

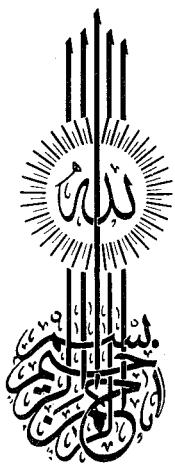
رسالة التربية وعلم النفس

سلسلة
علمية
محكمة



تصدرها
الجمعية السعودية للعلوم
التربوية والنفسية

٣٧٠٢
ربيع





المملكة العربية السعودية

جامعة الملك سعود



رسالة التربية وعلم النفس

سلسلة علمية محكمة

تصدرها

الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية



شعبان ١٤١٣هـ

العدد الثالث

السعر: عشرة ريالات

© ١٤١٣هـ / ١٩٩٣م الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.
جميع حقوق الطبع محفوظة . لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه بدون الحصول
على موافقة كتابية من رئيس التحرير.

الهيئة الاستشارية

- | | |
|--|--|
| الأستاذ الدكتور مصطفى خليل الشرقاوي. | الأستاذ الدكتور إبراهيم الشافعي . |
| الدكتور إبراهيم فلاتة. | الأستاذ الدكتور حمود بن عبدالعزيز البدر. |
| الدكتور حسن منتار. | الأستاذ الدكتور سيد غنيم . |
| الدكتور زهير الكاظمي . | الأستاذ الدكتور عبد الرحمن الحميدي . |
| الدكتور سعيد بامشموس . | الأستاذ الدكتور عبدالله العبيد . |
| الدكتور سليمان الوابلي . | الأستاذ الدكتور محمد الأحمد الرشيد . |
| الدكتور عبد الرحمن بن إبراهيم الشاعر. | الأستاذ الدكتور محمد إسماعيل ظافر . |
| الدكتور عبد الرحمن بن سليمان الطريبي . | الأستاذ الدكتور محمد بن حجر الغامدي . |
| الدكتور محمد بن حسن المعموث . | الأستاذ الدكتور محمد بن عبدالله المنيع . |
| الدكتور ناصر الداود . | الأستاذ الدكتور محمد بن علي الحبشي . |
| | الدكتور مقداد بالحن . |

أعضاء هيئة التحرير

(أستاذ)	رئيساً	الأستاذ الدكتور عبدالله النافع آل شارع
(أستاذ مشارك)	عضوأً	الدكتور راشد بن حمد الكثيري
(أستاذ مشارك)	عضوأً	الدكتور عبدالعزيز بن عبدالله السنبل
(أستاذ مشارك)	عضوأً	الدكتور علي بن سعد القرني
(أستاذ مشارك)	عضوأً	الدكتور صالح بن حمد العساف

جميع الآراء الواردة في هذه السلسلة تعبر عن وجهة نظر كاتبها ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر الجمعية

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

رسالة التربية وعلم النفس - ص . ب ٢٤٥٨

- الرياض ١١٤٥١ - المملكة العربية السعودية



المحتويات

الصفحة	الموضوع
ك	تقديم
١	١ - «دراسة وجهات نظر موجهي الإدارة المدرسية ومديري المدارس للدور الذي يقوم به موجه الإدارة المدرسية في مدارس المملكة العربية السعودية». للباحث: الأستاذ الدكتور محمد عبدالله المنبع
٤١	٢ - «دراسة لبعض العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم الكيمياء لدى الطلاب والدارسين بالكليات المتوسطة بالمملكة العربية السعودية». للباحثين: الدكتور علي أحمد البصيلي الدكتور صلاح صادق صديق الدكتور فتحي عبدالحميد عبدالقادر
٨٧	٣ - «التدريب على المهارات الشخصية والاجتماعية: أسلوب نفستر بوی للوقاية من تعاطي المخدرات». للباحث: الدكتور ناصر إبراهيم عبد الرحمن المحارب
١١٩	٤ - «القيم المتضمنة بأسئلة كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الابتدائي - بدولة قطر-إدراة تحليلية». للباحثة: الدكتورة وضحى علي السويدي
١٤١	٥ - «علاقة عادات الاستذكار والإتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي في المواد التربوية لطلاب كلية التربية جامعة الرفaziq». للباحثين: الدكتور عبدالله سليمان إبراهيم الدكتور الشناوي عبد المنعم الشناوي

الموضوع	الصفحة
٦ - «الفكر التربوي بين الإبداع والتبني»	للباحث: الدكتور عبدالعزيز سعد العبدالهادي ١٦٩
٧ - «العلاقة بين مستوى التدين والسلوك الإجرامي»	رسالة مقدمة من الطالب / صالح بن إبراهيم بن عبد اللطيف الصنيع للحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس (وقد منح درجة الدكتوراه). ١٩٣

أولاً : الخصائص العامة للسلسلة :

- ١ - تلتزم السلسلة في جميع ما ينشر فيها بما يتمشى مع النهج الإسلامي القويم الذي يقوم عليه المجتمع السعودي .
- ٢ - لغة النشر في السلسلة هي اللغة العربية ، ويجوز أن تنشر بعض البحوث باللغة الإنجليزية مع ملخص لا يقل عن (٢٥٠) كلمة باللغة العربية .
- ٣ - تهتم السلسلة بالبحوث والدراسات التي تعالج المشكلات التربوية والنفسية .
- ٤ - تهتم بالبحوث ذات الطابع التجديدي والتي تساهم في توسيع آفاق المعرفة في المجال التربوي والمجال النفسي .
- ٥ - تنشر السلسلة عرض الكتب التي تدور حول مجالات التربية وعلم النفس والتي يرى أنها ذات قيمة علمية في هذين المجالين .
- ٦ - تصدر السلسلة بشكل غير دوري .
- ٧ - تقبل السلسلة الإعلانات حول الكتب والوسائل التعليمية والأجهزة التي تخدم العملية التربوية والنفسية .

ثانياً: أهداف السلسلة :

تهدف هذه السلسلة إلى تحقيق ما يلي :

- ١ - تأصيل الفكر التربوي وال nervي الإسلامي ونشره عن طريق البحوث والدراسات .
- ٢ - الإسهام في تطوير برامج التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية بخاصة ، وفي العالم العربي والإسلامي بعامة .
- ٣ - تعريف المهتمين على ما يستجد في الميدان التربوي .
- ٤ - تشجيع الباحثين والدارسين على البحث والنشر .

ثالثاً: قواعد النشر في السلسلة :

- ١ - تنشر السلسلة الأبحاث الأصلية التي تناقض قضايا ومواضيع التربية وعلم النفس .
- ٢ - تنشر السلسلة البحوث التي لم يسبق نشرها ، ولم تقبل للنشر في جهة أخرى ولن تستلة من أي دراسة أخرى .

- ٣ - تنشر السلسلة مراجعات وعروض الكتب الحديثة في مجال التربية وعلم النفس على أن تتضمن المراجعة تعريفاً كاملاً بالمؤلف والكتاب.
- ٤ - الحد الأعلى للبحث أو الدراسة أو المراجعة ثلاثون صفحة مطبوعة على الآلة الكاتبة بحيث تترك مسافتان بين كل سطرين.
- ٥ - يرفق عدد أربع نسخ من البحث المراد نشره مع ملخص قصير لا يتجاوز ٢٥٠ كلمة، يوضح فيه عنوان البحث وأهدافه ونتائجـه باللغتين العربية والإنجليزية.
- ٦ - يلتزم الباحث بالأسلوب العلمي في البحث، وأن تكون جميع المقتبسات موثقة، ويشـار إلى المصادر المستخدمة.
- ٧ - تكتب المصادر في صفحة منفصلة في آخر البحث.
- ٨ - المقتبسات لا تكتب على هوماش الصفحات، وإنما يفرد لها صفحة مستقلة في مؤخرة البحث.
- ٩ - يزود الباحث بعشرين مـستـلـة من بحـثـه بعد النـشـرـ جـانـاً.
- ١٠ - يزود الباحث بخمس نسخ من عدد السلسلة المنشور فيه بحثـه.
- ١١ - لا يتم نشر البحث في السلسلة إلا بعد إجازته من قبل اثنين من المحـكـمـينـ.
- ١٢ - الرسومـاتـ والأـشكـالـ المـقدـمةـ معـ الـبـحـثـ تكونـ مـكـتـوـبةـ بالـحـبـرـ الصـيـنـيـ،ـ وـعـلـىـ وـرـقـ شـفـافـ.
- ١٣ - هـيـةـ التـحـرـيرـ غـيرـ مـلـزـمـةـ بـرـدـ الـبـحـوثـ الـيـ تـصـلـ إـلـيـهـ سـوـاءـ أـجـيـزـتـ لـلـنـشـرـ أـوـ لمـ تـجـزـ.

رابعاً: التحكيم:

- ١ - يرسل البحث أو الدراسة إلى اثنين من المختصين في مجال البحث أو الدراسة لتحكيمـهـ دونـ ذـكـرـ اـسـمـ الـبـاحـثـ.
- ٢ - في حالة وجود اختلاف بين نتائج تقريرـ المـحـكـمـينـ يـرـسـلـ الـبـحـثـ إـلـىـ مـحـكـمـ ثـالـثـ.
- ٣ - يقدمـ المـحـكـمـ تـقرـيرـاـ مـفصـلـاـ عـنـ مـدـىـ إـجازـتـهـ لـلـبـحـثـ مـنـ عـدـمـهاـ.
- ٤ - تصرفـ مـكـافـأـةـ رـمـزـيـةـ مـقـدـارـهـاـ ثـلـاثـيـةـ رـيـالـ سـعـودـيـ لـكـلـ وـاحـدـ مـنـ الـمـحـكـمـينـ.

خامساً: هيئة التحرير:

تتولى هيئة التحرير المهام التالية:

- ١ - رسم السياسة العامة للسلسلة والتأكد من متابعة تنفيذها.
- ٢ - العمل على تطوير السلسلة والارتقاء بمستواها.
- ٣ - الإعلام والتعریف بالسلسلة واستقطاب الباحثين للمشاركة ببحوثهم.
- ٤ - التنسيق مع الهيئة الاستشارية للاستفادة من خبراتهم فيما يحقق أهداف السلسلة.
- ٥ - استقبال البحوث ومراجعتها وتحديد مدى انطباقها مع شروط النشر في السلسلة.
- ٦ - إبلاغ أصحاب البحوث عن تسلم أبحاثهم وإمكان نشرها من عدمه.
- ٧ - إرسال البحوث إلى المحكمين واستقبالها منهم.
- ٨ - التنسيق مع الباحث في حالة حاجة البحث إلى بعض التعديلات.
- ٩ - اتخاذ القرار بشأن نشر البحوث من عدمه بعد مراجعة آراء المحكمين واستجابة الباحث لها.
- ١٠ - استقبال طلبات الاشتراك في السلسلة.
- ١١ - التنسيق مع الناشر.
- ١٢ - مراجعة النسخة الأولية للسلسلة للتأكد من سلامتها من الأخطاء الفنية.

تقديم :

هذا هو العدد الثالث من «رسالة التربية وعلم النفس» الذي يتم صدوره في إطاره الجديد، وفقاً للشروط والتعليمات التي حددتها المجلس العلمي بجامعة الملك سعود للسلالس والمجلاس التي تصدرها الجمعيات العلمية. وذلك بعد أن تم ضم أعضاء جدد لجنة التحرير والهيئة الاستشارية.

وقد حرصت هيئة التحرير على اختيار الموضوعات التي استوفت شروط التحكيم العلمي، واستخدمت أفضل المعايير وأكثرها صرامة في قبول الأبحاث المنشورة، حتى يتحقق الهدف الذي تسعى الجمعية إلى تحقيقه من إصدار هذه السلسلة، لتكون منبراً علمياً متميزاً لتطور المعرفة وتقدم البحث العلمي في مجال التربية وعلم النفس. ومنفذًا لنشر الأبحاث المتخصصة التي تعرف بها المجالس العلمية لأغراض الترقية لأعضاء هيئة التدريس.

وقد تضمن هذا الإصدار خمسة بحوث علمية تنوّعت في أماكن إجرائها، وفي موضوعاتها بين الإدارات المدرسية، وصعوبات التعليم، وأسلوب نفسيّريّي للوقاية من المخدرات، وتقديم كتاب للتربية الإسلامية، والعلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل الدراسي، كما تضمن كذلك مقالة علمية عن الفكر التربوي بين الإبداع والتبني، وملخصاً لرسالة دكتوراه عن العلاقة بين مستوى التدين والسلوك الإجرامي.

ويسعد هيئة التحرير أن تتلقى آراء ومقترنات الزملاء أعضاء الجمعية وغيرهم من المتخصصين في سبيل تطوير وتحسين الأعداد القادمة من «الرسالة». كما تدعوهם إلى المسارعة في إرسال بحوثهم وإنتاجهم العلمي الذي يرغبون في نشره.
والله ولي التوفيق.

رئيس هيئة التحرير
أ. د. عبدالله النافع آل شارع

دراسة وجهات نظر موجهي الإدارة المدرسية ومديري المدارس للدور الذي يقوم به موجه الإدارة المدرسية في مدارس المملكة العربية السعودية

دراسة ميدانية

أ. د. محمد عبدالله المنبع

أستاذ الإدراة التربوية بجامعة الملك سعود ووكيل كلية الدراسات العليا بالجامعة

مقدمة :

إن الاختلاف في مسميات التوجيه التربوي يدل على عدم وجود مفهوم واضح ومتعارف عليه لدى الهيئات التربوية في كثير من الدول . فالتفتيش والإشراف التربوي والإشراف الفني مسميات مازالت تستخدم في مختلف البلدان العربية . فقد أكد مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٤٠٦ هـ ص ٤٣) ، بأنه على الرغم من دخول عقد الشهرين فإنه يبدو حتى الوقت الحاضر أن الإشراف لايزال غير متفق عليه كمفهوم محدد الوظائف ، فهو يتأرجح في تأكيده بين القيادة والإدارة التربوية ، والمناهج التعليمية ، وطرق التدريس والتدريب ، والعلاقات الإنسانية ، وضمن هذه المجالات التربوية وغيرها برزت تعريفات مميزة ومتعددة للإشراف التربوي .

وقد أشار البستان وطه (١٤٠٣ هـ ص ٩٢) ، بأنه يمكن وصف الإشراف التربوي بأنه ذلك الجزء من الإدارة التربوية الذي يعني بالدرجة الأولى بالعناصر البشرية المكونة للتنظيم الإداري أو المؤسسة الإدارية التربوية .. وهو يهدف إلى إقامة علاقات إنسانية على أساس يمكن الأفراد العاملين في قطاع التربية كافة من تقديم

إسهاماتهم الكاملة في العملية التربوية. وبذلك يعد الإشراف التربوي ركناً أساسياً تعتمد عليه فاعلية الإدارة التربوية. وواضح من هذا السياق، أن الغاية الرئيسة من هذه العملية هي تطوير كفاءة العاملين في القطاع التربوي من مدرسين وموجهين وإداريين عن طريق إحلال التعاون في العمل المشترك محل الشك وروح العداء التي بقيت لزمن ليس بالقصير السمة الغالبة على العلاقات بين الرؤساء والرؤوسين.

وقد مر التوجيه التربوي في المملكة العربية السعودية بخمس مراحل: ففي المرحلة الأولى أنشأت وزارة المعارف مفتش القسم مع بداية العام الدراسي ١٣٧٧هـ / ١٣٧٨هـ، ليقوم بثلاث زيارات لكل مدرسة خلال العام الدراسي، الزيارة الأولى للتوجيه، والثانية للوقوف على عمل المعلم وتقويمه، والثالثة لمعرفة أثره في طلابه وتقديره، ثم أنشأت الوزارة عام ١٣٧٨هـ قسماً لتفتيش العام، وأسندت مهمة الإشراف عليه إلى إدارة التعليم الإبتدائي، وقد حدد عمل المفتش العام بزيارة المناطق التعليمية للوقوف على أعمال تنفيذ التعليمات الصادرة من الوزارة، وتفقد احتياجات المنطقة من التفاصيل الفنية والإدارية. ثم كتابة تقرير عن كل ذلك في ضوء مئياته (الإدارة العامة للتوجيه والتدريب، ١٤٠٨هـ ص ١٣ - ١٦).

وفي المرحلة الثانية تم إنشاء عمادة التفتيش الفني في عام ١٣٨٤هـ وتشمل أربعة أقسام متخصصة للمواد الدراسية. وهي: قسم اللغة العربية، وقسم اللغات الحية، وقسم المواد الاجتماعية، وقسم الرياضيات والعلوم.

أما التربية الإسلامية فقد كان لها إدارتان عامتان في الوزارة ومكة المكرمة تعنيان بتوجيه مواد التربية الإسلامية في المراحل كلها في المناطق جميعاً.

وشملت أعمال المفتش توزيع المناهج ودراستها، ومراجعة المقررات الدراسية، وحصر الزيادة والعجز في المعلمين والكتب والأدوات، واحتياجات المعامل وغير ذلك.

وفي المرحلة الثالثة تم استبدال مسمى «المفتش الفنى» بالموجه التربوي في عام ١٣٩٥هـ، لأن كلمة «مفتش» وما توحى به من معانٍ المبالغة والبحث عن الأخطاء كانت سبباً في ظهور جفاء بين المفتش والمعلم، وللتخلص من سلبيات التفتيش فقد اعتمد التوجيه التربوي على ثلاثة أسس، هي :

- ١ - الاتجاه إلى اللامركزية.
- ٢ - تشجيع التوجيه الذاتي.
- ٣ - إعطاء المدارس مزيداً من المشاركة في التوجيه.

أما في المرحلة الرابعة فقد تم تنظيم عملية التوجيه التربوي في عام ١٣٩٦هـ،
باتخاذ إجراءات منها :

- ١ - تصنيف المناطق التعليمية إلى أربع فئات طبقاً لكتافة مدارسها، وعدد المعلمين بها، لكي تزود بما يلزمها من الموجهين.
- ٢ - حددت الصفات والخصائص الشخصية الواجب توافرها في الموجه التربوي من حيث الشخصية، والقدرة على اتخاذ القرار، والتأثير في الآخرين، والتحلي بالأخلاقيات الإسلامية.
- ٣ - حددت الأسس التي يموجها يختار الموجه من حيث حصوله على شهادة جامعية وخبرة تربوية، وخصص في المادة، وقدرة على تقويم أثر العملية التربوية، وعلى الابتكار والتجديد.

وفي المرحلة الخامسة ارتبط التوجيه التربوي في المملكة العربية السعودية بالتدريب في عام ١٤٠١هـ تحت إدارة عامة للتوجيه التربوي والتدريب، وذلك لوجود العلاقة الوثيقة التي تربط التوجيه التربوي بعملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

وقد أبرز الدويك (١٤٠٥هـ ص ١١) علاقة الإشراف التربوي بالتدريب أثناء الخدمة حيث أشار إلى أنه على الرغم من تعدد مهام المشرف التربوي وأدواره، فإن

التدريب بمستوياته المختلفة وأنماطه المتعددة يظل عمله الرئيس وواجبه الأهم، حيث يمكن اعتبار عمل المشرف التربوي مع المعلمين أثناء الخدمة امتداداً لفترة إعداد هؤلاء المعلمين قبل الخدمة يهدف إلى استكمال هذا الإعداد وسد ثغراته من جهة، وإلى تهيئة المعلمين للقيام بأدوار جديدة من جهة أخرى. ويكتسب هذا الدور التدريبي للمشرف أهمية خاصة في المرحلة الحالية، التي تسعى فيها الوزارة بشتى الوسائل ل توفير فرص تدريبية متكاملة ل مختلف فئات المعلمين لمساعدتهم على تطوير أدائهم، وتمكينهم من مواكبة التجديدات التربوية، وتوظيف معطيات التكنولوجيا التعليمية.

وبالرغم من أن التوجيه التربوي مرّ بمراحل تطور عديدة في كثير من الدول العربية إلا أنه ما زالت توجد ممارسات تفتيسية، لأن مراحل التطور لم يصاحبها مراحل في الإعداد والتدريب - بقدر كافٍ - للعاملين في مجاله. كما أن التوجيه التربوي (الإشراف التربوي) ركز في مجمله على التواحي الفنية المتعلقة بالمادة والمعلم وأهل إلى حد كبير ما يتعلق ب مدير المدرسة والإدارة المدرسية بشكل عام.

ومدير المدرسة يقوم بدور تربوي يتمم ويكمel دور الموجه التربوي، وكما أشار الأفندي (٤٠٣هـ، ص ٣٩، ٤٠) بأنه لا يتمنى من مدير المدرسة أن يكون ملماً بتفاصيل جميع المواد الدراسية التي يقوم بتدريسها المدرسوون في مدارسهم، ولا تتوقع أن يكون في إمكانه مديداً العون إلى كل مدرس فيما يصادفه من مشكلات تتعلق بتفاصيل أي مادة دراسية، ولكن المشرف المختص يستطيع أن يقدم هذا النوع من العون. ومدير المدرسة - بوصفه مشرفاً مقيناً - يستطيع أن يقدم الكثير لمساعدة المدرس في الحكم على التلاميذ، واكتشاف قدراتهم، و اختيار الوسائل المناسبة للتعامل معهم، ووضع إمكانات المدرسة تحت تصرف المدرس لخدمة التلاميذ.

ولتأهيل الدور التربوي والقيادي لمدير المدرسة، فقد أنشأت المملكة العربية السعودية في عام ١٤٠٢هـ شعبة خاصة للتوجيه التربوي في مجال الإدارة المدرسية. وقد ضمت موجهين للإدارة المدرسية موزعين على مختلف المناطق التعليمية. وبذلك يكمن

غرض البحث لمعرفة الدور الذي يقوم به موجه الإدارة المدرسية في المملكة العربية السعودية على أمل الخروج بنتائج مفيدة في هذا الميدان.

خلفية المشكلة:

يتركز التوجيه التربوي في المملكة العربية السعودية على تحسين أداء المعلم بالدرجة الأولى، أما الإدارة المدرسية فإنها لم تزل التوجيه الكافي نظراً لأن الموجهين التربويين للمواد الدراسية لا يجدون الوقت الكافي من جهة، كما أنه لا يتوافر لدى الكثير منهم خبرات إدارية أو إعداد إداري يمكنهم من تطوير الإدارة المدرسية لأخذ دورها القيادي في العملية التربوية.

وبذلك فقد لاحظت وزارة المعارف ضعفاً إدارياً وفنياً عند بعض مديري المدارس في مختلف المراحل مما استدعي الوزارة لاتخاذ خطوات لتحسين هذا الوضع، ومن بينها الخطوات التالية: (وزير المعارف، ١٤٠٢هـ).

- ١ - وضع شروط معينة فنية وإدارية لمن يرشح لإدارة المدرسة، وأهمها الكفاءة العلمية، ومدة الخدمة، والتدرج في العمل الإداري.
- ٢ - تشكل لجنة في كل منطقة من موجه تربوي ، ومفتش إداري ، برئاسة مدير التعليم للنظر سنوياً في مستوى مديرى المدارس في المنطقة ، ومتابعة أعمالهم ، ومدى حسن إدارتهم للمدرسة .
- ٣ - إجراء حركة داخلية في ضوء مايتبع بالنسبة للقائمين على العمل .
- ٤ - ترشيح عدد من المديرين الجدد للمدارس المستجدة أو المنقول منها مديرها .
- ٥ - لعل وجود لجنة بهذا الشكل يقلل من الأخطاء خاصة إذا تابعت اللجنة مثل هذه التعيينات فيما بعد وقوفها .

ومع تزايد الإحساس لدى المسؤولين عن التعليم بأهمية الإدارة المدرسية وأن مدير المدرسة موجه تربوي مقيم في مدرسته يجب أن يركز على جميع جوانب العمل في المدرسة

من النواحي الإدارية والفنية والعلاقات الإنسانية، ولكي يعمل على وجود توازن بين الأدوار التي يجب أن يقوم بها، فقد قامت الإدارة العامة للتوجيه التربوي والتدريب بإنشاء شعبة الإدارة المدرسية في عام ١٤٠٢ هـ لتكون مسؤولة عن توجيه الإدارة المدرسية بجانب الاستفادة من ملاحظات الموجهين التربويين الآخرين. وتهدف هذه الشعبة إلى رعاية وتنمية مهارة القيادة التربوية لدى مدير المدرسة. ومن مهامها ما يلي: (الإدارة العامة للتوجيه التربوي والتدريب، ١٤٠٣ هـ ص ٣).

- ١ - العمل على تطبيق شروط وضوابط اختيار مدير المدارس لمختلف المراحل.
- ٢ - وضع أسس فنية لتقدير مدير المدارس ووكلاتهم.
- ٣ - الإشراف على الدور التربوي الذي يضطلع به مدير المدرسة وتوجيهه، وتقدير علاقاته مع الطلاب وأولياء الأمور والمدرسين وإدارة التعليم بغرض مساعدته على اتخاذ الاتجاه الأفضل.
- ٤ - اقتراح المشروعات والنظم واللواحة التي من شأنها النهوض بالعملية التربوية في الإدارة المدرسية.
- ٥ - إجراء البحوث والدراسات الميدانية وتحليل المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية واقتراح الحلول المناسبة لها.
- ٦ - تقدير أعمال مدير المدارس سنويًا بهدف تحسين أوضاعهم واستبدال من يلزم استبداله بإجراء حركة نقل سنوية.
- ٧ - تلمس الحاجات التربوية التي قد تعوز مدير المدارس، واستبدال من يلزم استبداله بإجراء حركة نقل سنوية.
- ٨ - العمل على إصدار نشرات تربوية تنفيذية لتعيين المدير في تأدية عمله وتوسيع أفق مداركه.
- ٩ - العمل على علاج المشكلات التي تعيق مدير المدارس عن تأدية واجباتهم.
- ١٠ - التعاون مع الموجهين التربويين في تحليل تقاريرهم واستصدار التوصيات التي تخدم العملية التربوية بعامة والإدارة المدرسية ب خاصة.
- ١١ - عقد اجتماعات مع مدير المدارس لتدارس أوضاع الإدارة المدرسية وتبادل الخبرات والتجارب، ومناقشة عوائق العمل بتوصيات واقتراحات بناءة.

وقد تساءل هليل والأصمعي (١٣٩٩هـ، ص ٩٤) أيمكن أن تُسند عملية التوجيه الإداري إلى الموجه التربوي ليكون المنطلق واحداً لصالح العملية التعليمية. ويقوم الموجه التربوي بأعباء العمليتين معاً؟ قد يمكن أن يؤخذ بهذا الرأي كعلاج لانفصال كل من التوجيهين عن الآخر. لكن المتأمل في الأمر يرى أن ذلك يحمل الموجه التربوي أعباء جديدة ينوء كاهله بحملها، إذ يجب عليه أن يلم بالقوانين المالية والإدارية، بالإضافة إلى ضرورة اطلاعه على التعاميم الصادرة في هذين المجالين، حتى يحيط علماً بهذه المهمة الجديدة المضافة إليه، وأن يقوم بالتوجيه فيها وذلك - في اعتقادنا - أمر فوق الطاقة. لذا نرى أن تُسند عملية التوجيه الإداري إلى موجه الإدراة المدرسية لعلاقتها بمسمى وظيفته وبموضوعها شريطة :

- ١ - أن تحدد مهامه في هذا الجانب بوضوح، وبحيث لا تتدخل ولا تتعارض مهام أي من الأجهزة الإدارية بالإدارة التعليمية.
- ٢ - أن يكون لهذا الموجه من المستوى التعليمي، ومن الخبرة والدرية بالنواحي الإدارية مايؤهله للقيام بالتوجيه في هذا المجال بالإضافة إلى دراسات في الإدارة مدعومة بخبرة منها لا تقل عن ست سنوات، هذا فضلاً عن الصفات الشخصية الأخرى.

مشكلة البحث :

تكمّن مشكلة البحث في أنه يوجد ضعف إداري فني عند بعض مديري المدارس، ويمكن علاج هذا الضعف من خلال وجود موجهين متفرغين للإدارة المدرسية، لأن نجاح التربية - كما أشار آل حفيظ (١٤٠٩هـ، ص ١٠) - يتوقف في الجزء الأكبر منه على نجاح الإدارة، فبدون نجاح الإدارة في العصر الحديث بل وفي أي عصر، لا يتحقق أي نجاح للتربية بالمعنى المطلوب، أو يكون تحقيق النجاح نسبياً، وغالباً ما يكون اعتمادها في مثل هذه الحالات على مجهودات فردية قاصرة وغير شاملة.

وحيث أن نجاح الإدارة المدرسية يعتمد إلى حد كبير على نجاح المدير فيما يقوم به من أعمال إدارية وفنية وعلاقات إنسانية في المدرسة، فإن معرفة الدور الذي يقوم به

موجه الإِدَارَة المدرسية ومدى تحقيقه لهذه الدور يعَدُّ جزءاً مكملاً لنجاح الإِدَارَة المدرسية.

ويعتبر التوجيه التربوي الخاص بالإِدَارَة المدرسية حديثاً نسبياً في المملكة العربية السعودية، كما أن العمل في هذا المجال غير محدد - في الوقت الحاضر - لوجود عدد من التعميمات المختلفة حول عمل موجه الإِدَارَة المدرسية، لذلك تبرز مشكلة البحث في معرفة الدور الذي يقوم به موجه الإِدَارَة المدرسية من خلال توقعات مدير المدارس لهذا الدور، وكذلك من خلال توقعات موجهي الإِدَارَة المدرسية.

أهمية البحث:

تبعد أهمية البحث في أن المملكة العربية السعودية من بين الدول القليلة التي انفردت بتخصيص موجهين للإِدَارَة المدرسية، باعتبار أن التوجيه في هذا المجال لا يقل أهمية عن التوجيه التربوي للمواد الأخرى في المدرسة.

وحيث إن الدراسات الميدانية في هذا الميدان تكاد تكون غير متوافرة، فقد رأى الباحث أن يلقي الضوء على هذا الجانب لتحديد الدور الذي يقوم به موجه الإِدَارَة المدرسية، لأهمية ذلك في تدعيم الدور القيادي لكل من موجه الإِدَارَة المدرسية ومدير المدرسة.

أسئلة البحث:

يهدف هذا البحث إلى الإِجابة عن الأسئلة التالية:

- ١ - ما هو الدور الذي يقوم به موجه الإِدَارَة المدرسية في مجال الإِدَارَة المدرسية؟
- ٢ - ما مدى إدراك موجه الإِدَارَة المدرسية لدوره في مجال إِدَارَة المدرسة؟
- ٣ - هل يوجد فرق بين وجهات نظر موجهي الإِدَارَة المدرسية ومديري المدارس في الأعمال التي يقوم بها موجه الإِدَارَة المدرسية؟
- ٤ - هل يوجد فرق بين موجهي الإِدَارَة المدرسية ومديري المدارس في عدد سنوات الخبرة في مجال الإِدَارَة المدرسية، والمؤهلات الدراسية والتدريب؟

٥ - هل توجد علاقة بين عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية ، والمؤهلات الدراسية والتدريب ، وكل من الأعمال الرئيسية لموجهي الإدارة المدرسية التالية :

(ا) الأعمال الإدارية .

(ب) الأعمال التربوية .

(ج) أعمال تطوير الإدارة المدرسية .

(د) أعمال العلاقات الإنسانية .

٦ - هل تختلف وجهات نظر الموجه والمدير حول الأعمال التي يقوم بها موجه الإدارة المدرسية باختلاف المناطق التعليمية؟ .

٧ - هل تختلف وجهات نظر الموجه والمدير حول الأعمال التي يقوم بها موجه الإدارة المدرسية باختلاف حجم المدرسة؟ .

فرضيات البحث :

يتطرق البحث لتحليل الفرضيات الصفرية التالية :

١ - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين وجهات نظر موجهي الإدارة المدرسية وبين وجهات نظر مديري المدارس في الدور الذي يقوم به موجه الإدارة المدرسية في المدارس .

٢ - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين وجهات نظر موجهي الإدارة المدرسية ومديري المدارس في التوالي التالية :

(ا) عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية .

(ب) المؤهلات المدرسية .

(ج) التدريب .

٣ - لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية ، والمؤهل الدراسي والتدريب ، وكل من الأعمال التالية :

(ا) الأعمال الإدارية .

(ب) الأعمال التربوية .

(ج) الأعمال الخاصة بتطوير الإدارة المدرسية .

- (د) أعمال العلاقات الإنسانية.
- ٤ - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين وجهات نظر المديرين وال媿هين للدور الذي يقوم به موجه الادارة المدرسية حسب اختلاف المناطق التعليمية.
- ٥ - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين وجهات نظر المديرين وال媿هين للدور الذي يقوم به حسب اختلاف حجم المدرسة.

طريقة البحث:

قام الباحث باستخدام برنامج ساس (SAS)^(*) للحاسوب الشخصي (PC) وبعد تنظيم البيانات لعملية التحليل اتضح مايلي:

- أولاً: فقرات الاستبانة:**
- ١ - احتوت الأعمال الإدارية على ١٢ فقرة.
 - ٢ - احتوت الأعمال التربوية على ١٢ فقرة.
 - ٣ - احتوت أعمال تطوير الإدارة الدراسية على ٨ فقرات.
 - ٤ - احتوت أعمال العلاقات الإنسانية على ٤ فقرات.

فيذلك يكون مجموع فقرات الاستبانة ٣٦ فقرة.

ثانياً: تحديد مستويات المتغيرات.

احتوت البيانات على المتغيرات التالية:

- ١ - الخبرة في مجال الإدارة المدرسية وقد تم توزيع الخبرة إلى خمسة مستويات متدرجة.
 - ٢ - لقد تم تقسيم المؤهلات الدراسية إلى المستويات التالية:
 - (ا) مؤهلات جامعية غير تربوية.
 - (ب) مؤهلات جامعية تربوية.
 - (ج) مؤهلات ماجستير فيما فوق.
 - ٣ - التدريب وينقسم إلى فئتين: (ا) مدربين (ب) غير مدربين.
- وقد استخدم الباحث تحليل التباين (ANOVA) وتحليل التاء (T - Test).

* SAS - Statistic Analysis System.

أداة البحث :

تم تصميم أداة البحث استناداً إلى المعلومات التالية :

- ١ - تعميم معالي وزير المعارف لموجهي الإدارة المدرسية رقم ٣١/٩٨٠ بتاريخ ١٤٠٤/١٢/١ (يحتوي على خمس صفحات).
- ٢ - تعميم معالي وزير المعارف للموجهين التربويين للإدارة المدرسية رقم ٣١/١٣٥ بتاريخ ١٤٠٨/٢/٢٧ (يحتوي على أربع صفحات).
- ٣ - تعميم معالي وزير المعارف للموجهين التربويين للإدارة المدرسية ٣١/١١ بتاريخ ١٤٠٩/١/٨ (يحتوي على ست صفحات).

تحتوي هذه التعميمات على العديد من المهام التي يجب على موجه الإدارة المدرسية أن يأخذها بعين الاعتبار عند زيارته للمدارس المكلف بزيارتها. وقد تم إعداد هذه المهام في هذه التعميمات بناء على تقارير المتابعة الميدانية والتقارير الفصلية التي وردت للموجهين في المناطق التعليمية لكي يستفيد منها موجهو الإدارة المدرسية في مجال عملهم.

استخلص الباحث من هذه التعميمات المهام التي يجب على موجه الإدارة المدرسية القيام بها على هيئة استبيانه تشمل فقراتها التوجيهات الرئيسة التي أرادت التعميمات مجتمعة إبرازها لموجه الإدارة المدرسية.

ولمعرفة صدق الاستبيان فقد عرضها الباحث على الموجهين التربويين للإدارة المدرسية في وزارة المعارف، وقد أبدوا تعليقاً على بعض الفقرات وإلغاء وإضافة فقرات أخرى، حتى تم وضعها في صورتها النهائية الملائمة للتطبيق. وقد كان معامل الثبات

٠,٧٥

عينة البحث :

تشتمل عينة البحث على الفئات التالية :

١ - جميع أفراد مجتمع البحث فيما يخص موجهي الإدارة المدرسية وعدهم ثمانون موجهاً في جميع المناطق التعليمية للبنين، وقد حصل الباحث على إجابة ٦٩ موجهاً أي بنسبة ٨٦٪.

٢ - ٢٠٠ مدير من مختلف مراحل التعليم من مناطق التعليم في الرياض وجدة والدمام، وقد حصل الباحث على عدد ١٤١ من إجابات المديرين أي بنسبة ٧٠٪، وقد تم توزيع الاستبيانات عن طريق التطوير التربوي التابع لوزارة المعارف مع متابعة الباحث.

الدراسات السابقة

تطرق دراسات عديدة إلى الإشراف التربوي (التوجيه التربوي) فيما يتعلق بعلاقة المشرف التربوي بالمعلم داخل الفصل وخارجه لتحسين أدائه، كما أن كثيراً من الدول قد اعتمدت على المشرف التربوي (الموجه التربوي) لتوجيهه وتقويم الأداء لدى مدير المدرسة، ولكن الدراسات المتعلقة بهذا الجانب تعد قليلة عند المقارنة بالدراسات التي تتعلق بالمعلم.

وحيث إنه توجد علاقة وثيقة بين التوجيه التربوي للمعلمين والمديرين فإن الدراسات السابقة في هذا البحث سوف تطرق إلى هذين الجانبيين لمعرفة بعض سلبيات التوجيه التربوي للمعلمين للتأكيد على جانب التوجيه التربوي للمديرين، بحيث يجب التركيز عليه من ناحية تحصيص موجهين خاصين للإدارة المدرسية باعتبارها المترکز الأساسي لتطوير العملية التعليمية في المدرسة.

وقد أشار كل من الحبيب (١٤٠٤هـ، ص ٥٠٤) وطيبة القطيفي (١٤٠٥هـ، ص ١١٠) إلى أنه يوجد ضعف في مفهوم التوجيه التربوي لكل من الموجهين والموجهات، حيث أن أساليب التوجيه ما زالت تقتصر على الزيارات المفاجئة والنشرات والتوجيهات، واتسام التوجيه بالطابع التفتيشي، ووجود صفات سلبية لدى الموجهين كالتسليط وتصيد الأخطاء.

وأشار نشوان (١٤٠٧هـ ص ٩٠) إلى أن التوسع الكمي في الغالب يكون على حساب النوع، وقد أكدت الدراسات التي أجريت على الإشراف التربوي في الأردن، وكذلك الإحصاءات التربوية الحالية على أن نسبة المعلمين إلى المشرفين التربويين عالية في كل من وزارة التربية والتعليم ووكالة الغوث. فقد تصل هذه النسبة إلى ١:١٤٠ وهذا يعني أن المشرف التربوي سيقوم بتقديم خدمات إشرافية، لهذا العدد من المعلمين، علاوة على ما يتطلب منه من مهام إدارية أخرى قد لا تكون في كثير من الأحيان ذات صلة مباشرة بأهداف الإشراف. وفي هذه الحالة سيكون اهتمام المشرف التربوي منصبًا على الزيارات الصيفية التي تتم في الغالب بطريقة غير مؤثرة. وهذا الوضع يضعنا أمام تحدي جديد، وهو التوسع في العمل الإشرافي بحيث تقل النسبة بين المعلمين والمشرفين، مع إعداد مناسب للمشرفين الجدد.

كما أشار كل من بستان وحجاج (١٩٨٨م، ص ١٥٠) إلى أن نسبة كبيرة من الناظار يرون جوانب سلبية في عمل الموجه: منها: الاهتمام بالجوانب الفنية المحسنة، خاصة بهادته، وعدم الاهتمام الكافي بمعرفة آراء أولياء الأمور، وأخذها بجدية، وعدم المشاركة في التخطيط للنشاطات الرياضية، والثقافية، والاجتماعية. وهذه كلها أمور لابد للموجه من الاهتمام بها، لأنها تخلق مزيدًا من التاليف بينه وبين المدرسين والمسئولين في المدرسة وتزيد من الصراحة والثقة في تناول المشكلات.

وقد أشار بركات في دراسته التي أجرتها على مدارس المرحلة الثانوية في مدینتي أبها وخیس مشیط (١٩٨٧م، ص ٧٨، ٧٩) إلى أن من أهم الصعوبات التي تواجه الإشراف التربوي كما يراها المعلمون (العينة ٢٠٠ معلم) هي: ضعف العلاقة القائمة بين المشرف والمعلم (٩٥٪)، كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المشرف التربوي (٩٢، ٥)، كثرة الأعباء المسؤول عنها المعلم (٩٠٪)، قلة الدورات التدريبية للمشرف التربوي (٧٠٪)، وقلة الكفاءة المهنية للمشرف التربوي (٧٥٪) مما يستلزم من المشرف التربوي إعادة النظر في تطوير العلاقات الإنسانية بينه وبين المعلمين نحو الأفضل.

وأشار عباس (١٩٧٧م، ص٦) إلى أن تقويم عمل المدرس من قبل المشرف التربوي كان ينصب سابقاً على مدى نجاحه في إنهاء جانب واحد من شخصيات التلاميذ وهو التحصيل، دون أن يعني بما يقوم به أو يمكن أن يقوم به المدرس من جهود من أجل تدريب تلاميذه على التفكير العلمي الصحيح، وإتاحة الفرصة لهم للمناقشة والتعبير، وتكوين العادات السليمة، وإنقاذ المهارات وتعويدهم على التعاون، وتحمل المسئولية، والثقة بالنفس، إلى غير ذلك من النواحي التي يهدف التعليم وتهدف التربية إلى إنهاها في مواطن المستقبل (عباس، ١٩٧٧م، ص٦).

كما أشار مكتب التربية العربي لدول الخليج العربية (١٤٠٦هـ، ص٨٨) إلى أن الفائدة الأولى التي يمكن تحقيقها مباشرة من التقارير التي يرفعها المشرفون التربويون هو محاسبة المعلم المقصر، أما مساعدة المعلم الضعيف فتأتي في الدرجة الثانية، فقد أشار إلى الفقرة الأولى (٨٢٪) منهم، في حين أشار (٧٨٪) فقط إلى الفقرة الثانية، أما مسألة مكافأة المعلم الجيد فقد أشار إليها (٧٣٪) من المشرفين، في حين أشار (٦٦٪) فقط إلى الاستفادة من الخبرات الجيدة.

وأشار الحبيب (١٤٠٤هـ، صز، هـ) إلى أن الموجهين أكدوا أن توصياتهم واقتراحاتهم التي ترفع لإدارة الشئون الفنية لا تلقى الاهتمام اللازم (٪٤٥، ٨٣)، وأنه لا توجد صلاحيات كافية للموجه (٪٦٦، ٦٧)، كما أكدت الدراسة على عدم شمولية واستمرارية تقويم الموجه للمعلمين، إذ أكد ٤٠٪ من المعلمين بأن الموجه يركز على التدريس داخل الفصل، وأنه يتتجاهل مجهودات المعلم خارج الفصل، وأنه قلما يزور المعلم أكثر من مرة واحدة خلال العام.

وأشار كل من الخليلي وصباريني (١٩٨٧م، ص١٤) إلى أن معرفة المشرفين التربويين بعدم اهتمام الإداره بالmallاحظات التي يوردونها في تقاريرهم حدا بهم إلى عدم بذل جهد في كتابتها. كما استخلص الباحثان أن تقارير المشرف ربما كان لا تعبر، في أغلب الأحيان عن حقيقة المعلم والعملية التعليمية في المدارس، ومن هنا فإنه يفقد فاعليته في تحسين العملية التدريسية عندما يقع من صانعي القرار.

وقد أشار مرسى (١٤٠٤هـ، ص ٣٤٩ - ٣٥٠) إلى أن الإشراف والتوجيه الفنى يستهدفان في مفهومهما الحديث تحقيق الأغراض الرئيسة التالية:

- ١ - تحسين العملية التربوية من خلال القيادة المهنية لكل من نظار المدارس وعلمائها.
- ٢ - تقويم عمل المؤسسات التربوية وتقديم المقترنات البناءة لتحسينها.
- ٣ - تطوير النمو المهني للمعلمين وتحسين مستوى أدائهم وطرائق تدريسيهم.
- ٤ - العمل على حسن توجيه الإمكانات البشرية والمادية وحسن استخدامها.

وقد توصل وقاص (١٤٠٤هـ، ص ١٢١ - ١٨٦) إلى عدم وجود اتفاق بين الموجهين التربويين ومديري المدارس على المعايير الأساسية لقياس مهارة مديرى المدارس في اتخاذ القرار التربوي ، على ما يجب توافره عند صناعة القرار التربوي ، وظيفة المدير الفعلية ، كيفية اتخاذ القرارات المهمة في الإدارة التربوية ودور كل منهم في صنع القرارات الخاصة بمحتوى المنجز .

وقد أشار الأفندي (١٣٩٩هـ، ص ٣٥) إلى أنه من خلال تطبيق وظائف الإشراف بمفهومه الجديد في المملكة العربية السعودية ، برزت أمور عديدة منها :

- ١ - حتى يكون للإشراف التربوي أثر ملموس من قبل المعلم فإنه من الضروري مشاركة المشرف التربوي مدير المدرسة في جميع مراحل التعليم في تقويم هيئة التدريس بها .

- ٢ - إن دخول الأعمال الإدارية والمالية في صميم عمل المشرف التربوي أدى إلى قصور في إشرافه التربوي والفنى على مادته ، لذلك يجب أن يقتصر عمله على كل ما من شأنه تحسين العملية التربوية والتعليمية في مجال تخصصه .

- ٣ - مناقشة المدرسين في الأسس التي ينبغي مراعاتها عند تقويم أعمال الطلاب بما يتفق مع طبيعة كل مادة من المواد الدراسية ، مع التركيز على تدريب المدرسين القدامى على كل ما هو جديد في مجال المادة .

أشار كل من بستان وحجاج (١٩٨٨م، ص ١٤٩) إلى أنه بالرغم من أن هناك الكثير من الأبحاث والدراسات والكتب التي تتناول دور التوجيه الفنى وأثره وإجراءاته

من جهة، والإدارة المدرسية ودورها وممارساتها من جهة أخرى، فإنه غالباً لا تحظى العلاقة بين الإشراف التربوي والإدارة المدرسية إلا باهتمام قليل. كما أشار الباحثان إلى أن الأبحاث التي يشارك فيها الموجهون تخلو، في معظم الأحيان من التركيز على دور ناظر المدرسة، أو الإدارة المدرسية، والشيء ذاته يقال عن الأبحاث التي يشارك فيها الناظار، وإن كانت قد وجدت بعض الحالات التي بحثت فيها هذه العلاقة. كما أن معظم التدريب الذي يتلقاه، أو يقوم به الموجهون ينصب على النواحي الفنية، ولا ترد الإدارة المدرسية في التدريب إلا نادراً.

وقد أشار غرم الله (١٩٨٦م، ص ١٣٤) إلى أنه من المتعذر على الموجهين غير المتخصصين في الإدارة المدرسية إللام بالنواحي الإدارية وأنظمة المراحل التعليمية، بالإضافة إلى أن الموجهين التربويين غير معددين في الإدارة، كما أن عدد الموجهين الذين سيزورون المدرسة كثيرون، وبذلك تعدد الآراء، وتختلف التقارير، ويختار المديرون نتيجة تعدد مصادر المعلومات واختلاف التقريرات والتقديرات. كما أشار إلى أن ذلك يتعارض مع لائحة تقويم الأداء الوظيفي، لأنه لا يمكن أن يكون هناك تقويم لأي عمل إلا وفق معايير محددة.

وأشار الهليل واللامعي (١٣٩٩هـ، ص ٩٥) إلى أن نسبة ٦١٪ من المستفتين ترى أنه لا يمكن للموجه التربوي أن يمارس التوجيه الإداري بجانب التوجيه التربوي، لأن التخصص أضيق من مميزات العصر، ولأن التوجيه في المجال الإداري يلزمه لدراسة النظام والقانون. كما يهتم بالتوجيه إلى الأساليب الحديثة في الإدارة المدرسية لمساعدة المدير بإكسابه الخبرة في مجال عمله.

كما أشار غرم الله (١٩٨٦م، ص ١٣٨) إلى أنه يجب أن يظل توجيه الإدارة المدرسية مقصورةً على موجهي الإدارة المدرسية المتخصصين وتفریغ الموجهين الآخرين لمتابعة وتوجيه وتقديم وتطوير مواد تخصصهم، والعمل بالتعاون وتبادل الخبرات مع المدرسين على رفع مستوى التعليم وتحقيق أهدافه من خلال تحقيق أهداف المواد الدراسية التي يشرفون عليها ويقومون بتوجيه موادها.

وعندما قامت المملكة العربية السعودية بتخصيص موجهين تربويين للإدارة المدرسية (في عام ١٤٠٢هـ)، فإن ذلك لا يعني انفصال التنسيق بين موجه المادة وموجه الإدارة المدرسية لوجود ارتباط بين مسؤولية مدير المدرسة ووكيلها بالناحية الفنية، وكل ما يتعلق بشخصية التلميذ وإعداده الإلزامي النافع من الحرص على مستوى الإدارة والتحصيل الدراسي بمدرسته والاتصال بأولياء أمور التلاميذ، لذلك فقد رأت الجهات المسئولة عن التعليم أنه من الضروري أن يقوم الموجهون التربويون في المناطق التعليمية بمساندة موجهي الإدارة المدرسية بتقديم مديري المدارس ووكيلاتها وتدوين مopianاتهم عن المدرسة ووكيلها باتباع الخطوات التالية: (الإدارة العامة للتوجيه التربوي والتدريب، ١٤٠٥هـ، ص ١ - ٢).

- ١ - مقدرته في الإشراف على المدرسة ضبطا لنظامها وتحقيقا للتعاون بين مدرسي المواد المختلفة.
- ٢ - تنظيمه للجداول المدرسية بصورة تؤدي إلى الأداء التربوي المفيد ولا يتعارض مع طبيعة كل مادة علمية.
- ٣ - محافظته على الدوام، وحرصه على القدوة الحسنة.
- ٤ - متابعته للمدرسين بالاطلاع على إعدادهم للدروس وزيارتة للفصول بانتظام ومتابعته للأعمال التحريرية بدقة وحرص.
- ٥ - اهتمامه بما يسجله الموجهون في سجل الزيارة من توجيهات وتوصيات والعمل على تنفيذها.
- ٦ - علاجه للظواهر السلوكية غير المألوفة ومحاولته الحادة لإزالتها.
- ٧ - جديته في الحث على النشاط المدرسي والعمل على تزويد المدرسين بالوسائل التعليمية وتشجيعهم على الاستفادة منها.
- ٨ - مقدرته على علاج ضعف التحصيل العلمي للطلاب وسعيه للارتفاع بمستواهم.
- ٩ - مدى حرصه على تنفيذ التعميمات والنشرات التي ترد إلى المدرسة واطلاع العاملين عليها، ومتابعة تنفيذها، وإبداء الملاحظات عليها.

- ١٠ - نشاطه في معالجة مشكلات الطلاب، واتصاله بأولياء أمورهم، وعقد الاجتماعات مع المدرسين للنهوض بمستوى التعليم.
- ١١ - جديته في أعمال الامتحانات.

وقد توصلت ندوة الإدارة المدرسية الأولى المنعقدة في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية (١٤٠٦هـ، ص ٦، ٧، ٩) إلى عدد من التوصيات منها:

- ١ - الأخذ برأي مدير المدرسة في مستوى أداء المعلم، وذلك بتتعديل بنود بطاقة الموجه التربوي، بحيث يتاح فيها لمدير المدرسة المشاركة في كل بند من بنود البطاقة بصفته المقيم بالمدرسة.
- ٢ - توفير العدد الكافي من موجهين للإدارة المدرسية في المناطق التعليمية لتغطية حاجة العمل مع تحديد نصاب موجه الإدارة المدرسية من المدارس التي تسند إليه بما لايزيد على خمسين مدرسة حتى يتمكن من التوجيه والمتابعة والتقويم.
- ٣ - عقد ندوات قصيرة في الإدارة المدرسية في المناطق التعليمية مع الاستمرار في عقد الندوات التي تقام في كلية التربية.
- ٤ - إعطاء تقارير مديري المدارس والموجهين التربويين العناية من الدراسة والمناقشة، بغية الوصول إلى معطيات أفضل تسهل العملية التربوية، وتساعد على تطوير مساراتها وتجديد أنماطها وأساليبها.

يتضح من الدراسات السابقة بأنه توجد جوانب سلبية في الدور الذي يقوم به الموجه التربوي للهادفة الدراسية، حيث يركز على النواحي الفنية، ولا يعطي الجوانب الأخرى في المدرسة حقها من الاهتمام. كما أن الأعباء الملقة عليه كثيرة تحول دون قيامه بالتوجيه الكافي للإدارة المدرسية، ونظرًا لوجود قصور من جانب الإدارة المدرسية في القيام بمهامها التربوية والإدارية في المدرسة، فقد برزت أهمية وجود موجه تربوي متخصص لهذا المجال لتأهيل الدور القيادي لمدير المدرسة.

ويأتي هذا البحث مكملاً للدراسات السابقة لمعرفة الدور الذي يقوم به موجه الإدارة المدرسية لتحسين الأداء الوظيفي لمدير المدرسة في النواحي التربوية والإدارية

والعلاقات الإنسانية، ومعرفة مدى تطابق توقعات مدير المدارس مع توقعات موجهي الإدارة المدرسية في الأدوار التي يقوم بها موجهو الإدارة المدرسية.

تحليل البيانات:

قام الباحث بتحليل البيانات بواسطة الحاسوب الشخصي (PC) مستخدماً برنامج (SAS) الإحصائي على النحو التالي:

- ١ - تم استخدام تحليل التاء (T-Test) لمعرفة الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠٥ لمجموعتين.
- ٢ - تم استخدام تحليل التباين (ANOVA) لمعرفة الدلالة الإحصائية بين أكثر من مجموعتين.
- ٣ - تم استخدام تحليل شيفي SCHEFFE TEST لمعرفة الدلالة الإحصائية بين المجموعات.

