	المجموعة
18	4.89	14.33	ذكر	ضابطة
18	7.40	15.89	انثى	
36	6.23	15.11	المجموع	
36	5.37	14.44	ذكر	المجموع
36	6.96	15.94	انثى	
72	6.22	15.19	المجموع	

يلاحظ من الجدول (2) أن هناك فروقاً ظاهرية طفيفة بين متوسطي أداء طلبة المجموعتين في اختبار الاستماع بين الذكور في التجريبية، وأقرانهم في الضابطة لصالح التجريبية، وبين الإناث في التجريبية والضابطة، لصالح التجريبية، ولبيان دلالة الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية، استخدم تحليل التباين الثنائي كما هو موضح في الجدول (3).

الجدول (3)

تحليل التباين الثنائي لأثر متغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما على اختبار الاستماع القبلي

الدالة الإحصائية	قيمة F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.911	0.013	0.500	1	0.500	المجموع
0.316	1.018	40.500	1	40.500	الجنس
0.970	0.001	0.056	1	0.056	الجنس \times المجموع
		39.768	68	2704.222	الخطأ
			71	2745.278	المجموع

ويبين الجدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المجموعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر التفاعل بين المجموعة والجنس، وهذا يدل على تكافؤ المجموعات من حيث المجموعة والجنس والتفاعل بينهما.

تصميم الدراسة:

تعد هذه الدراسة من الدراسات شبه التجريبية التي تتكون من مجموعتين: تجريبية (ذكور، إناث)، وضابطة (ذكور، إناث)، حيث درست المجموعة التجريبية باستراتيجية التعلم التعاوني المصاحب بالتجذية الراجعة، في حين درست المجموعة الضابطة باستراتيجية التعلم التعاوني دون تجذية راجعة.

متغيرات الدراسة:

تناولت الدراسة المتغيرات الآتية:

1. المتغيرات المستقلة:

تناولت الدراسة المتغيرات المستقلة الآتية:

- طريقة التدريس، ولها مستويان:

طريقة التدريس القائمة على التعلم التعاوني المصاحب بالتجذية الراجعة.

طريقة التدريس القائمة على استراتيجية التعلم التعاوني دون تجذية راجعة.

- الجنس، ولها مستويان:

ذكور.

إناث.

2. المتغيرات التابعية:

تناولت الدراسة متغير تابع، هو: مهارات الاستماع.

المعالجة الإحصائية:

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة في اختباري مهارات الاستماع على مجموعتي الدراسة: التجريبية والضابطة، واستخدام تحليل التباين الثنائي (2-WAY ANOVA) وتحليل التباين المتعدد (MANOVA) على الاختبارين القبلي والبعدي؛ للإجابة عن سؤالي الدراسة، وتحليل البيانات، واستخراج النتائج.

نتائج الدراسة:

◀ نتائج سؤال الدراسة: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$)

في أداء الطلبة على اختبار مهارات الاستماع تعزى للطريقة (التغذية الراجعة المصاحبة للتعلم التعاوني، دون تغذية راجعة) والجنس (ذكر، أنثى) والتفاعل بينهما؟“

وللإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على اختبار الاستماع حسب الطريقة: (التغذية الراجعة المصاحبة للتعلم التعاوني، دون تغذية راجعة) والجنس (ذكر، أنثى)، والجدول (6) يبيّن ذلك.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على اختبار الاستماع حسب الطريقة والجنس

المجموع			دون تغذية راجعة			التغذية الراجعة				
العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
36	1.72	6.97	18	1.91	6.33	18	1.24	7.61	ذكر	الذكر السمعي
36	1.58	7.11	18	1.57	6.33	18	1.18	7.89	انثى	
72	1.64	7.04	36	1.72	6.33	36	1.20	7.75	المجموع	
36	1.51	5.06	18	1.78	4.67	18	1.10	5.44	ذكر	الفهم الشامل
36	1.42	5.50	18	1.61	5.00	18	1.03	6.00	انثى	
72	1.47	5.28	36	1.68	4.83	36	1.09	5.72	المجموع	
36	2.57	6.00	18	2.63	5.28	18	2.37	6.72	ذكر	التركيز
36	2.85	5.89	18	3.12	5.22	18	2.45	6.56	انثى	
72	2.70	5.94	36	2.84	5.25	36	2.38	6.64	المجموع	
36	1.25	2.03	18	98.	1.39	18	1.19	2.67	ذكر	التفوييم
36	1.18	2.42	18	1.16	1.94	18	1.02	2.89	انثى	
72	1.22	2.22	36	1.10	1.67	36	1.10	2.78	المجموع	
36	5.36	20.06	18	5.38	17.67	18	4.26	22.44	ذكر	الكتابي
36	5.42	20.92	18	5.59	18.50	18	4.12	23.33	انثى	
72	5.37	20.49	36	5.42	18.08	36	4.15	22.89	المجموع	

يبين الجدول (6) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على اختبار الاستماع بسبب اختلاف فئات متغيرات الطريقة: (التغذية الراجعة المصاحبة للتعلم التعاوني، دون تغذية راجعة) والجنس (ذكر، أنثى)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم تحليل التباين الثنائي المتعدد على المهارات الجدول (7).

الجدول (7)

نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد لأثر التغذية الراجعة والجنس والتفاعل بينهما على مهارات الاستماع

الدالة الإحصائية	قيمة F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المهارات	مصدر التباين
0.000	15.946	36.125	1	36.125	التذكر السمعي	التغذية الراجعة هولندي = 345. ج = 001.
0.010	7.088	14.222	1	14.222	الفهم الشامل	
0.030	4.911	34.722	1	34.722	التركيز	
0.000	18.656	22.222	1	22.222	التوقييم	
0.697	0.153	0.347	1	0.347	التذكر السمعي	الجنس هولندي = 054. ج = 483.
0.188	1.772	3.556	1	3.556	الفهم الشامل	
0.860	0.031	0.222	1	0.222	التركيز	
0.135	2.285	2.722	1	2.722	التوقييم	
0.697	0.153	0.347	1	0.347	التذكر السمعي	التغذية الراجعة الجنس ويلكس = 980. ج = 852.
0.740	0.111	0.222	1	0.222	الفهم الشامل	
0.930	0.008	0.056	1	0.056	التركيز	
0.519	0.420	0.500	1	0.500	التوقييم	
		2.266	68	154.056	التذكر السمعي	الخطأ
		2.007	68	136.444	الفهم الشامل	
		7.070	68	480.778	التركيز	
		1.191	68	81.000	التوقييم	

الدالة الإحصائية	قيمة F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المهارات	مصدر التباين
			71	190.875	الذكر السمعي	الكلي
			71	154.444	الفهم الشامل	
			71	515.778	التركيز	
			71	106.444	التقويم	

يبين الجدول (7) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر التغذية الراجعة المصاحبة للتعلم التعاوني في جميع المهارات وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس في جميع المهارات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر التفاعل بين التغذية الراجعة، والجنس في المهارات موضوع الدراسة جميعها، فلم يظهر أثر لأداة الدراسة، لأي مهارة ترتبط بين المجموعات تعزى للجنس. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم تحليل التباين الثنائي على الاختبار ككل الجدول (8).

الجدول (8)

نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر التغذية الراجعة والجنس والتفاعل بينهما على اختبار الاستماع ككل

الدالة الإحصائية	قيمة F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.000	17.460	415.681	1	415.681	التغذية الراجعة
0.457	0.561	13.347	1	13.347	الجنس
0.981	0.001	0.014	1	0.014	التغذية الراجعة × الجنس
		23.808	68	1618.944	الخطأ
			71	2047.986	المجموع

يبين الجدول (8) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر التغذية الراجعة المصاحبة للتعلم التعاوني حيث بلغت قيمة F 17.460 وبدلالة إحصائية 0.000، وكانت

الفرق لصالح التجريبية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس حيث بلغت قيمة $F = 0.561$ وبدلالة إحصائية 0.457 .
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر التفاعل بين التغذية الراجعة والجنس حيث بلغت قيمة $F = 0.001$ وبدلالة إحصائية 0.981 .

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر استخدام التغذية الراجعة في التعلم التعاوني تحسين مهارة الاستماع لدى طلبة الصف الخامس الأساسي.

حيث أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين (2-WAY ANOVA) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في مستوى أداء طلبة المجموعتين: التجريبية والضابطة في الاختبار البعدى لمهارات الاستماع، تعزى لأثر التغذية الراجعة المصاحبة للتعلم التعاوني لصالح المجموعة التجريبية (ذكور، إناث)، مقارنة بالمجموعة الضابطة (ذكور، إناث)، التي درست بطريقة التعلم التعاوني دون تغذية الراجعة، مما يشير إلى فاعلية التغذية الراجعة المصاحبة للتعلم التعاوني في تحسين مهارات الاستماع لدى عينة الدراسة.

وربما تعود هذه الفروق في الأداء إلى طبيعة استراتيجية التعلم التعاوني، التي أدت إلى نمو الحصيلة اللغوية لدى الطلبة؛ لأنها وفرت للطلبة فرصة المساعدة عند الحاجة، مما جعل أثر التغذية الراجعة إيجابياً، وهذا أتاح لعملية اكتساب اللغة أن تتحقق بصورة تفاعلية وطبيعية، كما أن طبيعة استراتيجية التعلم التعاوني توفر فرصة كبيرة لمناقشة التي تهيء جواً للتحاطب والحوار بين الطلبة داخل المجموعة الواحدة، وبين المجموعات كل، هذا وفر فرصاً أكثر ليصحح الطلبة أخطاءهم، ويلتقي هذا التفسير مع ما يراه عبدالفتاح (2010) من أن المجموعة تحتاج لتحليل تصرفات أفرادها التي تحتاج إلى تعديل لتحسين عملية التعلم. ويلتقي التفسير أيضاً مع ما يراه أبوالنصر وجمل (2005) من أن المجموعة بحاجة إلى توجيهات من شأنها المساعدة في تحسين أداء المجموعة ووضع الملحوظات التي تمكن الوصول إلى نتائج أفضل، وتقديم التعزيز المادي والمعنوي للمجموعات.

وقد تعزى الفروق ذاتها إلى ربط التغذية الراجعة التي قدمها المعلم للطلبة بأهداف دروس الاستماع ومهاراتها، التي بدورها ساعدت على تحقيق أهداف الدروس، وإذا لم تتحقق فإن المعلم يقوم بمساعدة الطالب في تحقيقها من خلال إعطائه معلومات مفصلة حول الاستجابة المتواه؛ الأمر الذي أدى إلى تحسين مهارات الاستماع، ويتفق هذا

التفسير مع ما يراه بلوم وزملاؤه (Bloom & Hastings & Madaur, 1971) وما يراه مهرنز وليمان (Mehrens & Lehman, 1975) من أن التغذية الراجعة التي تقدم للمتعلمين المتصلة بأهداف معينة في وحدة تعليمية معينة؛ توفر لهم معلومات ضرورية تساعدهم على التقدم في وحدة تالية، أو الحصول على مواد تعليمية علاجية؛ ليحقق المتعلمون الأهداف، أما إذا لم يستطع تحقيق الأهداف، فإن المعلم يقدم له معلومات تفصيلية لمساعدته في تحقيق الهدف المتواخي، وكذلك تفيد التغذية الراجعة في دفع المتعلمين إلى أداء أحسن في الاختبارات اللاحقة.

وربما تعزى الفروق ذاتها إلى أن في التغذية الراجعة دافعاً إلى التعلم، وأنها قد سببت لدى الطلبة الشعور بالسعادة والارتياح؛ الأمر الذي أدى إلى ميلهم نحو حصة الاستماع ومن ثم تكون المتابعة أكثر، وبالتالي تحسن في مهارات الاستماع. وهذا يتفق مع ما يراه دايرسون (2000) من أن التغذية الراجعة عملت على زيادة مشاعر السرور، فالطالب الذي يتم إبلاغه بأنه قد تصرف بشكل صحيح يشعر بالسعادة؛ لأن تصرفاته أسعدت المعلم، والطالب الذي يُبلغ بأن استجابته خطأ يبدأ بتعديل استجابته.

أما بالنسبة للمجموعة الضابطة، فقد أظهرت النتائج أن التحسن في مهارات الاستماع بسيطاً قياساً بالمجموعة التجريبية، وربما يعزى ذلك إلى عدم وجود تفاعل بين المعلم والطلبة؛ لأن المجموعة الضابطة لم تزود باللغة الراجعة، فعلى الرغم من تطور المناهج وتطور النظرة إلى استراتيجيات التدريس وأساليبه، فإن تعليم الاستماع ما زال يسير بشكل تقليدي، وربما يعود ذلك إلى عدم معرفة معلمي اللغة بأهمية مهارة الاستماع، وعدم تدريبيهم بشكل كافٍ على كيفية تدريس الاستماع، وتقويمه لدى الطلبة والمعرفة في استراتيجيات التدريس.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس في جميع مهارات الاستماع، وهذه النتيجة تدل على تكافؤ كل من الجنسين في الأداء على اختبار مهارات الاستماع، ربما يعود السبب إلى أن الطلبة تعرضوا للتغذية الراجعة بشكل متساو، في ظروف تعليمية متشابهة، بالإضافة إلى أن التغذية الراجعة المقدمة لم ترتبط بجنس دون غيره، فاللغة الراجعة مرتبطة بمهارات الاستماع وفي أهداف دروس الاستماع، وتلتقي هذه النتيجة مع نتائج دراسات أخرى (الشرايرة، 2004؛ يوسف، 2007؛ السرحان، 2010) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس في جميع مهارات الاستماع، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة ماركمام (Markham, 1988)، التي أظهرت وجود أثر بحورة دالة للجنس في مستوى التذكر الاستماعي لدى المتعلمين.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) تعزى لأن التفاعل بين التغذية الراجعة والجنس، في جميع مهارات الاستماع، وربما يعود ذلك إلى أنماط التغذية الراجعة التي تتراوح بين إعلامية، تصحيفية، تفسيرية، تعزيزية، التي لم تقدم لجنس دون الآخر، بل تقدم للطلبة ذكورا وإناثاً بالتماثل؛ بغض النظر عن الجنس؛ لأن مهارات الاستماع يجب تحسينها عند كلا الجنسين دون تمييز بينهما، وتطبيق التجربة في ظل ظروف بيئية متشابهة، وتلقي هذه النتيجة مع نتائج دراسات أخرى (الشرايرة، 2004؛ ناجي، 2006؛ يوسف، 2007) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار مهارات الاستماع تعزى إلى التفاعل بين الطريقة والجنس، وتخالف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة المستريحي (2006) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار الاستماع تعزى إلى التفاعل بين الطريقة والجنس.

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحثان بالآتي:

1. توجيه معلمي اللغة العربية إلى أهمية استخدام التغذية الراجعة في حصص تعليم مهارة الاستماع، وربط التغذية الراجعة باستراتيجيات التعلم المستخدمة جميعها.
2. إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول أثر استخدام التغذية على صفوف دراسية أخرى، وفي موضع آخر.
3. وتقترن الدراسة إجراء دراسات أخرى، على مهارات أخرى من مهارات الاستماع.
4. وتقترن الدراسة التركيز على مهارة الاستماع، كمهارة أساسية من مهارات اللغة.

المصادر والمراجع:

أولاً - المراجع العربية:

1. دايرسون، مارغريت. (2000). *التغذية الراجعة* (مدارس الظهران، مترجم). الدمام: دار الكتاب التربوي.
2. الديب، محمد. (2005). *علم نفس التعلم التعاوني*. القاهرة: عالم الكتب.
3. السرحان، هدى. (2010). *بناء برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاء اللغوي والذكاء الاجتماعي وبيان أثره في تنمية مهارات الاستماع لدى طلبة الصف السابع الأساسي واتجاهاتهم نحوها*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد.
4. سعادة، جودت وسرطاوي، عادل وأبو علي، علي وعقل، فواز. (2008). *التعلم التعاوني: نظريات وتطبيقات ودراسات*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
5. السعيد، رضا. (2007). *استراتيجيات التدريس التعاوني* ط 2. الرياض: دار الزهراء.
6. شبيب، ختام. (2005). *أثر برنامج قائم على التغذية الراجعة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
7. الشرايرة، سلافة. (2004). *بناء برنامج مقترن في مادة اللغة العربية وقياس فاعليته في تنمية مهارات الاستيعاب الاستماعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
8. الشقيرات، محمود. (2009). *استراتيجيات التدريس والتقويم*. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
9. الطاهر، حامد. (2002). *مقدمة ابن خلدون*. القاهرة: دار الفجر للتراث.
10. طاهر، علوى. (2009). *تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرق التربوية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
11. الطحان، طاهرة. (2003). *مهارات الاستماع والتحدث في الطفولة المبكرة*. القاهرة: دار الفكر.
12. عبد الفتاح، آمال. (2010). *التعلم التعاوني والمهارات الاجتماعية*. العين: دار الكتاب الجامعي.

13. عطية، محسن. (2007). *مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
14. العموش، إبراهيم. (2008). *بناء أنموذج تعليمي والكشف عن أثره في تنمية مهارات فهم المسموع لدى طالبات الصف السابع الأساسي في ضوء أسلوب تعلمهم المفضل*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد.
15. الغباري، ثائر والعتوم، عدنان. (2005). *أثر زمن عرض التغذية الراجعة وأنماطها والتفاعل بينها في تحصيل طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك لبعض المفاهيم الإحصائية*. *أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*: 655-676.
16. أبو غزالة، سامي. (2002). *أثر برنامج علاجي في تحسين مهارات الاستماع لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة جرش*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد.
17. الفيصل، سمر وجمل، محمد. (2004). *مهارات الاتصال في اللغة العربية*. العين: دار الكتاب الجامعي.
18. محمد، إبراهيم. (2004). *فاعلية برنامج تعليمي في تنمية مهارات الاستماع لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي*. *مجلة العلوم التربوية*، 5 (3): 334-345.
19. مذكر، علي. (2006). *طرق تدريس اللغة العربية*. عمان: دار المسيرة للنشر.
20. المستريхи، قطنة، (2006). *أثر استخدام برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفية في تنمية مهارات الاستماع الناقد والتذوق الأدبي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
21. ناجي، محمد. (2006). *أثر استراتيجية التعليم التبادلي في الاستيعاب الاستماعي والتعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
22. الناصر، محمد. (2008). *أثر التدريس باستخدام الدراما وفق منحى مسرحة المناهج لمادة قواعد اللغة العربية في التحصيل الدراسي وتنمية مهاراتي الاستماع والتحدث لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة القطيف في المملكة العربية السعودية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان.

23. الهاشمي، عبد الرحمن والعزاوي، فائزه. (2005). تدريس مهارات الاستماع من منظور واقعي. عمان: دار المناهج.
24. والي، فاضل. (1994). فعاليات الندوة العامة لمعالجة ظاهرة الضعف اللغوي. حائل: دار الأنجلوس للنشر والتوزيع.
25. وزارة التربية والتعليم. (2003). لغتنا العربية - الصف الخامس ط 2. عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.
26. وزارة التربية والتعليم العالي. (2004). لغتنا الجميلة - الصف الخامس. رام الله: مركز المناهج.
27. وزارة التربية والتعليم العالي. (2004). لغتنا الجميلة - الصف الرابع ط 2. رام الله: مركز المناهج.
28. وزارة التربية والتعليم. (2006). دليل المعلم - لغتنا العربية، الصف الخامس. عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.
29. وزارة التربية والتعليم. (2006). لغتنا العربية - الصف الخامس. عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.
30. اليماني، عبد الكريم وعسكل، علاء. (2010). طرائق التدريس العامة أساليب التدريس وتطبيقاتها العملية. عمان: دار زمزم.
31. يوسف، أحمد. (2007). بناء برنامج تعليمي قائم على استخدام المختبر اللغوي واختبار أثره في اكتساب مهاراتي الاستماع والقراءة الجهرية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة. عمان العربية، عمان.
32. يونس، فتحي. (2001). استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. القاهرة: مطابع جامعة عين شمس.

ثانياً - المراجع الأجنبية:

1. Bitchener, J. , & Knoch, U. (2010). *The Contribution of Written Corrective Feedback to Language Development: A Ten Month Investigation*. Oxford Journals, 31 (2) : 193- 214.
2. Bloom, B. Hastings, J. & Madaur. G. (1971) . *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New Yourk: McGrow Hill.

3. Buck, G. (1991) . *The Testing Of Listening Comprehension: An Introspective Study*. *Language Testing*. 8 (1) . 67- 91.
4. El- Koumy, A. (200) . *Effect of Overall, Selective, and No Error Correction on the Quality and Quantity of EFL Students Writing*. ERIC. ED449664.
5. Guthrie, J. (1995) . *Motivational effects of feedback in reading*. *Canadian journal of education*. 6 (3) . 1- 35.
6. Justice, L. (2003) . *Emergent Literacy Intervention for Vulnerable Pre Schoolers: Relative Effects of Two Approaches*. *American Journal of Speech Language Pathology*, 12 (3) , 320- 323.
7. Kathy. , T & Barbara, N. (2004) . *The Integrative Listening Model: An Approach to Teaching and Learning Listening*. *Journal of General Education*, 3 (53) , 225- 246.
8. Markham, P. (1988) . *Gender and the Perceived Experience of the Speaker as Factors in ESL Listening*. *TESOL Quarterly*, 22 (3) , 397- 406.
9. Meherens, W. , & Lehman, I. (1975) . *Measurement and evaluation in education and psychology*. New Yourk: holt, Rinehart and Winston.
10. Sripathum, N. (2008) . *Teaching Listening- Speaking Skills of Thai Student with Low English Proficiency*. *Asian EFL Journal. Conference Proceeding*, 10 (4) : 173- 188.

اتجاهات طلبة جامعة حائل نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء بعض التغيرات *

د. محمد عبد ربه هندي الخوالدة **

* تاريخ التسليم: 29/3/2014م ، تاريخ القبول: 9/6/2014م.
** أستاذ مساعد/ قسم التربية الخاصة/ كلية التربية/ جامعة حائل/ المملكة العربية السعودية

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف إلى اتجاهات طلبة جامعة حائل نحو ذوي الحاجات الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من (418) طالباً وطالبة، من المسجلين في الفصل الدراسي الأول لعام 2013/2014. استخدمت الدراسة مقياس اتجاهات نحو ذوي الحاجات الخاصة من إعداد الباحث، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود اتجاهات متوسطة لطلبة جامعة حائل نحو ذوي الحاجات الخاصة في المجموع الكلي، وترواحت الاتجاهات بين الإيجابية والسلبية على بعض فقرات المقياس، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو ذوي الحاجات الخاصة تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي ولصالح الإناث، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص الدراسي ولصالح طلبة كلية التربية، وفروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المستوى الدراسي ولصالح المستوى السابع.

(الكلمات المفتاحية: اتجاهات، ذوي الحاجات الخاصة، الدمج).

Students' Point of View toward Integrating People with Special Needs at the University of Hail in the Light of Some Variables

Abstract:

This aim of this study is to know the attitudes of the students at Hail University towards integrating people with special needs. The sample of the study consists of (418) from male and female students who registered in the first term in 2013/ 2014. The results of the study showed that there are some negative (attitudes) towards integrating people with special needs. There are also some negative and positive attitudes on some items of the scale showing that there are statistical differences in the attitudes of students. The results also show the sociable variable of the females, the statistical differences among students in the Faculty of Education, and some statistical differences among students of the seventh level.

Key words: *Hail University, attitudes, people with special needs*

مقدمة:

إن الاتجاهات السلبية نحو ذوي الحاجات الخاصة من أبرز المعوقات الاجتماعية والنفسية للتربية الخاصة؛ إذ كان الهدف أيام اليونان والرومان هو التخلص من الأطفال ذوي الحاجات الخاصة من فئة المعاقين باعتبارهم أفراداً غير صالحين لخدمة المجتمع.

ويجد المتتبع لقضية الاتجاهات نحو ذوي الحاجات الخاصة أنها مررت بمراحل مختلفة، وهذه المراحل تطورت من الإهمال والعزل والسجن والإبادة إلى توفير أفضل رعاية لهم من خلال المؤسسات المختلفة المنتشرة في المجتمعات الإنسانية، بل أصبح مقدار هذه الرعاية المقياس الحقيقي لتطور تلك المجتمعات. فبعض المجتمعات بدأت مبكراً برفع الحاجز والموانع عن الأفراد ذوي الحاجات الخاصة؛ لقناعتها بأن ذوي الحاجات الخاصة لهم مزاياهم وإمكاناتهم وأحلامهم وأمالهم ورغباتهم وكرامتهم. وأخرى عجزت عن إزالة الحاجز، كما أنها ترى أن الفرد ذا الحاجات الخاصة يعوق تقدمها وتطورها.

مشكلة الدراسة:

أظهرت العديد من الدراسات والأبحاث وجود اتجاهات غير إيجابية نحو ذوي الحاجات الخاصة، مما يحد من فرصة تفاعلهم وتقابلهم لهم؛ ولأن الجامعة من الروافد الأساسية للمجتمع بما يحتاجه من الأفراد المؤهلين؛ وطلبتها هم أداة التغيير والبناء في أي مجتمع من المجتمعات، وبما أن المجتمع الجامعي يعتمد أساساً التعامل والتواصل مع ذوي الحاجات الخاصة؛ لذا سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما اتجاهات طلبة جامعة حائل نحو ذوي الحاجات الخاصة؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة جامعة حائل نحو دمج ذوي الحاجات الخاصة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، والمستوى الدراسي، والتخصص؟

أهمية الدراسة:

تكمّن أهمية الدراسة النظرية بتركيزها على معرفة اتجاهات طلبة جامعة حائل نحو ذوي الحاجات الخاصة؛ مما يتتيح الفرصة للمتخصصين في هذا المجال، وأصحاب العلاقة باتخاذ الإجراءات والخطوات الالزامية كافة؛ لتدعم الاتجاهات الإيجابية لديهم، وتعديل الاتجاهات السلبية، أما الأهمية التطبيقية للدراسة فتنحصر في وضع البرامج التربوية التي تعمل على إزالة الحاجز بين الأفراد العاديين والأفراد ذوي الحاجات الخاصة.

التعريفات النظرية والإجرائية:

◀ الاتجاه: يعرف الاتجاه في الدراسة الحالية بأنه المعتقدات والتصورات التي يحملها طلبة جامعة حائل نحو الأفراد ذوي الحاجات الخاصة، ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الاتجاهات الذي أُعدّ في هذه الدراسة.

◀ الطلبة ذوو الحاجات الخاصة: هم الأفراد الذين يعانون من إعاقة بسيطة أو متوسطة سواء كانت إعاقة سمعية أم بصرية أم جسمية أم عقلية أم سلوكية أم لغوية أم صعوبات تعلم؛ مما يستدعي تزويدهم بخدمات خاصة تختلف عما يقدم لأقرانهم العاديين من أجل مساعدتهم على تحقيق أقصى ما يمكنهم الوصول إليه من نمو وتوافق.

