

رسالة التربية وعلم النفس

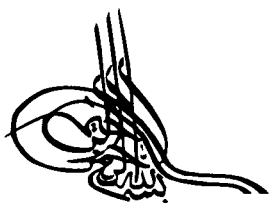
سلسلة
علمية
محكمة



تصدرها
الجمعية السعودية للعلوم
التربوية والنفسية

٣٧٠/٥
بشرت

4



المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الملك سعود

رسالة

التربية وعلم النفس

سلسلة علمية محكمة

تصدرها الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية

الهيئة الاستشارية

معالي الأستاذ الدكتور محمد الأحمد الرشيد	الأستاذ الدكتور سعد محمد الحريقي
معالي الأستاذ الدكتور حمود بن عبدالعزيز البدر	الأستاذ الدكتور عبدالرحمن بن سليمان الطيرري
معالي الأستاذ الدكتور عبدالله العبيد	الأستاذ الدكتور حسن علي مختار
معالي الأستاذ الدكتور سهيل أحمد القاضي	الأستاذ الدكتور سليمان بن محمد الوابلي
الأستاذ الدكتور إبراهيم محمد الشافعي	الأستاذ الدكتور علي بن محمد التويجري
الأستاذ الدكتور محمد بن عبدالله الحبشي	الدكتور عبدالله عبدالحميد محمود
الأستاذ الدكتور محمد إسماعيل ظافر	الدكتور زهير أحمد الكاظمي
الأستاذ الدكتور محمد بن حجر الغامدي	الدكتور ناصر بن عبدالعزيز الداود
الأستاذ الدكتور محمد بن عبدالله المنيع	

أعضاء هيئة التحرير

رئيساً	الأستاذ الدكتور علي بن سعد آل هزاع القرني
عضواً	الأستاذ الدكتور سعيد بن عبدالله بن دببس
عضواً	الأستاذ الدكتور عبدالله بن عبدالرحمن البشر
عضواً	الأستاذ الدكتور راشد بن حمد الكثيري
عضواً	الدكتور أحمد بن محمد العيسى

© ١٤٢٥هـ / ٢٠٠٤م، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية

جميع الحقوق محفوظة.

لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه دون الحصول على موافقة كتابية من رئيس التحرير أو رئيس الجمعية.

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:

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

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

تقديم

يتشرف أعضاء هيئة تحرير رسالة التربية وعلم النفس بتقديم العدد الثاني والعشرين، الذي اشتمل على خمس دراسات تربوية واجتماعية قيمة. تناولت الدراسة الأولى موضوع معوقات تدريس الحاسب الآلي بالمرحلة الابتدائية في المدينة المنورة، بينما انصبت الدراسة الثانية على مراحل الزواج ودورة الصراع بين الأزواج. وناقشت الدراسة الثالثة اتجاهات أفراد المجتمع نحو المدمنين الذين تم علاجهم من حالة الإدمان على المخدرات. أما الدراسة الرابعة فكانت باللغة الإنجليزية، وعالجت اعتقادات متعلمي اللغة العربية حول تعلم اللغة. وكانت الدراسة الأخيرة بعنوان: "دراسة تقييمية لدورة مديري المدارس في كلية المعلمين بالرياض كما يراها المتدربون". وبالله التوفيق ومنه السداد .

رئيس هيئة التحرير

المحتويات

الموضوع	الصفحة
تقديم.....	٥
معوقات تدريس الحاسب الآلي بالمرحلة الابتدائية في المدينة المنورة د. أسامة بن إسماعيل عبدالعزيز	٩ - ٥٢
مراحل الزواج ودورة الصراع بين الأزواج..... د. دخیل بن عبدالله الدخیل الله	٥٣ - ١١٦
اتجاهات أفراد المجتمع نحو المدمنين الذين تم علاجهم من حالة الإدمان على المخدرات د. عبدالعزيز بن محمد أحمد بن حسين	١١٧ - ١٥٨
Investigating AFL learner's beliefs about language learning.....	١٥٩
د. صالح بن ناصر الشويخ	
دراسة تقويمية لدورة مديري المدارس في كلية المعلمين بالرياض كما يراها المتدربون..... د. عبدالعزيز بن عبدالله العريني	١٨٣ - ٢٢٧

معوقات تدريس الحاسب الآلي

في المرحلة الابتدائية في المدينة المنورة

د. أسامة بن إسماعيل عبد العزيز

كلية التربية

فرع جامعة الملك عبد العزيز في المدينة المنورة

هدفت الدراسة إلى تحديد أهم المعوقات الإدارية والفنية والتعليمية التي تعوق تدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية في المدينة المنورة. واشتملت عينة الدراسة على أربعة وسبعين مديراً من مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة في منطقة المدينة المنورة التعليمية، التي لها سابق خبرة في تدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية والمتوسطة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود عدد من المعوقات الإدارية والفنية والتعليمية التي اعتبر بعضها معوقات بدرجة عالية، كما أظهرت الدراسة وجود عدد من المعوقات بلغت متوسطاتها في حدود المعوقات بدرجة متوسطة وأخرى بدرجة منخفضة. وتبين من خلال نتائج الدراسة عدم وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥) بين الخبرة العملية لمدير المدرسة ودرجة إحساسه بالمعوقات الإدارية والفنية والتعليمية لتدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠٥) بين متوسطات تقديرات مديري المدارس المستأجرة للمعوقات الإدارية والفنية والتعليمية. وأخيراً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠٥) بين متوسطات تقديرات مديري المدارس في المدينة المنورة، ومتوسطات تقديرات مديري المدارس في القرى المحيطة بالمدينة المنورة للمعوقات الإدارية والفنية والتعليمية لتدريس الحاسب في المرحلة الابتدائية. وقدّمت الدراسة عدداً من التوصيات التي اعتبرت ضرورية لتفعيل تدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية، ومواجهة المعوقات المحتملة، والتي قد تكون سبباً في إخفاق تدريس الحاسب في المرحلة الابتدائية.

The purpose of the study was to determine the administrative, technical, and educational obstacles that hinder computer teaching at elementary school. The sample of the study consisted of (74) elementary and middle school principals in Madenah Monawwarah. The results reveled that there was a number of high, moderate, low hindrance related to the three factors. Results also showed that there was no significant difference at the (0.05) level between the perceptions of school principals according to the number of years of administrative experience. Results have also reveled that there were no significant differences at the (0.05) level between the means of the perception of the principals according to the type of the school building (governmental, rental); and the geographical location of the school (in Madenah, outside Madenah (village)). The study provided a number of recommendations to overcome the obstacles of computer education at elementary school.

المقدمة:

تشهد كثير من دول العالم الصناعي وغير الصناعي مرحلة ما يسمى بثورة المعلومات، التي تتضمن استخدام الحاسب الآلي في مختلف مناحي الحياة، ومن أهمها مجال التعليم. ولقد غزا الحاسب الآلي جميع مراحل التعليم حتى وصل إلى رياض الأطفال في كثير من دول العالم الغربي والشرقي وخاصة الدول الصناعية الكبرى (بوزبر، ١٩٨٧م). وما من شك في أن نهوض المجتمعات تقنيا يتطلب بناء الأسس التي ستقوم عليها. ولعل أهم تلك الأسس هي الطاقة البشرية المؤهلة تأهيلاً معلوماً عالياً والقادرة على النهوض بمجتمعاتها تقنياً.

ولقد شاع في الآونة الأخيرة ما يسمى بالحكومة الإلكترونية، التي تتضمن توظيف التقنية في كافة القطاعات والمؤسسات الحكومية، بحيث يتم استقبال طلبات المواطنين، وتنفيذها، وتقديم مختلف الخدمات عن طريق الاتصالات التقنية، من غير حاجة إلى مراجعة للدوائر الحكومية، أو الوقوف على الموظفين. ولقد تبنت المملكة العربية السعودية هذا الاتجاه مؤخراً، وتعد الآن مشرعا ضخماً لدراسة الموضوع من مختلف جوانبه، ولعل أبرز تلك الميادين التي ستشملها النقلة التقنية هو قطاع التعليم العام والعالي.

ويُعد قطاع التعليم بمختلف مراحله المؤسسة الأولى لإعداد المواطن السعودي للمستقبل التقني المنشود. وخلال العقد الماضيين أدخل الحاسب الآلي إلى الجامعات والكليات والمرحلة الثانوية. ولقد صدر مؤخراً قرار وزارة المعارف بالبدء بتدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية ابتداءً من العام الدراسي ١٤٢٣/١٤٢٤هـ. وسعيًا إلى زيادة تفعيل تنفيذ القرار أعدت الدراسة

الحالية، والتي هدفت إلى تلمس أبرز المعوقات الإدارية والفنية التي قد تعوق إدخال وتدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية في المدينة المنورة، وتقديم بعض التوصيات للمعنيين بتدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية في وزارة التربية والتعليم.

مشكلة البحث:

تركزت مشكلة البحث في محاولة تحديد أهم المعوقات الإدارية والفنية والتعليمية التي تعوق تدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية في المدينة المنورة، في محاولة لوضع تصور عام لمعوقات تدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية.

أهداف البحث:

هدفت الدراسة إلى:

١. حصر أهم المعوقات الإدارية والفنية والتعليمية التي تعوق تدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية في المدينة المنورة من وجهة نظر عينة من مديري المدارس الابتدائية التي درست الحاسب الآلي والمعلمين الذين تولوا تدريس الحاسب في المرحلة الابتدائية، ومعلمي الحاسب الآلي في المرحلة الثانوية في المدينة المنورة.
٢. تقديم بعض التوصيات التي قد تساهم في تفعيل تدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية.

ولتحقيق هذه الأهداف يسعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية.

أسئلة البحث:

يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما أهم المعوقات الإدارية التي تعوق تدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية.
٢. ما أهم المعوقات الفنية التي تعوق تدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية.
٣. ما أهم المعوقات التعليمية التي تعوق تدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية.
٤. ما العلاقة بين الخبرة العملية لمدير المدرسة ودرجة إحساسه بالمعوقات الإدارية والفنية والتعليمية لتدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية.
٥. ما العلاقة بين طبيعة المبنى المدرسي (حكومي) أو (مستأجر) ودرجة إحساس مدير المدرسة بالمعوقات الإدارية والفنية والتعليمية لتدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية.
٦. ما العلاقة بين الموقع الجغرافي للمدرسة (داخل المدينة المنورة أو قرية) ودرجة إحساس مدير المدرسة بالمعوقات الإدارية والفنية والتعليمية لتدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية.

أهمية البحث:

يتوقع أن يسهم البحث الحالي في تسليط الضوء على أهم معوقات تدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية، وتعريف المعنيين بتعليم الحاسب الآلي في وزارة التربية والتعليم والإدارة العامة للتعليم في منطقة المدينة المنورة بتلك المعوقات، وتقديم بعض المقترحات لتطوير تدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية، واقتراح بعض الحلول المناسبة لتلافي

تلك المعوقات. كما يمكن أن تسهم نتائج الدراسة في تحديد جوانب القوة والضعف المتعلقة بتعليم الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية.

فروض البحث:

١. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين كل فئات الخبرة الثلاث الآتية للمديرين (أقل من عشر سنوات، ١٠-١٥ سنة، أكثر من ١٥ سنة) بالنسبة لدرجة إحساسهم بمعوقات تدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية.
٢. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المديرين باختلاف طبيعة المبنى المدرسي (حكومي، مستأجر) بالنسبة لدرجة إحساسهم بمعوقات تدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية.
٣. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المديرين باختلاف الموقع الجغرافي للمدرسة (داخل المدينة المنورة، قرية) بالنسبة لدرجة إحساسهم بمعوقات تدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية.

حدود البحث:

إن النتائج والاستنتاجات التي يتوصل إليها البحث ينبغي أن ينظر إليها من خلال المحددات الآتية:

١. تنحصر مجالات مشكلة الدراسة في المعوقات الإدارية والفنية والتعليمية لتدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية.

٢. تقتصر الدراسة على عينة عشوائية من مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة التي لها سابق خبرة في تدريس الحاسب الآلي في منطقة المدينة المنورة.

الدراسات السابقة:

يُعد موضوع الحاسب الآلي في التعليم من أكثر الموضوعات التي شغلت الباحثين والمعنيين بالتعليم خلال العقدين الأخيرين من القرن العشرين. وتناولت أبحاث لا حصر لها هذا الموضوع من مختلف جوانبه. إلا أن موضوع معوقات تدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية لم يحظ بالاهتمام الكافي (من وجهة نظر الباحث)، وذلك من خلال ما أمكن الوقوف عليه من الدراسات باللغتين العربية والإنجليزية. وفيما يأتي أهم نتائج الدراسات التي تناولت موضوع معوقات استخدام الحاسب الآلي في التعليم، والتي استند الباحث إلى نتائجها في تحديد معوقات تدريس الحاسب في المرحلة الابتدائية.

فقد حدد الموسى (١٤٢١هـ) ثلاث عشرة مشكلة من مشكلات تطبيق الحاسب في التعليم، والتي تمثلت في المشكلة الحضارية والمشكلة البيئية ومشكلة الموارد البشرية والمالية ومشكلة التوافق مع المنهج المدرسي، ومشكلة التقبل وتكوين الوعي ومشكلة الأجهزة، ومشكلة إعداد وتدريب المعلم، ومشكلة الإحساس بالعجز عند الفرد بتبعيته للتكنولوجيا، ومشكلة عدم تنمية القدرة على التواصل بشكل طبيعي، ومشكلة الجمود في التفكير وغير الإنسانية، ومشكلة ملكية الحاسب، ومشكلة ملكية البرامج، ومشكلة التقليل من التفاعل الإنساني في التربية.

كما أشار المصراتي (١٩٩٧م) إلى بعض أبرز الصعوبات التي تواجه استخدام الحاسب في التعليم والتي منها: الكلفة المالية لشراء الأجهزة والبرامج والصيانة وتدريب المدرسين، وإعداد البرامج وتقنياتها، واختلاف إمكانات ومزايا الأجهزة بعضها عن بعض بحسب ما يتوافر لكل جهاز من مواصفات، وعدم توافر برامج حاسوبية في العلوم الإنسانية، وتنظيم الجدول الدراسي. ويضاف إلى تلك المعوقات مشكلة تحديث البرمجيات بصفة دورية، إضافة إلى إحجام الشركات المنتجة عن إنتاج البرامج أو تطويرها بسبب سهولة نسخها وبيعها بأسعار زهيدة وعدم إمكانية حفظ حقوق الشركات المنتجة.

ويلخص حسن (١٩٩١م) بعض المعوقات التي واجهت التجربة القطرية إبان محاولة إدخال الحاسب الآلي في المجال التعليمي، والتي كان من أهمها: مشكلة إعداد واختيار المعلمين، مشكلة تحديث الأجهزة والبرمجيات، صعوبة بناء برامج تعليمية فاعلة تحقق الهدف المرجو، اختلاف إمكانات ومزايا الحواسيب عن بعضها، إعداد المعلم الكفاء فنياً وتربوياً، عدم وجود برامج إعداد المعلمين على مقررات لدراسة الحاسب الآلي نظرياً وعملياً. وحدد العمري (١٩٩٨م) أهم الصعوبات التي واجهت التجربة الأردنية حيال تدريس الحاسب الآلي في التعليم العام والتي كان منها: قلة عدد الأجهزة المتوافرة، عدم كفاية مدة التدريب التي يتلقاها الطالب، ضعف قدرة الطالب على استخدام الجهاز، عدم وجود الوقت الكافي لإنهاء التدريبات المطلوبة.

وبالنسبة لمعوقات تدريس الحاسب الآلي في المرحلة الثانوية في مدينتي مكة وجدة في المملكة العربية السعودية خلص جنبي (١٤١٦هـ) إلى وجود عدد من المعوقات على النحو الآتي: قلة كفاية المعامل في المدارس، قلة عدد الحصص المخصصة للحاسب الآلي، ارتفاع نسبة الجانب النظري في منهج

الحاسب على حساب الجانب التطبيقي والعملي، الدورات المقدمة للمعلمين رتيبة وروتينية وبدائية وعدم استفادة المعلم الكبيرة من تلك الدورات.

ويرى أوستن (١٩٨٢م) أن نجاح استخدام الحاسب في التعليم مرهون بجودة البرامج، والطريقة التي يدخل بها المعلمون إلى عصر الحاسب الآلي، إضافة إلى مدى تقبل المنشأة التعليمية للتغيير باتجاه الحاسوب، في إشارة إلى ما يبدو أنه مقاومة متأصلة في المنشأة التعليمية ضد كل تغير جوهري في روتين العملية التعليمية.

وقد حصر مندورة (١٤٠٩هـ) أبرز مشكلات الحاسبات في التعليم فيما يأتي: تحديد المهارات المطلوب إكسابها للطلاب، تحديد المعلومات عن الحاسب المطلوب تدريسها للطلاب في كل مرحلة تعليمية، اختيار لغات البرمجة المناسبة لكل مرحلة تعليمية، تحديد أقل أنماط استخدام الحاسب كوسيلة تعليمية، دراسة متطلبات تدريب المعلمين، دراسة العوامل الاقتصادية باستخدامات الحاسب التعليمية.

الخلاصة:

يتضح مما ورد أعلاه أن هناك مشكلات أو معوقات لاستخدام الحاسب الآلي في التعليم. ويمكن تصنيف تلك المعوقات إلى معوقات إدارية وفنية وتعليمية. ولمعرفة مدى تأثير تلك المعوقات على تدريس الحاسب الآلي في مراحل التعليم، يتعين دراستها بشيء من العمق والتفصيل واستطلاع آراء الميدان في ذلك.

الخطة العامة لاستخدام الحاسب الآلي في العالم العربي:

في محاولة جادة لوضع خطة وتصور عام لاستخدام الحاسب الآلي في التعليم في الأقطار العربية بادرت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،

ومكتب التربية العربي لدول الخليج، وبمشاركة الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، في تونس عام ١٩٨٧م، بوضع خطة عامة لاستخدام الحاسب الآلي في القطاعات التعليمية في الدول العربية. وفيما يأتي ملخص موجز لأهم بنود تلك الخطة (مندورة، ١٤٠٩هـ):

١. القرار السياسي:

يجب أن تتطاط عملية تنفيذ القرار للجنة أو مجلس أعلى تتطاط به صلاحية اتخاذ القرارات المتصلة بالسياسة التربوية المرافقة للقرار السياسي، وتنبثق عن اللجنة هيئة للإشراف والمتابعة، تكون من اللجان الفرعية الآتية:

(١) لجنة لتطوير المناهج.

(٢) لجنة إعداد وتطوير البرمجيات التعليمية.

(٣) لجنة الأجهزة والمعدات.

(٤) لجنة إعداد وتدريب المعلمين

٢. التوعية الجماهيرية:

على أن يتم ذلك من خلال البرامج الإعلامية المكثفة بمختلف صورها.

٣. تأهيل المعلمين:

حدد لذلك أربعة مستويات للتدريب وفقاً لما يأتي:

(١) تعليم أساسيات علم الحاسب الآلي.

(٢) تدريب المعلمين لتعليم الحاسب الآلي.

(٣) تدريب المعلمين على التعليم بالحاسبات، وإنتاج البرمجيات التعليمية.

(٤) تدريب المعلمين على الأطر اللازمة للتشغيل والصيانة.

٤. التعليم عن الحاسبات:

ويحدد هذا الجانب بالأطر الآتية:

- (١) تعليم أساسيات المعلوماتية لطلاب التعليم العام.
- (٢) مقرر دراسي تخصصي في المرحلة الثانوية المهنية.
- (٣) مقرر دراسي تخصصي في مرحلة الثانوية العامة.
- (٤) إدخال تعليم المعلوماتية في برامج إعداد المعلمين.

٥. التعليم بالحاسبات:

يتطلب التعليم بالحاسبات توفير عدد من العناصر أهمها:

- (١) تدريب المعلمين على استخدام الحاسبات باعتبارها وسيلة مساعدة في التدريس.
- (٢) التجهيزات التقنية اللازمة ومستلزماتها.
- (٣) البرمجيات التعليمية.

٦. البرمجيات التعليمية:

هناك مصدران لتأمين البرمجيات التعليمية:

- (١) البرمجيات التعليمية الجاهزة الجيدة بعد إخضاعها للتقويم.
- (٢) إعداد وإنتاج برمجيات تعليمية محلية تخدم المناهج التعليمية للمقررات الدراسية المختلفة.

٧. تحديد خصائص الأجهزة الحاسبة ومستلزماتها:

حددت الخطة مواصفات الأجهزة على النحو الآتي:

- (١) أن يكون المعالج ذا رقم ثنائي ويتغير مع المستجدات.
- (٢) أن يكون الحاسب معرباً ويملك لغة تأليف لإنتاج البرمجيات التعليمية باللغتين العربية واللاتينية.

وقد أشارت الخطة إلى الكلفة التقديرية للتعليم بالحاسوب، ويؤخذ في الاعتبار التغير المستمر والسريع لتلك الكلفة، كما أن تكلفة التقنية تقل مع مرور الوقت. كما أشارت الخطة إلى أهمية ومبررات التعاون العربي والدولي في مجال الحاسبات، واقترحت صيغة لذلك التعاون بين الأقطار العربية واليونسكو والأيسسكو والصناديق العربية والإسلامية.

تجربة المملكة العربية السعودية في إدخال الحاسب الآلي في مراحل التعليم:

تُعد المملكة إحدى الدول السبّاقة (على مستوى العالم العربي) في مجال استخدام الحاسبات في التعليم في مختلف مراحله. تمثل ذلك بإدخال تطبيقات الحاسب الآلي في مختلف التخصصات، إضافة إلى مختلف تخصصات الحاسب في كليات الهندسة والعلوم والتربية وغيرها من الكليات الإدارية والتقنية. وكانت بداية استخدام الحاسب الآلي في التعليم في عام ١٩٧٩م، عندما أنشئ مركز التعليم بمساندة الحاسب الآلي في جامعة البترول والمعادن تقدم فيه دروس في طرق التصميم بالحاسب في المجالات الهندسية، ودروس في اللغة الإنجليزية لطلاب المرحلة التحضيرية. واستمر بعد ذلك تقويم المشروع وتطويره (السويل، ١٤٠٤هـ).

وقد ابتكرت جامعة الملك سعود لغة حاسوبية للبرمجة التعليمية تدعى (كاتب)، وهي عبارة عن لغة برمجة عربية، لإعداد الدروس بقصد التعليم بواسطة الحاسب الآلي. وتميزت لغة كاتب بإمكانية إخراج الرسوم التخطيطية الملونة وإمكانية التخاطب الصوتي مع الحاسب (مرداس، ١٩٨٤م).

وفي عام ١٤٠٥/١٤٠٦هـ بدأت وزارة المعارف في تنفيذ تجربة جديدة في التعليم الثانوي، عرفت بنظام "الثانويات المطورة". وتضمن ذلك إدخال ثلاثة مقررات عن الحاسب الآلي، منها اثنان إلزاميان، أما المقرر الثالث

فهو إلزامي لطلاب تخصص العلوم الإدارية والإنسانية، واختياري لبقية الطلاب.

وبعد إلغاء نظام الثانويات المطورة استمر تدريس الحاسب الآلي في الثانويات العامة التقليدية التي أعيد تنظيمها، بعد إلغاء الثانويات المطورة، مع بعض التعديلات التنظيمية. وبدأت الوزارة ابتداء من بداية التسعينيات الميلادية من القرن العشرين تجربة تدريس الحاسب الآلي في جميع مراحل التعليم الثانوي، حيث تم توزيع مقررات الحاسب الثلاثة في نظام الثانويات المطورة على السنوات الثلاث، بمعدل حصة واحدة يومياً (جنبي، ١٤١٦هـ).

وفي عام ١٤٢٠هـ تبنى صاحب السمو الملكي الأمير عبد الله بن عبد العزيز مشروعاً وطنياً تقنياً كبيراً، يتضمن إدخال الحاسب الآلي في جميع مراحل التعليم العام وهو ما سمي بـ "برنامج وطني" أو "مشروع عبد الله بن عبد العزيز وأبنائه الطلبة للحاسب الآلي". يهدف المشروع إلى تأهيل جيل ناشئ متمكن من التقنية من خلال توسيع قاعدة استخدام الحاسب الآلي لتشمل مراحل التعليم كافة (الإدارة العامة للتعليم في منطقة مكة، ١٤٢١هـ). وفي عام ١٤٢٢هـ، صدر قرار وزارة المعارف بالبدء في تدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية ابتداءً من العام الدراسي ١٤٢٣/١٤٢٤هـ.

تجربة المدينة المنورة في إدخال الحاسب الآلي في مراحل التعليم:

طبقاً لتقرير المشرف على مركز المعلومات والحاسب الآلي بالإدارة العامة للتعليم في منطقة المدينة المنورة، أصبح استخدام الحاسب الآلي مألوفاً في الأغراض الإدارية والتعليمية (كوسيلة تعليمية) في غالب المدارس الثانوية والمتوسطة والابتدائية. وعلى الرغم من عدم إقرار الوزارة للحاسب الآلي كمقرر في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، إلا أن كثيراً من المدارس

الابتدائية والمتوسطة في المدينة المنورة بادرت في عام ١٤٢٠هـ، بإنشاء معامل للحاسب الآلي، بتمويل من القطاع الخاص، وتقديم دورات مبسطة في الحاسب الآلي لمن يرغب من الطلاب مقابل رسوم مادية. وفي غالب تلك المدارس يتولى عملية التدريب معلمون وفنيون، تتعاقد معهم المدارس عن طريق بعض مراكز التدريب التي تبنت إنشاء وتمويل معامل الحاسب الآلي في تلك المدارس. كما تولت بعض المدارس إنشاء معاملها بجهودها الذاتية بعيدا عن مراكز التدريب، لإعطاء الفرصة لأكبر شريحة من الطلاب للتدرب على استخدام الحاسب برسوم رمزية معقولة نسبيا، وكصدر من مصادر التمويل الذاتي للمدرسة.

وبعد توسع تجربة معامل الحاسب الآلي في المدارس الابتدائية والمتوسطة، تولى مركز المعلومات بالإدارة العامة للتعليم الإشراف على تعاقد المدارس مع مراكز التدريب من ناحية رسوم التدريب، المنهج، مؤهلات المعلمين، مواصفات الأجهزة المؤمنة للمدارس، تقديم دورات تدريبية مجانية لمعلمي المدارس، إتاحة الفرصة للمعلمين الراغبين في استخدام المعامل في تدريس مقرراتهم. ومن أبرز سلبيات التجربة النظرة المادية للمشروع من قبل مراكز التدريب، النظرة المادية للمشروع من قبل إدارة المدرسة، عدم حماس المعلمين للالتحاق بالدورات المجانية التي قدمت لهم من قبل مراكز التدريب (مركز المعلومات، ١٤٢٣هـ).

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

المنهج المتبع في الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي. يتميز المنهج الوصفي التحليلي بأنه يصف الواقع الحالي للظاهرة في الظروف الطبيعية، وذلك عن طريق تحليل بنيتها وبيان العلاقات بين مكوناتها، وبذلك يحقق

فهما أفضل لها ، ويخطو خطوة في طريق التحسين والتطوير (أبوحطب، ١٩٩١).

مجتمع البحث:

يتألف مجتمع البحث من مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة في منطقة المدينة المنورة التعليمية.

عينة البحث:

اشتملت عينة الدراسة على (٧٤) مديراً من مديري المدارس (الابتدائية والمتوسطة في منطقة المدينة المنورة التعليمية) التي لها سابق خبرة في تدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية والمتوسطة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٨) مديراً من مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة الحكومية في المدينة المنورة، ومن (٦) مديرين من مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة الحكومية في القرى التابعة لمنطقة المدينة المنورة التعليمية، كما تكونت عينة الدراسة من (٣٨) مديراً لمدارس ذات مبانٍ حكومية، و (٣٦) مديراً لمدارس مستأجرة.

جدول (١) توزيع أفراد العينة

العدد	العينة	
٧٤ مديراً	المجموع الكلي لأفراد العينة	
٩	خبرة أقل من ١٠ سنوات	توزيع العينة حسب الخبرة
١٨	خبرة ١٠ - ١٥ سنة	
٤٧	خبرة أكثر من ١٥ سنة	
٦٨	مديرون لمدارس في المدينة المنورة	توزيع حسب
٦	مديرون لمدارس في القرى المحيطة بالمدينة	
٣٨	مديرون لمدارس حكومية	توزيع حسب
٣٦	مديرون لمدارس مستأجرة	

أداة البحث:

اعتمدت الدراسة بشكل أساسي على الاستبانة كأداة لجمع المعلومات. صممت استبانة البحث لتحديد مدى إحساس مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة التي لها سابق خبرة في تدريس الحاسب الآلي بمعوقات تدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية في المجالات المحددة في مشكلة الدراسة. وتُعد الاستبانة من الأدوات التي تطبق في كثير من الدراسات الإنسانية، للكشف عن واقع معين بهدف الوصول إلى غاية محددة. وقد بنيت الاستبانة وفق الخطوات الآتية:

أ- تحديد المحاور التي صممت على أساسها الاستبانة:

حددت المحاور التي صممت على أساسها الاستبانة في ضوء مراجعة أدبيات البحث في المجالات المحددة في مشكلة البحث. ولذا فقد تضمنت الاستبانة المحاور الآتية: محور المعوقات الإدارية ويمثله سبع عبارات، ومحور المعوقات الفنية ويمثله اثنتا عشرة عبارة، ومحور المعوقات التعليمية ويمثله تسع عبارات. ولضمان درجة مناسبة لصدق مفرداتها في قياس ما وضعت من أجل قياسه، وهو ما يسمى بصدق المحكمين، وعرضت الاستبانة على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية والعلوم بفرع جامعة الملك عبد العزيز وكلية المعلمين والإدارة العامة للتعليم في المدينة المنورة. وحسب الصدق أيضا من خلال درجة الاتساق الداخلي للاستبانة كما حسبت درجة ثباتها بعد تطبيقها وذلك باستخدام معادلة ألفا كرنباخ.

ب- كتابة الموضوعات المتعلقة بكل محور:

كتبت عبارات الاستبانة حول هذه المحاور بحيث غطت أهم المعوقات الإدارية، والفنية، والتعليمية التي أشارت إليها أدبيات البحث والدراسات السابقة المتعلقة بكل محور من محاور الاستبانة.

ج- تحديد طريقة الإجابة عن العبارات:

حددت طريقة الإجابة باستخدام مقياس ليكرت *Likert* المكون من خمس درجات، متدرجة من (١ - ٥)، حيث طلب من أفراد العينة وضع علامة (/) أمام العبارة في الخانة المناسبة.

صدق أداة البحث:

يقصد بصدق الأداة قدرتها على قياس ما تدعي قياسه (منسي، ١٤٠٧)، وللتأكد من الصدق الظاهري (صدق المضمون) للاستبانة عرضت في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تدريس الحاسب الآلي والمناهج وطرق التدريس. حكمت الأداة من قبل عشرة من أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والعلوم فرع جامعة الملك عبد العزيز وكلية المعلمين تتراوح درجاتهم العلمية ما بين أستاذ وأستاذ مساعد في تخصص المناهج وطرق التدريس ممن لهم خبرة في تدريس الحاسب الآلي وعضوا هيئة تدريس في تخصص الحاسب الآلي بكلية العلوم، كما حكمت الأداة من قبل مشرفين تربويين في تخصص الحاسب الآلي بشعبة الحاسب الآلي بالإدارة العامة للتعليم في منطقة المدينة المنورة، بقصد الحكم عليها من حيث: ملاءمتها لأهداف البحث، وتغطيتها للموضوعات المتعلقة بالمحاور الثلاث للاستبانة، ومدى توافق تلك العبارات مع البدائل المحددة للإجابة عنها. واعتمد التعديل (بالحذف أو الإضافة أو التغيير) الذي اتفق اثنان أو أكثر من المحكمين على ضرورته. واتفق معظم المحكمين على صلاحية جميع فقرات الاستبانة، وكانت غالبية الملاحظات على مقدمة الاستبيان والبيانات الشخصية لأفراد العينة والتوجيهات العامة بالاستبانة وخاصة من ناحية الصياغة اللغوية. ثم أعدت الاستبانة تبعاً لذلك في صورتها النهائية، ولذا فإن هذه الاستبانة تُعد صادقة صدقاً تحكيمياً.

ثبات أداة البحث:

الاختبار الثابت هو الذي يعطي النتائج نفسها تقريباً للمجموعة نفسها من الأفراد إذا ما طبق مرة أخرى في الظروف نفسها (الغريب، ١٩٨١). حسب ثبات الاستبانة بعد تطبيقها على عينة البحث بواسطة حساب معامل كرونباخ ألفا (*Cronbach's Alpha*). حسب معامل الارتباط باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (*Statistical Package for Social Science (SPSS)*)، وكان معامل الثبات لكل محور كما يأتي:

جدول (٢) قيم معامل الثبات لمحاور الدراسة

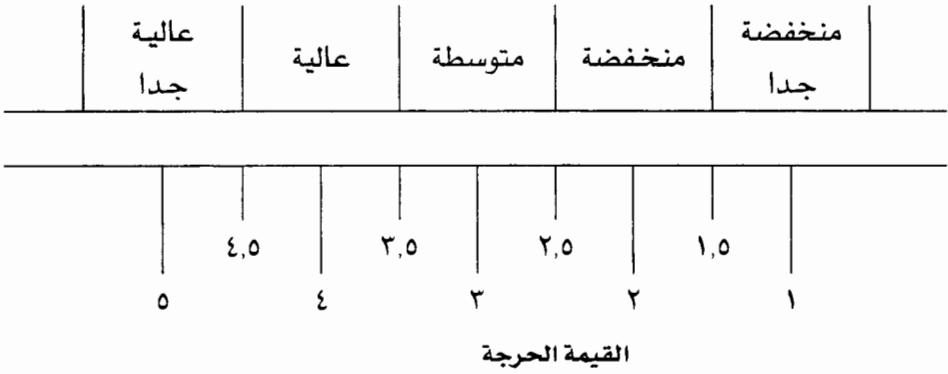
رقم المحور	موضوع المحور	قيمة معامل الثبات
١	٠,٧٤	٠,٧٤
٢	٠,٩٥	٠,٩٥
٣	٠,٩٠	٠,٩٠

ويلاحظ أن معامل الثبات لكل محور يُعد عالياً جداً مما يشير إلى ثبات الاستبانة بدرجة يُطمأن إليها.

تحليل النتائج ومناقشتها:

مقياس الحكم على درجات التركيز:

يتناول المبحث الحالي عرض النتائج التي توصل إليها الباحث بعد تطبيق وتحليل أداة البحث. وتعرض النتائج في هذا المبحث من خلال الإجابة عن تساؤلات البحث التي انبثقت من مشكلته. وعرضت نتائج كل سؤال من أسئلة البحث على حدة، واعتمد الباحث المقياس المحكم التالي للحكم على متوسطات درجات التركيز على كل مفردة:



شكل (١) معيار درجة التركيز حسب الفترات

١. القيمة الحرجة (٢,٥) هي المحك الذي يمثل الحد الفاصل بين درجة الموافقة المنخفضة على المفردة التي تمثل معوقاً من المعوقات الإدارية أو الفنية أو التعليمية ، ودرجة الموافقة المتوسطة حسب المعيار المحكم (شكل ١) الذي حدده الباحث بعد تحكيمه من قبل ثلاثة محكمين (كل منهم بدرجة أستاذ في المناهج وطرق التدريس) أجمعوا على مناسبته كمعيار لتحكيم نتائج الاستبانة.

٢. تُعد درجة الموافقة على المعوق منخفضة جداً إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي للمفردة تساوي (١,٥) أو أقل.

٣. تُعد درجة الموافقة على المعوق منخفضة إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي للمفردة أكبر من (١,٥) وأقل أو تساوي القيمة الحرجة (٢,٥).

٤. تُعد درجة التركيز على المفردة متوسطة إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي للمفردة أكبر من (٢,٥) وأقل أو تساوي (٣,٥).

٥. تُعد درجة التركيز على المفردة عالية إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي للمفردة أكبر من (٣,٥) وأقل أو تساوي (٤,٥).

٦. تُعد درجة التركيز على المفردة عالية جداً إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي للمفردة أكبر من (٤,٥) وأقل أو تساوي (٥).

وفيما يأتي تحليل ومناقشة نتائج الدراسة حسب تسلسل أسئلة الدراسة:

السؤال الأول:

نص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على ما يأتي: ما أهم المعوقات الإدارية التي تعوق تدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية؟

لتحديد أهم المعوقات الإدارية والفنية والتعليمية التي قد تعوق تدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية استخدم الباحث المتوسط الحسابي، والرتب، والنسب المئوية والتكرارات، لتحليل بيانات الدراسة. وهذا ما توضحه الجداول (٣)، (٤)، (٥).

جدول (٣)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة عن مدى موافقتهم على عبارات محور المعوقات الإدارية وترتيبها تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	المعوقات	عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	معدومة	المتوسط الحسابي
٧	عدم توافر الدعم المادي اللازم لشراء الأجهزة والبرامج المناسبة لتدريس الحاسب في المرحلة الابتدائية.	٣٨	٢٧	٤	٢	٣	٤,٢٨
	التكرار	٥١,٤	٣٦,٥	٥,٤	٢,٧	٤,١	
	النسبة						

تابع جدول (٣)

م	المعوقات	عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	معدومة	الحسابي المتوسط
١	ارتفاع التكلفة المالية اللازمة لشراء الأجهزة.	٣٠	٢٥	١٧	٢	-	٤,١٢
	النسبة	٤٠,٥	٣٣,٨	٢٣	٢,٧	-	
٢	ارتفاع التكلفة المالية اللازمة لصيانة الأجهزة	١١	٣٥	٢٥	٢	١	٣,٧٢
	النسبة	١٤,٩	٤٧,٣	٣٣,٨	٢,٧	١,٤	
٣	الكلفة المالية العالية لشراء البرامج التطبيقية.	٨	٣١	٣١	٤	-	٣,٥٨
	النسبة	١٠,٨	٤١,٩	٤١,٩	٥,٤	-	
٤	صعوبة تنظيم الجدول الدراسي للطالب بحيث يوفق بين الحصص الدراسية وبين الوقت اللازم لتدريس الحاسب.	٦	١٨	٣١	١٢	٧	٣,٠٥
	النسبة	٨,١	٢٤,٣	٤١,٩	١٦,٢	٩,٥	
٥	نقص الخبرة لدى مدير المدرسة في استخدام الحاسب الآلي.	٥	١٠	٣٢	١٧	١٠	٢,٧٧
	النسبة	٦,٨	١٣,٥	٤٣,٢	٢٣	١٣,٥	
٦	عدم قناعة إدارة المدرسة بجدوى تدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية.	٢	٣	١٢	١٤	٤٣	١,٧٤
	النسبة	٢,٧	٤,١	١٦,٢	١٨,٩	٥٨,١	

يوضح الجدول رقم (٣) أن متوسطات درجة الموافقة على فقرات الاستبانة بالنسبة للمعوقات الإدارية لتدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية انحصرت ما بين (٤,٢٨) و (١,٧٤)، ويتضح أن أكثر المعوقات الإدارية لتدريس الحاسب في المرحلة الابتدائية هو عدم توافر الدعم المادي اللازم لشراء الأجهزة والبرامج المناسبة لتدريس الحاسب في المرحلة الابتدائية، وبلغ المتوسط الحسابي لهذا المعوق (٤,٢٨)؛ ثم ارتفاع التكلفة المالية اللازمة لشراء الأجهزة بمتوسط حسابي بلغ (٤,١٢). يلي ذلك ارتفاع التكلفة المالية اللازمة لصيانة الأجهزة، بمتوسط حسابي يساوي (٣,٧٢)؛

ثم الكلفة المالية العالية لشراء البرامج التطبيقية ، ومتوسطه الحسابي (٣,٥٨).

يلاحظ أن درجة الموافقة على المعوقات المشار إليها انحصرت بين (٣٥) و(٤٥) التي تمثل درجة موافقة عالية على تأثير تلك المعوقات السلبي على تدريس الحاسب الآلي. ودلالة ذلك أن درجة تأثير المعوقات المشار إليها عالية وأن الدعم المادي اللازم لتوفير الأجهزة والبرامج هو أكبر عائق أمام تدريس الحاسب في المرحلة الابتدائية. ولذا فإن أكثر المعوقات الإدارية تأثيراً هي تلك المرتبطة بالناحية المالية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي تم استعراضها ، حيث أشار الموسى (١٤٢١هـ) والمصراي (١٩٩٧م) والعمرى (١٩٩٨م) إلى التكلفة المالية لتدريس الحاسب الآلي كمعوق من أكبر المعوقات التي واجهت مشروع الحاسب الآلي في التعليم في عدد من الدراسات.

إن النتائج السابقة تستدعي التفكير الجاد من قبل الوزارة في توفير الدعم المادي اللازم لمتطلبات تدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية: ابتداءً بتوفير المعامل والأجهزة وانتهاء بتوفير البرامج التطبيقية والصيانة الدورية ، ويتطلب ذلك رصد ميزانية خاصة تتجاوز مئات الملايين من الريالات ، إذا كانت هناك رغبة جادة في البدء بتدريس الحاسب في المرحلة الابتدائية على الوجه المطلوب.

يلي المعوقات المالية ، صعوبة تنظيم الجدول الدراسي للطالب بحيث يوفق بين الحصص الدراسية وبين الوقت اللازم لتدريس الحاسب ، بمتوسط حسابي (٣,٥)؛ ثم نقص الخبرة لدى مدير المدرسة في استخدام الحاسب الآلي ومتوسطه الحسابي (٢,٧٧). يلاحظ على الفقرات السابقة أنها قد تمثل عائقاً بدرجة متوسطة حسب معيار درجة التركيز المحكم. وتتفق النتيجة الأولى مع ما أشار إليه المصراي (١٩٩٧م) أن تنظيم الجدول

الدراسي المدرسي بما يتوافق مع متطلبات تدريس الحاسب والمقررات الأخرى، اعتبر من أبرز مشكلات تدريس الحاسب الآلي. وخلص العمري (١٩٩٨م) إلى تلك النتيجة من زاوية أخرى كمشكلة من المشكلات التي واجهتها التجربة الأردنية حيال تدريس الحاسب، والتي تمثلت في عدم وجود الوقت الكافي لتدريب الطلاب على المهارات الحاسوبية المستهدفة. وفيما يتعلق بالنتيجة الثانية ذكر أوستن (١٩٨٢م) أن هناك مقاومة متأصلة في المنشأة التعليمية (المدرسة) ضد كل تغيير جوهري في روتين العملية التعليمية، وقد يكون سبب تلك المقاومة قلة التجربة أو نقص الخبرة أو التردد في تقبل ما يخرج المؤسسة عن المألوف.

يتضح من النتائج السابقة أهمية العمل على تفادي هذين المعوقين اللذين سيكون لهما دور مؤثر في إعاقة تدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية على الوجه المطلوب. وقد يساعد على تلافي هذين المعوقين تنظيم دورات خاصة لمديري ووكلاء المدارس الابتدائية بهدف إثراء الثقافة الحاسوبية لديهم، وتعريفهم بأهمية الموضوع، وإكسابهم بعض المهارات الحاسوبية الأساسية. يضاف إلى ذلك تعريفهم بطبيعة التحدي الذي يواجه التعليم الابتدائي بدخول مادة الحاسب الآلي كمقرر أساسي في الجدول المدرسي.

أما بالنسبة للمعوق الأخير: عدم قناعة إدارة المدرسة بجدوى تدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية فقد بلغ المتوسط الحسابي له (١,٧٤)، وهي درجة تمثل الموافقة على كونه معوقاً ولكن بدرجة منخفضة جداً (تقريباً)، مما يشير إلى ضعف تأثير عدم قناعة مدير المدرسة بجدوى تدريس الحاسب على تدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية. ومع ذلك يستحسن العمل على بناء اتجاهات إيجابية تجاه تدريس الحاسب الآلي لدى مديري المدارس الابتدائية.

السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على ما يأتي: ما أهم المعوقات الفنية التي تعوق تدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية؟

يحدد جدول رقم (٤) أهم المعوقات الفنية التي قد تعوق تدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية. ويظهر من الجدول أن أن متوسطات درجة الموافقة على فقرات الاستبانة بالنسبة للمعوقات الفنية لتدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية انحصرت ما بين (٤,٠٧) و (١,٩٩).

يتضح من جدول (٤) أن أربعة معوقات من المعوقات الفنية لتدريس الحاسب في المرحلة الابتدائية بلغت درجة الموافقة عليها درجة عالية حسب معيار درجة التركيز المعتمد في الدراسة. وهذه المعوقات هي: عدم توافر الفني المسؤول عن صيانة أجهزة الحاسب الآلي، وبلغ المتوسط الحسابي لهذا المعوق (٤,٠٧)؛ ثم عدم توافر الفني المسؤول عن الإشراف على تشغيل أجهزة الحاسب الآلي، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩١). يلي ذلك قلة عدد الأجهزة المتوافرة، بمتوسط حسابي يساوي (٣,٨٢)؛ عدم توافر القاعات المناسبة التي يمكن استخدامها كمعامل للحاسب الآلي، ومتوسطه الحسابي (٣,٥٩).

جدول رقم (٤)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة عن مدى موافقتهم على عبارات محور المعوقات الفنية وترتيبها تنازليا حسب المتوسط الحسابي

م	المعوقات	عالية جدا	عالية	متوسطة	ضعيفة	معدومة	المتوسط الحسابي
١٢	عدم توافر الفني المسؤول عن	٣٣	٢٥	٩	٢	٥	٤,٠٧
	صيانة أجهزة الحاسب الآلي.	٤٤,٦	٣٣,٨	١٢,٢	٢,٧	٦,٨	
١١	عدم توافر الفني المسؤول عن	٣٠	٢٥	٨	٤	٧	٣,٩١
	الإشراف على تشغيل أجهزة الحاسب الآلي.	٤٠,٥	٣٣,٨	١٠,٨	٥,٤	٩,٥	
١	قلة عدد الأجهزة المتوفرة.	٢٧	٢٣	١٢	٨	٤	٣,٨٢
		٣٦,٥	٣١,٥	١٦,٢	١٠,٨	٥,٤	
١٠	عدم توافر القاعات المناسبة التي يمكن استخدامها كمعامل للحاسب الآلي.	٢٦	١٦	١٨	٤	١٠	٣,٥٩
		٣٥,١	٢١,٦	٢٤,٣	٥,٤	١٣,٥	
٩	تطور تقنية الحاسب الآلي بشكل سريع.	١٣	٢٢	٢٧	٨	٤	٣,٤٣
		١٧,٦	٢٩,٧	٣٦,٥	١٠,٨	٥,٤	
٣	عدم تحديث الأجهزة المستخدمة بصفة دورية.	١٧	١٧	٢٦	٨	٦	٣,٤٢
		٢٣	٢٣	٣٥,١	١٠,٨	٨,١	
٤	عدم تحديث البرامج بصفة دورية.	١٢	٢٢	٢٨	٦	٦	٣,٣٨
		١٦,٢	٢٩,٧	٣٧,٨	٨,١	٨,١	
٦	اعتماد بعض الأوامر في نظام تشغيل الحاسب على اللغة الإنجليزية.	١٦	١٨	٢٣	٧	١٠	٣,٣١
		٢١,٦	٢٤,٣	٣١,١	٩,٥	١٣,٥	
٢	عدم توافر الوقت الكافي للطالب أثناء اليوم الدراسي للتدريب على استخدام الحاسب.	١٢	٢٣	٢١	١١	٧	٣,٣٠
		١٦,٢	٣١,١	٢٨,٤	١٤,٩	٩,٥	
٥	اختلاف إمكانات ومزايا الأجهزة المتوفرة لدى المدرسة بعضها عن بعض.	١٢	٢٠	٢٥	١٠	٧	٣,٢٧
		١٦,٢	٢٧	٣٣,٨	١٣,٥	٩,٥	

تابع جدول رقم (٤)

م	المعوقات	عالية جدا	عالية	متوسطة	ضعيفة	معدومة	الحسابي المتوسط
٨	عدم توافر البيئة المناسبة في معامل الحاسب الآلي (درجة الحرارة المنخفضة، الحماية من الغبار، الحماية من الرطوبة).	٤	١٥	٢٥	١٤	١٦	٢,٦٩
	التكرار	٥,٤	٢٠,٣	٣٣,٨	١٨,٩	٢١,٦	
٧	عدم توافر مصادر الطاقة الكهربائية بالقدر المطلوب لتشغيل أجهزة الحاسب وضمان سلامتها.	٤	٥	١١	٢٠	٣٤	١,٩٩
	النسبة	٥,٤	٦,٨	١٤,٩	٢٧	٤٥,٩	

يلاحظ أن درجة الموافقة على المعوقات المشار إليها انحصرت بين (٣,٥) و(٤,٥) التي تمثل درجة موافقة عالية على تأثير تلك المعوقات السلبي على تدريس الحاسب الآلي. ودلالة ذلك أن درجة تأثير المعوقات الفنية المشار إليها عالية وأن عدم توافر الكفاءات الفنية المؤهلة للصيانة والإشراف على تشغيل الأجهزة، وعدم توافر العدد المناسب من الأجهزة والمعامل تمثل أكبر العوائق الفنية أمام تدريس الحاسب في المرحلة الابتدائية.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه عدد من الدراسات. فقد أشار حسن (١٩٩١م) والمصراطي (١٩٩٧م) إلى مشكلة الصيانة والدعم الفني للأجهزة كمشكلة من المشكلات المؤثرة على فاعلية تدريس الحاسب الآلي. واعتبر العمري (١٩٩٨م) وجنبي (١٤١٦ هـ) مشكلة قلة عدد المعامل والأجهزة من أبرز الصعوبات التي تواجه تجربة الحاسب الآلي في التعليم.

إن النتائج السابقة تستدعي التفكير الجاد من قبل الوزارة في توفير الكفاءات الفنية والدعم المادي اللازم لتوفير العدد المناسب من الأجهزة

والقاعات الدراسية المناسبة كمعامل لتدريس الحاسب بواقع قاعة دراسية كحد أدنى في كل مدرسة، ويتطلب ذلك رصد ميزانية خاصة تتجاوز مئات الملايين من الريالات لتوظيف فني (صيانة وتشغيل) واحد على الأقل في كل مدرسة، وذلك لتلافي أكبر المعوقات الفنية لتدريس الحاسب في المرحلة الابتدائية.

يلي تلك المعوقات سبعة معوقات بلغت درجة الموافقة على كونها معوقات فنية بدرجة متوسطة، تمثلت تلك المعوقات في: تطور تقنية الحاسب الآلي بشكل سريع، بمتوسط حسابي (٣,٤٣)؛ ثم عدم تحديث الأجهزة بصفة دورية، ومتوسطه الحسابي (٣,٤٢). يلاحظ على الفقرتين السابقتين أنهما قد تمثلان عائقاً بدرجة متوسطة حسب معيار درجة التركيز المحكم ولكنها أقرب إلى العالية منها إلى المتوسطة. يتضح من النتائج السابقة أهمية العمل على تقادي هذين المعوقين الفنيين اللذين سيكون لهما دور مؤثر في إعاقه تدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية على الوجه المطلوب.

وقد يساعد على تلافي هذين المعوقين، التخطيط المسبق للكيفية التي سيتم من خلالها تحديث الأجهزة ومتابعة تطور تقنية الحاسب كل أربع سنوات كحد أقصى. واعتبر المصراحي (١٩٩٧م) مشكلة تحديث الأجهزة والبرمجيات بصفة دورية من معوقات تدريس الحاسب، لأنها تتطلب دعماً مالياً كبيراً ومستمراً وهذا مما لا يسهل الحصول عليه في غالب الأحيان.

ومن المعوقات الفنية بدرجة متوسطة عدم تحديث البرامج الحاسوبية بصفة دورية، ومتوسطه الحسابي (٣,٣٨)؛ واعتماد بعض الأوامر في نظام تشغيل الحاسب على اللغة الإنجليزية، بمتوسط حسابي مقداره (٣,٣١)، ويليهِ عدم توافر الوقت الكافي للطالب أثناء اليوم الدراسي للتدريب على

استخدام الحاسب، بمتوسط حسابي مقداره (٢,٣٠)، ثم اختلاف إمكانات ومزايا الأجهزة المتوافرة لدى المدرسة بعضها عن بعض، وأخيراً عدم توافر البيئة المناسبة في معامل الحاسب الآلي.

أما بالنسبة للمعوق الأخير: عدم توافر مصادر الطاقة الكهربائية بالقدر المطلوب لتشغيل أجهزة الحاسب وضمان سلامتها، بمتوسط حسابي يساوي (١,٩٩)، وهي درجة تمثل الموافقة على كونه معوقاً ولكن بدرجة منخفضة، مما يشير إلى ضعف تأثير هذا المعوق الفني على تدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية.

السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على ما يأتي: ما أهم المعوقات التعليمية التي تعوق تدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية؟

يحدد جدول رقم (٥) أهم المعوقات التعليمية التي قد تعوق تدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية ويظهر من الجدول أن متوسطات درجة الموافقة على فقرات الاستبانة بالنسبة للمعوقات التعليمية لتدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية انحصرت ما بين (٤,٠٥) و (٢,٤٣)

تشير النتائج في جدول (٥) أن خمسة معوقات من المعوقات التعليمية لتدريس الحاسب في المرحلة الابتدائية بلغت درجة الموافقة عليها درجة عالية حسب معيار درجة التركيز المعتمد في الدراسة. وهذه المعوقات هي: عدم تيسر ملكية الحاسب لكثير من التلاميذ، وبلغ المتوسط الحسابي لهذا المعوق (٤,٠٥)؛ ثم صعوبة توافر المعلم المتمكن من تدريس الحاسب الآلي، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٧). يلي ذلك عدم وجود منهج محدد لتدريس الحاسب الآلي، بمتوسط حسابي يساوي (٣,٧٣)؛ ثم عدم وجود كتاب

مقرر لتدريس الحاسب الآلي، ومتوسطه الحسابي (٣,٧٠)؛ وأخيراً عدم وجود أهداف محددة لتدريس الحاسب في المرحلة الابتدائية، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٤).

ويدعم النتائج المشار إليها أعلاه (لأسباب صعوبة توافر المعلم المتمكن) ما أشار إليه غالب نتائج الدراسات المتصلة بالموضوع. حيث أشار الموسى (١٤٢١هـ) إلى أن مشكلة إعداد وتدريب المعلم من أبرز مشكلات تدريس الحاسب وأن العالم العربي مازال وسيظل يعاني من قلة المعلمين في مجال الحاسب. ويوصي الموسى بضرورة تكثيف برامج تدريب المعلمين في علم الحاسب، ووضع مادة استخدام الحاسب في التعليم كأحد المتطلبات الأساسية في كلية التربية. وبالنسبة لمشكلة المنهج والكتاب المقرر أشار مندورة (١٤٠٩هـ) إلى أن مشكلة تحديد المعلومات والمهارات المطلوب تدريسها للطلاب في كل مرحلة وفي كل صف يُعد من أبرز المشكلات والتحديات التي تواجه في الاعتبار عند التخطيط لتدريس الحاسب الآلي.

جدول رقم (٥)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة عن مدى موافقتهم على عبارات محور المعوقات التعليمية وترتيبها تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	المعوقات	عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	معدومة	الحسابي المتوسط
٧	عدم تيسر ملكية الحاسب لكثير من التلاميذ مما يعوق إمكانية تكليفهم ببعض الواجبات المنزلية.	٣٠	٢٧	١١	٣	٣	٤,٠٥
	النسبة	٤٠,٥	٣٦,٥	١٤,٩	٤,١	٤,١	
١	صعوبة توفر المعلم المتمكن من تدريس الحاسب الآلي.	٢١	٢٨	١٧	٣	٥	٣,٧٧
	النسبة	٢٨,٤	٣٧,٨	٢٣	٤,١	٦,٨	

تابع جدول رقم (٥)

م	المعوقات	عالية جدا	عالية	متوسطة	ضعيفة	معدومة	الحسابي المتوسط
٤	عدم وجود منهج محدد رسمياً	٢٤	٢٥	١٢	٧	٦	٣,٧٣
	لتدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية.	٣٢,٤	٣٣,٨	١٦,٢	٩,٥	٨,١	
٥	عدم وجود كتاب مقرر لتدريس الحاسب الآلي في الصفوف المختلفة في المرحلة الابتدائية.	٢٢	٢٧	١٣	٥	٧	٣,٧٠
		٢٩,٧	٣٦,٥	١٧,٦	٦,٨	٩,٥	
٣	عدم وجود أهداف محددة رسمياً	١٧	٢٦	١٧	٨	٦	٣,٥٤
	لتدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية.	٢٣	٣٥,١	٢٣	١٠,٨	٨,١	
٦	عدم تقديم إدارة التعليم دورات تدريبية على رأس العمل لرفع كفاءة معلمي الحاسب الآلي.	١٨	٢٦	٢٤	١٠	٦	٣,٤٦
		٢٤,٤	٢١,٦	٣٢,٤	١٣,٥	٨,١	
٢	نقص الخبرة التربوية لدى معلم الحاسب.	١٥	٢٢	٢٤	٥	٨	٣,٤٢
		٢٠,٣	٢٩,٧	٣٢,٤	٦,٨	١٠,٨	
٨	صعوبة استخدام الحاسب من قبل طلاب المرحلة الابتدائية.	٩	١٧	٢٤	١٥	٩	٣,٠٣
		١٢,٢	٢٣	٣٢,٤	٢٠,٣	١٢,٢	
٩	عدم أهمية استخدام الحاسب بالنسبة لطلاب المرحلة الابتدائية.	٢	١٤	١٤	٢٨	١٦	٢,٤٣
		٢,٧	١٨,٩	١٨,٩	٣٧,٨	٢١,٦	

يلاحظ أن درجة الموافقة على المعوقات المشار إليها انحصرت بين (٣,٥) و(٤,٥) التي تمثل درجة موافقة عالية على تأثير تلك المعوقات السلبي على تدريس الحاسب الآلي. ودلالة ذلك أن درجة تأثير المعوقات التعليمية المشار إليها عالية وأن عدم توافر المعلم الكفاء والمنهج والكتاب المقرر والأهداف المحددة تمثل أكبر العوائق التعليمية أمام تدريس الحاسب في المرحلة الابتدائية.

إن النتائج السابقة تستدعي التفكير الجاد من قبل الوزارة في توفير وإعداد المعلم الكفاء لتدريس الحاسب في المرحلة الابتدائية إضافة إلى تحديد الأهداف والمنهج والمقرر المناسب، ويتطلب ذلك بذل أقصى الجهود لتوفير المعلمين المعدين إعداداً علمياً وتربوياً مناسباً لتدريس الحاسب في المرحلة الابتدائية، بمعدل معلم واحد على الأقل في كل مدرسة. ومن التحديات الكبيرة أمام الوزارة إعداد المنهج المناسب الذي يتضمن: الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس، وأساليب التقويم. كما يتعين على وزارة المعارف إعداد دليل للمعلم وكتاب أنشطة للطالب، وذلك لتلافي أكبر المعوقات التعليمية لتدريس الحاسب في المرحلة الابتدائية.

يلي تلك المعوقات ثلاثة معوقات تعليمية بلغت درجة الموافقة على كونها معوقات تعليمية بدرجة متوسطة، تمثلت تلك المعوقات في: عدم تقديم إدارة التعليم دورات تدريبية على رأس العمل لرفع كفاءة معلمي الحاسب، بمتوسط حسابي (٣,٤٦)؛ ثم نقص الخبرة التربوية لدى معلم الحاسب، ومتوسطه الحسابي (٣,٤٢)؛ ثم صعوبة استخدام الحاسب من قبل طلاب المرحلة الابتدائية، بمتوسط حسابي (٣,٠٣). يلاحظ على المعوقات التعليمية السابقة أنها قد تمثل عائقاً بدرجة متوسطة حسب معيار درجة التركيز المحكم. وتجدر الإشارة إلى اتفاق هذه النتائج مع ما توصل إليه جنبي (١٤١٦هـ) وحتى في حالة تقديم دورات للمعلمين فإنها كانت رتيبة وروتينية وبدائية ولم تتحقق استفادة كبيرة من تلك الدورات. ويوصي مندورة (١٤٠٩هـ) بضرورة الدراسة الجادة لمتطلبات تدريب المعلمين.

يتضح من النتائج السابقة أهمية العمل على تضاوي المعوقات التعليمية التي قد يكون لها دور مؤثر في إعاقة تدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية على الوجه المطلوب. وقد يساعد على تلافي تلك المعوقات، التخطيط المسبق من قبل إدارات التعليم للكيفية التي سيتم من خلالها

تقديم الدورات التدريبية، وتزويد معلمي الحاسب -الذين غالباً ما يكونون من خريجي المؤسسات التعليمية العلمية- بالخبرات التربوية المناسبة.

أما بالنسبة للمعوق الأخير: عدم أهمية استخدام الحاسب بالنسبة لطلاب المرحلة الابتدائية، بمتوسط حسابي يساوي (٢,٤٣)، وهي درجة تمثل الموافقة على كونه معوقاً ولكن بدرجة منخفضة، مما يشير إلى ضعف تأثير هذا المعوق على تدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية.

السؤال الرابع:

نص السؤال الرابع من أسئلة الدراسة على ما يأتي: ما العلاقة بين الخبرة العملية لمدير المدرسة ودرجة إحساسه بالمعوقات الإدارية والفنية والتعليمية لتدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية.

وللتعرف على العلاقة بين الخبرة العملية لمديري المدارس (عينة الدراسة) ودرجة إحساسهم بالمعوقات الإدارية والفنية والتعليمية لتدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية، صيغ الفرض الأول من فروض الدراسة والذي نص على ما يأتي: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين كل فئات الخبرة الثلاث التالية للمديرين (أقل من ست سنوات، ٦-أقل من ١٠ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر) بالنسبة لدرجة إحساسهم بمعوقات تدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية. ولاختبار الفرض الأول استخدم تحليل التباين أحادي الاتجاه في برنامج SPSS.

أثر الخبرة على إجابات المديرين:

يوضح الجدول (٦) أعداد المديرين فئات الخبرة والقيمة العامة لمتوسط إجاباتهم والانحراف المعياري لكل فئة. ويظهر الجدول رقم (٧) حسابات تحليل التباين وقيمة (ف) بالنسبة لإجابات المديرين على محاور الاستبانة الثلاث.

جدول (٦)

فئات الخبرة وأعداد مديري المدارس

ومتوسط الإجابة على محاور الاستبانة والانحراف المعياري

المحور	فئات الخبرة	عدد المديرين	المتوسط	الانحراف المعياري
المعارف الإدارية	أقل من ١٠ سنوات	٩	٣,١١	٠,٥٩
	١٠ - ١٥ سنة	١٨	٣,٣٣	٠,٣٦
	أكثر من ١٥ سنة	٤٧	٣,٣٦	٠,٥٤
المعارف الفنية	أقل من ١٠ سنوات	٩	٣,١٨	٠,٧٧
	١٠ - ١٥ سنة	١٨	٣,٣٥	٠,٨٨
	أكثر من ١٥ سنة	٤٧	٣,٣٨	٠,٦٢
المعارف التعليمية	أقل من ١٠ سنوات	٩	٣,٥٣	٠,٦٥
	١٠ - ١٥ سنة	١٨	٣,٣٨	٠,٧٩
	أكثر من ١٥ سنة	٤٧	٣,٤٨	٠,٨٤

وبالرجوع إلى الجدول رقم (٧)، يتضح من نتائج تحليل التباين عدم وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥) بين الخبرة العملية لمدير المدرسة ودرجة إحساسه بالمعارف الإدارية والفنية والتعليمية لتدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية. وفي ذلك إشارة إلى أن عدد سنوات الخبرة في التعليم لمدير المدرسة لم يظهر أن له أثراً على درجة تقدير المديرين لمعارف تدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية. وقد أظهر جدول (٦) فروقاً طفيفة بين متوسطات تقديرات المديرين لمحاور الاستبانة حسب سنوات الخبرة، ولكنها لم ترق إلى كونها فروقاً معتبرة وذات دلالة إحصائية. وقد تراوحت تقديرات المديرين للمعارف في المحاور الثلاث بين المتوسطة والعالية حسب معيار الحكم على درجة التركيز الذي سبق تقنيته للدراسة الحالية.

جدول (٧)

نتائج تحليل التباين بين المجموعات وداخل المجموعات والنسبة الفائية
لإجابات المديرين على محاور الاستبانة وفقاً لاختلاف سنوات الخبرة لمديري المدارس

المحور	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	قيمة (ف)
المعوقات الإدارية	بين المجموعات	٠,١٦	٢	٠,٠٧	٠,٢١٥٠
	داخل المجموعات	٢٤,٠٠	٧١	٠,٣٤	
	المجموع	٢٤,١٦	٧٣		
المعوقات الفنية	بين المجموعات	٠,٣١	٢	٠,١٧	٠,٣١١٩
	داخل المجموعات	٣٥,٦٥	٧١	٠,٥٠	
	المجموع	٣٥,٩٦	٧٣		
المعوقات التعليمية	بين المجموعات	٠,١٩	٢	٠,٠٩	٠,١١٠٥
	داخل المجموعات	٤٦,٧٦	٧١	٠,٦٦	
	المجموع	٤٦,٩٥	٧٣		

* غير دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥

السؤال الخامس:

نص السؤال الخامس من أسئلة الدراسة على ما يأتي: ما العلاقة بين طبيعة المبنى المدرسي (حكومي) أو (مستأجر) ودرجة إحساس مدير المدرسة بالمعوقات الإدارية والفنية والتعليمية لتدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية.

وللتعرف على العلاقة بين طبيعة المبنى المدرسي (حكومي) أو (مستأجر) ودرجة إحساس مدير المدرسة بالمعوقات الإدارية والفنية والتعليمية لتدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية، صيغ الفرض الثاني من فروض الدراسة والذي نص على ما يأتي: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين إجابات المديرين باختلاف طبيعة المبنى المدرسي (حكومي، مستأجر) بالنسبة لدرجة إحساسهم بمعوقات

تدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية. وللإجابة عن السؤال الخامس واختبار الفرض الثاني استخدم اختبار دلالة الفروق بين المتوسطات (ت) في برنامج SPSS.

يوضح الجدول (٨) دلالة الفروق بين متوسط درجات مديري المدارس الحكومية ومتوسط درجات مديري المدارس المستأجرة. وبالرجوع إلى جدول (٨) يتضح:

جدول (٨)

دلالة الفروق بين متوسط تقديرات مديري المدارس الحكومية ومتوسط تقديرات مديري المدارس المستأجرة

المحور	المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)
المعوقات الإدارية	حكومي	٢٨	٣,٣٤	٠,٥٦	*٠,٣١
	مستأجر	٣٦	٣,٣١	٠,٤٦	
المعوقات الفنية	حكومي	٢٨	٣,٤٠	٠,٦٢	*٠,٧٠
	مستأجر	٣٦	٣,٢٩	٠,٧٩	
المعوقات التعليمية	حكومي	٢٨	٣,٦٣	٠,٧٣	*١,٩٠
	مستأجر	٣٦	٣,٢٨	٠,٨٤	

* غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من نتائج جدول رقم (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الحكومية، ومتوسطات تقديرات مديري المدارس المستأجرة للمعوقات الإدارية والفنية والتعليمية. يلاحظ أن متوسطات مديري المدارس الحكومية أكبر (بشيء يسير) من متوسطات مديري المدارس المستأجرة في المحاور الثلاث. وفي ذلك إشارة إلى أن إحساس مديري المدارس الحكومية بالمعوقات أكبر من

إحساس مديري المدارس المستأجرة. وقد يعزى ذلك إلى ضخامة عدد الطلاب في المدارس الحكومية والذي قد يصل إلى ضعف عدد الطلاب في المدارس المستأجرة، مما يشكل عبئاً أكبر على إدارة المدرسة في مختلف الجوانب الإدارية والفنية والتعليمية المتعلقة بتدريس الحاسب في المرحلة الابتدائية. وقد تراوحت تقديرات المديرين للمعوقات في المحاور الثلاث بين المتوسطة والعالية حسب معيار الحكم على درجة التركيز الذي سبق تقنيه للدراسة الحالية.

السؤال السادس:

نص السؤال السادس من أسئلة الدراسة على ما يأتي: ما العلاقة بين الموقع الجغرافي للمدرسة (مدرسة في المدينة المنورة) أو (مدرسة في قرية) ودرجة إحساس مدير المدرسة بالمعوقات الإدارية والفنية والتعليمية لتدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية.

وللتعرف على العلاقة بين الموقع الجغرافي للمدرسة (مدرسة في المدينة المنورة) أو (مدرسة في قرية) ودرجة إحساس مدير المدرسة بالمعوقات الإدارية والفنية والتعليمية لتدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية، صيغ الفرض الثالث من فروض الدراسة والذي نص على ما يأتي: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المديرين باختلاف الموقع الجغرافي للمدرسة (داخل المدينة المنورة، قرية) بالنسبة لدرجة إحساسهم بمعوقات تدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية. وللإجابة عن السؤال السادس واختبار الفرض الثالث استخدم اختبار دلالة الفروق بين المتوسطات (ت) في برنامج SPSS.

جدول (٩)

دلالة الفروق بين متوسط درجات مديري المدارس داخل المدينة المنورة
ومتوسط درجات مديري المدارس بالقرى التابعة لمنطقة المدينة المنورة

المحور	المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)
المعوقات الإدارية	مدرسة في المدينة	٦٨	٣,٣٣	٠,٥٠	* ٠,٠٧
	مدرسة في قرية	٦	٣,٣١	٠,٦٥	
المعوقات الفنية	مدرسة في المدينة	٦٨	٣,٣٤	٠,٦٩	* ٠,١٥
	مدرسة في قرية	٦	٣,٣٩	٠,٩٤	
المعوقات التعليمية	مدرسة في المدينة	٦٨	٣,٤٧	٠,٧٣	* ٠,٢٢
	مدرسة في قرية	٦	٣,٣٩	١,٥٢	

* غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من نتائج جدول رقم (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات مديري المدارس في المدينة المنورة، ومتوسطات تقديرات مديري المدارس في القرى المحيطة بالمدينة المنورة للمعوقات الإدارية والفنية والتعليمية لتدريس الحاسب في المرحلة الابتدائية. وقد يعزى السبب في ذلك إلى تماثل الخدمات والإمكانات والظروف في ست المدارس التابعة للقرى المحيطة بالمدينة المنورة التي شملتها عينة الدراسة، بالخدمات المتوافرة للمدارس في المدينة المنورة. وقد بلغت تقديرات المديرين للمعوقات في المحاور الثلاث في حدود الدرجة المتوسطة حسب معيار الحكم على درجة التركيز الذي سبق تقنيه للدراسة الحالية.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة، فإن الباحث يوصي بما يأتي لتلافي معوقات تدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية، والاستعداد لمرحلة استخدام

الحاسب الآلي بصفته وسيلة تعليمية ، ولذا فقد تضمنت توصيات الدراسة ما يأتي:

أولاً: توصيات لوزارة التربية والتعليم:

١. توظيف أو تأهيل معلم واحد على الأقل في كل مدرسة لتدريس الحاسب الآلي.
٢. تشكيل لجان من المسؤولين والتقنيين والمتخصصين في المقررات الدراسية للإشراف العام على مشروع تدريس الحاسب في المرحلة الابتدائية على مستوى المملكة.
٣. التخطيط لتنظيم دورات تدريبية مكثفة وورش عمل لجميع المشرفين التربويين على مستوى المملكة الذين ليس لديهم خبرة في استخدام الحاسب الآلي، وتمكينهم من مهارات استخدام الحاسب الآلي بصفته وسيلة مساندة في التدريس.
٤. إدراج التعليم المعان بالحاسوب ضمن مناهج التعليم العام، حيث أثبتت الدراسات جدوى ذلك في تعليم جميع المقررات الدراسية في التعليم العام.
٥. التعميم المرحلي لتجربة إدخال الحاسوب في التعليم على مستوى المملكة. بحيث يبدأ بتجربة تدريس الحاسب الآلي كمقرر، ثم الانتقال إلى مرحلة استخدام الحاسب وسيلة تعليمية في التدريس.
٦. التخطيط للبدء بإدخال تدريس الحاسب الآلي في المدارس في جميع المراحل الدراسية، ابتداءً من مرحلة الروضة (رياض الأطفال) وذلك بالتوسع في إنشاء مراكز أطفال المستقبل.

٧. إجراء المزيد من الدراسات الميدانية والوصفية المتعلقة باستخدام الحاسب الآلي في التدريس.

٨. التنسيق مع الشركات المنتجة للبرمجيات الحاسوبية التعليمية والتعاون معها في إصدار برامج تعليمية في مختلف المقررات تحقق الأهداف المنشودة في الاستفادة من الحاسب الآلي في مجال التعليم.

٩. التخطيط المرحلي لتوفير الاعتمادات المالية اللازمة لتغطية الكلفة المالية العالية لتدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية.

١٠. التخطيط والتفكير الموضوعي الجاد في كيفية إشراك القطاع الخاص في الاستثمار في مجال تدريس الحاسب الآلي في المدارس الابتدائية، وذلك بتحمل أعباء تجهيز المدارس بمعامل الحاسب الآلي وفنيي الصيانة والتشغيل.

١١. دعم الشركات المنتجة للبرامج التعليمية وتقديم الحوافز والتسهيلات والخبرات بما يساعدها على إنتاج برامج علمية عالية الجودة والدقة والارتباط بالمناهج الدراسية.

ثانياً: توصيات للإدارات العامة للتربية والتعليم:

١. تشكيل لجنة مركزية لجمع التبرعات والهبات ووضع المعايير العامة والشروط اللازمة على الشركات التقنية والحاسوبية الممولة أو المستثمرة في تمويل المدارس بمعامل الحاسب الآلي أو الأجهزة.

٢. التخطيط لتنظيم دورات تدريبية مكثفة وورش عمل لجميع المشرفين التربويين والمعلمين على مستوى المنطقة الذين ليس لديهم خبرة في استخدام الحاسب الآلي، وتمكينهم من مهارات تدريس الحاسب الآلي، استخدام الحاسب الآلي وسيلة مساندة في التدريس.

٣. تنظيم دورات وورش عمل لمديري ووكلاء المدارس لتعريفهم وتدريبهم على المهارات الحاسوبية اللازمة في الناحية الإدارية بصفة خاصة والتعليمية بصفة عامة، وتوعيتهم بأهمية الحاسب الآلي في التدريس.
٤. إشراك القطاع الخاص في تحمل مسؤولية تدريب المعلمين والإداريين على المهارات التقنية اللازمة حسب ما هو مخطط له.
٥. تشكيل لجان لمراجعة برمجيات الحاسوب الخاصة بجميع المقررات، والموجودة في الأسواق لتحديد ما يمكن الاستفادة منه، ومدى إمكانية تحمل القطاع الخاص مسؤولية التمويل والصيانة، وتحديد التصور المناسب لاستثمار القطاع الخاص في هذا الصدد.
٦. رصد الخبرات والتجارب الناجحة على مستوى المدارس في المنطقة وتعميمها وإتاحة الفرصة لباقي المدارس للاستفادة منها.
٧. تشجيع الخبرات الجيدة والمدارس المتميزة في تدريس الحاسب الآلي والمعلمين المتميزين وتكريمهم، ورصد المكافآت المعنوية والمادية المحفزة.
٨. رصد جميع الخبرات والتجارب الميدانية وإخضاعها للتقويم والدراسات والأبحاث الميدانية، للكشف عن مدى فاعلية تلك الخبرات وإمكانية الاستفادة منها في مقررات أخرى أو مدارس أخرى.
٩. الأخذ بمبدأ المعلم الثابت والطلاب المتنقلين على الفصول، وذلك بتحديد فصل دراسي ثابت كحجرة للمعلم، وتحرك الطلاب وتقلعهم بين حجر المعلمين في كل حصة دراسية، وهو الأسلوب المعمول به في غالب دول العالم الصناعي، لما في ذلك من إيجابيات

كثيرة، والتي من أهمها بالنسبة للحاسب الآلي ضمان المحافظة على سلامته في كل حجرة دراسية وبعده عن العبث به من قبل التلاميذ.

ثالثاً: توصيات للمدارس الابتدائية:

١. تحمل المدارس مسؤولية البحث عن مستثمرين ممولين في القطاع الخاص في ضوء المعايير العامة المحددة من قبل اللجنة المركزية في إدارة التعليم، وبعد التنسيق المسبق مع اللجنة.
٢. البحث عن المعلمين المتمكنين من مهارات الحاسب الآلي من معلمي المدرسة، أو المدارس المجاورة، والتنسيق للاستفادة القصوى من خبراتهم.
٣. تهيئة القاعات المناسبة كمعامل للحاسب الآلي، وتزويد الفصول الدراسية بالتجهيزات اللازمة لاستخدام الحاسب في الفصل الدراسي.
٤. تنظيم الجدول الدراسي بما يتوافق مع متطلبات تدريس الحاسب الآلي كمقرر يدرس في معمل للحاسب كمرحلة أولى، وفي مرحلة لاحقة كوسيلة تعليمية مساندة في كل مقرر.
٥. تمكين معلمين في كل مدرسة (على أقل تقدير) من اكتساب المهارات اللازمة لتدريس الحاسب الآلي وصيانته، وذلك بالتنسيق مع الإدارة العامة للتعليم والقطاع الخاص.
٦. تشجيع المعلمين على اكتساب المهارات الحاسوبية وعقد الدورات وورش العمل لرفع مستوى الثقافة والمهارة الحاسوبية لدى جميع معلمي وإداريي المدرسة، وتكريم المتميزين من المعلمين.
٧. توفير البرامج الحاسوبية في مختلف التخصصات.

رابعاً : توصيات للمعلم بالمدارس الابتدائية :

١. استشعار المسؤولية حيال تطوير المهارات الذاتية في استخدام الحاسب الآلي وبرمجته وصيانتة.
٢. تحمل قسط من المسؤولية حيال التبعة المالية لتوفير البرمجيات الخاصة بالمقررات التي يدرسها ، واحتساب الأجر في ذلك على الله سبحانه وتعالى.
٣. التعاون والتنسيق وتبادل الخبرات الحاسوبية مع المعلمين في التخصص نفسه في المدرسة الواحدة وعلى مستوى المنطقة ، بمبادرات ذاتية وعدم انتظار التوجيه من إدارة التعليم أو الوزارة.
٤. توسيع دائرة التعاون مع معلمي المقررات الأخرى في المدرسة ونشر الثقافة الحاسوبية ، والإسهام الفاعل في إكساب كافة معلمي المدرسة للمهارات الحاسوبية ، من خلال الدورات التطوعية بالتنسيق مع إدارة المدرسة.
٥. المبادرة إلى عرض الخدمات ، من استشارات ودورات لكافة المعلمين بالمنطقة بالتنسيق مع إدارة المدرسة والإدارة العامة للتعليم.

المراجع:

- أبو حطب، فؤاد (١٩٩١م)، **مناهج وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أوستن، جيلبرت، ولويتروود، سارة أ (١٩٨٢م) **الحاسب الإلكتروني في المدرسة**، ترجمة: أحمد رضا محمد رضا، **مستقبل التربية (٤):** ٣١-١٦.
- بوزبر، أحمد محمد (١٤٠٩ هـ) **تقويم مسارات استخدام الحاسب الآلي كوسيلة تعليمية في الوطن العربي**، رسالة الخليج العربي (٣٠): ٩٧-١٢٢.
- جنبي، كمال منصور (١٤١٦ هـ) **واقع تدريس الحاسوب في المرحلة الثانوية في مدينتي مكة المكرمة وجدة**، رسالة الخليج العربي (٥٦): ١٤٧-١٨٠.
- الحبيب، عبدالله إبراهيم (١٤٠٧ هـ) **آفاق استخدام الحاسب الآلي في مجال التعليم**، **التوثيق التربوي (٢٨):** ١٥٣-١٥٧.
- حسن، محمد صديق محمد (١٩٩١م) **التجربة القطرية في مجال الحاسوب "تطبيقات الحاسوب في مجال التعليم"**، **التربية (٩٨):** ٨٨-١٠٣.
- سيد، فتح الباب عبد الحليم (١٤١٥ هـ) **الكمبيوتر في العملية التعليمية**، القاهرة: عالم الكتب.
- العمري، أكرم محمود (١٩٩٨م) **المعوقات التي تواجه تدريس الحاسوب**، **التربية (١٢٤):** ٨٦-١١٢.

- الغريب، رمزية (١٩٩٦م) التقويم والقياس النفسي والتربوي، القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية.
- مرداس، نايف (١٩٨٤م) التعليم بواسطة الكمبيوتر وتطبيقاته في الدول العربية، التربية الجديدة (٣٣): ٧-٣٣.
- المصراتي، عبد القادر (١٩٩٧م) المعلم والوسائل التعليمية، ط٢، طرابلس: الجامعة المفتوحة.
- مندورة، محمد ورحاب، أسامة (١٤٠٩هـ) دراسة شاملة حول استخدام الحاسب الآلي في التعليم العام مع التركيز على تجارب ومشاريع الدول الأعضاء، بحث مقدم إلى: ندوة استخدامات الحاسب الآلي في التعليم العام لدول الخليج العربي، المنامة، البحرين، ٢٦-٢٩ ربيع الأول.
- مركز المعلومات بالإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة المدينة المنورة (١٤٢٣هـ) التقرير السنوي.
- الموسى، عبد الله بن عبد العزيز (١٤٢١هـ) استخدام الحاسب الآلي في التعليم، الرياض مكتبة الشقري.

مراحل الزواج ودورة الصراع بين الأزواج

د. دخيل بن عبدالله الدخيل الله

أستاذ مشارك - قسم علم النفس

كلية التربية - جامعة الملك سعود

هدف هذا البحث إلى التعريف بمراحل الزواج وما يتخللها من أحداث وأنماط علاقات وخاصة الصراع. وقد تم التعريف بهذه المراحل من حيث الخصائص وأنماط العلاقات التي تتخللها. وتتمثل هذه المراحل فيما يأتي:

١. المرحلة الأولى: مرحلة الحب الرومانسي، وفيها يشعر الزوجان بمحبة كل واحد منهما للآخر، ويؤثرا أن يظلا شريكين، وتتسم العلاقة بين الزوجين بالتفاؤل والانفتاح على بعض، وهي مرحلة سعيدة غير أنها قصيرة.

٢. المرحلة الثانية: مرحلة الصراع: وتصطبغ فيها العلاقة بين الزوجين بمشاعر الأسى، ويضيق الوقت بينهما في معترك الصراع والفشل عبر دورة تبدأ بالكمون وقد تنتهي بالخلع أو الطلاق، وعلى الرغم من أن فكرة الطلاق قد تخطر على بال أي من الشريكين إلا أنه غالباً لا يؤخذ بها.

٣. المرحلة الثالثة: تعود فيها الألفة والوثام للحياة الزوجية بعد تقدير كل طرف لما يجب أن تكون عليه العلاقة في الواقع حيث يسود التعامل مع موقف الزواج بواقعية بعيداً عن الأحلام والمثالية.

وقد تخلل عرض الباحث لهذه المراحل التأكيد على أبرز الأحداث وبالذات أحداث المرحلة الثانية: الصراع مراحل وأنماط علاقات ووردود أفعال، وانتهى الباحث إلى بعض المضامين النظرية والتطبيقية التي أوحى بها وصفه لمراحل الزواج. مصحوبة بتساؤلات تتعلق بمستقبل البحث في هذه الظاهرة، وما قد توحى به من مضامين لها علاقة بالواقع المعيش للأزواج.

The aim of this research was to describe the stages of marriage: events, and types of relationships, particularly, the partners conflict. As a result, there are three major stages of marriage:

- 1- stage I: at which the couples experience a harmony and mutual delight. This stage is characterized by openness, optimism, and mutual engrossment. It is wonderful, but it does not last.*
- 2- Stage II: at which Conflict surfaces, failure intrudes and boredom casts its pall. Marital conflict generally follows a well orderd pattern. There are certain stages within this pattern. These stages as follows: 1) the latent stage, 2) the trigger stage, 3) the clash stage, 4) the increase of conflict stage, 5) the search -for-aallies stage, 6) the search for alternate - sources of gratification stage, 7) the dissolution stage. However, the couple responses to conflict have been identified as well as certain types of marital relationships.*
- 3- Stage III: at which an attempt to transform mutual attraction into a lasting love which means mutual accommodation. The couple have brought their expectations for their relationship into some kind of equilibrium with their every day life. Conclusions and recommendations were drown based upon these ideas.*

المقدمة:

تُعد ليلة الزواج من الأحداث السعيدة التي يخبرها المرء عبر مسارحياته. ويرتبط الزواج السعيد بمتعة الحياة بدياً ونفسياً (Lee, et. al., 1991). وفي الحديث النبوي: «الدنيا متاع وخير متاعها الزوجة الصالحة»، (مسلم والنسائي) إن العودة للزواج بعد الطلاق مؤشر على أهمية الزواج. وزيادة معدل الطلاق شاهد على أن أهمية الزواج في ازدياد، (225 : Sabini, 1995). وكثيراً ممن طلق عاد للزواج مرة أخرى رغبة فيما توفره علاقة الزواج من إشباع لحاجات كالمحبة والسعادة والتي تفوق في تأثيرها تأثير خبرات الزواج السابق السلبية على السلوك (Baron & Byrne, 1997: 310).

ومن المفترض أن المتزوجين من الناس أقل مشكلات عضوياً وأطول حياة زمناً من غير المتزوجين أو المطلقين. وأحد الأسباب أن الزواج مصدر مساندة وجدانية تقلل من الاعتلالات الجسدية. وسبب آخر هو أن كلا من الزوجين يساعد شريكه في إحداث التغيير في نمط حياته. ومثل هذا التغيير يساهم في صحة الإنسان (Sabini, 1995) على أن هذه التأثيرات الإيجابية للزواج تتوقف على نوعية الحياة الزوجية التي يحياها الزوجان في كنف عش الزوجية بما تتطوي عليه من أحداث وتسفر عنه من تبعات. تتخلل مسار العلاقة الزوجية عبر مراحل الزواج ولعل أبرز تلك الأحداث نوبات الصراع التي تجتاح العلاقة من حين لآخر. والسؤال الرئيس هنا هو: ما المراحل التي يعبرها الزوجان بصفتهما شريكين عند دخولهما ببعض؟ ما خصائص كل مرحلة وما تأثير تلك الخصائص على نمط العلاقة بين الزوجين؟ أي مراحل الزواج تتسم بالصراع بين الزوجين وما الدورة التي يمر بها الصراع بين الأزواج عند ظهوره؟ وهل فيه شر للزوجين أم خير؟

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعريف ببعض ما يتعرض له الزوجان من أحداث عند دخولهما ببعض، والتي تمثل مظهراً من مظاهر العلاقة الزوجية، وذلك من خلال وصف نوعي لكل مرحلة من مراحل الزواج. وبعبارة أخرى يرمي إلى التعريف بمراحل الزواج ودورة الصراع بين الأزواج.

والزواج لغة الاسم من زوج (الفيومي، ١٩٧٧، ص ٢٥٩). يقول ابن منظور (١٩٩٠) الأصل في الزوج الصنف والنوع من الشيء. والزواج خلاف الفرد والزوج الفرد الذي له قرين: وزوجان يعني ذكر وأنثى قال تعالى " وأنه خلق الزوجين الذكر والأنثى " فكل واحد منهما زوج. وزوج المرأة بعلمها وزوج الرجل امرأته. والرجل زوج المرأة وهي زوجته وزوجته، قد تناسبا بعقد النكاح. ويجمع الزوج أزواجاً وأزواج، (ص ص ١٩١-٢٩٢). ويقصد الباحث بمفهوم الأزواج الزوج والزوجة ارتباطاً ببعض في نمط علاقة شراكة زوجية من خلال عقد النكاح. ويُعد الزواج من وجهة نظر نفسية اجتماعية، نمطاً من أنماط العلاقات بين الأشخاص تتصف بالقرب والحميمية، (Brehm, et .al, 2002).

أهمية البحث:

من المفترض -ابتداءً- أن معرفة الزوج أو الزوجة لما يتوقع أن يتعرض له عند دخوله الحياة الزوجية وكيفية التعامل معه يُعد عاملاً حاسماً في تخفيف توتراته وتسهيل عملية توافقه مع الوسط الجديد ذي التأثير على رضاه العام عن زواجه، وكذا مستقبل حياته العائلية. فضلاً عن أن ما سوف نعرض له من مفاهيم له دلالاته التطبيقية ذات العلاقة بالتبصير بما سوف يعترض حياة الزوجين من عقبات وكيفية التغلب عليها للحفاظ على استمرارية الحياة الزوجية. هذا عدا ما قد تسهم به المعرفة ببعض مظاهر العلاقة الزوجية من تعزيز للجوانب الإيجابية منها كالألفة والوثام وتجنب

للسلبية منها كالاختلاف والشقاق والطلاق. وفي هذا حفاظ على استمرار واستقرار العلاقة وسلامة مخرجات تلك العلاقة كحسن التنشئة للأولاد والرضا عن الزواج والتوافق بين الأزواج.

هذا من جانب، ومن جانب آخر، للصراع بين الزوجين أهميته في الحياة الزوجية، إذ يمثل إحدى مراحلها. ومن ناحية تطبيقية، تُعد دراسة الصراع الزوجي مسألة مهمة لكل من الزوجين فهي ضرورية لفهم تأثير سلوك كل من الزوجين على مسار حياتهما مادام أن ما قد يعترضهما من عقبات له تأثيره على استقرار الحياة الزوجية ودوامها. ثم إن الإلمام بطبيعة الصراع بين الزوجين عامل مساعد على حسن التكيف له وتجنب تأثيراته السلبية. فالصراع بين الأزواج يسهم مباشرة في عدم الأمان الانفعالي (Davis, & Cumming, 1998) ومثل هذا التأثير السلبي ينعكس على علاقة الأبناء ببعض حناناً أو قسوة (Shaffer, 2000). فالإخوان والأخوات أكثر احتمالاً أن يندمجوا ببعض متى ما كان والداهم مندمجين ببعض، (Dunn, 1993). وفوق ذلك يعد الصراع مؤشراً على مستوى التوافق بين الأزواج، فالصراع ناشئ عن عدم التوافق بين الأزواج في الآراء والمعتقدات والتصرفات، وبانخفاض التوافق تزداد نزعات العنف بين الزوجين (فرج وعبدالله، ١٩٩٩). ويتحقق الوفاق والوثام بينهما مع انخفاض حدة الصراع.

مراحل الزواج:

يعرف التابع في مراحل الحياة الزوجية التي يعبرها أي زوجين (رجل وامرأة) عند اقترانهما ببعض كزوجين بدورة الحياة الزوجية (Marital Life Cycle). ويختلف عن مفهوم دورة حياة العائلة (Family Life Cycle)، والذي يشير إلى التابع في مراحل الحياة التي تعبرها أي عائلة نووية (Rowland, 1991). وطبقاً لجولدشتاين وزملائه (Goldstine, et. al., 1980)، أن للفرد دورة حياة وللعائلة دورة حياة.

وللشريكين أيضاً دورة حياة. وقد اكتشفوا خلال عملهم الأكلينيكي في مجال الاستشارات الزوجية أن هنالك تتابعاً واضحاً في نمط العلاقة بين الأزواج تمثل مراحل للزواج. وعلى أي حال، عادة ما ينظر للزواج على أنه إعلان بداية دورة حياة العائلة. فالزواج يبدأ بالإنشاء ويمر بالإنجاب ورعاية الأولاد ثم مغادرة الأولاد أو ما يعرف بـ "العش الفارغ" *the empty nest* وينتهي بالترمل (Ingoldsby & Smith, 1995).

لقد أسفرت العديد من الأبحاث عبر سنوات عن وجود مراحل متتابعة لدورة حياة العائلة *Family Life Cycle*. وتم وصف ما يتخلل هذه المراحل من أحداث في نماذج نظرية. وكنتيجة لذلك تعددت النماذج التي تفسر دورة الحياة العائلية. ومن هذه النماذج نموذج أولسن وماكيوبن (McCubbin & Olsen, 1983) والذي يصف أحداثاً تتعلق بتكوين الأسرة، لتبدأ بزواجين شابين بلا أطفال، ثم عوائل بأطفال دون سن المدرسة، تليها عوائل بأطفال في عمر المدرسة، ومن ثم عوائل بمراهقين. بعدها عوائل تزود المجتمع بالنشء من الشباب. وتنتهي بمرحلة العش الفارغ، فسنوات التقاعد. وهنالك ما يعرف بنموذج السيرة العائلية *Family career* عند فيلدمان وفيلدمان (Feldman & Feldman, 1975). والتي تتألف من أربع مراحل، هي:

- (١) مرحلة الخبرة الجنسية.
- (٢) مرحلة سير الزواج.
- (٣) مرحلة السيرة الوالدية.
- (٤) مرحلة السيرة الوالدية في الكبر.

وشبيه بهذين النموذجين نماذج تم وصفها من قبل آخرين على أساس أعمار الأطفال في العائلة، مثل نموذج بلد وولف (Wolfe & Blood, 1960)، ونموذج رولنز و كانون (Rollins & Cannon, 1974)، وأخرى اقتصر على تحديد صفات الأزواج أو أنواع الأزواج في علاقتها بنمط الاتصال أو أنماط

التفاعل والعلاقات بين الأزواج مثل نموذج فيتزباتريك وبادزنسكي (Fitzpatrick & Badzinski, 1985)، ونموذج جوتمان، (Gottman 1992) (1993)، ونموذج كوبر وهاروف، (Cuber & Harroff, 1979).

ويلاحظ على هذه النماذج أنها ركزت على واحد من أمرين: (١) إما وصف لما يتخلل مراحل الحياة العائلية من أحداث كنمو العائلة والأبوة ورعاية الأطفال، أو (٢) عرض لخصائص الأزواج في علاقتها بأنماط العلاقة بينهم. وهو ما لا يفي بما ينشده الباحث من هذا البحث، فالتركيز في البحث الحالي منصب على أحداث الزواج وليس أحداث العائلة أو خصائص الأزواج. وقد وقع اختيار الباحث على نموذج يوضح التابع في دورة العلاقة منذ بداية الزواج أو الدخول في الحياة الزوجية، والتي هي إعلان عملي لدورة حياة العائلة. ويعرف هذا النموذج بدورة الزواج - *Marriage Cycle*. والسبب في اختيار هذا النموذج أنه كان في الأصل وليد ملاحظات إكلينيكية مباشرة في مجال الاستشارات الزوجية لسلوك الأزواج. وطبقا لجوتمان، (Gottman, 1993)، أحد الخبراء الرواد في مجال العلاقات الزوجية، أن معظم تصنيفات أحداث الزواج التي تتضمنها الدراسات السابقة لم تبين على ملاحظات مباشرة لكيفية سلوك الأزواج أكثر من أنها مبنية على بيانات لتقارير ذاتية تتعلق بالمعتقدات وأساليب الحياة وأنماط التفاعل بين الأزواج كما يراها الأزواج، انظر أيضاً أمثلة للإشكاليات المنهجية في دراسة الانفعالات المتبادلة بين أفراد العائلة في السيد (١٩٨٩). وميزة أخرى لهذا النموذج تكمن في أنه انفراد دون غيره في وصف نسق أحداث العلاقة بين الأزواج في شكل دورة حياة تتألف من مراحل أكدت ظهور أحداثها الملاحظات الإكلينيكية والمشاهدات العقلية والتقارير الذاتية. وهو ما تفتقر إليه النماذج الأخرى آنفة الذكر، حيث عنيت أكثر بدورة حياة العائلة واعتبرت دخول الزوجين ببعض مرحلة من مراحلها. وعلى أي حال فإن الأحداث الخاصة بالزواج تمثل أنماطاً

للتفاعل خاصة بنسق فرعي من أنساق العائلة هو نسق العلاقة بين الزوج والزوجة، (Trenholm & Jensen, 2000 : 276).

على أن هذا البحث لن يقتصر على معطيات هذا النموذج كما وردت من قبل القائلين به بل سوف يضاف إليها ما فيه دعم لها من نتائج البحوث والدراسات الأخرى في مجال العلاقات الزوجية، من ذلك أعمال المنظرين والباحثين والخبراء في مجال الأسرة والزواج أمثال ستينيت وولترز (Walters & Stinnett, 1977)، وبترسون (Peterson, 1983)، وجوتمان (Gottman, 1993)، ورسبليت (Rubult, 1991)، وكرامر (Cramer, 1998)، وغيرهم. وجدير بالذكر أن مثل هذه البحوث والدراسات تمت في أوساط متنوعة كالمختبرات وأوساط طبيعية كمنزل الزوجين. واستخدمت مناهج متنوعة تراوحت بين تقارير ذاتية ومقابلات شخصية وتصاميم تجريبية وملاحظات حقلية ودراسات نمائية (طولية ومستعرضة)، وتصاميم لإعادة السلوك أو لعب الأدوار، والجمع بين الملاحظة والتقارير الذاتية والمقاييس الفيزيولوجية وسجلات الأرشيف. وتمثل هذه الإضافات على معطيات النموذج تتمة لمعطيات النموذج. وبالرغم من أن هذا النموذج يعد حديثاً نسبياً وأن ما أضيف إلى معطياته من نتائج البحوث والدراسات السابقة بمناهجها المختلفة الأنف ذكرها حديثاً أيضاً، إلا أن كل ذلك بحاجة إلى التأكد من سلامة تطابقه مع الممارسات الزوجية والعلاقات الأسرية في الأوساط العربية والإسلامية. وهذا ما نأمل أن تقود إليه المضامين النظرية والتطبيقية لهذا البحث وما قد يثيره من تساؤلات.

نموذج دورة الزواج:

يرى القائلون بهذا النموذج جولدشتاين وآخرون (Goldstine, et. al., 1980) بأن العلاقة بين الزوجين تمر بدورة حياة هي امتداد لدورة حياة الفرد

نفسه في مرحلة من مراحل عمره. هذه الدورة تبدأ مع اقتران الرجل والمرأة ببعض عن طريق الزواج. وتتألف من ثلاث مراحل هي:

المرحلة الأولى: مرحلة الحب الرومانسي.

المرحلة الثانية: مرحلة الصراع والندم.

المرحلة الثالثة: مرحلة الوفاق والوئام.

وتمثل المظاهر المختلفة للعلاقة بين الزوجين طوال فترة الزواج أبرز خصائص ومخرجات تلك المراحل. وما يأتي عرض لكل مرحلة من هذه المراحل بالتفصيل.

المرحلة الأولى: مرحلة الحب الرومانسي:

ويطلق عليها عرفاً عبر ثقافات مختلفة شهر العسل، (Ingoldsby & Smith, 1995). وتتسم بالحب الرومانسي بين الشريكين ولا تدوم طويلاً، مقارنة بالمراحل الأخرى. والنجاح في اجتياز هذه المرحلة مفيد للعلاقة بين الزوجين، ومن أبرز خصائصها نمو مشاعر المحبة بين الزوجين، حيث يشعر الشريك بالارتياح لشريكه الجديد، فضلاً عن الارتياح لنفسه. ويمتد هذا الإحساس بالارتياح إلى العالم من حوله. وبالطبع، تنمو الثقة كتأثير لذلك. وتولد الثقة الألفة. وتزداد رغبة كل من الشريكين بأن يكون أكثر قرباً من صاحبه. ومع القرب أكثر بينهما جسدياً ونفسياً ينمو الإحساس بالذات الجمعية، والتي عادة ما يعبر عنها عند الحديث عن حال الزوجين بلفظ "نحن". ويظهر خلالها التركيز على الصفات الإيجابية للطرف الآخر في العلاقة والتغاضي عن عيوبه. وفي هذا، تعبير عن رضا كل من الشريكين عن صاحبه. ومن تأثيرات الرضا المتبادل غفلة كل طرف عن حقيقة ما يمتاز به الطرف الآخر في الواقع من صفات تبدو خافية على كل منهما. وهو ما يصدق عليه قول الشاعر:

وعین الرضا عن کل عیب کلیلة

کما أن عین السخط تبدي المساویا

وتدفع هذه المظاهر للعلاقة بین الشریکین إلى أن یعامل کل منهما شریکة بدلال، فیأخذ التعبير عن المحبة بینهما شکل الأخذ والعطاء، کالتنازل عن تلبية دعوة تلقاها أحدهما من صديق أو قريب مقابل أن یظلا معا. ویفعل فرط المحبة بینهما، تصبح الاستجابة لحاجة کل شریک من قبل الشریک الآخر قوية، فیظهر التأیید التام من قبل کل واحد منهما للآخر، ویظهرا اهتمام منقطع النظیر بمشاعر کل منهما تجاه الآخر. ویتحالفان معا عند الحديث، وحديثهما لا ینقطع حول ما یجری وما الذي علیهما عمله، ويتم تفادي أي مشكلة تظهر عند مناقشة أي موضوع مادام فیها تهديد للعلاقة بینهما. ومن إجابیات هذه المرحلة أنها تحمي الشریکین من التعرض للتوترات الداخلية، وبدهی أن یكون مثل هذا التأثير، فلا أحد یعدل الشریک فی التخفیف من أي مصاب. إذ متى ما كان الشریک مصدرا من مصادر المساندة الوجدانية، (Heaton & Albrecht, 1991)، واتسمت العلاقة بین الشریکین بحسن الصحبة والتعبیر الوجداني، (Sabini, 1995)، والتعاطف أو المشاركة الوجدانية (Stinnett & Walters, 1977)، فإن فی هذا استقراراً واستمراراً للحياة الزوجية. وقد انتهى جوتمان، (Gottman, 1993) بأن الفرق الجوهری بین الزواج المستقر والزواج غیر المستقر یكمن فی مقدار الأفكار والتصرفات الإيجابية التي یتبادلها الأزواج.

ومن مخرجات هذه المرحلة تعلم الزوجین کیف یستمتعان بعلاقتهما معا. لیكتشفا المظاهر المختلفة لما هو مفرح والتي تستدعی المشاركة، وکیف یقضیان أوقاتها معا. وما الذي یجعل كلا منهما یشعر بالارتیاح للآخر. ویمكن أن تسهم أحداث هذه المرحلة فی تشکیل انطباعات أولية

إيجابية، تتمثل في معرفتهما بأن بالإمكان خلق أجواء مليئة بالمسرات، وسوف تساعد مثل هذه الانطباعات الزوجين على الاحتفاظ بالعلاقة كمصدر من مصادر الرضا لهما معا. ولا عجب أن تبدو هذه المرحلة سعيدة، إذا ما علم أن من محددات السعادة وخصائص الرضا عن الزواج المستويات العالية من التعاطف والالتزام والقبول والحب والاحترام (Gottman, 1993). والزواج السعيد يمثل للعديد من الناس مصدراً من المصادر الكبيرة للرضا عن الحياة، (Lee, et. al., 1991). والحقيقة المؤلمة أن هذه المرحلة قصيرة المدى على الرغم من حلاوتها، إذ لا يلبث أن يرمي ما يفرضه دور كل زوج من توقعات بثقله على نمط التفاعل بينهما، ليؤثر بدوره على مسار العلاقة الزوجية. فلكل طرف توقعاته المتعلقة بذاته وبشريكة وبالأزواج. وقد يختلف الزوجان في هذه التوقعات جذرياً (Stinnett & Walters, 1977). ومع ظهور بوادر القصور من قبل كل شريك في إتيانه لدوره وزيادة أعباء علاقات الدور تتلاشى مثالية العلاقة لتفسح الطريق لبوادر خيبة الأمل عند كل طرف (Goldstine et. al., 1980). ولا غرو أن يحدث مثل هذا الأثر، إذا علم أن من بين العوامل ذات التأثير على الرضا عن الحياة الزوجية إدراك كل طرف في العلاقة لمتطلبات دوره كشريك في العلاقة (Sabini, 1995). ويلاحظ عند نهاية هذه المرحلة ظهور بوادر اختلاف قد تكون نواة لتنامي الصراع، إذا ما علم أن الاختلاف أول مراحل الصراع، (Forsyth, 1999).

المرحلة الثانية: الصراع والندم:

يشير الصراع إلى توتر ناشئ عن عدم التوافق بين الأفراد في التصرفات والأهداف والرغبات والآراء وغيرها مما يخص كل طرف منهم. وعادة ما ينطوي على انفعالات سلبية (Brehm, et. al., 200). وعند ظهور الصراع تصبح اعتقادات وتصرفات طرف غير مقبولة أو مقاومة من الطرف الآخر،

(Forsyth, 1999). وتبدأ مرحلة الصراع وهي المرحلة الثانية من مراحل الزواج بمشاعر الخيبة التي عادة ما تصم العلاقة بين الزوجين. إذ تظهر بوادر للصراع والانقسام والفشل، وقد يحل التفكير بترك العلاقة بدلا من الإبقاء عليها، ويبدو للزوجين بأنه لا أمل من استمرار العلاقة في تحقيق ما يتطلعان إليه من أصل العلاقة. لقد تمكن الزوجان - إبان المرحلة الأولى - من التعرف على أوجه التشابه بينهما، وفي المرحلة الثانية عليهما أن يتبينتا أوجه الاختلاف بينهما، لكي يتمكنوا من السيطرة على تبعات ما قد يظهر من اختلافات لاحقاً. ويلاحظ أن الثقة والألفة التي اتسمت بهما المرحلة الأولى من مراحل الزواج أصبحتا من الأسباب المؤدية للصراع، فالألفة عامل مسهل لظهور الاختلاف، إذ يميل الأشخاص غالباً إلى الاختلاف مع من يألفون، (Stinnett & Walters, 1977)، ويعزز عامل فقدان الثقة من تصعيد الصراع، (Forsyth, 1999). ومن أمثلة موضوعات الاختلاف ما يأتي:

١. الاختلاف حول الدخل: سبل أو مجالات إنفاقه وما المقدار الذي يلزم توفيره ومن المسؤول عن صرفه. ويُعد هذا من أعظم مصادر الصراع.
٢. العلاقة بالأهل: خاصة في السنوات الأولى من الزواج، كزيارة الوالدين وتدخل أي من الوالدين أو الإخوة والأخوات في شؤون الزوجين.
٣. المعاشرة الجنسية: إشكاليات الإشباع الجنسي والقصور في الإشباع من قبل أي من الشريكين.
٤. الوقت: لمن وكيف يستثمر؟
٥. الإنجاب للأطفال، الرغبة في الإنجاب من عدمه والاختلاف حول عدد الأبناء المرغوب إنجابهم وأساليب التنشئة والرعاية التي يرى

كل شريك بأنها مناسبة، (للمزيد انظر: *Brehm, et. al, 2002*، و*Furnham & Heaven, 1999*، فرجاني، ١٩٩٠).

ويحدد بترسون، (1983، *Peterson*)، أربعة أنواع من الأحداث يرى أنها غالباً ما تكون موضوعاً للصراع بين الأزواج، وهذه الأنواع هي:

١. النقد أو الانتقاد *Critisim* وتخطئة كل شريك لشريكه، والتساؤل حول سبب الارتباط بهذا الشريك بالذات قد يدفع إلى اكتشاف عيوبه. واكتشاف عيوبه قد يستخدم سلاحاً ضده عند الاختلاف معه. إن اللجوء إلى مثل هذه الممارسة كفيل بزيادة حدة المبادلة بالمثل مما يعزز من تفاقم الصراع. ولأن مشاعر خيبة الأمل أمر مؤلم فإن المرحلة الثانية عادة ما تستلزم الحذر حول من يكون الزوج! وبالمثل من تكون الزوجة! من وجهة نظر كل منهما. وإدراك كل طرف لحقيقة من يكون محدد لما سوف تؤول إليه العلاقة بينهما (1980 : 65 *Goldstine et. al*).

٢. المطالب غير المشروعة بما لا يتوافق وجهد وإمكانات كل من الشريكين.

٣. الرد على المزاعم من قبيل الدفاع بالبيئة والحجة.

٤. الإزعاجات والمضايقات المتراكمة من قبل كل شريك للشريك الآخر، (1983 : 366 *Peterson*).

وتؤكد أبحاث الصراع بين الأزواج أن العديد من الصعوبات بين الزوجين تظهر بسبب الفروق في التكوين بين الرجل والمرأة، ومثل هذه الفروق قد تتسبب في الصراع بين الشريكين. فالمرأة تغضب أو تنزعج من كل ما يشير إلى أن زوجها ليس محباً لها، والرجل ينزعج متى ما رفض جنسياً من قبل شريكه. ومشكلة أخرى في العلاقة هي الغيرة، وتشتد

الغيرة عند الزوجة عند اهتمام الزوج بغيرها، (Buss في Baron & Byrne، 1997، ص ٣٠٨). عدا أن طول المدى الذي يسم العلاقات بين الأزواج قد يكون للبعض مبعث ملل، والشعور بالملل قد يصبح مصدراً لعدم الارتياح، (Baron & Byrne، 1997: 308).

ومن الخصائص المميزة لهذه المرحلة غياب مظاهر الإقرار المتبادل *mutual-approval*. وهذا أكثر إيلاماً لأنه لم يكن متوقعاً. فالإقرار للشريك بأمر ما يحدث عادة مع الإحساس بالحب له (Goldstine et. al. 1980). والإقرار قوام العلاقة الطيبة بين أي شريكين. ومن مظاهر الإقرار المريح الذي عادة ما يقع إبان أحداث المرحلة الأولى، قول الشريك لصاحبه: "لقد اطمأننت إليك أكثر، لأنك توافقني فيما أرى". في حين يظهر الإقرار غير المريح والمميز لهذه المرحلة في قول الشريك لصاحبه: "لقد جعلتني أشعر بأنني قد آذيتك، أو أنني مصدر إزعاج لك". وينقلب الشاء والتقدير بالتدريج إلى نقد. من ذلك ادعاء الزوج بأن الزوجة لا تقر له بمعروف أو صواب سلوك. أو أن تصرح الزوجة بكرههيتها للزوج، بدعوى أنها لا تريد خداعه بادعاء محبتها له. وتدفع مشاعر القلق والتأزم المميزة لهذه المرحلة الأطراف إلى الإتيان بتصرفات لا يقرها في الأصل أي من الزوجين لنفسه كشريك، كالسب والشتم والتهكم والازدراء، وصب جام الغضب على الآخر. وعادة ما يلقي كل من الشريكين بالمسؤولية على الآخر، كاتهام أحدهما الآخر بأنه السبب فيما طرأ على سلوكه من تغير، عندما يصدر منه تصرفات لم يعهدها من نفسه من ذي قبل. كقول أحد الشريكين للآخر: "لم يخطر ببالي أن أتصرف معك بمثل هذه الطريقة، غير أنك أرغمتني على التصرف معك على هذا النحو".

ويؤكد جولدشتاين وآخرون، (Goldstine et. al. 1980)، بأن فكرة الالتزام للعلاقة في هذه المرحلة من مراحل الزواج لا تتقدم إن لم تكن في

انحدار. والالتزام عامل أساس في التأقلم مع الصراع واحتوائه. ويشير التأقلم إلى العملية التي يستسلم فيها الشريك الأضعف حجة أو الأقل هيمنة لشريكه الأكثر إصراراً أو الأقوى، (Trenholm & Jensen, 2000 : 257). وقد انتهت رسبلت وزملاها، (Rusbult, et. al. 1991)، إلى أن التبادل في التأقلم يزيد من ثقة البادي بالتأقلم ويدفعه إلى مزيد من التأقلم، وأن التأقلم يرتبط بالمستويات العالية من التوافق الزوجي. على أن التأقلم مع الصراع يتأثر بعوامل أخرى، منها على سبيل المثال:

١. تبني منظور الآخر والذي يشير إلى قدرة كل شريك على أن يضع نفسه في موقف الآخر لينظر إلى الموقف من وجهة نظر الآخر، وهو أحد طرق التعاطف. ويعني التعاطف القدرة على أن تحس بالحالة الانفعالية للآخر. ويتضمن ذلك فهم كيف يشعر الآخر والاستجابة لذلك بشكل مناسب، (Pennington et. al., 1999 : 242). ويمكن الدرجة العالية من التعاطف الشريكين أن يحسا بحاجات كل طرف دون اتصال لفظي، متجاوزين بذلك حدود الألفاظ إلى المشاعر الدفينة، (Stimmet & Walters, 1977:122). ويؤكد ديفس وكونكلين وسميث ولوس، (Davis, et. al., 1996)، على أهمية تبني منظورا آخر. وذلك لأن العمليات العقلية بارتباطها بتبني المنظور تجعل من أفكار ومشاعر التعاطف حول المستهدف بالتعاطف أكثر شبهاً بذات التعاطف. وعلى أي حال تساند نتائج الدراسات القاعدة العامة بأن التعاطف مطلب للعلاقة الحسنة. ففي دراسته للتعاطف بين أفراد عينة من الأزواج الجدد، أفاد كلباترك وبيسونت ورسبلت (Kirpatrick, et. al., 1999) أن التعاطف بين الأزواج مرتبط بوضوح بمتغيرات الالتزام للعلاقة والاستعداد للتأقلم مع السلوك السيئ للشريك والتوافق الزوجي، في (Ickes & Simpson, 2001 : 231).

٢. رضا الزوجين عن العلاقة. ومن محددات الرضا تحديد الأدوار، فالأكثر رضا النساء اللاتي يصفن أنفسهن بالأنوثة والرجال الذين يصفون أنفسهم بالفحولة، (Langgis et. al., 1994).

٣. غياب البدائل عن العلاقة القائمة حالياً، ومساندة الآخرين (معارف، أصدقاء) للشريكين بضرورة الاستمرار في العلاقة فالاتصال بين الزوجين، مثلاً، مهم للتعبير عن انفعالات الغضب والإنكار والإحباط، وتزداد قيمته في التنفيس عنها متى ما توافر من لديه استعداد للتعاطف والإنصات من المعارف والأصدقاء (Trenholm & Jensen, 2000 : 269).

ومن واقع الملاحظة الإكلينيكية المباشرة للعلاقات بين الأزواج ثبت أن كثيراً من الناس يساوره اعتقاد بفشل الحياة الزوجية خلال هذه المرحلة. وهذا الإحساس بالفشل - طبقاً لجولدشتاين وزملائه، (Goldstine et. al., 1980)، يضع الزوجين في مفترق الطرق بين احتمالين:

الاحتمال الأول: أن ينفصل الزوجان. وذلك بأن يضعاً حداً للعلاقة بينهما كشريكين في علاقة زواج. ومن السهل تبرير احتمالية المخاطرة في الانفصال. إذ السبب الرئيس يبدو في أن ذات كل من الشريكين قد تأذت كثيراً بفعل نمط العلاقة السائدة بينهما. ومن ثم فالعلاقة قد تستدعي الانفصال بوضع حد للعلاقة بين الزوجين، (ص، ٦٥).

وقد حدد ليفنجر، (Levinger, 1980) في نموذجه عن الجاذبية والانفصال ثلاثة عوامل قد تقضي إلى إنهاء العلاقة، هي:

١. أن يبدو للشريك الراغب في الانفصال أن الزواج من جديد هو الحل الوحيد.

٢. توافر شريك بديل.

٣. توقع فشل العلاقة الجارية.

٤. تدني مستوى الالتزام لعلاقة الزواج بالشريك.

ويلخص جالفن وبرومل (Galvin & Brommel, 1982) أحداث

الانفصال -فيما لو حدث- في أربع مراحل رئيسة، هي:

١. المرحلة الأولى: صدمة تنتهي بإنكار أو عدم تصديق أو تخدر.

٢. المرحلة الثانية: ارتداد أو تراجع، وينتهي بغضب وارتباك ولوم وذنوب ومساومة.

٣. المرحلة الثالثة: اكتئاب *depression*.

٤. المرحلة الرابعة: إعادة تنظيم ينتهي بقبول وتمائل للشفاء، (ص، ٢٣٤).

وبصورة عامة، كلما انجذب الشريكان لبعض قويت معوقات الانفصال، وكلما كان هناك ندرة في البدائل صعب الانفصال وأثر الشريكان الإبقاء على علاقة الزواج. ومن أمثلة المعوقات التي قد تحول دون اتخاذ قرار بالانفصال: (١) الإجراءات القضائية المطلوبة لحل الزواج. (٢) والضغوط الاجتماعية والدينية والخلقية. (٣) وما قد يترتب على الانفصال من تكاليف مادية، (Levinger, 1980).

الاحتمال الثاني: أن يكابد الزوجان مآسي العلاقة وشقاءها بقية حياتهما. وفي الواقع، يظهر نمط من رد الفعل العنيف على هذا النوع من العلاقة بين الزوجين. ويبقى التوجه نحو الأخذ بفكرة الطلاق غير واضح عند هذا الاحتمال. إذ قد تخطر فكرة الطلاق على البال إلا أنه لا يؤخذ بها، (Goldstine et. al. 1980 : 66).

ومن السمات المميزة للعلاقة بين الزوجين في هذه المرحلة اللوم المتبادل والإقناع المتبادل. يظهر اللوم المتبادل في صورة إلقاء كل من الشريكين المسؤولية في عدم السعادة الزوجية على الآخر بشكل متبادل. فالزوجة - مثلاً - تتهم الزوج باللامبالاة وفشله في مؤازرتها. وبالمقابل يتهم الزوج الزوجة بالنوم والكسل والاهتمام أكثر بأهلها وصاحباتها. ويؤكد فورست، (Forsyth, 1983)، بأن الصراع لا يقتصر على موضوع واحد بل يمتد لموضوعات كثيرة ليشمل كل ما لا يحبه الشريك في شريكه، وكل ما اختلفا حوله في الماضي. فالجراح الملتئمة تستثار، ويتم تبادل الاتهامات. وكلما شعر طرف بفداحة الخطأ أصبح أكثر قسوة. وهكذا تتصاعد المعركة بين الشريكين. وفي التعامل مع الصراع، يسلك العديد من الأزواج مسلكاً بين المطالب والمنسحب. إذ يحاول أحد الشريكين الوصول للآخر بشأن المشكلة. ويستجيب له الشريك الآخر بتجنب الموضوع أو تجنب الشخص المطالب نفسه، والغالب ما تكون الزوجة هي المطالبة والزوج هو المنسحب (Brehm, et.al, 2002: 344). وهذا النمط غير البناء من الاتصال بينهما يأتي على مراحل، هي كما في وصف كرسستن وهيضي، (Christensen & Heavey, 1983):

١. الابتداء: يحاول الشريك المطالب أن يبدأ مناقشة المشكلة موضوع الصراع. ويقابله المنسحب بمحاولة تجنب الدخول معه في مناقشة.
٢. التفاعل: بمجرد بدء المناقشة، يقدم الشريك المطالب قائمة من المطالب. ويظل الشريك المنسحب صامتا.
٣. الانتقاد: ينتقد الشريك المطالب الشريك المنسحب. ويقف المنسحب منه موقف المتصدي للنقد.

وإذا لم يستطع أي من الشريكين أن يضع حدا للصراع، فإنه يتفاقم حتى يبلغ منتهاه. ومما يضاعف من حدة الصراع: (١) الهجوم على الشخص، (٢) عدم الاعتراف بوجود مشكلة، (٣) تجنب المسؤولية، (٤) التركيز على الأعراض لا الأسباب، (٥) المبالغة في الحاجة المنطقية، فالعلاقة بطبيعتها عاطفية ولا تحتمل الحاجة المنطقية، (٦) القصور في مهارات الاتصال، (٧) عدم تحمل الاختلاف، (٨) الإعياء والتعب، (٩) الشدة في الغضب، (Stinnett & Walters, 1977 : 154) ومن الملاحظ أن معدل التفاعل المعتاد بين الأفراد يبدأ في الهبوط مع ظهور بوادر للصراع. ثم يعاود النشاط عند المواجهة والاصطدام (Forsyth, 1983). ويحدد جوتمان، (Gottman, 1993)، أربعة أنماط لكيفية تفاعل الأزواج مع الصراع، تمثل في نظره أربعة أنواع من الأزواج، هي:

(١) المتقلب (*Volatiles*)، (٢) المعتدل (*Validatores*)، (٣) المتجنب،

(٤) المعادي أو المخاصم، (*Hostilities*).

وتتسم الثلاثة الأولى منها -بصورة عامة- بمعدل عال من التفاعل الذي يتراوح بين الإيجابية والسلبية مع الاختلاف في كيفية خطبة كل منهما لود الآخر ويمدى محاولتهما إقناع بعض (Brehm, et, al., 2002 : 364). في حالة النمط الأول (المتقلب) هنالك تعبير وجداني إيجابي وسلبى مفرط، لكن يظل الشريكان مقترنين ببعض. ويشرعان مباشرة في إقناع كل منهما عند ظهور بوادر اختلاف غير أن جهود فض الاختلاف تبدأ في الانحدار مقارنة بما كانت عليه بادئ الأمر، لكنها تظل مرتفعة مقارنة بالأنواع الأخرى. وفي حالة النمط الثاني (المعتدل)، فإن التعابير الانفعالية تبدو معتدلة، وهنالك نزعة للمناقشة عند الاختلاف تتسم بالاسترخاء والهدوء والمصادقة على دعوى وجود مشكلة. وهذا يوحي بأن الشريكين في مثل هذا النمط من التفاعل يسعيان لحل المشكلة القائمة. ويلاحظ أنهما يتجنبان التأثير

على بعض غير أنهما يمارسان الإقناع عند التوسط في مناقشة ما اختلفا عليه. ويتسم النمط الثالث (المتجنب) بمستوى منخفض من الانفعالات، ويميل هذا النوع من الأزواج إلى عدم تبني استراتيجيات معينة لفض ما يطرأ بينهم من صراعات، أملاً بأنها ستتفرض مع مرور الوقت، وتبدو محاولة تأثيرهم على بعض عند المناقشة ضئيلة. وأخيراً، يتميز النمط الرابع (المعادي) بكثرة الصراع والمناقشات السلبية، ويهاجم الشريكان بعضهما لآتفه الأسباب، (Gottman، ص ١٠)، ويميل مثل هؤلاء الأزواج إلى التورط في تصرفات من قبيل: الانتقاد والازدراء والانسحاب وتفنيد موقف كل منهما بالحجة والبينة (Brehm, et. al., 2002 : 364)، على أن الفروق الفردية في خصائص مثل التعدي والدفاعية والإحباط محددات مهمة لكيفية تفاعل الشريكين مع بعض (Baron & Byrne, 1997 : 308)، بالمقابل حددت أرياجاً ورسبليت (Arriaga & Rusbult, 1998)، أربع فئات من الاستجابات تمثل ردود فعل أي من الشريكين للصراع، هي: الخروج والتفاوض أو المناداة والولاء والتجاهل.

١. الخروج (Exit): التصرف عن طريق التخلي عن العلاقة وترك الشريك. مهددا بإنهاء العلاقة، كتصريح الزوج بالقول: لقد شاورت أهل في الأمر وأنا عازم على الطلاق. أو أن يتورط أي من الشريكين في تصرفات رعناء فيها إيذاء للآخر كالصراخ والمضايقة. ومثل هذه الاستجابة توصف بأنها عملية نشطة غير أنها غير بناءة.

٢. التفاوض أو المناداة (Voice): التصرف عن طريق مناقشة المسألة مع الشريك. ويعتمد إلى تغيير السلوك بطريقة فيها حل للمشكلة، كقول أحد الشريكين: من المستحسن أن نشاور غيرنا من أهل الرأي والخبرة قبل أن نقدم على أي تصرف أو أن يسعى للحصول

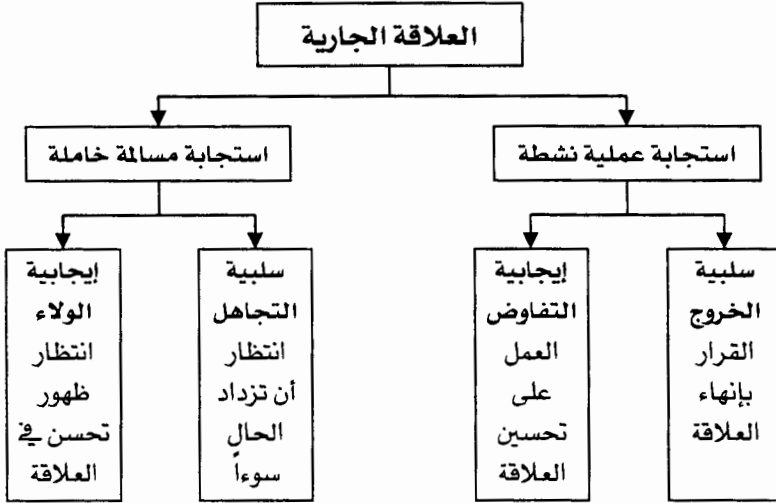
على نصيحة من صديق أو مستشار أو اختصاصي علاج. وتتضمن هذه الاستجابة العمل على تحسين العلاقة وتُعد استجابة نشطة بناءة. وفي حالة عدم استجابة أي من الشريكين لداعي المنادي منهما، فإنه يصدق في وصف حاله قول الشاعر:

لقد أسمعت لو ناديت حياً ولكن لا حياة لمن تنادي

٣. **الولاء (Loyalty):** التصرف عن طريق الانتظار على أمل أن تتحسن الأوضاع والظروف كقول أحد الشريكين "سأبقى معه لعل الأمور تتحسن". وفي مثل هذه الحال، يتصدى الشريك لأي نقد يوجه للشريك الآخر، أو ينبري للتصدي ضد من يعارض مبررات الارتباط بالشريك. وتُعد مثل هذه الاستجابة مسالة غير أنها بناءة.

٤. **التجاهل (Neglect):** التصرف عن طريق تجنب مناقشة الموضوعات الحرجة. والنزوع إلى خفض الاعتماد المتبادل مع الشريك، أو على العكس أن يتشكى الشريك من مسائل لا صلة لها بموضوع الصراع. وتظهر مثل هذه الاستجابة في قول الزوجة مثلاً "لاشك أن الحياة معه صعبة لكنني سوف أنتظر حتى تصبح لا تطاق". وهي استجابة مسالة لكنها غير بناءة. ويوضح الشكل رقم (١) الاستجابات الأربع للصراع بين الأزواج.

الشكل رقم (١) الاستجابات الأربع للصراع بين الأزواج *



* (نقلًا عن Baron & Byrne، ١٩٩٧، ص ٣٠٨).

وهكذا يلاحظ أن هذه الاستجابات تتراوح بين عملية نشطة تتضمن إنهاء العلاقة (استجابة خروج) أو العمل على تحسينها (استجابة تفاوض). ومسالمة خاملة تتضمن انتظار التحسن في العلاقة (استجابة ولاء) أو الانتظار إلى أن يتم الانفصال الذي لا يمكن تجنبه (استجابة تجاهل). وفي حالة رغبة الزوجين الاحتفاظ بالعلاقة فإن أكثر الاستجابات فاعلية استجابة التفاوض، وأقلها فاعلية استجابتي الخروج والتجاهل. وقد لوحظ أنه في حالة تقدير الذات المرتفع، يستجيب الرجال والنساء على حد سواء للعلاقات الفاشلة بالخروج. وعلى النقيض، ترتبط الاستجابة المسالمة الخاملة، بتقدير الذات المنخفض، (Baron & Byrne, 1997 : 310)، ويلاحظ أيضاً أن استجابتي التفاوض والولاء بناءة، وأن استجابتي الخروج والتجاهل غير بناءة. ويؤكد يوفتش ورسبليت (Yovetich & Rusbult, 1994)، بأنه: "عندما يجد الأفراد متسعاً من الوقت لتقدير تبعات العلاقة على المدى الطويل، فإن الأكثر احتمالاً ظهور الاستجابات البناءة".

وعموماً، فإن ما أثبتته البحوث والدراسات حول نمط التفاعل بين الأزواج حال الاستياء هو، أن المتأزمين *disstressed* من الأزواج يختلفون عن السعداء في نمط تفاعلهم اليومي، ويتضح ذلك من خلال ما يأتي:

١. أن المتأزمين يعتمدون أكثر على الضبط المنفرد أو القسري مقابل الضبط الاختياري في ضبط سلوك كل منهم، إذ أن كلاً منهم يعاقب الآخر أكثر عن أي سلوك غير مقبول صدر منه، ويكافئ شريكه الآخر أقل عن كل سلوك مقبول صدر منه.
٢. أن المتأزمين أكثر من غير المتأزمين تجنباً لكل منهم.
٣. أن المتأزمين يختلفون في مقدار ما يأتون من سلوك في حق كل منهم، ساراً كان أم غير سار.
٤. أن المتأزمين أكثر حساسية لما يحدث بينهم يومياً عند حكمهم على مدى رضاهم عن زواجهم. فما يحدث خلال ذلك اليوم له تأثيره البالغ على مدى سعادتهم. وأن رضاهم محكوم بمقدار ما ارتكب في حقهم سلفاً، (Sabini, 1995 : 515).

دورة الصراع الزوجي:

يمر الصراع الزوجي وهو أبرز أحداث هذه المرحلة عبر دورة لها مراحلها. وقد يقف الصراع عند واحدة منها أو يتعدها لغيرها أو يراوح نفسه حولها. ويحدد كل من ستينيت وولترز، (Stinnett & Walters, 1977) مراحل الصراع في الآتي:

- (١) مرحلة الكمون، (٢) مرحلة الضغط على الزناد، (٣) مرحلة المواجهة أو الصدام، (٤) مرحلة التصعيد وفيها يتزايد الصراع، (٥) مرحلة تشكيل الائتلاف أو البحث عن موال ونصير، (٦) مرحلة البحث عن مصادر بديلة للإشباع، (٧) مرحلة الطلاق أو الخلع.

ولأن أحداث مرحلة الصراع حاسمة، كان علينا أن نقف عند كل مرحلة من مراحل دورة الصراع للتعرف على أحداث هذه المرحلة وتأثيرها على طبيعة العلاقة بين الزوجين من خلال تصرفات كل طرف. وفيما يأتي عرض لذلك:

أولاً: مرحلة الكمون:

تبدو البدايات الأولى للصراع كامنة، إذ الكتمان لما في الجنان ضد الآخر مكبوت، فالمشاعر السلبية بين الشريكين مخبأة، ولا يفصح عنها أيُّ منهما، من خلال التعبير عنها أو السماح لنفسه بمناقشتها. ومن ثم فالفرص قليلة لحل أي إشكال عند هذه المرحلة. وتتمو بفعل ذلك مشاعر الإغاضة والاستياء ببطء، مما يفضي إلى زيادة مشاعر عدم الرضا والتحرر من أي قيد إلى أن ينفجر الصراع أخيراً. وقد لا يفصح بعضهم عن الإغاضة في هذه المرحلة، إلا أن الصراع عادة ما يتصعد لمرحلة نوع ما متقدمة واللفة المستخدمة في هذه المرحلة للتعبير عن عدم الرضا هي من قبيل قول أحد الشريكين للآخر بخبت أو استنكار "أراك على غير ما يرام" ونجد لهذا شواهد من وقائع وأحداث نهاية المرحلة الأولى من مراحل الزواج وبدايات المرحلة الثانية منه.

ثانياً: الضغط على الزناد:

تقترب من الظهور عندما يحدث أن أمراً ما سوف ينفجر، وهو ما كان من خبايا النفس مكتوماً. وذلك بالضغط على زناد المكبوت من المشاعر والانفعالات. وفي هذا إعلان عن حقيقة ما يختلج في النفس من تهيجات، وقد تكون الحادثة التي تسببت في تفجير الكامن من المشاعر تافهة إلى درجة لم يخطر فيها ببال أي من الشريكين أن تنتهي بهذا المستوى من الغضب، ومن ذلك أن يتعلل الزوج بعدم تحضير الزوجة الطعام له في وقت يريده، فيتخذ من هذه الحادثة ذريعة للإفراج عن مكامن الغل في نفسه.

وهذه المسألة وإن كانت تافهة في نظر الطرف الآخر الذي ظل طوال الوقت صامتا، إلا أنها بمثابة الشعرة التي قصمت ظهر البعير. ومثل هذه الواقعة قد تحفز الشريك على القيام بعمل من شأنه خفض المشاعر السلبية وحل المشكلة، (Stinnett & Walters, 1977 : 149).

ثالثاً: المواجهة أو الصدام:

خلال هذه المرحلة يظهر الصراع على حقيقته، إذ بعد المفاجأة التي فجرها الضغط على الزناد، يفصح الشريك المتفجر علانية عما يجيش بصدرة وما هو مستاء جدا منه: لماذا كان منه ما كان؟ وتكون النتيجة الحتمية هي المواجهة والتصادم بين الشريكين، إذ أن اعتقادات وآراء وتصرفات الشريك لا تتوافق مع مالمدى الشريك الآخر، ومن ثم فهي مرفوضة ولا بد من مقاومتها، وهذا يستدعي التفاوض بين الشريكين حول موضوع الخلاف. وقتئذ، يحاول كل شريك شرح وجهة نظره موضعا مبرراته ومشيراً إلى الخطأ في تفكير وتصرف الآخر. ويلاحظ أن معدل الاتصال يزداد لكن النقاش لا يزال منصبا على موضوع الخلاف (Forsyth, 1983). ويمثل التصادم صدمة للطرف الآخر لاسيما إذا لم يتوافر لدى أي من الشريكين أي قرائن على أن هناك مشاعر سلبية مخبأة، وتتنوع طرق ردود الفعل على ما حدث في هذه المرحلة من ذلك ما ذكره ستينيت وولترز، (Walters & Stinnett, 1977):

١. أن يتجاهل الشريكان ما حدث بينهما ويعودان للوئام.
٢. أن يواصل الشريكان الصدام لفترة. وفجأة ينتهيان إلى حل للمشكلة.
٣. أن يراوح الشريكان بين الصراع العلن والتسوية.

٤. أن يواصل الشريكان الصراع إلى النهاية، حيث يهاجم كل شريك الآخر ويرد الآخر عليه بالمثل، ولا ينتهيان إلى حل (ص ١٤٩-١٥٠). ومن أسوأ الممارسات أن يستجيب الشريك للتصرفات السلبية الصادرة من شريكه بطريقة مماثلة، إذ في ذلك تصعيد للصراع، والملاحظ أن الرجال أكثر ميلاً من النساء للاعتقاد بأن تجنب الصراع طريقة مشروعة للتعامل معه، (Baron & Byrne, 1997).

ويذكر كل من ستينيت وولترز، (Stinnett & Walters, 1977)، ثلاثة أنماط للتعامل مع الصراع قد يتورط الأزواج فيها، هي: (١) نمط التجنب أو الاجتناب، (٢) نمط التركيز على الصراع، (٣) نمط التركيز على الموضوع.

ويبنى النمط الأول على الاعتقاد بأن الزواج السعيد الناجح هو ما كان خالياً من الصراع. لذا يكتم فيه الشريكان مشاعر الصراع والاستياء ويرفضان الاعتراف بها. ولهذا تأثيراته العكسية، إذ قد يكون مهدداً للعلاقة بين الزوجين متى ما سمح له بالانطلاق. وقد لاحظنا ذلك في نهاية المرحلة الأولى للصراع وبداية الثانية منه. وفي النوع الثاني يكون التركيز على الصراع نفسه أكثر من التركيز على موضوعه، ويصبح الهدف انتصار كل شريك لنفسه وليس الإسهام في حل المشكلة. ويفقد الموضوع الحقيقي للصراع في معمة التبادل السلبي. وفي النوع الثالث يكون التركيز على موضوع الصراع. إذ يتم التعامل مع لب المشكلة موضوع الصراع، وينصب الاهتمام على فهم أفضل للمشكلة. وهذا النوع من التعامل إيجابي وبناء (Stinnett & Walters, 1977 : 160). وهكذا تعكس هذه الأنواع من التعامل مع الصراع أشكالاً متباينة من الاتصال بين الأزواج عند الصراع: منها الفعال وغير الفعال، ووفقاً لنوع الاتصال تكون طريقة إدارة الزوجين للصراع. والماهر من الأزواج عند الشكوى من أمر ما،

يركز على تصرفات محددة وواضحة بدلاً من التركيز على ذات الشريك (Brehm, et. al, 2002). ومن يحسن التعامل مع الصراع منهما يكون قادراً على مفاتحة شريكه حول أسباب الصراع عند الاتصال به، وقادراً على عزل المشاعر السلبية تجاه مصدر الصراع عن مشاعره تجاه شريكه. وعلى العكس منه من يفتقر إلى المهارة في إدارة الصراع، نجده يخفق في الاتصال بشريكه بفاعلية. ويلجأ إلى استخدام مناهج اتصال هدامة، (Pennington, et. al. 1999 : 237).

ويرى فورست، (Forsyth, 1983, 1999)، أن هناك العديد من الآليات النفسية التي تعمل عملها فتفضي إلى تزايد الصراع أو تصعيده من ذلك الالتزام بشدة من قبل كل طرف بموقفه ونشوء التوتر وتشكيل الائتلاف.

رابعاً: التصعيد أو تزايد الصراع:

يتزايد الصراع كثافة مع تزايد التبادل السلبي بين الشريكين. إذ يواصل الشريكان التصادم من خلال الهجوم المتبادل. وبهذه الطريقة يتحقق للصراع الانتشار ليمتد إلى موضوعات أخرى. يظهر ذلك في صورة نقد لاذع وعلامات استخفاف وحط من القدر وتقليل من الشأن واستصغار. وكذلك تنمو مشاعر الغضب والامتناع وتتعاضم لتتخر في أعماق الذات. حينها، يشعر كل شريك بأنه محل رفض وموضع تهديد. ونتيجة لذلك، تتدنى مشاعر اللوم عند كل شريك بأنه السبب فيما حدث. فيجد كل شريك نفسه مدفوعاً بأن لا يلقي باللائمة على نفسه، مادام أن كلاهما أقل ميلاً للاعتراف بأنه سبب فيما حصل لهما من مشكلات. ويزداد إلقاء اللوم من قبل كل شريك على الآخر. ويحاول كل شريك أن يجعل نفسه يشعر بأن الغلبة له على صاحبه. وبشكل عام تتدنى مرونة الشريكين في التعامل مع بعضهما. ويتعزز السلوك السلبي. وقد يدرك الشريكان بأنه بالإمكان خفض الصراع من خلال التركيز على المشكلة أكثر من التركيز على

شخصيهما. ومن ثم يشرعان في بحث عن الحل. وقد ينتهي آخرون إلى تسوية مؤقتة. وقد يكتفي آخرون بمواصلة الصراع ليمتد إلى نواح أخرى من العلاقة الزوجية، (Stinnett & Walters, 1977 : 150). وعادة ما يتحقق للصراع الانتشار ليمتد إلى مناطق وجدانية مع ارتفاع حدة الانفعالات. ويرتفع التوتر كلما أصبح الشريكان مكبلين بمواقفهما. وتحل التعابير الانفعالية (من تجريح وتهكم) محل المناقشات المنطقية. وهكذا يتصعد الصراع. إذ بدلا من التحرك باتجاه فض مظهر من نزاع يقع الشريكان بما يعرف بلولبية الصراع *conflict spiral* الذي يظهر في صورة أن الصراع المبدئي يقود إلى صراع أكبر. فيخرج الشريكان من صراع ليدخلا في صراع. وفي الحالات المتطرفة يتحول الهجوم اللفظي إلى اعتداء بدني، (Forsyth, 1983).

وفي حال التصعيد ينشط الأفراد في البحث عن تفسيرات لتصرفات كل منهم إبان الصراع لأنهم يجدون فيها مبرراً لتلك التصرفات. وقد يبدأ الصراع كنزاع حول حقائق ماثلة للعيان غير أنه عاجلاً ما يتحول إلى صراع سببه طريقة كل شريك في عزو أسباب تصرفات الشريك الآخر نحوه. وعلى الرغم من وجود نزعة عامة للعزو إبان الصراع إلا أن هنالك اختلافات جوهرية في أنماط العزو بين السعداء وغير السعداء من الأزواج (Brehm, et. al, 2002 : 363). فغير السعداء يميلون لاستخدام عزو سببي فيه إبقاء على حالة الاستياء، يؤكدون فيه على السيئ من مظاهر العلاقة بينهما. ويستخدمون لذلك عزواً داخلياً للتصرفات السيئة من الشريك فحواء أسباب تتصف بالثبات والعمومية. ويقللون من قيمة الطيب من تصرفات الشريك باستخدام عزو خارجي لأسباب تتصف بعدم الثبات ومقيدة للسلوك الإيجابي من الشريك. والأكثر احتمالاً، أن يرى غير السعداء في سلوك الشريك بواعث أنانية وسوء نية بخلاف السعداء. من ذلك، مثلاً، قول الزوجة لزوجها فيما لو أقدم على زيارة والدها: "زياراتك المتكررة لوالدي

لا تعني تقديرك له أو لي أكثر من أنها حيلة منك في خطب وده لينحاز معك ضدي". بالمقابل يقدم السعداء عزواً سببياً معزراً للعلاقة داعماً لها. ويُعد في الوقت نفسه مغايراً لما يراه الآخر في تصرف شريكه. وكأنه بهذه الطريقة يلتمس العذر لشريكه فيما وقع فيه من تصرف، كقول الزوج السعيد في الموقف السابق: أنت ترين ذلك، لكن ما قصدته بعملتي هذا التعبير عن محبتي وتقديري لك لأنني أعز من يعزك. ويعمد الزوج إلى استخدام هذا النوع من التفسير المغاير ليبقي على علاقة الوثام بينه وبين زوجته. وما يجب معرفته هو أن الابتداء من قبل أي من الشريكين في تقديم عزو سلبي لسلوك شريكه عادة ما يُعد المؤشر الأول للخلاف الزوجي، وأن العزو الإيجابي يخفف من حدة الصراع بين الأزواج والعزو السلبي يزيد من حدته (Pennington, et. al. 1999 : 238).

خامساً: تشكيل الائتلاف، البحث عن نصير:

ينمو هذا التشكيل عادة في المراحل النهائية لمرحلة المواجهة. فبينما كان الاختلاف مقصوراً في مراحله الأولى على الشريكين فقط، نرى بأن هذين الشريكين يدفعان من حولهما للانضمام لأي منهما. وبدلاً من وجود وجهات نظر متعددة حول موضوع الخلاف نجد أنها تنخفض في صورة نزاع عن طريق تشكيل الائتلاف، (Forsyth, 1983).

والسبب أن الصراع يزداد حدة أحياناً لعجز الشريكين عن الوصول إلى حل للصراع بمفردهما. فإذا كانت الحال كذلك، فإنهما سيميلان إلى البحث عن أطراف تساند كلاً منهما في موقفه. نصير من صديق أو قريب، يقول: "لقد كنت على صواب وصاحبك على خطأ. حقاً، لقد أساء شريكك معاملتك، إنه شريك لا يقدر معنى الحياة الزوجية". ويحاول الشريكان أحياناً - في حالة وجود أطفال - تجنيد الأطفال لنصرتهم. وقد يجذب الأطفال إلى حلبة الصراع كوسطاء أو شهود أو حكام. وقد

يستخدم الطفل كمعاون في إيذاء الشريك الآخر. أو يستخدم الطفل لنقل الرسائل بين الشريكين. وقد يعمد الشريكان إلى تجنيد من يناصرهما من الأصدقاء والأقارب ومن الشركاء من يلجأ إلى القضاة طلباً لنصرتهم في موقفه من شريكه. وبذلك يصبح الشريكان أكثر رفضاً وعنفاً تجاه كل منهما. وأقل قبولاً للتسوية مع زيادة نطاق الموالين أو المناصرين. ويمكن أن ينمو موقف الصراع في شكل خصمين متقابلين، (Stinnett & Walters, 1977 : 150)، وهذا يعني أن ينقسم الشريكان على نفسيهما مع من يناصرهما في شكل فريقين متنازعين. وهكذا تصبح الجماعة منقسمة على نفسها في شكل تكتلات حول موضوع الصراع عن طريق الاستقطاب الناجم عن عملية تشكيل الائتلاف، (Forsyth, 1999).

سادساً: البحث عن مصادر بديلة للإشباع:

في حالة استمرار الصراع خلال مرحلة الائتلاف أو مرحلة التجنيد للموالين والأنصار، تتعاظم مشاعر العدوانية ويقل الرضا عن العلاقة الزوجية إلى درجة تجعل كل شريك يفكر في مصادر بديلة لإشباع انفعالي في مكان ثان، وقد يجدان في الأطفال ما يقابل ذلك، أو ينخرطان في عمل أو أنشطة اجتماعية. ومثل هذا البحث عن مصادر بديلة للإشباع قد يفيد في تهدئة الانفعالات ويخدم في خفض مستوى الصراع. ويمكن أن يعمل كمصدر عزاء وتسلية. وكلما طور الشريك مهاراته في الاستقلال عن الشريك الآخر، أسهم ذلك في تدني مستوى الاستثمار الانفعالي في العلاقات الزوجية، (Stinnett & Walters, 1977 : 151). وفي هذا تخفيف من نشوء التوترات التي تعد عاملاً رئيساً في تصعيد الصراع، عدا أن في مثل هذه الممارسة ما يقلل من مستوى الاعتمادية التي هي في الأصل سبب من أسباب الصراع. على أن الاعتمادية لا تكون سبباً في الصراع إلا إذا كانت اعتمادية قائمة على التنافس، (Forsyth, 1983)، كما هو الحال عند

تنافس الشريكين على السلطة وذلك بأن يريد كل شريك أن يسيطر ويرغب أن يظهر بمظهر المتفوق على شريكه.

سابعاً: مرحلة الطلاق أو الخلع:

كل أنواع الصراع في الجماعات لا بد أن تصل إلى حل، (Forsyth, 1999)، والأزواج جماعة، ومن ثم لا بد أن ينتهي الأزواج إلى حل للصراع بينهما. ويصف بترسون، (Peterson, 1983)، خمس طرق لوضع نهاية للصراع الذي عادة ما يقع بين الأزواج، تلك هي:

- (١) الانفصال، (٢) الهيمنة، (٣) التسوية، (٤) الاتفاق المتكامل، (٥) التحسن البنوي - *Structural improvement*.

في حالة الانفصال، ينسحب أحد الشريكين أو كلاهما من حلبة الصراع دون فض مباشر للصراع. ويعتقد بترسون، (Peterson, 1983)، بأنه لوعاد الزوجان للمشكلة بعد الانسحاب بهدوء ملحوظ ولم يصاحب هذه العودة تغيير في الأوضاع التي قادت إلى الصراع فإن مزيداً من الشجار قد يعود. وفي حالة الهيمنة، يقرر أحدهما وجهة نظر معينة في فض الصراع، ويلزم الآخر بالأخذ بها. ويحدث مثل هذا الإجراء في العلاقات التي يكون فيها أحد الشريكين أقوى من الآخر. ولسوء الحظ أن عائد العلاقة للشخص الأضعف عادة ما يكون سلبياً. وهذه هي الحال مع أي علاقات قوامها القوة والنفوذ، (Cramer, 1998). وفي التسوية، يجد الشريكان بديلاً مقبولا من قبل كليهما، ومع ذلك يعد الأفضل لكليهما. وعادة ما يمكن ذلك الشريكين من الوصول إلى حلول مفيدة لوضع حد للصراع. وفي الاتفاق المتكامل، تقابل الأهداف والطموحات الرئيسة لكليهما. ويظهر في الغالب كحل للصراع متوسط الكثافة غير أنه صعب الإنجاز. إذ يتطلب:

(أ) مقابلة الأهداف الرئيسية لكل طرف مع مرونة في إنجازها.
 (ب) أو الاستجابة التعاونية، وذلك بأن يقدم أحد الشريكين تنازلاً عن موضوع مقابل أن يقدم الشريك الآخر تنازلاً عن موضوع آخر.
 (ج) أو يتنازل شريك للشريك الآخر رغبة منه في إنهاء الصراع لا اقتناعاً بجدوى الحل، (Stinnett & Walters, 1977).

وفي حالة التحسن البنوي، تتحسن العلاقة في مواقف تتعدى حدود أو نطاق موضوع الصراع المباشر. يظهر ذلك في زيادة معرفة كل منهما بالآخر عن ذي قبل. وأن ينسب للشريك من الخصائص الإيجابية ما كان يجهلها عنه. وقد تزداد الثقة المتبادلة بشخصيهما وبالعلاقة بينهما. ويتمكن من الوصول لبعض ويتجنبا الموضوعات المثيرة للصراع بطريقة فاعلة. ومع هذه التغيرات، تتحسن نوعية العلاقة بينهما في مواضع تتعدى حدود ما اختلفا عليه عندما تصارعا بادئ الأمر، (Brehm, et. al, 2002 : 350).

ويضيف ستينيت وولترز، (Stinnett & Walters, 1977)، أنماطاً أخرى لفض الصراع منها:

(١) الاجتماع ويحدث بعد تقدير لإيجابيات وسلبيات الخيارات المتاحة حيث يتفق الشريكان على خيار فيه مصلحة الشريكين.

(٢) التأقلم Accommodation، إذ قد لا يتفق الطرفان وفي ذات الوقت لا يستسلمان. وفي مثل هذه الحال كل يتمسك بوجهة نظره حول الموقف ويتفقان على أن لا يتفقا. وبالتالي كل يسلك الطريق الذي ارتضاه لنفسه، (Stinnett & Walters, 1977 : 164).

وفي موقف الصراع المحتدم بين الزوجين ينتهي الصراع بحل الزواج رسمياً ويقدم أي من الشريكين أو كليهما على ذلك عندما يريان أن لا استطاعة لهما في تحمل مزيد من الصراع. إذ يقرران الانفصال عن طريق

الطلاق. ويقوم القاضي بدور النصير في حل أزمة الشريكين، (Stinnett & Walters, 1977 : 151). وقد لاحظ المعالجون لمشكلات الزواج (أمثال جولدشتاين وزملائه، ١٩٨٠) أن من الشركاء ما تمثل لهم نية الانفصال عن بعض غلطة لا تغتفر. وبالتالي يقف مثل هذا الإحساس حائلاً دون التورط في اتخاذ قرار بالانفصال. طبعاً، هذا لا يمنع من الشعور بالاستياء والغضب عند تعرض العلاقة بين الشريكين للفشل. والسبب في جزء منه يعود لأن كلا منهما قد استثمر وقتاً كبيراً في العلاقة وتبادل الشيء الكثير مع قرينه وعبراً لكل منهما عن التزام باق بينهما، (Shaffer, 2000 : 309).

هذا وقد يكون الاستياء سبباً رئيساً للطلاق، لكن ليس شرطاً أن ينتهي أي زواج غير سعيد بالطلاق، (Brehm, et. al, 2002)، إذ أن هناك من الأسباب ما يسهم في الإبقاء على الزواج وإن لم يكن سعيداً، من ذلك مثلاً: (١) المخاوف من مستقبل العلاقة بعد الانفصال. إذ أن عدم التأكد من ما الذي سوف يحدث لأي من الشريكين فيما لو انفصلا قد يحول حتى دون التفكير بترك العلاقة وإن لم تكن سعيدة، (٢) تكاليف الانفصال وما قد يترتب على الانفصال من نفقة أو دفع مؤخر صداق، (٣) العلاقات خارج الزواج للزوجين معاً، إذ أن لكل أقاربه وأصدقاءه وارتباطاته، (Heaton & Albrecht, 1991, Goldstine, et. al. 1980). فضلاً عن ضغوط الأهل والأقارب والأصدقاء بالإبقاء على العلاقة، وإن كانت غير مرضية لاعتبارات دينية واجتماعية واقتصادية.

وفي الوقت ذاته قد يكون هناك من العوامل ما يدفع إلى الأخذ بفكرة الانفصال، من ذلك مثلاً: (١) دخل الزوجة، فاستقلالية الزوجة في الدخل مهدد بعدم الاستقرار. لقد أكدت الدراسات والبحوث السابقة على العلاقة بين الاستقلالية في المصادر واستمرار واستقرار الحياة الزوجية،

(Sabini, 1995, Noor, 2002). وهذا يشير إلى أن للاستقلالية تأثيرها على تزايد الصراع، وبالتالي احتمالية الانفصال لإحساس الزوجة بالذات أن لا حاجة لها بالزوج. وكلما كان الشخص معتمداً على العلاقة، قلت الدافعية عنده لقطعها، (Baron & Byrne, 1997 : 310). (٢) معاملة الزوج للزوجة بعنف مع توافر مصدر بديل للدخل. إذ غالباً ما تكون السلطة بيده وهو صاحب النفوذ في العلاقة، (Crammer, 1998). وقد يسيء استخدام سلطته مما يدفع الطرف الآخر (الزوجة) إلى إثارة الانفصال على البقاء. وقد أثبتت دراسة عبر ثقافية، (Prasad, 1994)، أن المهر عامل رئيس في العنف بين الزوجين واستغلاله ضد الزوجة كما هي الحال في بلاد شرقية كالهند. (٣) التباين في أنماط الشخصية والسمات الشخصية: فالعصبية وعدم القدرة على التحكم في النزعات العصابية وعدم الاستقرار الانفعالي مدعاة لعدم الاستقرار، ومن ثم الانفصال. لقد ثبت أن النسوة من خلفيات تتسم بالصراع والتوتر أقرب للانفصال. والنساء والرجال في هذا الأمر سواء (للمزيد انظر شواهد تطبيقية في Furnham & Heaven, 1999، Heaton & Albrecht, 1991). (٤) القصور في مهارات الاتصال. فالاستياء والانفصال بين الأزواج يرتبط بأنماط معينة للاتصال وأساليب فض الصراع والتحكم بالعواطف، (Furnham & Heaven, 1999). ويبدو أن المتأزمين من الأزواج يعانون من قصور في مهارة الاتصال ببعض. يظهر مثل هذا القصور في رؤية كل منهم لسلوك الآخر بشكل يتعارض مع النوايا الكامنة وراء ذلك السلوك. كما يبدو أنهم أقل وضوحاً في تتبع ردود الفعل الوجدانية من خلال الوسائط غير اللفظية، (Brehm, et. al. 2002). فما أثبتته الدراسات أن المتأزمين *distressed* يختلفون عن غير المتأزمين في طريقة تفسيرهم لرسالة كل منهم للآخر. إذ غالباً ما يرون في التغير سوءاً. بالإضافة إلى استبعاد التصرفات الإيجابية وإن كانت قليلة والتجاوب أكثر مع السلبية. ويجد المتأزمون من الأزواج صعوبة في الاتصال فيما بينهم: صعوبة في التعبير

عمّا يريدون وصعوبة في الاستماع لبعض. ويسارعون في قراءة أفكار كل منهم، ويقاطع بعضهم بعضاً. ويجتهدون في تخطئة كلام كل منهم. وتنتهي عادة محادثاتهم في اتجاه غير محدد. والأسوأ من ذلك كله يظهرون عاطفة سلبية يتخللها انتقاد للآخر واحتقار وازدراء ودفاع عن الموقف وتفنيد. وقد يطيل كل منهم في الحديث ليعيق كل منهم الآخر. ويصبحون في تصرفاتهم بذيئين. ويُعد مثل هذا السلوك هداماً، والكثير منه قد يقضي إلى الطلاق، (155 : 2002 *Brehm, et. al.*)، وهذا وإن كان نطاق الاتصال الاجتماعي للزوجين بالآخرين (الأصدقاء والأقرباء) مصدر مساندة وجدانية تبقي على الحياة الزوجية، فإن تعدد نطاق العلاقات قد يكون عاملاً مساعداً على الانفصال على افتراض أنه يوفر بديلاً وجدانياً عن الشريك (1991 *Heaton & Albrecht*).

وعلى العموم، لقد ثبت أن لخبرات ما قبل الزواج عن مفهوم الحياة الزوجية تأثيرها على نجاح حسن الصحة بين الزوجين. إذ أن هناك متغيرات بعينها لها تأثيرها على مفهوم الزواج قبل الدخول بالزواج هي بمثابة المقدمات للرضا عنه، منها المستوى الاجتماعي - الاقتصادي والتشئة في الطفولة والمراهقة والتوافق الاجتماعي، (انظر علاقة مثل هذه العوامل بالصراع وعدم الاستقرار والتوافق في، (284 : 1994 *Russell*)).

ولاجتياز هذه المرحلة الحرجة من مراحل الزواج بنجاح:

(١) يجب على الشريكين تعلم التخلي عن شكوكهم وكذا التخلص من الاستياءات التي تنشط هذه الشكوك. في المرحلة الثانية يلقي شريك باللائمة عن عدم سعادته على عدم مبالاة شريكه به. والعلاقة في الحقيقة أبعد تعقيداً من ذلك (1980 *Goldstine et. al.*). ومن الأكثر احتمالاً أن تستمر العلاقة فيما لو تعلم كل شريك: أ) كيف يحكم على تصرفات

الآخر بدقة: فالتعبير عن الحب قد تتعدد أساليبه. والقادرون على التعبير عن انفعالاتهم بمهارة هم الأسعد في زواجهم (308 : Shaffer, 2000)، (ب) أن يعترف كل شريك بأن الخطأ عن غير قصد من قبل أي من الشريكين محتمل، (Goldstine et. al. 1980). لقد أثبت البحث أن الخطأ في العزو من العوامل المؤدية للتصعيد في الصراع، (Brehm, et.al, 2002)، كما أن الدقة في العزو من العوامل المساعدة على الاستقرار، (Sabini 1995).

(٢) على الشريكين تنمية تقدير تأثير كل منهم على الآخر. عليهم أن يتعلما الموازنة بالاهتمام في كل منهما مع الاحتفاظ بالاحترام لنفسيهما، (67 : Goldstine et. al. 1980). لقد أثبت البحث أن الزوجين المختلفين في مستوى المصارحة والإفصاح عن الذات للآخر أقل رضا بحياتهما الزوجية (Sabini, 1995, Brehm, et. al. 2002). ولعل في إحجام أي منهما عن الكشف عما في ذاته للآخر ما يسيء الي العلاقة بينهما ويجعل الآخر يشعر بعدم التقدير له من قبل شريكه. كما أن غياب الإحساس بالإنصاف في العلاقة مدعاة للاستياء وعدم الاستقرار في الزواج (Sabini, 1995, Cammer, 1998). فإدراك الزوجات بأنهن منصفات في علاقتهن مع أزواجهن يرتبط بنوع اعتقادهن عن تقدير أزواجهن لأعمالهن، (بلير وجونسون ١٩٩٢، في 513 : Sabini, 1995). على أن التدخل من قبل طرف ثالث والاعتذار للآخر واستخدام الدعابة لتهدة الغضب آليات بديلة لإدارة الصراع (Forsyth, 1999). ويمكن للشريكين أن يصلحا بينهما متى ما: (١) أشبعت الشراكة بينهما حاجات كل منهما، (٢) وبقي كل شريك ملتزماً بالبقاء مع شريكه، (٣) وأنه لا بديل لأي منهما غير شريكه، (Rusbult, 1983).

ولما كانت فكرة الطلاق في الغالب غير واردة وإن كانت العلاقة غير سارة يسعى الكثير من القائمين على برامج العلاج الأسري إلى دفع الزوجين للتضحية في سبيل الإبقاء على العلاقة، على الرغم من حجم المعاناة المترتبة على بقاء الزوجين مرتبطين ببعض. وبهذه الطريقة يدفعان بالزوجين إلى بلوغ المرحلة الثالثة من مراحل الزواج، (Goldstine et. al. 1980 : 67).

المرحلة الثالثة : الوفاق والوفاء :

تتسم هذه المرحلة بالواقعية نتيجة التأقلم مع معطيات الحياة الزوجية. وتُعد مرحلة إنجاز. فهي نتاج جهد كبير. إذ خلالها، يقع على الزوجين مسؤولية التغلب على مشاعر خيبة الأمل وفقدان الثقة التي خبراها في المرحلة السابقة. ويتحرك الزوجان باتجاه المرحلة الثالثة بعد إدراكهما لأوجه الخطأ في تصرفات كل منهما وأن بالإمكان تدارك ذلك. وسوف يكون الزوجان قادرين على الاستغناء بنفسيهما دون حاجة لتدخل غيرهما في حياتهما. وبزيادة معدل الاستجابات الإيجابية بينهما تقوى العلاقة بينهما. فالزوج يتعلم تقديم المساعدة لزوجته بتشجيعها والتضحية في سبيل إسعادها. ومثله الزوجة التي تستطيع أن تستجمع شجاعته في التصدي لمن يريد النيل من علاقتها بزوجها.

ومن مخرجات هذه المرحلة، أن يتمكن الزوجان من التوفيق بين توقعاتهما ومعطيات الواقع المعاش لحياتهما. ولا يعني ذلك نهاية الإحباطات وما يصاحبها من قلق وتوترات. وما حدث أن مثل هذه الأعراض لم تعد مصدر خطر يهدد الاستمرار في الزواج ولا تثير الشكوك حول مستقبل الحياة الزوجية. إذ أن كلا منهما مسلم بالبقاء على الرغم مما قد يعتري العلاقة من توترات، والسؤال كيف يصل الزوجان إلى هذا المستوى من الوفاق؟

إن بلوغ هذا المستوى من الوفاق يتطلب جهداً مضاعفاً من قبل الشريكين يقود إلى تغيير في المواقف على مستوى الشعور والسلوك (Goldstine, et. al. 1980). وهو أمر ليس بالسهل. ومن الأساليب الفاعلة لبلوغ ذلك:

١. إعادة النظر في طرق عزو الأسباب لتصرفات كل منهما ومن سبل ذلك: أ) أن يتعلم الزوج أو الزوجة التغلب على ادعاء الصواب. فلا يدعي الصواب وأن شريكه دوماً على خطأ، ب) أن يتوقف الزوج عن المكابرة، فلا يلقي مثلاً بالمسؤولية على الزوجة وحدها.
٢. الابتعاد عن ممارسة الإسقاط في كل ما يواجهان من صعاب. وذلك بأن لا ترمي الزوجة بمشاكلها على الزوج وأنه السبب وحده في كل ما أصابها أو العكس.
٣. تجنب استخدام لغة التهديد كأسلوب للإقناع، فلكي تنتعش العلاقة بينهما لابد أن يتخلى الزوجين عن استراتيجيات التهديد التي اعتادا عليها في المرحلة الثانية كاللوم المتبادل. وعلى الزوجين أن يتعلما الطريقة المناسبة للتجاوب عند مساعدة كل منهما شريكه في قضاء حاجته. فبدلاً من اللوم، تسعى الزوجة إلى إصلاح ما فسد بنفسها، وأن يتوقف كل طرف عن التركيز على نقاط الضعف عند الآخر، (Goldstine et. al. 1980 : 67).
٤. الواقعية في التعامل، فكلما كانت توقعات كل طرف عن سلوك الآخر واقعية، كان هذا عاملاً معززاً لاستمرار الحياة الزوجية، (Brehm, et. al. 2002).
٥. الاستقلالية: أن يسعى كل طرف منهما إلى تخفيف مقدار اعتماده على الطرف الآخر. ويسعى للاستقلالية عنه في تصريف شؤونه ولو

بدرجة نسبية. وقد لوحظ أن تبني كل منهما لنوع من النشاط المستقل يجعل من حياتهما أكثر استقلالية ومتعة. وبالتالي زيادة مستوى رضا كل منهما عن الحياة الزوجية. ومع ذلك، لا يكفي الإصرار والنوايا الحسنة لبلوغ المرحلة الثالثة. إن المقوم الأساس للمرحلة الثالثة القبول المتبادل. فلا حاجة للاستعجال في بلوغ الآمال. ومما تعنيه المرحلة الثالثة، الوعي المتبادل: أن يدرك كل طرف دوره وأن يسهم بما يعزز من استمرارية العلاقة بالآخر. وأن يقلل من حساسيته حول ما يبدو له أنه تقصير في حقه، (Goldstine et. al. 1980 : 67). وإذا كان إدراك كل طرف لحقيقة دوره وحسن إتيانه له مصدراً من مصادر الاستقرار في الحياة الزوجية، (Sabini, 1995)، فإن المصارحة والمكاشفة والإفصاح عن الذات من عوامل استمرار الحياة الزوجية، (Brehm, et. al. 2002).

وتبقى حقيقة وهي أن عملية التغيير في الموقف ليست باليسيرة. إذ أنها ليست سريعة كما أنها ليست بالجزرية. وغالبا ما تتخذ واحدة من خطوتين على حد تعبير جولدشتاين وزملائه، (Goldstine et. al. 1980): خطوة للخلف وأخرى للأمام. فإذا ما طرأ تغير في أي موقف فإن ذلك لا يعنى عدم عودة العلاقة إلى سابق عهدها في المرحلة الثانية. إذ من المحتمل أن تنعكس العلاقة عند تعرض الأسرة لضغوط معينة لتصبح مثل ما كانت عليه في المرحلة الثانية. كما هي الحال إبان تعرض أحد الزوجين لضائقة مالية أو إصابته بمرض. لكن عوامل معينة - كتقدير معطيات الواقع واستشعار المسؤولية والاتجاهات الإيجابية التي تشكلت إبان المرحلة الثالثة من العلاقة تمكن الزوجين من استعادة التوازن للعلاقة، ومن ثم الحفاظ عليها. وتجدر الإشارة إلى أن نمط العلاقة السائدة بين الزوجين عامل مهم في تحديد مسار الصراع ومقداره. وقد أسفرت نتائج البحث والملاحظات الإكلينيكية للأطباء والاستشاريين في مجال الأسرة والزواج عن ستة

أنماط من العلاقات الزوجية. وهي - كما وردت في ستينيت ولترز، (Stinnett & Walters 1977)، وكوبر وهاروف، (Cuber & Harroff, 1979)، ما يأتي:

أ) العلاقة الدورية *Cyclical*: يخبر خلالها الزوجان صراعاً حاداً واستياء وعدم توافق مصحوبة بفترات من السعادة الفامرة والهدوء والصفاء. وعلى الرغم من أن جميع العلاقات الزوجية إلى حد ما تبدو من هذا النوع، غير أن هناك ما هو متطرف منها. (Stinnett & Walters, 1977 : 57).

ب) علاقة التعود على الصراع *Conflict-habituated*: يهيمن عليها التوتر والصراع. وفي أسوأ صورها، يتورط الزوجان في نزاع ونكد وتشكك (نقنقة). وتعزية لما اقترب من أخطاء ماضية في حقه من قبل شريكه. يكون أفراد الأسرة أو الأقارب وقلّة من الأصدقاء المقربين على وعي ما به. وفي أحسن صورها، يظهر الزوجان حكمة وكياسة في التعامل مع ما يطرأ بينهما من نزاع أمام الآخرين وقد يسمح له بالانفجار أمام الملائم في المناسبات الاجتماعية، (Cuber & Harroff, 1979 : 317). وفي صورها غير المقبولة، قد يتورط الشريكان في نمط معتاد من السخرية وجرح أحاسيس بعضهما. والتشنيع ببعض فيما بينهما أو في حضور الآخرين، (Stinnett & Walters 1977 : 57).

ج) العلاقة مسلوقة الحيوية *Devitalized*: يبدو أنها من العلاقات الشائعة بين الأزواج حيث يتدنّى فيها الرضا والنشاط أو الحيوية مع مضي السنين. لقد كانت العلاقة بينهما في السنوات الأولى حميمة وذات معنى ومرضية. وفوق ذلك قد توحداه معاً، (Cuber & Harroff, 1979 : 318). والآن، ينظر الزوجان للعلاقة

بأنها قد ذبلت وتهتكت عبر السنين. وببساطة العلاقة أصبحت مسالمة خاملة وعديمة الحياة فارغة، (Stinnett & Walters 1977 : 58). هناك أعراض لتوتر ظاهري وصراع لكنها لا تشكل تهديداً لاستمرارية الزواج، (Cuber & Harroff, 1979 : 319).

(د) العلاقة المتوافقة في السلبية *Passive-Congenial*: شبيهة جدا بالمسلوبة الحيوية من حيث إنها فارغة ومشوية باللامبالاة. فالزوجان قلما يعملان معا ويبدو أنهما لا يهتمان ببعض. والفرق الجوهرى بين النوعين أن العلاقة السلبية في هذا النوع تسم العلاقة منذ البداية. في حين يحتفظ الزوجان في العلاقة المسلوبة الحيوية بكم من الذكريات المثيرة أو المدهشة، (Walters & Stinnett, 1977 : 59). هنالك صراع لكنه نادر وتسهم الاهتمامات المشتركة في تخفيف ما قد يعترض العلاقة من امتعاض أو إحباط، (Cuber & Harroff, 1979 : 319).

(هـ) العلاقة الحيوية *Vital*. يرتبط الزوجان فيها نفسياً بارتباط عميق. ويخبران مشاعر مفعمة بالحياة ومشاركة متواصلة، ويجدان متعة في مصاحبتهم لبعض. وعند ممارسة أي منهما لأي نشاط سواء كان مهنة أو هواية يصبح من الضرورة تواجد الآخر لكي يرضى حقا عما يقوم به من نشاط. وهذا لا ينفي وجود صراع غير أن الصراع حين يحدث يكون حول مسائل جوهرية. وهناك نزعة للمبادرة في حسم أي اختلاف في حينه، (Stinnett & Walters, 1977 : 61). وهناك نزعة للتضحية بالكثير في سبيل تعزيز هذا النمط من العلاقة بين الشريكين. فالعلاقة تستهلك اهتماماتهما وتملك عليهما فكركهما وتصرفاتهما، (Cuber & Harroff, 1979 : 321).

(و) علاقة التكامل *Total*: شبيهة جداً بالعلاقة الحيوية، ويبدو وجه الاختلاف بينهما في أن علاقة التكامل تتضمن مستوى عالياً من المصاحبة والمشاركة المتبادلة. كما أنها أكثر تعدداً في أوجهها. وقد توجد اختلافات في الآراء ماضية لكن يتم حلها بمجرد ظهورها. والاهتمام ينصب على كيفية حل المشكلات دون مساس بالعلاقة أو التركيز على من يكون المخطئ أو من يكون المصيب. وهذا النوع من العلاقة نادر لكنه موجود وقابل للبقاء، إذ نجد بين الحين والآخر علاقة تكامل يشارك فيها طرفا العلاقة كل مظاهر الحياة بتبادل وحماس، فلا وجود حقيقي خاص بأي منهما، (Cuber & Harroff, 1979 : 322).

وهكذا تختلف العلاقات باختلاف الأفراد. ولا يمنع أن تنتقل العلاقة من نمط لآخر، لكن ذلك لا يحدث إلا في القليل النادر. وطبقاً لستين وولترز، (Stinnett & Walters, 1977)، تعكس هذه الأنماط للعلاقات مفاهيم متباينة للزواج. وقد يكون الزوج في كل منها متوافق مع شريكه وسعيد وقانع. على أن مثل هذه العلاقات لا تعكس بالضرورة درجات مختلفة من السعادة الزوجية. فالهدف الرئيس لمثل هذا التصنيف المساعدة في إدراك حقيقة أنه كما أن هناك أنماطاً مختلفة من الناس، هناك أيضاً أنماط مختلفة للعلاقات الزوجية. وأن مثل هذا التصنيف للعلاقات بين الأزواج يجعلنا أكثر وعياً بأن أحد العوامل المهمة التي تميز العلاقات الزوجية تنوع القوى التي تسهم في دمج الزوج والزوجة معاً في علاقة زواج (ص ٦١-٦٢).

ويلخص الجدول رقم (١) أحداث الزواج لكل مرحلة من مراحل الزواج وفقاً للأبعاد الآتية: (١) نوع الشراكة، (٢) الأجواء السائدة، (٣) الالتزام بالعلاقة بين الشريكين، (٤) مستوى الصراع، (٥) النظرة للشريك.

ويلاحظ أن ظهور الصراع وتصدده يسم المرحلة الثانية من مراحل الزواج. في حين نجده كامناً في المرحلة الأولى. ويميل للتلاشي في المرحلة الثالثة.

الجدول رقم (١) تلخيص لأحداث مراحل الزواج الثلاث*

الأبعاد	المرحلة الأولى	المرحلة الثانية	المرحلة الثالثة
حالة الشراكة	يدخل الزوجان ببعض	مزعجة: يولد الأولاد، يزداد الإنفاق، والضغط العائلية.	تحالف: ينقلب الاستياء لتقبل، ويتحول عدم الإقرار إلى قبول متبادل
الأجواء	رومانسية حاملة	متأزمة (استياء).	تتسم بالانسجام.
الالتزام	غير مجرب.	ليس مؤكداً: فترات ضغط يتبعها رضا.	غير مشكوك فيه.
الصراع	يتم تجنبه.	يتواتر ظاهراً وباطناً.	يفض الصراع: ثقة متبادلة وارتياح لوجودهما معاً.
النظرة للقرين	مثالية	عدم إقرار - قد يمر الزوجان بأزمات فردية لها علاقة بالعمل وتقدير الذات.	قبول وتقبل.

* نقلا عن جولدشتاين وزملائه، (Goldstine et. al. 1980)، ص ٦٦.

قيمة الصراع في الحياة الزوجية:

هل للصراع قيمة في حياة الأزواج؟ ما يجب معرفته أن الصراع مألوف بين الناس في حياتهم العامة والخاصة، (Forsyth, 1999). ويرتبط تكرار ظهوره بالسّمات الشخصية للأفراد من عصاب وتقلب مزاج وتفضيلات للأزواج وتغيرات تطرأ على الأفراد عبر مراحل نموهم، شباباً وكباراً، (Brehm, et. al. 2002). ويرى برهم وزملاؤه، (Brehm, et. al. 2002)، أن

الخيار المتوافر لأي زوجين هو: أن يتورط الزوجان في صراع غير منضبط، أو أن يتجنبا الصراع. على أن الصراع الحميد المبني على الاحترام والإنصاف للطرف الآخر محفز لقيام علاقات ألفة وتقارب. في حين يولد الصراع غير المنضبط الآما نفسية، وأحياناً جسدية للمتورطين فيه. وتجنب الصراع قد يخلق علاقات سطحية يتهيب فيها الأزواج المساس بجوانب مهمة من العلاقة بينهم يلزم التعرض لها وإن كانت حساسة. كما أن تقاديه قد يحدث نوعاً من العلاقات مبطناً بصراعات دفينية قابلة للانفجار في أي لحظة من الزمان، (ص، ٣٦٥).

ويحدد ستيت وولترز، (Stinnett & Walters, 1977)، خمس فوائد للصراع بين الأزواج، تتمثل في: (١) التفيس عن التوترات، (٢) خفض الغيظ أو الاستياء، (٣) التعرف على المشكلات، (٤) زيادة الفهم المتبادل، (٥) تجديد تقدير قيمة العلاقة بين الأزواج (ص، ١٤٤).

وتماثل هذه الفوائد في قيمتها ما ذكره فورسث، (Forsyth, 1983)، حول قيمة الصراع في حياة الجماعة بغض النظر عن نوع تلك الجماعة، من ذلك:

أ- أنه ميكانزم تكامل وتوازن، حيث لا تتعمق جذور الاعتمادية والاستقرار دون ظهور عدائية على السطح.

ب- دوره في توحيد الجماعة عن طريق الحد من تفاقم الصراع في مراحله الأولى، (ص ١٠٢-١٠٣).

وقد لاحظنا في معرض وصف مراحل الصراع كيف أن البدايات الأولى للصراع تتيح فرصة للتعرف على جوانب أخرى له. وبالتالي حسمها قبل تصعيدها عن طريق المفاتحة والاتصال.

ج- يسهم في توضيح أهداف الجماعة وإيضاح دور كل عضو فيها،
(Forsyth, 1999).

د- دوره في فض كثير من التوترات: إذ هو فرصة للتعبير عما في
الجنان تجاه الآخر. فالمكاشفة بين الزوج والزوجة بعد موقف نزاع تتيح
فرصة للتبصر في حقيقة موقف كل طرف من تصرفات الآخر. ويُعد
الصراع في مرحلة المواجهة مصدراً لخلق مشاعر قوية نحو وحدة
الجماعة. عدا أنه مرتكز أساس لتخفيف العداوات بين الأشخاص. عن
طريق المصارحة والمكاشفة، (Forsyth, 1983)، والمفاتيح بين الأزواج مقوم
من مقومات المشاركة ذات التأثير الإيجابي على فض الصراعات والتوافق
بين الأزواج، (Brehm, et. al. 2002, Sabini, 1995).

وبشكل عام، يمكن النظر للصراع على أنه فرصة ليتعلم الزوجان
أكثر حول نفسيهما وكطريقة مناسبة لتقوية أو أواصر العلاقة بينهما، إذ
ليس شراً كله كما أنه ليس خيراً كله، (Brehm, et. al. 2002). هذا وإن
كان التوتر مطلباً لحيوية الجماعة. فالجماعة التي لا يتخللها صراع تتسم
بالضجر واللامبالاة، بينما الجماعة التي كثيراً ما يتعرض أعضاؤها
للمواجهة وفض الصراعات تتميز بأنها أكثر حيوية وفاعلية،
(Bormann, 1975). ومن ثم فالصراع بين الأزواج في حقيقته توتر في العلاقة
بين أعضاء في جماعة. ولما كان الصراع غير المنضبط مهدد بالانفصال بين
أعضاء هذه الجماعة. فإن خير الصراع بين الأزواج ما كان فصلاً بين
الكثير المحتدم والقليل المنعدم. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، لكي
يحيا الزوجان فترة أطول من العلاقة بينهما، عليهما أن يسعيا لاكتشاف
مصادر الرضا والسرور لكل منهما لا أن يقتصرا فقط على المشاركة
بالاهتمامات القائمة لكل منهما، (Goldstine et. al. 1980). وهذا النوع من
الارتباط العقلي البدني والانفعالي المستمر يخلق معرفة عميقة متبادلة

تبصر كلاً من الشريكين بقيمة دوره نحو الآخر. والارتباط البدني والانفعالي مصادر رئيسة من مصادر الجاذبية، كما أن الرغبة في حياة آمنة مطلب حيوي أيضاً. والأمن في العلاقة بين الزوجين له وظيفته المهمة كصمام أمان لاستمرار العلاقة الزوجية، فالزوجين بحاجة لبعضهما مادام يعتمدان على بعض في حياتهما. وقوة العلاقة بينهما تعزز من كفاهما، والقوة المتبادلة مصدر إثراء لخبرتهما في الحياة الزوجية ومقوم من مقومات الجاذبية التي تعزز من استمرار العلاقة الزوجية، (Sabini, 1995 : 76).

خلاصة:

نخلص من الوصف السابق لمراحل الزواج وماتخللها من أحداث إلى أن الزواج بمراحله الثلاث أشبه ما يكون في مساره بالمنحنى الأجوف ذي الشعبتين المقلوب *U-Curve*، يبدأ بالرومانسية الحاملة ثم يعتريه استياء واحتمالية انفصال وينتهي بالوفاق والوثام. ولا عجب فقد كشفت دراسات كثيرة حول رضا الزوجين عن حياتهما بأنه يسلك الدورة نفسه في مسلكه من انحدار في مستوى الرضا إلى صعود نحو مزيد من الرضا *U-Satisfaction* عبر دورة الحياة الزوجية ما توافرت أسباب تزيد من الرضا. والزواج بهذا ينحو نحو مزيد من الاستقرار ما توافرت عوامل تساعد على الاستقرار. ويزداد الاستقرار بفعل عوامل منها: (١) التقدير من قبل كل شريك للآخر، (٢) الإقرار المتبادل بين الشريكين، (٣) مستوى الرغبة في المصاحبة من قبل كل شريك، (Goldstine et. al. 1980). وما انطوى عليه نموذج دورة الزواج من وصف لأحداث الزواج يتوافق في معطياته مع ما انتهى إليه فيلانت وفيلانت، (Vailant & Vailant, 1993)، من أن الرضا عن الزواج يزداد ثباتاً واستقراراً مع منتصف ونهاية السنوات الأخيرة للزواج. وأن ما قد يعترض الزواج من صعوبات، والتي تمثل موضوعات للصراع، مصدره تعامل الزوجين مع تلك الصعوبات.

والملاحظ أن أحداث المرحلة الثانية اشتملت على أبرز خصائص مراحل الزواج وهو الصراع. وصراع الأزواج من نوع ما يعرف بالصراع داخل الجماعة، (Forsyth, 1999). وهو ضرب من ضروب التفاعل تتصادم فيه الكلمات والانفعالات والتصرفات. فما سبق من اتصال بين الأزواج يتسم بالهدوء والاسترخاء، ثم لا يلبث أن يطفو التوتر على السطح. ويسلك الصراع دورة تبدأ بمرحلة الكمون مروراً بالضغط على الزناد والمواجهة، فالتصعيد وتشكيل الائتلاف والبحث عن مصادر بديلة للإشباع، فالطلاق أو الخلع. وأن هناك من الأسباب ما يسهم في زيادة حدة الصراع أو تصعيده، وبالمقابل هناك من الأسباب ما يسهم في خمود جذوته أو وأده. والأخذ بأي من هذه الأسباب شرط لخفض الصراع أو زيادة حدته. على أن الصراع ليس شراً كله، فالحقيقة أنه ميكانيزم للتفيس عن التوترات وتحديد المشكلات وفهم أوسع لطبيعة العلاقة بين الأزواج. غير أن تكرار ظهوره بشكل غير منضبط فيه تهديد لاستقرار العلاقة بين الزوجين. وقد يؤدي بهما إلى الانفصال عن بعضهما متى ماتجاوز حده، إذ التوترات لا تطاق وذوات الأفراد قد تحطمت والعلاقة ميؤوس منها. ومن ثم لا جدوى من البقاء معاً. وتكمن خطورة الصراع في احتمالية تفكك الزواج، وهذا ما يشهد به الواقع المعيش. إذ أن كثيراً من مظاهر الصراع مع سوء التحكم فيها كانت سبباً لوضع حد للعلاقة الزوجية وما تبعها من مأس وويلات. ويحدث الوفاق بين الأزواج متى ما تمكنا من التغلب على أسباب الصراع. والقدرة على حسن التعامل معه حين ظهوره سبب لاجتثاث جذوره وتوظيفه فيما يخدم العلاقة بين الشريكين. ومتى ما توافرت مثل هذه القدرة عند الزوجين كان ذلك سبباً لعودة العلاقة إلى سابق عهدها من الوئام. وننتهي من ذلك كله إلى ما يؤكد القول بأن لنوع السلوك المتبادل بين الأزواج -بغض النظر عن مصدر الرضا أو الاستياء- تأثير على السلوك بين الأزواج، (Sabini, 1995 : 415). فإذا كان الأمر كذلك فإنه يمكن القول: إن

أحداث المراحل الثلاث السابقة محكومة بالطبع بنوع تصرفات كل من الزوج أو الزوجة نحو الآخر. فاستقرار الحياة الزوجية مرهون بمستوى الرضا أو الاستياء عن سلوك كل زوج أو زوجة نحو الآخر. فالتصرفات السارة مصدر رضا والتصرفات غير السارة مصدر استياء. وفي زيادة الرضا ضمان استقرار الزواج بين الأزواج.

على أن القيمة التطبيقية لما تم استعراضه من مراحل تكمن في المساهمة في زيادة معرفة الأزواج بمعطيات كل مرحلة كي يتمكنوا من التعرف على متطلباتها، ومن ثم حسن التعامل معها بما يحقق الرضا وتفادي أي استياء. ولعل من مظاهر ذلك تعلم كيفية التوافق مع آراء وحاجات واتجاهات الطرف الآخر في العلاقة.

وعلى أي حال، يبدو أن في كل ماسبق عرضه من وصف لمراحل الزواج ودورة الصراع بين الأزواج إجابة وافية لما أثير من تساؤلات في مقدمة هذه الدراسة. أضف إلى ذلك أن ما تم عرضه من حقائق وأفكار حول المظاهر المختلفة للعلاقات بين الأزواج ينطوي على الكثير من المضامين النظرية والتطبيقية. ولعل فيما سوف يثيره الباحث من تساؤلات ما يوحي بهذه المضامين، من ذلك:

١. تضمن نموذج دورة الزواج الذي تم عرضه وصفا لمراحل الزواج بإيجاز دون تحديد لفترة كل مرحلة، كم من الزمن تدوم؟، فما النطاق الزمني لكل مرحلة وما العوامل المحددة لكل نطاق؟ وهل يختلف ذلك باختلاف الخصائص الديموغرافية والثقافية للأزواج؟ لقد انتهت دراسة زيتلاو وفان لير، (Zietlow & VanLear, 1991) على أن نطاق الزواج يختلف باختلاف أعمار الأزواج. إذ يتراوح الزواج في مداه بين النطاق ذي المدى القصير (١-١٢ سنة) والنطاق ذي المدى المتوسط. (١٢-٣٩)، والنطاق ذي المدى الطويل (٤٠-٤٠).

فأكثر). والسؤال: أين تقع مراحل الزواج من هذه النطاقات؟ هل إن توقف الزواج عند نطاق معين يعني اجتياز الأزواج لمرحلة معينة من مراحل الزواج؟ أم أن الاجتياز للمراحل يتم عبر كل نطاق؟ بمعنى أن من يتوقف عند نطاق بعينه من الأزواج لم يتسن له بعد اجتياز مراحل الزواج. هل للوعي بطبيعة كل مرحلة تأثيره على احتواء مواقف الصراع والتعامل معه بفاعلية؟ إن معرفة ذلك تمكن من تسهيل عملية توقع الأزواج بما قد يظهر بينهم من أحداث عبر دورة الزواج. والتهيؤ لها بما يحقق الوفاق ويحد من تفاقم النزاع. فضلا عن تأثير هذه المعرفة في حسن تصميم البرامج الخاصة بالإرشاد والرعاية الأسرية بما يتوافق وخصائص كل مرحلة ويزيد من فاعلية عملية التوجيه والإرشاد للأزواج.

٢. شواهد من أبحاث الرضا عن الزواج بين الأزواج تؤكد بأن الرضا يزداد مع الاختلاف بين الزوجين في العمر وفي حالة أن الزوجة أصغر من الزوج، (Sabini, 1995)، في حين تشير بعض الأبحاث التي أجريت في أوساط إسلامية كباكستان إلى سوء في التوافق وتكرار في الصراع وتورط في أفعال إجرام مع التباين في العمر بين الزوجين خاصة في حالة أن الزوج أكبر والزوجة أصغر، (Tariq & Azam, 1993)، ما وجه الاختلاف أو التشابه في أحداث مراحل الزواج مع التقارب في العمر أو التباين فيه؟ هل للتباين بين الزوجين في العمر تأثيره الإيجابي على مسار الزواج في كل مرحلة؟ هل التبكير بالزواج أفضل من التأخير ولصالح أي من الزوجين؟ ما تأثير التبكير أو التأخر في الزواج على خصائص كل مرحلة ومدى نجاح الزوجين في اجتياز كل مرحلة بسلام؟ هل ذلك أدعى للوئام بين الأزواج واجتياز مراحل الزواج بسلام؟

٣. التعدد في الزواج أو ما يعرف بالزواج المتعدد *Polygyny* نمط من أنماط الزواج قد يشيع في ثقافة دون أخرى، (Ingoldsby & Smith 1995). وما تم عرضه كموضوع لنموذج مراحل الزواج الثلاث يمثل النمط الأكثر شيوعاً للزواج أو ما يعرف بالزواج الأحادي *Monogamy*، والسؤال: هل يصدق هذا النموذج في حالة التعدد وهل للتعدد تأثيره على التوافق بين الأزواج؟، هل يعبر المتزوج ثانية المراحل نفسها؟ أيكون ذلك ميسراً له في اجتياز مراحل الزواج أم معوقاً؟، ولماذا؟ هل الحال للمراحل تبقى نفسها مع الزوجة الثانية في حالة التعدد، أم أن للخبرة السابقة تأثيرها؟ ما نوع هذا التأثير على أحداث مسار العلاقة بين الزوجين وما تأثير الزوجة الأولى؟، وهل تختلف الحال فيما لو كانت الزوجة الثانية لها خبرة سابقة في الزواج؟ ما تأثير الزوج السابق على توافق الزوجة مع الزوج الأخير؟ ما موقف الزوجة نفسها من زوجها السابق مقارنة بالجديد وتأثير ذلك على نمط التفاعل مع الزوج الجديد؟. وهل تختلف الحال فيما لو كان هذا الزوج قد فارقها حياً أو ميتاً؟. إن في الإجابة عن مثل هذه التساؤلات ما يفيد في التعرف على الحكمة من التعدد: إباحته وتقييده في الثقافة الإسلامية.

٤. من المعلوم أن ترتيبات الزواج تختلف من مجتمع لآخر. فالتدخل في اختيار الزوجة وإقرار الزواج في المجتمعات الشرقية غيرها في المجتمعات الغربية، (Ingoldsby & Smith 1995). وقد أشارت بعض الدراسات في مجتمعات شرقية إسلامية كتركيا والباكستان إلى وجود تأثيرات سلبية لترتيبات الزواج وفق تقاليد تلك البلدان، (Hortacsu & Oral, 1994, Tariq & Azam 1993). ماذا عن التأثيرات الاجتماعية - الثقافية لترتيبات الزواج على احتمالية اجتياز الأزواج في بعض البلدان العربية الإسلامية لهذه المراحل

للزواج بسلام؟ واحتمالية ازدياد حدة الصراع ومدى التوافق بين الأزواج؟. إن البحث في العلاقات الزوجية على أساس الاختلافات الثقافية مفيد في فهم العلاقة بين الثقافات من أوجه شبه واختلاف على المستوى الفرعي والعام من الثقافة.

٥. يعتبر الصراع سمة لازمة من سمات حياة الأفراد والجماعات. فلا يمكن تفاديه إذ هو في كل مكان، (Forsyth, 1999). لذا يلزم طمأنة الأزواج بأنهم عرضة للصراع عند الزواج والحكمة تكمن في كيفية التعامل معه. فلا يلزم التخوف إذ قد يكون التخوف عاملاً ميسراً لانفصال أو عدم الإقبال على الزواج خاصة عند الشباب. وفي هذا إشارة إلى ما يأتي:

أ) ضرورة التوعية بطبيعة الحياة الزوجية من خلال التعريف بمراحل الزواج ودورة الصراع بين الأزواج.

ب) أهمية تنمية المهارات الاجتماعية في حل الصراع عند حديثي العهد بالزواج من الأزواج. لعل في ذلك ما يسهم في استقرار الزواج وضمان استمراره. وقد ثبت فاعلية برامج التدريب على مهارات التعاطف وإدارة الصراع في تطوير مهارات الأزواج في التعامل مع المظاهر المختلفة للصراع بين الأزواج، (انظر أمثلة لذلك في 434 : Brehm, et. al. 2002).

٦. ورد في سياق وصف أحداث المرحلة الثانية من مراحل الزواج (الصراع)، أن الزوجين في الغالب يؤثران الإبقاء على العلاقة على الرغم من الاستياء من العلاقة. وقد تتعدد الأسباب كما ورد في السياق، والسؤال ما دور العوامل الاجتماعية - الثقافية في ظهور هذه النزعة عند غالب الأزواج؟. يلاحظ عند بعض المجتمعات أن الطلاق يمثل وصمة للبنت وأسررتها. وقد يكون سبباً في بقائها

دون زواج طوال عمرها، (Ingoldsby & Smith, 1995). ولذا كان مصدر خوف ووجل عند كثير من الفتيات. ما تأثير ذلك على احتمالية الإبقاء على العلاقة الزوجية ومكابدة تبعات الزواج السلبية؟ وماذا عن تأثير عوامل أخرى قد تكون خاصة بثقافة دون أخرى كالنظر للزواج بأنه عهد وميثاق، والتأكيد على ضرورة الارتباط بالزوج وإن ساءت العلاقة، وما يجب أن تكون عليه العلاقة بأهل الزوج أو الزوجة؟ وهل يختلف الأمر في حالة ارتباط الزوجين بعلاقة قرابة ونسب سابقة للزواج، كالزواج مثلاً من ابنة العم والخال؟ إن في الإجابة عن مثل هذه التساؤلات ما يفيد في سلامة التخطيط للزواج وحسن الاختيار والمفاضلة بين الأزواج والحد من مخاوف عدم التوفيق في الزواج.

٧. أبحاث الصراع والرضا عن الزواج انتهت إلى أن معدل الرضا يأخذ في الانخفاض الحاد مع ولادة أول مولود. ويبدأ بالارتفاع بمجرد مغادرة آخر مولود المنزل، (Sabini, 1995 : 150). على افتراض أن في الإنجاب مدعاة لصرف الانتباه عن مصاحبة الآخر. ما تأثير المباشرة في الإنجاب على العلاقة بين الأزواج خلال هذه المراحل ومدى التوافق بين الزوجين؟ هل يجعل الإنجاب بالطلاق أم يحد حتى من التفكير في الطلاق في المرحلة التي يظهر فيها صراع واستياء من الزواج؟ هل يختلف ذلك باختلاف عدد ونوع الأولاد؟ وهل يختلف الأمر في حال عدم التكافؤ في الموصفات بين الأزواج أو في حال الزواج الثاني، مثلاً، من مطلقة ولها أولاد؟

٨. ورد في أبحاث عزو أسباب الخلاف بين الأزواج ما يشير إلى الاختلاف بين الرجل والمرأة في نمط عزو السبب، (Furnham & Heaven, 1999, Camer, 1998). ما علاقة ذلك

بطبيعة تكوين المرأة والرجل؟ وما دور ذلك في تصعيد الخلاف بين الزوجين؟ وما الأسلوب الأمثل لتفادي مثل هذه النزعة في العزو عند أي من الرجل والمرأة؟ تؤكد برامج التدريب على المهارات بأن للتدريب دوره في تحسين طريقة عزو الأسباب للتصرفات المتبادلة بين الأزواج، (انظر مثلاً ما ورد في 448 : Brehm, et. al. 2002).

٩. تؤكد أبحاث ديناميات الجماعات بأن أساليب ممارسة القوة أو النفوذ من قبل العضو في الجماعة سبب من أسباب ظهور الصراع بين أعضاء الجماعة (Forsyth, 1983). وانتهت نتائج أبحاث الزواج بأن الزوج في الغالب هو الأقوى لأنه يتحكم بالمصادر، (Crammer, 1998). ومتى ما أساء الزوج استخدام مثل هذا النفوذ فإنه سيلجئ الزوجة للخضوع. وأن الأقل استقلالية من الزوجين أدعى إلى استخدام أساليب ضعيفة في ممارسته لنفوذه. فالذي يملك مصادر أقل، ومن يرى نفسه أقل جاذبية في مظهره يميل إلى استخدام التكتيكات الضعيفة بغض النظر عن جنسه (Sabini, 1995 : 513)؟ ما تأثير الأسلوب المستخدم في ممارسة النفوذ على استقرار الحياة الزوجية؟ وكيف تختلف هذه الممارسة باختلاف الممارس للنفوذ (زوج أو زوجة) وباختلاف مصدر القوة أو النفوذ من مال أو جاه أو جمال أو دين؟ وما تأثير ذلك على مسار العلاقة الزوجية بين الأزواج؟

١٠. بغض النظر عن العوامل التي قد تدفع إلى استخدام أسلوب معين في النفوذ. من قبل طرف دون آخر، فإن من الثابت أن الزواج الذي يهيمن فيه الرجل أكثر سعادة من الزواج الذي تهيمن فيه المرأة، (Crammer, 1998). كما أن القسر أو الإكراه من قبل أحد الشريكين لا يرتبط بالزواج السعيد. والأزواج والزوجات أسعد في

حالة الزواج المبني على المودة والرحمة، (Sabini, 1995 : 514). وعلى افتراض الاختلاف في هذا الأمر بين الثقافات، ما تأثير هذه الأنماط من العلاقات على تزايد الصراع بين الأزواج أو الحد منه خاصة في المجتمعات العربية الإسلامية؟

١١. ورد في سياق ما تم عرضه من أحداث خلال مرحلة الصراع أن ردود الفعل للصراع تتنوع وأن هناك تنوعاً في أنماط العلاقة بين الأزواج. والسؤال، هل تختلف ردود الفعل باختلاف الثقافات وتباين أنماط العلاقة بين الأزواج باختلاف المجتمعات؟ وما مدى تأثير ذلك على استقرار الزواج والاستمرار في الزواج في كل مجتمع؟

١٢. تؤكد نتائج البحوث النفسية الاجتماعية بأن توافق الأزواج وما قد ينشأ بينهما من صراع تكمن في اعتقادات وإدراك وتصورات كل من الزوج والزوجة عن الزواج، (فرجاني، ١٩٩٠، ص ١٧٢). لذا وجب الاهتمام بأساليب التنشئة وطرق التربية للناشئة بما يسهم في تصحيح المفاهيم وتنمية الطرق السليمة في التعامل مع غيرهم. وفي هذا ضمان سلامة مخرجات التنشئة الأسرية ودوام العلاقة الزوجية. ويحسن بمؤسسات المجتمع الاجتماعية من بيت ومدرسة ووسيلة إعلام أن تعزز من دورها في حسن إعداد الناشئة لتحمل مسؤولية الزواج وعبء إدارة الأسرة والأبناء.

١٣. للمساندة الاجتماعية تأثيرها في مواجهة كثير من الأزمات الفردية والاجتماعية والأسرة مصدر من مصادر المساندة الاجتماعية، (Pennington, et. al. 1999). ما دور نسيج العلاقات الذي يسم الروابط الأسرية في مجتمعاتنا العربية والإسلامية في مساعدة الأزواج على اجتياز مراحل الزواج بوفاق والتقليل من

احتمالات ظهور بوادر للشقاق تقضي على روح الوفاق بين الأزواج؟ وهل يختلف الأمر باختلاف الحجم المشاهد للأسر في كثير من البلاد العربية؟

١٤. إذا كان ماورد حول مراحل الزواج ودورة الصراع وأنماط العلاقة بين الأزواج ينطبق على الكثير من حالات الزواج عبر المجتمعات. على افتراض التشابه بين الأزواج كبشر، إلا أن للوسط الاجتماعي الذي يوجد فيه الأزواج تأثيره على أحداث الزواج. لذا يصبح من الضرورة التحقق من سلامة معطيات نموذج مراحل الزواج ومسار الصراع وفق معطيات كل وسط اجتماعي داخل المجتمع وعبر المجتمعات. ولعل إحدى الطرق للتأكد من سلامة ذلك النموذج أن تصمم أداة في شكل استبانة أو استمارة مقابلة تتضمن عبارات تصف أحداث الزواج تبعاً لما تم وصفه من أحداث كل مرحلة من مراحل الزواج والصراع في النموذج. ويطلب من المستجيب (زوجاً أو زوجة) الإجابة على كل بند منها وفقاً لدرجة انطباقها على حاله في علاقته مع شريكه.

١٥. تشير الإحصاءات إلى أن معدلات الطلاق بازدياد ولأتفه الأسباب، (انظر الأسرة، ٢٠٠١، الرياض، ٢٠٠٢)، وترتبط معظم هذه الأسباب بأساليب الاتصال بين الأزواج. وقد اتضح من العرض السابق لأحداث الزواج. فضلاً عما أثبتته البحث المعاصر بأن لطريقة اتصال الزوجين ببعض وغياب التعاطف بينهما تأثيرها في تصعيد الصراع الذي قد يفضي إلى انفصال الزوجين عن بعض، (Furnham & Heaven, 1999)، وأن القصور في مهارات الاتصال من أسباب شيوع سلوك العنف وإلحاق الأذى بالزوجات، (Haj-Yahia, 1998). فالاتصال القائم على الاحترام المتبادل

وتقدير حرمة الطرف الآخر كفيل بخفض معدل الصراع بين الأزواج ونقيضه الاتصال المبطن بالشحناء والازدراء والتقليل من قيمة الآخر. وفي كل هذا إشارة إلى أهمية المهارة في الاتصال كسبيل للحد من مظاهر الصراع وسلوك العنف بين الأزواج والاتصال الماهر قوامه التعاطف والمكاشفة أو الإفصاح عن الذات، (Beebe, et. al. 1997 : 117). والشائع مما تثبتته الكثير من نتائج البحوث والدراسات هو أن التعامل مع الصراع لا غيابه هو الذي يسمح للعلاقة بأن تنمو وتزدهر، (Brehm, et. al. 2002)، (Gottman, 1994). والتعاطف والإفصاح عن الذات من مقومات حسن التعامل مع الصراع أو إدارته. والعديد من برامج تحسين وترميم وإثراء العلاقات بين الأزواج تقوم على تنمية مهارة التعاطف والإفصاح عن الذات، (انظر، أمثلة في 434 : Brehm, et. al. 2002). لذا يلزم العناية بتصميم برامج لتنمية مهارات الاتصال بين الأزواج تتوافق مع معطيات بيئتنا الاجتماعية والثقافية. لعل في ذلك ما يسهم في خفض معدلات الطلاق. على افتراض أن المهارة في التعامل مع الخلافات الزوجية قد تكون سبباً في حسن العشرة الزوجية. ولاشك أن لمؤسسات المجتمع الاجتماعية والثقافية كالمدارس والجامعات ووزارات الشؤون الاجتماعية والإعلام دور رئيس في بلوغ ذلك.

١٦. للتغيرات الاجتماعية والثقافية التي طرأت على حياة الناس اليوم تأثيراتها على مستوى التوافق بين الأزواج وما قد يحدث بينهم من شقاق. ومن مظاهر ما طرأ من تغير ارتفاع مستوى التعليم للمرأة ودخولها ميادين العمل. إلى أي مدى تسهم متغيرات التباين بين الأزواج في مستوى التعليم وكون الزوجة تعمل وحصولها على دخل من عملها في التوافق والصراع بين الأزواج، وما قد ينتهي إليه من

انفصال وطلاق؟ وما ورد في التحقيقات الصحفية حول الخلافات الزوجية وارتفاع معدلات الطلاق في مجتمع كالمجتمع السعودي (الأسرة، ٢٠٠١، الرياض، ٢٠٠٢) تؤكد بأن لعمل الزوجة ودخلها علاقة بهذه الظواهر، وقد كشفت دراسة سابقة، (Noor, 2002)، في بلد إسلامي هو ماليزيا عن مثل هذه التأثيرات. فالحاجة إذن ماسة للتحقق من تأثيرات هذه العوامل على التوافق والصراع بين الأزواج عن طريق إجراء دراسات مسحية قوامها استخدام مناهج وأدوات علمية. ولعل فيما قد تنتهي إليه مثل هذه الدراسات من نتائج ما يفيد في زيادة مستوى التوافق بين الأزواج ويحد من تفشي ظاهرة الصراع والطلاق.

١٧. شاع في الآونة الأخيرة الزواج من خارج المجتمع والثقافة الواحدة *Intermarriage*. ومن الثابت أن لمثل هذا النوع من الزواج تأثيراته على الشخصية والتوافق والعلاقات بين الجماعات (Stephan & Stephan, 1991)، كما أثبتت دراسة برومان، (Broman, 1993)، بأن للعرق *Race* تأثيره على السعادة الزوجية. ما تأثير ذلك على التوافق بين الزوجين واحتمالية اجتياز مراحل الزواج بنجاح؟ هل احتمالية تصعيد الصراع بين الزوجين وإيثار الانفصال كأسلوب لفض الصراع في هذا النوع من الزواج أكبر من الزواج من الجماعة والعرق والمجتمع نفسه؟ على افتراض أن مثل هذا النوع من الزواج يخفف من وطأة ضغوط الجماعة وتأثيرات الأقارب في الإبقاء على الزواج والدفع نحو الانفصال أو الطلاق. وما دور النظرة النمطية والتعصب ضد من هم من خارج الجماعة في زيادة حدة الصراع أو خفضه في هذا النوع من الزواج؟ إن زيادة معرفة ذلك يسهم في صياغة سياسات راشدة لتقييد هذا النوع من الزواج بما يسهم في الحد من آثاره السلبية

على الزوجين والأسرة. وقد وردت في بعض المقالات والتحقيقات التي ظهرت في عدد من الصحف المحلية بالنسبة للبلاد السعودية إشارات إلى مثل هذه الآثار السلبية، (انظر، اليمامة، ٢٠٠١، ٢٠٠٢، الوطن، ٢٠٠١، الرياض، ٢٠٠٢).

١٨. إذا سلمنا بأن المجتمعات تتباين في معطياتها الثقافية من تأكيد على قيم الفردية كما هي حال المجتمعات الغربية وإلى تأصيل لقيم الجمعية كما هي حال المجتمعات الشرقية (Smith & Bond, 1994). وأن ما انتهى إليه البحث أن مظاهر الصراع والتعرض للفشل تبدو أكثر في المجتمعات الفردية. وعلى النقيض منها المجتمعات الجمعية حيث معدلات الصراع والفشل أقل، (Byrone & Baron, 1997 : 312)، آخذين في الاعتبار خصوصية قيم الثقافة العربية الإسلامية مقارنة بقيم الفردية والجمعية للمجتمعات الغربية والمجتمعات الشرقية، إلى أي مدى تؤثر نوعية هذه القيم على مظاهر الصراع بين الأزواج واستمرار واستقرار الزواج؟ إن الإجابة عن مثل هذه التساؤلات مفيد في التعرف على مسببات الصراع وعوامل استقرار الزواج في المجتمعات العربية الإسلامية. عدا اكتشاف ما قد تنفرد به هذه المجتمعات من خصوصية ثقافية مقارنة بغيرها من المجتمعات.

المراجع:

- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم الأفريقي المصري، لسان العرب، المجلد الثاني، بيروت، لبنان: دار الفكر للطباعة والنشر، ١٩٩٠، ص ص ٢٩١-٢٩٢.
- أحمد بن محمد بن علي المقرئ،، الفيومي المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي، تحقيق د. عبدالعظيم الشناوي، القاهرة: دار المعارف، ١٩٧٧، ص ص ٢٥٩.
- الأسرة، الطلاق، العدد ١٠١، شعبان ١٤٢٢هـ، (٢٠٠١)، ص ١٨-٣٣١.
- الرياض، الزواج الدولي، الأعداد من ١٢٥٣٣-١٢٥٤٣ التاريخ من ١٤-٢٤، ص ص ٨-١٠.
- السيد، صالح، حزين، المشاكل المنهجية التي تواجه الباحث عند دراسة الانفعالات المتبادلة بين أفراد الأسرة، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد العاشر، (أبريل، مايو، يونية)، ١٩٨٩، ص ص ٤٦-٥٨.
- فرج، طريف شوقي ومحمد حسن عبدالله، تأكيد الذات والتوافق الزوجي: دراسة ميدانية على عينة من الأزواج المصريين، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت، العدد السابع والستون، السنة السابعة عشر، صيف ١٩٩٩: ص ص ١٧٨-٢١٣.
- فرجاني، هالة عبد المؤمن محمد، الإدراك المتبادل بين الزوجين وعلاقته بفارق السن بينهما، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد الخامس عشر، (يوليه، أغسطس، سبتمبر)، ١٩٩٠: ص ص ١٧٠-١٧٨.

- مسلم والنسائي وابن ماجه، في العفيفي، طه عبدالله، من وصايا الرسول (ص): شرح وتعليق، الأجزاء من ١-١٠، القاهرة: دار التراث العربي، ١٩٨١، ص ٥٧٢.
- الإمامة، سعودوا الزواج ب أبو كورة: مشاكل أمنية وأخلاقية واجتماعية، العدد ١٦٨٩، السبت، ١٢ يناير، ٢٠٠٢، ص ص ٧٨-٨٠.
- الإمامة، كشف الشبهات في زواج الأجنيبات: الشيبان المراهقون ضحايا الحلوة الكذابة، العدد ١٦٧٣، السبت، ١٥ سبتمبر، ٢٠٠١، ص ص ٨٨-٩٠.
- Arriaga X B., & Rusbult, C. E., *Standing in my partner shoes, Perspective taking and reactions to accommodative dilemmas. Personality and Social Psychology Bulletin, Vol.24, 1998: 927-948*
- Baron, R. A. & Byrne, D., *Social Psychology 4th. Ed. Boston, Allyn and Bacon, 1997.*
- Beeb, S. A. Masterson, J. T., *Communicating in Small Groups& Principles and Practices, Longman, New York, 1997.*
- Blood, J & Wolfe, D., *Husbands and Wives: the Dynamics of Married Living, Westport, CT: Greenwood, 1960.*
- Bormann, E. G., *Discussion and Group methods: theory and practices (2nd ed.), New York: Harper & Row, 1975.*
- Brehm, S., Miller, R., Perlman, D. & Campbell, S., *Intimate Relationships, Boston, McGraw Hill, 2002.*
- Broman, C.L., *Race Differences in Marital Well-Being, Journal of Marriage and the Family, Vol. 55, (August, 1993): 724-732.*
- Buss, D. M., *Conflict between the sexes: Strategies interference and the evocation of anger and upset. Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 56, 1989: 735-747.*
- Christensen, A. and Heavey, C. L., *Gender differences in marital conflict: the demand / withdraw interaction pattern, in Oskamp, S. and Constanzo, M. (eds), Gender issues in contemporary society, Newbury Park, CA.: Sage, 1983: 113-141.*

- Cuber, J. F. & Haffoff P.B. Five Kinds of Relationships, In Ellis, R. & M. J. Lipetz, *Essential Sociology*, Glenview ILLinois: Scott Foresman and Company, 1979, Pp.317-322.
- Davis, M. H., Conklin, L., & Luce, C., Effect of perspective taking on the cognitive representation of persons: A merging of self and other, *Journal of Personality and Social Psychology* Vol. 70, Pp. 713-726.
- Davis, P. T. & Cumming, E. M., Exploring children's emotional insecurity as a mediator of the link between marital relations and child adjustment, *Child Development*, Vol. 69, 1998: 124-139.
- Dunn, J., Young children's close relationships: Beyond attachment. Newbury Park, CA.: Sage, 1993.
- Feldman M. & Feldman, H., The Family Life Cycle: Some Suggtions For Recycling, *Journal of Marriage and the Family*, Vol.277, 1975: 284-304.
- Fitzpatrick, A., & Badzinski, D., All in the Family: Interpersonal Communication in Kin Relationships, In *Handbook of Interpersonal Communication*, ed. Knapp, M. & Miller, G., Beverly Hills, California: Sage, 1985, Pp. 687-736.
- Forsyth, D. R., *An Introduction to Group Dynamics*, Monterey, California: Brooks Cole Publishing Company, 1983.
- Forsyth, D. R., *An Introduction to Group Dynamics*, Monterey, California: Brooks Cole Publishing Company, 1999.
- Furnham A., Heaven, P., *Personality and Social Behaviour*, the Hodder Headline Group, London, 1999.
- Galvin, K. & Brooel, B., *Family Communication: Cohesion and Change*, Glenview, III: Scott, Foresman, 1982, p.234.
- Goldstine, D., Zuckerman, S. & Larner, K., The Three Stages of Marriage, *Readings in Marriage and Family*, Annual Editions, The Dushkin Publishing Group. Inc. Sluice Duock, Guilford, Connecticut, 1980.
- Gottman, J. M., & Levenson, R.W., Marital Processes Predictive of Later Dissolution: Behavior, Physiology, and Health, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.63, No.2, 1992: 221-233.
- Gottman, J. M., *The Roles of Conflict Engagement, Escalation, and Avoidance in Marital Interaction: A Longitudinal View of*

- Five Types of Couples, Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, No.1, 1993: 6-15.
- Grammer, D., *Close Relationships: the Study of Love and Friendships*, the Hodder Headline Group, London, New York, 1998.
 - Haj-Yahia, M., M., *Perceptions of Abusive and Violent Husbands by Engaged Arab Men in Israel*, *The Journal of Social Psychology and Personality*, Vol. 138, No.6, 1998: 772-786.
 - Hatfield, E. & Sprecher, S., *Mens and Women Preferences In Marital Partners In The United States, Russia, and Japan*, *Journal of Cultural Cross Psychology*, Vol. 26, No. 6, 1995: 728-750.
 - Heaton, T.B. & Albrecht, S.L., *Stable Unhappy Marriage*, *Journal of Marriage and the Family*, Vo. - 53, August, 1991: 747-758.
 - Hortacsu, N & Oral, A., *Comparison of Couple-and Family Initiated Marriages in Turkey*, *Journal of Social Psychology*, Vol.134, No.2, 1994: 229-239.
 - Ickes, W & Simpson, J. A., *Motivational Aspects of Empathitic Accuracy*, in Fletcher G. O. & Clark, M. S., *Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes*, Oxford, U.K.: Blackwell Publishers, 2001, Pp.229-249.
 - Ingoldsby, B. B. & Smith, S. (eds), *Families in Multicultural Perspective*, The Guilford Press, New York, 1995.
 - King, I. A., *Emotional expression, ambivalence and marital satisfaction*, *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol. 10, 1993: 601-607.
 - Langis, J. Sabourin, S. Lussier, Y. & Mathieu, M., *Mascullinity, Femininity, and Marital Satisfaction: An Examination of theoretical models*, *Journal of Personality*, Vol. 62, 1994: 393-414.
 - Lee, G. R., Secombe, K. & Shehan, C.L., *Marriage Status and Personal Happiness: An analysis of trend data*. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.53, 1991: 839-844.
 - Levinger, G., *Toward the analysis of close relationships*, *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol.16, 1980: 510-544.

- McCubbin, H & Olson, D., *Families: What makes them work*, Beverly Hills, California: Sage, 1983, Pp. 30-34.
- Noor, N. M., *Work - Family Conflict, Locus of Control, and Women well-Being: Tests of Alternative Pathways*, *The Journal of Social Psychology*, Vol. 142, No. 5, 2002: 645 – 662.
- Peterson, D. R., *Conflict*, In H. H. Kelly, E. Berscheid, A. Christensen, & D.R. Peterson, *Close Relationships*, New York: W.H. Freeman, 1983, Pp. 360 – 396.
- Prasad, B. D., *Dowry Related Violence: A Content Analysis of News in Selected Newspapers*, *Journal of Comparative Family Studies*, Vol. xxv, No.1, Spring, 1994: 1- 14.
- Rollins, B.C. & Cannon, K. L., *Marital Satisfaction over the family life cycle: A reevaluation*, *Journal of Marriage and the Family*, Vol.36, 1974: 271- 282.
- Rowland, D. T., *Family Diversity and the Life Cycle*, *Journal of Comparative Family Studies*, Vol.XXIII, No.1, Spring, 1991: 1- 14.
- Rusbult, C. E., & Zembrodt, I. M., *Responses to dissatisfaction in romantic involvements: A multidimensional scaling analysis*, *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol. 19, 1983: 274- 293.
- Rusbult, C. E., Verette, J. Whitney, G. A., Slovik, L. F., & Lipkus, L., *Accommodation processes in close relationships: Theory and preliminary empirical evidence*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1991, Vol.60, Pp. 53-78.
- Russell, S.T., *Life Course Antecedents of Premarital Conception in Great Britain*, *Journal of Marriage and the Family*, Vol. 56, (May, 1994): 480-492.
- Sabini, J., *Social Psychology*, 2nd ed., New York: W.W. Norton and Company.
- Shaffer, D. R., *Social and Personality Development* Belmont, California: Wadsworth A division of Thomson Learning, 2000.
- Smith, P. B. & Bond, M.H., *Social Psychology Across Cultures: Analysis and Perspectives*, Needham Heights, Mass. USA: Allyn and Bacon, 1994.
- Stephan, W. G. & Stephan, C. W., *Intermarriage: Effects on Personality, Adjustment, and Intergroup Relations in Two*

Samples of Students, *Journal of Marriage and the Family*, Vo. 53, February, 1991: 241.

- Tariq, P. N. & Anila, A. O, *Marital Maladjustment and the Crime of Murder Among Pakistani Female Criminals*, *International Journal of Psychology*, Vol. 28, No. 6, 1993: 809- 819.
- Trenholm, S. & Jensen, A., *Interpersonal Communication*, Belmont, California, 2000: Wadsworth Publishing Company.
- Vailant, G. R. & Vailant, C. O., *Is the U-Curve of Marital Satisfaction an Illusion?. A 40 year study of marriage*, *Journal of Marriage and the Family*, Vol. 55, 1993: 230-239.
- Yovetich, N. A., & Rusbult, C. E., *Accommodative behavior in close relationships: Exploring transformation of motivation*. *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol. 30, 1994: 138.
- Zietlow, P. H., VanLear, Jr., *Marriage Duration and Relational Control: A Study of Developmental Patterns*, *Journal of Marriage and the Family*, Vo. 53, August, 1991: 773-785.

اتجاهات أفراد المجتمع نحو المدمنين الذين تم علاجهم من حالة الإدمان على المخدرات

د. عبدالعزيز بن محمد أحمد بن حسين

أستاذ مساعد - قسم علم النفس

كلية التربية - جامعة الملك سعود

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة اتجاهات أفراد المجتمع نحو فئة المدمنين المتعافين الذين امتنعوا تماماً عن تعاطي المخدرات، وقد قام الباحث بمراجعة الدراسات السابقة، ثم وضع عدداً من التساؤلات البحثية حول طبيعة اتجاهات أفراد المجتمع نحو المتعافين من الإدمان، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٤٠) فرداً من الذكور والإناث من مدينة الرياض. وقد صمم الباحث استبانة خاصة لقياس الاتجاهات النفسية لدى أفراد العينة، كما استخدم عدداً من الأساليب الإحصائية التي اشتملت على: المتوسطات، التكرارات، النسب المئوية، اختبار "ت"، وتحليل التباين.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن ميل أفراد العينة إلى التعاطف مع من شفووا وامتنعوا تماماً عن تعاطي المخدرات، في حين يقل مثل هذا الميل على مستوى التعامل الشخصي والمهني مع المتعافين. ويوجه عام لم تكشف الدراسة الحالية عن فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق باتجاهاتهم نحو المدمنين المتعافين فيما عدا بعض الجوانب المتصلة بالتعامل مع المدمنين على المستوى الشخصي، حيث أظهر الإناث اتجاهات أقل إيجابية نحو المتعافين من الإدمان. وفي ضوء هذه الدراسة قدّمت بعض التوصيات المرتبطة بتحسين ظروف إعادة التوافق النفسي - الاجتماعي للمتعافين من الإدمان، كما اقترح إجراء المزيد من الدراسات في هذا الميدان.

The purpose of this study was to survey the attitudes of a sample of Saudi society towards recovering drug addicts. After reviewing the relevant literature, a number

of research questions relating to societal attitudes towards recovering addicts were formed.

A questionnaire for measuring "attitudes towards recovering addicts" was designed and distributed to a sample of 440 subjects (males and females). The data was analyzed through a number of statistical techniques including: means, frequencies, t-Test and analysis of variance.

The results indicated that subjects showed sympathetic tendency with recovering addicts, but tended to show little acceptance of the recovering addict with regard to situations involving interpersonal interaction. No statistically significant differences between males and females were observed, except for four aspects pertaining to interpersonal interaction. Recommendations and suggestions for further studies in the field were stated.

المقدمة:

تُعد ظاهرة تعاطي المخدرات من الظواهر السلوكية الخطيرة التي تواجهها معظم بلدان العالم في الوقت الحاضر، وتتجلى خطورة هذه الظاهرة بما تحدثه من أضرار جسيمة سواء على المستوى الفردي أو الجماعي، إذ في تعاطيها انحراف عن الاستقامة الدينية واعتداء على الضرورات الخمس التي حرصت الشريعة الإسلامية على الحفاظ عليها وهي الدين والنفس والعقل والعرض والمال، كما أن المخدرات على اختلاف أنواعها تتسبب في زعزعة العلاقات والروابط الأسرية إلى الحد الذي يؤدي إلى هدم الكيان الأسري بأكمله، وهناك الكثير من الأضرار الصحية والنفسية التي تلحق بالفرد المتعاطي، فعلى سبيل المثال تتسبب المخدرات في اعتلال الوظائف العقلية والعصبية، إلى جانب الإصابة باضطرابات الشخصية المختلفة (محمود، ١٤١٣هـ، ص ٣٧؛ منصور، ١٩٨٩م، ص ١٩٩-٢٠٤). ومن ناحية أخرى فإن المخدرات تؤدي بالمدمن عليها إلى الإصابة بالعديد من الأمراض العضوية التي منها سرطانات الجهاز التنفسي، وأمراض الكبد والكلى، وكذلك أمراض القلب والشرابين (عرموش، ١٩٩٣م، ص ٦٧-٧٣؛ كمر، ١٩٩٠م، ص ٥٧-٦٤).

أما الأضرار التي تلحق بالمجتمع من جراء ظاهرة المخدرات فهي عديدة، إذ كثيراً ما يسلك المدمن طريق الإجرام من أجل الحصول له على المخدرات التي أدمن عليها. وفي أوروبا تتسبب المخدرات في وقوع ٥٠٪ من حوادث السرقة والسطو المسلح، أما في أمريكا الشمالية فتتسبب المخدرات في وقوع ٥٠٪ من جرائم قتل النفس (Clutterbuck, 1995, p. 3). ومن جانب آخر نجد أن غالبية من تستهدفهم هذه الظاهرة هم من فئة الشباب والفتيان، حيث تشير الكثير من الدراسات إلى أن غالبية المدمنين على المخدرات على مستوى العالم هم أقل من سن الثلاثين (انظر مثلاً:

محمود، ١٤١٣هـ، ص ٢٨)، وهذا بلاشك ينتج عنه هدر للطاقة الإنتاجية لفئة الشباب من المتعاطين للمخدرات، كما يترتب على ذلك إنفاق الكثير من المال، من قبل الدولة، في سبيل مكافحة المخدرات من ناحية وفي تمويل برامج علاج وتأهيل المدمنين من ناحية أخرى (سميرة السيد، ١٤١٧هـ، ص ٢٢٠-٢٢١).

ونظراً للضرر الفردي والمجتمعي المترتب على تعاطي المخدرات، فقد سعت الكثير من دول العالم إلى التنسيق والتعاون في المجال الأمني والصحي وذلك لمحاربة المخدرات محلياً وإقليمياً ودولياً. وإدراكاً لخطورة ظاهرة المخدرات فقد أخذت المملكة العربية السعودية على عاتقها التصدي لهذه الظاهرة، ولذلك بادرت باتخاذ التدابير الأمنية والوقائية والعلاجية لمواجهةها، فعلى المستوى العلاجي، على وجه الخصوص، أنشأت المملكة ثلاث مستشفيات متخصصة في علاج من ابتلي بمرض الإدمان على المخدرات وذلك في ثلاث مناطق رئيسية: الوسطى (مستشفى الأمل بالرياض) والغربية (مستشفى الأمل بجدة) والشرقية (مستشفى الأمل بالدمام). وتقدم هذه المستشفيات وفقاً لبرنامجها العلاجي والتأهيلي ما يأتي:

(أ) تنقية الجسم من السموم.

(ب) العلاج بالإبر الصينية.

(ج) العلاج الفردي - والعلاج الجماعي.

(د) برنامج المدمنين التائبين والعلاج الديني.

(هـ) الرعاية اللاحقة ومتابعة المرضى وأسرههم (العنقري، ١٩٩٦م، ص ٢٦-٢٨).

ووفقاً لما لاحظته الباحث الحالي فإن هذه المستشفيات الثلاث تقوم بدور بارز فيما يتعلق بالتعامل مع حالات الإدمان على المخدرات، إذ أنها

المؤسسات المتخصصة في تقديم الخدمة العلاجية الطبية وكذلك خدمة الإرشاد النفسي - الاجتماعي لمرضى الإدمان على المخدرات. ورغم هذا الدور الذي تقوم به هذه المستشفيات إلا أن هناك عدداً غير قليل من المدمنين الذين سبق لهم تلقي العلاج في مستشفيات الأمل بدؤوا في الانتكاسة والعودة مرة أخرى إلى تعاطي المخدرات بعد أن كانوا قد امتنعوا عن تعاطيها لفترة من الزمن (انظر، Abdulaziz, 1992). والانتكاسة (Relapse) في حد ذاتها تُعد ظاهرة مناوئة للأهداف العلاجية والوقائية. ورغم أن هناك الكثير من الدراسات النفسية والطبية التي تناولت البحث عن الأسباب المؤدية إلى الانتكاسة وكذلك البحث عن الطرق والإجراءات التي تحد منها، إلا أن الملاحظ أن معظم الدراسات المتوافرة حالياً ركزت إما على دراسة العوامل المرتبطة بالبرامج العلاجية ومدى فاعليتها، مثل دراسة كل من "بول وكورتي" و"بول وروز" و"جو" وزملائه (Ball & Corty, 1988; Ball & Ross, 1991; Joe et al., 1988)، أو دراسة العوامل المتصلة بمتغيرات الشخصية لدى المتعاطي المنتكس، مثل دراسة (Monti et al., 1994; Pfoest et al., 1992)، ولكن من ناحية أخرى لا نجد اهتماماً يذكر (حتى على المستوى العالمي) فيما يتعلق بدراسة مدى إسهام البيئة الاجتماعية للمتعافي وخصوصاً فيما يتصل بالكشف عن طبيعة اتجاهات أفراد المجتمع نحو المتعافي من الإدمان على المخدرات. ولهذا يرى الباحث الحالي أن من الأهمية بمكان إجراء دراسة للكشف عن الأثر المباشر لاتجاهات أفراد المجتمع نحو المتعافي من الإدمان. ونظراً لما تبين للباحث من خلال نتائج مسح الدراسات السابقة بواسطة استخدام قواعد البيانات المتوافرة في عدد من الجامعات السعودية، بالإضافة إلى الرجوع إلى الأوعية المعلوماتية المتنوعة والمتوافرة في المكتبات الجامعية والمكتبات الوطنية، وكذلك بعد البحث من خلال شبكة الإنترنت، تبين للباحث غياب الدراسات المنهجية في مجال "الاتجاهات النفسية لأفراد المجتمع نحو

المدمنين" وذلك على مستوى البلدان العربية بشكل عام، وفي البيئة السعودية بوجه خاص. لذا يقوم الباحث الحالي بإجراء هذه الدراسة أملاً في استجلاء الحقائق العلمية حول طبيعة اتجاهات أفراد المجتمع نحو المدمن المتعافى ولكي يمكن - في ضوء نتائج الدراسة - تقديم التوصيات والمعلومات التي تسهم في رسم الخطط والبرامج الوقائية والعلاجية والتأهيلية لفئة المدمنين على المخدرات.

أهمية الدراسة:

إن المتتبع لعملية علاج وتأهيل المدمنين على المخدرات يلاحظ أن هناك ثلاثة عناصر أساسية في عملية العلاج:

(١) البرنامج العلاجي المقدم.

(٢) المدمن.

(٣) المجتمع.

ففيما يخص العنصر الأول نلاحظ أن هناك عدداً من الدراسات اهتمت بالتعرف على مستوى فاعلية البرنامج العلاجي، ومن أمثلة هذه الدراسات ما قام به كل من "بول وكورتى" (Ball & Corty, 1988) و"بول وروز" (Ball & Ross, 1991)، وكذلك دراسة "جوزملاثة" (Joe et al., 1988). حيث اهتم هؤلاء الباحثون بدراسة العوامل المؤثرة في كفاءة البرامج العلاجية للمدمنين، إلى جانب ذلك فهناك عدد من البحوث تم توجيهها لدراسة العنصر الثاني أي الفرد المدمن حيث قام عدد من الباحثين بإجراء دراسات بهدف الكشف عن المتغيرات النفسية ذات الصلة بظاهرة الإدمان مثل دراسة الفروق بين الأسوياء والمدمنين في متغيرات الشخصية (العيسى، ١٩٩٩؛ محمود، ١٤١٣هـ)، العوامل النفسية - الاجتماعية وعلاقتها بالإدمان (الريس، ١٩٩٥؛ Abdulaziz, 1992)، وكذلك المهارات الاجتماعية

وأثرها في الوقاية من العودة إلى الإدمان (العتيبي، ١٩٩٩؛
(Ingram et al., 1990; Pfost et al., 1992; Monti et al., 1994;

أما فيما يتعلق بالعنصر الثالث والمتمثل في تأثير البيئة الاجتماعية وعلى وجه الخصوص: ما يحمله أفراد المجتمع من اتجاهات نحو المتعافين من الإدمان، فنلاحظ غياب الاهتمام بالدراسات المنهجية لهذا الجانب على المستوى المحلي (حيث اتضح ذلك من خلال ما قام به الباحث الحالي من مسح للمصادر المعلوماتية المتنوعة)، وعلى ذلك فليس من الصواب أن نحكم على نجاح أو إخفاق العملية العلاجية للإدمان من خلال تقييم عنصرين فقط من عناصر العملية العلاجية بل من الضروري فحص وتقييم أثر كل عنصر من العناصر الثلاثة - آنفة الذكر. لذلك تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن طبيعة العنصر الثالث في العملية العلاجية من خلال التعرف على اتجاهات أفراد المجتمع نحو المدمن المتعافين وذلك عن طريق استقصاء آراء عينة من أفراد المجتمع بمدينة الرياض. ولذا تكمن أهمية هذه الدراسة فيما تضيفه من نتائج ومعلومات إلى حقل الدراسات النفسية لظاهرة الإدمان على المخدرات، خصوصاً على الصعيد المحلي. ومن جانب آخر، تبرز أهمية الدراسة من خلال ما تقدمه من توصيات ومقترحات تفيد المؤسسات المتخصصة في علاج إدمان المخدرات وكذلك كافة المؤسسات الاجتماعية ذات الصلة بعلاج وإعادة تأهيل مدمني المخدرات.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على مدى تقبل أو رفض أفراد المجتمع لفئة المتعافين من إدمان المخدرات وذلك من خلال ما يأتي:

التعرف على الاتجاهات النفسية لأفراد المجتمع، من الجنسين، نحو المتعافين من الإدمان على المخدرات، وذلك عن طريق استقصاء اتجاهات عينة من أفراد المجتمع بمدينة الرياض.

الكشف عن طبيعة الفروق بين الذكور والإناث في اتجاهاتهم نحو المدمنين المتعافين.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة البحثية الآتية:

- ١- ما طبيعة اتجاهات أفراد المجتمع نحو المدمنين المتعافين؟
- ٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في اتجاهاتهم نحو المدمنين المتعافين؟
- ٣- هل لتفاعل الجنس والمستوى العمري تأثير في اتجاهات أفراد العينة نحو المدمنين المتعافين؟

مفاهيم الدراسة:

١. الاتجاه النفسي (Attitude):

يعرف كل من "إيجلي" و"شيكين" (Eagly & Chaiken, 1998, p. 269) الاتجاه بأنه: "ميل نفسي يُعبر عنه من خلال تقييم كيان معين، وذلك بدرجة من التفضيل أو عدم التفضيل". كما عرف "هوج" وزملاؤه الاتجاه (Hogg et al., 1998, p. 116) بأنه "تنظيم ثابت نسبياً يتكون من المشاعر والمعتقدات والميول السلوكية نحو أهداف ذات أهمية اجتماعية، أو جماعات، أو أحداث، أو رموز". ويتفق مع مضمون التعريفين السابقين التعريف الذي قدمه مختار حمزة، إذ يُعرف الاتجاه النفسي بأنه: "ميل عام

مكتسب، نسبي في ثبوته، عاطفي في أعماقه، يؤثر في الدوافع النوعية، ويوجه سلوك الفرد". (حمزة، ١٩٨٢م، ص ٢٤٤)، وتنبع أهمية دراسة الاتجاهات النفسية من قدرتها على التأثير في تشكيل سلوك الفرد، وكلما كان الاتجاه قوياً كان له أثر أكبر في توجيه سلوك الفرد (Kraus, 1995)، وتحدد قوة الاتجاه -على الأقل- من خلال أربعة عوامل: الأول يتمثل في مستوى شدة استجابة الفرد لموضوع الاتجاه، العامل الثاني يختص بالأهمية التي يعلقها الفرد شخصياً على الاتجاه الذي يحمله نحو موضوع من الموضوعات، العامل الثالث يتمثل في مقدار ما يعرفه الفرد عن موضوع الاتجاه. أما العامل الرابع فيتعلق بمدى سهولة وسرعة استدعاء الاتجاه في ذهن الفرد (Baron & Byrne, 2000).

ويميل بعض المنظرين إلى تقسيم الاتجاه النفسي إلى ثلاثة عناصر:

(أ) عنصر معرفي (Cognitive)، ويختص بما يعتقد الفرد من مفاهيم وخصائص تتصل بموضوع الاتجاه.

(ب) عنصر انفعالي (Affective)، ويشير إلى الانفعالات أو مجموعة الانفعالات المصاحبة لما يعتقد الفرد عن موضوع الاتجاه.

(ج) عنصر سلوكي (Behavioral)، ويمثل استجابة الفرد السلوكية المرتبطة بموضوع الاتجاه (انظر: Hogg et al., 1998, p. 117).

وتتأثر الاتجاهات النفسية بالمعتقد الديني والانتماء العرقي للفرد (حمزة، ١٩٨٢م)، وترتبط أيضاً بالكثير من المؤثرات الثقافية والحضارية في سياق المجتمع الذي ينتمي إليه الفرد (Aronson et al., 1999; Petty, 1995; McGuire, 1985). كما تنقسم الاتجاهات تبعاً لموضوعها إلى عامة ونوعية، وبالنسبة إلى ظهورها إلى علانية وسرية، وبالنسبة إلى هدفها إلى موجبة وسالبة (حمزة، ١٩٨٢م، ص ٢٤٩).

٢. المدمن المتعافي (*Recovered Drug Addict*):

الشخص الذي سبق له أن أدمن على استخدام المخدرات ثم خضع لبرنامج علاجي متخصص وتمثل للشفاء من داء الإدمان على المخدرات سواء كان ذلك الإدمان على مواد أفيونية، منشطات، مهلوسات، أو خمور.

٣. المخدرات (*Illicit Drugs*):

يشير التعريف القانوني للمخدرات بأنها: "المواد التي يترتب على تناولها إنهاك للجسم وتأثير سيئ على العقل، وتكوّن عادة الإدمان وتحرمها القوانين.." (حافظ، ١٩٩٧م، ص ٥)، وقد قامت هيئة الأمم المتحدة بإعداد أربع قوائم من المواد المخدرة التي صنفتها حسب درجة خطورتها وأثرها الاعتمادي، كما اشتملت القوائم على عدد من المواد مثل الكوكائين والهيروين ومستخرجات القنب، بالإضافة إلى عدد من العقاقير ذات الأثر الإدماني مثل بعض أنواع المنشطات والمهدئات والمنومات والمهلوسات (عرموش، ١٤١٣هـ، ص ص ١٧-٢٢).

وفي هذه الدراسة يتبنى الباحث تعريف "أبرين" وزملائه (*O'Brien et al.*) الذي يعرف المخدرات على أنها: "المواد (سائلة أو مجففة أو طيارة) التي يتسبب تعاطيها في إحداث تعود نفسي أو جسمي أو معاً، مثل الكحول، الهيروين، الكوكائين، الحشيش، المواد المهلوسة، المهدئات، المنشطات (*O'Brien et al., 1992, p. 202*).

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على استقصاء اتجاهات عينة (من الذكور والإناث) من مدينة الرياض بالملكة العربية السعودية. وقد شملت عينة الدراسة أفراداً ذوي مستويات تعليمية مختلفة، ولم تتضمن العينة أفراداً أميين.

الدراسات السابقة:

أوضحت دراسة عبدالعزيز (Abdulaziz, 1992) لظاهرة العودة إلى الإدمان على المخدرات أن نسبة العائدين إلى تعاطي المخدرات بعد فترة العلاج تصل إلى (٣٨,٥٪) من إجمالي عينة المعالجين في مستشفى الأمل بمدينة الرياض (ن=٢٣٥)، كما بينت الدراسة أن معظم المتعاطين تقل أعمارهم عن سن الثلاثين (٨٤,٧٪ من حجم العينة)، ومن ناحية أخرى أشارت الدراسة إلى أن نسبة (٣٢,٨٪) من أفراد العينة يعززون تعاطيهم إلى وجود مشكلات أسرية، وأن نسبة (٢٢,٩٪) منهم كانت لديهم علاقات رديئة مع أسرهم. ورغم أن هذه الدراسة تضمنت معلومات مفيدة عن مشكلة العودة إلى تعاطي المخدرات من خلال تحليل أثر بعض المتغيرات الاجتماعية (المستوى التعليمي، الحالة الزوجية، المهنة، المشكلات المالية، الإصابة/عدم الإصابة بمرض نفسي... إلخ) إلا أن الباحث لم يستخدم أدوات قياس مقننة لمثل تلك المتغيرات إضافة إلى غياب استخدام الأساليب الإحصائية الملائمة لتوضيح العلاقة بين مثل تلك المتغيرات وظاهرة العودة إلى الإدمان على المخدرات.

وفي مجال الاهتمام بدراسة العوامل المساهمة في التقليل من الانتكاسة (Relapse) لدى الكحوليين هدفت دراسة العتيبي (١٩٩٩) إلى التعرف على أثر التدريب على السلوك التوكيدي في الحد من حدوث الانتكاسة بعد فترة العلاج، وذلك من خلال بحث تجريبي على عينة من الكحوليين (ن = ٨) بمستشفى الأمل بمدينة الرياض. وقد قام الباحث بتطبيق برنامج للتدريب على رفع مستوى المهارات التوكيدية على أفراد العينة (بفترة تتبعية مدتها ثلاثة أشهر). ورغم أن الدراسة كشفت عن أثر التدريب في السلوك التوكيدي في التقليل من مستوى التعاطي إلا أنها لم تظهر أي أثر للسلوك التوكيدي في الوقاية من الانتكاسة، وقد عزا

الباحث ذلك إلى صغر حجم العينة المستخدمة في الدراسة من ناحية، وإلى أثر عوامل أخرى لم تشملها الدراسة. والجدير بالذكر أن الباحث أشار إلى وجود مؤثرات أخرى (غير السلوك التوكيدي) تمثلت في معاناة اثنين من الحالات التي شملتها الدراسة (أي ٢٥٪ من العينة) من الرفض الاجتماعي والاتجاه السلبي نحوهما، وهذا بلا شك مثال للعوامل المعوقة لمحاولات الامتناع من قبل المدمن المتعاف.

ومن جهة أخرى أشارت الدراسة التي قام بها كل من "بوندي" و"كليلو" (Boundy & Colello, 1998) حول العوامل التي تحد من الانتكاسة لدى المدمنين المتعافين، إلى أن ٦٥٪ إلى ٨٠٪ من الأشخاص المعالجين انتكسوا بعد السنة الأولى من العلاج، وأن أهم عوامل انتكاستهم وعودتهم لتعاطي المخدرات هي الضغوط الاجتماعية التي يواجهها المتعاف، حيث بينت الدراسة أن ثلاثة أشخاص من بين أربعة أشخاص من المتعافين ينتكسون بسبب الضغوط النفسية - الاجتماعية التي يتعرضون لها في محيطهم الاجتماعي، وعادة ما تؤدي تلك الضغوط إلى صور متعددة من سوء التكيف والتأقلم مع المجتمع. وقد أشارت الدراسة إلى أن هناك فروقاً دالة إحصائية بين الذكور والإناث وذلك فيما يتعلق باحتمالية التعرض للانتكاسة، حيث تبين أن الذكور أكثر عرضة للانتكاسة مقارنة بالإناث، كما أظهرت نتائج الدراسة أن احتمالية الانتكاسة تختلف باختلاف الانتماءات العرقية للأفراد المتعافين. وفي هذا الصدد أكد "دالي" (Daley, 1992) في دراسته لعوامل الوقاية من انتكاسة المتعافين من الإدمان على المخدرات على أهمية المساندة الاجتماعية Social Support خصوصاً من قبل أفراد الأسرة، وذلك لأن الأسرة يمكن أن تسهم بشكل فاعل في إزالة أو تخفيف مشاعر اليأس والإحباط والقلق التي يواجهها المدمن المتعاف وذلك بعد فترة علاجه وعودته إلى مجتمعه.

وهناك دراسات أخرى اهتمت بالتعرّف على اتجاهات الفريق العلاجي نحو مدى فاعلية البرنامج المستخدم في معالجة المدمنين على المخدرات، مثل دراسة "نركو" وزملائه (Nurco, et al., 1988)، التي أظهرت فروقاً في الاتجاهات لدى الفريق العلاجي وذلك فيما يتعلق بنوع الأساليب المتبعة في المعالجة. وفي دراسة أخرى قام بها "نركو" وزملائه هدفت إلى تقييم فاعلية البرنامج العلاجي من خلال النظر إلى العوامل المجتمعية التي قد تحسّن أو تعوق سير الخطة العلاجية للمدمنين خصوصاً بعد فترة الخروج من المركز العلاجي، مع التركيز على برامج الرعاية اللاحقة وكذلك طرق الوقاية من الانتكاسة. وقد أكدت هذه الدراسة على الأهمية القصوى لحدوث مستوى ملائم من إعادة الاندماج الاجتماعي للمدمن المتعافى وذلك مع محيطه الاجتماعي، لأن المدمن المتعافى في حاجة إلى إعادة التكيف النفسي - الاجتماعي مع بيئته الاجتماعية، ومثل هذا التكيف لا يتحقق إلا من خلال ربط البرنامج العلاجي بالوسط الاجتماعي الذي ينتمي إليه الشخص المتعافى لأن البرامج العلاجية (مهما كانت درجة كفاءتها وفعاليتها) لن تستطيع لوحدها إحداث التكيف النفسي - الاجتماعي الذي ينشده المدمن المتعافى (Nurco, et al., 1990, p. 1179-1198).

أما الدراسة التي قام بها كل من "دالي" و"مارلوت" (Daley & Marlatt, 1992) فقد هدفت إلى استكشاف العوامل المؤدية إلى انتكاسة المتعافين من الإدمان، حيث أشار الباحثان بأن هناك العديد من المثيرات والمحرضات التي تسهم بشكل مباشر في حدوث الانتكاسة لدى المتعافين من الإدمان. وقد بينت الدراسة أن نسبة ٢٨٪ من الكحوليين المتعافين و ١٩٪ من المتعافين من إدمان الهيروين قد انتكسوا كاستجابة لحالة عدم الاستقرار الوجداني والانفعالي لديهم. كما أظهرت الدراسة أن سبب الانتكاسة لدى ٢٦٪ من المتعافين من الهيروين ولدى ١٨٪ من المتعافين من إدمان الكحول، يعود إلى صعوبات التكيف الاجتماعي التي يواجهها

المدمن المتعافى. ومن أهم صعوبات التكيف تلك التي تتمثل في عدم قدرة المتعافى على تكوين علاقات اجتماعية سليمة مع مجتمعة.

ومن ناحية أخرى فقد أكدت دراسة "جوزيف" (Joseph, 1992) على أهمية إعادة التكيف المهني للمدمن المتعافى، حيث دعت الدراسة إلى ضرورة الاعتناء بموضوع التكيف المهني والمعيشي للمتعايف من الإدمان: لأن ذلك من الركائز الأساسية التي تسهم بشكل مباشر في مساعدة الشخص المتعافى على التغلب على صعوبات التكيف التي قد يواجهها بعد فترة تحقيق مستوى ملائم من التكيف في الجوانب الأخرى من التكيف النفسي للشخص المتعافى، والأهم في ذلك الأثر المتوقع للتكيف المهني السليم في التقليل من احتمال الانتكاسة لدى الشخص المتعافى.

ومن الدراسات التي اهتمت أيضاً بتقييم فاعلية البرنامج العلاجي المناح لمدمني المخدرات تلك الدراسة التي قام بها "جلانز" (Glanz, 1986, p. 543-545) من خلال قياس اتجاهات عينة من الأطباء البريطانيين نحو المدمنين الذين يطلبون المعالجة، حيث بينت الدراسة أن معظم الأطباء ينظرون إلى المرضى مدمني المخدرات (خصوصاً مدمن المواد الأفيونية) على أنهم أشخاص يصعب التعامل معهم، كما أنهم تبعاً لذلك يحظون بأقل درجة من الاهتمام والتعاطف من قبل الأطباء. وقد أكد "جلانز" على ضرورة إيجاد برامج لتعديل الاتجاهات لدى الأطباء مع ضرورة توفير الإمكانيات اللازمة لتقديم الخدمة العلاجية المناسبة للمدمنين المراجعين.

وثمة دراسة قام بها كل من "عابد" و"وميرا ميونز" (Abed & Meira, 1990) عن اتجاهات الأطباء نحو مستخدمي المخدرات، حيث بينت هذه الدراسة أن الأطباء في الغالب يعتقدون أن المرضى من مستخدمي المخدرات هم أشخاص لا يمكن الوثوق بهم، وأن مشكلتهم الإدمانية هي

من صنع أنفسهم، ومن ناحية أخرى فالأطباء من عينة الدراسة لا ينظرون إلى الإدمان كمشكلة طبية.

ومن الدراسات التي اهتمت بمسح اتجاهات الاختصاصيين العاملين في برامج علاج المدمنين، دراسة "روز" و"دارك" (Ross & Darke, 1992) حيث قاما بقياس الاتجاهات النفسية لعينة مكونة من (١٤٣) اختصاصياً يعملون في مراكز علاج وأبحاث الإدمان على الكحول والمواد المخدرة وذلك نحو الأشخاص الذين يمارسون حقن العقاقير المخدرة، وقد استخدم الباحثان أداة قياس عبارة عن استبانة مكونة من (٥٣) بنداً، ومن خلال تطبيق أسلوب التحليل العاملي، كشفت الدراسة عن ثلاثة عوامل أساسية (بواقع ٤٠,١٪ من إجمالي التباين) تصنف اتجاهات الاختصاصيين العاملين في برامج علاج الإدمان إلى ثلاثة أبعاد: الأول يتمثل في الاعتقاد بأن سلوك تعاطي العقاقير مشكلة تمس المجتمع، وأن هذا السلوك بمثابة نوع من المرض النفسي (Psychopathology)، أما البعد الثاني فيتمثل في نظرة سلبية تُصنّف المدمنين ضمن فئات المنحرفين والمجرمين، وأخيراً البعد الثالث يتمثل في نظرة أقل سلبية تجاه المدمنين.

تعليق:

لقد حاولت الدراسات التي تم عرضها ومناقشتها سالفاً - في أغلب الأحوال - التعرف على العوامل التي تسهم أو تقلل من احتمال انتكاسة المتعافين أثناء محاولتهم التأقلم والتكيف مع مجتمعهم من جديد، ولكن ما يمكن أن نلاحظه هو ميل هذه الدراسات إلى جانبين: إما التركيز على العوامل المرتبطة بالبرامج العلاجية للمدمنين أو الاتجاه إلى البحث عن العوامل ذات الصلة بمتغيرات الشخصية لدى المتعافين من الإدمان. وهذه الدراسات توفر معلومات قيمة فيما يتصل ببعض عوامل البيئة الاجتماعية ذات العلاقة بعملية تكيف وتأقلم الشخص المتعاف من الإدمان بعد العلاج،

إلا أن مثل هذه الدراسات لم تتناول أثر الاتجاهات النفسية لأفراد المجتمع وما لديهم من نظرة (سلبية أو إيجابية) تجاه المتعافين، وذلك باعتبار تلك الاتجاهات من الركائز الأساسية التي يتحدد وفقها مدى قبول أفراد المجتمع أو رفضهم للمتعافين والممتع عن تعاطي المخدرات، وذلك بعد فترة العلاج وخروجه من المستشفى، لذلك تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن طبيعة الاتجاهات النفسية لأفراد المجتمع تجاه الأفراد المتعافين من الإدمان على المخدرات.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

١. عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من ٤٤٠ فرداً تراوحت أعمارهم بين ١٩ و ٥٨ سنة بمتوسط عمري (٢٦,١٢) وانحراف معياري (٦,٨٢)، وبلغ عدد الذكور في هذه العينة ٢٢١ فرداً بمتوسط عمري (٢٤,٣٢)، وانحراف معياري (٦,٠٤)، كما بلغ عدد الإناث ٢١٩ سيدة بمتوسط عمري (٢٧,٨)، وانحراف معياري (٧,٣٢)، جميع أفراد العينة من الأفراد السعوديين، وغالبيتهم من سكان مدينة الرياض، بالإضافة إلى بعض المقيمين بالمدن الصغيرة المجاورة والتابعة لمنطقة الرياض. وينتمي أفراد العينة (ذكور وإناث) إلى فئات مهنية ووظيفية متنوعة، ويمثل الطلاب الجامعيون نسبة (٢٠,٣٪) من إجمالي عينة الذكور، أما الطالبات الجامعيات فيمثلن (٢٢,٨٪) من إجمالي عينة الإناث. وقد استقر حجم العينة على العدد المذكور وذلك بعد استبعاد الاستبانات غير المكتملة ومقدارها عشر استبانات. لم تهدف الدراسة الحالية إلى الاختصار على عينة ذات خصائص محددة سلفاً، وإنما كان الهدف هو الحصول على عينة عشوائية (من الذكور والإناث) تتنوع انتماءاتها المهنية والوظيفية وتتباين مستوياتها التعليمية والعمرية، كما اختيرت العينة من مدينة الرياض كبرى مدن

المملكة، ولذلك يمكن اعتبارها ممثلة لخصائص التجمعات الحضرية بالمملكة.

٢. أداة الدراسة:

قام الباحث بإعداد استبانة خُصصت لقياس اتجاهات أفراد المجتمع نحو المدمنين الذين تم علاجهم من حالة الإدمان على المخدرات (انظر ملحق أداة الدراسة)، وتتكون هذه الاستبانة في صورتها النهائية من ٢٦ عبارة تقريرية، يجاب عن كل عبارة من خلال أربعة بدائل (أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، كما اشتملت الاستبانة على أسئلة عامة تتعلق بالعمر، الجنس، المستوى التعليمي، المهنة، الحالة الاجتماعية، المدينة. وقد صاغ الباحث عبارات الاستبانة حول عدد من الموضوعات والمواقف السلوكية التي يمكن أن تنعكس فيها اتجاهات أفراد المجتمع نحو المتعافين مثل: واجب المجتمع نحو المدمن المتعافى وقبول أو رفض أفراد المجتمع للمدمن المتعافى وذلك على مستوى العلاقات الشخصية والمهنية.

٣. صدق الأداة:

أولاً: تم حساب صدق أداة الدراسة "الاستبانة" من خلال الصدق المنطقي حيث عرضت على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص وكان عددهم سبعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس بجامعة الملك سعود وذلك للحكم على مدى ملائمة وصلاحيه مفردات الاستبانة لقياس الموضوع الذي أعدت من أجله، وقد أخذت ملاحظات المحكمين وتم إجراء بعض التعديلات وفقاً لملاحظاتهم. وقد تراوحت نسبة اتفاق المحكمين على صلاحية فقرات الاستبانة بين ٨٥,٧٪ إلى ١٠٠٪.

ثانياً: إلى جانب صدق المحكمين، فقد تم التأكد من صلاحية الأداة من خلال خاصية الاتساق الداخلي *Internal-consistency*، إذ تم حساب

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للأداة. وقد تراوحت معاملات الارتباط (المبينة بالجدول رقم ١) ما بين ٠,٥٣ و ٠,٨٠ وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى ثقة ٠,٠١.

الجدول رقم (١)

معاملات الارتباط ومستويات الدلالة الإحصائية لعلاقة الفقرات بالدرجة الكلية للأداة

رقم البند	معامل ارتباط البند بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة الإحصائية	رقم البند	معامل ارتباط البند بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة الإحصائية
١	٠,٧٦٣	٠,٠١	١٤	٠,٧٢٢	٠,٠١
٢	٠,٥٩٠	٠,٠١	١٥	٠,٥٧٧	٠,٠١
٣	٠,٥٣٠	٠,٠١	١٦	٠,٥٨٧	٠,٠١
٤	٠,٥٩٠	٠,٠١	١٧	٠,٦٦٨	٠,٠١
٥	٠,٦٠٠	٠,٠١	١٨	٠,٦٠٤	٠,٠١
٦	٠,٥٦٧	٠,٠١	١٩	٠,٨٠٠	٠,٠١
٧	٠,٧٩٥	٠,٠١	٢٠	٠,٥٧٧	٠,٠١
٨	٠,٦٠١	٠,٠١	٢١	٠,٧٤٨	٠,٠١
٩	٠,٦٥١	٠,٠١	٢٢	٠,٥٩٠	٠,٠١
١٠	٠,٥٧٥	٠,٠١	٢٣	٠,٧٤٦	٠,٠١
١١	٠,٧٠٠	٠,٠١	٢٤	٠,٧٠٤	٠,٠١
١٢	٠,٦٧٩	٠,٠١	٢٥	٠,٥٦٦	٠,٠١
١٣	٠,٦٢٣	٠,٠١	٢٦	٠,٦٠٩	٠,٠١

٤. ثبات الأداة:

قام الباحث بحساب معامل ثبات أداة الدراسة من خلال معامل "كرونباك ألفا" فكان معامل الثبات ٠.٨٢ لعينة الذكور (ن = ٢٢١)، ولعينة الإناث ٠.٨٧ (ن = ٢١٩) وللعينتين معاً كان معامل الثبات ٠.٨٥٤ مما يدل على تمتع الأداة بخاصية الثبات.

٥. الإجراءات:

قام الباحث بجمع البيانات وذلك بتطبيق استبانة البحث على عدد من الأفراد من الموظفين والمعلمين المنتمين إلى مؤسسات عامة وخاصة إلى جانب عدد من طلاب الجامعة، وكذلك طبقت الاستبانة على مجموعة من المشرفات التربويات والمعلمات والموظفات والطالبات الجامعيات. وقد تم إرسال نسخ من استبانة الدراسة إلى الجهات التي شملتها الدراسة ثم قام الباحث بعد ذلك بجمعها من تلك الجهات، فيما عدا طلاب الجامعة فقد قام الباحث بتوزيع الاستبانات بنفسه على عدد من الطلاب المسجلين في المقررات: ١٠١ سلم، ١٠٢ سلم، ١٠٣ سلم، ١٠٤ سلم بجامعة الملك سعود، وقد اختيرت هذه المقررات كونها "متطلبات جامعية" تستقطب طلاباً من مختلف كليات الجامعة.

وقد تم تطبيق استبانة الدراسة بعد حصول الباحث على الموافقة من الجهات والمؤسسات ذات العلاقة، كما أن إسهام أفراد العينة في الاستجابة على استبانة البحث تمت بناء على موافقتهم ورغبتهم في المشاركة.

٦. المعالجة الإحصائية للبيانات:

لفرض تحليل بيانات الدراسة الحالية والتي تم جمعها من خلال استبانة الاتجاهات نحو المدمنين المتعافين، استخدم الباحث الأساليب

الإحصائية الآتية: النسب المئوية، المتوسطات، رتب المتوسطات، اختبار مربع كاي، اختبار "ت"، تحليل التباين الثنائي (Tow-way anova).

٧. المنهج المستخدم في الدراسة:

لما كانت هذه الدراسة تهدف إلى الكشف عن طبيعة اتجاهات عينة من أفراد المجتمع نحو مَنْ تعالج من الإدمان على المخدرات، فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي. وقد خضعت جميع بيانات الدراسة التي تم جمعها للتحليل الكمي من خلال الأساليب الإحصائية المشار إليها سابقاً في فقرة "المعالجة الإحصائية للبيانات".

نتائج الدراسة ومناقشتها:

في هذا الجزء يعرض الباحث نتائج التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة وذلك في ضوء مشكلة البحث وتساؤلاته على النحو الآتي:

السؤال الأول: ما طبيعة اتجاهات أفراد المجتمع نحو المدمنين المتعافين؟ وللإجابة عن هذا السؤال من خلال بيانات الدراسة قام الباحث بالخطوات الآتية:

(أ) حساب أوزان استجابات أفراد العينة لجميع الفقرات المنفية (الفقرات: ٤، ٥، ٦، ٩، ١١، ١٢، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢٤) إذ أصبح وزن الاستجابات على النحو الآتي: (٤ = ١، ٢ = ٣، ٣ = ٢، ٤ = ١ أي عكس الأوزان الخاصة بالعبارات المثبتة.

(ب) تم استخدام المتوسط الحسابي، والتكرارات والنسبة المئوية لاستجابات عينة الدراسة.

(ج) تم دمج أوزان الاستجابات التي تمثل الاتجاه الإيجابي (أوافق بشدة + أوافق) لتمثل "الموافقة"، وكذلك دمج أوزان الاستجابات التي تمثل الاتجاه السلبي (لا أوافق بشدة + لا أوافق) لتمثل "عدم الموافقة".

(د) استخدم مربع كاي لتحديد درجة الدلالة الإحصائية في فروق تكرار إجابات عينة الدراسة عن كل بند من بنود الاستبانة.

يتضح من الجدول رقم (٢) أن غالبية أفراد العينة يظهرون اتجاهات إيجابية نحو المدمنين المتعافين حيث تراوحت نسبة التكرار للاستجابات التي تدل على الاتجاهات الإيجابية (أوافق بشدة + أوافق) من (٦٢٪) إلى (٩٨,٦٪)، وعند استخدام اختبار مربع كاي للكشف عن الفروق في تكرار استجابات أفراد العينة لجميع بنود استبانة الاتجاهات تبين وجود فروق دالة عند مستوى (٠,٠٠١) لصالح الاتجاهات الإيجابية (أوافق بشدة + أوافق) وذلك باستثناء البند رقم (١٠) حيث لم يكن الفرق دالاً. ولمعرفة الفروق في مستوى قوة الاتجاهات بالنسبة لبنود الاستبانة، رتب المتوسطات ثم تم تصنيف البنود تبعاً لترتيب متوسطاتها حيث أمكن التعرف على ثلاث مستويات من الاتجاهات وذلك على النحو الآتي:

١- بنود تقع قيمة متوسطاتها ضمن أعلى ٢٥٪ وتمثل "اتجاهات

إيجابية قوية"، وهي البنود: ٢، ٧، ٩، ٢٦، ١٦، ١.

٢- بنود تقع قيمة متوسطاتها ضمن أدنى ٢٥٪ وتمثل "اتجاهات إيجابية

ضعيفة"، وهي البنود: ١٩، ٢٥، ٦، ٢٠، ٣، ١٠.

٣- بنود تقع قيمة متوسطاتها بين ٢٦٪ إلى ٧٥٪ وتمثل "اتجاهات

إيجابية متوسطة"، وهي البنود: ١٧، ١٣، ١٤، ٢٢، ١٥، ١٨، ٨،

٥، ٢٣، ٤، ٢١، ١٢، ٢٤، ١١.

الجدول رقم (٢)

يوضح التكرارات والنسب المئوية واختبار كاي لاستجابات أفراد العينة لبنود أداة الدراسة

م	العبارة	ن %	اتجاه إيجابي (أوافق بشدة + أوافق)	اتجاه سلبي (لا أوافق بشدة + لا أوافق)	مربع "كاي" ومستوى الدلالة
١	من الطبيعي أن يتسامح المجتمع مع المدمن الذي تعافى من الإدمان على المخدرات.	ك	٣٩٢	٤٨	٢٦٨,٩
		%	٨٩,١	١٠,٩	٠,٠٠١
٢	من الواجب أن يسهم المجتمع في إرشاد ومعالجة الراغبين في العلاج من المدمنين.	ك	٤٣٤	٦	٤١٦,٣
		%	٩٨,٦	١,٤	٠,٠٠١
٣	يجب أن لا يحجب المجتمع فرص العمل أمام المتعافين من الإدمان.	ك	٢٦٨	١٧٢	٢٠,٩
		%	٦٠,٩	٣٩,١	٠,٠٠١
٤	المدمن شخص جنى على نفسه، وعليه وحده أن يتعرّف على سبيل الخلاص من المخدرات.	ك	٣٤٦	٩٤	١٤٤,٣
		%	٧٨,٦	٢١,٤	٠,٠٠١
٥	أعتقد أن المدمن شخص غير مرغوب فيه حتى وإن امتنع وابتعد كلياً عن تعاطي المخدرات.	ك	٣٥٩	٨١	١٧٥,٦
		%	٨١,٦	١٨,٤	٠,٠٠١
٦	على المجتمع أن لا يثق بالشخص الممتنع عن تعاطي المخدرات لأنه قد يعود إلى تعاطيها ثانية.	ك	٣٢٤	١١٦	٩٨,٣
		%	٧٣,٦	٢٦,٤	٠,٠٠١

م	العبارة	ن	ن	اتجاه إيجابي (وافق بشدة + وافق)	اتجاه سلبي (لاوافق بشدة + لاوافق)	مربع "كاي" ومستوى الدلالة
٧	الشخص المدمن شخص بحاجة إلى رعاية المجتمع.	ك	٤٢٤	١٦	٣٧٨,٣	٠,٠٠١
		%	٩٦,٤	٣,٦		
٨	من الخطأ التفرقة في معاملة الشخص المتعافى من الإدمان الذي قرر الامتناع كلياً عن تعاطي المخدرات.	ك	٣٧٧	٦٣	٢٢٤,١	٠,٠٠١
		%	٨٥,٧	١٤,٣		
٩	الإدمان حالة مستديمة لا علاج لها وتبعاً لذلك سيبقى المدمن منبوذاً من المجتمع.	ك	٤١٤	٢٦	٣٤٢,١	٠,٠٠١
		%	٩٤,١	٥,٩		
١٠	من السهل أن يتراجع الناس عن نظرتهم السلبية تجاه الشاب الذي تعافى من داء الإدمان.	ك	٢٠١	٢٣٩	٣,٣	٠,٠٠٧
		%	٤٥,٧	٥٤,٣	غير دال	
١١	من غير الممكن لي أن أتعامل مع شخص سبق أن تعافى شيئاً من المخدرات حتى لو امتنع عن تعاطيها مطلقاً.	ك	٣٥٠	٩٠	١٥٣,٦	٠,٠٠١
		%	٧٩,٥	٢٠,٥		
١٢	شخصية المدمن لا تتغير كثيراً حتى بعد شفائه من الإدمان وامتناعه عن تعاطي المخدر.	ك	٣٧٥	٦٥	٢١٨,٤	٠,٠٠١
		%	٨٥,٢	١٤,٨		

م	العبارة	ن	ن	ن	ن
م	العبارة	ن	ن	ن	ن
١٣	الشخص الذي امتنع تماماً عن تعاطي المخدرات لا يستحق النظرة السلبية له من قبل المجتمع.	ك	٣٨٣	٥٧	٢٤١,٥ ٠,٠٠١
		%	٨٧	١٣	
١٤	من غير الممكن لي أن أتعامل مع شخص سبق أن تعاطى شيئاً من المخدرات، ثم امتنع عنها، حتى لو كان من أقرب الناس إلي.	ك	٣٩٠	٥٠	٢٦٢,٣ ٠,٠٠١
		%	٨٨,٦	١١,٤	
١٥	لو كنت مسؤولاً في مؤسسة أو شركة فلن أقبل بتوظيف شخص سبق أن تعاطى شيئاً من المخدرات، ثم امتنع عنها، حتى في أبسط المهن.	ك	٣٨٤	٥٦	٢٤٤,٥ ٠,٠٠١
		%	٨٧,٣	١٢,٧	
١٦	ليس في قدرتي التعامل مع شخص سبق أن تعاطى شيئاً من المخدرات، ثم امتنع عنها، حتى لو تبين لي استقامته وحسن خلقه.	ك	٤٠٠	٤٠	٢٩٤,٥ ٠,٠٠١
		%	٩٠,٩	٩,١	
١٧	على المجتمع أن يتقبل المتنوعين عن تعاطي المخدرات كأفراد عاديين.	ك	٤٠٦	٣٤	٣١٤,٥ ٠,٠٠١
		%	٩٢,٣	٧,٧	

م	العبارة	ن	ن	اتجاه إيجابي (وافق بشدة + وافق)	اتجاه سلبي (لا أوافق بشدة + لا أوافق)	مربع "كاي" ومستوى الدلالة
١٨	من غير الممكن لي أن أتعامل مع شخص سبق أن تعاطى شيئاً من المخدرات، ثم امتنع عنها، حتى لو كنت في أمس الحاجة إلى مساعدته.	ك	٣٩٣	٤٧	٢٧٢,١ ٠,٠٠١	
		%	٨٩,٣	١٠,٧		
١٩	من غير الممكن أن أتعامل مع شخص سبق أن تعاطى مادة الهيروين حتى لو امتنع تماماً عن تعاطيها.	ك	٣٥٨	٨٢	١٣٧,١ ٠,٠٠١	
		%	٨١,٤	١٨,٦		
٢٠	من الصعب أن يتقبل المجتمع الأشخاص الذين تعالجوا من المخدرات خصوصاً إذا كانوا من الأفراد الراشدين.	ك	٢٧٣	١٦٧	٢٥,٥ ٠,٠٠١	
		%	٦٢	٣٨		
٢١	لا أجد حرجاً في التعامل مع الشخص الذي سبق أن تعاطى المسكرات ثم امتنع تماماً عن تعاطيها.	ك	٣٧٥	٦٥	٢١٨,٤ ٠,٠٠١	
		%	٨٥,٢	١٤,٨		
٢٢	من الممكن جداً أن يتحول المراهق المدمن، بعد العلاج من الإدمان، إلى فرد عادي في المجتمع.	ك	٣٩٨	٤٢	٢٨٨,٠ ٠,٠٠١	
		%	٩٠,٥	٩,٥		

م	العبارة	ن	ن	اتجاه إيجابي (وافق بشدة + وافق)	اتجاه سلبي (لاوافق بشدة + لاوافق)	مربع فكي ومستوى الدلالة
٢٣	من الممكن أن أتعامل مع شخص سبق أن أدمن على بعض العقاقير المنشطة أو المهدئة إذا علمت أنه امتنع تماماً عن تعاطيها.	ك	٢٨٠	٦٠	٢٣٢٧	٠٠٠١
		%	٨٦,٤	١٣,٦		
٢٤	المدمن شخص متهور ولا يمكن الوثوق به حتى لو امتنع تماماً عن تعاطي المخدرات.	ك	٣٦٣	٧٧	١٨٥٩	٠٠٠١
		%	٨٢,٥	١٧,٥		
٢٥	ليس من الصعب على المدمن، الذي تعالج من الإدمان، أن يتعايش مع أفراد المجتمع.	ك	٣٢١	١١٩	٩٣٧	٠٠٠١
		%	٧٣	٢٧		
٢٦	أرى من الممكن أن يسهم من شُفي من الإدمان في خدمة مجتمعه.	ك	٤١٧	٢٣	٣٥٣٨	٠٠٠١
		%	٩٤,٨	٥,٢		

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في اتجاهاتهم نحو المدمنين المتعافين؟

وللتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في اتجاهاتهم نحو المدمنين المتعافين، استخدم الباحث اختبار "ت" (T-Test) للعينات غير المترابطة وذلك للكشف عن مستوى دلالة الفروق بين الذكور والإناث في الاتجاهات نحو المدمنين المتعافين.

وقد أوضحت نتيجة اختبار "ت" المبينة في جدول رقم (٣) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في اتجاهاتهم نحو المدمنين المتعافين وذلك بالنسبة لمعظم البنود وعددها ٢٢ بنداً ونسبة (٨٤,٦٪) من إجمالي عدد بنود الاستبانة، أما بقية البنود وعددها أربعة بنود تشكل نسبة (١٥,٣٨٪) من عدد بنود الاستبانة فقد كشف اختبار "ت" عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور فيما يتعلق باتجاهاتهم الإيجابية نحو المدمنين المتعافين وذلك بالنسبة لاستجاباتهم على هذه البنود الأربعة وهي: البند رقم (٩)، حيث إن الفرق دال عند مستوى ٠,٠٠١ والبند رقم (١٤)، والفرق دال عند مستوى ٠,٠٠٥، والبند رقم (١٦)، والفرق دال عند مستوى ٠,٠٥، والبند رقم (٢١)، والفرق دال عند مستوى ٠,٠٥.

جدول رقم (٣)

اختبار "ت" لدلالة الفروق بين عينة الذكور (ن = ٢٢١) وعينة الإناث (ن = ٢١٩) وفقاً لاتجاهاتهم نحو المدمنين المتعافين.

رقم البند	الذكور		الإناث		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
١	٣,٢٦	٠,٧٤	٣,٣٨	٠,٧٤	١,٧٠-	٠,٠٨٩
٢	٣,٧٨	٠,٤٦	٣,٨١	٠,٤٤	٠,٦٩-	٠,٤٨
٣	٢,٦٧	٠,٩٣	٢,٦٤	٠,٨٧	٠,٣٥	٠,٧٢
٤	٣,١٥	٠,٨٩	٣,٠٥	٠,٨٩	١,١٥	٠,٢٤
٥	٣,١٩	٠,٧٦	٣,١٣	٠,٨٨	٠,٧٩	٠,٤٣
٦	٢,٩٠	٠,٦٩	٢,٨٣	٠,٧٧	٠,٩٩	٠,٣٢
٧	٣,٥٢	٠,٦٢	٣,٦٣	٠,٥٧	١,٩٢-	٠,٠٦
٨	٣,٢١	٠,٧٣	٣,١٦	٠,٧٩	٠,٦٥	٠,٥١
٩	٣,٦٥	٠,٥٧	٣,٤٢	٠,٧٥	٣,٤١	٠,٠٠١ دال

رقم البند	الذكور		الإناث		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
١٠	٢,٤٨	٠,٨٩	٢,٤٧	٠,٧٤	٠,٠٦	٠,٩٥
١١	٣,٠٥	٠,٧١	٢,٩٣	٠,٧٥	١,٨١	٠,٠٧
١٢	٣,١٢	٠,٦٧	٣,٠٠	٠,٧١	١,٧٨	٠,٠٧٥
١٣	٣,٢٨	٠,٧٥	٣,٢٧	٠,٧٤	٠,١٥	٠,٨٧٧
١٤	٣,٣٥	٠,٦٦	٣,١٥	٠,٧٦	٢,٨٣	٠,٠٠٥ دال
١٥	٣,١٧	٠,٦٨	٣,٢٦	٠,٧٢	١,٣٨-	٠,١٦
١٦	٣,٤٥	٠,٦١	٣,٢٩	٠,٧٥	٢,٣٦	٠,٠٢ دال
١٧	٣,٢٧	٠,٦٢	٣,٣١	٠,٦٦	٠,٦٣-	٠,٥٢
١٨	٣,٢٣	٠,٦٣	٣,١٥	٠,٦٩	١,٢٥	٠,٢٠
١٩	٢,٩٨	٠,٦٥	٢,٩٧	٠,٦٥	٠,٠٧٦	٠,٩٣
٢٠	٢,٧٩	٠,٨١	٢,٦٦	٠,٧٨	١,٧٠	٠,٠٨٩
٢١	٣,١٨	٠,٦٤	٣,٠٠	٠,٧٣	١,٩٩	٠,٠٤ دال
٢٢	٣,٢٨	٠,٦٩	٣,٢٦	٠,٧١	٠,٣٠	٠,٧٦
٢٣	٣,١٥	٠,٦٣	٣,٠٩	٠,٧٤	١,٠٢	٠,٣٠
٢٤	٣,٠٤	٠,٧٢	٢,٩٤	٠,٧٢	١,٤٥	٠,١٤
٢٥	٢,٩٠	٠,٧٧	٢,٨٩	٠,٧٧	٠,٠٧٤	٠,٩٤
٢٦	٣,٥٤	٠,٦٤	٣,٤٨	٠,٧٥	٠,٩٥	٠,٣٤

السؤال الثالث: هل لتفاعل الجنس والمستوى العمري تأثير في اتجاهات أفراد العينة نحو المدمنين المتعافين؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الثنائي (Two-way Anova) وذلك لمعرفة عما إذا كان هناك تأثير رئيس

(Main Effect) لتفاعل الجنس (ذكور، إناث) والمستوى العمري لأفراد العينة على مستوى اتجاهاتهم. وقد قسم الباحث متغير المستوى العمري لأفراد العينة إلى خمسة مستويات، كما يأتي:

المستوى الأول: من ١٩ إلى ٢٣ سنة، المستوى الثاني: من ٢٤ إلى ٢٩ سنة، المستوى الثالث: من ٣٠ إلى ٣٤ سنة، المستوى الرابع: من ٣٥ إلى ٣٩ سنة، المستوى الخامس: من ٤٠ سنة فأكثر.

توضح نتيجة تحليل التباين الثنائي، جدول رقم (٤) بأنه ليس لتفاعل الجنس والمستوى العمري أي تأثير في اتجاهات أفراد العينة نحو المدمنين المتعافين، حيث لم تصل قيمة "ف" إلى مستوى الدلالة الإحصائية (ت = ٢,٣، مستوى الدلالة = ٠,٠٦).

جدول رقم (٤)

يبين نتيجة تحليل التباين الثنائي (Two-way analysis of variance) لتفاعل الجنس والمجموعات العمرية وأثره على اتجاهات أفراد العينة نحو المدمنين المتعافين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الجنس (أ)	١٢,٩	١	١٢,٩	٠,١٧١	٠,٦٧٩ غير دال
المجموعات العمرية (ب)	٤١٣	٤	١٠٣,٢٦	١,٣٧	٠,٢٤ غير دال
التفاعل (أ × ب)	٦٩٤,٩	٤	١٧٣,٧	٢,٣	٠,٠٦ غير دال
داخل المجموعات	٣٢٣٩٨,٧	٢٣٠		٧٥,٣٤	
الكلي	٣٩٩٤٧٦٣			٤٤٠	

مناقشة النتائج:

تشير نتائج هذه الدراسة إلى ميل أفراد المجتمع -من واقع عينة الدراسة- إلى التعاطف مع من شفي من الإدمان على المخدرات، في حين

يميل أفراد المجتمع إلى التحفظ في التعامل مع المدمنين المتعافين وذلك على مستوى العلاقات الشخصية معهم. ولقد أسفر التحليل الإحصائي عن وجود ثلاثة مستويات من الاتجاهات الإيجابية نحو المتعافين من الإدمان وذلك على النحو الآتي:

أولاً: ظهور اتجاهات إيجابية مرتفعة ويتضح ذلك من خلال نمط استجابات أفراد العينة للبنود التي تعكس تعاطف المجتمع مع فئة المتعافين من داء الإدمان، ومن أمثلة ذلك البند رقم (١): "من الطبيعي أن يتسامح المجتمع مع المدمن الذي تعافى من الإدمان على المخدرات"، والبند رقم (٢): "من الواجب أن يسهم المجتمع في إرشاد ومعالجة الراغبين في العلاج من المدمنين"، والبند رقم (٧): "الشخص المدمن شخص بحاجة إلى رعاية المجتمع".

ثانياً: ظهور اتجاهات إيجابية ضعيفة نحو المتعافين من الإدمان ويتضح ذلك من خلال نمط استجابة أفراد العينة لعدد من بنود الاستبانة والتي تعكس مدى الثقة بالمتعافين وذلك على مستوى التعامل الشخصي معه، ومن أمثلة ذلك البند رقم (١٠): "من غير الممكن لي أن أتعامل مع شخص سبق أن تعاطى شيئاً من المخدرات حتى لو امتنع عن تعاطيها مطلقاً"، والبند رقم (٢٠): "من الصعب أن يتقبل المجتمع الأشخاص الذين تعالجوا من المخدرات خصوصاً إذا كانوا من الأفراد الراشدين"، والبند رقم (٢١): "لا أجد حرجاً في التعامل مع الشخص الذي سبق أن تعاطى المسكرات ثم امتنع تماماً عن تعاطيها". وهذه النتيجة تتفق مع الدراسة التي قام بها كل من "بوندي" و"كليو" (Boundy & Colello, 1998) حول العوامل المرتبطة بالانتكاسة لدى المدمنين المتعافين والتي توصل فيها الباحثان إلى أن النظرة السلبية -من قبل المجتمع- نحو المعالجين من الإدمان تُعد من أهم العوامل الاجتماعية الضاغطة التي يواجهها المتعافين بعد خروجه إلى محيطه

الاجتماعي. وقد لا يجد المدمن المتعافي نفسه، في أغلب الأحوال، قادرا على مجابهة وتحمل مثل تلك الضغوط مما يؤدي به في نهاية الأمر إلى حالة من سوء التكيف والتأقلم مع المجتمع الذي ينتمي إليه.

ثالثاً: ظهور اتجاهات إيجابية متوسطة نحو المتعافين من الإدمان ويتضح ذلك من خلال نمط استجابة أفراد العينة لعدد من بنود الاستبانة والتي تدور حول مستويات متباينة من أنماط التفاعل الاجتماعي مع من تعافوا من الإدمان. ويستنتج من ذلك وعي أفراد العينة بضرورة مساعدة المتعافين من الإدمان لتخطي صعوبات التكيف والتأقلم مع مجتمعهم، ولكن مثل هذا الوعي، في الحقيقة، لا يصل إلى مستوى تقبل المجتمع للمدمن المتعافي كفرد سوي، ولذلك يظل تأثير الاتجاهات النفسية السلبية لأفراد المجتمع والمتعلقة بمستويات التفاعل بين - شخصي بمثابة عائق اجتماعي في سبيل تحقيق إعادة تكيف المدمن المتعافي مع مجتمعة، الأمر الذي أكد على أهميته "نركو" وزملاؤه (Nurco; Stephenson; & Hanlon, 1990)، ومن العوائق الأخرى التي تحول دون تحقيق التكيف المنشود مدى إتاحة أو حجب الفرص المهنية أمام المدمنين المتعافين، حيث إن تأمين المصدر المالي يعد، بلا شك، من أهم العوامل التي تسهم في تحقيق حياة أكثر استقراراً للمتعافين من الإدمان، وبذلك يمكن القول: إن تقبل المجتمع للمدمن المتعافي سواء فيما يتعلق بمستوى العلاقات الشخصية أو فيما يتعلق بإفساح المجال أمامه للعمل يعد من أهم العوامل المساعدة في إحداث إعادة التكيف. ويتضح من ذلك ضرورة العمل باتجاه إعادة التكيف المهني *Occupational Re-adjustment* للمدمن المتعافي إذا ما أردنا أن نقلل من احتمال انتكاسته وعودته إلى تعاطي المخدر مرة أخرى.

وفي هذا المضمار أكد "دالي" (Daley, 1992) على أن المدمن الذي أنهى فترة العلاج، بحاجة إلى المساندة الاجتماعية *Social Support* خصوصاً

من قبل أفراد الأسرة، إذ أن الأسرة تمثل مصدراً مهماً لمؤازرة ومساعدة المدمن المتعافى اجتماعياً. ويشير "دالي" إلى أن هناك علاقة موجبة بين الامتناع عن تعاطي المخدرات وبين المساندة الأسرية والاجتماعية، ويعزى ذلك إلى الدور الحاسم الذي يمكن للأسرة أن تلعبه في التقليل من وطأة مشاعر اليأس والإحباط والقلق التي قد تجابه المدمن المتعافى حين انتهاء فترة علاجه وعودته إلى المجتمع.

ومن ناحية أخرى، لم تكشف الدراسة الحالية عن فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق باتجاهاتهم نحو المدمنين المتعافين فيما عدا عدد من الجوانب التي أظهر الإناث فيها اتجاهات أقل إيجابية نحو المتعافين من المدمنين وخصوصاً فيما يتعلق بمدى تقبل المدمن المتعافى كفرد عادي في المجتمع ويمثل ذلك البند رقم (٩) "الإدمان حالة مستديمة لا علاج لها وتبعاً لذلك سيبقى المدمن منبوذاً من المجتمع"، كما يتضح الفرق بين الذكور والإناث من خلال ميل الإناث إلى عدم تقبل المدمن السابق بصرف النظر عن صلة القربى التي تربطهن به، ويمثل ذلك البند رقم (١٤) "من غير الممكن لي أن أتعامل مع شخص سبق أن تعاطى شيئاً من المخدرات، ثم امتنع عنها، حتى لو كان من أقرب الناس إلي"، ومن ناحية أخرى يملن الإناث إلى إظهار مستوى أقل من تقبل المدمن المتعافى مقارنة بالذكور وذلك في حالة المدمن المتعافى حتى وإن تبين صلاحه واستقامته، ويشير إلى ذلك البند رقم (١٦) "ليس في مقدرتي التعامل مع شخص سبق أن تعاطى شيئاً من المخدرات، ثم امتنع عنها، حتى لو تبين لي استقامته وحسن خلقه"، ومن الفروق التي ظهرت بين الذكور والإناث ميل الإناث إلى رفض التعامل مع المتعاطي السابق للمسكرات ويمثل ذلك البند رقم (٢١) "لا أجد حرجاً في التعامل مع الشخص الذي سبق أن تعاطى المسكرات ثم امتنع تماماً عن تعاطيها". ويستنتج من ذلك أن الإناث يظهرن درجة أقل -مقارنة بالذكور- في مدى تقبلهن للتعامل مع المدمنين المتعافين، ولذلك فهن أكثر حذراً في

التعامل مع المدمن السابق حتى لو كان من أحد أفراد الأسرة، وربما تشعر المرأة بذلك لأنها تدرك بأنها في أغلب الأحوال هي المتضرر الأكبر من آفة المخدرات بحكم طبيعة دورها كأم أو كزوجة أو كابنة، أو كأخت.

وفيما يتعلق بالفروق بين أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيري الجنس والمستوى العمري، لم تظهر نتائج الدراسة الحالية أي تأثير رئيس *Main Effect* لتفاعل الجنس (ذكور وإناث) والمستوى العمري (بفئاته العمرية الخمس) في اتجاهات أفراد العينة نحو المدمنين المتعافين. مما يدل على تقارب نظرة أفراد العينة للمتعافين من الإدمان، سواء أكان ذلك فيما يتعلق بدرجة التعاطف معه، وتفهم حاجته إلى العودة إلى المجتمع بهدف تحقيق حياة كريمة ومستقرة، أم فيما يتعلق برفض المتعافين من الإدمان ومحاولة تجنب التعامل معه وذلك على مستوى العلاقات البين - شخصية.

توصيات:

١- العمل على تنمية الوعي لدى أفراد المجتمع والمؤسسات الاجتماعية الرسمية والخاصة بضرورة إتاحة الفرص المهنية للأشخاص الذين امتنعوا عن تعاطي المخدرات وأظهروا رغبة أكيدة في عدم تعاطيها وذلك بما يتلاءم مع قدراتهم ومهاراتهم.

٢- العمل على زيادة فاعلية البرامج العلاجية التي تقدمها المؤسسات العلاجية وذلك من خلال أساليب الرعاية اللاحقة التي تمكن من متابعة وضع المدمن المتعافين، خصوصاً فيما يتعلق بمساعدته على مواجهة النظرة السلبية من قبل أفراد المجتمع، ومعاونته لتحقيق قدر مناسب من التكيف مع محيطه الاجتماعي.

٣- إجراء سلسلة من الدراسات بهدف التعرف على المشكلات النفسية والاجتماعية التي يواجهها المدمن بعد انتهاء فترة علاجه وعودته إلى محيطه الاجتماعي.

٤- إجراء دراسات تتناول مدى تأثير الاتجاهات المدركة للمدمن المتعافى في عمليات إعادة تكيفه العاطفي والوجداني والمهني والاجتماعي.

٥- القيام بدراسات تهتم بتقييم فاعلية البرامج العلاجية المتاحة والتعرف على مدى إسهامها في إعادة التكيف للأشخاص المتعافين من الإدمان.

تم بحمد الله

ملحق رقم (١)

مقياس اتجاهات أفراد المجتمع نحو المدمنين الذين تم علاجهم من حالة الإدمان على المخدرات

بسم الله الرحمن الرحيم

الأخ الفاضل / الأخت الفاضلة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد

تشتمل هذه الاستبانة على مجموعة من العبارات المتعلقة بأساليب

التعامل مع المدمن الذي شُفي من حالة الإدمان على المواد المخدرة.

أرجو التكرم بقراءة كل عبارة ثم حدد عما إذا كنت تتفق مع

مضمون العبارة أم لا.

بين درجة موافقتك بوضع دائرة ○ حول الرقم الذي يعبر عن

رأيك الشخصي وذلك وفقاً للخيارات الآتية:

أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً
٤	٣	٢	١

الاسم: (اختياري)

العمر: (.....)

المستوى الدراسي:

التخصص:

المهنة:

الجنس: ذكر () أنثى ()

المدينة:

المهنة:

لك مني جزيل الشكر والتقدير على تعاونكم؛

الباحث

ضع دائرة حول الرقم الذي يعبر عن رأيك الشخصي.

م	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	إطلاقاً لا أوافق
١	من الطبيعي أن يتسامح المجتمع مع المدمن الذي تعافى من الإدمان على المخدرات.	٤	٣	٢	١
٢	من الواجب أن يسهم المجتمع في إرشاد ومعالجة الراغبين في العلاج من المدمنين.	٤	٣	٢	١
٣	يجب ألا يحجب المجتمع فرص العمل أمام المتعافين من الإدمان.	٤	٣	٢	١
٤	المدمن شخص جنى على نفسه، وعليه وحده أن يتعرف على سبيل الخلاص من المخدرات.	٤	٣	٢	١
٥	أعتقد أن المدمن شخص غير مرغوب فيه حتى وإن امتنع وابتعد كلياً عن تعاطي المخدرات.	٤	٣	٢	١
٦	على المجتمع ألا يثق بالشخص الممتنع عن تعاطي المخدرات لأنه قد يعود إلى تعاطيها ثانية.	٤	٣	٢	١
٧	الشخص المدمن شخص بحاجة إلى رعاية المجتمع.	٤	٣	٢	١
٨	من الخطأ التفرقة في معاملة الشخص المتعافى من الإدمان الذي قرر الامتناع كلياً عن تعاطي المخدرات.	٤	٣	٢	١
٩	الإدمان حالة مستديمة لا علاج لها وتبعاً لذلك سيبقى المدمن منبوذاً من المجتمع.	٤	٣	٢	١

م	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	إطلاقاً لا أوافق
١٠	من السهل أن يتراجع الناس عن نظرتهم السلبية تجاه الشاب الذي تعافى من داء الإدمان.	٤	٣	٢	١
١١	من غير الممكن لي أن أتعامل مع شخص سبق أن تعاطى شيئاً من المخدرات حتى لو امتنع عن تعاطيها تماماً.	٤	٣	٢	١
١٢	شخصية المدمن لا تتغير كثيراً حتى بعد شفائه من الإدمان وامتناعه عن تعاطي المخدر.	٤	٣	٢	١
١٣	الشخص الذي امتنع تماماً عن تعاطي المخدرات لا يستحق النظرة السلبية له من قبل المجتمع.	٤	٣	٢	١
١٤	من غير الممكن لي أن أتعامل مع شخص سبق أن تعاطى شيئاً من المخدرات، ثم امتنع عنها، حتى لو كان من أقرب الناس إليّ.	٤	٣	٢	١
١٥	لو كنت مسؤولاً في مؤسسة أو شركة فلن أقبل بتوظيف شخص سبق أن تعاطى شيئاً من المخدرات، ثم امتنع عنها، حتى في أبسط المهن.	٤	٣	٢	١
١٦	ليس في مقدرتي التعامل مع شخص سبق أن تعاطى شيئاً من المخدرات، ثم امتنع عنها، حتى لو تبين لي استقامته وحسن خلقه.	٤	٣	٢	١
١٧	على المجتمع أن يتقبل المتنعين عن تعاطي المخدرات كأفراد عاديين.	٤	٣	٢	١

م	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً
١٨	من غير الممكن لي أن أتعامل مع شخص سبق أن تعاطى شيئاً من المخدرات، ثم امتنع عنها، حتى لو كنت في أمس الحاجة إلى مساعدته.	٤	٣	٢	١
١٩	من غير الممكن أن أتعامل مع شخص سبق أن تعاطى مادة الهيروين حتى لو امتنع تماماً عن تعاطيها.	٤	٣	٢	١
٢٠	من الصعب أن يتقبل المجتمع الأشخاص الذين تعالجوا من المخدرات خصوصاً إذا كانوا من الأفراد الراشدين.	٤	٣	٢	١
٢١	لا أجد حرجاً في التعامل مع الشخص الذي سبق أن تعاطى المسكرات ثم امتنع تماماً عن تعاطيها.	٤	٣	٢	١
٢٢	من الممكن جداً أن يتحول المراهق المدمن، بعد العلاج من الإدمان، إلى فرد عادي في المجتمع.	٤	٣	٢	١
٢٣	من الممكن أن أتعامل مع شخص سبق أن أدمن على بعض العقاقير المنشطة أو المهدئة إذا علمت أنه امتنع تماماً عن تعاطيها.	٤	٣	٢	١
٢٤	المدمن شخص متهور ولا يمكن الوثوق به حتى لو امتنع تماماً عن تعاطي المخدرات.	٤	٣	٢	١
٢٥	ليس من الصعب على المدمن، الذي تعالج من الإدمان، أن يتعايش مع أفراد المجتمع.	٤	٣	٢	١
٢٦	أرى من الممكن أن يسهم من شُفي من الإدمان في خدمة مجتمعه.	٤	٣	٢	١

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- حافظ، مجدي (١٩٩٧م). قانون المخدرات. القاهرة: المكتبة القانونية.
- حمزة، مختار (١٩٨٢م). علم النفس الاجتماعي. جدة: دارالشروق.
- الرئيس، عبدالعزيز (١٤١٥هـ). "العوامل الاجتماعية المرتبطة بالعود إلى تعاطي المخدرات بعد العلاج." رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، كلية الآداب، جامعة الملك سعود.
- آل سعود، سيف الإسلام (١٤٠٦هـ). "تعاطي المخدرات في بعض دول مجلس التعاون الخليجي وهي المملكة العربية السعودية والبحرين والكويت: دراسة استطلاعية للعوامل المؤثرة في ازدياد تعاطي المخدرات وأساليب الوقاية والعلاج." رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، كلية الآداب، جامعة الملك سعود.
- السيد، سميره أحمد (١٤١٧هـ). "الآثار الاجتماعية لإدمان المخدرات على الفرد والأسرة والمجتمع." مجلة الأمن، ١٢، ٢٠٠-٢٢٧.
- العتيبي، عبدالله محمد (١٤١٩هـ). "دور التدريب على السلوك التوكيدي في التقليل من احتمالية الانتكاسة بعد العلاج لدى عينة من مدمني الكحول." رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- عرموش، هاني (١٤١٣هـ). المخدرات إمبراطورية الشيطان. بيروت: دار النفائس.
- العنقري، سلطان عبدالعزيز (١٤١٦هـ). "الإدمان وجهود المملكة في علاج المدمنين." الندوة السعودية الفرنسية الأولى للتعاون في مجال

مكافحة المخدرات، الإدارة العامة لمكافحة المخدرات، الرياض، ١٢-١٥ شعبان ١٤١٦ هـ.

- العيسى، طارق محمد (١٤١٩هـ). "الفروق بين متعاطي الهيروين وغير المتعاطين في بعض أبعاد الشخصية ومفهوم الذات." رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- كاشدان، شيلدون (١٤٠٤هـ). (ترجمة أحمد سلامة). علم نفس الشواذ. بيروت: دار الشروق.
- كمر، صالح الشيخ (١٩٩٠م). الإدمان على الكحول. السلسلة العلمية (٢٥) بغداد: دائرة الشؤون الثقافية والنشر.
- محمود، أمان أحمد (١٤١٣هـ). "الأداء المعرفي لدى مدمني الهيروين والكوكايين بمستشفيات الأمل بالملكة العربية السعودية." المجلة العربية للدراسات الأمنية، ١٥، ٣٧-٦٧.
- منصور، عبدالمجيد سيد أحمد (١٤٠٩هـ). المسكرات والمخدرات والمكيفات وآثارها الصحية والاجتماعية والنفسية. الرياض: دار النشر بالمركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Ball, J.C. and Corty, E. (1988). "Basic issues pertaining to the effectiveness of methadone maintenance treatment." In: leukefeld, C.G. and Tims, F.M. (Eds.), *Compulsory Treatment of Drug Abuse: Research and Clinical practice*, National Institute on Drug Abuse Research, Monograph (86).
- Abdulaziz, Saud D. (1992). "Substance abuse recidivism in Saudi Arabia" Unpublished Ph.D Theses. USA. University of Pittsburgh.

- Abed, R.T. and Neira-Munoz, E. (1990). "A survey of general practitioners' opinion and attitudes to drug addicts and addiction." *British Journal of Addiction*, 85, 131-136.
- Aronson, E.; Wilson, T.D. and Akert, R.M. (1999). *Social psychology* (3rd ed.). New York: Addison-Wesley.
- Ball, J.C. and Ross, A. (1991). *The effectiveness of methadone treatment: patients, programs, services, and outcome*. Springer-Verlag, New York.
- Baron, R.A. and Byrne, D. (2000). *Social psychology*. 9th ed., Boston: Allyn & Bacon.
- Boundy, D. and Colello, T. (1998). *Preventing relapse among inner-city recovering addicts. Research report (Phase I)*. National Institute on Drug Abuse.
- Clutterbuck, R. (1995). *Drugs, crime and corruption*. London: Macmillan Press Ltd.
- Daley, D.C. (1992). "Relapse: A guide for successful recovery." Bradenton, FL: Human Service Institute.
- Daley, D.C. and Marlatt, G.A. (1992). "Relapse prevention." *Research Monograph*. Pittsburgh: Western Psychiatric Institute.
- Eagly A. H. and Chaiken S. C. (1998). *Attitude structure and function*. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske and G. Lindzey (eds.). *The Handbook of social psychology* (4th Edition, Vol. 1). New York: McGraw-Hill.
- Glanz, A. (1986). "Findings of national survey of the role of general practitioners in the treatment of opiate misuse: views on treatment." *British medical journal of clinical research*, 30, No. 293, 543-5.
- Hogg, M. A and Vangham, G. M. (1998). *Social psychology* (2nd Edition). London: Prentice Hall.
- Ingram, J. and Salzberg, H. (1990). "Effect of invivo behavioral rehearsal on the learning of assertive behaviors with a substance abusing population." *Addictive Behavior*, 15, 189-199.

- Joe, G.W., Simpson, D.D. and Hubbard, R.L. (1988). "Treatment predictors of tenure in methadone maintenance." *Journal of Substance Abuse*, 3, 73- 84.
- Joseph, H. (1992). *Substance abuse and homelessness within the inner cities. Research project (66). New York. Bureau of Research and Evaluation.*
- Kraus, S.J. (1995). "Attitudes and the prediction of behavior: A meta-analysis of the empirical literature." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 58- 75.
- Monti, P., et al., (1994). "Social skills training for alcoholics: Assessment and treatment". *Alcohol and Alcoholism*, 29 (6), 627- 637.
- McGuire, W.J. (1985). "Attitudes and attitude change" In G. Lindzey and E. Aronson (Eds.) *The handbook of social psychology* (3rd Ed., Vol. 2, pp. 233-346). New York: McGraw-Hill.
- Nurco, D.N.; Hanlon, T.E.; Shafer, J.W.; Kinlock, T.W.; Duszynski, B.A. and Stephenson, P. (1988). "Differences among treatment clinic types in attitudes toward narcotic addiction. " *Journal of Nervous and Mental Disorders*. 176, 714- 718.
- Nurco, D.N.; Stephenson, P. E. and Hanlon, T.E. (1990). "Aftercare, Relapse prevention and the self-help movement. " *International Journal of Addiction*, 25 (Aug), 1179- 1200.
- O'Brien, R.; Cohen, S.; Evans, G. and Fine, J. (1992). *The encyclopedia of drug abuse*. New York: Facts On File Inc.
- Petty, R.E (1995). "Attitude change" In A. Tesser (ed.), *Advance social psychology*, (pp. 195- 255). New York: McGraw-Hill.
- Pfof, K., et al., (1992). " The influence of assertion training on three aspects of assertiveness in alcoholics." *Journal of Clinical Psychology*, 48 (2), 262- 268.
- Ross, M. W. and Darke, S. (1992). "Mad, bad and dangerous to know: Dimensions and measurement of attitudes toward injecting drug users. " *Drug and Alcohol Dependence*, 30 No. 1, 71-74.

Investigating AFL learners' beliefs about language learning

د. صالح بن ناصر الشويرخ

أستاذ اللغويات التطبيقية المساعد

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تعد اعتقادات الطلاب وآراؤهم حول عملية التعلم من أهم القضايا التي بدأ الباحثون يهتمون بها ويركزون عليها، حيث يؤكد كثير من العلماء والباحثين أن اعتقادات الطالب تؤثر تأثيرا كبيرا في الطريقة التي يتعلم بها. ومن هذا المنطلق حاولت هذه الدراسة تسليط الضوء على اعتقادات متعلمي اللغة العربية حول عملية تعلم اللغة. والأداة الرئيسة التي استخدمت في هذه الدراسة هي عبارة عن استبانة مكونة من خمسة محاور (طبيعة تعلم اللغة، وطبيعة اللغة العربية، ودور المدرس، والقابلية لتعلم اللغات الأجنبية، وطرائق التعلم والاتصال). وقد قام ١٨٢ طالبا يتعلمون العربية في معهد تعليم اللغة العربية التابع لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بتعبئة هذه الاستبانة. وقد أظهرت النتائج أن لدى هؤلاء الطلاب اعتقادات إيجابية حول طبيعة تعلم اللغة والقابلية لتعلم اللغات الأجنبية وطرائق التعلم. أما اعتقاداتهم حول أدوار المدرس فيبدو أنها غير مشجعة.

This article reports on a study of the beliefs about language learning of a group of students learning Arabic as Foreign Language (AFL) in Saudi Arabia. A language learning belief questionnaire (LLBQ), which consists of five major areas (the nature of language learning, the nature of Arabic, the role of the teacher, foreign language aptitude and learning and communication strategies), was developed and used to collect data about AFL learners' beliefs. The results of the study reveal that although AFL learners' beliefs about the nature of language learning, foreign language aptitude and learning strategies seem to be positive and promising, their beliefs about teachers' roles appear to be discouraging. The implications of these findings for classroom intervention have been discussed.

Introduction:

A major area of second language acquisition research is the role played by learner variables in the process of learning a second language. One of these variables is the beliefs learners hold about language learning. According to Hosenfeld (1978), students form 'mini theories' of L2 learning. Self-report data reveal that students hold various assumptions on the nature of language and language learning (Cohen 1984, 1987; Horwitz 1987; Politzer 1983; Wenden 1986). Wenden (1998) also suggests that learners of different ages and with different proficiency levels will have acquired some knowledge about learning, which influences their approach to learning and the expectations they hold about the outcome of their efforts.

As a result, there has been increased focus on learners' beliefs about the nature of language and language learning in the last two decades (Wenden 1986, 1987; Horwitz 1987, 1988; Lupescu and Day 1990; Barcelos 1995; Cotterall 1995, 1999; Kern 1995; Park 1995; Truitt 1995; Oh 1996; Hurt 1997; Kunt 1997; Mori 1999a, 1999b; Wen and Johnson 1997; Benson and Lor 1999). However, most of these studies have been carried out with ESL and EFL learners. To the best of my knowledge, no study has been conducted with learners of Arabic in Saudi Arabia.

The importance of learner beliefs:

Many scholars have highlighted the importance and benefit of having language learners think about language learning- their own beliefs about learning and their preferred learning strategies. Cotterall (1999: 493) argues that investigation of learners' beliefs which inform different behaviours in the classroom is useful in making teachers aware of different types of learners that need to be accommodated. Benson & Lor (1999: 460) also claim that if language teachers wish to influence their students' attitudes and behaviours, they need to address the underlying beliefs on which they are based. Furthermore, Wenden (1986) considers that if we are to discover what characterises successful language learning, we need to discover what students believe or know about their learning, and to provide

activities that will allow students to examine these beliefs and their possible impact on how they approach learning. Schulz (1996) also recommends that in order to establish pedagogical credibility and increase students' commitment to learning, teachers should make an effort to explore students' beliefs about language learning so as to establish a better fit between their own and their students' expectations.

Sakui and Gaies (1999: 487) have pointed out that the information gathered from investigating learners' beliefs can lead to more effective instructional planning and implementation for teachers, and to more effective in- and out- of-class language learning behaviors as well as, greater self-knowledge and autonomy for learners.

In the model proposed by Abraham and Vann (1987), learner beliefs guide the approach they take in a specific learning context, and the approach is manifested in observable and unobservable strategies, which directly influence the degree of successful learning. It has also been found that beliefs about language learning relate to learner strategies (Yang 1992; Park 1995) as well as to learner anxiety about language learning (Horwitz 1989; Truitt 1995).

Horwitz (1985) suggests that a systematic assessment of students' beliefs would greatly facilitate learning in the foreign language methods course. Tudor (1996: 51) also claims that teachers need to discover what their students' beliefs about language learning are, "and to understand how these beliefs influence their approach to learning in terms of both their individual learning strategies and their likely reaction to different teaching methodologies". Wenden (1998) goes beyond that and suggests that the assessment of students' beliefs should be part of any language course and she points out that by examining learners' beliefs teachers can develop a profile of the metacognitive knowledge of their students.

The impact of learning environment on learner beliefs:

Horwitz (1999) reviews the results of several studies which used the Beliefs about Language Learning Inventory (BALLI), and found that differences in learners' beliefs may to some degree reflect

cultural differences, but it seems more likely that they have to do with the relative status of language learning in the various countries. She concluded that it is possible that "contextual differences in the language learning situation as well as specific classroom practices.... would have an impact on learner beliefs" (Horwitz 1999: 575).

In addition, the notion that beliefs are influenced by learning setting is supported indirectly by two studies. Benson and Lor (1999) put forth the notion that beliefs about learning should not be viewed independently of context but rather as functional in a given context of learning. In developing their questionnaire, Sakui and Gaies (1999) aimed for a "context-sensitive" instrument, i.e. which would tap the beliefs relevant to their study context: the learning of English in Japan.

The foregoing discussion implies that AFL (Arabic Foreign Language) learners may hold different beliefs about language learning from ESL and EFL learners, due to the major differences that exist between the two settings.

Classifying learner beliefs:

Learner beliefs have proved difficult to identify and classify in any systematic way (Benson & Lor 1999). There are, however, some classifications of learners' beliefs in the literature.

Wenden (1987) identifies three main categories of learner beliefs:

- *Category 1, Use the language, which includes: Learn the natural way- practice- think in your second language- live and study in an environment where the target language is spoken- don't worry about mistakes.*
- *Category 2, Learn about the language, which involves: learn grammar and vocabulary- take a formal course- learn from mistakes- be mentally active.*
- *Category 3, The importance of personal factors, which includes: the emotional aspect is important- self-concept- aptitude for learning.*

The BALLI which was developed by Horwitz (1987) is one of the most important inventories of learners' beliefs, and has been used in at least 13 published studies and doctoral dissertations with a variety of student and teacher populations (Horwitz 1999). The BALLI contains thirty four items and assesses students beliefs in five major areas:

- *Difficulty of language learning;*
- *Foreign language aptitude;*
- *The nature of language learning;*
- *Learning and communication strategies;*
- *Motivations and expectations.*

Cotterall (1995) also identified six major belief dimensions based on students' responses to her questionnaire:

- *The role of the teacher;*
- *The role of the feedback;*
- *Learner independence;*
- *Learner confidence in study ability;*
- *Experience of language learning;*
- *Approach to studying .*

To explore the structure of learner beliefs, Mori (1999a) draws on the second language literature by selecting 17 major belief constructs, including foreign language aptitude, the nature of language, the nature of language learning, reliance on authority, the difficulty of language learning, and the efficacy of certain strategies.

For the purpose of the present study, a language learning beliefs questionnaire which consists of 5 major areas has been developed and used to collect data to investigate AFL learners' beliefs.

The study:

The purpose of the study:

Given that the present study is the first empirical research conducted on learner beliefs in the TAFL (Teaching Arabic as a Foreign Language) in Saudi Arabia, its purpose is to examine the beliefs which AFL learners hold about language learning.

The context of the study:

This study was conducted in The Institute of Teaching Arabic to Non-Arabs (ITANA) in Riyadh. ITANA provides two courses in TAFL: one is intensive and the other is non-intensive. The duration of the study in the intensive course is two academic years and the course is divided into four levels, each spanning one academic term of sixteen weeks. This course is held in the morning, five hours a day, five days a week. The non-intensive course is held during the evenings for those people who work in Saudi Arabia and who do not speak Arabic, and are unable to attend daytime courses due to their work commitments. This course lasts for a period of three years and is divided into six levels, each of which lasts sixteen weeks. Students on this course study only on two days for six hours a week.

At ITANA, the Teaching Arabic Series, which consists of thirty-seven textbooks, is the core syllabus. It is a complete curriculum, comprising TAFL and the principles of Islamic Sciences. The general aims of this series are 1) to qualify learners to study at university level, 2) to enable learners to speak, read and write fluently, 3) to enable learners to understand the media, and 4) to provide learners with religious instruction.

The teaching style followed at ITANA is generally a teacher-centred one. The teaching method is a traditional one which is based on rote learning rather than improving language skills through communication. The teacher-learner relationship is relatively formal. The role of the learner as active agent in his own learning is still ignored. Teachers rarely take into account different learning styles and strategies, even though some teachers might attempt to deal with individual differences on an ad hoc basis.

Arabic belongs to the Semitic group of languages and is the official language in all Arabic countries. Arabic is a synthetic, or inflectional, language rather than an analytic language, so there are major differences between the structure of Arabic and that of English or other Indo-European languages. In Indo-European languages, words tend to be made up of a relatively stable root, and a system of affixes that are added on to this stem. Arabic words are based instead on a root that normally consists of three consonants, and these three consonants can be combined with different patterns of vowels to produce a whole family of words that share an associated meaning. In addition, diglossia (Standard Arabic and Colloquial Arabic) is an extremely important feature of Arabic. Another key feature of Arabic is the short vowels. Short vowels which are written above or below the consonant they follow (they are not written in most modern Arabic texts) play an important role in determining the meaning of words.

Arabic alphabet consists of 29 letters. The script is a cursive one, in which most of the letters are written in slightly different forms according to whether they stand alone or are joined to a following or preceding letter. The basic part of the letter, however, remains unchanged. Some Arabic letters are attachable only to letters preceding them, and some are attachable to letters preceding and following them. This feature of Arabic orthography seems to constitute a major difficulty in Arabic writing for non-native speakers. Moreover, some letters have a similar shape and are distinguished only by the presence/absence, position or number of superscript or subscript dots. Every letter has four different forms: isolated, initial, medial and final.

The instrument:

As mentioned earlier, a Language Learning Belief Questionnaire (LLBQ) which consists of 5 major areas was developed. The questionnaire items have been taken from two main sources: Horwitz's (1987) questionnaire (BALLI) and Cotterall's (1999) questionnaire. As the two questionnaires were designed for learning environments different from TAFL, it was deemed necessary to make some modifications to some of the items, to suit AFL learners. Some other items which are relevant to learning Arabic have been added by the researcher.

The LLBQ contains 43 items and assesses learner beliefs in five major areas:

- 1. The nature of language learning: 14 items.*
- 2. The nature of Arabic: 6 items.*
- 3. The role of the teacher: 8 items.*
- 4. Foreign language aptitude: 4 items.*
- 5. Learning and communication strategies: 11 items.*

All of the items of the questionnaire are of the Likert type, consisting of a statement to which respondents are asked to indicate one of five responses: strongly agree, agree, undecided, disagree, or strongly disagree. The questionnaire was checked by two colleagues to judge the relevance and clarity of the items.

The LLBQ is available in two versions: one in Arabic and the other in English, and the students were free to choose either. However, administering an Arabic questionnaire to a group of learners of Arabic is one of the limitations of the methodology of the present study, because it is possible that the participants misunderstood some items or interpreted them in ways different from those intended by the researcher.

As a measure of internal consistency, Cronbach alpha was chosen as the reliability index on continuous data such as the Likert-type scale used in the LLBQ. The item scales in the LLBQ show a good reliability of .72.

The participants:

The participants in this study were 182 learners of Arabic studying in both courses (intensive and non-intensive). The group consisted of various cultural backgrounds and different proficiency levels.

The LLBQ was administered by the researcher himself in a one hour session during the second and third weeks of the term (February 2002). The participants received oral instructions from the researcher about how to complete the LLBQ, and were encouraged to seek clarification of any items they did not understand.

Data analysis:

The participants' responses to the 43 items of the LLBQ were analysed descriptively by calculating percentage and mean scores. The results of this analysis are discussed below.

The results:

At first, the means and standard deviations for each of the 43 LLBQ items are shown in Table 1 below. As can be seen from Table 1, the 13 items with which the respondents agreed most strongly (items which had a mean of 4 or higher) deal with several different beliefs. Five items out of these 13 are beliefs about the role of the teacher: the role of the teacher is to help them effectively, to create opportunities for them to practise, to identify their difficulties, to offer to help them and to tell them what progress they are making. Moreover, six of the items with which the respondents agreed most strongly concern the nature of language learning: practice, efforts and the teacher play important roles in successful language learning, the importance of cultural contact and of learning grammar and the normality of making mistakes.

On the other hand, Table 1 shows that only five items were disagreed most strongly by the participants (items which had a mean of less than 3) and three of them are beliefs about the nature of Arabic: Colloquial Arabic is easier than the Standard, short vowels cause difficulties and writing Arabic letters is difficult.

<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>Item</i>
4.47	1.03	5 It is best to learn Arabic in an Arabic-speaking country
4.36	0.96	34 Practice plays an important role in successful language learning
4.31	0.88	23 The role of the teacher is to help me learn effectively
4.26	1.04	8 It is important to repeat and practice a lot
4.22	0.89	28 The role of the teacher is to create opportunities for me to practise
4.20	0.89	1 Some people have a special ability for learning Arabic
4.13	0.95	38 My own effort plays an important role in successful language learning
4.13	1.13	27 Making mistakes is a natural part of learning
4.12	1.12	2 The language teacher plays an important role in successful language learning
4.09	1.14	13 The most important part of learning a foreign language is learning grammar
4.07	1.01	17 The role of the teacher is to say what my difficulties are

<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>Item</i>
4.06	1	42 The role of the teacher is to offer to help me
4	0.97	26 The role of the teacher is to tell me what progress I am making
3.96	1.06	30 Language learning takes a long time
3.91	1.17	18 It is necessary to know about Arabic culture in order to speak Arabic
3.89	1.07	39 The role of the teacher is to give me regular tests
3.83	1.23	10 My language learning success depends on what I do outside the classroom
3.81	1.17	32 Everyone can learn to speak a foreign language
3.77	1.20	43 My language learning success depends on what the teacher does in the classroom
3.76	0.91	16 I know how to find my own ways of practising
3.75	1.16	14 The role of the teacher is to tell me what to do
3.72	1.12	6 The most important part of learning a foreign language is learning vocabulary
3.69	1.12	25 I know how to ask for help when I need it
3.69	1.18	20 The role of the teacher is to set my learning goals
3.68	0.96	37 I know how to set my own learning goals
3.67	1.11	29 My language learning success depends on what I do in the classroom
3.67	0.98	7 I know how to plan my learning
3.65	1.06	9 I have a special ability for learning Arabic
3.64	1.32	15 The existence of Colloquial Arabic makes learning Standard Arabic more difficult
3.60	0.89	33 I know how to measure my progress
3.52	1.17	40 It is ok to guess if I do not know a word in Arabic
3.51	0.98	31 I know how to identify my strengths and weaknesses
3.51	1.34	12 It is easier to read and write Arabic than to speak and understand it
3.38	1.31	11 The most important part of learning Arabic is learning how to translate from my native language
3.24	1.01	19 I know how to check my work for mistakes
3.17	1.36	35 It is easier for someone who already speaks a foreign language to learn Arabic
3.14	1.30	3 Arabic is easy to learn
3.01	1.27	36 I feel timid speaking Arabic with other people
2.88	1.47	24 Learning Colloquial Arabic is easier than learning Standard Arabic
2.86	1.30	41 Short vowels cause difficulties in learning Arabic
2.71	1.24	22 Learning how to write Arabic letters is one of the most difficult parts of learning Arabic
2.57	1.45	4 I should not say anything in Arabic until I say it correctly
2.26	1.16	21 All people learn languages in the same way

Table 1

Descriptive statistics: the mean and standard deviation for each item in the LLBQ

Following this identification of the items that have been agreed and disagreed most strongly by the participants across the whole questionnaire, the following sections will discuss the results in relation to the five variables which the LLBQ statements had been designed to investigate. In discussing the results, the participants' column 1 and 2 responses (strongly agree and agree) are presented together, as are their column 4 and 5 responses (disagree and strongly disagree). This has been done in order to allow generalisations to be made about overall trends in the participants' responses.

The nature of language learning:

(Items: 2, 5, 6, 10, 11, 13, 18, 21, 27, 29, 30, 34, 38, and 43)

This category includes a broad range of items related to the nature of language learning and to the successful language learning. Two items (5 and 18) concern the role of culture in language learning. As Table 2 shows, the participants' responses to these items revealed that the majority of them believe in the importance of cultural contact and knowledge in language learning (Item 5: 88% and Item 18: 74%).

As regards to the items related to the learners' conception of the focus of the language learning task, the majority of the participants considered the most important parts of learning a foreign language are learning the grammar (Item 13: 80%) and learning vocabulary (Item 6: 71%), but little more than half of them agree with the idea that translation is the most important part of learning Arabic (Item 11: 56%). It seems that AFL learners shared the widespread belief that learning a foreign language is merely a matter of learning grammar rules or vocabulary items (Horwitz 1987).

Items 2, 10, 29, 34, 38, and 43 sought to probe participants' perception of variables believed to contribute to language learning success. As Table 2 indicates, 71% of the respondents believed that their success in language learning depends on what they do outside the classroom (Item 10), 66% felt that their success depends on what they do in the classroom (Item 29) and 67% believed that their success depends on what the teacher does in the classroom (Item 43). In addition, the majority of the respondents held the view that practice (Item 34: 87%), the teacher (Item 2: 78%) and their own effort (Item 38: 78%) play important roles in successful language learning. The overall pattern appears to suggest that while these learners considered their own efforts (inside and outside classroom) to be very important factor in their success, they place a great emphasis on the role of the teacher as a major element in that success.

Table 2 also shows that the majority of the participants agree with the ideas that making mistakes is a natural part of learning (Item 27: 80%) and language learning takes a long time (Item 30: 75%). On the other hand, most of them disagree with the idea that all people learn languages in the same way (Item 21: 69%).

Items	Strongly agree	Agree	Undecided	Disagree	Strongly disagree
2 The language teacher plays an important role in successful language learning	49.7	28.7	9.4	8.3	3.9
5 It is best to learn Arabic in an Arabic-speaking country	70.3	18.1	3.8	3.3	4.4
6 The most important part of learning a foreign language is learning Arabic	23.8	47.5	10.5	13.3	5
10 My language learning success depends on what I do outside the classroom	36.7	34.4	11.1	11.1	6.7
11 The most important part of learning Arabic is learning how to translate from my native language	22.8	33.9	11.1	22.8	9.4
13 The most important part of learning a foreign language is learning grammar	46.7	34.1	4.9	9.9	4.4
18 It is necessary to know about Arabic culture in order to speak Arabic	38.7	35.4	6.6	16.6	2.8
21 All people learn languages in the same way	4.9	13.7	12.1	40.7	28.6
27 Making mistakes is a natural part of learning	48.4	32.4	8.8	4.4	6
29 My language learning success depends on what I do in the classroom	23.8	42.5	15.5	13.8	4.4
30 Language learning takes a long time	35.9	39.8	11	11	2.2
34 Practice plays an important role in successful language learning	58	29.8	5.5	3.9	2.8
38 My own effort plays an important role in successful language learning	42.5	35.9	14.9	5	1.7
43 My language learning success depends on what the teacher does in the classroom	33.1	34.8	13.3	13.3	5.5

Table 2
Responses to Likert Scale nature of language learning items (expressed as percentage of total population)

The nature of Arabic:*(Items 3, 12, 15, 22, 24 and 41)*

These items concern beliefs about the nature of Arabic language. Table 3 indicates that the majority of the participants believed that the existence of Colloquial Arabic makes learning Standard Arabic more difficult (Item 15: 62%). This means that these learners are aware of the diglossic situation of Arabic and its negative impact on learning the Standard variety. Almost half of the respondents also agreed with the statement that Arabic is easy to learn (Item 3: 48%), but 39 % disagreed with this view. Furthermore, fewer than half of them agreed with idea that reading and writing in Arabic is easier than speaking and understanding (Item 12: 42%), and a third of them (30%) disagreed with this idea.

On the other hand, Table 3 shows that over half of the participants (52%) disagreed with the view that learning how to write Arabic letters is difficult (Item 22). Moreover, while nearly half of the respondents do not believe that learning Colloquial Arabic is easier than learning Standard Arabic (Item 24: 45%), 39% agreed with the idea. And although that almost half of the participants did not agree with the statement that short vowels cause difficulties in learning Arabic (Item 41: 46%), 39% agreed with it.

Items	Strongly agree	Agree	Undecided	Disagree	Strongly disagree
3 Arabic is easy to learn	15.4	33.3	12.1	27.5	11.5
12 It is easier to read and write Arabic than to speak and understand it	29.1	13.3	9.3	21.4	8.8
15 The existence of Colloquial Arabic makes learning Standard Arabic more difficult	33.1	29.3	14.9	13.3	9.4
22 Learning how to write Arabic letters is one of the most difficult parts of learning Arabic	10.6	18.3	18.3	36.7	16.1
24 Learning Colloquial Arabic is easier than learning Standard Arabic	18.7	20.9	15.4	19.8	25.3
41 Short vowels cause difficulties in learning Arabic	10.5	29.3	13.8	28.7	17.7

Table 3
Responses to Likert Scale nature of Arabic item
(expressed as percentage of total population)

The role of the teacher:*(Items 14, 17, 20, 23, 26, 28, 39 and 42)*

These items concern the functions of the language teacher. Table 4 shows that the majority of the participants saw the teacher's role as consisting of helping learners learn effectively (Item 23: 88%), creating opportunities for them to practise (Item 28: 84%), offering them help (Item 42: 84 %), identifying learners' difficulties (Item 17: 79%), discussing their progress with them (Item 26: 79%), giving them regular tests (Item 39: 73%), telling them what to do in their learning (Item 14: 67%) and setting their learning goals (Item 20: 66%). The above beliefs seem to reflect the perception of learners studying in a traditional teacher-led environment such as the TAFL context.

Items		Strongly agree	Agree	Undecided	Disagree	Strongly disagree
14	The role of the teacher is to tell me what to do	30.8	36.3	13.7	15.4	3.8
17	The role of the teacher is to say what my difficulties are	39.6	40.1	11	6.6	2.7
20	The role of the teacher is to set my learning goals	27.1	39.8	14.9	11.6	6.6
23	The role of the teacher is to help me learn effectively	49.4	38.9	6.7	2.8	2.2
26	The role of the teacher is to tell me what progress I am making	33	46.7	9.3	9.3	1.6
28	The role of the teacher is to create opportunities for me to practise	44.8	39.8	9.4	5	1.1
39	The role of the teacher is to give me regular tests	32.2	41.1	13.3	10	3.3
42	The role of the teacher is to offer to help me	34.8	49.2	7.2	4.4	4.4

Table 4
Responses to Likert Scale role of the teacher items
(expressed as percentage of total population)

Foreign language aptitude:*(Items 1, 9, 32 and 35)*

These items concern the general existence of specialized abilities for language learning. As Table 5 indicates, the vast majority of the participants endorsed the concept of foreign language aptitude: 87%

of them agreed with the statement that some people have a special ability for learning Arabic (Item 1). Interestingly, the majority of these respondents (65%) said that they themselves possess a special ability for learning Arabic (Item 9). Accordingly, most of them (71%) believed that everyone can learn to speak a foreign language (Item 32). These responses indicate that many of these learners have positive assessment of their own language abilities. Table 5 also shows that almost half of the respondents (49%) agreed with the idea that learning Arabic is easier for someone who already speaks a foreign language (Item 35).

Items	Strongly agree	Agree	Undecided	Disagree	Strongly disagree
1 Some people have a special ability for learning Arabic	42	45.3	5	6.6	1.1
9 I have a special ability for learning Arabic	20.9	44.5	17	14.3	3.3
32 Everyone can learn to speak a foreign language	32	39.2	11.6	11.6	5.5
35 It is easier for someone who already speaks a foreign language to learn Arabic	19.4	30	11.7	25.6	13.3

Table 5
Responses to Likert Scale foreign language aptitude items
(expressed as percentage of total population)

Language learning and communication strategies:
(Items 4, 7, 8, 16, 19, 25, 31, 33, 36, 37 and 40).

Three items of these (4, 36 and 40) concern communication strategies and eight items (7, 8, 16, 19, 25, 31, 33 and 37) concern learning strategies considered important in successful learning. As can be seen in Table 6, Regarding communication strategies, more than half of the respondents do not believe that they should not say anything in Arabic until they could say it correctly (Item 4: 54%), and more than a third of them (32%) agreed with this view. In addition, 60% of these learners showed the willingness to guess (Item 40). In respect of the item about feeling timid when communicating (Item 36), the results were mixed: 45 % of the participants stated that they feel timid, whereas 42% said they do not.

Table 6 also shows that the majority of the participants reported knowing how to find ways of practising (Item 16: 68%), set their learning goals (Item 37: 66%), ask for help (Item 25: 66%), plan their learning (Item 7: 65%) and measure their progress (Item 33: 61%). Furthermore, more than half of the respondents reported knowing how to identify their strengths and weaknesses (Item 31: 58%), while 25% of the population were undecided about this strategy. These results are very encouraging and promising because of the importance of these strategies in successful language learning. However, fewer than half of these learners (43%) reported knowing how to check their work for mistakes (Item 19), whereas a third of them (33 %) selected a neutral response regarding this strategy. Finally, the vast majority of the participants (81%) agreed that it is important to repeat and practise a lot (Item 8).

Items	Strongly agree	Agree	Undecided	Disagree	Strongly disagree
4 I should not say anything in Arabic until I say it correctly	13.3	18.8	13.3	21.5	33.1
7 I know how to plan my learning	17.7	47.5	21.5	10.5	2.8
8 It is important to repeat and practice a lot	56	25.8	9.9	4.9	3.3
16 I know how to find my own ways of practising	19.4	48.9	21.1	9.4	1.1
19 I know how to check my work for mistakes	8.8	34.6	33	19.2	4.4
25 I know how to ask for help when I need it	24.4	42.2	17.2	10.6	5.6
31 I know how to identify my strengths and weaknesses	11.8	46.6	25.3	12.9	3.4
33 I know how to measure my progress	12.2	48.9	27.8	8.9	2.2
36 I feel timid speaking Arabic with other people	11.1	33.9	12.8	28.9	13.3
37 I know how to set my own learning goals	16.7	50	20.6	10	2.8
40 It is ok to guess if I do not know a word in Arabic	21.1	39.4	14.4	20	5

Table 6
Responses to Likert Scale language learning and communication strategies items
(expressed as percentage of total population)

Discussion and conclusions:

The purpose of the present study was to investigate the beliefs which AFL learners in Saudi Arabia hold about language learning. In the following paragraphs, the overall trends and patterns in the beliefs reported by this group of learners are highlighted and discussed.

The participants' beliefs concerning some aspects of language learning are very positive and compatible with the views of the researchers in the field. The majority of these participants believed in the importance of cultural contact and knowledge in language learning, and agreed that mistakes are normal, that language learning takes a long time and that different people learn languages in different ways (Table 2).

Regarding variables that believed to contribute to successful language learning (Table 2), the overall trend seems to suggest that AFL learners believe that their success in language learning depends largely on their efforts in and out of the class, which is encouraging and promising, but at the same time they appear to feel that this success cannot be achieved without the teacher assistance, which was expected in a traditional teacher-fronted learning environment such as the TAFL context.

One of the main trends which ran counter to the researcher's expectation is the participants' beliefs about various cognitive and metacognitive strategies included in the questionnaire (Table 6). The majority of the respondents reported knowing how to adopt goal-setting strategy (metacognitive), asking for help strategy (social), planning strategy (metacognitive), evaluation strategy (metacognitive), finding ways of practising strategy (cognitive), identifying strengths and weaknesses strategy (metacognitive) and guessing strategy (cognitive). The metacognitive strategies of setting goals, planning, evaluation and problem identification are believed to be essential learning strategies (O'Malley and Chamot 1990). The importance of guessing and its effectiveness has also been widely recognized (Xiaolong 1988; Hulstijn 1992).

Although the participants' responses to strategies-related items seem to be positive and promising and would indicate that they are self-dependent (Table 6), their responses to the role of the teachers items were rather discouraging and would suggest that these learners are teacher-dependent (Tables 1 and 4). For example, while 68, 3 % of the respondents reported knowing how to find ways of practising,

84, 6 % of them saw that creating opportunities for practice is one of the teacher roles, and 61, 1 % reported knowing how to measure their progress, whereas 79,7 % thought that the role of the teacher is to tell them what progress they are making. These results would suggest that in spite of the fact that these learners believe that they have the ability to adopt a number of key learning strategies, it seems that they do not have enough confidence to carry out such strategies. Another possibility is that these learners may have thought that the employment of these strategies is the responsibility of the teacher, even if learners can adopt them by themselves.

Analysis of the results of this study has highlighted a number of areas which warrant further research. First, given that this study is the first empirical research on learner beliefs conducted in the TAFL context in Saudi Arabia, its findings need to be confirmed and more research should be done in this area. The accumulation of findings can add to our knowledge and understanding of learner beliefs. Second, AFL learners' beliefs investigated in this study and the beliefs held by many ESL/EFL students (Horwitz 1987; Cotterall 1999) about the nature of language learning and foreign language aptitude seem to be consistent and positive. However, students' beliefs about their role and the teacher's role and about their knowledge and ability to adopt learning strategies appear to be unclear and sometimes discouraging. Therefore, future research needs to target this area of students' beliefs systematically and elaborately because this area is more controversial. A third focus for future research might be the exploration of the possibility of changing or modifying students' beliefs through raising awareness and strategy training courses.

The implications of the present study for intervention are that AFL teachers need to allocate class time to discuss with the students their beliefs about different aspects of language learning, especially their beliefs concerning students' and teachers' roles in the process of language learning. Teachers need also to raise students' awareness of various cognitive and metacognitive strategies, as well as to provide learners with opportunities to practise using these strategies. Furthermore, teachers should help students to build their self-dependence and self-confidence.

References:

- Abraham, R. & Vann, R. 1987. *Strategies of two learners: a case study*. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. New York: Prentice Hall.
- Barcelos, A. 1995. *The culture of learning a foreign language (English) of language students*. Unpublished master thesis, UNICAMP, Sao Paulo, Brazil.
- Benson, P. and Lor, W. 1999. *Conceptions of language and language learning*. In A. Wenden (Ed.), *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics: Special Issue on Metacognitive knowledge and Beliefs in Language Learning*, 27(4): 459-472.
- Cohen, A. 1984. *Studying second language learning strategies: how do we get the information?* *Applied Linguistics*, 5: 101-112.
- Cohen, A. 1987. *Student Processing of feedback on their composition*. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. New York: Prentice Hall.
- Cotterall, S. 1995. *Readiness for autonomy: investigating learners' beliefs*. In L. Dickinson and A. Wenden (Eds.), *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics: Special Issue on Learner Autonomy*, 23(2): 195-206.
- Cotterall, S. 1999. *Key variables in language learning: what do learners believe about them?* In A. Wenden (Ed.), *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics: Special Issue on Metacognitive knowledge and Beliefs in Language Learning*, 27(4): 493-513.
- Horwitz, E. 1985. *Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course*. *Foreign Language Annals*, 18(4): 333-340.
- Horwitz, E. 1987. *Surveying student beliefs about language learning*. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. New York: Prentice Hall.
- Horwitz, E. 1988. *The beliefs about language learning of beginning university foreign language students*. *The Modern Language Journal*, 72(3): 283-294.

- Horwitz, E. 1989. Recent research on second language learners: beliefs and anxiety. *Texas Papers in Foreign Language Education. Special Edition*, 2: 283-294.
- Horwitz, E. 1999. Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies. In A. Wenden (Ed.), *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics: Special Issue on Metacognitive knowledge and Beliefs in Language Learning*, 27(4): 557-576.
- Hosenfeld, C. 1978. Students' mini-theories of second language learning. *Association Bulletin*, 29
- Hulstijn, J. 1992. Retention of inferred and given word meanings: experiments in incidental vocabulary learning. In P. Arnaud & H. Bejoint (Eds.), *Vocabulary and Applied Linguistics*. London: Macmillan.
- Hurt, L. 1997. *Learning French in the inner city: beliefs and attitudes of eighth-grade students*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, IN.
- Kern, R. 1995. Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, 28: 71-91.
- Kunt, N. 1997. *Anxiety and beliefs about language learning: a study of Turkish-speaking university students learning English in north Cyprus*. Unpublished doctoral dissertation, the university of Texas, Austin, TX.
- Luppescu, S. and Day, R. 1990. Examining attitude in teachers and students: the need to validate questionnaire data. *Second Language Research*, 6: 125-134.
- Mori, Y. 1999a. Epistemological beliefs and language learning beliefs: what do language learners believe about their learning? *Language Learning*, 49(3): 377-415.
- Mori, Y. 1999b. Beliefs about language learning and their relationship to the ability to integrate information from word parts and context in interpreting Novel Kanji words. *The Modern Language Journal*, 83(4): 534-547.
- Oh, M. 1996. Beliefs about language learning and foreign language anxiety: a study of American university students

- learning Japanese. Unpublished doctoral dissertation. The university of Texas, Austin, TX.
- O'Malley, M. and Chamot, A. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
 - Park, G. 1995. *Language learning strategies and beliefs about language learning of university students learning English in Korea*. Unpublished doctoral dissertation. The university of Texas, Austin, TX.
 - Politzer, R. 1983. An exploratory study of self-reported language learning behaviours and their relation to achievement. *Studies in Second Language Acquisition*, 6: 54-65.
 - Sakui, K. and Gaies, S. 1999. Investigating Japanese learners' beliefs about language learning. In A. Wenden (Ed.), *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics: Special Issue on Metacognitive knowledge and Beliefs in Language Learning*, 27(4): 473-492.
 - Schulz, R. 1996. Focus on form in the foreign language classroom: students' and teachers' views on error correction and the role of grammar. *Foreign Language Annals*, 29(3): 343-364.
 - Truitt, S. 1995. *Anxiety and beliefs about language learning: a study of Korean university students learning English*. Unpublished doctoral dissertation. The university of Texas, Austin, TX.
 - Tudor, I. 1996. *Learner-centredness as Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
 - Wenden, A. 1986. What do L2 learners know about their language learning?: a second look at retrospective account. *Applied Linguistics*, 7: 186-201.
 - Wenden, A. 1987. How to be a successful language learner. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. New York: Prentice Hall.
 - Wenden, A. 1998. Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19(4): 515-537.

- Wen, Q. and Johnson, R. 1997. *L2 learner variables and English achievement: a study of tertiary-level English majors in China*. *Applied Linguistics*, 18: 27-48.
- Xiaolong, L. 1988. *Effects of contextual cues on inferring and remembering meanings of new words*. *Applied Linguistics*, 9(4): 402-413.
- Yang, N. 1992. *Second language learners' beliefs about language learning and their use of learning strategies: a study of college students of English in Taiwan*. Unpublished doctoral dissertation. The university of Texas, Austin, TX.

Appendix 1:

1 strongly agree 2 agree 3 undecided 4 disagree 5 strongly disagree

1. *Some people have a special ability for learning Arabic* 1 2 3 4 5
2. *The language teacher plays an important role in successful language learning* 1 2 3 4 5
3. *Arabic is easy to learn* 1 2 3 4 5
4. *I should not say anything in Arabic until I can say it correctly* 1 2 3 4 5
5. *It is best to learn Arabic in an Arabic-speaking country* 1 2 3 4 5
6. *The most important part of learning a foreign language is learning vocabulary* 1 2 3 4 5
7. *I know how to plan my learning* 1 2 3 4 5
8. *It is important to repeat a lot* 1 2 3 4 5
9. *I have a special ability for learning Arabic* 1 2 3 4 5
10. *My language learning success depends on what I do outside the classroom* 1 2 3 4 5
11. *The most important part of learning Arabic is learning how to translate from my native language* 1 2 3 4 5
12. *It is easier to read and write Arabic than to speak and understand it* 1 2 3 4 5
13. *The most important part of learning a foreign language is learning the grammar* 1 2 3 4 5
14. *The role of the teacher is to tell me what to do* 1 2 3 4 5
15. *The existence of Colloquial Arabic makes learning Standard Arabic more difficult* 1 2 3 4 5
16. *I know how to find my own ways of practising* 1 2 3 4 5
17. *The role of the teacher is to say what my difficulties are* 1 2 3 4 5
18. *It is necessary to know about Arabic culture in order to speak Arabic* 1 2 3 4 5
19. *I know how to check my work for mistakes* 1 2 3 4 5
20. *The role of the teacher is to set my learning goals* 1 2 3 4 5
21. *All people learn languages in the same way* 1 2 3 4 5
22. *Learning how to write the different forms of Arabic letters is one of the most difficult parts of learning Arabic* 1 2 3 4 5
23. *The role of the teacher is to help me learn effectively* 1 2 3 4 5
24. *Learning Colloquial Arabic is easier than learning Standard Arabic* 1 2 3 4 5
25. *I know how to ask for help when I need it* 1 2 3 4 5
26. *The role of the teacher is to tell me what progress I am making* 1 2 3 4 5
27. *Making mistakes is a natural part of learning* 1 2 3 4 5
28. *The role of the teacher is to create opportunities for me to practise* 1 2 3 4 5
29. *My language learning success depends on what I do in the classroom* 1 2 3 4 5

-
- | | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 30. | <i>Language learning takes a long time</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. | <i>I know how to identify my strengths and weaknesses</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. | <i>Everyone can learn to speak a foreign language</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. | <i>I know how to measure my progress</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. | <i>Practice plays an important role in successful language learning</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. | <i>It is easier for someone who already speaks a foreign language to learn Arabic</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. | <i>I feel timid speaking Arabic with other people</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. | <i>I know how to set my own learning goals</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38. | <i>My own effort plays an important role in successful language learning</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. | <i>The role of the teacher is to give me regular tests</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. | <i>It is ok to guess if I do not know a word in Arabic</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41. | <i>Short vowels cause difficulties in learning Arabic</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42. | <i>The role of the teacher is to offer to help me</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43. | <i>My language learning success depends on what the teacher does in the classroom</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

دراسة تقييمية لدورة مديري المدارس في كلية المعلمين بالرياض كما يراها المتدربون

د. عبدالعزيز بن عبدالله العريني
وزارة التربية والتعليم

تهدف هذه الدراسة إلى: تقييم دورة مديري المدارس في كلية المعلمين بالرياض كما يراها المتدربون، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث ببناء أداة الدراسة وتطبيقها على (٦٠) متدرباً يحضرون دورة مديري المدارس الرابعة عشرة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٢١/١٤٢٢هـ، وكانت أهم نتائج الدراسة ما يأتي:

كان هناك تحقق كبير في أهداف الدورة من وجهة نظر المتدربين، كما تبين من النتائج أن هناك ارتباطاً كبيراً بين الوحدات التدريبية وأهداف البرنامج، ومن حيث المدربين بينت نتائج الدراسة أن هناك تفاوتاً في مستويات المدربين، كما أن هناك وحدات تدريبية ساعاتها قليلة وأبرزها وحدة الحاسب الآلي، وهناك تركيز على الجانب النظري في بعض الوحدات التدريبية وهذا ما يعارضه المتدربون، وأهم الوحدات التدريبية في رأي المتدربين وحدة مهارات الإدارة المدرسية، وأكثر الوحدات التدريبية يرى المتدربون حذفها من البرنامج هي وحدة محاضرات في التربية والتعليم، كما أن أكثر الوحدات التدريبية يرى المتدربون إضافتها للبرنامج هي وحدة المناهج وطرق التدريس.

The purpose of this study is to evaluate the training course of school principals offered by The College of Teachers in Riyadh as perceived by the trainees. After developing the instrument, it was conducted using a sample of (60) trainees who attended the course No.(14) in the second term of the academic year (1421-1422H). The analysis of the results supported that such a course achieves its objectives and also there is a strong correlation between training entities and program goals. The participants' trainees agreed on that the trainers'

competencies vary. They also explained that some of training entities such as computer training do not provide sufficient time and some others focus on the theoretical part which is unappreciated by the trainees. The participants see schooling skills training entity to be the most important one, whilst educational lecturing entity is found to be useless and suggested to be omitted from the program and replaced by the curricula and teaching methods entity.

المقدمة:

حظيت الإدارة المدرسية باهتمام كبير في الدراسات الإدارية التربوية لما لها من دور مهم في إنجاح العملية التعليمية، فمدير المدرسة يعد مسؤولاً عن قيادة جميع الجهود والقوى التي يعايشها ضمن إطار عمله وتوجيهها لبلوغ الأهداف المنشودة، وهو المسؤول عن سير الأعمال في المدرسة من حيث فاعليتها وأنشطتها وتقدمها، بالإضافة إلى مسؤوليته في توفير وتهيئة جميع التسهيلات اللازمة للعملية التربوية (طرخان، ١٩٩٣م، ص ٢)

وتزداد أهمية مدير المدرسة في ظل التغيرات الحديثة والعولمة الشاملة التي تجتاح العالم، حيث أكدت الدراسات الحديثة في الإدارة المدرسية أن مدير المدرسة بصفته قيادياً سوف يكون مختلفاً تماماً في القرن الواحد والعشرين عن المديرين في الأجيال الماضية لأنه سوف يواجه قاعدة طويلة من المشكلات، وهذه المشكلات أكثر تعقيداً، وذات تطبيقات مختلفة، ولذلك فإنها تحتاج إلى طرق جديدة وأساليب مختلفة في التفكير، كما أن بعضها بدأ بالظهور وأكثرها لم يظهر بعد ومن أهم المشكلات التي ظهرت:

(١) التغير الديموقراطي.

(٢) محدودية التمويل.

(٣) زيادة الطلب على التعليم الراقي. (Calabrese, 1996)

وقد دعت حركات الإصلاح التربوي المتنوعة إلى زيادة كفاءة المؤسسات التربوية وفعاليتها وكانت الكتابات تشير إلى بدء الاهتمام بإعداد القادة التربويين، وتبعاً لذلك فإن المهتمين ببرامج التدريب الإداري التربوي يواجهون تحديات ومتغيرات حديثة تجعلهم يبادرون بتطوير أساليب تدريب مديري المدارس لما يرونه من أهمية بالغة لموقعهم حيث يخولهم هذا الموقع لأن يكونوا أولي تأثير كبير في تطوير المدارس، واعتماداً على

الأسلوب الذي يتبعه هؤلاء في القيادة فإن النتائج المترتبة على ذلك إما أن تكون شديدة الضرر أو شديدة الفائدة (الجبر، ١٤١٨، ص ص ٢١-٢٣)

لذا حرصت بعض الهيئات التعليمية على وجود معايير ومحكات واضحة يتم من خلالها اختيار وتقويم العاملين في المجال التربوي وفي مقدمتهم مديرو المدارس. (Louden, 1999)

وإذا أدركنا هذه الأهمية لمدير المدرسة في هذا العصر ومستقبلنا القادم فإن الطريق إلى وجود نماذج من المديرين القياديين هو اختيارهم بعناية ثم تدريبهم التدريب المستمر والمباشر حيث يعد التدريب من العناصر الرئيسة لتحقيق التنمية الإدارية والتربوية لمدير المدرسة.

وقد عدد (تريسي، ١٩٩٠، ص ص ٧-١٢) الفوائد المرجوة من التدريب الذي يؤدي إلى التطوير للعاملين في الإدارة ومنها:

١. تنمية مهارات مجموعات وفرق العمل اللازمة لتحقيق أغراض وأهداف المنظمة.
٢. تنمية معارف ومهارات الأفراد العاملين اللازمة لأداء الأعمال والواجبات والمهام بالمنظمة.
٣. تنمية مهارات جديدة للعاملين الحاليين لتمكينهم من الاحتفاظ بقدرتهم على الإنتاج في مواجهة المتغيرات.
٤. إعداد عاملين يتم اختيارهم لتولي المناصب الإشرافية والإدارية العليا في المنظمة.
٥. تحسين إنتاجية كل من الأفراد وفرق العمل.
٦. تشجيع التطوير الذاتي للعاملين ومشاركتهم في برنامج للتعاون المستمر.

وقد بدأت برامج تدريب مديري المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية بشكل منظم في لبنان عام ١٣٨١هـ ثم في الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٣٩٢هـ وفي العام نفسه في معهد الإدارة العامة بالرياض منذ العام الدراسي ١٣٩١/١٣٩٢هـ وفي العام الدراسي ١٣٩٢/١٣٩٣هـ أنيطت إدارة وتنظيم البرامج التدريبية إلى جامعة الملك سعود، ثم تبعتها بعد ذلك جامعة أم القرى في العام الدراسي ١٣٩٣/١٣٩٤هـ. (وزارة المعارف، دليل التدريب، ١٤٠٥هـ)

أما كلية المعلمين في الرياض فقد بدأت تقديم دورات مديري المدارس من العام الجامعي (١٤١٥هـ) وما زالت مستمرة حتى هذا العام ١٤٢١/١٤٢٢هـ حيث تقام الآن الدورة الرابعة عشرة في الفصل الدراسي الثاني من هذا العام.

وقد أوصى بعض الباحثين الذين تولوا تقييم البرامج التدريبية في المملكة مثل دراسة (حسن والكاسمي ١٩٨٩م) ودراسة (الزامل ١٩٩٠هـ) ودراسة (العولقي ١٩٩٩م) بإعادة النظر في البرنامج التدريبي لمديري المدارس وعمل المزيد من الدراسات عن محتوى المواد الدراسية وأخذ رأي الأجهزة الإشرافية على هذه البرامج وكذلك رأي أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية، ورأي المتدربين أنفسهم.

واستجابة لتوصيات البحوث والدراسات قامت كلية المعلمين بالرياض بتعديل محتوى دورة مديري المدارس المقامة بالكلية بشكل جذري منذ الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (١٤٢١/١٤٢٢هـ) وقد شمل هذا التغيير تحديد الأهداف التي ترمي إليها هذه الدورات وبناءً على هذه الأهداف المحددة تم بناء الوحدات التدريبية وصياغة محتواها وأوزانها الوقتية، والأهداف التي تم تحديدها لدورة مديري المدارس في كلية المعلمين بالرياض هي:

١. رفع مستوى الأداء في الإدارة المدرسية لدى مديري المدارس
الملتحقين بالدورة.
٢. تعزيز انتماء الملتحقين بالدورة لمهنة مدير المدرسة.
٣. تنمية مهارات الملتحقين بالدورة في التخطيط للعمل المدرسي.
٤. تنمية مهارات الملتحقين بالدورة في مجال العلاقات الإنسانية.
٥. تنمية مهارات الملتحقين بالدورة في ممارسة عملية الإشراف في
المدرسة.
٦. تنمية الجانب المعرفي من معلومات ومفاهيم إدارية وتطبيقاتها في
مجال الإدارة المدرسية مثل (إدارة الوقت، اتخاذ القرارات،
الاتصال، الاجتماعات)

مشكلة الدراسة:

يذكر بعض الباحثين أن من أهم المعوقات التي تواجه العملية التعليمية هي الصعوبات التي تواجه عملية اختيار القادة التربويين وتحديد معايير نجاحهم (Anderson, 1978) وفي المملكة العربية السعودية يواجه النظام التعليمي هذه المشكلة والمتمثلة باختيار وتدريب القادة التربويين في مدارس التعليم العام، ولكي يتمكن المسؤولون عن الإدارة المدرسية في المملكة من ضمان قيام المديرين بالأعباء الموكلة بهم فإن عليهم أن يتولوا اختيارهم بعناية ثم يتابعوا تدريبهم تدريباً مباشراً ومستمراً، وقد فطنت وزارة التربية والتعليم إلى هذه المشكلة فأقامت برامج تدريبية متعددة لمديري المدارس بالتعاون مع كليات التربية في الجامعات السعودية وكذلك أسندت دورات أخرى إلى كليات المعلمين التابعة لها، وقد حظيت هذه البرامج التدريبية باهتمام كبير من قبل الباحثين حيث سعى بعضهم إلى وضع معايير لهذه

البرامج وسعى آخرون إلى تقييمها للحصول على معلومات تساعد على إصدار أحكام سليمة عن مدى العائد الذي حققته، ومشاركة من الباحث في وضوح الرؤية عن بعض هذه البرامج فقد قام بتقويم الدورة الرابعة عشرة لمديري مدارس التعليم العام والمقامة في كلية المعلمين في الرياض في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٢١/١٤٢٢ هـ، بهدف الوقوف على وجهة نظر المتدربين حول هذه الدورة من حيث تحقيقها لأهدافها ومواكبتها لتطلعاتهم.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تقويم دورة مديري المدارس (الابتدائية - والمتوسطة والثانوية) في كلية المعلمين بالرياض كما يراها المتدربون.

أسئلة الدراسة:

تجيب الدراسة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مدى تحقيق دورة مديري المدارس المقامة بكلية المعلمين بالرياض لأهدافها المحددة كما يراها المتدربون؟
٢. ما مدى ارتباط الوحدات التدريبية للدورة بأهداف البرنامج المحددة كما يراها المتدربون؟
٣. ما مدى ملائمة المراجع لمستوى المتدربين؟
٤. ما مستوى أداء المدربين؟
٥. ما مدى مناسبة ساعات الوحدات التدريبية؟
٦. ما علاقة الوحدات التدريبية بالعمل الذي يزاوله المتدرب؟

٧. هل التركيز في الوحدات التدريبية على الجانب النظري أو العملي أو على الجانبين؟
٨. ما ترتيب الوحدات التدريبية حسب أهميتها من وجهة نظر المتدربين؟
٩. هل هناك وحدات تدريبية يرى المتدرب حذفها من الدورة؟
١٠. هل هناك وحدات تدريبية يرى المتدرب إضافتها للدورة؟
١١. ما الإيجابيات والسلبيات والمقترحات التي أضافها المتدربون عن الدورة أو البرنامج ككل؟

أهمية الدراسة:

يعد التدريب من العناصر الرئيسة لتحقيق التنمية الإدارية، إذ يقوم بتزويد المتدربين بالمعارف والمهارات والاتجاهات بقصد تطوير أدائهم بشكل أفضل، وبما أن مدير المدرسة يؤدي دوراً كبيراً في نجاح العملية التعليمية فإن الحاجة تقتضي منه أن يتزود بمهارات وقدرات لا تأتي إلا بالتدريب المستمر، لذا فإنه يتوقع أن تسهم الدراسة الحالية في معرفة واقع دورة مديري المدارس الرابعة عشرة المقامة في كلية المعلمين بالرياض، ولعل نتائج هذه الدراسة تعين القائمين على هذه الدورات ومتخذي القرار في رفع مستوى تنفيذها والإفادة القصوى منها بغية الوصول إلى الأهداف المرسومة لها؛ وحسب علم الباحث فإن هذه الدراسة الأولى في تقييم دورة مديري المدارس المنعقدة في كلية المعلمين بالرياض بصورتها الحالية والتي تم العمل بها منذ الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (١٤٢١/١٤٢٢هـ).

حدود الدراسة :

تقتصر هذه الدراسة على مديري المدارس الابتدائية ووكلائها ومديري المدارس المتوسطة والثانوية ووكلائها وكذلك المشرفين التربويين من التعليم الفني الملحقين بدورة مديري المدارس الرابعة عشرة المقامة في كلية المعلمين في الرياض للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٢١/١٤٢٢هـ.

تحديد المفاهيم :

١. التقييم :

تعني كلمة التقييم في أصلها اللغوي "تقدير الشيء وإعطاءه قيمة ما ، والحكم عليه وإصلاح اعوجاجه" (سعادة ، ١٩٩١م ، ص ٤٩٦)

والتقييم في المجال التربوي هو "عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها" (عودة ، ١٩٩٩م ، ص ٢٥)

والتعريف الإجرائي للتقييم في هذه الدراسة هو : مجموعة الإجراءات التي يتم بها التعرف على مدى كفاءة البرنامج التدريبي قيد البحث من حيث تحقيقه لأهدافه ، وتوافر أسس ومبادئ التدريب الفاعل فيه.

٢. البرامج التدريبية :

هي تلك الخبرات التعليمية التعليمية المخططة والمدعمة بالأنشطة والأساليب والتقنيات ، بهدف تحقيق النمو المهني لدى المتدربين لمساعدتهم على اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات الإدارية المعاصرة. (طرخان ، ١٩٩٣م).

٣. دورة مديري المدارس:

هي تلك اللقاءات التدريبية التي تعقد في زمن محدد وفي وحدات تدريبية محددة بهدف تحقيق النمو المهني لدى المديرين والمديرات لمساعدتهم على اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات المعاصرة في مجال الإدارة المدرسية (الغافري، ١٩٩٦م).

والتعريف الإجرائي لدورة مديري المدارس في هذه الدراسة هو: ذلك اللقاء التدريبي والمحدد بفصل دراسي واحد (سبعة عشر أسبوعاً في الغالب) والمقام في كلية المعلمين في الرياض والمقدم لمديري مدارس التعليم العام بغرض رفع مستوى أدائهم الفني والإداري في قيادة مدارسهم.

الدراسات السابقة:

عالجت الدراسات السابقة التي تناولت تدريب مديري المدارس جوانب متعددة، ويعرض الباحث أهم الدراسات ذات الصلة بمجال الدراسة الحالية، فمن الدراسات المحلية دراسة (الزامل، ١٩٨٩م) التي تهدف إلى تقييم برنامج تدريب مديري المدارس في جامعة الملك سعود من وجهة نظر المتدربين، حيث كانت عينة الدراسة عددها (١٦١) مديراً وهم الملحقون بالدورات التدريبية من عام (١٤٠٤-١٤٠٧هـ) وطبق الدراسة على أربع مناطق تعليمية هي (الرياض- الشرقية- القصيم- حائل) وقد كانت أهم نتائج الدراسة ما يأتي:

١. أسهمت الدورات إلى حد ما في تحديث وتنمية مهارات وخبرات المديرين الذين التحقوا بها.
٢. إن أبرز نواحي القوة في الدورات الإشراف الإداري على الدورات، وأسلوب تقييم الدارسين، وبعض الأساليب التدريبية كالزيارات الميدانية وأسلوب المناقشات.

٣. إن أبرز نواحي الضعف قصر المدة المقررة لعقد الدورات التدريبية.
- كما قام (موسى، ١٩٩٦م) بإجراء دراسة بعنوان (تقويم برامج مركز الدورات التدريبية بكلية التربية من وجهة نظر مديري المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية والموجهين التربويين على مدى ثلاثة أعوام) وطبقت الدراسة في كلية التربية بجامعة أم القرى وكان من أهم نتائج الدراسة ما يأتي:

 ١. أن البرامج التدريبية المختلفة في أعوامها الثلاثة حققت أهدافها المرسومة.
 ٢. ضرورة إعادة النظر في محتوى المادة العلمية للبرامج التدريبية.
 ٣. أهمية إجراء تقويم دوري للبرامج التدريبية باستخدام وسائل متعددة لجمع المعلومات المطلوبة منها.

- وفي دراسة قام بها (المحبوب، ١٩٩٩م) بعنوان (آراء مديري ومديرات مدارس التعليم العام تجاه دورة مديري المدارس) وطبقت الدراسة بالدورة التدريبية المقامة في كلية التربية بجامعة الملك فيصل بالأحساء، وشمل مجتمع الدراسة المشاركين في الدورة وعددهم (٧٧) مديراً ومديرة، وكانت أهم نتائج الدراسة ما يأتي:

 ١. تأييد أفراد عينة الدراسة لإقامة دورة مديري المدارس بشكل عام، مع اختلاف في وجهات النظر لصالح المديرين.
 ٢. وجود علاقة ارتباطية بين متغيرات الدراسة ومحاورها خاصة في متغير حجم الدراسة.
 ٣. أوصى الباحث بضرورة إعادة النظر في زمن الدورة مع التركيز على الجوانب التطبيقية عند تنفيذها مستقبلاً.

كما أجرى (العولقي، ١٩٩٩م) دراسة بعنوان (دراسة تقييمية لمحتوى برنامج المعارف التدريبي لمديري ما فوق المرحلة الابتدائية المطبق في كلية التربية، جامعة المملك سعود) هدفت الدراسة إلى تقييم البرنامج التدريبي عن طريق معرفة وجهة نظر المتحقيين بهذا البرنامج تجاه أهداف البرنامج والمواد الدراسية المقدمة، وقد طبقت الدراسة على (٥٦) متدرجاً جاؤوا من مناطق تعليمية مختلفة يمثلون دورات متتالية في عامين متتاليين، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها ما يأتي:

١. أن هناك تحقيقاً كبيراً جداً على مستوى أهداف البرنامج التدريبي من وجهة نظر الدارسين.

٢. أن هناك ارتباطاً بين معظم المواد الدراسية وأهداف البرنامج التدريبي.

٣. أن نسبة كبيرة من المواد الدراسية مناسبة لفهم الدارسين.

٤. أن المراجع والمذكرات ملائمة لمستوى الدارسين.

٥. أن المواد الدراسية المتعلقة بمتابعة الطلاب وإرشادهم والإدارة المدرسية والإشراف والتخطيط أكثر علاقة بالعمل.

٦. أن مادة الإدارة المدرسية هي الأكثر تركيزاً على الجانبين النظري والعملي.

٧. أن أهم المواد المقدمة في الدورة هي مادة الإدارة المدرسية.

وتتشابه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في طريقة تقييم الدورة حيث تشابهها في أداة جمع المعلومات (الاستبانة) حيث استفاد الباحث من هذه الدراسة عند بناء أداة دراسته.

ومن الدراسات العربية دراسة (فهيم ومحمود، ١٩٩٣م) والتي قام من خلالها الباحثان بالتعرف على رأي مسؤولي الإدارة المدرسية في دول الخليج العربية عن البرامج التدريبية المقدمة لمديري مدارس التعليم العام، إذ ذكر المسؤولون نوعين من الدورات التدريبية لمديري المدارس منها ما هو قبل الخدمة في الإدارة المدرسية والآخر أثناء الخدمة، وقد تبين أن أغلب هذه الدورات قليلة وقصيرة المدى لذا يرى الباحثان أن هذه الدورات لا تكفي من حيث مدتها أو الوحدات التدريبية التي تقدم فيها، ويقترح الباحثان تفعيل الأنشطة المتعلقة بالدراسات الميدانية والتطبيقية كما يقترحان التركيز في دورات مديري المدارس على الجانبين المعرفي والمهاري، وأن تهتم الدورات بإكساب المديرين الكفايات الضرورية للمهنة، وأيضا الاعتماد على أسلوب التدريب متعدد الوسائط.

وكذلك دراسة (طرخان، ١٩٩٣م) بعنوان (أثر برنامج تدريب المديرين أثناء الخدمة في مدارس وكالة الغوث في الأردن على تطوير البنى المفاهيمية الإدارية والإشرافية لديهم) وتكونت عين الدراسة من مديري ومديرات ومساعدتي ومساعدات مدارس وكالة الغوث الملتحقين بدورة تدريب المديرين في أثناء الخدمة بمركز التطوير التربوي التابع لوكالة الغوث والبالغ عددهم (٣٢) مديراً ومديرة أو مساعداً ومساعدة، وكان من أهم نتائج الدراسة ما يأتي:

١. هناك أثر إيجابي لبرنامج تدريب المديرين على تطوير البنى المفاهيمية الإدارية والإشرافية.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأثر عامل الجنس لصالح الإناث فيما يتعلق بأثر برنامج التدريب على تطوير البنى المفاهيمية الإدارية والإشرافية.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأثر عوامل المؤهل والخبرة والعمر فيما يتعلق بأثر برنامج التدريب على تطوير البنى المفاهيمية الإدارية والإشرافية.

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث باستمرارية برنامج تأهيل المديرين، كما أوصى بأن يتم صياغة تصميم برنامج جديد لتدريب المديرين.

كما قام (الغافري، ١٩٩٦م) بإجراء دراسة بعنوان (تقويم برنامج دورة الإدارة المدرسية في سلطنة عمان) تهدف إلى التعرف على تقديرات مديري ومديرات المدارس ومساعدتهم لدى توافر مبادئ التدريب الفاعل في البرنامج التدريبي لدورة الإدارة المدرسية من وجهة نظرهم، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية ومساعدتهم ممن التحقوا بدورة الإدارة المدرسية في الأعوام (٩٣-٩٤-١٩٩٥م) في البرنامج التدريبي الذي أعدته وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع خبراء من منظمة اليونسكو وقد شمل ثمانى مناطق تعليمية وقد بلغ عدد المتدربين (٢١٦) مديرا ومساعدًا، واستخدم الباحث الاستبانة أداة لجمع المعلومات وكان من أهم نتائج هذه الدراسة ما يأتي:

١. أن تقديرات أفراد الدراسة لدى توافر مبادئ التدريب الفاعل في هذا المجالات (التخطيط للبرنامج التدريبي وأهدافه - محتوى البرنامج التدريبي - الأساليب والتقنيات التدريبية - بيئة التدريب - الأنشطة التدريبية والمشاغل التربوية - التطبيق الميداني - التقويم) كانت بدرجة كبيرة.

٢. أن تقديرات أفراد الدراسة لدى توافر مبادئ التدريب الفاعل في مجال المديرين كانت بدرجة متوسطة.

وقد أوصى الباحث بمجموعة من التوصيات تتعلق بكافة المجالات الثماني منها ما هو للقائمين على البرنامج وتوصيات عامة لإجراء المزيد من الدراسات حول البرامج التدريبية.

وفي دراسة (أبو سنيّة، ١٩٩٩م) بعنوان (تقويم برنامج دورة تنمية مديري المدارس من وجهة نظر بعض المدربين) وتكون مجتمع الدراسة من جميع المدربين في دورة الإدارة المدرسية عام ١٩٩٦/١٩٩٧م في مدينة الزرقاء وعددهم (٧٠) مديراً ومساعداً، واستخدم الباحث الاستبانة أداة لجمع المعلومات، وكانت أهم النتائج ما يأتي:

١. أفاد المدربون أن برنامج الدورة مفيد ومهم بالنسبة لهم، إلا أن أهداف الدورة لم تتحقق كاملة وكان من أسباب ذلك التركيز على الجانب النظري وعدم كفاية مدة التدريب.

٢. أن أكثر أساليب التدريب اتباعاً هو أسلوب المحاضرة، وأكثر أساليب التقويم استخداماً هو أسلوب تقديم أوراق عمل بشكل فردي.

٣. أن جميع الوحدات التدريبية مفيدة جداً وحدة واحدة هي الإدارة الصفية في المشاغل المهنية.

أوصى الباحث في نهاية دراسته بوصايا عديدة كان من أهمها: أهمية تطوير برنامج تنمية مديري المدارس ودراسة مقترحات المدربين والاستئناس بها في أثناء التطوير، كما أوصى الباحث بإجراء المزيد من الدراسات لتحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس وتصميم برامج تدريبية في ضوء واقع الاحتياجات التدريبية للمدربين.

ومن الدراسات الأجنبية دراسة جيلسي (Gilse, 1995) بعنوان (تدريب مديري المدارس أفكار جديدة في إنجلترا وويلز) وهي عبارة عن ورقة بحث

مقدمة للمؤتمر السنوي لجمعية البحوث التعليمية الأمريكية في كاليفورنيا في الفترة من ١٨-٢٢ أبريل ١٩٩٥م وتراجع هذه الورقة تطوير مقررات الإدارة التعليمية المقدمة في البرامج التدريبية للقادة التربويين، حيث تقدم هذه البرامج عن طريق مؤسسات تربوية أهلية مقدمة للخدمة يطلق عليها (نموذج قوى السوق) ويقصد بها معاهد ومؤسسات أهلية تنافسية لتقديم خدمات التدريب للقطاعات التربوية، تقوم بتدريب القادة التربويين، وبناء على تقويم هذه البرامج فقد تبين أن هناك مشكلة في هذه البرامج من حيث صلاحيتها لتحقيق الأهداف المرجوة من البرامج التدريبية، حيث بينت نتائجها ما يأتي:

١. أن هذه البرامج تفتقر إلى التماسك.

٢. كما أنها تركز على تدريب الإدارة بدلاً من تنمية الإدارة وتطويرها.

٣. تتصف هذه البرامج بفاعلية أقل من حيث استثمارها لمصادر التدريب الجيدة.

واقترحت الباحثة بدائل أخرى لتدريب القادة التربويين عن التدريب عن طريق (نموذج قوى السوق) ومن هذه البدائل (برنامج الدعم والتدريب التعليمي) وبرنامج آخر هو (برنامج القيادة والإدارة للمدرسين الأوائل) والذي يتم تطبيقه من خلال مؤسسة تدريب المعلمين.

واختتمت الباحثة هذه الورقة بالتأكيد على أن البرامج التدريبية للقادة التربويين سواء من مقدمي الخدمة بالتعليم العالي أو من مقدمي الخدمة من القطاع الخاص، كل ذلك يجب أن يساعد على خلق تنافس إيجابي ديناميكي لمصلحة إعداد وتدريب القادة التربويين الطامحين للتدريب الجيد.

كما قامت باولت وآخرون (Ballet, 2000) بإجراء دراسة بعنوان (تقويم برنامج تدريبي لمديري المدارس الابتدائية) وهي عبارة عن بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي للجمعية الأمريكية للبحوث التعليمية في نيواورلينز، ويهدف هذا البحث إلى تقييم برنامج تدريبي دنمركي لمديري المدارس وعنوان هذا البرنامج ماجست روم (*Is the Magistrum*) ويعني (البرنامج التدريبي المركز) ويتحدد سؤال هذا البحث فيما يأتي: هل يحقق برنامج ماجست روم (*Is the Magistrum*) التنمية المهنية اللازمة لاحتياجات مديري المدارس؟ واستخدم الباحثون بعض الأدوات المناسبة لطبيعة البحث منها المقابلات الشخصية شبه الموجهة، وقد أظهرت نتائج البحث ما يأتي:

١. أن البرنامج التدريبي (ما جست روم) فرصة لأخذ قسط من الراحة لمديري المدارس، حيث يقدم لهم فرصة لإعادة شحن طاقاتهم.
٢. يقدم البرنامج (ما جست روم) للمتدربين دراسة نظريات ومهارات ورؤى جديدة، تنصب في صميم عملهم بوصفهم مديري مدارس في التعليم العام.
٣. يوفر البرنامج التدريبي (ما جست روم) تبادل الخبرات مع مديري مدارس من مناطق ومدارس مختلفة يحملون الهموم نفسها ويعايشون تحديات مشتركة.
٤. تبين من نتائج البحث أن مديري المدارس يعودون إلى مدارسهم بعد نهاية البرنامج التدريبي بمعارف ومهارات ورؤى جديدة، وكذلك تغير وتجديد في الفهم.

وفي دراسة قام بها فاندنبرج وآخرون (Vandenbergh, 2000) بعنوان (التدريب القيم في أثناء الخدمة: التقويم بواسطة مديري المدارس) وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على دوافع اختيار مديري المدارس الابتدائية بواسطة

برامج تدريب مهنية بعينها، وكيف استفادوا من المعارف التي اكتسبوها، وهذه الدراسة تعتمد على المقابلة بين فريق مساعد للباحثين وهم طلاب الدراسات العليا وبين مديري المدارس الابتدائية الملحقين بالبرامج التدريبية والذين التحقوا في برامج مهنية لثلاث سنوات متتالية على الأقل.

وتم إجراء المقابلات وتوزيع بطاقات المقابلة حيث يتم التعرف على الحالة الديموغرافية لهم وعن طبيعة العمل وعن ثلاثة برامج تنمية مهنية التحقوا بها وكيف تم اختيار هذه البرامج بالذات، وعن جدوى هذه البرامج وجودة التدريب وكيف دعم ذلك التدريب تعلمهم مهنيًا، وقد أظهرت النتائج ما يأتي:

١. أن هدف مديري المدارس من الالتحاق بهذه البرامج هو معرفة المزيد عن بعض الابتكارات الحديثة في الإدارة المدرسية قبل أن يقوموا بتطبيقها.

٢. أثنى مديرو المدارس على البرامج التدريبية من حيث إنها قدمت لهم الجديد وقد تحقق لهم ما كانوا يتوقعونه من التحاقهم بهذه البرامج من معلومات وخبرات ومهارات إدارية وتربوية.

٣. تم تكوين شبكة علاقات غير رسمية بين المديرين الملحقين بالبرامج التدريبية في أثناء الأنشطة التدريبية.

٤. استفاد المديرون من هذه البرامج التدريبية باكتساب كم من المعلومات والعروض العملية والممارسة والتأمل، والمناقشة حول مشكلات تطبيق النظريات والمعلومات التي اكتسبوها.

مناقشة الدراسات السابقة:

يتبين من استعراض الدراسات السابقة أن الاستمرار في تقويم الدورات التدريبية ظاهرة بحثية صحية، إذ يجب أن تُقوِّم كافة الدورات التدريبية عن

طريق رأي المتحقيق بها أو عن أي أساليب بحثية ممكنة، وهذا مانحته الدراسات السابقة، إلا أنه لا يكفي أن تتوقف البحوث عند التقويم بل يجب أن تتعدى ذلك إلى تبني برامج تدريبية جديدة وتجريبها وتقويمها كما أكدت ذلك دراسة (طرخان) و (الغافري) كما أن الوقت قد حان لدخول القطاع الأهلي في إقامة البرامج التدريبية لمديري المدارس ومناقشته للجامعات والقطاعات الحكومية، كما تبين ذلك من الدراسات الأجنبية التي تم استعراضها.

أما موقع هذه الدراسة من الدراسات السابقة فهو يتراوح بين أوجه شبه واختلاف فنقاط التشابه بينها تتمثل في الهدف وهو تقويم البرامج التدريبية لمديري المدارس، أما نقاط الاختلاف فهي في مكان عقد البرنامج، وطبيعة البرنامج الذي تم تقويمه وكذلك محتوى البرنامج التدريبي، وكذلك الاختلاف في أدوات الدراسة.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في جوانب عدة أهمها بناء استبانة البحث وكذلك في منهجية البحث والتحليل الإحصائي.

لذا فإن الدراسة الحالية ذات أهمية بين الدراسات السابقة لما تقدمه من إضافة لتقويم وتطوير دورة مديري المدارس (الابتدائية والمتوسطة) لكونها الدراسة الأولى -حسب علم الباحث- في تقويم الدورة الحالية بشكلها الجديد في كلية المعلمين بالرياض، كما أن الدراسة الحالية ستقدم إضافة للدراسات العلمية في مجال تطوير وتدريب مديري مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية والعالم العربي.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة المنهج الوصفي المسحي، حيث يتم أخذ رأي أفراد الدراسة عن طريق أداة الدراسة (الاستبانة) ومن ثم تحليل البيانات،

والخروج بالنتائج والتوصيات، وهذا المنهج هو المناسب للدراسات الاستطلاعية التقويمية لذلك اختاره الباحث لهذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة كافة مديري المدارس الابتدائية وكذلك المتوسطة والثانوية والوكلاء والمشرفين التربويين من التعليم الفني للتحقق بالدورة التدريبية الرابعة عشرة في كلية المعلمين في الرياض للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٢١/١٤٢٢ هـ، ويمثل بياناتهم الجداول الآتية:

الجدول رقم (١)

بيانات العمل الذي يزاوله المتدرب والمرحلة التي يعمل بها

المرحلة التي يعمل بها المتدرب		العمل الذي يزاوله المتدرب					البيان
المجموع	متوسط وثائقي	ابتدائي	المجموع	مشرف تربوي	وكيل	مدير	العمل والمرحلة
٦٠	٢٤	٣٦	٦٠	٣	١٣	٤٤	تكرار
١٠٠	٤٠	٦٠	١٠٠	٥	٢١,٧	٧٣,٣	نسبة %

يتضح من الجدول رقم (١) أن أغلب المتدربين يعملون مديري مدارس إذ يبلغ عددهم (٤٤) مديراً يليهم وكلاء المدارس ويبلغ عددهم (١٣) وكليلاً في حين يأتي في الأخير المشرفون التربويون وعددهم (٣) وجميعهم من التعليم الفني، علماً أنه يعقد دورة تدريبية خاصة بالمشرفين التربويين التابعين لوزارة المعارف في الجامعات السعودية دون كليات المعلمين.

كما يتضح من الجدول أن (٣٦) متدرباً ينتمون للمرحلة الابتدائية بينما ينتمي (٢٤) منهم للمرحلة المتوسطة والثانوية.

الجدول رقم (٢)
بيانات المؤهل والخبرة للمدربين

البيان	المؤهل والخبرة	تكرار	نسبة %
المؤهل العلمي	دبلوم ثانوي	١	١,٧
	دبلوم المعلمين	١	١,٧
	بكالوريوس	٥٢	٨٦,٧
	ماجستير	٣	٥
	لم يحدد	٣	٥
	المجموع	٦٠	١٠٠
سنوات الخبرة	٥-١	٢١	٣٥
	١٠-٦	١٣	٢١,٧
	١٥-١١	١٧	٢٨,٣
	أكثر من ١٥	٧	١١,٧
	لم يحدد	٢	٣,٣
	المجموع	٦٠	١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٢) أن أغلب المؤهلات التي يحملها المدربون هو البكالوريوس إذ يبلغ عددهم (٥٢) يليه الماجستير بفارق كبير وعددهم (٣) ثم الدبلوم الثانوي ودبلوم كلية المعلمين بمتدرب واحد فقط، في حين ثلاثة من المدربين لم يحددوا مؤهلاتهم.

كما يتضح من الجدول نفسه أن سنوات الخبرة متقاربة إلى حد ما حيث يبلغ أكثرها من (٥-١) وعددهم (٢١) ويدل ذلك أن أكثر المدربين من ذوي الخبرة القليلة وهذه حالة إيجابية يستفاد منها أن ذوي الخبرة الطويلة قد تمكنوا سلفاً من الحصول على الدورة، ويبين ذلك أن ذوي الخبرة أكثر من (١٥) سنة عددهم (٧) متدربين كأقل مجموعة خبرة بين المدربين.

الجدول رقم (٣)

بيانات الجهة أو المنطقة التعليمية التي يتبعها المتدرب

الجهة	التكرار والنسبة	تكرار	نسبة %
المنطقة التعليمية التابعة لوزارة التربية والتعليم	التعليم الفني	٥	٨٣٣
	وزارة الدفاع	٣	٥
	الخرج	٥	٨٣٣
	الأفلاج	٤	٦٦٦
	وادي الدواسر	٣	٥
	الرياض	٢٢	٣٦٦٦
	القويعية	٥	٨٣٣
	المجمعة	٣	٥
	الشرقية	٢	٣٣٣
	الزلفي	٤	٦٦٦
	شقراء	١	١٦٦
	الحوطة والحريق	٢	٣٣٣
	تبوك	١	١٦٦
	المجموع	٦٠	١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٣) أن أكثر المتدربين من منطقة الرياض (٢٢) متدرباً يليها منطقة القويعية ومنطقة الخرج (٥) متدربين لكل منهما. في حين يلتحق بالدورة (٥) متدربين من المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني منهم ثلاثة مشرفين تربيويين واثان من مديري المدارس، وكذلك (٣) متدربين من مدارس الأبناء التابعة لوزارة الدفاع والطيران.

أداة الدراسة وتطبيقها:

استخدم الباحث الاستبانة أداة لدراسته، حيث قام الباحث بالإفادة من الدراسات السابقة في بناء الاستبانة، وقد تكونت من سبعة أجزاء الأول عن البيانات الشخصية والثاني عن مدى تحقيق الدورة لأهدافها، والثالث يتناول

الجزء الأكبر من التقييم وهو تقويم الوحدات التدريبية وكذلك تقويم المدربين في الدورة، ويتناول الجزء الرابع ترتيب الوحدات التدريبية من وجهة نظر المتدربين، كما يتناول الجزء الخامس والسادس حذف أو إضافة وحدات تدريبية للدورة، بينما يتناول الجزء السابع أي ملاحظات عامة يراها المتدرب تخص الدورة أو البرنامج التدريبي بصفة عامة.

صدق الاستبانة:

تم عرض الاستبانة بعد إعدادها الإعداد المبدئي على مجموعة من المحكمين المختصين من كلية التربية جامعة الملك سعود، وكلية المعلمين في الرياض، ووزارة التربية والتعليم، وإدارة تعليم الرياض، وبعض المديرين المتتحقين بالدورة، بعد ذلك تم إعادة صياغة الاستبانة آخذاً بالاعتبار الآراء المفيدة من المحكمين.

ثبات الاستبانة:

تم التأكد من ثبات الاستبانة باستخدام معادلة (ألفا كرومباخ) وكانت درجات ثبات أجزاء الاستبانة كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول رقم (٤)

ثبات أجزاء الاستبانة وقيمة ألفا

مسلسل	موضوع الجزء	درجة ألفا
١	مدى تحقيق الدورة لأهدافها.	٠,٧٣
٢	ارتباط الوحدات التدريبية بأهداف البرنامج.	٠,٧٠
٣	مستوى أداء المدرب.	٠,٦٥
٤	التركيز في أساليب التدريس.	٠,٦٦
٥	ملاءمة المراجع لمستوى المتدرب.	٠,٧٩
٦	ساعات الوحدة التدريبية.	٠,٦٤
٧	علاقة الوحدات التدريبية بالعمل الذي يزاوله المتدرب.	٠,٧٤

وهذه الدرجات تدل على ارتفاع ثبات أجزاء الاستبانة.

الأسلوب الإحصائي المستخدم:

تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لمنهج الدراسة وهي التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، والرتب، كما تم استخدام معادلة (ألفا كرومباخ) لقياس ثبات أداة الدراسة.

نتائج الدراسة:

في هذا الجزء من الدراسة يتم الإجابة عن أسئلة الدراسة وذلك بتحليل إجابات أفراد الدراسة.

السؤال الأول: ما مدى تحقيق دورة مديري المدارس المقامة بكلية المعلمين بالرياض لأهدافها؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد الدراسة ومن ثم ترتيب الأهداف حسب تحققها من وجهة نظر المتدربين ويبين ذلك الجدول الآتي:

الجدول رقم (٥)

مدى تحقيق الدورة لأهدافها

الترتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الأهداف	مسلسل
٢	٠,٥٠	٤,٥٥	رفع مستوى الأداء في الإدارة المدرسية لديك.	١
٥	٠,٦٥	٤,٤٨	تعزيز انتمائك للمهنة.	٢
٤	٠,٦٣	٤,٥١	تنمية مهارتك في التخطيط للعمل المدرسي.	٣
١	٠,٧٤	٤,٧٣	تنمية مهارتك في العلاقات الإنسانية.	٤
٦	٠,٧٤	٤,٢٣	تنمية مهارتك في ممارسة عملية الإشراف في المدرسة.	٥
٢م	٠,٥٣	٤,٥٥	تنمية معلوماتك في المفاهيم الإدارية وتطبيقاتها (إدارة الوقت، اتخاذ القرارات، الاتصالات، الاجتماعات... إلخ	٦

يتضح من الجدول رقم (٥) مدى تحقق أهداف البرنامج التدريبي، وتشير النتائج إلى أن هناك تحققاً كبيراً للأهداف المحددة، فيما يأتي الهدف (تتمية مهارتك في العلاقات الإنسانية) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (٤,٧٣) من أصل (٥) درجات، بينما يأتي في المرتبة الأخيرة الهدف (تتمية مهارتك في ممارسة عملية الإشراف في المدرسة) بمتوسط حسابي قدره (٤,٢٣) من أصل (٥) درجات.

وبمقارنة الدراسة الحالية بدراسة العولقي (١٩٩٩م) نرى تحقق الأهداف في هذه الدراسة يفوق تحققها في دراسة العولقي حيث بلغ المتوسط الحسابي في هذه الدراسة (٤,٧٣) من أصل (٥) درجات بينما بلغ في دراسة العولقي (٨,٤٦) من أصل (١٠) درجات.

السؤال الثاني: ما مدى ارتباط الوحدات التدريبية للدورة بأهدافها؟

السؤال الثالث: ما مدى ملاءمة المراجع لمستوى المتدربين؟

للإجابة عن هذين السؤالين تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتب لإجابات أفراد الدراسة وبين ذلك الجدول الآتي:

الجدول رقم (٦)

ارتباط الوحدات التدريبية للدورة بأهدافها وملاءمة المراجع لمستوى المتدربين

ارتباط الوحدات التدريبية بأهدافها			ملاءمة المراجع لمستوى المتدرب			الوحدة التدريبية
الترتيب	الانحراف	المتوسط	الترتيب	الانحراف	المتوسط	
٣	٠,٥٥	٢,٦٣	٤	٠,٦٨	١,٥١	أسس الإدارة التربوية
٥	٠,٦٢	٢,٥٣	٨	٠,٦٢	١,٣٦	الإشراف التربوي
٣م	٠,٦١	٢,٦٣	٩	٠,٥٧	١,٢٨	تطبيقات ميدانية

ملاءمة المراجع لمستوى المتدرب			ارتباط الوحدات التدريبية بأهدافها			الوحدة التدريبية
الدرجة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	المتوسط	الانحراف المعياري	
٢	١,٥٧	٠,٦٦	٧	٢,٣٢	٠,٧٩	تقنيات ومصادر التعلم
٣	١,٥٢	٠,٧٢	٦	٢,٤٢	٠,٧٧	حاسب آلي
٥	١,٤٩	٠,٧٠	٨	٢,٢٧	٠,٦٣	علم النفس التربوي
١	١,٨٦	٠,٨٠	٩	٢,١٠	٠,٧٧	محاضرات في التربية والتعليم
٧	١,٣٨	٠,٦٠	٢	٢,٨٣	٠,٤٢	المشكلات والصعوبات المدرسية
٦	١,٣٩	٠,٦٥	١	٢,٩٧	٠,١٨	مهارات الإدارة المدرسية

يتضح من الجدول رقم (٦) أن الوحدة التدريبية (مهارات الإدارة المدرسية) في المرتبة الأولى من حيث ارتباطها بأهداف الدورة بمتوسط حسابي قدره (٢,٩٧) من أصل (٣) درجات، بينما الوحدة التدريبية (محاضرات في التربية والتعليم) تأتي في المرتبة التاسعة والأخيرة حسب رأي المتدربين بمتوسط حسابي قدره (٢,١٠) من أصل (٣) درجات. كما يتضح من الجدول رقم (٦) أن أكثر المراجع ملاءمة لمستوى المتدربين المراجع الخاصة بوحدة (محاضرات في التربية والتعليم) بمتوسط حسابي قدره (١,٨٦) من أصل (٣) درجات بينما تأتي المراجع الخاصة بوحدة (تطبيقات ميدانية) أقلها ملاءمة بمتوسط حسابي قدره (١,٢٨) من أصل (٣) درجات، وقد يدل هذا على أن وحدة تطبيقات ميدانية ليس لها مراجع محددة إذ تعتمد على الزيارات واللقاءات، وفي المقابل تأتي وحدة محاضرات في التربية والتعليم على العكس إذ تركز على الجوانب النظرية كما سيتبين ذلك من الجدول رقم (٩) فبالأكيد سيكون لها مراجع نظرية.

السؤال الرابع: ما مستوى أداء المدرسين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتب لإجابات أفراد الدراسة وبين ذلك الجدول الآتي:

الجدول رقم (٧)

مستوى أداء المدرسين

مستوى أداء المدرس في المرحلة الابتدائية			مستوى أداء المدرس في المرحلتين المتوسطة والثانوية			مستوى أداء المدرس في الوحدات المشتركة			الوحدة التدريبية
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	
٢,٧٦	٠,٤٣	٢	٢,٣٠	٠,٦٣	٤	-	-	-	أسس الإدارة التربوية
٢,٢١	٠,٧٤	٤	٢,٧٠	٠,٤٧	٢	-	-	-	الإشراف التربوي
وحدات مشتركة			وحدات مشتركة			٢,٦٠	٠,٦٠	١	تطبيقات ميدانية
وحدات مشتركة			وحدات مشتركة			٢,٠٠	٠,٦٣	٤	تقنيات ومصادر التعلم
وحدات مشتركة			وحدات مشتركة			٢,٠٧	٠,٧٠	٣	حاسب آلي
وحدات مشتركة			وحدات مشتركة			٢,١٩	٠,٦٤	٢	علم النفس التربوي
وحدات مشتركة			وحدات مشتركة			١,٩٨	٠,٧٥	٥	محاضرات في التربية والتعليم
٢,٧١	٠,٥٨	٣	٢,٥٧	٠,٥٩	٣	-	-	-	المشكلات والصعوبات المدرسية
٢,٩١	٠,٢٩	١	٢,٨٣	٠,٤٩	١	-	-	-	مهارات الإدارة المدرسية

يتضح من الجدول رقم (٧) بيان مستوى المدربين من وجهة نظر المتدربين إذ يفترق المدربون في بعض الوحدات الموضحة بالجدول ويجتمعون في وحدات أخرى ويرى المدربون في المرحلة الابتدائية أن أفضل المدربين لديهم مدرب وحدة (مهارات الإدارة المدرسية) بمتوسط حسابي قدره (٢,٩١) من أصل (٣) درجات، فيما يأتي مدرب وحدة (الإشراف التربوي) أقل المدربين مستوى حسب رأي المتدربين في المرحلة الابتدائية بمتوسط حسابي قدره (٢,٢١) من أصل (٣) درجات.

أما المدربون من مديري المرحلتين المتوسطة والثانوية فيرون أن أفضل المدربين مستوى هو مدرب وحدة (مهارات الإدارة المدرسية) أيضا بمتوسط حسابي قدره (٢,٨٣) من أصل (٣) درجات، ويبدو أن وحدة مهارات الإدارة المدرسية من الوحدات المفضلة لدى المتدربين إذ أعطوها الأولوية في كثير من جوانب التقويم كما في الجدول رقم (٦) في ارتباط الوحدات بأهداف البرنامج، وتبين للباحث من مراجعة أوراق الدورة أن مدربي وحدة مهارات الإدارة المدرسية لمجموعتي الابتدائي وكذلك المتوسط والثانوي هم من المدربين المحترفين في إدارة التدريب التربوي في وزارة المعارف.

كما تبين من الجدول أن أقل المدربين مستوى في المرحلتين المتوسطة والثانوية المدرب الخاص بوحدة (أسس الإدارة التربوية) بمتوسط حسابي قدره (٢,٣٠) من أصل (٣) درجات.

وفي الوحدات المشتركة أجمع الفريقان أن أفضل المدربين المدرب الخاص بوحدة (تطبيقات ميدانية) بمتوسط حسابي قدره (٢,٦٠) من أصل (٣) درجات كما اتفق الفريقان أن أقل المدربين مستوى هو المدرب الخاص بوحدة (محاضرات في التربية والتعليم) بمتوسط حسابي قدره (١,٩٨) من أصل (٣) درجات.

السؤال الخامس: ما مدى مناسبة ساعات الوحدات التدريبية؟

السؤال السادس: ما علاقة الوحدات التدريبية بالعمل الذي يزاوله

المتدرب؟

للإجابة عن هذين السؤالين تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتب لإجابات أفراد الدراسة وبيّن ذلك الجدول الآتي:

الجدول رقم (٨)

مقدار ساعات الوحدات التدريبية وعلاقتها بالعمل الذي يزاوله المتدرب

علاقة الوحدة التدريبية بعمل المتدرب			ساعات الوحدات التدريبية			الوحدة التدريبية
الترتيب	المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
٣	٠,٥٢	٢,٧٤	كثيرة	٠,٤٩	٢,٢٢	أسس الإدارة التربوية
٤	٠,٥٠	٢,٦٩	كثيرة	٠,٥١	٢,١٩	الإشراف التربوي
٤م	٠,٥٠	٢,٦٩	قليلة	٠,٣٣	١,٩٦	تطبيقات ميدانية
٧	٠,٥٧	٢,٥٨	مناسبة	٠,٥١	٢,٠٢	تقنيات ومصادر التعلم
٦	٠,٥٥	٢,٦٦	قليلة	٠,٥٤	١,٧٦	حاسب آلي
٨	٠,٧١	٢,٣٣	كثيرة	٠,٤٥	٢,٢٧	علم النفس التربوي
٩	٠,٧٥	٢,٠٩	مناسبة	٠,٤٠	٢,١٤	محاضرات في التربية والتعليم
٢	٠,٣١	٢,٨٩	قليلة	٠,٣٢	١,٩٧	المشكلات والصعوبات المدرسية
١	٠,٢٢	٢,٩٥	مناسبة	٠,٤٢	٢,١٢	مهارات الإدارة المدرسية

يتضح من الجدول رقم (٨) أن ساعات الوحدات التدريبية مناسبة للوحدات الآتية: (تقنيات ومصادر التعلم - محاضرات في التربية والتعليم - مهارات الإدارة المدرسية) بينما يرون أنها كثيرة للوحدات الآتية: (أسس الإدارة التربوية - الإشراف التربوية - علم النفس التربوي) كما يرى المتدربون أن الساعات المحددة غير كافية للوحدات الآتية: (تطبيقات ميدانية - حاسب آلي - المشكلات والصعوبات المدرسية)

كما يتضح من الجدول رقم (٨) أن أقوى الوحدات التدريبية علاقة

بعمل المدرب وحدة (مهارات الإدارة المدرسية) بمتوسط حسابي قدره (٢,٩٥) من أصل (٣) درجات يليها في قوة العلاقة الوحدة التدريبية (المشكلات والصعوبات المدرسية) بمتوسط حسابي قدره (٢,٨٩) من أصل (٣) درجات. فيما تأتي أقل الوحدات التدريبية علاقة بعمل المتدربين كما يرون وحدة (محاضرات في التربية والتعليم) بمتوسط حسابي قدره (٢,٠٩) من أصل (٣) درجات.

السؤال السابع: هل التركيز في الوحدات التدريبية على الجانب النظري أو العملي أو على الجانبين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسبة المئوية لإجابات أفراد الدراسة ويبين ذلك الجدول الآتي:

الجدول رقم (٩)

التركيز في الوحدات التدريبية

الوحدة التدريبية	على الجانب النظري		على الجانب العملي		على الجانبين		لم يحدد
	نسبة %	تكرار	نسبة %	تكرار	نسبة %	تكرار	
أسس الإدارة التربوية	٢٢	٣٦,٧	٣	٥	٣٤	٥٦,٧	١
الإشراف التربوي	٢٩	٤٨,٣	٨	١٣,٣	٢٢	٣٦,٧	١
تطبيقات ميدانية	٨	١٣,٣	٢٠	٣٣,٣	٢٦	٤٣,٣	٦
تقنيات ومصادر التعلم	٢٠	٣٣,٣	٥	٨,٣	٣٤	٥٦,٧	١
حاسب آلي	٧	١١,٧	٢٣	٣٨,٣	٢٩	٤٨,٣	١
علم النفس التربوي	٢٦	٤٣,٣	٤	٦,٧	٢٩	٤٨,٣	١
محاضرات في التربية والتعليم	٥٣	٨٨,٣	١	١,٧	٤	٦,٧	٢
المشكلات والصعوبات المدرسية	١٠	١٦,٧	١٢	٢٠	٣٧	٦١,٧	١
مهارات الإدارة المدرسية	٤	٦,٧	١١	١٨,٣	٤٤	٧٣,٣	١

يتضح من الجدول رقم (٩) أن الوحدات التدريبية التي تركز أكثر على الجانب النظري هي وحدة (محاضرات في التربية والتعليم) بينما الوحدة التي تركز على الجانب العملي وحدة (الحاسب الآلي) فيما اتفق المتدربون على أن أكثر الوحدات تشترك في الجانبين النظري والعملي هي وحدة (مهارات الإدارة المدرسية)

السؤال الثامن: ما ترتيب الوحدات التدريبية حسب أهميتها من وجهة نظر المتدربين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتب لإجابات أفراد الدراسة وبين ذلك الجدول الآتي:

الجدول رقم (١٠)

ترتيب الوحدات التدريبية حسب أهميتها

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الوحدة التدريبية
٢	٢,٣٥	٣,٣٣	أسس الإدارة التربوية
٤	٢,١٥	٤,٣٣	الإشراف التربوي
٥	٢,٢٣	٥,٣٠	تطبيقات ميدانية
٧	٢,١٣	٦,١٣	تقنيات ومصادر التعلم
٦	٢,٠٥	٥,٦٥	حاسب آلي
٨	٢,٢٠	٦,٣٢	علم النفس التربوي
٩	٢,٠٩	٧,٢٢	محاضرات في التربية والتعليم
٣	٢,٠٠	٣,٦٨	المشكلات والصعوبات المدرسية
١	١,٠٥	١,٥٥	مهارات الإدارة المدرسية

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن أهم الوحدات التدريبية من وجهة نظر المتدربين هي وحدة (مهارات الإدارة المدرسية) فيما تأتي الأقل أهمية بين الوحدات التدريبية وحدة (محاضرات في التربية والتعليم)

السؤال التاسع: هل هناك وحدات تدريبية ترى حذفها من الدورة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم بيان التكرارات والرتب لإجابات أفراد الدراسة ويبين ذلك الجدول الآتي:

الجدول رقم (١١)

وحدات تدريبية يرى المتدربون حذفها

الترتيب	التكرار	الوحدة التدريبية
٥	١	تطبيقات ميدانية
٣	٧	تقنيات ومصادر التعلم
٤	٤	حاسب آلي
٢	١٠	علم النفس التربوي
١	١٧	محاضرات في التربية والتعليم

يتضح من الجدول رقم (١١) أن هناك وحدات تدريبية ليست مهمة في الدورة لذا فالمتدربون يرون حذفها وعلى رأسها وحدة (محاضرات في التربية والتعليم) يليها وحدة (علم النفس التربوي) إلا أنها بفارق كبير من النقاط.

وفي دراسة العولقي المشابهة والمطبقة في كلية التربية جامعة الملك سعود يرى المتدربون حذف مجموعة من الوحدات التدريبية منها وحدة الوسائل التعليمية لتركيزها على الجانب النظري وجزء المناهج من وحدة المناهج وطرق التدريس وذلك لأنها تخضع لاعتبارات معينة لدى وزارة المعارف.

السؤال العاشر: هل هناك وحدات تدريبية ترى إضافتها للدورة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم بيان التكرارات والرتب لإجابات أفراد الدراسة ويبين ذلك الجدول الآتي:

الجدول رقم (١٢)

وحدات تدريبية يرى المدربون إضافتها

الترتيب	التكرار	الوحدة التدريبية
١	٤	المناهج وطرق التدريس
٢	٣	الإملاء وتحرير الخطابات
٢م	٣	الأنشطة الطلابية
٢م	٣	اللوائح والسجلات
٥	٢	التقويم التربوي
٥م	٢	توجيه الطلاب وإرشادهم
٧	١	الثقافة الإسلامية
٧م	١	العقوبات التربوية
٧م	١	البيئة المدرسية

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن هناك وحدات تدريبية يرى المدربون إضافتها إلى الدورة وأهمها وحدة خاصة بـ (المناهج وطرق التدريس) يليها ثلاث وحدات أخرى هي (الإملاء وتحرير الخطابات - الأنشطة الطلابية - اللوائح والسجلات)

وفي دراسة العولقي المشابهة والمطبقة في كلية التربية جامعة الملك سعود يرى المدربون إضافة مجموعة من الوحدات التدريبية منها وحدة خاصة بالحاسب الآلي التطبيقي، وكذلك وحدة تدريبية عن الوسائل التعليمية التطبيقية بالإضافة إلى وحدة تدريبية في مجال العلاقات الإنسانية.

السؤال الحادي عشر: ما الإيجابيات والسلبيات والمقترحات التي أضافها المدربون عن الدورة أو البرنامج ككل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل إجابات أفراد الدراسة والخروج بالنتائج الآتية:

يتفق أكثر المتدربين حسب كتابتهم في الجزء الخاص بالملاحظات أن هذه الدورة ذات جوانب إيجابية عديدة، فالكثير منهم أكد اكتسابه لجوانب متعددة من الخبرات والمعلومات في جوانب إدارية وتربوية، كما قدم العديد منهم الشكر للقائمين على هذه الدورة وتنظيمها وخص العديد منهم المشرف المباشر على الدورة بمزيد من الشاء لتعامله الطيب وخلقه الرفيع.

ومن الإيجابيات في الدورة كما ذكره المتدربون ما يأتي:

١. إشاعة الأجواء الأخوية في الدورة والحرص عليها.
٢. استقطاب مدربين ممارسين خاصة من وزارة المعارف إدارة التدريب التربوي.
٣. الطريقة الجيدة في التقويم والبعد عن الاختبارات.
٤. العدد المناسب للوحدات التدريبية، حيث يبلغ عددها تسع وحدات.
٥. الزيارات الميدانية حيث وفرت الكلية زيارات ميدانية متميزة للمتدربين.
٦. اللقاءات حيث وفرت الكلية لقاءات تربوية مع العديد من المسؤولين في وزارة المعارف، والقطاعات التربوية الأخرى.

أما أبرز السلبيات في الدورة فهي ما يأتي:

١. كثرة الواجبات والمتطلبات من المدربين.
٢. التركيز على المحاضرات النظرية رغم أهمية التطبيق والحوار والمناقشة.
٣. ضعف فاعلية وحدة الحاسب الآلي وذلك لقلة المدربين وكثرة عدد المدربين.

٤. اجتماع أكثر من مدرب للتدريب في قاعة واحدة.

والمقترحات التي خرج بها المتدربون تتلخص فيما يأتي:

(أ) مقترحات تخص الوحدات التدريبية:

١. البعد عن التنظير ما أمكن والتركيز على التطبيقات الميدانية والعملية.

٢. تنظيم معمل الحاسب الآلي وتكثيف المدربين، وزيادة ساعات وحدة الحاسب الآلي.

٣. دمج وحدة الحاسب الآلي مع وحدة تقنيات ومصادر التعلم، وتنظيمها وزيادة الوقت الخاص بها.

(ب) مقترحات عامة:

١. توفير سكن مناسب قرب الكلية للقادمين من خارج الرياض.

٢. دعم البرنامج بمدربين من أهل الخبرة والممارسة في الميدان من المديرين المتميزين أو مشرفي الإدارة المدرسية البارزين.

٣. رفع المقترحات التي قام بها المتدربون في مقرر المشكلات والصعوبات المدرسية إلى وزارة المعارف.

٤. إرفاق خطة الدورة لإدارات التعليم عند الترشيح لهذه الدورات ليتعرف عليها المرشحون في المناطق التعليمية.

ملخص النتائج والتوصيات والمقترحات:

ملخص النتائج:

يلخص الباحث أهم نتائج الدراسة في النقاط الآتية:

١. أهمية البرامج التدريبية للعاملين على رأس العمل يدل على ذلك الجوانب الإيجابية العديدة التي أبدوها المتدربون عند حضورهم لهذه الدورة التدريبية.
٢. التحقق الكبير لأهداف الدورة من وجهة نظر المتدربين.
٣. يوجد ارتباط كبير بين الوحدات التدريبية وأهداف البرنامج.
٤. هناك تفاوت في مستويات المدربين كما بينه المتدربون.
٥. بعض الوحدات التدريبية ساعاتها المحددة كثيرة والبعض الآخر مناسبة، كما أن هناك وحدات تدريبية يرى المتدربون أن ساعاتها قليلة وأبرزها وحدة الحاسب الآلي.
٦. هناك تركيز على الجانب النظري في بعض الوحدات التدريبية وهذا ما يعارضه المتدربون.
٧. أهم الوحدات التدريبية في رأي المتدربين وحدة مهارات الإدارة المدرسية.
٨. أكثر الوحدات التدريبية يرى المتدربون حذفها من البرنامج هي وحدة محاضرات في التربية والتعليم.
٩. أكثر الوحدات التدريبية يرى المتدربون إضافتها للبرنامج هي وحدة المناهج وطرق التدريس.

التوصيات:

بناء على نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

١. تحديد أهداف واضحة ومحددة للدورات التدريبية لكي يبنى على هذه الأهداف الوحدات التدريبية المناسبة.
٢. إضافة وحدة تدريبية عن التعريف بطرق التدريس الحديثة.
٣. حذف أو تطوير وحدة (محاضرات في التربية والتعليم)
٤. زيادة الساعات المحددة لوحدة (الحاسب الآلي)
٥. خفض الساعات المحددة لوحدة (علم النفس التربوي)

المقترحات:

كما يقترح الباحث ما يأتي:

١. تجهيز مبنى خاص للتدريب في كلية المعلمين في الرياض ودعم المبنى بكافة التجهيزات والخدمات المناسبة للتدريب.
٢. التركيز على المدربين ذوي الكفاءة والخبرة في مجال التدريب الإداري والتربوي.
٣. التعامل بحكمة مع المتدربين في دورات مديري المدارس حيث ينتمون إلى خلفيات متباينة ونفسيات مختلفة.
- ٤.حث المديرين على التطوير الذاتي لأنفسهم عن طريق استخدام أساليب التقويم والتدريب الذاتي والمستمر في أثناء الخدمة.
٥. الاستفادة من المتدربين في دعم صندوق كلية المعلمين مادياً.
٦. المزيد من الدراسات حول تقويم وتطوير البرامج التدريبية لمديري مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

٧. الاستفادة من البرامج التدريبية لمديري مدارس التعليم العام المطبقة في الدول الأخرى العربية والأجنبية.
٨. بناء برامج تدريبية متكاملة متعددة ومتنوعة من قبل الباحثين ليكون هناك فرص للاختيار والتنافس.
٩. إشراك مؤسسات القطاع الخاص المختصة بالتدريب الإداري والتربوي لتدريب المديرين والمشرفين والمعلمين وفتح المجال أمامها للمنافسة مع الجامعات وكليات المعلمين ومراكز التدريب الحكومية، تمهيدا لإسناد كافة برامج التدريب إليها في المستقبل.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- أبو سنينة، عونية طالب (١٩٩٨) تقويم برنامج دورة تنمية مديري المدارس من وجهة نظر بعض المتدربين، التربية المعاصرة، العدد التاسع والأربعون، السنة الخامسة عشرة.
- الجبر، عبدالله بن عبداللطيف (مترجم) (١٤١٨هـ) برامج التدريب الميداني في الإدارة التربوية، مرشد لإعداد القادة التربويين، تأليف، مايك م. ملستين، بتي م. بوبروف، ل. نان رستين، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- الزامل، محمد عبدالله (١٩٨٩م) تقييم برنامج تدريب مديري المدارس في جامعة الملك سعود من وجهة نظر المتدربين، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- سعادة، جودت أحمد وآخرون (١٩٩١م) المنهج المدرسي الفعال، عمان، دار عمار، ط١.
- طرخان، عبدالمنعم أحمد (١٩٩٣م) أثر برنامج تدريب المديرين أثناء الخدمة في مدارس وكالة الغوث في الأردن على تطوير البنى المفاهيمية الإدارية والإشرافية لديهم، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا.
- العولقي، حسن (١٩٩٩م) دراسة تقييمية لمحتوى برنامج المعارف التدريبي لمديري ما فوق المرحلة الابتدائية المطبق في كلية التربية جامعة الملك سعود، المؤتمر الدولي (الإدارة التربوية والمتطلبات

- المستقبلية) ٧-٩ مارس ١٩٩٩م، بإسهام وتنظيم كلية التربية جامعة الكويت ومؤسسة الكويت للتقدم العلمي.
- عودة، أحمد (١٩٩٩م) القياس والتقويم في العملة التدريسية، دار الأمل، أربد، الأردن الإصدار الثالث.
 - الغافري، راشد بن سليمان (١٩٩٦م) تقويم برنامج دورة الإدارة المدرسية في سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن، جامعة اليرموك، كلية التربية، قسم الإدارة وأصول التربية.
 - فهمي، سيف الدين، وحسن عبدالمالك محمود (١٩٩٣م) تطوير الإدارة المدرسية في دول الخليج العربي، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
 - المحبوب، عبدالرحمن إبراهيم (١٩٩٩م) آراء مديري ومديرات مدارس التعليم العام تجاه دورة مديري المدارس، مجلة جامعة الملك سعود العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، مجلد (١١) ص ١٧-٣٩.
 - معهد الإدارة العامة (مترجم) (١٩٩٠م) تصميم نظم التدريب والتطوير، تأليف، وليم تريسي، الرياض، معهد الإدارة العامة.
 - موسى، عبدالحكيم (١٤١٦هـ) تقويم برامج مركز الدورات التدريبية بكلية التربية من وجهة نظر مديري المرحلة الابتدائية، والمتوسطة والثانوية، والموجهين التربويين على مدى ثلاثة أعوام، مجلة جامعة أم القرى، ص ١٣٥-١٧٩.
 - وزارة المعارف (١٤٠٥هـ) دليل التدريب التربوي، الرياض، وزارة المعارف، إدارة الإشراف التربوي.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Anderson, Q. J. & J. A. Lauwerys (1978) *institutional leadership for educational reform, the Atlantic institute of Education.*
- Ballet, -Katrijn; Vandenberghe, -Roland; Kelchtermans, -geert; Verbiest, -Eric (2000) *Evaluation of a Training Program for Primary School Principals, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 24-28, 2000)*
- Calabrese, Raymond L., Gary Short, & Sally J. Zepeda (1996) *hands-on leadership tools for principals, eye on education, inc.*
- Giles,-Corrie (1995) *The Training of School Principals: Emerging Themes in England and Wales, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, CA, April 18-22, 1995)*
- Louden,-William; Wildy,-Helen (1999) "Circumstance and Proper Timing": Context and the Construction of a Standards Framework for School Principals' *JOURNAL, Educational-Administration-Quarterly*; v35 n3 p398-422.
- Vandenberghe,-Roland; Kelchtermans,-Geert; Maes,-Frederik (2000) *Valuable In-Service Training: Evaluation by Principals, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 24-28, 2000)*

ملحق الدراسة

أداة البحث (الاستبانة)

بسم الله الرحمن الرحيم

المكرم المدرب بدورة مديري المدارس الرابعة عشرة في كلية المعلمين
حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

فإني أقوم بإجراء دراسة بعنوان (دراسة تقييمية لدورة مديري المدارس
في كلية المعلمين بالرياض كما يراها المدربون)

وتهدف هذه الدراسة إلى تقييم دورة مديري المدارس الرابعة عشرة
والتي تعقد في كلية المعلمين بالرياض في الفصل الدراسي الثاني من العام
الدراسي ١٤٢١/١٤٢٢هـ، كما يراها المدربون.

ولكونك أحد المتدربين في هذه الدورة فإنني آمل منك قراءة هذه الأداة
وتعبئة بياناتها بكل دقة وموضوعية، شاكرًا لك هذا التعاون. وأعدك أن
لا تستخدم هذه الأداة إلا لغرض البحث العلمي.

ولك تحياتي، ، ،

الباحث

عبدالعزیز بن عبد الله العريني

أولاً: بيانات شخصية:

١. المؤهل العلمي

- ☐ دبلوم معهد المعلمين ☐ دبلوم كلية المعلمين
☐ بكالوريوس ☐ ماجستير

مؤهلات أخرى يرجى ذكرها

٢. سنوات الخبرة في عملك الحالي

- ☐ ١-٥ سنوات ☐ ٦-١٠ سنوات
☐ ١١-١٥ سنة ☐ أكثر من ١٥ سنة

٣. العمل الذي تزاوله الآن

- ☐ مدير ☐ وكيل ☐ مشرف تربوي

٤. المرحلة التي تعمل بها

- ☐ ابتدائي ☐ متوسط وثانوي

٥. المنطقة أو الجهة التعليمية التابع لها

ثانياً: ما مدى تحقيق الدورة لأهدافها من وجهة نظرك؟

م	العبارة	موافق تماماً	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
١	رفع مستوى الأداء في الإدارة المدرسية لديك					
٢	تعزيز انتمائك للمهنة					
٣	تنمية مهارتك في التخطيط للعمل المدرسي					
٤	تنمية مهارتك في العلاقات الإنسانية					
٥	تنمية مهارتك في ممارسة عملية الإشراف في المدرسة					
٦	تنمية معلوماتك في المفاهيم الإدارية وتطبيقاتها (إدارة الوقت، اتخاذ القرارات، الاتصال، الاجتماعات ... إلخ					

رابعاً: رتب الوحدات التدريبية حسب أهميتها من وجهة نظرك، [ضع رقم ١- للوحدة التدريبية الأكثر أهمية ثم رقم ٢- للذي يليه في الأهمية... وهكذا]

الوحدات التدريبية	ترتيبها
أسس الإدارة التربوية	
الإشراف التربوي	
تطبيقات ميدانية	
تقنيات ومصادر التعلم	
حاسب آلي	
علم النفس التربوي	
محاضرات في التربية والتعليم	
المشكلات والصعوبات المدرسية	
مهارات الإدارة المدرسية	

خامساً: وحدات تدريبية ترى حذفها من الدورة، وضحها من فضلك.

- -
- -
- -

سادساً: وحدات تدريبية ترى إضافتها إلى الدورة، وضحها من فضلك.

- -
- -
- -

سابعاً: اكتب هنا أي ملاحظات تشمل الإيجابيات والسلبيات، أو اقتراحات لتطوير الدورة
اكتب خلف الورقة إذا لم تكف هذه الأسطر:

[illegible]

٨. المقترحات لا تكتب على هوامش الصفحات، وإنما يفرد لها صفحة مستقلة في مؤخرة البحث.
٩. يزود الباحث بمشرين مسئلة من بحثه بعد النشر مجاناً.
١٠. يزود الباحث بخمس نسخ من عدد السلسلة المنشور فيه بحثه.
١١. لا يتم نشر البحث في السلسلة إلا بعد إجازته من قبل اثنين من المحكمين.
١٢. الرسومات والأشكال المقدمة مع البحث تكون مكتوبة بالحبر الصيني، وعلى ورق شفاف.
١٣. هيئة التحرير غير ملزمة برد البحوث التي تصل إليها سواء أجازت للنشر أم لم تجز.
- رابعاً، التحكيم:
 ١. يرسل البحث أو الدراسة إلى اثنين من المختصين في مجال البحث أو الدراسة لتحكيمه دون ذكر اسم الباحث.
 ٢. في حالة وجود اختلاف بين نتائج تقرير المحكمين يرسل البحث إلى محكم ثالث.
 ٣. يقدم المحكم تقريراً مفصلاً عن مدى إجازته للبحث من عدمها.
 ٤. تصرف مكافأة رمزية مقدارها ثلاثمائة ريال سعودي لكل واحد من المحكمين.
- خامساً، هيئة التحرير:
 ١. تتولى هيئة التحرير المهمات التالية:
 ١. رسم السياسة العامة للسلسلة والتأكد من متابعة تنفيذها.
 ٢. العمل على تطوير السلسلة والارتقاء بمستواها.
 ٣. الإعلام والتعريف بالسلسلة واستقطاب الباحثين للمشاركة ببحوثهم.
 ٤. التنسيق مع الهيئة الاستشارية للاستفادة من خبراتهم فيما يحقق أهداف السلسلة.
 ٥. استقبال البحوث ومراجعتها وتحديد مدى انطباقها مع شروط النشر في السلسلة.
 ٦. إبلاغ أصحاب البحوث عن تسلم أبحاثهم وإمكان نشرها من عدمه.
 ٧. إرسال البحوث إلى المحكمين واستقبالها منهم.
 ٨. التنسيق مع الباحث في حالة حاجة البحث إلى بعض التعديلات.
 ٩. اتخاذ القرار بشأن نشر البحث من عدمه بعد مراجعة آراء المحكمين واستجابة الباحث لها.
 ١٠. استقبال طلبات الاشتراك في السلسلة.
 ١١. التنسيق مع الناشر.
 ١٢. مراجعة النسخة الأولى للتأكد من سلامتها من الأخطاء الفنية.

أولاً، الخصائص العامة للسلسلة:

١. تلتزم السلسلة في جميع ما ينشر فيها بما يتماشى مع النهج الإسلامي القويم الذي يقوم عليه المجتمع السعودي.
 ٢. لغة النشر في السلسلة هي اللغة العربية، ويجوز أن تنشر بعض البحوث باللغة الإنجليزية مع ملخص لا يقل عن (٢٥٠) كلمة باللغة العربية.
 ٣. تهتم السلسلة بالبحوث والدراسات التي تصالج المشكلات التربوية والنفسية.
 ٤. تهتم السلسلة بالبحوث ذات الطابع التجديدي والتي تسهم في توسيع آفاق المعرفة في المجال التربوي والمجال النفسي.
 ٥. تنشر السلسلة عرض الكتب التي تدور حول مجالات التربية وعلم النفس والتي يرى أنها ذات قيمة علمية في هذين المجالين.
 ٦. تصدر السلسلة بشكل غير دوري.
 ٧. تقبل السلسلة الإعلانات حول الكتب والوسائل التعليمية والأجهزة التي تخدم العملية التربوية والنفسية.
- ثانياً، أهداف السلسلة:
- تهدف هذه السلسلة إلى تحقيق ما يلي:
١. تأصيل الفكر التربوي والنفسي الإسلامي ونشره عن طريق البحوث والدراسات.
 ٢. الإسهام في تطوير برامج التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية خاصة، وفي العالم العربي والإسلامي عامة.
 ٣. تعريف المهتمين بكل ما يستجد في الميدان التربوي.
 ٤. تشجيع الباحثين والدارسين على البحث والنشر.
- ثالثاً، قواعد النشر في السلسلة:
١. تنشر السلسلة الأبحاث الأصلية التي تناقش قضايا وموضوعات التربية وعلم النفس.
 ٢. تنشر السلسلة البحوث التي لم يسبق نشرها، ولم تنشر في جهة أخرى وليست مسئلة من أي دراسة أخرى.
 ٣. تنشر السلسلة مراجعات وعروض الكتب الحديثة في مجال التربية وعلم النفس على أن تتضمن المراجعة ترميزاً كاملاً بالمؤلف والكتاب.
 ٤. الحد الأعلى للبحث أو الدراسة أو المراجعة ثلاثون صفحة مطبوعة على الآلة الكاتبة بحيث تترك مسافتان بين كل سطرين.
 ٥. يرفق عدد أربع نسخ من البحث المراد نشره مع ملخص قصير لا يتجاوز (٢٥٠) كلمة، يوضح فيه عنوان البحث وأهدافه ونتائجه باللغتين العربية والإنجليزية.
 ٦. يلتزم الباحث بالأسلوب العلمي في البحث، وأن تكون جميع المقترحات موقفة، ويشار إلى المصادر المستخدمة.
 ٧. تكتب المصادر في صفحة منفصلة في آخر البحث.

Education and Psychology

Scientific
Refereed
Series



Published by
SAUDI EDUCATIONAL AND
PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION