

رسالة التربية وعلم النفس

سلسلة
علمية
محكمة



تصدرها
الجمعية السعودية للعلوم
التربيوية والنفسية

قواعد النشر

- ٧- تكتب المصادر في صفحة منفصلة في آخر البحث.
- ٨- المقتبسات لا تكتب على هامش الصفحات، وإنما يفرد لها صفحة مستقلة في مؤخرة البحث.
- ٩- يزود الباحث بعشرين مstellenة من بحثه بعد النشر مجاناً.
- ١٠- يزود الباحث بخمس نسخ من عدد السلسلة المنشور فيه بحثه.
- ١١- لا يتم نشر البحث في السلسلة إلا بعد إجازته من قبل اثنين من المحكمين.
- ١٢- الرسومات والأشكال المقدمة مع البحث تكون مكتوبة بالجبر الصيغي، وعلى ورق شفاف.
- ١٣- هيئه التحرير غير ملزمة برد البحوث التي تصل إليها سواء أجيزة للنشر أو لم تجز.

رلماً: التحكيم:

- ١- يرسل البحث أو الدراسة إلى اثنين من المحكمين في مجال البحث أو الدراسة لحكميه دون ذكر اسم الباحث.
- ٢- في حالة وجود اختلاف بين نتائج تقرير المحكمين يرسل البحث إلى محكم ثالث.
- ٣- يقدم الحكم تقريراً منفصلاً عن مدى إجازته للبحث من عدمها.
- ٤- تصرف مكافأة رمزية مقدارها ثلاثةمائة ريال سعودي لكل واحد من المحكمين.

خامساً: هيئة التحرير:

تتولى هيئة التحرير المهام التالية :

- ١- رسم السياسة العامة للسلسلة والتاكيد من متابعة تنفيذها.
- ٢- العمل على تطوير السلسلة والارتفاع بمستواها.
- ٣- الإعلام والتعریف بالسلسلة واستقطاب الباحثين للمشاركة ببحوثهم.
- ٤- التنسيق مع الهيئة الاستشارية للاستفادة من خبرائهم فيما يتحقق أهداف السلسلة.
- ٥- استقبال البحوث مراجعتها ومحدد مدى انطباقها مع شروط النشر في السلسلة.

- ٦- إبلاغ أصحاب البحوث عن تسلم أبحاثهم وإمكان نشرها من عدمه.
- ٧- إرسال البحث إلى المحكمين واستقبالها منهم.
- ٨- التنسيق مع الباحث في حالة حاجة البحث إلى بعض التعديلات.
- ٩- اتخاذ القرار بشأن نشر البحث من عدمه بعد مراجعة آراء المحكمين واستجابة الباحث لها.
- ١٠- استقبال طلبات الاشتراك في السلسلة.
- ١١- التنسيق مع الناشر.
- ١٢- مراجعة النسخة الأولى للتاكيد من سلامتها من الأخطاء الغنية.

لولا: المعاشر العامة للسلسلة :

- ١- تلتزم السلسلة في جميع ما ينشر فيها بما يتماشى مع النهج الإسلامي والقيم 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 هذه المجالين.
- ٦- تصدر السلسلة بشكل غير دوري.
- ٧- تقبل السلسلة الإعلانات حول الكتب والوسائل التعليمية والأجهزة التي تخدم العملية التربوية والنفسية.

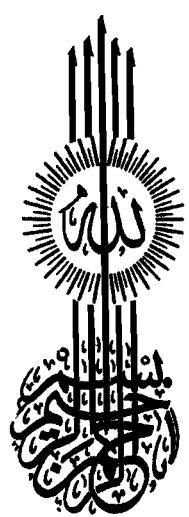
ثانياً: أهداف السلسلة :

تهدف هذه السلسلة إلى تحقيق ما يلي:

- ١- تاصيل الفكر التربوي والنفسي الإسلامي ونشره عن طريق البحوث والدراسات.
- ٢- الإسهام في تطوير برامج التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية خاصة، وفي العالم العربي والإسلامي عامة.
- ٣- تعريف المهتمين بكل ما يستجد في الميدان التربوي.
- ٤- تشجيع الباحثين والدارسين على البحث والنشر.

ثالثاً: قواعد النشر في السلسلة :

- ١- نشر السلسلة الابحاث الاصلية التي تناولت قضائياً وموضوعات التربية وعلم النفس.
- ٢- نشر السلسلة البحوث التي لم يسبق نشرها، ولم تقبل للنشر في جهة أخرى، وليست متعلقة من أي دراسة أخرى.
- ٣- نشر السلسلة مراجعات وعروض الكتب الحديثة في مجال التربية وعلم النفس على أن تتضمن المراجعة تعرضاً كاملاً بالمؤلف والكتاب.
- ٤- المد الأقصى للبحث أو الدراسة أو المراجعة ثلاثة ننانون صفحة مطبوعة على الآلة الكاتبة بحيث تترك مسافات بين كل سطرين.
- ٥- يرفق عدد أربع نسخ من البحث المراد نشره مع ملخص قصير لا يتجاوز ٢٥ كلمة، يوضح فيه عنوان البحث وأهدافه ونتائج باللغتين العربية والإنجليزية.
- ٦- يلتزم الباحث بالاسلوب العلمي في البحث، وأن تكون جميع المقتبسات موثقة، وبicular إلى المصادر المستخدمة.



رسالة التربية وعلم النفس، ع (١٤)، ص ص ١ - ١٨٦ ، الرياض (١٤٢٢هـ/٢٠٠١م)

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الملك سعود

رسالة التربية وعلم النفس

سلسلة علمية محكمة

تصدرها
الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية

العدد الرابع عشر **رمضان ١٤٠١ - ١٠٢١** **محرم ١٤٢٢هـ**

الهيئة الاستشارية

| | |
|--|---------------------------------------|
| معالي الأستاذ الدكتور محمد الأحمد الرشيد | الأستاذ الدكتور سعد محمد الحريفي |
| معالي الأستاذ الدكتور حمود بن عبد العزيز البدر | الدكتور عبد الله عبد الحميد محمود |
| معالي الأستاذ الدكتور عبد الله العبيد | الدكتور حسن علي مختار |
| معالي الأستاذ الدكتور سهيل أحد قاضي | الدكتور زهير أحد الكاظمي |
| الأستاذ الدكتور إبراهيم محمد الشافعي | الدكتور سليمان بن محمد الوابلي |
| الأستاذ الدكتور محمد بن عبد الله الجبشي | الدكتور علي بن محمد التويجري |
| الأستاذ الدكتور محمد إسماعيل ظافر | الدكتور عبد الرحمن بن سليمان الطيريري |
| الأستاذ الدكتور محمد بن حجر الغامدي | الدكتور ناصر بن عبد العزيز الداود |
| الأستاذ الدكتور محمد بن عبد الله المنبع | |

أعضاء هيئة التحرير

| | |
|--------|--|
| رئيساً | الأستاذ الدكتور علي بن سعد القرني |
| عضوأ | الأستاذ الدكتور سعيد بن عبد الله ديبس |
| عضوأ | الأستاذ الدكتور عبد الله بن عبد الرحمن البشر |
| عضوأ | الأستاذ الدكتور راشد بن حمد الكثيري |
| عضوأ | الدكتور أحمد بن محمد العيسى |

© ١٤٢٢ هـ ٢٠٠١ م 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 أو رئيس الجمعية.
توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:

رسالة التربية وعلم النفس: ص.ب. ٢٤٥٨، الرياض ١١٤٥١ المملكة العربية السعودية

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

تقديم

يسعد أعضاء هيئة التحرير بتقديم العدد الرابع عشر من رسالة التربية وعلم النفس الذي اشتمل على خمس دراسات تعالج قضايا تربوية ونفسية.

تناولت الدراسة الأولى تحليل الأسئلة الواردة في الخطط الدراسية التي يعدها معلمو الصف الأول المتوسط، وتمركزت الدراسة الثانية حول قضية الشواب والعقاب في التربية. وانصبّت الدراسة الثالثة على موضوع الفروق بين الطلاب العدوانيين وغير العدوانيين في أساليب التنشئة الوالدية المدركة ومفهوم الذات الأكاديمي. وقامت الدراسة الرابعة بتحديد الاتجاه نحو التعليم الأهلي لدى بعض أفراد المجتمع السعودي بالمنطقة الغربية. أما الدراسة الأخيرة فشخصت الكفايات التعليمية لمعلمي ومعلمات الصفين الخامس والسادس في المرحلة الابتدائية بدولة قطر.

ويؤمل أن تسهم هذه البحوث في تطوير العملية التربوية في البيئة العربية وتحسينها في الحالات التي تناولتها وفق الأهداف التربوية المرسومة.

وبالله التوفيق والسداد.

رئيس هيئة التحرير

المحتويات

| رقم الصفحة | الموضوع | نقدیم |
|------------|---|-------|
| — | رئيس التحرير هـ | |
| | دراسة تحليلية للأسئلة الواردة في الخطط الدراسية التي يعدها معلمون الصفة الأولى المتوسط. | |
| ١ | محمد بن عبد الرحمن محمد الدبحان..... الثواب والعقاب في التربية. | |
| ٣٥ | عبد الحسن سعد العتيبي..... الفروق بين الطلاب العدوانيين وغير العدوانيين في أساليب التنشئة الوالدية المدركة ومفهوم الذات الأكاديمي. | |
| ٦٧ | علي فالمهداوي، رافع عقيل الزغول، نائل محمود البكر الاتجاه نحو التعليم الأهلي لدى بعض أفراد المجتمع السعودي بالمنطقة الغربية. | |
| ١٠٥ | انتصار سالم حسن الصبان..... الكيفيات التعليمية لمعلمي ومعلمات الصفين الخامس والسادس في المرحلة الابتدائية بدولة قطر. | |
| ١٣٧ | عائشة أحمد فخرو، حصة حسن البنعلي | |

دراسة تحليلية للأسئلة الواردة في الخطط الدراسية التي يعدها معلمو الصف الأول المتوسط

محمد بن عبد الرحمن محمد الدبيكان

أستاذ مشارك ، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض،
المملكة العربية السعودية

ملخص. هدفت هذه الدراسة إلى تحليل الأسئلة الواردة في خطط معلمي الصف الأول المتوسط الدراسية في مدينة الرياض. وتكونت عينتها من (٧٢) خطة دراسية لـ (٧٢) معلماً يتبعون إلى (١٢) مدرسة متوسطة، وذلك باستخدام تحليل المحتوى للأسئلة في هذه الخطط، بعد أن تم التأكيد من صدق المعايير لتحليل الأسئلة، ثم صدق وثبات التحليل لها، وكانت أهم نتائج هذه الدراسة الآتي: ١- توفرت الأسئلة في (٥١) خطة فقط من الخطط الدراسية وهذه تشكل (٨٣٪٧٠٪) من مجموع الخطط الدراسية للعينة. وهذا يعني أن (٢١٪) خطة أو ما نسبته (١٧٪٢٩٪) من الخطط لا يتتوفر فيها أسئلة البتة. ٢- (٧٪٩٨٪) من الأسئلة الواردة في هذه الخطط التي تحمل أسئلة كانت معرفية، بينما لم تتشكل الأسئلة المهارية إلا (٣٪١٪) فقط من مجموع الأسئلة. ولم تتوفر أية أسئلة وجدانية. ٣- في الجانب المعرفي، كان نصيب أسئلة التذكر (٦٢٪٨٢٪)، ثم تناقص الأسئلة في المستويات الستة لبلووم لتنتهي في مستوى التقويم بدون أسئلة تماماً. ٤- توفر بعض الأسئلة ضعيفة الصياغة في بعض الخطط الدراسية منها (٤٪٤٪) أسئلة غامضة، و (٤٪٤٪) أسئلة بدأت بـ (هل) و (٣٪٣٪) أسئلة موحية بالإجابة، بينما تتوفر (١٠٪) أسئلة مركبة. ٥- استخدم معلمو العلوم الشرعية أسئلة مستوى التذكر أكثر من معلمي الرياضيات، واستخدم معلمو الرياضيات أسئلة بمستوى الفهم أكثر من سواهم. كما استخدم معلمو المواد الاجتماعية والعلوم أسئلة بمستوى التحليل أكثر من معلمي اللغة الإنجليزية. واستخدم معلمو المواد الاجتماعية أسئلة مركبة أكثر من معلمي اللغة الإنجليزية. وانتهت الدراسة بمجموعة من التوصيات مبنية على النتائج السابقة، ثم مقتراحات للدراسات أخرى.

مقدمة

تسعى المجتمعات إلى التقدم والرقي ووسائلها في ذلك هي التربية، وتعتبر المدرسة من أهم المؤسسات التربوية التي توظفها التربية لبلوغ غاياتها. وعادة ما تكون حجرة الدراسة في المدرسة (البيئة) التي من خلالها يتم تحقيق معظم تلك الغايات، والمعلم هو الذي يقوم بإدارة حجرة الدراسة وقيادتها لتحقيق تلك الغايات.

لهذا تبرز أهمية المعلم لكونه الشخص الذي يوكل إليه أمر تحقيق أهداف التربية التي هي أهداف المجتمع. لذا فإن نجاح المدارس أو فشلها يعتمد على المعلم وما يتوفّر لديه من مهارات (Gooding, ١٩٨٢، ٢٦١) فهو المسؤول الأول عن نجاح العملية التعليمية.

ولذا كان التدريس هو الأداة التي يحقق بها المنهج المدرسي أهدافه (الحسين وقنديل، ١٤٠٨هـ، ص ٩١)، فإن ذلك يستلزم وجود معلم كفاء قادر على تصميم المواقف التعليمية التي تحث الطالب على التعلم، وتسهم في دفعه للمشاركة الفعالة في فعاليتها، قادر على بث الحياة في مناهجها الدراسية، إذ إنه مهما كانت جودة المنهج المدرسي، ومهما توفّرت الأدوات والوسائل التعليمية. والتسهيلات، فلن يتم تحقيق أهداف المنهج وأهداف التربية بدون معلم متّمكّن من مادته الدراسية، ولديه المهارة في تدريسهها، ولديه الرغبة والداعية لتحقيق تلك الأهداف.

ولكي ينجح المعلم في التدريس فإنه لا بد أن توفّر لديه عدد من المهارات، من أهمها فن صياغة السؤال الذي يُعد من المهارات الأساسية التي تساعد المعلم على تحقيق الأهداف (جمال، بدون تاريخ، ص ٤٦).

كما أن المعلم الكفاءة هو الذي يستطيع مساعدة طلابه على اكتساب مهارة كيفية التعلم، وأهم وسيلة للمعلم في ذلك هو استخدام الأسئلة (جابر وأخرون، ١٩٨٢م، ١٥٦).

والسؤال مهم، في كل أمور الحياة، ولا أدل على ذلك من وروده ومشتقاته في التزيل العزيز حوالي (١٣٠) مرة (عثمان، ١٩٨٣م، ص ١٤٥)، كما أن الزرنوجي أبرز أهميته حينما أشار إلى أن طريقة التدريس القائمة على الحوار والمناقشة بالأسئلة والأجوبة أكثر فاعلية من الطريقة القائمة على الحفظ والاستظهار (الأبراشي، ١٩٧٦م، ص ٢٠٤ - ٢٠٥).

وتزداد أهمية الأسئلة في العصر الحاضر وذلك لزيادة المعارف وتضاعفها، وتتدفق المعلومات، واستمرارها في التدفق، وبالتالي تغيرها باستمرار، وقد أجبر ذلك

التربويين إلى تغيير أساليب التدريس ، واستخدام استراتيجيات جديدة تعتمد على ذلك بتنظيم الأسئلة بحيث تسهم في انتقال التعليم من مرحلة التعليم الآلي الذي يعتمد الحفظ والذكر إلى مرحلة أكثر عمقاً.

هذه الاستراتيجية تقوم على استخدام الأسئلة المنظمة القائمة على التخطيط المكتمل . فالخطيط الجيد للدرس و اختيار الأسئلة المناسبة لتحقيق أهدافه ، تسهم في تنفيذ جيد له يقلل من العشوائية فيه (مبارك ، ١٩٨٨ م ، ص ٢٨-٧٨).

ويرى (علي ، ١٩٨٧ م ، ص ٨٩) أن التخطيط للتدريس يعتبر أمراً ضرورياً بالنسبة للمعلمين ، حيث أن التخطيط الجيد يربط جميع عناصر الدرس ومنها الأسئلة بالأهداف من أجل تحقيقها ، وهذا ما أشار إليه (بل ، ١٩٨٦ م ، ص ١٥٤) عندما أكد حاجة المعلم إلى تخطيط دقيق قبل دخوله حجرة الدراسة.

ولعل إتقان المعلم لمهارة تخطيط الدرس ، و اختيار الأسئلة المناسبة لموضوع الدرس وارتباط الأسئلة بأهداف الدرس ، وأهداف المرحلة الدراسية وأهداف المنهج ، تجعل المعلمين - وبالذات حديثي العهد بالتعليم - يستمتعون بالتدريس (الحسين ، وقنديل ١٤٠٨ هـ ، ص ٧٢ - ٧٣) حيث تعتبر خطة الدرس مرشدأً للمعلم في تنفيذ درسه.

والخطيط للتدريس مهم لكل معلم قليل الخبرة وحتى صاحب الخبرة ، ولا أدل على أهمية التخطيط للتدريس من توصل بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين مستوى الأداء التدريسي للمعلمين من جهة ومستوى تحصيل طلابهم من جهة ثانية (وفاء عجيب ، ١٤١٠ هـ). كما توصلت (رجاء عيد ، ١٤١٦ هـ ، ص ١٣٣) إلى أن من أهم ما تحتاجه طالبات التربية الميدانية من المشرفات هو الاطلاع على دفاتر تحضيرهن قبل التطبيق للتأكد من خلوها من الأخطاء تجنباً لها أثناء عملية التدريس.

مشكلة الدراسة

نظراً لأن الأسئلة لا تزال تمثل تحدياً حقيقياً للمعلمين (جابر وآخرون ، ١٩٨٦ م ، ص ١٥٢ - ١٥٣) فلا يستخدم كثير من المعلمين إلا المستويات الدنيا من

الأسئلة، ونظراً لأن عدداً من الدراسات (١٩٧٠ ، Gall وغنايم ١٩٨٠م)، وعبد الموجود (١٩٨٧م، والمفتي ١٩٨٨م، ص ٣٢٤)، وغنايم (١٩٩١م، ص ٥٠ - ٥١)، وسويلم (١٩٩١م ص ١٧٧ - ٢١٩)، و(فضل ١٩٨٩م، ص ٢٨٧ - ٢٨٨) قد كشفت أن من أهم أسباب ضعف كل من المعلمين والطلاب المعلمين في توجيه الأسئلة الصافية لطلابهم، هو عدم توفر برامج دراسية تؤكد على مهارات التدريس المهمة التي يحتاجها المعلمون. ونظرأ لما لاحظه الباحث أثناء إشرافه على طلاب التربية الميدانية بأن الأسئلة في عدد من دفاتر تحضير طلاب التربية الميدانية لا تحظى بالعناية الكافية من قبلهم، فهي إما ليست واضحة أو أنها تركز على نوع معين من الأهداف (المعرفية في الغالب) على حساب الأهداف المهارية والوجدانية، أو أنها تركز على التذكر في المجال المعرفي على حساب الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، ونظراً لعدم توفر دراسة قامت بتحليل الأسئلة الواردة في الخطط الدراسية للمعلمين. لذا والحالة هذه فقد رأى الباحث ضرورة إجراء دراسة يتم فيها تقصي هذه الظاهرة وتحليلها، وذلك من واقع دفاتر التحضير التي يعدها المعلمون أنفسهم.

ويمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة في السؤالين التاليين:

- س١: ما واقع الأسئلة التي يعدها معلمو الصف الأول المتوسط في دفاتر تحضيرهم؟ ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:
- أـ. ما مدى توفر الأسئلة في دفاتر التحضير؟
 - بـ. ما مدى شمولية الأسئلة للجوانب (المعرفية، والوجدانية، والمهارية)؟
 - جـ. ما مدى شمولية الأسئلة لمستويات «بلوم» المعرفية الستة (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم)؟
 - دـ. ما مدى توفر أسئلة (غامضة، تبدأ بأداة الاستفهام (هل)، موحية، بالإجابة مركبة) في خطط دروس معلمي الصف الأول المتوسط؟
- س٢: هل تختلف الأسئلة الواردة في الخطط الدراسية التي يعدها معلمو الصف الأول المتوسط باختلاف التخصص؟

أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة من الآتي:

١. أهمية الصف الأول المتوسط، حيث يكون الطالب قد أنهى لتوه المرحلة الابتدائية. وبدأ مرحلة جديدة تختلف في خصائصها وأهدافها عن المرحلة الابتدائية.
٢. أهمية الخطط الدراسية في العملية التعليمية.
٣. أهمية الأسئلة باعتبارها مفاتيح لتعلم الطلاب.
٤. الحاجة إلى الكشف عن واقع مستوى الأسئلة التي يعدها معلمو الصف الأول المتوسط ونوعها من خلال كراسات التحضير.
٥. إشارة الباحثين التربويين للتصدي للمشكلات التي يواجهها المعلمون في إعدادهم لخططهم الدراسية.
٦. لفت نظر كل من له علاقة بالعملية التعليمية من (معلم، ومدير، ومشرف تربوي) إلى نواحي القصور الخاصة بالأسئلة الواردة في خطط المعلمين الدراسية - إن وجدت -.

حدود الدراسة

اقتصر تطبيق هذه الدراسة على الآتي :

١. عينة من معلمي الصف الأول المتوسط التابعين لوزارة المعارف.
٢. خطط معلمي الصف الأول المتوسط في جميع التخصصات عدا (التربية البدنية، والتربية الفنية).
٣. معايير الأسئلة التي تبنتها هذه الدراسة.
٤. تجري هذه الدراسة في مدينة الرياض خلال الفصل الدراسي الثاني ١٤١٩ـ / ١٤٢٠ـ هـ.

مصطلحات الدراسة

١. السؤال: ما يسأله الإنسان، وفي التنزيل العزيز «أوتيت سؤلك يا موسى» [مختار الصحاح، ١٩٩٣م، ص ١١٩]. وسئل: أستخبر عنه. والسؤال طلب الصدقة،

والمسألة (مصدر) تعني القضية التي يبرهن عليها (المعجم الوسيط، ١٩٧٢، ص ٤١١) ويعني السؤال في هذه الدراسة: مجموعة من الكلمات تكون على صورة تقريرية، أو استفهامية أو طلبية، تبدأ بفعل أمر سلوكى أو بأداة استفهام. يكون فيها المسئول مدعواً للتفاعل والإسهام في مناقشة أو اتخاذ قرار وذلك إثارة له وإعمالاً لفكرة.

٢- الخطط الدراسية: مفرداتها خطة وهي ما يعده المعلم قبل التدريس في دفتر التحضير وعادة ما تشتمل على أهداف الدرس، والنشاطات، والأسئلة، والوسائل التعليمية التي سيستخدمها المعلم في تدريسه لتحقيق أهداف الدرس ويشار إليها أحياناً بتحضير الدروس.

الإطار النظري

السؤال وخطط تحضير الدروس: كثر الجدل حول أهمية خطط تحضير الدروس وعدمه، إلا أن كل من المعلمات والمديرات والمسيرات التربويات يرين ضرورتها للمعلمة المبتدأة. كما أنه يمكن الاستفادة منها بشكل أفضل وذلك عن طريق تنظيم عملية اطلاع كل من المديرات والمسيرات التربويات على دفاتر التحضير، وإعداد حلقات دراسية للمعلمات غير القادرات على إعداد دفاتر تحضير جيدة (مجلة البناء، ١٤١٨هـ، ص ٢٠ - ٢٤).

إلا أن كثيراً من المربين يرون ضرورة إعداد المعلمين للدروسهم من خلال دفاتر التحضير ويصدق ذلك على كل من المعلم المبتدئ، والمعلم صاحب الخبرة في التدريس، وإن العملية التعليمية لا تتحمل العشوائية. يقول (Perkin, ١٩٧٩، P٦٥٥) أن الطلاب يأتون للمدارس على أمل فتح أبواب التعلم لديهم وذلك من قبل المعلمين، إلا أن عدم قدرة أو ربما عدم رغبة بعض المعلمين في التحضير تغلق أمامهم هذه الأبواب. وتشير (حميدة، ١٩٨٦م، ص ٨٨) إلى أن ما نسبته ٤٠٪ من الأسئلة التي يوجهها المعلمون تتسم بالغموض حيث يفترض المعلمون أن الطلاب لديهم القدرة على إدراك المقصود، أكثر مما هو بالفعل، وعزت السبب في ذلك إلى أن المعلم لا يخطط لأسئلته التي يوجهها لطلابه قبل دخوله حجرة الدراسة.

ونظراً لأن المعلم المحترف صانع السؤال كما تقول (حميدة، ١٩٨٦م، ص ٨٨) وأن التعليم يبدأ من خلال الأسئلة، وأنها جوهر التعلم حيث تحيط بأجزاء التعلم الفعال الأساسية فهي تزود الطالب بالمعلومات، وترتبط معرفته الجديدة بما تعلمه سابقاً، كما أنها تقوده إلى مستويات أعلى في التعلم (Chuska, P.V, ١٩٩٥) كما أن المعلم يعتمد عليها بشكل مكثف حيث يسأل ما مقداره (٣٩٥) سؤالاً في اليوم الواحد (الخليفة، ١٩٩٦م، ص ص ٨٣ - ٦٤)، إلا أن السؤال يبقى عملية نادرة (الحسين وقنديل، ١٤٠٨هـ، ص ص ٧٢ - ٧٣) حيث يصعب على كثير من المعلمين صياغته، فكثيراً ما يسأل المعلمون أسئلة مركبة أو أسئلة غامضة (عامر، ١٩٩١م، ص ص ٨ - ١١). لذا فإن من الأهمية بمكان إكساب المعلمين مهارة إعداد وصياغة وتوجيه الأسئلة، وبالتالي من توفر هذه الأسئلة بشروطها قبيل عملية التدريس، وذلك عبر عملية التخطيط للدرس.

إن كلاً من (بل، ١٩٨٦م، ص ١٥٤)، وكذلك (الحسين وقنديل، ١٤٠٨هـ، ص ص ٢٠ - ٢٣) يشددان على أن عملية التدريس بحاجة إلى تخطيط دقيق، وإنها لا تحتمل العفوية والارتجال، وأنه من الضروري أن يت تلك المعلم مهارة تخطيط الدروس قبل امتلاكه مهارة تنفيذه، ومن الضرورة بمكان التخطيط للأسئلة التي يطرحها على طلابه بحيث تكون أسئلة دقيقة كما أن عليه استخدامها بعناية أثناء التدريس، لكونها من أهم الأنشطة في عملية التعليم. إن عملية التخطيط للدرس مثل كما يقول (الحسين وقنديل) عملية عقلية منظمة تهدف إلى رسم الأسلوب وطريقة العمل لبلوغ الأهداف المحددة، آخذة في الحسبان عناصر الموقف التعليمي من طالب ومعلم وإمكانات أو مواد، ومن تحديد خبرات الطلاب السابقة ومستواهم العقلي.

وتتكرر دعوة المربين إلى الالتفات إلى التخطيط للدرس لذلك يلاحظ أن (علي، ١٩٨٧م، ص ٨٩) أكد على ضرورة الاهتمام بالتخطيط للدرس، وضرورة تخطيط الأسئلة من قبل المعلم مقدماً على أن يربط المعلم بين الأسئلة في دفتر التحضير وبين أهداف الدرس. كما أن (الشعوان والجبر، ١٤١٠هـ، ص ٣٢) أكدا على أهمية

توفر الأهداف في خطط تحضير الدرس للمعلمين وطالباً بإقامة دورات للمعلمين للتمكن من هذه المهارة. ويرى الباحث إن تمكن المعلم من وضع أهداف محددة في دفتر تحضيره، يسهم في تسهيل صياغة أسئلة في دفاتر التحضير تنسجم وأهداف الدرس. فالتحضير الجيد للدرس يسهم في تنفيذ جيد له ويحدد من العشوائية والتغيرات الدخلية الأخرى التي قد يفاجأ بها المعلم (مبارك، ١٩٨٨م، ص ص ٢٨ - ٧٨) كما أن التحضير الجيد يمكن المعلم من طرح أسئلة جيدة الصياغة في الصف أثناء تدريسه، وبالتالي يتحسن مستوى تدريسه ويرتفع مستوى تحصيل طلابه، ويصب ذلك في الإسهام في تحقيق الأهداف التعليمية.

الدراسات السابقة

يشير (إبراهيم، ١٩٩٤م، ص ص ٢٠٦ - ٢٣٨) إلى أن واقع التدريس في العالم العربي يهتم بالجانب المعرفي ويهمل الجوانب الوجданية والمهارية بالتقدير. وهذه النتيجة التي توصل إليها إبراهيم قد أكدتها مجموعة من الدراسات كما سبق الإشارة إليها.

ويبدو أن ما يتعلمه الطلاب من الكتب الدراسية المقررة مصدر من المصادر التي تعكس هذه الأسئلة منخفضة المستوى، فلقد توصل (أبو حلو، ١٩٨٤م) إلى أن الأسئلة الواردة في كتب التربية الاجتماعية المقررة على الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي بالأردن تركز على مستوى التذكر، وتوصل (عايل، ١٤١٣هـ) إلى أن الأسئلة، في كتاب الجغرافيا للصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية تركز على المستويات الدنيا من التفكير (المعرفة وربما الفهم). كما وجد (السليمان ١٤١٧هـ) أن غالبية أسئلة كتب التاريخ في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية وتمريناتها تركز أيضاً على المستويات الدنيا من التفكير وأكثرها في مستوى المعرفة (٨٪، ٩٪)، ووجد أن نصيب الجانب الوجданاني لم يتجاوز (٢٪، ٢٪) بينما تم إغفال الجانب المهاري تماماً.

وتوصل (القططاني، ١٩٩٦م) إلى أن أسئلة الاختبارات المعدة من قبل المعلمين والأسئلة الواردة في كتب التاريخ والجغرافيا للمرحلة المتوسطة حسب تصنيف بلوم في المجال المعرفي، كانت في مستوى التذكر وتدرج في قلة العدد والنسبة في مستويات الفهم والتطبيق ثم التحليل. ولم يكن من تلك الأسئلة ما هو في مستوى التركيب أو في مستوى التقويم.

وفي دراسة (الهطلاني، ١٤١٥هـ، ص ١٤٥) توصلت إلى أن الأسئلة الواردة في كتب التاريخ الثلاثة للمرحلة المتوسطة لم تكن تناسب مستوى نضج الطالبات، حيث كانت غالبية هذه الأسئلة في مستوى التذكر، كما أنها لم تتضمن صفة التحدي، ولم تتضمن إثارة أنشطة عقلية متنوعة. كما وجدت أن الأسئلة المركبة كانت أعلى نسبة من الأسئلة المفردة.

وعزت (الهطلاني، ١٤١٥هـ) سبب ذلك إلى أن مؤلفي الكتب الدراسية لم يكونوا على إلمام بالاتجاهات الحديثة في التقويم، ولا بالمعايير التي اقترحها أدبيات مهارات التفكير العليا.

كما أن (ياركendi، ١٩٩٣م، ص ص ٧٧ - ٧٨) توصلت إلى أن معلمات المرحلة الابتدائية بحاجة إلى إتقان مهارة فن صياغة الأسئلة.

وعزا كل من (حسن والجنيدي، ١٩٨٩م، ص ١٤) و(الدويفر وأخرون، ١٩٨٩م، ص ص ١٩ - ٢٧) (وحميدة، ١٩٨٦م، ص ٢٦)، و(خلوف، ١٩٩٠م، ص ٢٦٣) إغفال المستويات العليا من التفكير في أسئلة المعلمين إلى عدم تمكن هؤلاء المعلمين من مهارة صياغة الأسئلة، وأبرزت تلك الدراسات الحاجة إلى توفير برامج تتتوفر فيها مقررات تهتم بهذه المهارة المهمة.

ويكفي تسجيل ملاحظة هامة هنا أن الدراسات السابقة التي تم عرضها والتي أجريت في أكثر من مكان أكدت ضعف مستوى مهارة صياغة الأسئلة لدى المعلمين بصورة عامة، كما أن مستوى الضعف يمتد إلى الأسئلة الواردة في بعض الكتب المقررة

والتمارين التي تحتويها، على الرغم من أن هذه الأسئلة والتمارين في هذه الكتب قد تم تأليفها من قبل جان متخصصة.

لذا كان الطالب يتفاعل مع مستوى من الأسئلة من هذا النوع وبالتالي قد تستوي هذه الأسئلة التي تم صياغتها في الكتب الدراسية وتلك التي يقوم بإعدادها المعلمون في تخصصاتهم المختلفة. وهذه النتيجة تبرز الحاجة إلى إعادة النظر ليس فقط بخطط تحضير دروس المعلمين، بل وحتى الكتب الدراسية، وصولاً إلى مستويات من الأسئلة أفضل في الكتب وفي دفاتر التحضير، ونظراً لأن المعلم يستعين بالكتاب المدرسي بشكل مكثف في عملية تحضيره لهذه الدروس، فإنه ليس من المتوقع أن يضع أسئلة فيها عنصر التوازن والشمول لسببين أو لاً كما أشارت بعض الدراسات لأنه لم يعد الإعداد الكافي الذي يمكنه من تحضير دروس يتتوفر فيها أسئلة متوازنة وشاملة وتهتم بمستويات التفكير العليا، وثانياً أن هذه الكتب الدراسية التي عادة ما يعتمد عليها المعلم ليست بالمستوى الجيد كما بينت بعض الدراسات أيضاً، بحيث يتتوفر فيها أسئلة جيدة الصياغة، لذا فإن أسئلة الاختبارات التي تعدد من قبل المعلم أو من قبل الوزارة عادة ما تكون مستوياتها متواضعة.

إجراءات الدراسة

يتناول هذا الجزء من الدراسة كل من وضع معايير لتحليل الأسئلة في خطط تحضير دروس معلمي الصف الأول المتوسط، كما ويتناول صدق وثبات تحليل أسئلة الخطط، ووصف لعينة الدراسة.

صدق تحليل الأسئلة

بعد أن قام الباحث بالاطلاع على عدد من الدراسات ذات العلاقة، ويوصف هذه الدراسة تنهج الأسلوب التحليلي للأسئلة الواردة في خطط دروس معلمي الصف الأول المتوسط، قام بإعداد معيار للأسئلة الواردة في خطط تحضير هذه الدروس، وقام بعرض المعيار على سبعة من أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس لانتظار ملحق رقم (١) [٣] الذين قاموا مشكورين باقتراح بعض التعديلات على المعيار، وقام الباحث بإجراء

بعض التعديلات على المعيار، وعرض إجراءات الدراسة على هؤلاء المحكمين، ثم تبني الباحث إجراءات الدراسة التي تم الاتفاق عليها مع المحكمين السبعة.

ثبات تحليل أسئلة الخطط الدراسية

للتأكد من ثبات تحليل أسئلة الخطط الدراسية، قام الباحث بتحليل الأسئلة الواردة في الخطط الدراسية لجميع عينة دراسته مرتين، بين التحليل الأول والتحليل الثاني ثلاثة أسابيع. كما وطلب من اثنين من المحللين بتحليل عينة من الخطط الدراسية قوامها (٨) ثمان خطط كل باحث على حدة.

ثم قام بحساب ثبات التحاليل باستخدام معادلة كوير (Cooper, Brown, انظر 1983, P.16)

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

وبلغت نسبة الاتفاق بين الباحث في التحليل الأول والباحث في التحليل الثاني = ١٩٪ .
 *الباحث مع الحكم الأول (أ) = ٦٧٪ . *الباحث مع الحكم الثاني (ب) = ٣٣٪ .
 الحكم الأول (أ) مع الحكم الثاني (ب) = ٣٣٪ .
 الحكم الأول (أ) مع الحكم الثاني (ب) = ٨٨٪ . متوسط نسبة الاتفاق بين المحكمين الثلاثة = ٤٤٪ .

ويؤكد هذا أن الاتفاق كان عاليًا نسبياً بين الباحث ونفسه، الباحث وكل من الحكم (أ) والحكم (ب)، وبين الحكم (أ) والحكم (ب) أيضًا وباستخدام معادلة هولستي (Holsti, 1969, P. 137)

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{ن} \times \text{متوسط اتفاق المحكمين}}{(\text{n} - 1) \times \text{متوسط اتفاق المحكمين}} = \frac{2,5332 \times 33}{1,8444 \times 2} = \frac{0,94}{0,8444 \times 2} = 1$$

وهي نسبة عالية من الثبات، مما يجعل النتائج المتأتية من هذا التحليل موثوقة بها.

عينة الدراسة

نظراً لأن عدد مدارس مدينة الرياض المتوسطة يبلغ (١٦٠) مائة وستين مدرسة (الدليل الإحصائي السنوي للإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، ١٤١٩هـ، ص ٩٦) فإن الباحث عمد إلى اختيار عينة قوامها (١٢) اثنتا عشرة مدرسة تم اختيارها بالطرق العشوائية البسيطة لانظر ملحق رقم (٢)، كما تم اختيار معلم من كل تخصص من التخصصات التالية للعلوم الشرعية، واللغة العربية، والاجتماعيات، والعلوم، واللغة الإنجليزية، والرياضيات [من الذين يقومون بالتدريس في الصف الأول المتوسط، ولم تشمل عينة الدراسة المعلمين في تخصصي (التربية البدنية والتربية الفنية) وتمأخذ خطة دراسية لموضوع واحد من كل تخصص من التخصصات الستة التي تشملها عينة الدراسة، ليكون عدد الخطط التي تم استلامها من كل مدرسة ست خطط. تمثل التخصصات الستة سالف الذكر.

ونظراً لأن مدارس العينة كانت (١٢) اثنتي عشرة مدرسة، فإن ما توفر لدى الباحث من الخطط الدراسية (٧٢) اثنان وسبعون خطة، موزعة على التخصصات الستة سالف الذكر ليكون نصيب كل تخصص (١٢) اثنتي عشرة خطة. ويجد باللحظة أن التخصصات الفرعية لكل تخصص عام قد أغفل، بمعنى أنه قد تمأخذ خطة واحدة في تخصص العلوم الشرعية مثلاً، ومن أي تخصص فرعي فقد تكون توحيداً أو فقاها.. إلخ، وكذلك الحال مع التخصصات الأخرى، اللغة العربية، والاجتماعيات التي تحوي فروعاً فيها حيث كان يؤخذ خطة واحدة من كل واحدة منها ومن أي تخصص فرعي، ونظراً لأن عدد التخصصات التي شملتها عينة الدراسة ستة، فإن عدد الخطط الدراسية التي تم استلامها من كل مدرسة بلغ اثنتي عشرة خطة. انظر جدول رقم (١).

جدول رقم (١). يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصصات

| النسبة | عدد الخطط | التخصص | م |
|--------|-----------|------------------|---|
| %٦,٧ | ١٢ | العلوم الشرعية | ١ |
| %٦,٧ | ١٢ | الاجتماعيات | ٢ |
| %٦,٧ | ١٢ | العلوم | ٣ |
| %٦,٧ | ١٢ | اللغة العربية | ٤ |
| %٦,٧ | ١٢ | الرياضيات | ٥ |
| %٦,٧ | ١٢ | اللغة الإنجليزية | ٦ |
| %١٠٠ | ٧٢ | المجموع | |

عرض النتائج وتحليلها

في هذا الجزء سيرياً على الباحث الإجابة على الأسئلة التي احتوتها هذه الدراسة. فلقد كان السؤال الأول ينص على : ما واقع الأسئلة التي يعدها معلمو الصف الأول المتوسط في دفاتر تحضيرهم؟ وقد تم تقسيمه إلى عدد من الأسئلة الفرعية سيرياً على الباحث الإجابة عن هذه الأسئلة الفرعية سؤالاً بعد آخر.

أـ. مدى توفر الأسئلة في دفاتر التحضير؟

توفر الأسئلة في (٥١) خطة من خطط تحضير الدروس لمعلمي الصف الأول المتوسط والبالغ عددها (٧٢) خطة، وتشكل هذه الخطط الـ (٥١) التي يتتوفر فيها الأسئلة ما نسبته (٨٣ ، ٧٠٪) من مجموع خطط عينة الدراسة، ويبلغ عدد الأسئلة في هذه الخطط الـ (٥١) (٢٣٧) سؤالاً. بينما بلغ عدد الخطط التي لا يتتوفر فيها أسئلة نهائياً (٢١) خطة أو ما نسبته (١٧ ، ٢٩٪) من مجموع خطط عينة الدراسة. انظر جدول رقم (٢).

جدول رقم (٢) يوضح عدد الخطط التي يتوفّر فيها أسئلة ونسبتها المئوية:

| لا يتوفّر | | يتوفّر | |
|-----------|----|--------|----|
| % | ك | % | ك |
| ٢٩, ١٧ | ٢١ | ٧٠, ٨٣ | ٥١ |

لذا فإن الباحث سيعتمد في عملية التحليل على الـ (١٥) خطة التي تحوي أسئلة. ويفتت النظر في الوقت ذاته إلى أن عدم توفر أسئلة في (١٢) خطة أو ما نسبته (٩٢, ٧١) يعتبر ملفتاً للنظر، ويعكس إما عدم اهتمام من قبل المعلمين فيما يتعلق بتضمين الأسئلة في خطط تحضيرهم، أو عدم قدرة على إعداد أسئلة مناسبة فيها، ويبين في الوقت ذاته قلة متابعة من المشرفين التربويين، ومديري المدارس المتوسطة.

ب - ما مدى شمولية الأسئلة للجوانب المعرفية، والوجدانية والمهارية؟

جدول رقم (٣). يوضح مدى شمولية الأسئلة للجوانب الثلاثة.

| نوعية الأسئلة | | | | | | |
|---------------|---|-----------|--------|----------|-----|---------|
| المهاريات | | الوجدانية | | المعرفية | | |
| % | ك | % | ك | % | ك | |
| ٪٣, ٩ | ٢ | لاتوجد | لاتوجد | ٪١٠٠ | ٥١ | الخطط |
| ٪١, ٣ | ٣ | لاتوجد | لاتوجد | ٪٩٨, ٧ | ٢٣٤ | الأسئلة |

ك = يعني العدد (عدد الخطط هنا).

يتبيّن من الجدول رقم (٣) أن جميع الخطط الـ (٥١) أي (٪١٠٠) تحمل أسئلة معرفية يتوفّر فيها (٢٣٤) سؤالاً، وتشكل هذه الأسئلة المعرفية ما نسبته (٪٩٨, ٧) من جميع الأسئلة الواردة في جميع خطط عينة الدراسة. بينما لم تتوفر أسئلة من النوع (الوجداني) البتة. وتوفّرت خططين فقط تشكل (٪٣, ٩) من مجموع الخطط الـ (١٥) تحوي ثلاثة أسئلة مهارية. وهذه الأسئلة الثلاثة تشكّل ما نسبته (٪١, ٣) من مجموع الأسئلة البالغ عددها (٢٣٧) سؤالاً. ولعل النّظرية الأولى إلى هذا الجدول تبرز اهتمام معلمي الصف الأول المتوسط في تضمين خططهم أسئلة معرفية، وذلك على حساب

الأسئلة الوجданية التي لا يتتوفر أي سؤال منها، والأسئلة المهارية التي لم يتتجاوز عددها الثلاث أسئلة. ويكشف ذلك عن تمكّن معلم الصف الأول المتوسط وقدرته على صياغة أسئلة معرفية، وهي ربما تكشف عن عدم تمكّن من قبله في إعداد أسئلة وجدانية ومهارية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أورده (إبراهيم، ١٩٩٤م) كما وتتفق مع ما توصلت إليه دراسة (السليمان، ١٤١٧هـ).

جـ – ما مدى شمولية الأسئلة المعرفية للمستويات الستة (بلوم) (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)؟

جدول رقم (٤). يوضح مدى توفر الأسئلة المعرفية حسب تصنيف (بلوم) للمجال المعرفي في خطط تحضير دروس معلمي الصف الأول المتوسط

| مستوى دروس معلمي الصف الأول المتوسط | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|-------|---------|--------|---------|-------|---------|--------|-------|--------|---------|-----|---|---------|
| التقويم | | التركيب | | التحليل | | التطبيق | | الفهم | | المعرفة | | | |
| % | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | |
| من | ٩ | ٢ | ١ | ٢٢ | ٤ | ١٥ | ٥ | ١٢ | ٨٨،٢ | ٤٥ | ٤٥ | | الخطط |
| من | ٪٣، | ٪٤٣، | ٪٤٣، | ٪٣٩، | ٪٣٩، | ٪٣٩، | ٪٢٣، | ٪٢٣، | ٪٨٨،٢ | ١٤٧ | ١٤٧ | | الأسئلة |
| من | ٪٨٥،٠ | ٢ | ٪٦٦،٧٨ | ٤٣ | ٪٧،٦٩ | ١٨ | ٪٦٦،١٠ | ٢٤ | ٪٨٢،٦٢ | | | | |

يبين الجدول رقم (٤) أن مستوى المعرفة أو التذكر حصل على أعلى مستوى بين المستويات الستة لتصنيف بلوم، حيث توفر الأسئلة من هذا المستوى في (٤٥) خطة تشكل ما نسبته (٢، ٪٨٨) من مجموع خطط عينة الدراسة، وبلغ عدد الأسئلة الواردة في هذه الخطط (٤٥) (١٤٧) سؤالاً تشكل ما نسبته (٨٢، ٪٦٢) من مجموع الأسئلة التي احتوتها جميع الخطط لمعلمي الصف الأول المتوسط即 (١٥) والتي يتتوفر فيها أسئلة معرفية والبالغ عددها (٤٣٢) سؤالاً ويلاحظ أن نسبة المعلمين الذين يضمنون خطط تحضيرهم أسئلة في مستوى المعرفة عالية، مما يكشف عن قدرتهم على صياغة هذا المستوى من الأسئلة المعرفية.

أما مستوى الفهم (الاستيعاب) فقد توفرت في (٢١) خطة وتشكل ما نسبته (٤٢٪، ٥٪) من الخطط الدراسية الـ (١٥)، وقد توفر في هذه الخطط الـ (٢١) سؤالاً في مستوى الفهم تشكل نسبة (٦٢٪، ٠٪) من مجموع الأسئلة المعرفية (الجانب المعرفي) البالغ عددها (٢٣٤) ويلاحظ التفاوت بين عدد ونسبة الأسئلة في هذه الخطط بين المستوى الأول (المعرفة) أو التذكر، وبين المستوى الثاني (الفهم) أو الاستيعاب، حيث يمكن استنتاج صياغة المعرفة (الفهم) من الأسئلة على معلمي الصف الأول المتوسط قياساً بالمستوى الأول.

ويرتفع عدد الأسئلة في الخطط الدراسية ونسبتها المئوية في مستوى التطبيق قياساً بمستوى الفهم، حيث تبلغ عدد الخطط التي توفر فيها أسئلة في مستوى التطبيق (٥١٪) تشكل ما نسبته (٤٪، ٢٩٪) من مجموع عدد الخطط الـ (٥١)، إلا أن عدد الأسئلة في هذه الخطط ونسبتها المئوية ينخفض قياساً بمستوى الفهم ليصل إلى (١٨٪) سؤالاً وبنسبة (٧٪، ٦٩٪) فقط من العدد الإجمالي للأسئلة المعرفية والبالغ عددها (٢٣٤) سؤالاً. وربما هذا مؤشر على تكثف عدد لا يأس به من معلمي الصف الأول المتوسط من إعداد وصياغة أسئلة بهذا المستوى، إلا أنهم يقللون من عددها أما لأن هذا النوع من الأسئلة يحتاج إلى وقت أطول لصياغته، أو أن إيمانهم بهذا النوع من الأسئلة لا يرقى إلى مستوى إيمانهم بالأسئلة من المستوى الأول (المعرفة) أو المستوى الثاني (الفهم).

وما يلفت النظر أن كلاماً من عدد ونسبة الخطط التي تحوي أسئلة في مستوى التحليل مرتفع أكثر حتى من مستوى التطبيق وكذلك مستوى الفهم، حيث ورد هذا النوع من الأسئلة في (٢٢) خطة والتي تشكل (١٪، ٤٣٪) من مجموع الخطط لعينة الدراسة. وبلغ عدد الأسئلة في الخطط (٢٢) هذه (٤٣٪) سؤالاً تشكل ما نسبته (٣٪، ١٨٪) من جميع عدد الأسئلة المعرفية البالغ عددها (٢٣٤) وهذا اتجاه إيجابي أن تحوي خطط التحضير هذا المستوى من الأسئلة بهذا العدد والنسبة.

وفي مستوى التركيب لا تتوفر الأسئلة إلا في خططين اثنين تشكل ما نسبته (٩٪، ٣٪) من مجموع الخطط، كما أن هاتين الخططين لا يتوفّر فيهما إلا سؤالين اثنين،

وهذا السؤالان لا يشكلان إلا (٨٥٪) من مجموع عدد الأسئلة المعرفية الـ (٢٣٤). وهذا مؤشر واضح على ضعف اهتمام أو عدم قدرة معلمي الصف الأول المتوسط في إعداد أسئلة في مستوى التركيب في خططهم الدراسية.

ولم يكن حظ مستوى التقويم بأفضل من حظ مستوى التركيب حيث لم يتتوفر أسئلة من هذا المستوى وهذا مؤشر ضعف من قبل المعلم وعدم قدرة أو عدمتمكن أو عدم اهتمام من قبل المعلمين أو من يقوم بالإشراف عليهم في تضمين خططهم الدراسية أسئلة بمستوى التقويم.

وبصورة عامة يلاحظ انخفاض مستوى الاهتمام بالأسئلة من قبل المعلمين، بارتفاع المستوى، فكلما ارتفع المستوى المعرفي كلما انخفضت عدد الأسئلة في الخطة الدراسية، حيث تبدأ بمستوى المعرفة (التذكر) عالية التوفير، ثم تنخفض في بقية المستويات الستة شيئاً فشيئاً إلى أن تنتهي بدون أسئلة تماماً في مستوى التقويم.

وهذه النتيجة تماثل مع النتيجة التي توصل إليها القحطاني (١٩٩٦) لأسئلة الاختبارات النهائية والأسئلة الواردة في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة بمنطقة أبها التعليمية إلا أن نتائج هذه الدراسة أثبتت أن الأسئلة في مستوى التحليل كانت أعلى مما توصلت إليه دراسة القحطاني. كما وتماثل نتائج هذه الدراسة أيضاً مع دراسة كل من الموسوي (١٩٩١) ومرسي (١٩٨٨)، وفارعه حسن (١٩٨٤) وأبو حلو (١٩٨٤).

د - ما مدى توفر أسئلة (غامضة، أسئلة تبدأ بـ (هل)، أسئلة موجبة

بالإجابة، أسئلة مركبة) في خطط تحضير دروس معلمي الصف الأول المتوسط؟ جدول رقم (٥). يوضح عدد ونسبة كل من الخطط الدراسية وكذلك الأسئلة التي تحمل أسئلة (غامضة، والتي تبدأ بـ هل، والموجبة بالإجابة والمركبة).

| الأسئلة المركبة | | الأسئلة الموجبة بالإجابة | | الأسئلة التي تبدأ بـ (هل) | | الأسئلة الغامضة | | | |
|-----------------|----|-----------------------------|---|------------------------------|---|-----------------|---|---------|--|
| % | ك | % | ك | % | ك | % | ك | | |
| %١٩,٦ | ١٠ | %٣,٩ | ٢ | %٧,٨ | ٤ | %٧,٨ | ٤ | الخطط | |
| %٦,٧٥ | ٦ | %١,٣ | ٣ | %١,٧ | ٤ | %٢,١١ | ٥ | الأسئلة | |

يتبع من الجدول رقم (٥) وجود (٤) خطط تحضير دروس يتتوفر فيها أسئلة غامضة وتشكل ما نسبته (٨,٧٪) من مجموع الخطط الدراسية. كما ويبلغ عدد الأسئلة الغامضة في هذه الخطط (٥) أسئلة تشكل ما نسبته (١١,٢٪) من مجموع الأسئلة الواردة في الخطط الدراسية.