حدود ومحددات الدراسة:

اقتصرت عينة الدراسة على طلبة جامعة حائل في الفصل الدراسي الأول لعام 2013/2014. واقتصرت أيضاً على موضوعية استجابة أفراد الدراسة من الطلبة على فقرات الأداة (مقياس الدراسة)، ولهذا فإن نتائج الدراسة اعتمدت على مدى صدق المقياس وثباته.

الدراسات السابقة:

أُجريت العديد من الدراسات بهدف التعرف إلى اتجاهات أفراد المجتمع نحو ذوي الحاجات الخاصة، كالأتي:

أجرى السرطاوي (2003) دراسة بهدف التعرف إلى اتجاهات الطلاب في المرحلة المتوسطة نحو ذوي الحاجات الخاصة، وعلاقة هذه الاتجاهات بكل نوع من أنواع الإعاقة، ومعرفة الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة، وتأثير المستوى التعليمي على تلك الاتجاهات، وتكونت العينة من (345) طالباً من طلبة مدارس المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، وأسفرت النتائج عن وجود اتجاهات إيجابية نحو ذوي الحاجات الخاصة بوجه عام، باستثناء الإعاقة العقلية فقد كانت سلبية. كما وجد أثر ذو دلالة إحصائية في اتجاهات الطلاب نحو ذوي الحاجات الخاصة تبعاً للمتغير نوع الإعاقة، ومعرفة الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة، ووضوح الإعاقة، والمستوى التعليمي للأب.

وفي دراسة قام بها بطاينه والجراح (2005)، هدفت إلى التعرف إلى طبيعة اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو ذوي الحاجات الخاصة، وبيان علاقة هذه الاتجاهات بكل

من الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي، والتخصص، ومكان الإقامة. تكونت عينة الدراسة من (340) طالباً وطالبة من طلبة جامعة اليرموك لمستوى البكالوريوس، وأشارت النتائج إلى أن اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو ذوي الحاجات الخاصة كانت إيجابية، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة جامعة اليرموك تعزى إلى متغيرات: الجنس (الصالح الإناث)، والتخصص (الصالح طلبة التخصصات الأدبية)، والمستوى الدراسي بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة (الصالح طلبة السنة الرابعة).

وفي دراسة قام بها الرجال (2005)، بهدف التعرف على اتجاهات طلبة بعض كليات جامعة البعث نحو ذوي الحاجات الخاصة في ضوء بعض المتغيرات: (الاختصاص، الجنس، الصلة بهؤلاء الأطفال). وتكونت عينة الدراسة من (204) طلاب من طلبة السنة الرابعة موزعين على ثلاث كليات، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود اختلاف في اتجاهات الطلبة نحو ذوي الحاجات الخاصة بفئاتهم المتعددة باختلاف اختصاص الطلبة، إلا في الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة العقلية.

وفي دراسة أجراها جونستون وديكسون (Johnston & Dixon, 2006) هدفت إلى التعرف إلى أثر برنامج تدريبي لتنمية اتجاهات طلبة التمريض من مستوى السنة الثانية، وتكونت عينة الدراسة من (379) طالباً وطالبة، وأشارت النتائج إلى أن اتجاهات الطلبة قد تغيرت نحو ذوي الحاجات الخاصة، كذلك أشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلبة التمريض نحو ذوي الحاجات الخاصة لصالح الإناث.

وأجرى الصرایرة والشعلان (2011) دراسة هدفت إلى التعرف إلى اتجاهات طلبة جامعة مؤتة نحو المعوقين، وتكونت عينة الدراسة من طلاب وطالبات السنة الأولى والسنة الأخيرة من كل تخصص، للعام الدراسي 2010 / 2011، وأظهرت نتائج الدراسة وجود اتجاهات سلبية نحو تعليم الأشخاص المعوقين، وأظهرت وجود فروق في الاتجاهات تعزى للمستوى الدراسي، ولصالح طلبة السنة الأخيرة (الخريجين) وكذلك فروق في الاتجاهات تعزى للتخصص الدراسي ولصالح طلبة التربية الخاصة.

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تطرقت للاتجاهات نحو ذوي الحاجات الخاصة تبعاً لمتغيرات عدّة كالنوع الاجتماعي والتخصص الأكاديمي والخبرة والمستوى الدراسي والتحصيل العلمي، وجد الباحث أن هنالك اتجاهات سلبية نحو ذوي الحاجات الخاصة في بعض الدراسات، واتجاهات إيجابية في بعضها الآخر، إلا أن نتائج معظم الدراسات كانت إيجابية في الاتجاهات نحو ذوي الحاجات الخاصة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الذكور والإناث في جامعة حائل من مستوى السنة الثانية، والثالثة، والرابعة في العام الدراسي 2013/2014.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (418) طالباً وطالبة من جامعة حائل من مستوى السنة الدراسية الثانية، والثالثة، والرابعة المسجلين على الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2013/2014 وأختيروا بالطريقة العشوائية، والملحق (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

أدوات الدراسة:

• أولاً- أداة قياس اتجاهات الطلبة نحو ذوي الحاجات الخاصة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء أداة الدراسة مستعيناً بأداة الحاروني وفراج (1999) لقياس اتجاهات طلبة الجامعة نحو ذوي الحاجات الخاصة بشكل عام، والتي استُخدمت في دراسة بطاينة والجراح (2005) على طلبة جامعة اليرموك، والمكونة من (36) فقرة تقيس الاتجاهات نحو ذوي الحاجات الخاصة، منها (15) فقرة إيجابية و(21) فقرة سلبية، ويتمتع المقياس بدلالات صدق محتوى مقبولة يمكن استخدامها لأغراض هذه الدراسة الحالية، أما الثبات فأن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية إذ بلغت قيمة معامل الثبات (0.88)، انظر الملحق (2).

صدق المقياس : يقصد بصدق المقياس التقصي عما إذا كان المقياس يقيس ما أردنا له أن يقيسه، وليس شيئاً آخر. وقد تحقق صدق المحتوى من خلال عرضه على (15) محكماً من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز، وجامعة حائل، والجامعة الأردنية من ذوي الاختصاص لإبداء وجهة نظرهم بهدف التعرف إلى مدى ملاءمة الأهداف، وارتباطها بمحتوى الأداة، ومدى ملاءمة الصياغة اللغوية.

• ثبات المقياس:

عمد الباحث إلى استعمال أكثر من طريقة في حساب الثبات وهي:

▪ أولاً- طريقة إعادة الاختبار: اعتمد الباحث في استخراج الثبات على استجابة

الطلبة في تحديد اتجاهتهم نحو ذوي الحاجات الخاصة، وذلك عن طريق تطبيق المقياس على عينة تكونت من (100) طالب وطالبة من كلية التربية والعلوم في جامعة حائل بطريقة عشوائية بسيطة من خارج عينة الدراسة، ولكنها من المرحلة العمرية ذاتها، وبعد مرور خمسة عشر يوماً طلب الباحث من الطلبة إعادة الإجابة على مقياس الاتجاه، وبلغت قيمة معامل الارتباط (0.82)، والملحق (3) يوضح ذلك.

- ثانياً- معامل كرونباخ: طبق المقياس على عينة قوامها (100) طالب وطالبة وحسب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا والتي تعد مؤشراً على الاتساق الداخلي للمقياس. إذ بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا (0.85)، وتعتبر هذه القيمة مؤشراً جيداً على ثبات الاختبار.

• **تصحيح المقياس:** اعتمد الباحث المعيار الآتي في تصنيف استجابات العينة على الأداء:

1. مستوى اتجاه منخفض (1 - 1.66). وهو الثالث الأدنى من متوسط الاستجابات.
2. مستوى اتجاه متوسط (1.67 - 2.33). وهو الثالث الأوسط من متوسط الاستجابات.
3. مستوى اتجاه مرتفع (2.34 - 3). وهو الثالث الأعلى من متوسط استجابات العينة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

وفيما يأتي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، فقد حسب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات كل مجال من مجالات الدراسة:

◀ النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص: «**ما اتجاهات طلبة جامعة حائل نحو ذوي الحاجات الخاصة؟**» للإجابة عن هذا السؤال، فقد حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لكل بعد من أبعاد الدراسة، كما هو موضح في الجدول (1).

الجدول (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الاتجاهات نحو ذوي الحاجات الخاصة.

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	البعد الأول: علاقة الطالب ذي الحاجات الخاصة مع العاديين.	2.12	0.952	

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
2	البعد الثاني: الإمكانيات المادية والإدارية في الجامعة.	1.97	0.892	2
3	البعد الثالث: المناهج واستراتيجيات التدريس المستخدمة.	1.87	0.795	3
	المجموع الكلي	1.99		

يلاحظ من الجدول (1) أن بعد علاقة الطالب ذي الحاجات الخاصة مع العاديين حاز على أعلى تقدير عند الطلبة في أعلى مستوى دراسي، وبمتوسط حسابي (2.12)، يليه في المرتبة بعد الإمكانيات المادية والإدارية في الجامعة وبمتوسط حسابي (1.97). أما بعد المناهج واستراتيجيات التدريس المستخدمة فقد جاء بالترتيب الأخير وبمتوسط حسابي (1.87). وكان اتجاه أفراد عينة الدراسة يتجه نحو مستوى الإجابة (متوسط) حول هذه المجالات إذ تراوح بين (1.87-2.12). وأخيراً بلغ المتوسط العام للمجالات كل (1.99)، وبمستوى إجابة متوسط. أما فيما يتعلق باتجاهات الطلبة نحو ذوي الحاجات الخاصة في كل مجال من مجالات الدراسة، فقد استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة على كل فقرة من كل بعد كالتالي:

▪ أولاً - بعد علاقة الطالب ذوي الحاجات الخاصة مع العاديين: يظهر الجدول (2) تحليل بعد علاقة الطالب ذوي الحاجات الخاصة مع العاديين بالنسبة للفقرات الواردة في الاستبيانة، فقد أحصبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات الطلبة.

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لكل فقرة من فقرات بعد علاقة الطالب ذي الحاجات الخاصة مع العاديين.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
11	يقلل الدمج من عزلة ذوي الحاجات الخاصة في الجامعة.	2.65	0.985	1
12	يؤدي الدمج إلى رفض ذوي الحاجات الخاصة.	2.61	1.025	2
13	يؤدي الدمج إلى السلوك العدوانى كحالة من التنفيض للفشل والإحباط.	2.53	0.892	3
7	أتعامل مع ذوي الحاجات الخاصة كالعاديين.	2.42	0.782	4

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
8	أحب الاشتراك في رحلات مع ذوي الحاجات الخاصة.	2.27	0.892	5
9	أرحب بإقامة علاقات اجتماعية مع ذوي الحاجات الخاصة في الجامعة.	2.22	0.819	6
10	يؤدي دمج ذوي الحاجات الخاصة مع العاديين إلى عدم توافقهم في الجامعة.	2.15	0.718	7
5	المعاق إنسان خطر في الجامعة يجب الابتعاد عنه.	2.08	0.772	8
2	أحب الظهور مع ذوي الحاجات الخاصة أمام زملاء الدراسة.	1.98	0.698	9
4	يستطيع ذي الحاجات الخاصة تحمل المسؤولية الموكله له والقيام بأعبائها	1.91	0.982	10
1	أقبل مصادقة ذوي الحاجات الخاصة ولا أترجع منهم.	1.61	1.087	11
3	يسعدني مشاركة ذوي الحاجات الخاصة هواياتهم الرياضية والمهنية في الجامعة.	1.59	0.887	12
6	أشعر بعدم الرضا في الجامعة عند رؤية ذوي الحاجات الخاصة.	1.53	0.952	13
الكلي				0.789

يشير الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية وبعد علاقة الطالب ذي الحاجات الخاصة بالعاديين الأمثل تساوي (2.12) ووفقاً للمعايير الإحصائية لهذه الدراسة، فإن تقدير أفراد العينة كان متوسطاً. وكانت اتجاهات الطلبة نحو الفقرات (11، 12، 13، 7) على التوالي مرتفعة وبمتوسطات حسابية (2.65، 2.61، 2.53، 2.42)، أما الفقرات (8، 9، 10، 5، 2، 4)، فكان اتجاه عينة الدراسة يميل لمستوى الإجابة (متوسط)، وبمتوسط (2.27، 2.22، 2.15، 2.08، 1.98، 1.91)، أما الفقرات (1، 3)، فكان اتجاه الطلبة نحوها متدنياً وبمتوسط حسابي (1.61، 1.59، 1.53).

ثانياً- بعد الإمكانيات المادية والإدارية في الجامعة: يظهر الجدول (3) تحليل بعد الإمكانيات المادية والإدارية في الجامعة بالنسبة للفقرات الواردة في المقياس، إذ حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطلبة.

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة
لكل فقرة من فقرات بعد الإمكانيات المادية والإدارية في الجامعة.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
18	لا يلبي دمج ذوي الحاجات الخاصة حاجاتهم لعدم وجود أعضاء هيئة تدريس مؤهلين.	2.44	0.872	1
19	يصلح المعوقون لتولي المناصب القيادية في الجامعة.	2.41	0.799	2
20	إلحاق ذوي الحاجات الخاصة في الجامعة مضيعة للوقت لعدم توفر الإمكانيات.	2.39	0.827	3
23	لا يمنح الدمج ذوي الحاجات الخاصة الفترة الكافية لأداء مهامهم.	2.22	0.809	4
24	يشجع الدمج ذوي الحاجات الخاصة على استغلال قدراتهم إلى أقصى قدر ممكن.	2.15	0.797	5
14	الإعاقة لا تمنع ذوي الحاجات الخاصة من التفوق في الجامعة.	2.01	0.772	6
15	أعتقد أن يحرك الدمج القدرات الذاتية للمعاقين.	1.82	0.985	7
16	يستطيع ذوي الحاجات الخاصة ممارسة أعمال مفيدة في الجامعة.	1.77	0.982	8
21	تخصيص وسائل موصلات للمعاقين إجراء اساسي.	1.59	0.893	9
17	المعوق ينجح في الوظائف الموكله له في الجامعة كالعاديين.	1.47	0.987	10
22	المعوقون عبء على إدارة الجامعة.	1.39	0.927	11
	الكلي	1.97	0.809	

يشير الجدول (3) إلى أن المتوسطات الحسابية لبعد الإمكانيات المادية والإدارية في الجامعة الأمثل تساوي (1.97) ووفقاً للمعايير الإحصائية لهذه الدراسة، فإن تقدير أفراد العينة كان متواصلاً، وكانت اتجاهات الطلبة نحو الفقرات (18، 19، 20) على التوالي مرتفعة وبمتوسطات حسابية (2.39، 2.41، 2.44)، أما الفقرات (23، 24، 25، 26) على التوالي فكان اتجاه عينة الدراسة يميل لمستوى الإجابة (متوسط) وبمتوسطات حسابية (2.22، 2.21، 2.15، 2.01)، أما الفقرات (21، 17، 22) فكان اتجاه الطلبة نحوها متدنياً وبمتوسطات حسابية (1.59، 1.47، 1.39).

- ثالثاً- بعد المناهج واستراتيجيات التدريس المستخدمة: يُظهر الجدول (4) بعد المناهج واستراتيجيات التدريس المستخدمة بالنسبة للفقرات الواردة في الاستبانة، فقد أحْتَسَتْ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لِإجابات الطلبة.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لِإجابات أفراد عينة الدراسة
لكل فقرة من فقرات بعد المناهج واستراتيجيات التدريس المستخدمة.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
29	يساعد الدمج على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.	2.43	0.823	1
35	يزيد الدمج من دافعية ذوي الحاجات الخاصة.	2.41	0.787	2
27	أعتقد أن الدمج يحرم ذوي الحاجات الخاصة من فرص تفريغ التعليم.	2.38	0.868	3
32	استراتيجيات التدريس المستخدمة في الدمج تؤهل ذوي الحاجات الخاصة تربوياً.	2.23	0.877	4
35	يزيد الدمج من دافعية ذوي الحاجات الخاصة.	2.03	0.795	5
36	الإعاقة تمنع ذوي الحاجات الخاصة من التفوق في الجامعة.	1.92	0.772	6
28	استراتيجيات التدريس المستخدمة تظهر قدرات ذوي الحاجات الخاصة أقل من زملائهم العاديين في الجامعة.	1.81	0.699	7
30	يشكل الدمج التربوي وسيلة تعليمية تساعد على زيادة وتطوير الخدمات.	1.72	0.972	8
25	أعتقد أن المناهج واستراتيجيات التدريس المستخدمة تجعل ذوي الحاجات الخاصة إنساناً منجراً.	1.53	0.924	9
26	يجب إشراك ذوي الحاجات الخاصة في الأندية واللجان الخاصة في الجامعة.	1.43	0.872	10
31	يؤدي الدمج إلى إبطاء ذوي الحاجات الخاصة وخصوصاً عندما لا تتكيف المناهج مع حاجاتهم.	1.31	0.779	11
33	يخلق الدمج فرصاً أوفر للمعاقين للمنزلة والتقليل.	1.23	0.896	12
الكلي				0.719

يشير الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية بعد المناهج واستراتيجيات التدريس المستخدمة الأمثل تساوي (1.87)، ووفقاً للمعايير الإحصائية لهذه الدراسة، فإن تقدير

أفراد العينة كان متوسطاً وكانت اتجاهات الطلبة نحو الفقرات: (27، 35، 29) على التوالي مرتفعةً وبمتوسطات حسابية: (2.38، 2.41، 2.43) ، أما الفقرات: (32، 35، 36، 28، 30) ، فكان اتجاه عينة الدراسة يميل لمستوى الإجابة (متوسط) وبمتوسطات حسابية (2.23، 2.03، 1.92، 1.81، 1.72) ، أما الفقرات (25، 26، 31، 33) ، فكان اتجاه الطلبة نحوها متدنياً وبمتوسطات حسابية: (1.53، 1.43، 1.31، 1.23) .

أشارت الأوساط الحسابية في الجدول (1) ، و (2) ، و (3) ، و (4) ولمعظم الفقرات إلى الاتجاه السلبي نحو ذوي الحاجات الخاصة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموع الكلي لدرجات الطلاب على المقياس (1.99) ، وهو أقل من درجة الحد الأدنى للدلاله على الاتجاه الإيجابي والبالغة (2.00) ووفقاً للمعيار المتبوع في الدراسة يُعدُّ هذا الاتجاه سلبياً، ويفسر الباحث اتجاهات الطلبة السلبية نحو ذوي الحاجات الخاصة؛ بقلة الخبرة لدى العديد من الطلبة، إذ إن نظرتهم واتجاهاتهم ما زالت تخضع لنظرة المجتمع السلبية نحو ذوي الحاجات الخاصة، كما أن عدم توافر الإمكانيات المادية والإدارية، وعدم توافر المناهج الخاصة لذوي الحاجات الخاصة قد ساهم في زيادة النظرة السلبية لذوي الحاجات الخاصة.

◀ النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: «هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في اتجاهات طلبة جامعة حائل نحو ذوي الحاجات الخاصة تعزى لمتغير الجنس، وللمستوى الدراسي، وللتخصص؟ للإجابة عنه: فقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة لكل فقرة من فقرات الاستبيانة تبعاً لمتغيرات الدراسة كما هو موضح في الجدول (5) .

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	مستوى المتغير	العدد	المتوسطات الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	209	2.07	0.758
	إناث	209	1.91	0.718

النحوذ المعياري	المتوسطات الحسابي	العدد	مستوى المتغير	المتغير
0.802	2.15	100	التربية	الشخص
0.815	2.11	80	العلوم	
0.892	2.08	100	الآداب	
0.862	2.05	30	الهندسة	
0.789	2.01	20	الطب	
0.882	1.95	28	التمريض	
0.884	1.88	15	الصيدلة	
0.892	1.82	15	طب الاسنان	
0.789	1.85	30	الصحة العامة	
0.789	1.79	58	ثالث	المستوى الدراسي
0.825	2.08	80	رابع	
0.852	2.01	100	خامس	
0.795	1.89	90	سادس	
0.789	2.19	90	سابع	

يلاحظ من الجدول (5) أن متوسط استجابات الذكور أعلى ظاهرياً من متوسط استجابات الإناث، إذ بلغ متوسط استجابات الذكور (2.07)، وبلغ متوسط استجابات الإناث (1.91) وكانت هناك فروق ظاهرية في متوسط استجابات الطلبة حسب التخصص، إذ بلغ أعلى متوسط (2.15)، وأدنى متوسط (1.82)، وكانت هناك فروق ظاهرية في استجابة الطلبة بحسب المستوى الدراسي إذ بلغ أعلى متوسط (2.19)، وبلغ أدنى متوسط (1.79). ولمعرفة دلالة تلك الفروق أستخدم تحليل التباين الثلاثي كما هو مبين في الجدول (6).

الجدول (6)

تحليل التباين الثلاثي للكشف عن أثر المتغيرات في استجابة الطلبة على استبيان اتجاهات طلبة جامعة حائل نحو ذوي الحاجات الخاصة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
الجنس	4.703	1	4.703	26.087	0.000
	11.773	8	1.472	8.163	0.000

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
المستوى الدراسي	12.261	4	3.065	17.004	0.000

يلاحظ من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة جامعة حائل نحو ذوي الحاجات الخاصة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الإناث، وأن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير التخصص ولصالح تخصص التربية، وكذلك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي ولصالح المستوى السابع.

ويرى الباحث أن الفروق في الاتجاهات لصالح الطلبة من المستوى السابع على حساب الطلبة من المستويات الأخرى تعود إلى تأثير العامل الزمني، وما ترتب خلال تلك المدة من السنوات من دراسة لمساقات عديدة تتضمن خبرات معرفية ومهارات وزيارات ومشروعات تعليمية متنوعة تتعلق بذوي الحاجات الخاصة؛ مما ساهم في تشكيل انفعالات وعواطف تولد لديهم الرغبة والميل للتفاعل مع تلك الفئة.

ويرى الباحث أن الفروق في الاتجاهات لصالح طلبة كلية التربية، ربما تعود إلى عدد المساقات ونوعيتها، والتي تتناول ذوي الحاجات الخاصة بشكل مباشر ومتخصص، إذ تحتوي خطتهم الدراسية على مقرارات إيجارية تتعلق بذوي الحاجات الخاصة، والتي أكسبتهم الخبرات اللازمة للتعامل مع ذوي الحاجات الخاصة والتفاعل معهم وإدراك حاجاتهم ودورهم في المجتمع.

النوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة حول اتجاهات طلبة جامعة حائل نحو ذوي الحاجات الخاصة، فإن هذه الدراسة توصي بما يأتي:

1. إضافة مساق للطلبة عن ذوي الاحتياجات الخاصة من حيث التعرف والكشف عنهم وكيفية التفاعل والتعامل معهم، وبما يسهم في تنمية اتجاهات الطلبة نحو ذوي الاحتياجات الخاصة.

المصادر والمراجع:

أولاً-المراجع العربية:

1. بطائنه، أسامة والجراح، عبد الناصر (2005). اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو ذوي الحاجات الخاصة وعلاقتها ببعض المتغيرات. *أبحاث اليرموك "سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية"* المجلد (21)، العدد (3)، ص 459-480.
2. الرحال، درغام (2005). دراسة اتجاهات طالبات بعض كليات جامعة البعث نحو ذوي الحاجات الخاصة وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة جامعة البعث*، مجلد (27) عدد (7)، 213-237.
3. السرطاوي، زيدان (2003). اتجاهات طلاب المرحلة التعليمية المتوسطة نحو ذوي الحاجات الخاصة وعلاقتها ببعض المتغيرات المتعلقة بالإعاقة، رسالة التربية وعلم النفس، جامعة الملك سعود، الرياض.
4. الصرايرة، رائد والشعلان، معن (2011). اتجاهات طلبة جامعة موتة نحو المعاقين، موتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد السادس والعشرون، العدد الأول.

ثانياً-المراجع الأجنبية:

1. Johnston, Ch. & Dixon, R. (2006). *Nursing Student's Attitudes toward People with Disabilities: Can They Be Changed*. Faculty Of Nursing University Of Sydney.
2. Thompson, T. & Emrich, K. & Moore, G. (2003) *The Effect Of Curriculum On The Attitudes Of Nursing Students Towards Disability*. *Rehabilitation Nurse*. Vol.28, N (1), P 27.

أثر استراتيجية لعب الدور في تحسين بعض مهارات التحدث لدى طلاب الصف التاسع في الأردن *

د. نصر محمد مقابلة **
د. عبد الله أحمد بطاح ***

* تاريخ التسليم: 25 / 3 / 2014، تاريخ القبول: 13 / 7 / 2014

** قسم المناهج والتراث/ كلية التربية/ جامعة اليرموك/ الأردن.

*** مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى/ الأردن.

ملخص :

هدفت الدراسة الكشف عن أثر استراتيجية لعب الدور في تحسين بعض مهارات التحدث لدى طلاب الصف التاسع، ولتحقيق هدف الدراسة بُني اختبار موقفي مصحوباً بالتسجيل والتصوير، مكوناً من (10) مواقف، اختار الطالب منها خمسة مواقف؛ ليتحدث مدة دقيقة على الأقل عن كل موقف.

وتكون أفراد الدراسة من (46) طالباً، وقد قسم أفراد الدراسة إلى مجموعتين: تجريبية تألفت من (25) طالباً، درست باستخدام استراتيجية لعب الدور، و(21) طالباً في المجموعة الضابطة، درست بالطريقة الاعتيادية الموصوفة بدليل المعلم.

وقد أظهرت نتائج الدراسة الآتي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على جميع مهارات اختبار مهارة التحدث كل تعزى لمتغير طريقة التدريس المستخدمة لصالح أداء المجموعة التجريبية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على جميع مهارات اختبار مهارة التحدث تعزى لمتغير طريقة التدريس المستخدمة لصالح أداء المجموعة التجريبية.

مصطلحات الدراسة (الكلمات المفتاحية) : استراتيجية لعب الدور، مهارة التحدث، الصف التاسع

The Effect of the Role Playing Strategy on Enhancing Some Speaking Skills of the Ninth Grade Students in Jordan

Abstract:

The purpose of this study is to investigate the effectiveness of the role playing strategy on enhancing some speaking skills of the ninth grade students. In order to achieve the objectives of the study, a speaking test consists of 10 situations from which a student had to choose five situations to talk about for at least one minute on each. These situations were videotaped and recorded.

The participants of the study were 46 ninth grade male students and divided into two groups: experimental group of 25 students taught with the role-playing strategy and a control group of 21 students taught by the current method as described in The Teacher's Book.

The results of the study revealed statistically significant difference at ($\alpha = 0.05$) between the mean scores of the ninth grade students' performance of the overall skills of the speaking test due to the teaching method used in favor of the experimental group.

Moreover, the results revealed a statistically significant difference between the two mean scores of the ninth grade students' performance of the five skills of the speaking test due to the teaching method variable used in favor of the experimental group.