وتتضمن عملية تحليل البيانات فيما يلي:

جدول رقم (١)

وجهات نظر موجهي الإدارية المدرسية والمديرين حول الأعمال الإدارية التي يقوم بها موجهو الإدارة المدرسية

(المدير ن = ١٤١ ، الموجهون ن = ٦٨)

الأعمال الإدارية	المديرون	الموجهون	المساهمي	المهني	الدلالة	درجة الانحراف	التوسيط	المديرون	الموجهون
١ تدارس خطط العام الدراسي مع مدير المدرسة وملاحظة شمولها بلجواب العمل المدرسي	٣,٤١	٣,٢٩	١,٢٩	٢٠٦	٦,٥٩	٠,٠٠١	٤,٢٩	٣,٤١	٣,٤١
٢ دراسة التقارير التي ترد من مدير المدرسة عما تم إنجازه من خطط العمل	٣,٣٣	٣,٣٣	٠,٩٨	٣٠٧	٥,٩٨	٠,٨٠	٠,٩٨	٣,٣٣	٣,٣٣
٣ يقوم موجه الإدارة المدرسية باختيار مدير المدرسة	٣,٦٢	٣,٦٢	١,٣٣	٢٠٧	٥,٩٨	٠,٠٠١	٤,٢٩	٣,٦٢	٣,٦٢
٤ تدارس التعليمات والتوجيهات الواردة للمدرسة مع المدير ومتابعة تنفيذها	١,٢٠	١,٢٠	١,١١	٤,٢٦	٦,٣١	٠,٠٠١	١٩٤	١,٢٠	١,٢٠
٥ حث مدير المدرسة على الاستخدام والاستفادة من بطاقة التقويم الذاتي	٤,٢١	٤,٢١	٤,٢١	٥,٩٤	٥,٥٨	٠,٠٠١	٢٠٧	٤,٢١	٤,٢١
	٤,٧١	٤,٧١	٤,٧١	٤,٦	٤,٦	٠,٤٦	٥,٩٤	٥,٥٨	٥,٥٨

تابع جدول رقم (١)

الأعمال الإدارية	المديرون الموجهون	المساهمي المهاري	درجة الدلالة	التوسط الانحراف	الدرجة الحرارة	نوع الدلالة
٦ يتحري الدقة والموضوعية في تقديم مدير المدرسة	مدريون ٠,٨٢	٤,١٣	٣٠٥	٠,٨٢	٤,١٣	٧,٧٧
٧ مرتين الموجه لها دور باز في استقرار المدير باللارسة أو نقله إلى مدرسة أخرى أو ترشيح لعمل آخر	مدريون ٠,٨٠	٣,٩٤	١,٣٦	٠,٨٨	٤,١٢	٠,١٨
٨ يشرف على السجلات المدرسية وعدي تنظيمها وقدرة المدير على ضبطها	مدريون ٠,٧٠	٤,٢١	٢٠٧	٠,٨٦	٤,٢١	١,٩١
٩ يوضح المسئوليات التربوية والإدارية والاجتماعية للمدير	مدريون ٠,٥٠	٤,١١	٢٠٤	٠,٩١	٤,١١	٥,٩٢
١٠ يقدم موجه الإدارة المدرسية بدور باز في اختيار وكيل المدرسة	مدريون ١,١٣	٣,٦٩	١,٣٧	١,١٥	٣,٦٩	١,١٧١
١١ يركز الموجه في تقويمه للمدير على الجانب الإداري في المدرسة	مدريون ٣,٦٦	١,٠٨	٢٠٧	٢,٨٠	١,٠٨	٠,٠٥٦

جدول رقم (٢)

استخدام اختبار «ت» (T - TEST) لمقارنة ووجهات نظر موجهي الإدارة المدرسية حول الأحكام التربوية التي يفهم بها موجهوه الإدارة المدرسية

الأعمال التربوية	المديرون	المسايب	العياري	المرتبة	درجة	الدلالة	المديرون	المسايب	العياري	المرتبة	درجة	الدلالة
١ يذكر الموجه في تقويمه للمدیر على الجانب الترسيري	٣٠٦٥٠	١٠١	٣٠٦٥٠	٢٠٦	٩٠٢	٠,٠٠٠١	مدیرون	موجهون	موجهون	مدیرون	٢٠٦	٩٠٢
٢ يذكر المدیر بأهمية اطلاع الموجهين التربويين على مادیونه المدیر في سجل متابعة العلم وتقديره	٠,٨٣٠	٤١٦	٤١٦	٢٠٦	٨,١٠	٠,٠٠٠١	مدیرون	موجهون	موجهون	مدیرون	٠,٨٣٠	٨,١٠
٣ توجيه المدیر إلى اكتساب الخبرة من الموجهين مدیرون في متابعة العاملين المختصين والاستفادة من آرائهم في متابعة العاملين	٣٠٨٧٣	٣٠٩٢٠	٣٠٩٢٠	٢٠٧	٩,٣٢	٠,٠٠٠١	مدیرون	موجهون	موجهون	مدیرون	٣٠٨٧٣	٩,٣٢
٤ يتعاون مع الموجهين الآخرين والمعنيين بالМАرس بتوجيد الإجراءات سعياً لتكامل خدمة المدرسة	٣٠٤٣٣	١١٠٦٠	١١٠٦٠	٢٠٦	٩,٩٦	٠,٠٠٠١	مدیرون	موجهون	موجهون	مدیرون	٣٠٤٣٣	٩,٩٦
٥ توجيه مدیر المدرسة بأهمية زيارة موجه المدیر المختص والاسناده من توبيحاته	٣٠٧٣٣	١١,٠٣٠	١١,٠٣٠	٢٠٧	٩,٢٤	٠,٠٠٠١	مدیرون	موجهون	موجهون	مدیرون	٣٠٧٣٣	٩,٢٤
٦ توجيه مدیر المدرسة إلى الاهتمام بالمستوى التحصيلي للطلاب والمتابعة آدائهم للواجبات	٤,٠٢٩	٤,٠٨٧	٤,٠٨٧	١٧٨	٨,٢٩	٠,٣١	مدیرون	موجهون	موجهون	مدیرون	٤,٠٢٩	٨,٢٩

تابع جدول رقم (٢)

٧	توجيه مدير المدرسة بالاشراف على سير الاختبارات وتوزيع درجات أعمال السنة	مدير ون ٦,٧٣ ٠,٠٠١٠	١٩٣ ٠,٨٩ ٠,٣١
٨	توجيه مدير المدرسة لتحري الدقة والموضوعية في تقييم المعلمين حسب النموذج المعد لذلك	مدير ون ٧,١٧ ٠,٨٦ ٠,٣١	١٩٥ ٤,٩٠ ٤,٩٠
٩	توجيه مدير المدرسة إلى تنظيف ماتيأفور لديه من وسائل تعليمية أجهزة ... الخ	مدير ون ٦,٣٨ ٠,٩١ ٠,٥١	٢٠٢ ٤,١٤ ٤,٧٨
١٠	توجيه المدير بمتابعة تحضير المعلمين والاطلاع على توزيع المناهج وفق الأسس الخاصة بذلك	مدير ون ٦,٩١ ٠,٨٣ ٠,٣١	١٩٨ ٤,٣٥ ٤,٩٠
١١	يقوم الموجه بإعداد حركة نقل المديرين لمعرفة مدى تطور أدائهم في المدارس المنقولين إليها	مدير ون ١,٩٠ ١,١١ ١,٢٩ ٢٠٧	١٣ ٣,٤٦ ٣,٤٦
١٢	توجيه المدير لمساعدة المعلم الجيد على أداء واجبه وتنمية مهاراته	مدير ون ١,٩٠ ٠,٥٩	٢٠٧ ٠,٨٦ ٠,٣١
١٣	مساعدة مدير المدرسة على تفهم دوره في التوجيه التربوي باعتماده موجهًا تربويًا معيّناً بالمدرسة	مدير ون ٥,٥٢ ١,١٠٠	٣,٨٥ ٤,٦٩

جدول رقم (٣)

اختبار «ت» (T - TEST) لمرنة وجهات نظر موجهي الإدارة المدرسية والمديرين حول الأعمال التطويرية التي يقوم بها موجهو الإدارة المدرسية

أعمال التطوير	المديرون المساهمون	الموسيط العياري	درجة الحرارة	الدلاله	المديرون المساهمون	المديرون المساهمون	الدلاله
١ يشرف على تنفيذ وتقديم برنامج تبادل الزيارات بين مديرى المدارس في المنطقة	٣,٤٧ ٣,٧٨	١,٤٠ ٢٠٧	٣٠٤٧ ١,٥٨	١,٤٠ ٢٠٧	٣,٤٧ ٣,٧٨	١,١٨ ١,١٦	٠,٢٤ ٠,٠٠٠١
٢ ينظم اللقاءات بين مدير التعليم ومديرى المدارس وتحديث الموسوعات المراد طرحها للنقاش	٢,٩٨ ٣,٩٧	١,٢٨ ٠,٩٦	٢,٩٨ ٣,٩٧	٢,٩٨ ٣,٩٧	١,٢٨ ٠,٩٦	١٧١ ١٧١	٠,٢٤ ٠,٠٠٠١
٣ يزور مدير المدرسة بما ينحتاج من نصوص سياسة التعليم في المملكة والوائحة المنظمة للمعلم	٣,٢٦ ٤,٢٦	١,٢٢ ١,٨٢	٣,٢٦ ٤,٢٦	٣,٢٦ ٤,٢٦	١,٢٢ ١,٨٢	١٨٥ ١٨٥	٧,٧ ٠,٠٠٠١
٤ يقوم بإعداد نشرات تربوية تتفقية تعين مدير المدرسة في التواحji الإدارية والثقافية	٣,٥١ ٠,٨٩	١,٣٣ ٤,١٣	٣,٥١ ٤,١٣	٣,٥١ ٤,١٣	١,٣٣ ٤,١٣	١٧٥ ٠,٨٩	٠,٠٠٠١
٥ يعقد اجتماعات مع مديرى المدارس لتداول أوضاع الإداره المدرسية وتبادل الخبرات	٣,٣٨ ٤,٤٧	١,٣٣ ٤,٤٧	٣,٣٨ ٤,٤٧	٣,٣٨ ٤,٤٧	١,٣٣ ٤,٤٧	٢٠٦ ٨,٤١	٠,٠٠٠١

تابع جدول رقم (٣)

٦	يعقد اجتماعات مع مديرى المدارس لتناول أوضاع الإدارة المدرسية وتبادل الخبرات	١٧٣	١,٢٠	٢,٨٢	مدیرون موجهون
٧	يقترح البرامج التدريبية التي تهدف إلى تطوير الإدارة المدرسية مع المشاركة في الجهات المعنية	٢٠٧	١,١٩	٣,١٣	مدیرون موجهون
٨	ينظم الندوات لتحسين أداء مديرى المدارس الجدد والمخاجمين لذلك	١٧٣	١,٢٠	٣,١٣	مدیرون موجهون
		٠,٨٩	٣,٩٦		

جدول رقم (٤)

اختبار (ات) لمعربة ووجهات نظر موجهو الإداره المدرسية والمديرين حول أعمال العلاقات الإنسانية التي يقوم بها موجهو الإداره المدرسية

أعمال العلاقات الإنسانية

المديرون الموجهون	المسايب المعياري	درجة الحرارة	الانحراف	المتوسط	الدلالة
٤,٣١	٤,٣١	٢٠٠	٠,٩٠	٠,٩٣	٤,٦٥
٤,٥٩	٤,٥٩	٥٠٥٣	٠,٥٣	٠,٩٣	١,٠٠٠١
٤,٣٦	٤,٣٦	٣٩٦	٠,٩٣	٠,٩٣	٦,٣٧
٤,٥٩	٤,٥٩	٥٠٥٩	٠,٤٩	٠,٤٩	٠,٠٠٠١
٤,٢٠	٤,٢٠	٢٠٧	٠,٨٦	٠,٨٦	١,٦٠
٤,٧٨	٤,٧٨	٣٩٦	٠,٤٢	٠,٤٢	٠,٠٠٠١
٤,٢٠	٤,٢٠	٣٩٦	٠,٢٠	٠,٢٠	١,٦٠
٤,٧٨	٤,٧٨	٣٩٦	٠,٧٨	٠,٧٨	٠,٠٠٠١
٣ توجيه المديري لتنمية العلاقات الطيبة وتبادل النقاش والتعاون بين منسوبى المدرسة					٣ توجيه المديري لتنمية العلاقات الطيبة وتبادل النقاش والتعاون بين منسوبى المدرسة
٤ يذكر الموجه في تقويمه للمديري على جانب علاقاته مع منسوبى المدرسة					٤ يذكر الموجه في تقويمه للمديري على جانب علاقاته مع منسوبى المدرسة

يتضح من الجدول رقم (١) الخاص بالأعمال الإدارية، أنه يوجد اختلاف بين وجهات نظر المديرين ووجهي الإدارة المدرسية في معظم الأعمال الإدارية التي يقوم بها الموجه، ماعدا الأعمال التالية :

- ١ - يقوم موجه المدرسة باختيار مدير المدرسة.
- ٢ - مرئيات الموجه لها دور بارز في استمرار المدير بالمدرسة أو نقله إلى مدرسة أخرى أو ترشيحه لعمل آخر.
- ٣ - يشرف على السجلات المدرسية ومدى تنظيمها وقدرة المدير على ضبطها.
- ٤ - يقوم موجه الإدارة المدرسية بدور بارز في اختيار وكيل المدرسة.
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المديرين والوجهين حول هذه الأعمال، وربما يرجع هذا إلى الموجه يهارس هذه الأعمال. أما الأعمال الإدارية الأخرى فهي دالة إحصائياً، أي إن دور موجه الإدارة المدرسية ربما يكون غير واضح للطرفين.

ويوضح الجدول رقم (٢) الخاص بالأعمال التربوية، أنه يوجد اختلاف بين وجهات نظر المديرين والوجهين في جميع الأعمال التربوية التي يقوم بها موجه الإدارة المدرسية في المدرسة ماعدا قيام الموجه بحركة نقل المديرين وتوجيهه لمساعدة المعلم الجديد، وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية فإن الفرق لصالح الموجهين، أي أن موجهي الإدارة المدرسية يرون أنهم يقومون بها أكثر مما يراه المديرون، وربما يرجع هذا الاختلاف في وجهات النظر إلى عدم وضوح الأعمال التربوية (بالنسبة للمديرين) التي يجب على موجه الإدارة المدرسية القيام بها في المدرسة.

ويوضح الجدول رقم (٣)، الخاص بأعمال التطوير للإدارة المدرسية، أنه يوجد اختلاف في وجهات النظر بين المديرين والوجهين في معظم الأعمال الخاصة بتطوير الإدارة المدرسية، كما أن الفرق لصالح الموجهين، أي أنهم يرون أنهم يقومون بها أكثر مما يراه المديرون. كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العملين التاليين :

- ١ - الإشراف على تنفيذ وتقديم برنامج تبادل الزيارات بين مديري المدارس في المنطقة.
- ٢ - اقتراح البرامج التدريبية التي تهدف إلى تطوير الإدارة المدرسية مع المشاركة في إعدادها مع الجهات المعنية.

ويوضح الجدول رقم (٤)، الخاص بالعلاقات الإنسانية، أنه يوجد فرق له دلالة إحصائية بين وجهات نظر المديرين وال媢جهين في جميع الأعمال الإنسانية التي تقوم بها الإدارة المدرسية، كما أن هذه الفروق لصالح الموجهين.

جدول رقم (٥)

وجهة نظر المديرين والموجهين حول الأعمال الإدارية التي يقوم بها موجه الإدارة المدرسية وعلاقتها بمؤهل الدراسي

مصدر التباین	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٠,٤٢	٠,٦٦	٠,١٦	٠,٣٢
داخل المجموعات		٠,٣٨	٢٠٦	٧٩,٢١
المجموع			٢٠٨	٧٩,٥٣

جدول رقم (٦)

وجهة نظر المديرين والموجهين حول الأعمال التربوية التي يقوم بها موجه الإدارة المدرسية وعلاقتها بمؤهل الدراسي

مصدر التباین	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٠,١٧٨٣	١,٧٤	٠,٨٣	١,٦٥
داخل المجموعات		٠,٤٨	٢٠٦	٩٨,٠٣
المجموع			٢٠٨	٩٩,٦٨

جدول رقم (٧)

وجهة نظر المديرين وال媢جهين حول أعمال العلاقات الإنسانية التي يقوم بها موجه الإدارة المدرسية
وعلاقتها بالمؤهل الدراسي

مصدر التباین	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٠,٣٠	٢	٠,١٥	٠,٧٣١٨
داخل المجموعات	٩٩,٩٦	٢٠٦	٠,٤٩	
المجموع	١٠٠,٢٦	٢٠٨		

يتضح من الجداول (٥)، (٦)، (٧) أنه باستخدام تحليل التباین فإنه لا توجد دلالة إحصائية. (عند مستوى الدلالة ٠,٥) بين مؤهلات المديرين وال媢جهين ووجهة نظرهم في الأعمال الإدارية، وأعمال التطوير للإدارة المدرسية، والأعمال التربوية وأعمال العلاقات الإنسانية على التوالي.

جدول رقم (٨)

وجهة نظر المديرين وال媢جهين حول الأعمال الإدارية التي يقوم بها موجه الإدارة المدرسية
وعلاقتها بالخبرة في مجال الإدارة المدرسية

مصدر التباین	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢,٧٣	٤	٠,٦٨	٠,١٢٧٨
داخل المجموعات	٧٦,٨٠	٢٠٤	٠,٣٨	
المجموع	٧٩,٥٣	٢٠٨		

جدول رقم (٩)

وجهة نظر المديرين وال媢جهين حول أعمال التطوير التي يقوم بها موجه
الإدارة المدرسية وعلاقتها بالخبرة في الإدارة المدرسية

مصدر التباین	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٧,٦١	٤	١,٩٠	٢,٢٢
داخل المجموعات	١٧٤,٧٢	٢٠٤	٠,٨٦	
المجموع	١٨٢,٣٣	٨		

جدول رقم (١٠)

وجهة نظر المديرين وال媢جهين حول الأعمال التربوية التي يقوم بها
موجه الإدارة المدرسية وعلاقتها بالخبرة في المؤهل الدراسي

مصدر التباین	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣,٢١	٤	٠,٨٠	١,٧٠
داخل المجموعات	٩٦,٤٧	٢٠٤	٠,٤٧	
المجموع	٩٩,٦٨	٢٠٨		

جدول رقم (١١)

وجهة نظر المديرين وال媢جهين حول الأعمال والعلاقات الإنسانية التي يقوم بها
موجه الإدارة المدرسية وعلاقتها بالخبرة في الإدارة المدرسية

مصدر التباین	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٤,٦٨	٤	١,١٧	٢,٤٩
داخل المجموعات	٩٥,٥٨	٢٠٤	٠,٤٧	
المجموع	١٠٠,٢٦	٢٠٨	٢٠٨	

يتضح من الجداول (٨)، (٩)، (١٠)، (١١) أنه باستخدام تحليل التباين فإنه لا توجد دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة ٠٥٠) بين خبرة المديرين وال媢جهين ووجهة نظرهم في الأعمال الإدارية، وأعمال التطوير للإدارة المدرسية، والأعمال التربوية، وأعمال العلاقات الإنسانية على التوالي.

جدول رقم (١٢)

مدى اختلاف وتشابه الأعمال الإدارية التي يقوم بها موجه الإدارة المدرسية في المناطق التعليمية المختلفة حسب وجهة نظر الموجهين ومديري المدارس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢,٧٣	٣	٠,٩١	٢,٤٣
داخل المجموعات	٧٦,٨٠	٢٠٥	٠,٣٧	٠,٠٦٦
المجموع	٧٩,٥٣	٢٠٨		

جدول رقم (١٣)

مدى اختلاف وتشابه الأعمال التربوية التي يقوم بها موجه الإدارة المدرسية في المناطق التعليمية المختلفة حسب وجهة نظر الموجهين ومديري المدارس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٦,١٩	٣	٢,٠٦	٤,٥٢
داخل المجموعات	٩٣,٥٠	٢٠٥	٠,٤٦	٠,٠٠٤
المجموع	٩٩,٦٩	٢٠٨		

جدول رقم (١٤)

مدى اختلاف وتشابه أعمال التطوير للإدارة المدرسية التي يقوم بها موجه الإدارات المدرسية في المناطق التعليمية المختلفة حسب وجهة نظر الموجهين ومديري المدارس

مصدر التباین	مجموع المربعات قيمة ف	متوسط المربعات	درجة الحرية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢٢,٣٤	٧,٤٥	٩,٥٤	٠,٠٠٠١
داخل المجموعات	١٥٩,٩٨	٢٠٥	٠,٧٨	
المجموع	١٨٢,٣٢	٢٠٨		

جدول رقم (١٥)

مدى اختلاف أعمال العلاقات الإنسانية التي يقوم بها موجه الإدارات المدرسية في المناطق التعليمية المختلفة حسب وجهة نظر الموجهين ومديري المدارس

مصدر التباین	مجموع المربعات قيمة ف	متوسط المربعات	درجة الحرية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢,٣٨	٠,٧٩	١,٦٦	٠,١٧٦
داخل المجموعات	٩٧,٨٨	٢٠٥	٠,٤٨	
المجموع	١٠٠,٢٦	٢٠٨		

لقد تم حصر المناطق التعليمية المختلفة في أربع مناطق هي :

- ١ - المنطقة الجنوبية وعدد الإجابات منها . ٢٠ .
- ٢ - المنطقة الشرقية وعدد الإجابات منها . ٦٤ .
- ٣ - المنطقة الوسطى وعدد الإجابات منها . ٤٧ .
- ٤ - المنطقة الغربية وعدد الإجابات منها . ٧٨ .

أما بالنسبة لمدى اختلاف وجهات نظر المديرين وال媢جهين حول الأعمال الإدارية، والتربوية، والعلاقات الإنسانية، وأعمال التطوير للإدارة المدرسية التي يقوم بها موجه الإدراة المدرسية باختلاف المناطق التعليمية، فقد اتضح أنه باستخدام تحليل التباين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأعمال التربوية، وأعمال التطوير للإدراة المدرسية.

وباستخدام تحليل شيفي (الذي يوضح الفروق بين المجموعات)، فقد اتضح بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأعمال الموجه في النواحي التطويرية للإدراة المدرسية بين المنطقة (١) و (٢) و (٣) وكان الفرق لصالح المنطقة (١). كما أنه توجد فرق ذات دلالة إحصائية بين المنطقة (٤)، والمنطقة (١)، وكان الفرق لصالح المنطقة (٤).

كما توجد فرق ذات دلالة إحصائية في الأعمال التربوية التي يقوم بها موجه الإدراة المدرسية بين المنطقة (١) والمناطق (١)، (٣)، والفرق لصالح المنطقة (١).

جدول رقم (١٦)

مدى اختلاف وتشابه الأعمال الإدارية التي يقوم بها موجه الإدراة المدرسية حسب حجم المدرسة من و جهة نظر الموجهين ومديري المدارس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٠,٢٨	٣	٣,٤٣	٠,٠٠٠١
داخل المجموعات	٦٩,٢٦	٢٠٥	٠,٣٨	
المجموع	٧٩,٥٤	٢٠٨		

جدول رقم (١٧)

مدى اختلاف وتشابه الأعمال التطويرية للإدارة المدرسية التي يقوم بها موجه الإدارة المدرسية حسب حجم المدرسة من وجهة نظر الموجهين ومديري المدارس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢٣,٧	٣	٧,٦٩	٠,٠٠٠١
داخل المجموعات	١٥٩,٢٦	٢٠٥	٠,٧٨	
المجموع	١٨٢,٣٣	٢٠٨		

جدول رقم (١٨)

مدى اختلاف وتشابه الأعمال التربوية التي يقوم بها موجه الإدارة المدرسية حسب حجم المدرسة من وجهة نظر الموجهين ومديري المدارس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢٢,٦٠	٣	٧,٥٣	٠,٠٠٠١
داخل المجموعات	٧٧,٠٩	٢٠٥	٠,٣٨	
المجموع	٩٩,٦٩	٢٠٨		

جدول رقم (١٩)

مدى الاختلاف والتشابه في أعمال العلاقات الإنسانية التي يقوم بها موجه الإدارة المدرسية حسب حجم المدرسة من وجهة نظر الموجهين ومديري المدارس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٢,٨٠	٣	٤,٢٧	٠,٠٠٠١
داخل المجموعات	٠,٤٦	٢٠٥	٠,٤٣	
المجموع	١٣,٢٦	٢٠٨		

أما بالنسبة لعلاقة عمل موجه الإدارة المدرسية بحجم المدرسة فقد تم تقسيم المدارس إلى أربع فئات كما يلي :

- ١ - مدارس عدد طلبتها ٢٠٠ طالب فأقل (مدارس صغيرة).
- ٢ - مدارس عدد طلبتها أكثر من ٢٠٠ طالب إلى ٤٠٠ طالب (مدارس متوسطة).
- ٣ - مدارس عدد طلبتها أكثر من ٤٠٠ طالب إلى ٥٥٠ طالبًا (مدارس كبيرة).
- ٤ - مدارس عدد طلبتها أكثر من ٥٥٠ طالبًا (كبير جداً).

وتوضح الجداول (١٦)، (١٧)، (١٨)، و (١٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لحجم المدرسة (عند مستوى الدلالة ٠٠٥) في جميع الأعمال التي يقوم بها موجه الإدارة المدرسية الإدارية والتطويرية، والتربوية، والعلاقات الإنسانية.

وباستخدام تحليل شيفي فقد اتضح أن الفروق الدالة إحصائياً في الأعمال الإدارية (جدول رقم ١٣) بين المدارس الصغيرة والمتوسطة لصالح المدارس الصغيرة وكذلك بين المدارس الصغيرة والكبيرة لصالح المدارس الصغيرة.

وفي مجال الدور الذي يقوم به الموجه في تطوير الإدارة المدرسية (جدول رقم ١٤)، والأعمال التربوية (جدول رقم ١٥)، والعلاقات الإنسانية (جدول رقم ١٦) فتوجد دلالة إحصائية بين وجهات نظر المديرين وال媿جهين في المدارس الصغيرة والمتوسطة والكبيرة جدًا لصالح المدارس الصغيرة. أي أن المديرين وال媿جهين في المدارس الصغيرة يعطون وزنًا أكثر للدور الذي يقوم به موجه الإدارة المدرسية في مجال الأعمال الإدارية لتلك المدارس.

نتائج البحث :

توصل البحث إلى النتائج التالية :

أولاً: عدم وضوح دور موجه الإدارة المدرسية بالنسبة لمديري المدارس الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية بسبب وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المديرين وال媿جهين في الأعمال الإدارية والتربوية وأعمال التطوير للإدارة المدرسية والعلاقات الإنسانية التي يقوم بها موجه الإدارة المدرسية.

ثانيًا: يتفق المديرون وال媿وھون على بعض الأعمال التي يقوم بها موجه الإدارة المدرسية وهي :

- ١ - يقوم موجه الإدارة المدرسية باختيار مدير المدرسة.
- ٢ - مرتئيات الموجه لها دور بارز في استمراره بالمدرسة أو نقله إلى مدرسة أخرى أو ترشيحه لعمل آخر.
- ٣ - يشرف على السجلات المدرسية ومدى تنظيمها وقدرة المدير على ضبطها.
- ٤ - يقوم موجه الإدارة المدرسية بدور في اختيار وكيل المدرسة.
- ٥ - يقوم الموجه بإجراء حركة نقل المديرين لمعرفة مدى تطور ادائهم في المدارس المنقولين إليها.
- ٦ - الإشراف على تنفيذ وتقديم برنامج تبادل الزيارات بين مديري المدارس في المنطقة.
- ٧ - اقتراح البرامج التدريبية التي تهدف إلى تطوير الإدارة المدرسية.

ثالثًا: لا تختلف وجهة نظر المديرين وال媿وھين باختلاف مؤهلاتهم الدراسية، والتي تحتوي على الشهادات الجامعية غير التربوية، والتربوية، والماجستير، وعدم الاختلاف في وجهة النظر يرجع إلى عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية للمؤهل الدراسي.

رابعًا: لا يوجد اختلاف بين وجهات نظر المديرين وال媿وھين حول الأعمال الإدارية، والتربوية، والتطويرية، والعلاقات الإنسانية التي يقوم بها موجه الإدارة المدرسية حسب مؤهلاتهم العلمية.

خامسًا: لا تختلف وجهات نظر المديرين وال媿وھين حول الأعمال الإدارية، والتربوية، والتطويرية التي يقوم بها الموجه حسب الخبرة في الإدارة المدرسية، أما وجهة نظرهم حول القيام بأعمال العلاقات الإنسانية فتختلف باختلاف الخبرة في الإدارة المدرسية، وهذا الاختلاف لصالح من لديهم خبرة ١٦ سنة فأكثر.

سادسًا: لا تختلف وجهات نظر المديرين وال媿وھين في الأعمال الإدارية والعلاقات الإنسانية التي يقوم بها موجه الإدارة المدرسية حسب اختلاف المناطق التعليمية. ولكن يوجد اختلاف في وجهات النظر حول الأعمال التربوية

والتطویرية التي يقوم بها الموجه حسب اختلاف المناطق التعليمية، فعند المقارنة بين المناطق الجنوبيّة، والشرقية والوسطى لأعمال التطویر في الإداريّة المدرسيّة كان الفرق لصالح المنطقة الجنوبيّة، كما أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين الغربيّة والمنطقة الوسطى ، وكان الفرق لصالح المنطقة الغربيّة. كما يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة في الأعماليّة التربويّة التي يقوم بها موجه الإداريّة المدرسيّة في المنطقة الجنوبيّة والمناطقين الوسطى والشرقية ، وكان الفرق لصالح المنطقة الجنوبيّة.

سابعاً: يوجد اختلاف في وجهات نظر المديرين وال媿ھین حول الأعمالي الإداريّة، والتربويّة، والتطویرية، والعلاقات الإنسانيّة حسب حجم المدرسة، وهذا الفرق لصالح المدارس الصغيرة التي يبلغ عدد طلبتها ٢٠٠ طالب فأقل، أي أن المديرين وال媿ھین يرون أن موجه الإداريّة المدرسيّة يقوم بالأعمالي الإداريّة والتربويّة والتطویرية والعلاقات الإنسانيّة أكثر مما يراه المديرون وال媿ھون في المدارس الكبيرة.

التوصيات:

- ١ - يقترح الباحث أن تقوم الجهات المختصة في التعليم بوضع لائحة خاصة أو نظام داخلي لتوضیح العمل الذي يقوم به موجه الإداريّة المدرسيّة، وتزويد المدارس بها، لتوضیح الدور الذي يقوم به موجه الإداريّة المدرسيّة.
- ٢ - يقترح الباحث إنشاء برنامج تدريبي خاص للتوجیه في مجال الإداريّة المدرسيّة يلتتحق به كل مرشح لعملية التوجیه، بحيث يركز البرنامج على عملية تطوير الإداريّة المدرسيّة والتعامل مع المشكلات التي تواجهها. حيث إن موجه الإداريّة المدرسيّة يجب أن يتميز على مدير المدرسة ليس فقط في مجال الخبرة في الإداريّة المدرسيّة، وإنما حصوله على مفاهيم إداريّة تساعده على تطوير العمل الإداري في المدرسة.
- ٣ - عقد ندوات ولقاءات بين موجهي الإداريّة المدرسيّة ومديري المدارس لتوضیح الدور الذي يقوم به موجه الإداريّة المدرسيّة من ناحية ، وتنمية عملية الاتصال بين

الطرفين للوصول إلى حل لبعض المشكلات الإدارية التي يواجهها المديرون .

٤ - يقترح الباحث زيادة عدد الموجهين في مجال الإدارة لكي يقوموا بدور أكبر في عملية التوجيه ، لأن كثرة المدارس التي يشرفون عليها لا تساعدهم على تطوير العمل الإداري فيها .

المراجـع

- ١ - أحمد ، لطفي بركات ، « دراسة تقويمية لواقع الإشراف التربوي في مدارس المرحلة الثانوية في مدینتي أبها وخیس مشیط جنوب غرب المملكة العربية السعودية » ، مجلة كلية التربية بالمنصورة - جامعة المنصورة ، العدد الثامن ، الجزء الثالث ، فبراير ١٩٨٧ م ، ص ٧٨ - ٧٩ .
- ٢ - الأحمد ، إبراهيم أحمد ، « نحو تطوير الإدارة المدرسية - دراسات نظرية ومبادئية » ، دار المطبوعات الجديدة ، ١٩٨٥ م .
- ٣ - الأفندی ، محمد حامد ، « المشرف التربوي صفاته واحتياقاته » ، ندوة التوجيه التربوي الأولى ، دراسات وأبحاث الجزء الأول ، الإدارية العامة للتّعلم بالمنطقة الغربية ، المنعقدة بتاريخ ١٤٩٩/١/١٦ هـ ، ص ٣٥ .
- ٤ - الأفندی ، محمد حامد ، « الإشراف التربوي » ، مكتبة الفلاح ، ١٤٠١ هـ ، ص ٣٩ - ٤٠ .
- ٥ - الإدارية العامة للتّعلم بالمنطقة الشرقية ، « توصيات ندوة الإدارة المدرسية الأولى » ، المنعقدة بالمنطقة الشرقية في الفترة من ١٤٠٦/٧/١٦ هـ ، ص ٦ - ٩ .
- ٦ - الإدارية العامة للتوجيه التربوي والتدريب ، « دليل الموجه التربوي » ، وزارة المعارف ، الرياض ، ١٤٠٨ هـ .
- ٧ - الإدارية العامة للتوجيه والتدريب ، « شعبة الإدارة المدرسية » ، وزارة المعارف ١٤٠٢ هـ ، ص ٢ .
- ٨ - الإدارية العامة للتوجيه التربوي والتدريب ، « تعميم معايير وزير المعارف رقم ٣١/١٩٣٣ في ١٤٠٥/١٢/١٧ هـ بخصوص مساندة موجهي الإدارة المدرسية في متابعة وتطوير مديري المدارس » ، وزارة المعارف ، الرياض ، ١٤٠٥ هـ ، ص ٢ - ١ .
- ٩ - الإدارية العامة للتوجيه والتدريب ، « مسؤوليات الموجه التربوي للإدارة المدرسية » وزارة المعارف ، ١٤٠٢ هـ ، ص ٣ - ١ .
- ١٠ - آل حفظ ، علي بن محسن : « الإدارية والتربية » ، رسالة ترجمة ، سلطنة عمان ، ص ١٠ .
- ١١ - بستان وحجاج ، « العلاقة بين الإشراف التربوي والإدارة المدرسية في دولة الكويت » ، المجلة التربوية ، الكويت ، العدد السابع عشر ، صيف ١٩٨٨ م ، ص ١٤٦ ، ١٤٧ ، ١٤٩ ، ١٥٠ .
- ١٢ - بستان ، أحمد عبدالباقي وطه حسن جليل ، مدخل إلى الإدارة التربوية ، دار القلم ، الكويت ، ١٤٠٣ هـ ، ص ٩٢ .

- ١٣ - الحبيب، عبدالرحمن محمد علي، «مشكلات التوجيه التربوي في المرحلة الثانوية (بنين) بمنطقة الرياض التعليمية»، ملخص رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة الملك سعود، ١٤٠٤هـ، ص ص، ز، هـ، و.
- ١٤ - الخليلي، خليل يوسف وصباريني، محمد سعيد، «دراسة تحليلية لنقارير المشرفين التربويين عن معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في الأردن» المجلة العربية للبحوث التربوية، المجلد السابع - العدد الأول يناير ١٩٨٧م، ص ١١٤.
- ١٥ - الدوينك، تيسير، «المشرف التربوي مدرباً»، رسالة المعلم العدد الرابع، المجلد السادس والعشرون، ذو الحجة ١٤٠٥هـ، ص ص ١١، ١٥.
- ١٦ - عباس، عز الدين، «التوجيه الفني للعملية التعليمية»، المجلة التربوية، وزارة التربية والتعليم في البحرين، إدارة التخطيط التربوي، ١٩٧٧، ص ٦.
- ١٧ - غرم الله، هجاد عمر، «نظم التوجيه التربوي في المملكة العربية السعودية بين النظرية والتطبيق»، دراسة تحليلية، رسالة دكتوراه، جامعة طنطا - كلية التربية، ١٩٨٦م، ص ص ١٣٤ - ١٣٨.
- ١٨ - القطيفي، طيبة عبدالعزيز عبدالله، «مشكلات التوجيه التربوي في المدارس الحكومية الثانوية للبنات في مدينة الرياض»، ١٤٠٥هـ، ص ص ١١٠، ١٠٩.
- ١٩ - نشوان، يعقوب، «الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق»، دار الفرقان، عمان، ١٤٠٦هـ، ص ١٣٧.
- ٢٠ - نشوان، يعقوب، «تقويم الممارسات الإشرافية في الأردن من وجهة نظر المعلمين»، دراسات تربوية، جامعة الملك سعود، المجلد الرابع، ١٤٠٧هـ، ص ٩٠.
- ٢١ - مرسى، محمد منير، «الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها»، عالم الكتب، القاهرة، ١٤٠٤هـ، ص ص ٣٤٩ - ٣٩٠.
- ٢٢ - مكتب التربية العربي لدول الخليج، «الإشراف التربوي بدول الخليج العربي واقعه وتطوره»، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٤هـ، ص ص ٤٣ - ٨٨.
- ٢٣ - هليل، محمود زكي، واللامعي محمد منير طه، «صيغة التوجيه التربوي كما تراها إدارة تعليم أهباً»، ندوة التوجيه التربوي الأولى، دراسات وأبحاث، الجزء الأول، المنعقدة بتاريخ ١٦-١١٨/١٣٩٩هـ، ص ٩٤ ، ٩٥ .
- ٢٤ - وزير المعارف، «تعظيم لإدارات المناطق التعليمية حول الضعف الإداري والفنى لدى بعض مديري المدارس»، وزارة المعارف، الرياض، ١٤٠٢هـ.
- ٢٥ - وقاصل، سعد سعد، «إنخاذ القرارات في الإدارة التربوية في المملكة العربية السعودية، المنطقة الغربية»، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى - كلية التربية، ١٤٠٣هـ، ص ص ١٢١ - ١٨٦.

دراسة لبعض العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم الكيمياء لدى الطلاب والدارسين بالكليات المتوسطة بالمملكة العربية السعودية

د. علي أحد البصيلي
د. صلاح صادق صديق
د. فتحي عبدالحميد عبد القادر
الكلية المتوسطة لإعداد المعلمين في بيشة^(*)

ملخص البحث

لقد لوحظ عدم اقبال الطلاب والدارسين على دراسة الكيمياء والتخصص فيها تخصصاً رئيساً، مما دعا المسؤولين بقسم الكيمياء إلى عرض هذه المشكلة على مجلس الكلية التي يعمل بها الباحثون أكثر من مرة لمناقشتها وإبداء الرأي فيها، ولقد اتضح من خلال الاتصال ببعض الكليات المناظرة وجود هذه الظاهرة. من هنا كانت الحاجة لهذه الدراسة لمحاولة التعرف على العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم هذه المادة، ومعرفة أي منها أكثر ارتباطاً بهذه الصعوبات.

ولقد صممت استبيانة للتعرف على آراء الطلاب والدارسين في العمل المرتبطة بصعوبات تعلم الكيمياء، حيث شملت العينة أربع كليات من الكليات المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. وعوبلت نتائج البحث باستخدام الارباعيات، معامل الارتباط، أسلوب تحليل التباين، طريقة شفية للمقارنات.

(*) د. علي أحد البصيلي: عميد الكلية المتوسطة لإعداد المعلمين في بيشة.
د. صلاح صادق صديق: أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر
والأستاذ المشارك ورئيس قسم التربية وعلم النفس والوسائل بالكلية المتوسطة لإعداد المعلمين في بيشة.
د. فتحي عبدالحميد عبد القادر: مدرس بقسم علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة الزقازيق.
والأستاذ المساعد بقسم التربية وعلم النفس بالكلية المتوسطة لإعداد المعلمين في بيشة.

وقد توصل البحث إلى نتائج من أهمها :

- ١ - توجد صعوبات في تعلم الكيمياء لدى أغلبية الطلاب والدارسين بالكليات المتوسطة.
- ٢ - العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم الكيمياء مرتبة حسب أهميتها هي : المنهج بأبعاده المختلفة، المعلم وعلاقته بالطلاب واتجاهاتهم نحوه، ثقة الطالب بنفسه وقدراته، مدى توافر الأجهزة والأدوات والمأود الازمة ثم كثافة الطلاب.
- ٣ - لم تختلف درجة صعوبات تعلم الكيمياء لدى أفراد العينة باختلاف الكلية التي يتمون إليها. فيما عدا الجزئية الخاصة بالفارق بين كليتي الطائف والرس.
- ٤ - وجود فروق في درجات صعوبات تعلم الكيمياء بين الطلاب والدارسين عند مستوى ٥٠ ، ٥٠ لصالح مجموعة الدارسين.
- ٥ - لم توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات أفراد التخصص الرئيسي والتخصص الفرعي علوم.

ما يؤكد ضرورة الاهتمام بالمنهج بأبعاده المختلفة، وأهمية أن تكون علاقة المعلم بطلابه طيبة واتجاهاتهم نحوه إيجابية، والعمل على توفير الوسائل التعليمية والأبنية المناسبة والمعامل المجهزة.

أولاً : مقدمة :

تقوم الكليات المتوسطة بالمملكة العربية السعودية بإعداد معلمي المرحلة الإبتدائية وفق أسس علمية وتربيوية لتلبية حاجة التعليم الإبتدائي من المعلمين المؤهلين علمياً وتربيوياً. وتتبع الدراسة بالكليات المتوسطة النظام الفصلي وال ساعات المعتمدة، فالسنة الدراسية تنقسم إلى فصلين دراسيين مدة كل منها سبعة عشر أسبوعاً. كما يجوز إضافة فصل دراسي صيفي مدة تسعة أسابيع يكون التسجيل فيه اختيارياً.

ومدة الدراسة بالكلية تعادل أربعة فصول دراسية للطلاب الحاصلين على شهادة الثانوية العامة (القسم العلمي)، وخمسة فصول دراسية للطلاب والدارسين الحاصلين على شهادة الثانوية العامة (القسم الأدبي) وما في مستواها (معاهد المعلمين، دار التوحيد، الدراسات التكميلية، معهد التربية الرياضية، معهد التربية الفنية).

فتقبل الكلية الطلاب الحاصلين على شهادة الثانوية العامة بقسميها العلمي والأدبي وما في مستواها. كما تقبل فئة أخرى يطلق عليهم الدارسون، وهم مدرسو

حاصلون على شهادة إعداد المعلمين أو دبلوم مركز الدراسات التكميلية أو دبلوم معهد التربية الرياضية أو التربية الفنية ، بشرط أن يكون المدرس قد أمضى في حقل التدريس مدة لا تقل عن ثلاثة سنوات كاملة عند بدء الدراسة ، وأن يكون مزاولاً لمهنة التدريس عند التقدم لها . وينبع خريجو الكلية شهادة دبلوم الكليات المتوسطة لمن يكمل بنجاح متطلبات التخرج .

لللحصول على دبلوم الكليات المتوسطة يقوم الطالب أو الدارس بدراسة خمس وعشرين ساعة (مواد مكملة) من بينها مادة الكيمياء مكملة ، وهذه الساعات المكملة إجبارية على جميع الطلاب والدارسين فيها عدا طلاب الثانوية العامة (القسم العلمي) حتى يستوفوا مالم يحصلوا عليه قبل ذلك من دراسة للمواد العلمية . بالإضافة إلى خمس وسبعين ساعة معتمدة موزعة على مستويين هما :

المستوى الأول: ويدرس فيه الطالب أو الدارس تسعاً وثلاثين ساعة معتمدة إجبارية للجميع ، من بينها مادة الكيمياء العامة .

المستوى الثاني: ويدرس فيه الطالب أو الدارس ستّاً وثلاثين ساعة معتمدة في مجال التخصص شريطة أن يجمع بين تخصصين أحدهما رئيسي والأخر فرعي .

وتضم الكلية التخصصات التالية : الدراسات الإسلامية ، الدراسات القرآنية ، اللغة العربية ، الرياضيات ، العلوم ، الدراسات الاجتماعية ، التربية الفنية ، ثم التربية البدنية ، كذلك على كل طالب أو دارس أن يسجل في هذا المستوى مواد من التخصص الرئيسي وكذلك مواد من التخصص الفرعي ، فلا يجوز تسجيل مواد أي من التخصصين بمفردها .

وهناك شروط للالتحاق بكل تخصص ، فمثلاً يشترط للتخصص في العلوم أن يحصل الطالب أو الدارس على تقدير جيد في المواد المكملة والمواد العامة ، لهذا

التخصص . فإذا اختار الطالب أو الدارس تخصص العلوم تخصصاً فرعياً فيجب عليه أن يدرس المواد التالية :

رقم المقرر	اسم المقرر	عدد الساعات	متطلبات المقرر
		معتمدة حضور	
٢٠١	فيزياء تخصص	٣	يسجل مقرر النظري
٢٠٢	فيزياء عملي	١	٢,٥ مع العملي
٢٤٢	كيمياء تخصص (٢)	٣	
٢٤٣	كيمياء عملي (١)	١	
٢٧٢	أحياء تخصص (٢)	٣	
٢٧٣	أحياء عملي (١)	١	
إجمالي		١٢	١٦,٥

أما إذا اختار الطالب أو الدارس العلوم تخصصاً رئيسياً فيجب أن يسجل الاثنين عشرة ساعة السابقة بالإضافة إلى اجتياز أربع ساعات من المواد التالية :

- ١ - ٢٠٣ ع فيزياء تخصص ٣ ساعات ، ٢٠٤ ع فيزياء عملي (٢) ساعة معتمدة.
- ٢ - ٢٤٤ ع كيمياء تخصص ٣ ساعات ، ٢٠٥ ع كيمياء عملي (٢) ساعة معتمدة.
- ٣ - ٢٧٤ ع أحياء تخصص ٣ ساعات ، ٢٧٥ ع أحياء عملي (٢) ساعة معتمدة.

إذا اختار الطالب أو الدارس الفيزياء تخصصاً رئيسياً ، فعليه أن يسجل الساعات رقم (١) ، وإذا أراد أن يكون تخصصه الرئيسي في الكيمياء ، فعليه أن يسجل الساعات رقم (٢) . أما إذا أراد أن يكون تخصصه الرئيسي في الأحياء ، فعليه أن يسجل الساعات رقم (٣) . ويضاف إلى هذه المواد دراسة مقررات طرق تدريس العلوم والتربية العملية (دليل الكلية المتوسطة لإعداد المعلمين في بيضة ١٤٠٧ هـ) ^(١) .

ثانياً: مشكلة البحث :

لقد لوحظ عدم إقبال الطلاب والدارسين على دراسة الكيمياء كتخصص رئيس في العلوم، واتجاههم إلى دراسة الأحياء والفيزياء، مما دعا المسؤولين بقسم الكيمياء إلى عرض هذه المشكلة على مجلس الكلية التي يعمل بها الباحثون أكثر من مرة لمناقشتها وإبداء الرأي فيها، ولقد اتضح من خلال الاتصال بعض الكليات المناظرة وجود هذه الظاهرة. وبالاطلاع على نتائج طلاب ودارسي الكلية التي يعمل بها الباحثون في مادة الكيمياء العامة، حيث يتم دراستها في المستوى الأول، ومقارنتها بنتائجهم في المواد الأخرى التي يدرسونها، تبين انخفاض مستوى تحصيلهم في هذه المادة.

هذا بالإضافة إلى بحث قام به الباحثون عن اتجاهات الطلاب والدارسين بالكليات المتوسطة لإعداد المعلمين نحو مادة الكيمياء ودراستها، حيث أوضحت نتائجه انخفاض اتجاهات أفراد العينة نحو مادة الكيمياء ودراستها (البصيلي وأخرون ١٩٩٠)^(٢). من هنا فقد شعر الباحثون بأهمية إجراء دراسة علمية تحاول التعرف على العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم هذه المادة لدى الطلاب والدارسين، وتعمل على عزوفهم عن دراستها وعدم التخصص فيها تخصصاً رئيساً. ومن هنا جاءت الحاجة إلى هذا البحث الذي يسعى إلى دراسة بعض العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم مادة الكيمياء لدى الطلاب والدارسين بالكليات المتوسطة في المملكة العربية السعودية، ومعرفة أي العوامل أكثر ارتباطاً بصعوبات تعلمها.

ويمكن تحديد مشكلة البحث في الأسئلة التالية :

- ١ - مامدى وجود صعوبات في تعلم الكيمياء لدى طلاب ودارسي الكليات المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟ .
- ٢ - ما العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم الكيمياء لدى طلاب ودارسي الكليات المتوسطة. وأيها أكثر ارتباطاً بصعوبات تعلم هذه المادة؟ .
- ٣ - هل تختلف درجة صعوبات تعلم الكيمياء لدى أفراد العينة باختلاف الكلية التي يتبعون إليها؟ .

- ٤ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات كل من الطلاب والدارسين في صعوبات تعلم الكيمياء بالكليات المتوسطة؟ .
- ٥ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجوعتي التخصص الرئيسي والتخصص الفرعي علوم في صعوبات تعلم الكيمياء؟

ثالثاً : أهمية البحث :

- ١ - تحديد العوامل المرتبطة بصعبيات تعلم الكيمياء، يمكن أن يساعد كل من المعلم والمتعلم ومدير المؤسسة التعليمية على التغلب عليها، مما يجعل عملية التعلم أكثر فاعلية .
- ٢ - يمثل هذا البحث - في حدود علم الباحثين - أول محاولة لتحديد صعوبات تعلم الكيمياء في مرحلة تعليمية متقدمة محلياً، فمعظم المحاولات السابقة تناولت المرحلة الابتدائية والمتوسطة .
- ٣ - قد تفيد أدوات التقويم المستخدمة في هذا البحث والإجراءات التي اتبعت في تصميمها الباحثين مستقبلاً للاسترشاد بها في دراساتهم المستقبلية وتصميم أدواتهم .
- ٤ - هذا البحث قد يساعد في التغلب على صعوبات تعلم الكيمياء على أمل أن تساعد نتائجه في توضيح بعض العوامل التي تؤدي إلى إقبال الطلاب على دراسة الكيمياء والتخصص فيها تخصصاً رئيساً .

رابعاً : حدود البحث :

- ١ - اقتصرت عينة البحث على الطلاب والدارسين الذين تخصصوا في العلوم تخصصاً رئيساً بعد أن تم استبعاد الطلاب والدارسين الذين تخصصوا تخصصاً رئيساً في الكيمياء، وبهذا تكون عينة البحث قد شملت جميع الطلاب والدارسين في شعبتي الأحياء، والفيزياء الذين تخصصوا فيها تخصصاً رئيسياً أو فرعياً .
- ٢ - أُجري البحث على أربع كليات من الكليات المتوسطة بالمملكة العربية السعودية هي : الكلية المتوسطة في بيشة، أبهأ، الرس، ثم الطائف .

٣ - تم تطبيق البحث على الكليات سالفة الذكر خلال فصل الخريف من العام الدراسي ١٤١٠ هـ.

خامساً : خطوات البحث :

اتبعت الخطوات التالية لدراسة مشكلة البحث :

١ - تصميم استبانة للتعرف على آراء الطلاب والدارسين في بعض العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم الكيمياء والتي قد تكون السبب في عدم إقدامهم على دراستها، والتخصص فيها بالكليات المتوسطة وحساب صدقها وثباتها.

وتكون هذه الاستبانة من عدة محاور هي :

(ا) المنهج بأبعاده المختلفة .

(ب) ثقة الطالب والدارس بنفسه وقدراته .

(ج) كثافة الطلاب والدارسين .

(د) مدى توافر المواد والأدوات والأجهزة الالزمة للتعلم .

(هـ) العلم وعلاقته بالطلاب والدارسين واتجاهاتهم نحوه .

٢ - اختيار عينة من طلاب ودارسي الكليات المتوسطة من تخصصوا في العلوم وكانت أمامهم فرصة للتخصص في الكيمياء (تخصصاً رئيسياً)، ولكنهم اتجهوا إلى التخصص في الأحياء أو الفيزياء وعزفوا عن التخصص في الكيمياء، كما تضمنت العينة أيضاً الطلاب والدارسين الذين تخصصوا في العلوم تخصصاً فرعياً، إلى جانب التخصص الرئيسي في المواد النظرية. وشملت العينة كليات خصص لها مبني مستقل تتوافق به المعامل الالزمة لدراسة المادة، وأخرى يدرس طلابها ودارسوها في مبني ملحق بمدرسة أو أن مبنيناها غير مناسب .

٣ - تطبيق أداة البحث (الاستبانة) على عينة البحث ، وتصحيح أوراق الإجابة .

٤ - جدولة البيانات (الدرجات) تمهيداً لمعالجتها إحصائياً بالطرق الإحصائية التالية :

(ا) الأربعيات .

(ب) معامل الارتباط ودلالته الإحصائية .

(ج) تحليل التباين Analysis of Variance

(د) طريقة شفية للمقارنات Scheffe's Method

٥ - عرض النتائج وتقديرها، وتقديم التوصيات والمقترحات.

سادساً : مصطلحات البحث:

تم تحديد مصطلحات البحث بالأسلوب الإجرائي التالي الذي يصف بدقة الطريقة التي استخدم بها المصطلح :

١ - مفهوم صعوبات التعلم في مادة الكيمياء يستخدم هذا المفهوم لوصف مجموعة من الطلاب يظلون تناقضًا بين التحصيل الدراسي المتوقع منهم، وبين تحصيلهم الفعلي في الكيمياء. ولا يستطيعون الاستفادة من أنشطة وخبرات التعلم المتاحة لهم.

٢ - الدارس: هو مدرس يعمل في المرحلة الابتدائية، ولكنه يتفرغ للدراسة بالكلية بموجب لائحة التدريب، وهو حاصل على شهادة دبلوم إعداد المعلمين أو دبلوم مركز الدراسات التكميلية أو دبلوم معهد التربية الرياضية أو التربية الفنية. ويشرط لقبوله أن يكون قد أمضى في حقل التدريس مدة لا تقل عن ثلاثة سنوات عند بدء الدراسة، وأن يكون مزأولاً لهنة التدريس عند التقدم للكلية (دليل الكلية المتوسطة لإعداد المعلمين في بيشة، ١٤٠٧هـ^(١)).

٣ - الطالب: هو الذي يحمل شهادة الثانوية العامة القسم العلمي أو الأدبي أو مايعادها.

٤ - الكليات المتوسطة: صدر الأمر السامي بإنشاء الكليات المتوسطة عام ١٣٩٦هـ، بهدف إعداد معلم المرحلة الابتدائية القدوة المتمسك بتعاليم الإسلام والعامل بها، ورفع مستوى التأهيل للمعلمين القائمين على رأس العمل، والإسهام مع الجهات المختصة بالأبحاث والدراسات التي تؤدي إلى تطوير المناهج الدراسية للمرحلة الابتدائية. وقنح الكليات المتوسطة شهادة دبلوم الكليات المتوسطة لمن يكمل بنجاح متطلبات التخرج.

الإطار النظري للبحث والبحوث والدراسات السابقة

مقدمة عن صعوبات التعلم :

لقد أشار Johnson & Morasky (١٩٨٠)^(٣) إلى زيادة الاهتمام بصعوبات التعلم في القرن العشرين، حيث ظهرت صحيفة Journal of Learning Disabilities كصحيفة متخصصة، واهتمت بدراسة الذين لديهم صعوبات تعلم. وقد أورد Ross (١٩٧٦)^(٤) أن Betman & Kirk استخدم مصطلح Learning Disability لوصف عينة التلاميذ الذين يعانون من قصور أو صعوبات في تعلم القراءة والتهجيج، وإجراء بعض العمليات الحسابية، كما أنه استخدم هذا المصطلح بدلاً من مصطلح الخلل الوظيفي للتعلم Learning Defunction ، وذلك بالنسبة للطلاب منخفضي التحصيل. كما أوضح Mann & Good (١٩٧٨)^(٥) أن Wiederholt استخدم مصطلح صعوبات التعلم لوصف مجموعة من الأطفال لديهم ضعف في النمو اللغوي ، والنطق ، والكتابة ، وفي تلك المجموعة لم يتناول الأطفال الذين لديهم معوقات حسية ، والمتخلفين عقلياً. ثم أخذ مجال صعوبات التعلم يتشر ويزداد، وأصبح حقيقة متخصصاً في علم النفس يتسع للعديد من الأبحاث والدراسات مما يؤكد أهمية الدراسات والبحوث في هذا المجال .