أما الأسئلة التي تبدأ بـ(هل) فكان عدد الخطط الدراسية التي تحمل أسئلة من هذا النوع (٤) خطط فقط، تشكل ما نسبته (٨,٧٪) من مجموع الخطط الدراسية لعينة الدراسة. وبلغ عدد الأسئلة التي تبدأ بـ(هل) من هذه الخطط الأربع (٤) أسئلة فقط تشكل ما نسبته (٧,١٪) من مجموع الأسئلة الواردة في جميع الخطط الدراسية لعينة. وتوجد عدد (٢) من الخطط الدراسية يتتوفر فيها أسئلة موحية بالإجابة تشكل ما نسبته (٩,٣٪) من مجموع الخطط الدراسية، ويتوفر في هاتين الخططين ثلاثة أسئلة تشكل (٣,١٪) من مجموع الأسئلة الـ (٢٣٧) المتوفرة في جميع الخطط الدراسية.

أما الأسئلة المركبة فقد توفرت في (١٠) خطط دراسية بنسبة (٦,١٩٪) من مجموع الخطط الدراسية، وكان عدد هذه الأسئلة المركبة في الخطط الـ (١٠) (١٦) سؤالاً تشكل ما نسبته (٦,٧٥٪) من مجموع الأسئلة التي احتوتها جميع الخطط الدراسية.

ويرى الباحث أن توفر أسئلة ضعيفة الصياغة في خطط تحضير دروس معلمي الصف الأول المتوسط من أمثل: الغامضة، والتي تبدأ بـ(هل)، والموجهة بالإجابة، والمركبة، رغم قلة عددها دلالة ضعف في مستوى إعداد هذه الأسئلة من قبل معلمي الصف الأول المتوسط في هذا الجانب. ونظراً لأن إعداد الخطط الدراسية عادة ما يكون وليد أناة وترتبط وانتقاء من قبل المعلم،عكس الأسئلة المطروحة عند تنفيذ الدرس، فإن ذلك يضعف من مستوى هذه المشكلة، والذي قد يكون مرده عدم معرفة المعلم صياغة أسئلة خالية من الأخطاء، أو عدم اهتمام من قبله في صياغة أسئلة جيدة في دفتر التحضير.

تشير (حميدة، ١٩٨٦م، ص ص ٨٢ - ٨٨) في هذا الصدد إلى أن المعلمين يكررون من استخدام الأسئلة الركيكة الصياغة والأسئلة الغامضة، وتشير حميدية إلى أن (Mayerr, ١٩٦٥) توصل إلى أن ما نسبته ٤٠٪ من الأسئلة، التي يطرحها المعلمون

تسم بالغموض وعدم الوضوح، وربما هذا ناتج من أن المعلمين يفترضون أن طلابهم لديهم القدرة على إدراك ما تعنيه أسئلتهم أكثر من الواقع، وربما يكون عدم التخطيط لهذه الأسئلة جيدا سببا وراء ضعف وركاكة هذه الأسئلة.

أما السؤال الثاني فلقد كان نصه:

هل تختلف الأسئلة الواردة في الخطط الدراسية التي يعدها معلمو الصف الأول المتوسط باختلاف التخصص؟

تطلب إجابة هذا السؤال إجراء تحليل للبيان (ANOVA) للكشف عن الفروق إن وجدت - بين أفراد عينة الدراسة حسب التخصص: انظر جدول رقم (٦).

أ - تحليل التباين لدلاله الفروق في الجوانب (المعرفية، والوجدانية، والمهارية)

جدول رقم (٦). تحليل التباين لدلاله الفروق في الجوانب المعرفية والمهارية حسب تخصص أفراد عينة الدراسة.

| مستوى الدلالة | قيمة F | متوسط المربعات | مجموع المربعات | درجة الحرية | مصدر التباين | |
|---------------|--------|----------------|----------------|-------------|----------------|------------------|
| غير دالة | ٠, ٣٥ | ٩, ١٣ | ٤٥, ٦٣ | ٥ | بين المجموعات | الأسئلة المعرفة |
| | | ٧, ٩٣ | ٣٥٦, ٧٣ | ٤٥ | داخل المجموعات | |
| غير دالة | ٠, ١٨ | ٠, ١٤ | ٠, ٧٢ | ٥ | بين المجموعات | الأسئلة المهارية |
| | | ٠, ٠٩ | ٤, ٨٢ | ٤٥ | داخل المجموعات | |

يوضح الجدول رقم (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الصف الأول المتوسط فيما يتعلق ب مدى استخدامهم للأسئلة المعرفية والمهارية. أي أنه لا يوجد أثر للتخصص في الأسئلة الواردة في خطط المعلمين الدراسية، في الجوانب المعرفية والمهارية. أما الجانب الوجداني فكما أشير سابقا لم تتوفر فيه أية أسئلة. وربما يوجد مبرر لاتفاق عينة الدراسة رغم اختلاف تخصصاتهم فيما يتعلق بالجانب المهاري، حيث - كما أشير سابقا - لا يحوي هذا الجانب (المهاري) إلا خطتين فقط، وبالتالي احتمالية اتفاقهما واردة رغم اختلاف تخصصاتهم. على حين أن اتفاق (١٥)

خطة والتي توفر فيها - الأسئلة - من الجانب المعرفي رغم اختلاف تخصصات أفراد العينة ملفت للنظر. ويبدو أنتمكن أفراد عينة الدراسة من صياغة أسئلة بهذا الجانب وبالذات في مستوى التذكر حيث تشكل أسئلة التذكر ما نسبته (٢٨٪) من الأسئلة الواردة في خطط تحضير دروس عينة الدراسة بالجانب المعرفي، كان وراء تماثيل أو تطابق أو اتفاق الأسئلة في عينة الدراسة في هذا الجانب.

ب - تحليل التباين لدلاله الفروق في مستويات بلوم المعرفية الستة حسب التخصص: جدول رقم (٧). تحليل التباين لدلاله الفروق في متوسطات استخدام الأسئلة (حسب تصنيف بلوم للمستويات المعرفية الستة) وذلك باختلاف تخصصات أفراد عينة الدراسة.

| الأسئلة | مصدر التباين | درجة الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة F | مستوى الدلالة |
|---------|----------------|-------------|----------------|----------------|--------|---------------|
| التذكر | بين المجموعات | ٥ | ٥٧, ٢٩ | ١١, ٤٦ | ٣, ٤٤ | ٠, ٠١ |
| | داخل المجموعات | ٤٥ | ١٥٠, ٠٠ | ٣, ٣٣ | | |
| الفهم | بين المجموعات | ٥ | ٢٦, ٢٣ | ٥, ٣٤ | ٤, ٣٣ | ٠, ٠١ |
| | داخل المجموعات | ٤٥ | ٥٤, ٤٨ | ١, ٢١ | | |
| التطبيق | بين المجموعات | ٥ | ٢٦, ٢٣ | ٥, ٢٤ | ٤, ٣٣ | ٠, ٠١ |
| | داخل المجموعات | ٤٥ | ١٧, ٨٤ | ٠, ٣٩ | | |
| التحليل | بين المجموعات | ٥ | ٣٢, ٢٧ | ٦, ٤٥ | ٥, ٩٩ | ٠, ٠١ |
| | داخل المجموعات | ٤٥ | ٤٨, ٤٨ | ١, ٠٨ | | |
| التركيب | بين المجموعات | ٥ | ٠, ١٧ | ٠, ٠٣ | ٠, ٨٨ | غير دالة |
| | داخل المجموعات | ٤٥ | ١, ٧٥ | ٠, ٠٤ | | |

يلاحظ أن الجدول رقم (٧) يوضح وجود فروق بين المعلمين في مدى استخدامهم للأسئلة وذلك في مستويات (التذكر، والفهم، والتحليل)، وذلك عند مستوى دلالة (٠, ١٠)، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسئلة أفراد عينة الدراسة في مستويات (التطبيق، والتركيب) ونظرا لأن مستوى التقويم لا يتتوفر فيه أسئلة، لذا فقد أغفل في هذا الجدول. أي أنه في مستوى التذكر: يوجد فروق ذات

دالة إحصائية في متوسط عدد مرات استخدام أسئلة التذكر بين تخصص (الرياضيات) وبين (العلوم الشرعية) وذلك لصالح تخصص العلوم الشرعية كما يشير اختبار شيفيه حيث يستخدم معلمو العلوم الشرعية (أسئلة التذكر) أكثر من معلمي الرياضيات، حيث بلغ متوسط استخدام هذه الأسئلة من قبل معلمي (العلوم الشرعية) (٤٥٠، ٤)، بينما بلغ متوسط استخدام أسئلة التذكر من قبل معلمي الرياضيات (٢٠، ٠) فقط. ويبعد أن معلمي العلوم الشرعية يركزون على الحفظ أكثر من معلمي الرياضيات، وقد يكون للتخصص سبباً في ذلك، لأن الرياضيات غالباً ما تتخطى التذكر لمستويات أعلى، بينما يسهل في مادة العلوم الشرعية إعداد أسئلة في مستوى التذكر.

أما مستوى الفهم فيوجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى دالة (٠٠، ٠٠) في عدد مرات استخدام الفهم بين تخصص الرياضيات، حيث حصل على متوسط (٢٠، ٢) من جهة، وبين تخصصات: الاجتماعيات حيث كان متوسطه (٤٠، ٤٠) واللغة العربية وبلغ متوسطه (٣٣، ٠) والعلوم وحصل على متوسط (٣٣، ٣٣)، أيضاً، والعلوم الشرعية والتي بلغ متوسطها (١٣، ٠)، واللغة الإنجليزية والتي كانت متوسطتها صفر (٠، ٠) وهو في كل الأحوال لصالح المتخصصين في الرياضيات، كما تشير المتوسطات. أن في ذلك مؤشر إلى أن طبيعة الرياضيات ربما تسهم في جعل معلمها يركزون على الأسئلة التي تعالج مستوى الفهم أكثر من التخصصات الأخرى، هذا من جهة، ومن جهة أخرى ربما أن إعداد معلمي الرياضيات الأكاديمي والتربوي يزداد فيه التركيز على التدريس والتدريب على مهارة صياغة أسئلة في مستوى الفهم أكثر من التخصصات الأخرى.

أما مستوى التحليل فوجدت فيه فروقاً ذات دالة إحصائية عند مستوى دالة (٠٠، ٠٠) في عدد مرات استخدام أسئلة التحليل بين تخصص كل من الاجتماعيات بمتوسط (٨٠، ٨٠) والعلوم بمتوسط (٦٧، ٦٧) من جهة وبين اللغة الإنجليزية من جهة ثانية حيث كان متوسطه صفر (٠، ٠) لصالح كل من الاجتماعيات والعلوم.

ويندو أن كلا من الاجتماعيات والعلوم ما يسهل فيها صياغة أسئلة في مستوى التحليل أكثر من تخصص اللغة الإنجليزية، إذ أن صياغة أسئلة في مستوى التحليل من قبل المعلم لطلاب لتوهم يبدأون دراسة اللغة الإنجليزية، ربما يكون أمراً غير مناسب. في حين أن أسئلة في مستوى التحليل تصاغ لطلاب في الصف الأول المتوسط، وسبق لهم دراسة كل من الاجتماعيات والعلوم لسنوات يعتبر أمراً مناسباً أو معقولاً ثم - وربما - أن طبيعة تخصصي الاجتماعيات والعلوم يعطي مجالاً لصياغة وربما طرح أسئلة في مستوى التحليل أكثر من تخصص اللغة الإنجليزية.

جـ - تحليل التباين لدلاله الفروق في متوسطات استخدام الأسئلة (الغامضة، والتي تبدأ بـ (هل)، والموجهة بالإجابة، والمركبة) حسب التخصص انظر الجدول التالي:
جدول رقم (٨). تحليل التباين لدلاله الفروق في متوسطات استخدام الأسئلة (الغامضة والتي تبدأ بـ (هل) والموجهة بالإجابة، والمركبة) وذلك باختلاف تخصص أفراد العينة.

| مستوى الدلالة | قيمة ف | متوسط المربعات | مجموع المربعات | درجة الحرية | مصدر التباين | الأسئلة |
|---------------|--------|----------------|----------------|-------------|----------------|-------------------|
| غير دالة | ٠,٠٨ | ٠,٢٥ | ١,٢٣ | ٥ | بين المجموعات | الغامضة |
| | | ٠,١٢ | ٥,٢٨ | ٤٥ | داخل المجموعات | |
| غير دالة | ٠,٧٢ | ٠,٠٤ | ٥,٢٢ | ٥ | بين المجموعات | التي تبدأ بـ (هل) |
| | | ٠,٠٨ | ٣,٤٧ | ٤٥ | داخل المجموعات | |
| غير دالة | ٠,٧٧ | ٠,٠٥ | ٠,٢٦ | ٥ | بين المجموعات | الموجهة |
| | | ٠,١٠ | ٤,٥٧ | ٤٥ | داخل المجموعات | |
| ٠,٠١ | ٤,٢٩ | ٢,٠٠ | ١٠,٠٠ | ٥ | بين المجموعات | المركبة |
| | | ٠,٤٧ | ٢٠,٩٨ | ٤٥ | داخل المجموعات | |

يبين الجدول رقم (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستخدام المعلمين للأسئلة (الغامضة، والتي تبدأ بـ(هل)، والموحية بالإجابة) في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠, ١٠) بين المعلمين في استخدامهم للأسئلة المركبة في خططهم الدراسية. ويكشف شيفيه عن أن الفروق كانت بين معلمي الاجتماعيات ومتوسط استخدامهم للأسئلة (٠, ٢٠) من جهة، وبين كل من معلمي اللغة الإنجليزية بمتوسط صفر (٠, ٠) ومعلمي العلوم بمتوسط (٠, ١٧) فقط، واضح أن استخدام معلمي الاجتماعيات للأسئلة المركبة أكثر من استخدام معلمي اللغة الإنجليزية والعلوم.

ويبدو أن طبيعة تخصص الاجتماعيات مما يسهل فيه على المعلم صياغة أسئلة مركبة. أما تخصص اللغة الإنجليزية والعلوم لا يتوفّر فيها ذلك بنفس المستوى. فمعلم اللغة الإنجليزية وهو يقوم بالتدريس لطلاب يدرسون هذه اللغة لأول مرة، ليس معني بصياغة أسئلة متراوفة أو مركبة. فيكتفيه أن يطرح سؤالا ثم ينتظر من الطالب الإجابة عليه، ثم يطرح عليهم سؤالا آخر وهكذا، لذا فهو يضع أسئلته في خطته الدراسية بهذا الأسلوب. وقد يكون معلم العلوم هو الآخر يضع أسئلته بأسلوب مختلف عن معلم الاجتماعيات، فقد يكون محتوى العلوم وما يحيوه من حقائق ومفاهيم ومعارف ومبادئ مما لا يوفر مساحة كافية للمعلم لوضع أسئلة مركبة، في حين أن معلم الاجتماعيات - ربما - يكون معني بإيصال قدر كبير من المعلومات والحقائق التي يحيوها المقرر الدراسي في أقل وقت ممكن، مما يجعله في وضع يسهل عليه صياغة أسئلة مركبة. والجدير بالذكر أن (المطلاني، ١٤١٥هـ، ص ١٤٨) قد توصلت إلى أن كتب التاريخ نفسها تحوي أسئلة مركبة كثيرة العدد. وهذه النتائج المتباينة لاستخدام الأسئلة المركبة حسب التخصص من قبل المعلمين تستدعي التفكير بأن هذا الموضوع يحتاج إلى دراسة.

وعلى العموم فإن مستويات الأسئلة التي وردت في خطط معلمي الصف الأول متوسط كانت مستويات ضعيفة، حيث تركز على الجانب المعرفي، وتکاد تتجاهل الأسئلة المهارية، وتتجاهل الأسئلة الوجданية تماماً.

وحتى الجانب المعرفى لم تكن الأسئلة فيه شاملة جمیع مستويات بلوم الستة، حيث كشفت الدراسة زيادة عدد الأسئلة في مستوى التذكر، ثم تنخفض تدريجياً إلى أن تندم تماماً في مستوى التقويم.

ومن خلال النتائج السابقة المتمثلة في عدم تمكن معلم الصف الأول المتوسط من صياغة أسئلة جيدة الصياغة في خطة تحضير الدرس، فإن الباحث يذهب إلى ما ذهب إليه بعض الباحثين التربويين، من أن مهارة صياغة الأسئلة لم تلق من الاهتمام والعناية ما تستحق في برامج إعداد المعلمين، وأن المعلمين بحاجة إلى مزيد من الإعداد التربوي لرفع مستوى أدائهم في التدريس (غنايم، ١٩٨٠) (عبد الوحدود، ١٩٨٧). ومن الضروري ربط المقررات الدراسية التربوية والنفسية بالجانب التطبيقي لهذه القرارات حيث يجب التدريب على هذه المهارة، كما يشير (غنايم ١٩٩١).ويرى الباحث ضرورة ربط المقررات التربوية وبالذات طرق التدريس بالجانب العملي، بحيث ينعكس ذلك على أداء الطالب المعلم إيجاباً عند نزوله إلى ميدان التدريس في التربية العملية فيكون قبل دخوله ميدان التدريس قادراً على إعداد أسئلة تعالج المستويات وال مجالات المختلفة وصياغتها تحت إشراف أعضاء هيئة التدريس.

خلاصة الدراسة

بعد دراسة الأسئلة الواردة في خطط تحضير عينة من معلمي الصف الأول المتوسط قوامها (٧٢) خطة، تم التوصل إلى:

- ١- أن مانسبته (٢٩٪ ، ١٧٪) من هذه الخطط لا يتتوفر فيها أسئلة البتة.
- ٢- أن الخطط المتبقية التي توفر فيها أسئلة (٨٣٪ ، ٧٠٪)، كانت تشغل أسئلة الجانب المعرفى فيها (٩٨٪ ، ٧٪) وكانت الأسئلة في الجانب المهاري لا تشكل أكثر من (١٪ ، ٣٪) في حين لم يتتوفر أي أسئلة تعالج الجانب الوجداني.

٣. شكلت الأسئلة في مستوى التذكر من الجانب المعرفي (٦٢٪) ثم تناقص النسب في المستويات العليا من الأسئلة، لتنعدم تماماً في مستوى التقويم حسب تصنيف بلوم للجانب المعرفي.
٤. رغم أن الدراسة أجريت على خطط تحضير الدروس للكشف عن واقع الأسئلة الواردة فيها ولم تتناول أسئلة المعلمين التي تطرح في حجرة الدراسة مباشرة، إلا أن هذه الخطط لم تخلي من أسئلة ضعيفة الصياغة، فلقد توفرت فيها أسئلة غامضة، وأسئلة تبدأ بـ(هل)، وأسئلة موحية بالإجابة، وأسئلة مركبة.
٥. اتفق أفراد عينة الدراسة في استخدام الأسئلة رغم اختلاف خصصاتهم وذلك في الجانب المعرفي، والجانب المهاري. أما الجانب الوجданى فقد خلا تماماً من الأسئلة كما أشير سابقاً.
٦. استخدم معلمو العلوم الشرعية، أسئلة بمستوى (التذكر) أكثر من معلمي الرياضيات، واستخدم معلمو الرياضيات أسئلة بمستوى (الفهم) أكثر من معلمي جميع التخصصات. واستخدم معلمو الاجتماعيات والعلوم أسئلة بمستوى (التحليل) أكثر من معلمي اللغة الإنجليزية.
٧. استخدم معلمو الاجتماعيات أسئلة مركبة أكثر من معلمي اللغة الإنجليزية والعلوم.

الوصيات

استناداً إلى نتائج هذه الدراسة فإن الباحث يوصي بالآتي:

١. أن يشتمل برنامج إعداد المعلمين على مقرر خاص بالتقويم، يتضمن أهمية الأسئلة وطرق إعدادها، وضرورة ربطها بأهداف الدرس.
٢. ربط المقررات التربوية، وبالذات مقرر طرق التدريس الخاصة، بالتطبيق العملي في حجرة الدراسة، وينبغي أن يلزم الطالب المعلم على التدريب العملي لمدة طرق التدريس ويتأكد من قدرته على صياغة أسئلة شاملة متوازنة قبل نزوله إلى التدريس بالمدارس عملياً، وهذا يتطلب زيادة الساعات المخصصة لهذا المقرر.

٣. بالنسبة للمشرفين التربويين الذين هم على رأس العمل يجرى لهم دورات تدريبية أو ورش عمل للمشرفين التربويين فيما يتعلق بصياغة الأسئلة والتأكد من تمكّنهم منها.
٤. عمل دورات تدريبية أو ورش عمل للمعلمين تحت إشراف المشرفين التربويين بغية تمكّنهم من مهارة صياغة أسئلة جيدة تعالج جميع مجالات الأهداف التعليمية.
٥. على المشرفين التربويين مراجعة خطط المعلمين الدراسية بشكل منتظم وضرورة التأكد من توفر أسئلة جيدة الصياغة شاملة للجوانب (المعرفية والوجدانية والمهارية).
٦. نظراً لأن معلمي العلوم الشرعية أكثر استخداماً للأسئلة التي تعالج مستوى التذكرة، فإن الباحث يوصي المشرفين التربويين ، في هذا التخصص والإداريين إلى الاهتمام بهذه المسألة، في محاولة للتقليل من عدد هذه الأسئلة (الذكرة) من جهة وزيادة عدد ونسبة الأسئلة من المستويات الأعلى من جهة ثانية.
٧. نظراً لأن معلمي الاجتماعيات أكثر استخداماً للأسئلة المركبة ، فإن الباحث يلفت نظر الإداريين وكذا المشرفين التربويين في تخصص الاجتماعيات إلى العمل على تحسين مستويات الأسئلة التي ترد في خطط معلميمهم الدراسية وبالذات الأسئلة المركبة منها ، لأنها تعتبر من الأسئلة الضعيفة المستوى.

اقتراحات الدراسة

يقترح الباحث عمل الدراسات التالية:

- ١- إجراء دراسة مشابهة تكون عينتها من المعلمين في جميع أنحاء المملكة.
- ٢- عمل دراسة مشابهة تكون عينتها معلمات الصف الأول المتوسط ومقارنة نتائجها بنتائج هذه الدراسة.
- ٣- إجراء دراسات بنفس العنوان في التخصصات المختلفة ، كل تخصص بفرده ، وخاصة في التخصصات التي كشفت عن عدم تمكّن معلميهما من صياغة أسئلة جيدة في دفاتر

تحضيرهم، كمعلمي العلوم الشرعية الذين استخدمو الأسئلة بمستوى التذكر أكثر من غيرهم من المعلمين في التخصصات المختلفة، ومعلمي الاجتماعيات الذين استخدمو الأسئلة المركبة أكثر من زملائهم في التخصصات الأخرى.

٤. إجراء دراسة مشابهة تشمل معلمي الصف الأول المتوسط في المدارس غير الحكومية ومقارنة نتائجها بنتائج هذه الدراسة.
٥. إجراء دراسات أخرى مشابهة على معلمي الصفوف الدراسية في غير الصف الأول المتوسط.
٦. إجراء دراسة مشابهة تكون عيتها المعلمين المتخرجين من كليات تربية مختلفة، ومقارنة نتائجهم حسب المؤسسة (كلية التربية) المتخرج منها.
٧. إجراء دراسة عن أساليب المعلمين في طرح وتوجيه أسئلتهم الصحفية.

المراجع

أولاً : المراجع العربية

- ١- إبراهيم، خيري علي : *المواد الاجتماعية في مناهج التعليم بين النظرية والتطبيق* ، دار المعرفة الجامعية ، الأسكندرية ، ١٩٨٤ م.
- ٢- أبو حلو، يعقوب عبد الله : دراسة تحليلية لمحفوظ كتب التربية الاجتماعية المقررة على تلاميذ الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي في المدارس الحكومية في الأردن ، بحث مقدم في مؤتمر التعليم الإلزامي في الأردن ، الحلقة الابتدائية ، واقعة مستقبله ، عمان ، ١٩٨٤ م.
- ٣- الحصين، عبد الله علي ويس عبد الرحمن قنديل : *مهارات التدريس - دليل التدريب الميداني* - مرام للطباعة الإلكترونية ، الرياض ، ١٤٠٨ هـ.
- ٤- الخليفة، حسن جعفر : *التخطيط للتدريس والأسئلة الصحفية - رؤية مستقبلية* ، دار الكتب الوطنية ، بنغازي ، ١٩٩٦ م.

- ٥- الدويفر ، ليلي وآخرون : دراسة تحليلية لبرامج دبلوم الدراسات العليا في التربية في ضوء بعض الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلمين : المؤتمر العلمي الأول ، كلية التربية . جامعة البحرين ، البحرين ، مايو ١٩٨٩ م ، (غير منشورة).
- ٦- الرازى ، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر : مختار الصحاح (ط) مكتبة لبنان ، ناشرون ، (ط٢) ، بيروت ، ١٩٩٣ م.
- ٧- السليمان ، سليمان سعد أحمد : دراسة تحليلية للأسئلة والتمارين المتضمنة في كتب التاريخ بالمرحلة المتوسطة (بنين) بالمملكة العربية السعودية - جامعة الملك سعود - كلية التربية ، مركز البحوث التربوية ، العدد (١١٨) ، الرياض ، ١٤١٧ هـ.
- ٨- الشعوان ، عبد الرحمن بن محمد. سليمان بن محمد الجبر: أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية في المدارس الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية . دراسة وصفية تحليلية . جامعة الملك سعود - كلية التربية - مركز البحوث التربوية ، الرياض ، ١٤١٠ هـ.
- ٩- القحطاني : سالم بن علي : تقويم أسئلة الاختبارات النهائية والأسئلة الواردة في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة في منطقة أبها التعليمية : دراسة تحليلية . المجلة التربوية ، جامعة الكويت ، العدد الحادى والأربعون . المجلد الحادى عشر ، الكويت ، خريف ١٩٩٦ م.
- ١٠- الإبراشي ، محمد عطية : التربية الإسلامية وفلسفتها ، ط٢ ، دار الفكر ، القاهرة ، ١٩٧٦ م.
- ١١- الفتى ، محمد أمين : تنمية مهارة التدريس لدى الطالب المعلم . مركز التنمية البشرية والمعلومات ، القاهرة ، ١٩٨٨ م.
- ١٢- الموسوي ، ناصر حسين : أنواع الأسئلة الشفوية التي يستخدمها مدرسون للتاريخ في مدارس المرحلة الإعدادية والثانوية بدولة البحرين ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد الثاني عشر ، أكتوبر ١٩٩١ م.

- ١٣- بل ، فريديريك هـ: طرق تدريس الرياضيات - ترجمة محمد أمين المفتى ، مدوّن
محمد سليمان - الجزء الثاني ، الدار العربية للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ١٩٨٦ م.
- ١٤- جابر، عبد الحميد جابر وآخرون : مهارات التدريس ، دار النهضة العربية ،
القاهرة ، ١٩٨٢ م.
- ١٥- جمال ، محمد صالح وآخرون. كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية (ط٤) ،
دار الشعب ، بيروت ، (بدون تاريخ).
- ١٦- حسن ، عبد علي محمد ، وبارك علي الجنيدي: مقررات التربية العملية بين الواقع
والمأمول: المؤتمر العلمي الأول ، كلية التربية . جامعة البحرين - مايو ، ١٩٨٩
(غير منشورة).
- ١٧- حسن ، فارعة محمد: الأسئلة الشفوية المستخدمة في تدريس الجغرافيا في المرحلة
الثانوية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٤ م.
- ١٨- حميدة ، فاطمة إبراهيم: مهارات وأساليب إلقاء الأسئلة في تدريس المواد
الاجتماعية ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٦ م.
- ١٩- سويلم: محمد البسيوني : تقويم بعض مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين
بالكلليات المتوسطة بسلطنة عمان ، المؤتمر السنوي الثامن لقسم أصول التربية ،
كلية التربية ، جامعة المنصورة ، الأداء الجامعي في كليات التربية: الواقع
والطموح ، المنصورة ، سبتمبر ١٩٩١ م.
- ٢٠- عبد الموجود ، محمد عزت: قضايا ملحقة في النظام التربوي بمصر
العربية ، مجلة كلية التربية جامعة المنصورة ، العدد الثامن ، الجزء الثالث ،
المنصورة ، ١٩٧٨ م.
- ٢١- عامر ، محمود علي: استراتيجية السؤال في تدريس الدراسات الاجتماعية ،
دراسات في المناهج وطرق التدريس العدد الثاني عشر ، القاهرة ، أكتوبر
١٩٩١ م.

- ٢٢ - عايل، يحيى حسن أحمد: دراسة تحليلية تقويمية لكتاب الجغرافيا للصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤١٣هـ.
- ٢٣ - عثمان، حسن ملا - طرق التدريس - علم النفس وعلم الاجتماع، مكتبة الرشد، الرياض، ١٩٨٣م.
- ٢٤ - عجيب، وفاء بنت معتوق: تأثير الإعداد المسبق للدرس لتلميذات الصف الأول الثانوي على تحصيلهم الدراسي في مقرر الأحياء في إحدى مدارس مكة المكرمة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة - كلية التربية - جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤١٠هـ.
- ٢٥ - علي، سر الختم عثمان: تخطيط الدروس في المواد الاجتماعية : دار الفرقان، الأردن، ١٩٨٧م.
- ٢٦ - عيد، رجاء أحمد: سمات مشرفة التربية الميدانية وأدوارها كما تراها طالبات الدبلوم العام التربوي في كلية التربية بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض.. رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية - العدد السادس، الرياض، شوال ١٤١٦هـ.
- ٢٧ - غایم، مهني محمد إبراهيم: الإعداد المهني للمعلم بكلية التربية: الواقع والمستقبل، المؤتمر السنوي الثامن لقسم أصول التربية ، كلية التربية، جامعة المنصورة: الأداء الجامعي في كليات التربية: الواقع والطموح، المجلد الأول، المنصورة، سبتمبر، ١٩٩١م.
- ٢٨ - غایم، مهني محمد إبراهيم: تقويم أداء معلمي الرياضيات المتخرجين في كليات التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة المنصورة، ١٩٨٠م.
- ٢٩ - فضل، نبيل عبد الواحد: مقومات تنمية الثقافة العلمية واتخاذ القرار في تعليم العلوم - دراسة نقدية، المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد (٤٩) - المجلد الثالث عشر، الكويت، خريف ١٩٨٩م.

- ٣٠- قضية العدد: دفاتر التحضير بين العناية والإهمال. مجلة تعليم البنات، العدد الخامس - الرياض، ذو الحجة ١٤١٨ هـ.
- ٣١- مبارك، فتحي مبارك: تخطيط وإعداد دروس المواد الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي، المجلة العربية للتربية، المجلد الثامن، العدد الأول، تونس، مارس ١٩٨٨ م.
- ٣٢- مخلوف، لطفي عمارة: أثر استخدام بعض استراتيجيات الأسئلة على حل طلاب المدرسة الإعدادية للمشكلات الهندسية واختزال قلقهم الرياضي، مجلة دراسات تربية، العدد السابع والعشرون، المجلد الخامس، القاهرة، ١٩٩٠ م.
- ٣٣- مرسى، فؤاد محمد: فاعلية برنامج مقترن لتنمية مهارات صياغة الأسئلة الشفوية وتوجيهها والتصرف بشأن إجابات التلاميذ عليها لدى الطلاب المعلمين، رسالة الخليج العربي، العدد الثالث والستون، الرياض، ١٤١٨ هـ.
- ٣٤- مصطفى، إبراهيم وآخرون: المعجم الوسيط: دار المعارف: مجمع اللغة العربية، القاهرة، ١٩٧٢ م.
- ٣٥- وزارة المعارف: الدليل الإحصائي السنوي، الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، إدارة التخطيط المدرسي، قسم المعلومات والدراسات، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٤١٩ هـ.
- ٣٦- البطلاني، صالح الصالح المحمد: تقويم أساليب التقويم في كتب التاريخ للمرحلة المتوسطة على ضوء مهارات مستويات التفكير العليا، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤١٥ هـ.
- ٣٧- ياركendi، آسيا حامد: رؤية مستقبلية لموضوعات برامج التدريب أثناء الخدمة في ضوء الكفايات التربوية لعلمات المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد العشرون، القاهرة، ١٩٩٣ م.

ثانياً: المراجع الأجنبية

1. Brown, F.G.: Principle of Education and Psychology Testing. 3rd. ed. (New York): Holt, Rinehart and Winston, 1983.
2. Chuska, Kenneth R. : Improving classroom Questions. Phi Delta Kappa, Educational Foundation Bloomington, Indiana , 1995.
3. Holsti, O. R: Content Analysis For the Social Science and Humanities. Addison, Wesley Publishing Company, Canada 1969.
4. Perkin J. R. C.: The Teacher as The key. PHI Delta Kappan. Bloomington, Indiana, May. 1979.
5. Reif Frederick: Teaching Higher order Thinking Skills for a Technological world: Needs and opportunities, American Educational Research Association, Washington, D.C. ED 273 - 572 Nov. 1984.

Teache's Lesson Plans in the Seventh Grade: Analysis of the Plan & Questions

Mohammed A.M AL diahan

*Associate Professor, Department of Curriculum and Instruction. College of
Education , King Saud University
Riyadh, Saudi Arabia.*

Abstract: the purpose of this study is to analyze the type of questions included in the lesson plans: A random sample of (12) middle schools were selected to participate in this study. (72) lesson plans made by (72) teachers from those schools were constitute the total sample group. Content analysis method was applied to the questions contained in the lesson plans. The major findings were:

1. (51) or (70.83%) of the lesson plans had questions . While (21) or (29.17%) did not have any questions.
 2. (98.7%) of the questions included in the plans were cognitive questions. (1.3%) Psychomoter questions, and there was not any effective questions.
 3. (62.82%) of the cognitive questions were knowledge level questions, the percentage of the cognitive higher levels questions decreased gradually. Then in the evaluation level there is no any questions at all.
 4. There were some poor quality questions in the lesson plans such as: vague and not clear questions, Yes or no questions, questions which suggested answers.
 5. Also Islamic studies teachers used knowledge question level more than did Math teachers. Math teachers used comprehension questions more than other teachers in any specialization. Social studies and science teachers used analysis questions more than English language teachers.
- Based on the findings of the study, some recommendations, and further studies, were suggested.

ملحقاً الدراسة

ملحق رقم (١)

يشكر الباحث الزملاء الذين قاموا بتحكيم أداة هذه الدراسة وهم:

- ١- أ. د. عبد العزيز بن عبد الوهاب البابطين.
- ٢- د. محمد موسى عقيلان.
- ٣- د. عبد العزيز بن راشد النجادي.
- ٤- د. سمير عبد الحميد علي.
- ٥- د. طلال بن محمد المعجل.
- ٦- د. صالح بن سليمان الحديشي.
- ٧- د. عبد الله بن سعد اليحيى.

ملحق رقم (٢)

بيان بأسماء المدارس المتوسطة المشتركة في عينة الدراسة:

- | | |
|-------------|---------------------------------|
| اسم المدرسة | ١. متوسطة الناصرية. |
| | ٢. متوسطة الأوزاعي. |
| | ٣. متوسطة رعيي بن عامر. |
| | ٤. متوسطة حي السفارات. |
| | ٥. متوسطة ابن المعتر. |
| | ٦. متوسطة الملك خالد. |
| | ٧. متوسطة أبو مسلم الخولاني. |
| | ٨. متوسطة عبد الرحمن بن الحارث. |
| | ٩. متوسطة الإمام الدارمي. |
| | ١٠. متوسطة الإمام الشافعى. |
| | ١١. متوسطة الواقدى. |
| | ١٢. متوسطة ابن جماعة |

الثواب والعقاب في التربية

إعداد: عبد الحسن سعد العتيبي

أستاذ مساعد بقسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الجذور التاريخية لأسلوب الثواب والعقاب في التربية، وإلى تحديد مفهوم الثواب والعقاب في نظريات التعلم الحديثة وإبراز أهم الشروط الواجبة لاستخدام هذا الأسلوب في المواقف التربوية. وإلى تحديد طبيعة الثواب والعقاب وأهميته في التربية. وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي.

وقد أظهرت الدراسة مجموعة من النتائج كان من أبرزها:

- ١- أن جذور أسلوب الثواب والعقاب في التربية قديم قدم الإنسانية.
- ٢- أن النظريات التعليمية تحبذ الثواب على العقاب.
- ٣- أن هناك ضوابط لاستخدام العقاب في التربية. وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من النتائج، اقترحت هذه الدراسة على المسؤولين عن التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية مجموعة اقتراحات منها:
 - ١- إيجاد لجنة في كل مدرسة يكون من ضمن مهامها الثواب والعقاب، وتضم في عضويتها رائد الفصل، والأخصائي النفسي والاجتماعي، وولي الأمر، وأحد الطلاب المشهود له بالصلاح.
 - ٢- أن يتلاعم العقاب مع الشرع.
 - ٣- أن تكون العقوبة عادلة.
 - ٤- لا يكون العقاب بسبب أكاديمي تعليمي.
 - ٥- أن يعطى للطالب الحق في الدفاع عن نفسه.
 - ٦- أن يكون من أجل التقويم.
 - ٧- ضرورة وجود لوحة شرف في كل مدرسة يكتب عليها أسماء التميزين .

الإطار العام للدراسة

مقدمة

تعددت الأساليب المستخدمة في المجال التربوي تعداداً كبيراً، وانشقت هذه الأساليب من المعتقد الذي يؤمن به واضع هذا الأسلوب أو ذاك من الفلسفة أو النظرية التي يتبناها، ومن تلك الأساليب أسلوب الثواب والعقاب. ذلك الأسلوب الذي أخذ حيزاً كبيراً من اهتمام المربين في جميع عصور التربية. حيث نادى بعض العلماء بالإثابة

والتعزيز والتشجيع، وأن ذلك "ضمان لإحداث تعديل في سلوك المتعلم" (متولي، ١٩٩٢م، ص ٣٠٨) كما نادى آخرون بالعقاب وأجازوه ضمن ضوابط معينة (صالح، ١٩٩٥م، ص ١٧-٢٠). وعلى الرغم من اهتمام العلماء بهذا الموضوع، فإنه لا يزال في حاجة ماسة إلى الدراسة والبحث والتقصي، ولهذا أظهرت نتائج كثيرة من الدراسات وجود حاجة إلى مزيد من البحث، ولعل ذلك راجع إلى طبيعة هذا الأسلوب كونه من أساليب التربية المتقدمة في تطبيقها ذات الصلة المباشرة بشخصية الفرد، خلقه وقيمه وكرامته، وبطبيعة الحياة في المجتمع الحديث ككل.

وتأتي هذه الدراسة من ضمن الدراسات التي تعالج هذا الأسلوب بمنهج وصفي وثائقى.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تنصب مشكلة هذه الدراسة على موضوع الثواب والعقاب كونه أحد أهم الموضوعات الخلافية الجدلية بين علماء التربية قديماً وحديثاً، فقد انقسم هؤلاء العلماء إلى ثلاثة أقسام "فقال بعضهم -وهم أقدم المربين عهداً- إن الولد ميال بطبعه إلى الشر مطبوع على الرذيلة ... فمن واجب المربى إذن أن يقمع فيه هذه الميول بأقسى الوسائل وأعنفها.. وقال آخرون بأن الولد ميال بطبعه إلى الخير. مطبوع على الفضيلة وأن نزعاته الفطرية صالحة لا تشويها شائبة فما على المربى والحالة هذه إلا أن يطلق لها العنان، وينحى الطفل من الحرية ما شاء وشاءت أهواؤه ورغباته. وكان في طليعة هؤلاء المربين الكاتب الكبير روسو Rousseau. أما القسم الثالث وهم أكثر المربين اليوم فهم يقولون "إن الولد لا يميل بطبعته إلى الشر ولا إلى الخير، بل إلى الجهة التي توجهه إليها التربية، وإن غرائزه أو حاجاته النفسية ليست بحد ذاتها خيرة أو شريرة، وإنما تسير في سبيل الخير أو الشر بالنسبة إلى الجهة التي توجهه إليها والهدف الذي ترمي إليه، فإذا أحسن المربون معالجتها ووجهوها توجيهها صائباً وجعلوا لها أغراضًا سامية كانت صالحة. أما إذا أساءوا معالجتها ووجهوها توجيهها خاطئاً وجعلوا لها أغراضًا دنيئة فإنها تكون

طالة. وتعود على صاحبها وعلى مجتمعه بالويل والويل" (شهلا وآخرون ١٩٨٢ ، ص ٩٤-٩٣). وقد لاحظ الباحث من خلال اشتراكه في كثير من الندوات ، ومن خلال مناقشته بعض الرسائل العلمية أن هذا الموضوع بحاجة إلى مزيد من الدراسة والتقصي ومزيد من التأصيل العلمي والشرعي ، مما دفعه إلى بحث واستقصاء هذه القضية. ويمكن صياغة مشكلة هذه الدراسة في السؤال التالي : ما الجذور التاريخية لقضية الشواب والعقاب في التربية؟ وما أهم التطورات الفكرية الحديثة المتعلقة باستخدامه وسيلة تربية فعالة ؟ وينبعق عن هذا السؤال الرئيسي مجموعة من الأسئلة الفرعية تحاول الدراسة الإجابة عنها وهي :

- ١ ما الجذور التاريخية لأسلوب الثواب والعقاب في التربية؟
- ٢ ما مفهوم الثواب والعقاب كما حدده نظريات التعلم الحديثة؟
- ٣ ما أهم الشروط الواجب توافرها لاستخدام هذا الأسلوب كأداة للتربية؟
- ٤ ما طبيعة الثواب والعقاب وأهميته في التربية؟
- ٥ ما المقتراحات المناسبة لاستخدام أسلوب الثواب والعقاب في المؤسسات التربوية؟

أهداف الدراسة

استهدفت هذه الدراسة تحقيق الأهداف التالية:

- ١ تشخيص الجذور التاريخية لأسلوب الثواب والعقاب في التربية.
- ٢ تحديد مفهوم الثواب والعقاب في نظريات التعلم الحديثة.
- ٣ إبراز أهم الشروط الواجبة لاستخدام الثواب والعقاب في المواقف التربوية.
- ٤ تحديد طبيعة الثواب والعقاب وأهميته في التربية.
- ٥ تقديم المقتراحات المناسبة لاستخدام أسلوب الثواب والعقاب أداة للتربية.

أهمية الدراسة

موضوع الثواب والعقاب من الموضوعات التي لها أهمية قصوى في التربية، بل يكاد يجمع رجال التربية والتعليم على أن هذا الموضوع من أهم الموضوعات التربوية التي شغلت بالمسؤولين وأولياء الأمور والطلاب، حيث أن هذا الأسلوب يعد من الدعائم الأساسية في العملية التربوية. ولعل إجراء دراسة علمية حول هذا الموضوع، بقصد التوصل إلى نتائج علمية تؤيد أو تنفي أهمية استخدام أسلوب الثواب والعقاب تسهم في حل كثير من المشكلات التربوية التي تواجه العملية التربوية في هذا العصر. ومن هذا المنظور فإن الباحث يأمل أن تتوصل نتائج هذه الدراسة إلى إيجاد أدلة موثقة تساعده متى خذى القرار في حل هذه القضية بطرق علمية موضوعية.

منهج الدراسة

المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي الوثائقى الذى "يتضمن تقييم الحقائق المتعلقة بموضوع الدراسة ومقارنتها وتفسيرها والوصول إلى تعميمات بشأنها" (بدر، ١٩٨٢، ص ٢٥٣).

مصطلحات الدراسة

١-الثواب

يقول صاحب اللسان من الناحية اللغوية "الثواب: جزاء الطاعة" (ابن منظور، ب.ت، ص ٣٨٢) أي ثواب على فعل الخير. وللثواب عدد كبير من التعريفات حيث عرفه بخش بقوله أن الثواب "كل ما يعمل على خلق الشعور بالرضا والارتياح عند المتعلم سواء أكان ذلك بالتشجيع العاطفي أو التشجيع اللفظي أو التشجيع المادي بإعطاء الجوائز أو تقديم الطعام أو النقود أو غير ذلك". (خش، ١٩٩١، ص ٦٢). وفي هذه الدراسة استخدم الثواب وسيلة للترغيب. فإذا وردت الكلمة الترغيب فيقصد بها الثواب وتعني أيضاً كل جزاء على فعل خير أو طاعة لتنفيذ أمر ما ينطوي على هدف

تربيوي. ومن أمثلته المعنوية المدح والثناء، أما أمثلته المادية فيمكن تحديدها في المكافآت المالية، أو العينية، كما يشمل ذلك أيضاً أي نوع من المثوبة تقرها الشريعة الإسلامية.

٢- العقاب

يقول صاحب اللسان من الناحية اللغوية "العقاب والمعاقبة أن تخزي الرجل بما فعل سوءاً" (ابن منظور، ب.ت، ص ٨٣٣).

وقد عُرف العقاب كثيراً ومن الذين عرّفوا العقاب أبو زهرة حيث قال "العقاب إشعار المسيء بالألم أو حرمانه اللذة عمداً أو اختيارياً، وهو في نفسه سر، إذ هو إيلام للنفس وتضيق حريّة الفرد أو تقييد لها" (أبو زهرة، ١٩٧٢، ص ١١٣).

ويقصد به في هذه الدراسة كل جزء يحدده النظام التعليمي المدرسي على من ارتكب خطأ معيناً سواء بكلمة أو فعل يوجه إلى المذنب مثل الإنذار أو التوبیخ أو الشهير أو الضرب الخفيف أو أي عقوبة يراها المربى مناسبة شريطة انسجامها مع الأحكام التربوية الشرعية. (شلتوت، ١٤١٤هـ، ص ٢٨).

٣- التربية

يقول صاحب المحيط من الناحية اللغوية : كلمة تربية مصدر الفعل ربى - يربى ويدل على التتحية والتهدیب والتقویة والمحافظة وعلو الشأن (الفیروز أبادی، ١٩٥٢م، ص ٣٢١). ويقصد بها في هذه الدراسة تلك العملية التي تقوم على تربية الإنسان من كافة جوانبه بنمطيها المدرسي أو غير المدرسي .

التعليم والتعلم: في باب علم كما أشار إلى ذلك صاحب اللسان (ابن منظور، ب.ت ، ص ٨٧٠) ولها معان متعددة كما أن لها تعاريف كثيرة وقد عرف التعلم بأنه "عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد لا يلاحظ بشكل مباشر ولكن يستدل عليه من السلوك، وي تكون نتيجة الممارسة، كما يظهر في تغير الأداء لدى الكائن الحي" (الشرقاوي، ١٩٩١، ص ٢٦) كما أن هناك تعریفاً أشار إليه الدكتور نشواني ووصفه بأنه التعريف المتفق عليه بين الباحثين في ميادين التربية وعلم النفس، وهو أن "التعلم هو العملية التي تستدل عليها من التغيرات التي تطرأ على سلوك الفرد أو العضوية

والناجمة عن التفاعل مع البيئة أو التدريب أو الخبرة" (نشوانى، ١٩٨٣ ، ص ٢٧٤). أما تعريف التعليم فقد عرف "أن التعليم Teaching معناه العمل المفضي إلى التعلم Learning" (الدجلي، ١٩٧٥ ، ص ٣٩٧). وتبني هذه الدراسة التعريف للتعلم الذي يقول إن التعلم "تغير دائم نسبياً في السلوك يحدث نتيجة للخبرة" (دافيدون، ١٩٨٣ ، ١٩٤). أما التعليم فتقصد به مجموعة الأنشطة التي يمكن عن طريقها إحداث تغيير شبه دائم في سلوك الفرد.

الإطار النظري

يركز الإطار النظري لهذه الدراسة على بعض المفاهيم التربوية التي لها علاقة بموضوع الدراسة مسلطاً الضوء على :

- أ-الجذور التاريخية لأسلوب الثواب والعقاب في التربية.
 - ب-مفهوم الثواب والعقاب كما حدده نظريات التعلم.
 - ج-شروط الثواب والعقاب في التربية.
 - د-طبيعة الثواب والعقاب وأهميته في التربية.
- (أ) الجذور التاريخية لأسلوب الثواب والعقاب في التربية

يجد الراسد لحركة التربية منذ بدايتها الأولى وإلى الوقت الحاضر عدداً من الأساليب التربوية التي استخدمت في تربية النشء تربية صالحة. ومن هذه الأساليب أسلوب الثواب والعقاب، أو ما يطلق عليه الترغيب والترهيب، فلا توجد تربية نافعة يمكن أن تستغني عن هذا الأسلوب.

ولقد اهتم المفكرون بتتبع الظواهر التربوية في بداياتها الأولى إيماناً منهم بأن الأشكال الأولى والجذور الأولية لآلية ظاهرة تكشف أعمق تلك الظاهرة وخصائصها القريبة والبعيدة، تلك الخصائص التي تنتقل معها في الواقع عبر العصور وتلازمها من خلال التغيرات، مهما يطرأ عليها من تحول ونمو (عبد الدائم، ١٩٨٣ م، ص ١٣).

ولذلك فإن تحديد البدايات الأولى لأي قضية مثل الثواب والعقاب يعد في غاية الصعوبة ولكن من خلال ما عُرض في الكتب السماوية وفي كتابات المؤرخين يمكن إلقاء مزيد من الأضواء بقصد فهم وإدراك طبيعة هذه القضية أو تلك. ومن المؤكد أن أولى بدايات الثواب والعقاب بدأت عندما أخرج الله سبحانه وتعالى إبليس من الجنة بعد أن عصاه ، قال تعالى : «ولقد خلقنا الإنسان من صلصال من حِمَّ مسنون (٢٦) والجَان خلقناه من قبل من نار السموم (٢٧) وإذا قال ربكم للملائكة إني خالق بشراً من صلصال من حِمَّ مسنون (٢٨) فإذا سويته ونفخت فيه من روحه فقاموا له ساجدين (٢٩) فسجد الملائكة كلهم أجمعون (٣٠) إلا إبليس أباً أن يكون من الساجدين (٣١) قال يا إبليس مالك ألا تكون مع الساجدين (٣٢) قال لم أكن لأسجد لبشر خلقه من صلصال من حِمَّ مسنون (٣٣) قال فاخْرُج منها فإنه رجيم (٣٤) وإن عليك اللعنة إلى يوم الدين (٣٥) قال رب فأنظري إلى يوم يبعثون (٣٦) قال فإنك من المنظرين (٣٧) إلى يوم الوقت المعلوم (٣٨) قال رب بما أغويتني لازين لهم في الأرض ولأغويتهم أجمعين (٣٩) إلا عبادك منهم المخلصين (٤٠) قال هذا صراطٌ علىٰ مستقيم (٤١) إن عبادي ليس لك عليهم سلطان إلا من اتبعك من الغاوين (٤٢) وإن جهنم لوعدهم أجمعين (٤٣) لها سبعة أبواب لكل باب منهم جزء مقسم (٤٤) إن المتقين في جنات وعيون (٤٥) ادخلوها بسلام آمنين (٤٦) ». (سورة الحجر، الآيات : ٤٦-٢٦).

في هذه الآيات الكريمة إشارات واضحة إلى الثواب والعقاب من منظور إلهي وإلى بدايات الثواب والعقاب على الرغم من أن هناك بعض الآراء التي تذهب بقضية الثواب والعقاب أبعد مما ذكر حيث ذكر بعض المفسرين إن هناك ثواباً وعقاباً قبل خلق آدم عليه السلام حيث إن الله سبحانه وتعالى خلق "الجن قبل آدم بألفي عام ، فسفكوا الدماء فبعث الله إليهم جنداً من الملائكة ، فطردوهم إلى جزائر البحور" (ابن كثير، ١٤٠٨هـ ، ص ١٥٧). والمعلومات المتوفرة عن هذا الأمر قليلة جداً ولكن المغزى واحد.

لقد عاقب الله سبحانه وتعالى إبليس وسوف يعاقب كل من عصاه، ويثيب من أطاعه وجعل هذا العقاب قاعدة عامة، فمن أطاع الله دخل الجنة ومن عصاه دخل النار. والقرآن يصور كيف كان حال آدم عليه السلام في الجنة ثم ماذا فعل به بعد أن عصاه والآيات التاليات توضح ذلك : يقول جل من قائل : **﴿وَإِذْ قُلْنَا لِلملائِكَةِ اسْجُدُوا لِآدَمَ فَسَجَدُوا إِلَّا إِبْلِيسُ أَبَى وَاسْتَكْبَرَ وَكَانَ مِنَ الْكَافِرِينَ﴾** (٣٤) وقلنا يا آدم اسكن أنت وزوجك الجنة وكلا منها رغداً حيث شئتما ولا تقربا هذه الشجرة فنكونا من الظالمين **﴿فَأَزْلَهُمَا الشَّيْطَانُ عَنْهَا فَأَخْرَجَهُمَا مَا كَانَا فِيهِ وَقُلْنَا إِلَيْهِمْ لَكُمْ فِي الْأَرْضِ مُسْتَقْرٌ وَمَتَاعٌ إِلَى حِينَ﴾** (٣٥) فتلقي آدم من ربه كلمات فتاب عليه إنـه هو التواب الرحيم **﴿قُلْنَا إِهْبَطْنَا مِنْهَا جَمِيعاً فَإِنَّمَا يَأْتِيْكُمْ مِنِّي هُدًى فَمَنْ تَبَعَ هُدًى فَلَا خُوفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ﴾** (٣٦) والذين كفروا وكذبوا بآياتنا أولئك أصحاب النار هم فيها خالدون **﴿وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ﴾**. (سورة البقرة، الآيات : ٣٩-٣٤).

هذا هو العقاب والثواب الإلهي بنص القرآن ، فالله شديد العقاب ، ولكنه رءوف رحيم. يقول جل من قائل : **﴿حَمٌ (١) تَرْبِيلُ الْكِتَابِ مِنَ اللَّهِ الْعَزِيزِ الْعَلِيمِ (٢) غَافِرُ الذَّنْبِ وَقَابِلُ التَّوْبَ شَدِيدُ الْعَقَابِ ذِي الطُّولِ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ إِلَيْهِ الْمَصِيرُ (٣)﴾**. (سورة غافر، الآيات ١-٣).

ولقد وردت كلمة الثواب والعقاب في القرآن الكريم أكثر من مرة بل إن المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم أكـد أنـ كلمة الثواب وردت في القرآن تسـع مـرات ، أما العـقـاب فقد ورد ذـكرـه سـبع عـشـرة مـرـة (عبدالباقي ، ١٣٦٤هـ ، ص ١٦٢ ، ٤٦٧).

كما أنـ السنة النبوية المطهـرة " حـفلـتـ بالـكـثـيرـ مـنـ التـوـجـيهـاتـ القـولـيـةـ وـالـفـعلـيـةـ التي ظـهـرـ فـيـهاـ المـوقـفـ الشـرـعيـ منـ العـقـابـ . فـلـمـ يـتـهـاـونـ النـبـيـ صـلـىـ اللـهـ عـلـيـهـ وـسـلـمـ فـيـ تـطـبـيقـ حدـ منـ حـدـودـ اللـهـ تـعـالـىـ ثـبـتـ استـحـقـاقـهـ عـلـىـ أـحـدـ كـائـنـاـ مـنـ كـانـ" (الدهش ، ١٤١٦هـ ، ص ١١).

يتضح جلياً أن الثواب والعقاب احتلا مكانة بارزة في التشريع الإسلامي، والقرآن والسنة مليئان بالإشتهدادات على هذا المبدأ. يقول الرسول صلى الله عليه وسلم "مروا أولادكم بالصلة وهم أبناء سبع سنين واضربوهم عليها وهم أبناء عشر سنين وفرقوا بينهم في المضاجع" (الألباني ، ١٤٠٢ هـ ، ج ٤ ، ص ٥٧٤).

واستناداً إلى ما جاء في الكتاب والسنة فقد أولى علماء الإسلام هذه المسألة جل اهتمامهم وأفردوا لها أبواباً في كتاباتهم وناقشوها نقاشاً مستفيضاً لذلك تحدث الباحث عن شروط الثواب والعقاب في التربية الإسلامية بشيء من التفصيل لاحقاً.

أما المتبع للحديث عن العقاب تارikhia ففي التربية البدائية نجد الأقوام البدائية قد استخدمت هذا الأسلوب بشكل كبير، ويقرر عبد الدائم أنه رغم أن طابع التربية البدائية كان قائماً على اللين إلا أن التربيات البدائية أخذت بأنواع من العقاب يكون قاسياً وألماً. (عبد الدائم ، ١٩٨٣ ، ص ١٧).

أما التربية الشرقية القديمة خاصة في الهند فقد استخدمت أسلوب الثواب والعقاب حيث كانت تعليمات بوذا تطبق على المتعلمين، ولهذا أباحت نظم التعليم لديهم العقاب الجسدي، وكان المعلمون يستخدمون "عدا العصا بعض الوسائل الأخرى المبتكرة، كأن يصبوا الماء البارد على التعلم". (عبد الدائم ، ١٩٨٣ ، ص ٢٨). أما في تربية مصر القديمة أو ما كان يطلق عليها "التربية الفرعونية" فاستخدم أسلوب الثواب والعقاب بشكل مباشر حيث كان الاعتقاد السائد أن الشباب يلتقطون للدرس إذا ضربوا". (مرسي ، ١٩٩٣ ، ص ٤٤).

واستخدمت التربية الإغريقية بنمطيها الأثيني والإسبرطي أسلوب الثواب والعقاب بأشكال مختلفة وفق ما يدينون به من فلسفات. ففي أثينا كان الأسلوب المستخدم ديمقراطياً، أما في إسبرطة فكانت تحكم بطريقة عسكرية تسلطية، وما تجدر الإشارة إليه أن قوانين صولون التعليمية في أثينا كانت شديدة إلى درجة استخدام عقوبة القتل لمن يخالفها. (مرسي ، ١٩٩٣ ، ص ٨٣).

وفي التربية الرومانية استخدم أسلوب الشواب والعقاب حيث كان التلاميذ ينحون الجوائز إذا كانوا مجتهدين، أما المقصرون فقد يستخدم معهم أنواع العقاب إلى درجة استخدام العقاب البدني القاسي، وقد كان استخدام الجلد شائعاً (مرسي، ١٩٩٣، ص ١٣٦).

أما في التربية المسيحية فقد كان لأسلوب الشواب والعقاب دور بارز حيث استخدم بشكل مباشر، وقد أحسن نبي الله عيسى عليه السلام هذا الأسلوب مجدداً وقدمهاً الشواب على العقاب ومؤكداً أن الله سبحانه وتعالى يثيب من أطاعه، ويعاقب من عصاه كما أن اللهأنزل الإنجيل فيه تبيان للناس يثيب المحسنين ويعاقب المسيئين (حضر، ١٩٨٢م، ص ٧٨). ولهذا نجد القرآن الكريم يشير إلى الرسول عيسى عليه السلام في قوله تعالى: «وَآتَيْنَا عِيسَى ابْنَ مُرِيمَ الْبَيْنَاتَ وَأَيَّدْنَاهُ بِرُوحِ الْقَدْسِ» (سورة البقرة، الآية: ٢٥٣).

أما في بقية الأزمنة المسيحية فقد كان العقاب "سائداً وفظاً" وكان العقاب الجسدي خاصة كثير الاستعمال متعدد الأشكال، حتى أن استخدام الدرة ظل شائعاً حتى القرنين الرابع عشر والخامس عشر، ولا فرق في ذلك. كما يقول أحد المؤرخين -. بين القرنين سوى أن درر القرن الخامس عشر كانت أطول مرتين من درر القرن الرابع عشر". (عبد الدائم، ١٩٨٣ ، ص ١٢٣).

أما في التربية الإسلامية فقد شاع استخدام هذا الأسلوب -كماينا سابقاً- غير أن علماء التربية المسلمين يرون أنه "شكل من أشكال الضبط الاجتماعي" (عبد وزميله، ١٩٩٣م، ص ٤٦٧). بل إن هذا الأسلوب "يستند إلى فهم إسلامي للنفس البشرية على ضوء الكتاب والسنة". (الشتوت، ١٩٩٠م، ص ١٣١) وهو أي "الشواب والعقاب مقتنن في كتاب الله فيما تعرض الآيات ثواب العمل الصالح بجدها لا تغفل التحذيف من العقاب على العمل السيئ فالجتمع بين الترغيب والترهيب ضمان للتوازن". (الدهش، ١٤١٦هـ، ص ٨٠).

وفي التربية الحديثة، على الرغم من أن هناك من ينادي بالثواب في التربية وعدم عقاب التلميذ مهما كانت الأسباب، إلا أن هناك تراجعاً قوياً عن هذا المبدأ، وفي ذلك يقول المربى الأمريكية سبوك: "لقد ضللت البشرية في كتابي الذي طبع خمسة عشرة طبعة والذي قررت فيه إلغاء العقاب وتبين لي الآن أنه لابد من العقاب في تربية الأطفال" ، (الشنتوت، ١٩٩٠ م، ص ١٣٣). ويقول عالم النفس الأمريكي "يتكر انفورد" "الجمع بين المكافأة والعقوبة أحسن وسائل التربية" ، ويقول دوشي (عالم الأمراض النفسية) : الامتناع عن معاقبة الطفل مهما فعل أسلوب خطئ في التربية، ولا بد من القصاص الجسدي أحياناً باتزان واعتداً كما يقول "جول سرينغ" "يمكن أن يستخدم المربون العقاب الجسدي في حدود معقولة". (الشنتوت، ١٩٩٠ م، ص ١٣٣).

ويؤكد عبود وزميله أن "أسلوب الترغيب والترهيب من الأساليب التي لا يستغني عنها المربى في كل زمان ومكان ومهما عملت في حقل التربية فلا تستطيع السير طويلاً ما لم يعرف الطفل بل والكبير كذلك أن هناك نتائج مسرة وأخرى مؤلمة وراء عمله وسلوكه ، فإن عمل خيراً نال السرور والمكافأة ، وإن عمل شراً ذاق الألم والمرارة". (عبود وزميله، ١٩٩٣ م، ص ٤٦٤).

ومن خلال ما تقدم يتبين أن الثواب والعقاب ليس وليد الساعة بل له جذوره التي تضرب في أعماق التاريخ بل تصل إلى بداية الخلق وإن كان المحدثون اختلفوا في استخدامه كوسيلة للتربية الحديثة.

(ب) مفهوم الثواب والعقاب كما حددته نظريات التعلم

استخدم الباحثون في مجال علم النفس التربوي مفاهيم متعددة استندوا إليها في تقديم نظرياتهم لتفسير ظاهرة "التعلم Learning" ، ومن أكثر هذه المفاهيم انتشاراً وتناولًا في عديد من النظريات التي تسعى إلى تفسير ظاهرة التعلم، مفهوم المثير والاستجابة ، ذلك "أن مصطلح المثير والاستجابة من المفاهيم الأساسية المستخدمة في سيكولوجية التعلم". (نشواتي، ١٩٨٥ م، ص ٢٧٦).

والمثيرات هي حوادث قابلة للتعبين ولها تأثيرها الظاهري أو المفترض في الاستجابة، فهي _ أي المثيرات تضبط السلوك - وأيًّا كان تقسيم الباحثين في سيكولوجية التعلم للمثيرات - مثيرات داخلية ، ومثيرات خارجية - فإنه يمكن أن تختلف المثيرات التي يؤكد رجال علم النفس التربوي على أنها تضبط السلوك بسبب تأثيرها في الاستجابات إلى ثواب أو عقاب.

ويتبادر الباحثون في سيكولوجية التعلم في تفسير ظاهرة التعلم. ويمكن استعراض أكثر من تفسير في هذا المجال ومنها :

-١ هناك من يفسر ظاهرة التعلم بأنها تكوين ارتباطات بين المثيرات والاستجابات وتخالف هذه الارتباطات -دون شك- من حيث الكم والنوع ، وفي هذا الإطار يفسر بعض الباحثين التعلم بأنه عملية تكوين ارتباطات لا بين مثير واستجابة فقط ، بل ارتباطات كذلك بين المثيرات بعضها البعض (عاقل ، ١٩٨٢ ، ص ١٤٦).

-٢ وهناك من يفسر التعلم في ضوء تكوين العمليات المعرفية المعقدة ، وبخاصة الرمزية منها ، مثل الاستدلال والتفكير والتبير وهي كلها عمليات حيوية ولا يمكن تفسيرها في ضوء الارتباطات بين المثير والاستجابة أو مثير و غيره من المثيرات ، لذا فهم يرون أن الكائن البشري ليس مجرد متعضية سالبة تتلقى المعلومات وتستجيب لها على نحو آلي ، بل هو معالج فعال لهذه المعلومات يفهمها وينظمها ويدمجها في بنائه المعرفي ، لذا يغدو البحث في سيكولوجية التعلم -طبقاً للاتجاه المعرفي بحثاً في كيفية اكتساب المعرفة وتشكيل البنى المعرفية. (نشواتي ، ١٩٨٥ ، ص ٢٨٠).

-٣ وهناك من يفسر السلوك الإنساني "على أنه نوع من نظام معالجة المعلومات" (Information processing system) حيث تأخذ المعلومات شكل مدخلات Inputs صادرة عن البيئة الخارجية ، فتلتقطها العضوية وتعالجها عبر سلسلة من المراحل المتتابعة ، ثم تصدرها في صورة مخرجات Outputs. (نشواتي ، ١٩٨٥ م ، ص ٢٨٠). ورغم أن هذه النظرة تأخذ من الحاسوب الآلي نموذجاً ، إلا أن من يأخذ بها في تفسير التعلم يعترف بأن الإنسان ليس حاسباً آلياً ، ورغم ذلك يمكن تحليل بعض جوانب

السلوك الإنساني مثل التعلم والإدراك والتذكر... إلخ. طبقاً لنظام معالجة المعلومات المتبع في الحاسب الآلي.

وأياً كان تفسير علماء سيكولوجية التعلم للتعلم، إلا أنهم جميعاً يقررون بالثواب والعقاب وأنه هو الإطار العام الذي يغلف كل نظرياتهم، وأنهم يتذمرون جميعاً على أهمية الثواب والعقاب في تحقيق الارتباط أو الكف وحدوث التعلم. كما أن العمليات العقلية المعقّدة من تجريد وتنظيم و... إلخ لا تسير دونما ضابط مؤثر وإنما يوجهها ويحدّدها خبرات سارة أو مؤلمة من "ثواب أو عقاب"، كما وأن تفسير التعلم على أنه يحدث وفق نظام معالجة المعلومات، فإن المدخلات والعمليات وهما أساس المخرجات يتأثران في طبيعتهما وكيفهما بما يصاحبهما من ثواب أو عقاب.

إن مفهوم التعزيز، كما يعرفه علماء سيكولوجية التعلم بأنه "المثير الذي يؤدي إلى زيادة احتمال تكرار حدوث الاستجابة موضوع التعزيز". (نشواتي، ١٩٨٥، ص ٢٨١). أخذ به كثير من المتخصصين في سيكولوجية التعلم وبنوا عليه نظرياتهم أو جوانب مهمة منها مثل : (ثورنديك، هل، وسكيينر... إلخ) (خيري وأخرون، ١٣٩٥هـ، ص ٢٩١).

ويفسر ثورنديك التعلم بطريقة قانون الأثر الذي يشير إلى "أن الاستجابات تثبت حسب أثراها..". وطبقاً لقانون الأثر فإن الاستجابات التي تتبعها حالة إشباع "ثواب" هي الاستجابات التي تثبت. وأن الروابط بين المثير والاستجابة تقوى بواسطة "عامل السرور والارتياح الناتج عن الاستجابة الناجحة" (أبو علام، ١٩٧٨م، ص ٢٣٠).

أما تفسير "سكيينر" للتعلم فيكمن في فكرة "الاشترط الإجرائي" لأن السلوك يظهر فيه تلقائياً دون حاجة لمثير كما هو الحال في التعلم الاستجاتي (أبو علام، ١٩٧٨م ، ص ٢١٨). وما فكرة "الاشترط الإجرائي" الذي يعتمد عليها "سكيينر" بأكثر من كونها الصورة المصطلحية للثواب والعقاب. وتهكّم ذلك الأمثلة الكثيرة التي ذكرها

على الحيوان والإنسان معاً، والتي يفسر من خلالها التعلم استناداً إلى مفهوم المعززات الإيجابية والسلبية، الأولية، والثانوية والتي يمكن اختزال الصورة الإيجابية في كلمة واحدة "الثواب" وصورته السلبية "العقاب"، الذي يعد من أهم الوسائل عند "سكيينز" في حذف الاستجابات والذي يتم من منظور "سكيينز" بطريقتين على النحو التالي :

- ١- تقديم مثير سلبي.
- ٢- إبعاد مثير إيجابي.

أي أن العقاب بهذا المعنى عكس التعزيز تماماً (أبو علام، ١٩٧٨ ، ص ٢٢٧). وتجدر الإشارة إلى أن أغلب بحوث علماء سيكولوجية التعلم ومنهم "سكيينز" يؤكدون من خلال التجارب العملية أن العقاب أقل فاعلية بكثير من الثواب. وقد أثبتت "سكيينز" ذلك بتجارب كثيرة استخدمت أسلوب التعلم الإجرائي على الحيوان والإنسان. (Jojnston, J.M. 1972, p 104). واستناداً لنظرية "سكيينز" وتطبيقاتها في المجال التربوي أكدت نتائج عديد من الدراسات أن العقاب يصبح أكثر فاعلية إذا توفرت فيه الشروط التالية :

- إذا استخدم بعد الاستجابة المراد حذفها مباشرة.
 - إذا كان من الصعب الإفلات منه أو تخفيه.
 - إذا كان بالشدة التي تتناسب مع الموقف.
 - إذا توفر أمام التلميذ سلوك بديل للسلوك العاقب.
- (أبو علام، ١٩٧٨ ، ص ٢٣٠-٢٢٩).

أما جاثري ، وهل ، وتومان فحاولوا جميعاً تفسير التعلم كلّ بطرقه الخاصة ، إلا أن خيطاً واحداً يجمع كل تفسيراتهم ، وعنصراً واحداً نجده مشتركاً فيها جميعاً ألا وهو فكرة الترابطية ، وبصفة خاصة الترابطية كما ظهرت في المدرسة البريطانية خلال القرنين الماضيين. (خيري ، ١٣٩٥ هـ ، ص ٢٩). وأياً كانت المفاهيم التي يلجأ إليها كل من جاثري ، وهل ، وتومان عن محتوى ونمط وكيفية الترابط فلا شك أن وراء هذا كله الثواب الذي يحدّثه الارتباط ، والعقاب الذي يفك هذا الارتباط في حالة حدوثه.

وخلاصة القول إن الثواب والعقاب ليساً أصلًا من أصول نظرية اجتماعية بذاتها، بل هو أصل من أصول التشريعات السماوية المختلفة، بل إن الثواب والعقاب وراء تفسير المتخصصين في سيكولوجية التعلم مهما اختلفت وتعددت هذه التفسيرات. وهكذا فإن الإجماع في كل الشائع والنظريات الحديثة منصب على أن الثواب مقدم على العقاب، وإن صح هذا على مستوى التشريع الإلهي ، والنظريات العلمية فما أحوجنا نحن المربيين إلى فهم أهمية الثواب والعقاب وتطبيقاته في التربية. خاصة وأن هناك تبايناً في اتجاهات المربيين نحو استخدام هذا الأسلوب (أبو هلال وأخرون، ١٩٩٣م، ص ٤٤٧ - ٤٥٠).

وما سبق يتضح أن نظريات التعلم حبّدت الثواب على العقاب وإن بعضها أجاز العقاب ولكن وضع له شروطًا مقيدة يستعمل من خلالها وفي إطارها.

(ج) شروط الثواب والعقاب في التربية

نظراً لأهمية الثواب والعقاب في العملية التربوية. لذا تناوله عديد من البحوث والدراسات ، وتركزت البحث على دراسة أثر تطبيق مثيرات منفرة أو غير سارة على بعض الاستجابات التي تعلمها الفرد بأساليب التعزيز الإيجابي -الثواب - ودلت نتائج التجارب العملية في هذا المجال على أن أثر العقاب يتوقف على أربعة عوامل رئيسية هي : قسوة المثير، إذ إن فعالية العقاب مرتبطة بقوته التي يمكن تحديدها بعاملين هما: شدة الألم الناتج عن العقاب وديومنته ، وصاغ أحد الباحثين ذلك في معادلة على النحو التالي :-

قسوة العقاب = الشدة × الديومة ١٩٦٧ Church et al, نقلًا عن (نشواتي، ١٩٨٥، ص ٢٩٦).

وكذا الفترة الزمنية الفاصلة بين تطبيق العقاب والاستجابة المعقابة ، وهي علاقة عكسية ، إذ كلما قصرت الفترة الزمنية بين المثير المفتر والاستجابة موضوع العقاب كان هذا المثير أكثر فعالية في كف الاستجابة. والتاريخ العقابي السابق. إذ يؤكّد كثير من الدراسات أن العقاب (خبرة تعليمية سابقة) يؤثّر في السلوك اللاحق ، إذا

استخدمت فترة كف الاستجابات غير المرغوب فيها في تعلم استجابات جديدة.
 (نشواتي، ١٩٨٥، ص ٢٩٥-٢٩٨).

ولم يترك موضوع الشواب والعقاب في التربية مفتوحا على مصراعيه دون ضوابط تحكمه، فقد نوّقش هذا الموضوع نقاشاً مستفيضاً، وقد أكد علماء التربية وعلم النفس على أن مبدأ الشواب والعقاب يجب أن يحاط بسياج من الشروط من أجل أن يؤدي غرضه في التربية والتعليم. ومن هذه الشروط ما يلي:

- ١ يجب أن تتناسب المكافأة أو العقوبة مع عمر الطفل فابن الأربع سنين يفضل الخلوي على النقود، وابن العاشرة يفضل النقود على الخلوي وهكذا.
- ٢ يجب أن تقدم المكافأة على فترات لطيل عند الطفل مدة الشعور بالرضا أو ما يسميه التربويون تعزيز السلوك الحسن، أما العقاب فيكون مرة واحدة ليكون مؤثراً وكيف لا نعود الطفل على العقاب فيفقد تأثيره فيه.
- ٣ لا يجب التزام نوع واحد من المكافآت أو الشواب لأنها تفقد قيمتها عند الطفل.
- ٤ عندما تعدد بمكافأة أو تتوعّد بعقوبة فلا تحدد ذلك بل دعه مفتوحاً غير محدد حتى لا تقييد نفسك.
- ٥ يجب أن يعرف الطفل جيداً لماذا يكافأ أو لماذا يعاقب، وعند العقاب يجب شرح الفعل السليم الذي لو سلكه لم يعاقب عليه.
- ٦ يجب التدرج مع الطفل من المكافآت والعقوبات المحسوسة في السنوات الأولى من طفولته إلى المكافآت والعقوبات المعنية في الطفولة المتوسطة والمتاخرة.
- ٧ من الضروري أن لا يضرب الطفل قبل السابعة ويكتفى بالترهيب المعنوي الخفيف، أو الحرمان من بعض ما يحبه الطفل كالخلوي أو اللعب.
- ٨ لا تتعاقب.. في حالة الغضب لأنك عندما تتعاقب تربى ولا تنتقم، والمربى يجب أن يكون واعياً لما يفعله". (الشلتوت، ١٩٩٠، ص ١٣١، ١٣٢)

ولعله من المناسب الإشارة إلى أن موضوع الثواب والعقاب وشروط تنفيذه من الموضوعات الجدلية على الساحة التربوية، لأن الموضوع الذي يثير الجدل دائمًا هو موضوع الضرب في العملية التربوية هذا الموضوع الذي شغل بال المربين وغير المربين، بل إن البعض وضع للضرب شروطًا قاسية يمكن أن يتم إذا لم تجد الأساليب التربوية الأخرى من ثواب وموعظة، ومن الذين وضعوا شروطًا لاستخدام الضرب لتعديل السلوك الإمام القابسي عندما تحدث عن هذا الموضوع أورد مجموعة من الشروط من أهمها :

- ١ "ألا يوقع المعلم الضرب إلا على ذنب.
- ٢ أن يوقع المعلم الضرب بقدر الاستهان الواجب في ذلك الجرم.
- ٣ أن يكون الضرب من واحدة إلى ثلاثة ويستأند القائم بأمر الصبي في الزيادة إلى عشر ضربات.
- ٤ أن يقوم المعلم بضرب الصبيان بنفسه، ولا يترك هذا الأمر لأحد من الصبيان الذين تجري بينهم الحمية والمنازعة.
- ٥ أن صفة الضرب ما يؤلم ولا يتعدى الألم إلى التأثير المشنع أو الوهن المضر.
- ٦ أن مكان الضرب في الرجلين " فهو آمن وأحمل للألم في سلامة ولتجنب رأس الصبي أو وجهه. إذ قد يوهن الدماغ أو يضر العين.
- ٧ أن آلة الضرب هي الدرة أو الفلقة وينبغي أن يكون عود الدرة رطباً مأموناً".
(الأهواي ، ب.ت ، ص ١٣٢-١٣٤)

هذه الشروط التي وضعها القابسي يتفق عليها أغلب التربويين المسلمين وقد يزيدون عليها أو ينقصون كل حسب رأيه في هذه المسألة ولكن الأمر الذي يتفقون عليه هو أن لا "يلجأ المربi لضرب الطفل حتى يستنفذ كل وسائل التأديب الأخرى جمِيعاً" (عبد وزميله، ١٩٩٣م، ص ٥٠٩). فهم -أي هؤلاء المربيون- يجعلون استخدام هذه "العقوبة استخداماً محدوداً" (عبد وزميله، ١٩٩٣ ، ص ٥٠٩). أما في

الولايات المتحدة الأمريكية فقد أصدرت المحكمة العليا قراراً في عام ١٩٧٧ م وضعت للعقاب شروطاً من أهمها:

- ١- أن يتلاءم العقاب مع القانون.
- ٢- أن يكون من أجل التصحيح.
- ٣- لا يكون مفرطاً وقاسياً.
- ٤- لا يترك ضرراً أو عاهة مستديمة.
- ٥- أن يتناسب مع عمر الطفل ونوعه.
- ٦- أن يتم من خلال أداة مناسبة .Hudgins, 1977, P.299

أما نشواتي فقد أفرد جزءاً كبيراً من الفصل الثاني في كتابه علم النفس التربوي لمناقشة الثواب والعقاب أو التعزيز والعقاب في الأمور التعليمية واتهى إلى القول "أن العقاب أداة واقعية في حياتنا، ويلجأ إلى استخدامه الكثير من الآباء والمعلمين في أوضاع تعليمية وسياقات مختلفة ولذا يجب معرفة شروط استخدام الإجراء العقابي في الأوضاع التي يصبح فيها استخدامه أمراً لا مفر منه" (نشواتي، ١٩٨٥، ص ٢٩٩)

ومن أهم النصائح أو الموجهات في استخدام العقاب ما يلي:

- ١- يجب أن تكون شدة المثير العقابي ذات مستوى مرتفع نسبياً.
 - ٢- يجب تقديم المثير العقابي في حده الأقصى دفعة واحدة.
 - ٣- يجب اتباع العقاب بعد حدوث الاستجابة غير المرغوب بها مباشرة.
 - ٤- يجب عدم استخدام العقاب على نحو متكرر.
 - ٥- يجب عدم تقديم الثواب أو المعزازات الإيجابية بعد توقيع العقوبات.
 - ٦- يجب توافر الاستجابات البديلة عند توقيع العقاب. (نشواتي، ١٩٨٥، ص ٢٩٩).
- وبهذا يتضح أن العقاب لابد أن يكون مشروطاً إذا استخدم كأسلوب وأداة للتربية وليس بابه مفتوحاً على مصراعيه في كل وقت شاء المربi ولا يسبّirاه.
- (د) طبيعة الثواب والعقاب وأهميته في التربية**

الثواب والعقاب أمر شائع في التربية ومن خلال ما ذكر عن تأصل هذا المبدأ منذ هبوط آدم عليه السلام إلى الأرض مروراً بالتربيات التي تعاقبت على سطح الكرة الأرضية، فإنه يمكن القول أن هناك ثواباً وعقاباً مصدره إلهي وأن هناك ثواباً وعقاباً مصدره الفكر البشري، ومعروف أن الثواب والعقاب الإلهي ثابت أما الشواب

والعقاب البشري فمتغير بتغير الفلسفات والمفكرين من عصر إلى آخر ويتغير القوانين والتشريعات الوضعية.

هذا وأشار الله تعالى في القرآن الكريم إلى هذا المبدأ إشارة واضحة حيث يقول الله عز وجل في كتابه العزيز عن الثواب «هل جزاء الإحسان إلا الإحسان». (سورة الرحمن آية ٦٠). أما عن العقاب فيقول عز من قائل «وجزاء سيئة سيئة مثلها». (سورة الشورى آية ٤٠). كما بين الله سبحانه وتعالى في سورة الزلزلة هذا الأمر تبياناً واضحاً حيث قال: «فمن يعمل مثقال ذرة خيراً يره ومن يعمل مثقال ذرة شراً يره». (سورة الزلزلة آية ٧، ٨). فلكل "عمل جزاوه، له الثواب إن كان خيراً وله العقاب إن كان شرّاً». (الشوعير، ١٩٩٣ م ، ص ٣٨).

أما العقاب في الفكر البشري فنجد أن منطلقاته الفلسفية التي يؤمن بها هذا الفكر أو ذلك ، فجون لوك رأس المدرسة التجريبية في علم النفس "يعتقد أن العقوبة الشديدة غير مجده وينصح باستخدام المدح والثناء ، أما العقوبات البدنية فرفضها إلا في الحالات القصوى". (أحمد، ١٩٧٥ ، ص ٣٢٩). أما المدرسة الطبيعية ومن أبرز روادها روسو فقد "طالب المربين بالابتعاد عن النواهي والأوامر في توجيهه الطفل لأنها تقتل شعور الطفل وتكتبت تفكيره". (مرسي ، ١٩٩٣ م ، ص ٤١١). لهذا يرى هذا المربى أن يتعود الطفل السلوك دون سلطة خارجية تصدّه عن الخطأ ، "وألا يعلم الطفل شيئاً من سن الميلاد حتى سن الثانية عشرة وأن تكون التربية خلال هذه الفترة بدون أي تدخل لتوجيه الطفل ، وطلب بعدم تعليم الطفل القراءة وهو صغير". (مرسي ، ١٩٩٣ ، ص ٤١١).

أما المدرسة العملية في التربية الحديثة فمن أقطابها جون ديوبي الذي يعد أبي التربية الأمريكية Father of American Education وهو رائد البراجماتية فقد نادى "تنمية أساليب الضبط الذاتي لدى الأطفال وبحرية الطفل ومنها حرية في اختيار المنهج الدراسي وفق ميوله واستعداداته. وصدرت في حياته وفي ضوء أفكاره التشريعات التي تحرم استخدام العقاب البدني في المدارس". (الشوعير، ١٩٩٣ م ، ص ٣٤). كما يرى "أن إعداد الطفل للحياة المقبلة يتطلب أن يترك له قيادة نفسه". (الغامدي ، ١٤١٧ هـ ، ص ١٧).

ويعتقد كثير من علماء النفس والتربية والمجتمع أن الثواب والعقاب إحدى آليات الضبط الاجتماعي وأنه من الأساليب التي تتمكن من تنظيم وترتيب الأشياء بحيث يجعل الامر غير قادر على الاستمرار حتى ولو بـدا في الانتلاق"

.Bredimeler, 1986, P. 196

أما بعض علماء النفس فهم يرون أن العقاب "كالتعزيز يختلف باختلاف تأثيره في السلوك، وبذلك يمكن التمييز بين نوعين من العقاب: أولهما عقاب إيجابي ويحدث لدى تطبيق مثيرات منفره على بعض الاستجابات، وثانيهما عقاب سلبي ويحدث لدى حذف أو إزالة أو إيقاف بعض المثيرات المرغوب فيها من السياق التعليمي". (الشوير، ١٩٩٣م، ص ٣٩).

أما علماء الإسلام - الذين يستندون في آرائهم إلى الأصول التربوية الإسلامية المستمدّة من القرآن والسنة والإجماع والاجتهد والقياس . فلا يختلفون إطلاقاً في أصل الثواب والعقاب ، ولكنهم يختلفون إلى حدٍ ما في طريقة أسلوبه وطرق تفيذه وقيمة الأثر الذي يحدثه . فقد أشار إلى ذلك الخطيب وأخرون بقولهم "أن الأسلوبين وإن كانا لازمين في الاستخدام لتفاوت طبائع الناس واختلافهم في الامتناع للأصول والقواعد الإسلامية ، فإنهما لا يتساوليان في قيمة الأثر الذي يحدثه كل منهما في تربية النشء لأن أسلوب الترغيب أفضل من أسلوب الوعيد والترهيب ولأنه إيجابي وأثره باقٍ ولأنه يعتمد على استثارة الرغبة الداخلية للإنسان ، وهذا ما يدعونا إلى أن نعول على أسلوب الترغيب بصورة أكثر في التربية الإسلامية". (الخطيب وأخرون ، ١٤١٥هـ ، ١٢٠ص). ولكن شلتوت يدافع عن الترهيب أو العقوبة بقوله : "إن هدف الشريعة الإسلامية في مسلكها في العقوبة ، إنما هو إصلاح النفوس وتهذيبها ، والعمل على سعادة الجماعة البشرية وإنها لم تكن لتدع سبيلاً لهذا الغرض إلا اتخاذته ، وحيث عليه ، وأمرت بالتزامه ، وإنها لم تكن فيما وضعته من عقوبات إلا كطبيب حاذق ، رأى بعد بذل غاية وسعه في العلم ، أن سلامه المريض وإنقاد حياته تستدعي بتر بعض الأعضاء ، فيسلم المريض ، أو كربان ماهر رأى أن إنقاذ السفينة من الغرق يستدعي

إلقاء بعض الأمتעה في البحر، فتتجو السفينة ومن فيها، وإنها لم تكن شديدة الحر ص على العقوبة وتنفيذها إلا بقدر ما يتصل بها من صلح، وأنه إذا ما تحققت شبهة ما أو تحقق الصلاح المقصود، أو تحقق العفو الذي حبيته إلى النفوس كانت في حل من إسقاط العقوبة". (شلتوت، ١٤١٤هـ، ص ٣٠٢).

ويؤكد الغامدي أن أسلوب الثواب والعقاب هو "أسلوب يتفق وطبيعة الإنسان حيثما كان وفي أي مجتمع، لأن الفرد إذا استثير شوقة إلى شيء زاد اهتمامه به، فسرعان ما يتحول هذا الشوق إلى نشاط يلأ حياته همة وعملاً وتعلقاً بما تشوق له ورغبة في الحصول عليه وفي المقابل فإن الخوف من شيء والتنفير منه يجعل الفرد يهابه ويبتعد عنه". (الغامدي، ١٤١١هـ، ص ١٥٩).

وتأسيساً على ما سبق رأى الباحث إن قضية الثواب والعقاب هي قضية ثرية عميقة الجذور في تاريخ البشرية، أطرافها متعددة وعناصرها متشعبة، فإذا كان الثواب هو "ما فطر الله عليه الإنسان من الرغبة في اللذة والنعيم والرفاهية وحسن البقاء". فإن العقاب هو من "الألم والشقاء وسوء المصير". (الخطيب وآخرون، ١٤١٥هـ، ص ١١٩). والثواب " وعد يصحبه تحبيب وإغراء بمصلحة أو متعة آجلة أما الترهيب فوعيد وتهديد بعقوبة مؤكدة تترتب على القيام بسلوك غير مرغوب فيه". (الخطيب وآخرون، ١٤١٥هـ، ص ١١٩).

الدراسات السابقة في مجال الثواب والعقاب

حظي موضوع الثواب والعقاب في التربية باهتمام مفكري العلوم التربوية والاجتماعية والنفسية ويصعب رصد كل الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، لأنه ثري ومتعدد الجوانب، ولازم البشرية في ماضيها وحاضرها وسوف يلازمها في مستقبلها. لذا كثرت الدراسات والكتابات والنظريات حول هذا الموضوع، فهناك نظريات عديدة نقاشة مستفيضاً مثل النظرية الوقائية، والنظرية الوازعة، والنظرية الجزائية، ونظرية الجزاء الطبيعي (عبد العزيز، ١٩٧١م، ص ٢٩٦). كما أن هناك عدداً من الدراسات العلمية التي تناولت هذا الموضوع ومن أهمها دراسة Barba

Clark 1979، Deley 1988، Bauer and dher 1990 ١٩٨٨ م، وإبراهيم ١٩٨٨ ، والشويعر ١٩٩٣ م، والدهش ١٩٩٦ م، ونظراً لوجود وفرة من النظريات والبحوث التي حاولت تفسير وتحليل هذه القضية حاول الباحث التطرق إلى بعضٍ منها ليسترشد بها في معالجته لهذه القضية كما يلي :

فالنظرية الوازعة تؤكد على أن لا يُستخدم العقاب كرداع للطفل الذي أخطأ فقط ولكن لكي يرتدع الآخرون ، أما النظرية الطبيعية فتصر على أن الطبيعة هي التي تحدد العقاب وتجعله من نوع العمل (إبراهيم، ١٩٨٨، ٤١٧). أما دراسة Deley والتي أجريت في كل من السويد والولايات المتحدة الأمريكية فقد أكدت على أن الأميركيين يفضلون استخدام العقاب أكثر من السويديين ، لأن السويديين يؤيدون إلغاء عقاب الأطفال واستخدام الثواب Deley 1988 .

ومن الدراسات الرائدة ما قام به عبدالعال والتي كان موضوعها "الثواب والعقاب في الفكر التربوي الإسلامي" فقد خرجت الدراسة بنتائج بينت أن التربية الإسلامية لديها من الوسائل ما يعالج الاختراقات ويقوم الاعوجاج ، ومن الأمثلة التي أورتها الدراسة التوجيه ، والللاحظة ، والإشارة ، والتوييخ ، والعقوبة الوعاظة والضرب. (عبد العال ، ١٩٨٧) .

أما دراسة عبد الراضي إبراهيم والتي أجرتها في جمهورية مصر العربية حول موقف طلاب التربية من استخدام العقوبة في ضبط نظام الفصل فقد خرجت بنتيجة مؤداها أن هناك شبه إجماع في أوساط المربين على عدم تأييد العقوبة للطفل (إبراهيم، ١٩٨٨ م). وأجرى أبو حطب دراسة نظرية عن "الثواب والعقاب في تربية الطفل" وأكّدت الدراسة على أن العلاقة بين الثواب والعقاب قوية وأنه إذا اجتمعا يتحقق الكثير من الأهداف في التربية (أبو حطب، ١٩٨٨ م).

أما الشويعر فقد كانت دراستها عن "ممارسة العقاب في مؤسسات رياض الأطفال الحكومية والأهلية في مدينة الرياض" وهي دراسة ميدانية استخدمت فيها المنهج الوصفي التحليلي وخرجت بنتائج بينت انقسام أفراد عينة الدراسة بين مؤيد

لممارسة العقاب شمل أولياء الأمور والمعلمات، ومعارض شمل المديرات. كما أظهرت النتائج أن أفراد العينة يؤيدون العقوبات على الأطفال للأخطاء السلوكية دون الأخطاء التعليمية (الشوير، ١٩٩٣م).

أما الدهش فقد كانت دراسته عن أساليب العقاب المستخدمة في المرحلة الابتدائية بمنطقة الرياض. وقد بينت الدراسة أن الأغلبية العظمى من أفراد عينة الدراسة توافق على استخدام أسلوب العقاب في المرحلة الابتدائية (الدهش، ١٩٩٦م).

من خلال ما سبق تبين أن أغلب نتائج تلك الدراسات أظهرت أن أسلوب الثواب والعقاب من الأساليب المستخدمة بشكل كبير، فلا تربية بدون عقاب، كما أنه لا تربية دون ثواب، فهذا الأسلوب هو أحد الأساليب التربوية بل هو من أنجحها وسيظل هذا الأسلوب مدار الحديث والبحوث العلمية والأكاديمية فهو من الأساليب الحيوية التي تحتاج إلى مزيد من الدراسات والبحوث ولن ينتهي طرقها ما دام هناك بشر، وحياة اجتماعية، وثقافية تحدد المقبول وغير المقبول، وحاجة إلى التنشئة الاجتماعية في إطار معايير محددة. ويمكن الإشارة إلى أن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة من حيث تأكيدها على التأصيل الشرعي والعلمي لقضية الشواب والعقاب في التربية والتي لا تزال في حاجة ماسة إلى مزيداً من الدراسة والتقصي. وإزاء هذه الثغرة الواضحة في الدراسات السابقة وجد الباحث مسوغًا كافياً لفحص واستقصاء هذا الموضوع آملاً أن يسد جزءاً منها.

اقتراحات لاستخدام أسلوب الشواب والعقاب في التربية

إذا كان علماء التربية على اختلاف مشاربهم العقائدية والفلسفية يؤمنون بأن أي عمل يقوم به الإنسان يستحق عليه جزاءً سواءً بالإثابة عليه إن كان حسناً أو بمعاقبته إن كان سيئاً. سواءً كانت الإثابة فيه والمعاقبة من شرع الله لأولئك الذين يؤمنون به أو أن الإثابة والمعاقبة من الطبيعة أو القانون لأولئك الذين يستمدون آرائهم من الفكر البشري، فالنecessity إلى الشواب والعقاب في العملية التربوية ضرورية "مع مراعاة المهارة في استخدامها وتقدير المواقف ومقتضياتها ومجانية الإسراف فيها على أن

يكون العماد دائمًا—وخصوصاً فيما يختص بالعقاب—هو الإرشاد والتوجيه وتبيين أوجه الصحة والخطأ” (قرة، ١٩٨٥ م، ١٦٥).

وبما أن موضوع هذه الدراسة عن الشواب والعقاب في التربية فسيكون تصور الباحث لمناقشة هذا الأسلوب نابعاً من الأصول التشريعية للتربية الإسلامية لأن من مميزات وخصائص هذه التربية أنها صالحة لكل البشر.

وأسلوب الشواب والعقاب من أساليب التربية الإسلامية المتعددة والمتعلقة بعضها ببعض فله علاقة وطيدة بالأساليب الأخرى كالتربيـة بالقدوة، والتربية بالموعظة الحسنة، والتربية بالرفق واللين، والتربية بالقصة وغيرها كثير وهي تقدم الرفق واللين على القسوة والعنف حيث وجه الله سبحانه وتعالى إلى ذلك بقوله تعالى «فِيمَا رَحْمَةٌ مِّنَ اللَّهِ لَتَ هُنَّ وَلَوْ كُنْتُ فَظًا غَلِظًا قَلْبًا لَمْ يَنْفُضُوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَارِهِمْ فِي الْأَمْرِ إِذَا عَزَمْتُ فَتُوكِلُ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ» (آل عمران آية ١٥٩). وقد صح عنه صلى الله عليه وسلم أنه قال ”إن الله رفيق يحب الرفق ويعطي على الرفق ما لا يعطي على العنف وما لا يعطي على سواه“ (صحيح مسلم).

وقد أكد كثير من علماء التربية الإسلامية على ذلك في كتاباتهم وأقرروا ما تم ونادوا بتقديم بعض أساليب التربية الإسلامية على بعض، فالموعظة والدعوة إلى الخير والصبر مقدمتان على أسلوب العقاب الذي يجب لا يكون ”أول خاطر يخطر على قلب المربـي ولا أقرب سبيـل“ (قطـب، بـ.تـ، صـ ٢٣٣). وقد وضعوا ضوابط ومعايير كثيرة لاستخدام العقاب في التربية كما ذكر سابقاً ويؤكد الباحث على قضية مهمة في مسألة الشواب والعـقـاب في التربية ألا وهي قضـية الإعداد التـربـوي للمـعلـمـ، هذه القضية التي يجب أن تكون من ضمن أولويـات مناقـشـة استخدامـ الشـوابـ والعـقـابـ.

المعلم يحمل رسالة و يؤدي أمانة وعليه واجبات وحقوق يجب عدم إغفالها وحيث ثبت لدى أجهزة التربية ومؤسساتها في المملكة العربية السعودية أن بعض المعلمين يستخدمون العـقـابـ بشكل يـسـيءـ إلىـ العمـليـةـ التـربـويـةـ فقد رأـتـ هذهـ الأـجـهـزةـ ”منـعـ الضـربـ فيـ المـدارـسـ“ (وزارةـ المـعـارـفـ، ١٤١٨ـهـ، صـ ٤٦ـ). وقد جاءـ هذاـ القرـارـ

بعد أن تأكّد لديها أن هناك أضراراً كبيرة من جراء استخدام هذا الأسلوب فقد ذكر وزير المعارف أن هناك "طلاباً ضربوا ضرباً، نجم عنه أذى بدني أو نفسي بليغ". (وزارة المعارف، ١٤١٨هـ، ص ١١). لا شك أن هذه ليست رسالة المعلم، وإنما رسالته عظيمة، ومعلمون بهذا المستوى يجب أن يعاد النظر في استمرار عملهم في سلك التربية والتعليم، كما يجب متابعة قرار الوزارة بمنع الضرب في المدارس متابعة دقيقة من مبدأ "طاعة ولِي الأمر واجبة".

إن وضع السياجات والضوابط والمعايير على قضية الثواب والعقاب في التربية من الأمور التي يجب أن تكون من ضمن أولويات العمل التربوي ويمكن وضع بعض المعايير التي يمكن أن تعالج هذه المسألة لتعلم الفائدة، آخذين في الاعتبار ما نادت به هذه الدراسة عند إجابتها عن أسئلتها في الصفحات الماضية.

أولاً: فيما يخص الثواب والعقاب

- ١ ضرورة إيجاد لجنة في كل مدرسة تكون من ضمن مهامها مهمة الثواب والعقاب ويطلق عليها لجنة التوجيه والإرشاد الطلابي وتضم في عضويتها رائد الفصل، الأخصائي النفسي والاجتماعي، وولي الأمر وأحد الطلاب المشهود له بالصلاح.
- ٢ أن يكون الثواب والعقاب على قدر العمل.
- ٣ أن يعلن قرار الثواب في الطابور الصباحي للطلاب وفي لوحات الشرف عن الطلاب المتفوقين علمياً وخلقياً.
- ٤ أن يكون العقاب ما أمكن في غاية السرية (إذا ثبت الاستحقاق). ويمكن أن يلمح بصورة غير مباشرة إلى الجزاء من ارتكاب بعض الأفعال ليتعظ منها الطلاب.
- ٥ متابعة الطلاب أولاً بأول وإفاداة ولي أمر الطالب عن وضع الطالب في المدرسة سواءً المتميزون منهم أو المقصرلون.
- ٦ ضرورة التدرج في استخدام أسلوب الثواب والعقاب.

- ٧ ألا يتعارض الأسلوب المتبوع مع الأنظمة واللوائح المعمول بها في كل مرحلة من مراحل التعليم.
- ٨ ألا يكون العقاب بسبب أكاديمي أو تعليمي.
- ٩ أن يكون هدف العقاب منع تكرار السلوك غير المرغوب فيه.
- ١٠ أن تكون العقوبة عادلة وبمحكمة.

ثانياً: فيما يخص معاقبة الطلاب بأسلوب الضرب

- ١ التأكيد على أن الأصل في استخدام أسلوب الضرب في المدارس هو المنع.
- ٢ التقليل ما أمكن من استخدام أسلوب الضرب من قبل اللجنة المختصة، وأن تكون هناك أساليب تربوية ملائمة تستخدم بدلاً منه.
- ٣ أن يعطى للطالب الحق في الدفاع عن نفسه.
- ٤ أن يتلاءم العقاب مع الشرع.
- ٥ أن يكون من أجل التقويم.
- ٦ أن يتتناسب الأسلوب مع سن الطالب ومرحلته، فلا يضرب من كان صغيراً أو في المرحلة الابتدائية.

الوصيات

- ١ إجراء دراسة مسحية للأساليب التربوية الأكثر استخداماً في المدارس في كل من وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات.
- ٢ إجراء دراسة مسحية عن الأسباب الكامنة وراء استخدام أسلوب الضرب في المدارس من قبل المعلمين والمعلمات.
- ٣ إجراء دراسة عن مدى تطبيق المدارس لقرار الوزارة بمنع الضرب في المدارس.
- ٤ ضرورة عمل دليل من قبل وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات لتحديد المكافآت والعقوبات المرتبة على أي عمل يقوم به الطالب أو الطالبة.

- ٥ التأكيد على الجامعات وكليات إعداد المعلمين والمعلمات بتبني موضوعات في مناهجها لإبراز دور المعلم الريادي في العملية التربوية من حيث دوره في التعليم.
- ٦ وضع دورات عاجلة وسريعة لكل مدرس غير تربوي أو أي مدرس يستخدم أساليب غير محبذة في تعامله مع طلابه.
- ٧ إذا حدث أن معلماً ضرب طالباً وأوقع به أذى في جسمه فإن الأمر يحتاج إلى إحالته إلى جهات الاختصاص مثل المستشفيات والمحاكم الشرعية لتقدير الأذى والعقوبة المخصصة لمثل ذلك فقد تصل إلى ما أشار إليه في قوله تعالى ((والجروح قصاص)). (سورة المائدة آية ٤٤).
- ٨ ضرورة إيجاد لجنة في إدارة التعليم لتابعة المدارس التي قد يستخدم معلموها أسلوب الضرب والرفع بذلك إلى وزارة المعارف لتمكن الوزارة من دراسة الوضع وإيجاد الحلول الملائمة لذلك.

المراجع

- ١ القرآن الكريم.
- ٢ إبراهيم، عبد الراضي : موقف طلاب التربية من استخدام العقوبة البدنية ، دراسات تربوية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، المجلد ٣ الجزء ١٤ / ١٩٨٨ م.
- ٣ ابن كثير: بداية الخلق "دراسة وتحقيق إبراهيم محمد الجمل" ، الطبعة الثانية ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، لبنان ، ١٤٠٨ هـ.
- ٤ ابن منظور. لسان العرب المحيط ، دار لسان العرب ، بيروت ، لبنان ، بدون تاريخ.
- ٥ أبو حطب ، فؤاد: الثواب والعقاب في تربية الطفل ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، عدد ١٩٨٠ / ٣ م.
- ٦ أبو زهرة ، محمد ، فلسفة العقوبة في الفقه الإسلامي ، مجمع البحوث الإسلامية ، ١٩٧٢ م.

- ٧ - أبو علام، رجاء محمود: *علم النفس التربوي*، الطبعة الأولى، دار القلم، الكويت، ١٣٩٨هـ-١٩٧٨م.
- ٨ - أبو هلال، أحمد وآخرون: *المرجع في مبادئ التربية*، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ١٩٩٣م.
- ٩ - أحمد، سعد مرسي: *تطور الفكر التربوي*، الطبعة الثالثة، عالم الكتب، ١٩٧٥م.
- ١٠ - الألباني، محمد ناصر الدين: *صحيحة الجامع الصغير*، المكتب الإسلامي، بيروت، لبنان، ١٤٠٢هـ.
- ١١ - الأهواني، محمد فؤاد: *التربية في الإسلام*، دار المعارف، القاهرة، بدون تاريخ.
- ١٢ - دافيدون لندن ، مدخل علم النفس ، الطبعة الثانية. دار المريخ للطباعة والنشر ، الرياض ، ١٩٨٣ .
- ١٣ - الخطيب، محمد شحات، وآخرون: *أصول التربية الإسلامية* ، الطبعة الأولى ، دار الخريجي للنشر والتوزيع ، الرياض ، ١٤١٥هـ ، ١٩٩٥م.
- ١٤ - بخش ، أميرة طه: *المدخل إلى أساس التربية* ، الطبعة الأولى ، مطبع دار السلام ، جده ، ١٩٩١م.
- ١٥ - الدهش ، عبدالعزيز بن عبد الرحمن: "أساليب العقاب المستخدمة في المرحلة الابتدائية بمنطقة الرياض التعليمية واتجاهات الآباء والمعلمين ومديري المدارس نحوها" ، رسالة ماجستير ، جامعة الملك سعود ، كلية التربية ، قسم التربية ، الرياض ، ١٤١٦هـ ، ١٩٩٦م.
- ١٦ - الرشيد ، محمد بن أحمد: "ولن يضرب خياركم". *مجلة المعرفة* ، وزارة المعارف ، الرياض ، العدد ٣١ شوال ، ١٤١٨هـ.
- ١٧ - الدجيلي ، حسن: مترجم ، التعليم والتعليم ، مدخل في التربية وعلم النفس ، الطبعة الأولى ، مطبوعات جامعة الرياض ، ١٩٧٥ ، ١٣٩٥هـ.
- ١٨ - الشنوت ، خالد أحمد: *دور البيت في تربية الطفل المسلم* ، الطبعة الثالثة ، دار الشهاب ، الجزائر ، ١٩٩٠م.

- ١٩ الشوير، قماشة، "ممارسة العقاب في مؤسسات رياض الأطفال الحكومية والأهلية، دراسة ميدانية في مدينة الرياض" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٩٩٣ م.
- ٢٠ الصباغ، محمد لطفي، "الضرب عند الضرورة" مجلة المعرفة، وزارة المعارف، الرياض، العدد ٣١ شوال، ١٤١٨ هـ.
- ٢١ الغامدي، عبد الرحمن عبدالخالق: "دور الأسرة في تربية أولادها تربية إسلامية في مرحلة البلوغ"، رسالة دكتوراه، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم التربية، ١٤١١ هـ.
- ٢٢ الشرقاوي، أنور محمد: التعلم، نظريات وتطبيقات، الطبعة الرابعة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩١ هـ.
- ٢٣ الغامدي، عبد الرحمن عبد الخالق: "دراسة ناقدة لبعض مبادئ جون ديوبي الفلسفية والتربوية من منظور إسلامي" ، مركز البحوث التربوية، جامعة الملك سعود، ١٤١٧ هـ ١٩٩٧ م.
- ٢٤ الفيروز آبادي، مجذ الدين: القاموس المحيط، شركة مصطفى الحليبي وأولاده، القاهرة، ١٩٥٢ م.
- ٢٥ خضر، فخرى رشيد: تطور الفكر التربوي، الطبعة الأولى، دار الرشيد للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤٠٢ هـ، ١٩٨٢ هـ.
- ٢٦ خيري، السيد محمد، وآخرون: علم النفس التربوي، مطبوعات جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٣٩٥ هـ.
- ٢٧ شلتوت، محمود: الإسلام عقيدة وشريعة، الطبعة الثالثة، دار الشروق، بيروت، القاهرة، ١٤١٤ هـ ١٩٨٥ م.
- ٢٨ شهلا، جورج وآخرون: الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية، الطبعة الخامسة، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٨٢.

- ٢٩ صالح، أحمد محمد حسن: "فعالية حزمة تعزيزية مكونة من الثواب والعقاب وضغط الأقران في تعديل السلوك العدواني لدى الأطفال ما قبل المدرسة (دراسة تجريبية)، دراسات تربوية "المجلد السادس". الجزء ٧٨، ١٩٩٥ م.
- ٣٠ عاقل، فاخر: علم النفس التربوي، الطبعة الثانية، دار العلم للملائين، بيروت، لبنان، ١٩٨٢ م.
- ٣١ عبدالباقي، محمد فؤاد: المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ١٣٦٤ هـ.
- ٣٢ عبد الدائم، عبدالله: التربية عبر التاريخ، الطبعة الخامسة، دار العلم للملائين، بيروت، ١٩٨٣ م.
- ٣٣ عبدالعال، محمد محمود: الثواب والعقاب في الفكر التربوي الإسلامي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط، قسم أصول التربية، ١٩٨٧ م.
- ٣٤ عبدالعزيز، صالح: التربية وطرق التدريس، الطبعة السابعة، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧١ م.
- ٣٥ عبود، عبدالغنى وحسن إبراهيم عبدالعال: التربية الإسلامية وتحديات العصر، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٣ م.
- ٣٦ قطب، محمد: منهاج التربية الإسلامية، الطبعة الثانية، دار الشروق، بيروت، لبنان، بدون تاريخ.
- ٣٧ قورة، حسين سليمان: الأصول التربوية في بناء النهاج، الطبعة الثامنة، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٥ م.
- ٣٨ متولي، مصطفى محمد: تاريخ التربية الإسلامية، الطبعة الأولى، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤١٢هـ-١٩٩٢ م.
- ٣٩ مرسي، محمد منير: تاريخ التربية في الشرق والغرب، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٣ م.

- ٤٠ مسلم بن الحجاج بن مسلم أبوالحسين: صحيح مسلم، القاهرة، المطبعة المصرية، ١٣٤٩هـ.
- ٤١ نشواتي، عبدالجيد: علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ١٤٠٥هـ-١٩٨٥م.
- ٤٢ وزارة المعارف، طاخ..طيخ.."طاخ"مجلة المعرفة، وزارة المعارف، الرياض، العدد ٣١ شوال ١٤١٨هـ.
- ٤٣ Johnstion, J.M. Punishment of Human Behavior American Psychologist, 1972, P P. 1032-1054.
- ٤٤ Barba, L. Survey of the Literature on the Attitudes Toward the Administering of Corporal Punishmet in the schools, IIIonis 1979.
- ٤٥ Bredimceier,S.The Analysis of Social System, New York McGraw-Hill Book Co. 1963.
- ٤٦ Deley, W.W. Physical Punishment of children Sweden and the U.S.A A journal of comparative family studies 1988, vol. 19No. 3 autumn.
- ٤٧ Hudgins, H. and Vaca R., Blaw Education Contemporary Issus and Court Decision Charlottes 1979, Ville, The Michie Company.

REWARD AND PUNISHMENT IN EDUCATION

By: Abdulmohsen S. Al-Otaiby

Assistant Prof. Department of Education

College of Education King Saud University, Saudi Arabia

Abstract. The objective of this study is to trace the historic origins of reward and punishment in education as a pedagogical approach acknowledged in educational principles, and to figure out the conditions, which lead to the use of reward and punishment in educational situations. The study attempts to identify the nature of reward and punishment and its role in education. For conducting the study, the researcher used a descriptive documentary methodology .*Results: The research revealed the following results:*

- 1- The origins of reward and punishment in education is as old as time.
- 2- Education theories favor the use of reward over punishment practices.
- 3- The study provided some regulations to be applied when resorting to punishment.

In the light of the said results, the study suggests the following hints to be considered by educators in Saudi Arabia:

- 1- Developing a committee in each school whose task is to apply reward and punishment based on the suggested recommendations. This committee is to be composed of principal, socialist, psychologist, student's parent, classroom teacher, and a student known as a typical well behaved person.
- 2- Punishment must agree with islamic rules.
- 3- Punishment must be fair.
- 4- Punishment must have legitimate goal as to correct behavior or gain an academic benefit.
- 5- Student shall have a right to defend himself/herself.
- 6- Punishment must have a reform value.
- 7- Each school ought to have an honorary bulletin for listing the names of students who are known of academically and good behavior outstanding.

الفروق بين الطلاب العدوانين وغير العدوانين في أساليب التنشئة الوالدية المدركة ومفهوم الذات الأكاديمي

إعداد: علي فلاح الهنداوي^(١)، رافع عقيل الزغول^(٢)، نائل محمود البكور^(٣)

(١) أستاذ مساعد، (٢) أستاذ مشارك، جامعة مؤتة، الأردن

ملخص. تم في هذه الدراسة إجراء مقارنة أساليب التنشئة الوالدية التي تقوم على الديمقرطية والسلط والإهمال المدركة من قبل الطلبة، بين فئتي العدوانين وغير العدوانين، ومقارنة مفهوم الذات الأكاديمي عند هاتين الفئتين أيضاً، وتمت مقارنة أساليب التنشئة الأسرية ومفهوم الذات الأكاديمي بين الذكور والإإناث، وتكونت عينة الدراسة من (٤٦) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظات جنوب الأردن نصفهم من العدوانين والنصف الآخر من غير العدوانين، وتم تطبيق مقاييس أساليب التنشئة الوالدية - الديمقرطية، والسلط والإهمال - في صورته (أ) للأب و (ب) للأم كما يدركها الأبناء، ومقاييس مفهوم الذات الأكاديمي على أفراد عينة الدراسة الذين تم اختيار العدوانين منهم من قبل معلميهم ومعلماتهم. وتم اختيار العشوائي لعدد مماثل من الطلبة غير العدوانين من نفس الشعب الدراسية التي تم اختيار العدوانين منها، وتم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات، وتحليل التباين الأحادي، وكانت ابرز النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات الطلبة غير العدوانين والعدوانين على مقاييس أساليب التنشئة الوالدية التي تقوم على الديمقرطية، إذ أظهرت النتائج أن الطلبة غير العدوانين يعاملهم الآباء والأمهات بأساليب ديمقرطية أفضل من تلك التي يعاملونها العدوانين. كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الدرجات التي حصل عليها الطلبة العدوانيون على مقاييس أساليب التنشئة الوالدية التي تقوم على السلط والإهمال والدرجات التي حصل عليها غير العدوانين. أي ان الطلبة العدوانين ذكوراً وإناثاً كانوا يعانون من تسلط وإهمال الآباء والأمهات أعلى من تلك التي يعامل بها الطلبة غير العدوانين كما بينت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات الطلبة غير العدوانين والعدوانين على مقاييس مفهوم الذات الأكاديمي، وكان المتوسط عند غير العدوانين أعلى منه عند العدوانين. أما بالنسبة للنتائج المتعلقة بالجنس فقد كانت الفروق بين درجات الذكور والإإناث على مقاييس أساليب التنشئة الوالدية التسلطية دالة إحصائياً أي كان إدراك الذكور لأساليب التنشئة الوالدية التسلطية التي يمارسها الآباء والأمهات عليهم أعلى من إدراك الإناث لتلك الأساليب كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الإناث والذكور على مقاييس مفهوم الذات الأكاديمي، إذ كانت متواسطات درجات الإناث أعلى من تلك التي حصل عليها الذكور.

خلفية الدراسة

يهدف هذا البحث إلى دراسة الفروق بين الطلاب والطالبات العدوانين وغير العدوانين من حيث أساليب التنشئة الوالدية المدركة ومفهوم الذات الأكاديمي. ويقصد بالعدوان السلوك الذي يرمي إلى إلحاق الأذى والضرر بآخرين ويتمثل باندفاع هجومي يصبح معه ضبط الشخص لتوارعه الداخلية ضعيفاً، ويتوجه نحو الآخرين لإيقاع الأذى فيهم أو تخريب ممتلكاتهم، أو السيطرة عليهم (هرمز، إبراهيم، ١٩٨٨)، وأخذ أربعة أشكال، فقد يكون جسدياً، أو كلامياً، أو رمزاً، أو اعتداء على الممتلكات (الرفاعي، ١٩٨٧).

وينصب الاهتمام في هذا البحث على العدوان المتوجه نحو الغير أفراداً أو جماعات أو أشياء، والذي يتبدى في سلوك الفرد بشكل واضح يلاحظه المعلمون الذين يتعاملون مباشرة مع الفرد، غالباً ما يكون سبب العدوان الإحباط أو القلق وهذا ما أكدته الأديبيات التي تناولت العدوان ومنها ما قام به كل من : (هرمز، ١٩٨٨ وإسماعيل وإبراهيم ومنصور، ١٩٧٤. قناوي، ١٩٨٨ .الرفاعي، ١٩٨٧ .دافيدوف، ١٩٨٣ Grace , ١٩٩٥).

وتؤكد معظم البحوث التي أجريت على الأطفال إلى أن استعداد الذكور للعدوان أكثر من استعداد الإناث له، وإن انتشاره بين الطبقات الفقيرة أكبر من انتشاره بين الطبقات الغنية (القوصي، ١٩٨٢ Bandura , & Walters , ١٩٦٣).

إن موقف الوالدين من العدوان يكون أحياناً أشد تحرجاً داخل الأسرة منه في خارجها (إسماعيل وآخرون، ١٩٧٤) وإن تردد الأسرة بين العقاب والسامح بالعدوان لأبنائها يولد العدوان عندهم وأن الآباء الذين يدعمون عدوان أبنائهم نحو الآخرين ويجعلون عدواهم الموجه نحو أفراد الأسرة يجعل الأطفال يوجهون عدواهم تجاه الآخرين (الفخرى، ١٩٨٢).

غالباً ما يتأثر السلوك العدوانى للفرد بموقف الأسرة واتجاهاتها ونوع التفاعل بين أفرادها، ويحاول عادة الوالدان أن يدرجاً أطفالهما على ضبط سلوكهم العدوانى، ويعتبر الوالدان نماذج حية يقتدي بها الصغار بصورة مباشرة أو غير مباشرة. وتعددت الدراسات التي أشارت إلى أن الصغار يقلدون سلوك الكبار ومن هذه الدراسات دراسة (Grace, 1995) والتي بينت أن الأطفال الذين يشاهدون نموذجاً للعدوان يكونون أكثر عدوانية من لم يشاهدوا مثل هذا النموذج. وأن النموذج الذكري يكون أكثر عدوانية من النموذج الأنثوي. وأشارت بعض الدراسات إلى أن أبناء الآباء العدوانين يتصرفون بأسلوب أكثر عدوانية من أبناء الآباء غير العدوانين (David , & Balk , 1995).

كما أشارت بعض الدراسات إلى أن التشدد في استخدام العقاب يؤدي إلى ظهور سلوك العدوان، وإن المعاملة الأبوية القاسية خلال فترة الطفولة تؤدي إلى معتقدات ثقافية بأن العالم الخارجي عالم عدواني مدمّر تسوده القسوة والعدوان .(Williams , 1983).

وتعد الأسرة اللبننة الأساسية والهامة في التنشئة الاجتماعية رغم الدور الكبير الذي تلعبه مؤسسات اجتماعية أخرى مثل المدرسة ومجتمع الرفاق ووسائل الإعلام والاتصال الحديثة والمؤسسات الثقافية الأخرى. وإن التنشئة الأسرية من الوظائف الأساسية للأسرة منذ القدم وحتى اليوم، وقد شاع استخدام هذا المفهوم في الدراسات النفسية والاجتماعية على نطاق واسع، كما يمثل نقطة التقاء بين علم النفس الاجتماعي والتربوي وعلم نفس النمو (Freedman , Marill , & Sears , 1970).

وتبدو أهمية تنشئة الأبناء في أن الوالدين يمارسونها بصورة مباشرة مع الطفل منذ ولادته ويتبعونه بالإرشاد والتوجيه في المراحل الأخرى من حياته، ويختلف دورهما بتطور مراحل نمو الطفل ؟ فالام تؤثر فيه منذ اليوم الأول لولادتها ويرداد تأثيرها طيلة مراحل

حياته، في حين يكون تأثير الأب أقل في المراحل الأولى ويكبر خلال المراحل التلاحقة (عيسوي ١٩٨٥).

تؤدي التنشئة الوالدية دوراً مهماً في تشكيل سلوك الأبناء وتتأثر أساليبها بثقافة الوالدين التي هي نسيج مجموعة المعرف والقيم وأنماط التفكير السائدة لديهم، وتحتفل الأسر في أسلوب التنشئة التي تمارسها على أبنائها فبعضها ينهج أسلوباً يقوم على تفهم وقبول واحترام مشاعر الأبناء، في حين تنهج اسر أخرى هاجراً متشدداً متسليطاً يتسم بعدم القبول والإهانة واستخدام العقاب والتفرقة في المعاملة بين الأبناء، مما يعكس إيجاباً أو سلباً على أنماط سلوك الأبناء وشخصياتهم، كما أن عملية التنشئة تؤدي إلى توجيه الطفل لكي يسير على هج حياة أسرته ويتافق سلوكه مع معايير الجماعات الاجتماعية التي ينتمي إليها . (الرحابي، ١٩٨٥) .

يواجه أي باحث في اتجاهات التنشئة الوالدية صعوبات في تحديد أساليبها لكثرة عددها وصعوبة الإحاطة بها جائعاً في بحث واحد، والتباين بينها يرجع إلى اختلاف في أهميتها في التأثير على سلوك الأبناء، وما زالت المحاولات العلمية مستمرة في تحديد تلك الأساليب منذ ثلاثينيات هذا القرن وحتى يومنا هذا. ومن هذه المحاولات المأمة ما قامت به رو (1957 , roe) وقالت بوجود بعدين أساسين هما : التقبل والحب مقابل التجاهل والرفض. ينبع عنهم الاستقلالية والحرية مقابل الضبط والقهر لدى الأبناء.

وفي سنة ١٩٦٥ وضع شيفرز (Shaefers) نموذجاً آخر توصل فيه إلى وجود ثلاثة أساليب والدية في التنشئة هي (التقبل - النبذ، الاستقلال النفسي - التحكم النفسي، الاستقلال - التقييد). أما بيكر (Becker , 1964) فقد وضع نموذجاً افتراضياً للأبعاد التي يمكن أن ينتمي فيها سلوك التنشئة الوالدية. ويقوم هذا النموذج على :

- ١ الحب أو الدفء العاطفي مقابل العداء.
- ٢ التشدد مقابل التسامح.

-٣ الاندماج الانفعالي (القلق) مقابل الابتعاد المادي.

وفي دراسة قامت بها بومرنيد (Boumrind , 1971) تم تحديد ثلاثة أساليب يستخدمها الوالدان عند تنشئتهم لأطفالهما وهي :

١- الحزم . ٢- التسامح .. ٣- التسلط.

ووجدت أن هناك علاقة بين الضبط واقتدار الطفل ونضجه، في حين وجدت أيضاً علاقة بين عدم الضبط وعدم النضج وقلة الاعتماد على النفس.

ويذكر الرفاعي (١٩٨٧) ثلاثة أساليب اعتمدتها بولدوين ورفاقه توضح معاملة الوالدين لأبنائهم وهذه هي القبول والنبذ، والتعلق والاستقلال، وبعد الثالث هو الديمocrاطية والتسلط. كما قام إسماعيل وآخرون (١٩٧٤) بوضع مقياس الاتجاهات الوالدية " الصورة الجماعية " وحدد عدداً من أساليب التنشئة التي تسود الأسرة المصرية وهي التسلط والحماية الزائدة والإهمال والقسوة والألم النفسي والتذبذب والتفرقة والسوء. ووضع الطحان (١٩٨٧) مقياساً للتنشئة الوالدية يوجه إلى الأبناء ويقيس الاستقلال والتسلط والديمقراطية والحماية الزائدة والتقبل.

وتعددت النظريات التي حاولت تفسير جوانب عملية التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بسلوك العدوان إذ ترى نظرية التفاعل الرمزي أن الكائنات الإنسانية تسلك إزاء الأشياء في ضوء ما تتطوّي عليه هذه الأشياء من معانٍ ظاهرة لهم، وأن هذه المعانٍ هي نتاج التفاعل الاجتماعي في المجتمع الإنساني، ويرى أصحاب هذه النظرية أن الجانب الأهم في التنشئة يقع على عاتق الأم ويشاركها في ذلك الآباء والأجداد والمعلمون (Zigler , 1969) كما أن التنشئة الاجتماعية تعتمد على العمليات التفاعلية وعلى المعانٍ المكتسبة للذات وللآخرين، وهذا يؤكّد على اختلاف أدوار الأسرة والرفاق والمدرسة في دعم هذا التنميط. كما يرى أصحاب هذه النظرية أن العدوان سلوك يتم تعلمه من خلال عملية التفاعل، وقد يتم تعلم الأطفال لسلوك العدوان بطريقة مباشرة عن طريق القدوة

التي تتمثل لدى أعضاء الأسرة، كما يمكن أن يكتسب الأطفال سلوك العدوان عندما يتعلمون المعايير والقيم التي تعرف العدوان على اعتبار أنه شيء مستحب في مواقف معينة، وانه وسيلة حل المشكلات والصراعات، وهو الطريقة الوحيدة للحصول على الاحتياجات، وأداة ضرورية للنجاح في الحياة، وبذلك فإن بعض الآباء لا يمانعون في تدريب أولائهم على الحشونة، لأنهم يعتبرون العدوان جزءاً ضرورياً من الحياة، ونمطاً سلوكيًا مرغوباً خاصة عند الذكور. وبذلك يكون العدوان سلوكاً متعلمًا، ويمكن تخيّله أو التخفيف من حدته عن طريق تغيير مضمون عملية التنشئة الوالدية. وأحداث بعض التغيرات الثقافية ومشاركة المدارس ووسائل الإعلام لعملية التغيير) أما أصحاب النظرية السلوكية فيرون أن التنشئة الاجتماعية التي تطبق على الفرد تتضمن تغيرات في السلوك تنشأ عن التجربة أو الخبرة أو نتيجة لارتباط المثير بالاستجابة والتعزيز الإيجابي والسلبي بالسلوك (الخولي : ١٩٨٤). في حين يرى أنصار نظرية التعلم الاجتماعي أن السلوك العدواني متعلم في أغلبه عن طريق ملاحظة نماذج العدوان (الوالدين، والمدرسين، وغيرهم) ويقلد الفرد من يقوم بالعدوان إذا حصل هذا النموذج على مكافأة لقيامه به. أو إذا توقع أن نتائج سلوكه ستكون إيجابية (Newman & Newman , 1995 " Lockstey & Douvan . 1979)

أما فيما يتعلق بمفهوم الذات الأكاديمي فهو يعكس الصورة التي يملكونها الفرد عن نفسه من حيث مستوى التحصيلي وهو أحد الأبعاد المكونة لمفهوم الذات بشكل عام إذ تشير الاتجاهات البحثية الحديثة في مفهوم الذات العام إلى أنه في مرحلة الطفولة المتأخرة ومرحلة المراهقة يتكون من عدة أبعاد مستقلة منها مفهوم الذات الأكاديمي ومفهوم الذات الاجتماعي ومفهوم الذات الرياضي (Wigfield & Karpathian , 1991) ومفهوم الذات الأكاديمي لدى بعض الأفراد عال ولدى الآخرين متدن، والأخير قد يولد لدى الأطفال الإحباط والقلق وبالتالي قد يولد لديهم العدوان، ويشكل كل مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ نتيجة للخبرات المدرسية الأكاديمية التي يمررون بها، عبر سنوات

الدراسة المختلفة ؛ بالإضافة إلى تأثيرهم بمفهوم الذات بشكل عام . فإذا كان التلميذ لأداءه المدرسي ، والمرتبة الصفية التي يتوقعها بين زملائه نتيجة تحصيله ، وتوقعه الحصول على مستوى معين من العلامات ، وإدراكه احتمال نجاحه في مهام صعبة ، ومقارنته بأصدقائه ووصفه ضمن مجموعة صفية ذات مستوى معين كل هذه تقع ضمن مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطفل .

أهمية الدراسة

يشكل الطلبة العدوانيون مصدر إزعاج داخل الغرف الصفية قد يؤدي إلى إعاقة سير العملية التعليمية التعليمية ، كما أن ميلهم للجنوح يكون أكثر من غيرهم أيضا (Cilliam , 1983 , & Coleman) ومن هنا جاء الاهتمام بهذه الدراسة .

تعتبر الأسرة موصلاً جيداً لثقافة المجتمع وشبكة العلاقات الاجتماعية لأبنائـها وبالتالي ينعكس ذلك كله على سلوك الأبناء عدواناً كان أم سوء . وتبرز أهمية هذه الدراسة من خلال الأثر الذي تركه التنشئة الأسرية على شخصية الطفل سواء كان ذكراً أم أنثى ، إذ يمكن أن تكون هذه الدراسة ذات أهمية للوالدين والقائمين على التربية في بيان أساليب التنشئة المناسبة للتقليل من السلوك العدوانـي ، كما أن نتائج هذه الدراسة قد تكون مهمة للمعلمين من خلال توفير فرص النجاح للطلبة لرفع مفهوم الذات الأكاديمي لديهم ، مما قد يساهم في الحد من سلوكـهم العدوانـي .

تبعد أهمية هذه الدراسة في المنهج الذي تتبعه في تحديد أفراد العينة (العدوانـين) إذ كانت تجمع البيانات من قبل المدرسين ، علماً بأن تقييمات المعلمين لسلوك الطلبة استخدمت في بعض الدراسات السابقة (Gresham & Elliott , 1990. Frantz, Gresham) (Sears , & macoby , 1991) وكانت تجمع البيانات أحياناً من الأم فقط (Meadnas & Levles) ثم أخذت البحوث منحـى آخر وأخذت تجمعها من الأب .

(Kagan , & Moss , 1962) وتحول الاتجاه لجمعها من الوالدين معاً وأخيراً بروز اتجاه حديث نسبياً يعتمد في جمعها على الأبناء فقط، ويرجع السبب في ذلك لإدراك أهمية العلاقة التي تحدث بين الطفل ووالديه ومدى إدراك الطفل لهذه العلاقة والأثر السيكولوجي الذي تتركه في نفسية الطفل (Sheafers , 1965) ومن هنا ربما يضيف هذا المنهج أهمية أخرى لهذه الدراسة إذ أنها أخذت بالاتجاه الأخير فقامت بدراسة اتجاهات التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء وقد يكون هذا الاتجاه أكثر موضوعية وأكثر دقة، لأنه يقيس ما يدركه الأطفال أنفسهم بشكل مباشر.

التعريفات الإجرائية

اشتملت الدراسة على مجموعة من المفاهيم وفيما يلي تعريفاتها الإجرائية :

أساليب التنشئة الوالدية : هي أساليب معاملة الوالدين للطفل في تربيته وتوجيهه كما يدركها ويعبر عنها الفرد في استجاباته على اختبار أساليب التنشئة الوالدية، وكما تعكسها درجة المفحوص على هذا الاختبار الذي يميز بين ثلاثة أساليب للتنشئة الوالدية على أساس درجة المفحوص على ذلك الاختبار وهذه الأساليب هي :

أ- الديمقراطية : ويعبر عنها بمدى الحرية والاحترام الذي يمنحه الأب (أو الأم) للطفل خلال تصرفاته التي تتصل بمحن مختلف شؤونه الشخصية والمتربلة والمدرسية والاجتماعية والتربوية. وتقاس في هذه الدراسة بأداء الطلبة على فقرات الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

ب- التسلطية : ويعبر عنها بمدى فرض الأب (أو الأم) رأيه على ابنه ومنعه من القيام بتحقيق رغباته بالطريقة التي يديها، حتى ولو كانت هذه الرغبات مشروعة. وتقاس في هذه الدراسة بأداء الطلبة على فقرات الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

- جـ- الإهمال : ويعبر عنه في استجابات تشير إلى ترك الابن دونما تشجيع على السلوك المرغوب فيه أو استحسانه له، ودون محاسبته على السلوك غير المرغوب، وكما تحددها بنود الاستبانة المستخدمة والمعدة لهذا الغرض.
- د- العداون : وهو الممارسة المتكررة من الطلاب لجميع أو بعض أشكال السلوكيات الضارة ومنها الضرب والشتم والتهديد والوشية وشد الملابس أو الشعر والاستهزاء أو التحفيز ودفع وإسقاط التلاميذ على الأرض والعض أو القرص أو الوخز وإتلاف ممتلكات التلاميذ، أو ثاث المدرسة ورفض أوامر المعلم، وتم تحديد الطلبة العدوانيين في هذه الدراسة من قبل أغلبية المعلمين الذين يدرسون الطالب.
- هـ- مفهوم الذات الأكاديمي : هو إدراك الطالب لمكانه الأكاديمي بين زملائه، ومعتقداته المتعلقة بقدرته على إنجاز المهام الأكاديمية المتنوعة مقارنة مع الطلبة الآخرين في صفة، ويقيس مفهوم الذات الأكاديمي من خلال إجابة المفحوص على الإستبانة المخصصة لذلك.
- و- الصف التاسع الأساسي : هو الصف الذي يدرس فيه الطالب بعد مضي تسعة أعوام على بدء دخوله المدرسة.

الدراسات السابقة

تناولت العديد من الدراسات العربية والأجنبية العداون بالدراسة والبحث، وتناولت بعض تلك الدراسات متغيرات هذه الدراسة بصورة مباشرة أو غير مباشرة، كما أن بعضها الآخر دعم أدب هذا البحث بصورة عامة، والمقارنة بين الذكور والإإناث وبين العدوانيين وغير العدوانيين بصورة خاصة.

الدراسات التي تناولت العدوان والتنشئة الأسرية

قامت منصور (١٩٨١) بدراسة العلاقة بين بعض أساليب التنشئة الوالدية وعدوان الأبناء وتكيفهم الشخصي والاجتماعي " وأظهرت النتائج وجود ارتباط موجب ودال بين ممارسة السلوك العدواني من قبل الأباء ونبذ الأباء لهم وكذلك ارتباط موجب ودال بين التحكم السيكولوجي من الوالدين وبين العدوان عند الأبناء . كما أشارت الدراسة إلى وجود ارتباط موجب ودال بين التنشئة الاستقلالية المتطرفة، وممارسة العدوان لدى الذكور، وبين جنس الأطفال وممارسة العدوان، وكان ذلك أعلى عند الذكور منه عند الإناث.

كما أظهرت نتائج دراسة نصر (١٩٨٣) أن أساليب التنشئة الوالدية غير المناسبة ترتبط إيجاباً بزيادة السلوك العدواني عند الأبناء في حين أن الأساليب المناسبة ترتبط سلباً بالسلوك العدواني . وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٥٠٥) تلميذاً وتلميذة (٣٦٨ تلميذة ٢٣٧ تلميذة) من تلاميذ المرحلة الثانوية، وتوصلت الباحثة إلى أن الأسلوب الوالدي في التنشئة الذي يقوم على التقبيل يرتبط ارتباطاً سالباً بالعدوان أي كلما قل التقبيل من الوالدين زاد العدوان عند الأبناء، كما ويرتبط التسلط والتفرقة ارتباطاً موجباً بالعدوان، أي كلما زاد التسلط الوالدي زاد عدوان الأبناء، وكلما زادت التفرقة في تعامل الآباء مع الأبناء زاد عدواهم.

وفي دراسة قام بها بيشوف (Bischoff, 1985) كان موضوعها " التهديد بالسلوك العدواني من قبل الأطفال وعلاقته بالمزاج الحاد عندهم وبالقيم الوالدية والسلوك العدواني لدى الوالدين " أجريت على (٥١) طفلاً من الطبقية الوسطى من تبلغ أعمارهم (٣) سنوات ووالديهم . وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين التهديد بالعدوان من قبل الأطفال من جهة وبين التغيرات التالية من جهة أخرى وهي : القيم الوالدية وأسلوب التهديد بالعدوان من قبل الوالدين أثناء التعامل مع

الطفل، وسمات حدة مزاج الطفل، كما بينت النتائج أن الذكور يهدون بالعدوان أكثر من الإناث.

أما بوسلافة (١٩٨٦) فقد درست الاتجاهات الوالدية وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي للأطفال. وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (٣٢) أما وأطفالهن من دولة قطر (١٥ طفلاً و ١٧ طفلة) كانوا في دور الحضانة وتتراوح أعمارهم ما بين (٥-٣) سنوات، وتم اختيار الطفل المتوسط بين إخوانه، واستخدمت الباحثة مقياس الاتجاهات الوالدية (الذي طوره إسماعيل وآخرون، ١٩٧٤) والمكون من عشرة مقاييس فرعية. كما قاست الأبعاد التالية (الاجتماعية والعدوان والتبعية) من السلوك الاجتماعي، وتوصلت الباحثة إلى وجود علاقة سلبية بين (التعاطف واللودة والمحبة وعدم العقاب) وبين العدوان عند الأطفال، ووُجِدَت أيضًا أن أسلوب التسلط له تأثير سلبي على نمو الطفل اجتماعيًّا. وأن أسلوب التقبيل يرتبط ارتباطًا موجباً بـسمات شخصية الأبناء الإيجابية.

وأجرى بلاسك وبوردون وهنجلر ومان Blaske , Borduin , Hinggler, and Man (1989) دراسة تناولت الخصائص الأسرية وصفات الأصدقاء للمرأهقين الذين يقومون بالعدوان الجنسي والعدوان اللفظي أو الإهانات، وأظهرت نتائج الدراسة أن التنشئة الأسرية للمرأهقين العدوانيين كانت تتصف بالقسوة والتشدد وعدم الانسجام. كما أن أصدقائهم كانوا يتصفون بالعدوانية إضافة إلى ذلك فقد كان المرأةهقون الذين يقومون بالاعتداءات الجنسية وأمهاتهم يعانون من أعراض العصاب.

وأيضاً قام ستربيرج ولامب وجرينبروم وسكحيت وداود وكورتز وكرسن ولوري (Sternberg, Lamb, Greenbaum, Cicchetti, Dawud, Cortes, Kriispin, and Lorey. 1993) بدراسة اثر العنف الأسري على سلوك الأطفال المشكك وعلى الاكتئاب، و تكونت عينة الدراسة من (١١٠) تلميذاً وتلميذة (٦١ تلميذاً و ٤٩ تلميذة) من مدینيتي القدس وتل أبيب في إسرائيل، تتراوح أعمارهم بين (١٢-٨) سنة. بینت النتائج أن الأطفال

الذين تعرضوا لإساءة المعاملة الأسرية، والأطفال الذين شاهدوا إساءة المعاملة الأسرية أظهروا عرض الاكتئاب والانطواء، وأظهروا مشكلات سلوكية أكثر من المشكلات التي أظهرها أطفال الجموعة الضابطة.

وأشارت أود ونيل وهو كنر وايت (O'Donnell, Hawkins & Abbott, 1995) إلى أن الأطفال الذين يعانون من المشكلات السلوكية لديهم خبرات اجتماعية مبكرة مختلفة عن تلك التي لدى الأطفال العاديين إذ أن التذبذب في ممارسة التطبيع الاجتماعي والقسوة في المعاملة الوالدية تؤدي إلى نقص الكفاية الاجتماعية وعدم الاتساق مع أنماط السلوك الاجتماعي السوي. وعليه فإن البذور الأولى للسلوك غير الاجتماعي لدى الأطفال مثل ممارسة العنف والعدوان تتكون في البيئة الأسرية ويشجعها وينميها عدم الاتساق في ممارسة الضبط الأسري، والقسوة التي يتعرض لها الأطفال ويشاهدوها والأسلوب العقابي في التربية، ثم إن الأطفال يعممون هذه الممارسات العدوانية من البيت إلى المدرسة ويعارضونها ضد الأطفال الآخرين. (Eron, 1982. Hope & Bierman, 1998)

وفي دراسة قام بها سرحان (١٩٩٧) بينت نتائجها أن تعرض الأطفال للإساءة من قبل والديهم يؤدي إلى العنف لديهم، كما يؤدي إلى ضعف بالتحصيل وبالثقة بالنفس.

كما قام عويدات (١٩٩٧) بدراسة أثر أنماط التنشئة الأسرية على طبيعة الانحرافات السلوكية عند طلبة صفوف الثامن والتاسع والعشر في الأردن على عينة بلغ عددها (١٩٠٧) واشتمل انحراف السلوك للطلاب متغيرات مثل ضرب الطلاب الآخرين، وإتلاف ممتلكات المدرسة والتحدث مع المدرسين بعنف والتّهجم اللفظي وحمل أدوات حادة والاعتداء على المدرسين وغيرها. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية تعزى لنوع التنشئة الأسرية حيث ترتفع المشكلات السلوكية عند

أبناء الآباء الذين يمارسون عليهم أساليب التنشئة التسلطية في حين تمارس أمهاهم أساليب التنشئة الديمقراطية.

وفي دراسة للطراونة (١٩٩٩) تناولت علاقة إساءة المعاملة للطفل بالتوتر النفسي وبعض الخصائص الديموغرافية لأسرته بینت النتائج وجود علاقة ذات دلالة بين الإساءة الوالدية للطفل وبين سلوك العنف وأشكال أخرى من السلوك غير المناسب التي أظهرها أطفال داخل المدرسة.

الدراسات التي تناولت مفهوم الذات ومتغيرات أخرى (النشئة، الجنس، العدوان) قام دوسيك وفلاهرتي (Dusek & Flaherty, 1981) بدراسة طولية تناولت مفهوم ذات المراهقين، وبينت النتائج وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في بعض أبعاد مفهوم الذات حيث كانت درجات الذكور أعلى من درجات الإناث على مفهوم الذات الجسمي كما كانت درجات الإناث أعلى من درجات الذكور على مفهوم الذات الأكاديمي.

وقام بلকاسترو (Belcastro 1985) بدراسة تنميـت السلوك عند الطـلاب المـوهوبـين علمـياً توصلـ من خـلالـها إلىـ أنـ الأـطـفالـ المـوهـوبـينـ ذـويـ التـحـصـيلـ الـمـتـدـيـ يـكـونـ لـديـهـم مـفـهـومـ الذـاتـ الـأـكـادـيمـيـنـ سـلـبـياًـ كـماـ أـنـمـ يـتـصـفـونـ بـعـدـ الدـقـةـ وـالـاسـتـيـعـابـ وـيـمارـسـونـ السـلـوكـ العـدـوـانـيـ ضدـ أـقـرـائـهـمـ.

قام كروبلி (Cropley , 1986) بدراسة التنشئة الوالدية وعلاقتها بمتغيري العدوان والتحصيل الدراسي، بين فيها أن الطلبة المتفوقين في المدرسة والذين يتمتعون بايجابيات نحو التعليم ومفهوم الذات الأكاديمي لديهم كان عاليًا، تميز أسرهم بخصائص منها مشاركة الوالدين للأبناء في معظم أنشطتهم، كما أن التنشئة الوالدية تقوم على التسامح واستخدام التعزيز وبث روح الثقة بالنفس، وتشجيعهم على الدراسة لتحقيق النجاح.

وفي دراسة أجرتها بري وبري وويس (Perry, Perry, and Weiss, 1989) تسللوا فيها الفروق بين الجنسين في توقعات الأطفال لنتائج العدوان، وتكونت عينة الدراسة من ١٢٠ تلميذاً من تلاميذ الصفوف الرابع وحتى السابع، وتوصلت الدراسة إلى أن الذكور توقعوا شعوراً بالذنب لسلوكهم العدواني أقل مما توقعه الإناث. كما انهم توقعوا عدم مواجهة الوالدين على سلوكهم أقل مما توقعه الإناث.

وقد أشارت مارش (Marsh, 1989) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الذكور والإناث على مقياس أبعاد مفهوم الذات الأكاديمي، وبينت الدراسة أن أداء الطالبات على المقياس المذكور كان أعلى من أداء الطلاب عليه.

وفي دراسة لفرنتر وجريشهام وإيليوت (Frentz, Gresham, and Elliot, 1991) قدر المعلمون التحصيل الأكاديمي لكل طالب من العينة مقارنة بتحصيل أبناء صفة من جهة وحسب مستوى الصفي من جهة أخرى، وكان التحصيل الأكاديمي المقدر للطلبة المرفوضين (وهم يتصفون بالعدوانية) أقل من تحصيل أقرانهم الذين يتمتعون بالشعبية. كما قام استيتية وعبدوني (1997) بدراسة "اتجاهات الأبناء نحو أساليب تنشئة الآباء وعلاقتها بمتغيرات الجنس والمستوى التعليمي ودخل الأسرة بالمرحلة الثانوية بعمان الكبير الأولى" و تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الأول الشانوي الحكومي في الفرع الأكاديمي، وأجريت الدراسة على عينة عددها (٣٨٩) طالباً وطالبة استخدم في الدراسة مقياس التنشئة الأسرية واستخدم إحصائي مربع كاي (كا؟) وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة بين نسبة استجابات الطلاب على مقياس التنشئةوالوالدية (الديمقراطي والتسلطي) تعزى لمتغير الجنس.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يلاحظ أن نتائجها أشارت إلى أن أساليب التنشئة الأسرية السوية مثل (التقبل والتعاطف والعدل) ترتبط سلباً بمارسة السلوك العدواني من قبل الأطفال، وفي المقابل فإن أساليب التنشئة الأسرية غير المناسبة

مثل (التسلط وإساءة المعاملة والإهمال) ترتبط إيجاباً مع السلوك العدوانى . ويلاحظ كذلك أن هذه الدراسات أجريت في بيئات متنوعة أجنبية وعربية، ولكن لم تجر أي دراسة منها في المجتمع الأردني إلا أن أيا من الدراسات التي قمت مراجعتها لم تتناول أساليب التنشئة الأسرية التي تناولتها هذه الدراسة مجتمعة (الديمقراطية والتسلط والإهمال) من جهة والسلوك العدوانى من جهة أخرى، كما لم تتناول الدراسات السابقة علاقة العدوان بمفهوم الذات الأكاديمى ولم يتوصل باحثو هذه الدراسة على دراسات تتناول أسلوبي الديمقراطية والإهمال التي تمارس على الأبناء بشكل مباشر.

مشكلة الدراسة وأهدافها

بعد السلوك العدوانى مؤشراً واضحاً على عدم تواافق الفرد مع المجتمع . ويتحقق الضرر بالمعتدى والمعتدى عليه . وتعمل المجتمعات الحديثة على الحد من ظهور هذا السلوك . الأمر الذي يتطلب الكشف عن العوامل التي تسببه ، وربما كانت أساليب التنشئة الوالدية في مقدمة تلك العوامل . ورغم أن الدراسات التي حاولت الكشف عن العلاقة بين أساليب التنشئة الأسرية والسلوك العدوانى كثيرة نسبياً ، إلا أنها لم تتناول تحديداً أسلوب الديمقراطية والإهمال على حد علم القائمين بهذا البحث ، مع أن المؤشرات النظرية تشير إلى وجود علاقة بين هذين الأسلوبين والسلوك العدوانى لدى الأبناء . إضافة إلى ذلك فقد يكون السلوك العدوانى ناتجاً عن مشاعر العجز والدونية وضعف الأداء الأكاديمى كما يدرك الطلبة لمستواهم التعليمي (مفهوم الذات الأكاديمى) ، لذا تتناول هذه الدراسة الكشف فيما إذا كانت هناك فروق بين الأطفال العدوانين وغير العدوانين في أساليب التنشئة الوالدية المدركة من قبلهم ومفهوم الذات الأكاديمى لديهم " وهدفت إلى الإجابة عن الأسئلة التالية :

- ١ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة العدوانين وغير العدوانين في أساليب التنشئة الوالدية المدركة ($\alpha = ., ., 05$).
- ٢ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة العدوانين وغير العدوانين في مفهوم الذات الأكاديمي ($\alpha = ., ., 05$).
- ٣ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أساليب التنشئة الوالدية المدركة ($\alpha = ., ., 05$).
- ٤ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مفهوم الذات الأكاديمي ($\alpha = ., ., 05$).

فرضيات الدراسة

حاولت الدراسة اختبار الفرضيات التالية :

- ١ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلبة العدوانين وغير العدوانين على أي من مقاييس أساليب التنشئة الوالدية (الديمقراطية أو التسلط أو الإهمال) لدى كل من الأب والأم عند مستوى دلالة ($\alpha = ., ., 05$).
- ٢ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلبة العدوانين وغير العدوانين على مقاييس مفهوم الذات الأكاديمي عند مستوى دلالة ($\alpha = ., ., 05$).
- ٣ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الذكور والإناث على أي من مقاييس أساليب التنشئة الوالدية التالية (الديمقراطية أو التسلط أو الإهمال) عند مستوى دلالة ($\alpha = ., ., 05$).
- ٤ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الذكور والإناث على مقاييس مفهوم الذات الأكاديمي عند مستوى دلالة ($\alpha = ., ., 05$).

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف التاسع الأساسي (ذكوراً وإناثاً) المسجلين عام ٩٦/٩٥ في المدارس الحكومية التابعة لمحافظات الجنوب الأربع (الكرك والطفيلية ومعان والعقبة). وبلغ عدد هؤلاء الطلبة (٨٠٢٨) طالباً وطالبة موزعين على (٣٣٦) شعبة صفية في (٢٠٤) مدارس. والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة (الطلبة والشعبة والمدرسة) وفق المديرية والجنس.

جدول رقم (١). توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفق المديرية والجنس

| | عدد الطلبة | | | | الشعبة | | | | المدرسة | | | | المديرية |
|------|------------|------|------|---------|--------|------|---------|------|---------|------|------|------|---------------|
| | المجموع | إناث | ذكور | المجموع | إناث | ذكور | المجموع | إناث | ذكور | إناث | ذكور | إناث | |
| ٢١٦٠ | ١٠٦٠ | ١١٠٠ | | ٩٣ | ٤٥ | ٤٨ | ٧٠ | ٣٥ | ٣٥ | | | | الكرك |
| ٦٢٦ | ٣٠٣ | ٣٢٣ | | ٣٠ | ١٦ | ١٤ | ١٩ | ١٢ | ٧ | | | | القصر |
| ١٠٩٧ | ٥٨٤ | ٥١٣ | | ٤٤ | ٢٢ | ٢٢ | ٢٦ | ١٣ | ١٣ | | | | الزار الجنوبي |
| ١٣٥٨ | ٧٤٩ | ٦٠٩ | | ٥٣ | ٢٤ | ٢٩ | ٣٣ | ١٨ | ١٥ | | | | الطفيلية |
| ١٥٠٣ | ٧٩٣ | ٧١٠ | | ٧٤ | ٤٣ | ٣١ | ٢٩ | ١٣ | ١٦ | | | | معان |
| ١٢٨٤ | ٦٢٩ | ٦٥٥ | | ٤٢ | ٢٠ | ٢٢ | ٢٧ | ١٢ | ١٥ | | | | العقبة |
| ٨٠٢٨ | ٤١١٨ | ٣٩١٠ | | ٣٣٦ | ١٧٠ | ١٦٦ | ٢٠٤ | ١٠٣ | ١٠١ | | | | المجموع |

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٤٤٦) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العنقودية العشوائية إذ تم اختيارهم بالتسليسل من مديريات التربية ثم المدارس وبعد ذلك الشعب الصفية ثم الطلبة العدوانين وأخيراً الطلبة غير العدوانين على النحو التالي:

- ١ - اختيرت العينة من جميع مديريات التربية والتعليم في إقليم الجنوب (الكرك والطفيلة ومعان والعقبة).
- ٢ - تم اختيار مجموعة من مدارس الذكور والإناث التي يوجد فيها الصنف التاسع من كل مديرية وبنسبة ٢٠٪ من مجموع المدارس في مجتمع الدراسة ومن خلال الاطلاع على أدب الموضوع وجد الباحثون أن نسبة ٢٠٪ قد تشكل نسبة كافية يمكن أن تمثل كافة فئات مجتمع الدراسة حسب ما طلبه متغيرات الدراسة المختلفة .
- ٣ - تم تحديد عدد من الطلبة العدوانين في كل شعبة من شعب الصنف التاسع الأساسي في المدارس التي تم اختيارها بناء على حكم معلمين ومعلمات تلك الشعبة وكان محك اختيار الطالب العدوان هو حكم ٧٥٪ من المعلمين / المعلمات الذين يدرسون تلك الشعبة بعد تزويدهم باستماراة تبين التعريف الإجرائي للطلبة العدوانين وغير العدوانين .
- ٤ - تم اختيار عدد مماثل من الطلبة غير العدوانين من كل شعبة من الشعب السابقة بالطريقة العشوائية بعد استثناء الطلبة العدوانين الذين تم تحديدهم في البند رقم (٣) والجدول رقم (٢) يبين توزيع أفراد العينة وفق الجنس والمحافظة والسلوك العدوان .

جدول رقم (٢). توزيع العينة وفق الجنس والمحافظة والسلوك العدوان

| | العقبة | | معان | | الطائفية | | الكرك | | المحافظة العدوان | |
|---------|--------|------|-------|------|----------|------|-------|------|------------------|------|
| | الجنس | | الجنس | | الجنس | | الجنس | | | |
| المجموع | ذكور | إناث | ذكور | إناث | ذكور | إناث | ذكور | إناث | ذكور | إناث |
| ٢٢٣ | ١٤ | ١٩ | ٧ | ١٩ | ١٧ | ٢١ | ٦٥ | ٦١ | عدوانيون | |
| ٢٢٣ | ١٤ | ١٩ | ٧ | ١٩ | ١٧ | ٢١ | ٦٥ | ٦١ | غير عدوانيون | |
| ٤٤٦ | ٢٨ | ٣٨ | ١٤ | ٣٨ | ٣٤ | ٤٢ | ١٣٠ | ١٢٢ | المجموع | |

أدوات الدراسة

استخدمت في هذه الدراسة الأدوات والمقاييس التالية :

أولاً : أداة تحديد الطلبة العدوانيين

صممت هذه الأداة لتحديد الطلبة العدوانيين في الشعبة التي يدرسها المعلم، إذ طلب من المعلمين ذكر أسماء أعلى ثلاثة طلبة يمارسون السلوكات العدوانية اعتماداً على ملاحظاتهم لسلوك الطلبة خلال تعليمهم لهم أكثر من فصل دراسي واحد وهذه السلوكات هي : الضرب والشتم والتهديد والوشاعة وشد الملابس أو الشعر والاستهزاء أو التحفيز ودفع أو إسقاط التلاميذ على الأرض والعرض أو القرص أو الوخز وإتلاف ممتلكات التلاميذ، وإتلاف ثياب المدرسة ورفض أوامر المعلم أو تحديه أو الاعتداء عليه وكانت تمثل العدوان الجسدي واللفظي والاعتداء على الممتلكات.

تم عرض الأداة على ثانية محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة للحكم على مدى تمثيلها للإطار المفاهيمي للعدوان الذي تم تحديده من قبل الباحثين، وأجمع المحكمون على صلاحية هذه الأداة وقدرها التصنيفية، بعد إجراء بعض التعديلات حسب طلب محكمين اثنين أو أكثر، ثم اعتمدت الأداة في تصنيف العدوانيين من غير العدوانيين.

ثانياً : مقاييس أساليب التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء

لغایات هذه الدراسة تم تطوير مقاييس أساليب التنشئة الوالدية بالاستفادة من أدب الموضوع والمقاييس المماثلة (الطحان، ١٩٧٧ ؛ السقار، ١٩٨٤)، إذ تم اعتماد ثلاثة أساليب للتنشئة الوالدية هي التسلط والديمقراطية والإهمال على افتراض أن هذه هي الأساليب الرئيسية في التنشئة الوالدية، وتشتمل مقاييس كل بعد على (١٨) فقرة وبذلك

يكون العدد الكلي لفقرات المقياس (٥٤) فقرة، وإنجذابها مدرجة على مقياس ثلاثي، يمثل درجة إدراك الفرد لمدى انطباق محتوى الفقرة على نوع ممارسة الوالدين في تنشئتهم له، إذ تعطي للفرد (٣) درجات إذا أحاب على الفقرة بـ (دائماً)، و(٢) درجة إذا أحاب على الفقرة بـ (أحياناً)، ودرجة واحدة إذا أحاب عليها بـ (لا إطلاقاً). وبذلك تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على كل مقياس (٥٤)، وأدنى درجة يمكن أن يحصل عليها أيضاً (١٨). وقد وضع للمقياس صورتان : الصورة (أ) تقيس أساليب التنشئة الوالدية للأب، والصورة (ب) تقيس أساليب التنشئة الوالدية للأم.

تم عرض المقياس على ثمانية أعضاء من هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية وطلب إليهم الحكم على مدى وضوح الفقرة ومدى انتمامها إلى بعد الذي تمثله. وتم اعتماد الفقرة التي أجمع على صلاحتها ٧٥٪ من الحكمين. وتم تعديل الفقرات التي لم تصل نسبة الإجماع عليها إلى المحك المشار إليه في ضوء اقتراحات الحكمين.

أما بالنسبة لثبات الاختبار فقد تم استخدام معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار بفواصل زمني مقداره ثلاثة أسابيع وعلى عينة مكونة من (٦٠) طالباً وطالبة من الصف التاسع الأساسي ؛ خارج عينة الدراسة، نصفهم عدوانيون والنصف الآخر غير عدوانيين، وبلغ معامل الثبات ٠,٧٨ ، ٠,٨٢ ، ٠,٨٣ . للأبعاد (التسلط والديمقراطية والإهمال) على التوالي.

تم مقارنة ثبات وصدق مقياس أساليب التنشئة الوالدية بين دراسة السقار وهذه الدراسة وكانت على النحو التالي : صدق المقياس : استخدم السقار صدق الحكمين وتوصل إلى نسبة إجماع أربعة من ستة حكمين. أما في هذه الدراسة فكان إجماع الحكمين ١٠٠٪ بعد الأخذ بالتعديلات التي طلب القيام بها. أما ثبات المقياس: فتوصل السقار إلى معاملات الثبات مستخدماً طريقة التجزئة النصفية وتوصل إلى ثبات التسلط بنسبة ٠٨٤٪ والديمقراطية ٩١٪ والإهمال ٧٨٪ أما في هذه الدراسة فقد تم إعادة الاختبار

وتم التوصل إلى معاملات ثبات السلط $\alpha = .78$ والديمقراطية $\alpha = .82$ والإهمال $\alpha = .83$ وتعتبر هذه النسب مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

**ثالثاً : مقياس مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية
(Brookover's Self- Concept Of Academic Ability Scale)**

أعد هذا المقياس في صورته الأجنبية بروك أوفر (Brookover) وقد طوره عام ١٩٦٧ ويهدف إلى تقدير المفحوص لقدرته الأكاديمية مقارنة مع أفراد مجموعته الصافية. وقد وجد بروك أوفر أن معاملات ارتباط أداء الطلبة على هذا المقياس بالتحصيل الدراسي في كل صف ابتداء من الصف السابع وحتى الصف الثاني الثانوي هي ارتباطات دالة إحصائياً. أما معامل ثبات المقياس الداخلي فكان $\alpha = .88$ (Mag Sud, 1993).

أما في البيئة العربية فقد قام قطامي عام ١٩٨٩ بترجمة المقياس وعدله ليناسب البيئة الأردنية، ووجد أن نسبة اتفاق المحكمين المختصين في علم النفس تتراوح بين $.80 - .90$ ٪، كما وجد أن معامل ثباته المستخرج بطريقة إعادة الاختبار بفارق زمني مقداره أربعة أسابيع هو $.89$ ، كما حسب معامل ثبات الاختبار بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) ووهد أنه يساوي $.87$ (قطامي ١٩٩٣).

وفي هذه الدراسة فقد عرض الاختبار على ثمانية من المختصين في علم النفس، وطلب منهم الحكم على مدى وضوح الفقرة ومدى قدرها على قياس إدراك الطالب لقدرته الأكاديمية، وقد أجمع المحكمون على وضوح الفقرات وملاءمتها لقياس مفهوم الذات الأكاديمي. أما بالنسبة لثبات الاختبار فتم استخدام معامل ثبات الاختبار بطريقة إعادةه بفارق زمني ثلاثة أسابيع وعلى عينة مكونة من (٤٠) طالباً وطالبة من طلاب الصف التاسع الأساسي ومن خارج عينة الدراسة نصفهم من العدوانين والنصف الآخر غير عدوانيين ويبلغ معامل الثبات $\alpha = .86$ ومقارنته معامل الثبات الذي توصل إليه الباحثون

معامل الثبات الذي توصل إليه بروك أوفر (١٩٦٧) ومقداره (٨٨٪) في البيئة الأمريكية ومتى توصل إليه قطامي (١٩٩٣) في البيئة العربية ومقداره (٨٩٪) فإن ما توصلت إليه هذه الدراسة (٨٦٪) يبقى مقبولاً لأغراضها، أما من حيث صدق المقاييس فقد كان إجماع المحكمين في دراسة قطامي من ٨٠٪ - ١٠٠٪ وفي هذه الدراسة كان ١٠٠٪.

الإجراءات

تم تحديد أفراد العينة العدوانيين من قبل مدرسيهم من المدارس التي تم تحديدها بالطريقة العنقودية العشوائية وبنسبة ٢٠٪ من مجموع مدارس مجتمع الدراسة، وكان م行く اختيار الطلبة العدوانيين هو إجماع ٧٥٪ من المعلمين والمعلمات الذين يدرسونهم في ضوء تعريف العدوان الإجرائي. وتم اختيار عدد مماثل لهم من غير العدوانيين ومن لم يذكر اسمه ولو مرة واحدة من قبل معلميهم. تم إعطاء هؤلاء الطلبة مقياس أساليب التنشئة الوالدية المدركة بصورةي الأب (أ) والأم (ب) وقياس مفهوم الذات الأكاديمي للإجابة عليها، وفرغت البيانات بعد تصحيحها، وأدخلت في الحاسوب لتطبيق التحليل الإحصائي المطلوب.

تصميم الدراسة والتحليل الإحصائي

كانت المتغيرات المستقلة في هذه الدراسة هي العدوان والجنس وكانت المتغيرات التابعة هي أداء الطلبة على المقاييس الفرعية لأساليب التنشئة الوالدية (السلط والديمقراطية والإهمال) ومفهوم الذات الأكاديمي. وللكشف عن وجود فروق بين هذه المتغيرات تم استخدام تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات (Manova) وتحليل التباين الأحادي (Univariate F-test) للكشف عن الفروق بين متغيرات الدراسة.

التائج

في هذه الدراسة تمت المقارنة بين أفراد العينة في إدراك أساليب التنشئة الوالدية ومفهوم الذات الأكاديمي كمتغيرات تابعة وللإجابة على أسئلة البحث واختبار فرضياته تم حساب البالغين الثنائي لأثر التفاعل بين العدوان والجنس على متغيرات التنشئة الوالدية ومفهوم الذات الأكاديمي والجدول رقم (٣) يبين ذلك.

جدول رقم (٣). نتائج تحليل البيانات الثنائي لأثر تفاعل العدوان والجنس على متغيرات التنشئة الوالدية ومفهوم الذات الأكاديمي.

| مستوى الدلالة | F | متوسط مربعات الخطأ | متوسط المربعات الأفتراضية | مجموع مربعات الخطأ | مجموع المربعات الأفتراضية | الإحصائي المتغير |
|---------------|-------|--------------------|---------------------------|--------------------|---------------------------|-----------------------|
| ..,١١٥ | ٢,٤٩ | ٣٥,٠٠ | ٨٧,١٧ | ١٥٥٢,٨٣ | ٨٧,١٧ | سلط الأب |
| ..,١٥٤ | ٢,٠٤ | ٣٣,٩٦ | ٦٩,١٥ | ١٥٠٤٦,٠٥ | ٦٩,١٥ | سلط الأم |
| ..,٦٥٢ | ..,٢٠ | ٤٥,٨٨ | ٩,٣٥ | ٢٠٣٢٦,٤٠ | ٩,٣٥ | ديمقراطية الأب |
| ..,٩٥٠ | ..,٠٠ | ٥٥,٢٩ | ..,٢٢ | ٢٤٤٩٥,٦٠ | ..,٢٢ | ديمقراطية الأم |
| ..,١٤٤ | ٢,١٤ | ٢٠٣,٦٧ | ٤٣٥,٣٣ | ٩٠٢٢٤,٠٦ | ٤٢٥,٣٣ | إهانة الأب |
| ..,٣٦٥ | ..,٨٢ | ٣٩,٢٠ | ٣٢,٢٢ | ١٧٣٦٦,٩٩ | ٣٢,٢٢ | إهانة الأم |
| ..,٠٣٧ | ٤,٣٦ | ١٥,٢٦ | ٦٦,٥٧ | ٦٧٦٠,٣٩ | ٦٦,٥٧ | مفهوم الذات الأكاديمي |

من الجدول رقم (٣) يمكن الاستنتاج أن نتائج أثر العدوان في متغيرات أساليب التنشئة الوالدية ومفهوم الذات الأكاديمي قابل للتعميم عبر مستويات الجنس (الذكور والإإناث)، كذلك الأمر بالنسبة لنتائج أثر الجنس في متغيرات أساليب التنشئة الوالدية ومفهوم الذات الأكاديمي فهي أيضاً قابلة للتعميم عبر مستويات العدوان (عدوانين، وغير عدوانين).

ولمعرفة موقع الدلالة الإحصائية فقد تم إجراء تحليل البيانات الأحادي (Univariate) للوقوف على أثر كل من متغيري العدوان والجنس منفردين على جميع متغيرات الدراسة

التابعة وهي أساليب التنشئة الوالدية (السلط والديمقراطية والإهمال) ومفهوم الذات الأكاديمي منفردة. و الجدول رقم (٤) يبين نتائج اختبار (ف) الأحادي لأثر العدوان على كل من متغيرات التنشئة الوالدية ومفهوم الذات الأكاديمي على انفراد.

جدول رقم (٤). (نتائج اختبار ف) الأحادي (Univariate) لأثر العدوان على كل من متغيرات التنشئة الوالدية ومفهوم الذات الأكاديمي على انفراد.

| مستوى الدلالة | F | متوسط مربعات الخطأ | متوسط المربعات الافتراضية | مجموع مربعات الخطأ | مجموع المربعات الافتراضية | الإحصائي التغير |
|---------------|--------|--------------------|---------------------------|--------------------|---------------------------|-----------------------|
| .,,.,,, | ٥١,٧١ | ٣٥,٠٠٠ | ١٨٠٩,٥٢ | ١٥٥٠٢,٨٣ | ١٨٠٩,٥٢ | سلط الأب |
| .,,.,,, | ٥٢,٩٠ | ٣٣,٩٦ | ١٧٦٦,٠٥ | ١٥٠٤٦,٠٥ | ١٧٦٦,٠٥ | سلط الأم |
| .,,.,,, | ٢٩٧,٦٢ | ٤٥,٨٨ | ١٣٦٥٥,٧٦ | ٢٠٣٢٦,٤٠ | ١٣٦٥٥,٧٦ | ديمقراطية الأب |
| .,,.,,, | ٢٠٥,٤٠ | ٥٥,٢٩ | ١١٣٥٧,٤٥ | ٢٤٤٩٥,٦٠ | ١١٣٥٧,٤٥ | ديمقراطية الأم |
| .,,.,,, | ١٨,٨٧ | ٢٠٣,٦٧ | ٣٨٤٣,٥٣ | ٩٠٢٢٤,٠٦ | ٣٨٤٣,٥٣ | إهمال الأب |
| .,,.,,, | ٥٩,١١ | ٣٩,٢٠ | ٢٣١٧,٣٣ | ١٧٣٦٦,٩٩ | ٢٣١٧,٣٣ | إهمال الأم |
| .,,.,,, | ٢٠٧,٣٢ | ١٥,٢٦ | ٣١٦٣,٨٦ | ٦٧٦٠,٣٩ | ٣١٦٣,٨٦ | مفهوم الذات الأكاديمي |

● درجات الحرية (٤٤٣,١) على التوالي.

يتبيّن من الجدول رقم (٤) أنّ أثر التفاعل بين العدوان والجنس على متغيرات أساليب التنشئة الوالدية ومفهوم الذات الأكاديمي لم يكن ذا دلالة إحصائية.

وللحقيق من صحة الفرضية الأولى فإن الجدول رقم (٤) يبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($P < 0.01$) بين درجات الطلبة العدوانين وغير العدوانين على مقياس سلط الأب ومقاييس سلط الأم، وهذا ما يبيّنه الجدول رقم (٥) من خلال المتوسطات

والآخرافات المعيارية لدرجات أساليب التنشئة الوالدية للأب (الصورة أ) وللأم (الصورة ب) التي حصل عليها الطلبة العدوانين وغير العدوانين، ويتبين منه أن آباء وأمهات الطلبة العدوانين أكثر تسلطاً من آباء وأمهات الطلبة غير العدوانين.

جدول رقم (٥). المتوسطات والآخرافات المعيارية لدرجات التنشئة الوالدية للأب (الصورة أ) وللأم (الصورة ب) وفق العدوان.

| الآباء | المتوسط | | المتوسط | | المتوسط | | آساليب التنشئة المجموعية | آساليب التنشئة للأب |
|--------|------------------|---------|------------------|---------|------------------|-------------|--------------------------|---------------------|
| | الآخراف المعياري | المتوسط | الآخراف المعياري | المتوسط | الآخراف المعياري | المتوسط | | |
| ٥,٥٨ | ٢٦,٢٥ | ٥,٧٣ | ٤٤,٨٧ | ٥,٧٩ | ٣٠,٢ | غير عدوانين | الأب | عدوانين |
| ١٩,٣٩ | ٣٢,٢٩ | ٧,٦٥ | ٣٣,٨١ | ٦,٣٩ | ٣٤,٠٠ | عدوانين | | |
| ٥,٢٤ | ٢٥,٢٢ | ٦,٤٩ | ٤٤,٩٤ | ٥,٦٠ | ٢٩,٧٢ | غير عدوانين | الأم | عدوانين |
| ٧,١٣ | ٢٩,٨٤ | ٨,٢٤ | ٣٤,٨٢ | ٦,٢٠ | ٣٣,٦٥ | عدوانين | | |

يتبيّن من الجدول رقم (٥) أن آباء وأمهات الطلبة العدوانين أكثر تسلطاً من آباء وأمهات الطلبة غير العدوانين، إذ بلغت متوسطات تسلط آباء الطلبة العدوانين (٣٤,٠٠) وغير العدوانين بلغت (٣٠,٢)، كما بلغت متوسطات تسلط أمهات الطلبة العدوانين (٣٣,٦٥) وغير العدوانين (٢٩,٧٢).

كما يتبيّن من الجدول أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($P < 0.01$) بين درجات الطلبة العدوانين وغير العدوانين على مقاييس ديمقراطية الأب ومقاييس ديمقراطية الأم، وبين الجدول أن آباء وأمهات الطلبة العدوانين أقل ديمقراطية من آباء وأمهات الطلبة غير العدوانين، إذ بلغت متوسطات ديمقراطية آباء الطلبة العدوانين (٣٣,٨١) وديمقراطية آباء الطلبة غير العدوانين (٤٤,٨٧) في حين بلغ متوسط ديمقراطية أمهات الطلبة العدوانين (٣٤,٨٢) وغير العدوانين (٤٤,٩٤).

أما بالنسبة لأسلوب الإهمال في التشنة الوالدية فيبين الجدول رقم (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($P < 0.01$) بين درجات الطلبة العدوانين وغير العدوانين على مقياس الإهمال في صورتيه (الأب، والأم) كما يبين الجدول رقم (٥) أن آباء وأمهات الطلبة العدوانين أكثر إهمالاً من آباء وأمهات الطلبة غير العدوانين، حيث كانت متوسطات اتجاهات إهمال الأب عند العدوانين (٣٢,٢٩) وعند غير العدوانين (٢٦,٢٥)، في حين كانت متوسطات اتجاه إهمال الأم عند العدوانين (٢٩,٨٤) وعند غير العدوانين (٢٥,٢٢) وعليه يمكن رفض الفرضية الأولى لغياب ما يدعم صحتها من نتائج الدراسة.

أما بالنسبة للفرضية الثانية وال المتعلقة بالفرق بين الطلبة العدوانين وغير العدوانين على مفهوم الذات الأكاديمي، فالجدول رقم (٤) يبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($P < 0.01$) بين الطلبة العدوانين وغير العدوانين، والجدول رقم (٦) يوضح تلك الفروق.

جدول رقم (٦). المسوطات والانحرافات المعيارية لمفهوم الذات الأكاديمي لدى العدوانين وغير العدوانين.

| الانحراف المعياري | المتوسط | الإحصائي المجموعة |
|-------------------|---------|----------------------|
| ٣,٢٣ | ٢٦,٧٠ | غير عدوانين |
| ٤,٦٦ | ٢١,٣٠ | عدوانيون |

يبين الجدول رقم (٦) أن متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي للطلبة العدوانين (٢١,٣٠) وهي أدنى من متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي للطلبة غير العدوانين (٢٦,٧٠)، لذا فقد أظهرت النتائج رفض الفرضية الثانية لهذه الدراسة.

أما النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة فالجدول رقم (٧) يبين نتائج اختبار (ف) الأحادي (Univarite) لأثر الجنس على كل متغير من متغيرات التنشئة الوالدية ومفهوم الذات الأكاديمي.

جدول رقم (٧). نتائج اختبار (ف) الأحادي (Univariate) لأثر الجنس على كل متغير من متغيرات التنشئة الوالدية ومفهوم الأكاديمي على الفراد.

| مستوى الدلالة | F | متوسط مربعات الخطأ الافتراضية | متوسط المربعات الخطأ | مجموع مربعات الخطأ | مجموع المربعات الافتراضية | الإحصائي للتغير |
|---------------|-------|-------------------------------|----------------------|--------------------|---------------------------|-----------------------|
| .,٠٠٠ | ٢٧,٥٢ | ٣٥,٠٠ | ٩٦٢,٩٨ | ١٥٥٠٢,٨٣ | ٩٦٢,٩٨ | سلط الأب |
| .,٠٠١ | ١٢,١٠ | ٣٣,٩٦ | ٤١١,٠٤ | ١٥٠٤٦,٥٥ | ٤١١,٠٤ | سلط الأم |
| .,٦١٧ | .٢٥ | ٤٥,٨٨ | ١١,٥٢ | ٢٠٣٢٦,٤٠ | ١١,٥٢ | دعقراطية الأب |
| .,٩٥٨ | .١٠ | ٥٥,٢٩ | .١٦ | ٢٤٤٩٥,٦٠ | .١٦ | دعقراطية الأم |
| .,٦٣٠ | .٢٣ | ٢٠٣,٦٧ | ٤٧,٢١ | ٩٠٢٢٤,٠٦ | ٤٧,٢١ | إهان الأب |
| .,٦٠٧ | .٢٦ | ٣٩,٢٠ | ١٠,٣٩ | ١٧٣٦٦,٩٩ | ١٠,٣٩ | إهان الأم |
| .,٠٠١ | ١٠,٩١ | ١٥,٢٦ | ١٦٦,٤٧ | ٦٧٦٠٠,٣٩ | ١٦٦,٤٧ | مفهوم الذات الأكاديمي |

● درجات الحرية (٤٤٣,١) على التوالي.

يبين الجدول رقم (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($P < 0.01$) بين درجات الذكور والإناث على متغير اتجاه التسلط لدى الأب والأم إذ كان الآباء أكثر تسلطاً في معاملتهم لأبنائهم الذكور من معاملتهم لبناتهم الإناث إذ بلغت قيمة (F) ٢٧,٥٢ وذلك كانت الأمهات أكثر تسلطاً في معاملتهن لأبنائهن الذكور من معاملتهن لبناتهن الإناث إذ بلغت قيمة (F) ١٢,١٠ . والجدول رقم (٨) يبين تلك الفروق من خلال المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات التنشئة الوالدية للوالدين .(الصورة أ، والصورة ب) وفق الجنس.

جدول رقم (٨). المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات التنشئة الوالدية (الصورة أ، والصورة ب) وفق الجنس.

| الإهال | الديمقراطية | | السلط | | أساليب التنشئة المجموعة | |
|--------|---------------------|---------|---------------------|---------|-------------------------------|------|
| | الانحراف المعاري | المتوسط | الانحراف المعاري | المتوسط | | |
| ٦,٩٩ | ٢٨,٩١ | ٩,٢٥ | ٣٩,٥٢ | ٦,٤٢ | ٣٠,٤٢ | إناث |
| ١٨,٧٩ | ٢٩,٥٨ | ٨,٢٩ | ٣٩,١٧ | ٦,٠٩ | ٣٣,٣٧ | |
| ٧,٠٦ | ٢٧,٣٦ | ٩,٩٦ | ٣٩,٨٦ | ٦,٠٣ | ٣٠,٦٥ | إناث |
| ٦,٣١ | ٢٧,٦٨ | ٨,٠٧ | ٣٩,٨٨ | ٦,٢٥ | ٣٢,٥٨ | |
| | | | | | | ذكور |
| | | | | | | الأم |

يبين الجدول رقم (٨) أن متوسط درجات سلط الآباء في تربية الأبناء كما يدركها الذكور (٣٣,٣٧) وكما تدركها الإناث كانت (٣٠,٤٢). وكذلك الأمر بالنسبة للأمهات إذ بلغت متوسطات التسلط في التعامل مع الذكور (٣٢,٥٨) ومع الإناث (٣٠,٦٥). وتظهر النتائج السابقة رفض الفرضية الثالثة بما يتعلق باتجاه تسلط الأب والأم في التنشئة الوالدية، في حين تم قبولها في اتجاهات ديمقراطية الأب وديمقراطية الأم وإهمال الأب وإهمال الأم. ولم تكن الفروق ذات دلالة إحصائية.

أما بالنسبة للفرضية الرابعة والمتعلقة بالفرق بين الذكور والإناث في مفهوم الذات الأكاديمي فيبين رقم (٧) وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($P < 0.01$) بين الذكور والإناث إذ بلغت قيمة (F) ١٠,٩١. والجدول رقم (٩) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية لمفهوم الذات الأكاديمي وفق الجنس.

جدول رقم (٩). المتوسطات والانحرافات المعيارية لمفهوم الذات الأكاديمي وفق الجنس.

| الإنحراف المعياري | المتوسط | الإحصائي | المجموعة |
|-------------------|---------|----------|----------|
| ٤,٣٠ | ٢٤,٦٦ | إناث | |
| ٥,١٢ | ٢٣,٤٢ | ذكور | |

يبين الجدول رقم (٩) أن متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي للإناث بلغ (٢٤,٦٦) وهي أعلى من متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي للذكور الذي بلغ (٢٣,٤٢) وهذه النتيجة دالة إحصائياً مما يؤكّد رفض الفرضية الرابعة لهذه الدراسة.

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى اختبار الفرضيات التالية

الفرضية الأولى : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلبة العدوانين وغير العدوانين على أي من مقاييس أساليب التنشئة الوالدية (الديمقراطية أو التسلط أو الإهمال) لدى كل من الأب والأم عند مستوى دلالة ($\alpha = 0,05$).

من خلال نتائج هذه الدراسة ؛ تم رفض هذه الفرضية، إذ أن أساليب التنشئة الوالدية للطلبة العدوانين كما يدركونها اتسمت بالسلط والإهمال وعدم الديمقراطية من قبل الأب والأم على حد سواء، في حين أن الطلبة غير العدوانين ومن خلال إدراكيهم لأساليب التنشئة الوالدية يرون أن آباءهم وأمهاتهم أقل إهمالاً وأقل سلطاناً وأكثر ديمقراطية مقارنة بالطلبة العدوانين. ويمكن تفسير ذلك بأن سلوكيات الآباء والأمهات

تجاه أبنائهم أثناء عملية التنشئة الوالدية ربما ترك أثراً مستديماً في شخصية هؤلاء الأبناء المستقبلية، إذ يتجه الأطفال لتعلم أساليبهم السلوكية من خلال ملاحظة وتقليل الوالدين والقائمين على التربية، فالأطفال الذين يتعرضون للأساليب العقابية في التنشئة ومنها التسلط والقسوة يقلدون هذا السلوك أثناء تعاملهم مع الآخرين، ويمكن تثبيت هذا السلوك بالتعزيز الذي قد يحصل عليه الأطفال، كما أن الأطفال الذين يشعرون بأنهم يتعرضون للظلم يتجهون للانتقام من الآخرين وهذا يتفق مع نتائج دراسات (السقار، ١٩٨٤. قطامي ١٩٩٣). أما بالنسبة للإهمال والحرمان من إشباع الحاجات فإنه يشعر بظلم البيئة المحيطة، مما قد يؤدي بهم إلى الاتجاه نحو الانتقام من الآخرين والاعتداء عليهم؛ كما أن الأطفال المهملين قد يفتقرن إلى معرفة معايير الصواب والخطأ ولا يستطيعون التمييز بين السلوك التكيفي السوي وغير السوي. في حين أنه عندما تكون التربية ديمقراطية فإن الأطفال يشعرون بالرضا والإشباع والتقبل من قبل الوالدين؛ كما أنهم يقلدوهم في حسن التعامل وممارسة السلوك التكيفي. وتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات (مدحمة، ١٩٨١. نصر، ١٩٨٣. بيشوف، ١٩٨٦. بوسلافة، ١٩٨٦. بلاسك وآخرون، ١٩٨٩. سرحان، ١٩٩٧. طراونة، ١٩٩٩).

الفرضية الثانية : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلبة العدوانيين وغير العدوانيين على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$). أظهرت النتائج السابقة أيضاً رفض هذه الفرضية، وكان مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة العدوانيين أقل منه عند الطلبة غير العدوانيين أي أن الأداء الدراسي للطلبة ومعتقداتهم المتعلقة بعكلائهم الأكاديمية ؛ وقدرتهم المدرسية قد تؤثر تأثيراً إيجابياً أو سلبياً في سلوكياتهم اليومية، إذ قد يؤدي مفهوم الذات الأكاديمي المنخفض لدى العدوانيين إلى الشعور بالإحباط والغضب ؛ وعدم التوافق، الأمر الذي قد يؤدي بهم إلى ممارسة السلوك

العدواني في حين أن مفهوم الذات الأكاديمي المرتفع قد يقلل من السلوك العدواني. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Cropley , 1986. Dusek & Flaherty , 1981) الفرضية الثالثة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الذكور والإإناث على أي من مقاييس التنشئة الوالدية التالية : الديمقراطية أو التسلط أو الإهمال عند مستوى دلالة ($\alpha = .05$..).

بيّنت نتائج الدراسة وجود فروق في الأداء على مقاييس التسلط بين الذكور والإإناث فقد كان تقدير الذكور أعلى من تقدير الإناث لسلط الآباء والأمهات عليهم، وربما يعود ذلك إلى طبيعة الدور الاجتماعي المنوط بكل من الذكور والإإناث، حيث يتوجه الذكور أثناء تمثيلهم للدور الاجتماعي إلى العنف، والرفض، والاحتجاج، والغياب عن المترى، وغير ذلك من السلوكيات التي قد تستدعي فرض الآباء والأمهات سيطرة مختلف عن السيطرة التي تمارس على الإناث، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسات كل من (مدحية، ١٩٨٢ . بيشوف، ١٩٨٥) ويعزز هذا التفسير عدم وجود فروق في أساليب التنشئة الممارسة من قبل الوالدين و المنسنة بالديمقراطية والإهمال المدركة من قبل الذكور والإإناث. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسات كل من (Bischoff , 1985 , Perry , Perry & Weiss , 1989 , استيتيه وعبدوني ١٩٩٧).

الفرضية الرابعة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الذكور والإإناث على مقاييس مفهوم الذات الأكاديمي عند مستوى دلالة ($\alpha = .05$..). أظهرت النتائج رفض هذه الفرضية، وبيّنت أن مفهوم الذات الأكاديمي عند الإناث أعلى منه عند الذكور، وربما يعود ذلك إلى أن الإناث أكثر مواظبة واهتمامًا في التحصيل الدراسي من الذكور، كما أن بقاء الفتيات في المترى واستقرارهن فيه لمدة أطول من استقرار الذكور قد يكون موجهاً نحو دراستهن أكثر من توجه الذكور

لدراستهم، مما يعني الحصول على مستويات تحصيل أعلى تعكس إيجاباً على مفهوم الذات الأكاديمي لديهن بعكس الذكور. واتفاق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات (Dusek & Flaherty , 1981. Marsh , 1989).

الوصيات

في ضوء نتائج هذه الدراسة يمكن تقديم التوصيات التالية

- ١ - على الآباء والأمهات ممارسة أساليب التنشئة الديمقراطية في تعاملهم مع أبنائهم.
- ٢ - على الآباء والأمهات الابتعاد عن ممارسة أساليب التنشئة الوالدية التي تقوم على التسلط أو الإهمال أو كليهما معاً.
- ٣ - توصي الدراسة القائمين على العملية التربوية من آباء وملئمين وأصحاب قرار بالاهتمام بتحسين تحصيل الطلبة وزيادة ثقتهم بمستواهم الأكاديمي من خلال مساعدتهم في تنظيم أوقاتهم وتوفير مستلزمات النجاح وكمية فرص تعليم وتدريب لهم، لأن ذلك رعايا يسهم في التقليل من عدوانيتهم.
- ٤ - على الآباء والأمهات مراعاة العدل في التعامل مع أبنائهم الذكور والإناث، لأن التمييز في المعاملة والتسلط في معاملة الذكور دون الإناث قد يدفعهم إلى العداون .
- ٥ - توصي الدراسة القائمين على العملية التربوية أن يدعموا مفهوم الذات الأكاديمي عند الذكور خاصة، لأن ذلك رعايا يعلي كثيراً من الجوانب النفسية والاجتماعية، وبالتالي يؤدي بهم إلى اللحاق بالإناث من حيث مفهوم الذات الأكاديمي.
- ٦ - يمكن لباحثين آخرين أن يجرؤوا دراسة مماثلة بتعديل بعض متغيرات هذه الدراسة مثل أساليب التنشئة الأسرية وتناول عينة تشمل صفوياً دراسية متعددة وأعملاً متباعدة فربما يؤدي ذلك للوصول إلى نتائج أفضل في هذا المجال.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- ١ - إستيتية، عبدالنبي (١٩٩٧) "اتجاهات الأبناء نحو أنماط تنشئة الآباء وعلاقتها بمتغيرات الجنس والمستوى التعليمي ودخل الأسرة بالمرحلة الثانوية بعمان الكبير الأولى "مجلة دراسات، العلوم التربوية، مجلد ٢٤، عدد ٢، الجامعة الأردنية، عمان.
الصفحات : ٣٥٤-٣٦٢.
- ٢ - إسماعيل، محمد عماد الدين إبراهيم، نجيب، منصور، رشدي فام (١٩٧٤). *كيف نربي أطفالنا*. دار النهضة العربية، القاهرة.
- ٣ - بوسلافة، مريم (١٩٨٦) "الاتجاهات الوالدية وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي للأطفال". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البناء، جامعة عين شمس، القاهرة.
- ٤ - دافيدوف، ليندا (١٩٨٠) *مدخل علم النفس*، ترجمة : سيد طواب وآخرين، دار المريخ، الرياض. صفحة: ٥٠٧.
- ٥ - الرفاعي، نعيم (١٩٨٧) *الصحة النفسية*. الطبعة السابعة، جامعة دمشق.
الصفحات: ٢٢٠-٣٨٥، ٢٢٥-٣٨٧.
- ٦ - الريحاني، سليمان (١٩٨٥). *أثر نمط التنشئة الأسرية على الشعور بالأمن*. مجلة دراسات، المجلد الثاني عشر، العدد ١١، الجامعة الأردنية، عمان.
- ٧ - سرحان، وليد (١٩٩٧) *الإساءة للأطفال، الإيذاء النفسي، الإساءة للطفل*. منظمة الأمم المتحدة للطفولة، ص ٢٧-٢٩، الأردن، عمان.
- ٨ - السقار، عيسى (١٩٨٤) "أثر اتجاهات التنشئة الوالدية والمستوى الثقافي للأسرة في القدرة على التفكير الإبتكاري عند طلاب المرحلة الثانوية في الأردن". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة إربد، إربد.

- ٩- الطحان، خالد (١٩٧٧) "دراسة التفوق العقلي من حيث علاقته باتجاهات الوالدين في التنشئة ومستواهما الثقافي" رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية، قسم الصحة النفسية، القاهرة.
- ١٠- عيسوي، عبد الرحمن (١٩٨٥). سيميولوجيا التنشئة الاجتماعية. دار الفكر الجامعي، الإسكندرية. الصفحات : ٢٠٣-١٩٤.
- ١١- الفخرى، سالمة (١٩٨٢). سيميولوجيا الطفولة والراهقة. مطبعة جامعة بغداد، بغداد.
- ١٢- القرطي، عبد المطلب (١٩٨٩) "المتفوقون عقلياً مشكلاتهم في البيئة الأسرية ودور الخدمات النفسية في رعايتهم" مجلة رسالة الخليج العربي، مجلد (٢)، عدد (٢٨)، صفحة: ١٩.
- ١٣- قطامي، يوسف (١٩٩٣) الدافعية للتعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة عمان. دراسات، العلوم الإنسانية. مجلد ٢ عدد ٢٠ الجامعة الأردنية، عمان. صفحة ٢٣٢-٢٦٤.
- ١٤- قناوي، هدى (١٩٨٨). الطفل تنشئته و حاجاته . الطبعة الثانية، الأنجلو المصرية، القاهرة. الصفحات : ٥٦٠-٣٨٢.
- ١٥- القوصي، عبد العزيز (١٩٨٢) أسس الصحة النفسية. النهضة المصرية، الطبعة السابعة، القاهرة. صفحة : ٣٨١، ٣٨٢.
- ١٦- الكشك، رائدة (١٩٩١) "العلاقة بين التنشئة الأسرية وكل من تقدير الذات ومركز الضبط عند المراهقين" رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

- ١٧ - منصور، مدحمة (١٩٨١) "دراسة بعض أساليب العماالة الوالدية وعلاقتها بعديان الأبناء وتكيفهم الشخصي والاجتماعي". رسالة ماجستير، كلية الدراسات الإنسانية، القاهرة.
- ١٨ - نصر، سمحة (١٩٨٣) "الشخصية العدوانية وعلاقتها بالتشريع الاجتماعية والاتجاهات الوالدية وارتباطها بعديان الأبناء وبعض سماتهم الشخصية". رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة عين شمس، القاهرة.
- ١٩ - هرمز، صباح هنا. إبراهيم، يوسف هنا (١٩٨٨) *علم النفس التكرويني*. دار الكتب، العراق، الموصل. صفحة : ٤٧٨ ، ٤٨٩ - ٤٩١ .

ثانياً : المراجع الأجنبية

- Bandura, A, and Walters, P.(1963). "Social Rearing and Personality Development" New.York. Holt Rienhart and Winston. INC. -٢٠
- Becker , W.C (1964). "Consequences of different kind of Parental Discipline" -٢١
" , in M.I., " Hoffman and Hoffman. " Liv , (Ed) , review of child Development. Research, Vol. 1 New. Russel. Stage.pp:169-208.
- Belcastro , F., Kp.(1985)."Use of Behavior Modification with Academically Gifted Students". A Review of the Research , Roober Review Vol. 7,No.3. -٢٢
- Bischoff, M.B., (1985) " Assertive Aggressive Behavior in three year old children relationship with parented values " Parental behavior and child, temperament, *Dissertation Abstract, international.46/1ap.3501.* -٢٣
- Blaske, D.,M., Borduin , C. , M., heuggler , S., W., & Mann , B. , J., (1989). -٢٤
Individual Family, and Peercharacteristice of Adolescent Sex Offenders and Assimilative Offenders. *Development Psychology , Vol. , 5 No 125 pp. : 846-855.*
- Boumrind, P., (1971). "Current Paternal of Parental Authority " *Development psychology , Monog. No. 4-A. pp. :1-103.* -٢٥
- Coleman M.C., & Cilliam , J.E. (1983). " Disturbing Behaviors in the Classroom, A Survey of Teacher Attitudes ", *Journal of Special Education , No 17. pp : 121-129.* -٢٦

- Cropley, A., (1986). "Giftedness A Continuing World Eidw_Challenge". -٢٧
Trillim press, New York.
- David, E. Balk (1995). " Adolescent Development. " Cole Publishing Company. Pacific Grove. USA. pp. : 24-26. -٢٨
- Elkin, F., and Handel , G., (1972). " The Process of Socialization_Random House ", New-York. -٢٩
- Freedman, Y.L., Marill D.O. , and Sears , M., : (1970). " Social_Psychology " New-York , Prentice-Hall. I.N.C.P : 245. -٣٠
- Frentz , C., Gresham , F., M., & Elliott , S. , N., (1991). Popular , Controversial , Neglected , and Rejected Adolescents , Contrast of Social Competence and Achievement Differences. *Journal of School Psychology* , Vol. , 29 pp. : 109 –120. -٣١
- Grace , J.C., and Marguerite , K. (1995). " Children Today " , Prentice-Hall Englewood Chiffs , NJ pp. : 434-437. -٣٢
- Gresham, H., M., & Ellitt, S. , N., (1990). *Social Skills Rating System*. -٣٣
Circle Pines MN., American Guidance service.
- Hope, T.,L.,and Bierman , K., L., (1998). Patterns of Home and School Behavior Problems in Rural an Urban Settings. *Journal of School Psychology*. Vol. 63 No. 1. pp. :45-58. -٣٤
- Kagan , j., and moss , H.A., (1962). " Birth to Maturity, " New York Wiley. -٣٥
- Lockstey , A., & Douvan , E. (1979). " Problem Behavior in Adolescents in E.S. " Gomberg (Ed.) Gender and Disordered Behavior , New York. Bruner Mazel. -٣٦
- Magsud , M., (1993) " Relationships of Sum Personality Variables to Academic Attainment of Secondary School Pupils *Educational Psychologist* No., 1. pp. 11-22. -٣٧
- Marsh , H., W., (1989). Age and Sex Effects in Multiple Dimensions of Self – Concept : Preadolescence to Early Childhood. *Journal of Educational Psychology*. No. 81 , pp. 417-430. -٣٨
- Medinnus , G.,R., and Love , J., (1965). " The Relation Between Curiosity and Security in Preschool Children ". *Journal of Genetic Psychology*. No : 107. pp : 88-91. -٣٩
- Newman , Barbara & Newman Philip (1995). " Development_Through Life ". Brooke Cole Publishing Company , 6th. Edition , I.T.P. -٤٠

- O., Donell , J. , Hawkins , J. , D., & A Abott , R,D., (1995) Predicting Serious -٤١
Delinquency and Substance use Among Aggressive Boy. *Journal_of Consulting and Clinical Psychology* , No. 63. pp. 529 – 537.
- Perry , P.C. , Perry , L. C. , & Weiss , R. J (1989). “ Six Differences in the -٤٢
Consequences that Children Anticipate for Aggressions “. *Development Psychology*.
, Vol. 25 , No. 2. pp : 312 – 319.
- Ros , A. , (1957). “ Early Determinates of Vocational Choice. “ *journal -٤٣
Counsels Psychology* No. 4 , London. pp : 212-217.
- Sears , R., Maccoby , E., and Levie , H. , (1957). “ *Pattern of Child Rearing* “. -٤٤
N.Y. Harper and Row.
- Sehaefers, E.,S., (1965). “ Confyaratational Analysis of Children’s reports of -٤٥
Parent behavior “ *Chilled Development* Volume, 36, No. 2 pp : 413-424.
- Sternberg , K. , Lamb , M.E., Greenbanm , C., Cicchetti , D., Dawud , S., -٤٦
Cortes , R.M., Krispin , O., and Lorey , F.,(1993). “ Effects of Domestic Violence
on Children’s Behavior Problems and Depression“ *Development Psychology*,
Volume 29, No. 1. pp : 44-52.
- Wigfield , A, & Karapathian , n., (1991). ” Who Am I and Ahat can I do? -٤٧
Childrens Self Concepts and Motivation in Achievement Situations. *Educational psychology*, Vol., 26 No., 3 &4 , pp. 233-261.
- Williams , T.R., (1983) *Socialization* , Englewood Cliffs “ , New Jersey , -٤٨
Prentice Hall.
- Wolfgang. M.E. Figlio , R.M. & Sellin , T. (1992). ” *Delinquency_in a Birth -٤٩
Cohort* “. Chicago , University. of Chicago.
- Zigler , E. (1969). *Social Psychology* Massachusetts , Addison Wesley -٥٠
Publishing Company.

Differences between Aggressive and non-Aggressive students (male and female) in the Conceived Parental Socialization methods and Academic Self-concept

By: Aly F. Alhendawy⁽¹⁾, Rofee A. Alzagari⁽²⁾, Nael M. Albakor⁽³⁾
^(1,3) Assistant Prof. ⁽²⁾ Associate Prof. Moata University, Jurdan

Abstract. This study aimed at comparing aggressive and non-aggressive students (male and female) in the conceived parental socialization methods and academic self-concept. The sample consisted of four hundred and forty six (446) 9th grade students (240 males , 206 females). Subjects were selected from southern Jordan, half of them has been nominated by their teachers as aggressive while the other half as non aggressive. Two instruments were applied on the sample of the study : The Parental Socialization Practices Scale , and Brookover Self-concept of Academic Ability Scale. Manova and one way Anova has been applied on the data. Results indicated that there were significant differences ($\alpha = 0.05$) between aggressive and non-aggressive students on democratic practices in favor of non-aggressive students ,while significant differences were also found in authorization and negligence practices in favor of aggressive students . Results also revealed that there were significant differences ($\alpha = 0.05$) between aggressive and non-aggressive students on the academic self-concept in favor of non-aggressive students. in addition significant differences were found between male and female on the conceived methods of parental socialization as well as on academic self-concept .

الاتجاه نحو التعليم الأهلي لدى بعض أفراد المجتمع السعودي بالمنطقة الغربية

انتصار سالم حسن الصبان

أستاذ مساعد بقسم التربية وعلم النفس، كلية التربية للبنات بمدينة، المملكة العربية السعودية

ملخص. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على نوعية الاتجاه نحو التعليم الأهلي بين أفراد المجتمع السعودي * (المنطقة الغربية). وتناولت الدراسة مجموعة من المتغيرات (المستوى الاقتصادي والمستوى التعليمي والجنس) لمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الاقتصادية (المترفع والمتوسط والمنخفض) في الاتجاه نحو التعليم الأهلي كذلك بالنسبة للتغير المستوى التعليمي (عال ومتوسط ومنخفض) في الاتجاه نحو التعليم الأهلي. كما عنيت الدراسة بمعرفة إذا ما كانت هناك فروق دالة إحصائياً بين الإناث والذكور في الاتجاه نحو التعليم الأهلي. وهدفت الدراسة أيضاً إلى تحديد العوامل الجوهرية وراء الاتجاه الإيجابي والعوامل الجوهرية وراء الاتجاه السلبي نحو التعليم الأهلي بين أفراد المجتمع السعودي. ولقد استخدمت الباحثة من الأدوات استبياناً مفتوحاً من إعدادها لتحديد الأسباب الجوهرية وراء الاتجاه (سلبي أم إيجابي) نحو التعليم الأهلي. كما استخدمت الباحثة مقياساً لقياس الاتجاه نحو التعليم الأهلي من إعدادها. وبلغت عينة الدراسة ٢٥٤ فرداً كان عدد الذكور ١٠٠ فرد، وعدد الإناث ١٥٤. وتمثل العينة ثلاثة مستويات اقتصادية وتعلمية، كما ورد في عرض العينة داخل الدراسة .

المقدمة

يمثل التعليم حجر الزاوية في كيان أي بلد يسعى بخطى حثيثة ليواكب التطورات المستجدة في هذا العصر.

وإذا كان العلم يمثل الشريان الذي يحمل لكل أمة روح الحياة فإن هذا العمل يجب أن يحظى بكل ما يتطلبه العلم من سبل وإمكانات لكي يتم التعليم وفق برامج وأسس صحيحة لتعلمها وتطويره والسمو به عن مواطن الجهل والتخلّف وإنارة العقول وإثراء التفكير.

* في حدود مجتمع الدراسة.

ولقد كانت نظرة الإسلام للعلم والتعليم ثاقبة، فحين نجد القرآن الكريم يبدأ بأول كلمة ألا وهي "اقرأ" ثم يردد ذلك مباشرة بقوله "الذي علم بالقلم علم الإنسان ما يلم يعلم" كل هذه الخطابات ما هي إلا تكريم للعلم وحث على السعي في طلبه. ويؤكد رسولنا الكريم ﷺ بقوله "طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسئلة" لأنه يعلم أن قوام أي أمة لا يتم إلا من خلال هضتها العلمية.

ويمثل التعليم أولويات الإسلام وضروراته القصوى، لذا فإن بلادنا من هنا المنطلق قد أولت التعليم جل مسؤولياتها، وحملت على عاتقها مهمة نشر العلم في كل أرجاء البلاد ليشار إليها بذلك القطاع الخاص والذي كان له دور كبير في تطور التعليم في بلادنا الغالية.

ولقد ظهرت بدايات التعليم الأهلي قبل العهد السعودي بالحجاز حيث كلنت الكتاتيب ثم المدارس الأهلية. فقد قام عدد من المسلمين قبل العهد السعودي بتأسيس مدارس أهلية، ولعل من أبرز ما لاحظوه هو فشل السلطات الرسمية قبل العهد السعودي في وضع بذور صالحة لنظام متكامل للتعليم. وكان دافعهم وراء ذلك هو إيجاد البديل الأمثل للتعليم في المدارس العثمانية والهاشمية الذي لم يف بحاجة المواطنين لغة ومنهجاً (٧، ص ١٤)

ولقد تم افتتاح مدارس أهلية في كبريات المدن مثل مكة المكرمة، المدينة المنورة، الرياض وغيرها حيث قامت مجموعة من الأهلالي بفتح المدارس الأهلية أو تحويل كتاتيبهم إلى مدارس أهلية. وقد سارت بعض هذه المدارس وفق منهج مديرية المعارف العامة بمكة المكرمة بعد أن تأسست عام ١٣٤٤هـ. كما سارت فيما بعد على منهج وزارة المعارف بعد تأسيسها سنة ١٣٧٣هـ، ثم تعاقب بعد ذلك فتح المدارس الأهلية

* سورة العلق آية ١

المنظمة. وعلى سبيل المثال فقد بلغ عدد المدارس الأهلية للبنات لعام ١٤١٨هـ - ٥٥٧١ مدرسة.

وقد حظي التعليم الأهلي في الآونة الأخيرة بمكانة متميزة لدى المجتمع ولدى المسؤولين عن التعليم نظراً لما تميزت به معظم هذه المدارس وما توفره من خلال مرافقتها وأنشطتها للطلاب من أجل الارتقاء بهم إلى أعلى المستويات من الناحية العلمية ولعل هذا ما جعل بالمسؤولين عن التعليم في المملكة يتبنون التعليم الأهلي وتشخيصه والعمل على تسييره وتوسيعه وتقدم الإرشادات والمساعدات من أجل رفع مسيرة العملية التعليمية.

وعلى الجانب الآخر بجد التعليم الحكومي وما له من إيجابيات حيث الخبرة والمحافظة على البنية الاجتماعية البشرية في صورها الواقعية وما إلى ذلك من إيجابيات قد يفتقد بعضها التعليم الأهلي.

ورغم وجود التعليم الحكومي الذي سيطر على أكثر من ٩٠٪ من التعليم العام في المملكة إلا أن التعليم الأهلي في مختلف المراحل ظل يمارس دوراً متزايداً في كافة مراحل التعليم (الابتدائي - الإعدادي - الثانوي) (١٣، ص ١٥)

ومن الملاحظ الإقبال على هذه المدارس بمراحلها المختلفة والأعداد ما زالت في اطراد مستمر، ومن ثم فقد نشطت حركة البحث العلمي عالمياً ومحلياً حول موضوع التعليم الأهلي وقد يكون الإقبال على التعليم الأهلي ليس قصراً على المجتمع السعودي حيث التوجه عالمياً يسير نحو إقامة الفرصة للقطاع الخاص للمشاركة في جميع الحالات بما فيها التعليمية وتماشياً مع التغيرات الاقتصادية أيضاً. وقد يكون الإقبال متعلقاً بأمور تتعلق بوضع التعليم الأهلي وتميزه أو قد يكون الإقبال لأسباب أخرى لدى أفراد المجتمع.

* في حدود مجتمع الدراسة.

مشكلة الدراسة

لمست الباحثة توجه كثير من أولياء الأمور نحو إلتحق أبنائهم بالمدارس الأهلية، وعزوف البعض عن التعليم الحكومي رغم أن التعليم الأهلي يخضع في سياساته التعليمية وأنظمته ومناهجه لكل من وزارة المعارف (للبنين) ورئاسة تعليم البنات (للبنات). وقد أخذ هذا التوجه في الانتشار حتى بات يمثل ظاهرة اجتماعية. ولقد حاولت الباحثة استكشاف مشكلة الدراسة، فقادت بدراسة استطلاعية على عينة قوامها (١٠٠) مائة فرد، وذلك بتوزيع استبانة مفتوحة تحوي سؤالاً واحداً هو هل تفضل التعليم الأهلي. وتبين من نتيجة تحليل المحتوى النظري للاستبانة أن الإقبال على التعليم الأهلي والتوجه نحوه بلغ نسبة ٦٨٪ مما جعل هناك تساؤل ماذا وراء هذه الظاهرة من عوامل وأسباب. وهذا ما دفع الباحثة لتناول الاتجاه نحو التعليم الأهلي لدى بعض أفراد المجتمع السعودي* (بالمنطقة الغربية). ومعرفة أسباب هذا الاتجاه.

تساؤلات الدراسة

- ١ - هل يتمتع التعليم الأهلي باتجاه إيجابي نحوه لدى أفراد المجتمع السعودي؟
- ٢ - هل توجد فروق دالة إحصائية بين المستويات الاقتصادية المختلفة في الاتجاه نحو التعليم الأهلي؟.
- ٣ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات التعليمية المختلفة في الاتجاه نحو التعليم الأهلي؟.
- ٤ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الاتجاه نحو التعليم الأهلي؟.
- ٥ - هل هناك عوامل تؤثر في الاتجاه نحو التعليم الأهلي سواء كان الاتجاه سليماً أو إيجابياً؟ ولقد ابنتقت عن هذه التساؤلات فروض البحث وهي كما يلي :

* في حدود مجتمع الدراسة.

فروض الدراسة

- ١- يتمتع التعليم الأهلي باتجاه إيجابي بين أفراد المجتمع السعودي *
- ٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الاقتصادية المختلفة في الاتجاه نحو التعليم الأهلي.
- ٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات التعليمية المختلفة في الاتجاه نحو التعليم الأهلي.
- ٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الاتجاه نحو التعليم الأهلي.
- ٥- هناك عدد من العوامل وراء اتجاه أفراد المجتمع السعودي * نحو التعليم الأهلي سواء كان اتجاهها إيجابياً أم سلبياً.

أهمية الدراسة

تعتبر هذه الدراسة أول دراسة تتناول الاتجاه نحو التعليم الأهلي حسب حدود علم الباحثة كما تمثل أهمية هذه الدراسة في جانبين هما :

أولاً : الجانب النظري : ويشمل :

- ١- تحديد نوعية الاتجاه بين أفراد المجتمع بفقائه التعليمية والاقتصادية من الذكور والإناث.
 - ٢- تحديد العوامل المؤثرة في اتجاه أفراد المجتمع نحو التعليم الأهلي ذكور وإناث.
- ثانياً: الجانب التطبيقي :** ويتمثل فيما يمكن أن تقدمه هذه الدراسة من توصيات قد تفيد القائمين على العملية التعليمية في رفع كفاءة التعليم بنوعيه الحكومي والأهلي وإيجاد التوازن المطلوب لصالح العملية التعليمية والحفاظ على الشروط البشرية للمجتمع في كلا النوعين من التعليم.

أهداف الدراسة

هدف هذه الدراسة إلى

- ١- التعرف على اتجاه أفراد المجتمع السعودي نحو التعليم الأهلي
- ٢- التعرف على الاتجاه نحو التعليم الأهلي بين المستويات الاقتصادية المختلفة.
- ٣- التعرف على الاتجاه نحو التعليم الأهلي بين المستويات التعليمية المختلفة.
- ٤- التعرف على اتجاه كل من الذكور والإناث نحو التعليم الأهلي في المجتمع السعودي.*
- ٥- تحديد العوامل والأسباب الرئيسية وراء نوعية الاتجاه (ذكور وإناث) نحو التعليم الأهلي.

مجتمع الدراسة والعينة

يتحدد مجتمع هذه الدراسة في أفراد المجتمع بالمنطقة الغربية. ولقد بلغ حجم العينة (٣٠٠) ثلاثة فرد من أفراد المجتمع السعودي بالمنطقة الغربية، وتم اختيار العينة عشوائياً.

وقد اشتملت العينة على مستويات اقتصادية وتعليمية مختلفة، وعلى كلا الجنسين الذكور والإناث المتزوجين فقط، وذلك لأن قضية اختيار نوع التعليم لا تشغله فكر الشباب من الإناث والذكور قبل الزواج، وبلغ حجم العينة (٣٠٠) ثلاثة فرد من السعوديين فقط إلا أنه مع تطبيق الاستمرارات استبعدت بعضها لعدم استكمال الإجابة أو لعدم الدقة في الإجابة وبمحذف هذه الاستمرارات وكان عددها (٤٦) استماراة أصبح عدد أفراد العينة في هذه الدراسة (٢٥٤) فرداً.

ولقد اشتملت العينة على ثلاثة مستويات اقتصادية حيث تم قياس المستوى الاقتصادي بعد تحليل السؤال الخاص بالدخل الشهري للأسرة الذي أدرج في البيانات العامة لمقياس الاتجاه نحو التعليم الأهلي. اتضح من النتائج أن الدخل الشهري للأسرة

* في حدود مجتمع الدراسة.

يتراوح بين ٥ آلاف - ٢٥ ألف ريال تقريرياً، وقد قامت الباحثة بتصنيف # الدخل إلى ٣ مستويات على النحو التالي:

منخفض: من ٥٠٠٠ ألف ريال إلى ١٠٠٠٠ ألف ريال.

متوسط: من فوق ١٠,٠٠٠ ألف ريال إلى ١٥,٠٠٠ ألف ريال.

مرتفع: من فوق ١٥,٠٠٠ ألف ريال إلى ٢٠,٠٠٠ ألف ريال فما فوق.

كما اشتملت العينة على ثلاثة مستويات تعليمية ذكوراً وإناثاً. والجدول

(١-٣). توضح خصائص العينة.

جدول (١). عدد أفراد العينة وخصائصها الاقتصادية

| المستوى الاقتصادي | الدخل الشهري بالريال | عدد الأفراد |
|-------------------|----------------------------|-------------|
| منخفض | من ٥٠٠٠ - ١٠,٠٠٠ | ١٠٩ |
| متوسط | من ١٠,٠٠٠ - ١٥,٠٠٠ | ١١٥ |
| مرتفع | من ١٥,٠٠٠ - ٢٠,٠٠٠ فما فوق | ٣٠ |
| | | ٢٥٤ |

جدول (٢). عدد أفراد العينة وخصائصها التعليمية

| المستوى التعليمي | مراحل التعليم | عدد الأفراد |
|------------------|--------------------------|-------------|
| منخفض | يقرأ ويكتب | ٣٢ |
| متوسط | تعليم متوسط وثانوي | ٧٠ |
| عال | تعليم جامعي وفوق الجامعي | ١٥٢ |
| | | ٢٥٤ |

جدول (٣). عدد أفراد العينة من الجنسين

| الجنس | العدد |
|-------|-------|
| إناث | ١٥٤ |
| ذكور | ١٠٠ |

اعتمدت الباحثة على القانون الإحصائي في التوزيع لفئات (المدى = أكبر درجة - أقل درجة + ١).

ولقد حرصت الباحثة على أن تراوح أعمار أفراد العينة بين ٢٥ عاماً وأقل من الخمسين عاماً لضمان ثبات الميول والاتجاه نسبياً ودون التعصب.

منهج الدراسة وأدواتها

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي
الطرق الإحصائية المستخدمة في الدراسة^(١):

- ١- النسب المئوية لمعرفة وزن كل عبارة وتشكيل المقارنة بين أفراد العينة في الأسباب جراء اتجahهم نحو التعليم الأهلي.
- ٢- تحليل التباين، واستخدمت الباحثة تحليل التباين للكشف عن مدى تجانس المجموعات ومعرفة الفروق القائمة بينها وذلك عن حساب النسبة الغائية ودلالتها الإحصائية.
- ٣- اختبار (ت)، لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات بالنسبة لمجموعتين غير مرتبطتين، وذلك لحساب قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية .

أدوات الدراسة

أولاً : استبيان مفید مفتوح (ملحق رقم ١) هدفت منه الباحثة إلى التعرف على العوامل وراء الاتجاه نحو التعليم الأهلي (إيجابي أو سلبي) بين أفراد المجتمع السعودي * كما أفاد هذا الاستبيان الباحثة في صياغة عبارات مقياس الاتجاه نحو التعليم الأهلي حين طبق في الدراسة الاستطلاعية على عينة قوامها (١٠٠) مائة فرد، (خمسون ذكوراً، و ٥٠ إناثاً).

(١) تم إجراء الجزء الإحصائي للبحث عن طريق استخدام الرزم الإحصائية (SPSS) بالكمبيوتر.

ثانياً:- مقياس الاتجاه نحو التعليم الأهلي (ملحق رقم ٢) من إعداد الباحثة اشتمل على (٥٠) خمسين عبارة على طريقة ليكرت (Likert)، وأمامها توزيع لثلاثة مستويات من الاستجابات (موافق، لا أدرى، غير موافق):

١- صدق المقياس: أ- عرضت الباحثة المقياس على مجموعة من المحكمين من أساتذة علم النفس، واتضح صلاحيته من حيث المحتوى والصياغة، مما يعد مؤشراً للصدق (صدق المحكمين).

ب- كذلك تم استخراج معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس لاستخراج التناقض الداخلي للمقياس أو صدق المحتوى حيث تراوحت قيمة معاملات الارتباط بطريقة بيرسون بين (٤٨ ، ٠٠) و (٩٢ ، ٠٠) وكلها دالة إحصائياً عند ١٠٠ . وكان قوام العينة (٦٠) فرداً من أفراد المجتمع السعودي بالمنطقة الغربية.

٢- ثبات المقياس: تم إعادة تطبيق المقياس بعد أسبوعين على عينة بلغ قوامها (٦٠) سنتين فرداً من أفراد المجتمع السعودي * وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات التطبيقين (٨٧ ، ٠٠) أي المقياس على درجة عالية من الثبات والنتائج السابقة لصدق وثبات الاختبار تؤكد صلاحيته للاستخدام.

مصطلحات الدراسة

الاتجاه Attitude

- يعرفه حامد زهران (١٩٨٤) بأنه تكوين فرضي أو متغير كامن أو متوسط يقع فيما بين المثير والاستجابة. والاتجاه عبارة عن استعداد نفسي أو تقيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة.

* في حدود عينة الدراسة.

- ويعرفه ستات (Statt ١٩٩٣) : بأنه استعداد متعلم، ثابت، للاستجابة بأشياء معينة، بأسلوب معين، والمفهوم يتضمن ثلاث تكوينات هي الإدراكية، الوجدانية، السلوكية.

ويعرف الاتجاه إجرائياً في هذه الدراسة بأنه "مجموع استجابات القبول أو الرفض نحو التعليم الأهلي".

التعليم الأهلي Private Education

- عرفت لائحة تنظيم المدارس الأهلية في المملكة العربية السعودية الصادرة في ٢٠١٣٩٥/٨/٢ المدرسة الأهلية بأنها (كل منشأة غير حكومية، تقوم بأي نوع من أنواع التعليم العام والخاص قبل مرحلة التعليم الجامعي)

والمقصود بالتعليم الأهلي في هذه الدراسة هو التعليم غير الحكومي الذي يتولاه عدد من الأفراد على غرار التعليم الحكومي في سياساته وأهدافه وأنظمته.

الدراسات السابقة

تستعرض الباحثة الدراسات السابقة التي تم الحصول عليها في قسمين يتناول

القسم الأول الدراسات السابقة في البيئة المحلية، والقسم الثاني يتناول دراسات سابقة في ثقافات أخرى عربية وأجنبية.

أولاً : الدراسات التي أجريت على البيئة المحلية

دراسة البكر (١٤١٦ هـ) : هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم الاعتبارات التي يراها الوالدان عند اختيارهما لمدارس بنائمهما الأهلية.

كذلك أهم مميزات وعيوب ونواقص المدارس الأهلية، والتعرف على أهم مميزات وعيوب ونواقص المدارس الحكومية التي دفعت بأفراد العينة من آباء وأمهات إلى عدم إلتحاق بنائمهما بها.

وأخيراً المقارنة بين المدارس الأهلية والحكومية في أربعة من جوانب العلماء للعملية التعليمية مثل مهارات التعليم الأساسية، واستخدام الأساليب التربوية داخل الفصل، ومدى العناية بالطلاب، ومدى توفر الإمكhanات المدرسية، وذلك من وجهة نظر أفراد العينة من آباء وأمهات . وبلغت عينة الدراسة ٣٠٨ من أهالي مدينة الرياض، واستخدمت الباحثة استبياناً من إعدادها لتحديد أهم العوامل التي يرى الأهالي أهميتها في مدارسهم، وكان منهج الدراسة المنهج الوصفي. ولقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها :

- أ- إن الكفاءة العلمية والمهنية للمعلمات واستخدامهن لأساليب تربوية جيدة في التدريس كانت أهم الأسباب التي دفعت الأهالي إلى إلتحاق بنائهم بالمدارس الأهلية.
- ب- إن من أهم عيوب المدارس الأهلية التي الحق الأهالي بنائهم بها محدودية البرامج الترفيهية وغلاء الأقساط المدرسية.
- ج- إن أهم العيوب التي يعاني منها التعليم الحكومي من وجهة نظر أفراد العينة هي عدم وجود مناهج إضافية كاللغات الأجنبية والكمبيوتر واكتظاظ الفصول الدراسية بالطلاب وعدم العناية بإتمام شخصية الطالبة.
- د- أظهرت الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠٠١ وذلك لصالح المدارس الأهلية في مختلف الحالات التي عرضت على أفراد العينة.

دراسة شطا ١٤١٣هـ : هدفت الدراسة إلى التعرف على إيجابيات وسلبيات التعليم الأهلي وأسباب انتشاره في مدينة جدة. وبلغ عدد أفراد العينة ٨٥ موجهة تربويّة واستخدمت الباحثة استبياناً لرصد انتشار المدارس الأهلية وإيجابيات وسلبيات هذه المدارس. وكان من أهم نتائج الدراسة.

قلة غياب المعلمة وجديتها في العمل، وقلة عدد طلابات في الفصل، والاهتمام بالأنشطة المدرسية.

دراسة مقادمي ٤٠٤ هـ: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة نشأة التعليم الأهلي بمكة المكرمة من حيث الكتاتيب ثم المدارس. كما هدفت إلى معرفة واقع المدارس الأهلية الحديثة.

واستخدم الباحث استبيان وزعها على المدارس الأهلية بمكة و كان عددها ١٥ مدرسة، وكان من نتائج هذه الدراسة اهتمام الحكومة السعودية بالتعليم الأهلي واتفاق بعض الأهداف الخاصة لبعض المدارس الأهلية بمكة مع أهداف المدارس الحكومية، إضافة إلى أن المدرسين في المدارس الأهلية نفس مستوى المدرسين في المدارس الحكومية.

دراسة نواب ٤٠٣ هـ: هدفت هذه الدراسة إلى :

- أ- معرفة واقع التعليم الأهلي للبنات في المملكة العربية السعودية.
- ب- معرفة نشأة التعليم الأهلي للبنات وتطوره والعوامل التي أثرت به.
- ج- تناول بعض المشكلات التي تواجه التعليم الأهلي الابتدائي للبنات.

استخدمت استبيانان أحدهما خاصة بمديريات المدارس، وبلغ عددهن ١٢٠ مديرية، والاستبيان الأخرى وزعت على المعلمات وبلغ عددهن ٤٧٠ معلمة من جميع مناطق المملكة ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة عدم توفر أبنية جيدة وعدم تطبيق المفاهيم التربوية الصحيحة ونقص عدد المعلمات وكذلك عدم الالتزام والتساهل في تجاوزات الطالبات. كما أشارت إلى ضعف العلاقة بين الطالبات والمعلمات، وإلى ضعف المستوى التحصيلي. كما أوضحت نتائج الدراسة بعض المتاعب المهنية للمعلمات من حيث انخفاض الأجر وارتفاع نصاب المعلمات.

ثانياً : دراسات أخرى عربية من غير البيئة المحلية

دراسة العبيدي (١٩٦٨) : هدف هذه الدراسة إلى دراسة واقع التعليم الأهلي الابتدائي والثانوي في العراق، ولقد استخدم الباحث استبيان خاصة تم تطبيقها على ٧٠ مدرسة ابتدائية وثانوية أهلية وأجنبية.

ولقد توصل الباحث إلى نتائج من أهمها : إن التعليم الأهلي لا يجاري التعليم العام في واقعه وفي اتجاه غموضه وتطوره وإن المدارس الأهلية والأجنبية تحتاج إلى إعادة النظر في إدارة هذه المدارس ودورها التربوي والثقافي بما تقتضيه المصلحة العامة.

دراسة حنا (١٩٨٧) : تهدف الدراسة إلى محاولة التعرف على الأصول التاريخية لبعض قضايا التعليم الخاص ومدى فاعليته في إرساء قواعد النهضة التعليمية ونشر النهضة التعليمية . وكان من أهم نتائج الدراسة، أن المدارس الخاصة التي أنشأها الجمعيات الخيرية والمؤسسات الأهلية كانت أجدى من المدارس التي أنشأها الأفراد كعملية تجارية تقوم على الاستغلال والكسب.

دراسة حنا (١٩٨٠): هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على بعض المشكلات التي تعوق المدارس الثانوية الحكومية والأهلية عن تحقيق أهدافها التربوية وتقديم مشروع مقترن لمعالجة هذه المشكلات.

واعتمدت الدراسة على الدراسة الميدانية، واستخدمت استبيانين وجه أحدهما إلى مديري وملمي المدارس، والآخر إلى عينة من طلاب الصف الثالث.

واقتصرت الدراسة على المدارس الثانوية الحكومية والأهلية ذات المصروفات، والتي تتلزم بخطط الوزارة ومناهجها، وعلى المشكلات الفنية التي تتعلق بالحوافب التالية (النفقة في هيئات التدريس كماً وكيفاً، مدير هذه المدارس، الرقابة والتوجيه الفني والإداري من مديريات التربية والتعليم، المباني المدرسية، التجهيزات الدراسية، كثافة الفصول بالطلاب، الأنشطة المدرسية، العلاقات المتبادلة بين المدرسة وأسرة الطالب، امتحانات الفترة والنقل).

ولقد أبرزت نتائج الدراسة واقع المدرسة الثانوية الحكومية بأنها تفتقر إلى المقومات التي يجب توافرها عند إنشاء أية مدرسة لتحقيق أهدافها، التربوية، كما أبرزت

بعض المشكلات التي تعوق هذه المدارس عن تحقيق أهدافها ثم قدمت مشروعًا مقترنًا لمعالجة هذه المشكلات.

دراسات أخرى أجنبية

دراسة ماتسوموتو وآخرين (١٩٧٧) : هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقات بين ممارسة الأنشطة المدرسية وبين المشاكل النفسية والجسمية في المدارس الأهلية الابتدائية في اليابان من وجهة نظر الآباء. ولقد بلغ عدده العينة في هذه الدراسة ١٠٧٣ طالبًا، ولقد استخدم الباحثون استبيان طبقت على أولياء أمور الطلاب وعلى المدرسين.

ولقد أبرز التحليل الإحصائي لهذه الدراسة أن الأطفال الأكثر حضوراً إلى تلك المدارس تبدو عليهم أعراض الدوخان والنعاس وبعض المتابع النفسية والجسمية، وهذه الأعراض تتكرر كلما تردد هؤلاء الطلاب على المدارس الأهلية.

دراسة جيميلو وازمان (١٩٨١) : هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل الرئيسية المؤثرة في اتخاذ قرار الالتحاق بالمدارس الأهلية في ولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية.

وتناولت هذه الدراسة تحليل الخصائص الاقتصادية والاجتماعية والدينية والمعرفية المرتبطة بالالتحاق بالمدارس الأهلية.

وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن موقع الأسرة ودخلها ذو علاقة بالالتحاق بالمدارس الخاصة والأهلية.

تعليق على الدراسات السابقة

لقد تعددت الدراسات حول التعليم الأهلي، وتناولت جوانب عديدة حوله، لكنها لم تتناول الاتجاه نحوه وهو موضوع الدراسة الحالية، ومع ذلك فقد استفادت الباحثة من هذه الدراسات من حيث اختيار العينة والأدوات المستخدمة وفرض

الفروض، استفادت بعضها في تفسير نتائج الدراسة الحالية مثل إيجابيات المدارس الأهلية وسلبياتها المدارس الأهلية (الفرض الخامس)، وعلاقة المستويات الاقتصادية بالاتجاه نحو التعليم الأهلي (الفرض الثاني). وهكذا.

نتائج الدراسة الحالية

الفرض الأول

يتمتع التعليم الأهلي باتجاه إيجابي بين أفراد المجتمع السعودي.

(ولمعرفة الاتجاه نحو التعليم الأهلي بين أفراد المجتمع قامت الباحثة بحساب التكرارات والسبة المئوية للحاصلين على أكثر من (١٠٠) مائة درجة للاتجاه الموجب، وأقل من (١٠٠) مائة للاتجاه السالب*)، والجدول رقم (٤) يوضح النتائج.

جدول (٤). يوضح التكرار والنسبة المئوية للاتجاه نحو التعليم الأهلي بين أفراد المجتمع السعودي (النطقة الغربية)

| النوع | العدد | الاتجاه + | | الاتجاه - | | النسبة % | العدد |
|---------------|-------|-----------|-------|-----------|-------|----------|-------|
| | | النسبة % | العدد | النسبة % | العدد | | |
| ذكور | ١٠٠ | %٦٤ | ٦٤ | %٣٦ | ٣٦ | %٢٢,٧٣ | ٣٥ |
| إناث | ١٥٤ | %٧٧,٢٧ | ١١٩ | %٢٢,٢٧ | ٣٥ | %٢٧,٩٥ | ٧١ |
| العينة الكلية | ٢٥٤ | %٧٢,٥٠ | ١٨٣ | %٢٧,٥٠ | ٧١ | | |

يتضح من الجدول أن نسبة الاتجاه الإيجابي نحو التعليم الأهلي بلغت (%٦٤) في عينة الذكور و(%٧٧,٢٧) في عينة الإناث أما في العينة الكلية فقد بلغت (%٧٢,٥٠)، مما يدل على أن الاتجاه الإيجابي نحو التعليم الأهلي ذو نسبة عالية، وهذا يؤكّد صحة فرض البحث الأول. ويتفق مع دراسات كثيرة، على سبيل المثال دراسة البكر (١٩٩٥)، وقد يرجع ذلك لواقع التعليم الأهلي في المجتمع حيث يتميز بمحاذيب عديدة من حيث

* في حدود مجتمع الدراسة.

** حيث أن المقياس يتكون من ٥٠ عبارة تدرج الاستجابة عليها إلى ٣ مستويات والاتجاه المعايد هو الذي يحصل على ١٠٠ درجة.

توفر الإمكانيات وبرامج النشاط وإضافة المقررات التي تتطلبه الحياة العصرية مثل الكمبيوتر واللغات الأجنبية وأيضاً من حيث مناسبة كثافة الفصول، وكذلك أسلوب المعاملة التربوية داخل المدارس الأهلية ورعاية التلاميذ تربوياً ونفسياً. والأسلوب الحسن في معاملة أولياء الأمور، وقد أشار إلى ذلك أفراد العينة. هذا إضافة إلى أسلوب الدعاية الجيد الذي تنهجه المدارس الأهلية مما جعل لها بريقاً اجتماعياً يجذب إليه أفراد المجتمع. ويضاف إلى ذلك أيضاً التقليد الاجتماعي حيث يدخل عامل التفاحر بين الأسر بإلحاق أبنائهم بالمدارس الأهلية، كموضوع اجتماعي رفيع المستوى.

الفرض الثاني

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الاقتصادية المختلفة في الاتجاه نحو التعليم الأهلي.

وللتتأكد من صحة الفرض قامت الباحثة بحساب الفروق بين المجموعات الثلاث ذوي المستويات الاقتصادية المختلفة واستخراج نسبة " ف " ويوضح ذلك الجدول رقم (٣).
جدول رقم (٥). تحليل التباين لنرجالات المجموعات الثلاث ذوي المستويات الاقتصادية المختلفة للاتجاه نحو التعليم الأهلي.

| مستوى الدلالة | النسبة الفائية | متوسط مربعات الانحراف | مجموع مربعات الانحراف | درجة الحرية | مصدر التباين |
|---------------|----------------|-----------------------|-----------------------|-------------|---------------------------------|
| غير دالة | ١,٧٦ | ٤٥٧,٤٨٨ ٢٥٩,٣١١ | ٩١٤,٩٨ ٦٥٠٨٧,١٨ | ٢ ٢٥١ | بين المجموعات خلال المجموعات |
| | | | ٦٦٠٠٢,١٦ | ٢٥٣ | التبين الكلي |

من الجدول السابق يتضح أن قيمة " ف " بلغت ١,٧٦ وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ أو ٠,٠١ وهذا يوضح عدم وجود فروق في الاتجاه نحو التعليم الأهلي بين مجموعات المستويات الاقتصادية الثلاثة (مرتفعة ومتوسطة ومنخفضة) ، وتعارض

هذه النتيجة مع دراسة جيميلوجون وازمان حاك (١٩٨١) حيث أوضحت نتائج دراستهما وجود علاقة بين دخل الأسرة والالتحاق بالمدارس الأهلية، وهذا السلوك الفعلي يؤكّد إيجابية الاتجاه نحو التعليم الأهلي لدى تلك الأسر. وقد ترجع نتيجة هذا الفرض في نظر الباحثة إلى أن الاتجاه قد لا يتأثر بالمستوى الاقتصادي بقدر تأثيره بواقع التعليم وواقع المجتمع حيث يتأثر الاتجاه بالمناقشات الجماعية التي تحدث من خلال التفاعل الاجتماعي في كل المستويات الاقتصادية، كما أن جميع أفراد المجتمع بكل مستوىياً هم الاقتصادية يتعرضون لنفس أساليب الدعاية التي تنهجها المدارس الأهلية لجذب أكبر عدد ممكن من التلاميذ. ويؤكّد ذلك نتائج الفرض الأول التي أوضحت ارتفاع نسبة الاتجاه الإيجابي نحو التعليم الأهلي بين أفراد العينة بصفة عامة.

الفرض الثالث

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات التعليمية المختلفة في الاتجاه نحو التعليم الأهلي.

وللحقيقة من هذا الفرض قامت الباحثة بإجراء تحليل التباين لدرجات الاتجاه نحو التعليم الأهلي بين أفراد المستويات التعليمية الثلاثة (عال، متوسط، منخفض)، والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

جدول رقم (٦). تحليل التباين لدرجات الجموعات الثلاث ذات المستويات التعليمية المختلفة للاتجاه نحو التعليم الأهلي.

| مستوى الدلالة | السبة الفائية | متوسط مربعات الانحراف | مجموع مربعات الانحراف | درجة الحرية | مصدر التباين |
|---------------|---------------|-----------------------|-----------------------|-------------|---------------------------------|
| غير دالة | ٠,٣٥ | ٩٢,٢٤٢ ٢٦٤,٨٧٨ | ١٨٤,٤٨٤ ٦٦٤٨٤,٤١٧ | ٢ ٢٥١ | بين المجموعات خلال المجموعات |
| | | | ٦٦٦٦٨,٩٠٢ | ٢٥٣ | البيان الكلي |

يوضح الجدول رقم (٦) أن قيمة "ف" بلغت (٣٥,٠٠)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، ولا عند مستوى ٠,٠٥ مما يوضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الاتجاه نحو التعليم الأهلي، وبذلك فقد تحققت صحة الفرض الثالث للدراسة. وقد يرجع ذلك إلى أن قضية التعليم الأهلي لا تطرح في أي برامج تعليمية من خلال مناهج المدارس أو الجامعات، وقد ذكر علم النفس أن من أهم عوامل تكوين الاتجاه التعرفي لموضوعه وارتباطه بخبرات انفعالية طيبة أو يكون ذا صلة بإشباع حاجة ما أو دافع (٤٤٧، ص ١٠). وبذلك فمستوى التعليم لا يؤثر في نوعية الاتجاه نحو التعليم الأهلي لدى الأفراد على مختلف مستوياتهم التعليمية ويبقى المؤثر هو واقع التعليم الأهلي من حيث ما هو شائع عنه من الكفاءة العلمية والمهنية لعلمييه واستخدامهم للأسباب التربوية الجيدة في التدريس والمعاملة الحسنة للتلاميذ وأولياء أمورهم وغيرها من المميزات التي يتناقلها بعض أفراد المجتمع بغض النظر عن مستوى التعليم لديهم وتأكد نتائج هذا الفرض نتائج الفرض الأول الذي أوضح إيجابية الاتجاه نحو التعليم الأهلي لدى معظم أفراد العينة.

الفرض الرابع

لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين الذكور والإإناث في الاتجاه نحو التعليم الأهلي وللتتأكد من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخراج قيمة (ت) بين مجموعة الذكور ومجموعة الإناث. والجدول رقم (٧) يوضح ذلك .

جدول (٧) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) بين عينة الذكور وعينة الإناث

| نوع | ن | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|------|-----|-----------------|-------------------|----------|---------------|
| ذكور | ١٠٠ | ١٠٨,١٨ | ١٧,٤٤٩ | ٠,٧١٨١ | غير دالة |
| إناث | ١٥٤ | ١٥,٤٠٨ | ١٥,٤٠٨ | | |

يتضح من الجدول أن قيمة (ت) بلغت ٠,٧١٨١، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، ولا عند مستوى ٠,٠٥ وهذا يؤكد عدم وجود فروق بين مجموعتي

الذكور والإناث في الاتجاه نحو التعليم الأهلي وهذا يؤكّد صحة الفرض الرابع . فالاتجاه ليس له علاقة بالجنس بقدر ما له علاقة بعوامل تكوينه مثل الإيماء من خلال تناول موضوع التعليم الأهلي في المناقشات الجماعية سواءً على مستوى الأسر أو جماعات الصحبة أو جماعات الدراسة أو العمل . وبذلك يرجع إلى أثر التقليد الاجتماعي بين الأفراد ذكوراً وإناث على حد سواء .

وقد يرجع إلى ما صنعه التعليم الأهلي من حالة حول نفسه بين أفراد المجتمع ذكوراً كانوا أو إناثاً ، ورغم عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث إلا أن فرض البحث الأول أشار إلى ارتفاع نسبة الاتجاه الإيجابي لدى الإناث عن الذكور ، وقد يرجع ذلك إلى أن النساء أكثر قابلية للإيماء من الرجال .

الفرض الخامس

هناك عدد من العوامل وراء اتجاه أفراد المجتمع السعودي نحو التعليم الأهلي سواءً كان إيجابي أو سلبي .

وللحقيقة من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب النسب المئوية لتكوارات العوامل وراء الاتجاه نحو التعليم الأهلي من خلال تحليل المحتوى الفظي للإستبانة المفتوحة . والجدول رقم (٨) يوضح ذلك .

جدول (٨). العوامل المسئولة عن الاتجاه نحو التعليم الأهلي وتكرارها ونسبتها المئوية (ذكور)

| النسبة المئوية | النكرارات | عوامل الاتجاه السلي نحو التعليم الأهلي | م | النسبة المئوية | النكرارات | التعليم الأهلي | م |
|----------------|-----------|---|----------|----------------|-----------|---|------------------|
| %٥٥ | ٥٥ | التساهل والتسب وعدم الانضباط في الملبس وعدم الالتزام بالأنظمة والقيم السلوكية المطلوبة. | -١ | %٦٨ | ٦٨ | قلة أعداد الطلاب في افضل. | -١ -٢ |
| %٤٥ | ٤٥ | ارتفاع المصاريف بشكل مبالغ فيه (غير اقتصادي) ومرهق. | -٢ | %٦٧ | ٦٧ | الاهتمام والمتابعة والرعاية للطلاب والطالبات من قبل الادارة والمعلمين سواء رعاية صحية او نفسية او | -٣ |
| %٣١ | ٣١ | مجال استثماري تجاري أكثر منه تعليمي (يهدف إلى العائد المادي أولاً) الاهتمام بالشكليات ذات البريق أكثر من الاهتمام بالتعليم نفسه. | -٣ -٤ | %٥٦ | ٥٦ | تربيوية وجود مواد إضافية مثل اللغات والكمبيوتر. | -٤ |
| %٢٨ | ٢٨ | عدم الموضوعية ونقص المصداقية في وضع درجات الطلاب وتنتائجهم. | -٥ | %٥٤ | ٥٤ | توفر الأنشطة الامتحانية والبرامج الترفيهية | -٥ |
| %٢٥ | ٢٥ | عدم توفير المناخ البيئي الصحيح لوجود جنسيات مختلفة غير سعودية في هيئة التدريس. | -٦ | %٤٨ | ٤٨ | والاهتمام باليول والهوايات. | -٦ -٧ |
| %١٩ | ١٩ | عدم توفر المناخ البيئي الصحيح لوجود جنسيات مختلفة غير سعودية في هيئة التدريس. | -٧ | %٢٣ | ٢٣ | سهولة الاتصال بالمسؤولين في المدرسة | -٨ |
| %١٨ | ١٨ | وجود مدرسین غير أكفاء علمياً أو تربوياً (يرضون بالأجور القليلة) التي تغනها معظم المدارس الأهلية للعاملين فيها بغض النظر عن الكفاءة. | -٨ | %١٧ | ١٧ | ولإمكانية مراجعة أولياء الأمور في أي وقت ومعاملتهم معاملة حسنة. | -٩ -١٠ -١١ |
| %١٢ | ١٢ | التمييز في المعاملة بين الطلاب حسب مستواهم الاجتماعي والأقتصادي. | -٩ | %١٣ | ١٣ | كفاءة المعلمين. | -١٢ |
| | | | | %١٢ | ١٢ | توفير الإمكانيات، المباني الجيدة الأدوات والوسائل. | |
| | | | | | | توفير المواصلات. | |
| | | | | | | احترام اقتراحات وأراء الطلاب. | |
| | | | | | | الصلة والتعاون بين البيت والمدرسة. | |
| | | | | | | ارتفاع المستوى التعليمي والثقافي والاجتماعي للطلاب. | |
| | | | | | | الإشراف على الواجبات المنزلية. | |

جدول (٩) العوامل المسئولة عن الاتجاهات نحو التعليم الأهلي وتكرارها ونسبها المئوية (إناث)

| م | عوامل الاتجاه الإيجابي نحو التعليم الأهلي | النسبة المئوية | الكلارات | عوامل الاتجاه السلبي نحو التعليم الأهلي | م | النسبة المئوية | الكلارات |
|-----|---|----------------|----------|---|-----|----------------|----------|
| -١ | وجود مساد إضافية مثل اللغات والكمبيوتر. | %٧٤,٧ | ١١٥ | ارتفاع المصاريف بشكل مبالغ فيه ومرهق | -١ | %٥٧ | ٨٨ |
| -٢ | قلة أعداد الطلاب في الفصل. | %٧٢,١ | ١١١ | التاھل والتسب وعدم الانضباط في الملبس وعدم الالتزام بالأنظمة والقيم | -٢ | %٥١,٣ | ٧٩ |
| -٣ | الإشراف على الواجبات | %٧٠,٨ | ١٠٩ | السلوكية المطلوبة. | -٣ | %٤٨,١ | ٧٤ |
| -٤ | النزلة. | %٦٤,٩ | ١٠٠ | التمييز في المعاملة بين الطلاب حسب مستواهم الاجتماعي والاقتصادي. | -٤ | %٤٦,١ | ٧١ |
| -٥ | والمدرسة. | %٦٣,٦ | ٩٨ | وجود مدرسين غير أكفاء علمياً أو تربوياً (يرضون بالأجر القليل) التي تتحتها معظم المدارس الأهلية للعاملين فيها. | -٥ | %٤٥,٥ | ٧٠ |
| -٦ | توفير الإمكانيات - المباني | %٦٢,٣ | ٩٦ | عدم توفير المناخ البيئي الصحيح لوجود جنسيات مختلفة غير سعودية في هيئة التدريس. | -٦ | %٤٤,٢ | ٦٨ |
| -٧ | الجيدة والأدوات والوسائل. | %٥٩,٧ | ٩٢ | عدم الموضوعية ونقص الصدقية في وضع درجات الطلاب ونتائجهم. | -٧ | %٣٥,٧ | ٥٥ |
| -٨ | توفر المواصلات. | %٥٨,٤ | ٩٠ | الاهتمام بالشكليات ذات البريق أكثر من الاهتمام بالتعليم نفسه. | -٨ | %٢٧,٩ | ٤٣ |
| -٩ | الاتصال بالمسئولين في المدرسة وإمكانية مراجعة أولياء الأمور في أي وقت | %٥٧,٨ | ٨٩ | مجال استثماري تجاري أكثر منه تعليمي (يهدف إلى العائد المادي أولاً) | -٩ | | |
| -١٠ | ومعاملتهم معاملة حسنة. | %٥٣,٩ | ٨٣ | | -١٠ | | |
| -١١ | توفر الأنشطة اللامنهجية والبرامج الترفيهية. | %٥١,٣ | ٧٩ | | -١١ | | |
| -١٢ | الاهتمام والرعاية والمتابعة للطلاب والطالبات من قبل الإدارة والمعلمين سواء رعاية صحية أو نفسية أو تربية ارتفاع المستوى التعليمي والثقافي والاجتماعي للطلاب. | %٤٢,٩ | ٤٣ | | -١٢ | | |
| | احترام اقتراحات وآراء الطلاب. | | | | | | |

يتضح من جدول (٩،٨) أن العوامل المسئولة عن الاتجاه السلبي نحو التعليم

الأهلي تضمن ارتفاع المصاريف بشكل مبالغ فيه، التاھل والتسب وعدم الانضباط، كونه مجالاً استثمارياً أكثر منه تعليمياً، وعدم الموضوعية في وضع الدرجات، عدم توفر

المناخ البيئي الصحيح، عدم وجود معلمين أكفاء وهذه النتائج تتفق مع دراسة عبد الحفيظ ١٤٠٣ هـ ودراسة البكر ١٤١٦ هـ.

كما يتضح من الجدول أيضاً أن العوامل المسؤولة عن تكوين اتجاهات إيجابية نحو التعليم الأهلي تكمن في قلة عدد الطلاب في الفصول، الاهتمام والمتابعة والرعاية للطلاب، إدخال مواد إضافية، توفر الأنشطة اللامنهجية والبرامج الترفيهية، سهولة الاتصال بالمسؤولين والمعلمين إلخ وتفق هذا مع نتيجة دراسة فوزية البكر (١٤١٦ هـ) التي أكدت نتائجها على تميز التعليم الأهلي بالأساليب التربوية الجيدة وتتوفر الإمكانيات وتتوفر مواد إضافية لا توجد في التعليم الحكومي مثل اللغات والكمبيوتر. كذلك نتيجة دراسة شطا (١٤١٣ هـ) التي أشارت نتائجها إلى تميز التعليم الأهلي بقلة كثافة الفصول، والاهتمام بالأنشطة المدرسية وجدية سوء بيئة التعليم الأهلي مما يؤدي إلى ظهور بعض المتابع النفسي والجسمية لدى الطلاب.

المقترحات والتوصيات

هذه النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة توضح أن هناك اتجاهًا إيجابياً نحو التعليم الأهلي يرجع إلى الإيجابيات والميزات التي يراها أفراد العينة في التعليم الأهلي أكثر من التعليم الحكومي مما جعلهم يتوجهون نحوه بالفضيل. وما لا شك فيه أنه لا يمكن أن يكون في مقدرة كل أفراد المجتمع إلحاق أبنائهم بالتعليم الأهلي، إما بسبب الظروف الاقتصادية للأسرة أو إلى إدراكهم السلبيات التي توجد في بعض مدارس التعليم الأهلي. لذا توصي الباحثة بما يلي:

- ١- إعادة النظر في وضع واقع التعليم الحكومي من حيث كثافة الفصول.
- ٢- الاهتمام بتطوير وزيادة إعداد معلمي المدارس الحكومية وتطويرها، للرفع من كفاءة المعلمين المهنية العلمية والتربيوية.

- ٣- عمل دورات تدريبية للمعلمين وإدارات المدارس الحكومية لإكسابهم الطرق السليمة في فن معاملة أولياء الأمور.
- ٤- أوضحت الدراسة أن تعليم اللغات في المدارس الأهلية وراء الاتجاه نحو إلتحاق الأهالي بأبنائهم بها وعزوفهم عن المدارس الحكومية، ولهذا ترى الباحثة إدخال المقررات التي تشير روح العصر إلى ضرورتها مثل الكمبيوتر وبعض أنواع التعليم التكنولوجي، وإدخال اللغات كمواد دراسية في المدرسة الابتدائية، شريطة أن تكون دراسة اللغات بعد الصف الرابع الابتدائي تفاصيلًا تعلم أكثر من لغة في آن واحد في المراحل العمرية السابقة للطلاب لما في ذلك من سلبيات على النمو العقلي والنفسي واللغوي وقد أشار إلى ذلك علماء نفس النمو (١٦، ص ٣٢٨، ٣٦٥).
- ٥- إعداد برامج ترفيهية وتوفير أنشطة لا منتهية في المدارس الحكومية وما إلى ذلك من عوامل ساعدت على الاتجاه الإيجابي نحو التعليم الأهلي أوضحتها الدراسة الحالية.
- ٦- إعادة النظر في وضع التعليم الأهلي من حيث ارتفاع مصاريفه المبالغ فيها حيث أشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مصاريف المدارس الأهلية واتفقت مع هذه النتيجة نتائج الدراسات الأخرى مثل دراسة البكر ٤١٦هـ، ودراسة عبد الحفيظ ٤٠٣هـ.
- ٧- وضع مراقبين دائمين داخل المدارس الأهلية للمحافظة على الانضباط والالتزام والمحافظة على السلوكيات والقيم الدينية والاجتماعية، والإشراف على مصداقية الدرجات والتنتائج حيث أظهرت نتيجة الدراسة رؤية عينة الدراسة عدم مصداقية الدرجات والتنتائج والتقييم.
- ٨- أشارت نتيجة الفرض الأول إلى الاتجاه الإيجابي نحو التعليم الأهلي، وهذا يعني زراعة إعداد المدارس الأهلية لاستيعاب هذا الإقبال وزيادة أعداد الطلاب، وقد لا تكون جميعها على المستوى المطلوب. لذلك لا بد من الحد من أعداد المدارس الأهلية

المترادفة واحتراط المؤهل التربوي العالي لأخذ إذن بفتح مدرسة أهلية حفاظاً على مستوى التعليم في المجتمع.

- ٩- الإشراف على تعيين المدرسين من قبل وزارة المعارف ورئاسة تعليم البنات، وألا تقل نسبة السعودية في أي مدرسة عن ٩٠٪ على الأقل لتوفير مناخ يئي ثقافي صحيح ينمو فيه الأبناء (بنين وبنات).
- ١٠- إلزام المدارس الأهلية بالأخذ بكادر المعلمين بالمدارس الحكومية لعلميهم سواء كانوا سعوديين أو متعاقدين، وهذا الأمر سيوفر فرصة اختيار المعلم لكتفاته.

المراجع

أولاً : المراجع العربية

- ١- إبراهيم، رضا أحمد، (١٩٧٤م) (دراسة تحليلية مقارنة لأوضاع التعليم الخاص ومشكلاته في ج. م. ع وبعض البلاد العربية) رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، عين شمس ج. م. ع.
- ٢- البكر، فوزية بكر (١٤١٦هـ). (دراسة تحليلية لاتجاهات الوالدين نحو إلتحاق الفتيات بالمدارس الابتدائية الأهلية للبنات بمدينة الرياض) مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض العدد ٥٦.
- ٣- العبيدي، غانم سعيد (١٩٦٨م). (التعليم الأهلي في العراق برحلته الابتدائية والثانوية، تطوره ومشكلاته) رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بغداد.
- ٤- العسكر، عبد العزيز (١٤١٣هـ) (دور المناخ المدرسي بالمدارس المتوسطة الحكومية والأهلية للبنين في توثيق العلاقة بين البيت والمدرسة) رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.
- ٥- المتيع، منيع عبد العزيز (١٤١٤هـ) (التعليم الأهلي في المملكة العربية السعودية تطوره وواقعه.. عوامل النهوض به ط ١ كلية العلوم الاجتماعية، الرياض.
- ٦- هنا، توردي مرتضى (١٩٧٨م) (الأصول التاريخية لقضايا التعليم الخاص في مصر) بحث منشور دراسات تربوية، المجلد ٢، الجزء الثامن، عدد سبتمبر.
- ٧- دليل المدارس الأهلية في المنطقة الغربية (١٤٠٧هـ).
- ٨- رئاسة تعليم البنات (١٤١٩هـ) مسيرة التعليم.
- ٩- زهران، حامد (١٩٨٤م) علم النفس الاجتماعي، ط٪، عالم المعرفة، القاهرة.
- ١٠- صالح أحمد زكي. علم النفس التربوي، ط١، النهضة المصرية. القاهرة.

- عبد الله، عبد الرحمن صالح (١٤٠٣هـ) تاريخ التعليم في مكة المكرمة ، ط١ ، جدة دار الشروق.
- الغامدي، سراج محسن، وعسيري محمد سعيد (١٣٩٢هـ) (دور المدارس الأهلية في التعليم) دراسة مقارنة، المجلة التربوية ، جامعة الكويت العدد ٢٥.
- كعكي، سهام صالح (١٤١٣هـ) (العلاقة بين اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية نحو مهنة التدريس وتحصيل التلاميذ في بعض المدارس الحكومية والأهلية في مدينة الرياض) رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك سعود، الرياض.
- مرزا، هند محمود (١٤١٢هـ) (علاقة المناخ بالمؤسسات بغياب المعلمات في المدارس الثانوية الحكومية الأهلية للبنات ، بمدينة الرياض) رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الملك سعود، الرياض.
- مقدامي، فصل عبد الله (١٤٠٤هـ) (التعليم الأهلي للبنين في مكة المكرمة ، وتنظيمه والإشراف عليه) رسالة ماجستير، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة.
- السيد، فؤاد السبهي (١٩٧٨م) علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري دار الفكر العربي ، القاهرة.
- منصور، محمد جميل يوسف وعبد السلام فاروق سيد (١٩٨٣م) النمو من الطفولة إلى المراهقة ، ط٣ الكتاب الجامعي ، جدة.
- نواب، ليس عبد الخفيظ (١٤٠٣هـ) (دراسة تحليلية لبعض مشكلات التعليم الأهلي في المرحلة الابتدائية للبنات في المملكة العربية السعودية) رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى مكة المكرمة.
- ثانياً : المراجع الأجنبية**

- Gemello, John and Osman Jack (1981) *Analysis of the choice for public and private education.* - ١٩
- Staff, David, A. (1993) *The Concise Dictionary of Psych London & New York Routledge.* - ٢٠
- Kazuo, Matsumoto, Reigetsu, Ksku. Kazuko, Nakagawa and Ziro Kancko (1975): Private school activities and psychosomatic Problems in Japanese Children. Osaka, Japan, Osaka University. - ٢١

Attitudes of Some Saudi Citizens towards Private Education

Entesar S. H. Alssbban

Assistant Prof. Psychology Dept. College of Education for Girls, Jeddah. Saudi Arabia

Abstract. This study focuses on identifying the attitude towards private education in Saudi society (males/females) taking into consideration the economic, education and gender perspectives. The importance of the study is represented in studying the attitude towards private education.

The aim of the study was to identify the attitude towards private education between the various economic levels, various educational levels and between males – females in Saudi society. The hypothesis of the study were: 1- There is a positive attitude towards private education in Saudi society. 2- There are no statistic differences between various economic levels as to the

attitude towards private education. 3- There are no statistic differences between various economic levels as to the attitudes towards private education. 4- There is no statistic difference between males and females. 5- There are essential factors beyond positive attitude towards private education. The sample of the study was (240) person. The measurement of the study were a closed – open Questionnaire and attitudes measurement towards private education. The previous studies were on local, Arabic and foreign environment. The result of the study were: 1- The result of the first hypothesis shows the wide range of positive attitude towards private education with the average of 72.05.

2- The result of the second, third and fourth hypothesis show that there are nostaistic differences between economic levels, educational levels and males – females. 3- The result of the fifth hypothesis show same of essential factors beyond the attitude towards private education. The recommendation of the study were se on two points. 1- Certain reservation are there on this sort of education that necessitate a reconsideration of public education with the aim of improving it .

2- Avoiding the negative aspects of education such as the high fees , caving about artificialities and lack of control that really requires the formulation of a committee to continuously follow up private school . Also , the incredibility of private schools results .

ملحق رقم (١)

هذا الاستبيان للغرض العلمي فقط

| | | | | | |
|--|--------------------------|---------|--------------------------|--------------------|--------------------------|
| أنثى | <input type="checkbox"/> | ذكر | <input type="checkbox"/> | الجنس: | <input type="checkbox"/> |
| غير سعودي | <input type="checkbox"/> | Saudi | <input type="checkbox"/> | الجنسية: | <input type="checkbox"/> |
| غير متزوج | <input type="checkbox"/> | Married | <input type="checkbox"/> | الحالة الاجتماعية: | <input type="checkbox"/> |
| المستوى التعليمي: | | | | | |
| ابتدائي | <input type="checkbox"/> | ثانوي | <input type="checkbox"/> | جامعي | <input type="checkbox"/> |
| فوق الجامعي | | | | | |
| يقرأ ويكتب | | | | | |
| السؤال الأول: هل تفضل التعليم الأهلي ؟ | | | | | |
| نعم | | | | | |
| لا | | | | | |

- إذا كانت إجابتك بنعم فما هي الأسباب ؟

- -١
 -٢
 -٣
 -٤
 -٥
 -٦

السؤال الثاني: إذا كانت إجابتك بلا فما هي الأسباب ؟

- -١
 -٢
 -٣
 -٤
 -٥

شكراً للتعاون
الباحثة

ملاحظة: - في حالة احتياجك لمساحة أكبر للإجابة اكتب خلف الورقة وضع رقم السؤال التابع لإجابتك وشكراً .

ملحق رقم (٢)

المملكة العربية السعودية
الوكالة العامة لكتابات البناء
كلية التربية للبنات بجدة
قسم التربية وعلم النفس

مقياس الاتجاه نحو التعليم الأهلي

الاسم: حسب الرغبة ذكر أنثى الجنس:

السن: الحالة الاجتماعية: متزوج غير متزوج

الدخل الشهري للأسرة بالريال:

المؤهل التعليمي:

ملاحظات:-

هذا المقياس يهدف لقياس الاتجاه نحو التعليم الأهلي لدى الفرد، وذلك بقصد البحث العلمي ولا يخدم أي غرض غيره ، والمعلومات التي تذكر فيه سرية للغاية . ولا يطلع عليها سوى الباحث فقط، ويدور موضوع المقياس حول نوعية اتجاه الفرد نحو التعليم الأهلي وحتى يحقق الهدف المنشود من وراء البحث.

نرجو التعاون والمساهمة الفعالة في إعطاء معلومات صادقة وفعالة وشكراً لتعاونك.

** بإمكان المفحوص كتابة اسمه إذا رغب . وإذا لم يرغب يترك خانة الاسم خالية أو يضع علامة (X) .

** لا ترك أي سؤال دون إجابة حتى نستطيع الاستفادة من مشاركتك والأخذ برأيك .. وأي استماراة تكون فيها الإجابات ناقصة أو مكررة ستهمل .

** هذا البحث يدور حول قضية هامة تخصك .. لك ولغيرك من أفراد المجتمع وتعاونك سوف يساعد على معالجتها.

** أمامك لكل عبارة ثلاثة إجابات ، إحداها تمثل رأيك .. وعليك الإشارة إليها بعلامة (✓) للإجابة التي تختارها.

شكراً لك مسبقاً .. فهذا ما نأمله فيك ..

الباحثة

عبارات المقياس

| العبارة | م | أوافق | لا أدرى | لا أوافق |
|--|----|-------|---------|----------|
| التعليم الأهلي تعليم الصفة من أفراد المجتمع . | ١ | | | |
| نظرة المجتمع للتعليم الأهلي نظرة رضا . | ٢ | | | |
| يتمتع التعليم الأهلي بارتفاع مستوى العلمي عن غيره . | ٣ | | | |
| يمتاز التعليم الأهلي بارتفاع مستوى الثقافي عامه . | ٤ | | | |
| تأثر نظرة المجتمع للتعليم الأهلي ببريقه الزائف. | ٥ | | | |
| اعتقد التعليم الأهلي تعليماً متميزاً عن غيره من أنواع التعليم في كل جوانبه . | ٦ | | | |
| يعتبر التعليم الأهلي خطأً متوازياً للتعليم الحكومي. | ٧ | | | |
| اعتقد أن التعليم الأهلي في مستوى طيب من النقاء لدى أفراد المجتمع . | ٨ | | | |
| إذا خيرت بين التعليم الأهلي وغيره لاخترت التعليم الأهلي . | ٩ | | | |
| يحتاج التعليم الأهلي بوضعه الحالي لإعادة نظر . | ١٠ | | | |
| تضميء البيئة التعليم الأهلي كثير من الفئات المرفوضة في التعليم الحكومي من الطلاب والطالبات . | ١١ | | | |
| أرى أن التعليم الأهلي لا يهتم بشيئت القيم والمبادئ والثلث في الطلاب والطالبات . | ١٢ | | | |
| من وجهة نظري أرى أن التعليم الأهلي يقتصر في الجانب التعليمي مقابل الاهتمام بالشكليات . | ١٣ | | | |
| يأخذ التعليم الأهلي وضعاً متميزاً عن التعليم الحكومي في المجتمع . | ١٤ | | | |
| أعتقد أن البيئة الاجتماعية للتعليم الأهلي تحافظ على الأخلاقيات والسلوكيات الحميدة للطلاب والطالبات . | ١٥ | | | |

عبارات المقياس

| م | العبارة | أوافق | لا أدرى | لا أوافق |
|----|---|-------|---------|----------|
| ١٦ | يتمتع التعليم الأهلي بالكفاءات المتميزة من هيئة التدريس . | | | |
| ١٧ | يمتاز التعليم الأهلي بوجود المباني ذات المواقف المطلوبة المجهزة . | | | |
| ١٨ | يوفر التعليم الأهلي احتياجات الطلاب والطالبات الملتحقين به بشكل متكامل سواء النفسية أو العقلية أو الجسمية أو الاجتماعية . | | | |
| ١٩ | أعتقد أن قلة عدد الطلاب في فصول التعليم الأهلي وراء الرعاية المتكاملة للطلاب والطالبة . | | | |
| ٢٠ | أحبذ نظام اليوم الكامل المتبوع في مدارس التعليم الأهلي | | | |
| ٢١ | يساعد التعليم الأهلي الآباء في رعاية أبنائهم من حيث عمل الواجبات المدرسية . | | | |
| ٢٢ | توفر الوسائل التعليمية والأدوات بمدارس التعليم الأهلي يؤثر إيجابياً على نجاح العملية التعليمية . | | | |
| ٢٣ | أعتقد أن التعليم الأهلي يهدر ساعات كثيرة في أنشطة غير تعلمية . | | | |
| ٢٤ | يعتمد التعليم الأهلي في اختيار أعضاءه على ذوي الأجر المنخفض فقط . | | | |
| ٢٥ | يؤثر سلباً اختلاف جنسيات القائمين على التعليم الأهلي في الإطار الثقافي للطلاب والطالبات . | | | |
| ٢٦ | كثرة الأنشطة اللا منهجية والترفيهية في التعليم الأهلي سبباً وراء عدم تركيز الطلاب والطالبات . | | | |
| ٢٧ | التعليم الأهلي ينقصه المباني المجهزة خصيصاً للتعليم | | | |
| ٢٨ | يحتاج التعليم الأهلي لجنة عاملين سعوديين لتوفير المناخ البيئي الصحيح للطلاب والطالبات . | | | |

| م | العبارة | أوافق | لا أدرى | لا أوافق |
|----|--|-------|---------|----------|
| ٢٩ | يوفّر التعليم الأهلي الرعاية نفسياً واجتماعياً وعلمياً للطلاب والطالبات . | | | |
| ٣٠ | يتميز التعليم الأهلي باعتماده على الأسلوب التربوي في معاملة الطلاب والطالبات . | | | |
| ٣١ | يكفل التعليم الأهلي حرية الطالب والطالبة الفكرية. | | | |
| ٣٢ | رضأ الطالب وأهله أو الطالبة اعتبار يسبق أي اعتبار في التعليم الأهلي . | | | |
| ٣٣ | يوفّر التعليم الأهلي أنشطة لا منهجهية متعددة . | | | |
| ٣٤ | يتمتع التعليم الأهلي بأسلوب المعاملة الحسنة مع أهالي الطلاب والطالبات عن غيره . | | | |
| ٣٥ | أرى أن التعليم الأهلي أكثر مرونة من حيث أنظمته عن أي تعليم آخر . | | | |
| ٣٦ | توفر البرامج الترفية في التعليم الأهلي يزيد من الإقبال عليه | | | |
| ٣٧ | يمتاز التعليم الأهلي بمسايرته لمتطلبات العصر بإضافة مواد تعليمية هامة (الكمبيوتر - اللغات) | | | |
| ٣٨ | يعجبني التعليم الأهلي في سهولة مراجعة أولياء الأمور في أي وقت . | | | |
| ٣٩ | ينقص التعليم الأهلي المصداقية في وضع درجات الطلاب والطالبات . | | | |
| ٤٠ | يمتاز التعليم الأهلي بالتساهل والتسبب . | | | |
| ٤١ | يعتبر التعليم الأهلي بوضعه الحالي مجال تجاري استثماري. | | | |
| ٤٢ | يعوز التعليم الأهلي الانضباط والجدية . | | | |
| ٤٣ | من مخاسن التعليم الأهلي تخفيف أعباء الواجبات المدرسية التي تتغلل كأهل أولياء الأمور . | | | |

| م | العبارة | أوافق | لا أدرى | لا أافق |
|----|---|-------|---------|---------|
| ٤٤ | أعتقد أن أسلوب اللين دون حزم يؤثر سلبياً في شخصية الطلاب والطالبات . | | | |
| ٤٥ | أرى أن التعليم الأهلي مكاناً للفئات الاجتماعية المتجانسة اجتماعياً واقتصادياً . | | | |
| ٤٦ | يكفل التعليم الأهلي الرعاية الصحية داخل المدرسة . | | | |
| ٤٧ | توفر المواصلات في التعليم الأهلي يعطيه أولوية دون غيره | | | |
| ٤٨ | يعنى الالتحاق بالتعليم الأهلي ارتفاع مستوى المعيشة للأسر | | | |
| ٤٩ | يكفل التعليم الأهلي حرية الطالب الحركية . | | | |
| ٥٠ | يحترم القائمين على التعليم الأهلي وجهات نظر أولياء الأمور | | | |

الكفايات التعليمية لمعلمي ومعلمات الصفين الخامس والسادس في المرحلة الابتدائية بدولة قطر

عائشة أحمد فخرو، حصة حسن البنعلي

قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة قطر، قطر

ملخص: تهدف هذه الدراسة إلى تحديد مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي ومعلمات الصفين الخامس والسادس في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الموجهين والموجهات ومعرفة إذا كانت استجاباتهم تختلف باختلاف الجنس والتخصص والمؤهل التربوي والخبرة في التوجيه، ومن ثم وضع تصور برنامج تدريسي مقتراح لتنمية الكفايات التعليمية بناءً على نتائج الدراسة. وقد تم بناء استبيان مكونة من (٦٨) فقرة تشتمل على الكفايات التعليمية في الحالات التالية: تحطيط وإعداد الدرس، تنفيذ الدرس، التقويم، العلاقات الإنسانية وإدارة الصف، والنمو المهني والعلمي. وبعد التأكد من صدقها وثباتها تم توزيعها على (١١٣) موجهاً ومحاجة في جميع التخصصات الدراسية عدا التربية الرياضية والتربية الفنية بالتعليم الابتدائي، وقد توصلت الباحثتين إلى النتائج التالية:

- توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي ومعلمات الصفين الخامس والسادس الابتدائي بدرجة عالية باستثناء بعض من الكفايات الفرعية، حيث توفرت بدرجة نادرة أو لا توجد في مجالات : تنفيذ الدرس — التقويم — النمو العلمي والمهني.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر أفراد العينة (موجهين وموجهات) وفقاً للتخصص والجنس والمؤهل والخبرة في التوجيه في مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمى ومعلمات الصفين الخامس والسادس في المرحلة الابتدائية بدولة قطر.
- تصميم برنامج تدريسي مقتراح بناء على ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج، ولتدريب معلمى ومعلمات الصفين الخامس والسادس في المرحلة الابتدائية، ويتضمن المحاور التالية : المحوّر الأول: أسلوب التقويم الذاتي، وتقويم نتائج الاختبار، المحوّر الثاني: طريقة الاكتشاف وتشخيص صعوبات التعلم وعالجها، ومن أهم توصيات الدراسة تقويم وتدريب المعلمين المعلمات على ضوء الكفايات الواردة في الاستبانة.

مقدمة

يعتبر المعلم هو الأساس في عملية تربية النشاء وإعداده الإعداد الصالح بما يواكب مطالب الحياة ومتغيراتها العلمية والتكنولوجية، وعلى المعلم أن يمتلك عدداً من الكفايات التعليمية التي يستطيع توظيفها وتطبيقها في مواقف تعليمية حقيقة داخل الفصول الدراسية التي يعد من أجلها، وعدم توفر المعلم المؤهل قد يؤدي إلى تراجع في نتاجات التعليم.

وقد أثر تطور العلوم التربوية والنفسية في إعداد المعلم الذي يجب أن يكون مسائراً للعصر الحديث نظراً لما من تأثير كبير في بناء أبناء الأمة، ومن الواضح أن إحداث أي تغيير تربوي هادف أو تحديث في المناهج وطرق التدريس لا يتم بدون معلم يكون على قدر من الكفاية تمكّنه من إحداث هذا التغيير، لعل هذا ما يبرر أهمية إعداد المعلم بصفة عامة، وبالأخص معلم المرحلة الابتدائية بصفة خاصة قبل الخدمة وأثناءها (١١٢: *).

ويعتبر معلم المرحلة الابتدائية من أهم معلمي المراحل التعليمية لأنّه يضع اللبنات الأولى في تشكيل هذه الشخصية الإنسانية التي يتولى تربيتها، وهو يبدأ بتحديد مسار نموها من جميع جوانبها (٢: ٧٣).

ويهدف برنامج إعداد المعلم في المرحلة الابتدائية بدولة قطر إلى الأخذ ببدأ التعلم مدى الحياة، والنظر إلى تربية المعلم في إطار موحد، وذلك بأن تتم برامج إعداد، ثم برامج تدريب وتنمية أثناء الخدمة، ولا بد أن يتم ذلك في حلقات متصلة لا تنفصل، وتعالج كل حلقة عن طريق التغذية المرتدة ما حدث من قصور، ثم تشخيصه بالتقدير

* يشير الرقم الأول بين القوسين إلى رقم المرجع في قائمة المراجع، أما الرقم الثاني فيشير إلى الصفحة.

المستمر، حيث ينظر لهذه النظم من حيث كونها مراحل لنظام واحد، يهدف إلى الاحتفاظ بقدرة المعلم على أداء عمله بأقصى درجة ممكنة (٢٨٠ : ٣).

وفي إطار اهتمام القائمين على التربية في قطر بمسألة إعداد المعلم فإنهم لم يغفلوا جانب التدريب أثناء الخدمة، وإعطاء قدر أكبر من العناية لعمليات التدريب رغبة منهم في تنمية مهارات العاملين وتحسين قدراتهم حتى يمكن التغلب على الكثير من المشكلات التي تعرّض مسار النظام التعليمي، وبالأخص في المرحلة الابتدائية، إلا أنه يلاحظ أن الأولويات التدريبية لا تم بناء على نتائج دراسة لاحتياجات التدريبية المطلوبة، والمطلع على التقارير السنوية التي يرفعها قسم التدريب بالوزارة يستطيع أن يلاحظ ما يلي:

١ - عدم تحديد أهداف الدورات التربوية، وأن تم تحديد الأهداف، فإن بعضها يتسم بالعمومية، وعدم وضوح خطط الإعداد وخطوات التنفيذ.

٢ - عدم مشاركة المتدربين في تحديد موضوعات الدورات التربوية.

وقد بيّنت دراسة السادة عن التعليم الابتدائي في قطر أن تخطيط وتصميم برامج التدريب يقوم على أساس تقسيم الدورات وفقاً للمواد الدراسية المنفصلة بدلاً من التركيز على مهارات وكفايات التدريس التي يحتاجها المعلم في مواقف التعلم (٤ : ١، ١٤-١١).

وأوضحَت دراسة الإبراهيم وآخرون (١٩٩٠) اقتصار عمليات تدريب المعلمين أثناء الخدمة في دول مجلس التعاون على وزارات التربية وليسَ مسؤولية مشتركة مع الجامعات، ويعتمد برامج التدريب في الغالب على أسلوب إلقاء المحاضرات والمناقشات ونادرًا ما تكون هناك أساليب أخرى كورش العمل وأسلوب حل المشكلات والمشروعات (٥ : ١٩٤).

وبين هايدل Haydel (١٩٩٥) أن المدرسين المدربين على الأساليب القديمة في التقويم قد واجهتهم مشاكل وصعوبات تعليمية عندما طلب منهم تقويم أداء الطلبة باستخدام أدوات التقويم الحديثة (٦: ٢٢).

ومن أهم المعايير التي ظهرت في مجال برامج الإعداد هي على أساس الأداء أو الكفاءة (Performance Based Teacher Education) (Competency Based Teacher Education)، وفهي هذه البرامج القائمة على الكفايات بتقسيم العملية التدريسية إلى مجموعة مهارات تشتمل من المواقف التدريسية المتعددة، ثم يدرس عليها الطالب المعلم في حين أن النظام التقليدي يعتمد في الإعداد على مقارنة الفرد بالجامعة التي ينتهي إليها فإذا كانت الجموعة التي ينتهي إليها متوسطة أو ضعيفة، فمعنى ذلك تخريج معلم متوسط أو ضعيف، مما يؤدي إلى انخفاض مستوى العملية التعليمية (٧: ٦٧).

ومن المسلمات المهمة التي تقوم عليها حركة التربية القائمة على الكفاية أن كل متعلم يمكنه الوصول إلى الأهداف عندما يتتوفر له التعليم الملائم الذي يشمل المعلومات والمعارف والمهارات والقيم بغض النظر عن الزمن الذي يستغرقه المتعلم في الوصول إلى تلك الأهداف والوسائل والطرق التي يسلكها (٨: ٢٩-٣٠).

وقد أحدثت هذه الحركة هزة كبيرة في مفهوم المناهج الدراسية وطريقة تنظيمها وتنفيذها وتقويمها، وكذلك في برامج إعداد المعلمين، حيث تزايد التركيز على التقنيات، وهي الأهداف التعليمية وطرق صياغتها والأسئلة الصفيّة وإدارة الصف، والتكنولوجيا التعليمية، وطرق الاختبار والقياس والتقويم (٩: ٣).

وهناك الكثير من الإدارات والمؤسسات التعليمية في الولايات المتحدة لا تجيز العمل بالتدريس إلا بناء على اختبارات الكفايات التعليمية المتوفرة لدى المرشح لشغل وظيفة أو العمل بهذا المجال (١٥٨: ١).

وقد أكد الكثير من البحوث والدراسات على أهمية إعداد وتدريب المعلمين على أساس مدخل الكفايات، كما جاء في دراسة (١١: ٧١)، (١٢: ١٧٢)، (٢٠٥: ١٣)، (٢٢٠: ٢٠٥)، (٦٣: ٧)، (١٤: ١٠٣)، (١٥: ١٤٩).

وبناءً على ذلك يمكن اعتبار برامج إعداد المعلم على أساس الكفاءة أساساً جيداً يستند إليه في إعداد المعلم الكفاءة، وبالرغم من اختلاف هذه الدراسات في تحديد الكفايات الالزامية لمهنة التعليم، إلا أنها تظل في غاية الأهمية لتحديد درجة فاعلية الكفايات التعليمية التي يتوقف عليها نجاح العملية التعليمية، ولذلك تحاول هذه الدراسة التأكيد والتحقق من كفاية خريجات كلية التربية بجامعة قطر، ولا شك أن التحديات المستقبلية تستوجب استمرارية التعلم والتدريب مدى الحياة.

وقد أوصت دراسة النيل (١٩٩٧م) بأهمية متابعة وبحث أداء معلمي ومعلمات كل تخصص على حدة، حتى يمكن التتحقق مما جاء على لسان رئيس التوجيه السابق بوزارة التربية والتعليم بدولة قطر ومساعديه من التشكك من الكفاية المهنية والأكاديمية لخريجات كلية التربية (١٦: ١٦).

وقد أعدت هذه الدراسة لتقويم مستوى الكفايات التعليمية لدى معلمي ومعلمات الصفين الخامس والسادس بالمرحلة الابتدائية بدولة قطر وتقدير درجة هذه الكفايات والسعى نحو تطويرها.

مشكلة الدراسة

من الضروري أن يكون المسؤولون عن إعداد وتنفيذ برامج تأهيل معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية أو المسؤولون عن إعداد برامج تدريسيهم أثناء الخدمة على علم مستوى الكفايات التعليمية للمعلمين والمعلمات في تلك المرحلة، مما يؤدي إلى التعرف على جوانب الضعف في أداء معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية، حتى يمكن بحثها

واقتراح الحلول المناسبة، والتعرف أيضًا على جوانب القوة لتطويرها، مما يزيد من فاعلية مستواهم، وبالتالي تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ١- ما درجة توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي ومعلمات الصفين الخامس وال السادس في المرحلة الابتدائية بدولة قطر من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة (موجهين وموجهات)؟
- ٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل والتخصص الأكاديمي والخبرة في التوجيه على مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي ومعلمات الصفين الخامس وال السادس في المرحلة الابتدائية بدولة قطر؟
- ٣- ما هو التصور المقترن للبرنامج التدريسي لتنمية الكفايات التعليمية الالزمة لمعلمي ومعلمات الصفين الخامس وال السادس الابتدائي بدولة قطر؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي ومعلمات الصفين الخامس وال السادس في المرحلة الابتدائية بدولة قطر من وجهة نظر الموجهين والموجهات وأثر عدد من المتغيرات في استجاباتهم. تصميم برنامج تدريسي مقترن لتنمية الكفايات التعليمية حسب ما تسفر عنه نتائج الدراسة.

فروض الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى التتحقق من صحة الفروض التالية:

- ١- لا تتوفر الكفايات التعليمية لدى معلمى ومعلمات الصفين الخامس وال السادس في المرحلة الابتدائية بدولة قطر من وجهة نظر أفراد العينة في الحالات الخمسة (تخطيط الدرس، التنفيذ، التقويم، العلاقات الإنسانية وإدارة الصف، التموي المهى والمعلمى).
- ٢- لا يوجد للجنس أثر دال عند مستوى ٥٠٠٥ على استجابات أفراد العينة (موجهين — موجهات) في مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمى ومعلمات الصفين الخامس وال السادس في المرحلة الابتدائية بدولة قطر.
- ٣- لا يوجد للمؤهل أثر دال عند مستوى ٥٠٠٥ على استجابات أفراد العينة (موجهين — موجهات) في مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمى ومعلمات الصفين الخامس وال السادس في المرحلة الابتدائية بدولة قطر.
- ٤- لا يوجد للتخصص أثر دال عند مستوى ٥٠٠٥ على استجابات أفراد العينة (موجهين — موجهات) في مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمى ومعلمات الصفين الخامس وال السادس في المرحلة الابتدائية بدولة قطر.
- ٥- لا يوجد للتفاعلات الثنائية بين المتغيرات (الجنس — المؤهل — التخصص) أثر دال عند مستوى ٥٠٠٥ على استجابات أفراد العينة (موجهين — موجهات) في مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمى ومعلمات الصفين الخامس وال السادس في المرحلة الابتدائية بدولة قطر.
- ٦- لا يوجد للخبرة في التوجيه أثر دال عند مستوى ٥٠٠٥ على استجابات أفراد العينة (موجهين — موجهات) في مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمى ومعلمات الصفين الخامس وال السادس في المرحلة الابتدائية بدولة قطر.
- ٧- لا يوجد للتفاعلات الثنائية بين درجات الكفاية والخبرة في التوجيه أثر دال عند مستوى ٥٠٠٥ على استجابات أفراد العينة (موجهين — موجهات) في مدى توفر

الكفايات التعليمية لدى معلمي ومعلمات الصفين الخامس وال السادس في المرحلة الابتدائية بدولة قطر.

أهمية الدراسة

ترى الباحثتان أن أهمية الدراسة تكمن في الآتي:

- ١- إلقاء الضوء على مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي ومعلمات الصفين الخامس وال السادس في المرحلة الابتدائية، مما يساعد في الكشف عن نواحي القوة والضعف لديهم.
- ٢- توجيه الدراسة الحالية أنظار المسؤولين عن برامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية، والمسؤولين عن عقد الدورات التدريبية أثناء الخدمة، عن مواطن القوة والضعف في الكفايات التعليمية لدى معلمي والمعلمات هذه المرحلة، لتقدير مدى حاجتهم للتدريب على هذه الكفايات.
- ٣- الكشف عن نواحي القوة والضعف في درجة مستوى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية للكفايات التعليمية الازمة لشرح دروسهم.
- ٤- تقديم مقترنات لرفع مستوى الكفايات التعليمية لمعلمي ومعلمات الصفين الخامس وال السادس في المرحلة الابتدائية.
- ٥- وضع تصور لبرنامج تدريبي مقترن لتدريب معلمي ومعلمات الصفين الخامس وال السادس في المرحلة الابتدائية لرفع مستوى الكفايات التعليمية لديهم.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة على الموجهين والموجهات المعنين بالإشراف والتوجيه على معلمي ومعلمات الصفين الخامس وال السادس في المرحلة الابتدائية بدولة قطر. جمعي المواد

الدراسية عدا مادتي التربية الفنية والرياضية. الكفايات التعليمية التي وردت في الاستبانة المستخدمة كأداة للدراسة.

منهج الدراسة

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي، وهو الذي يقوم بوصف ما هو كائن وتفسيره، إضافة إلى اهتمامه بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الواقع « كما أنه يهتم بتشخيص الممارسات السائدة والشائعة والتعرف على المعتقدات والاتجاهات عند الأفراد وطرقها في النمو والتطور (١٧: ١٩٩). »

مصطلحات الدراسة

١- الكفاية : Competency

تعرّف الكفاية بأنها: "مجموعة من المهارات والمفاهيم والاتجاهات التي تتصل مباشرة بعمل ما، وتحتاج إلى تحقيق التمكّن في المهارات الفرعية لتلك الكفايات ودرجة اهتمام الفرد الذي يؤديها (١٨: ١٢١)."

وتوصف الكفاية بأنها البرامج التي تحدد الكفايات التي على المتدرب أن يؤديها بإتقان، والذي يحدد بوضوح المعيار الذي سيتم بموجبه تقويم كفايات المتدرب والذي يضع مسؤولية الوصول إلى المستوى المطلوب من الكفاية على المتدرب نفسه (١٩: ٤١).

وتعرّف الكفاية بأنها جمل سلوك المعلم الذي يتضمن المعرف والاتجاهات بعد المرور في برنامج يعكس أثره على أدائه، ويظهر ذلك من خلال أدوات القياس الخاصة المعدة لهذا الغرض (٣٠: ٢٠).

وتعرّف الدراسة الحالية الكفاية بأنها معارف المعلم ومهاراته واتجاهاته متصلة بهذه الكفاية، وتوضح مستوى معيناً من الأداء على ضوء معايير خاصة للحكم على مدى تمكن المعلم.

٢ - برنامج تدريبي مقترن لتنمية الكفايات

يعرف بأنه خطة منهجية في تحديد الكفايات ووضع برامج التدريب عليها وتقرب إلى أقصى درجة ممكنة من مطالب العمل الميداني، وذلك من حيث المستوى الأكاديمي والمهارة في الأداء (١٤ : ٦٧).

وتعرّف الدراسة الحالية البرنامج التدريبي المقترن بأنه تزويد المعلمين والمعلمات بخبرات وأنشطة تعليمية ذاتفائدة واحتيار الأنشطة حسب قدراتهم واستعداداتهم وتبادل الخبرات فيما بينهم، والهدف تطوير المعرف والخبرات والمهارات لدى المعلمين والمعلمات في مجال الكفايات التعليمية، حيث يتضمن البرنامج جملة من الأهداف الاجرامية وأساليب التدريب والتقويم الملائم.

الإطار النظري والدراسات السابقة

لقد ظهرت برامج الإعداد على أساس الأداء والكفاءة (CBTE) كرد فعل للأساليب التقليدية التي كانت تسود كليات المعلمين ومعاهدهم تلك الأساليب التي تستند إلى المفهوم التقليدي ل التربية المعلمين والذي مؤداته أن ابرز خاصية للمعلم الكفاء هي اكتساب المعلومات والمعرف النظرية المتعلقة بعهنة التعليم من خلال دراسة مساقات تربية تتعلق بالأساليب التعليمية (٢١ : ٢٩).

في حين يعمل برنامج إعداد المعلم القائم على أساس الكفايات على إيجاد نوع من العلاقة بين برامج الإعداد من ناحية، وبين المهام والمسؤوليات التي سوف يواجهها في الميدان الحقيقي من ناحية أخرى (١٤ : ٦٦).

ويمكن بذلك التوصل إلى تعريف الكفايات بأنها مفاهيم سلوكية مرتبطة بالأهداف التعليمية ومحددة بشكل يمكن ملاحظته وتقويمه وفق مستوى معين من الإتقان (٢٢: ٧).

وبين عدد من التربويين أن الأداء أو البرامج القائمة على الكفاءة تفسح المجال أمام زيادة معرفتنا عن العلاقة القائمة بين سلوك المعلمين النوعي ومقاييس إنحرافات أو تحصيل الطلاب، والكافاءات التالية هي الأساس الصحيح للعمل، وهي نموذج تعليمي عبارة عن مجموعة من الفعاليات التعليمية المادفة لتسهيل عملية اكتساب المعلم ويتألف النموذج التعليمي من العناصر التالية : التخطيط، استشارة دوافع التلاميذ، العرض والتواصل، الأسئلة، تفريذ التعليم، استشارة التفكير، إدارة الصحف وحفظ النظام، والتقويم (٢٣: ١٠٧ - ١١٠).

خصائص البرامج القائمة على الكفايات

- ١- إنه برنامج يحدد بوضوح الخبرات التعليمية أو الكفايات التي تساعد المعلمين الطلاب على القيام بأدوار المعلمين في المستقبل.
- ٢- تؤكد على أهمية التدريب الذي يبني على أساس الكفاية التي تشير إلى القدرة على الأداء أو الممارسة (٢٤: ٢٨).
- ٣- تفريذ التعلم، حيث تراعي البرامج الفروق الفردية بين المتعلمين وقدرات كل منهم والتدريب يكون على حسب سرعة المتدرب نفسه.
- ٤- ارتباط التعلم والتدريب بأهداف البرنامج، فالأهداف هي التي تحدد الأنشطة والمواد والوسائل ومعيار الأداء (٢٥: ٩٢).
- ٥- تشمل الوحدة مجموعة من الأنشطة والبدائل تتبع للمتعلم الاختيار من بينها ما يناسب قدرته أو ميوله كأن يكون هناك فرقاءات في مراجع متعددة أو القيام بنشاط

معين كجمع المعلومات حول موضوع معين أو القيام بمشاهدته فيلم تعليمي يدور حول الموضوع المراد تعلمه وكتابه تقرير عنه (٤: ٢٥٤-٢٦٣). وأيضاً تشمل الأنشطة التعليمية العرض والمناقشة والتوجيه والإرشاد والمشاهدات الميدانية وتمثل الأدوار، التطبيق الميداني، وتوجد أساليب متنوعة تتلاءم مع خصائص البرنامج القائم على الكفاية مثل طريقة بلوم في التعلم الإتقاني، والموديل التعليمي، التعليم المصغر، الدراسة الذاتية، البحث الإجرائي، الدورات القصيرة (٨: ١٦٥-١٦٧).

٦- يتم التقويم في ضوء معايير محددة للأداء فلكل كفاية تعليمية مستوى معين من الأداء والإتقان والتقويم يكون بشكل مستمر (٢٥: ٩٣).

- وتوجد ثلاثة اتجاهات اتبعت في تحديد الكفاءات الالزمة للتدريس الفعال، وهي:
- أ - تحليل عملية التدريس سواء كان ذلك عن طريق ملاحظة سلوك معلمين أكفاء أو بالاستناد إلى إطار نظرية معينة.
 - ب - الاعتماد على نتائج البحوث التي أجريت على متغيرات عملية التعليم والتعلم بمدف معرفة المتغيرات المؤثرة حتى يمكن تضمينها في برامج إعداد المعلمين.
 - ج - التعرف على آراء المهتمين بالتربيـة من معلمين وموجـهـين ومتخصصـين في إعداد المـعلـم (٢٦: ١٥٢).

الدراسات السابقة

فيما يلي أهم نتائج الدراسات العربية والأجنبية التي تمت في مجال تحديد قوائم الكفاءات، ومدى احتياجات المعلمين لهذه الكفاءات، سواء كان قبل الخدمة أو أثناءها، وأيضاً الدراسات التي اهتمت بتصميم البرامج لتطوير وتنمية الكفاءات، لأن ذلك من ضمن محاور هذه الدراسة.

أولاً : الدراسات العربية

- دراسة ظاهر (١٩٨٣م) حول وضع معايير لإعداد معلم المرحلة الابتدائية في العراق مهنياً وتقويم مناهج الإعداد المهني في دور المعلمين والمعلمات في ضوء هذه المعايير، وقام الباحث بإعداد قائمة المعايير، وتكونت عينة الدراسة التي تم تطبيق قائمة المعايير عليها من (٥٠) مشرفاً تربوياً، (٥٠) مدير مدرسة ابتدائية، (١٠٠) معلم، واتضح من نتائج البحث وهي : أن المعايير التي نالت أعلى نسبة في الأهمية لإعداد المعلم مهنياً، وظهرت في استجابات المدرسين ما يلي : القدرة على ضبط الصف وقيادة التلاميذ. ومعرفة طرق التدريس والقدرة على اكتشاف حل مشكلات التلاميذ، أما المعايير التي نالت أقل النسب في الأهمية فهي: معرفة النظريات التربوية وتطبيقاتها، القدرة على استيعاب الفلسفة التربوية للمجتمع، والاطلاع على خصائص النمو (٢٧: ٣٧-٩٩).
- وقام جامع وآخرون (١٩٨٤م)، بدراسة استطلاعية عنيد باستطلاع رأي القائمين على إعداد المعلم في الكفاءات التدريسية الالازمة لمعلم المرحلة الابتدائية في الكويت، واشتملت عينة البحث على (١٠٣) أفراد من أساتذة معهد التربية للمعلمين والمعلمات، (٥١) فرداً من الموجهين المنتدبين للإشراف على التربية العملية في المعهددين، وتضمنت أدلة البحث استبياناً شملت ثلاثة مجالات رئيسية هي : إعداد الدرس، تنفيذ الدرس، النمو العلمي والمهني والعلاقات الإنسانية والنظام وأخيراً مجال التقويم، وأهم نتائج البحث ما يلي : عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أساتذة المعهد التربويين وغير التربويين، وبين الموجهين الفنيين (تربويين وغير تربويين)، في إدراكمهم للأهمية النسبية للكفاءات التدريسية، على حين توجد فروق دالة إحصائياً بين التربويين وغير التربويين (أساتذة وموجهين) في إدراكمهم لأهمية مجال إعداد الدرس والتقويم والكافاءات العلمية (٧).

- دراسة الأكرف (١٩٩٠م) هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام برنامج قائم على الكفايات على الأداء التدرسي لدى معلمة الفصل بدولة قطر، وقد تم اشتغال قائمة بالكفايات الالزمة لملعنة الفصل في المرحلة الابتدائية بدولة قطر، وتحليل محتوى الدورات التدريبية، ثم تم بناء البرنامج المقترن في ضوء الكفايات، وتم تجربة البرنامج على خمس وثلاثين معلمة من معلمات الفصل، وتم التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة ومقاييس الاتجاه نحو التدريس، وتم التوصل إلى النتائج التالية : حدوث تحسن كبير في الأداء الكلي لأفراد العينة في الكفايات التي تمت تربيتها في البرنامج المقترن باستخدام أسلوب التعلم الذاتي، وحدث تحسن أيضاً في أداء أفراد العينة في مجالات التنفيذ وهي : المادة العلمية، طريقة التدريس، استخدام الأسئلة الشفهية، الاستفادة من وسائل التعليم (٤: ٣٦٨-٣٧٨).
- دراسة محمد (١٩٩١م)، حول تقويم كفايات التدريس لدى طلبة كلية التربية المتدرسين بعض المدارس المتوسطة بالمدينة المنورة، وقد طبق على العينة استبانة للوقوف على أهمية الكفايات التدرисية الالزمة للتدريس من وجهة نظر الطلبة والطالبات، وشكلت أداة البحث أيضاً بطاقة ملاحظة أداء الكفايات لـ(١٢) طالباً للتعرف على أثر الممارسة المهنية في تحسين كفايات التدريس، وأهم نتائج الدراسة كانت ما يلي : عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين النسب المئوية لاستجابات كل من الطلبة والطالبات في مجال الكفايات التدريسية الثلاث، وأيضاً تحسن أداء أفراد العينة في الكفايات التدريسية من خلال الممارسة المهنية بالفصل الدراسي خلال المدة المحددة (١٢).

- دراسة عفاش (١٩٩١م) أجريت بهدف التعرف على المهارات والكفايات التي يحتاجها المشاركون والمشاركات في برامج التأهيل التربوي أثناء الخدمة في الأردن، كما يراها المعلمون والمعلمات، وتكونت عينة الدراسة من (٥١) معلماً ومعلمة

ترواحت خبراتهم التعليمية بين سنة واحدة وخمس عشرة سنة وأكثر، وتكونت أداة الدراسة من قائمة تحتوي على الكفايات التعليمية، وأهم نتائج الدراسة كانت ما يلي : إن الكفايات المهمة التي حصلت على درجة مرتفعة في مجال التخطيط هي: صياغة أهداف تعليمية، تحليل المحتوى وتنظيم نتائج الخبرات وتنظيم محتوى الدرس. أما في مجال تنفيذ الدرس فكانت : استخدام وسائل الإيضاح وأساليب التعزيز الابيجية، طرح الأسئلة وتحفيظ ذهان التلاميذ من خلال ربط الخبرات الجديدة بالسابقة. أما في مجال التقويم فكانت تشجيع التقويم الذاتي للمتعلمين، ملاءمة أساليب التقويم للأهداف التعليمية، ومعرفة نواحي الضعف لدى الطلبة، وقد ظهرت حاجة ماسة إلى استراتيجية إدارة الصف وإعطائها صفة العلاقات الإنسانية التي تتقبل آراء ومشاعر الطلاب، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لغير العمر والخبرات التعليمية والجنس (١١).

- دراسة الحمادي (١٩٩٦)، هدفت الدراسة إلى تحديد المهارات الازمة للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والموجهين، وتكونت عينة الدراسة من الموجهين بـوزارة التربية والتعليم والمعلمين العاملين بالمدارس الثانوية بدولة قطر، وقد استخدم الباحث استبانة مكونة من خمس عشرة مهارة من مهارات التدريس، واتضح من نتائج الدراسة ما يلي : أن جميع الموجهين مهتمون بدرجة كبيرة بضرورة توفر المهارات موضع الدراسة لدى المعلمين، واحتلت وجهات نظر الذكور عن الإناث حـول درجة أهمية مهارة الأهداف التعليمية لصالح الإناث، ومهارة التعزيز لصالح الذكور، واحتلت وجهات نظر أصحاب التخصصات المختلفة (علمي /أدبي /نوعي)، حول درجة أهمية مهارات الاتصال والتفاعل الإنساني، واحتلت أيضاً وجهات نظر من لديهم خبرة تدريسية حول درجة أهمية تحليل المحتوى والأهداف (٢٨).

ثانياً : الدراسات الأجنبية

- دراسة كريستنسن Christensen (١٩٨٩) هدفت إلى توضيح الأسلوب المناسب لنقوم الكفايات الالزمه لعلمي اللغة الأجنبية في كاليفورنيا في المرحلة الابتدائية والثانوية عن طريق البرنامج القائم على الكفايات، ويتضمن البرنامج المقدمة وسر العمل والتعليمات الواجب الاسترشاد بها وأهداف البرنامج وعمليات التقويم المتبعة وكيفية تصميمها، ويتضمن في القسم الآخر من البرنامج الكفايات العامة، ثم بعد ذلك الكفايات المختصة لعلمي اللغات الأجنبية، وأيضاً الكفايات الخاصة بطبيعة المجتمع من حيث الناحية الثقافية والاجتماعية ثم الكفاية المتعلقة بوقائع القوم، وتشمل : الملاحظة الصافية، والمقابلة، والاختبارات، والسجلات التراكمية، ومن ثم التوصيات والمقترحات الخاصة بالبرنامج (٢٩).
- دراسة ورث وآخر Ells Worth et at (١٩٩١)، هدفت إلى التعرف على أثر برنامج قائم على الكفايات في إدارة البيئة الصافية وأثره في فعالية التدريس وتحصيل الطلبة، وتم تدريب المعلمين على هذه الكفايات والمجموعة التجريبية استخدمت البرنامج القائم على الكفايات عن المجموعة الضابطة، ومن أهم نتائج الدراسة ما يلي: درجات الطلبة الذين تم تدريسيهم عن طريق المعلمين في المجموعة التجريبية كانت مرتفعة في التحصيل عن الطلبة الذين تم تدريسيهم بالمعلمين في المجموعة الضابطة، واتضح وجود الرضا الوظيفي للمعلمين نحو البرنامج القائم على الكفايات (٣٠).
- بینت دراسة الیس وآخر Ellis et at (١٩٩٣) أهمية الكفايات التعليمية للمعلمين، وذلك لمقابلة احتياجات الطلبة، وهذه الكفايات التعليمية في المرحلة الابتدائية والطفولة وال التربية الخاصة، وتضمنت هذه الدراسة الكفايات المناسبة لكل من المؤهلات التعليمية المحددة، واستخلصت هذه الكفايات من بيانات المدرسين ذوي المؤهلات العالية، ومن أهداف المقررات الجامعية، والبحوث التجريبية، وصنفت هذه الكفايات في الحالات التالية : ١ - الناحية المهنية، وتشمل : التدريس، البيئة الصافية

- الصفات المهنية الواجب توافرها في المعلم. ٢- المتعلم : نموه وتطوره، تأثير الأسرة، وتقدير المعلم والعوامل المؤثرة عليه. ٣- العلاقات الإنسانية وتطوير الخطط التربوية. ٤- البيئة التعليمية، وتشمل : أدوات التقويم، تقويم البرنامج، إدارة الفصل (٣١).
- هدفت دراسة كراسنوس Krasnow (١٩٩٣م) إلى نمو الكفايات في مجال العلاقات الإنسانية في البيئة المدرسية للمرحلة الإعدادية عن طريق تصميم برنامج يتألف من المكونات التالية : التعاون الابيجابي الفعال في داخل البيئة الصفية، وتكوين الاحترام الذاتي والتفاعل الابيجابي وحل المشكلات في داخل الصف، وكان عدد المشاركون في البرنامج (٣٥٠٠) طالب، (٢٠٠) مدرس، والمعلمون الذين استمروا في البرنامج مدة سنة كاملة كانت لهم الأهلية والجذارة في تحديد وتقدير أهداف البرنامج، ووضعها في صورة أكثر وضوحاً مما أدى إلى تحسين البرنامج وزيادة فعاليته (٣٢).
- دراسة لوبز Lopez (١٩٩٥م) تهدف الدراسة إلى ايجاد العلاقة بين الفروق في خصائص الطلاب واحتياجاتهم التربوية وأساليب التعلم، وبين كفاءة المعلم من حيث (المهارات، القدرات، المعرفة)، ومدى تأثير ذلك على تحصيل الطلبة في ولاية تكساس، وكانت نتائج الدراسة ما يلي : أن مؤهل المعلم واحتيازه لاختبار الكفايات، لا يمكن أن تتبنا بأهلية وكفاية المعلم في الصف، وعدم وجود فروق في تحصيل الطلبة يمكن إرجاعه إلى المؤهل العلمي للمعلم وأن زيادة الخبرة في التدريس لها الأثر الكبير على فاعلية المعلم (٣٣).
- وقام اسكتنس Askins (١٩٩٦م) بدراسة لتحديد كفايات المعلمين في مختلف مجالات ومهارات التعليم ومدى احتياجهم للتدريب عليها، وتكونت عينة أفراد العينة من معلمين وإداريين في (٥٩) مؤسسة تعليمية، واستخدمت أداة البحث استبياناً لتحديد الاحتياجات التدريبية، وأهم ما توصلت إليه الدراسة : تعتبر تقنيات التعليم من المكونات الهامة في برنامج تطوير كفايات المعلمين والإداريين بالمدارس، ومدى أهمية معرفة أفراد العينة بحقوق الطلاب وأولياء الأمور (٣٤).

تعميق على الدراسات السابقة

يتضح من العرض السابق أن الدراسات السابقة توضح أهمية الكفايات التعليمية وتنميتها لدى المعلم، ولابد أن يمارسها حتى يؤدي عمله باتقان، وتوجد كفايات تعليمية مختلفة ركزت عليها الدراسات مثل: كفاية التخطيط، التنفيذ، إدارة الصحف والعلاقات الإنسانية والنظام، النمو العلمي والمهني، التقويم وأيضاً الكفايات المختصة بالمادة الدراسية. ولذلك لابد من الاهتمام بتقديم هذه الكفايات وتصميم البرامج القائمة على الكفايات، ثم تدريب المعلمين على ضوء هذه الكفايات التعليمية، وقد اتضح من الدراسات السابقة وجود علاقة إيجابية بين الكفايات التعليمية لدى المعلمين وزيادة تحصيل الطلبة. واستخدمت الدراسات السابقة العديد من الطرق لتحديد الكفايات التعليمية، منهاأخذ آراء المعلمين المعينين بالشؤون التعليمية، وقواعد الدراسات السابقة وطبيعة عملية التدريس.

بالإضافة إلى أن الدراسات السابقة استخدمت الاستبيان كأداة للبحث ومعالجة النتائج على ضوء ما أسفرت عنه أداة البحث فقط، أما الدراسة الحالية فسوف تتطرق إلى تصميم واقتراح برنامج تدريسي لنطوير وتنمية الكفايات التعليمية للمعلمين والمعلمات مما يساهم في زيادة كفاءة العملية التعليمية، ويتبين أيضاً أن غالبية الدراسات تتناول الكفايات التعليمية لمعلم المرحلة الابتدائية بصفة عامة، ولم تتطرق إلى الكفايات التعليمية لمعلمي ومعلمات الصفين الخامس والسادس في المرحلة الابتدائية ذوي التخصص الأكاديمي، بينما انفردت بما هذه الدراسة، وهذا ما يتضح من خلال مشكلة الدراسة وفرضها.

إجراءات الدراسة

العينة

اقتصر إجراء هذه الدراسة على عينة من موجهي ومحوّلات الصفين الخامس وال السادس من المرحلة الابتدائية ولجميع التخصصات الدراسية للعام الدراسي (١٩٩٨/١٩٩٩م) ماعدا تخصص (التربية فنية - تربية رياضية)، وقد بلغ عددهم الإجمالي (١١٣) موجهاً ومحوّلاً، منهم (٥٠) موجهاً، و(٦٣) محوّلاً، وتم اختيارهم بشكل

عشواي، ويشكل هذا العدد ٨٥,٧٪ من مجتمع البحث البالغ عددهم (١٣٢) موجهة، وفيما يلي بيان توزيع أفراد العينة.

جدول رقم (١). توزيع أفراد العينة حسب الجنس والتخصص والمؤهل وسنوات الخبرة في التوجيه.

| المتغير | توصيف المتغير | ذكور | إناث | المجموع |
|-------------------|-------------------------|------|------|---------|
| التخصص | لغة عربية | ١٢ | ٩ | ٢١ |
| | لغة إنجليزية | ٨ | ١٠ | ١٨ |
| | رياضيات | ٦ | ٨ | ١٤ |
| | علوم | ٨ | ١٢ | ٢٠ |
| ال المؤهل | علوم شرعية | ٩ | ١٣ | ٢٢ |
| | دراسات اجتماعية | ٧ | ١١ | ١٨ |
| | تربيوي | ٢٤ | ٥٦ | ٨٠ |
| | غير تربوي | ٢٦ | ٧ | ٣٣ |
| الخبرة في التوجيه | أقل من ٥ سنوات | ٢٣ | ٢٢ | ٤٥ |
| | من ٥ - لأقل من ١٠ سنوات | ١٤ | ٢٣ | ٣٧ |
| | من ١٠ - لأقل من ١٥ سنة | ٦ | ١٤ | ٢٠ |
| | من ١٥ سنة فأكثر | ٧ | ٤ | ١١ |

أداة الدراسة

لما كانت هذه الدراسة تهدف إلى تحديد مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي ومعلمات الصفين الخامس والسادس في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الموجهين والموجهات، فقد تكونت أداة الدراسة من قائمة بالكفايات التعليمية، تم التوصل إليها من خلال بعض الكتابات والبحوث والدراسات السابقة (١: ١٢٦-١٣٠)، (٢: ٢٤٤-٢٤٤)، (٧: ٨٢-٨٣)، (١١: ٧٧-٨١)، (١٢: ١٨٥-١٩٠)، (١٣: ٢٣٦-٢٣٦)، (١٤: ١١٩-١٢٣)، (١٥: ١٨١-١٨٦).

تم استخلاص (٦٦) كفاية تعليمية فرعية صنفت في خمسة مجالات رئيسة هي: مجال تخطيط وإعداد الدرس، تنفيذ الدرس، التقويم، العلاقات الإنسانية وإدارة الصيف،

النمو العلمي والمهني ووضعها على صورة استبانة مع مراعاة الصلة الوثيقة بالأبعاد الرئيسية لكل كفاية تعليمية.

تم عرض القائمة المبدئية للكفايات على مجموعة من المحكمين^(*) وطلب منهم دراسة الاستبانة وإضافة وحذف أو تعديل الكفايات التعليمية الضرورية، وكذلك تحديد مدى توافق المجال المقترن في الاستبانة مع الكفايات الفرعية الخاصة به، وفي ضوء ذلك تمت التعديلات التالية:

- تعديل وصياغة بعض مفردات الكفايات الفرعية ليصبح أكثر فهماً ووضوحاً.
- حذف عدد من الكفايات الفرعية نظراً لعدم ملاءمتها للكفايات التعليمية الرئيسية.
- إضافة بعض الكفايات التي لم تشملها القائمة المبدئية وبالأخص في مجال النمو المهني والعلمي حيث تم إضافة ثلاثة كفايات فرعية.

وتم صياغة الاستبانة في شكلها النهائي، وأصبحت تتالف من:

- أولاً: البيانات الأولية :** وتشمل، الجنس، المؤهل، التخصص، الخبرة.
- ثانياً : الكفايات التعليمية الرئيسية،** وتتكون من خمسة مجالات وهي:
 - المجال الأول، ويتناول التخطيط وتحديد الأهداف وتحليلها للعملية التعليمية وإعداد الدروس، ويضم (١٢) كفاية.
 - المجال الثاني، ويركز على تنفيذ الدروس وأداءات المعلم التي تحدث أثداء عملية التعليم والتعلم داخل حجرة الدراسة، ويضم (١٩) كفاية.
 - المجال الثالث : ويركز على التقويم الصفي، ويضم (١٠) كفايات.

^(*)أ.د. مدحت النمر أستاذ وقائم بعمل رئيس قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية - جامعة قطر، أ.د. محمد عمر أستاذ علم النفس التعليمي، أ.د. يعقوب أبو حلو أستاذ بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية - جامعة قطر، د. فكري العريان أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد بكلية التربية - جامعة قطر.

- المجال الرابع: ويهتم بالعلاقات الإنسانية وإدارة الصف وحفظ النظام فيه، ويضم (١٤) كفاية.

- المجال الخامس: النمو المهني والعلمي، ويضم (١٢) كفاية.
وقد طلب من المستفتين (الموجهين والوجهات) الإجابة عن عبارات المجالات الخامسة، وذلك بوضع (عدد المعلمين والمعلمات) الذين يشرفون على توجيههم ومدى درجة توفر الكفايات التعليمية لديهم، وذلك على مقياس خماسي متدرج كالتالي:
عالية — متوسطة — قليلة — نادرة — لا توجد.

صدق الاستبانة

تم حساب صدق الاستبانة عن طريق:

- صدق المحكمين : اعتبر صدق المحكمين محكماً لصدق الاستبانة، حيث تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمحترفين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس وتكنولوجيا التعليم، بهدف مراجعة الصورة الأولية لقائمة الكفايات التعليمية وتطويرها، ووضعها في صورتها النهائية، ومن ثم قامت الباحثتان بإجراء التعديلات الازمة على ضوء اقتراحات المحكمين.

- الصدق البنائي (الاتساق الداخلي): تم حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة (الكفايات التعليمية الفرعية)، ودرجات المحور المتضمنة به، وقد وجد أنها جيئاً دالة، مما يدل على ارتفاع الصدق الداخلي للإسپانة، والجدول (٢) يوضح ذلك.

ثبات الاستبانة

تم إيجاد ثبات الاستبانة بطريقة كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha وقد بلغت نسبة ذلك ٠,٩٦، وهي نسبة عالية ومقبولة، ويتبين ما سبق أن الأداة عالية الصدق والاتساق الداخلي، وذات ثبات مقبول، وبذلك يمكن الوثوق باستخدامها في مثل هذا النوع من البحوث العلمية.

جدول رقم (٢). يوضح الصدق الداخلي للاستبانة محسوباً بالعلاقة الارتباطية بين درجات العبارة ودرجة المخور المتضمنة به

| رقم العباره الخامس | ارتباطها بالمخور | رقم العباره الرابع | ارتباطها بالمخور | رقم العباره | ارتباطها بالمخور | رقم العباره الثالث | ارتباطها بالمخور | رقم العباره | ارتباطها بالمخور | رقم العباره الأول | رقم العباره |
|-----------------------|---------------------|-----------------------|---------------------|-------------|---------------------|-----------------------|---------------------|-------------|---------------------|----------------------|-------------|
| ٠,٧٤ | ٥٦ | ٠,٨٢ | ٤٢ | ٠,٨٥ | ٣٢ | ٠,٨١ | ١٣ | ٠,٧٩ | ١ | | |
| ٠,٧٨ | ٥٧ | ٠,٨٥ | ٤٣ | ٠,٨٥ | ٣٣ | ٠,٨٤ | ١٤ | ٠,٨٠ | ٢ | | |
| ٠,٦٩ | ٥٨ | ٠,٨٤ | ٤٤ | ٠,٨٢ | ٣٤ | ٠,٨٣ | ١٥ | ٠,٨٢ | ٣ | | |
| ٠,٨٠ | ٥٩ | ٠,٨٥ | ٤٥ | ٠,٨٣ | ٣٥ | ٠,٨٦ | ١٦ | ٠,٨٤ | ٤ | | |
| ٠,٨١ | ٦٠ | ٠,٨٥ | ٤٦ | ٠,٨٠ | ٣٦ | ٠,٨٤ | ١٧ | ٠,٨٨ | ٥ | | |
| ٠,٨٢ | ٦١ | ٠,٨٧ | ٤٧ | ٠,٧٩ | ٣٧ | ٠,٧٠ | ١٨ | ٠,٨٦ | ٦ | | |
| ٠,٧٩ | ٦٢ | ٠,٨٨ | ٤٨ | ٠,٨٤ | ٣٨ | ٠,٧٩ | ١٩ | ٠,٨٥ | ٧ | | |
| ٠,٧٩ | ٦٣ | ٠,٨٧ | ٤٩ | ٠,٧٤ | ٣٩ | ٠,٨٥ | ٢٠ | ٠,٨٧ | ٨ | | |
| ٠,٧٦ | ٦٤ | ٠,٨٨ | ٥٠ | ٠,٧٦ | ٤٠ | ٠,٨٦ | ٢١ | ٠,٨٢ | ٩ | | |
| ٠,٦٤ | ٦٥ | ٠,٨٦ | ٥١ | ٠,٧٨ | ٤١ | ٠,٨٧ | ٢٢ | ٠,٨٢ | ١٠ | | |
| ٠,٧٥ | ٦٦ | ٠,٨٤ | ٥٢ | | | ٠,٨٠ | ٢٣ | ٠,٨٧ | ١١ | | |
| ٠,٧٢ | ٦٧ | ٠,٨٠ | ٥٣ | | | ٠,٨٦ | ٢٤ | ٠,٨٥ | ١٢ | | |
| ٠,٤٠ | ٦٨ | ٠,٨٠ | ٥٤ | | | ٠,٨٨ | ٢٥ | | | | |
| | | ٠,٨٦ | ٥٥ | | | ٠,٨٧ | ٢٦ | | | | |
| | | | | | | ٠,٨٨ | ٢٧ | | | | |
| | | | | | | ٠,٨٤ | ٢٨ | | | | |
| | | | | | | ٠,٨٣ | ٢٩ | | | | |
| | | | | | | ٠,٧٦ | ٣٠ | | | | |
| | | | | | | ٠,٦٢ | ٣١ | | | | |

(*) جميع قيم معاملات الارتباط دالة عن مستوى دلالة ..,٠٠١

المعاجلة الإحصائية

عوجلت البيانات الأولية باستخدام ما يلي:

- التوزيعات الحسابية.
- استخدام تحليل التباين ثنائي المصدر.
- اختبار شافيه.

نتائج الدراسة ومناقشتها

سوف يتم عرض النتائج التي أسفرت عنها عملية تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً وفقاً لترتيب الأسئلة التي تم طرحها من خلال الدراسة.

أولاً : نص السؤال الأول على ما يلي

(ما درجة توفر الكفايات التعليمية لدى معلمى ومعلمات الصفين الخامس وال السادس في المرحلة الابتدائية بدولة قطر من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة (موجهين وموجهات؟)).

لإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد تحليل التباين للدرجة توفر الكفاية في كل من المجالات الخمسة، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (٣). تحليل التباين للدرجات توفر الكفايات التعليمية في المجالات الخمسة.

| المتغير | المدر | درجات الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة "F" | الدلالة |
|----------------------|-------------------|--------------|----------------|----------------|----------|---------------|
| نقطيط وابعاد الدروس | درجة توفر الكفاية | ٤ | ٦٨٧٤,٨٠ | ١٧١٨,٧٠ | ١٩٥,١٣ | دالة عند ٠,٠١ |
| تنفيذ الدرس | درجة توفر الكفاية | ٤ | ١٥٩٧٢,٧٠ | ٣٩٩٣,١٩ | ١٨٩,٠٣ | دالة عند ٠,٠١ |
| التقويم | درجة توفر الكفاية | ٤ | ٣١٥١,١٦ | ٧٨٧,٧٩ | ٩٧,٤٩ | دالة عند ٠,٠١ |
| العلاقات الإنسانية | درجة توفر الكفاية | ٤ | ٩٣٤٢,٤٦ | ٢٢٣٥,٦١ | ١٧٩,٣٤ | دالة عند ٠,٠١ |
| النمو المهني والعلمي | درجة توفر الكفاية | ٤ | ٣٧٩٩,٥٥ | ٩٤٩,٨٩ | ٩٥,٠١ | دالة عند ٠,٠١ |

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ في مجالات الكفايات التعليمية الخمسة، وترجع للدرجات توفر الكفايات التعليمية لدى المعلمين والمعلمات من وجهة نظر أفراد العينة (موجهين وموجهات). أي أن نسبة عدد المعلمين والمعلمات في المقاييس الخمس في الاستبانة (عالية، متوسطة، قليلة، نادرة، لا توجد) تختلف في مجالات الكفايات التعليمية الخمسة، وعلى ذلك يرفض الفرض الأول الذي ينص على أنه : لا توفر الكفايات التعليمية لدى معلمى ومعلمات الصفين الخامس وال السادس في المرحلة الابتدائية بدولة قطر من وجهة نظر افراد العينة في المجالات الخمسة (نقطيط الدرس، التنفيذ، التقويم، العلاقات الإنسانية وإدارة الصف، والنمو المهني والعلمي).

ولتتعرف على مدى جوهرية الفروق بين درجات توفر الكفاية استخدم اختبار (شافيه)، والجدول (٤) يوضح نتائج هذه الفروق.

جدول رقم (٤). نتائج أخبار شافيه لدرجات توفر الكفايات لدى المعلمين والمعلمات في مجالات الكفايات التعليمية الخمسة.

| درجات الكفاية | | | | | | المتوسطات | درجات الكفاية | الحال |
|---------------|-------|-------|--------|-------|---|-----------|---------------|--------------------------------|
| لا توجد | نادرة | قليلة | متوسطة | عالية | | | | |
| - | - | - | - | - | - | ٩,٩١ | عالية | تخطيط وإعداد الدروس |
| - | - | - | - | - | - | ١١,٠٩ | متوسطة | |
| - | - | - | * | * | * | ٨,٢٠ | قليلة | |
| - | - | * | * | * | * | ٣,٦١ | نادرة | |
| - | - | * | * | * | * | ١,٢٣ | لا توجد | |
| - | - | - | - | - | - | ١٥,٧٦ | عالية | تنفيذ الدرس |
| - | - | - | - | - | - | ١٧,٣٩ | متوسطة | |
| - | - | - | * | * | * | ١٣,٤٢ | قليلة | |
| - | - | * | * | * | * | ٦,٤٣ | نادرة | |
| - | * | * | * | * | * | ٢,٠٢ | لا توجد | |
| - | - | - | - | - | - | ٧,٤٢ | عالية | التفور |
| - | - | - | - | - | - | ٨,٦١ | متوسطة | |
| - | - | - | - | - | - | ٧,٤٩ | قليلة | |
| - | - | * | * | * | * | ٤,٥٣ | نادرة | |
| - | * | * | - | * | * | ١,٨٢ | لا توجد | |
| - | - | - | - | - | - | ١١,٧٨ | عالية | العلاقات الإنسانية وإدارة الصف |
| - | - | - | - | - | - | ١٢,٨٨ | متوسطة | |
| - | - | - | * | * | * | ٩,٧٠ | قليلة | |
| - | - | * | * | * | * | ٤,٥٧ | نادرة | |
| - | * | * | * | * | * | ١,٣٥ | لا توجد | |
| - | - | - | - | - | - | ٨,٧٤ | عالية | السم المهي والعلمي |
| - | - | - | - | - | - | ٩,٥٥ | متوسطة | |
| - | - | - | * | - | - | ٧,٤٢ | قليلة | |
| - | - | * | * | * | * | ٤,٣٦ | نادرة | |
| - | * | * | * | * | * | ٢,٤٥ | لا توجد | |

قيمة (ف) دالة عند مستوى .٠٠١

يتضح من الجدول (٤) ما يلي:

- ١ - كانت الفروق حقيقة وذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠٠٠١ بين عدد المعلمين والمعلمات الذين توفر فيهم الكفايات التعليمية بدرجة (قليلة — نادرة — لا توجد) وبين درجات توفر الكفايات التعليمية بدرجة (عالية — متوسطة — قليلة) لصالح المتوسطات الحسابية المرتفعة، وهذا يعني أن الكفايات التعليمية في المجالات الخمسة توفر بدرجة كبيرة لدى المعلمين والمعلمات، وقد يكون السبب في ذلك أن هذه الكفايات تقتضي جميع المواد التربوية في كلية التربية، وهي كفايات أساسية ينبغي توفرها لدى معلمى ومعلمات الصفين الخامس والسادس في المرحلة الابتدائية، بالإضافة إلى اهتمام وتركيز الموجهين والموجهات على اكتساب المعلمين والمعلمات لهذه الكفايات مما يؤدي إلى اهتمام ووعي المعلمين والمعلمات إياها.
- ٢ - وجود فروق دالة إحصائية في مدى توفر الكفايات التعليمية لدى المعلمين والمعلمات بين درجة الكفاية (لا توجد) ودرجة (نادرة)، ويعني ذلك أن عدداً قليلاً من الكفايات الفرعية في المجالات الخمسة قد نالت درجة نادرة وكانت متواطئاً الحسابية تساوي (٢) أو أكثر، والتي تنص على:
 - تنظيم الخبرات التعليمية التي تعتمد على الملاحظة، والبحث والتجريب من أجل اكتساب الحقائق والمفاهيم والمهارات التعليمية.
 - يشجع التقويم الذاتي للتلاميذ.
 - يفسر نتائج التقويم لأولياء الأمور والتلاميذ.
 - يوظف نتائج التقويم لتعديل طرق التدريس.
 - يشارك في تقويم المناهج الدراسية المتعلقة بمادة تخصصه.
 - يتبع الجديد في المجال التربوي.
 - يشترك في لجان وجمعيات مهنة التعليم.

وقد يرجع ذلك إلى إن الاهتمام بتلك الكفايات مختلف أثناء الإعداد في برامج الكلية، وصعوبة اكتساب المعلمين لتلك الكفايات، وقد أشارت بعض الدراسات إلى ذلك (٣٥:١٦٢)، كما يمكن أن يكون ذلك راجعاً إلى عدم تزويد المعلمين والمعلمات بالدورات التدريبية أثناء الخدمة، وذلك في كيفية استخدام أسلوب الملاحظة، والبحث لاكتساب الحقائق وتشجيع التقويم الذاتي للمعلم حتى يمكن تطوير مهارة التقويم الذاتي للمتعلمين، وأكَدت دراسة عفاش (١٩٩٥م) أن كفاية التقويم الذاتي من الكفايات التي يحتاجها المشاركون في برامج التأهيل أثناء الخدمة، ويُطلب تعديل طرق التدريس على ضوء تقويمه التلاميذ وعملية التقويم الذاتي تتطلب النصح والتشجيع والتدريب، بالإضافة إلى عدم حد الموجهين والموجهات (للمعلمين) على قراءة الكتب والدراسات الحديثة، ووجود حلقات مناقشة لذلك، أثناء زيارة الموجه للمعلم وتختلف عدد الزيارات على حسب حالات المعلمين في الميدان التربوي ما بين مستجد ومتوسط المستوى والممتاز ولكل حالة ظروف خاصة في المتابعة، فالموجه يقوم بمتابعتين أو ثلاث للمستجد وتحتم بتقويم، أما المعلم المتوجه فهو طبقة في التدريس فالزيارة تتراوح ما بين متابعين أو حسب الحاجة ثم تقويم، والمعلم الممتاز يكفي له في كل فصل دراسي بمتابعة وتقويم مع العلم أن المعلمين في الميدان التربوي يلاحظ حضورهم للكثير من دروس المشاهدة التي تسمى بحضور الموجهين. ويفسر أيضاً عدم تشجيع الموجهين للمعلمين على المشاركة في تقويم المناهج الدراسية المتعلقة بمادة تخصصهم سواء كان الاشتراك في اللجان أو كتابة التقارير لتوضيح أوجه القوة والضعف في المحتوى والأنشطة والوسائل التعليمية.

أما الكفاية التعليمية التي لم تتوفر بدرجة (لا توجد) ونالت متواسطاً حسماً

مرتفعاً تحت هذه الحانة فهي تشخيص صعوبات التعلم ويعالجها.

وقد يرجع ذلك إلى أن المعلمين والمعلمات ليس لديهم إلمام و معرفة بموضوع صعوبات التعلم، وما يرتبط بها من مشاكل صفية تعليمية أو صفية أكاديمية وأساليب معالجتها.

خلاصة القول، إن نتائج الدراسة حول هذا السؤال تشير إلى ارتفاع درجة توافر الكفايات التعليمية لدى المعلمين والمعلمات بشكل واضح من وجهة نظر الموجهين والموجهات، وقد حصل عدد قليل من الكفايات التعليمية على درجة توفر بصورة نلدرة أو لا توجد، ونتائج الدراسة الحالية تتفق مع نتائج دراسة الحمادي (١٩٩٦م)، الهذلي (١٩٩٥م)، (٣٥: ١٥٩-١٦٠).

ثانياً : نص السؤال الثاني على ما يلي
 «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل والتخصص الأكاديمي والخبرة في التوجيه على مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي ومعلمات الصفين الخامس والسادس في المرحلة الابتدائية بدولة قطر؟»

لإجابة عن هذا السؤال استخدم تحليل التباين الثنائي، ويوضح جدول (٥) النتائج.

جدول رقم (٥). نتائج تحليل البيانات الثاني المصدر لدراسة أثر الجنس والمؤهل والتخصص الأكاديمي في مجالات الكفايات التعليمية الخمسة

| المتغير | مصدر البيانات | درجات الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة "ف" | الدالة |
|-------------------|---------------|--------------|----------------|----------------|----------|---------|
| نقطط وإعداد الدرس | الجنس (أ) | ١ | ١,٨٦ | ١,٨٦ | ٠,٢١ | غير دال |
| المؤهل (ب) | التخصص (ج) | ١ | ١٣,٥٣ | ١٣,٥٣ | ١,٥٤ | غير دال |
| التخصص (ج) | التفاعل أ × ب | ٥ | ٢١٠,١٠ | ٤٢,٠٢ | ٤,٧٧ | ٠,٠١ |
| أ × ج | أ × ج | ٥ | ٩٣,٠٦ | ١٨,٦١ | ٢,١١ | غير دال |
| ب × ج | الكلية | ٥٦٤ | ١٥٩,٠٨ | ٣١,٨٢ | ٣,٦١ | ٠,٠١ |
| الجنس (أ) | الجنس (أ) | ١ | ١١,٨٧ | ١١,٨٧ | ٠,٠٥٦ | غير دال |
| المؤهل (ب) | التخصص (ج) | ١ | ١٠٨,٩٠ | ١٠٨,٩٠ | ٥,١٦ | ٠,٠٥ |
| التفاعل أ × ب | أ × ج | ١ | ٣٤٩,٤ | ٦٩,٨٨ | ٣,٣١ | ٠,٠١ |
| أ × ج | أ × ج | ٥ | ١٨٢,٩٦ | ٣٦,٥٩ | ١,٧٤ | غير دال |
| ب × ج | الكلية | ٥٦٤ | ٢١١,٩٠ | ٤٢,٣٨ | ٢,٠١ | غير دال |
| الجنس (أ) | التفاهم | ١ | ١٥٠,٢٣ | ١٥,٢٣ | ١,٨٩ | غير دال |
| المؤهل (ب) | التخصص (ج) | ١ | ٨,٩٨ | ٨,٩٨ | ١,١١ | غير دال |
| التخصص (ج) | التفاعل أ × ب | ٥ | ٧٥,٠٠ | ١٥,٠٠ | ١,٨٦ | غير دال |
| أ × ج | أ × ج | ١ | ١٠,٤٨ | ١٠,٤٨ | ١,٣٠ | غير دال |
| ب × ج | الكلية | ٥٦٤ | ٧٥,٨٧ | ١٥,١٧ | ١,٨٨ | غير دال |
| ب × ج | الكلية | ٥٦٤ | ٦٩,٦٩ | ١٣,٩٤ | ١,٧٣ | غير دال |
| | | | ٨٧٨٢,٦٠ | ١٥,٥٧ | - | - |

تابع جدول رقم (٥).

| الدلالة | قيمة 'ف' | متوسط المربعات | مجموع المربعات | درجات الحرية | مصدر التباين | المتغير |
|---------|----------|----------------|----------------|--------------|---------------|----------------------|
| غير دال | ٠,٩٤ | ١٢,٢٥ | ١٢,٢٥ | ١ | الجنس (أ) | العلاقات الإنسانية |
| غير دال | ٠,٢٤ | ٣,٠٧ | ٣,٠٧ | ١ | المؤهل (ب) | إدارة الصف |
| ٠,٠١ | ٣,٤٧ | ٤٥,٢٤ | ٢٢٦,١٨ | ٥ | التحصص (ج) | |
| غير دال | ٠,٧٧ | ١٠,٠٧ | ١٠,٠٧ | ١ | التفاعل أ × ب | |
| غير دال | ١,٨٩ | ٢٤,٦٧ | ١٢٣,٣٦ | ٥ | أ × ج | |
| غير دال | ٢,٠٤ | ٢٦,٦٠ | ١٣٣,٠٢ | ٥ | ب × ج | |
| - | - | ٣٤,٤٢ | ١٩٤١٢,٤ | ٥٦٤ | الكلية | |
| غير دال | ١,٦٣ | ١٦,٢٥ | ١٦,٢٥ | ١ | الجنس (أ) | النوع المهني والعلمي |
| غير دال | ٠,٣٦ | ٣,٦١ | ٣,٦١ | ١ | المؤهل (ب) | |
| غير دال | ١,٩٧ | ١٩,٦٨ | ٩٨,٣٩ | ٥ | التحصص (ج) | |
| غير دال | ٣,٢١ | ٣٢,١١ | ٣٢,١١ | ١ | التفاعل أ × ب | |
| غير دال | ١,٠١ | ١٠,٠٩ | ٥٠,٤٤ | ٥ | أ × ج | |
| غير دال | ١,٤٠ | ١٤,٠٢ | ٧٠,١١ | ٥ | ب × ج | |
| - | - | ١٨,٤٥ | ١٠٤٠٧,٢ | ٥٦٤ | الكلية | |

يتضح من الجدول (٥) ما يلي:

- ١- جميع قيم النسب الفائية لتغير الجنس في مجالات الكفايات التعليمية الخمسة غير دالة، ويدل ذلك على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات الموجهين والموجهات عينة الدراسة، وذلك فيما يتعلق بالكفايات التعليمية الرئيسية لهذه الدراسة، مما يعني أن عينة الدراسة يدركون تماماً أنه لا يوجد اختلاف في مدى توفير الكفايات التعليمية بين المعلمين والمعلمات، وأن جميع مجالات الاستبانة تعتبر كفايات أساسية وتربيوية للمعلمين والمعلمات، وأن ممارسة أدوارهم الفعالة في المواقف التعليمية.

ولا تتفق هذه النتيجة مع دراسة الحمادي (١٩٩٦م)، فقد توصلت هذه الدراسة إلى وجود فروق في وجهات النظر دالة فقط في مهاراتي الأهداف التعليمية والتعزيز، وقد يكون مرجع ذلك إلى أن الإناث لديهم تطلعات وأمال كبيرة في عملية التعلم والتعليم (٢٨: ٣٥٣).

وعلى ذلك يقبل الفرض الثاني والذي ينص على أنه : " لا يوجد للجنس أثر دال عند مستوى ٠٠٥ على استجابات أفراد العينة (موجهين وموجهات) في مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي ومعلمات الصفين الخامس وال السادس في المرحلة الابتدائية بدولة قطر ".

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الموجهين والموجهات الحاصلين على مؤهل تربوي وبين نظرائهم من الحاصلين على مؤهل غير تربوي في مجالات الكفايات التعليمية الخمسة ماعدا مجال " تنفيذ الدرس "، وباستخدام اختبار شافيه وجد أن القيمة غير دالة، مما يعني أن الفروق كانت غير حقيقة، وحسب الصدفة، ولا توجد اختلافات بين الأفراد.

ولا تتفق هذه النتيجة مع دراسة جامع وآخرون (١٩٨٤م) حيث اتضحت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التربويين وغير التربويين في كفايات "إعداد الدرس، التقويم، النمو المهني والعلمي "، وعلى الجانب الآخر تتفق مع دراسة Lopez, 1995 التي توصلت إلى أن مؤهل المعلم واحتيازه لاختبار الكفايات لا يمكن أن يتبعا بأهلية وكفاية المعلم في الموقف التعليمي.

وعلى الرغم من ذلك كان المتوقع أن تكون النتيجة في صالح الحاصلين على مؤهل تربوي، حيث يفترض معرفة الموجهين المؤهلين تربوياً وتدربيهم المعلمـين على هذه الكفايات التعليمية، نتيجة دراستهم لمواطن الإعداد المهني والمواد التربوية العامة أو المواد التي تعنى بطرق التدريس والتربية العملية لهذه الكفايات التعليمية.

وقد يفسر ذلك على أن إعداد المعلم في كلية التربية يتركز في دور وظيفي معين وهو المعلم الذي يتخصص في مادة علمية ويتدرب مهنياً على فنية تدرسيّها . (٣٦ : ٢٠٦)

وتحقق هذه النتيجة صحة الفرض الثالث والذي ينص على أنه: لا يوجد للمؤهل أثر دال عند مستوى ٥٠٠٥ على استجابات أفراد العينة (موجهين ووجهات) في مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمى ومعلمات الصفين الخامس والسادس في المرحلة الابتدائية بدولة قطر.

٣- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة (الموجهين والوجهات) طبقاً للتخصص في مجالات الكفايات التعليمية ماعدا مجال "تنفيذ الدرس" و"العلاقات الإنسانية وإدارة الصف".

ولتحديد اتجاه هذه الفروق باستخدام اختبار شافيه وجد أن الفروق غير حقيقة وحسب الصدفة، أي أنها غير ناجحة عن وجود اختلافات بين أفراد العينة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحمادي (١٩٩٦م) بشأن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين التخصصات العلمية والأدبية في الكفايات التعليمية.

وعلى ذلك تحقق هذه النتيجة صحة الفرض الرابع الذي ينص على أنه "لا يوجد للتخصص أثر دال عند مستوى ٥٠٠٥ على استجابات أفراد العينة (موجهين ووجهات) في مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمى ومعلمات الصفين الخامس والسادس في المرحلة الابتدائية بدولة قطر".

٤- أما عن التفاعل فتشير النتائج بالجدول عدم وجود تفاعل دال بين الجنس (موجهين ووجهات) مع المؤهل (تربيوي وغير تربوي)، وبين الجنس والتخصص الأكاديمي، وأيضاً بين (المؤهل والتخصص)، وذلك في مدى توفر مجالات الكفايات التعليمية

الخمسة لدى معلمي ومعلمات الصفين الخامس وال السادس في المرحلة الابتدائية بدولة قطر.

ويشير هذا إلى أن نوع الجنس والتخصص والمؤهل ليس لهم تأثير على آراء أفراد العينة (الموجهين والموجهات) على مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي ومعلمات الصفين الخامس في المرحلة الابتدائية بدولة قطر، وتوضح هذه النتيجة أن الكفايات التعليمية المتضمنة في الاستبانة معياراً أساسياً لإعداد معلمي والمعلمات الصفين الخامس وال السادس، سواء أثناء إعدادهم بكلية التربية، أو رفع فاعليتهم وكفاياتهم بالدورات التدريبية أثناء الخدمة، وبناء على ذلك يتحقق صحة الفرض الخامس، والذي ينص على: "لا يوجد للتفاعلات الثنائية بين المتغيرات (الجنس، المؤهل، التخصص) أثر دال على مستوى ٥٠٠٥ على استجابات أفراد العينة (موجهين وموجهات) في مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي ومعلمات الصفين الخامس وال السادس في المرحلة الابتدائية بدولة قطر".

أما بالنسبة لعدد سنوات الخبرة في التوجيه، فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي المصدر (٢×٢) بين سنوات الخبرة في التوجيه ودرجة توفر الكفايات التعليمية في كل من مجالات الكفايات الخمسة، والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

جدول رقم (٦). نتائج تحليل التباين الثنائي المصدر للدراسة أثر الخبرة في التوجيه ودرجات الكفاية في مجالات الكفايات التعليمية الخمسة

| المتغير | مصدر التباين | درجات الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة "F" | الدلالة |
|--------------------------------|-----------------------|--------------|----------------|----------------|----------|---------|
| نطيط وإعداد الدروس | درجات الكفاية (أ) | ٤ | ٥٥٩١,٢٦ | ١٣٩٧,٨٢ | ١٣٠,٠٥ | ٠,٠١ |
| | الخبرة في التوجيه (ب) | ٣ | ٣٦,٧٣ | ١٢,٢٤ | ١,١٤ | غير دال |
| | التفاعل أ × ب | ١٢ | ١٢٩,٦٣ | ١٠,٨٠ | ١,٠١ | غير دال |
| | الكلي | ٥٥٩ | ١٣٩٠,٧٢٠ | ٢٤,٨٨ | - | - |
| تنفيذ الدرس | درجات الكفاية (أ) | ٤ | ١٣٩٥٣,٤٠ | ٣٤٨٨,٣٥ | ١٣٨,٧٩ | ٠,٠١ |
| | الخبرة في التوجيه (ب) | ٣ | ٢٠٧,٢٧ | ٦٩,٠٩ | ٢,٧٥ | ٠,٠٥ |
| | التفاعل أ × ب | ١٢ | ٢٠٥,٩٧ | ١٧,١٦ | ٠,٦٨ | غير دال |
| | الكلي | ٥٥٩ | ٢٣٠٠٣,٠ | ٥٩,٠٤ | - | - |
| التقويم | درجات الكفاية (أ) | ٤ | ٢٦٨٣,٨٨ | ٦٧٠,٩٧ | ٧٠,٠٨ | ٠,٠١ |
| | الخبرة في التوجيه (ب) | ٣ | ٥٦,٩٥ | ١٨,٩٨ | ١,٩٨ | غير دال |
| | التفاعل أ × ب | ١٢ | ٩١,٩٦ | ٧,٦٦ | ٠,٨٠ | غير دال |
| | الكلي | ٥٥٩ | ٨٧٤٤,٦٠ | ١٥,٦٤ | - | - |
| العلاقات الإنسانية وإدارة الصف | درجات الكفاية (أ) | ٤ | ٧٩٩٦,٦٠ | ١٩٩٩,١٥ | ١٣١,٠٦ | ٠,٠١ |
| | الخبرة في التوجيه (ب) | ٣ | ٧٤,٧١ | ٢٤,٩١ | ١,٦٣ | غير دال |
| | التفاعل أ × ب | ١٢ | ١٢٨,٤٨ | ١٠,٧١ | ٠,٧٠ | غير دال |
| | الكلي | ٥٥٩ | ١٩٣١١,١ | ٣٤,٥٥ | - | - |
| النمو المهني والعلمي | درجات الكفاية (أ) | ٤ | ٣٠٣٤,١٩ | ٧٥٨,٥٥ | ٦٧,٠٣ | ٠,٠١ |
| | الخبرة في التوجيه (ب) | ٣ | ٢٨,٦٣ | ٩,٥٤ | ٠,٨٤ | غير دال |
| | التفاعل أ × ب | ١٢ | ١٦٢,٢٤ | ١٣,٥٢ | ١,١٩ | غير دال |
| | الكلي | ٥٥٩ | ١٠٣١٨,٠٠ | ١٨,٤٦ | - | - |

يتضح من الجدول (٦) ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ في مجالات الكفايات التعليمية الخمسة في درجة توفر الكفايات التعليمية لدى معلمى ومعلمات الصفين الخامس وال السادس في المرحلة الابتدائية، وقد تم توضيح هذه النتائج في السؤال الأول من الدراسة.

٢- عدم وجود فروق دالة إحصائيا لاستجابات عينة الدراسة (موجهين وموجهاه) في مجالات الكفايات التعليمية، وذلك بالنسبة لمستويات الخبرة المختلفة ماعدا مجال كفايات "تنفيذ الدرس" ، ولاختبار مدى شافيه للخبرة في التوجيه للمجال الثاني كانت قيمة مدى شافيه غير دالة، وهذا يعني أن الفروق في هذا المحور كانت فروقا لا ترجع لاختلافات بين مستويات الخبرة الأربع، مما يعني اتفاق عينة الدراسة رغم اختلاف خبرائهم في التوجيه، وما يمكن اعتباره من عدم اختلاف وجهات نظر الموجهين والوجهات في درجة توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي ومعلمات الصفين الخامس والسادس في المرحلة الابتدائية، وبالتالي فإن النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية تتفق مع دراسة المذلي (١٩٩٥م)، ودراسة عفاش (١٩٩١م)، إلا أن نتائج بعض الدراسات السابقة قد اشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا لعينة الدراسة (معلمين وموجهاه) في مهاراتي الأهداف وتحليل المحتوى الصالح الأكثر خبرة ومن ذلك دراسة الحمادي (١٩٩٥م).

وقد يفسر اتفاق الموجهين والوجهات باختلاف مستويات خبرائهم في التوجيه على أن مجالات الاستبانة تتضمن الكفايات التعليمية الشاملة على النظريات التربوية والجوانب السلوكية التدريسية الالزمة لعملية التعلم والتعليم، كما تم الإشارة إليها سابقا، ولابد أن ينظر الموجهين والوجهات إلى محاور الاستبانة بعين الاعتبار عند تقويم المعلمين.

وعلى ذلك يمكن قبول الفرض السادس في الدراسة والذي ينص على أنه: " لا يوجد للخبرة في التوجيه أثر دال عند مستوى ٥٠٠ على استجابات أفراد العينة (موجهاه وموجهاه) في مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي ومعلمات الصفين الخامس والسادس في المرحلة الابتدائية بدولة قطر".

- أما عن التفاعل فتشير النتائج بالحدول إلى عدم وجود تفاعل دال بين درجات الكفاية والخبرة في التوجيه في مجالات الكفايات التعليمية الخمسة، ويشير هذا إلى أن درجات الكفاية والخبرة في التوجيه ليس لها تأثير على مجالات الكفايات التعليمية، وهذه النتيجة تعد منطقية لأن تحديد درجات توفر الكفايات التعليمية لا يرتبط كما سبق القول إلى مستويات الخبرة المختلفة، وتحقق هذه النتيجة صحة الفرض السابع في هذه الدراسة والذي ينص على: "لا يوجد للفاعلات الثنائية بين درجات الكفاية والخبرة في التوجيه أثر دال عند مستوى ٥٠٠٥ على استجابات أفراد العينة (موجهين وموجهاة) في مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي ومعلمات الصفين الخامس وال السادس في المرحلة الابتدائية بدولة قطر".

ثالثاً : نص السؤال الثالث على ما يلي

"ما هو التصور المقترن للبرنامج التدريسي لتنمية الكفايات التعليمية الازمة لمعلمي ومعلمات الصفين الخامس وال السادس الابتدائي بدولة قطر؟".
وبناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج السؤال الأول الذي اتضح من خلاله أن معلمي ومعلمات الصفين الخامس وال السادس في المرحلة الابتدائية بدولة قطر توفر لديهم الكفايات التعليمية بدرجة عالية، وبناء على ما اظهرته الدراسة أن هناك كفايات تعليمية كانت درجة توفرها بصورة نادرة أو لا توجد وهي:

- ١- ينظم الخبرات التعليمية التي تعتمد على الملاحظة والبحث التجاري، ولقد بينت دراسة الأكرف وآخر (١٩٩٨م) حاجة المعلمات في المرحلة الابتدائية على التدريب على اسلوب طريقة الاكتشاف (٣٦: ٢١٢).
- ٢- يشجع التقويم الذاتي.
- ٣- يفسر نتائج التقويم للأباء والتلاميذ.
- ٤- يشخص صعوبات التعلم ويعالجها.

أما بقية الكفايات التعليمية التي حصلت على درجة منخفضة مثلاً مشاركتهم في تقويم المناهج الدراسية أو الاطلاع على الجديد في المجال التربوي والاشتراك في لجان وجمعيات مهنة التعليم، فهي تحتاج إلى جهد الموجهين والموجهات في حتى المعلمين ومشاركتهم في التقويم، وكيفية استخدام نتائج التقويم في تنفيذ طرق تدريسية متنوعة، وقد يكون لها نتائج إيجابية لعملية التعلم والتعليم، وقد أوصت دراسة الكندي (١٩٩٤م) بتصميم دراسة تدريبية لتنمية كفايات معلمي اللغة العربية في صياغة الأسئلة — تحضير الدرس — التدريس المصغر (ورشة عمل) — وبناء وحدات دراسية (٣٧: ٣٧). (١٤٣)

وعلى ذلك فإن الدراسة تقترح برنامجاً تدريبياً لتدريب معلمي ومعلمات الصفين الخامس والسادس الابتدائي في المرحلة الابتدائية على الكفايات الفرعية الأربع، وفيما يلي عرض لهذا البرنامج الذي تم الاستعانة أثناء وضع إطاره العام بالمراجعة والدراسات العربية والأجنبية (١٦٧: ٨)، (٣٦: ٢١٠-٢٠٨)، (٣٢: ٣٨)، (١٥٨: ٣٨)، (٣٩: ٣٩)، (٤١٢، ١٧٧-١٠٣)، (٤٠: ٤١)، (٢٦٦، ٢٤٠)، (٢٠٢: ٤١).

ويقترح أن يتضمن هذا البرنامج التدريبي ورشتين عمل على النحو التالي:

الورشة الأولى : "التقويم الذاتي و مجالاته ووسائله والاستفادة من نتائجه".
وتقدير التحصيل والعوامل التي يجب مراعاتها ومبادئه تصحيح الاختبار وتحليل وتفسير نتائجه والاستفادة منها.

الورشة الثانية : "استخدام طريقة الاكتشاف في تنمية البحث والتجريب".
وأمثلة للمشاكل الصافية التعليمية والأكاديمية وأساليب معالجتها والمدة المقترحة أسبوعين بواقع ٤ أيام في الأسبوع وبمعدل ساعتين إلى ٣ ساعات في اليوم.

الأنشطة التعليمية

- حلقات مناقشة جماعية بين المدرب والمعلمين.
- تدريبات في شكل مجموعات صغيرة.
- قراءات خارجية.
- تدريس مصغر.
- عمل البحوث.

أسلوب التقويم

يتم التقويم في البرنامج التدريسي على النحو التالي:

- ١ - استبانة لاستطلاع رأي المتدربات حول إيجابيات وسلبيات البرنامج (البرنامج للمعلمين والمعلمات).
 - ٢ - تقويم أداء المتدربات (المعلمين والمعلمات) باستخدام:
 - أ - امتحان نظري في نهاية الدورة للمفاهيم التي تناولها البرنامج.
 - ب - بطاقة ملاحظة لتقويم أداء المتدربات في المفاهيم التي تحتاج إلى أداء عملي مثل استخدام طريقة الاكتشاف، التقويم الذاتي.
 - ج - متابعة المتدربين والمتدربات ميدانيا للتعرف على مدى الإفاده من البرنامج التدريسي.
- وفيما يلى عرض للإطار العام للبرنامج التدريسي المقترن.

الكتابات المنشورة في المجلة العلمية المحكمة ٢٠١٣م

| العنوان | المحتوى | المقدمة | المراجع | الكلمات الدالة | الكلمات الدالة | المقدمة | المحتوى |
|---------|--------------------|---------|---------|----------------|----------------|---------|---------|
| ٢٦٣ | دراستي على معاشرها | بيان | ٢٠١٣م | بيان | بيان | بيان | بيان |
| ٢٦٤ | بيان | بيان | بيان | بيان | بيان | بيان | بيان |
| ٢٦٥ | بيان | بيان | بيان | بيان | بيان | بيان | بيان |

تابع - الإطار العام لبرنامج تدريسي متدرج لمعلمى وملحنتات المصنفات الخامس وال السادس في المرحلة الابتدائية لتنمية الكفايات التعليمية

١٧٥

الكفايات التعليمية لمعلمى ومعلمات الصفين الخامس وال السادس ...

| الرسوخ | الموضوع | الأهداف | محضى التدريب | التدريب على التقويم | الرسوخ |
|--------|----------------|--|---|---|---|
| الآن | طريقة الاختبار | يتحقق من المعلم والمدرب بعد الاتمام من | هذه الرؤية أن : | ١- يستخدم بطاقة الفقير كل طالب. | ١- الإطار العام لبرنامج تدريسي متدرج لمعلمى وملحنتات المصنفات الخامس وال السادس في المرحلة الابتدائية لتنمية الكفايات التعليمية |
| الآن | طريقة الاختبار | ٢- يعتمد المقصود بطريقة الاختبار . | ٣- يتيح ملذاج متزنة لا استعمال طريقة الاختبار . | ٤- يحسن خطط درسية لأسلوب طريقة الاختبار . | ٤- يتم بالآراء ، التدريسي باستعمال طريقة كل حسب تفضيله . |
| الآن | طريقة الاختبار | ٥- تتيح طريقة الاختبار . | ٦- يتيح ملذاج متزنة بطريقة الاختبار . | ٧- يتيح طريقة الاختبار . | ٧- يتيح طريقة الاختبار . |

توصيات الدراسة ومقتضياتها

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإنه يمكن التوصية بما يلي:

- ١- معرفة الموجهين والموجهات الكفايات التعليمية في الاستبانة والتعرف عليها، وتقويم المعلمين والمعلمات على ضوء الكفايات الواردة في الاستبانة.
- ٢- تركيز برامج ومناهج كليات التربية الخاصة بأعداد معلمين على الكفايات التعليمية وتدریسها للمعلمين لرفع مستوى مهني والتعليمي.
- ٣- الاستفادة من البرنامج التدريسي الذي أسرفت عنه الدراسة الحالية لتنمية الكفايات التعليمية لدى معلمي ومعلمات الصفين الخامس والسادس في (التقويم الذاتي، وتقويم التحصيل واستخدام طريقة الاكتشاف ومعالجة المشاكل التعليمية والأكاديمية) ويكون بالاشتراك مع كلية التربية لتدريبهم على الكفايات التعليمية، وما يحدث من تطورات على العملية التعليمية.
- ٤- متابعة المعلمين في الميدان التعليمي للتعرف على مدى الاستفادة من الدورات التدريبية التي عقدت وكتابة تقارير فنية بشأن أداء المعلمين بناء على ما تم تدريسيهم عليه في الدورات.
- ٥- توظيف المعلمين والمعلمات للكفايات التعليمية بصورة عملية، حيث تؤدي إلى إثراء الجانب النظري.
- ٦- توسيع الإشراف الفني بكل ما يرد من جديد للكتب والدراسات التربوية الحديثة حتى يمكن تبصير المعلمين بالأساليب التربوية والأخذ بها.
- ٧- إشراك المعلمين والمعلمات في عمل تقارير سنوية لتقويم المناهج الدراسية كـل في مجال تخصصه، من حيث الأهداف والمحورى والأنشطة والوسائل التعليمية والتقويم،

وذلك لما تلعبه المرحلة الابتدائية من أهمية كبيرة للمراحل الدراسية اللاحقة، ولزيادة الرغبة في الإقبال على مهنة التعليم.

٨- إجراء دراسة لتحديد الكفايات التعليمية المتوفرة لدى معلمى ومعلمات المرحلة الإعدادية والثانوية، ومن ثم تصميم برنامج تدريسي لتنمية الكفايات التعليمية غير المتوفرة لديهم.

٩- إجراء دراسة تقويمية لأداء الكفايات التدريسية لدى معلمى ومعلمات الصفين الخامس والسادس في المرحلة الابتدائية لكل تخصص على حده.

١٠- إجراء دراسة للتعرف على أثر البرنامج التدريسي المقترن على فعالية التدريس لدى معلمى ومعلمات الصفين الخامس والسادس في المرحلة الابتدائية وتحصيل التلاميذ..

المراجع

- ١- التجادي، عبد العزيز راشد. كفايات التدريس المطلوب توافرها لدى معلمى التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة»المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد العاشر، العدد (٣٩)، (١٩٩٦م).
- ٢- عبود، عبد الغني، وإبراهيم، رضا أحمد وآخرون. التعليم في المرحلة الأولى واتجاهات تطويره. القاهرة : مكتبة النهضة المصرية، (١٩٩٧م).
- ٣- شوق، محمود أحمد، وسعيد، محمد مالك محمد. تربية المعلم للقرن الحادى والعشرين. الرياض: مكتبة العبيكان، (١٩٩٥م).
- ٤- الأكرف، مباركة صالح. تطوير برامج تدريب معلمة الفصل أثناء الخدمة بدولة قطر في ضوء مدخل الكفايات. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، (١٩٩٠م).
- ٥- الإبراهيم، عبدالرحمن حسن، والمطوع، حسين محمد جمعة وآخرون. التعليم العام في دول مجلس التعاون الخليجي، دراسة مقارنة» الكويت : ذات السلسل، (١٩٩٠م).
- نقا عن: حجاج، عبد الفتاح : رؤى مستقبلية لإعداد المعلم العربي في ضوء تحديات القرن الحادى والعشرين، عدد خاص من مجلة كلية التربية، بحوث مؤتمر تربية الغد، (١٩٩٦م).

- 6-Haydel., Juanita B., and Others. Assessing class room Teachers Performance Assessments.
Paper Presented at the annual Meeting of the American Educational Research Association
(San Francisco, CA, April, (1995).

٧- جامع، حسن والشهين، حصه، وآخرون. الكفاءات التدريسية الالزمه لمعلم المرحلة الابتدائية في دولة الكويت»
المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد الثاني، السنة الأولى، سبتمبر (١٩٨٤)، ص ٦١-٨٤.

٨- حسن، عبد علي محمد. بناء برنامج لإعداد معلم المرحلة الابتدائية بالبحرين قائم على الكفاءات
الأدائية» رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأزهر، كلية التربية، (١٩٨٦).

٩-Gen E., Hall an Jonesl., Howard. Competency Based Education: Aprocess for the
Improvement of Education, New Jersey: Prentice - Hall, Inc. Englwood Cliff, (1976).

١٠- نقل عن : مفizer الدين، عبد الحميد محمد . تطوير الكفاءات النوعية لمعلم المواد المتراطبة في المرحلة
الابتدائية بالبحرين. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية، (١٩٨٨).

١١- عرض، عبد الرحمن محمد. تقويم مستوى المهارات التدريسية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأزهرية بالقاهرة
في تدريس مادة العلوم. التربية، مجلة للابحاث التربوية، العدد التاسع، السنة السادسة، (١٩٩٨).

١٢- عفاش، يحيى. الكفاءات التعليمية التي يحتاجها المعلمون والمعلمات في برامج تأهيل التربوي أثناء
الخدمة كما يراها الملتحقون بهذا البرنامج في الأردن. المجلة العربية للتربية، المجلد الحادي عشر،
العدد الأول، يونيو، (١٩٩١)، ص ٦٨-٨٦.

١٣- محمد، السيد شحاته. دراسة تقويمية لأداء الكفاءات التدريسية لدى طلاب كلية التربية للمتدربين
بالمدارس المتوسطة بالمدينة المنورة» مجلة كلية التربية بينها، أبريل، (١٩٩١)، ص ٦٩-٥٢.

١٤- مقابلة، نصر يوسف. دراسة استطلاعية في فعالية الكفاءات التعليمية ومصادرها عند معلمـي
المرحلة الثانوية في مدينتين اربد وجرش في الأردن. المجلة التربوية، المجلد الخامس، العدد التاسع
عشر، (١٩٨٩).

١٥- نشوان، يعقوب والشعوان، عبد الرحمن. الكفاءات التعليمية لطلبة كليات التربية بالملكة
العربية السعودية» مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية، (١٩٩٠).

١٦- الزراد، فيصل محمد خير» الكفاية العلمية والمهنية لمعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية واتجاهاتهم
نحو تجربة الفصول المميزة في دولة الإمارات العربية المتحدة. دراسات تربوية، المجلد الخامس،
الجزء ٢٥، (١٩٩٩).

١٧- الفاضل، حمد النيل، والسويدى، وضحى علي. مقارنة بين أداء الطالب المعلم كمتدرب وأدائه
كمعلم — دراسة ميدانية» مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد الحادى عشر،
السنة السادسة، يناير (١٩٩٧).

- ١٧- النجحي، محمد لبيب، ومرسى، محمد منير. البحث التربوي. أصوله ومناهجه. القاهرة: عالم الكتب، (١٩٨٣م).
- ١٨-Good V, Carter. Dictionary of Education (New York: McGraw Hill Company), (1973).
- ١٩- الخطيب، أحمد، والخطيب، رداح. اتجاهات حديثة في التدريب. الرياض: مطبع الفرزدق التجارية، (١٩٨٦م).
- ٢٠- الفرا، فاروق حمدي. وضع برنامج لتطوير بعض كفاءات تدريس الخرافيا لدى معلم المرحلة الثانوية بالكويت «رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، (١٩٨٢م).
- ٢١- مكتب التربية العربي لدول الخليج. ندوة المعلم قيمة وأثره في دول الخليج العربية» الكويت، (١٩٨٦م).
- ٢٢-Borich, G.P. The Appraisal of Teaching Concepts and Process (Mento Poark, California: Addison - Welsey Publishing Company, Reading, Massachusetts), (1977).
- ٢٣- سعادة، يوسف جعفر. الاتجاهات العالمية في إعداد معلم المواد الاجتماعية. مؤسسة الخليج العربي، (١٩٨٥م).
- ٢٤- مرعي، توفيق: الكتابات التعليمية في ضوء النظم. عمان : دار الفرقان للنشر والتوزيع، (١٩٨٣م).
- ٢٥- النعيمي، نجاح محمد عبد اللطيف. تنمية كفاءات الطلاب المعلمين في مجال تكنولوجيا التعليم بكلية التربية - جامعة قطر. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، (١٩٩٠م).
- ٢٦- الشيخ، سليمان الخضري، زاهر، فوزي أحمد: الكفاءات الالزامة للمعلم في قطر. حولية كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية، جامعة قطر، العدد الثالث، (١٩٨١م).
- ٢٧- ظاهر، كاظم بطين: معايير الإعداد المهني لمعلم المرحلة الابتدائية ومدى مراعاتها في مناهج دور المعلمين الابتدائية في القطر العراقي» رساله دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، (١٩٨٣م).
- ٢٨- الحمادي، عبد الله: المهارات التدريسية الالزامة للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والموجهيون في المرحلة الثانوية بدولة قطر» حولية كلية التربية - جامعة قطر، العدد (١٣)، (١٩٩٦م)، ص .٣٦٢-٣٣٧
- 29-Christensen, C.Ben, Ed. Single Subject Matter Assessment of Prospective Foreign Language Teachers. Report of the California State University Work Group On Assessment of Prospective Foreign Language Teachers. (1989), Eric 1992-12/97.
- 30-Ellsworth, J'Anne; Monahan, Alicia- K. The Impact of the Developmental Discipline Management System on, Teaching Effectiveness and Student Achievement in Classrooms. Northern Arizona Univ. Flag Staff Centre for Excellence in Education. (1991), Eric 1992- 12/97.
- 31-Ellis, - Edwin - S, and Others. Evaluation of Multiple Ability (K-6) Beginning Teacher Competence for Class B Certification in Elementary Education, Early Child Hood Education and Mild Disabilities, U.S.; Alabama, (1993), Eric 1992-12/97.

- 32-Krasnow, Jean. Teacher Research and Program Evaluation, The Experience of the Reach out to School Social Competency Program: Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Atlanta) GA, April, (1993), Eric 1992-12/97.
- 33-Lopez, Omar- S. The Effect of the Relationship Between Classroom Student Diversity and Teacher Capacity on Student Performance. Executive Summary, Conclusions and Recommendations for Educational Policy and Practice, U.S, Texas, (1995), Eric 1992-12/97.
- 34-Askins, Billy E., and Others. A Needs Assessment Instrument for Designing and Evaluating Site - Based Staff Development. Paper Presented at the Annual Conference of the National Staff Development Council, Vancouver, British Columbia, Canada, (1996). pp. 3, 13.
- ٣٥ - المذلي، عبد الله محسن. مدى توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين «المجلة التربوية»، جامعة الكويت، المجلد التاسع، العدد الخامس والثلاثون، ربيع (١٩٩٥م).
- ٣٦ - الاك馥ر، مبارك صالح، والباقر، نصره رضا «برنامج مقترن لتدريب المعلمات على أساليب تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر». التربية - كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (٧١)، مايو (١٩٩٨م).
- ٣٧ - الكتيري، عبد الله. تقويم كفايات معلمي اللغة العربية بمدرسة الكويت الإنجليزية - دراسة حالة» المجلة التربوية، جامعة قطر، المجلد التاسع، العدد الثالث والثلاثون، خريف (١٩٩٤م).
- ٣٨ - الوكيل، حلمي أحمد، ومفتى، محمد أمين. المناهج، مفهومها، عناصرها، أنسها» القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية (د.ت.).
- ٣٩ - حдан، محمد زياد : التربية العملية الميدانية. بيروت : مؤسسة الرسالة، (١٩٨١م).
- ٤٠ - حدان، محمد زياد : تعديل السلوك الصفي. بيروت : مؤسسة الرسالة، (١٩٨٢م).
- ٤١ - علام، صلاح الدين محمود : دليل المعلم في تقويم الطلبة في الدراسات الاجتماعية. القاهرة: دار الفكر العربي، (١٩٩٧م).

The teaching Competence of the Fifth and Sixth Grades Elementary School Teachers in Qatar

Aisha Ahmed Fakhroo

Hissa Hasan Al-Binali

Department of Curriculum and Instruction, College of Education, Qatar University, Qatar

Abstract. The study aims attesting the teaching completeness of 5th and 6th grades elementary school teachers as seen and evaluated by the teacher supervisors. It also aims to find out if the responses of the supervisors differed according to sex specialization, qualifications and years of experience, and according to the results of this study, the researcher aimed at designing a training Programme for the teachers to develop their competence. In order achieve these there aims, the researchers have prepared a questionnaire Consisting of 68 items i.e. competence. covering the following areas lesson planning and implementation, evaluation, human relations, class management, professional growth. After testing the validity and the vexability of the questionnaire, it was distributed to 113 male and female supervisors in all subjects excepting physical and Art education. The following Results have been gleaned: 1-Most 5th and 6th grade teaches enjoyed a high level of these competence, excepting the some minor competence in the overs of lesson planning and professional and academic growth.
2-There were no statistically statistically differences in the responses of the subjects of the study according to their sex specialization, qualifications and years of experience. 3-A training programme for the teachers according to the results of this study has been designed. This programme comprised the following areas: The first area consisted of self -evaluation and the assessment of test results. The second area consisted of: learning through discovering and the diagnosis of learning difficulties and the procedures for solving these difficulties. One of the most important recommend atone of this study is to evaluate teacher's performance according to the competence developed in this study.

ملحق الدراسة

كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

..... / الموجة الفاضل /

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته..... وبعد :

تمدف هذه الاستبيانة إلى التعرف على مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمين الصفين الخامس وال السادس بالمرحلة الابتدائية بدولة قطر من وجهة نظرك.

والمرجو من سعادتك التكرم بإبداء رأيك في مدى توفر الكفايات التعليمية لدى المعلمين الذين تقوم بالإشراف عليهم، وذلك بوضع عدد المعلمين الذين تتوفر فيهم الكفايات طبقاً ل المقاييس خمساً متدرج كالتالي:

عالية، متوسطة، قليلة، نادرة، لا توجد

مثال:

نفرض أن عدد المعلمين الذين تقوم بالإشراف عليهم معلماً، فإن الإجابة قد تكون على نحو التالي:

| الكفاية (المفردة) | عدد المعلمين الذين توافر الكفاية لديهم | | | | | ٢ |
|---|--|--------|-------|-------|---------|---|
| | عالية | متوسطة | قليله | نادرة | لا توجد | |
| تصوغ الأهداف التعليمية صياغة محددة لغتوى الدرس. | ٣٠ | ٣٠ | ١٢ | ١٨ | ١٠ | ١ |

علمًا بأن جميع الإجابات ستكون سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

ونشكر لسعادتك سلفاً تعاونك معنا.

الباحثان

د. حصة البنعلي

د. عائشة أحمد فخرو

بيانات أولية:

- نوع المؤهل العلمي : تربوي غير تربوي
- التخصص :
- عدد المعلمين الذين تشرف على توجيههم :
- سنوات الخبرة في التوجيه:
- أقل من ٥ سنوات
- من ٥ - ١٠ أقل من ١٠ سنوات
- ١٥ سنة فأكثر من ١٠ - أقل من ١٥ سنة.

| م | الكفاية (المفردة) | عدد المعلمين الذين توافر الكفاية لديهم | | | | |
|----|--|--|-------|-------|--------|-------|
| | | لا توجد | نادرة | قليلة | متوسطة | عالية |
| ١ | ال الحال الأول : تحطيط واعداد الدروس: تحليل محتوى الكتاب المدرسي والمادة التعليمية. | | | | | |
| ٢ | يصنف الأهداف التعليمية التي يخطط تدريسيها إلى معرفة وانفعالية ونفسية حركية. | | | | | |
| ٣ | يصوغ الأهداف التعليمية صياغة محددة محتوى الدرس. | | | | | |
| ٤ | تحديد إجراءات البيئة المادية الصافية قبل البدء في الدرس. | | | | | |
| ٥ | تنظيم محتوى الدرس منطقياً لكي يساعد على الاستيعاب. | | | | | |
| ٦ | تحديد الوسائل التعليمية المناسبة. | | | | | |
| ٧ | تحديد النشاطات للمواد التعليمية الملائمة لتحقيق الأهداف وتلبية حاجات التلاميذ. | | | | | |
| ٨ | القدرة على استخدام الوسائل التعليمية لتحقيق أهداف الدرس. | | | | | |
| ٩ | القدرة على إعداد أدوات تقويم بحيث تقيس مدى تحقيق أهداف الدرس. | | | | | |
| ١٠ | تحديد جدول زمني لتدريس الوحدات التي يشملها المقرر وذلك في الخطة الفصلية أو السنوية. | | | | | |
| ١١ | القدرة على التخطيط للوحدة التدريسية في مجال المادة. | | | | | |
| ١٢ | القدرة على التخطيط الفصلي للمادة الدراسية. | | | | | |

| الكفاية (المفردة) | عدد المعلمين الذين تتوفر الكفاية لديهم | | | | | م |
|--|--|-------|-------|--------|-------|----|
| | لا توجد | نادرة | قليلة | متوسطة | عالية | |
| ال مجال الثاني : تنفيذ المدرس : | | | | | | ١ |
| تمكينة التلاميذ للدرس باتباع طرق وأساليب مختلفة لإثارة دافعيتهم. | | | | | | ٢ |
| ربط مكونات الدرس مع خبرات التلاميذ. | | | | | | ٣ |
| تقليم المادة العلمية المناسبة لسن التلاميذ. | | | | | | ٤ |
| استخدام أساليب التعليم وطرقة المخالفة لتحقيق الأهداف السلوكية المحددة. | | | | | | ٥ |
| يوزع اهتمامه على جميع التلاميذ. | | | | | | ٦ |
| يعرف قدرات التلاميذ وتتكلف كلًّا منهم بمهام محددة. | | | | | | ٧ |
| ينظم الخوات التعليمية التي تعتمد على الملاحظة والبحث والتجريب من أجل اكتساب الحقائق والمفاسيم والمهارات التعليمية. | | | | | | ٨ |
| يستخدم لغة علمية صحيحة أثناء الشرح. | | | | | | ٩ |
| يستخدم الأسلوب المنطقي للتسلسل أثناء الشرح. | | | | | | ١٠ |
| يستخدم أساليب التعزيز المناسبة للموقف. | | | | | | ١١ |
| ينمي الأنشطة التي تثير مستويات مختلفة من التفكير. | | | | | | ١٢ |
| يطرح أسئلة صافية تناسب مع أهداف الدرس. | | | | | | ١٣ |
| يغفر التلاميذ للمشاركة الفعالة في الفصل. | | | | | | ١٤ |
| يستخدم الوسائل التعليمية بدقة و بغرض تحقيق أهداف الدرس. | | | | | | ١٥ |
| يستطيع ربط التعليم السابق التعليم الحاضر. | | | | | | ١٦ |
| ينظم العمل الفردي والجماعي في إطار الدروس بحيث يعم التفاعل والتعاون بين التلاميذ. | | | | | | ١٧ |
| يستفيد من مصادر التعليم في البيئة المحلية في التدريس. | | | | | | ١٨ |
| يستخدم طرق وإجراءات تساعد في الحافظة على سلامة التلميذ. | | | | | | ١٩ |
| يشخص صعوبات التعلم ويعالجها. | | | | | | |

| م | الكفاية (المفردة) | عدد المعلمين الذين تتوافق الكفاية لديهم | | | | |
|--|--|---|-------|-------|--------|-------|
| | | لا توجد | نادرة | قليلة | متوسطة | عالية |
| المجال الثالث : التقويم: | | | | | | |
| ١ | ي نوع في أساليب تقويم وتحصيل التلاميذ. | | | | | |
| ٢ | يسخدم أسلمة تقسيم المستويات المعرفية المختلفة. | | | | | |
| ٣ | يستثير دوافع التلاميذ لبذل أقصى جهد للتعلم. | | | | | |
| ٤ | يشجع التقويم المستمر للتلاميذ. | | | | | |
| ٥ | يشجع التقويم النامي للتلاميذ. | | | | | |
| ٦ | يتبع تصحيح الواجبات المترتبة بدقة. | | | | | |
| ٧ | يحدد نواحي الضعف والقوة لدى التلاميذ لمعالج الأول وتعزز الثانية. | | | | | |
| ٨ | يفسر نتائج التقويم للأباء والتلاميذ. | | | | | |
| ٩ | يوظف نتائج التقويم لتعديل طرق التدريس. | | | | | |
| ١٠ | ينظم أنشطة إثرائية تسسجم مع القدرة العقلية للتلاميذ. | | | | | |
| المجال الرابع : العلاقات الإنسانية وإدارة الصف. | | | | | | |
| ١ | يتفاعل مع مختلف التلاميذ بزاهدة بعض النظر عن مستوى قدراتهم. | | | | | |
| ٢ | يفهم مشاعر التلاميذ ويخترقها. | | | | | |
| ٣ | ينهي الأنماط السلوكية المرغوبة لدى التلاميذ. | | | | | |
| ٤ | يشجع التلاميذ على التعبير عن أنفسهم ومشاعرهم. | | | | | |
| ٥ | يقبل أفكار التلاميذ ومقر حاهم بأسلوب دعقراطي. | | | | | |
| ٦ | يشجع جوًّا من المرح خلال الحصة مع البعد عن التهريج. | | | | | |
| ٧ | يوفر مناخ صفي يتسنم بالحرية والتعاون. | | | | | |
| ٨ | يعمل على كسر حاجز المخوف لدى التلاميذ بحيث لا يترددون في التساؤل والاستفسار. | | | | | |
| ٩ | يصنف باهتمام ويجيب على أسئلة التلاميذ. | | | | | |
| ١٠ | يعالج مشكلات النظام في جو ودي. | | | | | |
| ١١ | يشجع العلاقات الودية بين التلاميذ ومعلماتهم. | | | | | |
| ١٢ | يوثق الصلة بين المترتب والمدرسة بما يخدم تعلم التلاميذ. | | | | | |
| ١٤ | يهيء الوسائل والمواد وجميع الإمكانيات المادية لإيجاد بيئه تعليمية ملائمة. | | | | | |

| م | الكفاية (المفردة) | | | | | عدد المعلمين الذين تتوفر الكفاية لديهم |
|----|-------------------|-------|-------|--------|-------|---|
| | لا توجد | نادرة | قليلة | متوسطة | عالية | |
| ١ | | | | | | المجال الخامس : النمو المهني والعلمي: يعرف المادة العلمية التي يدرسها معرفة جيدة. |
| ٢ | | | | | | يستخدم المراجع والمقالات العلمية في إثراء المادة. |
| ٣ | | | | | | يتبع الجديد في المجال التربوي. |
| ٤ | | | | | | يتبع الجديد في مجال تخصصه. |
| ٥ | | | | | | ييدي حسناً في أداء عمله. |
| ٦ | | | | | | يوظف وسائل النمو المهني والدراسة الذاتية لتنمية قدراته. |
| ٧ | | | | | | يستفيد من خبرات زملاء المهنة لتحسين عمليات التعليم والتعلم. |
| ٨ | | | | | | يحرص على الاشتراك في برامج التدريب أثناء الخدمة. |
| ٩ | | | | | | يشترك في تقويم المناهج الدراسية المتعلقة بمادة تخصصه. |
| ١٠ | | | | | | يدرك أخلاقيات مهنة التعليم. |
| ١١ | | | | | | يعرف السياسة التربوية في دولة قطر. |
| ١٢ | | | | | | يشترك في جلاب وجمعيات مهنة التعليم. |

Education and Psychology

**Scientific
Refereed
Series**



**Published by
SAUDI EDUCATIONAL AND
PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION**