مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات

مجلة علمية محكمة تصدر كل أربعة أشهر العدد الرابع والثلاثون ، الجزء الثاني، ذو القعدة ١٤٣٥هـ/ تشرين الأول ٢٠١٤م

ISSN 2074 - 5648

مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات
34
الجزء الثاني
Journal of Al-Quds Open University for Research and Studies

Journal of Al-Quds Open University

for Research and Studies

A Scientific Refereed Journal Published Every Four Months No.34 - Part.2 - Thu Alqi'da - 1435H/ October 2014

ISSN 2074 - 5648

مجلة

جامعة القدس المفتوحة

للأبحاث والدراسات

توجه المراسلات والأبحاث على العنوان الآتي:

رئيس هيئة تحرير مجلة جامعة القدس المفتوحة

جامعة القدس المفتوحة

ص. ب: ٥١٨٠٠

هاتف: ٢٩٨٤٤٩١– ٠٢

فاكس: ٢٩٨٤٤٩٢– ٠٢

hsilwadi@qou. edu

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا

بريد الكتروني: *sprgs@qou. edu*

هاتف: ٢٩٥٢٥٠٨– ٠٢

جامعة القدس المفتوحة

تصميم: عمادة البحث العلمي والدراسات العليا

المشرف العام

أ. د. يونس عمرو

رئيس الجامعة

هيئة تحرير المجلة:

رئيس التحرير

أ. د. حسن عبدالرحمن سلوادي

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

تنشر المجلة البحوث 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 أيضا الأبحاث المقدمة إلى مؤتمرات علمية محكمة والمراجعات والتقارير العلمية وترجمات البحوث.

يرجى من الأخوة الباحثين الراغبين في نشر بحوثهم الاقتداء بقواعد النشر والتوثيق الاتية:

١. تُقبل الأبحاث باللغتين العربية والإنجليزية.

٢. أن لا يزيد حجم البحث عن ٣٢ صفحة «٧٥٠٠» كلمة تقريبا بما في ذلك الهوامش والمراجع.

٣. أن يتسم البحث بالأصالة ويمثل إضافة جديدة إلى المعرفة في ميدانه.

٤. يقدم الباحث بحثه منسوخا على «CD» أو عبر البريد الالكتروني مع ثلاث نسخ مطبوعة منه، غير مسترجعة سواء نشر البحث أم لم يُنشر.

٥. يرفق مع البحث خلاصة مركزة في حدود «١٠٠- ١٥٠» كلمة. ويكون هذا الملخص باللغة الإنجليزية إذا كان البحث باللغة العربية ويكون باللغة العربية إذا كان البحث باللغة الإنجليزية.

٦. ينشر البحث بعد إجازته من محكمين اثنين على الأقل تختارهم هيئة التحرير بسرية تامة من بين أساتذة مختصين في الجامعات ومراكز البحوث داخل فلسطين وخارجها على أن لا تقل رتبة المحكم عن رتبة صاحب البحث.

٧. أن يتجنب الباحث أي إشارة قد تشير أو تدلل على شخصيته في أي موقع من البحث.

مجلة
جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات

٨. يزود الباحث الذي نشر بحثه بنسخة من العدد الذي نشر فيه، بالإضافة إلى ثلاث مستلات منه.

٩. تدون الإحالات المرجعية في نهاية البحث وفق النمط الآتي: إذا كان المرجع أو المصدر كتابا 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.

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

١١. 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».

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

المحتويات

الأبحـــــاث:

الأسلوب القرآني بين التشابه والاختلاف في دلالات الألفاظ والمعاني من منظور تربوي قصة خلق آدم عليه السلام ودور إبليس فيها كما وردت في القرآن الكريم (دراسة تحليلية) .
د. عبد عطا الله حمايل ١١

دور الشباب في التنمية الشاملة للمجتمع من وجهة نظر طلبة مؤسسات التعليم العالي في وكالة الغوث الدولية في الأردن.
د. بسام عمر غانم/ د. عودة عبد الجواد أبو سنينة ٥٣

أنماط الشخصية وعلاقتها بالاضطرابات السيكوسوماتية المنتشرة لدى عينة من المجتمع السعودي.
د. عمر مصطفى الشواشره/ أ. مي كامل الدقس ١٠١

أثر المؤهل العلمي والخبرة على مهارات التنفيذ الخاصة بتعليم طفل الروضة لدى معلمات رياض الأطفال من وجهة نظرهن.
د. علي مصطفى العليمات ١٤١

فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طلبة جامعة الزيتونة الأردنية في مادة التربية البيئية واتجاهاتهم نحوها.
د. محمد حسن الطراونة ١٧٧

مجلة
جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات

أحداث الحياة الضاغطة والشعور بالرضا عن الحياة والعلاقة بينهما لدى طلبة جامعة اليرموك في الأردن.
د. منار بني مصطفى/ د. أحمد الشريفين
د. رامي طشطوش ٢٠٥

فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى الكفاءة الانفعالية في خفض سلوك العدوان وتحسين تقدير الذات لدى طلاب الصفوف الثامن والتاسع والعاشر في مدرسة الحلابات الغربي بالأردن.
فرحان لافي النويران/ أ. د محمد نزيه حمدي ٢٥١

صعوبات دراسة التاريخ والحلول المقترحة لها.
أ. د. هاني حتمل عبيدات/ د. هادي محمد طوالبة ٢٧٥

الرسوب في المدارس: الأسباب والعلاج.
د. إيمان « محمد رضا» علي التميمي ٢٩٩

فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام في مدينة جدة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.
د. يحيى فوزي عبيدات ٣٣٣

الفروق في مستوى فاعلية الذات لدى عينة أردنية من الطلبة المعوقون سمعياً في جامعة اليرموك.
د. برهان محمود حمادنة/ د. ماهر تيسير شرادقة ٣٦٧

دور الإعلام التربوي في تنمية أداء طلاب الثانوية العامة تعليمياً وثقافياً.
د. صابر جيدوري ٣٩٩

الأبحاث

الأسلوب القرآني بين التشابه والاختلاف في دلالات الألفاظ والمعاني من منظور تربوي قصة خلق آدم عليه السلام ودور إبليس فيها كما وردت في القرآن الكريم (دراسة تحليلية) *

د. عبد عطا الله حمايل**

* تاريخ التسليم: ٥/ ٣/ ٢٠١٣م، تاريخ القبول: ٢٣/ ٤/ ٢٠١٣م.
** عضو هيئة التدريس/ فرع رام الله والبيرة/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين.

ملخص:

جاء هذا البحث بعنوان: الأسلوب القرآني بين التشابه والاختلاف في دلالات الألفاظ والمعاني من منظور تربوي، وتناول قصة خلق آدم عليه السلام ودور إبليس فيها كما وردت في آيات سبع من سور القرآن الكريم، هي: (سورة البقرة، الأعراف، الحجر، الإسراء، الكهف، طه، وسورة ص) . (دراسة تحليلية) .

وهدف البحث إلى تحليل الآيات الواردة في السور السبع المذكورة أعلاه، للتعرف إلى معاني الألفاظ المتشابهة ودلالاتها والاستدلال على التشابه والاختلاف في دلالات الألفاظ والمعاني بين نصوصها بالمقارنة والتحليل والاستقراء، وصولاً إلى استنباط الأساليب القرآنية المتعددة والمتنوعة التي تناولها الأسلوب القرآني في سرد قصة آدم عليه السلام وإبليس، ومن ثم استنباط الأساليب التربوية المنبثقة عن استنباط الأسلوب القرآني، وإبراز النتائج المرتبطة بأسئلة البحث وأهدافه.

واحتوى البحث على مقدمة وثلاثة مباحث، بالإضافة إلى الاستنتاجات والتوصيات.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الاستدلالي الاستنباطي للإجابة عن أسئلة البحث الثلاثة التي أجاب عنها الباحث في هذا البحث. وخرج البحث بالعديد من التوصيات المنبثقة من نتائجه.

The Quranic Style through Similarity and Contrast between Word Denotation and Meanings from Educational Perspective

Abstract:

This study is entitled: "The Quranic Style through Similarity and Contrast between Word Denotation and Meanings from Educational Perspective".

It handled the story of Adam's creation (peace be upon him) and the role of Satan in it as cited in seven verses of the Holy Quran in Surat Albaqara, Al- A'raf, Al- Hijr, Al- Isra', Al- Kahf, Taha, and Surat Saad.

The study aims at analyzing the above mentioned verses in the seven Soras in order to identify the denotations and meanings of words similar in form, and infer the similarity and contrast in denotation and meaning through comparison, analysis and induction, and eventually arrive at deducing the various Quranic styles used in narrating the story of Adam (PBUH) and Satan. Consequently, it aims to infer the educational styles derived from the Quranic style and highlight the findings related to the study questions and objectives. The study includes an introduction, three themes, as well as a conclusion and number of recommendations. The researcher has used the descriptive, analytical, and inductive methodology to find an answer for the three research questions in this study.

مقدمة:

الحمد لله خالق الأرض والسماوات. وجاعل النور والظلمات. وباعث الرسل بالحجج والبيّنات. ومنزّل القرآن سوراً وآيات. المحكم منها والمتشابهات. وعلى محمّد أفضل الصلاة وأتم التسليم، وعلى الأنبياء أحسن التحيّات.

القرآن هو كلام الله، والقانون الإلهي الذي يرشد الناس أجمعين في هذه الدنيا، كي يكونوا أهلاً لولوج الطريق المستقيم في الآخرة، لذا تحتّم أن يكون محتوياً على ما يناسب العقول البشرية المتطورة، غير أنّ الذي يودّ كشف بعض حقائقه، فإنّ ما لديه من تفاسير تلجئه إلى أن يتوغّل في فهم آياته و سبر أغوارها، وكشف معانيها وحقائقها وإعجازها. (إبراهيم، ٢٠٠١) .

وجاءت آيات القرآن الكريم، على قسمين رئيسين في مجملها: الآيات المحكمات، والآيات المتشابهات، (الأنصاري، ١٩٨٥) ، كما أشارت الآية الكريمة في قوله تعالى: ﴿**هُوَ الَّذِيَ أَنزَلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ مِنْهُ آيَاتٌ مُّحْكَمَاتٌ هُنَّ أُمُّ الْكِتَابِ وَأُخَرُ مُتَشَابِهَاتٌ فَأَمَّا الَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمْ زَيْغٌ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَابَهَ مِنْهُ ابْتِغَاء الْفِتْنَةِ وَابْتِغَاء تَأْوِيلِهِ وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُ إِلاَّ اللّهُ**﴾ آل عمران٧.

والمقصود بالآيات المحكمات: هي الآيات المفصلات، المبينات، الثابتات الأحكام. أما المقصود بالآيات المتشابهات: فهو مجمل الآيات التي تحتاج إلى تفسير وتأويل يعتمد على الفهم ويظهر فيها بادئ النظر بأن هناك تعارضاً مع العقل أو مع آية أخرى، لأنها تحتمل أكثر من معنى، وأتت بأكثر من أسلوب، (الألوسي، ١٩٩٩) .

وستظل هذه الاعجازات خير دليل على أن القرآن هو بحق معجزة الدين الإسلامي خاتم الرسالات التي جاء بها محمد صلى الله عليه وسلم للناس كافه منذ بعثته وحتى قيام الساعة. فكلّ آية في القرآن يفهم معناها فهي محكمة، وكلّ آية لا يفهم معناها إلاّ بعد الشرح والتفسير فهي متشابهة. (الحلي، ١٩٦٥) .

ولا بد من الإشارة إلى أن الأسلوب القرآني نسيج وحده في لغته وبيانه ونوعه الفني، فقد نزل حينما كان للعرب ضروب من الكلام معروفة، كالشعر والسجع والخطب والرسائل، ومنها المنثور الذي يدور بين الناس في أحاديثهم، ولكنه جاء بطريقة في الخطاب ذات طابع خاص متفردة في التناول والأداء والمضمون والأسلوب، وهي طريقة» لها منزلة من الحسن تفوق كل طريقة» (الكواز، ١٤٢٦هـ، ص٢٩٦) .

ودراسة هذه الطريقة الأسلوبية تتصل بمصدره وأحكامه وتوجيهاته التربوية ومعرفته لمسارب التأثير في النفوس والبلوغ منها مبلغ الاستجابة، وهي خصائص متفردة بلا ريب، حيث تناول ألوانا متعددة من المعاني وأساليب الخطاب في المشهد الواحد، والتركيب الواحد والآية الواحدة، مع شيء من التلوين والتحوير والزيادة والنقصان، فترى فيه التشابه، والتنوع، والتصريف، والتكرار. (عبود، ٢٠٠٣، ص١١) .

وهناك كثير من الأبحاث الحديثة بعنوان (متشابهات القرآن) مع شيء من الخلط بين المتشابه اللفظي والمعنوي. (ياسين، ١٩٨٠) ، وصدق الله العظيم حيث يقول: ﴿**اللَّهُ نَزَّلَ أَحْسَنَ الْحَدِيثِ كِتَاباً مُّتَشَابِهاً مَّثَانِيَ تَقْشَعِرُّ مِنْهُ جُلُودُ الَّذِينَ يَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ ثُمَّ تَلِينُ جُلُودُهُمْ وَقُلُوبُهُمْ إِلَى ذِكْرِ اللَّهِ ذَلِكَ هُدَى اللَّهِ يَهْدِي بِهِ مَنْ يَشَاءُ وَمَن يُضْلِلْ اللَّهُ فَمَا لَهُ مِنْ هَادٍ**﴾ الزمر٢٣. فهو متشابه في صحة معانيه وأحكامه وتناسب ألفاظه وأساليبه وتكرار قصصه وأوامره ونواهيه ووعيده، (الزمخشري، ٢٠٠٢) .

ويأتي التشابه في الأسلوب وإعجازه، وفي الصياغة التي ترد على درجات من التفاوت، فقد يكون التشابه تاماً بين الآيتين أو الأسلوبين، وقد يرد فيه اختلاف جزئي، بحيث كلما زادت الكلمات المتشابهة في الموضوعين أو الآيتين زاد التشابه في المعنى، وربما لا يتشابه المعنى تماما وإن تشابهت الكلمات، بناء على السياق السابق الذي قد يختلف في موقفه، فتختلف دلالات الآيات المتشابهة في اللفظ التي تلحق أو تختتم به. (الحلي ١٩٦٥) .

ويرى (الجرجاني، ١٩٩٨) ، أن من جملة ما تناول القرآن في محتواه ومضامينه أمور غيبية لا تستطيع البشرية أن تصل إليها أو معرفتها إلا من خلال النصوص القرآنية الواردة في ثنايا آيات وسور القرآن الكريم.

ومن بين هذه الأمور الغيبية، بيان الكيفية التي خلق الله بها أبو البشر آدم عليه السلام، وعدو البشرية اللدود إبليس عليه لعنة الله والملائكة والناس أجمعين. ﴿**وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلاَئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُواْ أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاء وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لاَ تَعْلَمُونَ**﴾ البقرة٣٠.

مشكلة البحث:

يعرض الأسلوب القرآني الآيات القرآنية بأساليب متنوعة ومتعددة، بتكرار الألفاظ المتشابهة في اللفظ والمعنى حينا، وتكرار الألفاظ المتشابهة لفظا والمختلفة في دلالات المعنى حينا آخر، وغير المتشابهة في اللفظ ودلالات المعنى أحيانا، والمختلفة اللفظ ومتشابهة المعنى أحيانا أخرى، وجاءت الآيات القرآنية التي سردت قصة خلق سيدنا آدم

عليه السلام وموقف إبليس من قضية خلقه ما يدلل على ما ورد ذكره أعلاه في مجموعة من الآيات من سور مختلفة وبأساليب متنوعة ومتعددة هي: (البقرة، الأعراف، الحجر، الكهف، الإسراء، طه، ص) . وجاء هذا البحث ليجيب عن الأسئلة الآتية:

أسئلة البحث:

- ما أوجه التشابه بين الألفاظ المكررة ودلالات المعنى المستنبطة من أسلوب العرض القرآني للآيات الواردة في السور السبع؟ .
- ما أوجه الاختلاف في اللفظ ودلالات المعنى المستنبطة من أسلوب العرض القرآني للآيات الواردة في السور السبع؟ .
- ما الأساليب القرآنية المستنبطة من الآيات المتضمنة في السور السبع استناداً إلى أسلوب العرض القرآني؟ وما الأساليب التربوية المستنبطة منها؟

أهداف البحث:

١. تحديد أوجه التشابه بين الألفاظ المكررة ودلالات المعنى المستنبطة من أسلوب العرض القرآني للآيات الواردة في السور السبع.

٢. استنباط أوجه الاختلاف في اللفظ ودلالات المعنى، من أسلوب العرض القرآني للآيات الواردة في السور السبع. ﴿الَر كِتَابٌ أُحْكِمَتْ آيَاتُهُ ثُمَّ فُصِّلَتْ مِن لَّدُنْ حَكِيمٍ خَبِيرٍ﴾هود١.

٣. استنباط الأساليب القرآنية من الآيات المتضمنة في السور السبع استناداً إلى أسلوب العرض القرآني؟ . ﴿كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآناً عَرَبِيّاً لِّقَوْمٍ يَعْلَمُونَ﴾ فصلت٣.

٤. استنباط الأساليب التربوية من الآيات المتضمنة في السور السبع استناداً إلى أسلوب العرض القرآني فيها.

أهمية البحث:

يمكن إبراز أهمية البحث بالنقاط الرئيسة الآتية:

١. يكتسب هذا البحث أهميته من أهمية أسلوب العرض القرآني.

٢. الأمل في استرجاع ممارسة المنهج القرآني في حياة الأفراد بعد استبعاد هذا المنهج أو تحييده في معظم الجوانب التي تمس حياة الأفراد والمجتمعات.

٣. الكشف عن بعض الأساليب التربوية المستنبطة من أسلوب العرض القرآني المحركة للسلوك الإنساني من خلال استجلاء عظمة القرآن وإعجازه لعلها تسهم في إعادة بناء المنظومة المعرفية والقيمية والأسلوبية والتربوية.

٤. الأمل في أن يفتح الطريق للباحثين والتربويين والمهتمين لمزيد من البحث في كتاب الله سبحانه لاستنباط الروائع في شتى مجالات الحياة.

٥. الأمل في أن يقدم لمتخذي القرار في المؤسسات التعليمية والمجتمعية، معلومات ومفاهيم وأساليب تربوية يمكن استخدامها في بناء البرامج والمناهج التي من شأنها أن تقدم النماذج القرآنية للنشء الجديد وكافة الأفراد والمجتمعات

٦. الأمل في تشجيع الباحثين على المزيد من البحث في خبايا وأسرار القرآن، ولا سيما فيما يخص العلوم التربوية والتعليمية.

الخلفية النظرية والدراسات السابقة:

أولاً- الكتب والمراجع:

تبين للباحث بعد قيامه بمسح الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، بشح الدراسات ذات العلاقة المباشرة، ما عدا الكتب والمراجع القديمة التي تناول فيها العلماء المسلمون بعض الموضوعات ذات العلاقة في كتبهم، **ومن هؤلاء العلماء ما يأتي**:

١. تناول ابن الجوزي رحمه الله في كتابه: (فنون الأفنان) تحت عنوان: "أبواب المتشابه، وأورد تحت هذا العنوان أنواع المتشابه اللفظي في القرآن الكريم، وذكر أمثلة كثيرة دون أن يبين السبب والحكمة في ذلك. (الصابوني، ١٩٨٩) .

٢. وسمى الزركشي رحمه الله هذا النوع في كتابه: (البرهان في علوم القرآن) (علم المتشابه، وأفرد الزركشي في كتابه أيضا خمسة عشر فصلا لبيان أنواع المتشابه. الرازي، ١٩٩٧) .

٣. وسماه السيوطي في الإتقان (الآيات المتشابهات)، وتناوله في كتابه: (معترك الأقران) تحت عنوان: (الوجه السادس من وجوه إعجاز مشتبهات آياته) ، بذكر أمثلة تبين أنواعه، وتناوله أيضا في كتابه التحجير تحت عنوان: (النوع التاسع والستون: الأشباه) . صلاح، ١٩٩٢) .

٤. وذكر الكرماني في مقدمة كتابه: (لباب التفسير) ، الآيات المتشابهات التي تكررت في القرآن وألفاظها متفقة، ولكن وقع في بعضها زيادة أو نقصان، أو تقديم أو تأخير، أو

إبدال حرف مكان حرف، أو غير ذلك مما يوجب اختلافاً بين الآيتين أو الآيات التي تكررت من غير زيادة ولا نقصان، وبين السبب في تكرارها والفائدة في إعادتها، والموجب في الزيادة والنقصان، والتقديم والتأخير، والإبدال، والحكمة من تخصيص الآية بذلك دون غيرها من الآيات، وهل كان يصلح ما في هذه السورة مكان ما في السورة التي تشاكلها أم لا؟ .

٥. وقال ابن الزبير الغرناطي في مقدمة كتابه: (ملاك التأويل القاطع بذوي الإلحاد والتعطيل في توجيه المتشابه اللفظي من آي التنزيل) ، وإن من مغفلات مصنفي أئمتنا رضي الله عنهم في خدمة علومه وتوجيه ما تكرر من آياته لفظا أو اختلف في تقديم أو تأخير وبعض زيادة في التعبير. وذكر ابن جماعة في مقدمة كتابه (كشف المعاني) ، بقوله أن أسباب تأليفه لكتابه المذكور" ربما لهج بعض فضلاء الحاضرين بمسائل حسنة غريبة، وسأل عن مناسبات ألفاظها لمعانيها العجيبة، من اختلاف ألفاظ معان مكررة، وتنويع عبارات فنونه المحررة، ومن تقديم وتأخير، وزيادة ونقصان، وبديع وبيان، وبسيط واختصار، وتعويض حروف بحروف أغيار". حيث يتضح أن غرضه بيان الأسرار البلاغية للأسئلة الواردة، ومن هذه الأسرار ما يتعلق بالمتشابه. الغرناطي، ١٩٩٣) .

٦. ووضع الراغب الأصفهاني تقسيما دقيقا للمتشابه في مصنفه (المفردات في غريب القرآن) . (الكرماني، ١٩٩١) .

ثانيا- الدراسات السابقة:

دراسة (**باحويرث**، ٢٠٠٧) : جاءت بعنوان أثر دلالة السياق القرآني في توجيه معنى المتشابه اللفظي في القصص القرآني. وهدفت الدراسة إلى بيان أثر دلالة السياق القرآني في توجيه معنى المتشابه اللفظي في آيات قصص نوح وهود وصالح وشعيب، حيث توصلت الباحثة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها:

- أن السياق القرآني أحد أعمدة التفسير الأساسية في منهجية التفسير، ولا يستغنى عنه بحال لأنه يضبط فهم المتلقي.

- أن السياق القرآني مفيد في توجيه المتشابه اللفظي، وبيان الفروق الدقيقة بين الآيات.

- أن النظر في السياق القرآني معين على تدبر القرآن الكريم، مما يقي المفسر من البعد عن مراد الله عز وجل، ويعين على دفع شبهة التكرار اللفظي والمعنوي في القرآن.

- أن كتب توجيه المتشابه قليلة، ولم تتناول جميع المتشابه في القصص القرآني.

- أن المتشابه اللفظي من أعظم دلائل إعجاز القرآن، حيث يبرز أسراراً عظيمة وحكماً عجيبة.

- عناية علماء المتشابه بالسياق، فكثيراً ما يربطون الآية بما جاورها، كما كانوا ينظرون مراراً وتكراراً في سياق السورة لتوجيه المتشابه.

دراسة **عبود** (٢٠٠٣) : جاءت بعنوان أسرار التشابه الأسلوبي في القرآن الكريم وهدفت إلى تناول المتشابهات في القرآن من الناحية الأسلوبية والكشف عن الطابع العام لأسلوب القرآن ودرجة التشابه فيه وبيان إن كان التشابه تاماً أم جزئياً، وتوصل الباحث إلى النتائج الآتية:

حدد ضوابط فهم التشابه في أسلوب القرآن، والتشابه في الأفعال، والتشابه في التقديم والتأخير، والتشابه في أسلوب العطف، والتشابه في الفواصل، وبلاغة الضمائر في إطار التشابه، وبلاغة حروف الجر في إطار التشابه، والطباق البياني في القرآن الكريم، والدلالة النفسية للصورة القرآنية.

واستخلص **الحلي** (١٩٦٥) أن منهج دراسة الآيات المتشابهة قد سار وفق خمس مراحل هي:

الأولى: جمع الآيات المتشابهة وعدد المرات التي وردت في القرآن، وهذا ما فعله الكسائي في كتابه متشابه القرآن دون تأويل أو تفسير.

الثانية: متابعة الآيات المتشابهة في القرآن ابتداء من سورة الفاتحة حتى سورة الناس، كما فعل الإسكافي والكرماني، تأويلا وتفسيرا.

الثالثة: الإشارة إلى تشابه الآيات، ودلالات هذا التشابه من خلال التفسير الكامل للقرآن، كما في تفسير الزمخشري والرازي والنيسابوري والغرناطي.

الرابعة: الشذرات المتناثرة في كتب البلاغة في أساليب علم المعاني والبديع.

الخامسة: الوقوف عند ظاهرة بلاغية أو نحوية أو لغوية تبرزها الآيات المتشابهة والتعرف إلى أسرارها، كما فعل سعيد الفاندي في بحثيه، الأول بعنوان (التقديم والتأخير في الآيات المتشابهة، و من أسرار الآيات المتشابهات) .

وفيما يأتي بيان لأنواع المتشابه بأساليبه المتعددة والمتنوعة، بالاعتماد على استقراء ما قرأه الباحث في هذا الشأن مع الأمثلة الدالة عليه من كتاب الله تعالى:

- النوع الأول: التشابه بالتقديم والتأخير: ﴿**وَجَاء رَجُلٌ مِّنْ أَقْصَى الْمَدِينَةِ يَسْعَى**﴾ القصص٢٠. ﴿**وَجَاء مِنْ أَقْصَى الْمَدِينَةِ رَجُلٌ يَسْعَى**﴾ يس٢٠.

- النوع الثاني: الحذف والإثبات: ﴿وَإِذَا تُتْلَى عَلَيْهِ آيَاتُنَا وَلَّى مُسْتَكْبِراً كَأَن لَّمْ يَسْمَعْهَا كَأَنَّ فِي أُذُنَيْهِ وَقْراً فَبَشِّرْهُ بِعَذَابٍ أَلِيمٍ﴾ لقمان٧. ﴿يَسْمَعُ آيَاتِ اللَّهِ تُتْلَى عَلَيْهِ ثُمَّ يُصِرُّ مُسْتَكْبِراً كَأَن لَّمْ يَسْمَعْهَا فَبَشِّرْهُ بِعَذَابٍ أَلِيمٍ﴾ الجاثية٨.

- النوع الثالث: الإبدال: ﴿فَقُلْنَا اضْرِب بِّعَصَاكَ الْحَجَرَ فَانفَجَرَتْ مِنْهُ اثْنَتَا عَشْرَةَ عَيْناً﴾ البقرة٦٠. ﴿أَنِ اضْرِب بِّعَصَاكَ الْحَجَرَ فَانبَجَسَتْ مِنْهُ اثْنَتَا عَشْرَةَ عَيْناً﴾ الأعراف١٦٠.

- النوع الرابع: الجمع والإفراد: ﴿وَقَالُواْ لَن تَمَسَّنَا النَّارُ إِلاَّ أَيَّاماً مَّعْدُودَةً﴾ البقرة٨٠. ﴿ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ قَالُواْ لَن تَمَسَّنَا النَّارُ إِلاَّ أَيَّاماً مَّعْدُودَاتٍ﴾ آل عمران٢٤.

- النوع الخامس: التذكير والتأنيث: ﴿وَأَخَذَ الَّذِينَ ظَلَمُواْ الصَّيْحَةُ فَأَصْبَحُواْ فِي دِيَارِهِمْ جَاثِمِينَ﴾ هود٦٧. ﴿وَأَخَذَتِ الَّذِينَ ظَلَمُواْ الصَّيْحَةُ فَأَصْبَحُواْ فِي دِيَارِهِمْ جَاثِمِينَ﴾ هود٩٤.

- النوع السادس: التعريف والتنكير: ﴿وَيَقْتُلُونَ النَّبِيِّينَ بِغَيْرِ الْحَقِّ﴾ البقرة٦١. ﴿وَيَقْتُلُونَ النَّبِيِّينَ بِغَيْرِ حَقٍّ﴾ آل عمران٢١.

- النوع السابع: الإظهار والإضمار: ﴿إِنَّ اللَّهَ لَذُو فَضْلٍ عَلَى النَّاسِ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَشْكُرُونَ﴾ غافر٦١. ﴿إِنَّ اللَّهَ لَذُو فَضْلٍ عَلَى النَّاسِ وَلَـكِنَّ أَكْثَرَهُمْ لَا يَشْكُرُونَ﴾ يونس٦٠.

- النوع الثامن: الإجمال والتفصيل: ﴿حَتَّى إِذَا جَاء أَمْرُنَا وَفَارَ التَّنُّورُ قُلْنَا احْمِلْ فِيهَا مِن كُلٍّ زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ وَأَهْلَكَ إِلاَّ مَن سَبَقَ عَلَيْهِ الْقَوْلُ وَمَنْ آمَنَ وَمَا آمَنَ مَعَهُ إِلاَّ قَلِيلٌ﴾ هود٤٠. ﴿فَإِذَا جَاء أَمْرُنَا وَفَارَ التَّنُّورُ فَاسْلُكْ فِيهَا مِن كُلٍّ زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ وَأَهْلَكَ إِلاَّ مَن سَبَقَ عَلَيْهِ الْقَوْلُ مِنْهُمْ وَلَا تُخَاطِبْنِي فِي الَّذِينَ ظَلَمُوا إِنَّهُم مُّغْرَقُونَ﴾ المؤمنون٢٧.

- النوع التاسع: الاختلاف بالإضافة وعدمها:﴿فَاصْبِرْ عَلَى مَا يَقُولُونَ وَسَبِّحْ بِحَمْدِ رَبِّكَ قَبْلَ طُلُوعِ الشَّمْسِ وَقَبْلَ غُرُوبِهَا﴾ طه١٣٠. ﴿فَاصْبِرْ عَلَى مَا يَقُولُونَ وَسَبِّحْ بِحَمْدِ رَبِّكَ قَبْلَ طُلُوعِ الشَّمْسِ وَقَبْلَ الْغُرُوبِ﴾ ق٣٩.

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الاستدلالي الاستنباطي للإجابة عن أسئلة البحث، ﴿وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَى الرَّسُولِ وَإِلَى أُوْلِي الأَمْرِ مِنْهُمْ لَعَلِمَهُ الَّذِينَ يَسْتَنبِطُونَهُ

مِنْهُمْ﴾ النساء٨٣.. وهذا يقتضي المقارنة بين الآيات لفظا ومعنى واستنباط وجه الشبهة والتكرار والاختلاف والمعاني المستترة وراء كل منها بالاستدلال عليها من أسلوب العرض القرآني لآيات السور القرآنية السبع ذات العلاقة، ومن ثم استنباط الأساليب التربوية من أسلوب العرض القرآني للآيات الواردة في السور السبع.

الإجراءات المتبعة:

١. الاستعانة بالقرآن الكريم لإجراء مسح شامل عن الأسلوب القرآني في سرد قصة خلق آدم عليه ودور إبليس في هذه القضية.

٢. تحديد السور والآيات التي تناولت سرد القصة أعلاه.

٣. البحث في كتب التفسير واللغة والمصادر والمراجع التي تخدم البحث.

٤. تقسيم محتوى البحث إلى مقدمة وثلاثة مباحث بالإضافة إلى الاستنتاجات والتوصيات.

- المقدمة: تضمنت عنوان البحث ومشكلته وأسئلته وأهدافه وأهميته والدراسات السابقة ومنهجيته وإجراءاته، والآيات القرآنية قيد الوصف والتحليل والاستدلال الاستنباطي، وتعريف مفاهيمه الإجرائية.

- المبحث الأول: أوجه التشابه اللفظي بين النصوص المتضمنة في الآيات الواردة في السور السبع بأساليبها المتنوعة.

- المبحث الثاني: أوجه الاختلاف بين النصوص في دلالات الألفاظ والمعاني المتضمنة في الآيات الواردة في السور السبع بأساليبها المتنوعة.

- المبحث الثالث: الأساليب القرآنية المستنبطة من دلالات ألفاظ ومعاني الآيات المتضمنة في السور السبع، والأساليب التربوية المستنبطة من أساليب العرض القرآني.

- نتائج البحث، والتوصيات المنبثقة عن نتائجه.

الآيات القرآنية قيد البحث والتحليل:

(البقرة) من الآية رقم ٣٤ – الآية ٣٩. (الأعراف) : من الآية رقم ١١ – الآية ٢٧. (الحجر) : من الآية رقم ٢٨ – الآية ٤٤. (الكهف) : من الآية رقم ٥٠ – الآية ٥١. (الإسراء) : من الآية رقم ٦١ – الآية ٦٥. (طه) : من الآية رقم ١١٦ – الآية ١٢٧. (ص) : من الآية رقم ٧١ – الآية ٨٨. (صدق الله العلي العظيم) .

التعريفات الإجرائية (تحديد مفاهيم البحث) :

١. الأسلوب القرآني: هو طريقة اختيار الألفاظ وتأليفها للتعبير بها عن المعاني بقصد الإيضاح والتأثير.

٢. الأسلوب التربوي: جملة الصيغ اللغوية التي تعمل عملها في إثراء القول وتكثيف الخطاب للمتلقي من أجل إمتاعه أو إقناعه ، أو شد انتباهه أو إثارة خياله أو التأثير عليه أيًّا كان نوع هذا التأثير.

٣. التكرار: تكرار ألفاظ القرآن وتشابهها في اللفظ والصحة والدقة وصدق مصدرها وتشابه أسلوبها في إعجازه، والتشابه في صياغتها على درجات من التفاوت بناء على السياق السابق لها. مع اختلاف المعنى، بحيث يكون وراء كل تعبير جديد معنى جديد ليس في غيره من الآيات المتشابهة والمكررة. الشوكاني، ١٩٩٧) .

٤. المشتبه: هو الذي يشتبه على الإنسان، فلا يعلم معناه إلاّ بعد شرحه وتوضيحه نحو قوله تعالى في سورة الأنبياء: ﴿**يَوْمَ نَطْوِي السَّمَاء كَطَيِّ السِّجِلِّ لِلْكُتُبِ كَمَا بَدَأْنَا أَوَّلَ خَلْقٍ نُّعِيدُهُ وَعْداً عَلَيْنَا إِنَّا كُنَّا فَاعِلِينَ**﴾ الأنبياء١٠٤. فهذه الآية لا يعلم الإنسان المقصود منها إلاّ بعد شرحها بالتفسير.

٥. المحكم: ما لا يحتمل إلا وجها واحداً: قال تعالى: ﴿**الَر كِتَابٌ أُحْكِمَتْ آيَاتُهُ ثُمَّ فُصِّلَتْ مِن لَّدُنْ حَكِيمٍ خَبِيرٍ**﴾ هود١. فهو في غاية الإحكام والإتقان اللفظي والسمو المعنوي والدقة في التعبير والمعلومة. وتذكر الآية المحكمة المعنى بأسلوب علمي موجز.

٦. المتشابه: ما احتمل أوجها عدة، قال تعالى: ﴿**كِتَابًا مُّتَشَابِهًا مَّثَانِيَ تَقْشَعِرُّ مِنْهُ جُلُودُ الَّذِينَ يَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ**﴾ الزمر: ٢٣. أي أنه متشابه ومتماثل في ألفاظه ومعانيه ويصدق بعضه بعضاً، ولا يوجد فيه اختلاف أو تناقض، وتأتي التفصيلات في الآيات المتشابهة، بحيث تتفق في بعضها وتختلف في بعضها الآخر، ولكن عندما تقوم بجمعها كلها، نجدها تؤكد معنى واحداً هو ما تؤكده الآية المحكمة.

٧. المنهج الوصفي: هو طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي منظم من أجل الوصول إلى أغراض محددة ويعتمد على تجميع الحقائق والمعلومات، ثم مقارنتها وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى تعميمات مقبولة.

٨. المنهج التحليلي: يقوم هذا المنهج على عمليّات ثلاث: التّفسير، والنّقد، والاستنباط، وذلك بشرحَ وتحليل النصوص وتأويل مشتبهاتها بحمل بعضها على بعضٍ، تقييداً وإطلاقاً

أو تخصيصاً وتعميماً، لضمّ المؤتلف وفصل المختلف، حتى تتّضح مشكلاتها، وتنكشف مبهماتُها، لتبدوَ بصورةٍ واضحة وجلية ومتكاملة.

٩. المنهج الاستدلالي الاستنباطي: هو عبارة عن دليل يتخذ فيه التفكير طريقه من العام إلى الخاص ومن الكل إلى الجزء ومن المبدأ العام إلى التطبيقات الجزئية بالاعتماد على كلية عقلية عامة (المقدمات) تُستنبط من خلالها النتائج الجزئية الخاصة.

١٠. المنهج الاستقرائي: دليل منطقي يأخذ فيه الفكر طريقه من الخاص إلى العام ومن الجزء إلى الكل لاستخلاص القواعد العامة من القواعد الجزئية للوصول إلى معرفة جديدة.

١١. القصة القرآنية: مجموعة من الأحداث السابقة زمانًا يُخبرنا الله تعالى عنها للاعتبار، والاّتعاظ، تتناول حادثة واحدة، أو عدة حوادث، تتعّلق بشخصيات إنسانية، أو غير إنسانية حقيقة سابقة برزت في الخير، أو في الشر، على غرار ما تقوم به الشخصيات الإنسانية الحاليّة، ويكون دور هذه الشخصيات دافعًا للتأّثر والتأثير في الخير اقتداءً، أو في الشر ابتعادًا.

المبحث الأول:

أوجه التشابه اللفظي بين النصوص المتضمنة في الآيات الواردة في السور السبع بأساليبها المتنوعة.

◄ **أولا-** صدر الأمر من الله سبحانه إلى الملائكة بالسجود لآدم فسجدوا جميعا إلا إبليس حيث جاءت الآيات متشابهة في اللفظ والمعنى كما في: (سورة البقرة، الإسراء، الكهف، طه) بقوله تعالى:

- (البقرة) ﴿وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلَائِكَةِ اسْجُدُواْ لآدم فَسَجَدُواْ إِلاَّ إِبْلِيسَ﴾. (البقرة٣٤) .
- (الكهف) : ﴿وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلَائِكَةِ اسْجُدُوا لآدم فَسَجَدُوا إِلَّا إِبْلِيسَ﴾. (الكهف٥٠).
- (الإسراء) : ﴿وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلآئِكَةِ اسْجُدُواْ لآدم فَسَجَدُواْ إِلاَّ إِبْلِيسَ﴾. (الإسراء٦١).
- (طه) : ﴿وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلَائِكَةِ اسْجُدُوا لآدم فَسَجَدُوا إِلَّا إِبْلِيسَ﴾. (طه١١٦) .

ويستدل من هذا التشابه ما يأتي:

١. صدر الأمر بلغة الجمع للتدليل على عظمة الخالق. (وَإِذْ قُلْنَا) . الموصوف بصفات الألوهية والربوبية والأسماء والصفات، مصداقا لقول الله تعالى عن ذاته ﴿وَهُوَ اللَّهُ لَا إِلَهَ

﴿إِلَّا هُوَ لَهُ الْحَمْدُ فِي الْأُولَى وَالْآخِرَةِ وَلَهُ الْحُكْمُ وَإِلَيْهِ تُرْجَعُونَ﴾ القصص٧٠، وقوله سبحانه، ﴿قُلْ مَنْ رَبُّ السَّمَاوَاتِ السَّبْعِ وَرَبُّ الْعَرْشِ الْعَظِيمِ﴾ المؤمنون٨٦. وقوله عز من قائل، ﴿وَلِلَّهِ الْأَسْمَاءُ الْحُسْنَى فَادْعُوهُ بِهَا وَذَرُوا الَّذِينَ يُلْحِدُونَ فِي أَسْمَائِهِ﴾ الأعراف١٨٠ وقوله جل في علاه، ﴿هُوَ اللَّهُ الَّذِي لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْمَلِكُ الْقُدُّوسُ السَّلَامُ الْمُؤْمِنُ الْمُهَيْمِنُ الْعَزِيزُ الْجَبَّارُ الْمُتَكَبِّرُ سُبْحَانَ اللَّهِ عَمَّا يُشْرِكُونَ﴾الحشر٢٣.

٢. تقدم ذكر اسم الملائكة أولا، ولم يذكر اسم إبليس عند صدور الأمر بالسجود لكون الملائكة عباداً مكرمين ولا يعصون الله ما أمرهم عكس إبليس. ﴿عَلَيْهَا مَلَائِكَةٌ غِلَاظٌ شِدَادٌ لَا يَعْصُونَ اللَّهَ مَا أَمَرَهُمْ وَيَفْعَلُونَ مَا يُؤْمَرُونَ﴾ التحريم٦.

٣. لم يذكر إبليس بالاسم عند صدور الأمر بالسجود وذكر بالاسم عند امتناعه، مما يدل على أن إبليس كان بصحبة الملائكة قبل خلق آدم عليه السلام، على الرغم من الاختلاف بين مادة خلق كل منهم (الملائكة من نور وإبليس من نار) .

٤. الأمر بالسجود لآدم كان سجود طاعة وتكريم وليس سجود عبادة. حيث لا يكون سجود العبادة إلا لله وحده ولا يكون لأحد من خلقه ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلاً﴾ الإسراء٧٠.

٥. استجاب الملائكة جميعا للأمر ولم يستجب إبليس بمفرده.

٦. تؤكد الآيات على أن خلق آدم جاء في الترتيب بعد خلق الملائكة ثم إبليس ثم.

٧. تطابق ألفاظ النص القرآني في السور الأربع دون آي اختلاف.

٨. صدر الأمر بالسجود بعد أن تم خلق آدم بالتمام والكمال الذي أراده الله، بدليل أن الآيات مجتمعة بدأت بحرف العطف (و) وإذ، حيث إن الآية معطوفة على ما قبلها، وهذا يشير إلى أن هناك أمرا سابقا صدر بالسجود لآدم من الله، حيث أوضحت الآيات أن أمر السجود جاء على صورتين فيما يتعلق بتسمية المخلوق الجديد، كما يأتي:

- (ص) : ﴿إِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي خَالِقٌ بَشَراً مِن طِينٍ﴾٧١. حيث تمت تسمية المخلوق الجديد هنا باسم بشرا. وهذا الأمر بالسجود لا يكون إلا قبل أن يصبح آدم حقيقة واقعة ومجسدة.

- (البقرة) ﴿وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلَائِكَةِ اسْجُدُوا لِآدَمَ﴾٣٤. حيث تمت تسمية المخلوق الجديد هنا باسم آدم.

وهذا الأمر بالسجود لآدم، لا يكون إلا بعد أن أصبح آدم حقيقة واقعة ومجسدة.

٩. تم تعريف اسم المخلوق الجديد باسم آدم، مما يدل على أن الاسم يطلق على المسمى في مرحلة الوجود واقعا وحقيقة وليس في مرحلة العدم.

◄ **ثانيا**- صدر الأمر من **الله** سبحانه إلى الملائكة بالسجود لآدم فسجدوا جميعا إلا إبليس حيث جاءت الآيات متشابهة في اللفظ والمعنى كما في: (سورة الحجر، وسورة ص) بقوله تعالى:

- (الحجر) : ﴿**وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلاَئِكَةِ إِنِّي خَالِقٌ بَشَراً**﴾. (٢٨) .
- (ص) : ﴿**إِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلاَئِكَةِ إِنِّي خَالِقٌ بَشَراً**﴾. (٧١) .

ويستدل من الآيات على ما يأتي:

١. صدر الأمر من **الله** سبحانه إلى الملائكة بالسجود لآدم فسجدوا جميعا إلا إبليس في: (سورة الحجر، وص) .

٢. وجه الاختلاف الوحيد في هاتين الآيتين أن الأولى بدأت بحرف العطف (الواو) والثانية بدونه، وهذا يشير إلى أن الآية الأولى خبرية قبل بدء فعل الخلق، وأن الثانية جاءت عند البدء بفعل الخلق للتوكيد.

٣. صدر الأمر باسم الربوبية المتعلقة بالخلق. (قَالَ رَبُّكَ) . حيث تصنف عملية الخلق في صفات الربوبية، التي تقتضي التوحيد بالإلوهية حتى لا يعبد غير الذي خلق.

٤. صدر الأمر بالسجود قبل أن تتم عملية الخلق لآدم بالتمام والكمال، وإنما جاء القول على صورة إخبار وإعلام وإرادة مؤكدة بعملية خلق آدم.

٥. جاء الأمر بلغة المفرد للتدليل على أن الرب وحده هو المتفرد بالخلق.

٦. تقدم ذكر اسم الملائكة أولا، ولم يذكر اسم إبليس عند صدور الأمر بالسجود لكون الملائكة عباداً مكرمين، ولا يعصون **الله** ما أمرهم عكس إبليس. ﴿**إِنَّ الَّذِينَ عِندَ رَبِّكَ لاَ يَسْتَكْبِرُونَ عَنْ عِبَادَتِهِ وَيُسَبِّحُونَهُ وَلَهُ يَسْجُدُونَ**﴾ الأعراف٢٠٦.

٧. عرُف المخلوق الجديد باسم بشر دون ذكر اسم آدم، مما يدل على أن الاسم قد أطلق على آدم بعد الخلق وليس قبله، لأنه كان في العدم عند هذه المرحلة، والعدم لا يسمى، لأنه غير موجود أصلاً وواقعاً وحقيقة. كما يستدل من ذلك أيضا على أنه سيكون لهذا المخلوق ذرية من جنسه هم البشر، وهذا لا يكون إلا بوجود زوجة، ومن هناء جاءت كنية آدم بأبي البشر.

٨. صدر الإعلام بالخلق أولا، ثم صدر الأمر بالسجود بعد أن تحول العدم إلى واقع محسوس وملموس.

٩. وجود فترة زمنية معينة بين مرحلتي الإعلام والإخبار عن عملية خلق آدم قبل الفعل ومرحلة إتمام الخلق بالفعل.

١٠. جاء الربط بين المرحلتين السابقتين بالتأكيد دون أن تدع مجالا للشك باستخدام حرف التوكيد (إِنِّي خَالِقٌ) .

١١. تدل كلمة الخلق على إيجاد الشيء من العدم. ﴿**هَلْ أَتَى عَلَى الْإِنسَانِ حِينٌ مِّنَ الدَّهْرِ لَمْ يَكُن شَيْئاً مَّذْكُوراً**﴾ الإنسان١. وقوله تعالى: ﴿**قَالَ كَذَلِكَ قَالَ رَبُّكَ هُوَ عَلَيَّ هَيِّنٌ وَقَدْ خَلَقْتُكَ مِن قَبْلُ وَلَمْ تَكُ شَيْئاً**﴾ مريم٩.

١٢. ما ورد من نص في سورتي (الحجر وص) هي المرحلة الأولى وهي الإخبار عن عملية خلق آدم قبل أن تبدأ، وأن ما ورد من نص في السور الأربع السابقة (سورة البقرة، ، الإسراء، الكهف، طه) هي المرحلة الثانية المكملة للمرحلة الأولى والتي هي بعد إتمام وإكمال عملية خلق آدم.

◄ **ثالثا**– صدر الأمر من **الله** سبحانه إلى الملائكة بالسجود لآدم فسجدوا جميعاً إلا إبليس، حيث جاءت الآيات بلفظ واحد غير مكرر بقوله تعالى:

– (الأعراف) : ﴿**وَلَقَدْ خَلَقْنَاكُمْ ثُمَّ صَوَّرْنَاكُمْ ثُمَّ قُلْنَا لِلْمَلآئِكَةِ اسْجُدُواْ لآدم فَسَجَدُواْ إِلاَّ إِبْلِيسَ**﴾.

ويستدل من هذه الآية المنفردة غير المتكررة اللفظ على ما يأتي:

١. ربط النص القرآني هنا بين مرحلتين هما: (الخلق من العدم وتحسين الصورة بعد الوجود) موضحا الفرق الزمني بينهما بكلمة (ثم) .

٢. الكلام في هذه الآية موجه لآدم وذريته من بعده إلى قيام الساعة.

٣. تمت في هذه المرحلة عمليتان متكاملتان هما: الخلق بنفخ الروح وتجميل صورة المخلوق الجديد ليظهر في أحسن تقويم ﴿**لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ**﴾التين٤.

٤. تقدم ذكر اسم الملائكة أولا ولم يذكر اسم إبليس عند صدور الأمر بالسجود لكون الملائكة عبادا مكرمين ولا يعصون **الله** ما أمرهم عكس إبليس. ﴿**لَا يَعْصُونَ اللَّهَ مَا أَمَرَهُمْ وَيَفْعَلُونَ مَا يُؤْمَرُونَ**﴾ التحريم ٦.

٥. لم يذكر إبليس بالاسم عند صدور الأمر بالسجود وذكر بالاسم عند امتناعه، مما

يدل على أن إبليس مخلوق قريب من الملائكة فيما يتعلق بمادة خلق كل منهم (الملائكة من نور وإبليس من نار ووجود النار يجلب النور والإضاءة) .

٦. استجاب الملائكة جميعا للأمر ولم يستجب إبليس بمفرده.

٧. الأمر بالسجود لآدم كان سجود طاعة وتكريم وليس سجود عبادة.

٨. تم تعريف اسم المخلوق الجديد باسم آدم. مما يدل على أن الاسم يطلق على المسمى بعد الخلق وليس قبله، لأنه في هذا الوقت قد انتقل من مرحلة العدم إلى مرحلة الوجود واقعاً وحقيقة.

٩. تعد هذه العملية الأخيرة في تسلسل عمليات خلق آدم عليه السلام حيث أصبح آدم بعدها واقعا محسوسا ومشاهدا ومرئيا بكل أبعاده، وبعد هذه المرحلة صدر الأمر إليه كي يسكن الجنة ويأكل منها رغدا حيث شاء هو وزوجته حواء.

◄ **رابعا**- أوجه التشابه اللفظي بين النصوص المتضمنة في طلب إبليس إمهاله إلى يوم البعث في الآيات الواردة في سورتي (الحجر، وص) :

طلب إبليس من **الله** أن يمهله في الأرض إلى يوم البعث وتلقى الرد بالموافقة والاستجابة لطلبه كما ورد في سورتي (الحج، وص) بقوله تعالى:

- (الحجر) : ﴿**قَالَ رَبِّ فَأَنظِرْنِي إِلَى يَوْمِ يُبْعَثُونَ**﴾٣٦﴿**قَالَ فَإِنَّكَ مِنَ الْمُنظَرِينَ**﴾٣٧﴿ **إِلَى يَومِ الْوَقْتِ الْمَعْلُومِ**﴾٣٨.

- (ص) : ﴿**قَالَ رَبِّ فَأَنظِرْنِي إِلَى يَوْمِ يُبْعَثُونَ**﴾٧٩﴿ **قَالَ فَإِنَّكَ مِنَ الْمُنظَرِينَ**﴾٨٠﴿ **إِلَى يَوْمِ الْوَقْتِ الْمَعْلُومِ**﴾٨١. ويستدل من هذا التشابه على ما يأتي:

- التطابق التام بين اللفظ والمعنى.

- اعتراف إبليس بخالقه الذي خلقه من خلال قوله: (قَالَ رَبِّ) .

- جاء الطلب بصيغة الرجاء والصغار من الضعيف البائد إلى القوي الباقي الخالد.

- جاء طلب الإمهال بكلمة (فَأَنظِرْنِي) كدليل على معرفة إبليس بأنه لا يملك حرية اتخاذ قراره بنفسه.

- جاء الطلب بالإمهال حتى النهاية وهو يوم البعث، مما يشير إلى معرفة إبليس وإيمانه بوجود اليوم الآخر والبعث والحساب والجنة والنار.

- صدرت الإرادة الربانية بالموافقة لإبليس على طلبه، مدعماً باستخدام حرف التوكيد (فَإِنَّكَ) .

- تدل الآيات على أن إبليس جزء من المنظرين، حيث إن حرف (من) يفيد التبعيض، وربما يكون الجزء الباقي من المنظرين هم الملائكة.

- حددت الإرادة الربانية النهاية بيوم الوقت المعلوم الذي لا يعرف نهايته وموعده سوى **الله** سبحانه وتعالى، دون أن تكون معروفة لإبليس بالسنة والشهر واليوم والساعة والدقيقة والثانية، حيث أطلق عليها اليوم المعلوم فقط أي المعلوم بوقته المحدد عند **الله** لا غير. ﴿**يَسْأَلُونَكَ عَنِ السَّاعَةِ أَيَّانَ مُرْسَاهَا قُلْ إِنَّمَا عِلْمُهَا عِندَ رَبِّي لاَ يُجَلِّيهَا لِوَقْتِهَا إِلاَّ هُوَ**﴾. الأعراف١٨٧.

◄ **خامسا**- أوجه التشابه اللفظي بين النصوص المتضمنة لتبرير إبليس بعد رفضه السجود لآدم سجود طاعة وتكريم في الآيات الواردة في سورتي: (الأعراف، وص) .

لقد علل إبليس رفضه أمر **الله** بالسجود لآدم والاستجابة لطلبه كما ورد في سورتي: (الأعراف، وص) بقوله تعالى:

- (الأعراف) : ﴿**قَالَ أَنَاْ خَيْرٌ مِّنْهُ خَلَقْتَنِي مِن نَّارٍ وَخَلَقْتَهُ مِن طِينٍ**﴾ ١٢.
- (ص) : ﴿**قَالَ أَنَا خَيْرٌ مِّنْهُ خَلَقْتَنِي مِن نَّارٍ وَخَلَقْتَهُ مِن طِينٍ**﴾ ٧٦.

ويستدل من هذا التشابه على ما يأتي:

١. اعتراف إبليس بمادة خلقه ومادة خلق آدم عليه السلام.

٢. تفضيل إبليس لمادة خلقه على مادة خلق آدم دون تقديم حجة أو برهان أو دليل على تفضيله لمادة خلقه على مادة خلق آدم من الطين، وليس هناك ما يدل على الأفضلية لمادة خلق كل منهما عن الأخرى، إلا أن تكريم **الله** لآدم وتنصيبه خليفة في الأرض، وتعليمه الأسماء كلها، وخلقه على أحسن تقويم ليدل على أن مادة خلق آدم أفضل عند **الله** من مادة خلق إبليس، إضافة إلى اختلاف الدور المناط بآدم والدور المناط بإبليس على الأرض. ﴿**وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلاَئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُواْ أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاء وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لاَ تَعْلَمُونَ**﴾٣٠

٣. اعتراف إبليس بخلق **الله** له، وخلق آدم كذلك من العدم.

٤. ظهور إبليس بمظهر المتكبر المغرور بنفسه ومادة خلقه مع أنه لم يكن له أي خيار في مادة خلقه أو قدرة على خلق نفسه أو تحديد لترتيب خلقه سواء قبل آدم أو بعده.

٥. ترفع إبليس عن ذكر آدم بالاسم، واكتفى بقوله (منه) ، حيث أشار لآدم بالتعريض لا بالتصريح.

٦. استخدم إبليس لغة الأنا في حديثه عن نفسه (أنا خير) ، مما يشير إلى غروره وتكبره واعتداده بذاته على الرغم من أنه ليس له أي خيار في خلق هذه الذات ومادة خلقها، ودون أن يقدم دليلا واحدا على أنه خير من آدم وأفضل منه.

٧. أكدت الآيات على اختلاف مادتي خلق إبليس وآدم، فالأول من نار والثاني من طين.

◄ **سادسا**– أوجه التشابه اللفظي بين النصوص المتضمنة لاعتراف إبليس بعدم قدرته على غواية عباد **الله** المخلصين في الآيات الواردة في سورتي (الحجر، ص) .

اعترف إبليس صراحة بعدم قدرته على التعرض لعباد **الله** المخلصين واستثناهم من الغواية والوسوسة والإضلال لعجزه عن ذلك، كما ورد في قوله تعالى في سورتي: (الأعراف، وص)

(الحجر) : ﴿**وَلَأُغْوِيَنَّهُمْ أَجْمَعِينَ**﴾٣٩﴿**إِلاَّ عِبَادَكَ مِنْهُمُ الْمُخْلَصِينَ**﴾. (٤٠)

(ص) : ﴿**لَأُغْوِيَنَّهُمْ أَجْمَعِينَ**﴾٨٢﴿**إِلَّا عِبَادَكَ مِنْهُمُ الْمُخْلَصِينَ**﴾. (٨٣) .

ويستدل من هذا التشابه على ما يأتي:

١. تعهد إبليس بالغواية للجميع بمن فيهم آدم وذريته من بعده في أول الأمر.

٢. استثنى إبليس من وصفهم بعباد **الله** المخلصين (أي الأنبياء والرسل المعصومين) ، مما يشير إلى أن إبليس ربما كان يعلم بشكل إجمالي بأمر الرسالات السماوية التي سينزلها **الله** سبحانه إلى الأرض، وأن هناك عباداً مخلصون سيكلفهم **الله** سبحانه بحمل هذه الرسالات وتوصيلها للناس عبر العصور والقرون، أو ربما لأنه يعلم أنه سيكون من بين ذرية آدم عباداً مخلصين **لله** لا يملك القدرة على الإيقاع بهم، وفي هذا اعتراف صريح بأن آدم وبعضا من ذريته فيهم بذور الخير والصلاح.

٣. تعهد إبليس باستخدام أسلوب الغواية في هذه الآيات، وهي إحدى الأساليب الفعالة في نشر الشر والفتنة والضلال.

٤. استثنى إبليس الجزء من الكل، مما يشير إلى معرفة إبليس بقدرته على غواية الجزء الأكبر من الخلق، حيث من المعلوم أن الاستثناء يأتي للجزء الأصغر.

٥. نسبت الآيات العباد المخلصين إلى الرب الخالق سبحانه وليس إلى المعبود (**الله**) .

٦. الفارق الوحيد بين الآيات السابقة أن الأولى بدأت (بواو القسم) والثانية (بلام) التوكيد، حيث إن هناك تشابهاً إلى حد كبير بين القول المشفوع بالقسم والقول المؤكد.

ما سبق يشير بوضوح إلى أن التشابه في النصوص القرآنية الواردة في آيات السور السبع في القرآن والتي تسرد قصة خلق آدم وعلاقة هذا المخلوق الجديد مع إبليس، ينطوي على استدلالات متعددة وتأتي في السياق القرآني بأساليب مختلفة ومتنوعة تظهر الأسلوب القرآني المعجز، هذا القرآن الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، حيث وصفه **الله** سبحانه في سور عدة بقوله جل من قائل: ﴿**لَا يَأْتِيهِ الْبَاطِلُ مِن بَيْنِ يَدَيْهِ وَلَا مِنْ خَلْفِهِ تَنزِيلٌ مِّنْ حَكِيمٍ حَمِيدٍ**﴾فصلت٤٢. ﴿**قُرْآناً عَرَبِيّاً غَيْرَ ذِي عِوَجٍ لَّعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ**﴾ الزمر٢٨.

المبحث الثاني:

أوجه الاختلاف بين النصوص في دلالات الألفاظ والمعاني المتضمنة في الآيات الواردة في السور السبع بأساليبها المتنوعة.

◄ **أولا-** أوجه الاختلاف بين الآيات لفظا ومعنى فيما يتعلق بحجة إبليس برفض السجود لآدم عليه السلام بأساليبها المتنوعة:

١. (البقرة) ﴿**فَسَجَدُواْ إِلاَّ إِبْلِيسَ أَبَى وَاسْتَكْبَرَ وَكَانَ مِنَ الْكَافِرِينَ**﴾٣٤.

- يستدل من النص أن الأمر جاء بالسجود بعد أن أصبح آدم عليه السلام حقيقة واقعة اسماً وواقعاً وحياة وكينونة وتجسيداً. وامتنع إبليس عن تنفيذ أمر السجود لآدم دون حجة أو تبرير، بل الرفض لمجرد الرفض فقط دون وجود أسباب يتعلل بها، ووصف **الله** هنا امتناعه بالاستكبار والكفر، أي أنه علل امتناعه بالكبر وأن الكبر في حد ذاته كفر بالله، وهنا لم تشر الآيات إلى أي تبرير صدر عن إبليس.

٢. (الأعراف) : ﴿**قَالَ مَا مَنَعَكَ أَلاَّ تَسْجُدَ إِذْ أَمَرْتُكَ قَالَ أَنَاْ خَيْرٌ مِّنْهُ خَلَقْتَنِي مِن نَّارٍ وَخَلَقْتَهُ مِن طِينٍ**﴾١٢.

- يستدل من النص على أن إبليس امتنع عن تنفيذ أمر السجود لآدم، ووجّه في هذه الآية السؤال إليه عن سبب امتناعه عن تنفيذ الأمر فأجاب: متذرعا بالخيرية والأفضلية له على آدم فيما يتعلق بمادة خلقه لكونه خلق من نار، وخلق آدم من طين، أي أنه علل امتناعه بسبب اختلاف المادة التي خلق **الله** منها كلاً منهما، ومع اختلاف اللفظ فيها إلا أنها تشير إلى كبر إبليس وغروره، لتفضيله مادة النار على مادة الطين دون تقديم دليل أو برهان على قوله حيث ذكره **الله** سبحانه في هذه الآية بالأمر الذي صدر إليه، وهو يعلم بأن خالق النار والطين هو **الله** وحده من جهة، وأن الصانع هو الأعلم بصنعته وفضائلها على غيرها. وقد

قدم إبليس نفسه في الآية على آدم، حيث من المعلوم أنه، ومن باب التواضع، لا بد أن يقدم المتحدث نظيره على نفسه عند الحديث عن كليهما.

٣. (الحجر) : ﴿**قَالَ يَا إِبْلِيسُ مَا لَكَ أَلاَّ تَكُونَ مَعَ السَّاجِدِينَ**﴾٣٢﴿**قَالَ لَمْ أَكُن لِّأَسْجُدَ لِبَشَرٍ خَلَقْتَهُ مِن صَلْصَالٍ مِّنْ حَمَإٍ مَّسْنُونٍ**﴾٣٣.

يستدل من النص أن إبليس امتنع عن تنفيذ أمر السجود لآدم، ، وتم في هذه الآية توجيه السؤال إليه عن سبب امتناعه عن تنفيذ الأمر فأجاب: بحجة أن الله خلقه من حَمَإٍ مَّسْنُونٍ، وهو الطين الأسود اليابس المتغير اللون أي أنه علل امتناعه هذه المرة اعتراضاً على صفات وسمات المادة التي خلق الله منها آدم.

إلا انه في هذه الآية نطق بكلمة (بشر) ، وليس بكلمة (منه) كما في الآية الواردة في سورة الأعراف. ﴿**قَالَ مَا مَنَعَكَ أَلاَّ تَسْجُدَ إِذْ أَمَرْتُكَ قَالَ أَنَاْ خَيْرٌ مِّنْهُ خَلَقْتَنِي مِن نَّارٍ وَخَلَقْتَهُ مِن طِينٍ**﴾ الأعراف١٢. ومع اختلاف اللفظ فيها إلا أنها تشير إلى تكبر إبليس وغروره وتعاليه، واعتراضه على مادة الخلق في هذه الآية التي سماها الصلصال من حمإ مسنون، والتي هي سمة من التحول الذي جرى على الطين، دون أن يذكر مادة خلقه بصريح العبارة على سبيل المقارنة والمفاضلة، كما فعل في الآيات السابقة.

كما أن إبليس نطق بكلمة (بشر) ، وليس بكلمة (منه) كما في الآية الواردة في سورة البقرة أعلاه، على المخلوق الجديد كما سماه الله سبحانه وتعالى في بداية الآيات ﴿**وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلاَئِكَةِ إِنِّي خَالِقٌ بَشَراً مِّن صَلْصَالٍ مِّنْ حَمَإٍ مَّسْنُونٍ**﴾٢٨ مما يعني أنه لا علم لإبليس بالاسم الذي سيسمى به آدم بعد اكتمال خلقه ويأتي مصداق ذلك في قوله تعالى: ﴿**مَا أَشْهَدتُّهُمْ خَلْقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَلَا خَلْقَ أَنفُسِهِمْ وَمَا كُنتُ مُتَّخِذَ الْمُضِلِّينَ عَضُداً**﴾ الكهف، ٥١.

٤. (الإسراء) : ﴿**وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلآئِكَةِ اسْجُدُواْ لآدم فَسَجَدُواْ إِلاَّ إِبْلِيسَ قَالَ أَأَسْجُدُ لِمَنْ خَلَقْتَ طِيناً**﴾٦١.

- يستدل من النص أن إبليس امتنع عن تنفيذ أمر السجود لآدم بحجة أن الله خلق آدم من طين، وجاءت حجة إبليس بأسلوب التعجب والاستفهام الاستنكاري، حيث لم تذكر هذه الآيات صيغة السؤال الموجه له، بل اكتفت بذكر قوله وجوابه.

- يستشف من جوابه الكبر والعجب والخيلاء والغرور والتعالي، واعتراضه على مادة الخلق في هذه الآية دون أن يذكر مادة خلقه بصريح العبارة على سبيل المقارنة والمفاضلة بين مادة خلقه ومادة خلق آدم. كما جاء في الآيات الواردة في سورة الأعراف.

٥. (الكهف) : ﴿وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلَائِكَةِ اسْجُدُوا لِآدم فَسَجَدُوا إِلَّا إِبْلِيسَ كَانَ مِنَ الْجِنِّ فَفَسَقَ عَنْ أَمْرِ رَبِّهِ أَفَتَتَّخِذُونَهُ وَذُرِّيَّتَهُ أَوْلِيَاء مِن دُونِي وَهُمْ لَكُمْ عَدُوٌّ بِئْسَ لِلظَّالِمِينَ بَدَلاً﴾٥٠

- يستدل من النص أن إبليس امتنع عن تنفيذ أمر السجود لآدم دون أن يقدم حجة أو مبرراً لامتناعه، حيث لم يوجه له السؤال من الله عن سبب الامتناع، إلا أن فعله وصف بالفسوق والخروج عن طاعة ربه وخالقه كما هو حال فصيلته من الجن الكافر.

- تضمنت الآية تعريفاً لإبليس وحقيقته على أنه من صنف الجن، حيث إن إبليس وذريته مخلوقون من النار مصداقاً لقوله تعالى في سورة الحجر: ﴿وَالْجَآنَّ خَلَقْنَاهُ مِن قَبْلُ مِن نَّارِ السَّمُومِ﴾ الحجر٢٧، وحذرت الآيات منه ومن ذريته الذين هم أعداء ألداء لآدم وذريته، إذا ما اتخذوا إبليس وبطانته أولياء من دون الله حيث إن فعل هذا هو الظلم للنفس بعينه.

٦. (طه) : ﴿وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلَائِكَةِ اسْجُدُوا لِآدم فَسَجَدُوا إِلَّا إِبْلِيسَ أَبَى﴾١١٦.

- يستدل من النص أن الأمر جاء بالسجود بعد أن أصبح آدم عليه السلام حقيقة واقعة، اسماً وواقعاً وحياةً وكينونةً وتجسيداً. و أن إبليس امتنع عن تنفيذ أمر السجود لآدم، وتوقفت الآية عند رفض إبليس للسجود دون سؤاله ودون أن يقدم تبريراً لرفضه، بل الرفض من أجل الرفض والعصيان والخروج عن الطاعة، وكأن إبليس، وفق معنى هذه الآية، ممعن بالرفض وعدم الطاعة لله بالسجود لآدم دون وجود أسباب ومبررات على الإطلاق يدافع فيها عن نفسه.

٧. (ص) : ﴿قَالَ يَا إِبْلِيسُ مَا مَنَعَكَ أَن تَسْجُدَ لِمَا خَلَقْتُ بِيَدَيَّ أَسْتَكْبَرْتَ أَمْ كُنتَ مِنَ الْعَالِينَ﴾٧٥﴿قَالَ أَنَا خَيْرٌ مِّنْهُ خَلَقْتَنِي مِن نَّارٍ وَخَلَقْتَهُ مِن طِينٍ﴾٧٦

- يستدل من النص أن إبليس امتنع عن تنفيذ أمر السجود لآدم، وعند توجيه السؤال من الله إليه عن سبب امتناعه أجاب أن ذلك كان بحجة أن الله خلقه من نار وخلق آدم من طين، أي أنه علل امتناعه بسبب اختلاف المادة التي خلق الله منها كلا منهما.

- وجه السؤال من الله إلى إبليس بأسلوب مختلف حيث جاء السؤال من شقين:

- الأول: أن الله سبحانه قد قام بتذكيره أن المخلوق الجديد قد خلق بيدي الله وإرادته ومشيئته.

- إلا أنها تشير إلى كبر إبليس وغروره، لتفضيله مادة النار على مادة الطين دون تقديم دليل أو برهان على قوله حيث ذكره الله سبحانه في هذه الآية بخلق آدم بيديه وأن

رفضه قد يكون استكباراً أو علواً وغروراً وتفاخراً قبل أن يجيب، لكنه ومع هذا التذكير أجاب بأفضليته، مضمناً رده بالكبر والغرور والتعالي الذي حذره الله منه مسبقاً قبل الإجابة، دون أن يقدم الدليل على أفضلية النار على الطين.

◄ **ثانيا**– أوجه الاختلاف بين الآيات لفظاً ومعنى فيما يتعلق بالعقوبة التي تعرض لها إبليس من الله لرفضه سجود الطاعة لآدم بأساليبها المتنوعة.

١. صدر الأمر بالهبوط من الجنة إلى الأرض للجميع بمن فيهم إبليس، مع توعد من كفر وكذب بالخلود في النار كما جاء في سورة (البقرة) : ﴿**قُلْنَا اهْبِطُواْ مِنْهَا جَمِيعاً فَإِمَّا يَأْتِيَنَّكُم مِّنِّي هُدًى فَمَن تَبِعَ هُدَايَ فَلاَ خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلاَ هُمْ يَحْزَنُونَ**﴾٣٨﴿**وَالَّذِينَ كَفَرُواْ وَكَذَّبُواْ بِآيَاتِنَا أُولَـئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ**﴾٣٩.

٢. صدر الأمر لإبليس بالهبوط مرة والخروج مرة أخرى من الجنة واصفا إياه بالكبر والتكبر و موشحاً بالصغار والذلة والمهانة، مهدداً بملء جهنم منه ومن أتباعه من الجن والإنس، كما ورد في سورة (الأعراف) : ﴿**قَالَ فَاهْبِطْ مِنْهَا فَمَا يَكُونُ لَكَ أَن تَتَكَبَّرَ فِيهَا فَاخْرُجْ إِنَّكَ مِنَ الصَّاغِرِينَ**﴾١٣ وقوله تعالى: ﴿**قَالَ اخْرُجْ مِنْهَا مَذْؤُوماً مَّدْحُوراً لَّمَن تَبِعَكَ مِنْهُمْ لأَمْلأَنَّ جَهَنَّمَ مِنكُمْ أَجْمَعِينَ**﴾١٨.

٣. صدر الأمر إلى إبليس بالخروج من الجنة، ووصفه الله سبحانه بالرجيم والملعون إلى يوم القيامة، وأطلق عليه اللعنة بالعموم دون تخصيص ممن هي، مما يشير إلى أن اللعنة على إبليس من كل من الله ومن مخلوقاته دون استثناء، وتوعده بجهنم ومن اتبعه من الغاوين الضالين المفتونين به، مبلغا إياه أن لا سلطان له على عباده المخلصين من الأنبياء والرسل كما جاء في سورة (الحجر) : ﴿**قَالَ فَاخْرُجْ مِنْهَا فَإِنَّكَ رَجِيمٌ**﴾٣٤﴿**وَإِنَّ عَلَيْكَ اللَّعْنَةَ إِلَى يَوْمِ الدِّينِ**﴾٣٥. وقوله تعالى: ﴿**إِنَّ عِبَادِي لَيْسَ لَكَ عَلَيْهِمْ سُلْطَانٌ إِلاَّ مَنِ اتَّبَعَكَ مِنَ الْغَاوِينَ**﴾٤٢﴿**وَإِنَّ جَهَنَّمَ لَمَوْعِدُهُمْ أَجْمَعِينَ**﴾٤٣.

٤. تحذير آدم وذريته من موالاة إبليس وبيان عداوته لهم، ووصفه بالضال والمضل كما ورد في سورة (الكهف) : ﴿**أَفَتَتَّخِذُونَهُ وَذُرِّيَّتَهُ أَوْلِيَاء مِن دُونِي وَهُمْ لَكُمْ عَدُوٌّ بِئْسَ لِلظَّالِمِينَ بَدَلاً**﴾٥٠.

٥. الوعيد بجهنم لإبليس ومن تبعه من ذريته وذرية آدم كما جاء في سورة (الإسراء) : ﴿**قَالَ اذْهَبْ فَمَن تَبِعَكَ مِنْهُمْ فَإِنَّ جَهَنَّمَ جَزَآؤُكُمْ جَزَاء مَّوْفُوراً**﴾٦٣.

٦. صدر الأمر بالهبوط من الجنة إلى الأرض للجميع بمن فيهم إبليس، منبهاً إلى العداوة المطلقة من إبليس لآدم وذريته، ومنوهاً إلى أن سيتبع الهبوط من الجنة رسالات

لأهل الأرض سماها الله بالهدى، يكلف بها رسلاً وأنبياء يختارهم الله من عباده لينذروا ويبشروا بها الناس كما جاء في سورة (طه) : ﴿**قَالَ اهْبِطَا مِنْهَا جَمِيعاً بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ فَإِمَّا يَأْتِيَنَّكُم مِّنِّي هُدًى فَمَنِ اتَّبَعَ هُدَايَ فَلَا يَضِلُّ وَلَا يَشْقَى**﴾١٢٣.

٧. صدر الأمر على إبليس بالخروج من الجنة، ووصفه الله سبحانه بالرجيم والملعون إلى يوم القيامة، إلا أن اللعنة جاءت هنا على صيغة التخصيص (لعنتي) أي لعنة الله سبحانه والتي تعني أن إبليس مطرود من رحمة الله التي وسعت كل شيء، كما ورد في سورة (ص) : ﴿**قَالَ فَاخْرُجْ مِنْهَا فَإِنَّكَ رَجِيمٌ**﴾٧٧﴿**وَإِنَّ عَلَيْكَ لَعْنَتِي إِلَى يَوْمِ الدِّينِ**﴾٧٨. وجاء توعد إبليس بالغواية لكل البشر من ذرية آدم إلا أنه استثنى عباد الله المخلصين معترفاً هذه المرة عن عجزه وعدم قدرته على فعل كل ما يريد مع بني البشر، إضافة إلى توعد الله سبحانه له بملء جهنم منه ومن أتباعه من الجن والإنس، كما جاء في قوله تعالى: ﴿**قَالَ فَبِعِزَّتِكَ لَأُغْوِيَنَّهُمْ أَجْمَعِينَ**﴾٨٢﴿ **إِلَّا عِبَادَكَ مِنْهُمُ الْمُخْلَصِينَ**﴾ ٨٣﴿**قَالَ فَالْحَقُّ وَالْحَقَّ أَقُولُ**﴾٨٤﴿ **لَأَمْلَأَنَّ جَهَنَّمَ مِنكَ وَمِمَّن تَبِعَكَ مِنْهُمْ أَجْمَعِينَ**﴾٨٥.

◄ **ثالثا**– أوجه الاختلاف بين الآيات لفظا ومعنى فيما يتعلق بالتهديدات التي توعدها إبليس لآدم وذريته إلى قيام الساعة بأساليبها المتنوعة:

١. أزل الشيطان آدم وزوجته حينما وسوس لهما بالأكل من الشجرة التي نهاهما الله عنها حيث أخرجهما من الجنة، كما ورد في سورة (البقرة) (**وَقُلْنَا يَا آدم اسْكُنْ أَنتَ وَزَوْجُكَ الْجَنَّةَ وَكُلاَ مِنْهَا رَغَداً حَيْثُ شِئْتُمَا وَلاَ تَقْرَبَا هَـذِهِ الشَّجَرَةَ فَتَكُونَا مِنَ الْظَّالمينَ**﴾٣٥﴿ **فَأَزَلَّهُمَا الشَّيْطَانُ عَنْهَا فَأَخْرَجَهُمَا مِمَّا كَانَا فِيهِ وَقُلْنَا اهْبِطُواْ بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ وَلَكُمْ فِي الأَرْضِ مُسْتَقَرٌّ وَمَتَاعٌ إِلَى حِينٍ**﴾٣٦.

٢. هدد بإغوائهم وحرفهم عن الصراط المستقيم وإتيانهم بالوسوسة من الأمام والخلف واليمين والشمال حتى لا يكونوا شاكرين لله كما جاء في سورة (الأعراف) : قَالَ ﴿**فَبِمَا أَغْوَيْتَنِي لأَقْعُدَنَّ لَهُمْ صِرَاطَكَ الْمُسْتَقِيمَ**﴾١٦﴿ **ثُمَّ لآتِيَنَّهُم مِّن بَيْنِ أَيْدِيهِمْ وَمِنْ خَلْفِهِمْ وَعَنْ أَيْمَانِهِمْ وَعَن شَمَآئِلِهِمْ وَلاَ تَجِدُ أَكْثَرَهُمْ شَاكِرِينَ**﴾١٧ وكذلك استخدم الشيطان أسلوب الوسوسة للأكل من الشجرة التي نهى الله آدم وزوجه عن الأكل منها، وعزز ذلك بالقسم والتعظيم أنه من الناصحين زيادة في الخداع والمكر والغرور، مما أدى إلى إخراج آدم وزوجه من الجنة. (**وَقَاسَمَهُمَا إِنِّي لَكُمَا لَمِنَ النَّاصِحِينَ**﴾ الأعراف٢١.

٣. استخدام أسلوب الغواية والتزيين لكل من على الأرض من آدم وذريته باستثناء

عباد الله المعصومين كما جاء في سورة (الحجر) : ﴿**قَالَ رَبِّ بِمَا أَغْوَيْتَنِي لأُزَيِّنَنَّ لَهُمْ فِي الأَرْضِ وَلأُغْوِيَنَّهُمْ أَجْمَعِينَ**﴾٣٩﴿ **إِلاَّ عِبَادَكَ مِنْهُمُ الْمُخْلَصِينَ**﴾٤٠.

٤. العمل على استئصال آدم وذريته إلا قليلا ممن رحم الله باستخدام أسلوب الاستفزاز والاستخفاف منهم بدعوتهم إلى معصية الله سبحانه، وجمع كل ما يقدر عليه من جنوده من كل راكب وراجل، ومشاركتهم في أموالهم بالكسب الحرام، ومشاركتهم بالأولاد بتزيين الزنى والمعاصي، ومخالفة أوامر الله حتى يكثر الفجور والفساد، بالإضافة إلى الوعود الكاذبة الباطلة كما ورد في سورة. (الإسراء) : ﴿**قَالَ أَرَأَيْتَكَ هَـذَا الَّذِي كَرَّمْتَ عَلَيَّ لَئِنْ أَخَّرْتَنِ إِلَى يَوْمِ الْقِيَامَةِ لأَحْتَنِكَنَّ ذُرِّيَّتَهُ إِلاَّ قَلِيلاً**﴾٦٢﴿ **قَالَ اذْهَبْ فَمَن تَبِعَكَ مِنْهُمْ فَإِنَّ جَهَنَّمَ جَزَآؤُكُمْ جَزَاء مَّوْفُوراً**﴾٦٣﴿ **وَاسْتَفْزِزْ مَنِ اسْتَطَعْتَ مِنْهُمْ بِصَوْتِكَ وَأَجْلِبْ عَلَيْهِم بِخَيْلِكَ وَرَجِلِكَ وَشَارِكْهُمْ فِي الأَمْوَالِ وَالأَوْلادِ وَعِدْهُمْ وَمَا يَعِدُهُمُ الشَّيْطَانُ إِلاَّ غُرُوراً**﴾٦٤﴿ **إِنَّ عِبَادِي لَيْسَ لَكَ عَلَيْهِمْ سُلْطَانٌ وَكَفَى بِرَبِّكَ وَكِيلاً**﴾٦٥.

٥. إغواء آدم بعصيان نهي الله له بالامتناع عن الأكل ممن سماها إبليس شجرة الخلد مستخدما أسلوب الوسوسة، ما دفع آدم عليه السلام إلى طاعة إبليس وعصيان ما نهاه الله عنه كما ورد في سورة (طه) : **فَوَسْوَسَ إِلَيْهِ الشَّيْطَانُ قَالَ يَا آدم هَلْ أَدُلُّكَ عَلَى شَجَرَةِ الْخُلْدِ وَمُلْكٍ لاَّ يَبْلَى**﴾١٢٠﴿ **فَأَكَلا مِنْهَا فَبَدَتْ لَهُمَا سَوْآتُهُمَا وَطَفِقَا يَخْصِفَانِ عَلَيْهِمَا مِن وَرَقِ الْجَنَّةِ وَعَصَى آدم رَبَّهُ فَغَوَى**﴾١٢١.

٦. تعهد إبليس باستخدام أسلوب التحسين والإضلال مع الكل من ذرية آدم باستثناء عباد الله المؤمنين المعصومين من الله كما جاء في سورة (ص) : ﴿**قَالَ فَبِعِزَّتِكَ لأُغْوِيَنَّهُمْ أَجْمَعِينَ**﴾٨٢﴿ **إِلاَّ عِبَادَكَ مِنْهُمُ الْمُخْلَصِينَ**﴾٨٣.

◄ **رابعا**: أوجه الاختلاف بين الآيات لفظا ومعنى فيما يتعلق بالصفات التي وصفها الله لإبليس وذريته إلى قيام الساعة بأساليبها المتنوعة.

١. بدأ الله الآيات بالتأكيد على الانتهاء من الخلق بالتمام والكمال وبالصورة التي أرادها الله كما ورد في سورة الأعراف. ﴿**وَلَقَدْ خَلَقْنَاكُمْ ثُمَّ صَوَّرْنَاكُمْ ثم قلنا للملائكة اسجدوا لآدم**﴾.

٢. صدر الأمر باسم الرب للملائكة بخلق بشر من صلصال من حمإ مسنون (طين حار) دون ذكر آدم عليه السلام بالاسم، كما ورد في سورة الحجر. ﴿**وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلاَئِكَةِ إِنِّي خَالِقٌ بَشَراً مِّن صَلْصَالٍ مِّنْ حَمَإٍ مَّسْنُونٍ**﴾ . وبشرا من طين، كما ورد في سورة ص. ﴿**وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلاَئِكَةِ إِنِّي خَالِقٌ بَشَراً مِن طِينٍ**﴾.

٣. السبب في رفض إبليس للسجود كان بسبب الاستكبار. (أَبَى وَاسْتَكْبَرَ) كما ورد في سورة البقرة، ولكون آدم مخلوقا من طين، ومخلوقا من نار، أي من باب أفضلية خلقه على خلق آدم كما ورد في سورة الأعراف. ﴿**قَالَ مَا مَنَعَكَ أَلاَّ تَسْجُدَ إِذْ أَمَرْتُكَ قَالَ أَنَاْ خَيْرٌ مِّنْهُ خَلَقْتَنِي مِن نَّارٍ وَخَلَقْتَهُ مِن طِينٍ**﴾. ولكون مادة المخلوق الجديد من صلصال من حمإ مسنون مخفيا الكبر وراء إجابته، ولم ينطق به كما ورد في سورة الحجر. ﴿**قَالَ يَا إِبْلِيسُ مَا لَكَ أَلاَّ تَكُونَ مَعَ السَّاجِدِينَ**﴾٣٢ ﴿**قَالَ لَمْ أَكُن لِّأَسْجُدَ لِبَشَرٍ خَلَقْتَهُ مِن صَلْصَالٍ مِّنْ حَمَإٍ مَّسْنُونٍ**﴾. ولكون آدم مخلوقا من طين كما ورد في سورة الإسراء. ﴿**قَالَ أَأَسْجُدُ لِمَنْ خَلَقْتَ طِينا**﴾ . ومن باب خلق آدم من طين وخلقه هو من نار كما ورد في سورة ص. ﴿ **قَالَ يَا إِبْلِيسُ مَا مَنَعَكَ أَن تَسْجُدَ لِمَا خَلَقْتُ بِيَدَيَّ أَسْتَكْبَرْتَ أَمْ كُنتَ مِنَ الْعَالِينَ**﴾٧٥﴿ **قَالَ أَنَا خَيْرٌ مِّنْهُ خَلَقْتَنِي مِن نَّارٍ وَخَلَقْتَهُ مِن طِينٍ**﴾.

٤. تم وصف إبليس بالكفر كما في سورة البقرة وسورة ص. ﴿**وَكَانَ مِنَ الْكَافِرِينَ**﴾ . والصغار كما في سورة الأعراف ﴿**فَاخْرُجْ إِنَّكَ مِنَ الصَّاغِرِينَ**﴾ ، والرجيم والملعون كما في سورة الحجر. ﴿**قَالَ فَاخْرُجْ مِنْهَا فَإِنَّكَ رَجِيمٌ**﴾٣٤ ﴿**وَإِنَّ عَلَيْكَ اللَّعْنَةَ إِلَى يَوْمِ الدِّينِ**﴾ . وكذلك في سورة ص. ﴿**قَالَ فَاخْرُجْ مِنْهَا فَإِنَّكَ رَجِيمٌ**﴾٧٧﴿ **وَإِنَّ عَلَيْكَ لَعْنَتِي إِلَى يَوْمِ الدِّينِ**﴾٧٨. والفسق كما في سورة الكهف. ﴿**إِلَّا إِبْلِيسَ كَانَ مِنَ الْجِنِّ فَفَسَقَ عَنْ أَمْرِ رَبِّهِ**﴾. والعداوة بينه وبين آدم وذريته كما في سورة طه ﴿**قَالَ اهْبِطَا مِنْهَا جَمِيعاً بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ فَإِمَّا يَأْتِيَنَّكُم مِّنِّي هُدًى فَمَنِ اتَّبَعَ هُدَايَ فَلَا يَضِلُّ وَلَا يشقى**﴾ طه١٢٣.

٥. ورد التحذير بلغة الجمع من **الله** لآدم وزوجته بعداوة إبليس لهم ورغبته في إخراجهم من الجنة لحياة فيها شقاء، مع الإخبار بأن في الجنة كل ما يلبي الحاجة من الطعام واللباس والماء والوقاية من الحر والبرد كما ورد في سورة طه، ﴿**فَقُلْنَا يَا آدم إِنَّ هَذَا عَدُوٌّ لَّكَ وَلِزَوْجِكَ فَلَا يُخْرِجَنَّكُمَا مِنَ الْجَنَّةِ فَتَشْقَى**﴾١١٧ ﴿**إِنَّ لَكَ أَلَّا تَجُوعَ فِيهَا وَلَا تَعْرَى**﴾١١٨﴿ **وَأَنَّكَ لَا تَظْمَأُ فِيهَا وَلَا تَضْحَى**﴾١١٩.

٦. طلب إبليس من **الله** تأخيره إلى يوم القيامة للقيام بدور المضلل لذرية آدم جميعا، لاعتقاده بتكريم المخلوق الجديد عليه مستثنياً قلة منهم في إشارة منه إلى عباد **الله** المخلصين وتلقى الرد بالموافقة والاستجابة لطلبه ضمن الوقت الذي حدد كما ورد في سورة الإسراء. ﴿**قَالَ أَرَأَيْتَكَ هَـذَا الَّذِي كَرَّمْتَ عَلَيَّ لَئِنْ أَخَّرْتَنِ إِلَى يَوْمِ الْقِيَامَةِ لأَحْتَنِكَنَّ ذُرِّيَّتَهُ إِلاَّ قَلِيلا**﴾ . الإسراء٦٢.

٧. بالرغم من التحذير إلا أن إبليس استطاع بوسوسته إقناع آدم بالأكل من شجرة أسماها شجرة الخلد مما أوقع آدم في غواية إبليس وعصيان الله سبحانه كما ورد في سورة طه. ﴿فَوَسْوَسَ إِلَيْهِ الشَّيْطَانُ قَالَ يَا آدم هَلْ أَدُلُّكَ عَلَى شَجَرَةِ الْخُلْدِ وَمُلْكٍ لَّا يَبْلَى﴾١٢٠﴿ فَأَكَلَا مِنْهَا فَبَدَتْ لَهُمَا سَوْآتُهُمَا وَطَفِقَا يَخْصِفَانِ عَلَيْهِمَا مِن وَرَقِ الْجَنَّةِ وَعَصَى آدم رَبَّهُ فَغَوَى﴾١٢١.

٨. قطع إبليس العهد على نفسه بعد استجابة الله له، بغواية آدم وذريته وصدهم عن طريق الحق والاستقامة باستخدام السبل المتاحة له كافة، حتى يحول بينهم وبين شكرهم لله الخالق المتفضل المنعم كما ورد في سورة الأعراف. ﴿قَالَ فَبِمَا أَغْوَيْتَنِي لَأَقْعُدَنَّ لَهُمْ صِرَاطَكَ الْمُسْتَقِيمَ﴾١٦﴿ ثُمَّ لَآتِيَنَّهُم مِّن بَيْنِ أَيْدِيهِمْ وَمِنْ خَلْفِهِمْ وَعَنْ أَيْمَانِهِمْ وَعَن شَمَآئِلِهِمْ وَلاَ تَجِدُ أَكْثَرَهُمْ شَاكِرِينَ﴾ . الأعراف١٧.

٩. قطع إبليس العهد على نفسه بعد استجابة الله له باستخدام وسائل الغواية والإضلال والتزيين لهذا المخلوق من البشر وذريته في الأرض كلهم، ثم استثنى عباد الله المخلصين (الأنبياء والرسل) إدراكا منه بعدم قدرته على هؤلاء العباد. وصدهم عن طريق الحق والاستقامة باستخدام السبل المتاحة له كافة، حتى يحول بينهم وبين شكرهم لله الخالق المتفضل المنعم كما ورد في سورة الحجر. ﴿قَالَ رَبِّ بِمَا أَغْوَيْتَنِي لَأُزَيِّنَنَّ لَهُمْ فِي الأَرْضِ وَلأُغْوِيَنَّهُمْ أَجْمَعِينَ﴾٣٩﴿إِلاَّ عِبَادَكَ مِنْهُمُ الْمُخْلَصِينَ﴾ الحجر، ٤٠. وكما ورد في سورة ص. ﴿قَالَ فَبِعِزَّتِكَ لَأُغْوِيَنَّهُمْ أَجْمَعِينَ﴾٨٢﴿إِلَّا عِبَادَكَ مِنْهُمُ الْمُخْلَصِينَ﴾ ص، ٨٣.

١٠. صدر الأمر من الله لإبليس بالذهاب وعمل ما يريد مذكراً إياه بأن الجزاء سيكون من جنس العمل لكل من يستجيب لدعوته، محدداً الجزاء بجهنم كاملاً غير منقوص، متحدياً إياه باستخدام ما يستطيعه من الوسائل والأساليب كالوسوسة والقوة ومشاركتهم في أموالهم وأولادهم بالإضافة إلى الوعود الكاذبة والأماني الخداعة مع التنويه بإطلاق اسم الشيطان في هذه الآية وليس إبليس كما ورد في سورة الإسراء: ﴿قَالَ اذْهَبْ فَمَن تَبِعَكَ مِنْهُمْ فَإِنَّ جَهَنَّمَ جَزَآؤُكُمْ جَزَاء مَّوْفُوراً﴾٦٣ ﴿وَاسْتَفْزِزْ مَنِ اسْتَطَعْتَ مِنْهُمْ بِصَوْتِكَ وَأَجْلِبْ عَلَيْهِم بِخَيْلِكَ وَرَجِلِكَ وَشَارِكْهُمْ فِي الأَمْوَالِ وَالأَوْلاَدِ وَعِدْهُمْ وَمَا يَعِدُهُمُ الشَّيْطَانُ إِلاَّ غُرُوراً﴾ الإسراء ٦٤.

١١. صدر الأمر من الله لإبليس بالخروج الفوري من الملأ الأعلى، يجر أذيال الهزيمة والذل متوعداً إياه ومن يستجيب له بملء نار جهنم منه ومن ذريته ومن ذرية آدم الطائعين

له، كما ورد في سورة الأعراف: ﴿قَالَ اخْرُجْ مِنْهَا مَذْؤُوماً مَّدْحُوراً لَّمَن تَبِعَكَ مِنْهُمْ لأَمْلأَنَّ جَهَنَّمَ مِنكُمْ أَجْمَعِينَ﴾١٨.

١٢.صدر التأكيد من الله بتوضيح المنهج المستقيم للبشر على الأرض مؤكداً له أن لا سلطان له أبدا على كل عباده إلا من استجاب منهم لغوايته وضلالاته، متوعداً إياه وأتباعه المستجيبين له بجهنم كما ورد في سورة الحجر: ﴿قَالَ هَذَا صِرَاطٌ عَلَيَّ مُسْتَقِيمٌ﴾٤١﴿إِنَّ عِبَادِي لَيْسَ لَكَ عَلَيْهِمْ سُلْطَانٌ إِلاَّ مَنِ اتَّبَعَكَ مِنَ الْغَاوِينَ﴾٤٢ ﴿وَإِنَّ جَهَنَّمَ لَمَوْعِدُهُمْ أَجْمَعِينَ﴾ الحجر٤٣.

١٣.صدر التأكيد من الله لإبليس بأنه لا سلطان له أبدا على كل عباده الذين نسبهم إليه مؤكداً له كفاية الله لعباده وقدرته على حمايتهم إذا ما اعتمدوا عليه كما ورد في سورة الإسراء: ﴿إِنَّ عِبَادِي لَيْسَ لَكَ عَلَيْهِمْ سُلْطَانٌ وَكَفَى بِرَبِّكَ وَكِيلاً﴾٦٥.

١٤.ورد في الآيات استفهام استنكاري من الله لعباده باتخاذهم إبليس وذريته أحباء من دون الله على الرغم من عداوتهم الظاهرة لهم واصفاً بأن ذلك بديل ظالم، و فيه ظلم لأنفسهم كما ورد في سورة الكهف: ﴿أَفَتَتَّخِذُونَهُ وَذُرِّيَّتَهُ أَوْلِيَاء مِن دُونِي وَهُمْ لَكُمْ عَدُوٌّ بِئْسَ لِلظَّالِمِينَ بَدَلاً﴾ .

١٥.صدرت إرادة الله بالعفو عن آدم بعد قبول توبته إلا أنه أمره بالهبوط إلى الأرض هو وزوجته وإبليس (كلهم بأمر واحد معا) مؤكداً العداوة بينهما إلى يوم القيامة، ومطمئناً لهما أنه سيوضح لهم طريق الهدى وطريق الشر، حيث وعدهم عند اتباع الهدى بالخير والراحة والهناء في الدنيا والآخرة، وحذرهم عند الإعراض عن الهدى والذكر، بالمعيشة القاسية والعمى يوم القيامة كما ورد في سورة طه. ﴿ثُمَّ اجْتَبَاهُ رَبُّهُ فَتَابَ عَلَيْهِ وَهَدَى﴾١٢٢﴿قَالَ اهْبِطَا مِنْهَا جَمِيعاً بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ فَإِمَّا يَأْتِيَنَّكُم مِّنِّي هُدًى فَمَنِ اتَّبَعَ هُدَايَ فَلا يَضِلُّ وَلا يَشْقَى﴾١٢٣﴿وَمَنْ أَعْرَضَ عَن ذِكْرِي فَإِنَّ لَهُ مَعِيشَةً ضَنكاً وَنَحْشُرُهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ أَعْمَى﴾١٢٤﴿قَالَ رَبِّ لِمَ حَشَرْتَنِي أَعْمَى وَقَدْ كُنتُ بَصِيراً﴾١٢٥﴿قَالَ كَذَلِكَ أَتَتْكَ آيَاتُنَا فَنَسِيتَهَا وَكَذَلِكَ الْيَوْمَ تُنسَى﴾١٢٦﴿وَكَذَلِكَ نَجْزِي مَنْ أَسْرَفَ وَلَمْ يُؤْمِن بِآيَاتِ رَبِّهِ وَلَعَذَابُ الْآخِرَةِ أَشَدُّ وَأَبْقَى﴾١٢٧.

١٦.أكد المولى لعباده بأن إبليس من الجن الفاسق الخارج عن طاعة الله، وأن ذريته لم يطلعوا على خلق السموات والأرض ولا هم أنصار الله وأحباؤه بسبب ضلالهم وانحرافهم عن جادة الحق والصواب كما ورد في سورة الكهف: ﴿مَا أَشْهَدتُّهُمْ خَلْقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَلَا خَلْقَ أَنفُسِهِمْ وَمَا كُنتُ مُتَّخِذَ الْمُضِلِّينَ عَضُداً﴾٥١.

١٧. صدر التأكيد من الله الحق بملء جهنم من إبليس ومن تبعه من ذريته وذرية آدم كما ورد في سورة ص. ﴿قَالَ فَالْحَقُّ وَالْحَقَّ أَقُولُ﴾ ٨٤ ﴿لَأَمْلَأَنَّ جَهَنَّمَ مِنكَ وَمِمَّن تَبِعَكَ مِنْهُمْ أَجْمَعِينَ﴾ ٨٥.

المبحث الثالث:

الأساليب القرآنية المستنبطة من دلالات ألفاظ ومعاني الآيات المتضمنة في السور السبع والأساليب التربوية المستنبطة من أساليب العرض القرآني:

تعدد الأسلوب القرآني وتنوع في سرد قصة سيدنا آدم عليه السلام مع إبليس كما جاء في الآيات المتضمنة في السور السبع السالفة الذكر، إضافة إلى تعدد وتنوع الأساليب التربوية المستنبطة من أسلوب العرض القرآني، **على النحو الآتي**:

◄ **أولا**– الأساليب القرآنية المستنبطة من دلالات ألفاظ ومعاني الآيات المتضمنة في السور السبع:

▪ الأسلوب الأول– فيما يتعلق بأمر السجود لآدم سجود طاعة وتكريم وموقف الملائكة وإبليس منه:

١. ﴿وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلَائِكَةِ اسْجُدُواْ لآدم فَسَجَدُواْ إِلاَّ إِبْلِيسَ أَبَى وَاسْتَكْبَرَ وَكَانَ مِنَ الْكَافِرِينَ﴾ البقرة، ٣٤.

٢. ﴿وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلَائِكَةِ اسْجُدُوا لآدم فَسَجَدُوا إِلَّا إِبْلِيسَ كَانَ مِنَ الْجِنِّ فَفَسَقَ عَنْ أَمْرِ رَبِّهِ﴾ الكهف، ٥٠.

٣. ﴿وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلآئِكَةِ اسْجُدُواْ لآدم فَسَجَدُواْ إِلاَّ إِبْلِيسَ قَالَ أَأَسْجُدُ لِمَنْ خَلَقْتَ طِيناً﴾ الإسراء، ٦١.

٤. ﴿وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلَائِكَةِ اسْجُدُوا لآدم فَسَجَدُوا إِلَّا إِبْلِيسَ أَبَى﴾ طه، ١١٦.

٥. ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلآئِكَةِ إِنِّي خَالِقٌ بَشَراً مِّن صَلْصَالٍ مِّنْ حَمَإٍ مَّسْنُونٍ ﴿٢٨﴾ فَإِذَا سَوَّيْتُهُ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِي فَقَعُواْ لَهُ سَاجِدِينَ ﴿٢٩﴾ فَسَجَدَ الْمَلآئِكَةُ كُلُّهُمْ أَجْمَعُونَ ﴿٣٠﴾ إِلاَّ إِبْلِيسَ أَبَى أَن يَكُونَ مَعَ السَّاجِدِينَ﴾ الحجر، ٣١.

٦. ﴿إِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي خَالِقٌ بَشَراً من طين ﴿٧١﴾ فَإِذَا سَوَّيْتُهُ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِي فَقَعُوا لَهُ سَاجِدِينَ ﴿٧٢﴾ فَسَجَدَ الْمَلَائِكَةُ كُلُّهُمْ أَجْمَعُونَ ﴿٧٣﴾ إِلَّا إِبْلِيسَ اسْتَكْبَرَ وَكَانَ مِنْ الْكَافِرِينَ﴾ ص، ٧٤.

▪ الأسلوب الثاني– فيما يتعلق بسكن آدم وزوجته في الجنة وتحذيرهما من الأكل من الشجرة المعروفة باسم شجرة الخلد:

١. ﴿وَقُلْنَا يَا آدم اسْكُنْ أَنتَ وَزَوْجُكَ الْجَنَّةَ وَكُلاَ مِنْهَا رَغَداً حَيْثُ شِئْتُمَا وَلاَ تَقْرَبَا هَـذِهِ الشَّجَرَةَ فَتَكُونَا مِنَ الْظَّالِمِينَ﴾ البقرة، ٣٥.

٢. ﴿وَيَا آدم اسْكُنْ أَنتَ وَزَوْجُكَ الْجَنَّةَ فَكُلاَ مِنْ حَيْثُ شِئْتُمَا وَلاَ تَقْرَبَا هَـذِهِ الشَّجَرَةَ فَتَكُونَا مِنَ الظَّالِمِينَ﴾ الأعراف، ١٩.

▪ الأسلوب الثالث– فيما يتعلق بتحذير الله لآدم وزوجته من عداوة الشيطان لهما:

١. ﴿فَقُلْنَا يَا آدم إِنَّ هَذَا عَدُوٌّ لَّكَ وَلِزَوْجِكَ فَلاَ يُخْرِجَنَّكُمَا مِنَ الْجَنَّةِ فَتَشْقَى﴾١١٧.

٢. ﴿أَفَتَتَّخِذُونَهُ وَذُرِّيَّتَهُ أَوْلِيَاء مِن دُونِي وَهُمْ لَكُمْ عَدُوٌّ بِئْسَ لِلظَّالِمِينَ بَدَلاً﴾الكهف، ٥٠.

▪ الأسلوب الرابع– فيما يتعلق بالأساليب التي استخدمها الشيطان لإخراج آدم وزوجته من الجنة:

١. ﴿فَأَزَلَّهُمَا الشَّيْطَانُ عَنْهَا فَأَخْرَجَهُمَا مِمَّا كَانَا فِيهِ ﴾البقرة، ٣٦.

٢. ﴿فَوَسْوَسَ لَهُمَا الشَّيْطَانُ لِيُبْدِيَ لَهُمَا مَا وُورِيَ عَنْهُمَا مِن سَوْءَاتِهِمَا. ﴾ الأعراف، ٢٠.

٣. ﴿فَوَسْوَسَ إِلَيْهِ الشَّيْطَانُ قَالَ يَا آدم هَلْ أَدُلُّكَ عَلَى شَجَرَةِ الْخُلْدِ وَمُلْكٍ لَّا يَبْلَى. ﴾طه، ١٢٠.

▪ الأسلوب الخامس– فيما يتعلق بتوبة الله على آدم بعد مخالفته أمر الله بالأكل من الشجرة التي نهاه عنها:

١. ﴿فَتَلَقَّى آدم مِن رَّبِّهِ كَلِمَاتٍ فَتَابَ عَلَيْهِ إِنَّهُ هُوَ التَّوَّابُ الرَّحِيمُ﴾ البقرة، ١٣٧.

٢. ﴿قَالاَ رَبَّنَا ظَلَمْنَا أَنفُسَنَا وَإِن لَّمْ تَغْفِرْ لَنَا وَتَرْحَمْنَا لَنَكُونَنَّ مِنَ الْخَاسِرِينَ﴾الأعراف، ٢٣.

٣. ﴿ثُمَّ اجْتَبَاهُ رَبُّهُ فَتَابَ عَلَيْهِ وَهَدَى﴾طه، ٢٢.

▪ الأسلوب السادس– فيما يتعلق بعقوبة الله لآدم وزوجته ولإبليس بعد الأكل من الشجرة:

١. ﴿وَقُلْنَا اهْبِطُواْ بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ وَلَكُمْ فِي الأَرْضِ مُسْتَقَرٌّ وَمَتَاعٌ إِلَى حِينٍ﴾البقرة، ٣٦.

٢. ﴿قَالَ اهْبِطُواْ بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ وَلَكُمْ فِي الأَرْضِ مُسْتَقَرٌّ وَمَتَاعٌ إِلَى حِينٍ﴾ الأعراف، ٢٤.

٣. ﴿قُلْنَا اهْبِطُواْ مِنْهَا جَمِيعاً فَإِمَّا يَأْتِيَنَّكُم مِّنِّي هُدًى فَمَن تَبِعَ هُدَايَ فَلاَ خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلاَ هُمْ يَحْزَنُونَ﴾ البقرة، ٣٨

٤. ﴿قَالَ اهْبِطَا مِنْهَا جَمِيعاً بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ فَإِمَّا يَأْتِيَنَّكُم مِّنِّي هُدًى فَمَنِ اتَّبَعَ هُدَايَ فَلاَ يَضِلُّ وَلاَ يَشْقَى﴾ طه، ١٢٣.

- الأسلوب السابع- فيما يتعلق بحجة إبليس وتبريراته لرفض السجود لآدم سجود طاعة وتكريم:

٥. ﴿قَالَ مَا مَنَعَكَ أَلاَّ تَسْجُدَ إِذْ أَمَرْتُكَ قَالَ أَنَاْ خَيْرٌ مِّنْهُ خَلَقْتَنِي مِن نَّارٍ وَخَلَقْتَهُ مِن طِينٍ﴾ الأعراف، ١٢.

٦. ﴿قَالَ يَا إِبْلِيسُ مَا لَكَ أَلاَّ تَكُونَ مَعَ السَّاجِدِينَ﴾٣٢﴿قَالَ لَمْ أَكُن لِّأَسْجُدَ لِبَشَرٍ خَلَقْتَهُ مِن صَلْصَالٍ مِّنْ حَمَإٍ مَّسْنُونٍ﴾الحجر، ٣٣.

٧. ﴿فَسَجَدُواْ إِلاَّ إِبْلِيسَ قَالَ أَأَسْجُدُ لِمَنْ خَلَقْتَ طِيناً﴾الإسراء، ٦١.

٨. ﴿قَالَ يَا إِبْلِيسُ مَا مَنَعَكَ أَن تَسْجُدَ لِمَا خَلَقْتُ بِيَدَيَّ أَسْتَكْبَرْتَ أَمْ كُنتَ مِنَ الْعَالِينَ﴾٧٥﴿ قَالَ أَنَا خَيْرٌ مِّنْهُ خَلَقْتَنِي مِن نَّارٍ وَخَلَقْتَهُ مِن طِينٍ﴾ ص، ٧٦.

- الأسلوب الثامن- فيما يتعلق بعقوبة الله لإبليس بعد رفضه السجود لآدم سجود طاعة وتكريم:

١. ﴿قَالَ فَاهْبِطْ مِنْهَا فَمَا يَكُونُ لَكَ أَن تَتَكَبَّرَ فِيهَا فَاخْرُجْ إِنَّكَ مِنَ الصَّاغِرِينَ﴾ الأعراف، ١٣.

٢. ﴿قَالَ فَاخْرُجْ مِنْهَا فَإِنَّكَ رَجِيمٌ﴾٣٤﴿ وَإِنَّ عَلَيْكَ اللَّعْنَةَ إِلَى يَوْمِ الدِّينِ﴾ الحجر، ٣٥.

٣. ﴿قَالَ فَاخْرُجْ مِنْهَا فَإِنَّكَ رَجِيمٌ﴾٧٧﴿ وَإِنَّ عَلَيْكَ لَعْنَتِي إِلَى يَوْمِ الدِّينِ﴾ص، ٧٨.

٤. الأسلوب التاسع- فيما يتعلق بطلب إبليس من الله بعد العقوبات التي صدرت ضده:

٥. ﴿قَالَ أَنظِرْنِي إِلَى يَوْمِ يُبْعَثُونَ﴾١٤﴿ قَالَ إِنَّكَ مِنَ الْمُنظَرِينَ﴾الأعراف، ١٥.

٦. ﴿قَالَ رَبِّ فَأَنظِرْنِي إِلَى يَوْمِ يُبْعَثُونَ﴾٣٦﴿ قَالَ فَإِنَّكَ مِنَ الْمُنظَرِينَ﴾٣٧

﴿إِلَى يَومِ الْوَقْتِ الْمَعْلُومِ﴾الحجر، ٣٨

٧. ﴿قَالَ رَبِّ فَأَنظِرْنِي إِلَى يَوْمِ يُبْعَثُونَ﴾٧٩﴿ قَالَ فَإِنَّكَ مِنَ الْمُنظَرِينَ﴾٨٠﴿ إِلَى يَوْمِ الْوَقْتِ الْمَعْلُومِ (ص، ٨١) .

▪ الأسلوب العاشر– فيما يتعلق بوعيد إبليس لآدم وذريته بعد استجابة الله لطلبه بإمهاله إلى يوم الوقت المعلوم:

١. ﴿قَالَ فَبِمَا أَغْوَيْتَنِي لأَقْعُدَنَّ لَهُمْ صِرَاطَكَ الْمُسْتَقِيمَ﴾١٦﴿ ثُمَّ لآتِيَنَّهُم مِّن بَيْنِ أَيْدِيهِمْ وَمِنْ خَلْفِهِمْ وَعَنْ أَيْمَانِهِمْ وَعَن شَمَآئِلِهِمْ وَلاَ تَجِدُ أَكْثَرَهُمْ شَاكِرِينَ﴾ الأعراف، ١٧.

٢. ﴿قَالَ رَبِّ بِمَا أَغْوَيْتَنِي لأُزَيِّنَنَّ لَهُمْ فِي الأَرْضِ وَلأُغْوِيَنَّهُمْ أَجْمَعِينَ﴾٣٩﴿إِلاَّ عِبَادَكَ مِنْهُمُ الْمُخْلَصِينَ﴾الحجر، ٤٠.

٣. ﴿قَالَ فَبِعِزَّتِكَ لأُغْوِيَنَّهُمْ أَجْمَعِينَ﴾٨٢﴿ إِلَّا عِبَادَكَ مِنْهُمُ الْمُخْلَصِينَ﴾ص، ٨٣.

٤. ﴿قَالَ أَرَأَيْتَكَ هَـذَا الَّذِي كَرَّمْتَ عَلَيَّ لَئِنْ أَخَّرْتَنِ إِلَى يَوْمِ الْقِيَامَةِ لأَحْتَنِكَنَّ ذُرِّيَّتَهُ إِلاَّ قَلِيلاً﴾الإسراء، ٦٢.

▪ الأسلوب الحادي عشر– فيما يتعلق بوعيد الله لإبليس ومن تبعه من ذريته ومن ذرية آدم في الآخرة:

١. ﴿وَالَّذِينَ كَفَرواْ وَكَذَّبُواْ بِآيَاتِنَا أُولَـئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ﴾البقرة، ٣٩.

٢. ﴿قَالَ اخْرُجْ مِنْهَا مَذْؤُوماً مَّدْحُوراً لَّمَن تَبِعَكَ مِنْهُمْ لأَمْلأَنَّ جَهَنَّمَ مِنكُمْ أَجْمَعِينَ﴾الأعراف، ١٨.

٣. ﴿إِنَّ عِبَادِي لَيْسَ لَكَ عَلَيْهِمْ سُلْطَانٌ إِلاَّ مَنِ اتَّبَعَكَ مِنَ الْغَاوِينَ﴾٤٢﴿وَإِنَّ جَهَنَّمَ لَمَوْعِدُهُمْ أَجْمَعِينَ﴾٤٣﴿ لَهَا سَبْعَةُ أَبْوَابٍ لِّكُلِّ بَابٍ مِّنْهُمْ جُزْءٌ مَّقْسُومٌ﴾الحجر، ٤٤.

٤. ﴿قَالَ اذْهَبْ فَمَن تَبِعَكَ مِنْهُمْ فَإِنَّ جَهَنَّمَ جَزَآؤُكُمْ جَزَاء مَّوْفُوراً﴾الإسراء، ٦٣.

٥. ﴿وَمَنْ أَعْرَضَ عَن ذِكْرِي فَإِنَّ لَهُ مَعِيشَةً ضَنكاً وَنَحْشُرُهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ أَعْمَى﴾١٢٤﴿قَالَ رَبِّ لِمَ حَشَرْتَنِي أَعْمَى وَقَدْ كُنتُ بَصِيراً﴾١٢٥﴿قَالَ كَذَلِكَ أَتَتْكَ

آيَاتُنَا فَنَسِيتَهَا وَكَذَلِكَ الْيَوْمَ تُنسَى﴾١٢٦﴿وَكَذَلِكَ نَجْزِي مَنْ أَسْرَفَ وَلَمْ يُؤْمِن بِآيَاتِ رَبِّهِ وَلَعَذَابُ الْآخِرَةِ أَشَدُّ وَأَبْقَى﴾ طه، ١٢٧.

٦. ﴿قَالَ فَالْحَقُّ وَالْحَقَّ أَقُولُ﴾٨٤﴿لَأَمْلَأَنَّ جَهَنَّمَ مِنكَ وَمِمَّن تَبِعَكَ مِنْهُمْ أَجْمَعِينَ﴾ص، ٨٥.

وصدق الله العظيم حيث يقول: ﴿اللَّهُ نَزَّلَ أَحْسَنَ الْحَدِيثِ كِتَاباً مُّتَشَابِهاً مَّثَانِيَ تَقْشَعِرُّ مِنْهُ جُلُودُ الَّذِينَ يَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ ثُمَّ تَلِينُ جُلُودُهُمْ وَقُلُوبُهُمْ إِلَى ذِكْرِ اللَّهِ ذَلِكَ هُدَى اللَّهِ يَهْدِي بِهِ مَنْ يَشَاءُ وَمَن يُضْلِلْ اللَّهُ فَمَا لَهُ مِنْ هَادٍ﴾ الزمر٢٣.

◄ **ثانيا**– الأساليب التربوية المستنبطة من أساليب العرض القرآني في الآيات الواردة في السور السبع:

لما كان من خصائص الإعجاز القرآني التَّنوع البديع الرائع في الأساليب، مع ملاءمة كلّ نوع من أنواع الأساليب للمضمون الفكري الذي يُرَادُ بيانه في الآيات القرآنية الواردة، لذا قام الباحث باستنباط مجموعة من الأساليب التربوية كما يأتي:

١. أسلوب السؤال لفهم السبب: ﴿قَالَ مَا مَنَعَكَ أَلاَّ تَسْجُدَ إِذْ أَمَرْتُكَ قَالَ أَنَاْ خَيْرٌ مِّنْهُ خَلَقْتَنِي مِن نَّارٍ وَخَلَقْتَهُ مِن طِينٍ﴾ الأعراف ١٢.

٢. أسلوب الثواب: ﴿فَإِمَّا يَأْتِيَنَّكُم مِّنِّي هُدًى فَمَنِ اتَّبَعَ هُدَايَ فَلَا يَضِلُّ وَلَا يَشْقَى) طه﴾١٢٣.

٣. أسلوب العقاب: ﴿قَالَ فَاهْبِطْ مِنْهَا فَمَا يَكُونُ لَكَ أَن تَتَكَبَّرَ فِيهَا فَاخْرُجْ إِنَّكَ مِنَ الصَّاغِرِينَ) الأعراف﴾١٣.

٤. أسلوب التقريع والتهديد: ﴿قَالَ فَالْحَقُّ وَالْحَقَّ أَقُولُ﴾٨٤﴿لَأَمْلَأَنَّ جَهَنَّمَ مِنكَ وَمِمَّن تَبِعَكَ مِنْهُمْ أَجْمَعِينَ﴾ ص ٨٥.

٥. أسلوب القسم لتأكيد الفعل: ﴿قَالَ فَبِعِزَّتِكَ لَأُغْوِيَنَّهُمْ أَجْمَعِينَ﴾٨٢﴿إِلَّا عِبَادَكَ مِنْهُمُ الْمُخْلَصِينَ﴾ ص ٨٣.

٦. أسلوب الاعتراف بالذنب: ﴿قَالاَ رَبَّنَا ظَلَمْنَا أَنفُسَنَا وَإِن لَّمْ تَغْفِرْ لَنَا وَتَرْحَمْنَا لَنَكُونَنَّ مِنَ الْخَاسِرِينَ﴾ الأعراف ٢٣.

٧. أسلوب الاستفهام الاستنكاري: ﴿قَالَ يَا إِبْلِيسُ مَا لَكَ أَلاَّ تَكُونَ مَعَ السَّاجِدِينَ﴾ الحجر ٣٢. وقوله: ﴿أَفَتَتَّخِذُونَهُ وَذُرِّيَّتَهُ أَوْلِيَاء مِن دُونِي وَهُمْ لَكُمْ عَدُوٌّ﴾ الكهف ٥٠.

٨. أسلوب التقرير والتوكيد: ﴿إِنَّ عِبَادِي لَيْسَ لَكَ عَلَيْهِمْ سُلْطَانٌ وَكَفَى بِرَبِّكَ وَكِيلا﴾ الإسراءً ٦٥.

٩. أسلوب الإيجاز والاختصار: ﴿فَسَجَدُوا إِلَّا إِبْلِيسَ أَبَى﴾ طه ١١٦.

١٠.أسلوب التحذير: ﴿فَقُلْنَا يَا آدَمُ إِنَّ هَذَا عَدُوٌّ لَّكَ وَلِزَوْجِكَ فَلَا يُخْرِجَنَّكُمَا مِنَ الْجَنَّةِ فَتَشْقَى﴾١١٧﴿ إِنَّ لَكَ أَلَّا تَجُوعَ فِيهَا وَلَا تَعْرَى﴾١١٨﴿ وَأَنَّكَ لَا تَظْمَأُ فِيهَا وَلَا تَضْحَى﴾١١٩ طه ١١٨.

١١.أسلوب الاستفهام لاستيضاح الموقف: ﴿قَالَ يَا آدَمُ هَلْ أَدُلُّكَ عَلَى شَجَرَةِ الْخُلْدِ وَمُلْكٍ لَّا يَبْلَى﴾ طه ١٢٠.

١٢. أسلوب التحقق من الإجابة في المستقبل: ﴿وَلَتَعْلَمُنَّ نَبَأَهُ بَعْدَ حِينٍ﴾ ص ٨٨.

١٣.أسلوب التنوع في وصف الأداء: بقوله ﴿إِلاَّ إِبْلِيسَ أَبَى وَاسْتَكْبَرَ وَكَانَ مِنَ الْكَافِرِينَ﴾ البقرة ٣٤.

١٤.أسلوب العتاب واللوم: ﴿وَنَادَاهُمَا رَبُّهُمَا أَلَمْ أَنْهَكُمَا عَن تِلْكُمَا الشَّجَرَةِ وَأَقُل لَّكُمَا إِنَّ الشَّيْطَانَ لَكُمَا عَدُوٌّ مُّبِينٌ) الأعراف ﴾٢٢.

١٥.أسلوب التكرار لتثبيت المعنى: بقوله (وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلاَئِكَةِ اسْجُدُواْ لآدَمَ فَسَجَدُواْ﴾ البقرة ﴾٣٤. وقوله ﴿ثُمَّ قُلْنَا لِلْمَلآئِكَةِ اسْجُدُواْ لآدَمَ فَسَجَدُواْ) الأعراف﴾١١. وقوله ﴿وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلاَئِكَةِ اسْجُدُوا لِآدَمَ فَسَجَدُوا﴾ الكهف ٥٠.

١٦.أسلوب الموعظة والنصيحة: ﴿يَا بَنِي آدَمَ لاَ يَفْتِنَنَّكُمُ الشَّيْطَانُ كَمَا أَخْرَجَ أَبَوَيْكُم مِّنَ الْجَنَّةِ يَنزِعُ عَنْهُمَا لِبَاسَهُمَا لِيُرِيَهُمَا سَوْءَاتِهِمَا إِنَّهُ يَرَاكُمْ هُوَ وَقَبِيلُهُ مِنْ حَيْثُ لاَ تَرَوْنَهُمْ إِنَّا جَعَلْنَا الشَّيَاطِينَ أَوْلِيَاء لِلَّذِينَ لاَ يُؤْمِنُونَ﴾ الأعراف ٢٧.

١٧.أسلوب القصة: ﴿وَيَا آدَمُ اسْكُنْ أَنتَ وَزَوْجُكَ الْجَنَّةَ فَكُلاَ مِنْ حَيْثُ شِئْتُمَا وَلاَ تَقْرَبَا هَـذِهِ الشَّجَرَةَ فَتَكُونَا مِنَ الظَّالِمِينَ﴾١٩﴿فَوَسْوَسَ لَهُمَا الشَّيْطَانُ لِيُبْدِيَ لَهُمَا مَا وُورِيَ عَنْهُمَا مِن سَوْءَاتِهِمَا وَقَالَ مَا نَهَاكُمَا رَبُّكُمَا عَنْ هَـذِهِ الشَّجَرَةِ إِلاَّ أَن تَكُونَا مَلَكَيْنِ أَوْ تَكُونَا مِنَ الْخَالِدِينَ﴾ ٢٠﴿وَقَاسَمَهُمَا إِنِّي لَكُمَا لَمِنَ النَّاصِحِينَ﴾ ٢١ ﴿فَدَلاَّهُمَا بِغُرُورٍ فَلَمَّا ذَاقَا الشَّجَرَةَ بَدَتْ لَهُمَا سَوْءَاتُهُمَا وَطَفِقَا يَخْصِفَانِ عَلَيْهِمَا مِن وَرَقِ الْجَنَّةِ وَنَادَاهُمَا رَبُّهُمَا أَلَمْ أَنْهَكُمَا عَن تِلْكُمَا الشَّجَرَةِ وَأَقُل لَّكُمَا إِنَّ الشَّيْطَانَ لَكُمَا عَدُوٌّ مُّبِينٌ﴾٢٢﴿قَالاَ رَبَّنَا ظَلَمْنَا أَنفُسَنَا وَإِن لَّمْ تَغْفِرْ لَنَا وَتَرْحَمْنَا لَنَكُونَنَّ مِنَ

الْخَاسرينَ﴾٢٣﴿قَالَ اهْبطُواْ بَعْضُكُمْ لبَعْض عَدُوٌّ وَلَكُمْ في الأَرْض مُسْتَقَرٌّ وَمَتَاعٌ إِلَى حين﴾٢٤﴿قَالَ فيهَا تَحْيَوْنَ وَفيهَا تَمُوتُونَ وَمنْهَا تُخْرَجُونَ﴾ الأعراف ٢٥.

١٨.أسلوب الحوار: ﴿قَالَ يَا إِبْليسُ مَا مَنَعَكَ أَن تَسْجُدَ لمَا خَلَقْتُ بيَدَيَّ أَسْتَكْبَرْتَ أَمْ كُنتَ منَ الْعَالينَ﴾٧٥﴿قَالَ أَنَا خَيْرٌ مِّنْهُ خَلَقْتَني من نَّار وَخَلَقْتَهُ من طين﴾٧٦﴿ قَالَ فَاخْرُجْ منْهَا فَإِنَّكَ رَجيمٌ﴾٧٧﴿وَإِنَّ عَلَيْكَ لَعْنَتي إِلَى يَوْم الدِّين﴾٧٨﴿قَالَ رَبِّ فَأَنظرْني إِلَى يَوْم يُبْعَثُونَ﴾٧٩﴿قَالَ فَإِنَّكَ منَ الْمُنظَرينَ﴾٨٠﴿إِلَى يَوْم الْوَقْت الْمَعْلُوم﴾٨١﴿ قَالَ فَبعزَّتكَ لأُغْوينَّهُمْ أَجْمَعينَ﴾٨٢﴿إِلاَّ عبَادَكَ منْهُمُ الْمُخْلَصينَ﴾٨٣﴿قَالَ فَالْحَقُّ وَالْحَقَّ أَقُولُ﴾٨٤ ﴿لأَمْلأَنَّ جَهَنَّمَ منكَ وَممَّن تَبعَكَ منْهُمْ أَجْمَعينَ﴾ ص ٨٥.

١٩.أسلوب الترغيب والترهيب: ﴿وَقُلْنَا يَا آدَمُ اسْكُنْ أَنتَ وَزَوْجُكَ الْجَنَّةَ وَكُلاَ منْهَا رَغَداً حَيْثُ شئْتُمَا وَلاَ تَقْرَبَا هَـذِهِ الشَّجَرَةَ فَتَكُونَا منَ الْظَّالمينَ﴾ البقرة ٣٥

٢٠.أسلوب المقارنة: ﴿قُلْنَا اهْبطُواْ منْهَا جَميعاً فَإِمَّا يَأْتيَنَّكُم مِّنِّي هُدًى فَمَن تَبعَ هُدَايَ فَلاَ خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلاَ هُمْ يَحْزَنُونَ﴾٣٨﴿ وَالَّذينَ كَفَرواْ وَكَذَّبُواْ بآيَاتنَا أُولَـئكَ أَصْحَابُ النَّارِ هُمْ فيهَا خَالدُونَ) البقرة ﴿٣٩﴾.

٢١.أسلوب التَّلميح والإشارةُ الخفيّة: ﴿ثُمَّ اجْتَبَاهُ رَبُّهُ فَتَابَ عَلَيْهِ وَهَدَى﴾ طه ١٢٢.

٢٢.أسلوب المجاز: ﴿قَالَ يَا آدَمُ هَلْ أَدُلُّكَ عَلَى شَجَرَةِ الْخُلْدِ وَمُلْكٍ لَّا يَبْلَى﴾ طه١٢٠.

٢٣.أسلوب العُنْف والقسوة: ﴿قَالَ فَاخْرُجْ منْهَا فَإِنَّكَ رَجيمٌ﴾٧٧ ﴿وَإِنَّ عَلَيْكَ لَعْنَتي إِلَى يَوْم الدِّين﴾ ص ٧٨.

٢٤.أسلوب الرِّقَّة واللّين: ﴿فَتَلَقَّى آدَمُ من رَّبِّه كَلمَاتٍ فَتَابَ عَلَيْه إِنَّهُ هُوَ التَّوَّابُ الرَّحيمُ﴾ البقرة ٣٧.

٢٥.أسلوب الإقناع الفكري الهادئ: ﴿ قَالَ اهْبطَا منْهَا جَميعاً بَعْضُكُمْ لبَعْض عَدُوٌّ فَإِمَّا يَأْتيَنَّكُم مِّنِّي هُدًى فَمَن اتَّبَعَ هُدَايَ فَلاَ يَضلُّ وَلاَ يَشْقَى﴾ طه ١٢٣.

٢٦.أسلوب التَّفسير بعد الإبهام: ﴿وَمَنْ أَعْرَضَ عَن ذكْري فَإِنَّ لَهُ مَعيشَةً ضَنكاً وَنَحْشُرُهُ يَوْمَ الْقيَامَة أَعْمَى﴾١٢٤﴿ قَالَ رَبِّ لمَ حَشَرْتَني أَعْمَى وَقَدْ كُنتُ بَصيراً﴾١٢٥﴿ قَالَ كَذَلكَ أَتَتْكَ آيَاتُنَا فَنَسيتَهَا وَكَذَلكَ الْيَوْمَ تُنسَى﴾١٢٦﴿وَكَذَلكَ نَجْزي مَنْ أَسْرَفَ وَلَمْ يُؤْمن بآيَات رَبِّه وَلَعَذَابُ الآخرَة أَشَدُّ وَأَبْقَى طه ﴿١٢٧.

٢٧.أسلوب التخيير بين إجابتين: ﴿قَالَ يَا إِبْلِيسُ مَا مَنَعَكَ أَن تَسْجُدَ لِمَا خَلَقْتُ بِيَدَيَّ أَسْتَكْبَرْتَ أَمْ كُنتَ مِنَ الْعَالِينَ﴾ ص ٧٥.

٢٨.أسلوب التعليل بذكر السبب: ﴿قَالَ أَنَا خَيْرٌ مِّنْهُ خَلَقْتَنِي مِن نَّارٍ وَخَلَقْتَهُ مِن طِينٍ﴾ ص ٧٦.

٢٩.أسلوب الطلب: ﴿قَالَ رَبِّ فَأَنظِرْنِي إِلَى يَوْمِ يُبْعَثُونَ﴾ ص ٧٩.

٣٠.أسلوب الجواب على الطلب: ﴿قَالَ فَإِنَّكَ مِنَ الْمُنظَرِينَ﴾٨٠ ﴿إِلَى يَوْمِ الْوَقْتِ الْمَعْلُومِ﴾ ص ٨١.

نتائج البحث والتوصيات:

أولا- نتائج البحث:

١. أمر الله الملائكة وإبليس بالسجود لآدم، وليس العكس ليدلل على قيمة آدم بين مخلوقاته حيث أشارت الآيات إلى بعض المميزات والفضائل والمكرمات التي أعطاها الله سبحانه لآدم منها: أن الله خلقه بيده﴿قَالَ يَا إِبْلِيسُ مَا مَنَعَكَ أَن تَسْجُدَ لِمَا خَلَقْتُ بِيَدَيَّ﴾ ص٧٥. وأنه نفخ فيه من روحه ﴿فَإِذَا سَوَّيْتُهُ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِي﴾ الحجر٢٩، وصوره على أحسن صورة ﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَاكُمْ ثُمَّ صَوَّرْنَاكُمْ﴾ الأعراف١١.

٢. بدأت بعض الآيات بكلمة (وإذ) وبعضها بكلمة (إذ) دون الواو، ما يشير إلى أن الأولى حملت الأمر بالسجود قبل البدء بخلق آدم ومن باب الإخبار والإعلام والتهيئة والاستعداد للسجود، والثانية بعد الانتهاء من عملية خلقه، للبدء بتنفيذ أمر السجود.

٣. صدر أمر الله إلى الملائكة بالسجود لآدم بأربعة أساليب هي: الأسلوب الأول: ﴿وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلَائِكَةِ اسْجُدُواْ لِآدَمَ فَسَجَدُواْ﴾ البقرة٣٤. أما الأسلوب الثاني فجاء بقوله تعالى ﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَاكُمْ ثُمَّ صَوَّرْنَاكُمْ ثُمَّ قُلْنَا لِلْمَلَائِكَةِ اسْجُدُواْ لِآدَمَ فَسَجَدُواْ﴾ الأعراف١١، والأسلوب الثالث جاء بدون الواو في بداية الآية ﴿إِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي خَالِقٌ بَشَراً مِن طِينٍ﴾ص، ٧١، أما الأسلوب الرابع فجاء بالواو في بداية الآية بقوله ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي خَالِقٌ بَشَراً مِّن صَلْصَالٍ مِّنْ حَمَإٍ مَّسْنُونٍ﴾ الحجر٢٨.

٤. تناولت الآيات هيئة الخلق بأساليب ثلاثة هي: الطين، ﴿إِنِّي خَالِقٌ بَشَراً مِن طِينٍ﴾ ص، ٧١ والصلصال من الحمإ المسنون ﴿إِنِّي خَالِقٌ بَشَراً مِّن صَلْصَالٍ مِّنْ حَمَإٍ مَّسْنُونٍ﴾ الحجر ٢٨.، الخلق والتصوير، ﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَاكُمْ ثُمَّ صَوَّرْنَاكُمْ﴾ الأعراف١١.

٥. أطلقت الآيات على المخلوق الجديد اسمين، الأول: (بشرا) قبل وأثناء عملية الخلق، ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلاَئِكَةِ إِنِّي خَالِقٌ بَشَراً مِّن صَلْصَالٍ مِّنْ حَمَإٍ مَّسْنُونٍ﴾ الحجر٢٨. والثاني (آدم) بعد الانتهاء من عملية الخلق بالتمام والكمال. ﴿وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلاَئِكَةِ اسْجُدُواْ لآدم فَسَجَدُواْ﴾ البقرة٣٤.

٦. أشارت الآيات إلى رفض إبليس السجود لآدم بأساليب ثلاثة: الأول بدون تبرير ﴿إِلاَّ إِبْلِيسَ أَبَى وَاسْتَكْبَرَ وَكَانَ مِنَ الْكَافِرِينَ﴾ البقرة، ٣٤.، و الثاني: بتبرير مبطن ليس عليه دليل ﴿قَالَ أَنَاْ خَيْرٌ مِّنْهُ خَلَقْتَنِي مِن نَّارٍ وَخَلَقْتَهُ مِن طِينٍ﴾الأعراف، ١٢، أما الثالث: الاعتراف بالسبب المباشر وهو تكريم الله لآدم دون تكريم إبليس بالمثل، ﴿قَالَ أَرَأَيْتَكَ هَـذَا الَّذِي كَرَّمْتَ عَلَيَّ﴾ الإسراء٦٢.

٧. أشارت الآيات إلى اعتراف إبليس بأن الله خالقه (قال رب) ، وأنه لا يستطيع اتخاذ قراره بنفسه (فأنظرني) واعترف باليوم الآخر (إلى يوم الوقت المعلوم) ، دون أن يعلم متى الساعة، واستثنى عباد الله المخلصين من دائرة غوايته (إلا عبادك منهم المخلصين) .

٨. تؤكد الآيات على أن الأسلوب الأمثل عند إبليس في إضلال الناس هو الحيلولة بينهم وبين شكرهم لله ﴿وَلاَ تَجِدُ أَكْثَرَهُمْ شَاكِرِينَ﴾ الأعراف١٧) .

٩. جاء رد إبليس بعد امتناعه عن السجود على شكل أسلوبين كما أشارت إليهما الآيات، الأول: ردا على سؤال الله له عز وجل ﴿قَالَ يَا إِبْلِيسُ مَا مَنَعَكَ أَن تَسْجُدَ لِمَا خَلَقْتُ بِيَدَيَّ أَسْتَكْبَرْتَ أَمْ كُنتَ مِنَ الْعَالِينَ﴾ ص٧٥. الثاني: الإجابة دون تلقي السؤال. ﴿وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلآئِكَةِ اسْجُدُواْ لآدم فَسَجَدُواْ إِلاَّ إِبْلِيسَ قَالَ أَأَسْجُدُ لِمَنْ خَلَقْتَ طِيناً﴾ الإسراء٦١.

١٠. تم في هذه الآيات تسمية المخلوق من نار بأسماء ثلاثة (إبليس، والشيطان، ومن الجن) وحمل الاسم الأول (إبليس) بعد الخلق وقبل رفضه السجود لآدم وقبل هبوطه على الأرض بأمر الله وقبل غواية آدم وزوجته، وحمل الاسم الثاني (الشيطان) حينما قام بغواية آدم وحواء في الجنة لإخراجهم منها، وحينما تعهد بغواية آدم وذريته بعد أن حصل على طلبه من الله بإمهاله إلى يوم البعث، وحمل الاسم الثالث (من الجن) حينما رفض السجود لآدم سجود تكريم وعصى أمر الله.

١١. ذكرت الآيات اليوم الآخر بثلاثة مسميات: (يوم الوقت المعلوم، ويوم البعث، ويوم القيامة) .

١٢. دللت الآيات على أن المدخل الأساسي لغواية الشيطان لآدم وذريته يأتي من باب

طمع الإنسان و رغبته بطول الأجل وكراهية الموت، على الرغم من وجود حياة ثانية فيها الخلود الأبدي ألا وهي الحياة الآخرة. ﴿**فَوَسْوَسَ إِلَيْهِ الشَّيْطَانُ قَالَ يَا آدم هَلْ أَدُلُّكَ عَلَى شَجَرَةِ الْخُلْدِ وَمُلْكٍ لَّا يَبْلَى**﴾ طه١٢٠.

١٣.على الرغم من إعلان إبليس صراحة للدور الذي سيقوم به مع بني آدم إلا أن كثيراً منهم لم يتخذ الإجراءات الوقائية التي تحول دون طاعته والخضوع لإغوائه وضلالاته. ﴿**قَالَ فَبِمَا أَغْوَيْتَنِي لَأَقْعُدَنَّ لَهُمْ صِرَاطَكَ الْمُسْتَقِيمَ**﴾١٦﴿**ثُمَّ لَآتِيَنَّهُم مِّن بَيْنِ أَيْدِيهِمْ وَمِنْ خَلْفِهِمْ وَعَنْ أَيْمَانِهِمْ وَعَن شَمَآئِلِهِمْ وَلاَ تَجِدُ أَكْثَرَهُمْ شَاكِرِينَ**﴾١٧.

١٤.قول إبليس علانية وصراحة بعدم قدرته على التأثير على عباد الله المخلصين من الأنبياء والرسل اعتراف منه بصدق دعوتهم ورسالاتهم وقوة إيمانهم بالله وطاعته. ﴿**قَالَ رَبِّ بِمَا أَغْوَيْتَنِي لأُزَيِّنَنَّ لَهُمْ فِي الأَرْضِ وَلأُغْوِيَنَّهُمْ أَجْمَعِينَ**﴾٣٩﴿**إِلاَّ عِبَادَكَ مِنْهُمُ الْمُخْلَصِينَ**﴾٤٠.

١٥.أعلن إبليس عن طبيعة الأسلحة التي يستخدمها مع بني آدم والمتمثلة: (بالتزيين والغواية والخلود الأبدي والتخويف من الجوع، والعري والعطش والحر والبرد الشديدين والوسوسة ومشاركته آدم وذريته في أموالهم وأولادهم بالإضافة إلى الوعود الكاذبة والأماني الخداعة. ﴿**وَاسْتَفْزِزْ مَنِ اسْتَطَعْتَ مِنْهُمْ بِصَوْتِكَ وَأَجْلِبْ عَلَيْهِم بِخَيْلِكَ وَرَجِلِكَ وَشَارِكْهُمْ فِي الأَمْوَالِ وَالأَوْلادِ وَعِدْهُمْ وَمَا يَعِدُهُمُ الشَّيْطَانُ إِلاَّ غُرُوراً**﴾ الإسراء٦٤.

١٦.وضح إبليس الجهات التي سيهاجم منها بني آدم وهي: من الأمام والخلف وعن اليمين وعن الشمال ولم يذكر الجهتين العلوية والسفلية لأن العلوية تمثل الخالق فلا يجرؤ على الاقتراب منها والسفلية تتناقض مع كبريائه وغروره واستعلائه. ﴿**ثُمَّ لَآتِيَنَّهُم مِّن بَيْنِ أَيْدِيهِمْ وَمِنْ خَلْفِهِمْ وَعَنْ أَيْمَانِهِمْ وَعَن شَمَآئِلِهِمْ وَلاَ تَجِدُ أَكْثَرَهُمْ شَاكِرِينَ**﴾١٧.

١٧.بينت الآيات أن خروج إبليس من الجنة وهبوطه على الأرض كانت بصفة الذل والاندحار ﴿**قَالَ اخْرُجْ مِنْهَا مَذْؤُوماً مَّدْحُوراً لَّمَن تَبِعَكَ مِنْهُمْ لأَمْلأَنَّ جَهَنَّمَ مِنكُمْ أَجْمَعِينَ**﴾ الأعراف١٨. ، بينما لم يوصف هبوط آدم بأي صفة سلبية وإنما بعفو من الله عن زلته وغفران لذنبه الذي اقترفه بطاعته للشيطان، ﴿**فَتَلَقَّى آدم مِن رَّبِّهِ كَلِمَاتٍ فَتَابَ عَلَيْهِ إِنَّهُ هُوَ التَّوَّابُ الرَّحِيمُ**﴾ البقرة٣٧.

١٨.أشارت الآيات إلى حقيقة واضحة تبين أن لا علم بالغيب لإبليس وذريته على الإطلاق على الرغم مما يدعونه من علم غيبي. ﴿**مَا أَشْهَدتُّهُمْ خَلْقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَلَا خَلْقَ أَنفُسِهِمْ وَمَا كُنتُ مُتَّخِذَ الْمُضِلِّينَ عَضُداً**﴾ الكهف٥١.

١٩. وصف إبليس بعد عصيانه لأمر الله بالسجود بمجموعة من الأوصاف هي: (الكفر، والصغار، والرجيم، والملعون، والفاسق، وبالعدو لآدم وذريته) .

٢٠. بينت الآيات أن خلق جهنم ما كان إلا لكل المخالفين من إبليس وذريته وأتباعهم من آدم وذريته، مع أنها فصلت طرق الوقاية من جهنم. كما أنها أكدت أن لجهنم سبعة أبواب لكل باب منها جزء مقسوم، ويستدل من ذلك أن هذه الأبواب السبعة هي التي يدخل منها أهل النار إلى جنهم بحيث يكون لكل باب منها جمع معين من الإنس والجن، وكل يدخل من الجزء الخاص به من كل باب.

ثانيا- التوصيات:

بالاستناد إلى نتائج البحث وما ينبثق عنها من توصيات، يوصي الباحث بما يأتي:

١. يتضمن القرآن الكريم بين طياته منهجاً تربوياً بأساليب تربوية واضحة المعالم فيها انسجام كبير بين مفاصلها المختلفة، ما يستوجب على المسؤولين عن السياسات التربوية، الأخذ بهذه الأساليب التربوية في أثناء التخطيط والتنفيذ للسياسات التربوية.

٢. استمرارية البحث في سور القرآن الكريم وآياته لاستنباط الأسلوب القرآني في السرد القرآني للقصص القرآنية الواردة، وخاصة فيما يتعلق بقصص الأنبياء المتكررة في سور وآيات كثيرة.

٣. الاستفادة من الأسلوب القرآني والأساليب التربوية المستنبطة منها في تطوير المناهج التعليمية، والمحتوى التعليمي للمقررات المدرسية والجامعية.

٤. الاستفادة من الأسلوب القرآني والأساليب التربوية المستنبطة منها في عرض المادة التعليمية والتدريسية داخل القاعات والغرف الصفية، وخاصة في أساليب التعليم الجامعي.

٥. الاستفادة من الأسلوب القرآني والأساليب التربوية المستنبطة منها في تناول القصة وسردها، وخاصة للمفكرين والكتاب والمؤلفين للقصة القصيرة والطويلة.

٦. البحث والتعمق في فهم آيات القرآن الكريم وتحليلها، بما يعود بالفائدة والنفع والتطوير والتحسين والجودة على العملية التعليمية برمتها، وكوادرها البشرية والطلبة والمخرجات التعليمية.

٧. إجراء دراسات مماثلة لمحاولة استخراج مكنون القرآن وعلومه وأساليبه ومنهجه ولا سيما فيما يتعلق بالمجال التربوي والتعليمي، لاستجلاء العلوم التربوية المستترة وراء عظمته وإعجازه وقيمه وأساليبه وكشفها.

المصادر والمراجع:

١. القرآن الكريم.

٢. إبراهيم، عبد القادر (٢٠٠١) ، القطرات الندية في كشف أسرار بعض الآيات القرآنية، ط١، دمشق: دار القلم.

٣. الألوسي، شهاب الدين (١٩٩٩) ، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، ط١، بيروت: دار إحياء التراث العربي.

٤. الأنصاري، زكريا، (١٩٨٥) ، فتح الرحمن بكشف ما يلتبس في القرآن، ط١، تحقيق: محمد علي الصابوني، بيروت: عالم الكتب.

٥. باحويرث، تهاني (٢٠٠٧) ، أثر دلالة السياق القرآني في توجيه معنى المتشابه اللفظي في القصص القرآني، دراسة نظرية تطبيقية على آيات قصص نوح وهود وصالح وشعيب. رسالة ماجستير غير منشورة، السعودية: جامعة أم القرى.

٦. الجرجاني، عبد القاهر، (١٩٩٨) ، أسرار البلاغة، تحقيق: محمد الفاضلي، ط١، بيروت المكتبة العصرية.

٧. الحلي، محمد (١٩٦٥) ، المتشابه من القرآن، تفسير الآيات الغامضة ط١، بيروت.

٨. الرازي، الفخر، (١٩٩٧) ، التفسير الكبير، ط٢، بيروت: دار إحياء التراث العربي.

٩. الزمخشري، جار الله، (٢٠٠٢) ، تفسير الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل، ط١، بيروت: دار المعرفة.

١٠. الشوكاني، محمد، (١٩٩٧) ، فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير، تحقيق: سيد إبراهيم، ط٣، ج٥، القاهرة: دار الحديث.

١١. الصابوني، محمد، (١٩٨٩) ، قبس من نور القرآن، ط٣، دمشق: دار القلم.

١٢. صلاح، فضل، (١٩٩٢) ، علم الأسلوب – مبادئه وإجراءاته، القاهرة: مؤسسة مختار.

١٣. عبود، شلتاج، (٢٠٠٣) ، أسرار التشابه الأسلوبي في القرآن، ط١، بيروت: دار المحجة البيضاء للطباعة والنشر والتوزيع.

١٤. الغرناطي، أحمد، (١٩٩٣) ، ملاك التأويل القاطع بذي الإلحاد والتعطيل في توجيه المتشابه اللفظي من آي التنزيل. تحقيق: سعيد الفلاح، بيروت، ط١، ج٢، بيروت: دار الغرب الإسلامي.

١٥. القيسي، عودة الله، (بدون تاريخ) ، سر الإعجاز في تنوع الصيغ المشتقة من أصل لغوي واحد في القرآن، بيروت: مؤسسة الرسالة.

١٦. الكرماني، محمود، (١٩٩١) ، البرهان في متشابه القرآن، تحقيق أحمد عز الدين عبدالله خلف الله، ط١، بيروت: دار صادر.

١٧. الكوان، محمد، (١٤٢٦هـ) ، الأسلوب في الإعجاز البلاغي للقرآن الكريم، ط١، طرابلس: منشورات جمعية الدعوة الإسلامية.

١٨. ياسين، خليل، (١٩٨٠) ، أضواء على متشابهات القرآن، ط٢، بيروت: دار الهلال.

دور الشباب في التنمية الشاملة للمجتمع من وجهة نظر طلبة مؤسسات التعليم العالي في وكالة الغوث الدولية في الأردن*

د. بسام عمر غانم**
د. عودة عبد الجواد أبو سنينة***

* تاريخ التسليم: ٢٠/ ٢/ ٢٠١٣م، تاريخ القبول: ١٦/ ٤/ ٢٠١٣م.
** أستاذ أصول التربية المشارك/ جامعة طيبة/ المدينة المنورة/ المملكة العربية السعودية.
*** أستاذ المناهج والتدريس المشارك (دراسات اجتماعية) / جامعة عمان العربية/ الأردن.

ملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف إلىدورالشباب في التنمية الشاملة للمجتمع من وجهة نظر طلبة مؤسسات التعليم العالي في وكالة الغوث الدولية في الأردن، استخدمت في الدراسة استبانة طورها الباحثان تضمنت (٥٨) فقرة صنفت في مجالات أربعة هي: التنمية السياسية والوطنية، والتنمية الاقتصادية، والتنمية الاجتماعية، والتنمية الإدارية، وطبقت على عينة بلغت (٣١٢) طالباً وطالبةً من المؤسسات المذكورة، أظهرت نتائج الدراسة أن غالبية فقرات المجالات حصلت على درجة موافقة كبيرة، وأن الترتيب التنازلي لمجالات الأداة حسب آراء أفراد العينة هي: التنمية الإدارية، والتنمية الاجتماعية، والتنمية الاقتصادية، والتنمية السياسية والوطنية، وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير الجنس على مجالي التنمية السياسية، والتنمية الإدارية، وعلى المجال الكلي للأداة ولصالح الإناث، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير الكلية لصالح طلبة كلية العلوم التربوية والآداب، وطلبة كلية تدريب عمان، بينما لم تظهر فروق دالة تبعاً لمتغيريْ: المعدل التراكمي، ومستوى تعليم الأب، وفي ضوء النتائج انتهت الدراسة بعدد من التوصيات

الكلمات المفتاحية: التنمية الشاملة، الشباب، مؤسسات التعليم العالي، وكالة الغوث الدولية

The Role of Youth in Comprehensive Development of Society from Students› Perspectives at UNRWA Higher Education Institutions in Jordan.

Abstract:

The study aimed at identifying the comprehensive development of society, and the role of youth in this development from students'perspectives at UNRWA higher education institutions in Jordan.A survey questionnaire consisting of (58) itemswas developed by the researchers and was distributed on four domains as follows: Political and Civic Development, Economic Development, Social Development, and Administrative Development.The survey questionnaire was applied to a sample of (312) students from the aforementioned institutions.Study results showed that the majority of the items of all the domains scored a high degree of approval, results also showed that the respondents' perspectives of the domains of the questionnaire are mentioned in descending order as follows: Administrative Development, Social Development, Economic Development, Political and Civic Development. Results showed that there was a statistically significant difference that can be attributed to gender on the domains of political development, administrative development, and on the overall domains of the survey in favor of females. Results also showed that there were statistically significant differences on the type of college variable in favor of students of the Faculty of Educational Sciences and Arts (FESA) , and Amman Training Center (ATC) .However, the study did not show statistically significant differences on the variables of the student's GPA, and the parents' level of education.The study put forward a number of recommendations.

Keywords: *comprehensive development, youth, higher education institutions, UNRWA*

مقدمة:

نعيش اليوم في عصر تغلب عليه التغيرات والتطورات في مختلف مجالات الحياة: المعرفية، والتربوية، والتعليمية، والإدارية، والسياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، وغيرها، الأمر الذي يتطلب من مؤسسات التربية الرسمية وغير الرسمية في المجتمع، وضع برامج تأهيلية وتعليمية تمكن أفراده من مواكبة تجديدات العصر المتسارعة في العقد الثاني من الألفية الثالثة، ويأتي في مقدمة المعنيين بهذا الموضوع مؤسسات وزارة التربية والتعليم، ووزارة التعليم العالي التي يتوقع منها القيام بواجباتها في إعداد الطلبة في المراحلكافةإعداداً متكاملاً في جميع جوانب شخصياتهم، وتأهيلهم للمساهمة في خدمة مجتمعهم ونهضته مستقبلاً، خاصة الشباب من هؤلاء الطلبة الذين يعول عليهم فيقيادة التطورات المرتقبةفي المجتمع لتواكب الانفجارالمعرفي والتقدم التكنولوجي الهائل الذي يمس جميع مرافق الحياة المختلفة، ويوضح لوبمان (Lobman, 2011) نتائج قيام هذه المؤسسات بدورها من عدمه فيقول: "إن المدارس العامة من الناحية التاريخية كانت المؤسسة الرئيسةالمسئولة عن إعداد الشباب للمشاركة في مجتمع ديمقراطي، وأن تركيزها الحصري على المعارف والمهارات يعوق قدرتها على أن تكون البيئات التي تدعم التنمية الشاملة."

ومن هنا لا بد من التركيز على التربية المتكاملة للشباب، التي يسهل من خلالها تعليم هؤلاء الشباب وتدريبهم واستثمار طاقاتهم وإمكاناتهم لتوظيفها للاستفادة من إمكانات الدولة وثرواتها المختلفة، واستثمارها في أفضل صورة ممكنةكي تعمل على تنمية المجتمع تنمية شاملة.

ويتميز الشباب عن غيرهم من فئات المجتمع بالحيوية والنشاط، ولذلك يتوقع منهم أن يكونواقادة التغيير وفرسانه في أي مجتمع من المجتمعات، فكلمة شاب في اللغة مأخوذة من (شبب) ، والشباب أوالشبان جمع شاب، وتعني الفتاء والحداثة (ابن منظور، ١٩٩٤) ، وتطلق كلمة شاب على الذكر والأنثى، وفي اللغة الإنجليزية تعني كلمة شاب (Youth) الفترة الأولى من العمر التي فيها الحيوية والفتوة (رباح، ٢٠١٠، ص ٣٤٨) ، أما في الاصطلاح فلم يُتَّفَق على مفهوم معين أو تعريف واحد للشباب، وذلك عائد إلى اختلاف الأفكار، وتباين المفاهيم، وتعدد الأهداف التي يقوم عليها التحليل السيكولوجي والاجتماعي الذي يخدم هذه الفئة في أي من المجتمعات، ولذلك نرى المفكرين والعلماء والتربويين قد اختلفوا حول مفهوم الشباب من وجهة نظر علمية إجرائية، فكان هناك من تبنى المفهوم البيولوجي،

الذي يرى أن الشباب حالة عمرية تخضع لنمو عضوي من جهة، ولثقافة المجتمع من جهة أخرى، وهناك من تبنى المفهوم السيكولوجي الذي يرى أن الشباب مرحلة عمرية وطور من أطوار نمو الإنسان الذي يكتمل فيه نضجه العضوي والعقلي والنفسي، وهناك من رأىأن الشباب والشبابية تعد قيمة معنوية قد تتوافر في أعمار مختلفة وتتميز بالحماس والفاعلية (عبد النبي، ٢٠١٠) (النابلسي، ٢٠١٠، ص: ٥١– ٥٢) .

وقد اختلففي تحديد المرحلة العمريةللشباب، فقد ورد في تعريف اليونسكو والأمم المتحدة بأن الشباب هم الفئة الذين تتراوح أعمارهم بين ١٥ إلى ٢٥ سنة (Jappa,2009) ، وحددت دول أخرى بدايته من١١أو ١٢ سنة إلى ٣٠ سنة، ووزعته دول أخرى بحسب مرحلة المراهقة الممتدة من عمر١٥– ٢١ سنة، ومرحلة الرشد المبكر من عمر٢١– ٣٠ سنة، واتفق في الأردن مع هذا التوزيع إلا أنهم عدّوا المرحلة الأولى تلك التي تمتد بين سن ١٥– ١٨، والمرحلة الثانية من عمر ١٨– ٢٥ سنة، وهي السن التي يتحقق فيها الاتزان البيولوجي، والعقلي، والنفسي والعاطفي، والجنسي، والاجتماعي، وهكذا فإن الاتجاه البيولوجي يحدد الشباب بمرحلة زمنية اتفق عليها عالمياً وعربياً بأنها تمتد من عمر ١٥– ٢٥ سنة (السرحان، ١٩٩٤، ص: ١٨)

والشباب هم عدة المستقبل، وحالهم ينبئ عن صورة هذا المستقبل، فمتى كان واقعهم يبعث على الرضا كان المستقبل واعداً، كيف لا وهم القادة اللذين عليهم مسؤوليات جسام لا بد أن ينهضوا بها، من حيث التربية والمعرفة والتوازن والانتماء والقدرة على الإبداع، وأي إهمال لأي جانب من هذه الجوانب لا يعني سوى هدم لبنة من لبنات المستقبل، وبالتالي هدر طاقة المجتمع المأمولة، وعكس ذلك فإن أي زيادة في رعاية الشباب والعناية بهم والمحافظة عليهم، تعني تثبيت بناء قواعد المستقبل وتمتين أسسه.(جرار، ٢٠٠٠، ص: ١٥)

ويشير جابا (Jappa,2009) إلى أن الشباب الذين يشكلون نسبة كبيرة من سكان المجتمعات يعربون عن رغبتهم في المشاركة في المجتمع من خلال العمل التطوعي، وليس من خلال السياسة التي ينفرون منها، وأن طاقاتهم إن لم تُستثمَر سوف تتحول إلىالمخدرات والجريمة والعنف، ويتحولون إلى مورد اقتصاد يضائع.

وتقاس المجتمعات بوجود الشباب فيها كماً ونوعاً، فالوجود الكمي لهم يعني تزايد نسبتهم في المجتمعات بحسب إحصائيات السكان المحلية والعالمية، فيقال هذا مجتمع شبابي أن زادت نسبة فئة الشباب فيه، ويمكن القولإن هذا ينطبق على المجتمع الأردني، فهو مجتمع شاب فتي، فقد ذكرت وكالة الأنباءالأردنية (بترا) أن الشباب يشكلون نسبة عالية من فئات المجتمع الأردني، حيث إن إحصاءات عام ٢٠١٠ أظهرت أن ٣٧,٣٪ من

السكان تحت سن ١٥ سنة، و٥٩,٥٪ مابين ١٥ – ٦٤ سنة، بينما ٣,٢٪ من السكان في عمر ٦٥ سنةوأكثر http:// www.petra.gov.jo، وإن كانت هناك دراسات في تواريخ مختلفة رفعت هذه النسب أو جعلتها دون ذلك، بحسب نظرتهم إلى تحديد المرحلة العمرية للشباب.

أما الوجود النوعي للشباب فيوضحه عبد النبي (٢٠١٠) بأنه يتمثل بما يتصفون به من مميزات وقدرات ومهارات لا تتوافر عند غيرهم، كالديناميت والفاعلية وسرعة الاستجابة والانسجام والتوافق بين مطالبهم ومطالب المجتمع، إضافة إلى ما يتمتعون به من مرونة وطاقات فياضة، ومن هذه الوضعية جاءت مقولة: (الشباب نصف الحاضر، وكل المستقبل) ، فهم أمل الأممالحاضر، وهم غدها المشرق، وهذا ما أثبتته الحضارات الإنسانية عبر مسيرة التطور التاريخي للبشرية، فمن إدراك الشعوب والمجتمعات الإنسانية لدور الشباب، نبع الاهتمام بهذه الشريحة ورعايتها لما تؤديه من دور كبير ومتعاظم في خدمة المجتمع وتطويره، من إعداد القيادات وبلورة الرؤى والأفكار والمواقف، والقدرة على التخطيط والتنفيذ، وحديثاً صنفت الأمم المتحدة الشباب (بالفاعل الأول) في الحراك المجتمعي الهادف للتغيير والتحول نحو الأفضل، فَرُبط الشباب بقضايا السلام والتنمية والديمقراطية والبيئة، من هذا المنطلق فإن تنمية الشباب وتطوير قدراتهم هو السبيل للنهوض بالبلدان، وتحقيق أهدافها التنموية، ومن هنا ظلت المجتمعات المستنيرة تراهن على سواعد الشباب وطاقاتهم، للمشاركة في تنمية المجتمع تنمية شاملة من جميع جوانبه.

وتشير دراسة صفوت (٢٠١٠) التي قدمتها إلى المؤتمر العالمي الحادي عشر للندوة العالمية للشباب الإسلامي تحت عنوان: "الشباب والمسئولية الاجتماعية"، الذي عقد ف يمدينة جاكرتا بجمهورية اندونيسيا أن الشباب في العالم العربي يعانون من جملة أزمات انعكست على علاقتهم ودورهم في تحمل المسئولية الاجتماعية، بسبب غياب الخطط والاستراتيجيات المتعلقة بهم.

وقد حددت خطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية التي أعدتها وزارة التخطيط والتعاون الدولي (٢٠٠٤– ٢٠٠٦) في الأردن رؤيتها للشباب، وهي: إعداد جيل من الشباب المتميز جسماًوفكراً وخلقاً وسلوكاً، والقادر على التفكير والتحليل والإبداع، والمدرك لحقوقه وواجباته تجاه وطنه وأمته، والحريص على المشاركة في مختلف مراحل العمل والبناء، وبهدف تحقيق هذه الرؤية نصت رسالة الخطة على: إعداد البرامج وتنظيمهاوالسياسات الهادفة إلى تنمية الشباب وإطلاق طاقاتهم الإبداعية، واستثمار أوقات فراغهم بما يعود بالنفع عليهم وعلى المجتمع، في إطار من التشاركية والشمولية والتكامل والتنسيق، وصولاًإلى تكوين جيل متميز ومبدع وخلاق، واستثمار دوره في العملية التنموية الشاملة بأبعادها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية كافة، وهذا يتطلب تنظيم طاقات

الشباب واستثمارها بما يكفل مشاركتهم الفاعلة في التنمية البشرية المستدامة، وترسيخ قيم العمل الجماعي والتطوعي لديهم.

وتؤكد الجاروف (٢٠١٠) أن الميثاق الوطني في الأردن جاء ليؤكد على دور الشباب في التنمية الشاملة باعتبارهم من أهم أهداف التنمية ووسائلها معاً، وذلك بتمكينهم من المشاركة المجتمعية في الجوانب السياسية والاقتصادية والاجتماعيةكافة، وتوفير المناخ المناسب لإطلاق طاقاتهم وإبداعاتهم، وتوجيه قدراتهم نحو البناء والتنمية، ووضع البرامج الكفيلة بتحقيق ذلك، مع السعي الحثيث لحماية الشباب من الانحراف، وأسبابه.

ولتوضيح العلاقة بين الشباب والتنمية الشاملة يشارإلىأن مفهوم (الأردن أولا) الذي ينادى به في الأردن، هو مشروع نهضة واستنهاض يحرك مكامن القوة عند الفرد والمجتمع، ويستكمل ما بدأه الرّواد والبناة الأوائل، ويؤسس لمرحلة جديدة من التنمية الاقتصادية والسياسية والثقافية والتربوية والإدارية، وهي تنمية تطلق طاقات شباب الأردن وشاباته، وتحفزعملهم المبدع النابع من الاعتزاز بالانتماء لوطنهم. (القطاونة، والعطنة، ٢٠١١، ص: ١٣٤)

ويوضح الخصور، واسحق، والتثبيتات (٢٠٠٩، ص: ١٤٧) هذه العلاقة فيبينون أن التنمية هي عملية حضارية شاملة لمختلف أوجه النشاطات في المجتمع، بما يحقق رفاهةالإنسان وكرامته، وهي أيضاً بناء للإنسان وتحرير له، وتطوير لكفاءاته، وإطلاق لقدراته للعمل والبناء واكتشاف موارد المجتمع وتنميتها والاستثمار الأمثل لها من أجل بناء الطاقة الإنتاجية القائمة على العطاء المستمر، وهناك التنمية الاجتماعية والإدارية والتعليمية التي تعتمد على تحديثالأردن في المجالات كلها، من خلال العلم والتطور التكنولوجي في جميع مجالات الحياة، وصولاً إلى مستوى مرموق بين الأمم، يعيد للأمة أمجادها وحضارتها، وهناك التنمية المستدامة والإصلاح الشامل في الميادين كلها: الإدارية والاقتصادية والإعلامية والتكنولوجية والفكرية والثقافية، وفق منهج علمي يحقق هذه الأهداف.

وتعد طاقات الشباب الهدف والوسيلة معاً، لأنها من وقود التنمية وغاياتها، فمن خلال تدريب الشباب وتأهيلهم ليقوموا بواجباتهم، نسير بخطى واسعة نحو تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع.

ولتحقيق التنمية الشاملة والمستدامة بأبعادهاكافة، وتوفير بيئة داعمة ومحفزة متسمة بالعدالة والحرية والحياة الكريمة، يجبأن يكون الشباب هم هدف التنمية ووسيلتها ومحورها الأساس، ولا بد أن تنصب الجهود كافة على أهمية الاستثمار في الإنسان تعليماً

وتدريباًوتأهيلا مستمراً، بهدف إعداد جيل من الشباب معافى فكراً وخلقاً وسلوكاً وجسماً، ولا بد من التركيز على دور الشباب المحوري في التنمية الوطنية المستدامة بكافة أبعادها، كما لا بد من تنظيم طاقات الشباب واستثمارها بما يكفل مشاركتهم الفاعلة في التنمية البشرية المستدامة، وترسيخ قيم العمل الجماعي والتطوعي لديهم، ولهذا يميل الشباب إلى الاندماج في العملية التنموية الشاملة والمستدامةبأبعادها كافة، رغبة منهم في التغيير والإصلاح والنهوض والتطور، والاضطلاع بدورهم الرائد في مسيرة الحياة، والتعبير عن إرادتهم الطامحة للصعود والتميز.(السرحان، ٢٠٠٤، ص: ٨٣)

ولأهمية الشباب في تنمية المجتمع كان لا بد من معرفة وجهة نظرهم أنفسهم بالتنمية الشاملة، ودور الشباب فيها، ولهذا جاءت هذه الدراسة لتكشف عن دور الشباب في التنمية الشاملة للمجتمع، من وجهة نظر طلبة مؤسسات التعليم العالي في وكالة الغوث الدولية في الأردن.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تهتم الدول بالتنمية الشاملة لمجتمعاتها، وتحدد الواجبات والمهمات المنوط بالمؤسسات والأفراد لتحقيق هذه التنمية على أكمل وجه ممكن، وتضع الخطط والبرامج التي تعمل على نشر التوعية حول التنمية وأهميتها، وأهمية قيام كل فئة من فئات المجتمع بأدوارهم بشكل سليم، بهدف بناء الدولة الحديثة المواكبة للتطورات المتجددة، كما أنها تضع الأسس والمعايير والمؤشرات التي تقيس من خلالها مدى فهم الأفراد والمؤسسات لأدوارهم، ومدى إنتاجيتهم المتوقعة منهم، من هنا يمكن بلورة مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: **ما دور الشباب في التنمية الشاملة للمجتمع، من وجهة نظر طلبة مؤسسات التعليم العالي في وكالة الغوث الدولية في الأردن، على كل مجال من المجالات الأربعة التي تقيسها الاستبانة؟** وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، **وقد تفرع من هذا السؤال الأسئلة الآتية:**

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في استجابات طلبة مؤسسات التعليم العالي في وكالة الغوث الدولية في الأردن نحو دور الشباب في التنمية الشاملة للمجتمع، تعزى لمتغيرالجنس؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في استجابات طلبة مؤسسات التعليم العالي في وكالة الغوث الدولية في الأردن نحو دور الشباب في التنمية الشاملة للمجتمع، تعزى لمتغير الكلية؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في استجابات طلبة مؤسسات التعليم العالي في وكالة الغوث الدولية في الأردن نحو دور الشباب في التنمية الشاملة للمجتمع، تعزى لمتغير المعدل التراكمي للطالب؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في استجابات طلبة مؤسسات التعليم العالي في وكالة الغوث الدولية في الأردن نحو دور الشباب في التنمية الشاملة للمجتمع، تعزى لمتغير مستوى تعليم الأب؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهدافالرئيسة الآتية:

- التعرف إلى دور الشباب في التنمية الشاملة للمجتمع، من وجهة نظر طلبة مؤسسات التعليم العالي في وكالة الغوث الدولية في الأردن.

- معرفة أثر متغيرات: جنس الطالب المستجيب، والكلية التي يدرس فيها، ومعدله التراكمي، ومستوى تعليم والده، في وجهة نظره نحو دور الشباب في التنمية الشاملة للمجتمع.

أهمية الدراسة:

تتميزهذه الدراسة بتناولها موضوعاً حيوياً وحساساً تهتم به الدول كافة على اختلاف مشاربها ومستوياتها، ألا وهو موضوع التنمية الشاملة للمجتمع، مع تركيزها على نظرة الشباب إلى هذه التنمية، ودورهم فيها، باعتبارهم فرسان التغيير الذين يتوقع منهم الإسهام الفاعل في رسم مساراتها تخطيطاً، والمشاركة فيها تنفيذاً وتقويماً ومتابعةً بهدف تحسين بناء حاضر المجتمع ومستقبله، ومن هنا كان لا بد من معرفة اتجاهات هؤلاء الشباب ومواقفهم من التنمية الشاملة، وتكمن أهمية هذه الدراسة في أنها قد تخدم المهتمين بالتنمية في بلد كالأردن الذي يشهد في هذه المدة عمليات إصلاح سياسي واجتماعي واقتصادي وتربوي شامل وعلى كافة المستويات، فهي قد تساعد صناع القرارات في بعض المؤسسات والوزارات في هذا البلد وما شابهه في المنطقة العربية كوزارات: التربية والتعليم، والتعليم العالي، والتخطيط، والاقتصاد، والتنمية السياسية، والثقافة والشباب والرياضة، والإعلام، والمؤسسات التابعة لها، أو لغيرهافي وضع الخطط ورسم السياسات وتحديد الأولويات التنموية الوطنية، من خلال تتبعهم لحاجات الشباب وتقصيهم لمعتقداتهم واتجاهاتهم حول التنمية الشاملة ومجالاتها، باعتبارهم جزءاً هاماً

من غايات التنمية وأهدافها، وهم الذين يقع على عاتقهم تنفيذ برامجها مستقبلاً، فتهتم هذه الوزارات في تلبية احتياجات الشباب، وتضع الحلول للمشكلات التي قد يواجهونها، وتستثمر إمكاناتهم، وتوجه طاقاتهم نحو المشاركة في أوجه التنمية الشاملة المتعددة.

ويعتقد الباحثان– في حدود علمهما– أن هذه الدراسة تعد أول دراسة أردنية تتناول معتقدات الشباب حول التنمية الشاملة ودورهم فيها، خاصة في مؤسسات التعليم العالي في وكالة الغوث الدولية التي يعد جميع طلبتها الدارسين فيها من أبناء اللاجئين الفلسطينيين الذين يعيشون في الأردن، ويحمل كثير منهم جنسيتها، كما أن غالبية هؤلاء الطلبة قضوا مراحل تعليمهم الأولى في مدارس الوكالة.

مصطلحات الدراسة، وتعريفاتها الإجرائية:

تضمنت الدراسة مجموعة من المصطلحات الأساسية، التي عرّفت على النحو الآتي:

◄ **التنمية الشاملة**: عملية تحول تاريخي متعدد الأبعاد، يمس الهياكل الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، وغيرها في الدولة، ويكون مدفوعاً بقوى داخلية، وليس مجرد استجابة لرغبات قوى خارجية، وهو يجري في إطار مؤسسات سياسية تحظى بالقبول العام وتسمح باستمرار التنمية، ويرى معظم أفراد المجتمع في هذه العملية ما يعد إحياء وتجديداً وتواصلاً مع القيم الأساسية للثقافة الوطنية (الكفري، ٢٠٠٤) ويقتصر المفهوم في هذه الدراسة على أربعة مجالات هي: التنمية السياسية والوطنية، والتنمية الاقتصادية، والتنمية الاجتماعية، والتنمية الإدارية، وتقاس اتجاهات الشباب نحو التنمية ودورهم فيها في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب نتيجة استجاباته على فقرات الاستبانة المعدة لذلك.

◄ **الشباب**: هم أفراد المجتمع الذين تتراوح أعمارهم ما بين (١٥– ٢٤) سنة، وهو العمر المعتمد عالمياً وعربياً وأردنياً (السرحان، ٢٠٠٤، ص: ٤٠) ، وهو ينطبق في هذه الدراسة على المرحلة العمرية للطلبة من أعمار (١٨– ٢٣) سنة، ويدرسون في مؤسسات التعليم العالي في وكالة الغوث الدولية، الممثلة في كلية العلوم التربوية والآداب (FESA) ، وكلية تدريب وادي السير (WTC) ، وكلية تدريب عمان (ATC) .

◄ **مؤسسات التعليم العالي في وكالة الغوث الدولية**: يقصد بها الكليات التي تتبع وكالة الغوث الدولية في الأردن، ويدرس فيها الطلبة الذين ينهون مرحلة التعليم الثانوي بنجاح ضمن معدلات القبول التي تضعها هذه الكليات وهي: كلية العلوم التربوية والآداب،

وهذه متخصصة في مجال التربية والتعليم، وتمنح درجة البكالوريوس في تخصصات معلم الصف، واللغة الانجليزية وآدابها، واللغة العربية وآدابها، وتعمل بنظام الساعات المعتمدة كمثيلاتها من الجامعات الأردنية، بحيث يمكن للطالب أن ينهي الدراسة فيها خلال ٣– ٤ سنوات، وكلية تدريب عمان، وهي كلية تمنح درجة الدبلوم في تخصصات طبية وأخرىإدارية، ومدة الدراسة فيها سنتان، وكليةتدريب وادي السير، وهي أيضاً تمنح درجة الدبلوم ولكن في تخصصات هندسية ومدة الدراسة فيها سنتان، وتسير كلا الكليّتين: تدريب عمان، ووادي السير وفق نظام الكليات التي تتبع جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن.

◄ **وكالة الغوث الدولية (UNRWA)** : هي مؤسسة دولية تتبع لهيئة الأمم المتحدة، تأسست في ٨ كانون أول عام ١٩٤٩، بموجب قرار الجمعية العامة رقم ٣٠٢، وتعمل الأونروا (وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى) على تقديم الدعم والحماية وكسب التأييد لحوالي خمسة ملايين لاجئ فلسطيني مسجلين لديها في الأردن، ولبنان، وسورية، والأراضي الفلسطينية المحتلة، إلى أن يوجد حل لمعاناتهم، والأونروا مسؤولةعن إدارة برامج التعليم والصحة والإغاثة والخدمات الاجتماعية الموجودة داخل المخيمات الفلسطينية وخارجها، وتُمَوَّل بالكامل تقريباً من خلال التبرعات الطوعية التي تقدمها الدول الأعضاء في منظمة الأمم المتحدة.(موقع الأونروا)
http:// www.unrwa.org/ atemplate.php

الدراسات السابقة:

وقف الباحثان على بعض الدراسات العربية والأجنبية التي تقترب في محتوياتها من موضوع الدراسة، **وفيما يأتي عرض لهذه الدراسات**.

الدراسات العربية:

أجرى **الدراوشة (٢٠١٢)** دراسة بعنوان «دور الشباب في التغيير في المجتمع الأردني من وجهة نظر طلبة الجامعات الأردنية، هدفت إلى التعرف على دور الشباب في التغيير في المجتمع الأردني من وجهة نظر طلبة الجامعات الأردنية الحكومة والخاصة (جامعة الحسين بن طلال، ومؤتة، والأردنية، والإسراء، وعمان العربية) ، وقد بلغ حجم عينة الدراسة (٥٠٠) مبحوث من هذه الجامعات، أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر وسائل الاتصال تأثيراً علىدور الشباب في التغيير هي: الفيسبوك، والانترنت، والفضائيات العربية، والمنابر والدروس الدينية، والمؤسسات التعليمية، والندوات والمحاضرات، في حين كانت

الأقل تأثيراً محطات FM غير الأردنية، والتلفزيون الأردني.وبينت النتائج أن للشباب دوراً كبيراً في عملية التغيير الاجتماعي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور الشباب في التغيير تعزى لمتغير المستوى الدراسي، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، والعمر، ومكان إقامة الأسرة.

وأجرى **الشامي** (٢٠١١) دراسة ميدانية هدفت إلى معرفة مستوى المشاركة السياسية لدى الشباب الجامعي الفلسطيني في عصر العولمة، استخدم فيها استبانة طبقها على عينة الدراسة التي تكونت من ٤٦٩ طالباً وطالبةً من جامعة الأقصى، وكان من نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لمستوى المشاركة السياسية لدى الشباب الفلسطيني بلغت ٦٦,٩٪، وأن الشباب أكدوا أن الانتماء الحزبي هو أبرز أشكال المشاركة السياسية، وأرجعوا سبب عزوفهم عن المشاركة السياسية إلىأن الأحزاب تسعى لمصالحها وليس للمصلحة الوطنية، وأن الانتماء أحياناً للأحزاب يتم بسبب الإغراءات المادية، كما أن الانتماء لأي حزب يسبب المشكلات للمنتمين له، وبينت نتائج الدراسة أنه لا توجد علاقة بين مستوى المشاركة السياسية لدى الشباب ومتغيرات النوع الاجتماعي، ودخل الأسرة، والانتماء التنظيمي، ونوع الكلية، والحالة الاجتماعية، ومكان السكن.

وهدفت دراسة **النابلسي** (٢٠١٠) إلى التعرف إلى دور الشباب الجامعي في العمل التطوعي والمشاركة السياسية، وبغرض جمع البيانات لهذا الهدف استخدمت الباحثة استبانة طبقتها على عينة عشوائية تكونت من ١١٥٠ طالباً وطالبةً من مستوى البكالوريوس في الجامعةالأردنية، أشارتنتائج الدراسة إلى أن مشاركةالشباب الجامعي في فعاليات العمل التطوعي، والعمل السياسي من خلال العضوية والانتساب ضعيفة في كلا المجالين، وأنها أكثر ضعفاً في المجال السياسي، كما أن دور الأسرسلبي وضعيف في التأثير على أبنائها للمشاركة في العمل التطوعي، وهو أكثر سلبية في مجال المشاركة السياسية، وبينت النتائج أن غالبية أفراد العينة ينظرون إلىالعمل التطوعي، والمشاركة السياسية نظرة إيجابية، ويقدرون دورهما في بناء الوطن ودعم مسيرة التنمية، إلا أنهم يرون وجود معوقات تحول بينهم وبين المشاركة في كلا المجالين، منها: الانشغال بالدراسة، والاهتمام بأمورالحياة الشخصية، وعدمتوفر الحوافز للمشاركة، وعدم وجود القدوة، وعدم توفرالمعلومات المتعلقة بالتطوع والمشاركة السياسية، من حيث أماكن، وأوقات، وكيفية المشاركة، إضافةإلى عدم الاقتناع بأسلوب العمل وفقدان المصداقية فيه، أما عن التوجهات المستقبلية للمساهمة في العمل التطوعي والمشاركة السياسيةفإن نتائج الدراسة كشفت أن لدى غالبية أفراد العينة توجهات للمشاركة في المستقبل في الفعاليات

التطوعية، وعلى العكس من ذلك فإن الغالبية العظمى من أفراد العينةليس لديهم ميل للمشاركة السياسية، سواء بالتصويت أو الترشح أو الانتساب لحزب ما.

وأعدت **جمعية أجيال مأرب الاجتماعية الثقافية التنموية، بالتعاون مع مؤسسة الإرشاد الاجتماعي** (٢٠١٠) دراسة ميدانية استهدفت شباب محافظة مأرب في اليمن، وذلك ضمن مشروع الإرشاد التنموي الذي تنفذه المؤسسة في المحافظة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلىأن مشكلة الثأر القبلي تعد من أكبرالمشكلات التي تقف أمام مشاركة الشباب في التنمية في المحافظة ومساهمتهم فيها، وأن ضعف جودة التعليم وجودة مخرجاته، يعدمن أبرزالمشكلاتالتي يعاني منها الشباب خاصة والمجتمع عامة، الأمر الذي يؤدي إلى تأسيس جيل غير واعٍ ولا متعلم، كما أن مشكلة البطالة تقف أمام مشاركة الشباب في سوق العمل، ويزيد من هذهً البطالة ثقافة العيب لدى مجتمع المحافظة، حيث ينظرون إلىالأعمال المهنية نظرة دونية.

وأجرت **صفوت** (٢٠١٠) دراسة بعنوان: «المسئولية الاجتماعية للشباب في حماية الأمن الثقافي والاجتماعي للمجتمع، دراسة حالة مصر أنموذجا»، بهدف رصد المتغيرات المؤثرة سلباً علىالأمن الثقافي للمجتمع، وبيان دور الدين في تنمية مفهوم المسئولية الاجتماعية، إضافة إلى الكشف عن العلاقة بين تنشئة الشباب القائمة على المشاركة وبينت حملهم لمسئولياتهم الاجتماعية، ثم العلاقة بين تقويض الأمن الاجتماعي للشباب وبين مشاركتهم في مسئولية حماية الأمن الاجتماعي، استخدمت الباحثة المنهج التحليلي، ومنهج دراسة الحالة على إطار الدراسة الميدانية الذي تناول الشباب في المجتمع القاهري بسياقاته المختلفة وفق عينة عشوائية طبقية، بينت نتائج الدراسة أن واقع الشباب في العالم العربي يعاني من جملة أزمات انعكست على علاقة الشباب ودوره في تحمل المسئولية الاجتماعية، وأن غياب الخطط والاستراتيجيات الثقافية أثّر بصورة سلبية وخطية على ثقافة الشباب وساهم في انعزالهم عن حماية المجتمع، وتخلفهم عن دورهم في حماية مجتمعاتهم من الغزو الثقافي.

كما أجرى **السلطان** (٢٠٠٩) دراسة بعنوان: «اتجاهات الشباب الجامعي الذكور نحو العمل التطوّعي» (دراسة تطبيقية على جامعة الملك سعود)، هدفت إلىالكشف عن هذه الاتجاهات نحو ممارسة العمل التطوعي، وماهيةالأعمال التطوعية التي يرغبون في ممارستها، وكذلك تحديد المعوقات التي تحول دون التحاق الشباب الجامعي بالأعمال التطوعية.وقد استخدم الباحث مدخلين من مداخل المنهج الوصفي هما: مدخل الدراسات الوثائقية (Documentary Approach) لتوضيح الخلفية النظرية للعمل التطوعي، ومدخل

المسح الاجتماعي بالعينة (Sample Survey Approach) لاستقصاء اتجاهات الشباب الجامعي نحو العمل التطوعي من خلال تطبيقا استبانة على عينة عشوائية طبقية مكونة من (٣٧٣طالباً) من الفئة المستهدفة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن متوسط ممارسة الشباب الجامعي للعمل التطوعي هو مستوى ضعيف جداً. في حين بينت النتائج وجود اتجاهات إيجابية نحو العمل التطوعي، كما أوضحت نتائج الدراسة أن اكتساب مهارات جديدة، وزيادة الخبرة، وشغل وقت الفراغ بأمور مفيدة، والمساعدة في خدمة المجتمع، والثقة بالنفس، وتنمية الشخصية الاجتماعية تأتي في مقدمة الفوائد التي يجنيها الشباب جراء مشاركتهم في العمل التطوعي، ويرونها ذات أهميةمرتفعةجداً، وأشارت نتائج الدارسة إلىعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الشباب الجامعي نحو محاور ممارسة العمل التطوعي، والمعوقات التي تحول دون مشاركة الشباب الجامعي في العمل التطوعي، والأساليب والآليات اللازمة لتفعيل مشاركة الشباب في العمل التطوعي تعزى إلىأي من متغيري: الكلية أو التخصص.

وهدفت دراسة **خطايبة** (٢٠٠٩) إلى الوقوف على معوقات مشاركة الشباب الجامعي في الأحزاب السياسية، ولجمع البيانات أعد الباحث استبانة طبقها على أفراد العينة المكونة من ١٣٥٥ طالباً وطالبةً، من ثلاث جامعات أردنية هي: الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، وجامعة مؤتة، بينت نتائج الدراسة أن الشباب الجامعي يحجم عن المشاركة في الأحزاب السياسية لأسباب متعددة منها: الخوف من تعرض مستقبلهم للخطر، واعتماد الأحزاب السياسية على القوى القبلية والإقليمية، وغياب تأثيرها على الأحداث المختلفة، وضعف اهتمامها بالشباب، وعدم الثقة بالأطراف السياسية، وضعف وعي الشباب السياسي، والثقافي، والاجتماعي، وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً حول معيقات مشاركة الشباب في الأحزاب السياسية تعزى لمتغيري الجنس ونوع الكلية، كما بينت النتائج أن الوضع الاقتصادي للشباب هو أهم العوامل تأثيراً على مشاركتهم في الأحزاب السياسية من عدمها.

وأصدر **المجلس الاقتصادي الفلسطيني للتنمية والأعمار** «**بكدار**» (٢٠٠٨) دراسة بعنوان: «الشباب والتنمية»، بهدف تحليل أوضاع الشباب في فلسطين ودورهم في بناء المؤسسات التنموية، وبيان أهم المقترحات لتحسين أوضاع الشباب في مجال المشاركة والإصلاح في العملية الاقتصادية، بينت النتائج أنه على الرغم من أن ٩٩٪ من الشباب الفلسطيني يعرفون القراءة والكتابة، واهتمامهم بالتعليم العالي هو في ارتفاع دائم، فإن نوعية التعليم الذي يتلقونه لا يحقق التنمية الاقتصادية والمجتمعية المستدامة، بسبب وجود قصور في الهياكل التنظيمية، وضعف التدريب على المهارات اللازمة لسوق

العمل، وبينت النتائج أيضاً أن ثلث الشباب من فئة ١٩– ٢٥ سنة قي فلسطين، يعانون من البطالة لأسباب عدة من بينها: إجراءات الاحتلال التعسفية التي تستهدف الشباب وتمكينهم، وعدم توافرالتكنولوجيا الملائمة لتوسيع سوق العمل لاستيعاب العدد الكبير من الخريجين، إضافة إلى قلة فرص الحصول على التمويل لإنشاء مشاريع صغيرة خاصة بالشباب، وافتقار المناهج الدراسية إلى التدريب في مجال المباشرة في الأعمال والريادة، وقلة مشاركة الشباب في البيئة السياسية، وعدم كفاية المعلومات عن الأسواق الممكن الاستثمار فيها لدى الشباب، علماً بأن نسبة مشاركة النساء في سوق العمل الفلسطيني لا تتعدى ١٠٪، أما عن المشاركة في صنع القرار فتشير الدراسة إلى أن نسبة مشاركة الشباب في صنع القرار السياسي تكاد تكون معدومة، وذلك عائد إلى غياب الشباب عن المشاركة في الأحزاب السياسية.

وأجرى **المصري** (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى التعرف إلى دور الشباب الجامعي الفلسطيني في التنمية، ومدى مشاركتهم في تنمية مجتمعهم، والمعوقات التي تواجههم، والتصورالمقترح لتعزيزهذه المشاركة، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، طبقت الدراسة على عينة قوامها ٤٣٠ طالباً وطالبةً من جامعات قطاع غزة: الأقصى، والإسلامية، والأزهر، بينت النتائج أن نسبة مشاركة الشباب الجامعي الفلسطيني في التنمية وصلت قرابة ٧٠٪، وهذه نسبة تشير إلى معدل إيجابي في ظل الظروف الصعبة التي يعيشها الفلسطينيون، وقد حظيت المشاركة الاقتصادية بالمرتبة الأولى تلتها الاجتماعية والثقافية، وجاءت المشاركة في التنمية السياسية في الموقع الأخير، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً حول المشاركة في التنمية تعزى لمتغير الجنس، أو التخصص، وظهرمنالنتائج أن الاحتلال الإسرائيليأبرز معوق لمشاركة الشباب في التنمية، يليه الفساد الإداري، ثم انتشار ظاهرة البطالة والفقر في المجتمع الفلسطيني، وعدم وجود الحوافز المادية والمعنوية للشباب، ورأى أفراد العينةأن نشرالديمقراطية يساعد على تعزيز مشاركة الشباب في التنمية، وأن التخلص من ظاهرة التطرف الديني والحزبي يعززان مشاركة الشباب في عمليات البناء والتغيير الوطنيين.

وهدفت دراسة **النقشبندي، ومخادمة** (٢٠٠٢) إلى تقصي طبيعة المشاركة السياسية للطلبة في الجامعات الأردنية الحكومية والأهلية، والعوامل المؤثرة في هذه المشاركة، قام الباحثان بتطويراستبانة لجمع البيانات وتطبيقها على عينة من الفئة المستهدفة تكونت من ٢٦٨ طالباً وطالبةً من الجامعة الأردنية، وجامعة العلوم التطبيقية، وبعد تحليل النتائج خلصت الدراسة إلى أن المشاركة السياسية للمبحوثين داخل الجامعات أكثر منها خارجها، ولم يظهر بشكل واضح أثر العامل الاقتصادي على المشاركة السياسية، والحال

كذلك بالنسبة لأثر مناهج تدريس العلوم السياسية، وقد بدا أن الثقة في المناخ السياسي العام مهزوزة، لكن لوحظ بعض التمايز بين الذكور والإناث في عملية المشاركة السياسية، فكانت المشاركة خارج الجامعة عند الذكور أكثر منها عند الإناث، وكان الأمر مختلفاً داخل الجامعة، إذ كانت مشاركة الإناث أوسع رغم غيابهن الواضح عن عضوية المجالس الطالبية، وهنّ أكثر حرية داخل الحرم الجامعي.

وقام **المشاقبة** (١٩٩٣) بدراسة هدفت إلى الكشف عن الاتجاهات السياسية لدى الطلبة الجامعيين، وإبراز العلاقة بين هذه الاتجاهات وبين عدد من المتغيرات، إضافة إلى إظهارأثر التنشئة السياسية والثقافية في تشكيل الاتجاهات، ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم الباحث استبانة طبقها على عينة عشوائية قوامها ٥٦٢ طالباً وطالبةً من مختلف كليات جامعة اليرموك، بينت النتائج وجود ميول واهتمامات واضحة لدى شرائح عينة الدراسة بالأمور السياسية والصالح العام والقضايا المرتبطة بهذا الأمر، كما بينت النتائج وجود تفاوت بين اهتمامات الذكور والإناث في ممارسة العمل السياسي والمشاركة السياسية لصالح الذكور، وأظهرت النتائج أن ٧٤,٢٪ من الطلبة لديهم ولاء سياسي قوي وانتماء وطني واضح، وأن ٥٧,٨٪ من العينة تؤيد الاتجاه الديني، ودلت النتائج أيضاً على اهتمام الطلبة الكبير بالمبادئ الديمقراطية والحريات العامة، مع تدني في الاهتمام بالعشائرية.

الدراسات الأجنبية:

جرى **دايمرولي (Diemer.; Li, 2011)** دراسة بعنوان: تطوير الوعي الناقد (Critical-Consciousness) والمشاركة في الحياة السياسية لدى الأقليات المهمشة من الشباب (Mar-ginalized Youth) ، طُبّقت استبانة الدراسة على ٦٦٥ شاباً من هذه الأقليات ممن تتراوح أعمارهم بين ١٥– ٢٥ عاما لدراسة مدى اهتمامهم بالاقتراع والتصويت في الانتخابات، أظهرت النتائج وجدود علاقات ارتباطيه بين الوعي الناقد والمشاركة السياسية الإيجابية والاختلافات العرقية والاقتصادية والاجتماعية، وأظهرت أيضاً وجود علاقة دالة بين اهتمام أولياءأمور الشباب ومجتمع الأقران بالتنمية السياسيةوالاجتماعية، ومدى اهتمام الشباب بالمشاركة السياسية والاجتماعية، وهذا بدوره يعد مؤشراً تنبؤياً على مشاركة الشباب في الانتخابات

وأجرى **أشاريا وآخرون (Acharya& Others, 2010)** دراسة بعنوان: المشاركة في لملمجتمع المدني (Civil Society) والحياة السياسية لدى الشباب في ولاية مهاراشترا (Ma-harashtra) في الهند، بهدف استقصاء مدى مشاركة الشباب في المجتمع المدني والعوامل

المرتبطة بذلك، ومدىمشاركتهم في العمليات السياسية، والتزامهم بالقيم الاجتماعية (pro-socialvalues) ، أشارت نتائج الدراسة إلىأن فرص المشاركة في المجتمع المدني والحياة السياسية محدودة لدى عدد كبير من الشباب، خاصة الإناث منهم، وأن القيم الاجتماعية لم يُلتزم بها بشكل موحد، كما أكدت النتائج على أهمية التفاعل بين أولياءالأمور والمعلمين والإداريين، لتسهيل مشاركة الشباب في المجتمع المدني والحياة السياسية، وتمكينهم من التعبيرعن القيم الاجتماعية والمدنية التي يؤيدونها.

وأجرت **دوستي جوليت (Dostic- Goulet,2009)** دراسة بعنوان: «شبكات الانترنت الاجتماعية وتنمية الاهتمام بالسياسة»، ركزت فيها على تقصي أسباب انخفاض مشاركة الشباب في الانتخابات والحياة السياسية، وكيفية تنمية الاهتمام بالمشاركة السياسية، وبعد تطبيق الدراسة المسحية على ٤٩٩ مراهقا لمدة ثلاث سنوات، بينت النتائج أن أهم الأسباب وراء عزوف الشباب عن الاندماج في الحياة السياسية هو انشغالهم بشبكات التواصل الاجتماعي (Social Networks) على الانترنت، إضافةإلى عدم تنمية الاهتمام بالسياسة من قبل الباحثين والمدرسين وأولياء أمور الطلبة، وبينت النتائج أيضاً أن أولياء أمور الطلبة المهتمين بالسياسة يؤثرون في أبنائهم، فيكونونأكثر اهتماماً بالسياسةمن أقرانهم الذين لا يهتم آباؤهم بالسياسة، وأظهرت النتائج مدى تأثير الأصدقاء في تنمية الاهتمام السياسي.

وأشارت **كولبي (Colby, 2007)** في دراستها بعنوان: «التربية للوصول إلىالديمقراطية»، أنها قامت وبعض زملائها باستطلاع للرأي بين مجموعة من طلبة الكليات والجامعات المختلفة، حول سبب ميلهم للمشاركة في الأعمال التطوعية أكثر من المشاركة في الأنشطة السياسية، وكان من إجاباتهم أن الطلبة يمنحون فرصاً عديدة للعمل التطوعي، ويجدون تشجيعاً على ذلك حتى من قبل مدرسي التنمية السياسية، بينما هم يجدون فرصا قليلة وتشجيعاً أقل للمشاركة في السياسة، كما أن الخدمة الاجتماعية (communityservice) هي شرط للتخرج من المدرسة الثانوية والقبول في الجامعة، وهي مدرجة ضمن كثير من المساقات الجامعية، إضافةإلى وجود الحوافز والتشجيع على المشاركة في خدمة المجتمع، وليس على المشاركة في العمل السياسي.

وأجرى **جارفيس، ومونتويا، ومولفوي (Jarvis; Montoya; Mulvoy, 2005)** دراسة بعنوان: «المشاركة السياسية للشباب العاملين وطلبة الجامعات»، بهدف الإجابة عن أسئلةحول أشكال المشاركة السياسية التي يمارسها الشباب العامل، واتجاهاتهم وسلوكاتهم السياسية مقارنة مع اقرأنهم من طلبة الجامعات، والاستراتيجيات التي يمكن

أن تؤثر في زيادة مشاركتهم السياسية، جمع الباحثون بياناتهم حول الموضوع من خلال الاتصال الهاتفي بأكثر من ١٠٠٠ شاب من العاملين وطلبة الجامعات، من أعمار١٩– ٢٣ عاماً، بينت نتائج الدراسة أن مستوى التنشئة السياسية (politicalSocialization) لدى الشباب العاملين كان منخفضاً، إضافة إلى تدني الاهتمام بالمشاركة السياسية، وضعف المشاركة في الحياة المدنيةومهاراتهاقياساً بطلبة الجامعات، وأظهرت النتائج أن انضمام للشباب العاملين إلى مجموعات، وفرص تحقيقهم للحراك الاجتماعي (mobilization op-portunities) هي أكثر من طلبة الجامعات، وبينت النتائج أيضاً أن هؤلاء الشباب اظهروا اهتماماً اقل بالمشاركة بالفعاليات السياسية من زملائهم من طلبة الجامعات، كما بينت للنتائج أن التنشئة السياسية والاهتمام السياسي هي من أقوى المؤشرات التنبؤية (pow-erful predictors) بمشاركة الشباب العاملين في الحياة السياسية.

تبين لدى الباحثيْن من خلال المراجعة التحليلية للدراسات السابقة أن هذه الدراسات تنوعت في طبيعتها، وبيئاتها، وأهدافها، فدراسات كل من: الشامي (٢٠١١) ، والمصري (٢٠٠٨) ، والمجلس الاقتصادي الفلسطيني (بكدار) (٢٠٠٨) ، تناولت دور الشباب في المشاركة السياسية والتنمية في عصر العولمة، بينما تناولت دراسات أخرى المشاركة السياسية وعلاقتها ببعض الأمور، فدراسة النابلسي (٢٠١٠) تعرضتلدور الشباب في العمل التطوعي والمشاركة السياسية، ودراسة جارفيس، ومونتويا، ومولفوي (Jarvis;Montoya; Mulvoy, 2005) تناولت المشاركة السياسية من حيث ممارستها والاتجاهات نحوها، ودراسةدايمر ولي (Diemer.; Li, 2011) ، ركزت على المشاركة في الحياة السياسية لدى الأقليات المهمشة، ودراسة أشاريا وآخرون (Acharya & others, 2010) تناولت مشاركة الشباب في المجتمع المدني والحياة السياسية والعوامل المرتبطة بذلك، وهناك دراسات تناولت معوقات المشاركة في أشكال التنمية، مثل: دراسة جمعية أجيال مأرب (٢٠١٠) ، ودراسة مشاقبة (١٩٩٣) ، ودراسة خطايبة (٢٠٠٩) ، ودراسة دوستي جوليت (Dostie – Goulet , 2009) ، ودراسة المصري (٢٠٠٨) ، وتناولت دراسة النقشبندي، ومخادمة (٢٠٠٢) طبيعة المشاركة السياسية، أما بالنسبة للعينات فيلاحظ أن غالبية الدراسات تناولت الشباب من طلبة الجامعات.

وقد تشابهت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في عينة الدراسة، فبعض أفراد عينتها كانوا من طلبة الجامعة، وهم طلبة كلية العلوم التربوية والآداب، ولكن الاختلاف يكمن في أن أفراد العينة الآخرين كانوا من طلبة كليات المجتمع المتوسطة، وهم طلبة كليتي: تدريب عمان، ووادي السير، وهذه المؤسسات كلها تتبع منظمة دولية واحدة تختص برعاية شؤون اللاجئين الفلسطينيين، وهي وكالة الغوث الدولية (UNRWA) وجميع الطلبة فيها هم من

أبناء اللاجئين الذين درسوا في مدارس الوكالة منذ بداية تعلمهم، وجاءوا ليكملوا دراستهم في مؤسسات التعليم العالي التابعة لها.

وتشابهت هذه الدراسة أيضاً مع بعض الدراسات في تناولها بعض المتغيرات ونتائجها، كدراسة كل من: الشامي (٢٠١١) ، والمصري (٢٠٠٨) ، والمشاقبة (١٩٩٣)، وأشاريا، وآخرون (Acharya, others 2010) ، ولكنها تميزت عنها بتناول متغيرات أخرى هي: المعدل التراكمي، ومستوى تعليم الأب. إضافة إلى أن معظم الدراسات التي أمكن التوصل إليها دارت حول مجال التنمية السياسية، بينما ركزت هذه الدراسة على أكثر من مجال من مجالات التنمية الشاملة.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في أمورعدة، مثل: إعداد الإطار النظري، وتطوير أداة الدراسة، والتصميم الإحصائي، ومقارنة النتائج.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة الأصلي من طلبة مؤسسات التعليم العالي في وكالة الغوث الدولية في الأردن جميعهم، الذين هم على مقاعد الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي٢٠١١/ ٢٠١٢، وعددهم (٢٢٨٧) طالباً وطالبةً، منهم: (٥٢٠) طالباً بنسبة (٢٢,٧٪) من مجموع الطلبة، و (١٧٦٧) طالبة ويمثلون (٧٧,٣٪) من المجموع.

وقد اُختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وبحسب المتاح من طلبة هذه المؤسسات، حيث أُختير (٩٥) طالباً من الذكور، مثّلوا ما نسبته (٣٠,٤٪) من العينة، و (٢١٧) طالبة نسبتهن من العينة (٦٩,٦٪) ، وجاء هذا التفاوت في النسب بسبب قلة عدد الذكور في كليتي: العلوم التربوية، وتدريب عمان، حيث لا تتجاوز نسبتهم (٦٪) من مجتمع هاتين الكليتين، والجدول (١) يبين توزيع مجتمع الدراسة وعينتها وفق الكلية والجنس

الجدول (١)

توزيع مجتمع الدراسة وعينتها وفق الكلية والجنس

الكلية/ الجنس	مجتمع الدراسة			عينة الدراسة		
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
العلوم التربوية (FESA)	٥٥	١٠٠٣	١٠٥٨	٢٣	١١٨	١٤١
تدريب عمان (ATC)	٥٠	٦٥٣	٧٠٣	١٦	٧٨	٩٤

الكلية/ الجنس	مجتمع الدراسة			عينة الدراسة		
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
وادي السير (WTC)	٤١٥	١١١	٥٢٦	٥٦	٢١	٧٧
المجموع	٥٢٠	١٧٦٧	٢٢٨٧	٩٥	٢١٧	٣١٢

أداة الدراسة وخصائصها السيكومترية:

أُعدت أداة الدراسة (استبانة) بعد الاطلاع على بعض الأدب التربوي المتعلق بالتنمية الشاملة، مثل دراسات: المصري (٢٠٠٨)، والنابلسي (٢٠١٠)، والشامي (٢٠١١)، وبعض الكتب التي تناولت مجالات التنمية الأربعة، وعلاقتها بالموضوع مثل: الرفوع (٢٠٠٤)، والسرحان (٢٠٠٤).

وقد تكونت أداة الدراسة في صورتها الأولية من (٨٦) فقرة، موزعة على خمسة مجالات، هي: التنمية السياسية، والتنمية الاقتصادية، والتنمية الاجتماعية، ومعوقات التنمية، ومعززات التنمية، وتم التحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة من خلال عرضها على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية والآداب من التخصصات التربوية واللغوية.

وفي ضوء ملاحظات المحكمين أُجريت التعديلات المناسبة، فاتخذت الأداة صورتها النهائية، التي تألفت من (٥٨) فقرة موزعة على أربعة مجالات، هي: التنمية السياسية والوطنية، والتنمية الاقتصادية، والتنمية الاجتماعية، والتنمية الإدارية، وهذه تمثل التنمية الشاملة في هذه الدراسة (ملحق ١)

ويبين الجدول (٢) مجالات الاستبانة، وعدد الفقرات التي تمثلها وأرقامها، كما وردت في أداة الدراسة بصورتها النهائية.

الجدول (٢)

مجالات الاستبانة وعدد الفقرات التي تمثلها، وأرقامها

الرقم	المجالات	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
١	المجال الأول: التنميةالسياسيةوالوطنية	١٩	١ – ١٩
٢	المجال الثاني: التنمية الاقتصادية	١٥	٢٠ – ٣٤
٣	المجال الثالث: التنمية الاجتماعية	١٣	٣٥– ٤٧
٤	المجال الرابع: التنمية الإدارية	١١	٤٨ – ٥٨
الكلي		٥٨	١– ٥٨

ثبات الأداة:

بعد أن بُنيت الاستبانة، وحُكمت طبقها الباحثان على عينة مكونة من (٣٠) طالباً وطالبةً، من طلبة مؤسسات التعليم العالي التابعة للوكالة في الأردن من خارج عينة الدراسة، وقد تم التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام طريقة الاتساق الداخلي، حيث استخرج معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، وذلك على كل مجال من مجالات الاستبانة وعليها كاملة، ويبين الجدول (٣) هذه النتائج.

الجدول (٣)

معاملات ثبات استبانة التنمية الشاملة

المجال	معامل ألفا
الأول: التنمية السياسية والوطنية	٠,٧٥
الثاني: التنمية الاقتصادية	٠,٧٢
الثالث: التنمية الاجتماعية	٠,٨١
الرابع: التنمية الإدارية	٠,٧٩
الكلي	٠,٩١

يلاحظ من الجدول (٣) أن معامل الثبات للاستبانة كاملة قد بلغ (٠,٩١) ، كما تراوحت معاملات الثبات للمجالات الفرعية الأربعة ما بين (٠,٧٢) و (٠,٨١) بطريقة الاتساق الداخلي، وما بين (٠,٦٧) و (٠,٧٧) بطريقة التجزئة النصفية، وهي مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة في ضوء ما يأتي:

- **عينة الدراسة**: حيث اقتصرت الدراسة على طلبة مؤسسات التعليم العالي في وكالة الغوث الدولية، في الأردن وهي: كلية العلوم التربوية والآداب، وكلية تدريب عمان، وكلية وادي السير الذين هم على مقاعد الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١١/ ٢٠١٢.
- **أداة الدراسة**: إذ استُخدمت استبانة من إعداد الباحثيْن للتعرف إلى التنمية الشاملة

للمجتمع ودور الشباب فيها، وتم التحقق من دلالات الصدق والثبات لها، واقتصرت الأداة على أربعة مجالات للتنمية الشاملة، هي: التنمية السياسية والوطنية، والتنمية الاقتصادية، والتنمية الاجتماعية، والتنمية الإدارية.

♦ **متغيرات الدراسة المستقلة**: اقتصرت على: الجنس، والكلية، والمعدل التراكمي، ومستوى تعليم الأب.

وهذا يحد من تعميم نتائج هذه الدراسة على سوى ما ذكر في المحددات أعلاه.

طريقة تصحيح استجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة:

استخدم الباحثان توزيع ليكرت الخماسي للتعرف إلىدور الشباب في التنمية الشاملة للمجتمع من وجهة نظر طلبة مؤسسات التعليم العالي في وكالة الغوث الدولية في الأردن، وأعطيت الدرجات من (١– ٥) لدرجة الموافقة على محتوى كل فقرة من الفقرات، وفق التدريج التالي للموافقة: كبيرة جداً (٥) ، وكبيرة (٤) ، ومتوسطة (٣) ، وقليلة (٢) ، وقليلة جداً (١) .

وُضعت معايير للحكم على درجة الموافقة لدى الطلبة، استناداً إلى آراء المحكمين، واعتماداً على عدد الفئات في التدريج، فقد أشار المحكمون إلى إمكانية توزيع درجات الموافقة في ثلاث فئات، وهي: كبيرة، ومتوسطة، وقليلة، بنسبة ٢: ١: ٢..وفيما يأتي هذه المعايير.

المتوسط الحسابي	١– < ٢،٦١	٢،٦٢– < ٣،٤٢	٣،٤٣– ٥،٠٠
درجة الشيوع	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة

منهج الدراسة وإجراءات تنفيذها:

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، إذ وُزِّعت استبانة التنمية الشاملة على عينة عشوائية من طلبة مؤسسات التعليم العالي في الوكالة في الأردن، وأشرف الباحثان على توزيع الاستبانة وتعبئتها، وجمع الاستجابات واستبعاد غير الصالح منها، حيث أُعتمدت ٣١٢ استجابة من أصل ٣١٥ استجابة، ثم حُللت البيانات باستخدام الاختبارات الإحصائية الملائمة، للوصول إلى النتائج ومناقشتها، واستخلاص التوصيات منها.

المعالجة الإحصائية:

بهدف الإجابة عن السؤال الأول حول درجة موافقة الطلبة على ما تضمنته فقرات

المجالات الأربعة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجاتهم على الفقرات المرتبطة بكل مجال من مجالات الأداة، ومقارنتها بدرجات القطع (المعايير) المحددة مسبقاً.

وللإجابة عن السؤال الثاني حول درجة الموافقة لدى الطلبة تبعاً لجنس الطالب، استخرجت نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق بين آراء الطلبة.

وللإجابة عن السؤالين: الثالث والرابع استخرجت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، متبوعاً باختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

◄ السؤال الأول: **ما دور التنمية الشاملة للمجتمع من وجهة نظر طلبة مؤسسات التعليم العالي في وكالة الغوث الدولية في الأردن؟**

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لدرجات موافقة الطلبة على كل فقرة من فقرات المقياس، وعلى كل مجال من المجالات، ثم قورنت المتوسطات الناتجة بدرجات القطع المحددة مسبقاً لمعرفة درجة الموافقة على كل فكرة، وتبين الجداول من ٤– ٨ هذه النتائج.

أولاً- المجال الكلي:

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لأفراد العينة المتعلقة بدور الشباب في التنمية الشاملة للمجتمع على مجالات الدراسة الأربعة، والمجال الكلي

الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة
١	التنمية الإدارية	٤,١١	٠,٦٢	٨٢,٢	كبيرة
٢	التنمية الاجتماعية	٤,٠١	٠,٥٩	٨٠,٢	كبيرة
٣	التنمية الاقتصادية	٣,٩٨	٠,٤٤	٧٩,٦	كبيرة
٤	التنمية السياسية والوطنية	٣,٩١	٠,٤٧	٧٨,٢	كبيرة
	الكلي	٤,٠٠	٢,١٢	٨٠,٠	كبيرة

يشير الجدول (٥) إلىأن المتوسط الحسابي للمجال الكلي لدرجة موافقة أفراد العينة المتعلقة بدور الشباب في التنمية الشاملة للمجتمع من وجهة نظر طلبة مؤسسات التعليم

العالي في وكالة الغوث الدولية في الأردن قد بلغ (٤,٠٠) درجات وبنسبة مئوية (٨٠,٠ ٪) ، وهذه درجة موافقة كبيرة، وقد جاء مجال التنمية الإدارية في المرتبة الأولى بمتوسط (٤,١١) درجة وبنسبة (٨٢,٢ ٪) ، وجاء في المرتبة الثانية مجال التنمية الاجتماعية بمتوسط (٤,٠١) درجة وبنسبة (٨٠,٢٪) ، بينما احتل مجال التنمية الاقتصادية المرتبة الثالثة بمتوسط (٣,٩٨) درجة وبنسبة (٧٨,٢٪) ، فيما جاء مجال التنمية السياسية والوطنية في المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط (٣,٩١) درجات وبنسبة (٧٨,٢٪) ، ويلاحظ أن درجة الموافقة على كل من المجالات الأربعة والمجال الكلي كانت كبيرة، قياساً بمعايير الحكم على درجة الموافقة لدى الطلبة المحددة مسبقاً، بالاستناد إلى آراء المحكمين، وعدد الفئات في التدريج.

ثانياً- مجال التنمية السياسية:

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجات الموافقة على فقرات أداة الدراسة مرتبة تنازلياً ضمن المجال الأول (التنمية السياسية والوطنية)

الرتبة	رقم الفقرة في المجال	الفقـــــــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة
١	١٩	احترام حقوق الشباب وحرياتهم يمنع انزلاقهم في موجات العنف والتطرف السياسي	٤,٤٤	٠,٨٢	٨٨,٨	كبيرة
٢	١٣	قيام المؤسسات الدينية بدورها في توعية الشباب حول قضايا الوطن يحميهم من التطرف بأشكاله.	٤,٣٧	٠,٨٤	٨٧,٤	كبيرة
٣	٤	المشاركة السياسية تعزز انتماء الشباب لوطنهم والولاء له.	٤,٣٦	٠,٨٤	٨٧,٢	كبيرة
٤	٩	حضور الشباب للندوات والمؤتمرات السياسية يزيد وعيهم السياسي وينميه.	٤,٣٤	٠,٨٤	٨٦,٨	كبيرة
٥	١	مشاركة الشباب في التنمية السياسية هي حق من حقوقهم.	٤,٣٣	٠,٨٤	٨٦,٦	كبيرة
٦	٢	مشاركة الشباب في التنمية السياسية هي واجب من الواجبات الهامة تجاه الوطن.	٤,٢٣	٠,٨٧	٨٤,٦	كبيرة
٧	٣	مشاركة الشباب في التنمية السياسية تساهم في تحقيق مكانة اجتماعية مرموقة لهم في المجتمع	٤,٢١	٠,٨٨	٨٤,٢	كبيرة
٨	٨	مشاركة المرأة في الانتخابات الوطنية: البرلمانيةوالبلدية يعد من مظاهر التنمية السياسة المتقدمة.	٤,٠٨	١,٠٦	٨١,٦	كبيرة

الرتبة	رقم الفقرة في المجال	الفقـــــــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة
٩	١٨	مساهمة وسائل الإعلام في التوعية الوطنية للشباب يعزز مشاركاتهم في الفعاليات السياسية.	٤,٠٢	٠,٩١	٨٠,٤	كبيرة
١٠	٧	تمثيل الشباب في المجالس النيابية في البلد يساهم في تحسين مشاركاتهم في التنمية السياسية.	٤,٠٠	٠,٨٩	٨٠	كبيرة
١١	١١	الاتحاد والمجالس الطالبية لها دور هام في تأهيل الشباب للمشاركات السياسية مستقبلاً.	٣,٩٦	٠,٩٩	٧٩,٢	كبيرة
١٢	٦	انضمام الشباب للأحزاب السياسية ينمي الوعي السياسي لديهم.	٣,٩٢	٠,٩٨	٧٨,٤	كبيرة
١٣	١٧	تعتمد مشاركات الشباب في التنمية السياسية على قيام الأسرة بدورها في تنمية الوعي الوطني لديهم.	٣,٩٠	٠,٩٤	٧٨	كبيرة
١٤	١٥	حوار الأساتذة مع طلبتهم في الكليات حول القضايا السياسية في البلد يعد من متطلبات التنمية السياسية.	٣,٨٨	٠,٩٨	٧٧,٦	كبيرة
١٥	١٦	مشاركة المرأة في الفعاليات والأنشطة السياسية يعد من مقومات التنمية الوطنية	٣,٨٢	١,٠١	٧٦,٤	كبيرة
١٦	١٠	مشاركة الشباب في الحملات الدعائية للمرشحين للانتخابات يعد من مؤشرات وعيهم السياسي.	٣,٥١	١,١٥	٧٠,٢	كبيرة
١٧	٥	شباب الكليات للأحزاب السياسية ينمي وعيهم الوطني بقضايا الأمة.	٣,٤١	١,١٤	٦٨,٢	متوسطة
١٨	١٢	مشاركة الشباب في فعاليات الاعتصام والتظاهر العامة يدل على وعيهم بقضايا الوطن والمواطنة.	٣,٣٤	١,٢٠	٦٦,٨	متوسطة
١٩	١٤	الاعتصام والتظاهر داخل حرم الكلية لإبداء الرأي في قضايا الوطن المختلفة يعد مظهراً إيجابياً	٣,٢٠	٢,٠١	٦٤	متوسطة
الكلي			٣,٩١	٠,٤٧	٧٨,٢	كبيرة

يشيرالجدول (٥) إلىأن درجة الموافقة المرتبطة بالمجال الأول (التنمية السياسية والوطنية) كانت بمتوسط مقداره ٣,٩١ وبنسبة مئوية (٧٨,٢٪) ، وهذه درجة موافقة كبيرة بشكل عام، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال بين (٣,٢٠ – ٤,٤٤) ، وكان هناك (١٦) فقرة حصلت على درجة موافقة كبيرة، بينما حصلت ثلاث فقرات فقط على درجة موافقة متوسطة، وقد جاءت الفقرة رقم (١٩) " احترام حقوق الشباب وحرياتهم يمنع انزلاقهم في موجات العنف والتطرف السياسي" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي

٤,٤٤، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الشباب يرون نتائج ما يحدث في العالم العربي من ثورات سببها عدم احترام الحقوق، لذا فوجود عنصر التفاهم بين الدول ومواطنيها هو سبيل ممتاز لمنع ظهور الجماعات المتطرفة، وقد جاء بعد الفقرة المذكورة أربع فقرات بمتوسطات حسابية متقاربة وهي على الترتيب: الفقرة رقم ١٣ " قيام المؤسسات الدينية بدورها في توعية الشباب حول قضايا الوطن يحميهم من التطرف بأشكاله" بمتوسط حسابي ٤,٣٧، ثم الفقرة رقم (٤) " المشاركة السياسية تعزز انتماء الشباب لوطنهم والولاء له" بمتوسط حسابي ٤,٣٦، والفقرةرقم (٩) "حضور الشباب للندوات والمؤتمرات السياسية يزيد وعيهم السياسي وينميه" بمتوسط حسابي ٤,٣٤، والفقرة رقم (١) مشاركة الشباب في التنمية السياسية هي حق من حقوقهم بمتوسط حسابي ٤,٣٣، ويمكن إرجاع هذه النتائج حسب ترتيبها إلى أن الشباب يؤمنون بأهمية دورالدين وعلمائه في نشر الوعي بين الناس، خاصة أنهم يرون تأثير العلماء على الناس، وهم يريدون من المؤسسات الدينية أن تقوم بدورها على أكمل وجه، ليكونوا سدا بين الشباب والتطرف الذي قد ينتج عن ابتعادهم عن الدين وأهله، أما عن الفقرتين الباقيتين فيمكن عزو نتيجتهما إلى أنهما يكملان بعضهما بعضاً، فمشاركة الشباب في العملية السياسية تجعلهم على اطلاع على أمور وطنهم وقضاياه، وبالتالي يزداد حرصهم عليه، وينمو انتماؤهم له، ومن هنا فهم يحرصون على متابعة حضور الندوات والمؤتمرات السياسية لتنمو معرفتهم، ويزداد وعيهم، وزيادة الوعي تدعوهم إلى مزيد من المشاركة السياسية، وبخاصة أنهم يدركون أن هذه المشاركة حق من حقوقهم التي كفلها لهم الدستور، فهم يشاركون علانية لا في السر والخفاء.وقد حصلت الفقرة (١٤) التي نصها: "الاعتصام و التظاهر داخل حرم الكلية لإبداء الرأي في قضايا الوطن المختلفة يعد مظهراً إيجابياً" على درجة موافقة متوسطة وجاءت في الترتيب الأخير في المجال، وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة على درجة من الوعي تجعلهم يميزون بين المكان المناسب وغير المناسب لإبداء الرأي بشكل تظاهري سلبي، خاصة وهم يشاهدون تبعات الاعتصامات والمشكلات المرتبطة بها في العالم من حولهم

ويلاحظ أن النتائج أعلاه تلتقي مع بعض نتائج الدراسات السابقة في بعض جوانبها، فهي تلتقي مع دراسة المصري (٢٠٠٨) التي خلصت إلى أن التخلص من ظاهرة التطرف الديني والحزبي يعزز مشاركة الشباب في عمليات البناء والتغيير الوطنيين، أي أنناأمام علاقة قوية توضح قضية التطرف، فالخلاص منه يحتاج إلى أن نمنح الشباب حقوقهم، وإذا منحت الحقوق فلن يكون هناك داع للتطرف، وبالتالي يقدم الشباب على المشاركة في التنمية بكل جهد ممكن

ثالثاً- مجال التنمية الاقتصادية:

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجات الموافقة على فقرات أداة الدراسة مرتبة تنازلياً ضمن المجال الثاني (التنمية الاقتصادية)

الرتبة	رقم الفقرة في المجال	الفقـــــــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة
٢٠	٢١	مساعدة الشباب في اختيار التخصصات العلمية المطلوبةلسوق العمل يساهم في تحسين التنمية الاقتصادية.	٤,٥٥	٠,٦٩	٩١	كبيرة
٢١	٢٦	وجود قطاع عمل عام قوي لاستيعاب الخريجين الشباب يعطيهم فرصا للقيام بدورهم في التنمية الاقتصادية.	٤,٣٧	٠,٩٢	٨٧,٤	كبيرة
٢٢	٢٤	دعم مشاريع الشباب الاقتصادية التنموية سبيل جيد لربطهم بالمجتمع وخططه لتنمية اقتصادية ناجحة.	٤,٣٧	٠,٨١	٨٧,٤	كبيرة
٢٣	٣٤	تطبيق مبدأ تكافؤ فرص العمل للشباب يعد من ظواهر التنمية الاقتصادية ومؤشراتها	٤,٣٦	٠,٨٧	٨٧,٢	كبيرة
٢٤	٢٣	إجراء المسابقات بين الشباب في مجال الاختراعات التكنولوجية يدعم دورهم في التنمية الاقتصادية.	٤,٣٤	٠,٨٥	٨٦,٨	كبيرة
٢٥	٢٠	زيادة عدد الجامعات لاستيعاب الشباب يساهم في تلبية حاجات التنمية الاقتصادية	٤,٣٢	٠,٨٩	٨٦,٤	كبيرة
٢٦	٣٣	تبني القطاع الاقتصادي الخاص للمبدعين الشباب ودعمهم يساهم في تسريع عجلة التنمية الاقتصادية.	٤,٢٠	٠,٩٣	٨٤	كبيرة
٢٧	٢٢	إيجاد الموارد البشرية الشبابية المدربة قد يعوض النقص في الموارد المالية اللازمة للتنمية الاقتصادية	٤,١٩	٠,٨٣	٨٣,٨	كبيرة
٢٨	٢٧	إشراك الشباب في برنامج التصحيح الاقتصادي في الدولة يعد من مظاهر التنمية الاقتصادية.	٤,٠١	٠,٨٩	٨٠,٢	كبيرة
٢٩	٢٨	إعادة العمالة الوافدة إلى بلادها يساهم في حل مشكلة البطالة في أوساط الشباب.	٣,٩٤	١,٠١	٧٨,٨	كبيرة
٣٠	٣١	التنمية الاقتصادية تتطلب محاربة النزعة الاستهلاكية لدى الشباب (ترشيد الاستهلاك)	٣,٩٠	٠,٩٢	٧٨	كبيرة
٣١	٣٠	مشكلة البطالة بين الشباب ناتجة عن ميلهم للعمل الوظيفي والابتعاد عن المجال المهني	٣,٨٧	١,١١	٧٧,٤	كبيرة
٣٢	٣٢	حصر عمل المرأة في الجوانب المناسبة لطبيعتها يساهم في حل مشكلات المجتمع الاقتصادية.	٣,٨٤	١,١١	٧٦,٨	كبيرة

الرتبة	رقم الفقرة في المجال	الفقـــــــــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة
٣٣	٢٩	حل مشكلة البطالة في أوساط الشباب الجامعي يكمن في مساعدتهم للهجرة والعمل في الخارج.	٣,٢٨	١,٣١	٦٥,٦	متوسطة
٣٤	٢٥	الاعتماد على الخبرات الخارجية لتحسين التنمية الاقتصادية يغني عن الجهد المبذول في إعداد الشباب لذلك	٢,٩٣	١,٣٤	٥٨,٦	متوسطة
الكلي			٣,٩٨	٠,٤٤	٧٩,٦	كبيرة

يلاحظ من الجدول (٦) أن درجة موافقة أفراد العينة الكلية المرتبطة بالمجال الثاني (التنمية الاقتصادية) كانت كبيرة بشكل عام، بمتوسط مقداره ٣,٩٨ وبنسبة مئوية (٧٩,٦٪) ، و قد حصلت (١٣) فقرة على درجة موافقة كبيرة، بينما سجلت فقرتان درجة موافقة متوسطة وهما الفقرتان: (٢٩) و (٢٥) وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (٢,٩٣ – ٤,٥٥) ، ويلاحظ أن الفقرة رقم (٢١) التي كان نصها: "مساعدة الشباب في اختيار التخصصات العلمية المطلوبة لسوق العمل يساهم في تحسين التنمية الاقتصادية" كانت الأعلى ترتيباً بحسب درجة الموافقة عليها، حيث كان متوسطها الحسابي٤,٥٥ وجاء في المرتبتين الثانية والثالثة الفقرتان (٢٦) و (٢٤) ونصهما: "وجود قطاع عمل عام قوي لاستيعاب الخريجين الشباب يعطيهم فرصا للقيام بدورهم في التنمية الاقتصادية"، و" دعم مشاريع الشباب الاقتصادية التنموية سبيل جيد لربطهم بالمجتمع وخططه لتنمية اقتصادية ناجحة." وقد جاءتا بمتوسط حسابي واحد ٤,٣٧، ويمكن إرجاع النتيجة الأولى إلى وعي الشباب بأهمية مساعدة المعنيين للطلبة في مجال التوجيه المهني لاختيار الدراسة التي تتفق مع قدرات الطالب وحاجات المجتمع، وهذا الأمر معمول به في المدارس في الأردن حيث ترتب إدارات هذه المدارس لقاءات مع الطلبة الذين أنهوا الصف العاشر الأساسي وأولياء أمورهم يتم من خلالها توضيح مسارات الثانوية المهنية والأكاديمية وحاجات المجتمع من المهن والوظائف، وتساهم مؤسسات الإعلام في هذا المجال أحيانا من خلال استضافة بعض المعنيين للحديث حول هذه الأمور، والشباب هنا يرون أهمية هذا التوجيه واستمراريته حتى مع الطلبة الذين ينهون المرحلة الثانوية بنجاح، أما النتيجتان التاليتان فيمكن عزوهما إلى أن الشباب يلاحظون قصور قطاع العمل في الأردن في استيعاب أفواج الخريجين، وبالتالي فالنتيجة التالية منطقية وهي أن تدعم الدولة مشاريع الشباب الخاصة، وهذه النتيجة تلتقي مع بعض نتائج الدراسات السابقة حيث أشارت دراسة جمعية أجيال مأرب (٢٠١٠) إلى أن مشكلة البطالة وقلة فرص العمل هي من أبرز المشكلات التي تقف أمام مشاركة الشباب ومساهمتهم في أوجه التنمية،

ولذلك كان من أبرز توصيات هذه الدراسة ضرورة دعم مشروعات الشباب الصغيرة الرامية إلى التخفيف من الفقر والبطالة، من أجل تحقيق استقرار اقتصادي واجتماعي وسياسي للشباب.

أما الفقرتان اللتان حصلتا على درجة موافقة متوسطة، فكان نص قبل الأخيرة منها: «حل مشكلة البطالة في أوساط الشباب الجامعي يكمن في مساعدتهم للهجرة والعمل في الخارج»، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الشباب يتوقون إلى العمل وطلب الرزق، ولذلك فهم يحتاجون إلى من يساعدهم على ذلك حتى ولومن خلال الهجرة خارج الوطن، ومع ذلك فموافقتهم على ذلك متوسطة فهم يحبون وطنهم، ويتمنون لو يجدون رزقهم فيه، فيساهمون في خدمته والمشاركة في تنميته وهم داخله.

وأما الفقرة التي جاءت في المرتبة الأخيرة في هذا المجال وكان نصها: «الاعتماد على الخبرات الخارجية لتحسين التنمية الاقتصادية يغني عن الجهد المبذول في إعداد الشباب لذلك» فيمكن إرجاع درجة الموافقة المتوسطة عليها إلى أن المبحوثين لا يرون غضاضة في الاعتماد على الخبرات الخارجية الناجحة لتحسين التنمية الاقتصادية، لكنهم يعون أن الاعتماد الكلي على ذلك يجعل الوطن تحت رحمة الآخرين، ولذلك فهم يرون ضرورة تدريب الشباب لخدمة وطنهم، والمساهمة في تنميته، فهم أبناء هذا الوطن، وهم الذين سيكونون أكثر إخلاصا له، حيث أن رقي مجتمعهم وتقدمه سيعود بالأثر الايجابي عليهم، وعكس ذلك هو الصحيح.

رابعاً- مجال التنمية الاجتماعية:

الجدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على فقرات أداة الدراسة مرتبة تنازلياً ضمن المجال الثالث (التنمية الاجتماعية)

الرتبة	رقم الفقرة في المجال	الفقـــــــــــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة
٣٥	٣٦	الثقة المتبادلة بين الشاب ومجتمعه الذي يعيش فيه، تحميه من الوقوع فريسة لموجات التطرف	٤,٣٠	٠,٨٨	٨٦	كبيرة
٣٦	٣٥	تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في المجتمع يعد من حلول معيقات التنمية الاجتماعية	٤,٣٠	٠,٩٥	٨٦	كبيرة
٣٧	٤٢	ربط التنمية الاجتماعية بالقيم الدينية يجعل الشباب أكثر اهتماما بالمشاركة فيها	٤,٣٠	٠,٨٩	٨٦	كبيرة

الرتبة	رقم الفقرة في المجال	الفقـــــــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة
٣٨	٣٧	اشتراك الشباب في العمل التطوعي الاجتماعي يحسن دورهم في تحقيق التنمية الاجتماعية	٤,٢٧	٠،٨٤	٨٥,٤	كبيرة
٣٩	٤١	التربية الأسرية هي الأساس الذي تبنى عليه مستويات مشاركات الشباب في التنمية الاجتماعية	٤,٢٣	٠,٩٤	٨٤,٦	كبيرة
٤٠	٤٦	وجود برامج تدريبية تساعد الشباب على تكوين حياة أسرية سوية ومتوازنة هو من مؤشرات التنمية الاجتماعية	٤,١٥	٠,٨٧	٨٣	كبيرة
٤١	٤٧	وعي المرأة القانوني بحقوقها وواجباتها يعد حجر الزاوية في مساهمتها بفاعلية في جهود التنمية الاجتماعية.	٤,١٠	١,٠٠	٨٢	كبيرة
٤٢	٤٣	تتحمل المؤسسات التعليمية الدور الأكبر في تدريب الشباب على خدمة المجتمع وتنميته	٤,٠٨	٠,٩٤	٨١,٦	كبيرة
٤٣	٤٤	إشراك الشباب في خطط التنمية الاجتماعية يعزز فرص التغيير المأمول نحو الأفضل.	٤,٠٧	٠,٩١	٨١,٤	كبيرة
٤٤	٤٥	تفشل الكثير من مشروعات التنمية الاجتماعية نتيجة لجهل الباحثين بثقافة المجتمع	٤,٠٥	٠,٩٣	٨١	كبيرة
٤٥	٣٨	تشجيع الشباب على القيام بالأبحاث الاجتماعية يساهم في تقليص معيقات التنمية الاجتماعية	٤,٠٠	٠,٩٦	٨٠	كبيرة
٤٦	٣٩	تشجيع الشباب على التمسك بقيم الآباء والأجداد يحميهم من الانزلاق في تقليد ما تحويه الثقافات الدخيلة	٣,٦٩	١,١٥	٧٣,٨	كبيرة
٤٧	٤٠	إشراك الشباب في شبكات التواصل الاجتماعي (فيسبوك، تويتر، ..) هو من سبل التنمية الاجتماعية.	٣,٤٧	١,٢٣	٦٩,٤	كبيرة
		الكلي	٤,٠١	٠,٥٩	٨٠,٢	كبيرة

يشير الجدول (٧) إلى أن درجة الموافقة الكلية المرتبطة بالمجال الثالث (التنمية الاجتماعية) كانت بمتوسط مقداره ٤,٠١، وبنسبة مئوية (٨٠,٢٪) وهذه درجة موافقة كبيرة بشكل عام، وقد جاءت درجات الموافقة كبيرة على جميع فقرات المجال، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال بين (٣,٤٧ – ٤,٣٠) ، ويلاحظ أن الفقرات (٣٦) و (٣٥) و (٤٢) احتلت المرتبة الأولى بحسب ترتيب درجات الموافقة، بمتوسط حسابي واحد ٤,٣٠، وهي على الترتيب: «الثقة المتبادلة بين الشاب ومجتمعه الذي يعيش فيه، تحميه من الوقوع فريسة لموجات التطرف»، و «تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في المجتمع يعد من حلول معوقات التنمية الاجتماعية» و «ربط التنمية الاجتماعية بالقيم الدينية يجعل الشباب أكثر اهتماما بالمشاركة فيها»، ويعزو الباحثان موافقة المبحوثين الكبيرةعلى

هذه الفقرات إلى أنها جاءت متكاملة مع موافقتهم على الفقرات التي تتحدث عن التطرف، وأهمية الدين التي تم التعليق عليها في مجال التنمية السياسية، وهذا الوعي المتكامل يشير إلى أن الشباب يرفضون التطرف بأشكاله كافة، كيف لا وهم يرون نتائجه على أمتهم ووطنهم ومعتقداتهم، وهم يحبون دينهم ويثقون به، ويرون أن العدالة في تحقيق فرص العلم والعمل ستكون من خلال تطبيقه باعتدال ودون تطرف، ولذلك فهم يؤيدون الاتجاهات التي تنادي بربط المجتمع به، ويرون أنه ملجأ يحميهم من كثير من المشكلات، وهذه النتيجة تتوافق مع نتيجة دراسة المشاقبة (١٩٩٣) التي بينت نتائجها أن قرابة ٦٠٪ من الطلبة الجامعيين يؤيدون الاتجاه الديني.

خامساً- مجال التنمية الإدارية:

الجدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجات الموافقة على فقرات أداة الدراسة مرتبة تنازلياً ضمن المجال الرابع (التنمية الإدارية)

الرتبة	رقم الفقرة في المجال	الفقـــــــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة
٤٨	٤٨	الإدارة هي مدخل لأي شكل من أشكال التنمية، ودونها لاتتحقق الأهداف مهما كانت الدولة متقدمة تكنولوجياً	٤,٤٨	٠,٨٠	٨٩,٦	كبيرة
٤٩	٥٤	إشراك الشباب في دورات قيادية يعزز دورهم المستقبلي في قيادة المجتمع وتنميته	٤,٣٢	٠,٩٠	٨٦,٤	كبيرة
٥٠	٥٥	التدريب المستمر للإداريين في أثناء خدمتهم بهدف تطوير مهاراتهم، سبيل فاعل في التنمية الإدارية.	٤,٢٥	٠,٨٨	٨٥	كبيرة
٥١	٥٠	إسناد المهام الإدارية المناسبة للشباب يجعلهم أكثر قدرةعلى التطور والإبداع في التنمية الإدارية	٤,٢٣	٠,٨٨	٨٤,٦	كبيرة
٥٢	٥٨	صلاح الهيكلة الإدارية وما يرتبط بها من لوائح وأنظمة هو أهم مؤشرات التنمية الإدارية	٤,٢٠	١,٠١	٨٤	كبيرة
٥٣	٥١	وجود النماذج المثالية الناجحة في العمل الإداري يحفز الشباب على تقليدهم وإتباع خطاهم	٤,٢٠	٠,٩٢	٨٤	كبيرة
٥٤	٥٢	صقل المواهب الشبابية الواعدة في المجال الإداري يحتاج إلى سياسات تربوية مدروسة	٤,١٦	٠,٩٣	٨٣,٢	كبيرة
٥٥	٤٩	النجاح في التنمية الإدارية الواعية قد يسد العجز في الموارد المالية للدولة	٤,١٢	٠,٩٤	٨٢,٤	كبيرة
٥٦	٥٣	وجود معايير يتم الاستناد إليها في تقييم الأداء الوظيفي يعد مؤشرا على التنمية الإدارية.	٤,٠٨	٠,٩٩	٨١,٦	كبيرة

الرتبة	رقم الفقرة في المجال	الفقـــــــــــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة
٥٧	٥٧	نجاح التنمية الإدارية يكمن في ردم الفجوة بين ما يملكه القيادي من قيم عظيمة، وما يقوم به فعليا من ممارسات إدارية	٣,٩٧	١,٠١	٧٩,٤	كبيرة
٥٨	٥٦	تبرع الموظف للاستمرار في العمل بعد انتهاء الدوام الرسمي دون أجر مؤشر على فاعلية الإدارة المسئولة عنه	٣,٨٧	١,١٢	٧٥,٦	كبيرة
		الكلي	٤,١١	٠,٦٢	٨٢,٢	كبيرة

يشير الجدول (٨) إلى أن درجة الموافقة الكلية المرتبطة بالمجال الرابع (التنمية الإدارية) كانت بمتوسط مقداره ٤,١١، وبنسبة مئوية (٨٢,٢٪) وهي درجة موافقة كبيرة، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال بين (٣,٨٧ – ٤,٤٨) أي أن درجة الموافقة كبيرة على كل فقرة من فقرات المجال، ويمكن أن يُرجع الباحثان هذه النتيجة إلى إيمان الطلبة الشباب بدور الإدارة والقيادة وأهميتهما في كل مجال من مجالات التنمية الشاملة، وربما يعود ذلك إلى أن وسائل التربية الرسمية وغير الرسمية تسهم في توعية المجتمع بأهمية الجانب الإداري في كل الوزارات والمؤسسات والشركات المختلفة، وأنه لا يمكن النجاح في تحقيق أهدافها بشكل فاعل إلا من خلال الإدارة السليمة، وتولي وكالة الغوث الدولية أهمية كبيرة للجانب الإداري والقيادي حيث تقوم بعقد الدورات وورشات العمل حوله لجميع الطلبة الدارسين في مؤسسات التعليم العالي فيها، إضافة إلى أن هناك العديد من المساقات الجامعية تركز على الجانب الإداري وأهميته، كالإدارة التربوية، وإدارة الصفوف.

وحول ترتيب درجة الموافقة الكلية على مجالات الدراسة الأربعة تبين للباحثين وجود بعض الموافقات مع دراسة المصري (٢٠٠٨) حيث حلت المشاركة في مجال التنمية السياسية في المرتبة الأخيرة فيها، ودراسة النابلسي (٢٠١٠) التي خلصت إلى أن مشاركة الشباب في المجال السياسي هي الأكثر ضعفاً، وإن كان أفراد العينة ينظرون إلى المشاركة السياسية نظرة إيجابية ويقدرون دورها في دعم مسيرة التنمية

◄ النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات طلبة مؤسسات التعليم العالي في وكالة الغوث الدولية في الأردن نحودور الشباب في التنمية الشاملة للمجتمع، تعزى لمتغير الجنس؟**

للإجابة عن هذا السؤال اُستخرجت نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات تبعا لمتغير الجنس ويبين الجدول (٩) هذه النتائج:

الجدول (٩)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير الجنس

مجالات الأداة	مستويات المتغير	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التنمية السياسية والوطنية	ذكور إناث	٩٥ ٢١٧	٧٢,٤٤ ٧٥,١٩	٩,٦٢ ٨,٥٧	٢,٥١ –	٠,٠١
التنمية الاقتصادية	ذكور إناث	٩٥ ٢١٧	٥٩,٦٦ ٥٩,٧٧	٧,٤٣ ٦,٢٠	٠,١٣ –	٠,٩٠
التنمية الاجتماعية	ذكور إناث	٩٥ ٢١٧	٥١,٤٥ ٥٢,٤٩	٨,٨٢ ٧,١٨	١,٠١ –	٠,٣٢
التنمية الإدارية	ذكور إناث	٩٥ ٢١٧	٤٣,٧٧ ٤٥,٨٠	٨,٣٢ ٦,٠٢	*٢,١٤ –	٠,٠٣
المجالات ككل	ذكور إناث	٩٥ ٢١٧	٢٢٧,٣٣ ٢٣٣,٢٥	٢٧,٨٨ ٢٢,٧٨	١,٩٧ –	٠,٠٥

يلاحظ من الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية على كل من: مجال التنمية السياسية والوطنية، ومجال التنمية الإدارية، والمجال الكلي، ولصالح الإناث، ويمكن عزو ذلك إلى أن اهتمامات الإناث بمفاهيم التنمية السياسية والوطنية والتنمية الإدارية آخذة بالتزايد في ظل الظروف التي يعيشها العالم في الوقت الحاضرعامة، والمنطقة العربية خاصة، فقد وضع الناس على مر العصور في اعتقادهم أن التنمية بمجملها هي خارج نطاق اهتمام الإناث، وإنها من مسؤوليات الذكور، ولذلك فقد كرس الآباء والمسئولون هذه المعتقدات من خلال ممارساتهم، أما وقد تغيرت الأحوال فقد بتنا نرى اهتمامات الإناث المتزايدة بأن يكون لهن دور فاعل في الحياة المجتمعية وتطويرها وتنميتها، فرأيناها تكون اللجان والاتحادات النسائية، وتشارك من خلالها في تنمية المجتمع في جوانب متعددة، وهي بذلك تفرض دورها على المجتمع، وتغير كثيرا من مفاهيمه، ولئن دخلت المرأة مجال المشاركة في تنمية المجتمع في الجانب الاجتماعي مبكرا، فقد جاهدت للدخول في المجالين السياسي والإداري اللذين كانا محظورين عليها، فاستطاعت أن تفرض نفسها فتكون نائبا في البرلمان، وعضواًمؤسساًفي الأحزاب، ومشاركة في اللجان التي تضع الدساتير والقوانين السياسية وتتابعها، أما عن دورها في المجال الإداري، فقد نجحت في تكوين شركات ومؤسسات وإدارتها، فصرنا نراها ضمن هيئات المديرين، ومجالس الإدارة، وبتنا نسمع بها وقد تبوأت مركز مديرعام مؤسسة، وعميد كلية، وحتى رئيسة جامعة، وتكاد لا

تخلو وزارة من موقع لها، أي أن المسؤوليات الإدارية العليا لم تعد قاصرة على الذكور دون الإناث كما كانت سابقا، ذلك كلهوما شابهه لم يعد خافياً على أحد، وهذا ربما يكون قد انعكس إيجاباً على اتجاهات الإناث نحو المشاركة في مجالات التنمية الشاملة، فجاءت استجاباتهن المتميزة في هذه الدراسة، وربما يعزز هذه الاستجابة أن جميع الفتيات في مجتمع الدراسة الذي أخذت منه العينة هن من بنات اللاجئين الفلسطينيين الذين ما زالت قضيتهم عالقة، فهي ترى وتسمع في منزلها ومحيطها ما يتعلق بوطنها المسلوب، ومن هنا يرتفع الاهتمام بالمجال السياسي لديها.

وتختلف النتائج المتعلقة بهذا السؤال مع نتائج دراسات كل من: الدراوشة (٢٠١٢) والشامي (٢٠١١) والمصري (٢٠٠٨) ، إذبينت نتائج دراساتهمعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس فيما يتعلق بموضوعات أبحاثهم.كما أنها اختلفت مع نتائج دراسة (المشاقبة ١٩٩٣) التي أظهرت وجود تفاوت بين اهتمامات الذكور والإناث في ممارسة العمل السياسي والمشاركة السياسية لصالح الذكور

◄ النتائج المتعلقةبالسؤال الثالث: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات طلبة مؤسسات التعليم العالي في وكالة الغوث الدولية في الأردن نحو دور الشباب في التنمية الشاملة للمجتمع، تعزى لمتغير الكلية؟**

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت نتائج اختبار التباين الأحادي ANOVA لكل مجال من المجالات، ويبين الجدول (١٠) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة

الجدول (١٠)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة

المجال	الكلية	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التنمية السياسية والوطنية	(FESA) كلية العلوم التربوية	١٤١	٧٥,٥٥	٨,٠٩
	(ATC) كلية تدريب عمان	٩٤	٧٥,٠٥	٩,٤٩
	(WTC) كلية وادي السير	٧٧	٧١,٣٢	٩,٣٠
	المجموع	٣١٢	٧٤,٣٦	٨,٩٨
التنمية الاقتصادية	(FESA) كلية العلوم التربوية	١٤١	٥٩,٦٧	٦,٥٤
	(ATC) كلية تدريب عمان	٩٤	٦٠,٠٢	٦,٢٨
	(WTC) كلية وادي السير	٧٧	٥٩,٥٢	٧,١١
	المجموع	٣١٢	٥٩,٧٤	٦,٥٩

المجال	الكلية	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التنمية الاجتماعية	(FESA) كلية العلوم التربوية	١٤١	٥٢,٤٦	٧,٥٩
	(ATC) كلية تدريب عمان	٩٤	٥٢,٦٩	٧,٩٧
	(WTC) كلية وادي السير	٧٧	٥١,٠١	٧,٦١
	المجموع	٣١٢	٥٢,١٧	٧,٧٢
التنمية الإدارية	(FESA) كلية العلوم التربوية	١٤١	٤٥,٤٢	٧,٥٠
	(ATC) كلية تدريب عمان	٩٤	٤٥,٣٧	٦,٣٠
	(WTC) كلية وادي السير	٧٧	٤٤,٥١	٦,٢٧
	المجموع	٣١٢	٤٥,١٨	٦,٨٥

من أجل فحص الفرضية استخرجت نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات، والنتائج في الجدول (١١) تبين ذلك:

الجدول (١١)

نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات تبعا لمتغير الكلية

المجال	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
التنمية السياسية والوطنية	بين المجموعات	٩٥٢,٩٤	٢	٤٧٦,٤٧	٦,١٠	٠,٠٠
	داخل المجموعات	٢٤١٢٠,٥٧	٣٠٩	٧٨,٠٦		
	المجموع	٢٥٠٧٣,٥١	٣١١			
التنمية الاقتصادية	بين المجموعات	١١,٩٤	٢	٥,٩٧	٠,١٤	٠,٨٧
	داخل المجموعات	١٣٤٨٢,٥١	٣٠٩	٤٣,٦٣		
	المجموع	١٣٤٩٤,٤٥	٣١١			
التنمية الاجتماعية	بين المجموعات	١٤٠,٥٨	٢	٧٠,٢٩	١,١٨	٠,٣١
	داخل المجموعات	١٨٣٨٦,٠٨	٣٠٩	٥٩,٥٠		
	المجموع	١٨٥٢٦,٦٥	٣١١			

المجال	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
التنمية الإدارية	بين المجموعات	٤٦,٤٢	٢	٢٣,٢١	٠,٤٩	٠,٦١
	داخل المجموعات	١٤٥٥١,٥٣	٣٠٩	٤٧,٠٩		
	المجموع	١٤٥٩٧,٩٥	٣١١			
المجالات ككل	بين المجموعات	٢٦٤٠,٢٥	٢	١٣٢٠,١٣	٢,٢١	٠,١١
	داخل المجموعات	١٨٤٨١٢,٨٢	٣٠٩	٥٩٨,١٠		
	المجموع	١٨٧٤٥٣,٠٧	٣١١			

يلاحظ من الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة بين المتوسطات الحسابية على المجال الأول فقط»التنمية السياسية والوطنية» وعدم وجود فروق ذات دلالة بين المتوسطات في المجالات المتبقية، وللكشف عن دلالات الفروق على المجال الأول تم استخراج نتائج اختبار»شيفيه» كما هو موضح في الجدول (١٣) .

الجدول (١٢)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات الأداء تبعاً لمتغير الكلية

	الكلية	
كلية العلوم التربوية	٢	٠,٤٩
	٣	٤,٢٢*
كلية تدريب عمان	١	– ٠,٤٩
	٣	٣,٧٣*
كلية وادي السير	١	– ٤,٢٢
	٢	– ٣,٧٣

يلاحظ من الجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائيةبين طلبة كلية العلوم التربوية، وطلبة كلية وادي السير لصالح طلبة كلية العلوم التربوية (١) ، وبين طلبة كلية تدريب عمان، وطلبةكلية وادي السير لصالح طلبة تدريب عمان (٢) ، بينما لم يلاحظ وجود فروق بين فئات المجال الدراسي المتبقية، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن كلية العلوم التربوية والآداب، هي كلية جامعية يدرس الطلبة فيها بين ٣– ٤ سنوات، يأخذون خلال

ذلك مساقات ومقررات في الثقافة العامة، والتربية الوطنية، وحقوق الإنسان، وكلها تتعرض إلى جوانب في التنمية بأشكالها وأدوار أفراد المجتمع– والشباب منهم– فيها، وهم يتناولون هذه المقررات بشكل موسع أكثر من الذي يتعرض له طلبة كلية تدريب عمان التي هي كلية جامعية متوسطة، تكون الدراسة فيها لمدة سنتين فقط، أما عن تفوق طلبة تدريب عمان على طلبة كلية وادي السير في هذا المجال فربما يعود إلى طبيعة الدراسة في كلا الكليتين، فكلية تدريب عمان تقدم تخصصات مختلفة: إدارية، وتجارية ونظم معلومات، وعلوم طبية وأسنان وصيدلة، وهم يتناولون خلال دراستهم مساق التربية الوطنية، الذي يركز على جوانب التنمية الشاملة ودور الشباب فيها، إضافة إلى مشاركة الطلبة في أنشطة المحاضرات والندوات المتعلقة بهذا المجال، والتي تُنَظّم في الكلية التي تشترك مع كلية العلوم التربوية والآداب ضمن مجمع واحد عائد لوكالة الغوث الدولية، ويمكن للطلبة في كلا الكليتين حضور أنشطة بعضهم بعضاً، بعكس كلية تدريب وادي السيرالتي تقع في منطقة بعيدة عن هذا المجتمع، كما أنها تركز على التخصصات الهندسية فقط، وليست التربية الوطنية وحقوق الإنسان وما شابه من ضمن المقررات الدراسية في تخصصهم، الأمر الذي ربما يكون قد أثر على استجاباتهم فيما يتعلق بالموضوع، وتختلف النتائج هنا مع نتائج دراسة السلطان (٢٠٠٩) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين اتجاهاتالشبابالجامعينحومحاورممارسةالعملالتطوعي، أو المعوقات التي تحول دون ذلك، أو الأساليب والآليات اللازمة لتفعيل مشاركة الشباب في العمل التطوعي تعزى إلى متغير الكلية.

◄ النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة** ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) **في استجابات طلبة مؤسسات التعليم العالي في وكالة الغوث الدولية في الأردن نحو دور الشباب في التنمية الشاملة للمجتمع، تعزى لمتغير المعدل التراكمي للطالب؟** (٩٠ فما فوق، ٨٠– أقل من ٩٠، ٧٠– أقل من ٨٠، أقل من ٧٠) ، للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة حول دور الشباب في التنمية الشاملة للمجتمع على كل مجال من مجالات أداة الدراسة، وعليها كاملة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي، ثم استخرجت نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات، ويبين الجدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة

الجدول (١٣)

المتوسطات والانحرافات لاستجابات الطلبة حول دور الشباب في التنمية الشاملة لمتغير المعدل التراكمي

المجال	المعدل التراكمي	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التنمية السياسية والوطنية	٩٠ فما فوق	٢٠	٧٦,٤٠	٩,١٢
	٨٠ أقل من ٩٠	١٠١	٧٣,٣٧	٩,٢٨
	٧٠ أقل من ٨٠	١٤٩	٧٤,١١	٨,٤٦
	أقل من ٧٠	٤٢	٧٦,٦٢	٩,٧٢
	المجموع	٣١٢	٧٤,٣٦	٨,٩٨
التنمية الاقتصادية	٩٠ فما فوق	٢٠	٥٩,٥٥	٥,٨٧
	٨٠ أقل من ٩٠	١٠١	٥٩,٦٤	٦,٥٥
	٧٠ أقل من ٨٠	١٤٩	٥٩,٩٥	٦,٥٨
	أقل من ٧٠	٤٢	٥٩,٢٩	٧,٢٠
	المجموع	٣١٢	٥٩,٧٤	٦,٥٩
التنمية الاجتماعية	٩٠ فما فوق	٢٠	٥٣,٧٠	٧,٠٣
	٨٠ أقل من ٩٠	١٠١	٥٢,٣٢	٨,٣٣
	٧٠ أقل من ٨٠	١٤٩	٥٢,٠٠	٧,١٢
	أقل من ٧٠	٤٢	٥١,٧١	٨,٦٧
	المجموع	٣١٢	٥٢,١٧	٧,٧٢
التنمية الإدارية	٩٠ فما فوق	٢٠	٤٥,٢٥	٦,٠٩
	٨٠ أقل من ٩٠	١٠١	٤٥,١٦	٧,٥٢
	٧٠ أقل من ٨٠	١٤٩	٤٥,٢٨	٦,٠٩
	أقل من ٧٠	٤٢	٤٤,٨٣	٨,١٨
	المجموع	٣١٢	٤٥,١٨	٦,٨٥
المجالات ككل	٩٠ فما فوق	٢٠	٢٣٤,٩٠	٢٣,٨٤
	٨٠ أقل من ٩٠	١٠١	٢٣٠,٤٩	٢٣,٧٧
	٧٠ أقل من ٨٠	١٤٩	٢٣١,٣٥	٢٤,٠١
	أقل من ٧٠	٤٢	٢٣٢,٤٥	٢٨,٩٨
	المجموع	٣١٢	٢٣١,٤٥	٢٤,٥٥

من أجل فحص الفرضية استخرجت نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول (١٤) يبين ذلك:

الجدول (١٤)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات تبعا لمتغير المعدل التراكمي

المجال	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
التنمية السياسية والوطنية	بين المجموعات	٤٠٦,٣٠	٣	١٣٥,٤٣	١,٦٩	٠,١٧
	داخل المجموعات	٢٤٦٦٧,٢١	٣٠٨	٨٠,٠٩		
	المجموع	٢٥٠٧٣,٥١	٣١١			
التنمية الاقتصادية	بين المجموعات	١٧,٠٩	٣	٥,٧٠	٠,١٣	٠,٩٤
	داخل المجموعات	١٣٤٧٧,٣٦	٣٠٨	٤٣,٧٦		
	المجموع	١٣٤٩٤,٤٥	٣١١			
التنمية الاجتماعية	بين المجموعات	٦٢,٠٢	٣	٢٠,٦٧	٠,٣٤	٠,٧٩
	داخل المجموعات	١٨٤٦٤,٦٣	٣٠٨	٥٩,٩٥		
	المجموع	١٨٥٢٦,٦٥	٣١١			
التنمية الإدارية	بين المجموعات	٦,٧٤	٣	٢,٢٥	٠,٠٥	٠,٩٩
	داخل المجموعات	١٤٥٩١,٢١	٣٠٨	٤٧,٣٧		
	المجموع	١٤٥٩٧,٩٥	٣١١			
المجالات ككل	بين المجموعات	٣٧٥,٧٩	٣	١٢٥,٢٦	٠,٢١	٠,٨٩
	داخل المجموعات	١٨٧٠٧٧,٢٨	٣٠٨	٦٠٧,٣٩		
	المجموع	١٨٧٤٥٣,٠٧	٣١١			

يشيرالجدول (١٤) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيةفي آراء أفراد العينة نحو دور الشباب في التنمية الشاملة للمجتمع، على جميع مجالات الدراسة، وعلى المجال الكلي لها تعزى لمتغير المعدل التراكمي للطلبة، أي أن هذا المعدل لم يكن له تأثير على مستوى استجاباتهم، ويرى الباحثان أن هذه النتيجة قد تعود إلى أن الطلبة من ذوي المعدلات التراكمية المختلفة ظروفهم واحدة فيما يتعلق بتعرضهم للمساقات والأنشطة المتعلقة

بالتنمية الشاملة في كلياتهم من عدمه، وأن محتوى هذه المقررات يعد من ضمن المعلومات الثقافية العامة، التي قد تعطى للطلبة من مستويات علمية وثقافية مختلفة.

◄ النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات طلبة مؤسسات التعليم العالي في وكالة الغوث الدولية في الأردن نحو دور الشباب في التنمية الشاملة للمجتمع، تعزى لمتغير مستوى تعليم الأب؟**

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة حول التنمية الشاملة ودور الشباب فيها على كل مجال من مجالات أداة الدراسة وعليها كاملة تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأب، ثم استخرجت نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات.ويبين الجدول (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة

الجدول (١٥)

المتوسطات والانحرافات لاستجابات الطلبة حول دور الشباب في التنمية الشاملة للمجتمع تبعا لمتغير مستوى تعليم الأب

المجال	تعليم الأب	العدد	المتوسط	الانحراف
التنمية السياسية والوطنية	أقل من الثانوية العامة (التوجيهي)	٩٠	٧٤,٠٠	٨,١٢
	الثانوية العامة (التوجيهي)	٧٦	٧٥,٠٥	٨,٩٧
	دبلوم متوسط	٨١	٧٣,٩٨	٩,٢٥
	بكالوريوس فأكثر	٦٥	٧٤,٥١	٩,٨٩
	المجموع	٣١٢	٧٤,٣٦	٨,٩٨
التنمية الاقتصادية	أقل من الثانوية العامة (التوجيهي)	٩٠	٥٩,٢٩	٦,٨٥
	الثانوية العامة (التوجيهي)	٧٦	٥٩,٦٢	٦,٤٦
	دبلوم متوسط	٨١	٥٩,٧٨	٦,٦٠
	بكالوريوس فأكثر	٦٥	٦٠,٤٥	٦,٤٤
	المجموع	٣١٢	٥٩,٧٤	٦,٥٩

المجال	تعليم الأب	العدد	المتوسط	الانحراف
التنمية الاجتماعية	أقل من الثانوية العامة (التوجيهي)	٩٠	٥٢,١٨	٧,٢٨
	الثانوية العامة (التوجيهي)	٧٦	٥١,٨٦	٨,٣٥
	دبلوم متوسط	٨١	٥٢,٧٣	٧,٣٣
	بكالوريوس فأكثر	٦٥	٥١,٨٥	٨,١٤
	المجموع	٣١٢	٥٢,١٧	٧,٧٢
التنمية الإدارية	أقل من الثانوية العامة (التوجيهي)	٩٠	٤٥,٦٤	٦,٢٥
	الثانوية العامة (التوجيهي)	٧٦	٤٥,٧٠	٦,٧٣
	دبلوم متوسط	٨١	٤٥,١١	٦,١٧
	بكالوريوس فأكثر	٦٥	٤٤,٠٢	٨,٤٣
	المجموع	٣١٢	٤٥,١٨	٦,٨٥
المجالات ككل	أقل من الثانوية العامة (التوجيهي)	٩٠	٢٣١,١١	٢٤,٣٣
	الثانوية العامة (التوجيهي)	٧٦	٢٣٢,٢٢	٢٤,٢٢
	دبلوم متوسط	٨١	٢٣١,٥٩	٢٤,٧٣
	بكالوريوس فأكثر	٦٥	٢٣٠,٨٢	٢٥,٥٥
	المجموع	٣١٢	٢٣١,٤٥	٢٤,٥٥

من أجل فحص الفرضية، استخرجت نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول (١٦) يبين ذلك:

الجدول (١٦)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات تبعا لمتغير مستوى تعليم الأب

المجال	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
التنمية السياسية والوطنية	بين المجموعات	٦١,٥٢	٣	٢٠,٥١	٠,٢٥	٠,٨٦
	داخل المجموعات	٢٥٠١١,٩٩	٣٠٨	٨١,٢١		
	المجموع	٢٥٠٧٣,٥١	٣١١			

المجال	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
التنمية الاقتصادية	بين المجموعات	٥١,٩٦	٣	١٧,٣٢	٠,٤٠	٠,٧٦
	داخل المجموعات	١٣٤٤٢,٤٨	٣٠٨	٤٣,٦٤		
	المجموع	١٣٤٩٤,٤٥	٣١١			
التنمية الاجتماعية	بين المجموعات	٣٩,٦٠	٣	١٣,٢٠	٠,٢٢	٠,٨٨
	داخل المجموعات	١٨٤٨٧,٠٥	٣٠٨	٦٠,٠٢		
	المجموع	١٨٥٢٦,٦٥	٣١١			
التنمية الإدارية	بين المجموعات	١٢٨,٣٠	٣	٤٢,٧٧	٠,٩١	٠,٤٤
	داخل المجموعات	١٤٤٦٩,٦٥	٣٠٨	٤٦,٩٨		
	المجموع	١٤٥٩٧,٩٥	٣١١			
المجالات ككل	بين المجموعات	٨٣,٦٥	٣	٢٧,٨٨	٠,٠٥	٠,٩٩
	داخل المجموعات	١٨٧٣٦٩,٤٣	٣٠٨	٦٠٨,٣٤		
	المجموع	١٨٧٤٥٣,٠٧	٣١١			

يلاحظ من الجدول (١٦) أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) على مجالات الاستبانة، وعليها كاملة تعزى لمستوى تعليم الأب، إذ كانت قيمة (ف) غير دالة إحصائياً، ويمكن أن يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن تأثير الآباء على الطلبة في هذه المرحلة العمرية (١٨– ٢٣سنة) قد يكون قليلاً جداً لطبيعة التلقي في هذه المرحلة، حيث اقتراب اكتمال النمو متعدد الجوانب عند أفراد هذه الفئة العمرية، إضافة إلى أن معظم آباء هؤلاء الطلبة هم من الذين مروا في مرحلة حظر الأحزاب والعمل السياسي الحزبي في الأردن، التي استمرت من أواسط الخمسينات إلى أواسط الثمانينات وما تخللها من ملاحقات ومضايقات أمنية، ولذلك لم يكونوا ليشجعوا أبناءهم على المشاركة في التنمية خاصة المتعلقة بالجانب السياسي لما قد يتوقعونه من آثار سلبية على الأبناء.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة وفي إطار حدودها يقترح الباحثان التوصيات الآتية:

- إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات حول موضوع التنمية الشاملة ودور فئات أخرى من المجتمع فيها.
- تبني الدولة والمؤسسات المتخصصة فيها دعم مشروعات الشباب الصغيرة الرامية إلى التخفيف من الفقر والبطالة، من أجل تحقيق استقرار اقتصادي واجتماعي وسياسي للشباب.
- حث المنظمات السياسية على إيجاد فرص منظمة للشباب، وتقديم الحوافز التي تؤدي إلى توسيع دائرة المشاركة السياسية بينهم، بما يؤدي بهم إلى أن يصبحوا مواطنين على قدر المسؤولية (responsible citizens) .خاصة عندما يزداد وعيهم السياسي، ويتملكون مهارات فاعلة، وتتقوى ثقتهم بأنفسهم وقدراتهم.
- الاستثمار الأمثل لمستوى الوعي المرتفع لدى الطلبة في أوجه التنمية الشاملة عبر إدماجهم في برامج ومشاريع يستطيعون من خلالها توظيف طاقاتهم وخبراتهم

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. جرار، صلاح (٢٠٠٠) الثقافة والشباب في القرن الحادي والعشرين، وزارة الرياضة والشباب، عمان، الأردن.

٢. جمعية أجيال مأرب الاجتماعية الثقافية التنموية (٢٠١٠) الثأر أكبرالمشكلات المعيقة لمشاركة الشباب في التنمية: دراسة ميدانية، استخلصت في ت٢، ٢٠١١ من http:// marebpress. net/ news_details. php?sid=21940

٣. الخاروف، أمل (٢٠١٠) اتجاهات الشباب والشابات الملتحقات بالمراكز الشبابية التابعة للمجلس الأعلى للشباب نحو النوع الاجتماعي، مجلة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية، مج ٢٤، ع٨، ص: ٢٣٥٩- ٢٣٩٤

٤. الخضور، علي واسحق، رباح والثبيتات، قاسم (٢٠٠٩) التربية الوطنية، عمان، دار كنوز المعرفة العلمية.

٥. خطايبة، يوسف ضامن (٢٠٠٩) معوقات مشاركة الشباب الجامعي في الأحزاب السياسية: دراسة ميدانية في الأردن، المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية، مج ٢، ع ٣، ص: ٣١٨– ٣٣٩.

٦. الدراوشة، عبدالله سالم (٢٠١٢) دور الشاب في التغيير في المجتمع الأردني من وجهة نظر طلبة الجامعات الأردنية، ورقة علمية قدمت لمؤتمر فيلادلفيا السابع عشر المنعقد بين ٦– ٨/ ١١/ ٢٠١٢، عمان

٧. رباح، محمد إسحاق (٢٠٠٩) قضايا معاصرة، سياسية، وإستراتيجية، واقتصادية، واجتماعية، وثقافية تربوية، عمان، دار كنوز المعرفة العلمية.

٨. رضوان، أمل (٢٠١١) الشباب في فكر جلالة الملك عبد الله الثاني، استخرج في آذار ٢٠١٣ من: http:// www. dpp. gov. jo/ 2012/ 10. html

٩. الرفوع، فيصل (٢٠٠٥) التنمية السياسية بين النظرية والتطبيق (الأردن حالة تطبيق) ، عمان، المجلس الأعلى للشباب.

١٠. السرحان، محمود قظام (٢٠٠٤) الشباب والاعتزاز الوطني، عمان، المجلس الأعلى للشباب.

١١. السرحان، محمود قظام (١٩٩٤) الصراع القيمي لدى الشباب العربي، عمان، وزارة الثقافة.

١٢. السلطان، فهد بن سلطان (٢٠٠٩) اتجاهات الشباب الجامعي الذكور نحو العمل التطوّعي» (دراسة تطبيقية على جامعة الملكسعود) ، مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد ١١٢، ٢٠٠٩

١٣. الشامي، محمود محمد صالح (٢٠١١) مستوى المشاركة السياسية لدى الشباب الجامعي الفلسطيني في عصر العولمة (دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة الأقصى في خان يونس) ، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، مج ١٩، ع ٢، ص: ١٢٣٧– ١٢٧٧.

١٤. صفوت، سهير (٢٠١٠) المسئولية الاجتماعية للشباب في حماية الأمن الثقافي والاجتماعي للمجتمع، دراسة حالة مصر انموذجاً، دراسة مقدمة إلى المؤتمر العالمي الحادي عشر للندوة العالمية للشباب الإسلامي تحت عنوان «الشباب والمسئولية الاجتماعية»، الذي عقد في مدينة جاكرتا بجمهورية أندونيسيا في المدة من٢٣– ٢٥/ ١٠/ ١٤٣١هـ الموافق ٢– ٤/ ١٠٢٠.

١٥. عبد النبي، محمد الأمين أحمد (٢٠١٠) المشاركة الايجابية للشباب في المجتمع المدني وأثرها على التنمية المستدامة، استخرجتفي شباط، ٢٠١٢ من http:// wdalamin. elaphblog. com/ posts. aspx?U=4305&A=51765

١٦. العسيلي، رجاء زهير (٢٠٠٧) طاقات الشباب الجامعي الفلسطيني في ضوء تحديات العولمة، والمعلوماتية واقتصاد المعرفة، مجلة اتحاد الجامعات العربية، ع٤٨، ص: ٣٨٩– ٤٤٢.

١٧. القطاونة، أحمد والعطنة، غازي (٢٠١١) التربية الوطنية، عمان، دار كنوز المعرفة العلمية.

١٨. الكفري، مصطفى العبد الله (٢٠٠٤) التنمية الشاملة والتنمية البشرية، مجلة الحوار المتمدن، العدد ٨١٦، ٢٦/ ٤/ ٢٠٠٤، استخرجت في شباط، ٢٠١٢ من http:// www. ahewar. org/ debat/ show. art. asp?aid=17430

١٩. المجتمع الأردني (٢٠١٣) استخرجت المادة من موقع وكالة الأنباء الأردنية (بترا) في آذار ٢٠١٣ من http:// www. petra. gov. jo/ public/ Arabic. aspx

٢٠. المجلس الاقتصادي الفلسطيني للتنمية والأعمار «بكدار" (٢٠٠٨) تقرير حول: الشباب والتنمية، استخرج في شباط، ٢٠١٢ من www. pecdar. ps/ userfiles/ file/ reports/ 3

٢١. المشاقبة، أمين مهنا (١٩٩٣) الاتجاهات السياسية لدى الطلبة الجامعيين، دراسة ميدانية، أبحاث اليرموك، اربد- الأردن، مج٩ ع ١، ص: ٨٧

٢٢. المصري، رفيق (٢٠٠٨) الشباب والتنمية في المجتمع الفلسطيني (دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعات قطاع غزة) ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مج ٢٢، ع١.

٢٣. المصري، منذرواصف (٢٠٠٤) المعلوماتية والانفجار المعرفي والشباب، عمان، المجلس الأعلى للشباب.

٢٤. موقع الأونروا على شبكة الانترنت http:// www. unrwa. org/ atemplate. php

٢٥. ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (١٩٩٤) لسان العرب، حرف الباء، فصل الشين، عمان، دار الفكر، وبيروت، دار صادر.

٢٦. النابلسي، هناء حسني محمد (٢٠١٠) دور الشباب الجامعي في العمل التطوعي والمشاركة السياسية، عمان دار مجدلاوي.

٢٧. النقشبندي، بارعة ومخادمة، ذياب (٢٠٠٢) المشاركة السياسية لطلبة الجامعات الأردنية (دراسة ميدانية لطلبة العلوم السياسية في الجامعة الأردنية وجامعة العلوم التطبيقية) الجامعة الأردنية، مجلة دراسات (العلوم الاجتماعية والإنسانية) ، مج٢٩، ع١، ص: ٤٦- ٧٠

٢٨. وزارة التخطيط والتعاون الدولي، خطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية (٢٠٠٤-٢٠٠٦) عمان، الأردن.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Acharya, Rajib; Singh, Abhishek; Santhya, K. G. ; Ram, Faujdar; Jejeebhoy, Shireen; Ram, Usha; Mohanty, Sanjay. (2010) Participation in Civil Society and Political Life among Young People in Maharashtra: Findings from the Youth in India-- Situation and Needs Study (EJ890871) . Journal of Adolescence, v33, n4, p553- 561, Aug*

2. *Colby, Anne (2007) Educating for Democracy. Carnegie Perspectives (ED498990) Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. 51 Vista Lane, Stanford, CA.*
3. *Diemer, Matthew A. ; Li, Cheng- Hsien (2011) . Critical consciousness development and political participation among marginalized youth (EJ946703) Child Development, v82, n6, p1815- 1833*
4. *Dostie- Goulet, Eugenie (2009) Social Networks and the Development of Political Interest (EJ865798) Journal of Youth Studies, v12 n4 p405- 421 Aug 2009*
5. *Jappa, Muhammad Asad Tahir (2009) The Role of Youth Leadership in Promoting Peace and Development, A Paper Presented at the International Conference on Youth and Interfaith Communication, 24- 25 October 2009 Organized by New Era Educational and Charitable Supporte Foundation, National Library, Jos, Nigeria, From 24- 25 October, 2009*
6. *Jarvis, Sharon E. ; Montoya, Lisa; Mulvoy, Emily. (2005) The Political Participation of Working Youth and College Students. CIRCLE Working Paper 36 (ED495213) Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE) . University of Maryland, School of Public Policy, 2101 Van Munching Hall, College Park, MD 20742*
7. *Lobman, Carrie (2011) Democracy and Development: The Role of Outside- of- School Experiences in Preparing Young People to Be Active Citizens EJ936283, Democracy & Education, v19 n1 Article5*

أنماط الشخصية وعلاقتها بالاضطرابات السيكوسوماتية المنتشرة لدى عينة من المجتمع السعودي*

د. عمر مصطفى الشواشره**
أ. مي كامل الدقس***

* تاريخ التسليم: ٢٤/ ٣/ ٢٠١٣م، تاريخ القبول: ١٤/ ٥/ ٢٠١٣م.
** قسم علم النفس الإرشادي والتربوي/ كلية التربية/ جامعة اليرموك/ إربد/ الأردن.
*** ماجستير/ طالبة مبتعثة/ قسم علم النفس الإرشادي والتربوي/ كلية التربية/ جامعة اليرموك/ إربد/ الأردن.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أنماط الشخصية ومستوى الاضطرابات السيكوسوماتية المنتشرة لدى المجتمع السعودي، وبيان العلاقة بين أنماط الشخصية وبين مستوى هذه الاضطرابات.وهدفت الدراسة كذلك إلى الكشف عن أثر بعض المتغيرات الديمغرافية: (الجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية، ومستوى التعليم) في مستوى الاضطرابات السيكوسوماتية.

تكونت عينة الدراسة من (٥٢٤) راشداً من المجتمع السعودي في مدينة جدة، حيث أعدّ مقياس أنماط الشخصية بالاعتماد على مقياس مايرز بريجز MBTI، ومقياس أنماط الشخصية PTI، بالإضافة إلى استخدام قائمة الاضطرابات السيكوسوماتية الذي أعدته بني مصطفى (٢٠٠٣).

أشارت نتائج الدراسة إلى أن أنماط الشخصية الأكثر انتشاراً لدى المجتمع السعودي كانت وفقاً للترتيب الآتي: نمط الشخصية (INFP، ESTJ، ISFP، ISTJ، و ISFJ).بينت نتائج الدراسة كذلكعدم وجود علاقة دالة إحصائياً لأنماط الشخصية لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الدراسة (حالة الاضطراب) .

وأشارت نتائج الدراسة أيضا إلى وجود فروق دالة إحصائياً لمستوى الاضطرابات السيكوسوماتية لدى أفراد العينة يعزى لمتغير (الجنس) ، حيث يعاني منها الذكور أكثر من الإناث.وهناك فروق ذات دلالة إحصائية بما يخص متغير حالة الاضطراب (سيكوسوماتي، عضوي) ، حيث كانت نسبة الأشخاص الذين يعانون منالاضطرابات السيكوسوماتية أكثر من الأشخاص المصابين بالأمراض العضوية.كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياًالمستوى الاضطرابات السيكوسوماتية لدى أفراد العينة تعزى لمتغير (الحالة الاجتماعية) ، حيث تعاني الأرامل أو المنفصلون عن أزواجهم من الاضطرابات السيكوسوماتية أكثر من غير المتزوجين، ويعاني المتزوجون أكثر من غير المتزوجين.

الكلمات المفتاحية: أنماط الشخصية، الاضطرابات السيكوسوماتية، المجتمع السعودي.

Personality Type and its Relationship with Psychosomatic Disorders among Saudi Population

Abstract:

This study aimed to investigate the relationship between personality types and the level of psychosomatic disorder among Saudi society, as well as the disclosure of the impact of some demographic variables (gender, marital status and level of education) in the level of psychosomatic disorders.

The sample consisted of (524) adult of Saudi society in the city of Jeddah, in the summer semester of2012/ 2013.The scale of personality types was developed by the researchers.The researcher benefited from the scale of Myers- Briggs (MBTI) and the personality types scale (PTI) , in addition to using the list of psychosomatic disorders prepared by Bani- Mustafa, (2003) .

The study indicated that personality types most prevalent among the Saudi society in order were (ISTJ, ISFP, ESTJ, INFP, and ISFJ) .The results showed no statistically significant relationship between personality types and the psychosomatic status at the level of confidence (α =0.05) .Furthermore, results showed male suffer more than females regarding the psychosomatic disorder, and the differences between genders were significant at (α =0.05). Significant differences were found between (marital statuses) ; people who are widowed, separated or married suffer from psychosomatic disorder more than single people.

Key words: *personality types, psychosomatic disorders, Saudi society.*

مقدمة:

تعكس شخصية الفرد وتكامله النفسي والجسدي والاجتماع تأثيراً متبادلاً، حيث تؤثر وتتأثر عناصرها بعضها ببعض.فقد عرف الإنسان منذ القدم مظاهر التفاعلات المتبادلة بين العقل والجسد، فشغلت مشكلة العقل والجسد الفلاسفة والعلماء والأطباء على مر السنيين.وتحدد الشخصية طبيعة توافق الفرد، وتعطي صورة عن طريقة تفكيره وتعبيره عن انفعالاته، ونظرته لذاته وللحياة، فنستطيع من خلالها فهم سلوكه وتفسيره، والتنبؤ به، حيث يؤكد الاتجاه الحديث في الطب على هذه النظرة الشمولية في التشخيص والعلاج، ويهتم بتأثير العوامل النفسية والاجتماعية في نشأة الأمراض (أبو النيل، ١٩٩٤).

ويسعى الإنسان دوماً لتحقيق التكيف والتوافق النفسي والاجتماعي، وتلبية مطالب الحياة، وفي عصر التقدم الحضاري والتكنولوجي والتغيرات السريعة والمستمرة يتعرض لكثير من الضغوط التي تعوق تكيفه وتوافقه النفسي والجسمي.حيث تؤثر هذه الضغوط في كثير من المواقف المثيرة للانفعالات التي تظهر باستجابات مختلفة، فتأتي الاضطرابات السيكوسوماتية على شكل صورة من الصور النهائية للاتصال الوثيق فيما بين العقل والجسد، فيستجيب الفرد لهذه المواقف والانفعالات، فللعوامل النفسية وأسلوب الإنسان في الحياة دور رئيس في نشأة هذه الاضطرابات، وتسهم أيضاً في علاجها وفي الوقاية منها (العيسوي، ٢٠٠٨) .

وتجدر الإشارة إلى أن العديد من الدراسات الطبية والنفسية أكدت علىانتشار الاضطرابات السيكوسوماتية بشكل كبير وملحوظ كماً ونوعاً، وعجز العلاج الطبي والدوائي في كثير من الحالات عن علاجها، وذلك لفصل العلاج الطبي عن العلاج النفسي، والبعد عن النظرة الكلية.كما أكدت على أن شخصية الفرد من المتغيرات الرئيسة في نشأة الاضطرابات السيكوسوماتية وتطورها (زهران، ٢٠٠١).

وإن طبيعة المجتمع تؤثر في أنماط شخصية أفراده، فيعطي نمطاً سائداً، يميل أفراده إلى التحفظ والاحتكام للعادات والتقاليد، والتمسك فيها كمصدر من مصادر القوة والأمان. والمجتمع السعودي كغيره من المجتمعات العربية وبخاصة المجتمع الخليجي مجتمع أبوي تقليدي ذو سلطة هرمية، متحفظ ومحافظ على العادات والتقاليد الدينية والاجتماعية. حيث تحكمه الأعراف، ويلتزم بتقاليده المحافظة، ويتميز باستمرار نظامه العائلي "الأسر الممتدة" مع بعض التغيرات في المظهر الخارجي فقط، كالانفصال عن الأسرة في المسكن (بركات، ٢٠٠٨). ومن هنا جاءت فكرة دراسة أنماط الشخصية وعلاقتها بالاضطراب السيكوسوماتي لدى عينة من المجتمع السعودي.

ويعد مفهوم الشخصية من أكثر مفاهيم علم النفس تعقيداً وتركيباً، ولهذا اختلفت تعريفات الشخصية بتعدد واختلاف المدارس النفسية التي تناولتها، وباختلاف الاتجاهات الفلسفية والمنطلقات الأيديولوجية (غانم والقيلوبي، ٢٠١١). فيعرف كارل يونج (Jung Carl) الشخصية بناءً على مصطلح القناع Persona، الذي يضعه الفرد على نفسه استجابة لكل من المقتضيات الاجتماعية، والمطالب الذاتية النابعة من حاجات الفرد الأولية (بيم، (٢٠١٠.أما الطبيب النفسي أيزنك (Eysenck) فيعرفها بأنها ذلك التنظيم الثابت والدائم إلى حد ما لطباع الفرد ومزاجه وعقله وبنية جسمه الذي يحدد توافقه الفريد لبيئته (العزام، ٢٠٠٩).

ويعتقد كارل يونج أن الفروق بين الأفرادليست عشوائية، إنما هي نتاج تفضيل فطري، فيولد الإنسان باستعداد معين، ويختلف السلوك نتيجة هذه الفروق.كما تؤثر كل من البيئة والوراثة في تكوين النمط، وعلى نمو تفضيلات الشخصية وارتقائها (Berens, 2001) .وإن نظرية أنماط الشخصية لا تفسر بالضرورة تفاصيل السلوك الإنساني كافة، لأن الإنسان شديد التعقيد، وما ينظر إليه هو التفضيل الطبيعي للشخصية، وكيفية تداخلها لخلق الشخصية الفريدة والمميزة.ويتكون نمط الشخصية عند يونج من التفضيلات، فيرى يونج أن كلَّ إنسان يكون في واحد من اتجاهين أساسين متعاكسين هما: توجه الانتباه والطاقة النفسية، منفتح، متحفظ (Extraversion – Introversion) ، وحدد الاتجاه بأنه استعداد للذات أن تفعل أو ترد الفعل بطريقة معينة.كما يرى بأن الإنسان له أربع وظائف نفسية: الحسي والحدسي (Sensing – iNtuition) ، والتفكير والوجدان، (Thinking – Feeling) .وتتفاعل هذه الوظائف النفسية الأربع تفاعلاًديناميكياً مع واحد من الاتجاهين المنفتح– المتحفظ، وتُكون ثمانية أنماط شخصية محتملة (العزام، (٢٠٠٩.

صاحب التفضيل المنفتح (Extraversion) ، ويرمز له بالحرف الأول من الكلمة (E) ، وهو الشخص الذي يستمد طاقته من الخارج، أي الحصول على الطاقة من تفاعله مع الأشخاص والأشياء والأحداث في العالم الخارجي، كما يوجه طاقته إلى الخارج.أما صاحب التفضيل المتحفظ (Introversion) ويرمز له (I) ، فهو الذي يستمد طاقته من داخله، وذلك من خلال التأمل والتفكير والتعمق في عالمه الداخلي (Myers & Briggs, 1995) .

أما صاحب التفضيل الحسي فيقوم بعملية جمع المعلومات الحسية (Sensing) ، ويعطى الحرف (S) ، ويحدد إلى ماذا يوجه الاهتمام أولاً ويصرف الانتباه، إلى ما هو موجود؟ أي المعلومات التي يستطيع جمعها بوساطة الحواس الخمس: (الحقائق والوقائع) والتوجه للوقت الحاضر.في حين أن صاحب التفضيل الحدسي (iNtuition) ، ويعطى الحرف الثاني كرمز له (N) ، يوجه الاهتمام أولاً إلى ما يمكن أن يكون، إلى الحدس والارتباطات والنماذج والانطباع والخيال – الحاسة السادسة– والتوجه للمستقبل (Myers, 1998) .

صاحب التفضيل المفكر (Thinker) ويعطى الحرف (T) ، فهو الذي يميل لإصدار القرارات عن طريق المبادئ الموضوعية المنطقية (تفكير المنطقي المادي) أو السبب والنتيجة.وأما صاحب التفضيل الوجداني (Feeler) فيعطي الحرف (F) ، ويميل لإصدار القرارات عن طريق الأخذ بعين الاعتبار تأثير كل خَيار من الخَيارات على الناس المعنيين بهذه القرارات (التفكير المنطقي الإنساني) .كما أن المفكر لديه مشاعر، والوجداني يستطيع التفكير، فهذا الزوج من التفضيلات هو القادر على كيفية اختيار سلوك ما، وإنشاء القوانين، أو إصدار القرارات (Myers et al., 2003) .

صاحب التفضيل الحاسم (J) (Judger) ، فهو الذي يفضل التخطيط لعمله، والعمل وفقاً لما يخططه، وإنهاء الأعمال في وقتها.في حين إن صاحب التفضيل التلقائي ((P Perceiver)) ، يفضل ترك الأمور مفتوحة حتى اللحظات الأخيرة، والمقصود أنه ليس دائماً متلقياً، لكنه يحب أن يظل منفتحاً لأي معلومات جديدة يستقبلها (Berens, 2001) .ويحدد نمط الشخصية باختيار تفضيل من كل بعد من أبعادها ويصبح النمط مكوناً من أربعة أحرف Code مثل INFP أو (ESTJ Myers et al., 2003) .ويصبح هناك ١٦ نمطاً للشخصية الطبيعية كما يوضح في الجدول (١) .

الجدول (١)

أنماط الشخصية

متحفظ/ حدسي/ INTJ مفكر/ حاسم	متحفظ/ حدسي/ INFJ وجداني/ حاسم	متحفظ/ حسي/ ISF وجداني/ حاسم	متحفظ/ حسي/ ISTJ مفكر/ حاسم
متحفظ/ حدسي/ INTP مفكر/ تلقائي	متحفظ/ حدسي/ INFP وجداني/ تلقائي	متحفظ/ حسي/ ISFP وجداني/ تلقائي	متحفظ/ حسي/ ISTP مفكر/ تلقائي
منفتح/ حدسي ENTP مفكر/ تلقائي	منفتح/ حدسي/ ENFP وجداني/ تلقائي	منفتح/ حسي ESFP وجداني/ تلقائي	منفتح/ حسي ESTP مفكر/ تلقائي
منفتح/ حدسي ENTJ مفكر/ حاسم	منفتح/ حدسي/ ENFJ وجداني/ حاسم	منفتح/ حسي ESFJ وجداني/ حاسم	منفتح/ حسي ESTJ مفكر/ حاسم

وتعد الاضطرابات السيكوسوماتية من أكثر الاضطرابات النفسية انتشاراً، فتشكل الاضطرابات السيكوسوماتية حوالي (٤٠– ٦٠٪) من المرضى الذين يترددون على الأطباء، ويعانون من اضطرابات جسمية، وأشارت الدراسات الحديثة إلى أن نسبة (٩٥– ٩٠٪) من المرضى توجد لديهم مشكلات انفعالية واجتماعية، وأن ٢٥٪ منهم يعانون من القلق والاكتئاب، وهي تنتشر كثيراً في الحضارات المعقدة التي يشيع فيها الصراع والتنافس والقلق (زهران، ٢٠٠١؛ علي، ٢٠٠٢) .

ويعد ابن سينا المؤسس الأول للطب السيكوسوماتي في بيان علاقة الأمراض الجسمية كاستجابات للاضطرابات النفسية، وكان أول من فكر في التحليل الجشطلتي الشمولي لأسباب العلل (عبدالمعطي، ٢٠٠٧) .

وهذا المصطلح الذي يطلق على الاضطرابات السيكوسوماتية Psychosomatic مشتق من كلمتين يونانيتين Psych بمعنى الروح أو العقل، وتمثل العوامل النفسية التي منها تبدأ الاضطرابات الجسمية أو تتطور بسببها، و soma الجسم، وذلك لاعتبار الجسم المجال العضوي للتفاعلات والانفعالات النفسية، وهو الذي يعاني من آثار اضطراب النفس أي المعنى اللاشعوري للاضطراب.ويشير هذا الربط إلى أن وظائف الإنسان كل متكامل تتدخل فيه الوظائف الفسيولوجية والسيكولوجية باستمرار، وتعتمد كل منها على الأخرى (كوفيل، وكوستيللو، وروك، ١٩٨٦) .

واختلفت التعريفات الخاصة بالاضطرابات السيكوسوماتية باختلاف التخصصات والاتجاهات العلمية.فعرفها الخولي في الموسوعة المختصرة لعلم النفس: نفس– جسمي بمعنى سيكوسوماتي، أي مختص بالنفس والجسم معاً، وبالعلاقة المتبادلة بينهما.والطب السيكوسوماتي: هو الطب الذي ينظر إلى الشخص من زاويتيه الجسمية والنفسية في وقت واحد، ويبين العلاقة العلية بين المظاهر والأعراض النفسية والجسمية، التي تسهم في ظهور تلك الاضطرابات مثل: أمراض الحساسية، والربو، وقرحة المعدة...واستجابة الجسم للمحن (وليم الخولي، ١٩٧٦، ص ٣٧٦) .

في حين تعرفها دائرة المعارف البريطانية بأنها: "الاستجابات الجسمية للضغوط الانفعالية التي تأخذ شكل اضطراب جسمي" (غازي والطيب، ١٩٨٤: ص ٢) .أما الجمعية الأمريكية للطب النفسي فعرفت الاضطرابات السيكوسوماتية بأنها: "مجموعة من الاضطرابات العضوية التي تتميز بأعراض ترجع بأسبابها إلى عوامل نفسية انفعالية، تقع تحت إشراف الجهاز العصبي اللاإرادي أو الذاتي" (الزراد، ٢٠٠٠: ص٢١) .وفيما يأتي عرض لأهم العوامل الداخلية والخارجية المؤثرة في حدوث الاضطرابات السيكوسوماتية:

العوامل البيولوجية التي تشير إلى الاستعداد الوراثي غير المباشر، كالعوامل المؤثرة على الجنين قبل ولادته وفي أثنائها، وأمراض الأم الحامل، أو وجد ضعفاً وراثياً أو مكتسباً للجهاز العضوي، ولكنها لا تعمل وحدها على إحداث هذه الاضطرابات إلا إذا اجتمعت مع عوامل أخرى (الجاموس، (٢٠٠٤.

العوامل الانفعالية التي يتعرض لها الفردتؤثر إيجاباً أو سلباً في مسار الصحة والمرض، فالانفعالات الدائمة، وتحويلها داخلياً، وعدم القدرة على إظهارها وكبتها تؤدي

إلى تفريغ الطاقة الانفعالية بشكل جسدي فيزيد من نسبة الإصابة بها.ومن هذه الانفعالات الغضب، والهم، والقلق والخوف، والضغوط النفسية، ومشاعر العجز واليأس، والإحباط وفقدان السيطرة وعدم القدرة على الهروب أو القتال، وما يتعرض له الفرد من تجارب عاطفية صادمة، فكل هذه العوامل تؤثر بشكل مباشر وغير مباشر في نمو الفرد ونضجه العضوي والنفسي والصحي والاجتماعي (علي، ٢٠٠٢؛ زهران، (٢٠٠١.

العوامل الاجتماعية المؤثرة لا تقف في حدود الأسرة والاضطرابات في العلاقات الأبوية، والمناخ الأسري، ونقص الحب، والاهتمام والرعاية، ونقص في إشباع الحاجات الأساسية، إنما تتعداهاللمجتمع بكل مؤسساته التعليمية والاجتماعية، فكل هذه العوامل تؤثر في حدوث الاضطرابات السيكوسوماتية.حيث إن تعرض الفرد للظروف الاقتصادية والاجتماعية والبيئية والسياسية الصعبة، وكل ما يستنفد طاقته وقدرته على التحمل، إضافة إلى ما تحمله الظروف غير المستقرة من ثقافة تشجع على التنافس والتناحر والصراع، كل هذه العوامل تؤثر في فرصة الإصابة بالاضطرابات السيكوسوماتية (العيسوي، ٢٠٠٨).

إن الدعم والمساندة الاجتماعية يعدّان من العوامل التي قد تسهم في تقليل الإصابة بالأمراض السيكوسوماتية عن طريق مقاومة هذه الضغوط والانفعالات بطرق صحيحة (العلاج الوقائي) .إن هذه المساندة الاجتماعية التي تخص شخصية الإنسان وتوافقه النفسي كالإحساس بالسيطرة والتحكم وتقديره لذاته، وقدرته على التحمل، وكيفية إدراكه وإدارته للأحداث الضاغطة وتفسيرها تساعد الفرد في التعرف إلى مصادر قوته الداخلية في التعامل مع الأحداث (Brent ,1996) .

خصائص الاضطرابات السيكوسوماتية:

الاضطرابات السيكوسوماتيةتظهر في شكل إصابة فعلية لها كل أعراض المرض أو الخلل العضوي، فتحدث اضطرابات في الوظيفة مع إصابة العضو نفسه، ووجود تغيرات بنائية قد تهدد الحياة، وتكون أكثر سيطرةً وإلحاحاً على العضو المعين.تؤدي الاضطرابات الانفعالية دوراً أساسياً فيها سواء من ناحية بدئها أو عودة الأعراض، ويفترض كونها لا شعورية، ويكون الانفعال مقروناً بعدم القدرة على الفعل، ووجود هذه الاضطرابات الانفعالية أو الضغوط المختلفة بتاريخ سابق لظهور التغيرات الجسدية بفترة زمنية.وقد يحدث هذا في فترات مختلفة من حياة المريض، أي وجود اضطراب نفسي جسمي سابق لدى المريض.أنها اضطرابات مزمنة، وذات مراحل، فسير المرض يكون مرحلياً، ترتبط بأنماط شخصية معينة (أبو النيل، ١٩٩٤؛ العيسوي، ٢٠٠٠) .

كذلك لهذه الاضطرابات وجود تاريخ مرضي في الأسرة للمرض نفسه أو لمرض مشابه، وتحدث في عائلة واحدة.وغالباً ما يوجد في التاريخ العائلي الإصابة بالمرض نفسه أوما يشابهه، فلابد من دراسة تاريخ حياة الفرد والعائلة.تعبر هذه الاضطرابات عن عجز المرضى غير الناضجين عن الوصول لمستويات من المسؤولية أكثر نضجاً.ففي حال الانفعالات الشديدة أو المزمنة يحاول الفرد إقامة التوازن بين مطالب البيئة والمطالب للداخلية فيحدث اضطراب، اختلال شديد أو مزمن في التوازن الحيوي الهيموستاسي -Ho meostasis، وهو التوازن الفسيوكيميائي للبيئة الداخلية في الجسم فيتغير الشكل العادي للتوازن الفسيولوجي، ويظهر هذا الخلل في شكل مرض عضوي الاضطراب السيكوسوماتي (كوفيل وأخرون، ١٩٨٦) .

مما سبق نجد أن المريض السيكوماتي شخص عجز عن أن يتخذ لنفسه دفاعاً ناجحاً ضد الانفعالات، ولذلك تنصرف هذه الانفعالات من خلال أعضائه، واتَّفق علماء الطب النفسي والمهتمين بالاضطرابات السيكوسوماتية على أنها فسيولوجية الانفعال والتعبير الانفعالي للفرد (أبوالنيل، (١٩٩٤.

تشخيص الاضطرابات السيكوسوماتية:

هناك عوامل سيكولوجية تؤثر في المرض الجسدي العام تأثيراً عكسياً فللعوامل السيكولوجية تأثير على المسار المرضي العام، كما يتبين من الاقتران الزمني بين العوامل السيكولوجية، وبين حدوث المرض أو اشتداده أو تأخر الشفاء منه أو تداخل العوامل السيكولوجية مع علاج المرض الجسدي العام وتعيقه، حيث تشكل العوامل السيكولوجية مخاطر صحية إضافية بالنسبة للشخص، تؤدي الاستجابات الفسيولوجية المتعلقة بالضغوط النفسية إلى ترسيب أعراض المرض الجسدي العام أو اشتدادها (American Psychiatric Association, 1994) .

يجري الخلط بين الاضطرابات السيكوسوماتية والاضطرابات شكلية الجسد -Soma tizatoin Disorder الذي يندرج في الدليل التشخيصي الرابع للأمراض النفسية (-DSM IV) تحت فئة الاضطرابات جسدية الشكل Somatoform Disorde، التي تتميز عامة بوجود أعراض وشكاوى جسمية توحي بحالة مرضية عامة، لا يمكن تفسيرها بأي مرض معروف، كما لا ترجع إلى أسباب أخرى كاستخدام العقاقير، أو إلى وجود أمراض نفسية أخرى. وتتسبب هذه الأعراض بضيق شديد للمريض، وتؤثر في وظائفه الاجتماعية والمهنية، وهي أعراض غير إرادية وغير مقصودة، ولا يستطيع المريض التحكم بها.وتشمل اضطرابات التجسيد كلاً من اضطرابات التحول، واضطرابات الألم، وتوهم المرض، واضطرابات

صورة الجسم.فتختلف الاضطرابات السيكوسوماتية عن اضطرابات التجسيد في كون أن الاضطرابات السيكوسوماتية تتميز بوجود إصابة جسمية فعلية، إلا أن اضطرابات التجسيد لاتوجد فيها أي إصابة فعلية (علي، ٢٠٠٢) .

تصنيف الاضطرابات السيكوسوماتية:

يصنف الزراد (٢٠٠٠) الاضطرابات السيكوسوماتية على النحو الآتي:

♦ اضطرابات جهاز الهضم السيكوسوماتية مثل: القولون العصبي، وآلام المعدة، الحموضة، قرحة المعدة، والاثنى عشر، والتهاب المعدة المزمن، والتهاب القولون، والتهاب البنكرياس، التهاب الفتحة الشرجية، والإمساك المزمن، والسمنة المفرطة، وفقدان الشهية العصبي، واضطراب الكبد والحويصلة.

♦ اضطرابات جهاز التنفس مثل: ضيق التنفس، والحساسية نحو بعض الروائح، والربو الشعبي، والإصابة بنزلات البردية.

♦ اضطراب جهاز القلب والدوران وتشمل الخفقان، وارتفاع ضغط الدم العصبي أو انخفاضه، وازدياد سرعة ضربات القلب، والذبحة الصدرية الكاذبة، والإصابة بانسداد الشريان التاجي والأوعية الدموية، وعصاب القلب، الذبحة الصدرية، وضغط الدم الجوهري.

♦ الاضطرابات السيكوسوماتية الجلدية وتشمل أرتيكاريا الجلد، وحب الشباب، والحكة، وتساقط الشعر، والأكزيما، وفرط التعرق، ومرض الصدفية.

♦ الاضطرابات الجنسية السيكوسوماتية وتشمل العنة الجنسية أو البرود الجنسي لدى الرجال والنساء، القذف المبكر أو المتأخر، اضطرابات الحيض، والآلام المصاحبة لفترة ما قبل ميعاد الدورة الشهرية، والعقم (الأنثوي، والذكوري) ، والإجهاض المتكرر، وآلام الحوض.

♦ اضطرابات الجهاز العضلي والهيكلي مثل آلام الظهر، والتهاب المفاصل شبه الروماتزمي، والعض على الأسنان أو أجزاء من الفك، ضمور العضلات.

♦ اضطراب التبول والإخراج مثل التبول اللاإرادي، وعسر التبول أو كثرة التبول... وغيرها.

♦ اضطراب الجهاز الغددي مثل: مرض السكر والتسمم الدرقي (زيادة إفراز الدرقية) .

♦ اضطراب الجهاز العصبي مثل: الصداع النصفي (الشقيقة) ، والصداع، والخلجات أو اللازمات العصبية، والدوخة، الدوار، وإحساس الأطراف الكاذب.

♦ اضطرابات سيكوسوماتية أخرى ومنها الإحساس بالألم، والسرطان (الثدي، الجهاز التناسلي) ، واضطرابات النوم، ونزيف الأذن الوسطى، واضطرابات النطق، والكلام الناجم عن عوامل نفسية.

نمط الشخصية وعلاقته بالاضطرابات السيكوسماتية:

أظهرت العديد من نتائج الدراسات الطبية والنفسية أن أنماط الشخصية من المتغيرات الرئيسة في حدوث الاضطرابات السيكوسوماتية، فربطت هذه الدراسات الأنماط السلوكية والشخصية للأفراد بدرجة تعرضهم للاضطرابات السيكوسوماتية، التي تعكس الفروق الفردية في التعامل مع الضغوط، وتقديرها وتقويمها والاستجابة لها، التي تسهم في إضعاف جهاز المناعة لديهم، وبين من يستطيعون تحملها والتعامل معها بطريقة صحيحة. وافترضت أن الأفراد من ذوي أنماط شخصية معينة مهيئون للإصابة بالاضطرابات السيكوسوماتية أكثر من غيرهم (عكاشة، ٢٠٠٩).

وتعددت المحاولات التي بذلت للربط بين نمط الشخصية والمرض، وأصبح موضوع الشخصية من الموضوعات التي أثارت جدلا في الأوساط العلمية بين من يؤيد فكرة دور الشخصية في إحداث الاضطراب السيكوسوماتي أو المعارضين لهذه الفكرة.ووجه النقد لهذه الدراسات بحجة أنها لا تتناغم مع الخبرة الإحصائية والطرق المنهجية الحديثة، وأن نتائجها ترجع لأخطاء في تصميماتها التجريبية وتفسيراتها وتحليلاتها (الحجار، ٢٠٠٤) .وبسبب هذا الاختلاف استمرت الدراسات التي تناولت أنماط الشخصية وعلاقتها بالاضطرابات السيكوسوماتية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

انتشرت الاضطرابات السيكوسوماتية بين أفراد المجتمع السعودي شأنه شأن المجتمعات الأخرى، وقد انبثقت مشكلة الدراسة من الملاحظة المتزايدة للاضطرابات السيكوسوماتية كماً ونوعاً بين أفراد المجتمع، مما أعطى دافعاً قوياً لإجراء هذه الدراسة. وهناك قلة في الدراسات المتعلقة بأنماط الشخصية لكارل يونج وأثرها في مدى الإصابة بالاضطرابات السيكوسوماتية.أضف إلى ذلك القصور في الطرح لأنماط الشخصية ليونج في أغلب الكتب العربية، وقلة الدراسات العربية التي تناولتها، وهذا ما يبرر القيام بهذه الدراسة، **وتتمحور الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:**

- السؤال الأول: ما أبرز أنماط الشخصية السائدة لدى عينة الدراسة؟

- السؤال الثاني: ما مستوى الاضطرابات السيكوسوماتية لدى أفراد عينة الدراسة؟
- السؤال الثالث: هل توجد علاقة بين أنماط الشخصية ومستوى الاضطرابات السيكوسوماتية لدى أفراد العينة؟
- السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاضطرابات السيكوسوماتية تعزى لاختلاف العمر، والجنس، والمستوى التعليمي، والحالة الاجتماعية؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أنماط الشخصية المنتشرة لدى المجتمع السعودي ممثلاً بأفراد مجتمع مدينة جدة، وكذلك إلى الكشف عن مستوى الاضطرابات السيكوسوماتية لديهم، وتبيان العلاقة بين أنماط الشخصية وبين مستوى الاضطرابات السيكوسوماتية لديهم.كذلك فقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر بعض المتغيرات الديمغرافية والسيكوسوماتية في مستوى الاضطرابات السيكوسوماتية لديهم.ومن أهداف هذه الدراسة أيضا الكشف عن أنماط الشخصية ومستوى الاضطرابات السيكوسوماتية المنتشرة لدى المجتمع السعودي وتبيان العلاقة بين أنماط الشخصية وبين مستوى هذه الاضطرابات.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية الدراسة في جانبين أحدهما نظري، والآخر تطبيقي (عملي) ، فيتوقع من الدراسة توفير إطار نظري حول أنماط الشخصية وفقاً لتقسيمات كارل يونج والاضطرابات السيكوسوماتية، مبني على أساس البحث العلمي والدراسة الموضوعية، وإمكانية الاستفادة منه من قبل المهتمين والباحثين، والقائمين على العلاج الطبي والنفسي.كذلك تكمن أهمية الدراسة في تقديم بيانات كمية، ومعلومات كيفية حول طبيعة العلاقة بين أنماط الشخصية والاضطرابات السيكوسوماتية.أضف إلى ذلك فإن هذه الدراسة توفر مقياسا لأنماط الشخصية من الممكن استخدامه بالدراسات المستقبلية حول هذا الموضوع وموضوعات أخرى ترتبط في هذا المجال والمجالات الأخرى المرتبطة بالإرشاد والعلاج النفسي.

أما الأهمية التطبيقية للدراسة ففي ضوء ما قد توفره من نتائج ومعلومات حول أنماط الشخصية السائدة في المجتمع ومستوى الاضطرابات السيكوسوماتية والعلاقة بينهما، فإنه من المتوقع أن تفيد نتائج هذه الدراسة في مستويات الإرشاد النمائي والوقائي والعلاجي لمثل هذه الاضطرابات من حيث فهم نمط الشخصية، التي نستطيع من خلالها التنبؤ بإمكانية تعرضها لمثل هذه الاضطرابات والوقاية منها.

متوقع لهذه الدراسة أن تسهم في العملية العلاجية من خلال فهم النمط ومعرفته، التي ستضيف لعملية التشخيص والعلاج الأساليب المناسبة لكل نمط.انه أيضا من المؤمل لهذه الدراسة أن تفتح آفاقاً بحثية للدارسين والمهتمين في هذا المجال أيضا.

لم تكن هناك دراسة تناولت العلاقة المباشرة بين أنماط الشخصية ليونج والاضطرابات السيكوسوماتية وتحديداً على المجتمع السعودي.ومن هنا برزت الحاجة إلى معرفة هذه العلاقة بين أنماط الشخصية والاضطرابات السيكوسوماتية.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

◄ **الاضطرابات السيكوسوماتية**: هي الاضطرابات الجسمية المألوفة للأطباء التي يحدث بها تلف في جزء من أجزاء الجسم أو خلل في وظيفة عضو من أعضائه نتيجة اضطرابات انفعالية مزمنة نظراً لاضطراب حياة المريض، التي لا يفلح العلاج الجسمي الطويل وحده في شفائها شفاءً تاماً لاستمرار الاضطراب الانفعالي، وعدم علاج أسبابه إلى جانب العلاج الجسمي.(أبو النيل، : ١٩٩٤ ص ١٠٦). وتعرف إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها المشارك على قائمة الاضطرابات السيكوسوماتية لقائمة كورنل المعّربة والمعّدلة حسب البيئة السعودية.

◄ **نمط الشخصية**: هو فئة أو صنف من الأفراد يشتركون في الصفات العامة نفسها وإن اختلف بعضهم عن بعض في درجة اتسامهم بهذه الصفات.وهو اتجاه اعتيادي أو طريقة مميزة للشخص (Personality Type) (الشوربجي، ودانيال، ٩٤: ٢٠٠٢) .ويقاس إجرائياً بالنمط الذي يقرره المشارك عن نفسه من خلال إجابته على مقياس أنماط الشخصية الذي طور لهذا الغرض والذي يتكون من Code أربعة أحرف (INFP، ESTJ، ISFP، ISTJ، و ISFJ).تعبر عن التفضيلات من الأبعاد الأربعة لتقسيمات يونج.

الدراسات السابقة:

أجرى كل من **باسمور وهوليوي وروال كوب** دراسة (Passmore, Holloway & Rawle- Cope, 2010) هدفت إلى لكشف عن العلاقة بين أنماط الشخصية وأساليب التدريب المفضلة.تكونت عينة الدراسة من (٢٧٨) من المدربين في المملكة المتحدة، تم استخدام مقياس (MBTI) على الإنترنت.أشارت نتائج الدراسة إلى أن المدربين أكثر ميلاً للتفضيل الحدسي (N) من التفضيل الحسي (S) بالمقارنة مع تفضيل المجتمع في المملكة المتحدة.كما أظهرت أيضاً أن هناك اختلافا ذا دلالة بين تفضيلات المدربين والمعالجين في ميل المدربين للتفضيل المفكر (T) والمعالجين للتفضيل الوجداني (F) .

فيفي دراسة قام بها كل من **زارفسفاني وكانو وشريفي ورجبي وسليماني (Zarafs-fiani, Cano, Sharafi, Rajabi, Sulaiman, 2011)** ، تناولت أنماط الشخصية لدى طلبة إدارة الأعمال.تكونت عينة الدراسة من ((٢٨٠طالباً وطالبة من طلبة إدارة الأعمال في الجامعات الإيرانية، واستخدم مقياس MBTI.أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأنماط السائدة لدى الطلبة في قسم إدارة الأعمال هي ENTJ، كان ESFJ ،ISTJ، أو ESTP على التوالي.كما أظهرت النتائج أن نسبة الطلبة الانبساطيين من النمط TJ أعلى في هذا القسم من الطلبة المتحفظين الحدسيين IN.

أما **أحمد وحسنين وفينكاتسان (Ahmed, Hasnain, & Venkatesan,2012)** فقد أجروا دراسة هدفتإلى معرفة العلاقة بين أنماط الشخصية وأسلوب التعلم، وأسلوب اتخاذ القرار.تكونت عينة الدراسة من (١٣٠) طالباً من طلبة الدراسات العليا في قسم الإدارة بجامعة دلهي في الهند.وقد اُستخدم فيها مقياس MBTI لأنماط الشخصية، ومقياس CSI لأساليب التعلم، ومقياس DSI لأساليب اتِّخاذ القرار.أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة بين الشخصيات الحدسية (N) والأسلوب المفاهيمي في اتخاذ القرار، وعلاقة طردية بين الشخصيات المفكرة (T) والأسلوب المباشر في اتِّخاذ القرار، وعلاقة عكسية مع الأسلوب السلوكي، في حين أن هناك علاقة طردية بين الشخصية الوجدانية (F) والأسلوب السلوكي في اتِّخاذ القرار.والعلاقة طردية بين الشخصية الحاسمة ل مع الأسلوب التحليلي في اتِّخاذ القرار وعكسية مع الشخصية التلقائية (P) .

اجرى **وينج و لوه (Wang & Luh, 2009)** دراسة هدفت إلى تقويم أثر الجنس والعلاقة البين شخصية في الأعراض السيكوسوماتية.تكونت عينة الدراسة من (٣٣٣) طالباًوطالبة من طلبة الصف السابع في تايون.استخدم مقياس الأعراض السيكوسوماتية ومقياس علاقة الوالدية (أم، أب) ، والأشقاء، والزملاء، والمعلمين.أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط داخلي عال على مقياس الأمراض السيكوسوماتية وتأثير العوامل البينشخصية على الأعراض السيكوسوماتية، أظهرت النتائج أن هناك قدراً من التباين في ظهور الأعراض السيكوسوماتية بين الجنسيين لصالح الإناث مقارنةبالذكور.

في حين أجرى كل من **عليبور ونوربال ويزدنفار وأغا (Alipour, Noorbal, Yazdanfar & Agah, 2011)** دراسة هدفتإلى الكشف عن أثر برنامج علاجي باستخدام الكتابة كوسيلة للتنفيس الانفعالي لتخفيض الضغط والكبت للمرضى الذين يعانون من اضطرابات سيكوسوماتية.تكونت عينة الدراسة من (٤٣) من الإناث اللواتي يعانين من الاضطرابات السيكوسوماتية المحولات من مستشفى الخميني العام.اُستخدم مقياس الكبت

ومقياس الضغط النفسي ومقياس آليات الدفاع.وطلب من المشاركات التنفيس الانفعالي يومياً بإظهار الانفعال بالكتابة لمدة من (١٥– ٣٠) دقيقة.أظهرت النتائج انخفاض الضغط في المجموعة التجريبية بالمقارنة بالمجموعة الضابطة، وانخفاض مستوى الكبت عند المجموعة التجريبية بالمقارنة بالمجموعة الضابطة.

من ناحية أخرى أجرى **دودج وسايمس (Dodaj& Simic 2012)** دراسة هدفت إلى تحليل معدل الأحداث الضاغطة في الحياة والأعراض السيكوسوماتية بين الطلاب المدخنين وغير المدخنين، للكشف عن القدرة التنبؤية من الأحداث الضاغطة والتدخين على الأعراض السيكوسوماتية.تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب من جامعة موستار في البوسنة والهرسك، وتم استخدم مقياس الأحداث الضاغطة في الحياة لتحديد التعرض للضغط واستبانه الأعراض السيكوسوماتية لكشف الأعراض النفسية.أظهرت النتائج الاختلافات في مقياس الأحداث الضاغطة بين المدخنين وغير المدخنين، كما أظهرت النتائج أن الأحداث الضاغطة والتدخين من المتغيرات المهمّة في الفهم والتنبؤ بالأعراض السيكوسوماتية.

أجرت **بني مصطفى** (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى الاضطرابات النفس جسمية ونمط السلوك "أ". تكونت عينة الدراسة من (٢١٣) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك، استخدمت في دراستها مقياس الاضطرابات النفس جسمية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك درجة منخفضة من الاضطرابات النفس جسمية ونمط السلوك لدى أعضاء هيئة التدريس، وإلى وجود علاقة طردية بين الاضطرابات النفس جسمية ونمط السلوك"أ"لدى أعضاء هيئة التدريس. كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاضطرابات النفسجسمية تعزى إلى الجنس، العمر، التخصص.

وقام **جولس (Gulec, 2009)** بدراسة هدفت إلى الكشف عن نشوء الاضطرابات السيكوسوماتية وتطورهاوعلاقتها بنمط الشخصية والمزاج.استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي حيث روجعت الدراسات السابقة التي تناولت الشخصية والمزاج TCI (Temperament and Character Inventory)كأحد المسببات للأمراض السيكوسوماتية، والمنشورة على موقع أرشيف الاضطرابات النفسية التركية منذ عام ١٩٩١ وحتى عام ٢٠٠٩.وأشارت نتائج الدراسة إلى وجودعلاقة ارتباطية عكسية بين نمط الشخصية الناضجة وبين انخفاض مستوى الاضطراب السيكوسوماتي، وإن معرفة نمط الشخصية والمزاج TCI تساعد في فهم أسباب الأمراض السيكوسوماتية.وأشارت النتائج أيضاً إلى أن الاضطرابات السيكوسوماتية تؤثر سلباً في السمات الشخصية للأفراد.

وأجرى كل من **التونورن، واورهان، وناسيتارهان، وأوزير، وكاراسالان والتورونيل (Altunoren, Orhan, Nacitarhan, Ozer, Karaaslan, Altunoren,2011)** دراسة هدفتإلى لكشف عن العلاقة بين الاكتئاب، ونمط الشخصية، ونوع المزاج لدى مرضى الاضطراب العضلي الهيكلي (FMS). تكونت عينة الدراسة من (١٠٢) سيدة في تركيا، وقسمت العينة إلى مجموعة ضابطة من النساء العاديات ومجموعة تجريبية من نساء يعانين من ألام الليف العضلي (Syndrome Fibromyalgia) FMS. واستخدم الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية DSM- IV- TR لتقويم وتشخيص الاضطرابات النفسية في المجموعتين، ومقياس الشخصية والمزاج (Temperament and Character Inventory) TCI ومقياس الاكتئاب (Hamilton Depression Rating Scale) HAM- D ٧٦,٥٪ من النساء ممن لديهن اضطرابات في الجهاز العضلي الهيكلي شُخصن باضطرابات نفسية، وأن هناك علاقة بين نمط الشخصية وأعراض الاكتئاب التي بدورها تؤثر في زيادة الاضطراب FMS لدى النساء المريضات كما أشارت نتائج الدراسة.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من أفراد المجتمع السعودي في مدينة جدةكافة، و البالغ عددها (٥٢٤) راشداً ذكوراً وإناثاً ممثلاً للمجتمع ومن مختلف المستويات التعليمية من الراشدين، وممن يحملون شهادة الثانوية العامة أو أعلى، في مختلف أماكن تواجدهم العملية.واختيرت العينة بالطريقة المتيسرة من مناطق جدة الخمس، والجدول (٢) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيرات الدراسة.

أدوات الدراسة:

- **أولاً – مقياس أنماط الشخصية:**

بهدف الكشف عن أنماط الشخصية السائدة في المجتمع السعودي، طور مقياس أنماط الشخصية بالاستناد إلى الإطار النظري الذي وضعه يونج (Jung) في نظرية الأنماط للشخصية ومراجعة الأدبيات والمقاييس والدراسات السابقة ذات الصلة، كمقياس MBTI، ومقياس (Personality TypeInventory) PTI، المشار إليهما في كل من وفرين– هام وكرامب (Furnham & Crump, 2005) و راجوزون وكيلي (Ragozzino & Kelly, 2009).

اشتمل المقياس بصورته النهائية على (٣٥) فقرة يجاب عليها بتدريج ثلاثي يشتمل على البدائل الآتية: (يوافقني جداً، وتعطي عند تصحيح ٢)) ، ويوافقني إلى حد ما، وتعطى

(١) ، ومتساوٍ وتعطى (٠) .ويجمع كل تفضيل على حدة في مفتاح التصحيح، وبذلك تتراوح درجات كل تفضيل بين (٢-٠) بحيث كلما ارتفعت الدرجة، كلما كان ذلك مؤشراً على أن هذا التفضيل هو السائد في المجال، ويحدد نمط المستفيد بالمجموع الأكبر لكل مجال من مجالات أنماط الشخصية.

تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس بعرضه على لجنة محكمين متخصصين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات في تخصص علم النفس الإرشادي، والتربوي بهدف إبداء الرأي.وبهدف التحقق من صدق البناء طبّق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، بلغ عددها (٤٠) فردا.حيث حُسب معامل ارتباط بيرسون للفقرات مع المقياس والأنماط التي تتبع لها، حيث كانت قيم معاملات ارتباط فقرات التفضيل مع نمطها، ومع المقياس ككل ملائمة، وهذا يعد إشارة على صدق الأداة لقياس ما وضعت لقياسه.

أما لتقدير ثبات الاتساق الداخلي لمقياس أنماط الشخصية، فقد حسب باستخدام معادلة كرونباخ ألفا على بيانات العينة الاستطلاعية التي تألفت من (٤٠) فرداً من خارج عينة الدراسة، وحسب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني.حيث تراوح ثبات الاتساق الداخلي لمقياس أنماط الشخصية بين (٠,٧٤- ٠,٤٧) ، أما ثبات الإعادة للمقياس فتراوح بين (٠,٨٣- ٠,٨٩) لمجالاته.ويعد ذلك مؤشراً مقبولاً لاعتمادها في هذه الدراسة.

- **ثانياً- مقياس الاضطرابات السيكوسوماتية:**

بهدف الكشف عن الاضطرابات السيكوسوماتية لدى أفراد العينة، أُستخدم المقياس المطور من قبل بني مصطفى (٢٠٠٣) ، وقد تكون المقياس في صورته النهائية من (٢٠) فقرة موزعة على المجالات الآتية: اضطرابات الجهاز التنفسي، واضطرابات الجهاز الدوري، اضطرابات الجهاز العصبي، واضطرابات جهاز الغدد والهرمونات، واضطرابات الجهاز الهضمي، واضطرابات الجهاز العضلي والهيكلي وفق تدرج ليكرت الخماسي.

صدق وثبات مقياس الاضطرابات السيكوسوماتية بصورته الحالية: تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس بعرضه على لجنة محكمين متخصصين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات في تخصص علم النفس الإرشادي، التربوي، بهدف إبداء الرأي والتأكد من انتماء الفقرة إلى أحد مجالات أنماط الشخصية، ووضوح الصياغة لغوياً، ووضوح الفقرات وصحتها من الناحية العلمية، وأي اقتراحات أخرى للتعديل كما تبينها إستبانة التحكيم، على اعتبار أن ذلك يحقق الصدق الظاهري لمقياس الاضطرابات السيكوسوماتية، وبذلك

أصبح مقياس الاضطرابات السيكوسوماتية بصورته النهائية مكوناً من (٢٠) فقرة كما في الملحق (٥).

لأغراض التحقق من صدق البناء لأداة الدراسة فقد طُبقت على عينة استطلاعية مؤلفة من (٤٠) فردا خارج عينة الدراسة، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون للفقرات مع المقياس والأنماط التي تتبع لها حيث كانت ملائمة لأغراض هذه الدراسة وتقيس ما وضعت لقياسه.

لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، فقد حُسب باستخدام معادلة كرونباخ ألفا على بيانات العينة الاستطلاعية سالفة الذكر، ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة لأداة الدراسة فقد أعيد التطبيق على أفراد العينة الاستطلاعية بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، واُستخدم معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني. حيث تراوح ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الاضطرابات السيكوسوماتية تراوحت بين (٠,٧٢ – ٠,٧٨٠) لمجالاته، أما ثبات الإعادة للمقياس فقد تراوحت بين (٠,٨٣ – ٠,٨٨٠) لمجالاته.وبهذا أصبحت الأداة تتمتع بثبات مقبول لإجراء هذه الدراسة.

تم تبني النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي معيارا لتصحيح مقياس الاضطرابات السيكوسوماتيةبهدف إطلاق الأحكام على المتوسطات الحسابية لمستوى الاضطرابات السيكوسوماتية (ككل) ومجالاته وفقراته، **وذلك على النحو الآتي**:

- مستوى مرتفع من الاضطراب، وتتمثل في الحاصلين على درجة تتراوح بين (٣,٦٧ – ٥,٠٠).

- مستوى متوسط من الاضطراب، وتتمثل في الحاصلين على درجة تتراوح بين (٢,٣٤ – ٣,٦٦) .– مستوى منخفض من الاضطراب، وتتمثل في الحاصلين على درجة تتراوح بين (١,٠ – ٢,٣٣).

إجراءات الدراسة:

اتبعت الإجراءات الآتية لتحقيق أهداف الدراسة:

- إعداد أداتي الدراسة المتمثلتان بمقياس أنماط الشخصية، ومقياس الاضطرابات السيكوسوماتية والتأكد من صدقهما وثباتهما.
- القيام بزيارة الأماكن المختلفة بهدف تطبيق أدوات الدراسة على العينة الاستطلاعية لحساب الثبات.

♦ اختيار عينة الدراسة من المجتمع في معظم مناطق مدينة جدةبالطريقة المتيسرة بشكل يضمن تمثيل عينة الدراسة لمجتمع الدراسة الكلي.

♦ تطبيق أداتي الدراسة المتمثلة في مقياس أنماط الشخصية، وقائمة الاضطرابات السيكوسوماتية.جمع الاستبيانات، وتدقيقها، ومن ثم إدخال البيانات إلى الحاسب ومعالجتها إحصائياً، للإجابة على أسئلة الدراسة، والخروج بالتوصيات المناسبة في ضوء النتائج.

متغيرات الدراسة:

♦ **أولاً – المتغيرات المستقلة**، وتشمل:

- نمط الشخصية، وله (١٦) نمطاً.– العمر، وله ثلاث فئات: (٣٠ فاقل، ٣١– ٤٠، ٤١ فما فوق) .– الجنس، وله فئتان، (ذكر، أنثى) .– الحالة الاجتماعية، (أعزب، متزوج، منفصل/ أرمل) .– المستوى التعليمي، (ثانوي فأقل، دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا) .

- حالة الاضطراب، وتقاس من خلال الفقرات الثلاث الأخيرة في مقياس الاضطراب السيكوسوماتية، بحيث يكون له مستويان (عضوي، سيكوسوماتي) .

♦ **ثانياً – المتغيرات التابعة** وتشمل:

- مستوى الاضطرابات السيكوسوماتية لدى الدراسة.

- حالة الاضطرابات السيكوسوماتية، وتقاس من خلال الفقرات الثلاث الأخيرة في مقياس الاضطرابات السيكوسوماتية، بحيث يكون له مستويان (عضوي، سيكويوماتي) .

منهجية الدراسة:

اتبع المنهج الوصفي التحليلي ألارتباطي للإجابة على أسئلة الدراسة.

نتائج الدراسة:

◄ أولا: **ما أبرز أنماط الشخصية السائدة لدى عينة الدراسة؟** للإجابة عن هذا السؤال فقد حسبت التكرارات المشاهدة (Observed Frequencies) ، والنسب المئوية، والتكرار المتوقع (Expected Frequencies) ، والباقي لهما (Residual) ، والباقي المعياري المعدل (Adjusted Standardized Residual) لكل نمط من أنماط الشخصية لدى عينة الدراسة، متبوعة باستخدام اختبار χ^2 لحسن مطابقة (Goodness of Fit) التكرارات المشاهدة لأنماط الشخصية لتكراراتها المتوقعة، وذلك كما في الجدول (٢) .

الجدول (٢)

نتائج اختبار χ^2 لحسن مطابقة التكرارات المشاهدة لأنماط الشخصية لتكراراتها المتوقعة.

أنماط الشخصية	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الباقي	الباقي المعياري المعدل
ISTJ	٧٤	١٤,١	٣٢,٧٥	٤١,٢٥	*٧,٢١
ISFP	٦٠	١١,٥	٣٢,٧٥	٢٧,٢٥	*٤,٧٦
ESTJ	٥٦	١٠,٧	٣٢,٧٥	٢٣,٢٥	*٤,٠٦
INFP	٥٢	٩,٩	٣٢,٧٥	١٩,٢٥	*٣,٣٦
ISFJ	٥٠	٩,٥	٣٢,٧٥	١٧,٢٥	*٣,٠١
ISTP	٣٨	٧,٣	٣٢,٧٥	٥,٢٥	٠,٩٢
ESFP	٣٤	٦,٥	٣٢,٧٥	١,٢٥	٠,٢٢
ESFJ	٣١	٥,٩	٣٢,٧٥	– ١,٧٥	– ٠,٣١
ENFP	٣١	٥,٩	٣٢,٧٥	– ١,٧٥	– ٠,٣١
INFJ	٢٨	٥,٣	٣٢,٧٥	– ٤,٧٥	– ٠,٨٣
ESTP	٢١	٤,٠	٣٢,٧٥	– ١١,٧٥	– *٢,٠٥
INTP	١٨	٣,٤	٣٢,٧٥	– ١٤,٧٥	– *٢,٥٨
INTJ	١١	٢,١	٣٢,٧٥	– ٢١,٧٥	– *٣,٨٠
ENTP	١٠	١,٩	٣٢,٧٥	– ٢٢,٧٥	– *٣,٩٨
ENFJ	٨	١,٥	٣٢,٧٥	– ٢٤,٧٥	– *٤,٣٢
ENTJ	٢	٠,٤	٣٢,٧٥	– ٣٠,٧٥	– *٥,٣٧
الكلي	٥٢٤	١٠٠,٠			

كا^2	درجة الحرية	احتمالية الخطأ
*٢٠١,٩٨٥	١٥	٠,٠٠٠

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α=٠,٠٥

يتضح من الجدول (٢) وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين التكرارات المشاهدة وبين التكرارات المتوقعة لأنماط الشخصية، وبهذا جاءت أنماط الشخصية الأكثر انتشاراً وفقاً للترتيب الآتي: نمط الشخصية ISTJ في المرتبة الأولى، نمط الشخصية ISFP في المرتبة الثانية، ونمط الشخصية ESTJ في المرتبة الثالثة، نمط الشخصية INFP في المرتبة الرابعة، ونمط الشخصية ISFJ في المرتبة الخامسة.أما بالنسبة لنمطي الشخصية ISTP، و ESFP فهما منتشران لكن ليس إلى الدرجة التي تجعل منهما يختلفان اختلافاً جوهرياً عن التكرار المتوقع لهما.وبالنسبة لبقية أنماط الشخصية فهي أقل انتشاراً لدى العينة.

◄ ثانياً: «**ما مستوى الاضطرابات السيكوسوماتية لدى أفراد العينة**؟»

» فقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الاضطرابات السيكوسوماتية لدى أفراد العينة (ككل) ومجالاته، مع مراعاة ترتيب المجالات ترتيباً تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، وذلك كما في الجدول (٣) .

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الاضطرابات السيكوسوماتية لدى أفراد العينة (ككل) ومجالاته مرتبة تنازلياً وفقاً لمتغير الدراسة (حالة الاضطرابات السيكوسوماتية) .

مقياس الاضطرابات السيكوسوماتية وأبعاده	حالة المعاناة من الاضطراب						الكلي		
	عضوي (ن١=١٣٦ [٢٦،٠٪])			سيكوسوماتي (ن٢=٣٨٨ [٧٤،٠٪])					
	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اضطرابات الجهاز التنفسي	٢	١,٤٥١	٠,٦٢	٥	١,٧٩٠	٠,٨٤	٥	١,٧٠٢	٠,٨٠
اضطرابات الجهاز الدوري	٣	١,٤١٢	٠,٥٢	٢	١,٩٩٤	٠,٧٩	٢	١,٨٤٣	٠,٧٧
اضطرابات الجهاز العصبي	٥	١,٢٩٧	٠,٤٧	٤	١,٨٤٧	٠,٧١	٤	١,٧٠٤	٠,٧٠
اضطرابات جهاز الغدد والهرمونات	٦	١,٢٦٧	٠,٣٨	٦	١,٥٧٢	٠,٦٥	٦	١,٤٩٢	٠,٦٠
اضطرابات الجهاز الهضمي	٤	١,٣٩٣	٠,٥٧	٣	١,٩٨٨	٠,٨٥	٣	١,٨٣٣	٠,٨٣
اضطرابات الجهاز ألعضلي والهيكلي	١	١,٦١٥	٠,٨٣	١	٢,١٣٤	١,٠٤	١	١,٩٩٩	١,٠١
الكلي للمقياس		١,٣٩٨	٠,٣٥		١,٨٧٧	٠,٤٩		١,٧٥٢	٠,٥٠

يلاحظ من الجدول (٣) ، جاءت مجالات مستوى الاضطرابات السيكوسوماتية/ العضوية لدى أفراد العينة على النحو الآتي:

- لدى أفراد عينة الدراسة ككل: جاء مجال اضطرابات الجهاز العضلي والهيكلي في المرتبة الأولى، فمجال اضطرابات الجهاز الدوري في المرتبة الثانية، فمجال اضطرابات الجهاز الهضمي في المرتبة الثالثة، فمجال اضطرابات الجهاز العصبي في المرتبة الرابعة، فمجال اضطرابات الجهاز التنفسي في المرتبة الخامسة، وأيضا مجال اضطرابات جهاز الغدد والهرمونات في المرتبة السادسة.

- لدى أفراد عينة الدراسة ممن يعانون من الاضطرابات السيكوسوماتية: جاء مجال اضطرابات الجهاز العضلي والهيكلي في المرتبة الأولى، فمجال اضطرابات الجهاز الدوري في المرتبة الثانية، فمجال اضطرابات الجهاز الهضمي في المرتبة الثالثة، فمجال اضطرابات الجهاز العصبي في المرتبة الرابعة، فمجال اضطرابات الجهاز التنفسي في المرتبة الخامسة، وأخيرا مجال اضطرابات جهاز الغدد والهرمونات.

- لدى أفراد عينة الدراسة ممن يعانون من الاضطراب العضوية: جاء مجال اضطرابات الجهاز العضلي والهيكلي في المرتبة الأولى، فمجال اضطرابات الجهاز التنفسي في المرتبة الثانية، فمجال اضطرابات الجهاز الدوري في المرتبة الثالثة، فمجال اضطرابات الجهاز الهضمي في المرتبة الرابعة، فمجال اضطرابات الجهاز العصبي في المرتبة الخامسة، ثم مجال اضطرابات جهاز الغدد والهرمونات في المرتبة السادسة.

◄ ثالثاً: للإجابةعن السؤال الثالث في الدراسة: «**هل توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة** (α=٠,٠٥) **بين أنماط الشخصية، وبين مستوى الاضطرابات السيكوسوماتية لدى أفراد العينة؟**» فقد حسبت التكرارات المشاهدة لأنماط الشخصية لدى أفراد عينة الدراسة والنسب المئوية لها والباقي المعياري المعدل لها وفقاً لمتغير الدراسة (حالة الاضطراب) ، ثم استخدام اختبار χ^2 للاستقلالية (Test of Independence) للكشف عن العلاقة بين أنماط الشخصية، وبين حالة الاضطرابات السيكوسوماتية لدى أفراد عينة الدراسة، وذلك كما هو موضح في الجدول (٤).

الجدول (٤)

نتائج اختبار χ^2 للاستقلالية بين التكرارات المشاهدة وبين التكرارات المتوقعة لأنماط الشخصية لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الدراسة (حالة الاضطراب) .

نمط الشخصية	الإحصائي	حالة الاضطراب		الكلي
		عضوية	اضطرابات سيكوسوماتية	
ENFJ	التكرار المشاهد	٥	٣	٨
	النسبة المئوية ضمن نمط الشخصية	٦٢,٥	٣٧,٥	١٠٠,٠
	الباقي المعياري المعدل	٢,٣٨*	٢,٣٨ –*	
INFJ	التكرار المشاهد	٨	٢٠	٢٨
	النسبة المئوية ضمن نمط الشخصية	٢٨,٦	٧١,٤	١٠٠,٠
	الباقي المعياري المعدل	٠,٣٢	٠,٣٢ –	
ESFJ	التكرار المشاهد	١١	٢٠	٣١
	النسبة المئوية ضمن نمط الشخصية	٣٥,٥	٦٤,٥	١٠٠,٠
	الباقي المعياري المعدل	١,٢٥	١,٢٥ –	
ISFJ	التكرار المشاهد	١٢	٣٨	٥٠
	النسبة المئوية ضمن نمط الشخصية	٢٤,٠	٧٦,٠	١٠٠,٠
	الباقي المعياري المعدل	٠,٣٣ –	٠,٣٣	
ENTJ	التكرار المشاهد	٠	٢	٢
	النسبة المئوية ضمن نمط الشخصية	٠,٠	١٠٠,٠	١٠٠,٠
	الباقي المعياري المعدل	٠,٨٤ –	٠,٨٤	
INTJ	التكرار المشاهد	٣	٨	١١
	النسبة المئوية ضمن نمط الشخصية	٢٧,٣	٧٢,٧	١٠٠,٠
	الباقي المعياري المعدل	٠,١٠	٠,١٠ –	
ESTJ	التكرار المشاهد	٢٢	٣٤	٥٦
	النسبة المئوية ضمن نمط الشخصية	٣٩,٣	٦٠,٧	١٠٠,٠
	الباقي المعياري المعدل	٢,٤١*	٢,٤١ –*	

نمط الشخصية	الإحصائي	حالة الاضطراب		الكلي
		عضوية	اضطرابات سيكوسوماتية	
ISTJ	التكرار المشاهد	١٥	٥٩	٧٤
	النسبة المئوية ضمن نمط الشخصية	٢٠,٣	٧٩,٧	١٠٠,٠
	الباقي المعياري المعدل	١,٢٠ –	١,٢٠	
ENFP	التكرار المشاهد	٧	٢٤	٣١
	النسبة المئوية ضمن نمط الشخصية	٢٢,٦	٧٧,٤	١٠٠,٠
	الباقي المعياري المعدل	٠,٤٤ –	٠,٤٤	
INFP	التكرار المشاهد	٧	٤٥	٥٢
	النسبة المئوية ضمن نمط الشخصية	١٣,٥	٨٦,٥	١٠٠,٠
	الباقي المعياري المعدل	٢,١٧ –	٢,١٧	
ESFP	التكرار المشاهد	٥	٢٩	٣٤
	النسبة المئوية ضمن نمط الشخصية	١٤,٧	٨٥,٣	١٠٠,٠
	الباقي المعياري المعدل	١,٥٥ –	١,٥٥	
ISFP	التكرار المشاهد	١٨	٤٢	٦٠
	النسبة المئوية ضمن نمط الشخصية	٣٠,٠	٧٠,٠	١٠٠,٠
	الباقي المعياري المعدل	٠,٧٦	٠,٧٦ –	
ENTP	التكرار المشاهد	٢	٨	١٠
	النسبة المئوية ضمن نمط الشخصية	٢٠,٠	٨٠,٠	١٠٠,٠
	الباقي المعياري المعدل	٠,٤٣ –	٠,٤٣	
INTP	التكرار المشاهد	٣	١٥	١٨
	النسبة المئوية ضمن نمط الشخصية	١٦,٧	٨٣,٣	١٠٠,٠
	الباقي المعياري المعدل	٠,٩١ –	٠,٩١	
ESTP	التكرار المشاهد	٧	١٤	٢١
	النسبة المئوية ضمن نمط الشخصية	٣٣,٣	٦٦,٧	١٠٠,٠
	الباقي المعياري المعدل	٠,٧٩	٠,٧٩ –	

نمط الشخصية	الإحصائي	حالة الاضطراب		الكلي
		عضوية	اضطرابات سيكوسوماتية	
ISTP	التكرار المشاهد	١١	٢٧	٣٨
	النسبة المئوية ضمن نمط الشخصية	٢٨,٩	٧١,١	١٠٠,٠
	الباقي المعياري المعدل	٠,٤٤	– ٠,٤٤	
الكلي	التكرار المشاهد	١٣٦	٣٨٨	٥٢٤
	النسبة المئوية ضمن نمط الشخصية	٢٦,٠	٧٤,٠	١٠٠,٠
كا^{2} للاستقلالية		درجة الحرية		الدلالة الإحصائية
٢٣,٢٧٨		١٥		٠,٠٧٨

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α=٠,٠٥

يتضح من الجدول (٤) عدم وجود علاقة دالة إحصائياًبين التكرارات المشاهدة وبين التكرارات المتوقعة لأنماط الشخصية لدى أفراد عينة الدراسة، تعزى لمتغير الدراسة (حالة الاضطراب) .كما يتضح من الجدول (٤) أيضاً أن نسبة الأفراد الذين صنَّفوا أنفسهم على أنهم يعانون من الاضطرابات السيكوسوماتية هي (٧٤,٠٪) ، ونسبة الأفراد الذين صنَّفوا أنفسهم على أنهم لا يعانون من الاضطرابات السيكوسوماتية هي (٢٦,٠٪) وأما النسب المئوية لأنماط الشخصية الأكثر انتشاراً في العينة لكل نمط على حدة، تبين أن نسبة الأشخاص الذين صنفوا أنفسهم أنهم يعانون من اضطراب سيكوسوماتي لنمط ISTJ هي (٧٩,٠٪) ، ونمط ISFP (٨٥,٠٪) ، ونمط ESTJ (٦٠,٠٪) ، ونمط INFP (٨٦,٠٪) ، وأخيراً نمط ISFJ (٧٦,٠٪)

◄ رابعاً– للإيجابية السؤال الرابع في الدراسة « **هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة** (α=٠,٠٥) **بين متوسطات مستوى الاضطرابات السيكوسوماتية لدى أفراد العينة تعزى لمتغيرات الدراسة**: (**العمر، والجنس، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، وحالة الاضطراب**) ؟» فقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الاضطرابات السيكوسوماتية لدى أفراد العينة (ككل) وفقا لمتغيرات الدراسة، وذلك كما في الجدول (٥) .

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الاضطرابات السيكوسوماتية للعينة (ككل) وفقاً لمتغيرات الدراسة.

متغيرات الدراسة	مستويات المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	٢٦٣	١,٧٨	٠,٥٣
	أنثى	٢٦١	١,٧١	٠,٤٦
الفئة العمرية	٣٠سنة فأقل	٢٥١	١,٦٩	٠,٤٥
	من ٣١ إلى ٤٠ سنة	١٥٥	١,٧٧	٠,٥١
	٤١سنة فأكثر	١١٨	١,٨٣	٠,٥٧
الحالة الاجتماعية	أعزب	٢٢٨	١,٦٨	٠,٤٥
	متزوج	٢٧٥	١,٧٨	٠,٥١
	أرمل أو منفصل	٢١	٢,١٠	٠,٧٠
المستوى التعليمي	ثانوي فأقل	١٤١	١,٧٣	٠,٤٨
	دبلوم	٧٥	١,٧٢	٠,٤٧
	بكالوريوس	٢٦٧	١,٧٥	٠,٥٠
	دراسات عليا	٤١	١,٨٨	٠,٦٢
حالة الاضطراب	عضوي	١٣٦	١,٣٩	٠,٣٥
	سيكوسوماتي	٣٨٨	١,٨٧	٠,٤٩

يلاحظ من الجدول (٥) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الاضطرابات السيكوسوماتية لدى أفراد العينة (ككل) ناتجة عن اختلاف مستويات متغيرات الدراسة.وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية سالفة الذكر؛ أجرى تحليل التباين الخماسي (عديم التفاعل) لمتوسطات مستوى الاضطرابات السيكوسوماتية لدى أفراد العينة (ككل) وفقاً لمتغيرات الدراسة، وذلك كما في الجدول (٦) .

الجدول (٦)

نتائج تحليل التباين الخماسي (عديم التفاعل) لمستوى الاضطرابات السيكوسوماتية للعينة (ككل) وفقاً لمتغيرات الدراسة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	احتمالية الخطاء
الجنس	٠,٧٩٨	١	٠,٧٩	*٣,٩٦٥	٠,٠٤٧
الفئة العمرية	٠,٠٠٢	٢	٠,٠٠١	٠,٠٠٤	٠,٩٩٦
الحالة الاجتماعية	٢,٢٢١	٢	١,١١	*٥,٥١٨	٠,٠٠٤
المستوى التعليمي	٠,٢٦٠	٣	٠,٠٨	٠,٤٣٠	٠,٧٣٢
حالة الاضطراب	٢١,٩٩٥	١	٢١,٩٩	*١٠٩,٣٠٣	٠,٠٠٠
الخطأ	١٠٣,٤٣٤	٥١٤	٠,٢٠		
الكلي	١٣٠,٨٧٧	٥٢٣			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α=٠,٠٥

يتضح من الجدول (٦) ، وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لمستوى الاضطرابات السيكوسوماتية لدى أفراد العينة (ككل) يعزى للجنس، حيث يعاني منها الذكور أكثر من الإناث، وبفارق جوهري.كما يتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لمستوى الاضطرابات السيكوسوماتية لدى أفراد العينة (ككل) يعزى لمتغير الدراسة (حالة الاضطراب) ، حيث إن من يعانون من الاضطرابات السيكوسوماتية أكثر ممن يعانون من الاضطرابات العضوية وبفارق جوهري.وكذلك يتضح وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لمستوى الاضطرابات السيكوسوماتية لدى أفراد العينة (ككل) ، تعزى للحالة الاجتماعية.وأخيراً لم يثبت من الجدول (٦)، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لمستوى الاضطرابات السيكوسوماتية لدى أفراد العينة (ككل) ، تعزى لمتغيري الدراسة (الفئة العمرية، المستوى التعليمي) .

ولكون متغير الدراسة متغيراً متعدد المستويات؛ فقد أُستخدم اختبار شافيه Scheffe للمقارنات البعدية المتعددة بين المتوسطات الحسابية لمستوى الاضطرابات السيكوسوماتية لدى أفراد العينة (ككل) وفقاً لمتغير الدراسة (الحالة الاجتماعية) ، وذلك كما في الجدول (٧) .

الجدول (٧)

نتائج اختبار Scheffe للمقارنات البعدية المتعددة لمستوى الاضطرابات السيكوسوماتية لدى أفراد العينة (ككل) وفقاً لمتغير الدراسة (الحالة الاجتماعية) .

الحالة الاجتماعية		أعزب	متزوج	أرمل أو منفصل
Scheffe	المتوسط الحسابي	١,٦٨٠	١,٧٨٦	٢,١٠٥
أعزب	١,٦٨٠			
متزوج	١,٧٨٦	*٠,١٠٦		
أرمل أو منفصل	٢,١٠٥	*٠,٤٢٥	٠,٣١٩	

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α=٠,٠٥

يتضح من الجدول (٧) أن الفروق الدالة إحصائياً كانت على الترتيب الآتي:

- يعاني الأرامل أو المنفصلون عن أزواجهم من الاضطرابات السيكوسوماتية أكثر من غير المتزوجين وبفارق جوهري.

- يعاني المتزوجون من الاضطرابات السيكوسوماتية أكثر من غير المتزوجين وبفارق جوهري.إضافة لما تقدم حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مستوى

الاضطرابات السيكوسوماتية لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة، وذلك كما في الجدول (٨) .

الجدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مستوى الاضطرابات السيكوسوماتية لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

متغيرات الدراسة	مستويات المتغيرات	الإحصائي	اضطرابات الجهاز التنفسي	اضطرابات الجهاز الدوري	اضطرابات الجهاز العصبي	اضطرابات جهاز الغدد والهرمونات	اضطرابات الجهاز الهضمي	اضطرابات الجهاز العضلي والهيكلي
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	١,٨١٥	١,٨٩٩	١,٦٩٣	١,٤١١	١,٨٢٥	٢,٢٠٠
		الانحراف المعياري	٠,٩١	٠,٨٢	٠,٦٩	٠,٥٤	٠,٨٥	١,٠٧
	أنثى	المتوسط الحسابي	١,٥٨٩	١,٧٨٧	١,٧١٥	١,٥٧٥	١,٨٤٢	١,٧٩٧
		الانحراف المعياري	٠,٦٦	٠,٧٣	٠,٧١	٠,٦٥	٠,٨١	٠,٩١

متغيرات الدراسة	مستويات المتغيرات	الإحصائي	اضطرابات الجهاز التنفسي	اضطرابات الجهاز الدوري	اضطرابات الجهاز العصبي	اضطرابات جهاز الغدد والهرمونات	اضطرابات الجهاز الهضمي	اضطرابات الجهاز العضلي والهيكلي
الفئة العمرية	٣٠سنة فأقل	المتوسط الحسابي	١,٧٢٠	١,٨١٠	١,٧٤٢	١,٣٢٧	١,٨١٧	١,٨٤٢
		الانحراف المعياري	٠,٨٥	٠,٧٥	٠,٧٠	٠,٤٠	٠,٨٤	٠,٩٠
	من ٣١ إلى ٤٠ سنة	المتوسط الحسابي	١,٦٦٠	١,٩١٦	١,٦٧٧	١,٤٧٩	١,٨٧٦	٢,١٢٩
		الانحراف المعياري	٠,٧٥	٠,٨٠	٠,٧٠	٠,٥٥	٠,٨٢	١,٠٦
	٤١سنة فأكثر	المتوسط الحسابي	١,٧٢٠	١,٨١٦	١,٦٥٨	١,٨٦٢	١,٨١٤	٢,١٦٤
		الانحراف المعياري	٠,٧٥	٠,٧٩	٠,٦٨	٠,٨٣	٠,٨٤	١,١٢
الحالة الاجتماعية	أعزب	المتوسط الحسابي	١,٧٠٠	١,٧٨٩	١,٧٤٦	١,٣١٦	١,٧٩٢	١,٨٢٠
		الانحراف المعياري	٠,٨٤	٠,٧٥	٠,٧٢	٠,٤٥	٠,٨٢	٠,٨٨
	متزوج	المتوسط الحسابي	١,٦٩٣	١,٨٦٧	١,٦٦٣	١,٦٢٦	١,٨٣١	٢,٠٧٣
		الانحراف المعياري	٠,٧٩	٠,٧٩	٠,٦٧	٠,٦٦	٠,٨٠	١,٠٣
	أرمل أو منفصل	المتوسط الحسابي	١,٨٤١	٢,١١١	١,٧٩٤	١,٦٥٥	٢,٣٢١	٢,٩٨٤
		الانحراف المعياري	٠,٥٢	٠,٨٥	٠,٧٧	٠,٨٢	١,١٥	١,٤٠
المستوى التعليمي	ثانوي فأقل	المتوسط الحسابي	١,٦٤٣	١,٧٨٥	١,٧١٢	١,٤٣٣	١,٧٩٣	٢,١٢٣
		الانحراف المعياري	٠,٧٩	٠,٧٤	٠,٦٩	٠,٥٥	٠,٧٨	١,٠٣
	دبلوم	المتوسط الحسابي	١,٦٤٠	١,٨٢٢	١,٦٩٣	١,٦٤٧	١,٨٣٧	١,٦٨٠
		الانحراف المعياري	٠,٧١	٠,٨٢	٠,٧٢	٠,٧٥	٠,٧٧	٠,٨٠
	بكالوريوس	المتوسط الحسابي	١,٧٣٩	١,٨٥٥	١,٦٨٩	١,٤٥٠	١,٨٤٦	١,٩٨٩
		الانحراف المعياري	٠,٨٠	٠,٧٧	٠,٦٨	٠,٥٧	٠,٨٦	١,٠١
	دراسات عليا	المتوسط الحسابي	١,٧٨٠	٢,٠٠٠	١,٧٩٧	١,٦٨٩	١,٨٩٠	٢,٢٢٨
		الانحراف المعياري	٠,٩٧	٠,٨١	٠,٨٠	٠,٦٧	٠,٩٤	١,١٩
حالة الاضطراب	عضوي	المتوسط الحسابي	١,٤٥١	١,٤١٢	١,٢٩٧	١,٢٦٧	١,٣٩٣	١,٦١٥
		الانحراف المعياري	٠,٦٢	٠,٥٢	٠,٤٧	٠,٣٨	٠,٥٧	٠,٨٣
	سيكوسوماتي	المتوسط الحسابي	١,٧٩٠	١,٩٩٤	١,٨٤٧	١,٥٧٢	١,٩٨٨	٢,١٣٤
		الانحراف المعياري	٠,٨٤	٠,٧٩	٠,٧١	٠,٦٥	٠,٨٥	١,٠٤

يلاحظ من الجدول (٨) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مستوى الاضطرابات السيكوسوماتية لدى أفراد العينة ناتجة عن اختلاف مستويات متغيرات الدراسة.وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، أجرى تحليل التباين الخماسي المتعدد (عديم التفاعل) لمتوسطات مجالات مستوى الاضطرابات السيكوسوماتية لدى أفراد العينة مجتمعة وفقاً لمتغيرات الدراسة، وذلك كما في الجدول (٩) .

الجدول (٩)

نتائج تحليل التباين الخماسي المتعدد (عديم التفاعل) لمجالات مستوى الاضطرابات السيكوسوماتية لدى أفراد العينة مجتمعة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

الأثر	الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	قيمة ف الكلية المحسوبة	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	احتمالية الخطأ
الجنس	Hotelling's Trace	٠,٠٨٦	*٧,٣٢٦	٦	٥٠٩	**٠,٠٠٠
الفئة العمرية	Wilks' Lambda	٠,٩٠٢	*٤,٥٠٥	١٢	١٠١٨	**٠,٠٠٠
الحالة الاجتماعية	Wilks' Lambda	٠,٩٣٨	*٢,٧٥٥	١٢	١٠١٨	٠,٠٠١
المستوى التعليمي	Wilks' Lambda	٠,٩٥٤	١,٣٥١	١٨	١٤٤٠,١٥٥	٠,١٤٧
حالة الاضطراب	Hotelling's Trace	٠,٢٣٨	*٢٠,١٦٨	٦	٥٠٩	**٠,٠٠٠

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α=٠,٠٥

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α=٠,٠١

يتبين من الجدول (٩) وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) لكلٍّ من متغيرات الدراسة: (الجنس، والفئة العمرية، والحالة الاجتماعية، وحالة الاضطراب) في المتوسطات الحسابية لمجالات مستوى الاضطرابات السيكوسوماتية لدى أفراد عينة الدراسة مجتمعة.

مناقشة النتائج:

♦ أولاً– مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: **ما أبرز أنماط الشخصية السائدة لدى عينة الدراسة؟**» أظهرت النتائج الخاصة في الإجابة عن هذا السؤال وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)، حيث جاءت أنماط الشخصية الأكثر انتشاراً وفقاً للترتيب الآتي: ISFJ، INFP، ESTJ، ISFP، ISTJ.أما بالنسبة

لنمطي الشخصية ISTP، و ESFP فهما منتشران لكن ليس إلى الدرجة التي تجعل منهما يختلفان اختلافاً جوهرياً عن التكرار المتوقع لهما.وتعزى هذه النتيجة إلى العادات والتقاليد السائدة والثقافة لدى المجتمع السعودي، حيث انه مجتمع متحفظ ومحافظ على العادات والتقاليد الدينية والاجتماعية، ويميل إلى التحفظ والاحتكام للعادات والتقاليد والتمسك الشديد فيها.فيظهر في النتائج أن أغلب الأنماط السائدة في مجتمع السعودي تميل إلى التفضيل المتحفظ والحسي والوجداني على الأغلب أو المفكر، ويتراوح بين ألتقويمي والإدراكي (الحاسم والتلقائي) ، وهذا يرجع إلى طبيعة المنطقة الجغرافية فالبيئة تؤثر في نمط شخصية الإنسان، حيث تنقسم المملكة إلى مناطق جغرافية عدة، يتغير فيها النمط السائد على حسب المنطقة، (داخلية أو ساحلية) ، كما أن للأصول والأعراق المختلفة دوراً في اختلاف التفضيلات.

ويتميز نمط ISTJ بالخصائص الآتية: جاد، وهادئ، وعملي، ومنظم للغاية، ويفضل التعامل مع الحقائق المادية، وواقعي، ويمكن الاعتماد عليه، ويفضل أن ينظم جميع الأمور من حوله، ويتحمل المسؤولية، ويقرر بنفسه ما يراه مناسباً للعمل، ومن ثم يقوم بتنفيذ ما قرره داخل نفسه بثبات بغض النظر عن احتجاج الآخرين.أما نمط ISFP فهو خجول، وودود للغاية، وحساس، لطيف المعشر، ومتواضع بخصوص قدراته، ويتجنب الخلاف، ولا يفرض مبادئه أو آراءه على الآخرين، ولا يهتم أن يكون في محل القيادة، ولكنه تابعاً مخلصاً، يقوم بإنجاز الأعمال بهدوء، وذلك لأنه يستمتع باللحظة الحالية، ولا يرغب أن يفسد هذه المتعة باستعجال أو استنزاف للطاقات لا داع له (Myers et al., 2003) .

♦ ثانياً– مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني «**ما مستوى الاضطرابات السيكوسوماتية لدى أفراد العينة؟**» مناقشة النتائج بمستوى الاضطرابات السيكوسوماتية على مجالات المقياس الستة: إن المتوسطات الحسابية للمجالات الستة جميعها متوسطة، وحول المتوسط الحسابي، وذلك ينسجم مع النتيجة على المقياس ككل.وبالنسبة لحصول المجال السادس « اضطراب الجهاز العضلي والهيكلي» على أعلى المتوسطات الحسابية، فهي نتيجة يمكن تفسيرها للعوامل النفسية والضغوط الاجتماعية والمهنية التي يتعرض لها الفرد، فتكون الاستجابة من خلال الجهاز العضلي والهيكلي. وكذلك يمكن تفسيرها بعوامل صحية مثل نقص في فتامين "B12» و "D".ويتفق هذا مع ما جاء في الصالح ٢٠١٢)) حيث يعاني (٩٧٪) من السعوديين من نقص فيتامين "D"، وهذا يجعلهم أكثر عرض للإصابة بالأعراض المرتبطة بالجهاز العضلي والهيكلي.

♦ ثالثاً– مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: «**هل توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين أنماط الشخصية وبين مستوى الاضطرابات السيكوسوماتية لدى أفراد العينة؟**»

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال عدم وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) لأنماط الشخصية لدى أفراد عينة الدراسة، والاضطرابات السيكوسوماتية، تعزى لمتغير الدراسة (حالة الاضطراب: عضوي، سيكوسوماتية) .وعلى الرغم من عدم وجود علاقة بين أنماط الشخصية والاضطرابات السيكوسوماتية دالة إحصائياً، فإن الأشخاص المصابين بالاضطرابات السيكوسوماتية كانواأكثر من الأشخاص المصابين بالأمراض العضوية.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن أنماط الشخصية الأكثر انتشاراً في العينة ممن يميلون للتفضيل المتحفظ (الداخلي) ويغلب عليهم أيضاً التفضيل الوجداني، كما يظهر بالنسبة المئوية لأنماط الشخصية الأكثر انتشاراً في العينة لكل نمط على حدة يتبين أن نسبة الأشخاص الذين صنفوا أنفسهم أنهم يعانون من اضطراب سيكوسوماتي لنمط ISTJ هي (٧٩,٠٪) ، ونمط ISFP (٨٥,٠٪) ، ونمط ESTJ (٦٠,٠٪) ، ونمط INFP (٨٦,٠٪) ، وأخيراً نمط ISFJ (٧٦,٠) .

♦ رابعاً– مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث «**هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين متوسطات مستوى الاضطرابات السيكوسوماتية لدى أفراد العينة تعزى لمتغيرات الدراسة: (العمر، الجنس، الحالة الاجتماعية، المستوى التعليمي)** ؟»

أظهرت النتائج الخاصة بهذا السؤال وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) لمستوى الاضطرابات السيكوسوماتية لدى أفراد العينة، يعزى لمتغير الدراسة (الجنس) ، حيث أشارت النتائج إلى أن الذكور يعانون أكثر من الإناث.وتعزى هذه النتيجة إلى الضغوط النفسية والاجتماعية التي يتعرض لها الذكور مقارنة بالإناث، بسبب الدور الذي يقع على عاتق الرجل في المجتمع مقارنة بالمرأة، حيث يمثل الرجل العنصر الفعال في المجتمع السعودي، وذلك لخصوصية المجتمع الذي يعطي الذكور أغلب الأدوار والمسؤوليات، في حين يضع القيود على المرأة في إطار الدور الذي يحدده لها، وهذا الأمر يجعل الرجل أكثر عرضة للإصابة بالأمراض السيكوسوماتية.

وبينت الدراسة أيضاً وجود فروق ذات دلالةإحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) لمستوى الاضطرابات السيكوسوماتية لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الدراسة (الحالة الاجتماعية) .حيث يعاني الأرامل أو المنفصلون عن أزواجهم أكثر من غير المتزوجين وبفارق دال إحصائياً، كما يعاني المتزوجون أكثر من غير المتزوجين وبفارق دال إحصائياً.وتعزى هذه النتيجة إلى المسؤولية الاجتماعية والنفسية والمادية التي تقع على كاهل الأرامل، والمنفصلين والمتزوجين، وتعدد الأدوار في حالات الانفصال أو الوفاة وإلى أثر هذه التغيرات على حياة الأشخاص والأزمات النفسية وما تسببه من إرهاق وإجهاد نفسي.وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في العيسوي (٢٠٠٨) مما أظهرته بعض الدراسات الأمريكية أن الحزن والغم أو الاكتئاب الذي يتبع وفاة شريك الحياة يضعف أو يقلل من دفاعات جهاز المناعة، مما يفسر انتشار الأمراض بين الأرامل الجدد، كما أن المشاحنات والخلاقات الزوجية تقلل وظائف الجهاز العصبي التي بدورها تساعد على إضعاف جهاز المناعة.

وأخيراً لا يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين مستوى الاضطرابات السيكوسوماتية لدى أفراد العينة تعزى لمتغيري الدراسة (الفئة العمرية، المستوى التعليمي) .وتعزى هذه النتيجة إلى أن الاضطرابات السيكوسوماتية هي مسألة لها علاقة بالفروق الفردية بين الأشخاص، فهي ترجع إلى عوامل داخلية من حيث تكوينه الداخلي وأسلوب توافقه وتكيفه مع البيئة، وطريقة تعامله مع الضغوط المختلفة وإلى نظرته لذاته وللحياة وإلى أسلوب حياتهونمطها، كما يؤثر أيضاً الجانب البيولوجي والاستعداد والوراثة في مدى الإصابة بهذه الاضطرابات.وفيما يخص متغير المستوى التعليمي، يلاحظ أنه يؤثر في الوضع الاجتماعي والمهني والمادي في المجتمع السعودي، والذي يؤثر بدوره في الحالة النفسية، والقدرة على مواجهة متطلبات وحاجات الفرد الأساسية والكمالية.

التوصيات:

في ضوء نتائج هذه الدراسة التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية، يوصى بما يأتي:

١. إجراء المزيد من الدراسات المشابهة للدراسة الحالية: «أنماط الشخصية ليونج وعلاقتها بالاضطرابات السيكوسوماتية»، ضمن حجم عينات مختلفة وفي مراحل عمرية مختلفة، وبمناهج وطرق بحثية مختلفة كدراسة الحالة، أو المنهج الوصفي التحليلي.

٢. تنويع أدوات البيانات المرتبطة بالاضطرابات السيكوسوماتية من خلال المقابلات الشخصية مع أفراد العينة، والحصول على معلومات مسبقة عن أفراد العينة من السجلات الطبية تؤكد إصابتهم بالاضطراب، وعدم الاعتماد فقط على قائمة الاضطرابات السيكوسوماتية.

٣. إجراء دراسات في أنماط الشخصية ليونج، وارتباطها بمتغيرات مختلفة، والاستفادة منها في المجالات التعليمية والتربوية والإرشادية كافة.

٤. تفعيل المرشدين في جميع أماكن عملهم لموضوعات مثل: إدارة الغضب، وإدارة الضغوط، وإدارة الأزمات كإجراء وقائي لتقليل نسبة الإصابة بالاضطرابات السيكوسوماتية.

٥. ضرورةالعمل بمنطلق النظرة الكلية الشمولية في التشخيص والعلاج، وتضافر جهود كل من الأطباء والراشدين والمعالجين النفسيين، والقائمين على تقديم الخدمات الصحيةفي المستشفيات والمؤسسات الحكومية والخاصة لعلاج مثل هذه الاضطرابات والحد من أثارها.

المصادر والمراجع:

أولاً ـ المراجع العربية:

١. أبو النيل، محمود السيد. (١٩٩٤) . الأمراض السيكوسوماتية (الأمراض الجسمية النفسية المنشأ دراسات عربية وعالمية) . بيروت: دار النهضة العربية.

٢. بركات، حليم. (٢٠٠٨) . المجتمع العربي المعاصر. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

٣. بني مصطفى، منار سعيد. ٢٠٠٣)) . العلاقة بين الاضطرابات النفسجسمية ونمط السلوك "أ" لدى أعضاء هيئة التدريس. رسالة جامعية غير منشورة. جامعة اليرموكإربد– الأردن.

٤. بيم، ب. ألن. (٢٠١٠) . نظريات الشخصية. (علاء كفافي، مايسة النبال، سهير محمد، مترجم) . عمان: دار الفكر. (تاريخ النشر الأصلي. (٢٠٠٦

٥. الجاموس، نور الهدى محمد. (٢٠٠٤) . الاضطرابات النفسية – الجسمية. عمان: دار اليازوري.

٦. الحجار، محمد حمدي. (٢٠٠٤) . العلاج السيكوسوماتي المعرفي. لبنان: مركز الدراسات النفسية والنفسية الجسدية.

٧. الخولي، وليم. (١٩٧٦) . الموسوعة المختصرة في علم النفس والطب العقلي. القاهرة: دار المعارف.

٨. داود، ليلى. (٢٠٠٤) . الشخصية وعملياتها العقلية. دمشق: جامعة دمشق.

٩. رينيكر، هانس. (٢٠٠٩) . علم النفس الإكلينيكي أشكال من الاضطرابات النفسية في سن الرشد. (سامر جميل رضوان، مترجم) الإمارت العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

١٠. الزراد، فيصل محمد خير. (. (٢٠٠٠ الأمراض النفسية– الجسدية. بيروت: دار النفائس.

١١. زماري، راوية طاهر. (٢٠٠٨) . علاقة صراع الأدوار الأسرية والمهنية بالاضطرابات النفسجسمية والرضا عن الحياة لدى المعلمات المتزوجات في مديرية إربد الأولى. رسالة جامعية. جامعة اليرموك. إربد– الأردن.

١٢. زهران، حامد عبدالسلام. (٢٠٠١) . الصحة النفسية والعلاج النفسي. القاهرة: عالم الكتب.

١٣. سوين، ريتشارد. ((١٩٨٨. علم الأمراض النفسية والعقلية (أحمد عبدالعزيز سلامة، مترجم) . الكويت: مكتبة الفلاح.

١٤. شاذلي، عبدالحميد محمد. (١٩٩٩) . الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية. الإسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.

١٥. الشوربجي، نبيلة عباس، ودانيال، عفاف عبد الفادي. (٢٠٠٢) . علم نفس الشخصية. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٦. الصالح، يوسف محمد. (٢٠١٢) . هرمون الشمس. جريدة الرياض: العدد ١٦٢٠٦ بتاريخ ٦/ ١١/ ٢٠١٢.

١٧. الطحان، محمد خالد ونجيب، موسى محمد. (٢٠٠٨) . فاعلية برنامج إرشادي جمعي يستند إلى النظرية الإنسانية في كل من مستوى الاضطربات السيكوسوماتية وتقدير الذات لدى النساء في فلسطين. البصائر، ١٢ (٢) ، ١٩٣–٢٢٩.

١٨. العامري، سليمان عمر.. (٢٠٠٧) الأعراض السيكوسوماتية وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى عينة من المراهقين (دراسة سيكومترية/ إكلينيكية) . رسالة الماجستير– جامعة الملك خالد، السعودية.

١٩. عبدالمعطي، حسن مصطفى. (٢٠٠٧) علم النفس الإكلينيكي. الرياض: دار الزهراء.

٢٠. العزام، سهيل محمد. (٢٠٠٩) . دراسة في سيكولوجية الشخصية. عمان: المؤلف.

٢١. عكاشة، أحمد وعكاشة، طارق. (٢٠٠٩) . الطب النفسي المعاصر. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٢. علي، سامي عبدالقوي. ((٢٠٠٢. الاتجاهات الحديثة في العلاقة بين العقل والبدن وتطبيقاتها. بحث مرجعي للحصول على درجة أستاذ في علم النفس– جامعة عين شمس، القاهرة
http:// bafree. net/ arabneuropsych/ MIND%20and%20Body%20 (1) . pdf

٢٣. العيسوي، عبدالرحمن محمد. (١٩٩٤) . الأمراض السيكوسوماتية. بيروت: دارالنهضة العربية.

٢٤. العيسوي، عبدالرحمن محمد. (٢٠٠٠) . الاضطرابات النفسجسمية. بيروت: الدار الراتب الجامعية.

٢٥. العيسوي، عبدالرحمن محمد. (٢٠٠٨) . الاضطرابات النفسية وسبل علاجها. الجيزة: هلا للنشر والتوزيع.

٢٦. غازي، عبد المنصف والطيب، محمد. ((١٩٨٤. الأمراض النفسجسمية. الإسكندرية: دار المعارف.

٢٧. غانم، محمد حسن، والقيلوبي، خالد محمد. (٢٠١١) . علم نفس الشخصية. جدة: خوارزم العلمية.

٢٨. كوفيل، والترج وكوستيللو، تيموثي. وروك، فابيان. ((١٩٨٦. الأمراض النفسية (محمود الزيادي، مترجم) . الكويت: دار الفلاح.

٢٩. محمود، أحلام حسن. (٢٠١١) . سيكولوجية الشخصية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٣٠. ياسين، عطوف محمود. (١٩٨٨) . الأمراض السيكوسوماتية. بيروت: بحسون الثقافية.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Ahmed, A. , Hasnain, N & Venkatesan, M. (2012) . Decision Making in Relation toPersonality Types and Cognitive Styles of Business Student. IUP Journal ofManagement Research, Vol. XI, No. 2.*
2. *Alipour, Noorbala, Yazdanfar, Agah Heris. (2011) . The effectiveness of emotional disclosure intervention on declining stress and Inhibition among psychosomaticpatient. Journal of Jahrom University of Medical Sciences, Vol. 9No. 2, p40- 45.*
3. *Altunoren, O. , Orhan, F. O. , Nacitarhan, V. , Ozer, A. , Karaaslan, M- F. & Altunoren, O. , (2011) . Evaluation of Depression,Temperament and Character Profiles in Female Patients with FibromyaligiaSyndrom. Archives of Neuropsychiatry; Vol 48 Issue 1, p31- 38.*
4. *American Psychiatric Association. (1994) . Diagnostic and Statistical ManualofMental Disorders (4th. ed.) , Washington, DC: Author.*
5. *Berens, Linda v. (2001) . Understanding Yourself And Others: an introduction tointeraction styles. California: Telos.*
6. *Berens, Linda v. (2002) . The PTI Manual. USA: Best- Fit Type Puplishing.*

7. *Brent, Q. , Keith, K. , Frandsen, K. , Smith, N. (1996) . Mind/ Body Health: The effectof attitudes, emotions, and relationships. Boston, Allyn and Bacon.*
8. *Briggs- Myers, Isabel. Myers, Peter B. (1995) . Gifts Differing. California: DavieBlack Publishing.*
9. *Chauvin, Ida. Muler, Mark J. , Godfrey, E. Landrum & Thomas, Donna. (2010) . Relationship between Holland's Vocational Typology and Myers-Briggs' Types: Implications for Career Counselors. Psychology Journal, ISSN: 1931- 5694 Vol. 7,No. 2 PP 61- 66.*
10. *Dodaj,Arta. , & Simic, Natasa. , (2012) . Stressful Life Events and PsychosomaticSymptomsAmong Students Smokers and Non- smokers. DavidPublishing,Vol. 2, No. 1, 14- 24.*
11. *Furnham, Adrian & Crump, John. (2005) . Personality Traits, Types, and Disorders: An Examination of the Relationship Between Three Self-Report Measures. European Journal of Personality Eur. J. Pers. 19: 167–184.*
12. *Gulec, Medine Yazici. (2009) . Temperament and Character in PsychosomaticDisorder. Current Approaches in Psychiatry/ Psikiyatride Guncel Yaklasimlar. Vol. 1 Issue 3, p201- 213.*
13. *Hammer, A. L. & Mitchell, W. D. (1996) . The distribution of MBTI types in theU. S. by gender and ethnic group. Journal of psychological Type, 37, 2- 15.*
14. *Janowsky DS, Morter S, Hong L, Howe L. (1999) . Myers Briggs Type Indicator andTridimensional Personality Questionnaire differences between bipolar Patientsand unipolar depressed patients. Bipolar Disorder. Munksgaard, 98–108.*
15. *Janowsky, David S. M. D. Morter, Shirley & Tancer, Manuel M. D. (2000) . Epressionand Anxiety: Social Phobia and Personality. Journal of psychological Type11: 121–125) .*
16. *Kendall, B. , & McHenry, R. (1998) . Technical supplement to the MBTI Manual. Oxford, UK: Oxford Psychologists Press.*
17. *Kise, Jane A. G. (2007) . Differentiation Through Personality Types. ThousandOaks, CA: Corwin Press.*

18. *Meeusen V. C. H. , Brown- Mahoney C. , Van Dam K. , Van Zundert A. A. J. & KnapeJ. T. A. (2010) . Personality dimensions and their relationship with jobsatisfactionamongst Dutch nurse anesthetists. Journal of Nursing Management 18, 573–581.*
19. *Myers, I. B. , McCaulley, M. H. , Quenk, N. L. & Hammer, A. L. (2003) . MBTIManual. California: CPP, Inc.*
20. *Myers, Isabel Briggs. (1998) . Introduction to Type: A guide to Understanding yourResults on the Myers- Briggs Type indicator. California: CPP, Inc.*
21. *Passmore, Jonathan, Holloway, Mark & Rawle- Cope, Margaret. (2010) . Using MBTItype to explore differences and the implications for practice for therapists andCoaches: Are executive coaches really like counselors. Counseling Psychology Quarterly Vol. 23, No. 1, 1–16.*
22. *Quenk, Naomi L. (2000) . In the Grip: UnderstandingType, Stress, and the InferiorFunction. California: CPP, Inc.*
23. *Ragozzino, Rachel l. & Kelly, William e. (2009) . Typing The Worrier: RelationshipBetween Worry and Jung's Personality Types. Education Vol. 131 No. 4.*
24. *Sigurlina, Davidsdottir. (2006) . Psychological Processes and Lifestyle by Age: Predictors for Psychosomatic Complaints. Counseling and Clinical PsychologyJournal, 3 (3) .*
25. *Tieger, Paul D. & Tieger, Barbara Barron. (1997) . Nurture by Nature. New York: Little brown and Company.*
26. *Wang Su- hsing & Luh Wei- ming. (2009) . The effect of interpersonal relationships Onpsychosomatic symptoms: Moderating role of genderhug. US- ChinaEducationReview, USA Jun. , Volume 6, No. 6.*
27. *Zarafsfiani,K. ,Cano,J. ,Sharafi, L. Rajabi, S. & Sulaiman,A. (2011) . Using the Myers- Briggs Type Indicator in the Teaching of Entrepreneurial Skills at an Iranian University. NACTAJournal.*

أثر المؤهل العلمي والخبرة على مهارات التنفيذ الخاصة بتعليم طفل الروضة لدى معلمات رياض الأطفال من وجهة نظرهن*

د. علي مصطفى العليمات**

* تاريخ التسليم: ١٢/ ٢/ ٢٠١٣م، تاريخ القبول: ١٧/ ٤/ ٢٠١٣م.
** كلية العلوم التربوية/ جامعة الإسراء/ عمان/ الأردن.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أثر المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة لمعلمات رياض الأطفال، على مهارات التنفيذ الخاصة بتعليم طفل الروضة من وجهة نظرهن.

وتكون مجتمع الدراسة من (٨٠) معلمة رياض أطفال في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في مديريات التربية والتعليم بمحافظة المفرق في أثناء العام الدراسي ٢٠١٠/ ٢٠١١م، وتكونت عينة الدراسة من (٦٥) معلمة.

ولتحقيق أغراض الدراسة، أعدَّ الباحث استبانة مكونة من (١٧) فقرة موزعة في ثلاثة مجالات: (الوسائل، والأساليب، والأنشطة) ، وتم التحقق من صدقها وثباتها.

وأظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

- أن درجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة على مجالات الأداة الثلاثة: (الوسائل، والأساليب، والأنشطة) والأداة ككل كانت بدرجة تقدير مرتفع، وجاء مجال الأنشطة في الترتيب الأول، في حين جاء مجال الوسائل في الترتيب الثالث والأخير.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في درجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة في مجالات: (الأساليب، والوسائل) والأداة ككل، تعزى إلى متغير مستوى المؤهل العلمي ولصالح المعلمات حملة دبلوم عالي فأعلى، في حين لم تظهر هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الأنشطة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في درجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة في مجال (الوسائل) والأداة ككل، تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية ولصالح المعلمات اللواتي كانت خبرتهن (١٠) سنوات فأكثر، في حين لم تظهر هناك ذات دلالة إحصائية في مجالات الأنشطة والأساليب.

الكلمات المفتاحية:

مهارات التنفيذ، معلمة الروضة، رياض الأطفال.

The Effect of Qualification and Experience on the Implementation Skills used in Teaching Kindergarten Children from Teachers' Point of View

Abstract:

This study aimed at identifying the effect of qualification and experience of kindergarten teachers on implementation skills taught to kindergarten children from their point of view.The study population consisted of (80) kindergarten teachers in the public schools of the Ministry of Education in Education Directorates in Mafraq Governorate during the academic year 2010/ 2011, and the study sample consisted of (65) subjects.In order to achieve the purposes of the study along with the validity and reliability of the tool, the researcher prepared a questionnaire consisting of (17) items distributed in three areas (the techniques, methods, activities) been verified sincerity and persistence.

The results of the study showed the following:

- *The degree of the perception of kindergarten teacher implementation skills necessary to teach kindergarten children in the three areas of the tool (the techniques, methods, and activities) and the tool as a whole was estimated as high, and activities came in the first place, while the techniques came in the third and final places.*
- *The presence of statistically significant differences at the level of (α = 0.05) in the degree of perception of kindergarten teacher implementation skills necessary to teach kindergarten children in the areas of (methods, and techniques) and the tool as a whole, due to the variable level of qualification and for diploma holders or higher, with no statistically significant differences in the area of activities.*
- *The presence of statistically significant differences at the level of (α = 0.05) in the degree of perception of kindergarten teacher implementation skills necessary to teach kindergarten children in the area of (techniques) and the tool as a whole, due to the variable number of years of teaching experience and in favor of subjects who have (10) years of experience or more, with no statistically significant differences in the areas of activities and methods*

Key words:

Implementation skills, kindergarten teacher, kindergarten

مقدمة:

تعد مرحلة رياض الأطفال من أهم مراحل التعليم، التي تتكون فيها اتجاهات الطفل وعاداته وتتبلور شخصيته، وتظهر ملامحها في مستقبل حياته، فما يكتسبه الطفل في هذه المرحلة يبقى معه حتى نهاية العمر، ويصعب علينا تغييره فيما بعد، لذا علينا أن نولي هذه المرحلة كثيراً من الاهتمام والعناية، وأكد خبراء التربية واختصاصيو السلوك أن الاهتمام في مرحلة ما قبل المدرسة (preschool) له دور في التأثير على سلوك الطفل وتفكيره، إضافة إلى تطوير شخصيته وتوجيهها باتجاه إيجابي يمكنه من تطوير نفسه ومواهبه منذ الصغر.

وهناك شواهد متعددة تبرز أهمية تعلم ما قبل المدرسة كمرحلة، وتأثيرها الإيجابي على مستقبل الحياة للأطفال، فقد ثبت بأن الالتحاق ببرامج التعليم ما قبل المدرسة يعزز النمو المعرفي لدى الأطفال، ويعدهم للنجاح في المدرسة، والالتحاق بالروضة له أثر في الاستعداد القرائي للأطفال (السرور، ١٩٩٧) .

وبالتالي فإنّ الأهمية البالغة لمرحلة الطفولة المبكرة، تحتم الاهتمام بجدية بالغة ببرامج التربية والرعاية المبكرة للأطفال في هذه المرحلة، وقد ترجم هذا الاهتمام بالفعل في إطار العمل الذي تبنته (١٦٤) دولة في المنتدى العالمي للتربية الذي انعقد في داكار في شهر نيسان عام ٢٠٠٠، إذ نص الهدف الأول فيه على توسيع برامج الرعاية والتربية المبكرة وتحسين نوعيتها، وتحقيق المساواة فيها (اليونسكو، ٢٠٠٥) .

وتعدّ الروضة المؤسسة التربوية الأولى التي يبدأ فيها الطفل مسيرته التعليمية بعد بيئته الأسرية، ويحرص التربويون على أن يتوافر للطفل فيها بيئة ثرية بالمثيرات الحسية الجذابة، تمنحه المناخ النفسي المريح كون السنوات الأولى من حياة الفرد تحتل موقعاً رئيساً في تطور عمليات نموه، وقد أفاضت المعرفة والتجارب السيكولوجية في إبراز أثر خبرات الطفولة في بناء الشخصية السوية، وفي تنشيط السلوك الفعال، وثمة معالم معينة لمرحلة رياض الأطفال تتميز بها عن غيرها من المراحل النمائية في مدى الحياة، وتحدد بها أهمية التعليم ما قبل المدرسة (الببلاوي، ١٩٩٩) .

وهنا يأتي دور روضة الأطفال كمؤسسة تربوية تساعد الأسرة في تكوين الطفل تكويناً سليماً في هذه المرحلة القاعدية من حياة الإنسان، باعتبارها مرحلة وسطى بين البيت والمدرسة، تسهم في إعداد الطفل للمدرسة الابتدائية.

ولكي يمكننا النهوض بهذه المرحلة التعليمية، علينا أن ندرك أهمية رياض الأطفال التي تهتم بالطفل من (٤– ٦) سنوات، وهذا الطفل يتميز بخصائص معينة، وحاجات ومتطلبات خاصة لا بد للقائمين على رعايته أن يدركوها ويفهموها جيدا، ومن أهم الشخصيات التي يتعامل معها الطفل المعلمة، فلا بد أن تكون مدربة ومؤهلة في كافة الجوانب للتعامل مع طفل الروضة.

لهذا وبناء على ما سبق لا بد لمعلمات هذه المرحلة من تنفيذ العملية التعليمة بكل يسر وسهولة، لذلك عليها أن تكون على معرفة تامة بالأمور الآتية:

الوسائل التعليمية:

من المهارات الأساسية الواجب توافرها في معلمة رياض الأطفال مهارة اختيار الوسائل التعليمية واستخدامها، وعلى المعلمة أن تحدد الوسيلة المناسبة، على أساس طبيعة المفهوم، وأهدافه، ومحتواه في مرحلة التخطيط، والإعداد؛ من أجل مساعدة الأطفال على بلوغ الأهداف المحددة، ويجب أن تكون مرتبطة بالأهداف، بالإضافة إلى الوسائل التكنولوجية بحيث تمتلك المعلمة القدرة على التعامل مع شبكات المعلومات، واستخدام الحاسوب في التعليم، وتوظيف برمجيات إعداد وتصميم العرض (شريف، ٢٠٠٦) .

وينبغي أن يكون لدى المعلمة القدرة على تشغيل الأجهزة داخل الصف، وتحديد مواصفات الأدوات والأجهزة اللازمة للأطفال، والإلمام ببعض الجوانب النظرية التي تبرر استخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجيا في التعليم، وأن يكون لديها القدرة على تطوير الوسائل التعليمية وفق احتياجات الموقف، بل تسعى إلى إنتاج وسائل تستخدم في التدريس الصفي، كذلك من الضروري أن تحسن التعامل مع الدمى في تعليم الأطفال، وتحسن عرض الوسيلة التعليمية، وأن يكون لديها القدرة على العزف على آلة موسيقية واحدة على الأقل، على أن تمتلك صوتاً مناسباً عند تلحين الأناشيد (أبو حرب، ٢٠٠٥) .

كذلك يجب أن تراعي المعلمة في اختيارها للوسائل التعليمية أنماط التعلم للأطفال (بصرياً، سمعياً، حركياً) ، حيث ترى عمارة (٢٠٠٥) أن معلمة رياض الأطفال يمكنها أن تنوع في استخدام الوسائل التعليمية التي تراعي أنماط التعلم كالصور الفوتوغرافية الملونة، والصور الفوتوغرافية الأبيض والأسود، وأقراص الموسيقا، والأشعار، والرسوم الملونة واللوحات الفنية، والألعاب المختلفة كألعاب التطابق والأحجية والدمى.

الأساليب وطرائق التدريس:

وفي هذا المجال على المعلمة أن تمتلك القدرة على توظيف الأساليب والاستراتيجيات

التدريسية المتنوعة، حيث يؤكد فارس (٢٠٠٦) على أهمية مراعاة طرائق التدريس المستخدمة للتنظيم النفسي (السيكولوجي) والتنظيم المنطقي لمحتوى الوحدات التعليمية، كما يجب أن تراعي طرائق التدريس والأساليب المستخدمة في تعليم طفل الروضة الإمكانات المادية في الروضة، كذلك ملاءمتها لقدرات أطفال الروضة.

وتبين شريف (٢٠٠٦) أن التعليم التعاوني، والتعليم في مجموعات صغيرة والمناقشة، وورش العمل التعاونية، والتعليم الاستكشافي، والعصف الذهني، ولعب الأدوار، والحلقات تعد من طرائق التدريس والأساليب الملائمة لإمكانات رياض الأطفال في مجتمعاتنا العربية من جهة، ولقدرات الأطفال من جهة أخرى.ويتفق فارس (٢٠٠٦) مع ما سبق في أن أفضل الأساليب وطرق التدريس الناشطة التي تنمي قدرات طفل الروضة ومهاراته وتعمل على تكوين الشخصية النامية والمنطلقة نحو الإدراك والاستقلالية وتعزز روح التعاون لديه هي العصف الذهني، التعلم التعاوني، الدراسة الميدانية، لعب الأدوار.

وأشارت خلف (٢٠٠٥) إلى أهمية توظيف أسلوب القصة في تعليم أطفال الروضة، بسبب مناسبتها للأطفال في هذه المرحلة العمرية، مع ضرورة التنويع في الطرق المختلفة لرواية القصة للأطفال.كما يمكن للمعلمة أن توظف أسلوب تعليم المهمّات؛ لتحسين ارتباطات الطفل بالتعلم، وتنفيذ الدرس في خطوات تسهل التعلم (Pennsylvania State University, 2003) ، كما يرى جولبك (Golbeck, 2000) أن على معلمة رياض الأطفال امتلاك القدرة على توفير تعلم وتعليم نشطين في أثناء عمل الأطفال في نظام الأزواج أو المجموعات الصغيرة، التي تشجع على الاستكشاف للموضوعات المختلفة، مع التأكيد على أن يتعلم الطفل وحده، ويقوم بالمشاركة مع زملائه بالتطبيق العملي، وهذا ما يؤدي إلى تطوير الفهم لديه.وكذلك امتلاك القدرة على تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني التي تنمي فهماً أفضل للاختلافات في الرأي، وتطور إحساس الفرد بالآخرين

ويؤكد أبو حرب (٢٠٠٥) على أهمية استخدام المعلمة طريقة المناقشة على أن تشارك الأطفال في تدعيم آرائهم أثناء المناقشة، وتقوم بربط أفكار الأطفال وتقارب بينها، وتحثّ الأطفال على استخدام أنواع التفكير، وتستثير دافعية الأطفال للتعلم واهتمامهم، وتعمل على ربط المادة التي يتعلمها الطفل بحياته، والتركيز على ربط الأفكار العقلية بالجوانب الحركية والانفعالية.

الأنشطة التعليمية التعلمية:

يعد تنظيم البيئة الصفية لممارسة الأنشطة التعليمية التعلمية من المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال، إذ إن توفير المناخ النفسي المناسب يشعر الطفل بالأمن

والاطمئنان، ويوفر جواً يساعد على التعلم ويثير دافعية الأطفال لممارسة الأنشطة المختلفة في غرفة الصف (خلف، ٢٠٠٥) .

وتذكر شريف (٢٠٠٦) أن الأنشطة التعليمية تعد من العناصر المهمّة في العملية التعليمية التعلمية في رياض الأطفال، وأن على المعلمة أن تقوم بتحويل قاعات الدراسة إلى ورش عمل تطبيقية تترجم المعاني النظرية في أعمال وأنشطة تطبيقية تنظيم النشاطات التي تتفق واحتياجات الأطفال ومصالحهم.

وعلى المعلمة أن تقدم الأنشطة المتنوعة التي توفر فرص تعلم حقيقية للأطفال، وتحثهم على مواجهة تلك النشاطات ضمن مستوياتهم وقدراتهم.وتشجيع الأطفال على بذل الجهد للوصول إلى البراعة في الأداء في أثناء في تأدية النشاطات، وأن تعمل على تقديم الأنشطة التي تحوز اهتمام الأطفال وتحفزهم على العمل (Quebec Education Program, 2002) .

ووفقاً لهوهمان (١٩٩٨) فإن على المعلمة أن تكون على دراية بالنشاطين الأتيين:

- التعلم عن طريق الممارسة واللعب، فمثلا اللعب بالرمل والماء مدخل مناسب لتعليم مفاهيم علمية مهمة، يكتسبها الطفل بالمعرفة الحسية.فهم يعملون ويخطئون ويكررون الخطأ، وفي أثناء ذلك يجد الأطفال متعتهم في التعلم، وربما يقومون بتقليد حركات الأشياء والظواهر أثناء لعبهم الذي تحكمه قوانين يضعونها بأنفسهم.

- التعلم النشط، فهو يرتبط بحياة الطفل اليومية، ويحدث في أثناء تفاعل الطفل وتواصله مع أقرانه، مرتكزا على قدرات الطفل ومرحلة نموه، وهو يوفر المتعة في التعلم، وهنا يصدق القول بأن تعلم الأطفال يكون من خلال النشاطات التي يقوم بها الأطفال، وليس نتيجة لها.

- إن قيام الأطفال بالعمل المباشر بأيديهم مستثمرين خبراتهم مع الآخرين من خلال الأهداف، والأحداث، والأفكار، يؤدي إلى أن يحصل الطفل على خبرات مباشرة وقناعة داخلية، لأنه امتلك المعرفة في أثناء التفاعل مع العالم المحيط به، هكذا يمتلك الأطفال الخطوة الأولى للتعلم، فتنمو لديهم القدرة على المناقشة، وحل المشكلات التي تعترضهم (هوهمان، ١٩٩٨) .

ويؤكد أبو حرب (٢٠٠٥) على أن يكون لدى المعلمة القدرة على توفير عوامل الأمن والسلامة في البيئة التعليمية عند ممارسة النشاطات، وتنويع مصادر الأنشطة للدرس، والعمل على مساعدة الطفل على التركيز في النشاط الذي يمارسه.

وتؤكد خلف (٢٠٠٥) ضرورة توافر بعض الأنشطة خارج الروضة، حيث ترى أن الرحلات تعد من الأنشطة التعليمية المهمّة لأطفال الروضة، كون ذكاء الطفل وقدراته العقلية تتوقف على مدى احتكاكه بالبيئة والتجارب الحياتية التي يقوم بها عن طريق الاستكشاف.كما أن الرحلات التعليمية لأطفال الروضة تعمل على تحقيق الأهداف بصورة متكاملة معرفياً، ووجدانياً، ومهارياً.كما تشكل الرحلات التعليمية مجالاً خصباً للترويح عن الأطفال فهم يجمعون المادة التعليمية وينظمونها ويناقشونها بأنفسهم ويعيشون الخبرات بأنفسهم، والرحلات المدرسية من النشاطات التي تبعث الثقة بالنفس، وتجدد نشاط العقل والجسم وتستثمر أكبر طاقة لدى طفل الروضة، إن الاهتمام بإعداد معلمة الأطفال وتزويدها بالمهارات التدريسية الضرورية يأتي من أهمية الأدوار والمهمّات العديدة والمتنوعة التي تؤديها وتتطلب مهارات فنية مختلفة، ومعلمة روضة الأطفال لها دور مركب فهي رفيقة للأطفال، وأم، ومعلمة، ومربية، ومرشدة نفسية، وهي قدوة ونموذج يحتذي به الأطفال، لذلك يجب أن تكون لها خصائص شخصية تجمعها المحبة والاستعداد للعمل والقدرة على حل المشكلات اليومية من خلال التدخل السريع وتقديم الإرشادات والعون للطفل و تكون لها شخصية سوية متزنة، خالية من العاهات الخلقية، مقبولة الشكل، ومثقفة (الأحمد، ٢٠٠٧) .

ولهذا فإن تربية أطفال ما قبل المدرسة أصبح يتطلب اليوم إعداد معلمات يتمتعن بكفايات عالية تسمح لهن بأداء عملهن على الوجه الأكمل، وتشتمل برامج تأهيلهن على:

الإعداد العلمي: الذي يهدف إلى تزويد المعلمات بالمهارات والقدرات العلمية.

الإعداد المهني: الهادف إلى تزويد المعلمات بطرائق البحث عن حقائق العلوم ومهاراتها.

الإعداد النفسي والتربوي: الذي يهدف إلى تزويد المعلمة بالمهارات الاجتماعية والنفسية، وإذا ما أردنا إعداد معلمة لمرحلة ما قبل المدرسة قادرة على التكيف مع ظروف المهنة علينا مراعاة التوازن في جوانب إعدادها (إبراهيم، ١٩٩٤) .

لهذا توجه الأردن إلى التجديد والتطوير والتحديث في مجال مشاريع الطفولة المبكرة، إذ تعد تجربة الأردن من التجارب الرائدة في هذا السياق، فقد خطت المملكة الأردنية الهاشمية خطوات متطورة في مجال العناية بالطفولة، حيث أنشئ قسم رياض الأطفال في وزارة التربية والتعليم عام ١٩٩٤م، وكانت مهمته الإشراف على تأسيس رياض الأطفال الخاصة وترخيصها ومتابعتها، والإشراف عليها ميدانياً، وتعد مرحلة رياض الأطفال في قانون التربية والتعليم رقم ٣ لسنة ١٩٩٤م مرحلة رسمية غير إلزامية (عماد الدين، ٢٠٠٣) .

واستجابةً للمبادرات الريادية التي تبناها النظام السياسي الأردني في مجال الاهتمام بالطفولة، فقد أسهمت وزارة التربية والتعليم في وضع الإستراتيجية الوطنية لتنمية الطفولة المبكرة، وإدراكاً منها لأهمية برامج الطفولة المبكرة في التعليم المدرسي اللاحق باشرت الوزارة بالتوسع في إنشاء رياض الأطفال في المدارس الحكومية القائمة، وعلى مراحل مع التركيز على المناطق النائية، كما تم التعاون مع المجلس الوطني لشؤون الأسرة في تطوير المنهاج الوطني التفاعلي لرياض الأطفال، وبوشر بتطبيقه تجريبياً في العام ٢٠٠٤ (عمارة، ٢٠٠٥).

وفي إطار مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة (ERFKE) أفردت الوزارة مكوناً خاصاً يعنى بتنمية الطفولة المبكرة، إذ اشتمل على عناصر كان من أبرزها تدريب أعضاء قسم رياض الأطفال والمعلمات في رياض الأطفال على برنامج "ويسكونسن" والمنهاج التفاعلي وتطوير معايير إعداد المربيات، وترخيص رياض الأطفال (إدارة البحث والتطوير التربوي، ٢٠٠٣).

وقد أسهم هذا المشروع في العمل على تطوير القوى البشرية العاملة في وزارة التربية والتعليم، وتأهيل وتدريب معلمة الروضة على المبادئ الأساسية في تعليم الطفولة المبكرة بالاعتماد على منهاج جامعة ويسكونسن، والمنهاج الوطني التفاعلي بما يمكنهن من تقديم الخدمات التربوية اللازمة للأطفال (عمارة، ٢٠٠٥).

مشكلة الدراسة:

تنبع مشكلة الدراسة من وجود حاجة لتحسين أداء معلمة الروضة، عن طريق البحث عن أساليب تعليمية حديثة ومتطورة، تساعد معلمة الروضة على النجاح في العملية التعليمية، وبالتالي إحداث تغييرات إيجابية في سلوك الأطفال واتجاهاتهم، وبما أن الدراسات السابقة، لم تتناول هذا الموضوع – في حدود علم الباحث – فإنه يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي الآتي: **ما درجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة؟** وانبثق عن التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية الآتية:

- ما أثر مستوى المؤهل العلمي على درجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة؟
- ما أثر عدد سنوات الخبرة التدريسية على درجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة؟

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية هذه الدراسة في كونها تمثل موضوعاً لم يحظَ بالبحث والدراسة، وكونها توجه لمعرفة درجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة لدى شريحة من شرائح العملية التعليمية المهمّة والحيوية وهي شريحة معلمات الروضة على اعتبار أهمية ما يقومون به من دور فاعل، فيما يتعلق بتعليم الأطفال لتنميتهم في مختلف المجالات، كما تنبع من ضرورة التعرف على اثر المؤهل والخبرة فيها.

الأهمية النظرية:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أنها – على حد علم الباحث – أول بحث يتطرق ويتناول تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة حيث يمثل طرقاً لموضوع قلما بحث – على حد علم الباحث – وبالذات في البيئة التعليمية الأردنية، وعليه فإن التطرق لمثل هذا الموضوع يمهد السبيل أمام الباحثين الآخرين ويثير لديهم التساؤلات والأفكار، مما يمثل استفادة أكبر للبيئة التعليمية الأردنية، وإلى جانب ذلك إن جدته وحداثته وإمكانية تطبيقه من خلال استقراء النظريات المختلفة واستعراضها، وما تحتويه من أفكار ومضامين تخدم متطلبات الدراسة وتساعد في الوصول إلى الهدف الذي ينشده الباحث، وبالتالي فإن هذه الدراسة تثير موضوعاً وتعطي إطاراً نظرياً يمثل أدبيات تفيد وتثري المكتبات التي تفتقر إلى مثل هذا الموضوع، بالإضافة إلى أن الدراسة الحالية تقوم بربط أثر كل من المؤهل والخبرة بهذه التصورات، وبذلك تكون الأهمية النظرية واضحة.

الأهمية العملية:

كما أن هذه الأهمية، ستتجلى، وبشكل أكبر في التوصيات والمقترحات التي سيطرحها الباحث بناءً على النتائج التي سيتم التوصل إليها، وبهذا يتمكن القائمون على هذه المرحلة في وزارة التربية والتعليم من التعرف إلى أحد الأسباب المهمّة التي يمكن الأخذ بها لتطوير مرحلة رياض الأطفال وتنميتها، مما يتيح لهم العمل على تطوير برامج تدريب المعلمات بهدف تحسين نوعية معلمة الروضة، وعقد الورش والدورات التدريبية المتنوعة التي تتناسب مع جوانب الضعف في تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة، وبالتالي رفع مستوى أدائهن فيها، بالاستناد على أسس منهجية وعلمية.

هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة، وذلك من خلال تطبيق استبانه) قام الباحث ببنائها (على عينة الدراسة.

ويتفرع عن هذا الهدف الرئيسي أهداف فرعية تتمثل في الآتي:

١. التعرف إلى درجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة.

٢. التعرف إلى مستوى معلمة الروضة فيما يتعلق بمهارات التنفيذ.

٣. التعرف إلى الفروق في مهارات التنفيذ لمعلمة الروضة تبعا لمتغير المؤهل العلمي والخبرة في تصورات المعلمة الروضة.

٤. التوصل إلى مقترحات يمكن تقديمها من أجل تطوير الأداء المهني لمعلمة الروضة وتفعيل دورهن في العملية التعليمية.

مصطلحات الدراسة:

◄ **معلمة الروضة**: هي المعلمة التي تقوم بتربية الطفل في مرحلة الروضة في المدارس الحكومية في الأردن، وتسعى إلى تحقيق الأهداف التربوية التي يتطلبها المنهاج مراعية الخصائص العمرية لتلك المرحلة، وهي التي تقوم بإدارة النشاط وتنظيمه في غرفة النشاط وخارجها إضافة إلى تمتعها بمجموعة من الخصائص الشخصية و الاجتماعية و التربوية التي تميزها عن غيرها من معلمات المراحل العمرية الأخرى.

◄ **مهارات التنفيذ**: هي مجموعة المهارات التي يجب أن تمتلكها معلمة الروضة وتمارسها في أثناء قيامها بتعليم أطفال الروضة بصورة فعالة، وتقاس بالفقرات الواردة في أداة الدراسة.وحددت في هذه الدراسة بمهارات (الوسائل، والأساليب، والأنشطة) .

محددات الدراسة:

- اقتصرت هذه الدراسة على عينة من معلمات الروضة في محافظة المفرق للعام الدراسي ٢٠١٠– ٢٠١١.

- اقتصرت الدراسة على تصور معلمات الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة في المجالات الثلاثة التالية: الوسائل، والأساليب، والأنشطة والواردة في أداة الدراسة.

الدراسات السابقة:

فيما يأتي عرض لتلك الدراسات، وقد عرض الباحث الدراسات السابقة وفقاً لتسلسلها الزمني:

أجرى كل من **كاجان وسميث (Kagan & Smith, 1988)** دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الأنماط المعرفية لدى معلمة الروضة واستخدام كل من المنحى التعليمي المتمركز حول الطفل والمنحى القائم على المعلم كمنظم للعملية التعليمية في صفوف رياض الأطفال، وتكونت العينة من (٥١) معلمة في رياض الأطفال، ووُزعت استبانة على العينة للتعرف على النمط المعرفي لدى المعلمات والاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في التدريس، كما اُستخدم أسلوب الملاحظة للتعرف إلى السلوك التعليمي في غرفة الصف في أثناء ملاحظة كل غرفة صفية لمدة ساعتين يوميا، وسُجِّلت التكرارات للسلوك التعليمي، وطبيعة التفاعلات بين المعلمين والطلبة داخل غرفة الصف، إذ بينت نتائج استخدام الاستبانة التي تقيس الأنماط المعرفية لدى معلمة الروضة، أن أكثر السلوكيات الممارسة في غرفة الصف هي العمل مع الأطفال كأفراد أو مجموعات صغيرة بصورة تفوق العمل مع المجموعات الكبيرة، وكانت أقل الممارسات استخداماً هي استخدام التعليقات السلبية اتجاه الأطفال خلال الموقف التعليمي، كما بينت النتائج أن المعلمين الذين يستخدمون المنحى التعليمي المتمركز حول الطفل يميلون إلى أن تكون تصرفاتهم مثالية مع الأطفال وتعتمد على المشاعر، والميل إلى التبسيط في التعليم، ونادراً ما يلجأون إلى عمليات التفكير التحليلية.

وبهدف قياس الممارسات الملائمة نمائياً في مرحلة الطفولة المبكرة، طوّرت **شارلسورث (Charlesworth, 1990)** استبانة اعتماداً على مبادئ الجمعية الوطنية الأمريكية لتربية وتعليم الأطفال الصغار، وتكونت العينة من (١١٣) معلمة في أربع ولايات جنوبية في الولايات المتحدة الأمريكية، وتم تقصي معتقداتهن وممارساتهن التعليمية في الصفوف، في مجالين الأول: (معتقدات المعلمات التعليمية) والثاني: (النشاطات التعليمية الممارسة) ، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين معتقدات المعلمات التعليمية وممارستهن للنشاطات التعليمية حيث بلغ معامل الارتباط بين المجالين (٠,٦٣) ، كما أشارت النتائج إلى أن المعلمات اللواتي كانت معتقداتهن التعليمية بدرجة عالية كنّ أكثر تحكماً ومرونة في التخطيط للتدريس، وأكثر تطبيقاً للنشاطات التعليمية في غرفة الصف من زميلاتهن اللواتي كانت معتقداتهن التعليمية بدرجة منخفضة.

وهدفت دراسة **الكرش** (١٩٩٠) إلى معرفة بعض الكفايات المتطلبة لمعلمة الروضة بمصر، وقد تمثلت عينه الدراسة في (٣٢) معلمة من دور رياض الأطفال، وقد لاحظ الباحث أداء كل معلمة لخمس مرات على فترات متباعدة في مدى زمني بلغ ثمانية أسابيع، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن أداء المعلمات في مجالي الأنشطة واستخدام الطرق التدريسية الخاصة في تعليم الأطفال كان أقل من المتوسط، في حين أن أداء المعلمات في مجال معامله الأطفال إنسانياً كان أكبر من المتوسط.

وفي دراسة **بريانت وكليفورد وبايسنر (Bryant, Cliffor & Peisner, 1991)** تم التحقق من مدى استخدام المعلمات للممارسات الملائمة نمائياً في رياض الأطفال بولاية كارولينا الشمالية في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت العينة من (١٠٣) معلمات لرياض الأطفال، وأستخدم أسلوب الملاحظة للتحقق من مدى استخدامهن للممارسات المناسبة نمائياً في غرفة الصف، كما مُسحت آراء المعلمات والمديرات من أجل تحديد المؤشرات على جودة التعليم في تلك الصفوف، من خلال استبانتين وجهت الأولى للمعلمات والثانية لمديرات رياض الأطفال، وبينت نتائج أسلوب الملاحظة أن ٢٠٪ فقط من صفوف رياض الأطفال تقوم المعلمات فيها باستخدام الممارسات المناسبة نمائياً بالدرجة المطلوبة، في حين أشارت تصورات المعلمات والمديرات في رياض الأطفال على الاستبانتين اللتين تقيسان جودة التعليم إلى أن رياض الأطفال تحقق جودة التعليم وذلك من وجهة نظرهن، كذلك فقد أشارت نتائج الملاحظة واستطلاع آراء المعلمات والمديرات إلى عدم وجود فروق في استخدام المعلمات للممارسات المناسبة نمائياً، تعزى للموقع الجغرافي للروضة أو حجم طلاب الروضة، أو مستوى دخل الأسرة، أو المؤهل العلمي والخبرة للمعلمات.

وبغرض فحص معتقدات وممارسات معلمات الطفولة المبكرة في كوريا الجنوبية قام كل من **شيم وهرويج (Shim & Herwig, 1997)** بإعداد أداة مطورة للبيئة الكورية، طبَّقها على عينة الدراسة المكونة من (٥٤) معلمة لرعاية الأطفال و(٥٨) معلمة في رياض الأطفال الخاصة، و (٤٥) معلمة في رياض الأطفال الحكومية، وقد أشارت النتائج إلى أن معلمة الروضة في المدارس الحكومية أكثر إعداداً وخبرة من باقي المعلمات، كما أن معلمة الروضة في المدارس العامة كانت ممارساتهن للمهارات الواردة في الأداة بدرجة أعلى من باقي المعلمات حيث كانت الفروق بين تصور المعلمات في العينة دالة إحصائيا، كذلك كانت السلبيات التي يقعن فيها في التدريس أقل من باقي المعلمات، كما أشارت نتائج فحص المعتقدات إلى أن هناك اتجاهاً لدى جميع المعلمات نحو استخدام الإستراتيجية المباشرة في التدريس.

وفي دراسة قامت بها **العواد** (٢٠٠٠) هدفت إلى تحديد الحاجات التدريسية في أثناء الخدمة لمعلمة الروضة في مجالات المنهج: الأهداف، والمحتوى، والخبرات التعليمية، والتقويم.كما هدفت الدراسة إلى معرفة أثر الخبرة في التدريس والإعداد العلمي والمؤهل التربوي والجنسية ونوع المدرسة التي تعمل فيها المعلمة في تحديد تلك الحاجات.شملت عينة الدراسة (٢٨٥) معلمة ممن يعملن في المدارس الحكومية والأهلية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، وقد أشارت النتائج إلى أن حاجة معلمة الروضة في أثناء الخدمة في مجالات الأهداف والمحتوى والتقويم كانت بدرجة متوسطة، في حين كانت الحاجات التدريسية في مجال الخبرات التعليمية وإشباع ميول الأطفال بدرجة كبيرة. كما بينت النتائج عدم وجود أثر للخبرة في التدريس والمؤهل التربوي والجنسية ونوع المدرسة في الحاجات التدريسية في أثناء الخدمة لمعلمة الروضة.في حين كان هناك أثر للإعداد العلمي في آراء معلمة الروضة للحاجات التدريسية في أثناء الخدمة ولصالح معلمة الروضة الحاصلات على مؤهل (الثانوية العامة والحاصلات على مؤهل المعهد الثانوي) .

وفي دراسة **بيانتا ولا بارو وباييني وكوكس وبرادلي (Pianta, La Paro, Payne, Cox & Bradley, 2002)** تم ملاحظة (٢٢٣) غرفة صف من صفوف رياض الأطفال في المدارس العامة في مناطق الضواحي والأرياف في ثلاث ولايات أمريكية، وذلك بهدف وصف الممارسات الصفية والتفاعل بين المعلمات والأطفال، وكذلك الحكم على مدى تطبيق المعايير العالمية للتدريس في تلك الصفوف، حيث تمّت ملاحظة كل صف من تلك الصفوف مرة واحدة ولمدة ثلاث ساعات، وقد بينت النتائج أن أكثر النشاطات التي تُمارس في تلك الصفوف هي تلك النشاطات المنظمة والموجهة من قبل المعلم، حيث كانت النشاطات غير متنوعة ويقوم المعلم بتوجيه النشاط الواحد لجميع الأطفال دون مراعاة لرغباتهم أو الفروق الفردية بينهم، كما بينت النتائج أن الممارسات المتعلقة بالتفاعل الإيجابي بين المعلمة والأطفال تقل في رياض الأطفال في المناطق الفقيرة، والتي تكون فيها الصفوف مكتظة بالأطفال.

كما أجرى **لينغ (Ling, 2003)** دراسة هدفت إلى تقصي معتقدات معلمي رياض الأطفال عن المهارات التدريسية للمعلم الجيد في هونغ كونغ، وقد تمت مقابلة تسعة من معلمي رياض الأطفال في ثلاث مناطق مختلفة، ولتحقيق أهداف الدراسة اُستخدمت استبانة مفتوحة للكشف عن معتقدات المعلمين حول مهارات معلم الروضة الجيد، ولتحليل البيانات، استخدم الباحث المنحى النوعي في تحليل استجابات أفراد الدراسة، وتصنيف تلك الاستجابات وعرضها ضمن فئات محددة.وأظهرت الدراسة أن هناك نظرة كلاسيكية للتدريس في رياض الأطفال؛ إذ ارتبطت مهارات التدريس الجيد التي أفصح عنها

المستجيبون بتلك النظرة الكلاسيكية بدلاً من ارتباطها بالنظرة الفلسفية النفسية الخاصة بالطفولة المبكرة.كما أشارت إلى مفارقة بين الأطر النظرية الحديثة التي تحكم التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة، وبين الممارسات الفعلية للمعلمين في هذه المرحلة.

وهدفت دراسة **ياسين** (٢٠٠٣) إلى تحديد الكفايات التعليمية الأساسية العامة لدى معلمة الروضة بالروضات الحكومية بالعاصمة المقدسة (مكة المكرمة) ، وإلى درجه توافرها في كل معلمه من معلمات عينة الدراسة، إذ شملت عينه الدراسة (٧٨) معلمه طبقت عليهن أداة الدراسة، وهي عبارة عن بطاقة ملاحظه من تصميم الباحثة احتوت على (٥٨) مهارة، روعي فيها أن تتميز بالدقة والوضوح في تحديد الأداء المرغوب، وأن تكون قصيرة وواضحة المعنى وأن تصف مكوناً واحداً من السلوك، وقد توصلت الدراسة في نتائجها إلى أن معلمة الروضة في المدارس والروضات الحكومية يتمتعن بكفايات شخصية بدرجة عالية، وأن مستوى أداء المعلمات للكفايات التدريسية ضعيف، وبحاجة إلى تدريب وإتقان لمعظم المهارات التدريسية، كما بينت النتائج درجة توافر الكفايات الشخصية لدى معلمة الروضة لا تختلف باختلاف التخصص أو المؤهل العلمي.

كما أجرى كل من **بيانتا وهاوس وبورتشينال وبريانت وكليفورد وإيرلي وباربارين (Pianta, Howes, Burchinal, Bryant, Clifford, Early & Barbarin, 2005)** دراسة هدفت إلى تقصي العوامل المؤثرة في نوعية التدريس في صفوف رياض الأطفال في أثناء التعرف إلى نوعية المهارات التدريسية المتبعة وجودتها، وقد تمت ملاحظة (٢٣٨) صفاً من صفوف الروضة؛ للوقوف على نوعية الممارسات التدريسية المتبعة، وطبيعة التفاعل بين المعلمين والطلبة في الصف الواحد للحكم على نوعية التدريس الذي يتلقاه طلبة رياض الأطفال، واستخدم الباحثان المنحى النوعي في تحليل الملاحظات وفقاً لجملة من الأبعاد الخاصة بالبرامج وطبيعة الصفوف ومؤهلات المعلمين.وأظهرت الدراسة أن هناك انخفاضاً في جودة التدريس في الصفوف التي تحتوي أكثر من (٦٠٪) من الطلبة الذين تصنف أسرهم تحت خط الفقر إن كان معلموهم من ذوي الحظوظ المتدنية من التدريب، أو ممن يحملون مؤهلات متدنية، كما أظهرت الدراسة ميل المعلمين إلى اتباع ممارسات تدريسية معتمدة على المعلم بدلاً من اعتمادها على الطالب.

وهدفت دراسة **أبو حرب** (٢٠٠٥) إلى إعداد قائمة بالكفايات التدريسية، والتعرف إلى وجهات نظر المديرات والمعلمات في سلطنة عمان لتقدير مدى حاجة المعلمات لهذه الكفايات.تكونت عينة الدراسة من مديرات ومعلمات الرياض في منطقة مسقط العاصمة وبلغت (٢٠ مديرة) و(٢٨ معلمة) يعملن في القطاعين الحكومي والخاص بولاية مسقط، حيث

أعدَّ الباحث قائمة بالكفايات التدريسية بلغ عددها "٨٥" كفاية موزعة على خمس كفايات رئيسة هي: كفاية التخطيط وتنظيم الأنشطة، وكفاية ربط الأفكار والمعلومات واستخدامها في التعليم، وكفاية حل المشكلات والعمل مع الآخرين، وكفاية جمع البيانات وتنظيمها وتحليلها، وكفاية استخدام التقانة، وقد أظهرت النتائج أن جميع الكفايات التدريسية المقترحة تعد لازمة للمعلمات، وتصدرت كفايات ربط الأفكار والمعلومات واستخدامها في التعليم وتنظيم الأنشطة قائمة الكفايات التدريسية اللازمة، وجاءت كفايات جمع البيانات وتنظيمها وتحليلها وكفايات استخدام التقانة في نهاية قائمة الكفايات اللازمة للمعلمات من وجهة نظر العينة، ولم تظهر نتائج اختبار (ت) وجود أثر للوظيفة في تقدير الكفايات اللازمة للمعلمات، في حين أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي أن هناك أثراً للمؤهل العلمي في تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات ما قبل المدرسة.

وفي الهند قام كل من **هيجد وكاسيدي (Hegde & Cassidy, 2007)** بدراسة هدفت إلى قياس معتقدات معلمة الروضة لممارساتهن، كما هدفت إلى تقصي الممارسات التعليمية الحقيقية لهن في أثناء التدريس، وذلك في ضوء قائمة الممارسات الملائمة نمائياً.تكونت عينة الدراسة من (٤٠) معلمة لرياض الأطفال، ووزعت استبانة لقياس معتقدات المعلمات للممارسات التي يقمن بها، كما تم ملاحظة أدائهن في غرفة الصف للتعرف إلى الممارسات التعليمية الحقيقية لهن في أثناء التدريس، وقد أشارت النتائج إلى أن معتقدات المعلمات حول ممارساتهن الصفية كانت أعلى من الممارسات التعليمية الحقيقية لهن والتي تم التوصل إليها في أثناء التدريس من خلال الملاحظة، كما أشارت النتائج إلى أن متغير حجم الصف يعدُّ مؤشراً جيداً لممارسات المعلمات الحقيقية في التدريس.

بعد العرض السابق للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، يلاحظ تباين الدراسات السابقة (التي عُرضت) من حيث أهدافها؛ وتختلف الدراسة الحالية عن هذه الدراسات من خلال اتصالها بالمهارات التنفيذية الخاصة بكل جزئيات عمل المعلمة كالوسائل، والأساليب، والأنشطة.

فيما اعتمدت الدراسات السابقة على ثلاثة أساليب من أساليب جمع البيانات، وهي: الاستبانة كدراسة العبد الغفور (١٩٩٠) ، والمقابلة كدراسة لينغ (Ling, 2003) ، والملاحظة كدراسة بيانتا وزملائه (Bianta, et.al., 2005) .واعتمدت الدراسة الحالية أسلوب الاستبانة.

أظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة أن مستوى أداء معلمة الروضة للكفايات التعليمية بحاجة إلى تدريب وإتقان لجميع الكفايات التعليمية كما جاء في دراسة ياسين (٢٠٠٣).

ومن العرض السابق استفاد الباحث من العرض النظري، ونتائج البحوث والدراسات السابقة؛ في إعداد أداة الدراسة لمعلمات الروضة في مهارات التنفيذ، كما تمَّت الاستفادة أيضا في مناقشة وتفسير نتائج الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمات رياض الأطفال في وزارة التربية والتعليم بمحافظة المفرق والبالغ عددهن (٨٠) معلمة في العام الدراسي ٢٠١٠/ ٢٠١١م.

عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على أفراد مجتمع الدراسة كافة، واستخدم الباحث في ذلك أسلوب المسح الشامل إذ وزع الباحث (٨٠) استبانة، واسترجع منها (٦٨) استبانة وكان منها (٣) غير صالحة للتحليل الإحصائي لعدم احتوائها إجابات على كثير من الفقرات بالإضافة إلى عدم تعبئة المعلومات الديموغرافية فيها وبذلك أصبحت الاستبانات القابلة للتحليل الإحصائي (٦٥) أي ما يعادل (٠,٨١) تقريباً من مجتمع الدراسة اختيرت بطريقة عشوائية، والجدول (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة النهائية وفقاً لمتغيري مستوى المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة التدريسية.

الجدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة التدريسية

المؤهل العلمي / الخبرة التدريسية	دبلوم متوسط	بكالوريوس	دبلوم عالي فأكثر	المجموع
أقل من ٥ سنوات	٤	٢٣	٥	٣٢
من ٥– ١٠سنوات	٥	١٤	٨	٢٧
أكثر من ١٠ سنوات	٣	١٢	٦	٢١

أداة الدراسة:

أعدَّت أداة (استبانة) تقيس درجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة موزعة على ثلاثة مجالات: الوسائل، والأساليب، والأنشطة، وقد أُعدَّت الأداة من خلال مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة، منها دراسة أبو حرب (٢٠٠٥) التي بحثت في الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات مرحلة ما قبل المدرسة في ضوء تطوير

نماذج المنهج للقرن الحادي والعشرين، وكذلك دراسة ياسين (٢٠٠٣) والمعنونة بـ " تقويم مهارات معلمة الروضة بالعاصمة المقدسة".

وللتأكد من صدق الاستبانة، فقد عرضت على عشرة محكمين من الجامعة الهاشمية، جامعة آل البيت، وجامعة الأردنية، من أهل الخبرة والاختصاص في مجال تربية الطفل ومناهج الطفولة، حيث عُدلت صياغة بعض الفقرات لتتناسب مع المجال الذي وردت تحته، وبقيت عدد الفقرات (١٧) فقرة موزعة على مجالات الدراسة، وأما ثبات أداة الدراسة فقد تم التحقق من ثبات الفقرات لأداة الدراسة باستخراج الاتساق الداخلي لها باستخدام معامل ارتباط ألفا كرونباخ، إذ بلغ معامل الثبات (٠,٩٥) وهذه النتيجة مناسبة لأهداف الدراسة.

منهج البحث:

تحقيقاً لهدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، الذي يعد مناسباً لمثل هذه الدراسة والذي يقوم على تشخيص الوضع الراهن بوصف درجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة من خلال استجاباتهن على أداة الدراسة.

عرض النتائج وتحليلها:

يتضمن تحليل النتائج عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة فيما يتعلق بدرجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة.

- **أولاً- للإجابة عن السؤال الأول:**

«ما درجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة؟»

توضح الجداول من (٢- ١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ودرجة تقدير معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة في كل مجال من مجالات الدراسة وعلى المجالات مجتمعة.

يظهر الجدول (٢) أن تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة على مجالات الأداة الثلاثة والأداة ككل كانت بدرجة تقدير مرتفع، وجاء مجال الأنشطة في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٩٥) وانحراف معياري (٠,٣٧) ، في حين جاء مجال الوسائل في الترتيب الثالث والأخير بمتوسط حسابي (٣,٨٢) وانحراف معياري (٠,٥٤) ، وبالنسبة لتصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة على الأداة ككل فقد حصلت على متوسط حسابي (٣,٨٥) وانحراف معياري (٠,١٩) .

الجدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لتصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة، على مجالات الأداة الثلاثة والأداة ككل.

رقم المجال	المجال	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
٣	الأنشطة	١	٣,٩٥	٠,٣٧	مرتفع
٢	الأساليب	٢	٣,٨٤	٠,٤٥	مرتفع
١	الوسائل	٣	٣,٨٢	٠,٥٤	مرتفع
	الكلـــي (الأداة)		٣,٨٥	٠,١٩	مرتفع

المجال الأول (الأساليب) :

يحتوي هذا المجال على (٥) فقرات، كل منها تصف مهارة من مهارات التنفيذ التي تتبعها معلمة رياض الأطفال في هذا المجال.والجدول (٣) يبين المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال.

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لتصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة، على فقرات مجال الأساليب.

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
٤	استخدام أسلوب اللعب في مواقف التعليم.	١	٤,١١	٠,٨٠	مرتفع
٢	استخدام أسلوب حل المشكلات بوصفه أسلوب تعلمي فعال في مواقف مناسبة ومختارة.	٢	٤,٠٩	٠,٨٣	مرتفع
١٤	توظيف بيئة الطفل في تحسين تعليمه.	٣	٤,٠٣	٠,٩٨	مرتفع
٣	استخدام أساليب تمثيل الأدوار في مواقف التعليم.	٤	٣,٦١	٠,٩٩	متوسط
١	اختيار الأساليب التعليمية والتعلمية المناسبة.	٥	٣,٣٦	١,٢٥	متوسط

تشير النتائج في الجدول (٣) إلى أن تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة في مجال الأساليب جاءت بين فئة التقدير المرتفع، وبين فئة التقدير المتوسط، وجاءت ثلاث مهارات تنفيذ بدرجة تقدير مرتفع، في حين حصلت مهارتان على درجة تقدير متوسط، وكان أعلى متوسط للفقرة (٤) التي تنص على: "استخدام أسلوب اللعب في مواقف التعليم" وبلغ (٤,١١) ، في حين كان أدنى متوسط للفقرة (١) التي تنص على: "اختيار الأساليب التعليمية والتعلمية المناسبة" وبلغ (٣,٣٦) .

المجال الثاني (الأنشطة) :

يحتوي هذا المجال على (٩) فقرات، كل منها تصف مهارة من المهارات التي تتبعها معلمة رياض الأطفال في هذا المجال.والجدول (٤) يبين المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال.

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لتصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة، على فقرات مجال الأنشطة.

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
١٢	تنفيذ أنشطة لتنمية قدرات الأطفال على التعبير الشفوي في نشاطات محددة.	١	٤,٠٩	١,٠١	مرتفع
٨	تصميم أنشطة تتيح الفرصة لتعليم التفكير الإبداعي بأنواعه.	٢	٤,٠٦	٠,٩٦	مرتفع
٦	التنويع في الأنشطة التعليمية بحيث تكون محفزة لتعلم الأطفال	٣	٣,٩٩	١,٠٢	مرتفع
١٠	تحليل المادة التعليمية إلى أجزائها ومكوناتها.	٤	٣,٩٧	١,٠٣	مرتفع
٩	التنويع في مستويات الأسئلة المتعلقة بالأنشطة الصفية وتوظيفها في الغرفة الصفية.	٥	٣,٩٤	٠,٩٩	مرتفع
١٣	الإجابة عن أسئلة الأطفال بما يتناسب مع الموقف التعليمي.	٦	٣,٨٩	٠,٩٩	مرتفع
٥	اختيار أنشطة تعلميه صفية وغير صفية مرتبطة بالأهداف المرسومة للموقف التعليمي.	٧	٣,٨٨	١,٠٣	مرتفع
٧	إتاحة الفرصة المناسبة أمام الأطفال للاشتراك بصورة فعالة في النشاطات المقترحة فردياً وجماعياً لتبادل الأفكار واكتساب الخبرات المربية.	٨	٣,٨٧	٠,٩٤	مرتفع
١١	وضع أنشطة لتطوير التفكير الناقد لدى الأطفال.	٩	٣,٨٣	٠,٨٤	مرتفع

تشير النتائج في الجدول (٤) إلى أن تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة في مجال الأنشطة جاءت جميعها ضمن فئة التقدير المرتفع، وكان أعلى متوسط للفقرة (١٢) التي تنص على: "تنفيذ أنشطة لتنمية قدرات الأطفال على التعبير الشفوي في نشاطات محددة" وبلغ (٤,٠٩) ، في حين كان أدنى متوسط للفقرة (١١) التي تنص على: "وضع أنشطة لتطوير التفكير الناقد لدى الأطفال" وبلغ (٣,٨٣) .

المجال الثالث (الوسائل) :

يحتوي هذا المجال على (٣) فقرات، كل منها تصف مهارة من المهارات التي تتبعها

معلمة رياض الأطفال في هذا المجال.والجدول (٥) يبين المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال.

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لتصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة، على فقرات مجال الوسائل.

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
١٦	استخدام التكنولوجيا التربوية في تعليم الأطفال.	١	٤,١٦	٠,٨٧	مرتفع
١٧	توفير مواد تعليمية تساعد الأطفال على القيام بالنشاطات التعليمية باعتبارها مصادر تعلم بذاتها.	٢	٣,٦٧	٠,٩٤	متوسط
١٥	استخدام المرافق والتجهيزات المدرسية لرفع مستوى العملية التعليمية.	٣	٣,٦١	٠,٩٣	متوسط

تشير النتائج في الجدول (٥) إلى أن تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة في مجال الوسائل جاءت بين فئة التقدير المرتفع وفئة التقدير المتوسط، حيث جاءت مهارة تنفيذ واحدة فقط بدرجة تقدير مرتفع، في حين حصلت مهارتان على درجة تقدير متوسط، وكان أعلى متوسط للفقرة (١٦) التي تنص على: "استخدام التكنولوجيا التربوية في تعليم الأطفال" وبلغ (٤,١٦) ، في حين كان أدنى متوسط للفقرة (١٥) التي تنص على: "استخدام المرافق والتجهيزات المدرسية لرفع مستوى العملية التعليمية" وبلغ (٣,٦١) .

- ثانياً- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

«ما أثر مستوى المؤهل العلمي على درجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة؟»

للإجابة عن هذا السؤال وبهدف اختبار دلالة الفروق في درجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة، في ضوء متغير مستوى المؤهل العلمي (دبلوم متوسط، بكالوريوس، دبلوم عالٍ فأكثر) ، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو موضح في الجدول (٦) .

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة، تبعاً لمتغير مستوى المؤهل العلمي.

مستوى المؤهل العلمي	دبلوم متوسط		بكالوريوس		دبلوم عالي فأكثر		المجموع	
المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأساليب	٣,٧٦	٠,٤٩	٣,٨٠	٠,٤٤	٤,٠٨	٠,٣٥	٣,٨٤	٠,٤٥
الأنشطة	٣,٩٠	٠,٣٥	٣,٩٤	٠,٣٨	٤,٠٣	٠,٣٢	٣,٩٥	٠,٣٧
الوسائل	٣,٦٩	٠,٥٥	٣,٧٧	٠,٥٦	٤,١٤	٠,٣٥	٣,٨٢	٠,٥٤
الكلي (الأداة)	٣,٧٨	٠,١٧	٣,٨٢	٠,١٩	٤,٠١	٠,١٦	٣,٨٥	٠,١٩

تشير المتوسطات الحسابية في الجدول (٦) إلى وجود اختلافات ظاهرية في المتوسطات الحسابية لدرجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة، في ضوء متغير مستوى المؤهل العلمي، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين متوسطات تصور المعلمات تبعاً لمستوى المؤهل العلمي (دبلوم متوسط، بكالوريوس، دبلوم عالٍ فأكثر) ذات دلالة إحصائية تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One- Way ANOVA) عند مستوى الدلالة (a = ٠,٠٥) ، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (٦) .

الجدول (٧)

نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق في درجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة، تبعاً لمتغير مستوى المؤهل العلمي.

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الأساليب	بين المجموعات	١,٦٤	٢	٠,٨٢	٤,٣٣٨	٠,٠١٥
	داخل المجموعات	٢٤,٨٢	١٣١	٠,١٩		
	الكلي	٢٦,٤٦	١٣٣			
الأنشطة	بين المجموعات	٠,٢٤	٢	٠,١٢	٠,٩٠٤	٠,٤٠٧
	داخل المجموعات	١٧,٥٨	١٣١	٠,١٣		
	الكلي	١٧,٨٢	١٣٣			

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الوسائل	بين المجموعات	٣,١٩	٢	١,٦٠	٥,٧٦٣	٠,٠٠٤
	داخل المجموعات	٣٦,٢٧	١٣١	٠,٢٨		
	الكلي	٣٩,٤٦	١٣٣			
الكلي (الأداة)	بين المجموعات	٠,٨٢	٢	٠,٤١	١٢,٩٧٧	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٤,١١	١٣١	٠,٠٣		
	الكلي	٤,٩٣	١٣٣			

تشير النتائج في الجدول (٧) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a = ٠,٠٥) في درجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة تعزى إلى متغير مستوى المؤهل العلمي على مجالات (الأساليب، والوسائل) والأداة ككل، حيث تراوحت قيم «ف» المحسوبة لهذه المجالات والأداة ككل بين (١٢,٩٧٧) و (٤,٣٣٨) ، وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (a = ٠,٠٠٨) .في حين يظهر الجدول نفسه عدم وجود فروق دالة إحصائياً على مجال (الأنشطة) ، حيث كان مستوى الدلالة لكل منها أعلى من مستوى الدلالة (a = ٠,٠٥) .وهذه النتيجة تعني أن درجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة في مجالات الأساليب، والوسائل والمهارات ككل تتأثر بمستوى تأهيلهن العلمي، في حين لا تتأثر درجة تصورهن لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة في مجال الأنشطة بمستوى تأهيلهن العلمي.

وللكشف عن مصدر الفروق ذات الدلالة الإحصائية لمتغير مستوى المؤهل العلمي على مجالات (الأساليب، والوسائل) والأداة ككل، أجريت مقارنات بعدية بطريقة "شفيه" (Scheffe) كما هو موضح في الجدول (٨) .

الجدول (٨)

نتائج المقارنات البعدية بطريقة «شفيه» (Scheffe) للكشف عن مصدر الفروق في درجة تصور معلمة الروضة على مجالات الأساليب، والوسائل، والأداة ككل تبعاً لمستوى المؤهل العلمي.

المجالات	مستوى المؤهل العلمي	س-	دبلوم متوسط	بكالوريوس	دبلوم عالي فأكثر
			٣,٧٦	٣,٨٠	٤,٠٨
الأساليب	دبلوم متوسط	٣,٧٦		٠,٠٤	٠,٣٢
	بكالوريوس	٣,٨٠			٠,٢٨
	دبلوم عالي فأكثر	٤,٠٨			

	مستوى المؤهل العلمي	س-	دبلوم متوسط	بكالوريوس	دبلوم عالي فأكثر
			٣,٦٩	٣,٧٧	٤,١٤
الوسائل	دبلوم متوسط	٣,٦٩		٠,٠٨	٠,٤٥
	بكالوريوس	٣,٧٧			٠,٣٧
	دبلوم عالي فأكثر	٤,١٤			
	مستوى المؤهل العلمي	س-	دبلوم متوسط	بكالوريوس	دبلوم عالي فأكثر
			٣,٧٨	٣,٨٢	٤,٠١
الكلي (الأداة)	دبلوم متوسط	٣,٧٨		٠,٠٤	٠,٢٣
	بكالوريوس	٣,٨٢			٠,١٩
	دبلوم عالي فأكثر	٤,٠١			

س- = المتوسط الحسابي

تبين نتائج المقارنات البعدية بطريقة «شفيه» (Scheffe) في الجدول (٨) أن الفروق الدالة إحصائيا على مجالات (الأساليب، والوسائل) والأداة ككل، كانت بين متوسطات تصور معلمات الروضة من ذوات المؤهل العلمي (دبلوم عالِ فأكثر) ومعلمات الروضة من ذوات المؤهل العلمي (دبلوم متوسط) لصالح معلمات الروضة من ذوات المؤهل العلمي (دبلوم عالِ فأكثر) ، كذلك بين متوسطات تصور معلمات الروضة من ذوات المؤهل العلمي (دبلوم عالِ فأكثر) ومعلمات الروضة من ذوات المؤهل العلمي (بكالوريوس) لصالح معلمات الروضة من ذوات المؤهل العلمي (دبلوم عالِ فأكثر) ، في حين لم تكن الفروق دالة إحصائياً بين متوسطات تصور معلمات الروضة من ذوات المؤهل العلمي (بكالوريوس) ومعلمات الروضة من ذوات المؤهل العلمي (دبلوم متوسط) ، بمعنى أن درجة تصور معلمات الروضة من ذوات المؤهل العلمي دبلوم عالي فأكثر لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة في مجالات الأساليب، والوسائل ومهارات التنفيذ بشكل عام أعلى من تصور معلمات الروضة من ذوات المؤهل العلمي دبلوم متوسط، وبكالوريوس.

♦ ثالثاً– النتائج المتعلقة بالاجابة عن السؤال الثالث:

«ما أثر عدد سنوات الخبرة التدريسية على درجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة؟»

للإجابة عن هذا السؤال وبهدف اختبار دلالة الفروق في درجة تصور معلمة الروضة

لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة، وفي ضوء متغير عدد سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ – ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات) ، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو موضح في الجدول (٩) .

الجدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة، تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

عدد سنوات الخبرة التدريسية	أقل من ٥ سنوات		من ٥ – ١٠ سنوات		أكثر من ١٠ سنوات		المجموع	
المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأساليب	٣,٧٩	٠,٤٩	٣,٩٠	٠,٤٤	٣,٨٨	٠,٣٢	٣,٨٤	٠,٤٥
الأنشطة	٣,٩٢	٠,٣٥	٣,٩٤	٠,٣٨	٤,٠٣	٠,٣٨	٣,٩٥	٠,٣٧
الوسائل	٣,٧١	٠,٥٣	٣,٨٠	٠,٥٦	٤,١٣	٠,٤٤	٣,٨٢	٠,٥٤
الكلي (الأداة)	٣,٨٠	٠,١٩	٣,٨٦	٠,١٧	٣,٩٦	٠,١٩	٣,٨٥	٠,١٩

تشير المتوسطات الحسابية في الجدول (٩) إلى وجود اختلافات ظاهرية في المتوسطات الحسابية لدرجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة، في ضوء متغير عدد سنوات الخبرة، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين متوسطات تصور المعلمات تبعاً لعدد سنوات الخبرة: (أقل من ٥ سنوات، من ٥ – ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات) ذات دلالة إحصائية أجري اختبار تحليل التباين الأحادي (One- Way ANOVA) عند مستوى الدلالة (a = ٠,٠٥) ، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (١٠) .

الجدول (١٠)

نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق في درجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة، تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الأساليب	بين المجموعات	٠,٣٨	٢	٠,١٩	٠,٩٥٩	٠,٣٨٦
	داخل المجموعات	٢٦,٠٨	١٣١	٠,٢٠		
	الكلي	٢٦,٤٦	١٣٣			

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الأنشطة	بين المجموعات	٠,٢٠	٢	٠,١٠	٠,٧٥٥	٠,٤٧٢
	داخل المجموعات	١٧,٦٢	١٣١	٠,١٣		
	الكلي	١٧,٨٢	١٣٣			
الوسائل	بين المجموعات	٣,٢٩	٢	١,٦٤	٥,٩٤٩	٠,٠٠٣
	داخل المجموعات	٣٦,١٧	١٣١	٠,٢٨		
	الكلي	٣٩,٤٦	١٣٣			
الكلي (الأداة)	بين المجموعات	٠,٥٠	٢	٠,٢٥	٧,٣٤٧	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٤,٤٣	١٣١	٠,٠٣		
	الكلي	٤,٩٣	١٣٣			

تشير النتائج في الجدول: (١٠) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a = ٠,٠٥) في درجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة، تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة على مجال (الوسائل) والأداة ككل، حيث تراوحت قيم "ف" المحسوبة لهذا المجال والأداة ككل بين (٧,٣٤٧) و (٥,٩٤٩) وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (a = ٠,٠٠٨) .في حين يظهر الجدول نفسه عدم وجود فروق دالة إحصائياً على مجالات (الأساليب والأنشطة) ، حيث كان مستوى الدلالة لكل منها أعلى من مستوى الدلالة (a = ٠,٠٥) .وهذه النتيجة تعني أن درجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة في مجال الوسائل ومهارات التنفيذ ككل تتأثر بعدد سنوات خبرتهن، في حين لا تتأثر درجة تصورهن لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة في مجالات الأساليب والأنشطة بعدد سنوات خبرتهن.

وللكشف عن مصدر الفروق ذات الدلالة الإحصائية لمتغير عدد سنوات الخبرة على مجال الوسائل، والأداة ككل، تم إجراء مقارنات بعدية بطريقة «شفيه» (Scheffe) كما هو موضح في الجدول (١١) .

الجدول (١١)

نتائج المقارنات البعدية بطريقة «شفيه» (Scheffe) للكشف عن مصدر الفروق في درجة تصور معلمة الروضة على مجال الوسائل، والأداة ككل تبعاً لعدد سنوات الخبرة.

المجالات	عدد سنوات الخبرة التدريسية	س-	أقل من ٥ سنوات	من ٥ – ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
		٣,٧١		٣,٨٠	٤,١٣
الوسائل	أقل من ٥ سنوات	٣,٧١		٠,٠٩	٠,٤٢
	من ٥ – ١٠ سنوات	٣,٨٠			٠,٣٤
	أكثر من ١٠ سنوات	٤,١٣			
	عدد سنوات الخبرة التدريسية	س-	أقل من ٥ سنوات	من ٥ – ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
		٣,٨٠		٣,٨٦	٣,٩٦
الكلي (الأداة)	أقل من ٥ سنوات	٣,٨٠		٠,٠٦	٠,١٦
	من ٥ – ١٠ سنوات	٣,٨٦			٠,١٠
	أكثر من ١٠ سنوات	٣,٩٦			

س- = المتوسط الحسابي

تبين نتائج المقارنات البعدية بطريقة «شفيه» (Scheffe) في الجدول (١١) أن الفروق الدالة إحصائياً على مجال الوسائل، كانت بين متوسطات تصور معلمات الروضة من ذوات الخبرة الطويلة (أكثر من ١٠ سنوات) ومعلمات الروضة من ذوات الخبرة المتوسطة (من ٥ – ١٠ سنوات) لصالح ذوات الخبرة الطويلة (أكثر من ١٠ سنوات) ، كذلك بين متوسطات تصور معلمات الروضة من ذوات الخبرة الطويلة (أكثر من ١٠ سنوات) ومعلمات الروضة من ذوات الخبرة القصيرة (أقل من ٥ سنوات) لصالح ذوات الخبرة الطويلة (أكثر من ١٠ سنوات) ، في حين الفروق الدالة إحصائياً على الأداة ككل بين متوسطات تصور معلمات الروضة من ذوات الخبرة الطويلة (أكثر من ١٠ سنوات) ومعلمات الروضة من ذوات الخبرة القصيرة (أقل من ٥ سنوات) لصالح ذوات الخبرة الطويلة (أكثر من ١٠ سنوات) ، بمعنى أن درجة تصور معلمات الروضة من ذوات الخبرة الطويلة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة في مجال الوسائل أعلى من درجة تصور معلمات الروضة من ذوات الخبرة القصيرة والمتوسطة.

مناقشة النتائج:

فيما يتعلق بدرجة تصور معلمات الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم أطفال الروضة.

جاء تصور معلمات الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة على مجالات الأداة ككل بدرجة تقدير مرتفع، وجاء مجال الأنشطة في مقدمة هذه المجالات يليه مجال الأساليب من بعده، يليه مجال الوسائل في الأخير، كما جاءت ثلاث مهارات تنفيذ بدرجة تقدير مرتفع.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن معلمات الروضة عينة الدراسة هن من العاملات في رياض الأطفال الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم، وهذه الرياض تخضع للإشراف والتوجيه المستمرين من قبل المسؤولين، كما يهتم قسم رياض الأطفال في وزارة التربية والتعليم بعقد الدورات التدريبية للمعلمات في أثناء الخدمة، حيث أُلحقت جميع المعلمات العاملات في رياض الأطفال الحكومية بدورات تدريبية مكثفة على المنهاج التفاعلي المطبق منذ عام (٢٠٠٤) ، كما أن معلمات الروضة عينة الدراسة ولكون معظمهن من خريجات الجامعات في مرحلة البكالوريوس فأعلى، فإنهن قد حصلن على تأهيل مناسب من خلال دراسة مساقات متخصصة تتناول مهارات التنفيذ، كل هذا أدى إلى أن تكون تصورات المعلمات لمهارات التنفيذ بدرجة مرتفعة، وتنسجم هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Hegde & Cassidy, 2007) التي أشارت إلى أن تصورات الروضة لمهارات التنفيذ كانت بدرجة عالية.

أما بالنسبة لمجال (الأنشطة) : فبينت نتائج الدراسة أن مجال الأنشطة جاء في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٩٥) وانحراف معياري (٠,٣٧) .وقد أشارت النتائج إلى أن تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة في مجال الأنشطة جاءت جميعها ضمن فئة التقدير المرتفع، وجاء نشاط تنمية قدرة الأطفال على التعبير الشفوي في نشاطات محددة في مقدمة هذه الأنشطة، وهذا يعكس قيمة تنمية قدرة الأطفال وأهميتها على التعبير الشفوي، وهو الذي ينمي حاسة الكلام عند الأطفال، ويقوى مهارة النطق والمحادثة لدى الأطفال.

وتفسر هذه النتيجة بأن المعلمات يدركن دور الأنشطة التعليمية وأهميتها في هذه المرحلة العمرية، حيث تذكر شريف (٢٠٠٦) أن الأنشطة التعليمية من أهم عناصر العملية التعليمية التعلمية في رياض الأطفال، وأن على المعلمة أن تقوم بتحويل قاعات الدراسة إلى ورش عمل تطبيقية تترجم المعاني النظرية إلى أعمال وأنشطة تطبيقية، وتنظيم النشاطات

التي تتفق واحتياجات الأطفال ومصالحهم.وأن على المعلمة امتلاك مهارة تقديم الأنشطة المتنوعة التي توفر فرص تعلم حقيقية للأطفال، وكذلك مهارة حث التلاميذ على مواجهة تلك النشاطات ضمن مستوياتهم وقدراتهم.وتشجيعهم على بذل الجهد للوصول إلى البراعة في الأداء خلال تأدية النشاطات.وأهمية تقديم الأنشطة التي تحوز اهتمام الأطفال وتحفزهم على العمل (Quebec Education Program,2002) .

كما تفسر النتيجة بأن المعلمات يدركن دور الأنشطة التعليمة في ربط ما يتعلمه الطفل في الروضة بحياته اليومية، ودورها في تفاعل الطفل وتواصله مع أقرانه، وما توفره الأنشطة التعليمية من متعة في التعلم، كما أن المعلمات يدركن أن مرحلة رياض الأطفال هي مرحلة العمليات الحسية والتي تبدأ من السنة الخامسة، وتتميز هذه المرحلة بقدرة الطفل على حل مشكلاته المادية ليس عن طريق عمليات عقله المجردة، ولكن عن طريق الأنشطة باستخدام الحواس (محمد، ٢٠٠١) .لذلك ترى هوهمان (١٩٩٨) أن أصدق وصف لما يحدث من تعلم في رياض الأطفال هو القول بأن تعلم الأطفال يكون من خلال النشاطات التي يقوم بها الأطفال، وليس نتيجة لها، كون قيام الأطفال بالعمل المباشر بأيديهم مستثمرين خبراتهم مع الآخرين، يؤدي إلى أن يحصل الطفل على خبرات مباشرة وقناعة داخلية بأنه امتلك المعرفة من خلال التفاعل مع العالم المحيط به، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصل إليه الكرش (١٩٩٠) بأن أداء المعلمات في مجال الأنشطة كان أقل من المتوسط.

وأما مجال (الوسائل) : فبينت نتائج الدراسة أن مجال الوسائل جاء في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (٣,٨٢) وانحراف معياري (٠,٥٤) وجاءت الوسيلة التي تنص على: " استخدام التكنولوجيا التربوية في تعليم الأطفال" في الترتيب الأول، ويعود السبب في ذلك إلى إدراك المعلمات لأهمية استخدم التكنولوجيا التربوية في تنظيم التعلم لدى الطفل، وإسهامها في جعل المتعلم إيجابياً ونشطاً في تعلمه من خلال اندماجه الفعلي في العملية التعليمية، كما أن التكنولوجيا التربوية تسهم في تقديم البرامج التعليمية المتنوعة والمشوقة والفرص المناسبة التي تناسب ميول المتعلمين وحاجاتهم، لا سيما الأطفال منهم، وتراعي فروقهم الفردية مما يجعلهم أكثر إثارة ودافعية للتعلم.وقد بينت الدراسات التربوية أن استخدام التكنولوجيا التربوية يعزز خاصية النمو الكلية للطفل، بمعنى أن النمو الحركي لا يتم بمعزل عن النمو العقلي أو اللغوي، حيث أشارت الدراسات إلى تطور مهارات الطفل الحركية البصرية السمعية اللغوية لدى الأطفال عند استخدام التكنولوجيا في تعليمهم (صادق، ١٩٩٦) .كما يرى ووكر (Walker, 1994) أن استخدام التكنولوجيا التربوية في عملية التدريس يغير دور الطالب من دور المستمع المتلقي للمعلومات إلى دور

المشارك الفعال في طرح الأسئلة والإجابة عليها، وتقويم ذاته وبأسلوب يواكب التقدم الحاصل في العملية التعليمية.كل هذا أدى إلى أن تكون تقديرات معلمات رياض الأطفال لهذه المهارة التدريسية بدرجة مرتفعة.

وقد جاءت الفقرة التي تنص على: " استخدام المرافق والتجهيزات المدرسية لرفع مستوى العملية التعليمية" في الترتيب الأخير وبدرجة متوسطة.وقد تعود هذه النتيجة إلى ما تواجهه معلمات رياض الأطفال من ضعف في المرافق والتجهيزات المدرسية، حيث إن العديد من رياض الأطفال أُلحقت بالمدارس الحكومية بعد تأسيسها، ولم تصمَّم مرافقها كالساحات والملاعب وغرف الدرس بحيث تخدم العملية التعليمية لمرحلة الروضة بالصورة المطلوبة، كما أن العديد من المدارس تفتقر إلى التجهيزات اللازمة للعملية التعليمية كالوسائل التعليمية وغرف المصادر التعليمية وغيرها، وبالتالي ربطت المعلمات بين هذا الضعف في المرافق والتجهيزات المدرسية، وبين تقديراتهن لمهاراتهن في استخدام تلك المرافق والتجهيزات بشكلها السابق في العملية التعليمية.

وأما عن أثر مستوى المؤهل العلمي على درجة تصور معلمة رياض الأطفال لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة؛ فإن درجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة تتأثر بمستوى تأهيلها العلمي، بمعنى أن تصور معلمات الروضة ذات المؤهل العلمي (بكالوريوس) ، أعلى من ذات المؤهل العلمي دبلوم عالِ أو متوسط.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن معلمات هذه الفئة هن غالباً من المؤهلات مسلكياً حيث إن معظمهن يخضعن لمساقات متخصصة في التعرف إلى خصائص الطفولة ومطالب نموها، كما يخضعن إلى مساقات تركز على مهارات التنفيذ اللازمة في رياض الأطفال، وبخاصة في مجالات أساليب التدريس، والوسائل التعليمية واستخدام تكنولوجيا التعليم، وكذلك مهارات التفاعل الصفي، والاهتمام بالجانب الوجداني للأطفال، وتعزيز دافعيتهم نحو التعلم، كل هذا أدى إلى أن تتميز هذه الفئة من المعلمات عن زميلاتهن باقي أفراد العينة، وبالتالي جاءت تصوراتهن لمهارات التنفيذ بدرجة مرتفعة.

وهذا يتفق مع كل من ماركس و لويس (Marks & Louis) أن الإعداد الأكاديمي للمعلمة من العوامل التي تؤدي دوراً مهماً في تقديرها لكفايتها الذاتية والتي يجب أن توضع في الاعتبار عند دراسة الدور المنوط بالمعلمة في إطار الصف الدراسي (الشيخ حسن، ٢٠٠٤) .وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (العواد، ٢٠٠٠) التي بينت وجود أثر لمتغير المؤهل العلمي.

إلى جانب ذلك تأتى سنوات الخبرة كمؤثر أيضا في درجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة، وهذا يشير إلى دور الخبرة والتدريب المستمر، والممارسة المهنية في زيادة درجة تصور المعلمة لمهارات التنفيذ اللازمة لطفل الروضة في المجالات والأساليب والأنشطة كافة.

وتفسر هذه النتيجة بأن مهارات التنفيذ لمعلمات الروضة تحتاج إلى عامل الخبرة، وأن المعلمات من خلال خبراتهن الطويلة في تدريس أطفال الروضة كوّن تصورات بدرجة مرتفعة عن مهارات التنفيذ بدرجة أكبر من المعلمات ذوات الخبرات المتوسطة أو القصيرة. حيث يرى (المرزوقي، ١٩٩٥) أن المعلمات اللواتي ليس لديهن خبرات كافية في التدريس يرغبن في زيادة مدة تأهيلهن وذلك لإحساسهن بأهمية الخبرة في عملية التدريس وفي إدارة الفصل، حيث إن الخبرة ترتبط بالبعد المهني لإعداد المعلمة، بمعنى أن الخبرة وأهميتها لا تقتصر على سنوات الخبرة كفترة زمنية مليئة بالأعباء التدريسية بل تتضمن الدورات التدريبية واكتساب المهارات التدريسية.وتختلف هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة كل من (Bryant, et.al, 1991؛ العواد، ٢٠٠٠) التي أشارت إلى عدم وجود أثر لسنوات الخبرة التعليمية.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية الخاصة بمهارات التنفيذ لدى معلمات رياض الأطفال يوصي الباحث بما يأتي:

١. إعادة النظر في البرامج المهنية في إعداد معلمات رياض الأطفال لتتضمن أنشطة تكشف عن مواهب الأطفال وتنمي مهارات المعلمات.

٢. الاهتمام بعمل دورات تدريبية لمعلمات رياض الأطفال لمواكبة تدريبهن على كيفية التنفيذ داخل رياض الأطفال.

٣. ضرورة استخدام أساليب واستراتيجيات مختلفة وتهيئة بيئة التعلم بحيث تنمي قدرات معلمات الأطفال.

٤. تطوير الأنظمة والتعليمات بحيث يصبح تدريب معلمات الروضة شرطا أساسيا أثناء الخدمة.

٥. تجهيز رياض الأطفال بالمعدات والألعاب الضرورية التي تساعد المعلمة على استخدام استراتيجيات تنمي قدرات الأطفال.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. أبو حرب، يحيى (٢٠٠٥) الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات مرحلة ما قبل المدرسة في ضوء تطوير نماذج المنهج للقرن الحادي والعشرين، بحث مقدم إلى مؤتمر الأطفال والشباب في مدن الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، الإمارات العربية المتحدة، دبي، من ١٦- ١٨ مايو- أيار.

٢. الأحمد، أمل (٢٠٠٧) إعداد معلمة أو معلم روضة الأطفال، ورقة عمل مقدمة لندوة رياض الأطفال- واقع و آفاق- كلية التربية في جامعة البعث، سوريا.

٣. إدارة البحث والتطوير التربوي (٢٠٠٣) آلية بناء الإستراتيجية الوطنية للتربية في الأردن- تصور مبدئي مقترح- منشورات وزارة التربية والتعليم الأردنية.

٤. الإمام، محمد (٢٠٠٦) فاعلية برنامج إثرائي قائم على بعض القضايا المثيرة للجدل في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلبة المتفوقين، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، مجلة الطفولة العربية، ٧ (٢٦) : ٢٤- ٦١.

٥. الببلاوي، فيولا (١٩٩٩) فهم المتعلم، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، مجلة الطفولة العربية، العدد الصفري: ٦- ٤١.

٦. خلف، أمل (٢٠٠٥) مدخل إلى رياض الأطفال، القاهرة، عالم الكتب.

٧. خير الدين، هيام (١٩٩٩) تقويم استخدام بعض اللعب التعليمية في رياض الأطفال بالقاهرة، رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة، مصر.

٨. زيتون، حسن (٢٠٠١) مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس، القاهرة، عالم الكتب للنشر.

٩. السرور، ناديا (١٩٩٧م) تقييم التعليم في المدرسة، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

١٠. شريف، نادية (٢٠٠٦) معايير إعداد معلمة الروضة. ورقة بحثية مقدمة لورشة عمل المعايير العلمية المرجعية لخريجة كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة، كلية رياض الأطفال، القاهرة، ١٣/ ٨/ ٢٠٠٦.

١١. الشيخ حسن، محمد (٢٠٠٤) الأساليب المشجعة على دافعية التحصيل لدى التلاميذ. الإمارات العربية المتحدة، منشورات كليه العلوم الإنسانية بجامعة الإمارات العربية المتحدة.

١٢. صادق، أمل؛ وأبو حطب، فؤاد (١٩٩٠) علم النفس التربوي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

١٣. صادق، إملي (١٩٩٦) مسرح العرائس كأسلوب لإكساب أطفال بعض الرياض المفاهيم الأساسية لـ «جان بياجيه» دراسة تجريبية، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

١٤. العتيبي، منير؛ والسويلم، حمود (٢٠٠٢) أهداف التعليم المبكر (رياض الأطفال) بالمملكة العربية السعودية– دراسة تحليلية، دراسة مقدمة إلى مركز البحوث التربوية بكلية التربية– جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية..

١٥. عماد الدين، منى (٢٠٠٣) مشروع تطوير الكفاءة المؤسسية– إدارة الخدمات التربوية تعريف عام، رسالة المعلم، مجلة دورية فصلية أكاديمية تطبيقية، تصدر عن وزارة التربية والتعليم، المملكة الأردنية الهاشمية، شهر آذار، عمان، الأردن.

١٦. عماد الدين، منى (٢٠٠٥) الدراسة التقويمية الشاملة للمنهاج الوطني التفاعلي المطبق في رياض الأطفال الحكومية في الأردن، عمان، منشورات إدارة التخطيط التربوي في وزارة التربية والتعليم.

١٧. عمارة، ابتسام (٢٠٠٥) تطور خدمات الطفولة المبكرة في وزارة التربية والتعليم بالأردن. عمان: منشورات قسم رياض الأطفال– وزارة التربية والتعليم الأردنية.

١٨. العواد، منى (٢٠٠٠) تحديد الحاجات التدريبية لمعلمة الروضة في مجال المنهج المدرسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية، الرياض.

١٩. فارس، عصام (٢٠٠٦) رياض الأطفال، التنشئة، الإدارة، الأنشطة، عمان، دار المشرق الثقافي.

٢٠. الكرش، محمد (١٩٩٠) بعض الكفايات التعليمية المتطلبة لمعلمة الروضة، المؤتمر العلمي والثاني لإعداد المعلم: التراكمات والتحديات بالإسكندرية (٢١– ٢٤– ذو الحجة ١٤١٠ هـ/ ١٥– ١٨ يونيو ١٩٩٠) مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجد الثالث ص ١١٢٧– ١١٣٨.

٢١. محمد، عواطف (١٩٨٣) تعليم الطفل في دور الحضانة بين النظرية و التطبيق، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٢. مكي، أحمد (١٩٩٨) مؤسسات تربية الطفل العربي في مرحلة ما قبل المدرسة بين الواقع والمأمول، مستلة من الموقع الإلكتروني: http:// www. almualem. net/ maga / moaasa67. htm

٢٣. الناشف، هدى (١٩٩٧) رياض الأطفال، القاهرة، دار الفكر العربي.

٢٤. هوهمان، ماري (١٩٩٨) تربية الأطفال الصغار، ترجمة محمد صالح خطاب، ميتشغان، مطبعة الهاي/ سكوب.

٢٥. ياسين، نوال (٢٠٠٣) تقويم مهارات معلمة الروضة بالعاصمة المقدسة. مجلة جامعة أم القرى، للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ١٥ (١) : ١١٥– ١٥١.

٢٦. اليونسكو (٢٠٠٥) ملخص التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع: التعليم للجميع ضرورة ضمان الجودة، باريس: منشورات اليونسكو.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Brenner, B. (1990) . The Pre- School Handbook Making the Most of Your Child's Education. Ed. 1, New York, Pantheone Books, Inc.*
2. *Bryant, D. , Cliffor, R. & Peisner, E. (1991) . Best practices for beginners: developmental appropriateness in kindergarten. American Educational Research Journal, 28 (4) : 783- 803.*
3. *Charlesworth, R. (1990) . Kindergarten teachers' beliefs and practices. A paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Boston, MA, April 16- 20, 1990) .*
4. *Dodge, T, Dineg, J. , & Heroman, L. (2003) . Cate the ereation curriculum for pre- school for age 3- 5, a teacher's guide to using the creative curriculum developmental continuum an assessment system.*
5. *Golbeck, S. (2000) . Instructional models for early childhood education. ERIC. ED 468565.*
6. *Hegde, A. & Cassidy, D. (2007) . Teachers' beliefs and practices regarding developmentally appropriate practices: a study conducted in India. Early Child Development and Care, First Published, 31 July 2007.*

7. *Ling, L. (2003) . What makes a good kindergarten teacher? A pilot interview study in Hong Kong. Early Child Development and Care. 173 (1) : 19 – 31.*

8. *Pianta, R. , Howes, C. , Burchinal, M. , Bryant, D. , Clifford, R. , Early, D. , and Barbarin, O. (2005) . Features of pre- kindergarten programs, classrooms, and teachers: do they predict observed classroom quality and child – teacher interactions?. Applied Developmental Science, 9 (3) : 144 – 159.*

9. *Pianta, R. , La Paro, K. , Payne, C. , Cox, M. & Bradley, R. (2002) . The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. Elementary School Journal, 102 (3) : 225- 38.*

10. *Quebec Education Program (2002) . Preschool Education. Website: http:// www. meq. gouv. qc. ca// virage/ publications/ prog- form- preschool- a. htm, Accessed 4/ 2/ 2008.*

11. *Shim, S. & Herwig, J. (1997) . Korean teachers' beliefs and teaching practices in korean early childhood education. Early Child Development and Care, 132: 45- 55.*

12. *Walker, S. L. (1994) : Enhancing language development for young children at Risk: The role of computer based and direct- instruction teaching. Journal of Early Childhood. March 1994.*

13. *Kagan, D. & Smith, K. (1988) . Beliefs and behaviours of kindergarten teachers. Educational Research, 30, (1) : 26 – 35.*

فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طلبة جامعة الزيتونة الأردنية في مادة التربية البيئية واتجاهاتهم نحوها*

د. محمد حسن الطراونة**

* تاريخ التسليم: ٣١/ ٣/ ٢٠١٣م، تاريخ القبول: ٣/ ٦/ ٢٠١٣م.
** أستاذ مناهج وطرائق تدريس العلوم المُساعد، قسم العلوم التربوية/ كلية الآداب/ جامعة الزيتونة الأردنية/ الأردن.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طلبة جامعة الزيتونة الأردنية في مادة التربية البيئية واتجاهاتهم نحوها.تكونت عينة الدراسة من مجموعتين: تجريبية عدد أفرادها (٣٥) طالباً وطالبة درسوا باستخدام خرائط المفاهيم، وضابطة عدد أفرادها (٣٤) طالباً وطالبة درسوا باستخدام طريقة المحاضرة. لتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث اختباراً تحصيلياً، ومقياساً للاتجاهات نحو مادة التربية البيئية.أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في تحصيل طلبة مجموعتي الدراسة على الاختبار التحصيلي، ولصالح طلبة المجموعة التجريبية.كما أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في اتجاهات طلبة مجموعتي الدراسة نحو مادة التربية البيئية، ولصالح طلبة المجموعة التجريبية.وأوصت الدراسة بتوجيه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات وتشجيعهم على استخدام خرائط المفاهيم في تدريس الطلبة في مرحلة التعليم الجامعي.

الكلمات الدالة: خرائط المفاهيم، التحصيل، الاتجاهات نحو مادة التربية البيئية.

The Effectiveness of Using Concept Mapping on Students' Achievement in Environmental Education Course and their Attitudes towards it at Al- Zaytoonah University of Jordan

Abstract:

This study aimed at investigating the effectiveness ofusing concept mapping on students' achievementin the "Environmental Education Course and their Attitudes towards it at Al- Zaytoonah University of Jordan."The study sample consisted of two groups: the experimental group (n=35) which was taught by concept mapping, and the control group (n=34) which was taught bythe traditional method.To achieve the objective of the study, the researcherdeveloped an achievement test andattitudes questionnaire.The results have shown that there was a statistically significant difference ($\alpha \leq 0.05$) on students' achievement and their attitudes towardsthe "Environmental Education" course attributed to the teaching strategy in favor ofthe concept mapping.The study recommended thatconcept mapping be usedat university as an instructional strategy.

Keywords: *Concept Mapping, Students' Achievement and Attitudes, Environmental Education.*

مقدمة:

يؤكد التربويون المهتمون بالتربية البيئية أن تدريس المفاهيم البيئية ليس مجرد نقل للمعلومات المتعلقة بالبيئة إلى المتعلم، بل هو عملية تعنى بتحقيق أهداف التربية البيئية كافة، المتمثلة بمساعدته على أن يتعلم المعلومات المقدمة له تعلماً ذا معنى، يُمكّنه من فهم البيئة ومشكلاتها، وامتلاك المهارات اللازمة لتحديد تلك المشكلات والحلول المقترحة لها، وتنمية الميول والاتجاهات والقيم نحو الاهتمام بالبيئة بمختلف جوانبها، والمشاركة الايجابية بحمايتها ومناقشة القضايا والمشكلات المتعلقة بها كافة.

وفي هذا الصدد يشير السعود (٢٠١٠: ٢١٣) إلى أن التربية البيئية تهدف إلى مساعدة المتعلم على:

١. التعلم عن البيئة (المعرفة) : ويتضمن هذا الجانب الإلمام بالقواعد والمبادئ الأساسية المتعلقة بالمعرفة العلمية التي تستخدم في تفسير الظواهر المتشابكة في البيئة، والعلاقات القائمة بين المكونات الحية وغير الحية، وأثر الإنسان في بيئته، وكيفية التعامل معها.

٢. التعلم من البيئة (المهارات) : ويركز هذا الجانب على التفاعل بين مكونات البيئة الحية وغير الحية، والتعلم من البيئة من خلال الأنشطة والزيارات والرحلات التي يقوم بها المتعلمون لمواقع مختلفة في البيئة.

٣. التعلم من أجل البيئة (الاتجاهات والقيم والسلوك) : ويتناول هذا الجانب المحافظة على البيئة وتحديد ممارسات الإنسان الخاطئة والسليمة في بيئته، من أجل هذه البيئة، والإبقاء عليها سليمة نقية معافاة.

ولتحقيق أهداف التربية البيئية السابقة الذكر؛ اهتم العديد من الباحثين بتصميم ستراتيجيات تدريسية مشتقة من بعض نظريات التعلم الحديثة، ولعل نظرية أوزوبل (Au-subel) التي تؤكد أهمية التعلم ذي المعنى إحدى النظريات المعرفية التي اهتمت بدراسة العمليات المعرفية التي تحدث ضمن البُنى المعرفية للمتعلم، والتي تتعلق بكيفية اكتسابه للمعرفة، وتنظيمها، وتخزينها في ذاكرته، وكيفية استخدامه لهذه المعرفة في تحقيق المزيد من التعلم والتفكير.**لقد ميزت نظرية أوزوبل نوعين من التعلم هما**: (Ivie, 1998: 36-37; Novak ,2010: 22) :

١. التعلم الاستظهاري (Rote Learning) :

وهو التعلم القائم على التذكر الحرفي للمعرفة، الذي يحدث عندما يحاول المتعلم

إدماج المعرفة الجديدة التي تعلمها ببنيته المعرفية بشكل عشوائي، من غير إتاحة الفرصة له لربطها بالمعرفة السابقة الموجودة ببنيته المعرفية.ويكون ناتج هذا النوع من التعلم في أغلب الأحيان عدم حدوث تعديل، أو تغيير في البنية المعرفية للمتعلم، ويترتب على ذلك أن تكون المعرفة التي يكتسبها عرضة للنسيان.

٢. التعلم ذي المعنى (Meaningful Learning) :

وهو التعلم الذي يتحقق عندما يربط المتعلم بوعي وإدراك المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة الموجودة ببنيته المعرفية.ويحدث ذلك عندما يكون المتعلم مستعداً ذهنياً لمثل هذا النوع من التعلم، وعندما تكون المعرفة المنوي اكتسابها ذات معنى للمتعلم، ومرتبة ترتيباً منطقياً غير عشوائي، إذ تتاح الفرصة له ليقوم بربطها ببنيته المعرفية ربطاً جوهرياً غير قسري.وعليه، يكون الناتج من التعلم ذي المعنى حدوث تعديل وتغيير في البنية المعرفية للمتعلم، إضافة إلى مساعدته في الاحتفاظ بأغلب المعرفة التي اكتسبها، لفترة طويلة من الزمن، وتوظيف هذه المعرفة في حل ما يواجهه من مشكلات.

وتُعدّ خرائط المفاهيم التي اقترحها نوفاك (Novak) وزملاؤه من جامعة كورنيل (Cornell) في الولايات المتحدة الأمريكية من استراتيجيات التدريس التي تستند إلى نظرية أوزوبل في التعلم ذي المعنى، حيث وصف نوفاك تلك الخرائط بأنها رسوم تخطيطية لعرض مجموعة من معاني المفاهيم ضمن شبكة من العلاقات الهرمية، بحيث تُرتب تلك المفاهيم بشكل هرمي من الأكثر عمومية وشمولية إلى الأقل عمومية والأكثر خصوصية (Novak, 2002: 552) .

كما يُشار إلى خرائط المفاهيم بأنها رسوم تخطيطية ثنائية البعد تترتب فيها مفاهيم المادة الدراسية في صورة هرمية، بحيث تتدرج من المفاهيم الأكثر عمومية والأقل خصوصية في قمة الهرم إلى المفاهيم الأقل عمومية والأكثر خصوصية في قاعدة الهرم، وتحاط هذه المفاهيم بأطر ترتبط ببعضها بأسهم مكتوب عليها نوع العلاقة (الخطايبة والعريمي، ٢٠٠٣: ٦٠) .

وتتمثّل خطوات تصميم خرائط المفاهيم وبنائها بالآتي (نوفاك وجوين، ١٩٩٥: ٣٩) :

- أولاً: اختيار الموضوع المراد عمل خريطة المفاهيم له، وقد يكون وحدة دراسية، أو فصلاً من وحدة دراسية، أو درساً، أو فقرة من درس.
- ثانياً: تحديد الكلمات أو العبارات المفتاحية، ووضع خط تحتها.
- ثالثاً: تحديد المفاهيم الأساسية المتضمنة في الموضوع، وإعداد قائمة بها،

وترتيبها هرمياً من الأعلى إلى الأسفل حسب عموميتها وخصوصيتها.

- رابعاً: رسم خريطة المفاهيم، مع الأخذ بعين الاعتبار:

أ. تصنيف المفاهيم حسب مستوياتها والعلاقات فيما بينها.

ب. وضع المفاهيم الأكثر عمومية في قمة الخريطة، ثم المفاهيم التي تليها في مستوى تالٍ، وترتيب المفاهيم في صفين كبعدين متناظرين لمسار الخريطة.

ت. ربط المفاهيم المتصلة، أو التي تنتمي لبعضها بعضاً بخطوط، وكتابة كلمات الربط التي توضح العلاقة بين تلك المفاهيم على الخطوط.

ولخرائط المفاهيم فوائد عديدة؛ إذ تكمن أهمية استخدامها في مساعدة المتعلم على التعلم ذي المعنى الذي يضمن اكتسابه لمعارف ومهارات واتجاهات وقيم تمكنه من حل ما يواجه من مشكلات.كما تكمن أهمية استخدام تلك الاستراتيجية بالنسبة للمعلم في مساعدته على التخطيط للتدريس، وجذب انتباه طلبته وإرشادهم إلى طريقة تنظيم أفكارهم، وتقويم تعلمهم من خلال الكشف عن الفهم الخاطئ لديهم والعمل على تصحيحه (زيتون، ٢٠٠٧: ٥٣١– ٥٣٣؛ الشمري، ٢٠١٢: ٣٢١) .

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

انطلاقاً من ضرورة مساعدة المتعلم على التعلم ذي المعنى، وانسجاماً مع توصيات العديد من الدراسات والمؤتمرات الدولية التي اهتمت بالتربية البيئية، كمؤتمر الأمم المتحدة للبيئة البشرية الذي عُقد في مدينة ستوكهولم بالسويد عام ١٩٧٢، والمؤتمر الدولي الاول للتربية البيئية الذي عُقد في مدينة تبليسي بتنظيم من اليونسكو عام ١٩٧٧، وبالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة للبيئة، وغيرها من المؤتمرات التي أوصت بضرورة استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة لتعليم المفاهيم البيئية، مع العناية بالأنشطة العملية والمشاهدة المباشرة للظواهر البيئية (ربيع وآخرون، ٢٠١٠: ١٠٧– ١١١) ، وبناءً على ما لاحظه الباحث من تدنٍ في تحصيل الطلبة نتيجة لاستخدام طريقة المحاضرة في التدريس؛ فقد شعر بضرورة معالجة هذه المشكلة ومحاولة تنمية اتجاهات الطلبة نحو مادة التربية البيئية من خلال استخدام خرائط المفاهيم.**وبشكل أكثر تحديداً تنحصر مشكلة الدراسة بالسؤالين البحثيين الآتيين**:

١. هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في تحصيل طلبة جامعة الزيتونة الأردنية في مادة التربية البيئية يُعزى لاستراتيجية التدريس (خرائط المفاهيم، وطريقة المحاضرة) ؟

٢. هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في اتجاهات طلبة جامعة الزيتونة الأردنية نحو مادة التربية البيئية يُعزى لاستراتيجية التدريس (خرائط المفاهيم، وطريقة المحاضرة) ؟

فروض الدراسة:

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في تحصيل طلبة جامعة الزيتونة الأردنية في مادة التربية البيئية يُعزى لاستراتيجية التدريس (خرائط المفاهيم، وطريقة المحاضرة) .

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في اتجاهات طلبة جامعة الزيتونة الأردنية نحو مادة التربية البيئية يُعزى لاستراتيجية التدريس (خرائط المفاهيم، وطريقة المحاضرة) .

هدف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طلبة جامعة الزيتونة الأردنية في مادة التربية البيئية واتجاهاتهم نحوها.

أهمية الدراسة:

تمثّلت أهمية هذه الدراسة في النقاط الآتية:

١. اتفاقها مع الاتجاهات الحديثة في التربية البيئية، حيث تنسجم مع توصيات العديد من المؤتمرات الدولية التي اتهمت بالتربية البيئية.

٢. توفر هذه الدراسة الفرصة لمدرسي مادة التربية البيئية، ولمؤلفي كتب هذه المادة للاطلاع على خرائط المفاهيم وكيفية ممارستها وتوظيفها، وكذلك لمقارنة نتائجها بطريقة المحاضرة.

٣. بنت دليلاً تعليمياً باستخدام خرائط المفاهيم، قد يساعد في معالجة ضعف تحصيل الطلبة في مادة التربية البيئية، وتنمية اتجاهاتهم نحوها.

٤. تُعدّ من أوائل الدراسات– في حدود معرفة الباحث واطلاعه– التي تناولت فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل الطلبة في مادة التربية البيئية، واتجاهاتهم نحوها في جامعة الزيتونة الأردنية.

محددات الدراسة:

تحددت نتائج هذه الدراسة بما يأتي:

١. اقتصار الدراسة على طلبة جامعة الزيتونة الأردنية المسجلين في مادة التربية البيئية في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٢/ ٢٠١٣م.

٢. اقتصار الدراسة على وحدة «تلوث الغذاء ومخاطره» من مادة التربية البيئية.

٣. درجة نجاح الباحث في بناء الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

◄ **خرائط المفاهيم**: مجموعة من الإجراءات التي يتبعها مُدرس مادة التربية البيئية لعرض مجموعة من المفاهيم البيئية الواردة في وحدة تلوث الغذاء ومخاطره من خلال رسوم تخطيطية تتضمن شبكة من العلاقات الهرمية، بحيث يتم ترتيب المفاهيم البيئية بشكل هرمي من الأكثر عمومية وشمولية إلى الأقل عمومية والأكثر خصوصية.

◄ **طريقة المحاضرة**: طريقة التدريس الشائعة التي يتبعها مدرسو مادة التربية البيئية داخل قاعة التدريس، وتعتمد غالباً على الإلقاء.

◄ **التحصيل**: العلامة التي يحصل عليها الطالب في اختبار التحصيل في مادة التربية البيئية الذي أعده الباحث لاغراض هذه الدراسة.

◄ **الاتجاهات نحو مادة التربية البيئية**: مقدار الشدة الانفعالية التي يبديها طلبة عينة الدراسة نحو مادة التربية البيئية بالرفض أو القبول.وتُقاس إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الاتجاهات نحو مادة التربية البيئية الذي أعده الباحث لهذا الغرض.

الدراسات السابقة:

فيما يأتي عرض لبعض الدراسات السابقة التي تناولت فاعلية خرائط المفاهيم في تدريس عدد من المباحث العلمية.

فقد أجرى **الدردور (٢٠٠١)** دراسة هدفت إلى تقصي أثر استخدام خرائط المفاهيم في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي في العلوم.تكونت عينة الدراسة من (١٢٨) طالباً وطالبة قُسموا عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية درست باستخدام خرائط

المفاهيم، وضابطة درست باستخدام الطريقة التقليدية في التدريس.أظهرت نتائج الدراسة فاعلية خرائط المفاهيم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة **اودم وكيلي (Odum & kelly, 2001)** إلى تقصي فاعلية خرائط المفاهيم، ودورة التعلم، وطريقة العرض، وطريقة تجمع بين خرائط المفاهيم ودورة التعلم في تنمية فهم الطلبة لمفاهيم الانتشار والاسموزية.تكونت عينة الدراسة من (١٠٨) طالباً من طلبة المرحلة الثانوية في إحدى مدارس ولاية كنساس الأمريكية وزعوا على أربع مجموعات: الأولى درست باستخدام خرائط المفاهيم، والثانية باستخدام دورة التعلم، والثالثة باستخدام طريقة العرض، والرابعة باستخدام خرائط المفاهيم ودورة التعلم معاً. أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق الطلبة الذين درسوا باستخدام خرائط المفاهيم ودورة التعلم معاً؛ في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الذين درسوا باستخدام دورة التعلم وبقية مجموعات الطلبة الذين درسوا وفق طرائق التدريس الأخرى.

وأجرى **السراني** (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس مقرر الأحياء (١٠١) بكلية المعلمين في حائل على التحصيل الدراسي للطلاب واتجاههم نحو العلوم.تألفت عينة الدراسة من (٧٥) طالباً قُسموا إلى مجموعتين: تجريبية درست باستخدام خرائط المفاهيم، وضابطة درست بطريقة المحاضرة.أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي علامات طلبة المجموعتين على اختبار التحصيل البعدي عند مستوى التذكر فقط، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، وعدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الفهم والتطبيق والاختبار التحصيلي ككل.كما أظهرت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي علامات طلبة المجموعتين على مقياس الاتجاه نحو العلوم.

كما أجرى **الخطايبة والعريمي** (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي في مدينة مسقط بسلطنة عمان للمفاهيم العلمية المتعلقة بوحدة «تصنيف الكائنات الحية» واحتفاظهن بها.تكونت عينة الدراسة من (١٣٦) طالبة قُسمن إلى مجموعتين: تجريبية درست باستخدام خرائط المفاهيم، وضابطة درست باستخدام الطريقة التقليدية.أظهرت نتائج الاختبار البعدي، وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي أداء طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية.كما أظهرت نتائج الاختبار المؤجل وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي أداء طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى **رفاع** (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى تقصي فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط واتجاهاتهم نحو العلوم.تكونت عينة الدراسة من

(٩٨) طالباً موزعين في مجموعتين: الأولى تجريبية درست باستخدام خرائط المفاهيم، والثانية ضابطة درست باستخدام الطريقة التقليدية.أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود اختلاف بين خرائط المفاهيم والطريقة الاعتيادية في زيادة تحصيل الطلبة بشكل عام واتجاهاتهم نحو العلوم.

وهدفت دراسة **وانج ودواير (Wang & Dwyer ،2004)** إلى تقصي فاعلية ثلاث استراتيجيات لخرائط المفاهيم في تحصيل طلاب المرحلة الجامعية بالولايات المتحدة الأمريكية في موضوع قلب الإنسان.تكونت عينة الدراسة من (٢٣١) طالباً موزعين في أربع مجموعات قُسّمت كل منها إلى ثلاثة مستويات: (متدن، متوسط، ومرتفع) ، حيث درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، والمجموعة التجريبية الأولى عن طريق إكمال خريطة المفاهيم وكتابة المفاهيم العلمية الناقصة فيها، والمجموعة التجريبية الثانية عن طريق وضع كلمات الربط المناسبة بين المفاهيم المتضمنة في خريطة المفاهيم، والمجموعة التجريبية الثالثة عن طريق رسم خرائط المفاهيم كاملة.أظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجية إكمال خرائط المفاهيم أكثر فاعلية من الاستراتيجيات الأخرى في تسهيل تعلم الطلبة من ذوي التحصيل المتدني والتحصيل المتوسط، أما الطلبة من ذوي التحصيل المرتفع فلم تظهر بينهم فروق دالة إحصائياً في تحصيلهم.

وأجرى **الخوالدة** (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى تقصي فعالية التدريس بخرائط المفاهيم في التحصيل والتفكير العلمي لدى طلبة تخصص معلم صف بجامعة آل البيت في مادة مفاهيم علوم حياتية وصحية.تكونت عينة الدراسة من شعبتين دراسيتين مؤلفتين من (١٤٢) طالباً وطالبة، اختيرت إحداهما عشوائياً كمجموعة تجريبية درست باستخدام خرائط المفاهيم، والأخرى كمجموعة ضابطة درست باستخدام طريقة المحاضرة.أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي علامات طلبة المجموعتين على اختبار التحصيل ومقياس التفكير العلمي، ولصالح طلبة المجموعة التجريبية.

كما أجرى **باتانكار (Patankar, 2009)** دراسة هدفت إلى تقصي أثر خرائط المفاهيم في تنمية مفهوم السلسلة الغذائية لدى طلبة الصف التاسع في إحدى المدارس بمدينة كولهابور الهندية.تألفت عينة الدراسة من (٩٨) طالباً قُسموا إلى مجموعتين: تجريبية درست باستخدام خرائط المفاهيم، وضابطة درست باستخدام الطريقة التقليدية.أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي علامات طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحث لتحقيق هدف الدراسة، ولصالح طلبة المجموعة التجريبية.

وأجرى **كاراكويو (Karakuyu, 2010)** دراسة هدفت إلى تقصي أثر خرائط المفاهيم في تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة الفيزياء واتجاهاتهم نحو استخدام خرائط المفاهيم في إحدى المدارس التركية.تكونت عينة الدراسة من (٥٨) طالباً وطالبة موزعين في مجموعتين: تجريبية درست باستخدام خرائط المفاهيم، وضابطة درست باستخدام الطريقة التقليدية.أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي علامات طلبة المجموعة التجريبية وبين طلبة المجموعة الضابطة على اختبار التحصيل البعدي، ولصالح طلبة المجموعة التجريبية.كما أظهرت النتائج أن اتجاهات طلبة المجموعة التجريبية كانت ايجابية نحو استخدام خرائط المفاهيم في دراسة مادة الفيزياء.

وهدفت دراسة **الشريف** (٢٠١٠) إلى معرفة أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي والاحتفاظ به في مقرر الكون والإنسان.تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة من طالبات الصف الثامن الأساسي بمدينة نيالا في السودان، وُزّعن في مجموعتين: تجريبية درست باستخدام خرائط المفاهيم، وضابطة درست بالطريقة التقليدية.أظهرت نتائج الدراسة تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في التحصيل المباشر والمؤجل بمستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحصيل المباشر والمؤجل بشكل عام.

كما هدفت دراسة **العمري** (٢٠١١) إلى الكشف عن أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل المباشر والمؤجل لطلاب الصف الثالث الثانوي العلمي بمادة الأحياء في المملكة العربية السعودية.تكونت عينة الدراسة من (١٢٥) طالباً موزعين في مجموعتين: تجريبية درست باستخدام خرائط المفاهيم، وضابطة درست باستخدام الطريقة التقليدية.أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً في التحصيل المباشر والمؤجل في مادة الإحياء، ولصالح المجموعة التجريبية.

يُلاحظ من خلال العرض السابق للدراسات السابقة ما يأتي:

- فاعلية خرائط المفاهيم في تنمية مهارات التفكير الناقد والتفكير العلمي لدى الطلبة (الدردور، ٢٠٠١؛ الخوالدة، ٢٠٠٧) .

- فاعلية التكامل ما بين خرائط المفاهيم ودورة التعلم في تنمية فهم الطلبة للمفاهيم العلمية (Odum & kelly, 2001) .

- فاعلية خرائط المفاهيم في زيادة تحصيل الطلبة في المواد الدراسية العلمية (الخطايبة والعريمي، ٢٠٠٣؛ الخوالدة، ٢٠٠٧؛ الشريف، ٢٠١٠؛ العمري، ٢٠١١ 2004; Patankar, 2009; Karakuyu, 2010، Wang & Dwyer) .

- وجود اتجاهات ايجابية لدى الطلبة نحو استخدام خرائط المفاهيم (Karakuyu, 2010) .

- عدم وجود اختلاف بين خرائط المفاهيم والطريقة التقليدية في التدريس في زيادة تحصيل الطلبة بشكل عام واتجاهاتهم نحو العلوم (السراني، ٢٠٠٢؛ رفاع، ٢٠٠٣) .

وبناءً على ما سبق، جاءت هذه الاختلافات بين نتائج الدراسات السابقة بمثابة دافع للباحث لإجراء هذه الدراسة التي هدفت إلى تقصي فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طلبة جامعة الزيتونة الأردنية في مادة التربية البيئية واتجاهاتهم نحوها.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من (١٦٩) طالباً وطالبة المسجلين في مادة التربية البيئية في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٢/ ٢٠١٣م.أمّا عينة الدراسة فقد تكونت من (٦٩) طالباً وطالبة موزعين في شعبتين دراسيتين اختيرت إحداهما عشوائياً كمجموعة تجريبية تكونت من (٣٥) طالباً وطالبة، ودُرّست باستخدام خرائط المفاهيم، والأخرى كمجموعة ضابطة تكونت من (٣٤) طالباً وطالبة، ودُرّست باستخدام طريقة المحاضرة.

الدليل التعليمي:

تضمنت عملية إعداد الدليل التعليمي وفق خرائط المفاهيم الإجراءات الآتية:

أ. تحليل محتوى وحدة تلوث الغذاء ومخاطره، إذ شملت تلك الوحدة الموضوعات الآتية: أسباب تلوث الغذاء، وأنواع تلوث الغذاء (التلوث الحيوي، والتلوث الكيميائي) ، والإجراءات الوقائية اللازمة للإقلال والحد من تلوث الغذاء.

ب. إعداد خطط تدريسية مصوغة وفق خرائط المفاهيم لكل موضوع من الموضوعات السابقة الذكر، كماً خُصص لكل منها عدد من الساعات التدريسية بلغ مجموعها (١٣) ساعة تدريسية بواقع (٣) ثلاث ساعات تدريسية في الأسبوع.

ت. عرض الدليل التعليمي على لجنة من المتخصصين في مناهج وطرائق تدريس العلوم والقياس والتقويم؛ لاستطلاع آرائهم حول مدى مناسبة هذا الدليل لمحتوى المادة التعليمية، ومدى دقته العلمية واللغوية، واقتراح أية تعديلات يرونها مناسبة.ويبين الملحق (١) عينة من المادة التعليمية التي تضمنها الدليل التعليمي والمُعدّة وفقاً لخرائط المفاهيم.

أدوات الدراسة:

اشتملت الدراسة على الأداتين الآتيتين:

١. اختبار التحصيل في مادة التربية البيئية:

بنى الباحث هذا الاختبار لقياس تحصيل عينة الدراسة في موضوعات وحدة تلوث الغذاء ومخاطره، إذ تكوّن هذا الاختبار في صورته النهائية من (٢٥) فقرة (الملحق ٢) من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل وفق جدول المواصفات الموضّح في الجدول (١).

الجدول (١)

جدول مواصفات اختبار التحصيل في مادة التربية البيئية

المستوى / الموضوع	التذكر			الاستيعاب			التطبيق			العمليات العقلية العليا			المجموع	
	عدد الأسئلة	أرقام الأسئلة	الوزن النسبي	عدد الأسئلة	أرقام الأسئلة	الوزن النسبي	عدد الأسئلة	أرقام الأسئلة	الوزن النسبي	عدد الأسئلة	أرقام الأسئلة	الوزن النسبي	عدد الأسئلة	الوزن النسبي
أسباب تلوث الغذاء	١	١	٤٪	٣	٢، ٥، ٧	١٢٪	١	٣	٤٪	٢	٤، ٦	٨٪	٧	٢٨٪
التلوث الحيوي للغذاء	١	٨	٤٪	٣	١٠، ١٢، ١٤	١٢٪	–	–	–	٣	٩، ١١، ١٣	١٢٪	٧	٢٨٪
التلوث الكيميائي للغذاء	٢	١٧، ٢٢	٨٪	١	١٩	٤٪	١	٢٠	٤٪	٤	١٥، ١٦، ١٨، ٢١	١٦٪	٨	٣٢٪
الإجراءات الوقائية للحد من تلوث الغذاء	–	–	–	١	٢٥	٤٪	٢	٢٣، ٢٤	٨٪	–	–	–	٣	١٢٪
المجموع	٤		١٦٪	٨		٣٢٪	٤		١٦٪	٩		٣٦٪	٢٥	١٠٠٪

وقد أُتبعت الإجراءات الآتية في بناء هذا الاختبار:

- تحليل محتوى وحدة تلوث الغذاء ومخاطره، لتحديد المفاهيم البيئية التي يتضمنها هذا المحتوى.

- صياغة الأهداف لموضوعات وحدة تلوث الغذاء ومخاطره، وفقاً لتصنيف بلوم للأهداف في المجال المعرفي بحسب التصنيف الآتي: التذكر، والاستيعاب، والتطبيق، والعمليات العقلية العليا.

- إعداد جدول مواصفات الاختبار بصورته الأولية وفقاً لمستويات الأهداف سابقة الذكر، وتحديد النسبة المئوية لكل مستوى.

- صياغة فقرات الاختبار بصورته الأولية وعددها (٢٥) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل.

- التحقق من صدق محتوى الاختبار بعرضه على لجنة من المتخصصين (لجنة تحكيم الدليل التعليمي نفسها) ؛ لاستطلاع آرائهم حول وضوح فقرات الاختبار وسلامتها العلمية واللغوية، ومدى ارتباط فقرات الاختبار بمحتوى موضوعات الوحدة الدراسية، ومدى انتماء فقرات الاختبار لمستويات الأهداف التي تمثلها وفقاً لتصنيف بلوم للأهداف في المجال المعرفي، وأية ملاحظات أخرى يرونها مناسبة.وقد أجريت التعديلات المناسبة وفقاً للآراء والملاحظات الواردة من المتخصصين.

- طُبق اختبار التحصيل في مادة التربية البيئية على عينة استطلاعية – من خارج عينة الدراسة– مؤلفة من (١٨) طالباً وطالبة تُمثّل إحدى شعب مادة التربية البيئية، واستغرقت مدّة التطبيق (٤٠) دقيقة.وبعد ذلك صُححت إجابات طلبة العينة الاستطلاعية على اختبار التحصيل في مادة التربية البيئية، ثُمّ حُسبت معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار، إذ تراوحت ما بين (٠,٣– ٠,٧) ، كما حُسبت معاملات التمييز لفقرات الاختبار، إذ تراوحت ما بين (٠,٤– ٠,٨) ، وقد عُدّت هذه القيم لمعاملات الصعوبة والتمييز مقبولة تربوياً (الكيلاني وآخرون، ٢٠١١) .

- حساب معامل الثبات وذلك باستخدام معادلة كودر – ريتشاردسون ٢٠ (KR-20) ، حيث بلغت قيمته (٠,٨٧) ، وهذه القيمة مقبول تربوياً لإغراض مثل هذه الدراسة.

٢. مقياس الاتجاهات نحو مادة التربية البيئية:

بنى الباحث هذا المقياس لتقصي اتجاهات عينة الدراسة نحو مادة التربية البيئية. وتكوّن بصورته النهائية من (٣٠) فقرة وفق تدريج خماسي كالآتي: أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة، بحيث تترجم إلى (٥ – ٤ – ٣ – ٢– ١) درجة على التوالي للفقرات الايجابية و (١–٢– ٣ –٤– ٥) درجة على التوالي للفقرات السلبية، وقد أُتبعت الإجراءات الآتية في بناء هذا المقياس:

- مراجعة الدراسات السابقة المتعلقة باتجاهات الطلبة نحو المواد الدراسية العلمية، والاطلاع على أدوات القياس المستخدمة فيها (الرازحي، ١٩٨٩؛ السراني، ٢٠٠٢؛ الخوالدة، ٢٠٠٣؛ رفاع، ٢٠٠٣؛ العبوس والعاني، ٢٠١٣؛ Gauld, 1992) .

- صياغة فقرات المقياس بصورته الأولية، إذ بلغ عددها (٣٣) فقرة.

- للتحقق من صدق المقياس عُرض بصيغته الأولية على مجموعة من المتخصصين (لجنة تحكيم الدليل التعليمي واختبار التحصيل في مادة التربية البيئية نفسها) لاستطلاع آرائهم حول وضوح فقرات المقياس وسلامتها اللغوية، ومدى ارتباط تلك الفقرات بمادة التربية البيئية، وأية ملاحظات أخرى يرونها مناسبة.

- إعداد الصورة النهائية للمقياس بناءً على الملاحظات التي وردت من المتخصصين، إذ أُعيدت الصياغة اللغوية لبعض فقرات المقياس، كما حُذفت ثلاث فقرات كان هناك توافق بين رأي المحكمين على حذفها.وعليه، تكوّن المقياس بصورته النهائية من (٣٠) فقرة توزعت كالآتي:

الفقرات الايجابية: ١، ٢، ٥، ٧، ٩، ١١، ١٢، ١٥، ١٧، ٢٠، ٢١، ٢٣، ٢٦، ٢٨، ٣٠.

الفقرات السلبية: ٣، ٤، ٦، ٨، ١٠، ١٣، ١٤، ١٦، ١٨، ١٩، ٢٢، ٢٤، ٢٥، ٢٧، ٢٩.

- للتحقق من ثبات المقياس؛ تمّ تطبيقه بصورته النهائية على العينة الاستطلاعية نفسها التي طُبق عليها الاختبار التحصيلي والمكونة من (١٨) طالباً وطالبة، ثمّ حُسب معامل الثبات كرونباخ الفا فبلغ (٠,٨٤) وهذه القيمة مقبول تربوياً لإغراض مثل هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة:

يمكن تلخيص الإجراءات التي اتبعت في تنفيذ هذه الدراسة كما يأتي:

١. مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع هذه الدراسة.

٢. إعداد أدوات الدراسة (وفق الإجراءات التي وضّحت سابقاً) .

٣. التنسيق مع الزميلة مدرسة مادة التربية البيئية، حيث شرح لها الباحث أهمية الدراسة وهدفها، ونوقشت بالدليل التعليمي المعدّ لهذه الدراسة، وبالكيفية التي تُنفّذ من خلالها خرائط المفاهيم.

٤. اختيار شعبتين من شعب مادة التربية البيئية وتوزيعهما عشوائياً على مجموعتي الدراسة: التجريبية والضابطة.

٥. تطبيق اختبار التحصيل في مادة التربية البيئية على العينة الاستطلاعية، بهدف تحديد الوقت المستغرق للإجابة، وحساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات هذا الاختبار، ومعامل ثباته.

٦. تطبيق مقياس الاتجاهات نحو مادة التربية البيئية على العينة الاستطلاعية نفسها، بهدف حساب معامل الثبات لهذا المقياس.

٧. تطبيق اختبار التحصيل في مادة التربية البيئية القبلي على عينة الدراسة.

٨. تدريس المجموعة التجريبية باستخدام خرائط المفاهيم والمجموعة الضابطة بطريقة المحاضرة.

٩. تطبيق اختبار التحصيل في مادة التربية البيئية البعدي على عينة الدراسة.

١٠. تطبيق مقياس الاتجاهات نحو مادة التربية البيئية على عينة الدراسة.

١١. تفريغ بيانات الدراسة في جداول خاصة وتحليلها إحصائياً.

١٢. استخلاص النتائج ومناقشتها وربطها بالدراسات السابقة.

تصميم الدراسة:

تعد هذه الدراسة من الدراسات شبه التجريبية التي هدفت إلى تقصي فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طلبة جامعة الزيتونة الأردنية في مادة التربية البيئية واتجاهاتهم نحوها.وعليه، يمكن تصنيف متغيرات الدراسة كما يأتي:

١. المتغير المستقل، ويتمثّل بمستويين هما: خرائط المفاهيم، وطريقة المحاضرة.

٢. المتغيرات التابعة، وتتضمن متغيرين هما: التحصيل، واتجاهات الطلبة نحو مادة التربية البيئية.**ويمكن التعبير عن تصميم الدراسة بالرموز على النحو الآتي:**

$$G_1: O_1 \quad X_1 \quad O_1 \quad O_2$$
$$G_2: O_1 \qquad O_1 \quad O_2$$

حيث إن:

G_1: المجموعة التجريبية.

G_2: المجموعة الضابطة.

X_1: المعالجة باستخدام خرائط المفاهيم.

O_1: اختبار التحصيل في مادة التربية البيئية.

O_2: مقياس الاتجاهات نحو مادة التربية البيئية.

المعالجة الإحصائية:

لاختبار فروض الدراسة؛ استخدم الباحث المعالجات الإحصائية الآتية:

١. المتوسطان الحسابيان، والانحرافان المعياريان لعلامات عينة الدراسة على اختبار التحصيل، ومقياس الاتجاهات نحو مادة التربية البيئية.

٢. تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لنتائج طلبة عينة الدراسة في المجموعتين: التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل، ثُمّ حساب المتوسطات الحسابية المعدّلة.

٣. اختبار (ت) للبيانات المستقلة لفحص الفرق والدلالة الإحصائية لمتوسطي استجابات الطلبة في مجموعتي الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو مادة التربية البيئية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً- النتائج المتعلقة بفرض الدراسة الأول ومناقشتها:

نص فرض الدراسة الأول على ما يأتي: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في تحصيل طلبة جامعة الزيتونة في مادة التربية البيئية يُعزى لاستراتيجية التدريس (خرائط المفاهيم، وطريقة المحاضرة).

ولاختبار هذا الفرض حُسب المتوسطان الحسابيان والانحرافان المعياريان لعلامات الطلبة في مجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل في مادة التربية البيئية القبلي والبعدي، كما هو موضّح في الجدول (٢).

الجدول (٢)

المتوسطان الحسابيان والانحرافان المعياريان لعلامات عينة الدراسة على اختبار التحصيل في مادة التربية البيئية القبلي والبعدي*

المجموعة	اختبار التحصيل في مادة التربية البيئية القبلي			اختبار التحصيل في مادة التربية البيئية البعدي		
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	٣٥	٨,٠٢٨	٢,٣٨٢	٣٥	١٥,٣٧١	٢,٦٥٧
الضابطة	٣٤	٧,٧٦٤	٢,٧١٩	٣٤	١٢,٥٥٨	٣,٠٨٦
المجموع	٦٩	٧,٨٩٨	٢,٥٣٨	٦٩	١٣,٩٨٥	٣,١٨٧

* العلامة القصوى على الاختبار (٢٥)

يبين الجدول (٢) أن المتوسط الحسابي لعلامات طلبة المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل في مادة التربية البيئية البعدي قد بلغ (١٥,٣٧١) ، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لعلامات طلبة المجموعة الضابطة الذي بلغ (١٢,٥٥٨) .ولمعرفة فيما إذا كان هذا الفرق دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) أُستخدم تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لتحليل علامات طلبة مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل في مادة التربية البيئية البعدي، بعد الأخذ بعين الاعتبار علامات طلبة المجموعتين على الاختبار القبلي كمتغير مصاحب، والجدول (٣) يبين هذه النتائج.

الجدول (٣)

نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل في مادة التربية البيئية البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	١٧٦,٩٤١	١	١٧٦,٩٤١	٣٠,٩٢٦	٠,٠٠
المجموعة	١٢٠,٣٠٠	١	١٢٠,٣٠٠	٢١,٠٢٦	٠,٠٠
الخطأ	٣٧٧,٦١٢	٦٦	٥,٧٢١		
المجموع	٦٩٠,٩٨٦	٦٨			

يبين الجدول (٣) وجود فرق دال إحصائياً ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسط الحسابي لعلامات طلبة المجموعة التجريبية والمتوسط الحسابي لعلامات طلبة المجموعة الضابطة على اختبار التحصيل في مادة التربية البيئية البعدي، إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٢١,٠٢٦) والدلالة الإحصائية (٠,٠٠) .ولتحديد المجموعة التي كان الفرق لصالحها حُسب المتوسطان الحسابيان المُعدّلان لعلامات طلبة مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل في مادة التربية البيئية البعدي والجدول (٤) يبين ذلك.

الجدول (٤)

المتوسطان الحسابيان المعدّلان لعلامات طلبة مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل في مادة التربية البيئية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي المعدّل	الخطأ المعياري
التجريبية	٣٥	١٥,٢٨٩	٠,٤٠٥
الضابطة	٣٤	١٢,٦٤٤	٠,٤١١

يبين الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي المعدل لعلامات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار التحصيل في مادة التربية البيئية البعدي قد بلغ (١٥,٢٨٩) ، وهو أكبر من المتوسط الحسابي المعدل لعلامات طلبة المجموعة الضابطة على اختبار التحصيل في مادة التربية البيئية البعدي الذي بلغ (١٢,٦٤٤) ، مما يدلل على فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في زيادة تحصيل طلبة المجموعة التجريبية في مادة التربية البيئية مقارنة بطريقة المحاضرة.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن استخدام خرائط المفاهيم في تدريس طلبة المجموعة التجريبية قد أسهم في حدوث التعلم ذي المعنى المبني على الفهم بدلاً من حفظ المعلومات، وذلك من خلال قيام هؤلاء الطلبة بالمشاركة في إعادة ترتيب المفاهيم البيئية موضوع الدراسة في شكل صورة هرمية من الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية، وإيجاد العلاقات بين تلك المفاهيم.وعليه، فإن استخدام خرائط المفاهيم أتاح للطلبة فرصة دمج المعارف الجديدة بالمعارف السابقة الموجودة لديهم لتشكل ارتباطات منطقية أدت إلى استيعابهم للمفاهيم البيئية المرتبطة بتلوث الغذاء ومخاطره.

زيادة على ما سبق، يمكن القول بأن استخدام خرائط المفاهيم في تدريس طلبة المجموعة التجريبية أدى إلى إشراكهم لأكثر من حاسة من حواسهم في أثناء تعلمهم للمفاهيم البيئية مما أسهم باحتفاظهم بالمعلومات، وسهل عليهم استرجاعها عند أدائهم على الاختبار التحصيلي، أكثر مما كان لدى طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا باستخدام طريقة المحاضرة المعتمدة على أسلوب التلقين الذي يحدُّ من النشاط الفاعل للمتعلم، ويقلل من فرص الاحتفاظ بالمعلومات لفترة طويلة، وسهولة استرجاعها.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة الآتية: (الخطايبة والعريمي، ٢٠٠٣؛ الخوالدة، ٢٠٠٧؛ الشريف، ٢٠١٠؛ العمري، ٢٠١١، 2004; Patankar, 2009; Karakuyu, 2010، Wanj & Dwyer) .

في حين اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (السراني، ٢٠٠٢) ، ودراسة (رفاع، ٢٠٠٣) التي أشارت إلى عدم وجود اختلاف بين خرائط المفاهيم والطريقة التقليدية في التدريس في زيادة تحصيل الطلبة بشكل عام.

ثانياً- النتائج المتعلقة بفرض الدراسة الثاني ومناقشتها:

نص فرض الدراسة الثاني على ما يأتي: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في اتجاهات طلبة جامعة الزيتونة الأردنية نحو مادة التربية البيئية يُعزى لاستراتيجية التدريس (خرائط المفاهيم، وطريقة المحاضرة) .

ولاختبار هذا الفرض حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة في مجموعتي الدراسة على فقرات مقياس الاتجاهات نحو مادة التربية البيئية، كما هو موضّح في الجدولين (٥) ، و (٦) .

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة في المجموعة التجريبية على فقرات مقياس الاتجاهات نحو مادة التربية البيئية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية ٪	الترتيب
١	أشعر أن لمادة التربية البيئية أهمية كبيرة في نشر الوعي البيئي بين أفراد المجتمع.	٤,٠٨٦	٠,٧٨١	٨١,٧٢	٢
٢	أشعر أنني اكتسبت مهارات بيئية نتيجة لحضوري محاضرات مادة التربية البيئية.	٣,٥٧١	١,٠٣٧	٧١,٤٢	١٦
٣	سيخيب أملي إذا عملت بعد إكمال دراستي الجامعية بإحدى المهن التي لها علاقة بالبيئة.	٣,٦٠٠	١,١٦٨	٧٢,٠٠	١٤
٤	أشعر أن مادة التربية البيئية غير مشوقة.	٣,٤٥٧	١,٠٣٩	٦٩,١٤	١٩
٥	محاضرات مادة التربية البيئية محببة إلى نفسي.	٣,٦٢٩	١,٠٨٧	٧٢,٥٨	١٢
٦	أشعر أن الخطة الدراسية ستكون أكثر فائدة من غير مادة التربية البيئية.	٣,٢٥٧	١,٠٣٩	٦٥,١٤	٢٩
٧	حبذا لو تصبح مادة التربية البيئية مادةً إجبارية لجميع طلبة الجامعة.	٣,٣٧١	١,٠٨٧	٦٧,٤٢	٢٤
٨	أشعر أن حضوري لمحاضرة التربية البيئية فيه مضيعة للوقت.	٣,٤٠٠	١,٠٠٦	٦٨,٠٠	٢٢
٩	عندما أكون في محاضرة مادة التربية البيئية فإنني أتمنى أن لا تنتهي.	٣,٦٨٦	٠,٧٥٨	٧٣,٧٢	١٠
١٠	أشعر أن مادة التربية البيئية لا ترتبط بحياتنا العملية.	٣,٤٢٩	٠,٨٥٠	٦٨,٥٨	٢٠
١١	أقدر جميع الباحثين في مجال التربية البيئية.	٣,٤٨٦	٠,٩١٩	٦٩,٧٢	١٨
١٢	أشعر بأنه ينبغي تكريم الأشخاص والمؤسسات المهتمة بالتربية البيئية	٣,٨٨٦	١,١٥٧	٧٧,٧٢	٨
١٣	لا أحبذ المشاركة في أنشطة حماية البيئة التي تقوم بها الجامعة.	٣,٣٧١	٠,٩١٠	٦٧,٤٢	٢٥
١٤	لا ارغب بالمشاركة في أي حوار يدور حول التربية البيئية.	٣,٦٥٧	١,١١٠	٧٣,١٤	١١
١٥	استمتع بحضور الندوات العلمية ذات الصلة بالتربية البيئية.	٣,٤٢٩	٠,٩٤٨	٦٨,٥٨	٢١

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية ٪	الترتيب
١٦	أشعر بالارتياح عندما تصادف العطلة الرسمية في يوم به محاضرة مادة التربية البيئية.	٣,٤٠٠	١,٠٦٣	٦٨,٠٠	٢٣
١٧	أشعر بالمتعة عند قراءة المقالات والكتب ذات الصلة بمادة التربية البيئية.	٣,٩٧١	١,٠١٤	٧٩,٤٢	٦
١٨	أحاول دائماً أن أجد الفرص للتغيب عن محاضرة مادة التربية البيئية.	٣,٢٢٩	١,٠٦٠	٦٤,٥٨	٣٠
١٩	أشعر بالارتياح عندما يتغيب مدرس مادة التربية البيئية.	٣,٢٨٦	٠,٨٦٠	٦٥,٧٢	٢٨
٢٠	أرغب في قضاء أطول وقت ممكن في دراسة مادة التربية البيئية.	٣,٥٧١	٠,٩١٧	٧١,٤٢	١٧
٢١	أرغب دائماً في حضور محاضرات مادة التربية البيئية.	٤,٠٠٠	٠,٩٣٩	٨٠,٠٠	٥
٢٢	مادة التربية البيئية من المواد غير المحببة إلى نفسي.	٣,٦٢٩	١,٠٦٠	٧٢,٥٨	١٣
٢٣	استمتع بمشاهدة البرامج التلفازية ذات الصلة بالتربية البيئية.	٤,٠٥٧	١,٠٢٧	٨١,١٤	٣
٢٤	لا أنصح أحداً من زملائي بالتسجيل في مادة التربية البيئية.	٣,٦٠٠	٠,٩٧٦	٧٢,٠٠	١٥
٢٥	سجلت في مادة التربية البيئية فقط لأنها تناسب جدول محاضراتي.	٣,٣٤٣	٠,٩٣٨	٦٦,٨٦	٢٦
٢٦	أشعر بالمتعة عندما أجيب عن الأسئلة التي يطرحها مدرس مادة التربية البيئية.	٤,١١٤	٠,٨٣٢	٨٢,٢٨	١
٢٧	أشعر بالملل عند كتابة الأوراق البحثية المتعلقة بمادة التربية البيئية.	٣,٩١٤	١,٠٤٠	٧٨,٢٨	٧
٢٨	أشعر بالمتعة عندما اشترك بمناقشة زملائي في محاضرة مادة التربية البيئية.	٣,٣١٤	١,١٥٧	٦٦,٢٨	٢٧
٢٩	أشعر أن موضوعات مادة التربية البيئية جافة وغير ممتعة.	٣,٧١٤	٠,٩٨٧	٧٤,٢٨	٩
٣٠	لو قدر لي أن أكون أستاذاً جامعياً فإنني أتمنى أن أكون محاضراً لمادة التربية البيئية.	٤,٠٢٩	١,٠٧١	٨٠,٥٨	٤
	للمقياس ككل	٣,٧٣٠	٠,٤٦١		

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة في المجموعة الضابطة على فقرات مقياس الاتجاهات نحو مادة التربية البيئية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية٪	الترتيب
١	أشعر أن لمادة التربية البيئية أهمية كبيرة في نشر الوعي البيئي بين أفراد المجتمع.	٣,١١٨	٠,٩٤٦	٦٢,٣٥	١٠
٢	أشعر أنني اكتسبت مهارات بيئية نتيجة لحضوري محاضرات مادة التربية البيئية.	٢,٩٤١	١,٢٥٤	٥٨,٨٢	١٩
٣	سيخيب أملي إذا عملت بعد إكمال دراستي الجامعية بإحدى المهن التي لها علاقة بالبيئة.	٣,٠٨٨	١,١٩٠	٦١,٧٦	١٢
٤	أشعر أن مادة التربية البيئية غير مشوقة.	٢,٩١٢	١,٢٤٠	٥٨,٢٤	٢٠
٥	محاضرات مادة التربية البيئية محببة إلى نفسي.	٣,٠٥٩	١,٣٤٧	٦١,١٨	١٤
٦	أشعر أن الخطة الدراسية ستكون أكثر فائدة من غير مادة التربية البيئية.	٢,٦٤٧	١,٠٤١	٥٢,٩٤	٢٩
٧	حبذا لو تصبح مادة التربية البيئية مادةً إجبارية لجميع طلبة الجامعة.	٣,٣٥٣	١,٢٢٨	٦٧,٠٦	٨
٨	أشعر أن حضوري لمحاضرة التربية البيئية فيه مضيعة للوقت.	٢,٧٣٥	١,٢٨٧	٥٤,٧١	٢٦
٩	عندما أكون في محاضرة مادة التربية البيئية فإنني أتمنى أن لا تنتهي.	٣,٥٢٩	١,٠٨٠	٧٠,٥٩	٢
١٠	أشعر أن مادة التربية البيئية لا ترتبط بحياتنا العملية.	٢,٩٧١	١,٠٢٩	٥٩,٤١	١٨
١١	أقدر جميع الباحثين في مجال التربية البيئية.	٣,٠٠٠	١,٢٠٦	٦٠,٠٠	١٥
١٢	أشعر بأنه ينبغي تكريم الأشخاص والمؤسسات المهتمة بالتربية البيئية	٢,٧٩٤	١,١٤٩	٥٥,٨٨	٢٤
١٣	لا أحبذ المشاركة في أنشطة حماية البيئة التي تقوم بها الجامعة.	٢,٨٢٤	١,١٩٣	٥٦,٤٧	٢٣
١٤	لا ارغب بالمشاركة في أي حوار يدور حول التربية البيئية.	٣,١١٨	١,١٤٩	٦٢,٣٥	١١
١٥	استمتع بحضور الندوات العلمية ذات الصلة بالتربية البيئية.	٢,٨٨٢	١,٠٣٨	٥٧,٦٥	٢٢
١٦	أشعر بالارتياح عندما تصادف العطلة الرسمية في يوم به محاضرة مادة التربية البيئية.	٢,٩١٢	١,٣٣٤	٥٨,٢٤	٢١
١٧	أشعر بالمتعة عند قراءة المقالات والكتب ذات الصلة بمادة التربية البيئية.	٣,٤١٢	١,١٥٨	٦٨,٢٤	٧

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية٪	الترتيب
١٨	أحاول دائماً أن أجد الفرص للتغيب عن محاضرة مادة التربية البيئية.	٢,٦٧٧	١,٠٠٧	٥٣,٥٣	٢٨
١٩	أشعر بالارتياح عندما يتغيب مدرس مادة التربية البيئية.	٢,٧٠٦	١,٠٣١	٥٤,١٢	٢٧
٢٠	أرغب في قضاء أطول وقت ممكن في دراسة مادة التربية البيئية.	٣,٠٠٠	١,١٥٥	٦٠,٠٠	١٦
٢١	أرغب دائماً في حضور محاضرات مادة التربية البيئية.	٣,٥٠٠	١,٢١٢	٧٠,٠٠	٣
٢٢	مادة التربية البيئية من المواد غير المحببة إلى نفسي.	٣,٠٠٠	١,٠٤٥	٦٠,٠٠	١٧
٢٣	استمتع بمشاهدة البرامج التلفازية ذات الصلة بالتربية البيئية.	٣,٤٤١	١,٣٣٠	٦٨,٨٢	٥
٢٤	لا أنصح أحداً من زملائي بالتسجيل في مادة التربية البيئية.	٣,٠٨٨	١,٠٥٥	٦١,٧٦	١٣
٢٥	سجلت في مادة التربية البيئية فقط لأنها تناسب جدول محاضراتي.	٢,٧٦٥	١,٠٧٥	٥٥,٢٩	٢٥
٢٦	أشعر بالمتعة عندما أجيب عن الأسئلة التي يطرحها مدرس مادة التربية البيئية.	٣,٤٧١	١,١٨٧	٦٩,٤١	٤
٢٧	أشعر بالملل عند كتابة الأوراق البحثية المتعلقة بمادة التربية البيئية.	٣,٤٤١	١,٣٧٥	٦٨,٨٢	٦
٢٨	أشعر بالمتعة عندما اشترك بمناقشة زملائي في محاضرة مادة التربية البيئية.	٣,١٧٧	٠,٩٩٩	٦٣,٥٣	٩
٢٩	أشعر أن موضوعات مادة التربية البيئية جافة وغير ممتعة.	٢,٦١٨	١,١٢٩	٥٢,٣٥	٣٠
٣٠	لو قدر لي أن أكون أستاذاً جامعياً فإنني أتمنى أن أكون محاضراً لمادة التربية البيئية.	٣,٦٤٧	٠,٩٨١	٧٢,٩٤	١
	للمقياس ككل	٣,١٥٢	٠,٥٣٧		

يتبين من الجدولين (٥) و(٦) أن هناك فرقاً بين المتوسط الحسابي الكلي لاستجابات الطلبة في المجموعة التجريبية على فقرات مقياس الاتجاهات نحو مادة التربية البيئية والذي بلغ (٣,٧٣٠) والمتوسط الحسابي الكلي لاستجابات الطلبة في المجموعة الضابطة على فقرات ذلك المقياس والذي بلغ (٣,١٥٢) .ولمعرفة فيما إذا كان هذا الفرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) أُستخدم اختبار (ت) للبيانات المستقلة، والجدول (٧) يبين نتائج هذا الاختبار.

الجدول (٧)

نتائج اختبار (ت) للبيانات المستقلة لاستجابات الطلبة في مجموعتي الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو مادة التربية البيئية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٥	٣,٧٣٠	٠,٤٦١	٦٧	٤,٨٠٦	٠,٠٠
الضابطة	٣٤	٣,١٥٢	٠,٥٣٧			

يتبين من الجدول (٧) أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين استجابات الطلبة في مجموعتي الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو مادة التربية البيئية ولصالح طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام خرائط المفاهيم.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن استخدام خرائط المفاهيم في تدريس طلبة المجموعة التجريبية– كونها استراتيجية جديدة عليهم– قد أسهم في مشاركتهم الفاعلة في المواقف التعليمية، وزاد من ثقتهم بأنفسهم، وقلل لديهم من الملل والضجر الذي يصاحب غالباً طريقة المحاضرة، مما أدى إلى زيادة اهتمامهم، وإثارة انتباههم، ودافعيتهم نحو تعلم المفاهيم البيئية موضوع الدراسة، وساهم في تنمية اتجاهاتهم نحو مادة التربية البيئية بشكل أكبر من أقرانهم في المجموعة الضابطة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Karakuyu, 2010) التي أشارت إلى وجود اتجاهات ايجابية لدى الطلبة نحو استخدام خرائط المفاهيم.في حين اختلفت مع نتائج دراسة (السراني، ٢٠٠٢) ودراسة (رفاع، ٢٠٠٣) التي أشارت إلى عدم وجود اختلاف بين خرائط المفاهيم والطريقة التقليدية في التدريس في تنمية اتجاهات الطلبة نحو العلوم.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، يوصي الباحث بما يأتي:

أ. توجيه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات وتشجيعهم على استخدام خرائط المفاهيم في تدريس الطلبة في مرحلة التعليم الجامعي.

٢. دعوة مراكز تطوير أعضاء هيئة التدريس في الجامعات إلى تضمين خرائط المفاهيم ضمن برامجهم التدريبية.

٣. إعادة النظر في محتوى المراجع العلمية لمادة التربية البيئية- وغيرها من المواد الدراسية الجامعية- بغرض تزويدها بخرائط المفاهيم التي تساعد الطلبة على فهم المفاهيم المتضمنة في هذه المراجع.

٤. إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس مواد دراسية أخرى في مرحلة التعليم الجامعي، وتتناول متغيرات أخرى: كالتفكير الإبداعي، والتفكير البصري.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. الخطايبة، عبد الله محمد والعريمي، باسمة عبد العزيز (٢٠٠٣) . فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي للمفاهيم العلمية المتعلقة بوحدة « تصنيف الكائنات الحية» واحتفاظهن بها. رسالة الخليج العربي، العدد ٨٨، ص (٤١- ٩٤) .

٢. الخوالدة، سالم (٢٠٠٧) . فعالية التدريس بخرائط المفاهيم في تحصيل طلبة المرحلة الجامعية الأولى تخصص معلم صف في موضوع الخلية وأنشطتها من مادة مفاهيم علوم حياتية وصحية وعلى تفكيرهم العلمي. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد١٧، العدد ٢، ص (١٨٦- ٢٤٤) .

٣. الخوالدة، سالم (٢٠٠٣) . فاعلية نموذج التعلم البنائي في تحصيل طلبة الصف الاول الثانوي العلمي في مادة الأحياء واتجاهات الطلبة نحوها. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمّان العربية، عمّان، الأردن.

٤. الدردور، عامر محمد (٢٠٠١) . أثر استخدام خرائط المفاهيم في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

٥. الرازحي، عبد الوارث (١٩٨٩) . اتجاهات طلبة الثالث الثانوي نحو مادة الأحياء. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

٦. ربيع، عادل وربيع، هادي وربيع، احمد (٢٠١٠) . التربية البيئية. الطبعة الأولى، عمّان: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.

٧. رفاع، سعيد (٢٠٠٣) . فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تحسين تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط واتجاهاتهم نحو العلوم. مجلة جامعة الملك خالد، المجلد ١، العدد١، ص (٢٠- ٤٧) .

٨. زيتون، عايش محمود (٢٠٠٧) . النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم. الطبعة الأولى، عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

٩. السراني، مقبل. (٢٠٠٢) . أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس مقرر الأحياء على تحصيل واتجاهات طلاب كلية المعلمين بحائل. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

١٠. السعود، راتب (٢٠١٠) . الإنسان والبيئة: دراسة في التربية البيئية. الطبعة الأولى، عمّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

١١. الشريف، إبراهيم (٢٠١٠) . أثر استخدام خرائط المفاهيم على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثامن من مرحلة الأساس بمدينة نيالا في السودان. مجلة الأندلس للعلوم الاجتماعية والتطبيقية، المجلد٣، العدد١، ص (١٧٤– ١٩٥) .

١٢. الشمري، زينب حسن (٢٠١٢) . فاعلية استراتيجية خرائط المفاهيم في تكوين الصورة الفنية الكتابية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي في مادة التعبير لدى طالبات الصف الثالث متوسط في المملكة العربية السعودية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد ٢٠، العدد ٢، ص (٢٧٥– ٣٢٩) .

١٣. العبوس، تهاني والعاني، رؤوف (٢٠١٣) . أثر استراتيجية الأحداث المتناقضة في تنمية المفاهيم والاتجاهات العلمية لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) ، المجلد٢٧، العدد ١، ص (١٤١– ١٨٠)

١٤. العمري، سعيد (٢٠١١) . أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في التحصيل الآني والمؤجل لطلاب الصف الثالث الثانوي العلمي في مادة الأحياء بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

١٥. الكيلاني، عبدالله وآخرون (٢٠١١) . القياس والتقويم في التعلم والتعليم. منشورات جامعة القدس المفتوحة.

١٦. نوفاك، جوزف وجوين، بوب (١٩٩٥) . تعلم كيف تتعلم. الطبعة الأولى. ترجمة الصفدي، أحمد عصام والشافعي، إبراهيم محمد. الرياض: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Gauld, C. (1992) . The scientific attitude and science education, Science Education. 66 (1) , 61- 80.*
2. *Ivie, S. D. (1998) . Ausubel's learning theory: An approach to teaching higher order thinking skills. High School Journal, 82 (1) , 35- 42.*
3. *Karakuyu, Y. (2010) . The effect of concept mapping on attitudes and achievement in a physics course. International Journal of the Physical Sciences, 5 (6) , 724- 737.*
4. *Novak, J. D. (2010) . Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations. Journal of e-Learning and Knowledge Society,6 (3) , 21- 30.*
5. *Novak, J. D. (2002) . Meaningful learning: The essential factor for conceptual change in limited or inappropriate propositional hierarchies leading to empowerment of learners. Science Education, 86 (4) , 548–571.*
6. *Odum, A. L. , & Kelly, P. V. (2001) . Integrating Concept Mapping and Learning Cycle to Teach Diffusion and Osmosis Concepts to High School Biology Students. Science Education, 85 (6) , 615- 635.*
7. *Patankar, P,. (2009) . Development of concept food chain among IX std. students by concept mapping. Gyanodaya: The Journal Of Progressive Education, 2 (2) , 77- 81.*
8. *Wang, C. X. & Dwyer, F. (2004) . Effect of three concept mapping strategies and prior knowledge in a web- based learning environment. Journal of Educational Technology Systems, 32 (4) , 377- 397.*

أحداث الحياة الضاغطة والشعور بالرضا عن الحياة والعلاقة بينهما لدى طلبة جامعة اليرموك في الأردن*

د. منار بني مصطفى**
د. أحمد الشريفين***
د. رامي طشطوش****

* تاريخ التسليم: ٨/ ٦/ ٢٠١٣م، تاريخ القبول: ٥/ ٨/ ٢٠١٣م.
** 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 مستوى أحداث الحياة الضاغطة ومستوى الشعور بالرضا عن الحياة والعلاقة بينهما لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك.تكونت عينة الدراسة من (٣٥٠) طالبا وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية من طلبة جامعة اليرموك المسجلين في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٢/ ٢٠١٣م. ولتحقيق أهداف الدراسة كيّف مقياسان لقياس أحداث الحياة الضاغطة والشعور بالرضا عن الحياة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى أحداث الحياة الضاغطة لدى الطلبة كان مرتفعاً، وأن مستوى الشعور بالرضا عن الحياة كان منخفضاً، ولم تكن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) بين مستوى أحداث الحياة الضاغطة، وبين مستوى الشعور بالرضا عن الحياة.وقد وجدت علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) بين مقياس أحداث الحياة الضاغطة ككل، وبين جميع مجالات مقياس الرضا عن الحياة باستثناء مجال الرضا عن الحياة الجامعية.وأظهرت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أحداث الحياة الضاغطة ككل، وفي المجال الأكاديمي والمجال النفسي، تعزى للمستوى التحصيلي ولصالح الطلبة ذوي التحصيل الممتاز، ووجدت كذلك فروق في مستوى أحداث الحياة الضاغطة الأسرية والاجتماعية والسياسية، تعزى للمستوى التحصيلي، ولصالح ذوي التحصيل المتدني (المقبول) ، إضافة إلى وجود فرق في مستوى الشعور بالرضا عن الحياة على المقياس ككل، وعلى مجال الرضا عن العلاقات الأسرية والاجتماعية، تعزى للمستوى التحصيلي، ولصالح ذوي التحصيل الممتاز، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأحداث الضاغطة والشعور بالرضا عن الحياة تعزى لكل من الجنس والمستوى الدراسي.

الكلمات المفتاحيه: الرضا عن الحياة، أحداث الحياة الضاغطة، طلبة الجامعات، جامعة اليرموك.

Relationship between Stressful life events and Feeling of Satisfaction in Life among Yarmouk University Students in Jordan.

Abstract:

The study aimed at investigating the level of stressful life events and feeling of life satisfaction and the relationship between them among a sample of students at Yarmouk University Were chosen by stratified random sampling. The study sample consisted of (350) male and female students enrolled in the second semester 2012- 2013.The results showed a high level of stressful life events, and low level of life satisfaction, and there were no significant correlation between the two variables, except for the dimension of university life satisfaction which was negatively correlated with stressful life events and its dimensions.The results also showed statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the level of Stressful life events as a whole, academic and psychological dimensions that were attributed to academic achievement in favor of excellent students.In addition, differences are found in the level of stressful life events and family, social,Political stressful events and attributed to the level of academic achievement in favor of low achievement students. Differences were also found in the level of life satisfaction, Social and family satisfaction dimensions due to the level of achievement in favor of those with excellent achievement.Moreover, no statistically significant differences were found at the level ($\alpha \leq 0.05$) in stressful life events and life satisfaction due to gender and students› study level.

Keywords: *Stressful Life events, Life satisfaction ,Yarmouk University, University Student.*

مقدمة:

يمر جميع الأفراد بمراحل انتقالية في حياتهم سواءً أكانت على الصعيد الداخلي النفسي والجسمي والأخلاقي، أم على الصعيد الخارجي الاجتماعي والبيئي والمهني. ومع كل مرحلة جديدة يمر بها الفرد يتوقع أن يواجه أحداثاً وظروفاً ومتطلبات جديدة قد تسبب له الشعور بالقلق والضغط وعدم الاتزان.فإن واجه هذه الأحداث بنجاح واستطاع التكيف معها، شعر بالرضا عن نفسه وعن حياته، وإن لم يستطيع ذلك انخفض لديه الشعور بالرضا، وقلّ مستوى إحساسه بالكفاءة الذاتية والاجتماعية.

وتزداد أحداث الحياة الضاغطة نظراً لطبيعة العصر الحالي، والتغيرات السريعة والمتلاحقة في التقدم العلمي والتكنولوجي.والأحداث الحياتية الضاغطة تواجه من قبل الأفراد باستجابات متفاوتة ترجع لقدرة كل واحد منهم على التعامل معها بإيجابية؛ نظراً للعوامل الشخصية والفروق الفردية بينهم (إبراهيم، ١٩٩٢) .

والشباب الجامعي يعتبرون من الصفوة في أي مجتمع، فبقدر ما يكونون على علم وخلق وكفاءة بقدر ما يتوقع من تقدم المجتمع وازدهاره، باعتبارهم أداة التقدم والتنمية والتجديد في الجوانب الحياتية المختلفة (السلطان، ٢٠٠٩) .

ويتعرض الطلبة الجامعيون إلى العديد من الضغوطات التي تؤثر في صحتهم النفسية، وقدرتهم على التكيف، فمنها ما هو اجتماعي يفرضه المجتمع والأسرة والجامعة من معايير ومتطلبات كضرورة النجاح والتفوق، واتباع القواعد القانونية، والالتزام بالقيم الأخلاقية والاجتماعية، ومنها ما هو نفسي يفرضه الطالب على نفسه من تحقيق طموحاته وأهدافه في الحياة، ومنها ما هو بيولوجي يتمثل في الحفاظ على الصحة، وتنفيس الرغبات الجنسية بالشكل المقبول دينيا واجتماعيا (حمدي، ٢٠٠٧) .

أحداث الحياة الضاغطة:

عرف إبراهيم (١٩٩٢) أحداث الحياة الضاغطة بأنها: أي تغير داخلي أو خارجي يؤدي إلى استجابة انفعالية حادة ومستمرة، تتطلب من الفرد القيام بمجموعة من التحديات والقرارات والسلوكات لمواجهتها.بينما عرفها مظلوم (٢٠٠٨، ٣ص) بأنها: «التعرض لمشكلات وأحداث تواجه الفرد، وتسبب له إرباكاً في توازنه الداخلي نتيجة لشعوره بالتهديد، وتتطلب منه القيام بمجهود إضافي للعودة لتوازنه الطبيعي».

ويرى بلونا (Blonna,2006) بأن أحداث الحياة الضاغطة لا تعني الأحداث السلبية في الحياة فحسب، وإنما تعني مختلف الأحداث السلبية والإيجابية التي يمر بها الفرد، وتحتاج منه القيام بمجموعة من القرارات والخيارات لمواجهة الظروف والمتطلبات الجديدة المفروضة عليه.

كما أن بعضهم يرى بأن أحداث الحياة الضاغطة (Stressful Events) تتراوح بين الأحداث الشاقة والشديدة جداً، كوفاة أحد أفراد الأسرة، والطلاق، والإصابة بمرض خطير، أو الأحداث الضاغطة الأقل شدة كتغيير العمل، أو تغيير مكان السكن.وهناك أيضا ما يعرف بأحداث الحياة الصغيرة، أو ما يسميه بعضهم بالمنغصات اليومية (Daily Hassles) ، التي يتعرض لها الفرد بشكل يومي مثل الازدحام المروري، والوقوف الطويل في طابور بهدف الحصول على خدمة معينة (Blonna, 2006) .

وتعدُ جميع هذه الأحداث مؤثرة في الفرد بحسب مقدار الضغط النفسي المصاحب لها، أو بحسب قدرة الفرد للتأقلم والتكيف مع هذه الأحداث، فشدة الحدث الضاغط وشخصية الفرد لهما دور كبير في تحديد مستوى الأثر السلبي الذي قد يتركه على الفرد (Rice,2001) .

أكدت كوباسا (Kobasa, 1981) على أهمية شخصية الفرد عند التحدث عن الأحداث الحياتية الضاغطة، فأشارت إلى ثلاث صفات مهمّة لا بد من النظر إليها عند تعرض الفرد للحدث الضاغط، والتي أسمتها (3C) وهي: الالتزام (Commitment) ، وتعني: شعور الفرد بالالتزام اتجاه الطرق والإجراءات التي يتخذها لمواجهة الحدث الضاغط فلا يهرب ولا يتخاذل، والتحدي (Challenge) ، ويشير إلى رغبة الفرد في مواجهة الأحداث الضاغطة السلبية وتحديها، ورفض الفشل بسهولة، وأخيراً الضبط (Control) ، ويشير إلى قدرة الفرد على التحكم والسيطرة بالظروف والمعيقات الضاغطة في الحياة.

هذا وأكد لايبومرسكي وسوسا وديكرهوفا (Lyubomirsky, Sousa& Dickerhoof, 2006) على أن جميع الأفراد يتعرضون في حياتهم إلى مجموعة كبيرة ومتنوعة من الأحداث الضاغطة، منها: الإيجابي ومنها السلبي، وإنه كلما فكر الفرد بطريقة إيجابية أو عبر بطريقة لفظية أو غير لفظية عن الأحداث الإيجابية التي يمر بها، زاد مستوى الصحة النفسية لديه، وزاد مستوى شعوره بالسعادة رغم وجود بعض الأحداث السلبية في حياته.

في حين أشار رايس (Rice, 2001) إلى أن الأحداث الضاغطة سواء أكانت شديدة أم أقل شدة تؤدي إلى حدوث مستوى معين من القلق والتوتر والضغط لدى الفرد، حيث يعتمد مستوى القلق والتوتر والضغط على الفرد نفسه من حيث قدرته على المقاومة، وطريقة

إدراكه للحدث الضاغط، ومستوى ردة الفعل لديه على الضغط، فالمهم في هذه الأحداث الضاغطة ليس مجرد حدوثها، بل مدى قدرة الفرد في التحكم فيها والخروج منها بنجاح؛ مما يؤثر لاحقاً في مدى شعور الفرد بالرضا أو عدمه عن نفسه، وأحياناً قد تصل للاكتئاب واليأس من الحياة في حالة الفشل في التصدي لمثل هذه الأحداث.

هذا ويؤكد حمدي (٢٠٠٧) على أن مشاعر الصحة النفسية في شعور الشاب أو الشابة بالرضا عن الذات، وعن الحياة تتضح من خلال شعورهم بالنجاح في الأدوار الاجتماعية، وفي القدرة على تخطي أحداث الحياة الضاغطة بأشكالها المختلفة، والقدرة على التوافق والتكيف معها، فكلما كان الشباب أكثر قدرة على مواجهة ضغوطات وصعوبات الحياة كانوا أكثر شعوراً بالرضا عن أنفسهم وعن حياتهم.

الرضا عن الحياة:

يعكس الرضا عن الحياة مجموعة التجارب التي أثرت في حياة الأفراد سواءً أكانت بطريقة إيجابية أم سلبية، فالتجارب الإيجابية والناجحة في حياة الأفراد لديها القدرة على تحفيز طاقة الأفراد على متابعة حياتهم وأهدافهم وطموحاتهم في الحياة، فيزيد لديهم الأمل والتفاؤل.وفي المقابل فإن تعرض الفرد إلى الأحداث السلبية المستمرة في حياته وفشله في تخطيها بنجاح، سوف يقلل من شعور الفرد بالثقة بنفسه، وقدرته على مواجهة العقبات، مما ينعكس سلبياً على شعور الفرد بالرضا عن نفسه وعن حياته، فالأفراد الأكثر سعادة والأكثر رضا عن حياتهم هم الأفراد الأقل تركيزاً على السلبيات والأحداث المؤلمة في حياتهم (Bailey, Eng, Frisch & Snyder, 2007) .

وترى **علوان** (٢٠٠٨) الرضا عن الحياة بأنه: تقدير عام لنوعية حياة الفرد حسب معايير السعادة والعلاقات الاجتماعية، والشعور بالطمأنينة والاستقرار، والتقدير الاجتماعي الذي يشعر به الفرد.بينما أشار عبد اللطيف (١٩٩٧) إلى أن الرضا عن الحياة هو استجابة ذاتية للفرد لجانب معين من جوانب حياته أو موقف محدد تعكس رضاه أو عدمه عن الموقف الذي شارك فيه.

ممن النظريات التي حاولت تفسير الرضا عن الحياة عن الفرد: نظرية النشاط (Ac-tive Theory) ، حيث فسرت هذه النظرية الرضا عن الحياة باعتباره يقاس بدرجة شعور الفرد بالنشاط والحيوية في مختلف جوانب حياته، فكلما كان الفرد أكثر نشاطاً وأكثر قدرة على القيام بأدواره الاجتماعية المتنوعة، كما كان أكثر شعوراً بالرضا (Brown, 2004) .أما نظرية الحكم الشخصي على الإنجازات (Self- Judgment Theory) ، فتشير إلى أن شعور الفرد بالرضا عن الحياة يستمد من مقارنة الفرد لإنجازاته على أرض الواقع،

وبين قيمه ورغباته ومعاييره المختلفة، فكلما كانت إنجازاته متجانسة ومنسجمة مع قيمه ورغباته وخبراته، كلّما كان أكثر شعوراً بالرضا عن ذاته (Meadow, Metazer, Rahtz & Sirgy, 1993) .وفي نظرية المقارنة مع الآخرين (Comparative Theory) ، فإن شعور الفرد بالرضا يتم الحكم عليه عند مقارنة نفسه وإنجازاته وقدراته بالآخرين وإنجازاتهم (Kruglanski & Mayseless, 1990) .وأخيراً النظرية التكيفية (Adjustment Theory) ، التي تشير إلى أن قدرة الفرد على التكيف مع متطلبات الحياة المختلفة والظروف المستجدة تعكس مدى شعوره بالرضا عن الحياة، فكلما كان الفرد أكثر قدرة على التعامل مع مستجدات وتغيرات حياته، وأكثر قدرة على التكيف معها، كلما كان أكثر شعوراً بالرضا عن الحياة (Diener, Lucas & Scallon, 2006) .

كما ينظر **راما**ن **(Raman, 2010)** إلى الرضا عن الحياة بأنه: مقياس الفرد الشخصي الذي يعكس مدى رضاه عن حياته ككل، وأشار إلى أن الرضا عن الحياة مختلف عن شعور الفرد بالسعادة، فالسعادة تمثل الحالة الإيجابية من الفرح عند نقطة محددة وواضحة وفي وقت محدد، بينما الرضا عن الحياة يعكس خبرة وحياة كاملة ومتراكمة لدى الفرد، وعلى المدى الطويل من حياته.

ويرى **سكوت (Scoot, 2012)** أن الرضا عن الحياة والشعور بالسعادة لن يتحققا عبر تحقيق الأهداف والأنشطة الحياتية اليومية، فالرضا عن الحياة يتحقق من خلال القيام بأعمال أكثر عمقاً تتعلق بالفرد، كالاهتمام بالصحة النفسية والجسدية وإعطاء المزيد من الوقت للذات والتعمق بالقضايا المهّمة فقط وتجاوز السلبيات في الحياة.

ويمثل الرضا النفسي عن الحياة عند الأفراد عاملاً أساسياً في توافقهم وتقبلهم للأحداث والمواقف الحياتية المختلفة.ولذلك، فإن انخفاض مستوى الرضا يدل على قلة التوازن النفسي والتأزم عند مواجهة ضغوط الحياة.وتشكل الحياة الجامعية بجوانبها المتعددة من أكاديمية واجتماعية وإدارية ومالية مصادر شتى للضغوط والمواقف التي قد يتعرض لها الطلبة في أثناء دراستهم الجامعية.ولذلك، فإنه من المتوقع أن يكون هناك تباين بين الطلبة في مستوى الرضا عن الحياة الجامعية، الأمر الذي يكون له أكبر الأثر في درجة توافقهم ونجاحهم الأكاديمي والاجتماعي من عدمه (عبد اللطيف، ١٩٩٧) .

وفي دراسة قام بها **باركرسون وبرادهيد (Parkerson & Bradhead, 1990)** بحثت في العلاقة بين الصحة النفسية ومستوى الشعور بالرضا عن الحياة لدى عينة بلغت (٢٨٦) طالباً من طلبة السنة الأولى في تخصص الطب في" جامعة دوك"، أظهرت النتائج أن هنالك شعوراً مرتفعاً من عدم الرضا عن الحياة لدى كلا الجنسين من ذكور وإناث

مرتبطاً بارتفاع مع نسبة القلق والاكتئاب لديهم.وفي المقابل كان الطلبة الذين حصلوا على أعلى درجات من الشعور بالرضا عن الحياة أقل اكتئاباً وقلقاً، وأكثر تقديراً للذات، وأكثر صحة نفسية واجتماعية.

بينما هدفت دراسة **بيلشير (Pilcher, 1998)** إلى البحث عن أثر الأحداث اليومية في الرضا عن الحياة لدى عينة من (٧٢) طالباً جامعياً.أظهرت نتائج الدراسة أن عدم الرضا عن الحياة عند الطلاب قد ارتبط بالاكتئاب والغضب والارتباك والتوتر، كما أظهرت النتائج أنه يمكن التنبؤ بمدى الرضا عن الحياة لدى الفرد من خلال الأحداث اليومية التي يمر فيها الفرد بنسبة (٥٤٪) ، مما يدل على أنها متنبئ قوي.

كما قام **بركات** (٢٠٠٧) بدراسة هدفت التعرف إلى الأزمات والأحداث الضاغطة التي يعاني منها طلبة جامعة القدس المفتوحة لدى عينة تكونت من (٣٠) طالب وطالبة، توصلت النتائج إلى أن (٤٦٪) من الطلبة يعانون من الضغوط بدرجة كبيرة، و (٣٧٪) منهم يعانون من الضغوط بدرجة متوسطة، و (١٧٪) يعانون من الضغوط بدرجة منخفضة، وأظهرت الدراسة كذلك أن الذكور كانوا أكثر تعرضاً للضغوط السياسية والاقتصادية والتربوية، بينما كانت الإناث أكثر تعرضاً للضغوط النفسية والاجتماعية.

أما دراسة **بيتي (Petty, 2008)** التي بحثت في العلاقة بين الصحة النفسية والسلوكية والرضا عن الحياة لدى عينة بلغت حوالي (٧٩٦) طالباً جامعياً، فقد أظهرت نتائجها أن الطلبة يواجهون بعض التحديات الصعبة في الحياة التي ترتبط بنقص الرضا عن الحياة لديهم.

وفي دراسة قام بها **مظلوم** (٢٠٠٨) هدفت إلى البحث عن العلاقة بين مستوى الطموح الأكاديمي وعلاقته بالأحداث الضاغطة لدى عينة من طلبة جامعة بغداد في العراق، أظهرت نتائجها ارتفاع مستوى الأحداث الضاغطة لدى الطلبة ككل، كما أظهرت وجود علاقة ارتباطية عكسية بين مستوى الطموح الأكاديمي والأحداث الضاغطة؛ فكلّما زادت الأحداث الضاغطة على الطلبة، كلّما قل مستوى طموحهم الأكاديمي.

وهدفت دراسة **البنا** (٢٠٠٨) للتعرف على الأهمية النسبية على أبعاد المواقف الحياتية الضاغطة لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظة غزه.حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة.أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يعانون من المواقف الحياتية الضاغطة بدرجات متفاوتة، وأن المواقف الانفعالية كانت الأكثر أهمية، يليها المواقف الدراسية والشخصية، يليها الصحية والاقتصادية، وأخيراً الأسرية والاجتماعية، ولم تظهر النتائج فروق ذات دلالة إحصائية في المواقف الحياتية الضاغطة تعزى للجنس، باستثناء

المواقف الصحية حيث كنت الفروق الإحصائية لصالح الإناث.

كما قام **أبو مصطفى والسميري** (٢٠٠٨) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى الأحداث الضاغطة وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى عينة من طلبة جامعة الأقصى تكونت من (٥٢٤) طالباً وطالبة.أظهرت نتائج الدراسة أن الأحداث السياسية كانت الأعلى، وتليها الأحداث الاقتصادية، وأن أقل الأحداث تأثيراً كانت الصحية والنفسية.

وفي دراسة أجراها **رامان (Raman, 2010)** هدفت إلى البحث عن درجة الرضا عن الحياة لدى مجموعة من الطلبة الجامعيين في جامعة وايكاتو في الولايات المتحدة الأمريكية، وعلاقتها بمجموعة من المتغيرات، مثل: مستوى الذكاء العام ودرجة الرضا عن اتصالهم الاجتماعي مع الآخرين، وعلاقاتهم الرومانسية، وعن أدائهم الأكاديمي وحالتهم الصحية.تكونت عينة الدراسة من (١٢٩) ، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين شعور الطلبة بالرضا العام عن حياتهم، وكل من رضاهم عن حياتهم العاطفية، وأدائهم الأكاديمي المرتفع، وحالتهم الصحية وخلوهم من الأمراض.

وقام **باسشيلي وتيستاس (Paschali & Tsitsas, 2010)** بدراسة هدفت إلى البحث عن مستوى الضغط النفسي ودرجة الرضا عن الحياة لدى مجموعة من الطلبة الجامعيين والعلاقة بينهما.تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة من الجامعة الوطنية وجامعة كابوديسترين في أثينا.أظهرت نتائج الدراسة أن (٦٣,٤٪) من الطلبة كان لديهم انخفاض واضح في مستوى شعورهم بالرضا عن الحياة، وارتفاع في مستوى الضغط دون ظهور أي فروقات بين الجنسين.

أما دراسة **دابلن وبول (Dabaln & Paul, 2011)** ، فقد هدفت إلى فهم العلاقة بين أحداث الحياة والرضا عنها في ٢٧)) بلدة من البلدان التي تمر بمراحل انتقالية سياسية واقتصادية واجتماعية.أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة وثيقة بين ارتفاع الرضا عن الحياة والأحداث الإيجابية سواء كانت على مستوى الفرد الواحد كإنجاب طفل أم على مستوى الدولة ككل كتحسن الوضع الاقتصادي، والاستقرار المالي والسياسي للدولة.

كما أجرى **شقورة** (٢٠١٢) دراسة هدفها البحث عن مستوى المرونة النفسية والرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية.حيث تكونت عينة الدراسة من (٦٠٠) طالب وطالبة في محافظة غزة.أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الرضا عن الحياة لدى أفراد عينة الدراسة جاء فوق المتوسط، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس باستثناء أن الذكور كانوا أكثر شعوراً بالطمأنينة والاستقرار النفسي من الإناث.

وأخيراً، قام **دينير (Luhman, Lucas, Eid & Diener, 2012)** بدراسة على عينة من الأفراد في أستراليا وألمانيا وبريطانيا، وهدفت إلى البحث عن تأثير الرضا عن الحياة وعلاقتها بالأحداث الضاغطة التي يمر بها الأفراد.أظهرت نتائج الدراسة أن هنالك ارتباطاً وثيقاً وإيجابياً بين مستوى الرضا عن الحياة مع الأحداث الإيجابية، مثل: الزواج، وإنجاب طفل جديد، والحصول على عمل.وفي المقابل كانت هناك علاقة عكسية بين الشعور بالرضا والأحداث السلبية كالطلاق، وفقدان العمل، و المرض، والموت.

يلاحظ من الدراسات السابقة أنها اهتمت بالبحث عن مستوى الرضا عن الحياة لدى الطلبة في الجامعات، وارتباطه بكثير من العوامل المؤثرة في حياة الفرد، تحديداً فيما يتعلق بالصحة النفسية والنجاح في الحياة سواء كان ذلك على المستوى الأكاديمي أم الاجتماعي أم الأسري.ولعل تحقيق الراحة الجامعية لدى الطلبة من شأنه أن يعمل على تنمية الشخصية الإيجابية وتطويرها لدى الطلبة، إلا أن هذه الدراسات– وتحديداً العربية منها– أغفلت دور العلاقة الارتباطية بين الأحداث الضاغطة التي يتعرض لها الطلبة الجامعيون تحديداً في ظل الظروف الصعبة، والمستجدات السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي تمر بها معظم مجتمعاتنا العربية بشكل عام، ويمر بها الأردن بشكل خاص، ودروها في درجة الشعور بالرضا عن الحياة لديهم.

مشكلة الدراسة:

الحياة المعاصرة مليئة بالأحداث المتعاقبة الضاغطة على الفرد سواء أكانت إيجابية أم سلبية، والشباب الجامعي في وطننا العربي– نظراً للتغيرات والظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية المتجددة والمتلاحقة– في كل يوم يتعرضون لمزيد من الضغوطات والتحديات في مدى قدرتهم على مواجهة هذه الأزمات، وفي قدرتهم على التخلص من هذه الضغوطات بدرجة عالية من الشعور بالرضا عن أنفسهم، فهم بناة المستقبل، وهم الجيل الواعد لأي مجتمع، بحيث لا يمكن عزلهم عن مجريات الحياة الضاغطة وأحداثها التي تدور في العالم بشكل عام، والوطن العربي بشكل خاص، فيشعر الطالب بالعبء لإثبات وجوده الفاعل ودوره المهم في ظل كل هذه المجريات والتغيرات رابطاً بذلك إحساسه بالرضا عن نفسه وعطاءه وقدرته على تقديم آرائه وفكره.ومن هنا جاءت هذه الدراسة للبحث عن مستوى أحداث الحياة الضاغطة التي يتعرض لها طلبة جامعة اليرموك ومستوى شعورهم بالرضا عن أنفسهم في ظل ضغوط الحياة.**وبالتحديد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:**

١. ما مستوى أحداث الحياة الضاغطة لدى طلبة جامعة اليرموك؟

٢. ما مستوى الشعور بالرضا عن الحياة لدى طلبة جامعة اليرموك؟

٣. هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين مستوى أحداث الحياة الضاغطة، وبين مستوى الشعور بالرضا عن الحياة لدى طلبة جامعة اليرموك؟

٤. هل يختلف مستوى أحداث الحياة الضاغطة لدى طلبة جامعة اليرموك باختلاف الجنس، والمستوى الدراسي، والمستوى التحصيلي؟

٥. هل يختلف مستوى الشعور بالرضا عن الحياة لدى طلبة جامعة اليرموك باختلاف الجنس، والمستوى الدراسي، والمستوى التحصيلي؟

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة الحالية من جانبين الأول نظري والثاني تطبيقي، فمن حيث الأهمية النظرية، فإن هذه الدراسة حاولت توفير معلومات مرتبطة بدرجة تعرض الطلبة في جامعة اليرموك لأحداث الحياة الضاغطة، كما هدفت إلى توفير معلومات حول نوعية الأحداث الضاغطة الأكثر تأثيراً في حياة الطلبة السياسية والاقتصادية والاجتماعية و الأكاديمية.كما حاولت الدراسة أيضاً التعرف إلى مستوى الرضا عن الحياة لدى هؤلاء الطلبة، والبحث عن العلاقة الارتباطية بين درجة تعرض الطلبة للأحداث الضاغطة في الحياة، وشعورهم بالرضا عن الحياة.

أما من حيث الأهمية التطبيقية، فقد حاولت هذه الدراسة أن تقدم مساعدة في توفير إطار نظري تنطلق منه الدراسات الأخرى المهتمة بهذا المجال البحثي، وحاولت الدراسة كذلك أن توفر أداوت للباحثين لقياس أحداث الحياة الضاغطة، ولقياس درجة الرضا عن الحياة، والتي طُورت بما يتناسب مع البيئة الأردنية.

التعريفات الإجرائية:

◄ **أحداث الحياة الضاغطة**: ويقصد بها التعرض لمشكلات وأحداث تواجه الفرد، وتسبب له إرباكاً في توازنه الداخلي؛ نتيجة لشعوره بالتهديد وتتطلب منه القيام بمجهود إضافي للعودة إلى توازنه الطبيعي (مظلوم، ٣: ٢٠٠٨) .وتعرف إجرائياً لأغراض الدراسة الحالية بالدرجة الكلية التي حصل عليها أفراد العينة على مقياس أحداث الحياة الضاغطة المعد من قبل الباحثين في الدراسة.

◄ **الرضا عن الحياة**: ويقصد به تقويم الفرد لنوعية حياته، ودرجة تقبله لذاته ولإنجازاته في الماضي والحاضر في ضوء معاييره الشخصية (زماري، ٣٦: ٢٠٠٨)

.ويعرف إجرائياً لأغراض الدراسة الحالية بالدرجة الكلية التي حصل عليها أفراد العينة على مقياس الرضا عن الحياة المعد من قبل الباحثين في الدراسة.

محددات الدراسة:

تحدد الدراسة في الجوانب الآتية:

- اقتصرت الدراسة على عينة من طلبة جامعة اليرموك، اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية، وبالتالي فإن إمكانية تعميم النتائج تتحدد بمدى تمثيل هذه العينة للطلبة في جامعة اليرموك.

- أداتا الدراسة المستخدمة، وهما: مقياس أحداث الحياة الضاغطة ومقياس الشعور بالرضا عن الحياة، لذا فإن إمكانية تعميم النتائج تتحدد بمدى صدق هاتين الأداتين وثباتهما، إذ لا يمكن اعتبارهما أداتين صادقتين صدقا مطلقاً.

- المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في هذه الدراسة محددة بالتعريفات الإجرائية، وبالتالي فإن إمكانية تعميم النتائج تتحدد في ضوء هذه التعريفات.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس الدارسين في جامعة اليرموك للفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٢/ ٢٠١٣ م، والبالغ عددهم كما يشير التقرير الإحصائي الصادر عن دائرة القبول والتسجيل في جامعة اليرموك لعام ٢٠١٢ م (٤٦٢٤) طالبا وطالبة، منهم (٣١٤٧) طالبا و (١٤٧٧) طالبة.

عينة الدراسة:

قُسم مجتمع الدراسة إلى طبقات عدة تبعاً لمتغيري المستوى الدراسي ونوع الكلية (علمية، إنسانية) ، حيث حُصرت شعب طلبة السنة الأولى كطبقة أولى، وطلبة السنة الثانية كطبقة ثانية، وطلبة السنة الثالثة كطبقة ثالثة، وطلبة السنة الرابعة كطبقة رابعة، واختيرت شعبتان بطريقة عشوائية من كل طبقة من طبقات الدراسة إحداهما من الكليات العلمية والأخرى من الكليات الإنسانية.حيث بلغ عدد أفراد عينة الدراسة من مختلف الكليات (٣٥٠) طالباً وطالبة.والجدول (١) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيري المستوى الدراسي والجنس.

الجدول (١)

توزيع عينة الدراسة بحسب متغيرات الجنس والمستوى الدراسي.

الجنس / المستوى الدراسي	ذكور	إناث	المجموع
أولى	٤٧	٣١	٧٨
ثانية	٤٦	٧٩	١٢٥
ثالثة	٥٥	٣٥	٩٠
رابعة	٢٦	٣١	٥٧
المجموع	١٧٤	١٧٦	٣٥٠

* لم يتعامل الباحثون بمتغير نوع الكلية كمتغير في دراسته.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدمت الأداتان الآتيتان:

أولاً_ مقياس أحداث الحياة الضاغطة:

بهدف الكشف عن مستوى أحداث الحياة الضاغطة، اُستخدم مقياس أبو مصطفى والسميري (٢٠٠٨) .تكون المقياس بصورته الأصلية من (٨٠) فقرة موزعة على ثمانية مجالات هي: الأسرية، والاقتصادية، والدراسية، والاجتماعية، والصحية، والانفعالية، والسياسية.

- **دلالات صدق المقياس وثباته بصورته الأصلية:**

قام أبو مصطفى والسميري (٢٠٠٨) بحساب معاملات ثبات الاستقرار لمجالات مقياس الأحداث الضاغطة على عينة قوامها (٥٠) طالباً وطالبة، حيث تراوحت قيمة معاملات ثبات الاستقرار للمقياس ككل (٠,٨٨) ، وتراوحت القيم للمجالات ما بين (٠,٩٥ – ٠,٨٥) .كما قُدرت معاملات ثبات الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل (.٩٤) ، وتراوحت قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي للمجالات بين (٠,٧٨ – ٠,٩٥) .

كما تم التحقق من صدق المقياس باستخدام طريقتي الصدق الظاهري وصدق البناء، فقد عُرض المقياس على عدد من المحكمين الذين أشاروا الى أن المقياس يقيس ما وضع

لأجله، وكذلك حُسبت معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس، حيث قُبلت جميع الفقرات التي وضعت من قبل الباحثين.

♦ **دلالات صدق المقياس وثباته بصورته الحالية:**

الصدق الظاهري: للتأكد من ملاءمة المقياس، تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس، وذلك من خلال عرضه بصورته الأولية (٧٥) فقرة على لجنة من المحكمين مكونة من عشرة متخصصين في قسم علم النفس الإرشادي والتربوي.وفي ضوء ملاحظات المحكمين، أجريت التعديلات المقترحة، وكان أبرزها حذف (٣) فقرات؛ بسبب تداخلها مع فقرات أخرى في المقياس، وتعديل بعض الفقرات.

مؤشرات صدق البناء:

بهدف التحقق من صدق البناء طُبّق المقياس على عينة مكونة من (٥٠) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وحسبت معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرة والدرجات على المجال، وكذلك معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرة والدرجات على المقياس ككل، وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجالات التي تنتمي إليها بين (٠,٢٨– ٠,٦٤) ، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس ككل بين (٠,٢٢– ٠,٥٩) ، وقد اعتمد معيار لقبول الفقرة بألا يقل معامل ارتباطها بالمجال الذي تنتمي إليه، والمقياس ككل عن (٠,٣٠) .وبناء على هذا المعيار، وفي ضوء هذه القيم فقد حذفت (٨) فقرات، وبالتالي تكوّن مقياس أحداث الحياة الضاغطة في صورته النهائية من (٦٤) فقرة موزعة على سبعة مجالات، كما حسبت قيم معاملات الارتباط البينية لمجالات مقياس أحداث الحياة الضاغطة، وقد كانت قيم معاملات الارتباط بين مجالات مقياس أحداث الحياة الضاغطة مرتفعة، وتراوحت بين (٠,٧٨– ٠,٨٨) ، كما أن قيم معاملات الارتباط بين المجالات والمقياس ككل كانت مرتفعة أيضاً، وتراوحت بين (٠,٨٩– ٠,٩١) ، ويعد ذلك مؤشراً على صدق البناء للمقياس.

♦ **ثبات المقياس:** قدرت معاملات الثبات للمقياس بطريقتين أولاً: باستخدام معامل ثبات الاستقرار، فبهدف التحقق من ثبات المقياس المستخدم ودقة فقراته، طبق على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) طالباً وطالبة، ثم أعيد تطبيقه على العينة الاستطلاعية نفسها بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وحسب معامل ثبات الإعادة (Test Retest) (معامل ثبات الاستقرار) ، حيث بلغت قيمة معامل ثبات الإعادة للمقياس ككل (٠,٩٣) ، وتراوحت للمجالات الفرعية بين (٠,٨١ – ٩١) .ثانياً: تقدير قيمة معامل ثبات

الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) على أفراد العينة الاستطلاعية أنفسهم، حيث بلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الشعور بأحداث الحياة الضاغطة (٠,٩١) ، وهي قيمة عالية.أما معاملات الثبات لمجالات المقياس فقد تراوحت بين (٨٠,٠– ٨٩) ، وهي أقل من معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل، ولكنها عالية أيضاً، وهي مؤشرات تدل على تمتع المقياس بدلالات اتساق داخلي (كمؤشر على الثبات) عالية.تكون المقياس في صورته النهائية من (٦٤) فقرة موزعة على المجالات الآتية: المجال الأسري، وتقيسه الفقرات من (١– ١٠) ، والمجال الاقتصادي وتقيسه الفقرات من (١١– ١٧) ، والمجال الدراسي وتقيسه الفقرات من (١٨– ٢٧) ، والمجال الاجتماعي وتقيسه الفقرات من (٣٥– ٢٨) ، والمجال الصحي وتقيسه الفقرات من (٤٥ – ٣٦) ، والمجال النفسي وتقيسه الفقرات من (٥٦ – ٤٦) ، والمجال السياسي وتقيسه الفقرات من (٦٤ – ٥٧) .

- **تصحيح المقياس:**

اشتمل المقياس على (٦٤) فقرة، يجاب عليها بتدريج خماسي يشتمل على البدائل الآتية: (تنطبق بدرجة كبيرة جداً، وتعطى عند تصحيح المقياس (٥) درجات، وتنطبق بدرجة كبيرة وتعطى (٤) درجات، وتنطبق بدرجة متوسطة وتعطى (٣) درجات، وتنطبق بدرجة قليلة وتعطى درجتين، ولا تنطبق تعطى درجة واحدة) .وبذلك تتراوح درجات المقياس ككل بين (٦٤– ٣٢٠) ، وهذا يعني أنه كلما ارتفعت العلامة، كان ذلك مؤشراً على زيادة أحداث الحياة الضاغطة لدى الطلبة.وقد صنفت استجابات أفراد العينة إلى خمس فئات على النحو الآتي: فئة مستوى أحداث الحياة الضاغطة المنخفضة جداً، وتتمثل في الحاصلين على درجة (١,٤٩) فأقل.وفئة مستوى أحداث الحياة الضاغطة المنخفضة، وتتمثل في الحاصلين على درجة تتراوح بين (١,٥– ٢,٤٩) درجة.وفئة مستوى أحداث الحياة الضاغطة المتوسطة، وتتمثل في الحاصلين على درجة تتراوح بين (٢,٥– ٣,٤٩) درجة.وفئة مستوى أحداث الحياة الضاغطة المرتفعة، وتتمثل في الحاصلين على درجة تتراوح بين (٣,٥– ٤,٤٩) درجة.وفئة مستوى أحداث الحياة الضاغطة المرتفعة جداً، وتتمثل في الحاصلين على درجة (٤,٥) فأكثر.

ثانياً_ مقياس الشعور بالرضا عن الحياة:

بهدف الكشف عن مستوى الشعور بالرضا عن الحياة، استخدم مقياس الزماري (٢٠٠٨) .تكون المقياس بصورته الأصلية من (٢٠) فقرة موزعة في خمسة مجالات هي: الرضا عن الظروف المعيشية والرضا عن الواقع، والرضا الوظيفي والعلاقات المهنية،

والرضا عن العلاقات الزوجية والأسرية، والرضا عن العلاقات الاجتماعية، والرضا عن الذات وتقبلها.

- **دلالات صدق المقياس وثباته بصورته الأصلية:**

قامت الزماري (٢٠٠٨) بعرض المقياس بصورته الأولية على عشرة محكمين من المتخصصين في قسم علم النفس الإرشادي والتربوي في جامعة اليرموك، وقد حذفت بعض الفقرات ودمج بعض المجالات وفق ما أشار إليه المحكمون، حتى وصل المقياس إلى (٢٠) فقرة موزعة بالتساوي على خمسة مجالات.

كما تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين، هما: استخدام معامل ثبات الاستقرار، وذلك بالتطبيق وإعادة التطبيق، حيث بلغت قيم معامل ثبات الاستقرار للمقياس ككل (٠,٨١) ، وتراوحت القيم للمجالات بين (٠,٨٦– ٠,٧٤) ، كما حُسب معامل ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وبلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل (٠,٨٩) ، وتراوحت القيم للمجالات بين (٠,٨٧– ٠,٧٦) .

- **دلالات صدق المقياس وثباته بصورته الحالية:**

الصدق الظاهري: في ضوء الدراسات السابقة والأدب التربوي أضاف الباحثون (٨) فقرات للمقياس الأصلي، وحذف بعضها، وأُعيدت صياغة بعضها الآخر.وللتأكد من ملاءمة المقياس لتحقيق هدف الدراسة، تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس، وذلك من خلال عرضه بصورته الأولية (٢٦) فقرة على عشرة من المحكمين من قسم علم النفس الإرشادي والتربوي.وفي ضوء ملاحظات المحكمين، أجريت التعديلات المقترحة، وكان أبرزها حذف (٣) فقرات؛ لتداخلها مع فقرات أخرى في المقياس، وتعديل بعضها، لتصبح أكثر وضوحاً من حيث صياغتها.

مؤشرات صدق البناء:

بهدف التحقق من صدق البناء طبق المقياس على عينة مكونة من (٥٠) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وحسبت معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرة والدرجات على المجال، وكذلك معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرة والدرجات على المقياس ككل، وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجالات التي تنتمي إليها بين (٠,٦١– ٠,٢٦) ، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية على المقياس ككل بين (٠,٥٨– ٠,٢٤) ، وقد اعتمد معيار لقبول الفقرة بألا يقل معامل ارتباطها بالمجال الذي تنتمي إليه، وبالمقياس ككل عن (٠,٣٠) .وبناءً على هذا المعيار، وفي ضوء هذه

القيم فقد حُذفت (٤) فقرات، وبالتالي تكون مقياس الشعور بالرضا عن الحياة بصورته النهائية من (١٩) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: المجال الأول: الرضا عن الظروف المعيشية والواقع، وتقيسه الفقرات من (١– ٤) ، والمجال الثاني: الرضا عن الحياة الجامعية وتقيسه الفقرات من (٥– ٩) ، والمجال الثالث: الرضا عن العلاقات الأسرية والاجتماعية وتقيسه الفقرات من (١٠– ١٥) ، والمجال الرابع: الرضا عن الذات وتقيسه الفقرات من (١٩ – ١٦) .كما حسبت قيم معاملات الارتباط البينية لمجالات مقياس الشعور بالرضا عن الحياة، وقيم معاملات ارتباط المجالات بالمقياس ككل، وكانت قيم معاملات الارتباط بين مجالات مقياس الشعور بالرضا عن الحياة مرتفعة، وتراوحت بين (٠,٧٨– ٠,٧١) ، كما أن قيم معاملات الارتباط بين المجالات والمقياس ككل كانت مرتفعة أيضاً، وتراوحت بين (٠,٨٨– ٠,٨٠) ، ويعد ذلك مؤشراً على صدق البناء للمقياس.

ثبات المقياس:

قدرت معاملات الثبات للمقياس بطريقتين، هما، أولاً: باستخدام معامل ثبات الاستقرار، فبهدف التحقق من ثبات المقياس المستخدم ودقة فقراته فقد طُبّق على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) طالباً وطالبة، مع مراعاة ألا يكون أفراد العينة الاستطلاعية ضمن أفراد عينة الدراسة الرئيسة، ثم أعيد تطبيقه على العينة الاستطلاعية نفسها بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وحسب معامل ثبات الإعادة (Test Retest) (معامل ثبات الاستقرار) ، حيث بلغت قيمة معامل ثبات الإعادة للمقياس ككل (٠,٩١) ، وتراوحت قيم معاملات الثبات للمجالات بين (٠,٩٠– ٠,٨٧) .ثانياً: تقدير قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) على أفراد العينة الاستطلاعية أنفسهم، حيث بلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس أحداث الحياة الضاغطة (٠,٨٩) وهي قيمة عالية، وأما معاملات الثبات لمجالات المقياس فقد تراوحت بين (٠,٨٨– ٠,٨٣) وهي عالية أيضا، وهي مؤشرات تدل على تمتع المقياس بدلالات اتساق داخلي (كمؤشر على الثبات) عالية.

تصحيح المقياس:

اشتمل المقياس على (١٩) فقرة، يجاب عليها بتدريج خماسي يشتمل على البدائل الآتية: (تنطبق بدرجة كبيرة جداً، وتعطى عند تصحيح المقياس (٥) درجات، وتنطبق بدرجة كبيرة وتعطى (٤) درجات، وتنطبق بدرجة متوسطة وتعطى (٣) درجات، وتنطبق بدرجة قليلة وتعطى درجتين، ولا تنطبق وتعطى درجة واحدة) .وهذه الدرجات تنطبق على جميع الفقرات، وبذلك تتراوح الدرجة على المقياس ككل بين (٩٥ – ١٩) ، بحيث

كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشراً على زيادة الشعور بالرضا عن الحياة لدى الطلبة. وقد صنفت استجابات أفراد العينة إلى خمس فئات على النحو الآتي: فئة مستوى الشعور بالرضا عن الحياة المنخفضة جداً، وتتمثل في الحاصلين على درجة (١,٤٩) فأقل.وفئة مستوى الشعور بالرضا عن الحياة المنخفضة، وتتمثل في الحاصلين على درجة تتراوح بين (١,٥– ٢,٤٩) درجة.وفئة مستوى الشعور بالرضا عن الحياة المتوسطة، وتتمثل في الحاصلين على درجة تتراوح بين (٢,٥– ٣,٤٩) درجة.وفئة مستوى الشعور بالرضا عن الحياة المرتفعة، وتتمثل في الحاصلين على درجة تتراوح بين (٣,٥– ٤,٤٩) درجة.وفئة مستوى الشعور بالرضا عن الحياة المرتفعة جداً، وتتمثل في الحاصلين على درجة (٤,٥) فأكثر.

متغيرات الدراسة:

عوملت المتغيرات في هذه الدراسة على النحو الآتي:

- الجنس: عومل كمتغير تصنيفي: (ذكور وإناث) .
- المستوى الدراسي: عومل كمتغير تصنيفي: (طلبة السنة الأولى، طلبة السنة الثانية، طلبة السنة الثالثة، طلبة السنة الرابعة فأكثر) .
- مستوى التحصيل الأكاديمي: أي المعدل التراكمي للمواد التي درسها الطالب في الجامعة منذ التحاقه بها، حتى وقت الدراسة، وقد عومل كمتغير تصنيفي: (ممتاز، وجيد جداً، وجيد، ومقبول) .

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى العلاقة بين أحداث الحياة الضاغطة والشعور بالرضا عن الحياة، وقد حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على مقياسي الشعور بأحداث الحياة الضاغطة، والشعور بالرضا عن الحياة، كما استخدم معامل ارتباط بيرسون (Person) للكشف عن العلاقة بين مستوى أحداث الحياة الضاغطة والشعور بالرضا عن الحياة، كما استخدم تحليل التباين الثلاثي للإجابة عن السؤال الرابع والسؤال الخامس.

نتائج الدراسة:

يتناول هذا الجزء من الدراسة بالوصف التحليلي نتائج المعالجات الإحصائية التي

أجريت للإجابة عن أسئلة الدراسة الهادفة إلى الكشف عن مستوى أحداث الحياة الضاغطة، ومستوى الشعور بالرضا عن الحياة، والعلاقة بينهما لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، **وفيما يأتي عرض لهذه النتائج وفق أسئلتها**:

◄ أولاً– النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: الذي ينص على «**ما مستوى أحداث الحياة الضاغطة لدى طلبة جامعة اليرموك**؟ » للإجابة عن هذا السؤال، حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس أحداث الحياة الضاغطة وكل بعد من أبعاده، وذلك كما هو مبين في الجدول (٢) .

الجدول (٢)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس أحداث الحياة الضاغطة وأبعاده مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسطات الحسابية.

أبعاد مقياس أحداث الحياة الضاغطة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى أحداث الحياة الضاغطة
اقتصادية	٤,٠٣	٠,٣٩٦	مرتفعة
صحية	٤,٠٠	٠,٣٨١	مرتفعة
أكاديمية	٣,٨١	٠,٤٣٥	مرتفعة
نفسية	٣,٦٧	٠,٤٥٣	مرتفعة
أسرية	٣,٦٦	٠,٣٩٢	مرتفعة
اجتماعية	٣,٦٦	٠,٤٣٢	مرتفعة
سياسية	٢,٧٤	٠,٧٣٤	متوسطة
الكلي للمقياس	٣,٦٧	٠,٢٧٣	مرتفعة

يلاحظ من الجدول (٢) أن مستوى الشعور بأحداث الحياة الضاغطة لدى طلبة جامعة اليرموك كان بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦٧) للمقياس ككل، بإنحراف معياري (٠,٢٧٣) .وقد جاءت مجالات المقياس وفقا للترتيب الآتي: المجال الاقتصادي في المرتبة الأولى ضمن المستوى المرتفع، بإنحراف معياري (٠,٣٩٦) ، والمجال الصحي في المرتبة الثانية ضمن المستوى المرتفع، والمجال الأكاديمي في المرتبة الثالثة ضمن المستوى المرتفع، ومن ثم المجال النفسي والمجال الأسري والمجال الاجتماعي، وأخيراً المجال السياسي ضمن المستوى المتوسط، بإنحراف معياري (٠,٧٣٤) .

◄ ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: الذي ينص على: **ما مستوى الشعور بالرضا عن الحياة لدى طلبة جامعة اليرموك؟** للإجابة عن هذا السؤال، حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الشعور بالرضا عن الحياة وكل بعد من أبعاده، وذلك كما هو مبين في الجدول (٣) .

الجدول (٣)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الشعور بالرضا عن الحياة وأبعاده مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسطات الحسابية.

أبعاد مقياس الشعور بالرضا عن الحياة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى أحداث الحياة الضاغطة
الرضا عن الظروف المعيشية والواقع	٢,٨٠	٠,٦٢٩	متوسطة
الرضا عن الذات	٢,٤٦	٠,٦٠٧	منخفضة
الرضا عن الحياة الجامعية	٢,٤٠	٠,٥٢٨	منخفضة
الرضا عن العلاقات الأسرية والاجتماعية	١,٧٢	٠,٥٨٨	منخفضة
الكلي للمقياس	٢,٢٨٢	٠,٣٣٩	منخفضة

يلاحظ من الجدول (٣) أن مستوى الشعور بالرضا عن الحياة للطلبة كان بدرجة منخفضة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٢٨) للمقياس ككل، بإنحراف معياري (٠,٣٣) .وقد جاءت مجالات المقياس وفقا للترتيب الآتي: مجال الرضا عن الظروف المعيشية والواقع في المرتبة الأولى ضمن المستوى المتوسط بانحراف معياري (٠,٦٢٩) ، ومجال الرضا عن الذات في المرتبة الثانية ضمن المستوى المنخفض بإنحراف معياري (٠,٦٠٧) ، ومجال الرضا عن الحياة الجامعية في المرتبة الثالثة ضمن المستوى المنخفض بانحراف معياري (٠,٥٢٨) ، ومجال الرضا عن العلاقات الأسرية والاجتماعية في المرتبة الأخيرة ضمن المستوى المنخفض بانحراف معياري (٠,٥٨٨) .

◄ ثالثاً– النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: **هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين مستوى أحداث الحياة الضاغطة، وبين مستوى الشعور بالشعور بالرضا عن الحياة لدى طلبة جامعة اليرموك؟** وللإجابة عن السؤال حسبت معاملات الارتباط البسيطة باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Person) بين الدرجات على مقياس أحداث الحياة الضاغطة وأبعاده من جهة، وبين الدرجات على مقياس الشعور بالرضا عن الحياة من جهة أخرى، وذلك كما في الجدول (٤) .

الجدول (٤)

معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجات على مقياس أحداث الحياة الضاغطة ومجالاته من جهة والدرجات على مقياس الشعور بالرضا عن الحياة من جهة أخرى.

المقياس	العلاقة الإرتباطية	مقياس الشعور بالرضا عن الحياة				
		الظروف المعيشية والواقع	الحياة الجامعية	العلاقات الأسرية والاجتماعية	الرضا عن الذات	المقياس ككل
مقياس أحداث الحياة الضاغطة.	أسرية	-٠,٢٥٣*	-٠,٠٧٧	٠,٠٩٣-	-٠,٢٦٩*	-٠,٠٦١
	اقتصادية	-٠,٠٣٧	-٠,٠٤١	٠,٣٩٣-*	-٠,٠٣١	-٠,٢٨٧*
	أكاديمية	٠,٢١٤*	-٠,٠٠٢	٠,٠٣١-	٠,٠١٠	-٠,٠٧٠
	اجتماعية	٠,٣٣٣	٠,٠٦٥	٠,٠٨٢-	-٠,٢٥٦*	٠,٠١٥
	صحية	-٠,١١٣*	-٠,٠٦٩	٠,٣١١-*	٠,٠٣٨	-٠,٢٢٨*
	نفسية	٠,٤٠١*	٠,٠١٩	٠,٠١٢-	-٠,٠٤٢	٠,١٤٢*
	سياسية	٠,٥٧٢*	٠,١٩٢*	٠,١٥٩	-٠,٠٣٠	-٠,٣٧٩*
	المقياس ككل.	-٠,٤٥٢*	-٠,٠٤٥	٠,١٢٥-*	-٠,١٢٧*	-٠,٠٧٩

دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

يلاحظ من الجدول (٤) أن معاملات الارتباط بين مقياس أحداث الحياة الضاغطة ككل ومجالاته والمجال الأول (الظروف المعيشية والواقع) في مقياس الشعور بالرضا عن الحياة كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) باستثناء البعد (الاقتصادي) مع بعد (الظروف المعيشية) في مقياس الشعور بالرضا عن الحياة، كما وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين المجال السياسي ومجال الرضا عن الحياة الجامعية، كما وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين مجال الرضا عن العلاقات الأسرية والاجتماعية، وكل من المجال الاقتصادي والمجال الصحي والمجال السياسي ومقياس أحداث الحياة الضاغطة ككل، كما وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين مجال الرضا عن الذات وكل من المجال الأسري والمجال الاجتماعي ومقياس أحداث الحياة الضاغطة ككل.كما وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين مقياس الرضا عن الحياة ككل وكل من المجال الاقتصادي، والمجال الصحي، والمجال النفسي، والمجال السياسي في مقياس أحداث الحياة الضاغطة.كما وجدت علاقة ارتباطيه سالبة بين مقياس أحداث الحياة الضاغطة وجميع مجالات مقياس الرضا عن الحياة باستثناء مجال الرضا عن الحياة الجامعية.

◄ رابعاً– النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: الذي ينص على « **هل يختلف مستوى أحداث الحياة الضاغطة باختلاف الجنس، والمستوى الدراسي، والمستوى التحصيلي**؟ » وللإجابة عن هذا السؤال حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل، وحسب مستويات متغيرات: (الجنس، والمستوى الدراسي، والمستوى التحصيلي) ، والجدول (٥) يبين ذلك.

الجدول (٥)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس أحداث الحياة الضاغطة ككل بحسب مستويات متغيرات (الجنس، والمستوى الدراسي، والمستوى التحصيلي)

الجنس	المستوى التحصيلي	المستوى الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	ممتاز	سنة أولى	٢,٥٠	٠,٤١٢
		سنة ثانية	٣,٧٧	٠,١٨٠
		سنة ثالثة	٣,٨٤	٠,٢٨٨
		رابعة فأكثر	٣,٧٩	٠,٣٠٨
		الكلي	٣,٨٠	٠,٢٤٧
	جيد جداً	سنة أولى	٣,٦٦	٠,٣٢٠
		سنة ثانية	٣,٨٣	٠,٢٨٧
		سنة ثالثة	٣,٦٢	٠,٢٤٦
		رابعة فأكثر	٣,٥١	٠,١٥٦
		الكلي	٣,٦٦	٠,٢٨٥
	جيد	سنة أولى	٣,٦١	٠,٢٠٨
		سنة ثانية	٣,٧٥	٠,٣٠٢
		سنة ثالثة	٣,٤٨	٠,١٩٥
		رابعة فأكثر	٣,٦٦	٠,١١٦
		الكلي	٣,٦٢	٠,٢٤٣
	مقبول	سنة أولى	٣,٩٥	٠,٠٥٤
		سنة ثانية	٣,٨٦	٠,٠١٦
		سنة ثالثة	٣,٨٤	٠,٠٠٠
		رابعة فأكثر	٣,٧٢	٠,٤٤٢
		الكلي	٣,٨٥	٠,٢١٦

الجنس	المستوى التحصيلي	المستوى الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	الكلي	سنة أولى	٣,٦٧	٠,٢٩٢
		سنة ثانية	٣,٨٠	٠,٢٤٤
		سنة ثالثة	٣,٦٥	٠,٢٦٨
		رابعة فأكثر	٣,٦٤	٠,٢٥٩
		الكلي	٣,٦٩	٠,٢٧٣
إناث	ممتاز	سنة أولى	٣,٦٨	٠,٣٩١
		سنة ثانية	٣,٧٣	٠,٢٩٣
		سنة ثالثة	٢,٧٦	٠,٤٢٦
		رابعة فأكثر	٣,٩٦	٠,٠٠٠
		الكلي	٣,٧٦	٠,٣٠٩
	جيد جداً	سنة أولى	٣,٦٢	٠,١٢٣
		سنة ثانية	٣,٥٥	٠,٢٢٧
		سنة ثالثة	٣,٥٥	٠,٣٢٧
		رابعة فأكثر	٣,٥٧	٠,٢٧٢
		الكلي	٣,٥٦	٠,٢٤٤
	جيد	سنة أولى	٣,٧٧	٠,٢٢٢
		سنة ثانية	٣,٦٠	٠,٢١٠
		سنة ثالثة	٣,٧٤	٠,٢٧٩
		رابعة فأكثر	٣,٧٢	٠,٣٢٦
		الكلي	٣,٦٩	٠,٢٦٥
	مقبول	سنة أولى	٢,٧٣	٠,٠٥٤
		سنة ثانية	٢,٧٣	٠,٠٥٤
		سنة ثالثة	٣,٦٤	٠,٠٠٠
		رابعة فأكثر	٣,٠٠	٠,٠٥٤
		الكلي	٣,٦٤	٠,٠٠٠

الجنس	المستوى التحصيلي	المستوى الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إناث	الكلي	سنة أولى	٣,٦٩	٠,٢٥٦
		سنة ثانية	٣,٥٩	٠,٢٣٩
		سنة ثالثة	٣,٦٣	٠,٣٠٨
		رابعة فأكثر	٣,٧٢	٠,٣٠٢
		الكلي	٣,٦٤	٠,٢٧١
الكلي	ممتاز	سنة أولى	٣,٦٨	٠,٣٩١
		سنة ثانية	٣,٧٥	٠,٢٣٩
		سنة ثالثة	٣,٨٤	٠,٢٨٨
		رابعة فأكثر	٣,٨٨	٠,٢٢٦
		الكلي	٣,٧٨	٠,٢٧٦
	جيد جداً	سنة أولى	٣,٦٥	٠,٢٧٨
		سنة ثانية	٣,٦٢	٠,٢٧٠
		سنة ثالثة	٣,٥٩	٠,٢٨٠
		رابعة فأكثر	٣,٥٤	٠,٢١٤
		الكلي	٣,٦١	٠,٢٦٩
	جيد	سنة أولى	٣,٦٨	٠,٢٢٦
		سنة ثانية	٣,٦٦	٠,٢٥٤
		سنة ثالثة	٣,٦٢	٠,٢٧٢
		رابعة فأكثر	٣,٧٠	٠,٢٨٣
		الكلي	٣,٦٦	٠,٢٥٨
	مقبول	سنة أولى	٣,٩٥	٠,٠٥٤
		سنة ثانية	٣,٨٦	٠,٠١٦
		سنة ثالثة	٣,٧٤	٠,١١٧
		رابعة فأكثر	٣,٧٢	٠,٤٤٢
		الكلي	٣,٨٢	٠,٢١٤

الجنس	المستوى التحصيلي	المستوى الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكلي	الكلي	سنة أولى	٣,٦٨	٠,٢٧٦
		سنة ثانية	٣,٦٧	٠,٢٦٠
		سنة ثالثة	٣,٦٤	٠,٢٨٣
		رابعة فأكثر	٣,٦٩	٠,٢٨٤
		الكلي	٣,٦٧	٠,٢٧٣

يلاحظ من الجدول (٥) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس أحداث الحياة الضاغطة تبعاً لاختلاف مستويات متغيرات الدراسة: (الجنس، والمستوى الدراسي، والمستوى التحصيلي) .وللكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات الأداء على مقياس أحداث الحياة الضاغطة ككل، وحسب مستويات متغيرات (الجنس، والمستوى الدراسي، والمستوى التحصيلي) استخدم تحليل التباين الثلاثي (3 Way ANOVA) ، والجدول (٦) يبين ذلك.

الجدول (٦)

نتائج تحليل التباين الثلاثي عديم التفاعل لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل وحسب متغيرات (الجنس، والمستوى الدراسي، والمستوى التحصيلي) .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	٠,١٤٨	١	٠,١٤٨	٢,١٠٢	٠,١٤٨
المستوى التحصيلي	١,٥٧٨	٣	٠,٥٢٦	٧,٤٦٤	٠,٠٠٠*
المستوى الدراسي	٠,٠٧٤	٣	٠,٠٢٥	٠,٣٤٨	٠,٧٩١
الخطأ	٢٤,١٠٢	٣٤٢	٠,٠٧٠		
الكلي	٤٧٤٠,٥٣١	٣٥٠			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

يلاحظ من الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشعور بأحداث الحياة الضاغطة تعزى لمتغير المستوى التحصيلي، ولمعرفة لصالح من كانت تلك الفروق أُستخدم اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (٧) يبين ذلك.

الجدول (٧)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس أحداث الحياة الضاغطة ككل وحسب متغير المستوى التحصيلي.

مستويات متغير المستوى التحصيلي	ممتاز الوسط الحسابي = ٣,٧٩	جيد جداً الوسط الحسابي = ٣,٦٢	جيد الوسط الحسابي = ٣,٦٨	مقبول الوسط الحسابي = ٣,٨١
ممتاز	---	٠,١٧٢٧ (*)	٠,١٢٠٨	– ٠,٠٣٩٥
جيد جداً		---	– ٠,٠٥١٩	– ٠,٢١٢٢ (*)
جيد			---	– ٠,١٦٠٢
مقبول				-----

يلاحظ من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات الطلبة على مقياس أحداث الحياة الضاغطة بين ذوي التحصيل الممتاز، وبين ذوي التحصيل الجيد جداً، ولصالح الطلبة ذوي التحصيل الممتاز.كذلك يلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات طلبة الجامعة على مقياس أحداث الحياة الضاغطة بين ذوي التحصيل الجيد جداً وذوي التحصيل المقبول، ولصالح الطلبة ذوي التحصيل المقبول. كما استخدم تحليل التباين المتعدد، والجدول (٨) يبين نتائج التحليل.

الجدول (٨)

نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس أحداث الحياة الضاغطة بحسب متغيرات الدراسة.

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس هوتلنج =٠,٠٥٥ Hotelling's Trace الاحتمالية =٠,٠٠١	أسرية	٠,٧٣٧	١	٠,٧٣٧	١,٩١٨	٠,١٦٧
	اقتصادية	١,١٤٧	١	١,١٤٧	٤,١٧٠	٠,٠٤٢
	أكاديمية	٣,٢٥٦	١	٣,٢٥٦	١٠,٦٣٩	٠,٠٠١
	اجتماعية	٠,٠٨١	١	٠,٠٨١	٠,٢٥١	٠,٦١٧
	صحية	٣,٩٨٥	٣	١,٣٢٨	٣,٤٥٥	٠,٠١٧
	نفسية	٠,٩١٣	٣	٠,٣٠٤	١,١٠٧	٠,٣٤٦
	سياسية	١٤,٢٨٠	٣	٤,٧٦٠	١٥,٥٥٤	٠,٠٠٠

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المستوى التحصيلي =٠,٧٤٥ Wilks' Lambda الاحتمالية =٠,٠٠٠	أسرية	١٤,٣٩٣	٣	٤,٧٩٨	١٤,٨١٤	٠,٠٠٠
	اقتصادية	٢,٥١٨	٣	٠,٨٣٩	٢,١٨٣	٠,٠٩٠
	أكاديمية	١,٠٧٤	٣	٠,٣٥٨	١,٣٠١	٠,٢٧٤
	اجتماعية	٠,٢٥١	٣	٠,٠٨٤	٠,٢٧٤	٠,٨٤٤
	صحية	٢,٤٩٠	٣	٠,٨٣٠	٢,٥٦٣	٠,٠٥٥
	نفسية	٠,٧٣٧	١	٠,٧٣٧	١,٩١٨	٠,١٦٧
	سياسية	١,١٤٧	١	١,١٤٧	٤,١٧٠	٠,٠٤٢
المستوى الدراسي = ٠,٩٤٤ Wilks' Lambda الاحتمالية =٠,٠٧٨	أسرية	٣,٢٥٦	١	٣,٢٥٦	١٠,٦٣٩	٠,٠٠١
	اقتصادية	٠,٠٨١	١	٠,٠٨١	٠,٢٥١	٠,٦١٧
	أكاديمية	٣,٩٨٥	٣	١,٣٢٨	٣,٤٥٥	٠,٠١٧
	اجتماعية	٠,٩١٣	٣	٠,٣٠٤	١,١٠٧	٠,٣٤٦
	صحية	١٤,٢٨٠	٣	٤,٧٦٠	١٥,٥٥٤	٠,٠٠٠
	نفسية	١٤,٣٩٣	٣	٤,٧٩٨	١٤,٨١٤	٠,٠٠٠
	سياسية	٢,٥١٨	٣	٠,٨٣٩	٢,١٨٣	٠,٠٩٠
الخطأ	أسرية	١٣١,٤٨٧	٣٤٢	٠,٣٨٤		
	اقتصادية	٩٤,٠٧٨	٣٤٢	٠,٢٧٥		
	أكاديمية	١٠٤,٦٦٤	٣٤٢	٠,٣٠٦		
	اجتماعية	١١٠,٧٥٩	٣٤٢	٠,٣٢٤		
	صحية	١٣١,٤٨٧	٣٤٢	٠,٣٨٤		
	نفسية	٩٤,٠٧٨	٣٤٢	٠,٢٧٥		
	سياسية	١٠٤,٦٦٤	٣٤٢	٠,٣٠٦		

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الكلي	أسرية	٤٧٥٥,٤٤٠	٣٥٠			
	اقتصادية	٥٧٦٥,١٠٢	٣٥٠			
	أكاديمية	٥١٦٦,٦١٠	٣٥٠			
	اجتماعية	٤٧٦٠,٢٣٤	٣٥٠			
	صحية	٥٦٦١,١٧٠	٣٥٠			
	نفسية	٤٨١٠,٤٣٠	٣٥٠			
	سياسية	٢٨٢٩,٨٤٤	٣٥٠			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

يتبين من الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعزى لمستوى التحصيل الدراسي على كل المجالات الآتية: الأسرية، والأكاديمية، والاجتماعية، والنفسية، والسياسية، ولمعرفة لصالح من كانت تلك الفروق، أُستخدم اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (٩) يبين ذلك.

الجدول (٩)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على كل من المجال الأسري والأكاديمي، والاجتماعي، والنفسي، والسياسي وحسب متغير المستوى التحصيلي.

مجالات مقياس أحداث الحياة الضاغطة	مستويات متغير المستوى التحصيلي	ممتاز الوسط الحسابي = ٣,٧٩	جيد جداً الوسط الحسابي = ٣,٦٢	جيد الوسط الحسابي = ٣,٦٧	مقبول الوسط الحسابي = ٣,٨٣
المجال الأسري	ممتاز	---	٠,١١٨٨	٠,٢٠٠٥ (*)	٠,٥٢٣٤ (*)
	جيد جداً		---	-٠,٠٨١٧	٠,٤٠٤٦ (*)
	جيد			---	٠,٣٢٢٩ (*)
	مقبول				-----
المجال الأكاديمي	ممتاز	---	٠,٢٧٢٤ (*)	٠,٢١٩٧ (*)	٠,٠٠٦٤
	جيد جداً		---	-٠,٠٥٢٧	٠,٢٧٨٩
	جيد			---	٠,٢٢٦١
	مقبول				---

مجالات مقياس أحداث الحياة الضاغطة	مستويات متغير المستوى التحصيلي	ممتاز الوسط الحسابي = ٣,٧٩	جيد جداً الوسط الحسابي = ٣,٦٢	جيد الوسط الحسابي = ٣,٦٧	مقبول الوسط الحسابي = ٣,٨٣
المجال الاجتماعي	ممتاز	---	٠,١٣٠٧	٠,٢١٨٩ (*)	٠,٥٣٥١ (*)
	جيد جداً		---	٠,٠٨٨٢ -	٠,٤٠٤٤ (*)
	جيد			---	٠,٣١٦٢ (*)
	مقبول				---
المجال النفسي	ممتاز	---	٠,٣٧١٦ (*)	٠,٣١٦٤ (*)	٠,١٢٣٣
	جيد جداً		---	٠,٠٥٥٢	٠,٢٤٨٣
	جيد			---	٠,١٩٣١
	مقبول				---
المجال السياسي	ممتاز	---	٠,٩١٥٠ (*)	٠,٩٢٨٣ (*)	١,٠٩٥٨ (*)
	جيد جداً		---	٠,٠١٣٢	٠,١٨٠٧
	جيد			---	٠,١٦٧٥
	مقبول				---

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

يلاحظ من الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات طلبة الجامعة للأحداث الضاغطة على المجال الأسري بين ذوي التحصيل الممتاز، وبين ذوي التحصيل الجيد، ولصالح الطلبة ذوي التحصيل الممتاز، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ذوي التحصيل المقبول من جهة، والطلبة ذوي التحصيل الممتاز والجيد جدا والجيد من جهة أخرى ولصالح ذوي التحصيل المقبول، أي أن مستوى أحداث الحياة الضاغطة كان لديهم أعلى من غيرهم من الطلبة.

كذلك يلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات الطلبة الجامعة للأحداث الضاغطة على المجال الأكاديمي بين ذوي التحصيل الممتاز من جهة، وبين كل من ذوي التحصيل الجيد جداً والجيد، ولصالح الطلبة ذوي التحصيل الممتاز.كذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات الطلبة الجامعة للأحداث الضاغطة في المجال الاجتماعي بين ذوي التحصيل الممتاز وذوي التحصيل الجيد، ولصالح الطلبة ذوي التحصيل الممتاز، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ذوي التحصيل المقبول

من جهة، والطلبة ذوي التحصيل الممتاز والجيد جدا والجيد من جهة أخرى ولصالح ذوي التحصيل المقبول، أي أن مستوى أحداث الحياة الضاغطة في المجال الاجتماعي كان لديهم أعلى من غيرهم من الطلبة.

إضافة لذلك فقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات طلبة الجامعة للأحداث الضاغطة في المجال النفسي بين ذوي التحصيل الممتاز، وبين ذوي التحصيل الجيد جداً والتحصيل الجيد، ولصالح الطلبة ذوي التحصيل الممتاز، وأخيراً وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات الطلبة الجامعة للأحداث الضاغطة في المجال السياسي بين ذوي التحصيل الممتاز، وبين ذوي التحصيل الجيد جداً والجيد، ولصالح الطلبة ذوي التحصيل الممتاز، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ذوي التحصيل الممتاز والطلبة ذوي التحصيل المقبول ولصالح ذوي التحصيل المقبول، أي أن مستوى أحداث الحياة الضاغطة السياسية كان لديهم أعلى من غيرهم من الطلبة.

◄ خامسا– النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: الذي ينص على «**هل يختلف مستوى الشعور بالشعور بالرضا عن الحياة باختلاف الجنس، والمستوى الدراسي، والمستوى التحصيلي**؟ » وللإجابة عن هذا السؤال حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل، وحسب مستويات متغيرات: (الجنس، والمستوى الدراسي، والمستوى التحصيلي) ، والجدول (١٠) يبين ذلك.

الجدول (١٠)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا عن الحياة ككل بحسب مستويات متغيرات (الجنس، والمستوى الدراسي، والمستوى التحصيلي) .

الجنس	المستوى التحصيلي	المستوى الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	ممتاز	سنة أولى	٢,٥٠	٠,٤١٢
		سنة ثانية	٢,٣٢	٠,٠٩٨
		سنة ثالثة	٢,٤٨	٠,١٦٢
		رابعة فأكثر	٢,٥٠	٠,٢٥٩
		الكلي	٢,٤٢	٠,١٧٨

الجنس	المستوى التحصيلي	المستوى الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	جيد جداً	سنة أولى	٢,٣٨	٠,٢٧٦
		سنة ثانية	٢,٢١	٠,٣٣٠
		سنة ثالثة	٢,١٧	٠,٢٧٨
		رابعة فأكثر	٢,٠٦	٠,٠٧٣
		الكلي	٢,٢٤	٠,٢٩٣
	جيد	سنة أولى	٢,١٩	٠,٣٢٦
		سنة ثانية	٢,١٤	٠,٢٦٣
		سنة ثالثة	١,٩٨	٠,٤٥٠
		رابعة فأكثر	٢,١٤	٠,٢٩٨
		الكلي	٢,١١	٠,٣٤٥
	مقبول	سنة أولى	٢,٣١	٠,٣٠٣
		سنة ثانية	٢,٨٢	٠,١٦٥
		سنة ثالثة	١,٨٤	٠,٠٠٠
		رابعة فأكثر	٢,٠٥	٠,٠٠٠
		الكلي	٢,٣٨	٠,٤١٨
	الكلي	سنة أولى	٢,٣٣	٠,٢٩٧
		سنة ثانية	٢,٣٠	٠,٣٢٤
		سنة ثالثة	٢,١٨	٠,٣٤٧
		رابعة فأكثر	٢,١٨	٠,٢٥٧
		الكلي	٢,٢٥	٠,٣٢٠
إناث	ممتاز	سنة أولى	٢,٣٣	٠,٢٧٤
		سنة ثانية	٢,٣٤	٠,٥٠١
		سنة ثالثة	٢,٤٥	٠,٠١٦
		رابعة فأكثر	٢,٣٦	٠,٣٦٣
		الكلي	٢,٠٥	٠,٢٥٧

الجنس	المستوى التحصيلي	المستوى الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إناث	جيد جداً	سنة أولى	٢,٢٣	٠,٣١١
		سنة ثانية	٢,٣٢	٠,٣٥٥
		سنة ثالثة	٢,٢٣	٠,١٢٣
		رابعة فأكثر	٢,٢٣	٠,٣٠٧
		الكلي	٢,٣٠	٠,٣٤٦
	جيد	سنة أولى	٢,٤٧	٠,٣٢٢
		سنة ثانية	٢,٥٦	٠,٢٦٧
		سنة ثالثة	٢,١٧	٠,٥٣٣
		رابعة فأكثر	٢,٣٨	٠,٤٠٥
		الكلي	٢,٤٥	٠,٠١٦
	مقبول	سنة أولى	٢,٧٣	٠,٠٥٤
		سنة ثانية	٢,٧٣	٠,٠٥٤
		سنة ثالثة	٢,٤٧	٠,٠٠٠
		رابعة فأكثر	٣,٠٠	٠,٠٥٤
		الكلي	٢,٤٧	٠,٠٠٠
	الكلي	سنة أولى	٢,٢١	٠,٣١١
		سنة ثانية	٢,٣١	٠,٣٥٨
		سنة ثالثة	٢,٤٢	٠,٣٢٨
		رابعة فأكثر	٢,٢٤	٠,٣٩٨
		الكلي	٢,٣٠	٠,٣٥٦
الكلي	ممتاز	سنة أولى	٢,٣٣	٠,٢٧٤
		سنة ثانية	٢,٣٣	٠,٣٥٣
		سنة ثالثة	٢,٤٨	٠,١٦٢
		رابعة فأكثر	٢,٤٧	٠,١٧٦
		الكلي	٢,٣٩	٠,٢٨٠

الجنس	المستوى التحصيلي	المستوى الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكلي	جيد جداً	سنة أولى	٢,٢٩	٠,٣٠٧
		سنة ثانية	٢,٢٣	٠,٣١٤
		سنة ثالثة	٢,٢٣	٠,٣١٦
		رابعة فأكثر	٢,١٤	٠,١٣٣
		الكلي	٢,٢٣	٠,٢٩٩
	جيد	سنة أولى	٢,٢٤	٠,٣٣٢
		سنة ثانية	٢,٣٥	٠,٣٤٠
		سنة ثالثة	٢,٢٩	٠,٤٦٢
		رابعة فأكثر	٢,١٦	٠,٤٧٤
		الكلي	٢,٢٧	٠,٤٠٤
	مقبول	سنة أولى	٢,٣١	٠,٣٠٣
		سنة ثانية	٢,٨٢	٠,١٦٥
		سنة ثالثة	٢,١٥	٠,٣٦٤
		رابعة فأكثر	٢,٠٥	٠,٠٠٠
		الكلي	٢,٣٩	٠,٣٩٣
	الكلي	سنة أولى	٢,٢٨	٠,٣٠٦
		سنة ثانية	٢,٣١	٠,٣٤٥
		سنة ثالثة	٢,٢٨	٠,٣٥٨
		رابعة فأكثر	٢,٢١	٠,٣٤٠
		الكلي	٢,٢٨	٠,٣٣٩

يلاحظ من الجدول (١٠) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا عن الحياة تبعاً لاختلاف مستويات متغيرات الدراسة: (الجنس، والمستوى الدراسي، والمستوى التحصيلي) .وللكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات الأداء على مقياس الرضا عن الحياة ككل، وحسب مستويات متغيرات: (الجنس، والمستوى الدراسي، والمستوى التحصيلي) استخدم تحليل التباين الثلاثي (3 Way ANOVA) ، والجدول (١١) يبين ذلك.

الجدول (١١)

نتائج تحليل التباين الثلاثي عديم التفاعل لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل وحسب متغيرات (الجنس، والمستوى الدراسي، والمستوى التحصيلي) .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	٠,٣٧٩	١	٠,٣٧٩	٣,٣٩٩	٠,٠٦٦
المستوى التحصيلي	١,٥٩٩	٣	٠,٥٣٣	٤,٧٨٠	٠,٠٠٣
المستوى الدراسي	٠,٤٧٥	٣	٠,١٥٨	١,٤١٩	٠,٢٣٧
الخطأ	٣٨,١٢٧	٣٤٢	٠,١١١		
الكلي	١٨٦٣,١٥٧	٣٥٠			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

يلاحظ من الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشعور بالرضا عن الحياة تعزى لمتغير المستوى التحصيلي، ولمعرفة لصالح من كانت تلك الفروق استخدم اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (١٢) يبين ذلك.

الجدول (١٢)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا عن الحياة ككل وحسب متغير المستوى التحصيلي.

مستويات متغير المستوى التحصيلي	ممتاز الوسط الحسابي = ٢,٣٩	جيد جداً الوسط الحسابي = ٢,٢٢	جيد الوسط الحسابي = ٢,٢٦	مقبول الوسط الحسابي = ٢,٤١
ممتاز	---	٠,١٥٩٥ (*)	٠,١٢٣٩	٠,٠٠٥٥
جيد جداً		---	٠,٠٣٥٦	٠,١٥٣٩
جيد			---	٠,١١٨٣
مقبول				-----

يلاحظ من الجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات طلبة الجامعة على مقياس الرضا عن الحياة بين ذوي التحصيل الممتاز وذوي التحصيل الجيد جداً، ولصالح الطلبة ذوي التحصيل الممتاز.كما تم استخدام تحليل التباين المتعدد، والجدول (١٣) يبين نتائج التحليل.

الجدول (١٣)

نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا عن الحياة بحسب متغيرات الدراسة.

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس هوتلنج =٠,٠٢٤ Hotelling's Trace الاحتمالية =٠,٣٣٠	الرضا عن الظروف المعيشية والواقع	٠,٧٣٧	١	٠,٧٣٧	١,٩١٨	٠,١٦٧
	الرضا عن الذات	١,١٤٧	١	١,١٤٧	٤,١٧٠	٠,٠٤٢
	الرضا عن الحياة الجامعية	٣,٢٥٦	١	٣,٢٥٦	١٠,٦٣٩	٠,٠٠١
	الرضا عن العلاقات الأسرية والاجتماعية	٠,٠٨١	١	٠,٠٨١	٠,٢٥١	٠,٦١٧
المستوى التحصيلي =٠,٦٣٥ Wilks' Lambda الاحتمالية =٠,٠٠٠	الرضا عن الظروف المعيشية والواقع	٣,٩٨٥	٣	١,٣٢٨	٣,٤٥٥	٠,٠١٧
	الرضا عن الذات	٠,٩١٣	٣	٠,٣٠٤	١,١٠٧	٠,٣٤٦
	الرضا عن الحياة الجامعية	١٤,٢٨٠	٣	٤,٧٦٠	١٥,٥٥٤	٠,٠٠٠
	الرضا عن العلاقات الأسرية والاجتماعية	١٤,٣٩٣	٣	٤,٧٩٨	١٤,٨١٤	٠,٠٠٠
المستوى الدراسي =٠,٩٠٧ Wilks' Lambda الاحتمالية =٠,٠٤٣	الرضا عن الظروف المعيشية والواقع	٢,٥١٨	٣	٠,٨٣٩	٢,١٨٣	٠,٠٩٠
	الرضا عن الذات	١,٠٧٤	٣	٠,٣٥٨	١,٣٠١	٠,٢٧٤
	الرضا عن الحياة الجامعية	٠,٢٥١	٣	٠,٠٨٤	٠,٢٧٤	٠,٨٤٤
	الرضا عن العلاقات الأسرية والاجتماعية	٢,٤٩٠	٣	٠,٨٣٠	٢,٥٦٣	٠,٠٥٥
الخطأ	الرضا عن الظروف المعيشية والواقع	١٣١,٤٨٧	٣٤٢	٠,٣٨٤		
	الرضا عن الذات	٩٤,٠٧٨	٣٤٢	٠,٢٧٥		
	الرضا عن الحياة الجامعية	١٠٤,٦٦٤	٣٤٢	٠,٣٠٦		
	الرضا عن العلاقات الأسرية والاجتماعية	١١٠,٧٥٩	٣٤٢	٠,٣٢٤		

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الكلي	الرضا عن الظروف المعيشية والواقع	٢٨٨٦,٤٣٨	٣٥٠			
	الرضا عن الذات	٢١١١,٧٩٢	٣٥٠			
	الرضا عن الحياة الجامعية	١١٥٧,٥٥٦	٣٥٠			
	الرضا عن العلاقات الأسرية والاجتماعية	٢٢٤١,٦٢٥	٣٥٠			

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

يتبين من الجدول (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α ≤٠,٠٥) في مجال الرضا عن الحياة الجامعية تعزى للجنس ولصالح الإناث، أي أن مستوى الرضا عن الحياة الجامعية لدى الإناث كان أعلى منه لدى الذكور، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمستوى التحصيل الدراسي على كل من مجال الرضا عن الحياة الجامعية، ومجال الرضا عن العلاقات الأسرية والاجتماعية.ولمعرفة لصالح من كانت تلك الفروق، أُستخدم اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (١٤) يبين ذلك.

الجدول (١٤)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على كل من مجال الرضا عن الحياة الجامعية، ومجال الرضا عن العلاقات الأسرية والاجتماعية وحسب متغير المستوى التحصيلي.

مجالات مقياس أحداث الحياة الضاغطة	مستويات متغير المستوى التحصيلي	ممتاز الوسط الحسابي = ٢,٣٩	جيد جداً الوسط الحسابي = ٢,٢٢	جيد الوسط الحسابي = ٢,٢٦	مقبول الوسط الحسابي = ٢,٤١
الرضا عن الحياة الجامعية	ممتاز	---	٠,٢٣٥١	٠,٠٩٤٨	٠,٦١١١ (*)
	جيد جداً		---	٠,١٤٠٣	٠,٨٤٦٢ (*)
	جيد			---	٠,٧٠٥٩ (*)
	مقبول				-----

مجالات مقياس أحداث الحياة الضاغطة	مستويات متغير المستوى التحصيلي	ممتاز الوسط الحسابي = ٢,٣٩	جيد جداً الوسط الحسابي = ٢,٢٢	جيد الوسط الحسابي = ٢,٢٦	مقبول الوسط الحسابي = ٢,٤١
الرضا عن العلاقات الأسرية والاجتماعية	ممتاز	---	٠,١١٧٧	٠,٣٢٦٣ (*)	٠,٧٦٧٥ (*)
	جيد جداً		---	٠,٣٢٦٣ (*)	٠,٦٤٩٨ (*)
	جيد			---	٠,٣٢٣٥
	مقبول				---

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

يلاحظ من الجدول (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات الطلبة على مجال الرضا عن الحياة الجامعية بين ذوي التحصيل المقبول من جهة، وبين كل من ذوي التحصيل الممتاز والجيد جداً والجيد، ولصالح الطلبة ذوي التحصيل المقبول. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الطلبة على مجال الرضا عن العلاقات الأسرية والاجتماعية بين الطلبة ذوي التحصيل الممتاز وبين ذوي التحصيل الجيد ولصالح ذوي التحصيل الجيد، وبين الطلبة ذوي التحصيل الجيد جداً وبين ذوي التحصيل الجيد ولصالح ذوي التحصيل الجيد، وأخيراً بين ذوي التحصيل المقبول من جهة، وبين الطلبة ذوي التحصيل الممتاز والجيد جدا من جهة أخرى ولصالح ذوي التحصيل المقبول، أي أن مستوى الرضا عن العلاقات الأسرية والاجتماعية كان لديهم أعلى من غيرهم من الطلبة.

مناقشة نتائج الدراسة:

أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول إلى أن مستوى أحداث الحياة الضاغطة لدى طلبة جامعة اليرموك على المقياس ككل كان بدرجة مرتفعة، وتتفق نتائج هذه السؤال مع نتائج دراسة بيلشير (Pilcher, 1998) التي أشارت إلى أن طلبة الجامعات يتعرضون للعديد من الأحداث اليومية الضاغطة.وتتفق هذه النتيجة كذلك مع نتائج دراسة بركات (٢٠٠٧) التي أشارت إلى أن (٤٦٪) يعانون من الضغوط بدرجة كبيرة، ومع نتائج دراسة مظلوم (٢٠٠٨) التي أشارت إلى ارتفاع مستوى الأحداث الضاغطة لدى طلبة جامعة بغداد.

ومن الممكن أن تفسر هذه النتيجة في ضوء معرفة سمات العصر الذي يعيش فيه الطلبة وخصائصه، والأزمات المختلفة التي تمر بها المجتمعات، ويلاحظ بأن الحياة بشكل عام لم تعد سهلة وبسيطة، بل تعددت الظروف المعيشية، وازدادت الأحداث المختلفة التي يتعرض لها الفرد بشكل عام وطلبة الجامعات بشكل خاص؛ حيث يواجه الطلبة في

حياتهم العديد من المواقف الضاغطة، فهناك أحداث أسرية يتعرضون لها وما يرتبط بها من ضغوطات، إضافة إلى الأحداث الضاغطة الاقتصادية، حيث معاناة الطالب في بعض الأحيان في الحصول على المصروف المناسب، ودفع أقساط الجامعة، والعمل على تلبية متطلبات الدراسة، وهذا ما قد يفسر حصول مجال أحداث الحياة الضاغطة الاقتصادية على المرتبة الأولى لدى طلبة الجامعات.

وقد يعني ذلك وجود معوقات في حياة الطالب الجامعي قد تحول دون قيامهم بالأدوار المتوقعة منهم بصوره كاملة، فالحياة الجامعية مليئة بمختلف مصادر الضغوط النفسية الصادرة عن الأحداث المختلفة، فمنها ما ينجم عن طبيعة تفاعل الطلبة مع متطلبات الحياة واحتياجاتها التي يسعى الطلبة إلى تحقيقها، ومهما كانت تلك المصادر المشار إليها من حيث طبيعتها وتكوينها، فلابد من ردود فعل تجاهها، وهذا ما عبر عنه الطلبة عند الاستجابة على مقياس أحداث الحياة الضاغطة حيث كانت بدرجة مرتفعة.

وقد يفسر حصول أحداث الحياة الضاغطة السياسية على المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة، بانشغال طلبة الجامعات في موضوعات مختلفة كالهوايات والاهتمامات، مما قد يؤثر في شعورهم بالضغوط الناتجة عن الأحداث السياسية على الرغم من أن المنطقة زاخرة بالأحداث السياسية المختلفة، كما أن حرص الأهل في كثير من الأحيان على توعية أبنائهم بعدم الاهتمام والاحتكاك بالمجال السياسي قد دفع الطلبة إلى عدم إعطاء الجانب السياسي الدور المهم في حياتهم وهذا قد يفسر شعور الطلبة بدرجة متوسطة بالأحداث الضاغطة السياسية.

وأشارت نتائج السؤال الثاني إلى أن مستوى الشعور بالرضا عن الحياة لدى الطلبة على المقياس ككل كان بدرجة منخفضة.ومن الممكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه كل من كوستا وماكراي (Costa & McCrae, 1980) ، حيث أشارا إلى أن الرضا عن الحياة مرتبط بشكل مباشر بعوامل الفرد الشخصية والظروف المحيطة به.فالظروف البيئية وما يوجد بها من ضغوطات قد تسهم بشكل مباشر أو غير مباشر في تحقيق ما يتطلع إليه الطالب الجامعي من أهداف وطموحات أو عدم تحقيقه، الأمر الذي قد يشعره بالرضا عن الحياة.وعليه– وفي ضوء ما يعيش به الطالب الجامعي في بيئته– قد لا تلبي الاحتياجات الرئيسية له، فإن ذلك قد ينعكس على مستوى شعور الطلبة بالرضا عن الحياة بشكل عام.

كما أن السمات الشخصية التي يمتلكها الطالب الجامعي كالتفاؤل والتفكير الإيجابي أو السلبي، ومستوى تقدير الذات، ومدى الإحساس بالتحكم والسيطرة قد تؤثر في مستوى شعور الفرد بالرضا عن الحياة بشكل عام.ومن الممكن تفسير حصول مجال الرضا عن

الظروف المعيشية والواقع على أعلى درجة في المجالات وبدرجة متوسطة في ضوء ما أشار إليه داينر ولوكاس وسكالون (Diener, Lucas & Scallon) ، حيث أشاروا إلى أن قدرة الفرد على التكيف هي أساس الشعور بالرضا عن الحياة، وبأن لدى جميع الأفراد القدرة على التكيف والتعود على ما يمكن أن يستجد في حياتهم.وعليه فإن الطلبة قد يكونون وصلوا إلى مرحلة التكيف والتعود على الظروف المعيشية والواقع؛ لأنه لا يحدث تغير في هذا المجال بشكل متسارع، بل إن كان هناك تغير فإنه قد يكون بشكل بطيء.

أما من حيث حصول مجال الرضا عن العلاقات الأسرية والاجتماعية على أقل درجة في المجالات بدرجة منخفضة، فمن الممكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الاعتقاد بأن الشعور بالرضا عن الحياة هو عملية تمر في مراحل ولكل مرحلة مجموعة من الحاجات الواجب على الفرد السعي إلى تحقيقها.والرضا عن العلاقات الأسرية والاجتماعية يحتاج لأن يحقق الفرد مستوى معيناً من الأمن النفسي، فإذا كانت العلاقات السائدة داخل الأسرة والمجتمع في توتر أو تستثار بشكل متكرر، وهذا ما قد يحدث فعلاً؛ لأنها تعتمد على التفاعل فإن ذلك قد يساعد في عدم وصول الطالب إلى مرحلة التكيف، كما أن المقارنات التي يعقدها الطالب الجامعي مع زملائه الطلبة قد يكون لها إسهام بشكل مباشر أو غير مباشر في عدم الوصول إلى مرحلة الرضا عن العلاقة الأسرية والاجتماعية.

وأشارت نتائج السؤال الثالث إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه وذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq ٠,٠٥$) بين مستوى أحداث الحياة الضاغطة والشعور بالرضا عن الحياة، ومن الممكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه براون (Brown, 2004) ، حيث يرى بأنه كلما واجه الفرد الظروف الحياتية المختلفة عن طريق بذل الجهد الفكري أو الجسدي في التصدي للظروف المختلفة، كلما شعر بالرضا عن الحياة بشكل عام، أما في حال عدم بذل الجهد والانقطاع عن ممارسة الأنشطة المختلفة سيظهر ذلك في عدم الشعور بالرضا عن الحياة، ونتيجة لمستوى الأحداث الضاغطة التي يتعرض لها الطلبة، كما أشارت نتائج السؤال الأول وعزوف الطلبة عن بذل الجهد وممارسة الأنشطة المختلفة في التصدي للأحداث الضاغطة، فإنه من المتوقع أن يشعر الطالب بعدم الرضا عن الحياة.هذا مع الأخذ بالاعتبار أن الرضا عن الحياة يعتمد بشكل كبير على تعدد الأدوار الاجتماعية التي من المتوقع أن يقوم بها الفرد واختلافها، ومع إعطاء الأدوار التي يقوم بها الطلبة، فإنهم لن يشعروا بأنهم منتجون ومساهمون في بناء المجتمع، مما يعزز إحساسهم بعدم الرضا عن الحياة، على الرغم من المستوى المرتفع للأحداث الضاغطة.

من جانب آخر قد تفسر هذه النتيجة في ضوء النظرية التكيفية (Adjustment Theory) التي تشير إلى أن التكيف أساس الشعور بالرضا عن الحياة، ونظراً لتعدد الأحداث الحياتية

الضاغطة التي يتعرض لها الطلبة، واختلافهم في السمات الشخصية، وعدم وصول بعضهم في بعض الأحيان أو أغلبها إلى التكيف، فإن ذلك قد يؤدي إلى عدم الشعور بالرضا عن الحياة.وهذه النظرية قد توضح كذلك العلاقة الارتباطية الموجبة بين مجال الرضا عن الظروف المعيشية والواقع من جهة، وكل من المجالات التالية في مقياس الأحداث الحياتية الضاغطة: الأكاديمية، والاجتماعية، والنفسية.

وقد يفسر وجود العلاقة الارتباطية الموجبة بين مجال الرضا عن الظروف المعيشية والواقع والمجال الأكاديمي والاجتماعي والنفسي في ضوء الانجاز الذي يحققه الطلبة في الحياة الجامعية.فمع تعدد الأحداث الضاغطة الأكاديمية والاجتماعية والتي بدورها تؤثر وتزيد من مستوى الضغوط النفسية، وشعور الفرد بالإنجاز، وتحقيق التقدم والنجاح، فإن ذلك قد يزيد من مستوى الشعور بالرضا عن الظروف المعيشية والواقع، ولا يعني ذلك أن لا تكون لدى الفرد أهداف يسعى إلى تحقيقها والرفع من المستوى المعيشي في المستقبل.

كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة وذات دلالة إحصائية بين مجال الرضا عن الظروف المعيشية والواقع وكل من المجال الأسري والمجال الصحي.وقد تبدو هذه النتيجة منطقية، فمع زيادة الأحداث الضاغطة الأسرية التي تعصف بالأسرة، فإن ذلك قد يساعد على الشعور بعدم الرضا عن الظروف المعيشية والواقع، وهذا ما يؤكده كل من الين وهيرست وبورك وساوتون (Allen, Herst, Burk & Sutton, 2000) حيث أشاروا إلى أنه كلما زادت الصراعات الأسرية والأحداث الأسرية الضاغطة، كلما أدى ذلك إلى انخفاض الشعور بالرضا عن الحياة.

أما فيما يتعلق بالعلاقة السلبية بين المجال الصحي وكل من مجال الرضا عن الظروف المعيشية، ومجال العلاقات الأسرية الاجتماعية، ومقياس الرضا عن الحياة ككل، فقد تفسر هذه النتيجة في ضوء سعي الأفراد وراء إشباع حاجاتهم المختلفة، وأن تحقيق الصحة الجسدية والنفسية هي أحد الحاجات التي يسعى الفرد إلى إشباعها، وفي حال لم تشبع هذه الحاجة ولم تتحقق كما يجب نتيجة افتقار البيئة لمقومات تحقيق مستوى مقبول من الصحة، فإن ذلك قد ينعكس بشكل سلبي على تحقيق الشعور بالرضا عن الحياة.

من جهة أخرى أشارت نتائج السؤال الرابع إلى عدم اختلاف مستوى أحداث الحياة الضاغطة لدى الطلبة باختلاف الجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس أحداث الحياة الضاغطة تعزى للجنس.وقد تفسر هذه النتيجة في ضوء معرفة خصائص المجتمع والعوامل المؤثرة به بشكل عام حيث التأثير في كلا الجنسين، وليس على جنس دون آخر، فالكل يتعرض

للظروف والأحداث نفسها، ولا يوجد اختلافات جوهرية في البناء الاجتماعي والجغرافي للمجتمع، كما أن المجتمع في سعي دائم للعمل على توفير المقومات التي قد تساعد على تحقيق الاستقرار لأفرادها، ومستوى جيد من الصحة النفسية لمختلف الشرائح في المجتمع دون تمييز؛ ذلك لأن الجميع داخل المجتمع يتعرضون للأحداث الضاغطة سواء كانت اقتصادية أم سياسية أم أكاديمية، وغيرها كثير من الأحداث.

وفيما يتعلق بالفروق في المجال الأسري والاجتماعي والسياسي، فقد كانت لصالح الطلبة ذوي التقدير المقبول، وقد تكون هذه النتيجة منطقية، حيث إن الطلبة ذوي التحصيل المقبول سيتعرضون للمساءلة من قبل أسرهم، وهناك ضغوط وأحداث أسرية مختلفة يتعرضون لها، وهذا بدوره قد ينعكس على الأحداث الضاغطة المجتمعية ونظرة أفراد المجتمع للطلبة ذوي التحصيل المقبول مما يشكل بدوره أحداثاً ضاغطة، وبالتالي يشعر هؤلاء الطلبة أكثر من غيرهم من ذوي التحصيل الممتاز والجيد جداً والجيد.

من جانب آخر يمكن تفسير الفرق في المجال الأكاديمي والمجال النفسي لصالح الطلبة ذوي التحصيل الممتاز بأن هذه الشريحة من الطلبة تتعرض لضغط نفسي وأكاديمي أكثر من غيرها من الشرائح؛ وذلك بهدف المحافظة على مستواهم التحصيلي.

وأخيراً أشارت نتائج السؤال الخامس إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq ٠,٠٥$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا عن الحياة ككل تعزى للجنس.ومن الممكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه إيفانز وكيلي (Evans & Kelley, 2004) حيث أشارا إلى أن الرضا عن الحياة لا يختلف باختلاف الجنس في العديد من الثقافات، وهذا ما قد يفسر المستوى المتوسط للشعور بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة ذلك أنهم ما زالوا في طور إعداد الأهداف والسعي إلى تحقيقها.

كما ويمكن ملاحظة ما أُشير إليه في السابق بأن الرضا عن الحياة يتأثر بالعديد من العوامل البيئية والعوامل الشخصية، وباعتبار أن العوامل البيئية قد تكون متشابهة إلى حد كبير.أما فيما يتعلق بالعوامل الشخصية فلم تدرّس بشكل محدد مع الإيمان بأن لها أثراً في ذلك، إلا أنه من الممكن الافتراض بأن الجامعات تسعى إلى إكساب طلبتها العديد من السمات الشخصية المشتركة، لذا قد تكون العوامل المؤثرة متشابهة بين الجنسين، لذلك لم يُكشف عن أثر لها بين الجنسين.

أما فيما يتعلق بوجود فرق في مستوى الرضا عن الحياة يعزى للمستوى التحصيلي، ولصالح الطلبة ذوي التحصيل الممتاز، فإن ذلك قد يُعّد منطقياً لأنه من المتوقع أن يكون الطلبة ذوي التحصيل الممتاز قد حققوا العديد من الإنجازات والأهداف وهذا قد يكون له

أثر لدى الآخرين سواء من الأسرة أم المجتمع أم الجامعة، مما يعزز الرضا عن الحياة بشكل عام لدى هؤلاء الطلبة.

ومن الممكن كذلك تفسير وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq ٠,٠٥$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الرضا عن الحياة الجامعية ولصالح الطلبة ذوي التحصيل المقبول، من خلال طرح الباحثين في التدريس الجامعي، حيث يلاحظ عدم تحمل المسؤولية لدى هؤلاء الطلبة وانصرافهم عن حضور المحاضرات، والبقاء داخل الحرم الجامعي، بل الاستمتاع بهذا التواجد في الممرات ومداخل الجامعة، مما قد يساعد على شعورهم بالرضا عن الحياة الجامعية أكثر من غيرهم، مما قد يعزز ضعف الإحساس بالمسؤولية لديهم.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثون بالآتية:

١. العمل على تفعيل الأنشطة اللامنهجية داخل الجامعة من أجل تخفيف مستوى الأحداث الضاغطة على الطلبة كما أشارت نتائج السؤال الأول.

٢. تفعيل دور الإرشاد النفسي داخل عمادة شؤون الطلبة من أجل التعامل مع الحالات التي تعاني من الاضطرابات المختلفة وخاصة الضغوط النفسية.

٣. السعي لبناء برامج إرشادية تهتم بتحقيق مستويات أعلى من الصحة النفسية لدى الطلبة.

٤. إجراء المزيد من الدراسات تتناول عينات مختلفة.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. إبراهيم، احمد إبراهيم. (١٩٩٢) . الضغوط الحياتية في علاقتها ببعض الأعراض السيكوسوماتية. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، (١) ، ١٨٧– ٢٠٤.

٢. أبو مصطفى، نظيمي والسميري، نجاح. (٢٠٠٨) . علاقة الأحداث الضاغطة بالسلوك العدواني (دراسة ميدانية على عينة من طلاب جامعة الأقصى) . مجلة الجامعة الإسلامية (الدراسات الإنسانية) ١٦ (١) ،٣٤٧– ٤١٠.

٣. بركات، زياد. (٢٠٠٧) . مصادر الأزمات كما يدركها طلبة جامعة القدس المفتوحة في ضوء متغير الجنس. المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد، ١ (١) ، ٣٢٣– ٣٥٤. متوفر على الانترنت:
http:// www. qou. edu/ arabic/ researchProgram/ researchersPages/ ziadBarakat/ r7_drZiadBarakat. pdf.

٤. البنا، أنور. (٢٠٠٨) . المواقف الحياتية الضاغطة لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظة غزة. مجلة جامعة الأقصى، ٢ (٢) ، ١٣٣– ١٦١]متوفر على الإنترنت
www. alaqsa. edu.ps/ar/aqsa_magazine/files/182.pdf

٥. حمدي، نزيه. (٢٠٠٧) . الشباب ومواجهة الضغوط. منشورات وزارة الثقافة: عمان.

٦. شقورة، يحيى. (٢٠١٢) . المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينة بمحافظة غزة. رسالة ماجستير في علم النفس، جامعة الأزهر، غزة.]متوفر على الإنترنت
www. alazhar.edu.ps/library/attachedfile.asp?id+no=0046082

٧. زماري، راوية. (٢٠٠٨) . علاقة صراع الأدوار الأسرية والمهنية بالاضطرابات النفسجسدية والرضا عن الحياة لدى المعلمات المتزوجات في مديرية اربد الأولى. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

٨. عبداللطيف، حسن. (١٩٩٧) . الرضا عن الحياة الجامعية لدى طلاب جامعة الكويت. ١١ (٤٣)]متوفر على الإنترنت www. 4shaerd. com/ office/ zb9- xoar/ html. c.

٩. علوان، نعمات. (٢٠٠٨) . الرضا عن الحياة وعلاقته بالوحدة النفسية. مجلة الجامعة الإسلامية (الدراسات الإنسانية) ، ٦ (٢) ، ٤٧٥– ٥٣٢.

١٠. مظلوم، علي. (٢٠٠٨) . مستوى الطموح الأكاديمي وعلاقته بحوادث الحياة الضاغطة لدى طلبة الجامعة. مجلة جامعة بابل للعلوم الانسانية، ١٨ (١) : ٢٠١.

١١. عودة، أحمد. (٢٠١١) . القياس والتقويم في العملية التدريسية. إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Allen, D. , Herst, L. , Bruck, S. , Sutton, M. (2000) . Consequences associated with work –to- family conflict: A review and agenda for future research. Journal of Occupational Health Psychology, 5 (2) , 278 – 308.*
2. *Bailey,T; Eng,W; Frisch,M & Snyder,C. (2007) . Hope and Optimisms Related to Life Satisfacation. Journal of Positive Psychology,2 (3) 69-168.*
3. *Blonna, R. (2006) . Coping With Stress in a Changing Word. McGraw-Hill- Companies,4ED,Isbn: 9780073026602,p432.*
4. *Brown, C. (2004) . Self- esteem and Life satisfaction of aged individuals with and without access to computer training. Dissertation submitted to Texas A&M university.*
5. *Costa, T. and McCrae, R. (1980) . Influence of extroversion and neuroticism on subjective wellbeing: happy and unhappy people. Journal of Personality and Social Psychology (38) ,668 – 678.*
6. *Dabaln,A ;Paul,S. (2011) . History of Events and Life- Satisfaction in Transition Countries. [online] http// : elibrary. wordbank. org/ No: 5526,Issn: 1813- 9450,43p. dol. 10. 1596/ 1813- 9450- 5520*
7. *Evans, R. , & Kelley, J. (2004) . Effect of family structure on life satisfaction: Australian evidence. Social Indictors Research, 69, 303 – 349.*
8. *Kobasa. S. (1981) . Personality and Constitution as Mediators in the Stress- illness Relationship. Journal of Health and Social Behaviour,10 (22) ,368- 377.*
9. *Kruglanski,A. W. & Mayseless, O. (1990) . Classic and current social comparison research: Expanding the prespeetive. Psychology bulletin,108 (2) ,195- 208.*
10. *Luhman, M ;Lucas, R; Eid, M; Diener, ED. (2012) . Social Psychological and Personality Science. [online] http// : spp. sagepub. com/ content/ early/ 2012/ 03/ 19/ 1948550612440105. abstract.*

11. *Lyubomirsky, S; Sousa, L; Dickerhoof, R. (2006) . The Costs and Benefits of Writing talking and Thinking About Life's Triumphs and Defeats. Journal of personality and social psychology,90,692- 708.*
12. *Meadow, H. ; Metazer ,J. ; Rahtz, D.. & Sirgy, M. (1993) . A Life Satisfaction Measure Based on Judgment Theory. Social I indicators research, 26,23- 59.*
13. *Parkerson, GR; Broadhead, WE. (1990) . The Health Status and Life Satisfaction of First- Year Medical Students. Department of Community And Family Medicine, Duke University Medical Center,Durham,NC27710.*
14. *Paschali, A; Tsitsas, G. (2010) . Stress and Life Satisfaction Among University Students A Pilot study. Annals of General Psychiatry. [online] http// : www. Annals- Qeneral- Psychiartry. Com/ Content/ 9/ 51/ 596.*
15. *Petty, R. (2008) . Health Behaviors and life Satisfaction in College Students. An Abstracts Dissertation [online] http: // books. gooogle. jo/ uminumber: 3310819.*
16. *Pilcher,J. (1998) . Affective and Daily Event Predictors of life Satisfaction in College Students. Social in Dictators Research, 4 (3) . 291 – 306.*
17. *Raman,J. (2010) Correlates of Tertiary Student Life Satisfaction, university of waikato masters theses. [online]http:// www. resaerch commons. waikato. ac. nz/ handle/ 10289/ 5049.*
18. *Scott, E. (2012) , TOP 5 Charger you can make for reused happiness and life satisfaction. [online]http// : stress. about. com/ od/ lowstresslifestayle/ tp/ happiness,htm.*

فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى الكفاءة الانفعالية في خفض سلوك العدوان وتحسين تقدير الذات لدى طلاب الصفوف الثامن والتاسع والعاشر في مدرسة الحلابات الغربي بالأردن*

أ.فرحان لافي النويران**
أ. د محمد نزيه حمدي***

* تاريخ التسليم: ٣/ ٢/ ٢٠١٣م، تاريخ القبول: ١٥/ ٤/ ٢٠١٣م.
** ماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي/ الجامعة الأردنية/ عمان/ الأردن.
*** أستاذ في الإرشاد النفسي والتربوي/ الجامعة الأردنية/ عمان/ الأردن.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى قياس فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى الكفاءة الانفعالية في خفض سلوك العدوان وتحسين تقدير الذات لدى طلاب الصفوف الثامن والتاسع والعاشر في مدرسة الحلابات الغربي بالأردن.تكونت عينة الدراسة من (٣٠) مشاركاً من طلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر في مدرسة قصر الحلابات الغربي التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الثانية، الذين أظهروا أعلى درجات على مقياس السلوك العدواني.

قسمت عينة الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة. خضع المشاركون في المجموعة التجريبية وعددهم (١٥) مشاركاً لبرنامج إرشادي مستند إلى الكفاءة الانفعالية مكون من (١٢) جلسة، ولمدة سبعة أسابيع.في حين لم يتعرض المشاركون في المجموعة الضابطة وعددهم (١٥) مشاركاً لأي تدريب.وأجاب المشاركون في المجموعتين على مقياس السلوك العدواني، ومقياس تقدير الذات قبل تطبيق البرنامج وبعده وفي قياس متابعة.

هذا وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج الإرشادي في خفض السلوك العدواني، وفي تحسين تقدير الذات لدى الطلبة؛ حيث انخفضت درجات المجموعة التجريبية بالمقارنة مع المجموعة الضابطة في السلوك العدواني، وتحسن لديها تقدير الذات على نحو ذي دلالة، وذلك حسب القياس البعدي و قياس المتابعة.

Efficiency of a Counseling Program Based on Emotional Competency in Reducing Aggressive Behavior and Improving Self- esteem among Students of Eighth, Ninth and Tenth Grades in Al- Hallabat Algharbi School in Jordan

Abstract:

The purpose of this study is to assess the effect of a counseling program based upon emotional competency in reducing aggressive behavior and improving self- esteem among elementary stage students.The sample of the study consisted of (30) participants of Eighth, Ninth and Tenth grades, in Qaser Al- Hallabat Algharbi School located in the Second Zarqa Educational District, which scored high on the aggressive behavior scale.

Participants were randomly distributed into two groups: experimental and control.The experimental group consisted of 15 participants who received counseling program based on emotional competency.The program consisted of (12) sessions, and lasted for seven weeks, whereas, the participants in the control group, which included 15 participants, did not receive any counseling training.The participants in the two groups responded to the aggressive behavior scale and self- esteem scale before and after applying the program and after a follow- up period.

The results of this study revealed significant differences in favor of the experimental group in reducing aggressive behavior, and improving self-esteem, in the post and follow- up measurements.

مقدمة:

تعد مشكلة السلوكات العدوانية بين الطلبة في المدارس من أكثر المشكلات المدرسية سلبية، وقد تعوق العمل التربوي والتعليمي المتوقع من المدرسة، وتجعل المدرسة بيئة غير ملائمة لتحقيق الأهداف التربوية المنوطة بها.فظاهرة العنف المدرسي تشكل عبئا ثقيلاً على كاهل العاملين في المدرسة، وهي مشكلة رئيسية لإدارة المدرسة وللمعلمين والمرشدين والآباء والمتخصصين في مجال الصحة النفسية المدرسية.

ويستخدم مصطلح العدوان للإشارة إلى بعض الاستجابات أو الأنماط السلوكية التي تعرف من الوجهة الاجتماعية بأنها مؤذية أو ضارة أو هادمة كالاعتداء على الآخرين بالضرب أو الاعتداء على ممتلكاتهم أو السخرية منهم والتهكم عليهم (الرفاعي، ٢٠٠٣) .

وفي إحصائية رسمية صادرة عن وزارة التربية والتعليم في الأردن، كشف عن العديد من مخالفات الطلبة وحوادث العنف المدرسي خلال العام الدراسي (٢٠٠٤– ٢٠٠٥) حيث وقعت (٢،١٧١) حادثة عنف واعتداء تراوحت ما بين اعتداء على المعلمين، وشتم وتهجم على الطلبة والمعلمين وإثارة الشغب والفوضى داخل المدرسة، واعتداء على الممتلكات والإخلال بالأنظمة والتعليمات المدرسية.كما كشفت دراسة قامت بها وزارة التربية والتعليم في الأردن عن مدى انتشار سلوك العنف في المدارس الحكومية حيث شملت الدراسة (٢٣١) مدرسة ضمت (١١٥،٥١٤) طالباً وطالبة كما دُرست (٢٥) حالة فردية من حالات العنف التي اعتبرت عنفاً متطرفاً عن طريق المقابلة الفردية وخلصت الدراسة إلى أن عدد حالات العنف المسجلة في المدارس الحكومية بلغ (٤٣،٩٨١) حالة عنف، وأن السلوك العدواني الذي يمارسه الذكور أكثر كماً وأشد درجة من الذي تمارسه الإناث (كمور، ٢٠٠٧) .

وتظهر دراسات عديدة من مثل دراسة مطر (٢٠٠٤) أن أنماط السلوكات العدوانية الشائعة تشير إلى افتقار واضح للمهارات الاجتماعية، وإلى نقص في الكفاءة الانفعالية لدى الطلبة أو نقص في مهارة السيطرة على الاندفاعات وضبطها.ومن الواضح أن الطلبة العدوانيين تنقصهم مهارات العلاقات الاجتماعية الانفعالية، وهي تلك المهارات الضرورية للتكيف الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية البناءة والتي يدرك فيها المرء مشاعر الآخرين، ومن ثم تنقصهم مهارة التعاطف مع من يحيط بهم، ويظهر ذلك فيما يتصفون به من حدة الطباع والسلوك العنيف (جولمان، ٢٠٠٨) .

وتعد نظرية دانيال جولمان (جولمان، ٢٠٠٨) في الذكاء الانفعالي من النظريات التي أكدت على أن السلوكات العدوانية لدى الطلبة سببها افتقارهم للمهارات الاجتماعية

والكفايات الانفعالية، فالذكاء الانفعالي يتمثل في معرفة لانفعالاته وانفعالات الآخرين، وبشكل عام فإن الأطفال ذوي المهارات الانفعالية المناسبة الذين يديرون انفعالاتهم بشكل جيد، ويحددون انفعالات الآخرين ويستجيبون لها يتمتعون بصحة نفسية أفضل، ويكونون أكثر تركيزاً ونجاحاً في المدرسة، كما يحققون نجاحاً شخصياً ومهنياً عندما يكبرون، وعلى العكس فإن الأطفال ذوي المهارات الانفعالية المنخفضة متمركزون حول ذواتهم، وغير قادرين على تنظيم انفعالاتهم أو التعاطف مع الآخرين، والتعامل معهم ويشعرون بالإحباط و القلق لعدم قدرتهم على حل المشكلات والصراعات التي قد تنشأ بينهم وبين أنفسهم من جهة وبينهم وبين الآخرين من جهة أخرى، مما يؤدي إلى ظهور مشاعر الغضب لديهم والاندفاعية والتحدي والسلوكات العدوانية (Zins, 2004) .

ويعاني الأفراد الذين تنقصهم المهارات الانفعالية من تمركز حول الذات كما يعانون من تقدير ذات منخفض، حيث أشارت دراسة المصدر (٢٠٠٧) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع ومتوسط درجات الطلبة ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض في تقدير الذات لصالح الطلبة ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع؛ فالذكاء الانفعالي هو الأساس لواقعية الثقة بالذات وتكامل الشخصية، وتقدير الذات، والقدرة على التكيف والمرونة في مواقف المحن، والمثابرة والبراعة في التعامل مع الآخرين.

إن مفهوم الكفاءة الانفعالية من المفاهيم التي تحظى باهتمام متزايد.ويعرف سالوفي وماير (Salovey & Mayer , 1990) الذكاء الانفعالي بأنه القدرة على معرفة الشخص لمشاعره وانفعالاته الخاصة كما تحدُث بالضبط، ومعرفته بمشاعر الآخرين، وتعاطفه مع الآخرين والإحساس بهم، وتحفيز ذاته لصنع قرارات ذكية وقدرته على ضبط انفعالاته.والكفاءة الانفعالية هي القدرة على أدراك الانفعالات بدقة، وتقويمها والتعبير عنها وكذلك القدرة على توليدها والوصول إليها من خلال عملية التفكير.والقدرة على فهم الانفعال، والقدرة على تنظيم الانفعالات بما يعزز النمو الانفعالي والعقلي للفرد.

وعرّف بارأون (Bar- on , 2003) الكفاءة الانفعالية بأنها تنظيم مكون من المهارات والكفاءات الشخصية والانفعالية والاجتماعية التي تُؤثر في قدرة الفرد للتعامل بنجاح مع المتطلبات البيئية والضغوط.

ويمكن القول بأن الكفاءة الانفعالية هي مجموعة من القدرات والمهارات الشخصية التي تساعد الشخص على فهم مشاعره وانفعالاته والسيطرة عليها، وفهم مشاعر وانفعالات الآخرين وحسن التعامل معهم، وقدرة الأشخاص على استغلال انفعالاتهم في الأداء الجيد وإقامة علاقة جيدة مع المحيطين.

وتؤدي الكفاءة الانفعالية دوراً كبيراً في مساعدة الأفراد على اكتساب المهارات الاجتماعية التي بدورها تمكّنهم من التعامل مع المواقف الاجتماعية، ويتضمن هذا النوع من الكفاءة القدرة على الاستجابة بشكل ملائم للمواقف الاجتماعية الطارئة (Salovey & Mayer , 1990) .

إن من أهم دلالات انخفاض الكفاءة الانفعالية السلوك العدواني، وانخفاض الكفاءة الانفعالية يجعل من الصعب على الأطفال التفريق بين عواطفهم وعواطف الآخرين، والاستجابة لمشاعر الآخرين، والتعامل في المواقف العصيبة مما يؤدي إلى زيادة احتمال ظهور السلوك العدواني لديهم (Mills, 2011) .

كما قد يؤدي انخفاض الكفاءة الانفعالية وما يرافقها من مشكلات في العلاقات الاجتماعية إلى تدني تقدير الذات، ويعكس تقدير الذات الدرجة التي يشعر الفرد فيها بأنه مرتاح أو متقبل لذاته (الخوالدة، ٢٠١١) .

ويرى روجرز أن الذات مركز بناء الشخصية ومحورها، ومفهوم الذات هو حجر الزاوية والنواة التي تقوم عليها الشخصية.ويعرف مفهوم الذات أنه المجموع الكلي للخصائص التي يعزوها الفرد لنفسه والقيم الإيجابية والسلبية التي تتعلق بهذه الإدراكات عبر تجارب الفرد في بيئته، وتتأثر بشكل خاص بالتعزيز وبالأشخاص المهمين لديه (Corey, 2009) .

وقد أجرى الزعبي (٢٠١١) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني بأشكاله الأربعة (الجسدي، و اللفظي، والغضب، والعدائية) لدى الطلبة العاديين والمتفوقين، وشملت العينة (١٦٨) طالباً وطالبة من العاديين، و (١٦٥) طالباً وطالبة من المتفوقين من طلبة الصف العاشر في ثلاث مناطق في الأردن.وأظهرت النتائج وجود علاقات ارتباطيه سالبة دالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني.

كما أجرت سيو (Siu, 2009) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين الذكاء الانفعالي والسلوك المشكل ومنه السلوك العدواني، حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٢٥) من المراهقين في هونج كونج (١٦٧) من الذكور و (١٥٨) من الإناث في خمس مدارس.وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط سالب ذي دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والسلوك العدواني.

وأجرت كمور (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى بناء برنامج إرشادي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي ومعرفة أثره في خفض السلوكات العدوانية والاتجاهات السلبية نحو المدرسة لدى عينة من طلبة الصف الثامن والتاسع من مديرية تربية عمان الثانية، حيث بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٦٠) طالباً وطالبة وزّعوا على مجموعتين: المجموعة التجريبية وتكونت من (٣٠) طالباً وطالبة، و المجموعة الضابطة وتكونت من

٣٠ طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات الأداء في سلوكات العدوان بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تعزى للبرنامج التدريبي حيث انخفض السلوك العدواني لدى طلبة المجموعة التجريبية.

كما أجرت مبيضين (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى بناء برنامج تدريبي وقياس فاعليته في تنمية الذكاء الانفعالي واستقصاء أثره وأثر الجنس في مستوى الدافعية ومفهوم الذات لدى طلبة الصف السابع في مديرية تربية عمان الأولى، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً وطالبة موزعين عشوائيا إلى مجموعتين الأولى مجموعة تجريبية تكونت من (٦٠) طالباً وطالبة و مجموعة ضابطة تكونت من (٦٠) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وذلك على العلامة الكلية لمقياس مفهوم الذات لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت مطر (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر برنامج تعليمي– تعلمي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي والتقليل من السلوك العدواني لدى عينة عدد أفرادها (٧٨) طالباً وطالبة من الطلبة العدوانيين في الصفين الخامس والسادس في مديرية تربية الرصيفة.وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك أثراً دالاً إحصائياً على الدرجة الكلية على قائمة السلوك العدواني وفق تقدير الطلبة لأنفسهم وكذلك وفق تقديرات المعلمين لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت فينسينت (Vincent,2003) دراسة هدفت إلى تقويم أثر برنامج في الذكاء الانفعالي– الاجتماعي على المهارات الاجتماعية والمشكلات السلوكية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي على عينة تكونت من (٤٥) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس ميل رود (Mill Road) الأساسية في ولاية نيويورك الأمريكية، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي في تحسين المهارات الاجتماعية وتقليل السلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة.

مشكلة الدراسة:

يرى علماء النفس أن هناك ارتباطاً بين الصحة النفسية والكفاءة الانفعالية.ويؤدي انخفاض الكفاءة الانفعالية إلى العديد من المشكلات مثل السلوك العدواني وانخفاض تقدير الذات.وللإسهام في تحقيق شعار «معاً نحو بيئة مدرسية آمنة» والسعي لتوفير بيئة خالية من العنف وزيادة تقدير الذات والشعور بالأمن لدى الطلبة، تعمل هذه الدراسة على تطوير برنامج للتدريب على الكفاءة الانفعالية وقياس أثره في خفض سلوك العدوان وتحسين تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا.

هدف الدراسة:

وتهدف هذه الدراسة إلى قياس أثر برنامج إرشادي مستند إلى الكفاءة الانفعالية في خفض السلوك العدواني، و تحسين تقدير الذات لدى طلبة الصفوف الثامن، والتاسع، والعاشر.

أهمية الدراسة:

وتنبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتصدى له، حيث إنها تسعى لدراسة فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى الكفاءة الانفعالية في خفض سلوك العدوان وتحسين تقدير الذات، وبالتالي فإن موضوع الدراسة ينطوي على أهمية كبيرة سواء من الناحية النظرية أم من الناحية التطبيقية.

فمن الناحية النظرية تشكل هذه الدراسة إضافة علمية حول موضوع الكفاءة الانفعالية ودورها في خفض السلوك العدواني وتحسين مفهوم الذات.

أما من الناحية التطبيقية فإنها تتمثل بتطبيق برنامج يهدف إلى التقليل من مستوى سلوك العدوان وتحسين تقدير الذات لدى الطلبة، مما يساعدهم على التفاعل الإيجابي وتحقيق ذواتهم وتحقيق التكيف الشخصي والاجتماعي، ويؤدي إلى تحسين العملية التربوية وتحسين مستوى الصحة النفسية للطلبة.كما تتضح أهمية هذه الدراسة من الناحية التطبيقية في إمكانية إفادة المتخصصين والممارسين للعمل الإرشادي من نتائجها في توفير بيئة مدرسية آمنة للطلبة، حيث إن هناك حاجة إلى خفض السلوك العدواني والعنف بين الطلبة وتحسين تقدير الذات لديهم.

أسئلة الدراسة:

- هل يوجد أثر لبرنامج إرشادي مستند إلى الكفاءة الانفعالية في خفض السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا؟
- هل يوجد أثر لبرنامج إرشادي مستند إلى الكفاءة الانفعالية في تحسين تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا؟

فرضيات الدراسة:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في السلوك العدواني في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تعزى للبرنامج الإرشادي.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في تقدير الذات في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تعزى للبرنامج الإرشادي.

المفاهيم والمصطلحات:

◄ **السلوك العدواني**: هو السلوك الذي يؤدي إلى إلحاق الأذى الشخصي بالغير، وقد يكون الأذى نفسياً أو جسدياً (شيفر ومليمان، ٢٠٠٢) ، ويعرف العدوان بأنه كل قول أو فعل أو تقرير لفعل، أو إشارة يقصد بها إلحاق الأذى أو الدمار بالآخرين أو بذات الإنسان نفسه.ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس السلوك العدواني.

◄ **تقدير الذات**: هو اتجاه الفرد نحو نفسه بشكل إيجابي أو سلبي، وتقويمه الكلي لأهميته وقيمته (الخطيب، ٢٠٠٤) وهي القيمة التي يعطيها الفرد لذاته المدركة، فإذا كان الفرد راضياً عن ذاته ويتقبلها ويشعر بقيمتها كان تقديره لذاته عاليا، أما إذا كان ينظر لنفسه بشكل سلبي، فإن تقديره لذاته ينخفض.ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس تقدير الذات.

◄ **البرنامج الإرشادي المستند إلى الكفاءة الانفعالية**: مجموعة من الجلسات الإرشادية المجدولة زمنياً بـ (١٢) جلسة بمعدل جلستين أسبوعيا مدة كل منها (٥٥) دقيقة تهدف إلى تنمية الكفاءة الانفعالية لدى الطلبة.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة المنهج التجريبي، حيث حدد الباحثان الطلبة الذين أظهروا علامات مرتفعة على مقياس العدوان من طلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر بناء على مقياس السلوك العدواني، وبعد ذلك اختار العينة للدراسة التجريبية وعددها (٣٠) طالباً من الطلبة المصنفين على أنهم طلبة عدوانيين بناءً على مقياس السلوك العدواني، ولديهم الرغبة بالانضمام للبرنامج التدريبي، حيث عينوا عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة.

مجتمع الدراسة:

طلاب مدرسة الحلابات الغربي من الصف الثامن، وهم في شعبتين في كل شعبة ٢٥

طالباً والصف التاسع، وهم في شعبتين في كل شعبة ٢٧ طالباً، والصف العاشر شعبة واحدة عدد طلابها ٣٢ طالباً.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالباً من الطلبة الذين أظهروا أعلى النتائج على مقياس السلوك العدواني، والذين وافقوا على المشاركة في الدراسة من بين (١٣٦) طالباً من طلبة الصفوف الثامن (شعبتين) والصف التاسع (شعبتين) والصف العاشر (شعبة واحدة) في مدرسة قصر الحلابات الغربي التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الثانية في الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠١١/ ٢٠١٢.وقد وزع المشاركون في الدراسة عشوائيا إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة عدد أفرادها (١٥) طالباً، وأخرى تجريبية عدد أفرادها (١٥) طالباً.

أدوات الدراسة:

١. **مقياس العدوان:**

استخدم مقياس العدوان الذي قننه أبو حطب (٢٠٠٢) بعد التحقق من مناسبته لأغراض الدراسة.

وقد تحقق أبو حطب من صدق المقياس بعرضه على مجموعة من الخبراء في مجال الاختصاص كما حسب صدق المقارنة الطرفية بين الدرجات الأعلى والأدنى، حيث رُتّب أفراد العينة الاستطلاعية (ن = ٨٩) ترتيباً تنازلياً حسب الدرجة الكلية التي حققها كل منهم في استجابته على فقرات المقياس ككل، ثم اختير أعلى ٢٧٪ وعددهم (٢٤) فرداً، وأدنى (٢٧٪) وعددهم (٢٤) فرداً، وأجريت المقارنة بين المجموعتين، وذلك باستخدام مقياس مان– وتني، وتبين أن المقياس بأبعاده الأربعة يتمتع بالصدق التمييزي.

ولأغراض هذه الدراسة عُرض المقياس على ثمانية من الخبراء في مجال الاختصاص في الجامعة الأردنية والجامعة الهاشمية وجامعة الزرقاء الخاصة، للتعرف على مدى ملاءمة المقياس لما وضع من أجله، ولقد أبدوا بعض الملاحظات على فقرات المقياس، وبناءً على آرائهم أصبح المقياس يتكون من (٢٨) فقرة حيث كان عددها قبل التحكيم (٣٠) فقرة.

وحسب أبو حطب معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية، و درجات الأسئلة الزوجية لكل من الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني وتبين أن

معاملات ثبات المقياس تراوحت بين (٠,٣٨- ٠,٧٦) وهذا يشير إلى معاملات ارتباط تفي بأغراض الدراسة.

ولأغراض هذه الدراسة، حُسب معامل ثبات مقياس السلوك العدواني بحساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ – ألفا، على عينة من (٢٦) طالباً من خارج عينة الدراسة، وقد بلغ معامل ثبات المقياس (٠,٨٨٩) ، وهو معامل ثبات يفي بأغراض الدراسة الحالية.كما تم التأكد من ثبات المقياس بحساب معامل الارتباط (بيرسون) بطريقة الإعادة وبفاصل زمني أسبوع واحد على عينة من (٢٦) طالباً من خارج عينة الدراسة، وقد بلغ معامل الثبات المستخرج (٠,٨٩٠) .

٢. **مقياس تقدير الذات**:

تحقق الخطيب (٢٠٠٤) من صدق المقياس بإيجاد دلالات الصدق من خلال:

- أولاً: الصدق الظاهري: حيث طور المقياس بناء على إطار مفاهيمي محدد، ومعرفة أبعاده وتعريفها إجرائيا، ثم التأكد من الصدق الظاهري عن طريق عرضه على خمسة محكمين من المتخصصين في علم النفس للحكم على مصداقية الأبعاد الفرعية وشموليتها في قياس كل بعد من أبعاد المقياس، وللحكم أيضا على مدى ملاءمة قياس الفقرات للبعد الذي تنتمي إليه.وقد اعتبرت كل هذه الإجراءات مؤشرات صدق بناء المقياس.

- ثانياً: الصدق التمييزي: وللتأكد من دلالات الصدق التمييزي للمقياس أجري تحليل التباين الثلاثي لتقدير الذات وفق الفئات العمرية: (ثلاثة عشر، خمسة عشر، سبعة عشر) ، وجنس الطلبة (ذكور، إناث) ، واستخدم الاختبار الإحصائي شيفيه لمعرفة بين أي من المستويات العمرية حدثت الفروق، وقد أظهرت نتائج تحليل التباين الثلاثي وقيم الإحصائي شيفيه، أن هناك فروقاً دالة إحصائيا بين الفئات العمرية المختلفة ولصالح الفئات العمرية الأكبر، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود أثر للتفاعل بين متغيري الجنس والعمر في تقدير الذات.

- ثالثاً: صدق البناء: وللتأكد من دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس، وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة عند المستوى (٠,٠١) وهذا مؤشر إضافي على أن الأبعاد الفرعية تنسجم مع ما يقيسه المقياس ككل.

- رابعاً: الصدق العاملي: وللتأكد من دلالات الصدق العاملي للمقياس، أجري التحليل العاملي لفقراته باستخراج المكونات الأساسية، وتدوير المحاور الناتجة على محاور مماثلة، وقد اتضح من خلال التحليل تطابق العوامل المستخرجة من التحليل

العاملي مع العوامل التي اعتمدت أصلاً في بنائه.

ولأغراض هذه الدراسة، عرض الباحث المقياس على مجموعة من الخبراء في مجال الاختصاص، للتعرف على مدى ملاءمة المقياس لما وضع من أجله، وقد أبدوا بعض الملاحظات على فقرات المقياس، وبناءً على آرائهم أصبح المقياس يتكون من (٤٠) فقرة، حيث كان عددها قبل التعديل (٤٥) فقرة.

وتأكد الخطيب (٢٠٠٤) من دلالات ثبات المقياس بطريقة الإعادة، وقد بلغ معامل الثبات المستخرج (٠,٧٩) .كما استخرجت دلالات ثبات المقياس أيضاً بحساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ – ألفا، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨١) .ولأغراض هذه الدراسة حُسب معامل ثبات مقياس تقدير الذات باستخدام معادلة كرونباخ – ألفا على عينة من (٢٦) طالباً من خارج عينة الدراسة، وقد بلغ معامل ثبات المقياس (٠,٦٨٩)، وهو معامل ثبات يفي بأغراض الدراسة الحالية.كما تم التأكد من ثبات المقياس عن طريق الإعادة، وبفاصل زمني أسبوع واحد على عينة مكونة من (٢٦) طالباً من خارج عينة الدراسة، وقد بلغ معامل الثبات المستخرج (٠,٧٥٠) .

البرنامج الإرشادي:

أعدّ برنامج إرشادي بالاستعانة ببرامج سابقة (أبو غزال، ٢٠٠٤؛ كمور، ٢٠٠٧؛ الغرايبة، ٢٠٠٥؛ مطر، ٢٠٠٤) (Goleman, 1998; Doty,2001) حيث بني البرنامج من (١٢) جلسة تدريبية، مدة الجلسة الواحدة (٥٥) دقيقة، وبمعدل جلستين أسبوعياً.يهدف البرنامج إلى مساعدة الطلاب على تنمية مهارات الكفاءة الانفعالية، ومساعدتهم على التصرف بشكل مناسب في المواقف الاجتماعية المختلفة، وتطوير مهاراتهم في التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم ورغباتهم واهتماماتهم، بطريقة مناسبة لأنفسهم وللآخرين. كما تتضمن كل جلسة مجموعة من الأهداف الخاصة والأساليب والتمرينات والنشاطات والواجبات البيتية.وقد عرض البرنامج على سبعة محكمين من ذوي الاختصاص في الإرشاد النفسي والتربوي، وأخذت ملاحظاتهم بالاعتبار.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والبعدي وقياس المتابعة لاستجابات الطلبة على مقياس تقدير الذات ممقياس السلوك العدواني وفقا لمتغير المجموعة، واستخدم تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للتحقق من دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية

للمقياسين كما استخدم اختبار (t) للعينات المترابطة للتأكد من استمرارية تأثير البرنامج من خلال قياس المتابعة.

نتائج الدراسة:

◄ **النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى** والتي تنص على: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في السلوك العدواني في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تعزى للبرنامج الإرشادي.

وللتأكد من صحة هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والقياس البعدي وقياس المتابعة للطلبة على مقياس السلوك العدواني للمجموعتين التجريبية (التي تعرضت للبرنامج التدريبي) والمجموعة الضابطة (التي لم تتعرض للبرنامج) ، كما أجري تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للتحقق من دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الدرجة الكلية للمقياس، كما اُستخدم اختبار (t) للعينات المترابطة للتأكد من استمرارية تأثير البرنامج من خلال قياس المتابعة وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والقياس البعدي وقياس المتابعة لاستجابات الطلبة على مقياس السلوك العدواني للمجموعتين التجريبية (التي تعرضت للبرنامج الإرشادي) ، والمجموعة الضابطة (التي لم تتعرض للبرنامج) ، كما يتضح في الجدول (١) :

الجدول (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس السلوك العدواني للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	القبلي			البعدي	
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
التجريبية	١٥	٢٦,٥٣٣	٤,٨٣٨	١٨,٥٣٣	٢,٥٠٣
الضابطة	١٥	٢٦,٨٦٧	٤,٣٢٣	٢٨,٨٦٧	٣,٣٩٨

يتضح من الجدول (١) وجود فروق ظاهرية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية أجري تحليل التباين المشترك، كما في الجدول (٢) :

الجدول (٢)

تحليل التباين المشترك لدلالة الفروق في السلوك العدواني في القياس القبلي والقياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
القبلي	٥,٠٤٥	١	٥,٠٤٥	٠,٤٤٥	٠,٥١١
المجموعة	٨٠٤,٤٨٣	١	٨٠٤,٤٨٣	٧٠,٨٨٦	٠,٠٠٠
الخطأ	٣٠٦,٤٢٢	٢٧	١١,٣٤٩		
الكلي	١٧٩٦٣,٠٠٠	٣٠			

يتضح من الجدول (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجات على مقياس السلوك العدواني، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (١٨,٥٣٣) بينما بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (٢٨,٨٦٧) كما يتضح في

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة والأخطاء المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس السلوك العدواني في القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	المتوسط الحسابي البعدي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	١٨,٥٣٣	١,٠٣٢
الضابطة	٢٨,٨٦٧	٠,٦٤٦

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) لتحديد دلالة الفروق بين درجات الطلاب في المجموعة التجريبية والمجموعة نفسها، فيما بين القياس البعدي وقياس المتابعة، على مقياس السلوك العدواني كما يتضح في الجدول (٤) :

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) لدلالة الفروق بين الدرجات فيما بين القياس البعدي، وقياس المتابعة على مقياس السلوك العدواني

المتغير	التطبيق	حجم العينة	المتوسطات الحسابية	الأنحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (t)	مستوى الدلالة (α)
درجة السلوك العدواني	بعدي	١٥	١٨,٥٣٣	٣,٩٩٨	١٤	٠,٧٥٠	٠,٣٠١
	متابعة	١٥	١٨,٨٠٠	٣,٦٤٨			

يتضح من الجدول (٤) ، ومن خلال نتائج اختبار (t) لفحص استمرارية أثر البرنامج الإرشادي على درجة مقياس السلوك العدواني، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في السلوك العدواني بين القياس البعدي وقياس المتابعة حيث بلغت قيمة t (٠,٧٥٠) ، وبلغ المتوسط البعدي (١٨,٥٣٣) ، في حين بلغ متوسط المتابعة (١٨,٨٠٠) وهذا يشير إلى استمرارية أثر البرنامج الإرشادي في خفض السلوك العدواني.

◄ **النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية** والتي تنص على: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في السلوك العدواني في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تعزى للبرنامج الإرشادي.

وللتأكد من صحة هذه الفرضية حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والقياس البعدي وقياس المتابعة للطلبة على مقياس تقدير الذات للمجموعتين التجريبية (التي تعرضت للبرنامج الإرشادي) ، والمجموعة الضابطة (التي لم تتعرض للبرنامج) ، كما أجري تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للتحقق من دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الدرجة الكلية للمقياس، كما اُستخدم اختبار (t) للعينات المترابطة للتأكد من استمرارية تأثير البرنامج من خلال قياس المتابعة، وفيما يأتي عرض لهذه النتائج:

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والقياس البعدي لاستجابات الطلبة على مقياس تقدير الذات للمجموعتين التجريبية (التي تعرضت للبرنامج الإرشادي) ، والمجموعة الضابطة (التي لم تتعرض للبرنامج) ، كما يتضح في الجدول (٥) :

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس تقدير الذات للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	القبلي			البعدي	
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
التجريبية	١٥	٢٣,٢٠٠	٦,٣٦٠	٢٦,٠٠٠	٤,٧٣٥
الضابطة	١٥	٢٢,٧٣٣	٢,٠٥١	٢٢,٨٦٦	٢,٣٨٦

يتضح من الجدول (٥) وجود فروق ظاهرية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية، أجري تحليل التباين المشترك، كما في الجدول (٦) :

الجدول (٦)

نتائج تحليل التباين المشترك لدلالة الفروق في تقدير الذات بين المجموعتين التجريبية والضابطة

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
القبلي	١٣,٦٧٣	١	١٣,٦٧٣	٠,٩٧١	٠,٣٣٣
المجموعة	٧٠,٢٤٢	١	٧٠,٢٤٢	٤,٩٩٠	٠,٠٣٤
الخطأ	٣٨٠,٠٦٠	٢٧	١١,٣٤٩		
الكلي	١٨٣٧٧,٠٠٠	٣٠			

يتضح من الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجات على مقياس تقدير الذات، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (٢٦,٠٠٠) ، بينما بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (٢٢,٨٦٦) كما يتضح في الجدول (٧) :

الجدول (٧)

المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة والأخطاء المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس تقدير الذات للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	المتوسط الحسابي البعدي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	٢٦,٠٠٠	٤,٧٣٥
الضابطة	٢٢,٨٦٦	٢,٣٨٦

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) لتحديد دلالة الفروق بين درجات الطلاب في المجموعة التجريبية والمجموعة نفسها، فيما بين القياس البعدي وقياس المتابعة، على مقياس تقدير الذات كما يتضح في الجدول (٨) :

الجدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) لدلالة الفروق بين الدرجات في القياس البعدي، وقياس المتابعة على مقياس تقدير الذات

المتغير	التطبيق	حجم العينة	المتوسطات الحسابية	الأنحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (t)	مستوى الدلالة (α)
درجة تقدير الذات	بعدي	١٥	٢٦,٠٠٠	٤,٧٣٥	١٤	٠,٩٩١	٠,٣٣٨
	متابعة	١٥	٢٦,٧٣٣	٣,٣٦١			

يتضح من الجدول (٨) ، ومن خلال نتائج اختبار (t) لفحص استمرارية أثر البرنامج الإرشادي على درجة مقياس تقدير الذات، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في السلوك العدواني بين القياس البعدي وقياس المتابعة، حيث بلغت قيمة (t) (٠,٩٩١) ، وبلغ المتوسط البعدي (٢٦,٠٠٠) ، في حين بلغ متوسط المتابعة (٢٦,٧٣٣) وهذا يشير إلى استمرارية أثر البرنامج الإرشادي في تحسين تقدير الذات.

كما حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والقياس البعدي لاستجابات الطلبة على الأبعاد الفرعية لمقياس تقدير الذات للمجموعتين التجريبية (التي تعرضت للبرنامج الإرشادي) ، والمجموعة الضابطة (التي لم تتعرض للبرنامج) ، كما يتضح في الجدول (٩) :

الجدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة

على الأبعاد الفرعية لمقياس تقدير الذات في القياس القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجال	المجموعة	القبلي			البعدي	
		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
الفاعلية	التجريبية	١٥	١٢,٩٣٣	٣,٢٦١	١٤,٦٦٦	٣,٢٦١
	الضابطة	١٥	١٢,٠٦٦	٢,٤٠٤	١٢,٢٦٦	٣,٢٢١
القيمة	التجريبية	١٥	٩,٦٠٠	٢,٦٤٠	١١,٣٣٣	٢,٤٦٨
	الضابطة	١٥	١٠,٦٦٦	٢,٦٣٦	١٠,٦٠٠	٢,١٦٤

يتضح من الجدول (٩) وجود فروق ظاهرية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي في بعدي تقدير الذات، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية أجري تحليل التباين المشترك متعدد المتغيرات التابعة، كما في الجدول (١٠) :

الجدول (١٠)

نتائج تحليل التباين المشترك متعدد المتغيرات التابعة لدلالة الفروق

بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الأبعاد الفرعية لمقياس تقدير الذات

ولكس لامبدا	ف	درجات الحرية	مستوى الدلالة
٠,٠١٤	٤٣٣,٢٩٧	٢	٠,٠٠١

يتضح من الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعدي مقياس تقدير الذات، وللتحقق من دلالة الفروق، أجري تحليل التباين لكل بعد من أبعاد المقياس، وفيما يأتي عرض لهذه النتائج:

الجدول (١١)

نتائج تحليل التباين المشترك لدلالة الفروق في الأبعاد الفرعية لمقياس تقدير الذات بين المجموعتين التجريبية والضابطة

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الفاعلية	١٣٠,٣٢٢	١	١٣٠,٣٢٢	١٥,٤٧٥	٠,٠٠١
القيمة	٨٩,٢٤٧	١	٨٩,٢٤٧	١٢,٥٥٠	٠,٠٠١

يتضح من الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية المعدلة في بعدي مقياس تقدير الذات، وهما:

١. الفاعلية: حيث كانت قيمة ف (١٥,٤٧٥) ، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) ، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (١٤,٦٦٦) ، بينما كان المتوسط الحسابي البعدي المعدل للمجموعة الضابطة (١٢,٢٦٦) كما يتضح من الجدول (١٢) .

٢. القيمة: حيث كانت قيمة ف (١٢,٥٥٠) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) ، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (١١,٣٣٣) ، بينما بلغ المتوسط الحسابي البعدي المعدل للمجموعة الضابطة (١٠,٦٠٠) كما يتضح من الجدول (١٢) .

الجدول (١٢)

المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة والأخطاء المعيارية لاستجابات الطلبة على الأبعاد الفرعية لمقياس تقدير الذات

المجال	المجموعة	المتوسط الحسابي البعدي المعدل	الخطأ المعياري
الفاعلية	التجريبية	١٤,٦٦٦	٣,٢٦١
	الضابطة	١٢,٢٦٦	٣,٢٢١
القيمة	التجريبية	١١,٣٣٣	٢,٤٦٨
	الضابطة	١٠,٦٠٠	٢,١٦٤

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) لتحديد دلالة الفروق بين درجات الطلاب في المجموعة التجريبية والمجموعة نفسها، فيما بين القياس البعدي وقياس المتابعة، على بعد الفاعلية كما يتضح في الجدول (١٣) :

الجدول (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) لدلالة الفروق فيما بين الدرجات في القياس البعدي، وقياس المتابعة على بعد الفاعلية

المتغير	التطبيق	حجم العينة	المتوسطات الحسابية	الأنحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (t)	مستوى الدلالة (α)
بعد الفاعلية	بعدي	١٥	١٤,٦٦٦	٣,٢٢١	١٤	٠,٢٦٩	٠,٧٩٢
	متابعة	١٥	١٤,٠٠٠	٢,٩٢٢			

يتضح من الجدول (١٣) ، ومن خلال نتائج اختبار (t) لفحص استمرارية أثر البرنامج الإرشادي على درجة بعد الفاعلية، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في السلوك العدواني بين القياس البعدي وقياس المتابعة، حيث بلغت قيمة t (٠,٢٦٩) ، وبلغ المتوسط البعدي (١٤,٦٦٦) ، في حين بلغ متوسط المتابعة (١٤,٠٠٠) ، وهذا يشير إلى استمرارية أثر البرنامج الإرشادي على بعد الفاعلية.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) لتحديد دلالة الفروق بين درجات الطلاب في المجموعة التجريبية والمجموعة نفسها، فيما بين القياس البعدي وقياس المتابعة، على بعد القيمة كما يتضح في الجدول (١٤) :

الجدول (١٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) لدلالة الفروق فيما بين الدرجات في القياس البعدي، وقياس المتابعة على بعد القيمة

المتغير	التطبيق	حجم العينة	المتوسطات الحسابية	الأنحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (t)	مستوى الدلالة (α)
بعد القيمة	بعدي	١٥	١١,٣٣٣	٢,٤٦٨	١٤	٠,٢٥٠	٠,٨٠٦
	متابعة	١٥	١١,٤٠٠	٢,٠٩٧			

يتضح من الجدول (١٤) ، ومن خلال نتائج اختبار (t) لفحص استمرارية أثر البرنامج الإرشادي على درجة بعد القيمة، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

(α=٠,٠٥) في السلوك العدواني بين القياس البعدي وقياس المتابعة حيث بلغت قيمة t (٠,٢٥٠) ، وبلغ المتوسط البعدي (١١,٣٣٣) ، في حين بلغ متوسط المتابعة (١١,٤٠٠) ، وهذا يشير إلى استمرارية أثر البرنامج الإرشادي على بعد القيمة.

مناقشة النتائج:

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى فعالية البرنامج الإرشادي لتنمية الكفاءة الانفعالية في خفض السلوك العدواني، و تحسين تقدير الذات لدى المشاركين.

فقد أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تعزى للبرنامج الإرشادي، حيث تبين أن المتوسط الحسابي المعدل لأفراد المجموعة التجريبية (١٨,٥٣٣) على مقياس السلوك العدواني كان أقل من المتوسط الحسابي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة (٢٨,٨٦٧) ، مما يعطي مؤشراً على أن البرنامج قد أسهم في خفض السلوك العدواني لدى الطلاب بعد تعرضهم للبرنامج الإرشادي في تنمية الكفاءة الانفعالية.**ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال الخصائص التي اتصف بها البرنامج والتي تتضمن**:

١. شمول البرنامج لأبعاد الكفاءة الانفعالية التي ساهمت في تحسين الكفايات الشخصية والاجتماعية لدى الطلاب، مما ساعدهم على فهم انفعالاتهم والوعي بها، والوعي بانفعالات الآخرين (Pellitteri, 2006) .

٢. تنوع الاستراتيجيات المستخدمة لتعليم الطلاب الكفايات الانفعالية والاجتماعية. حيث اعتمد البرنامج بشكل رئيس على إستراتيجيات العمل في مجموعات في اللقاءات جميعها، لما تتميز به هذه الإستراتيجية من مساهمة في ظهور سلوكات اجتماعية ضمن تفاعل الطلاب فيما بينهم (جولمان، ٢٠٠٨) .

وتتسق هذه النتائج بشكل عام مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات السابقة، فقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كمور (٢٠٠٧) التي هدفت إلى بناء برنامج إرشادي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي، ومعرفة أثره في خفض السلوكات العدوانية، ودراسة مطر (٢٠٠٤) ، والتي هدفت إلى التعرف إلى أثر برنامج تعليمي– تعلمي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي في تنمية هذا الذكاء والتقليل من السلوك العدواني.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة فينسينت (2003) Vincent التي هدفت إلى تقويم أثر برنامج في الذكاء الانفعالي– الاجتماعي على المهارات الاجتماعية والمشكلات

السلوكية، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي في تحسين المهارات الاجتماعية، وتقليل السلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجات على مقياس تقدير الذات، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (٢٦,٠٠٠) ، بينما بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (٢٢,٨٦٦) .

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة مبيضين (٢٠٠٧) التي هدفت إلى بناء برنامج تدريبي وقياس فاعليته في تنمية الذكاء الانفعالي واستقصاء أثره وأثر الجنس في مستوى الدافعية ومفهوم الذات، التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، على الدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات ولصالح المجموعة التجريبية..

وتدعم نتائج الدراسة الحالية ما أكده الباحثون من أن امتلاك الأفراد لمهارات الكفاءة الانفعالية، يساعد الطالب على زيادة تقدير الذات لديه، ويجعله يتصرف بشكل أفضل في كثير من مجالات حياته، حيث تعد الكفاءة الانفعالية جانباً مهماً من جوانب الصحة النفسية للفرد، ومؤشراً مهماً على التكيف النفسي والاجتماعي للفرد (Pellitteri , 2006) (المصدر، ٢٠٠٧) .

تبرز هذه النتائج ظهور تحسن ملحوظ في تقدير الذات لدى عينة الدراسة، وربما ترد هذه النتيجة إلى ما تضمنه البرنامج من تمارين وأساليب ومهارات وأنشطة ساعدت في زيادة كفاءة الطلبة ومهاراتهم في التواصل بطريقة مناسبة مع الآخرين، وتدريبهم على مهارات تساعدهم على التواصل بطريقة فعالة كما حسنت من قدرتهم على فهم مشاعرهم مشاعر الآخرين، والتعبير عن مشاعرهم بطريقة مناسبة.

وربما ترد نتيجة الدراسة الحالية إلى ما تضمنه البرنامج الإرشادي من تمارين وأساليب ومهارات وأنشطة، ساعدت في تنمية الكفاءة الانفعالية ومهارات التواصل والتعاطف مع الآخرين، ومساعدتهم على التصرف بشكل مناسب في المواقف الاجتماعية المختلفة، وتطوير مهاراتهم في التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم ورغباتهم واهتماماتهم، بطريقة مناسبة لأنفسهم وللآخرين.

ويمكن تفسير نتيجة تلك الفرضية على أساس أن وجود علاقة يسودها الجو الآمن والاتصال النفسي مع أعضاء المجموعة التجريبية، والتقبل الإيجابي غير المشروط لهم، واحترامهم دون شروط كما يحصل في المجموعة الإرشادية، حيث يوفر التقبل والدفء

والفهم لما يقوله الطالب المشارك، كذلك الانفتاح وتبادل الثقة بين الطلاب المشاركين، كل هذا يسهم في إشعار الطالب المشارك في البرنامج الإرشادي بأهميته وقيمته، وأنه إنسان جدير بالاحترام، ويساعده على أن يعيد النظر في تقويمه لنفسه، وأن ينمو لديه فهم ووعي أفضل لمشاعره ومشاعر الآخرين وتحسين التواصل مع الآخرين.

وربما يعود الأثر الكبير الذي أحدثه البرنامج الإرشادي من حيث خفض السلوك العدواني، و تحسين تقدير الذات، إلى شعور الطلبة بضرورة امتلاكهم لمثل هذه المهارات التي تعد مصدر قوة لحياة نفسية أفضل.

التوصيات:

وفي ضوء النتائج التي انتهت إليها هذه الدراسة، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- تطبيق برامج إرشادية لتنمية الكفاءة الانفعالية مع فئات عمرية مختلفة، بغرض التأكد من فعاليتها مع جميع الأعمار.
- إجراء دراسات تتناول أثر برنامج إرشادي لتنمية الكفاءة الانفعالية في خفض سلوك العدوان وتحسين تقدير الذات والتكيف لدى الإناث.
- استخدام أسلوب تصميم الحالة الفردية لدراسة حالة كل طالب/ مسترشد على حدة، الأمر الذي يتيح فرصة رصد التحسن بشكل أكثر وضوحاً ودقة.
- تطبيق أساليب وتقنيات ومهارات الكفاءة الانفعالية من طرف المعلمين والمرشدين في المدارس لأغراض وقائية وإنمائية وعلاجية.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. أبو حطب، ياسين (٢٠٠٢) . فاعلية برنامج مقترح لتخفيف السلوك العدواني لدى طلبة الصف التاسع الأساسي لمحافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

٢. أبو غزال، معاوية (٢٠٠٤) . أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية ماير ويالوفي في تنمية قدرات الذكاء الانفعالي لدى أطفال قرى SOS في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان الأردن.

٣. جولمان، دانيال (٢٠٠٨) . ذكاء المشاعر- الذكاء الانفعالي، ترجمة هشام الحناوي، (ط. ٢) ، القاهرة: هلا للنشر والتوزيع.

٤. الخطيب، بلال (٢٠٠٤) . معايير تقدير الذات للأعمار (١٣- ١٧) سنة على مقياس مطور للبيئة الأردنية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

٥. الخوالدة، محمد (٢٠١١) . فاعلية التدريب التوكيدي في تحسين تقدير الذات والتكيف لدى الطلبة ضحايا الاستقواء، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

٦. الرفاعي، نعيم (٢٠٠٣) . الصحة النفسية، (ط. ٩) ، دمشق: منشورات جامعة دمشق.

٧. الزعبي، احمد (٢٠١١) . العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني لدى الطلبة العاديين والمتفوقين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٧ (٤) ، ٤١٩- ٤٣١.

٨. شيفر، شارلز ومليمان، هوارد (٢٠٠٨) . مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها، ترجمة نسيمة داوود، نزيه حمدي، (ط. ٢) ، منشورات الجامعة الأردنية.

٩. الغرايبة، سالم (٢٠٠٥) . فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي والانفعالي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.

١٠. كمور، ميماس (٢٠٠٧) . بناء برنامج إرشادي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي وقياس أثره في خفض السلوكات العدوانية والاتجاهات السلبية نحو المدرسة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

١١. مبيضين، زكية (٢٠٠٧) . بناء برنامج تدريبي استنادا لمفهوم الذكاء الانفعالي وقياس فاعليته في مفهوم الذات والدافعية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

١٢. المصدر، عبد العظيم (٢٠٠٧) . الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة الأزهر، مجلة الجامعة الإسلامية، ١٦ (١) ، ٥٨٧– ٦٣٢.

١٣. مطر، جيهان (٢٠٠٤) . اثر برنامج تعليمي– تعلمي مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي على مستوى هذا الذكاء ودرجة العنف لدى الطلبة العدوانيين في الصف الخامس والسادس. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Bar- on, P. D (2003) . The Emotional Quotient Inventory (EQI) , North Toranto, NY: Multi- Health systems.*
2. *Corey, G. (2009) . Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy, Belmont, CA: Brooks, Cole publishing company.*
3. *Doty, G. (2001) . Fostering Emotional intelligence in k- 8 Students. California: Corwin Press.*
4. *Goleman, Daniel. (1998) . Working with emotional intelligence. New York: Bantam Books.*
5. *Mills, kia (2011) . The Relationship of emotional competence to levels of aggression in adolescents. Unpublished Doctoral Dissertation, Fordham University, U. S. A.*
6. *Pellitteri, j (2006) . Emotional Intelligence: Theory measurement and counseling implications. Emotionally Intelligent School Counseling, 7 (2) 30- 47.*
7. *Salovey, P & Mayer. J. D. (1990) . Emotional Intelligence Imagination. Cognition and Personality, 9 (3) , 185- 211.*
8. *Siu F. Y. Angela (2009) . Trait emotional intelligence and its relationships with problem behavior in Hong Kong adolescents , Personality and Individual Differences. 47, 553–557.*
9. *Vincent, D. (2003) . The Evaluation of a social- emotional intelligence program: effect of fifth graders' prosaically and problem behaviors. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Albany, U. S. A.*
10. *Zins, E. Joseph (2004) . Building academic success on social and emotional learning, What's does the research say?, New York: Teachers College Press.*

صعوبات دراسة التاريخ والحلول المقترحة لها*

أ. د. هاني حتمل عبيدات**
د. هادي محمد طوالبة***

* تاريخ التسليم: ١٨/ ٣/ ٢٠١٣م، تاريخ القبول: ١٤/ ٥/ ٢٠١٣م.
** قسم المناهج والتدريس/ كلية التربية/ جامعة اليرموك/ الأردن.
*** قسم المناهج والتدريس/ كلية التربية/ جامعة اليرموك/ الأردن.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى صعوبات دراسة التاريخ، والحلول المقترحة لها من وجهة نظر معلمي التاريخ.ولتحقيق أهداف الدراسة، أُعدت أداة لها، تألّفت من جزأين: الاستبانة أولاً، والأسئلة المفتوحة ثانياً، وقد تم التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها. وطبّقت الأداة على عينة من معلمي التاريخ، بلغ عددهم (٩٢) معلماً ومعلمة من مديرية تربية لواء بني كنانة، ومديرية تربية الرمثا.وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج هي: أن أكثر صعوبات دراسة التاريخ، الصعوبات المتعلقة بالمعلم نفسه، وقد تقدّم معلمو التاريخ بمجموعة من المقترحات، للتغلب على هذه الصعوبات، أهمها: إثراء كتب التاريخ بالأنشطة، والوسائل التعليمية، واللجوء إلى مسرحة كتب التاريخ بأسلوب درامي، وإعداد مواقع للانترنت في نهاية كل درس، من أجل الاستزادة منها.كما بينت النتائج أن نسبة (٧٨٪) من معلمي التاريخ درسوا التخصص دون رغبه منهم، وأن نسبة (٢٢٪) درسوا التاريخ عن رغبة، كما أشارت النتائج أن نسبة (٨٧٪) يستخدمون أساليب تدريس تقليدية، أما نسبة (١٣٪) يلجأون إلى التنويع في الأساليب التعليمية، كما تبيّن أن أكثر أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة هي (المناقشة، وفن الاستجواب، والتحليل، والاستقصاء، والعمل الجماعي) ، وأظهرت النتائج أن جميع معلمي التاريخ يستخدمون في تقويم طلبتهم إستراتيجية التقويم المعتمدة على الورقة والقلم.

الكلمات المفتاحية: (صعوبات دراسة التاريخ، الحلول المقترحة، معلمو التاريخ) .

Difficulties in the Study of History and the Suggested Solutions

Abstract:

This study aimed to identify difficulties in the study of history and the proposed solutions, from the viewpoint of history teachers.To achieve this goal, researchers used an instrument consisted of two parts (resolution and open questions) and confirmed the veracity of the study and tool stability.The test instrument was applied on a sample of history teachers of 92 males and females from the Directorate of Education in Bani Kenana, and Directorate of Education in Ramtha.

The study found that the more the difficulties of the study of history, the more the difficulties related to the teacher himself.History teachers may provide the following to overcome these difficulties:

The importance of enriching the history book by activities and teaching aids.

Theater history books with a dramatic style.

The preparation of websites at the end of each lesson.

The results also show that (78%) of history teachers studied the specialization without desire, while the rest (22%) studied the history with desire.The results indicated that (87%) of history teachers still use traditional methods and (13%) of history teachers use different educational methods. Students preferred discussion, questioning, analysis, survey, and team work. The results showed that all history teachers used the traditional method of evaluating their students, that is, the traditional exam with its tools of paper and pen.

Keywords: *Difficulties in the study, History, Solutions,*

مقدمة:

تُعد دراسة التاريخ ضرورة أساسية لكل الأمم والشعوب؛ لأنه هويتها، وماضيها المجيد، فمن خلاله تتعرف الجماعات على مواطن قوتها وضعفها، فتبني حاضرها ومستقبلها وتطوره على أساس الماضي العريق، وحينما تنظر إلى التاريخ، فإنها تأخذ العبر والدروس من أحداثه المختلفة، وبهذا يكون نبراساً تهتدي به الشعوب للسير نحو التقدم والازدهار بدلاً من التخبط والعشوائية.

فالتاريخ يحكي قصة الإنسان منذ أن وجد على سطح هذه البسيطة، ويمثل التفاعل بينه وبين المكان والزمان (خضر، ٢٠٠٦) ، أما (قطاوي، ٢٠٠٧) فيشير إلى أنه معرفة ماضي البشرية منذ نشأتها الأولى، فهو علم البشرية الذي يحيط إحاطة شاملة بحياة الإنسان بكل أبعادها الزمنية، وهو عامل أساسي في الوعي الإنساني.

ويعدّه (نبهان، ٢٠٠٤) سجلاً للخبرات البشرية التي أدركها الإنسان في التغلب على مشكلاته على مر العصور، فالإنسان لا يمكن أن يتخلص من ماضيه؛ لأنه يعاني منه ويعالجه في حاضره ويستخلص منه الدروس والعبر بناء على المشكلات والأزمات التي مر بها في الماضي.

مما سبق، نرى أن الإنسان لا يمكن أن يطور نفسه بعيداً عن الماضي، فمنه يستمد العبر والعظات التي تساعده في حل مشكلاته، والتخطيط لمستقبله، فللتاريخ أهمية كبيرة في حياتنا اليومية، فمن لا يفهم ماضيه، لا يفهم حاضره، ولا يستطيع التقدم بخطى كبيرة واثقة نحو الأمام، فهو بمنزلة المنارة التي يهتدي بها الإنسان في حياته اليومية.

وتكمن أهمية دراسة التاريخ كما يشير تيفا (Teva, 2004) أنه يساعد في فهم أهمية الماضي، وتعريف الطلبة كيف تحدث الوقائع المختلفة، ويكسبهم مهارة المقارنة بين الأحداث التاريخية، وفهم الثقافات المتعددة وخصوصيات المجتمعات المختلفة.

ويرى ديفيد (David, 2006) أن التاريخ، يسهم في تشكيل شخصية الأفراد وتنشئتهم، ويساعدهم في البحث عن جذورهم في تاريخ البشرية، ليفهموا حاضرهم، ويخططوا لمستقبلهم، وينمي لديهم مهارات التفكير المختلفة.

بينما يرى الحوري وهنداوي وادعيس وشرقاوي والقاسم (٢٠٠٩) بأن التاريخ له دور كبير في تنمية ثقافة الأفراد ومهارات تفكيرهم، ويساعد في فهمهم للمجتمع من خلال دراسته عبر العصور الماضية، وهذا يساعدهم في فهم كيفية التغير الاجتماعي عبر التاريخ.

ويؤكد زيفن (Zevin, 2007) أن التاريخ، يعدّ المورد الأهم للدارسات الاجتماعية؛ لأنه يربط الإنسان بماضيه وبالواقع الذي يعيش فيه، ويجعل الأفراد قادرين على التعامل مع الأحداث والقضايا الماضية مما ينمي لديهم المشاركة التاريخية.

فالتاريخ له دور كبير في دراسة التطور الذي يحدث في المجتمعات في مختلف الجوانب؛ لأنه يدرس الماضي، ويزودنا بدراسة الثقافات المختلفة، ويزيد من وعي الطلبة بدورهم السياسي والاقتصادي في مجتمعهم، ويزيد من وعيهم بمكانة مجتمعهم في العالم (الخرابشة، ١٩٩٨؛ العماري، ١٩٩٥) .

ويذكر ميشيل (Michael, 2000) أن للتاريخ دوراً بارزاً في حركة التطور البشري وقصة التجربة الإنسانية، ووقائع التاريخ السياسي مثل: الحروب والسلالات، لتطرح بدورها نهجاً أكثر تكاملاً في دراسة تطورات التاريخ في مختلف العلوم.

إن للمحتوى العلمي لمادة التاريخ وتضمينه لتاريخ الشعوب دورا كبيرا في تنمية مهارة النقد والتحليل والاستنتاج وغيرها لدى المتعلمين (الخضراء، ٢٠٠٥) .فهناك عدد من الأهداف التي يرجى تحقيقها من دراسة التاريخ، منها: معرفة الحقائق التاريخية، وتقدير العصور الماضية بأحداثها وشعوبها، واكتساب القدرة على تقييم النصوص التاريخية ونقدها (عبدالله، ٢٠٠٣) .

يتضح مما سبق، أن هنالك اختلافاً في تحديد الهدف من دراسة مادة التاريخ، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن التاريخ مادة دراسية، تحتوي على كثير من جوانب المجتمعات الإنسانية في الماضي والحاضر، لذلك فإن التربويين، ينظرون إلى هذه الأهداف كل من الزاوية التي يراها مناسبة، ويريد تحقيقها لدى الأجيال القادمة، من أجل تشكيل فكر ووعي في اتجاه معين حسب سياسة الدولة التي يتبع لها المتعلم.

وعلى الرغم من أهمية مبحث التاريخ، فإنة ما زال يواجه عدداً من الصعوبات والتحديات في أثناء دراسته، وتدريسه للطلبة في المدارس، وقد عُرضت هذه الصعوبات من قبل عدد من التربويين، فيذكر (الشيخ، ٢٠٠١) أن مادة التاريخ تتعرض للنقد المستمر من قبل الطلبة وأولياء أمورهم، لأسباب عدّة، منها: تركيزها على المعلومات النظرية، وبعدها عن الأحداث الجارية وعن حياة الطلبة، واقتصارها على الحفظ والتذكر.بينما يشير (حبيب، ٢٠٠٣) إلى أن من أسباب ابتعاد الطلبة عن مادة التاريخ هو أن المعلمين يدّرسونها بطريقة تقليدية، تعتمد على الحفظ والتلقين، بالإضافة إلى ذكر التواريخ الموجودة في النص دون فهم للحقائق التاريخية.

وينظر آخرون إلى مبحث التاريخ بوصفه مادة جامدة لا تراعي ظروف الحاضر

ومشكلاته، وأن الطلبة ينظرون إليه بأنه قليل الفائدة بالنسبة لهم، إذ إن المعلومات التي يحصّلونها في مبحث التاريخ، لا يستطيعون تطبيقها في حياتهم اليومية أو في حل مشكلاتهم؛ لأنها ترتكز على الماضي (إبراهيم، ١٩٩٤) .

ويرى ملتون (Milton, 1993) أن الطلبة يقضون وقتاً طويلاً في حفظ محتوى مادة التاريخ وتذكرها أكثر من الوقت الذي يقضونه في التحليل والتركيب والتقويم.

ويشير ايفانز (Evans, 1989) أن مادة التاريخ لا تطلب من الطلبة سوى تذكر تواريخ وأسماء وحقائق ليس لها صلة بحياتهم، ويعدّ عدم وضوح الغرض من دراسة التاريخ هو الذي يجعل الطلبة يعدّونها مادة مملة ومضيعة للوقت.

أما حسن (١٩٩٣) فيعدّ أن مادة التاريخ يصعب دراستها وتدريسها؛ لأن الأحداث التاريخية لا تقع ضمن خبرات المتعلم بصورة مباشرة، كما أن المفاهيم التاريخية ذات طبيعة مجردة نظراً لارتباطها بالبعدين المكاني والزماني، لذا يشعر الطلبة بالجفاء، والنفور والملل نحو مبحث التاريخ، باعتباره من المباحث المملة وغير الشائقة التي تثير دافعية الطلبة.

ويرى جون (John, 2005) أن سيطرة الطرائق النظرية التقليدية على تدريس مبحث التاريخ هو الذي يشعر الطلبة بالملل والنفور أكثر من طبيعة هذا المبحث، مما يؤثر سلباً على مستوى وعيهم التاريخي.

يتضح مما سبق، أن هناك عدداً من التحديات التي تواجه دراسة التاريخ وتدريسه، إلا أن هذه التحديات ذُكرت بصورة نظرية دون التأكد من صحتها، لذا جاءت هذه الدراسة للكشف بصورة حقيقية ميدانية عن أهم الصعوبات والتحديات التي تواجه دراسة التاريخ، وتقديم الحلول المقترحة من قبل معلمي التاريخ، للتغلب على هذه الصعوبات، وعلى الرغم من أهمية البحث في صعوبات دراسة التاريخ وتدريسه ، فإن الدراسات التي تناولت هذه الموضوعات قليلة جداً، فمن هذه الدراسات: الدراسة التي أجراها كل من (Braphy& Vanstelright & Briden, 1993) وهدفت إلى معرفة درجة فهم الطلبة المنتقلين للصف الخامس لطبيعة التاريخ، وقد تألفت عينة الدراسة من (١٠) طلاب، وأستخدم أسلوب المقابلة معهم، حيث طلب إليهم الاستجابة عن مجموعة من الأسئلة بلغ عددها (٢٣) سؤالاً. وأظهرت النتائج أن معظم الطلبة ينظرون إلى التاريخ بأنه أحداث في الزمن الماضي البعيد، وأنه عبارة عن قصص وروايات، تتحدث عن شخصيات مهمة في التاريخ، ولم يستطع الطلبة تحديد سبب أهمية تدريس التاريخ وطبيعة عمل المؤرخ، كما تبين وجود خلط لديهم بين مفهوم المؤرخ وعالم الآثار.

وهدفت دراسة كل من ويلسون وييجر (Wilson & Yeager, 1997) التعرف إلى مدى اكتساب الطلبة المعلمين تخصص الدراسات الاجتماعية الذين يدرسون المرحلة الابتدائية لمهارات التفكير التاريخي، وتألفت عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً معلماً، وأشارت النتائج أن اكتساب الطلبة لمهارات التفكير التاريخي جاء بصورة منخفضة.

وأجرى الخريشة (١٩٩٨) دراسة للتعرف إلى مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في الأردن بطبيعة التاريخ، وتألفت عينة الدراسة من (١٤٠) معلماً ممن يدرسون مادة الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية، وقد طبق عليهم اختبار مؤلف من (١١٢) فقرة، وأظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى معرفة هؤلاء المعلمين بطبيعة التاريخ، حيث كان مستوى معرفتهم أقل من المستوى المقبول تربوياً (٨٥٪) .

وهدفت دراسة الأغبري (٢٠٠١) التعرف إلى صعوبات تدريس التاريخ في المرحلة الثانوية في سلطنة عُمان.ولتحقيق هدف الدراسة أعدت استبانة تألفت من (٥٣) فقرة تم التأكد من صدقها وثباتها، وتألفت عينة الدراسة من (١٨٤) معلماً ومعلمة من مختلف المناطق التعليمية، وأظهرت النتائج أن هناك (٢٤) فقرة بلغ صعوبتها كبيرة، كما بلغ عدد الفقرات التي صعوبتها متوسطة (٢٤) فقرة، أما عدد الفقرات التي صعوبتها قليلة فقد بلغ (٥) فقرات، وقد توزعت هذه المستويات الثلاثة على مجالات الدراسة الستة.كما تبين عدم وجود فقرات ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس، والجنسية، والخبرة التدريسية فيما يتعلق بصعوبات تدريس التاريخ.وقد أوصت بضرورة النظر في العملية التدريسية فيما يختص بمناهج التاريخ بالمرحلة الثانوية، وما يتعلق بها في مختلف جوانب المنهج من محتوى ووسائل تعليمية وأنشطة وطرق تدريس وتقويم وطالب ومعلم وغيرها من الجوانب.كما أوصت بتطبيق التصور المقترح لعلاج صعوبات تدريس التاريخ في المرحلة الثانوية.

أما دراسة السيد (٢٠٠٢) فقد سعت إلى بناء برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ الصف الخامس، حيث تم إعداد اختبار تشخيصي لهؤلاء الطلبة لتحديد الصعوبات التي تواجههم في أثناء دراسة التاريخ مكون من (٣٨) سؤالاً اختيار من متعدد، كذلك اجري اختبار اتجاهات مؤلف من (٢٤) عبارة تقيس اتجاهاتهم نحو مبحث التاريخ، وأظهرت النتائج أن محتوى مادة التاريخ الذي يعتمد على نظام التراجم، يزيد من صعوبة تعلمه من قبل الطلبة، كما تبين أن كثرة التواريخ وربطها بالموضوعات والأحداث المختلفة، يصعب على الطلبة التفريق بينها، كما أظهرت النتائج أن عزل التاريخ عن البيئة المحلية والأحداث الجارية، يجعل منها مادة جافة.

وسعت دراسة (الدويري، ٢٠٠٦) إلى الكشف عن مستوى فهم معلمي التاريخ لطبيعة مادة التاريخ، وعلاقته بممارستهم الصفية في المرحلة الأساسية في الأردن، تألفت عينة الدراسة من (٣٠) معلماً ومعلمة، ممن يدرسون مبحث التاريخ للصفوف: (السادس، والسابع، والثامن) ، وقد أظهرت النتائج أن نسبة معلمي التاريخ الذين يمتلكون فهماً متدنياً لطبيعة مادة التاريخ، كانت مرتفعة، بينما جاءت نسبة الذين يمتلكون فهماً متوسطاً لطبيعة مبحث التاريخ متوسطة، أما نسبة معلمي التاريخ الذين يمتلكون فهماً عالياً لطبيعة مبحث التاريخ فقد جاءت قليلة.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح لنا ما يأتي:

- تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث تناولها مبحث التاريخ.
- أما أوجه اختلاف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة فتكمن بالآتي:
- تتناول هذه الدراسة بالبحث صعوبات دراسة التاريخ، أما الدراسات السابقة، فقد تناولت صعوبات تدريس التاريخ مثل دراسة: (الأغبري، ٢٠٠١) ، و (السيد، ٢٠٠٢) .
- كذلك تختلف هذه الدراسة عمّا سبقها من الدراسات، من حيث تقديمها مقترحات لعلاج صعوبات دراسة التاريخ من وجهة نظر معلمي التاريخ أنفسهم، وليس بصورة نظرية كما في الدراسات السابقة.
- كذلك فإن هذه الدراسة، تناولت بالبحث العلاقة بين دراسة المعلم للتاريخ عن رغبة، وأثره في أسلوبه التدريسي خلال الموقف التعليمي.
- كما تناولت هذه الدراسة بيان فوائد تدريس التاريخ في المدارس من وجهة نظر المعلمين.
- وتناولت كذلك أكثر طرائق التدريس الشائعة من قبل معلمي التاريخ، وأكثر أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة.
- وتعرضت هذه الدراسة إلى أكثر أساليب التقويم الشائعة لدى معلمي التاريخ أثناء تقويم طلبتهم.

لكل ما سبق من أوجه الاختلاف، فإن هذه الدراسة تُعد من أوائل الدراسات التي جمعت كل هذه المتغيرات في دراسة واحدة، وهي إضافة نوعية على الدراسات السابقة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

على الرغم من المحاولات المتكررة لتطوير مبحث التاريخ، وإدخال الحيوية له، وجعله

من المباحث الشيقة، واستخدام إستراتيجيات تدريس حديثة لتدريسه، فما زال هناك عدم رغبة لدى الطلبة في دراسته، ومن بين الأدلة التي تشير إلى ذلك ما أكده الشيخ (٢٠٠١) من أن مبحث التاريخ يتعرض للنقد المستمر، إضافة إلى أن مبحث التاريخ وتحديداً في المرحلة الثانوية في الأردن ما زال مادة اختيارية، وعند السؤال في مديريات التربية والتعليم في مختلف أنحاء المملكة، تبين أن هناك مدارس كثيرة، يبتعد طلبتها عن دراسته، مما يشير إلى وجود مشكلة حقيقية، تحتاج إلى البحث فيها، لذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن صعوبة دراسة التاريخ، والحلول المقترحة لها من وجهة نظر معلمي هذا المبحث.

وحاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما صعوبات دراسة التاريخ من وجهة نظر معلميه؟

٢. ما الحلول المقترحة لمعالجة صعوبات دراسة التاريخ من وجهة نظر معلميه؟

٣. هل درست تخصص التاريخ عن رغبة، وهل يؤثر ذلك على أدائك داخل غرفة الصف؟

٤. ما أكثر أساليب التدريس الشائعة في تدريس التاريخ من قبل معلمي المبحث؟

٥. ما أكثر أساليب التدريس المفضلة لدى الطلبة لدراسة مبحث التاريخ من وجهة نظر معلمي التاريخ؟

٦. ما هي أساليب التقويم المستخدمة من قبل معلمي التاريخ لتقويم طلبتهم؟ .

٧. ما فوائد دراسة التاريخ بالنسبة للطلبة من وجهة نظر معلمي التاريخ؟ .

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة بالآتي:

١. أهمية الموضوع الذي تناولته هذه الدراسة بالبحث، وهو صعوبات دراسة التاريخ حيث إنه من الموضوعات المتجددة في الميدان التربوي، فالتاريخ بوصفه مبحثاً دراسياً حياتياً، لابد أن تتضافر الجهود لتجاوز الصعوبات التي تواجه دارسيه، رغبةً في تحقيق النتاجات المأمولة من جراء إقراره للتدريس لطلبة المدارس.

٢. قد يفيد من نتائج هذه الدراسة المسؤولون في وزارة التربية والتعليم للتعرف إلى صعوبات دراسة التاريخ الحقيقية، والإفادة من الحلول المقترحة، والمقدمة من الميدان التربوي.

٣. قد يفيد من نتائج هذه الدراسة أقسام التاريخ في الجامعات الأردنية من خلال

تطوير خططهم، ووصف مساقاتهم في ضوء نتائج هذه الدراسة، بحيث تصبح مساقات تاريخية مشوقة ومثيرة لدافعية الطلبة.

التعريفات الإجرائية:

١. صعوبات دراسة التاريخ: ويقصد بها أي عائق، يؤدى وجوده إلى عدم إقبال الطلبة على دراسة مبحث التاريخ، وهي مجموعة الصعوبات الواردة في هذه الدراسة.

٢. الحلول المقترحة: هي جميع الحلول المقدمة من قبل معلمي التاريخ في الميدان، للتغلب على صعوبات دراسة التاريخ وجعلها مشوقة.

٣. معلمو التاريخ: هم جميع المعلمين والمعلمات (الذين يحملون شهادة البكالوريوس في التاريخ) المعينين في وزارة التربية والتعليم/ مديرية تربية لواء بني كنانة، ومديرية تربية الرمثا في الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠١٢/ ٢٠١٣.

محددات الدراسة:

اقتصرت الدراسة على:

- معلمي التاريخ في مديرية تربية لواء بني كنانة، ومديرية تربية الرمثا للعام الدراسي ٢٠١٢/ ٢٠١٣، مما يحد من تعميم نتائج هذه الدراسة على مجتمع الدراسة والمجتمعات المماثلة.

- اقتصار هذه الدراسة على أداة الدراسة التي أعدت، وما تحقّق لها من درجات صدق وثبات.

- اقتصار هذه الدراسة على صعوبات دراسة مبحث التاريخ دون المباحث الأخرى من وجهة نظر معلميه.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدام المنهج الوصفي المسحي، للإجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعيّنتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مبحث التاريخ في مديرية تربية وتعليم لواء بني كنانة ومديرية تربية وتعليم لواء الرمثا، حيث بلغ عددهم (١١٥) معلماً ومعلمة، منهم

(٥٠) معلماً و (٦٥) معلمة.هذا وتألفت عينة الدراسة التي أختيرت بالطريقة العشوائية من (٩٢) معلماً ومعلمة، ممن يدرسون مبحث التاريخ في مديرية تربية لواء بني كنانة، ومديرية تربية الرمثا للعام الدراسي ٢٠١٢/ ٢٠١٣.

أداة الدراسة:

تألفت أداة الدراسة من جزأين: الجزء الأول: عبارة عن استبانة بنيت وفق الخطوات الآتية:

١. الرجوع إلى الأدب التربوي الذي يتحدث عن صعوبات دراسة التاريخ مثل ملتون (Milton, 1993) ، و (حسن، ١٩٩٣) ، وجون (John, 2005) وغيرهم.

٢. الرجوع إلى الدراسات السابقة التي تتحدث عن فوائد التاريخ والصعوبات التي تواجه الطلبة في أثناء دراسة التاريخ مثل: دراسة (الأغبري، ٢٠٠١) ، و (السيد، ٢٠٠٢) ، و (الدويري، ٢٠٠٦) وغيرها.

٣. طُرح سؤال مفتوح على عينة من طلبة المرحلة الثانوية ونصه: "ما هي الصعوبات التي تواجهك في أثناء دراسة التاريخ؟ ".

٤. رجع الباحثان إلى مبحث التاريخ، والإطلاع على المحتوى المعرفي لهذا المبحث، لاستكشاف بعض صعوبات دراسته.

٥. تم التوصل إلى مجموعة من الصعوبات بلغ عددها (٣٥) فقرة وضعت في استبانة وفق تدرج ثلاثي، ثم عُرضت على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (٩) محكمين من ذوي التخصصات (مناهج الدراسات الاجتماعية، والتاريخ) في الجامعات، ومشرفي التاريخ، ومعلمي التاريخ، لبيان مدى مناسبة الفقرات لموضوع الدراسة، ومدى انتماء الفقرات للمجالات التي تندرج ضمنها، ومدى تحقيق الأداة لأهداف الدراسة، وإضافة أو تعديل أو حذف أي شيء يرونه مناسباً.

٦. تم الإفادة من آراء المحكمين، حيث تم حذف ثلاث فقرات، تبين أنها مكررة مع فقرات أخرى، وتم التعديل اللغوي في صياغة بعض الفقرات، وأصبحت الأداة بصورتها النهائية تتألف من (٣٢) فقرة وفق تدرج ثلاثي (كبيرة، ومتوسطة، وضعيفة) ، **وذلك وفقاً للمقياس الآتي:**

١ – ١،٦٦ بدرجة ضعيفة.

١،٦٧ – ٢،٣٣ بدرجة متوسطة.

٢،٣٤ – ٣ بدرجة كبيرة.

وتم إعطاؤها درجات على التوالي (٣، ٢، ١) .

٧. تم عرض الأداة على مختص في اللغة العربية ،لتدقيقها لغوياً، وبعد الانتهاء، أصبحت الأداة جاهزة للتطبيق.

ثبات الأداة:

تم التأكد من ثبات الجزء الأول من أداة الدراسة من خلال طريقة (الاختبار وإعادة الاختبار) على عينة استطلاعية مؤلفة من (١٩) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة، ومن ثم أعيد تطبيق الاختبار على العينة نفسها بعد ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول، وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني، كما استخدمت معادلة (KR- 20) كودر ريتشادسون حيث بلغ معامل الثبات الكلي للأداة باستخدام ثبات الإعادة (٠,٨٨) ، في حين بلغ معامل الثبات باستخدام معادلة (KR- 20) (٠,٨٥) ، وبناءً على نتائج الثبات، عُدّت هذه الأداة جاهزة للتطبيق.

الجزء الثاني: وهو عبارة عن أسئلة مفتوحة (Open Question) وتألفت من (٦) أسئلة، وقد عُرضت على مجموعة من المحكمين، لبيان مدى ملاءمتها لتحقيق أهداف الدراسة، وقد عدّل بعض المحكمين على الصياغة اللغوية لهذه الأسئلة، وأصبحت في صورتها النهائية كما هي في الدراسة.

إجراءات الدراسة:

- تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها ومتغيراتها.
- تم الإطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع.
- تطوير أداة الدراسة المكوّنة من جزأين، والتأكد من صدقها وثباتها.
- طُبِّقت الأداة على عينة من المعلمين الذين يُدرّسون مبحث التاريخ في مديرية تربية لواء بني كنانة ومديرية تربية الرمثا للعام الدراسي ٢٠١٢/ ٢٠١٣ باستخدام أسلوب المقابلة، وقد حرص الباحثان على تعريف المعلمين بأهداف الدراسة، والغاية منها قبل طرح أسئلة أداة الدراسة عليهم.
- بعد الانتهاء من تطبيق الأداة أُدخلت بيانات الجزء الأول من الأداة على نظام (SPSS) وحلِّلت إحصائياً وفق التحليل الإحصائي المناسب.
- تم التوصل إلى النتائج، وعرضها، وتفسيرها، وتقديم التوصيات والمقترحات المناسبة في ضوء نتائج الدراسة.

متغيرات الدراسة:

أ. المتغيرات المستقلة:

- صعوبات دراسة التاريخ.
- الحلول المقترحة لمعالجة الصعوبات.
- رغبة المعلم في دراسة التاريخ.
- أساليب التدريس الشائعة.
- أساليب التدريس المفضلة.
- أساليب التقويم المستخدمة.

ب. المتغير التابع:

إجابات معلمي التاريخ على فقرات أداة الدراسة بجزأيها الأول والثاني.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن السؤال الأول، فقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، أما للإجابة عن بقية الأسئلة (٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧) فقد اُستخدم الأسلوب الوصفي في عرض النتائج.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

◄ نتائج السؤال الأول ومناقشتها: "**ما صعوبات دراسة التاريخ من وجهة نظر معلميه؟**".

للإجابة عن هذا السؤال، فقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمين حول فقرات الأداة، والجدول (١) يوضح ذلك.

الجدول (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات معلمي التاريخ لكل مجال من مجالات الأداة والمجالات مجتمعة

رقم المجال	ترتيب المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢	١	صعوبات تتعلق بالمعلم	٢,٧٧	١,٠٦

رقم المجال	ترتيب المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣	٢	صعوبات تتعلق بالطلبة	٢,٧٢	٠,٩٧
١	٣	صعوبات تتعلق بالكتاب المدرسي	٢٠٥	٠,٨٩
المجالات مجتمعة			٢,٦٦	١,٠٣

يتضح من الجدول (١) أن أكثر صعوبات دراسة التاريخ من وجهة نظر معلميه هي الصعوبات المتعلقة بالمعلم الذي يُدرّس مبحث التاريخ، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٧٧) ، والانحراف المعياري (١,٠٦) ، وقد يعود سبب ذلك إلى أن معلمي التاريخ أعدوا في كلية الآداب بطريقة علمية بحتة، بحيث يتم التركيز فيها على البعد المعرفي في ميدان التاريخ، دون الاهتمام بإعدادهم تربوياً من حيث التخطيط للدرس، وكيفية استخدام الأساليب والوسائل والأنشطة أو أساليب التقويم المناسبة، كذلك فإن منهم لا يزودون بكيفية التعامل مع الطلبة، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، وكيفية إثارة دافعيتهم وتشويقهم للمادة الدراسية، لكل ما سبق فإن هؤلاء المعلمين، يركزون على إعطاء المعرفة، وخزنها في عقل الطالب دون التأكد من مدى فهم الطالب لها أو تشويق الطلبة للمادة الدراسية، وقد يعود السبب أيضاً إلى الضغوط النفسية المختلفة التي يعاني منها المعلم في هذه الأيام، مما جعل دافعيته للتدريس ضعيفة.

وفيما يأتي عرض لأهم صعوبات دراسة التاريخ مرتبة تنازلياً وحسب المتوسط الحسابي.

الجدول (٢)

صعوبات دراسة التاريخ من وجهة نظر معلميه مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	ترتيبها	المجال	صعوبات دراسة التاريخ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٩	١	٢	عدم قدرة المعلم على استخدام البيئة المحلية كمصدر للتعلم	٢,٩١	٠,٩٨
٦	٢	١	كثرة التواريخ والأسماء التي تتطلب الحفظ في مبحث التاريخ	٢,٩٠	١,٠٢
٢٣	٣	٢	صعوبة حصول معلم التاريخ على الوثائق والنصوص الأصلية	٢,٨٩	٠,٩٤
٢٥	٤	٢	عدم قدرة المعلم على إكمال المقرر بسبب قلة عدد الحصص	٢,٨٧	٠,٨٩
٣١	٥	٣	شعور الطلبة بأن مبحث التاريخ لا يعدهم للمستقبل	٢,٨٦	٠,٩٣
١٥	٥	٢	عدم قدرة المعلم على فهم الأحداث التاريخية، مما يؤثر على فهم الطلبة.	٢,٨٦	٠,٩١

رقم الفقرة	ترتيبها	المجال	صعوبات دراسة التاريخ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢٢	٧	٢	أسئلة معلم التاريخ، تعتمد على الحفظ والتذكر	٢,٨٥	٠,٨٧
٢٦	٨	٣	عدم شعور الطلبة بالمتعة أثناء دراسة التاريخ	٢,٨٤	٠,٨٥
٣	٩	١	المفاهيم الموجودة في مبحث التاريخ مجردة لا علاقة لها بواقع الطلبة	٢,٨٣	٠,٩٦
١٧	٩	٢	استخدام المعلم أسلوب الإلقاء بصورة مستمرة	٢,٨٣	٠,٩٣
٢٧	١١	٣	شعور الطلبة بأن مبحث التاريخ لا يستفاد منه في حياتهم اليومية.	٢,٧٩	٠,٨٧
٣٢	١٢	٣	شعور الطلبة بأن مادة التاريخ لا تثير تفكيرهم	٢,٧٨	٠,٨٣
٢١	١٣	٢	عدم إتاحة المعلم فرصة للطلبة بنقد الأحداث التاريخية وتحليلها بسبب ضيق الوقت	٢,٧٥	٠,٨٧
٤	١٤	١	ضخامة حجم مبحث التاريخ	٢,٧٣	٠,٨٩
٢٤	١٥	٢	دراسة التاريخ تحتاج إلى زيارات ميدانية مع تواضع الإمكانات المادية	٢,٧١	٠,٨٣
١٨	١٦	٢	عدم قدرة المعلم على ربط الأحداث التاريخية بالواقع	٢,٦٩	٠,٩١
٣٠	١٧	٣	وضع حصص التاريخ كحصص أخيرة لشعور الإدارة بعدم أهمية التاريخ.	٢,٦٨	٠,٨٧
٢٠	١٨	٢	عدم امتلاك المعلم لمهارة تدريس التاريخ	٢,٦٧	٠,٨٣
٢٩	١٩	٣	شعور الطلبة بأن مبحث التاريخ لا يشبع احتياجاتهم	٢,٦٣	٠,٨٧
١٤	١٩	١	المعلومات التاريخية معروضة في الكتاب دون أدلة تاريخية	٢,٦٣	٠,٨٦
٥	٢١	١	كثرة الواجبات التي تتطلبها مادة التاريخ	٢,٦٢	٠,٨٢
٢	٢٢	١	عدم ترابط مواضيع مبحث التاريخ مع بعضها البعض	٢,٥٨	٠,٨٩
١٦	٢٣	٢	عدم مراعاة المعلم للفروق الفردية أثناء تدريس التاريخ	٢,٥٢	٠,٨٤
٢٨	٢٤	٣	عدم انتباه الطلبة للمعلم أثناء حصة التاريخ	٢,٥١	٠,٩٤
٨	٢٥	١	تتعلق معلومات مبحث التاريخ بالماضي	٢,٤٥	٠,٨٨
١٠	٢٦	١	لا توجد وسائل إيضاحية في مبحث التاريخ	٢,٤٣	٠,٨٥
٩	٢٧	١	المعلومات في مبحث التاريخ معروضة بطريقة مملة دون تشويق	٢,٣٩	٠,٧٢
١١	٢٨	١	مادة التاريخ جامدة لا تثير دافعية الطلبة نحو التعلم	٢,٣٦	٠,٧٥
١٢	٢٩	١	المعلومات الموجودة في مبحث التاريخ أعلى من مستوى الطلبة	٢,٣٢	٠,٦٩
٧	٣٠	١	اكتظاظ مادة التاريخ بالمعلومات الغزيرة	٢,٢٩	٠,٧٧

رقم الفقرة	ترتيبها	المجال	صعوبات دراسة التاريخ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٣	٣١	١	يعتمد مبحث التاريخ على الحفظ أكثر من الفهم	٢,٢٥	٠,٦٨
١	٣٢	١	يركز مبحث التاريخ على المعلومات النظرية دون التطبيق العملي	٢٠٢٢	٠,٦٦
المجموع الكلي				٢,٦٦	١,٠٣

يتضح من الجدول (٢) أن صعوبة دراسة التاريخ من وجهة نظر معلميه، جاءت بدرجة كبيرة، وهذا مؤشر على أن هذه الصعوبات ما زالت موجودة في الميدان، وتحتاج إلى حلول جذرية من قبل وزارة التربية والتعليم، وفيما يأتي عرض لأهم صعوبات دراسة التاريخ:

- حصلت الفقرة (١٩) التي نصها "عدم قدرة المعلم على استخدام البيئة المحلية كمصدر للتعلم" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٩١) وانحراف معياري (٠,٩٨) ، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن معظم موضوعات التاريخ مجردة، وتتعلق بالماضي البعيد، لذلك يجد المعلم صعوبة في ربطها بالبيئة المحلية للطلبة، خاصة أن معظم كتب التاريخ في الأردن، تتحدث عن تاريخ العصور القديمة، والوسطى، وصدر الإسلام باستثناء المرحلة الثانوية التي يتم الحديث فيها عن تاريخ الأردن منذ عام (١٩٢١) تأسيس إمارة شرق الأردن ولغاية الألفية الثالثة، وتُعدُّ هذه مفاهيم مجردة بالنسبة للطلبة، أو قد يعود سبب ذلك إلى قلة المصادر الموجودة في البيئة المحلية التي يمكن ربطها بما هو موجود في كتب التاريخ.

- حصلت الفقرة (٦) التي نصها "كثرة التواريخ والأسماء التي تتطلب الحفظ في مبحث التاريخ" على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٩٠) وانحراف معياري (١,٠٢) ، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن معظم كتب التاريخ، يكون الحديث فيها عن الشخصيات التاريخية أو السياسية، أو العسكرية، أو الثقافية، أو غيرها، ولا يتم التعرض فيها لحياة الشعوب في تلك العصور في مختلف أشكالها، لذلك تذكر هذه الشخصيات بالإضافة إلى تاريخ الحكم، أو الانجازات التي قاموا بها بصورة كبيرة، مما يؤدي إلى ملل ونفور الطلبة من هذا المبحث؛ لاعتماده على الحفظ، أو قد يعود السبب إلى اعتقاد مؤلفي كتب التاريخ أن من أهم أهداف تدريس التاريخ، هو إدراك الطالب لأسماء الشخصيات التاريخية، وصورهم والتواريخ التي حكموا فيها؛ لأن التاريخ يعتمد على التواريخ، فلذلك لا بد من ذكر السنوات مقرونة بالأسماء.

- حصلت الفقرة (٢٣) التي نصها "صعوبة حصول معلم التاريخ على الوثائق

والنصوص الأصلية" على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٢,٨٩) وانحراف معياري (٠,٩٤) ، وقد يعود السبب في ذلك أن مثل هذه الوثائق، تعد تراثاً تاريخياً نادراً، يحفظ في المكتبات الوطنية للدول، ومن الصعب الرجوع إليها، خوفاً من السرقة أو التلف؛ لأنها هي الدليل الصادق على تاريخ الأمم والشعوب في الماضي، لذا نجد أنه من الصعب تواجدها في مكتبات المدارس، أو قد يعود سبب ذلك إلى أن معظم المصادر والنصوص الأصلية اندثرت، وانتهت على مر العصور، لعدم الاهتمام بها كالقلاع والحصون والنقوش وغيرها من المصادر التاريخية.

- حصلت الفقرة (٢٥) التي نصها "عدم قدرة المعلم على إكمال المقرر بسبب قلة عدد الحصص" على المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٢,٨٧) وانحراف معياري (٠,٨٩) ، وقد يعود سبب ذلك إلى زخم المعلومات الموجودة في مبحث التاريخ، وبخاصة أن معظم المفاهيم والمصطلحات مجردة، وتحتاج إلى توضيح، وتفسير، وربط، واستنتاج من قبل المعلم، ويحتاج هذا إلى وقت طويل، قد يؤثر على إكمال المعلم للمقرر المعتمد من قبل وزارة التربية والتعليم، أو قد يعود السبب إلى أن عدد الحصص المقررة لمبحث التاريخ هو حصة دراسية واحدة في الأسبوع؛ لأن النظرة التقليدية ما زالت مسيطرة على عقول المسؤولين في أن مادة التاريخ هي مجرد ثقافة عامة، يستطيع أن يقرأها الطالب في المنزل، وأن وجود حصة لها في المدارس، جاء لإكمال عدد الحصص للطلبة، والدليل على ذلك أنه تم وضعها في المرحلة الثانوية بصورة اختيارية، ويشكل هذا أثرا سلبيا على ثقافة الطلبة التاريخية، خاصة أننا نعاني في هذه الأيام من انعدام ثقافة الأجيال، متناسين أن الطالب اليوم لا يقرأ إلا ما هو مفروض عليه.

◄ نتائج السؤال الثاني ومناقشتها "**ما الحلول المقترحة لمعالجة صعوبة دراسة التاريخ من وجهة نظر معلميه**؟ .

للإجابة عن هذا السؤال، فقد وُجِّهَ سؤال مفتوح لمعلمي التاريخ، لوضع حلول مقترحة، للتغلب على هذه الصعوبات؛ لأنهم أكثر الفئات تواصلاً مع مبحث التاريخ، ومع الطلبة، ومع الإمكانات المتوافرة في الميدان، ومن أهم الحلول التي تقدّم بها المعلمون:

- وضع أدلة تاريخية بصور كافية لإقناع الطلبة بالأحداث التاريخية.
- تصوير الوثائق التاريخية ووضعها في كتب التاريخ لزيادة فهم الطلبة.
- إثراء كتب التاريخ بالأنشطة والوسائل التعليمية الكافية.
- التركيز على الشخصيات التاريخية المهمة في كل حقبة؛ لأن الدرس الواحد قد نجد

فيه من خمس إلى عشر شخصيات وقد يفوق هذا العدد.

- عرض مبحث التاريخ بأسلوب قصصي مشوق.
- اللجوء إلى مسرحة كتب التاريخ بأسلوب درامي.
- التركيز على التاريخ الإسلامي بصورة أكثر، لأخذ العبر والعظات.
- التركيز على التاريخ الحديث بصورة كبيرة.
- وضع حصص التاريخ في بداية اليوم الدراسي، وليس في أواخر اليوم الدراسي.
- التركيز على جوانب التقدم والتخلف في تاريخ الأمم؛ لتعريف الطلبة بجوانب الإضاءة والانتكاس لتلك الأمم، وكيفية أخذ العبر في التغلب على جوانب الانتكاس.
- وضع مواقع للإنترنت في نهاية كل درس؛ لأن المعلومات الموجودة في بعض الدروس لا تشكل فهماً واضحاً لدى الطلبة.
- توفير الإمكانات المادية اللازمة في المدارس، للجوء إلى أسلوب الزيارات الميدانية للمتاحف، والمكتبات، والقلاع، والآثار، والأضرحة وغير ذلك.
- إيلاء وزارة التربية والتعليم أهمية لمبحث التاريخ، كالمباحث الأخرى كالرياضيات والفيزياء وغيرها، بدلاً من تجاهلها؛ لأن من لا يعرف ماضيه، لا يفهم حاضره ولا يستطيع التخطيط والتنبؤ لمستقبله.

◄ نتائج السؤال الثالث ومناقشتها "**هل درست تخصص التاريخ عن رغبة، وهل يؤثر ذلك على أدائك داخل غرفة الصف؟** ".

للإجابة عن هذا السؤال وُجّة سؤال مفتوح إلى معلمي التاريخ، وقد كانت إجابتهم على النحو الآتي:

نسبة (٧٨٪) من عينة الدراسة، كانت دراستهم للتاريخ إجبارية دون رغبة منهم في دراسته، حيث إن بعضهم كان لديه الرغبة في دراسة الرياضة، أو القانون وغيرها، وذكر بعضهم أن دراسته للتاريخ، كانت بسبب تدني المعدل في الثانوية العامة، أما عن علاقة عدم رغبتهم في دراسة التاريخ بأدائهم داخل الغرفة الصفية، فكانت إجاباتهم على النحو الآتي:

- عدم رغبتي في دراسة التاريخ، لم تؤثر على أدائي في أثناء تدريسي له في المدارس؛ لأنه أصبح واجبا مكلفا به.
- أشعر بالملل والصعوبة في تدريس التاريخ؛ لأنه جامد ولا يشدّ انتباه الطلبة.

- أشعر في أثناء التدريس بعدم ثقتي في المعلومات التي قدّمتها للطلبة.

- أحاول قدر الإمكان أن أحب مادة التاريخ من أجل الطلبة وتبسيطها لهم قدر الإمكان.

- أشعر بأنني غير قادر على إثارة دافعية الطلبة نحو الأحداث التاريخية، وليس لدي القدرة على عملية تحليل الأحداث التاريخية ونقدها.

- أحاول بذل جهدي لتحقيق النتاجات التعليمية.

- بعد تدريسي للتاريخ، أصبح لدي رغبة شديدة في إكمال دراستي والمتابعة في برامج الدراسات العليا على الرغم من أنني دخلت تخصص التاريخ رغماً عني.

نسبة (٢٢٪) من عينة الدراسة الحالية كانت دراستهم للتاريخ برغبة منهم، وعند سؤالهم عن أثر ذلك في أدائهم داخل الصف، كانت إجاباتهم على النحو الآتي:

- أجد نفسي وأنا أدرس التاريخ، لا أشعر بمرور الوقت في أثناء الحصة الدراسية.

- أشعر بالمتعة في أثناء حصة التاريخ، وأحاول تشويق الطلبة باستمرار بالأحداث التاريخية.

- أحاول بيان أهمية التاريخ للطلبة من خلال التحليل والنقد للأحداث التاريخية.

- درست التاريخ عن رغبة، ولكنني فوجئت بالواقع في الميدان، لكن ذلك لم يؤثر على أدائي داخل الغرفة الصفية.

- يساعد ذلك في التعمق في الأحداث التاريخية، وطرح الأمثلة للطلبة لفهم التاريخ.

◄ نتائج السؤال الرابع ومناقشتها: "**ما أكثر أساليب التدريس الشائعة في تدريس التاريخ من قبل معلمي المبحث؟** ".

وكانت إجاباتهم على النحو الآتي:

- نسبة (٨٧٪) من معلمي عينة الدراسة يستخدمون طرائق (الإلقاء، والمحاضرة) في تدريس التاريخ، وهذا يعني أنهم ما زالوا يستخدمون أساليب تدريس تقليدية، مما يشكل أثراً سلبياً لدى الطلبة من حيث عدم فهم مبحث التاريخ، وملل وعدم انتباه.وهذا يتفق مع حبيب (٢٠٠٣) وجون (John,2005) عندما أشارا إلى أن من أسباب ابتعاد الطلبة عن مبحث التاريخ هم أن المعلمين يدرسونها بطريقة تقليدية تعتمد على الحفظ والتلقين.

- نسبة (١٣٪) من معلمي التاريخ عينة الدراسة يلجأون إلى التنويع في طرائق التدريس في أثناء المواقف التعليمية، ومن الطرائق التي يستخدمونها (الاستقصاء،

والأسلوب القصصي، ولعب الأدوار، والتعلم التعاوني، وفن الاستجواب، والتحليل والنقد) حين كانت هذه الطرائق أكثر طرائق التدريس شيوعاً لدى هذه العينة من معلمي التاريخ.

◄ نتائج السؤال الخامس ومناقشتها: "**ما أكثر أساليب التدريس المفضلة لدى الطلبة لدراسة مبحث التاريخ من وجهة نظر معلمي التاريخ؟** ".

للإجابة عن هذا السؤال وُجّة سؤال مفتوح إلى معلمي التاريخ ومعلماته، وكانت إجاباتهم عن النحو الآتي:

- أكثر أساليب التدريس التي يفضلها الطلبة، ويتفاعلون معها في أثناء حصة التاريخ هي: (فن الاستجواب، والتحليل، والمناقشة، والقصة، والاستقصاء، والعمل الجماعي) .وقد يعود سبب تفضيل الطلبة لهذه الأساليب كون الطالب يجد نفسه فيها، فيستطيع أن يفكر، ويطبق، ويحلل، ويبدي رأيه، ويبحث، ويستقصي، ويعيش الحدث التاريخي في زمانه، لذلك تعدّ هذه الأساليب مفضلة في دراسة التاريخ لدى الطلبة أكثر من الأساليب التي يكون دوره فيها متلقياً للمادة التاريخية كماهي.

◄ نتائج السؤال السادس ومناقشتها: "**ما أساليب التقويم المستخدمة من قبل معلمي التاريخ لتقويم طلبتهم؟** ".

للإجابة عن هذا السؤال تم توجيه سؤال مفتوح إلى معلمي التاريخ ومعلماته، وكانت إجاباتهم على النحو الآتي:

- نسبة (١٠٠٪) من عينة الدراسة يستخدمون إستراتيجية التقويم المعتمدة على الورقة والقلم، على الرغم من ظهور إستراتيجيات التقويم الحديثة، ومن أهم أساليب التقويم المستخدمة من قبل معلمي التاريخ ومعلماته:
  - الأسئلة الإنشائية المفتوحة التي تتيح المجال للطالب التعبير عن رأيه.
  - الأسئلة التي تركز على الحفظ والتذكر في المجال المعرفي.
  - أسئلة ذات إجابة محددة.
  - أسئلة يُركّز فيها على (عدِّد، واذكر، واشرح) .

وهذا يعني هذا أن أساليب التقويم المستخدمة من قبل معلمي التاريخ هي التي تقيس كم المعرفة المخزنة في عقل الطالب، دون أن تُنمّي مهارات التفكير لديهم، وقد يكون هذا أيضاً سبب عزوف الطلبة عن دراسة مبحث التاريخ، وقد يعود سبب تركيز معلمي التاريخ على تقويم الطلبة لهذا الأسلوب أنهم قوِّموا في أثناء المدرسة والجامعة بهذا الأسلوب،

فلذلك استخدموه في تقويم طلبتهم، أو قد يعود سبب ذلك إلى عدم معرفة معلمي التاريخ باستراتيجيات التقويم الحديثة.

◄ نتائج السؤال السابع ومناقشتها: **"ما فوائد دراسة التاريخ بالنسبة للطلبة من وجهة نظر معلمي التاريخ؟ "**.

للإجابة عن هذا السؤال وُجة سؤال مفتوح إلى معلمي التاريخ، وكانت إجاباتهم على النحو الآتي:

- إن من أهم فوائد دراسة التاريخ بالنسبة للطلبة تعريفهم بتاريخ الآباء والأجداد في الماضي، من أجل الاعتزاز، والافتخار بإنجازات العرب والمسلمين وفتوحاتهم في الماضي.
- دراسة الطلبة للتاريخ يساعدهم في أخذ العبر والعظات من تجارب الأمم السابقة.
- يرى بعض المعلمين أن دراسة التاريخ بالنسبة للطلبة هو المفتاح لفهم الحاضر من أجل إعداد الأجيال للمستقبل.
- معرفة التاريخ في التعرف إلى جوانب تطور الحضارات على مر العصور.
- تساعد دراسة التاريخ في تزود الطلبة بثقافة عالية حول الأمم السابقة.
- تسهم دراسة التاريخ في تعريف الطلبة في حل مشكلاتهم التي قد يتعرضون لها في الوقت الحالي.

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:

١. إعداد الطلبة في قسم التاريخ إعداداً تربوياً، لتعريفهم بكيفية تدريس التاريخ وجذب انتباه الطلبة، وتشويقهم لدراسة هذا التخصص.

٢. تضمين الوثائق التاريخية والمصادر الأصلية كصور في كتب التاريخ.

٣. زيادة عدد الحصص المخصصة لتدريس التاريخ؛ لإعطاء فرصة للمعلمين في توضيح الأحداث التاريخية مع طلبتهم ومناقشتها،

٤. ضرورة تضمين الأنشطة والوسائل التعليمية بصورة كبيرة في كتب التاريخ.

٥. استخدام وزارة التربية والتعليم أسلوب المقابلات للمعلمين الذين يرغبون في تدريس الدراسات الاجتماعية: (تاريخ، وجغرافية، وتربية وطنية ومدنية) كون هذه المواد تحتاج إلى رغبة قوية في التدريس، لتشكيل شخصية الطالب الوطنية.

٦. ضرورة متابعة مشرفي التاريخ لمعلمي التاريخ، وحثهم باستمرار على التنويع في طرائق التدريس والتقويم، وتعريفهم بكيفية تشويق وإثارة دافعية الطلبة نحو مبحث التاريخ.

٧. إيلاء وزارة التربية والتعليم اهتماما أكثر لمبحث التاريخ كالمباحث الأخرى نظراً لأهميته في حياة الطلبة.

٨. عقد دورات توعوية لمعلمي التاريخ من جانب مديريات التربية والتعليم.

٩. تفعيل دور المشرفين التربويين بمتابعة مدرّسي مادة التاريخ.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. إبراهيم، خيري. (١٩٩٤) . المواد الاجتماعية في مناهج التعلم بين النظرية والتطبيق. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٢. الأغبري، سيف. (٢٠٠١) . صعوبات تدريس التاريخ في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس.

٣. حبيب، مجدي. (٢٠٠٣) . اتجاهات حديثة في تعليم التفكير، إستراتيجيات مستقبلية للألفية الثالثة، القاهرة: دار الفكر العربي.

٤. حسن، رزق. (١٩٩٣) . المسرح التعليمي للأطفال (مرحلة المناهج) . القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٥. الحوري، مدين وهنداوي، عمر، وادعيس، أحمد وشرقاوي، صبحي، القاسم، لينا. (٢٠٠٩) . اثر استخدام إستراتيجية مونوو وسلاتر وإستراتيجية مكفرلاند في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن وتحصيلهم في مبحث التاريخ، مجلة علوم إنسانية. ٦ (٤١) : ص١- ٢٢.

٦. الخريشة، علي. (١٩٩٨) . مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في الأردن لطبيعة التاريخ وأثر متغيرات الجنس والمؤهل والتخصص فيها، مجلة جرش للبحوث والدراسات، ٣ (١) : ص١٣٥- ١٧٢.

٧. خضر، فخري. (٢٠٠٦) . طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية. ط١. عمان: دار المسيرة.

٨. الخضراء، فادية. (٢٠٠٥) . تنمية التفكير الابتكاري والناقد. عمان: مركز ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

٩. الدويري، ميسون. (٢٠٠٦) . مستوى فهم معلمي التاريخ لطبيعة التاريخ وعلاقته في ممارساتهم الصفية في المرحلة الأساسية في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك.

١٠. السيد، فايزة. (٢٠٠٢) . برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد (٨٢) أكتوبر ٢٠٠٢: ص٢١٣- ٢٥٣.

١١. الشيخ، رأفت. (٢٠٠١) . تفسير مسار التاريخ، نظريات في فلسفة التاريخ. القاهرة: سلسلة العلوم الإنسانية والدراسات الاجتماعية.

١٢. عبدالله، حسام. (٢٠٠٣) . طرق تدريس التاريخ. عمان: دار أسامة للنشر.

١٣. العماري، فوزي. (١٩٩٥) . تقييم منهاج التربية الوطنية في مرحلة التعليم الأساسي في اليمن في ضوء أسس المنهج، رسالة ماجستير غير منشور، جامعة اليرموك.

١٤. قطاوي، محمد. (٢٠٠٧) . طرق تدريس الدراسات الاجتماعية. عمان: دار الفكر.

١٥. نبهان، يحيى. (٢٠٠٤) . طرق تدريس الدراسات الاجتماعية. عمان: دار يافا للنشر.

ثانياً- المراجع الاجنبية:

1. *Braphy, J. , Vanstedright, B& Bredin, N. (1993) what to Entering Fifth Grade Know about U. S History? Journal of Social Studies Research, 16 (17) , pp 2- 19.*
2. *David, R. (2006) . Teaching Kids the Importance of History. From www. hsadvisor. com/ articles/ allrightsreserved- Devidlrussell. 15112/ 2011.*
3. *Evans. w. (1989) . Leasons History: Teacher and Student Conceptions of the Meaning of History. Theory and Research in social Education, 1 (3) pp 203- 225.*
4. *John, Fielding. (2005) Engaging Students in Learning History. Canadian Social Studies, 52 (2) pp264- 278.*
5. *Michael. J. (2000) . The Methods and Skills of History Apractical Guid from: http:// students Friend: com/ onhist/ nature. htm. 2/ 1/ 2012*
6. *Milton. M (1993) Perspectives From Past Present of moral, and citizen education in Poland , Journal of moral Education, 12 (13) : 225- 233.*
7. *Teva, L. (2004) . Teaching History. New York , Department of state press.*
8. *Wilson, E & Yeager, E. (1997) . Teaching Historical Thinking in the social studies methods course: A case study. The social studies, 88 (3) pp 121- 126.*
9. *Zevin, J (2007) social studies for the 21st century. NJ: Lawrence Erlbaum associates.*

الرسوب في المدارس:
الأسباب والعلاج*

د. إيمان «محمد رضا» علي التميمي**

* تاريخ التسليم: ٣/ ٧/ ٢٠١٣م، تاريخ القبول: ٢١/ ٨/ ٢٠١٣م.
** أستاذ مساعد/ قسم المناهج والتدريس/ كلية التربية/ جامعة الدمام/ حفر الباطن/ المملكة العربية السعودية.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعريف بالرسوب المدرسي وأسبابه وصوره ووجهات النظر حوله والحلول المقترحة للحد منه. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من أجل سبر غور هذا الموضوع.

أظهرت نتائج الدراسة أن هناك خمسة أشكال للرسوب المدرسي، أربعة منها طوعي والخامس هو ما نطلق عليه الرسوب المدرسي وهو الشكل الشائع في مجتمعاتنا. وأن هناك عوامل كثيرة تقف وراء هذه الظاهرة أبرزها العوامل الأسرية ثم الشخصية وأخيراً الأكاديمية. وأهم القوانين والتشريعات التي أسهمت في الحد والتقليل من هذه الظاهرة المعمول بها في بعض الدول. وأن هناك وجهتيْ نظر إحداهما مؤيدة للرسوب المدرسي والأخرى معارضة له.

كما كشفت الدراسة عن أهم الحلول والمقترحات والاستراتيجيات للحد من ظاهرة الرسوب المدرسي وتكرار الصف.

وفي هدي هذه النتائج اختتمت الدراسة بعرض عدد من التوصيات والتطبيقات واقتراح عدد من الدراسات ذات الصلة بموضوعها.

الكلمات المفتاحية: الرسوب المدرسي، تكرار الصف.

Failure at School repetition: Causes and treatment

Abstract:

This study aimed to know the causes of students' failure at schools and a description of different perspectives around them and the solutions proposed to reduce this phenomenon. The study used a descriptive and analytical approach in order to explore this phenomenon.

The results showed that there are five forms of school failure and repletion of the same class. I found that four of the causes are voluntary and the fifth is what our society call "repetition" which is a common format our schools. There are many factors behind this phenomenon, most notably the family, personal factors and academic reasons. The most important laws and legislation that have contributed to the reduction of this phenomenon is applicable some countries. There are two views about this phenomenon, one in favor and another is against.

The study proposed the most important solutions, proposals and strategies to reduce the phenomenon of school failure and repetition.

In the light of the results, the study concluded by presenting some recommendation, applications and suggestions related to its topic.

Key words: *school repetition, repeat the grade*

مقدمة:

يأخذ التحصيل الدراسي دوراً مهماً في حياة الطالب في مختلف مراحل التعليم العام والتعليم العالي، فهو يعد المقياس الوحيد الذي ينتقل فيه الطالب من صف إلى آخر، ويقاس ويقدّر من خلال الامتحانات، وأن العلامة التي يحصل عليها الطالب في مرحلة ما تعد مؤشراً أساسياً يدل على مقدرة الطالب واستعداده لإكمال دراسته في المرحلة التي تليها، ويعتمد عليه في توزيع الطلاب في الصف العاشر الأساسي على أنواع التعليم المختلفة، كما يعد المؤشر الأساسي الذي يعتمد عليه في اتخاذ القرار في قبول الطالب في مؤسسات التعليم العالي، لذا اهتمت الأسرة والمدرسة معاً في تنشئة الطالب وحفزه للوصول إلى مستوى تحصيل عالٍ.

وقد أجريت العديد من الدراسات والأبحاث لمعرفة العوامل المؤثرة في التحصيل الأكاديمي، وذكر بعض الباحثين أن هنالك عوامل نفسية مسؤولة عن ذلك مثل: قلق الامتحان، ودافعية الانجاز، وقد تباينت نتائج هذه الدراسات في تحديد نسبة إسهام هذه العوامل في تأثيرها على التحصيل؛ إذ إن القلق عند الطلبة يمكن أن تسببه مصادر متعددة منها: خوفهم من قصور قدراتهم الخاصة على إنجاز الأعمال المطلوبة منهم، وفي اللحظة التي يصبح فيها الطلبة منهمكين في
الاختبارات، فإن تفكيرهم سيتأثر ويصبح غير سليم، وهذا يجعل أدائهم يتراجع، ويصبح في وضع سيء (عدس، ١٩٩٨) .

وقد أشارت بعض الدراسات أن هناك عوامل مترابطة عدة لها علاقة بالفشل والإنجاز الأكاديمي للطلبة منها: العوامل النفسية والتربوية والفسيولوجية، حيث أشارت الأبحاث الاجتماعية حول الفشل الأكاديمي للطالب إلى أن مصادر عدة تسهم فيه منها: الطالب نفسه، والغرفة الصفية، والمدرسة، والمعلمون، والأسرة، والمجتمع، والعوامل الثقافية (Dimmitt,2003, p340) .

وعادة يقود الفشل الأكاديمي وتدني مستوى التحصيل للطالب إلى الرسوب، مما يترك آثاراً واضحة على البنية التربوية والاجتماعية والاقتصادية، فمن الناحية التربوية فإنه يستهلك كثيراً من الجهود البشرية والمالية المبذولة لقطاع التعليم ويبدّدها، كما يؤدي إلى اختلال التوازن بين المدخلات والمخرجات (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٣م، ص٢٢) . والرسوب: هو إخفاق الطالب في الوصول إلى المستوى المطلوب لنقله إلى صف أعلى، مما ينجم عنه بقاؤه للإعادة في الصف نفسه لمراجعة المنهج، وذلك للوصول

إلى المستوى المطلوب في السنة الدراسية التالية (الرواف، ٢٠٠٤) . أو هو الممارسات التي تجعل الطالب لا يحقق الحد الأدنى المطلوب من المعايير العلمية الأكاديمية اللازمة للنجاح – والتي تحددها أنظمة وزارة التربية والتعليم لتلك الدولة– مما يقوده إلى إعادة صفه، بينما يُرفّع أقرانه للصف التالي، وفي المقابل يعرف الترفيع التلقائي: بأنه الممارسات التي تسمح للطالب نفسه متابعة الدراسة في العام المقبل مع بقية مجموعة الزملاء دون تحقيق الحد الأدنى من المعايير المطلوبة (Ndaruhutse,2008,p9) . ويحدث الرسوب عادة عندما يبدأ الطالب سنة دراسية جديدة في الصف نفسه الذي درسه في السنة السابقة بدلاً من الانتقال إلى صف أعلى جنباً إلى جنب مع أقرانه، ويطلق عليه أحياناً مصطلح (الاستبقاء) ، أو (الاحتفاظ) ، أو (التكرار) " Brophy ,2006,p1) "grade retention) .

وعادة عندما يحدث الرسوب أو تكرار الصف، فإنه يسمح بوجود طلبة من مختلف الأعمار في الصف نفسه، مما يترك آثاراً سلبية على المدرسة والمعلمين نتيجة وجود هؤلاء الطلبة في الصف نفسه، مما يشكل عبئاً وصعوبة على المعلمين نتيجة اختلاف احتياجاتهم، كما تترك آثاراً سلبية على المتعلم نفسه بسبب فارق العمر بينه وبين أقرانه، مما يؤثر على احترام الذات، والعلاقة مع الزملاء، والموقف من المدرسة، كما قد يتعرضون للإهانة من قبل المعلمين مما يؤدي إلى التسرب من المدرسة (social surveys,2010) ، وربما ما زال بعضنا يذكر هذا الأمر عندما كنا في الصفوف الأولى منذ سنوات عدة عندما كان الرسوب المدرسي معمولاً به في المدارس وقبل اعتماد الترفيع التلقائي للطلبة.

وتبلغ معدلات الرسوب في أميركا اللاتينية في المدارس الابتدائية والثانوية أعلى مستوى في العالم، ففي البرازيل بلغت معدلات الرسوب في المدارس الابتدائية (٢٠٪) ، بينما في المرحلة الثانوية وصلت إلى (١٧٪) ، كما بلغت معدلات الرسوب حجماً مماثلاً في دول شمال افريقيا والشرق الأوسط كتونس، حيث بلغت في المرحلة الثانوية (٢١٪) ، هذا ما يمكن أن نلحظه في الدول النامية. أما في الدول المتقدمة فعادة ما تكون معدلات الرسوب أقل من ذلك بكثير حيث بلغت في إيطاليا٢٪، وألمانيا٣٪، في حين أن دولاً مثل الدنمارك والسويد واليابان والنرويج والمملكة المتحدة ينعدم فيها الرسوب المدرسي، وربما يعود ارتفاع هذه المعدلات في الدول النامية إلى تدني مستوى الانفاق العام على التعليم، بالإضافة إلى انعدام البنية التحتية للمدارس، وقلة كفاءة المعلمين (Manacorda,2006) . كما بلغت معدلات الرسوب في مرحلة التعليم الأساسي في مصر ١٤٪ أي ما يعادل ٢،٢ مليون طفل (Suliman& El- Kogali, 2001) .

وبالنظر إلى معدلات الرسوب إجمالاً نرى أنها تحدث بشكل كبير في الصف الأول من المرحلة الأساسية، حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معدلات الرسوب في

الدول العربية بين الذكور والإناث، وتتركز النسبة الأكبر في معدلات الرسوب والتسرب في المناطق الريفية، وعادة يميل المسؤولون والمشاركون في النظام التعليمي كالإدارة المدرسية، والمعلمين، والهيئات التعليمية إلى ربط صعوبات التعلم وانخفاض الأداء الأكاديمي للطلبة إلى عوامل خارجة عن النظام ومنها: دخل الأسرة، والظروف المعيشية السيئة، مما يؤدي إلى إنخفاض مستوى الاستعداد للتعلم، وقلة الاهتمام به، وعدم كفاية الدعم المقدم من الأسر للطلبة، أو للقيود المادية والفنية للنظام: كنقص الكتب والمعدات المدرسية، والمستلزمات التعليمية بصرف النظر عن نوعية التعليم ومعايير تقويم الطلبة (UNICEF,1996) .

وعلى الرغم من أن كثيراً من الدول ومنها الأردن تبنت فكرة الترفيع التلقائي للطلبة وحسمت الأمر، مما انعكس على معدلات الرسوب المدرسي فيها، بالإضافة إلى التشريعات والقوانين التي أصدرتها وزارة التربية والتعليم للحد من الرسوب المدرسي، واقتصاره على حالات محددة ونسب معينة، فإن الجدل حول مسألة الرسوب المدرسي وآثاره التربوية على الطلبة ما زال يتردد بين المؤيدين والمعارضين من التربويين والمعلمين وأولياء أمور الطلبة، ويستدل كثير من المؤيدين للرسوب المدرسي بنسب الرسوب الكبيرة للطلبة في نهاية المرحلة الثانوية، مما يدل على أن أصحاب القرار يعرفون أبعاد هذه المسألة ونتائجها على الطلبة، وأن نسب النجاح والرسوب لسنوات سابقة لا تعكس الصورة الحقيقية التي عليها نتائج الطلبة، وبالتالي هم فقط يرحلون الآثار التربوية السلبية لسنوات قادمة لأن رسوب الطالب عبر مسيرته الدراسية يضيف عبئاً مادياً على هذه الدول؛ لذا فهي تتخذ مثل هذا القرار، بينما يرى المعارضون للرسوب المدرسي أن الأمر لا ينظر له من هذه الزاوية فقط، بل هم يعطون الطالب فرصة للنجاح سواء في المدرسة أو في المجتمع وسوق العمل، وأن الطالب الراسب عادة ما يتسرب من المدرسة، مما يعني التحاقه بسوق العمل في فترة مبكرة من عمره، أو ينحرف في سلوكه مما يشكل عبئاً على المجتمع، عدا عن الآثار النفسية التي يتركها الرسوب على الطالب، ولو نظرنا للأدب المكتوب حول هذا الموضوع لوجدنا أن الدراسات العربية في هذا المجال قليلة، مما يبرز الحاجة إلى سبر غور هذه القضية من زوايا متعددة للتعرف على هذا الموضوع، وإبراز وجهات النظر حوله والحلول المقترحة له لذا جاءت فكرة هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تهدف هذه الدراسة إلى التعريف بالرسوب المدرسي وأسبابه وصوره ووجهات النظر حولها والحلول المقترحة **وذلك من خلال محاولتها الإجابة عن الأسئلة الآتية:**

١. ما أشكال الرسوب المدرسي وتكرار الصف؟

٢. وما العوامل التي تقف وراء الرسوب؟

٣. ما أبرز الأسس التي تبنتها وزارة التربية والتعليم في الاردن للحد من الرسوب المدرسي؟

٤. ما وجهات النظر المتعلقة بالرسوب المدرسي؟

٥. ما الحلول المقترحة للحد من الرسوب المدرسي وتكرار الصف؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق هدفها الرئيس وما ينبثق عنه من الأهداف الآتية:

١. الكشف عن أشكال الرسوب المدرسي والعوامل التي تقف وراءه.

٢. التعريف بأبرز الأسس التي تبنتها وزارة التربية والتعليم في تشريعاتها للحد من الرسوب المدرسي بين الطلبة.

٣. تحديد وجهات النظر المختلفة حول الرسوب المدرسي.

٤. الوقوف على أبرز الحلول المقترحة للحد من الرسوب المدرسي وتكرار الصف.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أهمية أهدافها وفي موضوعها والحاجة إلى البحث فيه، لا سيما في ضوء قلة الدراسات –في حدود علم الباحث– التي تناولت المشكلة، **وتظهر أهمية الدراسة في الجوانب الآتية:**

١. إفادة المربين ومخططي المناهج ومؤلفي الكتب المدرسية في الوقوف على الأبعاد العديدة لقضية الرسوب المدرسي، وتكرار الصف وأسبابه والحلول التي يمكن أخذها بعين الاعتبار لا سيما المتعلقة بالمناهج والطالب، للعمل على تلافيها من خلال اعتماد استراتيجيات تدريس تسهم في مراعاة الفروق الفردية وغيرها.

٢. تقدم إطاراً نظريا يتعلق بالرسوب المدرسي وأسبابه وطرق العلاج ووجهات النظر للمؤيدين والمعارضين له.

٣. إفادة الدراسة الباحثين والمعلمين والتربويين في التعريف بالرسوب المدرسي:

معناه والمقصود به، وتكرار الصف، وإيجابياته لمن يؤيده، وسلبياته لمن يعارض الرسوب المدرسي، ووجهات النظر حوله من مؤيدين ومعارضين، وأسبابه والحلول المقترحة للحد منه.

مصطلحات الدراسة:

وردت في الدراسة بعض المصطلحات التي ينبغي تعريفها إجرائيا:

◄ **الرسوب المدرسي:**

ويقصد به في هذه الدراسة إخفاق الطالب في الوصول إلى المستوي المطلوب لنقله إلى صف أعلى، مما ينجم عنه بقاؤه للإعادة في الصف نفسه لمراجعة المنهج، وذلك للوصول إلى المستوى المطلوب في السنة الدراسية التالية.

◄ **تكرار الصف:**

ويقصد به في هذه الدراسة عندما يبدأ الطالب سنة دراسية جديدة في الصف نفسه الذي درسه في السنة السابقة بدلاً من الانتقال إلى صف أعلى جنباً إلى جنب مع أقرانه بناء على رغبة أولياء أمر الطالب لاعتقادهم أن ذلك من مصلحة الطالب.

◄ **المؤيدون للرسوب المدرسي:**

ويقصد بهم في هذه الدراسة أولئك الذين ينادون بعدم التسامح مع الجهد المتدني وضعف الأداء للطلبة، وأن لا يعطى الطالب فرصة للانتقال للصف الثاني، كما يرى أصحاب وجهة النظر هذه أن تكرار الصف يساعد على الأرجح في تحسين نوعية العلاقة بين الطالب والمدرسة، وأن زيادة النمو العقلي للطالب وتغيير أقرانه والمدرسين أحياناً يدفعه إلى حضور الحصص الصفية، مما يؤدي إلى زيادة إنتاجية الطالب، لذا يرى مؤيدو هذا التوجه أن عدم الرسوب يحبط الطالب، فهو ينقل الطالب لصف لا يستطيع أن يفي بمتطلباته، وبالتالي لا يستطيع مجاراة زملائه.

◄ **المعارضون للرسوب المدرسي:**

ويقصد بهم في هذه الدراسة علماء النفس والبيداغوجية المهنية أن الفشل أو الرسوب المبكر لا يؤدي إلى تحسن في التحصيل المدرسي وإنما غالباً يأتي بنتائج عكسية على الطالب، وهم يشكلون ما يطلق عليها بحركة «النهوض الاجتماعي» social promotion ". لذا فإنهم لا يؤيدون الرسوب لما له من آثار سلبية على الطالب.

الدراسات السابقة:

استقصت الباحثة الأدب التربوي السابق، وتمكنت من الحصول على عدد من الدراسات والمقالات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع دراستها. وفيما يأتي عرض لهذه الدراسات مرتبة ترتيباً تاريخياً حسب سنوات إعدادها فقد أجرى مبارك وزملاؤه (٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى الوقوف على الأسباب الكامنة وراء ظاهرتيْ الرسوب والتسرب في جامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية. تكونت عينة الدراسة (١٣٠) من الطلبة الراسبين الذكور، و (١١٠) من الطلبة المتسربين، و (١٣٦) من أعضاء هيئة التدريس. استخدمت الدراسة استبانة موجهة للطلبة الراسبين، وأخرى للمتسربين، وثالثة لأعضاء هيئة التدريس. أظهرت نتائج الدراسة أن من أهم العوامل المؤدية إلى الرسوب من وجهة نظر الطلبة الراسبين والمتسربين هي: عدم إمكانية اختيار التخصص المناسب من قبل الطالب، والاغتراب والابتعاد عن الأسرة ورقابتها مما يؤدي إلى عدم التكيف مع البيئة الجامعية. أما العوامل المؤدية للرسوب والتسرب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فهي بالأضافة إلى ما ذكرناه سابقاً الانشغال بتكوين الصداقات ونقص القدرة المالية. وانتهت الدراسة إلى جملة من التوصيات من أهمها: الاهتمام بإرشاد طلبة المرحلة الثانوية بشأن الخيارات المتاحة أمامهم في المجتمع، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على الكفايات التعليمية المتعلقة بطرق التدريس.

كما أجرى **أندرسون** (Anderson,2000) دراسة هدفت التعرّف إلى العوامل المؤثرة على معدلات الرسوب بين أطفال طلبة المرحلة الاساسية في المكسيك ونتائجهم التعليمية. وقيست باستخدام القراءة ودرجات الاختبارات الموحدة في الرياضيات. وتقدير توظيف الإنتاج الاقتصادي في التعليم في المدارس الابتدائية حيث المتغيرات الذاتية كالتحصيل اللغوي وتحصيل الرياضيات والرسوب الفردي الصفي للأطفال. تشير النتائج إلى أن متغيرات الجنس، والوضع الاقتصادي في المجتمع، ومستوى تعليم الوالدين، والرسوب الصفي السابق ذات دلالة إحصائية والعوامل المحددة المشتركة للمتغيرات الذاتية. كما أظهرت الدراسة أن زيادة ساعات التعلم وزيادة التفاعل بين المعلم والطالب، بالإضافة إلى تحسين التسهيلات والخدمات المكتبية يحسّن من تحصيل الطلبة اللغوي وفي الرياضيات.

كما أجرى **دياز** (Diaz,2003) دراسة للتعرف إلى العوامل الشخصية والأسرية والأكاديمية التي تؤثر على تدني تحصيل عند الطلبة في المدارس الثانوية في إسبانيا، تكونت عينة الدراسة من (١١٧٨) طالباً وطالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت استبانة TAMI ومقياس الفشل المدرسي. أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر مباشر لمتغيرات الوالدين،

والمستوى الأكاديمي، والجنس، والدافعية، والعلاقة مع الأقران على تدني التحصيل عند الطلبة وبالتالي الفشل الاكاديمي.

وأجرى **مورينو (Moreano, 2004)** دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والعزو السببي للنجاح والرسوب والتحصيل الأكاديمي لطلبة ما قبل المراهقة، تكونت عينة الدراسة من ٢٨٤ طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس إلى التاسع الأساسي في مباحث الرياضيات واللغة في منطقة ليما في البيرو. وقد استخدمت أدوات عدة منها: مقياس مفهوم الذات الذي اشتمل على أربعة مجالات (القدرة البدنية، والمظهر الجسدي، والعلاقات الأبوية، والعلاقة مع الأقران) ، ومقياس العزو واشتمل على ٧٢ فقرة موزعة على ثلاثة مجالات: (القدرة والجهد والأسباب الخارجية) ، ومقياس التحصيل الأكاديمي. أظهرت نتائج الدراسة إيجابية العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والنجاح لأسباب داخلية (الجهد والقدرة) ، علاقة سلبية بين الإنجاز والرسوب لأسباب داخلية، وجود علاقة سلبية بين الإنجاز والنجاح يعود لأسباب خارجية، وجود علاقة إيجابية بين ارتفاع الأنجاز ومفهوم الذات الأكاديمي.

كما أجرت **الرواف** (٢٠٠٤) دراسة هدفها الكشف عن العوامل التي تسهم في ارتفاع معدلات رسوب الطالبات المنتسبات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات البنات. ولتحقيق هدف الدراسة صممت الباحثة استبانة مؤلفة من (٥٧) فقرة ذات تدرج خماسي وزعت على المجتمع الأصلي البالغ عدده (٦٨٠) عضواً يعملون في كلية البنات التي يوجد بها نظام الانتساب. أظهرت نتائج الدراسة أن العوامل الإدارية التي تؤدي إلى رسوب الطالبات المنتسبات هي: عدم تحقيق رغبة الطالبة في اختيار التخصص الذي تريده، وعشوائية التخطيط لتطبيق أنظمة الانتساب، وعدم وجود دورات للتعريف بالدراسة بالانتساب، وعدم توافر مراكز في المناطق البعيدة عن الكلية. أما عن العوامل العلمية التي تؤدي إلى رسوب الطالبات فقد كانت: ضعف الدافع نحو الدراسة لدى الطالبات المنتسبات، وعدم معرفة الطالبة المنتسبة بطرق المذاكرة الجيدة، وعدم قدرة الطالبة المنتسبة على استيعاب المقرر بمفردها، واعتماد الدارسة بالانتساب على الحفظ فقط. وأما الصعوبات التي تواجه تقويم الطالبات المنتسبات في كليات البنات والتي تؤدي إلى رسوبهن فهي: الاعتماد على الاختبار فقط كمعيار لتقويم الطالبات المنتسبات، وعدم فهم الطالبات لعملية المسح والتعديل في الإجابات، مما يجعل الجهاز يرفض السؤال وإجاباته وبالتالي يتم حذفه.

كما أجرى **جورج (George, 2005)** بدراسة هدفت التعرف إلى استراتيجيات الحد

من الرسوب في المدارس الابتدائية في الكاميرون، حيث إن التكرار مؤشر على عدم توافر الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي في الكاميرون، حيث بلغت معدلات الرسوب (٤٠٪) وهي نسب مرتفعة، مما يشكل مصدراً من مصادر الهدر للدولة والأسر والفرد، يجب وجود نظام تعليمي فعال لتمكين الطلبة من مواصلة دراساتهم في الصفوف العليا ضمن الإطار الزمني المحدد، وإلا يمثل ذلك مصدراً للهدر، ولمكافحة هذه الظاهرة في المدارس الابتدائية لجأت الحكومة إلى تجربة بعض الاستراتيجيات وهي: التعليم التعويضي/ العلاجي عن طريق تدريب المزيد من المدرسين المؤهلين، واستخدام طرق تدريس أكثر كفاءة، وتيسير الوصول إلى المواد المدرسية ومواد التدريب، وتحسين شروط التعلم والتعليم. والتعليم القائم على أساس الكفايات، الترفيع التلقائي الذي يعتمد بشكل كبير على التقويم التكويني والختامي، والمنهج التدريسي الجديد وهو أسلوب قائم على تطوير التفكير الاستدلالي واستخدام اساليب تدريس تعتمد على التمارين، وبالتالي اكساب الطالب القدرة على الانتقاد واقتراح الآراء، والتخيل، والابداع، واكتشاف حلول لمشكلات أكثر تعقيداً مما يتطلب استخدام التفكير والذاكرة والفهم والتطبيق والتحليل، مما حدّ من التكرار. أظهرت النتائج أن هذه الاستراتيجيات القائمة على فلسفة محورها الطالب تميل إلى تشجيع التعلم، وبالتالي زيادة الترفيع في المدارس الابتدائية. مما حد من الاختلافات في الأداء بين المدارس في المناطق الحضرية والريفية. لوحظ عند استخدام هذه الاستراتيجيات في تدريس الرياضيات واللغة تحسن أداء التلاميذ بشكل ملحوظ، وانخفض التكرار، وارتفعت معدلات النجاح في الامتحانات الرسمية.

كما أجرى **فونسيكا وكونبوي (Fonseca & Conboy, 2006)** دراسة هدفت التعرف إلى العوامل المؤثرة على رسوب طلبة المدارس الثانوية في المواد العلمية من وجهة نظر الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (٣٤٦) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر في (٨) مدارس جنوب البرتغال. استخدمت الدراسة الاستبانة لتحقيق أهدافها. وأظهرت نتائج الدراسة أن من أهم أسباب فشل الطلبة ورسوبهم في المواد العلمية هو قلة جودة تدريس العلوم، يليه الاعداد السابق للمتعلم، ثم صعوبة المحتوى الأكاديمي، ثم الظروف المادية للمدرسة، ثم تنظيم المدرسة ومدى تعاونها مع أولياء الأمور، وأخيراً تضارب المصالح الخارجية، وعدم وجود فروق في التحصيل العلمي على أساس الجنس، وأن ٣٥. ١٪ من الطلبة يعتقدون أن التعليم الثانوي لا يعدهم للحياة في المجتمع العلمي والتكنلوجي.

كما أجرى **اندري (Andre, 2008)** دراسة هدفت إلى دراسة الصلة بين الرسوب والتسرب من المدرسة، استخدمت الدراسة لوحة مسح PASEC في (٩٨) مدرسة في السنغال أُجري بين عامي (١٩٩٥– ٢٠٠١) لطلبة الصف الثاني الابتدائي، واختير (٢٠) طالباً

منهم في كل مدرسة في بداية العام الدراسي ١٩٩٥– ١٩٩٦ تم تتبعهم خلال مسارهم التعليمي، وأداة المسح EBMS الذي أجريت عام ٢٠٠٣ في (٥٩) مدرسة ابتدائية وتعطي بيانات متكاملة عن المجتمع كظروف المعيشة والصحة. تكونت عينة الدراسة من (١١٧٧) طالباً من طلاب المدارس. أظهرت النتائج أن هناك آثاراً سلبية لقرار الرسوب المدرسي على احتمالية التحاق الطالب في المدرسة في العام اللاحق.

كما قام **فاليجارفي وسالبيرج (Välijärvi & Sahlberg, 2008)** بدراسة قدم فيها إطاراً نظرياً عن التجربة الفنلندية لخفض معدلات الرسوب، فهو يرى أن الرسوب ليس هو الطريقة المناسبة لمنع الفشل الدراسي للطلبة، أو تحديد المشكلات الفردية الأخرى في المدارس، بالإضافة إلى تكلفة تكرار الصف على الفرد والمجتمع، مما يخلق المشكلات بدل من حلها. وأن المدرسة هي المكان الذي يتم إنشاء المعرفة والمهارات والمواقف لمزيد من التعلم أو هدمها. لأن جميع الطلاب مختلفون. اختارت فنلندا سياسة الترفيع التلقائي جنباً إلى جنب مع مبادئ التدخل المبكر. التفاوت الحيوي في جميع المدارس ما يميز فنلندا عن العديد من البلدان الأخرى. وهذا يتطلب تقديم المشورة والتوجيه المهني المنتظم، ويبدأ الشباب في التفكير في مساراتها التعليمية. في فنلندا يدرس الطالب لمدة تسع سنوات تقدم للطلاب خيار ما يسمى «الصف العاشر» اذا كانوا بحاجة إلى مزيد من الوقت لتعلم عقولهم أو تشكلها. وهي سنة إضافية بعد المدرسة الإلزامية يخدم نحو ٣ ٪ من الفئة العمرية سنوياً، ويهدف إلى تعزيز المعارف والمهارات التي يحتاج الطلاب في المدرسة الثانوية فيها إلى المتابعة. أو بالنسبة لبعض الشباب، كما أنها مجرد مهلة لتقرر ما سيكون أفضل سبيل للمضي قدماً بعد المدرسة الأساسية. ويلاحظ أن قرارات مدروسة حول إجراء مزيد من الدراسات أو الآفاق الوظيفية لها دور في حفظ الطلاب من المفاجآت غير السارة، ومنع التسرب أو الرسوب.

كما أجرى **التون (Altun, 2009)** دراسة هدفها دراسة العوامل التي تسبب الفشل الأكاديمي لطلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والطلبة وأولياء الأمور. تكونت عينة الدراسة من (٣١) معلماً، و (٨٧) ولي أمر، و (٤٢) شعبة ثامن، و (١٠) شعب للصف السابع، و (٧) شعب للصف السادس. استخدمت الدراسة أسلوب المسح. وأظهرت نتائج الدراسة أن الفشل الأكاديمي يرتبط بعوامل عدة منها: عدم الاهتمام من الوالدين، وافتقار الطلاب للدافعية، ونقص المدرسين ونوعيتهم، والمشاكلات المرتبطة بالمدرسة، ونوعية المجتمع، ونظام التعليم الوطني، والمدرسة، والمعلمين، والادارة، وتوقعات الطلبة. وقد انتهت الدراسة بتوصيات عدة منها: تحديد الاحتياجات المادية والفنية للمدارس وحلها، وأن لا يتجاوز حجم الصف (٣٠) طالباً، والتعاون بين أولياء الأمور والمدرسة، كما يجب

على المعلمين تطوير استراتيجيات التدريس.

وبالنظر للدراسات السابقة نلحظ ما تحظى به هذه الظاهرة من أهمية في البحث التربوي، والحاجة إلى تسليط الضوء على أسبابها والعوامل التي تقف وراء هذا الموضوع، ويلاحظ من الدراسات السابقة أن الاهتمام بهذا الموضوع يبدو قليلاً بين أوساط الباحثين العرب– في حدود علم الباحثة– . وقد كانت الموضوعات الرئيسة التي تناولتها الدراسات العربية الوقوف على العوامل الكامنة وراء ظاهرتيْ الرسوب والتسرب في جامعة أم القرى (مبارك وزملاؤه، ٢٠٠٠) ، والعوامل التي تسهم في ارتفاع معدلات رسوب الطالبات في كليات البنات (الرواف، ٢٠٠٤) . وفي المقابل نجد أن الموضوعات التي تناولتها الدراسات الأجنبية تنوعت بين دراسات تطبيقية وأخرى نظرية ومنها: دراسة العوامل التي تؤثر على تدني تحصيل عند الطلبة كدراسة (Anderson,2000؛ Diaz,2003؛ Fonseca&Conboy,2006؛ Altun,2009) والتعرف إلى العلاقة بين التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات كدراسة (Moreano,2004) ، والعلاقة بين الرسوب المدرسي والتسرب كدراسة (Andre,2008) وآثر بعضهم تقديم إطار نظري عن بعض التجارب في بعض الدول للحد من هذه الظاهرة ومنها دراسة (Välijärvi & Sahlberg, 2008) و التعرف إلى استراتيجيات الحد من الرسوب في المدارس الابتدائية كدراسة (George, 2005) .

ويتبين من الدراسات السابقة العربية والأجنبية أنها تناولت جوانب متفرقة عن ظاهرة الرسوب المدرسي وتكرار الصف دون أن تقدم نظرة شمولية عن هذه الظاهرة ووجهات النظر حولها من مؤيدين ومعارضين للرسوب المدرسي، والحلول الممكنة للحد منها، وهو ما تحاول هذه الدراسة التصدي له بالبحث والمعالجة، وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة بما يخدم تحقيق الهدف منها، إلا أنها اختلفت عنها في منهجيتها والغرض منها، مما يظهر تميزها والحاجة إلى القيام بها.

منهج الدراسة:

تستخدم الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، لأنه أكثر المناهج مناسبة للأغراض التي تسعى إلى تحقيقها، والتي تتركز في التعريف بالرسوب المدرسي والكشف عن العوامل المسببة له، ووجهات النظر حوله، الذي يقوم على وصف الظاهرة قيد الدراسة وتحليل جوانبها، وذلك بالاستعانة بالأدب التربوي المتصل بالموضوع، وصولاً إلى الحلول، كما أن هذا المنهج يتيح للباحث دراسة الظاهرة بشكل جيد كما هي في الواقع من أجل مراجعة الدراسات والبحوث ومصادر الأدب التربوي المكتوب الأخرى، وصولاً إلى تحقيق هدف الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

◄ نتائج الإجابة عن السؤال الأول ونصه: **ما أشكال الرسوب المدرسي**؟ وللإجابة عن هذا السؤال راجعت الباحثة البحوث والدراسات ومصادر الأدب التربوي الأخرى ذات الصلة، من أجل تحديد أشكال الرسوب المدرسي.

فقد أورد (Brophy, 2006, p2) خمسة أشكال رئيسة للرسوب اعتماداً على مصدر القرار في تكرار الصف وهي:

١. طوعي كونه يخدم مصلحة الطالب وعادة يتخذ هذا القرار من قبل أولياء الأمور، وخاصة في الصفوف الأولى من الدراسة، لقلة المدارس التي تدرس مستويات أعلى من الصفوف وخاصة في بعض الدول النامية.

٢. طوعي ويعكس تصورات الأسرة عن الطالب بأنه لم يتعلم الكثير في السنة السابقة، وهو الأكثر شيوعاً في البلدان النامية خاصة في المناطق التي تقل فيها نسبة حضور الطالب للمدرسة لأن الدراسة في المدارس متقطعة أو بسبب العمل بدلاً من الذهاب للمدرسة.

٣. طوعي شائع في المناطق التي تستخدم في المدرسة لغة مختلفة عن اللغة التي يستخدمها الطالب في البيت، لذا التكرار يحدث ليتمكن الطالب من اكتساب الطلاقة في لغة التعليم ليتسنى له مواصلة تعليمه بكفاءه.

٤. يحدث في الصفوف الثانوية العليا في البلدان التي يتطلب من الطلاب اجتياز امتحانات للتأهل للتعليم الثانوي أو ما بعده، وهنا إما أن يؤدي ذلك لتسرب الطلاب من المدرسة وبالتالي التحاقهم بسوق العمل ومتابعة التدريب المهني، أو الاستعداد لاعادة الامتحان أو إعادة الصف السابق.

٥. نموذج غير طوعي ويتخذ من قبل المدرسة بدلاً من الطلاب أو أسرهم، حيث الحضور للمدارس إلزامي حتى مراحل المراهقة، لذا ينصح الطلبة الفاشلون باعادة الصف، وهذا النوع عادة ينتشر في البلدان المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية.

وبالنظر إلى الأشكال الطوعية السابقة للرسوب المدرسي نجد أن بعضها كالنوعين الأول والثاني يمارس إلى الآن حيث يقوم بعض أولياء الأمور باتخاذ قرار إعادة الصف، لأبنائهم والذين سُجلوا قبل سن السادسة وهو السن الذي اعتمدته بعض الدول للقبول للالتحاق بالدراسة في الصف الأول الابتدائي كالأردن مثلاً، اعتقاداً منهم أن الطفل لن يستطيع مجاراة زملائه الأكبر منه سناً، وبالتالي سيؤثر ذلك على مستوى تحصيله الأكاديمي، مما قد يدفعهم لاتخاذ هذا القرار، وقد لاحظنا من خلال خبرتنا التعليمية

العملية أن وجهة النظر هذه غير دقيقة، وقد أيد بعض الأكاديميين التربويين هذا الأمر، وأن هناك بعض الطلبة يتخرجون بتفوق، على الرغم من أن أعمارهم أصغر من بقية زملائهم.

أما النوع الآخر الطوعي الذي يتعلق بأسباب مرتبطة بغياب الطالب إما لأسباب صحية وبالتالي تأخر الطالب عن بقية زملائه في التحصيل الدراسي، أو فقر الأسرة، وبالتالي التحاق الطالب بالعمل لمساعدة أفراد أسرته، مما يؤثر سلباً على تقدمه الدراسي والتحصيل، فأظن أن هذا النوع يمكن قبوله إذ إن الغياب المتكرر يعوق فعلا قدرة الطالب على التحصيل الأكاديمي ويقوده عادة إلى الرسوب، أو عدم القدرة على مجاراة زملائه في الصفوف اللاحقة إذا ما رُفّع تلقائياً، لذا إعادته للصف أفضل تربوياً من ترفيعه تلقائياً، إذ إن النتائج المترتبة على إعادته للصف أقل من ترفيعه لصف لاحق دون أن يحقق الأهداف المرجوة من دراسته للصف.

كما نلاحظ أن الشكل الثالث– غالباً– يوجد لدى بعض الطلبة الذين يعيشون في بلدان أجنبية لفترات قد تستمر سنوات عدة وتكون لغتهم العربية ضعيفة، لذا عندما يلتحقون في المدارس الحكومية يجدون صعوبة في الاندماج ومجاراة زملائهم بسبب عدم تمكنهم من اللغة التي يدرسون بها، لذا يفضل أن يُسجّل هؤلاء في مدارس تدرس بلغتهم التي يتقنونها مع متابعة تعليمهم اللغة العربية مثلاً حتى يتقنونها كبقية الزملاء ليتسنى لهم مجاراة زملائهم في الدراسة، فلا تكون اللغة عائقاً أمامهم، وقد لمست ذلك من خلال خبرتي العملية في المدارس والجامعات، حيث عانى هؤلاء الطلبة من القدرة على تحقيق متطلبات النجاح في المواد.

وبالنسبة للشكل الرابع، فهذا مرتبط غالباً في الدول التي تفرض امتحانات للتأهيل للتعليم الثانوي، وما بعده كامتحان الثانوية العامة، حيث يعجز بعض الطلبة عن تحقيق متطلبات نجاحهم فيتجهون لسوق العمل مباشرة أو التدريب المهني، ويغضون الطرف عن إعادة الامتحان أو تكرار الصف، على الرغم من التسهيلات التي تقدمها الدول لهؤلاء الطلبة لإعادة الامتحان وتكرار الصف.

أما الشكل الأخير فغير موجود في مدارسنا، وإنما محصور في الدول المتقدمة كالولايات المتحدة كما أشرنا من قبل، إلا أن بعض المدرسين يقومون بالاتفاق فيما بينهم لترسيب بعض الطلبة الذين يعانون من ضعف في المراحل الثانوية، مستغلين بذلك القوانين التي تسمح برسوب الطالب في صفه إذا رسب في أربع مواد أساسية يدرسها الطالب في صفه، وهذا الأمر مقبول إذا كان الطالب يستحق فعلا ذلك، ولكن أحياناً قد يرسب بعض الطلبة بالرغم من أن هناك عدداً آخر يستحقون ذلك، ولكن القانون يحصر ذلك بنسبة ٥٪

من أعداد الطلبة لذا يرفع طلبة ويحرم آخرون من الترفيع، وبالتالي قد يتسبب ذلك في ظلم بعض الطلبة.

◄ نتائج الإجابة عن السؤال الثالث وينص على: **ما العوامل المسببه للرسوب المدرسي؟**

تناولت الدراسات المتنوعة (Dimmitt,2003؛ Diaz,2003,p45؛ Brophy,2006؛ Ndaruhutse ,2008,p14- 15) موضوع الرسوب المدرسي من زوايا عدة **وبحثت في العوامل المسببة له يمكن إجمالها بالأنواع الآتية:**

١. **العوامل الأسرية:** تؤدي العوامل الأسرية دوراً مهماً فيما يحدث للطالب في المدرسة، وعلى الرغم من الضغوطات التي يشعر بها الطلبة من أسرهم للتفوق والنجاح فإنهم يستطيعون تحقيق إنجازات أكاديمية مهمة، ومن أهم الأمور التي تؤثر سلباً على إنجاز الطالب وتحصيله الأكاديمي، مما يسبب الفشل وبالتالي الرسوب: مقدار اهتمام الأسرة بالطالب وتعاونها مع المدرسة، وتماسك الأسرة، والرقابة، ومهارات الوالدين، وانخفاض تعليم الآباء، ومستوى دخل الأسرة، والتربية الوالدية، بالإضافة إلى الضغوطات الأسرية كالفقر، والتشرد، والمرض، والاعتداءات الجنسية والجسدية والنفسية، والإدمان، والعنف، والموت، والأمية، كما أن تنقل الطالب بين المدارس نتيجة لظروفه الأسرية كطلاق الوالدين، أو نتيجة المشكلات المالية التي تواجهها الأسرة مما يؤدي إلى عدم الاستقرار للعائلي، مما يخلق فجوة في المعرفة بين الطالب وزملائه. وتؤكد كثير من الدراسات (Anderson,2000؛ Diaz,2003) أن العوامل الأسرية لها أكبر الأثر على التحصيل الأكاديمي للطالب ما قد يقود إلى الرسوب المدرسي.

٢. **العوامل الشخصية:** لقد رُبط بين الصعوبات الأكاديمية التي يواجهها الطلبة بعوامل عدة شخصية منها: انخفاض معدل الذكاء، والافتقار إلى السلوك الاجتماعي الإيجابي في المرحلة الإبتدائية، وصعوبات التعلم، والصعوبات الصحية والنفسية مثل القلق والإكتئاب، والصعوبات السلوكية مثل: فرط النشاط واضطرابات نقص الانتباه. كل ذلك يلزم لتحديد الصعوبات التي تتداخل مع التحصيل الدراسي، وتخلق فرصة اختيار التعليم الخاص، كما أن هناك تأثيراً كبيراً للمعتقدات التي يحملها الطلبة عن أنفسهم وقدراتهم، فالطلبة الذين لديهم كفاءة ذاتية لديهم قدرة أكبر على النجاح في المدرسة، بالإضافة إلى مفهوم احترام الذات، فزيادة الثقة بالنفس من شأنه أن يخلق المزيد من النجاح للطلبة. وأن الطلبة الذين يفتقرون للمهارات الاجتماعية لتكوين صداقات مع أقرانهم هم أكثر عرضة للتعرض للصعوبات الأكاديمية في المرحلة الابتدائية. وأن الطلبة الذين يعتقدون أن

معلميهم وأصدقاءهم لا يحبونهم، أو الذين لديهم مستوى أعلى من الصراعات في المدرسة هم عرضة للرسوب الأكاديمي، بينما الطلبة الذين لديهم مشاركات في الأنشطة اللاصفية والمناسبات الاجتماعية يشعرون بتواصل أكبر مع الآخرين في المدرسة، وبالتالي أكثر حماساً للنجاح الأكاديمي، كما أن غياب الطلبة وتأخرهم المتكرر عن فصولهم الدراسية يحدث فجوه بين تعلم الطالب وبقية زملائه مما يتسبب في فشله، فبعضهم لديهم عوامل أسرية مثل: مرض أحد الوالدين جسمياً أو عقلياً، مما يؤدي إلى بقائهم في المنزل. ونعتقد بأن كل ما ذكر سابقاً يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالعوامل الأسرية، وتؤكد الدراسات ومنها دراسة (Moreano,2004) التي تشير إلى وجود علاقة إيجابية بين ارتفاع الإنجاز ومفهوم الذات الأكاديمي.

كما أن من أهم العوامل الشخصية التي تؤثر على تحصيل الطالب الدافعية التي يي طاقة كامنة لا بد من وجودها لحدوث التعلم، بل لتطويره وتنميته (Petri & Gov-ern,2004) ، وعندما تنطلق هذه الطاقة فإنها تؤدي إلى رفع مستوى الأداء وتحسينه واكتساب معارف ومهارات جديدة ومعقدة، واستخدام استراتيجيات متطورة وتبني طرق فعالة في معالجة المعلومات التي يحصل عليها الطالب في أثناء العملية التربوية، وتعرف دافعية الإنجاز الأكاديمي بأنها: التنافس في ضوء مستوى معين من مستويات الامتياز الأكاديمي، أو الاهتمام بالمنجزات الأكاديمية، أو الرغبة في الأداء الجيد سواء في المدرسة أم في الكلية أو الجامعة أم في أي مجالات أخرى، أم الميل إلى السعي والكفاح في سبيل النجاح في المواقف الأكادبمبة (أبو غزال، ٢٠٠٧، ص٩٢) . وقد حدد علماء النفس التربوي عدداً من العوامل المسؤولة عن استثارة دافعية الطلبة للتعلم مثل معتقدات الطلبة حول كفايتهم الأكاديمية، والأهداف التي يتوجهون نحوها في أثناء تعلمهم، وقيمهم الأكاديمية (Eccles et al,1998) . أما مفهوم الذات الأكاديمي فهو الأساس لنجاح الطالب أو فشله في المستقبل، يبدأ يتشكل في مراحل الطفولة المبكرة من خلال الاتصال مع الأقران، ومواقف المعلم وتوقعاته. ويعرف مفهوم الذات بأنه: النتيجة التي تتشكل من الاستيعاب الداخلي للفرد لصورته في المجتمع، تتطور من التفاعلات المختلفة مع السياق الاجتماعي وعوامل القبول أو الرفض من الآخرين (Diaz,2003,p46) .

٣. **العوامل الأكاديمية**: وتتعلق بالمعلم والمدرسة وهي عوامل تؤثر في الرسوب المدرسي نتيجة تفاعلها مع العوامل الأسرية والاجتماعية والشخصية للتأثير على الإنجاز الأكاديمي، كما أن المناخ المدرسي العام يشعر الطلبة والمعلمين والاداريين بالأمن الجسدي والنفسي في المباني، وتوافر الموارد المالية الكافية والقيادة الادارية الايجابية، وبالتالي يزيد من فرص الطالب بالنجاح، كما أظهرت الدراسات أنه كلما قلَّ عدد الطلبة

في الفصول الدراسية، كلما زاد مراعاة المعلم للقدرات الفردية للطلبة، وزادت قدرة المعلم على الاتصال مع الطلبة، وبالتالي نقل خبراته التعليمية ومهاراته ومعارفه للطلبة. وتشير الدراسات إلى أن استخدام المعلم لأساليب تقويم متنوعة لما تعلمه الطالب، واستخدامه لأساليب تدريس متنوعة، وتعدد الوسائط المستخدمة يزيد من قدرة الطالب على التعلم. إضافة إلى أن معتقدات المعلمين عن طلبتهم لها تأثير على العملية التعليمية، وقد وجد أن المدارس التي يوجد فيها نسبة غياب وتأخير عالية من الطلبة والمعلمين لها معدل إنجاز منخفض. وكلما أعطى المعلم الطالب ثقة بنفسه وكون لديه معتقداً جيداً عن نفسه وقدراته يزيد من فرص نجاح الطالب، بالإضافة إلى أن كثرة إعطاء الواجبات المدرسية البيتية لها دور في الفشل الدراسي حيث لا يكمل بعضهم واجباتهم بسبب ظروفهم العائلية والتزاماتهم تجاه أسرهم، كما أن لدى بعض الطلبة انماط تعلم تجعل القراءة والكتابة والتعلم يصعب عليهم، كما أن البعد المادي، ومحدودية فرص الحصول على التعليم الثانوي، وعدم فعالية التدريس، وعدم كفاية التأهيل، وغياب المعلم والكتب المدرسية، وعيوب تقويم الطلبة ومعايير الترفيع والترقية عوامل تسهم في زيادة معدلات الفشل والرسوب. وتشير الدراسات إلى أن المعلمين يتفقون على عدم إمكانية تعليم الطالب الذي لا يشعر بالأمان الجسمي والعاطفي، كما يعلم المعلمون والمديرون بأن التعلم لا يمكن تحقيقه ما لم تشكّل بيئة تعليمية مناسبة للطلبة. وتعرف بيئة التعلم في المدرسة بأنها "المكان الذي يشعر فيه الطلبة بمناخ إيجابي وإدارة صفية فاعلة» (Jones&Sanford,2003,116) ، وأن المناخ المدرسي الإيجابي يعمل على تسريع ثقافة الاحترام وإيجاد التواصل بين الكبار والطلبة في المدرسة (Fein,et. al ,2004) وأن المناخ المدرسي الإيجابي له أثره في زيادة تحصيل الطلبة (National School Boards Association,2008) وأن له وقعه المهم على النمو الفردي والتحصيل الأكاديمي لجميع الطلبة، وأن المدرسة التي تتبنى استراتيجيات دعم المناخ الإيجابي أكثر فاعلية في خلق بيئة مشجعة على التعلم وأكثر قدرة على محاربة أشكال العنف والمضايقات جميعها، وأن الطلبة يشعرون بالأمان والتعلم الأفضل (Coun-cil For Exceptional Children,2008) .

٤. **تنوع الخلفيات والخبرات الاجتماعية وتعدّدها**: بعض الأطفال عندما يذهبون إلى المدرسة يحضرون معهم خبرات وخلفيات متنوعة، كما أن التعليم قبل المدرسة يكسبهم قدرة على الكتابة والقراءة، بينما آخرون لم تتوافر لهم مثل هذه الفرص، وبعض هؤلاء الأطفال لديهم احتياجات تعليمية خاصة حيث يعانون من صعوبات في التعلم، ومشكلات سلوكية، وقد يعاني الآباء من صعوبات اقتصادية تترك أثرها على الأبناء، فلا يجد الآباء الوقت الكافي للجلوس مع أطفالهم، ومشكلات الصحة والتغذية، والهجرة والكوارث الطبيعية

وغيرها من المشكلات التي تؤثر على التطور المعرفي للطفل ما قبل المدرسة، كما قد تختلف بيئة المدرسة عن البيئة الاجتماعية السابقة للطالب، مما قد يستغرق وقتاً في التكيف مع المدرسة. ويؤكد ذلك أن الطلبة الذين التحقوا بصفوف ما قبل المدرسة (رياض الأطفال) إنجازهم أفضل من الطلبة الذين لم يلتحقوا بها، ومن خلال خبرتي العملية لاحظنا كذلك أن الطالب الملتحق مسبقاً ببرامج رياض الأطفال لديه ثقة أكبر بالنفس، وقدرة أكبر على التكيف في البيئة الصفية، مما يترك أثراً إيجابياً على إنجازه الأكاديمي.

٥. **التقويم التكويني مقابل الختامي**: هناك نوعان من التقويمات التي تستخدم مع الطلبة الأول: الختامي: والذي تستخدم فيه اختبارات في نهاية مرحلة معينة أو معرفة كعينة لمعرفة قدرة الطفل على تحقيق المعايير المطلوبة، والثاني التكويني: ونعني به كيف يستجيب الطفل للأفكار التعليمية وذلك بالتأكد من أن نسبة المعرفة لدى الطفل آخذة في الازدياد، بعضهم يعتقد أن التقويم الختامي هو الأفضل وعلى أساسه يُنقل الطلبة من صف لآخر، مما يعني أن الطفل إن فشل في تحقيق معايير النجاح فإن ذلك سيؤدي به إلى الرسوب، وبعضهم الآخر يرى أن التقويم التكويني هو الأفضل، وذلك من خلال تقديم الدعم للطفل عند الحاجة بدل التركيز على وضع معايير محددة للوصول إليها، ونحن نقول ما المشكلة في استخدام النوعين معاً التكويني والختامي، وقد أصبح التوجه الآن نحو استخدام التقويم التكويني الذي يقدم للمعلم تغذية راجعة عن مستوى تقدم الطالب الأكاديمي وبالتالي يمكن المعلم من البحث عن المشكلات التي تسبب هذا التأخر، وطرق علاجها قبل الخضوع للتقويم الختامي.

٦. **ايجابيات الرسوب وسلبياته**: عادة يحدث الرسوب في السنوات الأول والأخيرة من المرحلة الابتدائية، فبعضهم يرى أن الرسوب مفيد إذا تحققت الشروط الآتية: معرفة الجوانب التي فشل فيها الطالب، والمعرفة التي ينبغي توافرها لديه كبقية أقرانه، والمعرفة اللازمة لترفيعه في السنة المقبلة، إن الأطفال غير ناضجين وصغار جداً بالنسبة للسنة الدراسية فيعطون فرصة لتكرار الصف، مما يمنحهم شعوراً بالأمن والاستقرار، وأن هناك تشكيلة واسعة من قدرات الطلبة، تصبح مفيدة للمعلم وبقية الطلبة إذا كرر الطلبة الضعاف الصف، مما يخلق تجانساً في المجموعات (Ndaruhutse , 2008) .

ومع ذلك هناك من يرى عدم جدوى الرسوب لما له من آثار سلبية على الطلبة ومنها: يوثر على الثقة بالنفس والتحفيز، مما يولد لديهم انطباعاً عن أنفسهم بأنهم فاشلون، كما يعيد الطلبة المواد التي دُرست من قبل عادة مع المعلم نفسه، مما يقلل عندهم الدافعية للتعلم، ولا تعالج الأسباب الكامنة وراء انخفاض الأداء مما قد لا يحسن من أداء الطفل بدرجة كبيرة. ونحن نعتقد أن الرسوب المدرسي سلبياته أكثر من إيجابياته، لذا لا بد من

أن نبحث عن أسباب تأخر الطالب تحصيلياً ومحاولة علاجها قبل تفاقمها، ودعم الطالب نفسياً، والتعاون مع أسرته بهذا المجال.

وبالنظر للأسباب السابقة نرى أنها مرتبطة مع بعضها بعضاً، على الرغم من التصنيفات لهذه العوامل فأنه يمكن القول إن العوامل الأسرية مرتبطة بالعوامل النفسية ارتباطاً وثيقاً، فكثير من المشكلات الأسرية تترك آثاراً سلبية على نفسيات الطلبة، وبالتالي تحصيله الأكاديمي، لذا لا بد من دراسة هذه العوامل مجتمعة والعمل على علاجها.

◄ نتائج الإجابة عن السؤال الثالث ونصه: **ما أبرز الأسس التي تبنتها وزارة التربية والتعليم للحد من الرسوب المدرسي**؟ وللإجابة عن هذا السؤال أطلعت الباحثة على أسس النجاح والإكمال والرسوب في مرحلتي التعليم الأساسي والتعليم الثانوي الشامل والتطبيقي للعام الدراسي ٢٠١١/ ٢٠١٢م والصادر عن وزارة التربية والتعليم إدارة الامتحانات والاختبارات في المملكة الاردنية الهاشمية وفيما يأتي أهم هذه الأسس ونصوص المواد المعتمدة:

تنص المادة (١٣) في أسس النجاح والإكمال والرسوب: يرفع الطالب في الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى إلى الصف الأعلى، ولا رسوب في هذه الصفوف إلا إذا رسب في مبحثي اللغة العربية والرياضيات معاً، وكان معدله السنوي في كل مبحث أقل من ٤٠٪، شريطة أن لا يزيد عدد مرات الرسوب في هذه الصفوف عن مرة واحدة، وأن لا تتجاوز نسبة الرسوب في الصف ٥٪.

أما المادة (٢١) فتسمح للطالب بالرسوب في صفين من صفوف مرحلة التعليم الأساسي من الصف الرابع، وحتى الصف العاشر شريطة ألا يعيد صفاً بعينه أكثر من مرة واحدة. كما يعيد الطالب أي صف من صفوف مرحلة التعليم الأساسي من الصف الرابع وحتى الصف العاشر إذا قصر في أربعة مباحث فأكثر. ويسمح للطالب الناجح إعادة صفه من الصفوف الثلاثة الأولى الأساسية فقط، إذا وافق ولي أمره خطياً على ذلك وتحسب من سنوات رسوبه.

كما يكون الطالب راسباً في أي صف من الصفوف: الأول الأساسي حتى العاشر الأساسي إذا تجاوز غيابه نسبة الدوام المنصوص عليها في تعليمات الدوام المدرسي رقم (٨) لسنة ١٩٨٢ والمعدلة لها رقم (١٣) لسنة ١٩٨٣ السارية المفعول، ولا يحتسب هذا الرسوب من ضمن سنوات الرسوب المسموح بها. وتكون نسبة الغياب الموجبة للرسوب في مرحلة التعليم الأساسي إذا تجاوز الطالب نسبة ٢٠٪ من عدد أيام الدوام الرسمي وكان

غيابه غير مشروع أي ما يعادل (٣٩) يوماً في الصفوف الثلاثة الأساسية الأولى، أما إذا كان مشروعاُ فتصبح النسبة ٤٠٪. أما بخصوص الصفوف من الرابع الأساسي، ولغاية العاشر الأساسي، فإن نسبة الغياب الموجبة للرسوب هي ١٥٪ من عدد أيام الدوام الرسمي، وكان غيابه غير مشروع أي ما يعادل (٢٩) يوماً، أما إذا كان مشروعاُ فتصبح النسبة ٣٠٪.

مع مراعاة ما ورد سابقاً لا يجوز أن تتعدى نسبة الرسوب (٥٪) في الصفوف الثلاثة الأولى و (١٠٪) في الصفوف من الرابع وحتى السادس الأساسي و (١٥٪) من الصف السابع وحتى العاشر، وذلك في الصف الواحد- مهما كان عدد الشعب في المدرسة- على أن لا تحتسب حالات الرسوب بسبب الغياب من ضمن هذه النسب.

أما بالنسبة للمرحلة الثانوية فأشارت المادة السابقة إلى أن الطالب يعد راسباً في السنة الأولى من المرحلة الثانوية إذا قصر بما يزيد عن (٥٠٪) من عدد الساعات المعتمدة لمستويات المباحث في الفصلين الأول والثاني في نهاية السنة الدراسية بعد تأدية الإكمال، وعليه دراسة مستويات المباحث التي رسب بها فقط، ولا يسمح له دراسة مستويات المباحث من السنة الثانية من المرحلة الثانوية إلا بعد نجاحه بما لا يقل عن (٥٠٪) من مباحث الفصلين الأول والثاني.

كما لا يجوز أن تزيد نسبة الرسوب في أي مبحث/ مستوى من مباحث مرحلة التعليم الثانوي عن (١٥٪) من مجموع الطلبة في أي فرع من فروع التعليم في المدرسة على أن لا تحتسب حالات الرسوب بسبب الغياب من ضمن هذه النسبة.

وتشير المادة (٢٣) من قانون التربية والتعليم رقم (٣) لسنة ١٩٩٤ وتعديلاته إذا كان رسوب الطالب ناتجاً عن إعاقة مؤكدة من جهة رسمية بحيث يتوقع ألا يستفيد من الرسوب، فيرفع تلقائياً حتى ينهي مرحلة التعليم الأساسي.

وقد طبقت هذه القوانين بالفعل في الأردن مما أسهم في خفض نسبة الرسوب بشكل كبير في جميع المراحل، وحصرها بالنسب التي اعتمدتها الوزارة وهي أن لا يزيد عن ٥٪ من أعداد الطلبة فعلياً، مما يدفع كثير من المعلمين إلى عدم الترسيب للطلبة، وذلك أن المعلم عادة يتحمل تبعات هذا الترسيب، فيلجأ المعلم لترفيع هؤلاء الطلبة، وخاصة الضعاف منهم ليتخلص منهم في صفه العام الذي يليه، ومما يدل على ذلك أن نسب رسوب الطلبة في الثانوية العامة عادة تكون كبيرة بالرغم من استنفاذ المعلمين لنسب الرسوب المسموحة لهم في البنود السابقة، مما يعني ضرورة أن يُنظر إلى موضوع الرسوب المدرسي من زاوية مختلفة يُبحث من خلالها عن الأسباب وعلاجها فعلياً.

◄ نتائج الإجابة عن السؤال الرابع وينص على: **ما وجهات النظر المتعلقة بالرسوب المدرسي**؟ وللإجابة عن هذا السؤال راجعت الباحثة البحوث والدراسات ومصادر الأدب التربوي الأخرى ذات الصلة، من أجل التعريف بوجهات نظر المؤيدين والمعارضين لظاهرة الرسوب المدرسي وتكرار الصف.

نشأ جدل واسع بين خبراء التعليم وعامة الناس حول هل للرسوب فوائد على الطلبة االمجتمع أم لا؟ وقد لخصت بعض الدراسات (Belot & Vandenberghe,2010 ; Mana-corda,2006 ; Thompson & Canningham,2000) هذه الآراء بوجهتي نظر وهما:

١. رأي واسع النطاق بين علماء النفس والبيداغوجية المهنية أن الفشل أو الرسوب المبكر لا يؤدي إلى تحسن في التحصيل المدرسي، وإنما غالباً يأتي بنتائج عكسية على الطالب، وهم يشكلون ما يطلق عليها بحركة "النهوض الاجتماعي"social promotion ". لذا فإنهم لا يؤيدون الرسوب لما له من آثار سلبية على الطالب ومنها:

- عدم القدرة على التكيف مع الآثار الاجتماعية والعاطفية والأكاديمية التي تؤدي غالباً إلى قلة الثقة بالنفس، وربما يرجع ذلك إلى وصم هؤلاء الطلاب المحرومين من قبل المعلمين والزملاء والأسرة بضعف الأداء الأكاديمي.

- انخفاض التوقعات من المعلمين والبيئة المحيطة للطالب يقع أثره النفسي على الطالب، مما يكوّن لديه انطباعاً عن نفسه بالفشل.

- الحاجة إلى التكيف مع بيئة جديدة أو معلمين جدد أو حتى زملاء جدد أصغر منهم سناً، مما يؤدي إلى سوء نتائج تحصيل الطالب.

- كما أن له آثاراً سلبية على احترام الذات والأداء الأكاديمي، حتى الآثار غير الأكاديمية كالجريمة.

- كما قد يؤدي ذلك –أحياناً– إلى تسرب الطالب من المدرسة سواء في مرحلة التعليم غير الالزامي أم الإلزامي نتيجة لتراخي القوانين كما هو الحال في البلدان النامية، مما يحرم الطالب من حقوقه. وقد أشار ١٠٪ من الطلبة تتراوح أعمارهم بين ١٦– ١٨ أنهم تركوا المدرسة بسبب الرسوب.

- كما أن الرسوب يترك آثاراً سلبية ليس على الطالب فقط، وإنما على المدرسة حيث إن اختلاف الأعمار في الصف الواحد، وخاصة إذا كان منتشراً بين الطلبة كمدارس جنوب إفريقيا، يصبح التعليم أكثر صعوبة إذ على المعلم تلبية احتياجات المتعلمين برغم اختلافها بين الطلبة، وكذلك استراتيجيات التعليم (social surveys,2010) .

٢. وجهة النظر المختلفة تؤكد أن هناك فوائد للرسوب، حيث ينادي هؤلاء إلى عدم التسامح مع الجهد المتدني وضعف الأداء للطلبة، وأن يعطى الطالب فرصة للانتقال للصف الثاني. فعندما يحتفظ الطالب بصفه يعزز الانضباط والمعرفة لديه، مما يترك آثاراً مفيدة على نتائجة، ويجعله أكثر قدرة على متابعة مستويات أعلى من التعلم، بالإضافة إلى أن ذلك فيه نوع من العقوبة للطالب نتيجة تكرار صفه، مما يجعله أقل رغبة في تجربة ذلك مرة أخرى، وبالتالي خلق حافز له لتحسين أدائه المدرسي، ويترتب عليه تكلفة إضافية. كما يرى أصحاب وجهة النظر هذه أن تكرار الصف يساعد على الارجح في تحسين نوعية العلاقة بين الطالب والمدرسة، وأن زيادة النمو العقلي للطالب، وتغيير أقرانه والمدرسين أحياناً يدفعه إلى حضور الحصص الصفية، مما يؤدي إلى زيادة إنتاجية الطالب. لذا يرى مؤيدو هذا التوجه أن عدم الرسوب يحبط الطالب، فهو ينقل الطالب لصف لا يستطيع أن يفي بمتطلباته، وبالتالي لا يستطيع مجاراة زملائه. كما أن في ذلك رسالة للطلبة مفادها أنه يمكنهم الحصول على النجاح دون بذل الجهد، ويولّد لدى الآباء والأمهات شعوراً زائفاً حول تقدم أطفالهم، ولأرباب العمل بأن الشهادات لا معنى لها، بالإضافة إلى ضعف التعليم في المجتمع. أما الحجة الأقوى التي يؤكد عليها أصحاب وجهة النظر هذه أن الرسوب هو بمثابة رادع، أما ضعف الأداء للطالب في المدرسة، مما يخلق حافزاً لديه لزيادة الجهد المدرسي، بالرغم من أن ذلك يبدو مكلفاً، ويحتاج إلى وقت أطول لعبور النظام المدرسي، ولكن جزءاً منه يعوض عن طريق المكاسب الانتاجية للتكرار.

بالمجمل نرى أن هناك قلة للدراسات التي تبحث تأثير الرسوب ونتائجه على الطلبة خاصة في البلدان النامية، ومع ذلك يرى (Thompson & Canningham,2000) أن هناك تضارباً في نتائج الدراسات حول هذا الموضوع، فبعضها أشار إلى أن إعادة الصف يرفع من مستوى الطلبة الأكاديمي، بينما يرى بعضها الآخر أن ذلك يؤدي إلى آثار ضارة، ومنها تسرب الطلاب من المدرسة، وتأخير الطالب سنة كاملة عن سوق العمل، ولا شك أن آثار الرسوب تختلف باختلاف السياقات، والعلاجات، وخصائص الطلبة الفردية، كما أنه لا أدلة حقيقية على جدوى الرسوب وفائدته على نتائج الطلبة، لذا لا يلقى تأييداً كبيراً عند الكثيرين.

وتمثل ظاهرة الرسوب المدرسي مشكلة اجتماعية واقتصادية نتيجة الاستخدام غير الفعال للموارد، إذ إن الطالب عندما يكرر صفه فإن لذلك تأثيراً اقتصادياً، وذلك بإضافة هذا الطالب وبالتالي توفير المستلزمات المدرسية له، فإذا زادت نسبة هؤلاء الطلبة فإن ذلك يتطلب زيادة المعلمين في الفصول الدراسية، وبالتالي فإن ذلك يمثل هدراً للموارد، مما دفع بعض الدول لاعتماد سياسات الترفيع التلقائي لجميع الطلبة، فالرسوب لا يعالج مشكلات

التحصيل المنخفض بصورة مرضية، وإنما يكمن الحل في تزويد هؤلاء الطلاب بفرص التعلم الأفضل (Brophy,2006,p3) .

وأعتقد أن المعارضين للرسوب المدرسي حججهم وأسبابهم أقوى من أولئك المؤيدين له، ويمكن– كما ذكرنا سابقاً– أن نعمل على دراسة الأسباب والعوامل المؤدية للرسوب، ومحاولة إيجاد الطرق التي يمكن معالجتها من خلالها عن طريق تضافر جهود المسؤولين عن العملية التربوية كالمعلمين وأولياء الأمور ومديري المدارس والمشرفين وأصحاب القرار.

◄ نتائج الإجابة عن السؤال الخامس وينصُّ على: **ما الحلول المقترحة للحد من الرسوب المدرسي وتكرار الصف**؟ وللإجابة عن هذا السؤال راجعت الباحثة البحوث والدراسات ومصادر الأدب التربوي الأخرى ذات الصلة، من أجل استقصاء الحلول والاستراتيجيات التي يمكن أن تحد من الرسوب المدرسي وتكرار الصف.

أشار اليونسيف (UNICEF,1996,pp22- 26) إلى أن هناك استراتيجيات عدة للتغلب على الرسوب وتكرار الصف في المدارس الابتدائية ومنها:

♦ اتخاذ التدابير الشاملة وبذل الجهد المتواصل: حيث نجحت بعض دول اميركا الاتينية (تشيلي وأورغواي) في تخفيض نسبة الرسوب والتكرار بفضل تدريب المعلمين، وإجراء تحسينات في المناهج وتقديم الحوافز للمدرسين والطلاب على حد سواء.

♦ رسم خريطة الرسوب: حيث يظهر ذلك أن المشكلة الرئيسة تتركز في الصفوف الأولى في التعليم، وفي بعض المناطق أكثر من غيرها، وتحديد استراتيجيات إعداد هذه الخريطة آخذين بعين الاعتبار مختلف الجوانب المتصلة بها (أسباب الرسوب وآثاره التي قد تختلف باختلاف الصف) مراعين الأولوية في الاهتمام.

♦ تقدير التكاليف وتحسين الكفاءة: وذلك من خلال تقدير إجراءت محددة وإيجاد بدائل محتملة لتوزيع أفضل للمواد المتاحة، واستخدام نماذج المحاكاة لإقامة علاقات بين عوامل الرسوب في كل صف وفقاً للفئات ذات الأولوية، وتسهيل اتخاذ القرارات، وتحديد برامج محددة لتوفير وسيلة لقياس أثر وتكلفة الحلول الممكنة في كل سيناريو مقترح، وهذا يمكن أن يقوم به الباحثون الأكاديميون بالتعاون مع أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم.

♦ تحديد الأولويات: اتخاذ مجموعة من التدابير يحتاج إلى تخطيط، وبالرغم من ذلك لا يمكن حل المشكلات القائمة مرة واحدة، ولعل الجانب الأكثر أهمية هو أن الجهود

المبذولة لزيادة الكفاءة الداخلية للتعليم يحتاج إلى التركيز على مكافحة أسباب انخفاض الأداء في المدارس الابتدائية، وبالملخص فإن الاستراتيجيات تهدف إلى تحقيق هدفين:

أ. تحسين الظروف المادية التي تؤدي دوراً مهماً في التدريس لتوفير بيئة مناسبة للتعلم، والتعويض عن العيوب التي قد يجلبونها معهم إلى المدرسة، وذلك من خلال توفير المباني والمعدات ومواد التدريس والحوافز والتعليم قبل المدرسة، وقد بدأت وزارة التربية والتعليم في الأردن بتوفير رياض الأطفال في المدارس الحكومية، وبخاصة في المناطق النائية لما لهذا البرنامج من فوائد على الطلبة في المستقبل، وللحد من الرسوب المدرسي في تلك المناطق.

ب. تحسين عملية التعليم والتعلم لتطوير كامل امكانات الطلبة من خلال تدريب المعلمين، اختيار طرائق التدريس المناسبة، وتقويمات التعلم.

♦ برامج التغذية وتوزيع المواد التعليمية: حيث جرت العديد من الدراسات الاستقصائية التي أظهرت الآثار المترتبة على برامج الغذاء وتوزيع المعدات المدرسية للحد من الرسوب والتسرب من المدارس، يرافق ذلك برامج لتحسين كفاية التدريس، واعتقد أن برامج التغذية وتوزيع المواد التعليمية أسهم حقيقة في التقليل من الرسوب المدرسي فعلياً، وهذا ما لمسناه من خلال تنفيذ هذا البرنامج في الأردن لطلبة الصفوف الأولى في الأردن من خبرتنا التعليمية واحتكاكنا بالمعلمين والطلبة.

♦ توفير الكتب المدرسية بكمية أكبر وأفضل للطلبة: حيث تشير نتائج الدراسات أن تزويد الطلبة بالكتب الأفضل يحسن الأداء الاكاديمي.

♦ التعليم ما قبل المدرسة: تشير الدراسات إلى ايجابية العلاقة بين مرحلة التعليم ما قبل المدرسة ونجاح أكثر في التعلم خاصة مع توافر برنامج الغذاء، كما أشرنا لذلك سابقاً، إذ إن هذا الأمر يعزز ثقة الطالب بنفسه وقدراته، ويساعده في التكيف مع مجتمع المدرسة بسرعة أكبر.

♦ تحسين التدريس: اذا ما تزامن مع المتطلبات السابقة.

♦ زيادة الوعي الثقافي واللغوي: نظراً لأن معايير التنشئة الاجتماعية والوصول إلى المعرفة ليست في وئام مع طرق التدريس وأساليب التعلم، وخاصة أن التعليم يكون باللغة الرسمية، بينما يستخدم الطلبة في الحياة العامة اللغة العامية.

♦ تعزيز معايير التقويم: بعض بلدان اميركا اللاتينية قررت الاستغناء عن الترفيع التلقائي عندما وجدوا أن مزيداً من الطلبة يغادرون المدارس الابتدائية مع مستوى تعلم

غير مرض يعزى ذلك لانخفاض نوعية التعليم الناجم عن المقاييس الجديدة، فتقويم التعلم غالباً يستخدم أكثر لاختيار الأهداف بدلاً من استخدامه أداة للمساعدة على التعلم، وتحديد الصعوبات التي يواجهها الطلبة، وقد بدأت الأردن اعتماد التقويم الحقيقي (تقويم الأداء) والذي يساعد الطلبة على التعلم وتحقيق معايير الأداء آخذاً بعين الاعتبار جوانب الطالب الشخصية والنفسية والاجتماعية، وعدم الاقتصار على الجوانب التحصيلية المعرفية فقط.

♦ إعداد المعلمين وتدريبهم: من خلال تغيير أدوار المعلم ليصبح أكثر انفتاحاً وتطوراً مما ينعكس على العملية التعليمية سواء على المدى المتوسط أم البعيد، والحاجة إلى الابتكار في مجال تدريب المعلمين، وتأكيداً لذلك تقوم وزارة التربية والتعليم في الأردن على تدريب المعلمين الجدد على الاستراتيجيات التدريسية الحديثة وإعدادهم لمواكبة التطورات في مجالات التربية والتعليم، والتكنولوجيا الحديثة وتوظيفها في الغرف الصفية، والتي تنعكس إيجاباً على الطالب في الصف ويقلل من الرسوب المدرسي.

يرى بروفي (Brophy,2006) أن الوقت قد حان للتخلي عن التكرار " grade re-tention" أو الرسوب المدرسي» "Grade repetition" كرد فعل على ضعف التحصيل والاستعاضة عنها بوضع سياسات تجمع بين تعزيز الترفيع التلقائي مع التدخلات الرامية إلى تحسين تقدم الطلاب المعرضين لخطر الفشل في المدرسة، **ومن هذه الاستراتيجيات المقترحة لخفض معدلات الرسوب:**

١. التركيز على الوقاية والتدخل المبكر بدلاً من الانتظار لتفشي ظاهرة الفشل الدراسي والإحباط بشكل كبير، وتوفير برامج رياض الأطفال ما قبل المدرسة للفقراء والأقليات والطلبة الأكثر عرضه للفشل الدراسي في المدرسة وتعليم لغة التدريس بطلاقة لمن لا يتكلمون بها. وقد أشرنا إلى ذلك مسبقاً، حيث تخطو الدول العربية خطوات واسعة في مواكبة كل ما هو جديد ويسهم في زيادة تعلم الطلبة من استراتيجيات.

٢. تشكيل شراكات مع أولياء الأمور بالإبقاء على الاتصالات الوثيقة، ودعوتهم لزيارة الفصول الدراسية، وتزويدهم بالمواد التعليمية لاستخدامها في التدريس لأبنائهم في المنزل، والاحتفاظ بالطلبة مع المدرسين أنفسهم لسنوات متتالية، يعزز إقامة علاقات وثيقة مع الطلاب وأسرهم، وللأسف هذا ما لم تحرز به الدول العربية تقدماً كبيراً، إذ إن الشراكة بين المدارس وأولياء الأمور ما زالت ضعيفة.

٣. خلق مناخات ايجابية في الصفوف، وبناء علاقات شخصية مع الطلبة لدعم التعثر، يجب أن يرى هؤلاء الطلبة معلميهم وآباءهم يتعاونون من أجل مساعدتهم على النجاح، وتقدير جهودهم ولو كانت أقل من باقي زملائهم، وأعتقد أن غرف مصادر التعلم

التي أصبحت منتشرة الآن في المدارس خير دليل على محاولة مساعدة الطلبة المتعثرين في الدراسة، ومحاولة دعم تعلمهم.

٤. توفير فصول دراسية أصغر للطلاب المعرضين لخطر الفشل المدرسي والرسوب، وخاصة عندما يتم إتقان مهارات القراءة والكتابة الأساسية.

٥. أن نرصد عن قرب أولئك المشاركين ذوي الانجازات المنخفضة في الدروس والعمل على التعيينات، والتأكد أنهم يفهمون ما يجب القيام به، والبدء ببداية جديدة، وبشكل دوري والتدخل عند الضرورة واتخاذ الترتيبات اللازمة للحصول على تدريس إضافي وفردي أو ضمن مجموعات صغيرة من المعلمين أو المتطوعين، وربما غرف مصادر التعلم مثال على مثل هذا الأمر.

٦. تقديم تعليم إضافي للطلبة المعرضين لخطر الفشل الدراسي من خلال تمديد الدوام اليومي في البرامج المدرسية أو السنوي، أو من خلال برامج المدرسة الصيفية، أو الدروس التي تعطى لهم خارج الدوام المدرسي.

٧. تثقيف المعلمين لتمكينهم من فهم الاحتياجات الخاصة وتلبيتها، وتمكينهم الوصول إلى الأشخاص ذوي الخبرة في مجال الموارد والمعالجة والتعليم الخاص.

٨. تثقيف المعلمين لعرض التقويم وتنفيذه كمكون مستمر في المناهج الدراسية، ومصممة لتقويم فعالية التدريس الخاصة بهم وتتبع التقدم المستمر في تعلم طلبتهم، ورصد تعلمهم ليس فقط من خلال الاختبارات وانما من خلال مشاركة الطلبة في الدروس وأداء الواجبات، واستخدام هذه المعلومات لتحديد ثغرات التعلم أو المفاهيم الخاطئة، فالتقويم يستخدم لتحديد ومتابعة الاحتياجات التعليمية التي لم تلبى وليس مجرد وثيقة للتوجه نحو الفشل.

٩. لتقليل عدد الطلبة الذين هم أصغر سناً من بقية زملائهم في الصف يجب تحديد سن معين للقبول في مرحلة الروضة والصف الأول الابتدائي في بداية العام الدراسي، حيث إن المدارس التي تسمح للطلبة الذين هم أصغر سناً من غيرهم بالدخول المبكر ترتفع بها معدلات الرسوب عن غيرها من المدارس، وربما أن كثيراً من الدول حددت سن (٦) سنوات لالتحاق الطالب في الصف الأول سواء في المدارس الحكومية أم الخاصة، مما قلل من الرسوب المدرسي.

١٠.تأكد من أن توقعات التحصيل لكل صف واقعية، وأن وضع معايير للمناهج والتحصيل غير دقيقة حيث توضع معايير عالية جداً، لذا كثير من الطلبة لا يستطيعون الوفاء بها حتى لو كانت تطبق باستمرار، ولهذا نسمع في كثير من الأحيان الانتقادات التي

توجه بين الحين والآخر للمناهج التي تدرس في المدارس، وقد أجريت تعديلات عدة على المناهج لتتناسب مع مستويات الطلبة.

وفي الختام يمكن القول إن هذه الحلول وطرق العلاج تسهم في الحد من الرسوب المدرسي وتكرار الصف، وتعمل على تعزيز التعلم عند الطلاب، وقد قامت وزارة التربية والتعليم في الأردن وغيرها بوضع الأسس والقوانين التي تحد من ظاهرة الرسوب المدرسي، إلا أننا نستطيع أن نقول أيضاً إن النسب المتدنية للرسوب في كثير من الدول ومنها الأردن لا ترجع جميعها للاستراتيجيات والإجراءات التي تتخذها هذه المؤسسات للحد من الرسوب، ومما يدل على هذا الأمر نسب الرسوب الكبيرة في المرحلة الثانوية، وإنما ترجع للقوانين التي وضعتها الدولة وألزمت بها المعلمين، دون أن تعمل على علاج هذه الظاهرة بشكل إيجابي، ودون أن تغير من سلوكات واعتقادات المعلمين المتعلقة بهذا الموضوع، لذا ينبغي على المؤسسات التعليمية توجيه اهتمامها الأكبر نحو الإجراءات والاستراتيجيات التي تعمل على علاج مشكلة الرسوب المدرسي والحد منه فعلياً.

الخلاصة والتوصيات:

حاولت هذه الدراسة سبر غور مفهوم الرسوب المدرسي والكشف عن العوامل التي تقف وراءه وأشكاله ووجهات النظر المتبايتة حوله من مؤيدين ومعارضين له، ثم أهم الاستراتيجيات والحلول المقترحة للحد منه. وقد حاولت الدراسة تحقيق هذا الهدف من خلال الإجابة عن الأسئلة الخمسة التي طرحتها. واستندت الدراسة إلى الأدب التربوي السابق في إجابتها عن السؤال الأول المتصل بالعوامل التي تقف وراء ظاهرة الرسوب المدرسي وأشكاله، وكان من أهم نتائجها:

أن الرسوب المدرسي أو تكرار الصف يحدث بشكل أكبر في الصفوف الأولى من الدراسة وعادة يتخذ قرار الإعادة من قبل أولياء الأمور لأسباب لها علاقة بالطالب أو البيئة التي يعيش فيها، والتي تتعلق غالباً بظروف لا علاقة للطالب بها كنقص في الصفوف، أو أن التعليم يستخدم لغة غير لغة الطالب الأم، أو بسبب تغيب الطالب عن المدرسة بسبب العمل، والتي بدأت كثير من الحكومات في الدول التنبه لها ومحاولة التغلب عليها من خلال توفير البنية التحتية اللازمة لتشجيع التعليم.

أما بالنسبة للعوامل التي تقف وراء الرسوب المدرسي، فقد أظهرت الدراسة أن العوامل الأسرية والأكاديمية والشخصية تؤدي دوراً رئيساً في ضعف التحصيل الأكاديمي الذي

يقود للرسوب المدرسي، وأن للأسرة الدور الأهم بينها؛ لأن ضعف شخصية الطالب ينشأ غالباً نتيجة عدم الاهتمام الأسري، كما أن المدرسة لها دور كبير في تنمية ثقة الطالب بنفسه وبالتالي النجاح.

وفي إجابة الدراسة عن السؤال الثالث المتصل بالأسس والتشريعات التي تسنها الدول للحد من ظاهرة الرسوب المدرسي عُرضت أسس النجاح والإكمال والرسوب المعتمدة من وزارة التربية والتعليم في الاردن كمثال على التشريعات التي اتخذت من قبل الدول لاعتماد سياسة الترفيع التلقائي والحد من الرسوب المدرسي، نرى أن التعليمات حصرت الرسوب في مراحل التعليم الأساسي في الصفوف الثلاثة الأولى بحالة واحدة فقط إذا قصر الطالب في مبحثي اللغة العربية والرياضيات، وهي من المواد الأساسية المهمة بالنسبة لبقية المواد، على أن لا يزيد معدله في بقية المواد عن ٤٠٪، كما قيدت المدارس بأن اشترطت أن لا يرسب الطالب في هذه الصفوف إلا مرة واحدة، وتحتسب منها حالة تكرار الصف، وأن لا تزيد النسبة عن ٥٪ من مجموع الطلبة، مما يقلل من نسب الرسوب ومعدلاته في هذه الصفوف، كما أن المعلمين عادة يفضلون ترفيع الطالب للصف الذي يليلة حتى يتم تجنب مشقة أن يعيد الصف في السنة التالية، خاصة أن معظم هؤلاء الطلبة الذين تنطبق عليهم هذه الشروط يعانون من صعوبات تعلم، فيشكل عبئاً إضافياً على المعلم في غياب غرف مصادر التعلم أو قلتها في كثير من المدارس الأساسية، ففي الغالب يكون هناك معلم أو معلمة واحدة لتدريب جميع الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم في المدرسة مما ينعكس سلباً على أدائهم، فيرى معلم الصف أن ترفيع الطالب لصف أعلى بالنسبة له أفضل من رسوبه وخاصة أنه يدرك أن هذا الطالب إن أعاد صفه فلن يحقق أداءً أفضل.

كما أن التشريعات أيضاً شددت في شروط الرسوب للمرحلة الأساسية من الصف الرابع وحتى التاسع من حيث عدد المواد التي تجعل الطالب يرسب أو نسب الرسوب في كل صف، لذا فإن قلة معدلات الرسوب تعزى بشكل أو بآخر لمثل هذه القوانين والتشريعات والذي يدل على ذلك نسب الرسوب المرتفعة في المرحلة الثانوية، وخاصة في امتحان الثانوية العامة، مما لا يعطي صورة حقيقية عن مستوى الطلبة والتعليم في هذه الدول.

أما إجابة السؤال الرابع للدراسة المتصل بوجهات النظر حول الرسوب المدرسي سواء المؤيدين له أو المعارضين وأدلة وتبريرات كل فريق فقد قمنا باستقصاء الأدب النظري والمقالات حول هذا الموضوع ليظهر أن هناك تضارباً في نتائج الدراسات حول هذا الموضوع، فبعضها أشار إلى أن إعادة الصف يرفع من مستوى الطلبة الأكاديمي، بينما

يرى بعضهم الآخر أن ذلك يؤدي إلى آثار ضارة ومنها تسرب الطلاب من المدرسة، كما أنه لا أدلة حقيقية على جدوى الرسوب وفائدته على نتائج الطلبة لذا لا يلقى تأييداً كبيراً عند كثيرين، وقد قمنا بعرض مفصل لوجهتي النظر من خلال هذه الدراسة.

أما بخصوص الإجابة عن السؤال الخامس والمتصل بالاستراتيجيات التي تحد من ظاهرة الرسوب المدرسي وتكرار الصف وخاصة في صفوف المرحلة الأساسية فقد قمنا باستقصاء الأدب النظري حولها حيث أشارت بعض هذه الدراسات إلى آليات واستراتيجيات اُعتمدت في بعض الدول، وقد عملت على خفض معدلات الرسوب المدرسي وتكرار الصف.

وفي هدي هذه النتائج فإن الدراسة توصي بما يأتي:

١. إعادة النظر في القوانين والتشريعات الخاصة بأسس النجاح والرسوب والإكمال بما يخدم عملية التعلم والتعليم ويرفع من سوية جميع الطلبة.

٢. إجراء دراسات مستقبلية تربوية تطبيقية عن أسباب الرسوب المدرسي، وعلاقته بالمتغيرات الشخصية والأكاديمية والأسرية للتعرف إلى وجهات نظر الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور حول الرسوب المدرسي وأسبابه والآثار التربوية له على الطلبة.

٣. الاطلاع على تجارب الدول المتقدمة والاستراتيجيات المتبعة فيها لخفض معدلات الرسوب المدرسي والاستفادة منها وتطبيق ما أمكن منها في دول العالم العربي بما يخدم عملية التعلم والطلبة.

٤. ضرورة التعاون الحقيقي بين المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع وأصحاب القرار للتعامل مع انخفاض مستوى تحصيل الطلبة والوقوف على الأسباب الحقيقية له واتخاذ آليات قادرة على حل هذه المشكلة قبل تفاقمها لدى الطلبة لتقودهم للرسوب المدرسي.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. ابو غزال، معاوية (٢٠٠٧) العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٣ (١) ، ٨٩- ١٠٥.

٢. الرواف، هيا سعد (٢٠٠٤) العوامل المؤدية إلى رسوب الطالبات المنتسبات بكليات البنات التابعة لوزارة التربية والتعليم (دراسة ميدانية) ، مجلة رسالة الخليج العدد العربي (١٠٣) .

٣. عبيدات، ذوقان وزملاؤه (١٩٩٢) البحث العلمي مفهومه، أدواته، أساليبه، عمان، دار الفكر

٤. عدس، عبد الرحمن (١٩٩٨) علم النفس التربوي نظرة معاصرة (ط١) ، الاردن: عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٥. علاء الدين، جهاد محمود (٢٠٠٥) التحصيل الأكاديمي والعصابية لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، ٦ (٤) ، ٦١- ٦٥.

٦. عليمات، محمد منيزل وهواش، خالد خليف (٢٠٠٦) العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الامتحان وأثرها في التحصيل في مادة اللغة الانجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، ٧ (٣) ، ٢٠١- ٢٢٢.

٧. مبارك، عبد الحكيم موسى والحارثي، زايد عجير وكيس عبيد عبدالله (٢٠٠٠) دراسة ميدانية لتحديد العوامل المؤدية إلى ظاهرتي الرسوب والتسرب بين طلاب جامعة أم القرى من وجهة نظر الراسبين والمتسربين وأعضاء هيئة التدريس، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية، ١٢ (١) ١٦٦- ١٧٦.

٨. وزارة التربية والتعليم (٢٠١١) أسس النجاح والإكمال والرسوب في مرحلتي التعليم الأساسي والتعليم الثانوي الشامل والتطبيقي للعام الدراسي ٢٠١٠- ٢٠١١م، إدارة الامتحانات والاختبارات- عمان، الاردن.

٩. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، حلقة تسرب التلاميذ، القاهرة: جامعة الدول العربية، ١٩٧٣م، ص ٢٢.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Altun1, Sadegül Akbaba (2009.) An Investigation of Teachers', Parents', and Students' Opinions on Elementary Students' Academic Failure, Elementary Education Online, 8 (2) , 567- 586. http:// ilkogretim- online. org. tr.*
2. *Anderson,Joan B. (2000) Factors Affecting Learning of Mexican Primary School children,Estudios Economicos,p117- 151.*
3. *Andre,Pierre (2009) The effect of grade repetition on school dropout. An identification based on differences among teachers, Ministry of Education, Senegal Available at 12- 5- 2012.: http:// gdrdeveloppementtransition. org/ papiers/ jchd/ ANDRE. pdf*
4. *Belot, Michèle & Vandenberghe, Vincent (2010) Grade retention and school performance, Université catholique de Louvain (UCL) , Economics School of Louvain (ESL) ,available at 22- 6- 2011. : http:// www. eale. nl/ Conference2009/ Programme/ PapersF/ add103372_x2H8gorIYM. pdf*
5. *Brophy, Jere (2006) Grade repetition, UNESCO ISBN: 92- 803- 1297- 9 ,The International Institute for Educational Planning (IIEP) 7- 9 rue Eugène Delacroix ,Paris France, available on Internet in http:// www. unesco. org/ iiep.*
6. *Council For Exceptional Children. (2008) . CEC'S Policy on Safe and Positive School Climate, Teaching Exceptional Children, 1,July- Aug,41- 42.*
7. *Diaz,Antonia ,Lozano (2003) Personal ,Family,and academic factors affection low achievement in secondary school,Electronc Journal of Research in Educational Psychology and Psychopedagogy,1 (1) ,43- 66.*
8. *Dimmitt, Carey (2003) Transforming School Counseling Practice through Collaboration and the Use of Data: A Study of Academic Failure in High School, ASCA |PROFESSIONAL SCHOOL COUNSELING,6 (5) ,340- 349.*
9. *Eccles, J. S, Wigfield, A. & Schiefele, U. (1998) . Motivation In: Eiesenberg, N. (Ed.) ,Hand book of Child Psychology, (5th Ed) , Vol. 3, pp: 1017- 1095. Wiley, New York.*

10. *Fein;Vossekuil;Borum. ;Modzelesk. and Reddy (2004) . Threat Assessment in Schools: A guide to Managing Threating Situations and to Creating Safe School Climates, Washington, DC: Education Publication Center.*
11. *Fonseca, Jesuína M. B. & Conboy, Joseph E. (2006) SECONDARY STUDENT PERCEPTIONS OF FACTORS EFFECTING FAILURE IN SCIENCE IN PORTUGAL, Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education,2 (2) ,82- 95.*
12. *GEORGE, FONKENG. E (2005) STRATEGIES TO REDUCE REPETITION IN CAMEROON PRIMARY SCHOOLS, The University of Yaounde I, Cameroon, available at 3- 8- 2011:*

    http:// www. saga. cornell. edu/ saga/ educconf/ fonkeng. pdf
13. *Manacorda, Marco (2006) Grade Failure, Drop out and Subsequent School Outcomes: Quasi- Experimental Evidence from Uruguayan Administrative Data, World Bank,p1- 70. Available at: . (http:// www1. worldbank. org/ education/ edstats/ index. html) .*
14. *Moreano, Giovanna (2004) The Relationship Between Academic Self-Concept,Causal Attribution For Success and Failure, and Academic Achievement in Pre- Adolescents, Pontificia Universidad Católica del Perú, available at 1- 5- 2012: http:// www. self. ox. ac. uk/ Conferences/ 2004_Moreano. pdf*
15. *National School Boards Association. (2008) . What Parents Think About School Climate, American School Board Journal, July, 6- 7.*
16. *Ndaruhutse, Susy (2008) Grade repetition in primary schools in Sub-Saharan Africa: an evidence base for change, CfBT copyright February 2008.*
17. *Petri, H. & Govern, J. (2004) . Motivation. Theory, Research, and Application (5th Ed) Australia: Thomson- wads worth.*
18. *Social surveys (2010) GRADE REPETITION IN SOUTH AFRICA: facts, figures and possible interventions, ACCESS TO EDUCATION FACTSHEET 4. 2010 available at: www. socialsurveys. co. za*
19. *Sosa, Emma. R & Barrientos, Laura. G & Castro, Patricia,E & García, Jesús,H (2010) Academic Performance, School Desertion And Emotional Paradigm In University Students, 2010 EABR & ETLC Conference Proceedings,287- 296.*

20. *Suliman, El Daw A. & El- Kogali Safaa E. , (2001) WHY ARE THE CHILDREN OUT OF SCHOOL?: Factors Affecting Children's Education in Egypt, A Paper for the ERF 9th annual conference.*

21. *Thompson, C. and Cunningham, E. (2000) . Retention and Social Promotion: Research and Implications for Policy. ERIC Digest No. 161. New York: ERIC Clearinghouse on Urban Education.*

22. *Troncin, T. (2006) . Le Redoublement: Une Illusion Tenace, Une Décision Risquée. Powerpoint presentation of key research findings.*

فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام في مدينة جدة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد*

د. يحيى فوزي عبيدات**

* تاريخ التسليم: ١٠/ ٢/ ٢٠١٣م، تاريخ القبول: ٢٨/ ٥/ ٢٠١٣م.
** قسم التربية الخاصة/ كلية التربية/ جامعة الملك عبد العزيز/ المملكة العربية السعودية.

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٠) معلماً من مُعلمي التعليم العام الملتحقين ببرنامج الدبلوم التربوي في جامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة، وُزِّعوا على مجموعتين: تجريبية تكونت من (٤٠) معلماً، وضابطة تكونت من (٤٠) معلماً.وقد استخدم الباحث اختباراً تحصيلياً لقياس مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، تكون من (٣٠) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: (المعرفة العامة، والخصائص والتشخيص، والتدخلات العلاجية) ، كما أعدَّ الباحث برنامجاً تدريبياً احتوى على ثماني جلسات بواقع ساعتين لكل جلسة، وذلك لتحسين مستوى معرفة المعلمين بالاضطراب.وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد على الدرجة الكلية، والأبعاد الفرعية على القياس البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والمتابعة لأفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية للاختبار التحصيلي، وهذا يشير إلى استمرارية أثر البرنامج التدريبي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

The Effectiveness of a Training Program in Improve the Level of Public Education Teachers Knowledge about Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Jeddah City

Abstract:

The present study aimed at identifying the effectiveness of a training program to improve the level of public education teachers knowledge about ADHD.The study sample consisted of (80) teachers of public education registered in Educational Diplomaprogram at King Abdul Aziz University in Jeddah.The sample was distributed into experimental group consisted of (40) teachers and the control group consisted of (40) teachers.The researcher used anachievement test which consisted (30) items distributed on three dimensions (general knowledge, characteristics and diagnosis, and therapeutic interventions) to measure the level ofpuplic education teachers knowledge about ADHD.The researcher prepared a training program to improve the level ofpuplic educationteachers knowledge in ADHD.The program consists of (8) sessions for two hours each.The results of the study indicated effectiveness of the training program to improve public education teacher's knowledge about ADHD on the total score and sub - dimensional measurements in favor of the experimental group.The results of the study also revealed that there are no significant differences between the post test and follow- up for members of the experimental group in the total score and three dimensions.This indicates that the program has a continuous positive effect on teachers' knowledge about ADHD.

مقدمة:

يواجه مُعظم مُعلمي الصفوف العادية العديد من التحديات في أثناء تعاملهم مع للطلبة الذين يظهرون خصائص اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد Attention Defi- cit Hyperactivity Disorder (ADHD)، وقد يقف المعلم حائراً أمام هذه التحديات، ولا يدري ما أنسب الطرق للتصرف حيالها، فتارةً يلجأ إلى الصراخ على الطالب كي يجلس في مكانه، أو أن ينتبه إليه، وتارةً أخرى يحوّل هذا الطالب إلى مدير المدرسة، أو إلى المرشد الأكاديمي، أو إلى معلم غرفة المصادر– إن وجد– للتعامل معه.

إلا أنّ بعض هذه الأساليب كتحويل الطالب إلى مدير المدرسة قد لا تجدي نفعاً مع مثل هؤلاء الطلبة، فهم سوف يعودون مرة أخرى للقيام بمثل هذه السلوكيات التي تزعج المعلم والطلبة الآخرين، وهي تؤثر كذلك على سير العملية التعليمية داخل الغرفة الصفية، كما أنّ تحويل الطالب إلى المرشد الأكاديمي أو إلى معلم غرفة المصادر قد يؤدي إلى إحراز تقدم طفيف على سلوكه ما لم يتم ضبط هذا السلوك في البيئة الصفية التي يتلقى فيها الطالب تعليمه وبمشاركة معلم الصف العادي.ولذلك قد يتساءل المعلم، لماذا يقوم هؤلاء الطلبة بمثل هذه السلوكيات؟ وما هي الأساليب التي لا بد من استخدامها لإيقافها أوالحد منها؟ وبناء على ذلك، فإنه يعدُّ من الضروري أن يكون لدى معلم الصف العادي المعرفة النظرية الكافية حول الاضطراب، والمتعلقة بالتعريف والأسباب والخصائص من جهة، والمعرفة العملية المتعلقة بكيفية التعرف على هؤلاء الطلبة، وأدوات تشخيصهم وكيفية تطبيقها، واستراتيجيات التدخل التي يمكن أن تسهم في ضبط سلوكهم من جهة أخرى.ولذلك فإن هذه الدراسة حاولت التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام في مدينة جدة باضطرب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

الإطار النظري والدّراسات السابقة:

تعريف اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد:

يُعرف كلٌّ من آكاردو وويتمان (Accardo & Whitman, 2002) اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد بأنه اضطراب عصبي سلوكي يتصف بقصر فترة الانتباه، والاندفاعية والنشاط الزائد، ويشخص من خلال المقابلة والملاحظة السلوكية.

في حين يُعرَّف ضعف الانتباه بأنه عدم قدرة الطفل على الانتباه والمحافظة على استمراريته اتجاه المهمَّات مقارنة بالأطفال ممن هم من جنسه وعمره (Barkley, 1998) .

كما يُعرف النشاط الزائد بأنه مستوى زائد من النشاط الحركي، ولا يتناسب مع المرحلة النمائية للطفل (Fisher & Beckley, 1998) .

بينما تُعرَّف الاندفاعية بأنها ضعف القدرة على كبح سلوك الاستجابة وفقاً لمتطلبات لملموقف، فهم غالباً ما يستجيبون بسرعة قبل اكتمال التعليمات المتعلقة بالمهمة (Bark-ley, 1998) .

ويقسم اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد إلى ثلاثة أنماط هي: نمط ضعف الانتباه، ونمط النشاط الزائد والاندفاعية، والنمط المشترك (ضعف الانتباه والنشاط الزائد) (Parker, 2005) .

نسبة انتشار اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد:

بالنظر إلى الدّراسات التي أجريت حول نسبة انتشار اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد نجد أنها متفاوتةٌ من مجتمع لآخر؛ فنجد أن نسبة انتشار الاضطراب وفقاً للجمعية الأمريكية للطب النفسي American Psychiatric Association (APA)من (٧- ٣٪) (Staller & Faraone, 2006) ، بينما بلغت نسبة انتشاره في دولة قطر (٩,٤٪) (Bener, Qahtani & Abdelaal, 2006) ، وفي مدينة الدّمام السعودية قام كل من الحامد وطه وصبرا وبيلا (ALhamed,Taha, Sabra & Bella, 2008) بدراسة أظهرت نتائجها أن نسبة انتشار ضعف الانتباه لوحده ١٦,٣) ٪ (، بينما نسبة انتشار النشاط الزائد والاندفاعية ١٢,٤) ٪ (، في حين بلغت نسبة انتشار النمط المشترك ١٦,٤) ٪ (.ويشير بركمولر ومارجراف وشنايدر (Bruchmuller, Margraf & Schneider, 2012) إلى أن نسبة انتشار الاضطراب بين الذكور أعلى منها لدى الإناث، وقد تصل النسبة (١- ٣) .

أسباب اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد:

تشير الدّراسات إلى وجود مجموعة من العوامل التي تسبب اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، منها ما هو وراثي، ومنها ما هو مرتبط بالجهاز العصبي، ومنها ما هو مرتبط بالعوامل العصبية الكيميائية.كما أن هناك أسباباً أخرى لا توجد بشأنها نتائج علمية قطعية قد تسبب اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزئد مثل: التعقيدات التي تحدث في أثناء عملية الولادة، أو تناول السكريات والأطعمة التي تحتوي على النكهات والأصباغ، أو زيادة نسبة الرصاص في الجسم (Purdie, Hattie & Carroll, 2002) .

المشكلات المرتبطة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد:

يعبتر الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد مجموعة غير متجانسة

من حيث الخصائص التي يظهرونها بالاعتماد على العمر وشدة الاضطراب، **وهذه المشكلات هي**:

♦ **المشكلات الأكاديمية**: يواجه الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد مشكلات أكاديمية نابعة من عدم قدرتهم على الاستمرارية في الانتباه، بالإضافة إلى عدم البقاء في وضعية الجلوس ريثما تنتهي المهمة، ويلاحظ عليهم كذلك ضعف الأداء على الاختبارات، كما لديهم ضعف في مهارات الدراسة، وعدم القدرة على متابعة ما يقوله المعلم أو المناقشات الصفية، كما يقومون بالإجابة على الأسئلة قبل انتهاء المعلم من طرحها، وينتلقون من مهمة إلى أخرى قبل إنهاء المهمة السابقة، وغالبية هؤلاء الطلبة يُشخّصون على أن لديهم صعوبات في التعلم مما يقود إلى ضعف مستوى تحصيلهم الأكاديمي (Barkley, 1998) .

♦ **المشكلات السلوكية**: يُظهر هؤلاء الطلبة العديد من المشكلات السلوكية: كالعدوانية والعناد، وبعضهم يطور مشكلات سلوكية مضادة للمجتمع كالسرقة، وإشعال الحرائق، وتكسير ممتلكات الآخرين (Whalen & Henker, 1991) .

♦ **المشكلات الاجتماعية**: يعاني معظم هؤلاء الطلبة من مشكلات في التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين، وغالباً ما تكون سلوكياتهم غير مناسبة مما يؤدي إلى رفض الآخرين لهم.

♦ **المشكلات الانفعالية**: يظهر غالبية الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد مجموعة من المشكلات الانفعالية تتمثل في: الإحباط بشكل سريع، وتدني مفهوم الذات، والغضب، والقلق (Barkley, 1998) .

معايير تشخيص اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد:

وضعت الجمعية الأمريكية للطب النفسي (American Psychiatric Association, 2000) من خلال الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية النسخة الرابعة المعدلة (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM- IV- TR) **مجموعة من المعايير لتشخيص اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد وهي**:

١. ظهور أعراض الاضطراب في مرحلة الطفولة المبكرة قبل سبع سنوات.
٢. ظهور الأعراض في مكانين على الأقل (البيت، المدرسة، الشارع أو العمل) .
٣. تأثير الاضطراب بشكل واضح على المستوى الأكاديمي والاجتماعي للطالب.

٤. عدم تداخل هذه الأعراض مع أعراض اضطرابات أخرى: كالقلق والفصام.

٥. توافر ست خصائص من بُعد ضعف الانتباه، وست خصائص من بُعد النشاط الزائد والاندفاعية

استراتيجيات التدخل المتبعة مع الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد:

هنالك العديد من استراتيجيات التدخل المتبعة مع الطلبة الذين يظهرون خصائص هذا الاضطراب ومنها:

♦ **التدخلات السلوكية**: والمقصود بها استخدام مبادئ التعزيز والعقاب بهدف خفض السلوكيات غير المقبولة وزيادة السلوكيات المقبولة (Purdie et al.2002) وفي دراسة أجريت من قبل الزغلوان واستروسكي والخطيب (Alzaghlawan, Osrosky & AL-Khateeb, 2007) استخدم فيها التعزيز التفاضلي للسلوك النقيض وتكلفة الاستجابة في تحسين سلوك الانتباه لدى مجموعة من الطلبة، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى فعالية الأسلوبين في تحسين مستوى الانتباه لدى أفراد المجموعة التجريبية.

♦ **التدخلات السلوكية المعرفية**: وتتمثل في تعليم الطالب كيفية استخدام أسلوب التحدث مع الذات، والتعليم الذاتي، والمراقبة الذاتية، والتقويم الذاتي، والتعزيز الذاتي، وذلك بهدف تطوير السيطرة الذاتية على سلوكيات ضعف الانتباه والاندفاعية (Purdie et al.2002) ، وفي دراسة أجريت من قبل كلورد (Cloward, 2002) استخدم فيها المراقبة الذاتية لزيادة فترة البقاء على المهمة في مادة الرياضيات لدى الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، أشارت النتائج إلى فعالية هذا الأسلوب في زيادة مدة بقاء الطالب على المهمة.

♦ **التدخلات التربوية**: تتضمن التدخلات التربوية العديد من الممارسات مثل: تنظيم الممرات، وخفض مستويات الإزعاج، وجلوس الطالب في المقاعد الأمامية، وإعطائه مهمَّات قصيرة، وتقديم تعليمات بسيطة فيما يتعلق بالاختبار أو الواجب المنزلي، وتكرار التعليمات أكثر من مرة، وتقديم إيضاحات بصرية بجانب التعليمات اللفظية، وتوظيف التكنولوجيا المساندة في التعليم، و تعديل أوقات الأنشطة غير التعليمية مثل: حصة التربية البدنية، وحصة الرسم، وحصة الموسيقى، واستخدام أساليب تعليمية مختلفة مثل: التعلم التعاوني، وتعليم القرين (Purdie et al.2002 ; Brock, Jemerson & Hansen, 2009)

♦ **التدخلات الطبية**: وتتمثل في استخدام العقاقير الطبية مثل: الريتالين (Ritalin) لعلاج حالات اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، فقد وجد من خلال الدراسات أن

هذه العقاقير تساعد على زيادة فترة الانتباه، كما أنها تحسن من قدرة الطالب على التحكم بذاته وسلوكه، والسيطرة على مهارته الحركية الدقيقة (Reid, Alexandra & Schartz, 2005 ; Parker, 2005) .

♦ **التدخلات المتعددة**: وهي الدمج بين تدخلين أو أكثر من التدخلات العلاجية.ففي دراسة أجريت من قبل فابيانو بيلهم وجانكي وبروز مكلين (Fabiano, Pelham, Gnagy & Burrows- MacLean, 2007) تم فيها الدمج بين أساليب تعديل السلوك والعلاج الطبي، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع فاعلية تطبيق التدخُّلين معاً في ضبط سلوك الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد واحتياجاتهم التدريبية:

يشير شوم وفوجان (Schumm & Vaughn, 1995) إلى أنّ مُعلمي الصفوف العادية غير مؤهلين للتعامل مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة؛ وذلك بسبب افتقارهم للمعارف النظرية والمهارات العملية اللازمة للتعامل معهم سواء أكان ذلك على صعيد الخصائص أم الأسباب أم أساليب التدخل (Pfiffner & Barkley, 1998 ; Worthington, Worthan, 1997 ,Smith & Patterson) .كما يذكر ديبول وستونر (DuPaul & Stoner, 1994) أن تذمر أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد المتكرر يتأتى من عدم قدرة المعلمين على التعامل مع أطفالهم، ولعل ما يؤكد ذلك نتائج العديد من الدّراسات التي أشارت إلى تدني مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد (Wisdorf, 2008 ; Ghanizadeh, Bahredar & Moeini , 2006) ، (عبيدات، ٢٠١٣) .

أما فيما يتعلق بحصول مُعلمي التعليم العام على برامج تدريبية في مجال اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، فيشير سميث وبولوي وباتون ودودي (Smith, Polloway, Patton & Dowdy, 1995) إلى أن مُعلمي التعليم العام في مرحلة ما قبل الخدمة يتلقون تدريباً محدوداً جداً على التعامل مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة.وفي الدّراسة التي أجريت من قبل عبيدات (٢٠١٣) حول مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام في مدينة جدة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد على عينة مكونة من (٦١٦) معلماً ومعلمة، تبين أن نسبة الحاصلين على تدريب في مجال الاضطراب (٩٪) ، كما أشار (٦٦٪) من المعلمين بعدم وجود معرفة مسبقة لديهم بالاضطراب.

ااام كل من بيوسنغ وكاري وليون وكارفان ورايد (Bussing, Garry, Leon, Gar-

van & Reid, 2002) بدراسة طبقت على (٣٦٥) معلماً بينت نتائجها أن (١٨١) معلماً لم يحصلوا على تدريب رسمي قبل الخدمة، كما وجد أن (٨٨) معلماً لم يحصلوا على تدريب في أثناء الخدمة، فيما حصل (١١٠) منهم على تدريب قليل جداً في مجال الاضطراب، كما أبدى (٣٣٩) منهم رغبة في الحصول على مزيد من التدريب في مجال اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.كما وجد كل من بيكولو تروسكي وويش ويل (Piccolo- Trosky & Waishwell, 1998) أن (٣,٩٪) من مجموع المعلمين البالغ عددهم (١٥٤) والذين طبق عليهم اختبار مستوى المعرفة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد تلقوا تدريباً مكثفاً في مجال الاضطراب وأن (٨٣٪) منهم لم يتلقَ أي تدريب في أثناء دراسته الجامعية، كما أشار (٩٠٪)من العينة بأنهم يحتاجون إلى مزيد من التدريب في مجال الاضطراب.

وأظهرت نتائج دراسة ياسوتكي وليرنر ووارد (Yasutake, Lerner & Ward, 1994) أن لدى المعلمين المشاركين في الدراسة تدريباً محدوداً في مجال اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، حيث أشار (٧٨٪) من العينة أنهم لم يتلقوا أي تدريب في مرحلة ما قبل الخدمة، كما أشار (٥٠٪) أنهم لم يحصلوا على تدريب في أثناء الخدمة.وفي دراسة مقارنة لجيروم وجوردون وهستلر (Jerome, Gordon & Hustler, 1994) أجريت على (٤٥٠) معلماً أمريكياً و (٨٥٠) معلماً كندياً، أوضحت نتائجها أن (٩٩٪) من المعلمين الأمريكين و (٨٩٪) من المعلمين الكنديين تلقوا القليل من المعلومات أو أنهم لم يحصلوا على تعليم له علاقة مباشرة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد في مرحلة الإعداد الجامعي، بينما حصل (٨٩٪) من المعلمين الكنديين و (٩٢٪) من المعلمين الأمريكيين على تدريب محدود في مجال الاضطراب بعد التخرج من الجامعة.

وبناء على ما ذكر آنفاً فيما يتعلق بازدياد نسبة انتشار اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد من جهة، وتدني مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام بالاضطراب ونقص التدريب الحاصلين عليه في هذا المجال من جهة أخرى، يصبح من الضرورة بمكان الاهتمام بإكساب المعلمين المعرفة النظرية والعملية حول الاضطراب، وذلك لتحقيق هدفين رئيسيين هما: أولاً: الكشف المبكر عن الطلبة الذين يظهرون خصائص اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، وثانياً: تقديم التدخلات العلاجية لهؤلاء الطلبة داخل الصفوف العادية من قبل مُعلمي التعليم العام.

مشكلة الدّراسة وأهميتها:

تتمثل مشكلة الدّراسة الحالية في التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام في مدينة جدة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

وتحديداً سعت هذه الدراسة للإجابة عن الفرضيات الآتية:

♦ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين أفراد المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي والمجموعة الضابطة في تحسين مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام في مدينة جدة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد على القياس البعدي المباشر ولصالح المجموعة التجريبية.

♦ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام في مدينة جدة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد بين القياس البعدي المباشر وقياس المتابعة ولصالح قياس المتابعة.

أهمية الدّراسة:

تتمثل أهمية الدّراسة الحالية في النقاط الآتية:

١. تتأتى أهمية الدراسة الحالية بناءً على النتائج التي أظهرتها دراسة عبيدات (٢٠١٣) بأن مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد منخفض بشكل عام.

٢. كما تتضح أهمية الدراسة الحالية بضرورة توعية مُعلمي التعليم العام باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد بناءً على ما أظهرته نتائج الدراسة التي أجراها كل من الحامد وطه وصبرا وبيلا (ALhamed et al.2008) في مدينة الدمام السعودية، والتي أظهرت نتائجها ارتفاع نسبة انتشار الاضطراب بين طلبة المدراس.

٣. ركزت مُعظم الدّراسات العربية على تصميم برامج تدريبية لتحسين سلوك الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، وقليل منها كان موجهاً نحو تحسين مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام بموضوعاتٍ ذات علاقة بالتربية الخاصة.

٤. تطوير برنامج تدريبي حول اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

٥. تطوير المعرفة النظرية لمعلمي التعليم العام، مما يسهم في مساعدتهم في التعرف على الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

٦. تطوير المهارات العملية لمعلمي التعليم العام، مما يسهم في مساعدتهم على ضبط سلوك الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد في صفوف التربية العامة.

٧. لفت انتباه صانعي القرار في مديرية تربية وتعليم محافظة جدة بأهمية تضمين برامج تدريب مُعلمي التعليم العام في أثناء الخدمة بموضوعات ذات علاقة باضطراب

ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

٨. توجيه القائمين على تخطيط برامج إعداد مُعلمي التعليم العام- قبل الخدمة- بضرورة تضمين برامج إعدادهم مساقات تدريسية ذات علاقة بالتربية الخاصة بشكل عام، وبالمشكلات السلوكية وكيفية التعامل معها بشكل خاص.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. التعرف إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام في مدينة جدة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد وذلك من خلال القياس البعدي المباشر.

٢. التعرف إلى استمرارية أثر البرنامج التدريبي لدى عينة الدراسة من خلال قياس المتابعة.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

◄ **مستوى المعرفة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد**: ويمثلها في هذه الدراسة الدرجة الكلية للمعلم على اختبار المعرفة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد. والذي يتكون من الأبعاد الآتية: (المعرفة العامة، و الخصائص والتشخيص، والتدخلات العلاجية) .

◄ **البرنامج التدريبي**: هو عبارة عن مجموعة من الجلسات التدريبية المصممة بطريقة مترابطة ومتناسقة ومتضمنة لمجموعة من المعارف والمهارات والأنشطة وطرائق التدريس والتقويم؛ بهدف تحسين مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

◄ **معلمو التعليم العام**: هم أولئك المعلمون المتواجدون في المدارس الحكومية للذكور، والملتحقون ببرنامج الدبلوم التربوي في جامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة.

◄ **اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد**: هو مجموعة من الخصائص تشير إلى اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، تظهر قبل سبع سنوات من العمر، وتتصف بالاستمرارية، وتظهر في أكثر من موقف، وتؤثر سلباً على الجوانب الاجتماعية أوالأكاديمية أو التكيفية للفرد.

محددات الدّراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالآتي:

٣. طُبِّقت هذه الدراسة على عينة قصدية من مُعلمي التعليم العام (الذكور) والملتحقون ببرنامج الدبلوم التربوي في جامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة.

٤. استخدام أداة واحدة لجمع بيانات الدراسة.

٥. البرنامج التدريبي من حيث محتواه، ومدة تطبيقه، والكفاية في تطبيقه.

٦. جمعت بيانات الدراسة خلال العام الدراسي (١٤٣٤– ١٤٣٣ هـ) .

الدّراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات الأجنبية موضوع تحسين مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، بينما ركزت معظم الدّراسات العربية على برامج تدريبية لتحسين سلوك الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد؛ ولذلك سوف يعرض الباحث دراسات عربية قريبة من موضوع الدراسة الحالية.

أجرى **جرابر (Graeper, 2011)** دراسة لاستقصاء فاعلية ورشة تدريبية في مجال اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد وعلاقتها ببعض المتغيرات، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٥) معلماً من مدينة نيويورك (New York) ، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقاييس عدة هي: مقياس مستوى معرفة المعلمين بالاضطراب، ومقياس ضغوط التدريس، ومقياس الكفاءة التدريسية، ومقياس مدى قبول المعلمين للتدخلات السلوكية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة في مستوى معرفة المعلمين بالاضطراب ولصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة فيما يتعلق بالكفاءة التدريسية للمعلمين المتعلقة بإدارة السلوك الصفي، وضغوط التدريس، أو في مستوى قبول المعلمين لاستراتيجيات تعديل السلوك قبل الورشة التدريبية وبعدها، إلا أن المعلمين أشاروا إلى أن التعزيز الرمزي فعّال في إدارة سلوك الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، ويعلل الباحث هذه النتائج لكون مدة الورشة التدريبية كانت قصيرة حيث استمرت لمدة ساعتين.

في حين هدفت دراسة **سراف وكرمادي ومارسي و أزهر (Sarraf, Karahmadi, Marasy & Azhar, 2011)** إلى التعرف إلى فاعلية ورشة تدريبية في تحسين معرفة المعلمين واتجاهاتهم نحو ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.وقد تكونت عينة

الدراسة من (٦٧) معلماً من المرحلة الابتدائية في مدينة أصفهان الإيرانية (Isfahan) ، وزِّعوا على مجموعتين: مجموعة تجريبية تكونت من (٣٣) معلماً، ومجموعة ضابطة تكونت من (٤٣) معلماً، ولقد استمر البرنامج التدريبي لمدة يومين، واستخدم الباحثون اختباراً تحصيلياً لقياس مستوى معرفة المعلمين بالاضطراب، ومقياساً آخر لقياس اتجاهات المعلمين نحو الاضطراب، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة المعلمين واتجاهاتهم نحو الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، ولصالح المجموعة التجريبية.

وقام كل من **سيد وحسين (Syed & Hussein, 2010)** بدراسة لاستقصاء فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مستوى معرفة المعلمين باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد في مدينة كراتشي (Karachi) الباكستانية، تكونت عينة الدراسة من (٤٩) معلمةً، واستخدم الباحثان اختباراً تحصيلياً لقياس مستوى معرفة المعلمات بالاضطراب قبل البرنامج التدريبي وبعده، واستمر البرنامج التدريبي لمدة أسبوع، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة في مستوى معرفة المعلمات بالاضطراب قبل البرنامج التدريبي وبعده ولصالح القياس البعدي، كما أظهرت النتائج استمرارية أثر البرنامج التدريبي لدى المعلمات بعد تطبيق قياس المتابعة بستة شهور.

نذا وسعت دراسة كل من **جونز وكورنز- تسكانو (Jones & Chronis- Tus-cano, 2008)** للتحقق من فاعلية برنامج تدريبي في أثناء الخدمة في زيادة مستوى معرفة المعلمين باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٢٩) معلماً، وزِّعوا على مجموعتين: تجريبية تكونت من ((٧٠ معلماً، وضابطة تكونت من (٥٩) معلماً، استخدم الباحثان مقياساً تكون من (٢٥) فقرة لقياس مستوى معرفة المعلمين باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، واستمر البرنامج التدريبي مدة شهر، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة في مستوى معرفة المعلمين باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد ولصالح المجموعة التجريبة.

بينما هدفت دراسة **إنج (Eng, 2007)** إلى زيادة قبول المعلمين لاستراتيجيات التدخل المستخدمة مع الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد من خلال زيادة معرفتهم بالاضطراب، تكونت عينة الدراسة من (٤٧) معلماً، وزِّعوا في مجمتوعتين: تجريبية تكونت من (٢٥) معلماُ، و مجموعة ضابطة تكونت من (٢٢) معلماً، يدرسون من الروضة وحتى الصف السادس الإبتدائي من المنطقة التعليمية الحكومية التابعة لـ (Mid-Atlantic) ، استخدم الباحث مقياساً تكون من (٤١) فقرة لقياس مستوى معرفة المعلمين

باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، كما استخدم مقياساً آخر تكون من (١٠) فقرات لمعرفة مدى قبول المعلمين للتدخلات الطبية والسلوكية المستخدمة مع الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة في مستوى معرفة المعملين باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد ولصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج أن معلمي المجموعة التجريبية أصبحوا أكثر قبولاً لتطبيق استراتيجيات التدخل السلوكية بعد البرنامج التدريبي مقارنة مع المجموعة الضابطة، وبينت نتائج الدراسة كذلك استمرار أثر البرنامج التدريبي لدى أفراد المجموعة التجريبية على قياس المتابعة الذي طبق بعد شهرين من انتهاء التدريب.

وفي الإطار نفسه قام كل من **زينتال وجافورسكي (Zentall & Javorsky, 2007)** بدراسة هدفت إلى التعرف إلى فاعلية ثلاثة أنماط من البرامج التدريبية في تطوير مستوى معرفة المعلمين باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، واتجاهاتهم نحو تعليم الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.تكونت عينة الدراسة من (٤٩) معلماً، وأظهرت نتائج الدراسة بعد ثلاثة شهور أن أنماط البرامج الثلاثة أحدثت فرقاً ذا دلالة في مستوى معرفة المعلمين باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد واتجاهاتهم نحو الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

كما هدفت دراسة **نايزنك (Nizink, 2004)** إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مستوى معرفة المعلمين باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، ومدى ثقة المعلمين بقدرتهم على العمل مع الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، االتجاهاتهم نحو دمجهم.تكونت عينة الدراسة من (٤٧) معلماً من المنطقة التعليمية (Cy-press- Fairbanks) ، واستخدمت الباحثة اختباراً تحصيلياً لقياس مستوى معرفة المعلمين بالاضطراب، ومقياسين آخرين أحدهما لقياس كل من الاتجاهات نحو دمج الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، وآخر لقياس ثقة المعلمين بقدرتهم على العمل مع الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى معرفة المعلمين باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، كما بينت النتائج أن المعلمين أصبحوا أكثر ثقة بأنفهسم من حيث قدرتهم على التعامل مع الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، إلا أن الدراسة أظهرت عدم تغير في اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

وأجرى الخطيب (٢٠٠٦) دراسة استهدفت تقويم مستوى معرفة مُعلمي الصفوف العادية بالصعوبات التعلمية وأثر برنامج تدريبي لتطويره في القناعات التدريسية لهؤلاء

المعلمين، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٥٠) معلماً ومعلمة، وقد استخدم الباحث– لغايات تحقيق أهداف الدراسة– اختباراً تحصيلياً لقياس مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم، ومقياس تقديري لقياس قناعات المعلمين حول تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم هو حول المتوسط، كما طبقَّ الباحث برنامجاً تدريبياً لتطوير مستوى معرفة مُعلمي الصفوف العادية بصعوبات التعلم على عينة مكونة من (٦٠) معلماً ومعلمة موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة تكونت كل منها من (٣٠) معلماً ومعلمة.وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة في مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم وزيادة قناعاتهم التدريسية تجاه الطلبة ذوي صعوبات التعلم ولصالح المجموعة التجريبية.

التعليق على الدّراسات السابقة:

يلاحظ من خلال استعراض الدّراسات السابقة التي أجريت حول تحسين مستوى معرفة المعلمين باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد بأنها جميعها أجريت على مجتمعات غير عربية، وبالتالي فإن هذه الدراسة تختلف عنها من حيث عينة الدراسة، وتختلف مع بعضها من حيث مدة التدريب (٨) جلسات تدريبية، وتختلف مع بعضها الآخر من حيث اقتصارها على معرفة أثر البرنامج التدريبي في تحسين مستوى المعرفة بالاضطراب لدى المعلمين دون ربطه بمتغيرات أخرى كالاتجاهات.كما أنها تختلف مع دراسة الخطيب (٢٠٠٦) من حيث الموضوع فقد أجريت دراسته حول تطوير مستوى مُعرفة مُعلمي الصفوف العادية بصعوبات التعلم.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي وذلك لمناسبته لموضوع الدراسة.

عينة الدراسة:

اختيرت عينة الدراسة الحالية بطريقة قصدية، وقد تكونت من (٨٠) معلماً من المعلمين الملتحقين ببرنامج الدبلوم التربوي في جامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة خلال العام الدراسي (١٤٣٤– ١٤٣٣هـ) والسبب في ذلك هو تجمع المعلمين في مكان واحد، وسهولة تطبيق البرنامج التدريبي عليهم، حيث وزِّعوا بطريقة عشوائية بسيطة إلى مجموعتين تجريبية تكونت من (٤٠) معلماً، وأخرى ضابطة تكونت من (٤٠) معلماً.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية تم استخدمت الأدوات الآتية:

١. اختبار مستوى المعرفة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد:

استخدم الباحث اختبار مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد من إعداد عبيدات (٢٠١٣)، تكون الاختبار من (٣٠) فقرة موزعة على الأبعاد الآتية: المعرفة العامة (١٠) فقرات، والخصائص والتشخيص (١٠) فقرات، والتدخلات العلاجية (١٠) فقرات، وتمتع الاختبار بمعايير صدق وثبات مقبولة لغايات استخدامه في الدراسة الحالية حيث بلغت قيمة الثبات الكلية (٠,٩٢)، في حين بلغت قيمة الثبات للأبعاد كالآتي: المعرفة العامة (٠,٨٥) ، الخصائص والتشخيص (٠,٩٠) ، والتدخلات العلاجية (٠,٨٥) .بحيث تعطى الإجابة الصحيحة (١) والإجابة الخاطئة (٠) ، وبذلك تكون أدنى درجة على الاختبار (٠) وأعلى درجة (٣٠) .وقد اعتمدت الأهمية النسبية لتفسير الدرجات المتحققة على الاختبار التحصيلي كما يأتي: (٤٩,٠ فما دون مستوى معرفة منخفض، ٥٠,٠– ٦٩,٠ مستوى معرفة متوسط، ٧٠,٠ – فما فوق مستوى معرفة مرتفع) .

البرنامج التدريبي المقترح لتحسين مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد:

إجراءات تطوير البرنامج التدريبي:

١. راجع الباحث الأدب النظري من دراسات ومقالات وكتب تتعلق باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لبناء محتوى البرنامج التدريبي ومن أمثلة ذلك:
Rief, 2005; Graeper, 2011; Eng, 2007; Nizink, 2004; A P A, 2000; Bark-) ley, 1998) (الخطيب، ٢٠٠٣؛ سيسالم، ٢٠٠١) .

١. **أهداف البرنامج التدريبي:**

- الهدف العام: تمثل الهدف العام للبرنامج التدريبي في:

تحسين مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

- الأهداف الخاصة: و تمثلت بالآتي:
  - التعرف إلى التاريخ التطوري لاضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.
  - تحديد خصائص الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

- تحديد أسباب اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.
- التعرف إلى أساليب تقييم الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.
- تطبيق قوائم التقدير الخاصة بتقييم الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.
- التعرف إلى استراتيجيات التدخل المتبعة مع الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.
- تطبيق استراتيجيات التدخل المستخدمة مع الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

٢. **محتوى البرنامج التدريبي**: يعدُّ اختيار محتوى البرنامج التدريبي من أهم مراحل تخطيط البرنامج التدريبي، ويحدَّد في ضوء الأهداف الخاصة للبرنامج التدريبي، وقد روعي في اختيار المحتوى وإعداده ما يأتي:

- أن يكون منسجماً مع أهداف البرنامج التدريبي.
- شمولية محتوى البرنامج التدريبي للمعارف والمهارات المراد تنميتها لدى المتدربين.
- أن يتسم بالمرونة والتنوع.
- أن يكون قابلاً للتقويم.
- هـ.تنظيم محتوى البرنامج التدريبي في ثماني جلسات تدريبية مدة كل منها ساعتين كما يلي:

- الجلسة التدريبية الأولى: المفاهيم المغلوطة حول اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، والتطور التاريخي للاضطراب، وتعريفه، ونسبة انتشاره.
- الجلسة التدريبية الثانية: أسباب الاضطراب: (الوراثية، والعصبية، والعصبية الكيميائية، والبيئية) ، أنماط الاضطراب وخصائصه.
- الجلسة التدريبية الثالثة: معايير تشخيص الاضطراب، وأساليب تشخيصه: (الملاحظة، و المقابلة) .
- الجلسة التدريبية الرابعة: أساليب تشخيص الاضطراب: (قوائم التقدير، والفحوصات الطبية) .
- الجلسة التدريبية الخامسة: استراتيجيات التدخل السلوكية: (التعزيز: تعريفه،

وأنواعه، والعوامل التي تزيد من فاعليته، وأنواع المعززات، والتعزيز الرمزي، والتعزيز التفاضلي للسلوكيات الأخرى) .

- الجلسة التدريبية السادسة: استراتيجيات التدخل السلوكية: (العقاب: تعريفه، وأنواعه، والعوامل التي تزيد من فاعليته، واستراتيجياته كالإقصاء، وتكلفة الاستجابة، وتصحيح الوضع) .

- الجلسة التدريبية السابعة: استراتيجيات التدخل السلوكي المعرفي: (تعريفه، واستراتيجياته كمراقبة الذات، والتعليم الذاتي، والتقويم الذاتي) ، والتكييفات التربوية والمادية من حيث ماهيتها وأنواعها.

- الجلسة التدريبية الثامنة: التدخلات الطبية: (أنواعها، وكيفية استخدامها، وتأثيراتها الإيجابية والجانبية) .وتطبيقات عملية.

٣. الأساليب التعليمية المستخدمة في البرنامج التدريبي: في ضوء أهداف ومحتوى البرنامج التدريبي استخدم الباحث عدداً من الأساليب التعليمية وذلك لغايات تسهيل وصول المعلومات إلى أفراد عينة الدراسة وهي:

- أسلوب المحاضرة.
- أسلوب المناقشة.
- اسلوب المجموعات التعاونية.

٤. الوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج التدريبي: استخدمت في البرنامج التدريبي العديد من الوسائل التعليمية وهي:

- عروض البوربوينت.
- السبورة الورقية.
- أفلام الفيديو.

٥. الأنشطة التعليمية: تضمن البرنامج التدريبي استخدام الأنشطة التعليمية الآتية:

- الأنشطة الفردية: وهي تدريبات وتمارين عملية نُفِّذت من خلال أوراق العمل.

- تنفيذ المعلمين لبعض التطبيقات العملية كتطبيق قوائم التقدير أو استراتيجيات التدخل المتبعة في التعامل مع الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

٦. أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج التدريبي: استخدمت في البرنامج التدريبي أنواع التقويم الآتية:

- التقويم القبلي: وتمثل في القياس القبلي قبل خضوع أفراد الدراسة للبرنامج التدريبي.

- التقويم التكويني: وتمثل في تقويم أداء أفراد الدراسة على كل موضوع من موضوعات البرنامج التدريبي قبل الانتقال إلى الموضوع الذي يليه.

- التقويم الختامي: وتمثل في القياس البعدي بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي.

٧. ضبط البرنامج التدريبي لأغراض الدراسة: بعد الإنتهاء من تصميم البرنامج التدريبي عرض الباحث البرنامج التدريبي على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم (١٠) محكمين من ذوي الاختصاص في التربية الخاصة لإبداء آرائهم حول البرنامج التدريبي، من حيث أهداف و محتوى البرنامج التدريبي، وتسلسل موضوعاته، وأساليب التدريس المستخدمة، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم، حيث تم الأخذ بكافة التعديلات التي أوصى بها المحكمون.

ضبط تكافؤ المجموعة التجريبية والضابطة:

للتأكد من تكافؤ المجموعة التجريبية والضابطة فيما يتعلق بالمعلومات السابقة لديهما في المحتوى الدراسي الخاص بالبرنامج التدريبي قبل البدء بتطبيق الدراسة، طبقَّ الباحث الاختبار القبلي على أفراد المجموعتين.والجدول (١) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لأداء أفراد المجموعتين على الأبعاد الفرعية للاختبار والدرجة الكلية.

الجدول (١)

قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لتكافؤ أداء أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي القبلي

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
المعرفة العامة	التجريبية	٤٠	٣,٨٠	٢,٣٢	٠,٧٥٠ –	٧٨	٠,٤٥٥
	الضابطة	٤٠	٤,١٣	١,٤٥			
الخصائص والتشخيص	التجريبية	٤٠	٤,١٧	١,٦٦	١,٢٠٥ –	٧٨	٠,٢٣٢
	الضابطة	٤٠	٤,٧٠	٢,٢٠			

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
التدخلات العلاجية	التجريبية	٤٠	٣,٦٥	١,٥٥	٠,٧١٩	٧٨	٠,٤٧٥
	الضابطة	٤٠	٣,٣٧	١,٨٦			
الدرجة الكلية	التجريبية	٤٠	١١,٦٣	٣,٥٤	-٠,٧٠٦	٧٨	٠,٤٨٢
	الضابطة	٤٠	١٢,٢٠	٣,٧٤			

يتبين من الجدول (١) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة احصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة على الاختبار القبلي سواء أكان ذلك على الأبعاد الفرعية للاختبار التحصيلي أم الدرجة الكلية، مما يشير إلى تكافؤ أفراد المجموعتين قبل البدء بتطبيق الدراسة فيما يتعلق بمعرفتهم السابقة بموضوع الدراسة الحالية.

وللتعرف إلى دلالة المتوسطات القبلية لأفراد المجموعة التجريبية والضابطة قام الباحث بالرجوع إلى المعادلة المستخدمة في الاختبار التحصيلي لبيان دلالة المتوسطات القبلية من خلال حساب أهميتها النسبية والجدول (٢) يوضح ذلك.

الجدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستويات الأهمية النسبية للدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لأداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي القبلي

البعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	مستوى المعرفة
المعرفة العامة	التجريبية	٣,٨٠	٢,٣٢	٣٨,٠٪	منخفض
الخصائص والتشخيص	التجريبية	٤,١٧	١,٦٦	٤١,٧٪	منخفض
التدخلات العلاجية	التجريبية	٣,٦٥	١,٥٥	٣٦,٥٪	منخفض
الدرجة الكلية	التجريبية	١١,٦٣	٣,٥٤	٣٨,٣٧٪	منخفض
المعرفة العامة	الضابطة	٤,١٣	١,٤٥	٤١,٣٪	منخفض
الخصائص والتشخيص	الضابطة	٤,٧٠	٢,٢٠	٤٧,٠٪	منخفض
التدخلات العلاجية	الضابطة	٣,٣٧	١,٨٦	٣٣,٧٪	منخفض
الدرجة الكلية	الضابطة	١٢,٢٠	٣,٧٤	٤٠,٦٦٪	منخفض

وفقاً للجدول أعلاه تشير المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي القبلي إلى أن مستوى معرفتهم بالاضطراب منخفضة، مما يعني تكافؤ المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى معرفتهم السابقة بموضوع الدراسة الحالية.

إجراءات تطبيق الدراسة:

١. تطبيق الاختبار القبلي: طبقَّ الباحث اختبار مستوى المعرفة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد على أفراد عينة الدراسة.

٢. توزيع المعلمين بطريقة عشوائية بسيطة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

٣. تطبيق البرنامج التدريبي على مدى أسبوعين، أربعة أيام في الأسبوع الأول، وأربعة أيام في الأسبوع الثاني.

٤. تطبيق الاختبار البعدي: طبِّق الإختبار البعدي مباشرة بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي.

٥. تطبيق اختبار المتابعة: طبِّق اختبار المتابعة بعد مضي شهر على تطبيق الاختبار البعدي.

تصميم الدّراسة والمعالجة الإحصائية:

١. **متغيرات الدّراسة:**

- المتغير المستقل: البرنامج التدريبي.
- المتغير التابع: درجات عينة الدراسة على الاختبار التحصيلي.

٢. **تصميم الدراسة:** اتبعت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي لاستقصاء أثر البرنامج التدريبي في تحسين مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام في مدينة جدة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.حيث يمكن التعبير عن تصميم الدراسة على النحو الآتي:

المجموعة التجريبية: O1 X O3 O2

المجموعة الضابطة: O1 --------- O2

حيث إن:

O1: تعني القياس القبلي.

O2: تعني القياس البعدي.

O3: تعني قياس المتابعة.

X: تعني البرنامج التدريبي.

—: تعني المجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج التدريبي.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة على فرضيات الدراسة تم اُستخدمت مقاييس الإحصاء الوصفي لاستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، كما استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد (MANCOVA) وتحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للإجابة على الفرضية الأولى.كما اُستخدم اختبار (T- test) لضبط تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية وللإجابة على الفرضية الثانية.كما استخدم معامل مربع إيتا لمعرفة أثر حجم البرنامج التدريبي في مستوى معرفة أفراد المجموعة التجريبية باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، وقد اعتمد الباحث حجم التأثير (٠,١٤– كبير، ٠,٠٦– متوسط، ٠,٠١– ضعيف) .

نتائج الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام في مدينة جدة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.وفيما يلي عرضٌ لنتائج الدّراسة:

◄ **الفرضية الأولى**: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي والمجموعة الضابطة في تحسين مستوى معرفة معلمي التعليم العام باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد على القياس البعدي المباشر ولصالح المجموعة التجريبية.وللإجابة عن هذه الفرضية، اُستخرجت المتوسطات الحسابية القبلية والبعدية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لأداء عينة الدراسة على الأبعاد وعلى الأداة ككل.والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابية القبلية والبعدية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة على الاختبار التحصيلي للأبعاد والدرجة الكلية للمجموعتين التجريبية والضابطة

البعد	المجموعة	القبلي		البعدي		المتوسط المعدل	العدد
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
المعرفة العامة	تجريبية	٣,٨٠	٢,٣٢	٨,٥٣	١,٤٨	٨,٥٥	٤٠
	ضابطة	٤,١٣	١,٤٥	٤,٩٣	١,٧٥	٤,٩٠	٤٠
	المجموع	٣,٩٦	١,٩٣	٦,٧٣	٢,٤٢	٦,٧٣	٨٠
الخصائص والتشخيص	تجريبية	٤,١٧	١,٦٦	٨,٨٥	١,٣٥	٩,٠٣	٤٠
	ضابطة	٤,٧٠	٢,٢٠	٥,١٠	١,٩٢	٤,٩٢	٤٠
	المجموع	٤,٤٤	١,٩٥	٦,٩٧	٢,٥١	٦,٩٧	٨٠
التدخلات العلاجية	تجريبية	٣,٦٥	١,٥٥	٨,٣٠	٢,٤٤	٨,٢١	٤٠
	ضابطة	٣,٣٧	١,٨٦	٣,٧٣	١,٥٨	٣,٨٢	٤٠
	المجموع	٣,٥١	١,٧١	٦,٠١	٣,٠٨	٦,٠١	٨٠
الكلي	تجريبية	١١,٦٣	٣,٥٤	٢٥,٦٨	٤,١٣	٢٥,٨١	٤٠
	ضابطة	١٢,٢٠	٣,٧٤	١٣,٧٥	٣,٠٢	١٣,٦٢	٤٠
	المجموع	١١,٩١	٣,٦٣	١٩,٧١	٧,٠٠	١٩,٧١	٨٠

يبين الجدول (٣) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للقياس القبلي (١١,٦٣) ، في حين بلغ المتوسط الحسابي على القياس البعدي (٢٥,٦٨) ، كما نجد تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة الضابطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للقياس القبلي (١٢,٢٠) ، بينما بلغ المتوسط الحسابي على القياس البعدي (١٣,٧٥) .ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية اُستخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب للأداة ككل، وتحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد للأبعاد، والجدولان (٤) و (٥) يوضحان هذه النتائج.

الجدول (٤)

تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لأثر البرنامج التدريبي في تحسين درجة المعرفة الكلية باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى معلمي التعليم العام

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
القبلي (المصاحب)	٢٢٧,٢١٨	١	٢٢٧,٢١٨	٢٢,٠٠٦	٠,٠٠٠	٠,٢٢٢
البرنامج التدريبي	٢٩٥٥,١٥٩	١	٢٩٥٥,١٥٩	٢٨٦,٢٠٢	٠,٠٠٠	٠,٧٨٨
الخطأ	٧٩٥,٠٥٧	٧٧	١٠,٣٢٥			
الكلي	٣٨٦٦,٣٨٨	٧٩				

أظهرت النتائج في الجدول (٤) أن هناك أثراً للبرنامج التدريبي في تحسين الدرجة الكلية للمعرفة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى مُعلمي التعليم العام، فقد بلغت قيمة (ف) (٢٨٦,٢٠٢) ، وبالنظر إلى الجدول (٣) نجد أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية بلغ (٢٥,٨١) في حين بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (١٣,٦٢) وبفارق مقداره (١٢,١٩) .ولتقدير حجم تأثير البرنامج التدريبي لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة مع المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي، حُسب معامل مربع إيتا حيث بلغت قيمته على الدرجة الكلية (٧٨٪) وهو حجم تأثير كبير.

الجدول (٥)

تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد (MANCOVA) لبيان أثر البرنامج التدريبي في تحسين درجات الأبعاد الفرعية للمعرفة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى معلمي التعليم العام

مصدر التباين	البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
البرنامج	المعرفة العامة	٢٥٥,٧٠٣	١	٢٥٥,٧٠٣	١٣٠,٩٦٥	٠,٠٠٠	٠,٦٣٦
هوتلنج=٣,٩٨٥	الخصائص والتشخيص	٣٢٣,٢١٥	١	٣٢٣,٢١٥	١٩٨,٦٨٦	٠,٠٠٠	٠,٧٢٦
ح=.٠٠٠	التدخلات العلاجية	٣٦٩,٧٤٠	١	٣٦٩,٧٤٠	١١٢,٢٣٧	٠,٠٠٠	٠,٥٩٩
الخطأ	المعرفة العامة	١٤٦,٤٣٤	٧٥	١,٩٥٢			
	الخصائص والتشخيص	١٢٢,٠٠٧	٧٥	١,٦٢٧			
	التدخلات العلاجية	٢٤٧,٠٧٠	٧٥	٣,٢٩٤			
الكلي	المعرفة العامة	٤٦٣,٩٥٠	٧٩				

مصدر التباين	البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
	الخصائص والتشخيص	٤٩٥,٩٥٠	٧٩				
	التدخلات العلاجية	٧٤٨,٩٨٨	٧٩				

يتضح من الجدول (٥) وجود أثر للبرنامج التدريبي في تحسين مستوى معرفة المعلمين باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد على الأبعاد الفرعية للاختبار التحصيلي، حيث بلغت قيمة (ف) لبعد المعرفة العامة (١٣٠,٩٦٥) ، بينما كانت قيمة (ف) لبعد الخصائص والتشخيص (١٩٨,٦٨٦) ، في حين بلغت قيمة (ف) لبعد التدخلات العلاجية (١١٢,٢٣٧) وكان لصالح المجموعة التجريبية، وبالنظر إلى الجدول (٣) نجد أن المتوسطات الحسابية المعدلة لهذه الأبعاد للمجموعة التجريبية على التوالي (٨,٥٥) ، (٩,٠٣) ، (٨,٢١) بينما بلغت المتوسطات الحسابية المعدلة للمجموعة الضابطة على التوالي (٤,٩٠) ، (٤,٩٢) ، (٣,٨٢) .ولتقدير حجم تأثير البرنامج التدريبي لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة مع المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي حُسب معامل مربع إيتا، حيث بلغت قيمته على الأبعاد الفرعية على التوالي (٦٣٪، ٧٢٪، ٥٩٪) وهو حجم تأثير كبير.

◄ **النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية**: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مستوى معرفة معلمي التعليم العام باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد بين القياس البعدي المباشر وقياس المتابعة ولصالح قياس المتابعة.وللإجابة عن هذه الفرضية اُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتطبيقين البعدي والمتابعة لأفراد المجموعة التجريبية، والجدول (٦) يوضح هذه النتائج.

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" بين القياسين البعدي والمتابعة لأفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية للاختبار التحصيلي

	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
بعد المعرفة العامة	البعدي	٤٠	٨,٥٣	١,٤٨٥	١,٢١٣	٣٩	٠,٢٣٢
	المتابعة	٤٠	٨,٣٢	١,٢٤٨			
الخصائص والتشخيص	البعدي	٤٠	٨,٨٥	١,٣٥٠	١,٦٠٧	٣٩	٠,١١٦
	المتابعة	٤٠	٨,٥٥	١,١٩٧			

	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التدخلات العلاجية	البعدي	٤٠	٨,٣٠	٢,٤٤١	٠,٣٥٠	٣٩	٠,٧٢٨
	المتابعة	٤٠	٨,٢٥	١,٩٣١			
الكلي	البعدي	٤٠	٢٥,٦٨	٤,١٣٥	١,٤٤٥	٣٩	٠,١٥٦
	المتابعة	٤٠	٢٥,١٣	٣,٤٢٠			

يتبين من الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي للمجموعة التجريبية على الدرجة الكلية بلغ (٢٥,٦٨) في حين بلغ المتوسط الحسابي على قياس المتابعة (٢٥,١٣) ، كما بلغ المتوسط الحسابي للقياس البعدي للأبعاد على التوالي (٨,٥٣) ، (٨,٨٥) ، (٨,٣٠) في حين بلغ المتوسط الحسابي لقياس المتابعة على التوالي (٨,٣٢) ، (٨,٥٥) ، (٨,٢٥) ، وباستخدام اختبار (ت) يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين القياسين البعدي والمتابعة لأفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية للاختبار التحصيلي، وهذا يشير إلى استمرارية أثر البرنامج التدريبي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

مناقشة النتائج:

◄ **الفرضية الأولى وتنص على أنه:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين أفراد المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي، وبين المجموعة الضابطة في تحسين مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام في مدينة جدة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد على القياس البعدي المباشر ولصالح المجموعة التجريبية.

وأشارت نتائج الدراسة إلى قبول هذه الفرضية، مما يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التدريبي وبين المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج التدريبي ولصالح المجموعة التجريبية سواء على الدرجة الكلية أم الأبعاد الفرعية للاختبار التحصيلي، حيث بلغ متوسط الدرجة الكلية للمجموعة التجريبية (٢٥,٨١) ، بينما بلغ متوسط الدرجة الكلية للمجموعة الضابطة (١٣,٦٢) ، وبفارق مقداره (١٢,١٩) ، وأما بالنسبة للأبعاد الفرعية للاختبار التحصيلي، فقد بلغ المتوسط الحسابي لبعد المعرفة العامة للمجموعة التجريبية (٨,٥٥) ، في حين بلغ متوسط المجموعة الضابطة (٤,٩٠) ، وبفارق مقداره (٣,٦٥) ، أما متوسط بعد الخصائص والتشخيص للمجموعة التجريبية فقد بلغ (٩,٠٣) ، بينما بلغ متوسط

المجموعة الضابطة (٤,٩٢) ، وبفارق مقداره (٤,١١) ، وأما فيما يتعلق ببعد التدخلات العلاجية، فقد بلغ متوسط المجموعة التجريبة (٨,٢١) ، في حين بلغ متوسط المجموعة الضابطة (٣,٨٢) ، وبفارق مقداره (٤,٣٩) .وتتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من Eng, 2007; (Syed et al.2010; Zentall et al.2007; Jones et al.2008; Graeper, 2011; Nizink, 2004)والتي أشارت إلى فاعلية البرامج التدريبية في أثناء الخدمة في تحسين مستوى معرفة المعلمين باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.**ويمكن للباحث أن يعزو هذه النتيجة إلى الأسباب الآتية**:

- أن مستوى معرفة المعلمين بالاضطراب سواء أكان ذلك على الدرجة الكلية أم الأبعاد الفرعية للاختبار التحصيلي القبلي منخفضاً كما يوضحها الجدول (٢) .وبالتالي فإن التحسن الذي طرأ على الدرجة الكلية لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة مع المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي والذي بلغ وفق حساب معامل مربع إيتا (٧٨٪) وهو حجم تأثير كبير يمكن إرجاعه إلى البرنامج التدريبي، بينما (٢٢٪) من التأثير يمكن إرجاعة إلى متغيرات أخرى، وأما بالنسبة لحجم تأثير البرنامج التدريبي في أداء أفراد المجموعة التجريبية على الأبعاد الفرعية للاختبار التحصيلي كمايلي: جاء بُعد الخصائص والتشخيص في المرتبة الأولى وبحجم تأثير (٧٢٪) ، بينما جاء بُعد المعرفة العامة في المرتبة الثانية بحجم تأثير (٦٣٪) ، في حين حل بُعد التدخلات العلاجية في المرتبة الثالثة بحجم تأثير (٥٩٪) .

- وقد يعود التطور الذي طرأ على مستوى معرفة المعلمين بالاضطراب إلى اعتماد البرنامج التدريبي على أساليب تعليمية متنوعة كالمحاضرة والمناقشة والتعلم التعاوني، مما جعل دور المتدرب دوراً نشطاً، وليس فقط متلقِّياً للمعلومات.

- كما أن استخدام أوراق العمل قبل بدء الجلسة التدريبية ساهم في التعرف إلى ما يمتلكه المعلمون من معلومات حول الموضوع المراد نقاشه سواء أكانت هذه المعلومات صحيحة أم خاطئة، ثم العمل على توجيه مجريات الجلسة التدريبية لتصحيح المفاهيم المغلوطة لدى المتدربين، كما أن الباحث كان يعمل على تقويم ما اكتسبه المتدربون خلال الجسلة التدريبية من خلال تقديم أوراق عمل في نهاية كل جلسة للوقوف على مدى اكتسابهم للمعلومات المقدمة، ومن ثم تقديم التغذية الراجعة التصحيحية لهم حول استجاباتهم.

- ويمكن لنا أن نعزو هذه النتيجة أيضاً إلى أن الباحث استخدم عروض البوربوينت ومقاطع الفيديو التفاعلية التي تسهم في جذب انتباه المتدربين وتشويقهم لمحتوى الجلسة التدريبية من ناحية، كما أنها تسهم في إيصال المعلومات وتوضيحها للمتدربين من ناحية أخرى.

- وقد يعود ذلك أيضاً إلى رغبة المعلمين في الحصول على أكبر قدر من المعلومات حول الاضطراب؛ لكونه يعدُّ موضوعاً جديداً، مما زاد من دافعيتهم للاستماع والمشاركة في جلسات البرنامج التدريبي.

- ويمكن تبرير ذلك أيضاً بأن البرنامج التدريبي قدم لهم حلولاً عملية قابلة للتطبيق داخل الغرفة الصفية، مما شجعهم على الاهتمام بما يقدم من محتوى خلال أيام البرنامج التدريبي.

◄ **الفرضية الثانية وتنص على أنه**: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مستوى معرفة معلمي التعليم العام باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد بين القياس البعدي المباشر وقياس المتابعة ولصالح قياس المتابعة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين التطبيق البعدي والمتابعة بالنسبة لأفراد المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي سواء أكان ذلك على مستوى الدرجة الكلية أم الأبعاد الفرعية، مما يعني استمرار احتفاظ المعلمين بالمعلومات التي قدمت لهم خلال البرنامج التدريبي، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من (Syed et al.2010; Eng, 2007; Graeper, 2011) ، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى كون البرنامج جمع بين الجانب النظري والجانب العملي من حيث قيام المعلمين بتطبيق قائمة التعرف إلى الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد ومناقشة البيانات المتحصلة في الجلسة التالية، كما تضمن البرنامج تدريب المعلمين على بعض استراتيجيات التدخل المستخدمة مع هؤلاء الطلبة كالتعزيزالرمزي، وتكلفة الاستجابة، والمراقبة الذاتية، وإشراف الباحث على كيفية تطبيق المعلمين لها.وربما يعود ذلك أيضاً إلى كون المعلومات التي تُستقبل بأكثر من حاسة أدعى إلى الاستقرار والتذكر فيما بعد.

التوصيات:

١. إجراء دراسات أخرى تتناول أثر البرنامج التدريبي على متغيرات لم تتناولها الدراسة الحالية مثل: اتجاهات المعلمين نحو تدريس الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، والضغوط النفسية.

٢. تطبيق البرنامج التدريبي على عينة من المعلمات.

٣. إجراء دراسات أخرى ذات علاقة بالحاجات التدريبية الفعلية لمعلمي التعليم العام في مجال التربية الخاصة.

٤. إضافة مساق تدريسي لبرامج إعداد مُعلمي التعليم العام قبل الخدمة حول اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

٥. تعميم البرنامج التدريبي على مجموعات أخرى من مُعلمي التعليم العام لتطوير مستوى مُستوى معرفتهم باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. الخطيب، جمال (٢٠٠٣) تعديل السلوك الإنساني دليل العاملين في المجالات النفسية والتربوية والاجتماعية. ط١، الكويت، مكتبة الفلاح.

٢. الخطيب، جمال (٢٠٠٦، نوفمبر) مستوى معرفة مُعلمي الصفوف العادية بالصعوبات التعلمية وأثر برنامج لتطويره في القناعات التدريسية لهؤلاء المعلمين. المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٣. سيسالم، كمال (٢٠٠١) اضطراب قصور الانتباه والحركة المفرطة خصائصها، وأسبابها، وأساليب علاجها. ط١، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

٤. عبيدات، يحيى (٢٠١٣) مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام في مدينة جدة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، (١) ، (٢) ، (٤١-٥٩).

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Accardo,P. , & Whitman, J. (2002) . Developmental disabilities terminology. (2nd ed) , Maryland Paul H. Brooks Publishing Co.*

2. *Al Hamed, J. , Taha, A. , Sabra, A. , & Bella, H. (2008) . Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) among male primary school children in dammam, Saudi Arabia: prevalence and associated factors. Egypt Public Health Association, 83 (3) ,165- 182. Retrieved from http:// www. epha. eg. net/ pdf.*

3. *Alzaghlawan, H. , Osrosky, M. , & AL- Khateeb, J. (2007) . Decreasing the inattentive behavior of jordanian children: A group experiment. Education and Treatment of Children,30 (3) ,49- 64. Retrieved from http:// search. proquest. com/ docview/ 202675053? accountid= 142908*

4. *American Psychiatric Association (2000) . Diagnostic and statistical manual of mental disorders ,DSM- IV- TR (4TH ED) ,Washington DC: Author.*

5. *Barkley, R. (1998) . Attention deficit hyperactivity disorder: Ahandbook for diagnosis and treatment. (2nd ed.) . New York: The Guilford Press.*

6. *Bener, A. , Qahtani, R. , & Abdelaal, I. (2006) . The prevalence of ADHD among primary school children in an arabian society. Journal of Attention Disorders, 10 (1) , 77- 82. Retrieved from http:// search. proquest. com/ docview/ 68636114? accountid=142908*
7. *Brock, S. , Jimerson, S. , & Hansen, R. (2009) . Identifying, assessing, and treating ADHD at school. New York: Springer.*
8. *Bruchmuller, K. , Margraf, J. , & Schneider, S. (2012) . Is ADHD diagnosed in accord with diagnostic criteria? overdiagnosis and influence of client gender on diagnosis. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 80 (1) , 128- 138. Retrieved from http:// search. proquest. com/ docview/ 1018479337? accountid=142908*
9. *Bussing, R. , Faye, A. , Christina, E. , Cynthia, W. , & Reid, R. (2002) . General classroom teachers' information and perceptions of attention defict hyperactivity disorder. Behavioral Disorders, 27 (4) , 327- 327. Retrieved from http:// search. proquest. com/ docview/ 219676311? accountid=142908.*
10. *Cloward, R. (2002) . Self- monitoring increases time- on- task of attention deficit hyperactivity disordered students in the regular classroom. The University of Arizona) . ProQuest Dissertations and Theses, 83- 83 p. Retrieved from http:// search. proquest. com/ docview/ 304802902?accountid=142908. (304802902)*
11. *DuPaul, G. , & Stoner, G. (1994) . ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies. New York: Guilford Press.*
12. *Eng, R. (2007) . Improving treatment acceptability among teachers by increasing knowledge of ADHD. (Lehigh University) . ProQuest Dissertations and Theses, 102p. Retrieved from http:// search. proquest. com/ docview/ 304844941? accountid=142908*
13. *Fabiano, G. , Pelham, W. , Gnagy, E. , & Burrows- MacLean, L. (2007) . The single and combined effects of multiple intensities of behavior modification and methylphenidate for children with attention deficit hyperactivity disorder in a classroom setting. School Psychology Review, 36 (2) , 195- 216. Retrieved from http:// search. proquest. com/ docview/ 219657455?accountid=142908*
14. *Fisher, B. , & Beckley, R. (1999) . Attention deficit disorder: Practical coping methods. (1ed) , New York: CRC Press.*

15. *Ghanizadeh, A. , Bahredar, M. , & Moeini, S. (2006) . Knowledge and attitudes towards attention deficit hyperactivity disorder among elementary school teachers. Patient Education &Counseling,63, (1) ,84-88.*

16. *Graeper, K. (2011) . ADHD in- service training: An examination of knowledge, efficacy, stress, teaching behavior, and irrational thoughts. St. (John's University) (New York) . ProQuest Dissertations and Theses, 135p. Retrieved from http:// search. proquest. com/ docview/ 851314817?accountid=142908. (851314817) .*

17. *Jerome, L. , Gordon, M. , & Hustler, P. (1994) . A comparison of american and canadian teachers' knowledge and attitudes towards attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) . Canadian Journal of Psychiatry Revue Canadienne De Psychiatrie, 39 (9) , 563- 567. Retrieved from http:// search. proquest. om/ docview/ 77758498?accountid=142908*

18. *Jones, H. , & Chronis- Tuscano, A. (2008) . Efficacy of teacher in- service training for attention- Deficit/ Hyperactivity disorder. Psychology in the Schools, 45 (10) , 918- 929. Retrieved from http:// search. proquest. com/ docview/ 61978486?accountid= 142908*

19. *Niznik, M. (2004) . An exploratory study of the implementation and teacher outcomes of a program to train elementary educators about ADHD in the schools. (The University of Texas at Austin) . ProQuest Dissertations and Theses , 287- 287 p. Retrieved from http:// . search. proquest. com/ docview/ 305128265? accountid= 142908*

20. *Parker, H. (2005) . The ADHD handbook for schools: Effective strategies for identifying and teaching students with attention- deficit/ hyperactivity disorder for elementary and secondary schools. Florida: Specialty Press, Inc*

21. *Pfiffner, L. , & Barkley, R. (1998) . Treatment of ADHD in school settings. In R. A. Barkley (Ed.) , Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment. (2nd ed.) (pp. 458- 490) . New York: Guilford Press.*

22. *Piccolo- Torsky, J. , & Waishwell, L. (1998) . Teachers' knowledge and attitudes regarding attention deficit disorder. ERS Spectrum, 16 (1) , 36-40. Retrieved from http:// search. proquest. com/ docview/ 62567276? accountid=142908*

23. *Purdie, N. , Hattie, J. , & Carroll, A. (2002) . A review of the research on interventions for attention deficit hyperactivity disorder: What works best? Review of Educational Research, 72 (1) , 61- 99. Retrieved from http:// search. proquest. com/ docview/ 20309917? accountid=142908*

24. *Reid, R. , Alexandra, L. , & Schartz, M. (2005) . Self- regulation interventions for children with attention Deficit/ Hyperactivity disorder. Exceptional Children, 71 (4) , 361- 377. Retrieved from http:// search. proquest. com/ docview/ 201228664? accountid=142908*

25. *Rief, S. (2005) . How to reach and teach children with ADD/ ADHD: Practical techniques, strategies, and interventions. (2ed) , Jossey- Bass, San Francisco.*

26. *Sarraf, N. , Karahmadi, M. , Marasry, M. , & Azhar, S. (2011) . A comparative study of the effectiveness of nonattendance and workshop education of primary school teachers on their knowledge, attitude and function towards ADHD students in Isfahan in 2010. J Res Med Sci , 16 (9) , 1196- 1201. Retrieved from http:// www. ncbi. nlm. nih*

27. *Schumm, J. , & Vaughn, S. (1995) . Meaningful professional development in accommodating students with disabilities: Lessons learned. Remedial and Special Education, 16 (6) , 344- 353. Retrieved from http:// search. proquest. com/ docview/ 62653387? accountid=142908*

28. *Smith,T. , Polloway, E. , Patton, J. , & Dowdy, C. (1995) . Teaching students with special needs in inclusive settings. Boston: Allyn & Bacon.*

29. *Staller, J. , & Faraone, S. (2006) . Attention- deficit hyperactivity disorder in girls: Epidemiology and management. CNS Drugs, 20 (2) , 107- 123. Retrieved from http:// search. proquest. com/ docview/ 20309917? accountid=142908*

30. *Syed, E. , & Hussein, S. (2010) . Increase in teachers' knowledge about ADHD after a week- long training program: A pilot study. Journal of Attention Disorders, 13 (4) , 420- 423. Retrieved from http:// search. proquest. com/ docview/ 733694076?accountid=142908*

31. *Whalen, C. , & Henker, B. (1991) . Therapies for hyperactive children: Comparisons, combinations, and compromises. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 59 (1) , 126- 137. Retrieved from http:// search. proquest. com/ docview/ 63000547?accountid=142908*

32. *Wisdorf, T. (2008) . Attention- deficit/ hyperactivity disorder: Knowledge and perceptions of elementary school teachers. (University of Wyoming) . ProQuest Dissertations and Theses, 55. Retrieved from http:// search. proquest. com/ docview/ 304452826? accountid=142908. (304452826)*

33. *Worthington, L. , Wortham, J. , Smith, C. , & Patterson, D. (1997) . Project facilitate: An inservice education program for educators and parents. Teacher Education and Special Education, 20 (2) , 123- 132. Retrieved from htt:// search. proquest. com/ docview/ 62446909? accountid=142908*

34. *Yasutake, D. , Lerner, J. , & Ward, M. (1994) . The need for teachers to receive training for working with students with attention deficit disorder. B. C. Journal of Special Education, 18 (1) , 81- 84. Retrieved from http:// search. proquest. om/ docview/ 62814523? accountid= 142908*

35. *Zentall, S. , & Javorsky, J. (2007) . Professional development for teachers of students with ADHD and characteristics of ADHD. Behavioral Disorders, 32 (2) , 78- 93. Retrieved from http:// search. proquest. com/ docview/ 219678016?accountid= 142908*

الفروق في مستوى فاعلية الذات لدى عينة أردنية من الطلبة المعوقين سمعياً في جامعة اليرموك*

د. برهان محمود حمادنة**
د. ماهر تيسير شرادقة***

* تاريخ التسليم: ١/ ٥/ ٢٠١٣م، تاريخ القبول: ٢/ ٧/ ٢٠١٣م.
** أستاذ مساعد/ قسم التربية الخاصة/ كلية التربية/ جامعة نجران/ المملكة العربية السعودية.
*** أستاذ مساعد/ كلية التربية/ جامعة الطائف/ المملكة العربية السعودية.

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة الفروق في مستوى فاعلية الذات لدى عينة أردنية من الطلبة المعوقين سمعياً في جامعة اليرموكفي ضوءمتغيريْ النوع الاجتماعي وشدة الإعاقة السمعية.تكونت عينة الدراسة من (٥٧) طالباً وطالبة، منهم (٢٨) من الذكور و (٢٩) من الإناث، اختيروا بالطريقة القصدية من طلبة جامعة اليرموك من ذوي الإعاقة السمعية.ولتحقيق أهداف الدراسة اُستخدم مقياس فاعلية الذات بعد التحقق من دلالات صدقه وثباته.وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى فاعلية الذات لدى عينة من الطلبة المعوقين سمعياً في جامعة اليرموك تعادل درجة متوسطة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في مستوى فاعلية الذات تعزى لمتغير شدة الإعاقة السمعية لصالح ذوي الإعاقة السمعية البسيطة، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.وفي ضوء النتائج فقد أوصى الباحثان بضرورة تقديم الرعاية الجيدة من العاملين في الجامعة لزيادة مستوى فاعلية الذات لدى الطلبة المعوقين سمعياً بهدف مواجهة المشكلات والصعوبات المستقبلية في ضوء قدراتهم وطاقاتهم.وإجراء مزيد من الدراسات في عينات أخرى وفي ضوء متغيرات أخرى.

الكلمات المفتاحية: فاعلية الذات، المعاقين سمعياً، جامعة اليرموك.

The Differences of Self- EfficacyamongHearing Impairment Students at Yarmouk Universityin a Jordanian Sample

Abstract:

The aim of the study "The Differences of Self efficacy Among Hearing Impairment Students at Yarmouk University in a JordanianSample" is to light variables gender and hearing impairment severity.Sample of the study consisted of (57) students, "28 male, and 29 female" selected using purposeful sampling from Yarmouk University students.To collect data, Self efficacy measure was used.Results of the study indicated that levels of self- efficacy among hearing impairment students was moderate.Significant differences were found in levels of self- efficacy due to severity of impairment, in favor of simple hearing impaired students, while no significant differences were found due to gender.In light of these results, the study recommends university personnel to provide more care for these students in order to enable them face their future and encounters difficulties based on their abilities.Future research investigating other variables and other students' population is needed.

Key words: *Self efficacy, Hearing impairment students, Yarmouk University.*

١ـ ١ مقدمة:

اقترح باندورا (Bandura, 1977, P.191) مفهوماً من المفاهيم ذات الصلة الوثيقة بالإنجاز الإنساني في مختلف ميادين الحياة وهو فاعلية الذات، إذ ظهر هذا المفهوم من خلال مقالة نشرها باندورا عام ١٩٧٧ بعنوان: "فاعلية الذات نحو نظرية أحادية لتعديل السلوك" ويرى فيه أن فاعلية الذات تسهم في تحديد سلوك الإصرار والمثابرة لدى الأفراد، وأن فاعلية الذات تمثل وسيطاً معرفياً لتوقعات الفرد نحو فاعليته الذاتية، وهي المحددة لطبيعة السلوك الذي سيقوم به، ومقدار الجهد الذي سيبذله لتحقيق غاياته، بالإضافة إلى درجة المثابرة التي سيقدمها في مواجهة المصاعب والمتاعب التي قد تقف عائقاً أمامه.

وتعدّ فاعلية الذات من المفاتيح القوية، فمن خلال معتقدات الفرد الشخصية حول فاعلية الذات لديه، يستطيع تحقيق الأهداف التي يسعى إلى انجازها، وإذا كان اعتقاد الفرد أنه لا يستطيع بلوغ أهدافه المرجوة فإنه يتخلى عن المحاولات المتكررة التي من شأنها تحقيق ما يسعى إليه.فالفرد المتمتع بفاعلية مرتفعة يكون أكثر إصراراً علىالتحمل والمثابرة لإنجاز المهمات، وتجعل منه أكثر اتزاناً وأقل توتراً، وأكثر ثقة بالذات والحصول على غاياته دون الاعتداء على الآخرين أو القواعد الأخلاقية والقانونية (المعايطة، ٢٠٠٠: ٨٠) .

أما الإعاقة السمعية فتعدُّ من أصعب الإعاقات الحسية التي تصيب الإنسان، إذ يترتب عليها فقدان القدرة على الكلام؛ وبذلك يصعب على ذوي الإعاقة السمعية اكتساب اللغة والكلام، أو تعلم المهارات المختلفة، أو ممارسة أنشطة حياتية طبيعية.ومن ثم فإن الإعاقة السمعية تسبب للمعوق معاناة أكثر من غيرها خاصة تلك التي يولد بها الطفل، فهي من أشد الإعاقات تأثيراً على الفرد مستقبلاً، فالسمع هو الطريق الأساسي لتعلم اللغة والاتصال بالآخرين والتعبير عن الذات وقدراتها، وبالتالي هو الذي يعوق التفاعل الاجتماعي، والتعلم، والإنتاج الفكري والمعرفي، والتكامل مع المعلومات، والاستخدام الكامل للقدرات العقلية والمعرفية والإبداعية (الزريقات، ٢٠١١: ١٣٧– ١٣٩) .

وبما أن السمع يؤدي دوراً مهماً في حياة الإنسان، ومن خلاله يستطيع الأفراد اكتساب الكلام واللغة، ومما لا شك فيه أن هذا الدور يساهم في تعلم اللغة والكلام والتواصل والتكيف مع الحياة؛ إذ يتعلم الفرد خلال سنواته الأولى من حياته الكلام عن طريق سماع كلام الآخرين، وتقليد ما سمعه منهم، وتحول هذه التغيرات الصوتية إلى رموز مكتوبة عند بلوغ الطفل سن المدرسة ومروره بمراحلها المختلفة وحتى دخول الجامعة أو سوق

العمل، ويتعلم كيف يستجيب للأصوات التي تصدر من حوله، وبذلك تتقدم مظاهر نموه الجسمي والعقلي والمعرفي والإنفعالي والإجتماعي؛ ولذلك فإن فقدان هذه الحاسة يعني فقدان مصدر رئيس من مصادر المعرفة للإنسان والتعبير عن أفكاره وقدراته وإمكانياته وما يدور في ذهنه.

وبما أن اللغة وسيلة من وسائل الاتصال الإجتماعي، وخاصة في التعبير عن الذات وفهم الآخرين، ووسيلة مهمة من وسائل النمو العقلي والمعرفي والإنفعالي والإجتماعي والأكاديمي، فالمعوقون سمعياًيعانون من مشكلات التكيف في نموهم الأكاديمي والاجتماعي والمهني نسبةً لتدني مستوى قدراتهم اللغوية، وصعوبة فهمهم للآخرين سواء في مجال الأسرة أم المحيط الاجتماعي بشكل عام؛ لذلك يبدو الأفراد المعوقون سمعياً على اختلاف درجات فقدانهم السمعي كأنهم يعيشون في عزلة عن الأفراد العاديين الذين لا يستطيعون فهمهم؛ لذا يميلون إلى الانعزال بسبب تعرض كثيرين منهم لمواقف إحباطية تتيجة عدم قدرتهم على إدراك قدراتهم وطاقاتهم وإمكانيتهم (Hallahan andKawfo-man , 1978 , pp 304,305) .

وعند الحديث عن فئة الطلبة الجامعيين، فإنه يغلب عليهم طابع الاعتزاز بالذات وتأكيدها، والشعور بالمسؤولية الاجتماعية والميول الاجتماعية، والكفاح في البحث عن المزيد من الاستقلال الاجتماعي ونمو الاتجاهات لديهم، مما يشكل تفتحاً في الميول إلى تقويم التقاليد السائدة في ضوء المشاعر والخبرات الشخصية، وزيادة الوعي الاجتماعي، والميل إلى النقد والرغبة في الإصلاح، مع ملاحظة الشعور بعدم الارتياح نحو بعض القوانين خاصة تلك التي تحد من حركتهم وفاعلية ذواتهم.وعليه فإن الباحثين يعتقدان أن الفشل فيما سبق وظهور المشكلات في حياة الطالب الجامعي المعوق سمعياً تؤدي به إلى صعوبة إدراك قدراته والتعرف عليها.

وبناءً على ما تقدم ظهرت مبادرات عربية في جامعة الدول العربية من أجل صنع مجتمع قادر على تقديم الرعاية للمعاقين سمعياً تضمن لهم التواصل بفعالية وبشكل جيد مع فئات المجتمع لإدراك طاقاتهم وقدراتهم ومدى فاعليتها، ومن هذه المبادرات اللقاءات التي تمت خلال الأعوام (٢٠٠٠– ٢٠٠٥ م) من قبل مجلس وزراء الشؤون الاجتماعية العرب، والمنظمة العربية للثقافة والعلوم، والاتحاد العربي للهيئات العاملة برعاية المعوقين سمعياً على اختلاف درجات فقدانهم السمعي، وهدفت العمل على تحسين أساليب التواصل لدى المعوقين سمعياً مع المجتمع، وتسخير البيئة المحيطة لهم، وعملت على إصدار القاموس الإشاري العربي الموحد للصم الذي يضمن لهم توفير فرص التفاعل الاجتماعي والاندماج، مما يترتب عليه تمكنهم من إدراك طاقاتهم وقدراتهم والعمل بكفاءة وفاعلية ذاتية جيدة ومرتفعة.

وعن مجال البحوث في الإعاقة السمعية، ونظراً لوجود الاختلاف في الخصائص النمائية للمعوقين سمعياًووجود بعض المشكلات التي تعوق تفاعلهم وتواصلهم مع الآخرين، أجريت دراسات عدة بحثت في مجال فاعلية الذات لدى المعوقين سمعياً كان من أبرزها نتائج دراسة كريمر، كابتاين، كولين وديج (Kramer, Kapteyu, Kulik, and Deeg, 2002) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية بين ضعف السمع وبين مستوى فاعلية الذات وبعض الاضطرابات المزمنة كالإكتئاب، وأشارت أيضاً إلى أن ضعف السمع يؤثر سلباً على مستوى فاعلية الذات لدى الأفراد ضعاف السمع مقارنة بالذين لا يعانون من ضعف السمع.وكذلك دراسة جوتيريس (Gulierrez, 2011) التي بينت وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى فاعلية الذات بين الطلاب الصم وضعاف السمع، وبين الطلاب العاديين ولصالح الطلاب العاديين؛ مما يدل أن هناك فروقاً في مستوى فاعلية الذات بين المعوقين سمعياً يعود لاختلاف الشدة والدرجةوبين الأفراد العاديين.

وفي هذا المجال لاحظ الباحثان قصوراً في توقعات المعوقين سمعياً نحو قدراتهم، وإمكاناتهم على أداء سلوكهم وأعمالهم بشكل فاعل؛ نتيجة ضعف القدرة على تحديد فاعلية ذواتهم.كما وجدا قصوراً في الدراسات والبحوث المحلية والعربية والعالمية التي تهدف إلى الكشف عن الفروق في مستوى فاعلية الذات لدى الطلبة المعوقين سمعياً في الجامعة التي تعد مرحلة مهمة في حياة الطلبة الذين تعدهم للمجتمع وتجعلهم قادرين على الانتقال إلى الحياة العلمية والعملية القادمة.ومن هنا برزت رغبة الباحثين في إجراء دراسة تهدف إلى التعرف إلى مستوى فاعلية الذات لدى الطلبة المعوقين سمعياً في الجامعة والكشف عن الفروق فيها وفقاً لبعض المتغيرات.

١ـ ٢ مشكلة الدراسة:

برزت مشكلة الدراسة الحالية من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: »**ما مستوى فاعلية الذات لدى عينة أردنية من الطلبة المعوقين سمعياً في جامعة اليرموك**«؟ .والذي تفرع عنه السؤالان الآتيان:

- **السؤال الأول**: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a = ٠,٠٥) في مستوى فاعلية الذات لدى عينة أردنية من الطلبة المعوقين سمعياً في جامعة اليرموكتعزى إلى متغير النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى) ؟ .
- **السؤال الثاني**: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a = ٠,٠٥) في مستوى فاعلية الذات لدى عينة أردنية من الطلبة المعوقين سمعياً في جامعة اليرموك تعزى إلى متغير شدة الإعاقة السمعية (شديدة، متوسطة، بسيطة) ؟ .

١ـ ٣ أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. الكشف عن مستوى فاعلية الذات لدى عينة أردنية من الطلبة المعوقين سمعياً في جامعة اليرموك.

٢. الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فاعلية الذات لدى عينة أردنية من الطلبة المعوقين سمعياً في جامعة اليرموك تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى) ، ومتغير شدة الإعاقة السمعية (شديدة، متوسطة، بسيطة) .

٣. بناء مقياس فاعلية الذات لدى المعوقين سمعياً، يتمتع بدلالات سيكومترية (الصدق والثبات) ، تناسب المجتمع المستهدف والبيئة الاردنية.

١ـ ٤ أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة الحالية من النواحي الآتية:

♦ تتناول فئة المعوقين سمعياً من الطلبة الجامعيين، وهي من أهم المراحل الدراسية والحياتية التي يعيشها الطالب فهي التي تعده للمجتمع وتجعله قادراً على الانتقال إلى مؤسسات المجتمع المختلفة، وتفتح له آفاق المستقبل، وتعدّه ليكون مواطناً فاعلاً وقادراً على التكيف مع المراحل التي تلي هذه المرحلة فتحاول تنمية علاقاته الاجتماعية، وتكسبه القدرة على وضع أهدافه ومحاولة تحقيقها بالوصول إلى أعلى حد ممكن من فاعلية الذات.

♦ قد تفيد هذه الدراسة في لفت أنظار المسؤولين في الجامعات إلى ضرورة الاهتمام بتنمية فاعلية الذات لدى الطلبة المعوقين سمعياً؛ لما لها من الأثر المهم والبالغ في إخراج أجيال قادرة على التعامل مع معطيات العصر بكل يسر وسهولة وإمكانية تحقيق ذواتهم وثقتهم في معلوماتهم وقدراتهم، وإصرارهم على إنجاز أهدافهم وطموحاتهم وإبداعاتهم، وهذا كله–مجتمعاً– يحقق المستوى المرضي لهم، والمحقق لتوازنهم، ولطاقتهم وجهودهم، ويعود بالفضل الكبير على تقدم الأمةورقيها.

١ـ ٥ حدود الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالآتي:

- **الحدود البشرية**: اقتصارها على عينة من طلبة جامعة اليرموك من ذوي الإعاقة السمعية (الشديدة، المتوسطة، البسيطة) .

- **الحدود المكانية والزمانية**: جرت هذه الدراسة في الأردن في الفصل الدراسي الصيفي من العام الدراسي ٢٠١١/ ٢٠١٢.

- **حدود الأداة**: تحددت نتائج الدراسة بأداتها: وهي «مقياس فاعلية الذات» الذي أجيب عنه من قبل أفراد عينة الدراسة المعوقون سمعياً من ذوي الفقدان السمعي البسيط والمتوسط، وذوي الفقدان السمعي الشديد بعد ترجمة فقراته باستخدام لغة الإشارة؛ إذ أستعين بمدرب متخصص في لغة الإشارة، لذا فإن تعميم نتائج الدراسة يعتمد على مدى الدقة في استخلاص دلالات صدق المقياس وثباته، ومدى جدية أفراد عينة الدراسةفي الاستجابة على فقرات المقياس.

١ـ ٦ منهج الدراسة:

في ضوء طبيعة الدراسة الحالية والبيانات المراد الحصول عليها اُستخدم المنهج الوصفي الذي يصف الواقع كما هو، ويعبّر عنه تعبيراً كمياً ولفظياً، من خلال استخدام أداة الدراسة لجمع البيانات وتحليلها كمياً.

١ـ ٧ مصطلحات الدراسة:

♦ **فاعلية الذات**: ويقصد بها معتقدات الفرد وأحكامه اتجاه قدراته في إتمام المهمات المسندة إليه، ويعبر عنها باستجابات ايجابية أو سلبية تجاه مستوى فاعلية الذات لدى الطالب الجامعي المعوق سمعياً، والمحسوبة من خلال الدرجة الكلية التي حصل عليها الطالب الجامعي المعوق سمعياً نتيجة استجاباته على مقياس فاعلية الذات الذي أُعد لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

♦ **الإعاقة السمعية**: يرى الزريقات (٢٠١١: ١٠٩) إن مصطلحالإعاقة السمعية يشير إلى مشكلة قد تتراوح شدتها بين البسيطة إلى الشديدة جداً، وتؤثر سلباً في الأداء التربوي للطالب، وتأتي مستويات الفقدان السمعي على أربعة مستويات هي على النحو الآتي:

- المستوى الأول: فقدان سمعي من ٣٥– ٥٤ الديسيبل dB.ودرجتها (بسيطة) .
- المستوى الثاني: فقدان سمعي من ٥٥– ٦٩ الديسيبل dB.ودرجتها (متوسطة) .
- المستوى الثالث: فقدان سمعي ٧٠– ٨٩ الديسيبل dB.ودرجتها (شديدة) .
- المستوى الرابع: فقدان سمعي من ٩٠ الديسيبل dB فما فوق.ودرجتها (شديدة جداً) .

وفي هذه الدراسة الطلبة ذوو الإعاقة السمعية هم الذين شخصوا في مركز الأمل للصم، والمستشفيات الأردنية ويحملون تقارير طبية تثبت درجة الفقدان السمعي لديهم، من الفئات الشديدة، والمتوسطة، والبسيطة والملتحقين بالدراسة في مختلف التخصصات في جامعة اليرموك في الأردن من العام الدراسي ٢٠١١/ ٢٠١٢.

٢ـ ١ الإطار النظري والدراسات السابقة:

خلال الأعوام من ١٩٧٧– ١٩٨٦ استمر باندورا بتطوير مفهوم فاعلية الذات وربطه بمفهوم الضبط الذاتي للسلوك من خلال نظريته الاجتماعية المعرفية؛ إذ طور الفكرة القائلة بأن الأفراد يمتلكون معتقدات تمكنهم من ممارسة ضابط قياسي أو معياري لأفكارهم وأفعالهم ومشاعره، وهذا الضبط القياسي يمثل الإطار المعياري للسلوكيات الصادرة عن الأفراد من حيث مستوى هذه السلوكات أو محتواها (Bandura,1986 :124) وعرّف باندورا (Bandura, 1997) فاعلية الذات بأنها أحكام الفرد وتوقعاته حول إمكانية أدائه للسلوك الفعال في مواقف تتصف بأنها غامضة وغير واضحة، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء، والجهود المبذولة، ومواجهة العقبات، وإنجاز السلوك.وعرّف السيد (١٩٩٤) فاعلية الذات على أنها توقع الفرد حول قدرته على أداء مهمة محدده، وهو يعني استبصار الفرد بإمكاناته وحسن استخدامها.

ويرى هالين ودانهير (Hallian & Danaher,1994) أن فاعلية الذات هي ثقة الأفراد فيما يتعلق بقدرتهم على الأداء في المجالات المتنوعة، ويكون الفرد أكثر معرفة لنفسه إذا كانت لدية المقدرة على إحراز الهدف.أما أبو غزال (٢٠٠٧) فعرّف فاعلية الذات بأنها اعتقاد الفرد بقدرته على إتقان مهمة ما، وتحقيق نتائج إيجابية.

وفي ضوء ما سبق من تعريفات وتوضيحات لمفهوم فاعلية الذات، فإنه بالإمكان القول إن فاعلية الذات تشير إلى ثقة الفرد في قدراته وإمكاناته التي تساعده في إنجاز مهمات معينة واجتيازها بنجاح، لتحقيق الرضا والتوازن النفسي والاجتماعي.

٢ـ ٢ مظاهر السلوك المتأثرة بمعتقدات فاعلية الذات

يرى أنصار النظريات المعرفية الاجتماعية أن معتقدات الفرد عن فاعلية الذات لديه تؤثر في مظاهر متعددة من سلوكه، والتي تتضمن اختيارهم للأنشطة والأهداف وإصرارهم على إنجاز المهمات الموكلة إليه ويذكر (أبو غزال، ٢٠٠٧) **من هذه المظاهر ما يأتي**:

٢ـ ٢ـ ١ اختيار النشاطات أو السلوك Choice of Activities:

حيث يختار الأفراد المهمات والنشاطات أو السلوكات التي يعتقدون بأنهم سوف

ينجحون في أدائها ويتجنبون المهام والنشاطات أو السلوكات التي تزداد احتمالية فشلهم فيها، ومثال ذلك الطلبة الذين يثقون بفاعليتهم في مادة الرياضيات، فإنه يزداد احتمال تسجيلهم في مساقات الرياضيات في الجامعة موازنة بالطلبة ذوي الفاعلية المنخفضة في هذه المادة.

٢ـ ٢ـ ٢ التعلم والإنجاز Learning and Achievement:

إن الإفراد ذوي الشعور المرتفع لفاعلية الذات يميلون إلى التعلم والإنجاز أكثر من نظرائهم ذوي الشعور المنخفض لفاعلية الذات على الرغم من امتلاكهم للقدرات نفسها، فإذا كان لدينا مجموعة من الطلبة يتشابهون في مستوى قدراتهم، فإن الطلبة الذين يعتقدون أن بإمكانهم إنجاز مهمة ما هم أكثر احتمالاً لإنجازها بنجاح، موازنة بالطلبة الذين لا يعتقدون أن بإمكانهم إنجازها.

٢ـ ٢ـ ٣ الجهد المبذول والإصرار Effort and Persistance:

يميل الأفراد ذوو الشعور المرتفع بفاعلية الذات إلى بذل جهد كاف عند محاولتهم إنجاز مهمات معينة، كما أنهم أكثر إصراراً على الإنجاز عندما يواجهون عقبات تعوق نجاحهم.وبالمقابل فالأفراد ذوو الشعور المنخفض بفاعلية الذات فإنهم يبذلون جهوداً أقل لإنجاز مهمات محددة والنجاح بها، كما أنهم يتوقفون بسرعة عن الاستمرار بالعمل عند مواجهتهم صعوبات تقف عائقاً عن إنجاز تلك المهمات.

٢ـ ٣ مصادر توقعات فاعلية الذات:

يرى باندورا (Bandura, 1997) أن فاعلية الذات تشير إلى أحكام الفرد، وتوقعاته حول إمكانية أدائه للسلوك الفعال في مواقف تتصف بأنها غامضة وغير واضحة، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء، والجهود المبذولة، ومواجهة العقبات، وإنجاز السلوك.وأن فاعلية الذات من أهم المفاهيم التي قدمها باندورا في نظريته الاجتماعية المعرفية في التعلم، إذ يرى أن اعتقادات الفرد حول القدرات والمهارات التي يمتلكها تساهم في بناء تقويمه لفاعليته الذاتية، وتحقيق النتائج الإيجابية.

وفي هذا الصدد، يرى باندورا (Bandura, 1997) أن هناك ستة مصادر تؤثر على فاعلية الذات لدى الأفراد وهي:

٢ـ ٣ـ ١ إنجازات الأداء أو خبرات التمكن Performans Accomplishment:

وتشير إلى تجارب الفرد وخبراته المباشرة، فالنجاح في مهمة سابقة يولد النجاح في

مهمة لاحقة، ويزيد توقعات الفرد في مهمات أخرى لاحقة.فيعدّ الفرد ما حققه من إنجازات في الأداء أكثر المصادر تأثيراً في فاعلية الذات، لذلك فالأداء الناجح يرفع توقعات الفاعلية الذاتية للفرد، أما الإخفاق في الأداء فيؤدي إلى خفضها، والنجاح في الأداء يرفع فاعلية الذات بما يتوافق مع صعوبة المهمة، والأعمال المطلوب إنجازها من الفرد، فمثلاً اجتياز الفرد لامتحان ذي صعوبة مرتفعة يزيد من فاعلية الفرد لذاته، الأمر الذي لا يحدث إذا اجتاز امتحاناً ذا مستوى بسيط.

٢ـ ٣ـ ٢ الخبرات البديلة Vicarious Experiences:

ويقصد بها إمكانية قيام الفرد بأعمال وسلوكيات متعددة عندما يلاحظ أن من يشبهونه قادرون على القيام بها والعكس صحيح، ويصدق هذا الأمر في المواقف التي نعتقد فيها أن لدينا من القدرات نفسها الموجودة لدى الآخرين.ومثال ذلك اعتقاد الطالب بإمكانية حله لمسألة رياضية صعبة عندما يحلها زميله بكل سهولة.

٣ـ ١ـ ١ الإقناع اللفظي Verbal Persuasion:

ويشير الإقناع اللفظي إلى الحديث عن الخبرات المتعلقة بالآخرين، ومواقف مختلفة تعرضوا لها، وتأتي من قبل هؤلاء الأفراد بهدف الإقناع وإكساب الفرد الترغيب في الأداء أو العمل والتأثير على سلوكه في أثناء أدائه لمهمة ما.ويعتمد مصدر الإقناع الذاتي على درجة مصداقية الشخص مصدر الإقناع ومدى الثقة به، حتى يكون له تأثير بالغ في رفع مستوى فاعلية الذات، الأمر الذي لا يحدث لو كان صادراً عن شخص منخفض الثقة والمصداقية. وكذلك أن يكون النشاط الذي ينصح الفرد بأدائه في حصيلة الفرد السلوكية على نحو منطقي وواقعي وليس عملاً مستحيل الأداء.

٢ـ ٣ـ ٤ الاستثارة الانفعالية Emotional States:

وتشير إلى حالات القلق والضغوط النفسية والاستثارة والإجهاد، وما تتركه من أثر في معتقدات فعالة للذات، وأن الإنسان ذا الكفاية الأعلى أكثر قدرة على التحكم بها، وتظهر الاستثارة الانفعالية بصفة عامة في المواقف الصعبة التي تتطلب مجهوداً عالياً، وتعتمد على معلومات الفرد فيما يتعلق بالكفاءة الشخصية، وتقويم معلوماته فيما يتعلق بالقدرة على إنجاز المواقف.ولقد اعتاد بعض الأفراد على تنفيذ عمل معين في الاستثارة الانفعالية، فنجد الفرد الذي يعاني من قلق مرتفع، يغلب أن تكون توقعاته حول فاعلية الذات لديه منخفضة، في حين أن القلق الطبيعي والواقعي يزيد من توقعات فاعلية الذات، ويساهم في رفع مستواها لدى الفرد.

٢ـ ٣ـ ٥ الظروف المحيطة:

إن تعرض الفرد لمواقف محبطة تقدم تهديداً لتوقعات فاعلية الذات للفرد أكثر من مواقف أخرى، فألفة الفرد بموضوع معين، ومروره بالموقف نفسه أو ما يشابهه له دور مهم في توقعات الفاعلية الذاتية، وبخاصة إذا علم الفرد مسبقاً بصعوبته.

٢ـ ٣ـ ٦ التقويم الذاتي Self- Assesment:

فالتقويم الذاتي الإيجابي يعمل على تعزيز توقعات الفاعلية الذاتية، فالرضا أو عدم الرضا لدى الفرد عن فاعليته، لا يتحددان فقط بالمستوى الحقيقي للأداء، بل بالمعايير المستخدمة للحكم على مستوى ذلك الأداء.

٢ـ ٤ أبعاد فاعلية الذات:

يرى باندورا (Bandura, 1977) **أن فاعلية الذات تتكون من ثلاثة أبعاد هي:**

٢ـ ٤ـ ١ مقدار الفاعلية Managnitude:

ويمكن تغيير مقدار الفاعلية تبعاً لصعوبة الموقف وطبيعته، ويتضح مقدار الفاعلية الذاتية بصورة أكبر عندما تكون المهمات مرتبة وفقاً لمستوى الصعوبة، والاختلافات بين الأفراد في توقعات الفاعلية.

٢ـ ٤ـ ٢ العمومية Generality:

ويقصد بالعمومية انتقال توقعات الفاعلية إلى مواقف أخرى مشابهة، وتختلف هذه التوقعات باختلاف عدد من المكوّنات مثل: القدرات السلوكية والمعرفية والوجدانية للفرد، ودرجة التشابه بين الأنشطة، والطرق التي يعد الفرد بها من إمكاناته، وخصائص الفرد المتعلقة بالسلوك الموجه، والتفسيرات الوصفية للمواقف.

٢ـ ٤ـ ٣ القوة Strength:

ويتحدد بعد القوة في خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للموقف.فالفرد الذي يمتلك توقعات مرتفعة يمكنه الاجتهاد والإصرار في العمل، وبذل أقصى طاقاته في مواجهة الخبرات اللاحقة والمواقف الصعبة القادمة، كما أن الشعور بقوة فاعلية الذات تمكن الفرد من اختيار الأنشطة التي سينجزها بنجاح.

٢ـ ٥ العوامل المؤثرة في فاعلية الذات

ولما لفاعلية الذات من أهمية بالغة في حياة الإنسان، فإن هناك عدداً من العوامل

التي تؤثر في فاعلية الذات وتساهم في تشكيلها، ويمكن تقسيمها في ثلاث مجموعات هي:

٢ـ ٥ـ ١ المجموعة الأولى ـ التأثيرات الشخصية:

يعتمد إدراك الفرد لفاعليته الذاتية لدى الأفراد على أربعة مؤثرات شخصية هي:

♦ المعرفة المكتسبة: هناك حد فاصل بين المعرفة كما هي موجودة في البيئة، وبين تنظيم الأفراد لتلك المعرفة ذاتياً وفق المجال النفسي لكل منهم، فعندما يكتسب الفرد معرفة ما، فإنه ينظمها وفقاً للألفاظ التي احتوتها، أو وفقاً للبناء الهرمي أو وفقاً للبناء المتتابع، ومن خلال ذلك فإنه يقوم بترتيبها وتخزينها لتتلاءم مع خبراته وكيفية استخدامها في المواقف المستقبلية (Zimmerman, 1989) .

♦ عمليات ما وراء المعرفة: إن عمليات ما وراء المعرفة تؤثر في قرارات الأفراد وكيفية تنظيم الذات، فالفرد يقسم أهدافه ويدرسها حسب نوعها ومستوى صعوبتها وتزامنها مع الحاجة.وأن عمليات ما وراء المعرفة تقود الفرد إلى كيفية التخطيط والمراقبة والتقويم لأفكاره التي تحقق أهدافه وآليات اتخاذ قراراته، وفي ضوء ذلك يقرر فاعلية ذاته.

♦ الأهداف: ويشير باندورا (Bandura, 1997) إلى أن الطلبة الذين يمتلكون إحساساً قوياً بفعالية الذات يميلون أكثر إلى إنجاز الأهداف الذاتية الصعبة، وتكون أهدافهم واضحة ومحددة وواقعية وتتلاءم مع توقعاتهم الذاتية، كما أن ذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة يمتلكون حب التحدي والمواجهة لأهدافهم فنراهم أكثر مقدرة على مواجهة المشكلات والصعوبات بسبب الرغبة في التحدي لتحقيق الأهداف والرغبات، وبالتالي الحصول على القدر المرضي من الإشباع والرضا النفسي وتحقيق الذات..

♦ المؤثرات الذاتية: وهي العوامل الداخلية للفرد والتي تؤثر على سلوكه تأثيراً مباشراً في أثناء أدائه لبعض الأعمال والمهمات، وهذه المؤثرات تؤدي إلى صعوبة في التنظيم الذاتي، وإحباط على المدى البعيد، وهذه المؤثرات مثل القلق، وصعوبة تحديد الأهداف الشخصية، ومستوى الدافعية وعمليتي التفاؤل والتشاؤم، تجعل من فاعلية الذات لدى الفرد في انخفاض (Zimmerman, 1989) .

٢ـ ٥ـ ٢ المجموعة الثانية ـ التأثيرات السلوكية:

يؤكد باندورا (Bandura, 1977) أن الفرد في أثناء قيامه بالسلوك يمر بثلاث مراحل هي ملاحظة الذات، والتقويم ورد الفعل الذاتي، وتبرز في استجابات الفرد بعد تأثره بدافعية الذات وفيما يأتي توضيح لكل مرحلة.

♦ ملاحظة الذات Self- Observation: ويقصد بها المراقبة المنظمة للأداء، وملاحظة

الفرد لنفسه، وإمداده بمعلومات عن مدى تقدمه نحو إنجاز أحد الأهداف، وتتأثر ملاحظة الذات بالعمليات الشخصية مثل، فاعلية الذات وتركيب الهدف، ومخطط العمليات المعرفية، وينشأ من ملاحظة الذات عمليتان سلوكيتان، هما: نقل الأخبار شفهياً أو كتابياً.وبيان كمي بالأفعال وردود الأفعال.

♦ الحكم على الذات: Self – Judgment: وتعني استجابة الأفراد التي تحتوي على المقارنة المنظمة لأدائهم مع الأهداف المنشودة والمراد تحقيقها، أو تحقيقها إلىمستوى معين.

♦ ردفعل الذات Self- Reaction: وتحتوى هذه المرحلة على ثلاثة ردود أفعال هي:

- رد الفعل الذاتي السلوكي: ويسعى فيه الفرد للبحث عن الاستجابة التعليمية النوعية التي تحقق أهدافه، لترك الأثر المرضي في نفسه.

- رد الفعل الذاتي الشخصي: ويبحث فيه الفرد عن استراتيجيات ترفع من كفاءته الشخصية في أثناء عملية التعلم.

- رد الفعل الذاتي البيئي: وهنا يبحث الفرد عن أفضل الظروف البيئية الملائمة والمناسبة لعملية التعلم.

٢ـ ٥ـ ٣ المجموعة الثالثة ـ التأثيرات البيئية:

يذكر باندورا (Bandura, 1977) أن هنالك عوامل بيئية مؤثرة بفاعلية الفرد الذاتية من خلال النمذجة والصور المختلفة، وأن النمذجة لها طرق مختلفة مثل: الوسائل المرئية ومنها التلفاز، وأن تأثير النمذجة الرمزية يكون لها أثر كبيرعلى اعتقادات الفعالية بسبب الاسترجاع المعرفي، وأن هناك خصائص متعلقة بالنموذج، ولها تأثير على فاعلية الذات هي:

- خاصية التشابه: وتقوم على خصائص محددة مثل، الجنس، والعمر، والمستويات التربوية والمتغيرات الطبيعية.

- التنوع في النموذج: وتعني عرض نماذج متعددة من المهارة أفضل من عرض نموذج واحد فقط، وبالتالي تأثيرها أقوى في رفع الاعتقاد في فاعلية الذات.

٢ـ ٦ ثانياً ـ الدراسات السابقة:

أجرت دانش، كريد وهايد (Dunch, Creed and Hyde, 2005) دراسة هدفت إلى الكشف عن التطور المهني لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ضعاف السمع الدارسين

في صفوف دمج طلاب الإعاقات وتضمينهم.استخدمت الدراسة عينة تجريبية مكونة من (٦٥) طالباً وطالبة من الطلاب ضعاف السمع إضافة لعينة ضابطة مكونة من (٦٥) طالباً وطالبة من العاديين في استراليا.استخدمت الدراسة الاستبانة في عملية جمع البيانات. أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقاً في مستوى فاعلية الذات في اتخاذ القرارات المهنية بين الطلاب ضعاف السمع وبين الطلاب العادين، أشارت النتائج الدراسة أن المعوقات المرتبطة بضعف السمع تؤثر سلباً على مستوى فاعلية الذات لدى الطلاب.

وقامت كاساريس (Cáceres, 2011) بإجراء دراسة هدفت إلىالتعرف إلى مستوى فاعليةالذات لدى الطلبة الصم وضعاف السمع في عدد من المدارس الابتدائية والثانوية في إسبانيا. تكونت عينة الدراسة من (٢٥) من طلبة المرحلة الابتدائية و (٩١) من طلبة المرحلة الثانوية الذين اختيروا عشوائياً من عدد من المدارس الابتدائية والثانوية في مدينة فالنسيا الاسبانية. استخدم مقياس لفاعلية الذات من خلال نواتج الطلبة الكتابية ومن ثم العمل على تحليل محتوى النتاجات الكتابية للطلبة المشاركين في الدراسة. أشارت النتائج إلى أنا لطلبة الصم وضعاف السمع لديهم تصورات إيجابية حول مستوى فاعلية الذات الكتابية، وأشارت النتائج إلى أن مستوى الفاعلية الذاتية لدى الطلبة المشاركين في هذه الدراسة تراوح بين منخفض إلى متوسط.

وأجرت جوتيريس (Gulierrez ,2011) دراسة هدفت إلى التعرف إلى الفاعلية الذاتية لدى الطلاب ضعاف السمع والعاديين في التعليم الابتدائي والثانوي.تكونت عينة الدراسة من (٢٥) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الابتدائية، و (٩١) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية، وكان من هؤلاء الطلاب (١٥) طالباً وطالبة من الطلاب الصم وضعاف السمع، وبينما كانت عينة الطلاب من الطلاب العاديين.استخدمت الدراسة استبانة مكونة من عشرة فقرات لقياس فاعلية الذات لدى أفراد عينة الدراسة.أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى فاعلية الذات بين الطلاب الصم وضعاف السمع وبين الطلاب العاديين ولصالح الطلاب العاديين.

وهدفت دراسةبن سعيد، مايكل، موست، وسينامون (Bensaid, Michael, Most,and Cinamon, 2012) إلى التعرف إلى مستوى فاعلية الذات لدى الآباء والأمهات الصم وضعاف السمع.تكونت عينة الدراسة من (٤٠) من الآباء والأمهات الصم وضعاف السمع الذين اختيروا عشوائياً من عدد من المراكز التي تقدم الخدمات الإرشادية والعلاجية لهذه الفئة في الولايات المتحدة الأمريكية.استخدمت استبانة في عملية جمع البيانات من أفراد العينة.أشارت النتائج إلى أن مستوى فاعلية الذات كانت مرتفعة لدى الآباء والأمهات الصم وضعاف السمع.

وخلاصة القول، ومنخلال مطالعة الدراسات السابقة يلاحظ عدم وجود دراسات عربية تناولت موضوع فاعلية الذات لدى الطلبة المعوقين سمعياً وخاصة في المجتمع الجامعي، ومن الملاحظ أن الدراسات السابقة قد جرت في مجتمعات أجنبية، كدراسة دانش، وآخرون (Dunch, et, al, 2005) ، دراسة كاساريس (Cáceres, 2011) ودراسة جوتيريس (Gulierrez, 2011) ودراسة بن سعيد، وآخرون (Bensaid, et, al, 2012) ، كما يلاحظ أنها تناولت مجتمعات مختلفة عن مجتمع الدراسة الحالية التي اهتمت ببحث الفاعلية الذاتية لدى طلبة الجامعة من المعاقين سمعياً؛ لذلك تُعد هذه الدراسة وفي– حدود معرفة الباحثين– أنها من الدراسات العربية الرائدة في مجال التربية الخاصة، وبالتحديد مجال الإعاقة السمعية، وبالتحديد الأردن من العام ٢٠١١/ ٢٠١٢م.وبذلك تكون مساهمة لإثراء الأدب العربي المتعلق بمجال الإعاقة السمعية، والتي من المأمول أن تفتح أفاق البحث أمام الباحثين والمهتمين في هذا المجال.

٣ـ الطريقة والإجراءات:

أولاً ـ ٣ـ ١ منهجية الدراسة وأفرادها:

تُبع في الدراسة الحالية المنهج الوصفي، ذلك المنهج الذي يمكننا من الاجابة عن أسئلة تتعلق بالوضع الراهن لموضوع الدراسة، وقد طبق خلال هذا المنهج مقياس فاعلية الذات على عينة الدراسة الذي تم التحقق من دلالات صدقه وثباته بإتباع اجراءات عدة، وذلك للتعرف إلى مستوى فاعلية الذات لدى الطلبة المعوقين سمعياً في الجامعة، وللتعرف إلى الفروق بينهم في مستوى فاعلية الذات باختلاف متغيريْ النوع الاجتماعي وشدة الإعاقة السمعية.

وقد تكون أفراد الدراسة من (٥٧) فرداً منهم (٢٨) طالباً و (٢٩) طالبة من طلبة جامعة اليرموك من ذوي الإعاقة السمعية في الفصل الدراسي الصيفي ٢٠١١/ ٢٠١٢م، اختيروا بالطريقة القصدية؛ نظراً لصعوبة حصر أفراد مجتمع الدراسة، بالإضافة إلى إبداء هؤلاء الطلبة رغبتهم بالمشاركة في الدراسة والموافقة على تطبيق مقياس فاعلية الذات، وقد وَزّعوا وفقاً لمتغيريْ النوع الاجتماعي وشدة الإعاقة السمعية، والجدول (١) يبين ذلك.

الجدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيريّ (النوع الاجتماعي وشدة الإعاقة السمعية)

شدة الإعاقة السمعية	الجنس		المجموع	النسبة٪
	ذكر	أنثى		
شديدة	٦	٥	١١	٪١٩,٣
متوسطة	١١	١٢	٢٣	٪ ٤٠,٤
بسيطة	١١	١٢	٢٣	٪ ٤٠,٤
المجموع	٢٨	٢٩	٥٧	٪١٠٠,٠

ثانياً ـ ٣ـ ٢ أداة الدراسة:

أُستخدمت في هذه الدراسة أداة واحدة، وهي مقياس فاعلية الذات من إعداد الباحثين، وفيما يأتي وصفلهذه الأداة.

بُنيت أداة لقياس فاعلية الذات، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب النظري للوصول إلى مفهوم واضح لفاعلية الذات، والرجوع إلى المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة التي تناولت فاعلية الذات، منها دراسات (شيخه، ١٩٩٣؛ الصقر، ٢٠٠٥) ودراسة (Voelk & Michael, 2004) ، واختيرت بعض الفقرات من كل مقياس بعد تعديلها وإعادة صياغتها لتناسب أهداف الدراسة الحالية ومجتمعها.وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (٧٠) فقرة موزعة على الأبعاد الآتية: هي البعد الانفعالي وفقراته (١– ١٠) ، والبعد الاجتماعي وفقراته (١١– ٢٥) ، والبعد الأكاديمي والمعرفي وفقراته (٢٦– ٤٠) ، وبعد الثقة بالذات والآخرين وفقراته (٤١– ٥٦) ، وبعد الإصرار والمثابرة وفقراته (٥٧– ٧٠) .يضع المستجيب إشارة أمام كل فقرة من فقرات المجالات، وذلك على سَلّم من خمس درجات هي: (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً) .وسيُصحح المقياس بإعطاء الأوزان الآتية: (٥، ٤، ٣، ٢، ١) للدرجات السابقة الذكر عندما يكون اتجاه الفقرة ايجابياً، وتعكس الأوزان حين يكون اتجاه الفقرة سالباً.

وقد أخذ بالاعتبار أن العينة من ذوي الإعاقة السمعية؛ لذا روعي في بناء المقياس استخدام عبارات وكلمات بسيطة تتناسب وخصائصهم المعرفية، كما تم الاعتماد على مدرب متخصص في لغة الإشارة لترجمة فقراته لأفراد عينة الدراسة من ذوي الفقدان السمعي الشديد.

ثالثاً ـ ٣ـ ٣ تقنين أداة الدراسة (الصدق والثبات) :

أ. صدق المحتوى:

للتحقق من صدق محتوى مقياس فاعلية الذات، عُرض بصورته الأولية، على عشرة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في العلوم التربوية والنفسية في الجامعات الأردنية، وفي ضوء آراء المحكمين واقتراحاتهم، أجريت التعديلات المطلوبة، إذ عُدلت الفقرات التي أجمع (٨٠٪) من المحكمين على أهمية تعديلها، وحذف (١٦) فقرة من المقياس لتكون الأداة أكثر سهولة عند تطبيقها على أفراد الدراسة خاصة أنهم من الطلبة المعوقين سمعياً. وبذلك أخرج مقياس فاعلية الذات بصورته النهائية التي تكونت من (٥٤) فقرة والملحق (١) يوضح ذلك.وقد عُرض المقياس بالصورة النهائية على مدربين متخصصين في لغة الإشارة للاتفاق فيما بينهم على الإشارات المناسبة التي تستخدم لترجمة فقرات المقياس لأفراد عينة الدراسة من ذوي الفقدان السمعي الشديد (الصم) ، وقد كان واحداً منهم هو المترجم الإشاري الذي ُعتمد عليه في التعاون مع أفراد عينة الدراسة للإجابة على فقرات المقياس.

ب. صدق البناء:

ولأجل معرفة أن فقرات المقياس تقيس السمة المراد قياسها، فقد لجأ الباحثان إلى استخدام مؤشرات صدق البناء باستخراج معاملات الارتباط بين فقرات المقياس مع المجال الذي ينتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للمقياس بعد تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٢٥) طالباً وطالبة من الطلبة المعوقين سمعياً في جامعة اليرموك.والجدول (٢) يبين هذه القيم.

الجدول (٢)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة
١	٠,٣٧	١٩	٠,٥٨	٣٧	٠,٤٣
٢	٠,٤٣	٢٠	٠,٤٤	٣٨	٠,٣٦
٣	٠,٣٦	٢١	٠,٣٦	٣٩	٠,٤١
٤	٠,٥٤	٢٢	٠,٣٢	٤٠	٠,٤٤
٥	٠,٣٩	٢٣	٠,٣٧	٤١	٠,٣٢

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة
٦	٠,٤٠	٢٤	٠,٥٥	٤٢	٠,٣١
٧	٠,٤٥	٢٥	٠,٥١	٤٣	٠,٥٢
٨	٠,٥١	٢٦	٠,٣٩	٤٤	٠,٤٥
٩	٠,٣٨	٢٧	٠,٣٣	٤٥	٠,٤٩
١٠	٠,٤٣	٢٨	٠,٣٤	٤٦	٠,٤٦
١١	٠,٤٤	٢٩	٠,٤٩	٤٧	٠,٣٣
١٢	٠,٣٥	٣٠	٠,٥٠	٤٨	٠,٤١
١٣	٠,٣٣	٣١	٠,٤٧	٤٩	٠,٦٠
١٤	٠,٤٧	٣٢	٠,٤١	٥٠	٠,٣٠
١٥	٠,٣٠	٣٣	٠,٤٢	٥١	٠,٥٢
١٦	٠,٤٥	٣٤	٠,٥٣	٥٢	٠,٤٤
١٧	٠,٣٨	٣٥	٠,٣٩	٥٣	٠,٣٠
١٨	٠,٤١	٣٦	٠,٥٧	٥٤	٠,٥١

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

ومن خلال مطالعة الجدول (٢) يلاحظ أن جميع قيم معامل الارتباط لفقرات المقياس جميعها انحصرت بين (٠,٣٠ – ٠,٦٠)، وهو دال إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥). ويُعدّ هذا المؤشر مقبولاً مقارنة بالدراسات السابقة، وعدّ مؤشراً على الانسجام الداخلي بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس.ولذلك لم تُحذف أية فقرة من هذه الفقرات.

ت. الثبات:

ققق الباحثان من ثبات مقياس فاعلية الذات باستخدام طريقة الإعادة (test- re-test) بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٢٥) طالباً وطالبة من الطلبة المعوقين سمعياً في جامعة اليرموك اختيروا من خارج عينة الدراسة.ثم أعيد تطبيق المقياس على العينة نفسها بفارق زمني مدته أسبوعان بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني.وحُسب معامل الارتباط بين درجات المفحوصين على المقياس في مرتي التطبيق على كل بعد من أبعاد المقياس وعلى الدرجة الكلية للمقياس، وبلغت (٠,٧٩) .كما حُسب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة «كرونباخ ألفا» (Cronbach's Alpha)

للمقياس وأبعاده وبلغ معامل الثبات للمقياس ككل بهذه الطريقة (٠,٧٤) .والجدول (٣) يبين معاملات الثبات على أبعاد المقياس.

الجدول (٣)

معاملات الثبات بطريقة «الإعادة» والاتساق الداخلي «كرونباخ آلفا»
لأبعاد مقياس فاعلية الذات والمقياس ككل

الأبعاد	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
البعد الانفعالي	٠,٨٣	٠,٨١
البعد الاجتماعي	٠,٧٧	٠,٧٣
البعد الأكاديمي والمعرفي	٠,٧١	٠,٨٢
بعد الثقة بالذات والآخرين	٠,٧٥	٠,٨٥
بعد الإصرار والمثابرة	٠,٧٧	٠,٧١
الأداة ككل	٠,٧٩	٠,٧٤

يتضح من الجدول (٣) أن جميع معاملات الثبات لأبعاد مقياس فاعلية الذات وباستخدام الطريقتين: الإعادة، والاتساق الداخلي كانت جميعها أعلى من (٠,٧٠) ، مما يشير إلى أن هذه القيم مناسبة لتحقيق أهداف الدراسة، مما يبرر الوثوق بالمقياس، وإمكانية تطبيقيه على عينة الدراسة من الطلبة المعوقين سمعياً.

رابعاً ـ ٣ـ ٤ تصحيح مقياس فاعلية الذات:

تكون مقياس فاعلية الذات بصورته النهائية من (٥٤) فقرةموزعة على خمسة أبعاد، هي البعد الانفعالي وفقراته (١– ٩) ، والبعد الاجتماعي وفقراته (١٠– ١٧) ، والبعد الأكاديمي والمعرفي وفقراته (١٨– ٢٦) ، وبعد الثقة بالذات والآخرين وفقراته (٢٧– ٤٠) ، وبعد الإصرار والمثابرة وفقراته (٤١– ٥٤) .منها (١٨) فقرة سالبة هي (٣، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١٣، ١٤، ١٧، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٣٣، ٣٤، ٣٨، ٤٠، ٤٦، ٤٧) .وبقية الفقرات كانت موجبة، وكان عددها (٣٦) فقرة.يضع المستجيب إشارة أمام كل فقرة من فقرات المجالات وذلك على سَلّم من خمس درجات هي: (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً) .ويُصحح المقياس بإعطاء الأوزان الآتية: (٥، ٤، ٣، ٢، ١) للدرجات السابقة الذكر عندما يكون اتجاه الفقرة ايجابياً، وتُعكس الأوزان حين يكون اتجاه الفقرة سالباً.ولتفسير تقديرات الطلبة

على كل بعد من أبعاد مقياس فاعلية الذات والمقياس ككل، أستخدمت المعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى} - \text{الحد الأدنى (للتدرج)}}{\text{عدد الفئات المفترضة}} = \frac{٥ - ١}{٣} = \frac{٤}{٣} = ١,٣٣$$

- من (١– ٢,٣٣) درجة منخفضة.
- من (٢,٣٤ –٣,٦٧) درجة متوسطة.
- (٣,٦٨) فأعلى درجة مرتفعة.

خامساً ـ ٣ـ ٥ إجراءات الدراسة:

تمثلت إجراءات تطبيق أداة الدراسة على النحو الأتي:

بعد تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها ومتغيراتها، وتحديد أبعاد فاعلية الذات، أُعيدت أداة الدراسة بعد التحقق من دلالات صدقها وثباتها، ثم الاجتماع مع أفراد العينة القصدية من طلبة جامعة اليرموك من ذوي الإعاقة السمعيةوتوزيع أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة لجمع البيانات، وتوضيح إجراءات الإجابة على أداة الدراسة وقد أستعين بمترجم لغة إشارة للتعامل مع الطلبة الصم (الإعاقة السمعية الشديدة) .وبعد ذلك جُمعت أداة الدراسة وصُححت، ودُققت وأُدخلت إلى ذاكرة الحاسوب وأُستخدم نظام (SPSS) في تحليل البيانات، واستخلصت النتائج ونوقشت ثم كُتبت التوصيات والمقترحات البحثية.

سادساً ـ ٣ـ ٦ الأساليب الإحصائية:

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة على أبعاد مقياس فاعلية الذات وعلى المقياس ككل.واختبار «ت» للكشف عن الفروق في مستوى فاعلية الذات باختلاف متغير النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى) .ولمعرفة الدلالة الإحصائية في الفروق بين فئات متغير شدة الإعاقة السمعية (شديدة، متوسطة، بسيطة) ، أُستخدم تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) ، ولمعرفة لصالح من كانت تلك الفروق أستخدم اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية.

٤ـ عرض وتحليل نتائج الدراسة:

يتناول هذا الجزء عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي هدفت التعرف إلى فاعلية الذات لدى عينة أردنية من الطلبة المعوقين سمعياً في جامعة اليرموك.

◄ ٤- ١ النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس: الذي نص على: «**ما مستوى فاعلية الذات لدى عينة أردنية من الطلبة المعوقين سمعياً في جامعة اليرموك؟**».

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة على كل بعد من أبعاد مقياس فاعلية الذات، وعلى المقياس ككل، وقد كانت النتائج كما هو مبين في الجدول (٤) .

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة على كل بعد من أبعاد مقياس فاعلية الذات وعلى المقياس ككل

الترتيب	الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٥	الإصرار والمثابرة	٤,٠٠	٠,٧٦	مرتفعة
٢	٣	الأكاديمي والمعرفي	٣,٩٠	٠,٦٨	مرتفعة
٣	٢	الاجتماعي	٣,٤٩	٠,٧٤	متوسطة
٤	١	الانفعالي	٣,٤٥	٠,٦٦	متوسطة
٥	٤	الثقة بالذات والآخرين	٣,٣٢	٠,٨٣	متوسطة
الأداة ككل			٣,٦٠	٠,٦٥	متوسطة

يلاحظ من الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة، والانحرافات المعيارية لاستجابة الطلبة المعوقين سمعياً على كل بعد من أبعاد الأداة، قد تراوحت بين (٣,٣٢- ٤,٠٠) ، بانحرافات معيارية تراوحت بين (٠,٦٦- ٠,٨٣) .وقد تبين أن بُعد الإصرار والمثابرة جاء في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٠٠) ، وبانحراف معياري (٠,٧٦) وبدرجة مرتفعة.تلاه في المرتبة الثانية البعد الأكاديمي والمعرفي بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٠) ، وبانحراف معياري (٠,٦٨) وبدرجة مرتفعة.وجاء في المرتبة الثالثة البعد الاجتماعي بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٩) ، وبانحراف معياري (٠,٧٤) وبدرجة متوسطة.ثم حلّ في المرتبة الرابعة البعد الانفعالي بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٥) ، وبانحراف معياري (٠,٦٦) ودرجة متوسطة.بينما جاء بعد الثقة بالذات والآخرين في المرتبة الخامسة والأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٢) ، وبانحراف معياري (٠,٨٣) ودرجة متوسطة.وبلغ المتوسط الحسابي لفاعلية الذات ككل (٣,٦٠) ، وبانحراف معياري (٠,٦٥) وبدرجة متوسطة.

◄ ٤- ٢ النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: الذي ينص على: « **هل توجد فروق ذات**

دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a = ٠,٠٥) في مستوى فاعلية الذات لدى عينة أردنية من الطلبة المعوقين سمعياً في جامعة اليرموك تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى) ؟ »

للإجابة عن هذا السؤال أستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فاعلية الذات لدى أفراد عينة الدراسة من الطلبة المعوقين سمعياً على كل بعد من أبعاد مقياس فاعلية الذات والدرجة الكلية وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى) ، والجدول (٥) الآتي يوضح ذلك.

الجدول (٥)

نتائجاختبار «ت» لفحص الفروق بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي

فاعلية الذات	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الانفعالي	ذكر	٢٨	٣,٤٥	٠,٧١	– ٠,٠٢٥	٥٥	٠,٩٨١
	أنثى	٢٩	٣,٤٥	٠,٦١			
الاجتماعي	ذكر	٢٨	٣,٥٤	٠,٧٨	٠,٤٥٥	٥٥	٠,٦٥١
	أنثى	٢٩	٣,٤٥	٠,٧١			
الأكاديمي والمعرفي	ذكر	٢٨	٣,٨٥	٠,٧٣	– ٠,٥٨١	٥٥	٠,٥٦٤
	أنثى	٢٩	٣,٩٥	٠,٦٣			
الثقة بالذات والآخرين	ذكر	٢٨	٣,٢٢	٠,٨٥	– ٠,٩١٧	٥٥	٠,٣٦٣
	أنثى	٢٩	٣,٤٢	٠,٨٢			
الإصرار والمثابرة	ذكر	٢٨	٤,٠٣	٠,٦٤	٠,٢٨٠	٥٥	٠,٧٨١
	أنثى	٢٩	٣,٩٧	٠,٨٨			
الأداة ككل	ذكر	٢٨	٣,٥٩	٠,٦٨	– ٠,١١٩	٥٥	٠,٩٠٦
	أنثى	٢٩	٣,٦١	٠,٦٣			

يتضح من الجدول (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية درجة فاعلية الذات لدى أفراد عينة الدراسة من الطلبة المعوقين سمعياً في جامعة اليرموك تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي، مما يعني أن المستجيب لا يتأثر بكونه ذكراً أو أنثى في مستوى فاعلية في جميع الأبعاد والأداة ككل ففي البعد

الانفعالي بلغت قيمة "ت" المحسوبة (– ٠,٠٢٥) وبدلالة إحصائية (٠,٩٨١) .وفي البعد الاجتماعي بلغت قيمة „ت" المحسوبة (٠,٤٥٥) وبدلالة إحصائية (٠,٦٥١) .وبعد المعرفي والأكاديمي بلغت قيمة „ت" المحسوبة (– ٠,٥٨١) وبدلالة إحصائية (٠,٥٦٤) .وفي بعد الثقة بالذات والآخرين بلغت قيمة „ت" المحسوبة (– ٠,٩١٧) وبدلالة إحصائية (٠,٣٦٣) .وبعد الإصرار والمثابرة بلغت قيمة „ت" المحسوبة (٠,٢٨٠) وبدلالة إحصائية (٠,٧٨١) .وقد كانت النتائج غير دالة إحصائياً على مستوى الأداة ككل حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (– ٠,١١٩) وبدلالة إحصائية (٠,٩٠٦) .

◄ ٤– ٣ النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: الذي نص على: « **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a = ٠,٠٥) في مستوى فاعلية الذات لدى عينة أردنية من الطلبة المعوقين سمعياً في جامعة اليرموك تعزى إلى متغير شدة الإعاقة السمعية (شديدة، متوسطة، بسيطة)** »؟ .

للإجابة عن هذا السؤالاُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريةلأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس فاعلية الذات حسب متغير شدة الإعاقة السمعية: (شديدة، متوسطة، بسيطة) ، والجدول (٦) يوضح ذلك.

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير شدة الإعاقة السمعية

فاعلية الذات	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الانفعالي	شديدة	١١	٣,٣٧	٠,٥٨
	متوسطة	٢٣	٣,١٧	٠,٦٢
	بسيطة	٢٣	٣,٧٦	٠,٦١
	المجموع	٥٧	٣,٤٥	٠,٦٦
الاجتماعي	شديدة	١١	٣,٢٧	٠,٤٨
	متوسطة	٢٣	٣,٢٦	٠,٧٦
	بسيطة	٢٣	٣,٨٣	٠,٧١
	المجموع	٥٧	٣,٤٩	٠,٧٤

فاعلية الذات	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأكاديمي والمعرفي	شديدة	١١	٣,٧٧	٠,٣٨
	متوسطة	٢٣	٣,٧٠	٠,٧١
	بسيطة	٢٣	٤,١٧	٠,٦٨
	المجموع	٥٧	٣,٩٠	٠,٦٨
الثقة بالذات والآخرين	شديدة	١١	٣,٠٨	٠,٥٨
	متوسطة	٢٣	٣,١٣	٠,٩٣
	بسيطة	٢٣	٣,٦٣	٠,٧٧
	المجموع	٥٧	٣,٣٢	٠,٨٣
الإصرار والمثابرة	شديدة	١١	٣,٧٨	٠,٤٧
	متوسطة	٢٣	٣,٨٣	٠,٨١
	بسيطة	٢٣	٤,٢٨	٠,٧٧
	المجموع	٥٧	٤,٠٠	٠,٧٦
الأداة ككل	شديدة	١١	٣,٤٢	٠,٤٢
	متوسطة	٢٣	٣,٣٧	٠,٦٦
	بسيطة	٢٣	٣,٩٠	٠,٦٢
	المجموع	٥٧	٣,٦٠	٠,٦٥

يبين الجدول (٦) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريةلدرجة أفراد عينة الدراسة من الطلبة المعوقين سمعياً وفقاً إلى فئات متغير شدة الإعاقة السمعية: (شديدة، متوسطة، بسيطة) ، ولبيان فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) أستخدم تحليل التباين الأحادي، والجدول (٧) يوضح ذلك.

الجدول (٧)

تحليل التباين الأحادي لأثر مستوى شدة الإعاقة السمعية على درجة فاعلية الذات لدى المعاقين سمعياً على كل بعد من أبعاد المقياس والمجموع الكلي

الأبعاد	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الانفعالي	بين المجموعات	٤,١٣٠	٢	٢,٠٦٥	٥,٥٥٦	٠,٠٠٦
	داخل المجموعات	٢٠,٠٧١	٥٤	٠,٣٧٢		
	الكلي	٢٤,٢٠٢	٥٦			
الاجتماعي	بين المجموعات	٤,٤٣٧	٢	٢,٢١٩	٤,٥٦٦	٠,٠١٥
	داخل المجموعات	٢٦,٢٤١	٥٤	٠,٤٨٦		
	الكلي	٣٠,٦٧٨	٥٦			
الأكاديمي والمعرفي	بين المجموعات	٢,٧٧٣	٢	١,٣٨٧	٣,٢٧٢	٠,٠٤٦
	داخل المجموعات	٢٢,٨٨٣	٥٤	٠,٤٢٤		
	الكلي	٢٥,٦٥٦	٥٦			
الثقة بالذات والآخرين	بين المجموعات	٣,٧٤٩	٢	١,٨٧٥	٢,٨٧٠	٠,٠٦٥
	داخل المجموعات	٣٥,٢٨٠	٥٤	٠,٦٥٣		
	الكلي	٣٩,٠٢٩	٥٦			
الإصرار والمثابرة	بين المجموعات	٣,٠٤٥	٢	١,٥٢٣	٢,٧٧٥	٠,٠٧١
	داخل المجموعات	٢٩,٦٢٦	٥٤	٠,٥٤٩		
	الكلي	٣٢,٦٧٢	٥٦			
الأداة ككل	بين المجموعات	٣,٦٦٧	٢	١,٨٣٣	٤,٩٤٥	٠,٠١١
	داخل المجموعات	٢٠,٠٢١	٥٤	٠,٣٧١		
	الكلي	٢٣,٦٨٧	٥٦			

يتضح من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة من الطلبة المعوقين سمعياً في جامعة اليرموك على مقياس فاعلية الذات وأبعاده تعزى لمتغير شدة الإعاقة السمعية: (شديدة، متوسطة، بسيطة) في ثلاثة أبعاد: هي البعد الانفعالي: حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٥,٥٥٦) وبدلالة إحصائية (٠,٠٠٦) ، والبعد الاجتماعي حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٤,٥٦٦) وبدلالة إحصائية (٠,٠١٥) ، والبعد الأكاديمي والمعرفي حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٣,٢٧٢) وبدلالة إحصائية

(٠,٠٤٦) .وقد كانت النتائج دالة إحصائياً على مستوى الأداة ككل حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٤,٩٤٥) وبدلالة إحصائية (٠,٠١١) .

ولمعرفة لصالح من تتجه هذه الفروق بين المتوسطات الحسابية، أُستخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، والجدول (٨) يوضح ذلك.

الجدول (٨)

المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر متغير شدة الإعاقة السمعية

فاعلية الذات	شدة الاعاقة السمعية	المتوسط الحسابي	شديدة	متوسطة	بسيطة
الانفعالي	شديدة	٣,٣٧			
	متوسطة	٣,١٧	٠,٢٠		
	بسيطة	٣,٧٦	٠,٣٩	×٠,٥٩	
الاجتماعي	شديدة	٣,٢٧			
	متوسطة	٣,٢٦	٠,٠١		
	بسيطة	٣,٨٣	٠,٥٦	×٠,٥٧	
الأكاديمي والمعرفي	شديدة	٣,٧٧			
	متوسطة	٣,٧٠	٠,٠٧		
	بسيطة	٤,١٧	٠,٤٠	×٠,٤٧	
الأداة ككل	شديدة	٣,٤٢			
	متوسطة	٣,٣٧	٠,٠٥		
	بسيطة	٣,٩٠	٠,٤٨	×٠,٥٣	

*دالة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) .

يتضح من الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لمستويات متغير شدة الإعاقة السمعية: (شديدة، متوسطة، بسيطة) حيث جاءت الفروق لصالح شدة الإعاقة السمعية البسيطة في الأبعاد الآتية: البعد الانفعالي والبعد الاجتماعي والبعد الأكاديمي والمعرفي، وفي فاعلية الذات ككل.

٤ـ ٤ النتائج والاستنتاجات:

١. أظهرت النتائج أن تقديرات الطلبة عينة الدراسة من ذوي الإعاقة السمعية على مقياس فاعلية الذات جاءت بدرجة تقدير متوسطة.

٢. عدم وجود فروق لدى تعزى إلى متغير الجنس في مستوى فاعلية الذات لدى أفراد عينة الدراسة.

٣. وجود فروق في مستوى فاعلية الذات تعزى لمتغير شدة الإعاقة السمعية لصالح ذوي الإعاقة السمعية البسيطة.

وبتفحص ما أسفرت عنه نتائج الدراسة يمكن القول إن طبيعة الخصائص الانفعالية والاجتماعية التي تسيطر على الطلبة ذوي الإعاقة السمعية التي قد تتصف بالانطوائية وحب العزلة؛ نتيجة سوء التكيف والتواصل مع الآخرين، والتي توفر قدراً من المشكلات التي يمر بها الطلبة، تجعل منهم غير مدركين لقدراتهم وطاقاتهم التي تجعلهم غير قادرين على الثقة بالذات والآخرين، وعليه تنشأ لديهم الرغبة في المثابرة والإصرار لمواجهة المعاناة والصعوبات؛ مما يجعل الطالب في حالة من الاضطراب تدفع بفاعلية الذات إلى التذبذب والاصطدام بالواقع مقابل الطموحات والآمال التي يسعى إلى تحقيقها في المستقبل والوقوف عند الدرجة المتوسطة.

كما أن المشكلات التي يعاني منها ذوي الإعاقة السمعية ذاتها، لا تختلف باختلاف الجنس، فالبيئة الثقافية الاجتماعية التي تجمعهم هي نفسها (الجامعة) ؛ لذلك فما يواجه المعوّق سمعياً من مشكلات ومتاعب في التواصل والتفاعل مع الآخرين لا تتأثر بالنوع الاجتماعي، ومن هنا لم تظهر الفروق.

كما يمكن وصف المشكلة بالأثر السلبي على الجانب النفسي والاجتماعي لذوي الإعاقة السمعية، إذ يفتقر الشخص المعوق سمعياً إلى القدرة على التواصل الاجتماعي مع الآخرين، وكذلك نوع التنشئة الاجتماعية ودور الأسرة والبيئة المحيطة والتي قد تقود إلى عدم النضج الاجتماعي، وتدريب الفرد منذ طفولته على الايمان بقدراته وطاقاته والسعي للتغلب على مشكلته التي تتمثل بالإعاقة السمعية.ويلاحظ أن الأشخاص المعوقين سمعياً يميلون للتفاعل مع بعضهم بعضاً على اعتبار أن المعاناة متشابهة، ولديهم وسيلة تواصل مفهومة، مما يؤدي إلى الانعزال وتكوين جماعات خاصة بهم دون الانخراط والاندماج بالمجتمع (الخطيب، ٢٠٠٥) .

وفي ضوء شدة الإعاقة السمعية أشار الأدب التربوي إلى أن طبيعة الأفراد ذوي الإعاقة السمعية الشديدة يتصفون بأنهم غير قادرين على تطوير اللغة والكلام بشكل تلقائي، ولا يستطيعون سماع الأصوات، أو المحادثة بدون استعمال المضخمات الصوتية.ومع ذلك فإنهم يسمعون الأصوات مشوهة والتحدث بصوت عالٍ.وهذا الفقدان يؤدي إلى مشكلات لغوية شديدة، ومشكلات كلامية مرتبطة بمشكلات تربوية واجتماعية.ولذلك فإن فقدان الفرد لحاسة السمع يؤثر تأثيراً سلبياً واضحاً على النمو اللغوي له، حيث تضعف قدرته على سماع الكلام المنطوق بوضوح؛ الأمر الذي ينعكس على مقدرته في تمييز الأصوات الصادرة عن الآخرين، وبناء عليه تضعف قدرته على التعبير اللفظي السليم عن حاجاته، والتواصل مع الآخرين، ونقل أفكاره، واهتماماته، أو اتجاهاته؛ مما ينعكس على مقدرته في إدراك طاقاته، وإمكاناته، والتشكيك بها، وصنع حالة من عدم الاستقرار والتوازن التي تنعكس بدورها على مستوى فاعلية الذات (الزريقات، ٢٠١١) .

ويمكن القول إن القناعة أو المعتقدات بفاعلية الذات تؤثر في عمليات الانتباه والتفكير والتعلم عند الأفراد ذوي الإعاقة السمعية، وتظهر بطريقة مساعدة للذات أو تكون بطريقة معوقة للذات.ومن هنا فالأفراد الذين لديهم إحساس قوي بفاعلية الذات يركزون انتباههم على تحليل المشكلة، ويحاولون التوصل إلى حلول مناسبة لها بينما الأفراد الذين يشعرون بالشّك في فاعلية ذواتهم يحولون انتباههم إلى الداخل ويغرقون أنفسهم في الهموم عندما يواجهون مطالب البيئة الصعبةكالأفراد ذوي الإعاقة السمعية مثلاً، كما أنهم يسهبون في التركيز على جوانب القصور وعدم فاعلية الذات لديهم ولا يفكرون إلا بفشلهم الذي يؤدي بدوره إلى نتائج سلبية، ولهذافإن هذا النوع من التفكير السلبي الذي يتولد لدى المعوقين سمعياً يولد لديهم التوتر والضغط النفسي والإجتماعي، ويحد من الاستخدام الفعال للقدرات المعرفية من خلال تحويل الانتباه عن كيفية تلبية المتطلبات بأفضل شكل ممكن إلى إثارة القلق حول العجز الشخصي واحتمالية الفشل.

وعليه فإن المعوقين سمعياً ذوي الفاعلية الذاتيّة السلبية، سينظرون لبعض الأحداث الضاغطة كعدم الاتفاق مع الرفاق كموضوع موتّر، وسيستجيبون بطرق تقلل من قدراتهم في استخدام المهارات الاجتماعيّة التي يملكونها، مما قد يزيد من حجم المخرجات السلبية لديهم؛ لأنّ مستوى الفاعلية الذاتية المدركة يرتبط بشكل مباشر بالسلوك غير المرغوب فيه، كما يرتبط بالزيادة في مستوى توكيد الذات الذي يزيد بدوره من فرص الفرد في إقامة علاقات وصداقات، والحصول على دعم اجتماعي أكبر، وبما أن فرص المعوقين سمعياً في تكوين الروابط والصداقات الاجتماعية نادرة، والقدرة في التعبير عن الذات وأفكارهم قليلة تسهم في التأثير بمستوى الفاعلية الذاتية.

وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة يمكن القول إن نتائج الدراسة الحالية تتفق ونتائج دراسة دانش، وآخرين (Dunch,et al, 2005) التي أشارت إلى أن المعوقات المرتبطة ضضعف السمع تؤثر سلباً على مستوى فاعلية الذات لدى الطلاب.ودراسة جوتيريس (Gu-lierre, 2011) التي بينت أن الطلبة ضعاف السمع، والصم لديهم مستوى فاعلية ذات أقل من الطلبة العاديين.ودراسة كاساريس (Cáceres, 2011) التي أظهرت نتائجها أن مستوىفاعلية الذات لدى الطلبة الصم وضعاف السمع تراوحت بين المستوى المنخفض والمستوى المتوسط.

التوصيات والمقترحات البحثية:

استناداً إلى النتائج التي تم التوصل إليها، يقدم الباحثان مجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية على النحوالاتي:

أ.التوصيات:

- ضرورة اهتمام المسؤولين في الجامعات الأردنية بإعداد الخطط والبرامج للطلبة ذوي الإعاقة السمعية من خلال توفير جو من التفاعل والتواصل الإجتماعي، والتدريب المستمرالتي تضمن رفع مستوى ثقتهم بقدراتهم وطاقاتهم؛ لتحسين مستوى فاعليتهم الذاتية لمواجهة مشكلاتهم وتحدياتهم المستقبلية.

- عقد الورش التدريبية، والندوات والمؤتمرات التي تسهم في زيادة ثقافة المجتمع الجامعي في التعاون مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية لتحسين مستوى فاعليتهم الذاتية وكفاءتها.

ب.المقترحات البحثية:

- إجراء مزيد من الدراسات على عينات أخرى من فئات عمرية أخرى في الأردن، ومقارنتها مع نتائج الدراسة الحالية.

- إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول فاعلية الذات لدى الطلبة المعوقين سمعياً في الجامعات وعلاقتها بمتغيرات كالمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، ونوع الجامعة، ومستوى الطموح.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. أبو غزال، معاوية، نظريات التطور الإنساني وتطبيقاتها التربوية، الطبعة (٢) ، دار المسيرة، عمان، ٢٠٠٧.

٢. الخطيب، جمال، مقدمة في الإعاقة السمعية، الطبعة (٢) . دار المسيرة، عمان، ٢٠٠٥.

٣. الزريقات، إبراهيم، الإعاقة السمعية: مبادئ التأهيل السمعي والكلامي والتربوي، الطبعة الثانية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمّان، ٢٠١١.

٤. السيد، محمد، أثر التغذية الراجعة على فعالية الذات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ١٩٩٤.

٥. شيخة، شفاء، الفروق في الكفايات المدركة للطلبة ذوي الصعوبات التعليمية والعاديين والمتفوقين أكاديمياً. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، ١٩٩٣.

٦. الصقر، تيسير، مستوى النمو الأخلاقي والكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن، ٢٠٠٥.

٧. المعايطة، خليل، علم النفس الاجتماعي، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان، ٢٠٠٠.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Bandura, A. , Self- efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavior Change. Psychology Review. V. 84, (2) . P. 191- 315. 1997.*
2. *Bandura. A. , Social Foundation of Thought and Action Engle Wood Cliffs Prentice Hall. Dissertation Abstract international. V. 56, (4) . P. 123-129. 1986.*
3. *Bandura. A. ,Self- efficacy, the Exercise of Control. Stanford University. New York, W. H. Free Man and Company. 1977*
4. *Bensaid, A. ,Michael, R. ,Most,T. , and Cinamon R. Parental and Spousal Self- Efficacy of Young Adults Who Are Deaf or Hard of Hearing: Relationship to Speech Intelligibility. The Volta Review, 112 (2) ,113-130. (2012) .*

5. *Britner, L. &Pajares, F. Sources of Science Self- Efficacy Beliefs of Middle School Students. Journal of Research in Science Teaching. 43, (5) . P. 134- 155. 2006.*
6. *Cáceres,R. ,Self- efficacy in Written Composition among Deaf andHearing Students in Primary and Secondary Education. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9 (3) , 1353- 1376. (2011) .*
7. *Dunch, R. Creed, P. & Hyde, M,. Predicing Career Derelopment in Hard ofHearingAdolescents in Australia. Journal Studies and Deaf Education. 10, (2) . P. 146- 150. 2005.*
8. *Gulierrez, D,. Self Efficacy Among Deaf and Hearing Students in Primary and Secondary Education Electric. Journal ofResearch in Educational Psychology. V. 9, (3) . P. 1353- 1375. 2011.*
9. *Hallahan, D &Kawfoman, J. , Exceptional Children, Introduction to Special Education, Prentice- Hall Inc, USA. 1978.*
10. *Hallian, P & Danaher, P,. The Effect of Contracted Grades on Self-Efficacy and Motivation in Teacher. Educational Research, 36 (I) , PP. 75- 83. 1994.*
11. *Kramer, S. Kapteyu, T. Kulik, D. and Deeg, D,. The Association of Telling Impairment and Chronic Disease withPsychosocial HealthStadus. Journal Aging and Health. V. 14, (1) . P. 122. 2002.*
12. *Volek, K. & Michael, R,. Academic Performance and Cheating: the Effect of Gender Age Duc. Education Moderating, the Role of School Identification and Self- Efficacy. Journal of Educational Research. V. 97, (3) . P. 115- 125. 2004.*
13. *Zimmerman, B,. Models of Self- Regulated Learning and Academic Achievement. In B. J. Zimerman& D. H. Schunk, SelfRegulatedLearning and Academic Achievement Theory. Research, and Practice, New York: Springer, pp. 1- 25. 1989.*

دور الإعلام التربوي في تنمية أداء طلاب الثانوية العامة تعليمياً وثقافياً*

د. صابر جيدوري**

* تاريخ التسليم: ١/ ٥/ ٢٠١٣م، تاريخ القبول: ٢٨/ ٦/ ٢٠١٣م.
** أستاذ مشارك في كلية التربية/ جامعة طيبة/ المدينة المنورة/ المملكة العربية السعودية.

ملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير الإعلام التربوي المتمثل بدور الفضائية التربوية السورية في تنمية أداء الطلاب على المستويين التعليمي والثقافي، من وجهة نظر عينة من طلاب مدينة دمشق، تبعاً لمتغيريْ الجنس والاختصاص، ومن أجل ذلك صمم الباحث استبانة تكونت من (٢٠) فقرة موزعة على بعد البرامج التعليمية وبعد البرامج الثقافية، بعد أن تم التأكد من صدقها وثباتها.وقد تكون المجتمع الأصلي للدراسة من طلاب مدينة دمشق وطالباتها، والبالغ عددهم نحو (١٠٢٠٠) طالباً وطالبة.وقد وزَّع الباحث الاستبانة على عينة بلغ حجمها (٨٠٠) طالبٍ وطالبة، مثلت ما نسبته نحو (٨٪) من المجتمع الأصلي للدراسة، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، وبعد تطبيق أداة الدراسة على أفراد العينة وإجراء المعالجات الإحصائية اللازمة أظهرت نتائج الدراسة موافقة أفراد العينة بدرجة كبيرة على تأثير الإعلام التربوي في تنمية أدائهم على المستويين التعليمي والثقافي.كما أظهرت نتائج الدراسة الميدانية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر الطلاب والطالبات نحو تأثير الإعلام التربوي في أدائهم على المستوى التعليمي والثقافي تُعزى لمتغيريْ الجنس والاختصاص.

The Impact of Educational Media in The Development of the Performance of Public High School Students, Educationally and culturally Opinions of a Sample of Students from the city of Damascus

Abstract:

The study aimed to identify the impact of educational media represented by the role of the Satellite Educational Syrian Chanel in the development of the performance of students in both educational and cultural aspect.The sample is the opinions of students taken from the city of Damascus.Opinions depend on variables of gender and major field of study.The researcher designed a questionnaire consisted of 20 items distributed on educational and cultural programs to ensure its sincerity and constancy.The original society for the study is the students in the city of Damascus of 10,200 students. The researcher has distributed the questionnaire on the total sample size of 800 students, representing a rate of about 8% of the original community of the study, who were selected randomly, and after applying the study tool on the sample and conducting statistical necessary treatments, the results of the study showed the approval of members of the sample to a large extent on the impact of media education in the development of their performance at the educational and cultural levels.The results of the field study showed no statistically significant differences in the viewpoints of students about the impact of educational media in their performance on the educational and cultural level due to the variables of gender and major.

مقدمة:

شهدت المجتمعات البشرية تغيرات عديدة ومتسارعة، وخاصة في النصف الأخير من القرن العشرين وبدايات القرن الحادي والعشرين، ساهمت بشكل واضح في زيادة سرعة عجلة التطور لكثير من المجتمعات في مختلف المجالات السياسية والاقتصادية والإعلامية. وفي خضم هذه التغيرات تحاول كل ثقافة أن تحافظ على سماتها وقيمها، وتنشئة أجيالها تنشئة تحفظ من خلالها خصوصيتهم الثقافية ومنظومتهم القيمية، مع ضرورة توعيتهم بأهمية التثاقف مع الآخر والانفتاح عليه، وذلك من خلال برامج ثقافية وتعليمية يقوم بها المجتمع بهيئاته ومؤسساته التعليمية والاجتماعية والسياسية والإعلامية.

وفي هذا الإطار تأتي هذه الدراسة كمحاولة لمعرفة دور الإعلام التربوي الذي تمارسه الفضائية التربوية السورية في تنمية أداء الطلاب تعليمياً من جهة، وثقافياً من خلال الحفاظ على هوية المجتمع السوري وثقافته من جهة ثانية، وذلك عبر ما تقدمه من برامج ثقافية وتعليمية تسهم بشكل خاص وفعال في تنمية الاتجاهات الفكرية لدى الطلاب.

ونتيجة للفوائد التي يمكن أن يؤديها الإعلام التربوي في مجالات التربية والاتصال الإنساني، بادرت العديد من أنظمة التعليم في العالم إلى إنشاء قنوات تعليمية متخصصة للتعرف إلى ما هو جديد في مجالات التعليم والتعلم في ظل الثورة المعرفية، والتعايش مع النظام العالمي الجديد (Senge, 2000, 26) .وهذا ما دفع وزارة التربية وبالتنسيق مع وزارات الثقافة والإعلام والتعليم العالي، إلى إنشاء فضائية تربوية موجهة، تستهدف بالدرجة الأولى الطلبة في مراحل التعليم كافة، وذلك من خلال برامج متنوعة تنطوي على مضامين مفيدة علمياً وتربوياً وثقافياً، وبقالب مشوق وممتع، إضافة إلى بث البرامج التعليمية على مدار الأسبوع ضمن برامج محدد مسبقاً (وزارة التربية، ٢٠٠٨) .

وتجدر الإشارة إلى إن وزارة التربية اطلقت الفضائية التربوية السورية على قمر عربسات (بدر٤) في تشرين الأول (٢٠٠٨) على التردد (١٢٢٨٤) ، إضافة إلى القمر نايل سات على التردد (١٠٩١١) ، وذلك دعماً وتوجيهاً وتعليماً للطلبة السوريين، فهي تقدم دروساً تعليمية لشهادتي التعليم الأساسي والثانوي ومرحلة رياض الأطفال، إضافة إلى برامج تربوية وثقافية وعلمية موجهة للأسر، وتناسب جميع أعمار الطلبة ومستوياتهم، وتبث على مدار ١٤ ساعة تبدأ من العاشرة صباحاً ولغاية الخامسة مساءً، وتعاد البرامج من الخامسة مساءً حتى الثانية عشرة ليلاً (وزارة التربية، ٢٠٠٨) .

أما هدف الفضائية التربوية فقد تحدد في رفد العملية التربوية والتعليمية، وذلك من خلال إنتاج برامج متميزة لمراحل التعليم كافة، ورفع مستوى مهارات العاملين في الحقل

التربوي وكفاءاتهم، وإحداث تغيير إيجابي في مفاهيم وطرائق التعليم بما يُمكّن المتعلم من امتلاك مهارات الدراسة المستقلة، والتعلم الذاتي، ومن اكتساب أنماط تفكير قادرة على التعامل مع تقانات العصر ومتطلباته، كما ساعدت على نشر الثقافة العربية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ونشر الوعي التربوي لدى شرائح المجتمع المختلفة، وإطلاعها على المستجدات والمشروعات التربوية وتخفيف الفروقات الموجودة بين المدارس في بيئات اجتماعية وتربوية متفاوتة، والإسهام في تخفيف العبء عن كاهل الأسرة، من خلال ما تقدمه من دروس منهجية لمراحل التعليم كافة، والمساهمة في القضاء على الأمية.ومن هنا فإنه لا بد من معرفة إلى أي مدى استطاع الإعلام التربوي السوري من تحقيق أهدافه على الصعيدين التربوي والثقافي من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة دمشق.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لا شك في أن دراسة دور الإعلام التربوي باعتباره عاملاً مهماً في تحسين جودة أداء الطلبة، وبخاصة على الصعيد التعليمي، يُعد أمراً مهماً تفرضه التطورات التكنولوجية في مجال الاتصال والمعلومات والبث الفضائي المباشر، فضلاً عن أن دراسة ما يبثه الإعلام التربوي من برامج ثقافية وتعليمية، يوفر لنا معرفة كافية لمدى مساهمة البرامج التربوية في تشكيل الوعي الثقافي والتعليمي لدى الطلبة، وبخاصة أن الدراسة الحالية تسعى إلى استطلاع آراء عينة من طلاب الشهادة الثانوية العامة حول البرامج التعليمية والثقافية التي تقدمها الفضائية التربوية السورية.

مع التأكيد على أن الدراسة الحالية لا تخرج عن كونها محاولة لمعرفة دور الإعلام التربوي في تحسين أداء الطلاب على الصعيد التعليمي والثقافي، وذلك من خلال ما تبثه الفضائية التربوية من دروس تعليمية ضمن المناهج الدراسية في الفرعين العلمي والأدبي. ومع أهمية هذا الدافع للدراسة، فإن أمراً آخر حفز الباحث على دراسة هذا الموضوع ألا وهو نتائج الدراسات السابقة التي اطلع عليها، كالتي قام بها (حمزة، ١٩٩٦) بعنوان: دور البرامج الثقافية في التلفاز في التنمية الثقافية، دراسة تطبيقية على القناة الثانية بتلفاز جمهورية مصر العربية، والتي أظهرت نتائجها أنه يوجد دور متميز للبرامج الثقافية في التنمية الثقافية لدى الطلبة، إضافة إلى دراسة (الحسيني، ٢٠١٠) بعنوان: تأثير وسائل الإعلام على مخرجات العملية التربوية في البلدان النامية، والتي أكدت تأثير استخدام وسائل الإعلام تأثيراً إيجابياً على ارتفاع مستوى الطلاب الأكاديمي، وتحسين أدائهم بالاختبارات.

كل الذي سبق دفع الباحث لإجراء هذه الدراسة لمعرفة دور الإعلام التربوي السوري في تنمية أداء الطلاب تعليمياً وثقافياً، **حيث صيغت مشكلة الدراسة على النحو الآتي**:

١. هل تُمارس البرامج التعليمية التي تبثها الفضائية التربوية السورية دورا واضحا في تنمية أداء طلاب الشهادة الثانوية العامة تعليميا؟

٢. هل تُمارس البرامج الثقافية التي تبثها الفضائية التربوية السورية دورا واضحا في تنمية أداء طلاب الشهادة الثانوية العامة ثقافيا؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين الطلبة فيما يتصل بوجهة نظرهم نحو دور الإعلام التربوي تُعزى لمتغير الجنس؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين الطلبة فيما يتصل بوجهة نظرهم نحو دور الإعلام التربوي تُعزى لمتغير الاختصاص؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف إلى دور الإعلام التربوي المتمثل بدور الفضائية التربوية السورية في تنمية أداء الطلاب على المستويين التعليمي والثقافي، من وجهة نظر عينة من طلاب مدينة دمشق.**حيث يُمكن تحقيق هذا الهدف الرئيس من خلال تحقيق الأهداف الفرعية الآتية**:

١. تهدف الدراسة إلى التعرف إلى آراء طلاب الثانوية العامة في مدينة دمشق، فيما يتصل بدور الإعلام التربوي في تنمية أدائهم التعليمي والثقافي.

٢. التعرف إلى مدى وجود فروق جوهرية بين آراء طلاب مدينة دمشق نحو البرامج التعليمية والثقافية التي تقدمها الفضائية التربوية لهم، تبعاً لمتغيري الجنس والاختصاص.

٣. تقديم جملة من المقترحات يمكن أن تسهم في تطوير عمل الفضائية التربوية، وبخاصة فيما يتصل ببرامجها التعليمية والثقافية الموجهة لطلاب الثانوية العامة.

أهمية الدراسة:

تتبلور أهمية الدراسة في الآتي:

- تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية التربية الإعلامية التي تهدف إلى تكوين طالب مدرك لأهمية العلم والتعليم والثقافة، كقيم ضرورية للعيش في مجتمع ما بعد الحداثة.

- قد يساعد الكشف عن آراء الطلاب، فيما يتصل بدور الإعلام التربوي، وزارة التربية على تحديد جوانب النقص في البرامج والمناهج المخصصة لتنمية أدائهم على المستويين التعليمي والثقافي.

- يمكن أن توفر هذه الدراسة خلفية نظرية وعملية للقائمين على رسم السياسات التربوية في سوريا، ولاسيما عندما يحددون الأنشطة التربوية التي من شأنها أن تنمي لدى الطلاب السوريين القدرة على التعلم والتمسك بالخصوصية الثقافية، مع تنمية وعيهم على ضرورة الانفتاح على الآخر المختلف.

محددات الدراسة:

أ. يتحدد تعميم نتائج الدراسة الحالية خارج مجتمعها الإحصائي بمدى مماثلة المجتمع الخارجي لمجتمع الدراسة.

ب. تتحدد وجهة نظر طلبة الثانوية العامة في دور الإعلام التربوي في تنمية أدائهم تعليمياً وثقافياً.

ت. تتحدد متغيرات الدراسة الحالية في متغير الجنس والاختصاص.

ث. تقتصر هذه الدراسة على طلاب وطالبات الثانوية العامة (علمي، أدبي) في مدينة دمشق في العام الدراسي ٢٠١٠/ ٢٠١١ م.

متغيرات الدراسة:

أ. المتغيرات المستقلة وتشمل: أ- متغير الجنس، وله مستويان: ذكور، إناث- ب- متغير الاختصاص، وله مستويان: أدبي، علمي.

ب. المتغيرات التابعة: وتتمثل في استجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة المتمثلة في البرامج التعليمية والثقافية.

مصطلحات الدراسة:

◄ **الدور:**

يعرفه "سبونير Spooner" بأنه نمط في السلوك المتوقع من قبل فرد في موقف معين مراعياً من خلاله المعايير الاجتماعية السائدة في الجماعة، وآخذاً بعين الاعتبار تطلعاتهم ومتطلباتهم (Spooner,2000,10) .ويعرف الباحث الدور التربوي بأنه المهمة التي يقوم بها الإعلام التربوي، فيما يتصل بتقديم البرامج التربوية والثقافية، وتقديمها

بشكل يضمن تنمية أداء طلاب المرحلة الثانوية العامة تعليمياً وثقافياً.

◄ **تنمية الأداء:**

يشير مفهوم تنمية الأداء إلى الجهد المخطط والمستمر لتحسين مستوى أداء الطلاب وتجويد المخرجات من خلال الإشراف والتقويم المستمر لأداء الإعلام التربوي، ويتضمن ذلك التشخيص العلمي الدقيق لأداء الإعلام باستخدام أدوات علمية مقننة، تجمع بوساطتها الأدلة للحكم على كل من مجالات: التعلم، والتعليم، وفق المعايير والمؤشرات الموضوعة لكل مجال، لتحديد نقاط القوة وأولويات التطوير، وبناء الخطة التطويرية للإعلام لتوفير الإمكانيات البشرية والمادية اللازمة لتحقيق الأهداف.(محمد، ٢٠٠٧، ١١٠)

◄ **الإعلام التربوي:**

يُعرف الإعلام التربوي بتعريفات عدة منها:

أ. إنه عملية استخدام الأنشطة الإعلامية في المدارس من خلال الطلاب، تحت إشراف أخصائي الإعلام التربوي في تقديم رسائل إعلامية ذات أهداف تربوية لإعداد الجمهور المدرسي، وبخاصة الطلاب، معرفياً، واجتماعياً، ووجدانياً، ومهارياً، وذلك من خلال مضمون هذه الوسائل الإعلامية، مع توفير الإمكانات اللازمة كافة، على أساس تخطيط مسبق لأنواع الأنشطة المستخدمة في كل مرحلة تعليمية.(أحمد، ٢٠٠٤، ٤٨)

ب. يعرف الكفراوي الإعلام التربوي بأنه: عملية توجيه الطلاب، من خلال رسالة إعلامية، تنقلها وسائل الإعلام المدرسي (تلفزيون، صحافة– إذاعة مدرسية– مناظرات) ، وهذه الرسالة يشرف عليها أخصائي إعلامي، وفيها يُزود الطلاب بالمعلومات السليمة، والحقائق الثابتة، والأخبار الصادقة عما يحدث داخل المدرسة وخارجها، وذلك بهدف تنوير الرأي العام الطلابي، وتنمية الوعي والإدراك لديهم، وإكسابهم مهارات النقد والتحليل، والانتقاء لما يتعرضون له من معلومات.(الكفراوي، ٢٠٠٤، ٢٥)

ويرى الباحث أن هذا التعريف يتعارض مع ديناميكية الإعلام، وذلك من خلال تعريف "الكفراوي" بأنها عملية (توجيه) وليست عملية تفاعلية، بمعنى أنه يسير وفق اتجاه واحد، أي أنه أحادي الاتجاه بشكل خطي.

ت. يُعرف الإعلام التربوي بأنه: التطور الذي طرأ على نظم المعلومات التربوية، وأساليب توثيقها، وتصنيفها، والاستفادة منها.(سعد الدين، ١٩٩٠، ٩) .ويرتكز هذا الفهم للإعلام التربوي على نظم المعلومات التربوية، والذي يوفر المادة الخام والمحتوى للإعلام التربوي، دون النظر إلى عناصر الاتصال من مرسل ومستقبل ورسالة.

ويتبنى الباحث في هذه الدراسة تعريفا للإعلام التربوي على أنه: "عملية تفاعلية بين الإعلامي وجمهوره من خلال الرسائل الإعلامية، التي تنقلها الفضائية التربوية السورية عبر برامجها التعليمية والثقافية، والتي يتم من خلالها تزويد الطلاب بالمعلومات الصحيحة، والحقائق الثابتة، بهدف تعزيز المنهج المدرسي، وتنشئتهم على معرفة ثقافة مجتمعهم والمجتمعات الأخرى.

الإطار المرجعي للدراسة:

مع بدء ظهور وسائل الاتصال واكتسابها الطابع الجماهيري، بدأت العلاقة بين الإعلام والتربية تأخذ أهمية كبيرة في توجيه الطلبة وإرشادهم وتوعيتهم، بالقضايا التربوية والتعليمية التي تُحسن من مستواهم المعرفي والتربوي.مع ملاحظة أن هذه العلاقة اتسمت في البدء بالتوتر وتبادل الاتهامات، إذ رأى التربويون في هذه الوسائل – وبخاصة التلفزيون– عوامل هدم تنشب مخالبها الفتاكة في البناء التربوي الذي يعملون على تشييده، وراحوا يقدمون النصائح والتوصيات لما يجب أن يفعله الإعلام ليكون عامل بناء لا هدم.

وفي المقابل اتهم الإعلاميون التربويون بأنهم يحاولون فرض وصايتهم على الإعلام عبر خطاب استعلائي تهيمن عليه لغة (ماذا يريد التربويون من الإعلاميين؟) .هذه العلاقة بدأت في التغير مع ظهور مفهوم الإعلام التربوي، الذي يمثل محاولة تربوية جادة لتأطير العلاقة بين الإعلام والتربية، بعيدا عن منطق الوصاية، من خلال تعليم النشء مهارات التعامل مع وسائل الإعلام، وتنمية ملكة التفكير النقدي لديهم، بما يقود إلى فهم أعمق للثقافة الإعلامية التي تحيط بهم، وغرس مهارات التلقي الواعي، وحسن الانتقاء، بل يتعدى ذلك إلى المشاركة الفاعلة في العملية الاتصالية التي تتم من خلال تلك الوسائل. (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٨هـ) .

ويعد الإعلام التربوي جزءا من الإعلام، وتعتبر وسائله بمثابة وسائل تربوية فعالة في العملية التعليمية وذات تأثير كبير.فقد أشارت المرزوقي، إلى أن وسائل الإعلام تعتبر من أهم الوسائل التربوية، لكونها أداة شيقة وهامة من أدوات التربية المستديمة، حيث تُمكن أبناء المجتمع من التعرف على العديد من المعارف والثقافات، والأماكن التي يصعب الوصول إليها، إضافة إلى تكوينها للرأي العام والتأثير عليه.لذا تزداد أهمية الوسائل الإعلامية، لأن التربية تعتمد عليها.(المرزوقي، ١٤٠٢هـ، ١٩)

كما بينت ساندرا بول أن وسائل الإعلام تعدّ من أهم الوسائل التربوية، حيث تقدم مواد علمية وثقافية متنوعة، وتعدُّ من الوسائط التربوية الشيقة، فهي تجذب الناس من

مختلف الأعمار ومن الجنسين، وهي أداة مهمة من أدوات التربية المستديمة، ومن أدوات النهوض بالمجتمعات ثقافيا.(بول، ٢٠٠٤، ٣٣)

١ـ أهداف الإعلام التربوي:

تختلف أهداف الإعلام التربوي باختلاف وسائله واختلاف الفلسفات التربوية التي توجه أنظمة التعليم التي يعمل في ظلها الإعلام التربوي، ومع ذلك فإن هناك أهدافاً رئيسة يمكن تحديدها على النحو الآتي:

أ. غرس القيم التربوية:

من المسلم به أن وسائل الإعلام (سواء صحافة أم إذاعة) قوية ومؤثرة في المتلقي، وبالتالي فهناك ميل إلى تبني ما تقدمه وسائل الإعلام واعتناقه، وخاصة التي تعتمد على الوسائل التكنولوجية الحديثة، في حين أن التربية وسائلها ضعيفة التأثير، بطيئة الحركة، لا تستطيع مجارة ما يُبث على وسائل الإعلام الحديثة، ومن هنا نشأت حاجة التربية إلى وسائل الإعلام بشكل عام والتربوي منه بشكل خاص.

ب. الالتزام الأخلاقي:

تحقق ذلك من خلال خلق رقابة فعالة على الصحف، والإذاعة، والتلفاز، والمسرح، تتكون عن طريق التعيين بوساطة السلطات المختصة، على أن يمثل التربويون في لجان الرقابة، وأما من يحتج على ذلك تحت ذريعة أن الرقابة قيد على الحرية، فإن هذا الاحتجاج مردود عليه، لأن رعاية الأخلاق العامة واجب تكفلت به الدولة، فضلا عن كونه مطلبا جماهيريا، فالرقابة الخلقية بالدرجة الأولى على المحتوى الإعلامي، ليست قيدا على حرية الإبداع، وإنما هي حماية له من الانزلاق باتجاهات قد تضر بالإبداع والمجتمع على حد سواء.

ت. تعديل السلوك وتكوين الاتجاهات:

يؤدي استخدام الوسائل الإعلامية وما يصاحبها من مؤثرات موسيقية، وحركية، وصوتية، وجمالية، علاوة على الأساليب الحديثة في الإخراج إلى تعديل السلوك، وتكوين الاتجاهات، التي تتمشى مع التغيرات المرغوبة التي يمر بها المجتمع.

ث. المساهمة في تنشئة الأفراد:

ويدخل في إطار هذا الهدف إكساب الأفراد المهارات الاجتماعية، وتعريفه بالخصائص الثقافية للمجتمع، والتأكيد عليها منذ الصغر وخلال مراحل حياته، حتى يتحقَّق التماسك

الاجتماعي، والإجماع حول الرموز والأهداف الوطنية، وكذلك التمسك بالعادات والتقاليد والقيم الاجتماعية، التي تحدد هوية المجتمع، وتجعل الفرد يكتسب هذه الهوية، وذلك بجانب الأهداف التربوية، التي تجعل الفرد يكتسب المعايير الخاصة بتقويم المواقف والأفكار والأشخاص في إطار ما تعلمه خلال مراحل عمره، واتخاذ القرار السليم الذي يحافظ على الوحدة مع الآخرين، والتمسك بانتمائه إلى المجتمع.

ج. المساهمة في تحقيق التنمية الشاملة:

يعد إسهام الإعلام التربوي في عملية التنمية الشاملة هدفاً على جانب كبير من الأهمية، باعتبارها تنبثق من أهمية التنمية نفسها بالنسبة إلى المجتمع، وحين يهتم الإعلام التربوي بالتنمية، يركز على الجانب الإنساني، من حيث إن الفرد المعد إعداداً جيداً للحياة، يُعدَّ وسيلة مهمة من وسائل التنمية، وغاية لها في الوقت نفسه، ومن هنا تتضاعف أهمية العنصر الإنساني في التنمية.(بدر، ١٩٩٨، ٤١– ٤٢)

٢ـ وظائف الإعلام التربوي:

يقوم الإعلام التربوي بمجموعة من الوظائف تنعكس في مجملها على العملية التربوية والتعليمية بشكل إيجابي نذكر منها:

أ. الوظيفة التربوية:

يساهم الإعلام التربوي بفعالية في النهوض بميدان التربية والتعليم، فهو يشجع على التعلم، واكتساب المعارف، والحصول على معلومات تساعد على اتخاذ القرارات، والارتقاء بالسلوك الفردي والجماعي، ويساهم في بناء شخصية المعلمين كإحدى الشرائح المستهدفة، أو المتعرضة لمضامين وسائل الإعلام، وانعكاسات ذلك على أدوارهم في تنشئة الأجيال، وتربيتهم على النحو الذي أعطى لوسائل الإعلام إسهاماً واضحاً في عملية التغيير والتطور الحضاري للأمة، وتعزيز القيم والتصرفات الاجتماعية، والارتقاء بالأمة فكرياً وثقافياً إذا أحسن استخدام الوسائل الإعلامية، التي بإمكانها أن تكمل الدور التربوي للمؤسسات التعليمية، بل قد تكون الساعد الأيمن للتربويين في حل القضايا التربوية التي تتحدى المنظومة التعليمية.(عبد الحميد، ٢٠٠٤، ١٦)

ب. الوظيفة الثقافية:

من وظائف الإعلام التربوي، الحفاظ على التراث الثقافي ونقله من جيل إلى جيل، بحيث ينقل للأفراد ما تقوم به المدرسة، والأسرة، والمنظمات السياسية في مجتمعهم، وكيف تُدربهم على أساليب تحقيقه، وتعودهم على كثير من أساليب العمل في الجماعة،

وتلقنهم كثير من المبادئ الخلقية، كالتعاون، واحترام المصلحة العامة، والنظام، وغير ذلك.

ت. الوظيفة المعرفية:

من وظائف الإعلام التربوي، الارتقاء بمستوى المعرفة الإنسانية، وهذه الوظيفة يجب أن تكون هدفا أساسيا من أهدافه، خاصة وأن عالمنا المعاصر يشهد ثورة تكنولوجية كبرى في مجال الثقافة والإعلام.

ث. الوظيفة الترفيهية:

الترفيه هدف أساسي من أهداف الإعلام التربوي بوجه عام، وضرورة تُمكن الفرد من مواجهة أعباء الحياة في العصر الحديث، ومن خلال الترفيه يشعر الفرد بالراحة النفسية، لأنه يخفف التوتر ويطلق النزعات المكبوتة، ولكن ينبغي الالتزام بالارتقاء بمستوى الترفيه، والبعد عن الإسفاف فيه، لما له من الآثار الخطيرة على نفسية المستمع وقواه العقلية، ويكون الترفيه في هذه الحالة هو الترفيه الموجه، والذي يعنى بتقديم مبادئ واتجاهات مرغوبة داخلة في المادة الترفيهية.(الشال، ٢٠٠١، ٥٥)

ج. دعم فلسفة المجتمع:

رغم قلة إمكانات الإعلام التربوي عن الإعلام العام، وأنه مقيد برسالته التربوية، إلا أنه مطالب أكثر من الإعلام العام بخدمة فلسفة المجتمع، لأن هذا المطلب يقع موقع الصدارة من أهداف التربية نفسها، حيث وسائل الإعلام في العصر الحديث تعدُّ من أهم الوسائل التربوية، حيث تقدم مواد علمية وثقافية متنوعة تسهم في النهوض بالمجتمعات ثقافيا.(النحلاوي، ٢٠٠٩، ٤٩)

ح. إثراء الطلاب:

مهمة بناء الإنسان مهمة خطيرة وعظيمة، وتقع على المربين مسؤولية جسيمة في تحقيق هذا الغرض، والمربي نعني به تحديداً المعلم، ناقل العلم لأعداد كبيرة من الطلبة، حيث أنه الأداة الأمثل لغرس القيم النبيلة في السلوك والأخلاق بوصفه مربياً، لذلك لابد من تجنيد وسائل الإعلام التربوية كافة بدءا من داخل الفصل الدراسي إلى أعلى مستوى ممكن، وأن تكون محل اهتمام المربين والمسؤولين عن المؤسسات التعليمية كافة، تبدأ بقاعدة الهرم التعليمي حتى نصل إلى دور المسئولين في أعلى المستويات في حقل التربية والتعليم، بالتنسيق مع المؤسسات الإعلامية والثقافية من خارج المؤسسات التربوية، أي في المجتمع بصفة عامة، وهذا ما يطلق عليه (تكنولوجيا التعليم) الذي يعني تنظيماً

متكاملاً شاملاً يضم الإنسان والآلة، والأفكار، وأساليب العمل، والإدارة، إذ تعمل هذه العناصر جميعا داخل إطار واحد، وهذا يعني أن هذه الوسائل كلها تؤدي وظيفة إعلامية، سواء أكان استخدامها جزءا من الدروس أم عامل إثراء للطلاب.(عبد الحميد، ٢٠٠٤، ٢٢)

وبما أن المعلم هو محور العملية التربوية، وأنه هو الذي يستخدم الوسائل المناسبة، فلا بد أن يكون المعلم على بصيرة بطبيعة كل وسيلة من وسائل الإعلام والتعليم المتاحة لديه وخصائصها، وكيفية استخدامها، والشروط التي يجب أن تتوافر فيها، ولا بد من تأهيله أولاً، ثم توفير الإمكانات الفنية المناسبة، لتحقيق أهداف التعليم التربوية.

٣ـ خصائص الإعلام التربوي:

يسعى الإعلام التربوي إلى تحقيق مجموعة من الخصائص نذكر منها: (الصاوي وشرف، ١٩٩٨، ٩٠)

١. تزويد المتلقين بالقيم والمثل العليا، وتنمية الاتجاهات السلوكية البناءة، والنهوض بالمستوى التربوي والفكري والحضاري والوجداني للمتلقين.

٢. تنمية اتجاهات فكرية تسهم في تعزيز التماسك الاجتماعي، وتحقق تكوين الضمير الذي يوجه سلوك الفرد في الحياة، ويعزز الضبط الاجتماعي لدى الفئات الطلابية.

٣. المشاركة في نشر الوعي التربوي على مستوى القطاعات التعليمية المختلفة، وعلى مستوى المجتمع بوجه عام، والأسرة بوجه خاص.

٤. التأكيد على أن الجيل الجديد هم الثروة الحقيقة للمجتمع، وأن العناية والاهتمام بهم وتربيتهم مسؤولية عامة يجب أن يشارك فيها الجميع.

٥. التنسيق بين المؤسسات التربوية والمؤسسات الإعلامية، سعياً لتحقيق التكامل في الأهداف والبرامج والأنشطة، والتغطية الموضوعية لمختلف جوانب العملية التربوية والتعليمية، وتوثيق نشاطاتها.

٦. تبني قضايا ومشكلات التربية والتربويين والطلاب ومعالجتها إعلامياً، وإبراز دور المدرسة بصفتها الوسيلة الأساسية للتربية والتعليم في المجتمع، والتأكيد على ضرورة دعمها ومساعدتها في أداء رسالتها.

٧. توثيق الصلة بين المسؤولين والعاملين والمهتمين بشؤون التربية والتعليم، وتنمية الوعي برسالة المعلم ومكانته في المجتمع.

٨. التعريف بالتطورات الحديثة في مجالات الفكر التربوي، والتقنيات التعليمية والمعلوماتية، وتشجيع البحوث في مجال الإعلام التربوي.

الدراسات السابقة:

دراسة (**الحسيني**، ٢٠١٠) بعنوان: تأثير وسائل الإعلام على مخرجات العملية التربوية في البلدان النامية.هدفت إلى التعرف إلى تأثير استخدام وسائل الإعلام في تحسين المخرجات التعليمية للطلاب في المنازل، وكذا التعرف إلى العلاقة بين استخدام وسائل الإعلام في المنازل، وبين تحصيل الطلاب في اختبارات اللغة الانجليزية والرياضيات.

وقد تكونت عينة الدراسة من (١٦) أسرة بواقع (١٢) أسرة لديها على الأقل طفل بالصف الثالث في (٨٣٨) مدرسة من المدارس الواقعة في (١١٢) قرية في (٣) مقاطعات مدرسية بولاية بنجاب، اختيروا بطريقة عشوائية، (٤) أسر لديها أطفال يتراوح أعمارهم ما بين (٨/ ١٢) عام، ولم يلتحق أي من أطفالها بالمدارس، وذلك للتعرف إلى أثر استخدام وسائل الإعلام على الأطفال في المنازل.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي القائم على إجراء مسح حول التعلم والتحصيل التعليمي في مدارس ولاية بنجاب، بهدف تكوين صورة كاملة حول البيئة التعليمية في مدارس بنجاب، بالمناطق الريفية لباكستان، وكذا إجراء اختبارات في مادة اللغة الانجليزية، والرياضيات لطلاب الصف الثالث، لقياس المخرجات التعليمية.وتعدُّ مدارس مقاطعة بنجاب من أكثر مدارس المقاطعات تطورا في الدولة، حيث تمتاز بارتفاع عدد الملتحقين بها، وانخفاض نسبة المتسربين، وارتفاع مستوى دخلها مقارنة بالمقاطعات الأخرى، كأدوات للدراسة.وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها ما يأتي:

أ. تأثير استخدام وسائل الإعلام تأثيراً إيجابياً على ارتفاع مستوى الطلاب الأكاديمي، وتحسين أدائهم بالاختبارات.

ب. تؤدي المدرسة، وخصائص الطفل دوراً مهماً في تحديد مستوى أداء الطلاب الأكاديمي.

ت. فعالية استخدام وسائل الإعلام في تحسين المخرجات التعليمية للطلاب في البلدان النامية.

ث. وجود علاقة طردية بين استخدام وسائل الإعلام لساعات أكبر، وبين تحسين مستوى أداء الطلاب، وارتفاع مستوى تحصيلهم في اختبارات اللغة الانجليزية والرياضيات.

وكانت من أهم التوصيات التي خرجت بها الدراسة:

- أهمية استغلال صناع السياسة لدور وسائل الإعلام الفاعل في تعزيز مستويات التعلم لدى الطلاب على نحو أمثل، من خلال تفعيل استخدام وسائل الإعلام في البيئة

المدرسية، وبصفة خاصة في البلدان النامية.

- أهمية إجراء المزيد من الأبحاث حول الإعلام التربوي ودوره في تعزيز العملية التعليمية، وكذا دراسة العلاقة بين الإعلام والتعليم من أجل إيجاد الوسائل التي تعمل على تفعيل الحد الأقصى من الاستفادة من استخدام وسائل الإعلام في القطاع التعليمي في البلدان النامية.

دراسة (**الربيعي**، ٢٠٠٨) بعنوان: الدور الثقافي للقنوات الفضائية العربية.هدفت إلى التعرف إلى الدور الثقافي للقنوات الفضائية العربية، من خلال نماذج مختارة منها، وقد تمت الدراسة في المملكة العربية السعودية، وكانت عينة البحث عبارة عن عينة قصديه من القنوات الفضائية العربية، وقد استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي، وتوصل إلى نتيجة جوهرية تتمحور حول أهمية البحوث العلمية لتطوير عمل القنوات الفضائية بشكل عام، والقنوات الفضائية التعليمية بشكل خاص، إضافة إلى تحديد البرامج الثقافية والتعليمية على مدار الأسبوع، وقد أوصى الباحث في دراسته بضرورة تأسيس فضائية عربية ثقافية متخصصة ومستقلة، وبمصادر تمويل من جهات عربية ذات توجه ثقافي عربي إسلامي.

دراسة (**الشهري، ٢٠٠٥**) بعنوان: مدى استفادة طلاب الجامعات السعودية من البرامج الثقافية في إذاعة المملكة وتلفازها.هدفت إلى معرفة مدى استفادة طلاب الجامعات السعودية من البرامج الثقافية في إذاعة وتلفزيون المملكة، وتكونت عينة الدراسة من الطلاب السعوديين في الجامعات السعودية الثماني وبلغت (١٦٠١٨٥) طالب وطالبة، وكانت نسبة الذكور من المجتمع الأصلي (٦٥،٨٥ ٪) ، والإناث (٣٣،٠٢ ٪) .وقد استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي وتوصل إلى نتيجة مفادها: إن البرامج الثقافية التي يبثها تلفزيون وإذاعة المملكة قد نجحت في توعية الطلاب بمخاطر العولمة، وخاصة ما يتصل منها بالمس بالخصوصية الثقافية والدينية، وذلك عبر ما تقدمه من رسائل إعلامية تحرص على المحافظة على الثقافة العربية والإسلامية، وتُبين مدى حرص الثقافة الإسلامية على عدم المس بالخصوصيات الثقافية والدينية للشعوب الأخرى واحترامها.

دراسة **(Roden, 2003)** ، بعنوان: استخدامات التلفاز واشباعاته: العلاقة بين أنماط المشاهدة والدوافع في الولايات المتحدة.هدفت إلى معرفة العلاقة بين أنماط المشاهدة والدوافع في الولايات المتحدة، من خلال استخدامات التلفاز واشباعاته، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٧٠) شخصاً تتراوح أعمارهم بين (١٤– ٨٩) سنة.واستخدم الباحث في

دراسته المنهج الوصفي التحليلي وتوصل إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- تبين أنه توجد علاقة قوية بين دافع قضاء وقت الفراغ والتعود، وبين الصداقة الاجتماعية ودافع الهرب.

- وجود علاقة بين دوافع المشاهدة النفعية، ومستويات مشاهدة البرامج الثقافية والتعليمية.

- وجود علاقة ارتباط سلبية بين دافع المشاهدة للحصول على المعلومة ودافع الهروب.

- وجود علاقة بين دوافع المشاهدة النفعية، وبين أنواع البرامج الجادة مثل المقابلات والأخبار.

دراسة **(Rowand, 2000)** بعنوان: مدى استخدام معلمي المدارس الحكومية للبرامج التعليمية في القنوات الفضائية التعليمية في المدارس.هدفت إلى التعرف إلى مدى استخدام المعلمين للبرامج التعليمية في المدارس، وكيفية توجيههم لطلبتهم للاستفادة من هذه البرامج، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة معلمي المدارس الحكومية بالولايات المتحدة الأمريكية، واعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج كان أهمها:

- المعلمون الأقل خبرة كانوا أكثر استخداماً لهذه البرامج.
- ٢٣ ٪ من المعلمين أبدوا استعدادهم لاستخدام البرامج التعليمية في مدارسهم.
- المعلمون ذوي التدريب الأكثر هم الأكثر جاهزية لتطبيق هذه البرامج.

دراسة (**حمزة، ١٩٩٦**) بعنوان: دور البرامج الثقافية في التلفاز في التنمية الثقافية، دراسة تطبيقية على القناة الثانية بتلفاز جمهورية مصر العربية.هدفت إلى بيان دور البرامج الثقافية في التلفاز في التنمية الثقافية، وقد حلّلت الباحثة عينة من البرامج الثقافية خلال دورة تدريبية مدتها (٣) أشهر عام (١٩٩٥) ، كما أجرت دراسة مسحية على ثلاث عينات هي: عينة من المشاهدين قوامها (٣٨٣) وعينة من رجال الفكر والثقافة قوامها (٥٢) وعينة القائمين بالاتصال بالبرامج الثقافية في القناة الثانية قوامها (٤٠) .

وقد أسفرت الدراسة التحليلية عن نتائج عدة كان من أهمها: تنويع القوالب الفنية المستخدمة في البرامج الثقافية، وأن البرامج الثقافية جاءت بموضوعات مختلفة، كالتي تتصل بالفنون والمسرح والسينما والتكنولوجيا والشعر والأدب والتنمية الاقتصادية، وموضوعات خاصة بتنمية المجتمع والمحافظة على البيئة، إضافة إلى البرامج التعليمية.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

يتضح من عرض الدراسات السابقة أن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة في جوانب وتختلف عنها في جوانب أخرى، فالدراسة الحالية حددت هدفها في معرفة دور الإعلام التربوي السوري في تنمية أداء الطلاب تعليمياً وثقافياً، وبهذا فقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من: (حمزة، ١٩٩٦ والشهري ٢٠٠٥ والحسيني، ٢٠١٠ و ودراسة Rowand, 2000) ، من حيث هدف الدراسة المتمثِّل بضرورة معرفة دور القنوات التعليمية في تنمية أداء الطلبة، كما اتفقت معها من حيث المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي التحليلي، مع ملاحظة أن الدراسة الحالية اختلفت عن الدراسات السابقة من حيث العينة المستخدمة في الدراسة الميدانية، وكذلك فيما توصلت إليه من نتائج تعكس خصوصية بيئة الدراسة.وقد استفاد الباحث من دراسة (الشهري، ٢٠٠٥ والربيعي، ٢٠٠٨ و Row-and, 2000) ، وذلك من حيث تحديد الأهداف وصياغة فقرات الاستبانة.

إجراءات البحث:

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي في تحليل معطيات الاستبانة، والتعرف إلى دور الإعلام التربوي السوري في تنمية أداء طلاب الشهادة الثانوية العامة في مدارس مدينة دمشق الرسمية تعليمياً وثقافياً.

مجتمع الدراسة وعينتها:

بلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي للدراسة من طلاب المرحلة الثانوية في مدارس مدينة دمشق الرسمية للعام الدراسي ٢٠١٠ – ٢٠١١ نحو (١٠٢٠٠) [١] طالباً وطالبة.وقد وزع الباحث الاستبانة على عينة بلغ حجمها (٨٠٠) طالب وطالبة، مثلت ما نسبته نحو (٨٪) من المجتمع الأصلي للدراسة، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية [٢]، مع ملاحظة أنه بعد أن حُدّد المجتمع الأصلي طبقياً، والذي تمثل بطلاب الفرع العلمي وطالباته، وطلاب الفرع الأدبي وطالباته، وزع الباحث أداة البحث على عينة موحدة من طلاب الفرعين، مع معرفته بعدم تساويهما من حيث العدد، وذلك حرصاً منه على عملية المقارنة عند تفسير نتائج السؤال المرتبط بمتغير الجنس.والجداول الآتية توضح ذلك.

---

(١) تم أخذ العدد من مديرية التربية بمدينة دمشق حسب سجل مديرية التعليم الثانوي ضمن احصائيات العام ٢٠٠٩/ ٢٠١٠.

(٢) تعمد الباحث أن تكون العينة ٨٠٠ طالب وطالبة، وذلك لصعوبة الحصول على كثير من الاستبانات من المدارس الثانوية، وذلك لقلة تجاوب أغلب الطلاب في الإجابة على بنود الاستبانة ، مما أجبر الباحث على أن تكون الاستبانات الموزعة متساوية بين المدارس، وأن اختلفت في الاستبانات المسترجعة.

الجدول (١)

فئات العينة حسب متغيرات الدراسة بالنسبة المئوية

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	٤٠٠	٥٠ ٪
	إناث	٤٠٠	٥٠ ٪
	المجموع	٨٠٠	١٠٠٪
الاختصاص	علمي	٤٠٠	٥٠ ٪
	أدبي	٤٠٠	٥٠ ٪
	المجموع	٨٠٠	١٠٠٪

الجدول (٢)

عدد الاستبانات الموزعة والاستبانات المسترجعة من أفراد العينة

فئات العينة	عدد الاستبانات الموزعة		عدد الاستبانات المسترجعة	
	علمي	أدبي	علمي	أدبي
ذكور	٢٠٠	٢٠٠	٧٥	٧٨
إناث	٢٠٠	٢٠٠	٦٥	٦٢
المجموع	٤٠٠	٤٠٠	١٤٠	١٤٠
المجموع العام	٨٠٠	٢٨٠		

أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة أعدّ الباحث استبانة لتحديد دور الإعلام التربوي من خلال ما تبثه الفضائية التربوية السورية من برامج تعليمية وثقافية، اعتمد في تصميمها على خبرته الشخصية وعلى الدراسات السابقة ذات الصلة المباشرة بالمجالات التي اشتملت عليها، وبناءً على هذه الخطوة المبدئية، فقد تكونت الأداة من (٢٠) فقرة موزعة على محورين حُدَدَ لها مقياس خماسي متدرج على نمط "ليكرت".والجدول الآتي يبين مفتاح تصحيح الاستبانة في صورتها النهائية.

الجدول (٣)

مفتاح تصحيح الاستبانة في صورتها النهائية

المتغير	درجة دنيا	درجة عليا	ضعيف جداً	ضعيف	متوسط	قوي	قوي جداً
العبارة	١	٥	١ وأقل من ١,٨	١,٨ وأقل من ٢,٦	٢,٦ وأقل من ٣,٤	٣,٤ وأقل من ٤,٢	٤,٢ – ٥
البعد	١٠	٥٠	١٠ وأقل من ١٨	١٨ وأقل من ٢٦	٢٦ وأقل من ٣٤	٣٤ وأقل من ٤٢	٤٢ – ٥٠
الدرجة الكلية	٢٠	١٠٠	١٦ وأقل من ٣٦	٣٦ وأقل من ٥٢	٥٢ وأقل من ٦٨	٦٨ وأقل من ٨٤	٨٤ – ١٠٠

إجراءات الصدق والثبات لأداة الدراسة:

للتأكُّد من صدق الأداة والتحقق من صلاحيتها من حيث الصياغة والوضوح، ومناسبة فقراتها للأبعاد التي أدرجت تحتها، وشمولها لأبعاد دور الإعلام التربوي السوري في تنمية أداء الطلاب تعليمياً وثقافياً، فقد اعتمد الباحث على: صدق المحكمين، ولأجل ذلك قام الباحث بالإجراءات الآتية:

التحكيم: عرض الباحث فقرات الاستبانة الأولية المؤلفة من (٣٤) بنداً موزعة على بعدين على مجموعة من السادة المحكمين في أصول التربية، بغرض توفير البيانات والمعلومات اللازمة عن صدق المحتوى لهذه الأداة، وقد أبدى المحكمون ملاحظات متنوعة تمثلت بحذف بعض الفقرات ودمج بعضها لتصبح فقرة واحدة، ونقل بعض الفقرات من مجال إلى آخر، حيث استقر العدد النهائي للفقرات بعد حذف (١٤) فقرة على (٢٠) فقرة موزعة على بعدين هما: بعد البرامج التعليمية وبعد البرامج الثقافية.

كما أجرى الباحث صدق الاتساق الداخلي، إذ وزِّعت الاستبانة في صورتها النهائية على عيِّنة استطلاعية قوامها (٤٠) طالبا وطالبة من طلاب الشهادة الثانوية العامة، اختيرت من مجتمع الدراسة الكلي، واستبعدت من نطاق عيِّنة الدراسة الأصلية، وطلب إليها الإجابة عن جميع فقرات الاستبانة، وبعد استرداد جميع الاستبانات قام الباحث بحساب معامل ترابط كل بعد بالدرجة الكلية، والجدول الآتي يوضح ذلك.

الجدول (٤)

معاملات ارتباط درجات كل بعد من أبعاد دور الإعلام التربوي بالدرجة الكلية

أبعاد دور الإعلام التربوي	الدرجة الكلية
بعد البرامج التعليمية	٠,٩٢٢**
بعد البرامج الثقافية	٠,٩١٦**

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من مراجعة الجدول (٤) أنَّ جميع قيم معاملات ترابط بعدي الاستبانة بالدرجة الكلية دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠١) ، مما يدلُّ على الصدق الداخلي للاستبانة. أما الصدق التمييزي (مقارنة الفئات المتطرفة في المقياس نفسه) فهذه الطريقة تعتمد على المقارنة بين الفئات المتطرفة في المقياس ذاته، كأن يؤخذ الربع أو الثلث الأعلى من الدرجات المتحصلة في هذا المقياس، والذي يمثل الفئة العليا، ويقارن بالربع أو الثلث الأدنى للدرجات فيه، والذي يمثل الفئة الدنيا، ثم تحسب الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي الفئتين، فإذا ظهرت هذه الدلالة عُد المقياس صادقاً بدلالة الفرق بين الفئتين العليا والدنيا.(مخائيل، ٢٠٠٦، ص ١٥٢) .

وقد طبق الباحث الاستبانة على عينة مؤلفة من (٤٠) مفحوصاً، ثم حسبت درجاتهم ورتبت تصاعدياً، وأخذت أعلى (٢٥٪) منها وأدنى (٢٥٪) ، واختبرت الفروق عن طريق اختبار (ت) ستودنت وكانت النتائج كالآتي:

الجدول (٥)

نتائج اختبار (ت) ستودنت للصدق التمييزي لاستبانة دور الإعلام التربوي والدرجة الكلية

دور الإعلام التربوي	الفئة العليا ن= ٨		الفئة الدنيا ن= ٨		(ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
	م	ع	م	ع				
البرامج التعليمية	٤٥,١٣	١,٦٢٢	٢٢,٤٢	٨,٧٣٢	– ٦,٦٢٣	٢٧٨	٠٠٠,٠	دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥
البرامج الثقافية	٤٣,٥٠	٣,١٠٣	١٧,٣٢	٦,٣٢٢	– ١٠,٢٦٦	٢٧٨	٠٠٠,٠	دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥
الدرجة الكلية	١٣٢,٧٥	٧,١٠٢	٧٠,٣٣	٢٢,٩٤٢	– ٧,٠٦٦	٢٧٨	٠٠٠,٠	دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥

يتبين من الجدول (٥) أن قيم مستوى الدلالة لـ (ت) المحسوبة لبعد البرامج التعليمية = (٠,٠٠٠) < (٠,٠٥) ، وهذا يشير إلى وجود فروق بين متوسطات المجموعتين لصالح فئة ذوي الدرجات المرتفعة، كذلك كانت قيم مستوى الدلالة لـ (ت) المحسوبة لبعد البرامج الثقافية = (٠,٠٠٠) < (٠,٠٥) ، وهذا يشير إلى وجود فروق بين متوسطات المجموعتين لصالح فئة ذوي الدرجات المرتفعة، بينما كانت قيمة مستوى الدلالة لـ (ت) المحسوبة للدرجة الكلية لاستبانة دور الإعلام التربوي = (٠,٠٠٠) < (٠,٠٥) ، وهذا يشير إلى وجود فروق بين متوسطات المجموعتين لصالح فئة ذوي الدرجات المرتفعة، وهذا يعني أن الاستبانة تتصف بصدق تمييزي.

أما ثبات الأداة [٣] وفق معادلة الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) فقد وزِّعت الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (٤٠) من عينة الدراسة، وبعد استرداد جميع الاستبانات حسب الباحث معامل الارتباط وفق معادلة الاتساق الداخلي، والجدول الآتي يوضح ذلك.

الجدول (٦)

معاملات ثبات ألفا لاستبانة دور الإعلام التربوي بأبعاده والدرجة الكلية

دور الإعلام التربوي	البرامج التعليمية	البرامج الثقافية	الدرجة الكلية
معامل ثبات ألفا	٠,٩٢٢	٠,٩٠٦	٠,٩٦٣

من مراجعة الجدول (٦) يتضح أنَّ معاملات الارتباط وفقاً لطريقة الاتساق الداخلي لأبعاد دور الإعلام التربوي مرتفعة ومقبولة إحصائياً لأغراض الدراسة.كما أجرى الباحث الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث قسم الباحث الاستبانة إلى قسمين بحيث ضمَّ القسم الأول العبارات الفردية، بينما ضمَّ القسم الثاني العبارات الزوجية، ومن ثم إيجاد معاملات الترابط وفقاً لقانوني سبيرمان (Spearman) وجوتمان (Guttman) والجدول الآتي يوضح ذلك.

الجدول (٧)

معاملات الثبات بالتجزئة النصفية لاستبانة دور الإعلام التربوي بأبعاده والدرجة الكلية

دور الإعلام التربوي	البرامج التعليمية	البرامج الثقافية	الدرجة الكلية
معادلة سبيرمان – براون	٠,٩٤٠	٠,٩٣٠	٠,٩٦٦
معادلة جوتمان	٠,٩٤٩	٠,٩٥٨	٠,٩٦٦

يتضح من مراجعة الجدول (٧) أنَّ معاملات الارتباط وفقاً لطريقة التجزئة النصفية لأبعاد دور الإعلام التربوي مرتفعة ومقبولة إحصائياً لأغراض الدراسة.

(٣) استخدم الباحث طريقتين للثبات ، الثبات وفق معادلة الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، والثبات بطريقة التجزئة النصفية، واستبعد طريقة الإعادة أي تطبيق الاستبانة على عينة تجريبية مرتين بفاصل زمني (١٥) يوماً تقريباً.

نتائج الدراسة:

◄ نتائج السؤال الأول ومناقشته:

تبلَور سؤال الدراسة الأول على الشكل الآتي: **هل تُمارس البرامج التعليمية التي تبثها الفضائية التربوية السورية دوراً واضحاً في تنمية أداء طلاب الشهادة الثانوية العامة تعليمياً؟** للإجابة عن هذا السؤال حُسِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات (أفراد العينة) عن كلِّ فقرة من فقرات بعد البرامج التعليمية وفق الترتيب التنازلي.والجدول الآتي يوضح ذلك.

الجدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطلاب عن فقرات البرامج التعليمية وفق الترتيب التنازلي

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١	تسهم البرامج التعليمية في زيادة تحصيل الطلاب.	٤,٣٩	٠,٤٧٢	١	كبيرة
٥	تُساعد البرامج التعليمية في فهم الطلبة لأهداف المنهج.	٤,٣٢	٠,٥١٣	٢	كبيرة
٧	تسهم طرائق التدريس في البرامج التعليمية في زيادة فهم الطلاب للمنهج مقارنة بالطرائق التي يتبعها المدرس في الفصل الدراسي.	٤,٢٨	٠,٦١٣	٣	كبيرة
٩	تُغطي البرامج التعليمية كل مقررات المنهج الدراسي.	٤,٢٢	٠,٧٤٦	٤	كبيرة
٤	تؤدي البرامج التعليمية إلى تراكم الخبرات التربوية لدى الطلبة.	٤,١٨	٠,٦٦١	٥	كبيرة
٢	تُساعد البرامج التعليمية على التعلم الذاتي.	٤,١٦	٠,٧٢٨	٦	كبيرة
٨	تُسهم البرامج التعليمية في تعزيز شرح المدرس منهج الدراسي.	٤,١٢	٠,٧٢٢	٧	كبيرة
٣	تُساعد البرامج التعليمية الطلبة في اكتشاف المعلومات.	٤,٠٨	٠,٦٦٠	٨	كبيرة
٦	تُقدم البرامج التعليمية بطريقة مشوقة.	٤,٠٦	٠,٧٤٢	٩	كبيرة
١٠	تسهم البرامج التعليمية في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة.	٣,٠٢	٠,٧٢٥	١٠	متوسطة
المتوسط العام		٤٠,٨٣			مرتفع

يتضح من مراجعة الجدول (٨) أنَّ المتوسط الحسابي لاستجابات (أفراد العينة) عن فقرات البرامج التعليمية كلُّها قد بلغ (٤٠,٨٣) ، وهو يقع في المستوى المرتفع وفقا لمفتاح

التصحيح، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات البرامج التعليمية بين (٣,٠٢– ٤,٣٩) ، بين أدنى وأعلى متوسط حسابي.

ويمكن تفسير ارتفاع المتوسط الحسابي لاستجابات (أفراد العينة) ككل إلى أن البرامج التعليمية التي تبثها الفضائية التربوية السورية، وتسهم في تنمية أداء الطلبة تعليمياً، إنما يعود إلى جودة البرامج من جهة، وارتفاع مستوى إعداد المدرسين الذين يُقدمون البرامج التعليمية أكاديمياً ومهنياً من جهة ثانية، فضلاً عن اهتمام الطلاب المتزايد بهذه البرامج بعد أن أصبحت الأسرة السورية عاجزة عن دفع مصاريف الدروس الخصوصية.مع الإشارة إلى أن هذه النتيجة تنسجم مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة (الحسيني، ٢٠١٠) والتي أكدت على تأثير استخدام وسائل الإعلام تأثيراً إيجابياً في ارتفاع مستوى الطلاب الأكاديمي، وتحسين أدائهم بالاختبارات.

من جهة أخرى لو عدنا إلى الجدول (٨) ، سنجد أن أعلى متوسط حسابي لعبارات هذا البعد كان للعبارة (٨) التي نصها: تسهم البرامج التعليمية في زيادة تحصيل الطلاب. وتفسير ذلك يعود إلى الدروس المتنوعة التي تبثها الفضائية التربوية في المقررات جميعها، من خلال نخبة من المدرسين الذين يتمتعون بكفايات عالية في التدريس.

في حين كان المتوسط الحسابي الأدنى للعبارة (١٠) التي نصها: تسهم البرامج التعليمية في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة.وتفسير ذلك قد يعود إلى اهتمام البرامج التعليمية بزيادة التحصيل الدراسي لدى الطلبة، لما لذلك من أهمية في القبول الجامعي، فضلاً عن أن السياسة التربوية السورية لا تدفع أصلاً باتجاه تنمية مهارات التفكير الناقد، فكيف تدفع إلى ذلك ودافع نظام التعليم السوري يكاد يكون كله سياسياً من أجل تدعيم السلطة المستبدة، وإن هذا الدافع هو العنصر الأساسي في توجيه السياسات التربوية وتحديد المهارات العقلية، واختيار المعلومات التي تُعطى، وإقصاء المعلومات التي تُشكل وعياً ناقداً.

◄ نتائج السؤال الثاني ومناقشته:

تبلَور سؤال الدراسة الثاني على الشكل الآتي: **هل تُمارس البرامج الثقافية التي تبثها الفضائية التربوية السورية دوراً واضحاً في تنمية أداء طلاب الشهادة الثانوية العامة ثقافياً؟** للإجابة عن هذا السؤال حُسِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات (أفراد العينة) عن كلِّ عبارة من عبارات بعد البرامج الثقافية وفق الترتيب التنازلي.والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطلاب عن عبارات البرامج الثقافية وفق الترتيب التنازلي

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١	تعزز البرامج الثقافية التي تبثها الفضائية التربوية ثقافة الهوية الانتماء.	٤,٢٢	٠,٧٥٠	١	كبيرة جداً
٧	تُسهم البرامج الثقافية في تنمية مفهومات العدالة والحرية وحقوق الإنسان.	٤,٢٠	٠,٦٦٤	٢	كبيرة
٩	تقدم البرامج الثقافية المعلومات بطريقة ممتعة وجذابة.	٤,١٨	٠,٦٧٩	٣	كبيرة
٣	تُسهم البرامج الثقافية في انفتاح الطلبة على الآخر المختلف.	٤,١٦	٠,٨٢١	٤	كبيرة
٦	تنمي البرامج الثقافية الحس الجمالي والفني لدى الطلاب.	٤,١٤	٠,٦٨٧	٥	كبيرة
٢	تُعرف البرامج الثقافية الطلاب بالقضايا الثقافية التي تُلامس حياة المجتمع.	٤,١٢	٠,٦٢١	٦	كبيرة
٥	تنمي البرامج الثقافية القيم الإنسانية والحضارية لدى الطلاب.	٤,٠٩	٠,٧٣٦	٧	كبيرة
٨	تعالج البرامج الثقافية المشكلات المجتمعية بطريقة حضارية بعيدة عن التعصب.	٤,٠٦	٠,٧٠٢	٨	كبيرة
٤	تُسهم البرامج الثقافية في الإطلاع على النشاطات الثقافية المهمة.	٤,٠٢	٠,٧٤٩	٩	كبيرة
١٠	تُسهم البرامج الثقافية في تعريف الطلاب على أهم اصدرات الكتب الحديثة.	٣,٠٣	٠,٧٨٤	١٠	كبيرة
المتوسط العام		٢٢,٤٠			مرتفع

من مراجعة الجدول (٩) يتضح أنَّ المتوسط الحسابي لاستجابات (أفراد العينة) عن فقرات البرامج الثقافية كلُّها قد بلغ (٤٠,٢٢) وهو يقع في المستوى المرتفع وفقاً لمفتاح التصحيح، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات بعد البرامج الثقافية بين (٣,٠٣– ٤,٢٢) ، بين أدنى متوسط حسابي وأعلاه.ويمكن تفسير ارتفاع المتوسط الحسابي لاستجابات (أفراد العينة) ككل إلى تنوع البرامج الثقافية التي تبثها الفضائية التربوية، إضافة إلى تكثيف الفضائية لبثها البرامج الثقافية التي تتعلق بالأدب والتاريخ والثقافة العامة.

من جهة أخرى لو عدنا إلى الجدول (٩) سنجد أن أعلى متوسط حسابي لعبارات هذا البعد كان للعبارة (١) التي نصها: تعزز البرامج الثقافية التي تبثها الفضائية التربوية ثقافة الهوية الانتماء.وتفسير ذلك يعود إلى أن الفضائية التربوية السورية تركز في

مضمون برامجها على الانتماء والهوية الثقافية، من خلال برامج تتعلق بالجولان المحتل، وتُخصص مساحة للصور التي تتعلق بمرتفعات الجولان التي احتلتها إسرائيل عام ١٩٦٧.

في حين كان المتوسط الحسابي الأدنى للعبارة (١٠) التي نصها: تُسهم البرامج الثقافية في تعريف الطلاب على أهم اصدرات الكتب الحديثة.وتفسير ذلك يعود إلى أن البرامج الثقافية المعروضة عبر الفضائية التربوية أغلبها يُركز على الثقافة السياسية التي تنسجم مع فكر السلطة ولا تعارضها، أما ما يصدر من كتب وروايات فلا يُخصص له مساحة تُذكر في البرامج الثقافية، إلا إذا كان الكتاب من منشورات حزب البعث أو اتحاد الكتاب العرب أو وزارة الثقافة، وغالبا ما تكون هذه الكتب لأشخاص يتمتعون بثقافة تُشبه على الأغلب الأعم ثقافة السلطة أو تُجاريها.وهذه النتيجة تنسجم مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة (الشهري، ٢٠٠٥) والتي تؤكد إن محاولات العولمة الثقافية تنصب على جعل العالم يندفع باتجاه ثقافة واحدة، هي على الأغلب ثقافة على الطريقة الأمريكية.

◄ نتائج السؤال الثالث ومناقشته:

تبلور سؤال الدراسة الثالث على الشكل الآتي: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين الطلبة فيما يتصل بوجهة نظرهم نحو دور الإعلام التربوي في أدائهم التعليمي والثقافي تُعزى لمتغير الجنس**؟ للإجابة عن هذا التساؤل جرى استخدام اختبار (ت) ستيودنت كما يبيِّن ذلك الجدول الآتي.

الجدول (١٠)

نتائج اختبار (ت) ستودنت بين الإناث والذكور

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الذكور	١٥٣	٨٤,٤٧	٩,٧٦٢	-٠,٥٨٧	٢٧٨	٠,٥٨٧	غير دالة
الإناث	١٢٧	٨٢,٩١	١٤,٧٠٣				

تشير النتائج الواردة في الجدول (١٠) أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (٠,٥٨٧) ، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (٠,٥٨٧) > (٠,٠٥) وهذا يعني أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث فيما يتصل بتنمية أدائهم التعليمي والثقافي، وهذا يعود إلى اهتمام كل من الطالبات والطلاب بالبرامج التعليمية والثقافية، وخاصة أنها تشرح لهم معلومات المنهج الذي سيختبرون فيه.وجاءت هذه

النتيجة متفقة مع دراسة (الشهري، ٢٠٠٥) والتي بينت استفادة الطلاب من البرامج التعليمية والثقافية من كلا الجنسين.

◄ نتائج السؤال الرابع ومناقشته:

تبلور سؤال الدراسة الرابع على الشكل الآتي: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين الطلبة فيما يتصل بوجهة نظرهم نحو دور الإعلام التربوي في أدائهم التعليمي والثقافي تُعزى لمتغير الاختصاص؟** للإجابة عن هذا التساؤل جرى استخدام اختبار (ت) ستيودنت كما يبيِّن ذلك الجدول الآتي:

الجدول (١١)

نتائج اختبار (ت) ستودنت بين متغير الاختصاص

الاختصاص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
علمي	١٤٠	٧٨,٣٢	٩,٦٦٢	-٠,٥٦٧	٢٧٨	٠,٥٦٤	غير دالة
أدبي	١٤٠	٧٢,٢٢	١٤,٥٠٢				

تشير النتائج الواردة في الجدول (١١) أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (٠,٥٦٤) ، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (٠,٥٦٤) > (٠,٠٥) ، وهذا يعني أنه لا توجد فروق بين استجابات طلاب الشهادة الثانوية العامة المتعلقة بدور الإعلام التربوي فيما يتصل بتنمية أدائهم التعليمي والثقافي، يمكن أن تعزى إلى متغير الاختصاص، وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة (Roden, 2003) ، والتي بينت وجود علاقة بين دوافع المشاهدة ومستويات المشاهدة، وبخاصة الدوافع النفعية ومستويات مشاهدة البرامج الثقافية والتعليمية في الاختصاصات المختلفة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن البرامج التعليمية والثقافية المعروضة عبر الفضائية التربوية السورية، تُلامس نوعية البرامج التي يستفيد منها الطلبة من الناحية الثقافية والتعليمية، في الاختصاصات (العلمية والأدبية) ، ومن كلا الجنسين.

توصيات الدراسة:

١. ضرورة استغلال صناع السياسة لدور وسائل الإعلام الفاعل في تعزيز مستويات التعلم لدى الطلاب على نحو أمثل، من خلال تفعيل استخدام وسائل الإعلام في البيئة المدرسية.

٢. أهمية إجراء المزيد من الأبحاث حول الإعلام التربوي ودوره في تعزيز العملية التعليمية، وكذا دراسة العلاقة بين الإعلام والتعليم من أجل إيجاد الوسائل التي تعمل على تفعيل الحد الأقصى من الاستفادة من استخدام وسائل الإعلام في القطاع التعليمي في البلدان النامية.

٣. دعوة المؤسسات التعليمية إلى التوظيف الأمثل لإمكانات مؤسسات الإعلام، ووسائل الاتصال الجماهيرية في الجمهورية العربية السورية في خدمة العملية التربوية التعليمة.

٤. دعوة الإعلاميين والتربويين إلى التنسيق بين قطاع التربية وقطاع الإعلام في تخطيط المحتوى التربوي، الذي يمكن تقديمه للطلبة من خلال البرامج الثقافية والتعليمية المعروضة على القناة التربوية السورية.

٥. دعوة مؤسسات الإعلام في الجمهورية العربية السورية إلى تقويم المواد الإعلامية التي تستهدف الطلبة بصفة دورية، وبالتنسيق مع وزارة التربية في ضوء المعايير الإعلامية والتربوية والنفسية.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. أحمد، أحمد جوهر (٢٠٠٤) . الإعلام الإلكتروني: واقع وآفاق، مصر، المنصورة: دار الكلمة للنشر والتوزيع.

٢. بدر، أحمد (١٩٩٨) . الاتصال بالجماهير بين الإعلام والتطويع والتنمية، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

٣. حمزة، جيلان (١٩٩٦) . دور البرامج الثقافية في التلفزيون المصري في التنمية الثقافية. دراسة تطبيقية على القناة الثانية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب. قسم الإعلام: جامعة الزقازيق.

٤. الربيعي، محمد عبيد (٢٠٠٨) . الدور الثقافي للقنوات الفضائية العربية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب والتربية، قسم الإعلام والاتصال: الأكاديمية العربية المفتوحة في الدانمرك.

٥. عبد الحميد، محمد (٢٠٠٤) . نظريات الإعلام واتجاهات التأثير، ط٣، القاهرة، عالم الكتب.

٦. سعد الدين، محمد منير (١٩٩٥) . التربية الإعلامية، بيروت، دار النفائس.

٧. ساندرا، بول (٢٠٠٩) . نظريات وسائل الإعلام، ترجمة عبد الرؤوف كمال، ط٥، القاهرة، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.

٨. الشال، انشراح (٢٠٠١) . مدخل إلى علم الاجتماع الإعلامي، القاهرة، دار الفكر العربي.

٩. الشهري، أحمد. (٢٠٠٥) . مدى استفادة طلاب الجامعات السعودية من البرامج الثقافية في إذاعة وتلفزيون المملكة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب، قسم الإعلام: جامعة الملك سعود.

١٠. الصاوي، أمينة، وعبد العزيز شرف (١٩٩٨) . نظرية الإعلام في الدعوة الإسلامية، القاهرة: مكتبة مصر.

١١. الحسيني، المهدي (٢٠١٠) . تأثير وسائل الإعلام على مخرجات العملية التربوية في البلدان النامية، مجلة علوم التربية، العدد (٦٢) أكتوبر، الرباط، مطبعة النجاح الجديدة.

١٢. الكفراوي، إيهاب عبد الرحمن (٢٠٠٤) . دور أخصائي الإعلام التربوي في المدرسة الثانوية بمصر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة عين شمس، القاهرة.

١٣. النحلاوي، لطفي (٢٠٠٩) . فلسفة التربية: الإشكاليات الراهنة، تونس، دار التنوير للطباعة والنشر والتوزيع.

١٤. محمد، كولفرني (٢٠٠٧) . المراقبة المستمرة في المنظومة الجامعية، مجلة علوم التربية، العدد (٣٥) أكتوبر، الرباط.

١٥. ميخائيل، امطانيوس. (٢٠٠٦). القياس النفسي (الجزء الأول). دمشق: منشورات جامعة دمشق.

١٦. المرزوقي، آمال حمزة (١٤٠٢) النظرية التربوية الإسلامية ومفهوم الفكر التربوي الغربي، رسائل جامعية رقم (٧) ، جدة، مطابع تهامة.

١٧. الوكالة السورية للأنباء (٢٠٠٨) . القناة الفضائية التربوية السورية. إنتاج مشترك بين وزارات التربية والثقافة والإعلام والتعليم العالي. استرجعت بتاريخ ٧/ ١١/ ٢٠١٠ المصدر http\\www.syrian-post. netadif\4423.htm

١٨. وزارة التربية والتعليم (١٤٢٨). التربية الإعلامية، مجلة صدرت بمناسبة انعقاد المؤتمر الدولي الأول للتربية الإعلامية، الرياض.

١٩. وزارة التربية. (٢٠٠٨) . القناة الفضائية التربوية السورية. استرجعت بتاريخ ٣/ ١١/ ٢٠١٠ من المصدر. http\\www. syrianeducation. tv

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Senge, P. (2000) . Schools that learn, A fifth discipline. Resource Newyork: Doubleely.*
2. *Spooner, K. (2000) . Strategies for Implementing, Management Role of Human Resources, Management Journal of knowledge: Vol. 4, N4.*
3. *Roden, A. M. (2003) . Ritualized and Instrumental Television Viewing. Journal of Broadcasting and Electronic Media, Vol. 34.*
4. *Rowand, C. (2000) . The Extent to which Teachers in Government Schools for Educational Programs on Satellite Channels, NCES. U. S. Department of Education Washington. DC: National center for education statistics.*

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 int both English and Arabic.
2. each paper should not exceed 32 pages or 7500 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 has 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

FOR CORRESPONDENCE AND SENDING RESEARCH
USE THE FOLLOWING ADDRESS:

Chief of the Editorial Board of the Journal of
Al-Quds Open University for Research & Studies

Al-Quds Open University

P.O. Box ; 51800

Tel: 02-2984491

Fax: 02-2984492

Email: hsilwadi@qou.edu

Deanship of Scientific Research & Graduate Studies

Email: sprgs@qou.edu

Tel: 02-2952508

Al-Quds Open University

Design By: Deanship of Scientific Research & Graduate Studies

Journal of
Al-Quds Open University
for Research & Studies