ولقد استخدم الشرقاوي (١٩٨٧)^(٦) ، وعثمان (١٩٧٩)^(٧) مصطلح صعوبات التعلم Learning Difficulties في البيئة العربية ، والذي سيتم عرضه فيما يلي :

المقصود بصعوبات التعلم :

من المجالات المهمة التي تتضح فيها الفروق بين الفرد والأفراد الآخرين مجال صعوبات التعلم Learning Difficulties (الشرقاوي ، ١٩٨٧)^(٦) . وكل من يتعلم يواجه صعوبة أو مشكلة أو توقفاً في سيره وحركته في طريق التعلم . والمتعلم الكبير الراشد والمتعلم الصغير المبتديء في هذا سواء . وإذا استطعنا أن نتغلب على صعوبات التعلم تمكننا من تحقيق أهداف التعلم والوصول إلى مراميه بشكل سليم (عثمان ، ١٩٧٩)^(٧) . ويختلف مصطلح صعوبات التعلم عن مصطلح التخلف الدراسي ، حيث يشير الأخير إلى أن التلميذ المتخلف هو الذي يعجز عن مسايرة زملائه في الدراسة

بسبب من أسباب العجز. وهذه الأسباب يمكن أن تكون إما عقلية أو جسمية أو نفسية أو اجتماعية (الشرقاوي ، ١٩٨٧ م).

كما يختلف مصطلح صعوبات التعلم عن مصطلح التأخر الدراسي. فالتأخر الدراسي يمكن أن يكون خلقياً ووظيفياً في الوقت نفسه (الشرقاوي ، ١٩٨٧ م)^(١). ويختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم مشكلات التعلم Learning Problem . فالطالب الذين لديهم صعوبات تعلم لديهم صعوبة في فهم المعلومات التي تقدم لهم، وليس لديهم مشكلات تعلم ناتجة عن السمع أو البصر أو المواقف الحركية أو التخلف العقلي Hallahan & Kauffman ، ١٩٧٦ م^(٢). وقد أشار هورن Horn ، ١٩٨٥ م^(٣) إلى أن هناك قليلاً متزايداً من أجل تحديد المبكر لمشكلات التعلم وعلاجها لتسهيل عملية التعلم ومنع الاضطرابات والانفعالات السلوكية.

وهذا يتضح أن هناك اختلافاً واضحاً بين مصطلح صعوبات التعلم والمصطلحات الأخرى. فالطالبون الذين يتعرضون لصعوبات التعلم هم الذين لا يستطيعون الإفادة من خبرات وأنشطة التعلم المتاحة في الفصل الدراسي وخارجه، ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى التمكّن الذي يمكنهم الوصول إليه. ويستبعد من هؤلاء المتخلفون عقلياً والمعوقون جسدياً: «المصابون بأمراض السمع أو البصر» (الشرقاوي ١٩٨٧ م)^(٤). ويمكن تحديد حالات صعوبات التعلم من عدة أمراض أساسية أهمها:

- ١ - ضعف مستوى التمكّن من المهارات أو المعلومات المحددة، كما يظهر في سلوك التلميذ أثناء تفاعله مع مدرسيه وزملائه داخل الفصل.
- ٢ - البطء في اكتساب المهارات أو المعلومات أو حل المشكلات عن زملائه.
- ٣ - الاضطراب في سير التعلم والتعرض لذبذبات شديدة ارتفاعاً وانخفاضاً في الأداء.
- ٤ - إحساس صاحب الصعوبة بالعجز والشعور بالنقص في قدراته لعدم الوصول إلى مستوى زملائه.

ويشير كاس ومايكل بست Kass & M. Bust إلى أن التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم يظهرون تناقضاً بين التحصيل الدراسي المتوقع منهم وبين التحصيل الفعلي لهم Johnson & Morasky ، 1981م^(٣). وأوضح Bauer 1977م^(٤) وجهة نظر Owen المتمثلة في أن التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم يكون معامل ذكائهم معقولاً، إلا أن لديهم صعوبات تعلم في الفصل الدراسي مؤداها الخرمان الثقافي والمشكلات الانفعالية التي تواجههم في حياتهم وأضاف Kirk ، 1971م^(٥) مفهوماً آخر لصعوبات التعلم مفاده أن التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، غير متحلفين عقلياً، وليس لديهم مشكلات حسية. أما دومك Dumak فينظر إلى صعوبات التعلم، على أنها تلك الحالات التي يبدو منها واضحاً للمعلم أن مستوى التلميذ يقل عن مستوى تحصيل زملائه من نفس سنّه. أو هي الحالات التي لا يتناسب فيها تحصيل التلميذ مع قدراته. (الشرقاوي، 1983م^(٦)). كما يشير Louson & Inglis ، 1985م^(٧)، إلى تحديد Gaskins بأن التلميذ الذي لديه صعوبة في التعلم يكون لديه صعوبة في فهم المعلومات التي تقدم له.

ويرى أنور الشرقاوي ، 1983م^(٨) أن التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم لا يستطيعون الاستفادة من أنشطة وخبرات التعلم المتاحة لهم في الفصل الدراسي وخارجه. ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى التمكّن الذي يمكنهم الوصول إليه، ويستبعد من هؤلاء المتخلفون عقلياً والمعوقون جسماً والمصابون بأمراض وعيوب السمع والبصر.

وتؤكد وجهة نظر ليكت Lichet ، 1985م^(٩) في مفهوم صعوبات التعلم، أنه يشير إلى فشل التلاميذ في الجوانب التحصيلية، وذلك بالرغم من أن هؤلاء التلاميذ ذوي مستوى ذكاء فوق المتوسط. كما يرى رير Reber ، 1985م^(١٠)، أن صعوبة التعلم تظهر على تلاميذ ذكاؤهم مرتفع أو فوق المتوسط يعانون من صعوبات محددة في التعلم.

وفي دراسة عواد، ١٩٨٨م (١٦) حدد مفهوم صعوبات التعلم على أنه مفهوم لوصف مجموعة من الأطفال في الفصل الدراسي يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي الفعلي عن التحصيل المتوقع لهم، ويتميزون بذكاء عادي أو فوق المتوسط، إلا أن لديهم صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم كالقراءة والنطق، والتهجي، والكتابة، والفهم، والتعبير ويستبعد من هؤلاء المعوقون والمتخلفون عقلياً.

وفي ضوء المفاهيم السابقة لصعوبات التعلم، أمكن تحديد مفهوم لصعوبات التعلم في مادة الكيمياء تم وضعه ضمن مصطلحات البحث.

ولقد أجريت بعض الدراسات والبحوث التي تناولت صعوبات التعلم بوجه عام، كما تناولت دراسات وبحوث أخرى استراتيجيات تعلم الكيمياء، وفيما يلي عرض لبعضها:

أولاً: دراسات وبحوث تناولت صعوبات التعلم بوجه عام:
تعتبر دراسة العوامل المختلفة المؤثرة في نمو شخصية المتعلم والمشكلات والصعوبات التي يمكن أن تعيق تقدمه في التعلم أحد الجوانب المهمة التي ينبغي أن تتناولها البحوث والدراسات حتى يتوافر المناخ المناسب لعملية التعلم. وهناك بحوث ودراسات اهتمت ببعض هذه الجوانب، فقد توصلت دراسة الشرقاوي، ١٩٨٧م (١٧) إلى أن هناك أربعة عوامل ذات صلة وثيقة بحالات صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت هذه العوامل هي: الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس، الظروف الأسرية، والعلاقة بين المعلم والتلميذ، ثم المنهج الدراسي وما يرتبط به من أبعاد. كذلك فقد توصل بحث آخر (عواد، ١٩٨٨م) (١٨)، إلى نتائج منها: وجود صعوبات تعلم شائعة في اللغة العربية، ووجد أن الصعوبات الأكثر شيوعاً هي على التوالي صعوبات في: الكتابة، التعبير، القراءة، ثم الفهم.

ثانياً: دراسات وبحوث تناولت استراتيجيات تعلم الكيمياء:
تناولت الدراسات والبحوث استراتيجيات مختلفة لتعلم الكيمياء. فقد أوضح بحث العبيدي والعاني ١٩٨٦م (١٩). أن استخدام طريقة المناقشة مع المختبر أفضل من

استخدام المختبر بمفرده، وأن استخدام طريقة المناقشة بعد المختبر كان أفضل من استخدامها قبل المختبر، كذلك فقد تبين من بحث Walberg (١٨) أن استخدام دورة التعلم لبياجيه Piaget كمدخل لتدريس الكيمياء كان فعالاً.

كما أظهرت دراسة مازن، ١٩٨٨م^(١٩). أن معرفة الطالب للأهداف السلوكية لمادة الكيمياء ساعد على جعل التعلم أفضل مما لم يعرفها الطلاب، كذلك فإنه ساعد على الاحتفاظ بالمادة العلمية لدى الطلاب لفترة أطول وقد توصل مازن، ١٩٨٦م^(٢٠) إلى أن استخدام الأنشطة العلمية في تدريس الكيمياء كان فعالاً. كما أوضحت دراسة نشوان، ١٩٨٨م^(٢١)، و محمد ١٩٨٣م^(٢٢) أن طرق التعلم الذاتي ذاتفائدة في تحصيل الطلاب لمادة العلوم، كذلك فقد تبين من دراسة صديق، ١٩٨٧م^(٢٣) أن لأسلوب الحقائب التعليمية الإفرادية دوره الفعال في زيادة تحصيل التلاميذ وإكسابهم بعض المهارات العملية. ولقد استخدم وليم توروب W. Torop ١٩٧٥م^(٢٤) مدخلًا لتعلم الكيمياء هو عبارة عن نظام إفرادي متعدد الوسائل التعليمية هدف إلى تعلم القواعد الأساسية في المادة، وقد أشارت النتائج إلى فعالية هذا المدخل في التعلم، وأثره الإيجابي على اتجاهات الطلاب نحو المادة.

استنتاجات من البحوث والدراسات السابقة:

- من خلال استعراض البحوث والدراسات السابقة يمكن استنتاج مايلي :
- ١ - أن هناك عوامل ذات صلة وثيقة بصعوبات التعلم منها: الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس ، الظروف الأسرية ، العلاقة بين المعلم والتلميذ ، ثم المنهج الدراسي وما يرتبط به من أبعاد .
 - ٢ - اهتمام بعض الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم على المراحل التعليمية الأولى (المراحل الابتدائية) دون المراحل التعليمية المتقدمة (الجامعية). مما يؤكّد أهمية الدراسة الحالية .
 - ٣ - استخدام طريقة المناقشة كطريقة مصاحبة لاستخدام المختبر تساعده على تعلم الكيمياء ، لأنها تمكن المعلم من استعراض ومناقشة الأسس النظرية التي تعتمد

عليها التجارب المختبرية. ولهذا ينبغي توعية المعلم بأهمية طريقة المناقشة ومميزاتها، وكيفية تنظيمها.

- ٤ - يفضل أن يستخدم معلم الكيمياء، طريقة المناقشة بعد إجراء التجارب المختبرية وليس قبل إجرائها، لأن هذا يساعد على زيادة تحصيل الطلاب في هذه المادة.
- ٥ - ينبغي على معلم الكيمياء أن يعرف طلابه بالأهداف السلوكية التي يراد لهم اكتسابها. لما ذلك من أثر طيب في جعلهم أكثر إيجابية داخل حجرة الدراسة.
- ٦ - أساليب التعلم الذاتي ذات فائدة في تحصيل الطلاب للعلوم.
- ٧ - يمكن استخدام كل من أسلوب دورة التعلم لبياجيه، وأسلوب المناقشة بعد إجراء التجارب في تدريس الكيمياء.
- ٨ - أن أسلوب التعلم القائم على الأسئلة والحوارات له فاعلية في رفع معدل احتفاظ الطلاب بالمعلومات وتنشيط العمليات المعرفية لديهم.
- ٩ - يعد استخدام مداخل الأنظمة التعليمية الإفرادية متعددة الوسائل التعليمية ذات فائدة في تعلم الكيمياء.

فرض البحث:

في ضوء مشكلة البحث، وفي ضوء نتائج الطلاب والدارسين في اختبارات مادة الكيمياء، وفي ضوء نتائج بحث سابق قام به الباحثون، (١٩٩٠م)^(٢) عن اتجاهات الطلاب والدارسين بالكليات المتوسطة لإعداد المعلمين بالملكة العربية السعودية نحو مادة الكيمياء دراستها، وكذلك في ضوء الإطار النظري للبحث، والدراسات والبحوث السابقة، فقد أمكن وضع الفروض التالية:

- ١ - توجد صعوبات في تعلم الكيمياء لدى أغلبية الطلاب والدارسين بالكليات المتوسطة.
- ٢ - صعوبات تعلم الكيمياء بالكليات المتوسطة ترجع إلى: المنهج بأبعاده المختلفة، المعلم وعلاقته بالطلاب واتجاهاتهم نحوه، ثقة الطالب والدارس بنفسه وقدراته، كثافة الطلاب والدارسين، ثم مدى توافر المواد والأدوات والأجهزة التعليمية، وذلك على الترتيب.

- ٣ - لا تختلف درجات صعوبات تعلم الكيمياء لدى أفراد العينة باختلاف الكلية التي يتتمون إليها.
- ٤ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من الطلاب والدارسين في صعوبات تعلم الكيمياء بالكليات المتوسطة.
- ٥ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعتي التخصص الرئيس والتخصص الفرعي علوم في صعوبات تعلم الكيمياء.

إجراءات البحث

أولاً : العينة :

في بحث سابق أجراه الباحثون ١٩٩٠م^(٢)، تم اختيار عينته بالطريقة الطبقية العشوائية، حيث تم تقسيم الكليات المتوسطة لإعداد المعلمين بالمملكة العربية السعودية إلى أربع مجموعات حسب تاريخ نشأتها. وبطريقة عشوائية تم اختيار كلية واحدة من كل مجموعة، وتم إجراء البحث على جميع طلاب ودارسي قسم العلوم تخصص فيزياء، وأحياء، باعتبارهم من الطلاب والدارسين الذين عزفوا عن دراسة الكيمياء، وذلك في الكليات الأربع التي وقع عليها الاختيار، وهي الكلية المتوسطة بالطائف وأبها والرس ثم بيشة.

ولما كانت نتائج البحث السابق قد أظهرت انخفاض اتجاهات أفراد العينة نحو مادة الكيمياء دراستها، وقد أعزى الباحثون ذلك إلى أن تدريس هذه المادة قد لا يتم بطريقة فعالة، فقد لا تتاح الفرصة للطالب أو الدارس لإجراء التجارب العملية مما يقلل من ثقته بنفسه، ويسعره بالعجز في قدراته، حيث قد يؤدي ذلك إلى صعوبات في تعلمها للمادة، ويجعله يعزف عن دراستها.

ولما كان البحث الحالي قد انبثق عن البحث السابق، فقد طبق البحث على الكليات الأربع سالفة الذكر، حيث شملت العينة جميع طلاب ودارسي شعبتي الأحياء

والفيزياء الذين تخصصوا فيها تخصصاً رئيسياً أو فرعياً، وهم الذين تجنبوا التخصص في الكيمياء، وقد يكون لديهم صعوبات في تعلمها.

وبناء على ذلك فقد بلغ إجمالي العينة ١٤٩ طالباً ودارساً من الكليات الأربع. وذلك بعد استبعاد الحالات التي لم ت hubs عن مفردات الاستبانة كاملة، والجدول رقم (١) يوضح ذلك:

اسم الكلية	عدد الدارسين	عدد الطلاب
الكلية المتوسطة لإعداد المعلمين بالطائف	١٨	١٨
الكلية المتوسطة لإعداد المعلمين بالرس	٨	٢٢
الكلية المتوسطة لإعداد المعلمين بأبها	٧	٢٥
الكلية المتوسطة لإعداد المعلمين ببيشة	٤	٤٧
إجمالي	٣٧	١١٢

ثانياً : الأدوات:

استخدم في البحث الحالي استبانة كأداة لقياس صعوبات تعلم الكيمياء ولإعداد هذه الاستبانة اتبعت الخطوات التالية:

١ - الدراسة الاستطلاعية :

تم الحصول على ثلاثة أنواع من تكرارات المحاور الخاصة بصعوبات تعلم الكيمياء أحدها، من الإطار النظري والدراسات السابقة. والثاني، من الاستبيانات السابقة. والثالث، من الاستفتاء المفتوح. وعلى أساس متوسط التكرار لكل محور من محاور صعوبات تعلم الكيمياء الناتج من الأنواع الثلاثة المذكورة سابقاً، أمكن تحديد الأهمية النسبية لكل محور من محاور صعوبات تعلم الكيمياء، وفيما يلي هذه المحاور مرتبة وفقاً لأهميتها في قياس صعوبات تعلم الكيمياء.

- (ا) المنح بأبعاد المختلفة: (أهدافه، محتوياته، طرق تدريسه، أنشطته، وسائل تدريسه، وسائل التقويم المتبعة).
- (ب) المعلم وعلاقته بالطلاب والاتجاهاتهم نحوه.
- (ج) ثقة الطالب والدارس بنفسه وقدراته.
- (د) كثافة الطلاب والدارسين.
- (هـ) مدى توافر المواد والأدوات والأجهزة الالزمة للتعلم.

٢ - إعداد الاستبانة في صورتها الأولية:

للوصول إلى الصورة الأولية لاستبانة صعوبات تعلم الكيمياء اجريت العمليات التالية:

- (ا) تحديد الأوزان النسبية للمحاور التي تضمنتها استبانة صعوبات تعلم الكيمياء: تم حساب الوزن النسبي لكل محور من المحاور التي تضمنتها الاستبانة في ضوء ما أسفرت عنه تكرارات المحاور في الإطار النظري والدراسات السابقة، والمقياسات السابقة والاستفتاء المفتوح. ويوضح ذلك جدول رقم (٢).

جدول (٢): محاور استبانة صعوبات تعلم الكيمياء وأوزانها النسبية

النسبة	المحاور
٠,٤٦٠	المنح بأبعاد المختلفة
٠,٢٣٠	المعلم وعلاقته بالطلاب والاتجاهاتهم نحوه
٠,١٧٢	ثقة الطالب والدارس بنفسه وقدراته
٠,٠٨٠	كثافة الطلاب والدارسين
٠,٠٥٨	مدى توافر المواد والأدوات والأجهزة الالزمة للتعلم

- (ب) صياغة مفردات الاستبانة: وضع عدد من العبارات عن كل محور يتنااسب مع أهميته النسبية، وحدد لكل عبارة خمسة اختيارات: (تنطبق تماماً، تنطبق،

إلى حد ما، لا تنطبق، لا تنطبق مطلقاً)، وتكونت الاستبانة من (٨٧) عبارة لقياس صعوبات تعلم الكيمياء لدى المفحوصين. حيث تضمن كل محور عدداً من العبارات يتفق مع وزنه النسبي.

(ج) العرض على المحكمين: عرضت الاستبانة على لجنة من المتخصصين في التربية وعلم النفس والمناهج وطرق التدريس، مكونة من خمسة أعضاء، وطلب منهم إبداء الرأي نحو انتهاء كل مفردة للمحور التابعة له من عدمه. وقد قام الباحثون بإجراء بعض التعديلات في صياغة العبارات بما يتناسب مع وجهة نظر المحكمين.

(د) تحديد التعليمات: صيغت تعليمات الاستبانة بما يتناسب مع نوع مفرداتها، وتم تحديد المطلوب إجراؤه من المفحوص. وتم تحديد طريقة الإجابة عن الاستبانة، والبيانات الخاصة بالمحفوظ ولم يطلب منه تدوين اسمه ولا رقمه الأكاديمي، حتى يمكنه التعبير عن رأيه بصرامة تامة.

(هـ) تقدير الدرجة: لقد كانت الأوزان (١، ٢، ٣، ٤، ٥) تقابل الاختيارات (تنطبق تماماً، تنطبق، إلى حد ما، لا تنطبق، لا تنطبق تماماً). وذلك في جميع عبارات الاستبانة.

٣ - التجريب المبدئي للاستبانة:

طبقت الاستبانة في صورتها المبدئية على ٤٦ طالباً ودارساً (تخصص علوم) من طلاب ودارسي الكلية المتوسطة لإعداد المعلمين في بيشة بالمملكة العربية السعودية، وذلك في فصل الربيع عام ١٤٠٩هـ، وتم تصحيح الاستبانة ورصد الدرجات.

٤ - تقييم الاستبانة:

اتبعت الطرق التالية في حساب صدق وثبات الاستبانة:

(١) صدق الاستبانة:

● التقدير الكيفي للصدق:

١ - الصدق الظاهري : لتحقيق الصدق الظاهري اعتمد الباحثون على آراء مجموعة من المحكمين المتخصصين ، هذا بالإضافة إلى ما أسفر عنه التجربة المبدئي من وضوح العبارات .

٢ - صدق المحتوى (المضمون): لتحقيق هذا النوع من الصدق يتم تحليل المجال أو الناحية التي يراد قياسها تحليلًا يكشف عن عناصرها المختلفة . ثم يفصل كل قسم إلى أجزاء مختلفة ، وتقدر النسب المئوية لأجزاء كل قسم من هذه الأقسام ، وبذلك تصبح عملية اختيار الأسئلة عملية صحيحة وشاملة (البهى ، ١٩٧٩م) . (٢٥)

وفي سبيل تحقيق صدق المحتوى تم استعراض الدراسات والبحوث والاستبيانات السابقة في مجال صعوبات التعلم بصورة عامة ، وصعوبات تعلم العلوم والكيمياء بصفة خاصة ، هذا بالإضافة إلى الاستفتاء المفتوح ، ثم عرضت المحاور والمفردات الموضوعة عليها على المحكمين ، وقد أقرروا صلاحيتها ، وبذلك تكون الاستيانة شاملة وصالحة للمجال الذي تقيسه .

● التقدير الكمي للصدق؛ (صدق المفردات):

كثيراً ما تستخدم نتيجة الاختبار كله كميزان لكل سؤال من أسئلة الاختبار . وتسمى العلاقة أو الارتباط بين أي سؤال من أسئلة الاختبار والاختبار كله بالصدق الداخلي أو التجانس الداخلي (الغريب ، ١٩٨٥م) (٣٦) .

ولتحقيق صدق المفردات لاستيانة صعوبات تعلم الكيمياء استخدم معامل الارتباط بين درجة كل محور ودرجة الكلية للاستيانة ، وبين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاستيانة . ويوضح جدول (٤) معاملات الارتباطات ومستوى دلالتها الإحصائية .

جدول : (٣) صدق محاور استبانة صعوبات تعلم الكيمياء باستخدام معامل الارتباط

المحاور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة الإحصائية
المنهج ببعاده المختلفة	٠,٨٨	٠,٠١
المعلم وعلاقته بالطلاب واتجاهاتهم نحوه	٠,٧٦	٠,٠١
ثقة الطالب والدارس بنفسه وقدراته	٠,٦٩	٠,٠١
كفاية الطالب والدارسين	٠,٥٢	٠,٠١
مدى توافر المواد والأدوات والأجهزة اللازمة لتعلم	٠,٦٨	٠,٠١

مستوى الدلالة الإحصائية عند $0,05 = 0,288$ وعند $0,01 = 0,372$ (جابر، كاظم، ١٩٧٨م)^(٣٧). وبهذه الطريقة حسب معامل الارتباط لكل محور من المحاور بالدرجة الكلية للاستبانة، وتبين أن معامل الارتباط مرتفع بين درجة كل محور من المحاور الخمسة والدرجة الكلية للاستبانة، وبذلك يتضح صدق تمثيل هذه المحاور للاستبانة.

تابع جدول رقم (٤) صدق مفردات استهانة صعوبات تعلم الكيمياء باستخدام معامل الارتباط

رقم العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة الإحصائية	رقم العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة الإحصائية	رقم العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة الإحصائية	رقم العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة الإحصائية
١٦	٠,٦٢٠	٤٥	٤٠	٠,٥١٦	٤٦	٧٤	٠,٦٥٨	٣٩٢	٧٥	٠,٦١٨	٧٦
١٧	٠,٥١٥	٤٦	٤٦	٠,٨٠٨	٤٧	٧٦	٠,٦٢٦	٦١٨	٧٦	٠,٦١٠	٦٠٠
١٨	٠,٥٠٠	٤٧	٤٧	٠,٥٧٥	٤٨	٧٧	٠,٦٥٨	٥٨٨	٧٧	٠,٦٠٠	٥٠٠
١٩	٠,٣٩٥	٤٨	٤٨	٠,٤٩٩	٤٩	٧٨	٠,٦٥٦	٦٥٦	٧٨	٠,٦٠٠	٥٠٠
٢٠	٠,٣٤٠	٤٩	٤٩	٠,٤٧٦	٤٩	٧٩	٠,٦٣٠	٦٣٠	٧٩	٠,٦٣٠	٦٣٠
٢١	٠,٣٥٠	٤٩	٤٩	٠,٥٧٧	٥٠	٧٥	٠,٧٥٥	٧٥	٧٥	٠,٧١٢	٧١٢
٢٢	٠,٣٢٠	٥٠	٥٠	٠,٤٢٧	٥١	٨٠	٠,٧٣	٧٣	٨٠	٠,٧٣	٧٣
٢٣	٠,٣٩٣	٥١	٥١	٠,٤١٤	٥٢	٨١	٠,٨٣	٨٣	٨١	٠,٨٣	٨٣
٢٤	٠,٣٦٠	٥٢	٥٢	٠,٣٤٩	٥٣	٨٢	٠,٨٦	٨٦	٨٢	٠,٨٦	٨٦
٢٥	٠,٣٤٠	٥٣	٥٣	٠,٣٦٠	٥٤	٨٣	٠,٨٦	٨٦	٨٣	٠,٨٦	٨٦
٢٦	٠,٣٢٩	٥٤	٥٤	٠,٣٦٠	٥٥	٨٤	٠,٨٦	٨٦	٨٤	٠,٨٦	٨٦
٢٧	٠,٣٠٣	٥٥	٥٥	٠,٣٤٩	٥٦	٨٥	٠,٨٦	٨٦	٨٥	٠,٨٦	٨٦
٢٨	٠,٢٩٦	٥٦	٥٦	٠,٣٤٩	٥٧	٨٦	٠,٨٦	٨٦	٨٦	٠,٨٦	٨٦
٢٩	٠,٢٩٠	٥٧	٥٧	٠,٣٤٩	٥٨	٨٧	٠,٨٦	٨٧	٨٧	٠,٨٦	٨٧

مستوى الدلالة عند = ٠٠٥، وعند = ٠١٠، وعند = ٠٣٩٣ = ٠٣٩٣، (جابر، كاظم، ١٩٧٨، ١٩٧٨).

وبهذا تم حساب معامل الارتباط لكل عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية لها، وقد كشفت الارتباطات عن خمس عشرة عبارة أرقامها (٨٦، ٧٥، ٧٠.٥١، ٥٠، ٣٥، ٣٢، ٣١، ٣٠، ٢٩، ٢٤، ١٤، ١٢، ١٠، ٢)، لم تظهر ارتباطاً دالاً مع الدرجة الكلية للاستبانة باعتبارها لا تمتلك قدرًا كافياً من الصدق والصلاحية للقياس.

ويذلك يتضح أن باقي العبارات (٧٢ عبارة) على درجة كبيرة من الاتساق والتتجانس، وصالحة لقياس مواضعت الاستبانة من أجله، ولذلك فقد تضمنتها الاستبانة.

(ب) ثبات استبانة صعوبات تعلم الكيمياء:
يستخدم معامل ألفا (معادلة كرونباخ) في حساب ثبات الاختبار إذا كانت درجات المفردات تخرج عن نطاق الواحد الصحيح أو الصفر (غنيم، ١٩٨٥م)^(٢٨).

وباستخدام معامل ألفا (معادلة كرونباخ) في حساب معامل الثبات للاستبانة، كانت قيمة معامل الثبات = ٠.٩٠٦، وبذلك تكون قيمة معامل الثبات عالية وموثوقة فيها.

٥ - إعداد استبانة صعوبات تعلم الكيمياء في صورتها النهائية:
نظرًا لحذف عدد من العبارات^(١٥) فقد أصبح عدد العبارات الخاصة بكل محور في الصورة النهائية للاستبانة (٧٢ عبارة) بعد التعديل كما يلي:

- المنهج بأبعاده المختلفة: ويشمل ٣٠ عبارة، أرقامها من ١ إلى ٣٠.
- المعلم وعلاقته بالطلاب والتجاهزتهم نحوه: ويتضمن ١٧ عبارة، أرقامها من ٥٦ - ٧٢.

- ثقة الطالب والدارس بنفسه وقدراته: وتتضمن ١٣ عبارة، أرقامها من ٤٣ - ٣١.
- كثافة الطلاب والدارسين: وتتضمن سبع عبارات، أرقامها من ٤٤ - ٥٠.
- مدى توافر المواد والأدوات والأجهزة الالزمة للتعلم: ويتضمن خمس عبارات، أرقامها من ٥١ - ٥٥.

وبذلك تكون استبانة صعوبات تعلم الكيمياء في صورتها النهائية (٧٢ عبارة)
صالحة للتطبيق على عينة البحث.

ثالثاً : التحليل الإحصائي :

استخدمت الأساليب الإحصائية التالية في معالجة نتائج البحث:

- ١ - الأربعيات كمعيار لتحديد المستويات العليا والوسطى والدنيا لدرجات أفراد العينة.
- ٢ - معامل الارتباط ولداته الإحصائية
- ٣ - تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في استبانة صعوبات تعلم الكيمياء.
- ٤ - طريقة شفيه Scheffe's Method للمقارنات لمعرفة الفروق بين المتوسطات : حيث تعد هذه الطريقة من الطرق الشائعة لمقارنة أزواج المتوسطات أو مجموعة متوسطات . وتعتبر هذه الطريقة أكثر طرق المقارنات دقة ، وتؤدي إلى أقل فروق دالة إحصائياً، ولا تتأثر بعدم تساوي المجموعات ، كما أنها لا تتأثر بمخالفة افتراضيات الاعتدالية وتجانس التباين Ferguson (١٩٨٤) ^(٢٩).

ولقد استخدم الباحثون طريقة شفيه للمقارنات بعد إجراء تحليل التباين ، وذلك لمعرفة الفروق بين متوسطات الدرجات للكليات الأربع ، ومتوسطي درجات جموعيي الطلاب والدارسين ، ثم متوسطي درجات جموعيي التخصص الرئيسي والفرعي علم.

نتائج البحث : عرضها وتفسيرها

أولاً : نتائج الأربعيات كمعيار لتحديد مستويات أفراد العينة في استبانة صعوبات تعلم الكيمياء :

استخدمت الأربعيات (البهي ، ١٩٧٩م) ^(٢٥) كمعيار لتحديد مستويات الطلاب والدارسين في صعوبات تعلم الكيمياء . ويوضح جدول رقم (٥) هذه النتائج .

جدول (٥) حساب الأربعيات لأفراد العينة

الأربعيات	الترتيب	النكرار المجمع	الفرق	نكرار	الحادي الأول	الفئة	الحقيقة	ال الأربعية للفئة
		التصاعدي السابق						للترتيب
الأول		٣٧,٢٥	٣٦	١,٢٥	٩	٢١٩,٥	٢٢٠,٢	٢٢٠,٢
الثاني		٧٤,٥	٧١	٣,٥	٧	٢٣٩,٥	٢٤٢	٢٤٢
الثالث		١١١,٧٥	١٠٦	٥,٧٥	٨	٢٦٤,٥	٢٦٨,١	٢٦٨,١

لما كان تصحيح الاستبانة الخاصة بصعوبات تعلم الكيمياء يعتمد على طريقة ليكرت الخمسية، أي أن الإجابات تأخذ الوزن من ١ إلى ٥ بحيث تعبر الدرجتان (١، ٢) عن رأي المفحوص الذي ليس لديه صعوبات في تعلم الكيمياء، وتشير الدرجة أو الوزن (٣) إلى المفحوص غير المتأكد أو المحايد، بينما تعبر الدرجتان (٤، ٥) عن رأي المفحوص الذي يجد صعوبات في تعلم الكيمياء. وعلى هذا تكون درجة المحايدة في هذه الاستبانة $(3 \times 72 - 216 = 72 \times 3 - 216)$. أي أن المفحوص الحاصل على درجة أعلى من هذه الدرجة يكون لديه صعوبات في تعلم الكيمياء. ويتبين من الجدول السابق أن أكثر من ٧٥٪ من العينة لديهم صعوبات في تعلم الكيمياء.

ويحساب النسبة المئوية تبين أن ٧٨٪ من أفراد العينة لديهم صعوبات في تعلم الكيمياء.

ويتبين من هذا أن أغلبية الطلاب والدارسين بالكليات المتوسطة لديهم صعوبات في تعلم الكيمياء ويتحقق هذا صحة الفرض الأول الذي ينص على أنه: «توجد صعوبات في تعلم الكيمياء لدى أغلبية الطلاب والدارسين بالكليات المتوسطة».

وقد يرجع هذا إلى أن الطلاب والدارسين لم يحققوا المستويات المرغوبة في هذه المادة بالمرحلة السابقة لدراستهم بالكلية، والتي تؤهلهم لمواصلة دراستها وتقدمهم فيها. وبالتالي فإنه من المتوقع أن يواجهوا صعوبات في تعلمها.

وربما يرجع هذا إلى أن طبيعة مادة الكيمياء تحتاج إلى مزيد من الجهد من المعلم والطالب في تدريسيها وتعلمها.

ثانيةً: العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم الكيمياء ودرجة أهمية كل منها:

تم تحديد العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم الكيمياء من خلال الدراسة الاستطلاعية التي تم عرضها سابقاً في إجراءات البحث، فقد حددت فيما يلي: الميوج بأبعاده المختلفة، المعلم وعلاقته بالطلاب واتجاهاتهم نحوه، ثقة الطالب والدارس بنفسه وقدراته، كثافة الطلاب والدارسين، مدى توافر المواد والأدوات والأجهزة اللازمة للتعلم.

ولبيان درجة أهمية كل عامل من العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم الكيمياء، تم حساب معامل الارتباط ودلالته الإحصائية للعينة الكلية. والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

جدول رقم (٦) معاملات الارتباط بين درجات المحاور المرتبطة بصعوبات تعلم الكيمياء والدرجة الكلية لصعوبات تعلم الكيمياء.

البيان	قيمة	مستوى	الدالة	الارتباط
معامل الارتباط بين المحور الأول (الميوج بأبعاده المختلفة) والدرجة الكلية لصعوبات	,٠١	,٠٧٨		
معامل الارتباط بين المحور الثاني (ثقة الطالب والدارس بنفسه وقدراته) والدرجة الكلية لصعوبات	,٠١	,٠٦٧		
معامل الارتباط بين المحور الثالث (كثافة الطلاب والدارسين) والدرجة الكلية لصعوبات	,٠١	,٠٥١		
معامل الارتباط بين المحور الرابع (مدى توافر المواد والأدوات والأجهزة) والدرجة الكلية لصعوبات	,٠١	,٠٦٣		
معامل الارتباط بين المحور الخامس (المعلم وعلاقته بالطلاب واتجاهاتهم نحوه) والدرجة الكلية لصعوبات	,٠١	,٠٧٣		

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل محور من المحاور الخمسة والدرجة الكلية لصعوبات تعلم الكيمياء دالة إحصائياً عند مستوى ٠٠١ (جابر، كاظم، ١٩٧٨م)^(٣٧). كما تبين من هذا الجدول أنه يمكن ترتيب المحاور الخمسة حسب أهميتها في التأثير على صعوبات تعلم الكيمياء، وقوة علاقتها بهذه الصعوبات حيث يتضح أن محور النهج بأبعاده المختلفة حصل على أعلى ارتباط بالدرجة الكلية للصعوبات، يليه محور علاقة المعلم بالطلاب واتجاهاتهم نحوه، يليه ثقة الطالب والدارس بنفسه وقدراته، يليه محور مدى توافر المواد والأدوات والأجهزة الالزمة للتعلم، ثم محور كثافة الطلاب والدارسين.

ويتضح من هذا أن الفرض الثاني للبحث الذي ينص على أن صعوبات تعلم الكيمياء بالكليات المتوسطة ترجع إلى: النهج بأبعاده المختلفة، المعلم وعلاقته بالطلاب واتجاهاتهم نحوه، ثقة الطالب والدارس بنفسه وقدراته، وكثافة الطلاب والدارسين، ثم مدى توافر المواد والأدوات والأجهزة الالزمة للتعلم، وذلك على الترتيب. قد تحقق جزئياً، حيث إن محور النهج بأبعاده المختلفة جاء في مقدمة المحاور المرتبطة بصعوبات تعلم الكيمياء، يليه محور المعلم وعلاقته بالطلاب واتجاهاتهم نحوه. يليه محور ثقة الطالب والدارس بنفسه وقدراته، أما محور كثافة الطلاب والدارسين فقد جاء في الترتيب الأخير، بينما سبقه محور مدى توافر المواد والأدوات والأجهزة الالزمة للتعلم، وهذا لا يتفق مع الفرض الثاني للبحث.

وقد يرجع هذا إلى أن النهج بأبعاده المختلفة يشمل العديد من الجوانب التي يمكن أن يكون لها أثراً في تعلم المادة، فقد تكون أهدافه غير واضحة لدى الطلاب، مما لا يساعد على تحقيقها، وربما تكون مفرداته كثيرة وغير مرتبطة بحياة المتعلم مما يقلل من اهتمامه بها. وقد لا تتنوع أنشطة تعلم المادة مما يسبب صعوبة تعلمها، ومن الممكن أن تكون طرق تقويم المتعلم غير مستمرة وغير شاملة وغير متدرجة، مما يجعلها غير فعالة في تحديد نقاط الضعف لدى المتعلم وعلاجها. ولعل المعلم لا يراعي اهتمامات وميول طلابه أثناء الشرح مما يصرف انتباهم عنهم مما يدور داخل حجرة الدراسة، كذلك قد لا

يراعي الفروق الفردية بينهم في التعلم، وقد ينتقد المعلم طلابه بطريقة عصبية مما يجعلهم أكثر سلبية في الأنشطة التعليمية، كما أن عدم استخدام المعلم للتغذية الراجعة يمكن أن يؤدي إلى تثبيط هم طلابه في تحصيل المادة. وقد يؤدي عدم تعود المتعلم الاعتماد على نفسه إلى شعوره بعدم الثقة في نفسه وقدراته، كذلك فقد يسبب عدم إعطاء المتعلم الفرصة لإثبات ذاته إلى شعوره بالعجز، مما يحد من تقدمه في تعلم المادة، وأخيراً من الممكن أن يؤدي قلق الطالب من الفشل في اختبارات الكيمياء إلى عدم الثقة بالنفس مما يؤثر في أدائه في اختبارات المادة.

وقد لا يتبع عدم توافر المواد والأدوات والأجهزة التعليمية الفرصة للطالب أو الدارس لاستخدامها، مما قد يحد من مهاراتهم المعرفية والعملية.

وقد تؤثر كثافة الطلاب والدارسين في عدم إعطاء الفرصة الكافية لكل منهم للتعلم، مما يؤثر على مستوى تحصيله للمادة.

وقد اتفقت النتائج الخاصة بهذا الفرض مع بعض نتائج دراسة أنور الشرقاوي (١٩٨٧م^(٦)) فيما يتعلق بالعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم، والتي تتمثل في المحاور التالية: ثقة الطالب بنفسه وقدراته، المعلم وعلاقته بالطلاب واتجاهاتهم نحوه، ثم المنهج بأبعاده المختلفة.

ثالثاً: نتائج تحليل التباين لدرجات أفراد العينة بالكليات الأربع (الطاائف، أبهَا، بيشة، الرس) في صعوبات تعلم الكيمياء

جدول (٧) نتائج تحليل التباين لدرجات أفراد العينة بالكليات الأربع في صعوبات تعلم الكيمياء

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرارة	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
بين الكليات الأربع	١٥٣٠٦,٧	٣	٥١٠٢,٢	٥,٢٤	٠,٠١
داخل الكليات الأربع	١٤١٣٠٢,٥	١٤٥	٩٧٤,٥		
المجموع	١٥٦٦٠٩,٢	١٤٨			

يتضح من هذا الجدول أن قيمة «ف» دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ ويعني هذا أن لاختلاف الكليات تأثيراً دالاً على درجات صعوبات تعلم الكيمياء، حيث توجد فروق حسب متغير اختلاف الكليات، في درجات صعوبات تعلم الكيمياء. ولبحث هذه الفروق استخدمت طريقة شفيه Scheff's Method للمقارنات ولدراسة الفروق بين المتوسطات Ferguson ، ١٩٨٤م^(٢٩). وعليه تم حساب المتوسط لدرجات صعوبات تعلم الكيمياء لكل كلية من الكليات الأربع، واستخدمت معادلة شفيه للمقارنة بين كل كليتين على حدة، لمعرفة الفروق بينهما.

والجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨) نتائج الفروق بين الكليات الأربع باستخدام طريقة

شفيه لدرجات صعوبات تعلم الكيمياء

المقارنة	الأولى	فرق المتوسطين	متوسط المجموعة الثانية	متوسط المجموعة	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
الطايف مع بيشة	٢٦١,٥٨	٢٤٢,٦٦	١٨,٩٢	- ٦,٢	-	-
الطايف مع بيشة	٢٦١,٥٨	٢٤٣,٠٢	١٨,٥٦	- ٧,٤٦	-	-
الطايف مع الرس	٢٦١,٥٨	٢٣١,٦٣	٢٩,٩٥	- ١٥,١	- ٠,٠١	-
أبها مع بيشة	٢٤٢,٦٦	٢٤٣,٠٢	٠,٣٦	- ٠,٠٠٣	-	-
أبها مع الرس	٢٤٢,٦٦	٢٣١,٦٣	١١,٠٣	- ١,٩	-	-
بيشة مع الرس	٢٤٣,٠٢	٢٣١,٦٣	١١,٣٩	- ٢,٥	-	-

وحيث «ف» عند مستوى ٠,٠٥ = ٧,٨٠ ، ف عند مستوى ٠,٠١ = ١١,٤ (جابر، كاظم، ١٩٧٨م)^(٢٧).

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق في درجات صعوبات تعلم الكيمياء بين الكليات المختلفة فيما عدا الفروق بين درجات أفراد كلية الطائف، والرس، فقد كانت الفروق في درجات صعوبات تعلم المادة لدى طلابها دالة عند مستوى ٠,٠١ ويتافق هذا مع صحة الفرض الثالث الذي ينص على أنه «لا تختلف درجة صعوبات تعلم الكيمياء لدى أفراد العينة باختلاف الكلية التي يتبعون إليها». وذلك فيما عدا الجزئية الخاصة بالفروق بين كلية الطائف والرس.

وبضم كلية الطائف وبيشة في مجموعة واحدة، حيث ظروفهما مشابهة من حيث عدم توافر المباني المناسبة، وبالتالي عدم توافر المعامل الالزمة لدراسة المادة مما ينعكس على تعلم المادة وضم كلية الرس وأبها في مجموعة أخرى. حيث إن لكل منها مبنياً ملائماً توافر به المعامل الالزمة لدراسة المادة.

واستخدمت معادلة شفية للمقارنة بين المجموعتين لمعرفة الفروق بينها والجدول رقم (٩) يوضح هذه النتائج .

جدول (٩) نتائج الفروق بين المجموعتين باستخدام طريقة شفية

المقارنة	متوسط المجموعة الأولى	فرق المجموعتين	النسبة	مستوى الدلالة
المجموعة الأولى (الطائف وبيشة)	٢٥٢,٣	٢٣٧,٢	١٥,١	٨,٥
مع المجموعة الثانية (رس وأبها)	٠,٠١	٠,٠٥	٣,٩١	٠,٠٥

حيث F عند مستوى $0,05 = 3,91$ ، F عند مستوى $0,01 = 6,81$.
 (جابر، كاظم، ١٩٧٨)^(٣٧).

يتضح من الجدول السابق وجود فروق في درجات صعوبات تعلم الكيمياء بين المجموعة الأولى (الطائف وبيشة) والمجموعة الثانية (رس وأبها)، وذلك في صالح كليات المجموعة الأولى. أي أن صعوبات تعلم الكيمياء فيها أكثر من المجموعة الثانية (رس وأبها). وقد يرجع هذا إلى أن مبني كلية المجموعة الأولى غير مناسب لدراسة المادة حيث لا توافر المعامل الالزمة لدراستها.

رابعاً: نتائج تحليل التباين لدرجات مجموعتي الطلاب والدارسين:
 يوضح الجدول رقم (١٠) نتائج تحليل التباين لدرجات المجموعتين:

جدول (١٠) نتائج تحليل التباين لدرجات المجموعتين في صعوبات تعلم الكيمياء

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
بين المجموعتين	٤١٩١,٨٢	١	٤١٩١,٨٢		
داخل المجموعتين	١٣٤٦٢٩,٩٥	٩١٥,٨٥	٤,٦	٠,٠٥	٠,٠٥
المجموع	١٣٨٨٢١,٧٧	١٤٨			

ف عند مستوى $0,05 = 3,91$ ، ف عند مستوى $0,01 = 6,81$ (جابر، كاظم، ١٩٧٨م)^(٢٧).

يتبيّن من الجدول السابق أن قيمة «ف» دالة إحصائيًا عند مستوى $0,05 = 0$ ويعني هذا أن متغير حالة المفحوص (طالب - دارس) له تأثير دال إحصائيًا على درجات صعوبات تعلم الكيمياء حيث توجد فروق حسب متغير الحالة (طالب - دارس)، وذلك بين درجات الطلاب والدارسين في صعوبات تعلم الكيمياء.

ولبحث هذه الفروق وتحديد لصالح أي من المجموعتين تكون، استخدمت طريقة شفيه للمقارنات ولدراسة الفروق بين المتوسطات. والجدول رقم (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١) نتائج الفروق بين متوسطي درجات الطلاب والدارسين في صعوبات تعلم الكيمياء باستخدام طريقة شفيه

المقارنة	متوسط الطالب	درجات الدارسين	فرق المتوسطين	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
الطلاب مع الدارسين	٢٤١,٧٢	٢٥٤,٠	١٢,٢٨	٤,٥٨	٠,٠٥

وحيث «ف» عند مستوى $0,05 = 7,80$ ، ف عند مستوى $0,01 = 11,4$ (جابر، كاظم، ١٩٧٨م)^(٢٧).

يتضح من الجدول رقم (١١) وجود فروق في درجات صعوبات تعلم الكيمياء بين الطلاب والدارسين عند مستوى ٥٠٠ لصالح مجموعة الدارسين.

ويتفى هذا صحة الفرض الرابع الذي ينص على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من الطلاب والدارسين في صعوبات تعلم الكيمياء بالكليات المتوسطة».

وقد يرجع هذا إلى بقاء أثر تعلم الطلاب لمادة الكيمياء وتواصل دراستها حيث إنهم يدرسوها بالمرحلة السابقة للتحاقهم بالكلية، ثم عند التحاقهم بالكلية يستمرون في دراستها فلا يوجد فاصل زمني يمكن أن يكون له أثره، بعكس الدارسين الذين مضى على تخرجهم فترة قبل التحاقهم بالكلية انقطعوا فيها عن دراسة المادة.

وقد يرجع هذا أيضاً إلى المسؤوليات الاجتماعية الزائدة للدارسين حيث إن كلاً منهم مسئول عن أسرة لها متطلباتها وعليه أن يلبيها، مما يؤثر على تعلمها للمادة، كما قد يرجع هذا إلى أن معظم الدارسين من ذوي الخلفية الأدبية يمكن أن يكون لها أثراً في تعلم الكيمياء.

خامساً: نتائج تحليل التباين لدرجات مجموعة التخصص الرئيسي والتخصص الفرعي علوم في صعوبات تعلم الكيمياء.

يوضح جدول رقم (١٢) نتائج تحليل التباين لدرجات المجموعتين:

جدول (١٢) نتائج تحليل التباين لدرجات المجموعتين في صعوبات تعلم الكيمياء

مستوى الدلالة	النسبة الفائية	درجات الحرية المربعات	متوسط المربعات	مجموع المربعات	مصدر التباين
-	٠,١١	٩٤١,٧٢	١٤٧	١٣٨٤٣٢,٨٤	داخل المجموعتين
			١٤٨	١٣٨٥٣٢,٩٦	المجموع
					بين المجموعتين

يتبين من الجدول السابق أن قيمة «ف» غير دالة إحصائياً، ويعني هذا أنه لا يوجد تأثير دال إحصائياً للتخصص (رئيس - فرعي) علوم على درجات صعوبات تعلم الكيمياء، حيث لا توجد فروق حسب متغير التخصص الرئيس والفرعي علوم، وذلك بين درجات أفراد التخصص الرئيس وأفراد التخصص الفرعي علوم.

ويتحقق هذا صحة الفرض الخامس الذي ينص على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعتي التخصص الرئيس والتخصص الفرعي علوم في صعوبات تعلم الكيمياء». وقد يرجع هذا إلى أن أفراد المجموعتين (ذوي التخصص الرئيس والتخصص الفرعي علوم) قد تجنبا التخصص في الكيمياء، لأن لديهم صعوبات في تعلمها.

الوصيات والمقترنات

أولاً : الوصيات :

١ - أوضحت نتائج البحث أن هناك صعوبات في تعلم مادة الكيمياء لدى أغلبية الطلاب والدارسين بالكليات التي أجري فيها البحث. كما أشارت النتائج إلى أن العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم هذه المادة جاءت مرتبة حسب أهميتها كما يلي: المنهج بأبعاده المختلفة، المعلم وعلاقته بالطلاب والدارسين واتجاهاتهم نحوه، ثقة الطالب والدارس بنفسه وقدراته، مدى توافر المواد والأدوات والأجهزة الالزمة للتعلم، ثم كثافة الطلاب والدارسين لهذا نوصي بما يلي:

(١) المنهج بأبعاده المختلفة :

لقد أظهرت نتائج البحث الحالي أن المنهج بأبعاده المختلفة. جاء في الترتيب الأول، من حيث أهميته كأحد العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم الكيمياء، لهذا ينبغي الاهتمام بما يلي:

- تحديد أهداف تدريس الكيمياء، وصياغتها بطريقة سلوكية حتى يسهل تحقيقها.
- اختيار مضمون المادة، وأنشطتها، والقيم الدينية ذات الصلة بحياة الطلاب والدارسين حتى يزيد اهتمامهم بدراستها.

- تضمين المادة موضوعات تتعلق ببعض الظواهر الكونية، مثل تركيب الغلاف الجوي مما يعمق الإيمان بقدرة الله لدى المتعلمين.
- تنويع الأنشطة التعليمية مما يذلل صعوبات تعلم المادة.
- عقد الندوات العلمية التي تهتم بتنمية ميول الطلاب والدارسين نحو المادة بهدف زيادة إقبالهم على دراستها.
- استخدام التقويم المبدئي والشخصي، حتى يمكن تحديد الصعوبات التي تواجه الطالب والدارسين في تعلمهم للمادة، مما يساعد على علاجها مبكراً، وذلك قبل إجراء التقويم التجمعي (النهائي) . مع مراعاة إعطاء فرصة للاختبارات العملية الأدائية جنباً إلى جنب مع الاختبارات النظرية، حتى يمكن تحسين أداء المتعلمين.

(ب) المعلم وعلاقته بالطلاب والدارسين واتجاهاتهم نحوه:
أوضحت نتائج البحث أن محور المعلم وعلاقته بالطلاب والدارسين واتجاهاتهم نحوه. قد جاء في الترتيب الثاني، من حيث أهميته كأحد العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم الكيمياء، لهذا من الممكن الإقلال من حدة صعوبات تعلمها إذا اهتم معلمو المادة بما يلي:

- التفاعل الاجتماعي الفعال - داخل حجرة الدراسة - الذي يرتكز على النجح الإسلامي القوي من تقدير آراء الآخرين، وعدم السخرية منهم، مما يجعل اتجاهات الطلاب إيجابية نحو معلميهم، وهذا من شأنه أن يوفر جوًّا مناسباً لتعلم المادة.
- مراعاة مواصفات الاختبار الجيد عند إعداد اختبارات المادة، مما قد يساعد على تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلاب والدارسين نحو معلميهم.
- ترجمة الأهداف العامة لمادة الكيمياء إلى أهداف سلوكية يمكن تحقيقها وتقويمها. مع تضمينها المجالين المهاري والانفعالي إلى جانب المجال المعرفي على أن توضح هذه الأهداف للمتعلمين، مما قد يؤدي إلى وجود علاقات طيبة، واتجاهات موجبة بين المعلم والطلاب تساعد في التغلب على بعض الصعوبات التي تواجههم.

- استخدام التعزيز، والدوافع في مواقف التعلم، والعمل على حل مشكلات المتعلمين.

(ج) ثقة الطالب والدارس بنفسه وقدراته :

أظهرت نتائج البحث أن محور «ثقة الطالب والدارس بنفسه وقدراته» قد جاء في الترتيب الثالث من حيث أهميته كأحد العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم الكيمياء، لهذا ينبغي الاهتمام بما يلي :

- رعاية الطلاب ذوي القدرات والمواهب الخاصة في المادة، وتوجيههم التوجيه العلمي السليم.
- تعويد الطلاب الاعتماد على أنفسهم، وإشراكهم في الأنشطة التعليمية، مما يساعدهم على إثبات ذاتهم، وزيادة ثقتهم بأنفسهم وقدراتهم.

(د) مدى توافر المواد والأدوات والأجهزة اللازمة للتعلم :

في ضوء نتائج البحث، جاء هذا المحور في الترتيب الرابع من حيث الأهمية، ولهذا يفضل مراعاة ما يلي :

- الاستعانة بإمكانات قسم الوسائل التعليمية بالكليات المتوسطة في تدريس مادة الكيمياء، حيث توافر الأجهزة التعليمية التي يمكن أن تساعد في التعلم الفعال للهادفة.
- توفير المواد والأدوات والأجهزة اللازمة لدراسة المادة، بحيث تناح الفرصة لكل طالب أو دارس لممارسة التجارب العملية.
- العمل على توفير مكتبة أفلام تعليمية متحركة (١٦ ملم) ذات علاقة بالتجارب الكيميائية في معمل الكيمياء.

(هـ) كثافة الطلاب والدارسين :

وأخيراً فقد جاء هذا المحور في الترتيب الخامس من حيث الأهمية كأحد العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم الكيمياء، وهذا يمكن مراعاة ما يلي :

- تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة داخل معمل الكيمياء، حتى يكون العمل فيه فعالاً، ويستطيع كل متعلم أن يكتسب الخبرات المباشرة في التخطيط للتجارب وإجرائهاها، وفي تناول الأدوات والمواد والأجهزة التعليمية، مما يكتسبه المهارات العملية الالزمة لتعلم المادة.
- تقليل عدد الطلاب والدارسين في محاضرات المادة، مما يعطي فرصة لهم للمناقشة، ومراعاة الفروق الفردية، وتحديد نقاط الضعف لديهم والعمل على علاجها، وهذا بدوره يمكن أن يقلل من صعوبات تعلم المادة.
- العمل ما أمكن على تحصيص مجموعة طلاب القسم الأدبي عند دراسة الكيمياء في مرحلة الإعداد العام لاختلاف خلفيّتهم العلمية عن طلاب القسم العلمي . أشارت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد الكليات المتوسطة التي يدرس طلابها في مبني أشيء خصيصاً ليكون مقرًا للكلية (الرس، أبهأ) حيث توافر المعامل الالزمة لدراسة المادة . والمجهزة بالمواد والأدوات والأجهزة التعليمية ، وأفراد الكليات التي لم ينشأ لها مبني خاص ، أو أن المبني فيها غير مناسب (بيشة، الطائف) حيث لا يجد الطلاب والدارسون المكان المناسب لتعلم المادة ، لهذا نوصي بأهمية إنشاء مبني مستقل لكل كلية توافر فيه المعامل الالزمة لدراسة المادة ، بحيث تزود هذه المعامل بالمواد والأدوات والأجهزة التعليمية الالزمة .

ثانياً : المقترنات :

أثار هذا البحث النقاط التالية التي يمكن أن تكون منطلقات لبحوث ودراسات مستقبلية :

- ١ - إجراء بحث يهدف إلى وضع برنامج علاجي لصعوبات تعلم مادة الكيمياء بالكليات المتوسطة .
- ٢ - إجراء بحث لتحديد العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم الكيمياء بالمرحلة الثانوية .
- ٣ - بحث إمكانية استخدام أسلوب الوسائل التعليمية المتعددة والمدخل الكشفي في رفع مستوى تحصيل الطلاب والدارسين بالكليات المتوسطة في مادة الكيمياء .

المراجع

- ١ - دليل الكلية المتوسطة لإعداد المعلمين في بيشة، وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية، ١٤٠٧هـ. ص ١٤.
- ٢ - علي البصيلي، صلاح صادق، فتحي عبدالحميد: اتجاهات الطلاب والدارسين بالكليات المتوسطة لإعداد المعلمين بالملكة العربية السعودية نحو مادة الكيمياء ودراستها، رسالة الخليج العربي، العدد الخامس والثلاثين، السنة الحادية عشرة، ١٩٩٠م. ص ١٩-٥٢.
- Johnson, W. S. and Morasky, Learning Disabilities, Allyn and Bacon, Boston - ٣
London Sydeny, Toronto, 1980. p.p. 9-14.
- Ross, Alano: Psychological Aspects of Learning Disabilities, Reading disorders, - ٤
McGraw, Hill Book Company, London, Mexico, Sydney, Tokyo, New York, 1976. p.p. 1-11.
- Mann, L. & Good, L. and Widerhalt, L.: Teaching the learning Disabled Adolescent, Houghton, Mifflin company, Boston 1978. p. 19. - ٥
- ٦ - أنور محمد الشرقاوي سيميولوجية التعلم - أبحاث ودراسات الجزء الثاني (الطبعة الثانية) القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٨٧م. ص ص ١٠٠ - ١٠٨.
- ٧ - سيد أحمد عثمان: صعوبات التعلم القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٩م. ص ١٧.
- Hallahan, D. and Kauffman, J.M.: Introduction to learning Disabilities, A Psych. - ٨
Behavioral Approach, Prentic Hall, England, Chiffs, New Jersey, 1976. p. 19.
- Horn, F. W. and Rechard, T.: Identification of Learning Problems Ameta - ٩
Analysis, Journal of Educational Psychology, Vol. 77, No.5, 1985. p. 597.
- Bauer, H.R.: Memory processin Children with learning Disabilities, Evidence for - ١٠
Deficient Rehearsal, Journal of experimental child Psychology, Vol. 24, No. 1, 1977. p.p 415 - 430.
- Kirk, A. S. and Kirk, D.W.: Psycholinquistic Learning Disabilities and Remediation, 11 lionis Press, Chicago, London, 1971. p.4. - ١١
- ١٢ - أنور محمد الشرقاوي: «العوامل المرتبطة بصعبيات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية» مجله دراسات الخليج، العدد الثامن، الكويت: المطبعة العصرية، ١٩٨٣م. ص ٣، ٢٠.
- Lawson, J. S. and Inglis, J.: Learning Disabilities and Intelligence Test Results A - ١٣
Model Based on Principle Compinents, British Journal of Psychology, Vol. 76, No. 1-4, 1985. p.35.

- 14 - Lichet, G. B. and Kistner, A. J.: Causal Attributions of Learning Disabled Children - Individual Differences and Their Implications for Persistence, Journal of Educational Psychology Vol. 77, No. 2, 1985. p. 208.
- 15 - Reber, Arthur, The Penguin Dictionary of Psychology, Viking Press, New York, 1985. p. 396.
- 16 - أحمد أحد عواد: «مدى فاعلية برنامج تدريسي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية». رسالة ماجister غير منشورة، قدمت إلى كلية التربية في بنها، ج. م. ع. ١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨ م، ص ٢٧، ص ١٦٧.
- 17 - صالح العبيدي، رؤوف العاني «أثر استخدام المناقشة وتابعها مع المختبر في تحصيل طلبة السنة الأولى في مادة الكيمياء التحليلية الوصفية العملية بكلية التربية». جامعة بغداد رسالة الخليج العربي، العدد العشرون السنة السابعة ١٩٨٦ م. ص ١٦٩.
- 18 - Wulfebery, Gary: A Piaget Learning Cycle Laboratory Approach to Teaching Descriptive Inorganic Chemistry. Journal of Chemical Education, Vol. 60, No. 9. Sep., 1983. p. 725.
- 19 - حسام الدين محمد عبد اللطيف مازن «تأثير معرفة طلاب الصف الثاني الثانوي العام للأهداف السلوكية لمادة الكيمياء على تحصيلهم الدراسي لها ومدى بقاء أثرها» المجلة التربوية، كلية التربية بسوهاج، العدد الثالث، مارس، ١٩٨٨ م. ص ١٣١.
- 20 - حسام الدين مازن: «دراسة أثر استخدام بعض الأنشطة العلمية في تحقيق بعض أهداف تدريس الكيمياء بالصف الثاني الثانوي العام بمحافظة سوهاج». المجلة التربوية، كلية التربية بسوهاج، العدد الأول، فبراير ١٩٨٦ م. ص ٢٣٨.
- 21 - يعقوب حسين نشوان: «أثر استخدام طريقة التعلم الذاتي بالاستقصاء الموجه على تحصيل المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض». رسالة الخليج العربي، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج العدد السادس والعشرون، السنة الثامنة ١٩٨٨ م، ص ٧٧.
- 22 - حسن حسين محمد: «التعلم الذاتي وعلاقته بتحصيل طلاب دور المعلمين وتغير اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس» ملخص بحث رسالة دكتوراه غير منشورة. مجلة تكنولوجيا التعليم، العدد ١١، السنة السادسة ١٩٨٣ م.
- 23 - صلاح صادق صديق: «إعداد نظام لحقيقة تعليمية أفرادية في العلوم وقياس أثره على تحصيل ومهارات واتجاهات تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي» جمهورية مصر العربية، دار الكتب ١٩٨٧ م.

- ٢٤ -
- Torop, William: "An Analysis of Individualized Learning System Chemistry".
 Journal Announcement, Conference Paper (150), 17Mar., 1975.
- ٢٥ - فؤاد البهى السيد: «علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشري» (الطبعة الثالثة) القاهرة:
 دار الفكر العربي، ١٩٧٩ م، ص ٥٥٢.
- ٢٦ - رمزية الغريب: «التقويم والقياس النفسي والتربوي». القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية،
 ١٩٨٥ م. ص ٦٤٥.
- ٢٧ - جابر عبدالحميد جابر، أحمد خيري كاظم: «مناهج البحث في التربية وعلم النفس». الطبعة
 الثانية، القاهرة: دار النهضة العربية. ١٩٧٨ م ص. ٤٧٠ - ٤٨٣.
- ٢٨ - أحد الرفاعي محمد غنيم «تطبيقات على ثبات الاختبارات» (الطبعة الأولى) القاهرة: مكتبة
 نهضة الشرق، ١٩٨٥ م. ص ٢٦.
- ٢٩ -
- George A. Ferguson: Statistical Analysis in Psychology and Education (Fifth edi-
 tion) McGrow Hill, international Book Co., Singapore, 1983. p.p. 307 - 309.

**ملحق رقم (١) الصورة النهائية لاستبانة الصعوبات
استبانة العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم الكيمياء**

تعليمات:

- تتضمن الاستبانة ٧٢ عبارة تتعلق بالعوامل المرتبطة بصعوبات تعلم الكيمياء، وأمام كل عبارة خمس خانات مدون بها اختيارات، هي : تنطبق تماماً، تنطبق، إلى حد ما، لا تنطبق، لا تنطبق مطلقاً.
- يرجى منك قراءة كل عبارة من هذه العبارة ووضع علامة (✓) أمام كل عبارة في الخانة التي تعبّر عن رأيك الخاص في مدى انطباق العبارة على الوضع الحالي لمادة الكيمياء، علىًّا بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة هي التي تعبّر عن وجهة نظرك.
- لا تستغرق وقتا طويلا في الإجابة، وأجب بسرعة بقدر الإمكان. والله الموفق

املاً البيانات التالية :

- * اسم الكلية: المؤهل الدراسي:
- * التخصص الرئيسي: علمي ()
- * التخصص الفرعي: أدبي ()
- * إذا كان تخصصك الرئيسي علوم ضع خطأ أسفل مادة تخصصك: (كيمياء، فيزياء، أحياء).
- * ضع خطأ أسفل حالتك الدراسية (دارس، طالب، متدرّب).

م	العبارة	تفصي	تفصي	أكاد	تطب	مطابق
١	مفردات مقرر الكيمياء كثيرة، مما لا يساعدني على استيعابها بسهولة: منهج الكيمياء لا يلبي حاجاتي، مما يقلل من حماسي لدراسته وأقبالي عليه.					
٢						
٣	منهج الكيمياء غير مناسب لاتجاهاتي مما يحد من إقبالي على دراسته					
٤	محتوى منهج الكيمياء غير موزع توزيعاً مناسباً على عدد أساسيات الدراسة مما يحد من تحصيلي للمادة.					
٥	محتوى منهج الكيمياء يتضمن معلومات لا تحتاج إليها في حياتي العملية، مما يحد من فائدته لي					
٦	محتوى منهج الكيمياء لا يعكس أهداف تدرسيه مما يسبب عدم تحقيقها لدي.					
٧	منهج الكيمياء لا يناسب إمكاناتي وقدراتي، مما يؤدي إلى عدم انتهائي وتقليل تحصيلي للمادة.					
٨	مفردات مقرر الكيمياء غير معروضة بطريقة جيدة، مما يحد من تشويقي لها.					
٩	منهج الكيمياء لا يثير تفكيري مما يشجعني على الحفظ والاستظهار دون الفهم والتطبيق.					
١٠	منهج الكيمياء لا يتسم بالترابط بين أجزائه، مما يحد من تعليمي له.					
١١	أهداف منهج الكيمياء غير مصاغة بطريقة سلوكية، مما يؤدي إلى صعوبة قياسها.					
١٢	عدم اشتراكي في صياغة الأهداف، يحد من مشاركتي الإيجابية في التعلم.					
١٣	طرق التدريس المتبعة في الكيمياء لا تتناسب مع صعوبتها، مما لا يساعد على معالجة مشكلة الفروق الفردية.					
١٤	طرق التدريس المستخدمة في الكيمياء غير متنوعة، مما لا يساعدني على اكتساب كافة الأهداف التعليمية.					
١٥	تستخدم الطريقة اللغوية في تدريس الكيمياء، مما لا يساعدني على اكتساب المهارات المناسبة.					
١٦	طرق التدريس المستخدمة لا تشجعني على الممارسة، مما يؤدي إلى سرعة نسياني للكيمياء.					
١٧	عدم استخدام العروض العلمية في تدريس الكيمياء، يعيق اكتسابي للخبرات التي تساعدني في فهم المادة.					
١٨	عدم استخدام الطريقة المعملية في تدريس الكيمياء لا يتيح لي فرصة التعلم عن طريق العمل، وهذا لا يبني لدى مهارات التفكير العلمي.					

الرقم	الموضوع	البيان	البيان	البيان	البيان	البيان	البيان
١٩		لا يهتم المعلم بالتجارب التأكيدية، مما يجعل على عدم ثبيت المعلومات لدى.					
٢٠		الوسائل التعليمية المستخدمة غير مناسبة لأهداف التعلم مما يعوق تحقيقها.					
٢١		الوسائل التعليمية غير كافية للطلاب، مما يصعب معها تحقيق الأهداف.					
٢٢		الوسائل التعليمية المستخدمة لا تجذب انتباхи، مما يقلل من دافعيتي للاشتراك في الأنشطة التعليمية					
٢٣		الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس الكيمياء غير متنوعة، مما يعرقل وصول بعض الطلاب للمستوى المطلوب.					
٢٤		عدم استخدام الرحلات التعليمية في تدريس الكيمياء لا يثير لدى الاهتمام بما أدرسه.					
٢٥		وسائل التقويم المستخدمة غير متنوعة مما لا يساعد على معرفة النمو الحادث في جوانب شخصية المتعلم.					
٢٦		أسئلة اختبارات الكيمياء المستخدمة غير متدرجة من السهولة إلى الصعوبة، مما يزيد من قلق الطلاب أثناء الاختبار فيؤثر على درجات تحصيلهم.					
٢٧		التقويم المستخدم في الكيمياء لا يتسم بالاستمرارية، مما يساعد على تحديد العقبات التي تعرّض تقدم الطالب في تعلمه حتى يمكن التغلب عليها.					
٢٨		عدم تركيز الاختبارات والأنشطة التقويمية على الجوانب المهمة للمادة يؤدي إلى عدم تقدير مستويات الطلاب الحقيقة فيها.					
٢٩		عدم توفر المراجع العلمية المتخصصة يحد من فهمي للمادة.					
٣٠		عدم وجود الوقت الكافي للتدريب على كتابة الموز والصيغ الكيميائية يعوق أداء في كتابة المعادلات الكيميائية.					
٣١		عدم إعطائي الفرصة لإثبات ذاتي في محاضرات الكيمياء يؤدي إلى شعوري بالعجز.					
٣٢		عدم تعودي الاعتماد على نفسي بسبب لدلي صعوبات في تعلم الكيمياء.					
٣٣		اخفاقي في اجتياز مقرر الكيمياء أكثر من مرة يشعرني بالعجز في قدراتي.					

النقطة المطلوبة	نقطة البيان	نقطة البيان	نقطة البيان	نقطة البيان	العبارة	الرقم
٣٤ وجود فروق في قدرات الطلاب داخل المجموعة الواحدة بالكيمياء يسبب للطالب ذي المستوى الضعيف الشعور بالعجز.					عدم اشتراكى في الأنشطة التعليمية الخاصة بمنهاج الكيمياء يقلل من اهتمامي بالمادة.	٣٤
					قلقي من الفشل في امتحانات الكيمياء يعزز لدى عدم الثقة بالنفس.	٣٥
					عدم إعطائي فرصة للقيام بالتجارب العملية تفقدني الثقة في قدراتي.	٣٦
					إحساسى بعدم القدرة على التحسن في الكيمياء يسبب لي الإحباط.	٣٧
					عدم ثقفي في قدراتي بحد ذاته من تعلمى للكيمياء.	٣٨
					عدم إجادتى للرموز والمركبات الكيميائية يعرقل قدرتى على كتابة المعادلات الكيميائية بصورة صحيحة.	٣٩
					عدم استخدام التعزيز في تعلم الكيمياء يحد من ثقفى بنفسي.	٤٠
					عدم استعدادى لتعلم الكيمياء يسبب لي صعوبات فى تعلمها.	٤١
					عدم معرفتى للتکافؤ الكيميائى للعناصر يؤدي إلى صعوبة لدى فى كتابة وزن المعادلات الكيميائية.	٤٢
					كثرة عدد الطلاب فى معمل الكيمياء لا يساعدنى على اكتساب المهارات بشكل جيد.	٤٣
					كثرة عدد الطلاب فى المجموعة الواحدة يقلل من فرص المناقشة مما ينخفض مستوى تحصيلى.	٤٤
					كثرة عدد الطلاب فى المجموعة الواحدة يحد من إعطائى الوقت اللازم للإجابة الصحيحة.	٤٥
					كثرة عدد الطلاب فى المجموعة الواحدة لا يتيح الفرصة لمراقبة الفروق الفردية مما لا يمكننى من مساعدة أقرانى.	٤٦
					كثرة عدد الطلاب فى المجموعة الواحدة يعوق الإداره الجيدة لحاجة الدراسة، مما يؤثر على استيعابى للمادة.	٤٧
					كثرة عدد الطلاب فى المجموعة الواحدة يقلل من الوقت المستفاد فى استيعاب المادة.	٤٨
					كثرة عدد الطلاب لا يمكن المعلم من تحديد نقاط الضعف لدى ما لا يساعد على علاجها.	٤٩
					الوسائل التعليمية الالازمة لتدريس الكيمياء غير متوفرة، مما يحد من فهمي للمادة.	٥٠
					نقص المواد والأدوات والأجهزة التعليمية الالازمة لدراسة الكيمياء يعرقل اكتسابى للمهارات العملية.	٥١

الرقم	المادة	العلامة	نسبة المطابقة	نسبة التقبيل	نسبة التقبيل	نسبة التقبيل	نسبة التقبيل	نسبة المطابقة
٥٣	معلم الكيمياء غير مناسب، مما يحد من تعلمي للمادة.							
٥٤	المواد والأدوات والأجهزة التعليمية الالزمة لدراسة الكيمياء متوافرة ولكنها غير صالحة، مما لا يمكنني من استخدامها.							
٥٥	المواد والأدوات والأجهزة الالزمة لدراسة الكيمياء متوافرة وصالحة ولكنها لا تستخدم مما يقلل من فهمي للمادة.							
٥٦	المعلم لا يجعل من صعوبة مقرره وسيلة لإثارة للعمل مما يقلل من دافعيتي .							
٥٧	عدم استخدام المعلم للإثابة يجعل جو حجرة الدراسة غير مناسب للتعلم ، مما يحد من استيعابي للمادة.							
٥٨	إدارة المعلم لحجرة الدراسة غير جيدة ، مما لا يسعدني على التعلم الفعال .							
٥٩	المعلم لا يوضح الأفكار والمفاهيم المتعلقة بالمادة بدرجة كافية مما يصعب فهمها.							
٦٠	عدم استخدام المعلم للتعزيز يؤدي إلى انطفاء الاستجابة لدى مما يخفض تحصيلي للمادة .							
٦١	المعلم ليس مدرباً ولا حساساً لمشكلاتي ، مما لا يشعرني بالراحة والطمأنينة نحوه .							
٦٢	المعلم لا يهتم بآرائي وأفكري ، مما يقلل من إقدامي على الاشتراك في الأنشطة التعليمية .							
٦٣	لا يراعي المعلم اهتمامات أثناء الشرح مما يصرف انتباهي عما يدور داخل حجرة الدراسة ، فيكون تعلمي للمادة غير فعال.							
٦٤	المعلم لا يدراني على كيفية مواجهة المشكلات والتخطيط حلها مما لا يحفزني على التعلم .							
٦٥	المعلم لا يراعي الفروق الفردية بين الطلاب أثناء الشرح مما لا يسعدني على استيعاب المادة.							
٦٦	المعلم يتنبه للطلاب بطريقة عصبية مما يجعلني أكثر سلبية تجاه الاشتراك في الأنشطة التعليمية .							
٦٧	المعلم لا يهتم بميولي مما يصرفني عن تعلم المادة.							
٦٨	المعلم لا يشجعني مما يحد من تقديمي في تعلم المادة.							
٦٩	المعلم ليس نشطاً ولا متخصصاً لتقديم طلبه في تعليمهم مما لا يوجد المناسبة بينهم في التعلم.							

العمر	نوع المدرسة	الجنس	الإذاعة	الكتاب	الخطابة	اللسان	الطبع	المطبوع
م								
٧٠	مغالاة المعلم في علاقاته الاجتماعية مع بعض زملائي يسبب عدم قدرته على ضبط وإدارة الفصل ، مما يجعل مناخ حجرة الدراسة غير مناسب للتعلم.							
٧١	عدم استخدام المعلم للتغذية الراجعة (نتائج التعلم) بثبات همي في تعلم المادة.							
٧٢	لا يندو المعلم سعيداً ولا مهنياً بمستوياته ، مما لا يشجعني على الاستفسار عن آرائه صعباً وغير مفهوم في المادة.							

**STUDY OF SELECTED FACTORS ASSOCIATED WITH
STUDENTS DIFFICULTIES
TOWARD LEARNING CHEMISTRY COURSES AT
JUNIOR COLLEGES
IN SAUDI ARABIA**

The main purpose of the study is to investigate some factors associated with students difficulties, which hold them from learning chemistry courses at junior colleges in Saudi Arabia.

The data for this study were collected by administering a specially designed questionnaire to a group of students from four junior colleges for this purpose.

The analysis of the data has led to the following conclusions:

- 1- Most of the students at junior colleges facing difficulties to achieve the goals of learning chemistry.
- 2- It was found that the low achievement of learning chemistry was caused by unclear aim of chemistry curriculum, students attitude toward teachers, students ability and their self-confidences, the use of educational media in teaching chemistry and finally class crowded by students.
- 3- The study showed no significant differences in learning chemistry courses among students in four colleges, except a minor difference between Taif college and Al-Rass.
- 4- The findings of this study indicated that there was a significant differences at the 0.05 level among full-time students and inservice-training students.
- 5- There was no significant differences at the .05 level in learning difficulties of chemistry courses among students who chose science to be their major or minor.

Finally, it is believed that modernization of colleges laboratory, positive relation among students and staff members, necessary development of chemistry curriculum and best use of educational media are essential steps to improve students achievement of chemistry learning.

التدريب على المهارات الشخصية والاجتماعية أسلوب نفسيروي للوقاية من تعاطي المخدرات

ناصر إبراهيم المحارب

أستاذ مساعد - قسم علم النفس - كلية التربية

جامعة الملك سعود - الرياض - المملكة العربية السعودية

ملخص البحث

تعتبر مشكلة المخدرات من المشكلات التي يكاد يجمع معظم الناس على محاربتها. ويهدف هذا البحث إلى التعريف ببرنامج نفسيروي للوقاية من تعاطي المخدرات يركز على أهمية المهارات الشخصية والاجتماعية في سلوك الفرد تجاه المخدرات.

وقبل تقديم هذا البرنامج المقترن استعرضت الدراسة بعض العوامل المرتبطة بتعاطي المخدرات، وكذلك الأساليب الشائعة (المبكرة) في الوقاية من تعاطي المخدرات، ثم ناقشت الدراسة الاتجاهات الحديثة في الوقاية من المخدرات بما في ذلك جوانب الضعف وجوانب القوة في كلا الاتجاهين.

وأخيراً قدمت الدراسة ملخصاً للبرنامج المقترن ولكيفية وإمكانية تطبيقه في المدارس المتوسطة بالملكة العربية السعودية.

مقدمة:

لقد عرف الإنسان المخدرات واستعملها منذآلاف السنين. ويعتبر الخمر أول المواد المخدرة التي استخدمها الإنسان منذ ما يقارب العشرةآلاف سنة [١، ص ٢١١]،

ثم استعمل الأفيون منذ ٧٠٠٠ سنة ق.م، ثم الحشيش منذ أكثر من ٣٥٠٠ سنة، فالكوكايين منذ ٥٠٠ سنة قبل الميلاد. وقد أدخل الأحباس القات إلى اليمن سنة ٥٢٥ م [٢، ص ١٤ - ١٨].

وخلال القرن الماضي أو قبل ذلك تم اكتشاف أو عزل أو تركيب الآلاف من المواد الكيميائية المؤثرة نفسياً. ومن بين هذا العدد الهائل تم تسويق عدة آلاف بهدف الاستخدام لأغراض طبية. ومع أن الإنسان قد أساء استعمال هذه المواد المخدرة منذ أن عرفها فقد شهدت أوروبا مع بداية الستينيات ارتفاعاً لم يسبق له مثيل في استخدام المواد المحظورة [١، ص ٢١١].

ثم بدأت المشكلة تبرز في بعض المجتمعات العربية وبالذات بين الشباب، وبأثر مروجو المخدرات إلى أساليب متعددة لإيصال المخدرات إلى طلبة المدارس بما في ذلك استخدام بعضهم لنشرها بين زملائهم [٣].

وأمام هذا الانتشار الواسع لاستخدام المخدرات بحاجة كل دول العالم تقريباً إلى استخدام كل ما في وسعها للحد من انتشار هذه الظاهرة. ولا يخلو بلد من بلدان العالم اليوم من وجود أنظمة وقوانين يعقوب بموجتها من يتعاطي بعض أنواع المخدرات [١، ص ٢١١].

وعلى الجانب الآخر طور تجار المخدرات، للمحافظة على الأرباح الطائلة التي يجنيونها من بيع المخدرات [٤]، أساليب معقدة للتحايل على الأنظمة والقوانين وإيصال المخدرات إلى عامة الناس، وفي المقابل بدأت المجتمعات في محاولة استغلال مؤسساتها المختلفة لإيجاد السبل الملائمة لوقاية أفراد المجتمع من تعاطي المخدرات لتفادي ما قد يحدث ذلك من أضرار جسمية ونفسية واجتماعية واقتصادية.

ولما كانت فئة الشباب هي ركيزة المجتمع وهي أيضاً الأكثر عرضة لاغراءات مروجي المخدرات حاولت المؤسسات على اختلاف أنواعها عمل ما في وسعها لمنع

الشباب من تعاطي المخدرات. ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت معظم هذه المؤسسات على أسلوبين للحد من انتشار تعاطي المخدرات.

الأول: تقديم معلومات عن تاريخ المخدرات ووصفها وأثارها.

الثاني: التركيز على الأضرار التي تنتج عن استعمال المخدرات وأحياناً المبالغة في ذلك بقصد تحذيف الشباب من أضرار المخدرات.

ويبني هذا الاتجاه على الاعتقاد بأن إعطاء الشباب معلومات كافية عن المخدرات وشرح الأضرار التي تنتج عن استعمالها سوف يجعل الشباب يدرك أخطار المخدرات، وبالتالي يتفادى تعاطيها.

وتشير معظم البحوث في هذا المجال إلى أن هذا الأسلوب لا يؤدي إلى النتائج المرجوة منه، لأنه لا يأخذ بعين الاعتبار الحاجات النفسية للشباب، وكذلك الصعوبة التي يواجهها الشباب عندما يحاول مقاومة الضغوط الاجتماعية التي تدفعه لتعاطي المخدر [٥].

وفي هذه الدراسة يحاول الباحث الوقوف على بعض أسباب تعاطي المخدرات، ثم الأساليب الشائعة، وبعض الاتجاهات الحديثة في الوقاية من تعاطي المخدرات. ثم يقترح برنامجاً نفسيّاً للوقاية من تعاطي المخدرات بين طلاب المدارس المتوسطة، يعتمد على تطوير المهارات الشخصية والاجتماعية عن طريق إعطاء المعلومات اللازمة لهم وتدريبهم على مواجهة الصعوبات النفسية التي قد ت تعرضهم، وكذلك تدريبهم على التصرف الملائم عندما يجدون أنفسهم في ظروف تشجع على تعاطي المخدرات، وبعد ذلك يقدم تفصيلاً موجزاً لخطوات تطبيق هذا البرنامج.

تحديد مشكلة الدراسة :

تعد مشكلة تعاطي المخدرات من المشكلات التي يكاد يتفق معظم الناس، على المستويات كافة، على خطورتها على مستقبل الشعوب منفردة ومجتمعية، ولمجابهة هذا

الخطر بدأت الحكومات والمؤسسات، كل فيما يخصه، باتخاذ إجراءات وقائية وعلاجية للحد من تفاقم هذه المشكلة واستفحالها. وتهدف هذه الدراسة إلى اقتراح برنامج وقائي مستخلص من الاتجاهات الحديثة في التصدي لانتشار تعاطي المخدرات بين الشباب وبالتالي تحاول الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين:

- (أ) ماهي فاعلية الاتجاهات الحديثة في مكافحة تعاطي المخدرات والمبنية على تدريب الشباب على المهارات الشخصية والاجتماعية في الحد من تعاطي المخدرات؟ .
(ب) هل بالإمكان تطبيق برنامج وقائي للوقاية من تعاطي المخدرات مبني على التدريب على المهارات الشخصية والاجتماعية على طلاب المدارس المتوسطة في المملكة العربية السعودية؟ .

وتتطلب الإجابة عن هذين السؤالين التعرف على ما يلي :

- (أ) أهم العوامل المرتبطة بتعاطي المخدرات .
(ب) جدوى الطرق الوقائية الشائعة في مكافحة المخدرات والمبنية على إثارة الخوف من المخدرات وأثارها لدى الشباب في الحد من تعاطي المخدرات .

خطة الدراسة :

سيقوم الباحث في محاولة الإجابة عن تساؤلات الدراسة بإلقاء الضوء على المصطلحات المستعملة في الدراسة ، وعلى العوامل المرتبطة بتعاطي المخدرات ، ثم الأساليب الشائعة والأساليب الحديثة في الوقاية من تعاطي المخدرات ، وأخيراً طرح البرنامج المقترن للوقاية من تعاطي المخدرات وكيفية وإمكانية تطبيقه في المدارس المتوسطة على النحو التالي :

- ١ - التعريف بالمصطلحات .
- ٢ - العوامل المرتبطة بتعاطي المخدرات .
- ٣ - الوقاية من تعاطي المخدرات .
- ٤ - الأساليب الوقائية الشائعة (المبكرة) .
- ٥ - الاتجاهات الحديثة في الوقاية من تعاطي المخدرات .

- ٦ - البرنامج المقترن.
- ٧ - كيفية تطبيق البرنامج.
- ٨ - تقويم البرنامج.
- ٩ - توسيع نطاق تطبيق البرنامج.
- ١٠ - الخلاصة.

التعریف بالمصطلحات:

(١) المخدرات :

منذ القدم عرف الإنسان واستعمل العشرات من النباتات التي تحتوي على مواد كيماوية تؤثر على العقل بطريقة أو بأخرى، ومن ذلك على سبيل المثال أوراق الكوكا والخشخاش Opium Poppy والمريوانا وصبار المسکال (Peyote Cactus) وجوز الهند وأوراق التبغ وحبوب القهوة وأوراق الشاي [١، ص ٢١١].

وعلى مر العصور استطاع الإنسان أن يصنع كيميائياً مئات الأنواع من العقاقير المخدرة، الأمر الذي جعل الكثير من المهتمين في هذا المجال يلجمون إلى استخدام عدد من التصنيفات التي تعتمد على أصل المخدر أو لونه أو تأثيره، وذلك لتسهيل فهم المخدرات وأنواعها. فمن حيث الأصل هناك المخدرات الطبيعية وهي التي من أصل نباتي، والمخدرات الصناعية وهي التي تصنع كيميائياً. أما بالنسبة للتصنيف طبقاً للتأثير فهناك مهبطات الجهاز العصبي المركزي ومنشطات الجهاز العصبي المركزي والمهدئات التي تسبب الاملوسة.

[٣]

هذا ويمكن تعريف المخدرات بصورة عامة بـ: «كل مادة خام، من مصدر طبيعي أو مصنعة كيميائياً، تحتوي على مواد مثبطة أو منشطة إذا استخدمت في غير الأغراض الطبية فإنها تسبب خللاً في العقل، وتؤدي إلى حالة من التعود أو الإدمان عليها، مما يضر بصحة الشخص جسمياً ونفسياً واجتماعياً». [٦ ص ٣٨، ٣٩]. ويلقى هذا التعريف، على الرغم من أنه قد يم نسبياً، قبولاً من قبل الكثير من الباحثين في مجال المخدرات، وذلك لشموليته ومرونته. [٢، ٧، ٤٩، ٥٠، ٣].

(ب) التعاطي والإدمان (الاعتماد):

التعاطي هو تناول أي مادة مخدرة منها كان نوعها، وهو مرحلة تسبق مرحلة الإدمان التي تتغير فيها فسيولوجية الجسم، ويصعب تحملها. [٨، ص ٢١]، وإذا ما حرم المدمن من تعاطي المخدر، فإنه يشكو من أعراض الانسحاب، وتظهر عليه أعراض نفسية أو جسمية مؤللة تدفعه إلى البحث عن المخدر ومحاولة الحصول عليه بأي وسيلة، ومن ظواهر هذه المرحلة ما يسمى بالتحمل- (Tolerance)، لدى الفرد، وهي القابلية على تحمل جرعات كبيرة من المخدر. [٢، ص ٢٢]، قياساً على الجرعات التي بدأ بها استعمال المخدر.

(ج) المهارات الاجتماعية:

المهارات الاجتماعية، هي نماذج محددة من السلوك المتعلم والخاص باللمسة يستطيع الفرد بواسطتها التأثير على الآخرين والحصول على حاجاته [٩، ص ٢٧]، ويرى مايكلسون (Michelson) [١٠، ص ص ١٤١، ١٤٢]، أن هناك عدداً من العناصر الضرورية للفهم العملي للمهارات الاجتماعية، منها:

- ١ - المهارات الاجتماعية تكتسب بالتعلم.
- ٢ - المهارات الاجتماعية تتكون من سلوكيات لفظية تتصف بكونها محددة ومنفصلة.
- ٣ - المهارات الاجتماعية تتطلب القدرة على المبادأة والاستجابة في الوقت المناسب.
- ٤ - المهارات الاجتماعية ترفع مستوى التدعيم الاجتماعي إلى أكبر قدر ممكن.
- ٥ - استعمال المهارات الاجتماعية يتاثر بالعوامل البيئية.
- ٦ - النقص أو الزرايا في أداء هذه المهارات الاجتماعية يمكن تحديده وعلاجه.

(د) المهارات الشخصية:

ليس هناك تعريف محدد للمهارات الشخصية، ولكن من الممكن من خلال ما يقصد من وراء التدريب عليها أن تعرف إجرائياً بأنها القدرة على اتخاذ القرارات والتفكير الناقد والقدرة على تغيير وتحسين الذات والقدرة على مقاومة الضغوط الاجتماعية والقلق [١١، ص ص ٥١، ٥٢].

العوامل المرتبطة بتعاطي المخدرات :

لعلَّ من بين الملاحظات الملفتة للنظر فيما كتب حول العوامل التي ترتبط بتعاطي المخدرات أنَّ عدد هذه العوامل - حسبما ورد في الدراسات الخاصة بتعاطي المخدرات - كبير لدرجة يصعب معها على الباحث تحديد إطار نظري يمكن من خلاله التعرف على من سيتعاطى المخدرات من غيره. ولقد بدت هذه الحيرة واضحة في دراسة العريبي . [١٢ ، ص ص ٩٣ - ١١٧] ، عندما حاول إيجاد تفسير لتعاطي المخدرات ووجد نفسه أمام هذا الكم الهائل من العوامل التي ترتبط بتعاطي المخدرات وأحياناً يعزى إليها جلوء الفرد لتعاطي المخدرات مما اضطره إلى سرد خمسة وأربعين عاملًا من العوامل العامة التي قد تسبق أو تترافق مع تعاطي المخدرات . وهذا العدد الكبير من التغيرات المرتبطة بتعاطي المخدرات قد يفسر من جوانب عديدة منها :

(أ) أنَّ معظم الناس لأسباب مختلفة يميلون إلى عزو أسباب مشكلاتهم إلى عوامل توحى بأنَّ لا دخل لهم في تعرضهم لهذه المشكلات [١٣] ، وبالتالي فإنَّ بعض هذه العوامل أو معظمها لم تكن العوامل الحقيقة التي أسهمت في جعل متعاطي المخدرات يقدم على تعاطيها . فقد يعزُّ أحد المتعاطين مثلاً، أسباب تعاطيه للمخدر إلى أنَّ أحد أصدقائه دفعه إلى ذلك ، بينما كان السبب الأهم هو وجود دافع داخلية لديه .

(ب) أنَّ لدى الشباب رغبة أو استعداداً للجنوح ، وأنَّ موضوع الجنوح أو العوامل التي تساعد على ظهوره غير ذات أهمية [١٤] . وعلى هذا الأساس فإنَّ عدداً كبيراً من هذه العوامل ارتبط قدرًا مع تعاطي المخدرات ، ومن الممكن تبعًا لهذا التفسير ، أن يكون موضوع الجنوح في وقت آخر غير المخدرات ، وأن تكون التغيرات المرتبطة به كل هذه العوامل أو بعضها أو غيرها .

(ج) أنه نظراً لأنَّ معظم هذه الدراسات التي حاولت التعرف على دافع تعاطي المخدرات كانت دراسات استرجاعية تعتمد في جمع معلوماتها على سؤال

المعاطي عن الحوادث التي حدثت له في الماضي أو أثناء التعاطي للمخدرات، وكذلك تقوم شخصيته بالأسلوب نفسه [١٥] فإنه من الصعب الوقوف على ما إذا كان هناك عوامل سابقة أدت إلى التعاطي، لأن كل التغيرات تقاس في وقت واحد. [١٦، ص ٦١، ٦٠]. ولعل مما يؤيد ذلك أنه لا توجد حتى الآن سوى دراسات طولية محدودة جدًا تم من خلالها تتبع حياة مجموعة من الناس لفترات طويلة قبل تعاطيهم للمخدرات وقامت بقياس التغيرات تحت الدراسة بصورة دورية [١٥].

ونظرًا لأنه لم يكن باستطاعة الدراسات الاسترجاعية التأكيد بدرجة مقبولة من العوامل الحقيقة التي أسهمت في تعاطي المخدرات، كما يبدو ذلك من كثرة وتناقض هذه العوامل، فإن نتائجها تظل مفتوحة لتفسيرات مختلفة. وعلى هذا الأساس فقد يكون من الملائم النظر إلى تعاطي المخدرات على اعتبار أنه سلوك معقد ومركب، وأن فهم طبيعته يتطلب نظرة شاملة للمتعاطي وللظروف المحيطة به.

وهذه النظرة إلى تعاطي المخدرات تنسجم إلى حد كبير مع مفاهيم نظرية التعلم الاجتماعي (Social Learning) والنظرية الاجتماعية المعرفية (Social Cognitive Theory) [تشمل نظرية التعلم الاجتماعي]، والتي تعد أقدر النظريات النفسية على إعطاء تصور شامل للدوافع السلوك الإنساني، ويتبين من أفكار باندورا Bandura أن هذه النظرية تتميز بمرونة كبيرة تسمح للباحث بمعالجة متغيرات عديدة دون الخروج عن الإطار النظري لهذه النظرية. وتركز النظرية الاجتماعية المعرفية على أنه لا يمكن التنبؤ بالاستجابة السلوكية بمجرد تحليل الحوادث الخارجية، وأن ذلك يتطلب أن يؤخذ بعين الاعتبار العوامل المعرفية الخاصة بالفرد مثل ما يصدق به (إدراكه) حيال كفاءته، والتباينة المرتبطة على إقامته على السلوك وأهدافه القريبة والبعيدة، والقيم والمعايير التي يحكم بها على سلوكه وقدرته على الضبط الذاتي وكذلك التأثير الاجتماعي كأثر النمذجة [١٧، ص ٧٣] (Modeling).

وتختلف النظرية الاجتماعية المعرفية عن النظريات النفسية الشائعة. (التحليل النفسي والمدرسة السلوكية مثلاً)، في أنها لا تنظر للإنسان على أساس أنه يتصرف

بدوافع ذاتية لا دخل للبيئة المحيطة به فيها، ولا على أساس أن تصرفاته مجرد انعكاس لتلك البيئة. السلوك الإنساني كما تفسره النظرية الاجتماعية المعرفية ينبع عن تفاعل العوامل الذاتية والاجتماعية والبيئية. وتأكد هذه النظرية على أن الإنسان يستطيع التحكم في سير أفكاره ودوافعه وإحداث تغيرات في نفسه، وفي البيئة المحيطة. ولكن هذه القدرة مرتبطة إلى حد كبير بما يسمى بالفعالية الذاتية (Self-efficacy). وهي اعتقاد الفرد حول قدرته على التحكم في الحوادث التي يتعرض لها. فإذا كان هذا الاعتقاد إيجابياً وقوياً يمكن الفرد من التغلب على الكثير من المشكلات التي تواجهه. وعلى العكس من ذلك يكون الإنسان عرضة لتأثير الضغوط النفسية إذا بدأ يشك في قدرته على إحداث تغيرات في البيئة المحيطة به. وتعتمد قوة هذا الاعتقاد أو ضعفه على:

١ - الخبرات السابقة للفرد: فالناس الذين سبق لهم وأن اجتازوا الصعوبات التي تعرضوا لها عن طريق المثابرة والإصرار، يكون اعتقادهم بقدرتهم على التحكم في الظروف الضاغطة إيجابياً، ولا يضعف بمجرد فشلهم في عمل شيء مالمدة واحدة أو عدة مرات. أما الذين سبق لهم وأن نجحوا في تحقيق أشياء معينة بسهولة دون أن يتطلب ذلك منهم الصبر والإصرار، فإنهم بناءً على ذلك يتوقعون أن تسير الأمور دائمًا في صالحهم. وبالتالي قد يضعف اعتقادهم حول قوة تأثيرهم في البيئة لمجرد التعرض للفشل [١٨].

٢ - مشاهدة آخرين مشابين للفرد من حيث قدراتهم، وهم يثابرون وينجحون أخيراً في تحقيق ما يريدونه.

٣ - مدى اقتناع الآخرين بقدرة الفرد على التعامل الإيجابي مع الصعوبات التي تعرضه وأخيراً:

٤ - إدراك الفرد لأوضاعه. (حالته) الجسمية [١٩].

هذا ملخص لأهم الأفكار التي طرحتها النظرية الاجتماعية المعرفية، وتوضح من خلاله الأهمية التي توليها هذه النظرية لاعتقاد الفرد حول قدرته على تخطي المشكلات التي ت تعرض طرقه [الفعالية الذاتية] (Self - efficacy) وتجدر الإشارة إلى أن البرنامج الذي سوف يتم طرحه في هذه الدراسة للوقاية من المخدرات يهدف في نهاية الأمر إلى رفع مستوى الفعالية الذاتية لدى الفرد. وبالتالي قدرته على مواجهة الضغوط التي قد تدفعه لتعاطي المخدرات [١١، ص ٥٣].

الوقاية من تعاطي المخدرات:

الوقاية بصورة عامة هي منع شيء ما من الحدوث، وفي مجال الصحة العقلية والنفسية، هي اتخاذ إجراءات معينة لخفض حجم الأمراض العقلية في المجتمع.

ونظراً لأن أضرار تعاطي المخدرات تمس بطريقة مباشرة أو غير مباشرة معظم أفراد المجتمع الذي تنتشر فيه المخدرات، وأن معظم المجتمعات تعاني من ذلك أصبحت مكافحة المخدرات من القضايا التي تشتهر في محاربتها مؤسسات دولية وإقليمية على المستويات كافة.

ومن الممكن تقسيم الجهد المبذولة للوقاية من تعاطي المخدرات بصورة عامة، إلى نوعين:

النوع الأول: يهدف إلى خفض عرض المخدرات إلى أكبر قدر ممكن عن طريق القضاء على مزارع المخدرات ومعاقبة المتجرين والموزعين.
النوع الثاني: يركز على خفض الطلب على المخدرات عن طريق جعل الناس لا تقبل على شرائها أو تعاطيها. [١٧، ص ١٣].

وهناك ما يشير إلى أن الحكومات لا تستطيع القضاء على المخدرات إذا كان الناس الذين تحاول الحكومة وقايتهم من أضرار المخدرات لا يشتركون بصورة مباشرة في عملية التصدي لانتشار تعاطيها. [٣] بل إن هناك من ينادي بالتركيز على خفض

الطلب على المخدرات أكثر من التركيز على محاولة خفض عرضها نظراً لأن الأسلوب الأخير قد يؤدي إلى خلق ما يعرف بالسوق السوداء للمخدرات وتطوير طرق معقدة، من قبل المستفيدين من انتشار المخدرات، للتحايل على القانون وترويج بضائعهم بأسعار مرتفعة جداً تؤدي وبالتالي إلى قدرتهم على تطوير خطط أكثر تعقيداً كلما حاولت جهات الأمن استعمال وسائل جديدة لمحاربة المخدرات، وهكذا يضيع الكثير من الجهد والمالي من قبل الحكومات في محاولات غير مضمونة للتخلص أو للحد من خطر المخدرات [٢٠].

وعلى الرغم مما قد يشيره تفضيل إحدى هاتين الطريقتين للوقاية من المخدرات على الطريقة الأخرى من جدال يميل بعض الباحثين إلى التأكيد على ضرورة تزامن محاولات خفض العرض وخفض الطلب لأن سهولة الحصول على المخدرات تساعد البعض على تعاطيها [١٧، ص ص ١٥٣ - ١٦١]، وعدم تحصين الفرد من تعاطي المخدرات قد يجعله أكثر عرضة لتعاطيها [٢، ص ص ٢٢٩، ٢٢٠].

وتشيّاً مع أهداف هذه الدراسة فسوف يكون التركيز على الوقاية عن طريق خفض الطلب على المخدرات أكثر منه على الوقاية عن طريق خفض العرض.

والوقاية عن طريق الحد من الطلب على المخدرات تدخل ضمن مهام التوجيه والإرشاد النفسي وبالتحديد في إطار ما يتفق المختصون في هذا المجال على تسميته بالمنج الوقائي الذي يهدف إلى دعم النمو السوي للفرد وبالتالي التقليل من احتمال وقوعه في المشكلات النفسية والاجتماعية. وينقسم المنج الوقائي إلى ثلاثة مستويات هي : الوقاية الأولية، وهي محاولة منع وقوع مشكلة معينة، والوقاية الثانية، وهي التي توجه إلى فئات يعتقد بأنها أكثر عرضة من غيرها لاضطرابات معينة ومحاولة منعها والحد من تطورها، والوقاية من الدرجة الثالثة، وهي محاولة تخفيف أثر ما خلفته مشكلة معينة أو الحيلولة دون أزماتها [٢١، ص ٣٨]. وحيث إن هدف هذه الدراسة هو اقتراح برنامج وقائي كمحاولة للحد من انتشار تعاطي المخدرات بين طلاب المدارس المتوسطة

بصورة عامة، وهذا يندرج تحت تعريف الوقاية الأولية، فلا بد من التعرف على أهم خصائص الوقاية على هذا المستوى.

وفي هذا الخصوص استعرض كاون Cown [٢٢، ص ١٥] العديد من تعاريف الوقاية الأولية في الصحة العقلية في محاولة منه للتعرف على ماهية هذا النوع من الوقاية، واستخلص الأهداف والخصائص التي يجمع عليها معظم هذه التعريفات، وقد توصل إلى أن هناك هدفين متلازمين للوقاية الأولية:

- ١ - رفع مستوى الصحة العقلية.
- ٢ - الحيلولة دون تطور المشكلات النفسية، ويتطلب تحقيق هذين الهدفين تصميم برامج وقائية تتصف بأنها أولاً: موجهة لأعداد كبيرة من الناس، وليس لأفراد. ثانياً: تعني بالأسوأاء الذين لا يعانون من المشكلة المراد الوقاية منها. وأخيراً أن يكون هناك دليل يوحى بأن هذه البرامج سوف تؤدي الأهداف التي وضعت من أجلها. وتجدر الإشارة إلى أن هذه الأهداف والشروط تنطبق على البرنامج المقترن في هذه الدراسة.

الأساليب الوقائية الشائعة [المبكرة]:

تعتبر المحاولات المنظمة للوقاية من تعاطي المخدرات حديثة نسبياً، وذلك لأن النظر إلى المخدرات (في الدول الغربية وشمال أمريكا مثلاً) كظاهرة تنتشر بشكل لم يسبق له مثيل، لم يبدأ إلا منذ ما يقارب العقود الثلاثة [١، ص ٢١٢]. وفي المجتمعات العربية لم يبدأ ذلك إلا منذ سنوات قليلة فقط [٣].

ومع أنه يصعب تحديد الدقيق للوقت الذي بدأت فيه المحاولات المبكرة للوقاية من تعاطي المخدرات في جميع أنحاء العالم، فإن هناك ما يشير إلى أن شیوع استخدامها بدأ في السبعينيات من هذا القرن في الولايات المتحدة الأمريكية [٤] ومن المحتمل، نظراً لمعرفة الوقت التقريري لانتشار المخدرات نفسها في معظم الدول، أن معظم المجتمعات بدأت في مكافحة المخدرات في الوقت الذي بدأت فيه الولايات المتحدة الأمريكية ذلك أو بعده بقليل.

أما فيما يتعلق بنوع هذه الأساليب المبكرة فإن هناك إجماعاً بين الباحثين على أن
معظم هذه الأساليب:

- ١ - تفترض أن إعطاء معلومات كافية عن المخدرات سوف يغير اتجاه الناس
حيالها وبالتالي يتغير سلوكهم تجاهها أيضاً. [٢٣، ٢٤].
- ٢ - لجأت إلى تعمد إثارة الفزع بين الناس عن طريق التركيز على أضرار
المخدرات، وما يمكن أن يصل إليه حال من يتعاطاها من سوء. [٤٠، ٢٥].

وبالإضافة إلى ذلك قدمت بعض الدراسات، وخصوصاً بعض الدراسات
العربية، مقترنات وقائية تعتمد في معظمها على تقديم إجراء مضاد لما يعتقد صاحب
الدراسة أنه من العوامل التي قد تسبب أو تساعد على تعاطي المخدرات. [١٢، ص
١٢١ - ١٣٤، ٢٦] ولكن معظم هذه الدراسات لم تقدم أساليب محددة ومكنته
التطبيق للحد من انتشار تعاطي المخدرات.

وقد انتشر استعمال أسلوب إثارة الخوف من المخدرات وتقديم معلومات عنها معًا
أو أحدهما في المدارس. [٢٤]. وعن طريق وسائل الإعلام المختلفة على شكل تقديم
مباشر للمعلومات أو الاكتفاء بعبارات قصيرة تُوحِي إما بخطر استعمال المخدرات أو
بفوائد الابتعاد عنها أو كلاهما معًا. [٢٣].

وقد أدى هذا الاستخدام المكثف لهذين الأسلوبين معًا، كما تشير بعض
الدراسات إلى زيادة معلومات الناس بصورة عامة عن بعض جوانب وأضرار
المخدرات. [١٤، ٢٧]. ولكن لا يوجد سوى القلة من الباحثين في هذا المجال الذين
يعتقدون أن هذين الأسلوبين قد نجحا في الحد من انتشار تعاطي المخدرات.
[٢٥، ٢٢]

بل إن هناك ما يشير إلى أن هذين الأسلوبين قد يؤديان إلى نتائج عكسية. فقد تبين في إحدى الدراسات حول علاقة أسلوب تقديم المعلومات والتحذير من أخطار تعاطي المخدرات، أن ٢٠٪ من عينة الدراسة [مدرسة ثانوية] تعتقد أن البرنامج التحذيري [التخويف] جعلهم يتبعون عن المخدرات، وأشار ٣٣٪ أن هذا البرنامج شجعهم على استخدام المخدرات، فيما أشار ٢٣٪ إلى أن نظرتهم تجاه المخدرات تغيرت، وأنهم الآن ينونون استعمال الكحوليات والميروانا والـ LSD أكثر من المجموعة الضابطة التي لم تتلق أي نوع من البرنامج. [٥].

ولكن لماذا يفشل هذان الأسلوبان اللذان يركزان على إعطاء المعلومات والتحذير من أخطار تعاطي المخدرات سواء بالنسبة لقطاعات مختلفة من المجتمع عن طريق وسائل الإعلام، أو بالنسبة للمدارس؟ لعل من أهم أسباب هذه النتائج السلبية أن الاعتقاد بأن تقديم معلومات عامة وتحذيرية حول المخدرات يغير سلوك الناس تجاهها لم يبن على أساس نظري مقبول، يبرر استخدام هذين الأسلوبين. [١١، ص ٤٧] أو يساعد على تقويمهما للتأكد من جدواهما. [٢٧].

ومن بين الانتقادات التي توجه إلى هذين الأسلوبين وخصوصاً عندما توجه للناس عبر وسائل الإعلام المختلفة أنها يتبعها مجاهلان الفروق العمرية والاجتماعية والاقتصادية للمتلقي. وفي هذا المجال تشير أدبيات علم النفس إلى أن ما يلائم فئة عمرية معينة قد لا يلائم الفئات العمرية الأخرى، وما يناسب أناساً في مكان معين قد لا يناسب أناساً في مكان آخر. [١٧، ص ١٦٥]. ويتجاهلان أيضاً أن الأطفال قد يرفضون الأفكار التي تقل عن مستوى تفكيرهم، وكذلك الأفكار التي تفوق بكثير تفكيرهم، ويقبلون الأفكار التي تفوق بقليل مستوى تفكيرهم. [٢٨، ص ٤٥]. وعلاوة على ذلك فإن بعض الشعارات التي تستخدم في الأساليب المثيرة للخوف قد توحّي للمرأة بأن الكبار يتدخلون في خصوصياته ويعتقدون أنهم يعرفون ما يصلح وما لا يصلح له، وما عليه إلا أن يطبق ما يسمعه دون محاولة إعطاء أسباب كافية تبين له لماذا يجب عليه ذلك، وهذا الأسلوب لا يلتقي قبولاً من قبل الكثير من المراهقين.

وأحياناً يدفعهم إلى فعل عكس ما يطلب منهم. كما أنه من المحتمل أن تثير المعلومات غير المحددة حول المخدرات فضول المراهقين تجاه المخدرات، وقد يجعلهم يعتقدون أن تعاطي المخدرات شيء مقبول بالنسبة لفctتهم العمرية، وإن المعنى بالتحذير من التعاطي هم الكبار، وقد تساعد أيضاً على إعطائهم معلومات تسهل لهم الحصول على المخدر أو قد تساعد بطريقة أو بأخرى على إذابة تدريجية لاتجاهاتهم السلبية نحو المخدرات. [٥].

ويضاف إلى ذلك أن التذكير بالعقوبات التي قد تقع على من يتعامل مع المخدرات أو بمخاطرها سواء في وسائل الإعلام أو في المدارس قد يساعد على الحد من التعاطي، ولكن الناس يعرفون أن الكثير من يتعاطون المخدرات لا يقعون تحت يد القانون، وهذا يقلل من أثر العقوبة في تعاطي المخدرات [٢٨، ص ١٢١]، وهناك من المراهقين من يعرف بعض أصدقائه الذين يتعاطون المخدرات، ولم يصابوا بها يسمعونه من أضرار المخدرات، بل قد يحصلون على مميزات في البيئة المحيطة بهم. [١٤]. مما يجعل المراهق يتساءل عن مدى صحة ما يسمعه من الكبار حول أضرار المخدرات.

وبيدو أن هذه الأسباب وغيرها حالت دون تحقيق الأساليب الوقائية التي تعتمد على إثارة الخوف وتقديم المعلومات للأهداف المرجوة منها، وأن أثراها اقتصر على أنها استطاعت الوصول إلى الناس، ورفعت مستوى ثقافتهم المتعلقة بالمخدرات، ولكن ذلك لم يكن كافياً للتأثير على سلوكهم، وبناء على ذلك بدأ الكثير من الباحثين المهتمين بالوقاية من المخدرات بالبحث عن أساليب إضافية أو جديدة لمواجهة مشكلة تعاطي المخدرات، وهذا ما سوف يتعرض له الباحث في الصفحات التالية:

الاتجاهات الحديثة في الوقاية من تعاطي المخدرات:

للحظ من خلال مناقشة العوامل المرتبطة بتعاطي المخدرات أنه من الصعب إيجاد علاقة سببية بين أي من العوامل التي ذكرت وبين تعاطي المخدرات، ولكن

بصورة عامة من الممكن تصنيف هذه العوامل الكثيرة باستخدام منظورين ينطوي تحتهما معظم العوامل السابقة الذكر:

المنظور الأول: المنظور الاجتماعي والذي يؤكد على أهمية التأثير الاجتماعي على سلوك الفرد والذي يعزز الكثير من السلوكيات التي يمارسها أحد أفراد جماعة ما إلى سلوك تلك الجماعة. [٢٨، ص ٢٢].

المنظوري الثاني: المنظور الشخصي الذي يرى أن تعاطي المخدرات قد يكون حلاً مؤقتاً لضغط نفسي. [٢٩، ١٤١]، أو لخفيف القلق الناتج عن عدم قدرة الفرد على التكيف لأسباب تتعلق بفقدان الثقة بالنفس أو الفشل في تحقيق بعض الأهداف أو تأدية بعض الواجبات التي يتوقع منه القيام بها. [٤٨، ص ١١].

أما بقية العوامل التي لا تدخل تحت هذين المنظورين فلا تزال مثاراً للجدل بين الباحثين كالعوامل الاقتصادية أو العوامل البيولوجية. فمن حيث العلاقة بين المستوى الاقتصادي وبين تعاطي المخدرات تشير بعض البحوث إلى أن تعاطي الحشيش أكثر انتشاراً بين الأشخاص المتميّزون للطبقات الفقيرة قياساً على انتشاره بين الأشخاص المتميّزون للطبقات الأخرى. [٣٠، ص ٩١]. بينما يرى بعض الباحثين أن الغنى يؤدي إلى انتشار تعاطي المخدرات. [٧]. أما بالنسبة للعوامل البيولوجية فيميل الكثير من الباحثين إلى اعتبار أنها غير كافية بمفردها لتفسير ظاهرة الجنوح [٣١، ص ٣٧١ - ٣٧٧]، كما أن اهتمام الباحثين المهتمين بالوقاية من تعاطي المخدرات بهذا النوع من العوامل يقل بكثير عن اهتمامهم بالعوامل الشخصية والاجتماعية.

أما فيما يتعلق بالوقاية من تعاطي المخدرات فقد لوحظ أن الأساليب المبكرة لم تفلح في تغيير سلوك الناس تجاه تعاطي المخدرات على الرغم من أنها استطاعت زيادة معلوماتهم عنها، وذلك لافتقارها لأساس نظري. وبالتالي عدم مراعاتها للعوامل النفسية للمتلقى [٥].

وعلى هذا الأساس حاولت الاتجاهات الحديثة في الوقاية من تعاطي المخدرات الاستفادة من نتائج الإجراءات الوقائية المبكرة والانتقادات الموجهة لها، وبالتالي تطوير برامج تراعي العوامل التي لم تتمكن الأساليب المبكرة منأخذها بعين الاعتبار. ومن أهم ما يميز الاتجاهات الحديثة:

(أ) أنها لم تغفل أهمية تقديم المعلومات حول طبيعة المخدرات للناس، ولكنها تميل إلى إعطاء معلومات واقعية ومحددة بعيدة عن التخويف وإثارة الفزع [٣٢].

(ب) تركز على التدريب على المهارات الاجتماعية، وتعتقد أن النقص في هذه المهارات يؤدي إلى استجابات غير ملائمة للمواقف الاجتماعية المعقدة، مما يجعل الفرد يعاني من الضغوط النفسية التي وبالتالي قد تدفعه إلى تعاطي المخدرات كحل مؤقت يخفف من حدة الضغط النفسي [٣٣].

(ج) تركز على التدريب على المهارات الشخصية للتغلب على القلق وعلى اتخاذ القرارات وتأكيد الذات [١].

(د) تقدم معظم هذه البرامج لطلاب المدارس المتوسطة والثانوية لأن هذه الفئة، كما ذكر آنفًا هي الفئة الأكثر عرضة لتعاطي المخدرات.

وباختصار فإن هذه البرامج تركز على تقديم معلومات ملائمة للمتلقى ، وعلى التدريب الفعلي على الاستجابات المناسبة في المواقف الاجتماعية المختلفة التي قد تدفع الطالب إلى تعاطي المخدرات مثل تدريبه على أن لا يجد حرجًا في الامتناع عن استعمال المخدر إذا عرض عليه ، وتدريبه على أفضل الطرق التي تمكنه من مقاومة القلق الذي ينتج عن عوامل شخصية أو اجتماعية [٢٧ ، ٣٤ ، ٣٢]. وهي بذلك برامج شاملة تأخذ في اعتبارها معظم العوامل التي يعتقد أنها تساعد على تعاطي المخدرات [٢٥ ، ٤٠].

وتتخذ هذه البرامج من نظرية التعلم الاجتماعي التي ترى أن الفرد يتعلم معظم سلوكياته من خلال محاكاته لآخرين. [٢٨، ٢٢]، أساساً لتركيزها على تدريب الطالب على مقاومة الضغوط الاجتماعية التي تشجعه على تعاطي المخدرات عن طريق رفع قدرته على الاستجابة المناسبة في المواقف الاجتماعية المختلفة [١٠، ص ص ١٥٢، ١٥٣] ومن الدراسات النفسية الكثيرة التي ترى أن القلق أو عدم الثقة بالنفس أو الخوف قد يدفع بالفرد إلى تعاطي المخدرات. [٣٥] ويقلل من قدرة الفرد على التكيف الاجتماعي أساساً لتركيزها على النواحي الشخصية. [٣٦، ص ص ١٩١، ١٩٠]. وباختصار تهدف هذه البرامج إلى تحسين الفرد عن طريق تزويده بالمهارات الشخصية والاجتماعية التي تجعله قادراً على مقاومة الضغوط النفسية وذلك بجعله، عن طريق الممارسة العملية، قادراً وواثقاً من أن لديه القدرة على التعامل الناجح مع المواقف الاجتماعية الأخرى، أو بمعنى آخر رفع مستوى ثقته في فعاليته الذاتية (Self-efficacy) [١١، ص ٣٧، ٥٣، ٨٠].

وهكذا فإن الأساليب الحديثة في الوقاية من تعاطي المخدرات تعتمد إلى حد كبير على نظرية التعلم الاجتماعي والنظرية الاجتماعية المعرفية، كما يتضح مما يلي:

(أ) تتخذ من نظرية التعلم الاجتماعي أساساً لتركيزها على التدريب على مقاومة الضغوط الاجتماعية.

(ب) تسعى إلى جعل الطالب يعتقد بأن لديه القدرة على مواجهة ما يتعرض له من مشكلات (الفعالية الذاتية) (Self-efficacy) لأن هذا الاعتقاد يساعد الفرد على التكيف النفسي والاجتماعي [١٨].

(ج) تركز على التدريب وتعتبره عنصراً أساسياً في توجيهه أو تغيير السلوك، وهذا يتفق مع نظرة باندورا Bandura حيث يعتقد أنه بالإمكان تدريب الفرد على أداء مهارات معينة للرفع من شعوره بأن لديه القدرة على التأثير فيها يدور حوله [١٩].

(د) وأخيراً، وكما تنادي به النظرية الاجتماعية المعرفية، تعتبر أن تعاطي المخدرات سلوك معقد لأنه ينتج عن تفاعل عوامل متعددة.

وقد كان من بين المحاولات الأولى لهذا النوع من البرامج الشاملة البرنامج الذي نشره كيم Kim في العقد الماضي [٢٥ ، ص ٤٠] . ويكون هذا البرنامج من ثلاث مراحل طورت لتناسب الطلاب من (١٢ إلى ١٨) سنة . وتركز المرحلة الأولى على الوعي بالذات عن طريق جعل الطلاب يتعرفون على انفعالاتهم واتجاهاتهم وقيمهما ، وتركز المرحلة الثانية على تدريب الطلاب على مهارات الاتصال ومهارات اتخاذ القرارات ومهارات حل المشكلات عن طريق التطبيق الفعلي لهذه المهارات مع الأقران وبقية أعضاء العائلة . وفي المرحلة الأخيرة يقوم الطلاب بتوسيع دائرة ما تعلموه من مهارات . وبالمقارنة مع العينة الضابطة كان استعمالهم الدراسة للمخدرات أقل بدرجة مشجعة . وفي دراسة مشابهة وجد ديلمان Dielman [٢٧] . أن التدريب على المهارات الشخصية والاجتماعية يؤدي إلى خفض استهلاك الكحوليات .

ومن أحد هذه البرامج البرنامج الذي نشرت نتائجه بيترز وأخرون Pentz et al [٣٤] . ويتميز هذا البرنامج بأنه بالإضافة إلى ما قدم للطلاب كشخص دراسي استعين أيضاً بالوالدين ووسائل الإعلام . وقد تضمن البرنامج عشر حصص تعلم الطلاب خلالها وتدرّبوا على مقاومة الضغوط الاجتماعية المشجعة على التدخين ، وخمس حصص تشريعية في فترة لاحقة ، واشتراك الوالدين بمجهودات محددة تساهم في تسهيل مهمة المدرسة . وكذلك الاستعانة بوسائل الإعلام . وركزت كل هذه القنوات على تقوية مقاومة الطفل لضغط أقرانه الذين قد يشجعونه على التدخين ، وتزويده بأفكار مضادة للعوامل التي قد تساعد على التدخين ، مثل تدخين الكبار والدعائية ، وأخيراً رفع مستوى الحوار بين الأطفال والآباء فيما يتعلق بالعوامل الواقية من التدخين وقد أظهرت النتائج [بعد عامين من تطبيق البرنامج] أن ١٩٪ من عينة الدراسة استعملوا السجائر «نيكوتين» خلال الشهر الماضي في مقابل ٢٩٪ من العينة الضابطة التي تلقت التربية الصحية التقليدية فقط . وفي دراسة مشابهة حول أثر هذا النوع من البرامج على التدخين وتعاطي الكحوليات والمريوانا وجد أن نسبة انتشار استخدام هذه المواد بين أفراد العينة الضابطة تساوي ضعف نسبة انتشارها بين الأفراد الذين طبق عليهم البرنامج [٣٢] .

وهكذا يبدو أن نتائج هذه البرامج التي تعتمد على التدريب على المهارات الشخصية والاجتماعية مشجعة قياساً على نتائج المحاولات الوقائية المبكرة ومع ذلك فيشير بعض الباحثين إلى أن أثر بعضها على الطلاب يأخذ في الانخفاض مع مرور الوقت، أي أنها قد تؤخر البدء في التعاطي ولكنها قد لا تمنعه [٣٣]. ولكن بالإمكان إطالة فترة امتناع من تطبق عليهم هذه البرامج عن تعاطي المخدرات عن طريق التأكيد على استخدام إجراءات إضافية كالاستعانة بوسائل الإعلام لتدعم البرنامج [٣٨]. وتقديم حচص تشبيطية عند الحاجة [٣٤]. والاستعانة بالوالدين في مساندة المدرسة في تطبيق البرنامج [٣٩]. كما سيأتي ذكره في الصفحات التالية.

البرنامج المقترن:

أشير - فيما سبق - إلى أن الأساليب الوقائية المبكرة تفترض أن إعطاء المعلومات يؤدي إلى تغيير الاتجاه، ثم إلى تغيير السلوك تجاه المخدرات. ولكن - وكما ذكر -، هذا التسلسل لا يتم بالأسلوب المشار إليه مما يوحي بأن هناك حلقة مفقودة في هذا الافتراض [٢٢، ٢٣]، وأشير أيضاً إلى أن الأساليب الوقائية الحديثة هي محاولات تطبيقية لوقاية من تشملهم هذه البرامج من تعاطي المخدرات عن طريق رفع قدرتهم على مقاومة الضغوط الاجتماعية، ورفع الكفاءة الاجتماعية لديهم [٣٤]. ورفع قدرتهم على التعامل الناجح مع القلق والخوف من خلال تدريبيهم على ذلك باستخدام الطرق السلوكية المختلفة [٣٧].

والبرنامج المقترن هنا هو البرنامج الذي سبق وأن طبقه بتفنن ودنبرى & Botvin [١١، ص ص ٤٦ - ٦٥] والذي راعيا فيه تحقيق أهداف البرنامج الوقائية الحديثة وأساليبها، وحقق نجاحاً في خفض نسبة تعاطي المخدرات بين من طبق عليهم قياساً على أقرانهم الذين لم يشملهم البرنامج. [١٧، ص ١٥٣].

وفيما يلي ملخص لهذا البرنامج، وقد استبعدت منه بعض الخطوات التي لا تتلاءم مع البيئة العربية.

يتكون البرنامج من (١٦) حصة دراسية، ويقدم لطلاب المدارس المتوسطة، على النحو التالي: (٤) حصص مخصصة لعرض بعض الحقائق والغالطات حول المخدرات وتركز هذه الحصص على اتجاهات المجتمع تجاه المخدرات، وانتشارها بين أفراد المجتمع والمراحل التي يمر بها المدمن، والصعوبات التي تواجهه عند محاولة الإقلاع عن تعاطي المخدرات، وكذلك الأضرار الجسمية المباشرة للمخدرات، وحصتان مخصصتان لكيفية اتخاذ القرارات وتأثير المجتمع على اتخاذ القرار والتعرف على الأساليب الإقناعية، وحصتان عن صورة الذات وتحسينها، ويتم خلالهما مناقشة صورة الذات والكيفية التي تتشكل بها هذه الصورة، والعلاقة بينها وبين السلوك، وأهمية الصورة الإيجابية للذات والأساليب المختلفة لتحسينها، وحصتان مخصصتان لمقاومة القلق، وتشتملان على استعراض الحالات التي تؤدي إلى القلق والتدريب على الطرق الخاصة بالتغلب على القلق وكيفية تطبيقها لمواجهة المواقف المثيرة للقلق في حياة الطالب اليومية، وحصتان مخصصتان لمهارات التخاطب وتشتملان على، تعريف اللغة المنطقية واللغة الصامتة، والأساليب الخاصة بتفادي إساءة فهم الآخرين ومهارات المحادثة، مثل تبادل المديح والثناء والتدريب على وصف الأشياء أو المواقف، وحصتان مخصصتان للمهارات الاجتماعية. وتشتملان على التدريب للتغلب على الخجل، وكيفية الدخول في العلاقات الاجتماعية والمهارات الأساسية للمحادثة. وحصتان مخصصتان لتأكيد الذات، وتشتملان على المواقف التي تستدعي تأكيد الذات، ومقاومة ضغوط الأقران التي تشجع على تعاطي المخدرات. [١١، ص٥١]. وقد حذفت من البرنامج الشخص الخاصة بمقاومة الدعاية وكذلك التدريب على مهارات تكوين العلاقات بين الجنسين، وذلك لاعتقاد الباحث بعدم ضرورة تلك الشخص في المجتمع العربي. ويقترح الباحث تعويض ما حذف بإضافة مادة حول التعاليم الإسلامية المتعلقة بقيمة الإنسان وعلاقته بغيره من الناس، وحول سلوكيات عظام المسلمين المتعلقة بضبط النفس، كما سيأتي ذكره في الصفحات التالية.

هذا وبالإمكان الاستفادة من مشاركة الوالدين لما قد يقومون به من دور مساعد في نجاح البرنامج من خلال دعوتهم للاجتماع مرة أو مرتين عن طريق المدرسة لتعريفهم

بالبرنامج المطبق فيها وببعض الطرق التربوية التي تساعدهم على التفاهم الجيد مع أطفالهم. وكذلك الاستعانة بوسائل الإعلام للتعرف بالبرنامج ودعمه بما يتلاءم مع أهداف البرنامج وكيفية تحقيقها. [٣٤، ٣٢]. إذا ما أريد تطبيق البرنامج بشكل أوسع بعد تطبيقه بصورة مصغرة وتقويم نتائجه.

كيفية تطبيق البرنامج:

من الممكن أن يقوم [المرشدون] الموجودون في المدرسة أو المدرسون أو بعض الطلبة الذين يحظون بإعجاب بقية زملائهم، والذين يعتقد بأنهم يصلحون لأن يكونوا قدوة لزملائهم بتطبيق البرنامج بعد تدريبهم عليه أو أن يتعاون الجميع في ذلك [٣٢].

ومن الممكن تقديم البرنامج بصورة منفصلة بمعدل حصة في الأسبوع [١١، ٥٧] أو دمجه مع مواد أخرى كتلك التي لها صلة بالصحة والعلوم بصورة عامة [٣]، وتجدر الإشارة إلى وجود كتيبات تفصيلية لخطة البرنامج ومواده [١١، ص ٦٣]. ومن الممكن ترجمتها والاستعانة بها في وضع برنامج مناسب للطلاب السعوديين.

وباختصار فإن تطبيق هذا البرنامج في المدارس المتوسطة بالمملكة العربية السعودية أمر ممكن جدًا لوضوح مكوناته وطريقة تقديمها للطلاب، غير أنه من غير الملائم أن يطبق برنامج لسهولة تطبيقه دون مراعاة لإمكانية تقويمه بأسلوب علمي.

تقويم البرنامج:

يحرص الكثير من الباحثين، عند محاولة التعامل مع مشكلة ما، على أن تعرف المشكلة بصورة دقيقة، وأن توضح أساليب علاجها ليس فقط لتجنب خلط المشكلات بعضها، وعدم وجود خطة واضحة يمكن التطبيق. ولكن أيضًا لكي يكون تقويم البرامج المعدة لعلاج هذه المشكلات ممكنًا [٢٢، ص ١١]. للتأكد من عدم ضياع المجهودات التي بذلت في سبيل ذلك، وإلائحة الفرصة لإحداث تغييرات في الجوانب التي لم تتحقق الأهداف المرجوة منها.

وتقويم البرامج الخاصة بالوقاية من تعاطي المخدرات، حتى لو وضحت أهدافها وطرق تقويمها، يواجه صعوبات قد تختلف عن تلك الصعوبات التي تواجه الباحثين في المجالات الأخرى، وذلك لكون المخدرات محمرة ويعاقب متعاطيها، وكذلك غير مقبولة من الناحية الأخلاقية في معظم أنحاء العالم، الأمر الذي قد يجعل المراهق يعطي إجابات غير صحيحة حول سلوكه تجاه المخدرات سواء للباحث أو لغيره من الناس مما يجعل الاعتماد على التقرير الذاتي للتعرف على تعاطي المخدرات أسلوبًا يستوجب حذر/الباحثين عندما يقومون نتائج دراساتهم المبنية عليه [٤٠].

وللتغلب على هذه المشكلة بدأ بعض الباحثين بالاستعانة بطرق موضوعية تفرق بين المدخن وغير المدخن، ومن أشهر هذه الطرق قياس، - ١ - أول أكسيد الكربون (Carbon monoxide) في الدم أو في الهواء الخارج من الرئتين، ٢ - الكوتينين (Cotinine) و ٣ - الشيوسيانات (Thiocyanate) في اللعاب [٤١]. وتلقى الطريقة الأولى قبولاً متزايداً بين الباحثين لسهولتها وانخفاض تكلفتها. وفي هذه الطريقة يطلب من الطفل أن يستنشق الهواء بعمق ثم يحتفظ بالهواء لمدة عشر ثوان، ثم ينفخ الهواء في بالون^(١) خاص، ثم تسجل بعد ذلك القراءة من قبل المجرب [٣٤].

وتجدر الإشارة إلى أن هذا المقياس ليس دقيقاً جداً، لذا يعتمد بعض الباحثين إلى استعماله إلى جانب التقرير الذاتي، حيث وجد أن استعمال هذا الإجراء يزيد من احتمال إعطاء الأطفال إجابات صحيحة عن الأسئلة الخاصة بالتدخين. وقد يكتفي فقط بإقناع التלמיד بأن هناك مقياساً موضوعياً للتعرف على المدخن من غير المدخن (عن طريق فيلم يوحى بذلك مثلاً). حيث إن ذلك يدفعهم إلى إعطاء إجابات صحيحة [٤٢].

أما بالنسبة لأنواع المخدرات الأخرى فما زال معظم الباحثين يعتمدون على التقرير الذاتي للطلاب والديهم للتعرف على الأطفال الذين يتعاطون المخدرات. ومع

(١) الجهاز من صنع (Catalyst Research Corporation, Mills, MD, USA)

ذلك فقد يكون استعمال مقاييس التدخين الموضوعية بالإضافة إلى التقرير الذاتي عن التدخين وبقية أنواع المخدرات مصدر ثقة للباحث لأن البرنامج المقترن مصمم للوقاية من المخدرات بصورة عامة بما في ذلك التدخين، وإن التأكيد من فعاليته بالنسبة للتدخين قد يكون كافياً في حد ذاته باعتباره مؤشراً لتعاطي المخدرات، حيث إنه من غير المرجح أن يبدأ الطفل باستعمال الأنواع الممنوعة من المخدرات قبل أن يبدأ في التدخين. [٤٣، ١٤]. إلا في حالات محدودة.

هذا وبالإمكان اللجوء إلى أساليب أخرى لتقويم البرامج الوقائية في حالة استعمالها بشكل موسع، بالإضافة إلى ما ذكر أعلاه، مثل قياس الطلب على المخدرات. ونسبة انتشار الجرائم المتعلقة بالمخدرات قبل وبعد استخدام هذه البرامج [٢٣].

وللتوصيل إلى تقويم يمكن الاعتماد عليه يوصي بيري وزملاؤه Pirie بضرورة مراعاة النقاط التالية خلال عملية تقويم برامج الوقاية من تعاطي المخدرات :

- ١ - متابعة سير البرنامج للتأكد من أنه يطبق بصورة مرضية، وقياس كل العوامل التي تؤثر على نتائجه، بما في ذلك العوامل التي لم يشملها البرنامج.
- ٢ - تفادي المبالغة في الاهتمام على طرق البحث التي تعتمد على جمع البيانات مرة واحدة فقط خلال عملية تطبيق البرنامج وبالذات إذا كانت البيانات تجمع باستخدام الاستبيانات.
- ٣ - استخدام معايير متعددة لقياس المتغيرات المهمة في البرنامج.
- ٤ - استخدام الدراسات الطولية التي تمكن الباحث من متابعة سلوك عينة الدراسة خلال فترة زمنية معينة. [٤٤، ص ٦٦].

وإذا طبق البرنامج على نطاق محدود، مدرسة واحدة مثلاً، واجتاز عملية التقويم المبدئية بصورة مقبولة فيإمكان القائمين عليه التفكير في تطبيقه على المدارس التابعة لإدارة تعليمية معينة، ثم المدارس التابعة لمنطقة تعليمية، وهكذا.

توسيع نطاق تطبيق البرنامج :

المرحلة الثانية من مراحل تنفيذ البرامج الوقائية المرتبطة بالصحة بصورة عامة، هي نشر البرنامج على أكبر عدد ممكن من الأفراد الذين أعد البرنامج لهم. ويطلب تحقيق نتائج إيجابية من خلال نشر البرنامج بهذه الصورة مراعاة عدد من الشروط التي يرى العديد من الباحثين في هذا المجال، بناءً على التجارب السابقة في تطبيق البرامج الوقائية، ضرورةأخذها بعين الاعتبار قبل وأثناء تطبيق هذه البرامج. وتختلف بعض هذه الشروط تبعاً لاختلاف البيئة التي تطبق فيها البرامج الوقائية. فقد لاحظ الدر [٤٥] Elder، على سبيل المثال أن من بين الجوانب التي تجب مراعاتها أثناء تطبيق البرامج الوقائية في المجتمعات النامية مايتعلق بدور المجتمع ككل في تطبيق البرنامج الوقائي وإدارته. ويوصي الدر بأن يحاول القائمون على تنفيذ البرنامج جعل الناس تشارك في تطبيق البرنامج أو على الأقل إيجاد شعور لديهم بأن بإمكانهم المشاركة فيه. أو بمعنى آخر الإيماء لهم بأن البرنامج يقدم معهم، وليس من أجلهم أو لهم. وبالإمكان إيجاد مثل هذا الشعور من خلال مجالس الآباء وإرسال معلومات عن البرنامج إلى أولياء أمور الطلبة وغيرهم من المهتمين بقضايا المجتمع.

وعلى الجانب الآخر هناك عدد من الإجراءات العامة التي تساعده على نجاح نشر البرامج الوقائية بصورة عامة، ومن ذلك مثلاً مايتعلق بمن سوف يتولى تطبيق البرنامج من الذين لم يشاركوا في خطوات الإعداد الأولية. وفي هذاخصوص هناك مايشير إلى أن اعتقاد المشاركين في تنفيذ البرنامج الوقائي بأن مايقومون به سوف يساعد في الحد من انتشار تعاطي المخدرات مرتبط إيجابياً برضاهم عن العمل الذي يقومون [٤٦]، الأمر الذي يدفعهم إلى محاولة الحررص على تنفيذ تعليميات البرنامج بدقة، والحررص على نجاحه. وبإضافة إلى ذلك هناك بعض العوامل التي قد تؤدي إلى فشل البرنامج في تحقيق ما هو متوقع منه بعد تقويمه والاقتناع بجدوى تطبيقه، ومن ذلك:

- ١ - عدم مراعاة البرنامج لخواص المجتمع الذي يطبق فيه.
- ٢ - عدم توفر الدعم المعنوي والمادي الملائم للبرنامج.
- ٣ - حذف أو تعديل بعض عناصر البرنامج الأساسية من قبل منفذيه.

٤ - تطبيق البرنامج بحماس ونشاط من قبل منفذيه لفترة معينة فقط، ثم يتناقص مستوى الحماس حتى يصل إلى درجة يصعب عندها الحفاظ على المستوى المقبول
لتطبيق البرنامج [٤٤ ، ص ٧٧].

وعلى ضوء ما ذكر من توصيات حول نشر البرامج الوقائية بعد تقويمها المبدئي بالإمكان تقديم البرنامج المقترن في الدراسة الحالية بأسلوب يسمح باحتواء القيم السائدة في المجتمع دون المساس بجوهره. بل إن إضافة مادة عن التعاليم الدينية المتعلقة بالإنسان وعلاقته بخالقه وبالناس الآخرين تزيد من قوة أثر البرنامج في تنمية الثقة بالنفس وتحفيظ القلق الاجتماعي لدى الطالب. فقد يجد المدرس أو المرشد أنه من الممكن رفع مستوى ثقة الطالب الفقير بنفسه من خلال جعله يحس بأن الناس سواسية، وأنه لا يقل عنهم في شيء إذا اتخذ من شريعة الله أساساً في تقويم البشر، وذلك بخلاف من يحاول القيام بالشيء نفسه، ولكن تقويمه لأوضاع الناس الاجتماعية والاقتصادية يعتمد على ما يملكه الفرد أو على نوع الوظيفة التي يشغلها.

كما أنه من الممكن استخدام أسلوب التعلم بالنمذجة (Modeling) [٤٧ ، ص ١٢٧ - ١٢٩]، من خلال التركيز على صفات عظاء المسلمين المتعلقة بالصبر وقوة التحمل، واتباع ما يرضي الله، وليس ما يرضي البشر. ولتسهيل عملية التعلم هنا بالإمكان الاستفادة من لعب الأدوار (Role Playing) بحيث يقوم الطلاب بتمثيل المواقف التي تحمل فيها هؤلاء العظاء الصعب في سبيل تفادي الوقوع فيها لا يتلاءم مع قيم المجتمع الذي يعيشون فيه، وكذلك المواقف التي رفضوا فيها الاستسلام لضغوط الظروف المحيطة بهم خشية ارتكاب ما يتنافى مع المباديء التي يؤمنون بها.

أما فيما يتعلق بالدعم المعنوي والمادي للبرنامج وتولي تدريب القائمين عليه عند الحاجة والتأكد من تطبيقه بصورة مرضية فبالإمكان الاستعانة بذوي الخبرة والاختصاص في الجامعات وفي وزارة المعارف للإشراف على البرنامج والتأكد من سيره حسبيا خطط له.

ولعل مراعاة هذه النقاط تقلل من احتمال فشل برنامج من المفترض فيه ، تبعاً لحسن إعداده ونتائج تقويمه الأولية ، أن يحقق نتائج إيجابية بعد التوسيع في تطبيقه ، لأسباب خارجة عنه ، ومن ثم يعزّو البعض هذا الفشل إلى البرنامج نفسه .

خاتمة

من خلال استعراض أدبيات علم النفس والعلوم الأخرى التي تدخل مشكلة تعاطي المخدرات ضمن اهتماماتها يبدو أنه من الصعب عزو أسباب تعاطي المخدرات إلى سبب بعينه ، وأن هناك شبه إجماع بين الباحثين على أن مشكلة المخدرات مشكلة معقدة لا يمكن التعرف على طبيعتها دون النظر إلى العوامل الشخصية والاجتماعية والبيئية كمتغيرات تتفاعل فيما بينها وتؤثر وبالتالي في تعاطي المخدرات ، وكيفية هذا التعاطي ، وهذه النظرة إلى مشكلة المخدرات تتفق إلى حد كبير ، قياساً على اتفاقها مع بقية النظريات النفسية والاجتماعية الأخرى ، مع أفكار باندورا التي طرحتها في نظرية التعلم الاجتماعي والنظرية الاجتماعية المعرفية لأن هذه الأفكار تركز في تفسيرها للسلوك الإنساني على الدور المهم للتفاعل بين الشخص والمجتمع والبيئة .

ويبدو أيضاً أن الأساليب الوقائية المبكرة ، التي تركز على تقديم المعلومات وإثارة الفزع فقط لم تستطع الحد من تعاطي المخدرات بالقدر الذي يتلاعماً مع ما يصرف عليها من جهد أو الذي يتوقعه القائمون عليها ، كما أن الكثير من الاقتراحات الوقائية المطروحة على الساحة العربية والتي تنادي بالتخاذل إجراءات مضادة لكل ما يعتقد بأنه مرتبط بتعاطي المخدرات هي اقتراحات عامة غير محددة ، ولم تطرح تصوراً معقولاً للكيفية التي يمكن بها تطبيق هذه الإجراءات ، علاوة على أن تطبيق الكثير منها يبدو صعب التحقيق .

وفي المقابل تشير نتائج الدراسات حول الاتجاهات الحديثة في الوقاية من تعاطي المخدرات ، والتي تركز على تطوير المهارات الشخصية والاجتماعية عن طريق التعامل

مباشرة مع الجوانب المعرفية للفرد ومع سلوكه، إلا أن هذه البرامج تساعد في الحد من انتشار تعاطي المخدرات بين المراهقين، وأنها بالتالي جديرة بالتطبيق والتطوير.

أما من ناحية تطبيق هذا النوع من البرامج في المدارس المتوسطة في المملكة العربية السعودية فيمكن القول بناءً على النتائج المشجعة لهذه البرامج في الدول الأخرى ووضوح طريقة تطبيقها وإمكانية تقويمها، أنه موضوع يستحق الاهتمام ، ومن غير المتوقع أن يجد المعنيون بذلك صعوبات تحول دون تطبيقه على نطاق ضيق للتعرف على إيجابياته وسلبياته. ثم اتخاذ الإجراءات الملائمة حال ذلك.

المراجع

- (1) Goode, E. "Drug Use." In Kuper, A., and Kuper, J.,ed. The Social Science Encyclopedia. London: Routledge & Kegan Paul, 1985, PP, 211-213.
- (2) موسى ، جابر بن سالم وآخرون المخدرات : «الأخطار- المكافحة - الوقاية - العلاج». الرياض: دار المريخ ، ١٩٨٩ م.
- (3) عبد القادر، حسن إبراهيم ، «التربية في مواجهة ظاهرة المخدرات». رسالة الخليج العربي (الرياض)، ٢٥ (١٩٨٨) م، ٣١ - ٥٩ .
- (4) دايك ، ك. ق وبايكل ، ر. «الكوكائين». مجلة العلوم «الترجمة العربية لمجلة العلوم الأمريكية: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي» ، ٧ (٤ : ١٩٩٠)، ١٥ - ٢٥ .
- Strasburger, V.C. "Prevention of Adolescent Drug Abuse Why "Just Say No" Just won't work." The Journal of pediatrics, 114, No.4 (1989), 676-681. (٥)
- (٦) المغربي ، سعد. «ظاهرة تعاطي الحشيش ، دراسة اجتماعية» القاهرة: دار المعارف ، ١٩٨٤ م.
- (٧) التركى ، سعود بن عبدالعزيز «العوامل المؤدية إلى تعاطي المخدرات والمنظور الإسلامي لمواجهتها». مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، العدد الأول ، (١٩٨٩) م، ٤١٧ - ٤٧٢ .
- (٨) الحفني ، عبد المنعم. «موسوعة علم النفس والتحليل النفسي». بيروت: دار العودة ، ١٩٧٨ م.
- Gesten, E. L. et al. "Social Problem - Solving Training: A Skills - Based Approach to Prevention and Treatment. In C. Maher and E. Zins, ed. psychoeducational Interventions In schools. New York: pergamom Press, 1987, pp, 26-45. (٩)
- Elliott, S.N. et al. Social - Skills Interventions: Research Findings and Training Techniques. In C. Maher and E. Zins, ed. Psychoeducational Interventions In Schools. New York: Pergamon Press, 1987 pp. 141-159. (١٠)

- Botvin, G.J. and dusenbury, L. Life Skills Training: A Psycheducational Approach To substance-Abuse. In C. Maher and E. Zins ed. Psychoeducational Interventions in schools. New York: Pergamon Press, 1987, PP, 46-65. (١١)
- (١٢) العربي، يوسف عبدالله، «جحيم المخدرات»، الرياض: مطابع الفرزدق التجارية، ١٩٩٠.
- Monore, S.M. "Life events and Disorder: Event-symptom Association and the Course of Disorder". Journal of Abnormal Psychology, 991 (1982), 14-24. (١٣)
- Bachman, J.D. et al. Explaining the recent Decline in Marijuana Use: Differentiating the Effect of perceived risk, Disapproval, and General life style factors. Journal of Health and social Behavior, 29 (March 1988), 92-112. (١٤)
- Shelder, J., and Block, J. "Adolescent Drug use and Pyschological Health". American Psychologist. 45, No, 5 (1990), 612-630. (١٥)
- Contrada, R.J., and Krantz, D.S. "Measurement Bias in Health Psychology Research Designs". In S.V. Dasl and C.L. Cooper, ed. Stress and Health: Issues in Research Methodology. New York: John Wiley & Sons, 1987, pp. 57-78. (١٦)
- Winett, R.A. et al. health Psychology and Public Health. New York: Pergamon Press, 1989. (١٧)
- Bandura, A. "Human Agency in Social Cognitive Theory". American Psychologist, 44 No.9 (1989), 1175-1184. (١٨)
- Bandura, A. "Regulation of Cognitive Processes Through Perceived Self-Efficacy" Developmental Psychology, 25, No.5 (1989), 629-635. (١٩)
- Nadelmann, E.A. "Drug Prohibition in the United States: Cost, Consequences, and Alternatives". Science, 245 (September 1989), 939-947. (٢٠)
- (٢١) زهران، حامد عبدالسلام، «التجييه والإرشاد النفسي». القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٨ م.
- Cowen, E.L. "Primary Prevention in Mental Health: Past, Present, and Future". In R.D. Felner. et al. ed. preventive psychology: Theory, Research and Practice. New York: Pergamon Press, 1983, pp. 11-30. (٢٢)
- Barber, J.G. et al. "Reducing Alcohol Consumption Through Television Advertising". Journal of Consulting and Clinical Psychology, 57. No.5 (1989), 613-618. (٢٣)
- Flay, B.R. "Adolescent Smoking Onest and Prevention". Annals of Behavioral Medicine, 7, No.2 (1985), 9-13. (٢٤)

- Durlak, J.A. "Social Problem-Solving as a Primary Prevention Strategy". In R.D. Felner. (٢٥)
et al. ed. Preventive psychology: Theory, Research and Practice. New York: Pergamon
Press, 1983, pp, 31-48.
- (٢٦) الفالح، سليمان. «تعاطي المخدرات: دراسة للمحكوم عليهم في سجون مدينة الرياض»
رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٠٧هـ.
- Dielman, J.T. et al. "Prevention of Adolescent Alcohol Misuse: An ElementarySchool (٢٧)
Program". Journal of Pediatric Psychology, 11, No. 2 (1986), 259-282.
- Bandura, A. Social Learning Theory. Englewood: Prentic -Hall Inc., 1977. (٢٨)
- Cox, T. Stress. Basingstoke: Macmillan Publishers, 1985. (٢٩)
- (٣٠) زبور، مصطفى (إشراف): «تعاطي الحشيش» (التقرير الثاني)، «نتائج المسح الاستطلاعي
في مدينة القاهرة»، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة، ١٩٦٤م.
- (٣١) روز، ستيفن وآخرون. «علم الأحياء والأيديولوجيا والطبيعة البشرية». ترجمة مصطفى
فهمي. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٠م.
- Pentz M.A. et al. "A Multicommunity Trial for Primary Prevention of Adolescent drug (٣٢)
abuse". Journal of the American Medical Association, 26, No.22 (1989), 3259-3266.
- Hawkins, J. D. et al. "Skills Training fo drug Abusers: Generalization, Maintenance, and (٣٣)
Effects on Drug Use" Journal of Consulting and Clinical Psychology, 57, No.4 (1989),
559-563.
- Pentz, M.A. et al. "Primary Prevention of Chronic Diseases in Adolescence: Effects of the (٣٤)
Midwestern Prevention Project on Tobacco Use". American Journal of Epidemiology, 130,
No.4 (1989), 713-724.
- Newcomb M., and Bentler, P.M. "Impact of Adolescent Drug use and Social Support on (٣٥)
Problems of Young Adults: A longitudinal Study". Journal of Abnormal psychology, 97,
No.1 (1988), 64-75.
- Lazarus, Richard. S., and Folkman, Susan. Stress, Appraisal, and Coping. New York: (٣٦)
Springer Publishing Company, 1984.
- Meichenbaum, D. Stress Inoculation Training. New York: Pergamon Press, 1988. (٣٧)
- Flay, B.R. "Mass Media Linkages with School-based Programs for Drug Abuse Preven- (٣٨)
tion". Journal of School Health, 56, No.9 (1986), 402-406.
- Botvin, G.J. et al. "Psychological Approaches to Substance Abuse prevention: Theoreteti- (٣٩)
cal Foundations and Empirical Findings". Crisis, 10, No.1 (1989), 62-77.

- Gilles, P.A. et al. "Use of Objective Measurement in the Validation of Self-reported (٤٠)
Somoking in Children aged 10 and 11 years: Saliva Thiocyanate". Journal of Epidemiology
and Community Health, 36 (1982), 205-208.
- Pechacek, T.F. et al. "Measurement of Adolescent Smoking Behavior: Rationale and (٤١)
Methods". Journal of Behavioral Medicine, 7, No.1 (1984), 123-140.
- Luepker, R.V. et al. Saliva Thiocyanate: A Chemical Indicator of Cigarette Smoking in (٤٢)
Adolescents. American Journal of public Health, 7, No. 12 1981, 1320-1324.
- ٤٣) محمد، عبد المنعم شحاته. «بعض محددات تدخين السجائر» علم النفس، ع ١٢، (١٩٨٩)، ٨٣ - ٨٩.
- Schinke, P. S., et al. Substance Abuse in Childern and Adolescents: Evaluation and Inter- (٤٤)
vention. Newbury Park: Sage, 1991.
- Elder, P. John. "Applications of Behavior Modification to Health Promotion in the De- (٤٥)
veloping World". Soc. Sci. Med., 24, No.4 (1987), 335-349.
- Whorley, W. L. "Job Satisfaction Among Military Prevention Specialists". J. Drug Educa- (٤٦)
tion, 19, No.2 (1989), 133-138.
- ٤٧) الخطيب، جمال. «تعديل السلوك: القوانين والإجراءات» عمان: جمعية عمال المطبع
التعاونية، ١٩٨٧.

**Personal and Social Skills Training:
A psychoeducational method for
Drug - abuse prevention**

Nasser Ibrahim moharib

Assistant Professor, Department of Psychology, College of Education King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

Most people agree that drug use is the most serious adolescent social and health problem today, and that there is an urgent need to prevent young people from engaging in drug use.

The aim of this study is to introduce a psychoeducational program for drug abuse prevention based on personal and social skills training to enhance students resistance against social pressure to use drug.

Variables which were found or thought to be related to drug abuse and traditional and new approaches to drug prevention were critically discussed.

Finally, a summary of the suggested program, and guidelines for its implementation in intermediate schools in Saudi Arabia are presented.

**القيم المضمنة بأسئلة كتاب التربية الإسلامية
للصف السادس الابتدائي - بدولة قطر -
دراسة تحليلية**

الدكتورة / وضحى علي السويدي
جامعة قطر - كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

(أ) مقدمة:

تعتبر المدرسة من المؤسسات التعليمية ذات التأثير الكبير على التكوين الخلقي للفرد وتوجيهه سلوكه وتعديل نوازعه وموافقه واتجاهاته، لذلك وجب أن تكون القيم والأخلاق السامية إحدى الركائز الأساسية في تعلم الأطفال في البيت والمدرسة معاً، فيتعلم الصواب ويسلكه والخطأ ويبتعد عنه ، والفضيلة في هارسها والرذيلة فينائى عنها من ثنايا المواد الدراسية ، خلال حصوله على المعرف ، لذلك يجب أن تراعي المناهج الدراسية خاصة ونظم وبرامج المدرسة عامة ربط الأهداف التعليمية بالأهداف الخلقية بحيث يكون التعليم وسيلة لغرس القيم الإسلامية والمثل العليا .

وكتاب التربية الإسلامية جزء من المنهج المدرسي ، يلازم التلاميذ منذ التحاقهم بالمرحلة الابتدائية وهو أساس لباقي المعرفة والمواد الدراسية الأخرى ، فيجب أن تبرز القيم فيه وتشخص بطريقة ترغب التلاميذ في تعلمها واكتسابها لتصبح وسيلة خلق جيل يعرف الحق والخير ويرى على الفضيلة ويمتنع عن الرذيلة ، ومن الملاحظ أن كثيراً من

مدارسنا لاتزال حتى الآن تعتمد اعتماداً كبيراً في تعليمها للقيم على الاستظهار والحفظ دون أن تتعدها إلى مرحلة الممارسة والعمل، مما يفقد هذه القيم أهميتها بالنسبة للتلاميذ.

ولما كان تعليم القيم والاتجاهات الخلقية يغلب عليه طابع التعلم الوج다اني، وإن كان لا بد من الجوانب المعرفية والحسية الحركية أيضاً، فإن معلمي التربية الإسلامية يجب أن يراعوا هذه السمة في اختيارهم لطرق واستراتيجيات التدريس، وما تتضمنه من استخدام لوسائل وتقنيات تعليمية، ومناقشات وحوار وأسئلة توجه للتلاميذ أو يوجهها التلاميذ إلى معلميهم، تمكّنهم من استبصارهم وتبصرهم بالقيم النبيلة ومكارم الأخلاق المتّصلة في التربية الإسلامية.

والتعلم الوجدااني (Afhective Learning) يعتمد على الاستثارة الانفعالية (Emotional Stimulation) حيث يتم تصميم الموقف التعليمية بأسلوب يستثير مشاعر المعلم، ويستحدث انفعالاته، ويلفت اهتمامه، ويقوم المعلم باستخدام استراتيجيات في تدريسه مثل الدراما الاجتماعية، والتهويل، والتمثيل، والتجمسيم، بالإضافة إلى النمذجة والتعزيز، ويمر السلوك الوجدااني بمستويات مختلفة، منها الرضا والقبول، ثم الاستجابة ثم التقويم، والتنظيم القيمي وأخيراً مستوى التخصص القيمي، الذي يصل بتكوين الرأي والقيمة إلى حد الإيمان والثبات على المبدأ أو عدم التردد في الدفاع عن القيم والمبادئ التي يصنفها ويعيش فيها وها.

ويلعب المعلم دوراً مميزاً في التعلم الوجدااني، حيث يكون القدوة والنموذج والمثال للتلاميذه فيكتسبون منه الخصال الحميدة ويتعلمون بالاقتداء والتقليل والمحاكاة، فقيم كالأمانة والصدق والمودة والتعاون والتكافل وأداء الواجب والنظافة، وغير ذلك الكثير لا يمكن تعلمها تعلمًا لفظيًّا لأن يكتب التلاميذ عنها موضوعات إنشائية أو يتحدثون عنها من خلال مواقف خطابية، بل يجب على المعلم أن يكون قدوة لطلابه في كل ما يصدر عنه من أفعال وأقوال، وأن يمارس ما يعظ به وأن يؤدي ما ينصح به تلاميذه.

ومن خلال مشاهدات الباحثة للعديد من أنواع السلوك غير المرغوب ، والذي يمارس من قبل بعض تلاميذ المدارس الابتدائية ، ويتعارض مع قيمنا الإسلامية ما يؤكّد أن الجانب الوجداني في مدارستنا لم يلق بعد حظه من العناية مما يحدث نوعاً من الخلل بين مكونات المنهج ، ويباعد بين الكتاب المدرسي وتحقيق أهدافه في غياب التكامل المنشود بين الجانب المعرفي وبقية الجوانب الأخرى ، فأصبح الأمر يتصل بغياب بعض القيم وما يرتب عليه من آثار خطيرة على المدى القريب والمدى البعيد خاصة أن التلاميذ في هذه المرحلة العمرية يمثلون المجال الخصب الذي تنمو فيه القيم ، ولا شك أن في تعليم المواد الدراسية المختلفة فرصاً شتى لتعلم القيم (المهدي ، ١٩٩٠، ٢٥).

والكتاب المدرسي باعتباره إحدى وسائل الاتصال هو ناقل للقيم وعادة ما يستخدم من خلال المدرسة لبث القيم المرغوبة ، فمن خلاله تتم عملية إنهاية غايتها حصول المتعلم على المعلومات والمعارف والقيم مما يكفل خلق عملية تفاعلية ثنائية الطرف بين المتعلم والكتاب (مصلحة ، ١٩٨٤، ٦١).

وتهتم هذه الدراسة بتحليل السؤال المتضمن في كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الابتدائي باعتبار السؤال مثيراً تعليمياً يستدعي استجابات معينة تساعد التلميذ - من خلال إدراكه لمحنتي السؤال وتفاعلاته مع هذا المحتوى - في اكتساب خبرة تعليمية ونحن نبحث هنا في الجانب القيمي والوجداني لهذه الخبرة ، كما تهتم الدراسة أيضاً بالتعرف على مدى شيوع القيم في أسئلة الكتاب ومستويات التعليمية التي صيغت فيها هذه الأسئلة .

(ب) هدف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى تعرف القيم الدينية المتضمنة بأسئلة كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الابتدائي ومستويات هذه الأسئلة وللتوصيل إلى ذلك فإن الدراسة تحاول الإجابة عن السؤالين التاليين :

١ - ما القيم الدينية المضمنة في أسئلة كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الابتدائي؟ .

٢ - ما مستويات الأسئلة المضمنة في كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الابتدائي؟ .

(ج) أهمية الدراسة:

يمكن إبراز أهمية هذه الدراسة فيما يلي :

١ - معرفة مدى التوازن بين عدد الأسئلة والقيم المضمنة بها في كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الابتدائي؟ .

٢ - بيان جوانب القوة ونواحي الضعف في كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الابتدائي - موضع الدراسة - وتقديم أساس لمراجعةه وتطويره عند الحاجة .

٣ - توظيف نتائج هذه الدراسة في إحداث نوع من التطوير - في مراحل قادمة - يسلط فيها الضوء على الواقع بإيجابياته وسلبياته .

٤ - تساعد هذه الدراسة على تشريب كتاب التربية الإسلامية بالقيم المرغوبة لتقديمها إلى الناشئة في المرحلة الابتدائية .

(د) حدود الدراسة:

تحيرى هذه الدراسة ضمن الحدود التالية :

١ - كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الابتدائي - بدولة قطر.

٢ - محتوى أسئلة الكتاب وما تتضمنه من قيم .

(هـ) منهج الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة - المنهج الوصفي - الذي يمثل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية، كما هي قائمة فعلاً بقصد تشخيصها وكشف جوانبها عن طريق رصد معدل تكراراتها ومواطن التركيز عليها (الزوبيعي ، ١٩٨٣ ، ٧٤) كما تستخدم الباحثة أسلوب تحليل المحتوى للتوصل إلى القيم - موضع الدراسة .

(و) مصطلحات الدراسة:

القيم الدينية:

تعددت تعاريف الباحثين في هذا المجال فمنهم من يرى أن القيم الدينية هي مجموعة الصفات السلوكية العقائدية والأخلاق التي توجه سلوك الفرد وجهة دينية (عبدالله، ١٩٨٢، ٤٥).

في حين يرى (بكره، ١٩٨٠، ١٥) أنها عبارة عن مجموعة المبادئ والقواعد والمثل العليا التي نزل بها الوحي والتي يؤمن بها الإنسان ويتحدد سلوكه في ضوئها وتكون مرجع حكمه في كل ما يصدر عنه من أفعال وأقوال تربطه بالله وبالكون.

أما (الجميلاطي، التونسي، ١٩٧١، ٥٨٣) فيعرفانها بأنها المبادئ السليمة ومجموعة الفضائل التي هي وليدة الدين الصحيح لتوجيه سلوك الإنسان.

وترى الباحثة «أنها معايير تعبّر عن الإيمان بمعتقدات راسخة مشتقة من مصدر ديني يملي على الإنسان بشكل ثابت اختياره أو نهجه السلوكي في المواقف المختلفة التي يعيشها أو يمر بها، وهي في هذه الدراسة مستنبطة من أسئلة كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الابتدائي».

(ز) الدراسات السابقة:

تناولت أدبيات التربية موضوع القيم من زوايا مختلفة فشملت القيم المتضمنة في المواد المقررة بمراحل التعليم المختلفة للتعرف على ما تحمله هذه المواد من قيم من خلال تحليل محتواها مثل دراسة كل من: (الحمداني ١٩٦٠)، (ليموند ١٩٦١)، (شارلس ومولر ١٩٦٢)، (ماندل ١٩٦٤)، (ميرز ١٩٦٨)، (الحمداني والخمسين ١٩٧٣)، (جونيل ١٩٧٤)، (عائشة طوالبة ١٩٧٥)، (سلیمان ١٩٧٥)، (الغول وعمار ١٩٧٦)، (الميسي ١٩٧٨)، (هدى حجازي ١٩٨٠)، (بكره ١٩٨٠)، (السعدي ١٩٨٢)، (جلهم ١٩٨٣)، (بكره ١٩٨٥)، (شحاته ١٩٨٥)، (أبوحلو ١٩٨٦)، (أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا ١٩٨٧)، (وضحى السويدى ١٩٨٧)، (حزين ١٩٨٩)، (الصاوي ١٩٩٠)، (مبارك ١٩٩١)، (ميماز الصباغ ١٩٩١).

كما اهتمت دراسات أخرى بتقدير الأسئلة المضمنة بالكتب المدرسية مثل دراسة كل من (أبوالعلا، ١٩٧٩)، (إيناس عبدالحميد، ١٩٨٥) (شلبي ١٩٨٧)، (حميدة ١٩٨٩).

وقد قامت الباحثة بتوظيف نتائج هذه الدراسة في تنظيم الإطار النظري لهذه الدراسة وكذلك في تفسير نتائجها.

وترجو الباحثة أن تكون هذه الدراسة إضافة علمية لأدبيات التربية الإسلامية وأن يفيد واضع المناهج والمسئولون عن الإشراف الفني ومعلمون مادة التربية الإسلامية من نتائج هذه الدراسة وتوصياتها.

ثانياً - إجراءات الدراسة:

(أ) التحليل:

سارت عملية التحليل وفق الخطوات التالية:

- قراءة جميع الأسئلة المضمنة في كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الابتدائي بجميع الفروع التي تضمنها (تفسير - توحيد - فقه - حديث - سيرة نبوية - تهذيب).
- تحليل هذه الأسئلة للتعرف على مستوياتها (المجال المعرفي) والقيم المضمنة بها^(*).
- حساب مجموع التكرارات لكل قيمة وإعداد جداول خاصة لتفريغ النتائج.
- استخراج النسب المئوية لكل قيمة مع تحديد درجة مرتبة كل قيمة في ضوء النسب المئوية التي تم الحصول عليها.

(ب) صدق التحليل:

لحساب صدق التحليل تم وضع قائمة بالقيم التي تم التوصل إليها وعرضت على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال الشريعة والدراسات

(*) ملحق رقم (١) تعريف القيم وتحديد معانيها.

الإسلامية والمناهج وطرق التدريس للتعرف على آرائهم بشأن القيم التي تم التوصل إليها بعد عملية التحليل ، وقد تم إجراء التعديلات الازمة في ضوء مقتراحاتهم .

(ج) ثبات التحليل

للتتأكد من ثبات(**) عملية التحليل قمت عملية التحليل من قبل محلل آخر (بعد تعريفه بالإجراءات والقواعد التي التزمت بها الباحثة في عملية التحليل) وتبيّن أن هناك اتفاقاً كاملاً بين ما قامت به الباحثة وما قام به المحلل الآخر . وبعد حساب معامل الثبات بين التحليلين توصلت الباحثة إلى نسبة اتفاق عالية بلغت (٩٨٪) مما يجعل الباحثة مطمئنة إلى سلامة التحليل .

ثالثا - نتائج الدراسة ومناقشتها :

(أ) فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الأول لهذه الدراسة : «مالقيم الدينية المتضمنة في أسئلة كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الابتدائي؟» .

تم تحليل الأسئلة المتضمنة بالكتاب للتعرف على القيم المتضمنة به والجدول رقم(١) يبين القيم التي أسفرت عنها عملية التحليل - تكراراتها - نسبها المئوية والمرتبة القيمية لكل منها .

(**) حساب معامل الثبات تم تطبيق المعادلة الآتية (Cooper, 1974,27)

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100$$

جدول رقم (١)

الرتب القيمية وتوزيع القيم في أسئلة كتاب التربية الإسلامية وفق الشيوخ

م	القيمة	ت	النسبة المئوية	المربطة القيمية
١	الصوم	٨	%٢٠	١
٢	الصلوة	٧	%١٨	٢
٣	الصدق	٥	%١٣	٣
٤	الزكاة	٥	%١٣	٣
٥	الحلم	٣	%٨	٥
٦	الصبر	٣	%٨	٥
٧	البر	١	%٢	٧
٨	التواضع	١	%٢	٧
٩	الحمد	١	%٢	٧
١٠	الحكمة	١	%٢	٧
١١	الرحمة	١	%٢	٧
١٢	الزهد	١	%٢	٧
١٣	الشجاعة	١	%٢	٧
١٤	الشوري	١	%٢	٧
١٥	العبادة	١	%٢	٧
١٦	الكرم	١	%٢	٧
	المجموع	٤١	%١٠٠	

وبمناقشة النتائج بجدول رقم (١) السابق يتضح مايلي :

- تأتي قيمة (الصوم) على رأس القيم المتضمنة بأسئلة كتاب التربية الإسلامية حيث وردت (٨) مرات بنسبة (٢٠٪) من مجموع القيم المتضمنة بأسئلة الكتاب، وهذه القيمة تحتل أعلى مرتبة نسبة إلى غيرها من القيم الأخرى، وقد وردت هذه القيمة في مجال الفقه (العبادات) والصوم وهو الركن الرابع من أركان الإسلام يعتبر مصدرًا لقيم كثيرة أخرى كالصبر والمثابرة والصدق والرحمة والتعاطف وغيرها فمن الضرورة أن يبرز المنهج الاهتمام بهذه القيمة العظيمة خاصة أن الصوم لا يتكرر إلا مرة واحدة في السنة (شهر رمضان) ولابد أن نعمل على غرس هذه القيمة في نفوس التلاميذ وأن يستغل المعلم ما يحيط بهذا الشهر الكريم من مظاهر الحفاوة والقداسة، وماتعطيه وسائل الإعلام من أهمية خاصة لإحياء شعائره من خلال المسلسلات والبرامج الدينية، وكذلك اكتظاظ المساجد بالمصلين.. الخ ففي كل هذا ما يجعل الاستجابة والمارسة لهذه القيمة كبيرة في نفوس تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- كما وردت قيمة (الصلاحة) في المرتبة الثانية حيث تكررت (٧) مرات أي بنسبة (١٨٪) في مجال واحد هو (الفقه). (والصلاحة) صلة بين المرء وربه، وهي قيمة أساسية لغيرها من القيم حيث تباع عندها الطاعة والنظام، وهي من القيم العملية التي تتصل بالمارسة والتعود.
- وترى الباحثة أهمية العبء الذي يقع على عاتق المربين سواءً في المدرسة أو المنزل من حاجة ملحة لتعويد الناشئين على ممارسة هذه القيمة العظيمة وتدريبهم عليها لتصبح سلوكًا يمارس برغبة وانتظام.
- تأتي قيمة كل من (الصدق، الزكاة) في المرتبة الثالثة حيث تكرر ورود كل منها (٥) مرات فقط بنسبة (١٣٪) وقد وردت قيمة (الصدق) (٣) مرات في مجال الحديث الشريف، (ومرة واحدة) في مجال التوحيد، (ومرة واحدة) في مجال السيرة النبوية في حين وردت قيمة (الزكاة) (٥) مرات في مجال (الفقه) فقط.

- (والصدق) قيمة كبرى له آثاره القوية في انتشار الثقة بين الناس فلا بد أن يعمل على إبراز هذه القيمة من خلال مواقف تجسد أمام التلاميذ قولًا وعملًا، وأن يعني القائمون على العملية التعليمية بأن يكونوا قدوة في كل شيء أمام المتعلمين.

- (والزكاة) وهي الركن الثالث من أركان الإسلام وإحدى الدعائم الأساسية التي يقوم عليها نظام الإسلام فيها معانٍ جليلة لإشاعة روح التكافل والتعاون بين أفراد المجتمع المسلم، وتؤكد الباحثة أهمية إبراز هذه القيمة العظيمة من خلال منهج التربية الإسلامية في الصف السادس الابتدائي لتعويذ التلاميذ منذ الصغر على البذل والعطاء وتطهير النفس من الشح والبخل والأناية.

- وتأتي قيمتا كل من (الحلم، الصبر) في مرتبة واحدة حيث وردت كل منها (٣ مرات) بنسبة (٪.٨)، فقيمة (الحلم) وردت في مجال التهذيب فقط بينما قيمة (الصبر) قد وردت (مرتين) في مجال السيرة النبوية (ومرة واحدة) في مجال التفسير.

وتري الباحثة أن المنهج لم يعط هاتين القيمتين حقهما من الاهتمام والتوضيح وماستحقان من أهمية في هذه المرحلة بالذات بالرغم من ضرورتها البالغة.

- ونلحظ أن كلاً من القيم التالية (البر - التواضع - الحمد - الحكمـة - الرحمة - الزهد - الشجاعة - الشورى - العبادة - الكرم) والسابق الإشارة إليها تأتي في مرتبة واحدة حيث وردت كل منها مرة واحدة أي بنسبة (٪.٢).

وتشكل هذه القيم التي لم تلق نصيبياً من الرعاية والاهتمام بأسئلة كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الابتدائي (٥، ٦٢٪) من إجمالي القيم المضمنة بأسئلة الكتاب، الأمر الذي يتطلب مزيداً من الاهتمام بهذه القيم وتشخيصها وإبراز معانيها والتأكيد عليها والعمل على غرسها في نفوس التلاميذ لأهميتها البالغة بالنسبة لهم خاصة في هذه المرحلة العمرية.

كما ترى الباحثة أن هناك قيئاً في غاية الأهمية لتأميم المرحلة الابتدائية لم يرد ذكر لأي منها ضمن أسئلة الكتاب - موضع الدراسة - في أي مجال من مجالات التربية الإسلامية مثل (الأمانة - النظافة - التعاون - الطاعة - الحياة - الوفاء) الأمر الذي يحتاج نوعاً من المراجعة في ضوء أهداف وتوجهات منهج التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية عامة والصف السادس خاصة باعتباره مثالاً لنهاية المرحلة الابتدائية في السلم التعليمي بدولة قطر.

وخلاصة القول: إن كتاب التربية الإسلامية تضمن في أسئلته قدرًا مناسباً من القيم الدينية المطلوبة بشكل صريح وبما يشير، وهذا مهم لتحقيق أهداف التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية، والتي تعتبر من أهم المراحل التربوية والتعليمية على حد سواء، فمن المفترض أن قيم الفرد في المرحلة الابتدائية تكون أكثر تأثيراً منها في المراحل المتقدمة الأخرى، يعزز ذلك ما يشير إليه (موسن وكونجر وكيجان) من أن مرحلة العمر من سن السادسة إلى الثانية عشرة تعتبر مرحلة مهمة في تكوين شخصية الطفل إذ تبدأ خلالها المدرسة في أداء وظيفتها كمؤسسة هامة وأساسية، تسهم في عملية التطبيع الاجتماعي بماتيحة من فرص متزايدة للتفاعل، كما أن طرق معالجة الطفل للأعمال الطفولة المتوسطة سوف تؤثر تأثيراً له مغزاً في سلوكه اللاحق، وأن قيم الأطفال تتأثر من جملة ماتتأثر به بعوهم الثقافي، ومتى ما استوعب الطفل هذه القيم أصبح من الصعب عليه أن ينحيها جانباً، وكلما انغرست بشدة في شخصيته خلال سني الطفولة المتوسطة (٦ - ١٢) تناقصت حريته في تغييرها فيما بعد حتى لو اكتشفت أن قيئاً أخرى أنساب له (موسن، ١٩٧٠، ٤٤٢، ٤٦٧). وهذا بات من الضروري أن تبرز القيم المتضمنة بالمناهج الدراسية وتشخص لتحول من مجرد معلومات إلى سلوك يمارس في حياة التلاميذ.

(ب) فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الثاني لهذه الدراسة:
 «ما المستويات التي تقييسها أسئلة كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الابتدائي؟».

في ضوء ما سبق الإشارة إليه أسفرت نتائج التحليل عما يأتي :

جدول رقم (٢) يبين عدد الأسئلة بكل مجال من مجالات كتاب التربية الإسلامية والنسب المئوية لهذه الأسئلة - كما يبين جدول رقم (٣) مستويات هذه الأسئلة والنسب المئوية لهذه المستويات (المجال المعرفي) .

جدول رقم (٢)

المجال التفسير التوحيد الفقه الحديث السيرة النبوية التهذيب المجموع							
عدد الأسئلة							
النسبة المئوية							
١٩٢	١٤	٧٢	٢١	٣٠	٣٠	٢٥	
%١٠٠							
٧,٣	٣٧,٥	١١	١٥,٥	١٥,٥	١٣,٢		

جدول رقم (٣)

المستوى المعرفى	مجالات التربية الإسلامية المتضمنة بالكتاب المقرر							
	المجموع							
	النسبة المئوية	النبوية	التهذيب	السيرة	الحديث	الفقه	التوحيد	التفسير
١ التذكر	١٠٨	٩	٤١	٩	١٥	١٨	١٦	٥٦%
٢ الفهم	٨٣	٥	٣١	١٢	١٤	١٢	٩	٤٣%
٣ التطبيق	-	١	-	-	١	-	-	٥٢%
٤ التحليل والتركيب	-	-	-	-	-	-	-	-
٥ التقويم	-	-	-	-	-	-	-	-

ويمناقشة النتائج بجدول رقم (٢) يتضح مايلي :

- أظهرت نتائج الدراسة التحليلية أن عدد الأسئلة المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية في مجالاته المختلفة (١٩٢) سؤالاً منها (٧٢) سؤالاً في مجال السيرة النبوية

من إجمالي عدد الأسئلة أي بنسبة(٥٪٣٧) في حين تضمن كل من مجال(التوحيد) و(الفقه) (٥٪١٥) أي بنسبة(٢٥٪٣٠) كما شمل مجال التفسير(٢٥٪٣٠) سؤالاً أي بنسبة(٣٪١٣) بينما شمل مجال التهذيب(٤٪١٤) سؤالاً فقط بنسبة(٣٪٧) من إجمالي عدد الأسئلة.

كما يتضح من جدول رقم(٣) ما يأتي:

- أن الدراسة التحليلية أظهرت أن عدد الأسئلة في مستوى التذكر بلغ(١٠٨)أسئلة بنسبة(٥٦٪) من إجمالي الأسئلة وهذا يعني اهتمام واضعي الأسئلة بهذا المستوى، في حين نجد أن عدد أسئلة الفهم بلغ(٨٣)سؤالاً بنسبة(٤٣٪) وهذا يعني اهتمام واضعي الأسئلة بهذا المستوى أيضاً، بينما لا نجد سوى(سؤال) واحد فقط يتعلق بمجال التطبيق، وهذا يعني أن واضعي الأسئلة قد أهملوا هذا المستوى إهالكاً شبه تام كباقي المستويات(التحليل - التقويم) وركزوا على المستويات الدنيا من المعرفة وهي مستويات(التذكر - الفهم) فقط .

وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يلاحظ اقتصار أسئلة الكتاب على مستوى التعلم المعرفي عامه وعلى مستوياته الدنيا(التذكر - الفهم) خاصة وعدم العناية بالجوانب الوجدانية في التعلم مع أن تعلم القيم هو بالدرجة الأولى تعليم قيمي (Val-ue Teaching) وكان يتضمن الأمر أن يعني مؤلفو الكتاب بوضع أسئلة يترتب عليها استشارة مشاعر المتعلم وتحريك وجده، حتى ينفعل مع جوانب القيم المنضمة في الأسئلة ويتفاعل مع تطبيقاتها في الحياة، ومن نتائج هذا الانفعال والتفاعل يمكنه اكتساب قيم جديدة وإدخالها في البناء القيمي المكون لشخصيته، والموجه لسلوكه، وهنا يمكن أن تتعمق القيم الإسلامية في شخصيته فيشب عليها ويتربى بها وتصبغ إطاره المرجعي وترشد جوانحه واتجاهاته، فليس الهدف من تعليم القيم أن يكتب التلاميذ وصفاً لغوياً لها أو يدللي بتعريفات لفظية عن معانيها إنما الهدف أن تتغلغل القيم في شخصية المتعلم وتتحول إلى موجهات لسلوكه .

وترى الباحثة أنه لتحقيق الوظيفية في مجال التربية الإسلامية لابد من التركيز على مستوى - التطبيق في الأسئلة - والذي أهمل تماماً في الكتاب - موضع الدراسة - خاصة فيما يتعلق بالقيم التي أسفرت عنها عملية التحليل ، (جدول رقم ١).

رابعاً - توصيات الدراسة :

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يلي :
- ١ - إعادة النظر في محتوى كتاب التربية الإسلامية الحالي للصف السادس الابتدائي بحيث تزداد المساحة المخصصة لتناول الأهداف الخاصة بالقيم الدينية بما يتمشى مع الأهمية التربوية لهذا النوع من الأهداف .
 - ٢ - إعادة النظر في كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الابتدائي - موضع الدراسة - من أجل إحداث توازن حقيقي بين الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية .
 - ٣ - وضع تصور شامل للقيم التي يجب أن تتعكس على منهج التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية وتحديد المناسب منها لكل صف دراسي وذلك بإعداد خريطة قيم (Value Map) لمنهج التربية الإسلامية من رياض الأطفال حتى نهاية المرحلة الثانوية .
 - ٤ - ضرورة تضمين كتاب التربية الإسلامية للعديد من الأنشطة التربوية الالزمة لإكساب القيم الدينية وتنميتها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي .
 - ٥ - ضرورة تضمين كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الابتدائي نماذج من أساليب التقويم التي تصلح لقياس القيم لدى التلاميذ .
 - ٦ - الإفادة من المواقف الوظيفية التي يمارسها التلاميذ داخل المدرسة وخارجها عند ترجمة القيم إلى سلوك يمارس .

٧ - أهمية أن تشع القيم الدينية في الحياة المدرسية في شكل نمذجة للسلوك القيمي لدى المعلمين حتى تصبح القدوة سبيلاً لتعلم القيم ومارستها.

٨ - ضرورة الاهتمام بالأهداف الخاصة بال التربية الإسلامية حتى تبرز القيم بشكل يحقق هذه الأهداف من خلال الكتاب المدرسي.

٩ - أهمية تدريب المعلمين على أساليب التربية السيكولوجية واستخدام طرق واستراتيجيات تدريس تناسب طبيعة التعلم الوجداني مثل أسلوب الدراما النفسية(Psycho-Drama) وتبادل الأدوار (Role Playing) والتمثيل(Simulation) والدراما الاجتماعية(Socio-Drama) والقصة والحكاية(Story Teaching)، وكذلك تنوع الوسائل التعليمية التي تناسب مع خيال الطفل ومستوى نموه مثل استخدام الكرتون والصور وأفلام الفيديو . الخ.

خامساً - المقترنات :

تقترح الباحثة إجراء بعض الدراسات التي يمكن أن تستكمم الجوانب الأخرى من الدراسة الحالية مثل :

- دراسة الوسائل التربوية ودورها في تنمية القيم الدينية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية خاصة الأسرة، ووسائل الإعلام، وجماعة الرفاق.

- بناء أداة علمية لتقويم الأداء المتصل بالقيم الدينية التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية.

- بناء وحدات دراسية متكاملة تدور حول القيم الدينية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

- إجراء دراسة تحليلية لمناهج التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية والتعرف على ماتتضمنه من قيم.

سادساً: المراجع المستخدمة في الدراسة:

(أ) المراجع العربية:

- ١ - أبوالحسين مسلم بن الحجاج بن مسلم القشيري: «صحيح مسلم»، تحقيق محمد فؤاد عبدالباقي، القاهرة، دار إحياء الكتب العربية، ط(١)، ١٩٥٥ م.
- ٢ - أبوحامد الغزالى: «إحياء علوم الدين»، القاهرة، دار إحياء الكتب العربية، ١٩٥٧ م.
- ٣ - أحمد إبراهيم شلبي: «دراسة تحليلية للأسئلة المتضمنة في كتاب الجغرافيا للصف الثاني الثانوى بمصر والملكة العربية السعودية»، القاهرة، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد الثاني، ١٩٨٧ م.
- ٤ - أحمد الشرباصي: «أخلاقي القرآن»، بيروت، دار الرائد العربي، ١٩٧١ م.
- ٥ - أحمد المهدي عبدالحليم: «تعلم القيم فريضة غائبة في نظم التعليم»، بحث مقدم إلى مؤتمر المناهج التربوية والتعليمية في ظل الفلسفة الإسلامية والفلسفة الحديثة، القاهرة، (٢٩ - ٣١ يوليو)، ١٩٩٠ م.
- ٦ - أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا: مجلس بحوث العلوم الاجتماعية والسكان، «قيم التنشئة الدينية في التعليم العام»، تحليل محتوى كتب ومقررات التربية الدينية الإسلامية منذ عام ١٩٥٢ م - وحتى عام ١٩٨٥ م، القاهرة ١٩٨٧ م.
- ٧ - إمام مختار حميدة: «دراسة تحليلية للأسئلة والأنشطة المتضمنة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي»، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤقر العلمي الأول، آفاق وصيغ غائبة في إعداد المناهج وتطويرها، الإسماعيلية من (١٨ - ١٥) يناير، المجلد الثاني، ١٩٨٩ م.
- ٨ - إيناس عبدالحميد: «تقدير أسئلة الكتاب المدرسي وبعض الكتب الخارجية في منهج الجغرافيا بالصف الثالث الإعدادي»، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ١٩٨٥ م.

- ٩ - حسن شحاته: «القيم التربوية في قصص الأطفال وعلاقتها بسلوكهم القيمي»، القاهرة، الهيئة العامة للكتاب، ١٩٨٥ م.
- ١٠ - خلف نصار المحيي: «القيم السائدة في صحافة الأطفال العراقية»، ماجستير غير منشورة، بغداد، كلية التربية، جامعة بغداد، ١٩٧٨ م.
- ١١ - سعيد عبدالحميد السعدني: «القيم التربوية في القصص القرآني»: قصة سيدنا يوسف، ماجستير غير منشورة، القاهرة، كلية البنات، جامعة عين شمس، ١٩٨٢ م.
- ١٢ - سيد قطب: «في ظلال القرآن»، بيروت، دار الشروق، الطبعة التاسعة، ١٩٨٠ م.
- ١٣ - فتحي يوسف مبارك: «بعض القيم الاجتماعية الالازمة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي ودور مناهج الدراسات الاجتماعية في إكسابها»، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤقر العلمي الثالث، «رؤى مستقبلية للمناهج في الوطن العربي»، الاسكندرية، (٤ - ٨) أغسطس، المجلد الأول، ١٩٩١ م.
- ١٤ - عائشة حسين طوالبة: «دراسة مقارنة للقيم في كتب المطالعة العربية في إسرائيل والأردن»، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، ١٩٧٥ م.
- ١٥ - عبدالجليل الزويبي: «مناهج البحث التربوي، محاضرات في البحث التربوي»، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربية، ١٩٨٣ م.
- ١٦ - عبدالرحمن عبدالخالق: «الشوري في ظل نظام الحكم الإسلامي»، الكويت، دار السلفية، ١٩٧٥ م.
- ١٧ - عبد الرحيم الرفاعي بكره: «القيم الأخلاقية لدى طلبة جامعة طنطا»، دكتوراه غير منشورة، القاهرة، كلية التربية، جامعة طنطا، ١٩٨٥ م.
- ١٨ - _____: «القيم الأخلاقية في التربية الإسلامية من واقع مناهج المدرسة الابتدائية»، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، ١٩٨٠ م.

- ١٩- عدلي عزازي إبراهيم جلهوم: «القيم الخلقية التي تشتمل عليها كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية»، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية، ١٩٨٣م.
- ٢٠- محمد عبدالمجيد حزين: «القيم الخلقية والاجتماعية في كتب المعرفات العامة والأنشطة البيئية في الصفوف الأربع الأولى من مرحلة التعليم الأساسي»، دراسة تحليلية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الأول، آفاق وصيغ غائبة في إعداد المناهج وتطويرها، الإساعيلية من ١٥ - ١٨ يناير - المجلد الثاني، ١٩٨٩م.
- ٢١- محمد علي أبوالعلا: «تحليل أسئلة كتاب الجغرافيا للصف الأول الثانوي في ضوء أهداف المنهج ونواتج التعلم»، الدوحة، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ١٩٧٩م.
- ٢٢- مختار الغول والخبيب عمار: «وضعية مادتي التربية الإسلامية والتربية الوطنية»، دراسة لمقاييس الأستاذ والتلميذ وتحليل لكتاب المدرسي»، المجلة التونسية للعلوم والتربية، تونس، ١٩٧٦م.
- ٢٣- محمد مصالحة: «نحو مقترب عالمي لحق الاتصال ومشكلاته»، مجلة شئون عربية، الأمانة العامة لجامعة الدول العربية العدد ٢٤٤، تونس، ١٩٨٤م.
- ٢٤- محمد وجيه الصاوي: «القيم الإسلامية المتضمنة في كتابي القراءة للصف الثالث الابتدائي في مصر وقطر»، حولية كلية التربية، العدد (٧)، جامعة قطر، ١٩٧٠م.
- ٢٥- موسن، بول وأخرون: «سيكولوجية الطفولة والشخصية»، ترجمة أحد عبد العزيز سلامة، جابر عبدالحميد جابر، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٩٠م.
- ٢٦- موفق الحمداني ويعقوب الخميس: «كتب القراءة العربية في المرحلة الابتدائية ببغداد»، مركز البحوث التربوية والنفسية، بغداد، ١٩٧٣م.
- ٢٧- مياز خليل الصباغ: «معايير مقترن لقياس أثر منهج التاريخ على بعض القيم والاتجاهات لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية»، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الثالث، «رؤى مستقبلية للمناهج في الوطن العربي» الإسكندرية (٤ - ٨) أغسطس، المجلد الأول، ١٩٩١م.

٢٨- ميخائيل وديع سليمان: «القيم والتطور الاجتماعي»، الكويت، المجلس الوطني الثقافة والفنون والأداب، ١٩٧٥م.

٢٩- وضحي على السوادي: «برنامج مقترن لتنمية القيم الخاصة بهادة التربية الإسلامية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية بدولة قطر»، دكتوراه منشورة، الدوحة، قطر، دار الثقافة، ١٩٨٨م.

٣٠- وزارة التربية والتعليم: «كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الابتدائي، الطبعة الأولى المعدلة»، الدوحة، قطر، المطبعة الأهلية، ١٩٩١م.

٣١- يعقوب أبوحلو: «دراسة تحليلية لمحنوي كتب التربية الاجتماعية المقررة على تلاميذ الصفوف الرابع والخامس وال السادس الابتدائية»، مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد(١) المجلد(٢)، ١٩٨٦م.

(ب) المراجع الأجنبية :

- 1 - Al Hamdani, Mowfok, "Dominant Value Orientation In Iraqi Public School" Readers ad Revealed by Content Analysis Bloomington, Indiana: Indiana University, 1960. A Doctoral Dissertation.
- 2 - Charles, R & Moller, C.H, "Values Expressed In American Children: 1800-1950" In Journal of Abnormal Psychology, Vol.64, No.2, 1962, pp.180-189.
- 3 - Cooper, J. "Measurement and Analysis of Behavioral Techniques", Columbus, Ohio, Charless, Merill., Pub., 1974, p.27.
- 4 - Joseph Junell, "Is Rational Man Our First Priority", In Conflicting Conceptions Curriculum, ed, Elliot W. Eisner and Elizabeth Vallance Calihornia: McCutu Cahan Publishing Corrporation, 1974, p.113
- 5 - Hegazy, H.A., "Value and Attitudes Expressed in Egyptian Primary School Readers: A comparative Study of the pre 1952 and the 1970 Readers Unpublished Ph.D. Thesis at the Graduate School of Education of Rutgers State University, 1980, pp. 81-82.
- 6 - Howard Edward Meyers, "An Analysis of Selected Elementary Textbooks to determine the Extent of Expression of Certain Social Class Values", Unpublished Doctoral Thesis Arizona State University, 1968.
- 7 - Lewis Lemmond Earl, " A value Analysis of Social Studies Textbooks", Unpublished Doctoral Thesis, East Texas State College, 1961.
- 8 - Manel R.L., "Children's Books in Journal Mirrors of Social Department Elementary School", Vol., 64, 1964, pp. 190-199.

ملحق الدراسة

تعريف القيم وتحديد معانيها

م القيمة	التعريف الإجرائي لها
١ البر	يقصد به الصلة واللطف والمرة وحسن الصحة والعشرة.
٢ التواضع	يقصد به لين الجانب وعدم التفاخر أو الاغترار بالنفس أو المال أو العلم ، ويكون
	مع الله ومع الناس في القول والمعاملة ولا يكون عن خوف أو عدم مقدرة.
٣ الحمد	يقصد به الشعور الذي يفيض به قلب المؤمن بمجد ذكره الله وهو الثناء بالجميل
	على واهب الجميل (قطب، ١٩٨٠، ٢٢).
٤ الحكمة	يقصد بها العلم المتصف بالأحكام المشتمل على المعرفة بالله تبارك وتعالى
	المصحوب بنفذ البصيرة وتهذيب النفس وتحقيق الحق والعمل به ، والبعد عن
	اتباع الهوى والباطل (مسلم، ١٩٥٥، ٧١).
٥ الحلم	يقصد به الوقار والثبات عند الأسباب المحركة للغضب ، أو حبس النفس
	لتخصيص سلطان العقل لحين أمرها (الشريachi، ١٩٧١، ١٨٢).
٦ الرحمة	يقصد بها الإحساس بالآلام الآخرين ، وتقدير مشاعرهم والتخفيف عنهم سواء
	أكان ذلك في الإنسان أم الحيوان أم النبات.
٧ الزكاة	يقصد بها حق معلوم أوجبه الله في مال الغني للفقير ، وهي ركن من أركان
	الإسلام وفرضها واجبة في مال الغني يجب عليه إخراجها بشروط مخصوصة.
٨ الزهد	يقصد به انصراف الرغبة عن الشيء إلى ما هو خير منه (الغزالى، ١٩٥٧، ٢١٩).
٩ الشجاعة	يقصد بها الجرأة في قول الحق ومواجهة الأمور بحقائقها وعدم قبول الذل
	والهوان بعيداً عن التهور والاندفاع .
١٠ الشورى	يقصد بها استطلاع الرأي من ذوي الخبرة فيه للتوصيل إلى أقرب الأمور للحق
	(عبدالحالق، ١٩٧٥، ٧).
١١ الصبر	يقصد به احتمال الأذى وكظم الغيظ ومقاومة هوى النفس وانتظار الأحداث
	دون جزع ويكون في السراء والضراء .

م القيمة

التعريف الإجرائي لها

-
- ١٢ الصدق يقصد به مطابقة القول للشيء المخبر عنه ويكون ظاهراً وباطناً في الأقوال والأفعال والأحوال.
-
- ١٣ الصلاة يقصد بها القيام بين يدي الله ومناجاته خمس مرات في اليوم والليلة وهي عبارة عن أقوال وأفعال مبتدأة بالتكبير وختمة بالتسليم.
-
- ١٤ الصوم يقصد به امتناع عن الطعام والشراب والشهوات من طلوع الفجر إلى غروب الشمس ، فرض للامثال طاعة الله وللتهذيب والتأديب والسمو الخلقي .
-
- ١٥ العبادة يقصد بها معرفة الله عز وجل معرفة اليقين واتباع ما شرع لنا بخضوع مشرب بحب ، وهي حق بدائي لله عز وجل على عباده .
-
- ١٦ الكرم يقصد به التوسط في الإنفاق والعطاء ويكون في القول ، والعمل دون إسراف أو تففير .
-

علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتلخيص الدراسي في المواد التربوية لطلبة كلية التربية - جامعة الزقازيق

**دكتور: عبدالله سليمان إبراهيم
أستاذ علم النفس التربوي المشارك -
كلية التربية - أبها - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**

**دكتور: الشناوي عبدالنعم الشناوي زيدان
أستاذ علم النفس التربوي المشارك - كلية المعلمين بالجوف**

ملخص البحث: يهدف البحث الحالي إلى التعرف على طبيعة علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتلخيص الدراسي لطلبة كلية التربية جامعة الزقازيق ، والتعرف على الفرق بين المجموعتين والبنين في كل من عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة والتلخيص الدراسي والذكاء .

وقد تكونت العينة من ١٥٩ طالباً وطالبة منهم (٧٦ طالباً، ٨٣ طالبة). وطبق عليهم مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة، واختبار الذكاء العالي، واستخدمت المعادلة العامة لمعامل الارتباط والارتباطات الجزئية، واختبار(t) لاختبار صدق الفروض . . وتوصل البحث إلى النتائج الآتية :

- ١ - توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين عادات الاستذكار والتلخيص الدراسي . ولكنها تعتمد على الذكاء والاتجاهات نحو الدراسة .

- ٢ - توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الاتجاهات نحو الدراسة والتحصيل الدراسي. ولكنها تعتمد على عادات الاستذكار.
- ٣ - توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الاتجاهات نحو الدراسة وعادات الاستذكار. وهي علاقة مباشرة ولا تعتمد على الذكاء أو التحصيل الدراسي.
- ٤ - يوجد فرق بين الطلبة والطلابات في عادات الاستذكار لصالح الطلبة. ويوجد فرق بين الطلبة والطلابات في الذكاء لصالح الطالبات. ولا يوجد فروق بين الطلبة والطالبات في الاتجاهات نحو الدراسة والتحصيل الدراسي.

مقدمة

تطلب عملية التعلم جهداً من المعلم والمتعلم على حد سواء، ونظرًا لما للجهد البشري عامة من قيمة بالغة، فقد بذلت المحاولات بصورة مستمرة لتنظيمه وحسن استثماره حتى يمكن الإفادة منه إلى أقصى حد ممكن وتحاشي تبديله وضياعه سدى، وذلك لأن عملية التعلم من العمليات المعقّدة التي تدخل فيها عمليات عقلية مختلفة، ووظيفة هذه العملية هي مساعدة الفرد على أن يتكيّف مع البيئة التي يعيش فيها بأبسط طريقة ممكنة له.

وتعد عملية الاستذكار من عمليات التعلم المهمة التي لا غنى عنها للطالب في أي مجال من مجالات العلوم المختلفة، حيث إنها عملية ملزمة للمتعلم منذ بداية تعلمه إلى نهاية لها من أثر كبير على مستوى تحصيله الدراسي، ويتوقف نوع هذا المستوى وجودته على الطريقة أو الأسلوب المتبع في هذه العملية بالإضافة إلى قدرته العقلية العامة على الاستيعاب والتحصيل (٦: ١٤٤).

ونعلم أن حياة الطالب اليومية تتركز بصورة رئيسية على الدراسة والمدرسة وما يتصل بها من مواد دراسية، ونظام مدرسي، ونشاط تروسيجي، كما أن المستقبل المهني يشغل بال الطالب في هذه المرحلة من العمر (١٤: ١٨٢).

إن الاستذكار هو أكثر من مجرد قراءة عابرة للكتاب أو النظر إلى الملخصات ، بل يتطلب القيام بمراجعة نشيطة لما تم تعلمه واكتسابه ، وهذا يعني محاولتنا القيام باستذكار المعلومات ذات الصلة والمترابطة بعد قراءتها مباشرة والبحث عن المبدأ العام أو القاعدة العامة التي تدور حولها التفاصيل ومحاولة تذكر الحقائق المهمة ، وصياغة أسئلة ومحاولة الإجابة عنها ، ومحاولة القيام بعملية تنظيم ذاتية للمادة المدرستة حيث إن لكل فرد منا عاداته الخاصة وطريقته المميزة في عملية الاستذكار(٧:١٨٢).

وتفسر عملية الاستذكار بأنها برنامج مخطط لاستيعاب المواد الدراسية المختلفة التي درسها الطالب أو التي سيقوم بدراستها ، ومن خلال الاستذكار يلم الطالب بالمعلومات ويفحص الآراء ، ويعرف على الإجراءات ، ويحلل وينقد ويفسر الظواهر ويحل المشكلات ، ويبتكر أفكاراً جديدة ، وينشئ ويتفنن ويتقن المهارات ، ويكسب سلوكيات جديدة تقىده في مجال تخصصه الدراسي وفي أسلوب حياته(١١:١٦٧).

ولعل الرغبة في التحصيل والتفوق من أهم الرغبات الدافعة لسلوك الإنسان . والقصد بها الرغبة في أن يحتل الفرد مكاناً مرموقاً في المجتمع ويحقق مستوى أعلى من الآخرين ، ومعظمنا يسعى للوصول إلى هذه المكانة المرموقة التي تجعلنا محل تقدير الآخرين بطريقة مقبولة من الناحية الأخلاقية والاجتماعية(٩:٤٤).

وإذا كان التحصيل الدراسي يعبر عنها وصل إليه الفرد في تعلمه وقدرته على التعبير عنها تعلمها من معلومات وقيم ومهارات واتجاهات وميول ، فإنه يعد من الموضوعات المهمة التي شغلت حيزاً كبيراً من تفكير علماء التربية وعلم النفس وجهودهم إذ أنه من الموضوعات التي تستحوذ على اهتمام الآباء حرصاً على مستقبل أبنائهم الطلاب ، وبخاصة في مجتمع يعطي للتحصيل الدراسي والوصول إلى الامتياز فيه اهتماماً بالغاً حيث يتوقف على نصيب الفرد منه تحديد مستقبله العلمي ، ومن ثم تحديد مهنته في الحياة.

ويلعب التحصيل الدراسي دوراً كبيراً في تشكيل عملية التعلم وتحديدها، وعلى الرغم من أهميته إلا أنه ليس المتغير الوحيد في عملية التعلم، إذ أن أهداف هذه العملية معقدة تؤثر فيها عوامل قوى مختلفة؛ بعضها متعلق بالتعلم وقدراته واستعداداته، وبعضها الآخر متعلق بالخبرة المعلمة وطريقة تعلمها وما يحيط بالتعلم من إمكانات (٤: ٧٣).

فالنجاح في الدراسة يتوقف على عوامل شتى صحية وعقلية وانفعالية واجتماعية منها الذكاء والقدرات الخاصة والميل والمثابرة والصحة الجسمية والصحة النفسية والاتزان الانفعالي والثقة بالنفس، والذكاء عامل رئيسي من هذه العوامل، فالذكاء مهم للنجاح بالسنة الأولى الدراسية، ومع ذلك فإن عوامل مثل الدافعية Motivation والميل والاهتمام Interest والاجتهاد في العمل المدرسي ثبت أنه لها شأنها أيضاً (١٣: ٣٦٥). أنها وربما كان الذكاء من أكثر مفاهيم علم النفس شيوعاً وارتباطاً بالتحصيل الدراسي والنجاح في المهام التعليمية المختلفة (١٠١: ١٠١).

وقد اتضح أن الارتباط بين الذكاء والتحصيل الدراسي أكبر وأوثق في مراحل التعليم الأولى منه في المراحل العليا والجامعة (٤٣٠: ١).

وتصبح عملية الاستذكار أكثر فائدة حين تكون الظروف المادية الخاصة بالخلوس والإضاعة والتهوية طيبة، وحين يخلو مكان الاستذكار من الضوضاء ومشتتات الانتباه، وحين تكون المراجع التي يحتاج إليها الطالب في المواد التي يدرسونها في متناولهم، وحين يضع الطالب لأنفسهم الأهداف التي يريدون تحقيقها، فتحن نسذكر على نحو أفضل عندما يكون المكان هادئاً، وتتوفر المواد التي تحتاج إليها، كما أن الإرشاد يحسن عادات الاستذكار، ويمكن الطالب من أن يساعدوا أنفسهم (٥: ٣٣).

والواقع أن الأسرة تلعب دوراً مهماً في إكساب الطالب العادات الصحيحة، وذلك عن طريق التوجيه والنصائح والإرشاد المبكر منذ بداية عملية التعلم مثل تشجيع

الطلبة على الاهتمام بدورسهم من بداية العام الدراسي ، وتهيئة فرص الاستذكار الملائمة بصورة عملية ومنظمة ، بشرط أن يكون هناك توازن في مطالب الأسرة ، وتكامل في جوانب شخصية الطالب(٦٥:٨) .

مشكلة البحث : يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في التساؤلات الآتية :

- ١ - هل توجد علاقة حقيقة بين عادات استذكار طلبة كلية التربية وتحصيلهم الدراسي في المواد التربوية؟ .
- ٢ - هل توجد علاقة حقيقة بين اتجاهات طلبة كلية التربية نحو الدراسة وتحصيلهم في المواد التربوية؟ .
- ٣ - هل توجد علاقة حقيقة بين عادات استذكار طلبة كلية التربية واتجاهاتهم نحو الدراسة؟ .
- ٤ - هل توجد فروق حقيقة بين الطلبة والطالبات في عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة والتحصيل الدراسي في المواد التربوية والذكاء؟ .

الدراسات السابقة :

لم تتناول الدراسات السابقة موضوع علاقة الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي - في حدود علم الباحثين - في البيئة المصرية ، وإنما هناك بعض الدراسات الأجنبية التي تناولت كل متغير على حدة أو دراسته مع بعض المتغيرات الأخرى ، فقد توصلت دراسة "KOSKINEN DESIDERATO & (1969)" إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الجامعة في كل من الاستعداد الأكاديمي ، والقلق ، وعادات الاستذكار ، والتحصيل الدراسي(١٦٣:٢١) ، كما توصلت دراسة MACKEACHIE & Lin (1970) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في كل من الاستعداد ، والقلق ، وعادات الاستذكار ، والتحصيل الدراسي(٣٠٦:٢٥) .

أوضحت دراسة Allen & Others(1972) أهمية مهارات الاستذكار وعاداته كجزء من برامج قلق الامتحانات(٤٠٧:١٥) ، وتوصلت أيضاً دراسة

Wittmaier(1972) إلى أن الطلبة الذين لديهم قلق عالي تجاه الامتحانات تكون مهارات الاستذكار وعاداته لديهم ذات مستوى منخفض عن ذوي القلق المنخفض (٣٥٢:٣٠)، كما توصلت دراسة Bass and Others(1974) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عادات الاستذكار بين ذوي التحكم الداخلي والخارجي، وأن التحصيل الدراسي عامل مهم في الدلالة على عادات الاستذكار (٩٠٦:١٦).

وتوصلت دراسة Corlett(1974) إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- ١ - وجود علاقة ارتباطية بين عادات الاستذكار والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة.
- ٢ - وجود علاقة ارتباطية بين عادات الاستذكار والاتجاهات لدى طلاب الجامعة.
- ٣ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في كل من عادات الاستذكار والاتجاهات، والتحصيل الدراسي (٩٦٧:١٩).

وأوضحت دراسة Macintosh(1976) أن أحسن الطرق لتعلم موضوع جديد هو تكليف الطالب بأن يقوم بتدريسه، وثبتت هذه الدراسة على طلبة المرحلة الجامعية Biggs, and Felton(1976) للتعرف على فعالية برنامج دراسي حول الدافعية وعادات الاستذكار في خفض قلق الامتحانات، توصلت الدراسة إلى أن تدريس مقرر عن الدافعية، وتنظيم وقت الاستذكار، عندما يقدم في إطار أكاديمي، يكون له تأثير على الطلبة ذوي القلق العالي والتحصيل الدراسي المنخفض (١٨:١٢).

كما توصلت دراسة Thompson(1976) إلى التنبؤ بالتحصيل الدراسي لطلبة الجامعة من عاداتهم في الاستذكار، وذلك من خلال الدافعية، وطرق الاستذكار، وأساليب الامتحانات، والاتجاه نحو الدراسة (٢٩:٣٦٥). كما توصلت دراسة كل من Nelson & Toner, (1978) إلى أن أفضل طرق التعلم في الجامعة أن يقوم الطالب بتدريس الموضوع لزملائه في وجود الأستاذ، إذ أن هذه الطريقة تجعل المتعلم أكثر قدرة على تحمل المسئولية وأكثر ابتكاراً في تنظيم الأفكار نظراً لتركيز المتعلم على المهارات

المختلفة، كما أن خوف المتعلم من بعض الأسئلة التي توجه إليه من زملائه أثناء الدرس يجعله متوقعاً للنقد من زملائه وأستاذه ويكون مستعداً للإجابة عن هذه التساؤلات عن طريق إمامه بعناصر الموضوع وتحليله لواقع الدرس وعكشه فيه (٢٧: ١٢٣).

وفي دراسة قام بها (Couch and Others 1979) لدراسة التقارير الذاتية حول قلق الامتحانات وعادات الاستذكار لدى عينة من طلاب الجامعة وعلاقة ذلك بالتحصيل الدراسي لديهم، توصلت الدراسة إلى أن الطلاب الذين لديهم قلق ضار كانوا على عكس الطلاب الذين لديهم قلق صحي (ميس) وذلك في عادات استذكارهم فالذين كان لديهم قلق ضار كانوا يعانون ضعفاً في الانتباه للواجبات المحددة، وتشيّباً للتفكير حول الأخطاء السابقة وانتقادات للذات خلال الامتحانات وتشكّلاً حول القدرة العقلية، ويعزى التحصيل الدراسي المنخفض لهؤلاء الطلاب إلى وجود قلق الامتحان لديهم (٢٠).

وقد أكدت دراسة كل من (Entwistle, and Kozeki 1985) على أهمية المتغيرات غير المعرفية مثل الاتجاهات والدوافع والميول على التحصيل الدراسي للطلاب حيث تعمل مثل هذه المتغيرات ك وسيط يمكن أن يسهل أو يعطل عملية التعلم، وتؤثر على مستوى ومعدل اكتساب الطالب للمهادة المعلمة، كما تؤثر هذه المتغيرات على استجابات الطلاب الكمية أو الكيفية لمحفوظات المقررات الدراسية وما يتبعها من نشاطات تعليمية، وتؤثر أيضاً على مخرجات العملية التعليمية (٢٢: ١٢٤).

كما توصلت دراسة كل من (Guskey and Gates 1986) إلى أن هناك أثراً إيجابياً لطريقة التعلم على نمو الأنشطة التعليمية واتجاهات الطلاب وتحصيلهم الدراسي (٢٤: ٧٣).

فرض البحث:

باستعراض نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي أجريت في مجال البحث الحالي، يمكن صياغة الفروض التالية كإجابات محتملة عن الأسئلة السابقة:

- ١ - توجد علاقة ارتباطية موجبة بين عادات استذكار طلاب كلية التربية وتحصيلهم الدراسي في المواد التربوية.
- ٢ - توجد علاقة ارتباطية موجبة بين اتجاهات طلاب كلية التربية نحو الدراسة وتحصيلهم في المواد التربوية.
- ٣ - توجد علاقة ارتباطية موجبة بين عادات استذكار طلاب كلية التربية واتجاهاتهم نحو الدراسة.
- ٤ - توجد فروق حقيقة بين طلبة وطالبات كلية التربية في عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة والتحصيل الدراسي والذكاء.

تحديد المصطلحات

١ - عادات الاستذكار :

هي نمط سلوكي يكتسبه الطالب خلال ممارسته المتكررة لتحصيل المعلومات والمعرف واكتساب الخبرات وإتقان المهارات، وتقاس في هذا البحث من خلال قياس متغيري تحنب التأخير وطرق العمل.

٢ - الاتجاهات نحو الدراسة :

هي نظام كامل لمشاعر ومعتقدات ونزعات الطالب للاقتراب من الدراسة أو البعد عنها، وهذا النظام يجعل الطالب في حالة تأهب لتقبل أو رفض الدراسة. وقدر في هذا البحث عن طريق قياس متغيري الرضا عن المعلم وتقبل التعليم.

٣ - التحصيل الدراسي :

هو مجموع الدرجات التي حصل عليها الطالب أو الطالبة في اختبار نهاية العام في المواد التربوية التالية: علم النفس التعليمي، الصحة النفسية، التربية المقارنة، المناهج، أصول التربية.

٤- الذكاء:

هو القدرة المسئولة عن جميع أساليب النشاط العقلي المعرفي، أي قدرة المقدرات، كما تقادس باختبار الذكاء العالى المستخدم في هذا البحث.

خطة البحث

تتضمن خطة البحث ثلاثة جوانب هي: اختيار العينة وأدوات البحث، ثم التحليل الإحصائي لدرجات أفراد العينة. ويتناول الباحثان كلا منها على حدة على الوجه التالي:

١- اختيار العينة:

تتضمن عينة البحث الحالى ١٥٩ طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق، ويبلغ متوسط أعمارهم ٢٣ سنة وشهرين. وقد تم اختيار أفراد العينة بطريقة عشوائية غير متتظمة من بعض الأقسام المختلفة بالفرقة الرابعة بالكلية.

ويرجع اختيار الباحثين لهذه العينة على هذا النحو لأن المواد التربوية لا تدرس بصورة مكثفة إلا في الفرقة الثالثة والفرقه الرابعة فقط. وحتى يكون هناك مجال مشترك للتحصيل بين طلبة القسم العلمي والقسم الأدبي فكان لزاماً علينا أن نختار فرقة واحدة فقط من الاثنين وهي الفرقه الرابعة لأن الفرقه الرابعة بكلية التربية تمثل نهاية مرحلة التعليم الجامعي فقد تدفع رغبة الطالب بالتخريج إلى استخدام أفضل مالديه من عادات الاستذكار. وعلاوة على ذلك فإن كلا من الباحثين قام بتدريس هؤلاء الطلبة، فبينهم ألفة ومودة تيسر في عملية التطبيق والحصول على أفضل النتائج. والجدول رقم(١) يوضح توزيع الطلبة على الأقسام المختلفة.

٢- أدوات البحث:

استخدم الباحثان الأدوات التالية: مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة، اختبار الذكاء العالى، درجات نهاية العام في المواد التربوية كمقياس للتحصيل الدراسي. وفيما يلى وصف لهذه للأدوات:

جدول رقم(١)

توزيع أفراد العينة(الطلاب) على الأقسام المختلفة

عدد الطلاب

العدد الكلي			القسم
	بنات	بنين	
٦٣	٣٢	٣١	التاريخ الطبيعي
١٩	١١	٨	الفلسفة والاجتماع
٥٥	٣٠	٢٥	اللغة الانجليزية
٢٢	١٠	١٢	اللغة الفرنسية
١٥٩	٨٣	٧٦	العدد الكلي

(أ) مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة : (٣)

صمم هذا المقياس في الأصل براون وهولتزمان Brown & Holtzman بعنوان : Survey of Study Habits & Attitudes(SSHA) وقد قام باقتباسه وتعريفيه جابر عبد الحميد جابر، وسلیمان الخضري الشیخ (١٩٧٨). حيث يستخدم هذا المقياس في قياس بعض عادات الاستذكار لدى طلبة الكليات والمعاهد العليا ، ولللامتد المراحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو الدراسة .

أبعاد المقياس :

يعتبر مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة ، تقديرًا لأربعة أبعاد رئيسية ، يشتق منها بعده آخران ، بالإضافة إلى الدرجة الكلية للمقياس ، والتي تعبّر عن الاتجاه العام نحو الدراسة ، وفيها يلي تحديد إجرائي للأبعاد الأربع الرئيسية .

١ - تجنب التأخير(ت خ) :

يتميّز الطالب الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا البعد بأنهم غالباً ما يكملون واجباتهم المنزلية في الوقت المناسب ، دون أن يجهّزون أحد على ذلك ، حتى لو كان الواجب صعباً أو مملأً وسخيفاً . كما أنهم يحاولون غالباً مناقشة الصعوبات التي تواجههم في عملهم المدرسي مع المعلمين ، ويتم ذلك أيضًا بالتنظيم في عملهم

لديهم ميل حقيقي نحو كل مقرر يدرسوه . ونادراً ما يشعرون بالحيرة أو التردد، ولا يعتقدون أن الاستماع بالوقت وحصول الفرد على نصيحة الكامل من المرح في الحياة أهم من الدراسة ، ولا يشعرون بأن الحصول على مؤهل جامعي لا يستحق ما يبذل فيه من جهد ، ونادراً ما يكون المركز الذي يؤهل له التعليم الجامعي هو الدافع الرئيسي وراء التحاقهم بالجامعة ، فهم يعتقدون أن تحصيل العلم مهم في حد ذاته . ولا يشعرون بأية رغبة في الانقطاع أو التغيب عن الدراسة دون سبب قهري (٣:٥) .

يتضمن المقياس درجات لأربعة مقاييس (أبعاد) فرعية رئيسة ، نجمع كل اثنين منها لنحصل على تقدير لبعدين أعم وأوسع ، ثم تجمع المقاييس (الأبعاد الأربعة للحصول على درجة كلية للمقياس) ، والدرجات التي نحصل عليها هي :

جدول رقم (٢) درجات مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة

القياس	الدرجة القصوى	الدرجة القصوى	القياس	رمزه	الدرجة القصوى	الدرجة القصوى	القياس	رمزه
تجنب التأخير	٥٠	٥٠	تقدير التعليم	ت خ	٥٠	٥٠	تقدير التعليم	ت ت
طرق العمل	١٠٠	٥٠	الاتجاهات نحو الدراسة	أ د = (رم + ت ت)	١٠٠	٥٠	الاتجاه الدراسي العام	ط ع
عادات الاستذكار	٢٠٠	١٠٠	الاتجاه الدراسي العام	د ع = (ذ + أ د)	٢٠٠	١٠٠	ذ = ت خ + ط ع	ذ ع
الرضاع عن المعلم		٥٠		رم				

لاحظ أن المقياس (الأبعاد) الأربعة الأصلية ت خ ، ط ع ، رم ، ت ت ، نحصل عليها مباشرة ، ونحصل على ذ بجمع ت خ ، ط ع . كما نحصل على أ د بجمع رم ، ت ت . ويجتمع ذ ، أ د نحصل على الاتجاه الدراسي العام (د ع) .

وبالنسبة لصدق المقياس في صورته الحالية (الاتجاه الدراسي العام) وجد أن معاملات الارتباط بين المقياس ودرجات التحصيل تمت من ٠، ٢٥ إلى ٠، ٤٥ ، بمتوسط وزني مقداره ٣٦٠ ، وكانت معاملات الارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية (٣:١٥) .

المدرسي، إذ يحتفظون غالباً بكل المذكرات الخاصة بكل مادة مع بعضها مرتبة بعناية، وعادة ما يقضون مدة ثلاثة أو أربع ساعات في الاستذكار، يومياً، ويفضلون استذكار دروسهم على انفراد. كما أن أحلام اليقظة نادراً ما تشتت انتباهم أثناء الاستذكار ونادراً ما يتذكرون كتابة البحوث والتقارير المطلوبة منهم حتى اللحظة الأخيرة، كما أن مشكلاتهم خارج المدرسة نادراً ما تجعلهم يهملون عملهم المدرسي (٣: ٤).

٢ - طرق العمل (طع) :

يتميز الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا البعد بأنهم غالباً ما يتأكدون من أنهم قد فهموا جيداً ما هو مطلوب منهم قبل الشروع في إعداد التقارير والبحوث، ويعطون دائمًا عناية خاصة للتنسيق والترتيب، وغالباً ما يهتمون بنقل الرسوم البيانية والجدالات والأشكال والتوضيحات الأخرى التي يرسمها المعلم على السبورة، ونادراً ما يعتقد المعلمون تقاريرهم أو بحوثهم المكتوبة، ونادراً ما يكونون مضطربين في الامتحان وينتهون من الإجابة عنه في الوقت المقرر، كما أنه لا توجد لديهم مشكلة في التعبير عن أنفسهم أثناء الكتابة، ولا يجدون صعوبة في التقاط النقاط المهمة أثناء القراءة (٣: ٥).

٣ - الرضا عن المعلم (رم) :

يشعر الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا البعد بأن المعلمين ينجحون في جعل موادهم شيقة وذات معنى، وبأنهم يحاولون توزيع مساعدتهم على جميع الطلبة بالتساوي، وأنهم عادلون في توزيع تقديراتهم، كما يعتقدون أن المعلمين التحقوا بالمهنة لأنهم يستمتعون بالتدريس أساساً، ونادراً ما يشعرون هؤلاء الطلاب بأن المعلمين ينقصهم فهم حاجات الطلاب وميولهم، أو بأن المعلمين يتصرفون بالجمود وضيق الأفق، أو بأنهم متكبرون في علاقتهم بالطلاب (٣: ٥).

٤ - تقبل التعليم (ت - ت) :

يتميز الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا البعد بأنهم يعملون بجد لكي يحصلوا على تقديرات حسنة، حتى لو كانوا لا يحبون مادة من المواد. غالباً ما يشعرون بأن تقديراتهم تكون تعبيراً دقيقاً عن قدراتهم، ويخاهدون دائمًا لكي ينمو

وقد حسب الثبات ، باستخدام معادلة كيودر ريتشارد سون للاختبار في صورته العربية اعتماداً على درجات عينة من طالبات جامعة قطر بلغ عددها ٩١ طالبة ، وكان معامل الثبات لتجنب التأخير ٤٤ ، ٠ ، وطرق العمل ٤٥ ، ٠ والرضا عن المعلم ٩٠ ، ٠ وتقبل التعليم ٧٧ ، ٠

قام الباحثان بحساب ثبات المقياس على عينة البحث الحالي (ن = ١٥٩ ، من البنين ، ٨٣ من البنات) باستخدام معادلة كيودر ريتشارد سون رقم ٢١ ، والجدول التالي يوضح هذه المعاملات :

جدول رقم (٣)

معاملات الثبات لأبعاد مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة

المقياس (البعد)	العينة الكلية (ن = ١٥٩)	عينة البنين (ن = ٧٦)	عينة البنات (ن = ٨٣)
تجنب التأخير	٠,٨٧	٠,٨١	٠,٨
طرق العمل	٠,٦٦	٠,٥٩	٠,٦٣
الرضا عن المعلم	٠,٩٢	٠,٩٠	٠,٨٨
تقبل التعليم	٠,٧٦	٠,٧٢	٠,٧٥

(ب) اختبار الذكاء العالي : (٢)

أعد هذا الاختبار السيد محمد خيري لاستخدامه في البيئة العربية المصرية لقياس الذكاء العام ، وهو يتكون من ٤٢ سؤالاً تدرج في الصعوبة تقديره عدداً من الوظائف الذهنية من خلال ثلاثة أنواع من المواقف اللغوية والعددية والأشكال المرسومة وأهمها :

- القدرة على تركيز الانتباه الذي يتمثل في تنفيذ عدد من التعليمات دفعة واحدة .
- القدرة على إدراك العلاقات بين الأشكال الذي يتمثل في المقارنة بين عدد من الأشكال للكشف عن العلاقة بينها .

- الاستعداد اللغظي ، ويتمثل في التعامل بالألفاظ في أسئلة التعبير والمرادفات .
- الاستدلال اللغظي : ويتمثل في الأحكام المنطقية والمتناسبات اللغظية .
- الاستدلال العددي ، ويتمثل في حل سلاسل الأعداد وأسئلة التفكير الحسابي .

ويصلح هذا الاختبار لقياس الذكاء العام في المستويات التعليمية الثانوية وما يعادلها والعليا والجامعية . وهو لا يستخدم العمر العقلي للتعبير عن مستوى الذكاء فيها ، بل يستخدم الرتب المئنية في المعاير التي تم التوصل إليها (٣: ٢) .

وقد تم التوصل إلى معاملات ثبات وصدق عالية لهذا الاختبار في حالة تطبيقه على عينات من طلاب التعليم الثانوي والجامعي .

وقام الباحثان بحساب ثبات الاختبار على عينة البحث الحالي (ن=١٥٩ ، من البنين ، ٨٣ من البنات) بطريقة التجزئة النصفية بينه وبين اختبار الذكاء المصور (إعداد أحمد زكي صالح) ، قد بلغ ٧٢٣ ، ٠ وهو معامل ارتباط عالٍ مما يؤكّد صدق الاختبار المستخدم في هذا البحث ، ويمكن الوثوق به .

(ج) التحصيل الدراسي :

يقصد به المستوى الذي وصل إليه الطالب أو الطالبة في تحصيله المواد التربوية الآتية: علم النفس التعليمي، الصحة النفسية، التربية المقارنة، المناهج، وأصول التربية. كما يستدل على ذلك من مجموع الدرجات التي حصل عليها في امتحان نهاية العام الدراسي ١٩٨٨/٨٧ بكلية التربية جامعة الزقازيق.

٣ - التحليل الإحصائي للدرجات :

- طبقت المقاييس على أفراد العينة جيغاً .
- قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، الوسيط، ومعاملات الالتواء لدى كل من البنين والبنات، جدول رقم(٤) .
- استخدم الالتواء لدى كل من البنين والبنات، جدول رقم(٤) .
- استخدم اختبار الدلالة «ت» T-Test في صورته المناسبة لإيجاد دلالة الفروق بين

البنيين والبنات في متغيرات البحث.

- استخدمت معادلة معامل الارتباط التابع لحساب معاملات الارتباط بين درجات معاملات الارتباط الجزئية بين متغيرات البحث، وذلك لكل من عينتي البنين والبنات على حدة.

التائج

جدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والوسيط والانحرافات المعيارية ومعاملات الالتواء لمتغيرات البحث لكل من الطلاب (ن=٧٦) والطالبات (ن=٨٣).

الذكاء	التحصيل الدراسي	نحو الدراسة	الاتجاهات	عادات الاستذكار	متغيرات البحث	الجنس
						البيان
٧٦	٧٦	٧٦	٧٦	٧٦	العدد	
١٣,٧٢	١٤١,٢٨	٣٩,٢٨	٣٩,٥	٣٣,١١	المتوسط	
١٣,٧٢	١٤١	٣٩,٥	٢٢,٥	٢٢,٥	الطلبة	الوسيط
٤,٠٩	١٦,٠٤	١٣,١٢	٦,٧٢	٦,٧٢	الانحراف المعياري	
٠,٢٠-	٠,٠٥	٠,٠٥-	٠,٢٧	٠,٢٧	معامل الالتواء	
٨٣	٨٣	٨٣	٨٣	٨٣	العدد	
١٥,٥٥	١٤٣,٤٣	٤١,٤٠	٤١	٢٠,٨٨	المتوسط	
١٥	١٤٥	٤١	٢١	٢١	الطالبات	الوسيط
٤,٣٥	١٧,١	١٣,٣٣	٦,٦٤	٦,٦٤	الانحراف المعياري	
٠,٣٨	٠,٢٨	٠,٠٩	٠,٠٥-	٠,٠٥-	معامل الالتواء	

من الجدول السابق نجد أن جميع معاملات الالتواء قريبة من الصفر. وهذا يدل على أن كل متغيرات البحث اعتدالية التوزيع . وبذلك يصلح استخدام معامل الارتباط عليها.

جدول رقم (٥)

مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات البحث لعينة الطلبة (ن=٧٦)

الذكاء الدراسي	التحصيل الدراسي	الاتجاهات		عادات الاستذكار	البيان
		نحو الدراسة	الاتجاهات نحو الدراسة		
-	-	-	-	-	عادات الاستذكار
-	-	* ٠,٢٢	** ٠,٣٦	الاتجاهات نحو الدراسة	دالة عند مستوى * ٠,٠٥
-	-	٠,٢١	٠,١٦-	* ٠,٢٧	التحصيل الدراسي
-	-	-	-	* ٠,٢٥	الذكاء

* دالة عند مستوى * ٠,٠٥

** دالة عند مستوى ** ٠,٠١

جدول رقم (٦)

مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات البحث لعينة الطالبات (ن=٨٣)

الذكاء (د)	التحصيل الدراسي (ج)	الاتجاهات نحو الدراسة (ب)	عادات الاستذكار (أ)	البيان
-	-	-	-	عادات الاستذكار (أ)
-	-	-	* ٠,٢٧	الاتجاهات نحو الدراسة (ب)
-	-	* ٠,٢٥	* ٠,٢٣	التحصيل الدراسي (ج)
-	** ٠,٣٠	٠,١٥-	٠,٢٠	الذكاء (د)

* دالة عند مستوى * ٠,٠٥

** دالة عند مستوى ** ٠,٠١

جدول رقم(٧)

العلاقة بين عادات الاستذكار(ا) والتحصيل الدراسي(ج)، والعلاقة بينها في حالة عزل أثر الذكاء(د) والاتجاهات نحو الدراسة(ب) في حالة الطلاب(ن=٧٦) والطالبات(ن=٨٣)

البيان	رأي ج. د	رأي ج. ب	رأي ا. د	٠, ١٣
الطلبة	٠٠, ٢٧	٠٠, ٢٣	٠٠, ٢١	٠, ٢١
الطالبات	٠٠, ٢٣	٠٠, ١٨	٠٠, ١٧	٠, ٠٩

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

جدول رقم(٨)

العلاقة بين الاتجاهات نحو الدراسة(ب) والتحصيل الدراسي(ج) والعلاقة بينها في حالة عزل أثر الذكاء(د) وعادات الاستذكار(أ) في حالة الطلاب(ن=٧٦) والطالبات(ن=٨٣)

البيان	رب ج	رج ج. د	رج ج. ب. أ	رج ج. د
الطلبة	٠٠, ٢٢	٠٠, ٢٩	٠, ١٣	٠٠, ٢٢
الطالبات	٠٠, ٢٥	٠٠, ٣١	٠, ٢٠	٠٠, ٢٧

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

** دالة عند مستوى ٠,٠١

جدول رقم(٩)

العلاقة بين الاتجاهات نحو الدراسة(ب) وعادات الاستذكار(ا) والعلاقة بينها في حالة عزل التحصيل الدراسي(ج) والذكاء(د) في حالة الطلاب(ن=٧٦) والطالبات(ن=٨٣)

البيان	رأي ج. د	رأي ج.	رأي د.	رأي ب. ج
الطلبة	٠٠, ٣٦	٠٠, ٣٢	٠٠, ٤٤	٠٠, ٤٠
الطالبات	٠٠, ٢٧	٠٠, ٢٢	٠٠, ٣١	٠٠, ٢٧

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

** دالة عند مستوى ٠,٠١

جدول رقم (١٠)

دالة الفرق بين متوسطي درجات (الطلبة - الطالبات) في متغيرات البحث

البيان	الطلبة	الطالبات	قيمة(ف) ودلالتها	قيمة(ت) ودلالتها
عادات م	٢٣,١١	٢٠,٨٨	١,٠٢	٢,٠٩
	٤٥,١	٤٤,١	غير دالة	٠,٠٥
التحصيل م	١٤١,٢٨	١٤٣,٤٣	١,١٤	٠,٩١
	٢٥٧,٢٥	٢٩٢,٤٤	غير دالة	غير دالة
الاتجاهات نحو م	٣٩,٢٨	٤١,٤٠	١,٠٣	١,١٣
	١٧٢,١٩	١٧٧,٥٦	غير دالة	غير دالة
الدراسة م	١٣,٧٢	١٥,٥٦	١,١٣	٣,٠٧
	١٦,٧٥	١٨,٩	غير دالة	٠,٠١

مناقشة النتائج

ينص الفرض الأول على أنه: «توجد علاقة ارتباطية موجة ذات دلالة إحصائية بين عادات استذكار طلاب كلية التربية وتحصيلهم الدراسي في المواد التربوية». ولاختبار صدق هذا الفرض قام الباحثان بحساب معامل الارتباط بين المتغيرين بالنسبة للطلبة ($n=76$) وللطالبات ($n=83$). ثم تم عزل كل من أثر الذكاء وأثر الاتجاهات نحو الدراسة كل على حدة مرة، وتم عزلهما معاً مرة أخرى.

وبالرجوع إلى جدول (٧) نجد أن قيمة معامل الارتباط بين المتغيرين في حالة الطلبة والطالبات تساوي $.23, .27$ على الترتيب وما قيمتا دلالة إحصائية عند مستوى $.05$ ، وهذا يدل على وجود علاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل الدراسي، وبذلك تحقق النتائج صدق الفرض الأول.

ولكن حينما تم عزل أثر الذكاء من العلاقة بين المتغيرين وجد أن قيمة معامل الارتباط بالنسبة للطلبة أصبحت $23,0$ (دالة عند مستوى $0,05$)، وبالنسبة للطلاب أصبحت $18,0$ (وهي قيمة غير دالة إحصائياً). أي أن استبعاد أثر الذكاء أدى إلى نقصان قيمة العلاقة بين المتغيرين، ويلاحظ أيضاً أن العلاقة بين المتغيرين احتفظت بدلالتها في حالة الطلبة وأصبحت غير ذات دلالة إحصائية بالنسبة للطلاب. وربما يرجع ذلك إلى أن قيمة معامل الارتباط بين المتغيرين في حالة الطلبة أكبر من قيمته بالنسبة للطلاب.

وعند عزل أثر الاتجاهات نحو الدراسة من العلاقة بين المتغيرين وجد أن قيمة معامل الارتباط بالنسبة للطلبة والطلاب أصبحت $21,0,17,0$ على الترتيب وهما غير ذات دلالة إحصائية. كذلك حينما تم عزل الذكاء والاتجاهات نحو الدراسة معاً من العلاقة بين المتغيرين كانت قيمة معامل الارتباط بينهما $0,09,0,13$ بالنسبة للطلبة والطلاب على الترتيب.

وهذه النتائج تؤدي بنا للقول: إن العلاقة الموجودة بين عادات الاستذكار والتحصيل الدراسي ليست علاقة مباشرة وأصلية بينهما. وإنما ترجع الزيادة أو النقصان في المتغيرين معاً إلى وجود عامل الذكاء والاتجاهات نحو الدراسة والتفاعل بينهما. أي أن كلاً من الذكاء والاتجاهات نحو الدراسة، يؤثران في عادات الاستذكار وفي التحصيل الدراسي. فكلما زاد الذكاء وقويت الاتجاهات، تحسنت عادات الاستذكار وزاد التحصيل الدراسي. ويمكن تفسير ذلك بأن الاتجاهات نحو الدراسة باعتبارها الرضا عن المعلم وتقبل للتعليم، تقوم بدور مهم كعامل دافعية في النجاح الأكاديمي فالطلاب الذين يتميزون بالاتجاهات قوية نحو الدراسة يعملون بجد لكي يحصلوا على تقديرات حسنة، حتى لو كانوا لا يحبون مادة من المواد، ويعاودون دائمًا لكي يتمموا لديهم ميل حقيقي نحو مقرر يدرسوه.. وهذا بدوره يدفع الطلبة إلى إكمال واجباتهم المنزلية في الوقت المناسب، وتنظيم عملهم الدراسي.. وترتيب المحتوى والمعلومات بحيث يتعلمونها في ترتيب منطقي.. وبالتالي يعكس ذلك على مستوى التحضير الدراسي للطلاب.

ينص الفرض الثاني على أنه: «توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلبة كلية التربية نحو الدراسة وتحصيلهم الدراسي في المواد التربوية». ولاختبار صدق هذا الفرض قام الباحثان بحساب معامل الارتباط بين المتغيرين بالنسبة للطلبة ($N=76$) وللطلابات ($N=83$). ثم تم عزل أثر كل من الذكاء وعادات الاستذكار على حدة مرة، والاثنين معاً مرة أخرى.

وبالرجوع إلى جدول (٨) نجد أن قيمة معامل الارتباط بين المتغيرين في حالة الطلبة والطالبات تساوي $.22, .25, .25$ ، على الترتيب وهما قيمتان ذاتاً دلالة إحصائية عند مستوى $.05$ ، وهذا يدل على وجود علاقة بين اتجاهات نحو الدراسة والتحصيل الدراسي. وبذلك تتحقق النتائج صدق الفرض الثاني.

ولكن حينما تم عزل أثر الذكاء من العلاقة بين المتغيرين وجد أن قيمة معامل الارتباط بالنسبة للطلبة أصبحت $.29, .31, .31$ ، بالنسبة للطلبة والطالبات على الترتيب. وهما ذاتاً دلالة إحصائية عند مستوى $.01$ ، أي أن استبعاد أثر الذكاء أدى إلى زيادة العلاقة بين المتغيرين. ويرجع ذلك لأن العلاقة بين الذكاء والاتجاهات وإن كانت غير دالة إحصائياً إنما هي علاقة سالبة حيث كانت بالنسبة للطلبة ($-16, -15$) وللطالبات ($-15, -16$) فأدى استبعاد الأثر السلبي للذكاء على الاتجاهات إلى زيادة العلاقة بينها.

وعند عزل أثر عادات الاستذكار من العلاقة بين المتغيرين وجد أن قيمة معامل الارتباط بالنسبة للطلبة $.13, .20, .20$ ، وما غير ذلك إحصائياً. ويدل ذلك على أن استبعاد عادات الاستذكار أدى إلى اختفاء العلاقة الموجدة بين اتجاهات والتحصيل. ومعنى ذلك أن لاتجاهات نحو الدراسة والعادات في الاستذكار معاً أثراً كبيراً في التحصيل الدراسي.

وحينما تم عزل أثر كل من الذكاء وعادات الاستذكار معاً لم يؤثرا في العلاقة بين اتجاهات نحو الدراسة والتحصيل. ويرجع السبب في ذلك لأن الزيادة التي يؤديها عزل الذكاء في العلاقة بين المتغيرين أكبر من النقصان الذي يؤديه استبعاد عادات الاستذكار في العلاقة بين المتغيرين.

ونستنتج من هذه المناقشة أن الاتجاهات نحو الدراسة وعادات الاستذكار من العوامل المهمة واللازمة لتحسين التحصيل الدراسي . فالاتجاهات القوية نحو الدراسة وحدها لا تكفي . كذلك عادات الاستذكار وحدها لا تكفي كما هو واضح من مناقشة نتائج الفرض الحالي والفرض السابق .

فمما لا شك فيه أن الطلاب الذين يتميزون باتجاهات موجبة نحو الدراسة يتقبلون معلميهم ويثقون فيهم ويرون فيهم العدل ، ويتقبلون التعليم ، فهم يعتقدون أن تحصيل العلم مهم في حد ذاته ، وأن ما يتعلم الفرد في المدرسة يساعد في إعداده لمواجهة مشكلات الحياة ولا يشعرون بأية رغبة في الانقطاع أو التغيب عن الدراسة ، وبطبيعة الحال ينعكس كل ذلك على ارتفاع المستوى التحصيلي الدراسي للطلبة .

ينص الفرض الثالث على أنه : «توجد علاقة ارتباطية موجبة بين اتجاهات طلبة كلية التربية نحو الدراسة وعاداتهم في الاستذكار» . ولاختبار صدق هذا الفرض قام الباحثان بحساب معامل الارتباط بين المتغيرين بالنسبة للطلبة ($n=76$) ، وللطلابات ($n=83$) ثم تم عزل أثر كل من التحصيل والذكاء معًا مرة ، وكل على حدة مرة أخرى .

وبالرجوع إلى جدول (٩) نجد أن قيمة معامل الارتباط بين المتغيرين بالنسبة للطلبة والطالبات $.36, .27, .0$ على الترتيب وهما ذاتا دلالة إحصائية عند مستوى $.01, .05$.. وهذا يدل على وجود علاقة بين اتجاهات الطلبة نحو الدراسة وعاداتهم في الاستذكار . وبذلك تتحقق النتائج صدق الفرض الثالث .

وعند عزل أثر التحصيل الدراسي من العلاقة بين المتغيرين وجد أن قيمة معامل الارتباط بالنسبة للطلبة والطالبات أصبحت $.32, .22, .0$ على الترتيب وهما ذاتان إحصائيًا عند مستوى $.01, .05$.. أي أن استبعاد أثر التحصيل الدراسي من العلاقة يقلل من قيمة معامل الارتباط فقط ، ولكنه لا يؤثر على جوهريه العلاقة القائمة بين المتغيرين .

وعند عزل أثر الذكاء من العلاقة بين المتغيرين وجد أن قيمة معامل الارتباط بالنسبة للطلبة والطالبات أصبحت ٤٤، ٠، ٣١ على الترتيب وهما ذواتا دلالة إحصائية عند مستوى ١٠٠. أي أن استبعاد الذكاء أدى إلى زيادة قيمة معامل الارتباط بين المتغيرين، ويرجع ذلك إلى أن الذكاء يرتبط ارتباطاً غير دال إحصائياً مع الاتجاهات، لذا فاستبعاده السلبي زاد من العلاقة القائمة بين المتغيرين.

كذلك عند عزل التحصيل الدراسي والذكاء معاً احتفظت العلاقة بين المتغيرين بدلالتها الإحصائية، وهذا يدل أيضاً على العلاقة الأصلية وال مباشرة بينها. فالعلاقة معنوية وكل من المتغيرين يؤثر في الآخر تأثيراً إيجابياً.

وما لا شك فيه أن الطلاب الذين يتميزون بالاتجاهات مرتفعة نحو الدراسة متمثلاً في الرضا عن المعلم وفي تقبل التعليم، سيتميزون أيضاً بعادات الاستذكار جيدة متمثلة في دافع تجنب التأخير من ناحية مناقشة الصعوبات التي تواجههم في عملهم المدرسي مع المعلمين ويكون لديهم القدرة على المثابرة في الاستذكار. كما أن مشكلاتهم خارج المدرسة نادراً ما تجعلهم يهملون عملهم. ومتمثلة أيضاً في طرق العمل فهم غالباً ما يتأكدون من أنهم قد فهموا جيداً ما هو مطلوب منهم قبل الشروع في إعداد التقارير والبحوث. ويعطون دائمًا عنابة خاصة للتتنسيق والترتيب. ولا يجدون صعوبة في التقاط النقاط المهمة أثناء القراءة أو التركيز أثناء قراءة الواجب.

ينص الفرض الرابع على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة والطالبات في عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة والتحصيل الدراسي والذكاء». ولاختبار صدق هذا الفرض قام الباحثان بحساب المتوسط الحسابي والتبان لكل متغير من تلك المتغيرات، ثم حساب تجانس التبان باستخدام النسبة الفائية، واستخدما اختبار(t) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطين.

وبالرجوع إلى جدول(١٠) نجد أنه يوجد فرق بين الطلبة والطالبات في عادات الاستذكار لصالح الطلبة، ويوجد فرق بين الطلبة والطالبات في الذكاء لصالح

الطالبات بينما لا توجد فروق بين الطلبة والطالبات في التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو الدراسة وبذلك يتحقق صدق الفرض بالنسبة لمتغيري عادات الاستذكار والذكاء، بينما لا يتحقق صحته بالنسبة للاتجاهات نحو الدراسة والتحصيل.

قبل تفسير النتائج السابقة نود أن نشير إلى متوسطات الذكاء وعادات الاستذكار تعدّ ضعيفة جدًا وذلك مقارنة بنقطة الحياد على المقياسين. وفي حالة الذكاء نجد أن قيمة المتوسط في حالة الطلبة ٧٢، والطالبات ١٣، ٦٥ وهم أقل بكثير من نقطة الحياد وهي ٢١. وفي حالة عادات الاستذكار نجد أن قيمة المتوسط بالنسبة للطلبة والطالبات ١١، ٣٣، ٨٨، ٢٠ على الترتيب وهي تدل على عادات استذكار سيئة جدًا، وذلك مقارنة بنقطة الحياد على المقياس وهي ٥٠.

أما وجود فروق بين متوسطي درجات الطلبة والطالبات في عادات الاستذكار لصالح الطلبة فيمكن إرجاعه إلى الوقت المتاح للطالب، والفرص المتاحة له لمشاركة زملائه في المذاكرة والنقاش والاعتماد على الذات. أما بالنسبة للطالبة فهي مشغولة بأمور منزلية كثيرة قد تقلل من فرص الوقت للاستذكار.

أما وجود فروق بين متوسطي درجات الذكاء بين الطلبة والطالبات لصالح الطالبات فيمكن تفسيره في ضوء ظروف إجراء تطبيق الاختبار، فربما الطالبات أعطين شيئاً من الاهتمام أكثر من الطلبة. فهن عندهن قدرة على المثابرة وقد يكون نتيجة لحب الاستطلاع من جانبهن لمعرفة ما هو في الاختبار. أما بالنسبة للطلبة فربما نتيجة لإدراكهم أن الاستجابة لهذه الاختبارات لا تعود عليهم بالفائدة فانصرف اهتمامهم عن الأداء الجيد. والدليل على ذلك ما ذكرناه في صدر المناقشة على هذا الفرض من أن مستوى الذكاء عامه عند الطلبة والطالبات يعتبر ضعيفاً جداً.

ويرى الباحثان تفسيراً لعدم وجود فروق بين الطلبة والطالبات في الاتجاهات نحو الدراسة والتحصيل. في ضوء أن كلاً منها أقرب إلى هذه الكلية على حسب مكتب التنسيق الذي يجعل مستوى هؤلاء الطلبة تقريرياً واحداً من الناحية التحصيلية فهو

يضع حدًا أدنى للدخول كلية التربية وفي الوقت نفسه يوجد حد أقصى . والطلبة الذين يحصلون على درجة تفوق الحد الأقصى ، ويدخلون كلية التربية ، عن رغبة هم أقلية تماماً . ومغزى هذا الكلام أن هؤلاء الطلاب أتوا من أصل متجانس من ناحية الدرجة التحصيلية .

المراجع

- (١) أحمد عزت راجح(١٩٧٩): «أصول علم النفس» (ط٢)، القاهرة، مكتبة دار المعارف.
- (٢) السيد محمد خيري(د. ت): «اختبار الذكاء العالى» كراسة التعليمات، القاهرة، مكتبة دار النهضة العربية.
- (٣) جابر عبدالحميد جابر، سليمان الخضري الشيخ(١٩٧٨): «كراسة تعليمات مقاييس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة»، القاهرة، مكتبة دار النهضة العربية.
- (٤) رمزية الغريب(١٩٨١): «التقويم والقياس النفسي والتربوي» القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- (٥) روث ستران(١٩٧٧) «الواجبات المدرسية والاستذكار الموجه» (ط٢)، ترجمة جابر عبدالحميد جابر، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- (٦) سناء محمد سليمان(١٩٨٨): «عادات الاستذكار ومشكلاته في علاقته بالتفوق الدراسي»، المؤتمر الرابع لعلم النفس في مصر، مركز التنمية البشرية والمعلومات.
- (٧) عبدالرحمن عدس، ومحى الدين توق(١٩٨١): «علم النفس العام» (ط١)، عمان - الأردن، مكتبة الأقصى.
- (٨) عبدالرحمن محمد عيسوي(١٩٧٤): «علم النفس الفسيولوجي»، بيروت، مكتبة دار النهضة العربية.

(٩) عبد السلام عبدالغفار(١٩٧٧): «التفوق العقلي والابتكار»، القاهرة، مكتبة دار النهضة العربية.

(١٠) عبدالمجيد نشواني(١٩٨٤): «علم النفس التربوي» (ط١)، عمان - الأردن، دار الفرقان للنشر والتوزيع.

(١١) فاروق محمد صادق، وصلاح عبد المنعم حوطر(١٩٨٣): «استبيان عادات الاستذكار لدى طلبة المرحلة الثانوية وما في مستواها دراسة استطلاعية»، مجلة بحوث في السلوك والشخصية، المجلد الثالث، القاهرة، مكتبة دار المعارف.

(١٢) فؤاد البهبي السيد(١٩٧٩): «علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري»، (ط٣)، القاهرة، مكتبة دار الفكر العربي.

(١٣) كمال محمد دسوقى(١٩٧٩): «النمو التربوي للطفل والراهق، دروس في علم النفس الارتقاء»، بيروت، مكتبة دار النهضة العربية.

(١٤) محمد خالد الطحان(١٩٨١): «مشكلات المراهق وطرق معالجتها»، دمشق، مطبعة زيد بن ثابت.

Allen G., Lerner, K., Waune, W., and Minrichsen, J. (1972): "Study Behaviors and Relationships to test anxiety and Academic Performance", Psychological Reports, Vo.1 30, pp. 407-410. (١٥)

Bass, B.A., and Others (1974): "Study Habits as a Factor in the Locus of Control-Academic Achievement Relationship", Psychological Reports, Vol. 34, 3pt. 1, 906 Jun 1974. (١٦)

Biggs, B.E, and Feltion, G. (1976): "Use of and achievement Motivation Course to Reduce Test Anxiety of Academic Low Achievers", College Students Journal, Vol. 7. No. 1,pp. 12-16. (١٧)

Corlett, D. (1974): "Library Skills, Study Habits and Attitudes, and Sex as related to Academic Achievement", Education and Psychological Measurement. Vol. 34. No. 4pp. 967-969. (١٨)

Couch, J. and Others (1979): "Self Statements, Test Anxiety and Academic Achievement": (١٩)

Acorrelational Analysis". Paper Presented at the Annual Convention of the Association for Behavior Analysis, June, 1979.

Desiderato, O., and Koskinen, P. (1969): "Anxiety, Study Habits, and Academic Achievement", Journal Counseling Psychol. Vol. 16, No. 2. Part 1, PP. 162-165, Mar. 1969.

Entwistle, N. J., and Kozeki, B. (1985): "Relationships Between School, Motivation, Approaches to Studying and Attainment, Among British Psychology". Vol. 55, PP. 124-187.

Guskey, T.R., and Gates, S.L. (1986): "Synthesis of Research on the Effects of Mastery Learning in Elementary and Secondary Classrooms", Educational Leadership. Vol. 43, No. 8, PP. 73-80. May 1986.

Lin, Yi, G. and McKeachie, W.J. (1970): "Aptitude, Anxiety, Study Habits, and Academic Achievement". J. Counseling Psychol., 17, No. 4, PP. 306-309, Jul. 1970.

Mcintosh, N. (1976): "A decree of Difference", SHRE, Guilford Surrey, P. 11.

(Y4)

Nelson, J. R., and Toner, H.L. (1978): "Counselling Approach to Increasing Student's Learning Competence", British Journal of Guidance and Counselling Vol. 6, PP. 123-124.

Thompson, M.E. (1976): "The Prediction of Academic Achievement by A British Study Habits Inventory", Research in Higher Education, Vol. 5. No. 5, PP. 365-372.

Wittmaier, P.C. (1972): "Test Anxiety and Study Habits", Journal of Educational Research, Vol, 65, No.8 PP. 352-354.

Relationship of study Habits and Attitudes toward Study with Academic Achievement for students in the Faculty of education zagazing university.

Abstract: The study aims at pointing out the nature of the relationship of study habits and Attitudes toward study with academic Achievement for students in the faculty of education. It also aims at identifying the difference between males and females in variable of this research.

The sample included 76 males and 83 females. Two scales were administered to the sample: survey of study Habits and Attitudes (SSHA), and High intelligence test.

The results of the study were as follows:

- 1 – There was a significant positive correlation between study Habits and academic achievement. But it is dependent of intelligence and attitudes toward study.
- 2 – There was a significant positive correlation between Attitudes toward study and academic Achievement. But it is dependent of study Habits.
- 3 – There was a significant positive correlation between Attitudes toward study and study Habits, it is direct Correlation and it is originality.
- 4 – There were statistically significant differences between males and females in study habits in favor of the males but it is in favor of females relative to intelligence.
There were no statistically significant differences between males and females in Attitudes toward study and academic Achievement.



الفكر التربوي بين الإبداع والتبني

الدكتور: عبدالعزيز العبدالهادي

دكتوراه في المناهج وطرق التدريس

ملخص: تهدف هذه المقالة بشكل رئيسي إلى بيان أسباب الفجوة الزمنية بين ظهور الإبداعات التربوية المتخصصة عن الفكر التربوي وبين تبنيها في الأوساط التربوية التعليمية. وقد مهدت المقالة لذلك ببيان الدوافع التي تحرك أصحاب الإبداعات التربوية لأن يأتوا بذلك الإبداعات. كما حاولت المقالة أثناء استعراضها لأسباب الفجوة الزمنية بين الإبداع والتبني أن تطرح بعض الأمثلة التي عايشتها الوسط التربوي منذ مطلع هذا القرن، والتي جسدت حقيقة هذه الفجوة الماثلة والتي مازالت تتسع أحياناً وتضيق أحياناً حتى وقتنا الحاضر. كما أنها في استعراضها لتلك الأسباب حاولت أن تسلط الضوء على بعض الملابسات التي كان لها انعكاساتها المؤثرة في توسيع الفجوة بين الإبداع والتبني. وأخيراً دعت المقالة إلى ضرورة تقليل هذه الفجوة لتواكب الحركة التربوية حركة الحياة الحديثة، ولكي تؤتي الإبداعات التربوية ثمارها المرجوة، وذلك بعد أن طرحت بعض المقترنات للعمل على سد الفجوة بين الإبداع والتبني.

مقدمة:

لارتفاع الدوريات التربوية المتعددة تطالعنا بالعديد من الإبداعات التربوية التي تكشف عن نشاط فكري يتسم بالقوة والاستمرار. هذا النشاط الفكري ليس من الترف الأكاديمي في شيء وإنما هو إبداع تمليه طبيعة الحياة التربوية وما يكتنفها من مشكلات بل معضلات في كثير من الأحيان (Heath, 1964). تلك المشكلات والمعضلات تجعل رجال التربية أمام تحديات تربوية مضنية لا نقل في خططها وأهميتها

عن تلك التي تواجه رجال الاقتصاد والصناعة وغيرهم في شؤون الحياة الأخرى والتي تمس فئات الناس على اختلاف طبقاتهم. كيف لا يكون ذلك وال التربية لا توجد وتعمل في معزل عن تلك الشؤون الحيوية المختلفة، وإنما تعمل في وسطها مؤثرة فيها ومتأثرة بها (ناصر، ١٩٨٦)؟ إذن فهي - إن صح القول - جزء من ذلك النسيج الحيوي المتكامل الذي يلف حياة الناس أينما وجدوا.

ولكن من أين تنشأ المشكلات والمعضلات التربوية التي تفجر الإبداع الفكري الذي يحاول أن يوجد الحلول المجدية لها، حتى تظل الحركة التربوية نشطة قوية تولد الأجيال الوعية المستينة والقادرة على القيام بدورها الفاعل في حركة النمو المتكامل في جميع مصامين الحياة فكراً أو تجارة أو اقتصاداً أو غير ذلك؟ حتى نتعرف على تلك المشكلات والمعضلات أجد أن أيسر السبيل إلى ذلك هو أن ننظر إلى غاية التربية الكبرى وهدفها الأسنى. وهل للتربية غاية أكبر أو هدف أسنى من إعداد ذلك الجيل القادر على إحداث حركة النمو والتطور في حياة المجتمع. حين تتعثر التربية في تحقيق ذلك، وتكشف الدراسات الاهادفة إلى تقويم العمل التربوي من خلال تحقيق أهدافه عن شيء من القصور دون بلوغ الغايات تطرح الأسئلة الكثيرة حول الأنشطة التربوية المتعددة والتي في جملتها تمثل المنظومة التربوية الكبرى (Worthen and Sanders, 1973). أسئلة يراد من الإجابة عنها الوصول إلى تفسير علمي لأسباب العجر والقصور دون بلوغ الأهداف والغايات. ثم من خلال ذلك التفسير يتلمس رجال التربية والمعنيون بالمشكلات التربوية الطريق إلى دراستهم وأبحاثهم العلمية، حتى إذا انغمموا فيها وأعملوا أذهانهم فيها أتوا بألوان من الإبداع الفكري الذي يتroxون من خلال تبنيه وتطبيقه في مجال الواقع التربوي أن يجعل جزءاً من تلك المشكلات والمعضلات التربوية التي تحد من بلوغ الأهداف والغايات. إيداعات تربوية مختلفة تتتنوع بتتنوع عناصر المنظومة التربوية الكبرى من مناهج وطرق تدريس ومعلمين و المتعلمين وسواها من مدخلات تربوية تتضاد فيها بينها لتحقيق المخرجة التربوية المهمة وهي الجيل الوعي المستثير القادر على التفاعل الحضاري المشر.

إذاً فهذا الإبداع الفكري في ميدان التربية لا يأتي إلينا نتيجة ترف أكاديمي كما أشرت إلى ذلك في مطلع هذه المقالة وإنما تعلية تلك المشكلات والمعضلات التربوية سواءً كانت منهجية أو تدريسية أو مشكلات تتعلق بإعداد المعلمين أو تتعلق بالطلبة وتحصيلهم الدراسي أو مواقفهم واتجاهاتهم نحو عملية التعلم. وهي مشكلات كلنا ندرك أثرها القوي في تحقيق غاية التربية وهدفها الأساسي. إذاً كنا مصيّبين في هذا التطور، وأكبر الظن أننا كذلك، فهل مسألة التبني لتلك الإبداعات الفكرية التربوية سهلة ميسورة وأنها مُحْقَّقة لأولئك الذين يعملون عقولهم من أجل الإitan بها؟.

الفجوة بين الإبداع والتبني حقيقة ماثلة في الوسط التربوي:

المتأمل في الحياة التربوية والفكر التربوي يدرك دون جهد أو عناء كثرين أن الفجوة بين الإبداع والتبني متزايدة واسعة مد IDEA و أنها في العالم الثالث أكثر اتساعاً وامتداداً منها في العالم الأول. ولن أجد شيئاً من المشفقة والعسر في أن أضرب لك الأمثال على صدق ما أقول، ولكنني لا أريد أن أتوسيع في هذه المقالة كثيراً، ويكتفي أن أضرب لك مثلين فيما يلي. فلقد ظهرت الدراسات التربوية حول الإدراك ونموه عند المتعلم للعالم السويسري بياجيه في العشرينات من هذا القرن الميلادي ، ولكنها لم تكتسب شيئاً من القبول والرضا على الساحة التربوية إلا في الخمسينات منه وفي أواخرها (Lefran, 1979) cois . وأن إبداعه الفكري حول الإدراك لم يوظف في بناء المناهج الدراسية الغربية إلا في أواخر السبعينيات منه (Novak, in Press, 1990) . أي أن الفجوة بين الإبداع والتبني اتسعت خمسين عاماً في العالم المتحضر. أما في العالم الثالث أو بعبارة أكثر دقة في أجزاء من العالم الثالث فإن أفكاره لم تلح المناهج الدراسية إلا في أواخر السبعينيات . ذلك مثل ضربته والمثل الثاني أضربه على المفكـر والتربوي الأمريكي جيروم برونر الذي طرح أفكاره حول النجاح اللوبي مع مطلع السبعينيات (Bruner, 1960) ، ولكنها لم تزل شيئاً من الاعتبار والتبني إلا في السبعينيات وعلى نطاق ضيق في الولايات المتحدة ، وأنها لم تصل إلى عالمنا الثالث إلا في مطلع الثمانينيات .

نحن إذن أمام خلل في مجريات الأمور على الساحة التربوية إذا أيقنا أن الإبداع التربوي تفرضه ضرورة ملحة ناجمة عن قصور في تحقيق الأهداف التربوية

الكبيرى، ومع ذلك فإنه لا يلقى القبول والرضا والتبنى إلا بعد أمد طويل إن قدر له أن يلقى شيئاً من ذلك. هذا الخلل الذى أشير إليه لم ينشأ من فراغ أو عبث أو مصادفة وإنما له دوافعه ومسايباته. وهذه الدوافع والأسباب إن وجدت في الشرق أو الغرب فإنها لا تعنى بالضرورة أنها صائبة تماماً، وأنها مقنعة تماماً، وأن على التربويين بوجه عام وأصحاب الإبداع التربوي بوجه خاص أن يقبلوها وأن يرضوا باتساع الفجوة وطول الأمد بين إبداع المبدعين وتبني المتبنيين.

أسباب دوافع وجود الفجوة بين الإبداع والتبنى:

ما هي أسباب ودوافع ذلك الخلل وتلك الفجوة بين إبداع المبدعين وتبني المتبنيين؟

ولم بقيت الحالة على ما هي عليه رغم ما يحدث في نفوس أصحاب الإبداع التربوي من شعور بالإحباط أحياناً وشعور بالخيبة وعدم الرضا أحياناً أخرى؟ وهو شعور لا يستقر في الصدور أو يتلاشى بين الحنایا، ولكنه شعور قوى متدفع لا يلبث أن يجري على صفحات المجالات والدوريات العلمية المتخصصة، ولا يلبث أن تظهره أصوات جهيرة في المؤتمرات والمنتديات العلمية (Novak, 1989). وهي فوق تعبيرها عن شعورها بالإحباط وعدم الرضا، فإنها توجه نقدها الصريح إلى كل من يحول دون تبني إبداعاتها الفكرية من أصحاب السلطة وصانعي القرار. هذه الأسباب والدوافع يصعب احتواها احتواءً شاملًا والإمام بأطراف الحديث عنها في صفحات محدودة يسيرة كهذه التي بين يديك، ولكن خيراً من أن نسدل الستار عليها جميعاً أن نرفع الستار عن بعضها.

١ - بطء الاعتراف العلمي بالإبداع الفكري التربوي:

لعل من أهم الأسباب والدوافع المحدثة للفجوة الزمنية بين الإبداع والتبنى هو التلاؤ وبطء الاعتراف العلمي بالإبداع الفكري التربوي في الأوساط العلمية التربوية. فالحركة التربوية الحديثة أو المعاصرة لا تأخذ اتجاهًا واحدًا في مسيرتها، ولكنها

تحرك في اتجاهات مختلفة منشئة بذلك مدارس فكرية تربوية متعددة (Hergenhahn, 1976) ولكل مدرسة من هذه المدارس أنصارها ومؤيدوها، ولكل واحدة منها نفوذها على الساحة التربوية، وهو نفوذ يقوى أحياناً ويضعف أحياناً وفق ما يتأنى لكل واحدة منها من عقول مبدعة وعقول مقنعة أيضاً. فالإبداع وحده لا يكفي لكسب أرضية صلبة متينة على الساحة التربوية إن لم يتأت له منطق واضح سليم وحجة قوية نافذة تقنع العقول وتستميل القلوب. حين ترتفع أصوات قوية مؤثرة في مدرسة فكرية من مدارس التربية لا تثبت أن تسيطر على الساحة التربوية أو على ناحية منها وتبيّط نفوذها الفكري على عناصر المنظومة التربوية أو معظمها بحيث لا تسمع للأصوات المخفضة في مدرسة تربوية أخرى أن ترفع وأن تبلغ المدى رغم ما تحمله في مضاعفاتها من أفكار جديدة، ورغم ما تتفق به عقريّة أصحابه من إبداع مبتكر خلاق فيتلاؤن سريعاً حتى لا نكاد نحس منهم من أحد أو نسمع لهم ركزاً.

على أن الأفكار العملاقة المبتكرة لا تموت موتاً أبداً في وجود أفكار قوية مسيطرة، لكنها تظل حبيسة الكتب والدوريات المتخصصة، وفي أذهان المختصين في شؤون التربية والتعليم، يظل ذلك الإبداع التربوي في حالة من الركود الذي يسلبه الزيوع والانتشار، وتظل الأفكار المهيمنة على الساحة التربوية خانقة لكل إبداع تربوي جديد حتى يقيض الله له صوتاً جهيراً يبعث فيه الحياة القوية التي تمكن له أسباب الزيوع والانتشار والتبني. ففي خلال عقد من الزمان على ظهور كتاب العالم النفسي التربوي: سكнер (سلوك الكائنات الحية) The Behavior of Organism عام ١٩٣٨م اكتسبت المدرسة السلوكية اعترافاً وانتشاراً على الساحة التربوية لم يسبق له مثيل. لقد استطاع سكнер بكتاباته الغزيرة وأسلوبه المؤثر الجميل أن يمنح الأفكار السلوكية قوة ونفوذاً مكّن لها أن تقتضم البرامج التعليمية مكيفة أهدافها وأساليب تعليمها وتقويمها وفق مضمون تلك الأفكار وأهدافها (Skinner, 1974). مثل هذا النفوذ والانتشار للأفكار السلوكية لم يتحققه جون واتسون من خلال كتابه (السلوك: مقدمة لعلم النفس المقارن) Behavior: An Introduction to Comparative Psychology الذي سبق كتابات سكнер بسنوات عديدة. ذلك أن صوت سك너 ظل يواصل زينته في الكتب والدوريات

المتخصصة والمحافل العلمية مجلّياً لإبداعاته الفكرية ومدافعاً عنها، وظل يناظر خصومه في تلك المحافل دون تردد أو وجّل مرتكراً على قناعته الراسخة بقيمة أفكاره وإبداعاته وبجدواها التعليمية والتربوية، في حين أن صوت واتسون سرعان ما تلاشى حين انصرف صاحب ذلك الصوت بكلّيته عن ميدان التربية وعلم النفس (Schultz, 1975)

بل إن وجود صوت سكتر قوياً على الساحة التربوية أكسب غيره من السلوكيين قوة ونفوذاً ومكن لأفكارهم وكتاباتهم أن تخوض بآصداه الرضا والقبول عند التربويين مما أسهم في تبنيها ضمن المناهج والبرامج التعليمية رغم ما تعرضت له من نقد متواصل وتغريد لا يعرف الماءنة. فالمطلع على المناهج الدراسية لا يخفى عليه ما تتمتع به الأهداف السلوكية من مكانة أثيرة في نفوس مصنفي تلك المناهج ومن قبول لا يخلو من كثير من الإعجاب لدى مقرريها ومدرسيها (Worthen and Sanders, 1973) كما لا يخفى عليه ما تلقاه كتابات وأفكار رالف تايلور وروبرت سيجر حولها من إعجاب وتداول عظيمين في الأوساط التربوية، في حين أن كتابات روبرت بروس وجورج بوزنر النقدية للأهداف السلوكية لا تقابل بشيء سوى الإعراض والإزورار (Hanson, 1976)

مثل هذا الذي ذكرناه عن الأفكار السلوكية وأصحابها نجده يتكرر بالنسبة لأصحاب أفكار التعلم المعنوي أو التعلم ذي الدلالة (Meaningful learning) . ومثل ذلك الذي بيناه عن صاحبيها واتسون وسكتر نستطيع أن نقوله عن ديفيد أوزوبيل وجوزيف نوفاك، صاحبي هذا اللون من التعلم. فقد طرح ديفيد أوزوبيل أفكاره حول التعلم المعنوي في كتابه (علم نفس التعلم اللغطي المعنوي The Psychology of Meaningful Verbal Learning) عام ١٩٦٣م ، ولكنها لم تُعدْ أن تكون مجرد أفكار يشير إليها التربويون في كتاباتهم وأنها مجرد إبداع تربوي يضاف إلى الإبداعات التربوية الأخرى. لكنها لم تجد سبيلاً إلى القبول والتبني على يد أصحابها رغم ما يقرره أولئك التربويون الذين يشيرون إليها بأنها قادرة على إحداث تغييرات إيجابية على عملية التعلم وواعدة بأن تدفع المسيرة التربوية نحو بلوغ أهدافها خطوات عرضاً (Klausmeier and Ripple, 1971) . حتى إذا هيأ الله لها رجلاً كالكاتب التربوي جوزيف نوفاك الذي طور أفكار أوزوبيل وأضفى عليها إبداعاً جديداً تمثل في تلك الخرائط التصورية (Conceptual Maps)

Maps) التي أسهمت في تحسين أفكار أوزوبيل (Novak and Gowin 1984) . بدأت أنظار التربويين والمسئولين عن شئون التربية والتعليم تتوجه إليها بشيء من الاعتبار والاهتمام الجادين ، بل والسعى إلى تبنيها ضمن خططها وبرامجها التعليمية. لقد بدأت جهود نوفاك منذ أواسط الستينيات ولاتزال كتاباته تتوالى إلى اليوم حتى أنها نيفت على مائة دراسة مقدمة إلى المؤشرات العلمية التربوية ، وبلغت كتبه المصنفة حول التعلم المعنوي نحوً من خمسة عشر كتاباً. بعد ربع قرن من الزمان وبعد هذا الإنتاج الفكري الغزير استطاعت إبداعات أوزوبيل ونوفاك أن تجد سبيلاً إلى التبني ، وبدأت بعض دور النشر المتخصصة في تصنيف المناهج الدراسية الأمريكية في تصميم مناهجها على أساس التعلم المعنوي .

٢ - ضعف قناعة صانعي القرارات التربوية :

ومن الأسباب الأخرى والمؤثرة تأثيراً قوياً على إحداث الفجوة بين الإبداع والتبني ضعف قناعة صانعي القرار من أصحاب السلطة الإدارية في ميدان التربية والتعليم . فقد يكتسب الإبداع الفكري التربوي أرضية واسعة من القبول والاعتراف على الساحة التربوية من قبل التربويين المهتمين بالفكر التربوي من أكاديميين وباحثين وغيرهم ، ولكن ذلك لا يكفي وحده لتحقيق التبني والتطبيق الفعلي لذلك الإبداع في المناهج والبرامج الدراسية إذ لا بد من قناعة أصحاب السلطة الإدارية وصانعي القرار في حقل التربية والتعليم لكي تترجم الإبداعات الفكرية إلى واقع عملي ممارس في التجربة التعليمية (Lieberman, 1986) . إن توليد قناعة حقيقة عند أصحاب السلطة وصانعي القرار تظل دائمةً تمثل العقبة الكبيرة والمشكلة الشكلاء أمام قضية التبني للإبداع الفكري التربوي . نعم هي كذلك .. مشكلة قديمة متصلة يعرفها من يتبع حركة الإبداع والتبني في هذا المجال الحيوي ، ويعرف فوق ذلك أنها مشكلة شديدة التعقيد ، عسيرة التدليل ، مضنية التجاوز . فلِمَ هي كذلك؟ .

إن أي إبداع فكري في مضمون التربية والتعليم يأتي به عقل خلاق لا يعدو أن يكون مجرد محاولة علمية لحل مشكلة تربوية أو تحسين وضع تعليمي قائم . هذا الإبداع

يأتي به صاحبه بعد دراسة جادة للمشكلة من جميع أبعادها بحيث يتعرف على العوامل التي تُنشئها بذورها والظروف التي تترعرع فيها، والعوائق التي تحول دون تقليلها أو القضاء عليها. من خلال هذه الدراسة ينطلق إبداعه الفكري ليأتي بالحلول التي يطرحها كمحاولة لحل المشكلة، ولكنها ليست حلولاً تفتقر إلى التبرير العلمي المنطقي، وإنما هي حلول ترتكز على كل ذلك ، و تستند في كل جزئية من جزئياتها على نظرية علمية لها قبوها ومكانتها في الأوساط العلمية . ورغم ذلك يظل إبداع المبدع مجرد محاولة علمية ، كما أشرنا آنفًا ، ذلك بأن طرح الأفكار الخلاقة شيءٌ ونجاحها في حل المشكلات التربوية شيءٌ آخر (Stenhouse, 1983).

حين أقول بأن طرح الأفكار الخلاقة شيءٌ ونجاحها في حل المشكلات التربوية شيءٌ آخر، إنما أريد أن أهين الأذهان لتصور وجود فجوة فاصلة بين الإبداع التربوي والمشكلة التربوية التي يحاول أن يعالجها ذلك الإبداع. هذه الفجوة الفاصلة ليست فجوة جوفاء يسهل إغلاقها بتحسين أساليب وطرق البحث العلمي والدراسات التربوية ، ولكنها فجوة مليئة بالعوامل والقوى المؤثرة في شتى الاتجاهات ، وهي موجودة على نحو حتمي لا مفر منه حيثما وجدت مشكلة على الساحة التربوية. حين توجد مشكلة تربوية وسط عوامل وقوى مؤثرة داخلية كانت أو خارجية ، بيئية كانت أو إقليمية ، عرقية كانت أو قومية ، اقتصادية كانت أو اجتماعية ، أو أيًاً مما يمكن أن تصوره من القوى والعوامل ، فإنها في مجموعها تعطي تلك المشكلة صفات خاصة وسمات مميزة لتحليلها إلى مشكلة ذات طبيعة خاصة ، وبالتالي فإن علاجها لا بد أن يكون ذا طبيعة خاصة تلائم تلك المشكلة (Landon and shirer, 1986). فإذا أخذنا على سبيل المثال مشكلة التقصير في أداء الواجبات المنزلية وتهاون الطلبة إزاءها ، فإننا سنجد لها مشكلة قائمة في المدارس التي يأتي طلابها من بيئات غنية موسرة ، ونجدها أيضًا قائمة في المدارس التي يأتي طلابها من بيئات فقيرة معسرة. فالمشكلة هنا واحدة في مسماها ، لكننا حين نتلمس أسباب التقصير في كل واحدة من البيئتين نجد لها مختلفة غاية الاختلاف ، وربما لا نجد التشابه إلا في جزئيات ضئيلة . فقد نجد أن توافر وسائل الترفيه والتسلية في البيئة الموسرة قد صرف أبناءها عن الاهتمام بواجباتهم المنزلية ، في

حين أن الحرمان وعدم إشباع بعض الحاجات الأولية التي تسق الحاجة إلى التعلم في البيئة الفقيرة هي التي صرفت أبناءها عن القيام بما يطلب منهم من واجب منزلي. هذا الاختلاف في أسباب المشكلة يجعلنا في حقيقة الأمر أمام مشكلتين مختلفتين طبيعة وإن تشابهتا تسمية.

إذا كانت مشكلاتنا التربوية محتملة بهذه الظاهرة التي تميزها عن مشكلات العلوم التجريبية الأخرى، فكيف يتناول الباحث التربوي مشكلة تربية دراسة وتحليلاً ثم معالجة؟ إن من أهم مميزات البحوث العلمية عامة - وليس البحوث التربوية استثناءً منها - قدرتها على التعميم فيما تصل إليه من نتائج (Sellitz et al, 1976) ، فالباحث التربوي حين يجري دراسته وحين يختار عينة بحثه فإنه يتلوى بعد ذلك أن يعمم نتائجه التي توصل إليها على أكبر مجتمع ممكن، لكي يكتسب بحثه قيمة العلمية وأهميته التطبيقية متمثلة في قابلية توظيف إبداعه الفكري في بيئات مختلفة. ييد أن هذا لا يعني أن تكون الدراسات التربوية مغرة في عموميتها، وألا تتسم بشيء من الخصوصية على وجه الإطلاق. لا شك أن هناك العديد من الدراسات التربوية التي تضع في اعتبارها بيئات معينة وظروفاً وعوامل مؤثرة معينة، لكنها في الوقت نفسه لا تستطيع أن تكون مغالبة في خصوصيتها، لأن ذلك سيكون على حساب جودتها وقيمتها العلمية.

لعلنا بعد هذا العرض اليسير للوسط التربوي وما يكتنفه من مشكلات وما يطرح فيه من حلول، نخلص إلى حققتين مهمتين، الحقيقة الأولى هي أن المشكلات التربوية باللغة التعقيد نتيجة لكثرة العوامل والقوى المؤثرة فيها، وأن هذه العوامل والقوى في تفاعلها مع بعضها وتفاعلها مع المشكلة التي تؤثر عليها تعطي تلك المشكلة طبيعة خاصة وسمة مميزة تجعلها في بيئه معينة تختلف عنها في بيئه أخرى. الحقيقة الثانية هي أن الدراسات والأبحاث التربوية وما يتجل فيها من إبداع فكري تحاول أن تحل مشكلة قائمة هي في غالبيها ذات طبيعة أقرب إلى العمومية منها إلى الخصوصية. فالمعالجة التربوية لمشكلة تربية لا تأتي مفصلة تفصيلاً دقيقاً لتلائم مشكلة محددة معينة. هاتان الحقائقان الماثلتان مثولاً واضحأ في عالم التربية قد أدتنا إلى نتيجة راسخة

قوية في ذلك العالم، ألا وهي محدودية جدوى وفاعلية الحلول التي يطرحها صاحب الفكر التربوي المبدع. فتبني أي فكرة تربوية منها كان حظها من بريق الإبداع ووهج الابتكار وقوة التأثير لتحل مشكلة محددة في بيئه معينة وتحت ظروف مميزة، لا يمكن أن يعطي نتائجه المرجوة حتى تؤخذ الفكرة على علاتها ودون تطوير وتكييف لها لثلاثم البيئة والظروف التي ستعمل فيها، على أن التطوير والتكييف الذي نشير إليه هنا لا ينبغي أن يُفهم بمعنى الطمس والتشويه الذي يفسد جوهرها أو يخفي معالمها حتى لا نكاد نلمح منها إلا أطلالها. إنما هو ذلك التطوير والتكييف الذي يستثمر الجوانب المزنة فيها ويتمس الخيارات التي تتيحها أمام من يريد أن يوظفها في موقف تعليمي معين، دون أن يبعث بأساسياتها التي بنيت عليها أو يخل بالطريقة التي ينبغي أن تنفذ بها . d and Garger,1985)

ولكن هب أن فكرة خلافة أتيح لها أن تطبق في موقف تعليمي معين بعد أن كُيّفت بما يلائم ذلك الوضع، وهب أن الظروف قد هُبِّشت بقدر المستطاع من أجل أن تتحقق الفكرة أهدافها. هب أن كل ذلك يسر لفكرة تربوية قُصد من وراء تطبيقها حل مشكلة أو تحسين وضع تعليمي ، تُرى هل ستكون نتائج تطبيقها مذهلة عظيمة؟ الواقع أن تاريخ الدراسات التربوية لم يكشف لنا عن فكرة تربوية استطاعت أن تحقق شيئاً من ذلك، وينبغي لا تتوقع شيئاً من ذلك . نعم ينبغي لا تتوقع حلولاً مذهلة أو تحسينات عظيمة تبهر العقول والأنظار مادامت العوامل والأسباب المؤثرة على أي وضع تعليمي يراد حل مشكلته أو تحسين حالته كثيرة متعددة، وأنه منها أمكـن التحكم في بعضها فإن أغلبها ما لا يمكن التحكم فيه (Johnson,1977) . من هنا تأتي مشكلة الإقناع إقناع أصحاب السلطة وصانعي القرار في حقل التربية والتعليم. هم يريدون حلولاً ناجعة شافية وتحسينات تقلب الموازين رأساً على عقب، وذلك ضرب من المستحيل . هم يريدون للطلبة الذين يعانون شرود الذهن أثناء دروسهم - مثلاً - أن يتحولوا بفكرة تربوية رائعة إلى أشد الطلبة يقظة وحضور ذهن. لكن المشكلات التربوية - كما أسلفنا - ذات طبيعة معقدة تتشابك فيها العوامل والقوى وتتدخل تداخلاً كثيفاً، وهي في تداخلها وتآثير بعضها السلبي لا تتيح للفكرة التربوية أن تعطي

جل ثمارها ، وأن تعمل بأقصى فاعليتها حلاً وعلاجاً . والترويون إزاء هذه المشكلات التربوية المعقدة ليسوا حواة (مراوغين مخادعين) ولا يملكون أساليب الحواة وألاعيبهم ، فيأتوا بها يشبه الخوارق والمعجزات مما يبهر الأنظار ويسحر العقول .

نحن الآن نتبين فجوة أخرى بين طموحات أصحاب السلطة وصانعي القرار في ميدان التربية والتعليم وبين ما يمكن أن تتحققه الإبداعات التربوية التي يأتي بها أصحاب الفكر التربوي . أوئلئك ي يريدون حلولاً شافية ومعالجات ناجعة لأدوار التربية والتعليم ، في حين أن هؤلاء - أمام معضلة المؤثرات المتعددة التي لا يملكون من أمر التحكم بها إلى القدر اليسير - لا يظفرون من وراء إبداعاتهم الفكرية إلا بالحلول المحدودة علاجاً وتحسيناً . هذه الفجوة التي لا سبيل إلى إغلاقها تشكل عائقاً حقيقياً في طريق تبني أي إبداع فكري تربوي . ذلك بأن الذين بآيديهم قرار التبني يعرفون من تجاربهم السابقة أن الإبداعات التربوية التي تبنوها في السابق لم تتحقق إلا جزءاً ضئيلاً من طموحاتهم في حل ومعالجة معضلاتهم التربوية . وماداموا يبنون قرارات التبني من خلال تجارب سابقة متعددة تتكرر في كل واحدة منها محدودية الحل وضآلية العلاج ، فهل من تثريب عليهم إن هم تباطؤوا في تبني أي إبداع تربوي جديد ليجعلوا الفجوة بين الإبداع والتبني واسعة مد IDEA ؟ .

إذا نحن سلمنا بحقيقة أن كثيراً من الإبداعات التربوية استطاعت أن تتحقق شيئاً من النجاح في مجال الخل والتطوير للمشكلات والأوضاع التربوية ، وأن كل نجاح يمثل خطوة نحو الأمام على طريق مستقبل تربوي أفضل ، فإن النتيجة التي لا بد أن تستخلصها من تلك الحقيقة هي أن إعاقة تبني كثير من الإبداعات التربوية كان على حساب تلك المسيرة التي تتجه إلى مستقبل تربوي أفضل ، كما كان تقصيراً لخطواتها الواسعة . وإذا كنا نعلم أن البحوث والدراسات التربوية تولد دائمًا أسئلة جديدة لفتح آفاقاً جديدة للبحث والدراسة ، فلا بد أن ندرك بداهة أن الإبداعات التربوية في تواлиها إنما يطور بعضها بعضاً ويبني بعضها فوق بعض (Sellitz et al, 1976) . وبهذا التصور لا بد أن ندرك أن تبني أي إبداع تربوي هو بمثابة المحك الذي يبين جوانب القوة

وجوانب الضعف فيه، وهو الذي ينير طريق البحث أمام مفكر تربوي يريد أن يواصل بحثه في إطار ذلك الإبداع الذي بدأه من قبل. إذا كلما توالّت الإبداعات التربوية وتولى تبنيها من قبل أصحاب السلطة وصانعي القرار؛ كان ذلك تشجيعاً ل أصحاب الفكر التربوي لأن يوالوا إبداعاتهم من جهة، وأن تتعاجل خطوات التطوير والعلاج للأوضاع والمشكلات التربوية من جهة أخرى. وحين يتحقق هذا الأخير فإن نتائج تبني أي إبداع تربوي منها كانت ضئيلة، فإن المحصلة النهائية لتبني إبداعات عديدة في المجال نفسه - حيث يعزز بعضها بعضاً - لا بد أن تكون كبيرة، ولا بد أن يكون لها أخيراً الأثر الواضح القوي في معالجة المشكلات التربوية وتطوير الأوضاع التربوية القائمة.

وقد يقول قائل: إن في تبني بعض الإبداعات التربوية خطورة فادحة وإنعكاسات سلبية على بعض المشكلات والأوضاع التربوية السائدة، وأن سجل التجارب التربوية يحفظ كثيراً من ذلك. ومادامت هذه - أيضاً - حقيقة ماثلة أخرى فلهم أصحاب السلطة وصانعي القرار على تباطئهم وتحفظهم إزاء كثير من الإبداعات التربوية؟ لا بد لنا هنا أن نكون منصفين، وأن نقول كلمة الحق مقررين بأن بعض الإبداعات التربوية قد أعطت نتائج عكسية حين تم تبنيها في حقل الممارسات التربوية، بيد أنه لا بد من أن نسارع إلى القول أن بعض الإبداعات التربوية لم يخالفها النجاح والتوفيق في تحقيق أهدافها، وربما أعطت نتائج عكسية ولكن لا لطبيعة الإبداعات التربوية وإنما للملابسات قد لا يدركها الكثيرون ولا بد من تبيانها:

(أ) حين يراد تطبيق فكرة تربوية مبتكرة في وسط تربوي معين فإن هذا الوسط يكون محاطاً أو محكوماً بإطار بيئي أو محيطي كما يسميه موريتز جونسون (Johnson, 1977). وفي داخل هذا الإطار توجد عوامل مختلفة في طبيعتها فمنها المادي ومنها الاجتماعي ومنها الزمني ومنها الإداري وغير ذلك، ولكنها تشتهر في خاصية واحدة وهي أنها تؤثر على أي نشاط أو تفاعل تربوي ينشأ داخل ذلك الإطار البيئي إما سلباً وإما إيجاباً، وفقاً لمدى توافر تلك العوامل بالقدر المطلوب، وتوظيفها على النحو الذي

يتناسب مع طبيعة النشاط أو التفاعل التربوي. إن الذي يحدث في كثير من الممارسات التربوية حين يُراد تطبيق فكرة تربوية مبتكرة أن يُؤخذ من يتحمس لها من صانعي القرار في الميدان التربوي ببريق محتواها ورائع محتمل نتائجها دون تقويم حقيقي للإمكانات المتاحة داخل الإطار المحيطي الذي ستطبق فيه تلك الفكرة. حين لا يتتوفر حتى الحد الأدنى من العوامل الالازمة لتطبيق تلك الفكرة المبتكرة على الوجهة السليمة، فإنها لا بد أن تخفق في تحقيق أهدافها، ولا بد أن يكون لتطبيقها آثار سلبية على أهداف التربية وغاياتها وهي - كما يتضح لنا الآن - آثار ونتائج ترجع في أسبابها إلى شح العوامل البيئية الالازمة لتطبيق الفكره وليس بجوهر الفكرة ذاتها.

وأسأعرض هنا مثالاً واحداً يوضح ما ألمحت إليه في الفقرة السابقة. لقد عمدت مؤسسات تربوية مختلفة في العالم إلى تبني فكرة التعلم عن طريق الاكتشاف (Discovery Learning Approach). عندما طورت مناهج الرياضيات في مدارسها وأدخلت ما يعرف بالرياضيات الحديثة أو الرياضيات المعاصرة. لقد أسرَّ المتبונون لهذه الفكرة من المسؤولين عن صنع القرارات التربوية في مؤسساتهم ببريقها، فهي تقوم على أساس أن المتعلم الصغير سيمارس أسلوب العالم الكبير في اكتشاف الحقائق الرياضية، أو هو قريب من ذلك حين يتفاعل مع موقف تعليمي جديد ليكتسب خبرات معرفية جديدة (Morris, 1984). والمسؤولون عن صنع القرارات التربوية بُهروا كذلك بنتائج هذه الطريقة الجديدة، فهي ستجعل الطلبة قادرين على فهم العلاقات والعمليات الرياضية وعلى معرفة البناء الرياضي بدلاً من أن يكونوا قادرين على مجرد التوصل إلى النتائج النهائية بطريقة آلية تعتمد على التعويض عن رموز بأعداد في الصيغ الرياضية. وهي ستجعلهم فوق ذلك قادرين على إصدار التعميمات واستنباط القوانين بطريقة استقرائية (وزارة المعارف، ١٩٧٩). هم أخذُوا بكل ذلك، ولكنهم لم يصنعوا في حساباتهم أن هناك عوامل مادية وزمنية وغيرها لا بد أن تكون موجودة بالقدر الكافي داخل الإطار البيئي الذي سوف تتبني فيه هذه الفكرة، وأنه في غيابها أو في عدم توافرها لن تحقق لهم تلك الفكرة الرائعة ما طمحت إليه نفوسهم. كثير من الدول قامت بتعيم كتب الرياضيات الحديثة على أساس أن تضم أنشطة يقوم بها الطالب أثناء

انغماشه في تجربة تعلمية، ليصل من خلالها إلى الفكرة الرياضية المراد تعلمها. وربما ظن المسؤولون أنهم بهذا الإجراء قد هيأوا الإمكانيات الالازمة لتطبيق فكرة التعلم بالاكتشاف. وربما غفلوا أو تغافلوا عن إمكانيات أخرى لا تقل عنها أهمية وتأثيراً على نجاح هذه الفكرة كصورة الفصل الذي يسمح بحرية الحركة وممارسة النشاط، وقلة عدد الطلبة في الفصل بما يسمح بالتتابع والتوجيه من قبل المدرس، وإتاحة الزمن الكافي للمحاولة والاكتشاف. حين لم تتوافق تلك العوامل البيئية بالقدر الملائم لطبيعة الفكرة المتبناة، جاءت النتائج سلبية مخيبة للأمال، ولكن مرد ذلك لا إلى جوهر الفكرة وإنما للإمكانيات المادية والزمنية التي لم تُوفّر داخل الإطار البيئي الذي تبني تلك الفكرة . (Abdulhadi, 1984)

(ب) تلك هي إحدى الملابسات التي تخفي وجه حقيقة أسباب إخفاق بعض الأفكار التربوية الخلاقة. وهناك ملابسة أخرى قريبة الصلة بها، حتى أنها لنكاد نعدها ملابسة واحدة لو لا أن الأولى ترتبط بالإعداد للفكرة والأخرى تتعلق بتنفيذها. فلو افترضنا أن الاستراتيجية التعليمية تقوم على ثلاثة محاور أساسية، وهي التخطيط والتنفيذ والتقويم (Stufflebeam et al, 1971)، وأن هناك علاقة عضوية متينة بين هذه المحاور، فإننا سندرك بوضوح مدى التقارب بين الملابستين. فالتنفيذ ترجمة عملية للخطة المرسومة وتحويل للأفكار النظرية إلى ممارسات واقعية ملموسة. ولكن ما هي هذه الملابسة الثانية التي نشير إليها ولم نفصح عنها بعد؟ هذه الملابسة التي تخفي على كثير من يصدر حكمه بالفشل على أفكار تربوية مبتكرة لم تتحقق أهدافها وغاياتها، والتي تخفي وراءها الوجه الحقيقي لأسباب ذلك الفشل، هي ملابسة الخلط بين تنفيذ صاحب الفكرة ومبتكرها وبين تنفيذ خطة من يطبق تلك الفكرة في وسط تربوي تعليمي. وحتى نستوضح طبيعة هذه الملابسة بجلاء فسنعود إلى المثال السابق الذي عرضناه حول تبني فكرة التعلم عن طريق الاكتشاف. فعندما صُنفت مناهج الرياضيات الحديثة وضع لها مصنفوها خطة تدريسية تتلاءم مع أهدافها المتعلقة بتحقيق التعلم عن طريق الاكتشاف. بيد أن المدرسين الذين قاموا بتدريس هذه المناهج عمدوا إلى نهج خطة تدريسية ترتكز في جوهرها على التلقين المباشر للطلاب،

جاعلين منهم متلقين للأفكار الرياضية الجديدة لا مكتشفين لها عن طريق أنشطة ذهنية أو عملية تجريبية. وعلى إثر هذا التباين بن خطة تدريس هذه المناهج التي وضعها مصنفوها وبين الخطة التدريسية التي جاؤ إليها من طبقوا هذه المناهج من مدرسين، جاءت النتائج بعيدة عن تحقيق حتى أدنى أهداف هذه الفكرة المبتكرة. ولا نستطيع أن نحمل هذه الفكرة وزر إخفاقها في تحقيق ما تعدد به من نتائج تعليمية وتربيوية قيمة مادامت لم تنفذ على النحو الذي خطط لها (Abdulhadi, 1984).

ونحن حين نقول إن ملابسة الخلط بين تنفيذ خطة صاحب الفكرة المبتكرة وتنفيذ خطة من يطبق هذه الفكرة قريبة الصلة بملابسة عدم توافر الإمكانيات الازمة لتطبيق الفكرة المبتكرة، والتي تمثل عوامل مهمة ومؤثرة في إيجابية أو سلبية النتائج المتمحضة عن تبنيها، فذلك لأن الحيد عن خطة صاحب الفكرة إلى خطة أخرى يلجأ إليها من يطبقها قد يكون في كثير من الأحيان ضرورة ملحة تفرضها ضآلة تلك الإمكانيات أو ندرتها، وربما انعدامها تماماً في بعض الأحيان. أي أن نجاح خطة تطبيقية لفكرة جديدة على نحو مغاير لما رُسِّم لها من قبل مبتكرها قد يكون نتيجة حتمية تفرضها العوامل المؤثرة داخل الإطار البيئي، الذي يتم فيه تبني الفكرة الجديدة. ولو رجعنا إلى المثال السابق وافتراضنا أن التباين بين خطة تطبيق صاحب الفكرة المبتكرة وخطة من ينفذ الفكرة داخل الإطار البيئي، مرجعه عدم تدريب المدرسين الذين قد وُكل إليهم تدريس الرياضيات الحديثة على كيفية التدريس التي تتلاءم مع طريقة التعلم بالاكتشاف وأنهم - اضطراراً واقتداراً - جلأوا إلى الأسلوب التقليدي المألف لديهم لأمكننا القول - بناءً على ذلك الافتراض - بأن عاملاً من عوامل نجاح الفكرة المبتكرة لم يتوفّر داخل الإطار البيئي الذي طبّقت فيه، ألا وهو العامل البشري المدرب.

(ج) وأما الملابسة الثالثة في هذا الصدد فهي ملابسة الخلط بين ما يعرف لدى التربويين والباحثين عموماً بالمصاحبة والسيبية (Concomitancy and Causality). فقد يتم تبني فكرة مبتكرة في وسط تربوي ما، ونحن كما عرفنا سالفاً أن أي فكرة يتم تبنيها في وسط تربوي داخل الإطار البيئي إنما تمثل عاملاً من العوامل المؤثرة على العملية

التربية ونتائجها، شأنها في ذلك شأن العوامل الأخرى التي لها نشاطها التأثيري على تلك العملية سلباً أو إيجاباً. وقد يحدث في كثير من الأحيان أن يصاحب تبني فكرة جديدة ظهور عوامل قوية التأثير داخل الإطار البيئي، وقد تكون تأثير تلك العوامل في الاتجاه المضاد لأهداف الفكرة المتبناة، وبالتالي فإنها تمثل عائقاً يحول دون تمكن الفكرة المبتكرة من تحقيق أهدافها. ولعل المثال التالي يوضح المقصود بهذه الملاسة. بعد مضي فترة من الزمن على تبني فكرة إدخال الرياضيات الحديثة في المناهج الرياضية في الولايات المتحدة الأمريكية، لوحظ أن هناك تدنياً في مستوى قدرة الطلاب على حل المسائل الرياضية اللغوية. وكان اعتقاد كثير من الناس وال العامة منهم بشكل رئيسي أن إدخال الرياضيات الحديثة في المناهج المدرسية هو السبب في تدهور مستويات الطلاب وقدراتهم على حل تلك المسائل. لكن الدراسات التربوية كما يشير إليها «تون مان» وأخرون كشفت عن أن هناك تدنياً في المهارات اللغوية المختلفة، وأنها تتدنى عاماً بعد عام في تلك الفترة التي لوحظ فيها التدني في قدرات الطلاب على حل المسائل الرياضية اللغوية. فالدراسة المسماة بالتقدير الوطني للتطور التعليمي - The National Assessment of Educational Progress Study. قد كشفت عن تدني متواصل في المهارات اللغوية في الفترة ما بين عام ١٩٧١م وعام ١٩٧٥م، وهي تلك الفترة التي تمثل بدايات دخول الرياضيات الحديثة في المناهج المدرسية (Harris and Sipay 1980). ولا شك أن المهارات اللغوية من فهم مفردات، وفهم سياق وتكوين علاقات بين الأفكار وغيرها، لها أثراً القوي والمباشر على حل المسائل الرياضية اللغوية، لأن الخل المنشود والقائم على إدراك خطوات حل المسألة لا يتحقق دون فهم صحيح للمسألة، وتلك المهارات اللغوية هي السبيل الوحيد إلى ذلك الفهم. من هنا ندرك أن إدخال الرياضيات الحديثة في المناهج الدراسية قد جاء مصاحباً للعامل المؤثر على تدني مستويات حل المسائل الرياضية اللغوية والسبب في تدهورها، وهو تدني المهارات اللغوية، وأن إدخالها في المناهج الدراسية ليس السبب في تدهور قدرات الطلاب في هذه الناحية، خلافاً لما يعتقده كثير من الناس، ومن بينهم صانعو القرار والمسئولون عن المناهج في المؤسسات التربوية.

٣ - الاعتبارات المالية:

بعد هذا الإيضاح لبعض الملابسات التي قد تخفي على كثير من الناس وحتى بعض المهتمين والمشغلين بشئون التربية . . تلك الملابسات التي يختلط فيها كثير من الأمور فلا تعرف العوامل الحقيقة وراء إخفاق كثير من الأفكار والإبداعات التربوية . . بعد كل ذلك أعود إلى المحور الأساسي لموضوعنا هذا ، وهو أسباب الفجوة الزمنية بين الإبداع والتبني ، لأشير إلى سبب من تلك الأسباب قبل أن أختتم هذه المقالة ، ذلك هو السبب المالي ، وهو سبب له اعتباره وخطره البالغ عند صانعي القرار وأصحاب الحل والربط في شئون التربية والتعليم .

فلم تعد العملية التربوية التعليمية وما تتطلبه من إنفاق مالي ترقى اجتماعياً تقدمه المؤسسات التعليمية المختلفة لأبناء المجتمع ، وإنما هي استثمار حقيقي يحسب لمردودها كل حساب . هو استثمار رأس ماله جميع المدخلات (Inputs) التي توظف لتحقيق أهداف وغايات التربية والتعليم ، بما في ذلك الطلبة والمناهج والبرامج الدراسية والإمكانات المادية والبشرية وغيرها ، ونتائج المخرجات (Outputs) ، وجواهرها تحقيق الأهداف والغايات المتوكى تحقيقها لصالح الفرد والمجتمع (الجمل ، ١٩٨٣) . ومادامت العملية التربوية التعليمية عملية استثمارية تحكم فيها عوامل الإنفاق والمردود ، كما تحكم عوامل الربح والخسارة في المشروعات الاقتصادية ، وكما أن المشروعات الاقتصادية لا يشرع في تبنيها وتنفيذها إلا بعد دراسة جدواها الاقتصادية ، فإن أصحاب القرار في مجال التربية والتعليم - قياساً على ذلك - سينظرون إلى الجدوى التعليمية التربوية قبل تبني أي فكرة تصل بها المجال . إن هذا المنظور القياسي هو الذي دفع بعض الدول وحتى المتقدمة منها إلى خفض ميزانيات تعليمها ، وهو إجراء له تأثيره السلبي والماش على تبني أفكار جديدة (Bottoms and Korchek, 1988) . ذلك بأن تبني أي فكرة جديدة لا يخلو من أعباء مالية جديدة كإعداد برامج ومناهج ملائمة لها ، وتدريب قطاعات بشرية تقوم على تطبيقها ومتابعتها وتقويمها وتهيئة إمكانات مادية ملائمة لها . وهم قبل أن يقبلوا على تبني فكرة جديدة تتطلب كل هذا الإنفاق ، لا بد أن يسألوا عن مدى مردودها التعليمي والتربوي ، ولا بد أن يكون هناك من يقنعهم

بحدوٰ تبنيها. لقد حدث مثل هذا في الولايات المتحدة الأمريكية إبان حكم الرئيس رونالد ريجان فقد خفضت ميزانيات التعليم، وطالب المطالبون بتعزيز تلك الميزانيات من أجل تطوير الخدمات التعليمية من خلال مشروعات جديدة تحمل في مضامينها أفكاراً وإبداعات تربوية جديدة، فما كان منه إلا أن رد عليهم في أحد خطاباته قائلاً: إن مشكلتنا في هذا الصدد ليس أنها لا نفق على التعليم، ولكن مشكلتنا هي أنها لا نجد عائداً تعليمياً لما نفق عليه. ونتيجة لذلك الموقف من أكبر صانع قرار في الدولة، ظل كثير من الإبداعات والأفكار التربوية الخلاقة بعيداً عن مجال التبني، لتظل مشكلة الفجوة بين الإبداع والتبني مشكلة التربية والتعليم ماضياً وحاضراً، وأكبر الظن أنها مستقبلاً أيضاً..

مقترحات للعمل على سد الفجوة بين الإبداع والتبني:

إن الفجوة بين الإبداع والتبني بقدر ما تعنيه من إحباط لتلك العقول المبدعة التي لا تجد أصداءً مشجعة لإبداعاتها التربوية، فإنها أيضاً تعني تلکؤاً في المسيرة التربوية التي يؤمن فيها أن تكون مواكبة لمسيرة الحياة المتغيرة على نحو سريع، لينشأ نتيجة لذلك جيل مواكب للعصر الذي يعيش فيه وقدر على التفاعل معه تكيفاً وعطاءً.

وسعياً إلى تضييق الفجوة بين الإبداع والتبني، وأملاً في أن يؤول هذا السعي مستقبلاً إلى إمكان سد هذه الفجوة الواسعة، فإني أطرح في نهاية هذه المقالة بعض المقترنات التي أرجو - أولاً - أن تكون مصيباً في روئتي إلى أهميتها وجدواها في تحقيق تلك الغاية. وأرجو - ثانياً - أن يكون لها نصيب من الاهتمام والالتفات عند من يعنفهم هذا الأمر.

١ - نظراً لأن عملية التطبيق للإبداعات التربوية لا تتم وفق الظروف والإمكانات التي تتطلبها حين يتم تبنيها في الأوساط التعليمية، فقد يكون من المجيدي إقامة وتحصيص مدارس تجريبية لتطبيق فيها الأفكار الجديدة المبتكرة، بحيث تنفذ وفق ما يرسم لها من قبل مدعيعها، لكي يتسمى بعد ذلك معرفة مدى نجاحها، ومعرفة

نقاط الضعف والقوة فيها، ومن ثم إجراء التعديلات التي تتطلبها طبيعة الموقف والوسط الذي تطبق فيه، إضافة إلى ما يمكن أن يسهم به ذلك التطبيق في تمهيد وإنارة الطريق أمام الدارسين والباحثين الذين يرغبونمواصلة البحث في موضع ذلك الإبداع.

٢ - حيث إن كثيراً من الإبداعات التربوية لا تظهر إلا من خلال المؤشرات العلمية التربوية، ومن خلال الدوريات التربوية والنفسية المتخصصة، فإن الاتصال بين المبدعين وصانعي القرار لا يزال ضعيفاً وبصورة غير مباشرة في كثير من الأحيان. من أجل ذلك فقد يكون من المجدى كثيراً أن تفتح قنوات اتصال مباشرة بين المبدعين وأصحاب القرار في المؤسسات التربوية على اختلاف مستوياتها، كإقامة الندوات واللقاءات بينهم التي تحقق للمبدعين فرصة العرض والإيضاح والدفاع عن إبداعاتهم، كما تتحقق لصانعي القرار فرصة استجلاء الغموض ومعرفة جوانب مهمة، عن تلك الإبداعات وما يمكن أن تسهم به في تطوير التربية والتعليم، وعن معرفة الإمكانيات اللازم توافرها أثناء عملية التنفيذ، وعن كيفية التنفيذ المثلى لتلك الأفكار المبتكرة.

٣ - قد يكون من المفيد كثيراً عند تبني فكرة تربية جديدة في البرامج والمناهج التعليمية، أن يكون هناك اتصال بين صاحب الإبداع والجهات الإدارية والتنفيذية التي تصنع قرار التبني، وتتولى تطبيقه في مواقف تعليمية - تعلمية فعلية، بحيث يتحقق هذا الاتصال اطلاع صاحب الإبداع على تلك البرامج والمناهج وخطط التنفيذ لها، ونتائج التقويم المرحلي والنهاي لتلك البرامج والمناهج، وذلك للاستفادة من أي تغذية راجعة يقدمها حوالها.

٤ - بدأت المؤشرات العلمية التربوية على دعوة المهتمين والمتخصصين في شئون التربية والتعليم من أكاديميين وباحثين إلى لقاءاتها التي تعقد بين حين وآخر، وقد يكون من المثير والمعين على سد الفجوة بين الإبداع والتبني، أن يدعى إلى هذه المؤشرات

أصحاب القيادات التربوية وصانعو القرارات في المؤسسات التربوية على مختلف المستويات . ذلك بأن حضورهم سيتيح لهم فرصة الالتقاء بأصحاب الإبداعات التربوية المختلفة ، كما يتاح فرصة الاستماع إلى المناقشات والحوارات التي تدور حول تلك الإبداعات ، وهذا بدوره يحقق أغراضًا كثيرة ، منها المشاركة في تلك المناقشات والحوارات ، ومنها التعرف على الأسباب الحقيقة والمنطقية التي تجعل فاعلية الإبداعات التربوية محدودة الأثر ، حتى تكون بالتالي طموحاتهم وتوقعاتهم في نطاق العقول ؛ فلا تذهب إلى حد بعيد قد يؤدي إلى إصابتهم بخيبة الأمل حين يتبنونها فعلاً ، كما تؤدي هذه اللقاءات إلى توليد قناعات لديهم بأن ما يمكن أن تحدثه الإبداعات التربوية في ميدان التربية والتعليم يعدّ كسباً وتوجهاً نحو الأفضل وإن كان ذلك الكسب محدوداً .

خاتمة :

تلك هي بعض الأسباب التي كانت ومازالت تشكل عقبات صعبة في وجه تبني العديد من الأفكار التربوية تاركة فجوة بين الإبداع والتبني ، وهي فجوة واسعة مديدة في معظم تاريخ هذه العلاقة ، فجوة قد تنحسر أحياناً في أقطار من العالم تؤمن بالتطور وبالتالي التجديد ، وتؤمن بقيمة إبداع الفكر التربوي الخلاق ، ولكنه إيمان مشوب بالحذر والخوف والقلق . بيد أنها في كثير من أقطار هذه المskونة تتسع اتساعاً مديداً لأسباب تفرضها طبيعة التخلف ، وعلى رأس تلك الأسباب السبب المالي الناجم عن ضعف اقتصادي لا يكاد ينبع بأساسيات التعليم فيها .

ليكن الأمر كذلك في الأقطار المتقدمة ، ول يكن هو كذلك في الأقطار النامية أو المتخلفة إن راق لك أن تسميتها بما هو أدنى لواقعها . . ليكن كل ذلك ، فهل هذا يعني أن تظل الفجوة بقدر اتساعها عند أولئك وهؤلاء ، وأن تتمد سنين طوالاً بل عقوداً؟ إن الحياة من حولنا تقدم وتتطور تطوراً سريعاً ، فهي لا تعرف السكون أو الجمود ، فإذا كان التعليم هو الحياة كما يقول جون ديوي ، فكيف نرضى له أن يكون وئيد الخطى متعرش المسيرة ، وكل شيء من حوله في حركة دائبة متعاجلة؟ إن تبني العديد من إبداعات

الفكر التربوي بقدر ما فيه من حفز وتشجيع لأصحاب تلك العقول المبدعة على مواصلة الإبداع التربوي وتطوير الأفكار المبتكرة هو - أيضاً - حركة حثيثة لمواكبة حركة الحياة ونموها. إن كثيراً من الإبداعات التربوية يولدتها واقع حياة معاش له ظروفه وطبيعته الآنية، ولذا فإن تلك الإبداعات التربوية أخرى بأن تؤتي ثمارها حين تتبنى في آوتها الماثلة بظروفها وطبيعتها قبل أن تبدل تلك الظروف وتلك الطبيعة، فتحتاج إلى إحداث تعديلات عليها، لتناسب هي الأخرى مع ما طرأ من تبديل وتغيير إن أمكن إحداث تلك التعديلات المناسبة على الوجه السليم. وأخيراً فإنه سعى رجل التربية والتعليم إلى تسلیط أضواء كاشفة على هذه القضية التربوية المهمة فإنه لا بد من قناعة صانع القرار في مجال التربية والتعليم ليتحقق للإبداع التربوي حلم التبني والتطبيق، ولعل كتابات كهذه تجذب بعضها منهم إلى رؤية جوانب هذه القضية تحت تلك الأضواء الكاشفة. ولعل - أيضاً - أن يكون لهذه المقتراحات التي ذيلت بها المقالة دورها في السعي نحو سد الفجوة بين الإبداع والتبني، إذا قدر لها أن تترجم إلى محاولات جادة من قبل المبدعين والقائمين على تنسيق المؤشرات واللقاءات العلمية التربوية من جهة، وبين صانعي القرارات في المؤسسات التربوية المختلفة من جهة أخرى.

والله ولي التوفيق . . .

المراجع العربية

- (١) الجمل، نجاح يعقوب. «نحو منهج تربوي معاصر». مطبع دار الشعب، ١٩٨٣.
- (٢) موريس، روبرت. (ترجمة د. عبدالفتاح الشرقاوي). «دراسات في تعليم الرياضيات: إعداد معلم المرحلة الابتدائية لتعليم الرياضيات». الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٧.
- (٣) ناصر، إبراهيم. «مقدمة في التربية: مدخل إلى التربية». عمان، الأردن: جمعية عمال المطبع التعاونية، ١٩٨٦.

(٤) وزارة المعارف. (المديرية العامة للأبحاث والمناهج). «منهجي العلوم والرياضيات للمرحلة المتوسطة». الرياض، المملكة العربية السعودية: شركة الطباعة العربية السعودية (المحدودة)

١٣٩٩هـ.

Foreign References

- (1) Abdulhadi, Abdulaziz S. "Evaluation of the Mathematics Curriculum for the Intermediate Schools in the Eastern Province of Saudi Arabia". (Doctoral Thesis), College of Agriculture and Life Sciences, Cornell University, 1984.
- (2) Bottoms, G. and Korcheck, S.A. "Assessing Reading, Mathematics, and Science Achievement of 1988 Secondary Vocational Completers". National Assessment of Education Progress, ERIC ED 309325, 1988.
- (3) Bruner, Jerome S. "The Process of Education Cambridge", Mass.: Harvard University Press, 1960.
- (4) Guild, Pat Burke and Garger, "Stephen. Marching To Different Drummers". Alexandria, Virginia: ASCD Publications, 1985.
- (5) Hansen, Kenneth H. "Learning: An Overview and Update". Washington, D.C.: U.S. Office of Education 1976.
- (6) Harris, Albert J. and Sipay, Edward R. "How to Increase Reading Ability: A Guide to Developmental and Remedial Methods". New York, N.Y.: Longman Inc., 1980.
- (7) Heath, Robert W. New Curricula. New York, N.Y.: "Harper and Row Publishers", 1964.
- (8) Hergenhahn, B.R. "An Introduction To Theories of Learning Englewood Cliffs", N.J.: Prentice-Hall, Inc., 1976.
- (9) Johnson, mauritz. "102fInternationality in Education: A Conceptual Model of Curriculoor and Evaluation". Troy, N.Y. Walter Syider, Printer., 1977.
- (10) Klausmeier, Herbert J. and Ripple, Richard E. "Learning and Human Abilities: Educational Psychology". New York, N.Y.: Harper and Row, Publishers, 1971.
- (11) Landon, Glenda L. and Shirer, William r. "A Practical Approach to School Improvement" Educational Leadership, Vol. 44, 1986, pp. 73-75.
- (12) Lefrancois, Guy R. "Psychology for Teaching" Belmont, CA.: Wadsworth Publishing Company, Inc., 1979.
- (13) Lieberman, Ann, "Collaborative Work" Educational Leadership, Vol 43, 1986. PP. 4-8.

- (14) Novak, Joseph D. "*Helping Students Learn How To Learn: A view From A Teacher-Researcher.*" A Paper presented as the opening address of the Third Congress of Research and Teaching of Science and Mathematics, Santiago de Compostela, Spain, September 20, 1989.
- (15) Novak, Joseph d. and Gowing, D. Bob. "*Learnign How to Learn*". Cambridge, Mass.: University Press, 1984.
- (16) Novak, Joseph D. "*The Need to Make Science Conceptually Transparent*" The Science Teacher. In Press, 1990.
- (17) Schultz, Duane "*A History of Modern Psychology*". New York, N.Y.: Academic Press, Inc. 1975.
- (18) Sellitz et al., "*Research Methods in Social Relations*". New York, N.Y.: Holt Rinehart and Winston, 1976.
- (19) Skinner, B.F. "*About Behaviorism*". New York, N.Y.: Vintage Books, 1974.
- (20) Stufflebeam, Daniel L. et al. "*Educational Evaluation and Desecion-Making*". Itasca, Illinois: F.E. Peacock Publishers, Inc., 1971.
- (21) Worthen, Blaine R. and Sanders, James R. "*Educational Evaluation: Theory and Practice*". Belmont, CA.: Wadsworth Publishing Company. Inc. 1973.

العلاقة بين مستوى التدين والسلوك الإجرامي

ملخص رسالة مقدمة من
صالح بن إبراهيم بن عبد اللطيف الصنيع
للحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس

إشراف
الدكتور / إبراهيم وجيه محمود
أستاذ علم النفس بكلية العلوم الاجتماعية - جامعة الإمام محمد
بن سعود الإسلامية

يَتَأْكِلُهَا الَّذِينَ أَمْنَوْا كُوْنُوا قَوْمِينَ لِلَّهِ شَهَادَةٌ بِالْقِسْطِ وَلَا يَجْرِي مِنْكُمْ شَكَانٌ فَوْمٌ عَلَى
الْأَنْعَدِلُو أَعْدِلُو أَهُو أَقْرَبُ إِلَيْكُمْ وَأَنَّقُولُ إِلَيْكُمْ اللَّهُ حَرِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ ﴿٨﴾

(سورة المائدة) [آية رقم ٨]

الحمد لله رب العالمين والصلوة والسلام على سيد الأنبياء والمرسلين وعلى آله
وصحبه أجمعين . . .

تعتبر الجريمة من أهم المشكلات التي واجهها الإنسان منذ قديم الزمان، وقد
ازدادت خطورة هذه المشكلة بتقدم الإنسان في سلم الحضارة، حتى وصلت في عصرنا

الحاضر إلى أعلى مستوياتها، من حيث الخطورة على الفرد والمجتمع. وقد سعى الإنسان منذ عرف الجريمة إلى مقاومتها بشتى الطرق والوسائل، إلا أن عصرنا الحاضر شهد سعي الباحثين إلى طرق مختلف السبل، التي يعتقد بأن لها أثراً في ردع الجريمة والتقليل من خطأها، ماعدا سبيلاً منهاً غفل، أو تغافل عنه السواد الأعظم من الباحثين، إلا وهو الدين، الذي هو عصب الحياة، والمحور الموجه لجميع جوانبها نحو الطريق السليم الموصى لتحقيق جميع الغايات، التي ينشدها الإنسان بشكل يتوافق مع طبيعته وطبيعة الكون وما فيه من خلائق، أوجدها الله رب الجميع ومصدر هذا الدين القويم. وتهدف هذه الدراسة إلى: طرق هذا السبيل، في دراسة العلاقة بين مستوى التدين والسلوك الإجرامي.

وقد جرى تقسيم فصول هذه الدراسة إلى ثمانية فصول تناولت ما يلي:

الفصل الأول: الدين والتدین:

تناول هذا الفصل الدين من حيث تاريخه لدى الإنسان، من خلال نظرية الباحثين في علم الدين لهذا التاريخ، والمناهج التي استخدموها في هذه الدراسات، واتجاهات الباحثين في النظرة إلى بدايات الدين. ثم تم عرض النظريات التي تفسر نشأة الدين لدى الإنسان، وموقفنا من تلك النظريات.

وبعد ذلك جرى عرض الدين في الإسلام، من خلال تقديم بعض المسلمات الموجودة لدى المسلم، والتي يبني الدين عليها، وتم الاستدلال بالأيات القرآنية الكريمة، والأحاديث النبوية الشريفة، التي تؤكد فطرية الدين عند الإنسان.

وجرى بعد ذلك استعراض التدين وتأثيره في سلوك الأفراد، من خلال أمثلة مضيئة من القرآن الكريم والسنّة النبوية، تعرض نماذج: لمجموعة من الأفراد كانوا مثالاً للالتزام بالدين، ولتأثير التدين في سلوكياتهم في هذه الحياة.

وأخيراً جرى عرض للعوامل المؤثرة في التدين ، والتي قسمت إلى قسمين : عوامل ذاتية : وتشمل الفطرة ، والنفس ، والأخلاق . وعوامل خارجية : شملت الأسرة ، والرفاق ، والمؤسسات التعليمية ، دور العبادة والمؤسسات والجمعيات الدينية ، والكتب والدوريات وأجهزة الإعلام المرئية والمسموعة .

الفصل الثاني : الجريمة والسلوك الإجرامي :

تناول هذا الفصل الجريمة من حيث : بداياتها عند الإنسان وتطورها إلى صورها الحالية في العصر الحديث .

وتم بعد ذلك عرض موجز لأهم نظريات الجريمة ، التي تناولها المتخصصون في هذا المجال ، ثم تم بعد ذلك استعراض للعوامل المؤدية للسلوك الاجرامي ، وقد جرى تقسيمها إلى قسمين : عوامل ذاتية : وأهمها الوراثة ، والجنس (ذكر أو أنثى) ، والعمر ، والذكاء ، والغرائز ، والأمراض الجسمية والنفسية والعقلية والشخصية السيكوباتية ، والخمور والمخدرات . وأما العوامل الخارجية : فمن أهمها عقيدة الدولة ، والعوامل الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والطبيعية .

ثم جرى بعد ذلك عرض نظرة الإسلام للسلوك الاجرامي ، من خلال إرجاعها إلى نوعين من العوامل : عوامل تعود إلى الفرد ذاته ، ومن أهمها : انحراف الفطرة ، وضعف الإيمان ، واتباع هوى النفس الأمارة بالسوء . وعوامل تعود إلى البيئة ، ومن أهمها : الوسط الاجتماعي الفاسد ، وأن تستبدل بأحكام الشريعة غيرها في جميع شؤون الحياة وعدم إقامة الحدود والعقوبات الشرعية ، وإهمال الحسبة في المجتمع .

وأخيراً جرى عرض لسبل الوقاية والعلاج من الجريمة في النظريات المعاصرة ثم في الإسلام .

الفصل الثالث: الدراسة الحالية:

تناول هذا الفصل مشكلة الدراسة الحالية، وأهميتها من خلال الواقع العالمي، والوضع المحلي في المجتمع السعودي.

كما تناول أهداف الدراسة وهي كما يلي:

- ١ - تحديد أبعاد التدين في الدين الإسلامي.
- ٢ - وضع مقياس لقياس هذه الأبعاد، وتقنيته على عينة من الأفراد في المجتمع السعودي.
- ٣ - دراسة الفروق بين عينة من المساجين، وأخرى من غير المساجين، وذلك في مستوى التدين والسلوك الاجرامي، من خلال مقاييس الدراسة.
- ٤ - إجراء دراسة حالة لبعض المساجين، للتعرف على أسباب سلوكهم الاجرامي وعلاقته بالتدین.
- ٥ - الخروج ببعض التوصيات - على ضوء نتائج الدراسة - عن دور الدين والتدين في مقاومة السلوك الاجرامي والحد من انتشاره.

ثم تم عرض حدود الدراسة من حيث المكان وعينة الأفراد، الذين جرى اختيارهم لتطبيق مقاييس الدراسة عليهم.

ثم عرضت أهم مصطلحات الدراسة وهي: الدين والتدين، الجريمة، والسلوك الاجرامي، والتي عرفت من النواحي اللغوية، والاصطلاحية، والشرعية، ثم جاء التعريف الذي اعتمد عليه في هذه الدراسة لكل منها.

الفصل الرابع: الدراسات السابقة:

تناول هذا الفصل نوعين من الدراسات السابقة، هما: الدراسات العربية: واقتصرت على دراستين (وتمتا في البيئة العربية). والدراسات الأجنبية: وشملت اثنتي عشرة دراسة. وقت مناقشة هذه الدراسات كل على حدة، ثم جرى الاستفادة منها في

صياغة فروض الدراسة الحالية، والتعرف على بعض المتغيرات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، واستعراض بعض الأدوات والمقاييس التي يمكن استخدامها فيها.

الفصل الخامس: تصميم وإجراءات الدراسة :

تضمن هذا الفصل عرضاً لمنهج البحث، الذي جرى استخدامه في هذه الدراسة ألا وهو: منهج الدراسات الارتباطية لأن المنهج المناسب للتحقق من صحة فروض الدراسة الحالية.

كما يتضمن وصفاً لعينة الدراسة التي تكونت من ثلاثة فرد من السعوديين الذكور، انقسموا إلى عيتين:

١ - عينة المساجين: وتكون من مائة وستين سجيناً من الأفراد السعوديين الذكور، الذين ارتكبوا جرائم جنائية ومودعين في السجن بمدينة الرياض، وكان متوسط عمرهم ٤٧، ٤٧ سنة.

٢ - عينة غير المساجين: وتكون من مائة وأربعين فرداً من السعوديين الذكور العاملين بالشركة السعودية الموحدة للكهرباء بالمنطقة الوسطى، والذين لم يرتكبوا جرائم جنائية، وهم خارج السجن بمدينة الرياض، وكان متوسط عمرهم ٣٢، ٨٨ سنة.

وبالنسبة لفروض الدراسة الحالية، فقد تمت صياغتها على النحو التالي:

١ - متوسط درجات الأفراد الذين ارتكبوا جرائم جنائية، ومودعون في السجن بمدينة الرياض في مقياس كارلسون النفسي أعلى بفرق دال إحصائياً، من متوسط درجات الأفراد، الذين لم يرتكبوا جرائم جنائية، وهم خارج السجن، بمدينة الرياض.

٢ - متوسط درجات الأفراد الذين ارتكبوا جرائم جنائية ، ومودعون في السجن بمدينة الرياض في مقياس مستوى التدين أقل بفرق دال إحصائياً، من متوسط درجات الأفراد، الذين لم يرتكبوا جرائم جنائية ، وهم خارج السجن، بمدينة الرياض.

٣ - توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً بين مستوى تدين أفراد عيني الدراسة ، كما يقيسه مقياس مستوى التدين ، وبين مستوى سلوكهم الإجرامي ، كما يقيسه مقياس كارلسون النفسي .

كما تضمن هذا الفصل أيضاً عرضاً للمراحل ، التي اتبعت في إعداد وتقنين المقياس ، والأدوات التي استخدمت في الدراسة وهي :

١ - مقياس مستوى التدين : من إعداد الباحث ، ويتكون من ستين عبارة تقييس الجوانب المختلفة للتدين ، ولكل عبارة ثلاثة خيارات .

٢ - مقياس كارلسون النفسي : تأليف كينيث كارلسون ، وقد وضعه أساساً لقياس السلوك الإجرامي للمجرمين المدعين داخل السجون .

وقد قام الباحث بترجمته من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية ، وهو مكون من خمسين عبارة لكل عبارة خمسة خيارات ، تقييس الجوانب المختلفة (للسلوك الإجرامي) .

٣ - استهارة المعلومات الخاصة : من إعداد الباحث ، وتضمنت أسئلة عن جوانب المعلومات العامة ، والسن والمستوى التعليمي ، والاجتماعي والاقتصادي ، والماضي الإجرامي ، وتتكون من ثلاثين فقرة .

٤ - استهارة دراسة الحالة : من إعداد الباحث ، وتتكون من سبعين سؤالاً حول السلوك بجوانبه المختلفة لدى الأفراد أثناء مراحل حياتهم ، وخصوصاً السلوك الديني ، وعلاقة ذلك « بالسلوك الإجرامي » .

وقد تم تطبيق مقاييس واستهارات الدراسة على عيني الدراسة على النحو التالي:

(ا) عينة المساجين: حيث جرى في البدايةأخذ موافقة الجهات المسئولة لتطبيق المقاييس، والاستهارات على عينة من المساجين بمدينة الرياض.

ثم تم اتخاذ الخطوات التالية:

١ - حصر أسماء جميع السجناء المحكوم عليهم في قضايا جنائية من السعوديين الذكور، وذلك بمساعدة العاملين في إصلاحية الحائر، وهي مكان الدراسة، ثم جرى بعد ذلك اختيار عينة منهم بطريقة عشوائية، وبلغ عددها مائة وستين نزيلاً.

وكذلك جرى اختيار عشوائي لعدد آخر من النزلاء كاحتياطيين (يمثلون محل من يتعدى التطبيق عليه من العينة الأساسية).

٢ - جرى الاتفاق مع إدارة الإصلاحية: بأن يتم تطبيق المقاييس، والاستهارات داخل مكتبة الإصلاحية، لكونها أفضل مكان للتطبيق.

٣ - جرى تطبيق المقاييس والاستهارات على العينة، على شكل مجموعات، بحيث كان عدد أفراد كل مجموعة من ١٦ إلى ٢٣ فرداً، واستغرق ذلك أسبوعين.

٤ - بعد تحديد ترتيب النزلاء على مقياس التدين عن طريق الحاسوب الآلي، جرى اختيار الخمسة الأوائل الحاصلين على أعلى الدرجات، والخمسة الآخرين الحاصلين على أقل الدرجات، على مقياس مستوى التدين. وكان هؤلاء العشرة هم أفراد عينة دراسة الحال، حيث جرى تطبيق استهارة دراسة الحال عليهم بشكل انفرادي، واستمر التطبيق أسبوعاً واحداً.

(ب) عينة غير المساجين: جرى أخذ موافقة إدارة الشركة السعودية الموحدة للكهرباء

بالم منطقة الوسطى ، على اختيار عينة عشوائية من العاملين فيها ليكونوا العينة الثانية للدراسة ، وذلك من المناطق الفرعية الأربع للشركة بمدينة الرياض .

وتم تطبيق مقاييس وأدوات الدراسة على هذه العينة على النحو التالي :

١ - جرى حصر الموظفين السعوديين بكل فرع ، ثم اختيرت عينة عشوائية منهم ، وكذلك مجموعة احتياطية لتحمل محل من يتعدى التطبيق عليه لأي سبب من الأسباب .

٢ - نظرًا لصعوبة تطبيق المقاييس والأدوات على هذه العينة على شكل مجموعات بطريقة مباشرة - وذلك لارتباطهم أثناء عملهم بأعمال مباشرة للجمهور أو بأعمال ميدانية - فقد جرى وضع المقاييس والاستهارات في مظاريف وألصق بكل مظروف رسالة تبين للموظف معلومات عن الباحث والدراسة وطريقة الاستجابة للمقاييس والاستهارة ، وزوّدت المظاريف على مائتين وعشرين موظفًا ، وتم تسلم مائة وأربعين مظروفاً ، وتعذر تسلم بقية المظاريف .

الفصل السادس : عرض نتائج الدراسة :

بعد تحليل البيانات بالحاسوب الآلي تم عرض نتائج الدراسة على النحو التالي :

أولاً: استهارة المعلومات الخاصة :

تم تقسيمها على أساس الجوانب الأربع التالية :

(١) **الجوانب الشخصية والأسرية :**

وتناولتها الأسئلة ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٩ ، وتدور حول العمر ، والمستوى التعليمي ، والحالة الاجتماعية ، وعمل الزوجة ونوعه ، ووجود الأولاد وعددهم ، والترتيب بين الأخوة والأخوات ، والمهنة .

(ب) الجوانب الاقتصادية:

وتناولتها الأسئلة ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ٢٠، ٢١، وتدور حول الدخل الشهري ، وجود مهنة أخرى ومقدار الدخل منها، ونوع السكن وملكيته ، وملك سيارة، وكمية الإنفاق على النفس والأسرة، وكفاية الدخل وكيفية سد نقصه، وإعالة الأسرة.

(ج) جوانب الحياة الاجتماعية:

وتناولتها الأسئلة ١٦، ١٩، ٢٢، ٢٣، ٢٤، وتدور حول قضاء أوقات الفراغ ، وعدد الأصدقاء ومدى رضا الوالدين عنهم ، ومكان الالقاء بالأصدقاء ، وحياة الطفولة مع الوالدين معاً ، ومشكلات عدم العيش معهما معاً ، ونوع معاملة الوالدين في الصغر للفرد ، ومدى ارتكاب تصرفات عقب عليها من قبل الأسرة في الصغر.

(د) جوانب الماضي الإجرامي :

تناولتها الأسئلة ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، وتدور حول مدى ارتكاب تصرفات عقب عليها من قبل الدولة ونوع ذلك العقاب ، وعدد مرات دخول السجن ، وأطول مدة قضيت في السجن ، والقضية التي أدت لدخول السجن في المرة الأخيرة ، ومدى وجود أقارب للفرد سبق لهم دخول السجن وصلة قرابتهم به ، وعدد مرات دخول هذا القريب السجن .

ثانيًا: مقياس مستوى التدين :

ظهر من تحليل بيانات مقياس مستوى التدين: أن متوسط درجات عينة المساجين كانت ١٠٤,٨٦ (بانحراف معياري قدره ٢٩,٣٠) بينما لدى عينة غير المساجين بلغ متوسط الدرجات ١٥٣,١٣ (بانحراف معياري قدره ١٣,٧٩).

ثالثاً: مقياس كارلسون النفسي:
ظهر من تحليل بيانات مقياس كارلسون النفسي: أن متوسط درجات أفراد عينة المساجين، كان ١١٨،٧٦ بانحراف معياري قدره ٤١،٣١، بينما لدى عينة غير المساجين، بلغ متوسط الدرجات ٨٢،٤١ بانحراف معياري قدره ١٥،٣١.

رابعاً: استهارة دراسة الحالة:

جرى عرض نتائج استهارات دراسة الحالة في ستة أقسام تشمل:

- ١ - ظروف النشأة العامة: وتشمل الأسئلة ١، ٢، ٦، ٧، ٨، ١٢، ١١، ١٧.
- ٢ - السجل الدراسي: ويشمل الأسئلة ١٣، ١٤، ١٥، ١٦.
- ٣ - المهنة والدخل: وتشمل السؤالين ٩، ١٠.
- ٤ - السجل الزواجي: ويشمل السؤالين ٤، ٥.
- ٥ - سجل النشأة الدينية: ويشمل الأسئلة من ٦٣، ١٨.
- ٦ - الأراء الخاصة: وتشمل الأسئلة من ٦٤، ٧٠.

الفصل السابع: تحليل وتفسير نتائج الدراسة:

جرى في هذا الفصل تحليل وتفسير نتائج الدراسة على النحو التالي:

أولاً: استهارة المعلومات الخاصة: قسمت معلومات هذه الاستهارة إلى أربعة أقسام هي:

- (١) الجوانب الشخصية والأسرية.
- (ب) الجوانب الاقتصادية.
- (ج) جوانب الحياة الاجتماعية.
- (د) الماضي الإجرامي.

ودللت النتائج على تشابه عينة المساجين في المعلومات الواردة في هذا القسم مع المجرمين، الذين أجريت عليهم دراسات سابقة حول نفس المعلومات الواردة في هذا

القسم ، بينما غير المساجين دلت نتائجهم على اختلافهم في هذه المعلومات (عن عينة المساجين) .

ثانياً: اختبار صحة فروض الدراسة :

وقد جرى اختبار صحة فروض الدراسة بواسطة الحاسوب الآلي ، واستخدم اختبار «ت» للتحقق من الفرضين الأول والثاني ، بينما استخدم معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صحة الفرض الثالث .

١ - الفرض الأول : متوسط درجات الأفراد الذين ارتكبوا جرائم جنائية ، ومودعون بالسجن بمدينة الرياض ، في مقياس كارلسون النفسي أعلى بفرق دال إحصائياً من متوسط درجات الأفراد الذين لم يرتكبوا جرائم جنائية ، وهم خارج السجن بمدينة الرياض ، وقد تحققت صحة هذا الفرض عند مستوى دلالة . ٠،٠١

٢ - الفرض الثاني : متوسط درجات الأفراد الذين ارتكبوا جرائم جنائية ، ومودعون بالسجن بمدينة الرياض ، في مقياس مستوى التدين أقل بفرق دال إحصائياً من متوسط درجات الأفراد الذين لم يرتكبوا جرائم جنائية ، وهم خارج السجن بمدينة الرياض ، وقد تحققت صحة هذا الفرض عند مستوى دلالة ١. و.

٣ - الفرض الثالث : توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً بين مستوى تدني أفراد عيني الدراسة ، كما يقيسه مقياس مستوى التدين ، وبين سلوكهم الإجرامي ، كما يقيسه مقياس كارلسون النفسي .

ونظراً لوجوب تطبيقه على كل عينة على حدة ، فقد دلت النتائج على :

(١) عينة المساجين : لم تتحقق صحة هذا الفرض لأن قيمة الارتباط الناتجة غير دالة .

(ب) عينة غير المساجين: تحققت صحة هذا الفرض عليهم، حيث كانت القيمة -٧، عند مستوى دلالة ١. و.

ثالثاً: دراسة الحالات:

جرى تقسيم المعلومات إلى ستة أقسام هي:

- ١ - ظروف النشأة العامة.
- ٢ - السجل الدراسي.
- ٣ - المهنة والدخل.
- ٤ - السجل الزواجي.
- ٥ - سجل النشأة الدينية.
- ٦ - الآراء الخاصة.

وقد دلت النتائج على: أن أفراد العينة عاشوا في أسر متوسطة الحال، وتلقوا معاملة من الوالدين في الصغر، تراوحت بين المساحة جدًا والقاسية. كما أن سجلهم الدراسي كان ضعيفاً، حيث لم يلتحقوا بالمدارس إلا في أعمار أكبر من المعتاد، ولم يتخطوا المرحلة المتوسطة. كما عمل معظمهم إما سائقين أو في وظائف عسكرية. واتضح: أن نصفهم من العزاب، والنصف الآخر من المتزوجين.

ومن ناحية نشأتهم الدينية فدلت النتائج على: أنهم عاشوا في أسر ملتزمة بتعاليم الدين، ولكنها لم توفر لأبنائها ثقافة دينية عن طريق الكتب وغيرها. كما أن رفاقهم في الصغر كانوا من الأفراد قليلي الالتزام بتعاليم الدين. كما أن أفراد العينة لم يكونوا من الحريصين على مواد العلوم الشرعية في المدرسة، ولم يلتحقوا بجماعات تحفيظ القرآن الكريم، وحفظهم له قليل جدًا، وكذلك الأحاديث النبوية الشريفة، كما أن معظم الأفراد تأخرروا في سن بدء الصيام لأول مرة (١٣-١٩ سنة) كما كانوا قليلي الحرص على أداء الصلوات في المساجد. كما أن نصفهم لم يؤد فريضة الحج حتى الآن. ومعظمهم كانوا قليلي الحرص على أداء كثير من الطاعات مثل: زيارة المريض، وصلاة الجنازة،

وزيارة الأقارب في منازلهم، والاهتمام بأخبار المسلمين في العالم. كما أن حرصهم على سماع الأغاني كان أكبر من حرصهم على حضور المحاضرات الدينية في المساجد، واستئناف إذاعة القرآن الكريم. كما أنهم اعترفوا بقلة معلوماتهم الفقهية والشرعية. ودللت آراؤهم الخاصة على ضعف إلمامهم بالأمور الشرعية المتعلقة بموضوعات عمل المرأة، وسفر الشباب خارج المملكة. والعهالة الواجبة، والتدخين.

الفصل الثامن:

تناول هذا الفصل مaily:

(ا) صعوبات الدراسة: وهي بعض الصعوبات التي واجهت الباحث أثناء إعداده لهذه الدراسة من ناحية المادة العلمية، أو أثناء التطبيق الميداني.

(ب) قصور الدراسة: نظراً لأن موضوع الدراسة من الموضوعات ذات الطبيعة المتفردة، فقد أورد الباحث بعض جوانب القصور التي يمكن الرد عليها.

(ج) توصيات الدراسة: حيث قدم الباحث عدداً من التوصيات والمقترحات على ضوء نتائج الدراسة الحالية، وهي موجهة إلى كثير من القطاعات في المجتمع.

(د) الدراسات المقترحة: بناء على الخلفية التي توصل إليها الباحث من خلال عمله لهذه الدراسة، قدم عدداً من الاقتراحات لدراسات قادمة، يمكن أن تخدم مجال الدراسة الحالية كثيراً.

(هـ) ملخص الدراسة: وفيه جرى عرض ملخص لأهم ما اشتملت عليه الدراسة الحالية.

والله الموفق والهادي إلى سواء السبيل ، ،

Education and Psychology

**Scientific
Refereed
Series**



**Published by
SAUDI EDUCATIONAL AND
PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION**