

رسالة التربية وعلم النفس

سلسلة
علمية
محكمة



تصدرها
الجمعية السعودية للعلوم
التربوية والنفسية

الدواجن
Dwalej
نجاح وتفوق

٣٧٠/٥

قواعد النشر

أولاً: الخصائص العامة للسلسلة:

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

ثانياً: أهداف السلسلة:

تهدف هذه السلسلة إلى تحقيق ما يلي:

- ١- تقديم الفكرة التربوي والنفسي الإسلامي ونشره عن طريق البحوث والدراسات.
- ٢- تقديم المكانته ورمزية مقدارها ثلاثة ريال سعودي لكل واحد من المحكمين.

خامسًا: هيئة التحرير:

تتولى هيئة التحرير المهام التالية:

- ١- رسم السياسة العامة للسلسلة والتأكد 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 خبراتهم فيما يحقق أهداف السلسلة.

- ٥- استقبال البحوث ومراجعتها وتحديد مدى اتفاقها مع شروط النشر في السلسلة.

- ٦- إبلاغ أصحاب البحوث عن تسلم أبحاثهم وإمكان نشرها من عدمه.
- ٧- إرسال البحوث إلى المحكمين واستقبالها منهم.

- ٨- التنسيق مع الباحث في حالة حاجة البحث إلى بعض التعديلات.
- ٩- اتخاذ القرار بشأن نشر البحث من عدمه بعد مراجعة آراء المحكمين واستجابة الباحث لها.

- ١٠- استقبال طلبات الاشتراك في السلسلة.
- ١١- التنسيق مع الناشر.

- ١٢- مراجعة النسخة الأولى للتأكد من سلامتها من الأخطاء الفنية.

ثالثاً: قواعد النشر في السلسلة:

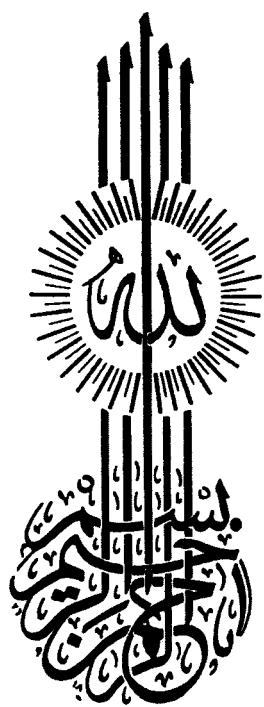
- ١- تنشر السلسلة الأبحاث الأصلية التي تناقش قضايا وموضوعات التربية وعلم النفس.
- ٢- تنشر السلسلة البحوث التي لم يسبق نشرها، ولم تقبل للنشر في جهة أخرى وليس متصلة من أي دراسة أخرى.

- ٣- تنشر السلسلة مراجعات وعروض الكتب الحديثة في مجال التربية وعلم النفس على أن تتضمن المراجعة تعريفاً كاملاً بالمؤلف والكتاب.

- ٤- الحد الأعلى للبحث أو الدراسة أو المراجعة ثلاثون صفحة مطبوعة على الآلة الكاتبة بحيث تترك مسافاتان بين كل سطرين.

- ٥- يرفق عدد أربع نسخ من البحث المراد نشره مع ملخص قصير لا يتجاوز ٢٥٠ كلمة، يوضح فيه عنوان البحث وأهدافه ونتائج باللغتين العربية والإنجليزية.

- ٦- يتلتزم الباحث بالأسلوب العلمي في البحث، وأن تكون جميع المقتبسات موقعة، ويشار إلى المصادر المستخدمة.



رسالة التربية وعلم النفس، ع (١٥)، ص ص ١ - ٢٠٤ ، 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 الخامس عشر ١٤٣٢ هـ - ١٤٣١ جمادى الأولى

الهيئة الاستشارية

الأستاذ الدكتور سعد محمد الحريقي	معالي الأستاذ الدكتور محمد الأحمد الرشيد
الدكتور عبد الله عبد العزيز البر	معالي الأستاذ الدكتور حود بن عبد العزيز البر
الدكتور حسن علي مختار	معالي الأستاذ الدكتور عبد الله العبيد
الدكتور زهير أحمد الكاظمي	معالي الأستاذ الدكتور سهيل أحمد قاضي
الدكتور سليمان بن محمد الوابلي	الأستاذ الدكتور إبراهيم محمد الشافعى
الدكتور علي بن محمد التوبي	الأستاذ الدكتور محمد بن عبد الله الحبشي
الدكتور عبد الرحمن بن سليمان الطريري	الأستاذ الدكتور محمد إسماعيل ظافر
الدكتور ناصر بن عبد العزيز الداود	الأستاذ الدكتور محمد بن حجر القامدي
	الأستاذ الدكتور محمد بن عبد الله المبع

أعضاء هيئة التحرير

رئيساً	الأستاذ الدكتور علي بن سعد القرني
عضوأ	الأستاذ الدكتور سعيد بن عبد الله دليس
عضوأ	الأستاذ الدكتور عبد الله بن عبد الرحمن البشر
عضوأ	الأستاذ الدكتور راشد بن حمد الكثيري
عضوأ	الدكتور أحد بن محمد العيسى

© ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م 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 تعبّر عن وجهة نظر كاتبها

ولا تعبّر بالضرورة عن وجهة نظر الجمعية

تقديم

يسعد أعضاء هيئة التحرير بتقديم العدد الخامس عشر من رسالة التربية وعلم النفس، الذي اشتمل على سبع دراسات تعالج قضايا تربوية ونفسية في الميدان التربوي. تناولت الدراسة الأولى منهج التربية الفنية للمرحلة المتوسطة في المملكة بالنقد والتحليل، وعالجت الدراسة الثانية موضوع استشراف مستقبل تقنية المعلومات في مجال التعليم، وانصبت الدراسة الثالثة على بيان العلاقة بين مرحلة التفكير والتحصيل للطلبة المتخصصين في الرياضيات في المرحلة الجامعية، وتمركزت الدراسة الرابعة حول اتجاهات الشباب نحو نجوم الكراة، بينما بينت الدراسة الخامسة الفروق بين الجنسين في العدوان. أما الدراسة السادسة فكانت عن خصائص الشخصية النمطية الأردنية، وشخصت الدراسة الأخيرة مدى فاعلية برنامج إرشادي في خفض حدة الضفوط النفسية لعلمي الأطفال المتخلفين عقلياً وأثره على حالتهم النفسية العامة. ويؤمل أن تسهم هذه الدراسات في تطوير العملية التربوية في البيئة العربية وتحسينها في المجالات التي تناولتها وفق الأهداف التربوية المرسومة.

وبالله التوفيق ومنه السداد.

رئيس هيئة التحرير

المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع	نقدیم
—	رئيس التحرير	—
١	دراسة نقدية لمهاج التربية الفنية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية	عبد الله ظافر الشهري
١	استشراف مستقبل تقنية المعلومات في مجال التعليم.	عبد الله بن عبد العزيز المدلق
٦١	العلاقة بين مرحلة التفكير والتحصيل للطلبة المتخصصين في الرياضيات في المرحلة الجامعية ومتغيرات أخرى	عبد الله بن عبد الرحمن المقوشي
٩١	الاتجاهات الشباب نحو نجوم الكورة : دراسة استطلاعية على عينة من طلبة المراحل المتوسطة والثانوية والجامعية بمنطقة الرياض	فهد عبد الله الدليم
١٣٥	الفارق بين الجنسين في العدوان دراسة مقارنة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية	أسعد علي النمر
١٦٣	خصائص الشخصية النمطية الأردنية كما يراها طلبة جامعة مؤتة	عماد الزغول ، موسى النبهان ، علي الهنداوي ، ماجد الخطابية
١٨١	فاعلية برنامج إرشادي في خفض حدة الضغوط النفسية لعلمي الأطفال المتخلفين عقلياً وأثره على حالتهم النفسية العامة	أميرة طه بخش

دراسة نقدية لمنهج التربية الفنية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية

إعداد: عبد الله ظافر الشهري

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

ملخص. تناولت هذه الدراسة النقدية لمنهج التربية الفنية للمرحلة المتوسطة بالملكة العربية السعودية . وسبب اختيار الموضوع منبع من أهمية الدور الذي تقوم به المناهج في العملية التعليمية، ولما كان منهج التربية الفنية قد مرت عليه سنوات طويلة تقارب الثلاثة عقود دون دراسة له أو تطوير أو حتى إضافة أو تعديل جاءت هذه الدراسة لتؤكد أهمية أن يتماشى المنهج مع التطورات المتلاحقة التي نعيشها في عصر ثورة المعلومات، فليس من المقبول أن يبقى منهج التربية الفنية دون تحديث طيلة هذه المدة. بدأ البحث بمقعدة عن المنهج وأهميته في العملية التعليمية، وذكر أهمية الدراسة وأهدافها من استعراض المنهج ونقده وتحديث جوانب الضعف والقوة فيه. ثم اختتم البحث بخلاصة تطرق الباحث فيها إلى ذكر الإيجابيات والسلبيات التي يمكن أن تستخلصها من دراسة المنهج ونقده، ثم تبعتها التوصيات التي يأمل الباحث أن تساهم في تطوير منهج التربية الفنية في المملكة العربية السعودية.

مقدمة

لا شك أن تطوير المناهج المدرسية يعد من العمليات التربوية المهمة والتي تهدف إلى تحسينه وتطويره أو تغييره واستبداله جزئياً أو كلياً وذلك للوصول إلى الأفضل. ولا شك أيضاً أن سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية تولي عناية خاصة للمناهج باعتبارها وسيلة هامة وفعالة في تحقيق أهداف التربية والتعليم في المملكة . "ولكن الأعباء الكبيرة التي فرضتها طبيعة التطور الكمي في التعليم وفي أنواعه لم تلح للوزارة الفرصة الكافية لإحداث تطوير جذري في المناهج الدراسية يتناسب مع المسؤوليات المستقبلية التي تتنتظر الأجيال "[١، ص ٢].

لذلك جاءت هذه الدراسة للمساهمة في استعراض ونقد منهج التربية الفنية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، وذلك بهدف تطويره حتى يكون أكثر ملاءمة للعصر الذي نعيش فيه والذي سمي بعصر العولمة لتجاوز الحدود بين الشعوب في نقل المعرفة وتبادل المعلومات.

أهمية الدراسة

تعتبر التربية الفنية مادة أساسية ضمن المنهج المدرسي للمرحلة المتوسطة، جاء في مقدمة المنهج [٢، ص ١٢٢] " أنه من خلاها (أي التربية الفنية) يمكن أن يتوصل التلميذ إلى فهم ومعرفة البيئة التي يعيش فيها . كما أنها، أي مادة التربية الفنية تتيح للتلميذ والإنسان بشكل عام أن يمارس حرية التعبير والابتكار دون أية قيود . وقد أكد المنهج أيضاً في المقدمة على أنها قد تتفوق على غيرها من وسائل المعرفة " فعن طريق دروس الرسم والأشغال اليدوية يمكن أن يتعلم التلاميذ الدقة والعناية والترتيب، كما يتعلمون طريقة التفكير العلمية وأساليب تطبيقها في الميادين المختلفة [٢، ص ١٣٢].

وعلى الرغم من أهمية الدور الذي تقوم به التربية الفنية في المنهج المدرسي إلا أنها تعاني (من ضمن ما تعانيه) من الافتقار إلى منهج خاص بالمادة يتلاءم مع التطورات التربوية والعلمية التي تعيشها المملكة العربية السعودية في الوقت الحاضر.

فحقيقة أن منهج التربية الفنية للمرحلة المتوسطة الموجود حالياً هو عبارة عن عدد من الصفحات من ص ص ١٣٢ – ١٤٤ ضمن المنهج العام لهذه المرحلة . وقد تمت طباعته الطبعة الأولى عام ١٣٩١هـ/١٩٧١م، والطبعة الثانية عام ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م دون أية إضافات أو تعديلات، وعليه فإن المنهج المطروح للنقد في هذه الدراسة قد مر عليه قرابة الثلاثون عاماً . وقد ذكر فرج [٣، ص ١٧ – ٣٠] أن من أسباب تخلف التعليم في المملكة وخاصة في مراحل التعليم الثانوي هو عدم ملائمة المنهج الحالي مع التغيرات الاجتماعية المتلاحقة والتي مر بها المجتمع السعودي مما يتحقق معه الأهداف المرجوة من هذا التعليم.

كما جاء في تقرير لوزارة المعارف عن التعليم في المملكة، قدم إلى مؤتمر التربية الدولي [٤، ص ٣٨] أن من الأولويات الراهنة للتعليم في المملكة العربية السعودية هو إعادة بناء المناهج وتطويرها في شتى جوانب الحياة الاقتصادية والاجتماعية مع الأخذ بكل جديد في علم التربية، وفي الوقت نفسه مراعاة القيم الأصلية التي يتمسك بها المجتمع.

هذا وقد أكدت أهداف السياسة العامة للتعليم في المملكة المادة (١٦) على "التفاعل الوعي مع التطورات الحضارية العالمية في ميادين العلوم والثقافة والأداب بتبعها والمشاركة فيها وتوجيهها بما يعود على المجتمع بالخير والتقدم " [٥، ص ٩].

ولقد قام مكتب التربية العربي لدول الخليج منذ عدة سنوات بخطوات جادة في دراسة وتقديم مناهج التربية الفنية على مستوى دول الخليج العربي بغرض توحيدتها وإعادة بنائها بما يتوافق مع متطلبات العصر ومواكبة التغيرات السريعة في كافة المجالات الثقافية والمعرفية والاجتماعية والاقتصادية ... الخ [٦، ص ص ٧ - ٨]، ولكن بالرغم من مضي عشرون سنة على هذه الدراسة وبالرغم من التأكيد على أهمية التطوير لمناهج التعليم في اجتماعيات وزراء التربية والتعليم في مجلس التعاون لدول الخليج العربية [٧، ص ص ٦٧، ٦٨] إلا أن الخطوات حثيثة فيما يتعلق بتطوير منهج التربية الفنية وخصوصاً في المملكة العربية السعودية.

وبناءً على ذلك فقد قام الباحث بهذه الدراسة النقدية لمنهج التربية الفنية للمرحلة المتوسطة وذلك للمساهمة في إعادة إحياء الاهتمام بمراجعة وتطوير مناهجها.

أهداف الدراسة

يمكن تحديد أهداف الدراسة فيما يلي:

- ١ — استعراض الوضع الراهن لمنهج التربية الفنية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.
- ٢ — نقد منهج التربية الفنية للمرحلة المتوسطة وتحديد الجوانب الإيجابية والسلبية فيه.
- ٣ — وضع بعض التوصيات للمساهمة في الارتقاء به ..

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية

- ١ — ما مدى ملائمة منهج التربية الفنية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية للمتغيرات السريعة في كافة المجالات التربوية والفنية والعلمية والتي نعيشها اليوم في عصر ثورة المعلومات ؟
- ٢ — ما إيجابيات وسلبيات منهج التربية الفنية للمرحلة المتوسطة ؟
- ٣ — ما التوصيات التي يمكن أن تساهم في تطوير منهج التربية الفنية في المملكة العربية السعودية ؟

مصطلحات الدراسة

١ - المنهج : Curriculum

للمنهج مفهومان رئيسيان إحداهما تقليدي قديم، والأخر عصري حديث . أما مفهوم المنهج القديم فإنه يركز على الجانب المعرفي ويعود الكتاب المدرسي هو المصدر الوحيد لتلك المعرفة التي يحفظها الطالب ويفهمها في سنة دراسية [٨، ٥] وهو بذلك يكون مفهوم ناقص إذا أن المقررات الدراسية أو المحتوى الدراسي لا يعتبر المنهج بكامله، ولكنه يشكل جزءاً كبيراً منه . وعليه فإن المفهوم المعاصر للمنهج يمكن أن يعرف على ” أنه أهداف المجتمع وغاياته وسمات الطلاب و حاجاتهم يتم تحقيقها من خلال العلوم والمعارف ” [٨، ٨]. كما يمكن تعريفه على أساس ” أنه نشاط هادف تقدمه المدرسة وتنظيمه وتشرف عليه وتكون مسؤولة عنه، سواء أتم داخل المدرسة أو خارجها ” [٩، ٢٧].

٢ - التربية الفنية : Art Education

يؤكد كل من لونفيلد وبراتين Lowenfeld & Brittain [١٠، ١٤] على أن التربية الفنية هي المادة الوحيدة في المدرسة التي تركز على تطوير الخبرات الحسية للتلاميذ وإعطائهم فرصة التعبير عن أنفسهم وقد تعنى التربية الفنية (أى التربية عن طريق الفن) بكل مجالاته المتنوعة من رسم وشعر وغيرها، والتي يمكن عن طريقها تحقيق تربية متكاملة للفرد [١١، ١٨]. ويؤكد كل من ديك فيلد Dick Field [١٢، ٤] ومحمد عبد الحميد فضل [١٣، ٣ - ٥] على أن التربية الفنية هي أساس مفهوم الفن كطريقة أو أسلوب للتنظيم والخبرة.

أما التربية الفنية في هذه الدراسة فهي تعنى تدريس مادتي الرسم والأشغال اليدوية لطلاب المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.

٣ - المرحلة المتوسطة Intermediate School :

هي المرحلة الثانية في السلم التعليمي في المملكة العربية السعودية، ومدة الدراسة بها ثلاثة سنوات ويكون متوسط سن الطلاب عند الالتحاق بها ثلاثة عشر سنة.

استعراض المنهج

وضع منهج التربية الفنية إلى جانب مناهج المواد الدراسية الأخرى في كتاب واحد ضمن منهج المرحلة المتوسطة للبنين من ص ١٣٢ و حتى ص ١٤٤، وقد تم تأليف هذا المنهج وطبع من قبل وزارة المعارف – التطوير التربوي – الإدارة العامة للمناهج^٢، ص ص ١٣٢ – [١٤٤] عام ١٣٩١هـ/١٩٧١م في طبعته الأولى وفي عام ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م في طبعته الثانية دون أي إضافات أو تعديل.

بدأ المنهج بصفحة ذكر فيها أن التربية الفنية "وسيلة حسية هامة من وسائل المعرفة توازي غيرها من الوسائل العلمية التي يستطيع بها الإنسان أن يصل إلى فهم بيته" [٢، ص ١٣٢].

ثم بين أنه عن طريق دروس الرسم والأشغال اليدوية فإن التلميذ يمكن أن يتعلم الدقة والعناية في الترتيب، كما يمكن أن يتعلم طريقة التفكير العلمي السليم، وأن يساهم ذلك في تكوين شخصية التلميذ، كما أنه يمكن الحكم على نجاح المدرس بقدر تكوين العادات الصالحة لدى التلاميذ.

طرق المنهج بعد ذلك إلى أن التربية الفنية تربط بين مواد الدراسة المختلفة، فيستطيع التلميذ أن يترجم الحقائق والمعلومات إلى صور يمكن حفظها واسترجاعها عند الحاجة. كما يذكر المنهج أن من رسالة التربية الفنية إتاحة الفرصة للمهووبين لشغل أوقات الفراغ. انتقل المنهج بعد ذلك إلى ذكر الأهداف العامة والتي جاءت في ثلاثة عشرة نقطة تطرقت كل واحدة منها إلى موضوع مستقل بحد ذاته وهو : التراث الإسلامي، النهضة الحضارية في المملكة العربية السعودية، الفنون الحديثة في العالم، الفنون الشعبية، القيم الفنية، الخطبة في التدريس، الأهداف الخاصة، البيئة والمعارض..

وعندما تحدث المنهج عن محتواه تم فصله إلى مجالين هما : أولاً : الرسم والزخرفة، وثانياً : الأشغال اليدوية.

ففي منهج السنة الأولى متوسط ذكر أحد عشر توجيهياً يجب على المعلم مراعاتها أثناء التدريس، ثم حددت حصتان في الأسبوع لمادة الرسم والزخرفة، وفيها ينبغي معالجة القيم الفنية كالخطوط والمساحات ... كما يجب على المدرس العناية باختيار الموضوع والخامات والأدوات الملائمة، أن يستعين بالوسائل التعليمية، ثم ذكر في فقرة أخرى مصادر اختيار الموضوعات.

وفي مجال الزخرفة أكد المنهج على معالجة القيم الفنية ودراسة بعض الأشكال الطبيعية مثل النباتات المختلفة والواقع... وضح المنهج أن المدرس يمكن أن يستعين ببعض الوسائل التعليمية من مختارات الفن الإسلامي.

وفي السنة الثانية متوسط حددت حصتان في الأسبوع للرسم والزخرفة، وأكَّد المنهج على مراعاة نفس القيم التي سبق ذكرها في السنة الأولى ومراعاة نفس مصادر الموضوعات. وفي مجال الزخرفة أكَّد المنهج على أهمية استغلال القيم الفنية وتيسيرها لإنجاح أعمال يمكن استخدامها في الحياة اليومية داخل المدرسة وخارجها، مثل : بطاقات الدعوة والتَّهَنِّيَة وأغلفة الكتب والإعلانات ... الخ.

وفي السنة الثالثة المتوسط حددت أيضاً حصتان في الأسبوع للرسم والزخرفة، وذكر المنهج أنه ينبغي في مجال الرسم الاستمرار في منهج السنة الثانية، مع زيادة الاهتمام بترتبط العناصر داخل التكوين والاهتمام بال النقد الذاتي وتقدير العمل الفني. ثم وردت الملاحظة التالية وهي : أن الشريعة الإسلامية تحرم تصوير ذوات الأرواح، وعلى المدرس ملاحظة إزالة ما لا تبقي معه حياة من الصحة كفصل رأسها أو نصفها إذا احتاج إلى رسم شيء من ذوات الأرواح [٣، ص ١٤٠]

ثم استكمل المنهج الحديث عن مجال الزخرفة وقال أنه ينبغي التوسيع فيما ذكر في منهج السنة الثانية مع الاهتمام بالتبسيط والتحرير مع ذكر بعض الموضوعات كتصميم الطوابع البريدية وإعطاء فكرة عن التصميم الداخلي وعن الألوان الأساسية والثانوية.

انتقل المنهج بعد ذلك للحديث عن مجال الأشغال اليدوية وأبتدأه كما أبتدأ منهج الرسم والزخرفة ببعض التوجيهات التي تؤكد على المدرس أن يراعي جوانب الابتكار والتجديد وأن يستلهم الفن الإسلامي في الموضوعات التي يختارها، كما أن على المدرس أن يحب التلاميذ في الأشغال اليدوية وبين لهم أنه يمكن الاستفادة منها بوصفها حرفة تفيدهم في حيَاة اليومية.

استعرض بعد ذلك ثلاثة مجالات فنية تدرس للسنة الأولى متوسط وهي : أشغال الخشب، وأشغال المعادن وأشغال الورق. وأكَّد في مجال أشغال الخشب على إعطاء موضوعات بسيطة تراعي المرحلة السنوية التي يمر بها التلاميذ وتكون الخامات مستغلة من البيئة التي يعيشون فيها مثل أفرع الشجر وسعف النخيل وما شاهها، وأن تكون الأدوات بسيطة كالمنشار والمرد.

وفي مجال أشغال المعادن اقترح المنهج بعض الموضوعات كعمل اللعبات (الاجهورات) وبعض الأشغال المعلقة من السلك والصفيف. أما فيما يتعلق بال المجال الثالث وهو الورق فاقتصر المنهج عمل على متنوعة وحرفتها وأغلفة الكتب مع استغلال الورق المقوى في أعمال تعبيرية مختلفة.

وفي السنة الثانية متوسط تكرر مجال أشغال الخشب وأشغال المعادن بالإضافة إلى مجال الخزف وأشغال الصلصال. ففي مجال الخشب كان التأكيد على إعطاء موضوعات مبسطة مع التنوع فيها كعمل حامل للمصحف أو عمل مشاجب (شماعات) وأرفف وما شاكلها مع أهمية استخدام الزخارف الإسلامية.

أما في مجال المعادن فاقتصر المنهج استخدام رقائق النحاس لموضوعات مستوحاة من الفن الإسلامي، واستخدام الأسلاك المعدنية والنقوش على المعادن.

وفي مجال الخزف وأشغال الصلصال، أكد المنهج على تعريف الطالب بطرق عمل الأواني وكيفية الزخرفة على الأشكال الأخرى الغائرة والبارزة مع الاهتمام بطرق البناء واللحامات وطرق التحصيف وتعریف التلاميذ بطرق الحريق وبناء فرن المدرسة إن أمكن وتدريب التلاميذ على أعمال الحرق.

أما في السنة الثالثة متوسط وهي السنة الأخيرة في هذه المرحلة، فتكرر أيضاً مجالى أشغال الخشب وأشغال الخزف والصلصال بالإضافة إلى اقتراح ممارسة التلاميذ لفنون عملية مختلفة مع الاستمرار ما أمكن فيما جاء منهج السنة الأولى والثانية في أشغال المعادن.

وفي مجال أشغال الخشب ذكر المنهج أن على المدرس إعطاء التلاميذ فكرة عن الطلاءات التي تناسب كل نوع من الأخشاب وعلى المدرس التدرج في موضوعات أكثر صعوبة كعمل مكتبة صغيرة يشتراك فيها مجموعة من التلاميذ أو دواليب صغيرة كدواليب الإسعافات الأولية وغيرها.

وفي مجال أشغال الخزف والصلصال، أكد المنهج على أهمية الاستمرار في عمل أشكال خزفية نافعة مع تطبيق البطانات الطينية والزخارف المختلفة وتدريب التلاميذ على كيفية (الحرق)، وإعطاء التلاميذ فكرة عن اهتمام الفنانين المسلمين بهذا النوع من العمل وتوضيح ذلك لهم باستخدام الصور والنمذج المختلفة، كما اقترح المنهج في هذا المجال أيضاً عمل بلاطات خزفية لآيات قرآنية ولوحات تستوحى من الفن الإسلامي ..

نقد المنهج

ما لا شك فيه أن وجود منهج التربية الفنية أفضل من لا شيء بغض النظر عن الجوانب السلبية فيه. وإن دل ذلك على شيء فإنما يدل على حرص واهتمام وزارة المعارف المبكر بتدريس مادة التربية الفنية ووضع منهاج خاص بها. وعلى الرغم من أن منهج التربية الفنية للمرحلة المتوسطة ١٩٧١م في المملكة أتى متأخراً عن بداية تدريس المادة في التعليم العام عشر سنوات تقريباً إلا أنه مما يحمد له في هذا الجانب أن الاعتراف بأهمية التربية الفنية في المناهج المدرسية في المملكة العربية السعودية كان متزامناً مع بداية تدريس المادة والاعتراف بها في المناهج الأوروبية وخاصة بريطانيا وذلك في بداية السبعينات الميلادية [١٤، ١٩٧٠م].

وبالرغم من أن منهج التربية الفنية للمرحلة المتوسطة قد قام بدوره كاملاً في السنوات الماضية إلا أنه من غير المقبول أن يبقى كما هو دون إضافات أو تعديلات تتماشى مع التطورات التربوية والفنية والثورة التكنولوجية التي يشهدها العالم اليوم.

إن ما يلفت الانتباه في منهج التربية الفنية في المملكة العربية السعودية هو تقسيم مادة التربية الفنية إلى مجالين هما الرسم والأشغال اليدوية. وهذا النوع من الفصل قد يؤثر على حرية المعلم في اختيار الموضوعات المناسبة خاصة إذا علمنا أن مجال التصوير التشكيلي لم يذكر أصلاً في حين كان هناك تكرار ممل لبعض الحالات الفنية لأشغال الخشب والمعادن في السنة الأولى والثانية، وأشغال الخشب والخزف في السنة الثانية والثالثة.

ويرى الباحث إن هذا الفصل الثنائي للمادة أمر لا ينبغي أن يحدث، ويمثل مرحلة من بما تدرис مادة التربية الفنية في الغرب وانتهت تلك المرحلة في العقد الثاني من القرن العشرين (١٩٢٠م) حيث تغير الاسم من عبارة الرسم والأشغال إلى التربية الفنية [١٥، ص ٤٥].

وعليه فإنه ليس من المقبول أن يستمر المنهج لدينا في الفصل الثنائي في تدريس المادة، خاصة إذا علمنا أن الجانب المعرفي في التربية الفنية أصبح يمثل جانباً مهماً لا يمكن إغفاله، وذلك منذ السبعينات الميلادية من القرن العشرين، فأصبح مجال دراسة وتدريس مادة التربية الفنية يشمل – بالإضافة إلى ممارسة العمل الفني والإنتاج الفني – تاريخ الفن والنقد الفني ودراسة علم الجمال [١٥، ص ٤٥].

ذكر المنهج أيضاً في مقدمته أن من رسالة التربية الفنية أنها يمكن أن تكون وسيلة لخدمة المواد الأخرى وأ أنها تتيح للتلاميذ المهووبين فرصة شغل وقت الفراغ [٢، ص المقدمة].

ونحن إذا اتفقنا أن من رسالة التربية الفنية الرابط بين مواد المنهج المختلفة أو خدمتها فإننا لا

نواقي على أن تكون هذه هي رسالة التربية الفنية الأساسية، وإنما يمكن أن تعتبرها وظيفة ثانوية يمكن أن تقوم بها، فلا يصح أن يمحى دور التربية الفنية لتكون مادة مساندة للمواد الأخرى تساعد التلاميذ على إتقان مهارة الربط بين الصورة والمعلومة حتى يسهل حفظها وإنما يمكن استرجاعها وقت الحاجة، وكان من الأولى أن يؤكد المنهج على أن للتربية الفنية وظائف هامة ضمن برنامج التربية العامة ومنها ما ذكره رالف تايلر Ralph Tyler من أن آخر الدراسات الفنية قد اقترحت خمس وظائف للتربية الفنية وهي أولاً : توسيع مدى الإدراك الحسي للتلميذ، ثانياً : تعديل السلوك الشخصي للمتعلم، ثالثاً : إعطاء التلاميذ فرصة التعبير عن أنفسهم، رابعاً : إثباء الاهتمامات والقيم وتعتير القيم الجمالية من أهمها، خامساً : إثباء الكفاية الفنية العملية معنى إكساب التلاميذ مهارات فنية مختلفة من خلال ممارسة العمل Technical Competence الفي [٤٦، ص ص ٤٥، ٤٦].

أما بالنسبة لرسالتها الثانية في شغل أوقات فراغ الموهوبين فالافتراض أن تكون التربية الفنية جانباً مهماً في حياة التلاميذ ليس فقط في أوقات الفراغ، وإنما أيضاً في الأوقات الرئيسية وأن تكون لكل التلاميذ الموهوبين منهم وغير الموهوبين.

أما فيما يتعلق بالأهداف العامة التي جاءت في المنهج [٢، ص ص ١٣٤ – ١٣٦] فيلاحظ أنها تخلط بين الأهداف العامة والأهداف الخاصة للتربية الفنية بالإضافة إلى عدم وضوح صياغتها أحياناً أو غموض ما ترمي إليه أحياناً أخرى، فعلى سبيل المثال ذكر المنهج الخطبة في التدريس وأنواع المعارض وطبيعة المرحلة على أنها من الأهداف والحقيقة أنها جوانب مستقلة تلعب دوراً مهماً في التربية الفنية يمكن الحديث عنها ومعالجتها كل على حدة.

وقد توصل باسندوة [١٧، ص المقدمة] إلى أن أهداف التربية الفنية في المرحلة المتوسطة كما ذكرها المنهج لم تكن واضحة الصياغة وأنها متداخلة فيما بينها ولا تحث المعلمين على الاستفادة من المبتكرات الحديثة. ويبدوا أن مشكلة عدم وضوح أهداف التربية الفنية لا تقتصر على منهج التربية الفنية في المملكة العربية السعودية ولكن على مستوى دول الخليج العربي، ولذلك كلفت لجنة من قبل مكتب التربية العربي للدول الخليج بدراسة أهداف التربية الفنية، فخلصت إلى أن العمومية سمة واضحة في صياغة أهداف التربية الفنية وأن بعض الدول لم تشتق من الأهداف العامة للمادة أهدافاً خاصة [١٨، ص ص ٧، ٨]. وبناء على هذه الدراسة فقد قام المكتب نفسه بدراسة أخرى وضع فيها صيغة موحدة لأهداف التربية العامة

والأهداف المرحلية والأهداف الخاصة لكل مجال من مجالات التربية الفنية ولكل مرحلة من مراحل التعليم العام [١٩، ص ص ٤٥ – ٥٩].

انتقل المنهج بعد ذلك إلى توضيح أن مادة التربية الفنية تدرس بواقع حصتين في الأسبوع، وذكر بعض المعلومات ومصادر اختيارها لكل سنة دراسية في كل من مجال الرسم والأشغال اليدوية مع التأكيد في التوجيهات على استخدام الوسيلة وتحديد بعض الخامات والأدوات التي ينبغي للمدرس تقديمها للتلמיד.

ففيما يتعلق بالزمن المخصص للمادة — وهو حصتين أسبوعياً لكل صف دراسي — فإنه يبدوا نظرياً أن الزمن كافياً خاصة إذا استمر المعلم على أكمل وجه، ولكننا إذا أخذنا مفهوم النظرية المعرفية Discipline Based Art Education في تدريس التربية الفنية والتي تشرط إلى جانب الممارسة الفنية والإنتاج الفني دراسة تاريخ الفن والنقد الفني وعلم الجمال [٢٠، ص ص ٧ – ١٣]. فإننا حينها نحتاج إلى ضعف الزمن المحدد. وذلك ما خلص إليه محمد حرب محمود في دراسته حول تقويم منهج التربية الفنية في الكويت [٢١، ص ٢١]. حيث ذكر أن زيادة عدد حصص التربية الفنية إلى أربع حصص أسبوعياً تكون كافية ومناسبة لكافية الصغوف على أن تكون هناك حصة فاصلة بين كل حصتين متصلتين وأن تكون في منتصف الدوام.

أما بالنسبة للموضوعات المقترحة والخامات المستخدمة فيها تقييد حرية أداء المعلم والمتعلم في التعبير عما يتلاءم وحاجاتهم النفسية ويتنااسب مع قدراتهم الفنية. هذا بالإضافة إلى تكرار الموضوعات في كل سنة دراسية مما قد يؤدي إلى الملل وعدم الرغبة في ممارسة العمل الفني، هذا مع افتراض توفر الخامات والوسائل التعليمية المساعدة والحديثة في المدرسة. يقول ميلير Miller أن أحد أهم التغيرات التي يجب أن تم في برامج تدريب المعلمين هي ضرورة توفر الوسائل والمواد التعليمية الحديثة في المدرسة [٢٢، ص ٣٧].

وما يؤخذ على المنهج لدينا أيضاً أنه لا يتبع الفرصة لعلم التربية الفنية ولا لطلاب التربية الميدانية إمكانية التعرف على كيفية التخطيط الجيد والتحضير للدروس، خاصة إذا علمنا أهمية التخطيط المسبق للدروس وأهـا أحياناً كثيرة قد لا تتماشى مع المنهج المقرر، ويؤكد ذلك آيزنر Eisner حينما قال إن التخطيط المسبق للدروس قد لا يكون مطابقاً لما هو مفروض في المنهج المقرر وأن المنهج المنفذ هو الذي يمثل مخرجات التعليم في دروس التربية الفنية داخل الصنوف الدراسية [٢٣، ص ١٣٤].

ويضيف ستينهاروس [Stenhouse، ٢٣، ص ١٣٥] أن المنهج يجب أن يوضح لعلم التربية الفنية كيف يمكن أن يحضر دروسه بفعالية.

الخلاصة

على الرغم من وجود بعض السلبيات في منهج التربية الفنية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية إلا أنه أيضا لا يخلو من بعض الإيجابيات. وفيما يلي ذكر بعض الإيجابيات والسلبيات في نقاط محددة كنتيجة خلص إليها في نهاية هذه الدراسة.

الإيجابيات

- ١ — وجود منهج للتربية الفنية في فترة زمنية مبكرة يعد إيجابية في حد ذاتها، خاصة إذا علمنا أن المنهج ألف وطبع في فترة ليست متاخرة بالنسبة لاعتبار مادة التربية الفنية ضمن مواد المدرسي سواء في الدول العربية أم في المملكة العربية السعودية.
- ٢ — الاهتمام الملحوظ بالنهضة الحضارية للوطن وإعطاء التلاميذ فرصة التعرف عليها والتعبير الفني عنها مع عدم إغفال الموروث الشعري وتراث الأجداد والارتباط بالماضي.
- ٣ — الاهتمام بالفن الإسلامي والتعرف على جوانبه المختلفة وإعطاء التلاميذ فرصة التعبير الفني عنها.
- ٤ — التأكيد على احترام العمل اليدوي واحترام العاملين بالأيدي وذلك من خلال إعطاء التلاميذ فرصة ممارسة الأعمال والأشغال اليدوية.

السلبيات

- ١ — فصول المادة إلى مجالين هما الرسم والأشغال اليدوية فقط.
- ٢ — عمومية الأهداف وعدم وضوح صياغتها.
- ٣ — ضعف المحتوى والتقييد بموضوعات محددة.
- ٤ — تكرار استخدام الخامات والموضوعات في المراحل الدراسية الثلاث مما قد يؤدي إلى ملل التلاميذ وبعدهم عن ممارسة العمل الفني.
- ٥ — عدم مواكبة المنهج للتطورات العصرية والثورة المعلوماتية خاصة ونحن نعيش في عصر العولمة.
- ٦ — عدم وجود كيفية مقتربة للتخطيط والتحضير المسبق للدروس.
- ٧ — لم يقترح المنهج على المعلم تطبيق طرق وأساليب حديثة في التدريس.
- ٨ — لم يتطرق المنهج إلى أساليب تقويم الأعمال الفنية وكيفية تقويم التلاميذ.

التوصيات

- ١ — إعادة النظر في صياغة الأهداف مع مراعاة وجود؛ أولاً : أهداف عامة مرتبطة بالفلسفة التربوية للتعليم، ثانياً : أهداف خاصة مرتبطة بالمرحلة الدراسية والمادة، ثالثاً : أهداف سلوكية مرتبطة بموضوع الدرس.
- ٢ — إعادة النظر في محتوى المنهج مع مراعاة التطورات التربوية والفنية وإضافة بعض الوحدات الدراسية في كافة مجالات التربية الفنية مع عدم حصر المادة في مجالين فقط هما : الرسم والأشغال اليدوية.
- ٣ — ضرورة وجود كتاب مرشد للمعلم يكون مسانداً للمنهج يقترح أساليب حديثة في طرق التدريس ويبين كيفية توظيف الخامسة والأدلة واستخدام الوسيلة التعليمية.

المراجع

- ١ — وزارة المعارف، الإدارية العامة لإعداد المناهج وتطويرها، "المناهج الدراسية في وزارة المعارف بين التطوير الجزئي والتطوير الشامل لحمة مؤجزة لما تقوم به حالياً الإدارية العامة للمناهج في وزارة المعارف" دراسة مقدمة للقاء السنوي الشامن للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستان) المعون بـ "مناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية : واقعه، وتقويمه، ورؤيه مستقبلية"، الرياض، ١٤٢١/١٤٢٠هـ.
- ٢ — وزارة المعارف. منهج المرحلة المتوسطة للبنين، الطبيعة الثالثة. الرياض، ١٤٠٨/١٩٨٨هـ.
- ٣ — فرج، عبد اللطيف حسين. "التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في المملكة العربية السعودية ومشكلة التعليم الثانوي في البلاد" ، كلية التربية، مركز البحوث التربوية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٩٨٣م، ص ص ١٧ - ٣٠.
- ٤ — وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية. "تطور التعليم في المملكة العربية السعودية" ، بحث مقدم إلى مؤتمر التربية الدولي، الدور - ٤٠ - جنیف، ١٤٠٧/١٩٧٤م، ص ٩.
- ٥ — وزارة المعارف. سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى، الرياض، ١٣٩٠/١٩٧٠م، ص ٩.

- ٦ — مكتب التربية العربي لدول الخليج. "تقدير الواقع الحالي للمناهج في دول الخليج في ضوء أهدافها الموضعة — التربية الفنية" ، الرياض، ١٤٠٠هـ، ص ص ٧ - ٨.
- ٧ — مجلس التعاون لدول الخليج العربية. "قرارات قمة أبو ظبي : الواقع والطموح". الشؤون الإعلامية. الرياض، ١٩٩٩م، ص ص ٦٧، ٦٨.
- ٨ — ظفر، عبد الرزاق أحمد. "موجز ظفر للإشراف التربوي الشامل لجانب العملية التربوية والعلمية" دراسة مقدمة للقاء السنوي الثامن للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستان) بعنوان "مناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية : واقعه، وتقويمه، ورؤيه مستقبلية". الرياض، ١٤٢١/١٤٢٠هـ.
- ٩ — الشافعي، إبراهيم وأخرون. "المنهج المدرسي من منظور جديد. الرياض، مكتبة العبيكان، الطبعة الأولى، ١٤١٧هـ/١٩٩٦م.
- ١٠ — Mac " Groth Mental and Lowenfeld V. and Brittain Creative Publishers McMillan Collier York New Company Publishing Millan London, 1987.
- ١١ — الشال، عبد الغني النبوى، "مصطلحات في الفن والتربية" ، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود. الرياض، ٤٠٤هـ.
- ١٢ — Kegan and ledge Rout- London " Education Art in D Change Field Paul, 1970.
- ١٣ — فضل، محمد عبد الجيد، "التربية الفنية : مداخلها، تاريخها، وفلسفتها" ، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤١٦هـ.
- ١٤ — University " cation Edu- Art of Philosophy and History NacDonaldS The London, 1970. of
- ١٥ — فضل، محمد عبد الجيد، "دراسة نقدية لثنائية الزهراني في التربية الفنية" ، مجلة جامعة الملك سعود، م ١٠٠ . العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١) ١٤١٨هـ/١٩٩٨م، ص ص ٤١ - ٦٣.
- ١٦ — تايلور، رالف. أساسيات المناهج، ترجمة أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد، دار الهضبة العربية. القاهرة، ١٩٨٢م.

- ١٧ — باسندوة، عبد الرحمن عبود. تقويم أهداف التربية الفنية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي التربية ومحبيها من منطقة الرياض التعليمية ، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٩٩١.
- ١٨ — مكتب التربية العربي لدول الخليج. تقويم الواقع الحالي للمناهج في دول الخليج في ضوء أهدافها الموضوعة — التربية الفنية ، الرياض، ١٤٠٠هـ، ص ص ٧، ٨.
- ١٩ — مكتب التربية العربي لدول الخليج. "صيغة موحدة لأهداف المواد الدراسية بمراحل التعليم العام في دول الخليج العربية، المجلد الثالث. الرياض، ١٤٠٥هـ، ص ص ٤٥ — ٥٩.
- Its : cation Edu- Art Based Discipline W., Elliont Eisner — ٢٠
the of Journal official the 'Education Art ' Critics its and Criticisms
pp. 7-13. 1988 No.6, 41 Volume Association Education Art National
- ٢١ — محمود محمد حرب. تقويم مادة التربية الفنية في المرحلة الابتدائية في الكويت، وزارة التربية، مركز بحوث المناهج. الكويت، ١٩٨٥م، ص ٢١.
- Miller, Phylis K., "Art Teacher Training Must Change! "Art Education, the oficial — ٢٢
Journal of the National Art Education Association, Volume 36. No.5, 1983, pp.37.
- Villers House London, New Prentice, Roy Teaching Art and Design, Casell — ٢٣
York, 1995.

A critical Study of Art Education Curriculum for Intermediate Schools in Saudi Arabia

By: Abdullah D. Alshehri

*Assistant Professor, Dept. of Curriculum and Instructions
College of Education, King Saud University, Riyadh Saudi Arabia*

Abstract: This research studies the curriculum of art education for intermediate schools in Saudi Arabia which was published in 1971. Some reasons for selecting this research was because art education curriculum published before 30 years and still the same nowadays without any improvement or modification. Indeed the purpose of this research was to review and criticise the art education curriculum with regarding of new and fast artistical and educational development in the world.

استشراف مستقبل تقنية المعلومات في مجال التعليم

عبد الله بن عبد العزيز المدلق

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

ملخص. إن رحلة كبرى في مجال تقنية المعلومات قد بدأت لتوها، وسوف تستغرق تطوراتها عدة عقود قادمة. وسيدفعها إلى الإمام التطوير المستمر في أجهزة الحاسوب وبرمجياته بالإضافة إلى التحسن الحاصل في أدوات الاتصال، وإن هذه الثورة في مجال تقنية المعلومات سوف ستؤثر في حياة أعداد كبيرة من الناس. إذا فالغيرات الرئيسية القادمة تمثل في الطريقة التي سيحصل بها الناس بعضهم ببعض، والسرعة التي ستنقل بها المعلومات من مكان لأخر. كما إن الحاسوب الشخصي - بمكوناته المادية، المتواصلة التطور بالنسبة لسرعة المعالجات وسعة التخزين، وتطبيقاته في عالم التجارة والأعمال، وبينما خدمة الاتصال المباشر، ووصلات الإنترن特، والبريد الإلكتروني، والوسائط المتعددة، والألعاب - سيكون هو الأساس والركيزة للثورة المقبلة. كما انه سيترتب على التطور الحاصل في مجال تقنية المعلومات ظهور طرائق جديدة للتعلم مثل الواقع الافتراضي، والتعلم عن بعد والتعلم التعاوني ، وتفريد التعليم . وسيكون بالإمكان توفير مقررات دراسية عالية الجودة مجانا. وفضلا عن ذلك سوف تجعل تقنية المعلومات التعليم المترافق أكثر سهولة، كما ان التعلم باستخدام الحاسوب سيكون نقطة الانطلاق نحو التعلم المستمر. ونظرا لأن عملية إدخال تقنية المعلومات إلى الفصول الدراسية لا تحدث تغييرا في حد ذاتها، لأن التقنية لا تغير الأشياء، وإنما الذي يحدث التغيير هو الطريقة التي يتم من خلالها استخدام التقنية، فقد اقترح الباحث خطوة للكيفية التي يمكن من خلالها للتعليم في المملكة العربية السعودية التعامل مع وثيرة التغير الحاصل في مجال تقنية المعلومات.

مقدمة

يقاس نجاح العملية التعليمية، عادة بسرعة استجابتها، وتجاربها مع التغيرات المتلاحقة في مجال تقنية المعلومات، وتقنية المعلومات تعني استخدام الحاسوب وشبكاته من أجل جمع ومعالجة وتخزين واسترجاع المعلومات (والا، ١٩٩٢)، وقد شهدت منظومة التعليم نقلة نوعية حادة، نجمت عن ظهور أنماط تعليمية مستحدثة، مثل التعليم عن بعد،

واستخدام أدوات مساعدة مبتكرة، كالمعامل الافتراضية والمكتبات الرقمية والوسائط المتعددة.

ويرى (طلبة، ١٩٩٧م) إن هذه النقلة الحادة قد جعلت عملية ابتكار نماذج تعليمية، انطلاقاً من المعرفة الدقيقة للتوجيهات الرئيسية لتقنية المعلومات بروافدها المتعددة، مهمة وطنية يجب أن يتصدّى لها الخبراء المتخصصون في مجالات التربية والتعليم وتطوير نظم التعليم وتقنية المعلومات، في إطار من البحث والتطبيق وفي ظل رؤى ثابتة وفهم عميق لطبيعة التغيرات التقنية في مجال التعليم وتوجهاتها الحالية والمستقبلية. ومن شأن التصدّي الناجح لهذه المهام تحويل الأنماط الجديدة وأساليب التعليم الحديثة إلى واقع ملموس من النظم والنماذج التي يمكن الاعتماد عليها بعد الله في استغلال الإمكانيات المتاحة لتحسين عملية التعليم والتعلم.

وقد دعا (طلبة، ١٩٩٧م) إلى مشاركة مجموعة واسعة من الناس في النقاش المتعلق باستشراف مستقبل تقنية المعلومات وبالكيفية التي يتم بها الاستفادة من تلك التقنية في مجال التربية والتعليم. فإذا ما أمكن تحقيق ذلك، فإن تقنية المعلومات ستخدم الأهداف التي يرغب المربيون في تحقيقها. وعندها ستكتسب قبولًا واسعًا وتصبح واقعاً معيشياً.

والباحث يكتب هذا البحث كجزء من مساهمته في النقاش لعله أن يفيد كدليل استشرافي لمستقبل تقنية المعلومات وتطبيقاتها في التربية والتعليم.

مشكلة الدراسة

نظراً للتطور السريع والمتألق الذي تشهده التقنية، وما يترتب على ذلك من تطبيقات في التربية والتعليم، يجد الفرد نفسه في حيرة عندما يفكّر في وضع خطط خمسية لتطبيقات تقنية المعلومات. على فرض وجود خطة خمسية للمعلوماتية فإن الباحث يتوقع، على سبيل المثال، أنه لن يكون في آخر سنتين من هذه الخطة مجال لتطبيقات نظام النوافذ Windows 95 الذي لا يخلو منه معظم الحاسبات الشخصية اليوم. كما يتوقع الباحث كذلك إنه في القريب العاجل سيخرج نظم تشغيل وبرامج وأجهزة وملحقات جديدة تفضي على ما هو موجود الان، مثلما حصل لنظام التشغيل (DOS) الذي لم يعد تدرس أو أمره تلك الأهمية التي كانت قبل خروج برنامج النوافذ. بل إن مجلة PC Magazine الطبعة العربية (١٩٩٨م) تجاوزت ما يتوقعه الباحث فيما يتعلق بنظام Windows 95، إلى توقع اندثار نظام النوافذ Windows 98 ، الذي رأى النور في آخر شهر يونيو من عام ١٩٩٨م.

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى استشراف مستقبل تقنية المعلومات وما يتربّى على ذلك من أساليب تعليمية حديثة في إطار من البحث والتطبيق وفي ظل رؤى ثابتة وفهم عميق لطبيعة التغيرات التقنية في مجال التعليم وتوجهاتها المستقبلية وكيفية توظيفها لتحسين التعليم في المملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة

نظراً لأهمية توفر خطط خمسية في المجالات التربوية والتعليمية، فإن هذا البحث يكتسب أهمية من خلال اطلاع العاملين في مجال التربية والتعليم على أهم التوجهات المستقبلية لتقنية المعلومات مصحوبة بأهم الأساليب التعليمية المعتمدة عليها، والتي ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند وضع أهداف وخطط خمسية لتطبيقات تقنية المعلومات في التعليم.

أسئلة الدراسة

لأجل مساعدة العاملين في مجال التربية والتعليم على وضع أهداف وخطط خمسية لتطبيقات تقنية المعلومات في التعليم، فإن هذه الدراسة ستجيب على الأسئلة الآتية:

- ما هي أهم التغيرات التي ساعدت على تشكيل عملية التربية والتعليم؟
- ماذا يعني عصر المعلومات؟
- ما هي طبيعة المعلومات؟
- ما هو مستقبل تقنية المعلومات؟
- ما هو مستقبل التعليم في ظل تكنولوجيات المعلومات المستقبلية؟
- كيف يمكن للتعليم في السعودية التعامل مع وتيرة التغيير الحاصل في مجال تقنية المعلومات؟

مصطلحات الدراسة

تقنية المعلومات: تعني استخدام الحاسوب وشبكاته المحلية LAN والواسعة WAN (الإنترنت، شبكة النسيج العالمية Web، وطريق المعلومات السريع) من أجل جمع ونشر ومعالجة وتخزين واسترجاع المعلومات. (والا، ١٩٩٢م)

البت Bit: عبارة عن أحد الأرقام الثنائية، المؤلفة من أصفار وواحد. ويسمى كل صفر أو واحد : "Bit". (كاملی، ١٩٩٧م)

عرض النطاق Bandwidth: عبارة عن مقياس لعدد البتات التي يمكن نقلها عبر دائرة إلكترونية في الثانية الواحدة. وبعبارة أخرى، يشير عرض النطاق إلى السرعة التي يمكن أن يحمل بها خط ما المعلومات إلى مجموعة موصلة من الأجهزة. (Kahn and Logan, 1997, p.236).

تيرابit terabit: عبارة عن وحدة لقياس حجم او كمية المعلومات التي يتم نقلها عبر اسلاك الاليف البصرية، وهذه الوحدة تعادل ١ تريليون (١٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠) بت في الثانية الواحدة. (جيتس، ١٩٩٨، ص ٦٠).

فييمتو ثانية Femtosecond: عبارة عن وحدة زمنية لقياس السرعة التي يستغرقها معالج الحاسوب لتنفيذ عملية ما. وهذه الوحدة تعادل (واحد من ألف تريليون من الثانية). (جيتس، ١٩٩٨، ص ٦١).

حدود الدراسة

سيقتصر هذا البحث على استشراف مستقبل تقنية المعلومات ، واستخداماتها وما تعد به في مجال التربية و التعليم. لكنه لن يتطرق إلى وضع أهداف أو خطط خمسية لتطبيقات تقنية المعلومات في التعليم.

الدراسات السابقة

يقرر مورسند (Moursund, 1997) انه باستقراء التاريخ ، نجد إن هناك ثلاثة تغيرات أساسية ساعدت على تشكيل عملية التربية و التعليم هي :

١ - تطور القراءة و الكتابة

يرجع تاريخ القراءة و الكتابة تقريراً إلى عشرةآلاف (١٠٠٠٠) سنة مضت. وتعد القراءة والكتابـة أهم العوامل الرئيسية التي أدت إلى ازدياد المعرفة وانتشارها. كما تعتبر القراءة و الكتابة مكونان أساسيان لكل نظام تربوي جيد.

٢ - اختراع الطباعة

لقد تمثل التغيير الآخر، الذي أدى إلى ازدياد كبير في كمية الثقافة كما عمل على إحداث تغيرات رئيسية في مجتمعاتنا وعلمنا، في ذلك الحدث الذي شهدته عام ١٤٥٥م عندما اخترع يوهان جوتينبيرج - وهو حداد من مدينة منيز بالمانيا - الحروف المطبوعة القابلة للتحريك، وقدم أول مطبعة إلى أوروبا. وقد غير هذا الحدث الثقافة الغربية إلى الأبد.

لم يكن كل ما قدمته المطبعة هو مجرد منح الغرب طريقة أسرع في نسخ الكتب. فحتى ذلك الوقت ، ورغم كل ما مر من أجيال ، كانت الحياة عبارة عن مجتمعات بسيطة

الطابع تكاد لا تعرف التغير. ولم يكن الناس على دراية إلا بما يرونه بأنفسهم أو بما يخبرون به شخصياً. والقليل منهم يسافر بعيداً عن قريته، لأنه كان من المستحيل غالباً من دون خريطة معتمدة أن يعرف طريق العودة إلى حيث يقيم. لقد غيرت الكلمة المطبوعة كل ذلك. ولأول مرة أصبح ممكناً أن تنقل المعرفة، والأراء، والتجارب من خلال شكل للاتصال قابل للحمل ومستديم ومتواافق بأعداد كبيرة. ومع توسيع الكلمة المطبوعة ل نطاق إلمام السكان بما يجري خارج قراهم وبلدانهم، بدأ الناس يهتمون بما يحدث في الأماكن الأخرى. (جيتس، ١٩٩٨)

٣- اختراع الحاسوب وأدوات الاتصال الحديثة.

بدأت تقنية الاتصالات عام ١٨٤٤ م بإنشاء أول نظام للبرقية بين مدینتي بالتيمور الأمريكية وواشنطن، ثم تقدمت هذه التقنية بقوة بعد اختراع الهاتف عام ١٨٦٧. ثم استمرت تقنية الاتصالات في التطور من ذلك الحين إلى هذا الوقت الذي شهدت فيه الاتصالات تطوراً كبيراً في مجالات الحاسوب وبرمجاته، والأقمار الصناعية، والألياف البصرية، والهواتف الخلوية، وأنظمة المعلومات الرقمية.

أما في عام ١٩٨٣ م فقد كسرت مجلة Time الأمريكية تقليدها القديم، والمتبع منذ ٥٥ عاماً، المتعلقة باختيار "شخصية العام" عندما اختارت الحاسوب الآلي ليكون شخصية ذلك العام مؤكدة حقيقة هي أنها في عصر الحاسوب وأننا نعيش ثورة تقنية. أما الآن وبعد أن انكمشت أجهزة الحاسوب في الحجم وتنامت في القوة، وانخفضت أسعارها انخفاضاً هائلاً بصورة مدهشة ومثيرة للاستغراب، وسكن الحاسوب كل ركن من أركان حياتنا، فإننا، كما يقرر (جيتس، ١٩٩٨) نقف على أعتاب ثورة أخرى. ستتخض هذه الثورة عن اتصال رخيص التكلفة على نحو غير مسبوق. فأجهزة الحاسوب ستتشترك كلها في منظومة واحدة للاتصال بعضها البعض على المستوى الكوني، وستكون شبكة يطلق عليها "طريق المعلومات السريع Superhighway". والسلف المباشر لهذه الشبكة هو "الإنترنت"، تلك الجموعة من الحاسبات المرتبطة بعضها ببعض والتي تتبادل المعلومات باستخدام التقنية الحديثة.

يرى (جيتس، ١٩٩٨) إن التعبير المحازى "الطريق السريع" ليس دقيقاً تماماً. فهذا التعبير يشير ضمناً إلى وجود مشهد طبيعي، وجغرافي، ومسافة بين نقطتين، كما يعني ضمناً أن عليك أن تساور لكي تنتقل من مكان لأخر. الواقع أن أحد أبرز أوجه تقنية الاتصالات

الجديدة هذه يتمثل في أنها ستلغي المسافة. فلن يهم في شيء ، ما إذا كان الشخص الذي تتصل به موجوداً في الغرفة المجاورة أو في قارة أخرى ، لأن هذه الشبكة ذات الطابع الوسائطي عالي الكفاءة لن تقييد بالأماكن أو بالكميات.

كذلك يوحي تعبير "الطريق السريع" بأن كل الأشخاص سوف يسلكون ويتبعون المسار أو الطريق نفسه ، في حين أن هذه الشبكة هي أشبه ما تكون بمجموعة كبيرة من المسارات ، حيث يمكن لكل فرد أن ينظر إلى ، أو يفعل ، ما يتاسب مع اهتمامه الشخصي. إن استشراف المدى الذي ستصل إليه تقنية المعلومات ، المعتمدة على هذه الشبكة الجديدة ، واستخداماتها ، وما تدبه في مجال التربية والتعليم في عصر المعلومات ، تشكل موضوع هذه الدراسة.

عصر المعلومات

عندما يسمع الفرد تعبير "عصر المعلومات" لأول مرة فإنه ربما يصاب بمحيرة . فقد مرت البشرية بعصور مثل "عصر الحديد" وأخر يسمى "عصر البرونز" ، وهي فترات من التاريخ سميت بأسماء المواد الجديدة التي اعتاد البشر أن يصنعوا منها أدواتهم وأسلحتهم. فتلك كانت حقباً نوعية . ثم يقرأ لفكرة ، من أمثال مورسند (Moursund 1997) . (جيتس ، 1998م) ، يتوقعون بأن البلدان سوف تدخل في صراع حول السيطرة على المعلومات ، وليس على الموارد الطبيعية مما جعلهم يطلقون على هذا العصر "عصر المعلومات" . فما هو السبب الذي جعل المفكرين يطلقون اسم "عصر المعلومات" على المرحلة التاريخية التي شهدتها البشرية اليوم؟ وما الذي يعنيه تعبير "عصر المعلومات" وبالذات ان المعلومات ليست بالشيء الملموس أو القابل للقياس ، كما هو الحال في المواد التي عرفت بها عصور سابقة؟

إن ما يميز هذه الفترة من التاريخ هو الوسائل والأساليب الجديدة تماماً التي يمكن بها تغيير المعلومات ومعالجتها ، والسرعات المتزايدة التي يتم بها التعامل معها واستخدامها. كما إن الفارق الأكثر أهمية الذي سنلمسه في "معلومات" المستقبل هو أن الأغلب الأعم منها سيكون رقمياً. ولقد أصبح هناك بالفعل مكتبات كاملة مطبوعة ، يتم مسحها وتخزينها على هيئة بيانات إلكترونية على أقراص مدحمة بذاكرة قراءة فقط CD-ROMS. كذلك كثيراً ما يتم الآن تنضيد الصحف والمجلات في شكل إلكتروني ، ثم تطبع على الورق كوسيلة ملائمة للتوزيع ، ويتم تخزين المعلومات الإلكترونية تخزينها دائماً - أو لفترة التي يريدها الشخص

المعنى - في قواعد بيانات أجهزة الحاسوب، تلك البنوك العملاقة للبيانات الصحفية المتاحة دائمًا من خلال الخدمات مباشرةً الاتصال بالحاسوب (On Line). كما تحول الصور الفوتوغرافية، والأفلام السينمائية والتلفزيونية إلى معلومات رقمية. وما أن يتم تخزين المعلومات الرقمية، فإن بإمكان أي شخص لديه حاسب شخصي ومفتاح دخول أن يسترجع على الفور، وأن يقارن ويعيد صياغة تلك المعلومات.

ولكي نفهم لماذا تصبح المعلومات مهمة لدرجة إطلاق مصطلح "عصر المعلومات" على هذا العصر، فإن من المهم أن نعرف كيف تغير التقنية الطرق التي تعامل بها مع المعلومات.

إن أي نوع من المعلومات يمكن تحويله إلى أرقام باستخدام الأصفار والآحاد وحدتها. وهذه الأرقام تسمى بالأرقام الثنائية ، لأنها ملزمة على وجه الخصوص من أصفار وأحاد. ويسمى كل صفر أو واحد : "بت Bit". وما إن يتم تحويل المعلومات إلى أرقام، فإنه يصبح في الإمكان تخزينها في أجهزة الحاسوب كصفوف طولية من الباتات Bits. وهذه الأرقام هي كل ما نقصد بقولنا : "معلومات رقمية".

إن كل أجهزة الحاسوب الموجودة اليوم، أيًا كان حجمها أو قدرتها، تعالج المعلومات المخزنة على هيئة أرقام ثنائية. وتستخدم الأرقام الثنائية لتخزين نص في حاسب شخصي، أو نقود في شبكة بنكية من الماكينات النقدية. وحتى يمكن للمعلومات أن تذهب إلى حاسب ما لا بد أن تحول أولاً إلى لغة رقمية ثنائية. وتقوم الآلات، والأجهزة الرقمية، بتحويل المعلومات مرة أخرى إلى شكلها الأصلي القابل للاستخدام.

طبيعة المعلومات

يرى (كاملي، ١٩٩٧) إن طبيعة المعلومات تبدلت كماً وكيفاً. فمن الناحية الكيفية، أصبح معظم أشكال المعلومات يعود إلى كيان أولي واحد، هو البت bit (قيمة صفر أو واحد). ويمكن أن تولد سلاسل الباتات معظم أشكال المعلومات المتداولة، كالقصيدة والشعر والنظرية العلمية والصورة والصوت وفيلم الفيديو. فكما أنه يمكن تقديم أي نص بتقسيم معين للحروف الهجائية الثمانية والعشرون ، فإن هذه الأدوات تتيح للمعلومات من كل الأنواع أن تقدم في شكل رقمي ، في نمط من النبضات الكهربائية التي يسهل على أجهزة الحاسوب التعامل معها، كما وأصبح بإمكانها الانطلاق في فضاء الكرة الأرضية بسرعة تقارب سرعة الضوء، ولا يتطلب إعادة تجسيدها، سوى توفر الجهاز المناسب.

أما من الناحية الكمية، فلم يعد بالإمكان حصر غزارة المعلومات المتداقة، فإنتاج المعلومات وتوزيعها، لم يعد اليوم، حكراً على المؤسسات. وإن معظم المعلومات ستتصبح في متناول يدك في الحال وبشكل شخصي تماماً، لأنك سوف تصبح قادراً على استكشاف أي الأجزاء فيها يشير اهتمامك على أي نحو تريده، ولأي وقت تشاء. كما ستشاهد برنامجاً ما في الوقت الذي يناسبك أنت، وليس في الوقت الذي يختاره مقدمه لإذاعته. وسوف تتسوق، أو تطلب الطعام، أو تتصل بزملاً هوايتك. كما أصبح بوسع أي فرد أن يتوجه ويوزع كتاباً، بنفسه وبكلفة رخيصة جداً. كما أنه بإمكانك نشر معلومات لاستخدام الآخرين في الوقت الذي ترغب فيه، وبالطريقة التي تناسبك، وستبدأ نشرة أخبارك الليلية في الوقت الذي تحدده وتستمر للفترة التي تحددها أنت. وستغطي موضوعات مختارة من قبلك أنت أو من قبل خدمة معلوماتية تعرف طبيعة اهتمامك.

استشراف مستقبل تقنية المعلومات (المعلوماتية)

يقرر (جيتس، ١٩٩٨) بأن رحلة كبرى في مجال تقنية المعلومات قد بدأت لتوها، وسوف تستغرق تطوراتها عدة عقود قادمة. وستدفعها إلى الإمام أجهزة الحاسوب المستقبلية وتطبيقاتها بالإضافة إلى أدوات الاتصال، التي ستلبي غالباً حاجات غير متوقعة حالياً. وستكون الفوائد والمشكلات المرتبطة على هذه الثورة الوشيكة في مجال الاتصالات أكبر بكثير من تلك التي تربت على ثورة الحاسوب الشخصي. ولا نعرف على وجه اليقين إلى أين ستؤدي بنا هذه الرحلة أيضاً، ومع ذلك يرى (جيتس، ١٩٩٨م)، أن هذه الثورة ستؤثر في حياة أعداد كبيرة من الناس، وسوف تمثل التغيرات الرئيسية القادمة في الطريقة التي يتصل بها الناس بعضهم ببعض.

كما يقرر (علي، ١٩٩٤م) إن لكل تقنية مادتها الخام التي تعامل معها، وأداتها الأساسية التي تعالج بها هذه المادة، ومصدر طاقتها الرئيسي الذي تستخدمه لتحويل تلك المادة الخام إلى منتجات يتم توصيلها إلى المستفيد من وسائل التوزيع المختلفة والتي لا بد أن تتلاءم مع طبيعة هذه المنتجات وظروف استخدامها. فإذا طبقنا هذا الإطار العام على تقنية المعلومات، فمادتها الخام هي البيانات والمعلومات والمعارف، وأداتها الأساسية هي بلا منازع الحاسوب وبرمجياته وشبكاته التي تستهلك طاقته الحسابية في تحويل هذه المادة الخام إلى سلع وخدمات معلوماتية، إما التوزيع فيتم من خلال التفاعل الفوري Direct Interaction

بين الإنسان والالة، او من خلال أساليب البث المباشر وغير المباشر كما هي الحال في أجهزة الإعلام، أو من خلال شبكات الحاسوب التي تصل بين حاسب وآخر أو بين وحداته الطرفية .Terminals

ويرى (جيتس، ١٩٩٨م) كذلك، إن الحاسوب الشخصي - بمكوناته المادية، المتواصلة التطور، وتطبيقاته في عالم التجارة والأعمال، وبنظم خدمة الاتصال المباشر On Line، ووصلات الإنترنت، والبريد الإلكتروني، والوسائط المتعددة، والألعاب - سيكون هو الأساس والركيزة للثورة المقبلة.

ووفقا لما يراه (جيتس، ١٩٩٨م) فإنه من المستحيل أن نتوقع كيف ستكون على وجه التحديد الصورة التي سيكون عليها استخدام شبكات الحاسوب. فسوف تصل بها من خلال مجموعة متنوعة من الأدوات والأجهزة، بعضها سيكون أشبه بأجهزة التلفزيون، وبعضها يشبه الحاسوب الشخصي كما نعرفه اليوم، وبعضها سيشبه الهواتف، وبعضها سيشبه من حيث الحجم وأيضا من حيث الشكل إلى حد ما محفظة الجيب، وفي موقع القلب من كل منها سيكون هناك حاسب عالي الكفاءة، متصل على نحو غير مرئي بملابس الحاسوب الأخرى. وسوف يأتي يوم، ليس ببعيد جدا، يصبح بإمكانك فيه أن تدير أعمالك، وتدرس، وتستكشف العالم وثقافاته، وتستدعي على شاشة جهازك أي اجتماع أو مؤتمر علمي في أي مكان في العالم، وتكتسب أصدقاء جددا وتشهد ما تعرضه أسواق المناطق المجاورة، وتعرض الصور على أقاربك المقيمين في أماكن نائية ... دون أن ترك مكتبك أو كرسيك. ولن تخلف وراءك وصلتك مع الشبكة، في مكتبك أو في مقعد الدراسة: إذ ستتعدى كونها شيئا تحمله أو أداة تشتريها، لتصبح جواز مرورك إلى طريقة حياة جديدة قوامها الوسائط المتعددة.

لقد تحقق أغلب التقدم الإنساني نتيجة لأن شخصا ما اخترع أداة أفضل وأعلى كفاءة وفعالية . فالأدوات المادية تسرع العمل وتتقذ الناس من الجهد البدني الشاق. فالمحركات والعلجة، والرافعة تزيد وتحسن القدرات البدنية للذين يستخدمونها. أما الأدوات المعلوماتية فتمثل وسائل رمزية تعمل على زيادة وتنمية إمكانيات مستخدميها الذهنية بدلا من أعضائهم. فقد أدخلت التقنيات الحديثة، تغيرات جوهرية على "المعلومات" ، فبعد أن ظلت لآلاف السنين حبيسة دماغ الإنسان والصفحات، انفلت عقالها، حتى أصبحت إحدى أدوات الإنتاج الرئيسية. فإذا زودت حاسبا صناعياً، بعلومات عن طرق وأساليب إنتاج

السيارات ، مثلاً ، فبإمكانه إدارة جيش من الآلات الأخرى ، لإنتاج السيارات التي ترغب بها . ومن ثم أصبحت الأدوات المعلوماتية - وستظل كذلك بصورة متزايدة - ركيزة الاهتمام الرئيسية بالنسبة للمخترعين .

يرى (مورسند ، ١٩٩٧م) إن المعلومات التي تتم معالجتها بالحاسوب وشبكاته تتضاعف تقريبا كل ستين أو ثلث سنوات . حيث انه يتم الآن تركيب ألياف بصريّة وشبكات لاسلكيّة على امتداد العالم . كما يتحدث الناس الآن عن طول سنة تقنية المعلومات والاتصالات كشهرين أو ثلاثة أشهر . وبعبارة أخرى ، إن خطوات التغيير في تقنية المعلومات يصل في سرعته من أربعة إلى ستة أضعاف مقارنة بسرعة التغير الحاصل في المجالات الأخرى كالجالات التجارية والصناعية والتربية .

إن ثورة المعلومات لم تزل بعد في بدايتها ، كما صرّح بذلك كل من (مورسند ، ١٩٩٧م) و(جيتس ، ١٩٩٨م) ، حيث إن هناك إرهاصات مستقبلية كبرى في تقنيات الحاسوب والاتصالات ، ستعمل على وصول ثورة المعلومات إلى أوجها ، وفيما يلي محاولة لاستشراف مستقبل هذه التقنيات .

أولاً: استشراف مستقبل أجهزة الحاسوب

في عام ١٩٦٥م توقع جوردون مور Gordon Moore ، الذي أسس فيما بعد شركة "إنتل Intel" بالاشتراك مع بوب نويس ، بأن سرعة رقاقة الحاسوب سوف تتضاعف كل سنة . وقد بني كلامه هذا على دراسة لمعدل السرعة - الأداء بالنسبة لرقاقات الحاسوب على مدى الأعوام الثلاثة السابقة ثم تقدير الاحتمالات المستقبلية في ضوء ذلك . والواقع أن مور لم يكن يعتقد أن هذا المعدل للتحسن سوف يستمر طويلاً . لكن توقعه ثبت صحته بعد مرور عشرة أعوام ، وأنذاك توقع بان السرعة سوف تتضاعف بعد ذلك كل عامين . وحتى وقتنا الحالي ما زالت هذه التوقعات قادرة على الصمود ، وأصبح يشار إلى المعدل الراهن في صفوف المهندسين - وهو تضاعف التحسن كل ثمانية عشر شهراً - بتعبير "قانون مور" .
(جيتس ، ١٩٩٨)

ويرى (جيتس ، ١٩٩٨) انه من المرجح أن "قانون مور" سيصمد لمدة عشرين سنة أخرى قادمة . فإذا ما حدث ذلك ، فإن العملية الحاسوبية التي تستغرق يوماً الآن ستكون أسرع بما مقداره ١٠ آلاف ضعف في الحاسبات العملاقة ، ومن ثم فلن تستغرق أكثر من عشر ثوان . ولقد بدأت المختبرات بالفعل في تشغيل ترانزستورات "بالستيتة" تحسب أزمنة

التحويل فيها بقياس الـ "فيمتو ثانية" Femtosecond . أي ما يوازي (واحد من ألف تريليون من الثانية) ، وهذا الزمن أسرع بما مقداره عشرة ملايين مرة من زمن تحويل ترانزستورات المشغلات الدقيقة المعروفة اليوم.

والشاهد الآخر يكمن في التحسن المستمر في تقنية الترانزستورات والدوائر المتكاملة الذي سيؤدي إلى إنتاج حاسبات شخصية فائقة السرعة ، فقد صرح جريج بارات Graig Barrett ، كبير موظفي التشغيل بشركة إنترل ، بأنه في عام ألفين ميلادي ستصل سرعة الحاسوب الشخصي إلى الجيجا هرتز او MHz 1000 ، أي بليون عملية في الثانية الواحدة ، ويتبع جريج بارات قوله بان تقنية محطات العمل التي تتراوح قيمتها الآن بين ٥٠ ألف إلى ٧٥ ألف دولار أمريكا ، والقادرة على إنتاج صور مثل الصور الموجودة في فلم Jurassic Park ستتوفر في الحاسبات الشخصية خلال سنوات قليلة بمبلغ قدره ألفين دولار أمريكا. (Intel," 1997, P.D2)

يرى (جيتس ، ١٩٩٨) انه عندما توفر هذه السرعة ، فلن يشكل تخزين كل هذه البيانات أي مشكلة. ففي ربيع عام ١٩٨٣ أنتجت شركة "أي . بي . إم IBM" أول حاسب شخصي لها ، من طراز PC/XT ، مزود بقرص صلب داخلي interior hard disk تمثل وظيفته في كونه أداة للتخزين الداخلي لما يوازي ١٠ ميجابايتات من المعلومات ، أي حوالي ١٠ ملايين رمز(حرف او رقم) ، أو ٨٠ مليون بت ، وكان وقتها يقدر العملاء ، الذين يريدون إضافة هذه الميجابايتات العشرة إلى حاسباتهم الأصلية ، أن يتحقق لهم ذلك مقابل مبلغ معين. وقد وفرت "أي . بي . إم IBM" حزمة أو نموذجاً مجمعاً Kit (سعره ٣٠٠٠ دولار) كاملاً ومزوداً بمصدر طاقة منفصل ، لتوسيع تخزين الحاسوب ، أي بواقع ٣٠٠ دولار لكل ميجابايت. واليوم ، وبفضل الله ثم بفضل النمو الأسني الذي وصفه "قانون مور" ، فإن سعر القرص الصلب Hard Disk - والذي يمكنه أن يحتفظ ب ٦.٥ جيجابايت من المعلومات ، أي ٦.٥ بليون رمز - هو ٢٥٠ دولاراً ، أي بواقع ٠٠٤ دولار (أربع سنوات أمريكية أو ربع ريال سعودي) لكل ميجابايت!

ويتطلع (جيتس ، ١٩٩٨) إلى تحقيق تحسين جديد نوعياً في وحدات التخزين يسمى "الذاكرة البولوغرافية Holographic Memory" ، والتي يمكنها الاحتفاظ بالعديد من "التيرابايتات Terabite" من الرموز في حجم لا يزيد على بوصة مربعة. (التيرابايت

عبارة عن وحدة تخزين تعادل واحد تريليون بait). ويمثل هذه المقدرة ، يمكن لذاكرة هولوغرافية في حجم قبضة اليد أن تحفظ بمحطيات مكتبة الكونجرس.

أما فيما يتعلق بذاكرة الحاسوب ، فان شركة NEC اليابانية تقوم الآن بتطوير شرائح لذاكرة الحاسوب تبلغ قدرتها ٤ جيجابايت (4 GB Memory) قادرة على تخزين فيلم فيديو مدته ٤٧ دقيقة ، وبعبارة أخرى فان قدرة رائق هذه الذاكرة الاستيعابية يعادل ١٢٨ ضعفا من قدرات شرائح الذاكرة RAM 32-MB الشائعة الاستخدام هذه الأيام. وتقرر شركة NEC إنها ستبدأ ببيع هذه الشرائح في العام ألفين ميلادي (Pollack, 1997, P.D5).

كما سيتواصل تحسن كل من شاشات أجهزة التلفاز والحاصل الشخصي ، لتصبح أصغر وأعلى جودة. وسيصبح أغلبها وحدات عرض في شكل لوحات مسطحة. وسيتمثل أحد الأشكال الجديدة في "لوحة الرقمية" البيضاء ، وهي عبارة عن شاشة كبيرة معلقة على حائط ، سماكتها حوالي بوصة واحدة ، والتي ستحل محل اللوحات السوداء أو البيضاء أو الخضراء (السبورات) التي نعرفها اليوم. وسوف تعرض الصور ، والأفلام السينمائية ، والمواد المرئية الأخرى ، فضلا عن النصوص والتفاصيل الدقيقة الأخرى. وسيصبح بإمكاننا أن نرسم أو نعد قوائم بالكتابة عليها. وسيتعرف الحاسوب المتحكم في اللوحة الرقمية البيضاء على القائمة المكتوبة باليد ويحولها إلى أخرى قابلة للقراءة طباعيا. وسوف تظهر هذه الأجهزة أولا في غرف المؤتمرات ، ثم في المكاتب الخاصة ، ومن ثم في المدارس والمنازل. (جيتس ، ١٩٩٨)

ثانياً: استشراف مستقبل برمجيات الحاسوب

أما فيما يتعلق ببرمجيات الحاسوب "أي المكونات الذهنية للكومبيوتر" فإنها ستتيح للمكونات المادية للحاسوب أداء مجموعة من الوظائف. وسوف تظهر البرمجيات لتصبح ذكى مع استخدامك لها. فسوف تعرف البرمجيات كل شيء عن متطلباتك تماما كما يفعل أي مساعد بشري لك ، وستصبح ، شأنها شأن المساعد البشري ، أكثر مساعدة لك كلما زادت معرفتها بك وبنطاق عملك. إن مساعدنا جديدا لك لن يمكنك أن تطلب منه ، في أول يوم عمل له معك ، أن يصوغ وثيقة مماثلة ، لأنه سيحتاج إلى بعض الوقت للتعود عليك. (جيتس ، ١٩٩٨)

ثالثاً: استشراف مستقبل تقنية الاتصالات

لا يقتصر التطور السريع على الأجهزة المادية Hardware للحاسِب وبرمجياته Software فحسب، وإنما يتجاوز ذلك ليشمل مجال تقنية الاتصالات Communication Technology، الذي يشهد كذلك تطور متسارع. يقرر (جيتس، ١٩٩٨) أنه بإمكان الحاسِب ضغط المعلومات من حوالي ٢٧ مليون بت إلى حوالي مليون بت، وكمية ضغط المعلومات هذه يمكن نقلها وتظل مع ذلك قادرة على الإفادة بالمعنى، على أن هناك حدوداً للضغط.

وفي المستقبل القريب سيتم نقل أعداداً مطردة التزايد من битов من مكان لمكان. وستنتقل البيانات Bits عبر الألياف البصرية، وعبر الهواء، وعبر بنية طريق المعلومات السريع الذي سيتشكل في أغلبه من كابلات الألياف البصرية. والألياف البصرية هي كابل مصنوع من نوع من الزجاج، أو من البلاستيك، شديد النعومة والنقاوة البصرية، بحيث إنك لو نظرت خلال حائط مصنوع منه، سمعكه مد البصر، فسيتمكنك أن ترى شمعة تحترق في الجانب الآخر. وتقطع الإشارات الثانية، في صورة ومضمض ضوئي مضمون، مسافات طويلة عبر هذه الألياف البصرية.

إن الإشارة لا تنتقل أسرع بأي قدر كان عبر الألياف البصرية مقارنة بالألياف النحاسية، فهي تنتقل في كلتا الحالتين بسرعة الضوء. على أن الميزة الهائلة للألياف البصرية بالمقارنة بالألياف النحاسية إنما تمثل في عرض النطاق التردد bandwidth الذي يمكن أن تنقله. وعرض النطاق التردد هو مقياس لعدد البيانات Bits التي يمكن نقلها عبر دائرة في الثانية الواحدة. وهو أمر شبيه فعلياً بالطريق السريع. فالطريق ذو المسارات الثمانية الذي يربط بين الولايات الأمريكية يوفر مجالاً أوسع كثيراً لحركة المركبات من طريق ترابي ضيق. إنه كلما زاد عرض النطاق التردد، زاد عدد المسارات المتاحة - ومن ثم يمكن أن يمر عدد أكبر من المركبات، أو من باتات المعلومات، في الثانية الواحدة. وتسمى الكابلات ذات النطاق التردد الضيق، المستخدمة في نقل النصوص أو الصوت بـ "الدواير ضيقة النطاق". أما الكابلات الأكبر سعة، والتي تنقل الصور والرسوم المتحركة المحدودة، فتسمى "الدواير متوسطة النطاق". في حين يقال عن الكابلات ذات النطاق التردد الأوسع، والتي يمكن أن تنقل إشارات بصرية وسماعية متعددة، إنها تملك سعة عريضة النطاق.

يقرر (جيتيس، ١٩٩٨) انه في غضون السنوات الخمس القادمة لا غير سوف ينمو عرض النطاق التردد للاتصالات، المتاح في مناطق النشاط التجاري الحضري ، بعامل مقداره ١٠٠ ، وذلك نتيجة لتنافس موردي الشبكات من أجل ربط تجمعات العملاء وفيزي الاستخدام.

كما أوردت جمعية Association for Computing Machinery, 1996 (خبراء مفادة انه قد تمكن ثلاث مجموعات مستقلة من الباحثين، Fujitsu, Nippon Telephone and Telegraph, and a team from AT&T Research) (توصيل) المعلومات بسرعة تصل إلى ١ تريليون بت في الثانية الواحدة One Trillion bits per second (A terabit) من خلال أسلاك الألياف البصرية. وأضافت الجمعية إن هذه المجموعات توصلت إلى هذه السرعة قبل الوقت المتوقع بأربع سنوات، وان عرض النطاق Bandwidth في هذه الأسلاك يعادل ٤٠٠ ضعف عرض النطاق الحالي للألياف البصرية التي تستخدم اليوم في نقل المعلومات. ولكن ماذا تعني هذه السرعة في نقل المعلومات؟ إن هذه السرعة في نقل المعلومات تعني، على سبيل المثال، إن فيلما من أفلام الفيديو التي يطلق عليها Feature Movies ، والتي يتراوح طول الواحد منها بين ٣٠ إلى ٤٥ دقيقة، ويحتاج إلى قريبا من الخمسة جيجابايت ٥ Gigabytes (٤٠ مليار بت) لتخزينه، يمكن نقله في زمن قدره (٤٠، ٠٤) من الثانية. وبعبارة أخرى انه يمكن نقل ٢٥ فيلما من الأفلام الرئيسية Feature Movies في ثانية الواحدة !!.

يقرر (جيتيس، ١٩٩٨) انه في وقت ليس بعيد في المستقبل ، سيكون بإمكان سلك مفرد ممدود في كل منزل أن ينقل كل البيانات الرقمية الخاصة بأهل المنزل، وسيكون السلك إما من الألياف البصرية ، والتي تنتقل أغلب المكالمات بعيدة المسافة عبرها الآن، أو "كابل محوري" (متعدد المحور)، والذي يحمل في الوقت الحاضر إشارات تلفزيون الكابل. فإذا ما فسرت البيانات على أنها مكالمات هاتفية فسيدق جرس التليفون. وإذا ما كانت صوراً فيديوية ، فسوف تظهر على شاشة جهاز التلفزيون. وإذا كانت خدمات إخبارية مباشرة الاتصال بالحاسوب (on-line) ، فستحصل كنص مكتوب وكصور على شاشة الحاسوب.

كما يخبرنا (جيتيس، ١٩٩٨) ، إننا لن نستطيع أن نتخيل ، لأبعد من ذلك ، ما الذي ستحده تقنية المعلومات خلال خمسة وعشرين سنة قادمة. لكنه خلص إلى أن ثورة المعلومات لم تزل بعد في بدايتها ، وان تكلفة الاتصالات ستختفي بالقدر نفسه من التسارع

الذي انخفضت به أسعار أجهزة الحاسب. وعندما تنخفض هذه التكلفة انخفاضاً كافياً، وبالترافق مع منجزات أخرى للتقدم التقني فإن تطبيقات تقنية المعلومات ستصبح واقعية وبعيدة الأثر، شأنها في ذلك شأن التلفاز.

ففي عام ١٩٤٦ تم بيع ١٠آلاف جهاز تلفاز في الولايات المتحدة، وفي العام التالي لم تتجاوز المبيعات ستة عشر ألفاً. لكن منذ ذلك العام حدث تحفظ لحدود ذلك العدل ليصل حجم المبيعات عام ١٩٤٨ إلى ١٩٥ ألف جهاز. وفي السنوات التالية بلغت مليون جهاز، ثم ٤ ملايين، ثم ١٠ ملايين، لترتفع عام ١٩٥٥ إلى ٥٢ مليون جهاز. ومع التزايد المطرد في عدد الأجهزة المباعة، تزايد عدد من يستثمرون أموالهم في إنتاج البرامج، وهو ما أدى بدوره إلى تزايد الإقبال على شراء أجهزة التلفاز. (جيتس، ١٩٩٨)

كما إن أحد أهم الدروس التي يمكن تعلمها من صناعة الفيديو هو أن قسطاً كبيراً من قيمة جهاز الفيديو بالنسبة لمستخدمه يعتمد على مستوى جودة برامجه المتوافرة ودرجة تنوعها. في الوقت ذاته فإنه كلما زاد عدد الأجهزة التي يشتريها المستهلكون زاد عدد التطبيقات التي يصممها المطوروون لتلك الأجهزة. وهكذا تبدأ دورة تغذية مرتدة إيجابية فور أن يبلغ جهاز ما مستوى عالياً من الشعبية، ويتناهى حجم المبيعات أكثر.

استشراف مستقبل التعليم في ظل تقنيات المعلومات المستقبلية

يقرر (مورسند، ١٩٩٧) إن اثر تقنية المعلومات في التربية والتعليم لا يزال قليلاً مقارنة بما سيكون عليه الوضع في العشرين سنة القادمة، فالتقدم التقني يسير بسرعة متزايدة. هذا وقد خلص (مورسند، ١٩٩٧) إلى أن تحليل المعلومات المستقة من عدة مصادر تشير إلى أن إمكانيات الحاسوبات من ناحية وعرض نطاق المعلومات من ناحية أخرى ستتحسن بعامل لا يقل عن ٥٠٠ ضعف خلال العشرين سنة القادمة. وفي المقابل فإن (مورسند، ١٩٩٧) يتوقع أن يكون هناك مقداراً من التغيير في النظام التربوي مواكباً للتغيرات السريعة الحاصلة في مجال تقنية المعلومات وسرعة نقلها.

وفقاً لهذه التوقعات وضع (مورسند، ١٩٩٧) سيناريوهات وفقاً لتقدير متحفظ للزيادة في إمكانيات تقنية المعلومات وسرعة نقلها بعامل قدره فقط ١٠٠ بدلًا من ٥٠٠ خلال العشرين سنة القادمة كما يلي :

- ١- سيتم تزويد كل طالب بمحاسب شخصي تعادل قدرته ١٠ أضعاف قدرة الحاسوب متوسطة الأسعار في هذا الوقت، كما سيتم توفير فرص للوصول للشبكات المحلية LAN والواسعة WAN (بما فيها الإنترن特) لكل طالب بعرض نطاق bandwidth يمكن للطلاب من التفاعل التام مع أفلام الفيديو عالية النوعية. وسيترتب على هذا ما يلي :
- سيكون لدى كل طالب حاسب محمول لاستعماله في البيت والمدرسة.
 - ستتوفر شبكات لاسلكية محلية وواسعة في كل فصل دراسي.
 - سيتوفر لكم كبير من البرمجيات الإنتاجية لكل طالب مثل برامج معالجة النصوص، قواعد البيانات، الجداول الحسابية، والبرامج الإحصائية ، وبرامج الرسوم وغيرها.
 - سيتوفر لكم كبير من البرمجيات التعليمية المناسبة لجميع الطلاب في جميع سنوات التعليم الأخرى عشر.
 - سيصبح التعليم بواسطة الحاسوب (CIA) Computer-Assisted Instruction، والتعلم عن بعد Distance Education مكونات روتينية لبيئة التعليم والتعليم في كل من المنزل والمدرسة.
- ٢- إن التطور الكبير في سرعة نقل المعلومات سيكون له اثر مباشر على التعليم. فمثلاً أثناء نقاش المعلم مع طلابه في الحصة ، قد يفكر المعلم والطالب في رؤية مقطع من فيلم ما له صلة بموضوع النقاش ، فمن خلال نقرات قليلة على لوحة المفاتيح أو الفارة فإنه بإمكان المعلم وطلابه مشاهدة هذا المقطع.
- ٣- إن التقدم الحاصل في سرعة وإمكانيات أجهزة الحاسوب المادية Hardware سيساعد في عملية معالجة (التعامل مع) اللغة الطبيعية ، حيث إن الصوت البشري المدخل للحاسوب والترجمة الدقيقة جداً من لغة بشرية لأخرى يتطلبان قدرات كبيرة من قدرات الحاسوب. وغني عن القول انه عند توفر إمكانيات كافية للتعامل مع اللغة الطبيعية فان هذا سيكون له آثاراً وتطبيقات تعليمية قيمة ، ومن ذلك على سبيل المثال ، تصميم نظام خبير Expert System ، لإدخال الصوت بهدف مساعدة الطالب على القراءة بصوت عال ، بحيث يكون لنظام الخبير هذا كثير من الخصائص البشرية. ويرى (مورسند، ١٩٩٧) إن إمكانية هذا النظام ستكون فعالة في التعليم وستعمل على زيادة عدد الطلاب الذين سيتعلمون بسرعة أكثر من الأسلوب التقليدي المتبع في تعليم القراءة.

٤- كما ستعمل الحاسوبات السريعة على مساعدة الطلاب في بناء نماذج حاسوبية لحل مشكلاتهم ومشكلات مجتمعاتهم. فمثلاً يتتوفر الآن عدد كبير من البرمجيات المصممة لمساعدة الطلاب على تطوير أساليب النمذجة والمحاكاة Simulations لأنظمتهم البيئية وال محلية مثل برنامج "محاكي المدينة Sim City". هذه البرمجيات تمكن الطلاب من استخدام البيانات ومقاطع الفيديو التي يجمعونها عن مجتمعاتهم المحلية. كما إن أساليب المحاكاة يمكن استخدامها للدراسة البيئية المحلية من أجل التوصل إلى توصيات تهدف إلى تحسين هذه البيئة.

أساليب التعلم في ظل تقنية المعلومات

يرى بعض المربين، من أمثال (مورستند ١٩٩٧)، إن التعلم في ظل تقنية المعلومات لن يتم إنجازه في الفصول الدراسية فحسب، أو تحت إشراف المدرسين فقط، إذ إن وضع هذه التقنية موضع التطبيق من أجل تحسين التعليم سوف ينجم عنه منافع جمة في كل مجال من مجالات المجتمع.

على الرغم من أن هناك بعضاً من المعوقات التي تعرّض استخدام تقنية المعلومات في التعليم، ليس هنا مجال ذكرها، فإن تغييراً جوهرياً في سبيله للحدث. ولن يحدث هذا التغيير فجأة وعلى حين غرة. فعلى مستوى الشكل، ستظل الأنماط الأساسية للتعليم كما هي. فالطلاب سيواصلون الذهاب إلى الفصول، والإنتصارات إلى المدرسين، وطرح الأسئلة، والمشاركة في الأنشطة الفردية والجماعية، وأداء الواجب المنزلي.

على الرغم من أن الفصول الدراسية ستظل كما هي غرفاً للدراسة، فإن التقنية ستغير الكثير من التفاصيل. فالتعلم داخل حجرة الدراسة سوف يتضمن عروضاً متعددة الوسائل، كما سيتضمن الواجب المنزلي استكشاف وثائق إلكترونية ونصوص دراسية، وسيجري تشجيع الطلاب على متابعة مجالات اهتمام خاصة.

كما سيترتب على استعمال تقنية المعلومات ظهور طرائق جديدة للتعلم و المجالات أوسع بكثير لل اختيار، وسيكون بالإمكان توفير مقررات دراسية عالية الجودة مجاناً. وفضلاً عن ذلك فسوف تجعل تقنية المعلومات التعليم المنزلي أكثر سهولة، وستتيح للأباء أن يختاروا بعض الفصول من بين مجموعة متنوعة من إمكانات الجودة وتظل لهم مع ذلك السيطرة على المحتوى، وسوف يمثل التعليم باستخدام الحاسوب نقطة الانطلاق نحو التعلم المستمر.

وفيما يلي استعراض لأهم أدوات وأساليب التعلم الفعالة في ظل تقنية المعلومات:
أولاً: الوسائط المتعددة

إن تقدم تقنيات المعلومات ستقدم في المستقبل تحسينات إضافية للأدوات التفاعلية والوسائط المتعددة المعروفة الآن. فعلى سبيل المثال، سوف تحل اللوحات الفيديوية البيضاء المعلقة على الحائط محل كتابة المدرس على "السبورة"، بمحروف مقروءة ورسومات ملونة مستقاة من ملابس الرسوم التوضيحية التعليمية، والصور الفوتوغرافية، وصور الفيديو. وسوف تقوم الوثائق متعددة الوسائط ببعض الأدوار التي تؤديها الآن النصوص الدراسية، والأفلام السينمائية، والاختبارات، والماد التعليمية الأخرى. ولأن الوثائق متعددة الوسائط ستكون موصلة بمحاسيب "خوادم Servers" على شبكة الانترنت والويب، فسوف تظل مضمونة للجديد والأحدث باستمرار. وتتوفر الأقراص المدمجة بذكريات القراءة فقط CD-ROM المتوافرة في الوقت الحاضر لستة من التجربة التفاعلية. فالبرمجيات تستجيب للتعليمات من خلال عرض المعلومات في صورة نص، أو شكل سمعي أو فيديو. وتستخدم الأقراص المدمجة CD-ROM بالفعل الآن في المدارس، ومن قبل أطفال يؤدون واجبهم المدرسي في المنزل، إلا أن بها أوجه قصور لن تكون موجودة في المستقبل. فهذه الأقراص المدمجة يمكنها أن توفر إما معلومات محدودة حول مجموعة واسعة من الموضوعات كما هو الحال في الموسوعات، أو معلومات وفيرة حول موضوع مفرد، كالديناصورات على سبيل المثال، غير أن الكم الإجمالي للمعلومات المتاح في وقت بيئته يظل محصوراً ضمن حدود سعة القرص. وفضلاً عن ذلك فلن يمكن، بطبيعة الحال، سوى استخدام القرص المتاح لك وحده. ومع ذلك فإنها تعد تقدماً كبيراً مقارنة بالنصوص الورقية. لا توفر الموسوعات متعددة الوسائط الأداة البحثية فحسب، بل توفر أيضاً كل أنواع المواد التي يمكن إدماجها في وثائق الواجب الدراسي المنزلي، كما أن هذه الموسوعات توافر مزودة بأدلة للمدرس تتضمن اقتراحات فيما يتعلق بطرق استخدام الموسوعات داخل الفصل الدراسي أو كجزء من الواجب المنزلي.

كما يتوقع (جيتس، ١٩٩٨) أنه سينشأ في المستقبل ألوف من شركات البرمجيات الجديدة العاملة بالتعاون مع المدرسين من أجل إنتاج مواد تعلم تفاعلية ذات طابع ترفيهي. وفي الوقت الحاضر تستخدم شركة "لايتسبان Lightspan" على سبيل المثال ، مواهب هوليوود Hollywood في إنتاج برامج تعتمد على الأداء التمثيلي الحي والرسوم المتحركة. وتأمل "لايتسبان" في أن تجذب تقنياتها الإنتاجية المتقدمة انتباه المشاهدين الصغار- من سن

الخامسة حتى الحادية عشرة - وأن تشجعهم على إمضاء ساعات أكثر في التعلم . وفي تلك البرامج تقود الشخصيات الكارتونية الطلاب خلال مجموعة دروس تشرح المفاهيم الأساسية ، ثم إلى ألعاب تضعها موضع التطبيق.

وتصنف دروس "لایتسبان" طبقا لفترات عمرية كل منها سنتان ، ويجري تنظيمها في سلسل مخصصة لتكلمة المنهاج الدراسي الأولى في الرياضيات ، والقراءة ، ومبادئ اللغة. وسوف تصبح هذه البرامج متاحة على شاشات التلفاز في المنازل وفي المراكز الاجتماعية فضلا عن فصول الدراسة. والى ان يصبح التلفاز التفاعلي متوفرا على نطاق واسع ، فإنه سوف تقدم هذه النوعية من البرامج على أقراص بذاكرة قراءة ، أو عبر الإنترت إلى مستخدمي الحاسوب الشخصي. (جيتس ، ١٩٩٨)

وفقا لما تم ذكره فإن (جيتس ، ١٩٩٨) يتصور سيناريو لدرس للعلوم بمدرسة متوسطة ، بعد عقد من الزمن أو نحو ذلك من وقتنا الحالي ، وهو يلقي حاضرة عن الشمس ، شارحا ليس العلم فحسب ، بل أيضا تاريخ الاكتشافات التي جعلت هذا العلم ممكنا. وعندما يرغب المدرس في اختيار صورة ، ساقنة أو فيديو ، وسواء أكانت قطعة فنية أو صورة لعالم شمسي كبير ، فسوف يتيح له طريق المعلومات السريع أن يختار من بين قائمة شاملة للصور. كذلك ستتاح له صور فيديو مزودة بالتعليق من مصادر لا حصر لها. ولن تستغرق عملية تسييق مكونات عرض مرئي ، والتي تتطلب منها الآن عدة أيام ، سوى عدة دقائق. وهكذا سيكون بإمكان المدرس أن يعرض ، خلال القائه للدرس ، الصور والرسوم البيانية في أوقاتها المناسبة. فإذا ما سأله طالب عن مصدر طاقة الشمس ، فسيكون بإمكانه الإجابة باستخدام الأشكال الرسمية المتحركة لذرات الهيدروجين والهليوم ، أو بعرض الانفجارات أو البقع الشمسية ، أو باستدعاء عرض فيديوي موجز عن طاقة الاندماج (النووي) على اللوحة البيضاء. وسيكون المدرس قد نظم مسبقا الوصلات مع الحاسوبات "الخوادم" على شبكتي الإنترت والويب. وسوف يجعل قائمة الوصلات متاحة بالنسبة لطلابه ، حتى يصبح بإمكانهم - خلال أوقات الدراسة في المكتبة أو في المنزل - أن يراجعوا المادة من أي عدد من المنظورات يرونها مساعدة.

لنفترض كذلك أن تلميذا في درس الكيمياء ، بالصف الأول ثانوي ، يريد أن يستكشف أشياء تتعلق بالبترین. انه سيلكون بإمكانه إذا ما كان هناك حاسب موصل بمعلومات ثرية متعددة الوسائل في مدرسته أو مكتبه العامة ، أن ينقب عن الموضوع بالعمق

الذي يشاهده. سوف يشاهد صورا فوتوغرافية، وفيديو، وصورا متحركة تشرح له كيف يتم حفر آبار النفط، وكيف يتم نقله وتركيزه. وسوف يعرف الفرق بين وقود السيارة ووقود الطائرة. ولو أنه أراد أن يعرف الفرق بين محرك الاحتراق الداخلي في السيارة والمحرك التوربيني للطائرة النفاثة، فإن كل ما عليه فعله هو أن يطرح السؤال. كذلك سيكون بإمكانه أن يستكشف البنية الجزئية للبترين ، والتي تمثل اتحادا بين مئات من الهيدروكربونات المتمايز ، وأن يعرف ما هي الهيدروكربونات أيضا. ومن يدرى ، مع كل تلك الوصلات بالمعارف الإضافية ، إلى أي موضوعات مثيرة للاهتمام يمكن أن يقود هذا الاستكشاف؟

ثانياً: الواقع الافتراضي Virtual Reality

انه مع تزايد تحسن دقة (fidelity) العناصر السمعية والبصرية ، سيصبح بالإمكان محاكاة الواقع بكل وجوهه بإحكام متزايد. وسيتيح لنا هذا "الواقع الافتراضي" أن "نذهب إلى" أماكن وأن "نفعل" أشياء لن يتمنى لنا أبدا أن نذهب إليها ، أو أن نفعلها ، بأي طريقة أخرى . وتتوفر المحاكيات المركبة للطائرات ، وسيارات السباق ، وسفن الفضاء بالفعل الآن لحة من هذا الواقع الافتراضي . ببعض أكثر الرحلات شعبية الآن داخل ديزني لاند هي عبارة عن رحلة محاكاة simulated . كذلك تأتي المحاكيات البرمجية المركبة - مثل "محاكي الطيران من مايكروسوفت" - في طليعة الألعاب الأكثر شعبية والتي أنتجت للحاسوب الشخصي ، إلا أنها تفرض عليك استخدام خيالك . أما محاكيات الطيران التي يصل سعرها إلى عدة ملايين من الدولارات - والموجودة بشركات صناعة الطائرات مثل بوينج - فتوفر رحلة (افتراضية) أفضل بكثير.

ففي محاكي طائرة البوينج ٧٤٧ تشعر إنك تجلس إلى لوحة تحكم داخل ركن مماثل تماماً لركن الطيار في الطائرة الحقيقة . وخارج نوافذ هذا الركن ، ترى صور فيديو ملونة مولدة بالحاسوب . وعندما تقوم بعملية "الإقلاع" في المحاكي ، فسترى مطاراً مطابقاً للمطار الفعلي والبيئة الحية به . وقد تظهر محاكاة مدرج الطائرة ، على سبيل المثال ، وشاحنة وقود على المدرج وسلماً متحركاً لصعود الركاب . وتسمع انفاساً الهواء الصادحة حول الجناحين ، غير الموجودين هناك ، والصوت المدمدم لجهاز المبوط ، غير الموجود ، وهو يسحب عجلات الطائرة . وتنحدر ستة نظم هيدروليكيّة تحت المحاكي وتنهي ركن الطيار . ويتمثل المدى الرئيسي لهذه المحاكيات في توفير الفرصة للطيارين لاكتساب الخبرة في التعامل مع الطوارئ .

أما إذا رغب شخص ما في استكشاف سطح المريخ أو زيارة أماكن لن يتمكن البشر في أي وقت من الأوقات من الذهاب إليها، فإنه لأكثر أماناً أن يفعل ذلك عن طريق "الواقع الافتراضي". كما إن أخصائي أمراض القلب سيكون قادراً على الإبحار في مختلف أنحاء قلب المريض، لفحصه بطريقة لم تكن لتساح له أبداً من خلال استخدام الآلات التقليدية. كما يمكن للراح أن يجري عملية دقيقة عدة مرات، ينطوي بعضها على إخفاق محاكى، قبل أن يلمس موضعه مريضاً حقيقياً.

ولكي يعمل "الواقع الافتراضي" بنجاح، فإنه يحتاج إلى مجموعتين مختلفتين من التقنية: البرمجيات التي توفر "المنظور" وتجعله يستجيب للمعلومات الجديدة، والأجهزة التي تتيح للحاسوب إمكانية نقل المعلومات إلى أعيننا. وسيتعين على البرمجيات أن تحل المشكلة المتعلقة بكيف تصف مظهر، وصوت، وجو العالم المصطنع حتى أدق التفاصيل. وقد يجد ذلك أمراً بالغ الصعوبة، إلا أنه، كما يقرر (جيتس، ١٩٩٨)، الجزء الأسهل في العملية في الواقع الأمر. فبالإمكان منذ الآن كتابة البرامج المطلوبة للواقع الافتراضي، لكننا نحتاج إلى كم أكبر من قدرة الحاسوب لكي يجعله قابلاً للتصديق فعلياً. على أن هذه القدرة ستتصبح، في ضوء معدل تسارع التقدم التقني الراهن، متاحة في القريب. ويعنى أن الجزء الصعب فعلياً فيما يتعلق بالواقع الافتراضي هو جعل المعلومات متنعة لحواس المستخدم. إن السمع هو الحاسة الأسهل قابلة للخداع، أما العينان فإن خداعهما أصعب مقارنة بالأذنين.

إن الواقع الافتراضي يعد طريقة سريعة ومتعددة لاكتشاف الكيفية التي تجري بها شؤون العالم الواقعي، والأشياء التي تجري خارج هذا العالم. فالأطفال يمكنهم ارتداد المنظومة الشمسية أو المجرة في مرحلة فضاء محاكية من خلال اللعب مع محاك فضائي أو تصميم مدن جديد، فعلى سبيل المثال فقد أنتجت شركة "ماكسس سوفتوير Maxis Software" برنامجاً اسمه "Sim City" يتيح للأطفال إمكانية المشاهدة التجريبية لعملية تصميم المدن بدلًا من مجرد معرفة الحقائق عنها. فهذا البرنامج يجعلك تصمم مدينة بكل نظمها المتراطة، كالطرق ووسائل النقل العام وكلاعب Player، يمكنك أن تصبح العمدة أو "خطط مدن" لمجتمع افتراضي وأن تتحدى ذاتك لتحقيق أهدافك الخاصة لذلك المجتمع المحلي. وستقوم ببناء المصانع، والبيوت، والمدارس، والجامعات، والمكتبات، والمتاحف، والحدائق العامة، وحدائق الحيوان، والمستشفيات، وأحواض السفن، والطرق الحرجة، والجسور، والأنفاق، وغيرها. وستتعامل بفعالية ونجاح مع مشكلات النمو الحضري والکوارث الطبيعية،

كالحرائق على سبيل المثال. كما ستغير تضاريس المنطقة أيضاً، وعندما تعدل في مدینتك المحاكية من خلال بناء مطار أو ارتفاع في أسعار أدوات البناء، فإن هذه التغييرات يمكن أن تتطوّر على أثر متوقع أو غير متوقع على المجتمع المحاكي.

كما يمكن للأطفال الذين ربما اعتقدوا أنهم غير مهتمين بعالم الحيوان والنبات أو تخطيط المدن أو بالفضاء الخارجي، أن يكتشفوا أنهم مهتمون في الواقع الأمر بذلك من خلال الاستكشاف والتجريب باستخدام المحاكيات الحاسوبية. فالعلم عندما يجعل أكثر إشارة للاهتمام بهذه الوسائل، سيصبح مقبولاً ومحبذاً دون ريب لدى مجموعة أوسع من الطلاب. وفي المستقبل، سيكون بإمكان الطلاب من كل الأعمار وعلى اختلاف قدراتهم أن يتعاملوا بصرياً visualize مع المعلومات وأن يتفاعلوا معها. كما سيصبح بإمكان فصل دراسي يدرس الطقس، على سبيل المثال، أن يرى صور أقمار صناعية محاكية مبنية على نموذج لظروف أرصاديه افتراضية. وسيطرح الطلاب أسئلة "ماذا لو؟"، مثل "ما الذي يحدث لطقس اليوم التالي لو زادت سرعة الرياح بمقدار ٥٠ كيلو في الساعة". وسيمندج الحاسوب النتائج المتوقعة، عارضاً على الشاشة المنظومة الطقسية المحاكية كما قد تبدو من الفضاء.

بهذا الخصوص يقرر (جيتس، ١٩٩٨) انه عندما تصبح عمليات المحاكاة الحاسوبية مكتملة "الواقعية"، سنكون بذلك قد دخلنا ميدان "الواقع الافتراضي". كما يقرر: إنني لعلى ثقة من أنه عند مرحلة ما مستوا في المدارس معدات وأجهزة الواقع الافتراضي - بل ربما "حجرات الواقع الافتراضي" ، بالطريقة نفسها التي تملك بها بعض المدارس الآن مسرح للتمثيل - لإتاحة الفرصة للطلاب لاستكشاف مكان، أو شيء، أو موضوع بهذه الطريقة التفاعلية المثيرة للاقتناء.

ثالثاً: التعلم عن بعد Distance Learning

إن المدرسين عندما يؤدون عملاً ممتازاً ويعدون مواد رائعة، فإن العشرات القليلة من طلابهم وزملائهم المدرسين هم وحدهم الذين يستفيدون منها كل عام و ذلك لأنه من الصعب بالنسبة للمدرسين في الواقع المختلفة والمتباعدة أن يستفيدوا من أعمال بعضهم البعض. ولكن مع استخدام شبكات الحاسوب (الإنترنت، و شبكة النسيج العالمية Web)، فإن ذلك سوف يمكن المدرسين والطلاب من التشارك في الدروس والمواد، بحيث يمكن للممارسات التعليمية الأفضل أن تنتشر.

إنه من الصعب بالنسبة للمدرس أن يعد مادة متعمقة ومثيرة للاهتمام لخمسة وعشرين طالبا، لست ساعات يوميا، على مدار العام الدراسي. ومع ذلك فإنه لو أن مدرسا في مدرسة ما، كانت لديه طريقة متميزة في شرح موضوع يصعب شرحه، فسيصبح بإمكان المعلمين والطلاب في مختلف أرجاء العالم الحصول على ملخص محاضرته والشروح والأمثلة متعددة الوسائط، عن طريق شبكات الحاسب (الإنترنت، وشبكة النسيج العالمية Web). وسوف يستخدم بعض المدرسين المادة كما وردت عبر شبكات الحاسب دون تعديل، في حين سيستخدم مدرسو آخرون الميزة المتمثلة في برامج التأليف سهلة الاستخدام، في التعديل والإضافة من خلال "باتات" ما يجدونه من مواد مناسبة. وسيصبح من الميسور الحصول على تغذية راجعة من المعلمين الآخرين المهتمين، والتي بدورها ستساعد على إجادة الدرس. وخلال فترة قصيرة يمكن أن تصبح المادة المحسنة في آلاف الفصول في مختلف أنحاء العالم. وسيسهل تماماً معرفة ما إذا كانت المادة قد لقيت إقبالاً على نطاق واسع، وذلك لأنه سيكون بإمكان الشبكة أن تحصي عدد المرات التي تم فيها الوصول إليها، أو أن تجري استطلاعاً بين المدرسين إلكترونياً. كما سيتمكن للشركات التي ترغب في دعم العملية التعليمية أن تقدم شهادات تقدير و مكافآت مالية للمدرسين الذين قدموا مواد مميزة .

كذلك ستكون الإمكانيات التعليمية لنظام التعليم عن بعد متاحة أمام الطلاب غير المنتظمين في مختلف أنحاء العالم. كما سيكون بإمكان الناس في أي مكان الحصول على أفضل الدورات الدراسية التي يدرسها مدرسو عظام. وسيجعل نظام التعليم عن بعد تعليم الكبار، بما في ذلك التدريب المهني ودورات التطوير المهني، متاحاً بصورة أكثر فعالية وسهولة. وستتاح الفرصة أمام كم كبير من الآباء، وقيادات المجتمعات المحلية أو القيادات السياسية، للمشاركة في العملية التدريسية، حتى لو كانت في حدود ساعة واحدة بين حين وآخر. وسيكون من الأنسب عملياً، كما سيكون أقل تكلفة وأكثر ألفة، في تصور الباحث، بالنسبة للضيوف أن يقودوا النقاش أو ينضموا إليه عبر تقنية مؤتمرات الفيديو، من منازلهم أو مكاتبهم.

رابعاً: التعلم التعاوني Cooperative Learning

يتخوف البعض من أن تحد التقنية التعليم الرسمي من طابعه الإنساني. على أن أي شخص شاهد التلاميذ الصغار وهم يعملون معاً على الحاسوب، أو راقب الموارد التي تدور بين طلاب في حجرات دراسة تفصل بينها الحيطات، سيدرك أن التقنية يمكنها أن

"تؤنسن Humanized" بيئة التعليم. أن التقنية لن تعزل الطلاب بعضهم عن بعض ، والواقع أن إحدى الخبرات التعليمية إنما تمثل في التعاون. وقد بدأت أجهزة الحاسوب وشبكات الاتصالات تغير بالفعل ، في بعض فصول الدراسة الأكثر إبداعية في العالم ، العلاقات التقليدية بين الطلاب أنفسهم ، وبين الطلاب والمدرسين ، من خلال تسهيل التعلم التعاوني. فعلى المستوى الجامعي بوجه خاص ، لقيت البحوث الأكاديمية مساعدة هائلة من الانترنت ، التي يسرت كثيراً قيام التعاون فيما بين المؤسسات والأفراد الموجودين في أماكن متباينة.

يخبرنا (جيتس ، ١٩٩٨) بأن عدداً من طلاب المدارس الثانوية الآآن ، مثل طلاب المدرسة الثانوية الحكومية "١٢٥" بنيويورك ، يكتشفون كيف يمكن أن يساعد الحصول على المعلومات عن بعد ، والذي توفره شبكات الحاسوب ، على التعلم من طلاب من ثقافات أخرى ، والمشاركة في مناقشات عبر العالم على اتساعه. وتجمع فصول دراسية عديدة بالفعل الآآن ، في مختلف الولايات والبلدان ، فيما يسمى أحياناً "دوائر التعلم". ويتمثل هدف أغلب دوائر التعلم في جعل الطلبة يدرسون موضوعاً ما ، بالتعاون مع نظراء لهم موجودين على مسافات نائية. فمثلاً ، في عام ١٩٨٩ عندما سقط حائط برلين ، أصبح بإمكان الطلاب الألمان مناقشة الحدث مع نظرائهم في البلدان الأخرى .

كما تمثل إحدى الخطط الطموحة للطلاب المستخدمين للشبكات الحاسيبة في مشروع "GLOBE" ، وهو مبادرة دعمها نائب الرئيس الأميركي إل جور. والكلمة هي اختصار Global Learning and Observations to Benefit Environment و يأمل دعاة هذا المشروع في أن تقوم بتمويله مجموعة من الحكومات فضلاً عن المساهمات الخاصة. وسوف يتطلب منظمو المشروع من طلاب المدارس التعاون على المستوى الدولي في جمع المعلومات العلمية المتعلقة بالأرض. كما يمكن للأطفال أن يجمعوا الإحصائيات بشكل روتيني ، مثل درجات الحرارة ومعدل سقوط الأمطار ، ثم ترحيلها عبر الإنترنوت والأقمار الصناعية إلى قاعدة بيانات مركبة مقرها الإدارية القومية للمحيطات والطقس بولاية ميريلاند ، حيث يمكن استخدام المعلومات لتوفير صور مؤلفة للكوكب الأرض. ويمكن لهذه المؤلفات أن ترحل من جديد إلى الطلاب ، فضلاً عن العلماء والجمهور العام. ولا يعرف أحد بعد مدى القيمة العلمية التي يمكن أن تتطوّر عليها هذه البيانات ، وخاصة البيانات المجمعة عن طريق الشبان الصغار والأطفال ، غير أن تجميع الحقائق ورؤيتها الصور المؤلفة يمكن أن يشكلا طريقة جيدة ،

بالنسبة لأعداد كبيرة من الأطفال من عديد من الأمم، لتعلم الكثير حول التعاون، والاتصال، والقضايا البيئية. (جيتس، ١٩٩٨)

كما إن الطلاب لن يصبحوا مقيدين بحدود الصوت والصورة الساكنة، إذ ستمكن تقنية المعلومات الطلاب من نقل صور الفيديو بمستوى عالٍ من الجودة. وسيتم عقد قسم أكبر بصورة متزايدة من الاجتماعات، التي يحددونها، إلكترونياً باستخدام أسلوب مؤتمرات الفيديو ذات الشاشة المشتركة. وسينظر كل مشارك، في أي مكان كان، إلى شاشة مادية مختلفة: لوحة فيديو بيضاء، أو جهاز تلفزيوني، أو حاسب شخصي، غير أن كل شاشة ستعرض الصورة ذاتها. وقد يعرض جزء من الشاشة وجه أحد الطلاب المشاركون بينما يعرض جزء آخر وثيقة ما. وإذا أدخل أي مشارك تعديلاً على الوثيقة، فسوف يظهر التعديل فوراً على كل الشاشات الأخرى. كذلك سيكون بإمكان المشاركون من أماكن نائية أن يعملوا معاً بطرق غنية في تنوعها، وذلك ما يسمى بالمشاركة المتزامنة أو مشاركة الوقت الفعلي Real time sharing - والتي تعني أن شاشات الحاسوب ستتجاري الأشخاص الذين يستخدمونها.

إذا ما كان على مجموعة من الناس، على سبيل المثال، أن تلتقي إلكترونياً للتعاون في إصدار مجلة المدرسة، فإن كل فرد سيكون قادراً على استخدام حاسبه الشخصي أو حاسبه "المفكرة" لتحرير الفقرات هنا وهناك، ليضع فيما بينها صورة فوتوغرافية أو صورة فيديو، وسيكون بإمكان بقية أفراد المجموعة مشاهدة النتيجة على شاشات أجهزتهم ومشاهدة عمل كل مشارك في نفس لحظة حدوثه. ولقد أصبحنا معتادين بالفعل منذ الآن على مشاهدة مؤتمرات ولقاءات الفيديو. فأي شخص يضغط على جهاز التحكم عن بعد لمشاهدة برامج على التلفاز السعودي ، مثل برنامج "وجهها لوجه" أو Remote Control برنامج "معكم على الهواء" والذي يصور مناقشات مطولة، سيكون قد شاهد بالفعل مؤتمر فيديو. فالمضيف وضيوف البرنامج ربما فصلت بينهم قارات كاملة، ومع ذلك فهم ينخرطون في نقاش "أخذ ورد" كما لو كانوا يجلسون معاً في نفس الغرفة، والأمر يبدو كذلك بالفعل بالنسبة للمشاهدين .

خامساً: تفرييد التعليم Individualized Learning

بدأت شركات عديدة للبرمجيات التعليمية والمناهج الدراسية تطرح بالفعل برمجيات حاسوبية متفاعلة في الرياضيات، والعلوم، وغيرها من المواد. هذه البرمجيات تعزز وتنمي المهارات الأساسية بتلك الطريقة. فنظم "باليو ألتسو" Alto Palo الأكاديمية (الموجودة في

كاليفورنيا)، على سبيل المثال، تعمل على نظام تعليمي تفاعلي متعدد الوسائط مخصص للكليات، للمساعدة على تدريس مقررات الرياضيات الأساسية واللغة الإنجليزية. وهذا المفهوم يسمى "التعليم الموسط Mediated Learning"، وهو يمزج التعليم التقليدي بالتعلم المعتمد على الحاسوب. فكل طالب يبدأ باخذ اختبار تحديد المستوى الملائم لكي يحدد الموضوعات التي يفهمها والموضع التي تتطلب تعليمها. عندئذ يعد النظام خطة دروس "شخصية" للطالب. وتقوم الاختبارات الدورية بمتابعة وتقدير مدى تقدم الطالب، ويتم إجراء تعديلات على خطة الدروس مع تمكن الطالب من استيعاب المفاهيم. كذلك يمكن للبرنامج أن يقدم التقارير للمعلم حول المشكلات، حيث يمكنه عندها أن يوفر المساعدة الفردية للطالب. (جيتس، ١٩٩٨)

سادساً: متابعة الطلاب و تقويمهم Supervising and Evaluating Students

إن الحاسوبات الموصولة بالإنترنت سوف تساعد المدرسين في متابعة، وتقدير، وتوجيه أداء الطلاب. وسوف يواصل المدرسوون إعطاء واجبات دراسية للطلاب، لكن هذه الواجبات سرعان ما ستتضمن حالات إلى مادة مراجعة إلكترونية. وسوف ينشئ الطلاب وصلاتهم الخاصة ويستخدمون عناصر الوسائط المتعددة في واجبهم المدرسي المنزلي، والذي سيقدم للمعلم عندئذ إلكترونيا على قرص صغير مرن diskette أو عبر شبكات الحاسوب. وسيكون بإمكان المدرسين الاحتفاظ بسجل تراكمي للواجبات الدراسية المؤداة من قبل كل طالب، والذي سيصبح ممكنا الرجوع إليه في أي وقت أو التشارك فيه مع معلمين آخرين.

كما أن هناك برامج تساعده في تشخيص المعلومات المتعلقة بمهارات الطلاب، وتقديرهم، واهتماماتهم، وتطوراتهم. فما إن توافر لدى المدرسين معلومات كافية عن طالب ما، ومع تحررهم من كم كبير من العمل الورقي المنهك، فسوف توافر لديهم الطاقة والوقت الكافيان لتلبية الاحتياجات الفردية المكتشفة لذلك الطالب. وسيتم استخدام هذه المعلومات في تحضير المواد المناسبة للفصل، وفي إعداد الواجب الدراسي للطلاب. كذلك سيكون بإمكان كل من المدرسين وأولياء الأمور مراجعة ومناقشة التفاصيل المتعلقة بدى تقدم الطالب بسهولة. وستنتمي نتيجة لذلك - ونتيجة للتيسير المشترك لتقنية مؤتمرات الفيديو - إمكانية تحقيق تعاون وثيق بين المدرسين وأولياء الأمور. وسيصبح أولياء الأمور في وضع أفضل فيما يتعلق بمساعدة أولادهم، سواء من خلال تكوين مجموعات دراسية غير رسمية مع أولياء أمور آخرين أو من خلال البحث في توفير عون إضافي لأبنائهم.

وعلى سبيل المثال، تقوم جامعة واشنطن بتسجيل خطط الدروس والواجبات المنزلية لبعض فصول الدراسة على شبكة الويب. كذلك غالباً ما يتم نشر مذكرات المحاضرات على الويب أيضاً، وهي خدمة مجانية. كما يطلب مدرس اللغة الإنجليزية من طلابه امتلاك عناوين بريد إلكتروني، واستخدامه في المشاركة في النقاشات الإلكترونية. ويتم إعطاء درجات لطلاب الفصل تبعاً لمدى مساهماتهم في "البريد الإلكتروني" تماماً مثلما يتم تقييمهم في مساهماتهم داخل الفصل، وفي إنجازهم للواجب المنزلي. (جيتس، ١٩٩٨)

تجربة بعض الدول المتقدمة للاستفادة من تقنية المعلومات في التعليم

نظراً لما تحدثه أدوات تقنية المعلومات من تحسين نوعي في العملية التعليمية، فقد سعت بعض الدول المتقدمة إلى توظيف هذه التقنية في مدارسها، ومراعاة لعدم الإطالة سيكتفي الباحث بإيراد حالة من الولايات المتحدة الأمريكية، وهي حالة مدرسة كريستوفر كولومبوس Christopher Columbus المتوسطة، والتي يتضح من خلالها كيف يمكن الاستفادة من تقنية المعلومات في التعليم.

تعد حالة مدرسة كريستوفر كولومبوس Christopher Columbus المتوسطة ، بمدينة "يونيون سيتي Union City" بولاية نيوجيرسي New Jersey، التي أوردها (جيتس، ١٩٩٨)، حالة جديرة بالتأمل في هذا الصدد. ففي أواخر الثمانينيات، بلغت درجاتها في الاختبارات على مستوى الولاية مستوى من الانخفاض ، ومعدلات الغياب والانقطاع عن الدراسة درجة من الارتفاع أديا بإدارة الولاية إلى التفكير جدياً في تولي الإشراف المباشر عليها. وتوصل الجهاز الإداري للمدرسة، والمدرسوون، وأولياء الأمور (وكان أكثر من ٩٠٪ منهم من أصل إسباني ولا يتحدثون بالإنجليزية كلغة أولى لهم) إلى خطة مبتكرة مدتها خمس سنوات لإنقاذ مدرستهم .

ووافقت شركة الهاتف المحلية "بل أتلانتيك Bell Atlantic" على المساعدة على إيجاد نظام شبكي خاص متعدد الوسائل من الحاسوبات يوصل منازل الطلاب بفصول الدراسة، والمدرسين ، وإداري المدرسة. ووفرت الشركة كبداية ١٤٠ حاسباً شخصياً متعدد الوسائل، يكفي لمنازل طلاب الصف السابع (الأول متوسط) ، ومنازل كل مدرسي الصف السابع، وأربعة حاسوبات على الأقل لكل فصل. وتم الربط بين الحاسوبات في شبكة واحدة وصلت بخطوط عالية السرعة وربطة بالإنترنت ، ودرب المدرسوون على استخدام الحاسوبات

الشخصية. وجهز المدرسون دورات تدريب في العطلات الأسبوعية لأولياء الأمور، حضرها أكثر من نصفهم، كما شجعوا الطلاب على استخدام البريد الإلكتروني والإنترنت. وبعد مضي عامين، شارك خاللهمًا أولياء الأمور أطفالهم في استخدام الحاسوب الشخصية المنزلية، واستخدموها في مداومة الاتصال بالمدرسين وإداريي المدرسة، أصبحت معدلات الانقطاع عن الدراسة وحالات الغياب قريبة من الصفر، وأصبح معدل درجات الطلاب حوالي ثلاثة أضعاف معدل درجات كل مدارس ولاية نيوجيرسي. وتم توسيع نطاق البرنامج ليشمل كل الصفوف الدراسية بالمدرسة. ويعلق رايموند سميث Raymond W. Smith، رئيس مجلس إدارة شركة "بل أتلانتك"، على ذلك بقوله: "أتصور أن تلك المجموعة المؤلفة من العوامل والمتمثلة في نظام مدرسي مهيأً لتغييرات أساسية في مناهج التدريس، وهيئة من أولياء الأمور وفرت الدعم وتحمست للمشاركة، والإدخال المدرسو والمكثف في الوقت ذاته للتكنولوجيا في كل من المنازل وفصول الدراسة ... قد أوجد مجتمع تعلم حقيقي يعزز فيه ويدعم كلاً من المنزل والمدرسة أحدهما الآخر". (جيتس، ١٩٩٨)

نسبة الحاسوب إلى أعداد الطلاب

في عام ١٩٩٧ م توصلت لجنة الخبراء الأمريكيين في مجال التعليم والتكنولوجيا إلى نتيجة President's Committee of Advisors on Science and Technology (1997) مفادها إن نسبة جهاز حاسب واحد لكل ٤ أو ٥ تلاميذ تمثل مستوى مقبول لاستخدامات الحاسوب الفاعلة في المدارس. هذا وقد أظهرت نتائج المسح التي أجراها المركز الوطني للإحصاءات التربوية (NCES) عام ١٩٩٨ National Center for Educational Statistics (1998)، أن المدارس الأمريكية يتتوفر بها جهاز حاسب لكل ٦ تلاميذ.

عدد الفصول والمدارس المتصلة بالإنترنت

في عام ١٩٩٤ تعهدت الحكومة الفيدرالية الأمريكية بمساعدة المدارس في توفير خدمة الإنترنت لجميع الفصول الدراسية بهدف خدمة الأهداف التربوية والبحثية، هذا وقد قام المركز الوطني للإحصاءات التربوية (NCES) National Center for Educational Statistics (1998) إجراء مسح لعرفة نسبة المدارس والفصوص الدراسية المتصلة بالإنترنت. وكانت نتائج هذا المسح كما يلي :

- كانت نسبة المدارس الأمريكية المتصلة بالإنترنت عام ١٩٩٤ م تساوي ٣٥٪، وارتفعت هذه النسبة إلى ٧٨٪ في عام ١٩٩٧ م، وواصلت هذه النسبة ارتفاعها بقدر ١١٪ خلال عام واحد، حيث وصلت إلى ٨٩٪ عام ١٩٩٨ م.
- كانت نسبة الغرف التعليمية (القصول الدراسية، معامل الحاسب، المكتبات، مصادر التعلم) المتصلة بالإنترنت تساوي فقط ٣٪ في عام ١٩٩٤ م، ثم ارتفعت إلى ٢٧٪ عام ١٩٩٧ م، وواصلت هذه النسبة ارتفاعها بقدر الضعف تقريباً خلال عام واحد، حيث وصلت إلى ٥١٪ عام ١٩٩٨ م

محاسن تقنية المعلومات في التعليم ومساواتها

ما سبق ذكره يتبين لنا بان تقنية المعلومات تحتوي على العديد من المحاسن التي يمكن استغلالها وتوظيفها في العملية التعليمية، ومع ذلك فإنها لا تخلو من بعض المساوئ، وفيما يلي بيان لبعض هذه المحاسن والمساوئ :

محاسن تقنية المعلومات في التعليم

دعا بعض العلماء، أمثال مورسند (١٩٩٩)، و دياس (1999)، إلى استغلال أدوات تقنية المعلومات، وبالذات تقنية الحاسب والإنترنت، في التعليم وفي إجراء البحوث العلمية، وذلك نظراً للمزايا العديدة التي توفرها للباحثين والمعلمين والتلاميذ على حد سواء، ومن أهم هذه المزايا ما يلي :

- ١ - توفر خدمة الإنترنت كمية ضخمة من المعلومات والأخبار والنصائح والإرشادات في شتى العلوم والمعارف.
- ٢ - حداثة المعلومات المتوفرة على الإنترت مقارنة بالكتب المطبوعة التي مضى على إصدارها سنوات عديدة. بالإضافة إلى إمكانية تحديث هذه المعلومات بيسر وسهولة.
- ٣ - ساعدت شبكة الإنترت على تهميش دور الموقع الجغرافي في الدخول إلى الحاسوب حيث مكنت من الدخول إلى أي حاسب متاح عبر الشبكة بغض النظر عن الموقع الجغرافي مما ساعد على الاستفادة من الحاسوبات السريعة والكبيرة المربوطة بالشبكة.
- ٤ - ترتبط بشبكة الإنترت معظم مراكز الأبحاث والجامعات العالمية، كما أن جل المكتبات العامة والجامعة في كثير من دول العالم أصبحت متاحة من خلال الشبكة. فمثلاً بالإمكان استعراض محتويات مكتبة الكونجرس الضخمة عبر شبكة الإنترت، ومشاهدة صور عن أقدم الوثائق التاريخية المتوفرة في المكتبة.

- لا تقتصر أهمية الإنترت على احتوائها على كم هائل من المعلومات في شتى العلوم والمعارف فحسب، وإنما تعتبر وسيلة هامة لتبادل المعلومات بين المستخدمين والمتعلمين، والاتصال بالعلماء. فقد تم استخدام شبكة الإنترت منذ إنشائها من قبل العلماء والباحثين لتسهيل أعمالهم حيث ساعدت على تبادل المعلومات ويسرت تكوين حلقات النقاش في شتى المجالات. كما أن المؤتمرات عن بعد بدأت تظهر أخيراً عبر الشبكة حيث تم المداولات والمداخلات من خلال الشبكة بالصوت والصورة.
- سرعة أدوات تقنية المعلومات، مثل الحاسب والإإنترنت، في البحث عن المعلومات وعرضها بأشكال وطرق مختلفة، توفر للطالب فرص الحصول على المعلومات التي يبحث عنها والمواضيع التي يريد تعلمها والتدريب عليها في وقت يسير.
- مقدرة الحاسب والإإنترنت على التفاعل Interactivity مع المستخدم، من خلال المحاورة Dialog والتغذية الراجعة Feedback ، تزيد من دافعية الطالب وإقباله على التعلم.
- إمكانية تحكم الحاسب الآلي بالأجهزة الموصولة به، كأجهزة التجارب العلمية، والمفاتيح الكهربائية تساعد على جعل الموقف التعليمي متاماً.
- يوفر الحاسب فرصاً لمراقبة الفروق الفردية عند المتعلمين من خلال إعطاء الطالب فرص التحكم في زمن التعلم وإمكانية التشغيل وتوفير التغذية الراجعة وتنوع أساليب العرض وعدد أساليب جذب الانتباه.
- صبر الحاسب الذي لا ينفذ يمكن الطالب من التعلم وفقاً لقدراته التعليمية دون خوف ولا وجع.
- قدرة أدوات تقنية المعلومات العالية على إشغال الطلاب في أنشطة ومناقشات فكرية ذات دافعية عالية، وعلى توفير حواجز تعليمية مناسبة على أساس فردي.
- قدرة أدوات تقنية المعلومات على إيجاد بيئة فكرية تحفز الطلاب على استكشاف مواضيع ليست موجودة ضمن المنهج المدرسي الحالي وربما تتفوق مستوى كفاءة المعلم.
- قدرة أدوات تقنية المعلومات على توفير خبرات وفرص تعليمية عن طريق النمذجة والمحاكاة (أي تمثيل الواقع) Simulations. مثل هذه الخبرات قد لا تتحقق بدون الحاسوب أو الإنترت ، أو إنها باهظة التكاليف أو تحف بها المخاطر أو تكون مضيعة للوقت. كما أن المستخدم لتقنية المعلومات يتعامل معها بطريقة أفضل من خلال

- المشاركة الفعلية بدلاً من الوقوف متفرجاً فقط، كما يوفر الحاسوب وسيلة ممتازة لجعل المشاركة أقرب للحقيقة دون التعرض لخطر المشاركة الفعلية.
- ٤- كما إن لأدوات تقنية المعلومات القدرة على تربية جيل من الشباب قادر على القيام بالوظائف التحليلية وحل المسائل الصعبة المتضمنة معلومات مهمة بطريقة أفضل من الأجيال السابقة، بسبب تلقيهم، في سن مبكرة وبصورة مستمرة، مفاهيم وأدوات معينة لحل المسائل بمساعدة الحاسوب والإنترنت.

مساوئ تقنية المعلومات في التعليم

على الرغم من المزايا العديدة التي توفرها أدوات تقنية المعلومات في التعليم فإن هذه التقنية لا تخلو من بعض المساوئ كما يلي :

- ١- تحتوي شبكة الإنترت على موقع معادية للإسلام ، تعمل على تشويه هذا الدين الحنيف والنيل منه. كما تحتوي الشبكة على موقع غير أخلاقية مثل الواقع التي تحتوي على صور عارية والواقع التي تدعو إلى الإباحية. بالإضافة إلى احتواء الإنترت على موقع تدعو إلى العنف والإخلال بالأمن ، بل إن بعض الواقع تساعد وتسهم في انتشار العنف والإخلال بالأمن من خلال تسهيل الاتصال بال مجرمين والتعرّف بأساليبهم في ارتكاب الجرائم ، وغير ذلك.
- ٢- صعوبة التحكم فيما ينشر على شبكة الإنترت ، ففي سياق حديثه عن الإنترت بعد مرور عام على تشغيلها في المملكة العربية السعودية ، ذكر (البدر ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٨) أن الإنترت فتحت مجالاً لمناقشة بعض القضايا الاجتماعية التي لم تجد لها مجالاً للمناقشة إلا في المجالس الخاصة ، أبسطتها مسائل الأنساب والتكافؤ عند الزواج إلى أمور أخرى أدق وأشد حساسية قلما طرحت فيما قبل".
- ٣- نظراً لأن شبكة الإنترت متاحة لكل من أراد النشر ، فإن هناك صعوبة في التمييز بين الغث والسمين فيما ينشر على هذه الشبكة ، كما أن هناك صعوبة في التعرف على المصادر الموثوقة.
- ٤- إن معظم الواقع المتوفر على شبكة الإنترت منشورة باللغة الإنجليزية ، وهذا يحد بعض الشيء من استفادة البلدان العربية مما ينشر على هذه الواقع.
- ٥- التكلفة العالية المرتبطة بتوفير البنية الأساسية لتقنية الاتصال وأدوات تقنية المعلومات. ففي لقائه مع أولياء أمور الطلاب ، صرّح العواد (١٤٢٠ ، ص ٢)، وكيل وزارة

ال المعارف للتطوير التربوي بالمملكة العربية السعودية ، بقوله "خن واثقون من أن أولياء الأمور يدركون أن إدخال التقنية في المدارس أمر بالغ التكلفة ، والوزارة وحدها لا تستطيع أن تقابل هذه التكلفة الباهظة في هذا الظرف ، وليس أمامها إلا إن تفتح الباب للقطاع الخاص حتى لا تضيع الفرص على الأبناء"

٦- نظرا للتغيرات السريعة والمتتابعة في مجال تقنية المعلومات ، فإنه يصعب على المدارس والمؤسسات التعليمية مجاراة هذه التغيرات واللاحق بها.

٧- تتطلب عملية دمج تقنية المعلومات في المواد الدراسية إلى وقت كثير ، حيث صرخ Dias (1999) بأن المعلمين يحتاجون إلى وقت لتعرف أجهزة الحاسب وبرامجه وكيفية استخدامها ، كما يلزمهم وقت كاف في التخطيط لأنشطة تقنية المعلومات.

٨- كما أن تقنية المعلومات تستلزم توفر خبرة كافية لدى المعلمين في مجال دمج تقنية المعلومات في المواد الدراسية ، ولكننا مع الأسف نجد أن الكثير من المعلمين في العالم العربي تقصهم الخبرة الكافية في هذا المجال ، كما إن هناك نقصا حادا في البرامج التدريبية.

كيف يمكن للباحثين الاستفادة من شبكات الحاسوب؟

في الوقت السابق كان الشخص ، الذي لديه بحث ما ، يواجه صعوبة في الحصول على المعلومات المناسبة في الوقت الذي يريد. أما الآن فإن شبكات الحاسوب (الإنترنت والويب وطريق المعلومات السريع) توفر للباحثين وصولا كاملا لمعلومات لا حصر لها ، في أي زمان وفي أي مكان يرغب الباحثون في استخدامها. وسوف يكون في متناول الباحثين ، كم من المعلومات يفوق ما لدى أكبر المكتبات العالمية.

كما أنه يمكن للباحثين الاستفادة من شبكات الحاسوب ، وبالذات شبكة الإنترنت نظرا للمزايا الضخمة التي توفرها للباحثين ، التي سبق ذكرها ، مثل كثرة المعلومات المتوفرة على الشبكة وحداثتها وتنوع مصادرها وسهولة الحصول عليها ، بالإضافة إلى ارتباط الكثير من مراكز الأبحاث والجامعات العالمية والمكتبات الضخمة بها. كما أن الإنترنت تمثل وسيلة هامة لتبادل المعلومات بين الباحثين وتيسير إجراء حلقات النقاش في شتى المجالات ، وتسهل الاتصال بالعلماء ومحاورتهم ، بغض النظر عن أماكن تواجدهم ، عبر استخدام خدمات البريد الإلكتروني والقوائم البريدية والجماعيك الإخبارية والمحاورات الآلية.

تجربة المملكة العربية السعودية في مجال استخدام تقنية المعلومات في التعليم

انطلاقاً من الأهداف العامة لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية والتي تؤكد في أحد محاورها على الأخذ بمستجدات العلم والتقنية، ونظراً للتطور المتسارع في تقنية المعلومات حيث أصبحت إحدى أبرز أدوات التنمية في وقتنا الحاضر، لذا فإن المملكة العربية السعودية حرصت على توظيف تقنية المعلومات في المدارس بهدف دعم وتعزيز وتحسين العملية التعليمية. وفيما يلي شرح مختصر لتجربة المملكة في مجال إدخال تقنية الحاسب للمدارس وإعداد وتأهيل معلمي الحاسب.

١ - تجربة وزارة المعارف في مجال استخدام تقنية المعلومات في المدارس الثانوية

في العام الدراسي ١٤٠٥ / ١٤٠٦ هـ أصدرت وزارة المعارف قراراً بتدريس مادة الحاسوب ضمن برنامج التعليم الثانوي المطور الذي كان قائماً في ذلك الوقت، حيث تم إدخال ثلاثة مقررات بمجموع ٨ ساعات وهي :

حاسب ١ : مقدمة الحاسوبات (ساعتان) إجباري على جميع الطلاب
 حاسب ٢ : مقدمة للبرمجة (ثلاث ساعات) إجباري على جميع الطلاب
 حاسب ٣ : برمجة الحاسوب و مقدمة في نظم المعلومات (ثلاث ساعات) إجباري على طلاب العلوم الإدارية (الخويطان والمسعد، ١٤١٧).

وفي عام ١٤١١ تم إيقاف العمل بالتعليم الثانوي المطور، ولكنه كما يقرر (الخويطان والمسعد، ١٤١٧) لم يطرأ تغيير جذري على مناهج الحاسوب في تلك الفترة حيث تم تحويل المناهج الثلاثة المذكورة أعلاه حسب تسلسلها إلى السنوات الأولى والثانية والثالثة لتكون إجبارية على أقسامها الأربع: قسم العلوم الطبيعية، قسم العلوم الشرعية والعربية، قسم العلوم الإدارية والاجتماعية، وقسم العلوم التقنية، وذلك بواقع حصة واحدة في الأسبوع لكل مقرر.

استمر الوضع على هذه الحالة المذكورة أعلاه حتى عام ١٤١٥ هـ، حيث تم في هذا العام تأليف ثلاثة مقررات دراسية جديدة، وبدأ تدريسها بواقع حصة واحدة في الأسبوع لكل مقرر. وهذه المقررات هي:

مقرر الحاسوب للصف الأول الثانوي
مقرر الحاسوب ونظم المعلومات للصف الثاني ثانوي
مقرر مقدمة إلى البرمجة للصف الثالث ثانوي

وفي العام الدراسي ١٤١٦ / ١٤١٧ هـ صدرت موافقة معالي وزير المعارف بزيادة حصص مقرر الحاسوب إلى حصتين أسبوعياً للسنوات الثلاث (أولى، ثانية، وثالثة) ثانوي والتركيز على الخصص العملية واحتساب امتحان العملي من ضمن الامتحانات الأساسية حيث كانت مادة الحاسوب تتحسن نظرياً فقط طيلة السنوات العشر التي سبقت ذلك (الحوبيطان والمسعد، ١٤١٧).

٢-تجربة الوزارة في مجال استخدام تقنية المعلومات في المدارس المتوسطة والابتدائية

في إطار خطة طموحة لوزارة المعارف تهدف إلى نشر التعليم التقني في جميع مدارس المملكة، نفذت الوزارة، بدءاً من العام الدراسي ١٤١٩ / ١٤٢٠ هـ، برنامجاً مشتركاً بينها وبين شركة فيوتشر كيدز السعودية Future Kids لتعلم الحاسب لطلاب بعض المدارس الحكومية الابتدائية والمتوسطة، وذلك بواقع حصة واحدة في الأسبوع، وتدريب معلمي وزارة المعارف على برنامج دمج التقنية في المواد الدراسية المختلفة.

وفيما يتعلق بتدريب المعلمين ذكر المتبع (١٤٢٠ ، ص ٣)، المستشار التربوي لفيوتشر كيدز، عدداً من المتطلبات الأساسية للتدريب على برنامج الدمج كما يلي:

١. معرفة الطلبة باستخدام الحاسب الآلي بجميع مجالاته حسب أسس علمية وأهداف تربوية محددة وواضحة.
٢. معرفة معلمي المواد الأخرى التخصصية باستخدام جميع مجالات الحاسب.
٣. رغبة المعلم في التطوير الذاتي وتقديم مادة دراسية مشوقة للطلبة بإدخال التقنية بصورة واضحة و المناسبة.
٤. وجود مصادر المعلومات وتتوفر الاتصالات بقواعد المعلومات المختلفة.
٥. وعي إدارة المدرسة بأهمية التقنية واستخدامها في العملية التعليمية.
٦. تشجيع المشرفين التربويين للجهود التطويرية التي يسعى المعلم لتطويرها.

٣-تجربة الرئاسة العامة لتعليم البنات

وفي إطار نشر ثقافة الحاسوب، قامت الرئاسة العامة لتعليم البنات بإدخال مقرر الحاسوب ضمن مناهجها في المرحلة الثانوية، ففي العام الدراسي ١٤١٩ / ١٤٢٠ بدأ العمل

بتدريس مقرر الحاسوب الآلي لطلابات السنة الثانية والثالثة ثانوي، بقسميها العلمي والأدبي باواقع حصتين في الأسبوع.

تجربة المملكة في مجال إعداد معلمي تقنية المعلومات وتأهيلهم

ان نشر ثقافة الحاسوب والإنترنت تتطلب توفر معلمين مؤهلين في تطبيقات تقنيات المعلومات التعليمية، لهذا سعت وزارة التعليم العالي، مثلثة في جامعة الملك سعود، ووزارة المعارف مثلثة في كليات المعلمين في كل من الرياض وجدة والدمام، لإنشاء برامج بكالوريوس في تخصص "الحاسب والتعليم" بهدف إعداد وتأهيل معلمين لديهم القدرة على تدريس مقررات تقنية المعلومات في مراحل التعليم العام، وبالذات في المرحلة الثانوية، وفيما يلي شرح مختصر لهذه البرامج.

١- تجربة جامعة الملك سعود

في عام ١٤٠٥هـ اخذت كلية علوم الحاسوب والتربية بجامعة الملك سعود قراراً باستحداث برنامج تأهيل معلمي الحاسوب قبل الخدمة ووضعنا منهجاً تكاملاً مكثفاً تقوم بموجه كلية علوم الحاسوب بتدريس مقررات الحاسوب وتقوم الكليات الأخرى بتدريس المقررات المختلفة كالرياضيات والفيزياء في كلية العلوم، واللغة الإنجليزية بكلية الآداب، وتقوم كلية التربية بتدريس المقررات التربوية ومجموع ساعات هذا البرنامج ١٣٩ ساعة. (الملق، ١٤١٥).

وقد تمثلت خطة البرنامج مع قرارات جامعة الملك سعود بشأن تأهيل المعلمين ومع توصيات الجمعية الأمريكية بكليات التربية، وقد اشتمل هذا البرنامج على ستة أنواع من المتطلبات كما يلي :

١. متطلبات الجامعة ١٨ ساعة.
٢. متطلبات كلية التربية الإجبارية ٣٠ ساعة.
٣. متطلبات كلية التربية الاختيارية ٦ ساعات.
٤. متطلبات الحاسوب التخصصية الإجبارية ٦٨ ساعة.
٥. متطلبات الحاسوب التخصصية الاختيارية ١٠ ساعات.
٦. ساعات الدراسة الحرة ٧ ساعات.

تخرجت الدفعة الأولى في عام ١٤٠٩ ، واستمر تخرج الطلاب من هذا البرنامج بمعدل قدره ٣٠ معلم كل عام. (الملق، ١٤١٥). ولكن هذا المعدل لم يستمر على ما هو عليه، وذلك بسبب تحول جامعة الملك سعود من النظام التكامل إلى النظام التابع في عام ١٤١٤ ، مما أدى إلى قلة الإقبال على هذا البرنامج، وبالتالي تدني عدد الخريجين إلى ثلاثة معلمين في العام الجامعي ١٤١٩ / ١٤٢٠ هـ.

٢- تجربة وزارة المعارف

نظراً لعدم توفر الإعداد الكافية من معلمي الحاسوب، وال الحاجة الماسة لتأهيل كوادر سعودية في هذا المجال، قامت وزارة المعارف باستحداث برنامج بكالوريوس لإعداد معلمي الحاسب في كليات المعلمين في كل من الرياض وجدة والدمام، حيث بدأت الدراسة في هذا البرنامج منذ العام الدراسي ١٤١٨ / ١٤١٩ هـ، وبقدرة استيعابه قدرها ٥٠ طالباً لكل كلية، ويتوقع تخرج الدفعة الأولى مع نهاية العام الدراسي ١٤٢١ / ١٤٢٢ هـ، بمعدل ٣٠ معلم من كل كلية.

يركز هذا البرنامج، كما ورد في النشرة التي أصدرتها وزارة المعارف (١٤٢٠)، على الجوانب التطبيقية للحاسوب وعلى استخداماته في المجالات التربوية، لذا فإن هذا البرنامج يتكون من الجوانب الآتية :

١. معارف أساسية بمهنية الحاسوب وإمكانياته واستخداماته.
٢. مهارات عقلية وعملية في علوم الحاسوب وتقنية البرمجة وكتابة البرامج التعليمية.
٣. تنمية المهارات الالزمة لتحليل الاحتياجات المختلفة لتطبيقات وبرمجيات الحاسوب في المجال التعليمي واختيار المناسب منها.
٤. تفهم واستيعاب الحقائق العلمية عن مكونات الحاسوب الشخصية.
٥. تطبيقات برمجيات الحاسوب ونظم المعلومات في مجالات التعليم والإدارة والتطبيقات المكتبية للحاسبات الشخصية.
٦. معارف عامة لدور تقنية المعلومات والحاسب في خدمة المجالات الاجتماعية والعلمية والمهنية المختلفة في المجتمع وتطبيقات تربوية وبحثية في ذلك.

كما تقوم خطة البرنامج على أساس نظام المستويات بحيث يكون مدة الدراسة بالبرنامج موزعة على ثمان مستويات دراسية، ويكون عدد الوحدات الدراسية الالزمة

للحصول على درجة البكالوريوس (١٤٢) وحدة دراسية، وحيث ان الدروس العملية تتحسب بوحدة واحدة لكل ساعتين، لذا فان البرنامج يتطلب دراسة (١٧٠) ساعة موزعة كما يلي :

- ٩٣ ساعة تخصصية في مجال الحاسوب وتقنية المعلومات.
- ٤٤ ساعة في الإعداد العام.
- ٣٢ ساعة في الإعداد التربوي.

وتشتمل الدراسة التخصصية في مجال الحاسوب على أربعة حقول هي:

- علوم الحاسوب.
- نظم المعلومات.
- تطبيقات الحاسوب الشخصي.
- مكونات ونظم الحاسوب.

كيفية الاستفادة من تقنية المعلومات في تحسين التعليم في المملكة العربية السعودية
 يرى الباحث إن هناك العدد من الطرق التي يمكن، لقطاع التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، من خلالها الاستفادة من تقنية المعلومات في تحسين وتعزيز ودعم العملية التعليمية. إن مجموع هذا الطرق يمكن أن يطلق عليه التعليم المحسن بالتقنية (Technology-Enhanced Learning (TEL)) ويشتمل هذا النوع من التعليم على الطرق الآتية :

١- التعلم بمساعدة الحاسوب (CAI) Computer-Assisted Instruction يمكن استخدام أسلوب التعليم بمساعدة الحاسوب كمكون إضافي للتعليم التقليدي، كما يمكن استخدامه لعرض وحدة منهجية كاملة من وحدات المقررات الدراسية المختلفة

٢- التعلم عن بعد Distance Learning

يتوفر عدد متزايد من المقررات والوحدات الدراسية التي تدرس إلكترونيا خارج إطار المدرسة. ويعمل التعلم عن بعد على زيادة فرص التعلم الانفرادي لدى التلميذ، ويشتمل على أشرطة فيديو ذو اتجاهين، والإنترنت، والبريد الإلكتروني وشبكة النسيج العالمية.

٣- إمكانية الوصول الإلكتروني للمعلومات Electronic access to information

يتعلق هذا المكون بإمكانية الوصول إلى المعلومات المخزنة على الأقراص الضوئية CD-ROM والمعلومات الموجودة على الإنترنت. يتزايد استخدام كل من المعلمين والتلاميذ واستفادتهم من المعلومات الحديثة جداً المتوفرة على الإنترنت بدلاً من الاعتماد على الكتب المطبوعة التي مضى على إصدارها سنوات عديدة.

٤- المساعدات الإلكترونية التي تعمل على زيادة التفاعل بين الأفراد Electronic aids to student and teacher interactivity: تعمل هذه المساعدات الإلكترونية على زيادة التفاعل بين المعلم والطلاب من جهة وبين الطالب والطالب من جهة أخرى وذلك من خلال استخدام البريد الإلكتروني E-mail والمجاميع الإخبارية Newsgroup والقوائم البريدية Mailing Lists ، كما إنها تعزز العمل التعاوني بين الطلاب المتواجدين في أماكن متباعدة للعمل على إنجاز مشروع مشترك وذلك من خلال الإنترنت وال WEB.

٥- الأدوات الإنتاجية المشتملة على مزايا المساعدة الداخلية Productivity tools with built-in "help" features : هذه الأدوات عبارة عن برامجيات إنتاجية مثل معالجات النصوص، وقواعد البيانات، والجداويم الحسابية وغيرها من البرامج التي تساعد الطلاب على التعلم أثناء العمل عليها، وذلك من خلال اتباع خطوات يقترحها البرنامج على المستخدم تعرف بالمساعدات Help ، وبالمعالجات Wizards.

ما سبق يتوقع الباحث إن تطبيقات التعليم المحسن بالتقنية (TEL) ستزداد في المستقبل ، كما يتوقع إن كثيراً من عمليات التعلم ستجري في المكان والزمان المناسبين Just-in-Time Education وفقاً لطبيعة المتعلم ووفقاً لنوعية احتياجاته ، وذلك نظراً للمزايا الآتية :

أولاً : إن التعلم في المكان والزمان المناسبين للتعلم يساعد التلاميذ على توسيع مسؤولية تعليمهم لأنفسهم.

ثانياً : إن التعلم في المكان والزمان المناسبين للتعلم يعتمد على مستوى وخلفية المتعلم وإمكاناته وبيته التعليمية.

ثالثاً : إن التعلم في المكان والزمان المناسبين للتعلم يتماشى مع قدرات النظم التعليمية غير الرسمية (التي يجري خارج أسوار المدرسة). فمعظم الحاسوبات الموجودة في المنازل السعودية الآن مزودة بمحركات للأقراص الضوئية CD-ROM drives ، كما أن هناك تزيداً مستمراً للوصول لشبكة الإنترنت وشبكة النسخ العالمي Web.

وباختصار، انه في الوقت الذي يتนามى فيه استخدام الأدوات التعليمية وتحسن نوعيتها، فان بعض ما يتم تعليمه في المدارس السعودية يمكن تعلمه خارج المدرسة في بيئة تعليمية غير رسمية في المكان والزمان المناسبين للتعلم، مما يعني أن دور التعليم النظامي في المدارس ودور المعلم سيتغيران، بحيث يصبح دور المعلم مرشد على الطريق Guide on the side، كما سيركز التعليم النظامي في المستقبل على الاستفادة من القدرات البشرية الفريدة، وواجه القوة عند المعلم البشري التي لا تقدر التقنية على توفيرها.

كيف يمكن للتعليم في السعودية التعامل مع وترة التغير الحاصل في مجال تقنية المعلومات؟
 إن عملية إدخال تقنية المعلومات إلى الفصول الدراسية لا تحدث تغييراً في حد ذاتها، لأن التقنية لا تغير الأشياء، وإنما الذي يحدث التغيير هو الطريقة التي يتم من خلالها استخدام التقنية التي لديها الإمكانيات لتحسين وتسريع عملية التعليم والتعلم. لذا فإن هناك أهمية متزايدة لوجود تحضير تقني بعيد المدى Long-Range Planning لمواكبة التغير الحاصل في مجال تقنية المعلومات بهدف الاستفادة منه في مجال التعليم في المملكة العربية السعودية.

ويرى الباحث إن الخطط الخمسية التقليدية التي تشمل على خطوات تفصيلية لما ينبغي عمله لا تصلح في مجال تقنية المعلومات وتطبيقاتها التربوية وبالذات عند الأخذ بعين الاعتبار السرعة الحالية للمخترعات التقنية، ولا أدل على ذلك من التغير الحاصل في مجالات الاتصال والحاسب والإنترنت Internet وشبكة النسيج العالمية World Wide Web / WWW التي تخبرنا على تغيير نموذج كيفية عمل تحضير تقنية المعلومات.

نتيجة لذلك يرى الباحث إن هناك حاجة إلى وجود خطط خمسية بعيدة المدى تتسم بالملونة والتدرج بحيث يتم العمل على مراجعتها وتعديلها وتطويرها باستمرار بدلاً من وجود خطة خمسية محددة يلزم تنفيذها بمذاقيرها دون تغيير أو تبديل على مدار السنوات الخمس.

ونظراً لأن هناك تعديلات سيتم أجراوها بشكل منتظم على الخطة المقترحة في مجال المعلوماتية قبل انتهاء مدتها، لذا فإنه ينبغي اختصار الخطة إلى حد ما، بحيث توضع الخطة على هيئة جدول (أو شبكة) من خمسة أعمدة تمثل السنوات الخمس، وهذا الجدول يكون مربنا ومتغيراً فكلما انقضت سنة من سنوات الخطة الخمسية، والتي تمثل بعمود من اليمين، فإنه يضاف إليها عموداً من اليسار ليمثل سنة جديدة، وهكذا دواليك.

وفي الواقع نجد إن عمل خطة مختصرة أكثر صعوبة من عمل خطة مفصلة لأن ذلك يتطلب قضاء وقتاً كافياً لتطوير هذه الخطط الشبكية المزنة، كما يتطلب تخصيص وقتاً كافياً لمراجعة هذه الخطة بشكل منتظم كل عام، لذلك فإنه يمكن اعتبار الخطة مثل المسودة التي يجري عليها تعديلاً بشكل مستمر بهدف مواكبة كل جديد في مجال تقنية المعلومات.

كما أنه ينبغي عند وضع خطة خمسية للاستفادة من تقنية المعلومات، في المدارس السعودية، الاستئناس بالتطور الذي حصل للتقنيات التي اخترعت من قبل. فتطور تقنية التلفاز إلى تمت الإشارة إليها في موضع آخر من هذا البحث، يمكن اعتبارها مثالاً جيداً لهذا الصنف من التطور التقني. فعندما تم اختيار التلفاز لم يكن هناك محطات للتلفاز، كما لم يكن هناك أجهزة تلفاز تباع في المحلات التجارية، كما أنه لم يكن هناك برامج أيضاً. لقد طلب إقامة البنية الأساسية، التي أدت إلى تطور تقنية التلفاز إلى الوضع الذي هو عليه الآن، إلى وقت لا يستهان به. وفي البداية كانت نوعية تقنية التلفاز متدينة في حين كانت الأسعار مرتفعة، وقد أمكن التغلب على الصعوبات والعقبات التي واجهت تطور تقنية التلفاز بشكل تدريجي إلى الدرجة التي أغرت الكثير من الناس بشراء أجهزة تلفاز، بعد ذلك مرت هذه الصناعة بتطور سريع.

المظاهر التقنية التي ينبغي إحداثها في المدارس السعودية

ما سبق يرى الباحث إن هناك عدداً من المظاهر المتعددة لتقنية المعلومات في مجال التربية والتعليم التي يمكن خصوتها إلى منحى التطور الذي حصل للتقنيات التي اخترعت من قبل مثل التلفاز، ووفقاً لذلك فإن الباحث يرى أن هناك عدداً من المظاهر التي ينبغي إحداثها في المدارس السعودية، كما يلي:

أولاً: أجهزة الحاسب

ينبغي أن يتوجه التعليم في السعودية نحو بيئة تعليمية يتتوفر فيها للطلاب إمكانية الحصول على أجهزة تقنية متقدمة في الزمان والمكان المناسبين للتعلم.

ثانياً: الربط الشبكي Connectivity

ينبغي أن يتوجه التعليم في السعودية نحو بيئة تعليمية يتتوفر فيها للطلاب إمكانية الارتباط بشبكات الحاسب (المحلية ، الانترنت ، و طرق المعلومات السريع) من خلال عرض نطاق Bandwidth تفاعلي واسع المدى في الزمان والمكان المناسبين للتعلم.

ثالثاً: البرمجيات Software

ينبغي أن يتوفّر للطلاب السعوديين إمكانية الحصول بشكل مستمر على مجال واسع جداً من برمجيات الحاسوب والأدوات الإنتاجية، والتعلم بمساعدة الحاسوب، وبرمجيات التقييم الذاتي، بالإضافة إلى فرص التعلم عن بعد.

رابعاً: المناهج Curriculum

ينبغي أن يتّجه التعليم في السعودية نحو دمج تقنية المعلومات مع المناهج المعاصرة بحيث تصبح فيها كمكّونات روتينية لمحـوى المناهج اليومي وان يكون هناك زيادة في دمج تقنية المعلومات مع المناهج بدلاً من عرض مقررات مستقلة تتعلق "بنقافة الحاسوب"

خامساً: أساليب التدريس

ينبغي أن يتّجه التعليم في السعودية نحو بيئة تعليمية تدمج فيها تقنية المعلومات كمكون رئيسي في إجراءات التدريس.

سادساً: التقييم

ينبغي أن يتّجه التعليم في السعودية إلى استخدام تقنية المعلومات كمكون رئيسي لمحتوى التقييم اليومي.

سابعاً: التطوير المهني للمعلمين

ينبغي أن يتم تأهيل المعلمين في المدارس السعودية للاستعمال التربوي الفعال لتقنية المعلومات، كما ينبعى تدريّبهم على تعلم كل تقنية جديدة في تدرّبهم. كما أن كل مظهر من هذه المظاهر يمكن تقسيمه إلى مكونات أصغر. فمثلاً الأجهزة قد تشتمل على الحاسبات المحمولة التي يصطحبها الطلاب، وأجهزة وسائط متعددة فعالة مزودة بشاشات عرض كبيرة، وطابعة ومساحات ضوئية وكاميرات رقمية وهكذا.

أما المناهج فيمكن تقسيمها حسب المراحل الدراسية، وكل مرحلة تقسم حسب الصف الدراسي. فمثلاً يمكن تقسيم مناهج المرحلة الثانوية إلى عدد من المقررات المتميزة، كم يمكن تطوير تعاريف ومصطلحات وخطط لوصف ماذا يعني الدمج الكامل لتقنية المعلومات في كل مقرر من هذه المقررات.

قياس مستوى تنفيذ المظاهر التقنية في التعليم السعودي

انه يمكن النظر لمستويات تنفيذ كل واحد من هذه المكونات وكيف يمكن أن يكون عليه في المستقبل من خلال إجراء قياس تحليلي. في هذا النوع من التحليل سيكون المقياس

(المعيار) هو نسبة المدارس في المملكة التي تنجذب (تحقق) هذه المظاهر بالنسبة لكامل المدارس. كما أن نسبة التطور (التقدم) بالنسبة لكل مكون من هذه المكونات سيكون مختلفاً عن المكونات الأخرى.

أنه بالإمكان تطوير مقياس لمستويات التنفيذ لكل مكون من هذه المكونات، بحيث يمكن استخدام هذا المقياس من قبل كل مدرسة أو كل إدارة تعليم. لعمل هذا فإن هناك حاجة ماسة لتوفّر تعريف دقيق للهدف النهائي Goal Ultimate لكل مكون، كما أن هناك حاجة ماسة لتوفّر تعريف واضح لجميع الخطوات المرحلية النهاية المرجوة.

لأخذ على سبيل المثال مكون الأجهزة hardware ، قد يكون الهدف النهائي المتعلق بهذا المكون هو تزويد كل طالب بجهاز حاسب محمول ذو قدرات متوسطة. إننا نستطيع قياس مدى التقدم في تحقيق هذا الهدف من خلال معرفة النسبة التي تحققت، فمثلاً إذا كانت النسبة ١٠٪ فهذا يعني أن ١٠٪ من الأجهزة المحددة في الأهداف قد توفّرت.

كما يمكن قياس تحقق الأهداف من خلال استخدام مقياسLikert Scale . انه من الضروري تعريف النقاط على المقياس ، فمثلاً إذا كان لدينا مقياس ليكرت ذو الخمس نقاط لقياس درجة دمج تقنية المعلومات مع المناهج فان هذه النقاط ستكون مبنية على النحو الآتي: النقطة الأولى (١) تعني انه لا يوجد إلا قليل من الدمج لتقنية المعلومات مع محتوى المناهج اليومية.

النقطة الثانية (٢) تعني أن تقنية المعلومات أصبحت جزءاً ذات أهمية في المناهج مرتين في الأسبوع تقريباً.

النقطة الثالثة (٣) تعني أن تقنية المعلومات أصبحت جزءاً ذات أهمية في المناهج ثلاث مرات في الأسبوع تقريباً.

النقطة الرابعة (٤) تعني أن تقنية المعلومات أصبحت جزءاً ذات أهمية في المناهج أربع مرات في الأسبوع تقريباً.

النقطة الخامسة (٥) تعني انه تم دمج تقنية المعلومات مع المناهج بشكل كامل على مدار الأسبوع.

الخلاصة

إن رحلة كبيرة في مجال تقنية المعلومات قد بدأت لتوها، وسوف تستغرق تطوراتها عددة عقود قادمة. وستدفعها إلى الإمام أجهزة الحاسوب المستقبلية وتطبيقاتها بالإضافة إلى

أدوات الاتصال ، التي ستلبي غالبا حاجات غير متمناً بها حاليا. و لا نعرف على وجه اليقين إلى أين ستؤدي بنا هذه الرحلة أيضا.

تمثل التغيرات الرئيسية القادمة في الطريقة التي يتصل بها الناس بعضهم ببعض ، والسرعة التي تنتقل بها المعلومات من مكان لأخر. كما إن الحاسوب الشخصي - بمكوناته المادية، المتواصلة التطور بالنسبة لسرعة المعالجات و سعة التخزين ، وتطبيقاته في عالم التجارة والأعمال ، وينظم خدمة الاتصال المباشر ، ووصلات الإنترن特 ، والبريد الإلكتروني ، والوسائط المتعددة ، والألعاب - سيكون هو الأساس والركيزة للثورة المقبلة. إن هذه الثورة في مجال تقنية المعلومات سوف ستؤثر في حياة أعداد كبيرة من الناس ، بالإضافة إلى انه سيترتب على استعمالها ظهور طرائق جديدة للتعلم و مجالات أوسع بكثير للاختيار. وسيكون بالإمكان توفير مقررات دراسية عالية الجودة مجانا. وفضلا عن ذلك سوف تجعل تقنية المعلومات التعليم المنزلي أكثر سهولة ، كما أن التعلم باستخدام الحاسب سيكون نقطة الانطلاق نحو التعلم المستمر.

الوصيات

- ١ - أهمية معرفة التوجهات المستقبلية لتقنيات المعلومات ، واتخاذ ذلك منطلقا لوضع الأهداف والخطط الخمسية لتطبيقات المعلوماتية في التعليم.
- ٢ - أهمية مواجهة ثورة انفجار المعلومات من خلال تطوير أساليب تمكننا من الحصول على المعلومات بطريقة سهلة و سريعة وفعالة.
- ٣ - التأكيد على أهمية الاستفادة من أدوات وأساليب التعلم الفعالة التي توفرها تقنيات المعلومات.
- ٤ - التأكيد على أهمية دور العنصر البشري في طرق الاستفادة من تقنيات المعلومات ، حيث ترى الدراسة أنه هو الصانع الرئيسي للنجاح بعد الله عز و جل .
- ٥ - التأكيد على أهمية إعداد برامج تدريبية للمعلمين ، في مجال استخدام تقنيات المعلومات في التعليم ، قبل و أثناء الخدمة.

هذا والله أعلم

و صلى الله على نبينا محمد

المراجع

١. البدر، بدر بن حمود (٢٠٠٠). المقهى : عام من عمر الإنترت في المملكة. جريدة الرياض، المملكة العربية السعودية. الثلاثاء ٢ ذو القعدة ١٤٢٠ هـ، الموافق ٨ فبراير ٢٠٠٠ م، العدد ١١٥٥١ ، ص ٢٨.
٢. جيتس، بيل. المعلوماتية بعد الإنترت (طريق المستقبل) . ترجمة عبد السلام رضوان. عالم المعرفة ، العدد ٢٣١ . الكويت ، مارس ١٩٩٨ .
٣. الحويطان، عبد العزيز محمد، المسعد، أحمد زيد (١٤١٧). واقع تدريس مادة الحاسوب الآلي في وزارة المعارف. الرياض ، وزارة المعارف.
٤. طلبة، محمد فهمي (١٩٩٧ ، إبريل). التعلم عن بعد و منظومة التعليم العربي. -PC Magazine الطبعة العربية. ص ٤.
٥. الكاملي، عبدالقادر (١٩٩٧ ، مايو). هجوم المعلومات و خطوط الدفاع المكنته. PC Magazine الطبعة العربية. ص ٣١.
٦. علي، نبيل. العرب و عصر المعلومات. عالم المعرفة ، العدد ١٨٤ . الكويت ، إبريل ١٩٩٤ .
٧. العواد، خالد إبراهيم (١٤٢٠) ، ماذا قالوا عن البرنامج المشترك بين وزارة المعارف وفيوتشر كيدز؟ نشرة فيوتشر كيدز السعودية ، العدد الثاني ، رمضان ١٤٢٠ هـ-ديسمبر ١٩٩٩ م ، ص ٢.
٨. الملقي، محمد بن علي (١٤١٥) . مقتراحات لتأهيل مدرسي الحاسوب بالدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج. في مكتب التربية العربي لدول الخليج. التعليم والحا سوب في دول الخليج العربي الواقع وآفاق التطوير. (١٤١٥/١٩٩٤)، ص ١٧-٤٣.
٩. المنيع، محمد (١٤٢٠) فيوتشر كيدز السعودية تبدأ بتدريب معلمين من وزارة المعارف على برنامج دمج التقنية في المواد الدراسية. نشرة فيوتشر كيدز السعودية Future Kids ، العدد الثاني ، رمضان ١٤٢٠ هـ-ديسمبر ١٩٩٩ م ، ص ٣.
١٠. وزارة المعارف (١٤٢٠) برنامج بكالوريوس التربية في تعليم الحاسوب. وكالة الوزارة لكتبات المعلمين.

١١. والا، عبدالحميد سيام. استخدام الحاسوب في العلوم الشرعية. البنك الإسلامي للتنمية: المعهد الإسلامي للبحوث والتدريب & منظمة المؤتمر الإسلامي : مجمع الفقه الإسلامي. جدة - المملكة العربية السعودية ١٤١٣ - ١٩٩٢ م. (ص. ٤٠٧-٤١٥).
١٢. PC Magazine الطبعه العربيه (١٩٩٨ ، مايو). ولادة وموت ويندوز ٩٨ . ص. ١٤.
13. Association for Computing Machinery (1996, May). Communications of the ACM. New York: Author.
14. Dias Laurie B. (September 1999). Integrating Technology: Some Things You Should Know. Learning and Leading with Technology. Vol. 27. No.1 P.6
15. Gates, Bill. (1995). *The Road Ahead*: New York. N.Y. U.S.A Viking Penguin.
16. Kahn, L. and Logan, L. (1997) Build your own website: Redmond, Washington, U.S.A. *Microsoft Press*
17. Intel view of the future. (1997, April. 23). *New York Times*, p.D2.
18. International Society for Technology in Education. (1997). Foundation for the road ahead: an overview of information technologies in education: Eugene. Oregon: Author
19. Moursand, David. (1997). *The Future of Information Technology in Education*. Eugene. Oregon: International Society for Technology in Education
20. Moursund. D. (September 1999). Ten Powerful Ideas Shaping the Present and Future of IT in Education. Learning and Leading with Technology. Vol. 27. No.1 P.6
21. Pollack, A. (1997, February. 7) Japan chip maker unveils next-generation prototype. *New York Times*, p.D5.
22. President's Committee of Advisors on Science and Technology, Panel on Educational Technology. (1997). Report to the President on the Use of Technology to Strengthen K-12 Education in the United States. Available online:
<http://www.whitehouse.gov/WH/EOP/OSTP/NSTC/PCAST/k-12ed.html>
23. Time. (1983, January 3). Man of the Year, pp.30-32
24. U.S. Department of Education, National Center for Educational Statistics (1998). Survey on Internet Access in U.S. Public Schools, Fall 1998," FRSS 69. Available online:
http://nces.ed.gov/practitioners/Internet_2.asp

العلاقة بين مرحلة التفكير والتحصيل للطلبة المتخصصين في الرياضيات في المرحلة الجامعية ومتغيرات أخرى

عبد الله بن عبد الرحمن المقوشي

كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص: كان الغرض من الدراسة هو إيجاد العلاقة بين متغيرات مرحلة التفكير - حسب نظرية بياجيه - والتحصيل للطلاب والطالبات المتخصصين في الرياضيات في مقررات العلوم الرياضية التي درسوها في الجامعة وتحصيلهم العام وفي مادة الرياضيات في المرحلة الثانوية. وأظهرت نتائج الدراسة الآتي: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من المعدل التراكمي والتحصيل في مقررات العلوم الرياضية في الجامعة والتحصيل العام في المرحلة الثانوية. وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من المعدل التراكمي والتحصيل في مقررات العلوم الرياضية في الجامعة والتحصيل في مادة الرياضيات في المرحلة الثانوية. لم تظهر علاقة ذات دلالة إحصائية بين مرحلة التفكير وكل من التحصيل العام وفي مادة الرياضيات في المرحلة الثانوية. لم تكن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مرحلة التفكير وكل من المعدل التراكمي والتحصيل في مقررات العلوم الرياضية في الجامعة.

مقدمة

الرياضيات، بطبيعتها، مادة تجريبية تتطلب وصول الطالب إلى مرحلة التفكير المجرد حسب مراحل النمو العقلي لبياجيه، خاصةً لمن التحق منهم في مرحلة التعليم العالي بعامة، وتخصص في العلوم الرياضية وخاصةً، وذلك حتى يستطيع استيعاب ما يقدم له من مفاهيم ونظريات رياضية. يرى بياجيه أن الإنسان يمر بأربع مراحل أساسية تتفرع كل واحدة منها إلى مراحل فرعية . وتميز كل مرحلة بخصائص وصفات ذهنية معينة . ويشكل العمر الزمني عنصراً هاماً في هذا التطور عبر المراحل من خلال النضج العصبي والخبرة الرياضية المنطقية والتفاعل الاجتماعي والتكيف. هذه المراحل الأساسية هي: المرحلة الحس حركية (من الولادة وحتى السنة الثانية من العمر) ، ومرحلة ما قبل العمليات (من السنة الثانية من العمر وحتى السنة السابعة) ، ومرحلة العمليات المحسوسة (من السنة السابعة وحتى السنة

الثانية عشرة)، ومرحلة العمليات المجردة (من السنة الثانية عشرة وخلال فترة المراهقة). العمر الزمني المحدد لكل مرحلة من هذه المراحل لا يعني أن الفرد أصبح يفكّر حسب خصائص تلك المرحلة لأن الأعمار الزمنية المشار إليها في كل مرحلة تقريرية وتعكس التطور والنمو الذهني للفرد من حيث النضج العصبي واكتساب خبرات رياضية منطقية وتفاعل اجتماعي نشط وتطوير أساليب تكيف ذهني مع كل هذه التغيرات وغيرها. لكل من هذه المراحل خصائص حددتها بياجيه وما تلاه من علماء التطور الذهني في مهام Tasks طور بناءً عليها عدداً من الاختبارات يتم بواسطتها تحديد المرحلة الذهنية للفرد.

تشكل مرحلة التفكير التجريدي تطوراً من سنوات الطفولة والاعتماد على الآخرين في الرعاية والمتابعة وتلبية الحاجات إلى مرحلة الاستقلال الذهني والاجتماعي والقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة والتي تعتمد على المنطق غالباً. من خصائص مرحلة التفكير التجريدي أن يكون الطالب قادراً على الوصول إلى نتائج منطقية، وتحقق من صحة فرض، وعلى فهم وتقدير الترميز التجريدي في الجبر، والنقد الأدبي، واستعمال المجاز في الأدب. يصل الإنسان إلى مرحلة التفكير التجريدي فيما بين عمر الثانية عشرة والخامسة عشرة. لكن ليس بالضرورة أن يصل إلى هذه المرحلة في هذا العمر، حيث تشير دراسات كل من (المقوشي، ١٩٨٤)، و (المقوشي، ١٩٩٢)، و (الصويفي، ١٩٨٩)، و (التميمي، ١٩٩٨)، و (الحميسان، ١٩٩٣)، و (العسيري، ١٩٩٤)، و (يوسف، ١٩٨٥)، و (صالح، ١٩٩١)، و (صقر، ١٩٩٢)، و (Weber، ١٩٩٥) إلى أن أكثر من ٥٠٪ من الطلاب الذين يدرسون في المرحلة الثانوية أو الجامعية لم يصلوا بعد إلى هذه المرحلة.

مشكلة الدراسة

يندر أن تجد مجتمعاً من المجتمعات المعاصرة لا يشتكي الأهالي فيه من الرياضيات وما يعانيه أبناؤهم وبينهم من صعوبات فيها عند دراستها في مراحل التعليم العام، ويدلّون على ذلك بنسبة الرسوب العالية في هذه المادة مقارنة بغيرها من المواد الدراسية الأخرى وخاصة في المرحلة الثانوية. نسبة من أولئك الطلاب الذين تخرجوا من المرحلة الثانوية يميلون إلى التخصص في الرياضيات رغمما عن تباين درجاتهم فيها في المرحلة الثانوية وكذلك في مستوى تحقيلهم العام في تلك المرحلة كما تعكسه نسبة التخرج. وأولئك

الطلاب الذين تخصصوا في الرياضيات، لم يظروا تميزاً يذكر فيما حصلوا عليه من تقديرات في مقررات الرياضيات والإحصاء التي درسوها، بل انه يلاحظ من خلال السجلات الأكاديمية أن عدداً منهم يرسب في أكثر من مقرر من مقررات الرياضيات أكثر من ثلاث مرات في مرحلة دراسته الأولى، لكنه يستمر في مجال تخصص الرياضيات. هذا الوضع استدعى توثيق هذه الملاحظة من خلال معلومات إحصائية وذلك بمعرفة ما إذا كانت توجد علاقة بين التحصيل العام في مادة الرياضيات في المرحلة الثانوية للطلاب والطالبات الذين اختاروا تخصص الرياضيات في جامعة الملك سعود وكل من المعدل التراكمي ومستوى التحصيل في مقررات الرياضيات ومقررات الإحصاء في المرحلة الجامعية، وكذلك مرحلة التفكير حسب المراحل الذهنية لنظرية المعرفة لبياجيه.

أدبيات الدراسة

توصلت دراسة قام بها (البدر، ١٩٨٠) إلى وجود علاقة بين مستوى التحصيل في الثانوية العامة ومستوى التحصيل (المعدل التراكمي) في جامعة الملك سعود. كما وجدت دراسة قام بها (الملق، ١٩٨٢) على ٤١٦٨ طالباً وطالبةً في جامعة الملك سعود أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عالية بالنسبة للطلاب المقبولين في كلية الطب وطب الأسنان وذات دلالة إحصائية ضعيفة بالنسبة للطلاب المقبولين في كل من كلية الصيدلة والأداب والتربية بين مستوى التحصيل في الثانوية العامة ومستوى التحصيل (المعدل التراكمي) في جامعة الملك سعود . وكذلك وجدت دراسة أخرى قام بها (الملق، ١٩٨٤) على ٩٧٣٧ طالب وطالبة ، وهم جميع الذين قبلوا في جامعة الملك سعود خلال العام الجامعي ١٤٠٢/١٤٠١ هـ أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عالية بين النسبة المئوية لدرجات الثانوية العامة والمعدل التراكمي لجميع فئات الطلاب والطالبات ولجميع أنواع الثانويات^١. وتوصلت دراسة قام بها (كيس، ١٩٨٩) في جامعة أم القرى على (١١٦٣) طالباً إلى أن معدل الثانوية العامة أفضل وأقوى معايير القبول عند تفسير المعدل التراكمي لطلاب الجامعة. كما توصلت دراسة (ناصر، ١٩٨٢) التي أجرتها في الأردن على (٨٩٦) طالباً وطالبةً إلى وجود علاقة قوية بين درجات الطالب في الثانوية العامة والمعدل التراكمي في نهاية السنة الثانية من دراسته في الجامعة.

(١) التعليم الحكومي أو الأهلي.

تشير عدّة دراسات إلى أن أكثر من ٥٠٪ من الطالب الذين يدرسون في المرحلة الثانوية أو في الجامعة لم يصلوا بعد إلى مرحلة التفكير التجريدي . فقد توصل المقوشي في دراستين (المقوشي، ١٩٨٤) و (المقوشي، ١٩٩٢) على الطلاب المقبولين في كلية التربية إلى أن أقل من ١٠٪ منهم قد بلغوا مرحلة التفكير التجريدي . وفي دراسة (العسيري، ١٩٩٤) التي طبقها على ٣٠٥ طالبا من طلاب الصف الأول الثانوي توصل إلى أن ١٠.٢٪ فقط قد بلغوا مرحلة التفكير التجريدي ، كما وجد أن هناك علاقة دالة إحصائية بين مرحلة التفكير ومستوى التحصيل العام وفي كل من الرياضيات واللغة العربية للطالب . وخرجت دراسة قام بها (التميمي ١٩٩٨) على ١٦٦ طالبا من طلاب كلية إعداد المعلمين الذين تخصصوا في الرياضيات إلى أن ٩٥.٢٪ من أولئك الطلاب لم يصلوا بعد إلى مرحلة التفكير التجريدي ، كم توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة دالة إحصائية بين مرحلة التفكير وكل من المعدل العام ومستوى التحصيل في مادة الرياضيات في الثانوية والمعدل التراكمي في الكلية . كما توصل Ball and Sayre (١٩٧٢) من دراسة قاما بها على ٤١٩ طالبا في الصفوف السابع وحتى الثاني عشر أن هناك علاقة دالة إحصائية بين مرحلة التفكير ومستوى تحصيل الطالب العام . وفي دراسة قام بها (Burney، ١٩٧٤) على ١٢٨ طالبا في الصفين التاسع والحادي عشر والمستوى الأول في الجامعة توصل إلى أن ٧٨٪ من طلاب المستوى الأول قد وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي . كما وجد (الحمisan، ١٩٩٤) أن ١٣.٥٥٪ من ٩٦ طالبا من طلاب كلية المعلمين بالرياض تم اختيارهم بطريقة عشوائية قد بلغوا مرحلة التفكير التجريدي . وتوصلت دراسة (يوسف، ١٩٨٧) إلى أن ١٩.٦٣٪ من طالبا من طلاب الفرقة الرابعة شعبة العلوم البيولوجية بكلية التربية بجامعة طنطا قد وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي . كما توصل (صقر، ١٩٩٢) إلى أن ٩.٥٪ من بين ٦٣ طالبا من طلاب الصف الثالث الثانوي في سلطنة عمان قد بلغوا مرحلة التفكير التجريدي وان هناك علاقة دالة إحصائية بين مرحلة التفكير ومستوى التحصيل في المفاهيم الفيزيائية.

تدفع نتائج الدراسات السابقة إلى طرح السؤالين التاليين:

- (١) هل توجد علاقة بين مستوى التحصيل العام وفي مادة الرياضيات في المرحلة الثانوية للطالب أو الطالبة الذي التحق بكلية العلوم بجامعة الملك سعود واختار تخصص

الرياضيات وبين مستوى تخصيله في الجامعة عموماً وفي مقررات الرياضيات والإحصاء بشكل خاص؟

(٢) هل توجد علاقة بين مرحلة التفكير وبين المعدل التراكمي ومستوى التحصيل في مقررات الرياضيات و/أو الإحصاء؟

الغرض من الدراسة

كان الغرض من الدراسة هو إيجاد العلاقة بين متغيرات مرحلة التفكير - حسب نظرية بياجيه - والتحصيل للطلاب والطالبات المتخصصين في الرياضيات في مقررات العلوم الرياضية (مقررات الرياضيات والإحصاء) التي درسوها في الجامعة وتحصيلهم العام وفي مادة الرياضيات في المرحلة الثانوية.

فروض الدراسة

تم التحقق من صحة الفروض الآتية :

- (أ) لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين المعدل العام في المرحلة الثانوية والمعدل التراكمي في الجامعة للطالب و/أو الطالبة.
- (ب) لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين المعدل العام في المرحلة الثانوية ومستوى التحصيل في مقررات الرياضيات و/أو الإحصاء في الجامعة للطالب و/أو الطالبة.
- (ت) لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين مستوى التحصيل في مادة الرياضيات في المرحلة الثانوية والمعدل التراكمي في الجامعة للطالب و/أو الطالبة.
- (ث) لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين مستوى التحصيل في مادة الرياضيات في المرحلة الثانوية ومستوى التحصيل في مقررات الرياضيات و/أو الإحصاء في الجامعة للطالب و/أو الطالبة.
- (ج) لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين مرحلة التفكير والمعدل العام للطالب و/أو الطالبة في المرحلة الثانوية.
- (ح) لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين مرحلة التفكير ومستوى التحصيل في مادة الرياضيات للطالب و/أو الطالبة في المرحلة الثانوية.

- خ) لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين مرحلة التفكير والمعدل التراكمي في الجامعة للطالب و/أو الطالبة في المرحلة الجامعية.
- د) لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين مرحلة التفكير ومستوى التحصيل في مقررات الرياضيات و/أو الإحصاء في الجامعة للطالب و/أو الطالبة.

حدود الدراسة

تركزت نتائج الدراسة في الحدود التالية :

- ١) الطلاب والطالبات المقبولين في الأعوام الجامعية التالية : ٤١٦/٤١٧ هـ و ١٤١٨/١٤١٩ هـ و ١٤١٧/١٤١٨ هـ.
- ٢) الطلاب والطالبات المقبولين في كلية العلوم - جامعة الملك سعود بالرياض.
- ٣) الطلاب والطالبات المتخصصين في الرياضيات.

مصطلحات الدراسة

- ١- مرحلة العمليات المحسوسة : إدراك الطفل لما حوله من عالم بالاعتماد على مرجعية حسية وذلك من خلال التصنيف ، والمقارنة ، والترتيب ، والأعداد ، وال العلاقات ، والأبعاد الهندسية المؤقتة والثابتة للأشياء ، والسيبية .
- ٢- المرحلة الانتقالية: هذه المرحلة ليست من ضمن المراحل الأساسية لبياجيه إلا أنها مرحلة يمر بها الإنسان عند الانتقال من مرحلة إلى مرحلة أخرى . وتعرف هذه المرحلة بظهور بعض صفات المرحلة التالية لكن مع الاعتماد على أسباب المرحلة السابقة .
- ٣- مرحلة العمليات المجردة : القدرة على وضع معايير نظام تصنيف هرمي ، وعلى ضبط التغيرات ، وعلى التتحقق من صحة فرض و الوصول إلى نتائج منطقية ، وعلى فهم وتقدير الترميز التجريدي في الجبر.
- ٤- مقررات العلوم الرياضية : يقصد بمقررات العلوم الرياضية في هذه الدراسة كل مقررات الرياضيات والإحصاء التي أكمل الطالب أو الطالبة المتخصص في الرياضيات دراستها في كلية العلوم بجامعة الملك سعود.
- ٥- مقررات الرياضيات : يقصد بمقررات الرياضيات في هذه الدراسة كل مقررات الرياضيات فقط التي أكمل الطالب أو الطالبة المتخصص في الرياضيات دراستها في كلية العلوم بجامعة الملك سعود.

٦- مقررات الإحصاء : يقصد بمقررات الإحصاء في هذه الدراسة كل مقررات الإحصاء فقط التي أكمل الطالب أو الطالبة المتخصص في الرياضيات دراستها في كلية العلوم بجامعة الملك سعود.

إجراءات الدراسة

١) العينة

شكل كل مجتمع الدراسة عينتها والذي تمثل في ٢٤٨ طالباً وطالبة (١٧٧ طالباً و٧١ طالبة) وهم جميع من قبلاً في قسم الرياضيات في كلية العلوم - جامعة الملك سعود خلال الأعوام الجامعية التالية: ١٤١٦/١٤١٧ هـ و ١٤١٨/١٤١٧ هـ و ١٤١٩/١٤١٨ هـ . تم استبعاد سبعة طلاب فقط إما لعدم اكتمال المعلومات عنهم أو لعدم إكمالهم لأربعة فصول دراسية.

أما بالنسبة لاختبار الاستدلالات المنطقية فقط ، لقياس مرحلة التفكير، فقد تم تطبيقه على ٧٧ طالباً وطالبة ويمثلون ٣١٪ من مجتمع الدراسة وهي نسبة مقبولة إحصائياً.

٢) جمع المعلومات

تم الحصول على معلومات الدراسة بالتعاون مع عمادة القبول والتسجيل وقسم الرياضيات وبعض أعضاء هيئة التدريس فيه ، وشملت المعلومات الآتية :

أ) الحصول على المعدل العام ودرجة الطالب في مادة الرياضيات في المرحلة الثانوية .

ب) المعدل التراكمي للطالب في الجامعة .

ج) درجة كل طالب في كل مادة من مواد الرياضيات التي سبق له دراستها حتى نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٢٠/١٤١٩ هـ .

د) معرفة جداول الطلاب خلال الفصل الدراسي الأول والثاني من العام الجامعي ١٤٢٠/١٤١٩ هـ حتى يتم تطبيق اختبار مقياس مرحلة التفكير.

هـ) تطبيق اختبار الاستدلالات المنطقية لقياس مرحلة التفكير.

قام الباحث بنفسه بالتحقق من المعدل التراكمي ودرجة كل مقرر من مقررات الرياضيات والإحصاء باستخدام الحاسب الآلي وذلك بالتعاون مع عمادة القبول والتسجيل في الجامعة.

٣) أداة الدراسة

تكونت أداة هذا البحث بالنسبة لقياس مرحلة التفكير من اختبار الاستدلالات المنطقية الذي طوره جلبرت بيرني وتحقق من صدقه وثباته ، وترجمه للعربية مع بعض التعديل والتطوير بما يناسب البيئة العربية وتحقق من صدقه وثباته عبد الله عبد الرحمن المقوشي. يتكون الاختبار من ٢١ مسألة تم جمعها وتطويرها من الأبحاث والدراسات التي قام بها بياجيه ورفاقه ويدل كل منها على قدرة ذهنية محددة.

