

رسالة التربية وعلم النفس

سلسلة
علمية
محكمة



تصدرها
الجمعية السعودية للعلوم
التربيوية والنفسية

العالم
Dwalej
نجاح وتفوق

قواعد النشر

أولاً: المعايير العامة للسلسلة:

- ١- تلتزم السلسلة في جميع ما ينشر فيها بما يتمشى مع النهج الإسلامي القويم.
- ٢- المقتبسات لا تكتب على هامش الصفحات، وإنما يفرد لها صفحة مستقلة في مؤخرة البحث.
- ٣- تلتزم السلسلة بالبحوث والدراسات التي تعالج المشكلات التربوية إلا بعد إجازتها من قبل اثنين من المحكمين.
- ٤- تهتم بالبحوث ذات الطابع التجديدي والتي تساهم في توسيع آفاق المعرفة.
- ٥- تنشر السلسلة عرض الكتب التي تدور حول مجالات التربية وعلم النفس.
- ٦- تصدر السلسلة بشكل غير دوري.
- ٧- تقبل السلسلة الإعلانات حول الكتب والوسائل التعليمية والأجهزة التي تخدم العملية التربوية والنفسية.
- ٨- يزود الباحث بعشرين مسالة من بحثه بعد النشر جانباً.
- ٩- يزود الباحث بخمس نسخ من عدد السلسلة المنشور فيه بحثه.
- ١٠- يزود الباحث بخمس نسخ من عدد السلسلة المنشور فيه بحثه.
- ١١- لا يتم نشر البحث في السلسلة إلا بعد إجازته من قبل اثنين من المحكمين.
- ١٢- الرسومات والأشكال المقدمة مع البحث تكون مكتوبة بالخبر الصيغي، وعلى ورق شفاف.
- ١٣- هيئة التحرير غير ملزمة برد البحوث التي تصل إليها سواء أجزت للنشر أو لم تجز.

رابعاً: التحكيم:

- ١- يرسل البحث أو الدراسة إلى اثنين من المختصين في مجال البحث أو الدراسة لتحكيمه دون ذكر اسم الباحث.
- ٢- في حالة وجود اختلاف بين نتائج تقرير المحكمين يرسل البحث إلى محكم ثالث.

ثانياً: أهداف السلسلة:

تهدف هذه السلسلة إلى تحقيق ما يلي:

- ١- تأصيل الفكر التربوي والتفسيري الإسلامي ونشره عن طريق البحوث.
- ٢- الإسهام في تطوير برامج التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية خاصة، وفي العالم العربي والإسلامي عامة.
- ٣- تعريف المهتمين بكل ما يستجد في الميدان التربوي.
- ٤- تشجيع الباحثين والدارسين على البحث والنشر.
- ٥- تقديم المعلم تقريراً مفصلاً عن مدى إجازته للبحث من عدمها.
- ٦- تصرف مكافأة رمزية مقدارها ثلاثة ريال سعودي لكل واحد من المحكمين.

خامساً: هيئة التحرير:

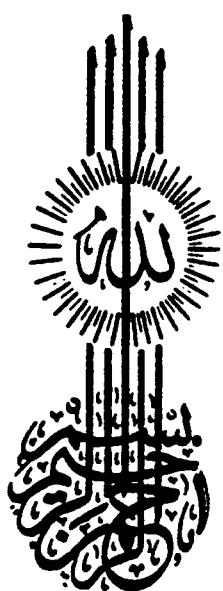
- ١- رسم السياسة العامة للسلسلة والتتأكد من متابعة تنفيذها.
- ٢- العمل على تطوير السلسلة والارتقاء بمستواها.
- ٣- الإعلام والتعریف بالسلسلة واستقطاب الباحثين للمشاركة ببحوثهم.
- ٤- التنسيق مع الهيئة الاستشارية للاستفادة من خبراتهم فيها بمحقق أهداف السلسلة.
- ٥- استقبال البحوث ومراجعتها وتحديد مدى انطباقها مع شروط النشر في السلسلة.

- ٦- إبلاغ أصحاب البحوث عن تسلم أبحاثهم وإمكان نشرها من عدمه.
- ٧- إرسال البحوث إلى المحكمين واستقبالها منهم.
- ٨- التنسيق مع الباحث في حالة حاجة البحث إلى بعض التعديلات.
- ٩- اتخاذ القرار بشأن نشر البحوث من عدمه بعد مراجعة آراء المحكمين واستجابة الباحث لها.
- ١٠- استقبال طلبات الافتراض 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 تناولت قضايا ومواضيع التربية وعلم النفس.
- ٢- تنشر السلسلة البحوث التي لم يسبق نشرها، ولم تقبل للنشر في جهة أخرى وليس مستلة 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 ثلاثة صفحات مطبوعة على الآلة الكاتبة بحيث ترك مسافتان بين كل سطرين.
- ٥- يرفق عدد أربع نسخ من البحث المراد نشره مع ملخص قصير لا يتجاوز ٢٥٠ كلمة، ويوضح فيه عنوان البحث وأهدافه ونتائجها باللغتين العربية والإنجليزية.
- ٦- يتلزم الباحث بالأسلوب العلمي في البحث، وأن تكون جميع المقتبسات موثقة، ويشار إلى المصادر المستخدمة.





رسالة التربية وعلم النفس ، ع (١٦) ، صن ص ١ - ١٧٨ ، 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 السادس عشر رمضان ١٤٣٣ - ١٤٠١ ودمد

الم الهيئة الاستشارية

معالي الأستاذ الدكتور محمد الأحمد الرشيد	الأستاذ الدكتور سعد محمد الحريفي
معالي الأستاذ الدكتور حمود بن عبد العزيز البدر	الدكتور عبد الله عبد الحميد محمود
معالي الأستاذ الدكتور عبد الله العبيد	الأستاذ الدكتور حسن علي مختار
معالي الأستاذ الدكتور سهيل أحمد قاضي	الدكتور زهير أحمد الكاظمي
الأستاذ الدكتور إبراهيم محمد الشافعى	الأستاذ الدكتور سليمان بن محمد الوابلي
الأستاذ الدكتور محمد بن عبد الله الحبشي	الأستاذ الدكتور علي بن محمد التويجري
الأستاذ الدكتور محمد إسماعيل ظافر	الدكتور عبد الرحمن بن سليمان الطرييري
الأستاذ الدكتور محمد بن حجر الغامدي	الدكتور ناصر بن عبد العزيز الداود
الأستاذ الدكتور محمد بن عبد الله المنبع	

أعضاء هيئة التحرير

رئيساً	الأستاذ الدكتور علي بن سعد القرني
عضوأ	الأستاذ الدكتور سعيد بن عبد الله ديبس
عضوأ	الأستاذ الدكتور عبد الله بن عبد الرحمن البشر
عضوأ	الأستاذ الدكتور راشد بن محمد الكثري
عضوأ	الدكتور أحمد بن محمد العيني

© ١٤٢٢ هـ/٢٠٠١ م الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.

جميع حقوق الطبع محفوظة. لا يسمح باعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه

بدون الحصول على موافقة كتابية من رئيس التحرير أو رئيس الجمعية.

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:

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

جميع الآراء في هذه السلسلة تعبر عن وجهة نظر كاتبها

ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر الجمعية

تقديم

يسعد أعضاء هيئة التحرير بتقديم العدد السادس عشر من رسالة التربية وعلم النفس ، الذي اشتمل على أربع دراسات تعالج قضايا تربوية ونفسية. تناولت الدراسة الأولى معوقات انتشار تطبيقات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي ، وانصبت الدراسة الثانية على موضوع فاعلية برنامج مقترن لتنمية بعض مهارات التدريس لدى الطالبات - المعلمات في كلية التربية في جامعة الملك فيصل ، وتركزت الدراسة الثالثة حول قضية مدى إتقان الطالبات لبناء الخرائط المفهومية في برامج التعليم العالي لإعداد المعلمات. وحددت الدراسة الأخيرة دور التعليم الجامعي في الارتقاء بمستوى الوعي البيئي لدى الطالبات بكلية التربية بجامعة الملك سعود.

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

وبالله التوفيق ومنه السداد ،

رئيس هيئة التحرير

المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع
	تقديم
٥ هـ	رئيس التحرير
	معوقات انتشار تطبيقات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي
١ ١	فهد عبد الله الدليم
	فاعلية برنامج مقترن لتربية بعض مهارات التدريس لدى طلابات - المعلمات
	في كلية التربية في جامعة الملك فيصل
٥٣	أسما جرجس إلياس
	مدى إتقان طلابات لبناء الخرائط المفهومية في برامج التعليم العالي لإعداد المعلمات
٨٧	نادية أحمد بكار ومنيرة محمد البسام
	دور التعليم الجامعي في الارتقاء بمستوى الوعي البيئي لدى طلابات كلية التربية-
	جامعة الملك سعود (دراسة مسحية)
١٣١	أمل سلامة الشامان

معوقات انتشار تطبيقات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي

فهد عبد الله علي الدليم

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

ملخص البحث. تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن أهم المعوقات التي تحد من انتشار تطبيقات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي في المؤسسات النفسية الحكومية في المملكة العربية السعودية وعلاقة تلك المعوقات بتغيرات المؤسسة العلاجية والتخصص المهني والجنس والخبرة . من أجل ذلك فقد قام الباحث بتطوير استبانة تكون من أربع وخمسين عبارة تقريرية تم تطبيقها على جميع المعالجين النفسيين العاملين في جميع عيادات ومستشفيات الصحة النفسية والإدمان بالملكة والذين بلغ عددهم خلال فترة البحث مائتين وستين طبيباً وأخصائياً نفسياً . استخدم الباحث عدداً من أساليب التحليل الإحصائي لاختبار السؤال البحثي الخاص بأهم المعوقات وفرض الدراسة الشهانية . وقد أظهرت نتائج التحليل أن عدم وضوح أغراض الإرشاد والعلاج الجماعي وجدواه لدى العملاء يمثل المعوق الأهم بين الاثنين عشر معوقاً التي يرى المعالجون أهميتها . كذلك فقد كشفت نتائج الدراسة عدم وجود أثر جوهري لتغيرات الدراسة المستقلة على استجابات أفراد العينة ، لكنها في الوقت نفسه أظهرت وجود تباين دالٍ إحصائياً بين المعالجين في نظرتهم للبعد التنظيمي الإداري للمعوقات في ضوء متغير الجنس والتخصص المهني . أخيراً فقد ضمن الباحث مناقشاته لمفردات تحليل السؤال البحثي وفرض الدراسة بعض المقترنات والتوصيات التي يرى أهميتها للتغلب على تلك المعوقات التي تحد من استخدام الإرشاد والعلاج الجماعي في المؤسسات النفسية .

مقدمة

هناك شبه اتفاق عام بين المهتمين والمعالجين النفسيين في ميدان الصحة النفسية على أهمية أسلوب الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي وفعاليته في علاج الاضطرابات النفسية . هذه الأهمية التي يحظى بها الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي في الوقت الراهن ليست وليدة اليوم ، بل هي ثمرة مجهدات كبيرة وترانيم خبرات طويلة بدأت

قبل قرن من الزمان تقريراً بينما قام برات (1905) بوضع اللبنات الأولى لمبادئ هذا العلاج الجمعي في صورة اجتماعات ومناقشات مع مرضى الدرن ، تلا ذلك قيام مارش و لازل في العشرينات بإدخال هذا الأسلوب العلاجي في المستشفيات وتطبيقه على المرضى الفصاميين ، أعقب ذلك تطوير مورينو لأسلوب السيكودrama في الثلاثينيات (Gazda, 1982).

لقد شهد الإرشاد والعلاج النفسي الجمعي الحديث - بدءاً من الحرب العالمية الثانية عندما أجبر الأطباء النفسيون العسكريون على القيام بمارسات علاجية جماعية للتعامل مع الأعداد الكبيرة من ضحايا الحرب - مرحلة توسيع ونمو حقيقي جعل منه أسلوباً علاجياً فعالاً . فلقد وجد شابир و شابيرو (Shapiro and Shapiro, 1982) في دراسة مسحية مقارنة أن أكثر من نصف المستشفيات النفسية ، وربع المؤسسات الإصلاحية الاجتماعية ، والغالبية العظمى من مراكز الصحة النفسية المجتمعية (Community Mental Health Centers) تستخدم هذا الأسلوب كخيار أساسي في برامجها العلاجية اليومية . أما على مستوى التراث النفسي فقد ازداد ثراءً المؤلفات والمجلات والدوريات المتخصصة وغناها ونشأة الهيئات والجمعيات ، مما رفع من مستوى الوعي والمعرفة في مجالات الثقافة النفسية الخاصة بالإرشاد والعلاج النفسي الجمعي (Gazda, 1982) . إذن فلا غرو أن ترتفع معدلات تطبيقات هذا العلاج وتزداد أعداد ممارسيه في العقود الثلاثة الأخيرة (Vinogradov and Yalom, 1989).

لقد كتب كثير من المفكرين والممارسين الرواد في مجال الإرشاد والعلاج النفسي الجمعي مثل يالوم (Yalom, 1975) ، هانسون وزملائه (Hanson & Others, 1980) ، قازدا (Gazda, 1982) ، الجمعية الأمريكية للأطباء النفسيين (APA, 1984) ، كوري (Corey, 1985) ، و فريدمان (Friedman, 1989) عن مزايا هذا الأسلوب العلاجي وإيجابياته المتعددة والتي يمكن إجمالها في :

- ١) توفير المال والجهد والوقت .

- ٢) حصول الأعضاء على ارتياح عام بوجود أشخاص يماثلونهم في معاناتهم النفسية .
- ٣) تزويد الأعضاء بخبرات اجتماعية حقيقة فيها اختبار للواقع يساعدهم في تطوير مهارة العلاقات بين شخصية التفاعلية .
- ٤) التقليل من حدة التمركز حول الذات ، وتحفييف مشاعر التذمر والقلق باستخدام التحويلات أو الطروحات والتفريجات الانفعالية .
- ٥) تزويد الأعضاء بخبرات متعددة المستويات والتفاعلات تمثل أهمية رمزية للفرد والجماعة .
- ٦) تباين الأنماط الشخصية في المجموعة العلاجية وظهور المواجهات والتآويلات والملاحظات والتعليقات والتغذية الراجعة والانكشاف الذاتي كلها عوامل مساندة تدعم حدوث التغييرات الإيجابية في بناء الشخصية .
- إن فاعلية هذا الأسلوب العلاجي لم تعد مدار نقاش أو جدل في غالبية المراكز الإرشادية العلاجية في البيئات الغربية ، فقد أظهرت دراسات عديدة وأبحاث تطبيقية كثيرة على مدى سنوات طويلة جدوه وفاعليته مع مختلف الفئات العمرية وغالبية الحالات المضطربة. وفي البيئة العربية والمحلية أجريت بعض الدراسات والأبحاث الميدانية الحديثة والتي تدعم الاتجاهات التي تناولت بالتوسيع في تطبيقات هذا العلاج ، ومنها على سبيل المثال لا الحصر دراستا حافظ ومحمود (١٩٨٩ ، و ١٩٩٠) اللذين قاما بتطبيق أسلوب الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي على مجموعة من طلبة جامعة عين شمس ، من يعانون من بعض الاضطرابات العصبية ، ودراسة عزة الألفي (١٩٨٦) التي استخدمت فنيات العلاج الجماعي لمساعدة مجموعة من الأطفال من ذوي الظروف الخاصة ، ودراسة الحسين (١٩٩٧) على المستوى المحلي والتي أظهرت فاعلية العلاج النفسي السلوكي الجماعي في علاج مشاعر الوحدة النفسية لدى طالبات السكن الطلابي بجامعة الملك سعود ، وكذلك دراسة الغامدي (١٩٩٨) التي أظهرت جدوى

العلاج الانفعالي العقلاني الجمعي في علاج حالات قلق الاختبارات لدى مجموعة من طالبات جامعة الملك سعود بالرياض .

إذن - وفي ظل هذه المؤشرات الإيجابية - أصبحت الحاجة ماسة وضرورية لتطبيق هذا الأسلوب العلاجي في مؤسسات الصحة النفسية على مستويات أوسع ، وبمعدات أكبر نسبة لما يتضمنه من إيجابيات سبق التنويه عنها ، لعل أبرزها فيما يتعلق بظروف المجتمع السعودي وثقافته توفير الوقت والمال والجهد في ظل ندرة الأشخاص المتخصصين ، وللامامة هذا الأسلوب لبناءات الشخصية العربية وسيكولوجيتها ، والتي تعطي قيمة وأهمية لرأي الجماعة وتوجهاتها حيث تستمد الآثار قوتها وتكسب النفس ثقتها وتأكيدها من خلال انطباعات أفراد المجتمع ودعمهم ورضاه عن اتجاهات الفرد وسلوكهم. في هذا الإطار يقول الجلبي واليحيى (١٩٩٦) : " إن الثقافة الاجتماعية العربية تحمل في مقوماتها أساساً كثيرة ليكون العلاج الجماعي أكثر نجاحاً وذلك لأن البنية الأساسية في المجموعة العلاجية تشبه إلى حد بعيد البنية الجماعية للمجتمع ككل فالمجتمع العربي يشبه ترتيب المجموعة وهي تمثل المجموع العام فهناك قائد المجموعة الذي يمثل دور الأب في مجتمع الأسرة الواحدة ورأس المجتمع أو شيخ القبيلة في المجتمع على شكله الواسع " (ص ٢٠٥) . إن التجربة العلاجية الجماعية على المستويين العربي والم المحلي لا تزال تعاني من بعض التقييدات والصعوبات . فقد سعى نفر من المعالجين النفسيين في البيئة العربية في السبعينيات إلى محاولة تطبيق هذا الأسلوب العلاجي . ولكن كما ذكرت المطلق والجلبي (١٩٩٥) " كانت التجربة العربية في هذا المجال غير مشجعة ومحبطة للأمال في بعض الأحيان ، وهذا ما حدا بعض المعالجين النفسيين إلى التوقف عن ممارسة هذا النوع من العلاج ، فاستعمال التكتيك الحر غير الموجه مع السماح لأعضاء المجموعة بالتعبير غير المقيد عمما يدور بخلدتهم من أفكار وعواطف سبب ارتفاعاً في المشاكل والصادمات بين المرضى في المجموعة ، كما أن التعبير والاستئصال غير المرشد أدى إلى ارتفاع حدة التوتر عند البعض مع ظهور نتائج سلبية في بعض الأحيان " (ص ١٢٥) .

بطبيعة الحال فالمعوقات التي تحد من انتشار تطبيقات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي لا تقتصر على الاعتبارات الاجتماعية الثقافية المتأصلة في عقل الإنسان العربي ووجوداته أو في نوعية الأساليب المستخدمة ، بل إن هناك كثيراً من هذه المعوقات التي يزخر بها التراث النفسي الأجنبي ، ولكن ندرة الدراسات على المستوى العربي والم المحلي لم تكشف عنها ، وهذا هو ما تحاول الدراسة الحالية العمل على البحث فيه .

مشكلة الدراسة

بلغت الخدمات العلاجية في مؤسسات الصحة النفسية بالملكة العربية السعودية مستوىً عالياً من الكفاءة والجودة، وذلك باستخدامها لعدد من الأساليب العلاجية، ولكن تبقيت تطبيقات أسلوب الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي الذي هو أحد المناهج العلاجية التي تعد محدودة جداً . فقد أظهرت إحصائيات عيادات ومستشفيات الصحة النفسية بوزارة الصحة - خلال السنوات الخمس الأخيرة - أن تطبيقات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي ومارساته لا تتجاوز ٥٪ من مجموع الفعاليات العلاجية، وهي نسبة ضئيلة جداً لا تتناسب - على الإطلاق - مع حجم الأهمية التي يمثلها هذا الأسلوب العلاجي . إن وراء محدودية استخدامات هذا العلاج وتطبيقاته مجموعة من المعوقات التي كشفت عنها أبحاث عدد من المختصين والرواد وجهودهم في مجال العلاج الجماعي ، والتي يزخر بها التراث السيكولوجي الأجنبي ، والتي يرى الباحث - من خلال خبرته المهنية والعملية - أنها تعكس في بعض منها واقع الممارسات السائدة في عيادات ومستشفيات الصحة النفسية .

لقد حدد داير وفريند (Dyer and Vriend, 1975) خمسة معوقات أساسية تحد من انتشار تطبيقات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي وهي :

- ١) الظروف البيئية والموقفية المرتبطة بالمرفق الصحي مثل غرفة الجلسات العلاجية وترتيبات التأثير والتجهيزات ومستويات الإضاءة والتهوية ونوعيتها.
- ٢) معوقات متصلة في أذهان العملاء ترتبط بخلفياتهم الثقافية وتشتتهم الاجتماعية إذ يحضر بعضهم ، وهو يحمل توجهات أيديولوجية وأفكاراً سياسية ، أو توقعات غريبة ، أو جداول عمل خفية ، أو مشاعر من الخوف والرهبة الاجتماعية التي تؤثر في سير العملية الإرشادية العلاجية .
- ٣) معوقات مرتبطة بقلة الخبرة والتأهيل العلمي لدى المرشدين والمعالجين النفسيين .
- ٤) معوقات مرتبطة بإجراءات اختيار المجموعة العلاجية وظروفها .

٥) معوقات متأصلة في العملية العلاجية الجمعية، كالمهارات والإدراكات والأساليب والفنين المستخدمة.

أما تناول فريدمان (Friedman, 1989) لهذه المعوقات فتغلب عليه الصبغة الإكلينيكية التطبيقية إذ يرى أنه يمكن إجمال معوقات العمل العلاجي النفسي الاجتماعي في الآتي.

١) الاتجاهات السلبية التي يحملها المديرون والمشرفون عن البرامج العلاجية وتحيزهم ضد الأسلوب العلاجي الجماعي، إما لقلة وعيهم بفوائده وإيجابياته، أو لضخامة ما يتطلبه من إمكانات أو لنظرتهم غير الواقعية.

٢) افتقار بعض الحالات والعملاء إلى الدافعية والاستعداد للعلاج كمرضى الإدمان وأضطرابات الشخصية.

٣) غياب الاتصال اللفظي الوجданى، مما يضعف من درجة التفاعل والتلامس بين أعضاء المجموعة العلاجية.

٤) التناقض بين ما يبحث عنه العميل وبين ما يقدمه المعالج (العيادة)، ويزداد هذا التناقض حدة عندما يكون العملاء من ذوي الثقة النفسية المتدنية.

٥) عدم اهتمام المعالجين بالمنحى العلاجي البين شخصي التفاعلي.

٦) انضمام أفراد معينين بجلسات العلاج الجماعي، بناءً على طلب جهات معينة، مما يشير بعضاً من القضايا الأخلاقية والمهنية التي تعرقل سير العمل الجماعي.

٧) قد تصبح برامج العلاج الجماعي ساحة للتزاumas بين المعالجين الأطباء وغيرهم من المعالجين حول النفوذ والمكانة، أو حول الوقت والمكان، كما هو الحال مع القائمين على أمور العلاجات الترويحية والتأهيلية المهنية.

إذن - ومن خلال ما سبق عرضه - يمكن القول: إن هناك مجموعة من المعوقات الاجتماعية الثقافية والتنظيمية الإدارية والعلاجية الفنية التي لها ارتباط مباشر بمتغيرات هامة في العمل العلاجي الجماعي مثل تكوين المرفق الصحي أو المؤسسة العلاجية، وطبيعة التخصصات المهنية للمعالجين، ونوعية جنسهم، ومستوى خبراتهم العملية.

لذا تسعى الدراسة الحالية للبحث في هذه المعوقات وعلاقتها بتلك التغيرات ، للوقوف على دورها في محدودية انتشار تطبيقات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي في عيادات ومستشفيات الصحة النفسية الحكومية السعودية . باختصار يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على التساؤلين التاليين .

١) ما أهم المعوقات التي تحد من انتشار تطبيقات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي في عيادات ومستشفيات الصحة النفسية الحكومية السعودية من وجهة نظر العالجين النفسيين ؟

٢) هل لتغيرات المؤسسة العلاجية أو التخصص المهني أو الجنس أو الخبرة ، علاقة بوجهة نظر العالجين النفسيين لمعوقات انتشار تطبيقات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي ؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية لتحقيق هدفين هما

١) الكشف عن أهم المعوقات التي تحد من انتشار تطبيقات الإرشاد والعلاج النفسي في المؤسسات العلاجية النفسية الحكومية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر العالجين النفسيين العاملين بتلك العيادات والمستشفيات .

٢) معرفة مدى وجود فروق بين العالجين النفسيين في نظرتهم لمعوقات انتشار تطبيقات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي في ضوء متغيرات المؤسسة العلاجية والتخصص المهني والجنس والخبرة العملية .

أهمية الدراسة

تبعد أهمية هذه الدراسة من أهمية أسلوب الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي الذي أظهرت دراسات عديدة محلية وعربية وأجنبية فعاليته وجدواه في علاج مختلف الحالات النفسية ، بل إن هناك عدداً من المهتمين والممارسين يؤكدون أن العلاج الجماعي يفوق العلاج الفردي فعالية وتأثيراً ، فهذا توزلاند وبورين (Toseland and Siporin, 1986) قد وجداً في دراسة مسحية مقارنة بين الأسلوبين في التعامل مع

المشكلات بين شخصية التبادلية ، أن هناك أربعاً وعشرين دراسة من أصل اثنين وثلاثين ظهر فيها عدم وجود فروق هامة بين الأسلوبين ، بينما في بقية الدراسات (ثماني دراسات) اتضح أن العلاج النفسي الجماعي أكثر فعالية من العلاج الفردي . إن تطبيقات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي في عيادات ومستشفيات الصحة النفسية الحكومية السعودية تعتبر نادرة إن لم تكن معدومة ، في غالبية هذه المؤسسات العلاجية ، وما ذلك إلا لوجود مجموعة من المعوقات والعقبات ذات الأبعاد المتعددة. من هنا تبرز أهمية الدراسة الحالية ، والتي يمكن حصرها في الجوانب التالية.

- ١) الكشف عن أهم المعوقات التي تحد من تطبيقات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي في المؤسسات العلاجية الحكومية وإبرازها وتحديدتها بصورة تساعد القائمين والمعنيين بخدمات الصحة النفسية في تذليلها ، واتخاذ الاستراتيجيات المناسبة للتعامل معها .
- ٢) تمثل عينة الدراسة الحالية جميع المعالجين النفسيين العاملين في المؤسسات النفسية العلاجية الحكومية ، والذي يتوقع أن يكون من شأنه التعرف بشكل أكبر على أهم المعوقات التي تحد من انتشار تطبيقات أسلوب الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي من وجهة نظر أولئك الأخصائيين والأطباء النفسيين المعنيين باستخدامات هذا العلاج وتطبيقه .
- ٣) هذه الدراسة - على حد علم الباحث - هي الدراسة الأولى من نوعها. لذا فالباحث يأمل أن تفتح آفاقاً جديدة أمام الباحثين والدارسين لتناول هذا الموضوع الهام من مختلف الأبعاد والجوانب .

مصطلحات الدراسة

الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي : إحدى طرق العلاج النفسي التي تستخدم فيها مجموعة من الفنون والأساليب العلاجية التحليلية أو السلوكية أو المعرفية أو الإنسانية أو جميعها بغرض إرشاد مختلف الأضطرابات السلوكية والشخصية والانفعالية والعصبية والذهانية وعلاجها من خلال عقد عدة جلسات علاجية

جماعية يديرها الأطباء النفسيون، أو الأخصائيون النفسيون في عيادات ومستشفيات الصحة النفسية الحكومية .

المؤسسة العلاجية : هي المرقق الصحي الذي يقدم خدمات علاجية نفسية بها فيها خدمة التنويم والإقامة الداخلية، وقد بلغت أربعين وعشرين مؤسسة علاجية تمثل جميع العيادات النفسية الملحقة بالمستشفيات المركزية التابعة لوزارة الصحة، ووزارة الدفاع، ووزارة الداخلية، والحرس الوطني، وجامعة الملك سعود، بالإضافة لعيادات ومراكز ومستشفيات علاج الإدمان وجميع مستشفيات الصحة النفسية الحكومية .

الشخص المهني : ويقصد بها وظائف المعالجين النفسيين التي تقع ضمن اللائحة الطبية الصحية، ويشغلها الأطباء النفسيون الذين يحملون مؤهلات диплом، أو الماجستير، أو الزمالة، أو الدكتوراه في الطب النفسي ، أو الأخصائيون النفسيون الذين يحملون مؤهلات البكالوريوس ، أو الدبلوم ، أو الماجستير ، أو الدكتوراه في علم النفس الإرشادي أو العيادي .

المحس : تقصد به فئتا الذكور والإإناث من المعالجين والمعالجات من الأطباء النفسيين والأخصائيين النفسيين العاملين في عيادات ومستشفيات الصحة النفسية الحكومية .

الخبرة : ويقصد بها عدد السنوات التي أمضاها المعالجون والمعالجات سواء كانوا أطباء أو أخصائيين في العمل العيادي في مجال الصحة النفسية والتي تم تقسيمهما إلى خبرات طويلة لمن أمضى أكثر من عشر سنوات ، وخبرات قصيرة لمن أمضى في العمل العيادي أقل من عشر سنوات .

الدراسات السابقة

أظهرت دراسات عديدة وجود مجموعة من العقبات ومعوقات ذات الأبعاد الاجتماعية الثقافية والتنظيمية الإدارية والعلاجية الفنية والتي تحد كثيراً من استخدامات أساليب الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي في مؤسسات الصحة النفسية . فلقد وجد كينزي وزملاؤه (Kinzie and Others, 1988) في دراستهم الميدانية التي تصف

تجربة برنامج علاجي جمعي جديد استمر لمدة عام واحد ، أعد خصيصاً لثلاثة من اللاجئين من جنوب شرق آسيا في قسم الطب النفسي بجامعة أوريغن للعلوم الصحية بأمريكا ، أن الفروق الاجتماعية والثقافية مثل نوعية أساليب الاتصال بالآخرين ، وكيفية احترام رموز السلطة وتقديرها وطبيعة العلاقات الاجتماعية التقليدية كانت عقبات واضحة ومؤثرة في عدم تقبل هؤلاء اللاجئين للعملية العلاجية الجماعية . أيضاً وفي نفس الإطار فقد توصل ليونق وزملاؤه (Leong & Others, 1995) في دراسة قاموا بها على (١٣٤) من الطلبة الأمريكيين ذوي الخلفيات العرقية الآسيوية بهدف فحص تأثير الفروق الثقافية الحضارية على توقعات هؤلاء الطلبة وتوجهاتهم بالنسبة لخدمات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي . وقد وجدوا أن نسبة كبيرة من هؤلاء الطلبة ينتفعون عن طلب الخدمة النفسية العلاجية الجماعية بسبب صراعات القيم الاجتماعية واختلاف الأنساق الثقافية ، كما ظهر لهم أن بعضًا من هؤلاء الطلاب عندما يحصلون على الخدمة يتركونها في وقت مبكر وقبل انتهاء المدة الزمنية المخصصة للبرنامج العلاجي . أيضاً وفي إطار تأثير البعد الثقافي على العمل العلاجي الجماعي فقد قام ور默 (Van Wormer, 1995) بمحاولة نقل التجربة الأمريكية في علاج الإدمان على الكحوليات لتطبيقها في البرامج العلاجية في النرويج ، وذلك بتتنظيم برنامج بـ (The 12-Step Alcohol Therapy Program) . وقد خرج في نهاية الفترة التدريبية بنتيجة مؤداتها فشل التجربة في نقل الخبرة الأمريكية لاعتبارات ثقافية حضارية أهمها عدم ثقة المرشدين النفسيين بأسلوب السلطة الصارم لقائد المجموعة وعدم اقتناعهم وتحاوبهم مع فكرة مجاهدة أعراف الجماعة ، مما صعب من تدفق الأفكار وفيض المشاعر بحرية وسلامة أثرت على عملية الاتصال والتفاعل بين الأعضاء .

أما على المستوى العربي فقد استنتاج الجلبي (Chaleby, 1992) أهمية إجراء تعديلات وتغييرات محددة في بعض الأدوار والقواعد والمفاهيم العامة للعلاجات النفسية الغربية حتى تتناسب عند تطبيقها مع خصوصية الثقافة العربية .

أما فيما يتعلق بالبعد التنظيمي الإداري ودوره في عملية الحد من شيوع استخدامات أساليب الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي فقد كشفت نتائج دراسة قام فيها برنارد (Bernard, 1991) بإجراء مقابلات شخصية عميقة ومطولة مع عشرة من الأطباء النفسيين المقيمين بواقع خمسة من الأطباء الرجال ومثلهم من النساء يمثلون المناطق الخمس الرئيسية في الولايات المتحدة الأمريكية بغرض معرفة أنماط اتجاهاتهم ومحدداتها نحو العلاج النفسي الجماعي ، عن عدد من المواقف السلبية تجاه هذا الأسلوب أهمها من الناحية التنظيمية الإدارية عدم وجود تحديد واضح للمهام والأدوار ، سواء بالنسبة للمعالجين أو أعضاء الجماعات العلاجية ، بالإضافة إلى عدم وجود متابعة وإشراف إداري ، مما انعكس سلباً على اتجاهات المشرفين وأعضاء الهيئة الاستشارية في ممارستهم العلاجية الجماعية ، بل إن الأمر وصل ببعضهم إلى اعتبار إدارة الجلسات الجماعية من مهام الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين . أما الأطباء النفسيون فلا علاقة لهم بممارسة هذا الأسلوب وتطبيقاته . أيضاً وفي دراسة مماثلة قام بها وينقر وزملاؤه (Winegar and Others, 1992) للبحث في إمكانية توفير خدمات فعالة ذات مستوى عالٍ مع ترشيد للإنفاق في أحد مستشفيات الصحة النفسية بمدينة ريتاشموند بولاية فرجينيا الأمريكية ، وذلك بتطبيق برنامج يقيس فعالية الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي على ثلاث عشرة مجموعة علاجية تعاني من اضطرابات الإدمان وصعوبات التكيف والتأقلم ، وإقامة العلاقات الشخصية التبادلية والراهقة . وقد خرج المشرفون على متابعة هذا البرنامج العلاجي وإدارته بعد مضي عام على تطبيقه بمجموعة من النتائج من أهمها أن مساهمة إدارة المستشفى الإيجابية ساعدت في تهيئة بيئة داعمة رفعت من معنويات الممارسين والمعالجين ، فزادت إنتاجيتهم وفعاليتهم ، وارتفعت معدلات رضا المستفيدين من تلك الخدمة. إلا أن المشرفين الإكلينيكين القائمين على تنفيذ البرنامج أوصوا بضرورة تقويم مؤسساتهم وبرامجهم العلاجية باستمرار وتحديد الأهداف المطلوب تحقيقها بوضوح ، مع القيام بإجراءات

تبسيط عمليات الإحالة ، إضافة إلى الاستمرارية في تدريب الهيئة التعليمية والعلاجية لتكوين فريق علاجي متمكن ودعمها .

أما فيما يتصل بالبعد العلاجي الفني لمعوقات انتشار تطبيقات الإرشاد والعلاج النفسي الجمعي فقد أكد داير وفريند (Dyer and Vriénd, 1975) وجود معوقات متصلة في العملية العلاجية الجماعية مثل تلك الإجراءات التي تعزز السلوكيات العصابية والانهزامية الذاتية أو الأساليب التي تتضمن التأكيد المبالغ فيه على أهمية المشاعر أو وضع المجموعة في حالة من الاعتراف بالخطيئة وطلب الغفران ، وهي ممارسات تشحّن أجواء الجلسات العلاجية بالعواطف والانفعالات التي تحجب عملية التواصل وتشوش التتاغم والتفاعل وتفتح المجال أمام الأعضاء لكي يلوذوا بالصمت والسكوت . إن هذه الاستنتاجات تسق إلى حد كبير مع ما لقيته التجربة العلاجية الجماعية العربية في بداياتها من صعوبات تمثلت في عدم توفيق المعالجين في اختيار الأساليب العلاجية التي تتناسب مع ثقافة مجتمعهم . فاستخدام أسلوب العلاج الحر غير الموجه ، مثلاً ، والسماح لأعضاء المجموعة العلاجية بالتعبير عن انفعالاتهم بدون تنظيم أو ضوابط جعل الأفراد يدخلون في صراعات مع أنفسهم ومع غيرهم ، مما زاد من حدة التوترات والانفعالات (المطلق والجلبي ، ١٩٩٥) . لقد أظهرت نتائج دراسة برنارد (Bernard, 1991) أن الأسلوب العلاجي المستخدم مهم ومؤثر في نجاح العمل العلاجي الجماعي . فالأسلوب الذي يعتمد على التفاعل بين شخصي يعتبر أكثر ملاءمة للمرضى ذوي الأداء المنخفض والذين يحتاجون للمساعدة والدعم لتطوير مهارات إجتماعية أساسية . أيضاً وفي نفس السياق الخاص بالبعد العلاجي الفني لمعوقات الإرشاد والعلاج النفسي الجمعي فقد وجد قانزارين وبوتشيل (Ganzarain and Buchele, 1990) في دراستهما التي تمت على عشرين شخصاً من اقترفوا جريمة السفاح من خلال العمل معهم في جلسات علاجية ديناميكية تحليلية جماعية أن أهم العقبات التي تواجههم هي نقص الدافعية لديهم وعدم استعدادهم للقيام ببعض التكتيكات العلاجية مثل الطرح والطرح المضاد . أما على مستوى مهارات المعالج وخصاله الإكلينيكية ودورها في إدارة

جلسات المجموعة فقد وجد كينزي وزملاؤه (Kinzie and Others, 1988) أن مرونة المعالج الجماعي قائد المجموعة قد ساهمت إلى حد كبير في تحقيق حاجات أساسية للأعضاء المستفيدين من اللاجئين الآسيويين ، فوجوده الدائم وتأكده على أهمية الجوانب الاجتماعية وإدراكه ومعرفته بمشكلات الطرح التي يقوم بها الأعضاء كانت هي الأساليب الأفضل للاستمرارية وتحقيق النجاح مع بعض الحالات .

في هذا الإطار يؤكد يالوم (Yalom, 1975) أن دور المعالج يتمحور حول ثلاث مهام هي تشكيل نسق ، أو تركيبة علاجية طبيعية وبناء ثقافة علاجية تتضمن منظومة من الأنماط والمعايير والأعراف ، بالإضافة إلى تنشيط وبلورة تفاعل مفاهيم أسلوب هنا والآن العلاجي .

إن أبعاد معوقات انتشار تطبيقات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي ارتبطت بجملة من المتغيرات حددتها الدراسة الحالية في أربعة متغيرات مستقلة ، فيما يتعلق بالمؤسسة العلاجية ، وجد لين وزملاؤه (Linn and Others, 1979) في دراستهم التي تمت على (١٦٢) مريضاً فصامياً مزمناً في عشرة مستشفيات أن المراكز العلاجية التي تضم إمكانات وتجهيزات ومرافق مثل مراكز العلاج بالعمل والعلاج الترويجي هي الأكثر نجاحاً في تجنب مرضها الانتكاسات المرضية على مدار السنوات الأربع التي استغرقتها الدراسة ، كما أن ستة من هذه المستشفيات أظهرت فروقاً دالة إحصائياً في تأجيل حدوث الانتكاسات حيث تحسنت مستويات الأداء الاجتماعي لمرضها ، وانخفضت معدلات ظهور الأعراض المرضية والانتكاسات .

أما على المستوى المحلي فقد وجد الربيعة (١٩٩٩) في دراسة أجراها على ستين من الأخصائيين النفسيين بالسعودية حول الصعوبات التي تواجههم أثناء ممارستهم لعملهم المهني ، أن صعوبة عدم توفر الأماكن المناسبة داخل المؤسسات العلاجية للقيام بالعلاج النفسي تمثل المرتبة الثانية بين الصعوبات ، كما أظهرت الدراسة أن ٥٤٪ من العينة يرون أن عدم وجود لائحة تنظيمية تحدد مهام الأخصائي النفسي العيادي وأدواره في المؤسسات تمثل صعوبة أخرى لها أهمية كبرى .

أما على صعيد التخصص المهني ودوره في محدودية استخدامات أسلوب الإرشاد والعلاج النفسي الجمعي فقد أظهرت دراسة برنارد (Bernard, 1991) التي أجراها على عدد من الأطباء النفسيين المقيمين بقصد معرفة أنماط اتجاهاتهم ومحدداتها نحو العلاجات الجمعية ، أن بعضًا من المشرفين والاستشاريين الإكلينيكين لا يفرقون بين العلاج النفسي الجماعي وغيره من أشكال العلاجات التأهيلية أو الترويحية أو الاجتماعية ، حتى إن بعضهم يعتبر اجتماعات الأقسام والأجنحة الداخلية في المستشفيات علاجات جماعية ، بل إنهم زادوا على ذلك باعتبار هذا الأسلوب العلاجي من اختصاصات الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين . أيضًا وفي دراسة مماثلة إلى حد ما قام فيها قولدبيرج وزملاؤه (Goldberg & Others, 1991) بقياس اتجاهات الأطباء النفسيين في ولاية كونكتيكت الأمريكية نحو العلاجات المخصصة للمرضى الذين يتم علاجهم بواسطة معالجين غير طيبين ، اتضح أن ثلثي الأطباء النفسيين الذين تم سؤالهم يقدمون خدمات طيبة عقاقيرية كি�ماوية مساعدة للمعالجين من غير الأطباء ، ورأى الثلث الآخر أن مثل هذه الممارسة التي يقوم بها الأطباء غير أخلاقية أو مهنية . إذن فمن الواضح أن هناك خلطًا أو سوء فهم لدى بعض المعالجين النفسيين حول طبيعة العلاج النفسي الجماعي ، وحول هوية الأشخاص المؤهلين للقيام بأعباء هذا العمل الفني التخصصي ، وهو أمر أبرزته الدراسة التي قام بها رودنهاوزر وستون (Rodenhauser and Stone, 1993) لقياس اتجاهات وتصورات (١٣٧) من المعالجين النفسيين (٤١ طيباً نفسياً و ٦٦ أخصائياً نفسياً و ٣٠ أخصائياً اجتماعياً) تجاه محاسن دمج العلاجات العقاقيرية والعلاجات النفسية الجمعية ومثالبها . وقد كشفت الدراسة عن ضرورة الاعتراف بالتدخل والتآثر المتبادل بين ثلاثة أمور في موضوع دمج الأسلوبين أولها يتعلق بتأثيرات العلاج العقاقيري ، وثانيها مرتبط بعناصر العملية العلاجية ، وثالثها التكامل والتفاهم بين المعالجين بمختلف تخصصاتهم المهنية ، بل إن الدراسة في سعيها لتحقيق ذلك ذهبت إلى التوصية بضرورة إدخال مقررات مثل علم

العقاقير النفسية والعلاج النفسي الديناميكي في برامج تعليم المعاجين العاملين وتدريبهم في مختلف مجالات الصحة النفسية .

أما فيما يتصل بجنس المعالج وعلاقته بالمعوقات التي تحد من انتشار تطبيقات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي ، فقد افترض قرين وزملاؤه (Green & Others, 1981) في دراستهم لقومات فاعلية العلاجات النفسية الجماعية أن قادة جلسات المجموعة العلاجية من الرجال أكفاء وأقدر في إدارة الجلسات العلاجية من المعاجين النساء ، بعض النظر عن طبيعة السلطات أو حجم الصالحيات الفعلية الممنوحة لهم ، وقد تحقق الفرض بأن جنس القائد له تأثير على أعضاء المجموعة أكثر من تأثير المكانة أو السلطة التي يتسمها المعالج أو التي تمنح له . كما أن دراسة شيدلنجر (Scheidlinger, 1992) المسحية تدعم نتيجة الدراسة السابقة ، حيث وجد أن جنس قائد المجموعة النفسية العلاجية يؤثر على طبيعة العمل العلاجي النفسي للأطفال والراهقين ، بل أكدت أن الأفراد في مرحلة الطفولة المتأخرة وبداية المراهقة يعملون بصورة أفضل مع المعاجين من نفس الجنس . من جانب آخر فقد أظهرت دراسات أخرى عدم وجود فروق جوهرية بين المعاجين والمعالجات فيما يتعلق بتأثير جنس قائد المجموعة أو مساعدته على سير إجراءات العمل العلاجي الجماعي وفعالياته ، ففي دراسة آلفرد (Alfred, 1992) الهدافة إلى الكشف عن مدى وجود فروق في التأثير والفاعلية لجنس قائد المجموعة العلاجية المساعد على عمليات وديناميكيات عمل الجماعة وذلك بفحص إدراكات ونظرة تسع وثلاثين حالة (١٨ رجلاً و٢١ امرأة) من يتلقون إرشاداً وعالجاً نفسياً جماعياً في مركز الإرشاد والصحة النفسية بجامعة تكساس بمدينة أوستن الأمريكية ، أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق لها دلالة إحصائية بين المعاجين والمعالجات المساعدين في فعالية قيادة المجموعات العلاجية الجماعية . أيضاً - وفي دراسة - مماثلة قام إدواردز ومورdock (Edwards & Murdock, 1994) بعملية مسحية على (١٨٤) معالجاً جماعياً من مختلف الخلفيات الثقافية في المجتمع الأمريكي بهدف الكشف عن مدى وجود فروق بين المعاجين والمعالجات الجماعيين في استخدامهم

لأسلوب الانكشاف الذاتي في العملية العلاجية الجمعية ، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق لها دلالة إحصائية بين الجنسين في توظيفهم لأسلوب الانكشاف الذاتي في تطبيقات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي . أما ليفنسون وزملاؤه (& Levinson, 1994 Others, 1994) فقد أجروا دراسة على (٢٢٥) أخصائيًّا نفسياً و(١٣٧) أخصائية نفسية في بعض مدارس ولاية بنسلفانيا بأمريكا بغرض الكشف عن مدى وجود فروق بين هاتين الفتئتين في مدة الوقت الذي يستغرقه كل واحد منهم ويستمره في إنجاز المهام والأعمال المهنية الموكلة إليه ، وقد كشفت النتائج عن عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في هذا الشأن . أخيراً وعلى المستوى المحلي فقد كشفت دراسة الريعة (١٩٩٩) التي تمت على واحد وعشرين أخصائياً وأربعين أخصائية نفسية لمعرفة أدوارهم ونوعية أدائهم في عملية العلاج النفسي بالمؤسسات النفسية في السعودية عن عدم وجود فروق دالة بين الأخصائيين والأخصائيات في ممارسة العمل العلاجي النفسي .

إذن فقد أظهرت الدراسات السابقة أهمية المؤسسة العلاجية والتخصصات المهنية وجنس المعالجين في إجراءات العمل العلاجي الجماعي وتطبيقاته ولكن الصورة لن تكتمل دون تناول دور متغير الخبرة المهنية للمعالجين في كل ذلك . فقد قام هاينز وأخرون (Hines and Others, 1993) بدراسة على ستين مرشدًا نفسياً جمعياً بولاية إنديانا الأمريكية (عشرين مرشدًا وأربعين مرشدة نفسية) وذلك بهدف تحديد أثر الخبرة المهنية في تكوين المخطوطات الذهنية المعرفية (Leader Cognitive Schemata) لقائد المجموعة العلاجية وقد أظهرت النتائج أن قائد المجموعة الخبرير لديه أفكار أكثر بخصوص تأويل العملية العلاجية ، وقدرة ذهنية أفضل للكشف عن الجوانب والأبعاد النفسية الداخلية في شخصيات أعضاء المجموعة العلاجية . أيضاً فقد قام سبيتز وزملاؤه (Spitz & Others, 1980) بسؤال اثنين وأربعين معالجاً نفسياً جمعياً من ذوي الخبرة الطويلة عن نوعية المشكلات الأكثر شيوعاً لدى المعالجين الجماعيين المبتدئين ، فأفادوا بأنها تشمل التعامل مع أولئك العملاء المتهيجين والاحتقاريين والملوين وغيرهم من الأعضاء الذين يرفضون مساعدة زملائهم والتعاون معهم . أما دراسة برنارد

(Bernard, 1991) والتي أجري فيها مقابلات مطولة ومستفيضة مع بعض من الأطباء المقيمين المتخصصين في الطب النفسي في خمس مناطق رئيسة بأمريكا للنظر في أنماط ومحددات اتجاهاتهم نحو العلاج النفسي الجماعي ، فقد كشفت عن عدم قناعة بعض من هؤلاء الأطباء المعالجين بخبرة التدريب التي يتلقونها في مجال العلاج النفسي الجماعي إذ يرون أنها غير مشجعة ولا يصحبها إشراف فني مناسب يركز على صعوبات العمل الجماعي وظروفه وإن كانت هناك مجموعة تجريبية فإنها تدار بطريقة تجعل المشاركين من عملاء ومعالجين ينفرون من خبرة العلاج الجماعي ولا يلقون لها بالا .

أما على المستوى المحلي فلم يجد يوسف (١٩٩٧) في دراسته التي أجراها على ستة وخمسين مرشداً طلابياً سعودياً فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المرشدين النفسيين ذوي الخبرة العملية الطويلة ونظريتهم ذوي الخبرات المهنية القصيرة في مجال تطبيقات الوقاية وإجراءاتها من انتشار مشكلة المخدرات في أواسط طلبة المدارس الحكومية . أما دراسة الربيعية (١٩٩٩) فقد كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأخصائيين والأخصائيات العاملين في مستشفيات الصحة النفسية تعزى لعامل الخبرة العملية ، إذ أظهرت النتائج أن الأخصائيين ذوي الخبرة الطويلة أفضل في أدائهم الإكلينيكي من زملائهم ذوي الخبرات القصيرة .

إذن باستقراء الدراسات السابقة يخلص الباحث إلى أن هناك مجموعة من العقبات ، ذات الأبعاد الثقافية والإدارية والفنية ، تؤدي دوراً هاماً في عدم شروع استخدامات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي . كما تظهر الدراسات والأبحاث التي تم استعراضها أهمية مجموعة من التغيرات مثل تكوين المرافق الصحية العلاجية أو نوعية التخصصات المهنية للمعالجين وجنسيهم ومستوى خبراتهم العملية في الإقبال على ممارسة الإرشاد والعلاج الجماعي وتنفيذ تقنياته وأساليبه الفنية المتعددة . أيضاً فقد كشف تراث العلاج النفسي وأدبياته بشكل عام والإرشاد والعلاج النفسي بوجهه خاص عن عدم إجراء دراسات أو أبحاث ماثلة لموضوع الدراسة الحالية ، سواء على المستوى الأجنبي أو العربي أو المحلي .

تساؤلات الدراسة وفرضها

في ضوء ما تم عرضه من أبحاث ودراسات تمت صياغة التساؤلات والفرضيات التالية.

السؤال الأول : ما أهم المعوقات التي تحد من انتشار تطبيقات الإرشاد والعلاج النفسي الجمعي في عيادات ومستشفيات الصحة النفسية الحكومية السعودية من وجهة نظر المعالجين النفسيين العاملين بها؟

السؤال الثاني : هل لمتغيرات المؤسسة العلاجية أو التخصص المهني أو الجنس أو الخبرة علاقة بوجهة نظر المعالجين النفسيين حول معوقات انتشار تطبيقات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي؟

وللإجابة على هذا السؤال قد قام الباحث بصياغة ثمانية فرضيات صفرية هي:

الفرض الأول: لا توجد فروق لها دلالة إحصائية بين المعالجين النفسيين في نظرتهم لمعوقات انتشار تطبيقات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي في ضوء متغير المؤسسة العلاجية التي يعملون بها .

الفرض الثاني : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعالجين النفسيين في نظرتهم لأبعاد معوقات انتشار تطبيقات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي في ضوء متغير المؤسسة العلاجية التي يعملون بها .

الفرض الثالث : لا توجد فروق لها دلالة إحصائية بين المعالجين النفسيين في نظرتهم لمعوقات انتشار تطبيقات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي في ضوء متغير التخصص المهني .

الفرض الرابع : لا توجد فروق لها دلالة إحصائية بين المعالجين النفسيين في نظرتهم لأبعاد معوقات انتشار تطبيقات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي في ضوء متغير التخصص المهني .

الفرض الخامس : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعالجين النفسيين في نظرتهم لمعوقات انتشار تطبيقات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي في ضوء متغير الجنس .

الفرض السادس : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعالجين النفسيين في نظرتهم لأبعاد معوقات انتشار تطبيقات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي في ضوء متغير الجنس .

الفرض السابع : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعالجين النفسيين في نظرتهم لمعوقات انتشار تطبيقات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي في ضوء متغير الخبرة .

الفرض الثامن : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعالجين النفسيين في نظرتهم لأبعاد معوقات انتشار تطبيقات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي في ضوء متغير الخبرة .

إجراءات الدراسة

عينة الدراسة : قام الباحث بتطبيق استبانة البحث على جميع الأطباء النفسيين والأخصائيين النفسيين من المعالجين والمعالجات في جميع عيادات ومراكمز ومستشفيات الصحة النفسية والإدمان الحكومية بجميع مناطق المملكة خلال شهر محرم وصفر من عام ١٤٢١هـ، وقد بلغت عينة الدراسة النهائية مائتين وستين معالجاً نفسياً ، ويوضح الجدول (١) توصيفاً دقيقاً لعينة الدراسة في ضوء متغيرات المؤسسة العلاجية والتخصص المهني والجنس والخبرة .

جدول رقم (١). خصائص عينة الدراسة وفق متغيرات المؤسسة العلاجية والتخصص المهني والجنس والخبرة.

المتغيرات	النوعية	العدد	السبة
المؤسسة العلاجية	المستشفيات	٢١٥	%٨٣
	العيادات	٤٥	%١٧
التخصص المهني	الأطباء النفسيون	١٤٧	%٥٦.٥٠
	الأخصائيون النفسيون	١١٣	%٤٣.٥٠
الجنس	الذكور	٢٢٥	%٨٦.٥٠
	الإناث	٣٥	%١٣.٥٠
الخبرة	الطويلة	١٣٣	%٥١
	القصيرة	١٢٧	%٤٩

أداة الدراسة : قام الباحث بتطوير استبانة خاصة بالمعوقات التي تحد من انتشار تطبيقات العلاج الجمعي وقد مرت عملية تطويرها وصياغة مفرداتها بالإجراءات التالية.

- ١) قام الباحث بمراجعة شاملة لما ورد في أدبيات وتراث العلاج النفسي عامة والعلاج الجماعي خاصة من دراسات وأبحاث وكتابات سواء على المستوى المحلي أو العربي أو الأجنبي ، ساهمت في صياغة عدد كبير من عبارات الاستبانة .
- ٢) طرح الباحث سؤالاً مفتوحاً على ستة وعشرين طيباً وأخصائياً نفسياً يستشفى الصحة النفسية بالطائف، وثلاثة مثلهم في عيادة الطب النفسي يستشفى الملك فهد بالحرس الوطني بالرياض ، وخمسة من أعضاء هيئة التدريس العاملين بوحدة الخدمات النفسية بقسم علم النفس بجامعة الملك سعود بالرياض حول ماهية ونوعية المعوقات التي تحد من تطبيق أسلوب العلاج الجماعي بالصورة المناسبة المتوقعة. وقد تم تحليل محتوى استجابات المعالجين ، والمعالجات وتمت صياغة مجموعة من العبارات التقريرية على ضوئها .
- ٣) في ضوء الإجراءين السابقين ، إضافة لخبرة الباحث الشخصية في مجال الصحة النفسية ، تمت صياغة ثلاثة وستين عبارة تقريرية ، عرضت على ثمانية من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس الإرشادي والعيادي وقد كانت لهم بعض الملاحظات على بنود الاستبانة ، وقام الباحث بإجراء التعديلات الالزمة بشأنها ، والتي من أبرزها حذف ثالثي عبارات لتصبح الاستبانة ستاً وخمسين عبارة تقريرية .
- ٤) تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية تمثل ستة وعشرين أخصائياً وطيبياً نفسياً يستشفى الطائف وبعد قياس ثبات استجابات العينة وصدقها وجد أنها تتضمن معدلات مقبولة وملائمة مع حذف بنددين من بنود الاستبانة ، لتصبح في صورتها النهائية مكونة من أربع وخمسين عبارة تقريرية تمثل كل واحدة منها معوقاً أو صعوبة تحد من انتشار تطبيقات العلاج الجماعي من وجهة نظر المعالج النفسي .

٥) الإجابة على بنود الاستبانة تتم باختيار المعالج أو المعالجة النفسية لإحدى فئات الاستجابة الثلاث ، حيث حددت ثلاثة درجات للإجابة بالموافقة ، ودرجتان من أجاب بالمحايدة ، وواحدة لمن أجاب بالعارضة.

ثبات الأداة : تم حساب الثبات باستخدام الطريقتين التاليتين.

١) طريقة إعادة التطبيق حيث تم تطبيق الاستبانة على واحد وعشرين أخصائياً وطبياً نفسياً بمستشفي الصحة النفسية بالطائف بفواصل زمني قدره سبعة عشر يوماً، وقد بلغ معدل الثبات باستخدام طريقة سبيرمان - براون 0.59 ولعل لصغر حجم العينة دوره في ذلك .

٢) طريقة الفاكر ونباخ حيث تم حساب الثبات لاستجابات ثلث العينة ، وقد بلغ معامل الثبات 0.83 وهو معدل عالٍ ومناسب .

صدق الأداة : قام الباحث بقياس صدق الاتساق الداخلي للتحقق من مدى ارتباط كل بند من بنود الاستبانة بالدرجة الكلية لها ، وظهور بيانات الجدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية دالة عند مستوى 0.01 ما عدا البنود $- 14 - 20$ - 20 - 20 - 14 - $18 - 19 - 44 - 49$ فقد وجد أنها غير دالة إحصائياً، لذا تم استبعادها ليصبح عدد بنود الاستبانة التي تمت معالجتها إحصائياً سبعة وأربعين بندًا فقط .

جدول رقم (٢). صدق الاتساق معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية

مستوى الدلالة	قيمة معامل الارتباط	رقم البند	مستوى الدلالة	قيمة معامل الارتباط	رقم البند
.٠٠١	٠.٣٥	٢٨	.٠٠٥	٠.٢١	١
.٠٠١	٠.٢٧	٢٩	غير دال	٠.١٨	٢
.٠٠١	٠.٤٧	٣٠	غير دال	٠.١٢	٣
.٠٠١	٠.٣٤	٣١	.٠٠١	٠.٣٦	٤
.٠٠١	٠.٣٩	٣٢	.٠٠١	٠.٣٥	٥
.٠٠١	٠.٣٦	٣٣	.٠٠١	٠.٣١	٦
.٠٠١	٠.٤٥	٣٤	.٠٠١	٠.٣٣	٧
.٠٠١	٠.٤٤	٣٥	.٠٠١	٠.٢٩	٨
.٠٠١	٠.٣٩	٣٦	.٠٠١	٠.٤٥	٩
.٠٠١	٠.٢٧	٣٧	.٠٠١	٠.٤٣	١٠
.٠٠١	٠.٣٥	٣٨	.٠٠١	٠.٢٣	١١
.٠٠١	٠.٣٧	٣٩	.٠٠١	٠.٣٤	١٢
.٠٠١	٠.٣٣	٤٠	غير دال	٠.١٨	١٣
.٠٠١	٠.٤٢	٤١	.٠٠٥	٠.٢٢	١٤
.٠٠١	٠.٣٣	٤٢	.٠٠١	٠.٣٥	١٥
.٠٠١	٠.٣٢	٤٣	.٠٠١	٠.٣٥	١٦
غير دال	٠.١٦	٤٤	.٠٠١	٠.٣٤	١٧
.٠٠١	٠.٤٧	٤٥	غير دال	٠.١٨	١٨
.٠٠١	٠.٣٧	٤٦	غير دال	٠.١٦	١٩
.٠٠١	٠.٤٤	٤٧	.٠٠٥	٠.٢٢	٢٠
.٠٠١	٠.٣٧	٤٨	.٠٠١	٠.٤٣	٢١
غير دال	٠.١٩	٤٩	.٠٠١	٠.٤٩	٢٢
.٠٠١	٠.٣٥	٥٠	.٠٠١	٠.٣٤	٢٣
.٠٠١	٠.٣٢	٥١	.٠٠١	٠.٤٩	٢٤
.٠٠١	٠.٣٤	٥٢	.٠٠١	٠.٣٧	٢٥
.٠٠١	٠.٤٣	٥٣	.٠٠١	٠.٣٩	٢٦
.٠٠١	٠.٤٢	٥٤	.٠٠١	٠.٤٧	٢٧

الصدق العاملية : تم استخراج معاملات الارتباط بين الاستجابات، وحللت البنود عالمياً باستخدام طريقة المكونات الأساسية، ثم دورت تدويرًا متعامداً بطريقة ألفاريaks. وقد أسفر ذلك عن استخراج خمسة عشر عاملًا استوعبت نسبة من التباين قدرها (٦٠.٢٪)، ولكن نظراً لكثرة العوامل المستخرجة، ولعدم تشبع بعضها بأكثر من بنددين ، ومن أجل الوصول إلى تنقية عاملية تعكس دلالة سيكولوجية تتسم بالوضوح والاختصار والتماسك لتسهل عملية العالجات والمناقشات ، قام الباحث بتحديد سعة عوامل فقط خلال التحليل العاملی مراعیاً المحکات التالية.

١) العامل الجوهرى ما كان جذره الكامن أكبر من واحد صحيح .

٢) التشبعات الجوهرية للبند بالعامل أكثر من ٣٠٪ .

٣) جوهرية العامل تعنى ثلاثة تشبعات جوهرية على الأقل .

من هنا فقد أظهرت نتيجة التحليل أن النسبة الكلية للتباين بلغت ٣٨.١٪ وهي نسبة مقبولة تظهر أن العوامل المستخرجة كافية لاستيعاب قدر مناسب من التباين . أما فيما يتعلق بتفسير الصورة العاملية فتظهر بيانات جدول (٣) العوامل والبنود التي تشبعت عليها وقيم شيوعها والتي يمكن عرضها على النحو التالي.

هوية العامل الأول : اسم العامل : البعد الاجتماعي الثقافي . جذره الكامن :

. ٥.٦٢

نسبة التباين : ١٢٠٪ . التشبعات الجوهرية للعامل : ١٠ بنود .

ويعتبر العامل الأول الذي يمكن تسميته بالبعد الاجتماعي الثقافي عاملًا عاماً، لأنه يستوعب بمفرده أكبر نسبة من التباين ، بالإضافة إلى تشبع عشرة بنود عليه تشبعاً جوهرياً وبنسب تراوح بين ٠٠.٤٥ و ٠.٦٤ . وأرقام هذه البنود ٣٤ - ٣٨ - ٢٥ - ٢٦ - ٣٦ - ٣٩ - ٢٨ - ٢٧ - ٣٣ - ٣٥ . هذا العامل يمثل بعدها يضم مجموعة من المعوقات المرتبطة بخلفيات المستفيدين النفسية والاجتماعية ومرجعياتهم الثقافية والتي تؤثر في عملية الإقبال على هذا العمل العلاجي وانتشاره .

جدول رقم (٣). الصدق العامل مصفوفة العوامل والبنود التي تشبعت عليها وقيم شيوخها

العامل	رقم البند	البنود	نسبة التشبع	قيمة الشيوع
(١) الاجتماعي التقافي	٣٤	عدم القدرة على التعبير	٠.٦٤	٠.٤٨
	٢٦	حساسية الموضوعات	٠.٦١	٠.٤١
	٢٥	عدم تقبل فكرة العلاج	٠.٥٨	٠.٤٣
	٢٨	عدم احتضان في الخصوصيات	٠.٥٤	٠.٤٧
	٣٦	العلاج الجمعي مجرد أحاديث	٠.٥٣	٠.٥٠
	٣٩	ضعف الدافعية	٠.٥١	٠.٣٠
	٢٨	عدم الثقة بالزملاء	٠.٤٩	٠.٥٥
(٢) التنظيمي الإداري	٢٧	الحساسية للتقد	٠.٤٨	٠.٤٤
	٣٣	ال借錢 الاجتماعي	٠.٤٧	٠.٣٧
	٣٥	تبليين المجمعيات الإجتماعية	٠.٤٥	٠.٣٢
	٤٦	عدم تشجيع الإدارة	٠.٧٥	٠.٥٩
	٥٣	الأفلئنة الصحية غير مهنية	٠.٦٢	٠.٤٦
	٤٥	عدم توفر الأماكن المناسبة	٠.٦٠	٠.٤٣
	٥٠	عدم وجود المتابعة	٠.٥٣	٠.٣٦
البندر = ٥.٦٢	٤٣	عدم أولوية	٠.٥٢	٠.٣٨
	٣١	استخدام الأعضاء	٠.٣٨	٠.٣١
	٥٢	صعوبة تقويم الناتج	٠.٤٥	٠.٣٠
	٤	نوعية المشكلات المطروحة	٠.٦٩	٠.٣٥
	٢٠	ندرة الحالات المتفيدة	٠.٦٤	٠.٤٨
	١٧	جدوى العلاج العقاقيري في قصر مدة	٠.٣١	٠.٣٠
	٤٨	قصر المدة الزمنية للعلاج	٠.٣٤	٠.٢٩
(٣) الجذر = ١٢٠	١١	تكوين قافية للمجموعة	٠.٤٨	٠.٢٥
	١٠	طبول وقت الجلسات	٠.٦٩	٠.٥٠
	١٩	الجذر = نسبة التبليين = ٤٠	٠.٤٤	
	٣٧	تكوين تقافية للمجموعة	٠.٤٨	
	٤٨	تجددى العلاج العقاقيري في قصر مدة	٠.٣١	
	٢٠	ندرة الحالات المتفيدة	٠.٦٤	
	٢٠	الجذر = نسبة التبليين = ٤٠	٠.٤٦	
(٤) الجذر = ٢.٥٧	٥٣	الأفلئنة الصحية غير مهنية	٠.٦٢	٠.٤٦
	٤٥	عدم توفر الأماكن المناسبة	٠.٦٠	٠.٤٣
	٥٠	عدم وجود المتابعة	٠.٥٣	٠.٣٦
	٤٣	عدم أولوية	٠.٥٢	٠.٣٨
	٣١	استخدام الأعضاء	٠.٣٨	٠.٣١
	٥٢	صعوبة تقويم الناتج	٠.٤٥	٠.٣٠
	٤	نوعية المشكلات المطروحة	٠.٦٩	٠.٣٥

معرفات انتشار تطبيقات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي

		لآليات الدفع		البيان = ٣٥			خدمة العلاج		
٠.٢٩	٠.٣٦	عدم توفر متطلبات التماستك	٤٠			٠.٤٢	٠.٥١	عدم وجود تنظيم للمهام	٥٤
٠.٣٧	٠.٤٩	نوعية العلاقة بين الأعضاء الجدد والقدامي	٢٤	(٧) العمليات والإجراءات		٠.٥٤	٠.٤٩	إضاعة الوقت في تنظيم الجلسات	٤٧
٠.٤٦	٠.٤٨	عدم الالتزام والإلتزام	٥١			٠.٣٣	٠.٤٣	عدم وجود أنظمة حقوق العملاء	٤١
٠.٣٨	٠.٣٤	غموض العلاقة بين المعالجين والأعضاء	٩	المذر = ١.٥٨		٠.٤١	٠.٤٠	عدم الاطمئنان لسرية المعلومات	٤٢
٠.٢٨	٠.٣١	عدم مناسبة الأساليب	٢٩	نسبة البيان = ٣.٤		٠.٤٤	٠.٦٠	الإعتقداد بعدم القدرة على التحكم في الجماعة	٣٢
						٠.٤٤	٠.٥٩	حسب السيطرة والسلط	٣٠
						٠.٣١	٠.٥٠	اختبار حقيقى لمهارات المعالج	١٢
						٠.٢٧	٠.٤٨	ضعف الدافعية	١٦
						٠.٢٩	٠.٤٦	التصورات الخاطئة عن العلاج	٢١
						٠.٤٢	٠.٤٤	عدم وجود المرونة	٦
						٠.٢٩	٠.٤٠	نقص الخبرات	٥
						٠.٣١	٠.٣٧	العلاقة إجتماعية وليست مهنية	٢٢

نسبة البيان = ٥.٥

(٣) المـهارات
والتـأهـيل

المذر = ٢.٤٤

نسبة البيان = ٠.٢

هوية العامل الثاني : اسم العامل : بعد التنظيمي الإداري . جذرها الكامن : ٢.٥٧ . نسبة التباين : ٥.٥ . التشبعات الجوهرية للعامل : ٩ بنود .

وقد تمت تسميتها بعد التنظيمي الإداري حيث تشعبت عليه جوهرياً البنود ٤٦ - ٥٣ - ٤٥ - ٥٠ - ٤٣ - ٤٧ - ٥٤ - ٤١ - ٤٧ وينسب تقع بين ٠.٤٠ و ٠.٧٥ ويمثل هذا العامل بعدها يشتمل على مجموعة من المعوقات التي تظهر في أساليب التنظيم وإجراءات الإدارة التي تقوم بها المؤسسة العلاجية ومنسوبيها ، وتعمل على الحد من انتشار استخدامات الإرشاد والعلاج الجماعي .

هوية العامل الثالث : اسم العامل : بعد المهارات والتأهيل . جذرها الكامن : ٢.٤٤ . نسبة التباين : ٥.٢ . التشبعات الجوهرية للعامل : ٨ بنود .

وقد سمي هذا العامل بعد المهارات والتأهيل ، وقد تشعبت عليه جوهرياً وينسب تراوح بين ٠.٣٧ و ٠.٦٠ . البنود ٣٢ - ١٢ - ٣٠ - ١٦ - ٢١ - ٦ - ٥ - ٢٤ وهذا العامل يمثل بعدها خاصاً بنقص مهارات المعالجين وضعف تأهيلهم العلمي والعملي ودور ذلك في محدودية انتشار تطبيقات الإرشاد والعلاج الجماعي .

هوية العامل الرابع : اسم العامل : بعد معايير تكوين المجموعة العلاجية . جذرها الكامن : ٢.١٥ .

نسبة التباين : ٤.٦ . التشبعات الجوهرية للعامل : ٦ بنود . وقد أطلق على هذا العامل مسمى بعد معايير تكوين المجموعة العلاجية والذي تشعبت عليه جوهرياً وينسب تراوح بين ٠.٣٣ و ٠.٦٠ . البنود ١٤ - ١ - ٨ - ٢٣ - ١٥ - ٧ . إن هذا العامل يمثل بعدها يتضمن تلك المعوقات المرتبطة بمعايير اختيار أعضاء المجموعة كعدم الوضوح في الأهداف وعدم الدقة في الاختيار ودورها في محدودية انتشار هذا الأسلوب العلاجي في المؤسسات العلاجية .

هوية العامل الخامس : اسم العامل : بعد بناء المجموعة العلاجية . جذرها الكامن : ١.٩٠ .

نسبة التباين : ٤.٠ . التشبعات الجوهرية للعامل : ٥ بنود .

وتمت تسمية هذا العامل بعد بناء المجموعة العلاجية ، وقد تشعبت عليه جوهرية البنود ١٠ - ١١ - ٤٨ - ٣٧ وذلك بنسب تراوح بين ٠.٣١ و ٠.٦٩ . ويتضمن هذا بعد زمن ومدد الجلسات العلاجية وكثرتها ، وعدم تمييز المعالجين بين المستويات العمرية والتعليمية للأعضاء ... إلخ .

هوية العامل السادس : اسم العامل : بعد أعراف المجموعة العلاجية. جذرها الكامن : ١.٦٠ .

نسبة التباين : ٣.٥٠ . التشبعات الجوهرية للعامل : ٥ بنود . وقد تمت تسمية العامل بعد أعراف المجموعة والذي تشعبت عليه جوهرياً وبنسب تراوح بين ٠.٣١ و ٠.٦٩ . البنود ٤ - ٣١ - ٥٢ - ٢٠ . ويتضمن تلك العوامل التي تعرقل نجاح عملية العلاج والإرشاد، إما لعدم مناسبة الموضوعات للنقاش، أو لعدم تناولها بحرية ودون تحفظات .

هوية العامل السابع : اسم العامل : بعد العمليات والإجراءات. جذرها الكامن : ١.٥٨ .

نسبة التباين : ٣.٤٠ . التشبعات الجوهرية للعامل : ٥ بنود . وقد تمت تسمية هذا العامل بعد العمليات والإجراءات حيث تمثل بنوده تلك الصعوبات التي تحد من تطبيقات العلاج الجماعي مثل العلاقات ، سواء مع المعالجين أو بين الأعضاء أنفسهم ، وقد تشعبت على هذا العامل جوهرياً البنود ٥١ - ٢٤ - ٩ - ٢٩ وبنسب تراوح بين ٠.٣١ و ٠.٤٩ .

المعالجة الإحصائية

استخدم الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات وهي :

١) النسب والتكرارات والمتوسطات والآخرافات للإجابة على السؤال البحثي .

٢) اختبار "ت" لفحص الفروض الثالث والرابع والسابع والثامن .

٣) اختبار "مان ويتني" لفحص الفروض الأول والثاني والخامس والسادس .

عرض النتائج ومناقشتها

أولاً : السؤال البحثي : للإجابة على السؤال البحثي الخاص بأهم المعوقات التي تحد من انتشار تطبيقات الإرشاد والعلاج النفسي الجمعي سيقوم الباحث باعتبار العبارات أو بنود الاستبانة التي أجاب عليها بالموافقة سبعون في المائة أو أكثر من المعالجين النفسيين معوقات هامة تحد من انتشار تطبيقات هذا الأسلوب العلاجي ، وبالتالي فالباحث سيقصر مناقشته لنتائج تحليل هذا السؤال على اثنى عشر معوقاً مرتبة حسب أهميتها على النحو التالي.

١ - يتضمن البند الأول في الاستبانة عبارة عدم وضوح أهداف الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي وأغراضه لدى العملاء والمستفيددين ، وقد وافق على اعتبار هذا البند أهم المعوقات أكثر من ٩٠٪ من المعالجين النفسيين ، كما يظهر من بيانات جدول (٤) ، وهي نتيجة تشير بعض التساؤلات ، ليس في كون عدم وضوح جدوى هذا العلاج وأغراضه لدى المرضى ، عائقاً أمام انتشار استخدامات هذا الأسلوب العلاجي وإنما في إدراك هؤلاء المعالجين له كأهم المعوقات ، فهل الأمر له علاقة بجهل العملاء بقيمة هذا العلاج أم أن الأمر مرتبط بتقصير الفريق المعالج في القيام بدوره في إيضاح جدوى الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي واستثمار إيجابياته ، وبالتالي فالأمر في جزء منه لا يعدو كونه محاولات تبريرية أو اسقاطية من المعالجين . أيا كان الأمر فإن المعالجين مطالبون بالقيام بفهم التوعية والتثقيف والتعريف بمزايا هذا الأسلوب العلاجي ومحاسنه ، وأيضاً توخي الدقة وحسن الاختيار للنوعيات التي يتم ترشيحها للمشاركة في فعاليات الجلسات العلاجية الجماعية ، سواء من المنومين أو مراجعين العيادات الخارجية.

جدول رقم (٤). التكرارات والنسب والمؤشرات لاستجابات العينة مرتبة تنازلياً حسب أهمية الموقت

المرتبة	البلد	العبارات (الموقت)	المؤشر	النوع	الإجابة		الممارسة		النوع	الإغتراف
					%	كـ	%	كـ		
١-		عدم وضوح أغراض الملاج الجماعي وأدائه	٣٣٦	١٤	٩٠,٨	٢,٨٧	٣٨	٥٤	١٠	العياري
٢-		عدم وجود مطرادات النية المقصودة	٢١٤	٣٠	٨٢,٣	٢,٧٦	١٦	١١,٥	١٦	المساوي
٣-		عدم وجود تعامل بين الأعضاء	٢١٠	٣٧	٨٠,٨	٢,٧٦	٥٠	١٣	١٤	العياري
٤-		عدم القدرة في اختيار إصياء المساعدة	٢١٠	٣٦	٨٠,٨	٢,٧٥	٤٤	٣٨	٣٦	المساوي
٥-		كره حلالات التسلب والاستهبات	٢٠٦	٣٥	٧٩,٥	٢,٧٣	٦٩	٦	١٨	العياري
٦-		عدم إعطاء الملاج الجماعي الأولوية	٢٠٠	٣٤	٧٨,٨	٢,٧١	٨١	٢١	١٣,١	العياري
٧-		ضعف الدافعية لدى المطلوبين	١٩٧	٤٤	٧٦,١	٢,٧٩	٦٩	٦	١٨	العياري
٨-		عدم وضوح حدود العلاقة بين الأعضاء	١٩٤	٤٧	٧٤,٦	٢,٧٢	١٩	١٨,١	١٩	العياري
٩-		صعوبة تمجيم أعضاء الجماعة العلاجية	١٩٣	٤٣	٧٤,٢	٢,٦٥	٩,٢	٢٤	١٦,٥	العياري
١٠-		المرج الاجتماعي من مراجحة المستفيدين	١٩٢	٤١	٧٤,١	٢,٦٢	٨,١	٢١	١٧,٨	العياري
١١-		رفض العلاج، الحديث عن الأمور الشخصية	١٨٥	٦٤	٧١,٢	٢,٦١	١٠,٤	٢٧	١٨,٥	العياري
١٢-		عدم اهتمام العلاج، لسرقة المعلومات	١٨٤	٤٢	٧٣,٨	٢,٥٨	٣٤	١٦,٢	١٣,١	العياري
١٣-		عدم توفر الأماكن المناسبة للعلاج	١٧٩	٤٢	٧٣,٨	٢,٥٣	٣٨	١٦,٢	١٦,٢	العياري
١٤-		عدم تطبيق مهام المطلوبين	١٧٨	٥٧	٧٨,٥	٢,٥٩	٩,١	٢٥	٢١,٩	العياري
١٥-		ضعف دافعية العلاج	١٧٧	٥٥	٧٦,١	٢,٥٧	١٠,٨	٢٨	٢١,٢	العياري
١٦-		تباهي مستويات تفكير أعضاء الجماعة	١٧٧	٥٨	٧٦,٠	٢,٥٨	٩,١	٢٥	٢٢,٣	العياري
١٧-		عدم القدرة على التغيير	١٧٣	٤٩	٦٦,٥	٢,٥٢	١٤,٦	٣٨	١٨,٨	العياري
١٨-		جدولي العلاج العقاقيري وفاعليته	١٧٢	٥٣	٦٦,٢	٢,٥٣	٣٥	٢٠,٤	١٣,٥	العياري
١٩-	٥١	عدم الالتزام والتنظيم	١٦٤	٣٧	٢٢,٧	٢,٦٩	٣٧	٥٩	١٣,١	العياري

تابع جدول رقم (٤).

المرتبة	البند	العبارات (العوائق)	المراقبة	الماء	الماء	الماء	الماء	الماء
المرتبة	البند	العبارات (العوائق)	المراقبة	الماء	الماء	الماء	الماء	الماء
-٣٦	١٢١	قصر المدة المخصصة للعلاج من المأبلين	٤٤	٥٥	٢١٦	٣١٨	٨٢	٤٦٧٩
-٣٥	١٢٢	صعوبة تقديم الماء	٥٢	٦٠	٢٣٦	٢٣١	٨٠	٨٠
-٣٤	١٢٣	عدم تشريح الإدراة على الماء	٤٦	٦٨	٢٦٦	٢٦٢	٢٢	٨٣
-٣٣	١٢٤	عدم التمييز بين خلقيات العملاه	٣٧	٧٠	٤٩٢	٣٣٨	٢٢٥	٨٠
-٣٢	١٢٥	وجود تصورات خطأه لدى الماء	٢١	٥١	٣٠٠	٦٧	٦٢	٦٩
-٣١	١٢٦	عدم وجود ثقة بين الأعضاء	٢٨	٨١	٣٦٢	٤٦	٣٣	٧٦
-٣٠	١٢٧	عدم وجود متابعة إدارية	٥٠	٥٠	٢٩٣	٦٧	١٦٤	٦٣
-٢٩	١٢٨	عدم تقبل فكرة العلاج النفسي	٢٥	٦١	٢٣٦	٦٦	١٣٥	١٣٥
-٢٨	١٢٩	الاعتقاد بأن العلاج مجرد أحداث عامة	٣٦	٥٦	٢١٦	٦٥	٢٥١	٢٧٨
-٢٧	١٣٠	حب الماء للمسيطرة	٣٠	٨٠	٣٠٨	٣٩	١٥٠	٧٤
-٢٦	١٣١	عدم تهميذ المعرفة	٥٣	٥٩	٢٢٧	٥٢	١٣١	٧٢
-٢٥	١٣٢	عدم وجود أنظمة دوائية لها مفعول	١٤	٧٥	٢٩٠	٣٢	١٣١	٧٣
-٢٤	١٣٣	استخدام البيانات الدوائى	٣١	٥٩	٢٢٧	٤٦	٢٣٩	٧٤
-٢٣	١٣٤	حسليبية بعض الموصوعات الطروحة	٢٦	٥٧	٢١٩	٥١	٢٣٩	٨٠
-٢٢	١٣٥	المساسية للنقد واللاحظات	٢٧	٧٦	٢٦٩	٣٧	٢٤٥	٧٣
-٢١	١٣٦	عدم وضوح حدود الماء	٤٠	٦٦١	٢٤٨	٢٨	٢٥٠	٧٨
-٢٠	١٣٧	التحفظ وعدم الشاركة والانتبا	٤٠	٦٦٢	١٢٣	٣٢	٢٥٠	٥٠
-١٩	١٣٨	العيارات (العوائق)		٦٠	٦٠	٦٠	٦٠	٦١٣

تابع جدول رقم (٤) .

النوع المعرفي المحسبي	المعرفة الماء								
البيان المبررات (المعوقات)	البيان								
طول مدة الحالات الملاجية	١٠	-٣٧	٦٦	٢٥٦	٧٧	٢٩٨	٢١٥	٥٧	٧٠
العلاقة بين الأعضاء، القديم والجديد	٢٤	-٣٨	٣١١	١٠٨	٣٨	٢٢٩	١٤٦	٣٨	٧١
عدم متابعة الاستاذ الصالحي	٢٩	-٣٩	١١٢	٩٧	٥٠	٣٧٥	١٩٦	٢٢٢	٧٨٠
عدم وجود مرتبة لدى المواطنين	٦	-٣٠	١٠٩	٨٥	٣٦	٣٢٩	٢٢٨	٢١٧	٨٠
ممارسة اللذاج في اخبار المؤشرات الملاحية	١٢	-١٣	١٠٥	٦٠	٣٢١	٣٦٥	٢٠٤	٦٥	٨٥
إضاعة وقت طهرين في النظيم	٤٢	-٤٣	٤١	٣٠١	٧٧	٢٩٧	٢٨٠	٢٨٠	٨٣
تكرار وكررة الحالات العلاجية	١١	-١٢	١٠٠	٨٨	٣٣٨	٢٧٧	٢١١	٢١١	٨٨
فشل المعلمين في إدارة الحالات	٢٢	-٢٤	١٠٠	١٠٣	٣٩٦	٥٧	٢١٩	٢١٧	٦٧٦
العلاقات طبيعها ودي اجتماعي	٥٢	-٥٣	٣٠٨	٨٨	٣٣٨	٢٠٢	٢٠٦	٢٠٦	٧٧
نوعية المشكلات المطروحة غير مناسبة	٣	-٦٣	٣٣١	٤٣	٣٣٠	٤٠٠	٣٣٠	٣٣٠	٨٦
البيان	٤٠	-٨٣	٧٧١	٧	٥٢٧	٥٢٧	٥٢٧	٥٢٧	٧٧

-٢- أظهرت بيانات الجدول (٤) أن ٨٢٪ من المعالجين النفسيين يرون أن البند الثاني والعشرين المتضمن عدم وجود الخبرات الفنية المتخصصة في مجال الإرشاد والعلاج النفسي الجمعي تمثل من حيث الأهمية العائق الثاني المسؤول عن محدودية انتشار تطبيقات هذا الأسلوب . هذه النظرة من المعالجين - وإن كانت تبدو للوهلة الأولى نوعا من المعارضات التبريرية أو الإنكارية - لا تلغي حقيقة ندرة المتخصصين . فالتجربة العربية في مجال العلاج الجمعي لا تزال حداثة العهد وبالتالي فالخبرات المتخصصة تبقى قليلة ، إن لم تكن نادرة ، وذلك بسبب عدم توفر برامج التأهيل العلمي والعملي في الجامعات أو خدمات التدريب والتعليم المستمر في المستشفيات . هذا الوضع يتسم مع رؤية أرونسون (Aronson, 1991) رئيس تحرير مجلة (Groups) الذي يعتقد أن عددا كبيرا من الإداريين لا يزال يتوقع أن يقوم المعالجون النفسيون بأعباء هذا العمل المعقّد بأدنى حد من التدريب ، كما يضيف أنه لا يمكن تبرئة ساحة المعالجين فهم لا ينقلون صورة واضحة للإسهامات الفريدة لهذا العلاج لرؤسائهم أو حتى زملائهم من المعالجين الإكلينيكين ، كما أنهم لا يوضحون بدقة نوعية التدريب المطلوب لتأهيل معالجين جمعيين أكفاء ، ويضي أرونسون في القول إن إقامة برنامج تدريبي عالي الجودة في العلاج الجمعي يكلف كثيرا ، فعلاوة على أنه يتطلب توفير هيئة تدريسية تعليمية مؤهلة تستطيع القيام بالأعباء الأكاديمية فإنه من الضروري أيضا توفير كادر من المعالجين الإكلينيكين الخبراء الذين يستطيعون الإشراف على المجموعات التجريبية في العلاجات الجماعية وقيادتها . لقد حددت رابطة المعالجين النفسيين الجمعيين الأمريكية (AGPA) برنامجا تدريبيا يتكون من أربعteen أجزاء تتضمن تسعين ساعة من الدراسة الأكاديمية ، وستين ساعة من العمل عضوا في حلقات العلاج الجمعي ، وستين ساعة أخرى قائدا لمجموعة علاجية جماعية ، علاوة على خمس وعشرين ساعة على الأقل يقضيها المعالج تحت إشراف معالج خبير في هذا المجال (فريدمان ، ١٩٨٩ ص ١٨) . إذن فمع الاعتراف بأن توفير الخبرات المتخصصة في الإرشاد والعلاج النفسي الجمعي أمر صعب إلا أنه مطلب ملح تفرضه أهمية هذا الأسلوب العلاجي وقيمته

العظيمة ، لذا فإن الباحث يرى أنه من الضروري أن تبدأ وزارة الصحة بالتعاون مع الجامعات في تنظيم البرامج التأهيلية المناسبة ل توفير كوادر فنية مؤهلة في تخصصات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي لسد الحاجة الماسة لهذا الفرع من التخصصات النفسية الأكاديمية .

-٣- تكشف بيانات الجدول (٤) عن تجانس نسبة المعالجين النفسيين في موافقتهم على أهمية البندين السابع والرابع عشر اللذين يتضمنان معوقى عدم الدقة في اختيار أعضاء المجموعة العلاجية وضعف التفاعل بينهم . ولعله ليس من قبيل الصدفة أن تكون نظرة المعالجين النفسيين لأهمية هذين المعوقين متطابقة ومتقاربة ، فالارتباط بينهما أمر ظاهر للعيان ، ويدركه المهتمون والمتخصصون ، فقد بلغت نسبة المعالجين الذين يوافقون على أهمية هذين المعوقين في الحد من انتشار تطبيقات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي ٨٠.٨٪ من العينة . إن معايير اختيار أعضاء المجموعة العلاجية وتحقيق التفاعل بينهم من أهم موضوعات التراث النفسي الجماعي . فهذا روتان وستون (Rutan and Stone, 1984) في فريدمان (١٩٨٩ ص ٤) يقترحان عدداً من المعايير التي يجب أن يأخذها المعالج الجماعي في الحسبان قبل ضم العميل للمجموعة العلاجية ومنها قدرته على التأمل والوعي بتفاعلاته مع الآخرين واستعداده واستطاعته القيام بأداء أدوار متعددة أثناء الجلسات واعترافه الصريح بحاجته لآخرين ، وأيضاً قدرته على إيماء الملاحظات والتعليق وتقبل ذلك من الآخرين . وأخيراً استعداده ومقدراته على المشاركة الوجدانية في فعاليات الجلسة العلاجية . أيضاً وفي نفس السياق فإن رابطة الأطباء النفسيين الأمريكية (APA) قد أوصت في الجزء الثاني من كتابها "العلاجات النفسية والاجتماعية : الجزء الثاني : ١٩٨٤" بمراعاة الاعتبارات التالية عند اختيار أعضاء الجماعة العلاجية وهي :

- توفر حد أدنى من المهارات البيينشخصية لتحقيق التفاعل المنشود .
 - وجود الدافعية للعلاج لدى العملاء .
 - وجود مشكلة أو عدم ارتياح نفسي لدى العميل .

• توقعات لدى العملاء بتحقيق مكاسب ومواقف إيجابية من وراء العلاج .

إن تحقيق التفاعل الإيجابي بين أعضاء المجموعة العلاجية يرتبط في جزء كبير منه بنوعية الأساليب الفنية المستخدمة في العلاج. فمثلاً على المستوى المحلي يرى الجلبي (Chaleby, 1992) والجلبي واليحيى (1996) أن الثقافة العربية لا تناسبها أساليب علاجية مثل التكتيك التحليلي لاتساع أفقه التجربدي ولا الأسلوب الجشطلي لخدمة المشاعر والعواطف التي تبعث القلق والتوتر في نفوس أعضاء المجموعة، بل إنهما يذهبان إلى أبعد من ذلك بالتأكيد على أن التجربة العربية العلاجية الجماعية لم تنجح إلا عندما استخدمت الأسلوب العلاجي المباشر والذي يؤدي فيه قائد المجموعة دورا حاسما يتولى من خلاله إدارة دفة الأمور ويسطير على فعاليات الجلسة، وقد يكون ذلك الأسلوب هو الأنسب لأنسجامه إلى حد كبير مع طبيعة الثقافة المحلية وظروف التنشئة الاجتماعية . أيضاً وفي نفس الإطار فإنه لا يمكن تجاهل وجود ترسّبات وبقايا للعصبية الاجتماعية والقبلية في المجتمع السعودي تؤثر بطريقة أو بأخرى على مستوى التفاعل الوجداني المشترك بين الأعضاء. فقد يرى البعض أنه أفضل من الآخرين حسناً ونسبة ، أو أن الآخرين يريدون تشويه سمعته ، أو سمعة أسرته أو عائلته ، أو حتى قبيلته ، حتى لو كان ذلك بمجرد إثارة موضوعات عامة أو مناقشة سلبيات شائعة . إن إدراك المعالجين النفسيين لأهمية هذين المعوقين يعد في حد ذاته جانباً إيجابياً ، يدفع بالباحث إلى مطالبة المعالجين بالاهتمام الجاد بهذه الموضوعين وأخذهما في الاعتبار أثناء ممارستهم العلاجية من أجل تحقيق مستويات كمية وكيفية مناسبة تعكس الأهمية المعتبرة لهذا الأسلوب العلاجي .

٤ - أما المعوق الخامس من حيث الأهمية فظاهر بيانات الجدول (٤) أن ما نسبته ٧٩.٥٪ من المعالجين النفسيين يرون أن كثرة حالات التسرّب والانسحاب من الجلسات تشكل عائقاً هاماً أمام انتشار استخدامات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي في عيادات ومستشفيات الصحة النفسية الحكومية ، وهي نتيجة تتفق إلى حد كبير مع ما كشفت عنه دراسة ليونق وزملائه (Leong, and Others, 1995) . إن مشكلة كثرة

الانسحابات والتسرب ترتبط بشكل كبير بالمعوقين السابقين. فأدبيات التراث النفسي الجماعي تظهر علاقة هذه المشكلة بعدم وجود تفاعل ومشاركة إيجابية ، إضافة إلى عدم دقة في اختبار المشاركين في الجلسات العلاجية . فهذا يالوم (Yalom 1983) ومثله رابطة الأطباء النفسيين الأمريكية (1984) يجمعان على وجود مجموعة من الأسباب المسؤولة عن كثرة حالات التسرب والانسحاب التي منها عدم توفر الاستعدادات الذهنية والعاطفية والبنيشخصية لدى العملاء ووجود توجهات غير مناسبة لديهم نحو العلاج الجماعي ، علاوة على الخوف من الانهيارات العاطفية وعدم القدرة على مشاركة قائد المجموعة مهامه وأدواره . إن الباحث في ضوء ما ورد ذكره ليأمل أن يولي المعاجون النفسيون هذا الجانب أهمية حقيقة وجدية واضحة يستقصون ويبحثون فيها عن أسباب تسرب بعض الأعضاء ونفورهم من مواصلة المشاركة في أنشطة الجلسات العلاجية الجماعية ، خاصة وأن لكل مجتمع ظروفه وخصوصيته الثقافية التي لا يمكن تجاهلها .

٥- أما فيما يتصل بالمعوق السادس فقد كشفت النتائج المعروضة في جدول (٤) أن ٧٨.٨٠٪ من المعاجين النفسيين يعتقدون أن عدم إعطاء الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي الأهمية ، والأولوية المناسبة من قبل المستشفيات يمثل معوقا هاما يحد من شيوخ تطبيقات هذا الأسلوب العلاجي ، وهي نتيجة تتفق مع ما توصل إليه برنارد (Bernard, 1991) وفريدمان (Freidman, 1989) من استنتاجات ورد ذكرها في الدراسات السابقة ، وما أشار إليه أرونсон (Aronson, 1991) من تصورات ورؤى تصور في أجزاء كثيرة منها واقع الممارسات الراهنة التي تعمل على تهميش الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي . إن مسؤولية إدراج خدمات هذا الأسلوب العلاجي ضمن البرامج العلاجية التي لها الأولوية تقع على عاتق المعاجين النفسيين وإدارات تلك المراكز والمستشفيات التي يعملون بها .

٦- كشفت بيانات الجدول (٤) أن ضعف الدافعية لدى المعاجين يمثل معوقا هاما يحد من انتشار تطبيقات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي من وجهة نظر ٧٦٪ من

المعالجين النفسيين ، وهي نتيجة متوقعة ، من وجهة نظر الباحث في ظل وجود تلك المعوقات التي تمت مناقشتها أو تلك التي سيتم الحديث عنها لاحقا . علاوة على ذلك فالباحث يعتقد أن الإقبال الكبير الذي يلقاه العلاج العقاقيري من قبل العملاء وما يوفره مع العلاجات الفردية من جهد على المعالجين يمكن أن يضعف من دافعيتهم نحو ممارسة العلاج الجماعي . لذلك قد يكون من الأجدى التفكير في تشجيع بعض المعالجين على التخصص في هذا الفرع من العلاجات النفسية ، والرفع من مستوىوعي العملاء بأهمية العلاجات الجماعية وجدواها .

٧- أظهرت النتائج المعروضة في جدول (٤) أن عدم وضوح حدود العلاقة بين الأعضاء يمثل معوقا هاما لاستخدامات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي من وجهة نظر ٧٤.٦٠٪ من المعالجين النفسيين ، حيث يبدو أن العملاء من وجهة نظر المعالجين . لا يميزون بين العلاقة العلاجية المهنية والعلاقة الأخوية الاجتماعية ، مما يؤدي إلى سوء فهم أثناء التعاملات والمناقشات التي تتم داخل الجلسات أو خارج أسوار العيادات وهو موضوع تناوله الجلبي واليحيى (١٩٩٦) عند حديثهما عن أسباب فشل التجربة العربية حيث كان التواصل بين أعضاء المجموعة أثناء الجلسات يتم دون قيود أو ضوابط ، مما أدى إلى سوء فهم وتأويل خاطئ لما يدور داخل الجلسات وخارجها . أيضا فإن تشوش و سو (Chu and Sue, 1984) في ليونق وآخرين (١٩٩٥) قد وجدوا أن عددا من الأميركيين الآسيويين لا يشعرون بالارتياح لأنواع كثيرة من أساليب الاتصال بين الأعضاء ، خصوصا تلك التي تتضمن تحديات ومواجهات ومقاطعات وتأكيدات جازمة أثناء المناوشات والمحادثات في الجلسات العلاجية الجماعية .

٨- تظهر البيانات الموجودة في جدول (٤) أن البندين الخامس عشر والثالث والثلاثين يمثلان معوقين هامين من ضمن المعوقات التي تحد من انتشار تطبيقات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي من وجهة نظر ٧٤٪ من المعالجين النفسيين . وهذان المعوقان هما صعوبة تجميع الحالات لتكوين الجماعة العلاجية ، والخرج الاجتماعي الذي يجده العملاء بسبب مراجعتهم المتكررة للمؤسسة العلاجية . واللاحظ هنا أن

ووجهات نظر المعالجين جاءت متطابقة وبنسب متساوية بشأن تقدير أهمية هذين المعقدين ، مما يعطي الباحث مزيدا من الثقة في موضوعية استجابات أفراد العينة ومصداقيتها ، فالارتباط بين هذين المعقدين والتأثير المتبادل بينهما واضح وجلي ، ويبقى موضوع التغلب عليهما بتكتيف برامج التثقيف ، وحملات التوعية ، وإعطاء برامج العلاج الجماعي الأولوية ، والاهتمام المناسب من قبل المعالجين والشرفين والإداريين .

-٩- توضح البيانات الظاهرة في جدول (٤) أن ٧١٪ من المعالجين النفسيين يعتقدون أن رفض بعض العملاء الحديث عن الأمور الشخصية والخاصة يشكل عائقا هاما أمام شيوخ استخدامات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي ، وهي نتيجة تتفق مع ما توصل إليه هو (Ho, 1984) من أن الأفراد في المجتمعات ذات الاتجاهات الجماعية (Collective Societies) يرون أن الكشف عن المشكلات الشخصية يمثل كشفا عن العار والعيوب الاجتماعية لبقية أفراد الأسرة أو العائلة ، وهي رؤية تنطبق إلى حد كبير على المجتمعات العربية ، ويحتاج الأمر إلى بذل المزيد من الجهد من قبل الفريق المعالج لكسب ثقة العملاء بتفعيل بعض الإجراءات والأدوار وهو أمر مرتبط إلى حد كبير بما يتم اتخاذه إزاء الموقف اللاحق .

-١٠- أخيرا فإن الجدول (٤) يظهر أن ٨٠.٨٠٪ من المعالجين النفسيين يرون أن عدم اطمئنان العملاء لسريعة المعلومات التي يذلون بها خلال الجلسات العلاجية يمثل معوقا هاما يحد من انتشار استخدامات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي. فعدم وجود لوائح وأنظمة رسمية وقوانين مهنية تحفظ حقوق العملاء ومعالجيهم أو عدم تطبيق الموجود منها بأسلوب مهني دقيق وصارم من شأنه أن يشكل عائقا أمام تطور الأساليب والخدمات العلاجية. لذا فالباحث يناشد المعينين في الأجهزة الإشرافية اتخاذ الإجراءات العملية الكفيلة بتطوير اللوائح والأنظمة وتحديثها وكذلك متابعة تطبيقها بالصورة المهنية التي تحقق الغرض من سنها وإقرارها .

في نهاية الحديث عن مضمون تحليل السؤال البحثي ، لابد من الإشارة إلى أن ما أظهره المعالجون النفسيون من اتساق وتطابق في وجهات نظرهم بشأن ترافق غالبية المعوقات الهمامة وترابطها بعضها مع بعض لأمر يبعث على الاطمئنان بخصوص موضوعية المعالجين ، ومصداقية استجاباتهم ، ونضج فكرهم وحسهم الإكلينيكي ، لأنها تأتي منسجمة - وإلى حد كبير - مع ما يحتويه التراث النفسي الجمعي من أدلة نظرية وشهاد تطبيقية .

ثانياً : عرض فروض الدراسة ومناقشتها

سيقوم الباحث باستعراض نتائج تحليل فروض الدراسة الثمانية ، ومن ثم مناقشة تلك النتائج بشيء من التفصيل فيما بعد .

الفرض الأول : لا توجد فروق لها دلالة إحصائية بين المعالجين في نظرتهم لمعوقات انتشار تطبيقات الإرشاد والعلاج النفسي الجمعي في ضوء متغير المؤسسة العلاجية التي يعملون بها . وللحقيق من صحة هذا الفرض ، قام الباحث باستخدام اختبار مان ويتنி . وتظهر النتائج المعروضة في جدول (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعالجين العاملين في العيادات ونظريتهم في المستشفيات في نظرتهم لمعوقات انتشار استخدامات الإرشاد والعلاج الجماعي ، مما يعني صحة الفرض ، وبالتالي قبوله .

جدول رقم (٥). اختبار "مان ويتنى" لقياس الفروق بين المعالجين النفسيين العاملين في العيادات والمستشفيات النفسية في نظرتهم لمعوقات انتشار تطبيقات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي

المجموعات	العدد	متوسط الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
المستشفيات	٢١٥	١٣٠.٣١	٤٧٩٧.٥٠	غير دالة
	٤٥	١٣١.٣٩		العيادات

الفرض الثاني : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعالجين النفسيين في نظرتهم لأبعاد معوقات انتشار تطبيقات الإرشاد والعلاج الجماعي في ضوء متغير المؤسسة العلاجية التي يعملون بها. وقد استخدم الباحث اختبار مان ويتني لفحص هذا الفرض. وأظهرت نتيجة تطبيق الاختبار عدم وجود فروق دالة بين المعالجين على جميع الأبعاد ماعدا بعد السادس الخاص بأعراف المجموعة العلاجية وقواعدها ، حيث كشفت نتيجة التحليل الإحصائي المعروضة في جدول (٦) وجود فروق دالة في متوسطات الرتب بين المعالجين العاملين في العيادات (٩٨.١٩) وأولئك المعالجين العاملين في المستشفيات (١٣٧.٢٦) في رؤيتهم لمكونات هذا بعد لصالح المعالجين العاملين في المستشفيات .

جدول (٦). اختبار "مان ويتني" الفروق بين المعالجين النفسيين العاملين في العيادات والمستشفيات النفسية في نظرتهم لأبعاد معوقات انتشار تطبيقات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي

#	أبعاد المعوقات	المؤسسة العلاجية	أعداد المعالجين	متوسط الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
١	الاجتماعي	المستشفيات	٢١٥	١٢٨.٠٠	٤٢٤٤.٠٠	غير دالة
	الثقافي	العيادات	٤٥	١٤٤.٠٠		
٢	التنظيمي	المستشفيات	٢١٥	١٢٧.٠٠	٤٠٤١.٥٠	غير دالة
	الإداري	العيادات	٤٥	١٤٨.١٩		
٣	التأهيل	المستشفيات	٢١٥	١٣٠.٠٠	٤٧٢٤.٠٠	غير دالة
	والمهارات	العيادات	٤٥	١٣٣.٠٢		
٤	معايير تكوين	المستشفيات	٢١٥	١٢٩.٠٠	٤٥٠٦.٥٠	غير دالة
	المجموعة العلاجية	العيادات	٤٥	١٣٨.٠٠		
٥	المجموعة العلاجية	المستشفيات	٢١٥	١٣٤.٢٥	٤٠٣١.٥٠	غير دالة
	العلاجية	العيادات	٤٥	١١٣.٠٠		
٦	أعراف المجموعة	المستشفيات	٢١٥	١٣٧.٢٦	*٢٣٨٣.٥٠	دالة
	العلاجية	العيادات	٤٥	٩٨.١٩		
٧	العمليات	المستشفيات	٢١٥	١٣١.٤٤	٤٦٣٥.٥٠	غير دالة
	والإجراءات	العيادات	٤٥	١٢٦.٠١		

* دالة عند مستوى .٠٠١

الفرض الثالث : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعالجين النفسيين في نظرتهم لمعوقات انتشار تطبيقات الإرشاد والعلاج الجماعي في ضوء متغير التخصص المهني . وللحقيقة من صحة هذا الفرض قام الباحث بتطبيق اختبار (ت). وقد أظهرت نتيجة التحليل المعروضة في جدول (٧) عدم وجود فروق ذات إحصائية بين الأطباء النفسيين والأخصائيين النفسيين في إدراكيهم لدور معوقات انتشار ممارسات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي ، مما يعني قبول الفرض الصافي .

جدول رقم (٧). اختبار "ت" الفروق بين الأطباء النفسيين والأخصائيين النفسيين في نظرهم لمعوقات انتشار تطبيقات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي.

مستوى الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعياري	العدد	التخصص المهني
غير دالة	٠.٤٤	٠.٢٥٧	٢.٤٠٨	١٤٧	الأطباء
		٠.٢٣٧	٢.٤١١	١١٣	الأخصائيون

الفرض الرابع : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعالجين النفسيين في نظرتهم لأبعاد معوقات انتشار تطبيقات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي في ضوء متغير التخصص المهني . ومن أجل التتحقق من صحة الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لقياس الفروق بين متوسطات الأطباء النفسيين ونظرائهم الأخصائيين النفسيين على الأبعاد السبعة لمعوقات انتشار استخدامات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي. وقد كشفت النتائج الموجودة في جدول (٨) عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعالجين الأطباء والأخصائيين النفسيين على جميع الأبعاد ما عدا بعد التنظيمي الإداري إذ أظهرت نتيجة الاختبار وجود فروق جوهرية لصالح الأخصائيين النفسيين وقد بلغت قيمة (ت) على هذا بعد (٢.٧٤) وهي دالة عند مستوى ٠.٠١ .

جدول رقم (٨). اختبار "ت" الفروق بين الأطباء النفسيين والأخصائيين النفسيين في نظرتهم لأبعاد

معوقات انتشار تطبيقات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي

#	أبعاد المعوقات	الشخص المهني	المتوسط	الحراري	قيمة ت	مستوى الدلالة
١	الاجتماعي	الأطباء ١٤٧	٢.٤٩	٠.٤٢١	١.٢٩	غير دالة
	الثقافي	الأخصائيون ١١٣	٢.٤٣	٠.٤٠٥		
٢	التنظيمي	الأطباء ١٤٧	٢.٣٧	٠.٤٥٨	*٢.٧٤	دالة
	الإداري	الأخصائيون ١١٣	٢.٥١	٠.٣٧٨		
٣	التاهيل	الأطباء ١٤٧	٢.٢٢	٠.٤١٦	٠.٠٧	غير دالة
	والمهارات	الأخصائيون ١١٣	٢.٢١	٠.٣٦٤		
٤	معايير تكوين	الأطباء ١٤٧	٢.٧٣	٠.٣٢١	٠.٦٥	غير دالة
	المجموعة العلاجية	الأخصائيون ١١٣	٢.٧٥	٠.٢٩٤		
٥	بناء المجموعة العلاجية	الأطباء ١٤٧	٢.٢٧	٠.٤٦٩	٠.٨٢	غير دالة
	الأخصائيون ١١٣	٢.٢٢	٠.٤٤٧	٠.٤٤٧		
٦	أعراف المجموعة العلاجية	الأطباء ١٤٧	٢.١٣	٠.٤٤٨	١.٨٩	غير دالة
	الأخصائيون ١١٣	٢.٢٣	٠.٤٢٧	٠.٤٤٨		
٧	العمليات والإجراءات	الأطباء ١٤٧	٢.٤٠	٠.٤٠٩	١.٨٤	غير دالة
	الأخصائيون ١١٣	٢.٢١	٠.٤٢٤	٠.٤٢٤		

* دالة عند مستوى .٠٠١

الفرض الخامس : لا توجد فروق لها دلالة إحصائية بين المعالجين النفسيين في نظرتهم لمعوقات انتشار تطبيقات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي في ضوء متغير الجنس . وقد قام الباحث باستخدام اختبار مان ويتني لقياس الفروق بين المعالجين والمعالجات ، وأظهرت البيانات المعروضة في جدول (٩) عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في رؤيتهم للمعوقات التي تحد من انتشار استخدامات الإرشاد والعلاج الجماعي . لذا فالنتيجة قد جاءت محققة للفرض الصافي .

جدول رقم (٩). اختبار "مان ويتني" الفروق بين المعالجين النفسيين الذكور والإناث في نظرهم لمعوقات

انتشار تطبيقات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي

المجموعات	عدد الحالات	متوسط الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
الذكور	٢٢٥	١٢٩.٥٤	٣٧٢١.٥٠	غير دالة
	٣٥	١٣٦.٦٧		
المجموع	٢٦٠			

الفرض السادس: لا توجد فروق لها دلالة إحصائية بين المعالجين النفسيين في نظرتهم لأبعاد معوقات انتشار تطبيقات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي في ضوء متغير الجنس . ومن أجل التتحقق من صحة الفرض استخدم الباحث اختبار مان ويتني للكشف عن الفروق بين المعالجين والمعالجات ، وقد أظهرت بيانات جدول (١٠) عدم وجود فروق تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية على ستة أبعاد ، لكنها كشفت عن وجود فروق دالة إحصائياً بين المعالجين الذكور والإناث على بعد واحد ، هو البعد التنظيمي الإداري للمعوقات ، وقد بلغت قيمة U (٣٤٠.٣) عند مستوى ٠٠١ .

الفرض السابع : لا توجد فروق لها دلالة إحصائية بين المعالجين النفسيين في نظرتهم لمعوقات انتشار تطبيقات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي في ضوء متغير الخبرة . وللتتحقق من ذلك قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لقياس الفروق بين المعالجين ذوي الخبرة الطويلة والمعالجين ذوي الخبرة القصيرة . وقد كشفت بيانات الجدول (١١) عن عدم وصول الفروق بين الفتئتين إلى مستوى الدلالة الإحصائية ، مما يعني قبول الفرض بعد أن تم التتحقق من صحته .

جدول رقم (١٠). اختبار "مان ويتن" الفروق بين المعالجين النفسيين الذكور والإإناث في نظرتهم لأبعاد

معوقات انتشار تطبيقات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي

#	أبعاد المعوقات	المجموعات	عدد الحالات	متوسط الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
١	الاجتماعي	الذكور	٢٢٥	١٢٩.٥٣	٣٧١٨.٥٠	غير دالة
	الثقافي	الإناث	٣٥	١٣٦.٧٦		
٢	التنظيمي	الذكور	٢٢٥	١٢٦.٩٣	* ٣١٣٤.٠٠	دالة
	الإداري	الإناث	٣٥	١٥٣.٤٦		
٣	التأنيميل	الذكور	٢٢٥	١٣٠.٧٣	٣٨٨٥.٥٠	غير دالة
	والمهارات	الإناث	٣٥	١٢٩.٠١		
٤	معايير تكوين	الذكور	٢٢٥	١٣٣٠.١٧	٢٢٣٧.٠٠	غير دالة
	الجامعة العلاجية	الإناث	٣٥	١١٣.٣٤		
٥	بناء المجموعة	الذكور	٢٢٥	١٣٣.٣٩	٣٢٨٨.٠٠	غير دالة
	العلاجية	الإناث	٣٥	١١١.٩٤		
٦	أعراف	الذكور	٢٢٥	١٣٢.٠٧	٣٥٨٥.٠٠	غير دالة
	المجموعة العلاجية	الإناث	٣٥	١٢٠.٤٣		
٧	العمليات	الذكور	٢٢٥	١٣١.٢٢	٣٧٧٥.٥٠	غير دالة
	والإجراءات	الإناث	٣٥	١٢٥.٨٧		

* دالة عند مستوى .٠٠١

جدول رقم (١١). اختبار "ت" الفروق بين متوسطات المعالجين ذوي الخبرة الطويلة والمعالجين ذوي الخبرة القصيرة في نظرتهم لمعوقات انتشار تطبيقات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي

مستوى الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	متغير الخبرة
غير دالة	٠.٤٧	٠.٢٤٣	٢.٤٠٦	١٢٧	الخبرة الطويلة
		٠.٢٥٣	٢.٤١١	١٣٣	الخبرة القصيرة

الفرض الثامن : لا توجد فروق لها دلالة إحصائية بين المعالجين في نظرتهم لأبعاد معوقات انتشار تطبيقات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي في ضوء متغير الخبرة . ولاختبار هذا الفرض قام الباحث بتطبيق اختبار (ت) لقياس الفروق بين متوسطات المعالجين ذوي الخبرة الطويلة ونظائرهم ذوي الخبرة القصيرة . وقد كشفت النتائج المعروضة في جدول (١٢) عن عدم وجود فروق بين المجموعتين على أي بعد من الأبعاد السبعة لتلك المعوقات ، وبالتالي فقد تحققت صحة الفرض.

جدول رقم (١٢). اختبار "ت" الفروق بين متوسطات المعالجين ذوي الخبرة الطويلة والمعالجين ذوي الخبرة القصيرة في نظرهم لأبعاد معوقات انتشار تطبيقات الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي

#	أبعاد المعوقات	متغير الخبرة	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الآخراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
١	الاجتماعي التفافي	الخبرة الطويلة	١٢٧	٢.٤٨	٠.٤٢٣	٠.٤٩	غير دالة
		الخبرة القصيرة	١٣٣	٢.٤٥	٠.٤٠٧		
٢	التنظيمي الإداري	الخبرة الطويلة	١٢٧	٢.٣٩	٠.٤٢٥	١.٢٥	غير دالة
		الخبرة القصيرة	١٣٣	٢.٤٦	٠.٤٣٤		
٣	التأهيل والمهارات	الخبرة الطويلة	١٢٧	٢.٣١	٠.٤١١	٠.١٦	غير دالة
		الخبرة القصيرة	١٣٣	٢.٣٢	٠.٣٧٨		
٤	معايير تكوين المجموعة العلاجية	الخبرة الطويلة	١٢٧	٢.٧٤	٠.٢٦٢	٠.٣٢	غير دالة
		الخبرة القصيرة	١٣٣	٢.٧٣	٠.٣٤٩		
٥	بناء المجموعة العلاجية	الخبرة الطويلة	١٢٧	٢.٢٤	٠.٤٤٤	٠.٤٢	غير دالة
		الخبرة القصيرة	١٣٣	٢.٢٦	٠.٤٧٥		
٦	أعراف المجموعة العلاجية	الخبرة الطويلة	١٢٧	٢.١٧	٠.٤٦٢	٠.٢٢	غير دالة
		الخبرة القصيرة	١٣٣	٢.١٨	٠.٤٢٣		
٧	العمليات والإجراءات	الخبرة الطويلة	١٢٧	٢.٣٤	٠.٤٠٣	٠.٧٩	غير دالة
		الخبرة القصيرة	١٣٣	٢.٣٨	٠.٤٣١		

يامعان النظر في نتائج تحليل الفروض السابقة يمكن الخروج بعض الاستنتاجات الهامة . فمثلا لم تظهر نتائج التحليلات الإحصائية لفروض الدراسة الخاصة بالمعوقات

ككل (الفرض الأول والثالث والخامس والسابع) آثارا هامة لمتغيرات الدراسة المستقلة على استجابات أفراد العينة ، وهي نتيجة تتفق إلى حد ما مع ما توصل إليه كل من آلفرد (Alfred, 1992) والربيعة (١٩٩٩)، لكنها تختلف بعض الشيء مع ما كشفت عنه بعض نتائج دراسة لين وزملائه (Linn et al, 1979) وسبتيز وزملائه (Spitz et al, 1980). وهنا يطرح الباحث عدة احتمالات لتفسير نتيجة الدراسة الحالية ، فقد يكون لعمومية الاستبانة بحكم كثرة موضوعاتها وتعدد مفرداتها دوره في عدم ظهور فروق جوهرية بين الأفراد في ضوء المتغيرات الأربع ، خاصة في ظل بروز تلك الفروق بين الأفراد على بعض أبعاد تلك المعوقات . من جانب آخر ، ألا يمكن أن تكون تلك المعوقات من الوضوح والتأثير في محدودية استخدامات الأسلوب الجمعي ، بحيث لا تتيح المجال للاجتهاد في إدراكيها أو التباهي في الرؤية بشأنها . أخيرا ربما يكون لحدودية الممارسة الفعلية لهذا الأسلوب العلاجي دوره في عدم معايشة المعالجين لبعض الصعوبات والإشكاليات ، وبالتالي عدم قدرتهم على التمييز بينها بصورة عملية في ضوء أي من المتغيرات الأربع .

أما فيما يتعلق بالفروض الخاصة بالأبعاد السبعة للمعوقات فقد أظهرت نتائج اختبار مان ويتنى المعروضة في جدول (٦) أن هناك فروقا دالة بين متوسطات المعالجين العاملين في العيادات (٩٨.١٩) ، ومتوسطات المعالجين العاملين في المستشفيات (١٣٧.٢٦) في نظرتهم بعد أعراف الجماعة لصالح منسوبي المستشفيات . ولعل التفسير المحتمل لذلك هو أن المعالجين النفسيين في تلك المستشفيات النفسية المتخصصة أقدر من نظرائهم في عيادات المستشفيات العامة على إدراك تلك المعوقات ذات الصبغة الإكلينيكية بحكم خبرتهم ، وكثرة أعدادهم ، وتوفر الإمكانيات وال الحالات ، مما يكسبهم حسا إكلينيكيا أكبر ، خاصة أن أعراف المجموعة العلاجية وتقاليدها تتضمن إجراءات لها أبعاد فنية تحتاج إلى ملاحظات معالجين لديهم خلفيات إكلينيكية واسعة . كذلك قد يكون من المناسب الإشارة إلى أن بيانات جدول (٦) تظهر أيضا وجود فروق كبيرة - حتى وإن لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية بين الفتئتين على بعد بناء الجلسات -

لصالح المعالجين في المستشفيات النفسية وهي نتيجة تدعم منطقية التفسير السابق خاصة وأن هذا البعد يتضمن جوانب علاجية فنية عيادية تماثل بعد أعراف المجموعة . أيضاً يمكن أن يكون لنوعية الحالات المرضية المزمنة من المnomين في المستشفيات النفسية ، الكبيرة كالطائف والرياض ، وجدة والمفهوف والتي تكتظ بأعداد كبيرة من مرضى الفصام المزمن والشيخوخة والتخلف العقلي - علاقة بظهور تلك الفروق الجوهرية إذ يتوقع ألا تساعد ظروف هذه الحالات المرضية معالجيهم في تحقيق أعراف المجموعة العلاجية .

أما على صعيد التخصصات المهنية فقد أظهرت نتيجة التحليل الإحصائي المعروضة في جدول (٨) للفرضية الرابعة الخاصة بعدم وجود فروق جوهرية بين متosteles الأطباء النفسيين ، وزملائهم الأخصائيين النفسيين في نظرتهم لأبعاد المعوقات ، وجود فروق دالة بين هاتين الفئتين على بعد التنظيمي الإداري للمعوقات لصالح الأخصائيين النفسيين وهي نتيجة تتفق في كثير من ملامحها مع ما توصلت إليه دراسة برنارد (Bernard, 1991)، ودراسة قولدبيرج وزملائه (Goldberg et al, 1991) وينذهب الباحث في تفسيره لهذه النتيجة إلى الاعتقاد بأن هذا الأمر قد يكون له علاقة بكل من الأخصائيين النفسيين في غالبية المستشفيات النفسية يرتبطون بأجهزة وأقسام إدارية كمدبر المستشفى ، بل إن بعض المستشفيات تعهد بعملية الإشراف عليهم ومتابعة حضورهم لأقسام إدارية كقسم المتابعة أو شؤون الموظفين ، على العكس من الأطباء الذين يتمتعون باستقلالية كبيرة في أوضاعهم ، وذلك بوجود قسم فني كقسم الخدمات الطبية يتولى عملية الإشراف عليهم ، وبالتالي فلا توجد لهم ارتباطات فنية ، أو علاقات رسمية مباشرة بالإداريين في إطار عملهم المهني اليومي . أيضاً قد يكون لمكانة الأطباء وما يحظون به من نفوذ دوره في عدم إدراكيهم للجوانب التنظيمية الإدارية ، التي تعيق العمل ، فهم أقل تعرضاً ومعاناة من الإجراءات البيروقراطية الإدارية مقارنة بالأخصائيين النفسيين الذين تم معاملتهم في الغالب بالإداريين.

أما بالنسبة لمتغير الجنس ، فقد أظهرت نتائج اختبار مان ويتني المعروضة في جدول (١٠) وجود فروق دالة بين المعالجين والمعالجات في رؤيتهم لأهمية البعد التنظيمي الإداري للمعوقات ، لصالح المعالجات ، وهي نتيجة تتفق في بعض جوانبها مع ما توصل إليه قرين وزملاؤه (Green and Others, 1981)، ولكنها تختلف في جوانب أخرى مع نتائج دراسة كل من ليفسون وزملائه (Livinson and Others, 1994) ودراسة الربعة (١٩٩٩). إن التفسير المحتمل لهذه النتيجة - من وجهة نظر الباحث - يمكن في وجود بعض الاعتبارات الاجتماعية والثقافية. فمثلاً عملية اتصال المعالجات بالإداريين والمشرفين وهم من الرجال ، تتسم بالبطء والصعوبة، مما قد يحرمنهن من إبداء ملاحظاتهن وإيصال مواقفهن ومتطلباتهن المرتبطة بإجراءات عملهن المهني . أيضاً لا يمكن إغفال أهمية عدم إلمام المعالجات بالكثير من الإجراءات التنظيمية والتعليمات الإدارية ، مما يجعل إدراكيهن لهذه الأمور والتعامل معها ، متسمًا بالحذر والتردد .

أخيراً فلم تظهر نتائج اختبار (ت) المعروضة في جدول (١١) و(١٢) وجود فروق دالة في متوسطات استجابات المعالجين ذوي الخبرة الطويلة وزملائهم ذوي الخبرة القصيرة ، بل إن تلك المتوسطات تكاد تكون متشابهة أو متطابقة ، وهي نتيجة تختلف نوعاً ما مع ما توصل إليه سبيتز وآخرون (Spitz et al, 1980) وهайнز وزملائه (Hines et al, 1995). ويدرك الباحث في محاولته تفسير هذه النتيجة إلى القول بأن محدودية الممارسة الفعلية لأسلوب الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي في العيادات والمستشفيات النفسية قد يكون لها علاقة بعدم وجود فروق جوهرية بين الفتئين. فقيمة الخبرة المهنية ليست في عدد سنوات الخدمة ، وإنما في طبيعة الممارسات ونوعية المواقف الإكلينيكية التي يتعرض لها المعالجون ، والتي تتيح لهم إدراك الأمور بشكل أكبر والحكم عليها من خلال رؤى منطقية ونظارات موضوعية وخبرات عملية فعلية.

التوصيات

أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود مجموعة من المعوقات ذات الأبعاد الاجتماعية والإدارية والعلاجية والتي أسهمت في الحد من انتشار تطبيقات الإرشاد

والعلاج النفسي الجمعي في عيادات ومستشفيات الصحة النفسية بالملكة ، وبالتالي فالباحث يوصي في نهاية هذه الدراسة بأهمية القيام ببعض الإجراءات ، خاصة من قبل بعض المعالجين النفسيين ، والتي من شأنها أن تساعد في الرفع من معدلات ممارسة هذا الأسلوب العلاجي الهام ومنها :

- ١ - العمل على توعية المستفيدين والماجعين وتشجيعهم من قبل المعالجين النفسيين بشأن مزايا هذا العلاج ومحاسنه المتعددة وتشجيعهم على الاستفادة منه .
- ٢ - إدراج خدمات هذا الأسلوب العلاجي ضمن منظومة البرامج والخدمات التي لها الأولوية بين الخدمات العلاجية في العيادات والمستشفيات النفسية .
- ٣ - على المعالجين النفسيين توخي الدقة عند اختيار الحالات المشاركة في الجلسات العلاجية حتى يتحقق الانسجام والتفاعل والتواصل المطلوب بين أعضاء المجموعة العلاجية المستفيدة وحتى لا يتكرر الاتجاه السلبي عن فشل التجربة الجماعية في العلاج .
- ٤ - تشجيع المعالجين على التخصص في هذا الفرع من العلاجات النفسية .
- ٥ - إعداد البرامج الأكاديمية والدورات التدريبية التي تهتم بهذا الأسلوب العلاجي ، ويمكن أن يتم ذلك بالتنسيق بين وزارة الصحة والجامعات السعودية .
- ٦ - سن الأنظمة والقوانين ووضع الضوابط والتعليمات والضمادات التي تحفظ حقوق المستفيدين والمعالجين من الناحية الأخلاقية والمهنية والعمل على متابعة تطبيقها ودقة تنفيذها .
- ٧ - يحتاج هذا الفرع من العلاجات النفسية إلى اهتمام أكبر من الباحثين والمتخصصين الأكاديميين ، كما أن الباحث يمنى على المعالجين النفسيين في المستشفيات - خاصة ذوي التأهيل العلمي العالي منهم - إجراء المزيد من الدراسات الميدانية ذات الطابع الإكلينيكي للكشف عن الكثير من جوانب القصور في أساليب وإجراءات الممارسات العلاجية النفسية الجماعية .

المراجع

أولاً : المراجع العربية

- ١- الألفي ، عزة (١٩٨٦). استخدام العلاج الجماعي لتعديل بعض الحاجات والضغوطات لدى الأطفال المحمومين : الكتاب السنوي في علم النفس - المجلد الخامس ، ص ص ٤١٣ - ٤١٩ .
- ٢- الجلبي ، قتيبة ، والبحري ، فهد (١٩٩٦). العلاج النفسي وتطبيقاته في المجتمع العربي . الرياض : العالمية للنشر .
- ٣- حافظ ، أحمد ، ومحمد ، مجدي (١٩٨٩). أثر العلاج النفسي الجماعي في تخفيض القلق والسلوك العدواني وازدياد الثقة بالنفس وقوة الأنماط لدى جماعة عصبية : مجلة علم النفس - العدد العاشر ، ص ص ٤٠ - ٤٥ .
- ٤- حافظ ، أحمد ، ومحمد ، مجدي (١٩٩٠). أثر العلاج النفسي الجماعي في ازدياد تأكيد الذات وتقديرها وانخفاض الشعور بالذنب وانعدام الطمأنينة الانفعالية لدى جماعة عصبية : دراسة تجريبية : مجلة علم النفس - العدد الرابع عشر ، ص ص ٨٤ - ٩٤ .
- ٥- الحسين ، أسماء (١٩٩٧). فاعلية العلاج النفسي السلوكي الجماعي في خفض درجة الشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من طالبات الإقامة الداخلية في جامعة الملك سعود بالرياض : رسالة ماجستير في علم النفس (غير منشورة) الرياض - جامعة الملك سعود - كلية التربية .
- ٦- الريعة ، فهد (١٩٩٩). دور الأخصائي النفسي الإكلينيكي في عملية التشخيص والعلاج . دراسة ميدانية على عينة من الأخصائيين النفسيين السعوديين : مجلة الآداب والعلوم الإنسانية : المجلة العلمية لكلية الآداب بجامعة المنيا : المجلد الثالث والثلاثون - يوليو .
- ٧- الرخاوي ، يحيى (١٩٧٨). مقدمة في العلاج الجماعي عن البحث في النفس والحياة : القاهرة - دار الغد للثقافة والنشر .
- ٨- الغامدي ، عزة (١٩٩٨). فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي في خفض قلق الاختبار لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود بالرياض : رسالة ماجستير في علم النفس (غير منشورة) - جامعة الملك سعود بالرياض - كلية التربية .
- ٩- فريدمان ، وليم (١٩٨٩). ممارسة العلاج الجماعي (المرشد للأخصائي النفسي) : الطبعة الأولى . ترجمة ناصر بن إبراهيم المحارب . الرياض . مطبع جامعة الملك سعود .
- ١٠- يوسف ، جمعة (١٩٩٧). دراسة استكشافية لدور المرشدين الطلابيين في الوقاية من تعاطي المخدرات : المجلة العربية للعلوم الإنسانية : العدد ٥٨ - ص ص ٨٧ - ١٢٩ .

ثانياً : المراجع الأجنبية

- 11 Alfred, A. R. (1992): Members Perceptions of Co-Leaders Influence and Effectiveness in Group Psychotherapy: Journal for Specialists in Group Work: Vol. (17), No. 1, p.p. 42 - 53.
- 12 Al-Mutlaq, H. and Chaleby, K. (1995): Group Psychotherapy with Arab Patients: The Arab Journal of Psychiatry. Vol. (6), No. 2, p.p. 125 - 136.
- 13 Aronson, M. L. (1991): Editor's Comments: Groups. Vol. (15), No. 3, p.p. 130.
- 14 Bernard, H. S. (1991): Patterns and Determinants of Attitudes of Psychiatric Residents toward Group Therapy: Groups. Vol. (15), No. 3, p.p. 131 - 140.
- 15 Chaleby, K. (1992): Psychotherapy with Arab Patients: Toward a Culturally Oriented Techniques. The Arab Journal of Psychiatry. Vol. # 3, No. 1, p.p. 16 - 27.
- 16 Corey, G. (1985): Theory and Practice of Group Counseling, (2nd ed.): Brooks / Cole Publishing Company: Monterey, Ca., U. S. A.
- 17 Dyer, W. And Vreind, J. (1975): Counseling Techniques that Work: The American Personnel and Guidance Association. Falls Church, Va. U. S. A.
- 18 Edwards, C. and Murdock, N. (1994): Characteristics of Therapist Self-Disclosure in the Counseling Process. Journal of Counseling and Development. Vol. 3 72, No. 4. March / April, p.p. 384 - 389.
- 19 Friedman, W. (1989): Practical Group Therapy: A Guide for Clinicians. San Francisco, Jossey-Bass Inc. Publishers, U. S. A.
- 20 Ganzarain, R. and buchele, B. (1990): Incest Perpetrators in Group Therapy: A Psychodynamic Perspective. Bulletin of the Menninger Clinic. Vol. # 54, No. 3, Summer, p.p. 295 - 310.
- 21 Gazda, G. (1982): Basic Approaches to Group Psychotherapy and Group Counseling, (3rd. Ed.) by Charles C. Thomas Pub., Springfield, Il. U. S. A.
- 22 Green, L., Morrison, T. and Tischler, (1981): Gender and Authority: Effects on Perceptions of Small Group Co-Leaders. Small Group Behavior, Vol. (12), p.p. 401 - 413.
- 23 Goldberg, R., Riba, M. and Tasman, A. (1991): Psychiatrists' Attitudes toward Prescribing Medication for Patients Treated by Non-Medical Psychotherapists. Hospital and Community Psychiatry. Vol. (28), p.p. 173 - 177.
- 24 Hansen, J., Warner, R. And Smith, E. (1980): Group Counseling: Theory and Practice (2nd. Ed.). Rand McNally College Publishing Co., Chicago, Il. U. S. A.
- 25 Hines, P., Stockton, R. and Morran, D. (1995): Self-Talk of Group Therapists: Journal of Counseling Psychology. Vol. (42), No. 2, p.p. 242 - 248.
- 26 Ho, M. K. (1984): Social Group Work with Asian / Pasific Americans. Social Work with Groups. Vol. (7), p.p. 49 - 61.

- 27 Kinzie, J. D., Leung, P., Bui, A., Ben, R., Keopraseuth, K., Riley, K., Fleck, J. and Ades, M. (1988): Group Therapy with South East Asian Refugees. Community Mental Health Journal: Vol. (24), No. 2, p.p. 157 - 166.
- 28 Leong, F., Wagner, N. and Kim, H. (1995): Group Counseling Expectations among Asian American Students: The Role of Culture Specific Factors. Journal of Counseling Psychology: Vol. (42), No. 2, p.p. 216 - 222.
- 29 Linn, M., Caffey, E. and Klett, C. (1979): Day Treatment and Psychotropic Drugs in the after Care of Schizophrenia Patients: Archives of General Psychiatry. Vol. (36), p.p. 1055 - 1060.
- 30 Livinson, E., Rafoth, M. and Sanders, P. (1994): Employment Related Differences between Male and Female School Psychologists. Psychology in Schools. Vol. (31), No. 3, p.p. 201 - 207.
- 31 Rodenhauser, P. and Stone, W. N. (1993): Combining Psychopharmacotherapy and Group Psychotherapy: Problems and Advantages: International Journal of Group Psychotherapy. Vol. (43), No. 1, p.p. 11 - 27.
- 32 Rutan S. & Stone, W. (1984): Psychodynamic Group Psychotherapy; in Friedman, W. (1989): Practical Group Therapy: A Guide for Clinicians. San Francisco, Jossey-Bass Inc. Publishers, U. S. A.
- 33 Scheidlinger, S. (1992): Therapist Gender in Child-Adolescent Treatment Groups: Journal of Child and Adolescent Group Therapy: Vol. (2), No. 2, p.p. 105 - 108.
- 34 Shapiro, Daoud, Shapiro, D. (1982): Meta-Analysis of Comparative Therapy Outcome Studies: A Replication and Refinement: Psychological Bulletin. Vol. (92), p.p. 581 - 604.
- 35 Spitz, H., Kass, F. and Charles, E. (1980): Common Mistakes Made in Group Psychotherapy by Beginning Therapists. American Journal of Psychiatry, Vol. (137), p.p. 1619 - 1621.
- 36 The American Psychiatric Association (1984): Commission on Psychiatric Therapies: The Psychosocial Therapies: Part II of the Psychiatric Therapies: Chaired by Toksoz B. Karasu. Washington, D. C., U.S.A.
- 37 Toseland, R. And Siporin, M. (1986): When to Recommend Group Treatment: A Review of the Clinical and the Research Literature: International Journal of Group Psychotherapy. Vol. (32), p.p. 171-201.
- 38 Van - Wormer, K. (1995): Reflections from the Field: Teaching American Techniques of Alcoholism Counseling in Norway: Social Development Issues. Vol. (17), No. 2 - 3, p.p. 164 - 172.
- 39 Vinogradov, S. and Yalom, I. (1989): Group Psychotherapy: American Psychiatric Press Inc., Washington, D.C., U. S. A.
- 40 Winegar, N., Bistline, J. L. and Sheridan, S. (1992): Implementing a Group Therapy Program in a Managed Care Setting: Combining Cost Effectiveness and Quality Care: The Journal of Contemporary Human Services: January, p.p. 56 - 58.
- 41 Yalom, I. D. (1975): The Theory and Practice of Group Psychotherapy (2nd ed.): Basic Books Inc. Publishers. New York, U.S.A.
- 42 Yalom, I. D. (1983): In-Patient Group Psychotherapy: Basic Books Inc. Publishers. New York, U. S. A.

Barriers to the Application of Group Counseling and Psychotherapy

Fahed Abdullah Ali ADileym

Assistant Professor of Counseling

*Department of Psychology College of Education
King Saud University – Riyadh Saudi Arabia*

Abstract. This Study aimed at revealing the most important barriers to the implementation of group counseling and psychotherapy in the governmental mental health clinics and hospitals in Saudi Arabia. Also, the study was designed to explore the effects of four independent variables (therapeutic agency, professional specialty, gender and experience) on the responses of study sample, who consists of 260 psychiatrists and psychologists representing all the psychotherapists working in all the mental health clinics and hospitals. A 54 item questionnaire was developed by the researcher and various statistical analysis techniques were employed to analyze the data. It was found that the clients' underutilization of the group counseling and psychotherapy, is the most important barrier to the application of group counseling and psychotherapy. Furthermore, the results showed that significant differences were found between psychiatrists and psychologists, as well as, the case, between male and female psychotherapists regarding their perceptions of organizational and administrative dimension of those barriers.

فاعلية برنامج مقترن لتنمية بعض مهارات التدريس لدى الطلابات - المعلمات في كلية التربية في جامعة الملك فيصل أسماء جرجس إلساں

أستاذ مشارك بقسم التربية ، كلية التربية ، جامعة الملك فيصل ، الأحساء ، المملكة العربية السعودية

ملخص. يهدف هذا البحث إلى اقتراح برنامج لتدريب الطالبات - المعلمات على مهارات صوغ الأهداف التعليمية وإعداد التهيئة للدروس ومهارة صوغ الأسئلة الشفوية وتوجيهها والتعامل مع إجابات الطالبات والغلق ، ثم قياس أثر تطبيق هذا البرنامج على مستوى أداء الطالبات - المعلمات في المهارات السابقة. ولقد تم تطبيق البرنامج المقترن على أفراد المجموعة التجريبية حيث طبق على مرحلتين ، في المرحلة الأولى زُودت الطالبة بالمعلومات النظرية الخاصة بكل مهارة من المهارات بعد تحليلها إلى المهام الفرعية الرئيسة والتدریب عليها عملياً ضمن إطار الجامعة وأمام زملائها ودامت هذه الخضورة ثلاثة عشر أسبوعاً ، وفي المرحلة الثانية تم التدريب الميداني في المدارس على المهارات السابقة مع التسجيل الصوتي للدروس ثم تحليلها بعد ذلك ، ودامست هذه الخضورة خمس أسابيع ، ثم استخدمت الباحثة البطاقة التي أعدتها لقياس أداء الطالبات - المعلمات في المجموعتين ، وبعد مقارنة نتائج المجموعة التجريبية بنتائج المجموعة الضابطة حُلِّقت الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي ودوره في رفع مستوى أداء الطالبات - المعلمات في المجموعة التجريبية في المهارات موضع الدراسة على زملائهن في المجموعة الضابطة . ويُوصى البحث باعتماد الأساليب التي اتبعتها البرنامج التدريبي في تدريب الطلاب - المعلمين في شتى مهارات التدريس ، واستخدام أسلوب التعليم المصغر كأسلوب أساسى في التدريب العملى ، وإعطاء عنابة أكثر لتدريب الطلاب - المعلمين على مهارات التهيئة والغلق كمهاراتهن متممٍ إحداها للأخرى ، والتدريب بصورة أكثر عمقاً وأكثر عملية على مهارة صوغ الأسئلة الشفوية وتوجيهها والتعامل مع إجابات الطلاب.

مقدمة

تركز النظريات التربوية الحديثة على أهمية مساعدة المتعلمين على أن يتعلموا كيف يفكرون ، وأن يصبحوا مستقلين في تعلمهم وفي تفكيرهم ، وبمعنى آخر تؤكد على نوعية التعلم وليس كميته .

ولن يتسعى للمتعلمين ذلك ما لم يكن المعلم جاداً في طريقته وأسئلته ، فهو العنصر الأساسي الذي يساعدهم على تنمية المبادأة لديهم . وكي يستطيع المعلم أن يساهم مساهمة فعالة في تنمية الإبداع والابتكار عند المتعلمين لابد من أن ينال هو نفسه قسطاً وافراً من الإعداد والتدريب اللذين يتيحان له فرص التمكّن من مهارات التدريس الأساسية ، وامتلاك الكفايات الضرورية لصياغة أهدافه والمضي في تدريسه باستخدام أفضل الطرق والأساليب التي تبني القدرات الإبداعية عند طلابه.

وقد حظي موضوع إعداد المعلم وتدريبه باهتمام متزايد من قبل الحكومات والمنظمات الدولية ، وظهر هذا الاهتمام جلياً بعدد المؤتمرات والندوات وحلقات البحث من أجل رفع مستوى المعلمين ، وكذلك من العدد الكبير للدراسات والأبحاث التي تبحث مشكلات إعداد المعلم وطرق رفع كفاياته ، وجميعها توصي بأن تحتل قضية إعداد المعلم قائمة الأولويات في جميع الدول التي تتطلع إلى مستقبل أفضل.

ومن هنا كان لابد من التركيز في إعداد المعلم على الجانب العلمي التخصصي ، والجانب الثقافي العام ، والجانب التربوي المهني ، ويتمثل الجانب الأخير أهم جوانب الإعداد حيث يهدف إلى تكوين المربى القادر على توجيهه العملية التربوية برمتها ، لذا يجب ألا يقتصر هذا الجانب على الإعداد النظري ، بل أن يكون مصحوباً ومتبوعاً بتدريب عملي على المواقف التعليمية داخل الصف وخارجها مع طلاب المدرسة ومدرسيها وإدارتها .

مشكلة البحث

يشمل التدريب العملي للمعلم ثلاثة جوانب أساسية تضم التخطيط للدرس وتنفيذه وتقويمه ، ويعاني الطلاب - المعلمون من صعوبات كثيرة ، سيما ما يرتبط منها بجوانب التنفيذ ، حيث يجدون صعوبة كبيرة في تطبيق ما تعلموه نظرياً على أرض الواقع . ويشير ميجر (Mager) (٢٨-٨٩)^(*) في دراسته :

(*) يشير الرقم الأول إلى رقم المرجع والرقم الثاني إلى رقم الصفحة.

"Instruction Objectives إلى عبارات مضحكة أطلق عليها أهداف تساعد في التعليم ، وأخرى تؤذى التعليم ، ولكن أسوأ ما رأينا هو تلك الأهداف التي كتبت بعناية وتفكير شديدين ولكنها لم تستخدم أبداً".

وما ينطبق على مهارة صياغة الأهداف وتحديدها ينطبق على مهارات التدريس الأخرى كصياغة الأسئلة ، وتوجيهها ، والتعامل مع إجابات الطلاب ، والتهيئة للدرس الخ... حيث إن التطبيق في مجال التربية - كغيره في الحالات الأخرى - يعاني من صعوبات كثيرة في ترجمة الأمور النظرية إلى تطبيق ميداني في واقع الصف ومتغيراته العديدة ، هذا فضلا عن تعدد النظريات والأراء التربوية وتغيرها المستمر ، مما يتطلب من المعلم متابعة دائمة لكل ما هو جديد في هذا المجال.

"انطلاقاً من القصور الذي قد يظهر في تطبيق المفاهيم النظرية على أرض الواقع ، وما يتعرض له هذا الكم الهائل من المعلومات النظرية للنسوان السريع قبل أن يوضع موضع التطبيق والتنفيذ في مجال التربية العملية ومن ثم ممارسة المهنة فقد رأى عدد من الباحثين ضرورة إعداد برامج أكثر قدرة على تلبية حاجات المعلمين والمتعلمين (١٦ : ٧) كما أظهرت الدراسات حاجة المعلمين إلى مزيد من الإعداد المهني التربوي لرفع مستوى أدائهم بما يمكنهم من تحقيق أهداف التعليم (٣٢٤ : ١٣)

كما أظهرت دراسة (إلياس وأبو علي) (٢٠) - قصور برامج التربية العملية في تحقيق الأهداف المرجوة منها والتي تلخص في رفع كفاية المعلم العربي ، وتوصي الدراسة بضرورة اعتماد بطاقة تقويم والابتعاد عن العشوائية والارتجال في تقويم الطلاب - المعلمين والتركيز على التقويم الذاتي.

أما دراسة بوز ١٩٨٦ (٣) فقد توصلت إلى أن اكتساب المتدرب لمهارات التدريس أو حتى بعضها على الأقل من خلال فترة التدريب العملي ليس أمراً أكيداً ، وهو متروم للصدفة ، لأن المهارات الضرورية نفسها لم ينص عليها ولم توضع استراتيجيات كفيلة بتحقيقها ولم يتفق على معايير اكتسابها وطرق قياسها . بالإضافة إلى عدد كبير جداً من الدراسات حول تقويم برامج التربية العملية في

كليات التربية بالوطن العربي ، أجمعـت جميعـها على القصور الواضح في تدربـ الطلاب - المعلـمين على المـهارات الـضرورـية لهـنة التـدرـيس ، وـعلى أن برـامـج التـرـيعـةـ العملـيةـ تعـانـيـ منـ جـوـانـبـ ضـعـفـ كـثـيرـةـ ، وأـوـصـتـ أـغـلـبـ هـذـهـ الـدـرـاسـاتـ بـضـرـورةـ تـطـوـيرـ برـامـجـ التـرـيعـةـ العملـيةـ . وـانـطـلـاقـاـ منـ نـتـائـجـ الـدـرـاسـاتـ السـابـقـةـ فيـ هـذـاـ المـيدـانـ ، وـمـنـ مـعـانـةـ الـبـاحـثـةـ وـخـبـرـتهاـ الـمـباـشـرـةـ فيـ مـجـالـ التـرـيعـةـ العملـيةـ ، وـمـاـ لـمـسـتـهـ منـ ضـعـفـ الـطـالـبـاتـ - الـمـعـلـمـاتـ فيـ الـمـهـارـاتـ الـأـسـاسـيـةـ لـلـتـدرـيسـ ، فـقدـ رـغـبـتـ فيـ إـجـرـاءـ هـذـاـ الـبـحـثـ فيـ مـحاـوـلـةـ لـتـطـوـيرـ وـرـفـعـ سـوـيـةـ التـرـيعـةـ العملـيةـ منـ جـهـةـ وـمـنـ جـهـةـ أـخـرـىـ لـواـصـلـةـ الـجـهـودـ الـتـيـ كـانـتـ قـدـ بدـأـتـهاـ فيـ درـاسـةـ سـابـقـةـ حـولـ "ـمـوـذـجـ مـقـترـنـ لـتـطـوـيرـ برـامـجـ التـرـيعـةـ العملـيةـ فيـ ضـوءـ تـحلـيلـ برـامـجـ بـعـضـ كـلـيـاتـ التـرـيعـةـ بالـوـطنـ العـرـبـيـ"ـ - درـاسـةـ نـقـديـةـ تـحلـيلـيـةـ مـقـارـنـةـ ، فـقدـ اـقـرـتـ بـرـامـجاـ لـتـدـرـيبـ الـطـالـبـاتـ عـلـىـ الـمـهـارـاتـ التـالـيـةـ :

- ١ - مـهـارـةـ صـوـغـ الـأـهـدـافـ السـلـوكـيـةـ . ٢ - مـهـارـةـ الـأـسـئـلـةـ الشـفـوـيـةـ وـتـضـمـنـ :
- ـ آـ صـوـغـ الـأـسـئـلـةـ الشـفـوـيـةـ . بـ - تـوـجـيهـ الـأـسـئـلـةـ الشـفـوـيـةـ . جـ - التـعـاـمـلـ معـ إـجـابـاتـ الـطـالـبـاتـ . ٣ـ - مـهـارـةـ إـعـادـةـ تـهـيـئـةـ مـنـاسـبـةـ لـلـدـرـسـ . ٤ـ - مـهـارـةـ الغـلـقـ .

وـمـنـ ثـمـ درـاسـةـ أـثـرـ هـذـاـ بـرـامـجـ عـلـىـ مـسـتـوىـ أـدـاءـ الـطـالـبـاتـ - الـمـعـلـمـاتـ فيـ التـرـيعـةـ الـعـلـمـيـةـ .

وـيمـكـنـ تـحـدـيدـ مشـكـلـةـ الـبـحـثـ الـحـالـيـ فيـ الـأـسـئـلـةـ التـالـيـةـ :

- ماـ الـبـرـامـجـ المـقـترـنـ لـتـنـمـيـةـ مـهـارـاتـ "ـصـوـغـ الـأـهـدـافـ السـلـوكـيـةـ"ـ - وـالـأـسـئـلـةـ الشـفـوـيـةـ - التـهـيـئـةـ - الغـلـقـ ؟ـ . ماـ فـعـالـيـةـ هـذـاـ بـرـامـجـ فيـ إـكـسـابـ الـطـالـبـاتـ - الـمـعـلـمـاتـ ، تـخـصـصـ عـلـمـ اـجـتمـاعـ ، بـكـلـيـةـ التـرـيعـةـ - جـامـعـةـ الـمـلـكـ فـيـصـلـ ، مـهـارـاتـ ١ـ - صـوـغـ الـأـهـدـافـ الـعـلـيـمـيـةـ ؟ـ ٢ـ - صـوـغـ الـأـسـئـلـةـ الشـفـوـيـةـ وـتـوـجـيهـهاـ وـالـتـعـاـمـلـ معـ إـجـابـاتـ الـطـالـبـاتـ ؟ـ ٣ـ - التـهـيـئـةـ ؟ـ ٤ـ - الغـلـقـ ؟ـ ماـ أـثـرـ هـذـاـ بـرـامـجـ فيـ مـسـتـوىـ أـدـاءـ الـطـالـبـاتـ فيـ كـلـ مـنـ الـمـهـارـاتـ السـابـقـةـ ؟ـ .

فـروـضـ الـبـحـثـ

يمـكـنـ إـجـمـالـ فـروـضـ الـبـحـثـ فيـ الـفـروـضـ التـالـيـةـ :

- ١ - توجد فروق دالة إحصائية بين مستوى أداء طالبات المجموعة التجريبية الالاتي تم تدريبيهن بالبرنامج ومستوى أداء طالبات المجموعة الضابطة اللواتي تدربن بالطريقة المعتادة في مهارة صوغ الأهداف التعليمية لصالح المجموعة التجريبية .
- ٢ - توجد فروق دالة إحصائية بين مستوى أداء طالبات المجموعة التجريبية الالاتي تم تدريبيهن بالبرنامج ومستوى أداء طالبات المجموعة الضابطة اللواتي تدربن بالطريقة المعتادة في مهارة " إعداد التهيئه للدرس " لصالح المجموعة التجريبية .
- ٣ - توجد فروق دالة إحصائية بين مستوى أداء طالبات المجموعة التجريبية الالاتي تم تدريبيهن بالبرنامج ومستوى أداء طالبات المجموعة الضابطة اللواتي تدربن بالطريقة المعتادة في مهارات : صوغ الأسئلة الشفوية وتوجيهها والتعامل مع إجابات الطالبات ، لصالح المجموعة الضابطة .
- ٤ - توجد فروق دالة إحصائية بين مستوى أداء طالبات المجموعة التجريبية الالاتي تم تدريبيهن بالبرنامج ومستوى أداء طالبات المجموعة الضابطة اللواتي تدربن بالطريقة المعتادة في مهارة " الغلق " لصالح المجموعة التجريبية .
- ٥ - توجد فروق دالة إحصائية بين مستوى أداء طالبات المجموعة التجريبية الالاتي تم تدريبيهن بالبرنامج ومستوى أداء طالبات المجموعة الضابطة اللواتي تدربن بالطريقة المعتادة في المهارات ككل لصالح المجموعة التجريبية .

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى :

- ١ - اقتراح برنامج لتدريب الطالبات - المعلمات على مهارات :
- أ - صوغ الأهداف التعليمية. ب - التهيئه. ج - صوغ الأسئلة وتوجيهها والتعامل مع إجابات الطالبات . د - الغلق. ٢ - إعداد بطاقة ملاحظة لتقدير أداء الطالبات - المعلمات في مهارات صوغ الأهداف السلوكية ، التهيئه ، صوغ الأسئلة الشفوية وتوجيهها والتعامل مع إجابات الطالبات ، الغلق . ٣ - دراسة فاعلية هذا البرنامج في تنمية المهارات السابقة وأثره على أداء الطالبات - المعلمات .

أهمية البحث

تكمّن أهمية هذا البحث في أنه يكشف عن مدى فاعلية "برنامج تدريب الطالبات - المعلمات" في أدائهن في التربية العملية، مما يسمح بتطوير مثل هذه البرامج وتحسينها. كما يبين أهمية تدريب الطالبات - المعلمات على مهارات صوغ الأهداف السلوكية ، صوغ الأسئلة الشفوية وتوجيهها والتعامل مع إجابات الطالبات والتهيئة والغلق . كما أنه يقدم أداة لتقدير أداء الطالبات - المعلمات في هذه المهارات مما قد يفيد في استخدام هذه الأداة في تقويم الطالبات - المعلمات خلال التربية العملية أو المعلمات أثناء الخدمة .

حدود البحث

- ١ - اقتصر هذا البحث على مهارات: أ - صوغ الأهداف السلوكية .
- ب - إعداد التهيئة . ج - صوغ الأسئلة الشفوية وتوجيهها والتعامل مع إجابات الطالبات .
- ٢ - إعداد التهيئة للدروس . ٣ - اقتصر هذا البحث على قياس أثر البرنامج التدريبي المقترن على أداء الطالبات - المعلمات في المهارات السابقة .
- ٤ - أما الحدود الزمنية للبحث فقد تم تنفيذ البرنامج على مرحلتين ، المراحل الأولى في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤١٩ - ١٤٢٠ هـ لمدة ثلاثة عشر أسبوعاً للدراسة النظرية والتدريب العملي داخل الجامعة ، والمرحلة الثانية في الأسبوع الثاني من الفصل الدراسي الثاني من نفس العام ولمدة اثني عشر أسبوعاً .

مصطلحات البحث

- ١ - مهارات التدريس : تؤلف مهارات التدريس وسائل المعلم وأدواته عن طريق ربط النظرية بالتطبيق ، والتفكير بالعمل ، وبقصد بها الاستفادة من مواد تعليمية متطرفة بهدف تحويل المعرف النظري إلى عمل فعلي في الميدان يحصل بعده المعلمون على تغذية راجعة تصحح مساراتهم .
- ٢ - صوغ الأهداف السلوكية : أي كتابة هذه الأهداف بعبارات سلوكية محددة خاصة بمادة ما ، وبما أن الغاية الأساسية لصوغ الأهداف بشكل سلوكى هو الحصول

على معرفة أدق وأوضح عن مدى تطور المعلم الدراسي في نهاية مرحلة دراسية معينة ، فقد اعتبر الدليل الأكثر دقة هو معرفة التغيرات الطارئة على سلوك المعلم في نهاية الحصة الدراسية ، وبمعنى آخر صوغ الأهداف السلوكية هو وصف للسلوك النهائي للمتعلم بعد سلسلة محددة من التعلم ، أي ما يتوقع أن يصبح المعلم قادرًا على القيام به في نهاية درس أو مجموعة من الدروس ، على أن يكون هذا السلوك قابلاً للملاحظة والقياس . (١ : ٢) . وأن تكون هذه الأهداف محددة ، بسيطة غير مركبة ، شاملة لمستويات الأهداف المختلفة بدءاً من التذكر إلى التقويم ، وتغطي جميع بنود الدرس ، والهدف التعليمي الواضح يتكون من ثلاثة مكونات أساسية هي :

أ - السلوك النهائي : ويبين هذا العنصر السلوك النهائي للمتعلم في نهاية حصة دراسية أو مجموعة من الحصص ويشترط أن يكون قابلاً للملاحظة والقياس .

ب - الشروط : وهي الحالات والظروف التي يتحقق فيها المتعلم سلوكاً معيناً" ويمكن تصنيفها في ثلاثة أنماط - بيان الأدوات والوسائل التي يسمح للمتعلم باستخدامها . - القيود والمحظورات المحددة كتحديد الزمن . - طريقة تقديم المعلومات (شفوياً أو كتابياً) .

ج - المعاير : وهي تحديد الحد الأدنى المقبول للأداء ، وبعد دليلاً مقبولاً من قبل المعلم على أن المعلم قد أنجز الغرض من الدرس . (٢١ : ٦٦)

٣ - صوغ الأسئلة الشفوية : - وتعني أن تكون الطالبة عند استخدامها للأسئلة قادرة على صوغ أسئلة تتوافق فيها الشروط التي تجعلها صالحة للتعبير عنها براد نقله بواسطتها ، وفعالة في تحقيق الأهداف المرجوة منها ، ومن هنا يتضح أن هناك جملة عوامل توقف عليها جودة صياغة السؤال . وهي :

"أ : واضحة ، بحيث يكون صوغها اللغوي سليماً" وبناؤها النطقي صحيحاً كي يسهل فهمها من قبل السامع ومصطلحاتها العلمية صحيحة ومتفق عليها (٤ : ٢٦٧) .

ب : محددة تتضمن الإعلام الكافي للسامع بما يرشده لما يُسأل عنه ويساعده في التوجه إلى حيث يجد ما يطلب منه وذلك باستخدام أقل عدد ممكن من الكلمات " ومن هنا يجب أن نعتبر الأسئلة التي يزيد عدد الألفاظ المستخدمة فيها عن اللازم ضعيفة . " (٥ : ٢٠٢) .

إن الأسئلة طويلة الصياغة تكون أقل وضوحاً للطلاب ، ويصعب عليهم إدراكها ، وتزيد هذه الصعوبة في الأسئلة الشفوية حيث لا يستطيع الطالب العودة مرة أخرى لتذكر ما نسيه في أول السؤال (١٦ : ٢٤) .

وينطوي تحت بند الصياغة الجيدة للأسئلة الابتعاد عن الأسئلة المركبة والأسئلة الموجية بالجواب والأسئلة التي تبدأ بـ (هل) لما فيها من إيهام وتحميم من جهة ، وكونها لا تشير مستويات التفكير العليا عند المتعلمين من جهة أخرى .

٤- توجيه الأسئلة : ويقصد بها كيفية إلقاء السؤال ، وزمنه ، ولن يتم توجيهه ، حيث يجب أن يطرح السؤال على جميع الطلاب بصوت واضح مسموع ، ويترك لهم الوقت الكافي للتفكير ، ثم يتم تعين من سيبجيب . وعند تحديد الطالب الجيد على المعلم أن يتركه ينهي الإجابة ، ويشجعه ويساعده عندما يتعرّر ، كما يجب أن يوزع أسئلته بالتساوي على الجميع ، وأن لا يكرر السؤال كي يعود طلابه الانتباه إلى أسئلته من المرة الأولى ، ويشجع الطلاب على طرح الأسئلة .

٥ - التعامل مع إجابات الطلاب : وتعني سلوك المعلم وتصرفه حيال إجابات الطلاب ، أي القيام بتصرفات مناسبة لكل من الإجابات الصحيحة والإجابات الناقصة والإجابات الخاطئة ، فيعزز الإجابة الصحيحة مستخدماً " التعزيز اللفظي أو التعزيز غير اللفظي كأن يكررها ، يكتبها على السبورة ، يستند إليها في التقدم والبناء . أما إذا كانت الإجابة ناقصة ، فيقبل الجزء الصحيح منها ويستفيد منه ليجعل الإجابة كاملة باتباع أحد الأساليب التالية : - اختصارها لإبراز المهم فيها . - شرحها لزيادة إيضاحها . - إعادة صوغها . - إضافة ما تفتقر إليه . - تقديم بعض التلميحات إلى السؤال .

- تذكير المعلم بمعلومات يعرفها . (٤ : ٢٧١ - ٢٧٢ .)

أما إذا كانت الإجابة خاطئة فعليه أن يتتجنب السخرية من أخطأ ، يعلم صاحب الإجابة الخاطئة بخطئه موضحاً له سبب ذلك ، يتتجنب تكرار الخطأ ، يسمح لأحد الطلاب بتصحيح الخطأ لزميله ، يحلل الإجابة الخاطئة ويحاول الوصول بصاحبها لأن يرفضها بنفسه (٤ : ٢٧٢) .

٦ - استخدام تهيئة حافرة : ويقصد بها كل ما يقوله المعلم أو يفعله بقصد إعداد التلاميذ للدرس الجديد ، بحيث يكونون في حالة ذهنية وانفعالية وجسمية قوامها التلقى والقبول (٥ : ١٢٨) .

وعلى المدرس عدم المباشرة بالدرس فوراً عند بدء الحصة ، وأن يعرف أن لهذه التهيئة وظيفة تؤديها تتلخص في إثارة انتباه الطلاب ، وللهيئة أشكال متعددة وأساليب متنوعة فقد تكون على شكل طرح مشكلة أو سؤال أو قصة أو قول مأثور أو عرض وسيلة تعليمية ، ومن المهم أن تشير التهيئة بالإضافة إلى التمهيد المنطقي للمادة العلمية الناحية الانفعالية لدى الطالب ويسمى هذا النوع بالتهيئة التوجيهية ، أما التهيئة الانتقالية فتستخدم لتسهيل الانتقال التدريجي من المادة التي سبقت معالجتها إلى المادة الجديدة وذلك باستخدام الأمثلة التي يمكن أن يقاس عليها أو الأنشطة التي يحبها الطلاب ولهم خبرة بها . (١٣٣ - ١٢٨ : ٥)

٧ - الغلق : وهو مجموعة الأفعال أو الأقوال التي تصدر عن المعلم ، والتي يقصد بها أن ينتهي عرض الدرس نهاية مناسبة ، مما يساعد الطلاب على تنظيم المعلومات وبلورتها واستيعابها . ويمثل الغلق المرحلة الأخيرة في خطة الدرس .

ويقسم الغلق إلى : غلق مراجعة يجذب انتباه الطلاب إلى نقطة نهاية الدرس من خلال مراجعة النقاط الأساسية في الدرس .

ـ غلق نقل يوجه انتباه الطلاب إلى نهاية فقرة محددة من الدرس ويوجه انتباههم إلى الفقرة التالية في محاولة جادة للربط بين الفقرات الأساسية للدرس (٥ : ١٤٥ - ١٤٩) .

الدراسات السابقة

هناك العديد من الدراسات ذات الصلة بالبحث والتي اخذت من إعداد المعلم وتدربيه قبل وأثناء الخدمة موضوعاً لها. وبعد الاطلاع على العديد منها رأت الباحثة أن تذكر الأبحاث والدراسات ذات الصلة بالموضوع التي أجريت بعد عام ١٩٨٠ .

- دراسة غروس و دينسن : Gross & Dynneson (١٩٨٠ م) . هدفت هذه الدراسة لوضع برنامج لتدريس المواد الاجتماعية ، وتم فيها تحديد العناصر الأساسية والشروط الضرورية للبرنامج الجيد في تدريس المواد الاجتماعية بقصد رفع كفاية تدريس هذه المواد . (٢٥) .

- دراسة نيلي : Nealy (١٩٨٠ م) . حول الخبرات والأنشطة التي يقدمها برنامج إعداد معلم المرحلة الثانوية بجامعة ولاية أوهايو . وخلصت الدراسة إلى فائدة مهارات التدريس ، خاصة تحديد الأهداف وتطوير الأنشطة العلمية المحفزة ، واستخدام المواد التعليمية ودور هذه المهارات في رفع سوية معلمي هذه المرحلة . (٢٩) .

- دراسة بيسلي : Beasley (١٩٨٢) . هدفت الدراسة لمعرفة أثر تدريب الطلاب - المعلمين عملياً " على بعض مهارات التدريس حيث أجريت الدراسة على عينة من طلاب الأقسام العلمية بكلية التربية في أستراليا ، وتوصلت إلى أن التدريب لمدة خمسة أسابيع أظهر نمواً محدوداً في بعض مهارات التدريس . (٢٣) .

- دراسة أحمد عباس : (١٩٨٢) . كان الهدف الرئيس للدراسة قياس مدى تمكن معلمي المرحلة الإعدادية في الأردن من مهارات التدريس ، حيث صمم برنامجاً لتدربيهم يضم مهارات التدريس الالازمة لإعداد معلمي المرحلة الإعدادية وتوصلت الدراسة إلى أن أدوار المعلم تتمرکز في تحديد الأهداف التعليمية ، تصميم النشاط التعليمي ، إثارة الدوافع ، توفير البيئة المناسبة للتعلم ، التقويم (١١) .

- دراسة هيونستن و هوسام : Houston & Howsam (١٩٨٢) . حيث حددت الدراسة دليلاً سمي " دليل فلوريدا لتصنيف مهارات التدريس " وضم الدليل ست مهارات هي : التخطيط ، التنفيذ ، الواجبات الإدارية ، الاتصال ، تطوير

المهارات الذاتية ، التفاعل مع التلاميذ وأولياء الأمور. ووصلت الدراسة إلى أن الأساس في تدريب المعلم هو التدريب المهاري (٢٦) .

- دراسة الكلزة : (١٩٨٣) . كشفت هذه الدراسة عن الصعوبات التي تواجه الطالب - المعلم عند تدريس مقررات الجغرافيا وخاصة ما يتعلق منها بتحضير الدراسات (١٥) .

- دراسة أوتو : Otto (١٩٨٣) . هدفت الدراسة إلى تحديد أثر برامج تدريب المعلمين على استراتيجية محددة في صوغ الأسئلة وتوجيهها على كل من السلوك التعليمي للمعلم ومستوى التحصيل عند المتعلمين ، ووصلت الدراسة إلى "تفوق المتعلمين تحصيلاً" عند ما قام بتدريسيهم معلمون درّبوا على مهارات التدريس بالبرنامج المقترن . (٢٧) .

- دراسة مرعي : (١٩٨٣) . هدفت الدراسة إلى تحديد المهارات الأدائية الأساسية عند معلم المدرسة الابتدائية في الأردن من خلال تحليل الموقف التعليمي وتحديد عناصره والكفايات المرتبطة بكل عنصر ، بالإضافة إلى تحديد البرامج التدريبية المناسبة لامتلاك المعلمين لهذه الكفايات . وتوصلت الدراسة إلى ضرورة إعداد برنامج واحد متكامل لكل كفاية من الكفايات على حدة بحيث يتم إعداد أكثر من برنامج تغطي قائمة الكفايات المطلوبة . (١٧) .

- دراسة جامع : (١٩٨٦) . والتي كشفت عن قصور واضح في نظام التربية العملية من حيث عدم الاستفادة من المقررات التربوية والتفسيرية التي يتلقاها الطلاب - المعلمون في تنمية مهاراتهم التدريسية . (٦) .

- دراسة بوز : (١٩٨٦) . هدفت الدراسة إلى معرفة المشكلات التي تعاني منها التربية العملية في قسم الفلسفة بكلية التربية بجامعة دمشق ، والحلول المقترنة لحلها ، وتوصلت الدراسة إلى أن اكتساب الطالب - المعلم لمهارات التعليم خلال فترة التدريب العملي ليس أمراً "أكيداً" ، وهو متزوك للصدفة ، لأن المهارات الضرورية نفسها لم ينص عليها ولم توضع استراتيجيات كفيلة بتحقيقها ولم يتفق على معايير

اكتسابها وطرق قياسها . (٣)

- دراسة الفتى : (١٩٨٨) . هدفت الدراسة لتقدير المعلم - المعلم في كلية التربية بجامعة عين شمس في مهارة صوغ الأسئلة في المستويات المعرفية لتصنيف بلوم ، واقتراح أسلوب مناسب لتنمية هذه المهارة وقياس فاعليته ، وتوصلت الدراسة إلى أن غالبية الأسئلة التي يستخدمها الطلاب - المعلمون كانت من مستوى التذكر والقليل منها في مستوى التطبيق . (١٨) - دراسة محمد عبد الحميد : (١٩٨٨) . هدفت الدراسة للكشف عن أثر استخدام إجراءات التعلم حتى التمكن على تمكن الطالبات - المعلمات من مهارات تخطيط الدروس كتحليل المحتوى ، صوغ الأهداف ، إعداد خطة الدرس . وأجريت الدراسة في كلية التربية بجامعة قطر على عينة تكونت من خمسين طالبة ، وقسمت إلى مجموعتين ، تجريبية ، وضابطة ، وأسفرت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية في مهارة تحليل المحتوى بينما انخفضت نسبة تمكنهن في مهارة صوغ الأهداف وإعداد الخطة . (١٤) .

- دراسة نافع : (١٩٩٠) هدفت الدراسة لتدريب الطلاب - المعلمين في قسم التاريخ بكلية التربية في جامعة صنعاء على مهارة صوغ وتجهيز الأسئلة الشفوية (مستوياتها الستة) وقياس أثر تدريسيهم على تحسين أدائهم التدريسي وتحصيل تلاميذهم وذلك باستخدام أسلوب التعليم المصغر ، وبمقارنة نتائج المجموعتين الضابطة والتجريبية أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في المهارات السابقة ، وكذلك زيادة تحصيل المتعلمين في مادة التاريخ . (١٩) .

- دراسة الرويلي : (١٩٩١) . هدفت الدراسة إلى معرفة الموضوعات التي يعتقد المعلمون أنهم بحاجة إلى التدريب عليها ومعرفة التنظيم الأفضل لبرامج تدريب المعلمين ، وخلصت الدراسة إلى أن أكثر حاجات المعلمين تمثل في صوغ الأهداف التعليمية ، واستخدام الوسائل التعليمية ، والتخطيط للدرس بشكل عام . (٩) .

- دراسة الصباغ : (١٩٩١) . حول تقويم برنامج التربية العملية بكلية التربية للبنات بالرياض والتعرف على المشكلات التي تعترضه ، وقد توصلت إلى أن برنامج الإشراف على التربية العملية ليس على المستوى المطلوب وهو غير قادر على

- تقويم الطالبات في أداء مهارات التدريس الرئيسية. (١٠) .
- دراسة عبد العزيز : (١٩٩٣) حول مدى فعالية نموذج مقترح لتطوير التربية العملية بكلية التربية المتوسطة للبنات ، بجيزان بالملكة العربية السعودية . وقد توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين أداء الطالبات المتدربيات في المجموعة التجريبية وأداء الطالبات المتدربيات في المجموعة الضابطة ، في مهارات صوغ الأهداف ، التهيئة ، أسلوب عرض المادة ، الوسائل التعليمية ، صوغ الأسئلة وتوجيهها . (١٢) .
- دراسة الأحمد : (١٩٩٣) هدفت الدراسة إلى تطوير تعليم " التعليم والتعلم الفعالان " بتحويله إلى برنامج تعلم ذاتي وقياس فاعلية البرنامج وأثره على تحسين أداء المعلمين المتدربيين في محافظتي دمشق وريف دمشق في سوريا ، ودللت نتائج الدراسة على أن المتدربيين استطاعوا أن يتعلموا مبادئ التعليم والتعلم الفعالين ذاتياً بفاعلية حيث تبين تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي بفرق ذي دالة إحصائية . (١) .
- دراسة حسن : (١٩٩٧) هدفت الدراسة إلى تشخيص واقع التربية العملية للغة الإنكليزية في كلية التربية بجامعة دمشق ، وتحديد الصعوبات التي تعرّض الطلاب - المعلمين وتوصلت الدراسة إلى أن التربية العملية كانت محدودة جداً في محتواها ومنهجيتها وأن الطلاب - المعلمين بحاجة ماسة إلى المزيد من التدريب ومشاهدة دروس نموذجية ، وتنوّصي بإدخال تقنية التعليم المصغر كوسيلة لتدريب الطلاب المعلمين . (٧) .
- دراسة مرسي : (١٩٩٧) هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر تدريب الطلاب - المعلمين على مهارات صوغ الأسئلة الشفوية وتوجيهها والتصرف بشأن إجابات المتعلمين عليها ، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دالة إحصائية في مهاراتي توجيهي الأسئلة الشفوية والتعامل مع إجابات الطلاب ولم تسجل الدراسة أي نمو لصالح المجموعة التجريبية فيما يتعلق بمهارة صوغ الأسئلة . (١٦) .
- دراسة ياركنتي (١٩٩٧) . هدفت الدراسة لمعرفة أثر تدريس مقرر التقويم التربوي في تنمية بعض المهارات التقويمية لدى طالبات الدبلوم العام في التربية بكلية التربية للبنات بجامعة المكرمة ، وأوضحت النتائج وجود فروق ذات دالة إحصائية بين

متوسط درجات الاختبار القبلي ومتوسط درجات الاختبار البعدى لمجموع الأسئلة الخاصة بالمهارات التقويمية لصالح الاختبار البعدى (٢٢)

دراسة الحسن : (١٩٩٧) . هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج لتدريب المعلم الوحيد في محافظة حلب في الجمهورية العربية السورية ويشمل البرنامج عدداً من الموضوعات التي تتعلق بالطائق والأساليب التربوية الفعالة في تلك المدارس ، والأدوار والكفايات التي على المعلم إتقانها ثم قياس فاعلية هذا البرنامج . وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الاختبار القبلي والبعدى لدى عينة البحث لصالح الاختبار البعدى حيث ظهر تحسن واضح في الكفايات والخبرات التي اكتسبها العلمون الذين خضعوا للبرنامج التدريسي ، واقتصرت الدراسة إدخال تقنية التعليم المصغر (Micro - Teaching) في تدريب المعلمين على المهارات الأساسية للتدريس . (٨)

تعليق على الدراسات السابقة

من خلال عرض الدراسات السابقة التي تناولت برامج إعداد الطلاب - المعلمين والتربية العملية بشكل عام والتي تمكنت الباحثة من الاطلاع عليها ، أنها توصلت إلى نتائج عامة أفادت الباحثة منها في تعرف قصور البرامج التدريبية المعتمدة بها بشكل عام في الوطن العربي والمشكلات التي تعاني منها التربية العملية وصعوبات المتدربين وضرورة وضع برامج تدريبية أكثر جدية بحيث لا ترك مسألة اكتساب مهارات التدريس للصدفة أو لجهود المعلم وحسب .

والعرض السابق يوضح ما يلي : - إن معظم الدراسات تناولت بعض مهارات التدريس سواء ما يتعلق منها بالخطيط أو التنفيذ أو التقويم دون الاهتمام بالتدريب عليها مجتمعة . - التناقض في نتائج الدراسات السابقة حيث أظهرت بعضها "أثراً إيجابياً" للتدريب العملي وأخرى "أثراً ضعيفاً" ، في حين لم تظهر أخرى أي أثر . - والدراسة الحالية تختلف عن سابقاتها بأنها أخذت مهارات التدريس "تخطيطاً وتنفيذًا" . - اعتبرت الدراسة الحالية مهاراتي التهيئة والغلق مهاراتين أساسيتين من

مهارات التدريس الضرورية والتي يجب أن يكتسبها الطالب - المعلم .
وأفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في : ١ - بناء بطاقة الملاحظة .
٢ - بناء البرنامج التدريسي . ٣ - الرابط بين النظري والعملي في تنفيذ
البرنامج التدريسي .

إجراءات البحث

١ - **منهج البحث :** كي يحقق البحث أهدافه ، استخدم المنهج شبه التجربى ، حيث صُمِّمت التجربة باستخدام مجموعتين ، الأولى تجريبية تم تدريبها على البرنامج المقترن ، والثانية ضابطة لم يتم تدريبها على البرنامج ، ويعزى الفرق بين المجموعتين إلى المتغير المستقل وهو " تطبيق البرنامج التدريسي " .

٢ - **متغيرات البحث :** المتغير المستقل : ويتمثل في " البرنامج التدريسي " وله حالتان ، في الحالة الأولى يطبق البرنامج التدريسي على طلاب المجموعة التجريبية بحيث تدرس الطالبات المهارات بشكل نظري ثم التدريب العملي على كل مهارة من المهارات ، ويعرف إجرائياً على أنه الموقف التجريبي المتمثل في قيام الطالبة - المعلمة بأداء المهارات بعد أن تدرست عليها عملياً .

والحالة الثانية ، لا تُدرَّب الطالبة - المعلمة وفق البرنامج المقترن ويعرف إجرائياً على أنه الموقف التجريبي المتمثل في قيام الطالبة - المعلمة بأداء المهارات دون أن تتدرب عليها عملياً .

٣ - **عينة البحث :** أُجري هذا البحث على عينة مُؤلفة من عشرين طالبة من طالبات قسم علم الاجتماع / المستوى الرابع / بكلية التربية ، بجامعة الملك فيصل بالأحساء ، وقسمت عينة البحث إلى مجموعتين متماثلتين تضم كل منها عشرة طالبات ، الأولى تجريبية حيث مارست الطالبات - المعلمات التربية العملية بعد تدريسيهن على البرنامج المقترن والثانية ضابطة ، قامت بالتدريب العملي في الفترة المخصصة للتربية العملية دون أن تدرب على البرنامج المقترن ، وقد روعي تكافؤ المجموعتين في عدد من المتغيرات التي تم ضبطها ، وهي :

- التخصص الدراسي لأفراد عينة البحث : حيث أن جميع أفراد عينة البحث تخصص علم اجتماع .
 - المستوى الدراسي : ضبط هذا التغير من خلال انتقاء جميع أفراد عينة البحث من المستوى الدراسي الرابع ، ولم يتعرض لوقف التدريب العملي على مهارات التدريس .
 - المعدل التراكمي : ضبط هذا المعدل من خلال اختيار الطالبات - المعلمات المتقاربات في المعدل ثم حساب الفروق بين درجات المجموعتين في المعدل التراكمي للطالبات في المستويات السابقة وذلك باستخدام اختبار (ت) ، وجدول رقم (١) يوضح ذلك .
- جدول رقم (١). الفروق بين متوسطات درجات المعدل التراكمي لطالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

الدالة	قيمة ت الفعالية	الأحرف العياري	الفروق في المتوسط	المتوسط	المجموعة
غير دالة	٠ ، ١١٤	٠ ، ٤٠٠	٠ ، ٠٢٠	٣ ، ٥٨٦	الضابطة
		٠ ، ٣٨٢		٣ ، ٦٠٦	التجريبية

يوضح الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في المعدل التراكمي ، أي أن هناك تكافؤاً في التحصيل الدراسي للمجموعتين . بعد ذلك وزعت الطالبات إلى خمس مجموعات كل مجموعة تتالف من أربع طالبات ، تضم طالبتين من المجموعة التجريبية وطالبتين من المجموعة الضابطة في كل مدرسة ، مما يساعد على ضبط العوامل الخارجية التي قد تؤثر في نتائج الدراسة كتوفر الوسائل التعليمية في المدرسة ، الإدارية المدرسية ، مستوى الطالبات بشكل عام .. الخ.

٤ - أداة البحث : (البطاقة) : أ - تم بناء بطاقة الملاحظة ، بهدف قياس مستوى أداء الطالبات - المعلمات في المهارات السبعة التي حددها البحث وفقاً لأسلوب الملاحظة المنظمة ، وقد مرت عمليات إعداد البطاقة بالمراحل التالية :

- إطلاع الباحثة على عدد من البطاقات المصممة سابقاً لتقدير أداء المعلم بشكل عام ، ومنها بطاقة أعدتها الباحثة في بحث سابق ، بالإضافة إلى المقررات النظرية ذات الصلة بال التربية العملية حيث تم تحليل أهداف ومحفوظ وأنشطة التدريس الخاصة بهذه المقررات ، وكذلك البحوث السابقة المتعلقة بمتانة أداء الطلاب -

الملمين ، كما قامت الباحثة باللحظة الحرة لبعض المعلمات ذوات الكفاءة العالية أثناء التدريس باتباع أسلوب الملاحظة الحرة ، ومن ثم تم تحديد المهام الفرعية المتعلقة بالمهارات الست التي حددتها البحث وتصنيفها في مجموعات للمهام الفرعية التي ترتبط بشكل مباشر بالمهارة الرئيسية ، وقد حرصت الباحثة على أن تكون المهام الفرعية لكل مهارة من المهارات السابقة شاملة تغطي جوانب المهمة ، وتم صوغ عبارات البطاقة بشكل إجرائي موجز ، محدد ، يسهل ملاحظتها أثناء الحصة ، وتقدير كل أداء تقوم به الطالبة - المعلمة وتحديد مدى توفر المهام الفرعية لكل مهارة ، وجاءت البطاقة في صورتها النهائية على النحو التالي :

- مهارة صوغ الأهداف التعليمية : وعدد المهام الفرعية لها اثنتا عشرة مهمة.

- مهارة التهيئة للدروس : وعدد المهام الفرعية لها عشر مهام .

- مهارة صوغ الأسئلة الشفوية : وعدد المهام الفرعية لها ثلاثة عشرة مهمة.

- مهارة توجيه الأسئلة الشفوية : وعدد المهام الفرعية لها ثمانية مهام .

- مهارة التعامل مع إجابات الطالبات : وعدد المهام الفرعية لها خمس عشرة مهمة.

- مهارة الغلق : وعدد المهام الفرعية لها سبع مهام .

وبذلك يكون العدد الإجمالي للمهام الفرعية خمس وستون مهمة ، مع ملاحظة أنه فيما يتعلق بمهارة

" التعامل مع إجابات الطالبات " تكونت المهام الفرعية من جزأين أساسيين ، الأول خاص بالإجابة الصحيحة والثاني خاص بالإجابة الخاطئة .

ب - التقدير الكمي لمستوى الأداء : استخدم البحث أسلوب التقدير الكمي بالدرجات لأداء الطالبة - المعلمة في كل مهمة فرعية بحيث توضع إشارة () تجاه الأداء الذي قامت به الطالبة - المعلمة وهي على النحو التالي : - قامت بالأداء بدرجة ممتازة وتعطى خمس درجات. - قامت بالأداء بدرجة جيدة جداً وتعطى أربع درجات. - قامت بالأداء بدرجة جيدة وتعطى ثلاثة درجات. - قامت بالأداء بدرجة مقبولة وتعطى درجتان . - قامت بالأداء بدرجة ضعيفة وتعطى درجة واحدة . - لم تقم بالأداء وتعطى درجة (صفر) .

ج - صدق البطاقة : تم عرض البطاقة في صورتها الأولية على عدد من الأساتذة المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس ، إعداد المعلم ، قياس وتقدير ، في كل من جامعة الملك فيصل وجامعة دمشق ، وقد أبدى الأساتذة المحكمون عدداً من الملاحظات أخذت بعين الاعتبار وكان من بين ملاحظاتهم إعادة صوغ بعض البنود المتعلقة بمهارة الأهداف ، ومهارة التعامل مع إجابات الطالبات ، وحذف بعض البنود لعدم وضوحها أو لصعوبة ملاحظتها وكثرة عددها ، وتم حذف تسعة بنود ، وبذلك أخذت البطاقة صورتها النهائية لتصبح على الشكل التالي :

- مهارة صوغ الأهداف السلوكية وعدد المهام الفرعية لها (١١) مهمة . - مهارة التهيئة وعدد المهام الفرعية (٨) مهام . - مهارة صوغ الأسئلة الشفوية وعدد المهام الفرعية (١١) مهمة . - مهارة توجيه الأسئلة الشفوية وعدد المهام الفرعية (٨) مهام . - مهارة التعامل مع إجابات الطالبات وعدد المهام الفرعية (١٣) مهمة . - مهارة الغلق وعدد المهام الفرعية (٨) مهام .

وبهذا يكون العدد الإجمالي للمهام الفرعية (٥٦) مهمة . وقد تم حساب معامل الارتباط بين تقديرات المشرفات في التربية العملية لخمس عشرة طالبة من طالبات التربية العملية بتخصصات مختلفة ودرجاتهن التي حصلن عليها نتيجة تطبيق بطاقة الملاحظة ، وجاء معامل الارتباط مسوباً ٨٧ ، وهذا دليل على صدق البطاقة .

د - ثبات البطاقة : لحساب ثبات البطاقة قامت الباحثة بتدريب إحدى

المشرفات على التربية العملية في الكلية على كيفية استخدام هذه البطاقة في عملية الملاحظة ، وبعد ذلك تم ملاحظة خمس طالبات متدربيات من خارج عينة البحث وقد قامت كل من الباحثة والمشرفة بملاحظة هؤلاء الطالبات كل بفردها وذلك باستخدام بطاقة الملاحظة ، وتم حساب نسبة الاتفاق بين الملاحظتين باستخدام معادلة كوبر cooper (٢٤) التالية :

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

والجدول التالي يوضح ثبات البطاقة

جدول رقم (٢) . عدد مرات الاتفاق وعدد مرات الاختلاف بين الملاحظتين

م	المهارات الرئيسية	عدد المهارات الفرعية	العدد الإجمالي	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف
١	الأهداف السلوكية	١١	٥٥	٥٠	٥
٢	التهيئة	٨	٤٠	٣٨	٢
٣	صوغ الأسئلة	١١	٥٥	٤٤	١١
٤	توجيه الأسئلة	٧	٣٥	٣٢	٣
٥	التعامل مع إجابات الطالبات	١٣	٦٥	٣٨	٢٧
٦	الغلق	٦	٣٠	٢٧	٣
	المجموع	٥٦	٢٨٠	٢٢٩	٥١

وبتطبيق معادلة كوبر cooper (٢٤) كانت نسبة ثبات البطاقة تساوي ٨١ % ، ٧٩ %

وهي نسبة عالية مما يشير إلى ثبات بطاقه الملاحظة بدرجة مرتفعة .

٥ : بناء مواد البحث (البرنامج) :

- أهداف البرنامج : يمكن صوغ الهدف العام للبرنامج على النحو التالي :

إكساب الطالبات - المعلمات مهارات صوغ الأهداف التعليمية ، التهيئة للدرس ، صوغ الأسئلة الشفوية وتوجيهها والتعامل مع إجابات الطالبات ، ثم مهارة الغلق .

ونشط منه الأهداف التالية :

- أ- أن تكون الطالبة - المعلمة ، بعد إنهاء البرنامج ، قادرة على وضع أهداف لدرسها وأن تشنق منها الأغراض التعليمية المناسبة ، مراعية كل المعلومات والتقنيات والشروط المطلوبة لصياغة الأهداف صياغة جيدة .
 - ب- أن تعد تهيئات حافزة لدرسها مراعية كل الشروط والتقنيات المطلوبة .
 - ج- أن تصوغ أسئلة شفوية في ضوء تصنيف بلوم للمجال المعرفي بحيث تراعي كل شروط الصياغة الجيدة .
 - د- أن تجيد استراتيجيات توجيه الأسئلة والمهارات المتضمنة فيها .
 - هـ- أن تجيد التعامل مع إجابات الطالبات سواء كانت إجابات صحيحة أو خاطئة أو ناقصة حسب ما يقتضيه الموقف التعليمي .
 - و- أن تستخدم الغلق كمهارة من مهارات عرض الدرس .
 - محتوى البرنامج : ليتحقق البرنامج أهدافه ، تم تقديم الإطار النظري اللازم لكل مهارة من هذه المهارات وتحديد المهام الفرعية المطلوبة لها والأنماط السلوكية الواجب القيام بها وتلك التي يجب تجنبها ، مع توضيح أهمية هذا البرنامج على المستوى النظيفي وشرح أهدافه وفلسفته ، مع عرض المهارات المتوقع منها إتقانها وأهمية هذه المهارات في العملية التعليمية ودورها في رفع مستوى تحصيل الطالبات وأثرها على مستويات التفكير لديهن ، ثم تم التدريب على المهارات عملياً .
 - ٦- إجراء التجربة : تم تنفيذ البرنامج على مراحلتين :
- المراحل الأولى :** بدأت مع بداية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٩٩٨-١٩٩٩) م . ودامّت ثلاثة عشر أسبوعاً ، خصصت للدراسة ١٤٢٠-١٤١٩ هـ

"النظرية والتدريب العملي داخل الجامعة حيث خصصت ثلاثة ساعات ثلاثة أيام" لتدريب الطالبات - المعلمات على المهارات موضوع الدراسة ، وتم توزيع الساعات الثلاث على النحو التالي : ساعة تقوم بها الباحثة بشرح الإطار النظري للمهارة ، وأهميتها ، ومهامها الفرعية ، وساعتان لتدريب الطالبات عملياً على هذه المهارة ثم تقويم عملهن ، وتم التنفيذ خلال هذه المرحلة على النحو التالي :

- موضوع الأهداف التعليمية وخصص له ثلاثة أسابيع أي ثلاثة ساعات نظري وتسعة ساعات عملي ، وتضمن الموضوع كتابة الأهداف العامة ثم اشتغال الأهداف التعليمية وتصنيفها وفقاً لمستويات بلوم ، والشروط الواجب توافقها في الأهداف التعليمية وخطوات تحليل محتواها مع عرض نماذج من الأهداف وشرح تفصيلي لصياغة الأهداف في كل مستوى من المستويات الست ، بعد ذلك زُودت الطالبات - المعلمات بقائمة من الأهداف التعليمية بعضها خاطئ وبعضها الآخر صحيح ، وكان عليهن تحديد الصواب من الخطأ وتحديد الخطأ وتصويبه إن وجد ، حيث قامت كل منهن بالعمل على افراد ، ثم صُوب عملهن مع شرح الأخطاء التي وقعت بها . وفي المرحلة التالية وزعت موضوعات مقررات علم النفس وعلم الاجتماع على الطالبات ، وطلب من كل منهن صوغ أهداف لموضوع تختاره بحيث تغطي المستويات الست ، ثم تقوم إحدى الطالبات بعرض الأهداف التي وضعتها وخطوات تحليلها ، وتقوم باقي الطالبات - المعلمات بإشراف الباحثة بتعديل الأهداف وإيضاح أوجه الصواب والخطأ به وإبداء الملاحظات ، وهكذا حتى تم تعديل جميع الأهداف ، في جميع المستويات وعرضها عملياً على أفراد المجموعة باستخدام الوسائل التعليمية المختلفة مع إعطاء كل طالبة فرصة التدريب الثانية على صوغ أهداف جديدة لدرس جديد وأعيد التصحيح من قبل الباحثة.

أما موضوع التهيئة فقد حُصص له أسبوعان تم خلالهما شرح معنى التهيئة مع التركيز على التهيئة الحافظة وشروطها وأنواع التهيئة ، وأعطيت الطالبات نماذج لأنماط من التهيئة الحافظة ، التهيئة الانتقالية ، التهيئة التقويمية ، ثم طلب منهن إعداد

أنماط مختلفة من التهيئة لدرس تختاره من علم الاجتماع أو علم النفس ، ثم عرض ذلك على الطالبات مع التركيز على نقطة أساسية وهي أن تؤدي التهيئة الحافزة إلى موضوع الدرس .

وكما في مهارة الأهداف صُحّحت الأخطاء ، وأعطيت الطالبات فرصة ثانية للتدريب .

أما موضوع الأسئلة وصوغرها - وتوجيهها والتعامل مع إجابات الطالبات فقد مرت بنفس الخطوات السابقة مع تدريب الطالبات على كل مهارة عملياً " بحيث خصص أسبوعان لصوغ الأسئلة في المستويات السنتين والتدريب عليها وشروط الأسئلة الجيدة ، والأسئلة المفتوحة والأسئلة المغلقة مع مراعاة الوضوح والدقة في السؤال وصحة المصطلحات العلمية المستخدمة فيه وعدد الكلمات وترتيب الكلمات في كل سؤال ، ومهارة توجيه الأسئلة والشروط الواجب توافرها مع التركيز على أن يكون عدد الأسئلة أقل وفترات الانتظار أكثر ، واستغرق الأمر أسبوعين .

كما خصص أسبوعان لكل من مهارة التعامل مع إجابات الطالبات ومهارة الغلق . وفي كل مرة كان يسمح للطالبة - المعلمة التدريب مرة أخرى بعد أن تكون قد أعادت التخطيط في ضوء نتائج التقويم ، وينهاية الفصل الدراسي الأول انتهت المرحلة الأولى من التنفيذ.

المرحلة الثانية : بدأت مع بداية الأسبوع الثاني من الفصل الدراسي الثاني مع بداية التربية العملية ، وتم توزيع أفراد المجموعتين (٢٠ طالبة) على خمس مدارس بحيث يتواجد في كل مدرسة ٤ طالبات ، طالباتان من المجموعة التجريبية وطالبتان من المجموعة الضابطة ، وذلك للتقليل من عوامل ومتغيرات قد تؤثر في نتائج البحث كالبيئة المدرسية ، الوسائل المتوفرة ، الإدارة ، المعلمة المتعاونة الخ وبذلك تكون المجموعتان قد عملتا تحت ظروف متشابهة . تم تفريغ الطالبات بالكامل للتربية العملية المتصلة مدة فصل دراسي كامل بواقع ثمان حصص أسبوعياً ، وطلبت الباحثة من إدارات المدارس أن تخصص حصة درسية واحدة لكل طالبة في اليوم الذي

ستزور به الباحثة المدرسة حيث خصصت الباحثة خمسة أيام في الأسبوع لزيارة المدارس الخمس .

وسارت خطوات عملية التدريب على المهارات في التتابع التالي:

- أ - توزيع بطاقة الملاحظة على أفراد المجموعة التجريبية مع الإشارة إلى أن هذه البطاقة ستستخدم لتقويمهن.
- ب - تسجيل حصص الطالبات - المعلمات في المجموعة التجريبية باستخدام التسجيلات الصوتية فقط لتعذر استخدام الفيديو .
- ج - سماع الحصص المسجلة على المسجل أسبوعياً في اجتماع تعقده الباحثة بالكلية بعد انتهاء التدريب العملي وتحليل الحصص حيث تقوم كل طالبة درسها باستخدام التسجيل الذي تم في حصتها باستخدام بطاقة الملاحظة .
- د - تم تكرار الخطوات السابقة خمس مرات أي خمس أسابيع مستمرة .
- هـ - تمت عملية التقويم النهائي لجميع الطالبات - المعلمات في المجموعتين التجريبية والضابطة بعد انتهاء عملية التدريب وذلك باستخدام بطاقة الملاحظة حيث تم زيارة كل طالبة ثلاثة مرات ثم حساب معدلها في المرات الثلاث لكل مهارة من المهارات .

- **الأسلوب الإحصائي :** للتحقق من صحة فروض البحث تم حساب المتوسطات والانحراف المعياري واختبار (ت) للمقارنة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية بالمجموعة الضابطة في المهارات الست كل على حدة ثم في المجموع الكلي .
- **نتائج البحث وتفسيرها:** يوضح الجدول رقم (٣) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) للفروق بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المهارات الست كل على حدة وفي المجموع الكلي .

جدول رقم (٣). الفروق بين متوسط درجات مستوى أداء طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ومستوى دلالتها .

الدالة	قيمة ت الفعالية	الفروق في المتوسطات	الاخراف المعاري	المتوسط الحسبي	العدد	المجموعة	المهارة
دالة	٣،٩٢٤	١١،٣	٥،٣١٣ ٧،٣٩٦	٣٤،٣ ٤٥،٦	١٠	ضابطة تجريبية	صوغ الأهداف التعليمية
دالة	٩،٧٧٤	١٨،٩	٤،٥٦٥ ٤،٠٦٧	١٣،٢ ٣٢،١	١٠	ضابطة تجريبية	إعداد الهيئة للدروس
دالة	١١،٠٧٥	٢٣،٨	٥،٥٩٧ ٣،٨٥٢	٢٣ ٤٦،٨	١٠	ضابطة تجريبية	صوغ الأسئلة
دالة	٤،١٢٢	٥،٧	٣،٩٤٤ ١،٨٨٨	٢٠ ٢٥،٧	١٠	ضابطة تجريبية	توجيه الأسئلة
دالة	١٣،٥٩٧	٢٢،٣	٣،٨٢٩ ٣،٤٩٧	٣٢ ٥٤،٣	١٠	ضابطة تجريبية	العامل مع إجابات الطالبات
دالة	٢٣،٢٣٨	١٨	١،٦٣٣ ١،٨٢٥	٨ ٢٦	١٠	ضابطة تجريبية	الغلق
دالة	١٤،٨٩٤	١٠٠	١٤،٠٥٧ ١٥،٩١١	١٣٠،٥ ٢٣٠،٥	١٠	ضابطة تجريبية	الإجمالي

١ - الفرض الأول : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة

(١) وأقل ، في مستوى أداء أفراد المجموعة التجريبية اللواتي دربن بالبرنامج وبين أداء أفراد المجموعة الضابطة اللواتي لم يدربن بالبرنامج في مهارة صوغ الأهداف التعليمية لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغت قيمة (ت الفعلية) (٣،٩٢٤) ، وقد ارتفع متوسط درجات المجموعة التجريبية إلى (٤٥،٦) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٣٤،٣) أي بفارق (١١،٣)

ولم يرتفع الفرق في المتوسطات في هذه المهارة إلى مستوى الفرق في المهارات السابقة ، وترى الباحثة أن السبب يعود إلى تأثير طالبات المجموعة الضابطة بالتدريب النظري لهذه المهارة من خلال دراستهن لمقررات أساس المناهج ، طرق تدريس عامة ، وطرق تدريس خاصة .

ويعد التفوق في هذه المهارة إلى تدريب الطالبات بالبرنامج التدريسي ، وبشكل ملحوظ في المهام الفرعية لهذه المهارة كشمولية الأهداف لمستويات بلوم للمجال المعرفي ، ومراعاة مكونات الهدف التعليمي بحيث يشمل السلوك النهائي والشروط والمعايير ، وبصورة خاصة المعايير ، حيث أهملت أفراد العينة الضابطة عنصر المعايير في صوغ أهدافهن ، بعكس أفراد المجموعة التجريبية اللواتي ضمّن جميع أهدافهن عنصر المعايير بعد أن أدركتن أهميته لا سيما في عملية التقويم. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه كل من دراسة هيستون وهوسام (١٩٨٢) وأغا (١٩٩٠) وعباس (١٩٨٢) وعبد العزيز (١٩٩٣) .

-٢ - الفرض الثاني : وينص على وجود فروق دالة إحصائياً بين مستوى أداء طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في "مهارة إعداد الهيئة للدروس" فقد أثبتت المعالجة الإحصائية صحة الفرضية ، كما يتضح من الجدول رقم (٣) ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية إذ بلغ (٣٢،١) مقابل (١٣،١) للمجموعة الضابطة بفارق (١٨،٩) . كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠١ ، ٠٠) بين أداء الطالبات - المعلمات في المجموعة التجريبية وأداء الطالبات - المعلمات في المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية ، حيث بلغت قيمة (ت) الفعلية (٧٧٤،٩) . وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة عبد العزيز (١٩٩٣) . وتبين النتيجة فاعلية البرنامج في زيادة مهارة الطالبات - المعلمات في استخدام الهيئة بأشكالها المختلفة داخل الصف ، بينما بقيت متروكة للصدفة ولجهود الطالبة - المعلمة نفسها بالنسبة لأفراد المجموعة الضابطة حيث ما زالت هذه المهارة مهملة في كثير من برامج إعداد المعلمين في كثير من الجامعات .

٣ - الفرض الثالث : ويشتمل على :

أ- مهارة صوغ الأسئلة الشفوية : لقد أثبتت المعالجة الإحصائية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠١، ٠٠١) وأقل بين أداء الطالبات - المعلمات في المجموعة التجريبية وأداء الطالبات - المعلمات في المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغت قيمة (ت) الفعلية (٠٧٥، ١١). وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة عبد العزيز (١٩٩٣) ودراسة مرسى (١٩٩٧). وهذا مما يؤكد فاعلية البرنامج في رفع مستوى أداء الطالبات - المعلمات في مهارة صوغ الأسئلة الشفوية. وقد لوحظ تفوق المجموعة التجريبية بشكل جوهري في صوغ أسئلة تشير مستويات التفكير العليا عند الطالبات ، بينما كانت الأسئلة عند أفراد المجموعة الضابطة بشكل أساسي من مستوى التذكر أو الفهم بأحسن الأحوال ، فضلاً "عن التزام أفراد المجموعة التجريبية بعده أقل من الكلمات في السؤال الواحد، مع الابتعاد عن الأسئلة التي تتطلب الإجابة عنها بنعم أو لا ، واستخدام مصطلحات علمية دقيقة وواضحة

ب- مهارة توجيه الأسئلة الشفوية : يوضح الجدول رقم (٣). ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية والذي بلغ (٢٥,٧) عن متوسط درجات المجموعة الضابطة حيث بلغ (٢٠) . - وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وأقل بين أفراد الطالبات - المعلمات في المجموعة التجريبية وزميلاتهن في المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية فقد بلغت قيمة (ت) الفعلية (٤,١٢٢)، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من عبد العزيز (١٩٩٣) ودراسة مرسى (١٩٩٧). وقد لوحظ أثناء متابعة الدروس أن الطالبات - المعلمات في المجموعة التجريبية قد تخلصن من عيب أساسي وخطأ شائع فيما يخص توجيه الأسئلة وهو تحديد من ستجيب أولاً" ، ثم طرح السؤال ، بينما استمرت هذه الظاهرة بالظهور لدى أفراد العينة الضابطة . وفي حين زادت أفراد المجموعة التجريبية من فترة الانتظار بعد طرح السؤال كانت أفراد المجموعة الضابطة تستعجل الإجابة .

ج - مهارة التعامل مع إجابات الطالبات : بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٥٤,٣) مقابل (٣٢) للمجموعة الضابطة .

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وأقل بين أداء الطالبات - المعلمات في المجموعة التجريبية وأداء الطالبات - المعلمات في المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة (ت) الفعلية (١٣,٥٩٧) وهو فرق واضح وكبير يمكن تفسيره بفاعلية البرنامج التدريسي في إكساب الطالبات - المعلمات مهارة التعامل مع إجابات الطالبات بحيث درجن على تعزيز الإجابات كل حسب مستواها ، إعطاء بعض التلميحات الضرورية لتكميل الإجابات الخاطئة ، عدم معاقبة أو السخرية من الطالبة التي تخطئ والسماح للطالبات الآخريات بتصحيح الإجابة الخاطئة ، بينما لوحظ أن الطالبات - المعلمات في المجموعة الضابطة لجأن إلى معاقبة الطالبة التي تخطئ بالإجابة بتركها واقفة فترة من الزمن ، ولم يوزعن التعزيز كما يجب فإذاً يكون شبه معدوم أو مبالغ به إلى درجة كبيرة ، وأظهرت الطالبات - المعلمات في المجموعة الضابطة عجزاً واضحاً في إعطاء التلميحات الضرورية لتصويب الإجابات الخاطئة ، وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة آتو Otto (١٩٨٣) ودراسة نافع (١٩٩٠) ودراسة فهمية عبد العزيز (١٩٩٣) ودراسة فؤاد مرسي (١٩٩٧) .

٤ - الفرض الرابع : مهارة الغلق : ارتفع متوسط درجات المجموعة التجريبية إلى (٢٦) مقابل (٨) فقط للمجموعة الضابطة .

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وأقل لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغت قيمة (ت) الفعلية (٢٣,٢٣٨) ويمكن تفسير النتيجة بفاعلية البرنامج التدريسي في إكساب الطالبات - المعلمات مهارة أساسية في التدريس وهي مهارة الغلق ، بينما مازال الكثير من برامج إعداد المعلمين تهمل هذه المهارة وتتركها للصدفة ولجهود المعلم ، وقد كانت هذه المهارة شبه معدومة بين الطالبات - المعلمات في المجموعة الضابطة ، وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها

دراسة فهمية عبد العزيز (١٩٩٣) ودراسة آسيا ياركنتي (١٩٩٧)

٥ - الفرض الخامس : والذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة ، فقد أثبتت البحث صحة هذه الفرضية حيث بلغ متوسط إجمالي درجات الطالبات المعلمات في المجموعة التجريبية (٢٣٠,٥) ومتوسط إجمالي درجات الطالبات - المعلمات في المجموعة الضابطة (١٣٠,٥) . كما أثبت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (١٤,٨٩٤) وأقل لصالح المجموعة التجريبية فقد بلغت قيمة (ت) الفعلية (٠,٠٠١) وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة جروس ودينسن - Gross & Dynneson (١٩٨٠) وبوز (١٩٨٦) ونافع (١٩٩٠) وعبد العزيز (١٩٩٣) ومرسي (١٩٩٧) ودراسة سمية الحسن (١٩٩٧) .

وتقر هذه النتيجة بفاعلية البرنامج التدريسي وأثر التدريب العملي على مهارات التدريس الرئيسية من خلال تدريبيهن على البرنامج التدريسي الذي وفر لهن خبرات تعليمية غنية ومؤثرة بشكل فعال فيما يتعلق بتنمية مهارات التدريس لديهن بحيث أتقنّ هذه المهارات ووظفتها أثناء قيامهن بعملية التدريس ، وظهر ذلك من خلال التحسن الملحوظ في مستوى أدائهم .

وترى الباحثة أن من عوامل نجاح البرنامج التدريسي في رفع مستوى أداء الطالبات - المعلمات هو الربط بين النظري والعملي مع المتابعة المستمرة لهن والاستمرار في عملية التشخيص والعلاج والتوجيه الدائمين .

التوصيات والمقتراحات

- أ - التوصيات :** توصي الباحثة في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي بما يلي :

 ١. إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين لتشمل جميع مهارات التدريس الأساسية .
 ٢. ربط النظري بالعملي من خلال زيادة الفترة المخصصة للتربيـة العملية .
 ٣. اعتماد أسلوب التعليم المصغر كأسلوب أساسـي في التدريب على مهارات

التدريس لما له من أثر فعال في تحسين أداء الطلاب - المعلمين في كافة مهارات التدريس.

٤. استخدام الأساليب التي اتبعها البرنامج التدريسي في تدريب الطلاب - المعلمين على مهارات التدريس المختلفة ، لما فيه من واقعية ، واستخدام الأساليب المتأصلة بفاعلية عالية.

٥- تضمين برنامج إعداد المعلمين وتدريبهم على مهارات التدريس كلاً" من مهاراتي التهيئة للدروس والغلق واعتبارهما مهارتين أساسيتين من مهارات التدريس .

٦- تدريب الطلاب - المعلمين بصورة أعمق وأكثر عملية على صوغ الأسئلة الشفوية ، لما في ذلك من فائدة تعود على الطلاب في رفع مستوى تفكيرهم وتنمية الإبداع والابتكار لديهم .

٧- تحليل كل مهارة من مهارات التدريس إلى المهام الفرعية التي تنطوي عليها وشرحها للطلاب - المعلمين .

٨- إعطاء مهارة توجيه الأسئلة والتعامل مع إجابات الطلاب حجماً أكبر في برنامج إعداد المعلمين .

٩- إعادة النظر في محتوى وطرائق تدريس بعض المقررات في برنامج إعداد المعلمين ذات الارتباط الضعيف بمهارات التدريس .

١٠- ضرورة استخدام بطاقة ملاحظة ، أكثر مرونة وتطوراً ، لتقدير أداء الطلاب - المعلمين بحيث تشمل كافة مهارات التدريس .

١١- ضرورة التركيز في إعداد المعلمين على تدريبهم على مهارات إثارة التفكير عند المتعلمين وتحدي عقولهم أكثر من مهارات الإلقاء والشرح والتفسير ، لما في ذلك من دور فعال في رفع مستوى التفكير عند المتعلمين وتشجيعهم على حل المشكلات .

ب - المقترنات :

١: تقترح الباحثة إجراء مزيد من البحوث على مهارات التدريس في المواد المختلفة .

٢- تقترح الباحثة إجراء بحوث في مجال أثر تمكّن المعلم من مهارات التدريس على المستوى التحصيلي للمتعلمين ، وبحوث حول أثر استخدام التهيئة والغلق في التحصيل الدراسي للمتعلمين ، وبحوث في دور تنوع الأسئلة الشفوية على مستويات التفكير عند المتعلمين .

٣- بحوث للتعرف على الصعوبات التي تواجه الطلاب - المعلمين أثناء قيامهم بالتدريب .

٤- بحوث لدراسة أثر برامج تدريبية على رفع مستوى أداء الطلاب - المعلمين في مهارات إدارة الصدف - التعزيز - الاتصال.

المراجع

- ١- الأحمد، (خالد). فاعلية طريقة التعلم الذاتي في تدريب معلمي المدارس الابتدائية في القطر العربي السوري ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة دمشق ، ١٩٩٣ .
- ٢- الأكليبي، (فهد)، إلياس أسماء. أثر وضوح مستويات الأهداف التعليمية المعرفية على التحصيل الدراسي في المستويات المعرفية المختلفة لطلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل. دراسة تجريبية ، حولية التربية - قطر - العدد السادس عشر ، ١٩٩٩ .
- ٣- بوز (كهيلا) : تطوير طرائق التربية العملية لمدرسي المواد الفلسفية في القطر العربي السوري : دراسة تجريبية لتحسين فاعليتها عن طريق مدخل الكفايات ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - جامعة دمشق ، ١٩٨٦ .
- ٤- بوز، كهيلا . طرائق تدريس الفلسفة، مطبعة جامعة دمشق ، مديرية الكتب الجامعية ، ١٩٩٢ م
- ٥- عبد الحميد جابر وأخرون. مهارات التدريس ، القاهرة ، دار النهضة العربية . ١٩٩٨ م.
- ٦- جامع، حسن . دراسة تقويمية لدى فاعلية التربية العملية في معهد التربية للمعلمين في الكويت ، المجلة التربوية ، كلية التربية ، جامعة الكويت ، العدد ٣ ، المجلد ، حزيران ١٩٨٦ م.
- ٧- حسن (علي سعود) : تقويم التربية العملية للغة الإنكليزية في كلية التربية بجامعة دمشق من خلال آراء وآتجاهات الطلاب - المدرسين والمرشفين ، دراسة ميدانية ، بحث مقدم لمؤتمر كلية التربية في جامعة دمشق بعنوان "دور كليات التربية في

تطور التربية من أجل التنمية في الوطن العربي " دمشق ١١ - ٥ / ١٣ - ١٩٩٧ م .

٨- الحسن (سمية) : فاعلية برنامج لتدريب المعلم الوحيد في ريف محافظة حلب ، رساله ماجستير غير منشورة ، كلية التربية - جامعة دمشق ، ١٩٩٧ م .

٩- الرويلي (موافق فواز) : برنامج مقترن لتدريب المدرسين أثناء الخدمة مبني على أساس حاجاتهم التدريسية . مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس- العدد (١٦)، الجزء (٢)، ١٩٩٢ م

١٠- الصباغ (مياز خليل) : تقويم برامج التربية العملية بكلية التربية للبنات بالرياض ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد الحادي عشر ، القاهرة ١٩٩١ م .

١١- عباس (أحمد محمد) : برنامج مقترن لتدريب معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية في الأردن وتجربته ، رساله دكتورا غير منشورة ، كلية التربية - جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٢ م .

١٢- عبد العزيز (فهيمة سليمان) : فعالية نموذج مقترن لتطوير برنامج التربية العملية بكلية التربية المتوسطة بجيزان ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد الثامن عشر ، القاهرة ، ١٩٩٣ م .

١٣- عبد الموجود (محمد عزت) : قضايا ملحقة في النظام التربوي بجمهورية مصر العربية ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، العدد الثامن ، الجزء الثالث ، ١٩٨٧ م . (ص ٣٢٤)

١٤- عبد الحميد (محمد جمال الدين) : أثر استخدام " إجراءات التعلم حتى التمكن " على تمكن الطالبات - المعلمات من بعض مهارات تحظيط الدروس اليومية ، حولية كلية التربية ، العدد السادس ، السنة السادسة - جامعة قطر - ١٩٨٨ م .

١٥- الكلزة (رجب أحمد) : صعوبات التدريب العملي لطلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية - جامعة الإسكندرية ، ١٩٨٣ .

- ١٦ - مرسي (فؤاد محمد) : فاعلية برنامج مقترن لتنمية مهارات صياغة الأسئلة الشفوية وتوجيهها والتصرف بشأن إجابات التلاميذ عليها لدى الطلاب - المعلمين، رسالة الخليج العربي ، العدد الثالث والستون ، السنة الثامنة عشرة ، ١٩٩٧ م .
- ١٧ - مرعي (توفيق) : الكفايات التعليمية في ضوء النظم ، دار الفرقان، عمان - ١٩٨١ م.
- ١٨ - الفتى (محمد أمين) : تنمية مهارات التدريس لدى الطالب - المعلم ، مركز التنمية البشرية والمعلومات ، القاهرة ، ١٩٨٨ م .
- ١٩ - نافع (سعيد عبده) : فاعلية برنامج لتدريب الطلاب - المعلمين على استخدام استراتيجيات الأسئلة الشفوية في تحسين أدائهم التدرسي وتحصيل تلاميذهم واحتفاظهم بالتعلم ، المؤتمر العلمي الثاني بالجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، إعداد المعلم : التراكمات والتحديات ، المجلد الأول ، الإسكندرية - يوليو ١٩٩٠ م.
- ٢٠ - إلياس (أسما) وأبو علي (ماجدة) : غوذج مقترن لتطوير برنامج التربية العملية في ضوء تحليل برامج بعض كليات التربية بالوطن العربي (دراسة نقدية تحليلية مقارنة) ، دراسة مقدمة لمؤتمر العلوم التربوية بين الأصالة والمعاصرة ، جامعة اليرموك - إربد-الأردن- ١٩٩٨ / ٧ / ٥ - ٢
- ٢١ - إلياس (أسما) والأكلبي (فهد) : اتجاهات حديثة في تصميم وتطوير المناهج التربوية - دمشق - ١٩٩٦ م .
- ٢٢ - يار كندي (آسيا حامد) : أثر استخدام مقرر التقويم التربوي في تنمية بعض المفاهيم والأسس والمهارات التقويمية لدى طالبات الدبلوم العام في التربية بكلية التربية للبنات بمكة المكرمة ، رسالة الخليج العربي ، العدد الثالث والستون ، السنة الثامنة عشرة ، الرياض ١٩٩٧ م

- 24 J.: Measurement and Analysis of Behavioral , Cooper
1974. ، Ohaio, Charles. E. Merrill ، Techniques. Columbus
- 25 L.L.: Regenerating the Social ، E. R. & Dynneson ، 25. Gross
Journal of , Studies from Old Directions Social Education Official
May 1980. ، No 5 ، Vol. 44 ، National Council For the Social Studies
- 26 R. W. and Howsam, M. H. : Exploring Competency Based ، Houston
in Marsha Weil (ed.) Deriving Teaching Skills From Models ، Education
Of Teaching, California Mc. Cangkan Publishing Corporation, 1982.
- 27 P. B.: The Effect Of a Teacher Questing Strategy Program on ، Otto
Teaching Behavior – Student Achievement and Retention, Journal Of
Vol. 20, No. 6, 1983. ، Research in Science Teaching
- 28 R. F.: Preparing Instructional Objectives, Rev. Ed. ، Mager
Belmont Pitman Learning Inc. ، 1984.
- 29 Shirley R.: " A Survey of the Opinions and Perception ، Nealy
of Graduates and Students Toward the Pre-Service Teacher Education
Program at A Selected Predominantly Black Institution with Implications
The ، for Curriculum Modification " Unpublished Doctoral Dissertation
Ohio State University, 1980.

**Affectivity of a Suggested Program for
Helping Student Teachers Nurturing Some Teaching Competencies for
Teachers from King Faisal University.Student-**

Asma Gerges Elyas

*Associate Professor, Department of Education, College of Education
King Faisal University, Alahssa, Saudi Arabia*

Abstract. This research paper suggests a training program for helping student- teachers to develop their teaching competencies on: -Developing objectives: operational, preparation (preparing the setting to start the lesson) Closure Formulation and addressing the oral questions and treatment the students' answers. The program was tested on a sample of student- teachers from King Faisal University during two periods, in the first period which continued (13 weeks) the students were provided with specialized information of every competence after analyzing it to the submain jobs and training on them practically into the university. And in the second period the training was in the schools on the previous competencies with recording voice of the lessons then analyzed them after that. This period continued (5 weeks). Results indicate that the program was effective in helping student teachers improve their teaching skills. Recommendations were made to adopt the program in a wider scale, utilize microteaching as a training approach, and work to increase student-teachers' skills on how to start the lesson and how to conclude it.

مدى إتقان الطالبات لبناء الخرائط المفهومية في برامج التعليم العالي لإعداد المعلمات

نادية أحمد بكار^(١) و منيرة محمد البسام^(٢)

(١) أستاذ مشارك، (٢) أستاذ مساعد، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

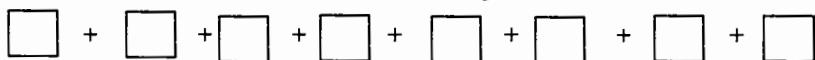
ملخص الدراسة. يعد القياس الحقيقى (الأصيل) أحد اتجاهات المناهج فى القرن الحادى والعشرين. فقد وجد منظرو المناهج والباحثون أن استخدام الخريطة المفهومية مثل إحدى تقنيات القياس الحقيقى (الأصيل) لترقى التعليم ذي المعنى ، ومهارات كيفية تعلم المعرفة لتطوير فهم كل من المعلم والمتعلم ، لبناء المعرفة وعلاقتها بعضها بعض من أجل ذلك أعدت هذه الدراسة لتدريب المعلمات في برامج التعليم العالي في جامعة الملك سعود على بناء الخرائط المفهومية في ضوء أربعة معايير (الهرمية، الخطوط الطولية والعرضية، الكلمات الرابطة، الأمثلة). تكونت عينة الدراسة من ٤١ طالبة في ١١ تخصصاً. وقد استخدمت الباحثتان المعايير الأربع التي ذكرت آنفاً في تقويم الأداء المتقن للطالبات في الخريطة المفهومية. وقد عرضت نتائج الدراسة أن ٢٪ من عينة الدراسة قد أتقن بناء الخرائط المفهومية، بالإضافة إلى النتائج التي أثبتت أن الدراسات الإسلامية والرياضيات والتاريخ والجغرافيا أفضل المواد الدراسية التي تمكنت فيها الطالبات من إتقان المعايير الأربع. وبتطبيق اختبار (F) اتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتعلمين في إتقان المعايير الأربع حول أثر التخصص والمستوى التعليمي ، ومع ذلك فقد وجد أن هناك فروقاً دالة إحصائياً والتي ترجع إلى سنة الخبرة.

مقدمة

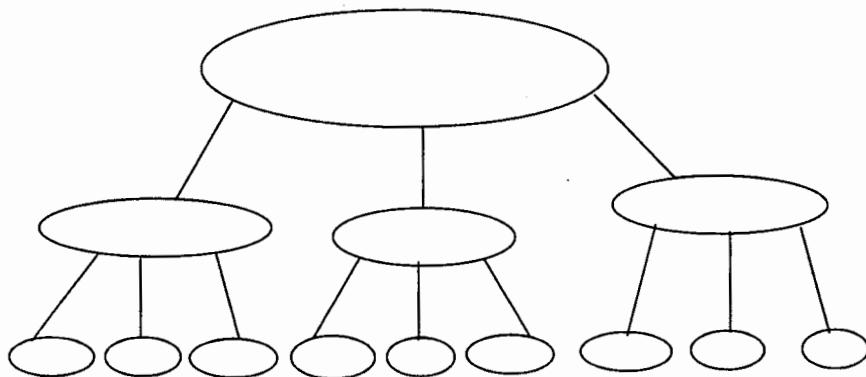
تعد الخريطة المفهومية Concept mapping من أهم الاتجاهات التربوية المعاصرة التي اقترحها المربون المعاصرون بدليلاً للاتجاه التقليدي في بناء المعلومات (١، ص ٢٧٦)، المعروف بالقائمة List والتي تعنى وصفاً خصائص الشيء والأفكار ، ويكون الوصف سرداً. أما عن الروابط بين هذه الأشياء أو الأفكار، فهي قليلة جداً (ص ٣٦٤). أما الخرائط المفهومية فهي تبني أساساً على فكرة الهرمية Hierarchy، وهي عبارة عن مجموعة من الأفكار أو الأشياء التي تصنف هرمياً من المفهوم العقد والأكثر شمولاً في قمة الهرم ، ثم الأقل شمولاً إلى أن تنتهي بأقل المفاهيم شمولاً في

قاعدة الهرم ، والتي تمثل الأمثلة (٣ ، ص ٨٩). ويربط بين كل مفهومين أو أكثر خطوط طولية تبرز العلاقة بين المفهوم الأكبر في القمة وبين المفاهيم في المستويات التي تقع تحت المفهوم الأكبر (٢ ، ص ٣٦٤). ويوضح شكلا ١ ، ٢ الشكل البنوي لكل من القائمة والهرمية (٢ ، ٣٦٤)

شكل (١). القائمة



شكل (٢). الهرمية



و تختلف الخريطة المفهومية عن الخريطة الهرمية في أن الخريطة المفهومية تحتوي على ألفاظ أو عبارات تربط بين المفاهيم وتبرز العلاقات بينها بصورة أوضح ، وأيضا تتضمن الخريطة المفهومية خطوطا عرضية تصل بين المفاهيم وترتبطها بعضها ببعض. وبذلك يمكن القول إن القائمة والهرمية والخريطة المفهومية من البنويات المعرفية لنصوص الكتب (٤ ، ص ٩). وتقوم الخريطة المفهومية على المقدمة المنطقية التي ترجح فكرة أن المفاهيم لم توجد في معزل بعضها عن البعض ، ولكن يرتبط بعضها مع بعض لجعل للمفاهيم معنى ، فتنظيم المفاهيم في شكل يعرض هذه العلاقات بين المفاهيم سوف يساعد المتعلم في عمل ارتباط منطقي وعلقي بينهما (٥ ، ص ٣).

ولما كان بناء الخرائط المفهومية يعتمد على الموضوعات المقررة في الكتب المدرسية ، فقد اتجهت الدراسات إلى تحليل الكتب المدرسية ، لتحديد نقاط القوة والضعف بها حتى يؤخذ في الاعتبار نواحي القصور عند بناء الخرائط المفهومية. وقد كانت أهم نتائج هذه الدراسات ما يلى :

١- افتقار الكتب المدرسية إلى التجانس المنطقي Coherence واللغوي وشرح معاني المفاهيم والتكامل Integration والتوحد Unity مما دفع بعض المربين إلى إطلاق مفهوم الكتب ردية الإعداد Inconsiderateness على هذا النوع من الكتب (٦ ص ١٢١، ١٢٣).

٢- فشل الكتب المدرسية في تقديم مفاهيم متتابعة ، كما أن بعض المعلمين الذين يفتقرون إلى مهارة تنظيم المعرفة لا يستخدمون سوى القليل من ترابط المفاهيم. وكل من مؤلفي الكتب والمعلمين يفتقرون إلى غموض يعرض تنظيم المفاهيم الرئيسية وترتبطها (٧ ، ص ٢).

٣- افتقار بعض المؤلفين ، خاصة غير الملمين بال المجال الذي يكتبون فيه - إلى إدراك العلاقات بين الأفكار (٨ ، ص ١٥٧ ، ١٥٨).

٤- انتشار مشكلة عدم الصحة العلمية والتربوية لتعريفات المفاهيم ، وتدخل تعريفات المفاهيم بعضها مع بعض ، مما أدى إلى ظهور مشكلة شائعة في الكتب تعرف بمشكلة سوء فهم المفاهيم. وقد نشرت دراسات أجنبية وعربية بعنوان الكتب المدرسية كمصدر لسوء فهم المفاهيم (٩).

إذن فالحاجة ماسة إلى تقنية تمكن كلا من كتاب الكتب المدرسية والمعلمين من تحديد المفاهيم والأفكار والموضوعات والعلاقات بينها ، وكذلك تدريب المتعلمين عليها لعلاج سلبيات الكتب المدرسية. ولذلك اقترحت "الخريطة المفهومية" لتمثل هذه التقنية (٨ ، ص ١٥٧ ، ١٥٨).

بالإضافة إلى أهمية الخريطة المفهومية في علاج قصور الكتب المدرسية فإن الهدف منها هو عرض كيف يرى أي فرد العلاقات بين الأشياء أو الأحداث أو الأفكار

أو الناس بصورة مرئية (١ ص ٢٧٦) ، كما أوضحت دراسات أن فهم المتعلمين والناس عموماً للمعلومات الصعبة يكون أفضل وأكثر سهولة عندما تعرض في شكل مرئي تخطيطي (١٠ ، ص ٣٧).

كما أبرزت نتائج دراسات أخرى أن العلاقة بين مفاهيم الخريطة المفهومية تسهم في تنمية المعلومات الأكثر تجريدًا، وكذلك مهارات مستويات التفكير العليا وتشكيل الاسكيميا Schema أثناء تصميمها لتصبح متكاملة (١١ ، ص ٣٣٥). كما أن تنظيم المعلومات في الخريطة المفهومية يجعل المتعلم دائم التفكير في اتجاهات متعددة، كالحذف والإضافة بين مستويات المفاهيم في الخريطة المفهومية وبذلك يتطور التفكير الناقد لدى المتعلم (١١ ، ص ٣٣٦).

مشكلة الدراسة

اتضح من المقدمة السابقة أن بناء الخرائط المفهومية يعتمد أساساً على موضوعات الكتب المدرسية. ولما كانت بعض الكتب المدرسية تفتقر إلى التنظيم وإدراك العلاقات بين معلومات النصوص . وتفتقر أيضاً إلى الاستمرارية والتتابع والتكامل حتى بدا محتوى الكتب المدرسية وكأنه صورة مفككة من المعلومات ليس لها معنى (١٢ ، ٧).

إضافة إلى أن الدراسات أكدت أن أساليب التدريس تعكس صورة الكتب المدرسية نفسها والتي بقيت على النمط البنائي المعروف بالقائمة أو سرد الأفكار. والمعلم ما هو إلا ناقل لهذه المعلومات ، وبالتالي أصبحت أساليب التدريس الشائعة تعرف بالنقل المعرفي Knowledge as transmission كالسرد والإلقاء والتسميع (١٣ ، ص ٩).

ولأن الباحثين تعملاً مشرفتين على برامج إعداد المعلمات بقسم المناهج جامعة الملك سعود فقد لمسا افتقار المعلمات إلى مهارات عديدة للتدرس من أهمها :

- ١) القدرة على الربط بين معلومات الموضوع الواحد وبين الموضوعات في المجال نفسه أو بين الموضوعات في مجال ما و المجالات أخرى.
- ٢) القدرة على تنظيم المعلومات سواء على مستوى التنظيم الجزئي أو الكلي.
- ٣) القدرة على التتابع، أي ترتيب المعلومات في علاقات زمنية أو منطقية.
- ٤) القدرة على التكامل ، أي إضافة معلومات في حالة نقصانها في الكتاب المدرسي ، حتى يكتمل المعنى ويصبح الموضوع وحدة متكاملة ذات هدف معين.
- ونحن لا ننكر أن هذه المهارات التي تفتقر إليها المعلمات داعي إليها المربيون وعلى رأسهم تايلور Tyler (١٩٤٩) عندما اقترح ثلاثة معايير يقوم على أساسها المحتوى والتخطيط والتدريس هما : الاستمرارية والتتابع والتكامل (دراسة ١٤) وظللت هذه المعايير الثلاثة متداولة في المراجع لمدة ٣٥ عاما دون أن يكون لها صدى في اتخاذ القرار الفعلي في تطوير الكتب أو ببرامج إعداد المعلم حتى ظهرت دراسة Novake & Gowine (١٩٨٤) ونشرت ابجتها في كتاب (تعلم كيف تتعلم) (١٦) التي اقترحت المعايير نفسها ولكن وضحت الدراسة الأداة التي يمكن عن طريقها تطبيق هذه المعايير بصورة مرئية مقتبعة للفرد سواء كان كاتبا أم باحثا أم معلما أم متعلما ، فالخريطة المفهومية التي اقترحها كل منهما أجريت عليها دراسات عديدة أثبتت مدى فوائدها في تحقيق مهارات متعددة أهمها المهارات التي تفتقر إليها المعلمات في برامجنا التعليمية والتي سبق ذكرها. لذا تمثل مشكلة الدراسة الحالية في السؤال التالي :
- إلى أي مدى تتقن الطالبات بناء الخرائط المفهومية في برامج التعليم العالي لإعداد المعلمات بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الملك سعود ؟
- ### أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تقويم بناء الخرائط المفهومية للطالبات في برامج التعليم العالي لإعداد المعلمات في المستويين (البكالوريوس والماجستير).

التعرف على نقاط القوة والضعف - إن وجدت - في مدى إتقان الطالبات برامج التعليم العالي لإعداد المعلمات في بناء الخرائط المفهومية.

قياس أثر سنة التدريب على مدى إتقان الطالبات ببرامج التعليم العالي لإعداد المعلمات في بناء الخرائط المفهومية.

قياس أثر المؤهل العلمي على مدى إتقان الطالبات ببرامج التعليم العالي لإعداد المعلمات في بناء الخرائط المفهومية.

قياس أثر التخصص على مدى إتقان الطالبات ببرامج التعليم العالي لإعداد المعلمات في بناء الخرائط المفهومية.

أسئلة الدراسة

١) ما نقاط القوة والضعف في مدى إتقان الطالبات في ببرامج التعليم العالي لإعداد المعلمات في بناء الخرائط المفهومية؟

٢) ما الفروق بين الطالبات في ببرامج التعليم العالي لإعداد المعلمات حول أثر سنة التدريب على مدى إتقانهن في بناء الخرائط المفهومية؟

٣) ما الفروق بين الطالبات في ببرامج التعليم العالي لإعداد المعلمات حول أثر المؤهل العلمي على مدى إتقانهن في بناء الخرائط المفهومية؟

٤) ما الفروق بين الطالبات في ببرامج التعليم العالي لإعداد المعلمات حول أثر التخصص على مدى إتقانهن في بناء الخرائط المفهومية؟

أهمية الدراسة

من المعروف أن استحداث أي موضوع جديد في أي مقرر لابد وأن يحتاج إلى معرفة فعاليته لدى المتعلمين. لذا تأتي أهمية الدراسة كصدى لمعرفة جهود الباحثين في استحداث هذه التقنية من أجل إتقان الطالبات في ببرامج التعليم العالي لإعداد المعلمات لكيفية بناء خريطة مفهومية دقيقة في تخصصاتهن. وبالتالي تأمل الباحثان أن تزودنا هذه الدراسة بما يلي :

نقاط القوة والضعف - أن وجدت - في مدى إتقان الطالبات في ببرامج الإعداد التربوي في التعليم العالي لبناء الخرائط المفهومية.

كما تأمل الباحثان أن تكون نتائج هذه الدراسة الدافع إلى حث العديد من :

- ١) الباحثين والدارسين على استخدام هذه التقنية في دراسات أخرى ذات أهداف متنوعة، حتى يزيد رصيد نتائج الأبحاث والدراسات عن هذه التقنية.
- ٢) المشرفين التربويين على المعلم، أي ضرورة استحداث معايير بناء خرائط المفهومية وتقويمها (وال المقترحة في هذه الدراسة) ضمن معايير تقويم أداء المعلم.
- ٣) مؤلفي الكتب المدرسية في تصميم أو بناء خرائط مفهومية، وتكون هدفاً أساسياً من أهداف تصميم محتوى الكتب المدرسية، ومعياراً للحكم على جودة المحتوى وصدقه.

أساتذة كليات التربية باستحداث هذه التقنية ضمن مجموعة المهارات التي يجب أن يتقنها المعلم، على أن تكون أحد المتطلبات الرئيسية لتخريج الطالب أي لا بد أن يعد كل طالب معلم خريطة قبل تخرجه، واعتبارها إحدى المهارات الوظيفية لمهنة المعلم المستقبلية.

كما ترى الباحثان أن من العوامل التي تزيد من أهمية هذه الدراسة ما يلي :

- ١) ندرة الأبحاث والدراسات - حسب علم الباحثين . التي اهتمت باستحداث هذه التقنية في برامج إعداد المعلم في مستوى (البكالوريوس - الماجستير).
- ٢) تطوير أساليب التدريس والتعلم باستحداث هذه التقنية كاستراتيجية للتدرис والتعلم
- ٣) تطوير أساليب التقويم باستحداث هذه التقنية كأحد أدوات التقويم.

حدود الدراسة

تحدد هذه الدراسة بالعينة المستخدمة في الدراسة وهن طالبات مقرر تطوير النهج (٥٢٥ نهج) الذي يعد مقرراً مشتركاً لجميع المسارات في برنامج الماجستير في قسم المناهج التابع لكلية التربية جامعة الملك سعود حيث تتبع خلفية الطالبات في مقرر تطوير النهج طبقاً لتخصصهن في مرحلة البكالوريوس فقد شملت هذه الدراسة شملت جميع التخصصات (فيزياء ، كيمياء ، أحياء ، دراسات إسلامية ، لغة

عربية ، لغة إنجليزية ، تاريخ ، جغرافيا ، تربية خاصة ، رياض الأطفال) والطالبات اللاتي يدرسن مقرر التدريب الميداني للدراسات الإسلامية (٤٦٠ نهج). وكانت مدة إجراء الدراسة أربعة أعوام متالية منذ العام الجامعي ١٤١٨/١٤١٧ وحتى العام الجامعي ١٤٢١/١٤٢٠ بالنسبة لطالبات الماجستير. أما مدة إجراء الدراسة بالنسبة لطالبات التدريب الميداني تخصص دراسات إسلامية فهي عامان متاليان منذ العام ١٤١٩/١٤٢٠ وحتى العام الجامعي ١٤٢١/١٤٢٠هـ.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها

إنقان " يقصد بها درجة حصول الطالبة على الدرجة المعيارية لكل معيار من المعايير الأربع المحددة في هذه الدراسة لتقويم بناء الخرائط المفهومية ".

الطالبات " وهن الملتحقات في برنامج إعداد المعلمات في مستويين للتعليم العالي (بكالوريوس ، ماجستير) واللاتي تجربى عليهن الدراسة الحالية ".

بناء الخريطة " وتعنى قدرة الطالبة على إنقان تصنيف المفاهيم حسب مستوى تعقيدها وتصنيفها هرميا بحيث تبدأ الهرمية بأعقد المفاهيم في القمة وتندرج حتى تنتهي بمستوى المفاهيم الأقل شمولية وتعقیداً أي ابسط المفاهيم في قاعدة الهرم . وتتوضع جميع مفاهيم الهرمية في إطار بيضاوي أو مستطيلة أو مربعة ، وتستخدم الخطوط للتوصيل الأفقي والرأسي بين مفهومين أو أكثر. كما تستخدم الألفاظ والعبارات لإبراز العلاقة بين هذه المفاهيم .

برامج التعليم ويقصد بها مجموعة المقررات التربوية التي تدرسها الطالبات **العالی** كمتطلب أساسی في إعدادهن لهنة التدريس وهذه البرامج خاصة بمستويي البكالوريوس والماجستير.

الدراسات السابقة

سوف تعرّض الباحثتان الدراسات السابقة مصنفة في سبعة محاور هي:

أولاً : تعريف الخريطة المفهومية Concept Mapping

"عرفها Marvin (عام ١٩٩١ م) بأنها: العرض المرئي للبنية المعرفية" (٥، ص ١٠). كما رأى Crandell وآخرون (عام ١٩٩٦ م) أنها صورة للأفكار أو "موضوعات المعلومات والطرق التي تربط الأفكار والموضوعات بعضها ببعض" (١٣، ص ١٥٨). ويقصد بها في أدب Osisioma (عام ١٩٩٧ م) أنها تقنية للتعلم تساعد في تنظيم المعلومات عن المفاهيم العلمية في غضون ذي معنى من أجل تسهيل التعلم ذي المعنى" (٤ ، ص ٣). كما عرفت في دراسة Aidman & Egan (عام ١٩٩٨ م) على أنها تقنية للتعلم تساعد المتعلمين على التنظيم التصويري كفهم للمادة العلمية" (١٧ ص ٢٧٧). وتعني في دراسة Rye & Rubba (عام ١٩٩٨ م) أنها أداة لتنظيم مهارات خطوات التعلم " (١٨ ص ٥٢٢) . وتعرف في أدب Wilkes وآخرين (عام ١٩٩٩ م) بأنها ذلك العرض التخطيطي لطريقة ربط عنصر بعنصر آخر ، وهكذا للعناصر الأخرى" (١٠ ، ص ٣٧) . ويقصد بها أيضاً في دراسة Inman & Ditson (عام ١٩٩٩ م) على أنها ذلك الخطوات التي تعرض المفاهيم وعلاقتها في شكل تخطيطي ليمد كلا من المعلم والتعلم بطريقة جزئية لتنظيم ونقل ما يعرفونه " (١٩، ص ٦) . وأخيراً تعني الخرائط المفهومية في دراسة Romance & Vitale (عام ١٩٩٩ م) بأنها اسكيما (chema) لعرض المعرفة في صورة مرئية تأخذ الشكل البرمي (٢ ، ص ٧٧) . يتضح من التعريفات السابقة أن هناك شبه اتفاق بين المهتمين بهذه التقنية على أنها مخطط مرئي أو تصويري . ولكن انفردت بعض التعريفات بخصائص مميزة لتعريفاتهم ، فثلاث دراسات وهي : (الثالثة ، الرابعة ، السابعة) انفردت بخاصية مميزة لتعريف الخريطة المفهومية على أنها أداة تنظيمية للمعرفة ، وانفرد التعريفان (السادس والسابع) بخاصية مميزة أخرى وهي أن الخريطة المفهومية تبرز العلاقات بين المعلومات أو المفاهيم بعضها ببعض . وأخيراً انفرد التعريف الثامن الأخير بأن الخريطة المفهومية هي نوع من أنواع الاسكيما .

وترى الباحثان أن الاختلاف في التعريفات مرجعه التنوّع في أهداف هذه الدراسات، وتوجهان نقداً إلى هذه التعريفات، لأنها افتقرت إلى تكامل معنى الخريطة المفهومية. لذا تقترح الباحثان تعريفاً للخريطة المفهومية هو أنها: "تقنية من تقنيات البناء المعرفي للمعلومات الخاص بالمفاهيم وتنظيمها والتي تعرضها في صورة مرئية هرمية منظمة تبدأ من المفهوم الأكثر تعقيداً في قمة الهرمية ثم التدرج في عرض المفاهيم الأقل تعقيداً إلى أن تصل إلى قاعدة الهرمية حيث تعرض المفاهيم البسيطة التي تمثل أمثلة لذوات الأسماء حيث يصعب تصنيفها ، وتوضع مفاهيم الهرمية في إطار - أما بيضاوية أو مستطيلة أو مربعة ويربط بين هذه المفاهيم خطوط أفقية ورأسية تجمع بين مفهومين أو أكثر وتبرز هذه العلاقات روابط (كلمات أو عبارات) تشرح نوع العلاقة بين هذه المفاهيم " .

ثانياً : فوائد الخرائط المفهومية :

تعددت فوائد الخرائط المفهومية في أدب المجال نتيجة للدراسات الميدانية والتجريبية التي أكدت فوائدتها . وفيما يلي تقديم عرضاً لأهم هذه الفوائد بالنسبة للمتعلم وللملّم .

أ - بالنسبة للمتعلم فهي تساعده على :

١) اكتشاف المتعلمين للعلاقة بين المفاهيم أو بقية الموضوع التي من الصعوبة نسيانها ، كما أشارت الدراسات إلى أن المتعلمين الذين تعلموا عرض مجموعة مفاهيم بطريقة مرئية ليروا بأعينهم العلاقة بين هذه المفاهيم سوف تساعدهم على سرعة تذكرها ، كما أنهم يتذكرون أكثر مما لو تعلموا هذه المفاهيم متضمنة في معنى من الكتاب المدرسي (١٢ ص ٤٥٧ ، ٤٥٨). كما أكدت الدراسة نفسها أن العرض المرئي للمفاهيم يعطي فرصة أكثر للمتعلمين للتفكير بعمق وبذل جهد عقلي لفهم العلاقات بين المفاهيم أو أسباب هذه العلاقات.

٢) حل قضايا التعليم التقليدية المبنية على الحفظ والتسميع ، فهي تجعل المعلم مركز الاهتمام في عملية التعلم بدلاً من أن يكون مستقبلاً سلبياً. لأنه يقوم بناء المعرفة

بنفسه واكتشاف العلاقات بين أجزاء المعلومات وتنظيمها والتمييز بين المفاهيم التطبيقية من غير التطبيقية والتمييز أيضاً بين المفاهيم العليا Super ordinate من المفاهيم الفرعية Sub-ordinate ، وإدراك العلاقات السببية بين المفاهيم والترابط Correlation . إذن فهي تساعد المتعلم على تحقيق مخرجات تعليمية متعددة، بما في ذلك الدافع للتعلم، وعمق المعرفة واستبقاء المعرفة (٢٠، ص ١١) .

(٣) تحقيق الهدف الاسمي من عملية التعلم وهو تنمية مهارات التفكير العليا والإبداع لدى المتعلم. مثل : حل المشكلات والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي والأخذ بالقرارات (١١) .

(٤) زيادة قدرة المتعلم على نقل المعلومات والاتصال بين المتعلمين بعضهم البعض حول ما يعرفونه أو يفكروا فيما لا يعرفونه للبحث عنه واكتمال المعرفة لديهم (١٩). تحسين القراءة وكتابة المقالات ذات النوعية العالية (١١ ص ٣٣٦) .

(٥) تنمية مهارات التفكير العليا والإبداع لدى المتعلم. مثل : حل المشكلات والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي والأخذ بالقرارات (١٤) .

(٦) تقليل قلق الاختبارات (٢١ ، ص ١٧٦ ، ٢٢ ، ٣٠ ص ٢٣ ، ٩٥٧) .

ب - بالنسبة للمعلم فهي تساعد على :

(١) تصميم أنواع متنوعة من التطبيقات التعليمية فيمكن أن تكون الخرائط المفهومية أدوات يستخدمها المعلم في تحليل المحتوى وخطيط الوحدات التعليمية وتحديد الفجوات بين موضوعات المنهج لربط موضوعات المنهج بعضها ببعض ، وبذلك يتحقق تطوير المنهج ليكون أكثر تجانساً وتكاملاً (١٤ ، ٣٣٧) .

(٢) اكتشاف سوء فهم المفاهيم عند بعض المتعلمين، مما يجعل المتعلم يجيئ سوء الفهم لدى المتعلمين قبل تعلم موضوع جديد (١١ ، ص ٢٧٦) .

(٣) مد المعلم يرشد لكيفية عرض العلاقة بين الأفكار المهمة وخطط الدروس (١٥ ، ص ١٢) .

(٤) صياغة الأسئلة والاختبارات ، وأسئلة المقابلة الشخصية (١٧ ص ٥٢٢) .

ج) بالنسبة للكاتب فهي تساعدة على:

- ١) تقييم موضوعات الكتب. فقد كشفت الدراسات أن هناك علاقة إيجابية بين استخدام الخريطة المفهومية في كتابة موضوعات الكتب وبين ارتفاع مستوى فهم المتعلمين واتجاههم نحو التعليم.
- ٢) ارتفاع مستوى الدقة في كتابة الكتب من الناحية العلمية. فقد أثبتت الدراسات أن الكتاب الذين استخدموا الخريطة المفهومية كانت كتابتهم أكثر دقة من الذين استخدموا الطريقة التقليدية "القائمة list" في كتابة الكتب.
- ٣) زيادة قدرة المتعلم على فهم وتذكر الموضوعات المضمنة في الكتب . فقد أثبتت الدراسات تجربياً أن الكتاب الذين استخدموا الطريقة التقليدية القائمة في الكتاب كان مستوى فهم وتذكر المتعلمين لمعلومات الموضوعات أقل بكثير من الكتاب الذين استخدموا الطريقة الحديثة "الخريطة المفهومية" (٨).

ثالثا : بناء الخريطة المفهومية : أكدت دراسات أدب المجال أن هناك ست

خطوات لبناء الخريطة المفهومية :

- ١) حلل محتوى الموضوع لاستخراج مجموعة المفاهيم التي تكون بنية هذا الموضوع.
- ٢) صنف مجموعة المفاهيم إلى مستويات طبقاً لدرجة شمولها.
- ٣) نظم المفاهيم تنظيماً هرمياً بحيث تبدأ في القمة من المفهوم الأكثر شمولاً ثم تدرج في درجة التعقيد إلى الأسهل حتى تكون المفاهيم البسيطة في قاعدة الهرم.
- ٤) ضع إطاراً حول كل مفهوم يأخذ إما شكلًا بيضاوياً أو مستطيلًا أو مربعاً.
- ٥) صل بين كل مفهومين أو أكثر بخطوط أفقية ورأسية.
- ٦) أكتب كلمات أو عبارات على هذه الخطوط تبرز نوعية العلاقة بين المفاهيم أو سببها (٧، ٢٠، ٤، ١٠، ١٧، ٨، ١١).

رابعا : الوقت اللازم لتدريس كيفية بناء أو تصميم الخرائط المفهومية

أكد الخبراء من أنصار الخريطة المفهومية على أن تدريس الخرائط المفهومية يحتاج إلى وقت قصير بحيث يمكن تدريس الخريطة في زمن أقصاه ٤ حصص للصف الأول

والثاني من المرحلة المتوسطة وثلاث مرات كل مرة تصل إلى ٢٠ دقيقة للتدريب على الواجب المنزلي وساعة واحدة للمعتم في ورشة العمل أما المرحلة الابتدائية فيكفي ٧٥ دقيقة ثلاثة مرات لتدريس المتعلمين عموما (١٥، ص ١٤) وقد حصل Martin (١٥) على هذه المعلومات باتصال شخصي بينه وبين نوفاك Novak الذي ابتكر تقنية الخريطة المفهومية.

خامساً: الخريطة المفهومية كتقنية لقياس : أكدت دراسات أدب المجال أن الخرائط المفهومية تستخدم كمقياس في قياس ما يلي :

١) التفكير الناقد : يتطلب بناء الخريطة المفهومية من المتعلم أن يفكر في اتجاهات متعددة لإجراء تعديلات أما بالحذف أو بالإضافة بين المستويات المختلفة من المفاهيم، مما ينمي التفكير الناقد. (١١، ص ٣٣٦).

٢) عمق المعرفة : أن بناء الخريطة المفهومية يد المتعلمين بطرق عديدة للتفكير، فالمتعلمون يستمرون في ترقية خرائطهم المفهومية حتى يتحقق وحده المعرفة وتكاملها والتأكد من أن العلاقات تشير إلى الفهم العميق والمعرفة ذات المعنى (١١، ص ٣٤٣).

٣) قياس تحصيل المتعلم : بناء الخريطة يتطلب من المتعلم تحليل محتوى الموضوع واستخلاص أهم المفاهيم وترتيبها وتصنيفها هرميا ثم إبراز العلاقات بين المفاهيم بالخطوط وأدوات الربط. فكل خطوة في بناء الخريطة تمثل مهارة من مهارات التحصيل المهمة لكل مرحلة مثل: القدرة على الاستخلاص والترتيب من المقدادات البسيطة أو التصنيف الهرمي وإدراك العلاقات والروابط (١٢ ص ٢٧٦).

سادساً : كيفية تقويم الخرائط المفهومية : هناك اتفاق بين أنصار هذا الاتجاه أن تقويم الخرائط المفهومية يتم بأربعة معايير وهي :

١) الهرمية Hierarchy : وتعنى أن مفاهيم الخريطة المفهومية رتبة ترتيباً تناظرياً، أي من الأصعب إلى الأسهل بحيث يقع المفهوم الأكثر شمولًا أو تعقيداً في قمة

الهرم ويقل شمولية المفاهيم وتعقيدها كلما اتجهنا إلى قاعدة الهرم حيث تقع أبسط المفاهيم.

٢) الأمثلة Examples : وهي تمثل ذوات الأسماء ، فمثلاً إذا كانت الخريطة عن مصادر المياه ومن ضمنها البحار فالبحر الأحمر مثالاً مثال لذوات الأسماء .

٣) العلاقات : (Cross – linked) (Horizontally & Vertically) : وتمثل الخطوط التي تربط مفهومين أو أكثر بعضهما البعض مثل الخطوط الثلاثة التي تتدلى من مفهوم المعد " المرتفعات " إلى المفاهيم الثلاثة (الجبال ، الهضاب ، التلال) والخطوط الأفقية التي ترتبط بين الثلاثة مفاهيم على أنها تقع فوق مستوى سطح البحر.

٤) الروابط Prepositional Statements : هي الكلمات أو العبارات التي تبرز سبب العلاقة أو تفسح معنى العلاقة بين المفاهيم مثل الكلمة الرابطة " عدد الركعات " التي تبرز العلاقة بين أنواع صلاة فرض العين وعدد ركعاتها كصلاة الفجر (ركعتين) أو صلاة الظهر (أربع ركعات) وهكذا.

سابعاً : كيفية تقدير درجات الخرائط المفهومية: لقد أعطت بعض الدراسات الأمثلة أقل الدرجات (٢٤ ، ٢٥ ، ٢٦) ، بينما أعطت دراسة (٢٢) أقل الدرجات للخطوط وأعلى الدرجات للهرمية ولم تعط أي درجة للأمثلة ، حيث قدرت الأمثلة ضمن الهرمية.

الطريقة وإجراءات الدراسة

منهج الدراسة

تعد هذه الدراسة تقويمية تقوم على الأسلوب التشخيصي للتقويم لإيجاد نقاط القوة والضعف في بناء الطالبات للخرائط المفهومية. وقد اعتمدت الباحثان على أربعة معايير قياسية اتفق أدب المجال على اعتمادها كمقياس في تقويم بناء الخرائط المفهومية. وسوف تعرض الباحثان هذا المقياس بالتفصيل عند عرض أداة الدراسة.

عينة الدراسة

تشمل عينة الدراسة ٤ طالبة وتشمل العينة نوعين هما :

١) طالبات الماجستير : تقوم الدراسة على جمـع طالبات الماجستير الملتحقـات بـقسم المناهج وطرق التدريس بكلـيـة التربية جـامـعـة الملك سـعـود مـنـذـ العـام الجـامـعي ١٤١٨ / ١٤٢٠ وـحتـىـ العـامـ الجـامـعيـ ١٤٢١ / ١٤٢٠ . وقد بلـغـ عـدـدـهنـ ٣٣ طـالـبـةـ مـوزـعـاتـ عـلـىـ أـحـدـ عـشـرـ تـخـصـصـاـ وـتـرـاـوـحـ أـعـدـادـهـنـ ماـ بـيـنـ ٦ - ١٠ طـالـبـاتـ فيـ الأـعـوـامـ الجـامـعـيـةـ الـأـرـبـعـةـ ،ـ كـمـاـ تـرـاـوـحـ أـعـدـادـهـنـ فـيـ التـخـصـصـاتـ الـمـخـلـفـةـ ماـ بـيـنـ ١٠-١ طـالـبـاتـ .ـ وـيـرـجـعـ التـبـاـيـنـ فـيـ الأـعـدـادـ ،ـ سـوـاءـ فـيـ العـامـ الجـامـعـيـ أوـ فـيـ التـخـصـصـ إـلـىـ شـرـوـطـ القـبـولـ كـلـ عـامـ ،ـ وـالـتـيـ تـرـتـبـطـ باـحـتـيـاجـاتـ الـقـسـمـ .ـ وـقـدـ اـسـتـمـرـ جـمـعـ بـيـانـاتـ عـيـنةـ الـدـرـاسـةـ لـمـدةـ أـرـبـعـ سـنـوـاتـ ،ـ وـذـلـكـ نـظـرـاـ الصـغـرـ حـجمـ عـيـنةـ فـيـ العـامـ الـواـحـدـ .ـ

والجدول رقم (١) يوضح عدد الطالبات وتخصصاتهن موزعـاتـ عـلـىـ أـرـبـعـةـ أـعـوـامـ جـامـعـيـةـ .ـ

٢- طـالـبـاتـ الـبـكـالـورـيوـسـ :ـ أـجـرـيـتـ هـذـهـ الـدـرـاسـةـ عـلـىـ عـدـدـ طـالـبـاتـ الـلـاتـيـ أـشـرـفـ عـلـيـهـنـ الـبـاحـثـاتـ وـعـدـدـهـنـ ثـلـاثـ طـالـبـاتـ فـيـ الفـصـلـ الـدـرـاسـيـ الـأـوـلـ مـنـ العـامـ الجـامـعـيـ ١٤١٩ / ١٤٢٠ هـ ،ـ وـخـمـسـ طـالـبـاتـ فـيـ الفـصـلـ الـدـرـاسـيـ الثـانـيـ للـعـامـ الجـامـعـيـ ١٤٢١ / ١٤٢٠ هـ .ـ وـتـخـصـعـ قـلـةـ أـوـ زـيـادـهـ عـدـدـ طـالـبـاتـ الـلـاتـيـ تـشـرـفـ عـلـيـهـنـ الـبـاحـثـاتـ إـلـىـ مـاـ يـقـرـرـهـ مـجـلسـ الـقـسـمـ طـبـقـاـ لـلـعـبـءـ الـأـكـادـيـمـيـ لـكـلـ عـضـوـ هـيـئةـ تـدـرـيسـ بـالـقـسـمـ .ـ

جدول (١). عينة الدراسة لطلاب الماجستير الملتحقات بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة الملك سعود منذ العام ١٤١٧/١٤١٨هـ حتى العام الجامعي ١٤٢١/١٤٢٠هـ ونخصائهن.

المجموع	/١٤٢٠ ١٤٢١	/١٤١٩ ١٤٢٠	/١٤١٨ ١٤١٩	/١٤١٧ ١٤١٨	النخصائص
٢	١	١	-	-	دراسات إسلامية
٨	-	٤	٢	٢	لغة عربية
٣	-	-	٢	١	لغة إنجليزية
١٠	٥	١	٢	٢	علوم
١	-	١	-	-	رياضيات
٢	٢	-	-	-	تاريخ
١	١	-	-	-	جغرافيا
٣	١	-	٢	-	رياض أطفال
١	-	-	١	-	تربية خاصة
١	-	-	-	١	اجتماع
١	-	-	١	-	اقتصاد متزلي
٣٢	١٠	٧	١٠	٦	المجموع

إجراءات الدراسة

أولاً : تدريس الخرائط المفهومية نظرياً :

١) لطلاب الماجستير الملتحقات بقسم المناهج وطرق التدريس : بدأت تجربة الباحثتين باستحداث تقنية جديدة في بناء المعلومات وهي الخريطة المفهومية منذ العام الجامعي ١٤١٧/١٤١٨هـ وحتى العام الجامعي ١٤٢١/١٤٢٠هـ أي لمدة أربعة أعوام كجزء من وحدة المنظمات المعرفية Organizers for Knowledge التي تعد ضمن مفردات مقرر تطوير المنهج (٥٢٥ نهج) الذي يقدم في الفصل الدراسي الأول من كل

عام جامعي) لأن هذا المقرر يعد مقررا مشتركا لجميع التخصصات والمسارات بقسم المناهج وطرق التدريس وبذلك فهو يضم جميع الطالبات الملتحقات ببرنامج الماجستير لهذا القسم. وقد صممت الباحثتان الإطار النظري للخريطة المفهومية طبقا لخمسة محاور هي : ١) تعريف الخريطة المفهومية. ٢) الفرق بين الخريطة المفهومية والقائمة List والهرمية Hierarchy والخريطة العقلية Mental map . ٣) فوائد الخريطة المفهومية وأثرها على تطوير التدريس والتعليم والكتب المدرسية. ٤) الاتجاهات المختلفة في بناء الخرائط المفهومية. ٥) معايير تقويم الخرائط المفهومية.

-٢- طالبات البكالوريوس تخصص دراسات إسلامية : بدأت تجربة الباحثتين باستحداث تقنية الخريطة المفهومية في برنامج البكالوريوس منذ العام الجامعي ١٤١٩ / ١٤٢٠ هـ وحتى العام الجامعي ١٤٢١ / ١٤٢٠ هـ أي لمدة عامين دراسيين . وقد أدخلت الباحثتان هذه التقنية مؤخرا عندما لاحظتا ضعف طالبات الدراسات الإسلامية على الربط بين مواضيع المحتوى وعدم قدرتهن على تنظيم وترتيب المعلومات.

ونظرا لأن الباحثتين لم تدرسا مقرر طرق تدريس الدراسات الإسلامية فقد قررتا تخصيص وحدة عن الخريطة المفهومية تغطي هذا الموضوع نظريا. لذا قامتا بتدريس الإطار النظري للخريطة المفهومية في ثلاث ندوات في بداية فصل التدريب الميداني وهي :

١) الندوة الأولى : عن مفهوم الخريطة المفهومية وفوائدها للمعلم والمتعلم ولكتاب الكتب. ٢) الندوة الثانية : الاتجاهات في تصميم الخرائط المفهومية. ٣) الندوة الثالثة : معايير تقويم الخرائط المفهومية.

أداة الدراسة

١) تمثل معايير بناء الخرائط المفهومية مقياسا لهذه الدراسة ، فأداة الدراسة ما هي إلا أربعة معايير اتفق عليها الباحثان في الدراسات التطبيقية والتجريبية

والتربيون المكتشفون لهذه الاداة ٠ والمعايير الأربع هي الهرمية ، الأمثلة ، العلاقات ، الروابط (١٦ ، ١٥ ، ١٧ ، ١٨ ، ٤ ، ٨ ، ٥ ، ٤ ، ٢٠ ، ١٠ ، ١٢ ، ١٩ ، ١١ ، ٢٤). ولما كانت الدراسة الحالية تهدف إلى تقويم كيفية إتقان الطالبات في بناء الخرائط المفهومية فإنه لابد من تدريب الطالبات أولاً على كيفية بناء خريطة مفهومية ، ثم بعد ذلك تقوم خرائط الطالبات التي يتقدمن بها في نهاية الفصل الدراسي كمتطلب أساس لإكمال مقرري تطوير المنهج (٥٢٥ نهج) لطالبات الماجستير والتدريب الميداني . (٦٠ نهج) لطالبات البكالوريوس. وفيما يلي توضيح كيفية تدريب الطالبات على بناء الخرائط المفهومية.

مراحل بناء الخرائط المفهومية : مررت مراحل بناء الخرائط المفهومية بخمس مراحل وهي :

المرحلة الأولى : تدريس خطوات بناء الخريطة المفهومية : وقد مررت هذه المرحلة بخطوتين هما :

١) الخطوة الأولى : تدريس خطوات بناء الخرائط المفهومية ، وقد قامت الباحثتان بتدرис كل خطوة من الخطوات الأربع في بناء الخرائط المفهومية (الهرمية ، العلاقة ، الروابط ، الأمثلة) وقد صاحبت تدريس كل خطوة عرض مجموعة من الخرائط المفهومية لتوضيح الخطوات الأربع في البناء.

٢) الخطوة الثانية : إصدار أحكام على الخرائط المفهومية التي بها أخطاء شائعة ، ومن هذه الخطوة تم عرض بعض الخرائط المفهومية التي بها أخطاء شائعة ، سواء في أدب المجال الأجنبي أو العربي ، وقد قامت الطالبات بها ، ثم يطلب من الطالبات تقويم هذه الخرائط وفقاً للمعايير الأربع المعروفة في تقويم الخرائط المفهومية وهي :

١) الهرمية التي تبرز تنظيم المفاهيم من المستوى المعقد في القمة حتى المستوى البسيط في قاعدة الهرم .

ب) الأمثلة : التي تقع في قاعدة الهرم وتشمل أسماء الذوات والتي يمكن استخدامها في تصنيف الأمثلة الإيجابية والسلبية للمفاهيم .
 ج) العلاقات التي توضح الخطوط الأفقية والرأسيّة التي تربط بين مفهوميّة أو أكثر ..
 د) الروابط التي تبرز السبيبية في العلاقة بين المفاهيم (١٦ ، ١٥ ، ١٧ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢٠) . وفي هذه الخطوة لابد من تدريب الطالبات على تحديد الأخطاء الشائعة ، وقد كانت أهم الأخطاء الشائعة هي :

عدم التدرج في مستوى المفاهيم ، أي أن تصنيف المفاهيم لا يقع في المستوى نفسه من درجة التعقيد أو البساطة يمكن أن نجد مفهوما أكثر شمولية يقع أسفل مفهوم أبسط منه في الشمولية والتعقيد وهكذا . عدم القدرة على تحديد المفهوم الأكثر شمولًا الذي يقع في قمة الهرم . وهذا خطأ شائع في بناء الخرائط المفهومية . عدم إعطاء أمثلة توضح بعض المفاهيم في نهاية الخريطة (المفهومية) . تجنب الخطوط العرضية والاكتفاء بالخطوط الطولية . قلة استخدام الكلمات الرابطة الإبداعية .

المرحلة الثانية : اختيار موضع من الكتاب المدرسي لبناء الخريطة المفهومية :

وقد مررت هذه المرحلة بسبع خطوات هي :

الخطوة الأولى : تحليل الموضوع المختار من الكتاب المدرسي لاستخراج المفاهيم المتضمنة في هذا الموضوع . الخطوة الثانية : تصنيف المفاهيم طبقاً لمستوى شمولها . الخطوة الثالثة : اختيار مفهوم يجمع هذه المفاهيم . الخطوة الرابعة : تنظيم المفاهيم في هرم يبدأ من المفهوم الأكثر شمولًا في القمة إلى الأقل شمولًا في أسفل الهرم . الخطوة الخامسة : وضع كل مفهوم في إطار أما على شكل صندوق (مربع أو مستطيل) . أو يضاوي الشكل . الخطوة السادسة : رسم خطوط تصل كل مفهومين أو أكثر بعضهم على أن تكون هذه الخطوط طولية أو عرضية .

الخطوة السابعة : اختيار الكلمات أو العبارات الرابطة التي تبرز العلاقة بين مفاهيم الهرم ووضعها في مكانها المناسب .

المرحلة الثالثة : تقويم الخريطة المفهومية :

وقد مرت هذه المرحلة بخطوتين هما :

- ١) تقويم الخرائط المفهومية من قبل الباحثين والطلاب معا.
- ٢) إعادة بناء الخرائط المفهومية مرة أخرى إلى الطالبات لإجراء التعديلات وفقاً لنتائج التقويم.

المرحلة الرابعة : إعداد خريطة مفهومية من قبل الطالبة التي يقع عليها الاختيار العشوائي للقيام بندوة ختامية عن الخريطة المفهومية ثم تقوم الطالبات بتقويمها على الباحثين.

المرحلة الخامسة : إعداد خريطة مفهومية فردية (خاصة بكل طالبة) سلسلة العمل بها عقب الندوة الختامية عن الخريطة المفهومية ، على أن يكون تسليمها في نهاية الفصل الدراسي وتحسب كمطلوب من متطلبات مقرر تطوير النهج (٥٢٥ نهج) والتدريب الميداني للدراسات الإسلامية (٤٦٠ نهج) ، وتحسب على الخريطة المفهومية نسبة مئوية تبلغ ١٥ % من درجات كل مقرر . وتعرض هذه الدراسة نماذج من الخرائط المفهومية التي أعدتها الطالبات في ملحق (١)

كيفية تقدير الخرائط المفهومية : أكدت بعض الدراسات أن أهم معيار من معايير تقويم بناء الخرائط المفهومية هو معيار الروابط ، لأنه يبرز العلاقات السببية بين المفاهيم ، ويشير إلى القدرة الإبداعية للمتعلم (٢٤ ، ص ٦٦١) إلا أن الدراسة الحالياً تؤكد أن أهم معيار هو الهرمية . لأن اصل بناء الخريطة المفهومية هو الهرمية التي تمثل أحد البناءات الرئيسية للمعرفة والتي طورت بعد ذلك إلى الخريطة المفهومية بعد اكتشاف فكرة كتابة الكلمات أو العبارات على الخطوط لإبراز سبب العلاقة (٢ ، ٥). كما أن جووين و نوفاك مؤسسي هذا الاتجاه قد قدوا الهرمية ضعف درجة الروابط (٤٩ ص ١٦). وقد سار على هذا النهج الباحثون من بعدهما إلا دراسة (٢٢) التي ثمن مؤلفاها الخطوط كمرتبة ثانية بعد الهرمية وليس الروابط . وقد استخدمت الباحثان نموذج جووين و نوفاك لأنهما أول من وضعوا هذا النموذج لتقدير درجات الخريطة المفهومية ، إلا أن الباحثين قد اختلفتا عن نموذج

جووين و نوفاك (١٦) في جانبين هما : ١) زيادة الدرجة المعطاة للروابط لما لها من أهمية باللغة ، إذ تشير إلى مهارة المتعلم الإبداعية في اختبار الكلمات التي . تبرز سبب الربط وأكملت عليها دراسات أدب المجال (٢٤). ٢) حساب الدرجة الكلية للخريطة بنسبة مئوية قدرها ١٠٠٪ بينما نموذج جووين و نوفاك (١٦) قد قدر الدرجة الكلية بـ ٦٦ درجة . وبذلك سوف تلغى فكرة حصول المتعلم على درجات أكثر من مائة درجة كما يتضح في دراستي (١٦)، (٢٤).

تقدير مدى إتقان الطالبات لبناء الخريطة المفهومية : يعني حصول الطالبة على الدرجة المعيارية لكل معيار طبقاً لنموذج تقويم الخرائط المفهومية إلى الدرجة الكلية لكل معيار طبقاً للنموذج التالي :

الهرمية إذا كانت صحيحة : ٤٠٪ . الروابط إذا كانت صحيحة ٣٠٪ . العلاقات إذا كانت صحيحة ٢٠٪ . الأمثلة إذا كانت صحيحة ١٠٪ . المجموع الكلي لنموذج تقويم الخريطة المفهومية ١٠٠٪

حساب الدرجات المعطاة لكل خريطة مفهومية : تم حساب الدرجات الكلية لكل خريطة مفهومية طبقاً لحساب مجموع الدرجات لكل معيار كالتالي :

$$1) \text{الدرجة التي تحصل عليها الطالبة للهرمية} = \frac{\text{الدرجة الكلية للهرمية} (٤٠) \times \text{عدد المفاهيم الصحيحة}}{\text{عدد المفاهيم في الهرمية}}$$

$$2) \text{الدرجة التي تحصل عليها الطالبة للروابط} = \frac{\text{الدرجة الكلية للروابط} (٣٠) \times \text{عدد الروابط الصحيحة}}{\text{عدد الروابط في الخريطة المفهومية}}$$

$$3) \text{الدرجة التي تحصل عليها الطالبة للعلاقات} = \frac{\text{الدرجة الكلية للعلاقات} (٢٠) \times \text{عدد العلاقات الصحيحة}}{\text{الصحيحة}}$$

$$4) \text{الدرجة التي تحصل عليها الطالبة للأمثلة} = \frac{\text{الدرجة الكلية للأمثلة} (١٠) \times \text{عدد الأمثلة الصحيحة}}{\text{عدد الأمثلة في الخريطة المفهومية}}$$

وبعد النموذج الذي اقترحته الباحثان إضافة جديدة لأدب المجال ، لأنه حدد نسبة مئوية لكل معيار ، بغض النظر عن العدد الكمي الذي حسبت في ضوئه درجات

المعيار بذلك يصلح تقويم كل خريطة مفهومية سواء بسيطة أو معقدة فمثلاً قد ن عدد الروابط في خريطة مفهومية ٤٤ كلمة أو ٣٠ أو ٢٠ أو ١٠ ، وكذلك بالنسبة للهرمية سواء كان مستوى الهرمية ثنائياً أو ثلاثياً أو رباعياً ، وكذلك الحال في بقية معايير الخريطة. كما أن استخدام هذا النموذج سوف يلغى فكرة حصول بعض الطلبة على درجات أكثر من مائة درجة ، وذلك حسب درجة تعقيد الخريطة المفهومية. والجدول التالي (٢) يوضح درجات الخريطة المفهومية في ثلاثة دراسات.

جدول (٢). درجات الخريطة المفهومية في ثلاثة دراسات سابقة.

(Rafferty & Fleschner 31p22)	زيتون (٢٤ ص ٦٦٣)	جووين و نوفاك (٤٩ ص ١٦)
العلاقة (إذا كانت صحيحة) = ٢٦ درجة	العلاقة (إذا كانت صحيحة) = ١٦	العلاقة (إذا كانت صحيحة) = ١٤
السلسل (إذا كان صحيحاً) = ٣٠ درجة	السلسل (إذا كان صحيحاً) = ٢٠	الهرمية (إذا كانت صحيحة) = ٤٠
الروابط (إذا كانت صحيحة) = ٢٠ درجة	الروابط (إذا كانت صحيحة) = ٢٠	الروابط (إذا كانت صحيحة) = ٢٠
الأمثلة = لم تعط درجات	الأمثلة (إذا كانت صحيحة) = ٤	الأمثلة (إذا كانت صحيحة) = ٤
المجموع الكلي = ٧٦	المجموع الكلي = ٦٠	المجموع الكلي = ٥٨ درجة

إذا نظرنا إلى جدول (٢) فسنرى أن هناك اتفاقاً بين جooين و نوفاك (١٦) و Rafferty & Fleschner (٢٢) على أن التسلسل يشتم بأعلى الدرجات. وتتفق الدراسة الحالية مع هاتين الدراستين ، وتتفرد دراسة Rafferty & Fleschner (٢٢) بأن العلاقة (الخطوط الطولية والعرضية) حصلت على ثانية مرتبة بعد الهرمية في تقدير الدرجات ، بينما اتفقت دراسة جooين و نوفاك (١٦) و زيتون (٢٤) على أن الروابط تحصل على المرتبة الثانية في تقدير الدرجات. وأيضاً على أن الأمثلة تحصل على المرتبة الأخيرة في تقدير الدرجات. بينما انفردت دراسة Rafferty & Fleschner (٢٢) بإلغاء معيار الأمثلة وهذه الدراسة تعد الدراسة الوحيدة من بين دراسات أدب المجال ، سواء التجريبية أو التطبيقية التي لم تعط هذا المعيار تقديرها وربما اعتبروا الأمثلة جزءاً من الهرمية (٢٤ ، ١٦ ، ١٥ ، ١٧ ، ١٨ ، ١٠ ، ١٢).

التحقق من صدق المعايير الأربع في بناء الخرائط المفهومية : لم تعرّض الباحثات المعايير الأربع لبناء الخريطة المفهومية على محكمين لأنها معايير تحمل الصدق. فقد اتفق عليهما الخبراء والمربيون والمؤيدون لتقنية الخريطة المفهومية، وتم إجراؤها في فروع مختلفة للمعرفة ومجتمعات متنوعة الثقافات (٢٥، ١٦).

التحقق من صدق تقدير درجات المعايير الأربع لكل خريطة مفهومية : وقد

تم ذلك بثلاث طرق :

١) تم عرض الخرائط المفهومية على متخصصين في مجالات المعرفة التي تمايل تخصصات الطالبات. للتأكد من الصحة العلمية وتحديد نقاط الضعف في كل خريطة مثلاً خرائط اللغة العربية عرضت على متخصصين في قسم اللغة العربية، وكذلك في بقية الخرائط المفهومية. وهذه الطريقة أخذ بها في 1997 Trygestod. وقد اعتمدت الباحثات على نتائج المتخصصين في تقدير درجات معايير الخرائط المفهومية (انظر ملحق ٢) الذي يوضح أسماء المتخصصين). ٢) تم وضع درجات كل معيار من المعايير الأربع في بناء كل خريطة مفهومية من قبل كل باحثة على حدة. ٣) تم حساب الدرجة الكلية لكل معيار من المعايير الأربع في بناء الخرائط المفهومية بجمع الدرجات التي تم تقديرها من قبل كل باحثة على حدة وقسمتها على اثنين.

التأكد من ثبات تقدير معايير بناء الخرائط المفهومية : تم اختيار عينة عشوائية من الخرائط المفهومية تقارب من ٣٠٪ من العينة، أي حوالي ١٤ خريطة مفهومية، وقد تم تقويمها لحساب النسبة لكل معيار من قبل كل من الباحثتين على حده وقد تم حساب مدى الاتفاق بين تقويم الباحثتين بتطبيق معادلة معامل الثبات (٢٦ ، ص ١٧٩). وجدول رقم (٣) يوضح نتائج الاتفاق بين الباحثتين.

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد درجات الاتفاق بين المقيمين}}{\text{عدد الدرجات المعيارية الكلية}} \times 100$$

جدول رقم (٣). النسبة المئوية للاتفاق بين المقيمتين في العينة العشوائية لمعايير بناء الخرائط المفهومية في برنامجي التعليم العالي (بكالوريوس - ماجستير).

المعيار	درجات الخرائط المفهومية	إجمالي عدد درجات الخرائط	الدرجات التي اتفقت عليها المقيمتان	الدرجات التي اختلفت عليها المقيمتان	النسبة المئوية للاتفاق
الهرمية	٥٦٠	٥٥٢	٨	٤٧	% ٩٩
الروابط	٤٢٠	٤١٦	٤	٤٣	% ٩٩
العلاقات	٢٨٠	٢٧٤	٦	٢١	% ٩٨
الأمثلة	١٤٠	١٤٠	-	-	% ١٠٠

المعاجلات الإحصائية: تم حساب التكرارات والمتosطات والنسب المئوية. وأجري كذلك تحليل التباين للمعايير الأربع طبقاً للنموذج الإحصائي الخطى (Statistical Linear Model) :

درجة المعيار = المتوسط العام + تأثير العام الجامعي + تأثير المرحلة + تأثير التخصص + الخطأ.

حيث إن هناك أربعة معايير ، وأربعة أعوام جامعية ، ومرحلتين (البكالوريوس والماجستير) وأحد عشر تخصصاً. وأجري اختبار توكي للكشف على مصادر التباين.

النتائج ومناقشتها

أولاً: الإجابة على السؤال الأول: يبين جدول رقم (٤) تقديرات الباحثين للخرائط المفهومية التي أنتجتها الطالبات في كل معيار من المعايير الأربع موزعة على السنوات الأربع.

جدول (٤) التكرارات (ك)، والمتosteات (م) المعايير الأربع في بناء الخرائط المفهومية عن العام الجامعي ١٤١٨/١٤١٧ - حتى العام الجامعي ١٤٢٠/١٤٢١ - هـ.

المجموع	معيار (٤)		معيار (٣)		معيار (٢)		معيار (١)		المعيار
	العام	(ك)	(م)	(ك)	(م)	(ك)	(م)	(ك)	
٢٥٢	٣	١٨	١٤.٧	٨٨	١١.٧	٧٠	٢٩٣	١٧٦	١٤١٨/١٤١٧
٧٠١	٨	٨٠	١٥.١	١٥١	٢٠.٤	٢٠٤	٢٦.٦	٢٦٦	١٤١٩/١٤١٨
٨٥٤	٩.٥	٩٥	١٨.٠	١٨٠	٢٤.٧	٢٤٧	٣٣.٢	٣٣٢	١٤٢٠/١٤١٩
١٤٦٣	٩.٧	١٤٦	١٩.٣	٢٩٠	٢٨.٧	٤٣١	٣٩.٧	٥٩٦	١٤٢١/١٤٢٠
٣٣٧٠		٣٣٩		٧٠٩		٩٥٢		١٣٧٠	مجموع الدرجات
٤١٠٠		٤١٠		٨٢٠		١٢٣٠		١٦٤٠	الدرجات المعيارية

يتضح من جدول (٤) أن أعلى متosteات حصلت عليها الطالبات كانت في آخر عام جامعي أجريت فيه الدراسة وهو العام الجامعي ١٤٢١/١٤٢٠ هـ. كما أن أعلى متosteات حصلت عليها الطالبات كانت في المعيارين (١) و (٤) اللذين يقيسان الهرمية والأمثلة في بناء الخرائط المفهومية بحيث بلغ متوسطهما ٣٩.٧ و ٩.٧ على التوالي ، وأقل متوسط حصلت عليه الطالبات في العام نفسه كان في المعيار (٢) الذي يقيس الروابط في الخريطة المفهومية، حيث بلغ ٢٨.٧. وعلى العكس من ذلك فإن أقل متosteات حصلت عليها الطالبات - عدا متوسط المعيار (١) الذي يقيس الهرمية في بناء الخرائط - كانت في أول عام جامعي أجريت فيه الدراسة وهو العام الجامعي ١٤١٨/١٤١٧ هـ ، كما أن أقل متosteات في العام نفسه حصلت عليها الطالبات كانت في المعيار (٤) الذي يقيس الأمثلة في بناء الخرائط المفهومية حيث بلغ (٣). كما يبين الجدول نفسه أن أعلى متosteات في المعايير الأربع في بناء الخرائط المفهومية كانت في العامين ١٤٢٠/١٤١٩ هـ و ١٤٢١/١٤١٩ هـ يلي ذلك العامان ١٤١٨/١٤١٧ هـ و ١٤١٨/١٤١٧ هـ على التوالي عدا المعيار (١) في عام ١٤١٨/١٤١٧ هـ حيث كان أعلى من متوسط درجات الطالبات في المعيار نفسه في العام التالي ١٤١٩/١٤١٨ هـ.

حيث بلغ ٢٩.٣ ، ٢٦.٦ على التوالي. يتضح من الجدول نفسه أن أعلى متوسط حصلت عليه الطالبات كان في المعيار (٣) الذي يقيس العلاقات حيث بلغت ١٦.٧ أي تقل عن الدرجة المعيارية (٢) بمعدل ٣.٣ ، أما أقل متوسط حصلت عليه الطالبات فهو المعيار (٢) الذي يقيس الروابط في بناء الخرائط المفهومية حيث بلغت ٢١.٣ . يبين جدول (٥) تقديرات الباحثتين للخرائط المهمومية التي أنتجهما الطالبات في كل معيار من المعايير الأربع موزعة على المستويين البكالوريوس و الماجستير.

جدول رقم (٥). التكرارات (ك)، والموسطات (م)، للمعايير الأربع في بناء الخرائط المفهومية في العام الجامعي ١٤١٧ / ١٤١٨ حتى العام الجامعي ١٤٢٠ / ١٤٢١ في مرحلتي البكالوريوس

والماجستير

الكلية	المعيار (٤)		المعيار (٣)		المعيار (٢)		المعيار (١)		المعيار
	(م)	(ك)	(م)	(ك)	(م)	(ك)	(م)	(ك)	المرحلة
٧٦٧	٩.٥	٧٦	١٨.٨	١٥٠	٢٧.٦	٢٢	٤٠	٣٢٠	بكالوريوس
٢٦٠٣	٨	٢٦٣	١٦.٩	٥٥٩	٢٢.٢	٧٣١	٣١.٨	١٥٥٠	ماجستير
٣٣٧٠		٣٣٩		٧٠٩		٩٥٢		١٣٧٠	المجموع

يتضح من جدول (٥) أن متوسطات درجات طالبات البكالوريوس في المعايير الأربع في بناء الخرائط المفهومية أعلى من متوسطات درجات طالبات الماجستير في المعايير نفسها، كما يبين الجدول نفسه أن المعيار (١) الذي يقيس الهرمية في بناء الخرائط المفهومية قد حصل على أعلى متوسط وقدره ٤٠، أي ما يماثل الدرجة المعيارية لهذا المعيار وهي (٤٠) درجة. أما عن بقية المعايير (٤) و (٣) و (٢) فإن متوسط درجاتطالبات قد اقتربت من الدرجة المعيارية لهذه المعايير. فقد حصلتطالبات على متوسطات قدرها ٩.٥ من الدرجة المعيارية ١٠، و ١٨.٨ من الدرجة المعيارية ٢٠ و ٢٧.٦ من الدرجة المعيارية ٣٠ على التوالي. أما عن أعلى متوسط حصلت عليه طالبات الماجستير فهو ١٦.٩ في المعيار (٣) الذي يقيس العلاقة في بناء الخرائط المفهومية، وأقل متوسط حصلت عليه طالبات الماجستير هو ٢٢.٢ في

المعيار (٢) الذي يقيس الروابط في بناء الخرائط المفهومية. يبين جدول (٦) تقديرات الباحثتين للخرائط المفهومية في المعايير الأربع للشخصيات المختلفة. جدول رقم (٦). التكرارات (ك)، والموسطات (م)، للمعايير الأربع في بناء الخرائط المفهومية للشخصيات المختلفة للطالبات.

المجموع الكلي	معيار (٤)		معيار (٣)		معيار (٢)		معيار (١)		المعيار الشخص
	(م)	(ك)	(م)	(ك)	(م)	(ك)	(م)	(ك)	
٢٦٥	(١) ١٠	٣٠	١٧.٣	٥٢	٢٧	٨١	٣٤	١٠٢	إنجليزي
٥٦٥	(٣) ٦.٩	٥٥	١٦	١٢٨	١٨.٨	١٥٠	٢٩	٢٢٢	لغة عربية
٧٩٠	(٤) ٧	٧٠	١٧.٦	١٧٦	٢٠.٧	٢٠٧	٢٣.٧	٣٣٧	علوم
١٠٠	(١) ١٠	١٠	٢٠	٢٠	٣٠	٣٠	٤٠	٤٠	جغرافيا
٢٠٠	(٢) ١٠	٢٠	٢٠	٤٠	٣٠	٦٠	٤٠	٨٠	تاريخ
٩٠٦	(٦) ٩.٦	٩٦	١٨.١	١٨١	٢٥.٨	٢٥٨	٣٧.١	٢٧١	دراسات إسلامية
٧٠	٨	٨	١٢	١٢	١٨	١٨	٣٢	٣٢	اجتماع
٢١٥	(١) ٦.٧	٢٠	١٤.٧	٤٤	٢١.٧	٦٥	٢٨.٧	٨٦	رياض أطفال
٨٦	١٠	١٠	١٨	١٨	٢٧	٢٧	٣١	٣١	التربية خاصة
١٠٠	(١) ١٠	١٠	٢٠	٢٠	٣٠	٣٠	٤٠	٤٠	رياضيات
٧٣	١٠	١٠	١٨	١٨	٢٦	٢٦	١٩	١٩	اقتصاد منزلي
٣٣٧٠		٣٣٩		٧٠٩		٩٥٢		١٣٧٠	المجموع

العدد بين القوسين يدل على عدد الطالبات اللاتي حصلن على الدرجة المعيارية في كل معيار من المعايير الأربع، والدرجة الكلية في بناء الخرائط المفهومية وهي (١٠٠٪).

يتضح من جدول (٦) أن هناك ١٩ طالبة حصلت على الدرجات المعيارية في المعايير الأربع (٤٠٪) درجة للمعيار الأول، و (٣٠٪) درجة للمعيار الثاني، و (٢٠٪) درجة للمعيار الثالث و (١٠٪) درجات للمعيار الرابع وبذلك يكون متوسط درجاتهن يماثل الدرجة المعيارية نفسها ، كما أن هؤلاء الطالبات قد حصلن على الدرجة المعيارية الكلية في بناء الخرائط وهي (١٠٠٪).

كما يوضح الجدول نفسه ان اقل متوسط حصلت عليه الطالبات في كل معيار من المعايير الأربعه بلغ (١٩) و (١٨) و (١٢) و (٦.٧) في المعيار (١) والمعيار (٢) والمعيار (٣) والمعيار (٤) في التخصصات اقتصاد منزلي ، اجتماع ، ورياض اطفال على التوالي.

ثانيا: الإجابة عن السؤال الثاني: يبين جدول (٧) قيم "ف" لتحليل التباين لمعرفة تأثير سنة التدريب للعام الجامعى ، والمستوى التعليمى لمرحلة البكالوريوس والماجستير ، والتخصص على كل معيار من المعايير الأربعه لقياس بناء الطالبات للخراط المفهومية.

جدول رقم (٧). قيمة (ف) لتأثير كل من العام الجامعى للتدريب والمرحلة والتخصص في المعايير الأربعه في بناء الخرائط المفهومية.

قيمة (ف)				درجات	المتغيرات
المعيار (٤)	المعيار (٣)	المعيار (٢)	المعيار (١)		
٠٠١١.٨٢	٠٣.٦٠	٠٥.٣٨	٠٦.٤٩	٣	العام الجامعى
٠.٠٤	٠.٠١	٠.٠٢	١.٤٥	١	المرحلة
١.٩٤	٠.٦١	٠.٩٥	٠.٨٧	١٠	التخصص

يتضح من جدول (٧) أن هناك فروقا دالة إحصائيًا بين الأعوام الجامعية الأربعه في إتقان الطالبات للمعايير الأربعه في بناء الخرائط المفهومية عند مستوى دلالة (٠.٠١) في المعيار (١) الذي يقيس الهرمية ، ومعيار (٢) الذي يقيس الروابط ، ومعيار (٤) الذي يقيس الأمثلة. وعند مستوى دلالة (٠.٠٥) في المعيار (٣) الذي يقيس العلاقة. ويتطبق اختبار توكي (Tukey) للمقارنة بين متوسطات الأعوام الأربعه للمعايير الأربعه في بناء الخرائط المفهومية. وجد بالنسبة للمعيار الأول أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ١... بين العام الجامعى الرابع ١٤٢١ ، ١٤٢٠ والعام الجامعى الثاني ١٤١٨ ، ١٤١٩ وبين العام الجامعى الرابع ١٤٢٠ ، ١٤٢١ ، والعام الجامعى الأول ١٤١٧ ، ١٤١٨ وكانت الفروق لصالح العام الجامعى الرابع

١٤٢١، ١٤٢٠ الذي له أعلى متوسط كما يتضح في جدول (٤). بالنسبة للمعيار الثاني وجد أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ١... بين العام الجامعي الرابع ١٤٢١، ١٤٢٠ والعام الجامعي الأول ١٤١٨، ١٤١٧ وقد كانت الفروق لصالح العام الجامعي الرابع ١٤٢١، ١٤٢٠ هـ بالنسبة للمعيار الثالث وجد أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ١... بين العام الجامعي الرابع ١٤٢١، ١٤٢٠ والعام الجامعي الثاني ١٤١٧، ١٤١٨ وكانت الفروق لصالح العام الجامعي الرابع ١٤٢١، ١٤٢٠ واخيراً بالنسبة للمعيار الرابع وجد أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ١... بين العام الجامعي الرابع ١٤٢٠، ١٤٢١ هـ والعام الجامعي الأول ١٤١٨، ١٤١٧ هـ لصالح العام الجامعي الرابع ١٤٢٠، ١٤٢٠ هـ. أما الأعوام التي لم تتم المقارنة بينها بالنسبة للمعايير الأربع فقد كانت بسبب عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية .

ثالثا: الإجابة على السؤال الثالث:

يتضح من جدول (٧) أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مرحلتي البكالوريوس والماجستير في إتقان الطالبات للمعايير الأربع في بناء الخرائط المفهومية.

رابعا : الإجابة على السؤال الرابع

بيّن الجدول (٧) أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات الأحد عشر، وهي (اللغة الإنجليزية ، اللغة العربية ، العلوم ، الجغرافيا ، التاريخ ، الدراسات الإسلامية ، الاجتماع ، رياض الأطفال ، تربية خاصة ، رياضيات ، اقتصاد منزلي) في إتقان الطالبات للمعايير الأربع في بناء الخرائط المفهومية.

مناقشة النتائج

من خلال نتائج الدراسة التي سبق عرضها يتبيّن ما يلي

- حصلت الطالبات على مجموع درجات ٢٢٧٠ من الدرجات المعيارية البالغ درجاتها ٤١٠٠ أي بمعدل ٨٢٪ . ● حصلت (١٩) طالبة من عينة الدراسة على الدرجة المعيارية في المعايير الأربع لبناء الخرائط المفهومية (١٠٠٪) أي أن حوالي ٤٦.٣٪

من عينة الدراسة تمكن من إتقان بناء الخرائط المفهومية). ● الرياضيات والتاريخ والجغرافيا أفضل التخصصات التي حصلت فيه جميع الطالبات في هذه التخصصات على الدرجة المعيارية في بناء الخريطة المفهومية (١٠٠٪) وعدهن أربع طالبات أي أن حوالي ١٠٪ من عينة الدراسة تمكن من إتقان بناء الخرائط المفهومية في هذه التخصصات الثلاثة. ● الدراسات الإسلامية أفضل التخصصات التي حصل أكبر عدد من الطالبات على الدرجة المعيارية في بناء الخرائط المفهومية، وعدهن (٦) طالبت من (١٠) طالبات متخصصات في الدراسات الإسلامية ، أي بمعدل ٦٠٪ من عينة الطالبات المتخصصات دراسات إسلامية وبمعدل ١٤.٦ من العينة الكلية للدراسة تمكن من إتقان بناء الخرائط المفهومية. وتعد هذه النتيجة إضافة إلى أدب المجال حيث لا توجد دراسة سابقة في تدريب طالبات دراسات إسلامية على بناء خرائط مفهومية إلا الدراسة الحالية ، كما لا توجد دراسة في تدريب الطالبات في برنامج الماجستير على التخصصات السابقة ، ولكن في دراسة (Horton et al 1997) (٢٥) أشارت نتائجها إلى قدرة الطلبة في مراحل التعليم العام (ابتدائي ، متوسط ، ثانوي ، بكالوريوس) على بناء خرائط مفهومية. ● آخر عام جامعي في إجراء الدراسة الحالية وهو العام الجامعي ١٤٢١/١٤٢٠ كان أفضل الأعوام الأربعية الجامعية التي جربت فيها الدراسة الحالية لأن (١١) طالبة تمكن من الحصول على الدرجة المعيارية في بناء الخرائط المفهومية من عدد (١٥) طالبة وهو مجموع عينة الدراسة لهذا العام ، أي أن حوالي ٧٣٪ من عينة الدراسة الكلية لهذا العام و ٢٧٪ من عينة الدراسة في الأربعية أعوام تمكن من إتقان بناء الخرائط المفهومية. وتعد هذه النتيجة أيضاً إضافة إلى أدب المجال لأن الدراسة الحالية : استغرقت أربعة أعوام على عينات مختلفة لكل عام جامعي (أي أنها دراسة تجتمعية) ولكن توجد دراسات استغرقت أربعة أعوام مثل دراسة Martin 1994 (١٥) ، وعامين مثل دراسة Fichtman 1993 (٢٧) ، ولكن كلا من الدراستين طبقت على العينة نفسها ، أي أن الدراستين كانتا من نوع الدراسات الطولية Longitudinal Studies . كما

أبرزت أثر الخبرة على كفاءة عضو هيئة التدريس أو المعلم والتي ظهرت في مدى إتقان المتعلمين في بناء الخرائط المفهومية .

وتعزز النتيجة السابقة نتيجة أخرى وهي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأعوام الأربع التي تم تدريب الطالبات فيها على بناء الخرائط المفهومية وتفسر هذه النتيجة بالتفسير السابق ^٠ والدليل أن الدراسات وأشارت إلى أن المدة التي يحتاجها أي متعلم عموماً ساعتان (١٥ ، ص ١٤) . كما ان جودين ونونفاك (١٦) أكدوا على عامل خبرة المدرب أو المعلم . وتوضح دراسة (Horton et al 1993) أن بناء الخريطة المفهومية مناسب لجميع فروع المعرفة ولجميع المتعلمين باختلاف مستوى نضجهم وثقافتهم . بالإضافة إلى أن الدراسات التي استخدمت طريقة الخريطة المبدئية (خربيطة قبلية) وتدريب المتعلم على بناء خريطة مفهومية ثم إعادة بناء الخريطة المبدئية (خربيطة بعدية) وأشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لعامل الخبرة لدى المتعلم في بناء الخريطة المفهومية (١٩) ، وليس لعامل الاختلافات الثقافية ومستوى النضج والمرحلة التعليمية . أعلى نسبة مئوية حصلت عليها الطالبات كانت ٢٧ من الدرجة المعيارية (١٠٠٪) وكانت هذه الدرجة في تخصص العلوم واللغة العربية .

أدنى درجة لكل معيار على حدة حصلت عليه الطالبات كان في المعايير (الروابط والأمثلة) حيث بلغت صفراء من ٣٠ درجة للروابط و ١٠ درجات للأمثلة ، ثم يلي ذلك معيار (الهرمية) حيث بلغت أدنى درجة ١١ من ٤٠ ، وأخيراً معيار (العلاقات) كانت أدنى درجة هي ٨ من ٢٠ . وهذه الدرجات الأدنى وقعت في تخصصات اللغة العربية والعلوم ^٠ وترجع هذه النتائج إلى افتقار بعض طالبات العلوم واللغة العربية إلى القدرة على : بناء هرمية . كتابة الكلمات الرابطة على الخطوط الطولية والعرضية . الربط الصحيح بين مفهومين أو أكثر .

وأخيراً افتقرت بعض الخرائط إلى إعطاء أمثلة في قاعدة الهرمية ، وتقع معظم هذه الدرجات الأدنى في السنة الأولى لإجراء التجربة ، وتفسر هذه النتائج بمحمل واحد وهو عدم توافر بيانات كافية وخرائط مفهومية في تخصصات مختلفة ، سواء كانت

متقدمة أو بها أخطاء شائعة من عمل الطالبات يمكن عرضها كنماذج أثناء التدريس في العام الأول من إجراء التجربة .

كما أنه ليس لعامل المستوى التعليمي والتخصصي أثر على إتقان الطالبات لبناء الخرائط المفهومية ، وتشير هذه النتيجة إلى أن الطالبة بغض النظر عن مستواها في السلم التعليمي (بكالوريوس - ماجستير)، أو تخصصها في أي فرع من فروع المعرفة يمكن أن تقنن بناء الخريطة المفهومية وتأكد على هذه النتيجة الدراسات التي قامت على فروع معرفة مختلفة مثل العلوم (٢١ ، ٢٣ ، ٢٩ ، ٣٢) العلوم الاجتماعية (٢٧) والجغرافيا (٧) والحاسب الآلي (١٩ ، ٣٠ ، ٣١) التمريض (٣٤) الرياضيات (٣٦) وعلم النفس (١٢) القراءة (٢٨) .

ومن أبرز ما أضافه هذه الدراسة إلى أدب المجال ما يلي :

١- إبراز نقاط القوة والضعف لدى المتعلم في بناء الخرائط المفهومية. فمع أن الدراسات السابقة اهتمت بتدريب المعلمين أو المتعلمين على بناء خرائط مفهومية وعرض طرق مختلفة في بناء الخرائط المفهومية . إلا أن هذه الدراسات لم تظهر من بينها دراسة واحدة عرضت نتائج إحصائية عن بناء المتعلمين للخرائط المفهومية ، وقد رجع ذلك لأن أهداف التدريب على بناء الخرائط المفهومية لا يرتبط بإبراز نقاط القوة والضعف في بناء الخرائط المفهومية كما هو الحال في الدراسة الحالية ولكنه ارتبط بمتغيرات عديدة منها : إبراز فوائد الخريطة المفهومية (٢٠ ، ١١ ، ١٩ ، ١ ، ٢٨ ، ٢٩ ، ٣٠ ، ٣١ ، ٣٢ ، ٣٣ ، ٣٤ ، ٣٥ ، ٣٦) علاقة الخرائط المفهومية بالاختبارات التحصيلية (٧ ، ٢١) - المقابلات الشخصية (٣٥ ، ١٨) - قراءة نصوص الكتب وتحليلها (١٢ ، ٢٨) .

٢- قامت الدراسة على تخصصات متعددة بلغ عددها (١١ تخصصا) الأمر الذي يوضح مناسبة استخدام تقنية الخريطة المفهومية في فروع المعرفة المختلفة. أما الدراسات السابقة فقد كانت دراسات متخصصة في فرع واحد من فروع المعرفة كالعلوم أو الجغرافيا أو الرياضيات.

الوصيات

في ضوء نتائج الدراسة توصى الباحثتان بما يلي

- ١) اهتمام مؤلفي الكتب المدرسية بتضمين بعض خاذج من الخرائط المفهومية لبعض الموضوعات الرئيسة في الكتب المدرسية.
- ٢) اهتمام مؤلفي الكتب المدرسية بنظرية المفاهيم عند عرض الموضوعات وذلك بعرض تعريفات للمفاهيم تكون دقيقة من الناحيتين التربوية والعلمية . وضرب أمثلة إيجابية وسلبية على المفاهيم حتى يسهل على القارئ القيام بعملية الربط بين المفاهيم في النص المقرروء .
- ٣) تجنب استخدام الطريقة التقليدية في كتابة موضوعات الكتب المدرسية المعروفة بالقائمة واستخدام طريقة الخريطة المفهومية في بناء معلومات الموضوعات المختلفة في الكتب المدرسية .
- ٤) التركيز على طرح أسئلة ، سواء من جانب المعلم أو مؤلف الكتب تقيس مهارات الربط ، والتنظيم والتتابع والتصنيف ، لأنها من أهم المهارات التي تساعد المتعلم على بناء الخرائط المفهومية. استخدام الخريطة المفهومية كأحد أدوات التقويم في المواد المختلفة . إدخال الخريطة المفهومية في برامج إعداد المعلمات كإحدى وحدات مادة طرق التدريس الخاصة لتدريب المعلمات على كيفية تصميمها. إعداد دورات للمعلمات أثناء الخدمة عن كيفية بناء خرائط مفهومية. عمل دورات لأعضاء هيئة التدريب في الأقسام المختلفة للكليات الجامعات لتدريب أعضاء هيئة التدريس على بناء الخرائط المفهومية كأداة لتلخيص المعلومات وللتقويم

المقررات

المقررات لدراسات أخرى :

إجراء دراسات تطبيقية وتجريبية من قبل الباحثين والمشرفين على إعداد المعلم بأقسام المناهج بكليات التربية لإجراء مقارنات بين الذكور والإإناث في قدراتهم على بناء الخرائط المفهومية. استبيانات عن المعلمين الذين أتقنوا بناء الخرائط المفهومية لتحديد فوائدها وصعوباتها . ومدى مواصلة استخدامهم لهذه التقنية في دروسهم. وأيضاً لتحديد أفضل طرائق تعلم كيفية بناء خرائط مفهومية . أفضل المهارات التي تساعد المتعلم على إتقان بناء

الخرائط المفهومية. أثر تعلم بناء الخرائط المفهومية على تنمية مهارات مستويات التفكير العليا .
أسباب ضعف المتعلمين في اختيار الروابط السببية باعتبارها أحد المعايير في بناء الخرائط المفهومية التي تدل على قدرة المتعلم الإبداعية . اصعب الخطوات في بناء الخرائط المفهومية .
الأخطاء الشائعة بين المتعلمين في بناء الخرائط المفهومية .

المراجع

Taber ,Keith .S (1994) . " Student Reaction On Being Introduced To Concept Mapping " . Phys.Educ.29.pp.276-281.

Calfee ,Robert .C And Marilyn .J,Chambliss .(1987)." The Structural Design Features Of Large Texts ." Educational Psychologist,22 ,3 & 4. pp.357-378.
بكار ، نادية أحمد. (١٩٩٢). " الأبعاد المنطقية والتربوية لنظرية التعريف ودورها في تحديد القواعد الالازمة للتعريف (دراسة مقارنة) " . دراسات تربوية ، المجلد الثامن ، الجزء ٤٨ ص ٤٨ -٧١ . ١٣٦

Marvin ,Platten . (1991) ." Teaching Concepts And Skills Of Thinking Simultaneously " .(ERIC Document Reproduction Service No. ED 021 743).

Osioma , Uzoamaka .I .N (1997). " Remediation Of Gender Inequity In Science In A Developing Country : An Experiment With Cooperative Concept Mapping" .(ERIC Document Reproduction Service No.ED 059 832).

بكار ، نادية أحمد. (١٩٩٠). " بناء نموذج لإنتاج الكتاب المقرر جيد الإعداد " . دراسات تربوية .
المجلد الخامس ، الجزء ٢٦ ، ص ١٠٣-١٤٠ .

Trygestad , JoAnn. (1997). " Students ' Conceptual Thinking In Geography " . (ERIC Document Reproduction Service No . ED 029 094).

Crandell ,Thomas .L ; Naomi .A , Kleid .And Candace .Soderston .(1996) .
" Empirical Evaluation Of Concept Mapping : A Job Performance Aid For Writers" .Technical Communication , Second Quarter .pp.157-163.

بكار ، نادية أحمد. (١٩٩٦) .الكتب المدرسية للجغرافيا كمصدر لسوء فهم مفهوم الواقع الجغرافي للدولة . مركز البحوث التربوية ١١٣ جامعة الملك سعود المملكة العربية السعودية .

Wilkes,Lesley ; karen Cooper ; Julie Lewin And Judith Batts .(1999). " Concept The ." Promoting Science Learning In BN Learners In Australia : Mapping Journal Of continuing Education In Nursing . 35 ,1. pp.37-44.

Ross,J.Todd And Kirk ,Joyce.(1995). " Concept Mapping In Information Science " . Education for Information .13 ,pp.333-347.

Robinson ,Daniel .H And Kenneth .A. Kiewra. (1995) ." Visual Argument : Graphic Organizers Are Superior To Outlines In Improving Learning from Text". Journal Of

- Educational Psychology. 87 , 3 . pp.455-467.
- Onosko , Joseph .J .(1991). Barriers To The Promotion Of Higher Order Thinking In social Studies .(ERIC Document Reproduction Service No. ED 021 679) .
- Tyler ,R.W .(1949) . Basic Principles Of Curriculum And Instruction .Chicago, IL: The University Of Chicago Press.
- Martin ,David .J. (1994) . "Concept Mapping As An Aid To Lesson Planning : A Longitudinal Study " . Journal Of Elementary Science Education , 6. ,2 pp. 11-30 .
- جودين ، بوب و جوزف نوفاك . (١٩٩٤) . تعلم كيف تتعلم . ترجمة أحمد عصام الصندي وإبراهيم محمد الشافعي . نيويورك ، مطبعة جامعة كامبريدج .
- Aidman , Eugene .V. And Gerald , Egan.(1998) ." Academic Assessment Through Computerized Concept Mapping ; Validating A Method Of Implicit Map Reconstruction" . International Journal Of Instructional Media .25 ,3 . pp. 277- 294 .
- Rye .James ,A. And Peter .A. Rubba .(1998). " An Exploration Of The Coceph Map As An Interview Tools To Facilitate The Externalization Of Students' Understandings Abaut Global Atmospheric Change " . Journal Of Research In Science Teaching .35,5. pp. 521-546.
- Inman ,Lynne .Anderson .And leslie .Ditson.(1999). "Computer -Based Concept Mapping : A Tool For Negotiating Meaning " . Learning And Leading With Technology . 26 ,8. pp. 6-13.
- Romance ,Nancy .R And Michael .R.Vitale.(1999). " Concept Mapping As A Tool For Learning : Broadening The Framework For Student- Centered Instrution " . College Teaching . 47 , 2, pp. 74 -79.
- شهدة ، السيد علي السيد . (١٩٩٤) . "أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس قوانين الغازات على قلق الطلاب وتحصيلهم " . المؤتمر العلمي السادس . مناهج التعليم بين الإيجابيات والسلبيات ، الإسماعيلية ١١-٨ أغسطس ، المجلد الأول . ص ص . ١٥٧ - ١٧٩ .
- Rafferty , Cathleen .D .And Linda .K Fleschner.(1993) . " Concept Mapping : A Viable Alternative To Objective And Essay Exame " . Reading Research And Instruction .32,3,pp.25-34.
- Jegede , J . Olugbemiro ; Folusho .F, Alaiyemola And Peter .A .O Okebukola.(1990)." The Effect Of Concept Mapping On Students ' Anxiety And Achievement In Biology " . Journal Of Research In Science Teaching .27,10 ,pp.951 - 960.
- زيتون، حسن حسين . (١٩٩٩) . تصميم التدريس: رؤية منظورية . سلسلة اصول التدريس المجلد (٢) . (بدون ، م) عالم الكتب.
- Horton .Phillip ; Andrew .A , Mcconney ; Michael .Gallo ; Amanda .L Woods ; Gary .J Senn And Denis Hamelin . (1993) . " An Investigation Of The Effectiveness Of Concept Mapping As An Instructional Tool " . Science Education .77. 1. pp. 95-111.

طعيمة ، رشدي .(١٩٨٧) . تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية : مفهومه ، أسلوبه ، استخداماته . القاهرة : دار الفكر العربي .

Fichtman , Dana .Nancy .(1993) ." Elementary School Preservice Teachers ' Conceptions Of Social Studies Teaching And Learning : A Report On Concept Mapping " .(ERIC Document Reproduction Service , No.ED ,367 576) .

Cox ,Glenda .C ;Dennie .L Smith And Thomas .A Rakes .(1994) ." Enhancing Comprehension Through The Use Of Visual Elaboration Strategies " . Reading

research And Instruction .33,3 ,pp. 159 – 174

Schimid ,Richard .F .And Giovanni Telaro.(1990) ."Concept Mapping As An Instructinoal Strategy For High School Biology" . Journal Of Educational Research ,84, 2.pp.78-85 .

Kahn,Jessica.(1997). "Well Begun Is Half Done - Teaching Students To Use Concept - Mapping Software " . Learning And Leading With Technology .27 .pp. 39 -40.

Aidman ,Eugene. V.And Gerald Egan .(1998) . " Academic Assessment Through Computerized Concept Mapping : Validating A Method Of Implicit Map Reconstruction " . International Journal Of Instructional Media .25,3. pp. 277 - 294.

Starr ,Mary .L And Joseph .S Krajcik .(1990)." Concept Maps As A Heuristic For Science Curriculum Development : Toward Improvement In process And Product " . Journal Of Research In Science Teaching , 27 ,10. pp.987-1000.

Roth , Wolff. Michael .(1994) ." Student Views Of Collaborative Concept Mapping : An Emancipation Research Project " . Science Education ,78 ,1. pp 1-34.

Baugh ,Nancy ,G And Karen . G . Mellton .(1998) ." Clinical Concept Mapping As Preparation For Student Nurses ' Clinical Experiences " . Journal of Nursing Education , 37 ,6. pp 253 - 256.

Wiener ,Richard ,L ; Deane Wiley ; Timothy Huelsman And Amy Hilgemann.(1994) ." Needs Assessment : Combining Qualitative Interviews And Concept Mapping Methodology " . Evaluation Review ,18 . 2 . pp. 227 - 240 .

العطار ، محمد عبد الرؤوف و أسامة عبد العظيم معرض . (١٩٩٤) . " فاعلية استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم على التحصيل وإكساب مهارت عمليات العلم الأساسية في مادتي العلوم والرياضيات بالصف الرابع الابتدائي " . المؤتمر العلمي السادس ، مناهج التعليم بين الإيجابيات والسلبيات ، الإسماعيلية ١١-٨ أغسطس ، المجلد الأول ص ص ٢٤٩ - ٢٦٩ .

**Students' Extent in Mastering the
Construction of Concept Mapping
in Higher Educational Programs
for Preparing Teachers.**

Nadia A. Bakkar ⁽¹⁾ & Munira M. AL – Bassam ⁽²⁾

(1) Associate Professor, (2) Assistant Professor,

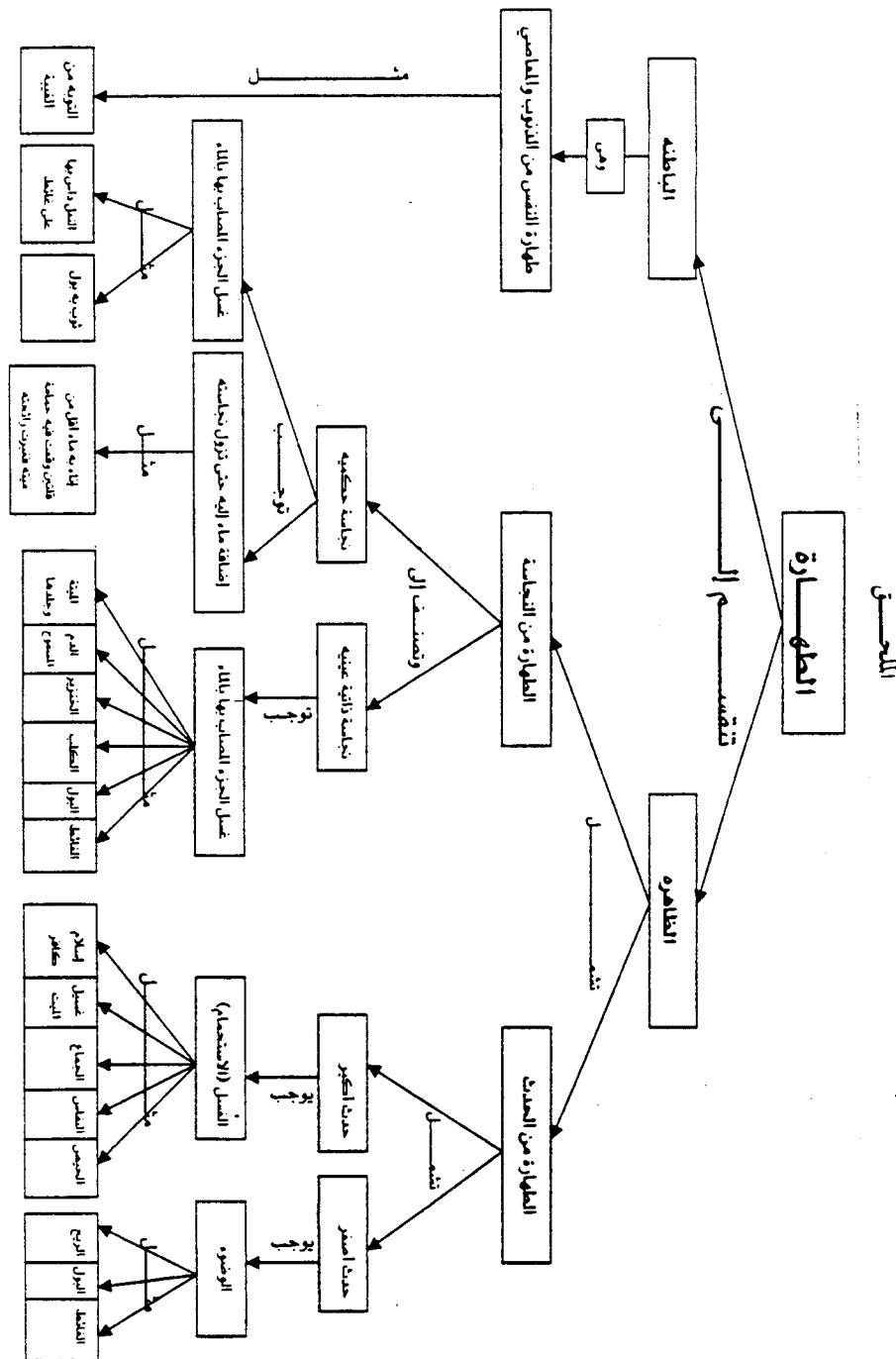
Department of Curricula and Educational Methodology,

College of Education King Saud

University, Riyadh, Saudi Arabia

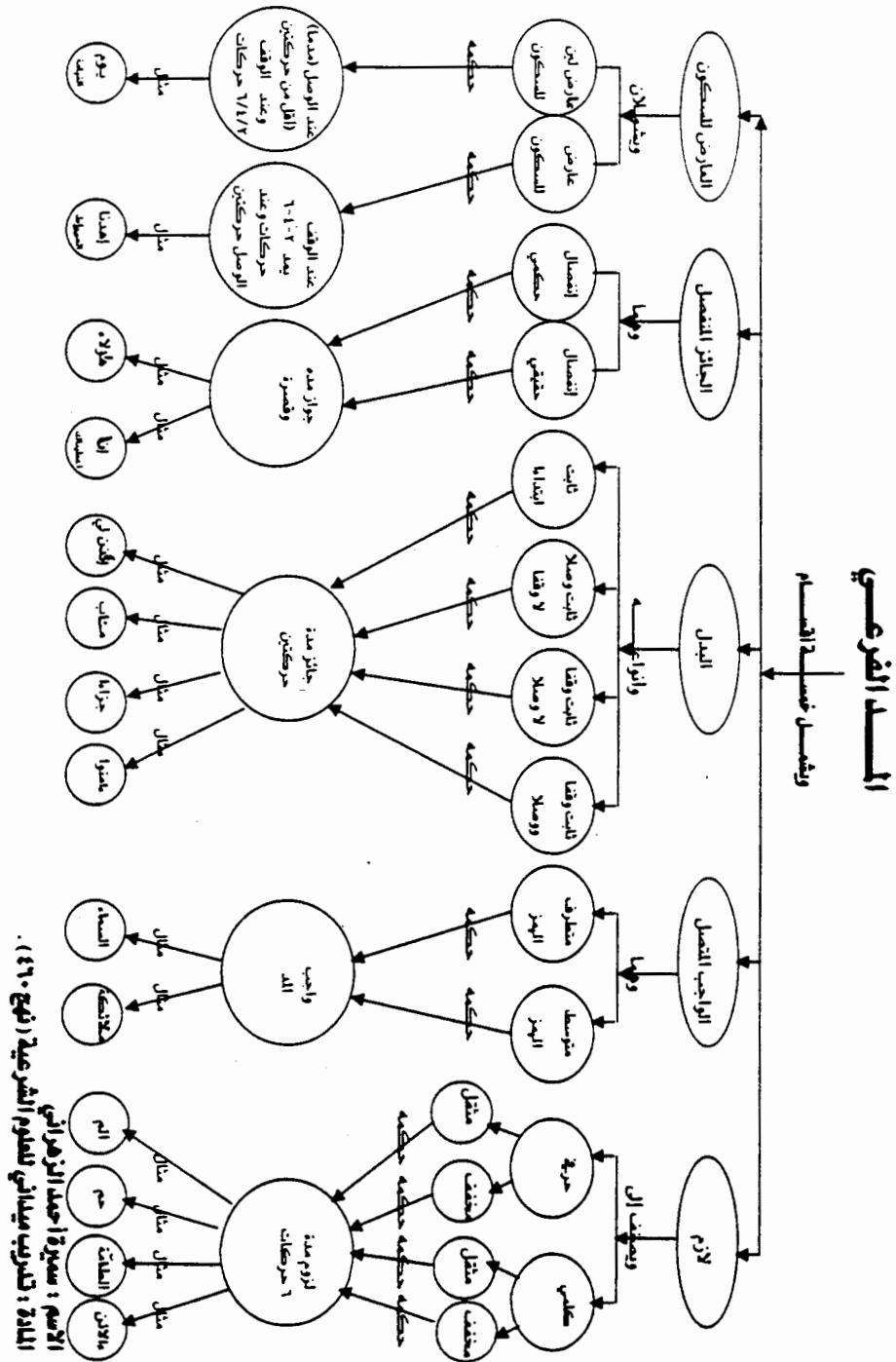
Abstract. Authentic Assessment is classified as one of the curriculum movements in the twenty-first century. The curriculum theorists and researchers have found that using concept mapping is one of the authentic assessment techniques for promoting meaningful learning ; metacognition skills for developing the teachers' and the students' understanding of knowledge construction and its relationships. Therefore, this study was carried out for training students in higher education programs in King Saud University to construct concept maps in light of the four standards (hierarchy, cross linked, prepositional statements, and examples). The sample of this study included 41 female students specialized in 11 subject matters. The researchers used the four standards mentioned earlier to evaluate the students' proficiency in mastering these concept maps.

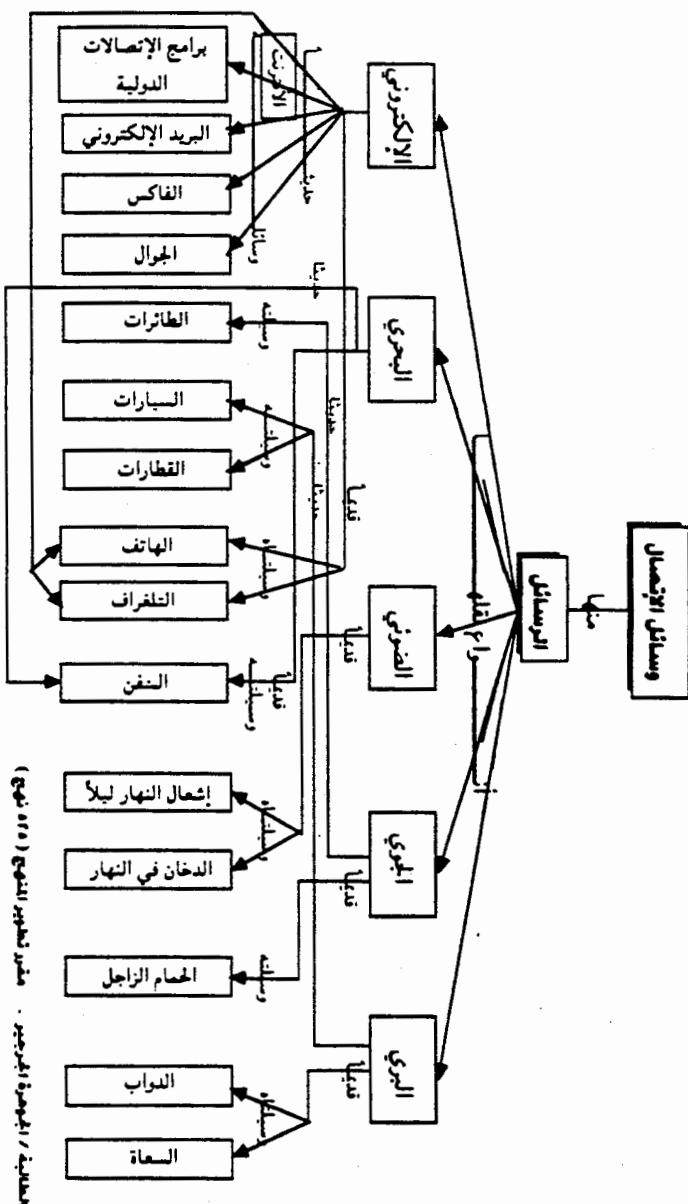
The results of this study showed that : 46.2 %, from the sample of the study, mastered the construction of concept mapping. In addition, the results showed that students majoring in the following subjects , Islamic Studies, Mathematics, History, and Geography were the best fields of these students were able to master the four standards more than the rest of the subjects. Applying the "F" test revealed nonsignificant differences, between students in mastering the four standards owing to their specialization and the level of education. Withal, there is significant differences in these standards which due to the year of training. However, the study indicated that there are also other results.

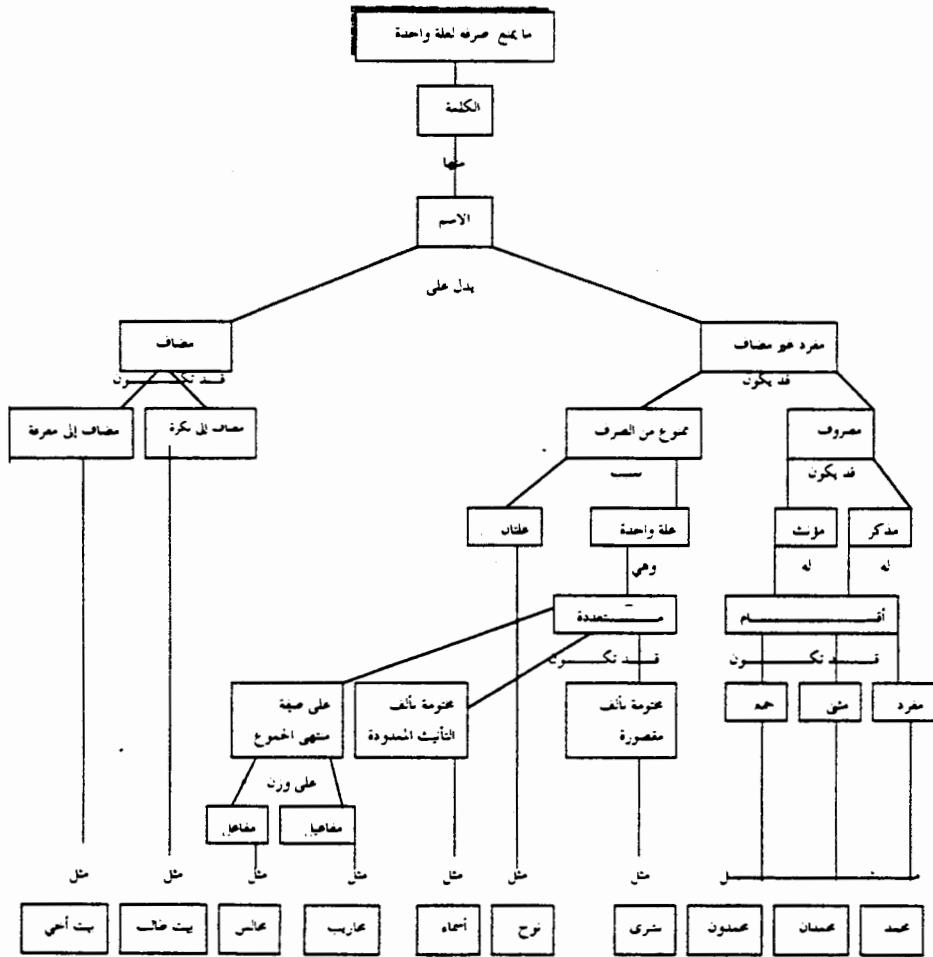


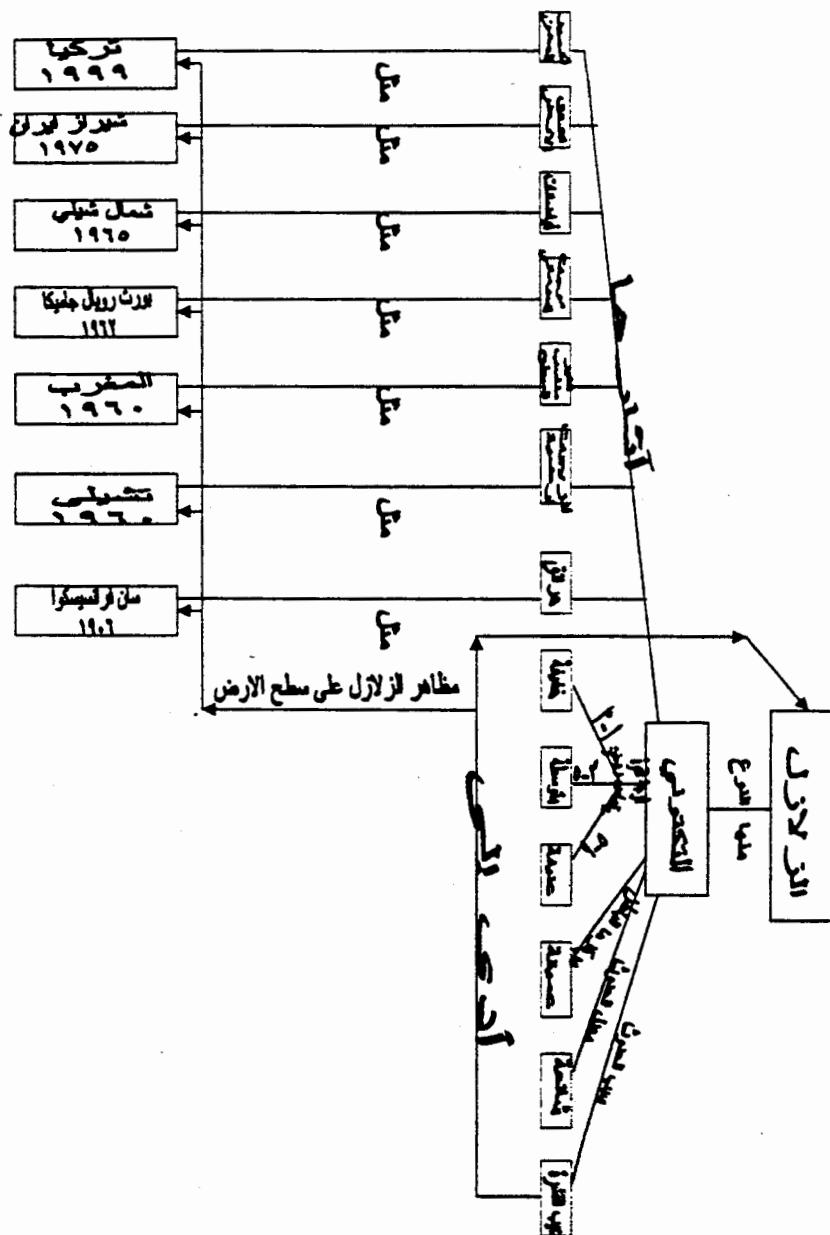
一

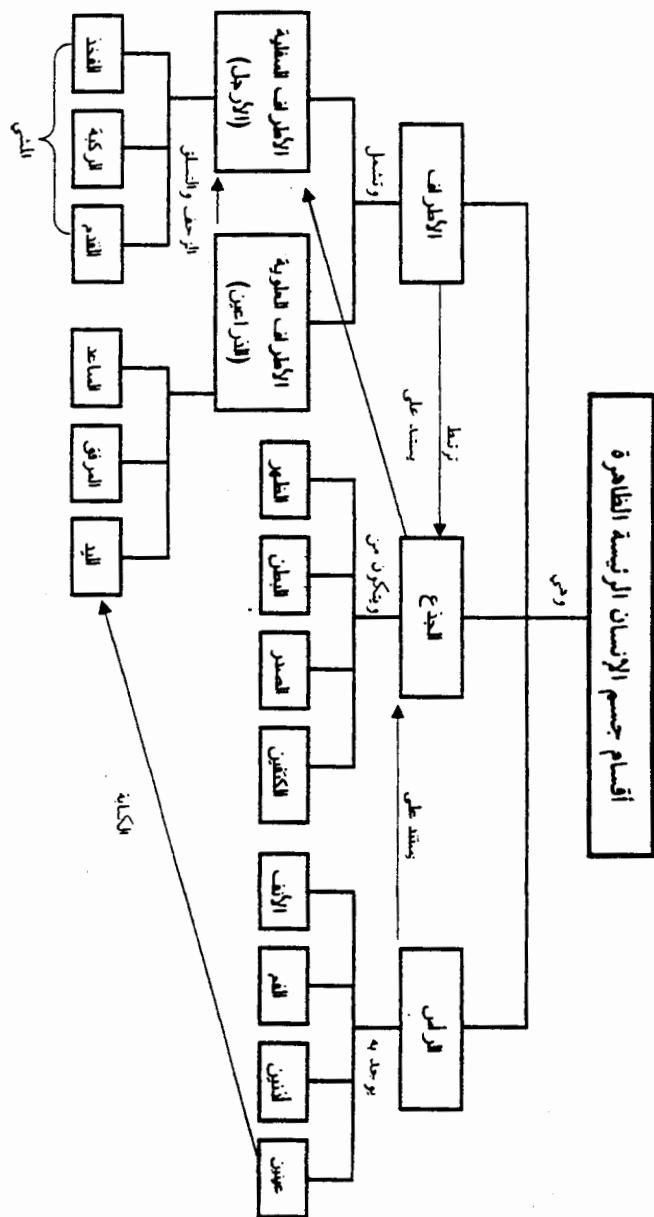
ملحق رقم (١) فنادق من المراحل المفهومية التي اعدتها الاطلاب











دور التعليم الجامعي في الارتقاء بمستوى الوعي البيئي لدى طالبات كلية التربية-جامعة الملك سعود (دراسة مسحية)

أمل سلامه الشaman

أستاذ مساعد، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص. تهدف هذه الدراسة إلى معرفة دور التعليم الجامعي في الارتقاء بمستوى الوعي البيئي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود. وعليه قامت الباحثة بتصميم استبانة لاستطلاع آراء طالبات المستوى السادس في كلية التربية - جامعة الملك سعود. وقد احتوت الاستبانة على محاور متعددة لقياس المهدف من الدراسة. وفي ضوء نتائج الدراسة التي طبقت على مجتمع الدراسة المكون من ٧٠٨ طالبات في التخصصات المختلفة (تعليم ما قبل المراحل الابتدائية وعلم النفس والتربية الخاصة والدراسات الإسلامية والتربية الفنية) وبعد إجراء العمليات الإحصائية المناسبة توصلت الباحثة إلى عدد من النتائج أهمها: وضوح مفهوم التربية البيئية بدرجة مقبولة لغالبية أفراد الدراسة. وبعد التلفزيون والصحف والمجلات من أكثر المصادر التي ساعدت أفراد الدراسة في التعرف على مفهوم التربية البيئية. واتفق معظم أفراد الدراسة على أهمية التربية البيئية وعلى الحاجة الماسة إلى دمج موضوعات البيئة بصورة أكبر في المقررات الدراسية بكلية التربية، وإضافة مادة مستقلة عن التربية البيئية تدرس لجميع طالبات الكلية. كما اتفق معظم أفراد الدراسة على أن الأنشطة الطلابية التي تقدم في مركز الدراسات الجامعية للبنات لا ترقى إلى المستوى الذي يجذب انتباه الطالبات نحو موضوعات البيئة وقضاياها. وفي ضوء نتائج الدراسة تم تقديم بعض التوصيات أهمها: إضافة مادة مستقلة عن التربية البيئية تدرس لجميع تخصصات كلية التربية. دعم مساحة الأنشطة الطلابية التي يمكن أن تحقق اتجاهات إيجابية نحو البيئة والتربية البيئية.

المقدمة

في الآونة الأخيرة تعاظم تأثير الإنسان في بيئته. فنتيجة للتقدم الصناعي والتكنولوجي ازداد طلب الإنسان للموارد الطبيعية، وبدأ الاستغلال غير الرشيد

للموارد الطبيعية غير المتجددة واستنزاف الثروات الطبيعية، الأمر الذي نتج عنه العديد من المشكلات التي أصبحت تهدد مصير الإنسانية والكائنات الحية على سطح الأرض. ومن هذا المنطلق بدأ الاهتمام بمشكلات البيئة وقضایاها يتزايد على كل المستويات العالمية والإقليمية والمحليّة. وقد ترجم هذا الاهتمام إلى جهود من مختلف المجالات للمحافظة على البيئة وصون موارد الطبيعة. فهناك "إجماع بين قادة العالم على أن أكثر الاهتمامات الملحة من أجل العالم اليوم تضم السلام العالمي والتوعية البيئية" (الرابطة، ١٩٨٨م، ص ١). ولكن على الرغم من ضرورة الاهتمام ببيئة الإنسان، فإن هناك جانبًا لا يقل أهمية، إن لم يكن الأساس في تحقيق الإفادة المرجوة من برامج المحافظة على البيئة وصون مواردها الطبيعية؛ وهذا الجانب هو الاهتمام بتنشئة الطفل الذي سوف تقع على عاتقه مهمة المحافظة على البيئة. فال التربية البيئية "تواصل من مرحلة ما قبل المدرسة وتستمر إلى سنوات الجامعة وعلى مدار الحياة. إن المشاكل البيئية ونوعيتها لا يمكن إقرارها لمرة واحدة وإلى الأبد. إنها اهتمام وتحدد دائم" (الرابطة، ١٩٨٨م ص ١). ولما كان المعلم هو المسؤول عن تربية النشاء وإعدادهم للمستقبل والحياة على الأرض وعماراتها، كان من الطبيعي أن تكون الركيزة الأساسية لتحقيق أهداف التربية البيئية في المجتمع هي تكوين اتجاه إيجابي لدى الطالب المعلم نحو البيئة والتربية البيئية. فلقد أكدت العديد من الدراسات على العلاقة القائمة بين ما يتلقى المعلم من مفاهيم وقيم وما يكتسبه التلميذ (عبد القادر، ١٤١٣هـ). فحماس المعلم لمادته يرتبط ارتباطاً ذا أهمية ودلالة بتحصيل الطالب وعナイته بالمادة. وأشار سليم إلى "أن دراسة البيئة قد تؤدي أو لا تؤدي إلى تربية بيئية عند الطلاب" (سليم، ١٩٧٦م، ص ١٤). فعندما لا تتضح أهداف التربية البيئية عند المعلم، فإنه قد يلجأ إلى التركيز على الجانب النظري وإهمال النواحي التي تؤدي إلى تكوين اتجاهات بيئية سليمة (سليم، ١٩٧٦م). وهذا بدوره يؤكّد الحاجة الماسة لعلّميين يستطيعون تكوين عادات ومارسات بيئية سليمة لدى المتعلمين.

ومن هذا المنطلق هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور التعليم الجامعي في

الارتقاء بمستوى الوعي البيئي لدى طالبات كلية التربية - جامعة الملك سعود.

مشكلة الدراسة

في الآونة الأخيرة تناهى اهتمام المملكة العربية السعودية بالبيئة وصون مواردها الطبيعية من خلال جهود الهيئات والمؤسسات واللجان المعنية. وقد امتد هذا الاهتمام أيضاً ليشمل التربية والتعليم، بيد أن المتخصص في برامج التعليم الجامعي والتي تسعى إلى إعداد معلمي المستقبل لا يجد ما يفيد الاهتمام بال التربية البيئية بشكل واضح وصريح. فعلى الرغم من تأكيد العديد من الدراسات على أهمية تنمية الوعي البيئي لدى طلاب التعليم العام من خلال إعداد المعلمين وتأهيلهم، لم يتضمن برنامج العديد من كليات التربية في المملكة مقررات لدراسة التربية البيئية. كما يؤكّد ذلك نتائج العديد من الدراسات التي تناولت إعداد معلمي المستقبل والتي تشير إلى أن هناك حاجة ملحة لعلّمهم الكفايات اللازمّة لتحقيق أهداف التربية البيئية من خلال تضمين البعد البيئي في البرامج التربوية (شلبي ، ١٩٩٠ م) (صديق وعطوة ، ١٩٩١ م) (الخطابي ، ١٤١٨ هـ).

وفي ضوء ذلك، فإن هذا البحث يسعى من خلال الدراسة الميدانية على طالبات كلية التربية - جامعة الملك سعود إلى استقصاء دور التعليم الجامعي في الارتقاء بمستوى الوعي البيئي لديهن.

أهداف الدراسة

إن الهدف الأساسي لهذا البحث هو الوقوف على دور التعليم الجامعي في الارتقاء بمستوى الوعي البيئي لدى طالبات بكلية التربية - جامعة الملك سعود. ويسعى البحث إلى تحقيق هذا الهدف من خلال التعرف على الآتي :

١. مدى وعي طالبات بمفهوم التربية البيئية.
٢. مصادر المعلومات التي ساعدت على التوصل إلى المفاهيم البيئية لدى طالبات.
٣. مدى وعي طالبات بالقضايا البيئية ومشكلاتها على المستوى المحلي والعالمي.

٤. اهتمام الطالبات بموضوعات البيئة والتربيه البيئية.
٥. إسهام برامج كلية التربية بجامعة الملك سعود في زيادة الوعي بموضوعات التربية البيئية لدى الطالبات من حيث المقررات الدراسية ومتطلباتها والأنشطة الطلابية.
٦. إسهام البيئة الجامعية في زيادة الوعي البيئي لدى الطالبات.
٧. مدى الاستفادة من البيئة الجامعية في تعلم مفاهيم بيئية ومحاولة تطبيقها في الحياة اليومية.
٨. تأثير كل من متغير التخصص والتقدير والدخل الشهري للأسرة والحالة الاجتماعية على الوعي البيئي لدى الطالبات.
٩. المقترنات التي من شأنها أن تسهم في رفع مستوى الوعي البيئي لدى الطالبات.

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من الآتي:

- ١- أهمية البيئة والتربيه البيئية في حياتنا على المستوى الشخصي والعملي ، فلا يوجد موقف في حياتنا إلا ويتأثر ويؤثر في البيئة.
- ٢- قد تفيد هذه الدراسة خريجات كلية التربية في تكوين اتجاهات وسلوكيات إيجابية نحو البيئة والذي بدوره سينعكس في حياتهن العملية المستقبلية.
- ٣- يمكن أن توجه نتائج الدراسة نظر المسؤولين عن التعليم الجامعي إلى ضرورة دمج موضوعات وقضايا البيئة والتربيه البيئية في المناهج الدراسية والأنشطة اللاصفية.
- ٤- أهمية الإعداد التربوي الجامعي في تحقيق الأهداف البيئية ، مما يسهم بالضرورة في تكوين اتجاه إيجابي لدى التلاميذ نحو البيئة.
- ٥- ندرة البحوث التي اهتمت بهذا المجال في الأدبيات العربية ، فلا توجد على حد علم الباحثة دراسة اهتمت بدور التعليم الجامعي في الارتقاء بمستوى الوعي البيئي لدى طالبات كلية التربية - جامعة الملك سعود.

أسئلة الدراسة

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية وفق السؤال الرئيس التالي:

ما دور التعليم الجامعي في الارتفاع بمستوى الوعي البيئي لدى طالبات كلية التربية - جامعة الملك سعود؟

ويجيب البحث عن هذا السؤال في ضوء إجابته عن الأسئلة التالية:

١- ما مدى وعي الطالبات بمفهوم التربية البيئية؟

٢- ما مصادر المعلومات التي ساعدت على التوصل إلى المفاهيم البيئية لدى الطالبات؟

٣- ما مدى وعي الطالبات بالقضايا البيئية ومشكلاتها على المستوى المحلي والعالمي؟

٤- ما مدى اهتمام الطالبات بموضوعات البيئة والتربية البيئية؟

٥- ما مدى إسهام برامج كلية التربية بجامعة الملك سعود في زيادة الوعي بموضوعات التربية البيئية لدى الطالبات من حيث المقررات الدراسية ومتطلباتها والأنشطة الطلابية؟

٦- ما مدى إسهام البيئة الجامعية في زيادة الوعي البيئي لدى الطالبات؟

٧- ما مدى الاستفادة من البيئة الجامعية في تعلم مفاهيم بيئية ومحاولة تطبيقها في الحياة اليومية؟

٨- ما مدى تأثير كل من متغيرات التخصص والتقدير والدخل الشهري للأسرة والحالة الاجتماعية على الوعي البيئي لدى الطالبات.

٩- ما المقترنات التي من شأنها أن تسهم في رفع مستوى الوعي البيئي لدى الطالبات؟

مصطلحات الدراسة

البيئة: المحيط أو الوسط الذي يعيش فيه الإنسان.

التربية البيئية: عملية تربوية تهدف إلى ترقية مفاهيم الفرد إلى اتجاهات وقيم إيجابية تجاه البيئة وترجمتها إلى سلوك يساهم في المحافظة عليها وصون مواردها الطبيعية.

الوعي البيئي: يوصف الفرد بأن لديه وعي بيئي عندما يدرك العلاقة بين الإنسان

والبيئة وكيفية المحافظة عليها.

المركز : مركز الدراسات الجامعية للبنات - جامعة الملك سعود.

حدود الدراسة

تقصر هذه الدراسة على الحدود الموضوعية والزمانية والمكانية التالية :

الحد الموضوعي : اقتصرت الباحثة على دراسة دور التعليم الجامعي في الارتفاع بمستوى الوعي البيئي لدى طالبات المستوى السادس بكالوريوس في كلية التربية - جامعة الملك سعود.

الحد المكاني : اقتصرت الدراسة على طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود بمركز الدراسات الجامعية للبنات.

الحد الزمانى : طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٢٠ / ١٤٢١ هـ.

الإطار النظري

برزت التربية البيئية إلى حيز الوجود في السبعينيات كمفهوم يعمل على تكوين قيم واتجاهات ومهارات تهدف إلى المحافظة على البيئة وصون مواردها الطبيعية. فقد تم عقد أول مؤتمر عالمي عن التربية البيئية في ستوكهولم بالسويد عام ١٩٧٢ م تحت عنوان "البيئة والإنسان" والذي تمحض عنه برنامج التربية البيئية الدولي وكان من أهم توصياته وضع برامج بيئية في المراحل التعليمية المختلفة. وتحقيقاً لهذا الهدف أنشأت اليونسكو بالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة للبيئة (باميبيئة) البرنامج الدولي للتربية البيئية عام ١٩٧٥ م (الحفار، ١٤١٣ هـ).

وفي عام ١٩٧٧ م عقد مؤتمر تبليسي والذي كان من توصياته أن تكون التربية البيئية جزءاً إلزامياً في تربية المعلمين قبل الخدمة وخلالها (الرابطة، ١٩٩٠ م). ثم تلى ذلك عقد العديد من المؤتمرات والندوات التي دعت أيضاً إلى نشر الوعي البيئي وتنمية الوعي بقضايا البيئة عن طريق التعليم النظمي وغير النظمي مثل الحلقة الإقليمية لليونسكو والتي عقدت في البحرين عام ١٩٨١ م، وحلقة التدريس الإقليمية الفرعية

الإفريقية والتي عقدت في مالي عام ١٩٨٩م، وندوة الإنسان والبيئة (تكامل لا تصادم) عام ١٤١٣هـ، وغيرها.

وعلى الصعيد المحلي ، بدأ الاهتمام بالتعليم البيئي على مستوى التعليم العالي منذ صدور المرسوم الملكي في عام ١٣٩٤هـ المتضمن إنشاء معهد متخصص للأرصاد الجوية دراسة المناطق الجافة. وقد تحول هذا المعهد في عام ١٤٠١هـ إلى كلية الأرصاد والدراسات البيئية بجامعة الملك عبد العزيز (التركي ، ١٤١٥هـ). وفي مجال التربية البيئية فما تزال هناك محاولات متواضعة في هذا المجال. فقد بيّنت نتائج العديد من الدراسات أن المنهاج ضعيفة في محتوى مفاهيمها البيئية وربطها بالقيم والاتجاهات التي يمكن أن تترجم إلى سلوكيات إيجابية نحو البيئة (طنطاوي ، ١٤١٢هـ) (التركي ، ١٤١٥هـ) (البكر ، ١٤١٥هـ).

ولما كان المعلم يلعب دوراً رئيساً ومهماً في العملية التعليمية ، فإن التنفيذ الناجح لبرامج التربية البيئية يقع ضمن مسؤوليات المعلمين بغض النظر عن تخصصاتهم (سليم ، ١٤١١هـ). وهذا يؤيد ما أشار إليه المهتمون بالبيئة بأن المعلمين سيكون لهم التأثير الأعظم على البيئة (الرابطة ، ١٩٩١م).

وفي هذا الإطار أكدت العديد من المؤتمرات والندوات والدراسات في توصياتها في مختلف أنحاء العالم على تعزيز مفهوم التربية البيئية من خلال إعداد المعلم وتدریبه حيث أشارت إلى أن هناك تدنياً في مستوى الوعي البيئي لدى المعلمين (Liu, 1996) (الخطابي ، ١٤١٨هـ) (الصباخ ، ١٤٢٠هـ).

ومن هذا المنطلق يشير الحفار (١٤١١هـ) إلى أن المشكلات التي تعاني منها التربية البيئية على المستوى الجامعي يمكن أن ترجع إلى عدد من الأسباب ، أهمها :

١. إن الكثير من الجامعات لم تدرك بالشكل الكافي أن التربية يجب أن تمد الطالب الجامعي بنوع خاص من العلاقة بينه وبين البيئة.
٢. ضعف القالب التربوي للاتجاه البيئي في التربية البيئية على المستوى الجامعي.
٣. تشكو التربية البيئية في الجامعات من أن مناهجها لم تدرك أن عليها إعداد

- الناشئين للمستقبل، لا لمستقبلهم هم فقط وإنما لمستقبل أبنائهم من بعدهم.
٤. يبيل رجال التربية على المستوى الجامعي إلى تصنیف المواد المتعلقة بنهج البيئة مواد علمية تدرج في مساق العلوم.
 ٥. في كثير من الأحيان تعجز التربية البيئية الجامعية عن إفهام الدارس ليئته الأصلية اجتماعية.
 ٦. عدم الاهتمام بدراسة الحركات والقوى التي تتفاعل في البيئة وتظهر الوجه الاجتماعية كما تظهر في العلاقات المتبادلة بين الإنسان وبيئته (الحفار، ١٤١١هـ) أن ص ص ٢٦٥ - ٢٦٧). وإدراكاً مثل هذه الاحتياجات، يذكر سليم (١٤١١هـ) أن عملية إعداد الطالب المعلم يمكن أن ترتكز إلى ثلاثة أهداف عند تقديم التربية البيئية بمؤسسات إعداد المعلمين هي :
- ١- تزويد الطالب المعلم بالمعلومات الأساسية عن مختلف العلوم البيئية وتوضيح العلاقة بين المحتوى المادي للبيئة والتواهي الاجتماعية والاقتصادية وغيرها.
 - ٢- تنمية الوعي بالمشكلات البيئية بهدف تكوين الاتجاهات الإيجابية لدى طلابهم في المستقبل نحو البيئة.
 - ٣- مساعدة الطالب المعلم على اكتساب مهارات التقويم الخاصة بتحقيق أهداف التربية البيئية (سليم، ١٤١١هـ).

- وفي هذا الإطار وتحقيقاً مثل هذه الأهداف يستطرد سليم (١٤١١هـ) قائلاً إن تقديم التربية البيئية في مؤسسات التعليم العالي يمكن أن تتم عن طريق عدة وسائل منها :
١. أن تحتوي البرامج قدرًا وافياً من المعارف والمعلومات البيئية المحلية والدولية.
 ٢. التوعية بأهمية الموارد البيئية للنشاط البشري العام. ٣. إبراز حقيقة الاستهلاك لموارد البيئة والأخطار المتباقة عن ذلك.
 ٤. تنمية كفاية الطالب المعلم بإدارة برامج التربية البيئية بمدارسهم.
 ٥. مساعدة الطلاب على معالجة قضايا البيئة في المناهج التي يقومون بتدريسها حسب

مجالات تخصصاتهم (سليم، ١٤١١هـ).

وعلى هذا النسق يكون إعداد معلمي المستقبل وتطوير مناهج التعليم العالي يقدر يسمح بعميق البعد البيئي وترسيخه في أذهان الطلاب ، فاجهود المبذولة ستأتي بلا شك بتائج إيجابية ، خاصة إذا تم توظيف المناهج توظيفاً فعالاً ومتناسقاً مع طرق التدريس لتحقيق الأهداف المنشودة.

الدراسات السابقة

أكدت العديد من الدراسات على أهمية دمج التربية البيئية في مراحل التعليم بشكل عام ، والمرحلة الجامعية بشكل خاص ، وقد توصل شلبي في دراسة (١٩٩٠م) بعنوان "أثر دراسة مقرر في التربية البيئية على اتجاهات طلاب كلية التربية - جامعة الملك سعود فرع أبها" إلى جملة من النتائج من أهمها: تفوق طلاب القسم العلمي على طلاب القسم الأدبي في درجات الاتجاهات نحو البيئة ، واكتساب الطلاب الذين درسوا مقرر التربية البيئية اتجاهات موجبة نحو البيئة . ويتفق معه سالم في دراسة (١٩٩٣م) بعنوان "الاتجاهات البيئية لدى طلاب جامعة القاهرة" ، ومن أهم نتائجها: أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات البيئية الإيجابية بين طلاب الكليات العلمية وطلاب الكليات النظرية وذلك لصالح طلبة الكليات العلمية . كما أظهرت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الطلبة والطالبات في الفرقة الرابعة بكليات الهندسة والزراعة والأداب والحقوق.

وتوصل صديق وعطوة في دراسة (١٩٩١م) بعنوان "أثر استخدام منهج مستقل للتربية البيئية في تنمية الوعي البيئي لدى طلاب كليات التربية" إلى وجود فروق دالة إحصائية بين درجات أفراد العينة في مقياس الوعي البيئي قبل دراسة المقرر وبعدها . هذا بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب القسم العلمي والقسم الأدبي قبل دراسة المقرر . وأيضاً عدم وجود فروق إحصائية بين

درجات طلاب القسم العلمي وطلاب القسم الأدبي بعد دراسة المقرر.

وفي دراسة حسنن (١٩٩١م) بعنوان "الوعي البيئي لدى الفتاة الجامعية" كانت أهم النتائج: أن الوعي البيئي لم يتحقق للطلاب في الأقسام العلمية والأدبية على حد سواء. وإن سنوات الدراسة لم يكن لها تأثير لارتفاع مستوى الوعي البيئي لطلاب الأقسام العلمية والأدبية عند مستوى دلالة (٠٠٥).

وقد أوضحت نتائج دراسة ليو (1996 liu) بعنوان "تأثير برنامج التعليم البيئي على السلوك البيئي المسئول وعوامل مساعدة أخرى للتعليم الجامعي للطلاب في تايوان" أن دعم برنامج التعليم يؤثر على التوعية البيئية للتلاميذ، وعلى المعرفة والاتجاهات والدعم الاجتماعي وعلى السلوك البيئي المسئول.

وفي دراسة بليفياك (Plevyak 1997) بعنوان "مستوى إعداد المعلم في التربية البيئية ومستوى تطبيق التربية البيئية في الفصول الدراسية بالمدرسة الابتدائية: مقارنة بين الإعداد البيئي الإلزامي للمعلم من مقاطعة (وسكونسن) وإعداد المعلم البيئي غير الإلزامي في مقاطعة أوهايو" توصلت إلى أنه على الرغم من الإعداد البيئي الإلزامي لمعلمي وسكونسن فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية نحو اتجاه معلمي أوهايو ووسكونسن، إلا أن معلمي وسكونسن يظهرون أكثر ثقة في قدراتهم على تدريس التربية البيئية.

وأهم توصيات دراسة الخطابي (١٤١٨هـ) بعنوان "دور البرامج الدراسية بكليات المعلمين في منطقة مكة المكرمة والمدينة المنورة في تنمية بعض المفاهيم البيئية الأساسية لدى الطلاب المعلمين" هي ضرورة تبصر الطلاب المعلمين بمفاهيم البيئة والربط بين القضايا والمشكلات البيئية أثناء قيامهم بالتدريس وعدم الاقتصار على الجوانب المعرفية. هذا بالإضافة إلى أهمية عنابة كليات المعلمين بعقد المحاضرات والندوات في مجال الوعي البيئي وإبراز الأثر الذي يمكن أن يؤديه عضو هيئة التدريس في خلق المفاهيم البيئية وتنميتها لدى الطلاب.

وقد أوضحت نتائج دراسة الصباغ (١٤٢٠هـ) بعنوان "الوعي البيئي لدى

طلاب كلية المعلمين بالمدينة المنورة" تدني مستوى الوعي البيئي لدى أفراد الدراسة، وأنه ليس للتخصص تأثير على مستوى الوعي البيئي. كما أوضحت النتائج أن هناك ندرة وضعفاً في الأنشطة التعليمية المقصودة وغير المقصودة في برامج إعداد المعلمين التي تتناول موضوعات البيئة ومشكلاتها. وكان من أهم توصياتها تخصيص مقرر دراسي لتنمية الوعي البيئي لدى الطلاب.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح جلياً أن هناك اهتماماً متزايداً بالبيئة في الآونة الأخيرة على المستوى الجامعي. فبعض الدراسات ركزت على دور البرامج الدراسية في تنمية بعض المفاهيم البيئية لدى الطلاب مثل دراسة الخطابي (١٤١٨هـ) وليو (1996). والبعض الآخر ركز على العلاقة بين نوع التخصص والاتجاه نحو البيئة مثل دراسة حسنين (١٩٩١م) وسالم (١٩٩٣م) والصباغ (١٤٢٠هـ). كما يتضح من النتائج أن بعض الدراسات تتعارض في نتائجها مع نتائج الدراسات الأخرى. في بينما تؤيد دراسة سالم (١٩٩٣م) أن التخصص يمثل عامل رئيسيًّا في الاتجاه نحو البيئة، تعارض دراسة حسنين (١٩٩١م) والصباغ (١٤٢٠هـ) مع تلك النتيجة.

الإجراءات المنهجية للدراسة

أولاً : منهج الدراسة

بما أن الهدف الرئيس من هذه الدراسة هو التعرف على دور التعليم الجامعي في الارتقاء بمستوى الوعي البيئي لدى طالبات كلية التربية - جامعة الملك سعود. لذا فقد تم استخدام المنهج الوصفي الذي لا يهدف إلى وصف الظواهر ووصف الواقع فحسب، بل يتعدى ذلك إلى الوصول لاستنتاجات تساهم في فهم الواقع وتطويره (عيادات ، عدس ، عبد الحق ، ١٩٩٣م ، ص ٢٢٠).

وقد مرت أداة هذه الدراسة (الاستبانة) بعدة مراحل هي :

١. مراجعة الأدبيات العربية والأجنبية المتعلقة بموضوع الدراسة.
٢. بناء الاستبانة في صورتها الأولى لتحقيق أهداف هذه الدراسة.

٣. عرض الاستبانة للتحكيم على سبعة من المختصين من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود.
٤. قامت الباحثة بإجراء التعديلات الالازمة في ضوء ملاحظات الحكمين، ومن ثم تم إعادة صياغة الاستبانة بشكلها النهائي. وتكون مادة الاستبانة من:
- ❖ معلومات شخصية.
 - ❖ عدة محاور تقيس مجالات مختلفة لدور التعليم الجامعي في الارتفاع بمستوى الوعي البيئي لدى طالبات كلية التربية - جامعة الملك سعود.

ثانياً : مجتمع الدراسة

يتألف مجتمع الدراسة من جميع طالبات المستوى السادس (بكالوريوس) بأقسام كلية التربية في جامعة الملك سعود، والتي تشمل: قسم تعليم ما قبل المرحلة الابتدائية وقسم الدارسات الإسلامية وقسم علم النفس وقسم التربية الخاصة وقسم التربية الفنية. والبالغ عددهن ٧٠٨ طالبات بالفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٢٠ هـ.

ثالثاً : أفراد الدراسة

اشتملت الدراسة على جميع طالبات المستوى السادس (بكالوريوس) بأقسام كلية التربية في جامعة الملك سعود. وقد استقر العدد النهائي على ٤٢١ استبانة (انظر الجدول رقم ١) وهي تمثل نسبة (٥٩٪) بعد استبعاد الاستبيانات التي لم يجب عليها أحد.

جدول رقم (١). توزيع أفراد الدراسة تبعاً للتخصص والتقديرات والدخل الشهري والوضع الاجتماعي

النسبة %	التكرار ت	<u>المتغير</u>
<u>التخصص</u>		
٢٩,٥٠	١٢٤	تعليم ما قبل المرحلة الإبتدائية ١
١٥,٠٠	٦٣	علم النفس ٢
٢٣,٥٠	٩٩	تربيـة خاصـة ٣
١١,٢٠	٤٧	دراسـات اسـلامـية ٤
٢٠,٩٠	٨٨	تربيـة فـنيـة ٥
<u>التقديرات</u>		
٩,٥٠	٤٠	مقبول ١
٤٣,٧٠	١٨٤	جيد ٢
٣١,١٠	١٣١	جيد جداً فائضاً ٣
١٥,٧٠	٦٦	لم يحدد ٤
<u>الدخل الشهري</u>		
١٦,٢٠	٦٨	أقل من ٥٠٠٠ ريال ١
٤٦,١٠	١٩٤	ما بين ٥٠٠٠ و ١٠٠٠٠ ريال ٢
٣٣,٧	١٤٢	أكثر من ١٠٠٠٠ ريال ٣
٤	١٧	لم يحدد ٤
<u>الوضع الاجتماعي</u>		
٦٥,٦	٢٧٦	عازبة ١
٣٤,٤	١٤٥	متزوجة / مطلقة ٢

رابعاً : أدلة الدراسة وتطبيقاتها :

طورت الباحثة أدلة هذه الدراسة. فقد تكونت من ٧٥ فقرة تقييس عدداً من

المحاور تتعلق بالآتي :

١. مدى وعي الطالبات بمفهوم التربية البيئية.

٢. مصادر المعلومات التي ساعدت على التوصل إلى هذا المفهوم.
٣. مدى وعي الطالبات بالقضايا البيئية ومشكلاتها على المستوى المحلي والعالمي.
٤. مدى اهتمام الطالبات بموضوعات البيئة والتربية البيئية.
٥. مدى إسهام برامج كلية التربية بجامعة الملك سعود في الارتقاء بمستوى زيادة الو- بموضوعات التربية البيئية لدى الطالبات من حيث المقررات الدراسية ومتطلباتها والأنشطة الطلابية.
٦. مدى إسهام البيئة الجامعية في زيادة الوعي البيئي لدى الطالبات.
٧. مدى الاستفادة من البيئة الجامعية في تعلم مفاهيم بيئية ومحاولة تطبيقها في الحياة اليومية.

وقد تضمنت الاستبانة أيضاً سؤالاً مفتوحاً عن التوصيات أو المقترنات التي يمكن أن تسهم في الارتقاء بمستوى الوعي البيئي لدى الطالبات وبيانات عامة أولية وشخصية تشمل التخصص والتقدير والحالة الاجتماعية والدخل الشهري للأسرة. وقد طلب من أفراد الدراسة أن يقدرن درجة التأثير الإيجابي لكل فقرة في المجالات المذكورة وذلك باستخدام مقياس تقدير خماسي من نوع "ليكرت" في بعض المحاور، وثلاثي أو ثنائي في البعض الآخر. وقد طلب من كل واحدة من أفراد الدراسة أن تضع علامة (/) في أحد الأعمدة المقابلة لكل عبارة تمثل رأيها.

(١) صدق الأداة

للتحقق من صدق الأداة عرضت على عدد من المختصين من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود وعددهم سبعة ممكرين. وقد عدلت الصياغة بناءً على مقترنات المحكمين. كما تم استخراج معامل الاتساق الداخلي لإجابات الطالبات اللائي بلغ عددهن ١٢٥ والائي تم اختيارهن عشوائياً كعينة استطلاعية، وذلك عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين كل عبارة والدرجة الكلية للمحور المنتمية إليها. وقد جاءت معظم عبارات الاستبانة دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما وفر دلالة مقبولة لأغراض الدراسة (الجدول رقم ٢).

جدول رقم (٢). معامل الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمحور المتنمية إليه

الإعور السادس		الإعور الخامس		الإعور الرابع		الإعور الثالث		الإعور الثاني		الإعور الأول	
الدرجة الكلية ومستوى الدلاالة	رقم الفرة										
١٠٣٦٣١٠	١	٥٥٥٥٠٠	١	٣٧٣٣٠٠	١	٥٥٥٥٠٠	١	٣٧٣٣٠٠	٢	٥٥٥٥٠٠	٢
٤٣٣٣١٠	٢	٥٥٥٥٧٠	٢	٤٩٤٩٠٠	٢	٥٥٥٥٧٠	٢	٤٩٤٩٠٠	٣	٥٥٥٥٧٠	٣
٣٣٣٣١٠	٣	٥٥٥٥٣٠	٣	٤٦٤٦٠٠	٣	٥٥٥٥٣٠	٣	٤٦٤٦٠٠	٤	٥٥٥٥٣٠	٤
٢٣٢٣٣٣١٠	٤	٥٥٥٥٢٠	٤	٤٤٤٤٠٠	٤	٥٥٥٥٢٠	٤	٤٤٤٤٠٠	٥	٥٥٥٥٢٠	٥
١٣١٣٣٣١٠	٥	٥٥٥٥١٠	٥	٣٣٣٣٠٠	٥	٥٥٥٥١٠	٥	٣٣٣٣٠٠	٦	٥٥٥٥١٠	٦
٠٣٠٣٣٣١٠	٦	٥٥٥٥٠٠	٦	٣٣٣٣٠٠	٦	٥٥٥٥٠٠	٦	٣٣٣٣٠٠	٧	٥٥٥٥٠٠	٧
٩٣٩٣٩٣١٠	٧	٥٥٥٥٩٠	٧	٣٣٣٣٠٠	٧	٥٥٥٥٩٠	٧	٣٣٣٣٠٠	٨	٥٥٥٥٩٠	٨
٨٣٨٣٨٣١٠	٨	٥٥٥٥٨٠	٨	٣٣٣٣٠٠	٨	٥٥٥٥٨٠	٨	٣٣٣٣٠٠	٩	٥٥٥٥٨٠	٩
٧٣٧٣٧٣١٠	٩	٥٥٥٥٧٠	٩	٣٣٣٣٠٠	٩	٥٥٥٥٧٠	٩	٣٣٣٣٠٠	١٠	٥٥٥٥٧٠	١٠
٦٣٦٦٦٦١٠	١٠	٥٥٥٥٦٠	١٠	٣٣٣٣٠٠	١٠	٥٥٥٥٦٠	١٠	٣٣٣٣٠٠	١١	٥٥٥٥٦٠	١١
٥٣٥٥٥٥١٠	١١	٥٥٥٥٥٠	١١	٣٣٣٣٠٠	١١	٥٥٥٥٥٠	١١	٣٣٣٣٠٠	١٢	٥٥٥٥٥٠	١٢
٤٣٤٤٤٤١٠	١٢	٥٥٥٥٤٠	١٢	٣٣٣٣٠٠	١٢	٥٥٥٥٤٠	١٢	٣٣٣٣٠٠	١٣	٥٥٥٥٤٠	١٣
٣٣٣٣٤٤٤٤١٠	١٣	٥٥٥٥٣٠	١٣	٣٣٣٣٠٠	١٣	٥٥٥٥٣٠	١٣	٣٣٣٣٠٠	١٤	٥٥٥٥٣٠	١٤
٢٣٢٣٤٤٤٤١٠	١٤	٥٥٥٥٢٠	١٤	٣٣٣٣٠٠	١٤	٥٥٥٥٢٠	١٤	٣٣٣٣٠٠	١٥	٥٥٥٥٢٠	١٥
١٣١٣٤٤٤٤١٠	١٥	٥٥٥٥١٠	١٥	٣٣٣٣٠٠	١٥	٥٥٥٥١٠	١٥	٣٣٣٣٠٠	١٦	٥٥٥٥١٠	١٦
٠٣٠٣٤٤٤٤١٠	١٧	٥٥٥٥٠٠	١٧	٣٣٣٣٠٠	١٧	٥٥٥٥٠٠	١٧	٣٣٣٣٠٠	١٨	٥٥٥٥٠٠	١٨
٩٣٩٣٩٣٤٤٤٤١٠	١٩	٥٥٥٥٣٠	١٩	٣٣٣٣٠٠	١٩	٥٥٥٥٣٠	١٩	٣٣٣٣٠٠	٢٠	٥٥٥٥٣٠	٢٠

دالة عند مستوى x_0 دالة عند مستوى x_0

(٢) ثبات الأداة

استخدمت الباحثة طريقة كرونباخ (ألفا) لحساب معامل الثبات لجميع المحاور، وكانت درجة ألفا كما يوضحها الجدول رقم (٣) يمكن الوثوق فيها.

جدول رقم (٣). معامل ألفا لجميع المحاور

م	محاور الدراسة	عدد الفقرات	معامل ألفا
١	مدى وعي الطالبات بمفهوم التربية البيئية.	٤	٠.١٧
٢	مصادر المعلومات التي ساعدت على التوصل إلى مفهوم التربية البيئية.	٩	٠.٦٤
٣	وعي الطالبات بالقضايا البيئية من خلال التعرف على المشكلات البيئية.	١٥	٠.٨١
٤	وعي الطالبات بموضوعات البيئة والتربية البيئية.	٢٠	٠.٨٠
٥	مدى إسهام برامج كلية التربية في زيادة الوعي البيئي لدى الطالبات.	٦	٠.٥٦
٦	دور البيئة الجامعية في زيادة الوعي البيئي لدى الطالبات	٦	٠.٦٢
٧	مدى الاستفادة من البيئة الجامعية في تعلم مفاهيم بيئية ومحاولة تطبيقها	١٥	٠.٧٤

(٢) المعاجلة الإحصائية

خضعت الإجابات التي تم تجميعها من الطالبات للتحليل الإحصائي باستخدام برنامج (SPSS-X) Statistical Package for Social Science في مركز البحوث التربوية بكلية التربية - جامعة الملك سعود وحسب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري وتحليل التباين واختبار(t) لبيان الفروق بين بعض المتغيرات في الدراسة.

تحليل النتائج وتفسيرها

إجابة السؤال الأول: ما مدى وعي الطالبات بمفهوم التربية البيئية ؟

جدول رقم (٤). مفهوم التربية البيئية من وجهة نظر أفراد الدراسة

التربيـة البيـئـية هي	أوقـق تـعاـما		أوقـق		لا إـلـافـق		لا أوقـق		غير مـعـدـد		المـتوـسط الحـسـابـي	
	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	
٣ تكوين قيم ومهارات توجيه سلوك الفرد إلى كنفية المحافظة على البيئة .	٤٨,٢	٢٠٣	٤٣,٢	١٨٢	١٥	٣٦	١٠	٠,٢	١	٠,٢	٣٦	٤٤٣
٤ عملية تعليمية تهدف إلى تربية وعي المواطن بمشاكلات البيئة .	٣٩,٢	٢١١	٤٣	١٨	٥٠,١	٢١١	١٦٥	٠,٢	١	١,٧	٤٣٢	٤٣٢
٥ فلسفة جديدة لحياة المواطن الصالحة .	٣١٨	١٣٤	١١٤	٦٦	١٥٠	٦٣	٦٣	٢,٩	١٢	٠,٧	٣٢	٣٤٤
٦ مصيغة لل الوقت ولستا في حاجة إليها .	٢٧,٣	١٣٧	٢٧,٣	١١٥	١,٢	٥	٥,٠	٠,٥	٢	٦,٧	٢٨	١٣٧

يتضح من الجدول رقم (٤) أن معظم إجابات أفراد الدراسة عن مفهوم التربية البيئية تقع بين أوافق وأوافاق تماماً في فقرة (١ ، ٣). فقد وافق تماماً ٤٨.٢٪ على أن التربية البيئية هي تكوين قيم ومهارات توجه سلوك الفرد إلى كيفية الحافظة على البيئة. كما أشار ٣٩.٢٪ إلى أن التربية البيئية هي عملية تهدف إلى تنمية وعي المواطن بشكلات البيئة. في حين لم يوافق إطلاقاً ٦٣.٧٪ على أن التربية البيئية تعد مضيعة للوقت ولسنا في حاجة إليها. ويتبيّن من ذلك أن مفهوم التربية البيئية واضح بدرجة مقبولة لغالبية أفراد الدراسة.

وللتعرف على أكثر المفاهيم قبولاً لدى أفراد الدراسة، تم ترتيب المتوسط الحسابي للعبارات ترتيباً تناظرياً جاء أعلى متوسط حسابي ٤.٤٣ لعبارة رقم (٣). ثم جاءت في المرتبة الثانية العبارة رقم (١) بمتوسط حسابي ٤.٤٣. وكانت العبارة رقم (٢) قد حصلت على متوسط حسابي ٣.٤٤. في حين حصلت عبارة رقم (٤) على أقل متوسط حسابي حيث بلغ ١.٣٧.

يتضح من نتيجة هذا السؤال أن نظرة معظم أفراد الدراسة إلى مفهوم التربية البيئية تلتقي مع الاتجاه العالمي لمفهوم التربية البيئية الذي تخوض عن مؤتمر تبليسي عام ١٩٧٧م.

إجابة السؤال الثاني: ما مصادر المعلومات التي ساعدت على التوصل إلى هذا المفهوم؟

جدول رقم (٥). مصادر المعلومات التي ساعدتك في الوصول إلى مفهوم التربية البيشة

م	مصادر المعلومات التي ساعدتك في الوصول إلى مفهوم التربية البيشة	نوع	%	الى حد ما	%	غير محدد	%	الآخر	المعرفي	المتوسط	المعرفي	الآخر	المعرفي	المعرفي	الآخر	المعرفي	المعرفي	المعرفي
٧	الناشريون .	الكتاب	٦٢٩	١٢٣	٢٩٢	٤٣	١٥	٤٣	٣٦	٠٥٧	٢٦١	٠٥٧	٢٦١	٠٦١	٣٨	٠٧	٢٥١	٠٦١
٤	الصحف .	الكتاب	٢٣٢	٥٥١	١٤٨	٣٥٢	٥٩	٢٥	٣٨	١٦	٣٨	٠٧	٢٣٢	٠٧	٣٨	٠٧	٢٣٢	٠٧
٥	المجلات .	الكتاب	٤٢٨	١٦٦	٣٩٤	٣٩٤	٥٤	١٢٨	٢١	٥٠	٥٠	٠٧	٢٣٢	٠٧	٣٨	٠٧	٢٣٢	٠٧
٨	الأهل .	الكتاب	٣٧٥	١٦٤	٣٩٠	٣٩٠	٧٦	١٨١	٢٣	٥٥	٥٥	٠٧٤	٢٢١	٠٧٤	٢٢١	٠٧٤	٢٢١	٠٧٤
٦	المذيع .	الكتاب	٣٥٦	١٥٥	٣٦٨	٣٦٨	٩٠	٢١٤	٢٦	٦٢	٦٢	٠٧٧	٢١٥	٠٧٧	٢١٥	٠٧٧	٢١٥	٠٧٧
١	المقررات الدراسية في برامج كلية التربية.	الكتاب	٢٨٧	١٧٠	٤٠٤	٤٠٤	١٨	١١٢	٢٦٢	٤٣	٤٣	٠٧٦	٢٠٢	٠٧٦	٢٠٢	٠٧٦	٢٠٢	٠٧٦
٢	المقررات الدراسية في مرحل ما قبل الجامعية.	الكتاب	١١١	١٨٦	٤٤٢	٤٤٢	١٠٣	٢٤٥	٢١	٥٠	٥٠	٠٧٣	٢٠٢	٠٧٣	٢٠٢	٠٧٣	٢٠٢	٠٧٣
٩	الصداقات .	الكتاب	٧٢	١٧٠	٤٠٤	٤٠٤	١٥٨	٣٧٥	٢١	٥٠	٥٠	١٧٩	١٧٩	١٧٩	٥٠	٥٠	١٧٩	٥٠
٣	الأنشطة الطلابية في المدرسة .	الكتاب	٦٢	٤٤٧	١٤٧	٢٣٨	٩١	٢٠٦	٥٦٥	٣٠	٧١	٧٥	١٥٥	١٥٥	٧٥	٧٥	١٥٥	٧٥

وبالنظر إلى الجدول رقم (٥) يتبيّن أنَّ معظم استجابات أفراد الدراسة جاءت بين (نعم وإلى حد ما) في جوانب محددة هي التلفزيون والصحف والمجلات والأهل والمذيع على التوالي بينما انخفضت نسبة التكرار في الجوانب الأخرى مثل الأنشطة الطلابية في المركز والصديقات والمقررات الدراسية في مراحل ما قبل الجامعة (التعليم العام) والمقررات الدراسية في برامج كلية التربية.

ومن أجل معرفة أكثر المصادر التي ساعدت في التوصل إلى مفهوم التربية البيئية، رتب المتوسط الحسابي للفقرات ترتيباً تنازلياً فجاءت النتائج كما يلي :

متوسط التلفزيون جاء أعلى متوسط حسابي ٢,٦١	وبليه الصحف ٢,٥١ ، ثم المجالات ٢,٣٢
وهذا بدوره يؤكّد الأثر الرئيس الذي يمكن أن تقوم به وسائل الإعلام في التوعية البيئية وما تؤكّده كذلك أكثر الدراسات التي جرت في هذا الميدان. في حين جاء أقل متوسط حسابي ١,٥٥ للأنشطة الطلابية. ويدعم هذه النتيجة ما ورد في دراسة الصباغ (١٤٢٠هـ) من أن هناك ندرة وضعفاً في الأنشطة التعليمية المقصودة وغير المقصودة في برامج إعداد المعلمين التي تتناول موضوعات البيئة ومشكلاتها.	

ويتضح من هذه النتائج أنَّ الأنشطة الطلابية بمركز الدراسات الجامعية للبنات لا تتفق بشكل كبير مع الاتجاه العالمي للتربية البيئية حيث أوضح ٥٦,٥٪ أنَّ الأنشطة الطلابية بالمركز لا تعد مصدر معلومات أساسياً يساعد في التوصل إلى تكوين مفهوم عن التربية البيئية. وربما يرجع ذلك إلى عدم تناول قضايا البيئة ومشكلاتها بشكل دوري. وفي حال عرض القضايا البيئية ومشكلاتها في المحاضرات والندوات لا يتم الإعلان عنها بشكل واضح وجذاب. هذا بالإضافة إلى أنه ربما جاء تناول قضايا البيئة ومشكلاتها في تلك المحاضرات والندوات بشكل باهت لا يساعد على تكوين عادات ومارسات بيئية سليمة.

إجابة السؤال الثالث: ما مدى وعي الطالبات بالقضايا البيئية ومشكلاتها على المستوى المحلي والعالمي ؟

جدول رقم (٢). مدى وسعي المطالبات بالفضلية ومسكلاها على المستوى المحلي والعالمي

م	من أهم براعات الفلق على مستقبل البيئة، المظاهر التالية:	%	أوقاف تجاهما	%	أوقاف لا أوقاف	%	غير محدد	%	الإحراف	%	المتوسط
٥	تلوث مصادر المياه	٦٤,٦	١١١	٣٦,٤	١٦	٣,٨	٤	٤	٤٠,٢	١٧	٤٠,٦١
٦	تلوث الهواء	٢٤٨	٣٣٠	١٣٩	٢٩	٢,٩	٨	١,٩	١٢	٠,٥	٤٠,٥٢
٧	الفضلات الصناعية السامة .	٣٠٤	١٢٨	٥٧,٠	٥٠,٣	٤	١,٤	١,٤	١,٩	٢,٩	٤٠,٤٦
٨	استغلال الموارد الطبيعية المختلفة .	٣٠٢	١٢٧	٥٧,٠	٥٠,٧٥	٢٢	٢	٠,٣	٢	٠,٧	٤٠,٦
٩	الزيادة المتصاعدة في إعداد المساكن من غلوب التخطيط اللازم لمواجهة حاجاتهم .	١٧٩	٣٠,٢	١٢٧	٤٢,٥	٨٢	١	٠,٢	٢٢	٠,٨	٤٠,٦
١٠	التحول الصناعي في العالم وتأثيره على البيئة .	٣٧,١	١٤٦	٣٦,٧	٧١	١٦,٩	٢٦	١,٢	١٥	١,٧	٤٠,٣
١١	تدمر المدارات أو حرقها .	٣١٤	١٣٤	٣٨,٢	٨٦	٢٠,٤	٤	٢	٢١	٠,٥	٤٠,٢
١٢	تنقص إعداد الكائنات الحية والفتراض بعضاها .	٢٨,٧	١٢١	٤٤,٤	١٨١	١٤	١٦	٠,٣	١٢	٠,٨٦	٤٠,٠
١٣	التوسيع المعراني غير المنظم للتراث السمعي (الضميجن) .	٣٧,٣	٢٥,٧	٣٧,٣	٩٣	٣٦	٨,٦	١,٧	١,٧	٠,٩٩	٣٨,١
١٤	الثلوث البصري .	٢٤,٩	١٠,٥	٣٦,٣	٨٨	٢٠,٩	٣	٣	٥,٥	٢٢	٠,٩٤
١٥	التصحر .	١٤,٧	٦٢	٢٦,٨	١١٣	٤٠,١	٤	١,٠	٥,٩	٢٥	٠,٩٢
١٦	زيادة سلوحة التربية .	٣٦,٦	١٦١	٣٦,٦	٢٨,٢	٣٤	٩	٢,١	٤,٨	١,٨	٣,٤٧
١٧	الامطر المحمضية .	٤٣	١٠,٢	٢٠,٤	٤٨,٥	٣٨	٩	١,١	١١	٥,٥	٣,٣١
١٨	الرعى الجائر .	٤١	٩,٧	٩٢	٤٩,٩	٥٢	٥	٠,٥	٢١	١,٢	٣,٢٨

دور التعليم الجامعي في الارتقاء بمستوى الوعي البيئي ...

بالنظر في الجدول رقم (٦) يتضح أن معظم إجابات أفراد الدراسة عن أهم بواعث القلق المجتمعي على مستقبل البيئة تقع ما بين أوافق وأوافق تماماً. وللتوصيل إلى أكثر القضايا التي تعرفت عليها الطالبات وتمثل أهم بواعث القلق على مستقبل البيئة من وجهة نظرهن، تم ترتيب المتوسط الحسابي للفقرات ترتيباً تناظرياً. وقد اتضح من خلال إجابات أفراد الدراسة أن أعلى متوسطات كانت تلوث مصادر المياه ٤.٦١ وتلوث الهواء ٤.٥٢ وإلقاء الفضلات الصناعية السامة ٤.٤٩ واستنزاف الموارد الطبيعية المختلفة ٤.٠٦ والزيادة المطردة في إعداد السكان مع غياب التخطيط اللازم لمواجهة احتياجاتهم ٤.٠٣ والتحول الصناعي وآثاره على البيئة ٤.٠٢ وتدمير الغابات أو إحراقها ٤.٠٠، وتفق هذه النتائج التي توصلت إليها الباحثة مع نتائج دراسة السليمان (١٤١٣هـ) والفالح (١٤١٥هـ) في أن أبرز المشكلات التي تتعرض لها المملكة العربية السعودية في الوقت الحالي هي مشكلة تلوث المياه وتلوث الهواء.

وتوضح هذه النتيجة مدى وعي الطالبات بالقضايا البيئية ومشكلاتها وذلك من خلال تعرفهن على المشكلات والقضايا البيئية على المستوى المحلي والعالمي. وتحتفل هذه النتيجة إلى حد ما مع نتائج دراسة الصباغ (١٤٢٠هـ) في تدني مستوى الوعي البيئي لدى معلمي المستقبل.

إجابة السؤال الرابع: ما مدى اهتمام الطالبات بمواضيع التربية البيئية؟

جدول رقم (٧). مدى الاهتمام بموضوعات التربية البيئية

م	مدى الاهتمام بموضوعات التربية البيئية: البيئية:	ت	%	كثرا	غلا	%	لحيانا	ندرأ	%	أبدا	%	غير محدد	%	الإنحراف	المتوسط	المعياري الحسابي
٢٠	يعبر أهالى تربية البيئية — الأسباب فى انتشار العديد من الأمراض	٢٧٤	٦٥	٨١	١٩,٢	١٠	٨,٣	٣٥	٢,٤	٤	١	١٧	٤	٠,٨٣	٤,٥٦	
١٩	في الإهتمام بال التربية البيئية ضمان لتحسين مستوى المعيشة بالمجتمع .	٢٢١	٥٣	١٠١	٢٤,٠	٥٤	١٢,٨	١٧	٤,١	٩	٢,١	١٩	٤,٥	٠,٩٩	٤,٣٦	
١٨	اعدد كل إنسان بحاجة إلى مساحة إلى أن يتم بموضوعات التربية البيئية .	١٩٦	٤٧	١١٢	٢٦,٦	٦٩	١٦,٤	١٨	٤,٣	٣	٠,٧	٢٣	٥,٥	٠,٩٤	٤,٢١	
١٧	اعدد به من ضروري عدّ نباتات في مجال تربية البيئية لبناء الأنشطة الجماعية في مرافق الدراسات قومية للبنات	١٨٨	٤٥	١٠٨	٢٥,٧	٦٨	١٦,٢	٢٣	٥,٥	١٤	٣,٣	٢٠	٤,٨	١,٠٩	٤,٠٨	
١٦	اهم بموضوعات التربية البيئية تما لها من ظاهر الفقدان لبقاء النوع البشري .	٩٦	٢٣	١٠٥	٢٤,٩	١٢٦	٢٩,٩	٥٦	١٢,٣	٢٠	٤,٨	١٨	٤,٣	١,١٤	٣,٥	
١٥	اهم بمعرفة الفضلا البيئية الحالية .	٧٩	١٦	١٢٤	٢٩,٥	١٥٢	٣٦,١	٥٠	١١,٩	١٠	٢,٤	١٦	٣,٨	٠,٩٩	٣,٤٧	
١٤	اهم بموضوعات التربية البيئية ولكن لا اجد الوقت الكافي لمعرفة الكثير عنها .	٦٦	٦٦	١١٢	٢٦,٦	٦٢	١٣١	٥٨	١٣,٨	٢٣	٥,٥	٢٣	٥,٤	١,١٢	٣,٣٦	
١٣	اهم بمعرفة الفضلا البيئية العالمية .	٣٨	٩	٨٠	١٩,٠	١٦٤	٣٩,٠	٩٦	٢٢,٨	٢٤	٥,٧	١٩	٤,٥	١,٠٣	٣,٠٣	
١٢	اهم بموضع التربية البيئية بسبب ارتباطها الوثيق بالصلبة التطعيمية .	٥٤	١٣	٧٤	١٧,٦	١٤٩	٣٥,٤	٧٣	١٧,٣	٥٥	١٣	١٣	٣,٨	١,٢	٣	
١١	اهم بمختلف موضوعات التربية البيئية بصورة منتظمة	٣٥	٨,٣	٦٢	١٤,٧	١٨٨	٤٤,٧	١٠٣	٢٤,٥	١٦	٣,٨	١٧	٤,٠	٠,٩٦	٣,٩٩	
١٠	اهم بموضوعات التربية البيئية تما لها من أهمية كبيرة في جميع المعرف والعلوم والطبيعة بشكل خاص .	٥١	١٢	٧٣	١٧,٣	١٤٤	٣٤,٣	٨٨	٢٠,٩	٤٥	١١	٢٠	٤,٨	١,١٧	٣,٩٩	
٩	اهم بمعرفة كل ما هو جديد في مجال التربية البيئية .	٣٨	٩	٤٤	١٠,٥	١٧٦	٤١,٨	١٢٣	٢٩,٢	٢٤	٥,٧	١٦	٣,٨	١,٠١	٢,٨٧	
٨	احد الطرق على بذل الجهد لزيادة معرفت بال التربية البيئية حتى تستطيع استخدامها في مجال العمل .	٤٤	١٠	٦٨	١٦,٢	١١٦	٢٧,٦	١٠٧	٢٥,٤	٧١	١٥	١٧	٣,٧	١,٢٣	٢,٧٧	
٧	لتلمس فضلا التربية البيئية مع المختصين بعمل ورثة .	٤٣	١٠	٦٥	١٥,٤	١١٢	٢٣,٦	٩٤	٢٢,٣	٨٩	٢١	١٨	٤,٣	١,٠٢	٢,٧	
٦	لا اهم بموضوعات التربية البيئية بسبب عرضها بطريقة غير مناسبة في وسائل الإعلام .	٣٥	٨,٣	٤٣	٥,٢	٤٤	١٠,٥	٤١,٨	٢٩,٢	٢٤	٥,٧	١٦	٣,٨	١,١٧	٢,٧٥	
٥	القراءة في موضوعات التربية البيئية مملة وغير مقصورة	٤٤	١٠	٦٨	١٦,٢	١١٦	٢٧,٦	١٠٧	٢٥,٤	٧١	١٥	١٧	٤,٨	١,١٧	٢,٧٩	
٤	لا اهم بال التربية البيئية لمسؤوليتها لهم مصطحتها .	٣٥	٨,٣	٤١	٩,٧	١٥١	٣٥,٩	١١٦	٢٧,٦	٧١	١٧	٢٦	٣,٧	١,٠٣	٢,٥٣	
٣	لا تعجبني التربية البيئية لأن درستي لا تمن لهاصلة .	٢٢	٥,٢	٤٣	١٠,٢	١١١	٢٦,٤	١٠٢	٢٤,٢	١١٠	٢٦	٢٣	٣,٨	١,١٧	٢,٣٩	
٢	لا اهم بال التربية البيئية لأن معظم المشكلات البيئية ليس لها علاقة بمجتمع المملكة .	١٨	٤,٣	٤٣	٩,٨	٩٥	٢٢,٦	٨٧	٢١,٧	١٥٩	٣٨	٢٥	٣,٨	٠,٩	٢,١٦	
١	لا اهم بموضوعات التربية البيئية لعدم اعتقادي بمخضر المشكلات البيئية .	١٤	٣,٣	٢٧	٩,٤	٦٠	٦,٤	٦٢	١٦,٤	٤٠	٤٠	٣٠	٧,١	١,٢١	٢,١٦	

يتضح من الجدول رقم (٧) مدى اهتمام أفراد الدراسة بموضوعات التربية البيئية حيث جاءت إجابات أفراد الدراسة متسقة وليس بها تضاد بين العبارات المثبتة والعبارات المبنية. فقد جاءت معظم إجابات أفراد الدراسة متوافقة بدرجة كبيرة (كثيراً) على أهمية التربية البيئية. إذ أشار ٦٥٪ أن التربية البيئية تعد أحد الأسباب في انتشار العديد من الأمراض ، كما أشار ٥٣٪ أن الاهتمام بال التربية البيئية يعد ضمان لتحسين مستوى المعيشة بالمجتمع. في حين أشار ٤٧٪ أن كل إنسان بحاجة ماسة إلى أن يلم بموضوعات التربية البيئية. كما أشار ٤٥٪ على ضرورة عقد الندوات والمحاضرات أثناء الأنشطة الطلابية في مركز الدراسات الجامعية للبنات.

ولمعرفة أكثر العبارات التي نالت على اهتمام الطالبات ، رتب المتوسط الحسابي للقرارات ترتيباً تناظرياً. وقد اتضح من خلال إجابات أفراد الدراسة أن أعلى متوسط حسابي ٤.٥٦ كان لعبارة "يعتبر إهمال التربية البيئية أحد الأسباب في انتشار العديد من الأمراض". وما يدعم هذه النتيجة ما أشار إليه الخفار في أن أكثر من ٩٠٪ من أشكال السرطان في العالم تعود إلى عوامل بيئية (الخفار، ١٤١١هـ). ولعل هذه النتيجة توضح مدى وعي أفراد الدراسة بالمشكلات التي يمكن أن تترجم عن التلوث البيئي ثم تلتها عبارة رقم (١٩) "في الاهتمام بال التربية البيئية ضمان لتحسين مستوى المعيشة بالمجتمع" بمتوسط حسابي ٤.٢٦ ، وجاءت في المرتبة الثالثة عبارة رقم (١١) "اعتقد أن كل إنسان بحاجة ماسة إلى أن يلم بموضوعات التربية البيئية" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي ٤.٢١ ، في حين جاءت عبارة "لا أهتم بموضوعات التربية البيئية لعدم اعتقادي بمخاطر المشكلات البيئية" بأقل متوسط حسابي ١.٩١ .

يتضح من نتائج هذا السؤال مدى اهتمام طالبات كلية التربية بموضوعات التربية البيئية ورغبتهم في دمج مبادئ هذا المفهوم بالمناهج الدراسية والاهتمام بها على صعيد الأنشطة الجامعية وحرصهن على الإلام بالجوانب المختلفة لهذا المفهوم ، ويتفق هذا مع إجابات أفراد الدراسة في الأسئلة السابقة ، الأمر الذي يؤكّد وجود وعي يشيّ بـ بين الطالبات. ولكن هذا الوعي يفتقد إلى الجانب التدريسي والشمول المنهجي من أجل أن

يتترجم إلى ممارسات إيجابية نحو البيئة. وترى الباحثة أن اهتمام الطالبات بموضوعات البيئة وال التربية البيئية يعد مطلباً ضرورياً لتحقيق أهدافها، خاصة إذا تم توظيف المناهج وطرق التدريس توظيفاً فعالاً يتلاءم مع طبيعة الأهداف المنشودة.

إجابة السؤال الخامس: ما مدى إسهام برامج كلية التربية بجامعة الملك سعود في زيادة الوعي بموضوعات التربية البيئية لدى الطالبات من حيث المقررات الدراسية والأنشطة الطلابية؟

أ- المقررات الدراسية ومتطلباتها

جدول رقم (٨). مدى إسهام المقررات الدراسية في زيادة الوعي بيئية لدى طلابات كلية التربية بجامعة الملك سعود في زيادة الوعي بيئية

م	دلي السهم برامج كلية التربية (المقررات الدراسية ومتطلباتها) في زيادة الوعي البيئي	غير محدد						غير متفقاً						أتفقاً						أتفقاً تماماً					
		الإنحراف	المتوسط	الإنحراف	المتعارض	الإنحراف	المتعارض	الإنحراف	المتعارض	الإنحراف	المتعارض	الإنحراف	المتعارض	الإنحراف	المتعارض	الإنحراف	المتعارض	الإنحراف	المتعارض	الإنحراف	المتعارض	الإنحراف	المتعارض	الإنحراف	المتعارض
١	الخطوة بمقدمة متطلبات إلى إنتاج موضوع التربية.	٤٠٦	٥٩٢	٤٠٦	٤٠٦	١٩	١٠٠	٤	٦٧	٢٨	١٢٤	٤١٦	١٧٥	٢٤٠	١٤٣										
٢	عن التربية البيئية تدرس لجميع طلاب كلية التربية.	٣٦٢	١١٨	٥٠	٢١	٦٢	٢٦	١٢٤	٥٣	٧٢	٣٥٣	٣٥٣	١٤٨	٣٤٢	١٠٢										
٣	في تقييم الأداء تطلع بعض المقررات	٣٤٤	١٠١	٥٠	٢١	٣٦	١١	١٥٢	٦٤	٢٩٢	١٢٣	٣٤٠	١٤٣	٥٩											
٤	لكل طلاب بالمتحف المعمودي بمصلحة .	٣٢٣	١٢٨	٤٠	١٧	٩٧	٤١	٢١٩	٩٢	٨١	٣٦	٣٩٢	١٦٥	٧٢											
٥	بعض المعدلات للبيئة وأسلوبها المغذية .	٣٢٣	١٢٤	٣٨	٩٧	٤١	٢٤٢	١٠٢	٨٨	٣٧	٤١١	١٧٣	١٢٤	٥٢											
٦	بعض المعدلات للبيئة وأسلوبها المغذية .	٣٢٢	٥٧	٥٩	٣٠٩	١٣٠	١٥٧	٦٦	٢٠٩	١٠٩	٢٣	٢٣	٧٨	٥٧	٢٦										

يتضح من الجدول رقم (٨) أن موقف أفراد الدراسة من مدى إسهام برامج كلية التربية في زيادة الوعي بموضوعات التربية البيئية يتركز في "أوافق" إذ أشار ما نسبته ٤١.٦٪ أننا في حاجة ماسة إلى إدماج موضوعات البيئة بصورة أكبر في المقررات الدراسية بكلية التربية. وفي نفس الوقت أشار ٣٥.٢٥٪ إلى أننا بحاجة ماسة إلى إضافة مادة مستقلة عن التربية البيئية تدرس لجميع طالبات الكلية ويتتفق هذا مع دراسة شلبي (١٩٩٠م)، وصديق وعطوة (١٩٩١م)، والخطابي (١٤١٨هـ). في حين أشار ٤١.١٪ إلى أن متطلبات بعض المقررات ساعدت على اكتشاف بعض المشكلات البيئية وأسبابها الحقيقة. كما أشار ٣٩.٢٪ إلى أن بعض المقررات لها دور فعال في إكساب اتجاهات سلوكيات بيئية إيجابية.

ولمعرفة أكثر العبارات التي نالت اهتمام الطالبات، تم ترتيب المتوسط الحسابي للعبارات ترتيباً تناظرياً، فجاءت عبارة رقم (٣) "اعتقد إننا بحاجة ماسة إلى إدماج موضوعات البيئة بصورة أكبر في المقررات الدراسية بكلية التربية" بأعلى متوسط حسابي ٤٠.٦. ثم جاءت في المرتبة الثانية عبارة رقم (٥) "أرى إننا بحاجة ماسة إلى إضافة مادة مستقلة عن التربية البيئية تدرس لجميع الطالبات" بمتوسط حسابي ٣٦.٣. في حين جاءت عبارة رقم (٤) "شجعني الاهتمام بالبيئة ومشكلاتها البحث والدراسات التي قمت بأدائها كمتطلبات لبعض المواد" بأقل متوسط حسابي ١٢.٢. وقد يرجع ذلك إلى أن بعض المقررات الدراسية تتناول بعض المشكلات البيئية وأسبابها الحقيقة ولكن ليس بالدرجة الكافية التي تمكن الطالبات من تكوين اتجاه إيجابي نحو البيئة والتربية البيئية، ومن ثم ترجمتها إلى سلوكيات بيئية إيجابية.

أن المتفحص في طبيعة موضوعات البيئة والتربية البيئية يجد أنها ذات علاقة بالعديد من المقررات الدراسية في المرحلة الجامعية، بيد أن عدم إعطائهما الاهتمام المطلوب يفقدانها تواجدهما الفعال في القاعات الدراسية. لذلك نجد أن تنمية الوعي البيئي يتم في المؤسسات غير النظامية للتربية بشكل أوسع. وهذا بدوره يتتفق مع إجابات السؤال الثاني في أن وسائل الإعلام لها دور فعال في التوعية البيئية لدى أفراد العينة.

ب- الأنشطة الطلابية

جدول رقم (٩). مدى إسهام الأنشطة الطلابية في زيادة الوعي بموضوعات التربية اليسوية لدى الطالبات

م	اسهام الأنشطة الطلابية المختلفة في رفع الوعي البيئي لدى الطالبات	أولى ثقاباً						ثانوي مهندسين					
		%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
٤	يجب الارتفاع بمستوى الأنشطة الطلابية المقيدة في المدرسة لكي يجذب انتباه الطالبات نحو موضوعات وقضايا البيئة.	٣٥	٢١	٧	٢٢	٠,٥	٥,٢	٢٢	٠,٥	٥,٢	٠,٥	٥,٢	٤,٦٦
٥	يجب الإكثار من الأنشطة الطلابية التي تعالج الصداب البيئي الذي تنتهي من البيئة المحيطة	٤٢	٢٩	٦,٩	١٢	٢,٩	٥,٥	٢٣	٠	٥,٥	٠,٧٤	٤,٣٢	
٦	عدم الجهد والأنشطة الطلابية المقفلة بالبيئة.	٣٥	٣٥	٣٠,٧	٨٧	١٤	٦,٤	٢٣	٥,٥	٦,٤	١١٤	٣,٥	
٧	تناول غالبية الأنشطة الطلابية المعاشرة في العروض البيئية البعيدة عن المجتمع	٧٧	١١	٨٧	٢١	١٧	٣,٠	٢٥	٥,٩	٥,٩	٠,٩٦	٣,٢٢	
٨	ساعدتني العديد من الدورات التي عقدت في المركز على اكتساب بعض المهارات الضرورية وأسلوبها الحقيقي.	٤٢	١١	٨٧	٧٢	٤٣,٠	١٨١	١٠	٢,٦	٢,٦	٠,٩٦	٢,٩٩	
٩	كان البعض الأنشطة الطلابية في المركز دور فعال في إكسابي التجارب وسلوكيات بيئية إيجابية.	٤٠	٤٠	٩,٥	١٢٢	٨١	١٩,٢	١١٠	٤,٨	١١	٢٦	٢,٩	٢,٩٩
١٠		٣٠	٣٠	٦,٤	٢٧	٢٨	١١٦	٢٠,٢	٨٥	٢٢	١٠	٥,٢	٢,٩٥

يتضح من الجدول رقم (٩) أن ما نسبته ٥٣٪ من أفراد الدراسة يوافقن تماماً على أن الأنشطة الطلابية المقدمة في مركز الدراسات الجامعية للبنات لا ترقى إلى المستوى الذي يجذب انتباه الطالبات نحو موضوعات وقضايا البيئة. كما أشار ٤٣٪ إلى أنه يجب الإكثار من الأنشطة الطلابية التي تعالج القضايا البيئية التي تنطلق من البيئة المحلية. في حين أجاب ٤٣٪ بلا أدري عند الاستجابة لعبارة "تناول غالبية الأنشطة الطلابية المقدمة في المركز قضايا بيئية بعيدة عن المجتمع السعودي". كما وافق ٣٠٪ بأن بعض الأنشطة الطلابية في المركز كان لها دور فعال في إكساب اتجاهات وسلوكيات بيئية إيجابية.

ولمعرفة أكثر العبارات التي نالت اهتمام الطالبات، تم ترتيب المتوسط الحسابي للعبارات ترتيباً تنازلياً. وقد يتضح من النتائج تصدر عبارة رقم (٤) "الأنشطة الطلابية المقدمة في المركز لا ترقى إلى المستوى الذي يجذب انتباه الطالبات نحو موضوعات وقضايا البيئة" بأعلى متوسط حسابي ٤.٤٦. ثم جاءت عبارة رقم (٥) في المرتبة الثانية "يجب الإكثار من الأنشطة الطلابية التي تعالج القضايا البيئية التي تتعلق بالبيئة المحلية"، في حين جاءت عبارة رقم (٢) "كان بعض الأنشطة الطلابية في المركز دور فعال في إكسابي اتجاهات وسلوكيات بيئية إيجابية" بأقل متوسط حسابي ٢.٩٥.

يتضح من ذلك أن الأنشطة الطلابية المقدمة في مركز الدراسات الجامعية للبنات متواضعة ولا تحقق أهداف التربية البيئية بالدرجة المطلوبة. وترى الباحثة أن ذلك ربما يرجع إلى عدة أسباب منها: عدم تناول موضوعات البيئة بشكل كاف في الأنشطة الطلابية. هذا بالإضافة إلى عدم الإعلان عنها بشكل واضح وجذاب الأمر الذي يؤدي إلى عدم إقبال الطالبات على حضور الندوات والمحاضرات.

إجابة السؤال السادس: ما مدى إسهام البيئة الجامعية في زيادة الوعي البيئي لدى الطالبات؟

جدول رقم (١٠). مدى إسهام البيئة الجامعية في زيادة الوعي البيئي لدى الطالبات

م	مدى إسهام البيئة الجامعية في زيادة الوعي البيئي لدى الطالبات	نوع تسلما	نوع فرق	لا انتفا	لا فرق	غير ...
		% ت	% ت	% ت	% ت	% ت
١	الاهتمام بتحسين المظهر العام لمركز	٥٠,٤	٣٨,٠	١٦٠	٣٨,٢	١,٩
٢	الدراسات الجامعية	٤٢	٥٠,٤	٢٥	٠,٢	١
٣	الاهتمام بنظافة المعاشر وعمراتها لتكون بيئة صالحة تحبيب الطالبات وتحذيف البيئة	٢٥٦	٦٠,٨	١٢١	٢٨,٧	١,٩
٤	توسيعه الطالبات باهمية البيئي الجامعية ومحنتها وان المحافظة عليها يساعد في مستقبلة غيرهن منها بعد التخرج	٢٥٩	٦١,٥	١١٣	٢٦,٨	١,٩
٥	الدراسات الجامعية تبليغ الطلاب بالبيئي الجامعية مثلاً صالحها يحتوى به	٢٢٩	٥٤,٤	١١٣	٢٦,٨	١,٩
٦	الاهتمام بمتطلبات المركز	٤٤	٥,٩	٢٦	١,٠	٤
٧	عد المحاضرات والندوات المتعلقة بالبيئة في مناسبات مختلفة لرفع مستوى الوعي البيئي لدى الطالبات	١١٨	٢٨,٠	٢٠٦	٤٨,٩	٤
٨	كان بعض اعضاء هيئة التدريس في الجامعة دور فعال في اكسابي اتجاهات وسلوكيات بيئية ايجابية	٧٠	١٦,٦	١٤٣	٣٤,٠	٩٠
٩	ساعدت احتفالات المركز بفعاليات يوم البيئة العالمي أو أسبوع الشجرة على اكسابي اتجاهات وسلوكيات بيئية ايجابية	٤٣	١٠,٢	١٢٢	٢٩,٠	٩٠
١٠	ساعدت احتفالات المركز بارجاء الملحصات واللوحات المتعلقة بارجاء المركز لاصابي اتجاهات وسلوكيات بيئية ايجابية	٥٧	١٣,٥	٩١	٢١,٦	١٧
١١	ساعدت المعارض المقلمة بالمركز في رفع الوعي البيئي لدى الطالبات	٤١	٩,٧	١٤١	٣٣,٥	١٨
١٢	وضع الملحصات واللوحات التي تعالج الموضوعات البيئية في ارجاء المركز وذلك لها من أهمية في رفع الوعي البيئي لدى الطالبات	٣٢	٩,٧	١١٣	٢٣,٥	١٨
١٣	ساعدت النشرات الدورية التي تصدرها الجامعة للتعرف على بعض المشكلات البيئية وأنسبها الحقيقة	٣٤	٨,١	١٣٠	٣٠,٩	١٠,٣
١٤	الملحصات واللوحات المتعلقة بارجاء المركز لا تمت بصلة لموضوعات البيئة	٤٢	١٠,١	٨٦	٢٤,٧	١٤٠
١٥	تعالج بعض الملحصات واللوحات مشكلات بيئية لا تمت للمجتمع السعودي بصلة	٣٧	٨,٨	١٤٧	١٤,٧	١٤٠

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن غالبية أفراد الدراسة ٦٠.٨٪ قد وافقن تماماً على ضرورة توعية الطالبات بأهمية المحافظة على المباني الجامعية ومحفوبياتها وأن المحافظة عليها تساعد في استفادة غيرهن. كما وافق تماماً ٥٤.٤٪ بضرورة استخدام الخزم مع الطالبات اللاتي يلحقن الخسائر بممتلكات المركز. ويدعم هذا إجابات أفراد الدراسة في الأسئلة السابقة والتي تعبر عن اهتمام الطالبات بالبيئة وحماسهن على المحافظة عليها.

ويتضح أيضاً من الجدول رقم (١٠) أن ٣٤٪ من أفراد الدراسة قد وافقن على أن بعض أعضاء هيئة التدريس في الجامعة دور فعال في إكساب اتجاهات وسلوكيات بيئية إيجابية. وهذا يتفق مع توصيات دراسة الخطابي (١٤١٨هـ) في إبراز الأثر الذي يمكن أن يؤديه عضو هيئة التدريس في خلق المفاهيم البيئية وتنميتها لدى الطالبات.

إجابة السؤال السابع: ما مدى الاستفادة من البيئة الجامعية في تعلم مفاهيم بيئية ومحاولة تطبيقها في الحياة اليومية؟

جدول رقم (١١). مدى الاستفادة من البيئة الجامعية في تعلم مفاهيم عن البيئة ومحاولة تطبيقها في الحياة اليومية

النسبة %	تكرار ت	المستفادة من البيئة الجامعية	م
٣٢,١	١٣٥	نعم	١
٦٢,٥	٢٦٥	لا	٢
٥,٥	٢٣	غير محدد	٣

للإجابة عن هذا السؤال تم سؤال أفراد الدراسة سؤالاً مغلقاً "ما مدى الاستفادة من البيئة الجامعية في تعلم مفاهيم بيئية ومحاولة تطبيقها في الحياة اليومية؟". وطلب من أفراد الدراسة تحديد الاختيار الذي يتاسب مع آرائهم الشخصية. فجاءت معظم إجابات الأفراد سلبية، حيث أجاب ٦٢.٥٪ بلا، بينما أجاب ٣٢.١٪ بنعم (الجدول

رقم ١١). ويدعم هذا إجابات أفراد الدراسة في السؤال الخامس والسادس والتي تعبر عن عدم إسهام برامج كلية التربية في زيادة الوعي البيئي لدى الطالبات من حيث المقررات الدراسية والأنشطة الطلابية والبيئية الجامعية بالدرجة المطلوبة وهذا يجعلنا نتساءل عن الدور الذي ستلعبه خريجات كلية التربية في نشر الوعي البيئي لدى الطالبات خلال قيامهن بعملية التدريس.

وطرح على أفراد الدراسة الذين أجابوا "نعم" سؤال مفتوح يذكرن فيه بعض الأمثلة التي توضح ما تعلمنه وطبقته في حياتهن اليومية على المستوى الشخصي ، فجاءت معظم إجابات أفراد الدراسة على النحو التالي :

- ١ - توعية زميلاتي بأهمية البيئة. ٢ - زيادة الرقعة الخضراء. ٣ - المحافظة على نظافة المباني الجامعية.

وللتعرف على دلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف الاستفادة من البيئة الجامعية في تعلم مفاهيم عن البيئة ومحاولة تطبيقها في الحياة اليومية فقد تم استخدام اختبار (ت) جدول رقم (١٢).

جدول رقم (١٢). اختبار (ت) لدلاله الفروق في محاور الدراسة باختلاف الاستفادة من البيئة الجامعية في تعلم مفاهيم عن البيئة

مستوى الدلالة	قيمة ت	الإنحراف المعايير	المتوسط الحسابي	العدد	الاستفادة من البيئة الجامعية	محاور الدراسة
٠,١٢ غير دالة	١,٥١	٢,٤٦	١٣,٢٦	١٣٤	نعم	مدى وعي الطالبات بمفهوم التربية البيئية
		٢,٥١	١٢,٨٦	٢٦٢	لا	
٠,١٧ غير دالة	١,٣٨	٤,١١	١٨,٢٢	١٣٥	نعم	مصدر المعلومات التي ساعدت على التوصل إلى هذا المفهوم
		٣,٩٩	١٨,٢٣	٢٦٣	لا	
٠,١٢ غير دالة	١,٥٨	٩,٥٧	٥٧,٧٥	١٣٥	نعم	وعي الطلبة بالقضايا البيئية من خلال التعرف على المشكلات البيئية.
		٩,٥٥	٥٦,١٥	٢٦٣	لا	
٠,٠٣ دالة	٢,٢٤	٩,٧٦	٦١,٩	١٣٥	نعم	مدى اهتمام الطلبة بموضوعات البيئة والتربية البيئية.
		١١,٦٩	٥٩,٢٧	٢٦٣	لا	
٠٠ دالة	٤,٨٢	٣,٨٩	٢١,٥٩	١٣٥	نعم	مدى إسهام برامج كلية التربية بجامعة الملك سعود في زيادة الوعي بموضوعات التربية البيئية.
		٤,٣	١٩,٤٦	٢٦٣	لا	
٠٠ دالة	٣,٥	٣,٦١	٢٢,١	١٣٥	نعم	مدى إسهام البيئة الجامعية في زيادة الوعي البيئي لدى الطلبة.
		٤,١٢	٢٠,٦٣	٢٦٣	لا	
٠٠ دالة	٣,٥٦	٧,٠٣	٥٧,٢٤	١٣٤	نعم	مدى الاستفادة من البيئة الجامعية في تعلم مفاهيم بيئية ومحاولة تطبيقها.
		٩,٢٩	٥٤,٢٦	٢٦٢	لا	

دالة عند مستوى ٠,٠٥

٠٠ دالة عند مستوى ٠,٠١

يشير الجدول رقم (١٢) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية واضحة عند مستوى ٠,٠٥ تتعلق بمدى وعي الطالبات بمفهوم التربية البيئية. ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فيما يتعلق بمصادر المعلومات التي ساعدت على التوصل إلى هذا المفهوم. كما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فيما يتعلق بمدى وعي الطالبات بالقضايا البيئية من خلال تعرفهن على

المشكلات البيئية.

في حين كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠٠٥ فيما يتعلق بمدى اهتمام الطالبات بمواضيعات البيئة والتربية البيئية لصالح الطالبات اللاتي أجبن بنعم.

كما أوضحت الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة عند مستوى ٠٠١ فيما يتعلق بمدى إسهام برامج كلية التربية والبيئة الجامعية في زيادة الوعي البيئي لدى الطالبات. وقد أوضحت الدراسة أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠٠١ ترجع إلى مدى الاستفادة من البيئة الجامعية في تعلم مفاهيم البيئة ومحاولتها تطبيقها في الحياة اليومية لصالح الطالبات اللاتي أجبن بنعم.

إجابة السؤال الثامن: ما مدى تأثير كل من متغير التخصص والتقدير والدخل الشهري للأسرة والحالة الاجتماعية على الوعي البيئي لدى الطالبات؟
 للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين لدلاله الفروق في محاور الدراسة باختلاف المتغيرات المستخدمة (التخصص، التقدير، الدخل الشهري). في حين تم استخدام اختبار (ت) لدلاله الفروق في محاور الدراسة باختلاف متغير (الحالة الاجتماعية).

أولاً — التخصص

جدول رقم (١٣). تحليل التباين لدالة الفروق الفردية في مدارس الدراسة باختلاف متغير التخصص

دور التعليم الجامعي في الارتفاع بمستوى الوعي البيئي ...

١٦٥

مستوى الدلة	قيمة F	متوسط المربعات	مجموع درجات العربية	مصدر التباين	مدارس الدراسة
غير دالة	٠,٩٨	٢,٣٩	٤	بين المجموعات	مدى وعي الطالبات بمفهوم التربية البيئية
غير دالة	٠,٥١	١٣,٣٨	٥٣,٥١	داخل المجموعات	مقدار المعلومات التي ساعدت على التوصل إلى هذا المفهوم
غير دالة	٠,٨٣	١٣٨,٦٣	٦٥٩,١٨	بين المجموعات	وعي الطالبات بالقضايا البيئية من خلال التعرف على المشكلات البيئية.
غير دالة	٠,٣٧	٣٤,٦٦	٤١٠	داخل المجموعات	مدى اهتمام الطالبات بموضوعات البيئة والتربيـة البيئية.
غير دالة	٠,٠١	٩٤,٤٩	٣٨٧٤,٩٦	داخل المجموعات	مدى اهتمام الطالبات بموضوعات البيئة والتربيـة البيئية.
غير دالة	٠,٠١	٤٠,٧٨٣	١٦٣١,٣٢	بين المجموعات	مدى اهتمام الطالبات بموضوعات البيئة والتربيـة البيئية.
غير دالة	٠,١٩	٥٢٠,٥٠٢	٤٤٧	داخل المجموعات	مدى اهتمام الطالبات بموضوعات البيئة والتربيـة البيئية.
غير دالة	٠,٠٥	٤٢,٤٧	١٦٩,٨٧	بين المجموعات	مدى اسهام كلية التربية بجامعة المأك سعور في زيادة الوعي بموضوعات التربية البيئية.
غير دالة	٠,٧٥	١٧,٩٩	٧٢٤٨,١٣	داخل المجموعات	مدى اسهام كلية التربية في زيادة الوعي لدى الطالبات
غير دالة	٠,٧٦	٨,٢	٣٢,٨٣	بين المجموعات	مدى الاستفادة من البيئة الجامعية في تعلم مفاهيم بيئية ومحارلة تحدياتها.
غير دالة	٠,٤٧	٤٠	٦٨٥١,٩٧	داخل المجموعات	مدى الاستفادة من البيئة الجامعية في تعلم مفاهيم بيئية ومحارلة تحدياتها.
غير دالة	٠,٣٩٦	٣٧,٧٥	١٥٠,٩٩	بين المجموعات	مدى الاستفادة من البيئة الجامعية في تعلم مفاهيم بيئية ومحارلة تحدياتها.
غير دالة	٠,٣٩٦	٣٢,٥٦,٧٣	٨٠,٩٥	داخل المجموعات	مدى الاستفادة من البيئة الجامعية في تعلم مفاهيم بيئية ومحارلة تحدياتها.

* دالة عند مستوى ٠٠٥ *** دالة عند مستوى ٠١

يشير الجدول رقم (١٢) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية واضحة بين مستوى الوعي البيئي لدى طالبات كلية التربية جامعة الملك سعود تعزى إلى متغير التخصص. في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى اهتمام الطالبات بموضوعات البيئة والتربية البيئية عند مستوى ٠٠١ . وباستخدام اختبار شيفيه لتحديد مصدر التباين والاختلاف بين المجموعات ، تبين أنه توجد فروق بين طالبات التربية الخاصة وطالبات تعليم ما قبل المراحلة الابتدائية لصالح طالبات تعليم ما قبل المراحلة الابتدائية. وقد يرجع هذا إلى ارتباط مقررات تعليم ما قبل المراحلة الابتدائية بما يفي بمتطلبات التوعية البيئية بشكل أكبر من التخصصات الأخرى في الكلية وتحتلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة الصباغ (١٩٩٩م) وحسنين (١٩٩١م) في أن التخصص لا يؤثر على مستوى الوعي البيئي.

هذا بالإضافة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠٠٥ في مدى إسهام برامج كلية التربية بجامعة الملك سعود في زيادة الوعي البيئي لدى الطالبات من حيث المقررات الدراسية والأنشطة الطلابية. وباستخدام اختبار شيفيه لتحديد مصدر التباين والاختلاف بين المجموعات ، فإنه لم يتمكن الاختبار من الكشف عن فروق دالة بين أي مجموعتين.

كما أوضح الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠٠٥ في مدى إسهام البيئة الجامعية في زيادة مستوى الوعي البيئي لدى الطالبات وأيضاً في مدى الاستفادة من البيئة الجامعية في تعلم مفاهيم بيئية ومحاولة تطبيقها في الحياة اليومية.

دور التعليم الجامعي في الارتقاء بمستوى الوعي البيئي ...

۱۷

جدول رقم (١٤). تعميل البيانات للدالة الفروق في معاور الدراسة باختلاف متغير التقدير

مقدار الدراسة		مصدر التبيان		قيمة متوسط درجات المربعات		مجموع المربعات		قيمة ف		مقدار الدلاة	
مدى وعي الطلاب بمفهوم التربية البيئية	بيان المجموعات	بيان المجموعات	بيان المجموعات	٢,٥٠	٥,١٠	٣٤٩	٢٠٧٢,٩٠	٢	٠,٤٣	٦٥	غير دالة
مقدار المعلومات التي ساعدت على التوصل إلى هذا المعلوم	دائل المجموعات	بيان المجموعات	بيان المجموعات	١٣,٤٥	٣٤٩	٣٤٩	٣٦,٩٠	٢	٠,٩٤	٦٥	غير دالة
مقدار المعلومات التي ساعدت على التوصل إلى هذا المعلوم	دائل المجموعات	بيان المجموعات	بيان المجموعات	١٤,٥١	٣٤٩	٣٤٩	٥٠,٥٤	٢	٠,٩٣	٦٥	غير دالة
وعي الطلاب بالقضايا البيئية من خلال التعرف على المشكلات البيئية.	بيان المجموعات	بيان المجموعات	بيان المجموعات	٨٤,٤٢	٣٤٩	٣٤٩	١٦٨,٨٤	٢	٠,٤٣	٦٥	غير دالة
مدى اهتمام الطلاب بموضوعات البيئة والتربيـة البيئـية.	دائل المجموعات	بيان المجموعات	بيان المجموعات	٧٧,٤	٣٤٩	٣٤٩	٢٧,١٣,٦٠	٣٦٩	٠,٩	٦٥	غير دالة
مدى اهتمام الطلاب بموضوعات البيئة والتربيـة البيئـية.	بيان المجموعات	بيان المجموعات	بيان المجموعات	١٤١,٣٢	٣٤٩	٣٤٩	٢٨٢,٦٥	٢	٠,٣٧	٦٥	غير دالة
مدى اهتمام الطلاب بموضوعات البيئة والتربيـة البيئـية.	دائل المجموعات	بيان المجموعات	بيان المجموعات	٣٧٣٥٢,٢١	٣٤٧	٣٤٧	١٠,٨٥١	١,٣	٠,٣٧	٦٥	غير دالة
مدى إسهام البيئة الجامعية في زيادة الوعي البيئي لدى طلابات كلية التربية بجامعة الملك سعود في زيادة الوعي بموضوعات التربية البيئية.	بيان المجموعات	بيان المجموعات	بيان المجموعات	٥,٥٧	٣٤٤	٣٤٤	٦١,٥٦٠	١٦	٠,٨٥	٦٥	غير دالة
مدى إسهام البيئة الجامعية في زيادة الوعي البيئي لدى طلابات كلية التربية بجامعة الملك سعود في زيادة الوعي بموضوعات التربية البيئية.	دائل المجموعات	بيان المجموعات	بيان المجموعات	١٧,٧٥	٣٤٤	٣٤٤	٦١,٥٦٠	١٦	٠,٨٥	٦٥	غير دالة
مدى الاستفادة من البيئة الجامعية في تعلم مطاهيم بيئية ومحاولة تنفيذها.	دائل المجموعات	بيان المجموعات	بيان المجموعات	٦٦,٧٥	٣٣٩	٣٣٩	٧٨,٢٩	٢	٠,٣١	٦٥	غير دالة

* دالة عند مستوى ٥٠٠٠ * دالة عند مستوى ١٠٠٠

يبين الجدول رقم (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى متغير التقدير، وهذا يعني أن الشعور حول محاور الدراسة مشترك بين أفراد الدراسة بغض النظر عن متغير التقدير.

وترى الباحثة أن هذا الاتفاق ليس بمستبعد في إطار مقررات دراسية وطرق تدريس لا تعطي الاهتمام اللازم للتربية البيئية، ولعل ذلك يرجع إلى عدم ربط المقررات الدراسية بالقضايا البيئية بشكل فعال.

ثالثا - الدخل الشهري للأسرة

جدول رقم (١٥). تحليل الشابن لملالاة الفرق في عوامل الدراسة باختلاف مغفر المدخل الشهري للأسرة

مستوى الدالة	قيمة متوسط الربعات	مجموع الربعات	درجات الحرية	مصدر الشابن	محاور الدراسة
غير دالة	٠,٩٨	٤,٦٦	٢	بين المجموعات	مدى وعي الطالبات بمفهوم التربية البيئية
غير دالة	٠,٩٨	٣,٧٣	٣٩٨	داخل المجموعات	مدى وعي الطالبات بمفهوم التربية البيئية
غير دالة	٠,٩٨	٦,٣٩	٢٥٧,٣٠	بين المجموعات	مدى وعي الطالبات بمفهوم التربية البيئية
غير دالة	٠,٩٨	٠,٨٢	٢	بين المجموعات	مدى وعي الطالبات بمفهوم التربية البيئية
غير دالة	٠,٩٨	٠,٤١	١٦,٤	١٥٢٧,١٥	مقدار المعلومات التي ساعدت على التوصل إلى هذا المفهوم
غير دالة	٠,٩٨	٠,٠٢	٣٩٨	داخل المجموعات	وعي الطالبات بالقضايا البيئية من خلال التعرف على المشكلات البيئية.
غير دالة	٠,٩٨	١٨,٠٧	١٨,٠٧	٣٦,١٤	داخل المجموعات
غير دالة	٠,٩٨	٠,١٩	٩٣,٤٨	٣٧٢,٣٤٨	داخل المجموعات
غير دالة	٠,٩٨	٠,٨٨	٢	٢٣٣,٢٨	مدى اهتمام الطالبات بموضوعات البيئة والتربيـة
غير دالة	٠,٩٨	١١٦,٦	١١٦,٦	٥٢٢,٩,٨٣	مدى اهتمام الطالبات بموضوعات البيئة والتربيـة
غير دالة	٠,٩٨	١٣٢,٢	٣٩٥	٣٠,٩٩	مدى اسهام الدراسـة على زيادة الوعي بموضوعات التربية البيئية
غير دالة	٠,٩٨	١٥,٥	٢	٣٩١	لدى الطالبات
غير دالة	٠,٩٨	١٨,٠٧	٧,٦٦,٨٧	٢	لدى الطالبات
غير دالة	٠,٩٧	٩,٧٣	١٩,٤٤	٢٨٨	لدى الطالبات
غير دالة	٠,٩٧	٠,٥٦	١٧,٢٤	١٦٩,٥٥	لدى الطالبات
غير دالة	٠,٩٧	١٨٦,٧	٣٧٣,٣٠	٣٨٦	لدى الطالبات
غير دالة	٠,٩٧	٨١,٣٤	٣١٣٩,٥٧٣	٣٨٦	لدى الطالبات
* دالة عند مستوى ٠٠٥ * دالة عند مستوى ٠٠١					

يبين الجدول رقم (١٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى الدخل الشهري للأسرة، بمعنى أن مستويات الدخل الشهري لأسر أفراد الدراسة لم تسهم في تباين وجهات نظر الطالبات نحو محاور الدراسة.

وتفسيراً لتلك النتيجة يمكن القول إن هذا الاتفاق ربما يرجع إلى أن أفراد الدراسة يتواجدن تحت مظلة نظام تعليمي يحفز كل الطالبات بمكافآت شهرية تساهم في تقليل الفروق الاقتصادية على المستوى الشخصي للطالبات.

رابعاً - الحالة الاجتماعية

جدول رقم (١٦). اختبار (ت) للدالة الفرق في عوامل الدراسة باختلاف الحالة الاجتماعية

دور التعليم الجامعي في الارتقاء بمستوى الوعي البيئي ...

١٧١

مستوى الدالة	قيمة الإسرااف	المتوسط العدد	الحالة الاجتماعية	محاور الدراسة
* دالة	٢,٤٤	٢٧٢	عازبة	مدى وعي الطالبات بمفهوم التربية البيئية
* دالة	٣,٠١	١٤٣	متزوجة أو مطلقة	مقدار المعلومات التي ساعدت على التوصل إلى هذا المفهوم
* دالة	٢,٨٥	٢٧٢	عازبة	وعي الطالبات بالقضايا البيئية من خلال التعرف على المشكلات البيئية.
* دالة	٤,٧٦	١٤٣	متزوجة أو مطلقة	مدى اهتمام الطالبات بموضوعات البيئة والتربيـة البيئـية.
* دالة	٨,٢٥	٢٧٢	عازبة	مدى إسهام كلية التربية بجامعة الملك سعود في زيادة الوعي بموضوعات التربية البيئية.
* دالة	٢,٣٢	١٤٣	متزوجة أو مطلقة	مدى إسهام البيئة الجامعية في زيادة الوعي البيئي لدى الطالبات
غير دالة	٩,٩١	٢٧٠	عازبة	مدى الاستقلادة من البيئة الجامعية في تعلم مظاهم بيئية ومحاولة تطبيقها.
غير دالة	٠,٩٦	١٠٥	متزوجة أو مطلقة	دالة عند مستوى ٠٠٥ دالة عند مستوى ٠٠١
غير دالة	١٣,٩١	١٤٢	متزوجة أو مطلقة	
غير دالة	٣,٩٢	٢٦٩	عازبة	
غير دالة	٤,٨٧	١٣٩	متزوجة أو مطلقة	
غير دالة	١٩,٨٥	٦٤	عازبة	
غير دالة	٣,٨٦	٢٦٦	متزوجة أو مطلقة	
غير دالة	٤,٦٢	٢١٠٤	عازبة	
غير دالة	٨,٢٢	٥٥٣٦	عازبة	
غير دالة	٠,٦٣	١٣٧	متزوجة أو مطلقة	
غير دالة	١٠,٢٩	٥٦٧٦	متزوجة أو مطلقة	

يبين الجدول رقم (١٦) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠٠٥ فيما يتعلق بمدى وعي الطالبات بمفهوم التربية البيئية لصالح الطالبات العازبات. كما أوضحت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠٠٥ فيما يتعلق بمصدر المعلومات التي ساعدت على التوصل إلى مفهوم التربية البيئية لصالح الطالبات العازبات.

وأوضحت الدراسة أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠٠٥ فيما يتعلق بمدى وعي الطالبات بالقضايا البيئية لصالح الطالبات العازبات. وقد يرجع هذا إلى تفرغ الطالبة العازبة من الالتزامات الاجتماعية التي يمكن أن تشغل نظيرتها المتزوجة أو المطلقة.

في حين أوضحت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠٠٥ فيما يتعلق بمدى اهتمام الطالبات بموضوعات البيئة والتربية البيئية وأيضاً فيما يتعلق بمدى إسهام برامج كلية التربية - جامعة الملك سعود في زيادة الوعي بموضوعات التربية البيئية. هذا بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بدور البيئة الجامعية في رفع الوعي البيئي لدى الطالبات وأيضاً مدى الاستفادة من البيئة الجامعية في تعلم مفاهيم بيئية ومحاولة تطبيقها.

إجابة السؤال التاسع: ما المقترنات التي يمكن أن تسهم في الارتقاء بمستوى الوعي البيئي لدى الطالبات ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم سؤال أفراد الدراسة سؤالاً مفتوحاً عن مقترناتهن وتوصياتهن للارتقاء بمستوى الوعي البيئي لدى الطالبات، ونظراً لأن المقترنات والتوصيات الواردة في استبيانات أفراد العينة لم تزد على ٩٪، فإنه تم عرض المقترنات والتوصيات على النحو التالي :

- » إضافة مادة مستقلة عن التربية البيئية تفرض على جميع التخصصات بكلية التربية.
- » إدماج قضايا ومشكلات البيئة في المناهج الدراسية.

- ـ ربط الإرشادات البيئية بالعقيدة الإسلامية وبيان الثواب المترتب على ذلك مما يحدث أثراً كبيراً في نفوس الطالبات.
- ـ تفعيل الدور الذي يمكن أن يقوم به عضو هيئة التدريس للتوعية الطالبات بالبيئة وال التربية البيئية.
- ـ المشاركة في الاحتفالات التي تقام عن البيئة المناسبات الخاصة بالبيئة.
- ـ وضع اللوحات الإرشادات البيئية في المباني والممرات.
- ـ توزيع نشرات خاصة بالتوعية البيئية.
- ـ تخصيص يوم من كل فصل دراسي تكرسه الجامعة للتوعية البيئية على أن يشارك فيه جميع العاملين والطالبات.
- ـ تخصيص مساحة من رسالة الجامعة لتفعيل موضوعات البيئة والتوعية البيئية.
- ـ الإكثار من الندوات والمحاضرات في مجال البيئة والتربية البيئية والتركيز على استخلاص الأمثلة من واقع المجتمع المحلي.
- ـ الإكثار من الأنشطة الطلابية ذات العلاقة بهذا المجال.
- ـ الحرص على اختيار الملصقات التي تجذب انتباه الطالبات.
- ـ الإعلان عن الندوات والمحاضرات التي تعقد في مركز الدراسات الجامعية، بشكل مكثف وجذاب.
- ـ وضع عقوبات رادعة على كل من يقوم بتشويه البيئة الطبيعية.
- ـ زيادة توزيع سلات المهملات في الممرات.
- ـ الاهتمام بشمار الأشجار والنخيل بمركز الدراسات الجامعية للبنات حتى لا تهدر كما هو الحال الآن.

وبالنظر إلى مقتراحات أفراد الدراسة يلاحظ أنها تتفق مع ما توصلت إليه الدراسة من نتائج ، مما يزيد من مصداقية هذه النتائج.

خلاصة النتائج

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الباحثة

وضوح مفهوم التربية البيئية بدرجة مقبولة لغالبية أفراد الدراسة.
التلفزيون والصحف والمجلات من أكثر المصادر التي ساعدت أفراد الدراسة
التعرف على مفهوم التربية البيئية.

هناك نسبة من الطالبات تتمتع برؤية واعية لبعض المشكلات البيئية.

اتفق معظم أفراد الدراسة على أهمية التربية البيئية وعلى الحاجة الماسة إلى
إدماج موضوعات البيئة بصورة أكبر في المقررات الدراسية بكلية التربية ، وإضافة مادة
مستقلة عن التربية البيئية تدرس لجميع طالبات الكلية.

اتفق معظم أفراد الدراسة على أن الأنشطة الطلابية التي تقدم في مركز
الدراسات الجامعية للبنات لا ترقى إلى المستوى الذي يجذب انتباه الطالبات نحو
موضوعات وقضايا البيئة.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية واضحة بين الوعي البيئي لطالبات كلية
التربية جامعة الملك سعود تعزى إلى متغير التخصص. في حين توجد فروق ذات دلالة
إحصائية في مدى اهتمام الطالبات بموضوعات البيئة والتربية البيئية عند مستوى ١٠٠١
لصالح طالبات تعلم ما قبل المرحلة الابتدائية.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى متغير التقدير.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى الدخل الشهري للأسرة.
هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠٠٥ فيما يتعلق بمدى وعي
الطالبات بمفهوم التربية البيئية لصالح الطالبات العازبات.

الوصيات

وفي ضوء نتائج الدراسة تم تقديم التوصيات التالية:

١. دمج موضوعات وقضايا البيئة في المقررات لكلية التربية.
٢. إضافة مادة مستقلة عن التربية البيئية تدرس لجميع تخصصات كلية التربية.
٣. دعم وتشجيع وتوسيع مساحة الأنشطة الطلابية التي تتعلق بالقضايا البيئية.
٤. تعديل دور عضو هيئة التدريس لما يمكن أن يقدمه في هذا المجال.
٥. عقد الندوات والمحاضرات التي تهدف إلى التوعية البيئية والإعلان عنها بشكل واضح وجذاب داخل البيئة الجامعية.

المراجع

- * البكر، فهد عبد الكريم. "مدى تناول كتب المطالعة العربية للمرحلة المتوسطة بعض جوانب التربية البيئية". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة الملك سعود، الرياض ،١٤١٥هـ.
- * التركي، عثمان عبد الحسن. "تقديم محتوى كتب الأحياء بالمرحلة الثانوية من حيث معالجة القضايا البيئية الملحة، وإعداد وحدة تتناول هذه القضايا". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة الملك سعود، الرياض ،١٤١٥هـ.
- * حسنين، فاطمة صابر: "الوعي البيئي لدى الفتاة الجامعية"، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس القاهرة ١٩٩١م.
- * الحفار، سعيد محمد. "التربية البيئية على المستوى الجامعي ومشكلاتها" ندوة الإنسان والبيئة (التربية البيئية). عمان من ٨ - ١١ جمادى الأولى ١٤٠٩هـ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ١٤١١هـ/١٩٩٠م.
- * الحفار، سعيد محمد. "التربية البيئية ودورها في فهم المعادلة البيئية الإنمائية" بحث منشور في المجلد الأول لندوة البيئة والتنمية (تكامل لا تصدام)، الغرفة التجارية الصناعية بالرياض من ٢١ - ٢٣ جمادى الأولى ١٤١٢هـ.
- * الخطابي، عبد الحميد عويد. "دور البرامج الدراسية بكليات المعلمين في منطقتي

مكة المكرمة والمدينة المنورة في تنمية بعض المفاهيم البيئية الأساسية لدى الطلاب العلمين". مركز البحوث التربوية (١٣٤)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤١٨هـ.

* سالم، صلاح الدين، "الاتجاهات البيئية لدى طلاب جامعة القاهرة". رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس، ١٩٩٣م.

* سليم، محمد صابر. المفاهيم الرئيسية للتربية البيئية: مرجع في التعليم البيئي لراحل التعليم العام. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. القاهرة ١٩٧٦.

* سليم، محمد صابر. "التربية البيئية في برامج إعداد المعلمين في التعليم العالي" ندوة الإنسان والبيئة (التربية البيئية). عمان من ١١ - ٨ جمادى الأولى ١٤٠٩هـ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ١٤١١هـ / ١٩٩٠م.

* السليمان، سليمان سعد. اتجاه تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينتي الرياض والدمام نحو المشكلات البيئية بالمملكة العربية السعودية. الرياض : مركز البحوث التربوية، كلية التربية - جامعة الملك سعود، ١٤١٣هـ.

* شلبي، أحمد إبراهيم إسماعيل ، "أثر دراسة مقرر في التربية البيئية على اتجاهات طلبة كلية التربية جامعة الملك سعود - فرع أبها" بحث منشور في المجلد الثالث للمؤتمر العلمي الثاني ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، رؤى مستقبلية للمناهج في الوطن العربي ، الإسكندرية ١٥-١٨ يوليو ١٩٩٠م.

* الصباغ، حمدي عبد العزيز. "الوعي البيئي لدى طلاب كلية المعلمين بالمدينة المنورة". بحث منشور في المؤتمر التربوي الثالث لإعداد المعلم، جامعة أم القرى - كلية التربية، ٢٩/١ - ٢٢/٢ هـ.

* صديق، صلاح صادق وعطوة، محمد إبراهيم ، "أثر استخدام منهج مستقل للتربية البيئية في تنمية الوعي البيئي لدى طلاب كليات التربية". بحث منشور في المجلد الثاني للمؤتمر العلمي الثالث ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، رؤى مستقبلية للمناهج في الوطن العربي ، الإسكندرية ٤-٨ أغسطس ١٩٩١م.

- * طنطاوي، رمضان عبد الحميد محمد. "المفاهيم والقضايا البيئية التي يجب أن يلم بها طلاب المدرسة الثانوية العامة بالمملكة العربية السعودية ودور مناهج العلوم في إكسابها لهم وتنمية اتجاهاتهم نحو البيئة" مجلة كلية التربية. دمياط - جمهورية مصر العربية. العدد السادس عشر. الجزء الثاني ١٩٩٢ م / ١٤١٢ هـ.
- * عبد القادر، فتحي. "اتجاه المعلم نحو تدريس مادة تخصصه وعلاقته بكفاءاته التربوية". الكتاب العلمي للمؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام. مكة المكرمة، كلية التربية، جامعة أم القرى، ١٤١٣ هـ. ص ص ٤١٣ - ٤٥٣.
- * عيدات، ذوقان وعدس، عبد الرحمن وعبد الحق، كايد. البحث العلمي مفهومه، أدواته، أساليبه. الرياض : دارأسامة للنشر، ١٩٩٣ م.
- * الفالح، ناصر عبد الرحمن. "دراسة تحليلية للمشكلات البيئية في كتب العلوم في المملكة العربية السعودية". التربية المعاصرة. العدد (٣٨)، السنة ١٢، سبتمبر ١٩٩٥ م.
- * مجلة الرابطة، "التنمية المساعدة عن طريق التربية البيئية". المجلد الثالث عشر، العدد الثاني، حزيران ١٩٨٨ م.
- * مجلة الرابطة، "العلمون المربون بيئة أهم أولوية الأولويات؟". المجلد الخامس عشر، العدد الأول، سبتمبر ١٩٩٠ م.
- * مجلة الرابطة، "التربية البيئية لطلاب الجامعات". المجلد السادس عشر، العدد الثالث، سبتمبر ١٩٩١ م.

Liu, Chieh-hsing. "The Effects of an Environmental Education program on Responsible Environmental Behavior and other Associated Factors of Teacher College student in Taiwan (China)" Ph.D. Dissertation. University of California, Los Angeles. 0031. Source DAI. Vol. 57-04A page 1570,00238 pager. 1996.

Plevyak, Linsa Huether. Level of Teacher Preparation in Environmental Education (EE) And Level of Implementation of EE in the Elementary Classroom within a Mandated EE teacher Preparation State (Wisconsin) And a Non- mandated EE Teacher Preparation State (Ohio). Ph.D. Dissertation. The Ohio State University. 0168. Source; DAI, Vol. 58-10A, page 3839, 00223 pager. 1997.

The Role of Higher Education in Increasing the Environmental Awareness of Female Students at King Saud University

By

Amal S. Al-Shaman

*Assistant Professor, Department of Educational Administration
College of Education, King Saud University*

Abstract: The purpose of this study is to cast light on the role of higher education in increasing the environmental awareness of female Students at king Saud University. The data for this study were collected by administering a specially designed questionnaire to female students at the College of Education in King Saud University.

The major findings of the results were as follows:

- Most of the female students have a good understanding of the meaning of Environmental Education.
- Television, magazine and newspapers were the main resources that helped female students in their understanding of the meaning of Environmental Education.
- Most of the female Students agreed that it is important to increase the range of Environmental Education in Higher Education Curricula.

Finally, some recommendations were suggested based on the study findings.

Education and Psychology

**Scientific
Refereed
Series**



**Published by
SAUDI EDUCATIONAL AND
PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION**