Keywords: Role playing strategy, Speaking, Ninth Grade

خلفية الدراسة وأهميتها:

تعدّ اللغة كائناً حيّاً تولد وتنمو وتطور، وعليه فإنّ اللغة تعدّ مطلبًا أساسياً من مطالب الحياة ومظهراً اجتماعياً في حياة الإنسان، فهي تحقق للمتعلم نمطاً لغويّاً تمكّنه من التعبير عما في نفسه بيسير وسهولة دون تردد لإتمام عملية الاتصال. وعلى الرغم من أهميّة مهارة التحدث في النمو اللغوّي للمتعلم، وما لاكتساب هذه المهارة من أثر في تنمية المهارات اللغوّية الأخرى، فإنّ المدرسة تولي اللغة المكتوبة اهتماماً أكبر من اللغة الشفويّة، ولعل ذلك راجع إلى افتراض المعلّمين أنّ المتعلّمين يكتسبون مهارات التحدث قبل مجيئهم إلى المدرسة، مما أدى إلى ضعفهم في هذه المهارة (أبو مغلي، 2001).

كثير هم العلماء الذين تناولوا تعريف مهارة التحدث، فمنهم من أطلق عليها اسم الكلام، وأخرون أسموها التعبير الشفويّ، وقال بعضهم مهارة التحدث. وعرف فلورز (Florez، 1999) مهارة التحدث بأنّها: عمليّات تفاعلية لبناء المعنى الذي يسهل إنتاج الكلام ومعالجة المعلومات ويعتمد شكله ومعناه على السياق وخبرات المشاركين وب بيته، أمّا أبو حشيش وبسندى وعبد الكريم (2007) فعرفوا مهارة التحدث بأنّها: القدرة على التعبير الشفويّ عن الأفكار والمشاعر الإنسانية والمواقف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية بطريقة وظيفية أو إبداعية مع سلامة النطق وحسن الإلقاء. وأمّا مذكور (2007) فعرف مهارة التحدث بأنّها: عملية يتمّ من خلالها إنتاج الأصوات تصاحبها تعبيرات الوجه التي تسهم في عملية التفاعل مع المستمعين، وهذه العملية نظام متكامل يتمّ تعلّمه صوتياً ودلالياً ونحوياً بقصد نقل الأفكار والمشاعر من المتحدث إلى الآخرين.

ويرى الباحثان أنّ مهارة التحدث: عملية تبادلية بين المرسل والمستقبل يقوم خلالها المرسل باستخدام حركات جسدية معتبرة: لجذب انتباه السامع من أجل نقل مشاعره وأحساسه والتّأثير فيه.

يتخّي تعليم اللغة بالدرجة الأولى جعل المتعلم قادرًا على التعبير السليم حديثاً وكتابه، فاللغة منظومة متكاملة للتفاهم والتّواصل بين البشر، وهي أكبر وسيلة للتفاهم بين البشر، وتقوم بتآدية سلسلة متداخلة ومتكمّلة من الوظائف الاجتماعية المهمة (الباري، 2011).

والتحدث وسيلة اتصال بين المتعلم والجماعة فبوساطته يستطيع المتعلم فهم الآخرين، ولن يكون هذا الاتصال ذاتيّة إلا إذا كان صحيحاً ودقيقاً إذ يتوقف على حسن

التعبير وصحته، ووضوح الاستقبال اللغوي، وعلى إتقانه يتوقف تقدم المتعلم في اكتساب المعلومات الدراسية المختلفة (الباري، 2011).

ومن خلال تنمية مهارات التحدث، تظهر العلاقة بينها وبين القدرة على الفهم، فلا يمكن أن يتحدث المتعلم حديثاً سليماً نحوياً وصرفياً ودلالياً، دونما وعي منه وفهم لما يتحدث فيه. ويصبح المتحدث الجيد قادرًا على إجادة النحو؛ لأن مهارة التحدث أداة للتعلم الفعلي. وتظهر الأهمية الخاصة لمهارة التحدث عندما تسمع أحدهم يتحدث بطريقة غير منظمة، أو عندما تجده في موقف محرج يصعب التحدث فيه، عندئذ تتضح أهمية التدرب على هذه المهارة وممارستها، لأنها أداة المتعلم ليصل إلى الرضى عن نفسه، ويشعر بالثقة عند التحدث (Anderson, 1987).

وتعد مهارة التحدث الفن الثاني من فنون اللغة الأربع بعد مهارة الاستماع وهي: ”ترجمة اللسان لما تعلمه الإنسان عن طريق مهارة الاستماع ومهارة القراءة ومهارة الكتابة، وهو من العلامات المميزة للإنسان“ (الكندي وعطا، 1996: 131).

ومهارة التحدث هي الوسيلة السهلة والسريعة التي يستخدمها الإنسان في علاقاته مع الآخرين، والتحدث هو الذي يرسم صورة الشخصية في أذهان الآخرين، فقد ترى إنساناً فتعجبك هيئته وسمته فإذا ما تكلم تزداد به إعجاباً أو يسقط من نظرك. وإن من يمتلك مهارة التحدث يمكنه إقناع الآخرين بلباقته حديثه، ومهارة التحدث هي أبرز الوسائل المهمة التي يمكن للإنسان أن يؤكد بها ذاته، ويرضى بها نفسه في مواجهة الآخرين (الحلاق، 2010).

وتعد مهارة التحدث أهم المهارات اللغوية على الإطلاق، حيث يذهب بعض المربين إلى أن اللغة في أساسها عملية إرسال منطوق واستقبال مسموع، وإن الجوانب الأخرى للغة تخدم عملية الاتصال هذه؛ فهي الأساس الذي يقوم عليه تعلم المتعلم في جميع مراحل تعلمه، فتعمل على حل عقد لسانه وتعوده على الطلاقة في التعبير والقدرة على المبادأة (عثمان، 2002).

إن تدريس مهارة التحدث في مرحلة التعليم الأساسية في الأردن يهدف إلى تحقيق عدد من الأهداف منها: انتقاء الألفاظ والجمل، ونطق الحروف نطقاً صحيحاً، وتنمية القدرة على التّنفيم الصوتي، واستخدام الحركات الجسدية للإفصاح عن المعاني (وزارة التربية والتعليم، 2005).

وأما الأهداف الخاصة بمهارة التحدث فقد أوردها دليل المعلم لمهارة الاتصال للحصف التاسع (2006) وهي: أن يعبر المتعلم شفويًا عن مواقف مرت بها وشاهدها، وتنمية قدرته على التأثير بالمستمعين وجذب انتباهم، واستخدام قدرته في التعبير الحركي والتوازن

الانفعالي، وأن يضبط المفردات في فقرة واحدة ضبطاً إعرابياً سليماً وبنوياً، ويوازن بين التحدث والزمن المتاح له، ويتفاعل مع أقرانه في المواقف الطبيعية، ويقدّر آراء الآخرين ويحترمها.

وأمّا الصويركي (2007) فيرى أنّ هناك أهدافاً عدّة يسعى معلّمو اللغة العربية إلى تحقيقها لدى المتعلمين، من خلال تدريسهم مهارة التحدث ومن أبرزها رفد المتعلمين بحسّيلة لغوية من المفردات والتراسيم والتعبيرات المختلفة التي تساعدهم على التعبير عما يجول في أذهانهم من المعاني والأفكار شفويّاً، وتدريبهم على توظيف هذا المخزون اللغويّ توظيفاً صحيحاً فيما يناسبه من مجريات الحديث، وتنمية روح النقد والتحليل لدى المتعلمين، وتعويذهم حسن الملاحظة ودقّتها، وتشجيعهم على اكتساب مهارة المناقشة، وتدريب المتعلمين على التمثيل بإشارات أيديهم وقسمات وجوههم ونظراتهم وحركاتهم وسكناتهم ونبرات أصواتهم وتمويج الصوت تبعاً لأساليب الخطابة المختلفة، فكل ذلك يعين على التأثير في مشاعر الآخرين عند الحديث، ويعين كذلك على التمثيل الناجح.

ويرى الباحثان أنّ أهداف مهارة التحدث تتلخص بالآتي: إكساب المتعلم القدرة على التعبير عن المعاني والأفكار بألفاظ فصيحة وتراسيم سليمة، وإقدارهم على تسلسل الأفكار، وبناء بعضها على بعض في جمل متراقبة ترابطها منطقياً، وتزويد المتعلمين بالثروة اللغوية التي تساعدهم على التعبير الواضح والسليم، وكذلك تعويذ المتعلمين الصراحة والجهر بالرأي، وتنمية روح النقد لديهم، وتعويذهم حسن الملاحظة ودقّتها، وتشجيعهم على مهارة التحدث والمناقشة.

لقد تعددت المهارات الفرعية للتحدث، وقد اختار الباحثان من بينها خمس مهارات هي:

1. سلامة اللغة:

وتعني استخدام المتعلم للغة الفصيحة الخالية من الأخطاء النحوية والصوتية، من خلال تقليد بعض الأنماط اللغوية، ومحاكاة بعض الجمل التي درسها (البجّة، 2005).

2. حركات الجسم:

وتعني إعطاء معنى للمفردات بالإشارة والتمثيل باستخدام لغة الجسم من تحريك اليدين والعينين والرأس وما يصاحب ذلك من إيماءات الوجه كالابتسامة والحزن والفرح؛ ليصل المعنى إلى المتلقي بوضوح (نصر، 1998).

وإنّ الحركات الجسدية التي يقوم بها المتعلم في أثناء تحدثه ما هي إلا حركات معبرة

و ذات معنى وفائدة، لذلك فإنه يتوجب على المعلم تحفيز المتعلمين على استخدامها؛ لأنّها تدعم التّواصل الاجتماعيّ ما بين المتحدث والمستمع، وتزيد من انتباه المتعلمين وتركيزهم.

3. ترابط العبارات:

وهي قدرة المتعلم على ربط العبارات مع بعضها، واستخدام أدوات الربط المناسبة أثناء التّحدث، واستخدام أفكار فرعية رابطة (العيسيوي والشّيزاوي، 2005).

وترابط العبارات مهمة لتنمية مهارة التّحدث وربط العبارات يزيد من الانتباه ويقلّل من التّشتّت الذهنيّ لدى المتعلمين.

4. تنظيم الأفكار وتسلسلها:

وتشير مهارة التنظيم إلى قدرة المتحدث على عرض الأفكار بشكل متسلسل ومنظّم ومنطقيّ، بالإضافة إلى توظيف أدوات الربط المناسبة للتّعبير عن العلاقة بين الأفكار المطروحة، وتنظيم الأفكار تسهّل للمتعلم مهمة إيصال ما يريد إيصاله إلى المستمع . (Baldo, 2005)

5. تمثيل المعنى:

يندرج تحت هذه المهارة المؤشرات السلوكيّة الآتية: تنعيم الصوت بحسب ما يناسب المعنى والنمط اللّغويّ، وانسجام التّعبير مع المعنى عن الحركة، واستخدام الألفاظ والعبارات في موقعها الصّحيح في المضمون.

لقد تعددت مجالات الحياة التي يمارس فيها الإنسان الكلام أو التّعبير الشّفويّ فمنها: المحادثة والمناقشة التي تساعد المتعلم على الخروج من عزلته، والتّكيف الاجتماعي مع الزّملاء وتطلق اللسان. حتى تحقق المحادثة أهدافها ينبغي على المعلم التركيز على تنمية المهارات الآتية: الالّاقات في التّعبير، وترتيب الأفكار وتواصلها، وحسن اختيار الأدلة والأسئلة، والشّواهد لتأكيد رأي أو دعم وجهة نظر، والتّحدث بقضية واحدة (الحلاق، 2010).

وعن طريق المناقشة يكتسب المتعلم المعلومات، ويطور قدرته على التّعبير عن نفسه، وهي وسيلة قوية لتنمية مهارات التّحدث لديه (يونس، 2001). والمناظرة حوار بين شخصين أو فريقين تعمل على صقل مواهب المتعلم وتعويذه على إتقان فنون القول والجدل الرّامي إلى بلورة الرّأي في إطار احترام الرّأي الآخر (زايد، 2011). والخطابة نمط من أنماط النّشاط اللّغويّ الشّفويّ ولا بدّ من إعداد أجيال تتولّى القيام بمثل هذا النّشاط: لمواجهة المواقف دون خوف أو اضطراب (يونس، 2001).

ويُنفي أن يتضمن منهج التعبير فرصة للتدريب على شتى أنواع الخطاب، وعلى تنظيم محتوياتها، وعلى النطق السليم والأداء الجيد، واستخدام الكلمات المناسبة (الخطيب، 2009). والوصف يقصد به نقل العالم الخارجي أو العالم الداخلي للمستمعين من خلال الألفاظ والعبارات والتّشبّهات، والتّعرّيف بالأشياء الملموسة والمبصرة بكلمات حسيّة وتراتيب وجمل مناسبة، واستخدام أساليب كلامية تتفق وطبيعة الأشياء الموصوفة.

ولكي يتمكّن المتعلّمون من إتقان الوصف عليهم امتلاك بعض المهارات الفرعية المرتبطة بهذا المجال: كالقدرة على التّعبير عن المشاعر، والصدق في الوصف، واستيعاب التّفصيلات والجزئيات والتّشبّهات، وتوخي الدقة في وصف الأشياء المرئية (شحاته، 2000). والقصّة مجموعة من الأحداث يرويها المتحدث ترتبط بشخصيات إنسانية، وتتبّع بين أساليب عيشها، وتعدّ من أقوى عوامل جذب الإنسان، فتثير كثيراً من الانفعالات لدى المستمعين، وتذبذبهم إليها، وتغريهم بمتابعتها (عاشور والحوامدة، 2009).

وإلقاء القصّة يمكن المتعلّم من إجادة فن التّحدث، فعندما يسرد الأحداث سرداً دقيقاً فإن لغته تتطور وبالتالي يتتطور تحدثه (الخويسي، 2009). والمقابلات من المجالات الحية التي يمكن من خلالها تحسين مهارات التّحدث لدى المتعلّمين، فيطرح أحد طرفيّ المقابّلة مجموعة من الأسئلة، في حين يقوم الطرف الثاني بالإجابة، ويمكن قياس مهارات التّحدث من خلال دقة النّطق (الباري، 2011).

وهي أسلوب عمليّ مشجّع للمتعلّم يشعره بالثقة وبقدراته على مخاطبة عقول الآخرين بلطفٍ وذكاءً (Chang & Chen, 1988).

وأمّا استراتيجية لعب الدور فتقوم على وضع افتراضي أو حقيقي أمام المتعلّمين يتم فيه إعطاء المتدربين الخافية الضّرورية، وبيان كيفية تنظيم أدوارهم، وبعد الانتهاء من لعب الدور يقوم المستمعون والمشاركون بمناقشة الموضوع (قارة والصافي، 2011).

وتعدّ استراتيجية لعب الدور من الأنشطة الاتّصالية التي يمكن من خلالها تنمية الكفاءة الشّفوية لدى المتعلّمين، علاوةً أنها تمكنهم من التّغلّب على القلق الذي يصاحب محادثة الآخرين (الباري، 2011).

ويرى الباحثان أن كل مجال من المجالات سالفة الذكر له خصوصيّة في الأفكار والألفاظ والمفردات ذات الصلة، ويشكّل دافعاً ومحفزاً للّتعبير عنه ضمن خبرات المتحدث، مما يتطلّب تدريب المتعلّمين على هذه المجالات في الغرفة الصّفية، وعلى المعلم أن ينتهز جميع الفرص التي تساعده على إثارة شغف المتعلّمين على التّعبير، ومن هنا برزت أهمّ مظاهر مهارة التّحدث المرتبطة بحياة المتعلّمين المدرسية والاجتماعية والعملية، ولا بدّ

أن يكون المتعلم قادرًا على استيعاب المجالات التي يتحدث فيها، وعلى التمييز والموازنة بين مستويات مهارة التحدث؛ لتنمو لديه تدريجيًا القدرة على الحديث المنطقي.

وتعد استراتيجية لعب الدور Role Playing من بين استراتيجيات التدريس المهمة التي توفر فرص المشاركة النوعية للمتعلم في المواقف التعليمية المختلفة؛ إذ تتيح مهمة فرص التمثيل وتقعص الأدوار وممارسة الأوان المحاكاة والتقليد في إطار اللغة الشفوية والتعبير الحركي الهدف (Rosberg, 1994). وهناك من يرى أن استخدام استراتيجية لعب الدور يضفي على مواقف التعليم حيوية، و يجعل عملية التعلم تتم في غاية السرور والسعادة، فالمتعلم يقدم على لعب الأدوار وهو متلهف؛ لأنه سيلعب دور القائد ويعكس في الوقت ذاته شعوراً بأنه إيجابي ومشارك فاعل في عملية التعلم (Campbell & Dickinson, 1996).

وتعد الأنشطة الحركية التي تقوم عليها استراتيجية لعب الدور وسائل مهمة في مساعدة المتعلمين على زيادة ثقتهم بأنفسهم وتطوير قدراتهم في إنتاج المعاني. وممارسة المتعلمين لهذه الاستراتيجية أثناء التحدث يجعلهم أكثر وعيًا وأشد إحساساً باللغة التي ينتجونها من جانب اللفظ والدالة» (نصر والعبادي، 2005: 52). وتقوم استراتيجية لعب الدور على فكرة التعامل مع المشكلات من خلال الفعل (Action)، حيث تطرح المشكلة وتمثل وتناقش، ويلعب بعض المتعلمين دور الممثلين، وبعضهم الآخر يلعب دور الملاحظين أو المراقبين (Ments, 1983; Josey & Weil, 1986).

وتعمل هذه الاستراتيجية على زيادة انخراط المتعلم بأنشطة الدرس وزيادة التواصل بين المتعلمين أنفسهم من جهة، وبين المتعلمين والمعلم من جهة أخرى (As Cited in Jarvis, Odell & Troiano, 2002).

لقد عرّف هنري克 (Hindrick) (المشار إليه في 1983) استراتيجية لعب الدور على أنها: التمثيل الظاهري لدور المتعلم بما يتلاءم مع موقف معين. ويمكن تعريف استراتيجية لعب الدور أنها: نمط منظم ومتسلسل تعبّر عن وظيفة المتعلم وتساعده على الشعور بالانتماء للآخرين، ويؤثّر هذا الشعور في استجاباتهم للمواقف المختلفة مثل عرض السلوك العدواني أو الإنسحابي أو عرض سلوك ينمّ عن الخجل والانطواء (Josey & Weil, 1986).

وقد عرّفت استراتيجية لعب الدور على أنها: وصف لسلسلة من الأنشطة يقوم مجموعه من المشاركين بتمثيلها (Yardly-Matwiejezuk, 1997). وتقوم هذه الاستراتيجية لعب الدور على افتراض أنها نشاط إرادي تؤدي في زمان ومكان محددين، ولها قواعد

وأصول، وللمتعلم الحق باختيار الدور الذي يؤديه، وتتضمن مواقف تتسم بالغموض، يسعى المتعلم إلى استبصارها (قطامي وقطامي، 1998).

ويقوم المشاركون بهذه الاستراتيجية بتقليد شخصيات، وتبني مواقف ضمن أهداف معينة يسعى المشاركون لتحقيقها» (المساعيد، 2003). وعرفت بأنها: «أسلوب مجموعة يوجه نحو التفاعل ويطلب فيه من المتعلمين تمثيل ومحاكاة موقف حياتي حقيقي (أبو نبعة، 2003)

وأما السُّطُرَات (2004) فقد عرَّفَ استراتيجية لعب الدور بأنها: إحدى استراتيجيات التَّدْرِيس التي تعتمد بشكل رئيسي على تفعيل دور المتعلمين في العملية التعليمية لإكسابهم خبرات مباشرة في حل المشكلات. وأما العياصرة (2010) فأوضح أنها: طريقة تعتمد على تقمص المتعلم لدور يحقق من خلاله هدفًا تعليميًّا.

ويرى الباحثان أنَّ استراتيجية لعب الدور تعرف بأنها: إحدى استراتيجيات التعليم التي يتقمص فيها كل متعلم دوراً معيناً في موقف حقيقي يتفاعل فيه مع المشاركون.

وقد صنمت استراتيجية لعب الدور لزيادة فهم المواقف الإنسانية حيث يعطى المتعلمون أدواراً تفاعلية بين فريقين، ويأخذ كل واحد مهنة يقوم بتمثيلها، وتتضمن المهمة أدواراً تفاعلية بين فريقين، ويقوم المعلم بطرح مشكلة ما، ويفسح المجال للمتعلمين بالمناقشة حول المشكلة، وفي النهاية يتم إيجاد حل لهذه المشكلة أو الوصول إلى حلول حول المشكلة . (Douglas & Johnson, 2010)

تكمِّن أهمية استراتيجية لعب الدور في أنها تشجع التعلم والتواصل بين المتعلمين، وتشجع على عمليات التحليل، والتركيز على القيم الاجتماعية ذات التأثير الإيجابي في سلوكاتهم، وذلك من خلال قيامهم بلعب أدوار في المشكلات الاجتماعية التي تتطلب الدفاع عن القيم التي تحمي المجتمع وتعمل على نموه وازدهاره (سعادة وعقل وزامل واشتية وأبو عرقوب، 2006).

ولاستراتيجية لعب الدور جملة من الأهداف منها: تمكين المشاركون من عرض قدراتهم، وعرض المادة الدراسية بطرق مختلفة، وتنمية التعاطف نحو الآخرين ومشاركتهم وجاذبيّاً، وتنمية الاستخدام اللغوي عند المتعلمين، وتسهيل استيعاب المفاهيم، وتنويم السلوك الإنساني وتعزيز الإيجابي منه (الزعبي، 2006).

وتهدف استراتيجية لعب الدور إلى تنمية مهارات المشاركون وإكسابهم البصيرة في مجال العلاقات الإنسانية من خلال تمثيل المواقف التي تعبّر عن المشكلات الاجتماعية الواقعية (عبد الفتاح، 2010).

الدراسات السابقة:

أجرى نصر والعبادي (2005) دراسة بعنوان: ”أثر استراتيجية لعب الدور في تنمية مهارات الكلام لدى طلبة الصف الثالث الأساسي“. وسعت الدراسة إلى الكشف عن أثر هذه الاستراتيجية من خلال استخدام اختبار تحدث موقفٍ يتيح الاستجابة الشفوية بشكل فردي، وتتألف الاختبار من (20) موقفاً، لقياس مهارات التحدث: المرونة، والتغيم، والطلاق، والدقة، وأتاحت هذه المواقف فرصة أمام الطالب ليتحدث مدة دقيقة واحدة، ثم رصدت العلامات على بطاقة ملاحظة من إعداد الباحثين. وأشارت نتائج الدراسة إلى أنّ المتغير المستقل لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت تفوق الإناث على الذكور في مهارة التحدث.

وأجرى سوسانت (Susant, 2007) دراسة هدفت إلى معرفة: ”أثر استخدام استراتيجية لعب الدور والتمثيل الدرامي في تعليم مهارات التحدث للطلاب الماليزيين الذين يدرsson اللغة الإنجليزية كلغة ثانية“، وتكونت عينة الدراسة من (341) طالباً وطالبةً ضمن صفوف المرحلة الأساسية من الصف السابع وحتى الصف التاسع. وقد درست العينة مهارات التحدث باستخدام استراتيجية لعب الدور، حيث استخدم الباحث اختباراً لقياس أثر استخدام استراتيجية لعب الدور في تحسين مهارات التحدث، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية الذين درسوا مهارات التحدث باستخدام استراتيجية لعب الدور والتمثيل الدرامي.

وأجرى لامبور (Lambur, 2010) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى الكشف عن ”أثر التدريس بأسلوب المنحى التواعصي في تحسين مهارات التحدث لدى الطلاب الصينيين الذين يدرsson اللغة الإنجليزية لغة ثانية في المرحلة الأساسية العليا“، وتكونت عينة الدراسة من (140) طالباً وطالبةً من طلاب الصفين التاسع والعشر، قسموا إلى مجموعتين: إداهاما تجريبية، بلغ عددها (70) طالباً وطالبةً درست بناء على برنامج أعدّ في ضوء المنحى التواعصي، وثانيتهما ضابطة بلغ عددها (70) طالباً وطالبةً درست بالطريقة الاعتيادية. وبعد الانتهاء من فترة التدريس خضع الطلاب لاختبار موقفٍ في مهارة التحدث تكون من خمسة عشر موقفاً يتحدث الطالب في كل موقف مدة دقيقة في فقط. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مهارات التحدث لصالح طلاب المجموعة التجريبية. وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في مهارات ضبط الأداء والدقة وتسلسل الأفكار، بينما أظهرت الدراسة فروقاً دالة إحصائياً لصالح الذكور في مهارة التنظيم والاستمرارية.

وأجرى الصمادي (2011) دراسة بعنوان "أثر استخدام المسرح التعليمي في تدريس اللغة العربية في تحسين بعض مهارات التحدث لدى طلبة الصف التاسع في الأردن"، وقد طبّق الباحث دراسته على (100) طالب وطالبة من طلاب الصف التاسع. وقام الباحث بتوزيعهم عشوائياً إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وتم تدريس أفراد المجموعة التجريبية باستخدام المسرح التعليمي، في حين استخدمت الطريقة الاعتيادية في تدريس المجموعة الضابطة، وأظهرت النتائج فروقاً دالةً إحصائياً تعزى لطريقة التدريس لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

وتبيّن من خلال استعراض الدراسات ذات الصلة بمهارة التحدث أنها هدفت إلى تحسين مهارات التحدث باستخدام استراتيجيات التدريس، كما في دراسة نصر والعبادي (2005)، والصمادي (2011)، وأمّا المستوى التعليمي الذي تناولته الدراسات السابقة في تدريس مهارة التحدث فقد كان جميعه ضمن المرحلة الأساسية (الحلقة الأولى، والثانية، والثالثة) كما ورد في دراسة سوسانت (Susant, 2007)، ولامبور (Lambur, 2010)، وقد أظهرت الدراسات السابقة نتائج إيجابية بالنسبة للمتغيرات المستهدفة عن طريق وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، وقد أثبتت الدلائل الإحصائية وجود فروق تعزى لاستراتيجية لعب الدور، وقد أوصت هذه الدراسات بتطبيق هذه الاستراتيجية على طلبة المرحلة الأساسية.

وقد استفاد الباحثان من خلال اطلاعهما على هذه الدراسات المتعلقة بمتغير الدراسة في تعميق الوعي بمهارات التحدث من ناحية، وتطوير أداة الدراسة الحالية من ناحية أخرى، وتشترك الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في أنها اهتمت بالبحث عن استراتيجيات تدريس فاعلة: لتحسين مهارات التحدث عند طلاب المرحلة الأساسية، وتخالف هذه الدراسة عن باقي الدراسات في أنها طورت اختباراً للتحدث.

إن ضعف المتعلمين في مهارة التحدث ملائم لهم في جميع مراحل التعليم المختلفة، ويبعدوا هذا الضعف عندما تستمع للمتعلم فلا يكاد يفهم كلامه، وكثيراً ما ينطق بجمل كثيرة ويستهلك وقتاً طويلاً وكلامه تعوزه الدقة والتحرّي (العيسي والشيزاوي، 2005). ونتيجة لهذا الضعف في مهارة التحدث، يواجه المتعلمون مشكلات في التحدث في جميع مراحل التعليم: مما يولد في نفوس المتعلمين الخوف والاضطراب والحيرة ويباعد بينهم وبين اللغة التي يتعلّمونها (الدليمي والوايلي، 2005).

ومن الأسباب التي تؤدي إلى قصور المتعلمين في مهارة التحدث، فرض مواضع غريبة أو تقليدية مستهلكة لا تؤدي إلى حفزهم على التفكير، فيشعرون أنّهم يتحدثون في

مواضيع لا علاقة لهم بها. بالإضافة إلى تحدث بعض المعلّمين بالعاميّة، والذي يشكّل بدوره عائقاً أمام المتعلّمين في اكتساب هذه المهارة على نحو سليم (خضير، 1998).

ويرى عبد الحميد (1998) أنّ من أسباب ضعف المتعلّمين في مهارة التّحدّث الجّلّي الذي يغلب على معظمهم نتيجة المعاملة غير الحسنة التي يعاملهم بها آباؤهم؛ مما يشكّل سبباً في إحجامهم عن التّعبير عما في أنفسهم أمام الآخرين، حيث ينبعي على المعلم أن يأخذ بأيدي هؤلاء المتعلّمين الجّوّلين، وأن يبيّث فيهم الثقة، ويقضى على عوامل النّقص فيهم، وأن يعمل على إزالة الخوف، وأن يبيّث فيهم الشّجاعة، ويرحسن توجيههم وإرشادهم.

مشكلة الدراسة:

لقد لاحظ الباحثان من خلال خبرتهما في الميدان التّربوي أنّ المتعلّمين يعانون ضعفاً في مهارة التّحدث وكذلك فإنّ المعلّمين لا يستخدمون استراتيجية لعب الدور أثناء تدريسيهم لمهارة التّحدث، وقلّة تركيز المناهج المطورة على هذه الاستراتيجية.

وقد أظهرت كذلك دراسات عديدة ضعف المتعلمين في مهارات التحدث في مختلف مراحل التعليم وانعكاس ذلك على انخفاض مستوى تحصيلهم في المهارات اللغوية الأخرى (نصر والعبادي، 2005؛ أبو مغلى، 2001؛ الـجـة، 2005).

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة تقصي أثر استراتيجية لعب الدور في تحسين بعض مهارات التحدث لدى طلاب الصف التاسع في الأردن.

سؤال الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$) بين المتواسطات الحسابية للأداء على مهارات اختبار مهارة التحدث ككل، وكل مهارة من مهاراته لدى طلاب الصف التاسع تعزى لطريقة التدريس المستخدمة (استراتيجية لعب الدور، والطريقة الاعتيادية)؟

أهمية الدراسة:

تكمّن أهميّة الدراسة في النتائج التي أسفت عنها، لذلك فإنّ أهميّة الدراسة

تتمثل في الآتية:

1. تركيز انتباه معلمي اللغة العربية إلى وجود استراتيجيات تدريس حديثة، قد يساعد الطالب في القضاء على خوفه وخطله أثناء التحدث أمام الآخرين.
2. طورت هذه الدراسة اختباراً موقفيّاً لمهارات التحدث، قد يساعد الباحثين في مجال مهارات اللغة العربية.
3. يجتهد الاهتمام باستراتيجية لعب الدور» من إجماع كثير من خبراء مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، حول التأثير الإيجابي لهذه الاستراتيجية في التربية الذهنية واللغوية، وما تشتمل عليه من مثيرات فكرية وحركية ولغوية من ناحية، وما تسمح به من تقمص الأدوار ومعايشة خبرات الآخرين من ناحية أخرى، فضلاً عن عمليات التقليد والمحاكاة التي قد يستخدمها الطالب في تقديم الأدوار المسندة إليهم» (نصر والعبادي، 2005: 54).

التعريفات الإجرائية:

1. مهارة التحدث: هي الأداءات اللغوية التي يمارسها الطالب أثناء التحدث، ليأتي حديثهم واضحاً معيناً متسلسلاً منظماً مضبوطاً بالقواعد اللغوية. وتعتمد هذه المهارة على مجموعة من المهارات الفرعية، والتمثلة في (سلامة اللغة، وحركات الجسم، وترتبط العبارات، وتنظيم الأفكار وتسلسلها، وتمثيل المعنى)، وقد قيست في هذه الدراسة بالدرجة المتحققة لطالب الصف التاسع على اختبار مهارة التحدث الموقفي، أداة الدراسة.
2. استراتيجية لعب الدور: مجموعة من إجراءات التعلم والتعليم اللغوي التي تضمّم، بحيث تتيح لطالب الصف التاسع لعب أدوار متنوعة، وتمثيل معان وأفكار، والتعبير عنها بلغة ملفوظة من إنشائه أو إنشاء غيره مع مراعاة صحة النطق وسلامة التعبير، واستخدام لغة الجسد في التعبير والاتصال بما يمكنه من التّواصل، واكتساب القدرة على التعبير الشفويّ.
3. طلاب الصف التاسع: هم الطالب الذين يدرسون في الصف التاسع في مرحلة التعليم الأساسي، وأعمارهم تتراوح ما بين 15-16 سنة.
4. طريقة التدريس الاعتيادية: مجموعة الإجراءات التعليمية التي تستخدم لتنفيذ موضوعات مهارة التحدث المقررة في كتاب مهارات الاتصال للعام 2011/2012 م، المنصوص عليها في دليل المعلم.

حدود الدراسة ومحدداتها:

لقد روعي في إجراء الدراسة الحالية الحدود والمحددات الآتية:

أ. الحد المكاني والمؤسسي: أفراد الدراسة هم عدد من طلاب الصف التاسع بواقع شعبتين اختيرتا بالطريقة العشوائية من مدرستين تابعتين لمديرية التربية والتعليم في منطقة إربد الأولى. اختيرتا قصدياً لسهولة الوصول إليهما.

ب. الحد الموضوعي (مهارات التحدث) وهي: سلامة اللغة، وحركات الجسم، وترتبط العبارات، وتنظيم الأفكار وسلسلتها، وتمثيل المعنى، وقد حدّدت في ضوء ارتباطها بمتطلبات تعلم مهارة التحدث المعتمدة في منهاج اللغة العربية المطور لطلاب الصف التاسع. وقد استخدمت استراتيجية لعب الدور دون غيرها من استراتيجيات التدريس.

ت. أداة الدراسة: من إعداد الباحثين وهي اختبار موقفي لمهارة التحدث، وقد أجري له معاملات الصدق والثبات وفق الإجراءات والأساليب العلمية.

ث. الحد الزمني: بدأ تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2011-2012 بتاريخ 22/10/2011 إلى 7/12/2011 بواقع عشرين حصة صفية، حستان في كل أسبوع.

طريقة الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف التاسع الأساسي في مديرية التربية والتعليم بمنطقة إربد الأولى في الأردن.

عينة الدراسة:

تكون أفراد الدراسة من (46) طالباً من طلاب الصف التاسع في مدرستين حكوميتين، هما: مدرسة بيت يافا الثانوية الشاملة للبنين، ومدرسة ابن زيدون الأساسية للبنين، التابعتين لمديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى، وقد اختيرتا بالطريقة القصديّة، وذلك لقربهما ليسهل على الباحثين تطبيق الدراسة فيهما، وهما متقاربان من الناحية الاجتماعية والاقتصادية والعلمية. حيث اختيرت الشعبتين في هاتين المدرستين بالطريقة العشوائية، وقد قُسم أفراد الدراسة إلى مجموعتين: تجريبية بلغ عدد أفرادها (25) طالباً من مدرسة بيت يافا الثانوية الشاملة للبنين، وقد درسوا باستخدام استراتيجية لعب الدور،

و (21) طالباً في المجموعة الضابطة من مدرسة ابن زيدون الأساسية للبنين، وقد درسوا بالطريقة الاعتيادية الموصوفة بدليل المعلم.

أداة الدراسة:

هي اختبار موقفي في مهارة التحدث يتيح للطالب الفرصة باختيار أحد المواقف المعتمدة للتحدث، إذ يتحدث الطالب مدة دقيقة على الأقل بلغة عربية فصيحة، ويتم تسجيل الموقف باستخدام الفيديو. ويتضمن الاختبار مجموعة من المؤشرات السلوكية الدالة على مهارات التحدث الفرعية التي حددتها الباحثان في دراستهما وهي: (سلامة اللغة، وحركات الجسم، وترابط العبارات، وتنظيم الأفكار وتسلسلها، وتمثيل المعنى).

إجراءات بناء اختبار مهارة التحدث:

أعد اختبار مهارة التحدث وفق الخطوات الآتية:

الاطلاع على مناهج اللغة العربية في الأردن، وكتاب اللغة العربية للصف التاسع، ودليل المعلم، للوقوف على أهداف تدريس مهارة التحدث، والمواضيع المقررة لتدريس هذه المهارة.

وضع قائمة بمهارات التحدث الفرعية مدار البحث، وتحديد المؤشرات السلوكية الدالة على كل مهارة بالاطلاع على الأدب التربوي السابق مذكور (1990)، والواли (1998)، والباجة (2005).

اختيار مجموعة من المواقف المناسبة لكل مؤشر سلوكي، بحيث يختار الطالب موقعاً لكل مهارة يتحدث فيه.

تكون الاختبار من (10) مواقف مناسبة للمؤشرات السلوكية، تناولت في مضمونها موضوعات مهارة التحدث من منهج اللغة العربية للصف التاسع للعام 2011-2012. صمم الباحثان بطاقة تقويم لمهارة التحدث بهدف تحليل الاستجابات الشفوية المقدمة من المستجيب (الطالب المتحدث) على مواقف مهارة التحدث مدار البحث، إذ تضمنت البطاقة خمس مهارات فرعية لمهارة التحدث هي: (سلامة اللغة، وحركات الجسم، وترابط العبارات، وتنظيم الأفكار وتسلسلها، وتمثيل المعنى). وأمام كل مهارة ثلاثة مؤشرات سلوكية دالة عليها، ويليها تدرج خماسي.

صدق الاختبار:

♦ الصدق الظاهري: للتحقق من صدق الاختبار لكل، ومهارات التحدث، والمؤشرات

السلوكية الدالة عليها، فقد تم عرضها على هيئة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية، وعرضت على عدد من المشرفين التربويين، وعدد من المعلمين في وزارة التربية والتعليم، وعدهم (18) محكماً. حيث طلب منهم إبداء آرائهم وملحوظاتهم على الاختبار، ومدى ارتباطه بمهارات التحدث، ومؤشراته السلوكية، وصحته اللغوية، ومدى مناسبته لمستوى طلاب الصف التاسع.

ولقد تم الأخذ بملحوظات السادة المحكمين، التي اشتملت على حذف بعض مواقف مهارة التحدث، واقتراح مواقف أخرى، وتعديل الصياغة اللغوية لبعضها، وقد جاءت التعديلات على النحو الآتي:

♦ المهارات: حذفت مهارة اللغة الفصحى، واستبدلت بمهارة سلامة اللغة، وأضيفت مهارة تمثيل المعنى.

♦ أما المؤشرات السلوكية: فقد حذفت (يعبر الطالب عن رأيه بطلاقه)، واستبدلت بـ يستعمل لغة سليمة، وحذفت (التركيز على الفكرة المحددة)، واستبدلت بـ استخدام أفكار فرعية رابطة، وحذفت (يستخدم جملًا وتركيب لغوية صحيحة نحوياً)، واستبدلت بـ انسجام التعبير عن المعنى بالحركة.

♦ أما المواقف: فقد حذف الموقف يقول كعب بن زهير:

إنما الميت ميّت الأحياء كاسفاً بالله قليل الرجاء	ليس من مات فاستراح بميّت إنما الميت من يعيش كئيباً
---	---

عبر عن موقفك تجاه مضمون البيتين السابقين، واستبداله بـ الموقف الآتي: يقول مصطفى صادق الرافعى معتبراً عن حبه لبلاده.

بلادى هواها في لسانى وفي دمى
يمجدها قلبي ويدعو لها فمي

وضح بلغة سليمة معنى البيت السابق.

وكذلك حذف الموقف: (قام أحد طلاب صفك بالاعتداء على ممتلكات الصّف، قدم لهم ثلاثة نصائح تنصحهم فيها بضرورة المحافظة على الممتلكات العامة والخاصة)، واستبداله بـ (يتحقق أحد الطالب دائمًا نجاحات باهرة في جميع المواد. ما الأسباب التي تجعل هذا الطالب متفوقًا دائمًا؟ اذكر هذه الأسباب بلغة عربية فصيحة).

ثبات بطاقة تصحيح الاختبار:

للتحقق من ثبات الاختبار طُبِّقَ على عينة استطلاعية مأخوذة من خارج عينة الدراسة الواقع (16) طالباً من مدرسة المثلثي بن حارثة الأساسية للبنين، وقد اختيروا بالطريقة العشوائية، وذلك لحساب معامل الثبات للتقديرات فيما بين المصحّحين لكل مهارة في ضوء ما اشتملت عليه بطاقة الملاحظة من مؤشرات سلوكيّة للمهارات الخمس، وحلّلت النتائج مرّة من معلم يحمل شهادة الماجستير في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسيها، ومرة أخرى من معلم آخر يحمل شهادة الماجستير في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسيها، وقد حُسب المتوسط الحسابي لدرجات كل طالب على الموقف الواحد، وبهذا أصبح لكل طالب متوسطان حسابيان على كل موقف. وبعد تحليل بيانات العينة الاستطلاعية من المصحّحين، وتمّ حساب معاملات ثبات التّوافق (توافق المصحّحين) لكل مهارة من مهارات التّحدث وقد بلغ معامل ثبات التّوافق للاختبار ككل 0.90، وكذلك فقد تمّ حساب معاملات ثبات الاتساق الدّاخليّ (كرونباخ ألفا) ومعاملات ثبات الإعادة (بيرسون) لكل مهارة من مهارات الاختبار حيث بلغت معاملات ثبات الاتساق الدّاخليّ للاختبار ككل 0.91 وقد بلغ معامل ثبات الإعادة للاختبار ككل 0.83.

إجراءات تصحيح أداء أفراد الدراسة في مهارة التّحدث:

لقد تمّ تحليل أداء الطّلاب على اختبار مهارة التّحدث وفق الإجراءات الآتية:

جلس الباحثان مع المعلّمين الذين سيقومان بعملية التّصحيح، وتمّ خلال اللقاء الاطّلاع على بنود بطاقة الملاحظة، والاتفاق على آليّات الاستماع، وتقدير الدرجة التي تمثل أداء الطّالب على المقياس المتدرج لبطاقة مهارة التّحدث، وهدف الباحثان من خلال هذا اللقاء ضمان الدّقة في التّحليل، وتقدير الدرجات المستحقة وفقاً للمؤشرات السلوكيّة المرتبطة بالمعايير المعتمدة للأداء اللغويّ.

مشاهدة الباحثين والمصحّحين المواقف التي أداها كل طالب، والاستماع لها بعناية مع مراعاة المؤشرات السلوكيّة لكل مهارة، وقد أعيدت مشاهدة المواقف غير مرّة.

رصد الدرجة المستحقة لكل طالب في ضوء أدائه في الاختبار على حدة، حيث وضع كل مصحح خمس درجات لكل طالب، علماً بأنّه وضع لكل مهارة من المهارات الخمس مقياس متدرج من (1-5) وبذلك يكون لكل مستجيب درجة تراوحت بين (1) وهي تعتبر أدنى علامة قد يحصل عليها المتحدث، و (25) وهي أعلى علامة قد يحصل عليها المتحدث.

إجراءات الدراسة:

تم تطبيق الدراسة حسب الإجراءات الآتية:

الاطلاع على الأدب السابق ذي الصلة باستراتيجية لعب الدور، ومهارة التحدث، بالإضافة إلى منهاج اللغة العربية للصف التاسع المقرر للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2011-2012، ومن ثم أعدت أداة الدراسة، وحسبت عواملات الصدق والثبات من خلال عرضها على هيئة من المحكمين، وتطبيقها على عينة استطلاعية من خارج أفراد الدراسة.

الحصول على كتاب تسهيل مهمة موجه من مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى إلى مديري المدارس المعينين بالدراسة.

تحديد أفراد الدراسة، حيث قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، اختيروا من مدرستي: بيت يافا الثانوية الشاملة للبنين، وابن زيدون الأساسية. وقد اختيرت الشعتان بالطريقة العشوائية.

تطبيق اختبار قبلي على أفراد الدراسة بمساعدة معلمي اللغة العربية في المدرستين. تطبيق استراتيجية لعب الدور وفقاً للخطة الزمنية المعدة مسبقاً للمجموعة التجريبية، حيث نفذ الجزء الواقع حتى أسبوعياً، وقد كان التدريس وفق الخطوات الآتية:

أ. تهيئة المجموعة: وتشتمل على تقديم المشكلة وتحديدها وتعريف المتعلمين بها، وتكون التهيئة بالتعرف على مشكلة ما داخل المجموعة، أو عرض شريط مرئي، أو التعرف على مشكلة في قصة ما.

ب. اختيار المشاركين: يقوم المعلم والمتعلمون بوصف أفراد القصة، ثم يطلب المعلم منهم التطوع لتمثيل الأدوار المختلفة.

ت. تجهيز الملاحظين: يشترك الملاحظون في العمل بصورة إيجابية، بحيث تمر المجموعة كلها بخبرة تمثيل الأدوار، ثم يشترك الملاحظون في تمثيل الأدوار عن طريق تعيين أدوار لهم.

ث. إعداد المسرح: يخطط ممثلو الأدوار ما ينونون عمله، وقد يساعد المدرس في تجهيز المسرح عن طريق طرح الأسئلة على المتعلمين حول متى وكيف سينفذون الأدوار؟ إذ منضروري أن يكون سير العمل واضحاً في أذهان الجميع، حتى يشعر المشاركون بأمان كافٍ وهم يقومون بأدوارهم.

ج. تمثيل الأدوار: يقوم الممثلون بأدوارهم، ويعيشون مواقفها بتلقائية وواقعية مستجيبين لبعضهم، وفي الختام ينهي المعلم التمثيل مع تقديم تلخيص للأفكار، ويمكن إعادة تمثيل المشهد بعد التمثيل الأول إذا تبين عدم فهم الأحداث أو الأدوار، فالغرض من التمثيل الأول هو بناء الأحداث والأدوار، أما في التمثيل الثاني فيعاد التمثيل بعمق وتحليل. لذلك فمن الممكن تغيير ممثلي الأدوار الأساسية: لغرض استعراض الاختلافات التي يمكن أن تكون في الدور، وتوليد المزيد من المعلومات للنقاش.

ح. المناقشة والتقويم: يقوم المعلم بمساعدة المتعلمين الملاحظين بمناقشة المتعلمين الذين أدوا الأدوار؛ للوقوف على جوانب القوة وجوانب الضعف عند المتعلمين المشاركين، وملاحظة مدى تحقيق الأهداف المنشودة.

خ. إعادة تمثيل الأدوار: قد تحدث هذه الخطوة مرات عدّة، ويمكن أن يشترك المعلم والمتعلمون في تفسير جديد للأدوار، وربما يقرّرون إسنادها إلى متعلمين آخرين، وهكذا يجب أن يكون هناك تناوب بين التمثيل والنقاش. وعندما يعاد التمثيل ينبغي أن يكتشف الممثلون الجد الاحتمالات الأخرى للأسباب والنتائج.

د. المناقشة والتقويم: ويقوم المعلم بمساعدة المتعلمين الملاحظين بمناقشة المتعلمين الذين أدوا الأدوار؛ للوقوف على جوانب القوة وجوانب الضعف عند المتعلمين المشاركين، وملاحظة مدى تحقيق الأهداف المنشودة.

ذ. المشاركة والتّعميم: في نهاية لعب الأدوار يخرج المتعلمون بمساعدة معلمهم بتعليمات حول مواقف مهارة التحدث التي تحدّثوا فيها. وينبغي على المعلم توجيه النقاش، بحيث يستطيع المتعلمون تكوين أفكار عامة حول مواقف المشكلة.

أما المجموعة الضابطة فقد درست مواضيع المنهاج المقرر بالطريقة الاعتيادية الموصوفة بدليل المعلم.

تهيئة البيئة الصّفية المناسبة، وإعداد الأدوات الّالازمة لتنفيذ استراتيجية لعب الدور، وقد تم تحديد المدة الزمنية لتطبيق الاستراتيجية ضمن الفصل الدراسي الأول لعام 2011-2012 من تاريخ 2011/10/22 إلى 2011/12/7.

طبقت أدوات الدراسة على أفراد الدراسة، وبعد الانتهاء أجري للطلاب اختبار بعدي.

تصميم الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة التصميم شبه التّجاريّي الذي يتكون من مجموعتين متكافئتين: تجريبية وضابطة، واختبار قبلي وبعدي في مهارات التحدث، علمًا بأنّ أعمار أفراد الدراسة

تراوحت بين أربع عشرة سنة الى أربع عشرة سنة ونصف، وقسموا الى مجموعتين حسب معدّلاتهم ومستوى تحصيلهم في الصف الثامن.

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: طريقة التّدريس ولها مستويان: استراتيجية لعب الدور، الطريقة الاعتيادية. **المتغير التابع:** مهارات التّحدث.

المعاجلات الإحصائية:

للإجابة عن سؤال الدراسة استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين، وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للأداء الطلاب على كل مهارة من مهارات التّحدث، وعلى المهارات كل استخدام تحليل التّباین الأحادي المتعدد One Way MANCOVA المصاحب.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

◀ تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية للأداء على مهارات اختبار مهارة التّحدث كل وكل مهارة من مهاراته لدى طلاب الصف التاسع تعزى لطريقة التّدريس المستخدمة (استراتيجية لعب الدور، والطريقة الاعتيادية) ؟

للإجابة عن سؤال الدراسة لا بد من الإجابة عن شقين هما:
- تحديد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للأداء على كل مهارة من مهارات التّحدث الخمس تبعاً لطريقة التّدريس.
- تحديد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للأداء على اختبار مهارات التّحدث البعدى كل تبعاً لطريقة التّدريس المستخدمة.

للإجابة عن الشق الأول حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء أفراد الدراسة على فقرات كل مهارات التّحدث كما هو مبين في الجدول (1) الآتي.

الجدول (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لداء أفراد الدراسة على فقرات كل مهارة من مهارات التحدث الخمس القبلية والبعديّة، وذلك تبعاً لمتغير طريقة التّدريس المستخدمة (استراتيجية لعب الدور، والطريقة الاعتيادية).

البعدي			القُبلي			
لعب الدور	الاعتيادية	الكلّي	لعب الدور	الاعتيادية		
3.68	2.71	1.80	1.90	1.69	المتوسط الحسابي	
0.72	0.49	0.61	0.72	0.43	الانحراف المعياري	
3.82	2.57	1.68	1.60	1.79	المتوسط الحسابي	
0.52	0.46	0.52	0.61	0.37	الانحراف المعياري	
3.84	2.52	1.78	1.70	1.88	المتوسط الحسابي	
0.70	0.37	0.47	0.46	0.47	الانحراف المعياري	
3.76	2.57	1.71	1.78	1.62	المتوسط الحسابي	
0.69	0.36	0.40	0.38	0.42	الانحراف المعياري	
3.74	2.64	1.80	1.96	1.62	المتوسط الحسابي	
0.48	0.57	0.52	0.56	0.42	الانحراف المعياري	

يتبيّن من الجدول (1) وجود فروق ظاهيرية بين المتوسطات الحسابية لداء أفراد الدراسة على كلّ مهارة من مهارات التّحدث الخمس البعديّ، وذلك وفقاً لمتغير طريقة التّدريس المستخدمة، وبهدف عزل (حذف) الفروق في الأداء القبلي على كلّ مهارة من المهارات ومعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، فقدُ استخدم تحليل التّباين الأحادي المتعدد المصاحب (One Way MANCOVA) ، كما هو مبيّن في الجدول (2) الآتي.

الجدول (2)

نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب لمتوسطات أداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارات التحدث الخمس على الاختبار البعدي، وحسب متغير طريقة التدريس.

حجم الأثر	الدالة الإحصائية	قيمة F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المهارة	مصدر التباين
	0.180	1.861	0.405	1	0.405	سلامة اللغة	المصاحب (سلامة اللغة) (القبلي)
	0.343	0.923	0.206	1	0.206	حركات الجسم	
	0.001	13.410	2.596	1	2.596	ترابط العبارات	
	0.030	5.094	1.061	1	1.061	تنظيم الأفكار وتسليتها	
	0.024	5.508	1.042	1	1.042	سلامة تمثيل المعنى	
	0.007	7.986	1.736	1	1.736	سلامة اللغة	المصاحب (حركات الجسم) (القبلي)
	0.440	0.609	0.136	1	0.136	حركات الجسم	
	0.391	0.753	0.146	1	0.146	ترابط العبارات	
	0.101	2.829	0.589	1	0.589	تنظيم الأفكار وتسليتها	
	0.624	0.244	0.046	1	0.046	سلامة تمثيل المعنى	
	0.036	4.724	1.027	1	1.027	سلامة اللغة	المصاحب (ترابط العبارات) (القبلي)
	0.360	0.859	0.192	1	0.192	حركات الجسم	
	0.418	0.670	0.130	1	0.130	ترابط العبارات	
	0.692	0.159	0.033	1	0.033	تنظيم الأفكار وتسليتها	
	0.098	2.866	0.542	1	0.542	سلامة تمثيل المعنى	
	0.284	1.179	0.256	1	0.256	سلامة اللغة	المصاحب (تنظيم الأفكار) (وتسليتها القبلي)
	0.717	0.133	0.030	1	0.030	حركات الجسم	
	0.380	0.788	0.153	1	0.153	ترابط العبارات	
	0.837	0.043	0.009	1	0.009	تنظيم الأفكار وتسليتها	
	0.435	0.622	0.118	1	0.118	سلامة تمثيل المعنى	

حجم الأثر	الدلالة الإحصائية	قيمة F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المهارة	مصدر التَّبَيَّن
	0.001	13.462	2.926	1	2.926	سلامة اللغة	المصاحب (سلامة تمثيل المعنى القبلي)
	0.340	0.933	0.209	1	0.209	حركات الجسم	
	0.022	5.707	1.105	1	1.105	ترابط العبارات	
	0.005	8.744	1.821	1	1.821	تنظيم الأفكار وسلسلتها	
	0.002	11.590	2.193	1	2.193	سلامة تمثيل المعنى	
0.327	*0.000	18.951	4.119	1	4.119	سلامة اللغة	طريقة التدريس Hotelling's Trace=2.211 الدلاله الإحصائيه *0.000 =
0.586	*0.000	55.254	12.362	1	12.362	حركات الجسم	
0.561	*0.000	49.837	9.646	1	9.646	ترابط العبارات	
0.514	*0.000	41.181	8.575	1	8.575	تنظيم الأفكار وسلسلتها	
0.452	*0.000	32.196	6.092	1	6.092	سلامة تمثيل المعنى	
		0.217	39	8.477		سلامة اللغة	الخطأ
		0.224	39	8.725		حركات الجسم	
		0.194	39	7.549		ترابط العبارات	
		0.208	39	8.120		تنظيم الأفكار وسلسلتها	
		0.189	39	7.379		سلامة تمثيل المعنى	
		45	18.946			سلامة اللغة	المجموع
		45	21.860			حركات الجسم	
		45	21.323			ترابط العبارات	
		45	20.207			تنظيم الأفكار وسلسلتها	
		45	17.412			سلامة تمثيل المعنى	

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$)

وبالنّظر إلى نتائج تحليل التَّبَيَّن يتبيّن وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة البعدى على جميع مهارات بطاقة الملاحظة لمهارات التَّحدث يعزى لمتغير طريقة التَّدريس المستخدمة (استراتيجية لعب الدور، والطريقة الاعتيادية)، حيث كانت جميع قيم الدلالة إحصائية

أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$). ولتحديد قيمة الفروق بين متوسطات علامات الطّلاب البعدية، وفي كل مهارة، حسبت المتوسطات الحسابية المعدلة لعزل أثر أداء المجموعتين في الاختبار القبلي، على أدائهما في الاختبار البعدّي، وكانت النّتائج كما في الجدول (3) الآتي.

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية المعدلة لعلامات الطّلاب البعدية في المجموعتين: التجريبية والضابطة على كل مهارة من مهارات التّحدّث الخمس بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبلي.

الخطأ المعياري	المتوسط المعدل	طريقة التّدريس	المهارة
0.11	2.86	الاعتيادية	سلامة اللغة
0.10	3.56	لعب الدور	
0.11	2.60	الاعتيادية	حركات الجسم
0.10	3.80	لعب الدور	
0.10	2.66	الاعتيادية	ترابط العبارات
0.09	3.73	لعب الدور	
0.11	2.67	الاعتيادية	تنظيم الأفكار وسلسلتها
0.10	3.68	لعب الدور	
0.10	2.78	الاعتيادية	سلامة تمثيل المعنى
0.09	3.63	لعب الدور	

تشير نتائج المتوسطات الحسابية المعدلة لعلامات الطّلاب في المجموعتين على كل مهارة من مهارات التّحدّث الخمس البعدّي، بعد عزل أثر الأداء القبلي إلى أنّ الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية؛ إذ كانت المتوسطات الحسابية المعدلة لأدائهم أعلى بدلالة إحصائية من المتوسطات الحسابية المعدلة للمجموعة الضابطة.

وللكشف عن حجم الأثر للمتغير المستقل (طريقة التّدريس) في المتغير التابع (كل مهارة من مهارات التّحدّث)، ولإيجاد فاعلية طريقة التّدريس في كل مهارة من مهارات التّحدّث الخمس تم إيجاد مربع إيتا Eta Square ، فقد وجد أنه يساوي على الترتيب $(45.2\%, 51.4\%, 56.1\%, 58.6\%, 32.7\%)$ وهذا يعني أن استراتيجية لعب الدور تفسّر على الترتيب حوالي $(45.2\%, 51.4\%, 56.1\%, 58.6\%, 32.7\%)$ من التّباين في أداء الطّلاب على كل مهارة من مهارات التّحدّث الخمس.

وفيما يتعلّق بالشقّ الثاني من السؤال، فقد حسبت المتّوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداء الطّلاب أفراد الدراسة على فقرات مهارات التّحدث على الاختبارين القبليّ والبعديّ ككل، وذلك تبعاً لمتغيّر طريقة التّدريس. و كما هو مبيّن في الجدول (4) الآتي.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد الدراسة على فقرات الاختبار الموقفي القبليّ والبعديّ كلّ لمهارات التّحدث، وذلك تبعاً لمتغيّر طريقة التّدريس المستخدمة
(استراتيجية لعب الدور، والطريقة الاعتياديّة).

البعدي			القبلي			العدد
الكلي	لعب الدور	الاعتياديّة	الكلي	لعب الدور	الاعتياديّة	
46	25	21	46	25	21	
3.24	3.77	2.60	1.76	1.79	1.72	المتوسط الحسابيّ
0.73	0.54	0.28	0.31	0.36	0.23	الانحراف المعياريّ

ويتبّين من الجدول (4) وجود فروق ظاهريّة بين المتّوسطات الحسابيّة لأداء أفراد الدراسة على بطاقة الملاحظة لمهارات التّحدث على الاختبار البعديّ ككل، وذلك وفقاً لمتغيّر طريقة التّدريس المستخدمة، وبهدف عزل (حذف) الفروق في أداء الطّلاب على بطاقة الملاحظة لمهارات التّحدث القبليّ ومعرفة الدلالة الإحصائيّة لتلك الفروق وفقاً لمتغيّر طريقة التّدريس المستخدمة، تمّ استخدام (تحليل التّباين الأحاديّ المصاحب One Way ANCOVA)، كما هو مبيّن في الجدول (5) الآتي.

الجدول (5)

نتائج تحليل التّباين الأحاديّ المصاحب لمتوسطات أداء طلاب الصف التاسع - أفراد الدراسة على بطاقة الملاحظة لمهارات التّحدث على الاختبار البعديّ ككل، وحسب متغيّر طريقة التّدريس.

حجم الأثر	الدلالة الإحصائيّة	قيمة F	متّوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التّباين
0.413	0.000	30.242	3.544	1	3.544	المصاحب (الاختبار القبلي)
0.730	0.000*	116.264	13.626	1	13.626	طريقة التّدريس ()
			0.117	43	5.040	(الخطأ)
				45	22.210	الكلي

* ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha = 0.05$)

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين يتبيّن وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة البعدى على مهارات التحدث ككل تعزى لمتغير طريقة التدريس، حيث كانت قيمة الدلالة إحصائية أقلّ من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$). ولتحديد قيمة الفرق بين متوسطي علامات الطّلاب على الاختبار البعدى تبعاً لمتغير طريقة التدريس، حُسبت المتوسطات الحسابية المعدلة لعزل أثر أداء المجموعتين في الاختبار القبلي على أدائهما في الاختبار البعدى، وكانت النّتائج كما في الجدول (6) الآتي.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية المعدلة لعلامات الطّلاب على الاختبار البعدى في المجموعتين: الضابطة والتجريبية على اختبار مهارة التحدث ككل بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبلي.

استراتيجية التدريس	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
الاعتيادية	2.64	0.07
لعب الدور	3.74	0.07

تشير نتائج المتوسطات الحسابية المعدلة لعلامات الطّلاب في المجموعتين على مهارات التحدث البعدى ككل، بعد عزل أثر الأداء القبلي إلى أن الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية، إذ كان المتوسط الحسابي المعدل أعلى بدلالة إحصائية من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة.

ولإيجاد فاعلية استراتيجية التدريس في بطاقة الملاحظة لمهارات التحدث ككل، تم إيجاد حجم الأثر Effect Size ومربع ايتا Eta Square (73.0%) : وهذا يعني أن استراتيجية لعب الدور تفسّر حوالي (73.0%) من التباين في المتوسط الحسابي لأداء الطّلاب على مهارات التحدث ككل.

ويعزّو الباحثان تفوق طلاب المجموعة التجريبية في مهارة سلامه اللغة لاستراتيجية لعب الدور التي تسهم في اكتساب الطّالب حصيلة لغوية كبيرة من خلال تفاصيله وتوافقه مع الطّلاب مما يؤدي بالطالب إلى استخدام لغة فصيحة خالية من الأخطاء النحوية والصوتية، فالطالب ينظم الثروة اللغوية الموجودة عنده، ويقوم بمحاكاة هذه الثروة اللغوية، ويستخدمها في جمل خالية من الأخطاء أثناء لعبه للأدوار.

وأمام تفوق طلاب المجموعة التجريبية في مهارة الحركات الجسدية فقد يعزى ذلك إلى اعتماد استراتيجية لعب الدور على التّفاعل اللغوي بين الطّلاب، وهذا يسهم بطرائق مختلفة

في تدريبهم على مهارة استخدام حركات الجسم للتواصل، فالطالب يستخدم لغة الجسد من تحريك اليدين والعينين والرأس وما يصاحبه من إيماءات الوجه كالابتسامة والحزن. من أجل إيصال المعنى إلى المتلقي بوضوح ويسراً.

وأما تفوق طلاب المجموعة التجريبية في مهارة ترابط العبارات فقد يعزى ذلك لاستراتيجية لعب الدور التي تثير تفكير الطلاب في استخدام عبارات رابطة مع بعضها؛ من أجل إقناع المستمعين بالأفكار التي يرغب بتوصيلها إلى المستمع. واستراتيجية لعب الدور تثري لغة الطلاب، فيصبحون قادرين على ربط العبارات بعضها ببعض.

كما تعتمد، هذه الاستراتيجية في إطارها النظري على التركيز على ربط العبارات مع بعضها أثناء التحدث بطريقة منطقية وشائقة، فمن خلال استخدام أسلوب الحوار والمناقشة الذي يتم بين المعلم والطلاب، وبين الطلاب أنفسهم فإن المتحدث يركز على التحدث بعبارات واضحة مترابطة فيما بينها.

وأما تفوق طلاب المجموعة التجريبية في مهارة تنظيم الأفكار وسلسلتها، فقد يعزى إلى أن استراتيجية لعب الدور بخطواتها تسهم في توظيف أدوات الربط المناسبة للتعبير عن الأفكار المطروحة، مما يؤدي بالطالب إلى صياغة أفكارهم التي تحتاج إلى صياغة، وعرض أفكارهم في أثناء تحدثهم بشكل منظم ومنطقي.

وأما تفوق طلاب المجموعة التجريبية في مهارة تمثيل المعنى فقد يعزوه الباحثان إلى أن استراتيجية لعب الدور تسهم في اكتساب الطلاب القدرة على التنفيم في الصوت، واستخدام الألفاظ والعبارات في موقعها الصحيح، فمن خلال الحوار والمناقشة ولعب الدور يستطيع الطالب توظيف الأساليب اللغوية المتنوعة التي تعلمها. وكذلك فإن الأنشطة والتدريبات المتعددة التي مارسها مثل أنشطة تقمص دور الناقد، وتكليف الطلاب المستمعين في أثناء لعب الدور باستخراج أدوات الربط التي استخدماها المتحدث في أثناء لعب الدور، ساعدت في تفوق طلاب المجموعة التجريبية.

وفيما يتلخص بوجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي أداء طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التحدث مجتمعة لصالح المجموعة التجريبية، فقد يعزى إلى أن استراتيجية لعب الدور ترتكز على تدريب الطلاب باعتبارهم المحور والهدف للتعلم، فهي تتيح لهم استخدام اللغة بشكل طبيعي.

واستراتيجيات التّدريس القائمة على التّفاعل بين الطّلاب تمكّنهم من التّحدّث بحرىّة؛ لأنّها تعزّز سلطتهم على اللّغة، فهي توفر لهم بيئّة آمنة نتّيجة التعاون والتّشارُك أثناء التّحدّث. وتتفق هذه النّتائج مع العديد من الدراسات التي أكّدت دور الاستراتيجيات في تنمية مهارات التّحدّث (الصّمادي، 2007، 2011).

الّتوصيات:

توصي الدراسة الحاليّة في ضوء ما أفضت إليه نتائج الدراسة بالآتي:

1. توجيه اهتمام القائمين على مناهج اللّغة العربيّة إلى أهميّة استراتيجية لعب الدور في تدريس مهارات اللّغة العربيّة بشكل عام، ومهارة التّحدّث بشكل خاص، وذلك بتضمين المناهج نشاطات وتدريبات لغويّة تستند في بنائها وتنفيذها على استراتيجية لعب الدور بقصد الارتقاء بمهارات اللّغة العربيّة.
2. تدريب معلّمي اللّغة العربيّة على كيفية استخدام استراتيجية لعب الدور في تنمية مهارات اللّغة العربيّة، وتزويد أدلة المعلّمين بكيفيّة تطبيقها في المواقف التعليميّة.
3. إجراء المزيد من الدراسات في مجال استخدام استراتيجية لعب الدور في تدريس مهارات اللّغة العربيّة.
4. توجيه معلّمي اللّغة العربيّة لأهميّة استخدام استراتيجية لعب الدور في تنمية مهارة التّحدّث.

المصادر والمراجع:

أولاً - المراجع العربية:

1. أبو حشيش، عبد الهادي ويسندي، عبد العزيز وعبد الكريم، خالد. (2007). مهارات في اللغة والتفكير. عمان: دار المسيرة.
2. أبو مgli، سميح. (2001). الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية. عمان: دار يافا للنشر.
3. أبو نعه، عبد الله. (2003). استراتيجيات التعليم دليل نحو تدريس أفضل. الكويت: مكتبة الفلاح.
4. الباري، ماهر. (2011). مهارات التحدث العملية والأداء. عمان: دار المسيرة.
5. البجه، عبد الفتاح. (2005). أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وأدابها. العين: دار الكتاب الجامعي.
6. الحلاق، علي. (2010). المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية. طرابلس: المؤسسة الحديثة للكتاب.
7. خضير، رائد. (1998). أسباب ظاهرة الضعف اللغوي عند طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلم اللغة العربية في محافظة اربد: دراسة ميدانية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.
8. الخطيب، محمد. (2009). مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي. عمان: دار الوراق للنشر والتوزيع.
9. الخويسكي، زين. (2009). المهارات اللغوية: تعبير، تحرير، لغويات، تدريبات. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
10. الدليمي، طه والوائلي، سعاد. (2005). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. اربد: عالم الكتب الحديث.
11. زايد، فهد. (2011). الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية. عمان: دار يافا.
12. الزعبي، إبراهيم. (2006). طرائق التدريس العامة، مهارات واستراتيجيات. المفرق: دار المسار.
13. سعادة، جودت وعقل، فواز وزامل، مجدي واشتية، جميل وأبو عرقوب، هدى. (2006).

- التعليم النشط بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الشروق.
14. شحاته، حسن. (2000). النشاط المدرسي. (ط6). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
15. الشطرات، ذياب. (2004). أثر طريقة لعب الدور في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية في مبحث التربية الوطنية. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، الأردن.
16. الصمادي، علي. (2011). أثر استخدام المسرح التعليمي في تدريس اللغة العربية في تحسين بعض مهارات التحدث لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
17. الصويركي، محمد. (2007). التعبير الشفوي: حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته، طرائق تدريسيه، وتقويمه. إربد: دار الكندي.
18. عاشر، راتب والحوامد، محمد. (2009). فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق. اربد: دار الكتب.
19. عبد الحميد، عبد الله. (1998). الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
20. عبد الفتاح، آمال. (2010). التعليم التعاوني والمهارات الاجتماعية. العين: دار الكتاب الجامعي.
21. عثمان، حسن. (2002). طرق تدريس اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية. (ط2). الرياض: دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.
22. العياصرة، وليد. (2010). التربية الإسلامية واستراتيجيات تدريسها وتطبيقاتها العملية. عمان: دار المسيرة.
23. العيسوي، جمال والشيزاوي، عبد الغفار. (2005). طرائق تدريس اللغة العربية. العين: دار الكتاب.
24. قارة، سليم والصافي، عبد الحكيم. (2011). فن التعامل مع الناس. عمان: دار الثقافة.
25. قطامي، يوسف وقطامي، نايفه. (1998). نماذج التدريس الصّفّي. (ج2). عمان: دار الشروق.
26. الكندي، عبد الله وعطا، إبراهيم. (1996). تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية. (ط2). الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
27. مذكور، علي. (2007). طرق تدريس اللغة العربية. عمان: دار المسيرة.

28. المساعيد، صالح. (2003). أثر استخدام طريقي لعب الأدوار والمناقشة في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في دروس العبادات واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية، الأردن.
29. نصر، حمدان والعبادي، حامد. (2005). أثر استراتيجيات لعب الدور في تنمية مهارات الكلام لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك، 1 (1)، 51-65.
30. نصر، حمدان. (1997). مستوى أداء طلبة الصف الأول الثانوي في مهارات الاستماع في ضوء المؤشرات السلوكية ذات العلاقة. مجلة كلية التربية، أسيوط، جامعة أسيوط، 3 (2)، 196-162.
31. نصر، حمدان. (1998). أثر استخدام نشاطات كتابية وشفاهية مصاحبة لدروس المطالعة والنصوص على تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، جامعة مؤتة، 13 (1)، 103-133.
32. وزارة التربية والتعليم. (2005). النتاجات العامة للغة العربية. عمان: المطبع المركزي.
33. يونس، فتحي. (2001). استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. القاهرة: د. ن.

ثانياً - المراجع الأجنبية:

1. Anderson, P. (1987) . *Language Skills in Elementary Education*, New York: Macmillan Publishing Company
2. Baldo, S. (2005) . *Asking Questions in Speaking*. *Journal of T Sol*, 2 (2) , 11- 39.
3. Campbell, L. , Campbell, B. , & Dickinson, D. (1996) . *Teaching and Learning Through Multiple Intelligence*. Allyn & Bacon.
4. Chang, F. , & Chen, J. (1988) . *Techniques for Teaching Speaking*. London: Longman Press
5. Douglas, K. , & Johnson, B. (2010) . *Legal Education and E- Learning: Online Fish bowie Role- play as a Learning and Teaching Strategy in Legal Skills Development*, *Elaw Journal: Murdoch University Electronics Journal of Law*, 17 (1) 28- 46.

6. Florez, M. (1999). *Improving Adult English Language Learners Speaking Skills*, (Report No, EDIE- 99- 10) National C Learning House Forest Literacy Education: Washington.
7. Jarvis, L. , Odell, K, & Troiano, M. (2002) . *Role- Playing as Teaching Strategy. Strategies for Application and Presentation Staff Development and Presentation*. Retrieved on February 2, 2011from <http://imet.csus.edu/imet3/odell/portfolio/grartifacts/Lit%20review.pdf>
8. Josey, B. , & Weil, M. (1986) . *Models of Teaching*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
9. Lambur, G. (2010) . *Using Communicative Language Teaching (CLT) to Improve Speaking Ability of Chinese non- English Major Students*. Unpublished PhD Dissertation, George Washington University, USA.
10. Ments, M. (1983) . *The Effect Use of Role- Play: A handbook for Teacher and Trainers*. London: Kogan Page Ltd.
11. Rosberg, M. (1994) . *Enhancing Learning Through the Socio Dramatic Play*. Paper Presented at the Educational Conference, Malaysia, October 17- 19.
12. Susant, A. (2007) . *Using Role Play in Teaching Speaking, A pre-Experimental Study at Islamic Junior High School Soebono Mantofani Jombang- ciputat, Syarif Haidaya Tullah state Islamic University, Jakarta*.
13. Yardly- Matwiejezuk, K. (1997) . *Role Play: Theory and Practice*. London: Saga Publication.

درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في محافظة إربد لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومعيقات ذلك التوظيف من وجهة نظرهم *

د. عبير محمد الرفاعي **
د. هادي محمد طوالبة ***

* تاريخ التسليم: 12 / 5 / 2014م ، تاريخ القبول: 22 / 7 / 2015م
** أستاذ مساعد/ قسم المناهج والتدريس/ كلية التربية/ جامعة اليرموك/ الأردن.
*** أستاذ مساعد/ قسم المناهج والتدريس/ كلية التربية/ جامعة اليرموك/ الأردن.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في محافظة إربد لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومعوقات ذلك التوظيف من وجهة نظرهم، في ضوء مجموعة من المتغيرات، ولغايات تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان أداتين، الأولى: استبيانة لمعرفة درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ضمت (22) فقرة، والثانية: استبيانة لمعرفة المعوقات التي تواجه معلمي الدراسات الاجتماعية في توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ضمت (33) فقرة، طبقت على (91) معلماً ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في منطقة إربد الأولى.

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات كانت متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات تعزى لمتغيرات الدراسة. وجاءت معوقات توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات بدرجة كبيرة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لمعيقات توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات تعزى لمتغيرات الدراسة، الخبرة، والجنس، والعمر، والباحث.

الكلمات المفتاحية: تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، معلمون الدراسات الاجتماعية، المرحلة الأساسية، معوقات.

The Extent Teacher of Social Studies in Basic Schools in Irbid in Jordan Utilize Information Technology and Communications and the Obstacles They Encounter from their Perspective

Abstract:

The aim of this study is to examine the extent social studies teachers in basic grades use information technology and communication, and to discuss the obstacles teachers encounter in utilizing technology in the light of some variables. Two instruments were used, a questionnaire which consists of 22 items and was distributed to 91 social studies teachers of public schools in Irbid District of Jordan. The questionnaire reflects the extent those teachers use information technology and communication. The other instrument is a questionnaire that consists of 33 items. It reflects what teachers think about the obstacles facing them to utilize information technology in teaching. The results show that teachers' attitude is "moderate" toward their use of information technology and communication. The study reveals that there is no statistical significant difference in the degree social studies teachers' use of information technology and communication due to the variables of the study. Finally, the study reveals a statistical difference to the obstacles teachers encounter when utilizing information technology and communication due to experience, gender, age, and specialization.

Key words: social studies teachers, information and communication technology, basic school, obstacles.

مقدمة:

يعيش العالم اليوم كثير من التغيرات المتسارعة، حيث فتحت تقنيات الحاسوب والانترنت أبواباً جديدة للتغير في كل مجالات حياة الإنسان، فالملوماتية هي سمة العصر، وقياس تطور المجتمعات أصبح رهناً بتطورها ولحاقها مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

وفي ظل تلك التغيرات والتطورات، تualaت أصوات صانعي القرار في المجال التربوي، والتربييين أنفسهم مطالبة بتطوير الأنظمة التربوية وطرق التعليم ووسائل ومصادر التعلم، بحيث تأخذ باستخدام وسائل الاتصال والتكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية التعليمية، من أجل تطويرها والنهوض بها (Kang & Heo & Kim, 2011: 19).

ويعد استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بأشكالها كافة أولوية من أولويات النظم التربوية، ويرجع ذلك إلى نمو المعرفة بشكل متتسارع، فنحن نعيش عصر الانفجار المعرفي، إضافة إلى زيادة تأثير التكنولوجيا على المجتمعات في الوقت الحاضر (النعواشي، 2010: 27). وقد حددت ليسا وياماكياتا وسمالدينيو (Lisa & yamag 2006:32 ta & Smaldino, 2006:32) ثلاث طرائق رئيسة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية؛ لتحسين الأداء داخل المدرسة وخارجها، تمثل الطريقة الأولى تحسيناً لعمل المعلم، حيث يمكن للمعلم أن يستخدمها في تقويم ورصد سلوكيات الطلبة، ومتابعة اكتسابهم للمهارات والمعرف، وإعداد خططه الدراسية والتواصل مع طلبه، أما الطريقة الثانية فهي تمثل تحسيناً للعمل الإداري بحيث تكون مفيدة لجميع العاملين في المؤسسة التربوية لحفظ السجلات، وعمل قواعد بيانات خاصة بالطلبة والمعلمين، في حين تمثل الطريقة الثالثة تحسيناً لعمل الطلبة، حيث تُستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كبرامج تعليمية وأدوات تسهم في زيادة المعرف وتقليل الأمية التكنولوجية.

ومن المتفق عليه، أن التعليم يهدف إلى تزويد المتعلم بالخبرات والاتجاهات التي تساعده على النجاح في حياته العملية، ومواجهة مشكلات وتحديات المستقبل بطريقة سليمة تستند إلى المنهج العلمي السليم، وهذا النوع لا يمكن تحقيقه من خلال الطرائق التقليدية التي ما زالت تمارس في كثير من مؤسساتنا التربوية، وهنا لا بد من اللجوء إلى استخدام تكنولوجيا المعلومات بطريقة حديثة (الحيلة، 2001: 79). ويمثل المعلم العامل

الأساسي في أي مبادرة لتحسين عملية التعلم والتعليم، فهو المفتاح الرئيس في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في البيئة التعليمية، كما أنه العامل الأكبر الذي يساعد على دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المناهج والكتب المدرسية.

دور المعلم حيوي يتطلب منه تحديد كيفية الاستفادة من استخدام وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الغرفة الصفيّة، كما يتطلب منه مواكبة البرامج التربوية لدمج هذه التكنولوجيا في التعلم داخل الغرفة الصفيّة بشكل إيجابي، والشيء الأكثر أهمية هو تغيير موقفه تجاه التكنولوجيا بحيث يكون تطبيقه لها عن متعة ورغبة وعلم ودراءة (Usun, 2007: 1). أما دور المتعلم في الإفاده من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فهو كبير جداً، حيث يمثل دور الباحث عن المعلومة، وجامع الحقائق، ويستنتج المعرف المفيدة، ويفرق بين المعلومات الموثقة ومصادرها وبين المعلومات المغلوطة، كما يمارس دور المنظم فيقوم بالوصول إلى المعلومات المهمة وذات العلاقة بالموضوع في ظل فيض من مصادر كثيرة ومعلومات متعددة، فالطلبة ليسوا بحاجة إلى الكم الهائل من المعلومات فقط، وإنما حاجتهم أكبر إلى معالجة هذه المعلومات وتحليلها والتوصيل إلى قرار بشأنها (عبيد والموسوي وعبد الله، 2008: 25).

ويرى الصوفي (2002: 17) أن الأهمية المتزايدة للحديث عن عصر المعلوماتية، ودور التكنولوجيا في العملية التعليمية ناتج عن الأسباب الآتية:

- ♦ لا يوجد أي نظام يمكن أن يكتفي بالوسائل التقليدية دون تغيير، فالتغيير يتطلب القدرة على التفكير، والمراجعة، والمرؤنة، والقدرة على الاستيعاب.
- ♦ الانفجار المعرفي الذي يواجهه هذا العصر، فقد زاد نمو المعرف بشكل مضاعف وأسْتَحدث كثير من التعريفات.

- ♦ يواجه التعليم تحدياً خطيراً من جانب وسائل الإعلام والاتصال بفضل ما حدث فيها من ثورة واسعة نتيجة التطور التكنولوجي، فهذه الوسائل سريعة الحركة، وهذا يحتم على المعلم تحديد نفسه وعلمه بهذه الوسائل واستخدامها ونقل هذا إلى طلابه.

- ♦ ينتظر المجتمع الحديث من المعلم أن يكون قادراً على التطوير والإبداع والتفكير الخلاق، إذ إن المجتمع لا يحتاج إلى المعلم التقليدي الذي تعود تكرار نفسه ومعرفه وخبراته، فقد ثبت أن الطرائق التكنولوجية المبرمجة للتعلم تبني القدرة على التفكير الإبداعي بدرجة أكبر من الطرائق التقليدية.

وتعرف تكنولوجيا المعلومات بأنها عبارة عن كل التقنيات المتقدمة التي تستخدم في تحويل البيانات بمختلف أشكالها إلى معلومات بمختلف أنواعها والتي تستخدم من قبل

المستفدين منها في كل مجالات الحياة (السالمي، 2000: 21). أما إسماعيل (2003: 1) فيرى أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة عبارة عن مجموعة من المصادر والأدوات التقنية التي تستخدم في نقل المعلومات وابتكرها وتخزينها وإدارتها؛ لإعداد الطلبة للقرن الحادي والعشرين.

وتؤكد الدراسات على أهمية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بوسائلها المتنوعة في العملية التعليمية من حيث العمل على زيادة التحصيل والدافعة للتعلم، وتنمية مستويات التفكير العليا كالتفكير الناقد والابتكار وحل المشكلات، والتفكير فوق المعرفي، كما يسهم في التقليل من زمن التعلم، وزيادة مدة الاحتفاظ بالمعارف في أذهان الطلبة، ورغم كل ذلك تشير الدراسات إلى فشل أو قصور في استخدام هذه التكنولوجيا في المؤسسة التربوية (العمairy، 2003: 140) و (Salmon, 2002) . ويمكن القول إن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تعود بكثير من الآثار الإيجابية على العملية التعليمية. ومن هذه الآثار:

♦ تقديم الخبرات التربوية لكل من المعلم والمتعلم، فقد يحتاج المعلم إشاع حجاج الطلبة من المعرفة عن طريق الاستزادة من المعرفة عبر وسائل التكنولوجيا، فمن خلال شبكة الإنترنت يبحث المعلم عن معارف ومعلومات غير واضحة أو غير مكتملة لديه، كما يبحث المتعلم عن الموضوع للتحضير أو إثراء حصيلته من المعرف (جرادات، 2008: 254) .

♦ تسمح تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للطلبة أن يشتقولوا البيانات ويفسروها، وأن يرصدوا المعلومات ويعالجوها بما يسمح بالتعلم الفعال (وزارة التربية والتعليم، 2006) الذي يشير انتباه الطلبة ويخلاصهم من الملل الذي يعتريهم (Lin, 1996) .

♦ توفر وسائل تعليمية لا يمكن أن يوفرها المعلم في البيئة التعليمية الواقعية، فبعض الدروس قد ت تعرض باستخدام البرمجيات، مما يمكن الطلبة من التعرف إلى المحتوى بطريقة أكثر متعة من الكتب (جرادات، 2008: 255) .

♦ تعمل على مراعاة الفروق الفردية، فهذه الوسائل الحديثة تعمل على إثارة اهتمام الطلبة وتحفزهم لمواجهة ما بينهم من فروقات فردية بأسلوب فعال، فبعض الطلبة يمتلكون قدرات متميزة، فتعطيهم هذه الوسائل فرصة للاستزادة عن الموضوع وعمل تحضيرات مسبقة عن الدرس، كما تعمل على تنمية الخيال لديهم، أما الطلبة ذوي القدرات المتدنية فتتيح لهم الفرصة لإعادة الدرس والتأكد من المعلومات والسؤال عنها عن طريق التواصل مع المعلم واستشارة الخبراء (النعواشي، 2010: 64)

♦ تسهم هذه الوسائل في إغناء حصيلة الطلبة المعرفية، وفي زيادة خبراتهم، فقد سمحت هذه الوسائل للطلبة بالوصول إلى المعلومة بشكل يسير، فهي تمثل مصادر دائمة للمعلومات والمعارف (نصار، 2004: 233).

♦ تعمل على تشجيع التعلم الذاتي للطلبة، فقد أصبح هدف التعليم النهائي هو التعلم الذاتي، والاستمتاع بهذا التعلم والاستفادة منه بعد أن كان في الماضي الاحتفاظ بالمعارف لغايات الحصول في النهاية على الدرجة العلمية دون الإفادة من المعلومات، فهدف التعليم هو التعلم مدى الحياة (جيتس ومايرفولد ورينيرسون، 1998: 320).

♦ تسهم هذه الوسائل في تطوير القدرات التعبيرية للمتعلمين، وذلك بتزويدهم بشروء من المفردات اللغوية التي تمكّنهم من التعبير بسهولة ويسر مما يجول في أذهانهم (جرادات، 2008: 255).

ويرى بيلي (Bailey, 1987: 24) أن الدراسات الاجتماعية تحتوي على مواضيع مناسبة تمكن الطالب من خلالها بالتفاعل مع برامج التقنيات الحديثة، ومنها المحاكاة التي تعد من أكثر البرامج متعة وتشويقاً، إذ تقوم بمحاكاة الواقع وتمثيله على شاشة جهاز الحاسوب، فيستطيع الطالب أن يعيش بعض التجارب بصورتها شبه الحقيقة. وتشير بعض الدراسات كدراسة روثرن وهنسي وديني (Rutherford, Hennesy, Deany, 2005: 33) إلى أن توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات داخل غرفة الصف أظهر تحسناً في فاعلية الدروس وفي تعامل الطلبة مع الإنترنэт والبريد الإلكتروني، كما عملت على توفير وقت وجهد المعلم في غرفة الصف، وعمل انطباعات إيجابية نحو البيئة التعليمية التي تدار ووساطة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ في حين أشارت دراسة كريستوفر (- Chre topher, 2003: 1615) إلى أن المعلمين الذين يستخدمون تكنولوجيا المعلومات يمتلكون سلوكيات إدارية تنظيمية جديدة، مما يساعدهم في صنع القرار الصفي، كما تساعدهم هذه التكنولوجيا في ضبط الذات وتعطیهم الحافز والدقة في العمل، وتهيئة فرص تعليمية جديدة لدى الطلبة.

ويرى الباحثان أن مباحث الدراسات الاجتماعية تشكل مجالاً خصباً ومهماً لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، فمصادر التعلم هذه تجعل المعرفة والمعلومات المقدمة للطلبة أكثر واقعية وأكثر ثباتاً في ذهن الطالب؛ لأن الطالب يبحث عن المعلومة بنفسه ويستكشفها ويربطها مع معارفه السابقة، وهذا الأمر لن يتم بشكل صحيح إلا إذا وظف المعلم استراتيجيات وطرائق وأساليب وأنماط تدريسية مناسبة، وغير من الدور الاعتيادي الذي يقوم به، وامتلك اتجاهات إيجابية نحو استخدام وتوظيف تكنولوجيا المعلومات

والاتصالات في العملية التعليمية، وانطلاقاً من ذلك فقد جاءت هذه الدراسة محاولة الكشف عن درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة إربد لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومعوقات ذلك التوظيف من وجهة نظرهم.

مشكلة الدراسة:

تضاعف اهتمامات وزارة التربية والتعليم الأردنية بالتجربة التكنولوجية في مدارسها خاصة مع نشر ثقافة الاقتصاد المعرفي، وما يتبعه من إلزام معلميها بالمشاركة في دورات ممارسة التكنولوجيا التعليمية، والحصول على دبلوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من جهة وما رافق ذلك من توفير تجهيزات مادية عبر تزويد كل مدرسة بأدوات التكنولوجيا. ويبدو مما سبق أن مصادر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أصبحت لغة العصر في ظل ما حدث فيه من تطور معرفي كبير، وبالنظر إلى فاعلية دور المعلم حيث يُعدُّ الركيزة الأساسية في تعليم الطلبة وتوجيههم لاستخدام هذه المصادر. فالحاجة ملحة إلى معلم مبدع في مجال التكنولوجيا ينقل لطلابه المعارف ويعطيهم الفرصة للتفاعل الإيجابي بما يسهم في نمو تفكيرهم، وهذا يتفق مع ما أشار إليه فرانك (Frank & Barlex, 1999: 27).

ومن خلال خبرة الباحثين في الميدان التربوي وجداً أن معلمي الدراسات الاجتماعية لا يزالون يمارسون أساليب التدريس الاعتيادية، مما يفقد هذه المواد حيويتها ويجدها من مضمونها الصحيح، وبالتالي تؤدي بالطلبة إلى الملل والنفور، وواحد من الحلول الممكن استخدامها للحد من الملل الذي يحدث أثناء تقديم مباحث الدراسات الاجتماعية يمكن في توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعلم وتعليم محتواها وهذا يتفق مع ما أشار إليه (Lin, 1996) في أن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يثير انتباه الطلبة ويخلصهم من الملل الذي يعترفهم، وعليه جاءت هذه الدراسة لتجيب عن الأسئلة الآتية:

- ♦ السؤال الأول: ما درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية من وجهة نظرهم؟
- ♦ السؤال الثاني: هل تختلف درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات للمرحلة الأساسية باختلاف الخبرة، العمر، المبحث، الجنس، والمؤهل العلمي؟
- ♦ السؤال الثالث: ما المعوقات التي تواجه معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة

الأساسية عند توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من وجهة نظرهم؟

♦ السؤال الرابع: هل تختلف المعوقات التي تواجه معلمي الدراسات الاجتماعية أثناء توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات باختلاف الخبرة، العمر، المبحث، الجنس، والمؤهل العلمي؟

أهمية الدراسة:

♦ تأتي أهمية الدراسة من أهمية وسائل تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات التي دخلت مجالات حياة الإنسان كافة، وإسهامها في تحسين عملية التعلم والتواصل واكتساب الطلبة والمعلمين لمهارات الضبط والربط والتنظيم، كما تسهم في الكشف عن درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

♦ تساعد صانعي القرار على عمل برامج تدريبية مواكبة لمعظم الدراسات الاجتماعية للنهوض بمستواهم في توظيف أدوات التكنولوجيا في العملية التعليمية، كما تسهم في تخطيط وإقرار مساقات دراسية للطلبة والمعلمين قبل الخدمة في مجال استخدام أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في دعم عملية التعلم، بالإضافة إلى التعرف إلى المعوقات التي تواجه معلمي الدراسات الاجتماعية عند توظيفهم لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مما يمكن أصحاب القرار من حلها.

التعريفات الإجرائية:

♦ **درجة التوظيف لمعظم الدراسات الاجتماعية:** هي الممارسات التي يقوم بها معلمون الدراسات الاجتماعية لإيصال المعلومات وتخزينها واسترجاعها وطباعتها والتعامل مع الأمور والإجراءات المدرسية من خلال استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة، والتي حدّدت في هذه الدراسة من خلال الإجابة عن فقرات الاستبانة المرفقة.

♦ **تكنولوجيا المعلومات والاتصالات:** هي الوسائل التكنولوجية الحديثة التي يستخدمها المعلم في مجال التعلم والتعليم لتمكن وتساعد في استقبال المعلومات ومعالجتها وتخزينها واسترجاعها وطباعتها، وتمثل في الحاسوب وبرامجه، والأقراص المدمجة، وشبكة الإنترنت، والبريد الإلكتروني، والفيديو، والتلفاز التفاعلي...وغير ذلك، والتي تسهم في تطوير العملية التعليمية.

♦ **معوقات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات:** هي كل ما يؤثر بشكل سلبي على استخدام المعلم لوسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مما يحد من الاستفادة

منها و يؤثر سلباً على العملية التعليمية، والتي تم تحديدها في هذه الدراسة من خلال إجابة معلمي الدراسات الاجتماعية على فقرات استبيانه معوقات توظيفهم لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

محددات الدراسة:

- حدود مكانية: طبقت هذه الدراسة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في منطقة إربد الأولى.
- حدود زمانية: طُبّقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2013/2014 م.
- حدود بشرية: تتحدد نتائج الدراسة بالدقة التي تحراها المعلمون في الإجابة على أداتي الدراسة.

الدراسات السابقة:

تم تناول الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وقد قُسمت إلى قسمين، القسم الأول يتعلق بالدراسات التي تناولت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مبحث الدراسات الاجتماعية، والقسم الثاني يتعلق بالدراسات التي تناولت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مباحث دراسية أخرى.

• القسم الأول: الدراسات التي تناولت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مباحث الدراسات الاجتماعية

أجرى الحسيني (2003) دراسة هدفت إلى الكشف عن أسباب عزوف معلمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الثانوية بالرياض عن استخدام تكنولوجيا التعليم في التدريس الصفي، وقد استخدم الباحث استبياناً مكونة من (40) فقرة وزُرعت على (500) معلماً، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أسباب عزوف معلمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الثانوية عن استخدام تكنولوجيا التعليم تكمن في صعوبة حصول المعلم على وسائل تلك التكنولوجيا بسهولة، وضيق وقت المعلم واللاعب الدراسي، وتردد المعلم في مخاطبة الإدارة.

في حين أجرى جوريكا (Jurica, 2007) دراسة للكشف عن أثر استخدام أسلوب المحاكاة لمادة التاريخ عن طريق الحاسوب في صفوف الدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية، تكونت عينة الدراسة من (5) طلاب من الصف الرابع، و (6) من الصف الخامس، وأُستخدمت المحاكاة بالحاسوب حيث منحت الطلبة فرصة لتطبيق المعلومات التي

تلumoها، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدام أسلوب المحاكاة لمادة التاريخ عن طريق الحاسوب قد كان أكثر متعة مقارنة بالطلاب الذين درسوا المادة نفسها من خلال الكتاب.

كما أجرى (العتيببي، 2008) دراسة هدفت إلى التعرف إلى درجة امتلاك معلمي التاريخ في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية لكتفاليات استخدام التقنيات الحديثة وعلاقتها بالتحصيل، تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التاريخ للمرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية في محافظة الدوادمي في السعودية وهم العينة نفسها وعددهم (63) معلماً، حيث طُورت استبيانه مكونة من 60 فقرة، وقد توصلت الدراسة إلى أن امتلاك معلمي التاريخ لكتفاليات استخدام التقنيات كانت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى للخبرة، وجود علاقة ارتباطية دالة بين درجة امتلاك معلمي التاريخ لكتفاليات استخدام التقنيات الحديثة وتحصيل الطلبة في المادة.

أما دراسة العنزي (2010) فقد هدفت إلى الكشف عن واقع استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة في محافظة القرىات لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التدريسية في ضوء مجموعة متغيرات (الشخص، الخبرة، المؤهل، العمر)، كما هدفت التعرف إلى معوقات استخدام المعلمين لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التدريسية، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد تم تصميم أداة ملاحظة، واستبيانة المعوقات، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة تكونت من (50 معلماً)، وقد أظهرت النتائج أن المواد الخاصة بالإذاعة المدرسية حصلت على أعلى نسبة مئوية (100%) وأن أقل المواد والأدوات المتوفرة كانت السبورة الذكية، وآلة التصوير السينمائي، وقد جاءت درجة امتلاك المعلمين لمفهوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بدرجة متوسطة، بينما جاءت درجة الاستخدام مرتفعة، ولم توجد فروق دالة تعزى لمتغيرات: (الشخص، الخبرة، المؤهل، والอายุ)، كما جاءت المعوقات من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية بدرجة متوسطة.

• القسم الثاني: الدراسات التي تناولت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مباحث دراسية مختلفة.

أجرى هارلو (Harlow, 2002) دراسة لتحديد المعوقات التي تؤثر في تطبيق منهج التربية التكنولوجية في نيوزلندا، وزُرعت استبيانه تكونت من (5) محاور رئيسة وهي المنهاج، وتقدير تعليم الطلبة، والدعم والتطوير المهني، واستراتيجيات التدريس، والمعلم. وزُرعت الأداة على (801) معلم واحد، وقد أظهرت النتائج أن أهم المعوقات تكمن في تنظيم

المنهاج، وكبر حجمه، وافتقاره للأمثلة والنشاطات، أما البيئة فقد شكلت المعيوق الأكبر لتطبيق منهاج من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية.

وفي دراسة أجراها جروبير (Gruber, 2003) هدفت إلى معرفة أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من قبل المعلمين على تفاعلهم الصفي، وأثر استخدامهم لها في تهيئة فرص تعليمية جديدة عند الطلبة، تكونت عينة الدراسة من (175) معلماً، وقد أشارت النتائج إلى أن ممارسة المعلمين لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ساعدتهم في بناء اعتقادات جديدة لدى الطلبة نحو عملية التعلم، كما أشارت إلى وجود علاقة إيجابية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من قبل المعلمين وفي تفاعلهم الصفي وتنظيم الوقت.

أما دراسة شلبي (2006) فقد هدفت إلى معرفة درجة استيعاب معلمي التربية الإسلامية في مدارس عمان الثانوية لمفهوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتوظيفهم لها في التدريس الصفي، تكونت عينة الدراسة من (192) معلماً، ولتحقيق هدف الدراسة أعدت استبيانة مكونة من محورين، الأول يقيس درجة استيعاب المعلمين لمفهوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والثاني لقياس درجة توظيف معلمي التربية الإسلامية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدريسهم الفعلي، وقد أشارت النتائج إلى أن درجة استيعاب معلمي التربية الإسلامية لمفهوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كانت مرتفعة، أما درجة توظيفهم الفعلي لها فقد جاءت متوسطة.

وفي دراسة أجرتها الجراح وعاشرور (2009) بهدف التعرف إلى اتجاهات المعلمين في التعليم الابتدائي نحو استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية، ومعرفة أثر التخصص والخبرة والعمر والجنس على اتجاهاتهم، تمثلت أداة الدراسة في استبيانة كمقياس لاتجاهات، وباختيار عينة بالطريقة العشوائية مكونة من (74) معلماً ومعلمة للمدارس في محافظة البصرة للعام الدراسي 2005-2006، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين اتجاه المعلمين والمعلمات للتعليم الابتدائي ومتغيرات الخبرة ولصالح الخبرة القصيرة، والتخصص ولصالح معلمي العلوم والرياضيات، والعمر ولصالح صغار السن، وعدم وجود فروق بالنسبة لمتغير الجنس فقط.

في حين أجرى (فريحات وعبوشي، 2009) دراسة هدفت التعرف إلى المعيوقات التي تواجه تطبيق منهاج التكنولوجيا في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمديرين وعلاقتها ببعض المتغيرات (الوظيفة، الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل) ، واختيرت عينة الدراسة من (26 مدرباً) ومن (37 معلماً)، كما أعدت استبيانة مكونة من (4) محاور) تتعلق

بالمعلم والمحتوى والإدارة والتجهيزات والمواد، وقد أشارت النتائج إلى وجود معوقات بدرجة مرتفعة على جميع المحاور، وأن أهم المعوقات من وجهة نظر المعلمين ما يتعلق بالناوحي الفنية والإدارية، كما لم توجد فروق دالة تعزى إلى: (الوظيفة، الجنس، الخبرة، المؤهل).

ما سبق يرى الباحثان تعدد أهداف الدراسات السابقة والمواد والمراحل الدراسية التي تناولتها، فقد جاءت لقياس درجة امتلاك المعلمين لكتابات التقنيات الحديثة لمادة التاريخ في المرحلة المتوسطة كدراسة العتيبي (2008)، ودرجة استيعاب المعلمين لтехнологيا المعلومات والاتصالات في مادة التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية كدراسة (شلبي، 2006)، كما جاءت بعض الدراسات لمعرفة معوقات تطبيق منهاج التربية التكنولوجية كدراسة هارلو (Harlow, 2002) وبعضها جاء لقياس أثر استخدام التكنولوجيا على التفاعل الصفي لدى المعلمين كدراسة جروبير (Gruber, 2003) عن استخدام التكنولوجيا كدراسة الحسيني (2003) وبعضها جاء لقياس أثر استخدام التكنولوجيا على التفاعل الصفي لدى المعلمين كدراسة جروبير (Gruber, 2003) وقد جاءت هذه الدراسة لتحقق التكامل مع الدراسات السابقة، حيث استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في بناء أدوات الدراسة، وهي استبانة مكونة من جزأين، الأول لقياس درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لтехнологيا المعلومات والاتصالات، والجزء الآخر لمعرفة المعوقات التي تحد من توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية. كما تتناول هذه الدراسة درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لтехнологيا المعلومات والاتصالات في المرحلة الأساسية، وتعد هذه المرحلة حلقة مهمة في التعليم، ومرحلة اكتساب الطلبة للمهارات المهمة في حياتهم، ولا سيما من خلال استخدام التكنولوجيا في التدريس، حيث يرتبط الطلبة بأدوات التكنولوجيا بطريقة واضحة للعيان، وهذا ما لم تأت به الدراسات السابقة في مجال الدراسات الاجتماعية حسب حدود علم الباحثين.

الطريقة والإجراءات:

أفراد الدراسة:

ارتأى الباحثان أن يكون أفراد الدراسة هو المجتمع نفسه؛ لتحرى الدقة في النتائج المتعلقة بهذه الدراسة؛ وقد تكون مجتمع أفراد الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية الذين يدرسون مباحث الدراسات الاجتماعية: (التاريخ، والجغرافيا، والتربية الوطنية والمدنية) في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة إربد الأولى للعام الدراسي 2013/2014 وعدهم (91) معلماً ومعلمة.

منهجية الدراسة:

قامت الدراسة على المنهج الوصفي، حيث جُمعت البيانات من خلال أدوات أعدتها الباحثان.

أدوات الدراسة:

جُمعت بيانات الدراسة من خلال أداتين تمثلتا في استبيانه لمعرفة درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات داخل الغرفة الصفية، اشتملت على (22) فقرة خضعت لتدريج خماسي، كما تضمنت استبيانه ثانية لمعرفة المعوقات التي تواجه معلمي الدراسات الاجتماعية عند توظيفهم لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتكونت من (4) محاور رئيسة تتضمن (33) فقرة ورعت على النحو الآتي: معوقات تتعلق بالمعلم وعدها (8) فقرات، معوقات تتعلق بالطالب وعدها (7) فقرات، معوقات تتعلق بالإدارة وعدها (8) فقرات، معوقات تتعلق بالمادة الدراسية وعدها (10) فقرات.

صدق وثبات الأدوات:

تم التأكيد من صدق أداتي الدراسة بعرضها على لجنة من المحكمين من الأساتذة والمدرسين في تخصص مناهج الدراسات الاجتماعية وتكنولوجيا التعليم، القياس والتقويم واللغة العربية وعدهم (13) محكماً، حيث اتفق على الصورة الحالية لأداتي الدراسة، في حين تم التأكيد من ثباتهما من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً خارج عينة الدراسة، حيث بلغ معامل الاتساق الداخلي (95.05%) للاستبيان الأولى المتعلقة بدرجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات و (89.05%) للاستبيان المتعلقة بالمعوقات التي تواجه معلمي الدراسات الاجتماعية عند توظيفهم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وهي قيم جيدة لأغراض الدراسة.

معيار تصحيح درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات:

تم تبني النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي، بغرض تصنيف المتوسطات الحسابية الخاصة لأدلة الدراسة الأولى و مجالاتها و الفقرات التي تتبع لها، وذلك على النحو الآتي:

من 3.67 فأكثر درجة كبيرة، من 3.66-2.34 درجة متوسطة، أقل من أو يساوي 2.33 درجة متدنية.

عيار تصحيح الموقفات التي تواجه المعلمين في استخدامهم لتقنيولوجيا المعلومات والاتصالات:

تم تبني النموذج الإحصائي ذي التدرج النسبي، بغرض تصنيف المتوسطات الحسابية الخاصة لأداة الدراسة الثانية ومجالاتها وفقرات التي تتبع لها، وذلك على النحو الآتي:

من 3.67 فأكثر درجة كبيرة، من 3.66-2.34 درجة متوسطة، أقل من أو يساوي 2.33 درجة متدنية.

إجراءات الدراسة:

اشتملت الدراسة على مجموعة من الإجراءات وهي:

- الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بـتقنيولوجيا المعلومات والاتصالات.
- بناء أداتي الدراسة وإجراء ما يلزم من صدق وثبات.
- أخذ الموافقات الرسمية الالزامية لتطبيق أداتي الدراسة على معلمي الدراسات الاجتماعية.
- جمع البيانات والمعلومات وتحليلها ومناقشتها.
- تقديم التوصيات ذات العلاقة بنتائج الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

- استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
- استخدام تحليل التباين الخماسي

نتائج الدراسة ومناقشتها:

◀ النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: للإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي نص على: ”ما درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية لتقنيولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية من وجهة نظرهم؟“ فقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لـتقنيولوجيا المعلومات والاتصالات (كل) وفقراتها مع مراعاة ترتيب الفقرات تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية وذلك كما في الجدول (1)

الجدول (1)

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية
لتقنولوجيا المعلومات والاتصالات (ككل) وفقراتها مرتبة تنازلياً**

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مقياس درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لتقنولوجيا المعلومات والاتصالات وفقراته	رقم الفقرة	الرتبة
كبيرة	0.99	3.71	أوّل الصور في توضيح بعض الأشكال والمعلومات لتعلم محتوى الدراسات الاجتماعية	17	1
	1.02	3.68	أحوال التزود بمواضيع تشيّر إلى موضوعات الدراسات الاجتماعية من خلال محركات البحث (Google)	19	2
متوسطة	1.24	3.50	استخدم الكمبيوتر في إعداد خطط بحث الدراسات الاجتماعية وتنسيقها باستخدام معالج النصوص	13	3
	1.05	3.36	استخدم الأقراص المدمجة (CD) لعرض بعض الموضوعات ذات العلاقة بالدراسات الاجتماعية	18	4
	1.17	3.33	اعتمد على بعض البرامج التعليمية الجاهزة لتوسيع معارف ومعارف الطلبة وإثراء التعلم في موضوعات الدراسات الاجتماعية	2	5
	1.30	3.27	أعدَّ اختبارات تعلم محتوى دروس المواد الاجتماعية باستخدام الأدوات التكنولوجية	12	6
	1.13	3.25	أعمل على تخزين البيانات المرتبطة ببحوث الدراسات الاجتماعية واسترجعها من خلال جهاز الكمبيوتر	10	7
	1.10	3.14	أعرض بعض الموضوعات في بحث الدراسات الاجتماعية باستخدام البوربوينت	9	8
	1.40	2.91	أتبع رصد حضور الطلبة باستخدام الكمبيوتر	1	9
	1.19	2.90	أتابع أداء الطلبة باستخدام البرامج الإحصائية في حصص بحوث الدراسات الاجتماعية	5	10
	1.24	2.90	أطور برنامجاً خاصاً لأتابع مشكلات الطلبة أثناء تعلمهم دروس بحوث الدراسات الاجتماعية وأسهّل في حلها	4	11
	1.28	2.75	استخدم جهاز عرض الشرائط في تقديم محتوى بحث الدراسات الاجتماعية	3	12
	1.38	2.64	استخدم التلفاز لعرض الأحداث الجارية المتعلقة بالدراسات الاجتماعية	11	13
	1.23	2.62	استخدم قواعد البيانات (آكسس) في معالجة البيانات التاريخية والجغرافية	7	14
	1.22	2.61	استخدم غرفة الحوارات الحية في المناقشات الجماعية مع الطلبة بقصد تعلم دروس التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية	6	15

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مقياس درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وفقراته	رقم الفقرة	الرتبة
	1.33	2.48	أعتمد على الفيديو لدعم التعلم الصفي لبعض الموضوعات المناسبة في مباحث الدراسات الاجتماعية	14	16
متدنية	1.26	2.27	استخدم Smart Board في عملية التدريس لمناقشة أفكار ومعلومات في مباحث الدراسات الاجتماعية	8	17
	1.43	2.14	استخدم البريد الإلكتروني للتواصل مع طلابي فيما يخص مواد الدراسات الاجتماعية	16	18
	1.22	1.94	أتابع ملاحظات وواجبات الطلبة في مباحث الدراسات الاجتماعية باستخدام البريد الإلكتروني	15	19
	0.82	2.92	الكلي للمقياس		

يلاحظ من الجدول (1) أن درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات قد كانت متوسطة، حيث صنفت فقرات درجة التوظيف إلى ثلاث درجات وذلك على النحو الآتي:

- ضمن درجة توظيف كبيرة لكل من الفقرتين (17، 19).
- ضمن درجة توظيف متوسطة لكل من الفقرات ذات الرتب (3-16) بأوساط حسابية تراوحت بين (3.500-2.489) مرتبة تناظرياً.
- ضمن درجة توظيف متدنية لكل من الفقرات (17-19) بأوساط حسابية تراوحت بين (2.278-1.944) مرتبة تناظرياً.

وربما يفسر وجود الفقرة (17) والمتعلقة بـ: "أوظف الصور في توضيح بعض الأشكال والمعلومات لتعلم محتوى الدراسات الاجتماعية" المرتبة الأولى كأكثر الفقرات ممارسة من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية، وبمتوسط حسابي مقداره (3,71) وانحراف معياري (0,99) بسبب كثرة اعتماد معلمي الدراسات الاجتماعية على الصور في تسهيل وتبسيط المعارف الواردة في محتواها، حيث لا يكاد يخلو أي درس من دروسها من الصور التي تسهم في إيضاح الأشكال والمعلومات وتبسيطها، كما يمكن أن يفسر ذلك بسبب طبيعة المعرفة المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية، والتي ترتبط غالباً بأحداث زمنية ومكانية قديمة جداً، تعود لعصور سابقة غير مألوفة؛ لذلك يستعان بتقريب مضمونها اعتماداً على الصور والأشكال الدالة، كما قد يعزى ذلك أيضاً لطبيعة المكون المعرفي والمهاري في الدراسات الاجتماعية الذي يكتظ بالمفاهيم الكثيرة، وقد يكون معظمها يمر

بأنهان الطلبة للمرة الأولى، مما يجعل إدراك تلك المعرفة غاية في الصعوبة؛ لذلك تظهر الحاجة لاعتماد وسيط يقرب ويبسّط المعرفة ويتمثل ذلك بالصور.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما جاءت به دراسة بدوي وعبد الرحمن (2004) التي أشارت إلى اعتماد الدراسات الاجتماعية على الرسوم والأشكال التوضيحية، والتي تعد ركناً أساسياً في تحقيق الفهم؛ لما تؤديه من معانٍ يصعب على الكلمة تأديتها، فالصور والأشكال والرسوم التوضيحية تُعدُّ رموزاً بصرية تعبّر عن الأفكار والمعلومات والحقائق بصورة مناسبة لتحقيق أهداف المادة الدراسية.

في حين جاءت الفقرة (15) المتعلقة بـ“أتابع ملاحظات وواجبات الطلبة في مواد الدراسات الاجتماعية باستخدام البريد الإلكتروني” كأقل الفقرات ممارسة من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية ويمتوسط حسابي (1,94) وبيانحراف معياري (1,22)، وقد يعزى ذلك إلى صعوبة تنفيذ وتطبيق هذه الفكرة رغم أنها رائدة، وتغدو حاجتها ملحة، ولكن تكمن صعوبة تنفيذها في أنها تستدعي إتقان الطلبة أولاً لمهارات استخدام الحاسوب في إجراء وتنفيذ الواجبات، وكذلك ضمان امتلاك كل طالب من الطلبة لجهاز حاسوب بيته مشترك بخدمة الانترنت. كما يمكن أن يفسر ذلك أيضاً بـصعوبة تنفيذ مثل هذه المهمة من قبل المعلمين في ظل كثرة أعداد الطلبة، واستحالة متابعتهم وتزويدهم بـملاحظات وتغذية راجعة حول أدائهم الإلكترونياً، لا سيما مع تحديات مفهوم إدارة الوقت من قبل المعلمين، إضافة إلى المهام الأخرى الموكولة لهم في المنزل بوصفهم أباء وأمهات، حيث يصعب على معلم الدراسات الاجتماعية متابعة الواجبات الطلابية في المدرسة بسبب انشغاله طوال اليوم الدراسي بـتنفيذ حصص دراسية، وبسبب كثرة عدد الشعب والصفوف التي يدرسها معلم الدراسات الاجتماعية في المدرسة الواحدة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه بني دومي والشناق (2007) التي أشارت إلى أن الصعوبات والمعوقات التي تواجه التعلم الإلكتروني تكمن في أسباب عدّة من أهمها: عدم كفاية الوقت للمعلمين للقيام بـواجباتهم الكثيرة، بالإضافة إلى الجهود الإضافية المبذولة من قبل المعلم للتخطيط والإعداد لـتوظيف تكنولوجيا المعلومات في التدريس، كما أن عدم امتلاك بعض الطلبة لجهاز الحاسوب في البيت يشكل معوقاً لا يمكن تجاهله.

◀ النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: للإجابة عن سؤال الدراسة الذي نص على: “هل تختلف درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لتكنولوجيا المعلومات

والاتصالات للمرحلة الأساسية باختلاف الخبرة التعليمية، العمر، والباحث، والجنس، والمؤهل العلمي؟“ فقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لتقنولوجيا المعلومات والاتصالات من وجهة نظرهم وفقاً لمتغيرات الدراسة وذلك كما في الجدول (2)

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لتقنولوجيا المعلومات والاتصالات من وجهة نظرهم وفقاً لمتغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة	مستويات المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الخبرة التعليمية	أقل من 5 سنوات	2.91	0.94
	من 6 إلى 10 سنوات	3.02	0.66
	أكثر من 11 سنة	2.82	0.85
العمر	27-22	2.63	0.72
	33-28	3.01	0.77
	34 فما فوق	2.96	0.88
	تاريخ	3.04	0.86
المبحث	جغرافيا	2.85	0.67
	تربيبة وطنية ومدنية	2.85	0.91
	ذكر	2.73	0.91
الجنس	أنثى	2.97	0.79
	بكالوريوس	2.90	0.79
	دبلوم تقنولوجيا المعلومات والاتصالات فأكثر	3.00	0.95

يلاحظ من الجدول (2) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لتقنولوجيا المعلومات والاتصالات ناتجة عن مستويات متغيرات الدراسة؛ وللحقيق من جوهريّة الفروق الظاهرية سالفة الذكر أُجري تحليل التباين الخماسي (بدون تفاعل) لدرجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لتقنولوجيا المعلومات والاتصالات وفقاً لمتغيرات الدراسة وذلك كما في الجدول (3)

الجدول (3)

نتائج تحليل التباين الخماسي لدرجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وفقاً لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الخبرة التعليمية	2.307	2	1.153	1.729	0.184
العمر	3.170	2	1.585	2.377	0.099
المبحث	0.190	2	0.095	0.142	0.868
الجنس	1.553	1	1.553	2.329	0.131
المؤهل العلمي	0.033	1	0.033	0.050	0.824
الخطأ	54.020	81	0.667		
الكلي	59.408	89			

يتضح من الجدول (3) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلاله ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات تعزى لمتغيرات الدراسة.

وربما يفسر ذلك بسبب طبيعة الخبرة التكنولوجية التي استطاعت إقناع الجميع بجدواها وحاجتها الملحة بعيداً عن أي زمان ومكان، حيث طرقت باب المؤسسات والأفراد والبيوت جميعها، وأقنعت الجميع بضرورة الاستجابة لمعطياتها، وما يؤكد ذلك حجم الاشتراكات البشرية في مجتمعنا مع هذه الخدمة، لا سيما مع ما تقدمه الجهات المعنية من تسهيلات مادية وتهيئة بنية تحتية داعمة لتسهيل انخراط المجتمع بهذه التكنولوجيا عموماً؛ لذلك يظهر للعيان بأن هذه الوسائل التكنولوجية لم تميز بين شخص وآخر لا في الخبرة ولا في العمر ولا في الجنس ولا في المؤهل العلمي ولا حتى في المبحث الدراسي، بل إن استخدامها غداً مطلباً لإنجاح ممارسة أي مهنة كانت.

ويعزز هذه النتيجة ما جاء به ريتشارد رايلي (2001) والذي أشار إلى أن التعليم في عصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أصبح سلعة حيوية؛ حيث يعد مقدمة للنجاح وقوة محركة للتغيير، حيث لا يوجد في المجتمع أي مجال لغير الماهرین الذين لا يجيدون استخدام مصادر المعلومات، وهذا يتعدى جانب التعليم و المجال إلى مجالات الحياة كافة. كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (فريحات وعبوشي، 2009) والتي لم تظهر

فروقاً دالة تعزى إلى متغيرات الدراسة الوظيفة والجنس والخبرة والمؤهل.

◀ النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث الذي نص على: ”ما المعوقات التي تواجه معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية عند توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من وجهة نظرهم؟“ فقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات معوقات توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ككل) ومجالاتها مع مراعاة ترتيب مجالات المعوقات ترتيباً تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية وذلك كما في الجدول (4)

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومجالاتها مرتبة تنازلياً

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	معيقات توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومجالاته	رقم المجال	الرتبة
كبيرة	0.54	4.01	معيقات تتعلق بالإدارة المدرسية والإشراف التربوي	3	1
كبيرة	0.71	3.88	معيقات تتعلق بالطالب	2	2
كبيرة	0.56	3.73	معيقات تتعلق بمباحث الدراسات الاجتماعية	4	3
متوسطة	0.53	3.56	معيقات تتعلق بالمعلم	1	4
كبيرة	0.40	3.79	الكلى للمقياس		

يلاحظ من الجدول (4) أن درجة معوقات توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ككل) كانت كبيرة؛ حيث جاءت مجالات المعوقات وفقاً للترتيب الآتي:

- مجال معوقات تتعلق بالإدارة المدرسية والإشراف التربوي في المرتبة الأولى ضمن درجة معوقات كبيرة، بمتوسط حسابي مقداره (4.01).
- مجال معوقات تتعلق بالطالب في المرتبة الثانية ضمن درجة معوقات كبيرة، بمتوسط حسابي مقداره (3.88).
- مجال معوقات تتعلق بمباحث الدراسات الاجتماعية في المرتبة الثالثة ضمن درجة معوقات كبيرة، بمتوسط حسابي مقداره (3.73).

▪ مجال معوقات تتعلق بالمعلم في المرتبة الرابعة ضمن درجة معوقات متوسطة،
بمتوسط حسابي مقداره (3.56).

وربما يفسر ذلك بسبب اعتقاد بعض إدارات المدارس من أعمارهم كبيرة، بأن استخدام الطلبة لهذه الوسائل التكنولوجية قد يعرضها للتلف والأعطال، وليس أدل على ذلك من تأكيدات بعض المعلمين للباحثين في أثناء تطبيق الدراسة بأن بعض إدارات المدارس قد أغلقت أبواب مختبرات الحاسوب واحتفظت بمفاتيحها لديها.

كما يمكن أن يعزى ذلك أيضاً إلى أن بعض كبار السن من مديري المدارس ومديراتها وبعض المشرفين التربويين، هم أقل اعتماداً على الوسائل التكنولوجية من نظرائهم الأصغر سنًا الذين لا يظهرون عادة إلا برفقة الحاسوب المحمول، ومعلوم لدينا أن تعبئة شواغر هذه الفئات يعتمد على معايير عديدة، من أبرزها الأقدمية في الخدمة، والخبرة وهذان المعياران يصبان لصالح الأكبر سنًا، رغم أن بعضهم الآخر يدعم استخدام هذه الوسائل في عملية التدريس ويشجعها.

كما يمكن أن يعزى ذلك بسبب اعتقاد بعض المعنيين في الإدارة المدرسية من يشجعون ويدعمون استخدام التكنولوجيا في التدريس بأن مباحث الدراسات الاجتماعية ليست بيئة تعليمية مناسبة لاستخدام التكنولوجيا مقارنة بغيرها من المواد الدراسية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الهرش ومفلح والدهون (2010) والتي أشارت إلى أن معوقات استخدام منظومة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تكمن في المعلم أولاً ثم الإداراة ثانياً، كما اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (فريحات وعبوشي، 2009) والتي أوضحت أن معوقات استخدام التكنولوجيا جاءت بدرجة مرتفعة على جميع محاور الدراسة والمتعلقة بالمعلم، والإدارة، والتجهيزات، والمواد، إلا أن أكثرها أهمية من وجهة نظر المعلمين هي ما يتعلق بالنوادي الإدارية. كما تتفق أيضاً مع دراسة الجراح وعاشور (2009) والتي أشارت إلى الاتجاهات الإيجابية لاستخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية جاءت لصالح التخصصات العلمية بشكل أكبر من التخصصات الإنسانية.

بالإضافة إلى ما تقدم؛ تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات معيقات توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وفقاً لمجالاتها مع مراعاة ترتيب الفقرات ترتيباً تناظرياً وفقاً لأوساطها الحسابية وذلك كما

في الجدول (5).

الجدول (5)

الأوستاط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات معيقات توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وفقاً لمجالاتها مرتية تنازلياً

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مضمون فقرات معيقات توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وفقاً لمجالاته	رقم الفقرة	الرتبة	مجالات المعيقات
كبيرة	0.73	4.32	عدم وجود حواجز للمعلم الذي يوظف وسائل وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	6	1	معوقات تتعلق بالمعلم
	0.71	4.25	عدم إشراك المعلم في تصميم المنهاج و اختيار برامج التكنولوجيا المناسبة له	9	2	
	0.71	4.24	قلة وضعف برامج الدورات التدريبية للمعلمين على مهارات التعامل مع أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كالفيديو التفاعلي وكاميرات الفيديو الرقمية	7	3	
	0.93	3.87	قلة الكوادر المتخصصة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	8	4	
	1.09	3.82	إهمال المعلم لاستخدامات أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات نتيجة عدم توافرها لدى جميع الطلبة	10	5	
متوسطة	1.14	2.86	قلة الخبرة والمهارة في استخدام ما هو متواافق من أدوات تكنولوجية	5	6	معوقات تتعلق بالطالب
	1.13	2.63	عدم وعي المعلم بطريقة التعامل مع الأدوات التكنولوجية	4	7	
	0.90	2.46	اعتقاد المعلم بعدم أهمية وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	3	8	
كبيرة	0.72	4.57	كثرة أعداد الطلبة في الصف الواحد يقلل فرصه استخدام الأدوات التكنولوجية	11	1	معوقات تتعلق بالطالب
	0.68	4.38	ضعف ملائمة غرفة الصف من حيث عدم وجود أدوات تكنولوجية كافية لاستخدامات الطلبة	17	2	
	1.20	3.81	عدم مشاركة الطلبة في تصميم وإنتاج الأدوات التكنولوجية يقلل من فرص تفاعلهم معها	13	3	
	1.08	3.73	ضعف دافعية الطلبة نحو التعلم يحول دون تفاعلهم أثناء عرض الأدوات التكنولوجية	15	4	

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مضمون فقرات معيقات توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وفقاً لمجالاته	رقم الفقرة	الرتبة	مجالات المعيقات
متوسطة	1.12	3.72	عدم تركيز المناهج الدراسية على أهمية استخدام أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	16	5	معوقات تتعلق بالطالب
	1.15	3.60	عدم اهتمام الطلبة بالمحافظة على الأدوات التكنولوجية المستخدمة كالتلفزيون التعليمي	14	6	
	1.40	3.38	عدم تفاعل الطلبة مع أدوات تكنولوجيا المعلومات أثناء تعلم دروس مواد الدراسات الاجتماعية	12	7	
كبيرة	0.61	4.37	العبء الكبير على معلمي الدراسات الاجتماعية المتعلق بعدد الحصص	1	1	معوقات تتعلق بالإدارة المدرسية والإشراف التربوي
	0.64	4.27	تركيز مديرى المدارس على الجوانب الإدارية على حساب الجوانب الأخرى بما فيها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	19	2	
	0.75	4.13	قلة توظيف بعض حصص النشاطات والمواد الأخرى لإعداد المراجع التكنولوجية المناسبة لموضوعات الدراسات الاجتماعية	22	3	
	0.98	4.00	قصیر الإداره المدرسية في تشجیع معلمی الدراسات الاجتماعية على تصمیم وانتاج الأدوات التكنولوجیة التعليمیة المناسبة	20	4	
	0.94	3.96	عدم فاعلیة البرامج التدربیة التي تعقد لمعلمی الدراسات الاجتماعية حول كيفية استخدام وتوظیف تكنولوجیا المعلومات والاتصالات	24	5	
	1.06	3.88	عدم تشجیع الإداره المدرسیة لمعلمی الدراسات الاجتماعية للمشارکة في معارض تكنولوجیا المعلومات والاتصالات	21	6	
	0.99	3.85	قلة تركيز الإشراف التربوي على استعمال الأدوات التكنولوجیة التعليمیة لدعم العملية التعليمیة في الغرفة الصفیة	18	7	
متوسطة	1.23	3.64	خوف مديرى المدارس من تلف الأدوات التكنولوجیة إذا ما تم استخدامها	23	8	

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مضمون فقرات معيقات توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وفقاً لمجالاته	رقم الفقرة	الرتبة	مجالات المعيقات
كبيرة	0.70	4.23	عدم وجود صلاحية كافية للمعلم تسمح له بطلب أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي يحتاجها كجهاز عرض البيانات والتلفزيون التعليمي	2	1	معوقات تتعلق بمباحث الدراسات الاجتماعية
	0.95	4.06	عدم الاتساق بين عدد النصائح من الحصص مع الوقت مما يحول دون استخدام المعلم لأدوات التكنولوجية خوفاً من عدم إنتهاء المنهج	29	2	
	1.05	4.05	كمية المعلومات الواردة في الكتاب المدرسي تعيق من استخدام الأدوات التكنولوجية في التعليم	30	3	
	0.92	3.97	افتقار عنصر التسويق في الأساليب التكنولوجية المتضمنة في الكتاب المدرسي	32	4	
	0.93	3.94	عدم الملائمة ما بين تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الموجودة في الكتاب المدرسي مع المناهج وأساليب التدريس الحديثة	31	5	
	0.95	3.87	التفاوت الاجتماعي بين الطلبة في الحصول على الأدوات التكنولوجية	33	6	
	0.92	3.73	نقص الإرشادات والتوصيات التي تساعد معلم الدراسات الاجتماعية على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم	28	7	
متوسطة	1.08	3.58	عدم ترکيز النتائج التعليمية على الجانب العملي في الكتاب المدرسي	27	8	
	1.13	3.20	ضعف ملائمة التكنولوجيا التعليمية المتضمنة في الكتاب المدرسي للمفاهيم الأساسية في الدرس	26	9	
	1.17	2.71	عدم ورود أي ذكر لأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في كتب الدراسات الاجتماعية	25	10	

يلاحظ من الجدول (5) أن النتائج الخاصة بمجال المعيقات كانت على النحو الآتي:

أ. فيما يخص معوقات تتعلق بالمعلم: صنفت نتائجه ضمن درجتي تعويق هما:

- ضمن درجة معوقات كبيرة لكل من الفقرات ذوات الرتب (5-1)

- ضمن درجة معوقات متوسطة لكل من الفقرات ذوات الرتب (8-6)

ب. فيما يخص مجال معوقات تتعلق بالطالب: صنفت نتائجه ضمن درجتي تعويق

هما:

- ضمن درجة معوقات كبيرة لكل من الفقرات ذوات الرتب (1-5)
 - ضمن درجة معوقات متوسطة للفقرتين ذوات الرقمين (12, 14)
- ت. فيما يخص معوقات تتعلق بالإدارة المدرسية والإشراف التربوي: صنفت نتائجه ضمن درجتي تعويق هما:
- ضمن درجة معوقات كبيرة لكل من الفقرات ذوات الرتب (1-7)
 - ضمن درجة معوقات متوسطة للفقرة ذات الرقم (23) التي نصت على "خوف مديري المدارس من تلف المواد التكنولوجية إذا ما تم استخدامها"
- ث. فيما يخص مجال معوقات تتعلق بمواد الدراسات الاجتماعية: صنفت نتائجه ضمن درجتي تعويق هما:
- ضمن درجة معوقات كبيرة لكل من الفقرات ذوات الرتب (1-7)
 - ضمن درجة معوقات متوسطة لكل من الفقرات ذوات الرتب (8-10)
- يلاحظ من الجدول (5) بأن أكثر الفقرات التي تعوق معلمي الدراسات الاجتماعية لтехнологيا المعلومات في التدريس قد جاءت لصالح الفقرة رقم (6) والمتعلقة بـ "عدم وجود حواجز للمعلم الذي يوظف وسائل وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات" بمتوسط حسابي (4.32) وبيانحراف معياري (0.73) ويفسر ذلك بسبب انتشار وطغيان القيم المادية على غيرها من القيم الداعمة لبناء الذات، حتى بات بعض المعلمين يشتغلون بدلاً مادياً لممارسة أي نشاط تعليمي، رغم أن استخدام هذه الوسائل التكنولوجية يحقق لهم الريادة في التعلم، واختصار الجهد المبذول. وهذا يتتفق مع ما أشار إليه اوساندي وايزفبكي (Osunde & Izevbogie, 2006) من أن بعض المعلمين يمتلكون اتجاهات سلبية نحو مهنة التدريس بسبب قلة الحواجز والمكافآت والعلاوات.

كما يمكن أن يعزى ذلك أيضاً إلى أن جميع المعلمين عادة يقارنون في الأداء والجهد المبذول بين معلم وآخر، وفي ظل عدم تبني وزارة التربية والتعليم الأردنية لنظام حواجز، يضطر بعض المعلمين حينها للمقارنة فيما بينهم، بأن لا فرق بين من يعمل ومن لا يعمل بإخلاص، وأن لا تقدير لمن يبذل قصارى جهده ولا محاسبة لمن يت怯عس، مما يترك الممارسة جلها مختصرة على منظومة القيم التي يمتلكها المعلم والمعلمة والتي تحدث حينها الفرق لديه بأن ما يبذله من جهد وما يوفره من وسائل تكنولوجية ليس مقروراً بما يستحقه من دعم مادي.

◀ النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع الذي نص على

“هل تختلف المعوقات التي تواجه معلمي الدراسات الاجتماعية أثناء توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات باختلاف الخبرة، والعمر، والمبحث، والجنس، والمؤهل العلمي؟” فقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات من وجهة نظر المعلمين (ككل) وفقاً لمتغيرات الدراسة وذلك كما في الجدول (6).

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات من وجهة نظرهم (ككل) وفقاً لمتغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة	مستويات المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الخبرة التعليمية	أقل من 5 سنوات	3.66	0.42
	من 6 إلى 10 سنوات	3.89	0.33
	أكثر من 11 سنة	3.82	0.41
العمر	27-22-	3.66	0.40
	33-28-	3.74	0.37
	34 فما فوق	3.88	0.40
المبحث الذي أدرسه	تاريخ	3.79	0.31
	جغرافيا	3.82	0.48
	تربية وطنية ومدنية	3.76	0.40
الجنس	ذكر	3.77	0.41
	أنثى	3.80	0.39
المؤهل العلمي	بكالوريوس	3.77	0.41
	دبلوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فأكمل	3.88	0.30

يلاحظ من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمعوقات توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ناتجة عن اختلاف مستويات متغيرات الدراسة؛ وللحقيق من جوهرية الفروق الظاهرية سالفة الذكر أجري تحليل التباين الخماسي (بدون تفاعل) لمعوقات توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وفقاً لمتغيرات الدراسة وذلك كما في الجدول (7).

الجدول (7)

نتائج تحليل التباين الخماسي لمعيقات توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية
لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وفقاً لمتغيرات الدراسة

الدالة الإحصائية	قيمة ف المحسوبة	متوسط مجموع المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.046	3.196	0.470	2	0.941	الخبرة التعليمية
0.075	2.681	0.394	2	0.789	العمر
0.490	0.720	0.106	2	0.212	المبحث
0.338	0.929	0.137	1	0.137	الجنس
0.107	2.658	0.391	1	0.391	المؤهل العلمي
		0.147	81	11.919	الخطأ
			89	13.975	الكلي

يتبيّن من الجدول (7) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمعوقات توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات تعزى لمتغير الدراسة (الخبرة التعليمية)؛ ولكون متغير الدراسة (الخبرة التعليمية) متغيراً متعدد المستويات، فقد أجري اختبار شيفيفيه للمقارنات البعدية المتعددة لمعيقات توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وفقاً لمتغير الدراسة (الخبرة التعليمية) وذلك كما في الجدول (8).

الجدول (8)

نتائج اختبار شيفيفيه للمقارنات البعدية المتعددة لمعيقات توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية
لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وفقاً لمتغير الدراسة (الخبرة التعليمية)

الخبرة التعليمية	3.820	0.155	0.075	أقل من 5 سنوات	أقل من 11 سنة
Scheffe				المتوسط الحسابي	3.666
				3.820	أقل من 11 سنة
				3.895	من 6 إلى 10 سنوات

يتضح من الجدول (8) أن المعلمين من ذوي الخبرات المتوسطة يعانون من معوقات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أكثر من زملائهم من ذوي الخبرات المتقدمة وبفارق جوهري.

قد يفسر ذلك بسبب طبيعة المعلمين أصحاب الخبرات المتدنية، حيث صغر سنهما، وحداثة تخرجهم من الجامعات، ورغبتهم باستخدام التكنولوجيا قياساً بالمعلمين أصحاب الخبرات الأعلى، حيث يلزم مثل هؤلاء المعلمين والمعلمات خلال دراستهم الجامعية بالتعامل مع وسائل التكنولوجيا في إعداد الواجبات والتواصل مع أعضاء هيئة التدريس، والأثر الذي أحدثته موقع التواصل الاجتماعي في دعم مهاراتهم الحاسوبية، واضطرارهم للتعامل مع الامتحانات المحوسبة في الجامعة، وإلزامهم بدراسة مساقات حاسوبية في كل من المدرسة والجامعة بغض النظر عن التخصص، حيث يؤثر كل ذلك في تبسيط تفاعلهم مع الوسائل التكنولوجية، وفي تفعيل استخدامها في التعلم قياساً بأولئك المعلمين والمعلمات من لم يتعرضوا لدراسة أي مساق حاسوبي لا في المدرسة ولا في الجامعة، مما زاد من حجم التعقيبات والعقبات التي تواجههم أثناء رغبتهم باستخدام التكنولوجيا في التدريس، والتي تتطلب منهم دراسة تامة في استخدام العروض التقديمية وبرامج الحاسوب المختلفة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الجراح وعاشور (2009) والتي أشارت إلى أن اتجاه المعلمين نحو استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية جاء لصالح معلمي الدراسات الاجتماعية ذوي الخبرة القصيرة.

بالإضافة إلى ما تقدم: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات معيقات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وفقاً لمتغيرات الدراسة وذلك كما في الجدول (9).

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال معيقات توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وفقاً لمتغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة	مستويات المتغيرات	الاحصائي	معيقات تتعلق بالعلم	معيقات تتعلق بالطالب	معيقات تتعلق بالإدارة المدرسية والإشراف التربوي	معيقات تتعلق بمباحث الدراسات الاجتماعية
أقل من 5 سنوات	المتوسط الحسابي	3.56	3.56	3.96	3.58	الانحراف المعياري
	الانحراف المعياري	0.58	0.78	0.68	0.52	المتوسط الحسابي
من 6 إلى 10 سنوات	المتوسط الحسابي	3.64	4.09	4.02	3.85	الانحراف المعياري
	الانحراف المعياري	0.54	0.62	0.44	0.52	المتوسط الحسابي
أكثر من 11 سنة	المتوسط الحسابي	3.48	3.99	4.06	3.77	الانحراف المعياري
	الانحراف المعياري	0.45	0.64	0.50	0.61	المتوسط الحسابي

متغيرات الدراسة	مستويات المتغيرات	الإحصائي	معيقات تتعلق بالعلم	معيقات تتعلق بالطلاب	معيقات تتعلق بالإدارة المدرسية واللإشراف التربوي	معيقات تتعلق بمباحث الدراسات الاجتماعية
العمر	27-22	المتوسط الحسابي	3.64	3.78	3.89	3.40
		الانحراف المعياري	0.47	0.73	0.63	0.41
	33-28	المتوسط الحسابي	3.46	3.76	4.03	3.72
		الانحراف المعياري	0.55	0.74	0.58	0.52
34 فما فوق	34	المتوسط الحسابي	3.60	4.03	4.05	3.88
		الانحراف المعياري	0.53	0.68	0.48	0.59
	تاريخ	المتوسط الحسابي	3.60	3.82	4.16	3.63
		الانحراف المعياري	0.59	0.64	0.46	0.50
المبحث	جغرافيا	المتوسط الحسابي	3.55	3.96	4.06	3.76
		الانحراف المعياري	0.55	0.76	0.63	0.55
	التربية وطنية ومدنية	المتوسط الحسابي	3.51	3.88	3.81	3.82
		الانحراف المعياري	0.43	0.76	0.49	0.63
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	3.70	3.68	4.04	3.68
		الانحراف المعياري	0.50	0.67	0.42	0.67
	أنثى	المتوسط الحسابي	3.52	3.94	4.01	3.75
		الانحراف المعياري	0.53	0.72	0.58	0.53
المؤهل العلمي	بكالوريوس	المتوسط الحسابي	3.54	3.91	3.99	3.70
		الانحراف المعياري	0.53	0.72	0.56	0.57
	دبلوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فأكثـر	المتوسط الحسابي	3.66	3.78	4.11	3.93
		الانحراف المعياري	0.54	0.70	0.44	0.48

يلاحظ من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمجالات معيقات توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ناتجة عن اختلاف مستويات متغيرات الدراسة؛ وبهدف تحديد أنسب تحليل تبادل توجب استخدامه، فقد حُسبت معاملات الارتباط بين مجالات معيقات التوظيف متبوعة بإجراء

اختبار بارتلت للكشف عن جوهرية معاملات الارتباط وفقاً لمتغيرات الدراسة وذلك كما في الجدول (10).

الجدول (10)

نتائج اختبار بارتلت لقيم معاملات الارتباط الخاصة بمحالات معيقات توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لتقنولوجيا المعلومات والاتصالات وفقاً لمتغيرات الدراسة

معيقات تتعلق بالإدارة المدرسية والإشراف التربوي	معيقات تتعلق بالطالب	معيقات تتعلق بالمعلم	العلاقة الارتباطية وفقاً لمتغيرات الدراسة
		0.28	معوقات تتعلق بالطالب
	0.47	0.31	معوقات تتعلق بالإدارة المدرسية والإشراف التربوي
0.40	0.16	0.20	معوقات تتعلق بمواد الدراسات الاجتماعية
الدالة الاحصائية	درجة الحرية	كا ² التقريبية	اختبار Bartlett للكروية
0.000	9	52.443	

يتضح من الجدول (10) وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين مجالات معوقات التوظيف وفقاً لمتغيرات الدراسة كما أثبتتها اختبار بارتلت؛ مما أوجب إجراء تحليل التباين الخماسي المتعدد (بدون تفاعل) لمجالات معوقات توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لتقنولوجيا المعلومات والاتصالات مجتمعة وفقاً لمتغيرات الدراسة وذلك كما في الجدول (11).

الجدول (11)

نتائج تحليل التباين الخماسي المتعدد لمجالات معوقات توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لتقنولوجيا المعلومات والاتصالات مجتمعة وفقاً لمتغيرات الدراسة

الدالة الاحصائية	درجة حرية الخطأ	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الكلية	قيمة ف الكلية المحسوبة	قيمة الاختبار المتعدد	الاختبارات المتعدد	التأثير
0.003	156	8	3.113	0.744	Wilks' Lambda		الخبرة التعليمية
0.005	156	8	2.904	0.758	Wilks' Lambda		العمر
0.003	156	8	3.069	0.746	Wilks' Lambda		المبحث الذي أدرسه
0.041	78	4	2.616	0.134	Hotelling's Trace		الجنس
0.235	78	4	1.422	0.073	Hotelling's Trace		المؤهل العلمي

يتبيّن من الجدول (11) وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لكل من متغيرات الدراسة (الخبرة، والعمر، والباحث، والجنس) على مجال معوقات توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات مجتمعة؛ ولتحديد على أي مجال من مجالات معوقات التوظيف كان أثر متغيرات الدراسة، فقد أُجري تحليل التباين الخماسي (بدون تفاعل) لمجالات معوقات توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات كل على حدة وفقاً لمتغيرات الدراسة وذلك كما في الجدول (12).

الجدول (12)

نتائج تحليل التباين الخماسي لمجالات معوقات توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات كل على حدة وفقاً لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الخبرة التعليمية	معوقات تتعلق بالمعلم	1.443	2	0.721	2.662	0.076
	معوقات تتعلق بالطالب	4.809	2	2.404	5.317	0.007
	معوقات تتعلق بالإدارة المدرسية والإشراف التربوي	0.069	2	0.035	0.117	0.890
	معوقات تتعلق بمواد الدراسات الاجتماعية	1.447	2	0.724	2.774	0.068
العمر	معوقات تتعلق بالمعلم	1.479	2	0.739	2.729	0.071
	معوقات تتعلق بالطالب	2.052	2	1.026	2.268	0.110
	معوقات تتعلق بالإدارة المدرسية والإشراف التربوي	0.032	2	0.016	0.053	0.948
	معوقات تتعلق بمباحث الدراسات الاجتماعية	3.040	2	1.520	5.827	0.004
المبحث الذي أدرسه	معوقات تتعلق بالمعلم	0.127	2	0.064	0.235	0.791
	معوقات تتعلق بالطالب	0.859	2	0.429	0.949	0.391
	معوقات تتعلق بالإدارة المدرسية والإشراف التربوي	1.767	2	0.883	2.973	0.057
	معوقات تتعلق بمباحث الدراسات الاجتماعية	1.935	2	0.968	3.709	0.029

الدالة الإحصائية	قيمة ف المحسوبة	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	المتغيرات التابعة	مصدر التباين
0.426	0.639	0.173	0.173	1	0.173	معوقات تتعلق بالمعلم	الجنس
0.049	3.991	1.805	1.805	1	1.805	معوقات تتعلق بالطالب	
0.769	0.087	0.026	0.026	1	0.026	معوقات تتعلق بالإدارة المدرسية والإشراف التربوي	
0.151	2.106	0.549	0.549	1	0.549	معوقات تتعلق بمباحث الدراسات الاجتماعية	
0.248	1.356	0.367	0.367	1	0.367	معوقات تتعلق بالمعلم	المؤهل العلمي
0.694	0.156	0.070	0.070	1	0.070	معوقات تتعلق بالطالب	
0.575	0.317	0.094	0.094	1	0.094	معيقات تتعلق بالإدارة المدرسية والإشراف التربوي	
0.027	5.051	1.318	1.318	1	1.318	معوقات تتعلق بمباحث الدراسات الاجتماعية	
		0.271	21.948	81		معوقات تتعلق بالمعلم	الخطأ
		0.452	36.627	81		معوقات تتعلق بالطالب	
		0.297	24.063	81		معوقات تتعلق بالإدارة المدرسية والإشراف التربوي	
		0.261	21.130	81		معوقات تتعلق بمباحث الدراسات الاجتماعية	
			24.664	89		معوقات تتعلق بالمعلم	الكلي
			45.420	89		معوقات تتعلق بالطالب	
			26.393	89		معوقات تتعلق بالإدارة المدرسية والإشراف التربوي	
			27.954	89		معوقات تتعلق بمباحث الدراسات الاجتماعية	

يتضح من الجدول (12) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لمجال معوقات تتعلق بالطالب تعزى لمتغير (الجنس)؛ حيث تعاني المعلمات من معوقات متعلقة بالطلبة أكثر مما يعاني زملاؤهم من المعلمين الذكور وبفارق جوهري.

وربما يفسر ذلك بسبب طبيعة المجتمع الأردني، وبخاصة في مكان تطبيق فعاليات

هذه الدراسة وهو ”مجتمع ريفي“ حيث تعوق مثل هذه العادات والأفكار المرتبطة بالناحية المجتمعية المعلمات والطالبات قياساً بالمعلمين وطلابهم الذكور، حيث لا عوائق ولا عقبات من رؤية الذكور (معلمين وطلبة) وهم يرتادون مقاهي الانترنت بغض النظر عن الغرض (دراسة، وتواصل اجتماعي، وترفيه) قياساً بمجموعة كبيرة من التساؤلات التي قد يثيرها المجتمع المحلي في موقع الدراسة عند رؤية الإناث (معلمات، وطالبات) عند ارتياههن هذه المقاهي حتى لو تعلق الغرض بالدراسة فقط، كما يمكن أن يفسر ذلك بسبب طبيعة المهام الموكلة للمعلمات (الإناث) في المنزل فهي كثيرة ومتعددة من أعمال بيتية، ومتابعة شؤون الأسرة، والدراسة، مما يعوق جلوسهن على طاولة الحاسوب لمتابعة الأحداث والمعلومات من خلاله، قياساً بالمعلمين الذكور الذين يمتلكون أوقات فراغ مطولة تدفعهم لأشغال أوقاتهم بالجلوس على الحاسوب، وزيارة مقاهي الانترنت.

كذلك يتبيّن من الجدول (12) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمجال معوقات تتعلق بالطالب تعزى لمتغير الدراسة (الخبرة التعليمية)؛ ولكن متغير الدراسة (الخبرة التعليمية) متعدد المستويات فقد أجري اختبار شيفيّي للمقارنات البعدية المتعددة لمجال معوقات تتعلق بالطالب وفقاً لمتغير الدراسة (الخبرة التعليمية) وذلك كما في الجدول (13) .

الجدول (13)

نتائج اختبار شيفيّي للمقارنات البعدية المتعددة لمجال معوقات تتعلق بالطالب
وفقاً لمتغير الدراسة (الخبرة التعليمية)

الخبرة التعليمية	أقل من 5 سنوات	المتوسط الحسابي	أكثر من 11 سنة
Scheffe	3.562	3.995	
أكثر من 11 سنة	3.99	0.434	
من 6 إلى 10 سنوات	4.09	0.534	0.100

يتضح من الجدول (13) أن النتائج الخاصة به كانت على الترتيب على النحو الآتي:

- المعلمون والمعلمات من ذوي الخبرات المتوسطة يعانون أكثر مما يعانيه زملاؤهم من ذوي الخبرات المتقدمة في المعوقات المتعلقة بالطالب.
- المعلمون والمعلمات من ذوي الخبرات المتقدمة يعانون أكثر مما يعانيه زملاؤهم من ذوي الخبرات المتقدمة.

بالإضافة إلى ما تقدم، يتبيّن من الجدول (12) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمجال معوقات تتعلق بمواد الدراسات الاجتماعية تعزى لمتغير الدراسة (العمر)؛ ولكن متغير الدراسة (العمر) متعدد المستويات فقد أُجري اختبار شيفييه للمقارنات البعدية المتعددة لمجال معوقات تتعلق بمباحث الدراسات الاجتماعية وفقاً لمتغير الدراسة (العمر) وذلك كما في الجدول (14).

الجدول (14)

نتائج اختبار شيفييه للمقارنات البعدية المتعددة لمجال معوقات
تتعلق بمواد الدراسات الاجتماعية وفقاً لمتغير الدراسة (العمر)

33-28	27-22		العمر
3.728	3.406	المتوسط الحسابي	Scheffe
	0.322	3.72	33-28
0.157	0.479	3.88	فما فوق 34

يتضح من الجدول (14) أن المعلمين والمعلمات من ذوي الفئات العمرية المتقدمة يعانون من معوقات متعلقة بمباحث الدراسات الاجتماعية أكثر من زملائهم من ذوي الفئات العمرية الصغيرة وبفارق جوهري.

ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن طبيعة المعلمين من ذوي الفئات العمرية الصغيرة حديثو التخرج من الجامعات، ولديهم رغبة قوية في استخدام التكنولوجيا قياساً بالمعلمين ذوي الفئات العمرية المتقدمة، حيث لم تتح الفرصة لهم في الجامعات لدراسة مساقات حاسوبية لا في المدرسة ولا في الجامعة إذا ما قورنوا بزملائهم المعلميين الأصغر سنًا، وهذا يزيد من الأعباء والعقبات التي تواجههم في أثناء رغبتهم باستخدام التكنولوجيا في عملية التدريس. في حين أن المعلمين الأصغر سنًا تعاملوا في أثناء دراستهم الجامعية مع وسائل التكنولوجيا في إعداد الواجبات والتواصل مع أعضاء الهيئة التدريسية، وهذا سهل عملية تفاعلهم مع هذه الوسائل واستخدامها في عملية التدريس. وتتفق نتائج الدراسة مع ما أشار إليه الجراح وعاشرور (2009) في أن اتجاهات المعلمين الإيجابية لاستخدام الحاسوب التعليمي جاءت لصالح صغار السن.

وأخيراً يتبيّن من الجدول (12)، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمجال معوقات تتعلق بمواد الدراسات الاجتماعية تعزى لمتغير الدراسة (المبحث الذي أدرسه)؛ ولكن متغير الدراسة (المبحث الذي أدرسه)

متعدد المستويات فقد أجري اختبار شيفييه للمقارنات البعدية المتعددة لمجال معوقات تتعلق بمباحث الدراسات الاجتماعية وفقاً لمتغير الدراسة (المبحث الذي أدرسه) وذلك كما في الجدول (15).

الجدول (15)

نتائج اختبار شيفييه للمقارنات البعدية المتعددة لمجال معوقات
تتعلق بمواد الدراسات الاجتماعية وفقاً لمتغير الدراسة (المبحث الذي أدرسه)

جغرافيا	تاريخ		المبحث الذي أدرسه
3.762	3.638	المتوسط الحسابي	Scheffe
	0.125	3.76	جغرافيا
0.066	0.190	3.82	التربية وطنية ومدنية

يتضح من الجدول (15) أن معلمي الدراسات الاجتماعية الذين يدرسون مبحث (ال التربية وطنية والمدنية) يعانون من معوقات متعلقة بمباحث الدراسات الاجتماعية أكثر مما يعانيه زملاؤهم من يدرسون مبحث (التاريخ) .

وقد يفسر ذلك بسبب طبيعة المحتوى التعليمي المتضمن في دروس التربية الوطنية والمدنية، قياساً بمحتويات دروس مبحث التاريخ والجغرافيا، حيث يطغى في التربية الوطنية والمدنية المكون الوج다كي على المكون المعرفي والمكون المهاري، وعلوم لدينا بأن تطبيق استخدام وسائل التكنولوجيا في دروس التاريخ والجغرافيا يعد بيئه مناسبة وملائمة وداعمة، حيث الصور والأشكال والرحلات المعرفية والعروض التقديمية، في حين تبرز مهمة الخطاب الوجداكي في دروس التربية الوطنية والمدنية، كما يفسر ذلك بسبب طبيعة الغايات المنشودة في التربية الوطنية والتي تتمثل في تعديل السلوك، ودعم الانتماء قياساً بالتاريخ والجغرافيا التي تتضمن حقائق ومفاهيم وتعليمات ومهارات، مما يلزم معلميها على استخدام وسائل التكنولوجيا لتبسيط المعرفة وتقريب صورها وزمانها ومكانها من أذهان الطلبة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء به (يونس، 2005) حيث أشار إلى أن طبيعة مادة الجغرافيا تشكل حلقة وصل بين الإنسان وب بيئته والعلاقة القائمة بينهما على مر التاريخ، وهي بدورها ترتبط ارتباطاً مباشراً بالเทคโนโลยيا منذ بدايتها الوصفية؛ حيث الاعتماد على أدوات وتقنيات جمع المعلومات عن الظواهر الجغرافية، بحيث يسهم ظهور محتواها عن طريق التكنولوجيا في إكسابها المتعة والفائدة.

كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة جوريكا (Jurica, 2007) التي أشارت إلى أن استخدام أسلوب المحاكاة في مادة التاريخ تكسب الطلبة والمعلمين فرصة تطبيق المعلومات بشكل أكثر متعة.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:

1. إلزام معلمي الدراسات الاجتماعية بالمشاركة في حضور دورات تدريبية تكنولوجية دورية.
2. وضع مؤشرات تقويم أداء في المجال التكنولوجي لمعلمي الدراسات الاجتماعية في استماراة زيارة المشرف التربوي.
3. توفير أجهزة ومخبرات حاسوبية كافية لمعلمي الدراسات الاجتماعية تتيح لهم فرص استخدام هذه الوسائل في تعلم وتعليم مباحث الدراسات الاجتماعية من أجل التغلب على التحديات التي تواجه استخدام مثل هذه الوسائل.

المصادر والمراجع:

أولاً - المصادر المراجع العربية:

1. إسماعيل، فادي. (2003). البنية التحتية لاستخدام المعلومات والاتصالات في التعليم والتعلم عن بعد، ورقة عمل مقدمة إلى الندوة الإقليمية حول توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات في التعليم والتعلم عن بعد، دمشق: 15-17 يوليو 2003 ص 1-2.
2. بدوي، محمد، وعبد الرحمن، عبد الحفيظ. (2004). دراسة مقارنة لمهارات استخدام الصور والرسوم التوضيحية في الدراسات الاجتماعية والعلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد 33، ص 1-32.
- 3.بني دومي، حسن، والشناق، قسيم. (2007) معيقات التعلم الالكتروني في المدارس الثانوية الاردنية من وجهة نظر المعلمين والطلبة. ورقة بحثية مقدمة الى المؤتمر الدولي للتعليم عن بعد، مسقط 27-29 مارس / 2007.
4. الجراح، ندى، وعاشر، وفاء. (2009) . اتجاهات المعلمين نحو استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في المدارس العراقية. مجلة بيسان للدراسات الأكاديمية، المجلد الثامن، العدد الخامس عشر، كانون الأول، 2009، ص 1-15.
5. جرادات، خوله. (2008) . دور التربية الإسلامية في ترشيد آثار ثورة الاتصال والمعلومات، أطروحة دكتوراه غير منشورة: جامعة اليرموك، اربد،الأردن.
6. جيتس، بيل ومايرفولد، ناثان ورينيرسون، بيتر. (1998) . المعلوماتية بعد الانترنت “طريق المستقبل” (ترجمة: عبد السلام رضوان) ، المجلس الأعلى للثقافة والفنون والآداب، الكويت: عالم المعرفة.
7. الحسيني، أحمد. (2003) . أسباب عزوف معلمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الثانوية في الرياض عن استخدام تكنولوجيا التعليم في التدريس الصفي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
8. الحيلة، محمد. (2001) . التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية. العين: دار الكتاب الجامعي.
9. ريتشارد، رايلى. (2001) . اساس المعرفة: المدارس القومية والفعالة في رسالة التعليم، الولايات المتحدة الأمريكية، وكالة الإعلام الأمريكية، مايو.
10. السالمي، علاء. (2000) . تكنولوجيا المعلومات ط 2. عمان: دار المناهج.

11. شلبي، سهير. (2006). درجة استيعاب معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في مدارس عمان لمفهوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتوظيفهم له في التدريس الفعلي، رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، الأردن.
12. الصوفي، عبد الله. (2002). التكنولوجيا الحديثة والتربية والتعليم. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
13. عبيد، عصام والموسوى، علي وعبد الله، عبير. (2008). التحديات التي سيواجهها كل من الطالب، المعلم والمنهاج. مجلة المعلوماتية، العدد (22)، ص 100-120.
14. العتيبي، ماجد. (2008). درجة امتلاك معلمي التاريخ في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية لكتفایات استخدام التقنيات الحديثة وعلاقتها بالتحصيل. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
15. العمايرة، محمد. (2003). آراء معلمي بعض مدارس وكالة الغوث الدولية بالأردن في أهمية استخدام التقنيات التعليمية، والصعوبات التي تواجههم في استخدامه. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (4) العدد (4)، ص 134-164، كلية التربية، جامعة البحرين.
16. العنزي، رحيل (2010). واقع استخدام معلمو الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة في محافظة القرىات لتقنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التدريسية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك. اربد. الأردن.
17. فريحات، رائد و عبوشي، مصعب. (2009). المعوقات التي تواجه تطبيق مناهج التكنولوجيا في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمدراء وعلاقتها ببعض المتغيرات، كلية فلسطين التقنية / رام الله للبنات.
18. نصار، تركي. (2004). وسائل الإعلام وقضايا المجتمع "دراسة نظرية"، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
19. النعواشي، قاسم. (2010). العالم في غرفة الصف، استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم. الناشر: دار وائل للنشر.
20. الهرش، عايد، ومفلح، محمد، والدهون، مأمون. (2010). معوقات استخدام منظومة التعلم الالكتروني من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في لواء الكورة. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 6، عدده 1، ص 27-40.

21. وزارة التربية والتعليم الأردنية. (2006). استراتيجيات التدريس واستراتيجيات التقويم. دليل التدريب. عمان: إدارة البحث والتطوير التربوي.
22. يونس، إدريس صالح. (2005) . الجغرافيا والإنسان، دراسة في تطور علم الجغرافيا وتداعياته التربوية. <http://www.kennoonline.com/users/dredrees/> تم استرجاعه بتاريخ 5/11/2013/ link

ثانياً - المراجع الأجنبية:

1. Bailey, A. (1987) . *Using the computer in Middle social studies classroom. The social studies Journal*,78 (1) . pp 23- 25
2. Christopher. (2003) . *Extent of Decision support In formation technology use by teachers in virgin public school and factors affecting the use of education technology. Educational Administration Quarterly* ,570 (64) ,1611- 1619.
3. Frank. B Technology& Barlex. d. (1999) *No. one Forgets a Good Teacher, What do 'Good' Teachers Know? Journal of Design and Technology Education*,v4,no3,p20- 32.
4. Gruber,G. (2003) . *A study of technology integration professional development in predominately rural. Hispanic region and its connections to teacher pedagogy. Technology Education teacher training* ,530 (02) ,p178.
5. Harlow, A. (2002) . *The implement of the Technology Curriculum new Zealand. Learning in Technology Edutralia*,5- 7 December v (11) p161.
6. Jurica,J. (2007) . *Astuly of Historic simulation use Elementary school class Rooms (social studies Education computer simulation) DAI* 59 (2) P408.
7. Kang,M&Heo,H&Kim,M. (2011) . *The impact of ICT use on new millennium learners educational performance. Interactive technology and smart education* v (8) Iss: 1 pp 18- 27.
8. Lin,K. (1996) . *Teacher Education redesign Competences in Education technology. In annual conference of the Ohio educational Library media association. Columbus: Eric document reproduction service.*
9. Lisa,C&Yamagata,L&Smaldino,S. (2006) . *Critical support Frame work for k- 12 school and university technology partnerships. Advances in educational administration. V7 pp 29- 42.*

10. Osunde,A &Izevbige, T. (2006) . 'An Assessment of teacher attitude toward teaching and discipline and teaching practice priorities in relation to responsive classroom approach. *Elemantary school journal*,104 (4) . 321- 341.
11. Ruther,K ,Hennesy,S. & Deany,R. (2005) . In corportion Internet resources in to classroom practice. *computers&Education*, 44 (1) . 1- 34.
12. Salmon, G. (2002) . *E- tivities: the key to active on line learning*. (2nd ed.) , London: Taylor & Francis.
13. Usun,S. (2007) . *teacher training programs for computer education and computer assisted education in turkey*. Paper presented at the international educational technology (IETC) conference (7th,Nicosia,Turkish re public of northern Cyprus ,may3- 5,2007) pp 1- 6.

Journal of Al-Quds Open University

for Research & Studies

9. References should follow rules as follows:

- (a) If the reference is a book, then it has to include the author name, book title, translator if any, publisher, place of publication, edition, publication year, page number.
 - (b) If the reference is a magazine, then it has to include the author, paper title, magazine name, issue number order by last name of the author.
10. References have to be arranged in alphabetical order by last name of the author.
11. The researcher can use the APA style in documenting scientific and applied topics where he points to the author footnotes.

Guidelines for Authors

The Journal of Al-Quds Open University For Research & Studies Publishes Original research documents and scientific studies for faculty members and researchers in Alquds Open University and other local, Arab, and International universities with special focus on topics that deal with open education. The Journal accepts papers offered to scientific conferences.

Researchers who wish to publish their papers are required to abide by the following rules:

1. Papers are accepted in both English and Arabic.
2. each paper should not exceed 30 pages or 7000 words including footnotes and references.
3. Each paper has to add new findings or extra knowledge in its field.
4. Papers have to be on a “CD” or “E-mail” accompanied by three hard copies. Nothing is returnable in either case: published or not.
5. An abstract of 100 to 150 words has to be included. The language of the abstract has to be English if the paper is in Arabic and has to be Arabic if the paper is in English.
6. The paper will be published if it is accepted by at least two revisers. The Journal will appoint the revisers who have the same degree or higher than the researcher himself.
7. The researcher should not include anything personal in his paper.
8. The owner of the published paper will receive one copy of the Journal in which his paper is published.

GENERAL SUPERVISOR PROFESSOR

Younis Amro

President of the University

Journal Editorial Board

EDITOR - IN - CHIEF

Hasan A. Silwadi

Dean of Scientific Research & Graduate Studies

EDITORIAL BOARD

Yaser Al. Mallah

Ali Odeh

Zeiad Barakat

Islam Y. Amro

Insaf Abbas

Rushdi Al - Qawasmah

Atieh Musleh

Majid Sbeih



**Journal of Al-Quds Open University
for Research & Studies**

A Scientific Refereed Journal Published Every Four Months

Vol. 2 - No. 37 - October 2015

ISSUED BY:

**Deanship of Scientific Research & Graduate Studies
Al-Quds Open University**

ALL CORRESPONDENCE SHOULD BE ADDRESSED TO:

Editor - In - Chief
Deanship of Scientific Research & Graduate Studies
Al-Quds Open University

Al-Masyoun- Ramallah\ Palestine

P.O. Box: 1804

Tel: +970 - 2 - 2984491

+970 - 2 - 2952508

Fax: +970 - 2 - 2984492

Email: hsilwadi@qou.edu
sprgs@qou.edu

DESIGN & PRODUCTION:

Deanship of Scientific Research & Graduate Studies
Al-Quds Open University

Journal of
Al-Quds Open University
for Research & Studies