يتكون الاختبار من ست مهام كل واحدة منها تتعلق بجانب من الجوانب التي تقيس مرحلة التفكير التجريدي. هذه المهام الخمس حسب ترتيب أسئلة الاختبار هي :

أ) مهمة ستكمن Stickman Task

ب) مهمة تذبذب البندول Oscillation of Pendulum Task

ج) مهمة الميزان Balance Task

د) مهام بياجيه Piagetian Tasks

هـ) مهمة الاستدلال المنطقي Deductive Reasoning Task

وتشمل هذه المهام المفاهيم التالية :

- النسبة والتناسب Proportional and Ratios

- الاستدلال المنطقي Syllogistic Reasoning

- الاحتمالات Probability

- الفرض والاستنتاج Hypothetical Deductive

- التوافق المنطقي Combinatorial Logic

- التفكير الافتراضي Propositional

- ضبط المتغيرات Control Variables

- القياس Measurement

تم تصنيف الطلاب الذين أجابوا على أسئلة البحث إجابة صحيحة إلى ثلاثة مجموعات. فقد تم تصنيف الطلاب والطالبات الذين أجابوا على تسعه أسئلة في الأقل في مجموعة مرحلة التفكير المحسوس ، والذين أجابوا على اكثرب من تسعه أسئلة واقل من خمسة

عشر سؤالاً في مجموعة المرحلة الانتقالية، والذين أجابوا على خمسة عشر سؤالاً فاكثر في مجموعة المرحلة التجريبية.

المعاجلة الإحصائية

قام الباحث بجميع عمليات المعاجلة الإحصائية باستخدام حزم SPSSX المعدة للعمل على جهاز الحاسوب الآلي الشخصي والتي شملت مقاييس التوزع المركزية والتشتت ومعاملات الارتباط.

نتائج الدراسة

كان الغرض من هذه الدراسة هو إيجاد العلاقة بين متغيرات مرحلة التفكير -حسب نظرية المعرفة ليجايجيه- والتحصيل للطلاب والطالبات المتخصصين في الرياضيات في مقررات العلوم الرياضية التي درسوها في الجامعة وتحصيلهم العام وفي مادة الرياضيات في المرحلة الثانوية.

ولقد خرجت الدراسة حسب تسلسل فروضها بالنتائج التالية :

الفرضية (١) : لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين المعدل العام في المرحلة الثانوية والمعدل التراكمي للطالب و/أو الطالبة.

دلت النتائج (الجدول ١) على عدم صحة الفرضية (١) حيث أظهرت وجود علاقة قوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.01$) بين المعدل العام لدرجات الطلاب والطالبات جميعاً وحسب الجنس في المرحلة الثانوية ومعدلاتهم التراكمي في الجامعة.

الجدول رقم (١). العلاقة بين المعدل العام في المرحلة الثانوية والمعدل التراكمي - العام وحسب الجنس.

المتغير	درجات الحرارة	المتوسط	الأغراض المعايير	معامل بيرسون ^(٣)	معامل سبيرمان ^(٣)
المعدل العام	٢٤٨	٨٤,٦٣	٥,٠٦	**٠,٤٩٣	**٠,٥٨٨
	الكل	٢,٥٨	٠,٧٢		
المعدل التراكمي	١٧٧	٨٣,٦٢	٤,٥١	**٠,٣٦٠	**٠,٤٤٩
	طلاب	٢,٤٤	٠,٦٠		
المعدل العام	٧١	٧٣,٣٠	٥,٥١	**٠,٦٢٢	**٠,٦٧٠
	طالبات	٢,٨٩	٠,٦٨		
المعدل التراكمي					

(٢) دلالة ذات اتجاهين 2-tailed sig / وهذا ينطبق على كل الجداول وعلى معامل سبيرمان.

(٣) ♦ دال عند مستوى $\alpha=0.05$ ♦♦ دال عند مستوى $\alpha=0.01$. وهذا ينطبق على كل الجداول .

الفرضية (٢) : لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين المعدل العام في المرحلة الثانوية ومستوى التحصيل في مقررات الرياضيات و/أو الإحصاء للطالب و/أو الطالبة. بینت النتائج (الجدار ٢ و ٣ و ٤) عدم صحة الفرضية (٢) حيث أظهرت وجود علاقة قوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.01$) بين المعدل العام لدرجات الطلاب والطالبات جميعاً وحسب الجنس في المرحلة الثانوية ومستوى تحصيلهم في المقررات الرياضية والرياضيات والإحصاء في الجامعة.

الجدول رقم (٢). العلاقة بين المعدل العام في الثانوية ومستوى التحصيل في المقررات الرياضية .

معامل سيرمان	معامل بيرسون	الانحراف المعياري	المتوسط	درجات الحرية	المتغير
**.,٤١٩	**.,٤٩٤	٥,٠٦	٨٤,٦٣	٢٤٨ للكل	المعدل العام
		٠,٧٧	٢,٦٥		المقررات الرياضية
**.,٢٥٠	**.,٣٥٩	٤,٥١	٨٣,٦٢	١٧٧ طلاب	المعدل العام
		٠,٧١	٢,٤٧		المقررات الرياضية
**.,٥٤٥	**.,٥٨٠	٥,٥١	٧٣,٣٠	٧١ طالبات	المعدل العام
		٠,٧٣	٣,٠٨		المقررات الرياضية

الجدول رقم (٣). العلاقة بين المعدل العام في الثانوية ومستوى التحصيل في مقررات الرياضيات .

معامل سيرمان	معامل بيرسون	الانحراف المعياري	المتوسط	درجات الحرية	المتغير
**.,٣١٧	**.,٤٥٦	٥,٠٦	٨٤,٦٣	٢٤٨ للكل	المعدل العام
		٠,٨٤	٢,٣٣		مقررات الرياضيات
**.,٢١٢	**.,٣٥٦	٤,٥١	٨٣,٦٢	١٧٧ طلاب	المعدل العام
		٠,٧٤	٢,١٢		مقررات الرياضيات
**.,٣٨٦	**.,٤٢٣	٥,٥١	٧٣,٣٠	٧١ طالبات	المعدل العام
		٠,٨٥	٢,٨٦		مقررات الرياضيات

الجدول رقم (٤). العلاقة بين المعدل العام في الثانوية ومستوى التحصيل في مقررات الإحصاء .

معامل سييرمان	معامل بيرسون	الاخراف المعاري	المتوسط	درجات الحرية	المتغير
**٠,٤١٤	**٠٠٤٣٧	٥,٠٦	٨٤,٦٣	٢٤٨	المعدل العام
		٠,٩٣	٣,٢٠	لكل	مقررات الإحصاء
**٠,٢٥٣	**٠٠٢٧٠	٤,٥١	٨٣,٦٢	١٧٧	المعدل العام
		٠,٩٣	٣,٠٤	طلاب	مقررات الإحصاء
**٠,٦٦٥	**٠٠٦٧٢	٥,٥١	٧٣,٣٠	٧١	المعدل العام
		٠,٨٣	٣,٥٨	طالبات	مقررات الإحصاء

الفرضية (٣) : لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين مستوى التحصيل في مادة الرياضيات في المرحلة الثانوية والمعدل التراكمي للطالب و/أو الطالبة. يتضح من النتائج (الجدول ٥) عدم صحة الفرضية (٣) حيث أظهر وجود علاقة قوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.01$) بين مستوى تحصيل الطلاب والطالبات في مادة الرياضيات في المرحلة الثانوية ككل أو حسب الجنس في المرحلة الثانوية والمعدل التراكمي لهم في الجامعة.

الجدول رقم (٥). العلاقة بين مستوى التحصيل في مادة الرياضيات في الثانوية والمعدل التراكمي.

معامل سييرمان	معامل بيرسون	الاخراف المعاري	المتوسط	درجات الحرية	المتغير
**٠,٤٨٧	**٠٠٥٠٢	٢٩,٠٠	٢٤١,٣١	٢٤٨	التحصيل في الرياضيات
		٠,٧٢	٢,٥٨	لكل	المعدل التراكمي
**٠,٣٥٦	**٠٠٤٣٠	٢٧,٥٨	٢٣٢,٣٩	١٧٧	التحصيل في الرياضيات
		٠,٦٠	٢,٤٤	طلاب	المعدل التراكمي
**٠,٥٤٧	**٠٠٥٢٦	١٨,٧٨	٢٦٣,٥٦	٧١	التحصيل في الرياضيات
		٠,٦٨	٢,٨٩	طالبات	المعدل التراكمي

الفرضية (٤) : لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين مستوى التحصيل في مادة الرياضيات في المرحلة الثانوية ومستوى التحصيل في مقررات الرياضيات و/أو الإحصاء للطالب و/أو الطالبة.

دلت النتائج (الجدار ٦ و ٧ و ٨) على عدم صحة الفرضية (٤) حيث أظهرت وجود علاقة قوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.01$) بين مستوى تحصيل الطلاب والطالبات في مقرر الرياضيات في المرحلة الثانوية لهم جميعاً وحسب الجنس في المرحلة الثانوية ومستوى تحصيلهم في مقررات الرياضيات و/أو الإحصاء في الجامعة .

الجدول رقم (٦). العلاقة بين مستوى التحصيل في مادة الرياضيات في الثانوية ومستوى التحصيل في المقررات الرياضية.

المعامل سيرمان	معامل بيرسون	المعارف الأخرى	المتوسط	درجات الحرية	المتغير
**.,٥٢٠	**.,٥٣٩	٢٩.,٠٠	٢٤١,٣١	٢٤٨ لكل	التحصيل في الرياضيات
		٠,٧٧	٢,٦٥		المقررات الرياضية
**.,٣٨٤	**.,٤٤٣	٢٧,٥٨	٢٣٢,٣٩	١٧٧ الطلاب	التحصيل في الرياضيات
		٠,٧١	٢,٤٨		المقررات الرياضية
**.,٥٣٨	**.,٤٩٥	١٨,٧٨	٢٦٣,٥٦	٧١ الطالبات	التحصيل في الرياضيات
		٠,٧٣	٣,٠٨		المقررات الرياضية

الجدول رقم (٧). العلاقة بين مستوى التحصيل في مادة الرياضيات في الثانوية ومستوى التحصيل في مقررات الرياضيات.

المعامل سيرمان	معامل بيرسون	المعارف الأخرى	المتوسط	درجات الحرية	المتغير
**.,٥١٢	**.,٥٤٠	٢٩.,٠٠	٢٤١,٣١	٢٤٨ لكل	التحصيل في الرياضيات
		٠,٨٤	٢,٣٣		مقررات الرياضيات
**.,٣٧٦	**.,٤٤٥	٢٧,٥٨	٢٣٢,٣٩	١٧٧ الطلاب	التحصيل في الرياضيات
		٠,٧٤	٢,١٢		مقررات الرياضيات
**.,٤٥١	**.,٤٣٣	١٨,٧٨	٢٦٣,٥٦	٧١ الطالبات	التحصيل في الرياضيات
		٠,٨٥	٢,٨٦		مقررات الرياضيات

الجدول رقم (٨). العلاقة بين مستوى التحصيل في مادة الرياضيات في الثانوية ومستوى التحصيل في مقررات الإحصاء.

معامل سبيرمان	معامل بيرسون	الانحراف المعياري	المتوسط	درجات الحرية	المتغير
** .٤٣٧	** .٤٤٦	٢٩,٠٠	٢٤١,٣١	٢٤٨	التحصيل في الرياضيات
		.٩٣	٣,٢٠	لكل	مقررات الإحصاء
** .٣٥٠	** .٣٦٩	٢٧,٥٨	٢٣٢,٣٩	١٧٧	التحصيل في الرياضيات
		.٩٣	٣,٠٤	الطلاب	مقررات الإحصاء
** .٤٧٣	** .٤٣٥	١٨,٧٨	٢٦٣,٥٦	٧١	التحصيل في الرياضيات
		.٨٣	٣,٥٨	الطالبات	مقررات الإحصاء

الفرضية (٥) : لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين مرحلة التفكير والمعدل العام للطالب و/أو الطالبة في المرحلة الثانوية.

أظهرت نتائج البحث أن ٩.١٪ من عينة الدراسة قد بلغوا مرحلة التفكير التجريدي وكلهم من الطلاب وليس الطالبات. كما أظهرت أيضاً أن ٦٩٪ من الطلاب و ٦٠٪ من الطالبات ما زالوا في مرحلة انتقالية (ملحق أ-جدول ١٦).

بيّنت نتائج الدراسة (الجدول ٩) صحة الفرضية (٥) حيث لم تظهر علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين مرحلة تفكير الطالب والطالبات حسب مقياس الاستدلالات المنطقية ومعدلهم العام في المرحلة الثانوية جميعاً أو بالنسبة للطلاب فقط كما يظهر ذلك.

الجدول رقم (٩). العلاقة بين مرحلة التفكير والمعدل العام في الثانوية العامة - عام

معامل سيرمان	معامل بيرسون	الانحراف المعياري	المتوسط	درجات الحرية	المتغير
* ., .٤١	* ., .٠٥	٢,٥٣	١١,٦٥	٢٣ لكل طلاب (٤)	مرحلة التفكير
		٥,٢٧	٨٥,٣٦		المعدل العام
* ., .١٧٥	* ., .١٨٦	٢,٧٧	١١,٨٣	١٨ طلاب (٤)	مرحلة التفكير
		٥,٣١	٨٤,٨٨		المعدل العام

الفرضية (٦) : لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين مرحلة التفكير ومستوى التحصيل في مادة الرياضيات للطلاب و/أو الطالبة في المرحلة الثانوية. يتضح من نتائج الدراسة (الجدول ١٠) صحة الفرضية (٦) حيث لم تظهر علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين مرحلة تفكير الطلاب والطالبات حسب مقياس الاستدلالات المنطقية ومستوى التحصيل في مادة الرياضيات في المرحلة الثانوية لهم جميعاً وبالنسبة للطلاب فقط.

الجدول رقم (١٠). العلاقة بين مرحلة التفكير ومستوى التحصيل في مادة الرياضيات في المرحلة الثانوية - عام.

معامل سيرمان	معامل بيرسون	الانحراف المعياري	المتوسط	درجات الحرية	المتغير
* ., .٠٠٥	* ., .٠٤٦	٢,٥٣	١١,٦٥	٢٣ لكل طلاب	مرحلة التفكير
		٢٧,٠٨	٢٥٢,٧٠		مستوى التحصيل في الرياضيات
* ., .٤١	* ., .١١٥	٢,٧٧	١١,٨٣	١٨ طلاب	مرحلة التفكير
		٢٩,٦١	٢٤٩,٨٣		مستوى التحصيل في الرياضيات

(٤) يجب ملاحظة أن عدد الطلاب والطالبات الذين تم التمكن من الحصول على معدلهم العام ودرجتهم في مقرر الرياضيات في المرحلة الثانوية وأكملوا اختبار الاستدلالات المنطقية يقل عن العدد الكلي لهذه العينة. لذا لم يتم إيجاد العلاقة بالنسبة للطلاب في الجدولين ٩ و ١٠.

الفرضية (٧) : لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين مرحلة التفكير والمعدل التراكمي للطالب و/أو الطالبة.

دلت نتائج الدراسة (الجدول ١١) على صحة الفرضية (٧) حيث لم تظهر علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين مرحلة تفكير الطلاب والطالبات حسب مقياس الاستدلالات المنطقية ومعدلهم التراكمي في الجامعة جميماً أو حسب الجنس.

الجدول رقم (١١). العلاقة بين مرحلة التفكير والمعدل التراكمي - عام.

المعامل سيبرمان	معامل بيرسون	الآخراف المعياري	المتوسط	درجات الحرارة	المتغير
$*_{0.093}$ -	$*_{0.210}$ -	٢,٦٧	١١,٦	٧٧	مرحلة التفكير
		٠,٥٧	٢,٦١	لكل	المعدل التراكمي
$*_{0.034}$	$*_{0.024}$ -	٢,٥٢	١٢,١٢	٥٢	مرحلة التفكير
		٠,٥٩	٢,٥١	طلاب	المعدل التراكمي
$*_{0.114}$	$*_{0.128}$ -	٢,٦٩	١٠,٥٢	٢٥	مرحلة التفكير
		٠,٤٧	٢,٨١	طالبات	المعدل التراكمي

الفرضية (٨) : لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين مرحلة التفكير ومستوى التحصيل في مقررات الرياضيات و/أو الإحصاء للطالب و/أو الطالبة.

نستنتج من نتائج الدراسة (الجدولان ١٢ و ١٣) صحة الفرضية (٨) حيث لم تظهر علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين مرحلة تفكير الطلاب والطالبات حسب مقياس الاستدلالات المنطقية ومستوى تحصيلهم في مقررات الرياضيات و/أو الإحصاء في الجامعة جميماً أو حسب الجنس.

الجدول رقم (١٢). العلاقة بين مرحلة التفكير ومستوى التحصيل في مقررات الرياضيات وأو الإحصاء- للطلاب.

المعامل سبيرمان	معامل بيرسون	الانحراف المعياري	المتوسط	درجات الحرية	المتغير
* .,.٠٥٨	* .,.٠٨٥	٢,٥٢	١٢.١٢	٥٢	مرحلة التفكير
		٠,٨٦	٢,٧٣		مقررات الرياضيات
* .,.٠٨٢	* .,.٠٦٣	٢,٥٢	١٢.١٢	٥٢	مرحلة التفكير
		٠,٩٧	٢,٥٥		مقررات الرياضيات
* .,.١٧٥	* .,.١٦٥	٢,٥٢	١٢.١٢	٥٢	مرحلة التفكير
		٠٧٧	٣,٣٩		مقررات الإحصاء

* غير دال إحصائيا عند مستوى $\alpha=0.05$

الجدول رقم (١٣). العلاقة بين مرحلة التفكير ومستوى التحصيل في مقررات الرياضيات وأو الإحصاء-للطلاب.

المعامل سبيرمان	معامل بيرسون	الانحراف المعياري	المتوسط	درجات الحرية	المتغير
* .,.١١٨	* .,.١٧٧-	٢,٦٩	١٠,٥٢	٢٥	مرحلة التفكير
		٠,٤٤	٣,٠٧		مقررات الرياضيات
* .,.٠٦٤-	* .,.٢٠١-	٢,٦٩	١٠,٥٢	٢٥	مرحلة التفكير
		٠,٤٢	٢,٩٥		مقررات الرياضيات
* .,.٠٠٣	* .,.٠٠٥	٢,٦٩	١٠,٥٢	٢٥	مرحلة التفكير
		٠,٦٧	٣,٨٢		مقررات الإحصاء

* غير دال إحصائيا عند مستوى $\alpha=0.05$

مناقشة النتائج

توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج التي منها ما كان متوقعاً ومنها ما كان عكس ذلك . وفيما يلي مناقشة لأهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج :

١) أظهرت الدراسة عدم صحة الفرضيات الأربع الأولى وان هناك علاقة قوية ذات دلالة إحصائية موجة بين المعدل العام ودرجة مقرر الرياضيات في المرحلة الثانوية وكل من المعدل التراكمي ومستوى التحصيل في المقررات الرياضية (رياضيات وإحصاء) ومستوى التحصيل في كل من مقررات الرياضيات ومقررات الإحصاء. وهذه النتيجة متوقعة والعكس هو المستغرب إلا انه كان التوقع أن تكون العلاقة ليست بهذه القوه لما نعرفه بالخبرة والممارسة من أساليب التدريس (التلقين والاستظهار) والتقويم (قياس المستويات الدنيا من المجال المعرفي) المطبقة في مراحل التعليم العام في العلوم والمرحلة الثانوية في الخصوص وفي الصف الثالث الثانوي على وجه الخصوص. وهذا يمكن أن يعني عدة احتمالات من أهمها الاحتمالين التاليين:

- أ) أما أن يكون ما حصل عليه الطالب /طالبة في الصف الثالث الثانوي من تقديرات تعكس قدراته ومستوى تحصيله الحقيقيين.
- ب) أو أن أساليب التدريس والتقويم المتبعه في الجامعة لا تختلف كثيراً عن التي تمارس في مراحل التعليم العام.

٢) كما دلت نتائج الدراسة على قبول الفرضيات الأربع الأخيرة وهي عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مرحلة التفكير وكل من المعدل العام ودرجة مقرر الرياضيات في المرحلة الثانوية والمعدل التراكمي ومستوى التحصيل في المقررات الرياضية (الرياضيات والإحصاء) وكل منها على حدة. ولربط هذه النتائج غير المتوقعة والتي ذكرت في البند السابق يمكن أن نخرج بالاحتمالات الآتية:

- أ) عدم وجود علاقة بين مستوى التحصيل ومرحلة التفكير. وهذه النتيجة لا تؤيدتها كثير من الدراسات التي تمت الإشارة إلى بعضها في أدبيات الدراسة.
- ب) أن التقديرات في المرحلة الثانوية أو الجامعة التي حصل عليها الطالب /طالبة لا تعكس المرحلة الذهنية وخاصة أنها نعلم أن الرياضيات بطبيعتها مادة تجريبية. وهذا واضح من الجدول ١٧ (ملحق أ) حيث اظهر أن متوسط تحصيل الطلاب والطالبات يتاسب عكسياً مع المرحلة الذهنية، وبالتالي يعني - إذا قبلنا نتائج اختبار الاستدلالات المنطقية - أن مستوى تحصيلهم لا يعكس قدراتهم الذهنية.

ج) أن اغلب أفراد العينة (٧٧ طالباً وطالبة - ٥٢ طالباً و ٢٥ طالبة) الذين تمكّن الباحث من قياس مرحلة التفكير لهم متجانسين من حيث التقديرات والمرحلة الذهنية . وهذا غير صحيح حيث أن متوسط تقديرات الطالبات أعلى من الطلاب . لكن نتائج قياس المرحلة الذهنية اظهر أن الطلاب يتميزون على الطالبات ، وأن ٩,١ % من الطلاب قد بلغوا المرحلة التجريبية ولم تبلغ أي من الطالبات هذه المرحلة . إذا السؤال هو : كيف نستطيع أن نوفق بين تمييز الطالبات على الطلاب في متوسط مستوى التحصيل سواء في المرحلة الثانوية أو الجامعية ، وتمييز الطلاب على الطالبات بوجود عدد منهم قد بلغوا المرحلة التجريبية؟ الجواب المنطقي - من وجهة نظرى - هو أن مستوى التحصيل في المرحلتين الثانوية والجامعية لا يعكس المرحلة الذهنية لكل منهم .
أجد انه من الضروري في نهاية هذه الدراسة أن أشير إلى أن هذه الدراسة وغيرها ليست كافية لتقرير أحکام أو الخروج بنتائج عامة فيما يتعلق بالمرحلة الذهنية ، لكنها ، ولا شك ، تعطي بعض الدلائل التي تستدعي الاهتمام بإعادة النظر في بعض الأساليب والممارسات التربوية ، إلى جانب الدعوة إلى القيام بدراسات أخرى .

النوصيات

استناداً من نتائج الدراسة يمكن أن نخرج بالتوصيات الآتية :

- أ) إعادة النظر بأساليب التدريس والتقويم المتبعة في كل من مراحل التعليم العام بعامة و المرحلة الجامعية بخاصة .
- ب) تطوير معيار / معايير قبول للطلاب في جامعة الملك سعود إلى جانب معدهم العام في شهادة المرحلة الثانوية .
- ج) توفير الخبرات المباشرة الالازمة والكافية لتنمية وتطوير النمو والاستقلال الذهني لدى طلاب وطالبات مراحل التعليم العام . وذلك بالاعتماد على أساليب التدريس التي يكون فيها الطالب محور العملية التعليمية ، والابتعاد عن الأساليب التي تعتمد أسلوب التلقين بما يشبه وصفات الطبخ وخاصة في المرحلة الجامعية .

المراجع

- ١) البدر، حمود عبد العزيز . العلاقة بين مستوى التحصيل في الثانوية العامة وفي الجامعة للطلاب المقبولين بجامعة الملك سعود في الفصل الأول من عام ١٣٩٧هـ حتى الفصل الثاني من عام ١٣٩٩هـ . بحث غير منشور ، قدم في مؤتمر المسؤولين عن القبول والتسجيل بالجامعات العربية ، دولة الإمارات العربية المتحدة ، ١٤٠٠هـ.
- ٢) الحميسان، محمد إبراهيم . قياس التفكير التجريدي لدى طلاب كلية المعلمين بالرياض بواسطة مقياس الاستدلالات المنطقية جلبرت بيرني . رسالة الخليج العربي ، ع(٤٣)، ص ص ١٠٧-١٢٥، ١٩٩٣م.
- ٣) صالح، احمد محمد . مراحل بياجيه للنمو العقلي وعلاقتها بالأوصال لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بابي ظبي . دراسات تربوية ، ٦، ج ٣٢، القاهرة، ص ص ٢٨٩-٢٦٩، ١٩٩١م.
- ٤) صقر، محمد حسين . العلاقة بين النمو العقلي وتحصيل مفاهيم الفيزياء لطلاب الصف الثالث الثانوي بسلطنة عمان . مجلة البحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية، جامعة المنوفية ، ع(٤)، السنة(٨)، ص ص ٧٥-٤٨، ١٩٩٢م.
- ٥) الصويع، حمد وعبد السلام النقشبendi . قياس مستوى تفكير طلاب الكلية التقنية بالرياض وعلاقة ذلك بخبرات الطالب وتحصيله الدراسي . المجلة التربوية ، ع ٢٢ ، م ٦ ، كلية التربية ، جامعة الكويت ، خريف ١٩٨٩م.
- ٦) العسيري، محمد مفرح . العلاقة بين مرحلة التفكير ومستوى التحصيل في بعض المواد الدراسية لدى طلاب الصف الأول الثانوي حسب مراحل التطور الذهني عند بياجيه . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، ١٩٩٤م.
- ٧) المقوشي، عبد الله عبد الرحمن . قياس التفكير التجريدي لخريجي الثانوية الذين التحقوا بكلية التربية جامعة الملك المسعود في الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٠٣/١٤٠٤هـ باستعمال اختبار موضوعي - دراسة أولية . مجلة جامعة الملك

سعود : العلوم التربوية والدراسات الإسلامية ، م ٢ ، ص ص ٢٦٧-٢٩٣ ، ١٩٨٥ م.

٨) المقوشي ، عبد الله عبد الرحمن . قياس التفكير التجريدي حسب نظرية بياجيه لدى الطلبة الجدد الذين التحقوا بكلية التربية - جامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٠٩ / ١٤١٠ هـ وعلاقته ببعض التغيرات . مجلة جامعة الملك سعود : العلوم التربوية والدراسات الإسلامية ، م ٤ ، ص ص ١-٢١ ، ١٩٩٢ م.

٩) الملقي ، محمد علي . العلاقة بين التحصيل الدراسي للطالب في المرحلة الثانوية العامة وتحصيله الدراسي في المرحلة الجامعية الأولى . مجلة كلية التربية جامعة الملك سعود : دراسات ، م ٤ ، ص ص ٨٥-٩٥ ، ١٩٨٢ م.

١٠) الملقي ، محمد علي . العلاقة بين علامات الثانوية العامة وعلامات الدراسة الجامعية . مجلة كلية الآداب ، جامعة الملك سعود ، م ١١ ، ص ص ١٧٣-١٩١ ، ١٩٨٤ م.

١١) التميمي ، عبد الرحمن إبراهيم . مرحلة التفكير التجريدي حسب نظرية بياجيه وعلاقتها ببعض التغيرات لدى طلاب تخصص الرياضيات في كلية المعلمين بحائل . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، ١٩٩٨ م.

١٢) ناصر ، إبراهيم عبد الله . علاقة التحصيل المدرسي ومهنةولي الأمر بتحصيل الطلبة في الجامعة : دراسة ميدانية . رسالة الخليج العربي ، عدد ٥ ، السنة الثانية ، الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ص ص ٦٦-٨٤ ، ١٤٠٢ هـ / ١٩٨٢ م.

١٣) كيس ، عبيد عبد الله . القيمة التنبؤية لمعايير القبول بجامعة أم القرى . رسالة ماجستير غير منشورة . مكة المكرمة : كلية التربية ، جامعة أم القرى ، ١٩٨٩ م.

١٤) يوسف ، زينب عبد الحميد . العلاقة بين تحصيل الفرقه الرابعة بكلية التربية بجامعة طنطا لمفاهيم علم البيولوجى ومستوى نوهم العقلى طبقاً لتصنيف بلوم . مجلة التربية المعاصرة ، ع (٥ و ٦) ، ص ص ١٩٨٦ / ١٩٨٧ ، ٢٣٠-١٩٧ ، ١٩٨٧ م.

- 15) Burney, Gilbert R . The Construction and Validation of Objective Formal Reasoning Instrument. Unpublished Ed.D Diss. Greeley: University of Northern Colorado, Colorado, USA, 1974.
- 16) Ball, Daniel and Steve A. Sayre. Relationships between Student Piagetian Cognitive Development and Achievement. Unpublished Ph.D Diss. Greeley, University of Northern Colorado, Colorado, USA, 1972.
- 17) Weber, Kettie Michelle. A Pilot Study Using Literature as an Alternate Way to Evaluate Piaget's Stages of Development. Ph. D. Thesis, The Union Institute, 1995.

ملاحق

ملحق أ : معلومات أساسية عن عينة الدراسة.

ملحق ب : شرائح نسب المعدل العام لدرجات الطلاب والطالبات عينة الدراسة في المرحلة الثانوية.

ملحق ج : شرائح درجات مقرر الرياضيات الطلاب والطالبات عينة الدراسة في المرحلة الثانوية.

ملحق د : شرائح المعدل التراكمي في الجامعة لطلاب وطالبات عينة الدراسة.

ملحق ه : شرائح معدل درجات الطلاب والطالبات في مقررات الرياضيات والإحصاء مع بعض الرسوم البيانية والمنحنى الإعتدالي.

ملحق أ : معلومات أساسية عن عينة الدراسة.

الجدول رقم (١٤). معلومات أساسية عن متغيرات الدراسة - الطالب.

المتغير	العدد	القيمة الدنيا	القيمة العليا	المتوسط	الانحراف المعياري
نسبة التحصيل في الثانوية	١٧٧	٦٣,٢٩	٩٧,٧	٨٣,٦٢	٤,٥١
درجة مادة الرياضيات	١٧٧	١٥٠	٢٩٥	٢٣٢,٣٩	٢٧,٥٨
المعدل التراكمي	١٧٧	١,٣٩	٤,٩٠	٢,٤٤	٠,٦٠
مستوى التحصيل المقررات الرياضية	١٧٧	١,٠	٤,٩٦	٢,٤٨	٠,٧١
مستوى التحصيل مقررات الرياضيات	١٧٧	١,٠	٤,٩٥	٢,١٢	٠,٧٤
مستوى التحصيل مقررات الإحصاء	١٧٦	١,٠	٥,٠	٣,٠٤	٠,٩٣

الجدول رقم (١٥). معلومات أساسية عن متغيرات الدراسة - الطالبات.

المتغير	العدد	القيمة الدنيا	القيمة العليا	المتوسط	الانحراف المعياري
نسبة التحصيل في الثانوية	٧١	٧٣,٠	٩٨,٦	٨٧,١٤	٥,٥١
درجة مادة الرياضيات	٧١	١٩٧	٢٩٥	٢٦٣,٥٦	١٨,٧٨
المعدل التراكمي	٧١	١,٥٩	٤,٨١	٢,٨٩	٠,٨٧
مستوى التحصيل المقررات الرياضية	٧١	١,٦٧	٤,٨٣	٣,٠٨	٠,٧٣
مستوى التحصيل مقررات الرياضيات	٧١	١,٣٣	٤,٧٨	٢,٨٦	٠,٨٥
مستوى التحصيل مقررات الإحصاء	٧١	٤,٠	٥,٠	٣,٥٨	٠,٨٣

العلاقة بين مرحلة التفكير والتحصيل للطلبة ...

الجدول رقم (١٦). معلومات أساسية عن العينة التي طبق عليها اختبار مرحلة التفكير – طلاب والطالبات.

النحواف المعياري	المتوسط	محردة	انتقالية	محسosة	العدد	المتغير / مرحلة التفكير
٢,٥٢	١٢,١٢	٧	٣٦	٩	٥٢	الطلاب
٢,٦٩	١٠,٥٢	٠	١٥	١٠	٢٥	الطالبات
٢,٦٧	١١,٦٠	٧	٥١	٢٩	٧٧	المجموع
	٪٩,٠٩	٪٦٦,٢٣	٪٣٧,٦٦	٪١٠٠		النسبة

الجدول رقم (١٧). معلومات أساسية عن متغيرات العينة حسب مرحلة التفكير – عام.

النحواف المعياري	المتوسط	طالبات	طلاب	العدد	المتغير / مرحلة التفكير
٧,١٨	٨٦,٢٦	١	٤	٥	المعدل العام في الثانوية محسوسه
٤,٨٩	٨٥,١٤	٤	١٢	١٦	انتقالية
٦,٦٥	٨٤,٩٠	٠	٢	٢	محردة
٢٥,٥٣	٢٤٥,٨	١	٤	٥	درجة الرياضيات في الثانوية محسوسه
٢٧,٨٥	٢٥٧,١٣	٤	١٢	١٦	انتقالية
٢٦,١٦	٢٣٤,٥٠	٠	٢	٢	محردة
٠,٥٨	٢,٧٤	١٠	٩	١٩	المعدل التراكمي محسوسه
٠,٥٩	٢,٥٩	١٥	٣٦	٥١	انتقالية
٠,٣٣	٢,٤٤	٠	٧	٧	محردة
٠,٥٨	٢,٩٠	١٠	٦	١٦	المقررات الرياضية محسوسه
٠,٦٣	٢,٨١	١٥	٢٧	٤٢	انتقالية
٠,٦٧	٢,٧٩	٠	٦	٦	محردة
٠,٦٤	٢,٧٥	١٠	٦	١٦	مقررات الرياضيات محسوسه
٠,٦٥	٢,٦٥	١٥	٢٧	٤٢	انتقالية
٠,٧١	٢,٥٨	٠	٦	٦	محردة
٠,٧٠	٣,٥٤	٩	٦	١٥	مقررات الإحصاء محسوسه
٠,٨١	٣,٤٩	١٠	٢٧	٣٧	انتقالية
٠,٧٤	٣,٦٤	٠	٦	٦	محردة

ملحق ب : شرائح نسب المعدل العام لدرجات الطلاب والطالبات عينة الدراسة في
الثانوية.

الجدول رقم (١٨). شرائح نسب المعدل العام في المرحلة الثانوية.

النسبة %	المجموع	عدد الطالبات	عدد الطلاب	النسبة / المتغير
% ١١,١٨	٣	١	٢	% ٧٥ - ٧٠
% ١٢,١٦	٣١	٣	٢٨	% ٨٠ - ٧٥
% ٤٥,٨٨	١١٧	٢٦	٩١	% ٨٥ - ٨٠
% ٢٧,٤٥	٧٠	٢١	٤٩	% ٩٠ - ٨٥
% ٩,٠٢	٢٣	١٤	٩	% ٩٥ - ٩٠
% ٤,٣١	١١	٨	٣	% ١٠٠ - ٩٥
% ١٠٠	٢٥٥	٧٣	١٨٢	اجمـوع

ملحق ج : شرائح درجات مقرر الرياضيات للعينة من للطلاب والطالبات في المرحلة الثانوية.

الجدول رقم (١٩). شرائح درجات مقرر الرياضيات.

النسبة %	المجموع	عدد الطالبات	عدد الطلاب	النسبة / المتغير
% ٠,٧٨	٢	٠	٢	% ٥٥ - ٥٠
% ٠,٣٩	١	٠	١	% ٦٠ - ٥٥
% ٣,٩٢	١٠	٠	١٠	% ٦٥ - ٦٠
% ١٢,٥٩	٣٢	١	٣١	% ٧٠ - ٦٥

تابع الجدول رقم (١٩).

النسبة %	المجموع	عدد الطالبات	عدد الطلاب	النسبة / المتغير
% ٩,٨٠	٢٥	٠	٢٥	% ٧٥ - أقل من ٧٠
% ١٥,٦٩	٤٠	٣	٣٧	% ٨٠ - أقل من ٨٥
% ٢١,٥٧	٥٥	١٩	٣٦	% ٨٥ - أقل من ٨٠
% ١٧,٦٥	٤٥	٢١	٢٤	% ٩٠ - أقل من ٨٥
% ١١,٣٧	٢٩	١٩	١٠	% ٩٥ - أقل من ٩٠
% ٦,٢٧	١٦	١٠	٦	% ١٠٠ - ٩٥
% ١٠٠	٢٥٥	٧٣	١٨٢	المجموع

ملحق د : شرائح المعدل التراكمي لطلاب وطالبات عينة الدراسة.

الجدول ٢٠ : شرائح المعدل التراكمي في الجامعة.

النسبة %	المجموع	عدد الطالبات	عدد الطلاب	النسبة / المتغير
% ١٨,٤٣	٤٧	٦	٤١	٢,٠ - أقل من ١,٠
% ٣٤,٥	٨٨	١٨	٧٠	٢,٥ - أقل من ٢,٠
% ٢٥,٨٨	٦٦	٢٠	٤٦	٣,٠ - ٢,٥
% ١١,٣٧	٢٩	١٦	١٣	٣,٥ - أقل من ٣,٠
% ٥,٨٨	١٥	٨	٧	٤,٠ - أقل من ٣,٥
% ٢,٣٥	٦	٢	٤	٤,٥ - أقل من ٤,٠
% ٠,٧٨	٢	٢	٠	٤,٧٥ - أقل من ٤,٥
% ٠,٧٨	٢	١	١	٥,٠ - إلى ٤,٧٥
% ١٠٠	٢٥٥	٧٣	١٨٢	المجموع

ملحق هـ : شرائح معدل درجات الطلاب والطالبات في مقررات الرياضيات والإحصاء مع بعض الرسوم البيانية والمنحنى والإعتدالي.

الجدول رقم (٢١) . شرائح المعدلات في المقررات الرياضية (الرياضيات و الإحصاء).

النسبة %	المجموع	عدد الطالبات	عدد الطلاب	النسبة / المتغير
%١٧,٣٤	٤٣	٦	٣٧	٢,٠ - أقل من ١,٠
%٢٣,٧٩	٥٩	٧	٥٢	٢,٥ - أقل من ٢,٠
%٢٩,٠٣	٧٢	٢١	٥١	٣,٠ - أقل من ٢,٥
%١٦,٥٣	٤١	١٨	٢٣	٣,٥ - أقل من ٣,٠
%٨,٠٦	٢٠	١١	٩	٤,٠ - أقل من ٣,٥
%٣,٢٣	٨	٥	٣	٤,٥ - أقل من ٤,٠
%٠,٨١	٢	١	١	٤,٧٥ - أقل من ٤,٥
%١,٢١	٣	٢	١	٥,٠ - إلى ٤,٧٥
%١٠٠	٢٤٨	٧١	١٧٧	اجمـوع

الجدول رقم (٢٢) . شرائح المعدلات في مقررات الرياضيات .

النسبة %	المجموع	عدد الطالبات	عدد الطلاب	النسبة / المتغير
%٣٢,٦٦	٨١	١٠	٧١	٢,٠ - أقل من ١,٠
%٢٥,٨١	٦٤	١٠	٥٤	٢,٥ - أقل من ٢,٠
%٢٢,٩٨	٥٧	٢٣	٣٤	٣,٠ - أقل من ٢,٥
%٨,٤٧	٢١	١٢	٩	٣,٥ - أقل من ٣,٠

العلاقة بين مرحلة التفكير والتحصيل للطلبة...

٨٧

تابع الجدول رقم (٢١).

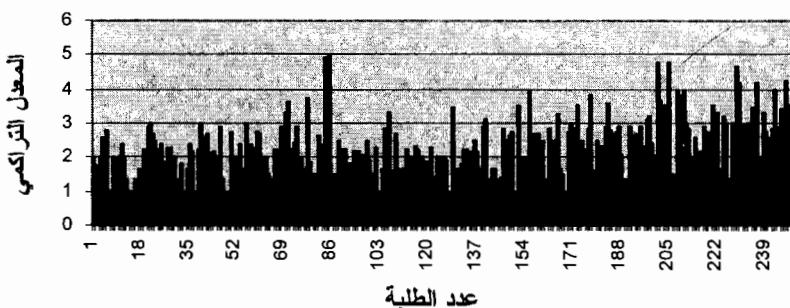
النسبة %	المجموع	عدد الطالبات	عدد الطالب	النسبة / المتغير
%٥,٢٤	١٣	٧	٦	٤,٠ - أقل من ٣,٥
%٢,٨٢	٧	٦	١	٤,٠ - أقل من ٤,٥
%٠,٤	١	١	٠	٤,٧٥ - أقل من ٤,٥
%١,٦١	٤	٢	٢	٥,٠ - إلى ٤,٧٥
%١٠٠	٢٤٨	٧١	١٧٧	المجموع

الجدول رقم (٢٣). شرائح المعدلات في مقررات الإحصاء.

النسبة %	المجموع	عدد الطالبات	عدد الطالب	النسبة / المتغير
%٦,٤٥	١٦	٠	١٦	٢,٠ - أقل من ١,٠
%١٥,٣٨	٣٨	٨	٣٠	٢,٥ - أقل من ٢,٠
%١٥,٣٨	٣٨	٨	٣٠	٢,٥ - أقل من ٣,٠
%١٨,٦٢	٤٦	١٢	٣٤	٣,٥ - أقل من ٣,٠
%٢٢,٦٧	٥٦	٢٠	٣٦	٤,٠ - أقل من ٣,٥
%١٠,٥٣	٢٦	٩	١٧	٤,٥ - أقل من ٤,٠
%٤,٨٦	١٢	٦	٦	٤,٧٥ - أقل من ٤,٥
%٦,٠٧	١٥	٨	٧	٥,٠ - إلى ٤,٧٥
%١٠٠	٢٤٧	٧١	١٧٦	المجموع

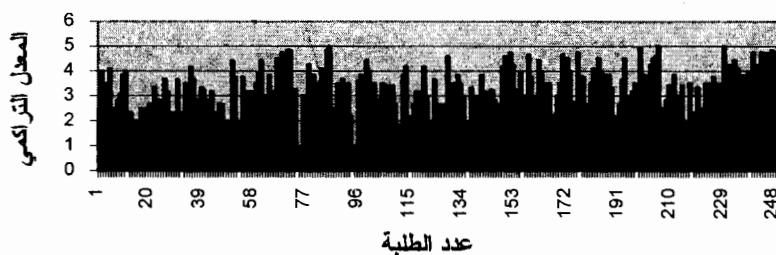
رسوم بيانية توضح درجات الطلاب والطالبات في بعض مقررات الرياضيات.

متوسط درجات مقررات الرياضيات



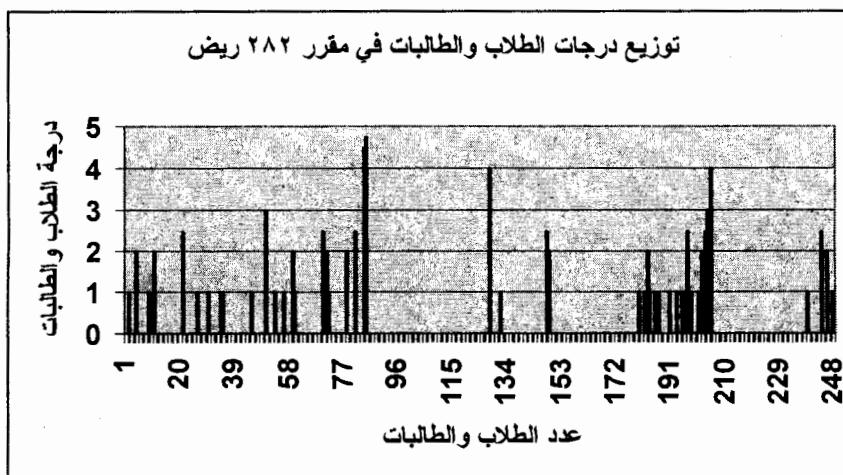
الشكل الأول

متوسط درجات مقررات الأحصاء



الشكل الثاني

باستعراض درجات الطلاب والطالبات -عينة الدراسة- في مقررات الرياضيات التي أكملوا دراستها ظهر أن مقرر التحليل (٢٨٢ ريض) يشكل أكثر المقررات صعوبة ورسوبياً مما استدعي اهتمام الباحث والإشارة إليه في هذا الملحق. ويوضح الشكل الثالث توزيع درجات الطلاب والطالبات في هذا المقرر. كما أن الشكل لا يوضح أن عدداً كبيراً منهم (يزيد على ٦٠٪) قد أعاد دراسة المقرر أكثر من مرتين قبل أن يجتازه وبتقدير مقبول. كما أن الشكل يوضح أن عدداً منهم استمر في عدم اجتياز المقرر حتى بعد أن تكرر رسوبه أكثر من ثلاثة وحتى خمس مرات وهو ما يعكسه العدد (١) في المحور الصادي (درجة الطلاب والطالبات في المقرر). كما أن متوسط درجة الطلاب في المقرر لا تزيد عن تقدير مقبول.



الشكل الثالث

اتجاهات الشباب نحو نجوم الكرة : دراسة استطلاعية على عينة من طلبة المراحل المتوسطة والثانوية والجامعية بمنطقة الرياض

فهد عبد الله الدليم

أستاذ مساعد بقسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود بالرياض

ملخص. نظراً لما يحظى به القطاع الرياضي والشبابي في المملكة العربية السعودية من اهتمام وتقدير على مختلف المستويات فإنه من المتوقع أن يكون لأكبر فناته، نجوم الكرة، دورهم وتأثيرهم في تشكيل اتجاهات الشباب نحو بعض الموضوعات والقضايا الاجتماعية حاضراً ومستقبلاً، ومن هنا تتبع أهمية هذه الدراسة التي تهدف إلى معرفة طبيعة اتجاهات الشباب نحو نجوم الكرة، كما تناول الإجابة على التساؤلات الخاصة بمدى وجود فروق بين المكونات الثلاثة للاقتاء وكذلك نوعية العلاقة بين متغيرات المرحلة التعليمية والتخصص الدراسي والتقدير الأكاديمي وتلك الاتجاهات ... لقد تم إجراء هذه الدراسة على عينة مكونة من ستمائة وخمسة وأربعين طالباً في المرحلة المتوسطة والثانوية والجامعية بمدينة الرياض، وقد تم تطوير مقياس يتكون من واحد وخمسين بنداً لهذا الغرض واستخدمت عدة أساليب تحليلية إحصائية لاختبار فروض الدراسة السبعة وقد أظهرت النتائج أن اتجاهات الشباب بشكل عام نحو نجوم الكرة تسم بالإيجابية، كذلك ظهر أن هناك علاقة ارتباطية وثيقة بين المكونات الثلاثة للاقتاء، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق لها دلالة إحصائية في اتجاهات الشباب يمكن أن تعزى لاختلاف المرحلة التعليمية والتخصص الدراسي والتقدير الأكاديمي.

مقدمة

يحظى قطاع الرياضة والشباب في مختلف بلدان العالم باهتمام كبير، فلقد أصبحت الرياضة نشاطاً تحرص الدول على تشجيعه ورعايته خاصة بعد أن صارت له أبعاده الإعلامية والسياسية والإقتصادية العظيمة، بل إن البعض يعتبر الرياضة مظهراً من مظاهر الرقي والتقدم . فعلى المستوى العالمي، نصت بنود الفصل الخامس من ميثاق منظمة اليونسكو للتربية البدنية والرياضة على وجوب أن تتعاون الحكومات والهيئات العامة والمنظمات الخاصة المعنية بشؤون الرياضة والشباب، من أجل أن توفر في المناطق السكنية، منشآت وإمكانات تشجع الناس وتتيح لهم فرصة ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية وفق اعتبارات ومعايير تحقق الأمن والسلامة (اليونسكو، ١٩٨٦) . أما على المستوى المحلي،

فقد تغيرت المفاهيم السلبية عن الرياضة والرياضيين في المجتمع السعودي خلال العقدين الأخيرين فأصبحت الأنشطة الرياضية مهنة معترف بها فتم سن الأنظمة والقوانين الإحترافية وتم إرساء الكثير من المشاريع والمنشآت وظهرت الفنون الرياضية المتخصصة وأفردت الصحف اليومية الملاحق الطويلة للشؤون الرياضية.

يرى ليونارد (Leonard, 1980) أن كل المجتمعات الإنسانية تهتم بالكثير من الأنشطة الاجتماعية والتربوية لأنها تحقق حاجتين نفسيتين هما توليد مشاعر حس الانتفاء والولاء للهوية الاجتماعية، كما أنها تزود الناس بمخارج مقبولة اجتماعياً للتنفيس عن مشاعرهم الشخصية. كما أن شيفر (Shafer, 1969) يرى أن اتجاهات الناس نحو الأنشطة الرياضية تحددها الشعوبية التي تحظى بها الرياضة حيث يدفع ذلك بأعداد كبيرة من الناس للإقداء بالرياضيين إضافة إلى تزويدهم بحس من الانتفاء والتوحد مع شرائح اجتماعية، تتجاوز نطاق الأسرة والأصدقاء، علاوة على أن التوحد مع الكيان الرياضي يمثل امتداداً للذات، من هنا فالرياضة لها معنى شخصي يعمل على تعزيز القيم والاعتقادات والأفكار التي تظهر في مجالات كثيرة ومناسبات عديدة.

لقد ذهب الكثير من المشتغلين والمهتمين في علم النفس الاجتماعي إلى الاعتقاد بأن الاتجاه يهيئ الأفراد للقيام باستجابات معرفية ووجدانية وسلوكية تعكس موقفهم من بعض الأمور والموضوعات وغيرها من الشؤون الحياتية، وفي هذا الصدد فقد عرف إيقلبي وتشiken (Eagly & Chaiken, 1993) الاتجاه بأنه نزعة نفسية يعبر عنها بتقويم كيان محمد بدرجة من التفضيل أو عدمه. أما كرتش وزملاؤه (Krech and others, 1962) فقد عرّفوا الاتجاه بصورة أكثر شمولية فهو في نظرهم تنظيم متواصل من العمليات الدافعية والانفعالية والإدراكية والذهنية نحو بعضٍ من مجالات عالم الفرد الذي يعيش فيه، لذا فالاتجاهات ما هي إلا نظم دائمة من التقويمات الإيجابية أو السلبية لبعض الموضوعات والقضايا الاجتماعية . أما كاتز (Katz, 1960) فيرى أن الاتجاه يهدف، على أقل تقدير، لتحقيق إحدى الوظائف الأربع المتمثلة في التوافق الذي يتحقق للفرد أعلى مستوى من الثواب مقابل أدنى حدٍ من العقاب، كما يضيف له معرفة بالأطر المرجعية في ثقافة مجتمعه، ويساعده في التعبير القيمي الذي يعزز من تأكيد هويته الذاتية، إضافة لحماية ذاته والدفاع عنها من الصراعات الداخلية والتغييرات الخارجية.

أما فيما يتعلق بعملية بناء وتكوين الاتجاه فيتفق معظم المهتمين بدراسة سيكولوجية الاتجاهات على وضع تصنيف ثلاثي لمكونات الاتجاه يتمثل في المكون الذهني المعرفي والذي يشتمل على تلك الأفكار والمعتقدات التي يحملها الأفراد عن موضوع الاتجاه والمكون الوجداني العاطفي والذي يتضمن تلك المشاعر والانفعالات التي يعبر بها الفرد عن الاتجاه فيما يحتوي المكون السلوكي أو التزوعي على تلك التصرفات والاستجابات السلوكية الصادرة عن الشخص نحو موضوع الاتجاه (سميث، ١٩٤٧ - كرتش وكرتشيفيلد، ١٩٤٨ - روزنبرج وهوفلاند ومقواير وأبلسون ويرهم، ١٩٦٠ - راجيكي، ١٩٨٢ - خليفة ومحمود، ١٩٩٤).

من جانب آخر فإن موضوع اتساق هذه المكونات الثلاثة مع بعضها البعض لا يزال مدار بحث وجدل بين المختصين وإن كانت غالبية التصورات النظرية والدراسات تشير إلى أهمية الاتساق بين المكونات خاصة المكون الوجداني والمكون المعرفي حتى يمكن التنبؤ بالاستجابات السلوكية، فهذا إيلسون وزملاؤه (Abelson and others, 1968) يؤكدون على أن التغيير في أحد المكونات يؤدي إلى حدوث تغير في المكون الآخر، وبالتالي فالاتساق بينهما في تركيبة الاتجاه يصبح أمراً هاماً للتنبؤ بالسلوك أو الاستجابة. كما توصل عبد الله (١٩٩٠) في دراسته التي أجرتها على مجموعة من الطلبة المصريين بقصد معرفة مدى وجود تمايز بين المكونات المعرفية والوجدانية لاتجاهاتهم حول سبعة أنشطة في مجال التعصب، إلى نتائج تدعم التصور النظري الذي يرى أن الاتجاه نسق كلي يتكون من عنصرين أساسين هما الوجود والمعارف بالإضافة إلى السلوك وهذه العناصر الثلاثة تربطها علاقة قوية تدعم أهمية مفهوم الاتجاه في صورته الكلية. كذلك فإن خليفة وعبد اللطيف (١٩٩٤) يعتقدان بوجود تأثير متبادل بين مكونات الاتجاه الوجدانية والمعرفية والسلوكية وبالتالي فهذه المصادر الثلاثة للاتجاه ليست مستقلة تماماً ولا هي منفصلة عن بعضها البعض ولكن بينها في الغالب بعض من التداخل والترابط بصورة تؤدي إلى تكوين وظهور الاتجاهات الإيجابية والسلبية نحو العديد من الموضوعات والقضايا، لذا فالاتجاهات يمكن أن تقوم على مصدر واحد أو على جميع المصادر الثلاثة. أخيراً فإن العنزي (١٩٩٩) يرى أن الاتجاهات قد تكتسب عن طريق استشارة النظام الذهني أو النظام العاطفي ومثله السلوكي لكن هذا لا يعني بطبيعة الحال أن الاتجاهات تكون عن طريق استشارة كل نظام على حدة، بل إنه يضيف، أن من الصعوبة يمكن أن تكون الاتجاهات في الواقع الطبيعية معتمدة على نشاط نظام واحد فقط.

أما فيما يتعلق بموضوع عدم اتساق هذه المكونات مع بعضها والتمايز بينها، فقد وجد خليفة (١٩٩١) في دراسته التي أجرتها بهدف الكشف عن معتقدات واتجاهات الشباب نحو المسنين أن محدودية الارتباط بين المكونين المعرفي والوجوداني تدعو إلى الاعتقاد بوجود تمايز بينهما. كذلك فإن قرينوالد (Greenwald, 1982) انطلاقاً من إيمانه بوجود عدم الاتساق قد اقترح أسلوب التحليل الشخصي (Personalysis) كأساس للكشف عن التمايز بين المكونات الوجودانية والمعرفية والسلوكية. أخيراً فإن هناك من يستخدم نموذج المكون الواحد للدلالة على الاتجاه كما هو الحال مع أجزن وفيشبайн (Ajzen and Fishbein, 1980) اللذين قدما نموذج الفعل العقلي للتتبؤ بعلاقة الاتجاه بالسلوك وتفسيرها.

هذا على مستوى مكونات الاتجاه، أما فيما يتعلق بمحدداته فلقد لقي الموضوع قبولاً لدى الدارسين والباحثين، ففي مجال التربية البدنية والأنشطة الرياضية والشبابية وتحديداً المستوى التعليمي، فقد وجد ريتشتكي (Rytchtecky, 1994) في دراسة أجراها على طلاب المرحلة المتوسطة بجمهورية التشيك أن اتجاهاتهم نحو الأنشطة الرياضية تتسم بالإيجابية. أما على المستوى التعليمي الجامعي فقد أظهرت دراسة قامت بها لوكهارت (Lockhart, 1971) وجود اتجاهات إيجابية لدى الطالبات الجامعيات نحو الفعاليات الرياضية والبدنية . أما على صعيد التخصص الدراسي فقد كشفت نتائج دراسة عبد العظيم ودياب (١٩٩٢) التي تمت على مجموعة من طلاب وطالبات الكليات العلمية والأدبية بجامعة الكويت عن وجود اتجاهات إيجابية عامة نحو المناشط الرياضية والبدنية.

إذن - وفي ضوء ما سبق عرضه - يتضح أن هناك اهتمام بدراسة الاتجاهات نحو العديد من الموضوعات ومنها الشؤون الرياضية والشبابية لكن يبقى موضوع دراسة الاتجاهات نحو نجوم الكرة نادراً للغاية إن لم يكن معدوماً على المستوى المحلي والعربي، على الأقل على حد علم الباحث ، وهذا هو ما تسعى الدراسة الحالية للبحث فيه.

مشكلة الدراسة

نسبة لما تحقق لنجمو الكرة من اهتمام رسمي وبما حصلوا عليه من سمعة وشهرة إعلامية كبيرة وبما اكتسبوه من تقدير اجتماعي فقد أصبح هؤلاء النجوم ملء السمع والبصر لدى الأطفال والشباب فصاروا يتبعون هؤلاء اللاعبين وينظرون لهم نظرة إعجاب وانبهر تصل إلى حد محاكاتهم في سلوكياتهم وتقليلهم في توجهاتهم . لقد أسهمت الإنجازات

الرياضية المتمثلة في تحقيق نجوم الكرة لبعض البطولات الخارجية للوطن مع ما حملته من مشاعر وعواطف جياشة في إدراك بعض النشء والشباب لهذه الانتصارات كإنجازات قومية وبالتالي النظر للاعبين كأبطال قوميين (National Heroes)، من هنا فإنه من المتوقع أن تتسم اتجاهات هؤلاء الشباب بالإيجابية نحو هؤلاء النجوم بل إن اللاعبين وفي ظل ما يجدونه من اهتمام وتقدير على مختلف الأصعدة قد يصبحون نماذج اجتماعية تحذى في نظر هؤلاء الشباب.

من جانب آخر، فإن طبيعة العلاقة بين مكونات هذه الاتجاهات ودرجة الاتساق فيما بينها تُعدّ متغيراً له قيمة تنبؤية هامة فيما يتعلق بالاستجابات السلوكية، فقد أظهرت نتائج دراسة قام بها نورمان (Norman, 1975) أن عملية التنبؤ بالسلوك كانت واضحة لدى الأفراد الذين اتسمت اتجاهاتهم بالاتساق المعرفي والوجوداني مقارنة بأولئك الأشخاص الذين أظهروا عدم اتساق بين هذين المكونين. أما فيما يتعلق بتلك الأبحاث والتوجهات النظرية التي تعامل مع المكونات الثلاثة بطريقة منفصلة أو مستقلة عن بعضها البعض كما هو الحال في دراسة مان (Mann, 1959) حول العلاقة بين السمات المعرفية والوجودانية والسلوكية للتفرقة العنصرية ونتائج دراسة كوثانداباني (Kothandapani, 1971) لقياس الاتجاهات نحو قضية ضبط النسل وما تبعها من تقييمات من قبل بركلر (Breckler, 1984) وباقوزي (Bagozzi, 1978)، فتظهر وجود تمايز بين مكونات الاتجاه وبالتالي فدرجة الاتساق بينها لا تسمح بالنظر لمفهوم الاتجاه كوحدة كلية.

أما فيما يتصل بمحددات الاتجاهات، فقد أظهرت نتائج الدراسة التي قام بها إوين ولاشوك (Ewen & Lashuk, 1989) أن الطلبة قد أظهروا اتجاهات إيجابية نحو نجوم الرياضة وتوحدوا مع نماذج رياضية من نفس الجنس والبيئة المحلية. كما أن سميث (Smith, 1976) قد وجد أن الأفراد الأصغر عمرًا كانوا هم الأكثر ميلاً لاختيار النماذج الرياضية القومية.

أما على مستوى التخصص فقد أوضحت دراسة عبد العظيم ودياب (1992) وجود اتجاهات إيجابية لدى طلبة الكليات العلمية والنظرية نحو الفعاليات الرياضية. أما فيما يخص التقدير الأكاديمي فقد وجد محمد (1988) أن الطلبة الأقل تفوقاً في معدلاتهم الأكاديمية يكونون أسع تأثراً بما يتعرضون له من متغيرات مقارنة بزمائهم المتفوقين. من هنا فهذه الدراسة تهدف إلى الكشف عن طبيعة اتجاهات الشباب نحو نجوم الكرة، كما أنها تسعى إلى معرفة مدى وجود ارتباط أو اختلاف بين المكونات المعرفية والوجودانية والسلوكية لاتجاهات

الشباب نحو نجوم الكرة، بالإضافة إلى الكشف عما إذا كان الاختلاف في المراحل التعليمية أو التخصص الدراسي أو التقدير الأكاديمي يسهم في تباين اتجاهاتهم نحو هؤلاء النجوم.

تساؤلات الدراسة

في ضوء ما تم ذكره في مشكلة الدراسة من أهداف فقد ثمت صياغة التساؤلات التالية :

- ١ - ما هي طبيعة اتجاهات الشباب نحو نجوم الكرة؟
- ٢ - هل يوجد ارتباط بين المكونات المعرفية والوجدانية والسلوكية والدرجة الكلية لاتجاهات الشباب نحو نجوم الكرة؟
- ٣ - هل توجد فروق بين المكونات المعرفية أو الوجدانية أو السلوكية لاتجاهات الشباب نحو نجوم الكرة؟
- ٤ - هل تختلف اتجاهات الشباب نحو نجوم الكرة باختلاف المراحل التعليمية أو التخصص الدراسي أو التقدير الأكاديمي؟

أهمية الدراسة

نظرأً لما يحظى به نجوم الكرة من رعاية واهتمام على مختلف المستويات، فمن المتظر أن تزداد مساحة الانتشار والاهتمام بالرياضة ونجومها وهو الأمر الذي قد يجعل منهم نماذج اجتماعية مؤثرة في تشكيل توجهات النشء والشباب نحو الكثير من القضايا والموضوعات الدينية والاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية والأخلاقية . يعتقد بندورا ووالترز (Bandura & Walters, 1963) بأن النماذج الاجتماعية تستخدم في جميع الثقافات لتعزيز اكتساب الأنماط السلوكية الاجتماعية المقبولة حيث يتم عملية التعلم الاجتماعي في جزء منها عن طريق الاختباء بالأباء وبجماعات الأقران ومن خلال وسائل الاتصال الجماهيري وخاصة ما يعرض على شاشات التلفزيون الذي وسع مجال النماذج المتاحة للناس هذه الأيام، ففي حين كانت مصادر النماذج حسب وجهة نظرهما محددة داخل إطار علاقاتهم ومجتمعهم المحلي فقط ، نجد أن وسائل الإعلام المتعددة في الوقت الراهن قد جعلتنا معرضين لكم هائل من النماذج التي لها عظيم الأثر في لفت الأنظار وجذب الانتباه خاصة لدى النشء والشباب.

إن هذه الدراسة تستمد أهميتها من تعاظم الدور الاجتماعي الرياضي المتوقع لنجوم الكرة وعلاقة ذلك بتشكيل اتجاهات الناس نحوهم، خاصة الفئات الأصغر عمراً والأكثر عرضة وقابلية للتأثير من الناحية الوجدانية والذهنية والسلوكية، من هنا يمكن حصر الأهمية النظرية والتطبيقية للدراسة الحالية في الجوانب التالية :

- ١ - يأمل الباحث أن تكشف هذه الدراسة عن نتائج لها تأثير على وعي المعنين وإدراك المعنين لطبيعة اتجاهات الشباب بمختلف مكوناتها وبالتالي إمكانية إجراء تقويمات ومراجعات للموقف ومحاولة تعديل ملامح تلك الصورة أو تعزيزها بحيث يتم توظيف تلك الاتجاهات توظيفاً مناسباً يخدم الشباب والوطن.
- ٢ - محاولة الكشف عن طبيعة العلاقة بين مكونات الاتجاه المعرفية والوجدانية والسلوكية الأكثر ارتباطاً بالفئات الشبابية وبالتالي إمكانية التنبؤ من خلال ذلك بظواهر وموافق لها أهميتها الشخصية والاجتماعية في اتجاهات هؤلاء الشباب.
- ٣ - هناك ندرة ملحوظة وملموسة في الدراسات المحلية والعربية في المجالات الشبابية الرياضية النفسية، من هنا فالباحث يأمل في أن تسهم الدراسة الحالية في تلبية المستجدات المعاصرة في شؤون الشباب وقضاياهم بمواضيع حيوية ومتعددة تكون بمثابة إضافات عملية تثري التراث النفسي.
- ٤ - يتوقع أن تخرج الدراسة الحالية، على ضوء نتائجها، بتصانيف للمعنين في الرئاسة العامة لرعاية الشباب وغيرها من المؤسسات ذات العلاقة، تدعوهم إلى التفكير في تطوير آليات أو وضع إجراءات أو ضوابط وتعليمات تنظم سلوكيات نجوم الرياضة حتى يصبحوا نماذج اجتماعية مقبولة تبني وتعزز المعايير والقيم الاجتماعية المقبولة في ثقافة المجتمع، وهذا وينر (Wenner, 1995) يؤكّد على أن المجتمع الأميركي يعتبر نجوم الرياضة أشخاصاً متميزين وبالتالي تم معاملتهم بطريقة خاصة لذلك فالمجتمع يتوقع من هؤلاء النجوم أن يقدموا مقابلأً لهذه المعاملة لا يقل عن الظهور بمظهر القدوة والنموذج الاجتماعي المقبول الذي يمكن للشباب والنشء الاحتذاء به ومحاكاته.
- ٥ - التعرف على مدى ارتباط تشكيل اتجاهات الشباب وتكونها بمتغيرات محددة داخل وسط البيئات التعليمية مثل التخصص الدراسي والتقديرات الأكاديمية والمستوى التعليمي.

مصطلحات الدراسة

بناء على خلفية الباحث وقراءاته لبعض من الكتب والمراجع المتخصصة لعدد من المؤلفين والباحثين لعل أبرزهم روزنبرج وإبلسون (١٩٦٨) وإيقلبي وتشiken (١٩٩٣) وخليفة ومحمود (١٩٩٤) والعزمي (١٩٩٩) فقد قام الباحث بصياغة تعريفات إجرائية لأهم مصطلحات الدراسة الحالية على النحو التالي :

- **الاتجاه** : ميل أو استعداد مكتسب تشكله مجموعة من المشاعر والاعتقادات التي يتم التعبير عنها في صورة استجابات سلوكية تحدد موقف الشاب سلباً أو إيجاباً من نجوم الكرة في المملكة العربية السعودية من خلال استجاباته للعبارات الواردة في المقياس المستخدم في هذه الدراسة.
- **المكون المعرفي الذهني** : أحد المكونات الثلاثة للاتجاه ويتضمن تلك الاعتقادات والتصورات التي تنتظم في منظومة من المعلومات التي يدركها الفرد بخصوص لاعبي الكرة من خلال استجاباته على تسعه عشر بنداً من بنود المقياس.
- **المكون الوجداني العاطفي** : أحد المكونات الثلاثة للاتجاه ويحتوي على تلك المشاعر والانفعالات التي يحملها الشاب نحو اللاعبين والتي تعكسها استجاباته على سبعة عشر بنداً من بنود المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.
- **المكون السلوكي التروعي** : أحد المكونات الثلاثة للاتجاه ويشتمل على تلك التصرفات والأفعال التي يستجيب لها الفرد وتعكس موقفه من لاعبي الكرة كما تظهرها استجاباته على خمسة عشر بنداً من بنود المقياس المصمم لأغراض الدراسة الحالية.
- **المرحلة التعليمية** : ويقصد بها المرحلة المتوسطة (الكافاءة) والمرحلة الثانوية (الصف الثاني الثانوي بقسميه العلمي والأدبي) والمرحلة الجامعية (السنة الأولى والثانية في الجامعة).
- **التخصص الدراسي** : ويقصد به تلك الأقسام الأكاديمية والكليات النظرية والعلمية الجامعية.
- **التقدير الأكاديمي** : ويقصد به نظام التقديرات الذي يعبر عن نوعية التحصيل الأكاديمي ويشمل فئة الممتاز وفئة الجيد جداً وفئة الجيد وفئة المقبول ..

الدراسات السابقة

لا توجد دراسات حول اتجاهات الشباب نحو نجوم الكرة -على الأقل على حد علم الباحث- سواء على المستوى المحلي أو العربي ولكن هناك بعض من الدراسات التي تناولت اتجاهات الشباب والطلاب نحو الأنشطة البدنية والرياضية بشكل عام وسيتم عرض هذه الدراسات مصنفة في فتدين، إحداهم للدراسات المتاحة في المجال العربي، والأخرى تلك الدراسات التي تمت على المستوى الأجنبي.

١- الدراسات في البيئة العربية :

قام طلبة (١٩٩٢) بإجراء دراسة على أربعيناتي (٤٠٠) طالب وطالبة يمثلون الصفوف الثانوية في بعض مدارس محافظة المنيا بهدف التعرف على طبيعة ونسبة اتجاهاتهم نحو الأنشطة الرياضية وقد كشفت نتائج الدراسة عن إيجابية اتجاهاتهم وإن كان الطلاب أكثر إيجابية من الطالبات في توجهاتهم. أما على المستوى الجامعي فقد أجرى عبد العظيم ودياب (١٩٩٢) دراسة على ثلاثة وسبعين وخمسين (٣٥٧) طالباً وطالبة في عدد من الكليات النظرية والعلمية بجامعة الكويت بغرض تحديد اتجاهاتهم نحو الأنشطة البدنية، ووجد أن أكثر الاتجاهات إيجابية هي تلك المتعلقة بمقدرة التفوق الرياضي مع عدم وجود فروق دالة على مستوى التخصص الدراسي بين طلبة الكليات النظرية والكليات العلمية.

أما بالنسبة لمستوى التحصيل الأكاديمي وعلاقته باتجاهات الشباب فقد قام محمود (١٩٨٨) بدراسة تجريبية على ثلاثة وخمسة وسبعين (٣٧٥) طالباً في الصف الأول الثانوي بعض المدارس المصرية بغرض تغيير اتجاهاتهم نحو ممارسة عادة التدخين وقد كشفت نتائج هذه الدراسة عن أن الطلبة الأقل تفوقاً في تحصيلهم الأكاديمي قد أظهروا تأثيراً أسرع وأكبر بالرسالة التي تم تعريضهم لها مقارنة بزملائهم المتفوقين وهي نتيجة تحمل مؤشرات تعكس مدى ارتباط المستوى التحصيلي بتشكيل اتجاهات الطلاب في بعض القضايا والمواضف.

هذا فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة المستقلة، أما فيما يخص المكونات الثلاثة وطبيعة التقارب والتمايز فيما بينها، فقد قام عبد الله (١٩٩٠) بإجراء دراسة على ثمانين طالب وطالبة نصفهم من المدارس الثانوية العامة بالقاهرة والنصف الآخر من طلبة الكليات النظرية بجامعة القاهرة وذلك من أجل معرفة مدى وجود تمايز بين المكونين المعرفي والوجوداني في بناء الاتجاهات النفسية في سبعة أشكال نوعية في مجال التعصب ومنها التعصب الرياضي، وقد

كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود تمايز بين المكون المعرفي والمكون الوجданى في الاتجاهات، بل إنها أظهرت وجود عوامل ارتباط مرتفعة، ليس فقط على مستوى الدلالة الإحصائية ولكن على مستوى حجم هذه الارتباطات بين كل من مكوني المعرف والوجدان والدرجة الكلية لكل مجال نوعي من مجالات الاتجاهات التعصبية.

أما من حيث التمايز فقد أجرى خليفة (١٩٩١) دراسة بشأن معتقدات الشباب واتجاهاتهم نحو المسنين وذلك بغرض الكشف عن التصورات والاتجاهات السائدة لدى كل من الذكور والإإناث (٢٠٠ طالب جامعي و٤٠ طالبات جامعيات) وقد خرج باستنتاج يتضمن محدودية حجم الارتباط بين المكونين المعرفي والوجدانى وهو الأمر الذي جعله يشير إلى احتمالية وجود مكونين متمايزين إلى حد كبير!

٢- الدراسات الأجنبية

أجرى إوين ولاشوك (Ewen & Lashuk, 1989) دراسة على أربعينات وتسعة وستين (٤٦٩) طالباً وطالبة في المراحلين الابتدائية والمتوسطة بمدارس التعليم العام بمدينة سيدني بأستراليا بقصد معرفة طبيعة اتجاهاتهم نحو نجوم الرياضة وقد أظهر هؤلاء الطلاب بشكل عام توجهات إيجابية نحو نجوم الرياضة كما أنهم كشفوا عن توحدهم مع بعض النجوم المحليين وقد كان لتغيير الجنس دوره في تحديد نوعية النموذج حيث اختار الطلبة نماذجهم من الرجال فيما اختربن الطالبات نماذجهن من العنصر النسائي، وقد أكد الباحثان على أن التقمص من الاستجابات المكتسبة والتعلمية حين يتم تعريض الطفل لعدد من النماذج في مختلف المؤسسات الاجتماعية كالأسرة والمدرسة والأندية الرياضية وغيرها، حيث يقوم النساء بمحاكاة هذه النماذج في سلوكياتها وتوجهاتها وملابسها ومظاهرها . أيضاً وفي نفس السياق فقد كشفت الدراسة التي قام فيها سميث (Smith, 1976) بإجراء مقابلات شخصية لمائة وأربعين وستين (١٦٤) من سكان مدينة إدمونتون في ولاية البرتا بكندا بأن العمر كان عاملاً محدداً في اختيار النجم أو البطل القومي (Sport Hero) حيث اتضح أن الأشخاص الأصغر عمرًا كانوا هم الأكثر ميلاً لاختيار النماذج البطولية القومية . أما دراسة رينتشتكى (Rychtecky, 1994) التي أجراها على سبعينات وثلاثة (٧٠٣) من طلبة المدارس المتوسطة التشيكية بغرض التعرف على حجم الدافعية وطبيعة الاتجاهات لديهم نحو الأنشطة الرياضية والترويحية ، فقد كشفت عن وجود توجهات إيجابية وداعفية لدى هؤلاء النساء نحو الرياضة ورموزها.

أما على مستوى المرحلة الجامعية، فقد قامت لوكمهارت (Lockhart, 1971) بتطبيق خمسة مقاييس على مائتي طالبة جامعية للكشف عما إذا كانت هناك علاقة بين بعض العوامل الشخصية والأنشطة البدنية والرياضية وقد أظهرت الدراسة أن الطالبات اللواتي أظهرن سمات شخصية مقبولة على مقياس كاتل للعواومن الشخصية (PFI 16) قد عبرن عن اتجاهات إيجابية نحو المنشط البدنية والرياضية.

أما فيما يتصل بموضوع الاتساق والافتراق بين المكونات الثلاثة للاتجاه، فإن نورمان (Norman, 1975) في دراسته التي أجراها على مجموعة من الطلبة، قد افترض أن مشاعر الشخص وانطباعاته تجاه موضوع ما يمكن أن تنبأ بسلوكه إذا كانت تلك المشاعر متصلة مع المكون المعرفي وكذلك الحال مع المكون المعرفي إذا جاء متصلاً مع المكون الوجداني ولاختبار هذا الفرض فقد قام نورمان بإجراء قياسات منفصلة لكل من المكون المعرفي والمكون الوجداني في اتجاهات هؤلاء الطلبة نحو موضوع التطوع بالانضمام لمجموعة تجريبية في أحد الأبحاث النفسية وقد توصل في نهاية تجربته هذه إلى استنتاج مفاده أن درجة التنبؤ بالسلوك لدى الطلاب الذين اتسمت استجاباتهم بالاتساق كانت بشكل عام أعظم من تلك الاستجابات التي تعكس عدم الاتساق بين المكونين المعرفي والوجداني . أيضاً فقد قام باقوزي (Bagozzi, 1978) وبريكلر (Breckler, 1984) بإعادة تحليل لبيانات الدراسة التي قام بها كوثانداباني (Kothandapani, 1971) لقياس اتجاهات النساء من ذوات الدخل المحدود في موضوع الأدوات والوسائل المستخدمة لمنع الحمل ، وذلك باستخدامهما لأساليب إحصائية أحدث من تلك الأساليب المستخدمة في الدراسة الأصلية ، لكنهما مع ذلك لم يتوصلا إلى مؤشرات إحصائية تدعم فكرة التمايز بين المكونات الثلاثة.

أما على الجانب الآخر فقد استنتج بركلر (Breckler, 1984) في دراسة أجراها على مائة وثمانية وثلاثين من طلاب الجامعة لمعرفة المكونات الوجدانية والسلوكية والمعرفية لاتجاهاتهم نحو الثعابين، أن الارتباطات بين هذه المكونات كانت متوسطة أو معتدلة . كما أن بركلر و ويقنز (Breckler & Wiggins, 1989) في دراسة لاحقة قاما بها لقياس اتجاهات الناس نحو بعض القضايا الاجتماعية قد استنجدوا أن المكون المعرفي والوجداني مكونان متمايزان في بنية الاتجاهات.

إذن وفي ضوء ما ورد في الدراسات السابقة، فهناك اتجاهات إيجابية لدى الشباب نحو المنشط الرياضية ونجوم الرياضة . كما أن كثيراً من الدراسات أظهرت أن الجدل حول

موضوع الاتساق والتمايز بين مكونات الاتجاه الثلاثة المعرفية والوجودانية والسلوكية لا يزال قائماً وغير نهائي . كذلك فإن الدراسات التي تناولت متغيري المرحلة التعليمية والتخصصات الدراسية لم تظهر وجود فروق لها دلالة بين الشباب في اتجاهاتهم نحو الرياضة ورموزها . كما أن بعض الدراسات قد أظهرت أن متغير العمر كان عاملاً هاماً في تحديد الاتجاهات نحو الأنشطة الرياضية والتوحد مع النجوم الرياضيين وهو ما يعكس قابليتهم للتأثير بما يتعرضون له من نماذج ومؤثرات وسط مؤسساتهم الاجتماعية المختلفة . أخيراً فقد أظهرت الدراسات السابقة ، الندرة الشديدة للدراسات العربية وال محلية في موضوع سيكولوجية الاتجاهات نحو الرياضة ورموزها مما يضفي على هذه الدراسة خصوصية ويعطيها أهمية تميزها عن غيرها من الدراسات الواردة في هذا الشأن .

فروض الدراسة

بناء على ما تضمنته مشكلة الدراسة وتساؤلاتها وعلى ضوء ما ورد في الدراسات السابقة تمت صياغة الفروض التالية :

- **الفرض الأول :** تتسم اتجاهات الشباب في المجتمع السعودي نحو نجوم الكرة بالإيجابية .
- **الفرض الثاني :** لا توجد ارتباطات دالة بين المكونات المعرفية والوجودانية والسلوكية والدرجة الكلية لاتجاهات الشباب نحو نجوم الكرة .
- **الفرض الثالث :** لا توجد فروق لها دلالة إحصائية بين المكون المعرفي والمكون الوجوداني والمكون السلوكي لاتجاهات الشباب نحو نجوم الكرة .
- **الفرض الرابع :** لا توجد فروق لها دلالة إحصائية بين الشباب في اتجاهاتهم نحو نجوم الكرة يعزى لاختلاف مستوياتهم التعليمية .
- **الفرض الخامس :** لا توجد فروق لها دلالة إحصائية بين الشباب في اتجاهاتهم نحو نجوم الكرة يعزى لاختلاف تخصصاتهم الدراسية .

• **الفرض السادس :** لا توجد فروق لها دلالة إحصائية بين الشباب في اتجاهاتهم نحو نجوم الكرة يعزى لاختلاف تقديراتهم الأكاديمية.

منهج الدراسة

تم تصميم الدراسة الحالية وفق النهج الوصفي التحليلي الاستكشافي والذي يتضمن العناصر التالية :

• **مجتمع الدراسة :** اقتصر مجتمع الدراسة على طلبة المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية ببعض مدارس التعليم العام بمدينة الرياض وكذلك بعض من طلبة الستين الأول في عدد من كليات جامعة الملك سعود بالرياض.

• **عينة الدراسة :** يبلغ عدد أفراد العينة النهائي ستمائة وخمسة وأربعين طالباً يمثل الطلبة الجامعيون فيها ٢٢٤ طالباً في حين وصل عدد الطلاب المرحلة الثانوية ٢٢٦ طالباً فيما جاء عدد طلبة المرحلة المتوسطة ١٩٥ طالباً، أما المتوسط العمري فقد وصل إلى ١٧,٣ سنة . والجدول (١) يوضح المزيد عن خصائص العينة.

جدول رقم (١). توزيع أفراد عينة الدراسة بناء على متغيري المرحلة التعليمية والتخصص الدراسي.

المرحلة	التخصص	النكرارات	النسبة
المتوسطة	الكافاءة	١٩٥	%٣٠
الثانوية	العلمي	٢٢٦	%٣٥
	الأدبي	١١٤	
		١١٢	
الكليات النظرية	التربية	١٣٥	%٣٥
	الآداب	١٣	
الكليات العلمية	الهندسة	٨٩	
	العلوم	٢٩	
	الزراعة	٤٢	
		١٨	
المجموع		٦٤٥	%١٠٠

أداة الدراسة : صمم الباحث مقياساً يتكون من اثنين وخمسين بندًا في صورة عبارات تقريرية بغرض قياس اتجاهات الشباب نحو نجوم الكرة في المملكة العربية السعودية وقد مرت عملية تطوير هذا المقياس بالإجراءات التالية :

- ١- مراجعة شاملة لمجموعة من الدراسات والأبحاث المتخصصة في مجالات قياس الاتجاهات التي وردت في بعض موضوعات التراث النفسي.
- ٢- الإطلاع على بعض مقاييس الاتجاهات المرتبطة بموضوعات وفئات ذات صلة بموضوع عينة الدراسة.
- ٣- قام الباحث بصياغة ثمان وخمسين عبارة تقريرية تمثل المكونات الثلاثة للاتجاهات.
- ٤- تم عرض المقياس على ثانية من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض، خمسة منهم من قسم علم النفس والثلاثة الآخرين من قسم التربية البدنية وعلوم الحركة وذلك من أجل تحكيم المقياس وقد كانت لهم بعض الملاحظات والمرئيات حذفًا وإضافة وتعديلًا في صياغة بعض العبارات ليصبح بنود المقياس محددة بثلاثة وخمسين بندًا.
- ٥- تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية تتكون من ثلاثة وأربعين طالباً من طلبة قسم علم النفس بجامعة الملك سعود بالرياض وقد تم قياس الصدق والثبات وجاءت المعدلات مناسبة ومقبولة وتم حذف أحد البنود لعدم ملاءمتها ليصبح عدد بنود المقياس قبل تطبيقه على عينة الدراسة اثنين وخمسين بندًا.
- ٦- يتكون المكون المعرفي الذهني من العبارات : ٥ - ٦ - ٨ - ١٣ - ١٦ - ١٨ - ١٩ - ٢٠ - ٢١ - ٢٢ - ٢٤ - ٢٦ - ٢٩ - ٣٠ - ٣٤ - ٣٥ - ٣٧ - ٤٢ - ٤٩ - ٥١ ، فيما يتضمن المكون الوجداني العاطفي البنود : ٩ - ١٠ - ١٢ - ١٧ - ٢٣ - ٢٤ - ٢٧ - ٢٨ - ٣٢ - ٣٣ - ٣٦ - ٣٧ - ٣٨ - ٤٢ - ٤٩ - ٥١ ، في حين اشتمل المكون السلوكي النزوي على الفقرات : ١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٧ - ١١ - ١٤ - ١٥ - ٣١ - ٤٠ - ٤١ - ٤٣ - ٤٥ - ٥٠ - ٥٢ .
- ٧- حددت خمس فئات للاستجابة على بنود المقياس وقد تم تحديد خمس درجات للإجابة موافق جداً وأربع درجات لمن أجاب موافق وثلاث درجات لمن استجاب بالحياد

ودرجات من تأتي استجاباته بالمعارضة في حين تم تحصيص درجة واحدة فقط من يستجيب بمعارض بقعة.

٤ صدق الأداة : بالإضافة للإجراءات السابقة التي تضمنتها عملية إعداد المقياس فقد قام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي وذلك للتحقق من مدى ارتباط كل بند من بنود المقياس بالدرجة الكلية كما يظهر من جدول (٢)، حيث تظهر البيانات أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ ما عدا البند رقم ٣٠ حيث أنه غير دال عند مستوى ٠,٠١ ولذلك فقد تم استبعاده ليصبح عدد البنود واحداً وخمسين بندًا هي التي تمت معالجتها إحصائياً . أيضاً تظهر بيانات جدول (٢) معاملات الإرتباط العالية بين المكونات الثلاثة والدرجة الكلية.

جدول رقم (٢). معاملات الصدق والثبات

المكون السلوكي			المكون الوجدي			المكون المعرفي		
مستوى الدلالة	معامل الارتباط	رقم البند	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	رقم البند	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	رقم البند
٠,٠١	٠,٨١	١١	٠,٠١	٠,٧٩	٢٣	٠,٠١	٠,٧٦	٢٠
٠,٠١	٠,٧٧	٧	٠,٠١	٠,٧٨	٣٢	٠,٠١	٠,٧٥	٤٦
٠,٠١	٠,٧٦	٣	٠,٠١	٠,٧٦	٢٥	٠,٠١	٠,٧٤	٢٤
٠,٠١	٠,٧٥	٢	٠,٠١	٠,٧٤	٢٨	٠,٠١	٠,٧٢	١٦
٠,٠١	٠,٧٤	٤	٠,٠١	٠,٧٣	٣٧	٠,٠١	٠,٧٢	٦
٠,٠١	٠,٧٤	١	٠,٠١	٠,٧٣	٤٩	٠,٠١	٠,٦٩	٢١
٠,٠١	٠,٧٢	٤١	٠,٠١	٠,٧٢	٤٢	٠,٠١	٠,٦٦	٨
٠,٠١	٠,٧١	١٥	٠,٠١	٠,٧١	٥١	٠,٠١	٠,٦٤	١٩

تابع جدول رقم (٢).

المكون السلوكي			المكون الوجداني			المكون المعرفي		
مستوى الدلالة	معامل الارتباط	رقم البند	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	رقم البند	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	رقم البند
٠,٠١	٠,٦٨	٣١	٠,٠١	٠,٧١	٣٨	٠,٠١	٠,٦٣	١٣
٠,٠١	٠,٦٧	٤٠	٠,٠١	٠,٧٠	٣٩	٠,٠١	٠,٦٣	١٨
٠,٠١	٠,٦٥	٥٢	٠,٠١	٠,٦٨	١٢	٠,٠١	٠,٦٣	٢٢
٠,٠١	٠,٦٣	٥٠	٠,٠١	٠,٦٦	٣٣	٠,٠١	٠,٦٢	٢٦
٠,٠١	٠,٦١	٤٥	٠,٠١	٠,٦٦	٢٧	٠,٠١	٠,٦٢	٤٤
٠,٠١	٠,٥٧	٤٣	٠,٠١	٠,٦٥	٣٦	٠,٠١	٠,٥٩	٤٧
٠,٠١	٠,٥٦	١٤	٠,٠١	٠,٦٥	٩	٠,٠١	٠,٥٩	٤٨
٠,٠١			٠,٠١	٠,٦٤	١٠	٠,٠١	٠,٥٩	٢٩
٠,٠١			٠,٠١	٠,٦٣	١٧	٠,٠١	٠,٥٢	٣٥
						٠,٠١	٠,٤٣	٣٤
						٠,٠١	٠,٠٩	٣٠
٠,٠١	٠,٩٢		٠,٠١	٠,٩٧		٠,٠١	٠,٩٥	معاملات ارتباط المكونات بالدرجة الكلية
٠,٩٢			٠,٩٤			٠,٩١		
معامل الثبات الكلي = ٠,٩٧								

• ثبات الأداة : تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفاكر ونباخ وينظر الجدول

(٢) معاملات الثبات للمكونات الثلاثة والدرجة الكلية حيث جاءت على النحو التالي :

المكون المعرفي الذهني = ٠,٩١ ، المكون الوجداني العاطفي = ٠,٩٤

المكون السلوكي التروعي = ٠,٩٢ ، الثبات العام للمقياس = ٠,٩٧

المعاجلة الإحصائية

استخدم الباحث عدداً من الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات هي : أولاً : النسب المئوية والتكرارات والمتosteات والانحرافات للإجابة على الفرض الأول.

ثانياً : استخدام معامل الارتباط بيرسون للإجابة على الفرض الثاني.
ثالثاً : تحليل التباين للقياسات المكررة (Anova for Repeated Measures) للكشف عن مدى وجود فروق بين المكونات الثلاثة للتحقق من الفرض الثالث.

رابعاً : تحليل التباين الأحادي لمعرفة علاقة متغيرات المرحلة التعليمية والتخصص الدراسي والتقدير الأكاديمي باتجاهات الشباب كل على حدة.
خامساً : اختبار شيفيه للكشف عن طبيعة التباين بين متosteات المجموعات التي يظهرها تحليل التباين.

سادساً : اختبار (ت) لحساب الفروق بين بعض المجموعات في التخصص الدراسي والمكونات الثلاثة.

عرض النتائج ومناقشتها

الفرض الأول :

وينص على اتسام اتجاهات الشباب في المجتمع السعودي نحو نجوم الكرة بالإيجابية ، ولفحص هذا الفرض فقد استخدم الباحث أسلوب النسب والتكرارات والمتosteات والانحرافات المعيارية . وقد أظهرت بيانات الجدولين (٣) و(٤) أن اتجاهات الشباب جاءت إيجابية نحو نجوم الكرة وبنسبة بلغت ٦٨٪ كما في الجدول (٤) ، وهي نسبة عالية ومتوقعة أيضاً في ظل الدعم والاهتمام الرسمي والمكانة الاجتماعية المقبولة والهالة الإعلامية الكبيرة التي تجدها المناشط الرياضية ورموزها في المملكة العربية السعودية.

108

جدول رقم (٣). التكرارات والنسب المئوية والتوسطات الحسابية والأنماط الم Mayer لاستعارات أفراد العينة على بود مقاييس تجاهات الشباب نحو نجوم الكرا.

ج

الكلون	رقم البند	العبارات
المتوسط الحسابي	الأحرف	المعنى
١٢٤	بفقرة	مواقف
١٢٥	١٢٣	معرض يغدو
١٢٦	٧٩	معرض يغدو
١٢٧	٧٣	معرض يغدو
١٢٨	٧١١	أزيد نظام الاحتراف لأداء
١٢٩	١٢٥	غير مطردة الناس للاعب
١٣٠	٢٠٢	كرة ثنو الاحسن
١٣١	٢٣١	سبعين الالامونيوم يكتابه
١٣٢	٢٣٢	١٤٧
١٣٣	٨٠	احتسابية مبروقة يذكر
١٣٤	٨١٢	فوقهم من كلار المسؤولين
١٣٥	٧٧	وأعمال الجميع
١٣٦	١٢١	١٢٤
١٣٧	١٢٢	سلط الأضواء على
١٣٨	١٣٨	اللاعبين زياد من ابعاد
١٣٩	١٢٣	هم
١٤٠	١٠٨	١٤٢
١٤١	٢٢٢	أرى أن ممارسة الكرة
١٤٢	١٠٧	يمكن أن تكون وظيفة
١٤٣	٩٧	مشفرة أو مهنة غير مرئية
١٤٤	٢٢٢	١٩
١٤٥	١٠٥	أرى أن معظم الالاعبين
١٤٦	٩٤	٤٧
١٤٧	١٢٢	أمثل في رفيق
١٤٨	١٢١	١٠٦
١٤٩	١٢٣	أرى أن معظم الالاعبين
١٤١	١٢٤	يختصرون بمثلك
١٤٢	١٢٥	١٠٩

تابع جدول رقم (٣).

فوات الاستجابة

الكون رقم البند	العبارات	موافق بقرة	موافق	معارض بقرة	معارض	معارض بقرة	الوسط المسابي	الأعراض المداري
٦٣	في امتحانات أداء أن	١٤٧	١٤٧	٢٩١	٢٩١	٢٣٧		
٦٤	الرياضيين يستحقون هذا الاعتماد والتقدير من المرأة	١٤٨	١٤٨					
٦٥	في امتحانات أداء أن	١٥٢	١٥٢	٢٢٤	٢٢٤	١٤٠		
٦٦	اللاعبين يحقون تلك المكافآت التي تقدم لهم	١٣٩	١٣٩	٢٨٦	٢٨٦	١٣٣		
٦٧	اعتقد أن اللاعبين يستحقون تلك الشهرة التي حصلوا عليها	١٤٣	١٤٣	٢٢٦	٢٢٦	١١١		
٦٨	إجراء الصدفة وإنجلات المقامات مسبباً للإعجاب دليل على مكانتهم المرموقة	١٥٤	١٥٤	٢٢٤	٢٢٤	٢٢٧		

فهد عبد الله الدليم

١١٠

فهد عبد الله الدليم

تابع جدول رقم (٣).

الكتون رقم (٣) تابع

الكتون رقم (٣)	العبارات	وسائل الاتصال					
		موافق	غير موافق	معارض موافق	معارض ينفيه	موافق ينفيه	الأخوات العذرية
٣	تفويت ظهر أسرى للجحود الكرة غير الأخضر في الرسوات الأخيرة	٣٥	٨٪	١٦٨	١٦٥٪	١٦٢	١٠٣٦
٤	اعتقد أن الاسم الشعوذ هي التي لها الكلمات غمزة الكرة الماردين	٧١	١١٪	٦٧	٦١٪	٦٣٦	٢٠٤١
٥	أشعر بالصغر عند مساندتي المشتاء للحصص بمملكة البراضين	١٧	٤٪	٨١	١٧١٪	١٦١٣	١٠٣٢
٦	حضرر كبار المسؤولين للباريادات طبل تدبر واخراج	٢٣٩	٦٪	١١٠	٣٣٪	٢٤٣	٣٠٨٠
٧	الاتهارات والطرولات المليجنة التي تحذف الذكورن فما لهم حاص	٢٨٨	٦٥٪	١٤٣	٢٣٪	٧٨	٣٠٥٢

فيات الاستجابة

۱۱۳

اتجاهات الشباب نحو نجوم الكرة : دراسة استطلاعية ...

تابع جدول رقم (٣).

**البيانات المترتبة على
البيانات المترتبة على**

الكون رقم البند	العيارات	موقن بقورة	موقن عاليه	موقن معارض	موقن معارض يقرنة	المتوسط المسماي العياري	الأدوات العياري
الوحديان	تجمهر الناس حرون اللاعبيين في الأدوات العامدة شرسياً متوفى لما كان لهم الاحتساعية	٩٧	١٤٢	١٤٢	١٦٦٪	١٥٣	٢٢٤٪
العاماني	أصبحت أنظر للأعيين نظرة احترام بعد تطبيق نظام الارتفاع	٢٥	١٣٨	١٣٨	٧٦٪	١٩٤	٢٣٠٪
	بستحق الالاعيون تلكت العامالة الخامسة التي يعتبرها لدى الناس	٣٢	١٥٣	١٥٣	٨٢٪	١٦٩	٢٨٩٪
	يشترفي أن أصمع لاغص كوة	٢٨	٩٣	٩٣	٦٤٪	٧٢	٧٣٪
	أقوى مثابلة للاعب	٣٧	١٠٩	٨١	٦٣٪	١٣٠	٢٠٧٪
	مشهور على أن أوائل أحمد المسؤولين	٦٦	٢٦٢	٢٦٢	٦٨٪		

تابع جدول رقم (٣).

الكتون العدد	العبارات الاسنابية	موافق بقرة	غير موافق	معارض معايد	معارض معارض يقررة	الموسط الحسابي المعادي	الاتجاهات الشباب نحو نجوم الكرة: دراسة استطلاعية...
١٢	احسن الأوراقات التي أفضلها مع أصدقائي تالك إلى تحدث فيها عن لاعب الكرة	٧٨	١٢٤	٦٩	١٠٠	٢٠١	٢٠١
٦	أشعر بالسعادة لما يلقيه أسريل ليريات الكرة	٦١	١٠٣	٩	١٠٠	٢١٥	٢١٧
٣٦	سبعين الاجيرون تالك المطالع الملاصق إلى عدور وسا	٦٣	١٣٨	٨٩	٢١٦	٢١٩	٢٣٤
٣٣	عد مراعمة الوراث المكتوبة متافق به أسلوب	٥٢	٤٢	٧	١٤٠	٢٣٧	٢٣٧
١	أتاليت المباريات في الناقوسون باستئرار	١٦٦	٢٣٧	٧٨	٣٦١	٣٦١	١١٦

المكون	رقم البند	العبارات
الأغذى العادي	٢	فدادن الأستجابة

الموسط المنسبي	موقن	بقرة	العيارات
١٤٢	٣٣٧	٦١٥	٩٩
		٨٩	٦١٨
		١١٥	٦٢٤
		١٥٨	٦٢٩
		١٨٤	أتباع باستهانة أحجار
			اللاعبين المفضلين
			لدي مساعدة
			وسائل الإعلام
١٤١	٣٣٣	٨٨	٨٨
		١٢٨	٦٢٠
		١١١	٦١٧
		١٣٩	٦٢٢
		١٧٩	أشاهد السراج
			الرياضية التلفزيونية
			أكبر من غيرها
			آخر من غيرها
١٤٠	٣٢٢	٦٧	٦٠٨
		١٢٧	٦٢٠
		١٣٥	٦٢٧
		١٧٣	آخر المفاجئات
			الرياضية في آخر اللحظات
			وأدخلات قبل غيرها
			من الموضوعات
١٣٥	٢٠٨٣	٦٢٢	٦٢٠
		١٣١	٦٢٢
		١٤٣	٦١٣
		٨٥	آخر شيء آخر
			والحالات الأخرى
			شخص من ملائكت
			رياضية

تابع جدول رقم (٣).

الاكراد المباري	السوسي	الاسلامية						
الاكراد المباري	السوسي	معارض يقروءة	معارض	معابد	مواقف	مواقف يقروءة	المعابر	رقم الاین-
١٤٥	٢٨٢	٦٦	١٢١	١٣٧	١٠٠	١٣٣	١٧	١٠٩
١٣٧	٧٣٣							١١
١٣٧	٢٥٢	٢١٤	١٢٦	١٢٦	١٢٢	١١٨	٧	٢١
١٣٨	٢٣٧	٢٣٦	٢٣٦	٢٣٦	١٥٤	٧	٧١	١٥
١٣٨	٢٣٨							١٥
١٣٢	٢١٥	١٢١	١٢١	١٢١	٩٦	٦٦	٧	٥٢
١٣٢	٢١٥							٥٢
١٣٦	٢١٥	١٢٢	١٢٢	١٢٢	٨٠	٦٩	٧	٤
١٣٦	٢١٥							٤

اتجاهات الشباب نحو نجوم الكرة: دراسة استطلاعية...

فهد عبد الله الدليم

الكون	العدد رقم	المبارات	موقفي	موافق	معارض	معارض	معارض يقررة	المعرض السياسي	المعرض العسكري
فندقات الاسمجناية									
			بقررة	موافق	معارض	معارض	معارض يقررة		
١٤		اقوى شراء للمنتجات	٣٢٪	٦٢٪	٣٤٪	٢٧٠	١٨٠	٢٧٠	٢٧٠
١٥		الي فهو الاعلى							
١٦		التجزء بعمل دعاية							
١٧		اعلانية لها							
١٨		أقلد بعض الاعيين	٧٪	٧٪	٣٣٪	٢٩٪	١٣٪	٢٧٠	٢٧٠
١٩		في ملسمهم وزفهم	٦٪	٦٪	٣٣٪	٣٣٪	٣٣٪	٣٣٪	٣٣٪
٢٠		أقلد بعض الاعيين في	٧٪	٧٪	٣٠٪	٥٨٪	٦٤	٦٤	٦٤
٢١		الاعيدين والذئاب	٦٪	٦٪	٣٠٪	٣٠٪	٣٠٪	٣٠٪	٣٠٪
٢٢		الذئاب والذئاب	٦٪	٦٪	٣٠٪	٥٨٪	٦٤	٦٤	٦٤
٢٣		الإحساسية	٣٪	٣٪	٣٣٪	٣٣٪	٣٣٪	٣٣٪	٣٣٪
٢٤		أقوى تقبيل وعากمة	٦٪	٦٪	٣٣٪	٣٣٪	٣٣٪	٣٣٪	٣٣٪
٢٥		شمحبات بعض							
٢٦		الاعيدين اللذين							
٢٧		أشباء كثرة							
٢٨		أقوى بعض التحسر	٥٪	٥٪	٣٣٪	٣٣٪	٣٣٪	٣٣٪	٣٣٪
٢٩		طريقة حديثهم							
٣٠		وكلائهم							

و مع أن اتجاهات الفئات الطلابية الثلاث كانت إيجابية وينسب عاليه نوعاً ما إلا أن الطلبة الجامعيين أظهروا اتجاهات إيجابية أعلى من طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية وينسبه وصلت إلى سبعة وسبعين في المائة.

جدول رقم (٤). النسب والتكرارات لاستجابات الطلاب على مختلف بندو المقاييس.

المجموع		الجامعية		الثانوية		المتوسطة		الاستجابة / المرحلة
#	%	%	ك	%	ك	%	ك	
الإيجابية	١٢٤	٧٦٤	١٤٢	٦٣%	١٧٣	٧٧%	٤٣٩	٦٨%
السلبية	٧١	٣٦%	٨٤	٣٧%	٥١	٢٣%	٢٠٦	٣٢%
المجموع	١٩٥	١٠٠%	٢٢٦	١٠٠%	٢٢٤	١٠٠%	٦٤٥	١٠٠%

الفرض الثاني :

وينص على عدم وجود ارتباطات دالة بين المكونات المعرفية والوجدانية والسلوكية والدرجة الكلية لاتجاهات الشباب نحو نجوم الكرة . وللحتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق أسلوب معامل الارتباط بيرسون وقد أظهرت بيانات الجدول (٥) وجود ارتباطات قوية بين المكونات الثلاثة والدرجة الكلية عند مستوى ٠,٠١ بين الشباب في اتجاهاتهم نحو نجوم الكرة.

جدول رقم (٥). معاملات الارتباط بين المكونات المعرفية والوجدانية والسلوكية والدرجة الكلية.

المكونات	المعنوي	الوجوداني	السلوكي	الكللي
المعنوي	١,٠٠٠			
الوجوداني	٠,٩٢	١,٠٠٠		
السلوكي	٠,٧٩	٠,٨٥	١,٠٠٠	
الكللي	٠,٩٥	٠,٩٧	٠,٩٢	١,٠٠٠

* دالة عند مستوى ٠,٠١

الفرض الثالث :

وينص على عدم وجود فروق لها دلالة إحصائية بين المكون المعنوي والمكون الوجوداني والمكون السلوكي لاتجاهات الشباب نحو نجوم الكرة ، وللحتحقق من صحة هذا الفرض فقد

تم تطبيق أسلوب تحليل التباين للقياسات المكررة (Anova for Repeated Measures) وقد أظهرت بيانات الجدول (٦) عدم تتحقق هذا الفرض، وذلك بوجود فروق لها دلالة إحصائية بين المكونات الثلاثة عند مستوى .٠٠١ وللكشف عن ذلك التباين تم تطبيق اختبار (ت) الذي أظهر وجود فروق دالة إحصائية بين كل مكون والآخر عند مستوى .٠٠١ جدول رقم (٦). تحليل التباين لحساب الفروق بين المكونات المعرفية والوجدانية والسلوكية لاتجاهات الشباب نحو نجوم الكرة.

الدلاله	قيمة ف	متوسطات المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	الإجراءات
		٢,١٢٣٠	٦٤٤	١٣٧٦,٠٨	بين الأفراد
		٠,٢١٠٠	١٢٩٠	٢٧١,٤٢	داخل الأفراد
دالة	* ٤٨٨,١١	٥٨,٥١	٢	١١٧,٠٢	بين القياسات
		٠,٨٤٧٢	١٩٣٤	١٦٣٨,٥٠	المجموع

❖ دالة عند مستوى .٠٠١

جدول رقم (٧). اختبار (ت) لقياس الفروق بين المكونات المعرفية والوجدانية والسلوكية في اتجاهات الشباب.

نوع الدلاله	قيمة ت	الأخراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المكونات
دالة	* ٣,٣٩	٠,٧٩٧ ٠,٩٦٣	٣,٠٦ ٣,٠١	٦٤٥	المعرفي والوجداني
دالة	* ٢٥,٠٣	٠,٧٩٧ ٠,٨٩٤	٣,٠٦ ٢,٥١	٦٤٥	المعرفي والسلوكي
دالة	* ٢٤,٦٩	٠,٩٦٣ ٠,٨٩٤	٣,٠١ ٢,٥١	٦٤٥	الوجداني والسلوكي

❖ دالة عند مستوى .٠٠١

الفرض الرابع :

وينص على عدم وجود فروق لها دلالة إحصائية بين الشباب في اتجاهاتهم نحو نجوم الكرة يمكن أن يعزى لاختلاف المرحلة التعليمية، وللحقيقة من هذا الفرض فقد تم تطبيق أسلوب تحليل التباين الأحادي وقد أظهرت بيانات الجدول (٨) وجود فروق ذات

دلالة إحصائية عند مستوى ٠٠٥ بين الشباب في اتجاهاتهم نحو نجوم الكرة، وقد تم استخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر التباين بين الفئات الثلاث في اتجاهاتها. جدول رقم (٨). تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق في اتجاهات الشباب باختلاف المرحلة التعليمية.

مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسطات المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	الإجراءات
دالة	* ٣,٥٧٩٣	٢,٤٨٧٦	٢	٤,٩٧٥١	بين المجموعات
		٠,٦٩٥٠	٦٤٢	٤٤٦,١٧٤٢	داخل المجموعات
			٦٤٤	٤٥١,١٤٩٣	المجموع

♦ دالة عند مستوى ٠٠٥

وقد أظهرت بيانات الجدول (٩) فروقاً لصالح الفئة الثالثة والتي يمثلها الطلبة الجامعيون مقارنة بالفئة الثانية والتي يمثلها طلبة المرحلة الثانوية.

جدول رقم (٩). اختبار شيفيه بشأن الفروق في متوسطات اتجاهات الشباب باختلاف المرحلة التعليمية.

#	المرحلة	المتوسط	١	٢	٣
١	المترسفة	٢,٨٨٧٨			
٢	الثانوية	٢,٧٨٣٧			
٣	الجامعة	٢,٩٩٤٠	*		

الفرض الخامس :

وينص على عدم وجود فروق لها دلالة إحصائية بين الشباب في اتجاهاتهم نحو نجوم الكرة يعزى لاختلاف التخصص الدراسي الجامعي، ولفحص مدى صحة هذا الافتراض فقد تم استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي واختبار (ت)، بالنسبة للتخصص الدراسي الجامعي على مستوى الكليات فقد أظهرت بيانات الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠٠١ بين اتجاهات طلبة الكليات النظرية وطلبة الكليات العلمية لصالح طلبة الكليات النظرية حيث بلغ متوسط استجاباتهم (٣,٠٩) في حين وصل متوسط استجابات طلبة الكليات العلمية لـ (٢,٨٥).

جدول رقم (١٠). اختبار (ت) لقياس الفروق بين طلبة الكليات النظرية وطلبة الكليات العلمية في اتجاهاتهم نحو نجوم الكرة باختلاف التخصص الدراسي.

الكلية / الإجراءات	العدد	المتوسط الحسابي	الأخراف المعياري	قيمة ت	نوع الدلالة
النظرية	١٣٥	٣,٠٩	٠,٦٦٨	*٢,٦٣	دالة
	٨٩	٢,٨٥	٠,٦٨٧		

❖ دالة عند مستوى .٠٠١

أما فيما يتعلق بالتخصص على مستوى الأقسام الأكاديمية فقد تم تطبيق أسلوب تحليل التباين للكشف عن مدى وجود فروق لها دلالة إحصائية بين الأقسام الأكاديمية مثلة في أقسام الثقافة الإسلامية والتربية البدنية والعلوم النفسية والاجتماعية وأقسام التخصصات العلمية وقد أظهرت بيانات جدول (١١) وجود فروق لها دلالة إحصائية عند مستوى .٠٠٥ في اتجاهات طلبة الأقسام الأكاديمية الأربع نحو نجوم الكرة وقد تم استخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر التباين بين متوسطات المجموعات الأربع وأظهرت البيانات المعروضة في جدول (١٢) أن متوسط استجابات طلبة قسم التربية البدنية هو الأعلى فقد بلغ (٣,٤٠) وقد كشف ذلك عن وجود فروق لصالح طلبة قسم التربية البدنية في اتجاهاتهم الإيجابية نحو نجوم الكرة مقارنة بطلبة أقسام الثقافة الإسلامية والدراسات النفسية والاجتماعية والتخصصات العلمية.

جدول رقم (١١). تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق في اتجاهات الشباب باختلاف التخصص الدراسي (القسم الأكاديمي).

الإجراءات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٣,٨٩١٤	٣	٤,٦٣٠٥	* ١١,٢٣٣٧	دالة
داخل المجموعات	٩٠,٦٨٢٦	٢٢٠	٠,٤١٢٢		
المجموع	١٠٤,٥٧٤٠	٢٢٣			

❖ دالة عند مستوى .٠٠٥

جدول رقم (١٢). اختبار شيفييه لتحديد الفروق في متوسطات اتجاهات الشباب باختلاف متغير التخصص الدراسي (القسم الأكاديمي)

#	التخصص	المتوسط	١	٢	٣	٤
١	الثقافة الإسلامية	٢,٦٩٥				*
٢	التربيـة الـبدـنية	٣,٤٠٠٦	*		*	*
٣	النفسـية والـاجـتمـاعـية	٣,٠١٩٦				
٤	الـعلـمـية	٢,٨٤٧٧				

الفرض السادس :

وينص على عدم وجود فروق لها دلالة إحصائية بين الشباب في اتجاهاتهم نحو نجوم الكرة يمكن أن ينسب لاختلاف تقديراتهم الأكاديمية، وللحقيق من صحة ما افترض فقد تم استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي ويظهر من النتائج المعروضة في جدول (١٣) أن قيمة F قد بلغت (٣,٧٢) وهي بذلك دالة عند مستوى ٠,٠٥ مما يعني وجود فروق لها دلالة إحصائية بين فئات متغير التقدير الأكاديمي الأربع وقد تم تطبيق اختبار شيفييه للكشف عن مصدر التغيير فأظهرت بيانات الجدول (١٤) وجود فروق في المتوسطات لصالح فئة الجيد (٢,٩٧١) مقارنة بفئة الممتاز (٢,٦٦٧).

جدول رقم (١٣). تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق في اتجاهات الشباب باختلاف التقدير الأكاديمي.

مستوى الدلالة	قيمة F	متوسطات المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	الإجراءات
دالة	* ٣,٧٢٢٣	٢,٥٥١١	٣	٧,٦٥٣٣	بين المجموعات
		٠,٦٨٥٣	٦١٠	٤١٨,٠٦٣٢	داخل المجموعات
			٦١٣	٤٢٥,٧١٦٥	المجموع

دالة عند مستوى ٠,٠٥ *

جدول (٤). اختبار شيفيه لتحديد الفروق في متوسطات اتجاهات الشباب باختلاف متغير التقدير الأكاديمي

#	التقدير	المتوسط	١	٢	٣	٤
١	الممتاز	٢,٦٦٧٤				
٢	جيد جداً	٢,٩٣١٤				
٣	جيد	٢,٩٧١٢	*			
٤	مقبول	٢,٦٩٧٤				

المناقشة

أولاً : أظهرت نتيجة فحص الفرض الأول أن اتجاهات الشباب نحو نجوم الكرة قد اتسمت بالإيجابية وهي نتيجة متوقعة في ظل ما يتوفّر للمجال الرياضي والشبابي في المملكة العربية السعودية من دعم رسمي وتقدير اجتماعي واهتمام إعلامي ، كما أنها تتفق مع نتائج غالبية الدراسات السابقة الواردة في الدراسة الحالية والتي أظهرت إيجابية الاتجاهات الشبابية والطلابية نحو المناشط الرياضية والبدنية. كذلك فقد كشفت النتائج عن ارتفاع درجة الاتجاه الإيجابية لدى طلبة المرحلة الجامعية مقارنة بطلبة المراحلين المتوسطة والثانوية ، وهنا يطرح الباحث تفسيرين محتملين لذلك أولهما أن الاستقلالية الذاتية التي تتحقق للجامعيين في هذه المرحلة العمرية ، تتيح لهم فرصة الحصول والمشاركة الشخصية والتفاعل الوجداني مع الفعاليات والأحداث الرياضية مما يعزز من التزادات والميول نحو تحقيق حاجات الانتماء والانسجام لكيانات وتنظيمات مثل الأندية الرياضية ، وهي رؤية تتفق إلى حد ما مع ما توصل إليه المفدي (١٩٩٢) من أن المراهقين في نهاية مرحلة المراهقة تتسم آراؤهم وموافقهم بالمخالفات والتساؤلات المتكررة للمعايير الاجتماعية ، كما تتفق

ولو جزئياً مع ما توصل إليه جابر والشيخ (١٩٧٨) حول تغير نسق قيم الطلبة من مرحلة تعليمية لأخرى حيث وجد أن الاستقلالية الذاتية مقابل المسيرة الاجتماعية تتزايد مع التقدم في السلم التعليمي وهو أمر لا يستبعد الباحث حدوثه خاصة وأن صغار السن من الشباب يظهرون مسيرة اجتماعية للأهل والكبار في ظل عدم وجود قبول اجتماعي واسع للفعاليات والمناشط الرياضية لدى الكثير من الشرائح الاجتماعية غير الشبابية . أما التفسير الآخر فيتمركز حول وجود عدد من طلبة قسم التربية البدنية وفئة الطلبة الجامعيين وهم الذين يتوقع أن يظفروا تعاطفاً ملماساً مع الرياضيين بحكم الميل والاهتمامات والتخصص الدراسي ، وهو ما مستتم مناقشته بالتفصيل عند تفسير نتائج الفرض الرابع .

ثانياً : أظهرت نتائج فحص الفرض الثاني وجود ارتباطات قوية ودالة إحصائية بين المكونات المعرفية والوجودانية والسلوكية والدرجة الكلية لاتجاهات الشباب نحو نجوم الكرة وهي نتيجة تتفق مع ما توصل إليه كل من عبد الله (١٩٩٠) ونورمان (١٩٧٥) وكارلسون (١٩٥٦) وروزنبرج (١٩٦٠) . هذا الاتساق بين المكونات الثلاثة في بنية الاتجاهات في الدراسة الحالية يمثل نطاً ثابتاً في الارتباطات القوية بين معارف الشباب وتصوراتهم عن الرياضة والرياضيين وتفاعلهم ومشاعرهم نحو نجوم الرياضة ، الأمر الذي جعلهم يقومون بتصرفات وسلوكيات تعبّر عن تأثيرهم وهو ما تجلّى في إيجابية توجهاتهم ، فالارتفاع في أحد المكونات لدى إحدى الفئات يعني ارتفاعاً في المكون الآخر لدى تلك الفئة وهكذا كما يظهر من بيانات جدول (١٥) .

جدول رقم (١٥). ملخص بالمل絮ات الأدنى والمل絮ات الأعلى على المكونات المعرفية والوجودية والسلوكية والمرجعية الكلية
لأبعاد الشباب نحو نجوم الكورة.

المكونات	المرجعية	الوجودية	السلوكية	الكل
المتغيرات / المل絮ات	المرحلة التعليمية	القدر الأكاديمي	الشخص الأكاديمي	القدر الأكاديمي الشخص الأكاديمي
المل絮ات	المرحلة التعليمية	القدر الأكاديمي	الشخص الأكاديمي	القدر الأكاديمي الشخص الأكاديمي
الشيسط	الاجتماعية	جيد	الاجتماعية	المرحلة التعليمية
الأعلى	الدينية	جيد	ال الدينية	الدينية
الوسط	ممتاز	ممتاز	الخلفة الثانوية	الخلفة الثانوية
الأدنى	الإسلامية	ممتاز	الثانوية الإسلامية	الثانوية الإسلامية

ثالثاً : أظهرت نتائج فحص الفرض الثالث وجود فروق لها دلالة إحصائية بين المكونات المعرفية والوجودانية والسلوكية لاتجاهات الشباب نحو نجوم الكرة وهي نتيجة تتفق مع ما توصل إليه عبد الله (١٩٩٠) من وجود فروق دالة بين متوسطات المكون المعرفي والوجوداني في ستة من مقاييس الاتجاهات التعصبية السبعة لدى عينة الذكور، لكنها تختلف معها في أن الفروق في الدراسة الحالية لصالح المكون المعرفي بينما في تلك الدراسة وجد أن معظم الفروق لصالح المكون الوجوداني . كذلك فإنها تتفق مع ما توصل إليه بركلر وويقنز (١٩٨٩) من وجود فروق بين المكونين المعرفي والوجوداني وكذلك ما استنتاجه خليفة (١٩٩٢) من وجود مؤشرات تعزز احتمالية وجود تمايز كبير بين المكون المعرفي والمكون الوجوداني . لقد كشفت النتائج عن أن متوسطات المكون المعرفي هي الأعلى فيما جاءت متوسطات المكون السلوكي الأدنى، ولعل التفسير المحتمل لتلك الفروق بين المكونات الثلاثة هو أن الرياضة وإن لم تعد ظاهرة اجتماعية مستهجنة كما هو الحال قبل عقدين أو ثلاثة من الزمن، إلا أنها تبقى نشاطاً لا يحظى بقبول اجتماعي واسع يتناسب وحجم الاهتمام الرسمي والإعلامي بهذا المجال، فهناك من بين أفراد العينة، على ما يبدو، من يعرف الكثير عن الرياضة وشؤونها ويعتند في أهمية انتشارها ولكنه يجد حرجاً في التعبير عن حقيقة مشاعره وانطباعاته تجاه فعالياتها، كما يجد صعوبة في القيام ببعض الاستجابات السلوكية التي تعكس تصوراته وقناعاته بالرياضة ونجومها، مما يدعو للاعتقاد بأن النظرة للفعاليات الرياضية لا تزال تمحور حول كونها أنشطة ترفيهية وترويحية لا تحمل طابعاً احترافياً منظماً ولا صبغة مهنية واضحة ولكن مع ذلك فالقبال الاجتماعي لها ولنجومها يتزايد ويتوقع له أن يتحقق معدلات أكبر خلال السنوات القليلة القادمة !

رابعاً : أظهر تحليل التباين المستخدم للتحقق من صحة الفرض الرابع وجود فروق لها دلالة إحصائية بين أفراد العينة يعزى لاختلاف مستوياتهم التعليمية حيث كشفت النتائج عن فروق في المتوسطات لصالح طلبة المرحلة الجامعية مقارنة بطلبة المرحلة الثانوية . هذه النتيجة عززت الاعتقاد لدى الباحث بوجود تأثير لطلبة قسم التربية البدنية على مجموع استجابات الطلبة الجامعيين بحكم الميول والتخصص، لذا فقد قام الباحث بإجراء تضمن عزل طلبة قسم التربية البدنية (٥٤ طالباً) عن بقية الطلبة الجامعيين (٢٢٤ طالباً) ومن ثم القيام باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة المعدلة (٥٩١ طالباً) بعد استبعاد طلبة قسم التربية البدنية على

المكونات الثلاثة إضافة للدرجة الكلية للمقياس، وقد كشفت بيانات الجدول (١٦) عدم وجود فروق لها دالة إحصائية بين المجموعات الثلاث لكن متوسطات استجابات طلبة المرحلة المتوسطة كانت هي الأعلى على جميع الأبعاد . هذه النتيجة علاوة على أنها ألغت الدلالة الإحصائية التي كانت لصالح الطلبة الجامعيين، أكدت ما ذهبت إليه غالبية الاتجاهات النظرية والأبحاث العلمية من أهمية متغير العمر في تحديد الاتجاهات كما هو الحال في دراسة محمود (١٩٨٨) وإ Bowen وLaShaw (١٩٨٩) وسميث (١٩٧٦)، فالأفراد الأصغر عمرا هم الأسرع والأكثر قابلية للتأثر بالمشاهير والنجوم أو بالنماذج والأشخاص المؤثرين في أوساط بيئتهم الاجتماعية.

جدول رقم (١٦). تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق في متوسطات اتجاهات الشباب نحو نجوم الكرارة باختلاف المرحلة التعليمية (المتوسطة والثانوية والجامعة بدون طلبة قسم التربية البدنية).

المكونات	الإجراءات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
العرفي	بين المجموعات	٠,٩٢٩٩	٢	٠,٤١٤٦	٠,٤٣٥١	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٩٠,٤٣٤٥	٥٨٨	٠,٩٥٣٠		
	المجموع	٣٩١,٣٦٤٤	٥٩٠			
الوجداني	بين المجموعات	٠,٨٢٩٣	٢	٠,٤٦٤٩	٠,٧٠٠٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٦٠,٣٤٣٧	٥٨٨	٠,٦٦٤٠		
	المجموع	٥٦١,١٧٣٠	٥٩٠			
السلوكي	بين المجموعات	٢,٧٦٤٤	٢	١,٣٨٢٢	١,٦٧٠٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٨٦,٥٥٧٨	٥٨٨	٠,٨٢٧٥		
	المجموع	٤٨٩,٣٢٢٢	٥٩٠			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١,٢٦٥١	٢	٠,٦٣٢٥	٠,٨٧٠٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٢٧,٤٢٠٠	٥٨٨	٠,٧٢٦٩		
	المجموع	٤٢٨,٦٨٥١	٥٩٠			

خامس: أظهرت النتائج أن اتجاهات طلبة الكليات النظرية نحو نجوم الكرة أكثر إيجابية من طلبة الكليات العلمية وقد يكون لذلك علاقة بالاهتمامات والميول والمدد المخصصة لأوقات للترفيه والترويح حيث يتوقع أن طلبة الكليات الأدبية بما فيهم طلبة قسم التربية البدنية يقومون بقضاء أوقات أطول في متابعة الأنشطة الرياضية والترفيهية والترويحية مقارنة بطلبة الكليات العلمية . هذا الاستنتاج يتفق إلى حد ما مع ما توصل إليه البكر (١٩٨٦) من أن طلبة التخصصات العلمية يستمرون أوقاتاً أطول في المذاكرة والدرس وأداء الواجبات والتجارب العملية وهو الأمر الذي لا ينحthem فرصة الاحتكاك بالآخرين وبالتالي ممارسة أنشطة ترويحية واجتماعية كغيرهم من طلبة التخصصات الأدبية.

كذلك فقد أظهرت النتائج أن متوسطات طلبة قسم التربية البدنية هي الأعلى على جميع الأبعاد ولعل مرد ذلك إلى الميول والتخصص في المجال الرياضي، فيما جاءت متوسطات استجابات طلبة قسم الثقافة الإسلامية هي الأدنى على جميع الأبعاد وهذا قد يكون له علاقة بعدم اهتمام هذه الفئة بالأنشطة الرياضية أو متابعة شؤونها ورموزها، لأنها على ما يبدو لا تدخل ضمن دائرة اهتماماتهم أو هواياتهم وبالتالي تبقى مستويات معارفهم ودرجات تعاملهم وحجم مشاركاتهم محدودة في هذه الأنشطة ذات الصبغة الترفيهية، وهو الأمر الذي يتوقف مع نظرتهم الجادة للأمور وسمات شخصياتهم التقليدية المحافظة!

سادسا : كشفت نتائج التحليل أن متوسطات استجابات الطلبة ذوي التقدير الجيد هي الأعلى على جميع الأبعاد فيما جاءت متوسطات استجابات فئة الممتاز هي الأدنى على تلك الأبعاد ولعل التفسير المتحمل لذلك هو قيام الطلاب من ذوي المعدلات الجيدة بتخصيص وقت أطول للبرامج الترفيهية والأنشطة الترويحية التي يغلب عليها الطابع الرياضي مما يتتيح لهم إطلاعاً ومتابعة أكبر لشئون الرياضة ونجومها وبالتالي اتخاذ مواقف أكثر ميلاً وإيجابية نحو نجومها مقارنة بالطلبة ذوي المعدلات الممتازة والذين قد تكون أوقات فراغهم أقل واهتماماتهم وهوایاتهم تشبع وتحقق في مجالات أخرى.

سابعا : بقدر ما أجبت نتائج هذه الدراسة على بعض التساؤلات المطروحة، إلا أنها أثارت تساؤلات أكثر حول موضوعات وقضايا شتى مثل علاقة المستويات التعليمية أو المراحل العمرية أو التقديرات الأكاديمية أو التخصصات الدراسية بتكوين الاتجاهات وتشكلها، وما إذا كانت هناك ملامح بارزة للفئات الشابة الأكثر قابلية للتأثر بالنجوم والمشاهير والمناذج الاجتماعية وغيرها، وعما إذا كانت هناك محددات أخرى لها دورها في

تكوين اتجاهات إيجابية نحو الأنشطة الرياضية ودور المكونات المعرفية والوجدانية والسلوكية في ذلك مما يعني الحاجة إلى المزيد من الأبحاث والدراسات في هذا الشأن.

الوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن الخروج بالوصيات التالية :

أولاً : أظهرت النتائج أن الفئات العمرية في السنوات الأول من مرحلة المراهقة التي يمثلها طلبة المرحلة المتوسطة، هي الأكثر إيجابية في اتجاهاتها نحو نجوم الرياضة، ولعل في هذا ما يؤيد الاعتقاد بقابليتها وسرعة تأثيرها، من النواحي المعرفية والادراكية والوجدانية والسلوكية، بما ت تعرض له من مثيرات ومتغيرات، كما كشفت نتائج الدراسة عن أهمية المكون المعرفي في تكوين الاتجاهات، من هنا تظهر أهمية هذه المرحلة العمرية بحكم قابليتها للتأثير السريع بالمعارف والمعلومات وخصائص مصدر الاتصال الإقناعي، مثل النماذج الاجتماعية التي لها جاذبية خاصة لدى الصغار والشباب، كنجوم الكرة والفن وغيرهم، وبالتالي فالدراسة توصي بأن يضع المهتمون والمعنيون في اعتبارهم أهمية هذين الجانبيين عند تصميم برامج إجمالية تطورية وقائية ذات صلة بموضوعات الشباب وقضاياهم المعاصرة.

ثانياً : نظراً لما يتمتع به نجوم الكرة من تأثير قوي وجاذبية خاصة لدى النساء والشباب، يمكن أن تسهم في صياغة وتشكيل توجهات الشباب نحو الكثير من القضايا والمواضيعات الاجتماعية، توصي الدراسة بأهمية تفكير المسؤولين في الرئاسة العامة لرعاية الشباب في تطوير آليات مناسبة تساعد في ضبط وتقنين السلوكيات الرياضية والعادمة لنجوم الكرة من أجل الاستفادة منهم كنماذج اجتماعية مقبولة يمكن للأطفال والشباب الاحتداء والإقتداء بها.

ثالثاً : توصي الدراسة بأهمية تشجيع المهتمين والباحثين في المجالات النفسية والاجتماعية والرياضية على البحث في موضوعات مماثلة لموضوع هذه الدراسة بحكم ندرة الدراسات في هذا المجال الحيوي الذي يرتبط بالشباب أمل الأمة وثروتها الحقيقة.

المراجع

- البكر، علي (١٩٨٦) : الخجل وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الملك سعود - رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، كلية التربية.

- ٢ جابر، جابر عبد الحميد، والشيخ، سليمان الخضري (١٩٧٨) : دراسات نفسية في الشخصية العربية : القاهرة - عالم الكتب.
- ٣ خليفة، عبد اللطيف (١٩٩١) : معتقدات الشباب واتجاهاتهم نحو المسنين : دراسة في سيكولوجية المسنين القاهرة - مكتبة الأنجلو - .
- ٤ خليفة، عبد اللطيف ومحمد، عبد المنعم (١٩٩٤) : سيكولوجية الاتجاهات (المفهوم - القياس - التغيير) : القاهرة - دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٥ طلبة، محمود اسماعيل (١٩٩٢) : دراسة مقارنة في الاتجاهات نحو النشاط الرياضي بين تلاميذ وطلابيات المرحلة الثانوية بمدينة المنيا : المؤتمر العلمي الرابع : رؤية مستقبلية للتربية الرياضية : كلية التربية الرياضية للبنين - جامعة حلوان - حلوان - مصر.
- ٦ عبد العظيم، ميرفت محمود، ودياب، عبد الرحيم عبد الرحمن (١٩٩٢) : إتجاهات طلبة وطالبات جامعة الكويت وكلية التربية الأساسية نحو النشاط البالني : المؤتمر العلمي الرابع : رؤية مستقبلية للتربية الرياضية : كلية التربية الرياضية للبنين - جامعة حلوان - حلوان - مصر.
- ٧ عبد الله، معتز سيد (١٩٩٠) : المعرف والوجودان كمكونات أساسين - في بناء الاتجاهات النفسية : مجلة علم النفس : العدد # ١٥ ، ص ٩٤ - ١١٩ .
- ٨ العنزي، فلاح محروت (١٩٩٩) : مدخل إلى علم النفس الإجتماعي المعاصر : القاهرة - مطابع مداد.
- ٩ محمود، عبد المنعم شحاته (١٩٨٨) : تغيير الاتجاهات نحو التدخين : دراسة تجريبية : رسالة دكتوراة غير منشورة - جامعة القاهرة.
- ١٠ المقدى، عمر (١٩٩٢) : أزمة السوية في المراهقة : حقيقة ثمانية أم ظاهرة ثقافية : دراسة مقارنة للطفولة، المراهقة، الشباب : مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية بجامعة الملك سعود. المجلد الرابع، العدد الأول، ص ٣١٩ - ٣٣٤ .
- ١١ اليونسكو (١٩٨٦) : الرياضة ومظاهرها السياسية والإجتماعية والتربوية : تعریف عبد الحميد سلاماً : طرابلس - الدار العربي للكتاب.

1. Abelson, R. P., Aronson, E. McGuire, W. J. Newcomb, T. M., Rosenberg, M. J., and Tannenbaum, P. H. (1958): *Theories of Cognitive Consistency*: A sourcebook, Chicago, Rand McNally.
2. Ajzen, I. And Fishbein, M. (1980): *Understanding Attitudes and Predicting Behavior*: Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall.
3. Bagozzi, R. P. (1978): *The Construct Validity of the Affective, Behavioral and Cognitive Components of Attitude by Analysis of Covariance Structures*: Multivariate Behavioral Research, No. # 13, p.p. 9 - 31.
4. Bandura, A. and Walters, R. (1963): *Social Learning and Personality Development*: New York: Holt, Rinehart and Winston.
5. Breckler, S. J. (1984): *Empirical Validation of Affect, Behavior, and Cognition as Distinct Components of Attitude*: Journal of Personality and Social Psychology: Vol. # 47, No. 1, p.p. 1191 - 1205.
6. Breckler, S. and Wiggins, E. (1989): *Affect Versus Evaluation in the Structure of Attitudes*: Journal of Experimental Social Psychology: Vol. # 25, p.p. 253 - 271.
7. Carlson, E. R. (1956): *Attitude Change Through Modification of Attitude Structure*, Journal of Abnormal and Social Psychology, # 52, p.p. 256 - 261
8. Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993): *The Psychology of Attitudes*: Fort Worth, Tex. Harcourt Brace Jovanovich.
9. Ewens, W. and Lashuk, M.: *Role Model Identification and Activity Preferences of Australian Youth* (Sept. 1989): The ACHPER National Journal, p.p. 18 -20.
10. Greenwald, A. G. (1982): *Is Anyone in Change? Personalism Versus the Principle of Personal Unity: Psychological Perspectives on the Self*, Vol. # 1, p.p. 151 - 181.
11. Katz, D. (1960): *The Functional Approach to the Study of Attitudes*: Public Opinion Quarterly, Vol. # 24, p.p. 163 - 204.
12. Kothandapani, V. (1971): *Validation of Feeling, Belief, and Intention to Act as Three Components of Attitude and their Contribution to prediction of Contraceptive behavior*. Journal of Personality and Social Psychology: Vol. # 19, p.p. 321 - 333.
13. Kretch, D. & Crutchfield, R. S., (1948): *Theory and Problems of Social Psychology*. New York: McGraw-Hill.
14. Kretch, D., Crutchfield, R. S., & Ballachey, E. L. (1962): *Individual in Society*, New York, McGraw-Hill.

15. Leonard, W. M. (1980): *A Sociological Perspective of Sport*: Burgess Publishing Company, Minneapolis, Minn.
16. Lokhart, B. D. (1971): *Personality Factors of University Women in Relation to their Attitudes Towards Physical Education and Physical Activities*: Unpublished thesis, Brigham Young University, Prov. Utah, U. S. A.
17. Mann, J. H. (1959): *The Relationship between Cognitive, Affective, and Behavioral Aspects of Racial Prejudice*: Journal of Social Psychology. Vol. # 49, p.p. 223 - 228.
18. Norman, R. (1975): *Affective - Cognitive Consistency, Attitudes, Conformity and Behavior*: Journal of Personality and Social Psychology, Vol. # 32, p.p. 83 - 91.
19. Ostrom, T. M., (1969): *The Relationship between the Affective, Behavioral and Cognitive Components of Attitude*. Journal of Experimental Psycholoty: Vol. # 5, p.p. 12 - 30.
20. Rajecki, D. W. (1982): *Attitudes: Themes and Advances*: Sinauer Asso, Inc. Publishers. Sunderland, Mass. U. S. A.
21. Rokeach, M. (1980): *Some Unresolved Issues in Theories of Beliefs, Attitudes and Values*, Nebraska Symposium on Motivation. Vol # 27, p.p. 261 - 304, University of Nebraska Press, Lincoln, Nebraska.
22. Rosenberg, M. J. Hovland, C. I., McGuire, W. J., Abelson, R. P., and Brehem, J. W. (1960): *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency among Attitude Components*: Yale University Press, New Haven, CT.
23. Rosenberg, M. J. (1960): *Cognitive Reorganization in Response to the Hypnotic Reversal of Attitudinal Affect*, Journal of Personality, Vol. # 28, p.p. 39-63.
24. Rychtecky, A. (1994): *Motivation and Attitudes of School Youngsters Towards Physical and Sport Activities*: Acta University Caroline, Kinanthroplogica, Vol. # 30, No. 2, p.p. 43 - 51, Prague, Czechoslovakia.
25. Schafer, W. E., (1969): *Some Sources and Consequences of Interscholastic Athletics*: Sociology of Sport, p.p. 33, G. S. Kenyon; Chicago, Il.
26. Smith, G. J. (1976): *An Examination of the Phenomenon of Sports hero worship*: Canadian Journal of Applied Sport Sciences: Vol. # 1 No. 4, Dec., p.p. 259 - 270.
27. Smith, M. B. (1947): The Personal Setting of Public Opinions: *A Study of Attitudes Toward Russia*: Public Opinion Quarterly, Vol. # 11, p.p. 507 - 523.
28. Wenner, L. (Nov. 1995): *Special Treatment for Athletes Bites Back*: Journal of Sport and Social Issues, Vol. # 19 No. 4, p.p. 331 - 334.

The Attitudes of Saudi Youth Towards the Sport Stars

By :

Fahed Abdullah ADileym

Assistant Professor of Counseling Psychology

Department of Psychology

College of Education

King Saud University - Riyadh

Abstract: The purpose of the present study is to reveal the nature of youth attitudes towards sport stars in Saudi Arabia. Also, the study aims at exploring the differences, if any, among the study sample in their attitudes which could be attributed to different educational levels, academic majors or grades point average. A 51-item attitude scale was developed by the researcher and administered to 645 intermediate, secondary and college students in Riyadh City. Many statistical techniques were applied to test the six hypotheses of the study. Results of the study showed a positive attitude by the students towards sport stars, and a strong relationship among the three components of attitude. Also, the study revealed significant differences among the students in their attitudes due to their different educational levels, academic majors and grade point average. In the light of the study findings, several recommendations were suggested.

الفروق بين الجنسين في العدوان دراسة مقارنة على عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية^(١)

أسعد علي النمر

ماجستير علم نفس، مرشد نفسي بوحدة الخدمات والإرشاد، صفوى، المملكة العربية السعودية

ملخص: تهدف الدراسة الحالية إلى تقصي الفروق بين الجنسين في العدوان الصريح، وغير الصريح، والوجه نحو الذات، والعدوان الكلي لدى عينة عشوائية طبقية من طلاب (ن = ١٠٨) وطالبات (ن = ١٣٠) الصف الثاني والثالث ثانوي بالمدارس الحكومية للبنين والبنات بمدينتي صفوى والعوامية في المنطقة الشرقية بالملكة العربية السعودية للفصل الدراسي الأول لعام ١٤١٨هـ/١٩٩٧م . وترواحت أعمارهم بين ١٧ و ٢٦ عاماً؛ بمتوسط حسابي للعمر ٧٦، ١٨، ١٨ عاماً وأخراج معياري ١,٣٠٣ و ٩٢٪ منهم من ذوي الدخل المتوسط . وللحقيقة من فروض الدراسة، أعدَّ الباحث مقياساً للعدوان لدى الجنسين . وبعد التطبيق، أشارت النتائج إلى أن الذكور أعلى من الإناث في العدوان الصريح؛ بينما كانت الإناث أعلى من الذكور في العدوان الوجه نحو الذات، والكلي؛ ولم يظهر فرقٌ بين الجنسين في العدوان غير الصريح . وعزِّزت هذه الفروق إلى التباين في المخطوطات الاجتماعية، والذاتية المكتسبة التي شكلت جميعاً أثناطاً سلوكية عدوانية معينة ذكرية وأخرى أنثوية.

مقدمة: إطار نظري

احتلَّ مصطلح الأنوثة Femininity، والذكورة Masculinity موقعهما في دراسات علم النفس الفارق؛ حيث جرى الاهتمام بدراسة الفروق بين الجنسين في العديد من الظواهر

السلوكية كالقلق Anxiety، والاكتئاب Depression، والعدوان .

إن استمرار دراسات الفروق بين الجنسين أسس لبناء معرفي سيكولوجي خاص بمفهومي الذكورة والأنوثة، وبالتالي تطوير الفهم السيكولوجي لهذه الفروق . فكان الذكاء وسمات الشخصية من الجوانب السيكولوجية التي حظيت باهتمام علماء النفس خلال الفترة من ١٨٩٤-١٩٣٦م . إلا أنهم اعتبروا الفروق بين الجنسين، خلال هذه الفترة، جزءاً من الفروق الفردية . إلا أنه بعد ذلك، ساد الاتجاه الورائي أو البيولوجي في تفسير هذه الفروق . فالذكر

(١) أُنجزت هذه الدراسة في فبراير عام ١٩٩٩م .

- وفقاً لهذا الاتجاه - أكثر تحملًا للمشقة من الإناث. ومعنى هذا: أن الوراثة قد أعدت الذكور لتحمل المهام الشاقة؛ بينما لم تُعد الإناث لهذه المهام. لذلك، فمهمة التنشئة الأسرية هي تحديد أدوار كل جنس بما يتناسب مع طبيعته الوراثية. وقد يسرّ هذا التفسير ظهور أفكار أخرى يمكن اعتبارها امتداداً لتأثير النظرية البيولوجية في تفسير الفروق بين الجنسين . فبرز مصطلح الخنثة Androgyny في منتصف السبعينيات تقريراً كتعبير عن تفسير تبسيئ فكرة تمازج سمات الأنوثة والذكورة معاً في الشخصية. إلا أن هذه الفكرة لم تستمر؛ ظهر التفسير الذي يعتمد على وجود استعداد فردي للذكورة والأنوثة يميز كل جنس بعدد من الأنماط السلوكية التي تحدد الذكورة والأنوثة. (Trew,1998,PP.4-5)

وخلال الثمانينات (١٩٨٢-١٩٩٠)، تطورت المعرفة السيكلولوجية أكثر؛ فبدأ التأكيد على أهمية البيئة الاجتماعية والثقافية، والتعلم، إضافة إلى المحددات الوراثية في تشكيل هوية الجنس Sexual identity؛ فصار مفهوم الفروق بين الجنسين ذا معنى ثقافي واجتماعي وليس فقط بيولوجي . وهذا المعنى، فإن الهوية الاجتماعية Social identity تؤثر عبر التنشئة الاجتماعية وأليات التعلم في تشكيل الأدوار الجنسية Sexual roles لدى الجنسين، وبالتالي تشكيل الفروق بينهما . وفي السنوات الأخيرة (١٩٩٠-١٩٩٧) تمكن علماء النفس الاجتماعي من إيضاح معنى الذكورة والأنوثة أو هوية الجنس ضمن مكون سيكولوجي أصطلاح عليه مفهوم الذات Self-concept دون إغفال للعوامل البيولوجية والاجتماعية . وفي هذا السياق، تم الاهتمام بالهوية الاجتماعية التي ترسم مخاطرات ذهنية Schemas تحدد نمط السمات، والاتجاهات، والإدراكات الذاتية، والتي تتمحور جميعها لتشكل ما يسمى هويّة الجنس . معنى، أن مفهوم الذات يتحدّد وفقاً لخواصها الذي رسمته الثقافة ضمن مخاطرات اجتماعية مسبقة عملت على تحديد الأدوار الجنسية لكل جنس . (Trew, 1998,PP.6-11)

تطور العدوان لدى الجنسين

تبّأ المظاهر الأولى الدالة على العدوان، كتعبيرات انفعالية، لدى حدوث الولادة Infant بهدف مواجهة الضغوط البيئية المحيطة بما في ذلك المحيط الاجتماعي . فيبدأ معظم حديثي الولادة بمؤشرات سلوكية دالة على الإحباط Frustration، والحنق Range حيث تتطور لاحقاً إلى سلوك عدواني . كما يمكن تمييز الغضب Anger منذ الشهر الثالث من عمر الطفل . وفي النصف الثاني من العام الأول من عمره، يترافق مع مظاهر غضبه تغيرات معرفية

تنشأ من فهمه لعلاقة الأسباب بنتائجها. أما الأفعال الموجهة للكبار فتبدأ من الشهر الثاني عشر من عمر الطفل؛ إذ يبدأ بأفعال اجتماعية. ومع ذلك، لا توجد دلائل قوية على وجود فروق بين الجنسين في العدوان في أشكاله الواضحة، بقدر ما ترتبط هذه الفروق بالتغييرات الانفعالية. (Loeber and Hay, 1997, PP.374-375)

وفي السنة الثانية والثالثة من عمر الطفل، يمكن ملاحظة نوبات الغضب الحادة، والعدوان الموجه نحو الكبار، ونحو أقرانه؛ على الرغم من تشابه المظاهر السلوكية العامة للجنسين. كما لوحظت مستويات من العدوان بوضوح بين عامي الثالثة والستة. ولوحظ أيضاً أن ثمة اختلافاً في السلوك العدائي بين الجنسين في هذه الأعمار؛ فتميز الذكور عن الإناث بالعدوان المادي Physical aggression، كالاعتداء بالضرب للحصول على لعبه. بينما تميز الإناث عن الذكور بالعدوان اللغطي Verbal aggression، وغير المباشر Indirect aggression، كالنفور، والتبذ، والافتراء. (Loeber and Hay, PP.375-376).

ويتجلى السلوك العدائي في أنماط مختلفة لدى الجنسين في مرحلة المراهقة . وربما يكون لزيادة العمر والقدرة الجسدية للراهقين والراهقات تأثير محض على ارتكاب العدوان؛ إذ قد يتبدى ذلك في :-

- ١- ارتكاب الأفعال العدوانية على نحو متكرر أثناء المراهقة ككسر الأطفال على أفعال ضد إرادتهم.
- ٢- زيادة الاندفاعية نحو الأفعال العدوانية كالاعتداء الجسدي على الوالدين أو المعلم .
- ٣- ظهور الأفعال العدوانية بين الراهقين والراهقات من نفس الجنس . إذ قد تحدث صراعات عدوانية بين الذكور – الذكور أو بين الإناث – الإناث (Loeber and Hay, PP.376-378).

تفسير الفروق بين الجنسين في العدوان

يؤكد عدد من الدراسات بأن الذكور والإإناث يتعلمون عبر التنشئة الاجتماعية أنماطهم السلوكية المختلفة الدالة على هوية الجنس. بعض الدراسات الإثنولوجية Ethnological studies، كما أوردها، "أتو كلينبرغ Otto Klinberg" أكّدت على أن الثقافة تلعب دوراً كبيراً في تحديد الأدوار الاجتماعية للجنسين كلينبرغ، ١٩٦٧، ص ٤٠٠-٣٩١. كما تشير "ماغريد ميد" ، حسب "أنستازي" ، إلى أن للمتغيرات الثقافية

تأثيرات مؤكدة في تباعين هذه الأدوار بما في ذلك الأدوار المرتبطة بالعدوان التي رصدها " ميد " لدى الجنسين في قبيلة " الأرايش Araphesh "، وقبيلة " مينديوجومر Mundugumur "، وقبيلة " تشامبولي Techambuli " (أستاري، ١٩٨٣، ص ٦١٠-٦١٢).

وأكثر من ذلك، يرى آخرون أن هذه الفروق لا تتحدد بفعل آليات بيولوجية Biological mechanisms، كما يذهب إلى ذلك العلميون البيولوجيون، ودعاة أبوية المجتمع، وأنصار تفسير العدوان على أساس عصبية وهرمونية؛ بل بفعل آليات المجتمع المتعددة ونظمه المختلفة روز، وآخرون، ١٩٩٠، ص ١٨١-٢٢٧. وتذهب " أورزولا شوي " إلى أن الفروق بين الجنسين بمثابة أنماط سلوكية عملت الثقافة من خلال التربية الأسرية على تكوينها لدى كل جنس مما جعل الذكور مختلفين عن الإناث سلوكي (شوي ١٩٩٥). وفي هذا السياق، ذهب " ألبرت باندورا " Albert Bandura إلى أن السلوك متعلم وليس نتيجة للغريزة. فالمرء يكتسب سلوكه من خلال ملاحظته للنماذج السلوكية التي يشاهدها أثناء تصرفات الآخرين. (Bandura, 1977, PP.24-118) فالأطفال - مثلاً - يتعلمون السلوك العدواني لأنهم يشاهدون غيرهم وهم يعتدون على الآخرين في الموقف المختلفة، كما في أفلام التلفزيون أو في الحياة الاجتماعية اليومية . (Bandura, 1973, PP.18-74) أضف إلى ذلك، ووفقاً لرؤيه " سكر " Skinner، أنه بالإمكان أن ينمّي الأفراد أساليب عدوائهم كلما عُزّزت Reinforced أو كُوافت Reworded هذه الأساليب من قبل الآخرين) النمر، ١٩٩٥، ص ٢٠١-١٩٧.

وعقيباً على ما سبق من اتجاهات نظرية، يرى الباحث أن الأنماط السلوكية - كالعدوان - الذكرية والأنثوية (هوية الجنس Gender identity) المتعاقبة عبر الأجيال ليس الدليل النهائي على وجود حتمية بيولوجية أو سيكولوجية ينبع عن المثيرات البيئية التي لها إمكانية التعزيز والعقاب، بما في ذلك - طبعاً - تأثير الضغوط الاجتماعية التي تفرضها أنماق ثقافة المجتمع على الإنسان ليتهيأ للعب أدوار تنسجم مع كونه ذكراً أم أنثى وفق مخطوطات اجتماعية تقومُ معنى الذكورة والأنوثة بمدف توافقه مع نفسه - أي الإنسان - ومع مجتمعه الذي يتواجد فيه. وعليه، فإن تشكّل سلوك الذكور والإإناث يأتي وفقاً لمعطيات نظرة المجتمع لكل جنس التي تعزز أو تكافأ السلوك المناسب اجتماعياً للذكر والأنثى، وتعاقب على السلوك غير المناسب بمدف جعله - أي السلوك - منسجماً مع الأدوار الجنسية المتوقعة التي رسمتها ثقافة المجتمع.

العدوان نحو الذّات لدى الجنسيين

يمكن الدخول للعدوان نحو الذات من بوابة الأعراض الاكتئابية . لأن ثمة أعراضًا سلوكية تبدو دالة على الاكتئاب ودالة، بذات الوقت، على موقف عدواني إزاء الذات . وهناك عدد من الباحثين ربطوا بين العدوان نحو الذات والاكتئاب .

فوفقاً لما ذكره (موسى، ١٩٩٣، ص ٢١)، أشار "كارل أبرهام" إلى أن الضغينة والبعضاء من المشاعر السائدة لدى المكتشين. كما لوحظت دلائل على العدائية المكتوبة في أحلام المكتشين الإجرامية، وكذلك ظهور أعراض الماسوشية، والشعور بالذنب لدى هؤلاء المرضى.

وفي دراسة للعلاقة بين العدوان والاكتئاب لعينة من الذكور (ن = ٩٥) بمتوسط حساسي للعمر ٢٢،٣١ عاماً والإإناث (ن = ٨٥) بمتوسط حساسي للعمر ٣٠،٢٠ عاماً تبيّن أن هناك عدداً من العوامل الطائفية بين الأكتئاب والعدوان. فقد أظهرت عينة الذكور عوامل منها: الكآبة، والإحساس بعدم الفائدة، والتقرير، والنقد، وعدم احترام آراء الآخرين، وعدم الإذعان، والفطاظة، والخشونة. أمّا عينة الإناث فأظهرت النتائج عوامل منها: الإحساس بالظلم، والرغبة في إلحاق الأذى بالذات وبالآخرين، وعدم الإذعان، والشعور بعداوة الآخرين، وبرغبة في المشاكل. بهذه النتائج، تشير هذه الدراسة إلى أن ثمة تداخلاً بين متغير الأكتئاب ومتغير العدوان. لذلك، تنسجم هذه النتائج مع وجهة النظر التي ترى أن ثمة تداخلاً بين العدوان والاكتئاب (موسى، ١٩٩٣، ص ٥٨٧-٦٢٣).

ومن هنا نجد أن العدوان يتمظهر في مظاهر سلوكية عُرفت إكلينيكياً ضمن أمراض الاكتئاب، كالشعور بالذنب، ومحاولة الانتحار، واهيام الذات. إلا أن هذا التضمين لا يلغى، في الحقيقة، كون أن العدوانية، كاستعداد داخلي، جزء من الجحش طلت الكلّي لسلوك المكثب . وهذا التداخل بين العدوان والاكتئاب يلقي الضوء على الفروق بين الذكور والإإناث في العدوان الموجه نحو الذات الذي يأخذ أشكالاً متباعدة كالشعور بالذنب، واهيام الذات وتترعيها، والأفكار والمحاولات الانتحارية. وبما أن الإناث يُصبن بالاكتئاب بنسبة أعلى من الذكور، وفقاً لبعض الدراسات (Hammen,1998,PP.48-49; Pilkington and Lenaghan,1998,P.179)، فإن احتمالية ظهور العدوان الموجه نحو الذات يكون أعلى لدى

الإناث منه لدى الذكور، وذلك على هيئة شعور بالذنب أو أهان للذات أو أفكار ومحاولات انتحارية . وهذا ما أكدته دراسة "سامي عبد القوي علي" في جانب من نتائجها؛ حيث تبيّن أن محاولي الانتحار كانوا أعلى عدواناً من غير المحاولين . وقد تضمنت هذه المحاولات، أحياناً، ميلاً عدوانياً نحو الذات . كما تبيّن أن الإناث يندفعن نحو الانتحار على نحو يميزهن عن الذكور(علي، ١٩٨٩، ص ١٣٤-١٤٤). كما تميزت الإناث باللغات عن الذكور البالغين بالشعور الرائد بالخجل والذنب (Fischer, 1998, PP.88-89).

الدراسات السابقة

هناك العديد من الدراسات التي تناولت الفروق بين الذكور الإناث في العدوان . وفيما يلي نعرض لعدد من هذه الدراسات على النحو التالي :-

في جانب من نتائج دراسة "إبراهيم عليان" التي أجراها على عينة من التلاميذ (ن = ١٠٢) والتلميدات (ن = ١٠٥) بمتوسط حسابي لأعمار أفراد العينة ١٥،٠٤ عاماً، أشار إلى أن الذكور يتميزون عن الإناث في العدوان المادي، واللفظي، والمباشر، وغير المباشر (عليان، ١٩٩٣، ص ٩١-٩٢).

وهدف معرفة الفروق بين الجنسين في العدوان كنتيجة للغيرة الجنسية Sexual jealousy المتعلقة بخيانة الشريك الجنسي، اختبرت عينة من الجامعيات (ن = ٨٧) والجامعيين (ن = ٧٦) بمتوسط حسابي للعمر ٢١ عاماً. أظهرت النتائج أن الإناث أعلى من الذكور في العدوان، كالانتقام، والاعتداء بالضرب، وتوجيه الإهانة، والطرد من المكان . ويعود هذا، وفقاً لهذه الدراسة، إلى أن الغيرة الجنسية لدى الإناث أعلى مما هي لدى الذكور؛ على الرغم من أن كلا الجنسين في العينة كانتا خبراً لهم السابقة المتعلقة بالغيرة الجنسية متماثلة . ومع ذلك، تبيّنت استجابة الإناث عن الذكور؛ فتبيّن أن الإناث أميل للبكاء من الذكور . بينما يكون الذكور أميل من الإناث في تناول الكحول عندما يصطدمون بخبرة الموقف المتعلقة بخيانة الشريك الجنسي. (Weerth and Kalma, 1993, PP. 265-272)

وقام "رشاد موسى" بدراسة طولية للفروق بين الجنسين في مستويات العدوان المختلفة في مرحلة المراهقة والشباب . فأجرى دراسته على عينتين : الأولى تتألف من طالبات بالمرحلة الثانوية (ن = ٤٨) بمتوسط حسابي للعمر ١٦،٤٥ عاماً، وطلاب من نفس المرحلة (ن = ٤٨) بمتوسط حسابي للعمر ١٦،٣٣ عاماً . وقد طبق عليهم مقاييس العدوان للمراهقين

الذى يقيس مظاهر مختلفة للعدوان كالعدوان الموجه نحو الآخرين، ونحو الأشياء، ونحو الذات. أما العينة الثانية، فتتكون من جامعيين (ن = ٤٠) بمتوسط حسبي للعمر ٥٢، ٢٢ عاماً؛ وجامعيات (ن = ٤٠) ومتوسط حسبي للعمر ٧٣، ٢٢ عاماً. وقد طبق عليهم مقياس العدوان للشباب الذى يقيس ذات المظاهر المختلفة للعدوان الذى يقيسها المقياس المطبق على المراهقين. وانتهت الدراسة الأولى إلى أن الذكور أكثر عدواً من الإناث في العدوان نحو الآخرين، ونحو الأشياء، والعدوان الكلى. بينما كانت الإناث أكثر عدواً من الذكور في العدوان الموجه نحو الذات. وبالنسبة لمظاهر العدوان المختلفة لدى العينة الثانية، جاءت نتائجها تؤكد أن:

١. الذكور مرتفعون العدوان أعلى في العدوان من الإناث مرتفعات العدوان؛
٢. الذكور مرتفعون العدوان أعلى في العدوان من الإناث منخفضات العدوان؛
٣. الذكور منخفضون العدوان أعلى في العدوان من الإناث منخفضات العدوان؛
٤. الإناث مرتفعات العدوان أعلى في العدوان من الذكور منخفضو العدوان.

وتروج هذه الدراسة أسباب هذه الفروق، التي أتى معظمها لصالح الذكور ، إلى العديد من العوامل الاجتماعية، والاقتصادية، كالإحباط الاقتصادي وأنماط التنشئة الاجتماعية (موسى، ١٩٩٤، ص ٥٧-٨٥).

وناقش " Kaj Bjorkqvist " الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في العدوان المادي، واللفظي، وغير المباشر. فأكَّدت هذه المناقشة على أن الذكور ليسوا أعلى من الإناث في العدوان على نحو مطلق. لأن ثمة أشكالاً من العدوان يتميز بها كل جنس. ويتحدد هذا التمايز وفقاً للمتغيرات الثقافية في كل مجتمع. ومقارنة الذكور بالإناث في العدوان المادي (كالاعتداء الجسدي) ، وجد أن هذا العدوان أكثر ظهوراً لدى الذكور منه لدى الإناث؛ إلا أن هذا لا يعني أن الذكور أعلى في أشكال العدوان الأخرى. إذ تبيَّن من دراسات عبر حضارية Cross-cultural studies أن الإناث أكثر اتباعاً للعدوان غير المباشر من الذكور ليتفادين النتائج غير المرغوبة المرتبة على هذا العدوان. كما استنتاج " Kaj Bjorkqvist " أنه ليس ثمة علاقة بين العدوان وهرمون التستوستيرون والأندروجين(Bjorkqvist,1994,PP. 178-185) .

وبالنسبة للفروق بين الجنسين في العدوان غير الصريح Covert aggression المتمثل في العدوان المثير ظاهرياً Rational-appearing aggression كتوجيه أذى مقصود مع محاولة تبريره

بأسباب خارجية وكأن ليست له علاقة بمن يستهدفه الأذى ، والمناورة الاجتماعية Social manipulation ، أُجريت دراسة على عينة من الذكور (ن = ١٦٢) والإإناث (ن = ١٧٦)، وكانت نسبة الذين تراوحت أعمارهم من ٢١ إلى ٣٠ عام ٤٣٪ ؛ والذين تراوحت أعمارهم من ٣١ إلى ٤٠ كانت نسبتهم ٣١٪ ؛ والذين تراوحت أعمارهم من ٤١ إلى ٥٠ عاماً كانت نسبتهم ٢٦٪ . أمّا منْ هم في الخمسين فما فوق، فنسبتهم ٩٪ . وتبين من هذه الدراسة إن الذكور كانوا أعلى في درجات العدوان المير ظاهرياً؛ بينما كانت الإناث أعلى من الذكور في المناورة الاجتماعية باعتبارها شكلاً من أشكال العدوان غير الصريح وذلك ليتفادين أي رد فعل عدواني مضاد (Bjorkqvist, et al., 1994, PP. 27-31).

وسرت دراسة أخرى إلى معرفة ما إذا كانت هناك فروق بين الجنسين في المحادثة Argumentativeness والعدوان اللغطي أثناء الاتصال الاجتماعي . ومن هذا المنطلق اختبرت عينة من الإناث (ن = ٩١) والذكور (ن = ٨٣) بمتوسط حسابي لأعمارهم ٢١ عاماً. وتبيّن من النتائج أن الذكور أكثر مجادلةً (كأسلوب عدواني) وأكثر ميلاً للعدوان اللغطي من الإناث . وقد عزى هذا التباين إلى طبيعة الأدوار الاجتماعية التي يعتقد أفراد العينة أنها من المتطلبات الاجتماعية التي ينبغي الالتزام بها؛ الأمر الذي يجعلهم متممطين التفكير أثناء التفاعل الاجتماعي (Nicotera, et al., 1994, PP. 283-284).

وفيما يتعلق بسمة العدائة Hostility trait، قام (Joel Wade, et al.) ، وأخرون بدراسة على عينة مؤلفة من مجموعتين: المجموعة الأولى مكونة من جامعيين (ن = ٣٥) وجامعيات (ن = ٥٥) من جامعة خاصة Private university بشمال شرق الولايات المتحدة؛ والمجموعة الثانية مكونة أيضاً من جامعيين (ن = ٣٥) وجامعيات (ن = ٥٥) ولكن من جامعة عامة Public university بجنوب شرق الولايات المتحدة . وهدفت هذه الدراسة إلى تحديد الفروق بين الجنسين في المجموعتين في مستويات مختلفة من العدائة كما تقييسها مقاييس العدائة الفرعية، وهي: التهكمية، والاكهام العدائى، والاستجابة العدوانية، والشعور العدائى، والتتجنب الاجتماعى . وأظهرت النتائج بأن هناك علاقة بين سمة العدائة ونوع الجنس (ذكر - أنثى). فوجِد أن الشعور العدائى، والاستجابة العدوانية لدى الذكور بالمجموعة الأولى، أعلى مما هي لدى الإناث بنفس المجموعة . بينما لم تظهر الفروق في بقية المقاييس الفرعية الأخرى . وبالنسبة للمجموعة الثانية، فقد تميز الذكور عن الإناث في

الاستجابة العدوانية فقط؛ بيد أنه لم توضح فروق أخرى في بقية المقاييس الأخرى (Wade, et al., 1994, PP. 79-89).

وأكَدَت دراسة "Jenifer Lightdale" ، و "Deborah Prentice" التي أُجريت على عينة من الجامعيات (ن = ٧٦) والجامعيين (ن = ٤٦) تطوعوا للاشراك في هذه الدراسة، أكَدَت على أن الأدوار الاجتماعية التي يتعلَّمها الذكور والإإناث خلال التنشئة الاجتماعية تؤثِر في إدراكيهم الذاتي Self-perception على نحو متباين؛ بحيث ينظر الذكور لأنفسهم بأفْئِمْ أكثر عدواناً من الإناث؛ والإإناث ينظرون لأنفسهن بأفْئِمْ أقل عدواناً من الذكور فيما لو كَسَنَ في مواقف معرَّضة على العدوان كذلك الموقف الذي يشعر أحد الجنسين أثناءها بأنه مهمش من قبل الآخرين (Lightdale and Prentice, 1994, PP. 34-48)

وفي دراسة لـ (Mary Harris) هدفت إلى التَّحَقُّق من التأثيرات العُرُقِيَّة (Ethnicity) والجنس Gender (ذكورة – أنوثة) في تفسير السُّلوك العدواني الصادر من الآخرين سواءً أكَانُوا إناثاً أم ذكوراً. فتألَّفت عينة الدراسة من أعراق مختلفة ذكوراً وإناثاً. إذ بلغت العينة ٣٦٣ جامعية وجامعي، ومتوسط حسبي للعمر ٢٤ عاماً، شكل الأنجلو (كعُرق) في هذه العينة ٦٥٪، والمهاجرون من أمريكا اللاتينية كالملوكسيكين (Hispanic) ٢٦٪، والأمريكيون الأفريقيون ٤٪، والآسيويون ١٪، ومواطنون أمريكيون ٪٢، ومن جنسيات أخرى غير محددة ٪٢ وطلُب من أفراد العينة قراءة ثلاثة سيناريوهات حيث يجسَد كل سيناريو موقفاً سلوكيَاً عدوانياً. وعلى المفحوصين تقمص أدوار الشخص في كل سيناريو؛ وأن يبدوا آرائهم في بعض الإجراءات ذات الصلة بهذه المواقف. وصُنِّفت هذه المواقف كما يلي:-

١. موقف المطلوب فيه أن يصف المفحوصون سلوكهم بعد تعرضهم لإهانة شخصية من آخرين.

٢. موقف المطلوب فيه أن يصف المفحوصون سلوكهم كقائمين بدور المعلم الذي يشاهد أحد تلاميذه يعتدي أو يحاول الاعتداء على تلميذ آخر داخل غرفة الدراسة. كما طُلب منهم إعطاء رأيهما في العقاب.

٣. موقف المطلوب فيه أن ييدي المفحوصون رأيهما في عدد من العبارات العامة المتعلقة بتنوع الجنس والعدوان.

وخلَّصَت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أ. إن الذكور أعلى في درجة العدوان من الإناث لدى جميع الأعراق التي شملتهم الدراسة؛
- ب. كان العدوان لدى المعدين الذكور أعلى منه لدى المعديات الإناث.
- ج. أظهر المهاجرون من أمريكا اللاتينية، في العينة، درجة عدوان أعلى من بقية الأعراق بنفس العينة.
- د. المفحوصون الذين تقمصوا دور المعلم الذّكر والذين تبنوا العقاب كأسلوب للضبط، حصلوا على درجة أعلى في العدوان من أولئك الذين تقمصوا دور المعلم الأنثى.
- هـ. حَصَّلت الإناث على درجة أعلى من الذكور في الضبط الذاتي للعدوان.
- وـ. أتفق معظم آراء المفحوصين على أن العبارة التالية صحيحة: "إن اعتداء رجل على امرأة أسوء بكثير من اعتداء امرأة على رجل".
- وُفسّرت هذه النتائج على أساس أن الثقافة أو التنشئة الاجتماعية تشجع العدوان لدى الذكور؛ بينما تcumue له الإناث. (Harris, 1995, PP. 343-356)

وفيما يتعلق بتأثير الهرمونات الجنسية في الفروق بين الجنسين في عدد من الاستجابات كالاهتمام الجنسي، والطلاقة اللغظية، والعدوان غير المباشر واللفظي، والتسرقة Irritability، والغضب، أحجرى (Van Goozen , et al) ، وآخرون دراسة على عينة مكونة من مجموعتين: الأولى ضابطة Control group، والثانية تجريبية . قُسمت المجموعة الضابطة إلى ذكور (ن = ٢٠) وإناث (ن = ٢٠)، والمجموعة التجريبية إلى ذكور (ن = ١٥) وأطلق عليهم الذكور المتحولين جنسياً لإناث Male – to – female transsexuals (MF) وإلى إناث (ن = ٣٠) وأطلق عليهم الإناث المتحولات جنسياً لذكور Female – to – male . وترواحت أعمار أفراد العينة بين ٢٠ و ٤٥ عاماً، ومتوسط حساسي transsexuals (FM) . لأعمار الإناث والذكور على التوالي بالمجموعة التجريبية (٣، ٢٥ و ٤، ٣٢ عاماً)؛ وللإناث والذكور على التوالي بالمجموعة الضابطة (٦، ٢٩ و ٢٩ عاماً). وقد خضعت إناث المجموعة التجريبية للمعالجة الكيميائية الهرمونية بإعطائهن جرعات من التيستوستيرون Testosterone والأندريول Andriol) هرمون ذكري مخلّق؛ أما الذكور بنفس المجموعة فأعطوا مضادات الأندروجينات مضادات مخلّقة للهرمون الأنثوي (Anti-androgen) كالسيروتيرون أسيتات (Cyproterone acetate) والأستروجينات (Estradiol) . وأكد جانب من نتائج الدراسة على تأثير الهرمونات الجنسية في الفروق بين الجنسين في العدوان؛ إذ أن تناول الإناث بالمجموعة التجريبية الأندروجينات أدى إلى زيادة

في الميل للغضب والعدوان؛ بينما تناول الذكور بنفس المجموعة الأستروجينات، ومضادات الأندروجينات أدى إلى انخفاض في الاستجابة العدوانية (Van Goozen, et al., 1995, PP. 343-361) وما سبق، يتضح أن جُلُّ الدراسات السابقة أشارت إلى أن ثمة فروقاً بين الجنسين في العدوان عُزِّيت لتأثيرات التنشئة الاجتماعية؛ فالذكور – مثلاً – أعلى في العدوان الصريح من الإناث؛ بينما يميل الإناث لتوجيه عدوانهن لأنفسهن. ولأن التنشئة الاجتماعية لها الدور المهم في نشأة هذه الفروق؛ فمعنى هذا أن التباين الثقافي – الاجتماعي بين المجتمعات قد تكون له تأثيراته في تباين الأنماط السلوكية العدوانية الخاصة بالذكور والإناث بين المجتمعات. فالقيم والمعايير الخاصة بكل مجتمع أو ثقافة تعمل بطريقة ما على جعل الأفراد متباهين في خصائصهم، على الرغم من بعض التشابه في بعض الجوانب الإنسانية العامة. وتصدق هذه الرؤية على رأي "كلاكهوهن" و "موري"، كما يشير إلى ذلك "محمود السيد أبو النيل" حيث أن كل إنسان من نواح معينة يشبه كل الأفراد في الحصول البيولوجي، ويشبه بعض الأفراد الآخرين، ولا يشبه أي فرد آخر بسبب التأثيرات الثقافية – الاجتماعية (أبو النيل، ١٩٨٥، ص ٤٢). ومن هذا المنطلق، فالتنشئة الاجتماعية تحدد نمط العدوان (الصريح، أو غير الصريح، أو الموجه نحو الذات مثلاً) لدى كل جنس. لذلك، فليس في حكم المؤكد أن يتميز كل جنس بأنماط محددة من العدوان كأن يتميز الذكور بالعدوان الصريح والإناث بالعدوان غير الصريح بالضرورة لدى جميع الذكور والإناث في المجتمعات على الرغم من تباين مخطوطاتها الاجتماعية. ولهذا، يعتقد الباحث الحالي أنه ربما اختلفت المخطوطات الاجتماعية في مجتمع العينة الحالية بحيث تباين أنماط العدوان لدى الجنسين في هذه العينة على نحو معين أو خاص. أمّا التأكيد على دور العامل البيولوجي المتمثل في الهرمونات الجنسية في وجود الفروق بين الجنسين في العدوان، فلم تقدم دراسة "Van Goozen, et al" وزملائها تفسيراً للكيفية التي تتبعها خلاياها الاستجابة العدوانية لدى الجنسين وفقاً للمتغيرات الهرمونية الذكرية والأثرية.

مشكلة الدراسة

على الرغم من تأكيد بعض الدراسات على أن السلوك العدواني ظاهرة ذكرية؛ إلا أن ثمة دراسات أخرى ترى أن هذا السلوك ليس حالة ذكرية فقط، وإنما يشمل الإناث أيضاً. فمن جهة، تميز الذكور بالعدوان الصريح، كالعدوان الحسدي، واللفظي. بيد أنه، من جهة أخرى، تميز الإناث بالعدوان الموجه نحو الذات، والعدوان غير الصريح، كالعدوان غير المباشر

على طريقة المناورة الاجتماعية . والتساؤل الذي تتصدى الدراسة الحالية للإجابة عليه هو : هل هناك فروق نوعية في الاستجابة العدوانية بين الذكور والإإناث في مجتمع عينة الدراسة الحالية . وبكلمات أكثر تحديداً : هل هناك فروق دالة إحصائياً في العدوان الصريح، وغير الصريح، والموجه نحو الذات، والعدوان الكلي بين الجنسين في عينة الدراسة الحالية ؟

فروض الدراسة

بناءً على مناقشة الدراسات السابقة، وعلى التساؤل السابق، يقترح الباحث الفروض التالية :-

١. ليست هناك فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإإناث في درجة العدوان الصريح.
٢. ليست هناك فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإإناث في درجة العدوان غير الصريح.
٣. ليست هناك فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإإناث في درجة العدوان الموجه نحو الذات.
٤. ليست هناك فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإإناث في درجة العدوان الكلي.

هدف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تقصي الفروق بين الجنسين في العدوان الصريح، وغير الصريح، والموجه نحو الذات، والعدوان الكلي لدى عينة من طلاب وطالبات الصف الثاني والثالث ثانوي بمدينتي صفوى والعوامية في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة

يمكن أن تُعد هذه الدراسة ضرورية من الناحية النظرية والتطبيقية. فمن الناحية النظرية، تُعتبر الدراسة الحالية امتداد لتلك الدراسات التي عنت بدراسة الفروق بين الجنسين في متغيرات سلوكيّة معينة كالدافعية للإنجاز، والعصاب، والانبساط، والمرؤنة، والثقة بالنفس) تركي، ١٩٨٠ ، والاتجاه نحو شعوب العالم لدى طلاب الجامعات المصرية، والقيم الاجتماعية، والذكاء، والشخصية لدى طلاب جامعة الإمارات العربية المتحدة أبوظبي، ١٩٨٦ ، ص ٢٧٩-٣٠٨ ، والعدوان Weerth and Kalam, 1993 (موسى، ١٩٩٤). لذلك، بهذه الدراسة لا شك ستشري معرفتنا العلمية عبر التحليل المقارن لأنماط العدوان المحددة لدى

الجنسين في هذه العينة. وهذا الإثراء قد يساعد كما تشير (أنستازى، ١٩٨٣، ص ٥٢٣) على التمكّن من تحديد بعض المتغيرات التي تساهم في ظهور الفروق بين الأفراد، خاصّةً بين الذكور والإإناث؛ كما في الدراسة الحالية في العدوان الصريح، وغير الصريح، والوجهة نحو الذات لدى العينة. وحسب علم الباحث، لم تُجرَ دراسة نظرية أو ميدانية في مجال الفروق بين الجنسين في العدوان على المجتمع الأصلي التي اختيرت منه العينة الحالية.

ومن الناحية التطبيقية، قد تساهم نتائج هذه الدراسة في تبصّر بعض الأساليب الاجتماعية التي تؤدي إلى أنماط سلوكيّة عدوانية لدى الجنسين في البيئة الاجتماعية التي اختيرت منها العينة مما يساعد على تلافيها أو تفاديهما أثناء التنشئة الاجتماعية لخلق مناخ اجتماعي أكثر انسجاماً مع الذكور والإإناث، وبالتالي الحدّ من الأنماط السلوكية العدوانية كوسائل للتتوافق عند الجنسين.

حدود الدراسة

يتحدّد تعليم نتائج هذه الدراسة بحدود عيّنتها الممثلة مجتمع طلاب وطالبات الصّف الثاني والثالث ثانوي بمدينّي صفوى والعوامىة بالمنطقة الشرقيّة. وكذلك بحدود أداة القياس المستخدمة خلال فترة إجراءات هذه الدراسة.

مصطلحات الدراسة

العدوان : Aggression يُعرّف العدوان في الدراسة الحالية بأنه السلوك الصادر من أفراد العينة بقصد الإيذاء اللفظي والجسّمي الصريح كالسب، ونشر الإشاعات السلبية ضد الآخرين، والساخرية منهم، والتّشارج معهم، وتخريب ممتلكاتهم؛ أو الإيذاء غير الصريح المتمثّل في المشاعر والأفكار العدائية كالشعور بكراهية الغير، وعدم الثقة فيهم، واللامبالاة بهم، والاستمتعاب بما يقع عليهم من سوء؛ أو إيذاء الذات بعقابها كوجود أفكار ومحاولات انتحارية، والشعور بللذنب، والامتناع عن تناول الطعام. يعني: أن السلوك العدواني هو: كل الاستجابات العدوانية الصريحة، وغير الصريحة، والوجهة نحو الذات التي تقيسها أدلة الدراسة لدى الجنسين في العينة.

منهج الدراسة وأداتها

الصدق والثبات

مُهَدِّفُ قِيَاسِ الدُّعْوَانِ الصَّرِيعِ، وَغَيْرِ الصَّرِيعِ، وَالْمُوجَّهِ نَحْوَ الذَّاتِ، وَالْدُّعْوَانِ الْكَلِّيِّ لِلْجِنِّينِ فِي عَيْنَةِ الْدِرْسَةِ، أُعِدَّ مَقِيَاسٌ لِلْدُّعْوَانِ بِمَا يَنْسَبُ إِلَيْهِ مُجَمِّعُ العَيْنَةِ حِيثُ تَمَّ ذَلِكُ عَلَى مَرَاحِلٍ ثَلَاثَةَ:

المرحلة الأولى: صاغ الباحث سؤالين مفتوحين : الأول: ما هي صفات الشخص العدواني ؟ ويهدف هذا السؤال إلى تحديد صفات العدواني في المفهوم البيئي المحلي؛ والثاني : في أي الحالات أو الظروف التي تصرف / أو تتصرف فيها بطريقة توژي / أو توژين هما نفسك أو تلومها / أو تلوميتها ؟ ويهدف هذا السؤال إلى تحديد السلوك الشائع محلياً والذي من خلاله يؤژي الشخص نفسه (على الأقل في مجتمع العينة الأصلي) وقد تم السؤالان لعينة استطلاعية أولية مؤلفة من طالبات (ن = ٣٨). بمتوسط حسابي للعمر ٢٦، ١٨ عاماً، وطلاب (ن = ٣٣). بمتوسط حسابي للعمر ٩١، ١٨ عاماً من الصف الثاني والثالث ثانوي بدینتی صفوى والعوامية^(١). ومن استجابات العينة، وبعد اختيار بعض من بنود مقياس أعدَّ الباحث عام ١٩٨٩ ونشره ضمن كتاب لـ (النمر، ١٩٩٥)، أمكن بناء المقياس في صورته الأولية (٧٢ بندًا).

المرحلة الثانية: بناءً على تحليل مضمون استجابات أفراد العينة الاستطلاعية الأولية، صُنِّفت هذه الاستجابات إلى ثلاثة أنماط من الدُّعْوَانِ، ثم صيغت على هيئة بنود في ثلاثة مقاييس فرعية Subscales، وكانت على النحو التالي:

المقياس الفرعي الأول: وسمى " الدُّعْوَانِ المُوجَّهِ نَحْوَ الذَّاتِ " ويتألف من ٢١ بندًا؛

المقياس الفرعي الثاني: وأطلق عليه " الدُّعْوَانِ الصَّرِيعِ " ويكون من ٢٣ بندًا؛

المقياس الفرعي الثالث: وعنون بـ " الدُّعْوَانِ غَيْرِ الصَّرِيعِ " ويتشكل من ٢٨ بندًا.

المرحلة الثالثة: للتحقق من صدق مضمون Content validity البنود، عُرضت المقاييس الفرعية الثلاثة على أربعة محكمين حاصلين على درجة الدكتوراه في علم النفس لتقويم البنود حسب مضمون مسمى كل مقياس فرعياً. وبناءً على التحكيم، استبعدت (٤) بنود:

(١) صفوى والعوامية مدربتان تقعان في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية.

اثنان من المقياس الفرعى الأول: "العدوان الموجه نحو الذات" والآخران من المقياس الفرعى الثالث: "العدوان غير الصريح" مع بعض التوصيات بتعديل صياغة بعض البنود ليتبقى ٦٨ بنداً. وكان اتفاق المحكمين لقبول البند هو من ٥٧٥ فأعلى، وهي نسبة اعتبرها الباحث مقبولة لقبول البند كحد أدنى.

ثم تم خلط البنود إلى ٦٨ معاً دون ترتيب محدد في مقياس واحد تحت مسمى "مقياس العدوان للجنسين" بهدف تحديد الثبات. حيث ظُبِّق على عينة استطلاعية ثانية من الطلاب (ن = ٣٣) بمتوسط حسابي للعمر ٧٩، ١٨ عاماً، والطالبات (ن = ٣٦) بمتوسط حسابي للعمر ١٨، ٠٨ عاماً. وحسب ثبات الاتساق الداخلي) ارتباط البند بالدرجة الكلية (إذ تراوح معامل الارتباط بين ٣١٩، و ٧٦٣.. وفي هذه المرحلة، أُستبعد بندان من المقياسين الفرعيين الأول والثالث لعدم وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية مع الدرجة الكلية. فتبقى من المقياس ٦٦ بنداً. ثم بعد ذلك، حسب ثبات كامل المقياس أيضاً بطريقة "كرونباخ" (Cronbach Alpha)؛ فبلغت قيمته ٨٨٦.. إضافة إلى ذلك، حُدد ثبات المقياس الفرعية الثلاثة عن طريق معامل ألفا، وكانت على النحو التالي:-

المقياس الفرعى الأول؛ المقياس الفرعى الثاني؛، المقياس الفرعى الثالث .،
كما حُسبت معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس، فكانت نتيجة معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٠١) مما يشير إلى أن الأداة المقياس (تتمتع باتساق داخلي وصدق بنائي عالي. وحسب الصدق الذاتي للمقياس بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات المقياس) السيد البهوي، ١٩٧١؛ زيدان، وشعش، د. ت. (ونظراً لثبات المقياس المرتفع والذي يساوي (٨٨٦)، فإن الصدق الذاتي للمقياس يساوي (٩٤) وذلك بأخذ الجذر التربيعي لمعامل ثبات المقياس. لهذا فهو صدق مرتفع يمكن الوثوق به.

عينة الدراسة

للحصول على عينة الدراسة الحالية، أَتَّبع الباحث عدداً من الإجراءات؛ هي:-
١- تم تحديد المجتمع الأصلي للعينة (٢٠١ طالب وطالبة) من خمس مدارس حكومية ثانوية للبنين، وأربع مدارس حكومية ثانوية للبنات. وجميع هذه المدارس في مدينتي صفوى والعوامية، كما هو موضح بالجدول رقم (١).

الجدول رقم (١). يوضح عدد أفراد العينة ذكور وإناث الممثلة للمجتمع الأصلي والعينة المستهدفة والنهائية.

الإنسانات (طالبات)						الذكور (طلاب)						
العينة النهائية	العينة المستهدفة	النسبة المئوية	النسبة المئوية	الدرسة	العينة النهائية	العينة المستهدفة	النسبة المئوية	النسبة المئوية	الدرسة	النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية
٣١	٨٣	٢٠	٤٢٤	ث/الأولى-ص	٣٨	٦٦	١٦	٣٣٧	ث/صفوى-ص	١		
١٤	٢١	٤,٩٥	١٠٤	ث/الثانية-ص	١٨	٣٤	٨,٥	١٧٩	ث/دار العلوم-	٢		ص
٦٥	١٠٣	٢٤,٩	٥٢٣	ث/الأولى-ع	١٩	٢١	٥	١٠٥	ث/الصفا -	٣		ص
٢٠	٢٩	٦,٨٥	١٤٤	ث/حرم أم	٨	٣٠	٧,٢	١٥٢	العوامية - ع	٤		
				الساهك -ص	٢٥	٢٥	٦,٣	١٣٣	ث/قباء - ع	٥		
١٣٠	٢٣٦	٥٧	١١٩٥		١٠٨	١٧٦	٤٣	٩٠٦	المجموع			

(ص = صفوى؛ ع = العوامية)

٢- تم حصر عدد الطالبات المنتظمات، والطلاب المنتظمين بالصف الثاني والثالث ثانوي بالمدارس المذكورة للفصل الدراسي الأول لعام ١٤١٨هـ / ١٩٩٧م.

٣- اختيرت عينة عشوائية طبقية على أساس نسبة عدد كل مدرسة (بنين وبنات) لعدد المجتمع الأصلي بهدف تحديد العينة المستهدفة Target sample والتي تكونت من ذكور وإناث (ن = ١٧٦) وإناث (ن = ٢٣٦).

٤- بعد تطبيق المقياس على العينة المستهدفة (ن = ٤١٢)، لم يستحب سوى ٢٣٨ مفحوصاً ويساونون ٥٨٪ من العينة المستهدفة، و ١١٪ من المجتمع الأصلي. بعد ذلك، حُددت العينة النهائية Final sample باعتبارها عينة الدراسة الحالية التي تكونت من ذكور (ن = ١٠٨) بمتوسط حسابي للعمر ١٨,٢٣ عاماً، (وآخراف معياري ١,١٨٠) وإناث (ن = ١٣٠) بمتوسط حسابي للعمر ١٨,١٣ عاماً، (وآخراف معياري ١,٣٩٩). وكانت معظم مستوياتهم الاقتصادية متقاربة. والجدول رقم (٢) يوضح جميع هذه المستويات مع نسبها.

جدول رقم (٢). يوضح عدد ونسبة المستويات الاقتصادية لأفراد العينة

النسبة المئوية	العدد	المستوى الاقتصادي
١,٧	٤	المتحفظ
٩٢	٢١٩	المتوسط
٦,٣	١٥	المارتفاع
١٠٠,٠	٢٣٨	المجموع

ولمعرفة تجانس أعمار أفراد العينة من ذكور وإناث بهدف تحديد تأثير العمر في العدوان لدى الجنسين، تم حساب الفرق بين متوسطي أعمار الذكور والإإناث؛ فوجِدَ أن قيمة ($t = -0,593$)، وهي غير دالة إحصائياً. مما يعني أنه ليس للعمر تأثير في العدوان بين الجنسين. والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣): يوضح الفرق بين متوسطي أعمار عينة الذكور وعينة الإناث ومستوى الدلالة

المتغير	العدد	م	ع	ت	الدلالة الإحصائية
ذكور	١٠٨	١٨,٢٣	١,١٨٠	-٠,٥٩٣	,٥٥٤
إناث	١٣٠	١٨,١٣	١,٣٩٩		(غير دالة)

الطرق الإحصائية المتبعة

اعتمد الباحث على طرق إحصائية محددة للتحقق من فروض الدراسة؛ وهذه الطرق

هي:

- المتوسط الحسابي Mean؛ ٢- الانحراف المعياري Standard Deviation؛
- ٣- اختبار (t) للعينات المستقلة Independent – Samples T – Test. وذلك ضمن برنامج Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) for windows

النتائج وتفسيرها

انتهت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:-

الفرض الأول: "ليست هناك فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإإناث في درجة العدوان الصريح". وللحتحقق من هذا الفرض، قام الباحث باستخدام اختبار t للعينات المستقلة لتحديد الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإإناث في العدوان الصريح. فأتضح،

كما هو بالجدول رقم (٤) أن المتوسط الحسابي ٤٥,١٠ بالنحواف معياري ٦١,١٠ لدرجات الذكور أعلى من المتوسط الحسابي ٤٢,٧٣ بالنحواف معياري ١٣,١٠ لدرجات الإناث. وبحساب قيمة الفرق بين المتوسطين، بلغت قيمة (ت) -١,٧٦، وهي دالة إحصائيةً عند مستوى .٠٨٠، لذلك، يُرفض الفرض الصفرى. وقد قبل الباحث هذه النتيجة (رفض الفرض الصفرى) على أساس أن مستوى الدلالة السابقة مقبولة ضمن مستوى دلالة أقل أو تساوى مستوى (٠,١٠)، وهذا يتفق مع ما ورد في عدد من المصادر العلمية (عدس، ١٩٧٣؛ خيري، ١٩٨١؛ توفيق، ١٩٨٥؛ عودة، والخليلي، ١٩٨٨؛ الشريبي، ١٩٩٠؛ زايد، ١٩٩١؛ علام، ١٩٩٣).

جدول رقم (٤): يوضح الفروق بين متوسطي درجات عينة الذكور وعينة الإناث في العدوان

الصريح

المتغير	العدد	المتوسط	النحواف المعياري	ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
ذكور	١٠٨	٤٥,١٠	٦١,١٠	١,٧٦-	٢٣٦	٠,٨٠
إناث	١٣٠	٤٢,٧٣	١٣,١٠			

وبناءً على هذه النتيجة، فالعدوان الصريح، كالعدوان اللغظى (سب، أو نشر إشاعات ضد الغير وما شابه) والمادى (اعتداء بالضرب، أو على الممتلكات وما شابه) ميّز الذكور بالمقارنة بالإناث في عينة الدراسة. وبذلك، تتفق هذه النتيجة مع دراسات أخرى، كدراسة (عليان، ١٩٩٣؛ موسى، ١٩٩٤؛ Bjorkqvist, 1994; et al., 1994)

ويعتقد الباحث أن نمط التنشئة الاجتماعية يعزز تعبير الذكور عن عدواهم الصريح لأن محتوى المخطوطة الذهنية الاجتماعية Social schemas تتمّطّ أفراد العينة الذكور على هيئة مخطوطات ذهنية ذاتية Self-schemas على اعتبار أن العدوان جزء لا يتجزأ عن مفهوم الذكورة لديهم. لذلك، يدرك الذكور ذواهم على أن تعبيرهم عن عدواهم الصريح، هو جزء من ذواهم. فالذكور، على هذا الأساس، كما أكدت دراسة (Lightdale and Prentice, 1994)، يتصرفون وفقاً للأدوار الجنسية التي غرسته فيهم تنشئتهم الاجتماعية. وما

الدور الجنسي الذكري المتمس بالعدوانية ليس إلا نمطاً سلوكياً عدوانياً ميّزهم عن الإناث، ويمكن أن يسمى بالنمط السلوكى العدوانى الذكري. وهو ما عكسته استجابات ذكور العينة لبند العدوان الصريح في هذه النتيجة.

الفرض الثاني: "ليست هناك فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإإناث في درجة العدوان غير الصريح". للتحقق من هذا الفرض، استخدم الباحث ذات الاختبار الإحصائي السابق (اختبار ت)، وذلك لتحديد الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإإناث في العدوان غير الصريح. فاتضح، كما بالجدول رقم (٥) أنه ليس ثمة فرق بين المتوسط الحسابي $60,42$ بانحراف معياري $11,24$ لدرجات الذكور والمتوسط الحسابي $59,95$ بانحراف معياري $10,29$ لدرجات الإناث. إذ أن قيمة (ت) للفرق بين المتوسطين، بلغت (-335) ; وهي غير دالة إحصائية. لذلك، لم يُرفض ، (أو قيل) الفرض الصافي.

جدول رقم (٥): يوضح الفروق بين متوسطي درجات عينة الذكور وعينة الإناث في العدوان غير الصريح

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
ذكور	١٠٨	$60,42$	$11,24$	-335	٢٣٦	,٧٤
إناث	١٣٠	$59,95$	$10,29$			(غير دالة)

وهذه النتيجة، لم يظهر الفرق بين الذكور والإإناث في العدوان غير الصريح كما نصّت عليه بند المقياس المستخدم مع عينة هذه الدراسة. وبذلك، لا تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Wade, et al., 1994) حيث أكدت على أن الذكور أعلى عدائياً (كعدوان غير صريح) من الإناث. ويرجح الباحث عدم وجود دالة إحصائية للعدوان غير الصريح لدى الجنسين بعينة الدراسة الحالية بسبب تميّز كل جنس في العينة بنمطين سلوكيين عدوانيين مختلفين. فوفقاً لقاعدة السيكلولوجية المتعلقة بالتنفيذ الانفعالي العدوانى (Dollard, et al., 1980; هوكانسون، ١٩٨٦)، يمكن القول: إن كفّ الأفعال العدوانية من قبل المحيط الاجتماعي، يحوّل العدوان الصريح لعدوان غير صريح، كأفكار ومشاعر عدائية نحو الغير، مما يؤدي - غالباً - لأنماط انفعالية سلبية تتراكم بسبب استمرار العجز عن الرد على مصادر العدوان الخارجية. لذلك، فإنّ ازاحة العدوان Displacement of aggression نحو جهة ما

ستكون استجابةً منفعةً مريحةً (خفض التوتر) مقارنةً بالتوتر الذي تسببه المضاعفات الانفعالية الناجمة عن هذه المصادر. لذلك، وحسب هذه الآلية في التنفيذ، تعلم الأنثى نمطاً سلوكيًّا وظيفته الحدّ من التوتر الانفعالي العدوانى. ولأسباب اجتماعية وسيكولوجية (سأقى على مناقشتها أثناء تفسير نتيجة الفرض الثالث) توجه الأنثى عدوانها لذاتها. أمّا الذكور فتعلموا نمطاً سلوكيًّا عدوانياً مختلفاً له ذات الوظيفة التفسيفية أيضاً. إذ يتم التنفيذ عن عدوانهم عبر التعبير عنه؛ فلا يكون العدوان في صورته الضمنية بالقوة بحيث يظهر في بنود العدوان غير الصريح في المقياس. وبهذين النمطين السلوكيين العدوانين، لا يظل العدوان غير الصريح، كما عبرت عنه بنود العدوان غير الصريح، في بؤرة شعور أفراد العينة لأن انتباه الذكور منصرف للردد على مصادر العدوان الخارجية؛ بينما ينصرف انتباه الإناث للذواهنة.

الفرض الثالث: "ليست هناك فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإإناث في درجة العدوان الموجه نحو الذات". وللحقيقة من هذا الفرض، استُخدم اختبار (ت) لتحديد الفرق بين متسطي درجات الذكور والإإناث في العدوان الموجه نحو الذات. فأتضَّح كما بالجدول رقم (٦) أن المتسطي الحسابي $43,65$ بالحرف معياري $6,67$ لدرجات الذكور أدنى من المتسطي الحسابي $54,45$ بالحرف معياري $10,50$ لدرجات الإناث. وبحساب قيمة الفرق بين المتسطين، بلغت قيمة (ت) $9,25$ ؛ وهي دالة إحصائياً عند مستوى $0,0001$. لذلك، يُرفض الفرض الصافي.

الجدول رقم (٦). يوضح الفروق بين درجات متسطي عينة الذكور وعينة الإناث في العدوان الموجه نحو الذات

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
ذكور	١٠٨	٤٣,٦٥	٦,٦٧	٩,٢٥	٢٣٦	٠,٠٠٠١
	١٣٠	٥٤,٤٥	١٠,٥٠			

وعلى أساس هذه النتيجة، يعتبر متسط درجات الإناث أعلى من متسط درجات الذكور في العدوان الموجه نحو الذات، من قبيل: "قر على أوقات أكره فيها نفسي؛ لا أطيق نفسي لأنني السبب في الكثير من فشلي في الحياة؛ أشعر بعدم الارتباط من نفسي". وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (موسى، ١٩٩٤) مثلاً.

ويفسر الباحث الفرق في العدوان الموجه نحو الذات لصالح الإناث على أساس المخطوطات الذهنية الاجتماعية والذاتية كما مرّ سابقاً. فوفقاً لـ "فلاح العنزي" ، تكونت هذه المخطوطات لدى أفراد مجتمع العينة عبر التنشئة الاجتماعية، فشكلت قناعات ذاتية بأدوار كل جنس في الحياة (العنزي، ١٩٩٩، ص ٣٤٣-٧٥؛ ص ٦٥-١٩٩٩) ، وهي أدوار لا تيسّر تنمية مهارات سلوكية للتعبير الصريح عن العدوان لدى الإناث، بل تميّز لديهن توقعات ذاتية بالعقاب Anticipation of aggression وقبول الاجتماعيّن لكتف عدوافهن إذا ما أظهرتهنّه بشكل صريح . وهذه التوقعات قدرة على جعل الكفّ الذاتي Self-inhibition لعدواهنهن مستمراً إلى درجة أن بالإمكان اعتباره سمة ذاتية تسمّ بها الإناث بالعينة . وكما أشير خلال تفسير الفرض الثاني، أن كفّ الأفعال العدوانية يزيد التوتر النفسي مما يجعل التنفيذ عنه ضرورة لاستعادة الاتزان الانفعالي . ولأن النمط السلوكى العدوانى الذى اكتسبته الأنثى لا يُسرّ تصريف عدواهناها بصرامة، فإن استجابتها المتوقعة هي تمرّكها حول ذاهاها على عدوانية . وعلى ضوء هذا التحليل، ثمة سؤال يطرح نفسه: لماذا تمرّك الأنثى حول ذاهاها على نحو عدواني كما أظهرت ذلك نتيجة الفرض الثالث وفقاً لبيان العدوان الموجه نحو الذات؟ يمكن القول: إن إزاحة العدوان يفسر لنا بعض أنماط السلوك العدوانى، كتجيجه العدوان لأهداف خارجية غير مصادرها الحقيقة (كما في بعض استجابات العدوان الصريحة لدى ذكور العينة، من قبيل: "أضرب الأشياء من حولي عندما أغضب")؛ إلا أن إناث عينة الدراسة اكتسبنّ نمطاً آخر من السلوك العدوانى مختلفاً عمّا للذكور. فمعاقبة الذات تتأتى بسبب الشعور بأن الذات هي مصدر الإحباط، والكفّ العدوانى، وبسبب وجود عقاب خارجي شديد أيضاً (Dollard, et al, 1980) . ويعتقد الباحث أن التوقعات الذاتية التي اكتسبتها إناث عينة هذه الدراسة عبر سلسلة من المعزّزات الاجتماعية خلال التنشئة الاجتماعية تلعب دوراً مهمّاً في إحساسهنّ بعدم القدرة على الردّ العدوانى على مصادر العدوان الخارجية؛ وبذلك تجد أن تراكم خبرات العجز المتتالية تؤسس لقناعة بأن الذات هي العاجزة أو الفاشلة في حل المشكلات بما في ذلك ممارسة العدوان الصريح لحل المشكلات المرتبطة على الاعتداءات الخارجية . وعلى أساس هذه التغييرات السيكولوجية والاجتماعية، تمارس الإناث كفّ ذاتياً لاستجاباتهم العدوانية الصريحة . وما إزاحة العدوان نحو الذات إلا أهون الضرررين: ضرر

العقاب الاجتماعي؛ وضرر مضاعفات التوتر الانفعالي المستمر جراء كف مشاعر العدوان غير الصريح، كعدوان موجه نحو الغير.

ولأن الأنثى هي مصدر إحباطها لنفسها (كف ذاتي للعدوان يخلله شعور بالعجز عن توجيهه لمصادره الخارجية)؛ إضافةً للكف الاجتماعي لعدوانها الصريح أيضاً، فمن المحمّل أن يؤثر ذلك، بقوة، في سلوكيها على نحو سلبي. الأمر الذي يؤدي بها – أي الأنثى – إلى التفيس عن التوتر الناشيء عن ذلك الإحباط. وما إزاحة العدوان كتيجة من نتائج الإحباط (Dollard, et al, 1980) إلا وسيلة لهذا التفيس ولكن دون أن يؤدي هذا التفيس إلى عقاب اجتماعي. لذلك، فالهدف الأقرب – لدى الأنثى – لإزاحة عدوانها هو ذاتها؛ نظراً لانتفاء توقيع العقاب من هذا الهدف. وعلى هذا الأساس، يكون العدوان الموجه نحو الذات، كما قاسته بنود العدوان الموجه نحو الذات لدى عينة الدراسة استجابة تعزز لأنها تتبع الأنثى العقاب الاجتماعي المتوقع لو أنها وجهت عدوانها للخارج. إذن، هي تتعلم البذائل السلوكية المُنفَّسة عن التوتر الذي قد ينشأ عن مصادر العدوان الخارجية أو البيئة دون أن يعاقبها الآخرون. وهذا التمط من التفاعل بين الأنثى – في عينة الدراسة – وبيتها الاجتماعية، يزيد من الفرص المُعزَّزة التي تدفع بانتباها نحو ذاتها، وبالتالي يجعلها هذا الانتباه عرضةً للنقد الذاتي أو المحسبة الذاتية كاستجابة للإحباط المتكرر المتصل بعدم قدرها على رد العدوان. وهذا خلاف الذّكر، كما أُوضِّح قبلاً. ونتيجة لهذا التمط من المخطوطات الاجتماعية والذاتية، تشَكَّلت استجابات لدى إناث عينة الدراسة الحالية يمكن أن نسميها نمط سلوكي عدواني أثني عَبَّرَ عنه من خلال استجاباتهنَّ لبنود العدوان الموجه نحو الذات. ومن هنا نجد تبريراً سيكولوجياً أيضاً لتميُّز الإناث بالاكتئاب مقارنةً بالذكور في بعض الدراسات (مرسي، ١٩٩٣؛ Hammen, 1998; Pilkington and Lenaghan, 1998).

الفرض الرابع: "ليست هناك فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإإناث في درجة العدوان الكلّي". وللحتحقق من هذا الفرض، استخدم الباحث اختبار (ت) لتحديد مقدار قيمة الفرق بين متواسطي درجات الذكور والإإناث في العدوان الكلّي. فأُوضِّح كما بالجدول رقم (٧) أن المتواسط الحسابي ١٥٢,٩٣ بالحرف معياري ٢٣,٨٦ لدرجات الذكور أدنى من المتواسط الحسابي ١٦١,٥٣ بالحرف معياري ٢٥,١١ لدرجات الإناث. وبحساب قيمة الفرق بين المتواسطين، بلغت قيمة (ت) ٢,٦٩؛ وهي دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠٨. لذلك، يُرفض الفرض الصافي.

بين المتوسطين، بلغت قيمة (ت) ٢,٦٩؛ وهي دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠٨. لذلك، يُرفض الفرض الصافي.

الجدول رقم (٧). يوضح الفرق بين درجات متوسطي عينة الذكور وعينة الإناث في العدوان الكلي

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	الدلاللة الإحصائية
ذكور	١٠٨	١٥٢,٩٣	٢٢,٨٦	٢,٦٩	٢٣٦	٠,٠٠٨
إناث	١٣٠	١٦١,٥٣	٢٥,١١			

وعلى هذا، تكون الإناث أعلى من الذكور في العدوان الكلي. لذلك، فهذه النتيجة لا تتفق مع دراسة (موسى، ١٩٩٤) ويرى الباحث أن هذا الفرق الذي هو لصالح الإناث قد يعزى إلى الفرق الكبير في العدوان الموجه نحو الذات الذي كان لصالح الإناث أيضاً. بمعنى: أن قيمة (ت) في العدوان الكلي ناتجة عن الزيادة الكبيرة في قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الإناث في العدوان الموجه نحو الذات التي أثرت باتجاه صالح الإناث في المجموع الكلي لدرجات المقاييس كله.

ومما سبق، يمكن القول: إن الذكور، بالعينة تميزوا بأن عدوانهم خارجي أو موجه نحو مصادر العدوان الخارجية؛ بينما تميز عدوان الإناث بأنه داخلي أو موجه نحو الذات. وبما أن المستويات الاقتصادية متقاربة عند ٩٢٪ من أفراد العينة كما يوضح الجدول رقم (٢)؛ وبما أن ليس للعمر تأثير في العدوان بين الجنسين حيث أن قيمة (ت) للفرق بين متوسط عمر الذكور ومتوسط عمر الإناث غير دال إحصائياً كما يوضح ذلك الجدول رقم (٣)؛ لذلك، يمكن القول: إن ثمة نقطتين تميزان كل جنس في عينة الدراسة الحالية: التمط الأول أصطلاح عليه بالتمط السلوكي العدواني الذكري Behavioral aggressive masculine type؛ وهو السلوك العدواني الصريح الذي ميز الذكور. والتمط الثاني أصطلاح عليه بالتمط السلوكي العدواني الأنثوي Behavioral aggressive feminine type؛ وهو السلوك العدواني الداخلي الموجه للذات الذي ميز الإناث. وكل النقطتين نشآ بفعل التنشئة الاجتماعية لتعزيز هوية الجنس لدى الجنسين في العينة وفقاً لتطور المجتمع وثقافته عن هذه الهوية.

المراجع

١. أبو النيل، محمود السيد، ودسوقي، انتراح محمد (١٩٨٦) "علم النفس الفارق دراسات عربية وعالمية" ، بيروت: دار النهضة العربية.
٢. أبو النيل، محمود السيد (١٩٨٥) "علم النفس الاجتماعي دراسات عربية وعالمية" الجزء الثاني ، بيروت: دار النهضة العربية.
٣. أنساري، آن. (١٩٨٣) "طبيعة الفروق" . ترجمة: مختار حمزة، "مِيادين علم النفس النظرية والتطبيقية، ب.ح.ب. جيلفورد (الطبعة السادسة)، ج ٢، ترجمة: أحمد صالح وآخرون، القاهرة: دار المعارف، ص ص ٥٢٣-٥٧٨.
٤. تركى، مصطفى (١٩٨٠)، "الفرق بين الذكور والإناث الكويتيين في بعض سمات الشخصية". بحوث في سيكولوجية الشخصية العربية بالبلاد العربية، إعداد وتنسيق وتقديم: مصطفى أحمد تركى، الكويت: مؤسسة صباح نشر وتوزيع، ص ص ٢٧٣-٢٧٣ .٣٠٧
٥. توفيق، عبد الجبار (١٩٨٥) "التحليل الإحصائي في البحوث التربوية والنفسية والاجتماعي الطرق اللامعليمية" . (الطبعة الثانية) ، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.
٦. خيري، سيد محمد. (١٩٨١) "الإحصاء النفسي" ، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الرياض.
٧. روز، ستيفن، وآخرون (١٩٩٠) "علم الأحياء والأيديولوجيا والطبيعة البشرية" . ترجمة: مصطفى فهمي، سلسلة عالم المعرفة (١٤٨) الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
٨. زايد، مصطفى. (١٩٩١) "الإحصاء والاستقراء – الجزء الثاني – منطق الاستقراء" . الجيزة: المؤسسة المصرية للنشر والترجمة.
٩. زيدان، محمد مصطفى، وشعث، صالح مضيوف. (د.ت) "مناهج البحث في علم النفس وال التربية" ، دار الجامع العلمي.

١٠. السيد، فؤاد البهري (١٩٧١) "علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري" (الطبعة الثانية)، دار الفكر العربي.
١١. الشريبي، زكريا (١٩٩٠) "الإحصاء اللامبارامي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية"، مكتبة الأنجلو المصرية.
١٢. شوي، أروزولا (١٩٩٥) "أصل الفرق بين الجنسين" (الطبعة الثانية)، ترجمة: بسو علي ياسين، اللاذقية: دار الحوار.
١٣. عدس، عبد الرحمن (١٩٧٣) "مبادئ الإحصاء التربوي - الجزء الثاني - مبادئ الإحصاء التحليلي"، عمان: مكتبة الأقصى.
١٤. عودة، أحمد، والخليلي، خليل يوسف. (١٩٨٨) "الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية"، دار الفكر للنشر والتوزيع.
١٥. العنزي، فلاح محروت البلعاسي. (١٩٩٩)، "مدخل إلى علم النفس الاجتماعي المعاصر"، الرياض: مطابع مداد.
١٦. علام، صلاح الدين محمود (١٩٩٣) "الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامتيرية واللامبارامتيرية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية"، دار الفكر العربي.
١٧. عليان، إبراهيم أحمد السيد (١٩٩٣)، "دراسة العلاقة بين القبول/رفض الوالدي وتوكيد الذات والعدوانية لدى المراهقين"، مجلة علم النفس ٢٧ (يوليه/أغسطس) سبتمبر، القاهرة: الهيئة العامة المصرية للكتاب. ص ٩٠-٩٢.
١٨. علي، سامي عبد القوي (١٩٨٩)، "دراسة في سيكولوجية محاولي الانتحار"، مجلة علم النفس ١٢ (أكتوبر/نوفمبر) دسمبر، القاهرة: الهيئة العامة المصرية للكتاب. ص ١٤٤-١٤٢.
١٩. موسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٩٣)، "علم النفس المرضي دراسات في علم النفس"، القاهرة: مؤسسة مختار ودار المعرفة لنشر وتوزيع الكتاب.
٢٠. موسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٩٤) "سيكولوجية الفرق بين الجنسين"، القاهرة: مؤسسة مختار ودار المعرفة لنشر وتوزيع الكتاب.

٢١. كلبرغ، أوتو (١٩٦٧)، "علم النفس الاجتماعي"، (الطبعة الثانية). ترجمة: حافظ الجمالي، بيروت: كنشورات دار مكتبة الحياة.
٢٢. النمر، أسعد (١٩٩٥)، "في سيكولوجية العدوان دراسة نظرية"، الدمام: دار الموسوعات الحديثة للنشر والتوزيع.
٢٣. هو كانسون، جاك (١٩٨٦)، "التقييم النفسي – الجسدي لفرضية التفيس". ترجمة: عبد الكريم ناصيف. سيكولوجية العدوان بحوث في دينامكية العدوان لدى الفرد، الجماعة، الدولة، تحرير إدري ميجاري، وجاك إي هو كانسون. ترجمة: عبد الكريم ناصيف، عمان: دار منارات للنشر، ص ص ٨٤-٩٧.

1. Bandura, Albort. (1973) "Aggression: A Social Learning Analysis" Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
2. Bandura, Albort. (1977) "Social Learning Theory" Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
3. Bjorkqvist, Kaj.(1994) "Sex Differences in Physical, and Indirect Aggression: A Review Recent Research" Journal of Sex Roles, Vol.30,Nos. (3/4) PP.177-188.
4. Bjorkqvist, Kaj and Osterman, Karin, and Lagersotz, Karisti M. J.(1994) "Sex Differences in Covert Aggression Among Adults" J. of Aggressive Behavior, Vol. 20,No.(1) PP. 27-33.
5. Dollard, John, Miller, Neal E., Doob, Leonard W., Mowrer, O.H., and Sears, Robert R. (1980) "Frustration and Aggression" Greenwood Press, Publishers, Inc.
6. Fischer, Agneta. "Emotion" (1998) . Gender & Psychology. Ed. by Karen Trew and John Kremer. Arnold, A member of the Hodder Headline Group, PP. 82-94.
7. Hammen, Constance.(1998) "Depression" Clinical Psychology A Modular Course, Ed. By Chris R. Brewin. East Sussex: Psychology Press Ltd.
8. Harris, Mary B.(1995) "Ethnicity, Gender, and Evaluations of Aggression" J. of Aggressive Behavior, Vol. 21.PP.343-357.
9. Lightdale, Jenifer R. and Prentice, Deborah A.(1994) "Rethinking Sex Differences in Aggression: Aggressive Behavior in the Absence of Social Roles" Personality and Social Psychology Bulletin , Vol. 20, No. (1),PP. 34-44.
10. Loeber, Rolf and Hay, Dale.(1997) "Key Issues in Development of Aggression and Violence from Childhood to Early Adulthood" Annul. Psycho.(1) Annual Reviews.

11. Nicotera, Anne Maydan and Rancer, Andrew S.(1994) " The Influence of Sex Selfe-Perceptions and Social Stereotyping of Aggressive Communication on Predisposition " Journal of Communication, Vol. 58,No.(4),PP. 283-307.
- Pilkington, Bridie and Lenaghan, Michael.(1998) " Psychopathology " Gender &
12. Psychology Ed. By Karen Trew and John Kremer, London. New York. Sydney. Auckland: Arnold, A member of the Hodder Headline Group.PP. PP.179-191.
13. Trew, Karen.(1998) " Identity and The Self " Gender & Psychology Ed. By Karen Trew and John Kremer, London. New York. Sydney. Auckland: Arnold, A Hodder Headline Group, member of the Hodder Headline Group, PP.3-14.
14. Van Goozen, Stephanie H. M., Cohen-Kettenis, Peggy T., Gooren, Louis J. G., Frijda Nico H., and Van De Poll, Nanne E.(1995) " Gender Differences in Behaviour: Activing Effects of Cross-Sex Hormones " J. of Psychoneuroendocrinology, Vol. 20, No.(4), PP.343-363.
15. Wade, T. Joel., Witham, Kevin. and Abramowitz, Jonathan S.(1994) " Sex Differences in Trait Hostility At Levels Above and Below the Mean " Journal of Personality and Indivial Differences, Vol. 17, No.(1), PP.79-86.
16. Weerth, Carolina De and Kalma, Akko P.(1993) " Femal Aggression as Response to Sexual Jealousy: A Sex Role Reversal ?!" Journal of Aggressive Behavior , Vol. 19, No.(4), PP.265-279.

Gender Differences in Aggression: Comparative Study

Asaad Ali Al-Nemer

Abstract: the purpose of this investigation is to determine whether sex differences exist in covert, overt, holistic, and self-aggression. To test the hypotheses of study, the researcher designed the scale of tow sexes aggression, and it was applied on the second and third level of high school males (n=108) and females (n=130) students with range age between 17-26 years old (mean= 18.76) %92 of them are from mid-economic class.

The data statistical analysis revealed that males are more overtly aggressive than females; but the females are more holistically aggressive and self-aggression than males. The results did not show differences between genders in covert aggression. The interpretation of the differences of tow genders have been related to the social and self-schemas that formed two types of aggressions; one of them called behavioral aggressive masculine type, and anther is named behavioral aggressive feminine type.

letter to
John

خصائص الشخصية النمطية الأردنية كما يراها طلبة جامعة مؤتة

إعداد: عماد الزغول (أستاذ مساعد)^(١) موسى النبهان (أستاذ مشارك)^(٢)،

علي فلاح الهنداوي (أستاذ مساعد)^(٣)، ماجد الخطابية (أستاذ مساعد)^(٤)

(١، ٢، ٣، ٤) بقسم علم النفس، (٤) بقسم المناهج والأساليب، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

ملخص. هدفت الدراسة إلى تحديد خصائص الشخصية النمطية الأردنية من وجهة نظر طلبة جامعة مؤتة، والتحقق من مدى اختلاف خصائص تلك الشخصية تبعاً للمستوى الدراسي و الجنس الطلبة و خصائصهم (الإنسانية والطبيعية). ولتحقيق ذلك فقد تم تطوير أداة للدراسة تألفت من (٣٢) خاصية و قيمة بإثبات الإجراءات الملائمة لضمان خصائصها السيكومترية المطلوبة، وبلغ معامل ثبات الأداة باستخدام كرونياخ الفا حوالي (٩٠٪) مقاساً على عينة من (٩٨) طالباً تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع الدراسة أظهرت النتائج التي جمعت بعد تطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (١٠٠٥) طلاب من طلبة جامعة مؤتة؛ أن النظرة الكلية إلى خصائص الشخصية النمطية الأردنية يبلغ متوسطها (١٠١٪) وهو أعلى من المتوسط الفرضي (٩٦٪) الذي تم الحصول عليه من ضرب القيمة الوسطى في ميزان التقدير (٣٪) بعدد فقرات الأداة (٣٢٪). وهذا يشير إلى إيجابية و اعتدال النظرة الكلية إلى هذه الشخصية . أما في الجانب التفصيلي لخصائصها؛ فقد كانت "العشائرية والمحسوبية والكرم والأصالة والحفظ على الهوية والمظهرية والباهة واحترام الذات والتقليد والتمييز بين الجنسين هي أهم الخصائص القوية التي نسبت للشخصية النمطية الأردنية، في حين كانت الخصائص الضعيفة هي الالتزام بال النظام و المحافظة على المواعيد . يلاحظ من النتائج السابقة أن بعض الخصائص إيجابي وبعضها الآخر سلبي، وأنها تقدم ملامح شخصية الإنسان الأردني المعروفة عنه في التفكير النمطي Stereotype . أما نتائج تحليل التباين؛ فلم تظهر وجود اختلاف يعود إلى الجنس والمرحلة الدراسية في الصورة التي يرى بها الطلبة الشخصية النمطية الأردنية . في حين ظهرت فروق ذات دلالة تعود إلى التخصص الدراسي؛ لصالح خصصات طلبة العلوم الإنسانية؛ حيث بلغ متوسط تقديرهم للشخصية (١٠٤٪) مقابل متوسط (٩٩٪) لطلبة التخصصات العلمية؛ وقد يعود ذلك إلى طبيعة متطلبات معينة في التخصص .

خلفية الدراسة

على الرغم من التشابه الكبير الذي يجمع أفراد الجنس البشري ويميزهم كماً و نوعاً في خصائصهم و سلوكهم عن باقي الكائنات الحية، فإن لكل أمة طابعاً خاصاً أو شخصية معينة تميزها عن غيرها من الأمم أو الشعوب الأخرى تعرف بالشخصية القومية "National

"أو الشخصية الأساسية" "Basic Personality" أو "الشخصية النمطية" "Modal Personality". ويمكن تعريف هذا النوع من الشخصية على أنها النموذج الشائع العام والأكثر انتشاراً من غيره من أنماط الشخصية الأخرى في مجتمع معين؛ حيث يميز هذا النموذج ذلك المجتمع عن غيره من المجتمعات الأخرى ويعطيه طابعه الخاص (Allport, 1950, P.172).

إن للعوامل الثقافية السائدة دور كبير في تشكيل ذلك النمط من الشخصية لما تملكه من قوة وتأثير على أفراد ذلك المجتمع؛ كون أن الثقافة تتألف من مجموعة عناصر تمثل في القيم والعادات والتاريخ والدين وأنماط الحياة والمعايير التي تشكل القالب الفكري المشترك لأفراد مجتمع ما؛ وفي ضوء ذلك يتحدد طريقة ونمط التفكير لديهم نحو الأشياء والم الموضوعات؛ وبالتالي فهي نتاج تفاعل الإنسان مع الظروف البيئية، وهي إرث ينتقل من جيل إلى آخر عبر عملية التنشئة الاجتماعية "Socialization"، وتطور بما يضاف إليها من إبداعات نتيجة لتفاعل الأفراد مع المجتمعات الأخرى، مع نزعتها إلى الحفاظ على الهوية المميزة للمجتمع "Identity".

وللثقافة جانبان؛ المعنى الذي يشتمل على القيم والأعراف والعادات والتقاليد العامة التي تشكل أساس السلوك للأفراد في المجتمع؛ والمادي بما يمثله من إمكانات مادية وتكنولوجية. ويفاعل هذين الجانبين يكتسب المجتمع صبغة خاصة. بحيث تميز أفراد المجتمع الأخرى؛ وبالتالي تؤثر هذه الثقافة في تكوين الملامح المميزة للشخصية النمطية لأفراد المجتمع. ويتمثل ذلك في صياغة الإدراك الاجتماعي الذي يشتراك فيه غالبية أفراد مجتمع ما والذي من خلاله يشتراك أفراد المجتمع في نظرتهم وتقديرهم للعالم الخارجي (Michelle, 1990).

فقد أشارت نتائج بعض الدراسات أن دور الثقافة ربما يظهر في الطريقة التي يصنف بها الفرد الناس والأحداث ويفسر سلوكياتهم وأسبابها (Cartrette, & Freedman, 1978, P. 35). فالأمريكي الأبيض على سبيل المثال يدرك من خصائص الزنجي (الأفريقي الأمريكي) لون بشرته فقط، ويطمس خصائصه الأخرى كإنسان (Bruner, 1958, P. 87). ويركز الأفراد عادة وفقاً لتأثير الإدراك الاجتماعي على خصائص معينة في تقييم الآخرين ولا سيما السلبية منها ويهملون السمات الإيجابية؛ الأمر الذي يؤدي إلى ظهور التعصب والتمييز العنصري. فقد أشارت إحدى الدراسات في هذا المجال إلى أن الأمريكي

الأبيض يستمر في إدراك صورة "الأبيض الأصيل زنجي لدى عرض سلسلة من الصور عليه تبدأ بصور الزنجي الأصيل؛ وتدرج الملامح في التغيير باتجاه الأبيض؛ إلى أن تصل أقصاها في الأبيض الأصيل (Secord, 1976, P. 77).

إن الفرد في مثل هذه المواقف يعكس العادات والقناعات الاجتماعية والتعصب السائد في الثقافة التي ينتمي إليها والأفكار النمطية فيها. وبما أن للثقافة علاقة بتكون الشخصية، فإن ذلك يعني أن خصائص "الشخصية النمطية" هي نتاج لعمليات التعزيز التي حصلت عليها تلك الخصائص، نظراً لقيمتها في حياة الفرد والمجتمع. وقد تكون هذه الخصائص إيجابية أو سلبية كالتنافس والعدائية (McKnight & Sutton, 1994, P. 370).

وهكذا نجد أن "الشخصية النمطية" في أي مجتمع هي التي تتصف بمجموعة "القيم" المرغوبة اجتماعياً؛ وأنها ليست بالضرورة قيمًا إيجابية كلها؛ فقد يفضل الناس قيمة سلبية ويكون هذا التفضيل ضمنياً لا صريحاً أحياناً لأنه يتعارض مع القيم الأخلاقية المتقدمة التي تستخدم في الحكم على سلوك وخصائص وقيم الإنسان وفق معيار (ما ينبغي) أن يكون عليه السلوك وليس وفق (ما هو كائن) (Braithwaite & Scott, 1991, P. 661).

وبالإضافة إلى عامل الثقافة، يلعب الإدراك الفردي دوراً هاماً في رسم ملامح الشخصية النمطية، حيث يجسد الإدراك الآلية التي يستخدمها الأفراد لتكون التصورات والانطباعات عن مختلف الموضوعات التي تصادفهم في حياتهم ومنها صورة الشخصية النمطية السائدة في المجتمع، كونها واحدة من تلك الموضوعات التي يواجهونها طيلة حياتهم (Wolfsan , 1976,P.195)

وينظم الأفراد الخبرات التي يواجهونها في بنى إدراكيه معرفية متخذين من ذاتهم نقطة مرجعية لكي يضفوا على هذه الخبرات معنى "Meaning" و تتضمن هذه البنية المعرفية مختلف الخبرات بما فيها الاجتماعية وكذلك أساليب التفكير؛ وتنمو هذه البنية وتزداد عدداً وتعقidea مع العمر . ولكون أن الأفراد يختلفون في الاستعدادات والقدرات والخبرات فإنه يصبح لكل إنسان إدراكه الخاص وتفسيراته الفريدة به لاختلاف الظواهر؛ ويعرف ذلك بال المجال الظاهري "Phenomenological Field" (Pervin 1970, p.287).

لقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن للفرق الفردية في الاستعدادات والخبرات دور يحدد مدى الاختلاف في الإدراك، وبسبب هذه الفروق يعطي البعض تقديرات متفاوتة لخصائص معينة دون غيرها . كما وجد أن لدى الناس نزعة للقيام بعمل

استنتاجات عن الشخصية بأكملها استناداً إلى الخصائص التي تتحسسها أكثر من غيرها. ويعزو البعض هذه الظاهرة إلى وجود نظرية ضمنية " Implicit perspective " عن الشخصية لدى كل فرد، يستند إليها في تكوين ملامح الصورة الكلية لهذه الشخصية، أي بناء الصورة الكاملة من خلال التعرف على أجزاء منها (Secord , P.P. 84- 85 , 1976). كما يمكن تفسير هذه الظاهرة بمعنى ارتباط خصائص معينة بخصائص أخرى ، بحيث ما أن يتم ذكر إحداها إلا وتسدعي الأخرى لإكمال الصورة ، وفق مبدأ النظرية السلوكية في " الارتباط أو الاقتران " ، أو السعي إلى " الإغلاق أو الإكمال " ، وفق النظرية الكلية المعرفية (الجشتالت).

إن التأكيد على بعض الخصائص دون غيرها، ربما يعود إلى الطبيعة الانتقائية لعملية الإدراك أيضا . فالفرد يحصل على كثير من المباهات أثناء يقظته فيقي بعضها منها ويترك الآخر ولا يتم هذا إلا في ضوء ما لديه من حاجات وخبرات (Boring , 1962 , P. 218) .

وإذا كانت الخبرات السابقة مشتركة بين الناس ، فإن استجاباتهم لبعض الخصائص تكون متماثلة ، فقد أظهرت بعض الدراسات أن خاصتي (الدفء - البرودة) تستجغر استجابات خاصة متشابهة بصورة عامة لدى الناس. فمثلاً عند تقديم وصف للمفحوصين عن شخص يوصف على أنه دافئ ، فإنهم يضيفون خصائص أخرى لم تذكر لهم ، عندما يطلب إليهم وصف شخصيته ، فيضيفون إليه خصائص مثل : " الاجتماعية ، والتواضع ، والكرم ، والمرح " بخلاف الوصف على أنه بارد. ويفسر ذلك على أساس مبدأ الإغلاق ، أو تكوين الشكل الجميل (Freedman , 1971 P. 48 , 52) . كما أن الإدراك قد لا يكون دقيقاً بسبب النقص في بعض المعلومات الضرورية ، أو الفشل في الإفاده منها في إدراك العلاقات بين العناصر في الموقف موضع البحث (McKeachin, & Doyle, 1966, p347)

ويتأثر إدراك الفرد أيضاً بالقيم والاتجاهات والميول وال حاجات التي يحملها ، فقد أشار برونر (Bruner) عام ١٩٥٨ إلى أن دراسة مورفي (Morphy) أفادت بأن الجائع يعبر عن محتوى الصور غير المحددة التي تعرض عليه بأشیاء ترتبط بالطعام. كما بینت دراسة بوستمان (Postman) أن الإدراك يرتبط بالقيم (Bruner , 1958 , P.88) وقد أشار أندرسون (Anderson , 1971 , p. 95) أن لجنس الفرد تأثير في إدراكه ؛ فالمرأة تهتم بالتفاصيل في حين يهتم الرجل بالأطر العامة.

وتتدخل المفعة كعامل في تحديد إدراك الأفراد الآخرين، حسب مبدأ "الربح - الخسارة" فإذا أدركنا أن الفرد الآخر مثيب لنا؛ تكون الصورة عنه إيجابية (Anderson, 1971, P.87). كما أن للصحة النفسية علاقة بالإدراك؛ فالعصابي لا يمكن من إدراك الشابة بينه وبين الآخرين (Klirs, 1987).

كما تبين أن لشخصية الفرد وبعض خصائصها دور في تحديد الإدراك. فالجزميون أو القطعيون "Determinism" يدركون البشر في صفين: صالحًا أو طالحًا، بخلاف المفتاحين ذهنياً "Open minded". كما وجد أن ذوي التفكير العياني الملموس الذين لا يحتملون الغموض والواقف غير المؤكدة؛ يجدون صعوبة في إدراك ما في أذهان الآخرين ولا يقدرون على التعاطف معهم أو وضع الذات موضع الآخر (Secord, 1976, P. 89).

في ضوء ما سبق يلاحظ أن الثقة بما فيها من عوامل؛ والفرد بما يمتلك من خصائص فريدة؛ يتفاعل مع بعضهما البعض فيؤديان إلى عزل خصائص معينة للأشياء وتفسيرها وتحويلها إلى معنى خاص وفق مخططات تحدد فيه العلاقة بين الذات والبيئة المحيطة بها (4) (Ziller, 1973, p. 1999).

أهمية الدراسة

أن تحديد خصائص الشخصية النمطية السائدة في المجتمع الأردني؛ يساعد في معرفة الصورة التي يفكر بها المواطن؛ الأمر الذي يسهم في فهم الكيفية التي يتصرف بها الفرد حيال المواقف المختلفة؛ كما يساعد ذلك في تحديد أسلوب تعامل الآخرين مع الفرد. وكون العالم الآن يشهد تغيرات في معظم نواحي الحياة نتيجة دخوله في نظام العولمة الذي يمس حياة جميع الأفراد في كافة المجتمعات فإنه من الضروري اجراء مثل هذا النوع من الدراسات للوقوف على الخصائص المميزة للشعوب؛ والتي من شأنها أن تساعده في وضع البرامج التي تساعده في التواصل والتفاهم بين الشعوب.

ومن جهة أخرى فإن تحديد الخصائص التي يفكر بها أفراد المجتمع يساعد القائمين على التربية وواضعي البرامج الاجتماعية والثقافية بتوجيهه هذه البرامج بما يتفق مع الجانب الإيجابي للشخصية النمطية والتقليل من الجانب السلبي منها. ومن المهم أن يتم معرفة الشخصية النمطية للمجتمع؛ إذ تمثل النمط الشائع بإيجابياته وسلبياته. ولا يخفى أن الصورة التي يرى بها طلبة الجامعة هذه الشخصية تعد في غاية من الأهمية؛ فإذا بدت الصورة التي يحملها هؤلاء الشباب سلبية؛ فهذا يعني أنهم يشعرون بنوع من الاغتراب؛ وبالتالي عدم

الانسجام مع ما يواجههم من قوانين الحياة؛ وهذا يساعد على معرفة المآخذ لدى هؤلاء الشباب عن الشخصية النمطية؛ مما يساعد المؤسسات المعنية بوضع البرامج التي قد تساهم في تعديل الصورة نحو الأفضل. قد تكون قلة الدراسات الأردنية التي عالجت مثل هذا الموضوع دافعاً لإجراء مثل هذا النوع من الدراسات، لإغناء زاوية مهمة في الأدب البشري ذي العلاقة.

الدراسات السابقة

عند استعراض الأدب المتعلق بموضوع الدراسة الحالية، كانت دراسة قدربي حفني (١٩٧٥) حول الشخصية الإسرائيلية (الإشكنازيم) والتي تم الاعتماد فيها على نتائج البحوث الميدانية والنظرية؛ وتم التوصل فيها إلى أن الشخصية الإسرائيلية لا تختلف عن الآخرين من حيث الذكاء، إلا أنها تميزت بصفات أخرى في سلوكها كالإنطوائية والتشاؤم والتشكك والجمود.

وقام الخراولة (١٩٩٨) بدراسة هدفت إلى الكشف عن الخصائص المميزة للشخصية النمطية اليهودية باستطلاع عينة من طلبة جامعة اليرموك، وبينت النتائج أن ما تمتاز به هذه الشخصية هي الغدر والعدوانية والطمع والتكافل.

وفي دراسة قامت اليونسكو بتنفيذها لمعرفة الصورة التي تدرك بها الأمم بعضها البعض، وكانت الأداة المستخدمة هي قائمة من الخصائص وزُرعت على عينات من دول مختلفة (الأستراليون؛ الفرنسيون؛ البريطانيون؛ الألمانيون والهنود)، وقائمة بأسماء الدول التي يراد وصفها، وتوصلت الدراسة إلى ما هو موضح بالجدول رقم (١) الذي يبين الصفات التي احتلت المراتب الأولى في وصف كل من الروس والأمريكان (Krech, 1962, P. 171).

جدول رقم (١). الصفات التي احتلت المراتب الأولى في ترتيب كل من الروس والأمريكان

أوصاف الأمريكي	أوصاف الروس	جنسية العينة المقومة
تقديميون، عمليون، أذكياء	تسلطيون، مثابرون، قساة.	الأستراليون
تقديميون، كرماء، محبون للسلام.	متخلفون، مثابرون، تسلطيون	الفرنسيون
عمليون، تسلطيون، قساة	مثابرون، تسلطيون، قساة	البريطانيون
تقديميون، كرماء، عمليون.	قساة متخلفون، (مثابرون-تسلطيون)	الألمان
كرماء، عمليون، مثابرون	متخلفون، قساة، تسلطيون	الهنود

يلاحظ من الجدول رقم (١) أن السمات الشخصية المميزة للروس هي التسلط والمثابرة والتخلف، في حين كانت للشخصية الأمريكية التقديمة والعملية والكرم . أما دراسة يوري برونفبرنر (Uri Bronfenbrenner) التي هدف من خلالها إلى الوقوف على رأي الأميركيان بالروس والعكس ؛ وتوصل إلى أن كلا من الشعبين يصف الآخر بأوصاف سلبية (Barton, 1974) ويشير هذا إلى الانتقائية في تقييم الطرف الآخر حيث يركز كل طرف على سمات معينة يظن أنها تمثل الخصائص التي تمتاز بها الشخصية النمطية للطرف الآخر .

ويشير جرجس (١٩٧٤) لبعض خصائص الشخصية اليابانية والتي تمثل بالتفاني في أداء الواجب ؛ لدرجة أن الشخص إذا فشل قد يتحسر . وعندما يتحقق الشخص منهم بعمل ؛ فإنه غالبا لا يتركه إلا عند سن التقاعد أو الوفاة أو العجز ؛ وينتكم الشعور بالانتماء للعمل .

وفي دراسة قام بها علي (١٩٩٤) هدفت إلى المقارنة بين خصائص شخصية الفلسطينيين والمصريين ؛ وأظهرت النتائج اختلافا بين شخصية الفلسطينيين المقيمين داخل مصر وخارجها ؛ في حين لم تظهر هذه الفروق بين المصريين والفلسطينيين المصريين ، وقد عزى ذلك إلى اختلاف الثقافة .

يتضح من مراجعة الدراسات السابقة أن هناك سمات تميز بها الشعوب المختلفة وتعطيها طابعا خاصا وهو ما يعرف بالشخصية النمطية ، لذا تحاول هذه الدراسة تحديد أهم خصائص الشخصية النمطية الأردنية .

أسئلة الدراسة :

حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين :

الأول : ما الخصائص التي تسم بها الشخصية النمطية الأردنية كما يراها طلبة جامعة مؤتة ؟

الثاني : هل تختلف رؤية طلبة جامعة مؤتة للشخصية النمطية الأردنية تبعا لاختلاف جنسهم وتخصصاتهم وسنة الدراسة ؟

مصطلحات الدراسة

تكرر استخدام عدد من المصطلحات في متن الدراسة الأمر الذي استوجب تعريفها

إجرائياً على النحو التالي :

- ❖ **الخاصة (أو السمة)** : مصطلح يشير إلى مجموعة من السلوكيات التي ترتبط بعضها والتي يتكرر ظهورها في سلوك الفرد؛ وتكون ثابتة نسبياً بحيث تجعله يتميز بها.
- ❖ **الشخصية النمطية الأردنية** : يقصد بها نموذج الشخصية الذي يتكرر أكثر من غيره في المجتمع الأردني؛ والذي يرد إلى ذهن الإنسان عندما يذكر له اسم (الأردني)؛ وهذا النموذج من الشخصية لا يمثل أفضل الناس ولا أسوأهم؛ بل الإنسان العادي الذي يتكرر وجوده أكثر من غيره؛ ويعطي للأردني طابعه الخاص الذي يميزه عن بقية الناس في مجتمعات أخرى.

أداة الدراسة

لتصميم أداة لجمع المعلومات الالازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة؛ تم اختيار عينة عشوائية من طلبة جامعة مؤتة بواقع (١٢٠) فرداً ذكور و (٥٥) إناث؛ من مختلف التخصصات والمستويات الدراسية؛ ثم طلب منهم الإجابة على سؤال مفتوح يحدد فيه كل فرد أهم خصائص وسلوكيات والقيم الإيجابية والسلبية للشخصية النمطية الأردنية. إذ تم تقديم تعريف مفهوم الشخصية النمطية لأفراد العينة بأنها "نمط الأفراد السائد الذي يتكرر في المجتمع الأردني أكثر من غيره بحيث يؤدي هذا الشيوع إلى تحديد ملامح صورة معينة لأبن هذا المجتمع يستحضرها المرء عند ذكرها، و لا تمثل هذه الشخصية أحسن الناس أو أسوأهم، بل إنها تمثل الإنسان الأردني العادي".

و تم تصنيف إجابات الطلبة وتحليلها، تبعها صياغة فقرات أداة الدراسة بصورتها الأولية، مستفيضاً من نوع الإجابات واتجاهاتها من جانب؛ ومن الملاحظات المتعلقة بالصياغة اللغوية من جانب آخر. ولأغراض تطوير الأداة. والتأكد من إجراءات الصدق المطلوب؛ تم عرضها بصورةها الأولية على (١٠) من المحكمين المختصين في علم النفس وعلم الاجتماع والقياس والتقويم في جامعة مؤتة، تبعها إجراء بعض التعديلات على صياغة الفقرات إلى أن ظهرت كما في الملحق رقم (١). وتألفت أداة الدراسة بوضعها النهائي من (٣٢) فقرة توزع كل منها على درجة توفر السمة لدى المستجيب على (٥) مستويات.

وللتتأكد من مستوى ثبات الأداة، تم تقدير معامل الثبات باستخدام طريقي التجزئة النصفية وكرونباخ ألفا على عينة من (٩٨) شخصاً تم اختيارهم عشوائياً على مستوى الشعبة الدراسية للفصل الثاني من العام الجامعي ١٩٩٨/١٩٩٩. وأشارت النتائج إلى أن معامل ثبات الأداة كانا : ٠,٨٩٧ و ٠,٨٩٩ بالطريقتين السابقتين على الترتيب. وهذا يشير إلى أن أداة الدراسة موضوع البحث تتمتع بخصائص سيكومترية تؤهلها إلى الاستخدام الأمثل لكونها حققت درجتي صدق وثبات عاليتين مثل أغراض الدراسة (Anastasi, 1992).

مجتمع الدراسة وعینتها

تم اختيار (١١٠٠) طالب من طلبة جامعة مؤتة في الفصل الثاني من العام الجامعي ١٩٩٩/٩٨ عشوائياً حسب الشعبة الدراسية بواقع ١٠٪ من مجتمع الدراسة البالغ أحد عشر ألف طالب بكافة التخصصات (الإنسانية والطبيعية).

و تم إجراء التحليل على إجابات (١٠٥٥) طلاب فقط بعد استبعاد الاستبيانات غير المسترجعة وغير المكتملة. ويعتبر حجم العينة مقبولاً لأغراض التحليل الإحصائي لمثل هذا النوع من الدراسات : والجدول رقم (٢) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة على المتغيرات التصنيفية : الجنس (ذكر، أنثى) والتخصص (علوم طبيعية، علوم إنسانية) وسنة الدراسة (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة).

جدول رقم (٢). توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس والتخصص والسنة الدراسية

المجموع	الرابعة	الثالثة	الثانية	الأولى	السنة الدراسية	
					الجنس	التخصص
١٦٥	٤٥	١٥	٢٠	٨٥	ذكر	علوم طبيعية
١٦٠	٣٠	٣٥	٧٠	٢٥	أنثى	
١٨٥	٢٥	٥٥	٦٠	٤٥	ذكر	علوم إنسانية
٤٩٥	١٥	١٥٥	٢٠٠	١٢٥	أنثى	
١٠٥٥		١١٥	٢٦٠	٣٥٠	٢٨٠	المجموع

يتضح من الجدول رقم (٢) أن الإناث شكلن ما نسبته (٦٥٪) من مجموع أفراد العينة، في حين شكل الذكور ما نسبته (٣٥٪)، وقد توزعت أفراد العينة بواقع ٢٨٪، ٣٥٪، ٢٦٪، و ١١٪، على السنوات الدراسية الأولى والثانية والثالثة والرابعة على

الترتيب، وكان (٣٢٥) طالباً من تخصصات طبيعية، بينما كان الباقي (٦٨٠) من تخصصات العلوم الإنسانية.

نتائج الدراسة

أجري التحليل الإحصائي على إجابات أفراد العينة في الجدول رقم (٢) بعد أن تم قلب الفقرات ذات المفهوم السالب؛ وتم حساب الدرجة الكلية لكل مستجيب على أداة الدراسة بإيجاد مجموع إجاباته على فقرات الأداة. وقد تراوحت تلك الدرجات بين (٦٤) و (٩٩) بمتوسط حسابي (١٠١) درجة وعلامة وسطية (٩٩). كما كانت الدرجة (٩٢) هي أكثر الدرجات تكراراً (المنوال). ويشير هذا إلى أن توزيع الدرجات على أفراد العينة يقترب من التوزيع الطبيعي بمعامل التواء وتفلطح (٠,٦) و (٠,٥) على الترتيب. والجدول رقم (٣) يبين توزيعاً تكرارياً للدرجات لأفراد العينة.

جدول رقم (٣). التوزيع التكراري والسبة المئوية للدرجات لأفراد العينة على أداة الدراسة

نسبة المئوية	عدد الأفراد	فئة الدرجة
% ١.٥	١٥	٦٩-٦٠
% ٥.٥	٥٥	٧٩-٧٠
% ١٧.٩	١٨٠	٨٩-٨٠
% ٢٥.٨	٢٦٠	٩٩-٩٠
% ٢١.٤	٢١٥	١٠٩-١٠٠
% ١٥	١٥٠	١١٩-١١٠
% ٥.٩	٦٠	١٢٩-١٢٠
% ٤.٥	٤٥	١٣٩-١٣٠
% ١.٥	١٥	١٤٩-١٤٠
% ١	١٠	١٥٩-١٥٠
المجموع		١٠٠٥
% ١٠٠		

يتضح من الجدول رقم (٣) أن ٨٠٪ من أفراد عينة الدراسة تراوحت درجاتهم الكلية على أداة الدراسة بين ١٢٠-٨٠ درجه. وللإجابة عن السؤال الأول للدراسة تم ترتيب إجابات أفراد العينة على فقرات الأداة تنازلياً؛ حسب شدتها التي تمثل متوسط تقدير أفراد العينة للفقرة كما في الجدول رقم (٤).

توزيع درجات تقييم خصائص الشخصية النمطية كما يراها طلبة جامعة مؤتة (ن=١٠٠٥)

الرتبة	القيمة/الخاصية	الشدة	الرتبة	القيمة/الخاصية	الشدة
-١	العشائرية	٤.٢٨	-١٧	الصبر والتحمل	٣.٤٢
-٢	المحسوبية	٤.٢١	-١٨	الخشونة	٣.٣٤
-٣	الكرم والضيافة	٣.٨٣	-١٩	التدبیر والإسراف	٣.٣٤
-٤	الأصالة والحفاظ على الهوية	٣.٨٢	-٢٠	التعاون والتكافل	٣.٣١
-٥	المظهرية والمباهة	٣.٨٠	-٢١	الكذب والغش والتفاون	٣.٣١
-٦	احترام الذات	٣.٨٠	-٢٢	الوعي	٣.٣٠
-٧	التقليل	٣.٧٤	-٢٣	المرؤنة والتکيف	٣.٢٦
-٨	التمييز بين الجنسين	٣.٦٨	-٢٤	الجدية والإيجاز	٣.١٨
-٩	التواضع والطيبة	٣.٥٨	-٢٥	الطبع والاستغلال	٣.١٧
-١٠	التشاؤم	٣.٥٦	-٢٦	التعاون التكافل	٣.١٣
-١١	احترام الآخرين	٣.٥٣	-٢٧	الاتکالية وعدم تحمل المسؤولية	٣.١٣
-١٢	الإخلاص والانتقام	٣.٥٣	-٢٨	التجدد والتطوير	٣.١١
-١٣	الحقن والحسد	٣.٥٠	-٢٩	التروي والتأمل	٣.٠١
-١٤	حب العلم	٣.٥٠	-٣٠	التقىد والالتزام بالنظم	٣.٩٩
-١٥	التهور والتسرع	٣.٤٨	-٣١	الصراحة والوضوح	٢.٧٩
-١٦	الشهامة	٣.٤٣	-٣٢	الالتزام بالوقت	٢.٧٣

يتضح من خلال قراءة البيانات الواردة في الجدول رقم (٤) بأن أكثر الخصائص/القيم شدة، تلك التي تصف الشخصية النمطية الأردنية بالعشائرية تليها المحسوبية والتمييز بين الجنسين كصفات سلبية ، يأتي بعدها صفتنا الكرم والضيافة ويليها قيمة الأصالة والحفاظ على الهوية . وظهر بأن أقل الخصائص شدة هي التقىد والالتزام بالنظم ؛ والصراحة والوضوح ؛ واحترام الوقت.

وللإجابة عن السؤال الثاني للدراسة المتمثل في معرفة درجة اختلاف رؤية طلبة جامعة مؤتة للشخصية النمطية باختلاف كل من تخصص الطلبة (علوم طبيعية .علوم إنسانية) وجنسهم (ذكر ؛ أنثى) والستة الدراسية (الأولى ؛ الثانية ؛ الثالثة ؛ الرابعة). جرى حساب المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية على أداة الدراسة لجميع أفراد العينة حسب المتغيرات التصنيفية (الجنس ، التخصص ، السنة الدراسية) ؛ والجدول رقم (٥) يبين المتوسطات الحسابية حسب متغيرات الدراسة.

جدول رقم (٥). المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على الأداة حسب متغيرات الدراسة.

الرابعة	الثالثة	الثانية	الأولى	السنة الدراسية	
				الجنس	التخصص
١١٦,٢	٩٩,٧	١٠٦,٣	٩٣	ذكر	علوم طبيعية
١٠١,٨	١١١	١٠٧,٦	١٠٦,٨	أنثى	
١٠٣,٢	٩٧,٢	٩٨,٦	١٠٩,٧	ذكر	
١٠٣,١	١٠٠,٤	٩٧,٢	١٠٠,٦	أنثى	
١٠٧,٩	١٠١,١	١٠٠,١	١٠٠,٣		المجموع

تم استخدام تحليل التباين الثلاثي ($2 \times 2 \times 4$) لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات والتفاعل بينها. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في رؤية عينة الدراسة لخصائص الشخصية النمطية الأردنية تعزى للجنس، وسنوات الدراسة في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتخصص وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (٦).

جدول رقم (٦). نتائج تحليل التباين الثلاثي

مستوى الدلالة	ف	مربع متوسطات	درجة الحرية	مجموع المربعات	الأثر
٠,٦٧	٠,١٨	٤٦,٩	١	٤٦,٩	الجنس
٠,٠٠٣	*٩,٠	٢٣٥٣,٨	١	٢٣٥٣,٨	التخصص
٠,٢٢	١,٤٧	٣٨٥,٤	٣	١١٥٦,٢	السنة الدراسية
٠,٠٧٢	٣,٢٤	٨٤٧,٨	١	٨٤٧,٨	الجنس X التخصص
٠,٠٦٨	٢,٩٩	٩٤٤,٤	٣	٢٨٣٣,٢	الجنس X السنة
٠,٠٥٨	٣,٠	١٦٢٣,٨	٣	٤٨٧١,٤	التخصص X السنة
٠,٠٥٢	٣,٧٤	١٩٠٥,٨	٣	٥٧١٧,٤	الجنس X التخصص X السنة

❖. قيمة ف دالة إحصائية.

ويتبين من البيانات الواردة في الجدول رقم (٦) أن درجة رؤية الطلبة للشخصية النمطية الأردنية لا تختلف باختلاف الجنس أو السنة الدراسية، بل تختلف باختلاف

التخصص، لصالح الطلبة من تخصصات العلوم الإنسانية فقد بلغ متوسط درجاتهم على الأداء (١٠٤,٣)، في حين بلغ متوسط درجات طلبة العلوم الطبيعية (٩٩,٨)، ولم يظهر أي اثر دال لأي نوع من أنواع التفاعل .

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى قياس خصائص الشخصية النمطية الأردنية من وجهة نظر طلبة جامعة مؤتة وهل تختلف هذه الخصائص باختلاف الجنس ونوع التخصص والمستوى الدراسي. ففي معرض الإجابة عن السؤال المتمثل في تحديد أهم الخصائص المميزة للشخصية النمطية الأردنية؛ أشارت النتائج إلى أن متوسط التقدير عند أفراد العينة قد بلغ (١٠١) وهو أعلى من الوسط الافتراضي والبالغ (٩٦). مما يشير إلى أن نظرة أفراد العينة بصورة عامة إلى الشخصية النمطية كان إيجابياً .

وعند تحديد أهم الخصائص للشخصية النمطية الأردنية والتي يمكن أن تعطي هذه الشخصية ملامحها المميزة، أظهرت النتائج أن أهم هذه السمات والتي مثلت الربع الأعلى في تقدير الطلبة؛ تراوحت شدتها بين (٣٦٨ و ٤٢٨) وتتمثل في : ثلاثة سمات إيجابية وهي كرم الضيافة؛ والاحفاظ على الهوية؛ واحترام الذات وخمس سمات سلبية وهي العشائرية؛ والمحسوبيّة؛ والمظهرية والمباهاة؛ والتمييز بين الجنسين.

إن مثل هذه النتائج تسجم مع التفكير النمطي السائد لدى الإنسان الأردني عن الشخصية الأردنية بشكل عام، والذي يجسد الموروث الثقافي المتمثل في كون الأردني يمتاز بالكرم والضيافة والأصالة والاعتزاز بالهوية الأردنية واحترام مفهوم الذات .

كما نجد أن الإنسان الأردني يمتاز بالاعتزاز بالعشيرة والتي من خلالها يسعى إلى تأكيد أصلاته وامتداده، حيث تشكل العشيرة التي ينتمي لها جزءاً من شخصيته وذاته يبنثق عنها التفاخر والتباكي. ورغم هذا الاعتزاز والاحفاظ على الهوية والأصالة إلا أن المواطن الأردني منفتحاً يتأثر بالثقافات الأخرى سلباً وإيجاباً، حيث يقتبس الكثير من الأنماط السلوكية محاولاً دمجها في البناء الثقافي لديه بهدف التكيف معها. وفيما يتعلق بالمظهرية والمباهة فهي مرتبطة بالتكوين الفكري والثقافي للشخصية الأردنية والتي تتسم بالكرم والاعتزاز بالمجموعة التي ينتمي لها حيث تظهر مثل هذه الأنماط السلوكية في سماته .

أما وصف الشخصية النمطية الأردنية كونها تيز بين الجنسين، فهي تسجم مع الفكر السائد لدى جميع المجتمعات العربية رغم الفروق النسبية الموجودة فيما بينها؛ وذلك بسبب النظرة العامة إلى الأنثى الناتجة عن تكوينها البيولوجي وما يتبع عنه من خصائص تجعلها أقل قدرة من الرجل. إضافة إلى ذلك فإن الشخص الأردني يعتز بمفهوم الشرف والذي يقرنه دوماً بسلوك المرأة؛ لذا نجده ينظر إلى المرأة النظرة التقليدية وينظر إليها على أنها أقل من الذكر قدرة وامتيازاً.

وأظهرت النتائج وجود خصائص ضعيفة لدى الشخصية النمطية الأردنية منها الالتزام بالوقت واحترام النظام، مما يشير إلى أنها لا تحترم الوقت والنظام؛ وقد يعزى السبب في ذلك إلى كثرة الضغوط الحياتية والمطالب المتعددة أو ربما بسبب عوامل التنشئة الاجتماعية.

إن مثل هذه النتائج تكاد تسجم مع بعض النماذج النظرية في الشخصية ، فعلى سبيل المثال نجد أن الشخص النمطي الأردني يقترب من نموذج الإنسان الخاضع للطبيعة وغير الفعال والمهتم بالأمور الأسرية أو العائلية والمتطلع إلى الماضي لا إلى المستقبل (Kluckohn, 1967). وتتفق نتائج هذه الدراسة جزئياً مع نتائج العيسوي (١٩٩٠)؛ والتي أظهرت أن المواطن العربي يمتاز بخصائص منها : الكرم والمودة والشجاعة والوطنية .

وفيما يتعلق بالسؤال الثاني للدراسة والمتمثل في ما إذا كانت خصائص الشخصية النمطية الأردنية تختلف باختلاف الجنس والمستوى الدراسي ونوع التخصص ؛ فقد إشارات النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى الجنس أو المستوى الدراسي للطالب. وهذا ما يؤكّد أن هناك نوعاً من الاتفاق على صورة الشخصية النمطية الأردنية لدى هؤلاء الطلبة. والذي يعكس النظرة العامة إلى هذه الشخصية . و من جهة أخرى أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في النظرة إلى خصائص الشخصية النمطية الأردنية تعزى إلى نوع التخصص ، حيث كان متوسط تقدير طلبة ذوي التخصصات الإنسانية (٣٠,٤٠) وبآخراف معياري (٨٩,١٧) في حين كان هذا المتوسط لأفراد تخصصات العلوم الطبيعية (٨١,٤٦) وبآخراف معياري (٨٩,٩٩).

إن مثل هذه النتائج قد تعزى إلى طبيعة الميول وال حاجات وما يتربّع عليها من تأثير في الإدراك والتفكير لدى الأفراد، كما أنها قد تخضع إلى طبيعة التخصص ، فالعلوم الطبيعية تتطلب تفكيراً أكثر دقة وموضوعية وبالتالي ينعكس ذلك على نظرتهم وإدراكيهم

للموضوعات المختلفة، في حين نجد أن ذوي التخصصات الإنسانية أكثر عرضة للتأثير بالعواطف والذاتية؛ الأمر الذي ينعكس في إدراكهم وتقديرهم للأشياء. وأخيراً فإن الدراسة توصي بضرورة الاستمرار في إجراء دراسات حول الشخصية الأردنية النمطية من حيث استقصاء خصائصها بدلاً عن عدد من التغيرات الأخرى كالمستوى الاقتصادي ونوع العمل أو الوظيفة. أو مقارنة مدى اختلاف تلك الخصائص مع الزمن، ومقارنة أنماط الشخصية الأردنية بأنماط الشخصية في بعض الأقطار العربية.

المراجع

- جرجس، ملاك. (١٩٧٤). *سيكلولوجية الشخصية المصرية ومعوقات التنمية*. القاهرة، مطبع روزاليوسف.
- حفني، قدرى. (١٩٧٥). *دراسة في الشخصية الإسرائيلية : الاشكنازيم*. القاهرة، مركز بحوث الشرق الأوسط.
- الخzaعله، عبد العزيز. (١٩٩٨). صورة الشخصية اليهودية الإسرائيلية في الذهنية العربية مع دراسة ميدانية لصورة هذه الشخصية لدى عينة من المجتمع الأردني. مجلة جامعة قسطنطينية، العدد، ٩ ، ٢٣-٥ .
- عثمان، إبراهيم. (١٩٩٩). *مقدمة في علم الاجتماع*. دار الشروق للتوزيع والنشر، عمان.
- علي، جمال. (١٩٩٤). دراسة عبر ثقافية مقارنة لبعض سمات الشخصية لدى ثلاث عينات عربية. *التربية المعاصرة*، العدد ٣٤ ، ٦٠-١٧ .
- عيسوي، عبد الرحمن. (١٩٩٠) *دراسات في الشخصية الإسلامية والعربية وأساليب تنشئتها*. دار النهضة العربية. بيروت .

Allport, G. W., *The Role of Expectancy*. in C. Hadley .(Ed.). (1950). *Tensions that cause wars*. Urban, University of Illinois Press.

Anastasi, A .(1992). *Psychological Testing*. (5th. Ed.), New York, Macmillan.

Anderson, N. H., *Application of linear-serial model to a personality impression* .(1971). In J.L. Freedman, (Eds.). *Readings in social psychology..* New Jersey, Prentices-Hall.

Barton, w. (1974). *Social psychology*. Del mar, California, CRM Book.

Boring, E. G. (1962). *Foundations of psychology*. New York, John Wiley.

Braithwaite, V. A. & Scott, W. A. "Values". in R. Shaver & L.S. Wrightsman. (Ed.). (1991). *Measures of personality and social psychological attitudes*. Vol. 1, San Diego, Academic.

Burner, J. S. (1958). *Social psychology of perception* ", in M. Eleanor. *Readings in social psychology*. 3rd. ed., New York, Henry Holt.

Cartrette, E., & Freedman, M. (1978). *Handbook of perception*. Vol. X, New York, Academic.

- Freedman, J. L. (1971). *Reading in social psychology*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentices-hall.
- Klirs, E. G. (1987). *Individual differences in person perception*. Northwestern University.
- Kluckohn, F. R., *Dominant and variant value orientations*, in C. Kluckohn, & H.A. Murry, (Eds.) .(1967). *Personality: in nature, society, and culture*. 2nd. ed. New York: Alfred A., Knopf.
- Krech, D. (1962). *Individual in society*. New York, McGraw-Hill.
- McKeachine, W. J. & Doyle, C. L. (1966). *Psychology reading*, Massachusetts, Addison-Wesley.
- McKnight, J. & Sutton, J. (1994). *Social psychology*. New York, Prentice-Hall Australia.
- Michelle, M. M. (1990). *The experience of mixed-race people : Some thoughts and theories*. *Journal of Ethnic Studies*, 18 (2), 77-94 .
- Pervin, L. A. (1970). *Personality: Theory, assessment, and research*. New York, Hohn-Wiley & Sons.
- Secord, P. F. (1976). *Understanding social life*. New Delhi, TATA, McGraw-Hill.
- Wolfsan, J. (Ed.) (1976). *Personality and learning*. 2nd ed.. London, Hodder & Stoughton.
- Ziller, C. R. (1973). *The social self*. New York, Pergamon.

ملحق رقم (١)

الرقم	القيمة أو الخاصية	وجودة جداً (٥)	وجودة كبيرة (٤)	درجة كبيرة (٣)	ضعفه (٢)	ضعفه جداً او غير موجودة (١)
١	الكرم والضيافة					
٢	الصدق والأمانة					
٣	التعاون والتكافل					
٤	الإتكالية وعدم تحمل المسئولية					
٥	العشائرية					
٦	التجديد والتطوير					
٧	الأصالة والحفاظ على الهوية					
٨	الطمع والاستغلال					
٩	التبذير والإسراف					
١٠	المظهرية والماهأة					
١١	الجدية والإيجاز					
١٢	الحسوبية والواسطة					

تابع ملحق رقم (٣).

الرقم	القيمة أو الخاصية	وجودة	درجة كبيرة	وسط	ضعفة	ضعفة جداً أو غير موجودة	(١)
١٣	الشهامة والتضحيه						
١٤	احترام الآخرين						
١٥	الكذب والغش والنفاق						
١٦	احترام الذات						
١٧	التروي والتأمل						
١٨	التشاؤم						
١٩	المخد والحسد						
٢٠	المرونة والتكييف						
٢١	الصبر والتحمل						
٢٢	حب العلم						
٢٣	التقليد						
٢٤	التواضع والطيبة						
٢٥	التمييز بين الحسنين						
٢٦	التهور والتسرع وعدم الاتزان						
٢٧	الإخلاص والانتماء						
٢٨	الخشونة						
٢٩	الوعي						
٣٠	اللتزام بالالتزام بالنظام						
٣١	الالتزام بالوقت						
٣٢	الصراحة والوضوح						

The Aspects of the Jordanian Modal Personality as Perceived by Mutah University Students

Abstract. The purpose of the current study was to identify the aspects of the Modal Jordanian Personality as viewed by Mutah students, and to investigate how these aspects differ by sex, academic years , and major (humanities and natural sciences). To achieve these two goals, an instrument of (32) features was developed based on an open question asked to a ninety-eight students to mention the main characteristics of Jordanian personality. The study results that based on analyzing of the responses of a random sample consisted of one thousand and five students from all academic years in Mutah University, showed that the tribalism, favourism, generousness, genuinty, arroganceness, self respect, imitation, and sex discrimination are the main aspects of the Jordanian Modal Personality. The result based on analysis of variance (ANOVA) has shown no significant effect on the modal personality due to sex or academic year, where it was there for the academic major for benefit of humanities.some recommendations have been addressed accordingly.

فاعلية برنامج إرشادي في خفض حدة الضغوط النفسية للمعلمي الأطفال المتخلفين عقلياً وأثره على حالتهم النفسية العامة

أميره طه بخش

أستاذ مشارك ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، المملكة العربية السعودية

ملخص. تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج إرشادي مقترن في خفض حدة الضغوط النفسية للمعلمي الأطفال المتخلفين عقلياً وأثر ذلك على حالتهم النفسية العامة كما يعكسها شعورهم بالرضا والسعادة وذلك استناداً إلى خبراتهم السابقة. وضمت عينة الدراسة ٢٤ معلمة من مدرسة التربية الفكرية للبنات بمدحه، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين متساوietين في العدد إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية. واستخدمت الباحثة مقياس الضغوط النفسية للمعلمين من إعداد طلعت منصور وفولا البلاوي (١٩٨٩) ومقياس الحالة النفسية العامة من إعداد عادل عبد الله محمد (١٩٩٩) إلى جانب البرنامج الإرشادي الذي استغرق ١٥ جلسة بواقع جلسة واحدة أسبوعياً مدةً ساعتين وتضمن فنيات المحاضرة والمناقشة والتلخيص ضد الضغوط والتدريب على الاسترخاء والتدريب على حل المشكلات والنمذجة والتعزيز الذاتي والواجبات المنزلية. وتناولت الدراسة ثمانية فروض وكشفت عن النتائج التالية:

- ١ - انخفاض حدة الضغوط النفسية للمجموعة التجريبية في القياس البعدى بدرجة دالة إحصائياً عند ٠,٠١ قياساً بالمجموعة الضابطة. ٢ - انخفاض حدة الضغوط النفسية للمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج بدرجة دالة عند ١,٠٠، قياساً بما كانوا عليه قبل التطبيق. ٣ - عدم وجود فروق دالة بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في مستوى حدة الضغوط النفسية وذلك بين القياسيين القبلي والبعدى.
- ٤ - عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مستوى حدة الضغوط النفسية بين القياسيين البعدى والتابعى. ٥ - توجد علاقة سلبية دالة عند ٠,٠٠ بين مستوى حدة الضغوط النفسية للمعلمات ومستوى حالتهم النفسية العامة (الرضا والسعادة). ٦ - ارتفاع مستوى الحالة النفسية العامة للمعلمات بالمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج عليهم وذلك بدرجة دالة عند ١,٠٠، قياساً بما كانوضع عليهم قبل التطبيق. ٧ - ارتفاع مستوى الحالة النفسية العامة للمعلمات بالمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج عليهم وذلك بدرجة دالة عند ١,٠٠، قياساً بما كانوضع عليهم قبل التطبيق. ٨ - عدم وجود فروق دالة بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في الحالة النفسية العامة وذلك بين القياسيين القبلي والبعدى.

مقدمة

يُعد المعلم بمثابة حجر الزاوية في العملية التعليمية إذ يعتبر هو العنصر الأساسي والمؤثر فيها والذي تتضاءل أمام أهميته باقي العناصر التي تدخل في تلك العملية من مناهج وتنظيمات وغيرها. ومن هذا المنطلق كانت العناية بالمعلم وبتلك المشكلات التي تعوقه عن القيام بدوره الحيوي في هذه العملية. وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات كدراسة جيهان عثمان (١٩٩٩) ووفاء عبد الجواب (١٩٩٤) وشوقية السمادوني (١٩٩٣) إلى أن الضغوط النفسية تعد من أهم المشكلات التي تواجه المعلمين والتي تؤثر على كفاءتهم في أدائهم لعملهم نظراً لما تسفر عنه تلك الضغوط النفسية من نتائج سلبية على الصحة النفسية والجسمية للمعلم. وإلى جانب ذلك فإنها تؤثر سلباً على قدرة المعلم الابتكاريه، وعلى مدى شعوره بالرضا عن مهنته، ومدى شعوره بالسعادة في عمله وفي حياته وهو ما يؤدي إلى إصابته بالإحباط واللامبالاة، وينتهي الأمر بشعوره بالإنهاك النفسي.

ويواجه معلمو الأطفال المعاقين عقلياً العديد من مصادر الضغوط النفسية التي تفوق غيرهم من المعلمين نظراً لما يتسم به أعضاء هذه الفئة الذين يقومون بالتدريس لهم من سمات إذ غالباً ما تكون لدى هؤلاء الأطفال المعاقين عقلياً مشكلات أخرى مصاحبة لهذه الإعاقة من مشكلات في اللغة، ومشكلات في الإدراك والانتباه والتذكر، ومشكلات في الحركة، ومشكلات أخرى صحية مما يضيف إلى أدوارهم كمعلمين أدواراً أخرى كما يرى عبد الرحمن سليمان (١٩٩٦) مثل إدراك إمكانية كل طفل على حدة وإدراك قدراته، وتحديد الأهداف المناسبة لهم، وتوفير الخبرات الاجتماعية التي تتلاءم معهم وتساعدهم على الاندماج في المجتمع والتتوافق مع أفراده، وكذلك حث والدي هؤلاء الأطفال على المشاركة الفعلية في رعايتهم وتعليمهم، ومن ثم فهم مطالبين كما ترى إلهام عبيد (١٩٨٣) بإكساب الأطفال المعاقين عقلياً العديد من المهارات كالمهارات الشخصية التي تتعلق برعايتهم لأنفسهم ونظافتهم، والمهارات الاجتماعية لمساعدتهم على الاندماج في المجتمع، بل وإعداد برنامج تعليمي داخل الفصل لكل طفل بما يتفق مع قدراته ومستوى ذكائه، وعلى ذلك يرى طلعت منصور (١٩٩٤) أن معلمي الأطفال المعاقين عقلياً يتعاملون مع متعلمين في حاجة إلى تغريد في عملية التعليم، كما أنهم مطالبون بمهارات أكثر من غيرهم من المعاقين مثل مهارة

القياس، والإرشاد والتوجيه والتأهيل، وهو الأمر الذي يجعل هؤلاء المعلمين أكثر عرضة للضغط النفسي قياساً بغيرهم من المعلمين الآخرين.

ومن الجدير بالذكر أن مثل هذه الضغوط تؤدي إلى انخفاض تقدير المعلم لناته ولعمله، وعدم رضاه عن مهنته، وعدم شعوره بالرضا بشكل عام، وعدم شعوره بالسعادة، ومن ثم ينخفض مستوى حالته النفسية العامة، وتنخفض روحه المعنوية الأمر الذي يؤدي إلى شعوره بالإنهاك والاحتراب النفسي وهو ما يستوجب منا أن نواجه الضغوط النفسية ومصادرها وأسبابها وأن نتخلص منها في مدها. ومن هذا المنطلق يتمثل مدخل الوقاية والرعاية للمعلمين كما ترى جيهان عثمان (١٩٩٩) في مواجهة تلك الضغوط النفسية والذي يحدث عن طريق إعداد البرامج الإرشادية التي تقوم على تقديم المساعدة الالزمة للمعلمين حتى يتمكنوا من التغلب على تلك الضغوط التي تواجههم مما يساعدهم على تحقيق التكيف والتوافق، ومن ثم يصبح بإمكان المعلم أن يحقق الرضا النفسي والمهني، وهو ما ينعكس إيجابياً على اضطلاعه بمسئولياته.

هذا وقد أكدت نتائج العديد من الدراسات كدراسات سوزان فورمان (١٩٨٢) Forman, S. Lupi (١٩٨٣) ولوبي Tunnechiefe et al. (١٩٨٦)، وتونيشيف وآخرين (١٩٨٦)، ولونج Long (١٩٨٨)، ووفاء عبد الجماد (١٩٩٤)، وفرانسيس Francis (١٩٩٥)، وجيهان عثمان (١٩٩٩) فاعالية البرامج الإرشادية في خفض حدة الضغوط النفسية للمعلمين حيث تعمل مثل هذه البرامج على مساعدتهم في إدراك مشكلاتهم وخطورتها وضرورة الوصول إلى حلول لها. كما تشعرهم بالساندة الاجتماعية، وتنمي لديهم مهارات تساعدهم في التصدي لتلك المشكلات بفاعلية والتغلب عليها مما يحقق لهم الرضا ويشعرهم بالسعادة على أثر خفض الضغوط الواقعية عليهم.

مشكلة الدراسة:

يتفق علماء النفس وال التربية على أن المعلم المتواافق نفسياً ومهنياً يكون أكثر عطاء وأكثر قدرة على القيام بواجباته ومسئولياته وذلك على الوجه الأكمل، كما يكون أكثر قدرة على إثراء العملية التعليمية بجهوده. إلا أن مناخ العمل بمدارس التربية الفكرية لا يوفر للمعلمين الدعم اللازم للقيام بعملهم، بل ويزيد من تلك الأعباء الملقاة على عاتقهم حيث يؤدي إلى زيادة مصادر الضغوط النفسية بالنسبة لهم مما يؤثر سلباً على حالتهم النفسية العامة كما تقاس ب مدى ما يشعرون به من رضا وسعادة.

ويؤكد جمع من الباحثين على فاعلية البرامج الإرشادية في خفض حدة الضغوط النفسية للمعلمين مما يترك أثراً إيجابياً عليهم كما يتضح من شعورهم بالرضا والسعادة. ومن هذا المنطلق يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة الراهنة في التساؤلات التالية:

- ١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى حدة الضغوط النفسية في القياس البعدى بين متوسطي درجات المعلمات بالمجموعتين الضابطة والتجريبية ترجع إلى استخدام البرنامج الإرشادى؟
- ٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى حدة الضغوط النفسية بين متوسطي درجات المعلمات بالمجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإرشادى عليهم وبعده؟
- ٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى حدة الضغوط النفسية بين متوسطي درجات المعلمات بالمجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج الإرشادى على زميلاتهن بالمجموعة التجريبية وبعده؟
- ٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى حدة الضغوط النفسية بين متوسطي درجات المعلمات بالمجموعة التجريبية بين القياسين البعدى والتبعى (بعد شهرين من انتهاء البرنامج)؟
- ٥- هل توجد علاقة إرتباطية دالة بين مستوى حدة الضغوط النفسية للمعلمات وحالتهن النفسية العامة (الرضا والسعادة)؟
- ٦- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحالة النفسية العامة في القياس البعدى بين متوسطي درجات المعلمات بالمجموعتين الضابطة والتجريبية ترجع إلى استخدام البرنامج الإرشادى؟
- ٧- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحالة النفسية العامة بين متوسطي درجات المعلمات بالمجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإرشادى عليهم وبعده؟
- ٨- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحالة النفسية العامة بين متوسطي درجات المعلمات بالمجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج الإرشادى على زميلاتهن بالمجموعة التجريبية وبعده؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى اختبار مدى فاعلية برنامج إرشادى مقترن في خفض حدة الضغوط النفسية لدى المعلمات بمدرسة التربية الفكرية للبنات بمدحه، وانعكاس ذلك

على حالهن النفسية العامة كما يعكسها شعورهن بالرضا والسعادة، إلى جانب تقديم بعض التوصيات والمقررات التي يمكن أن تفيد في هذا الإطار وذلك في ضوء هذه الدراسة.
أهمية الدراسة:

تكمّن أهمية الدراسة الراهنة في أنها تُعد بمثابة محاولة قد تؤدي إلى فتح آفاق جديدة في مجال تهيئة المناخ التعليمي الملائم أمام المعلمين بمدارس التربية الفكرية وهو الأمر الذي يعود بالإيجاب عليهم وعلى العملية التعليمية ككل وذلك من خلال خفض حدة الضغوط النفسية لملئي الأطفال المعاقين عقلياً. ونظراً لأن الضغوط النفسية تعتبر خطراً يهدد كيف مهنة التعليم، كما يهدد صحة المعلم النفسية والجسمانية ومدى كفاءاته في القيام بالأدوار المناطقة به، وهو الأمر الذي يدفعنا إلى مواجهتها في محاولة للحفاظ على كفاءة المعلم المهنية وتحسين حالته النفسية العامة وذلك بإعداد برامج إرشادية تعمل على مساعدته في مواجهة تلك الضغوط مما يؤدي إلى خفض حدتها.

وإضافة إلى ذلك فإن الدراسات العربية تكاد تكون نادرة في هذا المجال، بل أنه لا توجد دراسات مماثلة أجريت في المجتمع السعودي، وهذا ما دفع الباحثة لإجراء هذه الدراسة والتحقق من صدق النتائج.

المصطلحات:

- الضغوط النفسية :

يعرف طلعت منصور وفيولا البلاوي (١٩٨٩) الضغوط النفسية بأنها تلك الظروف المرتبطة بالتوتر والشدة الناتجة عن المتطلبات أو التغيرات التي تستلزم نوعاً من إعادة التوافق لدى المعلم.

- معلمو الأطفال المعاقين عقلياً : Teachers of Mentally Retarded Children

هم أولئك المعلّمون الذين يقومون بالتدريس للأطفال المعاقين عقلياً داخل فصول مدارس التربية الخاصة.

- الأطفال المعاقون عقلياً : Mentally Retarded Children

هم أولئك الأطفال الملتحقين بمدارس التربية الفكرية والذين لديهم نقص أو عدم اكتمال في النمو العقلي المعرفي سواء تمت ولادتهم كذلك أو حدث لهم في سن مبكرة نتيجة لعوامل وراثية أو مرضية أو بيئية أثرت على جهازهم العصبي مما أدى إلى نقص ذكائهم عن المتوسط في حدود إنجازفين معياريين.

الحالة النفسية العامة : Psychological Well-Being

يرى كامان وفليت (١٩٨٣) Kamman & flett (نقلً عن عادل عبد الله ١٩٩٩) أن الحالة النفسية العامة للفرد تعبّر عن مدى السعادة والرضا الذين يشعر بهما وذلك اعتماداً على التوازن بين المشاعر الإيجابية والمشاعر السلبية في خبراته السابقة، وبذلك فهي تعد مؤشراً لصحة الفرد النفسية.

البرنامج الإرشادي : Counselling Program

وهو ينبع في هذه الدراسة من النظرية المعرفية السلوكية، ويتضمن عدداً من الجلسات الإرشادية التي تهدف إلى خفض حدة الضغوط النفسية الواقعة على المعلمين وذلك من خلال الفنون المستخدمة مما يؤثر إيجابياً على حالتهم النفسية العامة (الرضا والسعادة).

الدراسات السابقة

فيما يلي عرض لأهم البحوث والدراسات السابقة في هذا المجال والتي يمكن الاستفادة بها توصلت عليه من نتائج وتحصيات في الدراسة الحالية.

هدفت الدراسة التي أجرتها جونسون وأخرون (١٩٨١) Johnson et.al إلى دراسة الإنهاك لدى معلمي التربية الخاصة ومقارنة مستواهم في ذلك بمستوى زملائهم في التعليم العام. وضمت العينة ٩٦ معلماً ومعلمة من مدارس التربية الخاصة والتعليم العام في هذا الصدد. وكشفت النتائج عن زيادة شعور معلمي التربية الخاصة بالإنهاك النفسي قياساً بمعظم التعليم العام. وكشفت نتائج الدراسة التي أجرتها أندريا Andrea (١٩٨٤) للتعرف على أهم مصادر الضغوط النفسية بالنسبة لمعلمي التربية الخاصة وذلك على عينة من معلمي هذه المدارس قوامها ٧٣ معلماً ومعلمة عن أن أهم تلك المصادر تمثل في سوء سلوك التلاميذ، وخصائصهم، وضعف العائد المادي، وسيطرة الإدارة، والمناخ التنظيمي، وكثرة العمل والأعباء. كذلك فقد هدفت الدراسة التي أجرتها شوقيه السمادوني (١٩٩٣) إلى التعرف على الفروق في الضغوط النفسية بين معلمي التربية الخاصة والتعليم العام، والتعرف على العلاقة بين الضغوط النفسية ونوع العلاقة التي تعامل معها المعلمون، وكذا التعرف على العلاقة بين الضغوط النفسية وبعض المتغيرات والتعرف على العلاقة بين الضغوط النفسية للمعلميين وتقديرهم لذواتهم. وقد ضمت العينة ٢٤٥ معلماً ومعلمة من مدارس التربية الخاصة والتعليم العام، واستخدمت الباحثة مقياس الضغوط النفسية للمعلميين ومقياس تقدير الذات، وكشفت النتائج عن أن معلمي التربية الخاصة أكثر تعرضاً للضغط

النفسية من معلمي التعليم العام، وأن معلمي الأطفال المعاين عقلياً الأكثر تعرضاً للضغط النفسي، وأنه توجد علاقة عكسية بين الضغوط النفسية وتقدير الذات للمعلمين. إلا أن دراسة أبوت - كوش (Abbott-koch ١٩٨٦) التي هدفت إلى التعرف على تلك الضغوط النفسية التي يدركها معلمو التربية الخاصة قياساً بزملاهم في التعليم العام وذلك من خلال الضغوط الناشئة من طبيعة دورهم كمعلمين وضغوط البيئة، وضمت عينة الدراسة ٢٦٤ معلماً ومعلمة بمدارس التربية الخاصة ومدارس التعليم العام، وتم استخدام استبيان للضغط المهني وذلك للكشف عن الضغوط النفسية، فقد توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متosteطات درجات المعلمين في الضغوط من خلال الضغوط المرتبطة بالدور والضغط البيئي وذلك بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام.

أما عن الدراسات البرامجية التي أجريت بغرض خفض حدة الضغوط النفسية التي تكنت الباحثة الحالية من العثور عليها والاستفادة بها فيما توصلت إليه من نتائج وما قدمته من توصيات في الدراسة الراهنة فكانت كما يلي :

توصلت سوزان فورمان (Forman, S. ١٩٨٢) في دراستها التي أجرتها بهدف التعرف على فاعلية التدريب التحصيني ضد الضغوط في التغلب على الضغوط النفسية للمعلمين، والتي استخدمت فيها إلى جانب ذلك البرنامج مقياس الضغوط النفسية للمعلمين وذلك لتحديد أولئك المعلمين الذين يعانون من الضغوط النفسية، وضمت عينة الدراسة ٢٤ معلماً ومعلمة تم تقسيمهن إلى مجموعتين كانت إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وتضمن البرنامج فينات التدريب على الاسترخاء، وإعادة البناء المعرفي واستغرق ست جلسات بواقع جلسة واحدة أسبوعياً مدتها ثلث ساعات، توصلت إلى فاعلية البرنامج المستخدم في التغلب على الضغوط النفسية للمعلمين حيث انخفض مستوى تلك الضغوط بعد تطبيق البرنامج بدرجة دالة وذلك بالنسبة للمجموعة التجريبية قياساً بالجموعة الضابطة، كما انخفض مستوىها أيضاً بدرجة دالة بعد تطبيق البرنامج قياساً بما كان عليه الحال قبل التطبيق. وفي دراستها التي أجرتها بهدف المقارنة بين فاعلية فيتي المساندة والاسترخاء في مواجهة الضغوط النفسية لدى معلمي التربية الخاصة وذلك على عينة ضمت أربعين معلماً بمدارس التربية الخاصة مقسمين إلى ثلاثة مجموعات تجريبية ومجموعة ضابطة بحيث تم استخدام فنية المساندة مع المجموعة التجريبية الأولى، والتدريب على الاسترخاء مع المجموعة التجريبية الثانية، في حين تم استخدام كل من المساندة والاسترخاء مع المجموعة التجريبية

الثالثة، واستغرق البرنامج عشر جلسات لكل مجموعة بواقع جلسة واحدة أسبوعياً مدتها ساعة توصلت لوفي (١٩٨٣) Lupi إلى انخفاض حدة الضغوط النفسية للمعلمين بكل مجموعة تجريبية على حدة قياساً بالمجموعة الضابطة، وأن المجموعة التجريبية الثالثة التي تدربت على المساندة والاسترخاء معاً قد حققت أفضل النتائج.

ومن ناحية أخرى استهدف تونيشيف وآخرون (١٩٨٦) Tunnechiefe et. al مقارنة أسلوبين في إدارة الضغط النفسي للمعلمين بما الاستشارة السلوكية التعاونية والتدريب على الاسترخاء مستخدماً مقياس الضغوط النفسية للمعلمين وكل من هذين الأسلوبين بواقع أحد الأسلوبين على إحدى المجموعتين التجريبيتين إلى جانب مجموعة أخرى ضابطة. وقد تألفت كل مجموعة من سبعة معلمين ليبلغ بذلك عدد أفراد العينة الكلية ٢١ معلماً واستخدم فنيات الحاضرة والمناقشة والاسترخاء، وتضمن البرنامج خمس جلسات بواقع جلسة واحدة أسبوعياً مدتها ساعة. وتوصلوا إلى أن فنية الاستشارة السلوكية أكثر فاعلية في إدارة الضغط النفسي للمعلمين سواء أثناء البرنامج أو خلال فترة المتابعة. وهدفت دراسة روسيل (١٩٨٧) Russell إلى الكشف عن أثر برنامج تربوي عقلاني افعالي في خفض حدة الاحتراق النفسي للمعلمين الناتج عن الضغوط النفسية، واستخدم إلى جانب هذا البرنامج مقياساً للاحتراق النفسي للمعلمين. وضمت العينة ٤٢ معلماً ومعلمة، وتضمن البرنامج فنيات الحاضرة والمناقشة وإعادة البناء العقلاني من خلال تحديد الأفكار اللاعقلانية للمعلمين واستبدالها بأفكار عقلانية، واستغرق خمس جلسات بواقع جلسة واحدة أسبوعياً مدتها ساعتين. وأوضحت النتائج وجود انخفاض دال إحصائياً في مستوى الاحتراق النفسي للمجموعتين التجريبية بعد تطبيق البرنامج، وأكدت نتائج الدراسة التبعية تلك النتائج. في حين هدفت دراسة لونج (١٩٨٨) Long التعرف على فاعلية برنامج إرشادي يقوم على التدريب التحصيني ضد الضغوط النفسية ومقارنته بأثر التدريب البدني وذلك في خفض حدة الضغوط النفسية للمعلمين، واستخدم في سبيل ذلك مقياس الضغوط النفسية للمعلمين إلى جانب برنامج للتدريب التحصيني وبرنامج للتربية البدنية تم تطبيق أحدهما على مجموعة تجريبية والآخر على مجموعة تجريبية أخرى بينما تلقت المجموعة التجريبية الثالثة البرنامجين معاً، أما المجموعة الرابعة فكانت ضابطة. وضمت العينة ٥٦ معلماً ومعلمة، واستغرق البرنامج ثانياً جلسات بواقع جلسة واحدة أسبوعياً مدتها ساعة ونصف. وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين كل مجموعة تجريبية على حدة والمجموعة الضابطة،

وأن البرنامج القائم على التدريب التحصيني والتربية البدنية معاً كان أفضل البرامج المستخدمة فاعلية وذلك في خفض حدة الضغوط النفسية للمعلمين.

كذلك فقد قامت وفاء عبد الجود (١٩٩٤) بدراسة هدفت من خلالها إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج إرشادي لخفض حدة الضغوط النفسية للمعلمين يقوم على التدريب التحصيني، وضمت العينة ٢٠ معلماً ومعلمة تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، واستخدمت مقياس الضغوط النفسية للمعلمين ومقياس الروح المعنوية إلى جانب البرنامج التدريبي الذي استغرق عشر جلسات بواقع جلسة واحدة أسبوعياً مدتها ساعتين وتوصلت إلى وجود علاقة عكسية بين الضغوط النفسية والروح المعنوية للمعلمين، وإلى فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم في خفض حدة الضغوط النفسية للمعلمين. ومن ناحية أخرى أجرت فرancis (١٩٩٥) دراسة استخدمت فيها برنامجاً للعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي بهدف خفض حدة الضغوط النفسية لدى عينة من معلمي التربية الخاصة قوامها عشرة معلمين وتضمن فنيات الحاضرة والمناقشة وإعادة البناء المعرفي واستغرق ٣٢ جلسة بواقع جلسة واحدة أسبوعياً مدتها نصف ساعة إلى جانب استخدام مقياس للضغط النفسي وكشفت النتائج عن فاعلية البرنامج المستخدم في خفض حدة الضغوط النفسية للمعلمين.

هذا وقد أجرت جيهان عثمان (١٩٩٩) دراسة بهدف التعرف على مدى فاعلية برنامج إرشادي في خفض حدة الضغوط النفسية لدى معلمي الأطفال ذوي الإعاقة العقلية وذلك على عينة ضمت ٢٠ معلماً ومعلمة، وتضمن البرنامج فنيات الحاضرة والمناقشة وإعادة البناء المعرفي والاسترخاء استغرق عشر جلسات بواقع جلسة واحدة أسبوعياً مدتها ساعتان إلى جانب مقياس الضغوط النفسية للمعلمين. وكشفت النتائج عن فاعلية البرنامج المستخدم في خفض حدة الضغوط النفسية للمعلمين، وهو ما أكدته نتائج الدراسة التبعية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق لتلك الدراسات ما يلي :

- قلة الدراسات التي تناولت فاعلية البرامج الإرشادية في خفض حدة الضغوط النفسية لدى معلمي الأطفال المعاقين عقلياً.
- تضارب نتائج الدراسات حول تعرض معلمي التربية الخاصة للضغط النفسي مقارنة بزملائهم بالتعليم العام.

- عدم وجود دراسات كشفت عن انعكاس خفض حدة الضغوط النفسية من جراء استخدام البرامج الإرشادية وذلك على جوانب أخرى شخصية واجتماعية، حتى إن الدراسات الوصفية نفسها لم تتناول ذلك باستثناء دراسة شوقيه السعادونى (١٩٩٣) التي ربطت بين الضغوط النفسية وتقدير الذات للمعلمين، والجانب الوصفي من دراسة وفاء عبد الجود (١٩٩٤) والذي ربطت فيه بين الضغوط النفسية والروح المعنوية للمعلمين.
- عدم وجود دراسات تناولت الحالة النفسية العامة للمعلمين بما تعكسه من رضا وسعادة ومدى تأثيرها بالضغط النفسي.
- عدم وجود دراسات في المجتمع السعودي تناولت هذا الموضوع.

الفرض:

- تمت صياغة الفروض التالية كإجابات محتملة لما أثير في مشكلة الدراسة من تساؤلات:
- ١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى حدة الضغوط النفسية في القياس البعدى بين متوسطي درجات المعلمات بالمجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية.
 - ٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى حدة الضغوط النفسية بين متوسطي درجات المعلمات بالمجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإرشادى عليهم وبعده لصالح القياس البعدى.
 - ٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى حدة الضغوط النفسية بين متوسطي درجات المعلمات بالمجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج الإرشادى على زميلاتهن بالمجموعة التجريبية وبعده.
 - ٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى حدة الضغوط النفسية بين متوسطي درجات المعلمات بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتبعى (بعد شهرين من انتهاء البرنامج).
 - ٥- توجد علاقة إرتباطية سالبة ودالة بين مستوى حدة الضغوط النفسية للمعلمات وحالتهن النفسية العامة.

٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحالة النفسية العامة في القياس البعدى بين متوسطي درجات المعلمات بالمجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

٧- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحالة النفسية العامة بين متوسطي درجات المعلمات بالمجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي عليهم وبعده.

٨- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحالة النفسية العامة بين متوسطي درجات المعلمات بالمجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج الإرشادي على زميلاتهن بالمجموعة التجريبية وبعده.

خطة الدراسة:

١- العينة:

اقتصرت عينة الدراسة الحالية على ٢٤ معلمة من معلمات الأطفال المعاقين عقلياً بمدرسة التربية الفكرية للبنات بمدينة جدة مقسمات عشوائياً إلى مجموعتين إحداهما ضابطة وتضم اثنى عشرة معلمة، والثانية تجريبية وتضم اثنى عشرة معلمة أيضاً متوسط اعمارهن جميعاً ٢٨,٧٥ سنة. وقد تمت مجانية أفراد المجموعتين في متغيرات مدة الخبرة، والضغط النفسي، والحالة النفسية العامة كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (١) نتائج المجانسة بين مجموعتي الدراسة

المتغير	المجموعة	ن	م	ع	ت	الدلالة
مدة الخبرة	التجريبية	١٢	٨,٤١	٥,١٨	٠,٢٩	غير دالة
	الضابطة	١٢	٧,٧٢	٦,٠٣		
الضغط النفسي	التجريبية	١٢	١٧٢,١٩	١٠,١١	٠,٣٨	غير دالة
	الضابطة	١٢	١٧٣,٧٩	٩,٨٥		
الحالة النفسية العامة	التجريبية	١٢	٣٢,١٧	٩,١٩	٠,٠٨٣	غير دالة
	الضابطة	١٢	٣١,٨٥	٨,٩٤		

ويتضح من الجدول عدم دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغيرات مدة الخبرة، والضغط النفسي، والحالة النفسية العامة مما يعني تجانسهما في تلك الجوانب.

٢- الأدوات:

تم استخدام الأدوات التالية :

أ- مقياس الضغوط النفسية للمعلمين: إعداد / طلعت منصور وفيولا البيلاوي

: (١٩٨٩)

أعد هذا المقياس في الأصل فيميان (١٩٨٥) Fimian وقام كل من طلعت منصور وفيولا البيلاوي (١٩٨٩) بتعربيه وتقنيته. ويهدف المقياس إلى الكشف عن المعلمين الذين يعانون من الضغوط النفسية، ويكون من ٤٩ عبارة يُجاذب عنها على مقياس متدرج من ١ - ٥ (تنطبق تماماً - تتطبق بدرجة كبيرة - تتطبق بدرجة متوسطة - نادراً - لا تتطبق) بحيث تحصل على الدرجات (٥ - ٤ - ٣ - ٢ - ١) على التوالي. وتغطي تلك العبارات المصادر والمظاهر الأساسية للضغط النفسي التي يتعرض لها المعلمون في عملهم والتي يمكنهم معايشتها بدرجات متفاوتة. ويتمتع هذا المقياس بمعدلات صدق وثبات مناسبة حيث بلغ معامل ثباته ٠,٧٤ عن طريق إعادة التطبيق، وبلغ معامل صدقه باستخدام محك خارجي ٦٤ وأوضحت نتائج التحليل العاملي تشبع تلك العبارات على سبعة عوامل، وأن هذه العوامل تتبلور إلى عاملين رئيسيين هما مصادر الضغوط النفسية، ومظاهر الضغوط النفسية.

وللتتأكد من صدق هذا المقياس وثباته وصلاحيته للتطبيق على البيئة السعودية قامت الباحثة الحالية بتطبيقه على عينة من المعلمات السعوديات اللاتي تعاملن بالتدريس للأطفال المعاقين عقلياً (ن = ٢٠) وبلغ معامل ثبات المقياس عن طريق إعادة تطبيقه بعد أسبوعين من التطبيق الأول ٠,٧١ وكانت قيمة (ت) الدالة على الصدق التمييزي للمقياس والتي تعبّر عن قدرته على التمييز تساوي ٦,٤٩ وهي نسبة دالة عند ٠,٠١ وذلك بعد تقسيم أفراد العينة تنازلياً بحسب درجاتهم على المقياس إلى مجموعتين تمثل الأولى ٥٠٪ الأولى (ن = ١٠ ، م = ١٧٩,٢١ ، ع = ١١,٠٧) وتشمل الثانية ٥٠٪ الأخرى (ن = ١٠ ، م = ١٤٨,١٧ ، ع = ٩,١٠). وهذا يعني أنه يتمتع بمعدلات صدق وثبات مناسبة.

ب- مقياس الحالة النفسية العامة: إعداد / عادل عبد الله محمد (١٩٩٩) :

أعد هذا المقياس في الأصل كل من كامان وفليت (١٩٨٣) Kamman & Flett وقام بتعربيه وتقنيته عادل عبد الله محمد (١٩٩٩). ويهدف إلى التعرف على الحالة النفسية العامة للفرد استناداً على مدى السعادة والرضا الذين يشعر بهما الفرد وذلك اعتماداً على التوازن بين المشاعر الإيجابية والسلبية في خبراته السابقة. ويتألف المقياس منأربعين عبارة وهو صورة

مختصرة من المقياس الأصلي الذي يتالف من ٩٦ عبارة تدور حول عشرة مكونات. ويضم المقياس الحالي أربع عبارات من كل مكون من هذه المكونات العشرة، ونصف عبارات المقياس سلبي أما نصفها الآخر فإيجابي. ويوجد أمام كل عبارة ثلاثة اختبارات (نعم - أحياناً - لا) تحصل على الدرجات (٢ - ١ - صفر) على التوالي، في حين تتبع العبارات السلبية عكس هذا التدرج. ويتمتع هذا المقياس بمعدلات صدق وثبات مناسبة، حيث بلغ معامل الثبات عن طريق إعادة التطبيق بعد أسبوعين ٠,٨٧٢، وباستخدام معادلة KR-20 بلغ ٠,٧٧٦ وبطريقة ألفا كرونباخ ٠,٨٤٤، وبطريقة التجزئة النصفية ٠,٨٠٣، كما تراوحت معاملات الارتباط الخاصة بالاتساق الداخلي بين ٠,٣٤ - ٠,٨٧، وبلغ معامل الصدق باستخدام محك خارجي ٠,٨١ - ٠,٨٣، وبلغت قيمة (ت) للصدق التميزي ١٤,٢٩ وأوضحت نتائج التحليل العائلي أن عبارات المقياس تتبع على خمسة عوامل.

وللتتأكد من صدق المقياس وثباته وصلاحته للتطبيق على البيئة السعودية قامت الباحثة الحالية بتطبيقه على عينة من المعلمات السعوديات اللائي تؤمن بالتدريس للأطفال المعاقين عقلياً (ن = ٢٠) وبلغ معامل ثبات المقياس عن طريق إعادة تطبيقه بعد أسبوعين ٠,٦٩ وكانت قيمة (ت) الدالة على الصدق التميزي للمقياس والتي تعبر عن قدرته على التمييز تساوي ٤,٢٠ وهي نسبة دالة عند ٠,٠١ وذلك بعد تقسيم العينة تنازلياً بحسب درجاتهم على المقياس إلى مجموعتين تمثل أولاهما الـ ٥٠% الأعلى (ن = ١٠، م = ٤٩,٦، ع = ٨,٤١) بينما تمثل الثانية الـ ٥٠% الأدنى (ن = ١٠، م = ٣٢,١٩، ع = ٩,١٨). وهذا يعني أنه يتمتع بمعدلات صدق وثبات مناسبة.

ج- البرنامج الإرشادي : إعداد / الباحثة :

يهدف هذا البرنامج والذي يتالف من ١٥ جلسة بواقع جلسة واحدة أسبوعياً مدتها ساعة إلى خفض حدة الضغوط النفسية لدى معلمات الأطفال المعاقين عقلياً وهو ما يعكس إيجاباً على حالتهن النفسية العامة التي تعكس مدى ما يشعرون به من رضا وسعادة. وقد تمت صياغة هذا البرنامج في إطار النظرية المعرفية السلوكية (عادل عبد الله ٢٠٠٠م)، ويتحقق هدفه الرئيسي من خلال مجموعة أهداف فرعية تمثلت في تزويد المعلمين بمعلومات عن الضغوط النفسية ومصادرها وأثرها، وتوضيح النظريات المفسرة لها، وشرح الأساليب المختلفة التي يمكن أن تتبع لمواجهتها وتدريب المعلمين على بعض الأساليب المتبعة لخفض

تلك الضغوط مثل تدريبات الاسترخاء ، وإعادة البناء المعرفي من خلال التدريب على حل المشكلات ، والتحصين ضد الضغوط ، إلى جانب فنيات النمذجة ، والتعزيز الذاتي ، والواجبات المنزلية.

هذا ويتألف البرنامج من ثلاثة مراحل أساسية ، تضم المرحلة الأولى أربع جلسات تم خلالها استخدام استراتيجية التعليم النفسي والتي تتضمن فنيتين هما المحاضرة والمناقشة . وقد تضمنت الجلسة الأولى ترحيباً بأفراد العينة ، وتحقيق التعاون بين الباحثة وبينهن ، والاتفاق على مواعيد الجلسات إلى جانب شرح مبسط لموضوع البحث وأهدافه . وتضمنت الجلسة الثانية محاضرة عن الضغوط النفسية ومصادرها ، ومناقشة جماعية حول مصادر الضغوط النفسية للمعلمين في مدرسة التربية الفكرية ، وتدريب أو واجب منزلي يتمثل في قيام المعلمات بكتابة مصادر الضغوط النفسية التي تواجههن في عملهن . أما الجلسة الثالثة فقد تضمنت مراجعة الواجب المنزلي ، ومحاضرة عن النظريات المفسرة للضغط النفسي ، ومناقشة جماعية حول مواقف ضاغطة وكيفية مواجهتها . في حين تناولت الجلسة الرابعة محاضرة عن أثر الضغوط النفسية على الصحة النفسية والجسمانية للمعلم وأساليب مواجهة تلك الضغوط ، مع تقديم نظري للأسلوب المستخدم في هذه الدراسة الراهنة.

أما المرحلة الثانية أو الوسطى في البرنامج فتضمن تسعة جلسات تم خلالها استخدام فنيات التدريب على الاسترخاء ، والتحصين ضد الضغوط ، والتدريب على حل المشكلات كاستراتيجيات مواجهة . وقد تم تحديد كل جلسات لكل فنية من هذه الفنيات إلى جانب استخدام الواجبات المنزلية في كل جلسة كتدريب منزلي على ما تم تعلمه والتدريب عليه أثناء الجلسات وتطبيقه على مواقف حياتيه فعلية ، ثم مناقشة هذا الواجب المنزلي مع بداية كل جلسة .

◆ تدريبات الاسترخاء :

وهي من أشهر الأساليب التي تستخدم لتخفيف شعور الفرد بالضغط النفسي حيث تعمل على خفض التقلصات العضلية عن طريق التحكم الإرادي مما يؤدي إلى تحسن معدل ضربات القلب وخفض ضغط الدم وبالتالي إيجاد مناخ من المهدوء النفسي والانفعالي . ومن خلال هذا الأسلوب يتعلم الفرد أن يقوم بشد مجموعة من العضلات كعضلات اليدين أو العينين وذلك لعدة ثوانٍ ثم يقوم بإرخائهما مرة أخرى . وأنشاء ذلك يتطلب من المفحوص أن يركز انتباذه على المشاعر المختلفة الناتجة عن شد وإرخاء العضلات . وكان يتم التدريب

بدءاً باليد اليمنى ثم اليسرى وذلك أثناء الجلوس على كرسي ، ثم أخذ نفس عميق والاحتفاظ به مع محاولة تقارب الكتفين كل في اتجاه الآخر وشد عضلات البطن للداخل ، والاستمرار كذلك لعدة ثوانٍ ثم العودة للوضع الطبيعي . ويليه ذلك تجعيد الوجه لعدة ثوانٍ عن طريق غلق العينين بإحكام وتجعيد الأنف والضغط على الأسنان ثم العودة للوضع الطبيعي ، مع تكرار ذلك عدة مرات وأخذه كواجب منزلي .

♦ التحصين ضد الضغوط :

وقد تم ذلك من خلال التعريف بردود الفعل المصاحبة للموقف الضاغط وتحديد تعليمات معينة تقوم المعلمات بتكرارها ، وتقوم الباحثة بتقديم نموذج لذلك ، والتدريب على هذا الوضع مع استخدام أسلوب التعزيز الذاتي من جانب المعلمات أنفسهن .

♦ التدريب على حل المشكلات :

وفي سبيل إعادة البناء المعرفي اختارت الباحثة هذه الفنية حيث تمثل أحد الأساليب التي تستخدم في هذا الإطار . ويقوم هذا الأسلوب على تلخيص فكرة المشكلة ، وترجمة المعطيات والمطلوب ، ووضع تصور لحل المشكلة ، وكتابه الحل النهائي ، ومراجعة الحل ثم صياغته ، واقتراح حلول بديلة ، ثم أخيراً التطبيق على مشكلات ومواصف ضاغطة مشابهة . بينما تضم المرحلة الثالثة والأخيرة من البرنامج الجلستين الأخيرتين وتم خلالهما إعادة التدريب على هذه الاستراتيجيات مجتمعة حيث يعمل إتقانها على منع حدوث انتكاسة بعد انتهاء البرنامج حيث يساعدهن هذا الإتقان على مواجهة أي مشكلات يمكن أن تواجههن بعد أن ينتهي البرنامج (عادل عبد الله ٢٠٠٠) .

هذا وبعد إعداد البرنامج وعرضه على مجموعة من المختصين وإقراراه من جانبهم قامت الباحثة بدراسة استطلاعية استخدمت فيها هذا البرنامج على عينة ($N = 8$) غير أولئك اللائئ تضمنتهن العينة النهائية للدراسة . ووُجدت أن ($M = ١٦١,١٧$) في القياس القبلي لقياس الضغوط النفسية المستخدم ، بينما في القياس البعدي كانت ($M = ٩٧,١١$) وكانت م $F = ٦٤,٠٦$ في الوقت الذي بلغت قيمة ($U_f = ٧,٨٣$) ومن ثم كانت قيمة ($T = ٢١,٦٨$) وهي نسبة دالة إحصائياً عند مستوى $٠,٠١$ وهو ما يعني فاعلية هذا البرنامج في خفض حدة الضغوط النفسية .

٣. الإجراءات :

- إعداد البرنامج الإرشادي المستخدم .

- اختيار أفراد العينة وإجراء المعاينة بينهن.
- التطبيق القبلي للمقياسين المستخدمين في الدراسة وذلك على كل أفراد العينة.
- تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية دون الضابطة.
- التطبيق البعدي للمقياسين على كل أفراد العينة.
- تصحيح الاستجابات، وجدولة الدرجات، واستخلاص النتائج ومناقشتها، وصياغة التوصيات في ضوئها.

هذا وقد تمثلت الأساليب الإحصائية المستخدمة في حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل الارتباط لبيرسون، واختبار (ت) = (أ) للمجموعات المرتبطة، وذلك من المعادلة التالية:

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2}}}$$

(ب) للمجموعات غير المرتبطة حيث $n_1 = n_2$ وذلك من المعادلة التالية:

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{2s^2}{n_1 + n_2}}}$$

النتائج:

١- نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى حدة الضغوط النفسية في القياس البعدي بين متوسطي درجات المعلمات بالمجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية". وللحقيق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للمجموعات غير المرتبطة وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٢). قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للضغط النفسي.

المجموعه	ن	م	ع	ت	الدلاله
التجريبية	١٢	٩١,٤٤	٨,١٦	١٩,٤٩٨	٠,٠١
الضابطة	١٢	١٧٤,١١	١١,٤٥		

ويتبين من الجدول أن قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين دالة إحصائياً عند ٠,٠١ وهذه الفروق لصالح المجموعة ذات المتوسط الأصغر وهي المجموعة التجريبية، الأمر الذي يعني انخفاض حدة الضغوط النفسية لدى أعضائها بعد تطبيق البرنامج المستخدم عليهم، وهو ما يتحقق صحة الفرض الأول.

٢ - نتائج الفرض الثاني:

وينص الفرض الثاني على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى حدة الضغوط النفسية بين متوسطي درجات المعلمات بالمجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي عليهم وبعده لصالح القياس البعدي". وللحتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للمجموعات المرتبطة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٣). قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في الضغوط النفسية في القياسين القبلي والبعدي

القياس	م	م ف	ع ف	ت	الدلاله
البعدي	٩١,٤٤				٠,٠١
القبلي	١٧٢,١٩	٨٠,٧٥	٧,٤٣	٣٦,٠٨	

ويتبين من الجدول وجود فروق دالة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في الضغوط النفسية في القياسين القبلي والبعدي، وهذه الفروق لصالح القياس ذي المتوسط الأصغر وهو القياس البعدي، وهو ما يعني انخفاض حدة الضغوط النفسية بعد تطبيق البرنامج، وهذا يتحقق صحة الفرض الثاني.

٣- نتائج الفرض الثالث: وينص الفرض الثالث على أنه "لا توجد فروق ذات دالة إحصائية في مستوى حدة الضغوط النفسية بين متوسطي درجات المعلمات بالمجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج الإرشادي على زميلاتهن بالمجموعة التجريبية وبعده". وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة نفس الإجراء المتبعة في الفرض السابق، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٤). قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في الضغوط النفسية في القياسين القبلي والبعدي.

القياس	م	م ف	ع ف	ت	الدالة
البعدي	١٧٤,١١			٠,٢٩	غير دالة
القبلي	١٧٣,٧٩		٣,٦١		

ويتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي الدرجات في القياسين القبلي والبعدي. وبطبيعة الحال فإن هذه النتائج تتحقق صحة الفرض الثالث.

٤- نتائج الفرض الرابع: وينص الفرض الرابع على أنه "لا توجد فروق ذات دالة إحصائية في مستوى حدة الضغوط النفسية بين متوسطي درجات المعلمات بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبعي (بعد شهرين من انتهاء البرنامج). وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة نفس الإجراء المتبوع في الفرض السابق، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٥). قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في الضغوط النفسية في القياسين البعدي والتبعي.

القياس	م	م ف	ع ف	ت	الدالة
البعدي	٩١,٤٤			٠,٧٤	غير دالة
القبلي	٩٢,٠٩		٢,٩٢		

ويتضح من الجدول أن قيمة (ت) للفرق بين المتوسطين غير دالة وذلك بالنسبة للقياسين البعدي والتبعي، وهو ما يتحقق صحة الفرض الرابع.

٥- نتائج الفرض الخامس: ينص الفرض الخامس على أنه: "توجد علاقة ارتباطية سالبة ودالة بين مستوى حدة الضغوط النفسية للمعلمات وحالتهن النفسية العامة". وللتتأكد من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل الارتباط لبيرسون، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٦). قيمة (ر) للعلاقة بين درجات المجموعة التجريبية في الضغوط النفسية والحالة النفسية العامة.

الدلالة	قيمة ر	القياس
٠,٠١	— ٠,٦٣	القبلي
٠,٠١	— ٠,٥٩	البعدي

ويتضح من الجدول أن هناك علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية عند ٠,٠١ بين الضغوط النفسية والحالة النفسية العامة للمعلمات بما يعني أنه إذا ارتفعت الدرجة في أحدهما انخفضت في الآخر وذلك بشكل دال. وتحقق هذه النتائج صحة الفرض الخامس.

٦- نتائج الفرض السادس: ينص الفرض السادس على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحالة النفسية العامة في القياس البعدي بين متوسطي درجات المعلمات بالمجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية". وللحقيق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة نفس الإجراء الذي اتبنته في الفرض الأول وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٧). قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للحالة النفسية العامة.

الدلالة	ت	ع	م	ن	المجموعة
		٧,٩٢	٥١,٨٣	١٢	التجريبية
٠,٠١	٥,٤١	٩,١٤	٣٢,١٠	١٢	الضابطة

ويتضح من الجدول وجود فروق دالة بين متوسطي درجات المجموعتين، وهذه الفروق لصالح المجموعة ذات المتوسط الأكبر، وهي المجموعة التجريبية، وبذلك فهذه النتيجة تحقق صحة الفرض السادس.

٧—نتائج الفرض السابع: وينص الفرض السابع على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحالة النفسية العامة بين متوسطي درجات المعلمات بالمجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي عليهم وبعده". وللحقيقة من صحة هذا الفرض اتبعت الباحثة نفس الإجراء المتبع في الفرض الثاني ، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي :

جدول (٨) قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للحالة النفسية العامة.

الدلالة	ت	ع ف	م ف	م	القياس
				٥١,٨٣	البعدي
٠,٠١	٩,١٥	٧,١٣	١٩,٦٦	٣٢,١٧	القبلي

ويتبين من الجدول وجود فروق دالة بين متوسطي الدرجات في القياسين ، وهذه الفروق لصالح المتوسط الأكبر وهو متوسط القياس البعدى . وهذه النتيجة بذلك تحقق صحة الفرض السابع.

٨—نتائج الفرض الثامن:

ينص الفرض الثامن على أنه : "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحالـة النفسية العامة بين متوسطي درجات المعلمات بالمجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج الإرشادي على زميلاتهن بالمجموعة التجريبية وبعده". وللحقيقة من صحة هذا الفرض اتبعت الباحثة نفس الإجراء الذي اتبنته في الفرض السابق. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي :

جدول رقم (٩). قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي للحالة النفسية العامة.

الدلالة	ت	ع ف	م ف	م	القياس
				٣٢,١٠	البعدي
غير دالة	٠,٢٢	٣,٧٤	٠,٢٥	٣١,٨٥	القبلي

ويتبين من الجدول عدم دلالة الفرق بين متوسطي الدرجات في القياسين القبلي والبعدي ، وتحقق هذه النتيجة بذلك صحة هذا الفرض.

مناقشة النتائج:

تؤكد نتائج الدراسة الراهنة إجمالاً أن البرنامج المستخدم يعد فعالاً في خفض حدة الضغوط النفسية للمعلمين حيث أدت الفنون المضمنة فيه وخاصة المحاضرة والمناقشة إلى تبصير المعلمات بمصادر تلك الضغوط وأسبابها وأثرها عليهم نفسياً وصحياً، وهو ما ساهم بدرجة كبيرة في زيادة وعي المعلمات بمشكلتهن وبضرورة البحث عن وسيلة للتغلب عليها مما ساهم كثيراً في تبصيرهن بكيفية مواجهة تلك الضغوط. ومن ناحية أخرى ساهمت فنية الاسترخاء في خفض حدة العبء المهني ونقص الدافعية والمظاهر الانفعالية والنفسولوجية ووفرت فرصة لممارسة التفكير المنظم بعيد عن الانفعالات أو المبالغات أو الأفكار اللاعقلانية. كما ساهمت فنية التدريب على حل المشكلات في التناول المنظم لأسباب الضغوط النفسية ومصادرها والتعامل معها بواقعية مما أكسب تفكيرهن المنطقية والواقعية. وكذلك فقد ساهمت فنية الواجبات المنزلية والتي تعتمد على ممارسة ما تم تعلمه أثناء جلسات البرنامج في تطبيق ذلك على مختلف المواقف الفعلية في الحياة مما ساهم بدوره في حل العديد من المشكلات التي يمكن أن تواجههن وهو ما خفف من حدة تلك الضغوط الواقعية عليهن. ولذلك كان من اثر البرنامج وجود فروق دالة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مستوى حدة الضغوط النفسية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، إلى جانب وجود فروق دالة في مستوى حدة تلك الضغوط للمجموعة التجريبية بين القياسيين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدى. وتتفق هذه النتائج من نتائج دراسات جيهان عثمان (١٩٩٩)، وفرانسيس (١٩٩٥) Francis، ووفاء عبد الجلود (١٩٩٤)، وروسل (١٩٨٧) Russell، ووزان فورمان (١٩٨٢) Forman. كذلك فإن عدم وجود فروق دالة بين متواسطي درجات المجموعة الضابطة في القياسين البعدى والقبلي يؤكّد أن التغير الذي حدث للمجموعة التجريبية يرجع إلى البرنامج المستخدم، في حين لم يحدث أي تغيير بالنسبة للمجموعة الضابطة بين هذين القياسين نظراً لأن أعضاءها لم يتعرضوا للبرنامج المستخدم، وهو الأمر الذي يؤكّد على فاعلية البرنامج. ونظراً لإعادة تدريب أفراد المجموعة التجريبية خلال المرحلة الأخيرة من البرنامج على استراتيجيات الاسترخاء وحل المشكلات والتحصين ضد الضغوط فقد ساهم ذلك في منع حدوث انكasa بعد انتهاء البرنامج إذ يستمر أثر ذلك لفترة طويلة بعد انتهاء البرنامج، وهو ما يساعدهم على مواجهة المشكلات التي قد تعرضهم بعده، ولذلك لم توجد فروق دالة إحصائياً بين متواسطي درجات المجموعة

التجريبية في مستوى حدة الضغوط النفسية بين القياسيين البعدى والتبعي وهو القياس الذى تم إجراؤه بعد مرور شهرين على انتهاء البرنامج.

ونظراً لأن الضغوط النفسية التي يتعرض لها المعلمون لها تأثير سلباً على كفاءتهم في العمل وعلى قدراتهم الابتكارية ومدى شعورهم بالرضا عن المهنة، إلى جانب شعورهم بالإحباط واللامبالاة والإنهاك النفسي، إضافة إلى ما تتركه من نتائج سلبية على صحتهم النفسية والجسمية وهو الأمر الذي يؤثر سلباً على شعورهم بالرضا بوجه عام وشعورهم بالسعادة، فإنه كلما زادت الضغوط النفسية للمعلمين إنعكس ذلك سلباً على شعورهم بالرضا والسعادة (الحالة النفسية العامة). والعكس صحيح، وهو ما تؤكد نتائج الفرض الخامس. ولذلك فعندما انخفضت حدة الضغوط النفسية للمعلمين بالمجموعة التجريبية قياساً بأقرانهم بالمجموعة الضابطة ازداد معدل شعورهم بالرضا والسعادة فارتفع مستوى حالتهم النفسية العامة كما يتضح من نتائج الفرض السادس، وهو ما يفسر نتيجة الفرض السابع وذلك بالنسبة للمجموعة التجريبية بين القياسيين القبلي والبعدى. ومن هذا المنطلق فإن نتائج الفرض الثامن تؤكد ذلك بشكل غير مباشر حيث لم تتعرض المجموعة الضابطة للبرنامج فلم تتغير حدة الضغوط النفسية الواقعية على أعضائها، وبالتالي لم يتغير معدل شعورهم بالرضا والسعادة الذين يعكسان حالتهم النفسية العامة، ومن ثم لم يتغير مستوى حالتهم النفسية العامة.

الوصيات التربوية:

يمكن صياغة عدد من الوصيات التربوية استناداً على ما أسفرت عنه الدراسة الراهنة من نتائج وذلك كالتالي :

- ضرورة تقديم برامج إرشادية بصفة دورية تعمل على خفض حدة الضغوط النفسية للمعلمين حتى تتمكن من علاج أي حالات تعاني من هذه الضغوط وهو ما يساهم في رفع الروح المعنوية للمعلمين ويعمل على تحقيقهم للرضا الوظيفي ويساعدهم على الابتكار في العمل.
- ضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين بصفة مستمرة لإطلاعهم على كل جديد في مجال الإعاقة مما قد يخف من تلك الأعباء الواقعية عليهم نظراً لما قد يكتسبونه من مهارة في التعامل مع هذه الحالات.
- ضرورة التركيز خلال الدورات التدريبية على طائق التدريس الجديدة وعلى الابتكار في العمل مع أعضاء هذه الفئة استناداً على الإمام بكل ما هو جديد في مجال الإعاقة.

- ضرورة العمل على الحد من مصادر الضغوط النفسية التي يتعرض لها معلمون الأطفال المعاقين عقلياً مما قد يزيد من تقديرهم لذواتهم ويجعلهم يشعرون بالرضا عن العمل وبالسعادة نتيجة ما يقدمونه من خدمات لهؤلاء الأطفال المعاقين عقلياً.
- ضرورة عقد لقاءات دورية للمعلمين مع أولياء أمور الأطفال المعاقين عقلياً وذلك لمناقشة مشكلات أطفالهم مما قد يساعد المعلمين في علاج تلك المشكلات ويخفف وبالتالي من الضغوط الواقعية عليهم.
- ضرورة التركيز على التفاعل بين المتخصصين في التخاطب بمدارس التربية الفكرية ومعلميها مما قد يخفف مع أباء المعلمين بتلك المدارس ويقلل وبالتالي من الضغوط النفسية التي يتعرضون لها.

المراجع

- ١- إلهام محمد عبيد (١٩٨٣): دراسة تحليلية لمدارس تربية المتخلفين عقلياً في مصر. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة الإسكندرية.
- ٢- جيهان عثمان محمود (١٩٩٩): فاعلية برنامج إرشادي مقترن بخفض الضغوط النفسية لدى معلمي الأطفال المعاقين عقلياً. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الإسكندرية.
- ٣- شوقيه إبراهيم السمادوني (١٩٩٣): "الضغط النفسي لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة وعلاقتها بتقدير الذات". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ببنها جامعة الزقازيق.
- ٤- طلعت منصور (١٩٩٤): استراتيجيات التربية الخاصة والكافاءات الالزامية لعلم التربية الخاصة. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، العدد ٢.
- ٥- طلعت منصور وفيلا البلاوي (١٩٨٩): قائمة الضغوط النفسية للمعلمين. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٦- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٠): العلاج المعرفي السلوكي، أسس وتطبيقات. القاهرة، دار الرشاد.
- ٧- عادل عبد الله محمد (١٩٩٩): مقياس الحالة النفسية العامة. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٨- عبد الرحمن سيد سليمان (١٩٩٦): الحاجات الإرشادية للأطفال المعوقين. المؤتمر الدولي الثالث لمركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس.
- ٩- فؤاد الهبي السيد (١٩٨٧): علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. ط ٣ - القاهرة، دار الفكر العربي.

١٠ - وفاء محمد عبد الجود (١٩٩٤): فاعلية برنامج إرشادي في خفض الضغوط لدى عينة من المعاقين. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس.

1. Abbott - Koch, S. (1986); perceived stress of special education and regular education teachers based on task - orientation. Diss. Abs. Int., 47,5.
2. Andrea, S. (1984); Teacher stress as a function of pupils' behaviors and characteristics: regular versus special education. Diss. Abs. Int., 46, 104.
3. Forman, S. (1982); occupational stress management for teachers. Journal of school psychology, 20,3.
4. francis, J. (1995); Developing and implementing a stress management program for special educators. Dis. Abs. Int., 43,8.
5. Johnson, A. et.al. (1981); Special education teacher burnout of exceptional children. Journal of Educational Research, 31,8.
6. Long, B. (1988); Stress management for school personnel. Journal of Educational Research, 78,4.
7. Lupi, M. (1983); Stress Management Workshop for promoting coping behaviors in special education teachers. Diss. Abs. Int., 44,6.
8. Russell, T. (1987); the effectiveness of a rational emotive education program for the treatment and prevention of teacher burnout. Diss. Abs. Int., 48,3.
9. Tunnechiefe, M, et. al. (1986); Relative efficacy of using behavioral consultation as an approach to teacher stress management. Journal of school psychology, 24,6.

Effectiveness Of A Counselling Program On Reducing Stress In Teachers Of Mentally Retarded Children And Its Effect On Their Psychological Well-Being

Summary: The present study aims at examining the effectiveness of a counselling program on reducing the intensity of stress in teachers of mentally retarded children and its effect on their psychological well being. Teachers' psychological stress scale by Mansour, T, & El-Beblawi, v., 1989, and psychological well-being scale by Mohammed, A, 1999 were administered to 24 teachers divided into two groups; control and experimental, where as the counselling program was administered to the experimental group only, and the results revealed that:

- 1- There were statistically significant differences at 0.01 in post measurement of stress between control and experimental groups favoring the latter.
- 2- There were statistically significant differences at 0.01 in pre and post measurement of psychological stress for the experimental group favoring the post one.
- 3- There were no statistically significant differences in psychological stress for the control group in pre and post measurement.
- 4- There were no statistically significant differences in post measurement of stress and follow - up for the experimental group.
- 5- The experimental group favored the control one at 0.01 in psychological well - being in post measurement. For experimental group, level of well being increased significantly in post measurement, where as no change was seen for the control one.

Education and Psychology

**Scientific
Refereed
Series**



**Published by
SAUDI EDUCATIONAL AND
PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION**

