



رسالة التربية وعلم النفس، ع (١٨)، ص ص ١ - ٢٦٦ الرياض، (٤٢٣ هـ/٢٠٠٢ م)

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الملك سعود

رسالة التربية وعلم النفس

سلسلة علمية محكمة

تصدرها

الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية

الهيئة الاستشارية

الأستاذ الدكتور سعد محمد الحريري	معالي الأستاذ الدكتور محمد الأحمد الرشيد
الأستاذ الدكتور عبد الرحمن بن سليمان الطبريري	معالي الأستاذ الدكتور حمود بن عبد العزيز البدر
الدكتور عبد الله عبد الحميد محمود	معالي الأستاذ الدكتور عبد الله العيد
الدكتور حسن علي مختار	معالي الأستاذ الدكتور سهيل أحمد قاضي
الدكتور زهير أحمد الكاظمي	الأستاذ الدكتور إبراهيم محمد الشافعي
الدكتور سليمان بن محمد الوابلي	الأستاذ الدكتور محمد بن عبد الله الحبشي
الدكتور علي بن محمد التويجري	الأستاذ الدكتور محمد إسماعيل ظافر
الدكتور ناصر بن عبد العزيز الداود	الأستاذ الدكتور محمد بن حجر الغامدي
	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 الكثيري
عضوأ	الدكتور أحمد بن محمد العيسى

١٤٢٣هـ/٢٠٠٢م الجمعية السعودية للعلوم العربية والنفسية.

جميع حقوق الطبع محفوظة. لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه بدون الحصول على موافقة كتابية من رئيس التحرير أو رئيس الجمعية.

توجه جميع الملاسلات 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

يقدم أعضاء هيئة التحرير إلى القراء الكرام العدد الثامن عشر من رسالة التربية وعلم النفس، الذي اشتمل على سبع دراسات تناولت عدة موضوعات تربوية ونفسية قيمة.

تناولت الدراسة الأولى المبادئ الأخلاقية والميثاق الأخلاقي المقترح لمهنة الأخصائي النفسي الإكلينيكي في المملكة العربية السعودية. وعالجت الدراسة الثانية موضوع إنشاء مركز للتعليم عن بعد في جامعة الملك سعود. وتمركزت الدراسة الثالثة حول دور المعلم المتعاون في التربية الميدانية؛ وانصبت الدراسة الرابعة على بيان أبعاد استخدام الحاسوب الآلي ضمن نظام التعليم الأهلي للبنات في مدينة الرياض. أما الدراسة الخامسة فناقشت دور مؤتمرات الفيديو في مجال التعليم عن بعد في بعض جامعات المملكة، وتناولت الدراسة السادسة قضية الخصوصية الثقافية للمجتمع السعودي. وقدمت الدراسة السابعة المنهج الإلكتروني: نموذج مقترن لوضع مناهج التعليم في المملكة العربية السعودية عبر الإنترت.

يؤمل أن تسهم هذه الدراسات في تطوير العملية التربوية وصولاً إلى تحسين مستوى الأداء العلمي والمهني في الحالات التي تناولتها.

وبالله التوفيق ومنه السداد

رئيس هيئة التحرير

المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
المبادئ الأخلاقية والميثاق الأخلاقي المقترن لمهنة الأخصائي الإكلينيكي في المملكة العربية السعودية.	١
فهد بن عبد الله بن علي الريبيعة.....	٥٥
إنشاء مركز للتعليم عن بعد في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس	٩١
خليل إبراهيم السعادات.....	١٤٣
دور المعلم المعاون في التربية الميدانية.	١٧٩
عبد الرحمن بن محمد الشعوان.....	٢٠٧
أبعاد استخدام الحاسوب الآلي ضمن نظام التعليم الأهلي للبنات في مدينة الرياض.	٢٣٣
ألفت محمد فرودة.....	
دور مؤتمرات الفيديو في مجال التعليم عن بعد "من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في بعض جامعات المملكة العربية السعودية".	
علياء عبد الله الجندي.....	
الخصوصية الثقافية للمجتمع السعودي: الانبساط ووجهة الضبط في الصحة.	
عبد الله صالح عبد العزيز الروين.....	
المنهج الإلكتروني غرودج مقترن بوضع مناهج التعليم في المملكة العربية السعودية عبر الإنترنت.	
عبد الله بن عبد العزيز بن محمد الموسى.....	

المبادئ الأخلاقية والميثاق الأخلاقي المقترن لمهنة الأخصائي النفسي الإكلينيكي في المملكة العربية السعودية

إعداد: فهد بن عبد الله بن علي الريبيعة

أستاذ علم النفس المشارك، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر؛ وأجاز في ١٤٢٢/٧/١٩هـ)

ملخص. استهدفت هذه الدراسة التعرف على مجموعة من المبادئ الأخلاقية التي يلزم الأخصائي النفسي الإكلينيكي الإسلام بها. وتمثل هذه المبادئ الأخلاقية في موافقة المريض على العلاج ، والسرية ، وكفاءة الأخصائي النفسي الإكلينيكي المهنية ، ومسؤوليات الأخصائي النفسي الإكلينيكي المهنية ، وقيم وأفكار الأخصائي النفسي الإكلينيكي . وقد قام الباحث بعرض تلك المبادئ الأخلاقية مراعياً المخصوصية الحضارية للمجتمع السعودي قدر الإمكان. كذلك قام الباحث بعرض الميثاق الأخلاقي المقترن لمهنة الأخصائي النفسي الإكلينيكي. وقد تضمن هذا الميثاق المبادئ الأخلاقية آنفة الذكر بالإضافة إلى أبعاد أخرى تتعلق بالقياس النفسي والتشخيص والعلاج ، والبحوث والتجارب . وقد اختتم الباحث هذه الدراسة بعدد من التوصيات والاقتراحات.

مقدمة

تحتاج المهن المتخصصة التي تتصل بحياة البشر ورفاهيتهم ومصالحهم إلى وجود قواعد تنظم سلوك المتخصصين الذين يقدمون المساعدة في هذه الجوانب ، وذلك للمساعدة على وقاية المهنة من داخلها ومن خارجها وإيجاد إطار يصلاح للرجوع إليه في حدود ما يقوم في المجتمع من تشريعات وأنظمة عامة (الشناوي، ١٩٩٦، ص ٥١). وهذه القواعد الأخلاقية منبثقة أساساً من مبادئ أخلاقية عامة وضعتها

جمعيات علم النفس والطب النفسي المعروفة . وتعتبر مهنة الأخصائي النفسي الإكلينيكي من أكثر المهن حاجة لوجود مثل تلك القواعد لكون المستفيدين من الخدمات النفسية، خصوصاً المرضى النفسيين قد لا يدركون أن لهم حقوقاً عند الأخصائي النفسي والمؤسسة العلاجية، ومن ثم فإن القواعد الأخلاقية تساعد على تنظيم العلاقة بين الأخصائي النفسي والمريض، وحفظ حقوق كل منهما وواجباته، مما يضمن تقديم خدمات نفسية ذات كفاءة عالية.

وغنى عن البيان أن هناك جملة من المبادئ الأخلاقية العامة، وكذلك القواعد الأخلاقية الخاصة تلك الأخيرة التي قد تختلف وتباين وفقاً للإطار المحتوي وما به من معايير ثقافية وحضارية.

فإذا أخذنا في الاعتبار أن مهنة الأخصائي النفسي الإكلينيكي أخذت في المدى والانتشار الواسع عبر مجتمعنا السعودي بات واضحاً الأهمية المجتمعية والعلمية معًا لوجود محاولات بحثية للتطرق لهذا الجانب الأخلاقي المرتبط بمهنة الأخصائي النفسي الإكلينيكي .

وينبغي الإشارة في هذا الصدد إلى أن هناك العديد من المحاولات التئطيرية التي أجريت في هذا المجال، سواء من الجمعيات العلمية مثل جمعية علم النفس الأمريكية APA أو من خلال البحوث والدراسات التي قام بها العديد من الباحثين ، إلا أن بعض هذه المحاولات، وخصوصاً الدراسات العربية كانت أكثر إلى العمومية منها إلى الخصوصية الحضارية.

وكذلك فإن المحاولات البحثية السابقة كانت - في حدود علم الباحث - ترتكز على المبادئ العامة فقط متجاهلة العناصر الفرعية لتلك المبادئ وهو ما تجاوز الدراسة الحالية الوقوف عليه بشكل مفصل من خلال تحليل وإعادة بناء الحقائق العلمية المستمدة من الكتب والأبحاث المتخصصة في هذا المجال. وعلى وجه

التحديد ، فإن الدراسة الحالية تتناول عدداً من المبادئ الأخلاقية مثل السرية، وموافقة المريض على العلاج، وقيم وأفكار الأخصائي النفسي الإكلينيكي، ومسؤوليات الأخصائي النفسي الإكلينيكي الأخلاقية ، وكفاءة الأخصائي النفسي الإكلينيكي المهني.

إن اختيار الباحث لهذه المحاور الخمسة له ما يبرره من الناحية النظرية، فالسرية كمبدأ أخلاقي تستمد أهميتها من خلال ا لطبيعة النوعية لمهنة الأخصائي النفسي، حيث إن معرفة المريض بأن أسراره في أيدي أمينة قد يعد القاعدة الأساسية لتوافقه مع الأخصائي النفسي، مما يساعد على معرفة طبيعة المشكلة التي يعاني منها ومن ثم علاجها بكل كفاءة . أما عن المحور الثاني والمتمثل في موافقة المريض على العلاج فستكفي الإشارة في هذا الصدد إلى أن كل المواثيق الإنسانية تؤكد على ضرورة احترام الحرية الفردية وعدم التعدي عليها ، والعلاقة بين المريض والأخصائي النفسي ينبغي ألا تخرج عن هذا المبدأ الأخلاقي، حيث لا يجوز إجبار الفرد على عمل ما دون أن تكون لديه الرغبة الذاتية في التواصل والتفاعل مع الأخصائي النفسي الإكلينيكي . لذا أوجبت الضرورة إخضاع هذا المحور للتحليل في إطار القواعد الأخلاقية العامة لمهنة الأخصائي النفسي الإكلينيكي.

أما عن المحور الثالث - والذي يتمثل في قيم وأفكار الأخصائي النفسي الإكلينيكي - فمن المؤكد أن العلاقة التفاعلية بين المريض والأخصائي النفسي هي علاقة تأثر وتأثير متبادل ، فلا ينبغي أن ننظر إلى هذه العلاقة على أنها علاقة عطاء من الأخصائي النفسي وأنخذ من المريض، وإنما ينبغي النظر إليها في إطار التفاعل المتبادل . إن قيم وأفكار الأخصائي النفسي قد تؤدي دوراً كبيراً في التأثير على العلاقة المهنية، مما يجعل من الضروري إخضاع هذا المحور للدراسة. أما المحور الرابع - والذي يتمثل في مسؤوليات الأخصائي النفسي الإكلينيكي الأخلاقية - فيكفي

القول بأن إمام الأخصائي النفسي بمسؤولياته الأخلاقية يجعله يؤدي مهامه الوظيفية في حدود تلك المسؤوليات ولا يحيد عنها، مما يضمن حقوق المستفيدين من الخدمات النفسية. أما المحور الخامس فيتبلور في مدى كفاءة الأخصائي النفسي الإكلينيكي المهني ، فالإحساس بالكفاءة المهنية والقدرة على تحقيق مطالب العمل يُعد أحد العوامل الأساسية في نجاح الفرد في أدائه لمهامه الوظيفية. وأخيراً فالدراسة الحالية تعرض الميثاق الأخلاقي المقترن لمهنة الأخصائي النفسي الإكلينيكي والذي يتكون من المحاور الخمسة السابقة، بالإضافة إلى المحاور الخاصة بالقياس النفسي والتشخيص والعلاج والبحوث والتجارب . وتبين أهمية الميثاق الأخلاقي في كونه يجعل الأخصائي النفسي الإكلينيكي على وعي تام بحقوقه وحقوق المستفيدين من الخدمات النفسية.

وفي هذا المجال يوضح ربيع (١٩٨٧) أهمية الميثاق الأخلاقي في أنه يساعد الشخص حديث الاتصال بالمهنة على فهم حقوقه وواجباته وأخلاقيات المهنة ، والقواعد التي يشملها الميثاق هي أساس الآداب المهنية، وأساليب قواعد السلوك بين أفراد المهنة وبين المستفيدين بها أو المستفيدين منها (ص ١).

مشكلة الدراسة

للمرض النفسي حقوق كثيرة قد لا يعرفها جيداً، مما يستدعي ضرورة توضيح هذه الحقوق . إن معظم المرضى النفسيين - إن لم يكن جميعهم - لا يدركون أن لهم حقوقاً عند الأخصائي النفسي والمؤسسة العلاجية . ورغم ما يعزى ذلك إلى كون الكثير منهم قد يأس من حالته ويفقد الأمل في الشفاء أو التحسن، ولذلك فهم يقبلون وب بدون مناقشة كل ما يقوله الأخصائي أو يفعله، حتى لو أدى ذلك إلى سلب حقوقهم المشروعة.

وقد قامت جمعيات علم النفس والطب النفسي والخدمة الاجتماعية ومنها على سبيل المثال جمعية علم النفس الأمريكية (APA) American Psychological Association بوضع قواعد أخلاقية تنظم العلاقة القائمة بين المريض النفسي والأخصائي النفسي الإكلينيكي، مما يحفظ بالتالي حقوق كل منهما . ولما كانت هذه القواعد والمبادئ الأخلاقية قائمة ويتم العمل بموجتها في المجتمعات الغربية كان لزاماً علينا التفكير جدياً في فحص مثل هذه القواعد الأخلاقية واحتياط المناسب منها لثقافتنا العربية وبالتالي اقتراح ميثاق أخلاقي لمهنة الأخصائي النفسي الإكلينيكي في المملكة العربية السعودية ينظم العلاقة بين المريض النفسي والأخصائي النفسي ويضمن حقوق كل منهما.

لقد درج الباحثون الذين تعرضوا لموضوع الميثاق الأخلاقي لمهنة الأخصائي النفسي على طرح العديد من المبادئ الأخلاقية دون أدنى محاولة للوقوف على التأصيل النظري لتلك المبادئ الأخلاقية، كأن يقال مثلاً لابد من الحفاظ على سرية المعلومات الخاصة بالمريض فقط دون التطرق لمفهوم السرية والقواعد الأخلاقية المنشقة من هذا المبدأ ودون الإشارة إلى حدود السرية بشكل دقيق . لكل ما سبق فإن الدراسة الحالية تحاول الوقوف على بعض المبادئ الأخلاقية العامة لمهنة الأخصائي النفسي الإكلينيكي من خلال الاطلاع على نتائج الدراسات النظرية والتجريبية التي أجريت في هذا الصدد ، ثم إعادة بناء ما توصلت إليه تلك الدراسات من نتائج في صورة إجمالية عامة في إطار الخصوصية الحضارية للمجتمع السعودي.

وتتمثل أبرز ملامح الخصوصية الحضارية للمجتمع السعودي في توضيح رأي الدين الإسلامي الحنيف في المبادئ الأخلاقية وتدعيم ذلك بالآيات الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة. ومن ملامح الخصوصية الحضارية للمجتمع السعودي

أيضاً جعل بسنود الميثاق الأخلاقي المقترح متوافقة مع تعاليم الدين الإسلامي الحنيف، مما يؤدي وبالتالي إلى تقليل الفجوة بين القانون والميثاق الأخلاقي بعكس ما هو قائم في المجتمعات الغربية.

إن الحديث عن المبادئ الأخلاقية العامة يتطلب في المقابل ضرورة الخروج بميثاق أخلاقي لمهنة الأخصائي النفسي الإكلينيكي ، ذلك الميثاق الذي قد يُعد لاحقاً أمراً ملزماً سواء من الناحية الأخلاقية أو الإدارية . فإذا أخذنا في الإعتبار عدم وجود مثل هذا الميثاق في ظل المد الواسع الانتشار لمهنة الأخصائي النفسي الإكلينيكي في مجتمعنا السعودي لأدركنا في المقابل مدى الأهمية العملية والعلمية معاً لهذه الدراسة.

في ضوء ما سبق يمكن حصر مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلين التاليين:

- ١ - ما أهم المبادئ الأخلاقية التي تحكم عمل الأخصائي النفسي الإكلينيكي، سواء في علاقته بالمريض مثل موافقة المريض على العلاج ، وسرية المعلومات، ومسؤوليات الأخصائي النفسي الإكلينيكي الأخلاقية ، وقيم الأخصائي النفسي الإكلينيكي وأفكاره، أو علاقته بذاته مثل كفاءته المهنية ؟
- ٢ - ما الملامح العامة لبنود وعناصر الميثاق الأخلاقي المقترح لمهنة الأخصائي النفسي الإكلينيكي في ضوء التراث البحثي السابق، وفي ضوء المعايير والحدادات الحضارية للمجتمع السعودي ؟

أهمية الدراسة وأهدافها

تبرز أهمية الدراسة الحالية في الحاجة الماسة للمؤسسات العلاجية النفسية في المملكة العربية السعودية إلى وجود ميثاق أخلاقي ينظم العلاقة بين الأخصائي النفسي، الإكلينيكي والمريض النفسي مما يحفظ وبالتالي حقوق كل منهما . إن المريض النفسي قد لا يعرف أن له حقوقاً على الأخصائي النفسي والمؤسسة

العلاجية ، لذا فإن وجود مثل هذا الميثاق الأخلاقي سوف يجعل الأخصائي النفسي الإكلينيكي وبالذات المبتدئ يحاسب نفسه ويتحرى الدقة فيما يتخده من قرارات تتعلق بعملية التشخيص والعلاج .

كما أن الدراسة الحالية سوف تزود الأخصائي النفسي الإكلينيكي المبتدئ بمعلومات عن أهم المبادئ والقواعد الأخلاقية بحيث تساعده على معرفة السلوك الصحيح والسلوك الخاطئ وطرق التعامل مع تلك السلوكيات من الناحية الأخلاقية .

كما تبع أهمية الدراسة الحالية من كون الدراسات العربية التي تناولت موضوع المبادئ الأخلاقية لهنئة الأخصائي النفسي الإكلينيكي - على حد علم الباحث - لم تعرض تلك المبادئ الأخلاقية، بشكل مفصل كما هو الحال في الدراسة الحالية . لذا فإن هذه الدراسة قد تكون بمثابة حافر للباحثين العرب لعمل العديد من الدراسات المستقبلية في هذا المجال مما يثري المكتبة النفسية العربية .

في ضوء ما سبق فإن الدراسة الحالية تهدف إلى ما يلي :

- ١ - عرض أهم المبادئ الأخلاقية لهنئة الأخصائي النفسي الإكلينيكي .
- ٢ - اقتراح ميثاق أخلاقي لهنئة الأخصائي النفسي الإكلينيكي في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة

المبادئ الأخلاقية

يقصد بالمبادئ الأخلاقية في الدراسة الحالية موافقة المريض على العلاج، والسرية، ومسؤوليات الأخصائي النفسي الإكلينيكي الأخلاقية ، وكفاءة الأخصائي النفسي الإكلينيكي المهنية، وقيم وأفكار الأخصائي النفسي الإكلينيكي . وينبعق من كل مبدأً أخلاقي عدد من القواعد الأخلاقية.

القواعد الأخلاقية

هي مجموعة من المعايير القائمة على مجموعة القيم المتفق عليها . وهذه القواعد تمثل ما نتوقعه من تصرفات مهنية من جانب التخصص في علاقته بزملائه في المهنة ويعنى يقدم لهم الخدمة التخصصية وكذلك بالمجتمع بوجه عام (الشناوى، ١٩٩٦، ص ٥١١).

الميثاق الأخلاقي

هو دستور تعاهدي بين أبناء التخصص يلتزمون وفقاً له بالسلوك وفق نصوصه، وروحه قبل نصوصه، ويقبلون وفقاً له أيضاً مراجعة أية شكوى من زميل لهم أو ضد زميل لهم يخرج عنه، ويكتسب هذا الدستور التعاقدى قوته واحترامه من قوة الالتزام الأدبي به، كما أن الخروج عليه والإدانة المحققة عن خرقه يصبح لها قوة القانون إزاء احترام وتقدير أبناء التخصص لقيمتها (دراسات نفسية، ١٩٩٢، ص ٦٤٨).

كما يعرف الميثاق الأخلاقي بأنه "المعايير الواجب اتباعها والأخلاقيات الواجب التزامها من جانب الأعضاء الذين يعملون في مهنة معينة أو يمارسون نشاطها. وبالتالي يصبح الخروج على هذا الميثاق أو تجاهله مبرراً كافياً للحكم على الفرد بمخانته لمقتضيات واجباته المهنية وفصله من عدد الممارسين لها أو المنتسبين إليها، ومحاكمته على ما ارتكبه من أخطاء . وأوضح الأمثلة على ذلك ميثاق الأطباء، وميثاق القضاة ، وميثاق العلاج النفسي". (طه وآخرون، ١٩٩٣، ص ٧٨٣ - ٧٨٤).

ويقصد بالميثاق الأخلاقي في الدراسة الحالية الميثاق الأخلاقي المقترن من قبل الباحث والذي يتكون من عدد من المبادئ الأخلاقية تشمل أحكاماً عامة، وكفاءة الأخصائي النفسي الإكلينيكي، وموافقة المريض النفسي على العلاج ، والسرية،

ومسؤوليات الأخصائي النفسي الإكلينيكي الأخلاقية، وقيم الأخصائي النفسي الإكلينيكي، والقياس النفسي، والتشخيص والعلاج، والبحوث والتجارب. ويستكون كل مبدأ من هذه المبادئ الأخلاقية من عدد من القواعد الأخلاقية التي تنظم العلاقة بين الأخصائي النفسي الإكلينيكي والمريض النفسي.

الأخصائي النفسي الإكلينيكي

هو الشخص الحاصل على درجة الدكتوراه في علم النفس الإكلينيكي وعلى تدريب مكثف في هذا المجال بحيث يصبح قادراً على تشخيص اضطرابات النفسية وعلاجها (Holmes, 1994, P. 600).

كما يعرف الأخصائي النفسي الإكلينيكي بأنه أخصائي نفسي حاصل على درجة علمية عالية غالباً ما تكون الدكتوراه متخصص في السلوك غير العادي ، وهو مدرب على تشخيص وعلاج اضطرابات الشخصية والاضطرابات النفسية الأخرى غير عضوية المنشأ، ويقوم أيضاً بعمل البحوث والدراسات النفسية (Sarason, 1984, P. 12).

ويقصد بالأخصائي النفسي الإكلينيكي في الدراسة الحالية الشخص الحاصل على الأقل على درجة البكالوريوس في علم النفس ، ويعمل في أحد مستشفيات الصحة النفسية السعودية الحكومية أو الأهلية . ويجب أن يكون هذا الشخص قادرًا على تطبيق الاختبارات النفسية وتفسير دلالاتها الإكلينيكية وقدراً على علاج اضطرابات النفسية.

الإطار النظري

تتطلب المهن التي من طبيعتها مقاولة الآخرين ومساعدتهم في حل مشاكلهم المختلفة أن تكون لها قواعد وضوابط ثابتة تحدد مهام وواجبات وحقوق الشخص الذي يقدم المساعدة والأشخاص المستفيدون من تلك الخدمات.

أما في مجال الصحة النفسية فإن الحاجة تكون ماسة جداً لوجود هذه القواعد والضوابط نظراً لأن الأشخاص المستفيدين من الخدمات "المرضى النفسيين" لديهم ظروف خاصة تختلف تماماً عن ظروف الأسواء، مما يجعلنا نهتم بهم كثيراً ونسعى لحفظ حقوقهم وحمايتهم، مما يساعد على نجاح العملية العلاجية وتحقيق أهداف المريض.

والقواعد الأخلاقية هي مجموعة من المعايير القائمة على مجموعة القيم المتفق عليها. وهذه القواعد تمثل ما تتوقعه من تصرفات مهنية من جانب المتخصص في علاقته بزملائه في المهنة ومن يقدم لهم الخدمة التخصصية وكذلك بالمجتمع بوجه عام (الشناوي ، ١٩٩٦ ، ص ٥١١).

لذا فالقواعد الأخلاقية هي قواعد يتفق عليها أهل الصنعة في تقديم صناعتهم "مهنتهم" للجمهور بحيث يمكنهم الرجوع إليها عندما يستشعرون أن هناك خطراً يدب في داخل المهنة، أو عندما يتساءل من هم خارج المهنة عن طبيعة العمل في هذه المهنة، فهي بمثابة صمام الأمان الداخلي والخارجي (الشناوي، ١٩٩٦، ص ٥١٢).

إن وجود هذه القواعد الأخلاقية يعتبر في حد ذاته حقاً من حقوق المريض النفسي الذي قد يتتردد أو يمتنع عن الإفشاء بأسراره للأخصائي النفسي، أو ربما يقاوم العلاج في حالة غياب هذه القواعد مما قد تنتج عنه آثار سلبية تعكس مباشرة على المريض النفسي.

ويرى الطريري (١٩٩٧) أن المعايير أو القواعد الأخلاقية في مجال الطب النفسي قد تحقق الأهداف التالية.

- ١ - تحدد مواصفات وخصائص الأشخاص المؤهلين في مجالات الطب النفسي.
- ٢ - تحدد الأساليب والفنين الواجب اتباعها لأداء المهنة.

- ٣ - تعمل المعايير على وضع أساس التعامل بين الطبيب النفسي أو الأخصائي النفسي مع مرضاه.
- ٤ - تساعد هذه المعايير على وضع الحدود التي يتم في إطارها وضع المعلومات الضرورية في متناول من سيقومون بعمل قرار ما.
- ٥ - تعمل هذه المعايير على تحديد طريقة التعامل مع المعلومات وسريتها (ص ٤٤٢).

إن القواعد الأخلاقية لهيئة الأخصائي النفسي الإكلينيكي منبثقة أساساً من مبادئ أخلاقية Ethical Principles معينة حددتها جمعيات علم النفس المعروفة مثل جمعية علم النفس الأمريكية APA . ومن هذه المبادئ الأخلاقية السرية، وكفاءة الأخصائي النفسي الإكلينيكي، وموافقة المريض على الدخول في العملية العلاجية، ومسؤوليات الأخصائي النفسي الإكلينيكي الأخلاقية، وقيم وأفكار الأخصائي النفسي الإكلينيكي (APA,1992) وهذه القواعد الأخلاقية المنبثقة من المبادئ الأخلاقية تمثل جوهر الميثاق الأخلاقي للأخصائيين النفسيين (ربيع ١٩٨٧ .(APA1992;

كما يعرف الميثاق الأخلاقي بأنه "مجموعة من المبادئ الأخلاقية تحدد قواعد السلوك المهني السليم يلتزم به أفراد المهنة" (ربيع ، ١٩٨٧ ، ص ٢).
لذا فالميثاق الأخلاقي يساعد الشخص حديث الالتحاق بالمهنة على فهم حقوقه وواجباته وأخلاقيات المهنة، والقواعد التي يشملها الميثاق هي أساس الآداب المهنية وأساليب وقواعد السلوك بين أفراد المهنة وبين المتعفين بها أو المستفيدين منها، ويمثل الميثاق بالنسبة لعامة الناس دليلاً لفهم السلوك المهني (ربيع، ١٩٨٧ ، ص ١).

ويشمل الميثاق عادة مواد ومبادئ كثيرة تهدف جميعها إلى حسن سير العمل بالمهنة ونخاح نشاطها وازدهارها وكسب ثقة الجمهور بها، في ضوء المبادئ الأخلاقية والأعراف الاجتماعية لكل مجتمع (طه وآخرون، ١٩٩٣، ص ٧٨٤). في ضوء ما سبق سيقوم الباحث بعرض بعض المبادئ الأخلاقية ، ثم يقوم بعرض الميثاق الأخلاقي للأخصائيين النفسيين بالمملكة العربية السعودية والمقترح من قبل الباحث.

موافقة المريض على العلاج Informed Consent

يقصد بـ **موافقة المريض على العلاج** قبوله الدخول في العملية العلاجية بمحض إرادته و اختياره بعد أن تكون لديه معلومات كافية عن خطوات العلاج والطرق التي سوف تستخدم ومنافع العلاج المتوقع وأخطاره (Stricker, 1982).

وفي المجال الطبي تعرف موافقة المريض بأنها الإجراء الذي به تتم موافقة المريض أو رفضه للتدخل الطبي بعد أن تكون لديه معلومات وافية عن طبيعة التدخل الطبي ونتائجها المتوقعة (Coy, 1989). وهذه الموافقة تصدر من المريض في حالة كونه قادرًا على اتخاذ القرار. أما في حالة كون المريض قاصراً (تحت السن القانونية)، أو غير قادر على اتخاذ القرار بسبب اضطرابه العقلي الشديد فإن الوصي عليه يقوم بإصدار الموافقة بعد أن يتأكد الأخصائي النفسي الإكلينيكي من أن الوصي يسعى لتحقيق مصلحة المريض وليس مصلحته هو. وهذه الموافقة لها فوائد كثيرة، فهي تخدم المريض النفسي والأخصائي النفسي في آن واحد، فهي تحفظ حقوق كل منهما. فبالنسبة للمريض النفسي تحمى استقلاليته وحريته، لأنها تسمح له باتخاذ القرار المناسب عن أمور تتعلق به مباشرة. وبالإضافة إلى ذلك فهي تووضح الأخطار والفوائد التي يمكن أن تنتج عن العلاج قبل أن يتخذ القرار النهائي. وأخيراً فإن هذه الموافقة تجعل الأخصائي النفسي الإكلينيكي يقوم بفحص طرقه وأساليبه

التشخيصية والعلاجية، التي سوف يستخدمها بعنابة فائقة قبل تطبيقها، حتى يضمن أكبر قدر ممكن من الفائدة وأقل قدر ممكن من الأخطار للمريض النفسي. لذا فإن موافقة المريض النفسي على العلاج تعتبر مبدأً أخلاقياً هاماً يحقق الفوائد التالية:

- ١ - حماية استقلالية المريض النفسي، لأنها تتيح له الفرصة لإصدار قراره حول بعض المواضيع التي تهمه.
- ٢ - ضمان معرفة المريض النفسي المسبقة بالفوائد والأخطار التي قد تنتج عن العلاج.
- ٣ - مساعدة الأخصائي النفسي على القيام بفحص الطرق والوسائل العلاجية التي سوف يستخدمها بكل دقة لتفادي الأخطار قدر المستطاع (Corey, Corey & Callanan, 1984).

وفي الإطار نفسه تشير تاباك Tabak (1996) إلى أن موافقة المريض على العلاج تحقق الأهداف التالية:

- ١ - ضمان حق المريض في تقرير مصيره بنفسه، وضمان خصوصيته واستقلاليته، والتوكيد على حقه في التحكم بأموره الخاصة، مما يجعله قادراً على فهم مشكلته فهماً جيداً.
- ٢ - حماية المريض كشخص له احترامه وحرি�ته وقدرته على اتخاذ القرار، وأنه ليس مجرد شخص يتحكم فيه الآخرون كيف شاؤوا.
- ٣ - التقليل من احتمالات حدوث ممارسات خاطئة أو إكراه المريض أو خداعه أو التصرفات المتهورة أو الإهمال.
- ٤ - ضمان القدرة على اتخاذ قرار منطقي مبني على معلومات كاملة لدى المريض.

٥ - تحسين نوعية العلاقة بين المريض والمعالج، مما يؤدي إلى ضمان حصول المريض على علاج جيد.

وموافقة المريض النفسي على العلاج تتطلب إعطاءه معلومات صحيحة وكاملة عن العملية العلاجية، والأخصائي النفسي ومؤهلاته وخبراته العلمية والعملية، وعن تكاليف العلاج ومدته المتوقعة، وحرية المريض النفسي في قبول تسجيل الجلسات النفسية أو رفضها، وقبول المريض أو رفضه تشخيص حالته وتصنيفها ضمن جموعات مرضية ، وأخيراً إعطاء المريض معلومات كاملة عن البدائل العلاجية وأماكن المساعدة الأخرى ومصادرها.

لعل من أهم حقوق المريض النفسي قبل بدء الجلسات النفسية أن تكون لديه خلفية تامة عن الأخصائي النفسي وخطوات العلاج وأهدافه، وكذلك أهم الأساليب العلاجية التي سوف تستخدم. وعندما توفر هذه المعلومات لدى المريض النفسي يستطيع أن يقرر قبوله أو رفضه العلاج . وإذا ثمت موافقته على ذلك فيجب أن تكون تلك الموافقة خطية وموقعه من قبل المريض أو الوصي عليه.

وقد أوضحت هيرموستن وزملاؤها (Hare-Mustin et.al 1979) أن هناك ثلاثة أنواع من المعلومات التي يجب على الأخصائي النفسي أن يعطيها للمريض قبل الحصول على موافقته على العلاج. وهذه المعلومات هي:

- ١ - خطوات العلاج النفسي وأهدافه والأعراض الجانبية المتوقع حدوثها.
- ٢ - مؤهلات وخبرات الأخصائي النفسي و المجالات تدريبه.
- ٣ - مصادر المساعدة الأخرى المتوفرة في المجتمع والتي يمكن أن يحتاج لها المريض النفسي في حالات التحويل.

كما أشار جوثيل (١٩٨٩) إلى أن الطبيب النفسي يجب أن يوضح للمريض بعض الأمور قبل الحصول على موافقته على العلاج . وهذه الأمور هي:

١ - نوعية التدخل. ٢ - المدف منه. ٣ - أحاطه. ٤ - فوائده. ٥ - الطرق
البديلة (في شاهين ، ١٩٩٣ ، ص ٢٥٧).

وفي الإطار نفسه يشير بلوت Plaut (1989) إلى أن موافقة المريض على العلاج لا تتم إلا بعد توضيح الأخصائي للأمور التالية:

١ - طبيعة المشكلة. ٢ - المدف من العلاج. الأحاطة المتوقعة. ٤ - الفوائد
العلاجية.

٥ - البدائل المتوفرة.

كذلك أوضح بلوت Plaut (1989) أنه من الممكنأخذ موافقة المريض دون توضيح
الأمور السابقة وذلك في الحالات التالية :

١ - الحالات الإسعافية. ٢ - تنازل المريض وعدم مطالبته بشيء من الأخصائي.
٣ - عدم الكفاءة. ٤ - الميزة العلاجية.

وقد أوضحت جمعية علم النفس الأمريكية APA (١٩٨١) القاعدة الأخلاقية العامة
المتعلقة بموافقة المريض النفسي على العلاج Informed Consent كما يلي:

"يجب على الأخصائيين النفسيين إعطاء معلومات كافية للمستفيدين من
خدماتهم عن طبيعة وأهداف الإجراءات العلاجية والتربيوية والتعليمية والتقييمية.
وكذلك فإن المرضى النفسيين والطلاب والمشاركين في الأبحاث لهم الحرية الكاملة
في المشاركة أو عدم المشاركة".

وهناك بعض الاعتبارات الأخلاقية التي أوردها جمعية علم النفس الأمريكية (1992)
والتي يجب مراعاتها قبل الحصول على موافقة المريض النفسي على العلاج .
وهذه الاعتبارات يمكن إيجازها فيما يلي.

١ - يجب أن يستخدم الأخصائي النفسي لغة أو أسلوباً مبسطاً ويكون مفهوماً
فهمأً جيداً من قبل المريض النفسي أو الوصي عليه.

٢ - يجب أن تكون لدى المريض النفسي معلومات صحيحة وكافية عن تخصص وتأهيل الأخصائي النفسي وعن العملية العلاجية.

٣ - يجب أن تكون لدى المريض النفسي القدرة على اتخاذ القرار ، وفي حالة كون المريض غير قادر على اتخاذ القرار ينوب عنه الوصي عليه.

٤ - أن يصدر المريض النفسي أو الوصي عليه قراره بحرية مطلقة وبدون أن تكون هناك ضغوط عليه تجبره على ذلك.

٥ - أن تكون موافقة المريض على العلاج مكتوبة.

من خلال العرض السابق يتضح أن المريض النفسي له الحق في اختيار العلاج، ولا يمكن علاجه قسراً إلا في حالات نادرة جداً هي:

١ - الطوارئ. ٢ - التنازل عن الحق. ٣ - عدم الأهلية. ٤ - الفائدة العلاجية
(شاهين، ١٩٩٣، ص ٢٥٧).

إن معظم دول العالم شرعت قوانين خاصة تنص على أن علاج المريض يمكن أن يكون إجبارياً في حالتين هما:

١ - حالة الأحداث الذين هم أقل من ١٨ سنة من العمر وفي هذه الحالة يكون للوالدين حرية إدخالهم أو إخراجهم من المستشفى كما هي الحال في الدخول في الأمراض البدنية الأخرى.

٢ - أما الحالة الثانية فهي في علاج الإدمان على المخدرات بأنواعها والكحول. فمع أن الإدمان أو التعاطي لا يعد مرضًا عقلياً، إلا أن الحكومات المختلفة ارتأت أن هذه المشكلة تشكل خطورة كبيرة على الفرد والمجتمع بحيث يجب فرض العلاج على المتعاطي أو المدمن بقوة القانون.

كذلك هناك حالة خاصة يكون دخول المريض للمستشفى وعلاجه إجبارياً، وذلك عندما يكون المريض مصاباً بمرض عقلي في حالة انتكasaة يكون فيها بحاجة

إلى العلاج ولكنه غير مدرك لهذه الحاجة. فإن كانت حالته تشكل خطراً على نفسه أو على الآخرين فيتقدم عادة أحد أفراد العائلة ويطلب الشرطة لأخذ المريض رغمًا عنه إلى المستشفى. فإذا شخص أو اشتبه الطبيب بمرض عقلي، فيمكنه إدخال المريض بأمر من القاضي يحدد فيه المدة التي يطلبها الطبيب والتي لا تزيد عن ثلاثة أشهر تتحدد بأمر من المحكمة ويطلب من الطبيب.

والشرعية الإسلامية لا تلزم المريض بالعلاج ، بل اشترطتأخذ إذنه بالعلاج.
وفي هذا الحال يقول القرافي : إن الله تعالى تفضل على عباده فجعل ما هو حق لهم بتسويفه وتملكه وفضله لا ينقل الملك فيه إلا برضاهم ولا يصح الإبراء منهم إلا بإسقاطهم، لذلك لا يسقط الضمان في إتلافه إلا بإذنهم في إتلافه أو بالإذن في معاشرته على سبيل الأمانة. فيعد بذلك الطبيب ملزماً بأخذ إذن المريض بحيث يكون مخللاً للمسؤولية لو باشر الجراحة أو العلاج بغير إذنه (الجلبي، ١٩٩٤ ، ص ٥٨ - ٦٣).

وقد بين الدين الإسلامي الحنيف الحالات التي يصبح فيها المريض فقد الأهلية للإقرار ولا يؤخذ إذنه بالعلاج . وهذه الحالات هي كون المريض صغير السن أو فقد العقل أو مغشياً عليه. لذا يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: رفع القلم عن ثلاثة: عن النائم حتى يستيقظ، وعن الصغير حتى يكبر، وعن المجنون حتى يعقل ، أو يفيق "رواه أحمد والأربعة" (العسقلاني، ١٩٩٧ ، ص ٤٥٢).

وعند مقارنة القوانين الوضعية بالشرعية الإسلامية في علاج المريض إجبارياً دون أخذ إذن منه، نلاحظ أن القوانين الوضعية تنطلق من مبدأ "حق الحماية" إن المريض الذي يشكل خطراً على نفسه أو على الآخرين يجب علاجه إلزامياً لحماية المريض أو حماية الآخرين. أما الشريعة الإسلامية فتجعل للمريض العقلي حقاً أعلى من حق الحماية وهو حق الرعاية. لذا طبقاً للشرعية الإسلامية يكون على المجتمع

أو ولي الأمر واجب الرعاية للمريض، وذلك يتطلب حق العلاج بغض النظر عن وجود الخطورة أو عدمها. فتكون شرعية العلاج الإلزامي مرتبطة بوجود المرض العقلي الذي يجب علاجه مع فقدان أهلية المريض لإقرار ما فيه مصلحته، ولا يشكل موضوع الخطورة مجالاً للنقاش أو الجدل.

من حلال ما سبق يمكن استنتاج أهم القواعد الأخلاقية المنبثقة من مبدأ موافقة المريض على العلاج على النحو التالي.

١ - موافقة المريض النفسي على العلاج لا تتم إلا بعد أن يقوم الأخصائي النفسي الإكلينيكي بإعطاء المريض أو الوصي عليه معلومات صحيحة و كاملة عن خطوات العلاج والطرق العلاجية والتشخيصية التي سوف تستخدم ومنافع العلاج وأخطاره، ومصادر المساعدة في المجتمع والتي قد يحتاجها المريض في حالات التحويل.

٢ - قبل أخذ موافقة المريض على العلاج يقوم الأخصائي النفسي الإكلينيكي بإعطاء المريض النفسي معلومات صحيحة و كاملة عن تأهيله و مجال تخصصه الذي تم تدريبه فيه.

٣ - يجب على الأخصائي النفسي الإكلينيكي عدم البدء في العلاج مع المريض إلا بعد أخذ موافقته على العلاج إذا كانت حالته الصحية والعقلية تسمح بذلك.

٤ - إذا كان المريض النفسي يعني من اضطراب عقلي يعيقه من القدرة على اتخاذ القرار فإن الوصي عليه يقوم بإصدار الموافقة على علاج المريض.

٥ - إذا كان المريض النفسي تحت السن القانونية فإن ولي أمره يقوم بإصدار الموافقة على علاجه.

٦ - يجب أن تكون موافقة المريض أو الوصي عليه مكتوبة بلغة مبسطة وواضحة.

السرية Confidentiality

تعتبر السرية من أهم المبادئ الأخلاقية التي يجب على الأخصائي النفسي الالتزام بها ومراعاتها أثناء الجلسات النفسية . والسرية مبدأً أخلاقي يتضمن وعدا صريحاً أو تعهداً بعدم إفشاء أي معلومات عن المريض في معظم الحالات ما عدا حالات معينة يصبح فيها إفشاء تلك المعلومات أمراً ضرورياً (Siegel, 1979).

لذا فالسرية تمنع الأخصائي النفسي من كشفه للمعلومات التي سبق أن صرحت بها المريض أثناء الجلسات النفسية . والسرية نشأت أساساً من المبادئ الأخلاقية المهنية، إلا أنها أدخلت ضمن التشريع والقواعد القضائية ، ولذلك فإن إفشاء المعلومات عن المريض ليس عملاً غير أخلاقي فحسب، بل هو أيضاً مخالفة قانونية شرعية

(Dekraai & Sales, 1982) .

والغرض الرئيس من السرية هو ضمان حقوق المريض وحمايته، وكذلك ضمان حقوق الآخرين وحمايتهم . وإذا كانت حقوق المريض أو الآخرين تتطلب إفشاء بعض المعلومات التي صرحت بها المريض تحت ظروف معينة وواضحة ومحددة فيجب على الأخصائي النفسي أن يفعل ذلك (Shah, 1970 a).

لقد أكدت جميع القوانين والدستير المهنية الطبية على ضرورة حفظ السر وكتمانه، وذلك منذ قسم أبقراط إلى قانون بيرسيفال إلى معاهدة جنيف في الجمعية الطبية العالمية، وفي كثير من الدول أيضاً مثل الجمعية الطبية الأمريكية والبريطانية وغيرها (الحمد، ١٩٩٣ ، ص ٦٢).

وقد أكد الدين الإسلامي الحنيف قبل القوانين الوضعية بكثير على ضرورة حفظ السر وكتمانه، واعتبر السر الذي يحفظه الإنسان لديه أمانة يجب المحافظة عليها. وفي هذا الصدد يقول الله سبحانه وتعالى "والذين هم لأماناتهم وعهدهم راعون" (المؤمنون، ٨)، قوله تعالى (يا أيها الذين آمنوا لا تخونوا الله والرسول وتخونوا

أماناتكم وأنتم تعلمون) (الأنفال، ٢٧). ويقول الرسول صلى الله عليه وسلم "آية المافق ثلاث: إذا حدث كذب، وإذا وعد أخلف، وإذا اؤتمن خان (رواه البخاري) (العسقلاني، ١٩٩٧، ص ٦٥٠). لذا يتضح أن المبدأ العام للسرية في الشريعة الإسلامية هو حفظ السر وكتمانه، باعتبار أنه أمانة لدى الفرد تجب الحفاظة عليها.

وقد أوضحت جمعية علم النفس الأمريكية القاعدة الأخلاقية الرئيسة للسرية كما يلي "يلتزم الأخصائي النفسي باحترام سرية المعلومات التي تم الحصول عليها من الأشخاص الذين يقدم لهم خدماته ، ويمكن للأخصائي النفسي أن يكشف عن بعض هذه المعلومات، وذلك بعدأخذ موافقة المريض أو الشخص الوصي عليه على ذلك . وهناك حالات معينة يجب على الأخصائي النفسي أن يكشف عن تلك المعلومات دونأخذ موافقة المريض، وذلك عندما تكون حالة المريض تشكل خطراً على نفسه كأن يحاول الانتحار أو على الآخرين، كأن يحاول الاعتداء على شخص معين . لذا يجب على الأخصائي النفسي أن يخبر المريض منذ الجلسات الأولى بحدود سرية المعلومات ومتى يجب كشف هذه المعلومات وتحت أي ظروف

.(APA, 1981 a)

وإذا تأكد الأخصائي النفسي أن المريض يشكل خطراً على الآخرين فإنه ملزم ببذل قصارى جهده لحماية الضحية (الشخص الذي يمكن أن يقع عليه الخطير) وفي هذه الحالة فإن الأخصائي النفسي يقوم باتباع الخطوات التالية.

- ١ - يتأكد من أن جميع ما دار في الجلسات العلاجية تم تسجيله وتوثيقه.
- ٢ - يخبر الأخصائي النفسي مدير المؤسسة العلاجية بخطاب مكتوب وموثق عن أي تهديد يصدر من المريض ضد الآخرين.

- ٣ - يقوم الأخصائي النفسي باستشارة زملائه في المهنة من أجل التوصل إلى المزيد من الآراء والاقتراحات حول معالجة الأمر، ويجب أن يكون النقاش بين الأخصائيين مكتوباً وموثقاً.
- ٤ - يقوم الأخصائي النفسي بإشعار السلطات الأمنية كالشرطة بالخطر المتوقع.
- ٥ - يقوم الأخصائي النفسي بإشعار الشخص الذي يمكن أن يقع عليه الخطر. وإذا كان ذلك الشخص قاصراً يتم إشعار والده أو الوصي عليه بذلك.
- ٦ - يتم إشعار شركة التأمين بذلك (Corey, Corey & Callanan, 1984, P. 178).
- ويشير الحمد (١٩٩٣) إلى أنه يجوز للطبيب أو المعالج إفشاء سر المريض في الحالات التالية.
- ١ - إذا وافق المريض بطوعه و اختياره، مدركاً ملابسات الأمر وأبعاده، وأعطى الموافقة الخطية بذلك.
- ٢ - إذا لم يمكن أخذ موافقة المريض لسبب من الأسباب، وكان إفشاء السر في مصلحة المريض نفسه.
- ٣ - إذا كان إفشاء السر لغرض البحث العلمي المجرد، وفي حدود منضبطة ودقيقة (ص ٦٣).
- ويرى الجلي (١٩٩٤) أن أسرار المريض يمكن إفشاؤها في الحالات التالية.
- ١ - إذا طلب صاحب الحق (الامتياز) ذلك، وهو المريض أو ولي أمره إذا كان قاصراً أو عاجزاً عقلياً.
- ٢ - أمر المحكمة لأي غرض تراه.
- ٣ - شمول المريض في خلافات قانونية.
- ٤ - إذا كانت حالة المريض تشكل خطورة على سلامته أو سلامة الآخرين (ص ٣٢).

إن المجتمعات غير الإسلامية تتعامل مع إفشاء أسرار المريض وفق قواعد أخلاقية محددة، ولكنها أحياناً قد تتعارض مع القانون فما هو أخلاقي قد يكون غير قانوني وهكذا؛ بينما نجد أن الشريعة الإسلامية تعاملت مع السر بطريقة أكثر شمولية ودقة، فحددت نوعيته، وحددت عوامل معينة، وحددت طريقة مختارة لإفشاء السر، مما يسهل على الطبيب الوصول إلى الصواب ويريحه في كثير من الأحوال.

لذا يتم إفشاء السر إذا كان ذلك يحقق المصلحة الشرعية ولا يجر إلى مفسدة. فالشريعة الإسلامية قامت على جلب المصالح ودرء المفاسد، ودرء المفسدة مقدم على جلب المصلحة، وكذلك يرفع أكبر الضررين بتحمل أقلهما وأيضاً تقدم المصلحة العامة الأكبر على المصلحة الخاصة الأصغر وهكذا (الحمد، ١٩٩٣، ص ٦٣-٦٤).

فالأخصائي النفسي المسلم لا يفضي أسرار المريض إلا إذا كان ذلك مطابقاً لأسس ومفاهيم الدين الإسلامي الحنيف، وكذلك وفق قواعد المهنة المعروفة. وفي المجتمعات الغربية غير المسلمة نجد في كثير من الدراسات أن معظم الأخصائيين النفسيين على سبيل المثال لا يبلغون عن حالات إساءة معاملة الأطفال، مع أن القانون والقواعد الأخلاقية تفرض عليهم ضرورة التبليغ عن تلك الحالات

(Adler, 1995)

وكذلك فإن معظم الأخصائيين النفسيين في إسرائيل لا يبلغون عن حالات الاعتداء الجنسي التي يصرح بها المريض المركب للجريمة، بينما يقتصر تبليغهم على الحالات التي يصرح بها الضحية فقط (Zadik, 1993).

في ضوء ما سبق يمكن استخلاص أهم القواعد الأخلاقية المنبثقة من مبدأ السرية على النحو التالي.

- ١ - الأخصائي النفسي الإكلينيكي يحتفظ بسرية المعلومات التي يتم جمعها عن المريض النفسي في الجلسات العلاجية، ولا يقوم بإفشاها في معظم الحالات.
- ٢ - إذا كان المريض النفسي يشكل خطراً على نفسه بسبب اضطرابه النفسي الشديد يقوم الأخصائي النفسي الإكلينيكي بإبلاغ الجهات الأمنية المسؤولة بذلك.
- ٣ - إذا كان المريض النفسي يشكل خطراً على الآخرين بسبب اضطرابه النفسي الشديد يقوم الأخصائي النفسي الإكلينيكي بإبلاغ الجهات الأمنية المسؤولة بذلك.
- ٤ - في حالة طلب الجهات القضائية أو الأمانة معلومات عن المريض النفسي يقوم الأخصائي النفسي الإكلينيكي بتقديم المعلومات الضرورية لتلك الجهات، ويلغى المريض بذلك.
- ٥ - إذا كان المريض النفسي قاصراً وطلبولي أمره معلومات عنه يقوم الأخصائي النفسي الإكلينيكي بتقديم بعض المعلومات وخصوصاً الضرورية منها بعد أن يتتأكد من أن إفشاء تلك المعلومات سوف لا ينبع عنه ضرر للمريض النفسي.
- ٦ - إذا تبين للأخصائي النفسي الإكلينيكي أن المريض النفسي يتعرض لإساءة معاملة من قبل أهله أو ذويه وهذه الإساءة قد تؤدي بحياته يقوم الأخصائي النفسي الإكلينيكي بإبلاغ الجهات الأمنية بذلك.
- ٧ - إذا كانت حالة المريض النفسي تستدعي استشارة أخصائي نفسي آخر أو طبيب نفسي يقوم الأخصائي النفسي الأول بتقديم معلومات عن المريض للأخصائي الثاني بعدأخذ موافقة المريض على ذلك.

مسؤوليات الأخصائي النفسي الإكلينيكي الأخلاقية

Ethical Responsibilities of Clinical Psychologist

تعرف المسؤولية بأنها التزام الفرد بالقيام بمهامه وواجباته الرئيسية مع إحساسه بأنه سوف يحاسب عن عمله، مما يجعله يؤدي هذا العمل على أكمل وجه . ويتضمن ذلك قدرته على التمييز بين العمل الجيد، والعمل غير الجيد وأن يفكر ويتصرّف بطريقة عقلانية بحيث يكون مسؤولاً عن سلوكه أو عمله الصادر منه مسؤولية تامة (Webster, 1983, p. 1543).

والأخصائي النفسي الإكلينيكي لديه مسؤوليات متعددة ، فتؤكّد معظم الجمعيات العلمية المهنية على أن مسؤولية الأخصائي النفسي الإكلينيكي الأولى تتحصّر في تحقيق رفاهية وسعادة المريض النفسي . لذا فإن مصلحة المريض النفسي وتحقيق راحته النفسية عن طريق تقليل المساعدة له بطريقة صحيحة تعتبر من أهم مسؤوليات الأخصائي النفسي الإكلينيكي ، بل وتحتل المرتبة الأولى من بين مسؤولياته المتعددة (Corey, Corey & Callanan, 1984) .

وبالإضافة إلى ذلك فالأخصائي النفسي الإكلينيكي مسؤول عن تحقيق السعادة والراحة النفسية لأسرة المريض النفسي التي قد يصيبها الخلل بسبب الاضطراب الذي أصاب أحد أفرادها. وكذلك تقع على الأخصائي النفسي مسؤوليات أخرى تجاه المجتمع الذي يعيش فيه، والمؤسسة التي يعمل بها، والجهات التي يحول المريض لها، والمهنة التي يمارسها، وأخيراً فهو مسؤول عن نفسه مسؤولية كبيرة.

وفيما يتعلق بالمريض النفسي فإن مسؤولية الأخصائي النفسي الإكلينيكي تتحصّر في تحقيق سعادة المريض وراحته النفسية . وهذا يعني أن تحقيق حاجات المريض النفسي وأهدافه يجب أن تتحلّل المرتبة الأولى في جلسات العلاج النفسي. لذا يجب على الأخصائي النفسي الإكلينيكي أن يستخدم كل قدراته وإمكانياته من

أجل مساعدة المريض كي يتغلب على مشاكله التي يعاني منها. ومن مسؤوليات الأخصائي النفسي الإكلينيكي أن يستمر في تقدم العلاج النفسي للمرضى مادام المريض مستفيداً من العلاج، وعندما يصبح المريض غير مستفيد من العلاج، يقوم الأخصائي النفسي بإيقاف العلاج والبحث عن مصادر المساعدة الأخرى التي يرى الأخصائي النفسي أن المريض قد يستفيد منها. وفي هذا المجال فإن جمعية علم النفس الأمريكية APA توضح القاعدة الأخلاقية التالية.

"يقوم الأخصائيون النفسيون بإنهاء العلاقة الإكلينيكية أو الإرشادية عندما يتضح لهم أن المريض النفسي لم يعد مستفيداً من العلاج . ويقوم الأخصائيون النفسيون بمساعدة المريض النفسي في البحث عن مصادر المساعدة الأخرى الموجودة في المجتمع" (APA, 1981 a).

وكذلك تقع على الأخصائي النفسي الإكلينيكي مسؤولية كبيرة وهي تحويل المريض إلى مصادر المساعدة الأخرى المناسبة إذا طلبت حالته ذلك. فمن الضروري جداً أن يعرف الأخصائي النفسي حدوده وإمكاناته و المجال متخصصه الذي تم تأهيله وتدربيه فيه وألا يتجاوز ذلك. فعندما يرى الأخصائي النفسي أن المريض يحتاج إلى مساعدة من قبل أخصائي آخر فإنه يقوم بتحويله إليه، باعتبار أن الأخصائي الآخر هو القادر على مساعدة المريض . وأحياناً قد يرى الأخصائي النفسي الإكلينيكي أن المريض لا يحتاج إلى تحويل إلى أخصائي آخر وإنما يكتفي باستشارة أحد أعضاء الفريق العلاجي في المؤسسة العلاجية حول بعض الأمور المتعلقة بمشكلة المريض ، وفي هذه الحالة يجبأخذ موافقة المريض على ذلك (APA)

. 1992)

وتقع على الأخصائي النفسي الإكلينيكي مسؤولية كبيرة تجاه المجتمع الذي يعيش فيه، وتجلى تلك المسؤولية في محاولة اكتشاف وتحديد الاحتياجات التي لم

يتوصل المجتمع نفسه إلى معرفتها. هذا بالإضافة إلى مسؤوليته الوقائية التي تتبلور في محاولة منع المرض النفسي أو اكتشافه في مراحله الأولى وذلك من خلال تعاون الأخصائي النفسي الإكلينيكي مع المؤسسات القائمة في المجتمع أو عن طريق اتصاله بالأسر والأفراد (تقرير هيئة الصحة العالمية، ١٩٨٥ ، ص ٥٣).

كذلك يتوقع المجتمع من الأخصائيين النفسيين الإكلينيكيين الخبراء في الحال أن ينهضوا بتدريب الأخصائيين الناشئين في الجامعات والمؤسسات التعليمية الأخرى وفي تدريب أفراد المهن الأخرى المتصلة بمجال الصحة النفسية كالأطباء والأطباء النفسيين والممرضين والأخصائيين الاجتماعيين والمسؤولين عن مراقبة الجانحين (تقرير هيئة الصحة العالمية، ١٩٨٥ ، ص ٥٤) .

وتوضح جمعية علم النفس الأمريكية APA المبدأ الأخلاقي الذي يركز على المسؤولية الاجتماعية كما يلي .

"**الأخصائيون النفسيون مدروكون لمسؤولياتهم المهنية والعلمية تجاه المجتمع الذي يعيشون ويعملون فيه.** لذلك فإنهم يستخرون معلوماتهم في علم النفس من أجل المساهمة في رفاهية الإنسانية والتخفيف من معاناتها. وعندما يقوم الأخصائيون النفسيون بعمل الأبحاث العلمية فإنهم يبذلون قصارى جهودهم من أجل تحقيق رفاهية الإنسان. وكذلك فإنهم يعملون جاهدين من أجل تحنب إساءة المعاملة في عملهم. **والأخصائيون النفسيون يعملون طبقاً للقانون والمعايير الاجتماعية من أجل تحقيق مصالح المرضى والمجتمع عامة.** لهذا فإنهم يخصصون وقت العمل لمصالح المرضى فقط وليس لمصالحهم الشخصية" (APA , 1992) .

لذلك فإن الأخصائي النفسي الإكلينيكي يجب عليه احترام الأوضاع الاجتماعية السائدة في مجتمعه، ويشمل ذلك احترامه لنظم ولوائح المؤسسة التي يعمل بها، وكذلك المعايير الاجتماعية والأخلاقية والقانونية السائدة في مجتمعه . وعندما

يختلف الأخصائي النفسي هذه المعايير فإنه يترك آثاراً سيئة على مرضاه وطلابه وزملاء مهنته، ويوصم اسمه وسعته المهنية بشكل عام (إبراهيم، ١٩٨٨، ص ٣٦). وترى هيرموستن وزملاؤها (١٩٧٩) أن المعالج النفسي عليه مسؤولية كبيرة تتجسد في مراعاته للقواعد الأخلاقية أثناء ممارسته لعمله مما يضمن جعل حقوق المريض النفسي تحتل المرتبة الأولى من بين اهتمامات الأخصائي النفسي الإكلينيكي. وتوضح هيرموستن وزملاؤها بعض الأمور الرئيسة التي تعتبر من مسؤوليات المعالج النفسي والتي يجب مراعاتها أثناء الجلسات النفسية. وهذه الأمور تشمل: (١) تزويد المرضى بالمعلومات الضرورية الازمة لإتخاذ القرار بشأن العلاج، (٢) استخدام عقد شخصي مكتوب مع المريض، (٣) استجابة المعالج للمريض وتقديره لشكاوته والتعامل معها بإيجابية.

والأخصائي النفسي الإكلينيكي لديه مسؤولية تجاه نفسه، فيجب أن يكون لديهوعي ذاتي بمشاكله الشخصية التي يمكن أن تؤثر على عمله والتي ربما تعكس سلباً على المريض (Gross & Robinson, 1987). لذلك فالأخصائي النفسي الإكلينيكي يجب أن يعرف متى ينشط ويتهمس ومن متى ينسحب ويتراجع، فإذا وجد أن علاقته بالمريض قد تجاوزت الحد المهني، أو إذا وجد أن حياته اتسمت بالقلق أو الاكتئاب أو لديه بعض المشاكل الشخصية أو العائلية التي قد تؤثر على عمله، فيجب عليه أن يخبر المريض بذلك ويطلب منه تأجيل الجلسات النفسية إلى وقت لاحق (إبراهيم، ١٩٨٨، ص ٣٤).

والأخصائي النفسي الإكلينيكي مسؤول عن مهنته التي يمارسها، فهو يسعى جاهداً إلى الحفاظ على سمعة تلك المهنة وكرامتها . لذلك فالأخصائي النفسي يبتعد عن القيام بأي عمل من شأنه الإضرار بسمعة المهنة مثل ادعائه لمهارات ليست لديه، أو الإعلان عن ممارسته لطرق يعلم أنها غير مفيدة، أو الدعاية لنفسه

بطريقة غير مناسبة، أو استغلال وسائل الإعلام للدعاية لنفسه من خلال برامج تثقيفية أو خاصة بالتوعية، أو إضافة مؤهلات ليست لديه أو الإشارة لعضويته للجمعيات العلمية والمهنية على أنها ضمن مهاراته، أو الخروج بالعلاقة المهنية عن حدودها المهنية المترافق عليها، أو عدم صونه لأسرار المرضى، أو إهماله في حفظ المعلومات الخاصة بهم، أو عدم حصوله على إذن مسبق بنقل هذه المعلومات للغير، أو إجراء تجارب عليهم دون إذن منهم، أو التسبب في حدوث أضرار نتيجة أخطاء الممارسة، أو تطبيق اختبارات نفسية غير مناسبة أو تفسيرها بشكل غير دقيق (الشناوي، ١٩٩٦، ص ٥٢٦).

والشريعة الإسلامية أولت مسؤولية الإنسان عن عمله اهتماماً بالغاً حيث يقول الله سبحانه وتعالى "من عمل صالحاً فلنفسه ومن أساء فعلها وما ربك بظلام للبعيد" (فصلت، ٤٦). ويقول سبحانه وتعالى "وما تجزون إلا ما كنتم تعملون" (الصفات، ٣٩). ويقول أيضاً " فمن يعمل مثقال ذرة خيراً يره. ومن يعمل مثقال ذرة شراً يره" (الزلزلة، ٧، ٨).

وفي مجال الصحة النفسية فإن الشريعة الإسلامية تجعل للمريض العقلي حق الرعاية، فالأخصائي النفسي الإكلينيكي عليه مسؤولية رعاية المريض النفسي رعاية تامة. لذلك يقول الرسول صلى الله عليه وسلم "كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته" [رواه مسلم] (الدمشقي، ١٩٩١، ص ٢٣٩).

ولكي يكون الأخصائي النفسي الإكلينيكي قادراً على تحمل المسؤولية يجب أن تكون لديه معلومات مناسبة عن طبيعة البشر وسلوكيهم وعن ثوهم وما يصادفهم من مشكلات وأساليب التعامل مع هذه المشكلات والنظريات التي تفسر السلوك، والأسباب المؤدية إلى المشكلات، وكذلك واقع المجتمع وحاجاته وواقع المؤسسة التي يعمل فيها (الشناوي، ١٩٩٦، ص ٥١٣).

ويجب أن يكون الأخصائي النفسي الإكلينيكي أصيلاً في عمله فلا يختلف سلوكه عن قوله كما أمرنا بذلك الدين الإسلامي الحنيف، حيث يقول الله سبحانه وتعالى "أَتَأْمُرُونَ النَّاسَ بِالْمُحْسَنَاتِ وَتَنْهَوْنَ أَنفُسَكُمْ" (البقرة، ٤٤). ويقول أيضاً "يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَمْ تَقُولُوا مَا لَا تَفْعَلُونَ" (الصف، ٣، ٢).

في ضوء ما سبق يمكن استنتاج أهم القواعد الأخلاقية المنبثقة من مبدأ مسؤوليات الأخصائي النفسي الإكلينيكي الأخلاقية على النحو التالي:

١ - الأخصائي النفسي الإكلينيكي مسؤول عن تحقيق مصلحة المريض النفسي وتحقيق سعادته وراحته النفسية.

٢ - الأخصائي النفسي الإكلينيكي مسؤول عن تحقيق السعادة والراحة النفسية لعائلة المريض النفسي.

٣ - الأخصائي النفسي الإكلينيكي مسؤول عن نفسه فيجب أن يكون لديه وعي ذاتي بمشاكله الشخصية التي قد تؤثر على عمله.

٤ - الأخصائي النفسي الإكلينيكي مسؤول عن المجتمع الذي يعيش فيه فيجب عليه المساهمة في تحقيق سعادة ورفاهية مجتمعه.

٥ - الأخصائي النفسي الإكلينيكي مسؤول عن احترام النظم واللوائح التي تتبعها المؤسسة العلاجية التي يعمل بها.

٦ - عندما يرى الأخصائي النفسي الإكلينيكي أن المريض النفسي غير مستفيد من العلاج النفسي يجب عليه إيقاف العلاج وتحويل المريض إلى أخصائي آخر قادر على مساعدته.

٧ - الأخصائي النفسي الإكلينيكي مسؤول عن الحفاظ على سمعة وكرامة مهنته.

كفاءة الأخصائي النفسي الإكلينيكي المهنية

Clinical Psychologist's Competence

تعرف الكفاءة بأنها السعة أو الطاقة الكامنة للوظائف العقلية للفرد ، التي يحتاج إليها في فهم القرارات التي يتخذها في حياته وكيفية تقريرها (الجلبي، ١٩٩٤ ، ص ١٠١). من هذا التعريف يتبين أن الكفاءة هي مقدار ما يمكن للعقل أن يستوعبه ويفهمه ولا دخل لها فيما يحتوى ذلك العقل من معلومات، لأنها سعة كامنة. لذا توصف الكفاءة بأنها " موجودة " أي أن الشخص المشار إليه كفاءة لصنع قرار معين كأن يكون طيباً ويقرر علاجاً معيناً (الجلبي، ١٩٩٤).

والأخصائي النفسي الكفاء هو ذلك الشخص الحاصل على تأهيل عال، وتم تدريسه في مجال معين تدریباً مكثفاً ويكون ملماً إماماً جيداً بالحالات الأخرى ذات العلاقة بمجال تخصصه.

يعتقد البعض أن المؤهل العلمي العالي كالدكتوراه يكفي لجعل الأخصائي النفسي كفياً وقدراً على أداء مهامه الإكلينيكية بطريقة جيدة. غير أن هناك الكثير من الباحثين الذي يؤكدون على أن كفاءة الأخصائي النفسي ليس بالضرورة ربطها بالمؤهل العلمي العالي ، بل يجب أن يكون الأخصائي النفسي متدربياً تدربياً مكثفاً ولديه خبرة كافية في مجال تخصصه وال الحالات ذات العلاقة بتخصصه حتى لو لم يكن حاصلاً على الدكتوراه.

(Corey , Corey & Callanan, 1984)

إذاً فإن الرأي المثالي فيما يتعلق بكفاءة الأخصائي النفسي الإكلينيكي هو أن يكون حاصلاً على مؤهل علمي عال كالدكتوراه وتلقى تدربياً مكثفاً في مجال تخصصه كعلاج الإدمان ولديه خبرة كافية في هذا المجال، وتكون لديه حلفية جيدة في الحالات ذات العلاقة بعلاج الإدمان كالعلاج الأسري والزواجي والجمعي

والفردي، وتكون لديه معرفة تامة بمشاكل الأطفال والراهقين والكبار وطرق تشخيصها وعلاجها. وفي هذه الحالة فإن هذا الأخصائي النفسي يعتبر كفءاً في مجال علاج الإدمان، بينما يعتبر غير كفاءة في الحالات الأخرى التي سبق ذكرها، مع العلم أن لديه خلفية جيدة فيها. لذا فإن الدرجة العلمية العليا كالدكتوراه تعتبر شرطاً ضرورياً لكفاءة الأداء في المجال الإكلينيكي، لكنها ليست كافية للوصول إلى مستوى الكفاءة المطلوبة.

ويشير بار (١٩٩٣) إلى أن كفاءة المرشد النفسي تتطلب توفر الشروط التالية.

- ١ - التأهيل العلمي التخصصي : حيث يجب أن يكون المرشد النفسي حاصلاً على درجة علمية في مجال تخصصه ولديه خبرة وتدريب على الطرق الإرشادية والاختبارات النفسية.

- ٢ - توثيق صلته الدائمة بكل جديد في مجال تخصصه : وذلك عن طريق الأبحاث التي يقوم بها في مجال تخصصه والإطلاع على الحديث من المراجع والدراسات، والاشتراك في الندوات والمؤتمرات العالمية وال محلية.

- ٣ - تبادل المعلومات والخبرات مع زملائه في المهنة: حيث تتم مناقشة بعض مشكلات المسترشدين التي تحتاج إلى أكثر من وجهة نظر علمية من أجل الوصول إلى قرار موضوعي من خلال تبادل المعلومات والخبرات مع زملاء المهنة.

ويرى الشناوي (١٩٩٦) أن المرشد النفسي يسعى بكل جهد وإخلاص للمزيد من العلم وذلك من خلال المصادر التالية.

- ١ - الدراسات العليا.
- ٢ - الدورات التدريبية والتعليم المستمر.
- ٣ - المؤتمرات والندوات العلمية.
- ٤ - المجالس العلمية المتخصصة والمراجع الحديثة.

٥ - الاستشارات الشخصية مع المختصين ومع زملائه (ص ٥١٤).

وهذه المصادر السابقة كفيلة بأن تساهم في تنمية الكفاءة المهنية لدى الأخصائي النفسي الإكلينيكي.

إن العديد من الدراسات التي تناولت موضوع الكفاءة المهنية للأخصائي النفسي الإكلينيكي تؤكد على أن تدريب الأخصائي النفسي في مجال تخصصه يعتبر من أهم عناصر الكفاءة المهنية (Herman, 1993). وفي هذا المجال يطرح جريسون (1982)

أربعة تساؤلات هي:

١ - كيف يتم اختيار المتدرب؟

٢ - ماذا يمكن أن يدرس المتدرب؟

٣ - ما أفضل طريقة للتدریب؟

٤ - ما المعايير التي يوجبها يحصل المتدرب على شهادة التدريب؟

وبالنسبة للتساؤل الأول يوضح "جريسون" Grayson أن اختيار المتدرب قد تحدده الدرجة العلمية التي حصل عليها أو خصائصه الشخصية التي يتميز بها. كذلك أكد "جريسون" على أن المتدرب يجب ألا تكون لديه مشاكل شخصية قد تتدخل في عملية التدريب وتأثير عليها سلبياً. وبالنسبة للتساؤل الثاني يرى "جريسون" أن تدريب المتدرب في مجال واحد كالتحليل النفسي مثلاً يعتبر عملاً غير أخلاقي. لذلك يؤكّد "جريسون" على ضرورة تزويد المتدرب بمعلومات كافية عن جميع الاتجاهات النظرية المختلفة.

وبالنسبة للتساؤل الثالث فإن أفضل طريقة للتدریب هي من خلال ملاحظة المتدرب لأستاذه المشرف عليه، إذ يتعلم منه عن طريق عملية التمذجة. أما المعايير التي يوجبها يحصل المتدرب على شهادة التدريب فإن "جريسون" Grayson يؤكّد على أن مراكز التدريب تقع عليها مسؤولية أخلاقية كبيرة تبرز في ضرورة قيامها

بتمحيص وغربلة المتدربين بحيث لا يحصلون على شهادات التدريب إلا بعد التأكد من أنهم أصبحوا ذوي كفاءة مهنية عالية.

وقد ركزت بعض الدراسات على خبرة الأخصائي النفسي الإكلينيكي واعتبرها من أهم عناصر الكفاءة المهنية ، بينما أشارت بعض الدراسات إلى أن قدرة الأخصائي النفسي الإكلينيكي على قيامه بتسهيل العملية العلاجية تعتبر عنصراً رئيساً من عناصر الكفاءة المهنية (Tall & Ross, 1991).

ومهما اختلفت الدراسات في تحديد أي عنصر من عناصر الكفاءة المهنية أهم بالنسبة لبقية العناصر فإن تدريب الأخصائي النفسي الإكلينيكي في مجال تخصصه وإلمامه بهذا التخصص وخبرته وتأهيله العالي تعتبر عناصر أساسية للكفاءة المهنية. لذا يجب على الأخصائي النفسي الإكلينيكي أن يبذل قصارى جهده من أجل تحقيق مستوى عال من الكفاءة في مجال عمله (APA, 1992) كما يجب على الأخصائي النفسي الإكلينيكي أن يعرف حدوده وإمكاناته وقدراته ومجال تخصصه الذي تم تدريبه فيه وألا يتجاوز هذه الحدود . وتوضح جمعية علم النفس الأمريكية APA هذه القاعدة الأخلاقية فيما يلي.

"الأخصائي النفسي الإكلينيكي يعرف حدوده فيما يتعلق بالطرق العلاجية، لذا يقوم بتقديم خدماته ويستخدم الطرق العلاجية التي تم تأهيله فيها عن طريق التدريب والخبرة" (APA, 1981a).

وعندما تتطلب حالة المريض النفسي جهوداً خارج تخصص وتدريب الأخصائي النفسي الإكلينيكي يتم تحويله إلى أخصائي آخر متخصص في المجال الذي تتطلبه تلك الحالة.

وقد أكدت الشريعة الإسلامية على ضرورة توافر الكفاءة أو المقدرة واعتبرها سبباً رئيساً من أسباب إتقان العمل. وفي هذا المجال يقول الله سبحانه وتعالى "إن

خير من استأجرت القوي الأمين" (القصص، ٢٦). والخبرية هنا جاءت بسبب قوة موسى عليه السلام وأمانته. وقد تحدث يوسف عن نفسه عند من يجهلها فقال تعالى حكاية عنه "اجعلني على خزائن الأرض إني حفيظ عليم" (يوسف، ٥٥) فوصف يوسف نفسه بالحفظ، وهو من أقوى الأسباب الممكنة لأداء العمل.

كذلك وصف يوسف نفسه بالعلم في قوله تعالى حكاية عنه "إن حفيظ عليم" (يوسف، ٥٥)، وهو من التأهيل الذي يعتبر من أهم عناصر الكفاءة المهنية اللازمة لإتقان العمل. ويقول الرسول صلى الله عليه وسلم "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنـه" (رواه البيهقي). وإتقان العمل بمعنى إحكامه والإخلاص فيه لغرض نفع من يعمل لديه، ولا يجوز له أن يجعل عمله مجرد كسب عيش، كما لا يجوز له أن يخلص في العمل بقدر الأجرة، بل يجب عليه أن يتقن العمل وفق ما تقتضيه الصنعة ، ومتطلبات العمل (الطريقي، ١٩٩٩، ص ٨٢).

في ضوء ما سبق يمكن استخلاص أهم القواعد الأخلاقية المنبثقة من مبدأ الكفاءة المهنية فيما يلي.

- ١ - الأخصائي النفسي الإكلينيكي يؤدي مهامه وواجباته في حدود إمكاناته وقدراته و المجال تخصصه الذي تم تدريسه فيه وألا يتتجاوز هذه الحدود.
- ٢ - الأخصائي النفسي الإكلينيكي يستخدم فقط التقنيات والطرق العلاجية التي تم تدريسه عليها.
- ٣ - عندما يتتأكد الأخصائي النفسي الإكلينيكي أن المريض يحتاج إلى مساعدة تكون خارج نطاق تخصصه فإنه يقوم بتحويله إلى أخصائي نفسي آخر قادر على مساعدته.

٤ - يحرص الأخصائي النفسي الإكلينيكي على تبادل المعلومات مع زملاء المهنة وحضور المؤتمرات والندوات والدورات التدريبية التي تساعده على رفع كفاءته المهنية.

٥ - الأخصائي النفسي الإكلينيكي يبذل أقصى جهد ممكن لكي يكون على أعلى مستوى من الكفاءة في عمله.

قيم الأخصائي النفسي الإكلينيكي

Clinical Psychologists Values

قد يحمل الأخصائي النفسي الإكلينيكي أفكاراً حول مواضيع معينة تختلف تماماً عن أفكار المريض النفسي. وفي هذه الحالة فإنه يجب على الأخصائي النفسي احترام رأي المريض النفسي وعدم فرض رأيه عليه. وعندما يتطلب المريض من الأخصائي توضيح رأيه حول قضية ما، فإن الأخير يقوم بتوضيح ذلك دون إلزام المريض بالأخذ به. لذا فالأخصائي النفسي يجب عليه احترام أفكار المريض ووجهة نظره دون انتقادها، حتى لو كانت مختلفة تماماً عن أفكار الأخصائي النفسي . (Corey & Callanan, 1984)

وفي جلسات العلاج النفسي فإن الأخصائي النفسي الإكلينيكي قد يؤثر في سلوك المريض، مما قد ينتج عنه تغيير في رأي المريض حول موضوع معين . وفي هذا المجال يرى كراسنر Krasner (1967) أن الأخصائي النفسي عبارة عن آلة تعزيز حيث إنه قد يؤثر في سلوك وأفكار المريض النفسي. ومهما كان الأخصائي النفسي محايضاً وعلى وعي تام بعدم فرض رأيه على المريض، إلا أنه قد يقدم تعزيزاً إيجابياً أو سلبياً لما يقوله المريض في الجلسات العلاجية. وهذا بدوره يعتبر من وجهة نظر كراسنر Krasner عملاً غير أخلاقي . ويشير سو Sue (1981) إلى أن معظم الأخصائيين النفسيين يتصرفون بضعف الاستبصار الثقافي، لدرجة أنهم يدركون الأمور ويعتبرونها حقائق ثابتة من واقع تجاربهم الحياتية الخاصة. لذا يجب أن يكون

الأخصائي النفسي مدركاً تماماً لقيمه وأفكاره، وأن يكون قادراً على نقدها وتقييمها تقييماً موضوعياً . كذلك يجب على الأخصائيين النفسيين ألا يكونوا ضحية مبادئهم وأفكارهم التي قد يسقطونها على المرضى النفسيين وخاصة الأقليات منهم .

ويرى كوري وزملاؤه (Corey et al 1984) أنه مع قناعة الأخصائي النفسي بأن فرض رأيه على المريض يعتبر عملاً غير أخلاقي إلا أنه يمكن أن يؤثر على المريض بطريقة غير مستعدة، مما يجعله وبالتالي يفرض آراءه على المريض دون قصد . لذلك فإن تركيز الأخصائي واهتمامه ببعض ما يقوله المريض قد يدعم ما سوف يتحدث عنه العميل لاحقاً بحيث يكون مطابقاً لتوقعات ورغبات الأخصائي النفسي . ويؤكد "كوري" وزملاؤه على أن الأخصائيين النفسيين والمرشدين النفسيين يجب أن يكونوا على وعي تام بأن أفكارهم وقيمهم قد تؤثر على الأهداف والطرق العلاجية في جلسات العلاج الزواجي والعائلي . ويؤكد سيمور Seymour (1982) على ضرورة التركيز على قيم المعالج النفسي وخطورتها أثناء تدريب الأخصائيين النفسيين في مجال العلاج العائلي .

لذا فالقاعدة الأخلاقية العامة هي أن الأخصائي النفسي الإكلينيكي إذا كان رأيه حول قضية معينة مختلفاً عن رأي المريض النفسي فإنه يتلزم الحياد ومحترم رأي المريض ولا يفرض رأيه عليه. لكن هذه القاعدة من الممكن تجاوزها، خصوصاً إذا كان المريض النفسي على سبيل المثال يحمل أفكاراً تخالف تعاليم الدين الإسلامي الحنيف. ففي هذه الحالة يجب على الأخصائي النفسي أن يتدخل ويرشد المريض إلى الطريق الصحيح، وذلك عن طريق الإقناع والتحدي للأفكار غير الصحيحة التي يحملها المريض. وبما أن الأفكار المخالفة لتعاليم الدين الإسلامي تعتبر من المنكرات الواجب تغييرها ، فالأخصائي النفسي يتصرف كالداعية الامر بالمعروف

والنهاي عن المنكر بأسلوب يتصف باللين والحكمة مصداقاً لقول الله تعالى: "ادع إلى سبيل ربك بالحكمة والمعونة الحسنة وجادلهم بالتي هي أحسن" (التحل، ١٢٥). ويقول الرسول صلى الله عليه وسلم "من رأى منكم منكراً فليغيره بيده ، فإن لم يستطع فبلسانه ، فإن لم يستطع فقلبه وذلك أضعف الإيمان" [رواه مسلم] (الدمشقي، ١٩٩١، ص ٩٣).

وهناك قضايا كثيرة مثل حق الإنسان في أن يتتحر أو يزني أو يشرب الخمر أو الإجهاض يقف علماء الأخلاق الغربيين أمامها حائرين ، فالبعض منهم على سبيل المثال يعارض فكرة كون الإنسان له حق أن يتتحر ، ولكنهم عندما يتدخلون ويخاولون منعه من ممارسة مثل هذه الأمور يرون أن عملهم هذا يعتبر عملاً غير أخلاقي. لذا فالمبادئ الأخلاقية الغربية كثيراً ما تتعارض مع القانون ، فما هو أخلاقي ليس بالضرورة أن يكون قانونياً. أما الشريعة الإسلامية والتي قامت على مبدأ رعاية الإنسان والاهتمام به ، فإ أنها تؤكّد ضرورة كون عمل الإنسان أخلاقياً وقانونياً في نفس الوقت. أي أن هذا العمل المطابق للمبادئ الأخلاقية التي وضعها أهل الصنعة يجب أن يكون مطابقاً لتعاليم الدين الإسلامي الحنيف. لذلك فالأخصائي النفسي المسلم يستطيع أن يتناول مثل هذه القضايا بسهولة ، ويوضح لـ المريض عقوبة من يمارس مثل هذه الأفعال ، ومصيره في الدار الآخرة. وهذه المحاذير جديرة بأن تغير أفكار المريض غير الصحيحة إلى أفكار صحيحة تحقق له السعادة في الدنيا والآخرة. وفي ضوء ما سبق يمكن استنتاج أهم القواعد الأخلاقية الناشئة من هذا المبدأ على النحو التالي.

- ١ - الأخصائي النفسي الإكلينيكي يحترم آراء المريض ولا يفرض رأيه عليه.
- ٢ - إذا طلب المريض من الأخصائي توضيح رأيه في موضوع معين فإن الأخصائي يوضح للمريض ذلك دون إلزام المريض بالأخذ به.

٣ - إذا كانت أفكار أو آراء المريض النفسي تخالف تعاليم الدين الإسلامي فإن من واجب الأخصائي النفسي التدخل من أجل تصحيح تلك الأفكار.

الميثاق الأخلاقي لهنة الأخصائي النفسي الإكلينيكي

مقدمة

تحتاج المهن المتخصصة التي تتصل بحياة البشر ورفاهيتهم ومصالحهم إلى وجود قواعد تنظم سلوك المتخصصين الذين يقدمون المساعدة في هذه الجوانب، وذلك للمساعدة على وقاية المهنة من داخلها ومن خارجها وإيجاد إطار يصلاح للرجوع إليه في حدود ما يقوم في المجتمع من تشريعات وأنظمة عامة (الشناوي، ١٩٩٦، ص ٥١١).

والأخصائي النفسي الإكلينيكي يتعامل مع فئات خاصة (المرضى النفسيين) الذين قد لا يدركون أن لهم حقوقاً تجاه الأخصائي النفسي الإكلينيكي والمؤسسة العلاجية بسبب اضطرابهم النفسي. لذا فإن الحاجة ماسة جداً لوجود قواعد تنظم العلاقة بين الأخصائي النفسي والمريض النفسي. إن غياب مثل هذه القواعد قد يسبب أضراراً للمريض النفسي والأخصائي النفسي والمؤسسة العلاجية. وهذه القواعد تمثل جوهر ما يسمى بدستور المهنة أو الميثاق الأخلاقي.

ويعرف الميثاق الأخلاقي بأنه "مجموعة من المبادئ الأخلاقية تحدد قواعد السلوك المهني السليم يلتزم به أفراد المهنة" (ربيع، ١٩٨٩، ص ٢).

ويحدد ربيع (١٩٨٩) خصائص الميثاق الأخلاقي الجيد على النحو التالي.

- ١ - أن يكون الميثاق واضحاً وكما تميز القوانين والأنظمة بين السلوك المقبول قانوناً ونظاماً وبين السلوك غير المقبول، فإن الميثاق يجب أن يميز بين ما هو أخلاقي وما هو غير أخلاقي في السلوك المهني.

٢ - مع أن الميثاق الأخلاقي يهدف - فيما يهدف إليه - إلى الارتفاع بكفاءة الخدمة المهنية، إلا أنه يجب ألا يضع مستويات غير معقولة أو غير ممكنة من الأداء المهني للأفراد.

٣ - يجب أن تقتصر معالجة الميثاق الأخلاقي للسلوك المهني أو ما يرتبط به ويجب ألا تتخذ المواثيق المهنية وسيلة للتضييق على الأفراد المهنيين في حياهم الخاصة.

٤ - يستحسن أن يكون الميثاق كاملاً بحيث لا يهمل المسائل الرئيسة التي تخص الخلق المهني.

٥ - يجب أن يضع الميثاق مهمة الأداء الممتاز في المهنة على أساس أنه الاعتبار الأهم في جميع الحالات (ص ١).

والميثاق الأخلاقي المقترن في الدراسة الحالية يتكون من عدد من القواعد الأخلاقية التي تم استخلاصها من عدد من المبادئ الأخلاقية التي أوردها جمعية علم النفس الأمريكية A.P.A وقد قام الباحث بوضع تلك القواعد الأخلاقية مراعياً الخصوصية الحضارية والثقافية للمجتمع السعودي قدر الإمكان.

مصادر الميثاق

أستقى الباحث بنود هذا الميثاق من عدد من المصادر أهمها ما يلي.

١ - الميثاق الأخلاقي لجمعية علم النفس الأمريكية A.P.A وذلك في تعديله الحديث والذي صدر عام ١٩٩٢ .

٢ - مشروع ميثاق أخلاقي للاختصاصي النفسي في المملكة العربية السعودية (ربيع، ١٩٨٧).

٣ - الميثاق الأخلاقي للمشتغلين بعلم النفس في مصر ، والذي أعدته الجمعية المصرية للدراسات النفسية ورابطة الأخصائيين النفسيين المصرية والذي نشرته مجلة دراسات نفسية في أبريل ١٩٩٥ .

٤ - الميثاق الأخلاقي للمرشد الظاهري (١٤١٧هـ) وزارة المعارف - قسم التوجيه والإرشاد. الرياض.

٥ - خبرة الباحث في مجال علم النفس بصفته أخصائياً نفسياً في مستشفى الصحة النفسية بالرياض، ثم مدير لإدارة الصحة النفسية بوزارة الصحة في المملكة العربية السعودية.

وأخيراً خبرة الباحث بصفته عضو هيئة تدريس بقسم علم النفس بجامعة الملك سعود وتدريسه لمقررات علم النفس الإكلينيكي والعلاج النفسي وتشخيص الأضطرابات النفسية.

الميثاق الأخلاقي المقترن لمهنة الأخصائي النفسي الإكلينيكي

أ) أحكام عامة

١ - الأخصائي النفسي الإكلينيكي يتصرف بالأخلاق الإسلامية قولهً وعملاً ويكون قدوة حسنة في الأمانة والحلمة وتحمل المسؤولية دون ملل.

٢ - الأخصائي النفسي الإكلينيكي تكون لديه القدرة البدنية والعقلية والانفعالية التي تمكنه من بذل المزيد من الجهد والعطاء في متابعة حالة المريض النفسي والعمل على إنجاح العملية العلاجية.

٣ - الأخصائي النفسي الإكلينيكي يتميز بالمرؤنة في التعامل مع المرضى النفسيين ، ويكون قادرًا على اختيار الطرق العلاجية التي تتلاءم مع حالة المريض وقيمه الاجتماعية والأخلاقية.

- ٤ - الأخصائي النفسي الإكلينيكي يتحلى بالرفق في تعامله مع المريض النفسي، ويبذل أقصى جهد ممكن لمساعدته فيما يواجهه من مشكلات.
 - ٥ - الأخصائي النفسي الإكلينيكي يكون لديهوعي تام بأفكاره وقيميه واتجاهاته وعدم إسقاطها على مسار العمل العلاجي.
 - ٦ - الأخصائي النفسي الإكلينيكي لا يبني علاقات شخصية مع المريض النفسي ، بل تكون العلاقة بينهما علاقة مهنية ذات طابع إنساني.
 - ٧ - الأخصائي النفسي الإكلينيكي يوجه العملية العلاجية لتحقيق أهداف المريض النفسي فقط.
 - ٨ - الأخصائي النفسي الإكلينيكي يكون متحرراً من جميع أنواع التعصب الديني والطائفي، وكذلك التحيز للجنس أو السن أو اللون أو العرق.
 - ٩ - الأخصائي النفسي الإكلينيكي يتميز بمظهر شخصي جيد وبدون تكلف أو مبالغة.
 - ١٠ - الأخصائي النفسي الإكلينيكي تكون لديه معرفة تامة بالمبادئ والقواعد الأخلاقية المهنية و يؤدي عمله طبقاً لها.
- ب) كفاءة الأخصائي النفسي الإكلينيكي المهنية**
- ١ - الأخصائي النفسي الإكلينيكي يكون متخرجاً من قسم علم النفس من إحدى الجامعات وحاصلًا على درجة علمية لا تقل عن البكالوريوس كحد أدنى ، ويكون قد تلقى تدريباً كافياً في تشخيص الاضطرابات النفسية واستخدام الاختبارات النفسية بأنواعها المختلفة وفي أساليب العلاج النفسي.
 - ٢ - الأخصائي النفسي الإكلينيكي يؤدي مهامه وواجباته في حدود إمكاناته وقدراته و مجال تخصصه الذي تم تدريسه فيه ولا يتجاوز هذه الحدود.

- ٣ - الأخصائي النفسي الإكلينيكي يحرص على الاطلاع على كل ما هو جديد في العلم والتواصل مع زملاء المهنة، مما يساعد على رفع كفاءته المهنية.
- ٤ - عندما يتعرض الأخصائي النفسي الإكلينيكي لبعض المشكلات الشخصية التي قد تؤثر على كفاءته المهنية، يتوقف عن اتخاذ أي قرار يخص المريض النفسي حتى تزول تلك المشكلات ويلغى المريض النفسي بذلك.
- ٥ - الأخصائي النفسي الإكلينيكي يكون على معرفة تامة بجميع مصادر المساعدة التي يمكن تحويل المريض النفسي إليها إذا لزم الأمر ذلك.
- ٦ - عندما يستأكِد الأخصائي النفسي الإكلينيكي أن المريض النفسي يحتاج إلى مساعدة تكون خارج نطاق تخصصه، يقوم بتحويله إلى متخصص آخر يكون قادرًا على مساعدته.
- ٧ - الأخصائي النفسي الإكلينيكي يبذل أقصى جهد ممكن لكي يكون على أعلى مستوى من الكفاءة في عمله.

جـ) موافقة المريض النفسي على العلاج

- ١ - يقوم الأخصائي النفسي الإكلينيكي بإعطاء المريض النفسي، أو الوصي عليه معلومات صحيحة وكافية عن خطوات العلاج، والطرق العلاجية التي سوف تستخدم ومنافع العلاج وأخطاره المتوقعة، وذلك قبلأخذ موافقة المريض النفسي على العلاج.
- ٢ - يقوم الأخصائي النفسي الإكلينيكي بإعطاء المريض النفسي، أو الوصي عليه معلومات صحيحة وكافية عن تأهيله و المجال تخصصه الذي تم تدريسه فيه، وذلك قبل أخذ موافقة المريض النفسي على العلاج.
- ٣ - لا يبدأ الأخصائي النفسي الإكلينيكي في العلاج مع المريض النفسي إلا بعد أخذ موافقته على العلاج إذا كانت حالته الصحية والعقلية تسمح بذلك.

- ٤ - إذا كان المريض النفسي يعاني من اضطراب عقلي يعيقه عن القدرة على اتخاذ القرار، يقوم الوصي عليه بالإقرار على موافقته على علاج المريض.
 - ٥ - إذا كان المريض النفسي لم يبلغ السن القانونية يقوم ولي أمره بالإقرار على موافقته على علاجه.
 - ٦ - تكون موافقة المريض على العلاج مكتوبة بلغة مبسطة واضحة.
- د) السرية

- ١ - لا يقوم الأخصائي النفسي الإكلينيكي بتسجيل المعلومات التي يتم جمعها عن المريض النفسي في الجلسات العلاجية بأي شكل من الأشكال إلا بعد موافقة المريض أو الوصي عليه.
- ٢ - يلتزم الأخصائي النفسي الإكلينيكي بحفظ جميع المعلومات التي يتم جمعها عن المريض النفسي، مثل نتائج الاختبارات النفسية والمقابلات، ودراسة الحالة في مكان آمن.
- ٣ - يلتزم الأخصائي النفسي الإكلينيكي بعدم إفشاء أو تسريب المعلومات التي يتم جمعها عن المريض النفسي في الجلسات العلاجية.
- ٤ - إذا كان المريض النفسي يشكل خطرًا على نفسه أو على الآخرين يقوم الأخصائي النفسي بتبيير أهل المريض بهذه الأخطار وتوجيههم نحو الإجراءات المطلوبة منهم للحفاظ على سلامة المريض والآخرين. كذلك يقوم الأخصائي النفسي بت比利غ الجهات المسؤولة في الحالات التي تستدعي ذلك.
- ٥ - إذا طلبت الجهات القضائية أو الأمنية معلومات عن المريض النفسي، يقوم الأخصائي النفسي الإكلينيكي بتقديم تقرير عن حالة المريض إلى هذه الجهات، ويبلغ المريض النفسي بذلك إذا لم يترتب على إبلاغه ضرر بالعملية العلاجية.

٦ - إذا كان المريض النفسي قاصراً وطلبولي أمره معلومات عنه، يقوم الأخصائي النفسي الإكلينيكي بتقديم تلك المعلومات، بعد أن يتتأكد أن ذلك سوف لا ينبع عنه ضرر للمريض النفسي.

٧ - إذا كانت حالة المريض النفسي تستدعي استشارة أخصائي نفسي آخر أو طبيب نفسي، يقوم الأخصائي النفسي الأول بتقديم تقرير إحالة للأخصائي الثاني بعدأخذ موافقة المريض النفسي على ذلك، أو وليه إذا كان قاصراً.

٨ - إذا تبين للأخصائي النفسي الإكلينيكي أن المريض النفسي يتعرض لإساءة معاملة من قبل أهله أو ذويه، وهذه الإساءة قد ينبع عنها ضرر للمريض النفسي، يقوم الأخصائي النفسي بمقابلة الأهل والتعرف على أسباب إساءة معاملة المريض، ويوضح لهم الأضرار التي قد تنجم عن ذلك؛ وفي حالة عدم استجابتهم يقوم الأخصائي النفسي بتبلغ الجهات المسؤولة.

هـ) مسؤوليات الأخصائي النفسي الإكلينيكي الأخلاقية

١ - تعتبر مصلحة المريض الشخصية وتحقيق سعادته وراحته النفسية من أهم مسؤوليات الأخصائي النفسي الإكلينيكي.

٢ - الأخصائي النفسي الإكلينيكي مسؤول عن تحقيق السعادة والراحة النفسية لعائلة المريض النفسي التي أصابها الخلل بسبب اضطراب أحد أفرادها (المريض النفسي).

٣ - الأخصائي النفسي الإكلينيكي مسؤول عن نفسه، فيجب أن يكون لديهوعي ذاتي بمشاكله الشخصية التي يمكن أن تؤثر سلباً على عمله وعلى المريض النفسي.

٤ - الأخصائي النفسي الإكلينيكي مسؤول عن احترام النظم واللوائح الخاصة بالمؤسسة التي يعمل فيها.

- ٥ - الأخصائي النفسي الإكلينيكي مسؤول عن احترام المعايير الاجتماعية والأخلاقية والقانونية السائدة في مجتمعه.
- ٦ - الأخصائي النفسي الإكلينيكي مسؤول عن الحفاظ على سمعة وكرامة مهنته التي يمارسها.
- ٧ - الأخصائي النفسي الإكلينيكي مسؤول عن حماية المريض النفسي أثناء الجلسات النفسية، فيستخدم الطرق العلاجية التي تحقق أكبر منفعة ممكنة وأقل خطراً.
- ٨ - عندما يتتأكد الأخصائي النفسي الإكلينيكي من أن المريض غير مستفيد من العلاج، يوقف الأخصائي النفسي العلاج ويحول المريض إلى أخصائي آخر يكون أقدر على مساعدته.
- ٩ - الأخصائي النفسي الإكلينيكي مسؤول عن عدم استغلال المريض النفسي بأي أسلوب كان.
- ١٠ - الأخصائي النفسي الإكلينيكي مسؤول عن المساهمة في اكتشاف المرض النفسي في مراحله الأولى في المجتمع الذي يعيش فيه.
و) قيم الأخصائي النفسي الإكلينيكي
 - ١ - يحترم الأخصائي النفسي الإكلينيكي رأي المريض النفسي ولا يفرض رأيه عليه.
 - ٢ - إذا طلب المريض النفسي من الأخصائي النفسي الإكلينيكي توضيح وجهة نظره حول موضوع معين ، يقوم الأخصائي النفسي الإكلينيكي بتوضيح ذلك للمريض النفسي دون إلزامه بالأخذ به.

٣ - إذا كان المريض النفسي يحمل أفكاراً تخالف تعاليم الدين الإسلامي الحنيف، يقوم الأخصائي النفسي الإكلينيكي بتصحيح هذه الأفكار وتوجيه المريض التوجيه الصحيح.

ز) القياس النفسي

١ - يقتصر إعداد وتأليف الاختبارات النفسية على المتخصصين في علم النفس الحاصلين على درجة الدكتوراه ، أو الماجستير مع خبرة لا تقل عن عشر سنوات في مجال القياس النفسي.

٢ - يقتصر استخدام الاختبارات النفسية على الأخصائي النفسي الحاصل على درجة علمية لا تقل عن البكالوريوس مع تدريب على استخدام وتفسير الاختبارات النفسية.

٣ - يجب أن يرفق مع القياس كراسة التعليمات التي تشمل الدراسات والبحوث التي أجريت على المقياس .

٤ - يتلزم مؤلف الاختبار النفسي بعدم توزيع أو بيع الاختبارات لغير المتخصصين في مجال علم النفس.

٥ - لا يجوز للأخصائي النفسي تصوير أي اختبار نفسي منشور إلا بإذن مسبق من له حق النشر.

٦ - لا يجوز تداول المعلومات والبيانات التي يتم الحصول عليها عن طريق إجراء الاختبارات النفسية على المستفيدين إلا بين المختصين مع الحفاظ على هوية المستفيدين.

٧ - يتلزم الأخصائي النفسي بالتعليمات الواردة في كراسة التعليمات المرفقة مع الاختبار النفسي ولا يجيز عنها .

- ٨ - يلتزم الأخصائي النفسي بتطبيق الاختبارات النفسية المقننة على البيئة السعودية فقط.
- ٩ - لا يجوز توضيح أسماء المفحوصين أو نتائج استجاباتهم على الاختبار النفسي بشكل قد يسيء إليهم كأفراد أو فئات أو جماعات.
- ١٠ - يجب أن يحصل الأخصائي النفسي على موافقة المفحوص أو ولي أمره على تطبيق الاختبار.
- ١١ - يجب على الأخصائي النفسي إبلاغ المفحوص أو ولي أمره بنتائج الاختبارات التي تم تطبيقها عليه إذا لم يترتب على ذلك ضرر.
- ١٢ - الأخصائي النفسي مسؤول مسؤولية تامة عن حسن تطبيق وتفسير الاختبارات النفسية.

ح) التشخيص والعلاج

- ١ - يتقبل الأخصائي النفسي الإكلينيكي المريض النفسي كما هو من غير نقد أو انفعال لما قد يصدر منه من سلوك.
- ٢ - يوضح الأخصائي النفسي الإكلينيكي للمريض النفسي طبيعة البرنامج العلاجي ورسوم العلاج وحدود العمل الإكلينيكي الذي يمارسه من تشخيص أو إرشاد أو علاج دون مبالغة، ويتم ذلك قبل بدء البرنامج العلاجي.
- ٣ - يتقييد الأخصائي النفسي الإكلينيكي بمواعيد الجلسات النفسية مع المريض النفسي بكل دقة.
- ٤ - يتأكد الأخصائي النفسي الإكلينيكي قبل بدء العملية العلاجية من أن المريض النفسي يخلو من أي ذهان عضوي أو مرض جسمى يؤثر على تشخيص وعلاج المرض النفسي.

- ٥ - يتعاون الأخصائي النفسي الإكلينيكي مع أعضاء الفريق العلاجي في عملية التشخيص والعلاج من أجل تقديم أفضل الخدمات للمرضى النفسي.
- ٦ - يمارس الأخصائي النفسي الإكلينيكي الأساليب والطرق العلاجية التي تم تدريسه عليها فقط.
- ٧ - يستخدم الأخصائي النفسي الإكلينيكي نظم التشخيص التي تم تدريسه عليها فقط.
- ٨ - في العلاج الرواجي يستخدم الأخصائي النفسي الإكلينيكي الطرق العلاجية التي تساعد على إعادة بناء العلاقات الزوجية بصورة جيدة قدر الإمكان، ولا يشجع على انفصال الزوجين إلا في حالة الضرورة القصوى.
- ٩ - إذا كان الذي يقوم بالتشخيص والعلاج طالباً أو مساعداً تحت إشراف أستاذه، فيجب إشعار المريض النفسي بذلك.

ط) البحوث والتجارب

- ١ - يقدم الأخصائي النفسي للأفراد المبحوثين معلومات عن طبيعة البحث وأهدافه وإجراءاته وفوائده وأخطاره المتوقعة وذلك قبل أخذ موافقتهم على المشاركة في البحث.
- ٢ - إذا كانت عينة البحث أو التجربة من الأفراد الذين لم يبلغوا السن القانونية فيجب أخذ موافقة أولياء أمورهم على المشاركة قبل إجراء البحث أو التجربة.
- ٣ - قبل إجراء البحث أو التجربة يجب أن يحصل الأخصائي النفسي على موافقة المؤسسة التي يتبع لها الأفراد المبحوثون على إجراء البحث، بعد أن يوضح لهم الأخصائي النفسي معلومات عن طبيعة البحث وأهدافه وإجراءاته وفوائده وأخطاره المتوقعة.
- ٤ - يسعى الأخصائي النفسي لتحقيق الحماية والراحة للأفراد المبحوثين.

- ٥ - عندما يقوم الأخصائي النفسي بإجراء البحوث فإنه يعمل على تقليل احتمال ظهور نتائج مضللة وغير دقيقة قدر الإمكان.
- ٦ - يقوم الباحثون ومساعدوهم بإجراء البحوث في الحالات التي تم تأهيلهم فيها وتدريبهم عليها فقط.
- ٧ - يقوم الأخصائي النفسي بإجراء البحوث والتجارب التي لا تتعارض مع قيم وأخلاقيات المجتمع الإسلامي.
- ٨ - يقوم الأخصائي النفسي بتصميم وإجراء البحوث على أعلى مستوى من الكفاءة العلمية وطبقاً لأخلاقيات البحث العلمي.
- ٩ - عند إجراء التجارب على الحيوانات ، يحرص الأخصائي النفسي على تخفيف الألم أو العذاب الذي قد تتعرض له حيوانات التجارب إلى أدنى درجة ممكنة.
- ١٠ - عندما يكون البحث جزءاً من رسالة علمية ، يعتبر صاحب الرسالة هو المؤلف الأول من بين المؤلفين.
- ١١ - يحرص الأخصائي النفسي على عدم خداع المبحوثين إلا في حالة كون الخداع يحقق فائدة علمية أو تربوية أو تطبيقية، وفي هذه الحالة يقوم الأخصائي النفسي بالشرح المفصل للإجراءات التي تمت بعد انتهاء البحث.
- ١٢ - يحرص الأخصائي النفسي على تكريم وتقدير المبحوثين، وذلك بتوجيهه الشكر والتقدير لهم على مشاركتهم في البحث ويكون ذلك في التقرير النهائي.
- ١٣ - إذا كانت مشاركة الطالب في البحث من متطلبات أحد المقررات الدراسية ورفض الطالب المشاركة في البحث، فلا بد من توفير نشاطات أخرى كبدائل للمشاركة في البحث.

الوصيات

في ضوء مشكلة الدراسة والإطار النظري فإن الباحث يقترح التوصيات التالية.

- ١ - إجراء المزيد من الدراسات عن المبادئ الأخلاقية لمهنة الأخصائي النفسي الإكلينيكي والطبيب النفسي والمهن الأخرى كالخدمة الاجتماعية والتمريض والتدريس.
- ٢ - أن يقوم أساتذة الجامعة المتخصصون في علم النفس والطب النفسي بعمل حلقات عمل عن المبادئ الأخلاقية لمهنة الأخصائي النفسي الإكلينيكي والطبيب النفسي، وذلك في مستشفيات الصحة النفسية حتى تتحقق الفائدة لأكبر عدد من الأخصائيين والأخصائيات في مجال الصحة النفسية .
- ٣ - أن يكون هناك مشروع يجتبيء يشارك فيه أساتذة الجامعات والمتخصصون في مجال الصحة النفسية من أجل وضع ميثاق أخلاقي شامل لجميع مهن الخدمات النفسية.
- ٤ - أن يكون من ضمن برنامج الدكتوراه في علم النفس وكذلك الطب النفسي مقررات تركز على المبادئ والقضايا الأخلاقية في مجال علم النفس والطب النفسي.
- ٥ - يوصي الباحث بأن تقوم وزارة الصحة - ممثلة في الإدارة العامة للصحة النفسية بحكم كونها الجهة المشرفة على الخدمات النفسية في المملكة - بعقد لقاءات على شكل ورش عمل أو حلقات نقاش تضم المسؤولين عن الخدمات النفسية بما فيهم الأخصائيين النفسيين من أجل مناقشة بنود الميثاق الأخلاقي المقترن. ويأمل الباحث أن تخرج هذه اللقاءات بتوصية تتضمن إلزام جميع مرافق الخدمات النفسية بالمملكة بتطبيق هذا الميثاق.

٦ - تقوم وزارة الصحة بالتعاون مع الجامعات بتشكيل هيئة خاصة تكون مهامها المراقبة على تقييد الأخصائيين النفسيين بنود هذا الميثاق.

المراجع

أولاً : المراجع العربية

- إبراهيم ، عبد الستار (١٩٨٨) . علم النفس الإكلينيكي: مناهج التشخيص والعلاج النفسي. الرياض: دار المريخ للنشر .
- الجلبي، قتبة سالم (١٩٩٤) . الطب النفسي والقضاء في أسس الطب النفسي الشرعي. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- الجمعية المصرية للدراسات النفسية ورابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (١٩٩٥) الميثاق الأخلاقي للمشتغلين بعلم النفس في مصر . دراسات نفسية، أبريل ، ٢ ، ٥ ، ١٨١ - ١٩٦ .
- الحمد ، عبد الرزاق (١٩٩٣) . سر المريض في الشريعة الإسلامية والقانون الطبي . سلسلة بحوث ودراسات (الجزء الثاني) . الطائف : مستشفى الصحة النفسية.
- الدمشقي ، الإمام أبي زكريا يحيى بن شرف النووي (١٩٩١) . رياض الصالحين. الرياض : دار السلام .
- الشناوي، محمد محروس (١٩٩٦) . العملية الإرشادية . القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع .
- الطريري، عبد الرحمن بن سليمان (١٩٩٧) . القياس النفسي والتربوي : نظريته ، أسسه ، تطبيقاته . الرياض : مكتبة الرشد للنشر والتوزيع .

- الطريقي ، عبد الله عبد المحسن (١٩٩٩) . الاقتصاد الإسلامي : أسس ومبادئ وأهداف . الرياض : مكتبة التوبة .
- بار ، عبد المنان ملا معمور (١٩٩٣) . العلاج النفسي في ضوء القرآن الكريم والسنة النبوية . بيروت : دار البشائر الإسلامية .
- دراسات نفسية (١٩٩٢) . المبادئ الأخلاقية للأخصائيين النفسيين ودستور السلوك لجمعية علم النفس الأمريكية : دراسات نفسية ، أكتوبر ، ٦٤٧ - ٦٨٣ .
- ربيع ، محمد شحاته (١٩٨٧) . مشروع ميثاق أخلاقي للاختصاصي النفسي في المملكة العربية السعودية . بحث مقدم لندوة المعايير النفسية والاجتماعية والضوابط للخدمات النفسية . جامعة الملك سعود . الرياض .
- شاهين ، عمر (١٩٩٣) . حقوق المريض . سلسلة بحوث ودراسات (الجزء الثاني) . الطائف : مستشفى الصحة النفسية .
- طه ، فرج عبد القادر ، قنديل ، شاكر عطية ، محمد ، حسين عبد القادر وعبد الفتاح ، مصطفى كامل (١٩٩٣) . موسوعة علم النفس والتحليل النفسي . الكويت: دار سعاد الصباح .
- العسقلاني ، الإمام الحافظ بن حجر (١٩٩٧) . بلوغ المرام من أدلة الأحكام . بيروت : دار إحياء العلوم .
- هيئة الصحة العالمية (١٩٨٥) . دور الأخصائي النفسي في مؤسسات الصحة النفسية . ترجمة زين العابدين درويش . في مصطفى سويف وآخرين . مرجع في علم النفس الإكلينيكي . القاهرة : دار المعارف .

ثانياً : المراجع الأجنبية

- Adler, R. (1995) To tell or not to tell : The Psychiatrist and Child abuse. Australian and New - Zealand Journal of Psychiatry, 29, 2, 190 - 198.

- American Psychological Association (1981 a) . Ethical Principles of Psychologists (Rev. ed.), Washington, D.C. : Author.
- American Psychological Association (1992) Ethical Principles of Psychologists and code of conduct. American Psychologist, December.
- Corey, G.; Corey, M. & Callanan, P. (1984) Issues and ethics in the helping Professions (2nd ed.). Monterey, Calif. : Brooks / Cole.
- Coy, J. (1989) Autonomy - Based informed consent : Ethical implication for Patient non compliance. Physical Therapy, 69, 10, 826-833.
- Dekraai, M. B., & Sales, B.D. (1982) Privileged communications of Psychologists. Professional Psychology, 13, 3, 372 - 388.
- Grayson, H. (1982) Ethical issues in the training of Psychotherapists In M. Rosenbaum (Ed.), Ethics and values in Psychotherapy : A guidebook. New York : Free Press.
- Gross, D.R. & Robinson, S.E. (1987). Ethics in counseling : A multiple role perspective. TACD Journal, 15, 1, 5 - 15 .
- Hare - Mustin, R.T. ; Marecek, J. Kaplan, A.G. & Liss - Levinson, N. (1979) . Rights of clients, responsibilities of therapists. American Psychologist, 34, 1, 3 - 16.
- Herman, K.C. (1993) Reassessing Predictors of therapist competence. Journal of counseling and Development, 72, 1, 29 - 32.
- Holmes, D. (1994) Abnormal Psychology. New York : Harper collins college Publishers.
- Krasner, L. (1967) The reinforcement machine. In B. Berenson & R. Carkhuff (Eds), Sources of gain in counseling and Psychotherapy. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Plaut, E.A. (1989) The ethics of informed consent : an overview Psychiatric Journal of the University of Ottawa, 14, 3, 435 - 438.
- Sarason, I. G. & Sarason, B.R. (1984) Abnormal Psychology : The Problem of maladaptive behavior. New Jersey : Prentice Hall inc.
- Shah, S. (1979 a) Privileged communications, confidentiality and Privacy : Confidentiality. professional Psychology, 1, 2, 159 - 164.
- Siegel, M. (1979) Privacy, ethics and confidentiality. Professional Psychology, 10, 2, 249 - 258.
- Stricker, G. (1982) Ethical issues in Psychotherapy research. In M. Rosenbaum (Ed.), Ethics and values in Psychotherapy : A guidebook. New York : Free Press.
- Sue, D. W. (1981) Counseling the Culturally different : Theory and Practice. New York : Wiley.
- Tabak, N. (1996) Informed Consent : The nurse's dilemma. Medicine and Law, 15, 7 - 16.
- Tall, K. M. & Ross, M. J. (1991). The effects of therapist - Client age Similarity on Pretherapy expectations. Journal of contemporary Psychotherapy, 21, 3, 197 - 209 .
- Webster, N. (1983) Webster's new twentieth century dictionary of the English Language. (Second edition) . New York : Simon and Schuster.
- Zadik, Y. Z. (1993) Breaking Confidentiality Survey. Medicine and Law, 12 (3-5), 257 - 262 .

Ethical Principles and the Suggested Code of Conduct of the Profession of the Clinical Psychologist in Saudi Arabia

Fahed A. A. AL-Rabiah

*Associate Professor of Psychology Dept. of Psychology, College of Education, King Saud University,
Riyadh, Saudi Arabia.*

Abstract . This Study attempted to explore some ethical principles of the profession of the Clinical Psychologist. These Principles included informed consent, confidentiality, competence, ethical responsibilities of the Clinical Psychologist, and Clinical Psychologists Values. In addition, a suggested code of conduct for the Clinical Psychologist was presented in this study. Finally, the researcher draw some recommendations and Suggestions for future exploration.

إنشاء مركز للتعليم عن بعد في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

إعداد: خليل إبراهيم السعادات

أستاذ مشارك، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية
(قدم للنشر؛ وأجاز في ٢٢/٧/٤٢١٥)

ملخص. هدفت هذه الدراسة لمعرفة وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود نحو إنشاء مركز للتعليم عن بعد، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية: ما مساهمة مركز التعليم عن بعد في توفير فرص التعليم للطلاب والدارسين الكبار؟ ما مساهمة مركز التعليم عن بعد في تعليم المرأة؟ ما مساهمة مركز التعليم عن بعد في تنمية المجتمع؟. وشملت عينة الدراسة (٥١) عضو هيئة تدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود، وأوضحت نتائج الدراسة أن هناك اتفاقاً عاماً وبنسبة عالية بين أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية على أهمية إنشاء مركز للتعليم عن بعد في جامعة الملك سعود، وأنه ظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف المرتبة العلمية لعضو هيئة التدريس والعمر والجنسية وسنوات الخبرة.

المقدمة والخلفية النظرية

أضحى التعليم عن بعد من الوسائل الفاعلة في عمليات التعليم الجامعي، وأصبح كثير من الجامعات تستخدم معطيات التكنولوجيا الحديثة وتوظفها لصالح التعليم عن بعد وذلك حتى تتمكن من تقديم التعليم الجامعي والعلمي لأكبر قدر ممكن من الراغبين فيه . فالتكنولوجيا تساعده على ربط المتعلمين بمصادر التعلم (Knox, 1993, P 134). كما أنها تمكن من ظهور المعلومات في أماكن متعددة في وقت واحد وهذا يعطي الفرصة لعدد كبير من الناس للتعلم بأسرع

وقت وبأقل التكاليف. وبما أن الجامعات التقليدية لا تستطيع استيعاب جميع المستخرجين من الثانويات العامة، ولا تستطيع تدريب جميع المعلمين والموظفين والمهنيين، فقد أصبح من الضروري الاستفادة من التقنيات الحديثة بتوفير التعليم عن بعد للطلاب والمهنيين وغيرهم من المتدربين.

وهناك عديد من العوامل والمتغيرات التي تفرض على مؤسسات التعليم العالي الأخذ بنظام التعليم عن بعد منها التقدم العلمي، والترانيم المعرفي، وزيادة النمو السكاني، وزيادة الطلب على التعليم الجامعي، وعدم قدرة الجامعات على استيعاب جميع المتقدمين إليها، ووجود الجامعات في المدن الكبيرة فقط، وارتفاع تكاليف التعليم الجامعي، والاهتمام بتعليم الكبار والتعليم المستمر. كما أن هناك عديداً من المبررات للتعليم عن بعد منها مبررات جغرافية، مثل بعد المسافات بين المتعلمين والجامعات، وصعوبة الوصول للمؤسسات التربوية لعدم ملاءمة الطرق، ووجود السكان في مناطق نائية، وعدم قدرة المؤسسات التربوية على تقديم الخدمات التعليمية لهم. ومبررات سياسية مثل عدم الاستقرار السياسي والهجرات، وال الحاجة إلى تنمية الوعي السياسي، ومبررات اجتماعية وثقافية مثل مواجهة التغيرات الاجتماعية والثقافية والتوجه نحو تعليم المرأة واستيعاب التغيرات العلمية والتكنولوجية، والإسهام في برامج حماية الأمية وتعليم الكبار. ومبررات اقتصادية مثل ارتفاع كلفة التعليم النظامي، وتقدّم الخدمات التعليمية لأعداد كبيرة بتكليف قليلة، وضرورة توفير كوادر بشرية للتنمية الاقتصادية وتقدّم برامج تعليمية مبنية على حاجات المجتمع. ومبررات نفسية مثل مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وإعادة الثقة للمتعلمين الكبار، وزيادة الدافعية للتعلم، وتنمية مشاعر الفرد بقدرته على الإنهاز وتلبية طموحات جميع الأفراد (نشوان، ١٩٩٨، ص ١٢-١٤).

ومن خصائص التعليم عن بعد بعد مقر الجامعة التي تقدم هذا النوع من التعليم عن الملقي، واستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة (عثمان، ١٩٨٧، ص ٢٧). وإتاحة الفرص التعليمية بعدالة أمام جميع الراغبين في التعليم العالي، خاصة كبار السن والمتقاعدين، وتغطيته لحاجات فئات مختلفة من الناس، وإرتباطه بالحياة العملية للدارسين والمتدربين (بوبطانه، ١٩٨٥، ص ١٠٨). وكذلك عقد اللقاءات الدورية بين المعلمين والمتعلمين والتواجد في مقر الجامعة في بعض فترات السنة لأخذ بعض المحاضرات والاختبارات وقلة تكاليف التعليم عن بعد واعتماده على التعلم الذاتي (عبدالجبار، ١٩٨٥ ، ص ٩٧) . وإعداد برامج التعليم عن بعد من قبل المتخصصين والأكاديميين ذوي الخبرات العالمية وتكون هذه البرامج مرئية ومسموعة، بحيث يمكن الطالب من فهمها والتدرج فيها حتى نهايتها.

ويقسم رمبلي (Rumble) التعليم عن بعد إلى ثلاثة أجيال، ويذكر أن الجيل الثالث يوفر فرصاً ممتعة للمتعلمين، لأنّه يستخدم الوسائل الإلكترونية، والوسائل التعليمية المستعدّة للأغراض، والأقراص المدمجة والمكتبة الإلكترونية، ومؤتمرات الحاسوب الآلية والتبادل الإلكتروني للواجبات والمواد المراد تعلّمها بين المعلمين والدارسين (Rumble, 1997, P117) ويضع هولمرج (Holmberg) سبعة افتراضات للتعليم عن بعد:

- وجود علاقة شخصية بين المعلم والمتعلمين.
- الحاجة لتطوير مواد للتّدريس الذاتي.
- الاستماع بعملية التعلم.
- المحادثات واللقاءات بين المعلمين والمتعلمين تحدث في بيئة ودية.
- الرسائل والتوجيهات المرسلة إلى المتعلم تكون بطريقة حوارية، ومن السهل فهمها وتذكرها.
- استخدام المخاطبة والمحادثة بشكل دائم.

- ضرورة الإرشاد والتوجيه (Jarvis , 1995 . P158) .

ويضيف فريمان (Freeman) أن التعليم عن بعد يتصف بالفصل بين المعلم والمتعلم وبين المرشد والمتعلم واستخدام مواد ووسائل التعلم المختلفة وأن مواد التعلم عن بعد تمثل إلى أن تكون مرنة، وتبدأ بشيء محدد وتنتهي بنهاية محددة (Freeman, 1994 , P47) .

وبهذا فإن التعليم عن بعد يعطى بواسطة مؤسسة تربوية باستخدام وسائل التعليم المختلفة الحديثة بوجهين للاتصال (الاستقبال والإرسال) بين المعلم والمتعلم اللذين يكونان مفصولين بعضهما عن بعض، خلال معظم أوقات التعليم المرسل (Knox, 1993 , P133) .

ومن خلال التعليم عن بعد يمكن الوصول إلى سوق واسعة من المتعلمين غير التقليديين، ومن الكبار الذين لديهم مسؤوليات أسرية، ومن الموظفين والذين يرغبون بالبقاء في مناطقهم ولكنهم يحتاجون للتعليم والتدريب المستمر لتحقيق أكبر قدر من النجاح وبشكل فاعل في مجال عملهم (Minoli, 1996 , P6). ويؤكد سبنسر (Spencer)، على أن التعليم عن بعد ربط دائماً بتعليم الكبار عندما يسافر المعلم للمتعلمين كما في الجامعات الممتدة والكليات البعيدة، أو عندما ترسل مواد التعلم من المعلم الذي يعيش بعيداً عن المعلم والتكنولوجيا الحديثة تتمكن من ذلك (Spencer, 1998 , P343)؛ إذ أن التكنولوجيا أصبحت شائعة ومستخدمة بشكل كبير يوماً بعد يوم، لأنها تزيد مستوى التعليم وسرعته وارتباطه بحاجات المتعلمين والمتدربين (Marquardt, Karsly, 1999 P60). وكثيرون من أنواع التعليم غير التقليدي والتعليم الجزئي فإن التعليم عن بعد يخدم بشكل أساسى المتعلمين الكبار (Verduin, 1991 , P21). ولقد أدت حركة التعليم المفتوح دوراً رائداً في توجيه انتباه الهيئة التدريسية والإدارية في التعليم العالى للخبرات المكتسبة خارج قاعات الدراسة

ودورها في الحياة الاجتماعية (Lenz, 1980, P149). ولذلك فإن التعليم عن بعد يعد واحداً من الوسائل التعليمية المهمة التي استحوذت لها الجامعات التقليدية. فالتعليم عن بعد هو أولاً وأخيراً حركة ليس هدفها منافسة التعليم العالي أو تغيير بنائه، ولكنها حركة تهدف لتطوير الجامعات التقليدية، وحركة تساهمن في حل مشكلاتها المعادة (Hall, 1996, P10).

ويقدم التعليم المفتوح خدماته لكل رجل وامرأة من لديهم المعلومات الأولية والإعداد الضروري للدراسة في المستوى الجامعي، ولذلك فإن موضوعات في التربية والعلوم الاجتماعية الإنسانية والرياضيات وعلوم الحياة والبيئة تبدو ضرورية إذا أردت تقليل خدمة التعليم عن بعد لقطاع كبير من الناس (Pentz, 1981).

ويمكن تطوير التعليم الجامعي التقليدي، وذلك بإعطاء أهمية أكبر لبعض عناصر التعليم عن بعد مثل التعلم الذاتي، الذي لا يكون شائعاً في التعليم وجهاً لوجه (Knapper, cropley, 1991, P100).

ويذكر ستيفن (Stephens) أنه في السنوات القليلة الماضية لمسنا تأثير طرق التعليم المفتوح وشموليتها الواسعة، خاصة في مجال التعليم العالي، ولكننا الآن نرى أن أساليب التعليم عن بعد تنتشر بسرعة في التعليم المهني (Stephens, 1990, P61).

مشكلة الدراسة

تمثل مشكلة الدراسة في عدم وجود مركز للتعليم عن بعد في جامعة الملك سعود، ذلك لأن زيادة الطلب على التعليم الجامعي، وزيادة النمو السكاني، وطبيعة العصر ومتغيراته، وال الحاجة إلى التدريب والتعليم المستمر لا يمكن الجامعة من استيعاب جميع المتقدمين إليها، ومن تقليل خدماتها التعليمية والتدرية والتأهيلية لمن يعيشون في مناطق بعيدة ونائية. وهذه العوامل مجتمعة مع توافر الوسائل التقنية

الحديثة تتحم على الجامعات أن تجد أنماطاً وبدائل تعليمية، من خلالها تحقق رغبة أفراد المجتمع في الالتحاق بالتعليم الجامعي، أو التدريب أو التعليم والتشغيف المستمر، والتعليم عن بعد أحد هذه الأنماط. وبما أن جامعة الملك سعود تستخدمن الدائرة التلفزيونية المغلقة لتدريس الطالبات، وتنقل بعض المحاضرات الطيبة بواسطة الأقمار الصناعية، ولديها مركز للتوزيع الصوتي والتصوير التلفزيوني، فهذا أدعى للإنشاء مركز للتعليم عن بعد في الجامعة، نظراً لوجود القاعدة الأساسية والخبرات والإمكانات. وإنشاء مركز للتعليم عن بعد يعتبر خطوة متقدمة تستفيد منها الجامعة والمجتمع، وتؤدي إلى تطوير نظام التعليم العالي في المملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة

تبين أهمية الدراسة من الاعتبارات التالية.

- التعليم عن بعد اتجاه عالمي تأخذ به كثير من الجامعات في دول العالم، وجامعة الملك سعود من الجامعات العربية في الوطن العربي، وهذا يجب أن تبني هذا النوع من التعليم لتساير الاتجاهات العالمية الحديثة.
- التعليم عن بعد يقدم فرصاً للتعليم الجامعي لمن لا يجدون لهم مقاعد في الجامعات التقليدية.
- تعد هذه الدراسة الميدانية هي الدراسة الأولى - على حد علم الباحث - التي تدعو لإنشاء مركز للتعليم عن بعد في جامعة الملك سعود.
- تقدم هذه الدراسة فكرة عملية تستحق التنفيذ، نظراً لأهمية التعليم عن بعد، وما يقدمه من خدمات جليلة للجامعة والمجتمع.
- تعد هذه الدراسة مساهمة في زيادة الدراسات المحلية القليلة التي تتحدث عن التعليم عن بعد في المملكة العربية السعودية.

أهداف الدراسة

- هدف هذه الدراسة للتعرف على ما يلي.
- ١ - مساهمة مركز التعليم عن بعد في توفير التعليم للطلاب والدارسين الجدد.
 - ٢ - مساهمة مركز التعليم عن بعد في تعليم المرأة.
 - ٣ - مساهمة مركز التعليم عن بعد في تنمية المجتمع.
 - ٤ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية باختلاف المرتبة العلمية، السن، والجنسية، وسنوات الخبرة.

أسئلة الدراسة

- ١ - ما مساهمة مركز التعليم عن بعد في توفير التعليم الجامعي للطلاب والدارسين الكبار من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية.
- ٢ - ما مساهمة مركز التعليم عن بعد في تعليم المرأة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية.
- ٣ - ما مساهمة مركز التعليم عن بعد في تنمية المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية.
- ٤ - هل توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية باختلاف المرتبة العلمية، والسن، والجنسية، وسنوات الخبرة.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٢٢-١٤٢١هـ.

مصطلحات الدراسة

التعليم عن بُعد : تعليم يقدم للمتعلم وهو في مكان بعيد عن مصدر تقدم المعلومات، أي أنه تعليم يقوم على انفصال المعلم عن المتعلم، معتمداً في ذلك على وسائل وتقنيات الاتصالات التكنولوجية الحديثة، كما أنه يتصرف بالمرنة وتنوع برامجها وأهدافها، ومناسبته لجميع أفراد المجتمع.

مركز التعليم عن بُعد : هو مركز يقوم بعمليات التعليم والتدريب بواسطة استخدام الوسائل التقنية الحديثة، ويقوم بإنتاج البرامج وتصويرها وبثها . كما تتوافر به قاعات دراسية لتلقي الحاضرات في بعض أوقات السنة وحسب البرنامج الموضوع، وتوجد به الهيئة الإدارية والتدريسية.

أعضاء هيئة التدريس : هم أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية من حملة شهادات الدكتوراه وفي جميع أقسام الكلية.

وجهة النظر : رأي واعتقاد ومشاعر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية نحو إنشاء مركز للتعليم عن بُعد في جامعة الملك سعود.

الدراسات السابقة

دراسة (العقاد ، ١٩٨٠م) بعنوان "نحو جامعة عربية مفتوحة عبر الشبكة الفضائية العربية". وقد استعرضت الباحثة تجربة الجامعة البريطانية المفتوحة، ومدى الاستفادة منها لإنشاء جامعة عربية مفتوحة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها أن الجامعة المفتوحة في بريطانيا أتاحت فرصاً تعليمية كبيرة لم ينفاث لهم فرصة الالتحاق بالتعليم في وقت مبكر من حياتهم، وأن استخدام الوسائل التعليمية المختلفة أدى إلى اتجاهات إيجابية حتى على الطلاب المنتظمين. واقترحت الدراسة

خطة عمل حول استخدام الشبكة الفضائية العربية، كما قدمت نموذجاً مقتراً
جامعة عربية مفتوحة.

دراسة (ناصف ، ١٩٨٤م) حول مقارنة بعض أشكال التجديد في التعليم العالي
في ضوء بعض التجارب العالمية : " إنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية ".
استهدفت دراسة إمكانية تطبيق هذه النماذج في جمهورية مصر العربية لتطوير
التعليم العالي. وتبينت من الدراسة حاجة مصر للأخذ بنظام التعليم عن بعد نتيجة
للزيادة الكبيرة في أعداد الطلاب والتغيرات الاجتماعية والعلمية. وأوصت
الدراسة بضرورة تطبيق النماذج التي تحدث عنها في التعليم المفتوح ولتطوير التعليم
العالي في البلاد.

دراسة (عبدالجود ، ١٩٨٥م) بعنوان " حاجة التعليم العالي في المملكة العربية
السعودية للأخذ بنظام التعليم عن بعد ". قام الباحث فيها باستعراض العديد من
التجارب العالمية في نظام التعليم عن بعد، كما تحدث عن المشكلات التي تواجه
التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، مثل زيادة أعداد الطلاب ونقص الهيئة
التدريسية . وتحقق من الجدوى الاقتصادية والعلمية للتعليم عن بعد . وتوصلت
الدراسة إلى جدوى الأخذ بنظام التعليم عن بعد في المملكة العربية السعودية لأنها
يقدم تعليماً عالياً لعدد كبير من الطلاب وبتكليف قليلة، كما أن كثيراً من
الجامعات لديها الإمكانيات والخبرة لتطبيق هذا النوع من التعليم.

دراسة (الفهاد ، ١٩٨٥م) حول جدوى بعض أساليب التعليم عن بعد في
جامعات وكليات المملكة العربية السعودية والأسباب التي تؤدي بالطلاب
للانتساب في هذه الجامعات . وتكونت عينة الدراسة من ٤٥٠ طالباً وطالبة من
الذين يدرسون بنظام الانتساب في هذه الجامعات. وتوصلت الدراسة إلى أن الرغبة
في الحصول على الشهادة الجامعية وتطوير مستوىهم الوظيفي هو الذي أدى بهم إلى

الانتساب. كما أفهم يعانون من بعض المشكلات منها عدم وجود لقاءات بين الطلاب وأساتذتهم، وعدم توافر الكتب والمراجع وصعوبة السفر والإقامة.

ندوة (مكتب التربية لدول الخليج العربية ١٩٨٦م) حول التعليم العالي عن بُعد مفتوحة، دعت الندوة إلى إنشاء جامعة خليجية مفتوحة، لأنها ستتطور ثقافة المجتمع وحاجاته الحضارية، وتساهم في تدريب وتوفير الكوادر البشرية، وتساهم في حركة التنمية الاجتماعية، وتقديم التعليم العالي لأعداد كبيرة من الراغبين فيه.

دراسة (الصباح والمزيدي ، ١٩٨٨م) بعنوان "الجامعات المفتوحة في العالم العربي وفي الكويت وفي دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية". هدفت الدراسة إلى تقديم مخطط لجامعة مفتوحة في الكويت وفي دول مجلس التعاون. وأوضحت الدراسة أن جامعة الكويت مكنته بالطلاب، وأن عدد السكان في دول مجلس التعاون آخذ في الازدياد، مما يعني عدم قدرة الجامعات على استيعاب جميع المتقدمين. لذلك فإن إنشاء الجامعات المفتوحة في الكويت ودول الخليج العربي هو الحل الأمثل لمواجهة الازدياد المطرد في أعداد الراغبين في التعليم العالي.

دراسة (بوبطانة، ١٩٨٨م) حول أنماط التعليم العالي التي يحتاجها الوطن العربي حتى عام ٢٠٠٠م. أوضحت الدراسة أن التعليم العالي في الوطن العربي يعاني كثيراً من المشكلات والتحديات التي منها عدم توافر الإمكانيات المادية والبشرية، واستخدام الأساليب التقليدية في التعليم، وكثرة الدراسات النظرية، وعدم التنسيق والتخطيط بين الجامعات العربية وأجهزة الدولة . وأوصت الدراسة بضرورة إيجاد بدائل متقدمة، منها التعليم العالي، والتعليم التعاوني، والدورات قصيرة المدى، واستخدام المنهجيات العلمية في الإعداد والتنفيذ والتفoom .

دراسة (نشوان ، ١٩٩٨م) حول واقع التعليم عن بعد في البلاد العربية . هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع مؤسسات وجامعات التعليم عن بعد، والتعليم الجامعي المفتوح في البلاد العربية. وتكون مجتمع الدراسة من جميع المؤسسات التربوية التي تقدم التعليم عن بعد، والتعليم الجامعي المفتوح في البلاد العربية، سواء كانت جامعات أو كليات، أو معاهد تربية تمنح الدرجات الجامعية.

وأوضحت الدراسة مبررات إنشاء النظام الجامعي المفتوح من وجهة نظر مؤسسته في البلاد العربية، و مجالات التخصص، ونظام الدراسة المعمول به وطرق التدريس المستخدمة، والجوانب الإدارية المعمول بها، وواقع تدريب المدربين في مؤسسات التعليم عن بعد، وأنمط العلاقات الخارجية، والدور الذي تقوم به المنظمات المعنية بتدعم التعليم عن بعد. وأوصت الدراسة بضرورة إنشاء المزيد من الجامعات والكليات والمعاهد التي تعمل بنظام التعليم عن بعد، ووضع استراتيجية عربية شاملة للتعليم عن بعد، والتعليم المفتوح تشتهر فيها كل البلاد العربية، وتقدم الدعم المادي للجامعات المفتوحة ، وتقدم المساعدات الفنية لها.

دراسة (عواد ، ١٩٩٨م) حول تجربة جامعة القدس المفتوحة في التعليم المفتوح والتعليم عن بعد. تناولت الدراسة ملامح من تجربة جامعة القدس المفتوحة، وركزت على نشأة الجامعة والنظام التعليمي فيها، والمشرف الأكاديمي ودوره في التعليم المفتوح، والتعليم عن بعد . وخلصت الدراسة إلى أن إنشاء جامعة القدس المفتوحة بفلسفتها التعليمية قد أسهם بوضوح في حل المشكلات التي تعترض التعليم العالي في فلسطين، وأن جامعة القدس المفتوحة تلتزم بمساعدة الفرد على التغلب على الحواجز التقليدية للتعليم، فتقدم لهم دخولاً مفتوحاً، وبرامج مرنّة وطرق مرنّة لإيصال المعرفة، وهي بذلك توفر فرصاً للتعليم الخاص لمن لم تتح لهم هذه الفرص

أو فاهم قطار التعليم ، وأن الجامعة لا تألو جهداً في تطوير العاملين فيها خاصة المشرفين الأكاديميين.

دراسة (الكيلاني ، ١٩٩٨م) عن مبادئ وإجراءات جودة النوعية : تطوير المقررات الدراسية في جامعة القدس المفتوحة . تبعت الدراسة مراحل تطوير المقررات الدراسية التي تتجهها الجامعة ومدى الالتزام بمبادئ وإجراءات جودة النوعية . وخلصت الدراسة إلى أن سياسة تطوير المقررات الدراسية بطريقة الزيادة في المقدار أو القيمة، ومراجعة موادها العلمية بطريقة دقيقة جداً، واستدعاء أو تشجيع النقد البناء، وجمع التغذية الراجعة ودراستها وتحليلها، وتصويب الأخطاء أو مراجعة العمل برمته ما هي إلا ضمان أن آليات جودة النوعية تعمل في جميع مراحل إنتاج المواد التعليمية . يعني ذلك التطبيق العملي والسليم لمعايير جودة النوعية في عملية إنتاج المقررات الدراسية في جامعة القدس المفتوحة.

دراسة (المزيج ، ٢٠٠١م) حول تطوير مؤسسات التعليم العالي الحكومية والأهلية في المملكة العربية السعودية باستخدام نظام التعليم المفتوح والتعليم عن بعد . هدفت الدراسة إلى الكشف عن أساليب وصيغ حديثة في التعليم العالي الحكومي والأهلي للتغلب على العقبات الاجتماعية والجغرافية والاقتصادية، وتوسيع نطاق التعليم العالي لأكبر عدد ممكن، خصوصاً في بلد متبعاد جغرافياً مثل المملكة العربية السعودية . وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها أن التعليم العالي في المملكة العربية السعودية يواجه تحديات كبيرة بحكم اتساع مساحتها، ولذلك فإنه لا يمكن تقديم خدمات التعليم العالي في كل محافظة؛ ولكن باستخدام التعليم عن بعد يمكن تقديم هذه الخدمات بسهولة . وقد أوصت الدراسة باستخدام نظام التعليم المفتوح، والتعليم عن بعد لتطوير التعليم العالي في المملكة العربية السعودية وتحطيم العقبات التي تواجهه، لما لهذا النظام من فوائد إيجابية

لتوسيع قاعدة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، وإتاحته لجميع الراغبين في مختلف مناطق ومحافظات المملكة بتكليف قليلة، مقارنة بتكليف الجامعة المقيمة.

دراسة (دروزة، ٢٠٠١م) حول الواقع التعليم المفتوح، كما يراه كل من الطالب، والمشرف الأكاديمي، والموظف الإداري في جامعة القدس المفتوحة. تكونت عينة الدراسة من (٧٩٤) طالباً وطالبة و(٤٠) مشرفاً ومسندة و(٤١) إدارياً وإدارية.

وأظهر المتوسط العام أن الاتجاه نحو التعليم عن بعد، والتعليم المفتوح في جامعة القدس المفتوحة يعتبر جيداً مع تفوق اتجاه الإداريين ثم المشرفين الأكاديميين على اتجاه الطلبة وبفرق إحصائي. ووجد أن اتجاه الطلبة المتزوجين نحو برنامج التعليم المفتوح كان أعلى من اتجاه غير المتزوجين، والذي يعمل في مهنة كان أعلى من الذي لا يعمل، وطلبة تخصص التربية أعلى من طلبة تخصص العلوم، وطلبة منطقة بيت لحم أعلى من طلبة منطقة نابلس، والذي التحق بالجامعة بداعي شخصي كان أعلى من الذي التحق بداعي آخر، كرغبة الأهل والأقارب، أو صاحب العمل. في حين لم يختلف اتجاه المشرفين الأكاديميين ولا الموظفين الإداريين باختلاف هذه العوامل.

دراسة (السبيل ، ٢٠٠١) عن مبادئ وإجراءات ضبط الجودة النوعية في أنظمة التعليم عن بعد. هدفت الدراسة إلى إثارة الوعي والانتباه لمسألة ضبط الجودة النوعية كمسألة أساسية لضمان مستوى متميز للمؤسسات العاملة بميدان التعليم عن بعد. وإثارة الوعي لدى الباحثين بأهمية هذه القضية وتحديد بعض الإجراءات والضوابط لضبط الجودة النوعية في المؤسسات العاملة بميدان التعليم عن بعد، وسد ثغرة في المكتبة العربية من خلال البحث في هذا الموضوع . وأكد الباحث على أن التعليم عن بعد في الوطن العربي لا يزال مجالاً بكرأً، و مجالاً خصباً للدراسات

العلمية، وأوصى وزارات التربية والتعليم والمعارف ووزارات التعليم العالي، خاصة تلك الدول التي لم تبدأ بمشاريع خاصة بالتعليم عن بعد أن تفكر جدياً في تشكيل فرق عمل وطنية تعمل بجد لصياغة الرؤى المادفة لتطوير أنظمة قطرية فاعلة توظف فيها تقنيات التعليم عن بعد وأساليبه.

تعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة اتضح ما يلي.

- شملت الدراسات السابقة دراسات محلية وخليجية وعربية، ورتبت من الأقدم فالأحدث.
- ناقشت الدراسات السابقة محاولات وجهود مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية لإرساء نظام للتعليم عن بعد، والأخذ به كوسيلة فاعله تغطي احتياجات قطاع واسع من أفراد المجتمع.
- ناقشت الدراسات السابقة إمكانية إنشاء جامعة عربية مفتوحة في دول الخليج العربي وفي العالم العربي.
- تحدثت الدراسات السابقة عن وضع التعليم عن بعد في البلاد العربية، وتجربة جامعة القدس المفتوحة، وإجراءات جودة النوعية في التعليم المفتوح.
- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تقترح إنشاء مركز للتعليم عن بعد في جامعة الملك سعود، إذ لم تطرق أي دراسة محلية أو عربية لهذا الموضوع.

الطريقة والإجراءات

أداة الدراسة

قام الباحث بتصميم استبانة تكونت من ثلاثة محاور لمعرفة أهمية إنشاء مركز للتعليم عن بعد في جامعة الملك سعود. وقد طلب من عضو هيئة التدريس أن يحدد درجة موافقته على كل عبارة، وذلك باختيار درجة موافقة واحدة من خمس درجات.

الأولى لا أوفق تماماً، والثانية لا أافق، والثالثة غير متأكد، والرابعة أافق، والخامسة أافق تماماً. ويأخذون درجة الواحد الصحيح إلى الخمسة على الترتيب.

صدق الأداة

عرضت أداة الدراسة على عشرة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود . وقد كانت الاستبانة في صورتها الأولية تتكون من عشر عبارات لكل محور . وأجمع الحكمون بنسبة ٩٠٪ أو أكثر على تقليل الفقرات لتكون كالتالي: المحور الأول الخاص بمساهمة مركز التعليم عن بعد في توفير فرص تعليمية للطلاب والدارسين الجدد حذفت منه ثلاثة عبارات. المحور الثاني الخاص بمساهمة المركز في تعليم المرأة حذفت منه أربع عبارات. والمحور الثالث الخاص بمساهمة المركز في تنمية المجتمع حذفت منه ثلاثة عبارات.

وقد قام الباحث بالأخذ بمقترناتهم، وصيغت الاستبانة بشكلها النهائي.

ثبات الأداة

تم حساب ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ، وكانت قيمة معامل ألفا ٠٩٥، وهي قيمة عالية. لذلك فإن الاستبانة على درجة عالية من الثبات.

أما صدق الاتساق الداخلي فقد تراوحت فيه معاملات الارتباط لدرجة الموافقة على كل عبارة والدرجة الكاملة بين ٥١٪ و ٨١٪ وكانت كلها دالة عند مستوى الدلالة ١٠٪ مما يدل على صدق العبارات. وجدول رقم (١) يوضح المتوسط الحسابي، ومعامل الارتباط، والانحراف المعياري للمحور الأول.

جدول رقم (١). المتوسط الحسابي ومعامل الارتباط والانحراف المعياري للمحور الأول.

العبارة	المتوسط الحسابي	معامل الارتباط	الانحراف المعياري
١- إنشاء مركز للتعليم عن بعد سينتicip الفرصة أمام أكبر عدد ممكن من الأفراد للحصول على التدريب والتعليم.	٤,٤٩	٠,٥٦	٠,٦٤
٢- سيوفر مركز التعليم عن بعد الكثير من الوقت والجهد على الدارسين.	٤,٤١	٠,٥٩	٠,٦٧
٣- سيوفر المركز الكثير من التكاليف المادية على الدارسين.	٤,١٠	٠,٥١	٠,٨٤
٤- سينتicip المركز فرصة تعليمية أمام المتخرجين من الثانويات العامة.	٤,٠٤	٠,٧٢	٠,٨٨
٥- أساليب التعليم عن بعد ستراعي الفروق الفردية بين الدارسين.	٣,٨٤	٠,٧٨	٠,٧٧
٦- سيعتمد الدارس في المركز على سرعته وقدرته الذاتية في التعلم.	٣,٩٤	٠,٥٧	٠,٧٣
٧- سيمكن الدارس في المركز من تقييم الفائدة التي حصل عليها ذاتياً.	٣,٥٩	٠,٦٩	٠,٨٣

ويوضح جدول رقم (٢) المتوسط الحسابي، ومعامل الارتباط، والانحراف المعياري للمحور الثاني.

جدول رقم (٢). المتوسط الحسابي، ومعامل الارتباط، والإنحراف المعياري للمحور الثاني.

العبارة	المتوسط الحسابي	معامل الارتباط	الإنحراف المعياري
١- سيعتبر مركز التعليم عن بعد فرصة كبيرة أمام المرأة للتعلم.	٤,٢٤	٠,٧٢	٠,٧٤
٢- سيمكن الكثير من النساء من المشاركة في البرامج التعليمية من مناطق متفرقة من المملكة العربية السعودية.	٤,٣٧	٠,٦٢	٠,٧٥
٣- سيقدم المركز للمرأة برامج ذات طابع أكاديمي وغير أكاديمي.	٣,٨٦	٠,٦٥	٠,٧٢
٤- سيقوم المركز للمرأة برامج في الحاسوب والإدارة والمحاسبة وتنظيم الأسرة ورعاية الأطفال والتغذية الصحي.	٤,٣١	٠,٧٦	٠,٧١
٥- ستمكن المرأة الكبيرة من الدراسة بكل بسر دون أن تترك منزلها.	٤,١٠	٠,٨١	٠,٨٤
٦- ستتجه الأساليب المستخدمة في المراكز المرأة على التعلم المستمر.	٤,٠٤	٠,٧٦	٠,٨٢

ويوضح جدول رقم (٣) المتوسط الحسابي، ومعامل الارتباط، والإنحراف المعياري للمحور الثالث.

جدول رقم (٣). المتوسط الحسابي ومعامل الارتباط والإنحراف المعياري للمحور الثالث.

العبارة	المتوسط الحسابي	معامل الارتباط	الإنحراف المعياري
١- سيمكن المركز من خلال وسائل التعليم عن بعد من استيعاب وتدريب الموظفين والعاملين في مؤسساتهم الاجتماعية.	٣,٩٤	٠,٧٩	٠,٩٧
٢- سيساهم المركز في تقويم برامج محو الأمية وتعليم الكبار.	٣,٩٠	٠,٦٠	٠,٩٤

تابع جدول رقم (٣).

٠,٨٠	٠,٦٧	٣,٩٦	٣- سيساهم مركز التعليم عن بعد في تنمية الكوادر البشرية.
٠,٨٦	٠,٧٦	٣,٨٨	٤- سيقدم المركز برامج مبنية على حاجات المجتمع وأفراده.
٠,٨٦	٠,٧٩	٣,٧٦	٥- سيساهم المركز في مسيرة التطورات المعرفية والتكنولوجية التي يحتاجها المجتمع.
٠,٧٧	٠,٧٧	٣,٨٤	٦- سيقدم المركز برامج ثقافية وتعلمية وتدريبية بأساليب غير تقليدية.
٠,٨٢	٠,٧٤	٣,٧٦	٧- يستطيع المركز أن يساهم في احتواء التغيرات الثقافية والاجتماعية بواسطة التعليم عن بعد والتنقيف حولها وبث البرامج الحوارية.

ويوضح جدول رقم (٤) متوسطات الدرجات الكلية لمحاور الدراسة الثلاث حيث بلغ متوسط المحور الأول (٪٢٧,٤٣) وبلغ متوسط المحور الثاني (٪٢٤,٦١) وبلغ متوسط المحور الثالث (٪٧٨,٩٤).

جدول رقم (٤). متوسطات الدرجات الكلية لمحاور الدراسة الثلاثة.

المحور	المتوسط	الدرجات الكلية
الأول	٢٧,٤٣	٤,١١
الثاني	٢٤,٦١	٣,٦٨
الثالث	٧٨,٩٤	٤,٨٩
	٨٧,٩٤	١١,٦٦

مجتمع الدراسة

تَكُون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود البالغ عددهم ١٥٠ عضو هيئة تدريس تقريباً.

عينة الدراسة

تَكُونت عينة الدراسة من واحد وخمسين عضواً هيئة تدريس، بنسبة تمثل ٣٤٪ من مجتمع الدراسة.

وصف العينة

يوضح الجدول رقم (٥) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمرتبة العلمية، وقد بلغت نسبة الأساتذة فأعلى من أفراد عينة الدراسة (٣٥,٣٪)، منهم ١٠ أساتذة، و ٨ أساتذة مشاركين ودمجت في فقرة واحدة. وبلغت نسبة الأساتذة المساعدين (٦٢,٧٪).

جدول رقم (٥). توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمرتبة العلمية

المرتبة العلمية	العدد	النسبة
أستاذ مشارك فأعلى	١٨	٣٥,٣
أستاذ مساعد	٣٢	٦٢,٧
لم يحدد	١	٢,٠

ويوضح الجدول رقم (٦) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للسن، وقد بلغت نسبة أعضاء هيئة التدريس من أفراد العينة الذين تقل أعمارهم أقل عن ٤٠ سنة (١٧,٦٪)، وبلغت نسبة من تراوح أعمارهم بين ٤٥-٤١ (٢٧,٥٪)، أما من تزيد أعمارهم عن ٤٦ سنة فقد بلغت نسبتهم (٥١,٠٪).

جدول رقم (٦). توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للسن.

السن	العدد	النسبة
٤٠ فأقل	٩	١٧,٦
٤٥ - ٤١	١٤	٢٧,٥
٤٦ - فما فوق	٢٧	٥١,٠
لم يحدد	١	٣,٩

ويوضح جدول رقم (٧) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للجنسية، وقد بلغت نسبة السعوديين (٦٠,٨٪)، ونسبة غير السعوديين (٣٧,٣٪).

جدول رقم (٧). توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للجنسية.

الجنسية	العدد	النسبة
Saudi	٣١	٦٠,٨
غير سعودي	١٩	٣٧,٣
لم يحدد	١	٢,٠

ويوضح جدول رقم (٨) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لخبرة، وقد بلغت نسبة من لديهم خبرة أقل من ١٠ سنوات في التدريس بكلية التربية (٤١,٢٪)، ونسبة من لديهم خبرة أكثر من ١٠ سنوات في التدريس بكلية التربية (٥٦,٩٪).

جدول رقم (٨). توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لسنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	العدد	النسبة
١٠ سنوات فأقل	٢١	٤١,٢
أكثر من ١٠ سنوات	٢٩	٥٦,٩
لم يحدد	١	٢,٠

نتائج الدراسة

السؤال الأول

مساهمة مركز التعليم عن بعد في توفير التعليم للطلاب والدارسين الجدد .

يوضح الجدول رقم (٩) العدد والنسب المئوية لدرجة الموافقة على مساق
مركز التعليم عن بعد في توفير التعليم الجامعي للطلاب والدارسين الجدد من وجهة
نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية.

جدول رقم (٩). العدد والنسب المئوية لدرجة الموافقة على مساق
مركز التعليم عن بعد في توفير التعليم عن بعد في توفير التعليم
للطلاب والدارسين الجدد.

	العدد	النسبة	لأوافق تماماً		لا أوافق		غير متأكد		أوافق		أوافق تماماً		العبارة	
			العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة		
		٢٠٠	١	٢٠٠	١	٤١,٢	٢١	٤٥,٩	٢٨	٣٧,٢	٣٦	٦٣,٣	١- إنشاء مركز للتعليم عن بعد سبب الفرصة أمام أكبر عدد ممكن من الأفراد للحصول على التدريب والتعليم.	
		٢٠٠	١	٣٩	٢	٤٥,١	٢٣	٤٩,٠	٢٥	٣٧,٢	٣٦	٦٣,٣	٢- سبب مركز التعليم عن بعد الكثير من الوقت والجهد على الدارسين.	
				٣٠٠	١٥	٣٠٠	١٥	٤٠,٠	٢٠	٣٧,٢	٣٦	٦٣,٣	٣- سبب المركز الكثير من التكاليف المادية على الدارسين.	
		٨٠	٤	١٢٠	٦	٤٨,٠	٢٤	٣٢,٠	١٦	٣٧,٢	٣٦	٦٣,٣	٤- سبب المركز فرضاً تعبيه أمام المترجعين من الثانويات العامة.	
١٠٢	٥	١٦,٣	٨	٣٦,٧	١٨	٢٢,٤	١١	١٤,٣	٧	٣٧,٢	٣٦	٦٣,٣	٥- أساليب التعليم عن بعد سبب انتشار الفروق الفردية بين الدارسين.	
					٢٩,٤	١٥	٧٤,١	٢٤	٢٣,٥	١٢	٣٧,٢	٣٦	٦٣,٣	٦- سبب انتشار الدارسين في المركز على سرعته وقدرتها الناتجة في التعلم.
		٧,٨	٤	٣٩,٢	٢٠	٣٩,٢	٢٠	١٣,٧	٧	٣٧,٢	٣٦	٦٣,٣	٧- سبب انتشار الدارسين في المركز من تقييم المائدة التي حصل عليها ذاتياً.	

يتضح من الجدول رقم (٩) أن درجة الموافقة على عبارات المخور الأول وهو مساق
مركز التعليم عن بعد في توفير الفرص التعليمية للطلاب والدارسين الكبار
المحضت بين (٦٪، ٩٧٪) كأعلى نسبة بعد جمع نسبة موافق تماماً وموافق،
ويبين (٣٦,٧٪) كأدنى نسبة. كما أن المتوسطات الحسابية أيضاً كمؤشر المحضت

بين (٤٩٪) و(٤٣٪) كحدٍّ أعلى وأدنى. وحصلت عبارة أن الدارس سيعتمد في المركز على سرعته وقدرته الذاتية في التعلم على أعلى نسبة (٩٧,٦٪). ويشير ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية يؤيدون تماماً طرق التعلم الذاتي التي سيوفرها مركز التعليم عن بعد، وأن هذه الطريقة طريقة محبذة ومناسبة خاصة للدارسين الكبار.

ووافق (٩٤,١٪) من أعضاء هيئة التدريس على أن مركز التعليم عن بعد سيوفر كثيراً من الوقت والجهد على الدارسين . وذلك لما للمركز من مزايا تمكّنه من إيصال المعلومات إلى الدارسين في أماكن سكّنهم وعملهم أو أينما كانوا وبالطريقة التي يجذبونها ويرتّاحون لها . أما إتاحة الفرصة أمام أكبر عدد من الأفراد للحصول على التدريب والتعليم فقد وافق على ذلك (٨٧,١٪) من أفراد العينة، ويدل ذلك على أهمية إنشاء مركز للتعليم عن بعد في جامعة الملك سعود. ووافق (٨٠,٠٪) من أفراد عينة الدراسة على أن إنشاء المركز سيتيح فرصاً تعليمية أمام المستخرجين من الثانويات العامة. ويدل ذلك على اعتقاد أعضاء هيئة التدريس بأن إنشاء مركز للتعليم عن بعد في جامعة الملك سعود سيوفر التعليم الجامعي لمن لم يتمكّنوا من الحصول على مقاعد دراسية في الجامعة، أو من فاتتهم فرص التعليم الجامعي في مراحل سابقة من حياّهم. وكذلك يعتقد أعضاء هيئة التدريس بأن مركز التعليم عن بعد سيوفر كثيراً من التكاليف المادية على الدارسين نظراً لوسائل التعليم عن بعد المختلفة التي يوظفها والتي لا تتطلب تعيين كثير من أعضاء هيئة التدريس كما في التعليم الجامعي التقليدي. بالإضافة إلى ما سيوفره من تكاليف مادية تتعلق بالسكن والمواصلات والكتب وغيرها. ويعتقد أفراد عينة الدراسة أن الدارس سيتمكن من تقييم نفسه ذاتياً بنسبة (٥٢,٩٪)، وذلك لأن مركز التعليم عن بعد سيعتمد على التعليم الذاتي وأيضاً على التقييم الذاتي. وحصلت عبارة

أساليب التعليم عن بعد ستراعي الفروق الفردية بين الدارسين على أدنى نسبة موافقة وهي (٣٦,٧٪) بينما لم يكن (٣٦,٧٪) منهم متأكدين من ذلك، وقد يعود ذلك إلى أن أفراد عينة الدراسة لا يعتقدون أن وسائل التعليم عن بعد ستراعي الفروق الفردية بين الدارسين كما يقوم بها المعلم، وأن ذلك يتطلب تعليماً وتدرисاً وجهاً لوج.

السؤال الثاني

مساهمة مركز التعليم عن بعد في تعليم المرأة.

يوضح الجدول رقم (١٠) العدد والنسب المئوية لدرجة الموافقة على مساقه مركز التعليم عن بعد في تعليم المرأة.

جدول رقم (١٠). العدد والنسب المئوية لدرجة الموافقة على مساقه مركز التعليم عن بعد في تعليم المرأة.

النسبة	العدد	لا تتفق تماماً		لا تتفق		غير متأكد		تفق تماماً		تفق تماماً		الجذور
		النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	
	٢٠	١	١٢٠	٦	٤٦٠	٢٢	٤٠٠	٢٠				١ - يستحب مركز التعليم عن بعد فرصة كبيرة أمام المرأة للتعلم.
				١٥,٧	٨	٣١,٤	١٦	٥٢,٩	٢٧			٢ - مستحسن الكثيرون من النساء من المشاركة في البرامج التعليمية من مناطق متفرقة من المملكة العربية السعودية.
	٢٠	١	٢٧,٥	١٤	٥٢,٩	٢٧	١٧,٦	٩				٣ - يقدم المركز للمرأة برامج ذات طابع أكاديمي وغير أكاديمي.
	٢٠	١	٧,٨	٤	٤٧,١	٣٤	٤٣,١	٢٢				٤ - سيفدم المركز للمرأة برامج في الحاسوب والإدارة والمحاسبة وتنظيم الأسرة ورعاية الأطفال والتغذية الصحية.
	٤,٠	٢	١٨,٠	٩	٤٢,٠	٢١	٣٦,٠	١٨				٥ - سيسكن المرأة من الدراسة بكل بسر دون أن تترك منزلها.
	٤,١	٢	١٨,٤	٩	٤٦,٩	٢٣	٣٠,٦	١٥				٦ - ستشجع الأساليب المستخدمة في المركز المرأة على التعلم المستمر.

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن درجة الموافقة على عبارات المحور الثاني وهو مساعدة مركز التعليم عن بعد في تعليم المرأة الخضرت بين (٢٩٠٪) كأعلى نسبة بعد جمع نسبة موافق تماماً وموافق وبين (٥٧٠٪) كأدنى نسبة. كما أن المتوسطات الحسابية كمؤشرات أيضاً الخضرت بين (٤٣٧) و(٣٨٦) كحددين أعلى وأدنى . ويتبين من النتيجة أن أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية يوافقون بنسبة عالية وهي (٢٩٠٪) على أن مركز التعليم عن بعد سيقدم للمرأة برامج نافعة لها وذات تأثير إيجابي كبير على حيالها الاجتماعية والأسرية والمهنية كبرامج في الحاسوب والإدارة والمحاسبة ورعاية الأطفال والتنقيف الصحي ورعاية الأطفال. كما يعتقد أفراد عينة الدراسة أن إنشاء مركز للتعليم عن بعد سيفتح آفاقاً واسعة للمرأة لكي تتعلم وتتربّ ويسوسع الفرص المتاحة أمامها في المجتمع، ويعطيها مجالاً أوسع وأرحب وفرصاً كبيرة للتعلم حسب احتياجاتها ورغباتها . حيث حصلت هذه العبارة على نسبة قدرها (٠٨٦٪). كما يعتقد أفراد عينة الدراسة وبنسبة (٣٨٤٪) أن كثيراً من النساء سيتمكن من المشاركة والتسجيل في برامج المركز من مناطق مختلفة من المملكة العربية السعودية، لأن وسائل التعليم عن بعد والتقنيات الحديثة المستخدمة في هذا النوع من التعليم تمكّنهن من ذلك. كما أن المرأة ستتمكن بسبب هذه الوسائل الحديثة والتقنيات المختلفة والتجهيزات المتكاملة التي ستتوفر في المركز من الدراسة بكل يسر دون أن ترك متطلبات ودون عنااء ومشقة، إذ أن ذلك يناسب ظروفها الاجتماعية، وقد وافق على هذه العبارة (٠٧٨٪) من أفراد عينة الدراسة.

ولأن التعليم المستمر عنصر ضروري وهام لجميع أفراد المجتمع خاصة المرأة فقد وافق أفراد عينة الدراسة بنسبة (٥٧٧٪) على أن الأساليب المستخدمة في المركز ستشجع المرأة على التعليم المستمر. وحصلت عبارة تقدم المركز لبرامج ذات طابع

أكاديمي وغير أكاديمي على أدنى نسبة في هذا المحور وهي (٥٪٠,٧) إلا أنها نسبة عالية، إذ يعتقد أفراد عينة الدراسة أن المركز سيقدم ببرامج ذات طابع أكاديمي قد تكون بمدف الدراسة الجامعية والحصول على شهادة أو دبلوم أو مقررات معتمدة تختص بها لاحقاً . كما أن المركز سيقدم ببرامج ذات طابع غير أكاديمي بمدف التدريب والتأهيل والتنقيف .

السؤال الثالث

مساهمة مركز التعليم عن بعد في تنمية المجتمع .

يوضح الجدول رقم (١١) العدد والنسبة المئوية لدرجة الموافقة على مساقات مركز التعليم عن بعد في تنمية المجتمع .

جدول رقم (١١). العدد والنسبة المئوية لدرجة الموافقة على مساقات مركز التعليم عن بعد في تنمية المجتمع .

النوع	أوقاف عاماً						العدد	النسبة
	غير متأكد	أوقاف	غير غامماً	أوقاف	غير متأكد	غير غامماً		
العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد
١- سيسنكم المركز من حلال وواسط التعليم عن بعد من استيعاب وتدريب الموظفين والعاملين في مؤسسات الاجتماعية.	٩,٨	٥	١٩,٦	١٠	٣٧,٣	١٩	٣٣,٣	١٧
٢- سيساهم المركز في تقديم برامج غير الأكاديمية وتلقييم الكبار.	١٣,٧	٧	٧,٨	٤	٣٧,٣	١٩	٣٣,٣	١٧
٣- سيساهم مركز التعليم عن بعد في نسبة الكوادر البشرية.	٢,٠	١	٢٧,٥	١٤	٥٢,٩	٢٧	٢٥,٥	١٣
٤- سيسقدم المركز برامج مبنية على حاجات المجتمع وأفراده.	٣,٩	٢	٣١,٤	١٦	٤٣,١	٢٢	٢٧,٥	١٤
٥- سيساهم المركز في مساعدة السطورات المعرفية والتكنولوجية التي ينماها المجتمع.	٢,٠	١	٢٠,٠	١٧	٣٧,٣	١٩	٢٧,٥	١٤
٦- سيسقدم المركز برامج ثقافية وعلمية وتدريبية بأساليب غير تقليدية.	٢,٠	١	٣٢,٠	١٦	٤٣,١	٢٢	١٩,٩	١٠
٧- يستطيع المركز أن يساهم في احتسواء التغيرات الثقافية والاجتماعية بواسطة التعليم عن بعد والتنقيف جوهرها وث الرؤى المعاصرة.	٦,٠	٣	٣٠,٠	١٥	٤٦,٠	٢٢	٢٠,٠	١٠

يتضح من الجدول رقم (١١) أن درجة الموافقة على عبارات المحور الثالث وهو مسـاهمة مرـكز التعليم عن بعد في تنمية المجتمع الخضرـات بين (٤٪، ٧٨٪) كـأعلى نسبة بعد جـمع نسبة موافقـ تمامـاً وموافقـ وبين (٠٪، ٦٣٪) كـأدنـى نسبة. كما أن التـوسـطـات الحـساـبـية كـمـؤـشـرات أـيـضاً الخـضرـات بين (٣،٩٦٪) و (٣،٨٤٪) كـحدـين أـعـلـى وأـدـنـى.

وـحـصـلت عـبـارـة مـسـاـهـمـة المـرـكـزـ في تـقـدـيم بـرـامـج مـحـو الأمـيـة وـتـعـلـيم الكـبـارـ عـلـى نـسـبـةـ في هـذـا المـحـورـ وهـيـ (٤٪، ٧٨٪) وـذـلـكـ لـاعـتـقادـ أـعـضـاءـ هـيـةـ التـدـرـيـسـ بـكـلـيـةـ التـرـيـةـ أـنـ بـرـامـجـ مـحـوـ الأمـيـةـ وـتـعـلـيمـ الكـبـارـ وـالـإـكـثـارـ مـنـهـاـ وـضـرـورـةـ القـضـاءـ عـلـىـ الأمـيـةـ ذاتـ أـمـيـةـ. وـيـوـافـقـ أـفـرـادـ عـيـنةـ الـدـرـاسـةـ عـلـىـ أـنـ المـرـكـزـ سـيـسـاـهـمـ في تـقـدـيمـ هـذـهـ الـبـرـامـجـ بـشـكـلـ كـبـيرـ وـفـاعـلـ. وـحـصـلتـ عـبـارـةـ تـمـكـنـ المـرـكـزـ مـنـ خـالـلـ وـسـائـطـ التـعـلـيمـ عـنـ بـعـدـ مـنـ اـسـتـيعـابـ وـتـدـرـيـبـ الـمـوـظـفـينـ وـالـعـامـلـينـ فيـ الـمـؤـسـسـاتـ الـاجـتمـاعـيـةـ عـلـىـ نـسـبـةـ (٦٪، ٧٠٪) وـذـلـكـ لـاعـتـقادـ أـفـرـادـ عـيـنةـ الـدـرـاسـةـ بـأـنـ مـرـكـزـ التـعـلـيمـ عـنـ بـعـدـ بـمـاـ يـتـصـفـ بـهـ مـرـوـنـةـ فيـ بـرـامـجـهـ وـتـوـعـ فيـ مـخـتـوـيـاتـهـ وـأـهـدـافـهـ قـادـرـ عـلـىـ أـنـ يـقـدـمـ هـذـهـ الـخـدـمـاتـ التـدـرـيـةـ.

وـيـوـافـقـ أـفـرـادـ عـيـنةـ الـدـرـاسـةـ بـنـسـبـةـ (٦٪، ٧٠٪) عـلـىـ أـنـ مـرـكـزـ التـعـلـيمـ عـنـ بـعـدـ سـيـسـاـهـمـ فيـ تـنـمـيـةـ الـكـوـادـرـ الـبـشـرـيـةـ بـمـاـ يـقـدـمـهـ مـنـ بـرـامـجـ تـدـرـيـبـيـةـ وـتـأـهـيلـيـةـ وـتـطـوـيرـيـةـ لـلـمـوـظـفـينـ وـالـعـامـلـينـ وـالـمـعـلـمـينـ وـالـمـهـنـدـسـينـ وـالـمـزـارـعـينـ وـجـمـيعـ أـفـرـادـ الـجـمـعـ. وـيـوـافـقـ أـفـرـادـ عـيـنةـ الـدـرـاسـةـ بـنـسـبـةـ (٠٪، ٦٦٪) عـلـىـ أـنـ مـرـكـزـ سـيـقـدـمـ بـرـامـجـ ثـقـافـيـةـ وـتـعـلـيمـيـةـ وـتـدـرـيـبـيـةـ بـأـسـالـيـبـ غـيرـ تـقـلـيدـيـةـ ،ـ حـيـثـ سـيـسـتـخـدـمـ الـمـرـكـزـ وـسـائـطـ التـعـلـيمـ عـنـ بـعـدـ بـمـاـ فـيـهـ مـنـ وـسـائـلـ وـتـقـنيـاتـ جـديـدةـ وـمـتـطـوـرـةـ وـأـجـهـزةـ مـخـتـلـفـةـ لـلـاتـصالـ وـالـمـخـادـثـةـ وـالـتـدـرـيـسـ وـمـنـهـاـ الـحـاسـبـاتـ الـأـلـيـةـ وـشـبـكـةـ الـإـنـتـرـنـتـ وـأـجـهـزةـ الـتـلـفـازـ وـالـأـشـرـطـةـ السـمـعـيـةـ وـالـبـصـرـيـةـ وـالـمـوـادـ الـمـرـسـلـةـ وـغـيرـهـاـ.

ويعتقد أفراد عينة الدراسة أن المركز سيقدم برامج مبنية على حاجات المجتمع وأفراده بنسبة بلغت (٨,٦٤٪)، وهذا يدل على أن المركز لن يقدم برامج لا يحتاجها المجتمع وإنما سيستخدم جميع السبل والوسائل لتقدير وتشخيص الاحتياجات الاجتماعية والفردية، ومن ثم تصميم وطرح برامج يحتاجها ويستفيد منها الدارسون والمشاركون، حيث سيجدون فيها ما يلبي حاجاتهم ورغباتهم، ويوافق متطلباتهم التعليمية والتدرية.

وما أن هناك كثيراً من التغيرات الثقافية والاجتماعية التي تطرأ على المجتمع بين الحين والأخر نتيجة للتغيرات وظروف عصرية كثيرة، فإن أفراد عينة الدراسة يوافقون بنسبة (٠,٦٤٪) على أن المركز يستطيع أن يساهم في احتواء هذه التغيرات والتقليل من خطورتها وتأثيرها السلبي إن وجد، وذلك بواسطة التعليم عن بعد وبرامجه الحوارية والثقافية.

وأدت عبارة مساهمة المركز في مسيرة التطورات المعرفية والتكنولوجية التي يحتاجها المجتمع في المرتبة الأخيرة في هذا المحور، قد حصلت على نسبة قدرها (٠,٦٣٪) إلا أنها نسبة عالية تدل على موافقة أفراد عينة الدراسة على أن مركز التعليم عن بعد سيساهم في مواكبة التغيرات المعرفية والتكنولوجية.

السؤال الرابع

الفروق الدالة إحصائياً بين استجابات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية باختلاف المرتبة العلمية والسن والجنسية وسنوات الخبرة.

للإجابة عن هذا السؤال فقد أجري اختبار "ت" لمعرفة دلالة الفروق بين الأستاذ المشارك فأعلى، والأستاذ المساعد. وأوضحت النتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأستاذ المشارك فأعلى والأستاذ المساعد، وهذا يدل على أن الجميع

موافقون على أهمية إنشاء مركز للتعليم عن بعد في جامعة الملك سعود. والجدول رقم (١٢) يوضح ذلك.

جدول رقم (١٢). اختبار "ت" لدالة الفروق باختلاف المرتبة العلمية بين أفراد عينة الدراسة.

مستوى الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	المعرض	العدد	المرتبة العلمية
٠,٩١٤ غير دال	١١	١٣,٨٦٣	٧٩,٢٢٢٢	١٨	أستاذ مشارك فاعلي
		١٠,٦٦٨	٧٨,٨٤٣٨	٣٢	أستاذ مساعد

وأجري اختبار تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق باختلاف السن، وأظهرت نتيجة الاختبار عدم وجود فرق دالة إحصائياً باختلاف السن، وهذا يدل على أن أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية يوافقون على أن هناك حاجة إلى إنشاء مركز للتعليم عن بعد في جامعة الملك سعود. والجدول رقم (١٣) يوضح ذلك.

جدول رقم (١٣). اختبار تحليل التباين لدالة الفروق باختلاف السن بين أفراد عينة الدراسة.

مستوى الدلالة	قيمة ف	مجموع المربعات	متوسطات المربعات	درجة الحرية	مصدر التباين
٠,٠٨١٩١ غير دال	٠,٢٠٠٤	٢٩,٢٠٣٧	٥٨,٤٠٧٤	٢	بين المجموعات
		١٤٥,٦٩٧٤	٦٧٠,٢٠٨٢٤	٤٦	داخل المجموعات

وأجري اختبار "ت" لمعرفة دلالة الفروق باختلاف الجنسية بين أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية. وأوضحت النتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس السعوديين وغير السعوديين. وهذا يدل على موافقهم جمِيعاً على ضرورة إنشاء مركز للتعليم عن بعد في جامعة الملك سعود. والجدول رقم (١٤) يوضح ذلك.

جدول رقم (١٤). اختبار "ت" لدالة الفروق باختلاف الجنسية بين أفراد عينة الدراسة.

الجنسية	العدد	النسبة	الاخراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
سعودي	٣١	٧٩,٣٢٢٦	١٢,٩٦٢	٠,٢٦	٠,٧٩٦
غير سعودي	١٩	٧٨,٤٢١١	٩,٨٥١		غير دال

وأجري اختبار "ت" لمعرفة دلالة الفروق باختلاف سنوات الخبرة بين أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية. وأوضحت النتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف الخبرة، مما يدل على موافقة جميع أفراد عينة الدراسة على أهمية إنشاء مركز للتعليم عن بعد في جامعة الملك سعود . والجدول رقم (١٥) يوضح ذلك.

جدول رقم (١٥). اختبار "ت" لدالة الفروق باختلاف سنوات الخبرة بين أفراد عينة الدراسة.

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الاخراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
١٠ سنوات فأقل	٢١	٨١,٣٣٣٣	١١,٧٤٥	١,٢١	٠,٢٢٣
أكثر من ١٠ سنوات	٢٩	٧٧,٢٧٥٩	١١,٧٠٧		غير دال

خلاصة الدراسة

هدفت هذه الدراسة لمعرفة وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود نحو إنشاء مركز للتعليم عن بعد في الجامعة . وذلك من خلال معرفة مساعدة مركز التعليم عن بعد المقترن في توفير التعليم للطلاب والدارسين خاصة الكبار، ومساهمته في تعليم المرأة وفي تنمية المجتمع. ومعرفة الفروق الدالة إحصائياً باختلاف المرتبة العلمية لعضو هيئة التدريس والسن والجنسية وسنوات الخبرة.

وتراوحت معاملات الارتباط لجميع عبارات المحاور مجتمعة بين (٠,٨١) لعبارة تمكّن المرأة الكبيرة من الدراسة بكل يسر دون ترك مترطاً، و(٠,٥١) لعبارة توفر

المركز لكثير من التكاليف المادية على الدارسين، وهذا يوضح صدق الاتساق الداخلي. وقد كانت جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى (١٠٠٪)، مما يدل على صدق العبارات. كما تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٤٩٪) لعبارة إنشاء مركز للتعليم عن بعد سيتيح الفرصة أمام أكبر عدد من الأفراد للحصول على التدريب والتعليم، وبين (١٤٪) لعبارة مراعاة أساليب التعليم عن بعد للفارق الفردية بين الدارسين.

وتدل قيم معاملات الارتباط والمتوسطات الحسابية على موافقة أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية على أهمية إنشاء مركز للتعليم عن بعد في جامعة الملك سعود، وقد تراوحت نسب الموافقة بعد جمع موافق تماماً وموافق لجميع عبارات الاستبانة بين (٦٪ - ٩٧٪) لعبارة اعتماد الدارس في المركز على سرعته وقدرته الذاتية في التعلم ، و(٧٪ - ٣٦٪) لعبارة مراعاة أساليب التعليم عن بعد للفارق الفردية بين الدارسين ، وقد بلغت قيمة ألفا كرونباخ (٩٥٪ - ٩٠٪) وهي قيمة عالية تدل على ثبات الأداة. وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تجاه إنشاء مركز للتعليم عن بعد في جامعة الملك سعود، وذلك كما يلي.

- لا توجد فرق ذات دلالة إحصائية باختلاف المرتبة العلمية لعضو هيئة التدريس، إذ بلغت قيمة ت (١١,٠٠)، وكان مستوى الدلالة (٩٤,٠٠) وهو غير دال.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف السن لعضو هيئة التدريس، فقد أجري اختبار تحليل التباين، وكانت قيمة ف (٤,٢٠٠) وكان مستوى الدلالة (٩١,٠٠) وهو غير دال.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف الجنسية لعضو هيئة التدريس، إذ بلغت قيمة ت (٠٢٦)، وكان مستوى الدلالة (٠٠٧٩٦) وهو غير دال.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف سنوات الخبرة لعضو هيئة التدريس، إذ بلغت قيمة ت (١,٢١) وكان مستوى الدلالة (٠,٢٣٣) وهو غير دال.

الوصيات

- ١ - إنشاء مركز للتعليم عن بعد في جامعة الملك سعود.
- ٢ - تجهيز المركز بالمعدات والأجهزة والأدوات الحديثة وما يتبع ذلك من قاعات دراسية ومراكم بث، وتعيين الهيئة الإدارية والتدريسية المؤهلة لضمان نجاح مهمة المركز.
- ٣ - تمكين الطلاب والدارسين من التعلم حسب قدراتهم الذاتية باستخدام الأساليب والوسائل المختلفة للتعليم عن بعد.
- ٤ - تمكين الطلاب والدارسين من تقييم قدراتهم ذاتياً بعد اشتراكهم في برامج مركز التعليم عن بعد.
- ٥ - تقديم برامج حوارية وثقافية بالمركز للمساهمة في احتواء التغيرات الثقافية والاجتماعية.
- ٦ - تقديم برامج محو الأمية وتعليم الكبار في مركز التعليم عن بعد، وكذلك البرامج التعليمية والدورات التدريبية المختلفة التي تساهمن في تنمية المجتمع للرجال والنساء.
- ٧ - تنفيذ برامج مركز التعليم عن بعد بأساليب غير تقليدية بما يمتلكه المركز من وسائل وتجهيزات وطراائق تساعد على تحقيق ذلك مما يمثل عامل جذب لأفراد المجتمع للمشاركة في برامجها.

المراجع

- 1 - Knox. B. Alan. "Strengthening Adult and Continuing Education", San Francisco, Jossey Bass, 1993.
- 2 - Marquardt Michael J. and Kearsley Greg. "Technology Based Learning", Washington, D.C., ASTD, 1999.
- 3 - نشوان، يعقوب. "واقع التعلم عن بعد في البلاد العربية – دراسة تحليلية" السنوية الدولية للتعليم عن بعد، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٩٨ م.
- 4 - عثمان، علي عيسى. "نظام التعليم المفتوح والوطن العربي : التعلم عن بعد"، منتدى الفكر العربي، جامعة القدس المفتوحة، عمان، ١٩٨٧ م.
- 5 - بوبطانة، عبدالله وآخرون. " التجديد التعليم العالي : دراسة حول تخطيط وتجديد التعليم العالي في الوطن العربي" ، مكتب اليونسكو الإقليمي، عدد ٩ ، ١٩٨٥ م.
- 6 - عبد الجابر، تيسير. "دور التعلم عن بعد في ديمقراطية التعليم في الوطن العربي: التعليم عن بعد" ، منتدى الفكر العربي، جامعة القدس المفتوحة، عمان ، ١٩٨٥ م.
- 7 - Greville Rumble. "The Cost and Economics of Open and Distance Learning", London, Kogan Page, 1997.
- 8 - Jarvis Peter. "Adult and Continuing Education", London, Routledge, 1995.
- 9 - Freeman, Richard. "Competence-based training using open and distance Learning Materials", in Materials Production in Open and Distance Learning. Edited by Fred Lockwood, Paul Chapman Publishing, 1994.
- 10 - Minoli, Daniel. "Distance Learning Technology and Application". London, Artech House, 1996.
- 11 - Spencer, Bruce. "Distance Education The and Virtual Classroom", in Learning for Life-Canadian Reading in Adult Education by Scott and Others, Toronto, Thompson Educational Publishing, 1998.
- 12 - Stephens, Micheal. "Adult Education" London Cassell Educational Limited, 1990.
- 13 - Verduin, John R., Clark Thomas A. "Distance Education", San Francisco, 1991.

14 -Lenz, Elinor. "Creating and Marketing Programs in Adult Education", San Francisco, McGraw Hill, 1980.

15 - Hall, James. "The revolution in electronic technology and the modern university: the convergence of means", in opening education, edited by Terry and Nation, London, Routledge, 1996.

16 - Pentz, Michael J., Neil, Michael W. "Education of Adults at A Distance" London, Kogan page, 1981.

17 - Knapper, Christopher K., Cropley Arthur J., "Lifelong Learning and Higher Education", London Kogan page, 1991.

١٨ - العقاد، ليلى. "نحو جامعة عربية مفتوحة عبر الشبكة الفضائية العربية" ، جامعة حلب، ١٩٨٠ م.

١٩ - ناصف، مرفت صالح. "دراسة مقارنة لبعض أشكال التجديد في التعليم العالي في ضوء بعض التجارب العالمية" ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٤ م.

٢٠ - عبد الجود، نور الدين. "حاجة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية للأخذ بنظام التعليم عن بعد" ، دراسات تربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، مجلد ٢، ١٩٨٥ م.

٢١ - الفهاد، عيسى عبد الله. "جذب بعض أساليب التعليم عن بعد في جامعات وكليات المملكة العربية السعودية" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود ، ١٩٨٥ م.

٢٢ - مكتب التربية العربي لدول الخليج، ندوة التعليم العالي عن بعد، البحرين، ١٩٨٦ م.

٢٣ - الصباح، سليمان والمرادي، زهير. "الجامعات المفتوحة في العالم العربي وفي الكويت وفي دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية" ، الكويت، ١٩٨٨ م.

- ٢٤ - بوبطانة، عبدالله. "أنماط التعليم العالي التي يحتاجها الوطن العربي حتى عام ٢٠٠٠م"، مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأردن، ١٩٨٨م.
- ٢٥ - الكيلاني، تيسير. "مبادئ وإجراءات جودة النوعية: تطوير المقررات الدراسية في جامعة القدس المفتوحة"، الندوة الدولية للتعليم عن بعد، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٩٨م.
- ٢٦ - المنيع، محمد عبد الله. "تطوير مؤسسات التعليم العالي الحكومية والأهلية في المملكة العربية السعودية باستخدام نظام التعليم المفتوح والتعليم عن بعد: الجامعة العربية المفتوحة كنموذج"، ندوة التعليم العالي الأهلي في المملكة العربية السعودية، الرياض، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ٢٠٠١م.
- ٢٧ - دروزة، أفنان نظير. "واقع التعليم المفتوح كما يراه كل من الطالب والمشرف الأكاديمي والموظ夫 الإداري في جامعة القدس المفتوحة"، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد ٣٨، يناير، ٢٠٠١م.
- ٢٨ - السنبل، عبد العزيز عبد الله. "مبادئ وإجراءات ضبط الجودة النوعية في أنظمة التعليم عن بعد"، مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأردن، العدد ٣٨، يناير، ٢٠٠١م.
- ٢٩ - عواد، محمود. "تجربة جامعة القدس المفتوحة في التعليم المفتوح والتعليم عن بعد"، الندوة الدولية عن بعد، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٩٨م.

Establishing Distance Learning Center at King Saud University from the point of the Faculty Members.

Khalil Ebrahim AL Saadat

Associate Professor, Department of Education, College of Education, King saud Univeresity

Abstract. The purpose of this study was to explore the point of views of college of education faculty members at King Saud University toward Establishing Distance Education Center at King Saud University through answering the following qestions:

What is the contribution of the distance education center toward availling education chances to young students and new learners?

What is the contribution of the distance education center toward women education?

What is the contribution of the distancededucation centre towardcommunity development?

The sample of the study consisted of (51) faculty members at college of education at King Saud University. The study result showed that there is a high general agreement among college of education faculty members toward the importance of establishing distance education center at King Saud University. The result showed that there is no significant statistical differences related to the rank, the age, the nationality, and the length of experience of the college of education faculty members.

دور المعلم المتعاون في التربية الميدانية

إعداد: عبد الرحمن بن محمد المشعواني

أستاذ الدراسات الاجتماعية المشارك، قسم الناجح وطرق التدريس

(قدم للنشر؛ وأجيز في ٢٠/٧/٤٢٢هـ).

ملخص. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور المعلم المتعاون في التربية الميدانية بتحديد درجة مشاركته، وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين: ما درجة مشاركة المعلم المتعاون في التربية الميدانية من وجهة نظر مدير المدارس والطلاب المعلمين؟ وهل توجد فروق دالة إحصائياً بين وجهات نظر مدير المدارس والطلاب المعلمين؟. تألف مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس المتوسطة والثانوية النهارية الحكومية بمدينة الرياض وعددهم (٤٩١) مديرأً إضافة إلى طلاب التربية الميدانية المسجلين بكلية التربية بجامعة الملك سعود بالفصل الدراسي الثاني (١٤٢٠هـ - ١٤٢١هـ) وعددهم ٢٦٨ طالباً متدرجاً، وقد تم اختيار ٢٠٪ من مديري المدارس بصورة عشوائية طبقية وبلغ عددهم (٩٨) مديرأً، إضافة إلى ٥٠٪ من طلاب التدريب الميداني وعددهم (١٣٤) طالباً متدرجاً للمشاركة في الدراسة.

أوضحت نتائج الدراسة أن درجة مشاركة المعلم المتعاون في التربية الميدانية تعتبر مشاركة متوسطة بشكل عام، إذ تراوحت المتوسطات بين (٢,٦١)، (٤,٠٢)، (٣,١٠)، وبلغ متوسط جميع العبارات للجانب الوجдан (٣,٥٧) أما الجانب المهني فهو أقل متوسط قدره (٣,١٠)، مع وجود فروق دالة إحصائياً لصالح مدير المدارس، وقد يعزى هذا الاختلاف لكنن الطلاب المتدرسين أقرب إلى المعلم المتعاون (وأعرف بتقدير مشاركته)، مما قد يشير إلى أن تدني تقديرهم (الطلاب المعلمين) هو الأقرب إلى الصحة وذلك بحكم وجودهم الدائم قرب المعلم المتعاون واشتراكهم معه في نفس طبيعة العمل.

كما أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين نتائج عبارات البعدين الوجдан والم المهني وذلك لصالح البعدين الوجدان، وهذه الفروق قد تعزى إلى الاهتمام بالجانب الوجدان الذي يبحث عليه ديننا الإسلامي الحنيف، وتؤكد عليه التربية الحديثة.

أوصت الدراسة بضرورة زيادة الاهتمام بدور المعلم المتعاون في التربية الميدانية، وإجراء بحوث مماثلة تأخذ في الاعتبار متغيرات تربوية لم ترد في الدراسة.

مقدمة

تولي كليات التربية و كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية اهتماماً بالغاً بتنمية الطاقات البشرية و تطويرها في مجال تدريب المعلمين وإعدادهم، ويمثل إعداد المعلم مصدراً مهماً من مصادر الطاقة البشرية لما له من أثر بالغ في دفع عجلة التربية والتعليم نحو التقدم والازدهار.

يُعد الإشراف التربوي في التربية الميدانية مسألة ثلاثة الأطراف تتألف من الطالب المعلم (Student Teacher)، ومشرف الكلية (College Supervisor)، والمعلم المتعاون (Cooperating Teacher). ومع أن الاتفاق على الرأي في حقل إعداد المعلم (Teacher Education) يعتبر مسألة نادرة بين المهتمين بهذا الحقل إلا أنهم يتفقون على أن التربية الميدانية تعتبر من أهم مظاهر تدريب المعلم (Yee , 1969 p. 327)، ويؤكد ملر (Millor) على أن مرحلة التربية الميدانية تعد أهم مراحل تدريب وإعداد المعلم (العجاجي، ١٤١٦ ، ص ٢١٧). ويرى سميت أن الباحثين والمعلمين في سنوات عملهم الأولى يعتقدون أن التربية الميدانية تعتبر أهم خبرة تدريسية قبل الخدمة، وأضاف أن الباحثين يعتبرون دور المعلم المتعاون دوراً حاسماً في إعداد الطالب المعلم (Smith, 1990 p. 133) ويرى بي أن أهم شخص في أي برنامج لإعداد المعلم (باستثناء الطالب المعلم) هو المعلم المتعاون الذي يشرف على معلم المستقبل (Bennie , 1972 , p . 66).

ويؤكد هكس على أن المعلم المتعاون أكثر الأشخاص تأثيراً على مواقف ومهارات وأفكار الطالب المعلم (Hicks , 1974 , p. 149). ويرى ستوت أن الطالب المعلم يجب أن يدرك أن المعلم المتعاون قد يكون أهم الأطراف وأكثرها تأثيراً في تطوير خبرته التعليمية، لأنه (خلاف مشرف الكلية) الشخص الموجود بجانب الطالب المعلم بصفة دائمة، كما أنه يتمتع بخبرات ومهارات تدريسية صافية فاعلة

في التعامل مع التلاميذ (Stout, 1982, p.22). كما يتفق معظم التربويين على أن تأثير المعلم المتعاون في إعداد معلم المستقبل يغلب عليه الطابع الأدائي (Balch & Balch, 1987, p.1).

إن تحديد دور المعلم المتعاون في برامج إعداد معلم المستقبل بصورة واضحة وشكل دقيق هو الدافع الأساس لإجراء هذه الدراسة التي ترمي إلى التعرف على آراء مديرى المدارس وطلاب التربية الميدانية حول هذه المسألة التربوية الهامة.

مشكلة الدراسة

يعتمد برنامج التربية الميدانية في جامعة الملك سعود على نظام التفرغ الكلى للتدريس (Full time student Teaching) وهذا يعني أن الطالب المعلم يقوم بالتدريس بدلاً من المعلم الأساسي في المدرسة، ويتحمل جزءاً من عبئه التدريسي، مما يستدعي التنسيق بين مدير المدرسة ومشرف الكلية لتكليف المعلم الأساسي بالمشاركة في الإشراف على الطالب المعلم بصورة ودية غير رسمية وذلك بحكم وجوده المستمر في المدرسة وخبرته التعليمية، إلا أن دور المعلم الأساسي "المعلم المتعاون" في التربية الميدانية قد يكتنفه شيء من عدم الوضوح. والدراسة الحالية تسعى إلى التعرف على دوره بتحديد درجة مشاركته في برنامج تدريب المعلمين قبل الخدمة.

هدف الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرف على دور المعلم المتعاون في التربية الميدانية من وجهة نظر مديرى المدارس والطلاب المعلمين بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض.

أسئلة الدراسة

س ١ : ما درجة مشاركة المعلم المتعاون في التربية الميدانية من وجهة نظر مديرى المدارس ؟

س٢ : ما درجة مشاركة المعلم المتعاون في التربية الميدانية من وجهة نظر الطلاب المعلمين ؟

س٣ : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مدير المدارس والطلاب المعلمين تعزى لمتغير المهنة ؟

س٤ : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير البعد؟ (وجданى - مهنى).

فرضيات الدراسة

الفرضية الأولى: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات مدير المدارس والطلاب المعلمين تعزى لمتغير المهنة للبعد الوجданى.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات مدير المدارس والطلاب المعلمين تعزى لمتغير المهنة للبعد المهى.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات مدير المدارس والطلاب المعلمين تعزى لمتغير المهنة للبعدين معاً (الوجданى والمهنى).

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد العينة الكلية تبعاً لمتغير البعد أو المحور (وجدانى - مهنى).

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات مدير المدارس تبعاً لمتغير البعد أو المحور (وجدانى مهنى).

الفرضية السادسة: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات الطلاب المعلمين تبعاً لمتغير البعد أو المحور (وجدانى مهنى).

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة من خلال تسليطها الضوء على الدور الحيوي والبالغ الأهمية للمعلم المتعاون في التربية الميدانية، إضافة إلى استطلاع آراء مدير المدارس

والطلاب المعلمين عن هذا الدور ، والتي قد يكون لنتائجها أثر إيجابي في تحسين وتطوير التربية الميدانية عامة ودور المعلم المتعاون خاصة، كما أن نتائج الدراسة قد تؤدي إلى تزويد التربويين المهتمين بالإشراف التربوي الميداني بمعرفة أعمق لطبيعة العلاقة بين المعلم المتعاون والطالب المعلم وفهم أكثر لاحتياجات الطالب المعلم وطبيعة الدعم الذي يت shale . ويضاف إلى ما ذكر - لتأكيد أهمية الدراسة - قلة البحث المنشورة عن دور المعلم المتعاون في المملكة العربية السعودية.

إجراءات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث بما يلي .

- ١ - مراجعة الأدبيات والدراسات الميدانية ذات الصلة بموضوع التربية الميدانية عامة ودور المعلم المتعاون خاصة.
- ٢ - تم بناء استبيان تمحور حول دور المعلم المتعاون في الإشراف على الطالب المعلم ذات بعدين وجذاني ومهني، وتم التحقق من صدقها وثباتها.
- ٣ - تم توزيع الاستبيان على عينة الدراسة للتعرف على وجهات نظرهم حول دور المعلم المتعاون في التربية الميدانية.
- ٤ - تم تحليل نتائج الدراسة باستخدام الإجراءات الإحصائية المناسبة.

مصطلحات الدراسة

المعلم المتعاون

هو معلم متفرغ للتدريس يستعين به مشرف الكلية لمساعدته في الإشراف على طالب التربية الميدانية، ويسمى أحياناً المعلم المشرف، أو المعلم المشارك، أو المعلم الأساسي (الشعيان، ٢٠٠١م، ص ٨٠).

الطالب المعلم

هو الطالب المسجل في مقرر التربية الميدانية والتفرغ للتربية العملية ، ويقوم بالتدريس تحت إشراف أحد مشرفي الكلية، ويعرف بطالب التربية الميدانية، أو طالب التربية العملية، أو الطالب المتدرب.

التربية الميدانية (العملية)

هي آخر متطلبات إعداد المعلم، ونهدف إلى تطبيق ما تعلمه الطالب في كلية التربية نظرياً بصورة علمية عملية أدائية في إحدى مدارس التعليم العام لتطوير واكتساب الكفايات التعليمية الازمة له ليكون معلماً فاعلاً في المستقبل.

حدود الدراسة

تشمل حدود الدراسة ما يلي.

- ١ - تقتصر الدراسة على استجابات طلاب التربية الميدانية بكلية التربية بجامعة الملك سعود ومديري المدارس المتوسطة والثانوية النهارية بمدينة الرياض.
- ٢ - تقتصر الدراسة على الذكور دون الإناث وتحدد نتائجها بالعام الدراسي لإجراء الدراسة وهو ١٤٢٠/١٤٢١هـ (الفصل الدراسي الثاني).

الإجراء الإحصائي

لتحليل نتائج الدراسة استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية والمتosteات الحسافية واختبار ت (T. Test)، إضافة إلى استخدام ارتباط (البند) بالدرجة الكلية، والتحليل العائلي، وألفا كروناخ، والتجزئة النصفية، وذلك للتحقق من صدق وثبات الاستبانة.

صدق الاستبانة

صدق الحكمين

قام الباحث بالتحقق من صدق الاستبانة عن طريق عرضها على عدد من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود (١٥ محكماً)، وذلك بعد أن تم تزويدهم بأهداف الدراسة. وقد أشار الحكمون إلى أن الاستبانة تقيس ما أعدت من أجله، وأبدى بعضهم مقتراحات أخذ الباحث بما رأه مناسباً منها.

صدق التجانس

كما تم حساب صدق البنود من خلال ارتباط البند بالدرجة الكلية على عينة استطلاعية حجمها (٦٤) فرداً كما يوضحها الجدول رقم (١).

جدول رقم (١). صدق الاستبانة عن طريق حساب صدق البنود من خلال ارتباط البند بالدرجة الكلية للبعد الوجداني والبعد المهني.

البعد المهني				البعد الوجداني		
رقم البند	ارتباط البند بالدرجة الكلية	رقم البند	ارتباط البند بالدرجة الكلية	رقم البند	ارتباط البند بالدرجة الكلية	رقم البند
٠,٨٣	١٢	٠,٧٢	١	٠,٧٣	١	
٠,٨٤	١٣	٠,٧٩	٢	٠,٥٧	٢	
٠,٧٣	١٤	٠,٧٠	٣	٠,٥٦	٣	
٠,٦٣	١٥	٠,٧٤	٤	٠,٦٢	٤	
٠,٧٨	١٦	٠,٦٧	٥	٠,٧٣	٥	
٠,٨٤	١٧	٠,٦٣	٦	٠,٧٢	٦	
٠,٧٠	١٨	٠,٨٠	٧	٠,٧٥	٧	
٠,٧٠	١٩	٠,٦٣	٨	٠,٧٣	٨	
٠,٧٨	٢٠	٠,٦٠	٩	٠,٨٣	٩	
٠,٨٦	٢١	٠,٦٦	١٠	٠,٦٥	١٠	
٠,٧٤	٢٢	٠,٧١	١١	٠,٧٠	١١	

يتضح من الجدول رقم (١) أن معاملات ارتباط جميع البنود لجزئي الأداة (الوتجداني والمهني) بالدرجة الكلية تُعد عالية، إذ تراوحت بين ٠,٥٦ - ٠,٨٦ وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على أن البنود بقدر جيد من الصدق الداخلي.

الصدق العاملـي

كما تم إجراء تحليل عاملـي لبنود محوري الدراسة (الوتجداني والمهني)، وجاءت النتائج كما يوضحـها الجدولان رقم (٢)، ورقم (٣).

جدول رقم (٢). صدق الاستبانة بحساب التحليل العـاملـي للجزء الأول (البعد الوتجـدـاني).

رقم العبارة	العامل الأول	قبل التدوير	بعد التدوير	العامل الثاني
			العامل الأول	
١	-	٠,٦٩	٠,٨١	
٢	-	٠,٦٧	٠,٨٦	
٣	٠,٣٩	٠,٧٢	٠,٦٥	
٤	٠,٣٤	٠,٧٢	٠,٧٠	
٥	٠,٤٥	٠,٨١	٠,٧١	
٦	٠,٦٩	٠,٧٧	٠,٣٨	
٧	٠,٧٦	٠,٧٦	-	
٨	٠,٧٦	٠,٨٣	٠,٣٨	
٩	٠,٧٨	٠,٨٢	٠,٣٦	
١٠	٠,٨٠	٠,٦٩	-	
١١	٠,٨٠	٠,٧٤	-	
الخذر الكامن	-	٦,١٥	-	نسبة التباين المفسرة
	-	٦٨	-	

يتضح من الجدول رقم (٢) تشبع جميع البنود المتعلقـة بالبعد الوتجـدـاني على العـاملـ الأول قبل التدوير، وهذا يدل على أن جميع البنـود تقـيس سـمة واحدة. كما

يتضح تشبع البنود أرقام (١١ ، ١٠ ، ٩ ، ٨ ، ٧ ، ٦) بدرجة عالية على العامل الأول بعد التدوير، ويبدو أنها تتعلق بتوثيق وتشجيع العلاقة الاجتماعية الحميمة بين الطالب المعلم والآخرين، كما يتضح تشبع البنود أرقام (٢ ، ٤ ، ٥ ، ١٠ ، ٣) بدرجة عالية على العامل الثاني بعد التدوير، وهي مرتبطة بإظهار حماس المعلم المستعاون لبناء علاقة حميمة مع الطالب المعلم ومعاملته كزميل مهنة ، كما يلاحظ من نفس الجدول أن نسبة التباين المفسرة هي ٦٨٪ وهذه نسبة جيدة.

جدول رقم (٣). صدق الاستبانة بمحاسب التحليل العاملية للجزء الثاني (البعد المهني).

رقم العبارة	العامل الأول	قبل التدوير	بعد التدوير	العامل الثاني	
				العامل الأول	بعد التدوير
١	٠,٧٠	٠,٣١	٠,٥٩	قبل التدوير	بعد التدوير
٢	٠,٧٣	-	٠,٨٤	العامل الأول	العامل الثاني
٣	٠,٦٩	-	٠,٨٢		
٤	٠,٧٦	٠,٣٢	٠,٧٠		
٥	٠,٧٤	٠,٦٧	-		
٦	٠,٧١	٠,٥١	٠,٥٤		
٧	٠,٧٦	٠,٥٧	٠,٤٢		
٨	٠,٦٥	-	٠,٤٢		
٩	٠,٦٣	-	-		
١٠	٠,٧٤	٠,٦٥	-		
١١	٠,٧٣	٠,٧٦	-		
١٢	٠,٨١	٠,٦٧	٠,٤٣		
١٣	٠,٨٥	٠,٥٧	٠,٦٣		
١٤	٠,٧٩	٠,٧٤	٠,٣٩		
١٥	٠,٦٦	٠,٧٤	-		
١٦	٠,٨٠	٠,٣٧	٠,٧٧		
١٧	٠,٨٦	٠,٥٤	٠,٦٦		

تابع جدول (٣).

٠,٥٧	٠,٤٠	٠,٧٣	١٨
٠,٣٥	٠,٧٦	٠,٧٦	١٩
-	٠,٨٥	٠,٧٨	٢٠
٠,٤٢	٠,٦٢	٠,٨٢	٢١
٠,٧٩	٠,٣١	٠,٧٩	٢٢
-	-	١٢,٤	الجذر الكامن
-	-	٦٩	نسبة التباين المفسرة

يتضح من الجدول رقم (٣) تشعب جميع البنود المتعلقة بالبعد المهني على العامل الأول قبل التدوير، وهذا يدل على أن جميع البنود تقيس سمة واحدة ، كما يتضح تشعب البنود أرقام (٢٠، ١١، ١٩، ١٤، ١٥، ١٢، ١٠، ٥، ٢١) على العامل الأول بعد التدوير بدرجة عالية، ويظهر أنها تتعلق بمساعدة المعلم المتعاون للطالب المعلم على الاستفادة من مصادر التعليم المتوفرة في المدرسة وتقديم الخبرة اللازمة له للنجاح في التربية العملية، كما يتضح تشعب البنود أرقام (٢، ٣، ٢٢، ١٦، ٤، ١٧، ١٣) على العامل الثاني بعد التدوير بدرجة عالية، وهي تتعلق بمفهوم التخطيط لبدء برنامج التدريب الميداني وحضور الاجتماعات الازمة لتنفيذ البرنامج التدريسي وتقويم الطالب المعلم. كما يوضح الجدول أن نسبة التباين المفسرة قد بلغت ٦٩٪ وهي نسبة جيدة.

ثبات الاستبانة

تم حساب ثبات الاستبانة بطريقتين هما طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية، ويمثل الجدول رقم (٤) حساب ثبات الاستبانة لكل بُعد على حدة وحساب ثبات الاستبانة الكلية.

جدول رقم (٤). حساب ثبات الاستبابة.

التجزئة النصفية	ألفا كرونياخ	حساب ثبات الاستبابة
٠,٨٧	٠,٩٢	البعد الوجداني
٠,٩٤	٠,٩٦	البعد المهي
٠,٩٤	٠,٩٧	دمج البعدين

يُوضح من الجدول رقم (٤) أن ثبات الاستبابة عال، إذ بلغ ٠,٩٧ حسب طريقة ألفا كرونياخ، كما بلغ ٠,٩٤ حسب طريقة التجزئة النصفية.

أدبيات الدراسة Review of Literature

أهمية دور المعلم المعاون في التربية الميدانية

حدّد جونسون أدوار المعلم المعاون في الملاحظة والإعداد لما قبل التدريس والتعليم التدريسي والتقويم (Johnson , 2001 , p. 1).

وتمثل الخبرات التعليمية مكونات أساسية لإعداد معلم المستقبل ، وقد حاولت حركة الإصلاح التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية منذ بداية الثمانينيات تحسين كمية وكيفية إعداد معلم المستقبل، إذ تم التأكيد على الحاجة إلى تطوير الخبرات التعليمية العيادية على أساس أنها جزء من برنامج إعداد المعلم ، كما تم التأكيد في العديد من التوصيات التربوية على إعادة تصميم برامج إعداد المعلمين بحيث يبرز دور التعاون (Collaboration)، وذلك لتحقيق إصلاح تربوي ناجح (Edward & Canter , 1997 , p . 75).

إن وجود المعلم المعاون في مدرسة التطبيق بشكل مستمر يجعل دوره فاعلاً في التربية الميدانية ، ومسؤولياته تشمل كونه مصدراً للخبرة والدعم واعتباره نموذجاً في التدريس للطالب المعلم، إضافة إلى مسؤولية اشتراكه في

تقييم الطالب المتدرب وتزويده بالغذية الراجعة والتوصيات اللازمة (Shantz & Brown ., 1999, p. 693)

كما تشير لوينهت وكورين إلى أهمية تطوير شراكة المعلم المتعاون والطالب المعلم عن طريق مناقشة عدة عناصر في التربية الميدانية، منها أدوار المعلم المتعاون في التحضير للتربية الميدانية، وبناء علاقة طيبة مع الطالب المعلم ومساعدته في إعداد دروسه وتزويده بالغذية الراجعة (Lowhnaupt & Corinne, 1999, p. 7) وتؤكد روز وأخرون أن علاقة الطالب المعلم الجيدة مع المعلم المتعاون تعتبر مسألة حيوية لتحقيق أقصى فائدة ممكنة من الخبرة في التربية الميدانية (Rose et al 1984, p. 47).

ويرى رمزي أنه لا يوجد عمل يعتمد النجاح فيه على العلاقة مع الآخرين بشكل كبير أكثر من مهنة التعليم، لأن المعلم على اتصال دائم مع الآخرين من تلاميذ، ومعلمين، ومستشارين تربويين، وأولياء أمور وغيرهم من أعضاء المجتمع، ومن أجل ذلك أصبح فهم السلوك الإنساني الفاعل من أساسيات علاقة المعلم مع الآخرين (Ramsey , 1967 , p. 1).

كما أشارت العديد من الدراسات إلى الانفاق على مجموعة من النتائج المتعلقة بالتربية الميدانية، ومنها أن المعلم المتعاون من أهم الركائز للتربية الميدانية، وأن الطلاب المعلمين يعدونه أهم شخص بالنسبة لهم، لأنه يمضي معهم معظم وقت التدريب (Margaret & Dusel , 1999 , p. 186).

كما أكد سميت على اتفاق الباحثين والمعلمين على اعتبار التربية الميدانية أهم خبرة ما قبل التدريس (Smith , 1990 , p. 133) (Preservice Experience). كما أن تفعيل دور المعلم المتعاون يتطلب تحفييف حدة التوتر الذي قد يحدث بينه وبين الطالب المعلم عن طريق الأخذ بمقترنات منها:

- ١ - حسن اختيار المعلم المتعاون ومراعاة التجانس بينه وبين الطالب المعلم (قدر الإمكان) في الصفات الشخصية.
- ٢ - تزويد المعلم المتعاون بدورات تدريبية في الإشراف التربوي، مع التأكيد على التواصل (Communication).
- ٣ - ضرورة إتاحة الفرصة للمعلم المتعاون والطالب المعلم لبناء علاقة جيدة والتخطيط معاً، وهذا لن يتحقق إلا عن طريق إعطائهمما الوقت الكافي لذلك، وهذا قد يستلزم تمديد فترة التدريب لسنة كاملة. (Croker & Wilder , 1999 , p . 1).

كما أوصى جاكنك وسمير أورن بضرورة تركيز برامج تدريب المعلمين على تبني فكرة الرميل في العلاقة بين المعلم المتعاون والطالب المعلم، بدلاً من التركيز على فكرة الخبر والمبتدئ (Expert/Novice) في العلاقة بينهما لتعزيز ثمو معلم المستقبل، ولتحقيق هذا الهدف يجب مشاركة المعلمين المتعاونين في دورات تدريبيه تتبنى فكرة الزماله في التدريب بدلاً من فكرة الإشراف (Jacknick & Samiroden , 1991 , p . 1).

(115)

إن دور المعلم المتعاون يجب أن يبني على علاقة مميزة مع الطالب المعلم تتضمن الاشتراك في تبادل المعلومات والتشاور حول التغذية الراجعة والتقويم وفاعلية برنامج التربية الميدانية (Edward & Canter , 1997 , pp 81 - 82).

وأكّد كروكشانك أن الطالب المعلمين بحاجة ماسة إلى الدعم الاجتماعي والعاطفي القوي من الآخرين، خاصة ذوي العلاقة بال التربية الميدانية، ويأتي على رأس هذه القائمة المعلم المتعاون (Cruickshank , 1977 p p . 52 - 54).

مظاهر اشراف المعلم المتعاون على الطالب المعلم

ميز وابت بين مظاهرتين في الإشراف التربوي للمعلم المتعاون هما المظهر الفني، ويشمل أموراً مثل تزويد الطالب المعلم بمصادر التدريس وأدواته الالزمة إضافة إلى

تقسيم أدائه، والثاني هو المظهر الوجданى، ويشمل الأمور التي من شأنها تشجيع الطالب المعلم على الثقة بالنفس والأداء الجيد (Waite, 1994, p. 72-73).

أشار كلف وكوستنك إلى نموذجين لدور المعلم المتعاون، الأول نموذج البدء بالعمل (Practical initiation Model). ويرى مؤيدو هذا النموذج أن دور المعلم المتعاون يتضمن دفع الطالب المعلم للبدء بالتدريس الفعلى، أو ما يعرف بالبدء بأسلوب التمهن (Apprenticeship) مع دعمه وتشجيعه ، بينما يرى بعض مؤيدي هذا النموذج استخدام الأسلوب الصعب مع الطالب المعلم المسمى بأسلوب اغرق أو اسبح (Sink or Swim) المبني على فكرة أن التدريس مهنة صعبة، وعندما يمارس الطالب المعلم المهنة بأسرع وقت يتعلم كيف يصبح معلماً حقيقةً. أما النموذج الثاني فإنه يعرف بنموذج التدخل النقدي (Critical Interventionist Model) ويرى مؤيدو هذا النموذج أن دور المعلم المشارك (Associate Teacher) أو المعلم المتعاون يجب أن يكون واسعاً ونادقاً يتحلى بحدود النموذج الأول، وذلك بتشجيع الطالب المعلم على فحص ونقد أسلوب التدريس المطبق في المدارس، والعمل على تطوير أساليب تدريسية جديدة وناقدة وغير تقليدية (Clive & Kosnik, 2000, p. 207).

توضّح دراسة باودري كيف عرف المعلّمون المتعاونون الإشراف على الطالب المعلم. شارك في الدراسة (٣٦) معلماً متعاوناً سبق لهم دراسة مقررين في الإشراف التربوي. أشارت نتائج الدراسة إلى تعريف دور المعلم المتعاون في خمسة أبعاد هي:

- ١) دمج الطالب المعلم في نظام المدرسة، واعتباره جزءاً من المنظومة المدرسية.
- ٢) تكوين علاقة ودية مع الطالب المعلم.
- ٣) تهيئه الفرصة للطالب المعلم لكي يطور نفسه مهنياً.
- ٤) تنظيم البرنامج التدريسي.

٥) تبادل الأفكار مع الطالب المعلم وتزويده بالغذية الراجعة اللازمة. وبذلك يتضح أن تركيز المعلم المتعاون لتحقيق دوره يتمحور حول مساعدة الطالب المعلم للنمو الشخصي، والمهني، والاجتماعي في المدرسة. (Boudreau, 1999, p. 454).

ويستيق تحديد هذه الدراسة لمظاهر إشراف المعلم المتعاون على الطالب المعلم مع الدراسة الحالية من حيث تركيزها على بعدين أساسين هما البعد الوجداني والبعد المهني.

أجرى لوثر دراسة استطلاعية سأل من خلالها (٢٥٠) طالباً معلماً عن الممارسات الإشرافية الجيدة والسيئة للمعلم المتعاون. أشارت نتائج الدراسة إلى تحديد (٤٨٠) إيجابة عن الممارسات التي قام بها المعلم المتعاون، وساعدت الطلاب المعلمين على اكتساب خبرة ناجحة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى تحديد (٣٢٥) إيجابة عن الممارسات غير المرغوبة أو الأقل مساعدة في أثناء التدريب الميداني.

وقد استنتج الباحث من دراسته أن استحسابة الطلاب المعلمين الإيجابية للبيئة الإشرافية غير المقيدة تسهل على الطالب المعلم التدريس بشقة، كما تضمنت الإشارة إلى اختيار المعلم المتعاون بناء على التميز في التدريس، والرغبة في العطاء، والتعاون مع الطالب المعلم، واقترحت النتائج أن تكون العلاقة بين المعلم المتعاون والطالب المعلم علاقة مبنية على الثقة والمودة والتفاهم.

ومن الأمثلة التي تشير إلى بعض الأساليب الإشرافية غير المحببة للطالب المعلم تدخل المعلم المتعاون في تدريس الطالب بشكل مستمر ومقاطعته في أثناء تدريسه وتصحيح أخطائه أمام التلميذ ، وتأثير هذا التصرف على الطالب المعلم وتلاميذه يمكن أن يكون تأثيراً بالغ السلبية وغير منتج. كما توصل الباحث من نتائج دراسته إلى أن الطلاب المعلمين يتطلعون إلى تقويم جيد، وتغذية راجعة فاعلة من المعلم

المتعاون، وقد يبدو هذا الأمر أصعب مهام المعلم المتعاون، ولكنه جوهرى للتربية الميدانية.

وأخيراً أشارت نتائج الدراسة إلى تميز بعض المعلمين المتعاونين بمهارات معينة، مما يشير إلى إمكانية استفادة الطالب المعلم من أكثر من معلم متعدد (Lowther , 1968 , pp : 40 - 42).

أشارت دراسة شارك فيها (١٧١) طالباً معلماً إلى تحديد مجموعة من المجالات التربوية التي يمكن للمعلم المتعاون مساعدة الطالب المعلم فيها ومنها:

- ١ - التكيف للتدريس . ٢ - فهم التلاميذ. ٣ - اختيار المواد التعليمية. ٤ - اختيار طريقة التدريس. ٥ - تشجيع التلاميذ على التفاعل مع المعلم. ٦ - تحديد أهداف الدراسات. ٧ - التحضير للدروس اليومية. ٨ - تقويم التلاميذ. (Bennie , 1966 , pp . 41 .- 42).

وفي دراسة سبيث عن مدى رضا الطلاب المعلمين عن دور المعلم المتعاون في التربية الميدانية والتي شارك فيها (١٢٦) طالباً معلماً تبين من نتائج الدراسة تدني تقدير الطلاب المعلمين لدور المعلم المتعاون في أثناء فترة الملاحظة (Obsevation) وتحسين تقديرهم لدوره بعد الاجتماعات البعدية (Post Conferences)، مما يشير إلى تحسين دور المعلم المتعاون في نهاية فترة التدريب (Smith , 1990 , p 133).

وفي دراسة لتحديد الخبرات الالازمة للمعلمين المتعاونين والتي شارك فيها ثمانية معلمين متعاونين وسبعة من مديري التعليم في وسط الولايات المتحدة أشارت نتائج الدراسة إلى قلة الجهد المبذولة لتدريب المعلم المتعاون وتعزيز دوره في التربية الميدانية، خاصة في مجال تقويم الطالب المعلم، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم تلقي معظم المعلمين المتعاونين دورات تدريبية رسمية في الإشراف الميداني على

الطلاب المعلمين، وأوصت الدراسة بضرورة تقديم دورات تدريبية للمعلمين المعاونين. (Ramanathan, et al , 2000 , p.101)

ومن الدراسات التي اهتمت بالتأكيد على دور المعلم المتعاون من الناحية المهنية دراسة نادش وستيف التي أجريت على (٤٧) معلماً متعاوناً للتعرف على المؤشرات التي تدفع المعلم المتعاون لتبديل إجراءاته الإشرافية المعتادة لزيادة فرص الطالب المعلم للنجاح في التربية الميدانية. أوضحت نتائج الدراسة أن المعلم المتعاون يغير إجراءاته المعتادة عندما يلاحظ أموراً منها:

- ١) استخدام الطالب المعلم أساليب تدريس غير جيدة.
- ٢) ضعف مهارة ضبط الصفة لدى الطالب المعلم.

وهذا يشير إلى أهمية مراعاة المعلم المتعاون لدوره المهني، خاصة ما يتعلق بمتغيري طرق التدريس وضبط الصفة. (Knudson & Steve , 2000 , p . 175)

وأجرى سالم دراسة هدفت إلى التعرف على دور المعلم المتعاون تجاه الطالب المستدرس على عينة من طلاب كلية التربية بأئمها بلغ عددهم (٢١٥) طالباً متدرساً، توصلت نتائج الدراسة إلى أن دور المعلم المتعاون يعد إيجابياً في توجيه وإرشاد الطالب المستدرس في بداية التربية العملية، أما دوره في الجوانب الأخرى فيبدو ضعيفاً في توجيه الطالب المستدرس في تحضير الدروس اليومية. وفسر سالم ضعف دور المعلم المتعاون بعدة أمور منها عدم إدراك دوره الذي يجب أن يقوم به أو عدم الرغبة في مساعدة الطالب المستدرس بصفة عامة (سالم، ١٤١٥ ، ص ٦٩).

وتفق نتائج هذه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث ضعف تقدير الطلاب المعلمين لدور المعلم المتعاون، خاصة في الجانب المهني، بسبب عدم إدراكه لهذا الدور بشكل فاعل.

كما أكدت دراسة عن دور المعلم المتعاون كناصح أو معلم خاص (Mentor) على أن التربية الميدانية حجر الزاوية للخبرة التعليمية الميدانية، وأشارت إلى أن الباحثين بدؤوا بفحص أسباب فشل بعض الطلاب المعلمين في التربية الميدانية، وأوضحاوا أن سوء العلاقة بين المعلم المتعاون والطالب المعلم وسوء فهم دور كل منهما للآخر يسهم في فشل تجربة التربية الميدانية، كما هدفت الدراسة إلى تحديد معنى إشراف المعلم المتعاون الخاص حسب آراء عينة الدراسة المؤلفة من (٧٤) طالباً معلماً و (١٣) معلماً متعاوناً. أشار الطلاب المعلمون إلى أن المعلم المتعاون الخاص يمثل نموذجاً لدعم الطالب المعلم، وأن العلاقة بينهما مبنية على تقبل النقد البناء والعمل الجاد، ووجود الاستعداد لتقبل الأفكار الجديدة وتطبيقها. وعززوا النجاح في التربية الميدانية إلى العلاقة الإيجابية الفاعلة مع المعلم المتعاون والبيئة الإشرافية المتسمة بالدعم من المعلم المتعاون، أما أكثر مخاوفهم فقد كانت عدم ثقتهم في سماح المعلم المتعاون لهم بتطبيق أفكار جديدة، كما أشار بعض المشاركون من الطلاب المعلمين إلى أن المعلم المتعاون الخاص الجيد هو الذي يستمع للطالب المعلم، ويقدر عمله ويدعمه (Sudzina et al , 1997 , p p . 25 - 26).

معوقات إشراف المعلم المتعاون في التربية الميدانية

من معوقات تأدية المعلم المتعاون لدوره ما أشار إليه بینت وآخرون، إذ حددوا خمس عقبات هي:

- ١ - عدم كفاية الوقت للتطبيق الميداني وتقديم طالب التربية الميدانية.
- ٢ - غياب الموارف المادية.
- ٣ - نقص المصادر التعليمية.
- ٤ - نقص الخبرة المتخصصة اللازمة للإشراف على الطالب المعلم.
- ٥ - تعارض الجداول.

وجميع هذه العوامل تشكل عقبات تحول دون الإشراف الفاعل للمعلم المتعاون إلا أن بذل الجهد للتغلب عليها يعزز دور المعلم المتعاون ويسهل مهمته (Benette et.

له . 55 , p . 1992) إن عمل المعلمين المتعاونين يمكن أن يصبح عنصراً هاماً في سيرة المعلمين المهنية، وتعزيز معلوماهم واتجاهاتهم الحديثة في التدريس وتصميم المناهج وتشجيع تأملاتهم الذاتية عن تدريسيهم وإشرافهم على الطلاب المعلمين (Ganser , 1996 , p . 283) .

أكّدت الدراسات السابقة على أن التربية الميدانية تعتبر أهم خبرة تعليمية لما قبل التدريس، كما أبرزت دور المعلم المتعاون، واعتبرته أهم شخص في التربية الميدانية بالنسبة للطالب المعلم. ويشمل دور المعلم المتعاون دعم الطالب المعلم وتزويده بالخبرة اللازمة وتقديم أدائه. كما أشارت الدراسات السابقة إلى وجود بعض معوقات تأدية المعلم لدوره وشجعت على بذل الجهد للتغلب عليهما لتعزيز دور المعلم المتعاون وتسهيل مهمة إشرافه على الطالب المعلم.

يبدو جلياً من العرض السابق لأدبيات الدراسة أن دور المعلم المتعاون يتضمن مسؤوليات عديدة لا تخرج في مضمونها عن إطارين (Cooperating Teacher) الأول يتعلق بالجانب الوجداني أو العاطفي ويشمل المسؤوليات ذات الارتباط بهذا الجانب، مثل معاملة الطالب المعلم كزميل في المهنة وتوفير جو من المودة وإظهار الحماس له وتشجيعه على العمل. أما الإطار الثاني فإنه يتعلق بالبعد المهني الفني، ويشمل المسؤوليات ذات الصلة بالتوابع الإشرافية الفنية مثل التخطيط لبدء برنامج التربية الميدانية، وتزويد الطالب المعلم بالأدوات والمصادر اللازمة للتدريس ومساعدته في إعداد وتحضير الدروس، هذا إضافة إلى حضور الاجتماعات اللازمة لبدء الإشراف وتقديم عمل الطالب المعلم وتزويده بالتغذية الراجعة اللازمة ومساعدته على التغلب على ما قد يعترضه من مشكلات أثناء التدريب الميداني.

مجتمع الدراسة وعينتها

أولاً : مجتمع الدراسة

تألف مجتمع الدراسة من مجموعتين بلغ عدد أفرادها ٧٥٩ فرداً. المجموعة الأولى وهم مديرو المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض وبلغ عددهم (٤٩١) مديرًا منهم (٣٤١) مديرًا للمرحلة المتوسطة، و(١٥٠) مديرًا للمرحلة الثانوية. (الدليل الإحصائي - وزارة المعارف ١٤٢٠ - ١٤٢١).

والمجموعة الثانية وهم طلاب التربية الميدانية كلية التربية جامعة الملك سعود وعددتهم ٢٦٨ طالباً مسجلين بالفصل الدراسي الثاني ١٤٢٠ - ١٤٢١ (سجلات وحدة التربية الميدانية قسم المناهج وطرق التدريس للفصل الدراسي الثاني ١٤٢٠ - ١٤٢١).

عينة الدراسة

تم اختيار ٢٠٪ من أفراد المجموعة الأولى (٩٨ مديرًا) بصورة طبقية عشوائية منهم (٦٣ مديرًا) من المدارس المتوسطة. معدل (٩ مديرين) من كل مركز تعليمي و(٣٥ مديرًا) من المدارس الثانوية. معدل (٥ مديرين) من كل مركز تعليمي.

أما المجموعة الثانية فقد تم اختيار ٥٠٪ منهم بصورة عشوائية وعددتهم ١٣٤ طالباً معلماً.

ويوضح الجدول رقم (٥) توزيع عينة الدراسة.

جدول رقم (٥). عدد الاستبيانات الموزعة والعائدة ونسبتها المئوية.

المجموعة	الاستبيانات الموزعة	الاستبيانات العائدة	النسب المئوية للاستبيانات المعادة
مديرو المدارس (المجموعة الأولى)	٩٨	٧٦	٧٧,٥٥
الطلاب المعلمون (المجموعة الثانية)	١٣٤	١١٤	٨٥,٠٧
المجموع	٢٣٢	١٩٠	٨١,٨٩

يوضح من الجدول رقم (٥) أن نسبة الاستبيانات العائدة لمديري المدارس بلغت ٧٥,٥٥٪، بينما بلغت نسبة العائد من استبيانات الطلاب المعلمين ٧٠,٨٥٪ وهي نسب عالية.

كما يوضح الجدول رقم (٦) توزيع أفراد المجموعة الأولى حسب المراكز التعليمي.

جدول رقم (٦). توزيع أفراد المجموعة الأولى من عينة الدراسة حسب المركز التعليمي بمدينة الرياض.

المدارس الثانوية			المدارس المتوسطة			المركز التعليمي
نسبة العينة للمجتمع	عينة الدراسة	مجتمع الدراسة	نسبة العينة للمجتمع	عينة الدراسة	مجتمع الدراسة	
١٩,٢	٥	٢٦	٢١,٤	٩	٤٢	مركز الوسط
١٥,٢	٥	٣٣	١٤,٥	٩	٦١	مركز الشمال
٢٠,٠	٥	٢٥	٢٠,٠	٩	٤٥	مركز الغرب
٢٠,٨	٥	٢٤	١٨,٧	٩	٤٨	مركز الشرق
١٨,٥	٥	٢٧	١٩,٥	٩	٤٦	مركز الروضة
٢٩,٤	٥	١٧	٢٠,٠	٩	٤٥	مركز السويفي
٢٠,٨	٥	٢٤	١٦,٦	٩	٥٤	مركز الجنوب
١٩,٦	٣٥	١٥٠	١٨,٥	٦٣	٣٤١	المجموع

يوضح من الجدول رقم (٦) اختيار (٩) مديري مدارس من كل مركز من المرحلة المتوسطة و (٥) مديري مدارس من كل مركز للمرحلة الثانوية، وقد روعي في ذلك تفاوت أعداد مديري المدارس بين المرحلتين المتوسطة والثانوية، إضافة إلى تكافؤ الأعداد من جميع المراكز للمرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية، وذلك حتى يكون تمثيل العينة لجتمع الدراسة دقيقاً قدر الإمكان.

عرض النتائج وتحليلها

نصلت أسئلة الدراسة على ما يلي.

س ١ : ما درجة مشاركة المعلم المتعاون في التربية الميدانية من وجهة نظر مديرى المدارس ؟

س ٢ : ما درجة مشاركة المعلم المتعاون في التربية الميدانية من وجهة نظر الطلاب المعلمين ؟

س ٣ : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مديرى المدارس والطلاب المعلمين تعزى لتغير المهنة ؟

س ٤ : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تعزى لتغير البعد أو المحور ؟ (وجداً - مهني)

وللإجابة عن الأسئلة السابقة قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مع ترتيب المتوسطات الحسابية تناظرياً، إضافة إلى إجراء اختبار T test لمعرفة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة (مديرى مدارس وطلاب معلمين).
وفيمما يلي عرض لهذه النتائج.

أولاً : التكرارات والنسب المئوية للعينة الكلية

ويمثلها الجدول رقم (٧)، وتعرّف عن رأي العينة لدرجة مشاركة المعلم المتعاون في الإشراف على الطالب المعلم من خلال أدواره المختلفة (للحاجين الوجданى والمهنى).

* لقد تم اعتبار المتوسط أقل من (٣) مشاركة قليلة والمتوسط من (٣) إلى أقل (٤) مشاركة متوسطة أما المتوسط من (٤) فما فوق فقد اعتبر مشاركة عالية.

جدول رقم (٦). التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والأخراجات الميدانية لاستجابات المبادرة الكافية للبعد الوعياني.

رقم النحواني	المتوسط الحسابي	التكرارات والنسب المئوية						العبارة يقوم المعلم المعاون	رقم النحواني
		مشاركة مدددة	مشاركة قليلة	مشاركة متوسطة	مشاركة عالية	مشاركة عالية جداً	المبادرة		
٠,٩٣	٣,٩٩	١,١	٢	٧,٩	٥٠	١٣,٧	٢٦	٨٧	٢١,٦
٠,٩٦	٤,٠٢	١,١	٢	٤,٤	١٤	١٦,٥	٣١	٣٨,٨	٣٦,٢
٠,٩٩	٣,٨٨	٢	٢	٦,٨	١٣	٢٢,٦	٤٣	٣٧,٩	٣٠,٥
١,١٧	٣,٦٦	٧,٩	١٥	٨,٤	١٦	١٨,٩	٣٦	٣٩,٥	٧٥
١,١٣	٣,٦٤	٣,٦	١٢	٩,٥	١٨	٢١,٢	٤٠	٣٩,٧	٧٥
٠	(الاكتيف) التدرب	٠	٤٤	٢٣,٣	٢٣,٣	٢٣,٣	٢٣,٣	٢٣,٣	٢٣,٣

تابع جدول رقم (٧).

٦	بيانه سار حاسة لرسالة العلم ومهنة التدريس	٢٨	٣٩,٥	٢٠,٠	٧٥	٦٩	٢٥,٨	١٩	١٠٠	٩	٣,٦	١,٠٦
٧	بتشجيع الطالب المعلم على مضايقة المهدى في الدرس	٢٨	٣٢,٦	٢٦	٥٢	٢٥	١٣,٢	١٣	٦,٨	٣,٤٣	١,١٥	
٨	بالمعلم على أن يكون قدوة حسنة للطالب	٤٠	٣٩,٥	٢١,١	٧٥	٦٨	٢٢,٢	١٣	٦,٨	١٣,٢	١,١٧	
٩	بالمعلم في جميع تصرفاته بتشجيع الطالب المعلم على بناء علاقة طيبة مع طلابه	٥٠	٣٩,٥	٢٣	٤٢	١٣	٦,٨	١٨	٩,٥	٣,٥٦	١,١٧	
١٠	بتشجيع الطالب المعلم على بناء علاقة طيبة مع أولياء الأمور	٢٧	٣٢,٧	٤٥	٣٤	٣٢	٣٤	١٧,٩	٢١,١	٢,٩٢	١,٢٥	
١١	بتشجيع الطالب المعلم على التعرف على مشكلات الطالب ومحاولاته حلها	٢١	١٦,٣	٥٢	٤٣	٢١	١٦,٣	٢٠	١٥,٨	٣,١٢	١,٢١	

يتضح من الجدول رقم (٧) أن متوسطات جميع العبارات غير مرتفعة فكلها أقل من المتوسط الحسابي (٤)، وهذا يدل على أن مشاركة المعلم المتعاون في الإشراف على طالب التربية الميدانية بحاجة إلى مزيد من الدعم والتعزيز، خاصة في الجانب المهني . ويستثنى من عبارات الجدول رقم (٧) العبارة رقم (٢) والتي تنص على [يقوم المعلم المتعاون بمعاملة الطالب المعلم كزميل في المهنة وليس كطالب تربية ميدانية] . ولعل ارتفاع متوسط هذه العبارة عن (٤) وتصنيفها منفردة بمشاركة عالية وتميزها عن غيرها من العبارات يعزى إلى أهمية الفكرة التي احتوت عليها، وهي اعتبار الطالب المعلم "معلم المستقبل" زميلاً في المهنة من أول لحظة يشترك فيها بالتدريس مع معلمي المدرسة الأساسية، وهذا يؤكد على الجانب الوجداني، خاصة ما يتعلق منه بتعزيز مفهوم الذات لمعلم المستقبل، واعتبار ذلك بيت القصيد في الجانب الوجداني للتربية الميدانية.

وعند تدقيق النظر في الجدول رقم (٨) يلاحظ الفرق الواضح بين متوسطات عبارات **البعد الوجداني**، ومتوسطات عبارات **البعد المهني**، إذ أن متوسطات العبارات الأقل من متوسط (٣) وعددها (٨) عبارات تمثل ٣٦٪ من جملة عبارات **البعد المهني**، بينما لا توجد سوى عبارة واحدة متوسطها أقل من متوسط (٣) بالبعد الوجداني، ونسبة ٩٪ من مجمل عبارات **البعد الوجداني** في جدول رقم (٧)، وهذا يشير إلى الفرق في تقدير أفراد عينة الدراسة لدور المعلم المتعاون بين **البعدين الوجداني والمهني** حيث يحظى الأول بتقدير مشاركة أعلى من الثاني وهذا قد يعزى إلى الاهتمام بالتوجهات التربوية الحديثة التي تولي الجوانب النفسية (الوجدانية) اهتماماً كبيراً.

جدول رقم (٨). التكرارات والنسب المئوية والتوزيعات المسماة والأخراف المعاشرة لاستجابة المعاشرة الكلية للبعد المهني.

النحواف المعادل	النحواف المحسني	النحواف والنسب المئوية						رقم العبارة يقوم المعلم المساعون
		مشاركة معدومة	مشاركة قليلة	مشاركة متوسطة	مشاركة عالية	مشاركة عالية جداً	مشاركة عالية جداً جداً	
١,٢٥	١,١٣,٢	٢٥	٢٣	٢٢,٦	٢٢,٦	٢٢,٦	٢٢,٦	٢٧
١,٣٠	٢,٩٢	٤٢	٤٥	٣٠,٢	٣٠,٢	٣٠,٢	٣٠,٢	٢٨
١,٤٢	٢,٧٩	٥٦	٥٦	١١,٦	٢١,٢	٢٢	٤٢	٢٣

١. بالخطيط مع إدارة المدرسة لبناء الطالب المعلم (التدريب) برزنامج التعليمية المعاشرة.

٢. بالخطيط مع مشرف الكلية لبناء الطالب المعلم (التدريب) برزنامج التربية المعاشرة.

٣. بحضور اجتماع مع مشرف الكلية قبل بدء الدورس البدائي هدف دعم ومساندة الطالب المعلم (التدريب) للنجاح في عمله.

تابع جدول رقم (٨).

١,٣٧	٢,٠,٣	٢١,٩	١١,٢	٢٢,٥	٤٤	٢٨,٦	٤٥	١٤,٤	٢٧	٢٧	٢٠,٢	٢٠,٠	٣٦
١,١٠	٣,٥٣					١٦,٣	٥٠	٢٦,١	٦٩	٦٧	٣٥,٦		٥٠
١,٣٢						٩		١٦,٣	٥٣	٥٦			٦
١,٤٣								١٥,٨	٣٠	٣١	٢٢,١	٢٩,٥	٣١
١,٣٩								١٦,٣	٣١				٧
١,٣٥								٢٥,٩	٢٧,٩		٢٢,١	٤٢	
١,١٣								٢٧,٩	٥٣		٢٢,١	٤٢	٢٧
١,٣٩								٩,٥	٤٧		٢٢,١	٤٢	٣٠,٥
١,٣٥								٢٤,٧	٢٧		١٨	٦٨	٥٨
١,٢٢								٢,٩,٨	٢,٩,٨				٨
١,١٨								٩,٥	٣٥				٢٥
١,٢٤								١,٨					١٣,٢
١,٣٥									٣٥				٢٠
١,٣٧													٢٢
١,١٧													٣٦

تابع جدول رقم (٨).

١٠	مساعدة الطالب المعلم (المتدرب) على معرفة الأدوات والمواد الضرورية في التعليمية المنشورة في المدرسة ومكان حفظها وطريقة استخدامها.	٣٠	١٥,٨	٧٧	٦٠,٥	٢٧	١٩,٥	٢٥	١٢,٢	١١,١	٣,٣٧	١,٢٢
١١	مساعدة الطالب المعلم (المتدرب) على توزيع مفردات المقرر على الفترة الدراسية والقائم بتضمينها.	٣٣	١٧,٥	٧٢	٢٨,١	٤٥	٢٣,٨	٦١	٨,٥	٢٣	١٢,٢	٣,٤
١٢	مساعدة الطالب المعلم (المتدرب) على وضع خطبة الحضنر البوذية والقيام بتنفيذها.	٢٥	١٣,٢	٦٤	٣٣,٧	٤٣	٢١,١	٢٧	١٤,٢	٢٣	١٧,٩	٣,٣١
١٣	بنشج الطالب المعلم على تطبيق النظريات التعليمية التي درسها في الكليلة.	٣٠	١٠,٦	٥٠	٢٧,٦	٤١	٢١,٧	٣٧	١٩,٦	١٩,٦	٢,٩,١	١,٣
١٤	سلور المدرس للطالب المسلم (المتدرب) فيما يتعلق بالملائدة العلمية وطريقة التدريس.	٣٠	١٥,٨	٥٧	٣٠,٠	٤٦	٢٠,٨	٣	١٢,٦	٣,٢١	١,٢٥	

تابع جدول رقم (٨).

١,٢٧	٢,٤٧	٦,٨	٢٥	٦,٤	٢٨	٢٩,٣	٥٥	٢٩,٣	٢٣	١٢,١	٤,٧	٣,٩	٢٣,٧	٦	٢١,٢	١,٢	٢٣,٧	٤	٢١,٢	١٥
١,٢٥	٢,٨٨	١,٨	٣٤	٠,٨	٤	٢١,٢	٤	٢١,٢	٤٧	٢٤,٩	٤	٣	٢٤,٩	٤٧	٢٧,٠	٥	٩,٠	١٧	١٧	١٧
١,٢٧	٢,٣٠	٣,٢	٤٢	٢,٢	٢٠	١٠,٦	٢٠	١٠,٦	٢٣,٨	٢٣,٨	٢٠	١٠,٦	٢٩,١	٥٥	٢٩,١	٤٠	١٤,٣	٢٧	٢٧	١٨
١,٢٣	٢,٢٩	١٣,٧	٣٢	٢,٢	٢٢	١٣,٧	٣٢	١٣,٧	٢٦	٢٦	٢٦	٢٦	٣٢,٦	٦٢	٣٢,٦	٤	١٣,٧	٢٦	٢٦	١٩
																		٣٦	٣٦	

تابع جدول رقم (٨).

١١٨	٣,٤٣	٧,٩	١٥	١٢,٧	٢٤	٢٨,٦	٥٠	٣٠,٢	٥٧	٢٠,٦	٢٩	٢٠,٦	٢٠.
١٢٣	٢,١٦	٣	٢	٢,٣	٥	١٥,٨	٥٥	٢٦,٨	٣	١٣,٧	٥٨	١٣,٧	٢١
١٣٩	٢,٦١	٢	٣,٣٣	٦	١٣	١٢,٢	٣٣	٢٤,٣	٦٣	٢٠,١	٣٣	٢٠,١	٢٢

ثانياً : ترتيب عبارات البعدين الوجداني والمهني تنازلياً حسب المتوسط الحسابي.
ويمثل الجدول رقم (٩) ترتيب عبارات البعد الوجداني حسب المتوسطات
الحسابية تنازلياً لكل عبارة للعينة الكلية.

جدول رقم (٩). ترتيب عبارات البعد الوجداني تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

رقم العبارة	المتوسط الحسابي	الترتيب
٢	٤,٠٢	١
١	٣,٩٩	٢
٣	٣,٨٨	٣
٤	٣,٦٦	٤
٥	٣,٦٤	٥
٦	٣,٦٠	٦
٧	٣,٥٦	٧
٨	٣,٤٨	٨
٩	٣,٤٦	٩
١٠	٣,١٢	١٠
١١	٢,٩٢	١١
المتوسط العام للمحور الوجداني هو		٣,٥٧

كما يوضح الجدول رقم (١٠) ترتيب عبارات البعد المهني حسب المتوسطات
الحسابية تنازلياً لكل عبارة للعينة الكلية.

جدول رقم (١٠).

رقم العبارة	المتوسط الحسابي	رقم العبارة	الترتيب	رقم العبارة	المتوسط الحسابي	الترتيب
٥	٣,٥٣	١٢	١	٥	٣,١٠	١٢
١٥	٣,٤٩	٤	٢	٥	٣,٠٣	١٣
٢٠	٣,٤٣	١٨	٣	٥	٣,٠٣	١٤

تابع جدول رقم (١٠).

١٥	٢,٩٨	٨	٤	٣,٤٠	١١
١٦	٢,٩٧	١٦	٥	٣,٣٧	١٠
١٧	٢,٩٢	٢	٦	٣,٢٩	١٩
١٨	٢,٩١	١٣	٧	٣,٢٢	٩
١٩	٢,٨٨	١٧	٨	٣,٢١	١٤
٢٠	٢,٨٥	٧	٩	٣,١٧	١
٢١	٢,٧٩	٣	١٠	٣,١٦	٢١
٢٢	٢,٦١	٢٢	١١	٣,١٤	٦
٣,١٠		المتوسط العام للمحور المهني هو:			

وبتدقير النظر في الجدولين السابقين يلاحظ أن متوسطات عبارات الجدول رقم (٩) للبعد الوج다كي تراوحت بين (٤,٠٢) و(٢,٩٢) وبمتوسط عام بلغ (٣,٥٧)، وهذا المعدل العام للجانب الوجداكي يعد مشاركة متوسطة حسب التصنيف الذي أشار إليه الباحث في هامش عرض وتحليل النتائج، بينما تراوحت متوسطات عبارات الجدول رقم (١٠) للبعد المهني بين (٣,٥٣) و(٢,٦١) وبمتوسط عام بلغ (٣,١٠) ويمثل مشاركة متوسطة ، وعند تعديل هذين المتوسطين للمحورين إلى نسب مئوية يلاحظ أن نسبة مشاركة المعلم المتعاون في الجانب الوجداكي بشكل عام تصل إلى ٤٠٪٧١,٤، بينما تنخفض نسبة مشاركته في الجانب المهني إلى ٦٢٪، وهي بشكل عام غير مرتفعة خاصة بعد المهني، كما يلاحظ على عبارات بعد الوجداكي التي نالت الترتيبات (١)، (٢)، (٣) أنها قسم بالعلاقة الثانية بين الطالب المستدربي والمعلم المتعاون، وتتمحور هذه العبارات حول العلاقة الحميمة بالطالب المعلم ومعاملته كزميل في المهنة، والعمل على إزالة الخوف والرهبة لديه وإحاطته بالاهتمام اللازم، وهذا بدوره ينعكس وبشكل إيجابي على أدائه التدريسي ونجاحه

في مهمته التدريبية. بينما نالت العبارات ٥، ١٥، ٢٠ بالجانب المهني، وعلى التوالي الترتيب ١، ٢، ٣ وهي عبارات تتعلق بتقديم المساعدة الالزمة للطالب المعلم لمعرفة نظام المدرسة والخبرة الالزمة لضبط الصف ومعالجة المشكلات التي تواجه الطالب المستدرس في المدرسة، وهذا يشير إلى وجود الرغبة لدى المعلم المتعاون لمساعدة الطالب المستدرس للنجاح في تدريسه الميداني.

أما العبارتان اللتان نالتا أقل متوسطين في الجانب الوج다كي فهما رقمان (١١)، (١٠) وهما تتعلقان بتشجيع الطالب المستدرس على بناء علاقة مع أولياء الأمور والتعرف على مشكلات الطلاب ومحاولة حلها ولعل تدبي متواسطي هاتين العبارتين يعزى إلى اعتقاد أفراد عينة الدراسة أنها الأقل اتصالاً بالتدریس (الصف الدراسي). أما الجانب المهني فأدنى متوسط جاء للعبارات رقمي (٣)، (٢٢)، وهو عبارتان تتصلان بالتحفيظ لبدء التربية الميدانية وعقد اجتماعات بين الأطراف المعنية للتدریس (مشرف الكلية ، الطالب المعلم، المعلم المتعاون) وتقويم أداء الطالب المعلم، ولعل هذا التدبي يعزى إلى عدم توظيف دور المعلم المتعاون في التربية الميدانية بشكل رسمي، مما يشير إلى ضرورة مراعاة هذه الجوانب لأهميتها والعمل على تعزيز دور المعلم ليقوم بالمشاركة الإيجابية في التربية الميدانية.

ثالثاً : الفروق بين استجابات مدير المدارس والطلاب المعلمين (المتدربين).
للتعرف على الفروق بين استجابات مدير المدارس واستجابات الطلاب المعلمين قام الباحث بعرض مقارنة للتكرارات والنسب المئوية والمتosteات الحسابية لجميع عبارات البعدين الوجداكي والمهني كما يمثلها الجدولان رقمان (١١ و ١٢).

جدول رقم (١)، مقارة التكرارات والنسب المئوية والمتسطيات المحسية والانحرافات المعيارية لاستجابات مديرى المدارس والطلاب المعلمون للبعد الوجاهي.

الانحراف المعياري	المتوسط المحسسي	النحواف والتبسيط المعياري										النحواف والتبسيط المعياري	النحواف والتبسيط المعياري
		مشاركة محدودة	مشاركة محسنة	مشاركة قليلة	متوسطة	مشاركة عالية	مشاركة عالية جداً	متوسطة	مشاركة عالية	متوسطة	مشاركة عالية جداً		
١,٦٩,٠	٣,٨٨,	-	-	٣,٥,٠	٤	١,٦٥,	١	١,٦٧,	٥	١,١٣,١	١	١,٢,٢	١
١,٦١,٠	٣,٤,٤	٢,٨,١	٢	٦,٩,٢	١	١,١٢,	١٥	١,٢١,	١١	١,٦٣,٦	٥	١,٣,٣	٣
٥,٧٠,٠	٣,٩٢	-	-	٣,٥,٠	٤	١,٦٣,	١٦	١,٦٣,	٦	١,٧٨,٧	٤	١,٣,٣	٣
١,٨,٠	٨,٤,٤	١,٨,١	٢	٨,٨,٠	١	١,٦٦,	١٠	١,٦٧,	١٩	١,٨٤,٨	٥	١,٨,٧	٣
٦,٧٠,٠	١,١٤,	-	-	٢,٦,٢	٢	١,٩,٧	١٩	١,٩,٧	١٥	١,٣,١٠	٣٩	١,٣,٢	٢
١,١٢,٠	٣,٧٩	٣,٥,٣	٤	٩,٦,٣	٤	٢,٦,١	١١	٩,٦,٣	٢	٢,٦,١	٣٢	٢,٣,٣	٢
٢,٨٠,٠	٣,٩٩	-	-	٣,٦,٣	-	٢,٢,٣	٢	٢,٢,٣	٢	٢,٢,٣	٣٤	٢,٩,٢	٢٢
١,٣٢,٠	٣,٤٤,	٣,٣,٢	٣	١,٣,١	١٥	١,٣,١	١٣	١,٣,١	٣	١,٣,١	٣٦	١,٣,٢	٢٦

١. بارتفاع علامة درجة وسمينة بينه وبين الطالب المعلم
٢. تعلم الطالب المعلم كرجل في المهمة وليس كطالب تربية مبادلة
٣. بذلة المعرف والرغبة من المدرس لدى الطالب المعلم والتي يمكن أن تؤثر على تدريسه
٤. سلوك حذقي طالب درسي وعلفته حسنة بين المدرس والطالبة المحبوبة المعلم والمعلم (الطلاب المعلم ، والمعلم (العماد، ومشرف الكلية)

تابع جدول رقم (١١).

٦٧٠	٣,٩١	-	٣,٩	٣	٢٣,٧	١٨	٥٠,٠	٣٨	٢٢,٤	١٧
٦٢٨	٣,٤٦	١٠,٦	١٢	١٣,٧	١٥	١٩,٥	٢٢	٣٢,٧	٣٧	٢٣,٩
٦٧٢	-	-	٣,٩	-	٢٧,٦	-	-	-	-	-
٦٢٢	٣,٤٧	٧,٩	٧	-	-	-	-	-	-	-
٦٨٠	٣,٧١	-	٧,٩	-	-	-	-	-	-	-
٦٢٩	٣,٢٩	١١,٢	١٣	١٦,١	١٩	٢٤,٦	٢٨	٢٦,٣	٣٠	٢٦,٣
٦٧٢	٣,٨٧	-	-	-	-	-	-	-	-	-
٦٣٦	٣,٣٥	١٠,٨	١٨	١٠,٨	٣٠	٢٤,٦	٢٨	٢٦,٣	٣٠	٢٤,٦

تابع جدول رقم (١٦).

١١	الطالب وعاوته حلها	السترق على منكلات	تشجيع الطالب المعلم على	٢٦	١٧,٥	١٧,٥	٢٦	٢٢,٨	٢٢,٨	٣	٢٤	٢٤	٢٤	٢٤	٢٤	٢٤	٢٤	٢٤	٢٤
١٠	٢٤,٠	٢٤,٠	تشجيع الطالب المعلم على بناء علاقه طيبة مع طلابه	٢٤	٢٣,٨	٢٣,٨	٢٤	٢٠,٣	٢٠,٣	٣	٢٤	٢٤	٢٤	٢٤	٢٤	٢٤	٢٤	٢٤	٢٤
٩	١٣,٢	١٣,٢	تشجيع الطالب المعلم على بناء علاقه طيبة مع طلابه	٢٤	٢٣,٥	٢٣,٥	٢٤	-	-	٤	٢١,١	٢١,١	٢	١٩	١٩	١٧,١	١٧,١	١٦	١٦
٨	٢٠,٩	٢٠,٩	تشجيع الطالب المعلم على بناء علاقه طيبة مع أولياء الأمور	٢٤	٢٣,٦	٢٣,٦	٢٤	٢٣,٣	٢٣,٣	٨	٢١,٦	٢١,٦	٢	٠	٠	١٠	١٠	١٢,٣	١٣,٢
٧	١٣,٢	١٣,٢	تشجيع الطالب المعلم على بناء علاقه طيبة مع أولياء الأمور	٢٤	٢٣,٥	٢٣,٥	٢٤	٢٣,٣	٢٣,٣	٨	٢١,٦	٢١,٦	٢	١١,١	١١,١	١٩	١٩	١٣,٢	١٣,٢
٦	١٦,١	١٦,١	تشجيع الطالب المعلم على بناء علاقه طيبة مع طلابه	٢٤	٢٣,٣	٢٣,٣	٢٤	٢٣,٣	٢٣,٣	٨	٢١,٦	٢١,٦	٢	١٠,٣	١٠,٣	١٩	١٩	١٣,٢	١٣,٢
٥	١٦,١	١٦,١	تشجيع الطالب المعلم على بناء علاقه طيبة مع طلابه	٢٤	٢٣,٣	٢٣,٣	٢٤	٢٣,٣	٢٣,٣	٨	٢١,٦	٢١,٦	٢	١٠,٣	١٠,٣	١٩	١٩	١٣,٢	١٣,٢
٤	١٦,١	١٦,١	تشجيع الطالب المعلم على بناء علاقه طيبة مع طلابه	٢٤	٢٣,٣	٢٣,٣	٢٤	٢٣,٣	٢٣,٣	٨	٢١,٦	٢١,٦	٢	١٠,٣	١٠,٣	١٩	١٩	١٣,٢	١٣,٢
٣	١٦,١	١٦,١	تشجيع الطالب المعلم على بناء علاقه طيبة مع طلابه	٢٤	٢٣,٣	٢٣,٣	٢٤	٢٣,٣	٢٣,٣	٨	٢١,٦	٢١,٦	٢	١٠,٣	١٠,٣	١٩	١٩	١٣,٢	١٣,٢
٢	١٦,١	١٦,١	تشجيع الطالب المعلم على بناء علاقه طيبة مع طلابه	٢٤	٢٣,٣	٢٣,٣	٢٤	٢٣,٣	٢٣,٣	٨	٢١,٦	٢١,٦	٢	١٠,٣	١٠,٣	١٩	١٩	١٣,٢	١٣,٢
١	١٦,١	١٦,١	تشجيع الطالب المعلم على بناء علاقه طيبة مع طلابه	٢٤	٢٣,٣	٢٣,٣	٢٤	٢٣,٣	٢٣,٣	٨	٢١,٦	٢١,٦	٢	١٠,٣	١٠,٣	١٩	١٩	١٣,٢	١٣,٢
٠	١٦,١	١٦,١	تشجيع الطالب المعلم على بناء علاقه طيبة مع طلابه	٢٤	٢٣,٣	٢٣,٣	٢٤	٢٣,٣	٢٣,٣	٨	٢١,٦	٢١,٦	٢	١٠,٣	١٠,٣	١٩	١٩	١٣,٢	١٣,٢

جدول رقم (١٢). مقارنة التكرارات والنسب المئوية والمحضات الحسابية والخرافات المعاذرة لاستبيان مديري المدارس والطلاب المسلمين للمعهد المفتوح.

الخروف المبادري المسلمي	النحوسط المسلمي	النحوسط المسلمي																				
		مشاركة معدومة	مشاركة قليلة	مشاركة متوسطة	مشاركة عالية جداً	مشاركة عالية	مشاركة قليلة	مشاركة متوسطة	مشاركة عالية جداً	مشاركة عالية	مشاركة قليلة	مشاركة متوسطة	مشاركة عالية جداً	مشاركة عالية	مشاركة قليلة	مشاركة متوسطة	مشاركة عالية جداً	مشاركة عالية	مشاركة قليلة	مشاركة متوسطة	مشاركة عالية جداً	مشاركة عالية
١,٣٦	٢,٨٦	٢١,٩	٢٥	١٩,٣	٢٢	٢٤,٦	٢٢	١٩,٣	٢٢	٢٤,٦	٢٢	١٩,٣	٢٢	٢٤,٦	٢٢	١٩,٣	٢٢	٢٤,٦	٢٢	١٩,٣	٢٢	٢٤,٦
٠,٦٩	٣,٥١	٥	٥	٢٥,١	١٩	٢٤,٦	٤	٢٤,٥	٤	٢٤,٦	٤	٢٤,٥	٤	٢٤,٦	٤	٢٤,٥	٤	٢٤,٦	٤	٢٤,٥	٤	٢٤,٦
١,٣٣	٢,٥١	٣١,٠	٣٥	٢١,٢	٢٤	٢٣,٢	٢١	٢٣,٢	٢٤	٢٣,٢	٢١	٢٣,٢	٢٤	٢٣,٢	٢١	٢٣,٢	٢٤	٢٣,٢	٢١	٢٣,٢	٢٤	٢٣,٢
١,١٢	٢,٤٣	١١,٨	٩	٣,٩	٣	٢٣,٧	٢	٢٣,٧	٣	٢٣,٧	٢	٢٣,٧	٣	٢٣,٧	٢	٢٣,٧	٣	٢٣,٧	٢	٢٣,٧	٣	٢٣,٧
١,١٢	٢,٣٥	٦,١	٧	١٦,١	١٧	١٦,١	١٧	١٦,١	١٧	١٦,١	١٧	١٦,١	١٧	١٦,١	١٧	١٦,١	١٧	١٦,١	١٧	١٦,١	١٧	١٦,١
المقدمة		١		٢		٣		٤		٥		٦		٧		٨		٩		١٠		

تابع جدول رقم (١٢).

تابع جدول رقم (١٢) .

١٢٩	١,٤٣	٢,٦١	٣,٦١	٤٢	٥,٦	٧,٩	٠	٢٠	٢,٣	٢,٦٣	٢,٧	٤٤	٣	١٤,٥	١١	٨
١,٥٢	٢,٩٢	٣,٩٢	٤٢	٦,٩٢	٧,٦	٧,٩	٠	٢٢	٩,٣	٩,٣	١٢	١٠,٥	١٢	١٢,٣	١٢	٩
١,٦٧	٢,٧٦	٣,٧٦	٤٢	٨,٣٦	٩,٦١	١٠,٥	١	٤٢	٩,٣	٩,٣	١٢	١٠,٥	١٢	١٢,٣	١٢	٩
١,٨٧	٢,٣٦	٣,٣٦	٤٢	١,٣	٦,٦	٦,٦	٠	٥٥	٣,٤	٣,٤	٥	٣,٩	٣,٩	١٥,٨	١٢	٩
١,٩٢	٢,٩٢	٣,٩٢	٤٢	٢٩,٨	٣٢	٣٤	٣	١٥	٢,٢	٢,٢	١٣	١١,٤	١٣	٢٨,١	٢٣	٩
٢,٦٩	٣,٨٢	٤,٨٢	٤٢	-	-	-	-	١٧	٢,٢	٢,٢	٣	٢,٩	٣	١١,٨	٦	٦
٢,٣٩	٣,٧	٤,٧	٤٢	١٨,٤	١٨,٤	١٨,٤	١	٢١	١,٩٢	١,٩٢	٢٢	١,٧١	٢٢	٢٦,٣	٣	٦
٣,٥٠	٣,٨٨	٤,٨٨	٤٢	-	-	-	-	١٦	-	-	١٦	١,١	١٦	٦٩,٧	٥٣	٧
٤,٣٢	٤,٣٢	٤,٣٢	٤٢	٢٣	٢٣	٢٣	٢	٦	١٤,٣	١٤,٣	٢٣	١٤,٣	٢٣	٢٣	٢٣	١١

تابع جدول رقم (١٢).

١٥	٢٣	٢٢	٢٠,٢	٢١,٩	٢٢	١٩,٣	١٣	٢٧,٢	٢٧,٢	٢٨,٣	٥٦
١٤	٢٤	٢٣	٢٢	٢١	٢٢	٢٠,٢	١٣	٢٧,٦	٢٧,٦	٢٨,٠	٥٥
١٣	٢٣	٢٢	٢١	٢٠	٢٢	٢٠,٥	١٣	٢٧,٧	٢٧,٧	٢٨,٣	٥٥
١٢	٢٢	٢١	٢٠	١٩	٢٢	٢١,٢	١٣	٢٧,٧	٢٧,٧	٢٨,٠	٥٥
١١	٢١	٢٠	١٩	١٨	٢٢	٢١,٣	١٣	٢٧,٧	٢٧,٧	٢٨,٠	٥٥
١٠	٢٠	١٩	١٨	١٧	٢٢	٢١,٣	١٣	٢٧,٧	٢٧,٧	٢٨,٠	٥٥
٩	١٩	١٨	١٧	١٦	٢٢	٢١,٣	١٣	٢٧,٧	٢٧,٧	٢٨,٠	٥٥
٨	١٨	١٧	١٦	١٥	٢٢	٢١,٣	١٣	٢٧,٧	٢٧,٧	٢٨,٠	٥٥
٧	١٧	١٦	١٥	١٤	٢٢	٢١,٣	١٣	٢٧,٧	٢٧,٧	٢٨,٠	٥٥
٦	١٦	١٥	١٤	١٣	٢٢	٢١,٣	١٣	٢٧,٧	٢٧,٧	٢٨,٠	٥٥
٥	١٥	١٤	١٣	١٢	٢٢	٢١,٣	١٣	٢٧,٧	٢٧,٧	٢٨,٠	٥٥
٤	١٤	١٣	١٢	١١	٢٢	٢١,٣	١٣	٢٧,٧	٢٧,٧	٢٨,٠	٥٥
٣	١٣	١٢	١١	١٠	٢٢	٢١,٣	١٣	٢٧,٧	٢٧,٧	٢٨,٠	٥٥
٢	١٢	١١	١٠	-	٢٢	٢١,٣	١٣	٢٧,٧	٢٧,٧	٢٨,٠	٥٥
١	١١	١٠	-	-	٢٢	٢١,٣	١٣	٢٧,٧	٢٧,٧	٢٨,٠	٥٥

تابع جدول رقم (١٢).

٠,٩٩	٢,٥	٥,٣	٧,٩	٨,٤	٩	١١,٨	١٢	٢٣	٢٤,٧	٢٤,٧	٢٣	٢٣,٣	٢٣,٣	٦	٧,٩	٩	١١,٨	١٢	١٣	١٣	١٣	١٣	١٣	١٣	١٣	١٣	١٣	١٣	
١,٣٢	٢,٦	٤,١	٦,٦	٨,٦	١٢	٢٧,٧	٢٧,٧	٢٢	٢٢	٢٢	٢٢	٢٢,٦	٢٢,٦	٣٢	٣٢	٣٢	٣٢	٣٢	٣٢	٣٢	٣٢	٣٢	٣٢	٣٢	٣٢	٣٢	٣٢	٣٢	٣٢
١,٣٤	٢,٥	٤,٣	٦,٦	٨,٦	١٢	٣٢,٠	٣٢,٠	-	-	-	-	٣٢,٩	٣٢,٩	٢٥	٢٥	٢٥,١	٢٥,١	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥
١,٤٢	٢,٣	٤,٣	٦,٦	٨,٦	١٢	٤٢,٠	٤٢,٠	٣٢,٠	٣٢,٠	٣٢,٠	٣٢,٠	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	
١,٥١	٢,٧	٤,٣	٦,٦	٨,٦	١٢	٤٣,١	٤٣,١	٣٢,٠	٣٢,٠	٣٢,٠	٣٢,٠	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩		
١,٦٢	٢,٦	٤,٣	٦,٦	٨,٦	١٢	٤٤,٠	٤٤,٠	٣٢,٠	٣٢,٠	٣٢,٠	٣٢,٠	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩		
١,٧٩	٢,٦	٤,٣	٦,٦	٨,٦	١٢	٤٥,٠	٤٥,٠	٣٢,٠	٣٢,٠	٣٢,٠	٣٢,٠	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩		
١,٨٤	٢,٦	٤,٣	٦,٦	٨,٦	١٢	٤٦,٠	٤٦,٠	٣٢,٠	٣٢,٠	٣٢,٠	٣٢,٠	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩	٣٢,٩		

تابع جدول رقم (١٢).

٢٠	استخدام المعلومات والخبرة لما يكتسبه من المعلمات التي يكتسبها الطالب المعلم (التدرب) في المدرسة	٦١,٨ ٥١,٣ ٣٩ ٢٦ ٢٤,٢ ٢٣,٢ ٢٢ ٢٠,٦ ١٥ ١٣,٣ ١٢,٣ ١١,٣ ١٠ ٩ ٨ ٧ ٦
٢١	مساعدة الطالب المعلم (التدرب) على الالام بالدور الذي تقوم به ادارة المدرسة	٦١,٨ ٣٦ ٢٧,٤ ٢٦ ٢٤,٢ ٢٣ ٢٢ ٢١,٩ ٢١,٩ ٢٢,٨ ٢٢ ٢١,١ ٢٠,٨ ١٩,٣ ٢٢ ١٧
٢٢	بعد اجتماعات مع الطلاب المعلم (التدرب) وشراف الكثرة ومهما معها لائحة مستوى اداء الطلاب المعلم (التدريب)	٥ ٢٩ ٢٨,٢ ٢٨ ٣٦,٨ ٨ ١٠,٥ ٦ ٧,٩ ٣,٢٥ ٦

يلاحظ أن عبارات البعدين الوجданى والمهنى لاستجابات مديرى المدارس والطلاب المتدربين ليست مرتفعة بشكل عام، إذ لا يوجد سوى ثلاثة عبارات فقط في بعد الوجدانى زاد متوسطها عن (٤) بالنسبة للطلاب المتدربين، وهذه العبارات تتعلق بتعامل المعلم المتعاون مع الطالب المعلم وهي مؤشر إيجابي لمشاركة المعلم التعاون بصورة إيجابية مبنية على المودة والرغبة في إزالة الرهبة لدى الطالب المتدرب ومعاملته كزميل مهنة ، إلا أن نسبتها لا تتعذر ٩٪ من مجمل العبارات.

كما يلاحظ أن متوسطات عبارات الجانب الوجدانى أعلى من متوسطات عبارات الجانب المهني، مما يدعو إلى مزيد من الاهتمام بالجانب المهني.

وعند مقارنة جميع استجابات مديرى المدارس مع جميع استجابات الطلاب المتدربين (فيما عدا العبارات أرقام ١، ٢، ٣) للجانب الوجدانى يلاحظ أن متوسطات استجابات مديرى المدارس أعلى من متوسطات استجابات الطلاب المعلمين (المتدربين)، مما يشير إلى أن نظرة الطلاب المعلمين لدور المعلم التعاون من خلال مشاركته في التربية الميدانية تختلف عن نظرة مديرى المدارس، إذ أن الطلاب المتدربين يرون أن مشاركة المعلم التعاون متوسطة وأقل من متوسطة، خاصة في الجانب المهني، وقد تعزى اختلافات استجابات الفئتين (مديرى مدارس وطلاب متدربين) إلى كون الطلاب المتدربين أقرب للمعلم التعاون من مدير المدرسة، وذلك بحكم تطابق طبيعة عملهما، إضافة إلى وجود الطالب المعلم بشكل شبه دائم بالقرب من المعلم التعاون، مما قد يجعل استجابته أكثر واقعية.

رابعاً : اختبار فرضيات الدراسة المتعلقة بمتغير المهنة

للحتحقق من صدق فرضيات الدراسة الأولى والثانية والثالثة المتعلقة بمتغير المهنة (مدير مدرسة – طالب معلم) قام الباحث بإجراء اختبار (test - T). وتتمثل الجداول أرقام (١٣ ، ١٤ ، ١٥) نتائج هذا الاختبار كما يلى.

جدول رقم (١٣). نتائج الفروق بين استجابات عينة الدراسة تبعاً لتغير المهنة للبعد الوجداني.

المهنة	ن	المتوسط الحسابي	الأخراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مدير مدرسة	٧٦	٤٢,١٣	٦,٥٦	٣,٨٩	٠,٠٠٠
طالب معلم	١١٤	٣٧,٣٥	١٠,٣٩		

يتضح من نتائج الجدول رقم (١٣) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين استجابات مدير المدارس واستجابات الطلاب المتدربين للجانب الوجوداني، وذلك لصالح فئة مدير المدارس التي بلغ متوسط استجاباتها (٤٢,١٣)، بينما بلغ متوسط استجابات الطلاب المتدربين (٣٧,٣٥).

ويمثل الجدول رقم (١٤) فروق الاستجابات للبعد المهني.

جدول رقم (١٤). نتائج الفروق بين استجابات أفراد العينة الكلية تبعاً لتغير المهنة للبعد المهني.

المهنة	ن	المتوسط الحسابي	الأخراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مدير مدرسة	٧٦	٧٩,٥٧	١٢,٦٤	٧,٣٨	٠,٠٠٠
طالب معلم	١١٤	٦٠,٦٦	٢٢,٥٦		

كما يتضح من الجدول رقم (١٤) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين استجابات مدير المدارس واستجابات الطلاب المعلمين لصالح مدير المدارس، وذلك للجانب المهني. فقد بلغ متوسط استجابات مدير المدارس (٧٩,٥٧)، وانخفض متوسط استجابات الطلاب المتدربين إلى (٦٠,٦٦).

ويمثل الجدول رقم (١٥) فروق الاستجابات للبعدين الوجوداني والمهني.

جدول رقم (١٥). نتائج الفروق بين استجابات أفراد العينة الكلية تبعاً لتغير المهنة للبعدين الوجوداني والمهني.

المهنة	ن	المتوسط الحسابي	الأخراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مدير مدرسة	٧٦	١٢١,٧٠	١٧,٤٨	٦,٦٥	٠,٠٠٠
طالب معلم	١١٤	٩٨,٠١	٣١,٤٦		

يتضح أيضاً من الجدول رقم (١٥) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين استجابات مدير المدارس واستجابات الطلاب المعلمين (المتدربين) للبعدين معاً (وجداني + مهني). فقد بلغ متوسط استجابات مدير المدارس (١٢١,٧٠)، بينما بلغ متوسط استجابات الطلاب المتدربين (٩٨,٠١) (فارق واضح لصالح مدير المدارس).

وقد تعزى هذه الفروق ذات الدلالات الإحصائية لصالح مدير المدارس في الجداول الثلاثة السابقة لكون الطلاب المتدربين أقرب احتكاراً من مدير المدارس بالمعلمين المتعاونين، وأعرف بتقدير مشاركتهم، وقد تعكس استجاباتهم لمستوى مشاركة المعلم المتعاون في التربية الميدانية صورة أكثر واقعية من استجابات مدير المدارس ، وهذا ما قد يفسر تدني تقديراتهم لمشاركة المعلمين المتعاونين للقيام بأدوارهم، مقارنة بتقديرات مدير المدارس التي جاءت مرتفعة عن تقديرات الطلاب المعلمين، كما أن احتمال بحثات بعض مدير المدارس لمشاركة المعلمين العاملين معهم في نفس المدارس قد يكون سبباً لوجود هذه الفروق الدالة إحصائياً.

خامساً : اختبار فرضيات الدراسة المتعلقة بمتغير البعد أو المحور (وجداني - مهني)

للتحقق من صدق فرضيات الدراسة الرابعة والخامسة والسادسة المتعلقة بمتغير البعد أو المحور (وجداني - مهني) قام الباحث بإجراء اختبار ت (T-test) للعينات غير المستقلة وتمثل الجداول أرقام (١٦ ، ١٧ ، ١٨) نتائج هذا الاختبار كما يلي.

جدول رقم (١٦). اختبار العينات غير المستقلة للعينة الكلية.

البعد أو المحور	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق	قيمة ت	مستوى الدلالة
وجداني	٣,٥٧	٠,٨٤٨	٠,٤٧	١٠,٣٨	٠,٠٠٠
مهني	٣,١٠	٠,٩٦٩			

يتضح من الجدول رقم (١٦) وجود فروق دالة إحصائياً لأفراد العينة الكلية بالنسبة لـ متغير بعد الوجдан والبعد المهني، وذلك لصالح بعد الوجدان، إذ بلغ المتوسط لهذا بعد ٣,٥٧، بينما بلغ متوسط بعد المهني ٣,١٠ بفارق وقدره ٤٧، وقد بلغت قيمة ت للعينات غير المستقلة (١٠,٣٨) وهذا الفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يشير إلى ارتفاع تقدير أفراد العينة لمشاركة المعلم المتعاون في التربية الميدانية للبعد الوجدان، مقارنة بالبعد المهني، مما يدل على أن اهتمامهم بالجانب الوجدان يزيد عن اهتمامهم بالجانب المهني بشكل ملحوظ.

جدول رقم (١٧). اختبار العينات غير المستقلة لمديري المدارس.

المتوسط	البعد أو الخوار	الاخراف المعياري	متوسط الفرق	قيمة ت	مستوى الدلالة
٣,٨٣	وجدان	٠,٥٩٦	٠,٢١	٣,٦٦	٠,٠٠٠
٣,٦٢	مهني	٠,٥٧٤			

كما يتضح من الجدول رقم (١٧) أيضاً ارتفاع متوسط بعد الوجدان الذي بلغ ٣,٨٣، مقارنة بمتوسط بعد المهني البالغ ٣,٦٢ وقد بلغت قيمة ت للعينات غير المستقلة (٣,٦٦) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وهو يشير أيضاً إلى ارتفاع تقدير مديري المدارس لهذا بعد (الوجدان) مقارنة بالبعد المهني.

وأخيراً يمثل الجدول رقم (١٨) الفروق بين استجابات الطلاب المعلمين (المتدربين) فيما يتعلق بالبعدين الوجدان والم المهني.

جدول رقم (١٨). اختبار العينات غير المستقلة للطلاب المعلمين.

المتوسط	البعد أو الخوار	الاخراف المعياري	متوسط الفرق	قيمة ت	مستوى الدلالة
٣,٤٠	وجدان	٠,٩٤٤	٠,٦٤	١٠,٧٥	٠,٠٠٠
٢,٧٦	مهني	١,٠٢٦			

ويتضح أيضًا وجود الفروق الدالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠٠,١) بين البعدين (الوجданى والمهنى) لاستجابات الطلاب المعلمين (المتدربين) لصالح البعد الوجدانى الذى بلغ متوسطه (٤٠,٣)، مقارنة بمتوسط البعد المهنى الذى انخفض عنه إلى (٦٤,٢)، وقد بلغت قيمة ت للعينات غير المستقلة (٧٥,١٠).

وعند تدقيق النظر في الجداول الثلاثة السابقة (١٨ ، ١٧ ، ١٦) يتضح عدم صحة الفرضيات الرابعة والخامسة والسادسة، ويفكك وجود الفروق الدالة إحصائيًّا للعينة الكلية ولmdirري المدارس وللطلاب المعلمين (المتدربين) على أن مشاركة المعلم المعاون في أدواره الوجданية تحظى بتقدير أعلى من أدواره في الجانب المهنى، وهذا الاختلاف قد يعزى إلى الاهتمام بنواحي الوجدانية التي تؤكد عليها التربية الحديثة، إضافة إلى ارتباطها بنواحي التعامل والعلاقات الإنسانية، فهي أمور يدعوا إليها ديننا الإسلامي الحنيف ويفكك على أهميتها.

الخلاصة والتوصيات والبحوث المقترحة

بعد استعراض نتائج الدراسة من خلال جداول التكرارات والنسب المئوية والمتosteات الحسابية وترتيبها التنازلي ، إضافة إلى الفروق بين المتosteات يخلص الباحث إلى:

١- إن درجة مشاركة المعلم المعاون في التربية الميدانية متوسطة حسب آراء عينة الدراسة، إذ أن متosteات العبارات للبعدين الوجدانى والمهنى تراوحت بين (٤٠,٢) و (٦١,٢).

وعند تدقيق النظر في الجداول يلاحظ أن معظم متosteات العبارات (٨,٧٥٪) تراوحت بين (٤٩,٣) و (٦١,٢) يلي ذلك العبارات التي متosteتها أقل من (٣).

ونسبتها (٢٧,٣٪). أما العبارات التي تراوحت نسبتها بين (٣,٥٣) و (٣,٩٩) فنسبة تجاه مجموع العبارات جمعاً هي (٢١,٢٪)، وقد بلغ المتوسط العام للبعد الوجداني (٣,٥٧)، بينما بلغ المتوسط العام للبعد المهني (٠,١٠).

٢- أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق متوسطات الجانب الوجداني على متوسطات الجانب المهني بشكل ملحوظ وبدلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، وذلك لصالح البعد الوجداني لاستجابات العينة الكلية، واستجابات مديرى المدارس ولاستجابات الطلاب المتدربين وهذا يؤكد - كما سبقت الإشارة - أهمية اهتمام عينة الدراسة بالجانب الوجداني لارتباطه بالعلاقات الإنسانية التي يبحث عليها ديننا الإسلامي الحنيف، والتي تؤكد عليها الاتجاهات التربوية الحديثة.

٣- تبين من نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات مديرى المدارس واستجابات الطلاب المعلمين، وذلك لصالح مديرى المدارس، مما يشير إلى أن الطلاب المعلمين (المتدربين) يرون أن مشاركة المعلم المتعاون من خلال أدواره في التربية الميدانية متوسطة لمعظم العبارات، وأقل من متوسطة لبعض العبارات.

وببناء على نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي.

١- العمل على التعريف بأهمية مشاركة المعلم المتعاون في التربية الميدانية من خلال تسليط الضوء على أدواره المختلفة في الجانبين الوجداني والمهني.

٢- التأكيد على تفعيل دور المعلم المتعاون بجانبيه الوجداني والمهني في التربية الميدانية من خلال مشاركته في الإشراف على طالب التربية الميدانية.

٣- وضع الضوابط الالزامية لتفعيل دور المعلم المتعاون بشكل دقيق بحدد واجباته ويحفظ حقوقه.

٤- ضرورة إبراز البعدين الوجداني والمهني والتمييز بينهما في منظومة التدريب الميداني من خلال تحديد أدوار المعلم المتعاون في هذين البعدين.

- ٥- ضرورة التعاون بين كليات التربية بالجامعات وكليات المعلمين بوزارة المعارف والرئاسة العامة من جهة، وبين مدارس التعليم العام للمشاركة بدورات تربوية وورش عمل في الإشراف التربوي لتفعيل دور المعلم المتعاون، وتأكيد مشاركته في التربية الميدانية حسب ضوابط تتفق عليها جميع الأطراف المعنية.
- ٦- إجراء دراسات مماثلة عن دور المعلم المتعاون ومستوى مشاركته في التربية الميدانية تأخذ في الاعتبار متغيرات تربوية غير الوارد ذكرها في هذه الدراسة، خاصة متغير الجنس.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- القحطاني، سالم علي سالم "دور المعلم المتعاون وتأثيره على إعداد الطلاب المتدربين خلال فترة التربية العملية"، رسالة الخليج العربي العدد (٥١) السنة (١٥)، ١٤١٥هـ، ص ص ٣٧ - ٧٩.
- الشعوان، عبد الرحمن بن محمد "معايير اختيار المعلم المتعاون" رسالة الخليج العربي ، العدد (٨٠) السنة (٢٢) ٢٠٠٠م ، ص ص ٧٥ - ١٠٧.
- العجاجي عبد الله بن إبراهيم "دور المعلم المتعاون في توجيهه ومساعدة الطلاب المعلمين بالمدارس المتوسطة بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين المتعاونين أنفسهم" - حولية كلية التربية - قطر السنة (١٤) العدد (١٤١٦) ١٤١٦هـ - ص ص ٢١٧ - ٢٥٥.
- الدليل الإحصائي السنوي للإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، وزارة المعارف ١٤٢٠ - ١٤٢١هـ.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Balch, M. Pamela & Patric. E. Balch *The Cooperating Teacher A Practical Approach for The Supervision of Student Teachers*. University Press of America, Inc Boston U.S.A 1987 .

Bennett V. Roger et al "Effective collaboration in Teacher Education" *Action in Teacher Education*. Vol. 14. No: 1 1992 pp. 52 -56 .

Bennie William A. *Supervising Clinical Experiences in the Classroom*. HARPER & ROW. Publisher: New York. 1972 .

Bennie William A. *Cooperation for Better Student Teaching*. Burgess Publishing Company Minneapolis. 1966 .

Boudreau, Pierre "The Supervision of a Student Teacher as defined by Cooperating Teachers" *Canadian Journal of Education*. 1999. pp. 454 -459 . ISSN 03802361 .

Clive Beck & Clare Kosnik "Associate teachers in pre-service education: Clarifying and Enhancing Their Role" *Journal of Education for Teaching*. Vol. 26 # 3 Nov. 2000 .Pp . 207 – 224 , ISSN 02607476 .

Croker Denise & Ann Wilder 'How Can we better train our student teacher?' *English Journal. Urbana*; Vol. 88 # 3. Jan. 1999 pp 17 - 21 . ISSN: 00138274.

Cruickshank Donald R. " The Role of significant others during the Student Teaching experience" *Research in Teacher Education* Vol. 28 # 5. Sept. 1977 pp. 51- 55 .

Edwards Audrey T & Elizabeth A. Wilkins - Canter " 'Current Conversations about early clinical experience: Cooperating Teachers offer their ideas for reform" *Action in Teacher Education* Spring 1997 Vol. 19 # 1 pp 75 - 83

Ganser Tom " The Cooperating Teacher Role" *The Teacher Educator* Vol. 31 # 4 spring 1996 pp 282 - 291 .

Hicks E. Perry " Changing the Role of the Cooperating Teacher in *The Supervision of Clinical Experiences in Teacher Education*. James A. Johnson & Floyed Perry Editors. Kendall / Hunt Publishing Company. Iowa 1974 .

Jacknicke Kenneth and Walter D. Samiroden " Some Perceptions of an Internship Program" *The Alberta Journal of Educational Research*. Vol. 37 # 2 June 1991 pp. 99 – 118.

Johnson Andre P. *Student Teaching Hand Book*. ERIC NO ED 450088 2001, P. I.

Knudson, Rath A & Turley Steve " University Supervisors, and at - Risk Student Teachers " *Journal of Research and Development in Education* "Vol. 33 # 3 Spring 2000 pp. 175 - 186 . ISSN : 0022426X.

Lowenhaupt, Mary A; & Stephanik, Corinne E; " Making Student Teaching Work: Creating a Partnership" *Phi Delta Kappa* 1999 pp. 7- 46 . ISSN: 87566494.

Lowther Malcolm A .“ Most and Least Helpful Activities of Supervising Teachers ”*The Clearing House* Vol. 43 No. 1 Sept. 1968 pp. 40 - 43 .

Margaret Joanne & Dusel Hynes “Cooperating Teacher: Preparations about the student Teaching experience” *Physical Educators*. Vol 56 # 4, Indianapolis 1999 pp. 186 - 187 .

Ramanathan Hema, et al . “Preparation of Cooperating Teachers as Evaluators in Early Field Experience:” *Action in Teacher Education* Vol. 22 # 1, Spring 2000 pp. 101- 111. ISSN: 01626620 .

Ramsey Irvin L. *The Student Teacher and Human Relations*. The Association for Student Teaching, Iowa , 1967 .U .S .A .

Rose Betty D et al *Student Teaching, and Field Experiences Handbook*, Charles E. Merrill Publishing Co. Columbus, Ohio 1984 .

Shantz Doreen & Milka Brown “Developing a positive relationship: The most significant role of the supervising teacher” *Education: Chula Vista*: Vol. 119 # 4 Summer 1999 pp. 693 - 694 . ISSN : 00131172.

Smith Douglas James “Intern Satisfaction with Cooperating Teacher Supervision: *The Alberta Journal of Educational Research* Vol. 35 # 2 June 1990 pp. 133 - 140 .

Stout Candace “ Why Cooperating Teachers Accept Students ” *Journal of Teacher Education* . Nov - Dec. 1982 Vol. 33 # 6 pp. 22 - 24 .

Sudzina Mary, Carmen Giebelhaus & Maria Coolican “Mentor or Tormentor: The Role of the Cooperating Teacher in Student Teacher Success or Failure ” *Action in Teacher Education* Vol. 18 # 4 winter 1997 pp. 23 - 35 .

Waite Duncan “ Understanding Supervision: An Exploration of Aspiring Supervisors Definitions ” *Journal of Curriculum and Supervision* Fall 1994. Vol 10, No: 1 1994 pp. 60 - 76 .

Yee Albert H.“ Do Cooperating Teachers Influence The Attitudes of Student Teachers ” *Journal of Educational Psychology* Vol. 60 No: 4, Part 1, Aug. 1969 pp. 327 - 332 .

The Cooperating Teacher Role in Teacher Education

By

ABDULRAHMAN Bin OH. AL-SHAWAN

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

Abstract. The purpose of the study is to investigate the extent to which cooperating teachers participate in teacher training program. The following research questions were posed to guide the collection of data in the study: How principals of intermediate and high school in Riyadh city, and student teachers in King Saud University perceive the participation of the cooperating teacher in teacher training programs? Is there any significant differences in their responses?

To obtain the sample of the study clustered, and random sampling were employed 98 principals (20% of the population) and 134 students teachers (50% of the population) were selected to participate in the study.

Major findings were as follows:

- 1) Participants perceived the cooperating teacher participation in teacher training program as medium participation where means ranged between 2.61 and 4.02. The average mean of the affective domain was (3.57), and the average mean of the professional domain was (3.10).
- 2) Respondents generally agree that the cooperating teacher participation in the affective domain is higher than the professional domain.
- 3) Significant differences were found according to the position, and domain variables in favor of principals , and affective domain consecutively .

Based on the outcome of the study some recommendations were offered for implementation, and further research.

أبعاد استخدام الحاسوب الآلي ضمن نظام التعليم الأهلي للبنات في مدينة الرياض

إعداد: ألفت محمد فودة

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية
(قدم للنشر؛ وأجاز في ١٤٢٢/٩/١١هـ)

ملخص. المهد من هذه الدراسة هو محاولة التعرف على مدى انتشار الحاسوب الآلي واستخداماته ضمن نظام التعليم الأهلي للبنات في مدينة الرياض. وقد اعتمدت الدراسة على البيانات التي تم الحصول عليها من الاستبانة التي وزعت على جميع مدارس البنات الأهلية بمدينة الرياض بالتعاون مع مراكز التوجيه التابعة لرئاسة العامة لتعليم البنات في هذه المنطقة.

وقد أظهرت الدراسة أن ٦٢,٥٪ من المدارس الأهلية في مدينة الرياض لديها حاسب آلي للاستخدام التعليمي والإداري، إلا أن أغلب هذه المدارس (٩٢٪) أدخلت الحاسوب الآلي بصفته نشاطاً لا صفيياً، وترك تحديد المنهج لعلمة الحاسوب، التي أظهرت الدراسة أن أغلبهن بنسبة تزيد عن ٩٠٪ غير متخصصات في مجال الحاسوب الآلي مما يعني عدم قدرهن على تحديد مفردات المنهج. كذلك أظهرت الدراسة تميز المدارس الأهلية في شمال مدينة الرياض بالبدء باستخدام الحاسوب وفي نفس الوقت توفير أجهزة حاسب حديثة بأعداد أكبر من بقية المدارس في الجهات الأخرى من منطقة الرياض مما يدل على أن هذه المدارس كانت تقوم بتحديث أحهزما من وقت إلى آخر، كذلك كان لديها عدد أكثر من معلمات الحاسوب الآلي وقد يرجع ذلك إلى حجم المدارس في هذه المنطقة، إلا أن هذا الاهتمام لم ينعكس على مؤهلات معلمات الحاسوب، الأمر الذي لم يستأثر موقع أو حجم المدرسة. كما أظهرت الدراسة أيضاً أن جميع المدارس الأهلية لم تقدم أي تدريب أثناء الخدمة لمعلماتها عن استخدامات الحاسوب الآلي، غير أن نسبة قليلة جداً بلغت ١,٨٪ كانت تقدم بعض التدريب على الحاسوب في مدرستها لعلمات الحاسوب فقط. و يظهر من نتائج هذه الدراسة، أن هناك اهتمام كبير من قبل المدارس الأهلية لتطبيق و تعليم الحاسوب الآلي لجميع الطالبات، إلا أن الوعي بكيفية التطبيق الصحيح كان محدوداً.

المقدمة

نشرت ديمون (Demmon) ١٩٨٥ م) مقالاً منذ أكثر من خمسة عشر عاماً، حول التطور التقني، كتبت: "تخيل أنك في محل تجاري تستعد للدفع بعد التسوق وأمامك ثلاثة خطوط للمحاسبة، الأول به متدرّب رياضيات جامعي مع ورقة وقلم، والثاني به متدرّب رياضيات جامعي مع آلة حاسبة، والثالث به طالب ثانوي مع ماسحة ضوئية متصلة بالحاسوب الآلي، أيّاً من هذه الخطوط سوف تختر للمحاسبة؟" .. ثم أجبت إن العالم يقف في الصف الثالث من خطوط المحاسبة [١].

وها نحن بدأنا نشعر بآثار الحاسوبات في العالم العربي في السنوات الأخيرة، حيث يلاحظ كل من يقوم بالتسوق في المراكز الحديثة التي أدخلت نظام الحاسوب للمحاسبة مدى الفرق في السرعة والدقة بينها وبين المراكز التي ما زالت تستخدم أدوات المحاسبة العادية. وهذا مجرد مثال بسيط لما يدور في المجتمع حالياً. فعندما ندقق النظر نجد زيادة في أعداد الصراف الإلكتروني، وأن أغلب إعلانات الشركات تبحث عن موظفين ذوي خبرة في الحاسوب، وحتى محلات تصليح السيارات أصبحت تعلن عن الكشف عن السيارات باستخدام الحاسوب، وكثُرت محلات بيع الحاسوبات حتى أصبح العالم العربي يعد من أكبر الأسواق المستهلكة للحاسوبات خاصة الحاسوبات الصغيرة منها [٢]. كذلك أعلنت شركة كومباك Compac (شركة لبيع أجهزة الحاسوب الآلي) عن زيادة مبيعاتها في العالم العربي، وكانت أعلى نسب الزيادة في أسواق المملكة العربية السعودية، حيث بلغت ٥٣٪، تليها البحرين ٤٤٪، ثم سلطنة عمان ٣٧٪، و٣٦٪ في الإمارات العربية المتحدة [٣]؛ وهذا ما يؤكّد مدى انتشار استخدام الحاسوب في مناحي الحياة العامة والخاصة كافة، وهو ما أوجّد الاهتمام الكبير لدى المسؤولين والأهالي بضرورة تعلم هذه التقنية.

ومع دخولنا إلى القرن الحادي والعشرين، وسرعة انتشار الحاسوب الآلي، وتحول كثير من القطاعات الخاصة وال العامة إليه، زاد الاهتمام بضرورة إعداد الطلبة لحاضر ومستقبل أصبح يعتمد اعتماداً كبيراً على مدى الإلمام بتقنية الحاسوب والتمكن منها. ونجد أن نظام التعليم يواجه تحدياً كبيراً في محاولة اللحاق بسرعة هذا التحول التقني، الذي صاحبه ضغط كبير من المجتمع على نظام التربية للإهتمام بإدخال الحاسوب ضمن نظام التعليم. ومع أن وزارة المعارف قد أدخلت تعليم الحاسوب منذ عام ١٤٠٥ هـ إلى منهجها [٤]، والرئاسة العامة لتعليم البنات منذ عام ١٤١٩ هـ [٥]، إلا أن هذه المحاولات في مجال التعليم العام في المملكة لم ت تعد المرحلة الثانوية. وهو ما دفع كثيراً من المدارس الأهلية إلى محاولة التجاوب مع هذه الضغوط من قبل الأهل والمجتمع، بالإعلان عن إدخال الحاسوب ضمن نظام تعليمها إلى جميع المراحل الدراسية، وقد وجدت البكر (١٩٩٥م) أن أحد الأسباب التي تدعى الأهل إلى إلتحاق بناتهم بالمدارس الأهلية هو توافر المناهج الإضافية كاللغات، والحاسب الآلي [٦].

مشكلة الدراسة

ليس هناك منهج حاسب آلي مقرر في نظام التعليم السعودي على جميع المستويات الدراسية؛ وقد اقتصر تعلم الحاسوب على المرحلة الثانوية للأولاد، وبدأ يدخل حالياً ضمن المدارس الثانوية للبنات. إلا أن زيادة اهتمام الأهالي والمجتمع بتعلم الحاسوب الآلي، ترك المجال أمام المدارس الأهلية لإدخال تعلم الحاسوب ضمن المناهج الإضافية التي تقدمها. غير أن عدم وجود منهج محدد يوضح مجالات استخدام الحاسوب الآلي، وغياب الإشراف على هذه المناهج، خاصة في المراحل المتوسطة والابتدائية من قبل الوزارة أو الرئاسة، تتعذر عنه عدم توافر التوجيهات أو التعليمات التي تعنى بكيفية تطبيق أو تعليم هذا المقرر. وهذا الواقع لا يضمن للأهل

الذين وضعوا ثقتهم وأموالهم في تعليم أبنائهم في المدارس الأهلية على أنهم يحصلون على ما يأملون بالحصول عليه. وهذه المشكلة هي ما تسعى له هذه الدراسة من محاولة البحث عن مدى الاهتمام بتقنية الحاسوب، وحقيقة استخدامه ضمن نظام التعليم الأهلي للبنات.

أهمية الدراسة

تؤدي التقنية دورا هاما في حياة الناس العامة والخاصة، ويظهر الحاسوب الآلي ليعد أهم نتائج هذه التقنية، ومن ثم ينعكس ليصبح هو أساسا لاستمرار التقنية وتطورها، وقد كان لهذا التطور الأثر الكبير على نظام التعليم الذي بدوره يحاول مواكبة هذا التطور ويسعى لسد الفجوة التقنية بين المجتمع والمدرسة. فقامت كثير من دول العالم مثل الولايات المتحدة الأمريكية وكندا وغيرهما من الدول الأوروبية مثل: إنجلترا وفرنسا والدول الآسيوية مثل: اليابان بإدخال الحاسوب ضمن نظام تعليمها [٧]. كذلك قامت وزارة المعارف (معنية بتعليم البنين في المملكة) بإدخال الحاسوب ضمن منهج المرحلة الثانوية، في حين تحاول الرئاسة العامة لتعليم البنات إدخال الحاسوب تدريجيا ضمن مناهج الثانوية، وهو الأمر الذي لم يعم بعد. إلا أن تزايد اهتمام الأهلي بتعليم أبنائهم وبناتهم لإعدادهم لمستقبل لا يستغنى عن هذه التقنية الحديثة، أدى إلى دفع كثير من المدارس الأهلية إلى استغلال هذا النقص لدى المدارس الحكومية بالإعلان عن إدخال الحاسوب ضمن المناهج الإضافية التي تقدمها؛ لكن غياب الإشراف الرسمي من قبل الجهات الرسمية، مثل وزارة المعارف، والرئاسة العامة لتعليم البنات أدى إلى تفاوت كبير بين المدارس الأهلية فيما تقدمه من منهج للحاسوب الآلي. ومن هنا تبرز أهمية هذه الدراسة التي تبحث في حقيقة تطبيق منهج الحاسوب الآلي في المدارس الأهلية للبنات.

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى محاولة التعرف على مدى انتشار الحاسوب الآلي واستخدامه ضمن نظام التعليم الأهلي للبنات في مدينة الرياض، من حيث:

- ١) مدى الوعي لدى إدارات المدارس الأهلية بأهمية الحاسوب الآلي.
- ٢) مدى توافر أجهزة الحاسوب الآلي في المدارس الأهلية.
- ٣) مدى تضمينه في الأنشطة الإضافية التي تقدمها.
- ٤) نوعية الاستخدام للحاسوب الآلي في المدارس الأهلية.
- ٥) الاهتمام بأحدث التغيرات التقنية مثل الإنترن特.
- ٦) مدى توافر التدريب للمعلمات في مجال الحاسوب الآلي.

أسئلة الدراسة

تحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي.

ما أبعاد استخدام الحاسوب الآلي في إدارة المدارس الأهلية للبنات، وضمن مناهجها بمدينة الرياض؟

وقد تفرعت عن هذا السؤال الأسئلة التالية.

- ١) ما موقع منهج الحاسوب الآلي بالنسبة لبقية المناهج الإضافية؟
- ٢) ما مدى توفير معامل للحاسوب في المدارس الأهلية، وهل زودت الفصول الدراسية بمحاسبات آلية؟
- ٣) هل الحاسوبات في المعامل متصلة ضمن شبكة داخلية أم منفصلة، وهل تم شبكتها بالإنترنط، وما نوع الأجهزة المستخدمة؟
- ٤) ما أهم التطبيقات الإدارية والتعليمية للحاسوب في المدارس الأهلية؟

- ٥) هل يقتصر استخدام الحاسب على مدرسي هذا المقرر، أم يمكن تطبيقاته للمعلمات الآخريات؟
- ٦) ما إعداد معلمات الحاسب في كل مدرسة ومؤهلاتهن العلمية والتربوية؟
- ٧) هل توفر المدارس تدريباً أثناء الخدمة على الحاسب للمعلمات عامة، وللمعلمات الحاسب خاصة؟
- ٨) هل هناك اختلاف في الاهتمام بالحاسوب الآلي بين المدارس الأهلية حسب موقعها الجغرافي في مدينة الرياض؟
- ٩) هل هناك اختلاف في الاهتمام بالحاسوب الآلي بين المدارس الأهلية حسب حجم المدرسة؟
- (١٠)

حدود الدراسة

اقتصرت حدود الدراسة على ما يلي.

- ١) المدارس الأهلية للبنات في مدينة الرياض.
- ٢) منهج الحاسوب الآلي فقط.
- ٣) العام الدراسي ١٤٢٠ / ١٤٢١هـ، الفصل الدراسي الأول.

مصطلحات الدراسة

معمل الحاسوب

يقصد به القاعة الدراسية المجهزة بمحاسبات آلية يتم بواسطتها تدريس علوم الحاسوب أو أي تطبيقات أخرى تتطلب استخدام أجهزة الحاسوب، (علماً بأنه تم اعتبار أن المدرسة لديها معمل حاسوب آلي إن كان عدد المحاسبات الآلية لديها لا يقل عن سبعة أجهزة).

المنطقة

تُقسم الرئاسة العامة لتعليم البنات منظمة الرياض التعليمية إلى أربع مناطق جغرافية هي: الشمال، الجنوب، الشرق، الغرب، و كل منها مسؤول عنه مركز توجيهي نسائي تابع لمركز التوجيه الرئيسي في مدينة الرياض.

مدارس كبيرة

تحوي الثلاث المراحل الدراسية (الابتدائي، المتوسط، الثانوي).

مقرر دراسي

يعني إضافة الدرجة المكتسبة إلى شهادة الطالبات.

نشاط إضافي

لا تحسب له درجات.

منهج الدراسة وأساليب المعالجة الإحصائية

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي في تحليل البيانات وفي إطار المعالجة الإحصائية. وقد قامت الباحثة بإدخال البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS v. 9 المتوافر على أجهزة الحاسوب الصغير لإجراء الإحصائيات التالية.
أ) تطبيق معادلة ألفا كرونباخ "Alpha Chronbach" لحساب درجة ثبات الأداة.
ب) استخراج التكرارات والنسبة المئوية لكل فقرة من فقرات الاستبيان.
ج-) اختبار تحليل التباين ANOVA للإجابة على السؤالين الأخيرين من الدراسة الذي يستقصي وجود أي فروق ذات دلالة إحصائية بين المدارس حسب الموقع الجغرافي التابعة لها و حجمها.

أدبيات الدراسة

أهمية تعلم الحاسوب

صرح رئيس جمهورية الولايات المتحدة الأمريكية عن أهمية تعلم الحاسوب الآلي، وضرورة التحرك لمواجهة هدفين رئيسيين هما: (١) تأكيد الوصول إلى أدوات تعلم القرن الواحد والعشرين لكل طفل في كل مدرسة. (٢) توسيع فرص الحصول واستخدام التقنية الرقمية لكل عائلة [٨]. وقد ذكرت جمعية حق طفل مينيسوتا **Kids Count Minnesota** (١٩٩٧م) أنه بعد ما كان تركيز اهتمام الجمعية على مواضيع تتعلق بصحة الطفل والعائلة، وحق العلاج وغيرها، فإنها الآن تناقش موضوعاً هاماً وهو حق كل طفل في الاستفادة من تقنية المعلومات من غير تحيز [٩]. وقد أوضح روبرت (Roberts، ١٩٩٦) أن تعلم التقنية هو أحد أهم ستة مواضيع تناقش عند وضع خطط الإعداد للتعليم [١٠]. كذلك ذكر جونسون (Johnson، ١٩٩٧م) - وهو من المتخمسين لاستخدام الحاسوب ضمن التعليم - أن إدخال الحاسوب في التعليم لابد أن يمر بثلاث مراحل: المرحلة الأولى التعرف عليه **Familiarization**، ثم المرحلة الثانية وهي مرحلة الحصول على الأجهزة والبرامج **Acquisition**، ثم المرحلة الثالثة الأخيرة وهي مرحلة الإعداد والتخطيط لتضمينه ضمن النهج **Integration**، إلا أن الواقع الذي يراه، هو أن التعليم انتقل إلى المرحلة الثالثة دون أن يكمل المراحلتين الأولى والثانية. ويفسر جونسون أن السبب وراء ذلك هو أن المجتمع قد تقبل الحاسوب الآلي بصفته أداة مهمة للعمل والتسلية، ودفع التعليم على تضمينه دون إكمال للمراحل الأولية [١١]. وأوضح مادوكس (Maddux، ١٩٩٧م) أن التغيير في المجتمع دائمًا أسهل من التغيير في مراحل التعليم العام، ومن المعروف أن أكثر الناس مقاومة لأى تغيير هم أصحاب السلطة في التعليم إلا أنه وبعد ضغط كبير من المجتمع الكبير يتم التغيير في المجتمع الصغير وهو المدرسة [١٢]. كما أن الاهتمام

بالحاسوب لم يظهر من فراغ، إذ إن آثار هذه التقنية ظاهرة في المجتمع كله. فكما ذكر ديفور (DeVore، ١٩٩٩) أن سلو solow الحاصل على جائزة نوبل لعمله لمدة ثلاثة عاماً في الاقتصاد استنتاج أن مفتاح التقدم الاقتصادي لأي دولة يتركز على التقنية [١٣]. وقد أوضح ليو (Liao، ١٩٩٩) أن أحد أهم أسباب تعلم التقنية هي إمكاناتها Limitations وإمكانياتها Capabilities حتى تتمكن من الاستفادة منها الاستفادة الحقيقية، حيث إن كثيراً من الناس يتوقعون أن التقنية يمكن أن تحل جميع مشاكلهم أو يلوموها على كل ما يدور حولهم [١٤]. وقد ناقش كيرنس (Karnes، ١٩٩٩) أن القرن الحادي والعشرين يفرض ضغوطاً وتحديات توجب تعلم الصغار والكبار التقنية، إذ تتطلب أغلب الأعمال والأنشطة مهارات العمل على الحاسوب [١٥]. كما قدم كولي وكدرلر وانجل (Coley & Cradler & Engel، ١٩٩٧) دراسة عن مدى استخدام الحاسوب الآلي في الولايات المتحدة الأمريكية أن ٩٨٪ من المدارس تملك أجهزة حاسوب، وأن نسبة عدد الحاسوبات للطلبة اختلف بين الولايات، فكانت النسبة ٦ : ١ في ولاية فلوريدا (Florida)، في حين كانت النسبة ١٦ : ١ في ولاية لويزيانا (Louisiana)، مما جعل النسبة التقريرية هي جهاز واحد لكل عشرة طلاب في أمريكا. كذلك أظهرت الدراسة أن ٦٤٪ من المدارس لديها اتصال بالإنترنت [١٦]. وقد ذكرت ويليز (Willis) أن الولايات المتحدة الأمريكية تقود العالم في مدى الاهتمام بالحاسوب الآلي والاستخدامه في مجال التعليم [١٧].

واقع تعليم الحاسوب في المملكة

تبهت القيادات التعليمية في المملكة العربية السعودية إلى أهمية الحاسوب الآلي في عالم اليوم منذ سنوات طويلة، إذ بدأ إدخال الحاسوب الآلي منذ عام ١٤٠٥ هـ،

عند افتتاح المدارس الثانوية المطورة^(١) بقرار مجلس الوزراء رقم ٨٥ و تاريخ ١١ / ٣ / ١٤٠٥هـ [٤]، إلا أن عدداً من الصعوبات واجهت هذا المشروع، الأمر الذي أدى إلى إغلاق هذا النوع من المدارس عام ١٤١١هـ، وتحول تعليم الحاسب لمدارس الثانوية التقليدية [١٨]. غير أنه في عام ١٤١٥هـ تم تجديد لفendas منهج الحاسب الآلي ليتناسب مع التغيرات التي طرأت على الحاسب منذ ذلك الزمن، إلا أن هذا التحديث كان يركز في تعلمه على الجوانب النظرية أكثر من العملية حتى صدر قرار عام ١٤١٧هـ لإدخال التدريب العملي كمتطلب أساسي ضمن تعلم الحاسب [١٩]. كما قامت وزارة المعارف بالاتفاق مع شركة خاصة^(٢) (فيوتشر كيدز، Future Kids) على إدخال وتعليم الحاسب للطلاب، وتدريب المعلمين في بعض المدارس الابتدائية والمتوسطة، كمرحلة تجريبية [٢٠]. أما بالنسبة للرئاسة العامة لتعليم البنات فلم تبدأ في تعليم الحاسب إلا عام ١٤١٩ / ١٤٢٠هـ، وذلك في بعض المدارس المختارة في بعض مدن المملكة (الرياض، جدة، مكة، المنطقة الشرقية) بلغ عددها تسعاً وعشرين مدرسة. وتنوي الرئاسة العامة لتعليم البنات زيادة عدد المدارس سنوياً حتى يعمم على المدارس الثانوية للبنات كافة بالمملكة [٥].

دور التعليم الأهلي بالمملكة العربية السعودية

بدأت المدارس الأهلية دورها في التعليم بوقت يسبق بكثير المدارس الحكومية إلا أنها كانت محدودة ومفرقة، ولا يربطها نظام موحد حتى صدر نظام المدارس الأهلية عام ١٣٥٧هـ مع ظهور نظام التعليم العام، وبه تم وضع شروط لفتح مثل هذه المدارس، وضرورة الحصول على إذن رسمي للعمل. ثم في عام ١٣٧٣هـ

(١) مدارس مطورة: هي مدارس تتبع نظام الساعات بدلاً من النظام السنوي تم فتحها من قبل وزارة المعارف عام ١٤٠٥هـ وأدخلت عليها منهج الحاسب الآلي وقد تم إغلاقها في عام ١٤١١هـ.

(٢) فيوتشر كيدز Future kids: شركة خاصة تقدم دورات و منهاجاً خاصاً لتعليم الأطفال الحاسب الآلي.

صدر قرار ينظم أوجه الدعم المقدمة من الحكومة للمدارس الأهلية، كما يتشرط تطبيق المنهج الدراسي المعمول به في المدارس الحكومية بما، ثم صدر قرار مجلس الوزراء رقم ١٧٧، وتاريخ ١٤٠٩/١٦، بشأن تنظيم أوضاع المدارس الأهلية وإمدادها بالكتب المدرسية وإسناد إدارة المدارس إلى مديرين ومديرات من كل من وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات [٢١].

ومع أن اتباع المدارس الأهلية قد اتبعت المناهج المطبقة في المدارس الحكومية، ومع أن هناك دراسات مثل دراسة المقوشي (٢٠٠٠م) تظهر أنه ليس هناك فرق في المستوى الأكاديمي للطلبة عند تخرّجهم من المدارس الأهلية ينعكس على تحصيلهم الدراسي عند التحاقهم الجامعات [٢٢]، إلا أنها استمرت تؤدي دورا هاما في التعليم. فكما ذكرت البكر (١٩٩٥م) أنه حتى مع ظهور التعليم الحكومي الذي سيطر على أكثر من ٩٠٪ من التعليم العام في المملكة، إلا أن التعليم الأهلي في مختلف المراحل ظل يؤدي دوراً متبايناً، خاصة في مرحلة رياض الأطفال والتعليم الابتدائي [٦]. كما تميزت المدارس الأهلية عن المدارس الحكومية بتقديمها مناهج إضافية، وهو أحد دوافع اهتمام الأهالي بها، إذ توصل الأنصارى (١٩٩٨م) إلى أنه من أهم الأسباب التي دعت الأهالي إلى إلحاق أبنائهم بالمدارس الأهلية وجود المناهج الإضافية، مثل الحاسب الآلي واللغة الإنجليزية [٢٣]. كذلك وضح شطا (١٩٩٣م) أن من أهم إيجابيات التعليم الأهلي للبنات وأسباب انتشاره في مدينة جدة هو الاهتمام بالأنشطة المدرسية [٢٤].

أثر الحاسب على التعليم

ذكر لو (Liu، ١٩٩٦م) أن أغلب نتائج الأبحاث تظهر قوة الحاسب في تدعيم تعلم وتطور الأطفال [٢٥]. كذلك تحدث رايت (Wright، ١٩٩٤م) عن أن العمل مع الحاسب يقوي لغة الطفل، وينمي روح التعاون، ويبني الثقة بالنفس [٢٦].

كما وجدت ويبرج (Wiburg، ١٩٩٧م) أن توافر الحاسب مع الإشراف الجيد كانا عاملان مساعدا في تغير ورفع المستوى العلمي للأطفال الضعيفين أكاديمياً [٢٧]. وناقش كيسى (Casey، ١٩٩٧م) في دراسة قام بها عن علاقة البرمجة في تعلم أسلوب حل المشكلات، وخرج بنتيجة مفادها أن تعلم الحاسب واستخداماته قد ساعد الطلبة في كسب اللغة وإثراء المفردات اللغوية، كذلك أظهر تعلم البرمجة أنه أحد الوسائل التي ساعدت في تطوير أسلوب حل المشكلات لدى الطلبة [٢٨]. كذلك وجدت فودة (١٩٩٩م) وكروك (Crook، ١٩٩٨م) أن العمل مع الحاسب الآلي ينمي المقدرة على التعلم التعاوني، وأنه أحد المهارات المهمة ليصبح الشخص عضواً فعالاً في المجتمع [٢٩]؛ [٣٠]. وذكر كل من شيري وأوكونر (Schery & O'Connor، ١٩٩٢م) أن الحاسب يساعد الأطفال المعوقين جسدياً وعقلياً على التعلم وكسب اللغة ومهارة التعبير عن النفس [٣١].

إجراءات الدراسة

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع مدارس البنات الأهلية في مدينة الرياض.

عينة الدراسة

شملت عينة الدراسة جميع مجتمع الدراسة. وفي الجدول رقم (١) وصفاً لعينة الدراسة على حسب عدد المدارس والمراحل الدراسية، (علماً بأن المدارس التي تحوي المرحلة الثانوية عادة تحوي معها المرحلة المتوسطة والابتدائية، كذلك المدارس التي تصل إلى المرحلة المتوسطة فقط تحوي معها المرحلة الابتدائية)، كذلك يوضح الجدول توزيع المدارس حسب مراكز الإشراف في مدينة الرياض.

جدول رقم (١). توزيع العينة على حسب مناطق التوجيه التابعة لها.

النسبة %	عدد الاستبيانات المتكاملة المرجعة	عدد الاستبيانات الموزعة	عدد مدارس الثانوية	عدد مدارس المتوسطة	عدد مدارس الابتدائية	المنطقة
٦٤,٥	٤٠	٦٢	٢٨	٣٦	٦٢	الشمال
٩٥,٦	٢٢	٢٣	٨	١٣	٢٣	الجنوب
٩٣,٣	٢٨	٣٠	١٠	١٣	٣٠	الشرق
١٠٠,٠	٢٤	٢٤	٧	١٤	٢٤	الغرب
٨٢,٠	١١٤	١٣٩	٥٣	٧٦	١٣٩	المجموع

جمع المعلومات

تم الحصول على أسماء المدارس الأهلية من مركز التوجيه الرئيسي للسيدات في مدينة الرياض، وتم بناء عليه توزيع ١٣٩ استبانة بواسطة مراكز التوجيه الأربع في مدينة الرياض. وقد قامت الموجهات أثناء زيارتها للمدارس بتسليمها إلى معلمة الحاسوب مباشرة، أو إدارة المدرسة إن لم يكن لديها معلمة حاسوب، ثم استلامها بعد الانتهاء من تعبئتها. وقد كان هناك مدرستان أغلقت إحداهما، والأخرى لم يكن لديها غير مرحلة الروضة، ولم تكمل افتتاح المرحلة الابتدائية. وتبيّن أن عدد (٢٠) مدرسة ليس لديها حاسب آلي، ولم يقم أحد بتعبئة الاستبانة مما حتم استبعادها، وثلاث مدارس لم ترجع الاستبيانات. وقد تم الحصول على (١١٤) استبانة كاملة مثلت ٨٢٪ من مجتمع البحث.

بناء الأداة

قامت الباحثة بتصميم استبانة كأدلة للدراسة وقسمتها إلى جزأين هما:

الجزء الأول: معلومات عامة عن المدرسة.

الجزء الثاني: وتحضر الآتي.

- ١) توافر الحاسوب. ويشمل معلومات عن أنواع الحاسوب، وبداية استخدامه، ونوع الاستخدام.
- ٢) منهج الحاسوب. ويشمل معلومات عنمن وضع مفرداته، وفي أي المراحل الدراسية يدرس.
- ٣) توزيع الحاسبات. ويشمل معلومات عن توافر المعامل وعددتها وتوافر أجهزة حاسب داخل الفصول.
- ٤) تطبيقات الحاسوب. شملت معلومات عن التطبيقات التعليمية والإدارية.
- ٥) المعلمات. وتشمل معلومات عن عدد معلمات الحاسوب الآلي ومؤهلاتهن.
- ٦) التدريب. ويشمل معلومات عما تقدمه المدرسة كتدريب أثناء الخدمة لمعملاتها عن الحاسوب.

صدق الأداة

للحتحقق من صدق أداة الدراسة قامت الباحثة بعرض الاستبانة على سبعة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية لتحكيمها من حيث وضوح العبارات وملائمة المعلومات المرغوب الحصول عليها. وقد تم عمل بعض التعديلات والتغييرات بناء على اقتراحات المحكمين التي تم الاتفاق عليها بالأغلبية، وبلغت نسبة الاتفاق بينهم أكثر من ٨٨٪.

تم تطبيق الاستبانة على ست مدارس أهلية كدراسة استطلاعية لزيادة التأكيد من وضوح الاستبانة وحسن صياغة عباراتها.

ثبات الأداة

للحتحقق من ثبات الأداة تم تطبيق معادلة ألفا كرونباخ "Alpha Chronbach" لحساب درجة الثبات، الذي بلغت به قيمة ألفا Alpha ٠٠,٨٥

تحليل النتائج

كان الهدف من الدراسة هو التعرف على مدى انتشار الحاسوب الآلي واستخداماته ضمن نظام التعليم الأهلي للبنات في مدينة الرياض. ونعرض فيما يلي أهم ما توصلت إليها الدراسة من نتائج في ضوء مشكلة الدراسة وأسئلتها.

السؤال الرئيس: ما أبعاد استخدام الحاسوب الآلي في إدارة ومناهج التعليم الأهلي للبنات في مدينة الرياض؟

توافر الحاسوب. نلاحظ من جدول رقم (٢) أن ٧٦,٥٪ من المدارس الأهلية يتواجد لديها حاسب آلي، وهي نسبة عالية بالمقارنة بما أظهرته الدراسات السابقة.

جدول رقم (٢). توفر الحاسوب في المدارس الأهلية.

النسبة	العدد	توفر الحاسوب
٪٧٦,٥	١٠٤	يوجد حاسب آلي في المدرسة
٪٢٣,٥	٣٢	لا يوجد حاسب آلي في المدرسة
٪١٠٠,٠	١٣٦	العدد الكلي

استخدام الحاسوب. يتضح من جدول رقم (٣) أن ٣,٨٪ من هذه المدارس وفرت الحاسيب بمجرد العمل الإداري، بينما ١٧,٣٪ منها استخدمت الحاسيب للتدرис فقط، وقد رجع السبب في ذلك إلى أن أجهزة الحاسوب المتواجدة لديها من نوع حاسيب صخر، وهي الأجهزة التي توافت في أغلب المدارس قديماً مع بداية ظهور الحاسيب الصغيرة، إذ كانت شركة صخر هي الشركة الوحيدة التي ترجمت نظام التشغيل دوس DOS إلى اللغة العربية بالإضافة إلى أنها وفرت كثيراً من البرامج التعليمية باللغة العربية، وبالتالي فهي غير صالحة للأعمال الإدارية المستخدمة حالياً. بينما الأغلبية من المدارس بنسبة ٨٢٪ من المدارس التي وفرت حاسيب آلية، أي ٦٢,٥٪ من نسبة المدارس الكلية وفرت حاسيبات لكل من العمل الإداري والتدريسي.

جدول رقم (٣). مجالات استخدام الحاسوب.

نوع الاستخدام	العدد	النسبة
يستخدم للعمل الإداري فقط	٤	%٣,٨
يستخدم للتدرис فقط	١٨	%١٧,٣
يستخدم للعمل الإداري و التعليم	٨٠	%٧٧
لم يحدد	٢	%١,٩
العدد الكلي	١٠٤	%١٠٠,٠

السؤال الأول: ما موقع منهج الحاسوب الآلي بالنسبة لبقية المناهج الإضافية؟

مكانة الحاسوب ضمن المنهج

يتضح من جدول (٤) أن ٨٪ فقط من المدارس قد أدخلت الحاسوب ضمن المناهج الإضافية كمقرر دراسي، بينما ٩٣٪ من المدارس أدخلته كنشاط إضافي، وهذا يعني أن مقرر الحاسوب في معظم المدارس لم يأخذ بمحمل الجدية مثل مقررات اللغات الأجنبية التي تقوم أغلب المدارس بتحديد منهج خاص بها.

جدول رقم (٤). عن وضع الحاسوب ضمن المنهج و من وضعه.

مكانة الحاسوب	العدد	النسبة
الحاسوب الآلي مقرر دراسي	٨	%٨,٠
الحاسوب الآلي نشاط إضافي	٩٢	%٩٢,٠

من وضع مفردات المنهج

يظهر في جدول (٥) أن الإدارة في ١٨٪ من المدارس قامت بوضع منهج الحاسوب و تحديده بينما تركت في ٦٢٪ من المدارس وضع المنهج لعلمة الحاسوب الآلي، وفي ١٣٪ وضع المنهج بالتعاون بين الإدارة ومعلمة الحاسوب، وهناك مدرسة واحدة استخدمت منهج فيوتشر كيدز.

جدول رقم (٥). من حدد مفرداتمنهج

النسبة	العدد	من حدد مفردات منهاج الحاسوب
.	.	الوزارة / الرئاسة العامة
%١٨,٠	١٨	إدارة المدرسة
%٦٢,٠	٦٢	معلمة الحاسوب
%١٣,٠	١٣	إشراف الإدارية مع تعاون المدرس
%٠,١	١	غيره (فيوتشر كيدز)
%٦,٠	٦	لم يحدد

المراحل التي تم إدخال الحاسوب بها

كما يظهر في جدول (٦) أن المرحلة الابتدائية هي أكثر المراحل الدراسية التي تم إدخال الحاسوب بها، وتمثلت هذه بنسبة ٤٧٪. بينما قامت ٤٠٪ من المدارس بإدخال الحاسوب لجميع المراحل، باستثناء مرحلة الأول ثانوي التي أوضحت المدارس ازدحامها بالمقررات. وتوزعت بقية المدارس بنسب بسيطة، كما هو موضح في الجدول بين المرحلة الابتدائية و المتوسطة فقط بنسبة ٥٪ إلى ٦٪ من المدارس أدخلته إلى المرحلة الثانوية فقط.

جدول (٦). أي المراحل تم إدخال الحاسوب لها.

النسبة	العدد	المرحلة
%٢,٠	٢	الروضة فقط
%٤٧,٠	٤٧	الابتدائي فقط
%٥,٠	٥	الابتدائي والإعدادي
%٦,٠	٦	الثانوية فقط
%٤٠,٠	٤٠	جميع المراحل

السؤال الثاني: ما مدى توفير معامل للحاسوب في المدارس الأهلية، وهل زودت الفصول الدراسية بمحاسبات آلية؟

توافر المعامل

يتضح من جدول (٧) أن ٢٩٪ من المدارس ليس لديها معامل للحاسوب (أو لديها أقل من سبعة أجهزة حاسب)، بينما وفرت ٧٠٪ منها معالما للحاسوب الآلي، إلا أنها جميعا لم تدخل حاسبات إلى الفصول الدراسية.

جدول رقم (٧). موقع الحاسبات في المدرسة.

النسبة	العدد	توزيع الحاسبات
٪٢٩,٠	٢٩	لا يوجد معامل
٪٧٠,٠	٧٠	يوجد معامل
٪,٠	٠,٠	موزعة في الفصول
٪١,٠	١	لم يحدد

السؤال الثالث: هل الحاسبات في المعامل متصلة ضمن شبكة داخلية أم منفصلة؟ وهل تم شبكتها بالإنترنت، وما نوع الأجهزة المستخدمة؟

توزيع الحاسبات في المعامل

يتضح من جدول (٨) أن ٧٩٪ من المدارس وزعت الحاسبات في المعامل كوحدات منفصلة، مما يعني أنه في حالة الرغبة في وصل المعامل بشبكة خارجية يكون الأمر صعبا، ويحتاج ذلك إلى تجهيز مختلف كلبا، بينما ١٦٪ من هذه المدارس كانت حاسباتها في المعامل متصلة ضمن شبكة داخلية، ونسبة قليلة من المدارس ٤٪، أوصلت المعامل بشبكة الإنترت.

نوع الأجهزة المستخدمة

كانت محاولة الحصول على هذه المعلومة من خلال الاستبيان عن طريق السؤال عن نوع المعالج المتواffer ونوع نظام التشغيل المستخدم، إلا أن الإجابة على الجزء

الأول لم تكن صحيحة، إذ كانت المعلومات متناقضة، إذ يذكر أن نظام التشغيل المستخدم على الجهاز هو نظام دوس DOS، ثم يحدد نوع المعالج بانتيوم (و بما أن معالجات بانتيوم ظهرت مع ظهور نظام تشغيل ويندوز ٩٥)، فإن ذلك يدل على أن أغلب العينة - من أجبن على هذا السؤال - لم تكن لديهن خلفية علمية كافية لعرفة نوع المعالج المستخدم في الجهاز. لذا أهمل السؤال الخاص بالمعالجات، وتم الاعتماد على السؤال الخاص بنظام التشغيل المستخدم لتحديد نوع الأجهزة القديمة من الحديثة.

و قد ظهر من جدول (٩) أن أغلب المدارس - بنسبة ٦٥,٨% - وفرت أجهزة حديثة، وهي تمثل بتوفر نظام التشغيل ٩٥ فما أعلى، بينما كان هناك نسبة ٢٣٪ لديها أجهزة حاسب قديمة وقد تراوح نظام التشغيل ما بين دوس DOS أو ويندوز ١١، ٣,١١، في حين جمعت باقي المدارس بين الأجهزة القديمة والحديثة.

جدول رقم (٨). توزيع الحاسيبات في المعلم.

العبارة	العدد	النسبة
الحاسبات وحدات منفصلة	٧٩	%٧٩,٠
الحاسبات ضمن شبكة داخلية	١٦	%١٦,٠
الحاسبات متصلة بشبكة خارجية (الإنترنت)	٤	%٤,٠
لم يحدد	١	%١,٠

جدول رقم (٩). نوع نظام التشغيل المتوفر على الأجهزة.

نظام التشغيل	العدد	النسبة
DOS	١٢	%١٠,٦
ويندوز ٣,١١	١٤	%١٢,٤
ويندوز ٩٥ أو أعلى	٧٥	%٦٥,٨

السؤال الرابع: ما هي التطبيقات التعليمية والإدارية للحاسوب في المدارس الأهلية؟

التطبيقات التعليمية

يظهر من جدول (١٠) أن الاستخدام الأكبر كان لبرنامج الرسام بنسبة ٨٣٪، ويأتي بعدها برامج معالج النصوص وورد Word بنسبة ٧٥٪، ثم تلتها استخدام البرامج التعليمية العربية بنسبة ٦٦٪، والبرامج التعليمية باللغة الإنجليزية بنسبة ٤٥٪. ثم توزع الاستخدام بعد ذلك بين الجداول الإلكترونية بنسبة ٣٧٪، وقد قامت بعض المدارس بتدريس البرمجة بلغة بيسك بنسبة بلغت ٢٩٪، مما يعني أن أغلب المدارس التي كان لديها حاسبات حديثة استخدمت التطبيقات المتوافرة على الجهاز التي تراوحت بين برنامج الرسام المتواافق مع نظم التشغيل الحديثة ٩٥ وما أعلى، وبين حزمة ميكروسوف特 ٩٧ التي تحتوي على مجموعة البرامج، مثل الوورد والأكسيل والبوربوينت والأكسس، خاصة أن جميع المدارس - من دون استثناء - كانت لديها الحاسبات المتواقة مع آي بي إم، سواء كانت حديثة أو قديمة، أما حاسبات الأبل ماكتوش فلم توجد في أي مدرسة. كذلك يتضح من الجدول أن برنامج الأكسس لم يستخدم ضمن التطبيقات، مما يظهر أن المعلمات إما يجدن صعوبة به أو يستصعبه على الطالبات.

جدول رقم (١٠). نوع التطبيقات التعليمية.

التطبيق	العدد	النسبة
نظام التشغيل	.	٠٪،٠
الرسم	٨٣	٨٣٪،٠
معالج النصوص	٧٥	٧٥٪،٠
الجدوالات الإلكترونية (Excel)	٤٥	٤٥٪،٠
برامج العروض (Power point)	٣٧	٣٧٪،٠
برنامجه قواعد البيانات	.	٠٪،٠

تابع جدول رقم (١٠).

%٦٦,٠	٦٦	البرامج التعليمية العربية
%٥٠,٠	٥٠	البرامج التعليمية الإنجليزية
%٢٩,٠	٢٩	الترجمة (بيسك)
%٠,٠	.	غيره

التطبيقات الإدارية

يوضح جدول (١١) أن أغلب المدارس التي تستخدم الحاسوب في العمل الإداري تستخدمه في جميع الأعمال الإدارية بنسبة %٥٩، بينما %١٠,٥ من المدارس تستخدمه بحد الأعمال الكتابية، و%٣,٥ من المدارس تستخدمه لتنظيم العمل الإداري وعمل الجداول وتوزيع الخصص، و%٢,٦ من المدارس استخدمته لرصد الدرجات، وإصدار الشهادات فقط.

جدول رقم (١١). التطبيقات الإدارية.

النسبة	العدد	التطبيق الإداري
%٣,٥	٤	تنظيم العمل الإداري - الجداول و توزيع الخصص.
%٢,٦	٣	رصد الدرجات و إصدار الشهادات
%١٠,٥	١٢	كتابة الخطابات و التقارير
%٥٩,٦	٦٨	كل ما سبق
%١٢,٣	١٤	لا يستخدم
%١١,٤	١٣	لم يحدد

السؤال الخامس: هل يقتصر استخدام الحاسوب على مدرسي هذا المقرر، أم تتمتد تطبيقاته للمعلمات الأخرى؟

استخدام الحاسوب

يظهر من جدول (١٢) أن أغلب المدارس بنسبة %٨٥ تستخدم معمل الحاسوب بحد تدريس الحاسوب. بينما كانت نسبة %١٥ من المدارس تستخدم المعمل في عمل أنشطة إضافية لبعض المقررات الأخرى تقوم بها معلمات المقررات الأخرى.

ويوضح جدول (١٣) أن الاستخدامات الأخرى للمعلمات تراوحت بين معلمات الرياضيات بنسبة ٦٪، ومعلمات اللغة الإنجليزية بنسبة ٥٪، بينما استخدمته معلمات العلوم والدين بنسبة ١٪، وهذه النسب تعد نسبياً قليلة جداً، نظراً للتوجه الذي ينادي به التعليم بضرورة إدخال الحاسوب ضمن المنهج، ليس بصفته مقرراً دراسياً فقط، بل بصفته أداة تعليمية، خاصة إذا ما أخذنا في الاعتبار توافر برامج تعليمية تخدم جميع المقررات الدراسية.

جدول رقم (١٢). استخدام المعلم المعمول محصر أو غير محصر بمادة الحاسوب.

العبارة	العدد	النسبة
لتدريس الحاسوب فقط	٨٥	٪٨٥,٠
يستخدم من قبل معلمات أخرى	١٥	٪١٥,٠

جدول رقم (١٣). أي المعلمات يستخدم من معلم الحاسوب.

المقررات المختلفة	العدد	النسبة
معلمات الرياضيات	٦	٪٦,٠
معلمات العلوم	١	٪١,٠
معلمات اللغة الإنجليزية	٥	٪٥,٠
معلمات اللغة العربية	٠	٪٠,٠
معلمات الدين	١	٪١,٠
غيره	٠	٪٠,٠

السؤال السادس: ما أعداد معلمات الحاسوب في كل مدرسة و مؤهلاتهن

العلمية و التربوية؟

عدد معلمات الحاسوب

يظهر من جدول (١٤) أن عدد المعلمات تراوح ما بين معلمة إلى معلمتين في المدارس الأهلية بنسبة ٦٧٪ لمعلمة واحدة، و ٢٤٪ لمعلمتين، كما كانت هناك نسبة ٩٪ من المدارس لم توجد بها أي معلمة حاسب.

مؤهلات معلمات الحاسوب

يوضح من جدول (١٥) أن أغلب معلمات الحاسوب بنسبة ٦٠٪ كن من تخصصات مختلفة، إلا أنهن حصلن على دورة في الحاسوب الآلي، بينما كانت نسبة ٩,٥٪ منهن كان لديهن شهادة جامعية في تخصص حاسوب آلي، و كانت نسبة ٤٪ منها من التخصصات للعمل على الحاسوب وعلممن أنفسهن.

جدول رقم (١٤). عدد معلمات الحاسوب.

النسبة	العدد	عدد المعلمات
٩,٠٪	٩	لا يوجد
٦٧,٠٪	٦٧	معلمة واحدة
٢٤,٠٪	٢٤	معلمتان
٠٪	٠	ثلاث أو أكثر

جدول رقم (١٥). مؤهلات معلمي الحاسوب.

النسبة	العدد	مؤهلات المعلمات
٩,٥٪	١١	بكالوريوس علوم الحاسوب computer science
٦٠,٠٪	٦٩	دورة في الحاسوب
٣٠,٤٪	٣٥	متخصصة مع خبرة ذاتية

السؤال السابع: هل توفر المدارس الأهلية تدريباً أثناء الخدمة على الحاسوب للمعلمات عامة ولعلمات الحاسوب خاصة؟

يظهر من جدول (١٦) أن نسبة قليلة جداً ١,٨٪ من المدارس كانت تقدم تدريباً لعلمات الحاسوب فقط، بينما أغلب المدارس ٩٨٪ لم تقدم أي تدريب على الحاسوب لأي من معلماتها. وهذا يدل على أن المدارس الأهلية لا تقتصر كثيراً بالتدريب أثناء الخدمة ومحاولة تطوير معلماتها في نواح هامة، مثل تقنية الحاسوب حتى يتمكن من استخدام الحاسوب في خدمة تدريس مقرراتهن المختلفة.

جدول رقم (١٦). يوضح مدى ما تتوفره المدرسة لعلماتها من تدريب على الحاسوب.

النسبة	العدد	توافر التدريب
%١,٨	٢	توفر تدريباً معلمات الحاسوب
%٠,٠	٠	توفر تدريباً لجميع المعلمات على الحاسوب
%٩٨,٠	١١٢	لا توفر أي تدريب على الحاسوب

السؤال الثامن: هل هناك اختلاف في الاهتمام بالحاسب الآلي بين المدارس

الأهلية حسب موقعها الجغرافي في مدينة الرياض؟

تم النظر في الاختلاف والفارق بين المدارس حسب الموقع من حيث الاهتمام

بالحاسب في كل مما يلي.

أ) بداية استخدام الحاسوب.

ب) توافر المعامل و عددها.

ج-) نوع الأجهزة المتوافرة في المدرسة. ز) استخدام المعلم من قبل معلمات آخريات.

د) ربط الأجهزة ضمن شبكة داخلية أو تركها كوحدات منفصلة.

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بتطبيق اختبار أنوفا ANOVA على

البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق الاستبانة، كما يظهر من جدول (١٧)

أ)، وقد أسفرت التحاليل عن النتائج التالية.

أ) كان هناك فرق بنسبة أهمية بلغت ٠٠٢١٪ في بداية استخدام الحاسوب لصالح المدارس في منطقة الشمال من مدينة الرياض، فيظهر أن المدارس الأهلية في منطقة الشمال قد بدأت بإدخال الحاسب الآلي قبل بقية المدارس في المناطق الأخرى من المدينة.

ب) لم يكن هناك فرق بين المدارس بالنسبة لتوافر المعامل أو عددها يعود إلى موقعها في مدينة الرياض.

جـ) كان هناك فرق بنسبة أهمية ٢٠٠,٠٠٠٪ في نوع الأجهزة، إذ أوضحت النتائج أن المدارس في المنطقة الشمالية من مدينة الرياض تميزت بتوفير عدد أكبر من الأجهزة الحديثة عن بقية مناطق المدينة.

د) لم يكن هناك فرق بين المدارس حسب الموقع بالنسبة لطريقة توصيل أجهزة الحاسوب في المعامل، فربط الأجهزة ضمن شبكة، أو التعامل مع كل جهاز على حدة لم تكن له علاقة بموقع المدرسة.

جدول رقم (١٧-أ). اختبار أنواع للفروق بين المدارس حسب موقع المدرسة.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات الحرية	متوسط المربعات الحرية	قيمة "F"	الدلالة الإحصائية
بدائلة استخدام الحاسوب	بين المجموعات	٩,٠٧١	٣,٠٢٤	٣,٣٩٢	٠,٠٢١
	داخل المجموعات	٩١,٨٢٦	٠,٨٩٢	١٠٣	
توافر المعامل	بين المجموعات	١,٠٨٦	٠,٣٦٢	١,٢٥٩	٠,٢٩٢
	داخل المجموعات	٣٠,١٩٨	٠,٢٨٨	١٠٥	
عدد المعامل	بين المجموعات	٢,٩٩٣	٠,٩٩٨	١,٧٩١	٠,١٥٣
	داخل المجموعات	٥٧,٩٢٣	٠,٥٥٧	١٠٤	
طريقة وصلها	بين المجموعات	١,١٨٥	٠,٣٩٥	١,٠٨٨	٠,٣٥٧
	داخل المجموعات	٣٧,٧٣٢	٠,٣٦٥	١٠٤	
نوع الأجهزة	بين المجموعات	٨,٢٥١	٢,٧٥٠	٥,٤٦٥	٠,٠٠٢
	داخل المجموعات	٥١,٣٣٤	٠,٥٠٣	١٠٢	

كذلك تظهر نتيجة الأجزاء الأخرى من السؤال في جدول (١٧ - ب) حيث أوضحت النتائج أنه:

هـ) كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بنسبة ٣٨٪ في عدد معلمات الحاسب في المدرسة، وقد ترکز الفرق بين الجموعات لصالح المدارس الواقعة في شمال مدينة الرياض.

و) لم توجد أية فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير الموقع بالنسبة لمؤهلات معلمات الحاسب.

ز) كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بنسبة ٤٦٪ في نسبة معلمات المقررات الأخرى اللائي يستخدمن المعلم، وقد ترکز الفرق بين الجموعات لصالح المدارس الواقعة في شمال مدينة الرياض، حيث يظهر أن هناك اهتماماً أكثر من قبل المعلمات في هذه المدارس في استخدام معمل الحاسب لخدمة موادهم الدراسية.

جدول رقم (١٧-ب). اختبار أنوفا للفروق بين الجموعات حسب المنطقة التابعة لها.

الدالة الإحصائية	قيمة "F"	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المتغير
٠,٠٣٨	٢,٩٠٦	١,٤٦٣	٣	٤,٣٨٨	بين المجموعات	عدد المعلمات
			١١٠	٥٥,٣٦٦	داخل المجموعات	
٠,٦٢٨	٠,٥٨٢	١,٣٦٩ ٢,٣٥١	٣	٤,١٠٨	بين المجموعات	مؤهلات المعلمات
			١٠٩	٢٥٦,٢٨ ١	داخل المجموعات	
٠,٠٤٦	٢,٧٦٣	١,٠٤٤ ٠,٣٧٨	١٠٩	٣,١٣٢	بين المجموعات	استخدام المعلم في
			١١٢	٤١,١٨٧	داخل المجموعات	مقررات أخرى

السؤال التاسع: هل هناك اختلاف في الاهتمام بالحاسب الآلي بين المدارس الأهلية حسب حجم المدرسة؟

وقد تم النظر في الاختلاف والفرق بين المدارس حسب الحجم من حيث الاهتمام بالحاسب في كل ما يلي.

- هـ) عدد معلمات الحاسوب.
- و) مؤهلات معلمات الحاسوب.
- جـ) استخدام المعلم من قبل معلمات أخرىيات ز) نوع الأجهزة المتوفرة في المدرسة.
- د) ربط الأجهزة ضمن شبكة داخلية أو تركها كوحدات منفصلة.
- لإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بتطبيق اختبار أنوفا ANOVA على البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق الاستبيانة كما هو موضح في جدول (١٨-أ)، وقد أسفرت التحاليل عن النتائج التالية.
- أ) هناك فروق ذات دلالة إحصائية بلغت ٠,٠٠٠ بين المدارس من حيث بداية استخدام الحاسوب وتوافر المعامل وعدها يعود إلى حجم المدرسة، وقد كانت الفروق لصالح المدارس الكبيرة.
- ب) كما ظهر أن هناك فرقاً ذو دلالة إحصائية بلغت ٠,٠٠١ بين المدارس في نوع الأجهزة المتوفرة وطريقة توزيعها في المعامل، حيث لجأت المدارس الكبيرة إلى توصيل الأجهزة في المعلم ضمن شبكة داخلية، وبالتالي كانت أجهزتها أكثر حداثة من بقية المدارس، بينما وضعت بقية المدارس الأجهزة منفصلة داخل المعلم، الأمر الذي يعني أن كبر حجم المدارس أدى إلى زيادة الاهتمام بتوفير أجهزة حديثة وزيادة عدد المدارس.

جدول رقم (١٨-أ). اختبار أنوفا للفرق بين المدارس حسب حجم المدرسة.

المتغير	المصدر	التباعين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	الدلالة الإحصائية
بداية استخدام الحاسوب	بين المجموعات		٢٠,٩٥١	٤	٥,٢٣٨	٦,٦٨٣	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات		٧٩,٩٤٦	١٠٢	٠,٧٨٤		
توافر المعامل	بين المجموعات		٤,٩٧٩	٤	١,٢٤٥	٤,٩٢١	٠,٠٠١
	داخل المجموعات		٢٦,٣٠٦	١٠٤	٠,٢٥٣		

تابع جدول رقم (١٨-أ).

٠,٠٠٠	٥,٨١١ ٠,٤٣٣	٢,٥١٦ ٠,٤٣٣	٧ ١٠٠	١٧,٦١٣ ٤٣,٣٠٣	بين المجموعات داخل المجموعات	عدد المعامل
٠,٠٠١	٤,٩٥٩ ٠,٣١٧	١,٥٧١ ٠,٣١٧	٤ ١٠٣	٦,٢٨٤ ٣٢,٦٢٣	بين المجموعات داخل المجموعات	طريقة وصلها
٠,٠٠٢	٥,٤٦٥ ٠,٥٠٣	٢,٧٥٠ ٠,٥٠٣	٣ ١٠٢	٨,٢٥١ ٥١,٣٣٤	بين المجموعات داخل المجموعات	نوع الأجهزة

كذلك أسفرت التحاليل عن النتائج التالية كما هي موضحة في الجدول (١٨)

- ب).

ج-) هناك فروق ذات دلالة إحصائية بلغت ٠,٠٠٠ بين المدارس ترجع إلى حجمها. فالمدارس الأكبر كان بها عدد معلمات أكثر.

د) لم يكن هناك فرق ذا دلالة إحصائية بالنسبة لمؤهلات معلمات الحاسوب بين المدارس الكبيرة أو الصغيرة، فيظهر أن الاهتمام بعدد المعلمات لم يكن متوازياً مع الاهتمام نفسه بتوفير معلمات ذات مؤهلات ذات تخصصية.

ه-) كذلك لم يكن حجم المدرسة دافعاً لاستخدام المعلم من قبل معلمات المقررات الأخرى وإنما راجع الأمر إلى معرفتهم بالحاسوب، وبالتالي استفادن من وجود المعلم لإضافة الأنشطة لموادهن الدراسية.

جدول رقم (١٨-ب). اختبار أنوفا للفروق بين المجموعات حسب حجم المدرسة.

الدلالة الإحصائية	قيمة "F"	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المتغير
٠,٠٠٠	٦,٥٩٠ ٠,٤٤١	٢,٩٠٩ ٠,٤٤١	٤ ١٠٩	١١,٦٣٧ ٤٨,١١٨	بين المجموعات داخل المجموعات	عدد المعلمات
٠,٣٨٠	١,٠٦٠	٢,٤٥٨ ٢,٣٢٠	٤ ٤٠٨	٩,٨٣٢ ٢٥٠,٥٥٧	بين المجموعات داخل المجموعات	مؤهلات المعلمات
٠,٥٩٨	٠,٦٩٤	١٠,٩١٧ ١٥,٧٣٠	٤ ١٠٩	٤٣,٦٦٧ ١٧١٤,٥٨	بين المجموعات داخل المجموعات	استخدام المعلم في مقررات أخرى

خلاصة النتائج ومناقشتها

يحتاج تفسير نتائج هذه الدراسة إلى نظرة متعمقة و شاملة حتى تتضح الصورة الواقعية لتعليم الحاسوب الآلي في المدارس الأهلية للبنات. وفيما يلي تلخيص لأهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج.

١) أظهرت النتائج الأولية أن ٦٢,٥٪ من مجموع المدارس الأهلية للبنات في مدينة الرياض قد أدخلت الحاسوب الآلي للعمل الإداري و التعليمي، وهذه نسبة مازالت عالية نسبياً، مقارنة بالدول المتقدمة. إلا أن عدد المدارس التي تحوي حاسيبات آلية لا يدل دلالة كافية على اهتمام المدارس الأهلية بتعليم الحاسوب لأن:

أ) نسبة عالية من هذه المدارس (أكثر من ٩٠٪) أدخلت الحاسوب نشاطاً إضافياً لا صفيماً، وبالتالي لم تعامل معه بمثابة ما تعاملت به مع مناهج تعليم اللغات الأجنبية، التي أدخلتها مقرراً دراسياً ضمن المناهج الإضافية التي تقدمها لطلابها، والتي لا تتوافر في المدارس الحكومية.

ب) أغلب المدارس (بنسبة تزيد عن ٦٢٪) لم يكن لديها منهج محدد لتعليم الحاسوب، إنما ترك تحديد مفردات المنهج لعلمه الحاسوب لتقرر ما تراه مناسباً. غير أن أغلب معلمات الحاسوب - كما أظهرته النتائج - لم يكن متخصصات في مجال الحاسوب الآلي، وترواحت مؤهلاتهن بين من أخذن دوره أو أكثر في الحاسوب ومن المهتمات اللاتي علمن أنفسهن استخدام الحاسوب (Novice)، وبالتالي لم يكن مهارات علمياً لتقرير منهج لتعليم الحاسوب.

٢) أغلب العينة (تزيد عن ٧٥٪) لم تكون لديهن خلفية علمية كافية للتعرف على نوع المعالج المستخدم في الجهاز، وهذا ليس بغرير. ففي دراسة لفودة (١٩٩٨م)

ووجدت أن كثيراً من يعملون على الحاسوب مثل السكرتارية الذين لا تتعذر عنهم خبرتهم عن الحاسوب دورات تدريبية، ليست لديهم معلومات كافية عن الأجهزة أو الفرق بين البرامج التي يستخدمونها [٣٢].

٣) لا يستخدم معلم الحاسوب لغير تعليم الحاسوب، إذ إن نسبة قليلة جداً من معلومات المقررات الأخرى قاموا باستخدامه. وقد ترجع قلة استخدام الحاسوب من قبل بقية المعلمات إلى عدم معرفتهم بالحاسوب، وكيفية استخدامه ضمن مناهجهم، خاصةً كما ذكرت فودة إن أحد أسباب عدم انتشار الحاسوب واستخدامه في التعليم هو قلة معرفة المعلمين والمعلمات باستخدامه [٣٣].

٤) أظهرت الدراسة أن أغلب المدارس الأهلية لم تتوفر أي تدريب لمعلمتها في مجال الحاسوب.

٥) ظهر من توزيع العينة أن أغلب المدارس وأكبرها حجماً تمركز في شمال مدينة الرياض. كذلك تميزت هذه المدارس بأنها بدأت باستخدام الحاسوب قبل بقية المدارس في المناطق الأخرى، وفي الوقت نفسه كانت لديها نسبة أكبر من أجهزة الحاسوب الحديثة، مما يدل على أن هناك اهتماماً بتحديث الأجهزة من وقت إلى آخر، كذلك تميزت المدارس الكبيرة بوجود عدد معامل ومعلمات حاسب أكثر إلا أن حجم المدرسة لم يدفع إلى الاهتمام بموجباتات معلمات الحاسوب أو تحديد مفردات منهج للحاسوب.

الخاتمة

أظهرت نتائج هذه الدراسة اهتماماً كبيراً من قبل المدارس الأهلية في إدخال الحاسوب الآلي، سواءً في المجال التعليمي أو الإداري. وهذه بادرة جيدة لدفع النظام التعليمي نحو الأفضل إلا أنها ليست كافية، لأن الوعي بهذه التقنية و أبعاد فائدتها العلمية والتعليمية ليس واضحاً، بدليل إدخال تعلم الحاسوب بوصفه نشاطاً لاصفياً،

وليس جزءاً من المناهج الإضافية التي تقدمها المدارس الأهلية مثل اللغة الإنجليزية، والتي تتميز بها عن المدارس الحكومية، وهو ما أشارت إليه كثير من الدراسات السابقة من أن الأسباب التي دعت الأهالي إلى إدخال بناتهم إلى المدارس الأهلية وجود المناهج الإضافية. وقد انعكس عدم الإلام بهذه التقنية بعدم تعين معلمات مؤهلات لتدريس هذا المقرر وعدم وضع مفردات منهج من قبل إدارة المدرسة، كذلك لم يكن هناك تشجيع لعلمات المقررات الأخرى باستخدام معمل الحاسب، ولم تحاول إدارات المدارس الأهلية بعمل أي نوع من الدورات، سواء داخل المدرسة أو خارجها لعلماتها عن الحاسوب الآلي.

النوصيات و المقترفات

**من خلال ما أظهرته نتائج هذه الدراسة الحالية يمكن الخروج بالتوصيات
والمقترحات التالية**

- ١) ضرورة تضمين سياسة التعليم في المملكة بنداً عن تعليم الحاسوب في جميع المراحل التعليمية.
- ٢) أن توفر إدارة المدارس الأهلية أو تبني منهاجاً محدداً لتعليم الحاسوب كما هو الحال في تعليم منهج تعليم اللغات الأجنبية.
- ٣) أن تحرص المدارس على تعين معلمات مهارات علمياً و تربوياً لتعليم الحاسوب الآلي.
- ٤) زيادة الوعي لدى الإدارات التعليمية بأهمية الحاسوب بصفته أداة ووسيلة تعليمية، وليس فقط بصفته مادة دراسية.
- ٥) ضرورة الاهتمام بتدريب جميع المعلمات على استخدام الحاسوب حتى يتمكن من الاستفادة من معامل الحاسوب عند توافرها.

مقدرات للدراسات أخرى

من خلال ما توصلت إليه الباحثة في هذه الدراسة فإنها تقترح إجراء الدراسات التالية.

- ١ - إجراء دراسة على مدارس البنين الأهلية لمقارنة أسئلة الدراسة الحالية مع واقع تعليم الحاسب لديهم.
- ٢ - إجراء دراسة على مدارس البنين الحكومية للتعرف على أوضاع تدريس الحاسب لديهم.
- ٣ - إجراء دراسة على برامج إعداد معلم الحاسب الآلي في المملكة.

المراجع

- [١] Demmon, D. (1985), "Schools and technology: now and the future", Updating school board policies, V.16, No.11.
- [٢] اتجاهات السوق، مجلة مستخدمي ويندوز، ع ١ س ١، أكتوبر (تشرين ١)، ١٩٩٧ م.
- [٣] مجلة PC Magazine الطبعـة العربية، أخبار وتحليلـات، السنة الثانية، العدد السادس، يونيو، ١٩٩٦ م.
- [٤] وزارة المعارف، نصوص ووثائقـة (١٤٠٥/١٤٠٦). "نصـ تنـيمـ وـ بـرامـجـ التعليمـ الثـانـويـ المـطـورـ". مجلـةـ التـوثـيقـ التـربـويـ، مرـكـزـ المـعـلـومـاتـ الإـحـصـائـيـ وـ التـوثـيقـ التـربـويـ، العـدـدـانـ ٢٦ـ، ٢٦ـ.
- [٥] بن دهيش، خالد و الرواف، عبد الرحمن (١٤٢٠/١٤٢١ هـ). "الـحـاسـبـ الآـلـيـ بـالـرـئـاسـةـ الـعـامـةـ لـتـعـلـيمـ الـبـنـاتـ"، وـرـقـةـ عـلـمـ، اللـقـاءـ التـربـويـ الثـامـنـ، الرـئـاسـةـ الـعـامـةـ لـتـعـلـيمـ الـبـنـاتـ، الوـكـالـةـ المسـاعـدةـ لـلـإـشـرافـ التـربـويـ.

[٦] البكر، فوزية (١٩٩٥م). "دراسة مسحية لاتجاهات الوالدين نحو إلتحاق الفتيات بالمدارس الابتدائية الأهلية للبنات بمدينة الرياض"، ص ص ٤٨-٤٥، رسالة الخليج العربي، العدد ٥٦، السنة السادسة عشرة.

[٧] Yamazaki, S. (1998)."Views of Technology Education In Canada and the United Kingdom". The Journal of Technology, Pp.31-37, V.xxiv, No.1, winter/spring.

[٨] إنترنت العالم العربي (٢٠٠٠م). "أهمية صناعة تقنية المعلومات"، ص ٨، العدد الثامن، يونيو - السنة الثالثة.

[٩] Kids Count Minnesota, (1997). "Minnesota Children and Information Technology: Challenges for Children's Advocates". Pp. 2-10, Center for Media Education, Washington, DC.

[١٠] Roberts, L. (1996). "A transformation of learning: Use of the NII for education and lifelong learning". Educational Media and Technology Yearbook. (1995/1996). Pp. 50-66, Englewood, Co: libraries Unlimited.

[١١] Johnson D. (1997), "Integrating Technology in the Classroom: the time has come", Computers in the schools. Pp. 1-5, V. 13, No. 1 / 2.

[١٢] Maddux, C. (1997). "The World Wide Web and School Culture: Are they Incompatible?" . Computers in the schools. Pp. 7-11, V. 13, No. 1 / 2.

[١٣] DeVore, P. (1999). "Reflections of Technology in the Past, Present, and Future". The Journal of Technology, Pp. 2-7, V. xxv, No. 2, Winter/Spring.

[١٤] Liao, T. (1999). "Technological Literacy: Beyond Mathematics, Science, and Technology (MST) Integration". The Journal of Technology, Pp. 52-57, V. xxv, No. 2, Winter/Spring.

[١٥] Karnes R. (1999). "Technology Education in Prospect: Perceptions, Change, and the Survival of the Profession". The Journal of Technology, Pp. 11-35, V. xxv, No. 2, Winter/Spring.

[١٦] Coley, R. ; Cradler J.; Engel P. (1997), "computers and classrooms: The status of Technology in U.S. Schools, Policy Information Report. Educational Testing Service, Princeton, NJ. Policy Information Center.

[١٧] Willis, E. (1997). "Technology: Integrated into, Not Added onto, the Curriculum Experiences in Pre-Service Teacher Education". Computers in the schools. Pp. 141-153, V. 13, No. 1 / 2.

- [١٨] الفستوخ، عبد القادر، السلطان عبد العزيز (١٩٩٩م). "الإنترنت في التعليم: مشروع المدرسة الكونية". رسالة الخليج العربي، العدد ٧١، السنة العشرون.
- [١٩] المدلق، عبدالله (١٤٢٠/١٤٢١هـ). "الحاسب الآلي في التربية والتعليم"، ورقة عمل، اللقاء التربوي الثامن، الرئاسة العامة لتعليم البنات، الوكالة المساعدة للإشراف التربوي.
- [٢٠] وزارة المعارف، تقرير الفصل الأول (١٤٢٠/١٤٢١هـ). "حول تجربة البرنامج المشترك بين وزارة المعارف وأطفال المستقبل (فيوتشر كيدز) لتعليم الحاسب الآلي لمدارس الابتدائية والمتوسطة"، مركز التطوير التربوي، الإدارة العامة لتقنيات التعليم.
- [٢١] وزارة المعارف، عرض وثائي إحصائي (١٤١٥/١٤١٦هـ). "التعليم الأهلي بإشراف وزارة المعارف: نشأته.. نظمه.. معالم تطوره"، التوثيق التربوي، العدد ٣٥.
- [٢٢] المقوشي، عبدالله (٢٠٠٠م). "التعليم الأهلي و الحكومي في ميزان التحصيل الدراسي الجامعي"، ص ص ٤٥ - ١٣، رسالة الخليج العربي، العدد ٧٥، السنة الحادية والعشرون.
- [٢٣] الأنصارى، عيسى بن حسن (١٩٩٨م). "دراسة مسحية للكشف عن أسباب إلتحاق الأبناء بالمدارس الأهلية و آراء أولياء الأمور حول هذه المدارس" بحث مقدم في اللقاء السنوي للجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية، الرياض.
- [٢٤] شطا، سيرة عباس حمزة (١٤١٩هـ). "التعليم الأهلي للبنات بمحجة دراسة تاريخية"، الإدارة العامة للتعليم الأهلي، شعبة الإحصاء.

[25] Liu, M. (1996). "An Exploratory Study of How Pre-Kindergarten Children use the Interactive Multimedia Technology: Implications for Multimedia Software Design". Eric document 396 713.

[26] Wright, L. (1994). "Listen to the children: Observing Young children's discoveries with the microcomputer". *Young Children: Active Learners in a Technological Age*". Pp. 3-17, National Association for the Education of Young Children, Washington, DC.

[27] Wiburg, K. (1997). "Using Technology in the Classroom", *Computers in the Schools*, pp. 170-183, V. 14. No. 1/ 2.

[28] Casey, P. (1997). "Computer Programming: A Medium For Teaching Problem Solving", *Computers in the Schools*, pp 41-51, V. 13, No. 1/ 2 .

[٢٩] فودة، أفت محمد (١٩٩٩م). "قياس أثر كل من الأسلوب التعاوني والتقليدي في تعلم مبادئ الحاسوب الآلي والبرمجة على طالبات كلية التربية". مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٧٣-٧٥ ، الرياض.

[30] Crook, C. (1998). "Children as Computer Users: the Case of Collaborative Learning". *Computer Education*. Pp 237-247, V. 30, No. 3/ 4 .

[31] Schery, T. & O'Connor, L. (1992). "The Effectiveness of school-based computer language intervention with severely handicapped children", *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, pp 43-47, No. 23.

[٣٢] فودة، أفت محمد (١٩٩٨م). " مدى توفر و استخدام الحاسوب الآلي في المكاتب الإدارية في جامعة الملك سعود" ، مركز الدراسات الجامعية للبنات، جامعة الملك سعود، الرياض، ردمك ١٣١٩ - ٤١٨٦.

[٣٣] فودة، أفت محمد (١٩٩٩م). "الحاسوب الآلي و استخداماته في التعليم" ، الرياض، ردمك ٧ - ٧٩٣ - ٩٩٦٠ - ٣٥ .

OVERVIEW OF COMPUTER LEARNING AND USAGE IN PRIVATE SCHOOLS IN THE CITY OF RIYADH

Olfet M. Fodah

Associate Professor of Computer, Curriculum and Educational Methodology Department, College of Education, King Saud University Riyadh, Saudi Arabia.

ABSTRACT. This study is aimed at finding the extent in which computers are been used in the educational system of the private schools. A survey was sent to collect data from all private girl's schools in the city of Riyadh. The analysis of the collected data showed that 62.5% of all schools have computers for administrative and educational use. However, in educational use, the computer curriculum was only applied as an activity rather than an elective course as it is done with English language courses. The computer curriculum itself was left up to the teacher to decide what should be taught, even though results indicated that 90% of the computer teachers were novices or had little computer training, which does not qualify them to put together an outline of a computer course.

It was also shown that the schools in the northern area of the city of Riyadh, were the first to start with computer learning and have more computers and are updating their equipment more often than other areas in the city. However, regarding teacher education in computers there was no difference among schools in any area of the city. Only a small percentage (1.8%) of the schools offered some computer training, but this was only for the computer teachers.

The study indicated that there is a big concern for applying computer learning for all the students, but the awareness of how to do it right was extremely limited.

رسالة التربية وعلم النفس، ع (١٨)، ص ص ١٧٩ - ٢٠٦ الرياض، (١٤٢٣ - ٢٠٠٢م).

دور مؤتمرات الفيديو في مجال التعليم عن بعد "من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في بعض جامعات المملكة العربية السعودية"

إعداد: علياء عبد الله الجندي

أستاذ الاتصال التربوي والتكنولوجيا المشارك، كلية التربية جامعة أم القرى تكية المكرمة، المسملكة العربية السعودية
قم للنشر؛ وأجاز في ١٤٢٢/٩/١١هـ).

ملخص. هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور مؤتمرات الفيديو في بث مباشر يربط بين المرسل والمستقبل في عملية التعليم عن بعد أو التعليم المستمر أو التعليم المفتوح وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية وفقاً لمتغيرات التخصص العلمي والجنس والخبرة في ضوء الفرضيات الآتية:

- ١ - يوجد فرق دال إحصائياً في استعمال مؤتمرات الفيديو في التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية وفقاً لاختلاف التخصص العلمي .
- ٢ - يوجد فرق دال إحصائي في استعمال مؤتمرات الفيديو في التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية وفقاً لاختلاف الجنس .
- ٣ - يوجد فرق دال إحصائي في استعمال مؤتمرات الفيديو في التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية وفقاً لعدد سنوات الخبرة .
- ٤ - يوجد فرق دال إحصائي في استعمال مؤتمرات الفيديو في التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية وفقاً لمتغيرات التخصص العلمي ، والجنس، والخبرة .
ولاختبار صحة الفرضيات ، تم تصميم إستبانة تقيس دور مؤتمرات الفيديو في مجال التعليم عن بعد وحساب خصائصها السيكومترية من صدق ونبات ، ثم تم تطبيقها على عينة مكونة من (٤٠) عضو هيئة تدريس من بعض الجامعات السعودية من الجنسين أو من ذوي تخصصات علمية وسنوات خبرة مختلفة .

وانتهت النتائج باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة إلى أن أعضاء هيئة التدريس من الذكور ذوي التخصص العلمي وعدد سنوات خبرة أكثر من حمس سنوات أكثر إيجابية نحو استعمال مؤتمرات الفيديو في التعليم عن بعد.

وقد ثبتت مناقشة النتائج ، والانتهاء بعض التوصيات ، والبحوث المقرحة .

مقدمة

تأثير التكنولوجيا في العملية التعليمية ، ومع التعلم الذي يشهده عصر العولمة نجد أن هناك أجهزة وأدوات واستعمالات تعدد مرحلة الاعتماد على الأدوات القديمة، وبات على المجتمع أن يواجه التطور التكنولوجي بفهم وعناية ومتابعة، ذلك أن التعليم هو العنصر الهام للأفراد في مختلف اتجاهاتهم ، وأصبحت عملية الاتصال سهلة عن ذي قبل، خاصة عملية الاتصال التعليمي، وقد نشأت المعاهد والمدارس والجامعات لتزويد الطلاب بالمعرفة والعلوم المختلفة.

إن الاتصال في مجال التعليم لم يعد يعتمد على الفصل الدراسي والمعلم والأدوات والأجهزة المساعدة، بل أصبحت عملية الاتصال هي الجزء الهام من برامج التعليم والتدريب ، فقد كان للتليفون والتلفزيون دور في هذه العملية، أما الآن فيستطيع الدرس أيًّا كان أن يتلقى تعليمه وهو في منزله، وذلك عن طريق الاتصالات المتطورة، فالأقمار الاصطناعية ساعدت في النقل المباشر عبر الكاميرات المصورة والمستقبلة والمرسلة، وغدت عملية التعلم تم عن بعد عن طريق مؤتمرات الفيديو *Video conferencing* إذ يمكن أستاذ الجامعة أو المعلم أن يلقي مقرره وهو في مكانة المكرمة ليستمع ويشاهد تفاصيلها كثيرون في مختلف مدن المملكة مباشرة، أو يمكن جامعه من الجامعات أن تعقد مؤتمراً في الرياض، وترتبط اتصالها بمختلف جامعات المملكة في ذات الوقت ليشاهد الجميع تفاصيل المؤتمر وأحداثه بسهولة، بل يمكن الحاضر أن يستمع ويناقش كل الأطراف المشاركة من كل مدينة وقرية. إن التطور التكنولوجي الذي يشهده العالم في الوقت الحاضر ما هو إلا صورة واضحة للتغيرات التي طرأ على عملية التعليم والتعلم ، فأصبحت عملية التعليم عن بعد تتم بسهولة بعد أن كانت تنقل عبر الإذاعة أو التلفزيون والهاتف أو الحقائب التعليمية ، وجاءت فكرة إنشاء الجامعات المفتوحة، أو التعليم عن بعد، أو

التعليم المستمر تمهدًا لاستمرارية التعلم، إلا أن عملية التعلم في حد ذاتها اختلفت وتحسن، بل تطورت إلى الوضع الحالي، فبات على الجهات المسؤولة في الجامعات المفتوحة أو المؤسسات العلمية المختلفة أن تدرك أن للكمبيوتر، والإنترنت، والأقمار الصناعية، والأنظمة الرقمية، حتى مؤتمرات الفيديو (الفيديو كونفرنس) أدواراً مهمة في تسهيل كثير من هذه العملية التي يمكن استعمالها ذاتياً فردياً وجماعياً، وقد وضح هيزيل (Hezel , 1999 : 15) " بأن عملية التعليم عن بعد فيحتاج إلى البناء الجيد ، كما نحن في أشد الحاجة إلى برامج جيدة للتعليم عن بعد في أمريكا ، بل في أي مكان في العالم ".

تقول سمالدينو (Smaldino , 1999 : 31) أتوقع أن يكون التعليم عن بعد عملية في غاية الأهمية إلا أنها تحتاج إلى تحضير، ورؤية واضحة عن الأهداف، كما أن للتجارب دورها في بيان مدى نجاح أو إخفاق المشاركات السابقة من بدأ بهذه العملية . إن العملية هنا تبدأ من وضع استراتيجية للتعليم عن بعد حتى يمكن التعرف على حقيقة العمل عن بعد ومدى مناسبته للمتعلمين، وقد ثبت أن الطريق لن يكون صعباً في تحقيق هذا الجانب.

هيكمان وبتروسن (Hickman and Peteroson , 1999 : 32) يؤيدان استمرارية التعلم، ويضيفان إليها أن الوسائل المناسبة والمساعدة لعملية التعليم ستتمكن من يرغب في التعليم عن بعد وبأسهل الإمكانيات ، فالإنترنت أحد الأطراف المهمة في عملية التعلم حالياً ، وسيزداد الطلب على التعلم عن بعد خلال الألفية الثالثة، ولأن توفر الوسائل يساعد على تحقيق ذلك.

مشكلة الدراسة

ازداد الاهتمام بالتعليم عن بعد بشكل عالمي، مما أدى إلى حرص المسؤولين في العالم العربي على هذا الجانب، خاصة بتوفير وسائل الاتصال عن طريق

التكنولوجيا، ومنها استخدام مؤتمرات الفيديو (الفيديو كونفرنس) المباشرة في عملية التعلم، ومع أن هذه التقنية لم تستعمل في المؤسسات التعليمية بالمملكة، إلا أن الباحثة رأت أن المشكلة تحدّد في معرفة مدى إمكانية الاستفادة من دور مؤتمرات الفيديو في التعليم عن بعد ومن خلال هذا البحث تحاول الإجابة على السؤال التالي:

- هل يوجد فرق دال إحصائياً من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية حول استخدام مؤتمرات الفيديو في التعليم عن بعد حسب متغيرات التخصص العلمي وسنوات الخبرة؟

أهمية الدراسة

بدأت مؤتمرات الفيديو Video Conferencing تشكل أهمية كبيرة بالنسبة لـ مجال التعليم عن بعد، لذا فإن الدراسة الحالية تأتي بمحاولة معرفة دور البث المباشر لمؤتمرات الفيديو من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية ، ويمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة للتعرف على هذا الدور في مجال التعليم عن بعد للوصول إلى الأهداف المرجوة.

أهداف الدراسة

- ١ - التعرف على وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية حول استخدام مؤتمرات الفيديو في التعليم عن بعد حسب تخصصاتهم .

- ٢ - التعرف على وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية حول استخدام مؤتمرات الفيديو في التعليم عن بعد حسب جنس كل منهم .
- ٣ - التعرف على وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية حول استخدام مؤتمرات الفيديو في التعليم عن بعد حسب سنوات الخبرة لديهم .
- ٤ - التعرف على وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية حول استخدام مؤتمرات الفيديو وفقاً لتفاعل متغيرات التخصص والجنس وسنوات الخبرة.

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة بالعينة المكونة من ٢٤٠ عضواً من أعضاء هيئة التدريس من الجنسين في بعض الجامعات السعودية ، وبالإشارة المستخدمة لقياس دور مؤتمرات الفيديو في مجال التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس .

مصطلحات الدراسة

مؤتمرات الفيديو Video Conferencing هي عبارة عن نظام أو أنظمة وعدة أجهزة تحتوي على الآتي: كمبيوتر، فيديو، تسجيل صعي، "في . أس . سي" للبرمجة، كاميرات فيديو ، وللوثائق شاشات للعرض، جهاز تحكم، ميكروفونات، أجهزة للعرض، بحيث تكون مجهزة للإرسال والاستقبال المباشر للمحاضرات من مكان إلى مكان آخر أو عدة أماكن (قاعة أو عدة قاعات للمحاضرات)، كما أنه يستعمل

في نقل وقائع وأحداث المؤتمرات ، وفي مجالات التدريب وغيرها عن طريق الأقمار الصناعية .. (Extron Electronics , 2000).

التعليم عن بعد : هو نشاط تربوي مناسب مقدم من جهة تربوية رسمية لخريجي الجامعات أو غيرهم يؤدي إلى الحصول على درجة جامعية (Corbett , 1972 : 16). وقيل بأنه : من الفرص التعليمية المتاحة للجميع في مختلف الحالات وذلك لتحقيق النمو المهني والتطور المطلوب (Nerring , 1999 : 3).

وتم تعريفه : بأنه التعليم الشامل الذي يتبع الفرصة للتعليم الرسمي وغير الرسمي طوال حياة الفرد، ويتم في المنزل والمدرسة وخارج أسوار الجامعة (Broske , 2000 : 2000) .(5)

الإطار النظري للدراسة

أهمية التعليم عن بعد

جاء الإسلام حاثاً على التعليم ، واستمرار طلبه ، انطلاقاً بما جاء في الآيات الكريمة من سورة العلق « أَفْرَأَ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ خَلَقَ الْأَنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ . أَفْرَأَ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ . الَّذِي عَلَمَ بِالْقَلْمَنِ عَلَمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ » ، وأيضاً قوله ﷺ { أَطْلُبُ الْعِلْمَ مِنَ الْمَهْدِ إِلَى الْمَعْدِ } ومن هنا نجد أن أهمية التعليم في الاستمرار فيه، حتى لو كان هذا من أبعد مكان في العالم، والتعليم المستمر والجامعة المفتوحة أخذت بمعنى إتاحة الفرصة للتعلم ، خاصة وأن مجالات التدريب ، وتنوع البرامج ، واستخدام وسائل التقنيات والاتصال المتعددة قرب المسافات ، واحتضان مجريات العملية التعليمية (لال ، ٨٩ : ١٤-٧) .

ومنذ أن أسس جورج بيرك George Bebark أول معهد لتعليم الميكانيكا في بريطانيا عام ١٨٢٤ بدأ أولى فرص التعليم عن بعد ، وقامت الجامعات البريطانية بتأسيس مراكز للتعليم، وتعليم الكبار بالذات، والتعليم عن بعد،

وظهرت المؤسسات التعليمية والجمعيات العلمية ، للمساهمة في إعداد جانب من القوى البشرية من كل مكان ومحظوظ الأسلوب في القطاعات الزراعية والصناعية والخدماتية، كما ظهرت أكاديميات للفلاحين والجامعات الشعبية والفصول الدراسية المسائية ، والمعاهد الفنية المتخصصة، وتحولت دول العالم ابتداءً من الولايات المتحدة الأمريكية خلدة أبناء الشعوب من توقفوا عن الدراسة ، ومن لم تساعدهم ظروفهم السابقة في إكمال عملية التعلم ، وتم تأسيس عدد من الجامعات المفتوحة في الدول العربية والإسلامية ، ودول العالم الثاني ، كما تم في عام ٢٠٠٠ تأسيس أول جامعة عربية مفتوحة مقرها الكويت، وذلك بجهود سمو الأمير طلال بن عبد العزيز الذي يعد المؤسس والراعي لها، ولا تزال دول العالم تتسبّق على إعداد البرامج المناسبة وعقد المؤتمرات والندوات من أجل تطوير الدراسة عبر التعليم عن بعد ، وباستعمال التكنولوجيا المتطورة كالإنترنت، ومؤتمرات الفيديو في تعزيز دور التعلم عن بعد (لال ، ٢٠٠٠ : ٥).

مفهوم التعليم عن بعد

يتضمن التعليم عن بعد جميع أشكال التعليم التي لا تشكل فيها الحصص الصافية أمراً مهماً الوسائل التعليمية تختلف عن الحصص الصافية ، والمعلم غالباً ما تكون وظيفته في بيته مع عمل في الصنف أحياناً (Danial , 1995 : 105).

وقد حدد كيغان خمس خصائص ترتبط بمفهوم التعليم عن بعد هي:

- ١ - الفصل شبه الدائم بين المعلم والمتعلم طوال فترة التعلم.
- ٢ - تأثير المؤسسة التعليمية في التخطيط والإعداد للمواد التعليمية وفي الاحتياطات الخاصة بالخدمات الداعمة للدرس.
- ٣ - تزويد الدارسين بوسائل الاتصال الثانية الاتجاه لتمكينهم من المناقشة مع معلميهم.

٤ - استخدام الوسائل الثقافية للجمع بين المعلم والدارس ونقل المضمون إلى المقرر الدراسي .

٥ - الغياب شبه الدائم لجماعة التعلم طوال فترة عملية التعلم ، لأن العملية التعليمية تعتمد على الفردية (Kegan , 1998 : 46 - 47) .

وهذا يمكن للتعليم عن بعد أن يأخذ أشكالاً متعددة في مؤسسات مختلفة على النحو التالي .

- شكل الدراسة بالمراسلة ، أو الدراسة المنزليه ، الانتساب .

- أو شكل الدراسة المعتمدة على بث المادة التعليمية عبر الإذاعة أو التلفاز ، ويمكن القول بأن الدراسة التي تميز التعليم عن بعد هو توظيف التكنولوجيا الحديثة في مساعدة الدارسين ضمن التعليم الذاتي ، كما أن هناك قواعد ونظمًا أعدتها جهات الاختصاص في الجامعات المفتوحة والتي تؤدي دور التعليم عن بعد لاتباعها في تنفيذ سياستها تجاه عملية التعليم (عيوش ، ٢٠٠٠ : ٤ - ٢) .

مفهوم استخدام المؤتمرات عن بعد ، ومؤتمرات الفيديو

تعد المؤتمرات عن بعد من مظاهر الاتصالات الحديثة التي يزداد استخدامها بشكل مطرد لعقد الأعمال ، وإنجاز المشروعات وتوفير الخدمات التعليمية والتربوية ، ويمكن تحديد المؤتمرات عن بعد، **Teleconferencing** باعتبارها وسيلة حديثة تستخدم الاتصال الإلكتروني بين ثلاثة أشخاص أو أكثر في مكائن مختلفين أو أكثر، وتكون المعلومات التي يقدمها المشاركون في المؤتمر عبر المسافات البعيدة ، بحيث لا يحتاجون إلى الاجتماع وجهاً لوجه لتحقيق أهدافها وأشكالها بداية من شكل المقابلات الصغيرة إلى شكل الندوات الكبيرة (Caren , 1998 : 23) .

في عام ١٩٨٥ أنفق مستخدمو المؤتمرات عن بعد أكثر من مائة مليون دولار في عقد أشكال مختلفة من المؤتمرات الإلكترونية، حيث يعقد حوالي مليون مؤتمر

اجتماعي سنوياً داخل الولايات المتحدة الأمريكية وحلها ، فضلاً عن اجتماعات لا حصر لها داخل الشركات التجارية ، ومع تزايد عدد الاجتماعات أصبح من المهم تنفيذ بعضها بالشكل الإلكتروني الذي يحقق وفراً في الوقت والجهد والمال، وتحتفل أشكال المؤتمرات عن بعد حيث تستخدم بعضها تداول البيانات والنصوص فقط ، وتستخدم مؤتمرات أخرى الصوت ، وثالثة تستخدم الصوت وعناصر أخرى مثل البيانات والرسوم ، والشكل الرابع يستخدم الصوت والصورة المتحركة حيث تزيد تكلفة الاستفادة كلما زادت الخدمات (Singlaton , 1998 : 24).

أما بشأن مؤتمرات الفيديو فهي وثيقة الصلة بالمؤتمرات عن بعد ، من حيث استخدام بعض الوسائل كالأقمار الاصطناعية والكاميرات والكمبيوتر، إلا أن ما يميز مؤتمرات الفيديو - كما أشارت الباحثة ضمن مصطلحات الدراسة - أنها تستعمل في نقل وقائع وأحداث المؤتمرات والمجتمعات مباشرة بالصوت والصورة والحركة عبر الأقمار الاصطناعية ومن مكان إلى عدة أماكنه وفق برنامج يتم التنسيق له بشأن تنظيم الوقت ، وتحقيق الاتصال للمرسل والمستقبل وفيما بينهما ، وقد بحثت أول تجربة عربية قامت بها وزارة التعليم بجمهورية مصر العربية في نقل وقائع بعض المؤتمرات ، وأيضاً أخذت في الاستفادة من مجالات التدريب والتعليم عبر مؤتمرات الفيديو (الفيديو كونفرنس)؛ (الجمعية المصرية لเทคโนโลยيا التعليم ، ٢٠٠٠).

الدراسات السابقة

في دراسة فارسيداس (Vrasidas , 1999 : 33) عن استخدام مؤتمر الفيديو في العملية التعليمية بين جامعات ولاية أريزونا الأمريكية - حيث تمت تجربة هذه العملية داخل قاعات الحاضرات بجامعة في فينكس ولاية أريزونا - وعندنجاح التجربة بدأت الجهات التعليمية في الولاية في تطبيقها. وقد عملت الباحثة على تكوين

مجموعتين مكونتين من ٢٤٤ طالباً وطالبة، وكان ضمن كل مجموعة ١١٢، واتضح من النتائج أن الفكرة جيدة، ويامكان استفادة أكبر عدد من الطلاب - هم في قاعات جامعاتهم - بتلقي الدروس والمحاضرات عن بعد.

وفي دراسة كلين و كافيلير (Klein and Cavalier , 1999 : 23) عن أثر استخدام مؤتمرات الفيديو في الاجتماعات والندوات حيث تم تطبيق الدراسة على عدد ٥٠٠ مدرس من خمس من كليات خدمة المجتمع في ولاية نورث كارولينا بأمريكا، وأنهض في الآتي.

- ٨٣ % يؤيدون اللقاءات غير مؤتمرات الفيديو .

- ٧٦ % يرون بأنها اقتصادية .

- ٦٩ % يقولون بأنها لا تتحقق غرض الاحتكاك والخبرة .

وفي دراسة تشونق (Chuang , 1999 : 34) عن تأثير استعمال مؤتمرات الفيديو على عملية التعليم، طبق الباحث دراسته في جامعة طوكيو باليابان ، وجامعة ولاية فلوريدا في أمريكا حيث تضمنت آراء عدد ٢٢٠ دارساً من كل جامعة بحيث يصبح العدد ٤٤٤ دارساً، واتضح من النتائج ما يلي.

- ٧١ % من اليابان يؤيدون العملية التعليمية عن طريق مؤتمرات الفيديو .

- ٦٨ % من فلوريدا الأمريكية يؤيدون أيضاً التعلم عن طريق مؤتمرات الفيديو.

- ٥٨ % لهم وجهة نظر حول الفاقد في الإعداد التربوي والتوجيه.

- بينما ٤٦ % في فلوريدا لهم الاتجاه ذاته.

- ٧٦ % من اليابان يرون بأنها طريقة لتوفير الوقت.

- ٧٩ % من فلوريدا لهم الرؤية ذاتها.

ويتضح بأن هناك بعض التفاوت في بعض الاتجاهات بين طلاب جامعة طوكيو، وطلاب جامعة فلوريدا، إلا أن نسبة التأكيد كتأثير متقارب.

وفي دراسة هاري (13 : Harvey , 2000) عن أهمية استخدام مؤتمر الفيديو في المؤتمرات واللقاءات العلمية في الولايات المتحدة الأمريكية، استطاع الباحث أراء ١١١٠ من أعضاء هيئة التدريس في ٢٣ ولاية، فوجد بأن ٧٩ % يؤيدون العملية، ويرون بأنها مهمة جداً لأنها مجده لهم مادياً، كما أن ٧٣ % ينظرون إلى هذه المؤتمرات من حيث توفر البيانات والسرعة، ويعمل الباحث بأنها تجربة ناجحة لأنها من متطلبات القرن الحادي والعشرين حيث تعقد المؤتمرات عن بعد، ويشارك فيها العديد من الأفراد من كل العالم .

وفي دراسة هيل (14 - 12 : Hill) عن التعلم والتدريب عبر التعليم عن بعد، أشارت هيل إلى أهمية استخدام التكنولوجيا الحديثة ومنها الكمبيوتر والإنترنت ومؤتمرات الفيديو التي جعلت الإنسان يجتمع مع زميله أو مجموعة من الزملاء عبر الشبكات التي تجعلك (تشاهد وتسمع) الحدث واللقاء في آن واحد، وقد عملت الباحثة على التحقق من هذا خلال حضورها ومشاركتها لأكثر من لقاء يتضمن التدريب، حيث أخذت آراء ٢١٤ من المعلمين المدربين، و ١٨٠ معلماً من المراحل الثانوية في كل من مدینيتي البكركي واسيرنون فيل في ولاية نيومكسيكو وبورتلاند وسائل من ولاية واشنطن ، وقد أسفرت النتائج عن اهتمام بالغ من كل من المعلمين المدربين والمعلمين بنحو متقارب حول ضرورة الاستفادة من التعليم عن بعد ، كما أن المعلمين المدربين قد أوصوا بالتدريب عن بعد لتذليل الصعوبات، إلا أنهم أشاروا إلى الاستفادة من مؤتمرات الفيديو لكونها تجمع بين الصورة والصوت والحركة ، وقد كانت شريحة منهم لم تؤيد التدريب عن بعد بنسبة ٣١ %، وذلك لاحتياجات التطبيقية المباشرة.

وفي دراسة كل من لامب وسميث (Lamb and Smith , 2000 : 12 - 15) حول التخطيط للتعلم عن بعد حيث حددتا (١٠) أهداف واقعية لهذا المجال من التعلم، وكانت ما يلي.

- ١ - تعلم الطلاب الشخصي.
- ٢ - تغيرات التكنولوجيا والتطور.
- ٣ - العمل بالเทคโนโลยيا.
- ٤ - عرض الخطة.
- ٥ - مانطة الطلاب.
- ٦ - الكسب والخسارة.
- ٧ - الخلفية الجيدة للطلاب.
- ٨ - التكنولوجيا والوقت.
- ٩ - النقد والإبداع من نشاطات التعلم.
- ١٠ - الأفكار الممتازة.

وقد أشار البحث إلى الدخول في التكنولوجيا الجيدة كالإنترنت ومؤتمرات الفيديو التي تتطلب اهتماماً أكبر من الدارسين حتى يتمكنا من الاستفادة .

وفي دراسة كل من سيفنتس ومورفي (Cifaentes and Murphy , 2000 : 52 - 54) عملا على ربط صفين دراسيين في إحدى مدارس مدينة نيو مكسيكو مع صفين دراسيين في كلية المجتمع بتكساس عن طريق مؤتمر الفيديو ، وقد تم عمل الطلاب لمائة عمل من الصور والأنشطة الفنية حيث كانوا يعرضون أعمالهم أثناء ممارستهم للنشاط، ويتحدثون بالشرح والتفصيل عن طريق استعمال مؤتمر الفيديو بين مكسيكو وتكساس، الأمر الذي ساهم في مشاهدة الطلاب من كلا الجانبين لأنشطة وهي تمارس في الوقت ذاته، مع إبداء الملاحظات حول التصاميم الفنية، وتوضيح الفروق فيما بين الثقافتين، وتراوح عدد الطلاب في كل مدينة بين ٢٠ إلى ٣٠ طالباً وطالبة، وكان من النتائج أن جاءت استجابتهم متقاربة جداً من حيث الترحيب بمثل هذه العروض غير مؤتمرات الفيديو، لأنها سهلت مهمة العرض، وقاربت في المسافات بين المدينتين ، كما استفادوا من العرض المباشر دون الحاجة إلى الانتقال، أو نقل أنشطتهم.

وفي دراسة بيرج (Berge , 2000 : 21 - 23) عن مدى الاستفادة من خدمات مؤتمر الفيديو كومبيوتر ، وأهمية الدور الذي تقدمه هذه التكنولوجيا حيث تمأخذ رأي ٣٦٥ أستاذًا في كل من جامعة جنوب كاليفورنيا في لوس أنجلوس، وجامعة ولاية أوهايو في كولومبوس، وجامعة نيويورك، اتضح أن ٧٨٪ أفادوا بالإيجاب في الاستفادة من جميع الجامعات ، إلا أن ٣٩٪ من جامعة أوهايو يرون أن الخدمات لم ترق إلى الوضع الذي يؤهلها للاستمرار ، وطالبوa بضرورة زيادة الخدمات ، ومن ناحية الدور الذي تقدمه مؤتمرات الفيديو للطلاب كانت إجاباتهم متقاربة من حيث التعليم ، أما بشأن الاجتماعات والمؤتمرات في حد ذاتها ، فقد أشاروا إلى أهميتها حالياً أكثر من التعليم .

فرضيات الدراسة

الفرضية الأولى : يوجد فرق دال إحصائياً في وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية حول استخدام مؤتمرات الفيديو في التعليم عن بعد حسب متغير التخصص .

الفرضية الثانية : يوجد فرق دال إحصائياً في وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية حول استخدام مؤتمرات الفيديو في التعليم عن بعد حسب متغير الجنس .

الفرضية الثالثة : يوجد فرق دال إحصائياً في وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية حول استخدام مؤتمرات الفيديو في التعليم عن بعد حسب متغير سنوات الخبرة .

الفرضية الرابعة : يوجد فرق دال إحصائياً في وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية حول استخدام مؤشرات الفيديو في التعليم عن بعد، وفقاً لمتغيرات التخصص والجنس وسنوات الخبرة .

حدود الدراسة

أولاً : عينة الدراسة

دراسة وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية وعددهم (٢٤٠) عضواً حول استخدام مؤشرات الفيديو في التعليم عن بعد وقد تم اختيارهم عشوائياً حسب المتغيرات التالية.

أ - التخصص ب - الجنس ج - سنوات الخبرة .

جدول رقم (١). توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الجنس والتخصص العلمي وعدد سنوات الخبرة.

المجموع الكلي	ذو التخصص الأدبي			ذو التخصص العلمي		المتغيرات
	خبرة أقل من خمس سنوات	خبرة أقل من خمس سنوات	خبرة أكثر من خمس سنوات	خبرة أقل من خمس سنوات	خبرة أكثر من خمس سنوات	
الإناث	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	١٢٠
الذكور	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	١٢٠
المجموع الكلي	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠	٢٤٠

وقد تم اختيار أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس من الجنسين من جامعات أم القرى، والملك عبد العزيز، والملك فيصل، والملك سعود، والإمام محمد بن سعود، والملك خالد الحاصلين على درجة الماجستير والدكتوراه من السعوديين والسعوديات.

ثانياً : أداة الدراسة: استبانة دور مؤتمرات الفيديو في مجال التعليم عن بعد
 تمت الاستفادة من مراجعة الإطار النظري ونتائج البحث السابقة المتعلقة بهذا
 البحث في تصميم بنود استبانة دور مؤتمرات الفيديو في مجال التعليم عن بعد،
 بالإضافة إلى إجراء دراسة استطلاعية على عينة مكونة من خمسين عضو هيئة
 تدريس من الجنسين ومن تخصصات علمية مختلفة للحصول على بعض البنود حول
 دور مؤتمرات الفيديو في مجال التعليم عن بعد . وقد استطاعت الباحثة صياغة بنود
 الاستبانة صياغة علمية موضوعية ، بحيث تكون واضحة لعينة البحث.

وتكونت الاستبانة في صورتها المبدئية من عشرين بندًا ، وقد تم عرضها على
 لجنة من أعضاء هيئة التدريس الاختصاصيين في مجال تكنولوجيا التعليم للحكم
 على صدق البنود. وقد انتهى التحكيم إلى حذف أربعة بنود للتكرار. ومن ثم،
 تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من ستة عشر بندًا ، وتم الاستجابة على
 البنود من خلال ميزان تقدير مكون من خمسة مستويات كما يلي : أوفق جداً
 (تعطى خمس درجات)، أوفق (تعطى أربع درجات)، لا أعرف (تعطى ثلات
 درجات)، لا أوفق (تعطى درجتان)، لا أوفق تماماً (تعطى درجة واحدة).
 وتراوح الدرجات على الاستبانة بين ١٦ درجة و ٨٠ درجة (انظر الملحق).

صدق أداة الدراسة

تم حساب صدق أداة الدراسة من خلال حساب الاتساق الداخلي لبنود استبانة
 دور مؤتمرات الفيديو في مجال التعليم عن بعد ، وذلك من خلال تطبيق الاستبانة
 على عينة مكونة من خمسين عضو هيئة تدريس من أفراد العينة ، وقد تم اختيارهم
 عشوائياً . ويبيّن جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل بند والمجموع
 الكلي لبنود الاستبانة ، والدلالة الإحصائية.

جدول رقم (٢). معاملات الارتباط بين درجة كل بند والمجموع الكلي لبند الاستبانة ، والدالة الإحصائية.

رقم البند	معامل الارتباط	الدالة الإحصائية	رقم البند	معامل الارتباط	الدالة الإحصائية	رقم البند	معامل الارتباط	الدالة الإحصائية
١	٠,٨٧	٠,٠١	٩	٠,٧١	٠,٠١	١٠	٠,٧٣	٠,٠١
٢	٠,٨١	٠,٠١	١٠	٠,٧٤	٠,٠١	١١	٠,٦٩	٠,٠١
٣	٠,٧٩	٠,٠١	١٢	٠,٦٥	٠,٠١	١٣	٠,٧١	٠,٠١
٤	٠,٧٦	٠,٠١	١٤	٠,٦٥	٠,٠١	١٥	٠,٧٣	٠,٠١
٥	٠,٧٥	٠,٠١	١٦	٠,٧٦	٠,٠١			
٦	٠,٦٩	٠,٠١						
٧	٠,٦٥	٠,٠١						
٨	٠,٦٤	٠,٠١						

توضح النتائج المبينة في جدول (٢) أن معاملات الارتباط تراوحت بين ٠,٠٦٤ و ٠,٨٧ ، وكلها معاملات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ . ثبات أداة الدراسة

تم حساب ثبات استبانة دور مؤتمرات الفيديو في مجال التعليم عن بعد باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ ، فبلغ معامل الثبات ٢,٨٦ وهو معامل دال إحصائياً .

ثالثاً : تنفيذ الدراسة

تم تنفيذ الدراسة وفقاً لما يلي:

- تم تصميم استبانة دور مؤتمرات الفيديوز في مجال التعليم عن بعد وحساب خصائصها السيكومترية من صدق وثبات .

- تم تطبيق أداة الدراسة على عينة مكونة من (٢٤٠) عضو هيئة تدريس من بعض الجامعات السعودية من الجنسين ، ومن تخصصات علمية ، وعدد سنوات خبرة مختلفة . وقد تضمنت الاستبانة بعض البنود الخاصة بالمؤهل العلمي

(ماجستير - دكتوراه) ، عدد سنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات - أكبر من خمس سنوات) ، التخصص العلمي (علوم - أداب) ، الجنس (الذكر - الإناث) .

- تم تجميع الاستجابات وتقريغها إحصائياً .

- تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية : المتوسط الحسابي ، معامل الارتباط لبيرسون ، معادلة ألفا لكرتونباخ ، تحليل التباين الثلاثي ($2 \times 2 \times 2$) واختبار توكي Tukey والرسم البياني.

عرض نتائج الدراسة

جدول رقم (٣). نتائج تحليل التباين ($2 \times 2 \times 2$) لأثر متغيرات التخصص العلمي، والجنس، وعدد سنوات الخبرة في استعمال مؤشرات الفيديو في التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	الدالة الإحصائية
التخصص العلمي	١٩٩,٧٠	١	١٩٩,٧٠	٣٦,٥١	٠,٠١
الجنس	٢٠٠,١٠	١	٢٠٠,١٠	٣٦,٥٨	٠,٠١
عدد سنوات الخبرة	١٩٥,٦٠	١	١٩٥,٦٠	٣٥,٧٦	٠,٠١
التخصص العلمي × الجنس	١٧٠,٤٠	١	١٧٠,٤٠	٣١,١٥	٠,٠١
التخصص العلمي × عدد سنوات الخبرة	١٦٩,٦٠	١	١٦٩,٦٠	٣١,٠١	٠,٠١
الجنس × عدد سنوات الخبرة	١٩١,٩٠	١	١٩١,٩٠	٣٥,٠٨	٠,٠١
التخصص العلمي × الجنس × عدد سنوات الخبرة	٤٣٨,٩٨	١	٤٣٨,٩٨	٨٠,٢٥	٠,٠١
داخل المجموعات	١٢٦٩,٢٨	٢٣٢	٥,٤٧		
المجموع الكلي	٢٨٣٥,٥٦	٢٣٩			

توضيح النتائج المبينة في جدول (٣) ما يلي.

الشخص العلمي : وجود أثر دال إحصائياً لغير التخصص العلمي (آداب - علوم) في استعمال مؤتمرات الفيديو في التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، حيث بلغت قيمة ف (٣٦,٥١) [د . ح = ١ ، ٢٣٢] ، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ . وللتعرف على اتجاه الفروق ، تم حساب المتوسطات الحسابية بين المجموعتين ، فأشارت النتائج إلى أن اتجاه أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص العلمي (م = ٧٠,٧٦) أكثر إيجابية نحو استعمال مؤتمرات الفيديو في التعليم عن بعد من اتجاه أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص الأدبي (م = ٥٩,٥٧) .

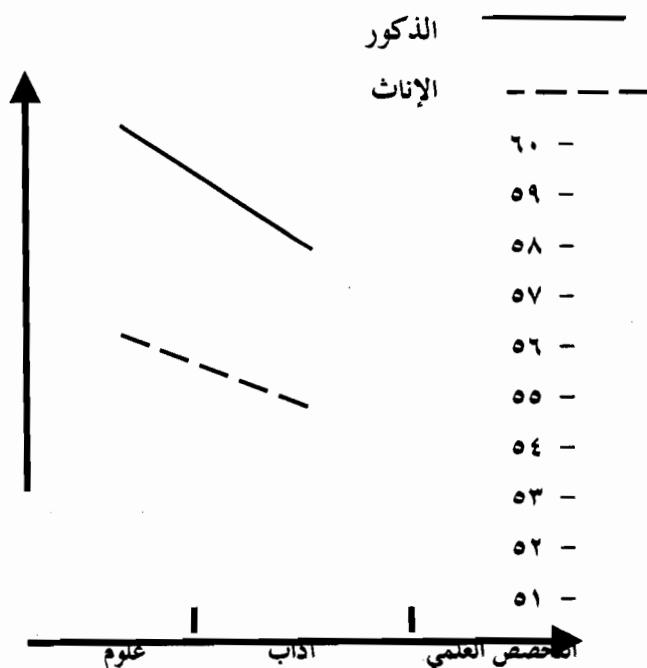
الجنس : وجود أثر دال إحصائياً لتغير الجنس (ذكور - إناث) في استعمال مؤتمرات الفيديو في التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، حيث بلغت قيمة ف (٣٦,٥٨) [د . ح = ١ ، ٢٣٢] ، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ . وللكشف عن اتجاه الفروق ، تم حساب المتوسطات الحسابية بين المجموعتين، فأوضحت النتائج أن اتجاه أعضاء هيئة التدريس (م = ٦٩,٣٢) أكثر إيجابية نحو استعمال مؤتمرات الفيديو في التعليم عن بعد من اتجاه عضوات هيئة التدريس (م = ٦١,٤١) .

عدد سنوات الخبرة : وجود أثر دال إحصائياً لتغير عدد سنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات - أكثر من خمس سنوات) في استعمال مؤتمرات الفيديو في التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، حيث بلغت قيمة ف (٣٥,٧٦) [د . ح = ١ ، ٢٣٢] ، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ . وللتعرف على اتجاه الفروق ، تم حساب المتوسطات الحسابية بين المجموعتين ، فأبانت النتائج أن اتجاه أعضاء هيئة التدريس ذوي سنوات خبرة أكثر من خمس

سنوات ($M = 59,67$) أكثر إيجابية نحو استعمال مؤشرات الفيديو في التعليم عن بعد من اتجاه أعضاء وعضوات هيئة التدريس ذوي سنوات خبرة أقل من خمس سنوات.

التخصص العلمي × الجنس : وجود أثر دال إحصائياً لتفاعل متغيري التخصص العلمي والجنس في استعمال مؤشرات الفيديو في التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، حيث بلغت قيمة ف ($F = 31,15$) [٤]. ح = ١ ، دالة إحصائية [١]. ويوضح الرسم البياني رقم (١) طبيعة تفاعل متغيري التخصص العلمي والجنس مع استعمال مؤشرات الفيديو في التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

استعمال الفيديو

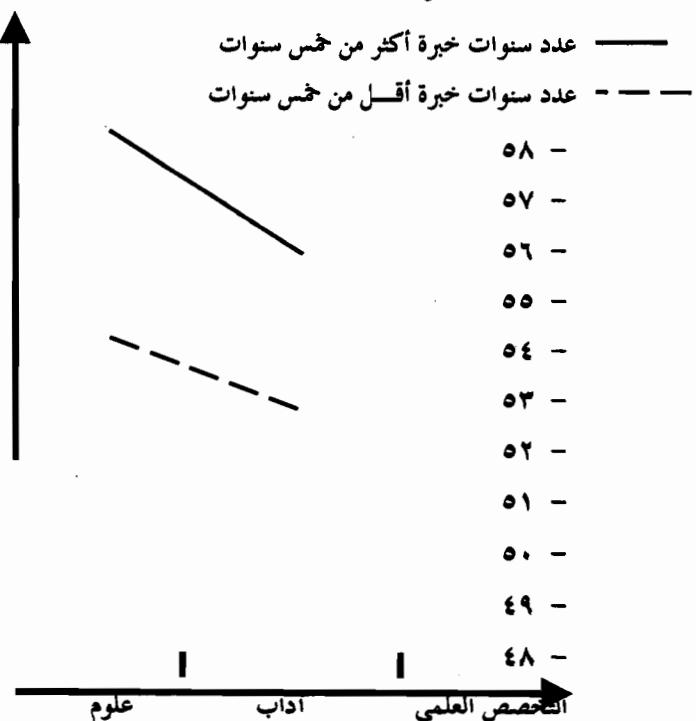


الشكل البياني رقم (١). طبيعة تفاعل متغيري التخصص العلمي والجنس مع استعمال مؤشرات الفيديو في التعليم عن بعد.

توضح النتائج المبينة في الشكل البياني رقم (١) أن اتجاه أعضاء هيئة التدريس من الذكور ذوي التخصص العلمي أكثر إيجابية نحو استعمال مؤتمرات الفيديو في التعليم عن بعد من بقية المجموعات الأخرى.

الخاص بالعلمي × عدد سنوات الخبرة: وجود أثر دال إحصائياً لتفاعل متغيري التخصص العلمي وعدد سنوات الخبرة في استعمال مؤتمرات الفيديو في التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، حيث بلغت قيمة ف (٣١,٠١) [د.ح ٢٣٢، ١، ٢٣٢]، دالة إحصائياً عند مستوى ٠٠١. ويوضح الرسم البياني رقم (٢) طبيعة تفاعل متغيري التخصص العلمي وعدد سنوات الخبرة في استعمال مؤتمرات الفيديو في التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

استعمال الفيديو



الشكل البياني رقم (٢). طبيعة تفاعل متغيري التخصص العلمي وعدد سنوات الخبرة مع استعمال مؤتمرات الفيديو في التعليم عن بعد.

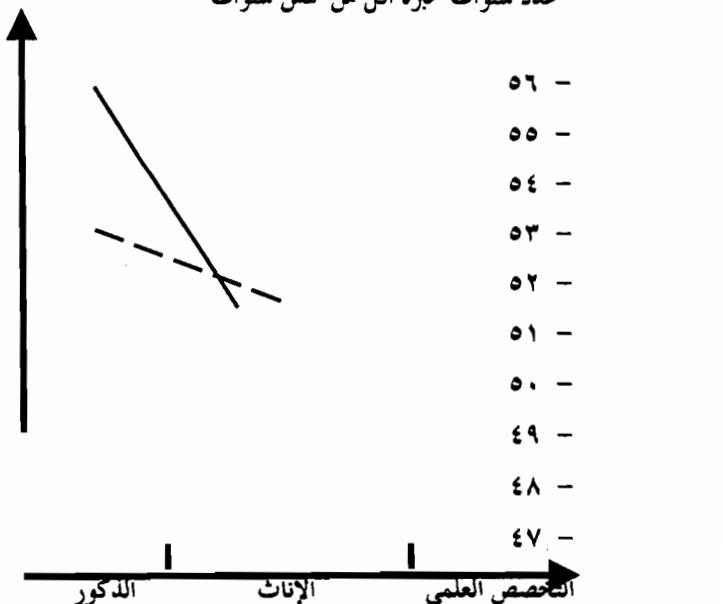
أشارت النتائج في الشكل البياني رقم (٢) إلى أن اتجاه أعضاء وعضوات هيئة التدريس ذوي التخصص العلمي أكثر إيجابية نحو استعمال مؤشرات الفيديو في التعليم عن بعد من بقية المجموعات الأخرى.

الجنس × عدد سنوات الخبرة: وجود أثر دال إحصائياً لتفاعل متغير الجنس وعدد سنوات الخبرة في استعمال مؤشرات الفيديو في التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، حيث بلغت قيمة ف (٣٥,٠٨) [د.ح=١، ٢٣٢، دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١]. وبين الشكل البياني رقم (٣) طبيعة تفاعل متغير الجنس وعدد سنوات الخبرة مع استعمال مؤشرات الفيديو في التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

استعمال الفيديو

عدد سنوات خبرة أكثر من خمس سنوات

عدد سنوات خبرة أقل من خمس سنوات



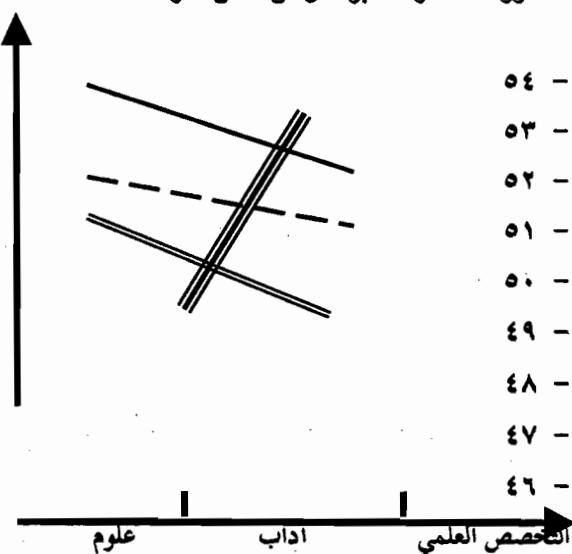
الشكل البياني رقم (٣). طبيعة تفاعل متغير الجنس وعدد سنوات الخبرة مع استعمال مؤشرات الفيديو في التعليم عن بعد

أوضحت النتائج المبينة في الشكل البياني رقم (٣) أن اتجاه أعضاء هيئة التدريس من الذكور ذوي عدد سنوات الخبرة أكثر من خمس سنوات أكثر إيجابية من بقية المجموعات الأخرى.

الشخص العلمي × الجنس × عدد سنوات الخبرة: وجود أثر دال إحصائياً لتفاعل متغيري الشخص العلمي والجنس وعدد سنوات الخبرة في استعمال مؤتمرات الفيديو في التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. ويوضح الشكل البياني رقم (٤) طبيعة تفاعل متغيري الشخص العلمي والجنس وعدد سنوات الخبرة في استعمال مؤتمرات الفيديو في التعليم عن بعد.

استعمال الفيديو

- ذكور ذوو عدد سنوات خبرة أكثر خمس سنوات
- ذكور ذوو عدد سنوات خبرة أقل من خمس سنوات
- إناث ذوو عدد سنوات خبرة أكثر من خمس سنوات
- إناث ذوو عدد سنوات خبرة أقل من خمس سنوات



الشكل البياني رقم (٤). طبيعة تفاعل متغيري الشخص العلمي والجنس وعدد سنوات الخبرة مع استخدام مؤتمرات الفيديو في التعليم عن بعد.

أوضحت النتائج المبينة في الشكل البياني رقم (٤) أن اتجاه أعضاء هيئة التدريس من الذكور ذوي التخصص العلمي وعدد سنوات الخبرة أكثر من خمس سنوات أكثر إيجابية نحو استعمال مؤتمرات الفيديو عن بعد.

مناقشة نتائج الدراسة

انتهت النتائج في جدول (٣) إلى ما يلي.

- إن اتجاه أعضاء وعضوات هيئة التدريس من ذوي التخصص العلمي أكثر إيجابية نحو استعمال مؤتمرات الفيديو في التعليم عن بعد .
- إن اتجاه أعضاء هيئة التدريس من الذكور أكثر إيجابية نحو استخدام مؤتمرات الفيديو في التعليم عن بعد .
- إن اتجاه أعضاء وعضوات هيئة التدريس من ذوي عدد سنوات الخبرة أكثر من خمس سنوات أكثر إيجابية نحو استعمال مؤتمرات الفيديو في التعليم عن بعد .
- إن اتجاه أعضاء هيئة التدريس من الذكور أكثر إيجابية نحو استعمال مؤتمرات الفيديو في التعليم عن بعد .
- إن اتجاه أعضاء وعضوات هيئة التدريس ذو التخصص العلمي أكثر إيجابية نحو استعمال مؤتمرات الفيديو في التعليم عن بعد .
- إن اتجاه أعضاء هيئة التدريس من الذكور ذو عدد سنوات خبرة أكثر من خمس سنوات أكثر إيجابية نحو استعمال مؤتمرات الفيديو في التعليم عن بعد.
- إن اتجاه أعضاء هيئة التدريس من الذكور ذو التخصص العلمي وعدد سنوات خبرة أكثر من خمس سنوات أكثر إيجابية نحو استعمال مؤتمرات الفيديو في التعليم عن بعد.

وعليه تؤيد هذه النتائج صحة فرضيات الدراسة، كما تتفق نتائج الدراسة الراهنة مع ما انتهت إليه نتائج دراسات فراسيداس (Vrasidas, 1999)، وتشوانق (Chuang, 1999)، وهارفي (Harvey, 2000)، وهيل (Hill, 2000)، ولامب وسيث (Lamb and Smith, 2000) في أهمية استعمال مؤشرات الفيديو في التعليم عن بعد.

وترى الباحثة ضرورة إجراء مزيد من الدراسات حول استعمال الفيديو في مجال التعليم عن بعد، ليس فقط على مستوى أعضاء وعضوات هيئة التدريس بالجامعات، بل أيضاً على مستوى المعلمين والمعلمات، والطلاب والطالبات، والمنسوبيين والمنسوبات في قطاعات الأعمال المختلفة.

المراجع

- 1 – Hazel, Richard. (1999) Building Quality and Responsiveness in Distance Learning Programs: Needs Assessment, Market Analysis and Evaluations, AECT, National Convention Houston, TX, USA.
- 2 – Smaldino, Sharon (1999) Distance Learning: Plan for Action, AECT, N. C, Houston, TX, USA.
- 3 – Hickman, Theodore and Peterson, David. (1999) Distance Education Aprofile of Preparedness, AECT, N. C, Houston, TX, USA.
- 4 – Extron Electronics. (2000) Video conferencing System, CA, USA.
- 5 – Herring, Mary (1999) Distance Learning, AECT, N. C. Houston, TX. USA.
- 6 – Broskoske, Stephen. (2000) Distance Learning and Technology, ET and R, V (23). No. 29 washington, D. C. USA.
- 7 – لال ، زكريا بن يحيى (١٩٨٩) تعليم الكبار ومحسو الأمية بين النظرية والتطبيق ، دار العبيكان للطباعة والنشر ، الرياض .
- 8 – Denial, John. (1990) A Distance Education and Developing Countries, M. Croft, NY.

9 – Kegan, Daniel. (1998) *The Foundations of Distance Education*, Buckengham: C. Hilm, London.

١٠ - عيوش ، ذياب على (٢٠٠٠) . أهمية التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في ضوء تجربة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين ، ندوة العولمة والتعليم العالمي والبحث العلمي في الوطن العربي ، جامعة العلوم والتكنولوجيات والطب ، ٢٣ - ٢٠ ، نوفمبر ، تونس .

11 – Carne, Brgan..(1998) *Modern Telecommunication*, Done Press, N. Y.

12 – Singleton, Loy. (1998) *Telecommunications in the Information Age*, Ballinger Co., London.

١٣ - الجمعية المصرية لเทคโนโลยيا التعليم (٢٠٠٠) . المؤتمر العلمي السابع لـTechnology التعليم ٢٦ - ٢٧ أبريل ، جامعة طنطا ، جمهورية مصر العربية .

14 – Vrasidas, Charalambos. (1999) *Emerging Technologies: Trends in computer Conferencing and Implications for Education*, AECT, Washington, D. C.

15 – Kloin, James and Cavalier, Jamie. (1999) *Using Video Conferencing Learning and Meeting With Distance Learning*, Mass communication, V (64), NO (1), N. Y.

16 – Chuang, Yea RU. (1999) *The Learning Effects of Using Distance Learning by Video Conferencing*, Education Technology, V (56). NO (3), N. Y.

17 – Harvey, Francis. (2000) *Using Distance Technology*, AECT, Long beach, National convention, CA.

18 – Hill, Janette. (2000). *Learning about Distance Education at a Distance: modern Technology*, AECT conference, CA.

19 – lamb, Annette and smith, William. (2000). *Ten facts of life for distance Learning*, Tech Trends, V. (44) No. 1.

20 – Confuents, Lauren and Murphy, Karen. (2000) *Sharing Art Via Videoconference between Mexico and Texas*, Tech Trends, v. (44) No. (3).

21 – Barge Laurence. (2000). *Facilitating Computer Conferencing: Recommendations from the Field*, Educational Technology, Washington, D. C. , V. (19) No. (2).

The Role of video Conferences in Distance Education Domain as perceived by male and female staff members in some Saudi Universities

Alia A . AL – Jindi

Associate professor Curriculum & Instruction Department school of Education Unmalqura ceniverstig
MAKKAH, Saudi Arabia

Abstract The aim of this research is to find out the differences in the role of video conferences in distance education domain as perceived by male and female staff members in some Saudi universities in the light of the following hypotheses :

- 1-There is statistical significant difference in the using of video conference in distance education as perceived by staff members according to scientific major
- 2-There is statistical significant difference in the using of video conference in distance education as perceived by staff members according to sex
- 3-There is statistical significant difference in the using of video conference in distance education as perceived by staff members according to years of experience
- 4-There is statistical significant difference in the using of video conference in distance education as perceived by staff members according to scientific major sex and experience variables interaction

The using of video conference in distance education questionnaire was designed and its validity and reliability were computed

The sample consisted of 240 subject (120 male-120 female) from some Saudi universities

The results indicated that the attitude of male staff member from scientific major and experience greater than five years are more positive toward the using video conference in distance education

The results were interpreted and some research are required.

استبانة

دور مؤتمرات الفيديو في مجال التعليم عن بعد

أولاً: معلومات عامة

الاسم (اختياري) :

التخصص : علمي (أدبي ())

الجنس : ذكر (أنثى ())

سنوات الخبرة : أقل من خمس سنوات () أكثر من خمس سنوات ()

المؤهل : دكتوراه () ماجستير ()

ثانياً :

م	العبارة	أوافق جداً	أوافق جدًا	لا عرف	لا أوافق	لا أوافق تماماً
١	بعد مجال التعليم عن بعد من مجالات التعليم الجيدة .					
٢	يمتوى التعليم عن بعد على أفضل وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتطرفة .					
٣	تعتبر مؤتمرات الفيديو من أسهل وأفضل وسائل الاتصال عن بعد .					
٤	مؤتمرات الفيديو أهمية كبيرة في نقل الندوات والمحاضرات من مكان إلى أماكن أخرى متعددة .					
٥	أثبتت مؤتمرات الفيديو فعاليتها في نقل وقائع المؤتمرات من مكان واحد إلى أكثر من موقع وأكثر من مدينة .					
٦	هيئت مؤتمرات الفيديو بمحاب ومتعدد التدريب المختلفة .					

تابع

					تساعد مؤشرات الفيديو في مجالات التعليم عن بعد بشكل كبير .	٧
					تحقق مؤشرات الفيديو تعليمًا مبادرًا يحقق الأهداف والطموحات .	٨
					أثبتت البرامج المخصصة للتعليم عن بعد أنها من أكثر البرامج فعالية عند استعمال مؤشرات الفيديو .	٩
					من الضروري تعميم مؤشرات الفيديو في الوسط التعليمي الجامعي بالملكة للاستفادة منها عند عقد المؤتمرات والندوات .	١٠
					أثبتت تجرب بعض الدول بأن مؤشرات الفيديو تقلل من التكلفة اقتصادياً .	١١
					تفتقر مؤشرات الفيديو إلى الخبرة والمهارة أثناء الاستعمال .	١٢
					تقلل مؤشرات الفيديو شأن الخبرة المباشرة أثناء العملية التعليمية .	١٣
					يحتاج استعمال مؤشرات الفيديو للتعليم عن بعد إلى معرفة جيدة بالصيانة الازمة عند الأعطال .	١٤
					من الضروري أن نبدأ فيربط مناطق ومدن المملكة عند أي لقاء تعليمي عن طريق مؤشرات الفيديو.	١٥
					تساعد مؤشرات الفيديو كثيراً في مجالات التدريب والتعليم وتنظيم الندوات واللقاءات بكليات البنات	١٦

الخصوصية الثقافية للمجتمع السعودي: الانبساط ووجهة الضبط في الصحة

إعداد: عبد الله صالح عبد العزيز الرويع

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

(قدم للنشر؛ وأجاز في ٢١/١٠/١٤٢٢هـ).

ملخص. الخصوصية الثقافية للمجتمع السعودي هي أطروحة هذه الدراسة، حيث التأكيد على فحص المفاهيم قبل استخدامها في المجتمع السعودي لأنها قد تنتظم بشكل مختلف عن منشأ المفهوم. ومن المفاهيم التي أثارت بعض الأسئلة: بعد الانبساط كما توضح نظرية أيرنوك، وجهة الضبط في الصحة حسب تصور والستون. وقد تم اختبار هذه فرضية الخصوصية الثقافية للمجتمع السعودي بتطبيق مقياس محلي للانبساط على عينة من الطلبة الجامعيين ($n = 233$). وباستخدام التحليل العائلي اتضحت الخصوصية في عدم انتظام الاندفاعة مع الاجتماعية في عامل واحد. وكان التفسير هو أن مكون الانبساط يعزّز بشكل متغير في المجتمع السعودي. أما وجهة الضبط في الصحة فقد تم تطبيق مقياس والستون لوجهة الضبط في الصحة (الصورة C) على عينة من الطلبة الجامعيين ($n = 201$). وباستخدام التحليل العائلي وجد أن بنود "القدر" قد خرجت على عامل آخر بعيداً عن بنود "الصدفة". وهذا يتفق مع نظرة الدين الإسلامي فيما يختص القدر والصدفة. تم مناقشة هذه النتائج والتوصية بأخذ الخصوصية بعين الاعتبار في البحوث السلوكيّة وإجراء المزيد من الدراسات في هذا الجانب.

مقدمة

لعل من أهم التغيرات التي يجب مراعاتها فيما يخص استخدام المقاييس النفسية هو: الثقافة. فكما هو معلوم هنالك حدود ثقافية تميز كل مجتمع عن الآخر، جاعلة له هوية خاصة به لا يمكن تجاوزها، وعلى أي أداة أن تأخذ تلك "صبغة" الثقافية بعين الاعتبار إذا ما أريد الوصول إلى نتائج صادقة. وهذا ما اصطلاح عليه في القياس بعملية "التقنيين".

إلا أن المشكلة في بعض الأحيان ليست في المعايير أو استخدام لفظة مكان أخرى، بل إن المشكلة تبع من تغير - ولو بسيط - في المفاهيم الأساسية بحيث يطال تلوها الثقافي في الثقافة المستوردة لها جزءاً من جوهر المفهوم نفسه. ونستطيع - إلى حد ما - أن نتبناً بحجم هذا التلوّن، من خلال المقارنة بين ثقافة المفهوم الأصلية والثقافة المستقبلة، أو التي تم نقل المفهوم إليها محسداً في مقياس كأدأة تكميم quantification المفهوم. وهذا بالطبع لا يعني إلغاء مبدأ "تدخل" الشخصية الإنسانية مهما كان موطن وثقافة الفرد، إلا أن هنالك عوامل ثقافة مهمة غير متداخلة أو متقطعة في بعض الأحيان مع ثقافات أخرى.

هنالك مجتمعات معينة - لظروف هي ليست موضوع الطرح هنا - تتميز بخصوصية ثقافية معينة ربما لا توجد في المجتمعات أخرى. هذا ينطبق، وبشكل كبير، على المجتمع السعودي الذي يتصف مقارنة بغيره بقوة أحد أهم مكونات الثقافة فيه وهو: الدين. هذا المكون، في المجتمع السعودي، هو العامل الرئيسي المحدد لكل التشريعات وال العلاقات الرسمية وغير الرسمية، وهو مصدر المعايير الاجتماعية. وكان لهذا انعكاسه الواضح على نمط التفكير والشخصية - كمخطوطات معرفية - على مستوى فردي و اجتماعي من تعامل الجنسين إلى قوة الضبط الاجتماعي، ومقاومة التغيير إلى مظاهر أخرى مثل المحاراة الاجتماعية بشكل كبير، ومظاهر قد لا تكون موجودة حتى في أقرب المجتمعات، ثقافياً وجغرافياً، للمجتمع السعودي.

هذه الخصوصية - التي لا يستدعي البحث عرضها بتوسيع - تفرض على الباحث السلوكى والاجتماعي الحذر حين استخدام أو "استيراد" أي مفهوم من ثقافة أخرى وبشكل خاص إذا كانت بعيدة عن ثقافة المجتمع السعودي. فالجانب المادي من أي ثقافة قد يستورد ويستخدم في ثقافات أخرى؛ أما الجانب غير المادي

فإنه نتاج الثقافة نفسها وسياقاتها المختلفة من تاريخية وجغرافية وحضارية... الخ. في هذا الصدد، يتم محاولة فحص هذه الخاصية الثقافية للمجتمع السعودي وتفرده، وذلك من خلال فحص بعض المفاهيم النفسية التي قد تنتظم بشكل مختلف في المجتمع السعودي، مقارنة بالمجتمعات التي وجدت بها تلك المفاهيم.

أهداف الدراسة وأهميتها

هدف الدراسة بشكل عام إلى الإجابة عن السؤال التالي:

هل للمجتمع السعودي خصوصية معينة تتضح في تشكل أو تغير أو تبدل بعض المفاهيم فيه، مقارنة بالمجتمع الأصلي الذي قمت فيه صياغة المفهوم؟

وتبرز أهمية الدراسة البالغة من أنها قد تنبئ إلى الخطأ المنهجي الذي قد يكمن في "استيراد" المفاهيم قبل فحصها، وبالتالي التشكيك في كل ما يبني على ذلك الاستخدام قبل التتحقق من بنية المفاهيم في البيئة السعودية.

مشكلة البحث

تلدور مشكلة البحث حول تناول بعض المفاهيم التي واجهها الباحث، وكانت مثار أسئلة وتوقف، ووجد لها شكلاً أو تلوناً في المجتمع السعودي، سواء كان ذلك من حيث البنية العاملية، أو فلسفة المفهوم نفسه. وتلك المفاهيم هي:

بعد "الانبساط" Extraversion كما أبرزه هائزنر إيزننك Eysenck, 1970 .

والمفهوم الثاني هو "وجهة الضبط في الصحة" Health Locus of Control

(e.g. K.A. Wallston, B S. Wallston, and DeVellis, 1978)

علماً أن هذه ليست سوى أمثلة، والباحث المدقق في تأثير الثقافة قد يجد أدلة أخرى كثيرة تدعم القول بأهمية مراعاة الجانب الثقافي وعدم استيراد المفاهيم دون تدقيق وتحقيق.

ويمكن - في صورة أكثر تحديداً - أن تصاغ المشكلة في صورة تساؤلات هي:

- ١- هل توجد علاقة بين مكوني الانبساط (الاندفاعية والاجتماعية) حسب نظرية أيرننك من خلال عينة سعودية؟
- ٢- هل يمكن الوصول لبنيّة عاملية للانبساط يتضح فيها مكوناً هذا العامل (الاندفاعية والاجتماعية) حسب منشأ النظرية وافتراضاتها؟
- ٣- هل تختلف البنية العاملية لمفهوم الضبط في الصحة في عينة سعودية؟
أولاً) بعد الانبساط في المجتمع السعودي

يفترض أيرننك أن للشخصية الإنسانية أبعاداً أساسية منها: بعضاً العصبية والانبساط. وهي أبعاد dimensions لأن التباين عليها كمي: لكل فرد درجة على هذه الأبعاد. ما يهمنا هنا هو بعد الانبساطية المتداة من الانبساط كقطب، حتى الانطواء مثلاً القطب الآخر.

ويوصف المنبسط النموذجي typical extravert بأنه "شخص اجتماعي، يحب الحفلات، لديه أصدقاء كثيرون، ويحتاج إلى أنس حوله للتحدث معهم، لا يحب القراءة أو الدراسة منفرداً، يسعى وراء الإثارة، يخاطر ويقدم نفسه دائماً في أمور كثيرة، يتصرف وفق خاطر اللحظة؛ بشكل عام شخص مندفع؛ وهو مغرم بالكتب التطبيقية (مقالب)، ودائماً لديه إجابات جاهزة، يحب التغيير بشكل عام، غير مكتثر، يأخذ الأمور ببساطة، متفائل يحب الضحك والمرح. ويفضل أن يكون دائماً النشاط والحركة، وأن يقوم بأعمال مختلفة ، يترعى إلى أن يكون عدوانياً ويس فعل بسرعة. ويمكن القول بصفة عامة: إنه لا يسيطر على مشاعره بإحكام، كما لا يمكن الاعتماد عليه بصفة دائمة" (Eysenck and Eysenck, 1975, p. 9).

أما المنطوي النموذجي typical introvert فإنه يتصف بأنه "شخص هادئ، خجول، مستبطن، مغرم بالكتب أكثر من غيره من الناس، محافظ ومبتعد عن الآخرين ما عدا أصدقائه المقربين، ويعيل للتخطيط مقدماً، أي أنه ينظر قبل أن يخطو أي

خطوة، ويتشكل في التصرف المندفع السريع. كما أنه لا يحب الإثارة، ويأخذ شؤون الحياة اليومية بجدية، ويرحب أسلوب الحياة المنظم، ويخلص مشاعره للضبط الحكيم، ويندر أن يسلك سلوكاً عدوانياً، كما أنه لا ينفعل بسهولة. يعتمد عليه، ويعيل إلى التشاؤم، ويعطي أهمية كبيرة للمعايير الأخلاقية"

. (Eysenck and Eysenck, 1975, p. 9)

وهذا الفرق في هذا البعد هي فروق في أساسها بيولوجية (نشاط الجهاز الشبكي الصاعد في المخ) (Eysenck, 1970). وتفق أحدث نظريات الشخصية وأكثرها قبولاً (نظريه العوامل الخمسة الكبرى Big Five Factors) على أن الانبساط هو أحد تلك العوامل الخمسة في الشخصية (Costa and McCrae, 1992a, 1992b). الجدير بالذكر أن هذا البعد مكون من عاملين أوليين هما: الاجتماعية والاندفاعية، وهو ما يرتبطان بمقدار ٤٦٪ (Eysenck and Eysenck, 1963). إلا أن بعض الباحثين - منذ البداية - لم يتلقوا مع أيزنک على وحدوية بعد الانبساط (see Carrigan, 1960; Guilford, 1975). بل إن جيلفورد (المراجع السابق) يصف الانبساط لدى أيزنک بأنه عبارة عن "زواج قسري" shotgun wedding بين الاجتماعية والاندفاعية.

الجدير بالذكر أن من أهم أطروحتات أيزنک الأساسية أن هذه الأبعاد الأساسية تتصف بالعالمية universal؛ بمعنى وجودها في أي شخصية بغض النظر عن الثقافة والعرق...الخ. وقد قدم أيزنک وغيره من الباحثين من الدراسات ما قد يدعم هذا الطرح، مما حدا بأيزنک أن ينادي بأن تكون تلك الأبعاد الأساسية في الشخصية، كما يفترض، نموذجاً paradigm للبحوث النفسية على غرار العلوم الأخرى (see Eysenck, 1983; 1986) مستنداً في ذلك إلى أطروحتات كوهن (Kuhn, 1973). ما يبدو هو أن تلك العالمية - كما سيتضح لاحقاً - لم تستطع تجاوز خصوصية المجتمع السعودي الذي لم تتضح به الاندفاعية كمكون أولى بعد الانبساط.

ففي دراسة فرج وحافظ (١٩٨٦) والتي تم فيها تحليل عاملی لمقياس أیزنك للشخصية EPI (الصورة ب) على عينة من الطلبة الجامعيين (ن=٥٤٠)، خرج ١٤ بندا من بنود الانبساطية من التحليل العاملی، والمكون الرئیسي الغالب في تلك البنود كان الاندفاعیة. وخروج البنود في التحليل العاملی يعني أن تباينها ليس من الممكن تفسیره بالعوامل التي تم استخلاصها من التحليل العاملی. وهذا بدوره - كما يشير الباحثان - (المراجع السابق) - يعني أن مكون الاندفاعیة لم يظهر في فئة تصنیفیة واضحة. وهذا يعني آخر يطرح كثيراً من الأسئلة حول تركيب بعد الانبساط ووحدویته في المجتمع السعودي. وقد يشير إلى أن الانبساط في المجتمع السعودي يظهر فيه فقط مكون اجتماعية دون الاندفاعیة.

من جانب آخر وجد الشنيري (Al-Shanbari, 1997) أن العلاقة بين عاملی الاجتماعية والاندفاعیة متباینة بين عينة سعودیة وأخرى إنگلیزیة من الطلبة الجامعین (ن=٣٦٩، ن=١٤٠ على الترتیب). فقد وجد أن العلاقة بين العاملین دالة سلباً في العينة السعودية وغير دالة في العينة الإنگلیزیة. علماً أن الاندفاعیة في النتائج السابقة - كما يورد الباحث - من النوع "المحدود" narrow impulsivit : الباثولوجیة (Eysenck and Eysenck, 1977). هذه النتیجة تدعم وبشكل كبير مقولتنا حول العوامل الثقافیة الفاعلة في تشكیل المفاهیم إلى درجة قد تصل إلى جوانب تنظیریة صمیمة.

للتحقق من النتائج السالفة - ومن نتیجة تم ملاحظتها من قبل أثناء إعداد مقیاس محلی للانبساط ثُمّلت في استبعاد المحکمین لبنود الاندفاعیة من جملة بنود قدمت لهم لتحقیکها حول قیاسها بعد الانبساط (الرویپع، ١٩٩٠) - فإن دراسة أخرى تعتبر ضروریة للتحقق من النتائج السالفة.

الأداة والعينة

لبحث هذه الخصوصية - فيما يتعلق بعدم وضوح الاندفاعية كمكون من مكونات الانبساط وكذلك علاقته بالملكون الآخر (الاجتماعية) - فقد تم تطبيق مقاييس تم إعداده من قبل الباحث في دراسة سابقة. يحتوي المقياس على مقاييس فرعية وهما: مقياس للعصابية، وآخر للانبساط (ملحق ١)؛ يحتوي كل منها على (٤) بندًا. فيما يخص الانبساط، تمثل الاندفاعية ستة بندود، والباقي (٨ بندود) للاجتماعية. الجدير بالذكر أنه تم اختيار هذا المقياس، لأنه أُعد محلياً، وذلك لتلاقي أي متغير ثقافي في اختبار فرضية وضوح الاندفاعية وعلاقتها بالاجتماعية. ويتميز المقياس بثبات جيد فيما يخص الانبساط. فقد كان ثبات الاتساق الداخلي (٠,٧١) على عينة من الطلبة الجامعيين. أما الصدق فقد ارتبط بمقاييس أيزننك للانبساط (من بطارية أيزننك للشخصية EPI)، ومقياس الانطلاق جيلفورد بمقدار (٠,٦٥)، (٠,٥٦)، على الترتيب. بالإضافة لذلك فقد تشبع مع المقاييس السالفين على نفس العامل، مما يدعم صدقه العاملية. أما العصابة فقد كان ثبات الاتساق الداخلي (٠,٨٢)، وارتبط بمقاييس العصابة لأيزننك (من بطارية أيزننك للشخصية EPI)، ومقياس التقلبات الوجدانية جيلفورد بمقدار (٠,٨٢)، (٠,٧٧)، على الترتيب؛ كما تشبع مع المقاييس السالفين على نفس العامل كمؤشر على صدقه العاملية (انظر الرويتع، ١٩٩٠).

فيما يخص عينة الدراسة، فإنها تكونت من (٢٣٣) طالباً جامعياً (جامعة الملك سعود) من تخصصات متعددة من كلية التربية، ومن خلال متطلبات الكلية الإجبارية، وبمتوسط عمري (٢٢,١٧)، وانحراف معياري (١,٣٢)، وتم التطبيق بشكل جماعي؛ ولهذا، فالعينة في اختيارها عرضية.

نتائج الدراسة

يوضح جدول (١) معاملات الارتباط بين كل من العصبية والانبساط ومكوني الانبساط: الاجتماعية والاندفاعية. يتضح من الجدول اتساق نتائجه مع ما يفترضه Eaves and Eysenck, 1975; Eysenck et al., 1963 أينماك من العلاقة غير الدالة بين العصبية والانبساط (and Eysenck, 1963). أما النتيجة البارزة فهي العلاقة غير الدالة بين مكوني الانبساط: الاجتماعية والاندفاعية. هذا يتفق مع ما افترضناه سابقاً من أن الاندفاعية - في المجتمع السعودي - قد لا تكون أحد مكونات الانبساط. ويدو من الضروري في هذه المرحلة أن يتم التأكد من هذا الافتراض على مستوى آخر، وهو الكشف من خلال البنود عن وجود فئة تصنيفية عاملة تضم بنود الاندفاعية حيث تتم معالجة البنود وليس الدرجة الكلية التي تفقد كل بند خصوصيته. وقيمة التحليل العامل ي للبنود يمكن في إيضاح تصيفي للتباين المشترك لتلك البنود. لذا تم عمل تحليل عامل ي لبند المقياس بطريقة المكونات الرئيسية principal components، وقد تم الأخذ بهـ "اختبار التراكم" scree test لريموند كاتل R. Cattell لاستخلاص جدول (١). معاملات الارتباط بين العصبية والانبساط والاندفاعية والاجتماعية.

ال社会效益	الانبساط	العصبية	
			العصبية
		٠,٠٠١	الانبساط
	**٠,٨٠٤	**٠,٢٤٤-	الاجتماعية
٠,١٢٣	**٠,٦٨٩	**٠,٢٩٩	الاندفاعية

* دالة عند مستوى ٠,٠١

العوامل (Loehlin, 1992). حسب هذا الإجراء، فقد تم الخروج بعاملين استوعبا (٢٤,٢٣٪) من نسبة التباين الكلي. ولم تغير بنية العاملين، سواء كان التدوير متعمداً أو مائلاً (مع استخدام قيم مختلفة لدلتا delta)، مما يدل على تعامد

العاملين. ويوضح جدول (٢) التحليل العاملی بعد التدویر (متعامد)، وتتضح فيه هوية العاملين بشكل كبير.

جدول (٢). مصفوفة التحليل العاملی بعد التدویر المتعامد بطريقة الفارماکس.

رقم الفقرة	نوع الفقرة	العامل الأول	العامل الثاني
١	عصابية	٠,٤٩	٠,٢٣-
٢	انبساط (اجتماعية)	٠,٢٣-	٠,٣٩
٣	عصابية	٠,٢٩	٠,٠٧
٤	انبساط (اجتماعية)	٠,٠٠٣	٠,٦٩
٥	عصابية	٠,٤٩	٠,٠٧-
٦	انبساط (اجتماعية)	٠,٢٦	٠,٤٦-
٧	عصابية	٠,٤٩	٠,٠٥٦-
٨	انبساط (اندفاعية)	٠,٢٥	٠,٠٩
٩	عصابية	٠,٥٥	٠,٠٨-
١٠	انبساط (اندفاعية)	٠,٤	٠,٢٤
١١	عصابية	٠,٣٩	٠,٠٢٧-
١٢	انبساط (اجتماعية)	٠,٠٣٤	٠,٥٥
١٣	عصابية	٠,٣٣	٠,١٤-
١٤	انبساط (اجتماعية)	٠,٠٥٦-	٠,٥٥-
١٥	عصابية	٠,٤٨	٠,٢٨-
١٦	انبساط (اجتماعية)	٠,١٧	٠,٥٢-
١٧	عصابية	٠,٤٦	٠,٢٥-
١٨	انبساط (اندفاعية)	٠,١٢-	٠,٢٦-
١٩	عصابية	٠,٤٨	٠,٠٧-
٢٠	انبساط (اندفاعية)	٠,١٨	٠,٠٦
٢١	عصابية	٠,٤٨	٠,١٣-
٢٢	انبساط (اندفاعية)	٠,٤٨	٠,٢٤
٢٣	عصابية	٠,٥٢	٠,٠٣٥

تابع جدول (٢).

٠,٤٨-	٠,١٤	انبساط (اجتماعية)	٢٤
٠,٦٦-	٠,٤٢	عصاية	٢٥
٠,٥١	٠,١٤	انبساط (اجتماعية)	٢٦
٠,١٢-	٠,٤٤	عصاية	٢٧
٠,١٨	٠,٤٤	انبساط (اندفاعية)	٢٨

الجذر الكامن	٣,٨	٢,٧	نسبة التباين الكلية
نسبة التباين	١٣,٥٨	٩,٦٦	٢٣,٢٣٧

فالعامل الأول ليس سوى "العصاية"، ويفيد ذلك من التشبعات العالية لبنود العصاية فقط، والتي تجاوزت الحد الأدنى وهو (٠,٣). وقد استوعب (١٤,٤) من نسبة التباين. وباستثناء البند رقم (٣) فإن جميع بنود العصاية قد تشبع على هذا العامل، بالإضافة لبعض بنود الانبساط. فيما يخص العامل الثاني - والذي استوعب (٨,٨٣٣) من نسبة التباين - فيفيدو أنه يمثل عامل الانبساط. الملاحظ بشكل عام وضوح عامل العصاية بشكل أكبر من عامل الانبساط.

ما يهمنا هنا هو عامل الانبساط. فقد تشبع عليه جميع بنود الاجتماعية وبشكل أحادي. أما بنود الاندفاعية فلم يتسبّع أي منها على هذا العامل، وانقسمت إلى قسمين: جزء تشبع على عامل العصاية (البنود: ١٠، ٢٢، ٢٨)، أما الجزء الآخر (البنود: ٨، ١٨، ٢٠) فقد خرجت من التحليل: لم تتسبّع على أي عامل. وبالنظر إلى البندين (٢، ٢٨) نجد أنهما أقرب إلى "الاندفاعية المحدودة" عامل. يقال إن هذا التركيب هو الذي يقف خلف تشبعهما على عامل العصاية، إلا أن البند (١٠) - والذي يتوجه نحو الحيوية - لا يدعم مثل هذا التفسير، هذا بالإضافة للبنود الأخرى (٨، ١٨، ٢٠) التي خرجت من التحليل والتي هي أقرب للحيوية.

والنتيجة البارزة هنا - من واقع معاملات الارتباط والتحليل العاملی - هي أن الاندفاعية قد لا تكون مكوناً من مكونات الانبساط في المجتمع السعودي؛ وهذه نتيجة مقبولة من ناحية تنبؤية. فقد أشار أيزنک إلى تأثير الجوانب البيئية على بعد الانبساط فيما يعرف بـ "الانبساط السلوكي" مقابل "الانبساط الجبلي" (Eysenck 1970).

وبمعالجة أخرى للبيانات تمثلت في تحليل عاملی لبنود الانبساط فقط بطريقة المكونات الرئيسية، ويتطبق نفس الإجراء السابق ("اختبار التراكم" لكتال) تم الخروج بعاملين لم تتغير بينهما العاملية، سواء كان التدوير مائلاً أو متعمداً. ويوضح الجدول (٣) نتيجة ذلك بعد التدوير المائل *oblimin direct*، الذي تم الأخذ به انطلاقاً من الافتراض النظري من وجود علاقة بينها تبلغ (٤٦٪) (Eysenck and Eysenck, 1963)، والذي يتضح فيه أن العامل الأول هو "الاجتماعية"، أما العامل الثاني فهو "الاندفاعية". أهم ما يمكن أن يُعلق عليه في هذه النتائج هو دعمها لافتراض القائل باستقلال وتعامد العاملين، إذ بلغ معامل الارتباط بينها (٠,٠٨). هذا بالإضافة للنتائج السابقة يدعم وبشكل كبير مقوله إن الاندفاعية ليست مكوناً من مكونات الانبساط. يعني آخر، يبدو أن بعد "الانبساط" - من خلال عينة سعودية - يتكون فقط من الاجتماعية.

جدول (٣). مصفوفة التحليل العاملی لمقياس الانبساط بعد التدوير المائل.

رقم الفقرة في المقياس	نوع الفقرة	العامل الأول	العامل الثاني
٢	اجتماعية	٠,٤٥	٠,٠٢٧
٤	اجتماعية	٠,٦٦	٠,٢٦
٦	اجتماعية	٠,٦٢-	٠,٢٩
٨	اندفاعية	٠,١-	٠,٥٢
١٠	اندفاعية	٠,٠٤٨	٠,٥٧

تابع جدول رقم (٣).

٠,٢٧	٠,٥٣	اجتماعية	١٢
٠,٢٨-	٠,٤٨-	اجتماعية	١٤
٠,١٣	٠,٦٢-	اجتماعية	١٦
٠,٣٩-	٠,١٦-	اندفاعية	١٨
٠,٢	٠,٠٠٨	اندفاعية	٢٠
٠,٥٨	٠,٠٦	اندفاعية	٢٢
٠,٠٨	٠,٥٨-	اجتماعية	٢٤
٠,٣٧	٠,٤٢	اجتماعية	٢٦
٠,٥٧	٠,٠٢-	اندفاعية	٢٨
١,٩	٢,٤٦		الجذر الكامن

مناقشة النتائج

النتائج السالفة، - في حدود عينة البحث وأداته - قد تشير إلى خصوصية ما في المجتمع السعودي فيما يخص الاندفاعية كمكون رئيسي للانبساط. ظور الاجتماعية كمكون رئيسي وخروج الاندفاعية، وكذلك عدم ارتباطهما يطرح العديد من الأسئلة حول العامل الثقافي - الاجتماعي المسؤول عن هذا التغير في بنية بعد الانبساط. ما يمكن قوله فيما يخص هذا العامل هو أن طبيعة التنشئة الأسرية والاجتماعية والتفاعل الاجتماعي انطلاقاً من المعايير الاجتماعية social norms (مُحسداً في مخطوطات معرفية) يعزز مكوني البعد في اتجاهين مختلفين. معنى آخر، يتم تعزيز الاجتماعية إيجابياً، بينما تعزز الاندفاعية في الاتجاه المعاكس: عقايباً. بلغة أخرى، "يشجع" و "يُمتدح" الفرد إذا ما كان اجتماعياً: كثير الأصدقاء والعلاقات الاجتماعية ومستقعلاً بشكل كبير؛ بينما "يُنتقد" ويعرض لضغط اجتماعي لتجاوزه أحد المعايير الاجتماعية لسلوكه بشكل مندفع. معنى آخر ومحض، للجتماعية والاندفاعية قيم اجتماعية مختلفة تماماً، بل ومتعاكسة؛ فالاجتماعي "رجل ناضج"، والمندفع عكس هذا تماماً. وهذه القيم والمعايير الاجتماعية واضحة

في المجتمع السعودي مع التفاوت من منطقة إلى أخرى. وهذا بدوره قد يطرح أسئلة حول وحدوية بعد الانبساط (Carrigan, 1960; Guilford, 1975)، آخذين عين الاعتبار الفروق الثقافية. وما يدعم ذلك، على سبيل المثال، ما وجده الشنيري من أن الاجتماعية لدى عينة من الطلبة الجامعيين السعوديين أعلى بكثير من نظرائهم الإنجليز، لكنهم أقل في الاندفاعية (Al-Shanbari, 1997).

خلص من هذا إلى أن المفاهيم التي تستخدم بدون فحص على محك "الثقافة" قد يقود إلى نتائج غير دقيقة من واقع أن تلك المفاهيم "تشكل" أو "تلون" أو تتغير جذرياً في الثقافة الأخرى. وما خلص إليه هو فحص المفاهيم قبل استخدامها وبشكل خاص عندما لا تكون حرة من العوامل الثقافية.

ثانياً) وجهة الضبط في الصحة

برزت أهمية الجوانب المعرفية في الشخصية عندما قدم جوليان روتير Julian Rotter مفهوم وجهة الضبط locus of control والذي يشير، باختصار، إلى اعتقاد الفرد حول العلاقة بين سلوكه ونتائج ذلك السلوك. عندما يعتقد الفرد أن هناك علاقة سببية بين سلوكه و النتائج ويعزو ذلك مثلاً إلى، المهارة. هذا النوع يُدعى: وجهة الضبط الداخلية. على الجانب الآخر، في وجهة الضبط الخارجية يعزّز الفرد نتائج السلوك إلى عوامل خارجية مثل: الآخرين أو الحظ أو الصدفة أو القدر. والفارق بين هذين النوعين كمية. والجدير بالذكر أن هذا المفهوم مبني على مسلمة التفاعل بين السلوك والبيئة (see Rotter, 1966; 1990; Pharse, 1976).

وقد كان هذا المتغير (وجهة الضبط)، وما زال، مثار اهتمام كثير من الباحثين حتى في البيئة العربية (مثلاً: فرج، ١٩٨٨؛ كفافي، ١٩٨٢). وقد أخذ بعض الباحثين هذا المفهوم إلى مجالات أخرى. في مقدمة مؤلاء كينث والستون Wallston، الذي عرف بدراساته حول وجهة الضبط في مجال الصحة فيما يصنف بدراسات

علم النفس في الصحة أو علم النفس الصحي Health Psychology. وقد كان من إسهامات والستون تصميمه لعدة مقاييس لوجهة الضبط في الصحة تحت مسمى "مقاييس وجهة الضبط المتعدد الأبعاد في الصحة" Multidimensional Health Locus of Control (MHLC) (K.A. Wallston et al., 1978). وقد صمم عدة صور من هذا المقياس منها الصورة^١ والتي تكون -كما في الصور الأخرى- من مقاييس فرعية لقياس وجهة الضبط الداخلية والخارجية. ينقسم الأخير إلى: الصدفة (وهو مكون من عدة فقرات تناول: الحظ، والصدفة، وأخيراً القدر)، والأطباء، وأخيراً الآخرين Wallston, Stein, and Craig, 1994). ويلاحظ هنا أن "القدر" و"الحظ" و"الصدفة" قد جمعت في مقاييس واحد أو بالأحرى في مفهوم واحد. وهذا الجمجم أكده التحليل العاملي الذي خرج بأربعة عوامل تمثل تلك المقاييس بشكل واضح ومتعامد (Wallston et al., 1994). وقد أثيرت كثير من التساؤلات حين استخدام المقياس - في دراسة مستقلة عن الحالية - مع عينة تم التطبيق فيها بطريقة فردية. وقد كانت التساؤلات تدور حول بنود "القدر"، وبنود وجهة الضبط الداخلية مثل البند الأول. وتشير تلك الاستفسارات إلى شكل خاص من الضبط يورد فيه الفرد أن صحته هي مسؤoliته وهو المتحكم بها، لكن يظل القدر هو الأساس. كما لوحظ من ذلك التطبيق الفردي أن أفراد العينة تتوجه في الإجابة نحو بنود "القدر" خلاف اتجاهها نحو بنود "الحظ" و"الصدفة". لم يستطع الباحث في حينه إكمال التطبيق، لأن تلك الاستفسارات أثارت الشك نحو بناء تلك المفاهيم. والجدير بالذكر أن مثل ذلك الغموض كان واضحاً فقط في حالة التطبيق الفردي. أما في حالة التطبيق الجماعي فقد يحيط الفرد تخميناً في حالة عدم وضوح أي فقرة، مما يفوت على الباحث معطيات كثيرة ربما تدور حول أساس تلك المفاهيم.

١ تم طلب هذا المقياس من والستون شخصياً وعراقته، وترجم بالطريقة المكسبة. (انظر ملحق ٢).

ما يهمنا هنا هو التحقق من بناء المفاهيم بعد الاستفسارات التي أوردها أفراد تلك العينة والتي قد تعكس نوعاً من الخصوصية الثقافية للمجتمع السعودي. في سبيل التحقق من ذلك، فإن فحص بناء تلك الأداة وتماسك مفاهيمها في البيئة المستقبلية أمر ضروري.

الأداة والعينة

لبحث ما يمكن أن يكون خصوصية ثقافية، تم تطبيق المقياس السالف - والمكون من (١٨) بندًا - تطبيقاً جماعياً على عدد من الطلبة الجامعيين (جامعة الملك سعود: ن=٢٠، متوسط عمري (٢٢,٣٤) وانحراف معياري (٢,١٢)).

نتائج الدراسة

تم تحليل النتائج عاملياً بطريقة المكونات الرئيسية للكشف عن التركيب العائلي، لإلقاء الضوء على مدى صحة التقسيم أو التصنيف لبنود المقياس، مما يجيب - وبالتالي - عن وجود التصنيفات وعلاقتها بعضها البعض.

يوضح جدول (٤) نتائج ذلك التحليل، حيث تم الخروج بخمسة عوامل بعد استخدام "اختبار التراكم scree test" لريموند كاتل R. Cattell (Loehlin, 1992) وتم التدوير بشكل معتمد (بطريقة الفاريمكس) والمائل بقيم مختلفة لدلتا، ولم تتغير بنية العوامل وتركيبها البسيط. لذا تم الأخذ بالتدوير المعتمد، خصوصاً أن التدوير المائل أظهر استقلالية في العوامل. استوعبت العوامل الخمسة ما نسبته (٤٩,٦٣) من التباين الكلي. ويبدو واضحاً أن العامل الأول (نسبة التباين: ١٢,٧١) هو: الحظ، والصدفة. والنتيجة البارزة هنا هي خروج بند "القدر" كما سرى لاحقاً. العامل الثاني استوعب (١١,٤٨) من التباين، وقد تشبع عليه بند "وجهة الضبط الداخلية" ما عدا البند الأول. أما العامل الثالث (نسبة التباين: ٩,٤٧) فيبدو أنه عامل وجهة الضبط الخارجية "أطباء". أما فيما يتعلق بالعامل الرابع فيبدو أنه

كذلك عامل وجهة ضبط خارجية "الآخرون" وقد استوعب نسبة تباين (٨,٣).
أخيرا، العامل الخامس (نسبة التباين: ٦٦,٧) تشبّع عليه بند وجهة الضبط
الخارجية "القدر".

جدول(٤). مصفوفة التحليل العائلي لقياس وجهة الضبط في الصحة بعد التدوير المعماد.

رقم الفقرة	نوع الفقرة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
١.	داخلي	٠,٢٠	٠,١٦	٠,١٢-	٠,٢٨	٠,١٣
٢.	خارجي (أطباء)	٠,٢٥	٠,٢٥	٠,٥٢	٠,٠١١-	٠,١٣-
٣.	خارجي (صلفة)	٠,٣١	٠,٠٨٦	٠,٢٩-	٠,٠٠٦-	٠,٠٦-
٤.	خارجي (أطباء)	٠,٠٨-	٠,٠٦-	٠,٧٨	٠,٠١٧-	٠,١١-
٥.	داخلي	٠,٠١٤	٠,٦٩	٠,٠٥٩	٠,٠١٣	٠,١-
٦.	خارجي (آخرون)	٠,١٢	٠,٠٦٣	٠,٢٣-	٠,٧	٠,١٥
٧.	داخلي	٠,٠٣-	٠,٧	٠,٠١٥-	٠,١٢	٠,٠٩
٨.	خارجي (الحظ)	٠,٨١	٠,٠٣-	٠,١١-	٠,١٤	٠,٠٤٥-
٩.	خارجي (الحظ)	٠,٨٤	٠,٠٠٢-	٠,٠٦-	٠,٠٨	٠,٠٧
١٠.	داخلي	٠,١٣	٠,٤٢	٠,١٧	٠,٢٢-	٠,١٤
١١.	خارجي (القدر)	٠,٠٠٨-	٠,٠٨	٠,٠٧	٠,١٣	٠,٧٩
١٢.	خارجي (أطباء)	٠,١٧-	٠,٢٣	٠,٦٤	٠,٠٣	٠,١٤
١٣.	داخلي	٠,٠٨-	٠,٦١	٠,١٦	٠,٠٤-	٠,٠٧
١٤.	خارجي (آخرون)	٠,٠٠٠١	٠,١-	٠,١٢	٠,٧٢	٠,١٢-
١٥.	خارجي (آخرون)	٠,٠١٧-	٠,٠٤	٠,٣٤	٠,٤٩	٠,١٧-
١٦.	داخلي	٠,٢	٠,٦	٠,١٤-	٠,١٢	٠,٢٥-
١٧.	خارجي (الحظ)	٠,٧٧	٠,٠٥	٠,١٤	٠,٠٥-	٠,٠٨
١٨.	خارجي (القدس)	٠,٠٨	٠,٠٨-	٠,٠٥-	٠,١٦-	٠,٧١
البيان الكلى		٢,٠٦	١,٧	١,٤٩	١,٣٧	١,٣٧
البيان الكامن		٢,٢٨				
نسبة						
البيان		١٢,٧١				
٤٩,٦٣	٧,٦٦	٨,٣	٩,٤٧	١١,٤٨		

مناقشة النتائج

من المثير للاهتمام أن نرى فعلاً الخصوصية الثقافية في أبرز صورها: بنود "القدر" خرجت على عامل مستقل، وهذا يدلل بشكل قوي على أن القدر - كمصدر لوجهة الضبط الخارجية - مستقل تماماً عن "الحظ" و"الصدفة" وللذين تسبعت بنوتها على عامل واحد. وهذه هي النتيجة الفارقة والجوهرية بين هذه النتائج وما توصل إليه والستون وزملاؤه (1994)، ماعدا ذلك فإن البنية العاملية واحدة. وهذا يتوقف مع ثقافة المجتمع السعودي في هذا الخصوص والمستمدة من العقيدة الإسلامية التي ترى أن القدر يعني إرادة الله سبحانه المتحكم والمتصرف في كل شيء، وبالتالي لا تقرن بالصدفة والحظ. وهذا ما أكدت عليه وندي روجرز ووجدته أيضاً من حيث تأثر هذا المفهوم (وجهة الضبط) بالمتغيرات الثقافية والدينية وانفصال "الحظ" و "الصدفة" عن "القدر" في ثقافات أخرى خلاف الثقافة الغربية (Rogers, 1996). وفيما يخص النتيجة السابقة كذلك، فيمكن تحليل انفصل "الحظ" و "القدر" بأن الحظ والصدفة هنا (في المجتمع السعودي) لا تعني "العشوائية" وعدم انتظام مسيرة الأحداث وفق إرادة الله، بل هي ظروف وملابسات ظرفية، ولكن تظل تحت مظلة القدر في مفهوم أوسع. هنا يمكن القول: إن الاختلاف بين ما هو داخلي وخارجي لا يكمن في الدرجة، بل في المستوى: حيث نرى سبيبة بين ما نفعله ونواتج الفعل (ضبط داخلي)، ولكن يظل، في المستوى الأعلى، القدر ومشيئة الله هي المتحكم. معنى أن الفروق خلاف ما يفترض روتير (Rotter, 1966; 1990) ليست نوعية كمية بل هرمية. هذا ما يبدو حتى من خلال إجابات المفحوصين عند الاستفسارات عن البنود، وتعليقهم الشخصية على المقياس والتي تصب في صالح هذا التفسير. على سبيل المثال، يقول البعض فيما يتعلق بالبند الأول الخارج من التحليل: أنا مسؤول عن صحيتي، ولكن كل شيء بمشيئة الله. وحتى عند الإجابة

عن البنود المتعلقة بالقدر وجد من يعلق بقوله: نعم كل شيء يحصل هو قدر، ولكن أنا مسؤول كذلك. هذان المستويان في وجهة الضبط ظهرنا فيما يبدو لنا في معاملات ثبات متحفظة نسبياً حيث تباين الإجابة على كل بند، مقارنة بالبنود الأخرى في نفس البعد بشكل مختلف على مستوى الأفراد: تباين غير متناغم ما بين البنود مع تباين الأفراد (كما يوضح ذلك جدول ٤) آنذاك بعين الاعتبار قلة بنود كل مقياس فرعي.

يُخلص من هذا إلى أن الخصوصية الثقافية ظهرت - فيما يبدو - في جانبيين: خروج مفردات "القدر" على عامل مستقل، وضعف في التناسق الداخلي، من خلال معاملات الثبات، بسبب أن بعض البنود تم - فيما يبدو - الإجابة عنها من خلال مستويات مختلفة. ولقد أشار والستون^(١) إلى أن مثل هذه التباين يمكن أن يعزى إلى فروق ثقافية في معانٍ "الصدفة" و"القدر".

جدول (٥). معاملات الثبات (آلفا كرونباخ) لمقاييس الفرعية في مقياس وجهة الضبط في الصحة.

معامل الثبات	المقياس الفرعي
٠,٥٦	داخلي
٠,٥	خارجي، (أطباء)
٠,٥٦	خارجي (الصدفة)
٠,٤	خارجي (الآخرون)

تعليق عام

من خلال النتائج السابقة فيما يتعلق ببعد الانبساط وجهة الضبط في الصحة، يمكن القول: إن العامل الذي يقف خلف تلك النتائج في تباينها عن إطارها النظري في ثقافات أخرى هو ثقافة المجتمع. وهذه لا تعدو أن تكون أمثلة فقط ومن يدقق قد يجد أمثلة كثيرة لفاهيم تتنظم بشكل مختلف في المجتمع السعودي عنها في المجتمع

(١) مراسلة شخصية.

الأصلي للمفهوم. ويمكن القول إنه كلما كان المفهوم يمس بطريق مباشر أو غير مباشر متغير "الدين" فيجب أخذة بحذر، وفحصه على محك الثقافة قبل الدخول في أي دراسة. ولا يعني هذا أن متغير الدين وحده هو العامل الفاعل، بل إن هنالك متغيرات أخرى لا تقل أهمية. فعلى سبيل المثال في دراسة للباحث (غير منشورة) تم تطبيق مقاييس أيزنك "الكذب" و"العصابية" على عينة من الطلبة الجامعيين وفق الإجراء التالي: تم تقسيم المقياسيين السالفين إلى قسمين (أ) و (ب)، وفي جلسة التطبيق على العينة الأولى تم إعطاءهم الجزء (أ) من المقياسيين، وطلب منهم عدم ذكر الاسم. بعد الانتهاء من الجزء الأول تم إعطاءهم الجزء (ب) من المقياسيين كذلك، مع عدم ذكر الاسم أيضا. في العينة الأخرى، تم عمل نفس الإجراء مع فارق واحد: تم طلب ذكر الاسم في الجزء (ب) عندما تم الانتهاء من (أ) بدون ذكر الاسم.

والهدف من الدراسة -كما هو واضح- هو الكشف عن تأثير متغير "ذكر الاسم". ومع أن النتائج لم تُشر إلى فروق بين النموذجين لدى العينة الثانية، إلا أن معاملات الارتباط بين القسمين (أ) و (ب)، انخفضت لدى العينة الثانية بشكل كبير، مقارنة بالعينة الأولى، وهذا قد يكون عائدا - حسب تصميم الدراسة - إلى متغير "ذكر الاسم". وكما هو واضح فتلك المعاملات ليست سوى معاملات ثبات. في العينة الأولى تم الخروج بمعاملات ثبات عالية تتسق مع ما هو موجود في التراث السيكولوجي حول المقياسيين السالفين خلاف العينة الثانية. ونتائج الدراسة هذه لا تحتاج إلى كثير من التعليق حول أهمية "ذكر الاسم" في المجتمع السعودي، وما يعنيه أن يظهر الفرد بمظهر حسن إذا كانت البنود تتعلق - كما في الدراسة السالفة - بالعصابة والجاذبية الاجتماعية. هذا كله يتصل بما يراد التركيز عليه هنا حول خصوصية المجتمع السعودي، وأن يؤخذ هذا الجانب بعين الاعتبار في أي

دراسة أو تصميم برامج. مثال آخر، يصادف بعض الأخصائيين النفسيين صعوبة في إصالة مفاهيم أساسية في العلاج المعرفي والعقلي لكثير من الحالات مثل: الأفكار اللاعقلانية، والتحريف المعرفي، وأنجيرا الإيجابية في العلاج من خلال التأمل ومراقبة الذات. فيما يبدو لنا أن السبب - إذا كان ما ذكر صحيحاً حيث إنه ناج ملاحظات عيادية فقط - قد يكون إفرازا للثقافة هنا التي ترکز على مساعدة من الآخرين دون فعالية ذاتية، وكذلك عدم رسوخ التفكير العلمي لدى العامة، إذ أن التيارات السالفة ترکز على الإيجابية في العلاج، وعلى مراقبة الأفكار وفهم علاقتها بالانفعال. ومن ملاحظات عيادية أخرى - والتي تحتاج لمزيد من البحث - وجود ما يمكن أن يطلق عليه "فobia الزواج الثاني" لدى بعض الإناث المتزوجات. هذا بالإضافة على انتشار بعض الاضطرابات النفسية أكثر من غيرها مثل "الخوف الاجتماعي"، الذي قد يكون ناجم خصوصية المجتمع السعودي فيما يخص العادات والتقاليد والضبط وتقييم الآخر وفق معايير صارمة جداً حتى في أبسط الممارسات الاجتماعية كما يورد ذلك شلبي (see Chaleby, 1987).

ما ذكر ليس سوى أمثلة فقط؛ وما يراد التأكيد عليه هو أن تتجه بعض البحوث نحو كشف مثل هذه الخصوصية والتي تعتبر مجالاً بكرًا وخصباً للبحوث، بدلاً من الاستيراد غير الدقيق وغير المفحوص، وبالتالي الخطأ فيما يبني عليها من دراسات ونتائج. علماً أن ما خرجنا به هنا له حدوده فيما يتعلق بالعينة والأدوات، وبالتالي تعميم تلك النتائج. لذلك تعتبر دراسات أخرى ضرورية للتأكد، والفحص، وكشف متغيرات أخرى تتنظم بشكل مختلف في المجتمع السعودي.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

الرويتع، عبد الله (١٩٩٠). بعدا العصبية والانبساط لدى عينة سعودية من ثلاث فئات عمرية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض.

فرج، صفوت (١٩٨٦). مصدر الضبط وتقدير الذات وعلاقتها بالانبساط والعصبية. القاهرة. دار آتون.

فرج، صفوت؛ وخيري، حافظ (١٩٨٦). الخصوصية الحضارية والتصنيف العاملاني للانبساط والعصبية: دراسة عاملية على عينة سعودية. القاهرة. آتون.

كفافي، علاء (١٩٨٢). بعض دراسات حول وجهة الضبط وعدد من التغيرات النفسية. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

ثانياً المراجع الأجنبية

- Al-Shanbari, H. (1997). *Stimulus intensity modulation: cross-cultural and cross-sectional investigation of extraversion and sensation seeking*. Unpublished doctoral thesis. University of York, England.
- Cattigan, P. M. (1960). Extraversion-Introversion as a dimension of personality: A reappraisal. *Psychological Bulletin*, 57 (5), 329-360.
- Chaleby, K. (1987). Social phobia in Saudis. *Social Psychiatry*, 22, 167-170.
- Costa, P. T. and McCrae, R. R. (1992a). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 13, (6), 653-665.
- Costa, P. T. and McCrae, R. R. (1992b). "Four ways five factors are not basic." *Personality and Individual Differences*, 13, (8), 861-865.
- Eaves, L. J. and Eysenck, H. J. (1975). The nature of extraversion: a genetical analysis. In H. J. Eysenck (Ed.) *Personality, genetics, and behavior (selected papers)*. New York: Praeger.
- Eysenck, H. J. (1970). *The structure of human personality*. London: Methuen, 3rd ed.

Eysenck, H. J. (1983). Is there a paradigm in personality research. *Journal of Research in Personality*, 17, 309-397.

Eysenck, H. J. (1986). Cross-cultural comparisons: the validity of assessment by indices of factor comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 17, 506-515.

Eysenck, H. J. and Claridge, G. (1962). The position of hysterics and dysthymics in a two dimensional framework of personality description. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 64 (1), 46-55.

Eysenck, H. J. and Eysenck, S. B (1975). *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire*. San Diego: Educational and Industrial Testing Service.

Eysenck, S. B. and Eysenck, H.J. (1963). On the dual nature of extraversion. In H. J. Eysenck (Ed.) *Personality, genetics, and behavior* (selected papers). New York: Praeger.

Eysenck, S. B. and Eysenck, H.J. (1977). The place of impulsiveness in a dimensional system of personality description. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 16, 57-68.

Guilford, J. P. (1975). Factors and factors of personality. *Psychological Bulletin*, 82 (5), 802-814.

Kuhn, T. S. (1973). *The structure of scientific revolutions* (3rd ed.). Chicago: University of Chicago Press.

Loehlin, J. C. (1992). *Latent variable models* (2nd ed.). Hillsdale: Erlbaum

Phares, E. J. (1976). *Locus of control in personality*. New Jersey: General Learning Press.

Rogers, W. S. (1996). Critical approaches to health psychology. *Journal of Health Psychology*, 1 (1), 65-77.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (1, whole No. 609).

Rotter, J. B. (1990). Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. *American Psychologist*, 45 (4), 489-493.

Wallston, K. A., Mitchell, J. S., and Craig, A. (1994). Form C of the MHLC scales: a condition-specific measure of locus of control. *Journal of Personality Assessment*, 63 (3), 534-553.

Wallston, K. A., Wallston, B. S., and DeVellis(1978). Development of multidimensional Health Locus of Control (MHLC) scales. *Health Education Monographs*, 6, 160-170.

ملحق (١)

فيما يلي عدد من العبارات. ضع دائرة حول "نعم" إذا كانت العبارة تطبق عليك، ودائرة حول "لا" إذا لم تكن تطبق عليك. علما أنه لا يوجد إجابة صحيحة أو خاطئة، ولا تفكّر كثيراً. لا داعي لذكر الاسم.

أشعر غالباً بالملل بدون سبب واضح.	لا	نعم	١
أحب أن أذهب إلى الولائم والمناسبات الاجتماعية.	لا	نعم	٢
أشكر من حوضة (حرقان) بالمعدة.	لا	نعم	٣
أكون صداقات بسرعة كبيرة.	لا	نعم	٤
تتابي رغبة في البكاء أحياناً.	لا	نعم	٥
أميل إلى أن أكون مفردي في الولائم والمناسبات الاجتماعية.	لا	نعم	٦
أسرح كثيراً في أحلام اليقظة.	لا	نعم	٧
أخذ قراراتي بسرعة.	لا	نعم	٨
أفقد أعصابي بسرعة.	لا	نعم	٩
أحس أحياناً أنني أخذت بشكل سريع ومتواصل.	لا	نعم	١٠
الانتظار يجعلني متورطاً وعصبياً.	لا	نعم	١١
أحب أن أمزح مع الآخرين بشكل كبير.	لا	نعم	١٢
أنا حساس بشكل كبير للفقد.	لا	نعم	١٣
لا أخذت إلا قليلاً في المواقف الاجتماعية.	لا	نعم	١٤
أشعر غالباً بالضيق.	لا	نعم	١٥
أوصف كثيراً بأنني منطوي.	لا	نعم	١٦
أحس أنني غير واثق من نفسي.	لا	نعم	١٧
أنا هادئ ومتamed الحركة (لم است كثير الحركة).	لا	نعم	١٨
أقلق بشكل كبير على أمور لا تستحق كل ذلك.	لا	نعم	١٩
أفضل أن أقوم بالأعمال ذات الطابع السريع.	لا	نعم	٢٠
أشعر في الغالب أنني متعب ومرهق بدون سبب واضح.	لا	نعم	٢١
أحس أنني أندفع كثيراً.	لا	نعم	٢٢
يصيبني الأرق بسبب التفكير بما يقلقني.	لا	نعم	٢٣
أحب أن يكون أصدقائي قلة.	لا	نعم	٢٤
إذا تعرضت لموقف مخرج، فاني أفكر به لمدة طويلة.	لا	نعم	٢٥
يمكّني أن أضحك الآخرين وأجعلهم أكثر مرحاً.	لا	نعم	٢٦
أحس أنني منقلب المراج.	لا	نعم	٢٧
أدخل في مناقشات حامية أو مشاجرات بسبب تسرعي.	لا	نعم	٢٨

ملحق (٢)

بسم الله الرحمن الرحيم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد

فهذه مجموعة من الفقرات التي تدور حول وجة نظر معينة في الصحة، والتي - كما هو معلوم - تختلف وجة النظر فيها من فرد إلى آخر. لذا فالمقصود بكلمة "حالتي" في كل فقرة هي الحالة الصحية أو الصحة.

المطلوب - ببساطة - هو الإجابة عنها دون ذكر الاسم، وذلك بأن تقرأ الفقرة وترى هل توافق عليها "تنطبق عليك" أم لا توافق عليها "لا تنطبق عليك". تحت كل اختيار "سواء بالموافقة أو عدمها" يوجد ثلاثة أقسام: تماماً، وسط، قليلاً.

الرجاء وضع رقم الإجابة التي اخترها أمام الفقرة. فإذا كانت أجابتك - على سبيل المثال - على فقرة ما هي: أوافق تماماً، فتضع الرقم (٦). وإذا كانت: لا أوافق قليلاً، فتضعي الرقم (٣) وهكذا. علماً أن الأرقام لا تعني شيء سوى تسهيل عملية الإجابة.

الرجاء عدم ترك أي فقرة دون إجابة دون علم أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة ولكنها وجهات نظر فقط. كذلك عدم التردد في الاستفسار عن أي شيء ترى أنه بحاجة إلى إيضاح. وشكراً مقدماً على تعاونك.

نعم أوافق			لا أواافق		
تماماً	وسط	قليلاً	قليلاً	وسط	تماماً
٦	٥	٤	٣	٢	١

الإجابة

	١- إذا ساءت حالتي، فإن سلوكي هو الذي يحدد سرعة تحسيني مرة أخرى.
	٢- إذا كنت أراجع الدكتور بانتظام فمن المستبعد أن تتعرض حالتي لمشاكل.
	٣- معظم الأشياء التي تؤثر على حالتي تحدث بالمصادفة.
	٤- عندما تسوء حالتي، ينبغي علي أن أستشير طبيباً متخصصاً.
	٥- أنا مسؤول بشكل مباشر عن تحسن أو تدهور حالتي.
	٦- يلعب الآخرون دوراً كبيراً في تحسن حالتي أو بقائها على حالها أو تدهورها.
	٧- أي شيء يحصل حالتي فإنه غلطني.
	٨- يلعب الحظ دوراً كبيراً في كيفية تحسن حالتي.
	٩- أي تحسن يظهر في حالتي فإنه راجع بشكل كبير لحسن الحظ.
	١٠- ما أفعله هو الشيء الرئيسي الذي يؤثر على حالتي.
	١١- عندما تسوء حالتي، فإنما مسألة قدر.
	١٢- اتباع تعليمات الطبيب حرفيًا أفضل طريقة لحفظ حالتي من أن تسوء.
	١٣- إذا سارت حالتي نحو الأسوأ، فسيب ذلك عدم عنابي الكافية بمنفسي.
	١٤- نوع المساعدة التي ألتلقاها من الناس الآخرين تحدد سرعة تحسن حالتي.
	١٥- من مسؤولية الناس الآخرين أن يتأكدوا من أن أشياء صحيحة تحدث حالتي لكي تحسن.
	١٦- أنا الملوم عندما تسوء حالتي، ويعود إلى الفضل عند تحسنتها.
	١٧- إذا كنت محظوظاً، فسوف تتحسن حالتي.
	١٨- فيما يتعلق بحالتي، ما سيحصل سوف يحصل.

المنهج الإلكتروني

نموذج مقترن لوضع مناهج التعليم في المملكة العربية السعودية عبر الإنترت*

إعداد: عبد الله بن عبد العزيز بن محمد الموسى

رئيس قسم الحاسوب الآلي ونظم المعلومات، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية
(قدم للنشر، وأجاز في ٢١/١٠/١٤٢٢هـ).

ملخص. يصعب على أي مراقب لتطورات التقنية أن يخرج بقرار ثابت يأخذ صفة الدلجمة، ولذا فإن ثورة المعلومات يجمع أشكالها وأنواعها وأحجامها مستمرة في التمو الكمي والكيفي الأمر الذي يدعونا لمسايرة هذا التوجه العالمي. وتعتبر الإنترت أحد التقنيات الحديثة التي يجب الاستفادة منها في مجال التربية والتعليم بصفة عامة وفي مجال المناهج بصفة خاصة. وتعرف الإنترت بأنها مجموعة من الحاسوب المرتبطة بعضها البعض. ومهما يكن من أمر فإن هذه الورقة تهدف إلى الإجابة عن الأسئلة التالية. س ١ ما هي الإنترت؟ س ٢ كيف يمكن استخدام الإنترت في التعليم؟ س ٣ ما أساسيات الخطة المقترنة للمنهج الإنترت في مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟ س ٤ ما الأساس الفلسفية والنفسي للمنهج الإنترت؟ س ٥ ما الأساس التكنولوجي للمنهج الإنترت؟.

أما أهم النتائج التي تم التوصل إليها فتتمثل في ضرورة وضع منهج إنترت لمناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية ووضع خطة شاملة لهذا الغرض وعلى صعيد تصميم المناهج اتضح أن هناك نوعين من التصميم هما التصميم الخطى والتصميم الفرعى ويمكن الجمع بينهما عند التصميم. أما أهم التوصيات فهي ضرورة التخطيط لاستخدام الإنترت في مجال المناهج وتذليل الصعوبات التي تقف أمام هذه الخطوات.

مقدمة

قدمت التقنية الحديثة وسائل وأدوات لعبت دوراً كبيراً في تطوير جميع نظم الحياة المعاصرة ، وال التربية بصفتها أحد العناصر الرئيسية في هذه الحياة نالت نصباً

* بحث مقدم للقاء السنوي الثامن للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية الثلاثاء ١ - ٢ / ٨ / ١٤٢٠هـ الموافق ٩ / ١١ / ١٩٩٩م.

غير منقوص من هذه الأدوار، فقد تم تطوير أساليب التعليم والتعلم في السنوات الأخيرة كما أتاحت التقنية الفرصة لتحسين أساليب التعلم و التي من شأنها أن توفر المناخ التربوي الفعال الذي يساعد على إثارة اهتمام الطلاب وتحفيزهم ومواجهة ما بينهم من فروق فردية بأسلوب فعال. فكان باكورة إنتاج التقنية وسائل الاتصال بجميع أنواعها سواء كانت أجهزة عرض للشاشات أو التلفزيون التعليمي بعد ذلك جاء دور الفيديو التعليمي وأخيراً أثبتت الحاسوب الذي يمثل نقلة نوعية ، بل تحدياً لكل ما سبقه من ابتكارات أو أدوات يمكن أن نستخدمها في حياتنا اليومية وخاصة في مجال التربية والتعليم ، وبعد فترة وجيزة من ولادة الحاسوب اختتمت التقنية إنتاجها في القرن العشرين بالإنترنت التي هي بحق ثورة القرن العشرين ولاشك أنه يمكن توظيف الإنترنت في عملية التعليم والتعلم فهي أداة للتعليم ووسيلة للتعلم، كما أنه يمكن استخدامها في جميع عناصر العملية التربوية، ومن منطلق تلك الأهمية التي يمكن أن تقدمها الإنترنت في مجال التربية والتعليم قامت جامعة ماريونت Marymount University في أمريكا بعقد ندوة في ١٢ / مارس / ١٩٩٧ هـ بعنوان "مأزق التقنية" Digital Dilemmas وقد حضر الندوة مجموعة من القادة ومسئولي الشركات وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات والطلاب ومعلمي التعليم العام وقد تحدث في هذه الندوة عن الكثير من القضايا وخلصت الندوة إلى أن أكبر مشكلة تواجه المدارس هي توفير الإنترت لكل طالب في التعليم العام. ونتيجة لهذه الأهمية قامت بعض الدول الصناعية بوضع خطط لبناء المجتمع المعلوماتي. ففي سنة ١٩٧١ بدأ معهد تطوير استخدامات الحاسوبات باليابان (Computer Usage Development Institute) بعمل دراسة لطبيعة المجتمع الياباني بعد عام ٢٠٠٠ وقد أوضحت الدراسة أنه بحلول عام ٢٠٠٠ سيعتمد الاقتصاد على المنتجات المعلوماتية وليس على الصناعات التقليدية، أما بريطانيا فقد نشرت

خطتها الوطنية للمعلوماتية في عام ١٩٨٢ ضمن وثيقة بعنوان "منهج لتقنية المعلوماتية متقدمة: تقرير ألفي" Alvey Report وقد أوضح التقرير أن بريطانيا قد بدأت تفقد موقع أقدامها في هذه الأسواق وأنها سوف تضطر إلى استيراد المنتجات المعلوماتية ومثل ذلك فرنسا والبرازيل وسنغافورة والولايات المتحدة أو السوق الأوروبية وتايوان. (علي، ١٩٩٤م).

مشكلة الدراسة

لقد لمس التربويون في الآونة الأخيرة أهمية استخدام التقنية في التعليم ولذا فقد تعالت الصيحات من هنا وهناك لإعادة النظر في محتوى العملية التربوية وأهدافها ووسائلها بما يتيح للطالب اكتساب المعرفة المتصلة بالحاسوب. ويظهر هذا الاهتمام جلياً ببداية استخدام الحاسوب في مراحل التعليم العام وكذلك استخدام البرامج التعليمية للتعليم والتعلم وأخيراً توظيف الحاسوب في مجال الإدارة والامتحانات وغيرها. وتعتبر الإنترنـتـ أحدـىـ إـفـرـازـاتـ التقـنـيـةـ الـحـدـيثـةـ الـأـمـرـ الـذـيـ يـدـعـونـاـ لـدـرـاسـةـ توـظـيفـهاـ فيـ مـجـالـ الـمـنـظـومـةـ التـرـبـوـيـةـ بـجـمـيعـ عـنـاصـرـهاـ،ـ وـ يـعـلـقـ عـلـىـ هـذـاـ الـدـكـتـورـ فـخـروـ بـقـولـهـ "...ـ وـ قـدـ اـقـتـنـعـتـ الـعـدـيدـ مـنـ الدـوـلـ بـضـرـورـةـ إـعادـةـ النـظـرـ فيـ النـظـامـ التـعـلـيمـيـ بـرـمـتهـ ،ـ وـ تـكـيـفـهـ لـيـتوـافـقـ مـعـ عـصـرـ الـمـلـوـمـاتـ وـذـلـكـ عـلـىـ ضـوءـ اـعـتـارـيـنـ اـثـيـنـ:ـ الـأـوـلـ هـوـ ضـرـورـةـ أـنـ يـسـتـغـلـ النـظـامـ التـعـلـيمـيـ مـكـتبـاتـ عـلـومـ وـتـكـنـوـلـوـجـياـ الـمـلـوـمـاتـ.ـ وـ الـاعـتـارـيـثـ الـثـانـيـ هـوـ التـرـيـاقـ الـواـقـيـ الـذـيـ يـتـعـينـ عـلـىـ نـظـامـ التـعـلـيمـ تـقـديـمـهـ ضـدـ الـأـثـرـ السـلـيـيـ لـتـكـنـوـلـوـجـياـ الـمـلـوـمـاتـيـةـ فـيـ الـكـائـنـ الـبـشـريـ"ـ (ـفـخـروـ،ـ ١٤٠٩ـ،ـ صـ ٨٣ـ).ـ وـ يـؤـكـدـ هـذـاـ أـيـضـاـ الـدـكـتـورـ نـبـيلـ عـلـىـ بـقـولـهـ "...ـ فـالـمـتـغـرـاتـ الـحـادـةـ الـتـيـ يـنـطـوـيـ عـلـيـهـ عـصـرـ الـمـلـوـمـاتـ سـتـحـدـثـ بـالـضـرـورـةـ هـزـاتـ عـنـيفـةـ فـيـ مـنـظـومـةـ التـرـبـيـةـ:ـ فـلـسـفـتـهاـ وـسـيـاستـهاـ وـدـورـهاـ وـمـؤـسـسـاـهـاـ وـمـنـاهـجـهاـ وـأـسـالـيـبـهاـ"ـ (ـعـلـيـ،ـ ١٩٩٤ـ،ـ صـ ٣٨١ـ).

وإذا كان الأمر كذلك فإننا بحاجة لبناء خطة شاملة للمجتمع المعلوماني السعودي، ولعل هذه الورقة والتي تركت على أحد العناصر المهمة في العملية التربوية وهو النهج المدرسي تكون مقدمة لتلك الخطة.

تساؤلات الدراسة

- هذه الدراسة تهدف إلى الإجابة على السؤال الرئيسي التالي:
كيف يمكن وضع مناهج التعليم في المملكة العربية السعودية عبر الإنترن特؟
 ومن هذا السؤال يمكن صياغة الأسئلة التالية:
- س ١ ما هي الإنترن特؟
 - س ٢ كيف يمكن استخدام الإنترنط في التعليم؟
 - س ٣ ما أساسيات الخطة المقترحة للمنهج الإنترنطي في مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟
 - س ٤ ما الأساس الفلسفى والنفسى للمنهج الإنترنطي؟
 - س ٥ ما الأساس التكنولوجى للمنهج الإنترنطي؟

المصطلحات

الإنترنست (Internet): هي المنظومة العالمية التي تربط مجموعة من الحاسوبات مرتبطة بشبكة واحدة وكلمة إنترنست مختصرة من كلمة (Interconnected Network).

المنهج الإنترنطي. هي وثيقة تربية إلكترونية (تشتمل على النص والصوت والصورة والحركة) تضم بجمل المعرف والخبرات التي سيتعلّمها التلاميذ بخطيط من المدرسة وتحت إشرافها. وهذا هو التعريف الإجرائي الذي سوف يستخدمه الباحث.

الإطار النظري

سوف تتم الإجابة عن كل سؤال على حدة وذلك بالرجوع إلى الأبحاث والدراسات التي تناولت الموضوع والتعليق عليها وتحليلها.

أولاً: الإنترت

للإجابة عن السؤال الأول: ما هي الإنترنت؟ سوف يتم الحديث عن تعريف الإنترنت وتاريخها بنوع من الإيجاز كمدخل لهذه الورقة.

تعريف الإنترنت

تؤكد جميع التعريفات على أنه لا يوجد تعريف كامل وشامل للإنترنت يتفق عليه الجميع، إذ ليست هناك شبكة محددة تسمى إنترنت ولكنها عبارة عن كل الشبكات الحاسوبية المحلية المتصلة ببعضها البعض في جميع أنحاء العالم لتشكل شبكة واحدة ضخمة تنقل المعلومات من منطقة لأخرى وبسرعة فائقة وبشكل دائم التطور. أما كلمة إنترنت فقد جاءت اختصاراً لكلمات Interconnected Network والتي كان الأمر كذلك سعياً إلى إبراد بعض التعريفات الوصفية والوظيفية Functional والتي تلقي الضوء على مفهوم هذه الشبكة الحديثة. عرف (البحم وآخرون، ١٩٩٨) هذه الشبكة بأنها عبارة عن مجموعة كبيرة من أجهزة الحاسوب في مختلف أنحاء العالم تتحدث مع بعضها البعض، معنى أن هناك ملايين من أجهزة الحاسوب تتبادل المعلومات فيما بينها عبر ما يعرف بالنسوج العالمي متعدد النطاق (World wide web). أما (النصيرى، ١٩٩٧) فقد عرفها بأنها دائرة معارف عملاقة حيث يمكن للناس من خلالها الحصول على المعلومات حول أي موضوع في شكل نص (Text) مكتوب، أو رسوم وصور (Picture) وخرائط ، أو التراسل عن طريق البريد الإلكتروني (Electronic mail).

وفي الحقيقة فإن تعريف الإنترنت راجع إلى تخصص الشخص المعرف وب مجالات تطبيقه لهذه الشبكة. وقد أشار كل من (Gibbs, and Richard 1993) إلى أن تعريف المهندس للإنترنت يختلف عن تعريف التاجر والمدرس. وهذا راجع إلى النظرة التي ينطلق منها المعرف وب مجال الإستفادة من الشبكة، وبالنظر إلى التعريفات التي أطلقت على الإنترنت نجد أنها تشتمل على العناصر التالية:

- الإنترنت أساساً مجموعة من الحاسوبات.
- وتلك الحاسوبات متراقبة في شبكة أو شبكات.
- وتلك الشبكات يمكن أن تتصل بشبكات أكبر.
- وإن عملية الاتصال بين الشبكات يتحكمها نطاق معين.
- وإنه ليس هناك هيئة مركبة مسئولة عن الإنترنت.
- وإن منها كثيرة يمكن أن تستخدم شبكة الإنترنت لأغراضها الخاصة بما فيها الدول. (عبد الهادي، ١٩٩٦).

وبالرغم من هذا التفاوت في التعريف فإن هناك تعريفاً مشتركاً وهو "الإنترنت هي شبكة ضخمة من أجهزة الحاسوب الآلي المرتبطة ببعضها البعض والمتشرة حول العالم" (كاتب، ١٤١٧هـ).

أما عدد المستخدمين لهذه الخدمة فقد نشر موقع www.Estats.net أن عدد المستخدمين للإنترنت حتى نهاية عام ٢٠٠١ هو ٣٠٠ مليون في العالم يتركزون في الولايات المتحدة الأمريكية. كما أن هناك فئة من المستخدمين للبريد الإلكتروني فقط تقدر ب ١٥٠ مليون فرد.

تاريخ الإنترنت

بدأت فكرة الإنترنت في الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٦٩ م. وتتلخص الفكرة في إنشاء شبكة تحتوي على عدد من المرايات التي تنساب من خلاها

المعلومات المرسلة بين الواقع الحكومية والعسكرية. وبهذا فإنه عندما يتعرض موقع ما في الولايات المتحدة لهجوم نووي من الاتحاد السوفيتي إلى تدمير إحدى الشبكات فإن باقي الشبكات تستمر في العمل بشكل كامل ودون تأثير، وهذه هي المرحلة الأولى من مراحل تأسيس الإنترنت وتم فيها تأسيس ما يسمى بوكلة مشروع الأبحاث المتطورة (ARPAnet).

لقد كان هدف وكالة مشاريع البحوث المتقدمة من البداية إنشاء شبكة لا يمكن شلها ضمن ظروف العمل التي قد تحدث أثناء الحروب، ولذلك جاء بناء الشبكة لا مركزياً، خوفاً من توجيه ضربة إلى مركز الشبكة تؤدي إلى تعطيلها كلياً. وانطلق تصميم شبكة أرمانيت (ARPAnet) من تلبية ضرورة اتصال أي حاسوبين مع بعضهما من خلال عدة طرق بديلة للاتصال، وبدلًاً من وجود مركز إداري للشبكة يتحكم في عملها ويكون مسؤولاً عن الاتصال فيها ، فقد أعطي كل حاسب مسئولية الإشراف على اتصالاته وتأكد من صحة العنوان المرسل منه وإليه وذلك وفقاً لبروتوكول الاتصال الذي ينظم الرسائل المتبادلة ضمن رزم متعددة تحمل كل منها العنوان الصحيح للعنوان المرسل إليه. (عباس، ١٤١٨هـ).

أما المرحلة الثانية فبدأت عام ١٩٨٢ عندما أصبحت TCP/IP هي اللغة الرسمية في الإنترنت. وفي المرحلة الثالثة والتي بدأت عام ١٩٨٩ م تم تأسيس ما يسمى IRTF (مركز البحث في الانترنت) و IETF (وحدة مهندسي الانترنت). لكن الثورة الحقيقة لهذه الشبكة بدأت في المرحلة الرابعة عام ١٩٩٣ م عندما تم اختراع أو تأسيس الشبكة العنكبوتية (World Wide Web). وما يميز هذه المرحلة أنها أتاحت للمستخدم استخدام الصوت والصورة والكتابة بنفس الوقت. أما المراحل الأولى والثانية والثالثة فقد اقتصرت على النص الكتابي فقط.

أما أهم الخدمات التي تقدمها الإنترن特 والتي يمكن توظيفها في مجال التربية والتعليم فقد ذكر روثيربرق ١٩٩٥ (Rothenberg, 1995) أنها:

خدمة البريد الإلكتروني. (Electronic Mail)

- خدمة نقل الملفات. (FTP).
- خدمة الجموعات. (News Group).
- خدمة القوائم البريدية. (Mailing List).
- خدمة الحادثة. (Internet Relay Chat).
- خدمة البحث باستخدام (Wais).
- خدمة البحث في القوائم (Gopher).
- خدمة الشبكة العنكبوتية (WWW).

ثانياً: استخدام الإنترنط في التعليم

أشار جاكوبسون ١٩٩٣ ص ٩ (Jacobson, 1993, P. 9) إلى أن هناك أنواعاً كثيرة من التقنية الحديثة التي يمكن توظيفها في قطاع التربية والتعليم، ثم أضاف بأن المدرسين لديهم القناعة التامة أن استخدام التقنية يساعد في تعليم الطلاب ويعزز تحصيلهم، وبعد دراسات تتبعية لواقع استخدام التقنية ومنها الإنترنط، ذكر أن استخدام التقنية في المدارس يزداد بسرعة مذهلة ثم خلص إلى ما يلي.

- إن استخدام التقنية في العلوم الإنسانية أقل منه في العلوم الطبيعية والرياضيات.
- إن استخدام البريد الإلكتروني في البحث والاتصال يساعد على توفير الوقت لدى الطلاب.

- معظم الطلبة يمضون وقتاً كبيراً في تعلم الحاسوب وهو أكثر من الوقت الذي يمضونه في تعلم المحتوى الذي في داخل الحاسوب.
- معظم أساتذة الجامعات لا يرغبون بتحصيص الوقت الكافي لاستخدام التقنية داخل الفصل الدراسي.
- هناك تطبيقات كثيرة للحاسوب في التعليم.

وعن آثار هذه التقنية في التعليم على المدى البعيد يقول بيل جيتس مدير عام شركة مايكروسوفت العالمية "... فإن طريق المعلومات السريع سوف يساعد على رفع المقاييس التعليمية لكل فرد في الأجيال القادمة، وسوف يتبع - الطريق - ظهور طرائق جديدة للتدرис ومحالاً أوسع بكثير للاختيار... وسوف يمثل التعلم باستخدام الحاسوب نقطة الانطلاق نحو التعلم المستمر من الحاسوب... وسوف يقوم مدرسون المستقبل الجيدون بما هو أكثر من تعريف الطلاب بكيفية العثور على المعلومات عبر طريق المعلومات السريع، فسيظل مطلوباً منهم أن يدركوا متى يختبرون، ومتى يعلقون، أو ينبهون، أو يثيرون الاهتمام" (بيل جيتس، ١٩٩٨ ، ص ٣٢١-٣٢٠).

ويتفاعل **الستربويون** باستخدام هذه التقنية في التعليم. فقد ذكر (السوورث، ١٩٩٤ ، ص XXIII). (Ellsworth, 1994 P. XXIII) تفاؤله بهذه التقنية قائلاً: " إنه من المفرح جداً للتربيوين أن يستخدموا شبكة الإنترنت التي توفر العديد من الفرص للمعلمين وللطلاب على حد سواء بطريقة ممتعة". أما (ثرو ، ١٩٩٨ ، ص ١٩٩٨) (Thurow, 1998) فقال إن الإنترت سوف تلعب دوراً كبيراً في تغيير الطريقة التعليمية المتعارف عليها في الوقت الحاضر، وبخاصة في مراحل التعليم الجامعي والعلمي. فمن طريق الفيديو التفاعلي (Interactive Multimedia) لن يحتاج الأستاذ الجامعي مستقبلاً أن يقف أمام الطلاب لإلقاء محاضرته ، ولا يحتاج الطالب أن يذهب إلى الجامعة ، بل

ستحل طريقة التعليم عن بعد (Distance Learning) بواسطة مدرس إلكتروني، وبالتالي توفر على الطالب عناء الحضور إلى الجامعة.

وعن تطبيقات الإنترنت في مجال المناهج أشار ثرو (Thurow, 1998) إلى أن هذه الطريقة الإلكترونية في التعليم مقتصرة فقط على المناهج الدراسية التي يغلب على محتواها أساليب العروض التوضيحية وذات الطابع التخييلي، لكن الحقيقة أن هذه الطريقة يمكن تكييفها لكل الأقسام العلمية وكل التخصصات، ثم إن هذه التقنية التعليمية المستقبلية ستكون مناسبة لبعض الدول النامية التي تفتقر إلى عوامل الكم والكيف في كوادر المعلمين. (الهابس، 1998).

أما أهم الأسباب الرئيسية التي يجعلنا نستخدم الإنترنت فقد ذكر (ويليام Williams, 1995 P.21-25) أن هناك أربعة أسباب رئيسية وهي:

١. الإنترت مثال واقعي للقدرة على الحصول على المعلومات من مختلف أنحاء العالم.

٢. تساعد الإنترت على التعلم التعاوني الجماعي، نظراً لكثره المعلومات المتوفرة عبر الإنترت فإنه يصعب على الطالب البحث في كل القوائم لذا يمكن استخدام طريقة العمل الجماعي بين الطلاب، فيقوم كل طالب بالبحث في قائمة معينة ثم يجتمع الطلاب لمناقشة ما تم التوصل إليه.

٣. تساعد الإنترت على الاتصال بالعالم بأسرع وقت وبأقل تكلفة.

٤. تساعد الإنترت على توفير أكثر من طريقة في التدريس ذلك أن الإنترت هي بمثابة مكتبة كبيرة توفر فيها جميع الكتب سواء كانت سهلة أو صعبة. كما أنه يوجد في الإنترت بعض البرامج التعليمية تناسب جميع المستويات.

وقد ذكر كل من (Proctor & Allen, 1994) و (Leu, & Lue, 1995) و (Peña, 1997) أن استخدام الإنترنت في التعليم يحقق الإيجابيات التالية:

١. المرونة في الوقت والمكان.
٢. إمكانية الوصول إلى عدد أكبر من الجمهور والتابعين في مختلف العالم.
٣. عدم النزول إلى ضرورة تطابق أجهزة الحاسب وأنظمة التشغيل المستخدمة من قبل المشاهدين مع الأجهزة المستخدمة في الإرسال.
٤. سرعة تطوير البرامج مقارنة بأنظمة الفيديو والأقراص المدمجة (CD-ROM).
٥. سهولة تطوير محتوى المناهج الموجودة عبر الإنترت.
٦. قلة التكلفة المادية مقارنة باستخدام الأقمار الصناعية ومحطات التلفزيون والراديو.
٧. تغيير نظم وطرق التدريس التقليدية يساعد على إيجاد فصل مليء بالحيوية والنشاط.
٨. إعطاء التعليم صبغة العالمية والخروج من الإطار المحلي.
٩. سرعة التعليم ويعنى آخر فإن الوقت المخصص للبحث عن موضوع معين باستخدام الإنترنت يكون قليلاً مقارنة بالطرق التقليدية.
١٠. الحصول على آراء العلماء والمفكرين والباحثين المتخصصين في مختلف الحالات في أي قضية علمية.
١١. سرعة الحصول على المعلومات.
١٢. وظيفة الأستاذ في الفصل الدراسي تصبح بمثابة الموجة والمرشد وليس الملقى.

١٣. مساعدة الطلاب على تكوين علاقات عالمية إن صح التعبير.
١٤. إيجاد فصل بدون حائط (Classroom without Walls).
١٥. تطوير مهارات الطلاب على استخدام الحاسوب.
١٦. عدم التقيد بالساعات الدراسية حيث يمكن وضع المادة العلمية عبر الإنترنت ويستطيع الطلاب الحصول عليها في أي مكان وفي أي وقت.

ثالثاً: خطة مقترنة لوضع مناهج التعليم العام في المملكة عبر الإنترنت

إن إدخال الإنترنت لكل فصل دراسي في التعليم العام في المملكة العربية السعودية أمر مهم جداً ينبغي أن يتم التفكير فيه على الأصعدة والمستويات كافة. فقد بدأت معظم الدول بوضع خطة رسمية - خلال السنوات القادمة - تضمن إدخال الإنترنت لكل فصل دراسي وقد دعا الرئيس الأمريكي كليلتون (Clinton) ، عندما ألقى خطاباً لاتحاد الولايات (States Union) في يناير ١٩٩٤ المكتبات في جميع الولايات المتحدة الأمريكية إلى ضرورة الارتباط في الإنترت ووضع عام ٢٠٠٠ كحد أقصى لهذه المكتبات. لكن الحقيقة التي يجب عدم إغفالها هي أن المجتمع السعودي بحاجة إلى قيادة لهذا الأمر فما زلنا نعاني من محو أمية الحاسوب الآلي ولم نبدأ بعد بالإنترنت. وثمة عوامل أخرى تقف أمام التطبيق ومن أهمها اللغة التي تعتبر مهمة لكي تتم الاستفادة الكاملة من الإنترت وكذلك عدم وجود خطة حكومية مشتركة بين وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات للعمل سوياً ، وإن كانت وزارة المعارف قد بدأت بوضع الأسس الأولية لبرنامج "المشروع الوطني لاستخدام الحاسوب الآلي في التعليم" إلا أن الباحث سوف يطرح فكرة إنشاء "المنهج الإلكتروني" كمرحلة أولى لهذا المشروع لكي تتاح فرصة الاستفادة منه لمن هو مرتبط في الإنترت أصلاً.

فكرة المشروع

تقوم فكرة المنهج الإلكتروني في شكلها النهائي على إيجاد موقع إلكتروني موحد يشتمل على جميع مناهج التعليم العام (المرحلة الابتدائية، المتوسطة، الثانوية) ويتم تحميل هذا الموقع على شبكة الإنترنت حيث تتاح الفرصة لجميع الطلاب للدخول لذلك الموقع بدون مقابل، إضافة إلى ذلك لابد أن يكون هذا المنهج وفق الشروط العلمية والتي من أهمها أن يكون مبنيا على أساس فلسفى ونفسى وتكنولوجى، وسوف يتناول الباحث هذه الأساس التكنولوجى بنوع من التفصيل.

أهداف المنهج الإلكتروني

١. تصميم المناهج الدراسية (المكتوبة) بطريقة الوحدات الدراسية ووضعها في موقع على الإنترنت.
٢. إتاحة الفرصة للطلبة والطالبات الداخلين للموقع لاسترجاع مادرسوه في نفس اليوم أو على الأقل دراسته مرة أخرى بطريقة معينة.
٣. حل مشكلة الغياب والمرض لدى بعض الطلاب بمتابعة المناهج من منازلهم.
٤. وضع أنشطة مصاحبة للمناهج وكذلك أسئلة وموافق معينة تساعد على الفهم والاستذكار.
٥. وضع وصلات (Link) للمواضيع المرتبطة ببعضها البعض. ففي مادة العلوم مثلا يتم ربط المادة ببعض الواقع في مجال العلوم، وكذلك الربط بالمكتبات والكتب التي تناولت الموضوع بنوع من التفصيل في حالة رغبة الطالب بالرجوع للموقع.
٦. حل مشاكل الدروس الخصوصية.

٧. حل مشاكل طرق التدريس التقليدية، ذلك أن الطالب سوف يتعلم بطريقة مغايرة لما درسه.

٨. ربط الطالب بالتعلم خارج المدرسة.

٩. نشر ثقافة المعلوماتية لدى الطلاب.

إلى غير ذلك من الأهداف التي سوف تتحقق بطريقة مباشرة أو غير مباشرة بعد استخدام الطلاب لهذا النوع من التعليم.

داعي المشروع

لا شك أن فكرة المشروع منطلقة من عدة مبررات أساسية ومن أهمها:

المبررات الداخلية: هناك دواع داخلية للتطوير والتمثلة بما يلي.

- التغير الاجتماعي.

- كثرة الملتحقين بالقطاعات والمؤسسات التعليمية.

- زيادة الطلب على التعلم.

- تلبية متطلبات سوق العمل.

- الانفتاح العالمي.

المبررات العالمية: لا شك أننا جزء من هذا العالم الذي ترابطت أطرافه وأصبح بمثابة القرية الواحدة وتمثل هذه المبررات بما يلي.

- ثورة الاتصالات.

- الانفجار المعرفي.

- العولمة وآثارها.

- تقنية المعلومات.

المبررات العلمية والبحثية: تشير الدراسات والبحوث التي ثبتت في مجال تقنية المعلومات إلى أن من أهم هذه المبررات ما يلي.

- توصيات المنظمات التربوية العالمية.
- نتائج البحث والدراسات.
- التجارب العالمية في تطوير المناهج عبر الإنترن特.

وبالجملة فإن من أهم دواعي التطوير هو ضرورة إعداد طلابنا لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين (عصر المعلوماتية). ثم إن استخدام هذه التقنية في المدارس سيكون ضرورة ولذا لا بد من الإعداد لهذا الأمر.

محتويات المنهج الإلكتروني

لا شك أن الموقع ينبغي أن يحتوي على كم هائل من المحتويات الرئيسية والمساعدة في عملية التعلم والتعليم ومن أهم العناصر التي يجب تكون في الموقع ما يلي.

١. محتويات المواد بكمالها (لغة عربية، علوم ، علوم شرعية ، علوم اجتماعية... الخ).
- الأنشطة المصاحبة لهذه المحتويات.
٢. الكتب والمراجع التي يحتاجها الطالب عند الرغبة في الاستزادة عن موضوع معين.
٣. المكتبات العلمية المتخصصة والتي تتناول الموضوع ووضع وصلة (Link) للوصول لتلك المكتبات.
٤. أسماء المعلمين المتخصصين في بعض المواد وعنوانهم وإمكانية الاستفادة منهم خارج الدوام الدراسي.

٥. اللوائح وأنظمة الاختبارات المتعلقة بهذه المواد.

متطلبات المشروع

لا شك أن لكل مشروع جيد مقومات أساسية ينبغي أن توضع في الحسبان، ومن أهمها المقومات المادية والبشرية، وسيتم الحديث عن كل عنصر بنوع من الإيجاز.

المقومات المادية

المادة هي أساس كل عمل، وبدون مادة لا يمكن العمل، ولذا فإن المشروع يحتاج إلى تموين مادي مكثف في البداية لكي يغطي النفقات التالية.

- شراء الأجهزة الأساسية والبرامج للوزارة وإدارات التعليم والمدارس.
- تصميم البرامج التربوية.
- الدعم الفني والصيانة.
- تدريب المعلمين والإداريين على الاستفادة من الموقع.
- التوعية الإعلامية لهذا الأمر.

المقومات البشرية

تعد المقومات البشرية هي أهم من المقومات المادية والعالم العربي يعاني من قلة المتخصصين في مجال المعلوماتية، والذي أميل إليه هو ضرورة تدريب معلمين على بعض البرامج التي يمكن بواسطتها إنتاج المنهج الإلكتروني مثل برنامج (Authorware) وغيرها من البرامج التعليمية. ثم بعد ذلك يتم التطوير شيئاً فشيئاً.

خطة المشروع

لا شك أن وضع خطة رئيسية للمشروع يعتبر أمراً ضرورياً للغاية ولكي ينجح المشروع لابد من تقسيمه إلى مراحل وهي كالتالي.

المرحلة الأولى

تشكيل لجنة متخصصة في مجال المعلوماتية لدراسة الواقع التربوي وتجارب الدول الأخرى ووضع الأسس الفلسفية النفسية والتكنولوجية للمنهج الإلكتروني وسوف أتحدث عن هذا بنوع من التفصيل في نهاية هذه الورقة.

المرحلة الثانية

تفریغ عشرة معلمين من وزارة المعارف وعشر معلمات من الرئاسة العامة لتعليم البيانات وتدريبهم على برنامج (Authorware) لاحتواء هذا البرنامج على كثير من الأدوات التي يحتاجها المبرمج للمواد الدراسية حيث السهولة، وإمكانية التحكم في الصوت والصورة والحركة. ويفضل من يعرف اللغة الإنجليزية ولديه خلفية في الحاسب الآلي . على أن يكون هناك تنوع من المعلمين (التخصصات مثلًا علوم عربية وأخر علوم وثالث علوم شرعية وهكذا). وبعد ذلك يتم تصميم منهج معين، ثم يتم تطبيقه على عدد من الطلبة والطالبات والاستفادة من الملاحظات، ثم بعد ذلك يبدأ العمل به بعد وضع خطة مدققة لجميع المناهج.

كما تجدر الإشارة إلى أنه يمكن البدء في هذا المشروع ولو لم يتم توفير الأجهزة في جميع المدارس لأن الإنترنت موجودة في معظم البيوت، على أنه ينبغي عدم الربط بين دخول الإنترنت للمدارس وهذا المشروع.

عوائق المشروع

لا شك أن هذا المشروع يكتنفه بعض العقبات والتي من أهمها ما يلي.

- إن البنية التحتية تحتاج إلى رأس مال ضخم في المرحلة الأولى.
- بدراسة الواقع تقنية المعلومات في المملكة نجد أن البنية التحتية البشرية والتقنية قليلة جداً، سواء على مستوى الوزارة أو على مستوى إدارات التعليم أو على مستوى المدارس.

- ضعف تأهيل المعلمين قبل الخدمة بالمهارات الالزمة لاستخدام الحاسب الآلي والإنترنت.
- عدم وجود فني مختبرات لمعامل الحاسب الآلي أسوة بمخابر العلوم والفيزياء.
- عدم توفر برامج تدريبية للمعلمين ومتخصصي المختبرات.
- قلة المتخصصين حتى على مستوى الجامعات في مجال الإنترت فعمر الإنترت لا يتجاوز عشر سنوات، ولذا فإن المتخصصين في تقنيات التعليم في الجامعات السعودية هم قلة قليلة فأكثراهم تخرج قبل هذا التاريخ.
- قلة البرامج التربوية المكتوبة باللغة العربية لكي يمكن الاستفادة منها في هذا المجال.

وفي الحقيقة فإن وضع خطة زمنية مدروسة قد تساهم في تذليل بعض هذه الصعوبات والعقبات، الأمر الذي يجعلنا نؤكد على ضرورة البداية في المشروع ولو بخطة بعيدة المدى.

رابعاً: الأسس الفلسفية والنفسية لبناء وحدة تعليمية عبر الإنترت
 هناك بعض الفلسفات التربوية التي ترى بأن وظيفة المدرسة هي الضبط والتحكم وليس التربية، وأن منهج المدرسة هو الوسيلة الأساسية لضمان مواطنين مطيعين وعاملين غير متربدين يمكن توجيههم والسيطرة عليهم على نحو ما تراه السلطة العليا مناسباً لصالح المجتمع. وفي هذا الإطار فإن السلطة المركزية هي التي تحكم في المنهج، ولذا فإن المنهج عادة ما يبنى بناءً على الأساس العقدي للدولة التي يتم فيها تطبيق هذا المنهج (عبيد، ١٩٨٩م).

وقد ذكر إلى قلاثورن ١٩٨٩ م (Allan Glatthorn, 1989) محرر الكتاب السنوي لجمعية الإشراف التربوي وتطوير المناهج (Association for supervision and curriculum development) والمعنون "محتوى المنهج" أن مفهوم المنهج وتطويره يعتمدان على المفهوم الذي يتبناء واضعو السياسة ومطورو المناهج. ويعتبر مفهوم المنهج التكنولوجي أحد المفاهيم في بناء المناهج الدراسية . ويتم التركيز فيه على العمليات التي يقوم بها المربى للتصميم التعليمي. ومركز الاهتمام هنا على الطريقة التي تيسر التعلم وطريقة الإتصال في المعرفة. ويفترض هذا المفهوم أن التعلم يحدث بطرق منتظمة يمكن التنبؤ بها، وأنه يمكن أن يكون أكثر فاعلية إذا ما أمكن التحكم فيه بطريقة سليمة.

ومن أهم المركبات التي يعتمد عليها مفهوم المنهج التكنولوجي مدخل النظم (System) الذي تعمل مكوناته في نظام أكبر هو التربية والتعليم على مستوى الدولة والمجتمع، والتربية والتعليم نظام متكامل يعمل في نطاق نظام أكبر هو التنمية الشاملة للمجتمع. وإذا كانت المسلمية الأولى لقبول مدخل النظم هي تقبل مبدأ الوحدة والتكميل والتفاعل بين مكونات كل نظام في ذاته، وبين كل نظام والنظام الأكبر الذي ينتمي إليه فإن تطبيق هذا المبدأ في النظر إلى تحديث أو تطوير للمناهج يعني ضرورة النظر إلى جميع مكونات المنهج.

يعتبر التعلم الذاتي أو التعليم المفرد أحد الاتجاهات الحديثة في مجال التربية والتعليم التي ينادي بها التربويون حديثاً. وبناءً على ذلك فإن الأمر يتطلب التحول بالمناهج من الاتجاه التقليدي المستند أساساً إلى نظام يقوم على المعلم وجهده وبخاصة في تلقين تلاميذه المعلومات المطلوبة إلى نظام يقوم على استشارة دوافع الفرد إلى البحث والاكتشاف واعتماده على نفسه في التعلم. وقد عرف الخطيب (١٤٠٧ هـ) التعليم المفرد بأنه "عبارة عن مجموعة من العمليات التي تساعده على

تحسين التعليم عن طريق تأكيد ذاتيات الأفراد المتعلمين من خلال برامج تعليمية معينة للعمل على خلق اتجاهات ومهارات ضرورية لدى المعلمين والطلاب على السواء" ص ١٠٧.

أما جابر عبد الحميد فقد عرف التعليم المفرد بأنه "نظام ذو مرونة عالية يتتألف من مواد كثيرة وإجراءات حيث يتاح للللميذ القيام بمسؤولية كبيرة في تحضير برامج دراسته، وهي برامج منظمة وذلك لمساعدة المتعلمين، وفيها يتحدد تقدمهم على أساس هذا التخطيط" ص ٢٧٨.

وعن أهمية هذا النوع من التعليم ذكر نشوان (١٩٩٣م) أن هذا التعليم يلي حاجات نفسية هامة لدى المعلم لأنه كفرد تكون لديه الرغبة الملحة في الاستقلالية في التفكير والعمل ، وبالتالي فإن الوصول إلى المعرفة بنفسه تحقيق لذاته ويدافع عنه. وعندما يجد التلميذ أن التعليم المفرد يحقق ذاته ويريح نفسه ويبلغ به الرضا النفسي تشار في داخلة قوى تدفعه للعمل. وبالجملة فإن هذا النوع من التعليم يعني أن يتعلم كل فرد بطريقته الخاصة وسرعته الخاصة من خلال توفير الظروف التعليمية المناسبة لذلك. وتعتبر نظرية بياجيه وجاینية وبرونر وأوزوبول من أشهر النظريات التي تناولت التعليم والنمو العقلي. (نشوان، ١٩٩٣م).

وهذا النوع من التعليم له أنماطه ومواده التعليمية المتعددة وقد ذكر نشوان (١٩٩٣م) أن هناك ثلاثة أنماط في التعليم المفرد:

١. التعليم المبرمج (programming learning) المعتمد على نظرية سكرن. ويعرف التعليم المبرمج بأنه طريقة تعليمية يتعلم بواسطتها المعلم بفاعلية حسب قدراته الخاصة في الصف تحت إشراف المدرس، أو وحده في المنزل.

٢. التعليم بالمجمعات التعليمية. (Modules) ويقصد به تنظيم لوحدة تعليمية بحيث يقوم المعلم بالأنشطة التعليمية بنفسه بغية تحقيق الأهداف، ومن ثم

يقوم بالتقدير الذائي الذي يظهر درجة بلوغه الأهداف. ويعتبر فلانجان Flangan أول من ابتكر هذا النظام في بداية السبعينيات.

٣. التعلم بالرزم التعليمية (Teaching Packages). والرزمة التعليمية هي وحدة دراسية تم تنظيمها بحيث يقوم التلميذ بدراستها دراسة ذاتية. وتكون الرزمة من نفس المكونات التي يتكون منها المجتمع التعليمي لكن الأنشطة التعليمية التي تتكون منها الرزمة التعليمية متعددة، وفيها بدائل عديدة لتحقيق الهدف الواحد وذلك لتلبية رغبات المتعلمين وموتهم وقدرهم.

خامساً: الأساس الكثولوجي للمنهج الإلكتروني

هناك مجموعة من المهام يولّيها مصممو برامج الحاسوب التعليمية انتباهاً، و ذلك لجذب انتباه المتعلم إلى البرنامج وإلى الموضوع الدراسي، ولتجنب حدوث أية أخطاء أو مشاكل يمكن أن تحدث أثناء العمل مع البرنامج خاصة في غياب الدور الإشرافي للمعلم إذا ما كانت عملية التعلم تحدث فقط بين الطالب و الحاسوب، أو ما إذا كان الهدف هو حث الطالب على التعلم بمفرداته. كما أن هناك العديد من الأساليب التي تُستخدم لضمان نجاح عملية التعلم بمساعدة الحاسوب والإنترنت، منها ما يعتمد على إمكانات الحاسوب لتركيز الانتباه على المعلومات و منها ما يعتمد على أسلوب تناول المحتوى العلمي وتنظيمه وعرضه أمام الطالب، ومحاولة مساعدة المتعلم فيما قد يصعب عليه فهمه أثناء الدراسة مع البرنامج و هنا سوف نتحدث عن أهم الأساس المتبع في تصميم وتطوير وحدة تعليمية عبر الإنترت.

ومن أهم شروط برنامج الحاسوب التعليمي الجيد هو ضمانه لإيجابية ونشاط المتعلم أثناء دراسته مع البرنامج والعمل على إثارته طوال فترة تفاعله مع إطارات البرنامج ، كما أن من أهم مميزات برامج الحاسوب التعليمية هو قدرتها على تفريـد

عملية التعلم ، وتقدم العديد من الأمثلة الإضافية أو التدرييات أو التلميحات التي تساعد الطالب وتضعه على مسار عملية التعلم الصحيح. انظر www.sook.com/activ/pub/book/chapter1/root.html وعند الحديث عن الإنترن特 واستخدامها كوسيلة مساعدة في مجال التربية والتعليم ذكر ماكدونال (McDonnell,1996 م) أن مما يميز الإنترنط أن الذي يتعامل معها ليس فقط مستقبلاً بل متفاعلاً لأن الإنترنط تجمع بين النص والصوت والحركة والصورة. وهو ما يسمى بالوسائل المتعددة (Multimedia) وقد تجتمع هذه الميزات عند بناء وحدة تعليمية فيكون أثر هذه الوحدة أفضل وأحسن وأكثر قدرة على الجاذبية . وقد أكد على هذا ديسبر وراندال (December and 1994 م) (Randall, 1994 بقولهما: عند تعاملك مع الشبكة العنكبوتية ينبغي أن تضع في ذهنك الوسائل المتعددة.

أما عن قضية تعليمات الاستخدام للوحدة التعليمية أو للبرنامج فقد أكدت ليناش ١٩٩٥ م (Lynch,1995) ضرورة أن يكون استخدام الموقع واضحًا لجميع المستخدمين بغض النظر عن الخلفية الثقافية أو الاجتماعية للمستخدم . وبالجملة فقد جاء في نتائج الدراسة التي أجرتها فريق من شركة sun Microsystems ما يلي.

١. إن المستخدمين ليس لديهم صبر على استخدام التصميم الرديء.
٢. إن المستخدمين لديهم القناعة التامة في الاستخدام للموقع المصمم تصميمًا ممتازًا.
٣. إن المستخدمين لا يفضلون أن تكون الصفحة تكلمة، مما يضطرهم لاستخدام شريط الإدراج (Scrol bar).
٤. إن المستخدمين يريدون أن تكون المعلومات مختصرة وتؤدي الغرض الذي وضعت من أجله.

وأخيراً ذكر ديسمر وراندال (December and Randall, 1994) أن التصميم السلمي أو الوحدة الجيدة ينبغي أن يمر بأربع خطوات وهي التخطيط، التحليل، التصميم، التطبيق والتقويم. وسوف نتناول هذه الخطوات بنوع من التفصيل.

التخطيط

عند بناء أي وحدة تعليمية لابد من التخطيط ومن أهم النقاط في التخطيط هي اختيار الأهداف حيث ذكرت هاري ١٩٩٨هـ (Harris, 1998) أن أول عنصر في التصميم هو اختيار الأهداف وأثارت الأسئلة التالية:

س هل الأهداف مرتبطة بالمنهج؟

س هل يمكن تحقيق هذه الأهداف باستخدام الطرق التقليدية أم الطرق الحديثة؟

س ما هي الأنشطة التي سيستخدمها الطلاب للتحقق من فهم الوحدة؟

س ما دور المعلم في هذه الوحدة؟

س ما هو الأسلوب الأمثل للتقويم؟

س هل هناك تغذية راجعة؟

س ما مستوى المحتوى الدراسي وهل راعى القدرات العقلية والنفسية والجسمية للطلاب؟

إلى غير ذلك من الأسئلة التي يجب النظر لها بعين الاعتبار عند التخطيط للوحدة الدراسية عبر الإنترت .

التحليل

ويقصد به استخدام الخلفية العلمية للطالب أساساً لاختيار المحتوى والأنشطة المصاحبة والمساعدة للمتعلم. ذلك أن توافر معلومات كاملة عن مستوى الطالب يلعب دوراً هاماً في عملية تفريذ التعلم، كما يساعد على إيجاد عملية تكامل بين

معلومات الطالب السابقة والمحفوظ العلمي للبرنامج الذي يُدرس والتدرج من المستوى الحالي للطالب إلى المستوى المراد الوصول إليه ويمكن للأسئلة التي تُقدم للطالب في نهاية كل فقرة وكل درس أن تمثل مؤشرًا صحيحاً لمستوى الطالب.

انظر

www.sook.com/activ/pub/book/chapter1/root.html

كما أن التحليل يشتمل أيضاً على تحليل الوحدة الدراسية المراد تصميمها والنظر إلى كيفية تفرييد هذه الوحدة وصياغتها كوحدة تعليمية قابلة للتدرис عبر الإنترنت، وتحديد الأنشطة التي سوف تستخدم في التعلم.

التصميم: (Design of Coursware)

يلعب التصميم دوراً أساسياً في فاعلية الوحدة التعليمية عبر الإنترنت، ذلك أن التصميم الجيد يساعد على التعلم الفعال، ويطلب تصميم الوحدات التعليمية عبر الإنترنت إجراءات وخطط معاينة لتحديد مسار سير الطالب في البرنامج وتنفيذ بعض الإجراءات طبقاً لشروط معينة كإجابة الطالب الخاطئة أو عدد مرات تكرار الإجابة أو الخروج من البرنامج ، وقد أكد على أهمية التصميم ماكدونال (McDonnell,1996) بقوله إن تصميم البرنامج الجيد عبر الإنترنت يعتبر العامل المهم في تحقيق الموضع لأهدافه.

وقد أكدت الدراسات التي أجرتها كل من نيلسون وسانوف ، ١٩٩٥ وليناش Nielsen and sanoff,1995; Lynch,1995; December and Randall,1996 على أن تصميم الواقع عبر الإنترنت يلعب دوراً أساسياً في التفاعل مع الواقع وتحقيق الاستفادة الكاملة منه.

وعند تصميم الوحدة التعليمية عبر الإنترنت ذكر ماكدونال ١٩٩٦ م (McDonnell,1996) أن المصمم يواجه عقبتين أساسيتين هما:

١. المعلومات التي يضعها والوصلات (Link) التي يجب أن يربط الموقع للاستفادة منها، وتقدير الحاجة إلى ذلك.

٢. قضية التصميم والقدرة على إيجاد التفاعل بين المعلومات الموجودة في هذه الوحدة وبين المستخدم، ذلك أن المستخدم في الغالب لا تعرف خلفيته الثقافية أو التعليمية.

وأشارت ليناش ١٩٩٥ م (Lynch,1995) إلى قضية مهمة وهي قضية التحميل (Loading) فعند التصميم ينبغي أن يكون الموضع غير محمل بالصور الفارهة التي تزيد مدة تحميلها عن ٢٠ ثانية، لأن ذلك يؤدي إلى الملل من المستخدم ، ولذا يجب أن يكون التصميم دقيقاً وغير متكلف فيه.

ويوجد العديد من التصميمات التي يمكن على أساسها وضع تصور لكيفية عمل الوحدة التعليمية عبر الإنترنت وكيفية تحكم الطالب فيها وقبول المدخلات وإخراجها ومفاضلتها بين الاختيارات المختلفة، فعندما يقرأ الطالب كتاباً ما فإنه يمكن أن يرجع إلى الخلف لمراجعة معلومة هامة أو يتخطى عدة صفحات للوصول إلى صفحة معينة ، وبذلك فإن الطالب يتحكم في تسلسل الدرس وأنشطته اعتماداً على حاجاته التعليمية الخاصة. وقد ذكر صاحب موقع www.sook.com/activ/pub/book/chapter1/root.html أن أهم الأساليب الرئيسية في تصميم البرامج التعليمية ما يلي.

التصميم الخطى Linear Design

ذكر ماكدونال ١٩٩٦ م (McDonnell,1996) أن أشهر التصاميم التي يجب أن يتم استخدامها عند بناء وحدة تعليمية هي أن يكون التصميم على شكل كتاب،

ووضع وصلات للتنقل في داخل الموقع أو خارجه (أي الاستفادة من المواقع الأخرى) وتكون العلاقة خطية (Linear) بين الصفحات.

يعتبر هذا التصميم من أبسط أساليب تصميم البرامج ، وهو يلزم جميع المتعلمين بالسير في نفس الخطوات التعليمية في البرنامج ، فلكي يتعلم الطالب مفهوماً معيناً لابد له من المرور بكل الإجراءات التي يقررها البرنامج وفي نفس الترتيب وذلك من معلومات وأمثلة وتدريبات ، ومن أهم مميزات هذا النوع القدرة على التحكم الشامل في جميع إجراءات عملية التعلم، بالإضافة إلى أن التخطيط لتصميم هذا النوع من البرنامج أقل تعقيداً من التصميمات الأخرى، وهو مفيد وفعال عندما تكون مستويات الطلاب متباينة، بينما لا يناسب الطلاب ذوى المستويات المختلفة، فليست هناك فرصة للطالب سريع التعلم أن يتخطى بعض المعلومات غير المهمة بالنسبة له أو للطالب بطء التعلم أن يراجع بعض المعلومات السابقة ، ومن عيوب هذا النوع من التصميم أيضاً أنه لا يتسم بالمرنة الكافية.

التصميم المتفرع Branching Design

تُعد قدرة الحاسوب على تفريغ عملية التعلم من أهم ما قدمه للتربية من خدمات، وهذه الإمكانيّة تتضح عن طريق تقويم الحاسوب لاستجابات الطالب وتحديد حاجته للتقدم في الدرس أو المراجعة ، وتعد اختيارات التفرع في البرنامج من أهم العوامل التي تعتمد عليها قدرة البرنامج على تقديم تعليم فردي ، ويقصد بالتفرع داخل البرنامج قدرته على التقدم للأمام، أو الرجوع للخلف، أو الذهاب إلى أي نقطة في البرنامج بناءً على طلب المستخدم.

وتستخدم إجراءات التفرع داخل البرنامج عندما يراد تخطي بعض التدريبات للوصول إلى الاختبار البعدى أو دراسة موضوع دون المرور بالموضوعات الأخرى،

وبذلك فإن التصميم التفريعي يمكن أن يحدث بعده أشكال في دروس التعلم بمصاحبة الحاسب منها:

التفرع الأمامي Forward Branching

به الانتقال من موقع ما في البرنامج إلى موقع تالٍ له، وهو يعتمد على رغبة المتعلم وعلى متطلبات الدراسة ، ويوجد نوعان من التفرع الأمامي :
النوع الأول / التفرع الأمامي المعتمد على أداء المتعلم : و يحدث بناءً على شرط معين يحدده مصمم البرنامج كالانتقال إلى جزء ما في البرنامج إذا ما كانت إجابة الطالب صحيحة.

النوع الثاني / التفرع الأمامي المعتمد على اختيارات المتعلم : وهو يحدث بناءً على رغبة المتعلم عندما يحدد ما إذا كان سيتقدم للأمام أو سيتخطى نحو الاختبار البعدى والذي يظهر له في قائمة الاختيارات.

التفرع الخلفي Backward Branching

ففي كثير من الأحيان يكون من المهم الانتقال من موضوع ما في البرنامج إلى موضوع سابق له، ويطلق على عملية الانتقال العكسي عبر معلومات البرنامج وحتى الوصول إلى بداية البرنامج التفرع الخلفي، وهذا النوع من التفرع مهم للغاية عند الحاجة إلى مراجعة جزء معين في البرنامج، وهو يحدث عند فشل الطالب في الاستجابة لمتطلبات البرنامج حيث يرجع به إلى الموضوع الذي يحتاج إلى إعادة دراسته مرة أخرى أو إلى دراسة بعض الأمثلة و المشكلات عليه.

التفرع العشوائي Random Branching

وهو حالة خاصة من أنواع التفرع في البرنامج ، ويستخدم عندما يكون الترتيب أو التسلسل في خطوات السير في البرنامج غير مهم ، وهو يسمح لأي من النوعين

السابقين الأمامي و الخلفي بالحدث دون الاعتماد على التسلسل المنطقي لعرض المادة.

ومن أهم ما يميز الواقع الجيدة على الإنترت هو قدرها على الرابط Linking بين عناصر الفقرة المعروضة وقد يتعدى هذا إلى الانتقال إلى موقع آخر لها علاقة بالموضوع ويتم ذلك من خلال ربط النصوص باستخدام الرسوم، وكذلك استخدام الصوت والصورة والنص والحركة بنفس الوقت.
وأخيراً يمكن القول عند تصميم وحدة تعليمية عبر الإنترت فإنه يجب النظر بعين الاعتبار إلى الأمور التالية:

- ١ - مراعاة بساطة تصميم شاشة العرض وعدم استخدام شريط الإدراج (Scroll bar).
- ٢ - ترك مسافات خالية كافية بين الفقرات.
- ٣ - تجزئة المادة إلى فقرات قصيرة.
- ٤ - مزج النصوص والرسوم والصوت والحركة معًا إذا استدعي الأمر ذلك.
- ٥ - إبراز النصوص بشكل واضح لجذب انتباه المتعلم وذلك بمساعدة العديد من الأساليب التي يقدمها الحاسوب كالنص المائل *italic* أو النص المومض *Blink* أو وضع النص في إطار أو الإشارة إليه أو استخدام نظام "لون الخلفية العكسي".
- ٦ - عدم التركيز على الصور والمناظر الجذابة لكي لا ينصرف اهتمام الطالب إلى هذا الأمر وترك المادة العلمية، والإقلال من عدد البينات *Fonts* وأحجام الخطوط المستخدمة واستخدامها بشكل وظيفي .
- ٨ - الربط بين عناصر المادة المعروضة وذلك عن طريق ربط الرسوم بالنصوص كالمؤشرات وعلامات التنويه، وذلك لتوضيح العلاقة بين مكونات الرسم ككتابه أسماء المحاور والمحنيات البيانية.
- ٩ - عدم الإطالة في التفاصيل الدقيقة للمادة العلمية.

- ١٠ - نظراً لبطء التحميل (Loading) فإنه ينصح بتجزئة المادة إلى ملفات وكل ملف لا يزيد عن ٦٠ كيلوبايت.
- ١١ - عدم الإكثار من الوصلات (Link) خارج البرنامج.
- ١٢ - أن تكون هناك تغذية راجعة للبرنامج.

التطبيق والتقويم

بعد أن يتم تصميم الوحدة التعليمية لابد من تحميلها على الإنترنت، ومن ثم إتاحة الفرصة للطلاب للاستفادة من هذه الوحدة، ونظراً لأن كل عمل يحتاج إلى التطوير لذا فإنه من المهم أن تحتوي الوحدة على خيار التغذية الراجعة والتي يتم فيها الطلب من الطلاب شرح الصعوبات التي واجهتهم أثناء تعلم البرنامج. وقد ذكر صاحب س

www.sook.com/activ/pub/book/chapter1/root.html

بعض الأسئلة التي يمكن أن تساعد على معرفة جوانب القوة والضعف في الوحدة التعليمية :

١. هل أهداف الوحدة تتمشى مع أهداف الموضوع محل الدراسة ؟
٢. هل تتابع أو تسلسل الموضوعات الدراسية من السهل متابعته؟
٣. هل المحتوى العلمي يسهل استيعابه ويخلو من العبارات الغامضة ؟
٤. هل التصميم المنطقي للدراسة داخل الوحدة مناسب ؟
٥. هل إجراءات وأنشطة الوحدة مناسبة ؟
٦. هل توفر الوحدة الفرصة للتفاعل النشط بين الطالب والمحتوى العلمي ؟
٧. هل تمت إتاحة الفرصة لتفريغ عملية التعلم ؟
٨. هل مقدار خطوة التقدم في الوحدة مناسبة للمتعلم ولطبيعة عملية التعلم ؟

٩. هل هناك تحكم مناسب في الاختيارات المقدمة من الوحدة ؟
١٠. هل مساحة الشاشة مُستغلة بشكل جيد ؟
١١. هل هناك نموذج ثابت ومناسب لكل أنواع إطارات عرض المادة التعليمية ؟
١٢. هل المعلومات المعروضة حالية من الأزدحام والخشوع ؟
١٣. هل المؤثرات المرئية والصوتية والحركية تدعم عملية التعلم ؟
١٤. هل الوحدة حالية من الأخطاء الإملائية ؟
١٥. هل الوحدة حالية من أخطاء التكرار المنطقي ؟
١٦. هل الوحدة تعمل كما هو متوقع على الشبكة ؟
١٧. هل تتمتع الوحدة بالمرنة في الاستخدام ؟
١٨. هل المحتوى العلمي للوحدة مقسم و موزع بشكل يسمح بدراسته على أوقات مختلفة ؟
١٩. هل يستخدم البرنامج أي نوع من أنواع التعلم الإضافي أو المصاحب ؟

الأخلاقيات والتنتائج والتوصيات

خلال العقد الماضي كانت هناك ثورة ضخمة في تطبيقات الحاسوب، وكان من نتائج هذا التطور ظهور شبكة الإنترنت. ثم تطورت هذه الشبكة شيئاً فشيئاً حتى تم تطبيقها في مجالات عدة منها:

التعليم. وقد لعبت الإنترنت دوراً رئيساً في تغيير مسار المؤسسات التربوية بجميع عناصرها، وبدأت تطبقها في بعض عناصر العملية التعليمية، منها طرق التدريس، والإدارة البحث، والمنهج المدرسي الذي لم يعد مجرد كتاب جامد حال من الصوت والصورة والحركة، بل بدخول الإنترنت بدأ المنهج يأخذ أشكالاً عدة من أهمها استخدام الصوت و الصورة والحركة بنفس الوقت.

أما أهم النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الورقة فهي ما يلي.

- إن استخدام الإنترنت في مجال التربية والتعليم يسير بدرجة سريعة، وتزداد التطبيقات يوماً بعد يوم في عناصر كثيرة من العملية التعليمية.
- إن بناء منهج إلكتروني يساعد على إيجاد منهج متميز يستخدم الصوت والحركة والصورة والنص معاً.
- هناك نوعان أساسيان في التصميم هما التصميم الخططي والتصميم المترعرع.
- أما أهم التوصيات التي يمكن أن تسهم في تحسين أساليب تطوير المناهج الدراسية عبر الإنترنت فهي ما يلي.
- إن استخدام الإنترنت في المناهج ضرورة ملحة تفرضه علينا مستجدات العصر.
- ضرورة تدريب العاملين في وزارات التربية والتعليم والمعارف في مجال التقنيات التربوية على تصميم المناهج الدراسية على الإنترنت.
- إعادة النظر في سياسة وزارات التربية والتعليم والمعارف حول أهمية توظيف الإنترنت في مجال المناهج ووضع الخطط والدراسات لهذا الأمر.
- ضرورة توظيف الإنترنت كوسيلة مساعدة في المناهج التعليمية.
- وضع مادة بعنوان "تصميم مناهج الإنترنت" في مناهج إعداد المعلمين في الجامعات العربية يكون من ضمن محتوياتها توظيف هذه الخدمة في التعليم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- البحم فرحان و درهم رفيق (١٩٩٨م) شبكات الإنترنت في العالم. مجلة متابعات إعلامية. العدد ٥٨ اليمن.
- الخطيب، محمد شحات (١٤٠٧هـ) " التعليم الذائي بين النظرية والتطبيق" رسالة الخليج العربي. العدد ٢٠ ص ١٠٧ .

النصيري، عايش (١٩٩٧م). حكمة حول الإنترت . مركز التوفيق الإعلامي، جامعة الدول العربية. ديسمبر.

الهابس، عبدالله (١٩٩٨) استخدام الإنترنت في التعليم العالي. بحث مقدم لمؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي في ضوء متغيرات العصر" جامعة الإمارات ١٣-١٥ ديسمبر.

ثرو، لسترو. (١٩٩٨) ثورة الاتصالات والمعلومات والاقتصاد العالمي. بحث منشور في " ثورة المعلومات والاتصالات وتأثيرها في الدولة والمجتمع". مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية.

جيتس، بيل (١٤١٨). المعلوماتية بعد الإنترت : طريق المستقبل. ترجمة عبد السلام رضوان. عالم المعرفة، الكويت.

زين، عبد الهادي (١٩٩٦) الإنترت العالم على شاشة الحاسوب ، المكتبة الأكاديمية. عبد الحميد، جابر (١٩٨٣م) التعليم وتكنولوجيا التعليم. القاهرة: دار النهضة العربية . مصر ط ٢.

عبيد، وليم (١٩٨٩م) سياسة المناهج وتطويرها. مجلة التربية الجديدة. العدد ٤٦ السنة ١٦.

علي، نبيل (١٩٩٤م) العرب وعصر المعلومات. عالم المعرفة، الكويت.
كاتب، سعود صالح (١٤١٧) إنترنت المرجع الكامل. واشنطن، أمريكا.
نشوان، يعقوب حسين (١٩٩٣م) التعليم المفرد بين النظرية والتطبيق. دار الفرقان للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Bates, A. W. (1995). *Technology, opens learning and distance education*. London: Routledge. UK.

December, J & Randall, N. (1994). *The worldwide Web: Unleashed*. Indianapolis. Sams Publishing.

- Eastmond, D. V. (1995) .*Alone but together: adult distance study through computer conferencing*. NJ: Hampton Press, 1995.
- Ellsworth, J. H.(1994) .*Education on the Internet*. IN: Indianapolis, Sams Publishing,
- Gibbs, M. & Richard, S.. (1993) Navigation On the Internet. Indiana, SAMS.
- Glatthorn, A. (1989). *Content of the Curriculum*. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, Virginia. USA.
- Harris, J. (1998). *Design Tools for the Internet-supported Classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, Virginia. USA.
- Jacobson, I. R. (1993). Information technology .*The Chronicle of Higher Education*. May 5, A27.
- Leu, J. & Lue, D. (1997) .*Teaching with the Internet: Lesson from classroom* .Norwood, MA: Christopher-Gordon Pub, Inc
- Lynch. P. (1995). Web Style Manual. World Wide Web document.
[Http://www.infor.med.yale.edu/caim/styleManual_Top.Html](http://www.infor.med.yale.edu/caim/styleManual_Top.Html)
- MacDonnell. R. (1996). "College choice on the World Wide Web". Unpublished theses. University of California.
- Maddux, C. (1994).The Internet: Educational Prospects And Problems .*Educational Technology* 34,(7) .37-42.
- Michels, D. (1996) Two-Year Colleges and the Internet: An Investigation of the integration practices and Beliefs of Faculty Internet Users. Unpublished theses. University of Minnesota.
- Nielsen, J. & Sanoff, D. (1995). SunWeb: user interface design for sun microsystem's internal web. World Wide Web Document. <http://cun.com:80/cgi-bin/sho?sun-on-net/uidesign/sunweb.html>
- Peha, M. (1995). How K-12 teacher are using computer network .*Educational Leadership*, 53(2) . October.
- Proctor, L. , and Allen, T. (1994). K-12 Education and the Internet. (ERIC Document Reproduction Service, ED 373798.)
- Rothenberg, D. (1995) The Internet and Early Childhood Educators. (ERIC Document Reproduction Service, ED 382409).
- Scott, . (1997) An Internet primer for teachers that have never worked with the internet before .
<http://members.tripod.com/~teachers/resume.html>
- Williams, B. (1995) .*The Internet for Teachers*. IDG Books Worldwide, Inc.
- World Wide Web Document.
www.sook.com/activ/pub/book/chapter1/root.html
- Wulf, K. (1996).Training via the Internet: Where Are We ?*Training and Development* 50, 50-55.

E-Curriculum

Proposal for Education Program Establishment in the Kingdom of Saudi Arabia

Abdullah Ibn Abdulaziz Ibn Mohmossa

Head of Computer Department AL-imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Riyadh, Saudi Arabia

It is becoming so hard for any person witnessing the steady technological development to not re-adapt his position to this regard. The information technology revolution under all its forms has drastically maintained a quantitative and qualitative growth, which obliges us to adopt this approach that tends to be universal. The internet, as a modern technical tool, should take part in the general education field, specifically in the program field. The internet defined as a group of interconnected computers, hence this paper addresses the answer of the following questions: 1) what is the internet? How can the internet be used in the education field? What are the e-Curriculum proposal principles in the stages of the general education in the Kingdom of Saudi Arabia? What is the philosophical and the psychological basis of the e-education ? What is the technological basis for the e-education?

The most important recently obtained results show the necessity of establishing an e-education program for the general education field in the Kingdom of Saudi Arabia. And to put forward a detailed procedures of this objective. It has been revealed that two types of design may be considered: the linear design and the branch design which may be fused. The most important suggestions includes the efficient planning for internet use in the education programs, and tackling the difficulties that may arise in the realization process.

Education and Psychology

**Scientific
Refereed
Series**



**Published by
SAUDI EDUCATIONAL AND
PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION**

