المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد (٩) – العدد(٤)

٢٠١٣

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 9، عدد 4، 2013، 353- 364

الذكاء الروحي وعلاقته بالجنس ومستوى التحصيل لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك بالأردن

فيصل خليل الربيع *

تاريخ تسلم البحث 2012/11/20 تاريخ قبوله 2013/7/9

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك، وما إذا كان هذا المستوى يختلف باختلاف جنس الطالب ومستوى تحصيله، ولمعرفة إمكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من مكونات الذكاء الروحي. تكونت عينة الدراسة من (256) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس في كلية التربية في جامعة اليرموك، في الفصل الصيفي من العام الجامعي 2012/2011. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك كان متوسطا. ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لأثر الجنس في مستوى الذكاء الروحي أو أي بعد من أبعاده، بينما وجدت فروق دالة إحصائيا في مستوى الذكاء الروحي وأبعاد التفكير الوجودي الناقد، وإنتاج المعنى الشخصي، والوعي المتسامي، تبعا لمتغير التحصيل ولصالح ذوي التحصيل المرتفع. كما تبين من النتائج أن أبعاد التفكير الوجودي الناقد، وإنتاج المعنى الشخصي، والوعي المتسامي تستطيع التنبؤ بمستوى التحصيل الأكاديمي.

(**الكلمات المفتاحية**: الذكاء الروحي، التحصيل الأكاديمي).

مقدمة: يعد الذكاء بشكل عام من أكثر مفاهيم علم النفس شيوعا وارتباطا بالتحصيل الدراسي، والنجاح في المهام التعليمية وغير التعليمية المختلفة. ويعد الوقوف على مفهوم الذكاء وطبيعته، وطرق قياسه من الأمور التي تساعد على فهم العوامل أو المحددات الرئيسة للنجاح في الأوضاع المدرسية والحياتية المختلفة (غرايبة، 2005). وقد تناول الباحثون أنماطا متعددة للذكاء، ومن بينها ما يسمى بالذكاء الروحي الذي لاقى اهتماما كبيرا قبل عدد لا بأس به من الباحثين، فنجد في نظرية ستيرنبرج (Sternbergs, 1988) الثلاثية للذكاء، أن الذكاء الروحي يتضمن بوضوح مزيجا من القدرات: التحليلية، والإبداعية، والعملية. فالقدرات التحليلية توظف في التفكير الوجودي الناقد، وفي إنتاج المعنى الشخصي، والوعي المتسامي، أما القدرات الإبداعية فتستخدم في درجات متفاوتة في جميع قدرات الذكاء الروحي، بينما تتضمن القدرات العملية التطبيقات التكيفية لجميع القدرات، مثل الوعي المقصود، وحالة توسع الوعي.

كما يرتبط الذكاء الروحي أيضا بنظرية هورن وكاتل (Horn & Cattels)، وطبقا لهذه النظرية فإن الذكاء السيال متضمن في القدرات الفردية التي تساعد على الاستنتاج فيما يتعلق بقضايا الوجود، والمعنى، والقدرة على استخدام القدرات الروحية في حل المشكلات، ويساعد الذكاء السيال أيضا في تفسير المرونة العقلية المتضمنة في الذكاء الروحي. وفي الجهة الأخرى يقدم الذكاء المتبلور مفاهيم الذكاء الروحي، على أنها تلك التي يتم تعلمها في التربية، ومن خلال المواقع الثقافية، كما أن المصدر الرئيس للقدرات المتبلورة يكمن بثقافة الفرد، مما يجعلها تختلف من ثقافة شخص إلى آخر (King, 2008).

* قسم علم النفس الارشادي والتربوي، جامعة اليرموك الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

Spiritual Intelligence and its Relationship to Gender and Achievement Level of Students in The Faculty of Education at Yarmouk University in Jordan

Faisal El- Rabeea, *Dept. of counseling and Educational Psychology, Yarmouk University, Jordan.*

Abstract: This study aimed at exploring the level of Spiritual Intelligence among Yarmouk University students, and whether this level varies according to students gender and level of achievement. It also aimed at determining the possibility of predicting academic achievement from the components of Spiritual Intelligence. The sample consisted of (256) students selected from the Faculty of Education at Yarmouk University. The study results showed that the level of Spiritual Intelligence was medium, with no significant differences in the level of Spiritual Intelligence or any of its dimensions due to the sex factor. Significant differences were found in the level of Spiritual Intelligence and the dimensions of Critical Existential Thinking, Personal Meaning Production, Transcendental Awareness due to achievement level in favor of the high achievement level. The results also showed that Critical Existential Thinking, Personal Meaning Production, and Transcendental Awareness domains can predict academic achievement.(**Keywords**: Spiritual Intelligence, Academic Achievement).

ظهر الذكاء الروحي نتيجة لدمج الذكاء مع الروحية (Emmons, 2000a, 2000b; Noble, 2000; Vaughan, 2002; Zohar & Marshal, 2000). ورغم وجود تداخل بين الدين والروحية، إلا أن هناك اتفاقاً عموما على اختلافهما، فالدين يركز على الأشياء المقدسة، أما الروحية فتعود للعناصر التجريبية للمعنى والسمو والتفوق (Worthington, 2001).

وباستعراض الأدب التربوي الذي تناول مفهوم الذكاء الروحي نجد بعض التعريفات لهذا المفهوم، إذ يشير زوهار ومارشال (Zohar & Marshal, 2000) في كتابهما " الذكاء الروحي، الذكاء النهائي" أنه نوع ثالث من الذكاء وهو الذكاء الروحي. وهو ذكاء يضع السلوك في مصطلح أوسع، وهو ذكاء لتقييم عملنا وطريقنا للحياة مقارنة بالآخرين. وهو أساس نحتاج إليه ليعمل ذكاؤنا المعرفي والعاطفي بكفاءة، وهو الذكاء الأعلى. فيما يشير إليه فون (Vaughn, 2002:19) على أنه: "الاهتمام بالحياة العقلية الداخلية للفرد، ومزاجه، وعلاقته بالوجود في الحياة، وأنه يتضمن القابلية للفهم العميق للأسئلة المتعلقة بالوجود، والتبصر بمستويات متنوعة من الشعور". أما ناسل (Nasel, 2004:42) فقد عرف الذكاء الروحي على أنه "القدرة على التمييز، والبحث في المعنى، وحل قضايا وجودية وروحية".

وتشير الدفتار (2011: 41) إلى أن الغالبية العظمى من العلماء الذين تناولوا تعريف الذكاء الروحي، ينظرون إليه على أنه طريقة مثلى لتحقيق الأهداف والغايات، وأنه موجه لتحديد الاتجاه الصحيح، والاختيارات الصائبة، وهو وسيلة تمكننا من النجاح بامتياز في الحياة، ورؤية جوانبها بصورة حكيمة ، إضافة إلى وعي وفهم أعمق للنفس وللآخرين وللأحداث اليومية، وسلوكيات فاضلة (شفقة، ورحمة، وحكمة، وتسامح، وشجاعة).

وقام كنج (King, 2008) بتحديد المكونات التي تصف مكونات الذكاء الروحي في الآتية:

أ-التفكير الوجودي الناقد (Critical Existential Thinking CET): وهذه القدرة العقلية تعني القدرة على إنتاج أو إبداع المعنى المبني على الفهم العميق للأسئلة المتعلقة بالوجود والوعي، والقدرة على استعمال مستويات مختلفة من الشعور لحل المشكلات (Amram,2005:15). ويشير وينك وديلون (Wink & Dillon, 2002) إلى أن التفكير الوجودي يشير إلى التفكير حول وجود الشخص استنادا لمظاهر متعددة ومعقدة للوجود، وأن التفكير حول الوجود الشخصي يتضمن التفكير حول بعض القضايا والمشكلات، مثل: الحياة، والموت، والوعي، والكون، والوقت، والحقيقة، والعدل، والشيطان.

ب- إنتاج المعنى الذاتي أو الشخصي (Personal Meaninig Production) (PMP: ويتضمن قدرة الشخص على دمج تجاربه المادية والعقلية مع المعنى الشخصي، مما يؤدي إلى زيادة الرضا (King, 2008; Zohar & Marshall, 2000). كما أن الإنسان يبني النماذج العقلية للحقائق الروحية، ويصبغها بالمعنى لنفسه من خلال معالجة المعلومات من القصص، والنصوص الأدبية، والتجارب (Mayer, 2000). ويتضمن أيضا القدرة لإبداع وإتقان أهداف الحياة، وبالتالي فإن المعنى الشخصي يعد مكوناً للروحية، مما يتطلب اعتباره ضمن نموذج الذكاء الروحي(Wink & Dillon,2002).

ج- الوعي المتسامي (Transcendental Awareness (TA: ويرتبط بالقدرة على فهم الشخص لعلاقاته بجميع الكائنات بالوجود، ويتضمن أيضا القابلية للتنسيق بين مشاهد مختلفة (Vaughn, 2002)، والقدرة على استعمالها أيضا لفهم عميق للتفاعل والعلاقات المتبادلة مع نفسه والآخرين (King, 2008). كما **أضاف نوبل** (Noble, 2000) مقترحًا اعتبر فيه الوعي المتسامي هو القدرة على الاعتراف بالحقيقة الطبيعية، وأنها متضمنة مع حقيقة متعددة وواسعة ومتعددة الأبعاد.

د- توسيع حالة الوعي (Conscious State Expansion (CSE: يصف فيتال وآخرون (Vital, Gruzelier, Jamienson, Lehman, Ott,& Sammer, 2005) هذا المكون بالقدرة على البقاء في حالة تركيز، والقدرة على الإمتاع عند توجيه الأهداف، والتفكير التحليلي، والقدرة على التسامح والتحمل، وقبول التجارب غير العادية أو المتناقضة، كما أنها ترتبط بإدراك نقي، ونفاذ بصيرة، وبزيادة التعاطف، وبتركيز أفضل، وحس بديهي أعظم (Louchakova, 2005; Valentine & Sweet, 1999).

وبالاعتماد على هذه المكونات طور كنج نموذج العوامل الأربعة لقياس الذكاء الروحي، الذي يتكون من (24) فقرة، معتمدا على مقاييس الروحية، والمقياس الذي توصل إليه يسمى (The Spiritual Intelligence Self-Report Inventory) (SISRI-24) وأصبحت جهود كنج معلما خاصا، ومرجعا يعتمد عليه بعض الباحثين مثل: كنغ وديتشكو (King & DeCicco, 2009).

فيما تذكر إيمونز(Emmons, 2000b) أربعة عناصر أساسية للذكاء الروحي، وهي: القدرة على الاستفادة من المصادر الروحية لحل المشكلات، والقدرة على الدخول في حالات قوية من الوعي، والقدرة على استثمار النشاطات اليومية والعلاقات، والقابلية للسمو والتفوق.

وتنبع أهمية الذكاء الروحي في كونه موجهًا في حياتنا لمعرفة الفرق بين الأشياء الجيدة والأشياء السيئة، وخاصة للأشخاص الذين يملكون توازنا، ويستطيعون السيطرة على أنفسهم، ويمتنعون عن عمل أي شيء مخالف للمعايير والقواعد السائدة، مثل الانتحار بسبب ضغوط الحياة وكحل أخير لمشكلات الحياة، فالشخص الذي يمتلك مستوى عاليا من الذكاء الروحي يمنع نفسه من عمل أي شيء مخالف؛ لأنه يمتلك قلبا نقيا يجعل عقل الإنسان يسيطر على أفعاله، وهذا ما يدفعه إلى عدم التحدث بجلافة، أو التصرف بأسلوب غير مهذب، كما أن وجود مستوى عال من الذكاء الروحي سبّب في إيجاد رغبة لدى الفرد لكي يعمل على تحقيق رغبات محددة، وهذا يشجعه للعمل بشكل قوي ليحقق أحلامه.

وللذكاء الروحي تأثير خاص في الطلبة، فبوجود مستوى عال منه، يستطيع الطلبة حل مشكلاتهم، وتفادي الاتجاهات السلبية، ويساعد على التحكم بالخمول والكسل في التعلم، ويمنع جميع الانفعالات التي تشوش تفكير الطلبة، لذا فالذكاء الروحي يرتبط بقوة مع انفعالات الفرد ولا ينفصل عنها (Saidy, Hassan, Rahman, Jalil, Ismail, & Krauss, 2009).

ويلاحظ أن البعض يخلط بين مفهومي الذكاء الروحي، والذكاء الانفعالي رغم وجود تمايز كبير بينهما، حيث يزودنا بوزداج (Bozdag, 2005) المشار إليه في آيرانسي (Ayranci, 2011) بتفسير مختصر للفرق بين الذكاء الانفعالي، والذكاء الروحي يتمثل في الآتية:

أ- الذكاء الانفعالي له أهداف واضحة وثابتة، بينما يركز الذكاء الروحي على تقدم الشعور أكثر من إنجاز المهام.

ب- الذكاء الانفعالي يعتمد على الانفعالات، وعلى عملية إدارة العواطف لتحقيق الأهداف، بينما يعتمد الذكاء الروحي على جميع هذه العناصر، وعلى الشعور والوعي بالكون ككل.

فيما يميز زوهار ومارشال (Zohar & Marshall, 2000) بين الذكاء الروحي، والذكاء الانفعالي، في أن الذكاء الانفعالي مبني على الانفعالات الذاتية للفرد، في حين أن الذكاء الروحي يطرح أسئلة حول المعنى أو القيم، وهو مبني على الحياة الاجتماعية والروحية، لذلك فإنه يبدو كطريقة لإدارة عقل الإنسان بشكل فعال، وهذا يعني أن الشخص الذي يمتلك مستوى عاليا من الذكاء الروحي يستطيع التحكم بانفعالاته بشكل جيد، ويمتلك قوة تفكير جيدة.

ولدى مراجعة الأدب التربوي يلاحظ أن العديد من الدراسات الاجنبية، قد أجريت حول الذكاء الروحي، فقد تناولت دراسة أولسن (Olsen, 2008) تأثير عدد من المتغيرات (الذكاء الانفعالي، واحترام الذات، والصحة والسعادة الروحية) في التحصيل الأكاديمي لدى عينة تكونت من (150) طالبا وطالبة في جامعة صغيرة في شمال أوهايو بالولايات المتحدة الأمريكية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي بين الصحة الروحية وتحصيل الطلبة.

وهدفت دراسة سامبلز (Samples, 2009) إلى فحص العلاقة بين الذكاء الروحي والذكاء الانفعالي بوصفها متنبئين محتملين للنجاح الأكاديمي لدى عينة في إحدى الكليات في جنوب كاليفورنيا، تكونت من (111) طالبا وطالبة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر للنضج الروحي (وهو من مرادفات الذكاء الروحي) في النجاح الأكاديمي لعينة الدراسة.

وفي الإطار ذاته، هدفت دراسة روستان (Rustan, 2010) إلى فحص الأدلة التجريبية حول تأثير الذكاء الروحي في الأداء الوظيفي مع الذكاء الانفعالي كمتغير وسيط. تكونت عينة الدراسة من (83) فردا يعملون في مؤسسات عامة في اليابان. بينت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الروحي والأداء.

أما دراسة شاباني وحسان وأحمد وبابا (Shabani, Hassan, Ahmed & Baba, 2011) فقد هدفت إلى فحص ما إذا كان الذكاء الروحي والذكاء الانفعالي يعدان متنبئين للصحة العقلية، وما إذا كان هناك أثر للجنس في العلاقة بين الذكاء الروحي والذكاء الانفعالي. تكونت عينة الدراسة من (247) من طلبة المدارس العليا (124) طالبا و(123) طالبة تتراوح أعمارهم بين 14-17 سنة في إحدى المدارس في طهران بإيران. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الصحة العقلية يمكن أن تتأثر بالذكاء الروحي والذكاء الانفعالي، كما أنه لم يثبت أي أثر للجنس في العلاقة بين الذكاء الروحي والذكاء الانفعالي.

وهدفت دراسة برازداو وميهاي (Brazdau & Mihai, 2011) إلى التحقق مما إذا كان الوعي (وهو من أبعاد الذكاء الروحي) متنبئا بالأداء الأكاديمي الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (138) طالبا وطالبة من طلبة جامعة بوخارست في رومانيا (82%) إناث، و (18%) ذكور، تراوحت أعمارهم ما بين 18-58 عاما. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير أكثر للوعي في الأداء الأكاديمي للطلبة، حيث يفسر ما نسبته (4%) من التباين في التحصيل الأكاديمي.

وهدفت دراسة موسى وعلي (Mossa & Ali, 2011) إلى فحص العلاقة بين الذكاء الروحي وأنماط التنشئة الوالدية. تكونت عينة الدراسة من (160) طالبا وطالبة من طلبة الدراسات العليا في مدينة بندر عباس في إيران. أشارت نتائج الدراسة إلى أن بإمكان أنماط التنشئة الوالدية التنبؤ بالذكاء الروحي.

أما دراسة إبراهيمي كيهورسفاني وديغهاني وجافدان (Ebrahimi, Keykhosrovani, Dehghani & Javdan, 2012) فقد هدفت إلى فحص العلاقة بين المرونة والذكاء الروحي، والصحة العقلية لدى مجموعة من طلبة الجامعات. تكونت عينة الدراسة من (100) من طلبة جامعة هورمزغان (Hormozgan) في إيران. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين المرونة والصحة العقلية، وبين الذكاء الروحي والمرونة، وأن الصحة العقلية والذكاء الروحي يفسران المرونة.

أما دراسة جوليدار وجودرازي (Jeloudar & Goodarzi, 2012) فهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الروحي والرضا الوظيفي لدى عينة من المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (177) معلما ومعلمة في المدارس الثانوية في إيران. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين الذكاء الروحي للمعلمين ورضاهم الوظيفي، ووجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات الذكاء الروحي للمعلمين تبعا لمتغير المستوى الأكاديمي لصالح مستوى حملة الماجستير.

وهدفت دراسة كوشتنات (Khoshtinat, 2012) إلى البحث في العلاقة بين الذكاء الروحي والتوافق الديني (الروحي). تكونت عينة الدراسة من (8000) طالبا وطالبة من طلبة جامعة بايام نور في إيران. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي بين الذكاء الروحي والتوافق الديني، وأن الذكاء الروحي أعلى من المعدل بشكل دال إحصائيا لدى أفراد عينة الدراسة ذكورا وإناثا.

فيما بحثت دراسة خورشيدي وعبادي (Khorshidi & Ebaadi, 2012) العلاقة بين الذكاء الروحي والرضا الوظيفي. تكونت عينة الدراسة من (231) موظفا من جامعة طهران الوطنية بإيران ممن يحملون مؤهلات علمية من مستوى البكالوروس فأعلى. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الروحي والرضا الوظيفي للموظفين، وعدم وجود فروق دالة في متوسطات الذكاء الروحي للمستخدمين تعزى لمتغير الجنس.

وهدفت دراسة جوبتا (Gupta, 2012) إلى تفسير العلاقة بين الذكاء الروحي والذكاء الانفعالي مع الكفاءة الذاتية والتنظيم الذاتي لدى طلبة الكليات. تكونت عينة الدراسة من (40) طالبا و(40)

طالبة من طلبة جامعة كروكشيترا (Kurukshtra) في الهند. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الذكاء الروحي والذكاء الانفعالي يرتبطان بشكل دال مع الكفاءة الذاتية والتنظيم الذاتي. وأشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء الروحي تعزى للجنس ولصالح الذكور.

يلاحظ من الدراسات السابقة أن متغير الذكاء الروحي قد حظي باهتمام العديد من الباحثين الأجانب، نظرا لأهميته في رفع كفاءة الفرد، وزرع الثقة بنفسه، ورفع مستوى تحصيله؛ إذ تناولت بعض هذه الدراسات الذكاء الروحي مع متغيرات أخرى كالذكاء الانفعالي، كدراسة: سامبلز (Samples, 2009)، ووأولسن (Olsen, 2008)، وورروستان (Rostan, 2010)، وجوبتا (Gupta, 2012). فيما تناول بعضها الآخر الذكاء الروحي مع الرضا الوظيفي، كدراسة: جوليدار وجوردازي (Geloudar & Goordazi, 2012)، ودراسة خوشيدي وعبادي (Khorshidi & Ebaadi, 2012). فيما أشارت دراسات أخرى إلى وجود أثر إيجابي للذكاء الروحي في الأداء، كدراسة: سامبلز (Samples, 2009)، ووأولسن (Olsen, 2008)، وروستان (Rustan, 2010) وبرازداو (Brazdau, 2011). كما يلاحظ أن هذه الدراسات تناولت فئات مختلفة، حيث تناولت طلبة المدارس، كدراسة شاباني وحسان وأحمد وبابا (Shabani, Hassan, Ahmed & Baba, 2011)، وبعضها الآخر تناول فئة الموظفين كدراسة روستان (Rustan, 2010)، ودراسة خوشيدي وعبادي (Khorshidi & Ebaadi, 2012)، وبعضها تناول المرحلة الجامعية كدراسة أولسن (Olsen, 2008)، ودراسة سامبلز (Samples, 2009)، ودراسة برازداو وميهاي (Brazdau & Mihai, 2011)، ودراسة جوبتا (Gupta, 2012)، ودراسة دراسة إبراهيمي وكيهورسفاني وديغهاني وجافدان (Ebrahimi, Keykhosrovani, Dehghani & Javdan, 2012) ، ودراسة موسى وعلي (Mossa & Ali, 2011). وقد يأتي هذا التركيز على المرحلة الجامعية نظرا لطبيعة المرحلة النمائية التي تمتاز بالتفكير المجرد وفق نظرية بياجيه التي تتصف بقدرة الأفراد فيها على امتلاك القدرة على التفاعل بكفاءة مع الافتراضات اللفظية، والاعتماد القليل على الحوادث والأشياء الحقيقية الواقعية في حل المشكلات، واستخدام ما يمكن اعتباره الطريقة اللفظية الاستدلالية في البحث وحل المشكلات (العتوم، وعلاونه، والجراح، وأبو غزال، 2005). وبما أن الذكاء الروحي نوعا جديدا من الذكاء، فإن الباحث يحاول في هذه الدراسة دراسة العلاقة بين الذكاء الروحي ومستوى التحصيل الدراسي للطلبة في ضوء متغير الجنس. حيث إن الدراسات التي تم استعراضها لم تتطرق إلى متغيري الجنس والتحصيل بشكل مباشر ومحدد كمتغيرين يمكن أن يرتبطا بمستوى الذكاء الروحي.

مشكلة الدراسة وأهميتها

يرتبط الذكاء الروحي عند الفرد بعدد من العوامل المتعلقة بالفرد والبيئة المحيطة. وتهدف الدراسة الحالية إلى بحث علاقته مع التحصيل، ولعل المبرر لاختيار التحصيل كمتغير أن مكونات الذكاء الروحي الرئيسة كما أشارت إليها الدراسات هي مكونات عقلية معرفية في طبيعتها. ومن هنا انبثقت فكرة هذه الدراسة. كما ترد إلى ذهن الباحث التساؤلات التالية عند دراسة الذكاء الروحي: هل يختلف مستوى مكونات الذكاء الروحي باختلاف جنس الطالب، ومستوى تحصيله؟ وبالتالي حاولت هذه الدراسة الإجابة عن هذه التساؤلات.

وتكمن أهمية هذه الدراسة في تناولها موضوعا يعد نادرا في البيئة العربية – حسب علم الباحث-، كما أنها تهتم بالوقوف على مستوى الذكاء الروحي للطلبة في مرحلة مهمة جدا في حياتهم، وهي المرحلة الجامعية التي تتميز بقدرة الطالب على التفكير المجرد تمكنه من فهم وتمثل المفاهيم التي تضمنها الذكاء الروحي، وبالتالي فهي تهتم بمرحلة مهمة وحاسمة في مستقبل الطالب. ويتوقع من خلال النتائج إلقاء الضوء على دور الذكاء الروحي ومساهمته في تحصيل الطلبة.

أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الهدفين الآتيين:

1. معرفة مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك.
2. معرفة الفروق في مستوى الذكاء الروحي لدى الطلبة، تبعا لعدد من المتغيرات مثل: جنس الطالب، ومستوى تحصيله.

أسئلة الدراسة

حاولت هذه الدراسة الاجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك؟

2- هل يختلف مستوى الذكاء الروحي (وكل مجال من مجالاته) لدى طلبة كلية التربية، باختلاف جنس الطالب ومستوى تحصيله؟

3- ما القدرة التنبؤية للذكاء الروحي بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟

مصطلحات الدراسة

الذكاء الروحي: ويتحدد في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الذكاء الروحي المستخدم في هذه الدراسة، الذي أُعد خصيصا لهذا الغرض، ويمتاز بالصدق والثبات.

الجنس: وله مستويان ذكور وإناث.

التحصيل الدراسي: هو المعدل التراكمي الطالب في جميع مواده الدراسية التي درسها في جامعة اليرموك، وقد تم تصنيفه وفق الآتي

(أكثر من 80% عال، أقل من 80% - 68 متوسط، وأقل من 68 منخفض).

حدود الدراسة: تتحدد الدراسة بالآتية:

- **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة على عينة من طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك في الأردن.
- **الحدود الزمانية:** اقتصرت الدراسة على الطلبة المسجلين خلال الفصل الصيفي من العام الدراسي 2011- 2012.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على عينة من طلبة البكالوريوس في التخصصات التربوية التالية: الإرشاد النفسي، ومعلم الصف، وتربية الطفل.

منهج الدراسة وإجراءاتها

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأسلوب الدراسات الميدانية، وقد اعتمدت البيانات التي تم جمعها من خلال تطبيق الاستبانة التي صممت لأغراض هذه الدراسة، ومن ثم أُجري التحليل الإحصائي المناسب.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك والمسجلين خلال الفصل الدراسي الصيفي للعام 2011l2012 وبلغ عددهم (2121) طالبا وطالبة- حسب إحصائيات دائرة القبول والتسجيل- وتم اختيار (256) طالبا وطالبة، منهم (41) طالبا و (215) طالبة، بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث كانت الشعبة هي وحدة الاختيار، وروعي أن تكون مشتملة على جميع المستويات الدراسية للطلبة (أولى، وثانية، وثالثة، ورابعة). والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	41	%16
	أناث	215	%84
	الكلي	256	%100
مستوى التحصيل	مرتفع	97	%38
	متوسط	123	%48
	منخفض	36	%14
	الكلي	256	%100

أداة الدراسة

استخدم في هذه الدراسة مقياس الذكاء الروحي الذي طوره كنج (King, 2008)، تكون بداية من (84) فقرة، ثم استقر بعد إجراء التحليل العاملي على (39) فقرة. وبعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من (305) طالب وطالبة من طلبة جامعة ترنت (Trent)، وكلية دورهام (Durham) في الولايات المتحدة الأمريكية من خارج عينة الدراسة، عدّل كنج (King) مقياسه وأصبح يعرف بصورته المختصرة، بحيث تكون من (24) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، هي: التفكير الوجودي الناقد وتقيسه (7) فقرات، وإنتاج المعنى الشخصي وتقيسه (5) فقرات، والوعي المتسامي وتقيسه (7) فقرات، وتوسيع حالة الوعي وتقيسه (5) فقرات.

صدق المقياس: تحقق كنج (King, 2008) من الصدق العاملي لمقياس الذكاء الروحي ، وذلك على عينة تكونت من (276) طالبا وطالبة.

وفي الدراسة الحالية، تحقق الباحث من الصدق الظاهري للمقياس، وذلك بعرضه على عشرة محكمين في تخصص علم النفس التربوي، في جامعة اليرموك، وقد كانت ملاحظاتهم على المقياس مرتكزة على تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وتم الأخذ بها جميعا.

ولمزيد من التثبت من ارتباط أبعاد المقياس بالسمة العامة للذكاء الروحي، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على الأداة الكلية وكل بعد من أبعادها، وبين كل بعد والأبعاد الأخرى، وذلك من خلال تطبيق المقياس على (62) طالبا وطالبة من مجتمع الدراسة وخارج عينة الدراسة، والجدول (2) يبين هذه القيم، والتي تؤكد ارتباط الأبعاد بالسمة الكلية التي تقيسها، واستقلال بعض هذه الأبعاد عن الأبعاد الأخرى.

جدول (2): قيم معاملات ارتباط بيرسون لمقياس الذكاء الروحي

البعد	التفكير الوجودي الناقد	إنتاج المعنى الشخصي	الوعي المتسامي (السمو)	توسيع حالة الوعي	الكلي
التفكير الوجودي الناقد	1	**0.517	**0.598	**0.447	**0.825
إنتاج المعنى الشخصي		1	**0.564	**0.400	**0.761
الوعي المتسامي (السمو)			1	**0.567	**0.864
توسيع حالة الوعي				1	**0.737
الكلي					1

** دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$)

ثبات المقياس: تحقق كنج (King, 2008) من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق معادلة كرونباخ ألفا، وقد تراوحت هذه القيم بين (0.78-0.91)، والجدول (3) يوضح تلك القيم.

وفي الدراسة الحالية، تحقق الباحث من ثبات الاتساق الداخلي أيضا، من خلال تطبيق المقياس على (62) طالبا وطالبة من مجتمع الدراسة وخارج عينة الدراسة. وقد تراوحت القيم بين (0.72-0.78)، والتي تشير إلى مستوى مقبول من الثبات يتيح استخدامه في الدراسة الحالية، وتظهر هذه القيم في الجدول (3).

جدول (3): قيم ثبات الاتساق الداخلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا لأبعاد مقياس الذكاء الروحي

البعد	ثبات الاتساق الداخلي عند كنج (King, 2008)	ثبات الاتساق الداخلي في الدراسة الحالية
التفكير الوجودي الناقد	0.78	0.72
إنتاج المعنى الشخصي	0.78	0.78
الوعي المتسامي	0.87	0.72
توسيع حالة الوعي	0.91	0.72
الكلي	0.92	0.88

تصحيح المقياس: يتدرج نمط الاستجابة على المقياس من غير موافق بشدة، وتأخذ درجة واحدة إلى موافق بشدة وتأخذ خمس درجات، وتم اعتماد المعيار التالي للحكم على مستوى الذكاء الروحي:

الدرجات من (1-2.33) مستوى منخفض.

الدرجات من (2.34- 3.67) مستوى متوسط.

الدرجات من (3.68- 5) مستوى مرتفع.

إجراءات الدراسة: تمت الدراسة وفق الخطوات التالية:

ترجم الباحث الأداة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ثم عرضت على اثنين ممن يجيدون اللغة الإنجليزية، والمتخصصين في علم النفس التربوي للتحقق من دقة الترجمة.

تم التحقق من دلالات صدق الأداة وثباتها، بتوزيعها على عينة الصدق والثبات من قبل الباحث.

قام الباحث بتوزيع الأداة على الطلبة المسجلين في مرحلة البكالوريوس كلية التربية في جامعة اليرموك، وبلغ متوسط الفترة الزمنية التي استغرقها الطلبة في تعبئة الاستبانات (8) دقائق تقريبا.

تم إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، واستخدام برنامج الرزم الإحصائية SPSS في تحليل البيانات للإجابة عن أسئلة الدراسة.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك بالأردن؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجاميع ودرجات جميع أفراد العينة على مقياس الذكاء الروحي، وتبين أن مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك في الأردن كان متوسطا، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات العينة (3.38).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل يختلف مستوى الذكاء الروحي (وكل مجال من مجالاته) لدى طلبة كلية التربية، باختلاف جنس الطالب، ومستوى تحصيله الأكاديمي؟ تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال جزأين:

هل يختلف مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة كلية التربية، باختلاف جنس الطالب، ومستوى تحصيله الأكاديمي؟ للإجابة عن هذا الجزء، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس الذكاء الروحي حسب متغيري الجنس، ومستوى التحصيل الأكاديمي، كما يبينها الجدول (3).

جدول (3): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الروحي

المتغير	المستوى	متوسط حسابي	إنحراف معياري
الجنس	ذكور	3.13	0.79
	أناث	3.42	0.59
	الكلي	3.38	0.62
مستوى التحصيل	مرتفع	3.48	0.64
	متوسط	3.39	0.53
	منخفض	3.04	0.74
	كلي	3.38	0.62

يتبين من الجدول (3) أن المتوسط الحسابي لمستوى الذكاء الروحي الذكور بلغ (3.13)، فيما كان مرتفعا لدى الإناث بدرجة أكبر من الذكور، إذ بلغ (3.42).

كما يتبين من الجدول (3) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الروحي تبعا لمتغيري الجنس ومستوى التحصيل. ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس، ومستوى التحصيل في الذكاء الروحي، ويبين الجدول (4) ذلك.

جدول (4): تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس، ومستوى التحصيل في الذكاء الروحي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الجنس	0.87	1	0.88	2.40	0.123
مستوى التحصيل	3.16	2	1.58	4.33	0.014*
الخطأ	92.13	252	0.37		
الكلي	3014.15	256			

يتبين من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لأثر الجنس في مستوى الذكاء الروحي.

كما يتبين من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) تعزى لأثر متغير مستوى التحصيل في مستوى الذكاء الروحي. ولبيان توجه الفروق تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه، كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5): اختبار شيفيه لمعرفة دلالة الفروق في الذكاء الروحي تبعا لمتغير التحصيل

المستوى	المتوسط الحسابي	مرتفع	متوسط	منخفض
مرتفع	3.40	-	0.08	0.44*
متوسط	3.33	- 0.08	-	0.35*
منخفض	3.03	- 0.44*	- 0.35*	-

يتضح من الجدول (5) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في مستوى الذكاء الروحي بين الطلبة ذوي مستوى التحصيل المرتفع وذوي مستوى التحصيل المنخفض، ولصالح ذوي مستوى التحصيل المرتفع. كما يتضح وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين ذوي مستوى التحصيل المتوسط وذوي مستوى التحصيل المنخفض، ولصالح ذوي مستوى التحصيل المتوسط.

ب- وللإجابة عن الجزء الثاني من السؤال: "هل يختلف مستوى الذكاء الروحي بمجالاته باختلاف متغيري الدراسة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على مجالات الذكاء الروحي، والجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على أبعاد الذكاء الروحي

المجال	الجنس	مستوى التحصيل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التفكير الوجودي	ذكور	مرتفع	6	3.29	0.99
		متوسط	18	3.28	0.67
		منخفض	17	2.81	0.98
		كلي	41	3.09	0.87
الناقد	الإناث	مرتفع	91	3.61	0.75
		متوسط	105	3.44	0.68
		منخفض	19	3.18	0.69
		كلي	215	3.49	0.72
إنتاج المعنى الشخصي	الذكور	مرتفع	6	3.70	0.47
		متوسط	18	3.68	0.65
		منخفض	17	2.96	1.17
		كلي	41	3.38	0.94
	الإناث	مرتفع	91	3.88	0.77
		متوسط	105	3.76	0.76
		منخفض	19	3.60	0.87
		كلي	215	3.80	0.77
الوعي المتسامي (السمو)	الذكور	مرتفع	6	2.90	1.04
		متوسط	18	3.38	0.53
		منخفض	17	2.64	0.94
		كلي	41	3.00	0.85
	الإناث	مرتفع	91	3.19	0.76
		متوسط	105	3.31	0.74
		منخفض	19	3.15	0.67
		كلي	215	3.25	0.74
توسيع حالة الوعي	الذكور	مرتفع	6	3.45	0.79
		متوسط	18	3.32	0.67
		منخفض	17	2.72	0.74
		كلي	41	3.09	0.77
	الإناث	مرتفع	91	3.28	0.80
		متوسط	105	3.14	0.72
		منخفض	19	3.21	0.73
		كلي	215	3.20	0.76

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على مجالات مقياس الذكاء الروحي. ولبيان توجه هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين المتعدد، والجدول (7) يبين ذلك.

جدول (7): تحليل التباين المتعدد لأثر الجنس، ومستوى التحصيل في أبعاد الذكاء الروحي

	المجال	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	دلالة
الجنس	التفكير الوجودي الناقد	1.91	1	1.91	3.55	0.60
هوتلنج	إنتاج المعنى الشخصي	2.13	1	2.13	3.36	0.06
القيمة:0.171	الوعي المتسامي(السمو)	0.92	1	0.92	1.61	0.20
دلالة:0.026	توسيع حالة الوعي	0.01	1	0.01	0.02	0.9
مستوى التحصيل	التفكير الوجودي الناقد	5.40	2	2.70	5.02	0.007*
القيمة:0.908	إنتاج المعنى الشخصي	5.00	2	2.50	3.94	0.021*
دلالة: 0.002	الوعي المتسامي(السمو)	3.80	2	1.90	3.34	0.037*
	توسيع حالة الوعي	2.30	2	1.15	2.00	0.14
الخطأ	التفكير الوجودي الناقد	135.66	252	0.54		
	إنتاج المعنى الشخصي	159.87	252	0.63		
	الوعي المتسامي(السمو)	143.35	252	0.57		
	توسيع حالة الوعي	144.88	252	0.57		
الكلي	التفكير الوجودي الناقد	3151.08	256			
	إنتاج المعنى الشخصي	3737.84	256			
	الوعي المتسامي(السمو)	2783.52	256			
	توسيع حالة الوعي	2749.53	256			

يتبين من الجدول (7) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في جميع أبعاد مقياس الذكاء الروحي تعزى لمتغير الجنس. كما يتضح وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى بعد التفكير الوجودي الناقد، تعزى لمتغير التحصيل. ولمعرفة توجه هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه، كما هو مبين في الجدول (8).

جدول (8): اختبار شيفيه لأثر بعد التفكير الوجودي الناقد في مستوى التحصيل

مستوى التحصيل	المتوسط الحسابي	مرتفع	متوسط	منخفض
مرتفع	3.59		0.17	0.59*
متوسط	3.42	-0.17		0.414*
منخفض	3.00	-0.59*	-0.41*	

يتضح من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى بعد التفكير الوجودي الناقد، بين الطلبة ذوي مستوى التحصيل المرتفع، وذوي مستوى التحصيل المنخفض، ولصالح ذوي التحصيل المرتفع. كما يتضح أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين الطلبة ذوي مستوى التحصيل المتوسط، وذوي مستوى التحصيل المنخفض، ولصالح ذوي التحصيل المتوسط.

كما يتبين من الجدول (7) وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى بعد إنتاج المعنى الشخصي تبعا لمتغير التحصيل. ولمعرفة توجه هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه كما هو مبين في الجدول (9).

جدول (9): نتائج اختبار شيفيه على بعد إنتاج المعنى الشخصي، تبعا لمتغير مستوى التحصيل

مستوى التحصيل	المتوسط الحسابي	مرتفع	متوسط	منخفض
مرتفع	3.88		0.13	0.58*
متوسط	3.75	-0.13		0.45*
منخفض	3.30	-0.58*	-0.45*	

يتضح من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في بعد إنتاج المعنى الشخصي بين الطلبة ذوي مستوى التحصيل المرتفع وذوي مستوى التحصيل المنخفض، ولصالح ذوي التحصيل المرتفع. كما يتضح وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى بعد الانتاج الشخصي بين الطلبة ذوي مستوى التحصيل المتوسط وذوي مستوى التحصيل المنخفض، ولصالح ذوي التحصيل المتوسط.

كما يتبين من الجدول (7) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في بعد الوعي المتسامي تبعا لمتغير التحصيل، ولمعرفة توجه هذه الفروق، تم استخدام اختبار شيفيه كما هو مبين في الجدول (10).

جدول (10): نتائج إختبار شيفيه على بعد الوعي المتسامي تبعا لمتغير التحصيل

المستوى	المتوسط الحسابي	مرتفع	متوسط	منخفض
مرتفع	3.17		-.0.15	0.27
متوسط	3.32	0.15		0.42*
منخفض	2.90	-0.27	-0.42*	

يتضح من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في بعد الوعي المتسامي بين الطلبة ذوي مستوى التحصيل المتوسط وذوي مستوى التحصيل المنخفض، ولصالح ذوي التحصيل المتوسط.

السؤال الثالث: ما القدرة التنبؤية لمكونات الذكاء الروحي في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كية التربية؟ للكشف عن القدرة التنبؤية لأبعاد الذكاء الروحي بالتحصيل الأكاديمي، استخدم تحليل الانحدار، والجدول (11) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول (11): القدرة التنبؤية لأبعاد الذكاء الروحي بالتحصيل الأكاديمي

المتنبئ	معامل الأنحدار المعياري بيتا	معامل الانحدار غير المعياري	R	R2	T	مستوى الدلالة
التفكير الوجودي الناقد	-0.226	-0.203	0.238	0. 058	-2.88	0.004
إنتاج المعنى الشخصي	-0. 168	-0.138	0.207	0.43	-2.180	0.030
السمو	0.174	0.155	0.058	0.003	2.144	0.033
توسيع حالة الوعي	-0.038	-0.034	0.135	0.018	-0.486	0.627

يلاحظ من الجدول (11) أن مجال التفكير الوجودي الناقد يفسر ما نسبته (5.6%) من التباين في التحصيل، وهي نسبة دالة إحصائيا. وأن مجال إنتاج المعنى الشخصي فسر ما نسبته (4.3%) من التباين في التحصيل، وهي نسبة دالة إحصائيا. كما يلاحظ أيضا أن مجال الوعي المتسامي فسر ما نسبته (3%) من التباين في التحصيل، وهي نسبة دالة إحصائيا.

مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: تبين أن مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك في الأردن كان (3.38) أي جاء متوسطا، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كوشتينات (Khostinat, 2012) التي أشارت إلى ارتفاع مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن المناهج التي يتعرض لها الطلبة سواء في المدرسة أو في المرحلة الجامعية، لا تنمي مثل هذا النوع من أنواع الذكاء، كما يمكن أن يكون المدرسون في كافة المراحل الدراسية لا يولون هذا النوع من الذكاء الاهتمام الكافي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

يلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لأثر الجنس في مستوى الذكاء الروحي. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة خورشيدي وعبادي (Khorshidi & Ebaadi, 2012).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن مكونات الذكاء الروحي: التفكير الوجودي الناقد، وإنتاج المعنى الشخصي، والسمو، وتوسيع حالة الوعي، تعاني من التجاهل وعدم التركيز عليها في المناهج المقدمة للذكور والإناث، في كافة المراحل الدراسية بما فيها المرحلة الجامعية. كما يلاحظ وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الذكاء الروحي بين ذوي مستوى التحصيل المرتفع وذوي مستوى التحصيل المنخفض، ولصالح ذوي مستوى التحصيل المرتفع. كما يتضح وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين ذوي مستوى التحصيل المتوسط وذوي مستوى التحصيل المنخفض، ولصالح ذوي مستوى التحصيل المتوسط. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء رأي زوهار ومارشال (Zohar & Marshall, 2000) بأن الذكاء الروحي يقود الشخص إلى أن يكون مبدعا، وطبقا لفون (Vaughan, 2002) فإن الذكاء الروحي يؤثر في الشخص بزيادة الإنجاز في حياته. وكما يشير سايدي وآخرون (Saidy, et, all. 2009) إلى أن وجود مستوى عال من الذكاء الروحي يكون سببا في إيجاد رغبة لدى الفرد لكي يعمل على تحقيق رغبات محددة، وهذا يشجعه للعمل بشكل قوي ليحقق أحلامه، ومع مستوى عال من الذكاء الروحي، أيضا يستطيع الطلبة حل مشكلاتهم، وتفادي الاتجاهات السلبية، والتحكم بالخمول والكسل في التعلم، وبمنع الانفعالات الأخرى التي تشوشهم، والتي قد تقودهم إلى آثار سلبية في مستوى تعلمهم، لذا فالذكاء الروحي يرتبط بقوة مع انفعالات الفرد ولا ينفصل عنها. ويمكننا تفسير هذه النتيجة في ضوء ما تراه الدفتار (2011) من أن الذكاء الروحي يساعد الفرد على النجاح بامتياز في الحياة، وهو أيضا موجه لتحديد الاتجاه الصحيح والاختيارات الصائبة. وبالتالي فإن كل هذه العوامل والصفات تنعكس إيجابيًا على ارتفاع مستوى التحصيل.

ويتبين أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائيا في جميع أبعاد مقياس الذكاء الروحي تعزى لمتغير الجنس، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تشابه المجتمع الذي ينتمي اليه هؤلاء الطلبة، وتشابه الظروف التي تعرضوا سابقًا ويتعرضون لها حاليًا، فهم درسوا المناهج نفسها في المدارس الثانوية، وتعرضوا للمناهج نفسها أيضا في دراستهم الجامعية.

كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في بعد التفكير الوجودي الناقد، بين ذوي مستوى التحصيل المرتفع وذوي مستوى التحصيل المنخفض، ولصالح ذوي التحصيل المرتفع. كما يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين ذوي مستوى التحصيل المتوسط، وذوي مسستوى التحصيل المنخفض، ولصالح ذوي التحصيل المتوسط. ويرى الباحث أنه يمكن تفسير هذه النتيجة بالنظر إلى مجمل فقرات هذا المجال التي

تشير إلى قدرة الطالب على التفكير العميق بالأحداث، والتأمل العميق، والتفكير بسبب الوجود، بما قد ينعكس إيجابيًا على ارتفاع مستوى التحصيل لدى الطلبة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضا في ضوء معنى التفكير الوجودي الناقد الذي يعني إنتاج أو إبداع المعنى المبني على الفهم العميق للأسئلة المتعلقة بالوجود والوعي، والقدرة على استعمال مستويات مختلفة من الشعور لحل المشكلات (Amram, 2005)، وبالتالي فإن الطالب الذي يملك هذه القدرات قد ينعكس إيجابيا على مستوى تحصيله الأكاديمي.

ويتبين أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في بعد إنتاج المعنى الشخصي، بين مستوى التحصيل المرتفع ومستوى التحصيل المنخفض، ولصالح ذوي التحصيل المرتفع. كما يتضح وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في مستوى بعد الإنتاج الشخصي بين مستوى التحصيل المتوسط ومستوى التحصيل المنخفض، ولصالح ذوي التحصيل المتوسط. ويرى الباحث أنه يمكن تفسير هذه النتيجة بالنظر الى مجمل فقرات هذا المجال التي تشير الى قدرة الطالب على إيجاد هدف ومعنى للحياة، والتكيف مع المواقف الصعبة، والقدرة على اتخاذ قرارات بناءة وهامة في حياته، وبالتالي فمن يمتلك هذه القدرات قد تنعكس إيجابيا على مستوى تحصيله الأكاديمي.

وأشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في بعد الوعي المتسامي بين مستوى التحصيل المتوسط ومستوى التحصيل المنخفض، ولصالح ذوي التحصيل المتوسط. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما وصفه جيمس (James ,2002) في أن الوعي المتسامي يعني أن يكون لدى الفرد الفهم والإدراك على أن في هذه الحياة الواسعة ما هو أوسع من هذا العالم الأناني، والمصالح الصغيرة، والاتهامات، وإذا جاز لنا التعبير وجود قوة مثالية، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه لوكي وباروس (Lukey & Baruss, 2004) اللذان درسا العلاقة بين معتقدات الوعي المتسامي والتفوق، وقياس الذكاء، وسمات الشخصية، وتوصلا إلى أن معتقدات السمو والتفوق ترتبط مع براعة أعظم باكتساب المعرفة واستعمالها، وقدرات نفسية أحسن مما يساعده على العمل بظروف جديدة غير مألوفة، وهذه القدرات النفسية تتضمن: الذاكرة، والسرعة في معالجة المعلومات، والإدراك الحسي، والسرعة في معالجة المعلومات التخيلية، والأحكام النقدية، والدافعية، والإصرار، وبالتالي فإن كل هذه العوامل والصفات قد تنعكس بشكل إيجابي على ارتفاع مستوى التحصيل.

وفيما يتعلق بالسؤال الثالث يلاحظ أن مجال التفكير الوجودي الناقد يفسر ما نسبته (5,6) من التباين في التحصيل، وهي نسبة دالة إحصائيا. ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن التفكير الوجودي الناقد يتضمن القدرة على التفكير ببعض القضايا والمشكلات مثل: الحياة، والوقت، والحقيقة، والعدل، والوعي، والكون (Wink & Dillon, 2002)، كما يمكن أن يطبق التفكير الوجودي الناقد في أي مشكلة أو قضية في الحياة (Gardner, 1995). وبشكل عام يتصف من لديه قدرة عالية على التفكير الناقد، بأنه منفتح على الأفكار الجديدة، ويعرف متى يحتاج إلى معلومات أكثر حول شيء ما، ويتساءل عن أي شيء غير مفهوم، ويحاول الفصل بين التفكير العاطفي والتفكير المنطقي، ويستخدم مصادر علمية موثوق بها، ويتوخى الدقة في تعبيراته (جروان، 1999؛ قطامي، 2004) وبالتالي فإن من يملك هذه الصفات ستنعكس إيجابيا على مستوى تحصيله.

كما يلاحظ أن مجال إنتاج المعنى الشخصي فسر ما نسبته (4,3) من التباين في التحصيل، وهي نسبة دالة إحصائيا. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالب هو المسؤول عن تعلمه، والقادر على اشتقاق الهدف والمعنى من الأحداث، والتجارب اليومية (King, 2008)، والقادر على امتلاك هدف في الحياة، وامتلاك الإحساس بالسيطرة (Raker, 1997)، وهذا بالتالي سيؤثر إيجابا في مستوى تحصيله. كما يلاحظ ايضا أن مجال الوعي المتسامي فسر ما نسبته (0.3) من التباين في التحصيل، وهي نسبة دالة إحصائيا. ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن الوعي المتسامي يرتبط بالقدرة على استعمال الطاقة التي يمتلكها الفرد لفهم عميق للتفاعل مع الآخرين، وإقامة علاقات متبادلة معهم (King, 2008)، كما أن السمو يساعد الفرد على تكوين فهم وإدراك على أن في هذه الحياة ما هو أوسع من هذا العالم الأناني والمصالح الصغيرة (James, 2002)، وبالتالي فمن يمتلك هذه القدرات ستؤثر إيجابيا في مستوى تحصيله. ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضا في ضوء ما يراه جيكويز وباروس (Jewkess & Baruss,2000) من أن الطلبة الذين لديهم مستوى عال من السمو والتفوق النفسي أكثر من المعتقدات المادية، أكثر فضولا حول العالم، ومنفتحون أكثر للتجارب، ويكافحون بشكل واع نحو أهدافهم بالحياة، وأقل تعلقا بما يفكر الآخرون تجاههم.

توصيات الدراسة: في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يمكن التوصية بما يأتي:

- تنمية مكونات الذكاء الروحي من خلال المناهج الجامعية لعلاقته بالتحصيل.
- إجراء دراسات لاحقة حول العلاقة بين مكونات الذكاء الروحي ومتغير الجنس.

المراجع

الدفتار، خديجة. (2011). **الذكاء الروحي لدى الأطفال**. عمان: دار الفكر.

جروان، فتحي. (1999). **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات**. الإمارات العربية المتحدة، العين: دار

دار الكتاب الجامعي.

العتوم، عدنان وعلاونة، شفيق والجراح، عبد الناصر وأبو غزال، معاوية. (2005). **علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة.

غرايبه، أحمد. (2010)**. أنماط التعلم المفضلة حسب نظرية هيرمان الكلية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي والتكامل الحركي البصري**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة اليرموك، الاردن.

قطامي، نايفة. (2004). **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**. الأردن، عمان: دار الفكر

Amram, J. (2005). *Intelligence beyond IQ: The contribution of emotional and spiritual intelligences to effective business leadership*. Palo Alto, CA: Institute of Transpersonal Psychology.

Ayranci, E. (2011). Effect of top Turkish managers emotional and spiritual intelligence on their organizations financial performance. *Buisness Intelligence Journal*, 4 (1), 9-36.

Brazdau, O., & Mihai, C. (2011). The Consciousness Quotient: a new predictor of the students' academic performance. *Procedia Social and Behavioral Science,* 11, 5-250.

Ebrahimi, A., Keykhosrovani, M., Dehghani, M., & Javdan, M. (2012). Investigation the relationship between resiliency, spiritual intelligence and mental health of a group of undergraduate students. *Life Science Journal,* 9 (1), 67-70.

Emmons, R. (2000a). Is spirituality intelligence? Motivation, cognition and the psychology of the ultimate concern. *International Journal for the Psychology of Religion,* 10 (1), 3-26.

Emmons, R. (2000b). Spirituality and intelligence: Problems and prospects. *International Journal for the Psychology of Religion*, 10 (1), 57-64.

Gardner, H. (1995). *Leading minds: An anatomy of leadership*. New York.Harper Collins.

Gupta, G. (2012). Spiritual intelligence and emotional intelligence in relation to self-efficacy and self-regulation among college students. *International Journal of Social Sciences & Interdisciplinary.Research,* 1 (2), 60-69.

James, W. (2002). *The varieties of religious experience: A study in human nature*. New York: Random House.

Jeloudar, S., & Goodarzi, F. (2012). What is relationship between spiritual intelligence and job satisfaction among MA anb BA teachers? *International Journal of Business and Social Science*, 3 (8), 299-303.

Jewkes, S., & Baruss, I. (2000). Personality correlates of beliefs about consciousness and

reality. *Advanced Development*, 9, 91-103.

Khorshidi, A., & Ebaadi, M. (2012). Relationship between spiritual intelligence and job satisfaction. *Journal of Applied Environmental and Biological Sciences,* 2 (3), 130-133.

Khoshtinat, V. (2012). Relationship between spiritual intelligence and religious (spiritual) coping among students of Payame Noor university. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences,* 3 (6), 1132-1139.

King, D. (2008). *Rethinking claims of spiritual intelligence: A definition, model, and measure.* Unpublished master's thesis, Trent University Peterborough, ON, Canada.

King, D & DeCicco, T. (2009). A viable model and self-report measure of spiritual intelligence. *Internatinal Journal of Transpersonal Studies*, 28, 68-85.

Louchakova, O. (2005). On advantages of the clear mind: Spiritual practices in the training of a phenomenological researcher. *The Humanistic Psychologist*, 33 (2) 87–112.

Lukey, N., & Baruss, I. (2004). Intelligence correlates of transcendent beliefs: A preliminary

study. *Imagination, Cognition, and Personality*, 24 (3), 259-270.

Mayer, J. (2000). Spiritual intelligence or spiritual consciousness? *The International*

*Journal for the Psychology of Religion,*10 (1), 47-56.

Mossa, J., & Ali, N. (2011). The study relationship between parenting style and spiritual intelligence. *Journal of life Science and Biomedicine,* 1 (1), 24-27.

Nasel, D. (2004). *Spiritual orientation in relation to spiritual intelligence: A new consideration of traditional Christianity and New Age/individualistic spirituality.* Unpublished doctoral dissertation, University of South Australia, Adelaide, AUS.

Noble, K. (2000). Spiritual intelligence: A new frame of mind. *Advanced Development*, 9, 1-29.

Olsen, L. (2008). *An investigation of factors that influence academic achievement in Christian higher education: emotional intelligence, self –*

Sternberg, R. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence.* New

York: Viking.

Vaitl, D., Gruzelier, J., Jamieson, G., Lehmann, D., Ott, U., Sammer, G. (2005). Psychobiology of altered states of consciousness. *Psychological Bulletin*, 131, 98-127.

Valentine, E., & Sweet, P. (1999). Meditation and attention: A comparison of the effects of concentrative and mindfulness meditation on sustained attention. *Mental Health, Religion & Culture*, 2 (1), 59–69.

Vaughan, F. (2002). What is spiritual intelligence? *Journal of Humanistic Psychology*, 42 (2), 16-33.

Wink, P., & Dillon, M. (2002). Spiritual development across the adult life course Findings from a longitudinal study. *Journal of Adult Development*, 9, 79-94.

Worthington, E. (2001). Religion and spirituality. *Psychotherapy*, 38 (4), 473-478.

Zohar, D., & Marshall, I. (2000). SQ: *Connecting with our spiritual intelligence.* New York: Bloomsbury.

esteem and spiritual well- being. Unpublished Thesis in Capella university.

Reker, G. (1997). Personal meaning, optimism, and choice: Existential predictors of depression in community and institutional elderly. *The Gerontologist, 37*, 709-716.

Rustan, H. (2010). The influence of spiritual intelligence to auditors' performance with emotional intelligence as the mediator variable.*JAAI,* (1), 27-38.

Saidy, E. Hassan, A. Rahman, F. Jalil, H. Ismail, I. & Krauss, S. (2009). Influence of emotional and spiritual intelligence from the national education philosophy towards language skills among secondary school students. *European Journal of Social Science,* 9 (1), 61-71.

Samples, G. (2009). Emotional intelligence and academic success among bible college students. Regent University. *ProQuest Dissertation and Thesis.*

Shabani, S., Hassan, S., Ahmed, A., & Baba, M. (2011). Moderating influence of gender on the link of spiritual and emotional intelligence with mental health among adolescent. *Life Science Journal,* 8 (1), 106-112.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 9، عدد 4، 2013، 365- 376

استخدام الحاسوب والإنترنت في إعداد وتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها: تجربة معهد اللغويات بجامعة الملك سعود

سعد علي القحطاني*

تاريخ تسلم البحث 2012/11/5 تاريخ قبوله 2013/3/31

ملخص: هدف هذا البحث إلى التعريف باستخدامات الحاسوب والإنترنت في إعداد وتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، من خلال الكشف عن اتجاهات الطلاب المعلمين نحو مفردات مقرر تقنيات تعليم اللغة، وعما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغيرات: التخصص، والعمر، والجامعة المتخرج فيها، بالإضافة إلى بحث مدى مساهمة المقرر في تقوية اتجاهاتهم نحو تعلم الحاسوب واستخدامه في تعليم اللغة. وقد أوضحت الدراسة أن هناك اتساقًا في رؤية أفراد عينة الدراسة حول أهمية مفردات المقرر؛ حيث لم تسجل أي مفرداته أقل من متوسط (4.19). وباستخدام الباحث لاختبار (ت) للعينات المستقلة، اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في الاتجاه نحو محاور الدراسة في: التخصص (لصالح أصحاب تخصصات الشريعة والدراسات الإسلامية)، والعمر (لصالح الفئات الأقل سنا)، والجامعة (لصالح الذين تخرجوا في جامعات عربية). كما أبانت الدراسة أن 61 خريجًا (أي حوالي 38 %) من الطلاب الذين درسوا المقرر يرون أن المقرر قد ساهم في تقوية اتجاهاتهم نحو تعلم الحاسوب واستخدامه في تعليم اللغة في المؤسسات التعليمية التي التحقوا بها بعد التخرج، ويعزون ذلك للمعلومات التي حصلوا عليها في أثناء دراستهم للمقرر في معهد اللغويات بجامعة الملك سعود.(**الكلمات المفتاحية:** برامج إعداد معلمي اللغة العربية، الحاسوب وتعليم اللغة العربية، تقنيات تعليم اللغة العربية، تدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها).

مقدمة: منذ صدور قرار الحكومة السعودية بإنشاء معهد اللغويات في عام 1974م والمعهد يعمل على استخدام وتطوير الوسائل المساعدة على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وقد تضمنت خطط البرامج الدراسية لطلاب المستوى الأول في قسمي إعداد وتدريب المعلمين مقرراتٍ عن الوسائل السمعية والبصرية المعينة على تعليم اللغة، (مثل: مختبرات اللغة، وأجهزة تسجيل الصوت، ووسائل عرض الصور الثابتة والمتحركة، والبطاقات، واللوحات،..)، وأساليب الاستفادة من هذه الوسائل في تدريس اللغة العربية.

وإدراكًا من معهد اللغويات بأهمية التطوير والتحديث في هذا المجال، فقد تم استبدال الوسائل الحديثة الأكثر فاعلية في تعليم اللغة بالوسائل التقليدية القديمة، حيث تم استبدال معامل حاسوبية حديثة تشتمل على أحدث ما توصلت إليه التقنية في مجال تعليم اللغة بمساعدة الحاسوب، بالمعامل الصوتية القديمة التي كان يستخدمها المعهد في ذلك المجال.وتبعًا لذلك فقد تغيرت أساليب تدريس مقررات تقنيات تعليم اللغة من تلك التي تعتمد على الحفظ والاستذكار، إلى أساليب أخرى تعتمد على التطبيق العملي داخل معمل الحاسوب.

ونتيجة لذلك أبدى عدد كبير من الطلاب رضاهم عن الأساليب الحديثة المستخدمة في تدريس تلك المقررات الأمر الذي ساهم في تقوية اتجاهاتهم نحو تعلم الحاسوب واستخدامه في تعليم اللغة. فبتتبع الباحث للطلاب الذين تخرجوا في برنامجي الدبلوم العالي لإعداد وتدريب المعلمين من العام الجامعي 1426/1425 هـ، تبين أن 38% منهم قد التحقوا بدورات متقدمة في الحاسوب بعد أن درسوا المقرر. وشملت تلك الدورات التي التحقوا بها برامج، مثل: العروض التقديمية، ومعالج النصوص، ومعالج البيانات، ومعالج الجداول الحسابية، ومعالج الرسوم والصور، بالإضافة إلى قراءات مكثفة في مجال تعليم اللغة بمساعدة الحاسوب. ولذلك فقد أصبح من بين خريجي المعهد من المعلمين من هم ملمون باستخدام التقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربية،

* كرسي أبحاث تعليم العربية للناطقين بغيرها بمعهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

Using Computer and the Internet in Preparing Teachers of Arabic to Speakers of Other Languages: The Status of Arabic Language Institute at King Saud University

Saad Ali Alkahtani, ***TASOL Chair, Arabic Linguistics Institute, King Saud University, Saudi Arabia***

Abstract: This research aims to introduce the uses of computers and the Internet in the preparation of teachers of Arabic as a second language through the detection of trends in trainees' attitudes toward the syllabus of a computer assisted language course, and whether there were statistically significant differences attributable to variables (specialization , age, and schools from which students graduated). In addition, the study investigated the contribution of the course in increasing trainees' willingness to enroll in more technology courses. The study showed consistency in views amongst participants on the importance of the course content in general. Using the T-test, it was found that there are differences between participants depending on their specialty for the benefit of Sharia and Islamic Studies, and age in favor of younger groups, and schools for the benefit of those who have graduated from Arabic universities. The study also showed that the course has contributed to the increase of trainees' willingness to learn more about computer and its applications in language teaching.(**Keywords**: Preparation of teachers of Arabic, computer assisted language learning, using technology in teaching Arabic).

وقادرون على إقامة دورات تدريبية لزملائهم المعلمين حول كيفية استخدام الحاسوب وبرمجياته المختلفة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، في المراكز والمعاهد التي ينتسبون إليها في مختلف بقاع العالم.

وتعد تجربة معهد اللغويات بجامعة الملك سعود - على حد علم الباحث- أولى التجارب العربية في استخدام الحاسوب والإنترنت في إعداد وتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. وعلى الرغم من وجود بعض التجارب العربية الناجحة في كل من دولة الإمارات العربية المتحدة (من خلال مشروع مدرستي الشارقة والعين النموذجيتين)، والمملكة العربية السعودية (من خلال مشروع عبدالله بن عبدالعزيز للحاسب الآلي)، (سعادة والسرطاوي، 2003)، إلا إن تلك التجارب تركز على استخدامات الحاسوب والإنترنت في تدريس المقررات المدرسية (ومن ضمنها اللغات الأجنبية في التعليم العام)، وليس في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الأمر الذي يعطي الريادة في هذا المجال لمعهد اللغويات بجامعة الملك سعود، في المملكة العربية السعودية.

وقد توالت الدعوات بعد ذلك لاستخدام الحاسوب والإنترنت في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث دعت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ALECSO) عام 2009 م - في إطار مشروع النهوض باللغة العربية للتوجه نحو مجتمع المعرفة - إلى اجتماع خبراء حول استخدام التقنيات الحديثة في تطوير اللغة العربية، إلا أن كثيرًا من توصيات ذلك الاجتماع لم تر النور حتى هذه اللحظة؛ لأسباب مالية، أو تنظيمية، أو بشرية، أو علمية (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2010).

وقد عرف استخدام الحاسوب في تعليم اللغة لأول مرة في الستينيات بمعهد الدراسات الرياضية في العلوم الاجتماعية بجامعة ستانفورد في الولايات المتحدة الأمريكية، تحت إشراف العالمين: ريتشارد أتكينسون،وباتريك سوبس بالتعاون مع شركة آي بي إم، وبدعم من الحكومة الفيدرالية (شابل، 2001). وقد كانت عملية تعلم اللغة بمساعدة الحاسوب في فترة الستينيات تتم من خلال أجهزة الحاسوب المركزية التي كان يتم ربطها بنهايات طرفية داخل مباني الجامعات بواسطة خطوط الهاتف. أما البداية الحقيقية لتعلم اللغة بمساعدة الحاسوب فقد كانت في فترة التسعينيات الميلادية بعد ظهور الإنترنت والوسائط المتعددة لأجهزة الحاسوب.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى التعريف باستخدامات الحاسوب والإنترنت في إعداد وتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، من خلال تقديم نموذج تطبيقي لتلك الاستخدامات في معهد اللغويات بجامعة الملك سعود، وبيان توجهات المتدربين نحو مفردات مقرر تقنيات تعليم اللغة، ومدى مساهمة المقرر في تقوية اتجاه الطلاب المعلمين نحو تعلم الحاسوب واستخدامه في تعليم اللغة.

مشكلة البحث:

يعالج هذا البحث قضية استخدامات الحاسوب والإنترنت في برامج إعداد وتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. وتتلخص المشكلة في قلة الفرص المتاحة للطلاب المعلمين للتدرب على استخدامات الحاسوب والإنترنت في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وعدم وجود نموذج يمكن الاعتماد عليه في هذا المجال. وعلى الرغم من اطلاع الباحث على الكثير من بحوث تعليم اللغة بمساعدة الحاسوب - بحكم تخصصه في هذا المجال -، إلا إنه لم يعثر على أي من الدراسات التي تتناول تطبيقات الحاسوب والإنترنت في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وخاصة فيما يتعلق بإعداد المعلمين وتدريبهم. ولاتقتصر هذه المشكلة على برامج إعداد وتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، بل هي مشكلة كثير من البرامج الإعدادية والتدريبية لمعلمي اللغات الأجنبية.

وقد عايش الباحث هذه المشكلة خلال عمله أستاذًا لمقررات تعليم اللغة بمساعدة الحاسوب، ومسؤولاً عن إعداد وتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، فعميدًا لمعهد اللغويات بجامعة الملك سعود الأمر الذي جعله يقوم بإجراء الدراسة الحالية.

وفي ضوء ما سبق، يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

كيف يتم استخدام الحاسوب والإنترنت في إعداد وتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، في معهد اللغويات بجامعة الملك سعود؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

ما اتجاهات الطلاب المعلمين بالمعهد نحو مفردات مقرر تقنيات تعليم اللغة؟

هل هناك فروق دالة إحصائيا في اتجاهات الطلاب المعلمين تعزى لمتغيرات: التخصص، والعمر، والجامعة المتخرج فيها المتدرب؟

ما مدى مساهمة المقرر في تقوية اتجاه الطلاب المعلمين نحو تعلم الحاسوب واستخدامه في تعليم اللغة؟

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة في أنها تتناول موضوع استخدامات الحاسوب والإنترنت في إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهو موضوع لم يسبق أن تمت دراسته إذ تفتقر المكتبات الجامعية لمثل هذه الدراسات؛ حيث تعد هذه الدراسة - على حد علم الباحث - الأولى من نوعها في هذا المجال، وبالتحديد فان هذه الدراسة تعد مهمة لجميع معاهد ومراكز تعليم اللغة العربية لغير العرب في الوطن العربي، ويتوقع لنتائج هذه الدراسة أن تساعد تلك المعاهد والمراكز في حالة تطبيق الحاسوب والإنترنت في تعليم

اللغة للناطقين بغيرها، كما يأمل الباحث أن تشكل هذه الدراسة نقطة انطلاق للباحثين في هذا المجال، والتركيز على معاهد تعليم اللغة العربية في العالم العربي وفي الجامعات السعودية بشكل خاص.

حدود الدراسة :

اقتصرت هذه الدراسة على الطلاب المعلمين الملتحقين ببرامج الدبلوم (المستوى الأول فقط) بقسمي إعداد وتدريب المعلمين في معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود خلال الأعوام الجامعية 1426/1425هـ حتى 1431/1430 هـ الموافق 2006/2005 م - 2011/2010 م.

مصطلحات الدراسة :

1- تعليم اللغة بمساعدة الحاسوب :

يشمل هذا المصطلح استخدام الحاسوب وتقنياته المختلفة بما فيها الشبكات المحلية (LAN) والعالمية (WAN) وبرمجيات اللغة المختلفة في تعليم اللغة للطلاب المعلمين الناطقين بغيرها.

2- الفرق بين الإعداد والتدريب :

يركز الإعداد على الطلاب من حملة البكالوريوس في تخصصات اللغة العربية أو الشريعة، ويعدّهم لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، من خلال إعطائهم خلفية نظرية في علم اللغة وتطبيق نظرياته على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. أما التدريب فيعمل على تأهيل معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها (في أثناء الخدمة) وتدريبهم على أحدث الطرق والأساليب والنظريات في هذا المجال.

3- مقرر تقنيات تعليم اللغة:

أحد مقررات برنامج الدبلوم العالي بمعهد اللغويات بجامعة الملك سعود، ويهدف إلى تعريف الطلاب المعلمين بالوسائل والتقنيات الحديثة المعينة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها. وقد أجريت الدراسة الحالية على جميع الطلاب المعلمين المسجلين في هذا المقرر.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الميداني المناسب لتحقيق أهداف هذه الدراسة، وهو المنهج الذي يهدف إلى وصف الظاهرة كما هي في الواقع، ومن ثم تحليلها، وتفسيرها، وربطها بالظواهر الأخرى.

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب المعلمين المسجلين في مقرري تقنيات تعليم اللغة (المستوى الأول) ببرنامجي إعداد وتدريب المعلمين من العام الجامعي 1426/1425 حتى 1431/1430هـ. الموافق 2006/2005م حتى 2011/2010 م وقد تم استثناء طلاب المستوى الثاني؛ لوجود المقررات المذكورة في المستوى الأول فقط فبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (164) من الطلاب المعلمين. وزعت أداة الدراسة بعد التحقق من صدقها وثباتهاعلى جميع طلاب المقررين من كل عام واستجاب جميعهم،لكن تم استبعاد اثنين لعدم اكتمال إجاباتهما، فأصبح عدد الاستبانات الصالحة للتحليل (162) استبانة شكلت ما نسبة (98.8%) من المجتمع الأصلي للدراسة. ويشكل الطلاب غير السعوديين ما نسبته 95.1% من إجمالي أفراد عينة الدراسة (وهم الفئة الأكثر)، في حين أن السعوديين يمثلون فقط ما نسبته 4.9%، وهذا أمر طبعي؛ لأن معظم طلاب البرنامجين هم من غير السعوديين الذين تستضيفهم جامعة الملك سعود على شكل منح دراسية ليتم إعدادهم وتدريبهم، ثم يعودون لبلدانهم لتعليم اللغة العربية لغير أهلها. وتحمل الفئة الأكثر من أفراد الدراسة (96.9%) درجة البكالوريوس في اللغة العربية أو الشريعة والدراسات الإسلامية؛ لأنها الحد الأدنى المطلوب للقبول في البرنامجين. ويمثل الطلاب ممن تقل خبرتهم التدريسية عن خمس سنوات الفئة الأكثر (93.2%) من إجمالي أفراد الدراسة؛ وذلك لحرص مسؤولي البرنامجين على قبول الطلاب من حملة البكالوريوس حديثي التخرج؛ ولأن أحد البرنامجين (برنامج الدبلوم العالي بقسم إعداد المعلمين) لايشترط الخبرة التدريسية في المتقدمين للبرنامج. والجداول التالية توضح خصائص أفراد الدراسة حسب المتغيرات المستقلة:

جدول 1:توزيع أفراد الدراسة وفق متغير الجامعة التي تخرج فيها

الجامعة	التكرار	النسبة
عربية	140	86.4
أجنبية	22	13.6
المجموع	162	%100

يتضح من الجدول رقم (1) أن (140) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 86.4% من إجمالي أفراد عينة الدراسة قد تخرجوا في جامعات عربية، وهم الفئة الأكثر من إجمالي أفراد عينة الدراسة، في حين أن (22) منهم يمثلون ما نسبته 13.6% من إجمالي أفراد عينة الدراسة، قد تخرجوا في جامعات أجنبية. ويتضح من الجدول السابق أن الفئة الأكثر من عينة الدراسة هم الطلاب الذين تخرجوا في جامعات عربية، وذلك لتفضيل تلك البرامج للطلاب المتخرجين في جامعات عربية، على الطلاب الذين تخرجوا في أقسام اللغة العربية أو الدراسات الإسلامية في الجامعات الأجنبية وذلك لأسباب لغوية وأكاديمية.

جدول 2: توزيع أفراد الدراسة وفق متغير التخصص

التخصص	التكرار	النسبة
لغة عربية	68	42.0
شريعة أو دراسات إسلامية	94	58.0
المجموع	162	%100

يتضح من الجدول رقم (2) أن (94) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 58.0% من إجمالي أفراد عينة الدراسة، تخصصهم شريعة ودراسات إسلامية، وهم الفئة الأكثر من أفراد عينة الدراسة، في حين أن (68) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 42.0% من إجمالي أفراد عينة الدراسة تخصصهم لغة عربية، على الرغم من تركيز البرنامجين على الطلاب المختصين في اللغة العربية إلا أن أعداد المتقدمين للبرنامجين تكون دائما في صالح تخصصات الشريعة والدراسات الإسلامية.

جدول 3: توزيع أفراد الدراسة وفق متغير العمر

العمر	التكرار	النسبة
أقل من 35 سنة	129	79.6
من 35 سنة – 45 سنة	33	20.4
أكثر من 45 سنة	-	-
المجموع	162	%100

يتضح من الجدول رقم (6) أن (129) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 79.6% من إجمالي أفراد عينة الدراسة أعمارهم أقل من 35 سنة، وهم الفئة الأكثر من أفراد عينة الدراسة، في حين أن (33) منهم يمثلون ما نسبته 20.4% من إجمالي أفراد عينة الدراسة أعمارهم من 35 سنة – 45 سنة، وهذا ناتج عن شروط القبول بالبرنامجين التي تحدد عمر المتقدم بأقل من 40 سنة إلا في بعض الحالات النادرة.

صدق الأداة وثباتها:

قام الباحث بعرض استبانة الدراسة في صورتها الأولية على خمسة محكمين في مجال علم اللغة التطبيقي؛ لمعرفة مدى تحقيقها للأهداف المنوطة بها والتأكد من صياغتها اللغوية ومدى مناسبتها. وطلب منهم تحديد مدى شمولية الاستبانة لموضوع البحث، والصحة العلمية للفقرات، ودرجة ارتباط كل معيار بالمجال الذي أدرج تحته، وإضافة فقرات جديدة أو حذفها أو تعديلها، والصحة اللغوية للفقرات وصلاحية الاستبانة للتطبيق. وقد أشاروا ببعض التعديلات، مثل: وضع عنوان جانبي لكل محور، وحذف أو تعديل بعض المفردات، و تم التعديل بناءً على ملاحظاتهم ومقترحاتهم، ثم وزعت الاستبانة على عينة استطلاعية من خارج أفراد الدراسة مكونة من 20 دارسًا من الطلاب المتخرجين في برنامجي إعداد وتدريب المعلمين للعام الجامعي 1425/24 هـ الموافق 2005/2004 م. وعلى ضوء ذلك فقد تم توضيح بعض الفقرات الغامضة، وحذف فقرات أخرى متشابهة، كما تم استخراج الثبات باستخدام معامل ألفا كرونمباخ؛ للتأكد من الاتساق الداخلي للفقرات بناء على إجابات أفراد العينة الاستطلاعية، ووجد أن ألفا يساوي 0.85 وهي نسبة ثبات عالية ومقبولة لأغراض الدراسة.

المعالجة الإحصائية :

تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسوب باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) حيث تم حساب التكرارات والنسب المئوية، واستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابة أفراد الدراسة على عبارات محور مفردات مقرر تقنيات تعليم اللغة، ولتحديد طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا والعليا)، وتم حساب المدى (5-1=4) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي(4÷5=0.80) وبعد ذلك تمت إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا كما يلي :

من 1 - 1.80	غير مهم
أكبر من 1.80- 2.60	قليل الأهمية
أكبر من 2.60- 3.40	متوسط الأهمية
أكبر من 3.40-4.20	مهم
أكبر من 4.20- 5	مهم جدا

وكذلك استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق لمتغيرات: العمر، والتخصص، والجامعة التي تخرج فيها الطالب.

الإطار النظري

الحاسوب وتعليم اللغة:

تعليم اللغة بمساعدة الحاسوب - وهو مايعرف اختصارًا بـ (CALL) - هو أحد الفروع الحديثة لعلم اللغة التطبيقي، حيث يتم استخدام الحاسوب وتطبيقاته المختلفة بما في ذلك الإنترنت لتعليم وتعلم اللغة. وقد عرفه (Levy, 1997) بأنه " دراسة تطبيقات الحاسوب في تعليم وتعلم اللغة". ومما يدل على شمولية هذا التعريف اعتماده من قبل أشهر الجمعيات المهنية العالمية في مجال تعليم اللغة بمساعدة الحاسوب، مثل الجمعية الأوروبية لتعليم اللغات بمساعدة الحاسوب (EUROCALL)، وجمعية تعليم اللغة بمساعدة الحاسوب في شمال أمريكا (CALICO)، والجمعية الدولية لتقنيات تعلم اللغات.(IALL) ويعد تعليم اللغة بمساعدة الحاسوب مجالاً متشعبًا يستمد بحوثه من مجالات عدة، مثل: اكتساب اللغة الثانية، واللسانيات، وعلم الاجتماع، وعلم النفس، وطرائق تعليم اللغة الثانية، والربط بين هذه المجالات وعلوم الحاسوب والذكاء الاصطناعي.

تعليم اللغة والتقنيات الحديثة:

لكل من المعلم والتقنيات الحديثة أدوار مهمة - ولكنها مختلفة - في تعليم وتعلم اللغات، حيث يعتبر المعلم المتميز والآلة الحديثة من الأمور التي تساعد الطالب على فهم المعلومة وترسيخها في ذهنه بشكل يمكّنه من استدعائها وقت الحاجة (Kinnaman, 1996). وللحفاظ على هذه المعادلة (المعلم المتميز

والآلة الحديثة الجيدة) فإنه يجب تدريب المعلم على كيفية استخدام التقنيات الحديثة في تعليم وتعلم اللغة لحدوث ما يسمى بـ " الألفة" بين المعلم والآلة التي تعتبر شرطًا مهمًا لاستخدام المعلم للتقنية بشكل فاعل (لفي و ستوكويل، 2006). وقد أثبتت الكثير من الدراسات (Al-Kahtani, 2001؛ Schmidt, 1995,369) أن مشكلة التدريب تعدّ أهم أسباب عزوف بعض المعلمين عن استخدام التقنيات الحديثة في تعليم اللغات على الرغم من اقتناعهم التام بجدواها، تليها مشكلة عدم توفر الأجهزة والبرمجيات المناسبة. وتأتي مشكلة عدم فراغ المعلمين في المرتبة الثالثة حيث يتم تكليفهم بأعباء دراسية كثيرة ، الأمر الذي لا يترك لهم الفرصة لاستخدام هذه التقنيات.

وإذا ما أراد المعلمون الاستفادة من التقنيات الحديثة في تعليم اللغة، فإن الأمر يخضع لاجتهاداتهم الشخصية أو الاستعانة بزملائهم ممّن لديهم بعض الخبرة في التعامل مع تلك التقنيات، إذ يعدّ إعداد المعلم وتدريبه على مثل هذه التقنيات مجال تدريب جديد؛ حيث لا يوجد سوى بعض الجهود الفردية المبعثرة في ثنايا برامج إعداد معلمي اللغات أو البرامج التعليمية المساعدة. ولعل وجود معمل حاسب آلي و فني صيانة أجهزة هو غاية طموح كثير من البرامج المتخصصة في إعداد وتدريب معلمي اللغات.

ومن الجهود القليلة التي بدأت تتشكل مؤخرًا وضع بعض المعايير والإرشادات التقنية للمعلمين والمتعلمين وهي التي قامت بها الجمعية العالمية لإدخال التقنيات في التعليم (ISTE) ولكنها تظل معايير عامة وغير مختصة بمجال تعليم اللغات، الأمر الذي جعل جمعيات أخرى تقوم بهذه المهمة - وإن كانت لاتزال في بداياتها- مثل: المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)، والمجلس الأوروبي للغات (ELC). وعلى الرغم من ذلك فقد شهد مجال تعلم اللغة بمساعدة الحاسوب تطورًا ملحوظًا خلال العقود الثلاثة الأخيرة تمثل في نشر عدد من الكتب في هذا المجال، وإصدار عدد من الدوريات العلمية العالمية المتخصصة في هذا الموضوع، بالإضافة إلى عقد العديد من المؤتمرات السنوية المتخصصة في شتى بقاع العالم (لفي و ستوكويل، 2006).

ويلخص كل من (Hubbard & Levey, 2006) تلك الجهود في أربعة مسارات، هي:

إنتاج الكتب والمواد التدريبية الموجهة لمعلمي اللغات الجدد؛ بهدف تعريفهم بمجال تعليم اللغة بمساعدة الحاسوب.

إنتاج المقالات العلمية والعملية لخدمة جانبي البحث والتطبيق في مجال إعداد وتدريب معلمي اللغات.

وضع تصورات تطبيقية لمجال تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي مستمدة من نظريات اكتساب اللغة الثانية.

استخدام بعض تقنيات الإنترنت، كالبريد الإلكتروني، وغرف المحادثة، والقوائم البريدية،.. وغيرها؛ بهدف نقل الأفكار والمهارات المتضمنة في الكتب والمقالات والمحاضرات إلى الفصول الدراسية وتطبيقها عمليا.

وإذا نظرنا إلى الأمر بشكل عملي، وجدنا أن تلك الجهود لم يواكبها مزيد من تدريب المعلمين على استخدام التقنيات الحديثة في تعليم اللغة؛ مما جعل الفردية هي المسيطرة على كثير من قرارات المعلمين نحو استخدام الحاسوب في تعليم اللغة داخل الفصول الدراسية. ومن الجهود القليلة في هذا المجال - خاصة في العالم العربي - التصور الذي بلوره (Al-Kahtani, 2007) حيث اقترح خطة تدريبية لمعلمي اللغات بشكل عام وأعضاء هيئة التدريس في أقسام اللغة الانجليزية بالجامعات السعودية بشكل خاص يتمكنون خلالها من التدريب على كيفية استخدام الحاسوب والإنترنت في تعليم اللغة الانجليزية. ويمتد البرنامج التدريبي المقترح على ثلاثة عشر أسبوعًا بمعدل محاضرتين في الأسبوع. ويتكون البرنامج من أربع مراحل:

المرحلة التعريفية: يتعرف المتدربون في هذه المرحلة على أنواع التقنيات الحديثة، وأهميتها في تعليم وتعلم اللغات، وكذلك المكونات الأساسية لأجهزة الحاسوب.

المرحلة المهارية: يتدرب المعلم في هذه المرحلة على المهارات الحاسوبية الأساسية، كالتدريب على الطباعة باللمس، وحفظ وطباعة النصوص، وتصفح الإنترنت، والتدريب على محركات البحث المختلفة واستراتيجيات استخدامها، وكيفية إرسال واستقبال البريد الإلكتروني، والتصوير الرقمي وغيرها من المهارات التي يحتاجها الطالب المتدرب.

المرحلة التطبيقية: تبدأ هذه المرحلة بإعطاء بعض الجوانب النظرية في تعليم اللغات بمساعدة الحاسوب وتنتهي ببعض التطبيقات العملية مثل زيارة بعض مواقع تعليم اللغة على الإنترنت، والتعرف على برمجيات تعليم وتعلم اللغة.

المرحلة التقويمية: يقوم المتدربون في هذه المرحلة بتقويم بعض مواقع تعليم وتعلم اللغة على الإنترنت، وكذلك بعض برمجيات تعليم وتعلم اللغة من حيث المحتوى، واللغة، والجوانب الفنية وذلك باستخدام معايير مناسبة لتقويم برامج الحاسوب لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (محمد، 2009). والهدف من هذا التقويم هو أن يضع المعلم المتدرب نفسه موضع الطالب الذي سيستخدم هذه البرمجيات والمواقع، ويحكم تبعا لذلك على مناسبة استخدامها في تعليم وتعلم اللغة من عدمه.

وقد استفاد الباحث من تصورات هذه الخطة التدريبية استفادة مباشرة عند وضعه لمفردات مادتي تقنيات تعليم اللغة المقررة على طلاب برنامجي الدبلوم العالي بقسمي تدريب وإعداد المعلمين بمعهد اللغويات والتي هي موضوع البحث الحالي. وعلى الرغم من أن الخطة التدريبية قد وضعت - أصلاً - لتدريب معلمي

اللغة الانجليزية، إلا أنه يمكن الاستفادة منها في وضع خطة تدريبية مشابهة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

واقترح (Alkahtani, 2009) أن يكون هناك خطة تدريبية لمعلمي اللغات من ثلاثة مستويات:

المستوى المبتديء: يدرب فيه المعلم على المهارات الحاسوبية الأساسية، مثل: معالج النصوص، والبريد الإلكتروني، وتصفح الإنترنت، وتنصيب البرامج.

المستوى المتوسط: يدرب فيه المعلم على كيفية استخدام المهارات الحاسوبية الأساسية في تعليم وتعلم اللغة.

المستوى المتقدم: يدرب فيه المعلم على كيفية تأليف وكتابة البرمجيات المعتمدة على نظريات تعلم وتعليم اللغة، ووضع المواد التعليمية على الإنترنت، وتحويل المواد الصوتية والمرئية إلى رقمية، كما يتدرب على كيفية عمل المنتديات الإلكترونية وقوائم المحادثة واستخدامها في تدريس اللغة.

وإذا أمعنا النظر في تلك الجهود، وجدنا أنها جميعًا تركز على تطبيقات التقنيات الحديثة في تعليم اللغات الأوروبية وخاصة تعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية، ويندر أن نجد أعمالا تتحدث عن تطبيقات الحاسوب والإنترنت في مجال تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. ويعتبر معهد اللغويات بجامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية سباقًا في هذا المجال، حيث يشتمل على قسمين متخصصين في إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها وتدريبهم وفق أحدث الأسس والمناهج العلمية. ويقدم هذان القسمان ثلاثة برامج عالية، تشتمل جميعها على مقررات تختص بتدريب معلمي اللغة العربية على استخدام التقنيات الحديثة في التدريس. ويعكف المعهد حاليًا على وضع معايير احترافية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومن ضمنها معايير خاصة باستخدام التقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. وتأتي هذه الجهود - ومن ضمنها الدراسة الحالية - لتسد فراغًا قائمًا في هذا المجال.

عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها:

هدفت الدراسة إلى التعريف باستخدامات الحاسوب والإنترنت في إعداد وتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على ذلك، في معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود، وبيان اتجاهات الطلاب المعلمين نحو مفردات المقرر، ومدى مساهمة المقرر في تقوية اتجاهاتهم نحو تعلم الحاسوب واستخدامه في تعليم اللغة. ويمكن عرض نتائج البحث الحالي من خلال المعالجات الإحصائية التي استخدمت في تناول النتائج الكمية، التي عبرت عن آراء المتدربين على الأسئلة التي وردت في الاستبانة، وعلى أثر متغيرات: العمر، والتخصص، والجامعة المتخرج فيها. وفيما يلي عرض النتائج ومناقشتها:

النتائج المتعلقة باتجاهات المتدربين نحو مفردات مقرر تقنيات تعليم اللغة :

للتعرف على اتجاهات الطلاب المعلمين نحو مفردات مقرر تقنيات تعليم اللغة، تم حساب التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابة أفراد الدراسة على عبارات محور مفردات مادة تقنيات تعليم اللغات. وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي :

الاتجاهات نحو أهمية المقدمات والتعريفات :

جدول 4: استجابة أفراد الدراسة على عبارات محور المقدمات والتعريفات مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

الرقم	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف	الرتبة
		النسبة %	مهم جدا	مهم	متوسط الأهمية	قليل الأهمية	غير مهم	الحسابي	المعياري	
3	مقدمة عن الإنترنت وكيفية عملها	ك	146	10	4	2	-	4.85	0.50	1
		%	90.1	6.2	2.5	1.2	-			
2	مقدمة عن المكونات الأساسية للحاسوب	ك	122	34	3	3	-	4.70	0.60	2
		%	75.3	21.0	1.9	1.9	-			
1	مقدمة عن الوسائل التقليدية والوسائل الحديثة	ك	115	40	5	2	-	4.65	0.60	3
		%	71.0	42.7	3.1	1.2	-			
المتوسط العام								4.73	0.53	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد الدراسة يرون أن المقدمات والتعريفات بمادة تقنية تعليم اللغة مهمة جداً بمتوسط (4.73) وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي (من 4.21 إلى 5.00) وهي الفئة التي تشير إلى خيار (مهم جداً)على أداة الدراسة، مما يوضح أن أفراد الدراسة يرون أن المقدمات والتعريفات بمادة تقنيات تعليم اللغات مهمة جداً.

ويتضح من النتائج أن هناك اتساقًا في رؤية أفراد الدراسة لأهمية المقدمات والتعريفات؛ حيث وافقوا على جميع بنود المقدمات والتعريفات بمادة تقنيات تعليم اللغات مهمة جداً، حيث تراوحت متوسطات رؤيتهم لأهمية المقدمات والتعريفات ما بين

(4.65 إلى 4.85) وهي متوسطات تقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي التي تشير إلى (مهم جداً) على أداة الدراسة، مما يوضح أن هناك اتساقًا في رؤية أفراد الدراسة لأهمية المقدمات والتعريفات، حيث وافقوا على جميع بنود المقدمات والتعريفات بمادة تقنيات تعليم اللغات مهمة جداً، وهي التي تتمثل في الفقرات أرقام (3، 2، 1) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة على أهميتها بشدة كالتالي :

جاءت الفقرة رقم (3) وهي " مقدمة عن الإنترنت وكيفية عملها" في المرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة على أهميتها بشدة بمتوسط (4.85).

جاءت الفقرة رقم (2) وهي " مقدمة عن المكونات الأساسية للحاسوب " في المرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة على أهميتها بشدة بمتوسط (4.70).

جاءت الفقرة رقم (1) وهي " مقدمة عن الوسائل التقليدية والوسائل الحديثة " في المرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة على أهميتها بشدة بمتوسط (4.65).

والملاحظ أن المقدمات المرتبطة بالحاسوب والإنترنت نالت اهتمامًا أعلى من تلك التي تتحدث عن الوسائل التقليدية أو الوسائل الحديثة بشكل عام، مما يعني أن هناك اهتمامًا عاليًا لدى المتدربين بالتقنيات المرتبطة بالحاسوب والإنترنت واستخداماتها في تعليم اللغة العربية.

الاتجاهات نحو أهمية المهارات الحاسوبية :

جدول 5:استجابة أفراد الدراسة على عبارات محور المهارات الحاسوبية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

الرقم	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	مهم جدا	مهم	متوسط الاهمية	قليل الاهمية	غير مهم			
8	تدريبات علي تصفح الإنترنت	ك	159	2	1	-	-	4.98	0.19	1
		%	98.1	1.2	0.6	-	-			
7	تدريبات علي كيفية إرسال واستقبال البريد الإلكتروني	ك	156	4	1	1	-	4.94	0.32	2
		%	96.3	2.5	0.6	0.6	-			
9	تدريبات على محركات البحث المختلفة وكيفية عملها	ك	152	5	3	2	-	4.90	0.45	3
		%	93.8	3.1	1.9	1.2	-			
5	تدريبات علي الطباعة باللمس	ك	147	10	2	2	1	4.85	0.55	4
		%	90.7	6.2	1.2	1.2	0.6			
6	تدريبات علي حفظ البيانات وطباعتها باستخدام معالج النصوص	ك	133	19	6	2	2	4.72	0.71	5
		%	82.1	11.7	3.7	1.2	1.2			
4	تدريبات علي كيفية فتح وإغلاق أجهزة الحاسوب	ك	105	30	10	9	8	4.33	1.13	6
		%	64.8	18.5	6.2	5.6	4.9			
المتوسط العام								4.79	0.36	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد الدراسة يرون أن المهارات الحاسوبية بمادة تقنيات تعليم اللغات مهمة جداً بمتوسط (4.79) وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي (من 4.21 إلى 5.00) وهي الفئة التي تشير إلى خيار (مهم جداً)على أداة الدراسة، مما يوضح أن أفراد الدراسة يرون أن محور المهارات الحاسوبية مهمٌ جداً.

ويتضح من النتائج أن هناك اتساقًا في رؤية أفراد الدراسة لأهمية المهارات الحاسوبية حيث وافقوا على جميع بنود المهارات الحاسوبية بمادة تقنية تعليم اللغة مهمة جداً؛ حيث تراوحت متوسطات رؤيتهم لأهمية المهارات الحاسوبية ما بين (4.33 إلى 4.98) وهي متوسطات تقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي التي تشير إلى (مهم جداً) على أداة الدراسة، مما يوضح أن هناك اتساقًا في رؤية أفراد الدراسة لأهمية المهارات الحاسوبية حيث وافقوا على أن جميع بنود المهارات الحاسوبية بمادة تقنيات تعليم اللغات مهمة جداً وهي التي تتمثل في الفقرات أرقام (8، 7، 9، 6،5) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليها بشدة كالتالي:

جاءت الفقرة رقم (8) وهي " تدريبات علي تصفح الإنترنت " في المرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة على أهميتها بشدة بمتوسط (4.98 م).

جاءت الفقرة رقم (7) وهي " تدريبات علي كيفية إرسال واستقبال البريد الإلكتروني" في المرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة على أهميتها بشدة بمتوسط (4.94).

جاءت الفقرة رقم (9) وهي " تدريبات علي محركات البحث المختلفة وكيفية عملها" في المرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة على أهميتها بشدة بمتوسط (4.90).

جاءت الفقرة رقم (5) وهي " تدريبات علي الطباعة باللمس" في المرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد الدراسة على أهميتها بشدة بمتوسط (4.85).

جاءت الفقرة رقم (6) وهي " تدريبات علي حفظ البيانات وطباعتها باستخدام معالج النصوص " في المرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد الدراسة على أهميتها بشدة بمتوسط (4.72).

والملاحظ على هذه المهارات الأساسية أنها قد حظيت بأعلى الاهتمامات من بين المحاور الثلاثة من قبل الطلاب المعلمين، مما يعني أنها لازمة وضرورية لضمان استخدام الحاسوب في تعليم اللغة العربية. ومن غير الممكن للمعلم الذي لا يجيد هذه المهارات أن يستخدم الحاسوب في تعليم اللغة بشكل فاعل وصحيح. ونتيجة لذلك فإن على برامج إعداد وتدريب معلمي اللغة العربية (قبل وفي أثناء الخدمة) أن تهيئ المعلمين لإتقان هذه المهارات قبل البدء في تطبيقات الحاسوب في تعليم اللغة للناطقين بغيرها.

وكما أن إتقان المهارات الحاسوبية مهمة عند المعلمين فإنها كذلك بالنسبة للمتعلمين أيضا، إذ يجب أن يكون هناك حد أدنى من المعرفة الحاسوبية لدى المتعلم قبل التحاقه بالبرامج التدريبية في هذا المجال. فقد أبانت الدراسة الحالية أن خلفيات الطلاب التقنية تختلف تبعا للبلدان التي ينتمون إليها. فنجد أن الطلاب الذين يأتون من بلدان متقدمة تقنيًا، ملمون ببعض جوانب الحاسوب والإنترنت، بينما يغلب على الطلاب الذين ينتمون لبلدان أقل تقدمًا في المجال التقني عدم الإلمام ماعدا بعض الطلاب الذين أتيحت لهم الفرصة للحصول على بعض الدورات في هذا المجال. ويشكل هذا التفاوت بين الطلاب مشكلة حقيقية للمدرس فهو لا يستطيع الارتفاع بالتدريس إلى مستوى الطلاب الذين لديهم خلفية تقنية، أو النزول به إلى مستوى الذين تنعدم لديهم هذه الخلفية. وكلما كان عدد الطلاب أكثر، كانت عملية متابعتهم من قبل المعلم أصعب. وقد توصل الباحث إلى أن العدد الذي يمكن للمعلم متابعته في أثناء التدريس في معمل الحاسوب هو من 15-20 طالبًا. ويصعب على المعلم متابعة أكثر من هذا العدد، خاصة إذا كان عدد من ليس لديهم مهارات حاسوبية من الطلاب يفوق عدد الذين لديهم بعض الخبرة في هذا المجال. ويرى الباحث توزيع الطلاب الذين يربو عددهم على عشرين طالبًا إلى شعبتين دراسيتين، ويكون توزيعهم طبقا لخلفياتهم التقنية، وإذا لم يتيسر توزيعهم بهذه الصورة يستحسن توزيع الذين لديهم خلفية تقنية بالتساوي بين الشعبتين. ويمكن للمعلم الاستعانة بأصحاب الخبرة من الطلاب لمساعدته في تدريب زملائهم على بعض المهارات الحاسوبية؛ حتى يتفرغ للتركيز على الطلاب الأقل خبرة. وقد أثبتت هذه الطريقة فاعليتها حيث خففت الضغط على المعلم، وجعلت الطلاب أصحاب الخبرة يشعرون بأهمية وجودهم بين زملائهم المتدربين.

الاتجاهات نحو أهمية التطبيقات في تعليم اللغة العربية لغير العرب :

جدول 6: استجابة أفراد الدراسة على عبارات محور التطبيقات في تعليم اللغة العربية لغير العرب مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

الرقم	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف	الرتبة
		النسبة %	مهم جدا	مهم	متوسط الاهمية	قليل الاهمية	غير مهم	الحسابي	المعياري	
10	زيارة بعض مواقع تعليم اللغة العربية علي الإنترنت	ك	139	14	6	2	1	4.78	0.63	1
		%	85.8	8.6	3.7	1.2	0.6			
13	القوائم البريدية واستخداماتها في تدريس اللغة العربية لغير العرب	ك	144	8	4	4	2	4.78	0.72	2
		%	88.9	4.9	2.5	2.5	1.2			
12	برمجيات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	ك	138	11	7	5	1	4.73	0.74	3
		%	85.2	6.8	4.3	3.1	0.6			
15	برنامج العروض التقديمية واستخداماته في تدريس اللغة العربية لغير العرب	ك	131	19	5	4	3	4.67	0.81	4
		%	80.9	11.7	3.1	2.5	1.9			
11	التصوير الرقمي واستخداماته في تعليم اللغة	ك	126	24	6	4	2	4.65	77	5
		%	77.8	14.8	3.7	2.5	1.2			

17	تقديم الطلاب لتصورات عن إمكانية تعليم اللغة العربية باستخدام الحاسوب في المؤسسات التي ينتمون إليها بعد التخرج	ك	104	28	14	10	6	4.32	1.10	6
		%	64.2	17.3	8.6	6.2	3.7			
16	عرض أفضل خمسة مواقع علي الإنترنت لتعليم اللغة العربية لغير العرب	ك	97	27	19	16	3	4.23	1.11	7
		%	59.9	16.7	11.7	9.9	1.9			
14	برنامج معالج النصوص واستخداماته في تدريس اللغة العربية لغير العرب	ك	99	26	15	12	10	4.19	1.24	8
		%	61.1	16.0	9.33	7.4	6.2			
المتوسط العام								4.54	0.66	

من خلال النتائج المتضمّنة أعلاه يتضح أن أفراد الدراسة يرون أن التطبيقات في تعليم اللغة العربية لغير العرب بمادة تقنيات تعليم اللغات مهمة جداً بمتوسط (4.54 من 5) وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي (من 4.21 إلى 5.00) وهي الفئة التي تشير إلى خيار (مهم جداً)على أداة الدراسة مما يوضح أن أفراد الدراسة يرون أن التطبيقات في تعليم اللغة العربية لغير العرب بمادة تقنية تعليم اللغة مهمة جداً.

ويتضح من النتائج أن هناك تفاوتاً في رؤية أفراد الدراسة لأهمية التطبيقات في تعليم اللغة العربية لغير العرب ما بين رؤيتهم بأن بعض بنودها مهمة جداً، ورؤيتهم بأن بنودًا أخرى منها مهمة، حيث تراوحت متوسطات رؤيتهم لأهمية التطبيقات في تعليم اللغة العربية لغير العرب ما بين (4.19 إلى 4.78) وهي متوسطات تتراوح ما بين الفئتين: الرابعة والخامسة من فئات المقياس الخماسي واللتين تشيران إلى (مهم جداً / مهم) على أداة الدراسة مما يوضح أن هناك تفاوتاً في رؤية أفراد الدراسة لأهمية التطبيقات في تعليم اللغة العربية لغير العرب ما بين رؤيتهم بأن بعض بنودها مهمة جداً ورؤيتهم بأن بنود أخرى منها مهمة، حيث رأى أفراد الدراسة أن سبعة بنود مهمة جداً أبرزها تتمثل في الفقرات أرقام (10، 13، 12، 15، 11) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة على أهميتها بشدة كالتالي :

جاءت الفقرة رقم (10) وهي " زيارة بعض مواقع تعليم اللغة العربية علي الإنترنت" في المرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة على أهميتها بشدة بمتوسط (4.78)، مما يؤكد أهمية التقنيات المرتبطة بالإنترنت لدى الطلاب المتدربين. وعلى الرغم من أهمية زيارة مواقع تعليم اللغة العربية على الإنترنت، إلا أنه قد يصعب على المعلم متابعة ما يتصفحه الطلاب المتدربون من مواد على الإنترنت في أثناء انشغاله في الصف وذلك عندما تكون الإنترنت مفتوحة لجميع الطلاب. والحل لهذه المشكلة يكمن في طريقتين: الأولى وجود برمجيات تمكن المعلم من متابعة ما يتصفحه المتدربون والتحكم فيه، والثانية أن يتم تنزيل المواقع التي يرغب المعلم في تقديمها للطلاب، بحيث تكون شبكة المعلم مفتوحة وشبكة الطلاب داخلية. وباستخدام تلك الطرق، لن يستطيع الطلاب الخروج من المواقع التي يرغب المعلم في تصفحهم لها.

جاءت الفقرة رقم (13) وهي " القوائم البريدية واستخداماتها في تدريس اللغة العربية لغير العرب " في المرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة على أهميتها بشدة بمتوسط (4.78).

جاءت الفقرة رقم (12) وهي " برمجيات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها " في المرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة على أهميتها بشدة بمتوسط (4.73). وعلى الرغم من أهمية هذه البرمجيات في تعليم اللغة العربية إلا أن معظمها كانت من إنتاج شركات أجنبية وتحتوي على مواد تعليمية وثقافية غير مناسبة للطلاب من ثقافات تختلف عن ثقافة المنتجين لتلك البرمجيات. هذا بالإضافة إلى عدم مناسبة محتواها العلمي واللغوي، وصعوبة تحرك الطالب داخل تلك البرمجيات بسبب الرموز غير المعبرة عن المحتوى الذي تشير إليه. وللتغلب على مثل هذه المشكلات، فإنه يجب على شركات البرمجيات الاستفادة من خبرات معاهد تعليم اللغة العربية بحيث تجتمع الخبرات العملية والفنية بالإضافة إلى الخلفية العلمية (محمد، 2009). كما يتطلب من المعلم فحص البرمجيات الحاسوبية والتأكد من سلامتها ومطابقتها للمواصفات والمعايير قبل الشروع في استخدامها.

جاءت الفقرة رقم (15) وهي " برنامج العروض التقديمية واستخداماته في تدريس اللغة العربية لغير العرب " في المرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد الدراسة على أهميتها بشدة بمتوسط (4.67).

جاءت الفقرة رقم (11) وهي " التصوير الرقمي واستخداماته في تعليم اللغة " في المرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد الدراسة على أهميتها بشدة بمتوسط (4.65).

كما يتضح من النتائج أن أفراد الدراسة يرون بأن بندًا واحدًا مهمًا يتمثل في الفقرة رقم (14) وهي " برنامج معالج النصوص واستخداماته في تدريس اللغة العربية لغير العرب" بمتوسط (4.19).

والملاحظ أن المقرر في مجمله قد نال اهتمام جميع الطلاب المتدربين بغض النظر عن تفضيل مفردة على أخرى. ولم تسجل أي من مفرداته أقل من متوسط (4.19) من اهتمام طلاب عينة البحث، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي الذي يشير إلى (مهم) على أداة الدراسة. ويشير حصول مفردات المقرر على هذه الدرجة من الاهتمام من قبل الطلاب المتدربين إلى معرفتهم بأهمية التقنيات الحديثة وإمكانية استخدامها مستقبلاً في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وعلى الرغم من أهمية استخدام التقنيات الحديثة في تعليم اللغة، إلا أنها يجب ألا تشغل المعلم والطالب عن الموضوع الأساسي الذي يجب التركيز عليه وهو الدرس الذي يلقيه المعلم، فقد يجد المعلم نفسه - أحيانا- منشغلاً بالحديث عن كيفية استخدام الأجهزة بدلاً من شرح موضوع الدرس.

النتائج المتعلقة بالفروق في الاتجاهات باختلاف الخصائص الشخصية

التعرف على الفروق في اتجاهات أفراد الدراسة باختلاف التخصص:

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق بين اتجاهات أفراد الدراسة باختلاف تخصصاتهم، استخدم الباحث اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Samples T-test وجاءت النتائج كالتالي:

جدول 7: نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق بين اتجاهات أفراد الدراسة باختلاف تخصصاتهم

المحور	الفئة	المتوسط	قيمة ت	الدلالة
المقدمات والتعريفات	لغة عربية	4.3676	7.789-	**0.000
	شريعة أو دراسات إسلامية	5.0000		
المهارات الحاسوبية	لغة عربية	4.6201	4.877-	**0.000
	شريعة أو دراسات إسلامية	4.9060		
التطبيقات في تعليم اللغة العربية لغير العرب	لغة عربية	4.1746	6.424-	**0.000
	شريعة أو دراسات إسلامية	4.8098		

** فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 فأقل

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن هناك فروقًا بين اتجاهات أفراد الدراسة أصحاب تخصص اللغة العربية، وأفراد الدراسة أصحاب تخصص الشريعة في الاتجاه نحو محاور الدراسة لصالح أفراد الدراسة أصحاب تخصص الشريعة أو الدراسات الإسلامية. ولتفسير هذه النتائج رجع الباحث للجامعات التي تخرج فيها طلاب الشريعة أو الدراسات الإسلامية، فوجد أن العدد الأكبر من هؤلاء الطلاب (حوالي 68%) تخرجوا في جامعات عربية تظهر بعض الاهتمام بالمهارات الحاسوبية وتطبيقاتها في العلوم الشرعية، وهو الأمر الذي يفسر الفروق لصالحهم على الرغم من أن الجامعات العربية تولي كذلك اهتمامًا بالمهارات الحاسوبية في أقسام اللغة العربية.

التعرف على الفروق في اتجاهات أفراد الدراسة باختلاف العمر :

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق بين اتجاهات أفراد الدراسة باختلاف أعمارهم استخدم الباحث اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Samples T-test وجاءت النتائج كالتالي:

جدول 8: نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق بين اتجاهات أفراد الدراسة باختلاف أعمارهم

المحور	الفئة	المتوسط	قيمة ت	الدلالة
المقدمات والتعريفات	أقل من 35 سنة	4.8630	6.878	**0.000
	من 35 – 45 سنة	4.2323		
المهارات الحاسوبية	أقل من 35 سنة	4.8501	4.755	**0.000
	من 35 – 45 سنة	4.5354		
التطبيقات في تعليم اللغة العربية لغير العرب	أقل من 35 سنة	4.7006	6.848	**0.000
	من 35 – 45 سنة	3.9280		

** فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 فأقل

من خلال النتائج المتضمنة أعلاه يتضح أن هناك فروقا بين اتجاهات أفراد أصحاب الفئة العمرية (أقل من 35 سنة) وأفراد الدراسة أصحاب الفئة العمرية (من 35 – 45 سنة) في الاتجاه نحو محاور الدراسة لصالح أفراد الدراسة أصحاب الفئة العمرية (أقل من 35 سنة).

التعرف على الفروق في اتجاهات أفراد الدراسة باختلاف الجامعة :

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق بين اتجاهات أفراد الدراسة باختلاف الجامعات التي تخرجوا فيها استخدم الباحث اختبار(ت) للعينات المستقلة Independent Samples T-test وجاءت النتائج كالتالي :

جدول 9 :نتائج اختبار(ت) للعينات المستقلة للفروق بين اتجاهات أفراد الدراسة باختلاف الجامعات التي تخرجوا فيها

المحور	الجامعة	المتوسط	قيمة ت	الدلالة
المقدمات والتعريفات	عربية	4.1818	5.720	0.000**
	أجنبية	4.8214		
المهارات الحاسوبية	عربية	4.8357	4.696	0.000**
	أجنبية	4.4697		
التطبيقات في تعليم اللغة العربية لغير العرب	عربية	4.6527	5.897	0.000**
	أجنبية	3.8466		

** فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 فأقل

من خلال النتائج المتضمنة أعلاه يتضح أن هناك فروقًا بين اتجاهات أفراد الدراسة الذين تخرجوا في جامعات عربية وأفراد الدراسة الذين تخرجوا في جامعات أجنبية في الاتجاه نحو محاور الدراسة لصالح أفراد الدراسة الذين تخرجوا في جامعات عربية ماعدا محور المقدمات والتعريفات والذي كان لصالح الذين تخرجوا في جامعات أجنبية. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن أقسام اللغة العربية بالجامعات العربية عادة ومن خلال أنشطتها اللاصفية تظهر بعض الاهتمام بمهارات الحاسوب مقارنة بأقسام اللغة العربية بالجامعات الأجنبية التي تخرج فيها أفراد العينة، مما يجعل خريجوها يشعرون بأهمية المهارات الحاسوبية وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربية. ويظهر ذلك من خلال محور المقدمات والتعريفات والذي كان لصالح خريجي الجامعات الأجنبية، ربما لعدم وجود خبرات سابقة في الحاسوب وتطبيقاته في التعليم، مما يجعلهم يشعرون بأهمية المقدمات والتعريفات كأساس ينطلقون منه للمراحل اللاحقة.

مساهمة المقرر في تقوية اتجاه الطلاب المعلمين نحو تعلم الحاسوب واستخداماته في تعليم اللغة:

بتتبع الباحث لطلاب الدراسة الذين تخرجوا في برنامجي الدبلوم العالي لإعداد وتدريب المعلمين من العام الجامعي 1426/1425 هـ إلى العام الجامعي 1431/1430 هـ، الموافق 2006/2005 م - 2011/2010 م عن طريق رابطة الخريجين، اتضح أن 61 طالبًا (أي حوالي 38%) من الطلاب الذين درسوا المقرر يرون بأن المقرر قد ساهم في تقوية اتجاهاتهم نحو تعلم الحاسوب واستخدامه في تعليم اللغة. وينقسم هؤلاء الطلاب إلى قسمين : قسم استمر بعد التخرج في جامعة الملك سعود لإكمال الدراسات العليا، (23 طالبًا أي حوالي 14%)، والقسم الآخر (38 طالبا أي حوالي 24%) عادوا لبلدانهم لتدريس اللغة العربية. وقد ذكر طلاب القسم الأول (الذين استمروا في جامعة الملك سعود لإكمال دراساتهم العليا) أنهم قد التحقوا بدورات متقدمة في الحاسوب شملت: برامج العروض التقديمية، و معالج النصوص، ومعالج البيانات، ومعالج الجداول الحسابية، ومعالج الرسوم والصور. وقد تم عقد معظم هذه الدورات في مركز الحاسوب والهوايات التابع لعمادة شؤون الطلاب بالجامعة. ويؤكد هؤلاء الطلاب أن المعلومات الحاسوبية التي درسوها في مقرر تقنيات تعليم اللغة في المستوى الأول هي التي دفعتهم للالتحاق بهذه الدورات؛ رغبةً منهم في تطوير قدراتهم في هذا المجال. أما طلاب القسم الثاني (الذين عادوا لبلدانهم لتدريس اللغة العربية، والتحقوا بمهنة التعليم) فقد أكدوا أنهم بدؤوا في استخدام الحاسوب والإنترنت وتطبيقه فعليًا في المؤسسات التعليمية التي يعملون بها، ويردون الفضل في ذلك للمعلومات التي حصلوا عليها في أثناء التحاقهم بجامعة الملك سعود بشكل عام والتدريب الذي تلقوه في برامج معهد اللغة العربية بشكل خاص. بل إن بعض هؤلاء الخريجين أكدوا أنهم قد شرعوا في إقامة دورات تدريبية لزملائهم المعلمين حول كيفية استخدام الحاسوب والإنترنت في تعليم اللغة العربية على غرار النموذج الذي تعلموه في معهد اللغويات بجامعة الملك سعود.

توصيات ومقترحات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

1- أن يتم توزيع مقرر تقنيات تعليم اللغة المقرر على الطلاب المعلمين في برنامجي إعداد وتدريب المعلمين على فصلين دراسيين بدلا من فصل دراسي واحد. ويخصص المقرر في المستوى الأول للمهارات الحاسوبية وتعلمها، ويخصص المقرر في المستوى الثاني لتطبيقات الحاسوب والإنترنت في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

2- ضرورة تضمين مقرر تقنيات تعليم اللغات مقدمات وتعريفات وخاصة مقدمات عن الإنترنت وكيفية عملها وعن المكونات الأساسية للحاسوب وعن الوسائل التقليدية والوسائل الحديثة.

3- ضرورة تضمين مادة تقنيات تعليم اللغات تدريبات علي تصفح الإنترنت، وتدريبات علي كيفية إرسال واستقبال البريد الإلكتروني، وتدريبات على محركات البحث المختلفة وكيفية عملها، وتدريبات على الطباعة باللمس، وتدريبات على حفظ البيانات وطباعتها باستخدام معالج النصوص.

4- ضرورة تضمين مادة تقنيات تعليم اللغات تطبيقات عن زيارة بعض مواقع تعليم اللغة العربية على الإنترنت والقوائم البريدية، واستخداماتها في تدريس اللغة العربية لغير العرب وبرمجيات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وبرنامج العروض التقديمية واستخداماته في تدريس اللغة العربية لغير العرب، والتصوير الرقمي واستخداماته في تعليم اللغة.

5- إنشاء موقع على الشبكة يتواصل من خلاله المعلم مع طلبة المقرر. ويمكن أن يضع المعلم جميع محتويات المقرر كاملة على هذا الموقع بحيث يطلع عليها الطلاب في أثناء التدريس، وخارج وقت التدريس. كما يمكن أن يتبادل المعلم مع

الطلاب والطلاب مع زملائهم الأسئلة والاستفسارات والواجبات المتعلقة بالمقرر من أي مكان، وفي أي وقت.

6- توفير معمل حاسب آلي إضافي يكون قريبًا من مبنى المعهد يستطيع الطلاب من خلاله التدرب على تطبيقات الحاسوب في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى خارج أوقات الدراسة، وفي الأوقات التي يكون فيها المعمل الأساسي مشغولاً بطلاب آخرين.

7- توفير فني مختبر حاسب آلي للتدخل في الوقت المناسب عند حدوث أعطال طارئة. ويمكن للفني أن يكون قريبًا من المعمل أو يعمل مباشرة مع المعلم في أثناء تدريسه للمقرر. ويقوم الفني أيضا بجدولة المعلمين لاستخدام المعمل، وتنصيب البرمجيات التعليمية، وصيانة الأجهزة وتجهيز المعمل قبل بداية الدرس.

8- أن يكون التركيز في المقرر على الجوانب العملية مع ضرورة إعطاء الطلاب المتدربين خلفية نظرية عن تعليم اللغة بمساعدة الحاسوب.

9- إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية عن الطلاب الذين يستخدمون الحاسوب والإنترنت - فعليًا - في تعليم اللغة العربية في مؤسساتهم التعليمية بعد تلقيهم الإعداد والتدريب في معاهد اللغة العربية؛ لنتبين مدى فعاليته وصحة تطبيقه على أرض الواقع

10- إجراء المزيد من الدراسات حول استخدامات الحاسب الآلي والإنترنت في برامج إعداد المعلمين في معاهد اللغة العربية بالجامعات السعودية.

المراجع:

سعادة، جودت، والسرطاوي، عادل (2003). **استخدام الحاسوب والإنترنت في ميادين التربية والتعليم.** الأردن، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

شابل، كارول (2001). **تطبيقات الحاسب الآلي في اكتساب اللغة الثانية: أسس للتعليم والتقييم والقياس والبحث العلمي.** ترجمة سعد بن علي القحطاني.، جامعة الملك سعود: النشر العلمي والمطابع 2007م.

عبد رب النبي محمد، ممدوح (2009). **برامج الحاسوب في تعليم العربية: دراسة مقارنة.** سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. جامعة الملك سعود: النشر العلمي والمطابع.

لفي، مايك ؛ وستوكويل،قلين (2006). **أبعاد تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي (CALL): خيارات وموضوعات في تعلم اللغة بمساعدة الحاسوب.** ترجمة محمد سعيد العلم، جامعة الملك سعود: النشر العلمي والمطابع 2010م.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2010). استخدام التقنيات الحديثة في تطوير اللغة العربية. تحرير عبداللطيف عبيد. **سلسلة مشروع النهوض باللغة العربية للتوجه نحو مجتمع المعرفة.** تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

Al-Kahtani, S. (2001). *Computer Assisted Language Learning in EFL instruction at selected Saudi Arabian universities: Profile of faculty*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania.

Al-Kahtani, S. (2007). CALL Integration: A proposal for in-service CALL training program for EFL faculty at Saudi Arabian Universities. College of Language & Translation, *Research Center*, Vol. 42, PP. 1-16.

Alkahtani, S. (2009). *Computer Assisted Language Learning: The case of EFL instruction in Saudi higher Education.* VDM Verlag Dr. Muller.

Hubbard, P. & Levy, M. (2006). The scope of CALL Education (pp. 3-20). In Philip Hubbard and Mike Levy (eds.). *Teacher Education in CALL*. John Benjamins Publishing company.

Kinnaman, D.E. (1996). Schools need good teachers and good technology. *Technology and learning*,15,(18),98-111.

Levy, M. (1997). *Computer Assisted Language Learning: Context and Conceptualization*. Oxford: Clarendon Press.

Schmidt, D.(1995). *Use and integration of computer-related technology in teaching by preservice teacher education faculty*: Unpublished doctoral dissertation, Iowa State University, Ames.

تقييم الخدمات المكتبية المقدمة إلى لأشخاص ذوي الإعاقة البصرية في الأردن في ضوء المعايير الدولية

إيمان الزبون * منى الحديدي **

تاريخ تسلم البحث 2013/3/25 تاريخ قبوله 2013/9/5

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تقييم واقع الخدمات المكتبية المقدمة إلى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية في الأردن للعام 2012، ومقارنتها بالممارسات والمعايير المتبعة دوليًا في هذا المجال. وقد تكوّنت عينة الدراسة من (32) مكتبة تابعة للجامعات الرسميّة والخاصة والمكتبات العامة، وتمّ تطوير مقياس المعايير الدولية للخدمات المكتبية التي تقدم إلى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية، تكوّن من ستة معايير رئيسة تغطي (55) مؤشرًا، واستخرجت له دلالات صدق وثبات مقبولة لأغراض الدراسة، تلا ذلك تطبيق المقياس على عينة الدراسة ثم أجري تحليل النتائج. وأشارت نتائج الدراسة إلى مستوى توافر ضعيف جدًا للمعايير الدولية للخدمات المكتبية للأشخاص ذوي الإعاقة البصرية كدرجة كلية؛ إذ بلغ متوسط الدرجات الكلية (0,1329)، وأن خمسة أبعاد كان مستوى التوافر فيها ضعيفًا جدًا، هي: خدمات روّاد المكتبة (0,1055)، والموارد البشرية (0,0508)، والعلاقات العامة 0,1000، ومصادر المعلومات 0,125، والأدوات والمعدات والتكنولوجيا الحديثة 0,0889. في حين أن بعدًا واحدًا كان مستوى التوافر فيه ضعيفًا، وهو مبنى المكتبة وبمتوسط قدره (0,304). (الكلمات المفتاحية: مكتبات، الخدمات المكتبية للمكفوفين، الأشخاص ذوو الإعاقة البصرية).

مقدمة: تزايد مؤخرًا الاهتمام بقضية الخدمات المكتبية المتوافرة للأفراد ذوي الإعاقة البصرية نتيجة لتزايد أعداد الملتحقين منهم في الكليات والجامعات، ونتيجة للحركات الداعمة لدمجهم وتمكينهم وإعطائهم حقوقهم (Carter, 2004). ويستخدم مصطلح مكتبات المكفوفين للإشارة إلى الأنواع المختلفة من المؤسسات التي تستجيب لتنوع حاجات المستخدمين من طرق القراءة واختلافها (Roos, 2007)، التي تساعد الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية على أخذ مكانهم الصحيح كأعضاء مقبولين في مجتمعاتهم (Bruhn, 1991).

ويشير الأدب التربوي المتعلق بالخدمات المكتبية للأشخاص ذوي الإعاقة البصرية إلى أن التوجهات الحديثة تسعى إلى تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية من الوصول للخدمات المكتبية من خلال المكتبات العامة، وهذا يتلاءم مع التوجه الحديث في مجال التربية الخاصة على نحوٍ عام؛ وهو الدمج الاجتماعي للأشخاص ذوي الإعاقة (Moisey, 2007; Brazier, 2007)؛

* كلية الملكة رانيا للطفولة، الجامعة الهاشمية، الأردن.
** كلية العلوم التربوية، الجامعة الاردنية، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

Evaluation of Library Services for People with Visual Disability in Jordan in Light of International Standards

Eman Al-Zboon, *Queen Rania Faculty for Childhood, The Hashemite University, Al-Zarqa, Jordan.*
Muna Al-Hadidi, *Educational Science Faculty, Jordan University, Amman, Jordan.*

Abstract: The purpose of this study was to evaluate the current status of the library services provided to people with visual disability in Jordan for the year (2012) and compare them to international practices and standards. The study sample consisted of (32) public and private libraries in public and private universities and major public libraries. A scale of international standards for the library services provided to people with visual disability was developed. The scale consisted of six key standards covering (55) indicators and acceptable connotations of validity and reliability for the purposes of this study were derived, before being applied to study sample, and then data were analyzed. The results of the study indicated that the availability of international standards for services for people with visual disability was very low level as a total score (with a mean of = 0.1329) and in the domains of: Services of library patrons (with a mean of 0.1055), library building (with a mean of 0.304), human resources (with a mean of 0.0508), public relations (with a mean of 0.1000), sources of information (with a mean of 0.1250), tools and equipment and new technology (with a mean of 0.0889). In the domains of the library building, the level was low (with a mean of 0.304). (**Keywords**: libraries, library services for visually impaired people, people with visual impairment).

من خلال تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية من الوصول إلى المواقع الالكترونية المختلفة، بتوفير بعض المعايير الخاصة بتلك المواقع لتسهيل وصول الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية إلى المعلومات (Brazier,2007). ويؤكد ذلك الكاتب جيم في مقالة بعنوان التمييز الرقمي (Digital Discrimination)، الذي يشير فيه إلى أهمية تسهيل وصول الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية إلى المواقع الإلكترونية المختلفة، والإبحار بها من خلال استعمال برمجيات قارئة الشاشة وغيرها من التقنيات الحديثة (Jim, 2008).

ويرجع تاريخ الخدمات المكتبية للمكفوفين إلى عام 1858 عندما أنشئت دار الطباعة الأمريكية للمكفوفين في ولاية كنتاكي؛ حيث عملت على توفير الكتب بالحروف النافرة، وأنشأت مكتبة بوسطن العامة بالولايات المتحدة الأمريكية عام 1868 قسمًا خاصًا لتقديم الخدمات للأشخاص ذوي الإعاقة البصرية (Wright & Danie, 1989).

وتُعدّ المملكة المتحدة من أوائل الدول الأوروبية التي عملت على توفير خدمات مكتبية متطورة للأشخاص ذوي الإعاقة؛ إذ وفر أحد فروع مكتبة مانشستر العامة عام 1862 بعض الكتب المطبوعة بطريقة مون. وبعد ذلك بدأ المعهد القومي الملكي للمكفوفين بنشر الكتب المطبوعة بطريقة برايل (لبان، 1987). وحاليًا يصدر المعهد القومي الملكي للمكفوفين (13000) كتابًا ناطقًا إضافة إلى المكتبة السمعية التي تنتج (700) شريط سمعي، بينما تنتج المكتبة الوطنية (42000) كتاب بطريقة برايل (Kivihal, 2008).

وفي السويد يصدر سنويًا 5629 كتابًا رقميًا جديدًا من نوع (DAISY) و8875 كتابًا محولًا إلى كتاب رقمي (DAISY)، و13021 كتابًا ناطقًا (Cylke, el al., 2007). وفي تركيا أنشئت مؤسسة النقاط الستة للمكفوفين (Association six points for the blind) عام 1905، التي أصدرت أول جريدة تركيّة ناطقة عام 1989، وفي عام 1950 كانت بدايات تقديم خدمات مكتبية للمكفوفين بإنشاء قسم خاص من المكتبة الوطنية يعنى بالخدمات المكتبية للمكفوفين. كما تأسس اتحاد المكفوفين Federation For The Blind عام 1976، وهو عضو ناشط في اتحاد المكفوفين العالمي، واتحاد المكفوفين الأوروبي. ومن أهداف هذا الاتحاد تحسين أوضاع الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية عن طريق تمكينهم من التعليم والوصول إلى المعلومات. وفي عام 1986 أُنشئت المكتبة الناطقة في المكتبة الوطنية التركية (Subasioglu, 2001).

تشير الأدبيات المتعلقة بموضوع الخدمات المكتبية للأشخاص ذوي الإعاقة البصرية إلى ضرورة توافر مجموعة من المواصفات والمعايير في المكتبات، منها مواصفات تتعلق بمبنى المكتبة، وأخرى تتعلق بالإجراءات الفنية والمعدات والأدوات التقليدية والحديثة، وكذلك مواصفات تتعلق بالكوادر العاملة. كما يجب أن يتصف مبنى المكتبة بمواصفات تسهل وصول الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية إلى خدماتها ومن هذه المواصفات توافر الألوان المتغايرة التي تعطي علامات تساعد الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية على التنقل داخل المكتبة، وكذلك خلو الممرات من العوائق، وتوافر المقابض على جوانبها (München, 2001)، بالإضافة إلى توافر علامات لمسية كافية ليقتفي الكفيف أثرها في أثناء تجوّله في المكتبة، وإشارات على الأبواب الزجاجية وعلى الأدراج لتحذير الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية، وكذا توافر مصعد جيد الإضاءة ومكيف بلغة برايل أو بنظام صوتي، إضافة إلى توافر الإضاءة المناسبة لمساعدة الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية على القراءة (Iravel & Nielson, 2005). أما بالنسبة للأثاث داخل المكتبة، فيجب توافر الكراسي المريحة والمتحركة، كما يجب أن تكون الأرض مغطاة بالسجاد أو الأرضيات التي تمنع الكفيف من الانزلاق أو التعثر (München , 2001).

وأما بالنسبة لموقف السيارات، فيجب أن يكون قريبًا من باب المكتبة، وله مساحة كافية، وخاليًا من العوائق، وتتوافر فيه الإشارات التي تدل على وجود أشخاص ذوي إعاقة، ومن الضروري وجود تعليمات (متعلقة بمرافق المكتبة وخدماتها) مكتوبة بلغة برايل أو بخط كبير وبجمل واضحة ومختصرة مع فراغات كبيرة بين الفقرات، واستخدام كتابة سوداء على خلفية بيضاء. وتوفير مكان مناسب للمطالعة بغرض خدمة الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية الذين يرغبون في الإفادة من المقتنيات (العادية) في المكتبة، وكذا ضرورة أن يصمم مبنى المكتبة على نحوٍ يسهّل على ذوي الإعاقة البصرية التجوّل والتحرك بسهولة (Iravel & Nielson, 2005).

كما يراعى في المكتبات توفير مجموعة من العاملين للقيام بالعمليات والأنشطة والخدمات؛ لتسهيل وصول الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية إليها والإفادة من خدماتها؛ فتعيين أمناء مكتبات متخصصين في خدمة الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية أمر في غاية الأهمية، فهناك ضرورة لتنظيم برامج تدريبية للأمناء غير المؤهلين للتعامل مع الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية، وتعيين موظف واحد على الأقل تنحصر مهمته في مساعدة الأشخاص المكفوفين في الحصول على المصادر التي تلبي حاجاتهم المعلوماتية، وتقديم خدمات الإرشاد والتدريب لهم، وكيفية التعامل مع المصادر الالكترونية (Carter, 2004). وكذلك تعيين أخصائي حاسوب للتعامل مع التقنيات الحديثة في المكتبة، بالإضافة إلى وجود موظفين مستعدين لطبع الأشرطة على النحو الذي يطلبه المستفيد من المكفوفين (München, 2001). أما بخصوص المعدات والأدوات التي يجب توافرها داخل المكتبة، فان مراجع مختلفة تتفق على ضرورة توافر بعض المعدات، ومنها توفير أدوات التكبير optical aids لاستخدامات ضعاف البصر، وتوافر أجهزة طبع أشرطة الكاسيت ومسحها، وأستوديو خاص لهذه المهمة، وتوافر أشرطة تسجيل عادية بغرض تسجيل المواد المطبوعة طباعة عادية، وآلة طباعة واحدة على الأقل، وآلة تسجيل صوتي، وأجهزة الكتابة والقراءة الخاصة بالمكفوفين، مثل: جهاز برايل والإبتكون والدائرة التلفزيونية المغلقة (Valenza, 2001; Irvall & Nielsen, 2005; Kivihal, 2008; Subasioglu, 2000)

وقد أصدرت الجمعية الأمريكية للمكتبات عام 1963م " معايير مكتبة الولاية " State Library Standards، التي تضمنت معايير تنظم عملية تقديم خدمات المعلومات لذوي الإعاقة في كل ولاية. وعملت لجنة مواصفات واعتماد خدمات المكفوفين (The Commission on Standards and Accreditation of Services for the Blind) المعروفة بـ:" كومستاك " Comastac على إصدار مواصفات في مختلف المجالات الإدارية والتنظيمية بما في ذلك مواصفات خدمات المكفوفين. وأكدت هذه المواصفات ضرورة تحقيق الخدمة المكتبية للأفراد ذوي الإعاقة البصرية الأهداف نفسها التي تحققها للمبصرين (Wright&Danie,1989).

ويتوجه الاهتمام الدوليُ حاليًا إلى استخدام التكنولوجيا الحديثة في المكتبات على نحوٍ عام ومكتبات الأشخاص ذوي الإعاقة

البصرية على نحوٍ خاص. ويقصد بالتكنولوجيا الحديثة للأشخاص ذوي الإعاقة البصرية أية مادة أو قطعة من التجهيزات أو المعدات أو البرامج تم استخدامها كما تم شراؤها من السوق، أو تم تكييفها وتستخدم لزيادة القدرات الوظيفية للأفراد أو تعزيزها أو تحسينها (Ted, 2002). ومن التقنيات الحديثة التي تستخدم حاليًا في المكتبات، سواء المكتبات العامة أو الخاصة بالمكفوفين ما يسمّى بالمعدات hardware، مثل: مشغّل أقراص ليزر، والطابعات الخاصة بطباعة أوراق برايل Braille printer or embossers، وماسحات ضوئية لمسح النصوص المكتوبة والكتب الالكترونية (München, 2001; Irvall & Nielsen.2005، إضافة إلى توافر الأدوات اللازمة للتحميل بلغة برايل Web-Braile من المواقع التي تقدم هذه الخدمة (Cylke, el al., 2007)، والتي تمثل خدمات مكتبية على شبكة الإنترنت على شكل إلكتروني، تشمل كتب برايل وتسجيلات موسيقية ومجلات، باستطاعة مستخدمها إما قراءة الملفات مباشرة أو تنزيلها بلغة برايل باستعمال أدوات خاصة (Cylke, el al., 2007).

ومن المعدات التكنولوجية الحديثة أيضًا أجهزة الحاسوب الحديثة والمكيفة لتناسب الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية، وتتصف هذه الحواسيب بأنها تسمح للمستفيدين بقراءة المكتوب على الشاشة بنظام برايل؛ حيث يوجد بين المستخدم ولوحة المفاتيح جهاز يقبل المدخلات من لوحة المفاتيح (لوحة مفاتيح برايل)، ويترجمه إلى كتابة بنظام برايل، ويمكن استخدام طابعات خاصة لطباعة الأوراق بطريقة برايل (Rouse,1999). وهنالك أيضًا الفأرة التي تعمل بنظام برايل؛ حيث يتم تحريك الفأرة على سطح منبسط يسارًا ويمينًا، فتتحرك الأشارة على الشاشة من حرف إلى حرف محولة إياه إلى حرف برايل، وعلى الفأرة نقاط ترتفع وتنخفض تحت أصابع القارئ الكفيف، فيقرأ بأصابعه ما هو مكتوب على شاشة الحاسوب، وتتصف لوحة المفاتيح المكيفة بأنها لوحة مفاتيح ذات أحرف مكبّرة (Mates, 1991)، ومن المعدات الأخرى شاشة العرض كبيرة الحجم Valenza, 2001; Irvall & (Nielsen, 2005; Kivihal, 2008).

ومن أحداث التقنيات الحديثة في مجال الخدمات المكتبية للأشخاص ذوي الإعاقة البصرية الكتاب الرقمي الناطق DAISY، وهو اختصار (Digital Accessible Information System)، وتعود نشأة هذه التقنية إلى بداية التسعينيات وهو على شكل إما كتاب رقمي ناطق أو كتاب رقمي أو كتاب سمعي ومكتوب، وهو تقنية عالمية لتسهيل وصول من يعانون عدم القدرة على قراءة الطباعة العادية للمعلومات بسبب إما الإعاقة البصرية أو الإعاقة الجسمية أو صعوبات التعلم، ويمكن تشغيل هذه التقنية من خلال مشغّله الخاص أو من خلال جهاز الكمبيوتر، ولمستخدمه الخيار في استعمال الكمبيوتر المجهز بعارض صوتي أو بعارض برايل. وفي العالم العربي تُعدّ مكتبة الإسكندرية في مصر ووزارة التربية والتعليم في السلطة الوطنية الفلسطينية من الأعضاء المشاركين في هذه الخدمة (DAISY, 2009).

وبالإضافة إلى هذه المعدات هنالك الكثير من البرمجيات المستخدمة في تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية من الوصول إلى المعلومات وإلى الخدمات المكتبية، ومن بين هذه البرمجيات برمجية قارئة الشاشة (screen readers software)، والتي يمكن بوساطتها تحويل النص المكتوب إلى نص منطوق للوصول إلى فهرس المكتبة بالبث المباشر أو عن طريق الإنترنت، كما يمكن تحويل ما هو مكتوب أو مرسوم إلى عرض ناطق باستخدام برنامج جوز (Jaws)، ويمكن استخدام برنامج (Omni1000) الذي يمتلك القدرة على المسح الضوئي من الكتب والصحف والمجلات وقراءتها بصوت واضح (Lisiecki, 1999). ويُعدّ قارئ أركنستون (Arkenstone Reader) حجز الزاوية في تطويع تقنيات المعلومات في المكتبة للأشخاص ذوي الإعاقة؛ إذ يتكوّن من ماسح ضوئي ومعدات ترجمة الرموز والأحرف البصرية بالإضافة إلى البرامج، ويعمل هذا القارئ مع قارئ صوتي رقمي وبرامج لقراءة الشاشة. فضلاً عن أن الطلبة غير القادرين على استخدام الآلات الطابعة بسبب الإعاقة البصرية أو الحركية أو التعليمية يستخدمون الماسح الضوئي ونظام القراءة البصرية الآلية لتحويل المواد المطبوعة إلى الصورة الرقمية، ثم يتم تحويل هذه المواد إلى برامج لقراءة الشاشة ومولدات الصوت الرقمية (Jax & Muraski, 1993). وهناك برنامج قارئ صفحات الانترنت (speech bar)، مثل: برنامج اقرأ من أجلي (read for me)، بالإضافة إلى تكبير الشاشة screen (magnification software) (Ted, 2002)، وتقريب النص (Zoom Text)، وهو يقوم بتكبير حجم الأحرف حسب طلب الشخص وكأنه يمسك بعدسة مكبرة، وكذلك عدسة الحاسب الشخصي (PC Lens). ويمكن الإفادة ممّا يقدمه برنامج ويندوز (Windows)للسماح للمستخدمين بتعديل بيئة العمل؛ كي تناسب حاجاتهم من تغيير الموقع وحجم النوافذ ولون الخلفية، بالإضافة إلى خيارات أخرى كالقدرة على عكس الشاشة بحيث تصبح الأحرف بيضاء على خلفية سوداء مثلاً (Gliner & York , 1992).

وقد كثر الحديث في الآونة الأخيرة عمّا يسمى بالمكتبة العالمية (Global Library)، وتعرف هذه المكتبة بأنها شبكة إنترنت عالمية لمصادر المعلومات مصممة بطريقة رقمية، وتتصف بسهولة الاستخدام من الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية حول العالم، كما تتصف بأنها مترابطة ومستمرة و تصمم على نحوٍ تتعاون فيه دول العالم. والدافع لنشوء هذه المكتبة هو وجود ما يقارب 161 مليون شخص معوق بصريًا في العالم، يستطيعون الإفادة من أقل من 5% من المواد المنشورة (مثل الكتب وغيرها)، وأقل من 20% من المواقع الإلكترونية. وبذا، لا تستطيع أي دولة منفردة ضمان وصول الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية فيها إلى المعلومة التي يريدونها. وفي المؤتمر الذي استضافته مايكروسوفت في واشنطن عام 2004 تم توقيع اتفاق بين شركة DAISY والاتحاد الدولي للمنظمات والمؤسسات ذات العلاقة بالمكتبات (IFLA)، وينص على فكرة المكتبة العالمية؛ حيث يستطيع الشخص الكفيف الوصول إلى إي كتاب يريده حول العالم (Rae, 2009). وسبّب ذلك ظهور قضية حقوق الطبع والنشر

لمصادر المعلومات التي تم تعديلها لمصلحة الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية (Roos, 2007).

ومن المكتبات العالمية ذات الشهرة الواسعة في مجال مكتبات المكفوفين المكتبة الوطنية للأشخاص المكفوفين وذوي الإعاقة الجسدية (NLS) التابعة لمكتبة الكونغرس الأمريكية (LC)، وتقدّم هذه المكتبة خدمات مكتبية وطنية مجانية للأشخاص غير القادرين على قراءة الطباعة العادية إما بسبب محددات بصرية أو جسمية، سواء أمحدّدات دائمة أو مؤقتة. وتنتج المكتبة وتوزع الكتب والمجلات المكيفة بلغة برايل و/ أو بطريقة مسجلة (Cylke, el al., 2007).

ومن المنظمات العالمية النشطة في مجال الخدمات المكتبية للأشخاص ذوي الإعاقة البصرية قسم الخدمات المكتبية (Print disability) التابع للاتحاد الدولي لجمعيات المكتبات (IFLA). والهدف الأساسي لهذا القسم تشجيع التعاون الدولي في مجال الخدمات المكتبية للأشخاص ذوي الإعاقة البصرية وأي إعاقة أخرى تسبّب عدم القدرة على التعامل مع مصادر المعلومات المكتوبة كصعوبات التعلم وغيرها (IFLA, 2007).

بعد الاطلاع على أدب الموضوع، واستقرائه، ومسح الدراسات السابقة حول الخدمات المكتبية للأشخاص ذوي الإعاقة البصرية، تبيّن وجود دراسات عدّة تعرضت لهذا الموضوع، منها: دراسة غطاس عام 1984 التي استهدفت تقييم الخدمات المكتبية التي تقدمها بعض مراكز خدمة ذوي الإعاقة في القاهرة، واشتملت العينة على 15 مكتبة تقدم خدماتها للأفراد ذوي الإعاقة. وكان من أبرز نتائجها أنه لا يوجد أية مكتبة من المكتبات التي شملتها الدراسة تطبق معايير الخدمة المكتبية للمكفوفين، إضافة إلى ضعف الميزانية المخصصة لشراء المواد المكتبية للمكفوفين؛ حيث إن الاعتماد ينحصر أساسًا على الأشرطة المهداة من هيئات عربية وأجنبية، وترتب على ضعف الميزانية عدم وجود استوديوهات لتسجيل الكتب الناطقة بغرض بيعها، كما أنّ استخدام الطلبة ضعاف البصر للمكتبة يكاد يكون معدومًا نتيجة لعدم وجود كتب بالبنط الكبير أو معينات قرائية للحفاظ على البقية المتبقية من الإبصار لهؤلاء الطلبة.

ومن الدراسات الأخرى دراسة لبان عام 1987، حول الخدمات المكتبية لذوي الإعاقة، مع التركيز على واقعها والتخطيط لتطويرها في المملكة العربية السعودية، وبلغ حجم عينتها (20) مكتبة. وكان من أبرز ما توصلت إليه الباحثة من نتائج أن الخدمات المكتبية ما تزال متدنية قياسًا ببقية الخدمات، كما أن جميع مباني المكتبات الخاصة بالأشخاص ذوي الإعاقة في المملكة غير ملائمة لهم، ولم يراع عند إنشائها حاجات هذه الفئة، فضلاً عن أنّ الأثاث المتوافر في المكتبات لا يناسب ظروف الأشخاص ذوي الإعاقة وحاجاتهم؛ حيث لم يتم اختياره بناء على معايير خاصة بهم. وتفتقر المكتبات إلى مكتبيين متخصصين أو حتى حاصلين على تدريب بسيط في خدمة الأشخاص ذوي الإعاقة (لبان ،1987).

وأجرى كيري (Curry, 1991) دراسة هدفت إلى تقييم الخدمات المكتبية المتوفراة للطلبة ذوي الإعاقة في المكتبات الجامعية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، وتكوّنت عينتها من 120 طالبًا. وأشارت نتائج المسح إلى تدني نسبة الخدمات المكتبية المتوافرة لهم، كما أشار 85% منهم إلى أهمية تدريب الكادر في مساعدتهم على الوصول إلى مصادر المعلومات في المكتبة، وتوعيتهم بخدماتها.

ومن الدراسات الأخرى دراسة إيجت (Eggett, 2002) التي هدفت إلى تعرف التكنولوجيا المكيفة المتوافرة لذوي الإعاقة في المكتبات العامة من وجهة نظر روّاد مكتبة جامعة ولاية أوتاه للمكفوفين وذوي الإعاقة والبالغ عددهم 4,939، وكذلك تقييم مدى وعيهم بالخدمات المتوافرة. وقد صُمّم استبيان خاص لأغراض الدراسة، ثم إرسل إلى أفراد العينة عن طريق البريد الالكتروني، كما عُبّئت بعض الاستبيانات عن طريق الهاتف. وتوصلت الدراسة إلى أن أقل من ربع العينة أشاروا إلى أن التكنولوجيا المكيفة متوافرة في المكتبات العامة، كما ذكرت أيضًا أن النسبة الأكبر من أفراد العينة الأصغر سنًا يرغبون في استخدامها إذا توافرت في المكتبات العامة.

وهدفت دراسة مويسي (Moisey, 2007) إلى تقييم الوضع الحالي لاستخدام الأفراد ذوي الإعاقة للمكتبات العامة وتكنولوجيا المعلومات المتوافرة فيها، والتي طبقت "مبادرة المكتبة الشاملة المدعمة بالتكنولوجيا المكيفة". واستخدم الباحث المقابلة شبه المقننة مع أفراد العينة البالغ عددهم (17) أمين مكتبة. وأشارت النتائج إلى فعالية هذه المبادرة في جذب الأفراد ذوي الإعاقة وتقديم الخدمات لهم، كما ازداد حماسهم لاستخدام المكتبة، وازداد أيضًا عدد مستخدميها.

أما دراسة جيلسون وآخرين (Gilson, Dymond & Chadsey, 2007)، فهدفت إلى إجراء مسح وطني لتعرّف تقييم الخدمات المكتبية من وجهة نظر طلبة الجامعات ذوي الإعاقة البصرية من خلال تقييمهم لسهولة الوصول إلى الكتب، ومعيقات ذلك. وتكوّنت عينة الدراسة من 119 طالبًا ذا إعاقة بصرية. وبينت النتائج أشارة 27% من الطلبة إلى نجاحهم في الوصول إلى الكتب، و20% منهم إلى نجاح معتدل، و44 % إلى النجاح أحيانا، وأشار 8% منهم إلى عدم النجاح، و1% إلى الفشل لدرجة كبيرة. كما أشارت النتائج إلى أن معيقات وصول الطلبة الجامعيين إلى المعلومات تتمثل في معيقات تتعلق بالوقت، وقِدم الكتب المعدلة المتوافرة في المكتبة، وعدم إعداد الكادر في التعامل معهم أو إعداد مصادر معلومات تلائم حاجاتهم.

وأمّا الدراسة التي أجراها الاتحاد الدولي لجمعيات المكتبات (IFLA) عام 2007، فهدفت إلى مقارنة المعايير التي تتبعها الدول لمكتبات الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية، واشتملت عينتها على 11 دولة، وصمم لأغراض الدراسة مقياس خاص من قبل مجموعة من الخبراء في هذا المجال. وأشارت النتائج إلى أنه لا توجد معايير

موحدة لمكتبات الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية بين عينة الدراسة، وأن هذه المعايير تختلف من دولة لأخرى حسب تطورها التاريخي وإطارها الوطني وقوانينها. كما أشارت إلى أن التقدم التكنولوجي هو أساس التغيير والتطوير في مجال مكتبات الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية (IFLA, 2007).

واستهدفت دراسة هيل (Hill, 2012) تقييم الخدمات المكتبية المتوافرة للطلبة ذوي الإعاقة من خلال تقدير المكتبين لمستوى امتلاكهم للمعلومات المتعلقة بخدمة الطلبة ذوي الإعاقة، والمصادر التي توفرها المكتبة لخدمتهم، ومدى توافر التكيفات والتعديلات الملائمة لهم، وتكونت العينة من (157) أمين مكتبة. وبينت النتائج أن معظم أفراد العينة أشاروا إلى امتلاكهم مستوى مقبول من المعرفة للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة، بينما أشار 25% إلى امتلاكهم مستوى متوسط، و11% مستوى متدنٍ، و9% مستوى مرتفع. كما أن معظم مصادر المعلومات المتوافرة (93%) غير ملائمة للطلبة ذوي الإعاقة. وأشار 74% منهم إلى أن مبنى المكتبة يشمل تعديلات غير كافية للسماح بحرية الحركة للأفراد ذوي الإعاقة.

يتضح مما سبق أن الدراسات السابقة حاولت إما دراسة الخدمات المكتبية للأفراد ذوي الإعاقة وتقييمها عموما او ذوي الإعاقة البصرية خصوصًا، وحاولت بعضها تقييم هذه الخدمات من وجهة نظر الأفراد ذوي الإعاقة أنفسهم أو من وجهة نظر الكادر العامل في المكتبات. واستهدفت دراسات أخرى التخطيط لتأسيس مكتبة وطنية، واعتمد بعضها في تقييم هذه الخدمات على مدى توافر مصادر المعلومات، والتمويل والمبنى، وسهولة الوصول إليها، بينما لم تستهدف أي منها تقييم الوضع الراهن للخدمات المكتبية للأفراد ذوي الإعاقة البصرية في ضوء المعايير الدولية في جوانب أكثر شمولاً، فضلاً عن أن البحوث التي استقصت الخدمات المكتبية المتوافرة للأشخاص ذوي الإعاقة البصرية محليًا تكاد تكون معدومة، ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

يلحظ المتتبع لواقع الخدمات المكتبية للأشخاص ذوي الإعاقة البصرية في الأردن نقصًا واضحًا في تلك الخدمات، سواء تلك المقدمة في المكتبات العامة أو في مكتبات الجامعات، وكذلك عدم توافر معايير لتقييم الخدمات المكتبية المقدمة إليهم بالرغم من وجود اهتمام دولي كبير لاشتقاق المعايير والاعتماد عليها لاتخاذ قرارات مهنية عالية المستوى؛ حيث أن اشتقاق المعايير يساعد في ضمان جودة الخدمات وضمان كفاءة العاملين في هذه الخدمات وتحديد الحاجات والنواقص. ويشير الأدب التربوي إلى دور المكتبات في تيسير إمكانية وصول الشخص ذي الإعاقة البصرية إلى مصادر المعرفة التي تساعده على تطوير قدراته الثقافية والمهنية وإنجاز البحوث والدراسات والوصول إلى أقصى الدرجات العلمية، كما تساعده على الاندماج في الحياة الاجتماعية والثقافية، وعلى أن يكون عضوًا فعالاً في المجتمع؛ لضمان تحقيقه للاعتماد على الذات والاستقلالية والوصول إلى أقصى ما تسمح به قدراته.

ومن هنا، وجدت الباحثتان أهمية إجراء هذه الدراسة لبحث واقع الخدمات المكتبية المقدمة إلى ذوي الإعاقة البصرية في الأردن ومقارنتها بالممارسات والمعايير المتّبعة دوليًا في مجال الخدمات المكتبية للأشخاص ذوي الإعاقة البصرية؛ حيث لم تجر أية دراسة محلية أصيلة- في حدود علم الباحثتين- تناولت هذا الموضوع محليًا.

هدف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم واقع الخدمات المكتبية المقدمة إلى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية في الأردن في ضوء المعايير الدوليّة في هذا المجال.

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال البحثي الآتي:

1- ما الوضع الراهن للخدمات المكتبية المتوافرة للأفراد ذوي الإعاقة البصرية في الأردن، في ضوء المعايير الدولية المتبعة في هذا المجال؟

أهمية الدراسة:

تتّضح أهمية الدراسة الحالية في جانبين: الأول نظري، والثاني تطبيقي. أما بالنسبة للأهمية النظرية، فإنه يتوقع أن تسهم هذه الدراسة في تقييم مجال حيوي من مجالات الخدمات المقدمة إلى ذوي الإعاقة البصرية، ألا وهو الخدمات المكتبية، كما يتوقع أن يتم بناء أداة قياس موضوعية، تمتاز بخصائص سيكومترية ومصداقية عالية تشتمل على المعايير والممارسات المتبعة دوليًا في قطاع الخدمات المكتبية المقدمة إليهم لاستخدامها في تعرّف واقع هذه الخدمات في الأردن وتقييمها في ضوء المعايير الدولية. أما عن الأهمية التطبيقية، فستصبح لهذا المقياس قيمة وأهمية تربوية خاصة؛ إذ سيكون أداة قياس تضع بين يدي المسؤولين عن الخدمات المقدمة إلى الأشخاص ذوي الإعاقة حقائق صادقة ترمي إلى وضع الخطط الملائمة للعمل على تطوير الخدمات المكتبية المقدمة إلى ذوي الإعاقة البصرية في الأردن، بإتباع الممارسات التي تتفق والمعايير الدولية، كما توفر الدراسة معلومات دقيقة للدارسين والباحثين والمطلعين؛ وذلك بهدف تحسين الخدمات المتوافرة للأشخاص ذوي الإعاقة في الأردن، كما تفتح الدراسة الباب للدراسات اللاحقة ذات العلاقة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تتحدّد هذه الدراسة بعيّنتها؛ حيث إنها اقتصرت على مكتبات الجامعات الحكومية والخاصة والمكتبات العامة. كما تتحدّد بزمانها؛ إذ اقتصرت على العام (2012). وتتمثل محدّدات الدراسة في

الأداة المستخدمة فيها وبخصائصها السيكومترية، وفي الدقة في جمع البيانات.

مصطلحات الدراسة:

الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية: ويقصد بهم الأشخاص فاقدو البصر كليًا أو جزئيًا، الذين يعتمدون في الوصول إلى المعرفة على استخدام حواسّهم الأخرى، بالإضافة إلى البصر المتبقي إن وُجد.

المعايير الدولية: هي مجموعة المواصفات أو المقاييس التي توجّه تطوير الخدمات المكتبية للأشخاص ذوي الإعاقة البصرية، التي تمثل الممارسات المتبعة في المكتبات العريقة لتسهيل وصول الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية إلى المعلومات بناء على ما ورد في الأدبيات ذات العلاقة بالخدمات المكتبية للأشخاص ذوي الإعاقة البصرية وبعض النماذج المكتبية المعروفة.

الخدمات المكتبية: هي الخدمات التي تقدمها المكتبات لروّادها؛ كتوفير خدمات روّاد المكتبة، وتكييف مبنى المكتبة، وتوفير كوادر بشرية، وبناء علاقات عامة، وتوفير مصادر المعلومات، والأدوات والمعدات والتكنولوجيا الحديثة التي تسهل وصول الأفراد إلى مصادر المعلومات.

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج الدراسة:

الدراسة الحالية هي دراسة وصفية مسحية هدفت إلى تقييم الخدمات المكتبية المقدمة إلى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية في الأردن.

مجتمع الدراسة:

يتألف مجتمع الدراسة الحالية من جميع المكتبات التابعة للجامعات الحكومية والخاصة والمكتبات العامة في الأردن، وعددها (32) مكتبة.

عينة الدراسة:

تم تطبيق الدراسة على عينة قصدية تكوّنت من المكتبات التابعة للجامعات الحكومية (ن=10)، والجامعات الخاصة (ن=16)، والمكتبات العامة (ن= 6)، وهكذا تألفت العينة من (32) مكتبة. والجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة.

جدول 1: توزيع عينة الدراسة حسب نوع المكتبة

نوع المكتبة	العدد	اسم الجهة
تابعة لجامعة حكومية	10	جامعة مؤتة جامعة آل البيت جامعة البلقاء التطبيقية جامعة جامعة الطفيلة التقنية جامعة الحسين بن طلال الجامعة الأردنية جامعة اليرموك جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية الجامعة الهاشمية الجامعة الألمانية الأردنية
تابعة لجامعة خاصة	16	جامعة العلوم التطبيقية الخاصة جامعة عمان الأهلية فيلادلفيا الإسراء الخاصة الزيتونة الأردنية الخاصة البترا جرش الزرقاء الخاصة اربد الأهلية الأميرة سمية للتكنولوجيا كلية العلوم التربوية الجامعية الأكاديمية الأردنية للموسيقا عمان العربية للدراسات العليا كلية الأردن الجامعية التطبيقية للتعليم الفندقي والسياحي

		جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا
		جامعة جدارا للدراسات العليا
مكتبة عامة	6	مكتبة عبد الحميد شومان
		مكتبة أمانة عمان الكبرى/المكتبة الرئيسة
		مكتبة مركز زها الثقافي
		مكتبة حدائق الملكة رانيا
		مكتبة أم نوارة
		مكتبة مركز الاشرفية لتكنولوجيا المعلومات
المجموع الكلي	32	

أداة الدراسة:

لتحقيق أغراض هذه الدراسة، طوّر مقياس المعايير الدولية للخدمات المكتبية للأشخاص ذوي الإعاقة البصرية، الذي يهدف إلى تعرُّف مدى انطباق هذه المعايير على المكتبات في الأردن، وهو مقياس يتكوّن في صورته النهائية من ستة معايير رئيسة، لكلّ منها مؤشرات يتم فحص مدى انطباقها على المكتبات، وبلغ عدد هذه المؤشرات (50) مؤشرًا. وهذه المعايير الرئيسة، هي: مبنى المكتبة (1-12)، وخدمات رواد المكتبة (13-18)، والموارد البشرية (19-25)، والأدوات والمعدات والتكنولوجيا الحديثة (26-43)، ومصادر المعلومات (44-50)، والعلاقات العامة (51-55). علمًا بأنّ عملية بناء هذا المقياس وتطويره قد مرّت بعدد من المراحل، هي:

1. مراجعة الأدب التربوي لمراجعة وتحليل وتلخيص المعايير التي تتبناها المكتبات والمنظمات العريقة في هذا المجال وصممت قائمة بأفضل المعايير والممارسات الدولية الحالية في مجال الخدمات المكتبية المقدمة إلى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية، وخصوصًا المعايير التي تتبناها المكتبات والمنظمات العريقة في هذا المجال، وعلى رأسها المكتبة الوطنية للمكفوفين وذوي الإعاقة الجسدية (NLS) التابعة لمكتبة الكونغرس، والمكتبة السويدية للكتاب الناطق وبرايل، والمكتبة المركزية للمكفوفين في إسرائيل، ومكتبة طه حسين للمكفوفين التابعة لمكتبة الإسكندرية، ومكتبة (CELIAL) لذوي الإعاقة البصرية في فنلندا، والاتحاد الدولي لجمعيات المكتبات (IFLA)، والجمعية اليابانية لتأهيل ذوو الإعاقة (JSRPD)، بالإضافة إلى العديد من الدوريات العلمية، مثل: مجلة الإعاقة البصرية وكف البصر (Journal of Visual Impairment & Blindness)، ومجلة آسيا والمحيط الهادئ لتأهيل ذوي الإعاقة (Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal)، وغيرها من المجلات ذات العلاقة، بالإضافة إلى المواقع الإلكترونية ذات العلاقة بالتكنولوجيا المكيفة والمساعدة لذوي الإعاقة البصرية، مثل (DAISY) و (NISO). علمًا بأنه قد تبع ذلك كُلّه حصر هذه الأبعاد وتعريفها إجرائيًا.
2. مراجعة عدد من الدراسات التي تناولت الخدمات المكتبية، وتحديد المؤشرات التي وردت في الأدب ذي العلاقة.
3. وضع مؤشرات لكل بعد من الأبعاد الرئيسة، بحيث تمت صياغة (55) مؤشرًا. ووضع مستويات الإجابة كما يأتي: متوافر: أي أن هذا المعيار موجود ومستخدم في المكتبة حاليًا أو من ضمن خطة المكتبة. وغير متوافر: أي أن هذا المعيار غير موجود وليس من أولويات الخطة.
4. عَرض المعايير ومؤشراتها في صورتها الأولية على (13) مُحكّمًا؛ للحكم على مناسبة المؤشرات ومدى توافقها مع المعايير الرئيسة التي وضعت لها، ومراجعة صياغة المؤشرات، ومدى مقروئيتها. علمًا بأنه قد تم الأخذ بملحوظاتهم. واشتمل المُحكّمين على عدد من أعضاء هيئة التدريس في قسم الإرشاد والتربية الخاصة وقسم علم المكتبات/ كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، والعاملين في مكتبة الجامعة الأردنية، ومكتبة عبد الحميد شومان، ومديرة وحدة ذوي الإعاقة / أمانة عمان الكبرى، ومستشارة شؤون الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية في المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى مسؤول المكتبات المدرسية في مديرية تابعة لوزارة التربية والتعليم.
5. صياغة المؤشرات مع المعايير الرئيسة بعد الأخذ بملحوظاتهم.
6. تجريب المقياس على ثلاث من المكتبات في الأردن؛ للتحقق من مدى وضوحه، ثم تعديل بعض الفقرات بإعادة صياغتها. وبذا، فقد تمّ اعتماد المقياس بصورته النهائية.

صدق المقياس: للتحقق من صدق المقياس تم استخدام طريقة صدق المحتوى، بحيث عُرض على (13) مُحكّما، وقد أسفر التحكيم عن الاتفاق بالإجماع على ملائمة الفقرات (معامل الاتفاق 100%) مع إجراء بعض التعديلات للأخطاء اللغوية والنحوية وفصل بعض الفقرات المزدوجة، وتوضيح بعض المؤشرات، وإعادة صياغتها. كما أن طريقة بناء المقياس وإجراءاته والمصادر التي تم اشتقاق الفقرات منها تُعدُّ دليلاً آخر على صدق المقياس. كما تم التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق البناء؛ بحيث استُخرج

صدق البناء من خلال مصفوفة ارتباط" بيرسون" بين أبعاد المقياس، وقد كانت دالة إحصائيًا، والجدول رقم (2) يبين جدول 2 :مصفوفة معاملات ارتباط "بيرسون "بين أبعاد المقياس

	مبنى المكتبة	خدمات رواد المكتبة	الموارد البشرية	الأدوات والمعدات التقليدية التكنولوجيا الحديثة	مصادر المعلومات	العلاقات العامة
مبنى المكتبة						
خدمات روّاد المكتبة	0.40*					
الموارد البشرية	0.41*	0.60*				
الأدوات والمعدات والتكنولوجيا الحديثة	0.31	0.61*	077*	0.67*		
مصادر المعلومات	0.14	0.61*	0.60*	0.69*	0.86*	
العلاقات العامة	0.60*	0.52*	0.68*	0.40*	0.56*	0.41*

*دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

ثبات المقياس: تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ - ألفا لجميع أفراد العينة، وكان (92.). ويبيّن الجدول (3) معاملات الثبات لأبعاد المقياس؛ حيث إنها كانت مناسبة لأغراض الدراسة.

جدول 3 :قيم معامل الثبات (كرونباخ ألفا) لأداة الدراسة

م	أبعاد أداة الدراسة	قيمة معامل الثبات	عدد الفقرات
1	مبنى المكتبة	0.76	12
2	خدمات رواد المكتبة	0.64	6
3	الموارد البشرية	0.61	7
4	الأدوات والمعدات والتكنولوجيا الحديثة	0.85	18
5	مصادر المعلومات	0.81	7
6	العلاقات العامة	0.79	5
	الدرجة الكلية	0,92	55

إجراءات الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة الحالية والإجابة عن تساؤلها، تم اتخاذ الإجراءات الآتية:

- أعدّت الباحثتان مقياس الدراسة لجمع البيانات من عينة الدراسة.
- حصلت الباحثتان على إحصائية بالمكتبات في الأردن، من خلال الرجوع إلى إحصائيات وزارة الثقافة؛ وذلك لتحديد حجم مجتمع الدراسة وعينته. وتم أخذ الموافقة من الجهات الرسمية المشرفة على هذه المكتبات.
- تم تطبيق مقياس الدراسة على عينة الدراسة بطريقة المقابلة الفردية مع أمناء المكتبات، بالإضافة إلى الملحوظات الميدانية للباحثتين.
- بعد الانتهاء من تطبيق المقياس، تم تفريغ بيانات أفراد العينة، وإجراء التحليل الإحصائي لها من خلال استخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS؛ لإجراء التحليل الوصفي، والإجابة عن سؤال الدراسة.

النتائج:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم الخدمات المكتبية المقدمة إلى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية في الأردن في ضوء المعايير الدولية. وفي ما يأتي تقديم للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة:

الإجابة عن السؤال الأول، وهو: ما الوضع الراهن للخدمات المكتبية المتوافرة للأفراد ذوي الإعاقة البصرية في الأردن في ضوء المعايير الدولية المتبعة في هذا المجال؟

للإجابة عن هذا السؤال وتحديد مدى تحقق كل معيار، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر المعايير الدولية كدرجة كلية ولكل بُعد من أبعاد المعايير الدولية، وتم ترتيبها تنازليًا حسب أهميتها النسبية استنادًا إلى المتوسط الحسابي للدرجات. وقد تم تحديد درجة انطباق المعايير الدولية للخدمات المكتبية للأشخاص ذوي الإعاقة البصرية في الأردن على النحو الآتي:

المتوسطات التي تقل عن 0,3، تشير إلى درجة انطباق ضعيفة جدًا.

المتوسطات التي تتراوح بين 0,3-0,49، تشير إلى درجة انطباق ضعيفة.

المتوسطات التي تتراوح بين 0,5-0,69، تشير إلى درجة انطباق متوسطة.

المتوسطات التي تتراوح بين 0,7-0,89، تشير إلى درجة انطباق كبيرة.

المتوسطات التي تزيد على 0,9، تشير إلى درجة انطباق كبيرة جدًا.

والجدول (4) يبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المعايير الدولية للخدمات المكتبية المقدمة إلى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية في الأردن.

النتائج. مع ملاحظة أن ارتباط البعد الأول مع كل من الأبعاد (4،5،6) كانت دون المطلوب.

جدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المعايير الدولية للخدمات المكتبية للأشخاص ذوي الإعاقة البصرية في الأردن

الرقم	المعيار المحوري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الانطباق
1	مبنى المكتبة	0,304	0,1709	1	ضعيفة
2	خدمات رواد المكتبة	0,1055	0,1009	3	ضعيفة جدا
3	الموارد البشرية	0,0508	0,9969	6	ضعيفة جدا
4	الأدوات والمعدات والتكنولوجيا الحديثة	0,0889	0,1612	5	ضعيفة جدا
5	مصادر المعلومات	0,1250	0,1805	2	ضعيفة جدا
6	العلاقات العامة	0,1000	0,2214	4	ضعيفة جدا
	المجموع	0,1329	0,1115	-	ضعيفة جدا

يتضح من الجدول (4) أن مستوى توافر المعايير الدولية للخدمات المكتبية للأشخاص ذوي الإعاقة البصرية كدرجة كلية كانت ضعيفة جدًا؛ إذ بلغ متوسط الدرجات الكلية (0,1329). وأن خمسة أبعاد كان مستوى توافر المعايير الدولية فيها ضعيفًا جدًا، هي: خدمات رواد المكتبة، والموارد البشرية، والعلاقات العامة، ومصادر المعلومات، والأدوات والمعدات والتكنولوجيا الحديثة. في حين أن بُعد مبنى المكتبة كان مستوى التوافر فيه ضعيفًا، وجاء بالمرتبة الأولى وبمتوسط قدره (0,304)، يليه بُعد مصادر المعلومات وبمتوسط قدره 0,125، يليه بُعد خدمات رواد المكتبة وبمتوسط قدره 0,1055، يليه بُعد العلاقات العامة وبمتوسط مقداره 0,1000، يليه بُعد الأدوات والمعدات والتكنولوجيا الحديثة وبمتوسط قدره 0,0889، وجاء بُعد الموارد البشرية في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي قدره (0,0508).

المناقشة:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: تشير نتائج الدراسة إلى أن مستوى توافر المعايير الدولية للخدمات المكتبية المقدمة إلى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية كدرجة كلية كان ضعيفًا. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كيري (Curry, 1991)، التي أشارت إلى تدني مستوى الخدمات المكتبية المتوافرة لهم، كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (لبان، 1987) التي أشارت إلى أن الخدمات المكتبية المتوافرة للأفراد ذوي الإعاقة متدنية. ويمكن تفسير ذلك بقلة الموارد المالية اللازمة لتنفيذ هذه المعايير في المكتبات العامة في الأردن، كما أن عدد الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية قليل نسبيًا؛ لذا يصعب على جميع المكتبات العامة تطبيق هذه المعايير لتقديم خدمات خاصة لهم، إضافة إلى أن توفير الخدمات المكتبية للأشخاص ذوي الإعاقة البصرية ليست من أولويات الاستراتيجية الوطنية للأشخاص ذوي الإعاقات (2007-2015)؛ إذ لم يرد في هذه الاستراتيجية سوى بند واحد ذي علاقة بالخدمات المكتبية المقدمة إلى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية، وهو توفير طريقة برايل في المكتبات العامة، إضافة إلى تدني مستوى الوعي بمتطلبات توفير مواصفات تتلاءم وطبيعة حاجات هذه الفئة في المكتبات.

وأشارت النتائج إلى أن مستوى توافر المعايير الدولية في بُعد المبنى كان ضعيفًا وبمتوسط قدره (0.304)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هيل (Hill, 2012) التي أشارت إلى أن مبنى المكتبة يشمل تعديلات غير كافية لحرية الحركة للأفراد ذوي الإعاقة. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (لبان، 1987) التي أشارت إلى أن مباني مكتبات المكفوفين غير ملائمة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص ذوي الإعاقة في الأردن لم يعتمد للآن أية معايير تتعلق بتكييف مباني المكتبات لتلائم الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية، ومن ثَمَ فإنه لا يوجد ما تستند إليه المكتبات التي تخطط لتقديم خدمات إلى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية.

كما أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن مستوى توافر المعايير الدولية في خدمات رواد المكتبة كان ضعيفًا جدًا (المتوسط الحسابي 0,1055)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جيلسون وآخرين (Gilson, et.al. 2007) التي أشارت إلى عدم قدرة العديد من الأفراد ذوي الإعاقة البصرية على الإفادة من خدمات المكتبة. كما تتفق مع دراسة كيري (Curry, 1991) التي أشارت إلى تدني نسبة الخدمات المكتبية المتوافرة للطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات. ويمكن تفسير عدم وجود خدمات مكتبية خاصة برواد المكتبات من الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية بأن هذه الخدمات ليست من أولويات المكتبات في الأردن، وربما لأن عدد الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية قليل نسبيًا، ومن ثَمَ يصعب على جميع المكتبات العامة تقديم خدمات خاصة بهم، إضافة إلى تدني نسبة ارتياد الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية للمكتبات، مما لا يشعر المكتبات بالحاجة الملحة إلى توفير خدمات رواد المكتبة لهم. كما ورد في دراسة غطاس (1984) أن المكتبات العامة لا تؤدي الدور الكافي اتجاه خدمة المكفوفين وضعاف البصر.

أما بالنسبة لبعد الموارد البشرية، فقد أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن مستوى توافر المعايير الدولية فيها كان ضعيفًا جدًا (المتوسط الحسابي 0,0508)، وأحتل هذا البعد المرتبة الأخيرة، وتشير هذه النتيجة إلى عدم الاهتمام بتعيين أشخاص ذوي خبره للتعامل مع الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية، وعدم تدريب أمناء المكتبات للتعامل مع الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جيلسون وآخرين (Gilson, et.al. 2007)، التي أشارت إلى عدم إعداد كادر المكتبة للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، كما تتفق مع ما أشار إليه كارتر (Carter, 2004) الذي

أكد أهمية تدريب الكادر العامل في المكتبات، وينسجم ذلك مع دراسة كيري (Curry, 1991) التي أظهرت أن 85% من الأفراد ذوي الإعاقة أشاروا إلى أهمية تدريب الكادر في مساعدتهم على الوصول إلى مصادر المعلومات في المكتبة، وتوعيتهم بخدمات المكتبة. كما تتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه بيولسون (Poulson, 1994)؛ إذ ذكر أن المكتبات بحاجة إلى زيادة جهودها لتدريب العاملين فيها تدريبًا عمليًا متخصصًا للتعامل مع الأشخاص ذوي الإعاقة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة هيل (Hill, 2012)التي توصلت إلى أن معظم أمناء المكتبات أشاروا إلى امتلاكهم مستوى مقبول من المعرفة للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة.

وفي بعد الأدوات والمعدات والتكنولوجيا الحديثة أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن مستوى توافر المعايير الدولية فيها كان ضعيفًا جدًا (المتوسط الحسابي 0,0889). ويتفق ذلك مع دراسة بيرتوت وماكلير (Bertot & McClure, 2000) التي أشارت إلى أن المكتبات العامة عمومًا لا تقدم البرمجيات والمعدات الخاصة بالأشخاص ذوي الإعاقة، وأن 71,2 % من المكتبات العامة ليس لديها تكنولوجيا مكيفة لذوي الإعاقة. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة إيجيت (Eggett, 2002) التي أشارت إلى أن أقل من ربع عينة الدراسة أفادت بتوافر التكنولوجيا المكيفة في المكتبات العامة. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (قشقري، 1989) التي أشارت إلى عدم وجود المطابع الخاصة بإنتاج أوعية المعلومات للمكفوفين، والأجهزة والمعدات المطورة لإنتاج هذه الأوعية. إلا أن هذه النتيجة تختلف مع ما توصلت إليه دراسة يرتاي وآخرين (Yurtay, et. al., 2011) التي أشارت إلى استخدام بعض المكتبات التركية لبرمجيات تكنولوجية لخدمة الطلبة ذوي الإعاقة البصرية. ويمكن تفسير هذا المستوى الضعيف جدًا من توافر المعايير الدولية في هذا البُعد بمعيقات استخدام الأدوات التكنولوجية، وهي التكلفة أو قلة التمويل، ونقص التدريب، وتعقيد الأجهزة والأدوات، وتدني الوعي بفوائدها (Moisey, 2007).

كما أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن مستوى توافر المعايير الدولية كان ضعيفًا جدًا في بعد مصادر المعلومات (المتوسط الحسابي 0,1250)؛ فلا يتوافر في المكتبات كتبٌ بطريقة برايل، أو بالخط الكبير، ولا تتوافر المصادر السمعية والبصرية واللمسية للتعلم، وكذلك لا تتوافر أشرطة أو أسطوانات، أو صحف ومجلات يستطيع الشخص المعوق بصريًا الوصول اليها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جيلسون وآخرين (Gilson, et.al. 2007)، التي أشارت إلى قِدم الكتب المعدلة المتوافرة في المكتبات، وقلة مصادر المعلومات الملائمة لحاجات الأفراد ذوي الإعاقة البصرية. كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة هيل (Hill, 2012) التي أوضحت أن معظم مصادر المعلومات المتوافرة في المكتبات (93%) غير ملائمة للأفراد ذوي الإعاقة. وتنسجم ونتائج دراسة (رجب والرواس ، 1988) التي أشارت إلى أن واقع المكتبات العامة في محافظة نينوى يشير إلى انعدام المواد السمعية والبصرية. وكذلك تتماشى مع دراسة (لبان، 1987) التي أشارت إلى أن أوعية المعلومات المتوافرة في مكتبات ذوي الإعاقة قليلة، وتكاد تقتصر على الكتب المطبوعة بالأحرف النافرة والكتب الناطقة.

أما بالنسبة لمستوى توافر المعايير الدولية في بُعد العلاقات العامة فقد كان ضعيفًا جدًا (المتوسط الحسابي 0,1000)؛ إذ أن المكتبات لا تقوم بجهود كافيه لبناء علاقات مع المجتمع المحلي أو إصدار كتيبات ونشرات تعريفية توضح خدماتها للأشخاص ذوي الإعاقة البصرية، وتختلف هذه النتيجة مع ما خلُصت إليه دراسة كارتر (Carter, 2004) من توفير المكتبات لبرامج توعية بالخدمات التي تقدمها إلى الأشخاص ذوي الإعاقة. وكما ورد لدى هولت وهول (Holt & Hole,1995; 1998) فإنه من الضروري اهتمام المكتبات بتوفير الشراكة المجتمعية لتعرّف الحاجات المتغيرة للأشخاص ذوي الإعاقة البصرية، ونشر الوعي الكافي بالخدمات المتوافرة فيها.

الاستنتاجات والتوصيات:

مما سلف، نستنتج بأن الخدمات المكتبية المتوافرة للأشخاص ذوي الإعاقة البصرية في الأردن متدنية جدًا وأن توافرها وُفق المعايير الدولية جاء ضعيفًا إلى ضعيفًا جدًا. لذا، فمن الضروري التفكير جدّيًا بطرق متعددة لتسهيل وصول الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية إلى المعلومات من خلال تكييف المكتبات العامة لهم، أو إنشاء أقسام خاصة في المكتبات الكبيرة، أو إنشاء مكتبة وطنية خاصة بالأشخاص ذوي الإعاقة البصرية تتوافر فيها المعايير التي تمكّن من وصولهم إليها، وكذلك الاهتمام بتوفير التكنولوجيا المكيفة والبرمجيات الخاصة الملائمة لحاجاتهم في تلك المكتبات.

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الباحثتان بما يأتي:

1- ضرورة تبني المسؤولين المعايير الدولية للخدمات المكتبية المقدمة إلى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية لتكيف المكتبات العامة في الأردن، أو لإنشاء مكتبة وطنية خاصة بالأشخاص ذوي الإعاقة البصرية.

2- عقد ندوات ومؤتمرات علمية يلتقي فيها المعنيون كافة وصناع القرار لمناقشة الخدمات المكتبية للأشخاص ذوي الإعاقة البصرية وسبل تطويرها.

3- إصدار تشريعات وقوانين خاصة بالخدمات المكتبية المقدمة إلى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية، وجعل تطبيق هذه القوانين إلزاميًا، مع توفير كل المتطلبات اللازمة لتطبيق هذه القوانين وفق المعايير الدولية، وتفعيل كودات البناء الخاصة المتعلقة بالمباني العامة.

4- إجراء دراسة لتقييم البرامج الجامعية في تخصص المكتبات، من حيث اهتمامهما بتدريب طلبتها على التعامل مع الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية.

5- توفير البرامج التدريبية في أثناء الخدمة للعاملين في المكتبات العامة، تتعلق بالأشخاص ذوي الإعاقة البصرية وطرق تسهيل وصولهم إلى المعلومات.

6- اجراء دراسات علمية تتعلق باتجاهات المسؤولين والعاملين في المكتبات نحو تقديم خدمات مكتبية إلى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية، ودراسات أخرى لتقييم هذه الخدمات من وجهة نظر الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية أنفسهم.

المراجع

رجب، ماجد، والرواس، أمير (1988). دور المكتبة المركزية بجامعة الموصل في برنامج لخدمات المعلومات للمعوقين في محافظة نينوى. **مجلة المكتبات والمعلومات العربية**، 3(1). 23 – 49.

غطاس، أميرة (1984). الخدمات المكتبية للمعوقين: **دراسة للخدمات المكتبية التي تقدمها بعض مراكز خدمة المعوقين في القاهرة الكبرى ومدى إمكانية النهوض بتلك الخدمات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، جمهورية مصر العربية.

قشقري، سارة (1989). **تخطيط خدمات المكتبات للمكفوفين في المملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

لبان، هند (1987). **الخدمات المكتبية للمعوقين مع التركيز على واقعها والتخطيط لتطويرها في المملكة العربية السعودية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

متولي، ناريمان (1995). تطور خدمات المعلومات للمكفوفين وضعاف البصر– مع دراسة حالة عن مصر. **عالم الكتب**، 17 (3)، 220 – 240.

الخدمات التي تقدمها مكتبة طه حسين (11،3،2009). تاريخ الاسترجاع 15،7،2011، من: http://www.bibalex.org

Bertot, J., & McClure, R. (2000). *Public libraries and the Internet*. Washington, DC: National Commission on Libraries and Information Science Retrieved on December 11, 2004, at: http://www.nclis.gov/statsurv/2000plo.pdf.

Brazier, H. (2007). The Role and Activities of the IFLA Libraries for the Blind Section. *Library Trends*, 55 (4), 46-59.

Bruhn, S. (1991). Principal Librarian Disability Services National Library of Australia. Improving Library Services for People with Print Disability: The Role and Policy of The National Library of Australia. *APLIS*, 4 (3), 25-42.

Carter C. (2004). Providing Services for Students with Disabilities in an Academic Library. *Education Libraries*, 27 (2), 23-39.

Curry, E. (1991). Ask So You Can Give: Reference/research Service for the Disabled in an Academic Library. *RQ, 4(2),* 479-485.

Cylke, F, Moodie & Fistick R. (2007). Serving the Blind and Physically Handicapped in the United States of America. *Library Trends*. 55 (4), 796-808.

DAISY Consortium (2004). Bill Gates, Microsoft Chairman, and representatives from libraries for the blind and print disabled around the world initiate planning to establish universal information accessibility through a global digital library. Retrieved on May 11, 2006, from: www.daisy.org/news/news_detail.asp?NewsId=]72 .

Eggett, Colleen B, (2002). Assistive Technology Needs in Public Libraries: A Survey. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96 (8), 35-45.

Gilson C., Dymond S. & Chadsey J. (2007). Gaining Access to Textbooks for Postsecondary Students with Visual Impairments. *Journal of Postsecondary Education and Disability.* 20 (1), 64-73.

Hill, R. (2012) Strengths and Opportunities: School Librarians Serving Students with Special Needs in Central New York State. *School Library Research*, 15 (1), 1- 14.

Holt, C. & Hole, W. (1995). Assessing needs of library users with disabilities. *Public Libraries*, 34 (6), 90-93.

Holt, C. & Hole, W. (1998*). Shared responsibility for training adults with disabilities to access information through technology: A library's experiences*. Paper presented at the annual meeting of the American Association for Adult and Continuing Education, Phoenix.

IFLA (2007). Libraries For The Blind Section: Funding and governance of Library and Information Services for Visually Impaired People :International Case Study. Retrieved on January, 8,2008 from: www.ifla.com.

Irvall , B & Nielsen G.,(2005). *Access to libraries for persons with disabilities –checklist*. IFLA Conference. retrieved on June, 5,2009, from: www.dinf.ne.jp.

Jax, J. & Muraski, T. (1993). Library Services for Students with disabilities at the University of Wisconsin. *Journal of Academic Librarianship*, 19 (3), 166-168.

Jim, B., (2008). Digital Discrimination. *Library Journal*, 133 (13), 28-40.

Kivihal , M., (2008). *The Estonian Library for the Blind*. Japanese Society for Rehabilitation of Persons with Disabilities(JSRPD). retrieved on may, 8,2010 from: www.dinf.ne.jp.

Lisiecki, C., (1999). Adaptive Technology Equipment for the Library. *Computers in Libraries*, 19 (6), 18-21.

Mates, T. (1991). *Library Technology for Visually and Physically Impaired Patrons*. West port, CT: Meckler.

Moisey, S. (2007). The Inclusive Libraries Initiative: Enhancing the access of persons with developmental disabilities to information and communication technology. *The Developmental Disabilities Bulletin*, 35 (1), 56-71.

Muller , J. (1968). Large – Print Books: A Special Study. *Alabulletin. 5* (62), 735 – 738.

München, S. (2001). *The Public Library Service IFLA/UNESCO Guidelines*. Retrieved on January, 5,2011 from: www,ifla.com.

Poulson, M. (1994). *Library programs for children with disabilities: A survey of Missouri Public Libraries*. Unpublished master's degree thesis, Kent State University, Kent, OH.

Rae, J., (2009). *Breaking new ground: a virtual global library service to widen access for people with print disabilities*.75th IFLA general conference and council. retrieved on July, 6,2011 from: conference.ifla.org/past/ifla75/199-rae2-en.pdf.

Roos J., (2007). Libraries for the Blind as Accessible Content Publishers: Copyright and Related Issues. *Library Trends*, 5 (4). 33-63.

Rouse, V., (1999). Making the Web Accessible. *Computers in Libraries*, 19 (6), 48-53.

Subasioglu, F., (2000). Access Information by People with Visual Impairment In Turkey, *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 95 (6). 19-30.

Ted ,C., (2000). *Use computer to help students with special needs*. New York: Harper Collins.

Valenza, J. (2000). *Accessibility options for the visually impaired*. New York: Reed business Information.

Wright, C. & Danie, F., (1989*). Library and Information Services for Handicapped Individuals*. Englood – Colo . , Libraries Unlimited.

Yurtay N., Bicil Y., Çelebi S. & Dural D. (2011). Library Automation Design for Visually Impaired People. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10 (4). 3-20.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 9، عدد 4، 2013، 389- 402

التربية السياحية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية

فهد بن علي العميري *

تاريخ تسلم البحث 2012/12/12 تاريخ قبوله 2013/5/5

ملخص: هدفت الدراسة إلى تحديد أبعاد ومفردات التربية السياحية اللازم تضمينها في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المطورة للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية. فضلاً عن تحديد مدى توافر هذه الأبعاد والمفردات في هذه الكتب من خلال تحليل محتواها. تكونت عينة الدراسة من جزأين: اشتمل الأول على عينة مكونة من (125) معلماً للدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة. واشتمل الجزء الثاني على ثلاثة كتب للدراسات الاجتماعية والوطنية المقررة لصفوف المرحلة المتوسطة (الأول والثاني والثالث). صممت استبانه اتسمت بدلالتي صدق وثبات كافية لأغراض الدراسة متضمنة قائمة أبعاد ومفردات التربية السياحية بغرض تحديد درجة أهمية تضمينها في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة. كما تم استخدام منهج تحليل المحتوى لكتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصفوف الثلاث للمرحلة المتوسطة للكشف عن مدى توافر هذه الأبعاد والمفردات في تلك الكتب. أسفرت نتائج الدراسة عن إعداد قائمة تشتمل على أربعة أبعاد مرتبطة بالتربية السياحية يندرج تحت كل بعد مجموعة من المفردات، التي أكد أفراد عينة الدراسة أهمية تضمينها في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة، حيث سجلت معظم الأبعاد الواردة في الاستبانة درجة أهمية كبيرة. وكشفت نتائج تحليل المحتوى عن أن التربية السياحية غير مضمنه بالقدر الكافي وبالعمق المناسب في الكتب الحالية للدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة. وبناءً على ما تقدم خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات. (**الكلمات المفتاحية:** التربية السياحية، كتب، الدراسات الاجتماعية والوطنية، المرحلة المتوسطة، مناهج).

مقدمة: تتفاوت المجتمعات باهتمامها بالجانب السياحي، فمنها من أنشأت وزارات خاصة تعنى بالسياحة، ومنها من خصصت هيئات ومؤسسات مستقلة لنفس الغرض. وقامت مجتمعات أخرى بتأسيس قوى سياسية هدفها الحفاظ على المقومات السياحية، في حين ما زالت بعض المجتمعات النامية تعاني من عدم الاهتمام الكافي بالسياحة، حيث ينظر إليها وكأنها ترف حضاري. وليس من المستغرب أن ترى بعض أفراد تلك المجتمعات وهم يعبئون بمقدراتهم السياحية ولا يهتمون بموروثاتهم الحضارية.

Tourism Education in Social Studies and National Textbooks for Intermediate Level in the Kingdom of Saudi Arabia

Fahad A. Alomairi, *Curricula and Instruction,. Faculty of Educational Sciences, Um alqura University, makka.*

Abstract: The purpose of the study was to determine the domains and items of tourism education which should be included from the expertise viewpoints in social studies and national textbooks at an intermediate level in the Kingdom of Saudi Arabia, and to find out to what extent these domains and items are included in these textbooks. The sample of the study consisted of two parts: the first part had (125) intermediate social studies and national teachers as expertise , while the second included three intermediate social studies and national textbooks. To achieve the goals of the study, a questionnaire was constructed to determin to what extent each content of intermediate social studies and national textbooks included domains and items of tourism education. In addition, a content analysis was conducted to determine to what extent contents of tourism education have these domains and the items in intermediate social studies and national textbooks. Validity and reliability of the two instruments were ensured. Findings of the study revealed four domains; each has a list of items representing tourism education which were identified and assured by teachers of social studies and national textbooks. Most of these items were classified as very important by teachers. Moreover, findings of content analysis revealed that items and domains of tourism education were not deeply and sufficiently included in the intermediate social studies and national textbooks. Also, several recommendations were suggested.(**Keywords**: tourism education, social studies and national textbooks, intermediate schools, curricula).

وفي مقابل ذلك تجد أن بعضاً من أفرادها يتكبدون عناء السفر وينفقون الأموال الطائلة للاستمتاع بالطبيعة والوقوف على الموروثات الحضارية خارج بلدانهم على الرغم من أن بلدانهم يتوفر فيها المناظر الطبيعية الخلابة، والموروثات الحضارية القيمة. ولعل السبب في ذلك يعود لغياب وعي الأفراد بالإمكانات السياحية في بلدانهم أو أن الجهات المسؤولة عن السياحة في تلك المجتمعات لم توفر مقومات الجذب السياحي الكافية لهم.

* قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

تعد السياحة من أبرز الأنشطة الاقتصادية في القرن الحادي والعشرين، حيث أخذ هذا القطاع في النمو بشكل متسارع؛ مما نتج عنه أن احتلت السياحة المرتبة الثانية بين الأنشطة الاقتصادية العالمية (ميخائيل، 2003). وانطلاقاً من تلك الأهمية الاقتصادية، أصبحت السياحة من أبرز مصادر الدخل الوطني لأي مجتمع معاصر، ومصدر جذب واستثمار ودفع لعجلة الإنتاج والتنمية للمجتمع. وكذلك مصدراً للعملات الأجنبية القوية وبنداً رئيساً للموازنة في ميزان المدفوعات، إذ تمثل الإيرادات السياحية جزءاً أساسياً من الدخل الوطني للدولة العصرية (محمود، 2002؛ Sahin & Balta,2007).

تتمثل أهم المزايا الاقتصادية التي يمكن أن تحققها السياحة للمجتمع في نمو المناطق السياحية وتطورها وانتعاشها اقتصادياً، وإيجاد فرص عمل للمواطنين؛ الأمر الذي يسهم في خفض حجم البطالة، وإنعاش مستوى معيشة أفراد المجتمع. فضلاً عن زيادة معدل الإشغال الفندقي على مدار العام، وتنشيط المهن المختلفة ذات الارتباط المباشر بالسياحة مثل حركة النقل الدولي والمواصلات الداخلية والمنتجات الغذائية والملابس والأثاث وغيرها (سعادة،2001؛ Ejiofor, Auimo, Demitrus & ،2012 Elechi).

حظيت السياحة في المملكة العربية السعودية بأهمية بالغة نظراً لما لها من دور هام في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ومن إسهام في رسم ملامح مكونات مجتمع المملكة العربية السعودية على الخريطة العالمية من خلال السياح الذين يقصدون المملكة؛ وذلك لما تتمتع به المملكة من المقومات السياحية التي تجعلها من أبرز دول العالم سياحياً بحكم مكانتها الدينية، وموقعها الجغرافي المتميز، كحلقة وصل بين قارات العالم القديم (آسيا وإفريقيا وأوروبا). فضلاً عن تنوع مظاهرها التضاريسية، والنطاقات المناخية داخل بلد واسع الأرجاء، تقدر مساحته الإجمالية بنحو مليوني كيلومتر مربع. علاوة على تراثها الغني الفريد وشعبها العربي المسلم المضياف الذي يمتلك رصيداً زاخراً من القيم الإسلامية السامية والشيم العربية الأصيلة. إضافة إلى ما تشهده في الوقت الحالي من نهضة شاملة في مختلف الميادين كدولة سريعة النمو. كما أن هناك العديد من المقومات الأخرى التي تسهم في تشجيع السياحة للمملكة العربية السعودية ومنها توفر الأمن، وانخفاض تكلفة المعيشة. فضلاً عن انخفاض الضرائب، والتي تصل إلى حد انعدامها.

بالرغم مما تقدم من مقومات للسياحة، بيد أن المملكة العربية السعودية لم تأخذ المكانة السياحية التي تستحقها حتى الآن. ولعل السبب في ذلك يعود إلى عوامل كثيرة منها عدم توفر الوعي السياحي بالشكل المرغوب لدى شريحة عريضة من أفراد المجتمع السعودي بمتطلبات وفنيات استقبال السائحين، وعدم الاطلاع الكافي على التاريخ العريق والجغرافية الفريدة والتراث الأثري الغني. واقتصار تركيز السياحة على الجانب الديني المتمثل في الحج والعمرة والزيارة للاماكن المقدسة في مكة المكرمة والمدينة المنورة. يضاف إلى ذلك المضايقات التي قد يتعرض لها بعض السائحين والمعاملة غير المقبولة التي قد تصدر من بعض أفراد المجتمع اتجاههم. وهذا قد يعود إلى افتقار تلك الشريحة من أفراد المجتمع وخاصة فئة النشء إلى الإعداد والتدريب في مجال التربية السياحية (الهيئة العليا للسياحة، 2011).

أدركت المملكة العربية السعودية في السنوات الأخيرة أهمية السياحة على مختلف الأصعدة وعمدت إلى إنشاء هيئة تُعنى بالسياحة تحت مسمى الهيئة العليا للسياحة. وكان من باكورة الأعمال التي قامت بها هو إعداد برنامج في التربية السياحية المدرسية تحت شعار " ابتسم" بهدف نشر الثقافة السياحية لدى الطلبة، وتحقيق سياحة هادفة في المجتمع، وتعميق مفهوم السياحة لدى المجتمع السعودي من خلال إعداد جيلٍ واعدٍ يحمل مفاهيم وممارسات سياحية إيجابية تسهم بدورها في تحقيق الانتماء المجتمعي، والولاء الوطني، والاعتزاز بالمقومات السياحية، ومظاهر الحضارة والأماكن التاريخية والأثرية، والمحافظة عليها، وغرس ثقافة العمل في قطاع السياحة لدى النشء الصاعد (الهيئة العليا للسياحة، 2012).

سعت الهيئة العليا للسياحة منذ نشأتها إلى الاستفادة من التجارب الخليجية والعربية والإسلامية والأجنبية في مجال التربية السياحة. فعلى المستوى الخليجي تمت الاستفادة من تجربة عُمان، وعلى المستوى العربي تم الوقوف على تجربة مصر وتونس ولبنان، وعلى الصعيد الإسلامي تم الاستعانة بتجربة كل من تركيا واندونيسيا وماليزيا، وعلى الصعيد الدولي وضعت تجربة اسبانيا وايرلندا في عين الاعتبار. وقامت الهيئة العليا للسياحة بتسليط الضوء على المشروعات التي تهتم بالتربية السياحية في تلك الدول. وقد نتج عن ذلك قيام برنامج يحمل شعار" ابتسم" كثمرة تعاون بين الهيئة العليا للسياحة مع وزارة التربية والتعليم(الهيئة العليا للسياحة، 2009).

يعد برنامج التربية السياحية المستدامة من بين البرامج التي تبنتها المملكة العربية السعودية، حيث عُدّ هذا البرنامج المنظومة التعليمية بمؤسساتها وإمكاناتها البشرية والمادية وأنشطتها وبرامجها شريك أساسي في البرامج السياحية، ووجهت الدعوة لرجال الأعمال للمشاركة مع الهيئة العليا للسياحة، بقصد دعم وتمويل المشاريع المدرسية والجامعية ذات العلاقة بالسياحة، سواء في مجال البرامج التعليمية والتدريبية أو في مجال الثقافة والأدب والفنون والرياضة. قد يكون في برنامج التوظيف الجزئي أو المؤقت خلال العطلات الرسمية للطلاب والمدرسين في الأنشطة والبرامج السياحية هدفاً حقيقياً لتفعيل الشراكة الحقيقية بين قطاعي التعليم والسياحة (الهيئة العليا للسياحة، 2011).

بما أن السياحة هي إحدى الظواهر الاقتصادية والاجتماعية التي تعبر عن حركة الإنسان في المكان وعبر الزمان، فهي بذلك إحدى مجالات الدراسات الاجتماعية التي ينعكس فيها ارتباط

الإنسان بالبيئة وخاصة بعد أن أصبحت السياحة أحد مطالب وحقوق الفرد في الوقت الحالي. فالراحة والعطلات وأوقات الفراغ غدت من الحاجات الرئيسة التي لا يتم إشباعها إلا باستخدام الموارد الطبيعية والثقافية المتاحة في البيئة المحيطة بالإنسان، وإذا لم يجدها في بيئته بحث عنها في بيئات أخرى (يحيى والشربيني والأهدل وبارعيدة والشربيني، 2011).

إن مقومات السياحة في أي دولة في العالم هي في مجملها مقومات طبيعية وبشرية وحضارية عامة. وانطلاقاً من هذا الترابط الوثيق ما بين السياحة والدراسات الاجتماعية كان من الأهمية بمكان أن تضطلع كُتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية بدور رائد في تنمية الوعي السياحي لدى الطلبة من خلال تعريفهم بأبعاد ومفردات السياحة وإكسابهم الحقائق والمفاهيم والقيم والاتجاهات والمهارات السياحية المرغوبة، مما يؤسس لتحقيق التربية السياحية المنشودة. والتي من المفترض أن تنعكس على سلوكات المواطن في التعامل مع الوفود السياحية القادمة إلى المملكة من شتى اصقاع العالم وعلى مدار الساعة نظراً لأهميتها الدينية، وأهمية الحركة السياحية كنشاط يساهم في دعم التنمية المحلية ثقافياً واجتماعياً واقتصادياً.

كما يؤكد خبراء السياحة (Ejiofor, Auimo, ، 2012 Demitrus & Elechi) أن أحد أسباب نجاح السياحة في استراليا يتمثل في إيمان حكومتها وخبرائها السياحيين بدعم فكرة مشاركة كافة التخصصات العلمية والمهنية المختلفة لتنمية صناعة سياحية عالمية لاستراليا، وهذا ما جعل لصناعة السياحة مكانة مرموقة بين مكونات الاقتصاد الاسترالي. وكذلك الحال ينطبق على صناعة السياحة في اسبانيا التي تتبوأ مكانة رفيعة على المستوى العالمي الأمر الذي مكن صناعة السياحة من أن تكون إحدى الركائز الأساسية التي يقوم عليها الاقتصاد الأسباني.

أضاف يحيى والشربيني والأهدل وبارعيدة والشربيني (2011) أن تحقيق أهداف التربية السياحية يحتاج إلى تضافر الجهود من كافة التخصصات والتي من شأنها أن تؤدي بشكل أو بآخر إلى زيادة الحركة السياحية داخل الوطن. لذلك يرى الباحث ضرورة وضع إستراتيجية وطنية ترتكز إلى منظومة رباعية الأركان لقيام صناعة سياحية مرموقة في البلاد وتتمثل في الهيئة العليا للسياحة بصفتها الجهة المناط بها هذه المهمة، ووزارات كل من؛ التربية والتعليم، والثقافة والإعلام، والاقتصاد والتخطيط.

يؤكد تقرير الهيئة العليا للسياحة في المملكة العربية السعودية (2011) أن مفهوم التربية السياحية المستدامة، قد يؤسس لشراكة فعلية تمثل إحدى الركائز الأساسية لمستقبل السياحة الوطنية بشقيها الداخلي والخارجي، حيث إن العديد من ناشئة المدارس وشبابها ذكوراً وإناثاً يمثلون الطلب المستقبلي على السياحة الداخلية، بل إنهم يمثلون عامل جذب للسياحة من خلال إدراكهم الواعي لآداب السياحة وثقافتها أو من خلال انخراط العديد منهم بشكل رسمي وانتمائهم الوظيفي لقطاع السياحة؛ الأمر الذي قد يسهم في استقطاب الراغبين في السياحة من خارج المملكة سواء من الدول الخليجية أو العربية والإسلامية أو من شتى أرجاء العالم.

لعل ما يؤكد أهمية الشراكة ما قامت به الهيئة العليا للسياحة بالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم لإعداد وتقديم برنامج التربية السياحية المدرسية الذي يعد من البرامج الحديثة التي تساعد المؤسسة التربوية (المدرسة) على القيام بأدوار جديدة في خدمة المجتمع وقضاياه، وذلك اعتماداً على كون المدرسة أكبر مؤسسات المجتمع التي لها علاقة بشريحة كبيرة من المجتمع طلاباً ومعلمين وإداريين (الهيئة العليا للسياحة، 2011).

يعد التكامل بين السياحة والتربية في المملكة، وبالمقام الأول تكاملاً بين مفهومين قبل أن يكون تكاملاً بين جهازين أو مؤسستين حكوميتين. وهذا التكامل يتم وفق رؤية مشتركة تهدف إلى تحقيق تربية سياحية مثلى للنشء تقوم على المحافظة على القيم والمبادئ الإسلامية، ونشر الثقافة السياحية الصحيحة بين الطلبة. وهذا لا يتم من خلال إضافة مواد جديدة وإنما يتم عن طريق تفعيل مواقف تعليمية داخل الغرف الصفية وخارجها تستثمر مواضيع المواد الدراسية وتستفيد من الأنشطة والبرامج الصفية وغير الصفية وتوظف المرافق المدرسية لدعم السلوك السياحي لدى الطلبة بغية إكسابهم مفاهيم واتجاهات وممارسات ومهارات جديدة تجعلهم قادرين على التفاعل مع السياحة الداخلية بالشكل الايجابي وتعدهم لسوق العمل السياحي في المملكة العربية السعودية (الهيئة العليا للسياحة، 2010).

لتحقيق التكامل بين وزارة التربية والتعليم والهيئة العليا للسياحة في المملكة العربية السعودية من طرف الأولى والتي لا تملك أدوات سوى محاورها الأساسية وهي الطالب والمنهج والمعلم والبيئة المدرسية، حيث يتم التفاعل بين المعلم والطالب من خلال المنهج في بيئة المدرسة خاصة. يعَد الكتاب المدرسي عامة وكتب الدراسات الاجتماعية والوطنية خاصة المكان الطبيعي والمناسب لنشر أبعاد ومفردات التربية السياحية. يرى الملاحظ للوهلة الأولى أن تضمين أبعاد ومفردات التربية السياحية في الكتب المطورة لصفوف المرحلة المتوسطة (الأول والثاني والثالث) جاءت متناثرة هنا وهناك وبشكل غير منظم، مما يوحي بأن تضمين التربية السياحية في هذه الكتب قد تم بشكل غير مخطط له وغير مدروس مما يبرر اجراء دراسات استكشافية لتحديد أهميتها ولتحديد مدى توافر أبعادها ومفرداتها مما يعزز قيمة الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

بالرغم من التوجهات التربوية المعاصرة في الدراسات الاجتماعية التي تركز على موضوع التربية السياحية (Busby,2003)، وتفعيل تدريسها في المواقف التعليمية التعلمية لينعكس أثرها في السلوك السياحي للطلبة، كما أن التربية السياحية باتت مطلباً أساسياً لأفراد المجتمع نظر لأهميتها في التعامل مع

التفاعل الحضاري والثقافي والاجتماعي بسبب ثورة المعلومات التي أصبحت واقعاً معاشاً لكل فرد في المجتمع. ويتفق هذا مع الدراسات التربوية الحديثة، التي تؤكد تعرض النشء لتأثيرات كبيرة في تفكيرهم وأحاسيسهم وسلوكياتهم وتفاعلاتهم مع المجتمع (عطوة،1995؛ العناني،2005؛ السخي 2010؛ جان،2010؛ الأنصاري،2011).

تعد الدراسات الاجتماعية والوطنية من أبرز مكونات المنظومة التربوية التي تأخذ على عاتقها المساهمة في التربية السياحية بشكل مخطط له، فضلاً عن أنها المصدر التعليمي الرئيس في توجيه الطلبة في هذه المرحلة العمرية (13 – 15سنة) الحاسمة والتي تتسم بالحيوية والنشاط والتغير(الزعبي،2007) وأهمية هذه الفئة من الطلبة ودورهم في تقديم الخدمات الاجتماعية والسياحية للقادمين إلى المملكة خلال الحج والعمرة حيث يشكلون 80% من جماعة الكشافة(وزارة التربية والتعليم، 2012). وعلى الرغم من أهمية التربية السياحية وضرورة تضمينها في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، ونظراً لعدم معرفتنا لأهم المفردات والأبعاد الأساسية والتي تشكل بمجملها التربية السياحية اللازم تضمينها في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مجموعة من الخبراء في هذا المجال وهم معلمو الدراسات الاجتماعية والوطنية، وغموض مستوى توفر هذه الأبعاد والمفردات في هذه الكتب، جاءت هذه الدراسة لتحدد أبعاد ومفردات التربية السياحية اللازم تضمينها من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية، لاسيما وأن هذه الدراسة تُجرى في وقت تعكف فيه وزارة التربية والتعليم على تطوير الكتب المدرسية لمراحل التعليم العام(وزارة التربية والتعليم، 2012). بحيث تتوافق مع التطورات الحاصلة في مختلف جوانب الحياة. لذا؛ تسعى الدراسة الحالية إلى كشف هذا الغموض من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين:

السؤال الأول: ما تصورات معلمي الدراسات الاجتماعية لدرجة أهمية أبعاد ومفردات التربية السياحية اللازم تضمينها في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية ؟

السؤال الثاني: ما مدى توافر أبعاد ومفردات التربية السياحية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تعالجه؛ فلم تُعن دراسة في المملكة العربية السعودية - حسب علم الباحث- بتعرّف دور كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في تنمية الوعي السياحي وأثره في تشكيل سلوكات النشء، لاسيما وأن هذه الكتب لا تزال في المراحل الأولى من عمليات التطوير(وزارة التربية والتعليم، 2012). وعليه فإن الأهمية الكبرى لهذه الدراسة تبرز في ما يلي:

1- الوقوف على واقع أبعاد ومفردات التربية السياحية المضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المطورة - بوضعها الحالي- للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، الأمر الذي سيحدد اهتمام تلك الكتب في توظيف المنحى التكاملي بين منظومة التربية السياحية ببعادها ومفرداتها المتعددة في الصفوف الثلاثة للمرحلة المتوسطة.
2- تسليط الضوء على التربية السياحية بوصفها أحد القضايا الهامة التي يوصى بتضمينها في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المطورة للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. وذلك بغية إكساب النشء السلوكيات السياحية، لاسيما وأن هذه السلوكيات لها علاقة مباشرة بشخصية النشء وتصرفاتهم.
3- توفير قاعدة بيانات لمخططي ومؤلفي ومطوري كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية بتقديم قائمة بأبعاد ومفردات التربية السياحية التي يمكن الاستفادة منها عند تخطيط وتأليف وتطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية؛ الأمر الذي يسهم في مساعدة لجان تصميم الكتب الدراسية في وزارة التربية والتعليم السعودية في تحديد تلك الأبعاد والمفردات السياحية اللازم تنميتها لدى النشء، خاصة وأن وزارة التربية والتعليم السعودية ماضية في طريقها لعملية تطوير الكتب المدرسية.
4- تعد هذه الدراسة بمثابة تقييم أولي لمستوى توفر مفاهيم التربية السياحية، وتحديد أهمية هذه المفاهيم من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في هذه المرحلة.

مصطلحات الدراسة:

تتناول الدراسة المصطلحات التالية:

كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية:

يطلق هذا المصطلح – في المرحلة المتوسطة – على " مقررات الجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية. ويتم تدريسهما في جميع سنوات المرحلة المتوسطة الثلاث، وبمعدل حصتين في الأسبوع الدراسي، ومواضيع تلك الكتب تعالج المجتمع ماضيه وحاضره ومستقبله وآماله وتطلعاته، و تعنى بدراسة العلاقات الإنسانية من ناحية وعلاقة الإنسان ببيئته من ناحية أخرى والمشكلات والمواقف التي تبدو كرد فعل لتلك العلاقات" (اللقاني و رضوان، 1998، 19). وتعرف إجرائياً: بأنها الكتب المقرر لطلبة المرحلة المتوسطة، حيث تتراوح أعمارهم ما بين (13) و (15) سنة، وتعالج هذا الكتب موضوعات تاريخية وجغرافية ووطنية. وتم تطوير هذه الكتب في السنة الدراسية 2011/2010م (وزارة التربية والتعليم، 2010).

التربية السياحية:

عرفت التربية السياحية بأنها العملية التعليمية التي تركز على تزويد الطلبة بأبعاد ومفردات سياحية تسهم بتزويدهم بقدر وافر من المعارف والمفاهيم والاتجاهات والمهارات التي تساعدهم في فهم وإدراك المعالم والأنماط السياحية المختلفة كالسياحة الدينية والترفيهية والأثرية والتسويقية، وتوضيح أهمية وفوائد هذه السياحة بالنسبة للفرد والمجتمع (سعادة، 2001). وتعرف اجرائياً في هذه الدراسة بأنها مجموع الأبعاد والمفردات التي يقترحها معلمو الدراسات الاجتماعية والوطنية المشاركون في هذه الدراسة.

المرحلة المتوسطة:

هي مجموع سنوات الدراسة التي يقضيها الطفل في المدرسة ما بين المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية والتي تشمل الصفوف الأول والثاني والثالث، ويكون الطفل في أعمار 13-15 سنة (وزارة التربية والتعليم، 2010).

الدراسات السابقة:

تم تقسيم الدراسات السابقة إلى محورين هما: محور الدراسات ذات الصلة بأهداف التربية السياحة وأهميتها، ومحور الدراسات ذات الصلة بعلاقة كتب الدراسات الاجتماعية بالتربية السياحية:

الدراسات ذات الصلة بأهداف التربية السياحية وأهميتها:

تناولت العديد من الدراسات أهداف التربية السياحية (ميخائيل، 2003؛ عبد العال، 2011؛ Yasin, 2000؛ ; 2000 Temothy Balgiu, 2000). والتي يمكن إيجازها في ثلاثة جوانب. الأول الجانب المعرفي ويركز على تزويد النشء (الطلبة) بقدر وافر من الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمبادئ المتصلة بالتربية السياحة، مع إبراز أهميتها اقتصادياً وثقافياً واجتماعياً وسياسياً. والثاني الجانب الوجداني و يتمثل في غرس القيم وتعزيز الميول وتكوين الاتجاهات لدى النشء للاهتمام بالأماكن والمعالم السياحية بمختلف أنواعها والمحافظة على نظافتها وجمال رونقها. ورعاية السائحين وحسن ضيافتهم، وتعزيز حب الوطن والانتماء إليه والاعتزاز به لدى أولئك النشء. والثالث الجانب المهاري ويتضمن إكساب النشء مهارات الإصغاء والاقتناع والنقد البناء وحل المشكلات والقدرة على الابتكار والتجديد والإبداع.

فيما يتعلق بأهمية التربية السياحية، جاءت دراسة كريك (Crick ,1989) لتؤكد أهمية التربية السياحية من خلال تنمية التعليم السياحي لدى أفراد المجتمع، ومن ثم نشر الوعي السياحي والذي سوف يساهم بشكل إيجابي في رفع مستوى معيشتهم من خلال زيادة الدخل الوطني الذي يمكن تحقيقه من خلال التنمية السياحية. وعلى غرار دراسة كريك، جاءت دراسة أمواه وبوم(1997 ,Amoah & Baum)،(لتؤكد أهمية تطوير التربية السياحية من خلال الربط بين سياسة السياحة الوطنية والسياسة التربوية، وأن عدم أخذ هذين البعدين بعين الاعتبار عند تطبيق التربية السياحية سوف يؤدي إلى تطبيق غير جيد وفقير لمفهوم التربية السياحية.

ركزت دراسة أورامز(Orams, 1997) ، على أن التربية السياحية تعمل على تعزيز المتعة والمعرفة السياحية وتحسين الاهتمام والاتجاه والسلوك البيئي الإيجابي. وفي السياق نفسه اتفق وودز ودانيال (Woods & Daniel,1998) مع أورامز (Orams) على أهمية التربية السياحية بالنسبة للطلاب فهي تعمل على زيادة اهتمام الطلبة وحماسهم نحو معرفة بلادهم وإلمامهم بالمعلومات التاريخية والسياحية وكذلك التعرف على مزايا وخصائص بلادهم السياحية، والتعرف على البلاد المختلفة. فضلاً عن الدور الكبير للتربية السياحية وفاعليتها في زيادة الوعي والاهتمام لدى الطلبة نحو بلادهم ونحو السياحة بشكل عام.

هدفت دراسة محمد (2002) التعرف إلى دور بعض المؤسسات التربوية في التنمية السياحية، وقد أكدت النتائج على أهمية هذه المؤسسات وخاصة المؤسسات التعليمية في نشر الوعي السياحي. وكذلك الحال في دراسة مغراوي (2006) والتي أظهرت أهمية التربية السياحية في تحقيق الوعي السياحي لدى المتعلم وذلك من خلال اكتساب المتعلم لمفهوم السياحة وأهميتها ودورها في زيادة الدخل الوطني.

كما هدفت دراسة إيجيوفور وأنيم وديميتروس وإليش (Ejiofor, Auimo, Demitrus & Elechi،2012) إلى الكشف عن دور التربية السياحية في تنمية الوعي السياحي لدى أفراد المجتمع النيجيري. ولتحقيق ذلك جمعت بيانات الدراسة من خلال استبانة أعدت لتحقيق هدف الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن التربية السياحية لها دور كبير في نمو المعرفة السياحية لدى أفراد المجتمع. وعليه، أوصت الدراسة بأهمية إدماج التربية السياحية في الكتب الدراسية بغرض تنمية الوعي السياحي لدى أفراد المجتمع، لاسيما وأن المعرفة السياحية لدى الأفراد تسهم في النمو السياحي الوطني.

الدراسات ذات الصلة بعلاقة كتب الدراسات الاجتماعية بالتربية السياحية:

أكدت دراسة ووك (Walk, 1984) على دور كتب الدراسات الاجتماعية في تنمية الوعي السياحي والاهتمام بالتربية السياحية ورفع درجة الوعي السياحي لدى الطلبة، حيث بينت الدراسة أن كتب الدراسات الاجتماعية بحكم طبيعتها أكثر المواد قدرة على تناول موضوعات السياحة.

جاءت دراسة كاوما (Kaomea, 2000) لتتناول تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في هاواي للكشف عن مدى تضمينها موضوعات سياحية. وقد توصل الباحث إلى عدة نتائج أهمها قصور الكتب في معالجة موضوعات التربية السياحية. ولذلك اقترح كاوما تصوراً لكيفية تضمين التربية السياحة في كتب الدراسات الاجتماعية.

كما تناولت دراسة محمود (2002) دور مناهج الدراسات الاجتماعية في تنمية الوعي السياحي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وقد أكدت الدراسة على الدور البارز للدراسات الاجتماعية في تحقيق الوعي السياحي.

أما دراسة ميخائيل (2003) فقد اهتمت بتحديد طبيعة التربية السياحة من خلال الدراسات الاجتماعية وخلصت إلى نتيجة مفادها أن التربية السياحية عملية تربوية تساعد على فهم وإدراك المعالم السياحية والأثرية في الدولة، كما تؤدي إلى استيعاب المفاهيم المرتبطة بالمجال السياحي وأهمية السياحة بالنسبة لبلدهم وتنمية وعيهم السياحي مما يؤدي إلى تنمية اهتماماتهم وميولهم نحو السياحة وتنمية الولاء والاعتزاز بحضارة بلادهم.

استفادت دراسة مغراوي (2006) من التصور الذي اقترحه كوميه (Kaomea) لكيفية تضمين التربية السياحة وذلك من خلال تطبيقها على مناهج الدراسات الاجتماعية في عُمان. وأوضحت دراسة مغراوي أن مناهج الدراسات الاجتماعية تعد من أنسب المناهج إمكانية في تحقيق أهداف التربية السياحية؛ وذلك بحكم طبيعتها الإنسانية، ولكونها تزخر بحقائق ومفاهيم وقضايا تتناول البيئة الطبيعية والتاريخية والمعالم الحضارية المعاصرة على أرض الوطن، والتي من خلالها يمكن للمتعلم اكتساب مفهوم السياحة وأهميتها، والوقوف على مشكلات الحركة السياحية، ومن ثم إدراك الدور الذي يجب أن يقوم به المواطن تجاه الأماكن والمعالم السياحية وتجاه السائح الوافد.

أكدت دراسة عبد العال (2011) العلاقة الوثيقة بين مناهج الدراسات الاجتماعية والتربية السياحية، ومرد ذلك يعود لكون تلك المناهج ذات أثر فاعل في تنمية الوعي السياحي لدى المتعلمين؛ فالارتباط الوثيق بين فروع الدراسات الاجتماعية من تاريخ وجغرافيا وتربية وطنية، واقتصاد واجتماع وبين ما تقدمه التربية السياحية للمتعلم يتفق مع ما تسعى المنظمات التربوية لتحقيقه. ومن هنا تعد مناهج الدراسات الاجتماعية من أكثر المناهج الدراسية استشعاراً لما يجري في الإطار الاجتماعي من أحداث، وما يتعرض له المجتمع المحلي والدولي من مشكلات وتحديات وما ينشده من تحقيق الأمن والسلام الدولي. علاوة على ما تزخر به مناهج الدراسات الاجتماعية من حقائق ومفاهيم وقضايا تتناول البيئة الطبيعية والتاريخية والمعالم الحضارية المعاصرة والثقافات والعادات والتقاليد والتي من خلالها يمكن للمتعلم اكتساب مفهوم السياحة وأهميتها والوقوف على مشكلات الحركة السياحية الوطنية، ومن ثم يدرك الدور الذي يجب أن يقوم به إزاء الأماكن السياحية والسائح الوافد.

يلاحظ من استعراض الدراسات السابقة والأدب التربوي التأكيد على أهمية تضمين التربية السياحية في المناهج التربوية، بوصفها الوسيلة الأساسية في تشكيل السلوك السياحي لدى الطلبة. تعد الكتب المدرسية أحد أهم الأدوات التي ترتكز إليها هذه المناهج. تتميز هذه الدراسة عن سابقاتها في تركيزها على تصميم قائمة بأبعاد ومفردات التربية السياحية اللازم تضمينها في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة، وتحديد مدى توافر هذه الأبعاد والمفردات في تلك الكتب، وذلك استناداً من كون السياحة مصدراً من مصادر المعرفة بالنسبة للفرد، ومصدراً من مصادر الدخل الوطني للدولة والمجتمع. من خلال استعراض الدراسات السابقة تبين للباحث ندرة الدراسات التي تناولت بالتحليل كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في الوطن العربي عامة والمملكة العربية السعودية خاصة مما يعطي المبرر القوي لإجراء هذه الدراسة وبشكل خاص في هذا الفترة التي تتعرض فيها الكتب للمراجعة والتطوير، ومن هنا يتضح أهمية وضرورة إجراء دراسة مسحية لكتب الدراسات الاجتماعية والوطنية باستخدام منهجية تحليل المحتوى واستطلاع رأي معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في مدى كفاية هذه الكتب لتحقيق أهداف التربية السياحية.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها :

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في مدينة مكة المكرمة في المملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (312) معلماً. تم اختيار 125 معلماً ممن يدرسون الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة في مدينة مكة المكرمة بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث وضعت جميع الأسماء في قوائم وحسب الترتيب الأبجدي، وتم اختيار المشاركين في الدراسة من خلال التعيين العشوائي حيث تم اختيار الثالث فالسادس فالتاسع وهكذا حتى تم اختيار جميع المشاركين في الدراسة.

كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية

كما استخدمت الدراسة كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المطورة - الطبعة الأولى- لطلبة المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي 1432/1431هـ (2011/2010م) والتي تشمل: كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط(جزأن) الذي يتكون من ست وحدات دراسية، وكتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني المتوسط(جزأن) والذي يتكون من ثماني وحدات دراسية، وكتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط(جزأن) والذي يتكون من اثنتي عشرة وحدة دراسة، ووزعت جزئي كل كتاب على فصلين دراسيين، وخصص لكل جزء عدد من الوحدات الدراسية. حيث قررت وزارة التربية والتعليم اعتماد تدريس هذه الكتب في جميع المدارس المتوسطة بدءاً من العام الدراسي1432/1431هـ (2011/2010م).

أداتا الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث بإعداد أداتي الدراسة التاليتين:

أولاً- إعداد قائمة أبعاد ومفردات التربية السياحية وتصميم الاستبانة:

هدفت هذه الأداة إلى تصميم قائمة بأبعاد التربية السياحية اللازم تضمينها في كتب الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة، وقد تم تصميم هذه القائمة وفقاً للمراحل التالية:

1- الرجوع إلى المصادر ذات العلاقة بالتربية السياحية حيث تم التوصل إلى قائمة بلغ عددها (28) مفردة.

2- توجيه سؤال مفتوح لعينة تكونت من 20 معلماً من معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة في مدينة مكة المكرمة. وقد نص السؤال على: ما أبعاد التربية السياحية التي تعتقد بضرورة تضمينها في كتب الدراسات الاجتماعية ؟ وبعد تفريغ إجابات المعلين توصل الباحث إلى 35 مفردة. تشكل المقياس النهائي من 63 مفردة تتضمن تلك المفردات موزعة في أربعة أبعاد.

3- عرضت على مجموعة من المحكمين، والبالغ عددهم (33) محكماً من المختصين في حقل الدراسات الاجتماعية من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، والمشرفين التربويين، ومعلمي الدراسات الاجتماعية. وقد طلب إلى هؤلاء المحكمين إبداء آرائهم بالقائمة من حيث مدى أهمية تلك الأبعاد بفقراتها ومدى مناسبتها لطلبة المرحلة المتوسطة، وكذلك مدى انتماء كل مفردة للبعد المدرجة ضمنه. وقد اعتمدت نسبة اتفاق 80%من هؤلاء المحكمين كحد أدنى لقبول المفردة. أما المفردات التي لم تحظ بهذه النسبة فقد تم حذف بعضها وتم تعديل بعضها الآخر. وبناء عليه؛ تم التوصل إلى الصورة النهائية للقائمة في ضوء آراء السادة المحكمين حيث تم حذف بعض العبارات لصعوبتها أو عدم مناسبتها لطلاب المرحلة المتوسطة، في حين اقترح بعض المحكمين إضافة بعض الأبعاد اللازمة لطلاب هذه المرحلة، كما قام بعض المحكمين بإعادة صياغة بعض العبارات لغوياً، وقد تم تعديل القائمة في ضوء آراء المحكمين تلك ليصبح لدينا قائمة تتكون من 37 مفردة. في صورتها النهائية متضمنة أربعة أبعاد رئيسة وذلك على النحو التالي:

البعد الأول: معارف ومعلومات مرتبطة بالتربية السياحية تكونت من 15 مفردات.

البعد الثاني: مفاهيم ومصطلحات مرتبطة بالتربية السياحية تكونت من 12 مفردات.

البعد الثالث: مهارات مرتبطة بالتربية السياحية تكونت من 6 مفردات.

البعد الرابع: اتجاهات مرتبطة بالتربية السياحية تكونت من 4 مفردات.

4- ضمنت قائمة أبعاد التربية السياحية في استبانة بهدف تحديد درجة أهمية أبعاد ومفردات التربية السياحية التي تم التوصل إليها، وذلك من خلال استخدام مقياس خماسي نوع ليكرت (Liekert type) يجيب عنه معلمو الدراسات الاجتماعية؛ لاستقصاء آرائهم حول أهمية كل بعد ومفردة من مفردات التربية السياحية، وفقاً لتدريج يتألف من خمس درجات، يحدد درجة الأهمية لكل مكون من مفردات التربية السياحية، وجاء التدرج على النحو الآتي: (مهمة بدرجة كبيرة جداً = 5، مهمة بدرجة كبيرة = 4، مهمة بدرجة متوسطة = 3، مهمة بدرجة قليلة= 2، مهمة بدرجة قليلة جداً= 1). ولأغراض الحكم على مدى تضمين هذه المفردات اعتمد الباحث المعايير الإحصائية التالية:

3.67 فأكثر = أهمية كبيرة

2.33 – 3.66 = أهمية متوسطة.

أقل من 2.32 = أهمية قليلة.

5- توزيع الاستبانة مرتين على عينة مؤلفة من 26 معلماً ممن يدرسون الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة بفاصل أسبوعين بين المرتين، وبعدها تم استخدام طريقة تطبيق الاختبار وإعادته (test-retest) لحساب الثبات. وعليه فقد بلغ معامل الارتباط بين مرتي التطبيق (0.88). كذلك قام الباحث بتطبيق الاستبانة على عينة مؤلفة من (30) معلماً لاستخراج معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ -ألفا) والتي بلغت (0.93). وبناء على ذلك، فإن الأداة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة تفي بأغراض الدراسة.

ثانياً: استخدام أسلوب تحليل المحتوى Content Analysis

لتحديد التقدير الكمي لمدى توافر أبعاد ومفردات التربية السياحية في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة تم استخدام أسلوب تحليل المحتوى. إذ قام الباحث بعملية قراءة فاحصة ومتأنية لمحتوى كل كتاب على حده، للتعرف على ما تشير إليه كل جملة (حيث اعتمدت الجملة كوحدة للتحليل بشقيها الفعلية والاسمية، أما في الجمل الشرطية فقد اعتمد الباحث جواب الشرط لاستكمال الجملة في عملية التحليل)، ثم أعيدت قراءة الموضوع وقسم إلى فقرات، ثم قراءة كل مفردة على حدة بتركيز دقيق لبيان الوحدة التي تنطبق عليها.

مثال:

" يتوجه المواطنون في عطلة نهاية العام الدراسي إلى بيت الله الحرام في مكة المكرمة لأداء العمرة، ويذهب البعض الآخر إلى مصايف الطائف وأبها ".

يتم تحليل الفقرة السابقة بتقسيمها إلى جملتين. الأولى تؤكد السياحة الدينية. والجملة الثانية تؤكد السياحة الترفيهية.

وبعد ذلك قام الباحث بتفريغ النتائج في جداول خاصة لغرض التحليل وشملت هذه العملية جميع موضوعات الكتاب، مع بيان عدد المفردات الواردة في كل وحدة. وللتأكد من ثبات عملية التحليل في هذه الدراسة، قام الباحث بتحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية مرتين متتاليتين بفاصل زمني قدره شهرين. ثم استخدمت المعادلة الآتية لقياس معامل ثبات المحلل = عدد المرات المتفق

عليها / عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف 100X (Sulzer-Azaroff & Mayer, 1996). وقد بلغ معامل الثبات لتحليل الكتب مجتمعة (95%).وهذه درجة عالية جداً لأغراض البحث الحالي (طلافحة، 2005؛ البركات ودواغره، 2007).

إجراءات الدراسة:

اتبع الباحث الخطوات التالية لتنفيذ الدراسة:

1- تحديد أبعاد ومفردات التربية السياحية اللازم تضمينها في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة، وإدراجها في الاستبانة بعد أن تم التأكد من صدقها وثباتها.

2- أخذ موافقة إدارة التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة لتوزيع الاستبانة على أفراد عينة الدراسة. خلال الفترة 2011/9/1 - 2012/1/15م.

3- اختيار عينة الدراسة باعتماد العشوائية البسيطة باستخدام الترتيب العشوائي (الأول فالثالث فالسادس .....الخ) من مجتمع معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة. توزيع الاستبانة على أفراد عينة الدراسة. حيث قام الباحث بنفسه بتوزيعها.

4- تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء قائمة أبعاد ومفردات التربية السياحية التي أعدها الباحث.

5- إدخال جميع البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، واستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) لتحليلها.

النتائج والمناقشة

عرضت نتائج الدراسة في ضوء أسئلتها، وذلك على النحو التالي:

السؤال الأول: ما تصورات معلمي الدراسات الاجتماعية لدرجة أهمية أبعاد ومفردات التربية السياحية اللازم تضمينها في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية تضمين أبعاد ومفردات التربية السياحية اللازمة لكتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة، والجداول ذات الأرقام (1، 2، 3، 4) تعرض المتوسطات الحسابية لهذه الأبعاد مرتبة ترتيباً تنازلياً، وذلك على النحو الآتي:

أولاً- المعارف:

يشتمل هذا البعد على (15) مفردة، تصف كل واحدة درجة تقدير معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة، لأهمية درجة تضمين هذا الجانب في كتب الدراسات الاجتماعية. ويعرض الجدول (1) استجابات أفراد عينة الدراسة للبعد، وعرضت تلك الاستجابات مرتبة تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية.

جدول1 :المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بعد المعارف

الرقم حسب الرتب	المعرفة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات التقدير
1	عناصر الجذب في المدن السياحية في المملكة	4,86	0,36	كبيرة
2	الموقع الجغرافي للمدن السياحية في المملكة	4,72	0,47	كبيرة
3	الأهمية الاقتصادية للسياحة	4,44	0,63	كبيرة
4	المقومات الطبيعية للجذب السياحي	4,33	0,69	كبيرة
5	الأهمية الثقافية للسياحة	4,28	0,69	كبيرة
6	المقومات البشرية للجذب السياحي	4,22	0,64	كبيرة
7	الأهمية السياسية للسياحة	4,08	0,74	كبيرة
8	الأهمية الاجتماعية للسياحة	4,00	0,71	كبيرة
9	معوقات سياحية خاصة بقلة الوعي لدى الأفراد	3,89	0,30	كبيرة
10	معوقات سياحية خاصة بانخفاض مستوى الخدمات	3,69	0,59	كبيرة
11	معوقات سياحية خاصة بالنواحي التنظيمية	3,67	0,60	كبيرة
12	العلامات الإرشادية للسائح	3,61	0,55	كبيرة
13	تأمين الطرق والمناطق السياحية	3,58	0,61	كبيرة
14	معوقات سياحية خاصة بالنواحي البيئية	3,56	0,47	متوسطة
15	شرطة النجدة	3,44	0,63	متوسطة
				متوسطة
				متوسطة
				متوسطة

يتبين من الجدول (1) أن درجات تقدير معلمي الدراسات الاجتماعية لأهمية معارف التربية السياحية توزعت ضمن درجتي أهمية "كبيرة" و "متوسطة" وذلك على النحو التالي:

1- المعارف ذوات الرتب (1-11) حصلت على درجات تقدير أهمية كبيرة. و تشتمل هذه المعارف على: عناصر الجذب في المدن السياحية في المملكة، والموقع الجغرافي للمدن السياحية في المملكة، والأهمية الاقتصادية للسياحة، والمقومات الطبيعية للسياحة، والأهمية الثقافية للسياحة، والمقومات البشرية للسياحة، والأهمية السياسية للسياحة، والأهمية الاجتماعية للسياحة، و معوقات سياحية خاصة بقلة الوعي لدى الأفراد، و معوقات سياحية خاصة بانخفاض

مستوى الخدمات، ومعوقات سياحية خاصة بالنواحي التنظيمية.

2- المعارف ذوات الرتب من (11-15) حصلت على درجات تقدير متوسط الأهمية، وتشتمل هذه المعارف على: معوقات سياحية تنظيمية، و العلامات الإرشادية، وتأمين الطرق والمناطق السياحية، و معوقات بيئية، وشرطة النجدة.

ثانياً- المفاهيم:

يتضمن هذا البعد (12) مفردة، وتصف كل مفردة درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لأهمية تضمين المفاهيم السياحية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة. وفيما يلي يعرض الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مفردة من المفردات مرتبة تنازلياً.

جدول2: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بعد المفاهيم

الرقم حسب الرتب	المفهوم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات التقدير
1	سياحة داخلية	4.72	0.47	كبيرة
2	سياحة	4.69	0.50	كبيرة
3	سياحة خارجية	4.67	0.44	كبيرة
4	سياحة دينية	4.58	0.52	كبيرة
5	سائح	4.56	0.52	كبيرة
6	سياحة ترفيهية	4.53	0.54	كبيرة
7	سياحة التراث	4.36	0.59	كبيرة
8	متاحف	4.03	0.32	كبيرة
9	سياحة بيئية	4.00	0.47	كبيرة
10	سياحة المهرجانات	3.86	0.49	كبيرة
11	سياحة المؤتمرات	3.78	0.52	كبيرة
12	سياحة الرياضة والمغامرات	3.50	0.50	متوسطة

يظهر الجدول (2) أن درجات تقدير معلمي الدراسات الاجتماعية لأهمية مفاهيم التربية السياحية توزعت ضمن درجتي أهمية "كبيرة" و "متوسطة،" حيث حصلت المفاهيم ذوات الرتب (1-11) حصلت على درجات تقدير أهمية "كبيرة. و تشتمل هذه المفاهيم على: سياحة داخلية، و سياحة، وسياحة خارجية، وسياحة دينية، وسائح، وسياحة ترفيهية، وسياحة التراث، ومتاحف، وسياحة بيئية، وسياحة المهرجانات، وسياحة المؤتمرات. كما يوضح الجدول (2) أن المفهوم ذو الرتبة (12) حصل على درجة تقدير "متوسطة" الأهمية، وهذا المفهوم هو سياحة الرياضة والمغامرات.

ثالثاً- المهارات:

يشتمل هذا البعد على (6) فقرات، تصف كل منها درجة تقدير معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة، لأهمية درجة تضمين هذا البعد في كتب الدراسات الاجتماعية. ويعرض الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة مرتبة تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية.

جدول3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بعد المهارات

الرقم حسب الرتب	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات التقدير
1	مهارة التعامل مع الأزمات الطارئة	4.67	0.44	كبيرة
2	مهارة تخطيط وتنظيم زيارة سياحية	4.64	0.47	كبيرة
3	مهارة التعامل الإيجابي مع السائح	4.50	0.56	كبيرة
4	مهارة التواصل مع السائح	4.33	0.50	كبيرة
5	مهارة الإرشاد السياحي	4.22	0.55	كبيرة
6	مهارة حل المشكلات	3.81	0.48	كبيرة

يكشف الجدول (3) أن درجات تقدير معلمي الدراسات الاجتماعية لأهمية مهارات مرتبطة التربية السياحية اقتصرت على درجة أهمية "كبيرة". وتشتمل هذه المهارات على مهارة التعامل مع الأزمات الطارئة، و مهارة تخطيط وتنظيم زيارة سياحية، و مهارة التعامل الإيجابي مع السائح، و مهارة التواصل مع السائح، و مهارة الإرشاد السياحي، ومهارة حل المشكلات.

رابعاً- الاتجاهات:

يشتمل هذا البعد على (6) فقرات، تصف كل منها تقديرات أفراد عينة الدراسة لأهمية درجة تضمين هذا البعد في كتب الدراسات الاجتماعية. والجدول (3) يعرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مفردة مرتبة تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية.

جدول4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بعد الاتجاهات

الرقم حسب الرتب	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات التقدير
1	الاتجاه الإيجابي نحو الوطن والاعتزاز بحضارته	4.94	0.32	كبيرة
2	الاتجاه الإيجابي نحو البيئة والحفاظ عليها	4.75	0.44	كبيرة
3	الاتجاه نحو برامج التوعية السياحية	4.72	0.47	كبيرة
4	الاتجاه نحو التسامح والبعد عن التعصب	4.47	0.52	كبيرة

يتبين من الجدول (4) أن درجات تقدير معلمي الدراسات الاجتماعية لأهمية اتجاهات مرتبطة بالتربية السياحية اقتصرت على درجة أهمية "كبيرة". وتشتمل هذه الاتجاهات على الاتجاه الإيجابي نحو الوطن والاعتزاز بحضارته، و الاتجاه الإيجابي نحو البيئة والحفاظ عليها، الاتجاه نحو برامج التوعية السياحية، الاتجاه نحو التسامح والبعد عن التعصب.

يرى الباحث أن هذه النتيجة التي تظهر وجود درجات تقدير كبيرة لأهمية المكون المعرفي المرتبط بالتربية السياحية، ربما تُعزى إلى وعي أفراد عينة الدراسة بأهمية المعرفة السياحية في تنمية شخصية الطالب ليصبح مواطناً صالحاً في مجتمعة. ومن هنا يمكن القول أن التركيز على النسق المعرفي في بناء كتب الدراسات

الاجتماعية والوطنية يعد جزءاً لا يتجزأ من الإجراءات التي يجب أن تصمم وفقها الكتب الدراسية بغرض إعداد أفراد لديهم القدرة على تحمل المسئولية المجتمعية المتعلقة بالجانب السياحي (Tribe, 2005; Sahin & Balta, 2007).

تتوافق هذه النتيجة من الدراسة مع التوجهات العالمية في مجال التربية السياحية، والتي تؤكد على أهمية المعارف والمفاهيم السياحية وأثرها على تنمية شخصيات أفراد المجتمع ليصبحوا مثقفين سياحياً؛ وبالتالي فإن هذا الأمر سينعكس إيجاباً على تنميتهم سياحياً (Crick, 1989; Amoah & Baum, 1997).

علاوة على ما تقدم؛ فإن هذه النتيجة تنسجم مع نتائج الدراسات السابقة (Paris, 2012; Ejiofor et al., 2012; Airey, 2004)، التي كشفت أن التنمية السياحية للمجتمعات البشرية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمدى ما يمتلكه أفراد المجتمع من بنى معرفية. ومن هنا اشترط إيري (Airey, 2004) أن التنمية السياحية الناصحة تعتمد على فاعلية المنهاج المدرسي في تنمية الوعي السياحي لدى الطلبة، حيث إن المعرفة السياحية هي الجوهر الرئيسي في تحقيق التنمية السياحية لدى الطلبة.

تأسيساً على نتائج هذه الدراسة؛ ولتحقيق التنمية السياحية لدى الطلبة، فقد أكد التربويون أن المعارف السياحية التي يسعى المنهاج لتنميتها لدى الطلبة، يجب أن لا تقدم بطريقة يتم فهمها وإدراكها واكتسابها وفقاً للنظريات التربوية والنفسية المعاصرة ومنها النظرية البنائية (Paris, 2012; Airey, 2004). ومن هذا المنطلق شدد باريس (Paris, 2012) على أهمية النظرية البنائية الاجتماعية (Social Constructivism) في تصميم الكتب، حيث إن توظيف هذه النظرية يسهم في تحقيق الفهم العميق (an-in-depth understanding) للمعارف السياحية.

فيما يتعلق بأهمية المهارات المرتبطة بالتربية السياحية فقد أظهرت الدراسة أن درجات تقدير معلمي الدراسات الاجتماعية كانت درجة أهمية "كبيرة" لجميع المفاهيم الموجودة في الاستبانة. وحققت متوسطات حسابية أعلى (3.81). وتشتمل هذه المهارات على مهارة التعامل مع الأزمات الطارئة، و مهارة تخطيط وتنظيم زيارة سياحية، و مهارة التعامل الإيجابي مع السائح، و مهارة التواصل مع السائح، و مهارة الإرشاد السياحي، ومهارة حل المشكلات.

تأسيساً على ما تقدم؛ يرى الباحث أن هذه النتيجة يمكن أن تعود إلى أن اكتساب المعارف والمفاهيم لا يتم إلا في ضوء المهارات؛ الأمر الذي دفع أفراد عينة الدراسة إلى التأكيد على درجات تقدير كبيرة لأهمية مهارات التربية السياحية، لاسيما وأن هذه المهارات تعد الأدوات الرئيسية التي تهدف التربية السياحية إلى مساعدة الطلبة على اكتسابها وممارستها بشكل واعٍ وبأسلوب علمي مخطط، فهي من أولى المهارات التي يجب أن يغرسها منهاج الدراسات الاجتماعية لدى الطلبة.

كما يرى الباحث أن درجات التقدير الكبيرة التي حصل عليها جانب مهارات التربية السياحية، يدل على أن تصميم منهاج التربية السياحية لم يعد مرتكزاً على تقديم المعلومات وتبسيطها، بل أصبح مرتكزاً على ممارسة المهارات وتنميتها لدى الطلبة. وفي هذا الصدد، أشار أيكوريو (Ayikoru, 2004) على أهمية بناء مناهج وبرامج التربية السياحية بطريقة تسهم في إكساب الطلبة المهارات، التي تعد أساساً لاكتساب المعرفة السياحية. ومن هنا حذَر أيكوريو (Ayikoru, 2004) من الكتب والمقررات الدراسية التي تقدم المعرفة السياحية بطريقة منفصلة عن المهارات. ولذلك أكد تريب (Tribe, 2005) على قيام علاقة تكاملية ما بين المعرفة السياحية والمهارات التي يجب أن يسهم المنهاج في إكسابها للطلبة؛ بمعنى أن المعرفة يجب أن تكتسب من خلال ممارسة المهارات. وبهذا فقد أشاد تريب (Tribe, 2005) بدور المناهج التعليمية القائمة على ممارسة المهارات كمصادر تعليمية لمساعدة الطلبة على فهم المعرفة السياحية.

في ضوء ما تقدم؛ يخلص الباحث إلى القول أن المهارات السياحية التي أكد أفراد عينة الدراسة على أهميتها مكوّنا لمناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية في تناول موضوعات التربية السياحية، يدلل على التأثير المباشر لتلك المهارات في تنمية الوعي السياحي لدى الطلبة. ويتوافق هذا التفسير مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة (Ejiofor et. Al., 2012; Ayikoru, 2004)، والتي أكدت أن انغماس الطلبة في ممارسة أنشطة سياحية أسهمت بدرجة كبيرة في تنمية الوعي السياحي لدى أولئك الطلبة.

فيما يتعلق بدرجات تقدير معلمي الدراسات الاجتماعية لأهمية الاتجاهات المرتبطة بالتربية السياحية، فقد كشفت نتائج الدراسة أن المفردات المتعلقة بهذا الجانب حققت درجات أهمية "كبيرة"، حيث سجلت متوسطات حسابية أعلى (4.47). وتشتمل هذه الاتجاهات على الاتجاه الإيجابي نحو الوطن والاعتزاز بحضارته، والاتجاه الإيجابي نحو البيئة والحفاظ عليها، والاتجاه نحو برامج التوعية السياحية، والاتجاه نحو التسامح والبعد عن التعصب.

يرى الباحث أن تحقيق جميع المفردات المتعلقة بمكون الاتجاهات درجات تقدير "كبيرة"، ربما يعزى إلى وجود إدراك سليم لدى أفراد عينة الدراسة أن المكونين المعرفي والمهاري لا يمكن نجاحهما، إلاّ بتحقيق المكون الانفعالي المتعلق بالاتجاهات. وعليه، فإن هذه التصورات تعكس فاعلية تصميم المنهج الدراسي الذي يقوم على ثلاثة مكونات (معرفية وانفعالية ومهارية)، إذ بدون التكامل بين هذه المكونات لا يمكن أن يحقق المنهاج النتاجات التعليمية (learning outcomes) المرجوة. ويتواءم التفسير السابق مع التوجهات العالمية للتربية السياحية، التي تؤكد أن الجانبين المعرفي والمهاري لا يمكن تحقيقهما في غرس الوعي السياحي لدى الطلبة، إلا بتشكيل مكون الاتجاهات لدى أولئك الطلبة (Obonyo & Fwaya, 2012).

في هذا السياق؛ أكدت الدراسات التربوية (مغراوي، 2006؛ Airey, 2004) أن مناهج الدراسات الاجتماعية المناسبة، والقادرة على تحقيق أهدافها يجب أن تسعى إلى تنمية اتجاهات الطلبة ليصبحوا قادرين على إدراك واجبهم ودورهم تجاه الأماكن والمعالم السياحية والسائح الضيف. وعليه، فإن هذا التوجه في التركيز على تنمية المكون الانفعالي المتعلق بالاتجاهات يسهم بدرجة كبيرة في إعداد الطالب ليصبح مثقفاً سياحياً، بحيث تكون لديه القدرة الفائقة على التعامل الإيجابي مع السائح الزائر لبلده. فضلاً عن اتخاذ قرارات عقلانية إزاء المسائل والأمور المتعلقة بالجوانب السياحية.

تأسيساً على ما تقدم؛ يخلص الباحث إلى القول أنه انطلاقاً من أهمية تشكيل الاتجاهات الإيجابية نحو كل ما يتعلق بالسياحة لدى الطلبة، فقد أكد التربويون أن تشكيل هذه الاتجاهات من قبل المناهج الدراسية يعد قضية حتمية، لاسيما وأن السياحة تعد مصدراً كبيراً للدخل القومي في مختلف المجتمعات البشرية (Ejiofor et. al., 2012; Tribe, 2005). علاوة على ذلك فقد عدَ بيوسي (Busby, 2003) موضوع تشكيل الاتجاهات نحو السياحة مسؤولية اجتماعية لدى جميع أفراد المجتمع. وعليه؛ فإن الدور الكبير لمناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية يتمثل في تعريف الطلبة بأدوارهم ومسؤوليتهم الحالية والمستقبلية إزاء المسائل السياحية. هذا الدور الكبير للدراسات الاجتماعية والوطنية ينبع من اتصالها بنسق معرفي يتجه مباشرة إلى مجال عمل الإنسان خلال تفاعله اليومي المستمر مع البيئة ومكوناتها الطبيعية والبشرية، والذي يشكل عاملاً أساسياً في النمو السياحي لدى المجتمعات البشرية.

نتائج السؤال الثاني:

نص سؤال الدراسة الثاني: **ما مدى توافر أبعاد التربية السياحية في كتب** الدراسات **الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية؟** وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات لكل بعد من أبعاد التربية السياحية والنسب المئوية لهذه الأبعاد في كل كتاب من كتب الدراسات الاجتماعية كما يلي:

جدول(5): التكرارات والنسب المئوية لمدى توافر أبعاد التربية السياحية في الكتب

أبعاد التربية السياحية	الصف الأول المتوسط		الصف الثاني المتوسط		الصف الثالث المتوسط		التكرار الكلي	النسب الكلية
	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية		
معارف مرتبطة بالتربية السياحية	4	%0.70	2	0.31	1	%0.14	7	%1.15
مفاهيم مرتبطة بالتربية السياحية	1	%0.17	1	%0.15	-	%0.00	2	%0.32
مهارات مرتبطة بالتربية السياحية	1	%0.17	1	%0.15	-	%0.00	2	%0.32
اتجاهات مرتبطة بالتربية السياحية	1	%0.17	-	%0.00	-	%0.00	1	0.17

أظهرت النتائج الواردة في الجدول(5) التكرارات والنسبة المئوية لكل بعد من أبعاد التربية السياحية الواردة في كتب الدراسات الاجتماعية للمراحل المتوسطة الثلاث كل على حده. فيما يختص بكتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط فقد أوضحت عملية تحليل محتوى الكتاب أن العدد الكلي لفقرات الكتاب بلغ (569) مفردة. وعلى هذا الأساس يتبين للقارئ من الجدول رقم (5) أن البعد معارف مرتبطة بالتربية السياحية نال أعلى نسبة توافر في كتاب الصف الأول المتوسط (0.70% من مجموع فقرات الكتاب)، فيما بلغت نسبة كل من الأبعاد الأخرى 0.17% بواقع مفردة واحدة فقط لكل بعد من مفاهيم مرتبطة بالتربية السياحية، ومهارات مرتبطة بالتربية السياحة، و اتجاهات مرتبطة بالتربية السياحية.

كما أظهرت عملية تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثاني المتوسط أن عدد المفردات الكلي لمحتوى الكتاب بلغ (653) مفردة، وعلى هذا الأساس يتبين للقارئ من الجدول رقم (5)، أن البعد معارف مرتبطة بالتربية السياحية نال أعلى نسبة توافر في كتاب الصف الثاني المتوسط (0.31% من مجموع فقرات الكتاب)، فيما بلغت نسبة كل من مفاهيم مرتبطة بالتربية السياحية، ومهارات مرتبطة بالتربية السياحة (0.15%) من عدد المفردات الكلي. ويلحظ من الجدول (5) أنه من المحزن أن منهاج الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني المتوسط لم يتضمن نهائياً أي شيء يتعلق بتنمية الاتجاهات السياحية لدى النشء.

أما فيما يتعلق بعملية تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط، فقد تبين أن عدد المفردات الكلي لمحتوى الكتاب بلغ (702) مفردة، وعلى هذا الأساس، يتبين للقارئ من الجدول رقم (5)، أن بعد المعارف المرتبطة بالتربية السياحية هو فقط الذي تواجد في هذا الكتاب، بواقع مفردة واحدة فقط من مجموع فقرات الكتاب. والمتأمل بالجدول (5) يلحظ أن كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط يعاني من خلوه النهائي من المفاهيم والمهارات والاتجاهات السياحية اللازم إكسابها للطلبة.

يمكن أن يعزى السبب في توافر أبعاد التربية السياحية في كتاب الصف الأول المتوسط – رغم ضآلته- إلى طبيعة محتوى هذا الكتاب الذي يتناول موضوعات دراسية تتعلق بـ: البيئة الطبيعية، و السكان والعمران، و الخرائط والتقنيات، و حياة الرسول صلى الله عليه وسلم والخلفاء الراشدين. ومن هنا فإن طبيعة المحتوى لهذه الموضوعات أدت إلى ظهور بعض المفردات عن السياحة في ثنايا الحديث عن البيئة الطبيعية السكان والعمران في المملكة العربية السعودية. بينما في كتب المرحلتين الثانية والثالثة كان محتواها لم يتناول موضوعات ذات صله بالسياحة. وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة كاوما (Kaomea,2000) التي كشفت أن مناهج الدراسات الاجتماعية في ولاية هاواي تعاني من قصور في تضمين التربية السياحية.

يرى الباحث أنه بالرغم من أهمية التركيز على تضمين أبعاد ومفردات التربية السياحية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المطورة، بيد أن عملية إغفالها وتجاهل التركيز عليها، ربما يشير إلى عدم العناية التامة بالتربية السياحية في كتب الدراسات الاجتماعية من قبل القائمين على إعدادها، رغم أهمية تعليم هذا المجال للدراسات الاجتماعية، خاصة وأن الاهتمام بهذا المجال أثناء عمليات تصميم الكتب الدراسية يسهم في تنمية إحساس متزايد لدى الطلبة بأهمية السياحة وضرورة تفعيلها في المجتمع السعودي. وبالتالي فإن هذا الأمر سيؤثر سلباً على تعزيز السلوك البشري لدى الطلبة في التعامل مع المعالم السياحية والمحافظة عليها، واحترام السائح وتقديره، والحد من المخاطر والمشكلات التي يمكن أن تؤثر البيئة الطبيعية والبشرية باعتبارها الصور المشرقة للنمو السياحي للمجتمعات البشرية.

بناءً على ذلك؛ يستخلص الباحث غياب أبعاد ومفردات التربية السياحية في معظم الكتب لصفوف المرحلة المتوسطة، يخالف التوجهات العالمية لدور الدراسات الاجتماعية في تنمية المفاهيم والمهارات السياحية، فضلاً عن تشكيل اتجاهات إيجابية لدى الطلبة تتعلق بالجوانب السياحية. وعليه، يرى الباحث أن عدم الاهتمام بتنمية معارف الطالب ومهاراته واتجاهاته حول مفردات وأبعاد التربية السياحية يعد عائقاً كبيراً في إعداد الطالب ليصبح مواطناً مثقفاً سياحياً، خاصة وأن الدراسات التربوية أكدت على الاهتمام الكبير في مجال إعداد مواطنين مثقفين سياحياً، وذلك منذ المراحل العمرية المبكرة (الشهري، 2012؛ Al-Barakat & Al-karasneh,2005,). وعلاوة على ذلك يزيد البركات والكراسنة (Al-Barakat & Al-karasneh,2005) على أهمية تعليم الطلبة التربية السياحية وذلك منذ السنوات العمرية المبكرة، حيث إن تضمينها في الكتب الدراسية والاهتمام بتنميتها لدى النشء يسهم في إعداد الأطفال ليكونوا مواطنين صالحين في مجتمعاتهم من خلال مواجهة القضايا المختلفة التي يمكن أن تؤثر على بلدهم، والبحث عن إيجاد الحلول لها. لذا فإن تعليم الطلبة هذه السلوكيات يعد مظهراً حضارياً، يعكس صورة إيجابية حول دور التربية في إعداد النشء؛ الأمر الذي يعكس سمات مجتمعية إيجابية أسهمت في تشكيل السلوك الاجتماعي للمتعلم.

في ضوء ما تقدم؛ يمكن القول أن كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة، لم تصمم بطريقة تراعي التوجهات العالمية في إعداد المواطن الفاعل لخدمة وطنه وأمته، لاسيما وأن التوجيهات المعاصرة تؤكد على تضمين مفاهيم وقيم الاعتزاز بالوطن والمساهمة في تنميته.

في ضوء نتائج الدراسة؛ يوصي الباحث وزارة التربية والتعليم بالاستفادة من قائمة أبعاد ومفردات التربية السياحية اللازم توافرها في كتب الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة، التي خلصت لها هذه الدراسة، لوضع هيكل مفاهيمي وقيمي ومهاري للتربية السياحية من القائمين على تخطيط وتأليف وتطوير الكتب الحالية للدراسات الاجتماعية في المملكة العربية السعودية. كما يوصي الباحث بأن يتم إدماج التربية السياحية بصورة طبيعية ووظيفية مع مراعاة التوازن وتحقيق التكامل بين ما يقدم من أبعاد التربية السياحية وغيرها من الأبعاد والمفاهيم الأخرى في مجالات المنظومة التربوية في الدراسات الاجتماعية على مستوى المجالات السياحية، والسكانية، والسياسية، والوطنية، والوقائية، والبيئية، والصحية، والاقتصادية والمواطنة وحقوق الإنسان والمهارات الحياتية وغيرها من المفاهيم الهامة لكتب الدراسات الاجتماعية، بحيث لا يطغى جانب على آخر. واعتبار أن جميع مجالات تلك المنظومة ضرورة ملحة وحتمية لإيجاد نشء سليم وواعي ومتكامل الشخصية. كما يرى الباحث أن هناك الحاجة إلى إجراء المزيد من الدراسات التربوية المتعلقة بمجال الدراسات الاجتماعية والوطنية في المملكة العربية السعودية، ومنها: إعداد دراسات تقويمية حول مدى توفر الأبعاد والمفردات الرئيسة المكونة للمنظومة التربوية في الدراسات الاجتماعية على مستوى المجالات الأخرى. كما يوصي الباحث بعدم تعميم نتائج هذه الدراسة على كتب غير الكتب التي شملها التحليل، و على أيّ عينات خارج العينات المماثلة لعينة الدراسة من المعلمين.

المراجع

الأنصاري، وداد. (2011). القيم المقترح تضمينها في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المطورة لطلبة التعليم العام في المملكة العربية السعودية. **عالم التربية**، 35، 151-196.

البركات، علي ودواغره، نايف. (2007). القيم التربوية اللازم تضمينها في المناهج المدرسية لتلاميذ الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في المدارس الأردنية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 8(4)، 209-234.

جان، محمد صالح. (2010). دور المنهج نحو التغيرات الاجتماعية في المجتمع السعودي**. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية،2(1)**، 340-390.

الجلاد، أحمد. (2000). **التنمية السياحية المتواصلة.** القاهرة: عالم الكتب.

الزعبي، أحمد. (2007). **النمو الإنساني في الطفولة والمراهقة.** دمشق: دار الفكر.

سعادة، يوسف. (2001). **التربية السياحية**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

السخي، خالد وحسن، فؤاد. (2010). مفاهيم التربية البيئية المتضمنة في محتوى مقرر قضايا ومشكلات معاصرة للمرحلة الثانوية بمملكة البحرين. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، 11**(3)، 41-39.

الشهري، عبد الهادي. (2012). **درجة تضمين المفاهيم السكانية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المطورة بالمرحلة المتوسطة في ضوء التربية السكانية العالمية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

طلافحة، حامد. (2006). تقصي ملامح التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصف العاشر الأساسي في الأردن. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 1**(1)، 1-20 .

عبد العال، أماني. (2011)**. برنامج مقترح في التربية السياحية المرتبطة بمنهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس.

عطوة، محمد. (1995). القيم في محتوى مناهج المواد الاجتماعية بالمدرسة العربية الدولية بين الواقع والمطلوب: دراسة تحليلية. **رسالة الخليج العربي، 54**، 65-97.

العناني، حنان. (2005). **تنمية المفاهيم الاجتماعية والدينية والأخلاقية في الطفولة المبكرة**. عمّان: دار الفكر.

اللقاني، أحمد و برنس رضوان. (1998). **تدريس المواد الاجتماعية**. القاهرة: عالم الكتب.

محمد، حسن. (2002). أثر برنامج تثقيفي مكثف في تنمية الوعي السياحي لطالبات المرحلة الإعدادية

والثانوية في الإسماعيلية. **المجلة المصرية للدراسات السياحية، 2**(1)،30-47.

محمود، نصر. (2002). دور بعض المؤسسات التربوية في التنمية السياحية بالوادي الجديد، **مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر، 113**، 32-44.

مغراوي، سعيد. (2006). **الدراسات الاجتماعية: الوعي السياحي في عمان**. كلية التربية، جامعة الرستاق، سلطنة عمان.

ميخائيل، اميلي. (2003). الرحلات كمدخل لتنمية الوعي السياحي لدى طفل ما قبل المدرسة. **مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 102**، 20-45.

الهيئة العليا للسياحة. (2009). **التربية السياحية المدرسية " ابتسم"**. الرياض: الهيئة العليا للسياحة.

الهيئة العليا للسياحة. (2010). **قواعد السلوك السياحي.** الرياض: الهيئة العليا للسياحة.

الهيئة العليا للسياحة. (2011). **التربية السياحية: خطوة رائدة في الاتجاه الصحيح**. الرياض: الهيئة العليا للسياحة.

الهيئة العليا للسياحة. (2012). **تطور الفعاليات السياحية**. الرياض: الهيئة العليا للسياحة.

وزارة التربية والتعليم. (2010). **كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المطورة للمرحلة المتوسطة**. الرياض: الإدارة العامة للمناهج، وكالة الوزارة للتخطيط والتطوير.

وزارة التربية والتعليم. (2012). **المشروع الشامل لتطوير التعليم الأساسي**. الرياض: الإدارة العامة للمناهج، وكالة الوزارة للتخطيط والتطوير.

يحيى، حسن وفوزي الشربيني وأسماء الأهدل وإيمان بارعيدة وداليا الشربيني. (2011). **رؤية معاصرة في طرائق واستراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية**. جدة: خوارزم العلمية.

Airey, D. (2004). Education for tourism development. *Tourism Education and Tourism Development, 1*(1), 1–8.

Al-Barakat, A., & Al-Karasneh, S. (2005). Contribution of school textbook in the early grade of education in preparing young children to become effective citizen: Teachers' perspective. *Journal of Early Childhood in Education, 3*(2), 169–192.

Amoah, A., & Baum,T. (1997). Tourism education: policy versus practice. *International Journal of Contemporary Hospitality Management, 9*(1), 5–12.

Obonyo, G., & Fwaya, E. (2012). Integrating tourism with rural development strategies in western Kenya. *American Journal of Tourism Research ,1(1),* 1- 8.

Paris, C. (2011). Social constructivism and tourism education. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education ,10(2),* 103-108.

Sahin, Y., & Balta, S. (2007). Distance education techniques to assist skills of tourist guides. *Educational Technology & Society, 10*(2), 213-224.

Sulzer-Azaroff, B., & Mayer, G. (1996). *Applying Behavior-Analysis Procedures with Children and Youth.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

Timothy, D. J. (2000). Building community awareness of tourism a developing

country destination. *Tourism Recreation Research, 25*(2), 111-116.

Tribe, J. (2005). *Tourism, knowledge and the curriculum.* London: Elsevier Ltd.

Walk, M. (1984*). Curriculum development for tourism management programSaint Louis community call at first.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

Woods, L. L., & Daniel, F. (1998). Effects of a tourism awareness program an the attitudes and knowledge of older adults. *Educational Gerontology, 24*(1), 69-78.

Yasin, M. (2000). Iran's tourism potential and market realities: An empirical approach to closing the gap. *Journal of Travel & Tourism Marketing, 9*(3), 1-20.

Ayikoru, M. (2004). *A discursive semiotic analysis of tourism higher education texts.* Paper proceedings of the 2004 Conference of the Association for Tourism in Higher Education, Missenden Abbey, Buckinghamshire, UK.

Balgiu, M. (2000). Tourism destination imager of Turkey, bibliographic citation.

Tourism Management,32, 22-34.

Busby, G. (2003). The concept of sustainable tourism within the higher education curriculum: A British case study. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education ,2(2),* 2-13.

Crick, M. (1989). Representations of international tourism in the social science: Sun, Sex, Sights, Savings, and Servility**.** *Annual Review of Anthropology, 18,* 307-344.

Ejiofor, A., Anim, A., Demitrus, O., & Elechi, O. (2012). Assessment of the influence of education on tourism development in Enugu State, Nigeria. *American Journal of Tourism Research ,1(1),* 33-42.

Kaomea, J. (2000). A curriculum of Aloha? Colonialism and tourism in Hawaii

elementary textbook. *Curriculum inquiry, 30(*3), 319-344.

Orams, M. (1997). The effectiveness of environmental education: Can

we turn tourists into 'greenies'*? Progress In Tourism And Hospitality*

Research, 3, 295–306.

أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية بوربا في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى أطفال قرى SOS في الأردن

موفق بشارة *

تاريخ تسلم البحث 2012/11/13 تاريخ قبوله 2013/5/9

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية بوربا في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى أطفال قرى SOS في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (50) طفلاً وطفلة، موزعين إلى (25) طفلاً و (25) طفلة من أطفال قرى SOS في العقبة، تراوحت أعمارهم ما بين (9-14) سنة تم توزيعهم وفق متغيريْ الجنس والعمر عشوائياً إلى مجموعتين هما: المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية. ولتحقيق أهداف الدراسة، بنى الباحث برنامجاً تدريبياً في الذكاء الأخلاقي، تم تحكيمه من قبل أساتذة مختصين في علم النفس التربوي، وتربية الطفل، والمناهج وطرق التدريس. تألف البرنامج من (30) جلسة تدريبية، مدة كل منها (60) دقيقة، غطت أبعاد الذكاء الأخلاقي السبعة، وهي: التعاطف، والضمير، وضبط النفس، والاحترام، واللطف، والتسامح، والعدل. واستمر تطبيق البرنامج (90) يوماً. واستخدم في الدراسة مقياس الذكاء الأخلاقي الذي طورته الناصر (2009)، حيث تم التأكد من صدقه بطريقة صدق المحكمين، وصدق البناء. وعمل الباحث أيضاً على التأكد من ثباته باستخدام معادلة كرونباخ الفا للاتساق الداخلي. كشف تحليل التباين الثنائي المصاحب عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الأطفال على مقياس الذكاء الأخلاقي الكلي تعزى إلى البرنامج التدريبي، ولصالح المجموعة التجريبية، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائياً تعزى إلى الجنس، أو التفاعل بين البرنامج التدريبي والجنس. كما كشف تحليل التباين المصاحب المتعدد عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الأطفال على كل بُعد من أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي السبعة تعزى إلى الجنس، أو التفاعل بين البرنامج التدريبي والجنس. في حين توجد فروق دالة إحصائياً في أداء الأطفال على الأبعاد الثلاثة لمقياس الذكاء الأخلاقي (الاحترام، والتسامح، والعدل) تعزى إلى البرنامج التدريبي. وقد نوقشت النتائج وانتهت الدراسة إلى بعض التوصيات. (**الكلمات المفتاحية:** برنامج تدريبي، نظرية بوربا، الذكاء الأخلاقي، أطفال قرى **SOS**).

مقدمة: يعد الذكاء الأخلاقي من الموضوعات الحديثة في الأدب التربوي والنفسي، حيث يشكل دوراً هاماً في تحقيق الصحة النفسية للفرد كالاستقرار النفسي، والقدرة على التكيف، والتعامل مع الآخرين عبر مراحل نموه المختلفة. بالإضافة إلى الصحة المجتمعية كشعور أفراد المجتمع بالأمان، وأنهم أصحاء ومترابطون.

وظهر مفهوم الذكاء الأخلاقي في بداية عام 1997م على يد كولز Coles عندما نشر أول مقالة علمية في هذا المجال بعنوان (الذكاء الأخلاقي للأطفال) (The Moral Intelligence of Children)، تضمنت أول تعريف للذكاء الأخلاقي. وقد عرّفه على أنه القدرة على التمييز الواضح بين الصح والخطأ، والقدرة على صنع قرارات مدروسة، تعود بالفائدة على الفرد والآخرين المحيطين به (Coles, 1997).

The Effect of A Training Program Based on Borba Theory in Developing Moral Intelligence Among SOS Children in Jordan

Muwafaq Bsharah, *Faculty of Educational Science, AL- Hussein Bin Talal University, Ma'an, Jordan.*

Abstract: This study aimed at investigating the effect of a training program based on Borba theory in developing moral intelligence among SOS children in Jordan. The sample of the study consisted of (50) male and female SOS children from Aqaba ranging in age between 9 – 14 years, who were randomly divided into two groups, a control and an experimental group. To achieve the goals of the study, a training program، consisting of (30) sessions was developed. It was refereed by a number of specialist in educational psychology, child education, and curriculum & Instruction. Each session lasted for (60) minutes, and covered the seven dimensions: empathy, conscience, self – control، respect, kindness, tolerance, and fairness. Application of the program lasted for (90) days. The researcher used moral intelligence scale which was developed by Alnasser (2009) after ensuring construct and content validity. Cronback alpha coefficient was found, ensuring internal consistency of the scale. Two-Way Ancova analysis revealed that the training program had a significant difference on children's performance on total scores of the moral intelligence scale for the experimental group due to the training program. But there were no significant differences due to the gender, or the interaction between training program and gender. Also Two-Way Mancova analysis revealed that there were no significant difference on children's performance on all the seven moral intelligence scale due to the gender, or the interaction between training program and gender. There were significant differences on children's performance on the three subtests of the moral intelligence scale (respect, tolerance, and fairness) due to the training program. The results were discussed، and a number of recommendations were suggested.(**Keywords**: A Training Program, Borba Theory**,** Moral Intelligence, SOS Children).

وتطور مفهوم الذكاء الأخلاقي من خلال العديد من المقالات والكتابات العلمية مثل (Borba, 2000; Borba, 2001; Borba, 2002) وأصبح يقوم على أساس النمو المتزايد للأبحاث العلمية ذات العلاقة. حيث أضاف جاردنر (Gardner, 2004) نماذج جديدة لأحدث أنواع الذكاءات المتعددة، وطورها لتتكامل مع الأبعاد المختلفة لنظريته، ومنها الذكاء الأخلاقي.

* كلية العلوم التربوية، جامعة الحسين بن طلال، معان، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

ويُشار إلى الذكاء الأخلاقي على أنه القدرة على فهم الصح والخطأ، وهذا يتطلب توافر قناعات أخلاقية قوية، بحيث يتصرف الفرد بموجبها. وأن هذه القدرة المعرفية تتضمن خصائص حياتية كالإحساس بألم الآخرين، وضبط الذات تجاه الفعل السيئ، والإصغاء بانفتاح قبل إصدار الحكم أو الرأي، والتفاعل العاطفي، ومقاومة الظلم، والتعامل مع الآخرين على أساس المودة والاحترام (Borba, 2000).

ويُعرّف الذكاء الأخلاقي على أنه القدرة على فهم الصواب والخطأ، وإدراك الألم لدى الآخرين، وردع النفس عن القيام ببعض التصرفات القاسية، والسيطرة على الدوافع، والإنصات إلى أصوات الآخرين (حسين، 2003).

ويرى جاردنر (Gardner, 2003) أن الذكاء الأخلاقي هو احترام الإنسان لذاته وللآخرين، وقدرته على إدراك الألم لدى الآخرين، وردع النفس عن القيام بالنوايا القاسية. ويعتقد جاردنر أن هذا الذكاء لا ينفصل عن الذكاء الاجتماعي، فهو يتضمن مدى امتلاك الفرد للقيم والميول والفضائل والضمير واحترام الآخرين، والعطف عليهم، والتسامح معهم والعدالة، وإن هذه الخصائص جميعها تنبثق من العلاقات الاجتماعية للفرد مع الآخرين.

ويفهم جوليكسون (Gullickson, 2004) الذكاء الأخلاقي على أنه ما يقدمه الآباء من قدوة متمثلة في السلوك الحسن والمقبول للأبناء، وما يحدده المجتمع من معايير بهدف تنمية العطف والرحمة والاحترام.

وينظر الايوب (2010) إلى الذكاء الأخلاقي على أنه قدرة الفرد على الالتزام بما يؤمن به، وتسمية القيم والأخلاق، ومعرفة المشاعر. وبحسب هاس (Hass)، فإن الذكاء الأخلاقي يتضمن ثلاث فضائل، وهي:

1. العدل: ويتضمن معاملة الآخرين كما تحب أن يعاملوك.

2. الشرف والكرامة: ويتضمن مساعدة الآخرين على أن يشعروا شعوراً طيباً تجاه أنفسهم.

3. ضبط النفس: ويعني الثقة بالنفس، والتواضع.

كما يُعرّف الذكاء الأخلاقي على أنه الإدراك الجيد لمشاعر الألم لدى الآخرين، والتعاطف معهم، واحترامهم، والتسامح معهم، والتعامل بعدالة في المواقف الإنسانية (محمد، 2010).

وتحدد بوربا Borba سبعة مكونات للذكاء الأخلاقي (Cohen, 1995; Harris, 1998; Borba, 2000; Borba, 2001; Borba, 2002؛ حسين، 2003؛ الناصر، 2009).

1- التعاطف Empathy: وهو الانفعال الأخلاقي الأساسي الذي يتيح للطفل فهم كيفية شعور الآخرين، خاصة مشاعر الضيق والألم. كما أنه يدفع الطفل لفعل ما هو صحيح، ويمنعه من التصرف السيئ، لكونه يعلم أثر الألم العاطفي على الآخرين. أي أنه الفهم الودي لأفكار ودوافع الفرد الذي تتعامل معه. كما أنه العاطفة القوية من شأنها أن توقف السلوك القاسي، وتزيد من وعي الفرد بأفكار الآخرين وآرائهم. ومن الأفعال الدالة على التعاطف: أفهم ما تشعر به، أنا حزين بما أصابك من أذى. ويمكن تنمية هذا المكون من خلال: تعزيز الوعي بالمفردات العاطفية، وتعزيز الحساسية تجاه مشاعر الآخرين، وتطوير التمثل العاطفي لوجهة نظر الآخر.

2- الضمير Conscience: وهو الصوت الداخلي القوي الذي يمكّن الفرد من تحديد الصح والخطأ، والتمسك بالفعل الأخلاقي، ويشعره بالذنب في حال انحرافه عن الفعل الصحيح أو تماديه في الخطأ. فهو ينمي الأمانة والمسؤولية والاستقامة. وهو أساس المواطنة الصالحة والسلوك الأخلاقي. ومن الأفعال الدالة على الضمير: لا يغشون ولا يكذبون لمعرفتهم بالخطأ، يعترفون حين يخطئون، يطيعون القواعد لأنها صواب. ويمكن تنمية هذا المكون من خلال: تحديد إطار للنمو الأخلاقي، وتعليم الفضائل وتوجيه السلوك، واستخدام الضبط الأخلاقي بهدف التمييز بين الصواب والخطأ.

3- ضبط النفس Self Control: وهو القدرة على كبح جماح الاندفاع، والتفكير بالسلوك قبل فعله، وهذا يزود الطفل بقوة الإرادة لممارسة الصواب، والسيطرة على الفعل بما يعرف أنه الصح في قلبه وعقله، وتحريك الضمير للقيام بشيء من أجل شخص آخر. ومن الأفعال الدالة على ضبط النفس: التصرف الجيد وإن لم يراقبهم أحد، التخطيط لما يراد فعله أو اتباعه. ويمكن تنمية هذا المكون من خلال: تكوين نموذج للطفل، والتفكير قبل العمل.

4- الاحترام Respect: وهو إبداء اعتبار تجاه شخص أو شيء ما، فهو يضغط علينا لمعاملة الآخرين باحترام، كونهم يستحقون مثل هذه المشاعر، وإعطاء قيمة للحياة. ومن الأفعال الدالة على الاحترام: لا يقدمون تعليقات لا مبرر لها، ينصتون دون مقاطعة، ويحترمون الكبار. ويمكن تنمية هذا المكون من خلال: العمل بشكل محترم، وإظهار الاحترام لصغار أو كبار السن.

5- اللطف Kindness: ويعني إظهار الاهتمام بالمشاعر غير السعيدة للآخرين، ومساعدتهم في محنهم، ويقوم على نوايا فعل الخير بدلاً من الأذى. ومن الأفعال الدالة على اللطف: يعرضون المساعدة لشخص محتاج، والاهتمام بالشخص الحزين، والتفكير باحتياجات الآخرين. ويمكن تنمية هذا المكون من خلال: تعليم معنى اللطف وأثره الإيجابي، والتسامح مقابل القسوة.

6- التسامح Tolerance: وهو تقدير الخصائص لدى الآخرين، والانفتاح على الآراء والمعتقدات، واحترام الآخرين بغض النظر عن الفروقات سواء أكانت عرقية أو اجتماعية أو

مظهرية أو حضارية وغيرها. كما أنه محاولة إيجاد الخير لدى الآخرين. ويتطلب هذا المكون الأخلاقي الاحترام لكل من الكرامة الإنسانية وحقوق الإنسان. ومن الأفعال الدالة على التسامح: عدم المشاركة في نشاطات تسخر من الآخرين، ورفض استثناء الآخر لأنه لا تجربة له في أمر ما، والتركيز على الخصائص المشتركة مع الآخرين. ويمكن تنمية هذا المكون من خلال: تعليم معنى التسامح، ورفض التعصّب.

7- العدل Fairness: وهو التعامل مع الآخرين بنزاهة قويمة، دونما تحيز في المواقف المختلفة، بحيث يصبح الطفل أكثر التزاماً بالقواعد وتبادل الأدوار. فهو يمنح الطفل الشجاعة للدفاع عن المظلومين، واعتبار الأفراد متساوين. ويتطلب هذا المكون الأخلاقي أخذ الدور، والمشاركة، والتفاوض، والمساومة. ومن الأفعال الدالة على العدل: العمل بعدالة في جميع الأوقات والظروف، والاستماع إلى الأطراف قبل الحكم. ويمكن تنمية هذا المكون من خلال: تعليم معنى الشخص العادل، وما الذي يجعله كذلك.

وأكدت العديد من الأدبيات النفسية والتربوية أنه يمكن تعليم الذكاء الأخلاقي في السنوات الأولى من حياة الطفل في حال إكسابه العادات الأخلاقية كضبط النفس، والعدالة، وإبداء الاحترام، وتطوير الإحساس الداخلي بمفهومي الخطأ والصح لمواجهة المؤثرات الخارجية، بالإضافة إلى توفير بيئة تسودها المناقشات والحوارات التي تخص الموضوعات الأخلاقية، وأن تتوافر لدى الفرد منظومة قيمية مرجعية لذاته، إذا ما أراد التعامل مع الآخرين، وهذا بدوره يضمن إيجاد المواطن الصالح، الذي يقاوم الإغراءات والثقافات الخارجية (بوربا، 2003؛ حسين، 2005؛ الناصر، 2009).

أما العوامل المؤثرة في الذكاء الأخلاقي فهي: نمط التنشئة الأسرية الموجه للأطفال، المعايير والضوابط الاجتماعية والأخلاقية السائدة في المجتمع، الأزمات والقضايا الأخلاقية التي يواجهها الأطفال، النضج الأخلاقي، التفكير الأخلاقي، والنماذج الاجتماعية المتوافرة في البيئة الاجتماعية (Eisenherg & Mussen, 1995؛ محمد، 2010).

وبعد مراجعة الأدب النظري لم يجد الباحث أية دراسة مشابهة أو قريبة من الدراسة الحالية. لذا تمت الاستعانة ببعض الدراسات ذات العلاقة بطريقة غير مباشرة. فقد أجرى جويل (Joel, 1995) دراسة بهدف الكشف عن أثر الاستجابات التعاطفية والتفاعلية لدى الأطفال الذين تعرضوا للإساءة الشديدة والقليلة من قبل أمهاتهم. أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في التعاطف لدى الأطفال في حالات (الهدوء، البكاء أو الارتياح)، بينما وجدت فروق دالة إحصائياً في التعاطف لدى الأمهات شديدات الإساءة لأطفالهن، حيث أبدى الأطفال درجة منخفضة من التعاطف تجاه الآخرين.

واستهدفت الدراسة التي أجراها كندلون (Kindlon, 2001) فحص الأداء على المهمات الصعبة والقدرة على ضبط النفس. وتكونت عينة الدراسة من (126) طفلاً ممن تتراوح أعمارهم ما بين (6 - 16) سنة، يعانون من مشكلات سلوكية وانفعالية. وتم تطبيق الاختبارات في أداء المهمات، وملاحظة سلوكات الأطفال. أشارت النتائج إلى أن الأطفال الذين لديهم تاريخ في الإساءة أظهروا عدم القدرة على ضبط وتنظيم سلوكاتهم.

وتناولت الدراسة التي أجراها بوربا (2001) الكشف عن العلاقة بين الذكاء الأخلاقي وتقدير الذات لدى المراهقين، وتكونت عينة الدراسة من (2000) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في ولاية نيويورك. وتم تطبيق مقياسي الدراسة. كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الأخلاقي وتقدير الذات.

أما الدراسة التي أجراها جودمان (Goodman, 2003)، فقد هدفت إلى المقارنة بين الأطفال الذين تعرضوا للإساءة الجنسية، والذين لم يتعرضوا للإساءة، وأثر ذلك في قدرتهم على التسامح مع الآخرين. وتكونت عينة الدراسة من (218) طفلاً. أشارت النتائج إلى أن الأطفال الذين تعرضوا للإساءة من أسرهم أقل تسامحاً مع الآخرين.

وقام دي بول (Depaul, 2005) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر الإساءة الجسدية الموجهة من الوالدين في قدرتهم على التعاطف. وتكونت عينة الدراسة من (45) أباً وأماً، مثل منهم (19) أباً وأماً شديدي الإساءة لأطفالهم، و (26) أباً وأماً منخفضي الإساءة لأطفالهم. وتم استخدام مقياس التعاطف. لم تكشف النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في التعاطف لدى الأطفال، وأن الأطفال الذكور لدى الآباء شديدي الإساءة كانوا أقل تعاطفاً من الأطفال الإناث.

وهدفت الدراسة التي أجراها الشمري (2007) إلى الكشف عن الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالثقة الاجتماعية المتبادلة. وتكونت عينة الدراسة من (400) طالباً وطالبة من الطلبة الجامعيّين في جامعة بغداد، وتم تطبيق مقياس الدراسة. توصلت الدراسة إلى أن طلبة الجامعة يتمتعون بذكاء أخلاقي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الأخلاقي والثقة الاجتماعية المتبادلة.

كما أجرت الناصر (2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي – تعلّمي في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى الأطفال المساءة معاملتهم. وتكونت عينة الدراسة من (20) طفلاً وطفلة هم الموجودون في دار الأمان التابعة لمؤسسة نهر الأردن، تراوحت أعمارهم ما بين (9 - 16) سنة. وتم تطبيق البرنامج التعليمي التعلّمي، ومقياس الذكاء الأخلاقي. أشارت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج التعليمي – التعلّمي على الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الأخلاقي باستثناء بُعد العدل، ولم توجد فروق دالة إحصائياً في أداء الأطفال على أبعاد الذكاء

الأخلاقي الآتية: التعاطف، الضمير، ضبط النفس، واللطف تعزى إلى الجنس. في حين وجدت فروق دالة إحصائياً على الأبعاد الآتية: الاحترام، التسامح، والعدل، ولصالح الإناث.

أما الدراسة التي أجراها العبيدي والأنصاري (2011)، فقد هدفت إلى الكشف عن الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة بغداد. وتكونت عينة الدراسة من (500) طالباً وطالبة. وتم تطبيق مقياسي الدراسة. دلت النتائج أن تلاميذ الصف السادس الابتدائي يتمتعون بذكاء أخلاقي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الأخلاقي والتوافق الدراسي.

يُلاحظ من الدراسات السابقة أنها محدودة في تناولها لبرامج تدريبية مستندة إلى الذكاء الأخلاقي، فقد دل الاستعراض السابق على أن أغلب الدراسات العربية والأجنبية كانت وصفية باستثناء دراسة أردنية واحدة (الناصر، 2009)، كما تفتقر هذه الدراسات إلى إعداد البرامج الهادفة في تدريب أطفال قرى SOS على مكونات أو فضائل الذكاء الأخلاقي، ولم تبحث الدراسات السابقة في فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الأخلاقي. لذا حاولت هذه الدراسة تطوير برنامج مستند إلى نظرية بوربا، ومعرفة مدى مساهمته في الذكاء الأخلاقي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

في ضوء خلفية الدراسة والدراسات السابقة يعد الذكاء الأخلاقي من النتاجات التعليمية التي يراد تحقيقها لدى الأطفال، لما لهذا النمط من الذكاء من دور مهم في تحسين الأداء النفسي والاجتماعي لديهم، غير أن المؤشرات في الميدان التربوي والاجتماعي لا تفصح عن مستوى مقبول من القدرة على هذا الذكاء، وخصوصا لدى أطفال قرى SOS نظرا للظروف النفسية والاجتماعية التي يعيشونها، فالتجارب العربية والمحلية تعد محدودة في إدخال وسائل تنمية هذا الذكاء. لذا فان الرؤية الأولى لدى الباحث، والتي استطاع أن يضعها هي: أنه لا بد أن تكون هنالك مجموعة من العوامل تسبب هذا الضعف، ومنها غياب التدريب على مكونات الذكاء الأخلاقي، والتي بدورها يتوقع أن تنميه.

أما عن اختيار أطفال SOS، فلأنهم الأطفال المحرومين انفعالياً واجتماعياً ممن يعانوا من مشكلات سلوكية وانفعالية يمكن أن تعزى إلى تدني في قدرات الذكاء الأخلاقي، مما ينعكس سلباً في قدرتهم على التكيف الناجح مع الحياة، وخاصة إذا كان الأطفال ضحايا لا ذنب لهم فيما انتهت إليه أحوالهم. ولعل أطفال قرى SOS هم الأشد حرماناً، والأحوج للمساعدة، وتنمية الذكاء الأخلاقي لديهم. وعليه فإن الدراسة الحالية تسعى إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية **($\alpha \leq 0.05$)** في أداء الأطفال على مقياس الذكاء الأخلاقي الكلي تعزى إلى البرنامج التدريبي، والجنس، والتفاعل بينهما؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية **($\alpha \leq 0.05$)** في أداء الأطفال على كل بُعد من أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي السبعة تعزى إلى البرنامج التدريبي ، والجنس، والتفاعل بينهما؟

أهمية الدراسة

تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في حداثة موضوعها، والحاجة للبحث فيه، والمتوقع إضافته من نتائج للمعرفة العلمية في هذا المجال. حيث لم يتم دراسة الذكاء الأخلاقي بالدرجة الكافية والمناسبة له على الصعيدين العربي والأردني -على حد علم الباحث-.

أما الأهمية العملية لهذه الدراسة فتكمن في الفائدة التي تعود بها نتائجها على الأطفال المشاركين فيها، وهي إمكانية تنمية الذكاء الأخلاقي كنتاج لتدريبهم على مكونات هذا الذكاء، استناداً إلى نظرية بوربا، باعتبار هذا الذكاء من الموضوعات النفسية الحديثة في علم النفس التربوي.

وما يؤكد الأهمية العملية للدراسة أيضاً، أداتها؛ إذ قام الباحث بتطوير برنامج تدريبي مستند إلى نظرية بوربا، والذي يتيح للباحثين الأردنيين والعرب إمكانية استخدامه لتحقيق أهداف بحثية أخرى تقع خارج أهداف الدراسة الحالية، حيث يمكن استخدامه من قبل الباحثين الاجتماعيين والأخصائيين النفسيين كأداة لتحسين الواقع السلوكي لدى الأطفال أو المراهقين.

التعريفات الإجرائية

- **البرنامج التدريبي:** وهو مجموعة من الأنشطة والمواقف والمهمات التي صممها الباحث، والتي اشتملت على (30) جلسة تدريبية تضمنت مكونات الذكاء الأخلاقي على حسب نظرية بوربا، وهي: التعاطف، الضمير، ضبط النفس، الاحترام، اللطف، التسامح، والعدل.
- **الذكاء الأخلاقي:** الدرجة التي يحققها الطفل أو الطفلة على مقياس الذكاء الأخلاقي الذي طوّرته الناصر (2009).
- **قرى الأطفال SOS:** قرى الأطفال التي تتبع لجمعية قرى الأطفال الخيرية، ويوجد فيها أطفال من الجنسين من سن الرضاعة إلى سن 16 سنة، وهم بأمس الحاجة إلى الرعاية والمساعدة، لكونهم فاقدي والديهم، أو مجهولي النسب، أو مُتخلى عنهم لسبب ما.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج هذه الدراسة من حيث قابليتها للتعميم بما يأتي:

1- أفراد الدراسة: أطفال قرى SOS في محافظة العقبة، تراوحت أعمارهم ما بين (9-14) سنة، وبلغ عددهم (50) طفلاً وطفلة.

2- أداتا الدراسة:

أ- البرنامج التدريبي: مدى صدق البرنامج التدريبي، والمكون من سبع فضائل، وهي: التعاطف، الضمير، ضبط النفس، الاحترام، اللطف، التسامح، والعدل. وإجراءات إعداده.

ب- مقياس الذكاء الأخلاقي: مدى صدق وثبات المقياس، والمكون من سبعة أبعاد، وهي: التعاطف، الضمير، ضبط النفس، الاحترام، اللطف، التسامح، والعدل.

الطريقة والإجراءات

أفراد الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أطفال قرى SOS في محافظة العقبة، والبالغ عددهم (69) طفلاً وطفلة، تراوحت أعمارهم ما بين (2 - 14) سنة، والموزعين إلى (34) طفلاً، و (35) طفلة. وأُختيرت قرى SOS في محافظة العقبة قصداً، ومراعاة للظروف العملية والتطبيقية، وأن وحدة عينة الدراسة هي كل طفل يقع عمره ما بين (9 - 14) سنة، ويقيم في قرى SOS في محافظة العقبة، والبالغ عددهم على حسب الشرطين السابقين (50) طفلاً وطفلة، والموزعين إلى (25) طفلاً، و(25) طفلة. والجدول رقم (1) يبين توزيع هذه العينة تبعاً لمتغير الجنس، وكذلك توزيعهم عشوائياً وبطريقة القرعة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة.

جدول 1: توزيع أفراد الدراسة عشوائياً تبعاً لمتغيري المجموعة والجنس

الجنس	تجريبية	ضابطة	المجموع
ذكور	13	12	25
اناث	12	13	25
المجموع	25	25	50

تكافؤ مجموعتي الدراسة

لضمان تكافؤ المجموعتين، تم إجراء ما يأتي:

1. فيما يتعلق بمقياس الذكاء الأخلاقي الكلي، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مقياس الذكاء الأخلاقي الكلي لأطفال المجموعتين قبل تعرضهم للبرنامج، فكانت النتائج المبينة في الجدول رقم (2).

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الذكاء الأخلاقي الكلي القبلي حسب متغيري الدراسة

المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الضابطة	ذكر	87.67	8.69	12
	انثى	86.69	9.81	13
	الكلي	87.16	9.14	25
التجريبية	ذكر	84.85	7.47	13
	انثى	87.42	3.63	12
	الكلي	86.08	5.97	25
الكلي	ذكر	86.20	8.04	25
	انثى	87.04	7.37	25
	الكلي	86.62	7.64	50

يلاحظ من الجدول رقم (2) أن هنالك فرقاً ظاهراً بين المتوسطات الحسابية لدرجات مقياس الذكاء الأخلاقي القبلي بين الذكور والإناث والمجموعة الضابطة والتجريبية. وبهدف الكشف عن مدى الدلالة الإحصائية لهذا الفرق الظاهر، فقد لجأ الباحث إلى استخدام تحليل التباين الثنائي (2-Way Anova) لاختبار الفروق في الذكاء الأخلاقي القبلي حسب المجموعة والجنس، كما هو مبين في الجدول رقم (3).

جدول 3: نتائج تحليل التباين الثنائي لمقياس الذكاء الأخلاقي الكلي القبلي حسب متغيري الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	احتمالية الخطأ
المجموعة	71.13	1	71.13	23.0	0.64
الجنس	95.7	1	95.7	0.13	0.72
المجموعة*الجنس	21.39	1	21.39	0.64	0.43
الخطأ	2800.005	46	87.60		
الكلي	378013	50			

يلاحظ من الجدول رقم (3) أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً على مقياس الذكاء الأخلاقي القبلي يعزى إلى المجموعة، أو الجنس، أو التفاعل بينهما.

2. فيما يتعلق بمقاييس الذكاء الأخلاقي الفرعية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مقاييس الذكاء الأخلاقي الفرعية لأطفال المجموعتين قبل تعرضهم للبرنامج، فكانت النتائج المبينة في الجدول رقم (4).

جدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقاييس الذكاء الأخلاقي الفرعية القبلية حسب متغيري الدراسة

المقياس الفرعي	المجموعة	الجنس ذكر المتوسط	الانحراف	العدد	انثى المتوسط	الانحراف	العدد	الكلي المتوسط	الانحراف	العدد
التعاطف	الضابطة	13.67	2.27	12	13.15	2.34	13	13.40	2.27	25
	التجريبية	13.92	1.85	13	14.08	1.16	12	14.00	1.53	25
	الكلي	13.80	2.02	25	13.60	1.89	25	13.700	1.94	50
الضمير	الضابطة	12.92	2.64	12	12.92	2.84	13	12.92	2.69	25
	التجريبية	13.62	1.71	13	13.75	1.60	12	13.68	1.63	25
	الكلي	13.28	2.19	25	13.32	2.32	25	13.30	2.23	50
ضبط النفس	الضابطة	13.83	2.52	12	14.54	2.07	13	14.20	2.27	25
	التجريبية	14.54	1.90	13	14.83	1.19	12	14.68	1.57	25
	الكلي	14.20	2.20	25	14.68	1.68	25	14.44	1.95	50
الاحترام	الضابطة	11.67	1.37	12	11.00	1.96	13	11.32	1.70	25
	التجريبية	10.62	1.98	13	11.50	1.24	12	11.04	1.70	25
	الكلي	11.12	1.76	25	11.24	1.64	25	11.18	1.69	50
اللطف	الضابطة	9.75	1.22	12	9.62	2.02	13	9.68	1.65	25
	التجريبية	8.77	1.54	13	9.00	1.21	12	8.88	1.36	25
	الكلي	9.24	1.45	25	9.32	1.68	25	9.28	1.55	50
التسامح	الضابطة	13.92	2.64	12	13.92	2.96	13	13.92	2.75	25
	التجريبية	13.15	2.67	13	13.17	2.41	12	13.16	2.49	25
	الكلي	13.52	2.63	25	13.56	2.68	25	13.54	2.63	50
العدل	الضابطة	11.92	1.38	12	11.54	2.18	13	11.72	1.81	25
	التجريبية	10.23	1.74	13	11.08	2.23	12	10.64	2.00	25
	الكلي	11.04	1.77	25	11.32	2.17	25	11.18	1.97	50

يلاحظ من الجدول رقم (4) وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية لمقاييس الذكاء الأخلاقي الفرعية القبلية تبعاً لاختلاف مستويات متغيري الدراسة (المجموعة، الجنس)، والتفاعل بينهما.

وبهدف الكشف عن مدى الدلالة الإحصائية لهذه الفروق الظاهرة، فقد لجأ الباحث إلى استخدام تحليل التباين المتعدد -2) (Way Manova، فكانت النتائج المبينة في الجدول رقم (5).

جدول 5: نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد لمقاييس الذكاء الأخلاقي الفرعية القبلية حسب متغيري الدراسة

الأثر	الاختبار المتعدد	قيمته	قيمة ف المحسوبة الكلية	درجة حرية البسط	درجة حرية المقام	احتمالية الخطأ
المجموعة	هوتلينج t	0.91	*4.28	7	33	0.00
الجنس	هوتلينج t	0.22	1.02	7	33	0.43
المجموعة*الجنس	ويلكس لامبدا	0.96	0.22	7	33	0.98

يلاحظ من الجدول رقم (5) وجود فرق ذي دلالة إحصائية للمقاييس الفرعية القبلية تعزى إلى المجموعة، حيث بلغت قيمة هوتلينج (0.91)، في حين لم يظهر فرق دال إحصائياً يُعزى إلى الجنس، أو التفاعل بين المجموعة والجنس، حيث بلغت قيمة اختبار هوتلينج (0.22) و (0.96) على الترتيب. وبهدف تحديد مصدر التباين، فقد لجأ الباحث إلى استخدام تحليل التباين لكل من المقاييس الفرعية القبلية، وكانت النتائج المبينة في الجدول رقم (6).

جدول (6): نتائج تحليل التباين لمقاييس الذكاء الأخلاقي الفرعية القبلية حسب متغيري الدراسة

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	احتمالية الخطأ
التعاطف القبلي	المجموعة	4.39	1	4.39	1.13	0.29
	الجنس	0.39	1	0.39	0.10	0.75
	المجموعة*الجنس	1.41	1	1.41	0.37	0.55
	الخطأ	178.20	46	3.87		

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	احتمالية الخطأ
	الكلي	9569.00	50			
	المجموعة	7.26	1	7.26	1.41	0.24
	الجنس	0.06	1	0.06	0.01	0.91
الضمير القبلي	المجموعة*الجنس	0.05	1	0.05	0.01	0.92
	الخطأ	237.17	46	5.16		
	الكلي	9089.00	50			
	المجموعة	3.12	1	3.12	0.80	0.38
	الجنس	3.12	1	3.12	0.80	0.38
ضبط النفس القبلي	المجموعة*الجنس	0.53	1	0.53	0.13	0.72
	الخطأ	179.80	46	3.91		
	الكلي	10612.00	50			
	المجموعة	0.95	1	0.95	0.33	0.57
	الجنس	0.15	1	0.15	0.05	0.82
الاحترام القبلي	المجموعة*الجنس	7.51	1	7.51	2.64	0.11
	الخطأ	130.74	46	2.84		
	الكلي	6389.00	50			
	المجموعة	7.95	1	7.95	3.34	0.07
	الجنس	0.03	1	0.03	0.01	0.91
اللطف القبلي	المجموعة*الجنس	0.42	1	0.03	0.18	0.68
	الخطأ	109.64	46	0.42		
	الكلي	4424.00	50	2.638		
	المجموعة	7.20	1	7.20	1.00	0.32
	الجنس	0.00	1	0.00	0.00	0.99
التسامح القبلي	المجموعة*الجنس	0.00	1	0.00	0.00	0.99
	الخطأ	331.20	46	7.20		
	الكلي	9505.00	50			
	المجموعة	14.30	1	14.30	3.88	0.06
	الجنس	0.70	1	0.70	0.19	0.66
العدل القبلي	المجموعة*الجنس	4.73	1	4.73	1.28	0.26
	الخطأ	169.37	46	3.68		
	الكلي	6439.00	50			

يلاحظ من الجدول رقم (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقاييس الذكاء الأخلاقي الفرعية القبلية تعزى إلى المجموعة، أو الجنس، أو التفاعل بينهما.

أداتا الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الأداتين الآتيتين:

أولاً- البرنامج التدريبي: استند الباحث في بنائه للبرنامج إلى نظرية بوربا (Borba, 2002) في الذكاء الأخلاقي، والتي تنظر إلى الذكاء الأخلاقي باعتباره مجموعة من المكونات التي تتضمن التعاطف، الضمير، ضبط النفس، الاحترام، اللطف، التسامح، والعدل.

الافتراضات الأساسية للبرنامج

يشكل نموذج المكونات (الفضائل) الذي تمت الإشارة إليه سابقاً الافتراضات الأساسية للبرنامج، وهي:

1. يتكون الذكاء الأخلاقي من سبعة مكونات رئيسة، وهي: التعاطف، الضمير، ضبط النفس، الاحترام، اللطف، التسامح، والعدل.
2. يتباين الأفراد فيما بينهم في مكونات (فضائل) الذكاء الأخلاقي الرئيسة.
3. مكونات الذكاء الأخلاقي قابلة للتعلّم والتدريب.

أهداف البرنامج

تتمثل أهداف البرنامج بما يأتي:

1. تنمية القدرة على التعاطف.
2. تنمية القدرة على تفعيل الضمير.
3. تنمية القدرة على ضبط النفس.
4. تنمية القدرة على احترام الآخرين.
5. تنمية القدرة على التعامل مع الآخرين بلطف.

6. تنمية القدرة على التسامح مع الآخرين.

7. تنمية القدرة على التعامل مع الآخرين بعدالة.

المدة الزمنية للبرنامج

اشتمل البرنامج على (30) جلسة بمعدل (4) جلسات لكل مكون، جلستين: تمهيدية، وختامية، مدة كل جلسة (60) دقيقة، وقد استمر تطبيق البرنامج ثلاثة أشهر بمعدل جلستين أسبوعياً.

الاستراتيجيات المستخدمة

استخدم الباحث في تطبيقه للبرنامج العديد من الاستراتيجيات لتحقيق أهداف البرنامج، وهي: لعب الدور، العمل الجماعي، التخيل، القصة، المناقشة والحوار، التغذية الراجعة، والتأمل الذاتي.

تحكيم البرنامج

1. بعد اطلاع الباحث على الأدب النظري المتعلق بموضوع الذكاء الأخلاقي، وتحديداً نظرية بوربا، تم التركيز على مكونات هذا الذكاء (الأبعاد أو المكونات الفرعية). وتمكن الباحث من وضع قائمة بالأسئلة والمهام التي يمكن أن يطرحها على الطفل، بالإضافة إلى الأهداف التي يجب تحقيقها، والاستراتيجيات التي من الممكن استخدامها لتحقيق هذه الأهداف في كل مهمة.

2. بعد إعداد البرنامج بمهماته ومواقفه وإجراءات تنفيذه بصورته الأولية، تم عرضه على ثلاثة محكمين من الأساتذة المختصين في علم النفس التربوي، وأستاذين في تربية الطفل، وأستاذين في المناهج وطرق التدريس. للحكم على ملاءمة الأهداف الخاصة بكل جلسة، والاستراتيجيات المستخدمة، وكفاية الزمن المخصص لكل مهمة، ومناسبة المهمات لدور كل من المدرب والمتدرب، ومدى كفاية عدد الجلسات لكل مكون (بعد) فرعي في البرنامج، وتركزت الملاحظات حول تبسيط بعض المهمات لتتناسب مع الخصائص النمائية لأفراد الدراسة، بالإضافة إلى تقديم بعض التعديلات اللغوية على البرنامج.

3. قام الباحث بعد أخذ الموافقة من مسؤولي قرى SOS في العقبة بتجريب بعض جلسات البرنامج على عينة مؤلفة من (7) أطفال من خارج عينة الدراسة في قرى SOS في العقبة، تتراوح أعمارهم ما بين (10 - 16) سنة لمعرفة آرائهم فيما يتعلق بوضوح المواقف ومدى فهمهم لها، وللتأكد من كفاية الزمن المخصص للمهمات المتضمنة في كل جلسة. وقد أظهر الأطفال تجاوباً كبيراً مع المواقف والمهمات وفهماً جيداً لها، إضافة إلى الزمن المخصص لكل جلسة.

تقويم البرنامج

للتأكد من سلامة تطبيق البرنامج، قام الباحث بالإجراءات الآتية:

1. الاستعانة بالإخصائية النفسية للقرية المتخصصة في علم النفس التطبيقي، وقد حضرت لقاءات من البرنامج التدريبي موزعة بالتساوي على (3) مراحل: بداية تطبيق البرنامج، منتصف التطبيق، نهاية التطبيق. وتم الاستفادة من ملاحظاتها وآرائها.

2. توجيه الأسئلة للأطفال في أثناء التطبيق وبعده، للتأكد من فهم الأطفال للمهمات، ومدى جاذبية أداتي الدراسة، والمتعة في العمل الجماعي.

3. تسجيل ملاحظات نوعية بعد الانتهاء من تطبيق كل لقاء من لقاءات البرنامج ذات العلاقة باستجابات الأطفال على المهمات، ومدى تفاعلهم في المجموعات.

ثانياً- مقياس الذكاء الأخلاقي: وهو مقياس أعدّته الناصر (2009)، ويتكون من (39) فقرة موزعة إلى سبعة أبعاد، وهي: التعاطف (6) فقرات، الضمير(6) فقرات، ضبط النفس (6) فقرات، الاحترام (5) فقرات، اللطف (4) فقرات، والتسامح (6) فقرات، والعدل (6) فقرات.

صدق المقياس وثباته

قامت الناصر (2009) بالتحقق من صدق هذا المقياس بطريقة الصدق الظاهري، وذلك بعرضه على لجنة من المحكمين، طالبة منهم إبداء الملاحظات لفقرات المقياس من حيث انتماء الفقرات إلى الفضيلة التي وضعت لها، والسلامة اللغوية للفقرة. وتم استخدام التحليل العاملي لإيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة، والدرجة الكلية على المقياس، وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (0.45 إلى 0.73)، وجميعها دالة إحصائياً ($\alpha \geq 0.01$)، وكذلك معاملات الارتباط بين درجات الفقرات والدرجة الكلية للفضيلة الواحدة، وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (0.30 إلى 0.97)، وجميعها دالة إحصائياً ($\alpha \geq 0.01$).

ولتأكيد صدق هذا الاختبار قام الباحث بتطبيقه على عينة مماثلة لأفراد الدراسة البالغ عددهم (48) طفلاً وطفلة من أطفال قرى SOS في مدينة إربد، وتم حساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية على البعد، وقد تم قبول الفقرات إذا كان معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية على البعد (0.25) فأكثر، وأن يكون دالاً إحصائياً ($\alpha \geq 0.01$). ووجد أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين(0.35 إلى 0.68) ودالة إحصائياً، وكذلك الدرجة الكلية على المقياس، وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (0.48 إلى 0.78).

كما تم حساب الارتباط بين الدرجة الكلية على كل بُعد من الأبعاد السبعة، والدرجة الكلية على المقياس، وكانت معاملات

الارتباط لأبعاد المقياس مع الدرجة الكلية (0.73، 0.60، 0.65، 0.72، 0.68، 0.81، 0.64) على التوالي.

وقامت الناصر (2009) بالتأكد من ثبات الاختبار من خلال تطبيقه على عينة مؤلفة من (40) طفلاً وطفلة، وحساب معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي. وأظهرت النتائج أن معامل ثبات الاستقرار الكلي هو (0.80)،أما الأبعاد فكانت (0.70) للتعاطف، و (0.77) للضمير، و (0.75) لضبط النفس، (0.63) للاحترام، (0.75) للطف، و (0.73) للتسامح، و (0.61) للعدل.

ولتأكيد ثبات هذا الاختبار قام الباحث باستخدام عينة الصدق نفسها، وحُسب ثبات المقياس بطريقة الاتّساق الداخلي، وذلك بحساب معامل كرونباخ ألفا للمقياس ككل، ولكل بُعد من الأبعاد الثلاثة، فكانت النتائج المبينة في الجدول رقم (7). واعتبرت دلالات الصدق والثبات كافية لأغراض هذه الدراسة.

جدول (7): معاملات ثبات كرونباخ ألفا لمقياس الذكاء الأخلاقي وأبعاده الفرعية

البعد	كرونباخ ألفا	عدد الفقرات
التعاطف	0.47	6
الضمير	0.35	6
ضبط النفس	0.54	6
الاحترام	0.41	5
اللطف	0.53	4
التسامح	0.60	6
العدل	0.44	6
الكلي	0.80	39

تصحيح المقياس

تكوّن مقياس الذكاء الأخلاقي من (39) فقرة، موزعة على سبعة أبعاد، ويجيب الطفل باختيار أحد البدائل الثلاثة، وهي: غالباً ما أكون هكذا ويعطى ثلاث درجات، أحياناً ما أكون هكذا ويعطى درجتان، نادراً ما أكون هكذا ويعطى درجة واحدة. وذلك في حال الفقرات الإيجابية، وتعكس هذه الأوزان في حال الفقرات السلبية. وبناءً على ذلك فقد تراوحت الدرجة على كل فقرة من فقرات المقياس ما بين الدرجة والثلاث درجات. وتراوحت الدرجة ما بين (39) درجة، وهي أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها الطفل أو الطفلة، و (107) درجة، وهي أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطفل أو الطفلة.

إجراءات تنفيذ الدراسة

تم إجراء الدراسة وفق المراحل الآتية:

- الحصول على الموافقة من قرى الأطفال SOS التي أُختيرت منها عينة الدراسة، والتحدث مع المديرة والمشرفات حول الدراسة وأهدافها لتقديم التسهيلات اللازمة لإنجاح الدراسة من حيث تخصيص حصص لتطبيق البرنامج على أفراد الدراسة، وبناءً عليه تم وضع برنامج أسبوعي يتضمن إعطاء الأطفال جلستين أسبوعياً كل جلسة مدتها (60) دقيقة.

- توزيع أفراد الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية (تعرضت للبرنامج التدريبي)، ومجموعة ضابطة (لا يطبق عليها أي برنامج). وتم تقسيم المجموعة التجريبية إلى مجموعتين فرعيتين: (أ = 13 طفلاً وطفلة)، و (ب = 12 طفلاً وطفلة). وذلك لسهولة ضبط الأطفال في كل مجموعة، ولضمان مشاركة وفعالية جميع الأطفال داخل كل مجموعة. وقد خصصت (60) دقيقة في اليوم الواحد للمجموعة (أ) و (60) للمجموعة (ب). كما قام الباحث بتقسيم المجموعتين إلى مجموعات تعاونية صغيرة، بلغ عددها (3) مجموعات فرعية. وخصص مقرر المجموعة لكل مجموعة فرعية، بحيث يكون كل طفل مقرراً في جلسة معينة. وتم السير في هذا التقسيم طيلة تطبيق البرنامج.
- تطبيق مقياس الذكاء الأخلاقي القبلي على مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة)، وتصحيح الإجابات.
- تطبيق البرنامج التدريبي إعتباراً من بداية شهر آذار لعام 2012م، ولغاية نهاية شهر آيار لعام 2012م.
- تقويم البرنامج التدريبي للتأكد من سلامة التطبيق من خلال الاستعانة بالإحصائية النفسية، وتوجيه الأسئلة للأطفال أثناء التطبيق وبعده.
- تطبيق المقياس البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة، وتصحيح الإجابات.
- تحليل البيانات التي تم التوصل إليها، والتوصل إلى النتائج، وتقديم التفسيرات بصورة علمية.

التصميم التجريبي

للوقوف على فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نظرية بوربا، جرى استخدام تصميم المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة المتكافئة اختبار قبلي واختبار بعدي. ويمكن توضيح تصميم الدراسة الحالية على النحو الآتي:

G1 O1 X1 O2

G2 O3 - O4

وتكمن قوة هذا التصميم العشوائي في اختيار مجموعات الدراسة التي تساهم في تحقيق التكافؤ بين المجموعات، كما أنه يمكن التحقق من هذا التكافؤ من خلال الاختبار القبلي.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على تناول متغير مستقل، وهو البرنامج التدريبي (مجموعة تعرضت للبرنامج التدريبي، ومجموعة لم تتعرض للبرنامج التدريبي)، ومتغير تصنيفي وهو الجنس (ذكوراً، إناثاً). أما المتغير التابع، فهو الذكاء الأخلاقي، وبأبعاده السبعة.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن سؤالي الدراسة، تم حساب متوسطات أداء المجموعتين على المقياس القبلي والبعدي للذكاء الأخلاقي، وأبعاده الفرعية. وللوقوف على أثر البرنامج التدريبي، تم استخدام تحليل التباين المصاحب الثنائي (2-Way Ancova)، وتحليل التباين المصاحب المتعدد (2-Way Mancova).

نتائج الدراسة ومناقشتها

نص السؤال الأول في هذه الدراسة على ما يأتي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في أداء الأطفال على مقياس الذكاء الأخلاقي الكلي تعزى إلى البرنامج التدريبي، والجنس، والتفاعل بينهما؟

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الذكاء الأخلاقي الكلي البعدي حسب متغيري البرنامج التدريبي والجنس، كما هو موضح في الجدول رقم (8).

جدول 8: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الذكاء الأخلاقي الكلي البعدي حسب متغيري الدراسة

المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الضابطة	ذكر	94.00	8.11	12
	انثى	90.77	8.70	13
	الكلي	92.31	8.41	25
التجريبية	ذكر	100.38	5.99	13
	انثى	99.50	6.13	12
	الكلي	99.66	5.95	25
الكلي	ذكر	97.32	7.66	25
	انثى	94.96	8.66	25
	الكلي	96.14	8.18	50

يلاحظ من الجدول رقم (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستويات كل من متغيري الدراسة (البرنامج التدريبي، والجنس)، والتفاعل بينهما. ولاختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات، تم استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب (2-Way Ancova) حيث تم ضبط الفروق القبلية إحصائياً، علاوة على الضبط التجريبي الذي وفره الباحث من خلال التوزيع العشوائي، ويبين الجدول رقم (9) نتائج تحليل التباين المصاحب الثنائي.

جدول 9: نتائج تحليل التباين المصاحب الثنائي لمقياس الذكاء الأخلاقي الكلي البعدي حسب متغيري الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	احتمالية الخطأ
القبلي	15.99	1	15.99	0.29	0.59
البرنامج التدريبي	694.58	1	694.58	12.70	0.00
الجنس	49.65	1	49.65	0.91	0.35
البرنامج التدريبي *الجنس	21.03	1	21.03	0.39	0.54
الخطأ	2465.39	45	54.68		
الكلي	465421	50			

يلاحظ من الجدول رقم (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الأطفال على مقياس الذكاء الأخلاقي الكلي تعزى إلى البرنامج التدريبي، حيث بلغت قيمة (ف = 12.70)، ولصالح المجموعة التجريبية، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائياً في أداء الأطفال على مقياس الذكاء الأخلاقي الكلي تعزى إلى الجنس، حيث بلغت قيمة (ف = 0.91)، أو التفاعل بين البرنامج التدريبي والجنس، حيث بلغت قيمة (ف = 0.35).

يمكن رد تفوق المجموعة التجريبية إلى فاعلية البرنامج الذي استهدف تنمية الذكاء الأخلاقي. فقد أشار منظرو الذكاء الأخلاقي إلى أن الذكاء الأخلاقي يمكن التدرب عليه وتنميته، فهو يعد الفرد إلى التعامل مع المنطق الأخلاقي المعقد، بعدما يتشرب القدرات المعرفية المناسبة في حال ظهور آثار العادات الأخلاقية كضبط النفس والاحترام وغيرها. كما أن الذكاء الأخلاقي يتطور مع مرور الوقت، ويمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية والمناهج الموجهة نحو القيم الأخلاقية، ومناقشة الأحكام الأخلاقية، وخصوصاً تلك الأحكام التي تتجاوز مستوى نموهم الأخلاقي لمرحلة واحدة، ويمكن تعليمه في أي وقت، وفي أية مرحلة عمرية، خصوصاً أن الأطفال لديهم استعداد لاكتشاف المسائل الأخلاقية (Borba, 2001). لذا يرى الباحث أن الأنشطة والمهمات والمواقف التي تضمنها البرنامج كانت على درجة عالية من الجاذبية بسبب ملاءمتها للخصائص النمائية لأفراد الدراسة، إذ ركز الباحث على استخدام أدوات تنسجم مع مستوى النمو المعرفي للأطفال كالقصص، والتلفزيون، والفيديو، والتي تعتبر أكثر الأدوات جاذبية للأطفال في هذه المرحلة، مما ساهم في فاعلية البرنامج التدريبي.

كما يمكن رد النتيجة إلى طبيعة البرنامج التدريبي بمهماته وأنشطته ومواقفه مع العديد من المواقف والمشكلات الحياتية التي يواجهها الطفل في البيئات الاجتماعية المختلفة، مما جعل الأطفال أكثر نشاطاً ودافعية للتعلّم إبان جلسات البرنامج التدريبي. وبالتالي تعزيز تعلّم المهارات والعادات والقيم الثقافية، وتطوير القدرات المعرفية والاجتماعية، بحيث تصبح جزءاً من المخزون الأخلاقي لديهم (Coles, 1997). ومن الأمثلة على هذه المواقف:

- أظهر الطفل يامن حزناً شديداً أثناء مرافقته لوالده في ليلة باردة في أحد شوارع المدينة، حيث لاحظ مجموعة أطفال يتسولون وهم بلا مأوى، أو طعام، وطلب من والده مساعدتهم، فأحضر لهم الطعام والشراب، والملابس، وعاد إلى بيته، وهو يشعر بالسعادة.

- الطالب محمد في الصف السابع الأساسي، ولون بشرته سوداء، وقد لاحظه أحد مدرسيه ولعدة مرات حزيناً، لا أحد يتحدث معه، أو يلعب معه. بعدها سأل المدرس: لماذا لا تشاركون محمد في ألعابكم، فأجابوه: لأنه أسود.

كما يمكن رد تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة لما وفره الباحث من خبرة جذابة وغنية لأطفال محرومين من والديهم، مما ساهم في شعور الأطفال بأنهم مركز الاهتمام والرعاية، وبالتالي زيادة في فاعلية البرنامج.

ومما عزز ذلك فعالية الاستراتيجيات المستخدمة لتحقيق أهداف البرنامج ومناسبته للخصائص النمائية للأطفال، فقد استخدم الباحث مجموعة من الاستراتيجيات، ومنها: الحوار، والتخيل، والقصة، ولعب الدور، والعمل في مجموعات، والتغذية الراجعة، والتي ساهمت في فاعلية البرنامج وتعلّم المكونات السبعة، وبالتالي تنمية الذكاء الأخلاقي، حيث أن استراتيجية الحوار تمثلت بالأسئلة التي يتم طرحها من خلالها، مما أثار انتباه الأطفال ودافعيتهم، وتحقيق المزيد من التفاعل فيما بينهم، مثل: ما معنى التسامح؟، ما معنى الاحترام؟، ماذا نعني بقولنا: " فلان عادل ".

وفي حال إعلان مقرر كل مجموعة فرعية ما اتفقت عليه مجموعته، كانت المجموعة تتلقى أفكار وآراء ونقد المجموعة الأخرى، وربما ساهم ذلك في إثارة تفكير الأطفال، وتوليد أفكار جديدة، وهذا بدوره منع الملل خلال الجلسة التدريبية، وبالتالي زيادة فاعلية البرنامج. أما استراتيجية التمثيل، فقد قدمت إسهامات واضحة في نجاح البرنامج التدريبي، حيث أصبح الأطفال أكثر انتباهاً وأقل تشويشاً، وأكثر مشاركة في العمل التعاوني، وبالتالي أكثر وعياً بذواتهم. في حين ساهمت استراتيجية التغذية الراجعة في شد انتباه الأطفال، وتحسين رغبتهم في الملاحظة والنقد، وخصوصاً عندما كان يُطلب منهم ملاحظة ما يقوم به الآخرون من أدوار. وهذا ساهم في زيادة فرص تعلّمهم من مهمات البرنامج التدريبي.

أما استراتيجية القصة فهي تشغل مكانة هامة في مختلف مراحل الطفولة، لكون الأطفال في هذه المرحلة النمائية ميالين إلى هذا النوع من القصص. كما أن القصص المقدمة للأطفال في البرنامج التدريبي على درجة عالية من الجاذبية والتشويق، مما ساهم في فاعلية البرنامج. وفيما يخص استراتيجية العمل في مجموعات، فقد كانت على درجة عالية من الفعالية في إثارة التنافس بين الأطفال في المجموعات الفرعية المختلفة، وكذلك بين أطفال المجموعة الواحدة، ولوحظ أن الأطفال متشوقون جداً لأداء مهمة مقرر المجموعة، ولربما ساهمت هذه الاستراتيجية في خلق جو من الأمان والألفة، والذي قد يكون مثل هؤلاء الأطفال المحرومين بأشد الحاجة إليه.

وفيما يتعلق بمتغير الجنس، فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أداء الأطفال على مقياس الذكاء الأخلاقي الكلي تعزى إلى الجنس. وقد يعود ذلك إلى أن الأطفال سواء أكانوا ذكوراً أم إناثاً كانوا متفاعلين ومندمجين طيلة جلسات البرنامج، حيث أظهر كلا الجنسين طرحاً للأسئلة المتضمنة في مهمات البرنامج، وتعاوناً مع بعضهم البعض في أثناء العمل ضمن المجموعات الفرعية. أي أن الأطفال من كلا الجنسين أظهروا مشاركة ورغبة في الظهور بنفس المقدار، فهم نتاج حرمان والدي متقارب إلى حد ما.

كما أن أطفال قرى SOS يعيشون في القرية بوجود أمهات بديلات يمارسن أنماطاً متشابهة في التنشئة الاجتماعية مع الأطفال سواء أكانوا ذكوراً أم إناثاً، استناداً إلى نمط التربية والرعاية الذي تتبناه القرية. كما أن هؤلاء الأطفال لا يعيشون في أسر عادية تفرض عليهم معايير وضوابط اجتماعية وأخلاقية وثقافية موجهة لكلا الجنسين بشكل مختلف، أي أنهم يعيشون في أسر بديلة ممثلة بالأمهات البديلات، بحيث توجه لهم نفس الخدمات النفسية والتربوية والاجتماعية.

وفيما يتعلق بالتفاعل بين البرنامج التدريبي والجنس، أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الأطفال على مقياس الذكاء الأخلاقي الكلي تعزى إلى التفاعل بين البرنامج التدريبي والجنس، وهذا يشير إلى أن الفروق بين درجات الإناث في المجموعتين التجريبية والضابطة لم تكن أفضل من الفروق بين درجات الذكور في المجموعتين التجريبية والضابطة، مما يدلل على تحسن درجات كل من: الإناث والذكور في المجموعة التجريبية بنفس المقدار تقريباً.

كما أن طريقة إعداد البرنامج التدريبي، وإجراءات تنفيذه لم تكن متحيزة لجنس معين دون غيره، فالأطفال يعيشون في نفس القرية، ويتعرضون لنفس الخبرات المعرفية والنفسية والاجتماعية، بالإضافة إلى أنهم تعرضوا لنفس الظروف الخارجية (الأسرية) إلى حد كبير، والتي بموجبها تم إلحاقهم بالقرية والإقامة فيها، تعويضاً عن أسرهم الحقيقية الممثلة بالآباء والأمهات، حيث يفترض اكتساب فضائل أو مكونات الذكاء الأخلاقي وبدرجة متشابهة في المراحل المبكرة من حياتهم بوساطة الآباء والأمهات، وهذا ما فقدوه في حياتهم.

ويمكن القول إن طلاب المجموعة التجريبية سواء أكانت ذكوراً أم إناثاً قد استفادوا بنفس المقدار، وبشكل متوازن تقريباً من تعليمهم فضائل الذكاء الأخلاقي. فلم يستفد أحد الجنسين أكثر من غيره، كما أن صغر حجم العينة خفض من درجة التفاعلات.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية في بعض جوانبها المتعلقة بتنمية الذكاء الأخلاقي مع دراسة الناصر (2009)، حيث أشارت إلى

وجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج التعليمي – التعلّمي على الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الأخلاقي.

ونص السؤال الثاني في هذه الدراسة على ما يأتي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في أداء الأطفال على كل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي السبعة تعزى إلى البرنامج التدريبي، والجنس، والتفاعل بينهما؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمقاييس الفرعية البعدية حسب متغيري الدراسة. كما هو مبين في الجدول رقم (10).

جدول10: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمقاييس الفرعية البعدية حسب متغيري الدراسة المجموعة والجنس

المقياس الفرعي	البرنامج التدريبي	الجنس				الكلي		
		ذكر		انثى				
		المتوسط	الانحراف	العدد	المتوسط	الانحراف	العدد	المتوسط	الانحراف	العدد
التعاطف	الضابطة	15.75	1.36	12	15.00	2.16	13	15.36	1.82	25
	التجريبية	16.23	1.24	13	15.75	2.22	12	16.00	1.76	25
	الكلي	16.00	1.29	25	15.36	2.18	25	15.68	1.80	50
الضمير	الضابطة	14.67	2.15	12	14.15	1.63	13	14.40	1.87	25
	التجريبية	14.69	1.25	13	14.67	1.83	12	14.68	15.20	25
	الكلي	14.68	1.70	25	14.40	1.71	25	14.54	1.69	50
ضبط النفس	الضابطة	15.00	2.17	12	14.31	2.46	13	14.64	2.36	25
	التجريبية	15.62	1.39	13	15.25	1.22	12	15.44	1.29	25
	الكلي	15.32	1.80	25	14.76	1.98	25	15.04	1.89	50
الاحترام	الضابطة	11.50	1.17	12	11.46	1.61	13	11.48	1.39	25
	التجريبية	12.77	1.54	13	12.83	1.40	12	12.80	1.44	25
	الكلي	12.16	1.49	25	12.12	1.64	25	12.14	1.55	50
اللطف	الضابطة	10.25	0.97	12	9.54	0.97	13	9.88	1.01	25
	التجريبية	10.62	0.96	13	10.22	1.14	12	10.44	1.04	25
	الكلي	10.44	0.96	25	9.88	1.09	25	1.16	1.06	50
التسامح	الضابطة	15.00	2.09	12	14.23	2.89	13	14.60	2.52	25
	التجريبية	16.23	1.42	13	16.17	1.70	12	16.20	1.53	25
	الكلي	15.64	1.85	25	15.16	2.54	25	15.40	2.21	50
العدل	الضابطة	11.83	1.85	12	12.08	1.50	13	11.96	1.65	25
	التجريبية	14.23	1.59	13	14.58	1.98	12	14.40	1.76	25
	الكلي	13.08	2.08	25	13.28	2.13	25	13.18	2.09	50

يلاحظ من الجدول رقم (10) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية الخاصة بالمقاييس الفرعية البعدية لمستويات كل من متغيري الدراسة (البرنامج التدريبي، والجنس)، والتفاعل بينهما. ولاختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين المصاحب المتعدد الثنائي (2-Way Mancova)، حيث تم ضبط أثر المقياس القبلي إحصائياً علاوة على الضبط التجريبي الذي وفره الباحث من خلال التوزيع العشوائي، كما هو مبين في الجدول رقم (11).

جدول 11: نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد لمقاييس الذكاء الأخلاقي الفرعية البعدية حسب متغيري الدراسة (البرنامج التدريبي، والجنس)، والتفاعل بينهما.

الأثر	الاختبار المتعدد	قيمته	قيمة ف المحسوبة الكلية	درجة حرية البسط	درجة حرية المقام	احتمالية الخطأ
التعاطف القبلي	ويلكس لامبدا	0.81	1.09	7	33	0.39
الضمير القبلي	ويلكس لامبدا	0.89	0.58	7	33	0.77
ضبط النفس القبلي	ويلكس لامبدا	0.86	0.75	7	33	0.63
الاحترام القبلي	ويلكس لامبدا	0.87	0.68	7	33	0.69
اللطف القبلي	ويلكس لامبدا	0.73	1.78	7	33	0.12
التسامح القبلي	ويلكس لامبدا	0.70	2.01	7	33	0.08

العدل القبلي	ويلكس لامبدا	0.84	0.93	7	33	0.50
البرنامج التدريبي	هوتلينج t	0.91	*4.28	7	33	0.00
الجنس	هوتلينج t	0.22	1.02	7	33	0.43
البرنامج التدريبي*الجنس	ويلكس لامبدا	0.96	0.22	7	33	0.98

يلاحظ من الجدول رقم (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الأطفال على كل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي السبعة تعزى إلى الجنس، أو التفاعل بين البرنامج التدريبي والجنس، حيث بلغت قيمة اختبار هوتلينج t (0.22)، وبلغت كذلك قيمة اختبار ويلكس لامبدا (0.96)، وهي غير دالة إحصائياً. في حين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائياً على المقاييس الفرعية البعدية تعزى إلى البرنامج التدريبي، حيث بلغت قيمة اختبار هوتلينج (0.91)، وهي دالة إحصائياً، ويبين الجدول رقم (12) نتائج تحليل التباين المصاحب للمقاييس الفرعية البعدية حسب متغيري الدراسة.

جدول 12: نتائج تحليل التباين المصاحب للمقاييس الفرعية البعدية حسب متغيري الدراسة

المقياس الفرعي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	احتمالية الخطأ
التعاطف البعدي	القبلي	3.25	1	3.25	0.96	0.33
	البرنامج التدريبي	9.03	1	9.03	2. 68	0.11
	الجنس	4.22	1	4.22	1.25	0.27
	البرنامج التدريبي *الجنس	0.05	1	0.05	0.02	0.90
	الخطأ	131.51	39	3.37		
	الكلي	12452.00	50			
الضمير البعدي	القبلي	2.09	1	0.09	0.03	0.87
	البرنامج التدريبي	4.01	1	2.01	0.66	0.42
	الجنس	0.54	1	0.54	0.18	0.68
	البرنامج التدريبي *الجنس	1.16	1	1.16	0.38	0.54
	الخطأ	118.87	39	3.05		
	الكلي	10711.00	50			
ضبط النفس البعدي	القبلي	2.80	1	2.80	0.82	0.37
	البرنامج التدريبي	9.27	1	9.27	2.72	0.11
	الجنس	2.01	1	2.01	0.59	0.45
	البرنامج التدريبي *الجنس	0.58	1	0.58	0.17	0.68
	الخطأ	133.02	39	3.41		
	الكلي	11486.00	50			
الاحترام البعدي	القبلي	0.73	1	0.73	0.32	0.58
	البرنامج التدريبي	15.02	1	15.02	6.60	0.01
	الجنس	7.11	1	7.11	0.00	1.00
	البرنامج التدريبي *الجنس	0.03	1	0.03	0.01	0.91
	الخطأ	88.74	39	2.28		
	الكلي	7487.00	50			
اللطف البعدي	القبلي	0.89	1	0.89	0.39	0.54
	البرنامج التدريبي	3.71	1	3.71	3.72	0.06
	الجنس	3.07	1	3.07	3.08	0.88
	البرنامج التدريبي *الجنس	0.00	1	0.00	0.00	0.96
	الخطأ	38.89	39	0.99		
	الكلي	5216.00	50			
التسامح البعدي	القبلي	13.74	1	13.74	3.34	0.08
	البرنامج التدريبي	15.63	1	15.63	3.80	0.05
	الجنس	0.57	1	0.57	0.14	0.71
	البرنامج التدريبي *الجنس	4.08	1	4.08	0.99	0.33
	الخطأ	160.40	39	4.11		

	الكلي	12098.00	50		
العدل البعدي	القبلي	0.08	1	0.8	0.03	0.87
	البرنامج التدريبي	81.87	1	81.87	28.03	0.00
	الجنس	0.83	1	0.83	0.29	0.60
	البرنامج التدريبي *الجنس	0.00	1	0.00	0.00	0.97
	الخطأ	113.91	39	2.92		
	الكلي	8899.00	50			

يلاحظ من الجدول رقم (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الأطفال على كل بُعد من أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي الثلاثة الآتية تعزى إلى البرنامج التدريبي:

1. المقياس البعدي الفرعي للاحترام لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسطها الحسابي (12.80) مقارنة بالضابطة، والبالغ متوسطها الحسابي (11.48).
2. المقياس البعدي الفرعي للتسامح لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسطها الحسابي (16.20) مقارنة بالضابطة، والبالغ متوسطها الحسابي (14.60).
3. المقياس البعدي الفرعي للعدل لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسطها الحسابي (14.40) مقارنة بالضابطة، والبالغ متوسطها الحسابي (11.96).

ويمكن رد النتيجة المتعلقة بتفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة وعلى أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي الثلاثة (الاحترام، التسامح، والعدل) إلى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية هذه الأبعاد، كما أن الظروف التي تم تقديمها لهم ذات الصلة الوثيقة بالبيئات والمواقف الاجتماعية التي يتفاعلون معها كانت قادرة على إثارة الأطفال على التفاعل الايجابي مع جلسات البرنامج.

ومما يؤكد فعالية البرنامج التدريبي في تنمية أبعاد الذكاء الأخلاقي الثلاثة (الاحترام، والتسامح، والعدل). أن مثل هذه الأبعاد أو الفضائل الثلاثة تتوافر في البناء المعرفي والثقافي والديني والاجتماعي لدى الأطفال، أي أنهم قد مروا بخبرات معرفية تعكس مثل هذه المفاهيم سواء أكانت في المناهج الدراسية أم مواقف الحياة العامة، حيث لاحظ الباحث التوسع والعمق المعرفي في إجابات الأطفال عن أسئلة الجلسة التدريبية، ومنها: ما معنى الاحترام؟ ماذا نعني بقولنا "فلان عادل"؟ ما معنى التسامح؟. كما تبين أن أسئلة الجلسات التدريبية للفضائل الثلاث كانت أكثر توسعاً، وجاذبية من قبل الأطفال، ويمكن أن يكون للقصة كاستراتيجية متبعة في جلسات التدريب للفضائل الثلاث الدور الهام في إثارة انتباه الأطفال، والعمل مع المهام التدريبية، حيث كانت القصص تحاكي مشاهد لظروف تنشيئية قاسية لأطفال بلا مأوى أو دفء، ولكون أطفال قرى SOS هم الأكثر تعرضاً للحرمان الوالدي، فقد أظهروا حماساً ودافعية في المواقف أو الجلسات التدريبية. في حين تُعد أبعاد الذكاء الأخلاقي الأربعة (التعاطف، والضمير، وضبط النفس، واللطف) بمثابة مفاهيم متداخلة وغامضة، وتتجاوز الأبنية المعرفية للأطفال، وهذا يعني أنه لم يتم استدخال مثل هذه الفضائل الأربع في المخزون المعرفي للأطفال بدرجة كافية، حيث لاحظ الباحث الإجابات المختصرة وبكلمات قصيرة في أثناء مواجهتهم لأسئلة التدريب، وهذا يشير إلى أنه لم تتح لهم فرص للتعامل مع هذه الفضائل الأربع باعتبارها خبرات معرفية بدرجة كافية. مما يتطلب تكثيف الأنشطة التدريبية للفضائل الأربع، كونها بحاجة إلى مزيد من التدريب والتعلّم. بالإضافة إلى ضمان وصول الأطفال إلى عمر أبعد من 14 سنة.

أما النتيجة المتعلقة بالجنس، فيمكن أن تعزى إلى صغر حجم العينة، والذي بدوره خفضّ التفاعل، وكلما صغر حجم العينة، كانت النتائج غير حساسة للفروق، مما يعني أن الفروق يجب أن تكون كبيرة بين المجموعات حتى تكون ذات دلالة إحصائية. في حين إذا كانت العينة كبيرة، فإن الفروق الصغيرة ربما تكون ذات دلالة إحصائية. بالإضافة إلى قلة عدد الفقرات المتضمنة في كل بُعد. كما أن الدراسة الحالية استخدمت عينة أطفال تتراوح أعمارهم ما بين (9-14) سنة. ويؤكد الأدب التربوي والنفسي أن الفروق في الخصائص النفسية بين الجنسين تصبح أكثر وضوحاً في حال التقدم في العمر بفعل التباين في أساليب التنشئة الاجتماعية والخبرات المعرفية الموجهة لكلا الجنسين (أبو غزال، 2004). كما يمكن أن تعزى النتيجة المتعلقة بالتفاعل بين البرنامج التدريبي والجنس إلى صغر حجم العينة، وقلة عدد الفقرات أو الأسئلة المتضمنة في كل بُعد من أبعاد المقياس. بالإضافة إلى طريقة إعداد البرنامج وإجراءات تنفيذه لم تكن متحيزة لجنس معين دون غيره، والتشابه الواضح في الخبرات النفسية والاجتماعية التي تقدم لهم في القرية بوساطة أمهات بديلات.

وتعارضت نتائج الدراسة الحالية في بعض جوانبها مع دراسة الناصر (2009)، والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، لصالح الإناث على الفضائل الآتية: الاحترام، التسامح، والعدل.

التوصيات

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يوصي الباحث بما يأتي:

1. إعداد برامج تدريبية في تنمية أبعاد الذكاء الأخلاقي الأربعة: التعاطف، الضمير، ضبط النفس، واللطف، كلّ على حدةٍ ضمن برنامج متخصص بذلك.

2. الاستفادة من البرنامج التدريبي الذي طوّر في هذه الدراسة من قبل الإخصائيين النفسيين والاجتماعيين، بهدف تنمية الذكاء الأخلاقي لدى الأطفال والمراهقين الذين يعانون من مشكلات سلوكية وانفعالية للحد من هذه المشكلات.

3. تطبيق البرنامج التدريبي على الأطفال المحرومين: أطفال الشوارع، الأطفال الأيتام، والأطفال المساءة معاملتهم، للتأكد من فاعلية البرنامج.

المراجع:

أبو غزال، معاوية (2004). **أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية ماير وسالوفي في تنمية قدرات الذكاء الانفعالي لدى أطفال قرى SOS في الأردن.** رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الأيوب، أيوب (2008). **نحو طفولة سعيدة: الذكاء الأخلاقي وكيفية تنميته.** مأخوذ بتاريخ 2011/4/7 من : **http:// www. Almostshar.com**

بوربا، ميشيل (2003). **بناء الذكاء الأخلاقي** (ترجمة سعد الحسني). العين: دار الكتاب الجامعي، عمان.

حسين، عبد الهادي (2003). **تربويات المخ البشري.** الطبعة الأولى، عمان: دار الفكر.

حسين، عبد الهادي (2005). **مدخل إلى نظرية الذكاءات المتعددة.** الطبعة الأولى، غزة: دار الكتاب الجامعي.

الشمري، عمار (2007). **الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالثقة الاجتماعية المتبادلة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد، العراق.

العبيدي، عفراء، والأنصاري، سهام (2011). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلامذة الصف السادس الابتدائي. **مجلة البحوث التربوية والنفسية، 31**، 74-96.

محمد، رنا (2010). **تطور الذكاء الأخلاقي لدى المراهقين.** مأخوذ بتاريخ 2013/3/10 من: **http://www.wahdai slamyia.orglissues.**

الناصر، أروى (2009). فاعلية برنامج تعليمي - تعلّمي في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى الأطفال المساءة معاملتهم. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

Borba, M (2000). *Parents Do Make A difference*. San Francisco, Jessy – Bass.

Borba, M (2001). *Building Moral Intelligence*. Awiley Impaint, Jessey – Bass.

Borba, M (2002). *Building Moral Intelligence, The Seven Virtues That Teach Kids To Do the Right Thing***.** Awiley Impaint, Jessey – Bass.

Cohen, G (1995). Producing equal – Status Interaction in the Class Room. *Journal of American Educational Research, 32*, 99 – 120.

Coles, R (1997). *The Moral Intelligence of Children*. New York, Random House, Inc.

Depaul, D (2005). Empathy in Individual at Risk for Child Physical Abuse, The Effects of Victims Pain Cues on Aggression. *Journal of Child Abuse & Neglect, 31,* 336 – 349.

Eisenherg, N., Mussen, P (1995). *The roots of prosocial behavior in children*. New York, Cambridge University.

Gardner, H (2003). *Multiple intelligences after twenty years.* U.S.A, American Educational Research Association.

Gardner, H (2004). Audiences for the theory of multiple intelligences. *Theory College Record, 106* (1), 212 – 220.

Goodman, T (2003). Why Children tell: Amodel of children's Disclosure of Sexual Abuse . *Journal of Child Abuse & Neglect. 27*, 525 – 540.

Gullickson, T (2004). *The Moral Intelligence of children, How to raise a Moral Childe*. New York, Bantam Books.

Harris, J (1998). *The Nature Assumption.* New York, Free Press.

Joel, M (1995). Empathic Responsive and Affective Reactivity to Infant Stimuli in High – and Low – Risk fpr Physical Child Abuse Mothers. *Journal of Child Abuse & Neglect, 19*, 767 – 780.

Kindlon, D (1991). Child Abuse and Performance Task Assessments of Executive Functions in Boys. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines. 42***,** 1041 – 1048**.**

Lickona, T (2000). *Moral Development in the Elementary School Class Room*. Application Hillside، Nj، Erlbaum.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 9، عدد 4، 2013، 419- 433

فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية

جولتان حسن حجازي*

تاريخ تسلم البحث 2013/4/18 تاريخ قبوله 2013/8/20

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى فاعلية الذات، ومستوى التوافق المهني ، وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية، كما هدفت إلى تحديد طبيعة العلاقة بين الدرجة الكلية ، والأبعاد لمقاييس فاعلية الذات، والتوافق المهني، وجودة الأداء. وتكونت عينة الدراسة من (45) معلمةً من معلمات غرف المصادر خلال العام الدراسي 2012/2011م، واستخدمت الدراسة ثلاثة مقاييس لفاعلية الذات، والتوافق المهني، وجودة الأداء من إعداد الباحثة. وانتهت النتائج إلى أن مستوى فاعلية الذات يزيد عن 80% كمستوى افتراضي، وأن مستوى التوافق المهني، ومستوى جودة الأداء يقل عن مستوى 80% كمستوى افتراضي، كما انتهت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية، وأبعاد مقياس فاعلية الذات، والدرجة الكلية، وأبعاد مقياس التوافق المهني ما عدا التوافق الاجتماعي، والدرجة الكلية، وأبعاد مقياس جودة الأداء، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات غرف المصادر في مدارس الضفة الغربية مرتفعات الفاعلية الذاتية ومنخفضات الفاعلية الذاتية على مقياس التوافق المهني، ومقياس جودة الأداء. (**الكلمات المفتاحية:** فاعلية الذات، التوافق المهني، جودة الأداء، معلمات غرف المصادر).

مقدمة: أضحت رعاية ذوي الحاجات الخاصة، وتعليمهم بما يتلاءم مع قدراتهم، وإمكاناتهم ضرورة حتمية، واستراتيجية مهمة من استراتيجيات التنشئة في الوقت الحالي، باعتبار أنّ لهم الحق في الحصول على فرص تعليمية عادلة تتوافق مع ظروفهم؛ وفقاً لما نصّت عليه الاتفاقات، والمواثيق الدولية. ويعدّ العمل في مجال التربية الخاصة من الأعمال التي تتطلب جهوداً خاصة من العاملين، وخاصة المعلمين؛ نظراً للطبيعة الخاصة للمتعلمين غير العاديين الذين يقدمون لهم الخدمات، ونظراً لما يواجهونه من مشكلات، وتحديات، وضغوطات.

وقد أكد العديد من الدراسات مثل (Brady & Woolfson, 2008; Voltz, Sims, Nelson, & Bivens, 2008; Lazauras, 2006) على أنّ معلمي التربية الخاصة أكثر تعرضاً لضغوط العمل من المعلمين العاديين. كما أكدت الدراسات على تعدّد مصادر الضغوط التي يتعرض لها معلم التربية الخاصة في فلسطين، ويتمثل أهمها في: تدني الدخل، والسمات الشخصية للمتعلم، والعلاقات مع الأهالي والعلاقة مع الإدارة، والمنهاج، النمو المهني، والمكانة الاجتماعية، وظروف العمل مع المعاقين، وأعباء العمل، والعلاقة مع الزملاء (الكخن، 1997) .

Self-Efficiency in Relation to Vocational Adjustment and Performance Quality among the Teachers of Resources Rooms in West Bank governmental Schools

Goltan Hijazi, *Dept. of Psychology, Al –Aqsa University.*

Abstract: The current study aimed at recognizing self-efficiency, vocational adjustment, and performance quality levels among teacher of resources rooms in the West Bank governmental schools besides identifying the nature of the relationship between the overall score and the dimensions of self-efficiency, vocational adjustment, and performance quality scales. The sample consisted of (45) teacher of resources rooms teachers working during the school year 2011-2012. Three self-developed scales (i.e. self-efficiency, vocational adjustment, and performance quality) were administered. The study results showed that while self-efficiency exceeded 80% as a supposed level, vocational adjustment and performance quality levels were lower than 80%. Moreover, the study revealed that there was a correlational relationship between the overall score and the dimensions of self-efficiency, vocational adjustment excluding social adjustment, and performance quality scales; there were statistically significant differences between the scores averages of high-self efficiency teachers and the scores averages of low-efficiency teachers in vocational adjustment and performance quality scales.**(Keywords:** Self Efficacy, Occupational Adjustment, Performance quality, Resources rooms teachers**).**

وبالرغم من أنّ العمل مع ذوي الإعاقة يأتي في مقدمة المهن التي يمكن أنْ تخلق مشاعر الإحباط لدى العاملين لما تقتضيه هذه المهن من متطلبات مع فئات متنوعة من الأشخاص غير العاديين الذين يعانون من الإعاقات، وبالرغم من مصادر الضغوط المتعددة لدى معلمي التربية الخاصة، فقد ينجح هؤلاء في أداء أدوارهم رغم كل الضغوط التي يواجهونها، ويتطلب هذا من معلم التربية الخاصة امتلاك قدرات، ومهارات تؤهله لأداء دوره في تعليم هذه الفئة بما يساعدهم على التغلب على إعاقتهم، ومواجهة مشكلاتهم النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية، وبما يساعدهم على التكيف مع نوع الإعاقة أيضاً، وإكسابهم طرقاً جديدة للتعامل مع الآخرين.

* قسم علم النفس، جامعة الأقصى.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

إنّ نجاح معلم التربية الخاصة في مهنته يعتمد إلى حدّ كبير على مقومات، وقدرات تميزه عن غيره، حيث إنّ معرفته، وتقديره بوجود هذه القدرات لديه تؤهله لهذا الدور القيادي، وتساعده في التعامل مع تلك الفئات الخاصة (عبد العزيز و اليوسفي، 2000)، وهذا ما يُعبَّر عنه بالفعالية الذاتية التي يعرفها باندورا على أنّها: معتقدات الفرد بشأن قدرته على تنظيم الأفعال المطلوبة لإدارة المواقف المستقبلية، وتنفيذها (Bandura, Self- Efficacy in Changing, 1995).

وتعدّ فاعلية الذات إحدى موجهات السلوك، فالفرد الذي يُؤمن بقدرته يكون أكثر نشاطاً وتقديراً لذاته، ويمثل ذلك مرآة معرفية للفرد، وتشعره بقدرته على التحكم في البيئة؛ حيث تعكس معتقدات الفرد عن ذاته قدرته على التحكم في معطيات البيئة من خلال الأفعال والوسائل التكيفية التي يقوم بها، والثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة (المزروع، 2007).

وللفاعلية الذاتية علاقة إيجابية بالإنجاز في المجالات المختلفة، وتعتبر مثيراً مهماً لدافعية الفرد لمواجهة مشكلاته وضغوطاته، بما يساهم في تحقيق أهدافه، فالسلوك الإنساني يعتمد بشكل أساسي على ما يعتقده الفرد عن فعاليته وتوقعاته عن مهاراته السلوكية المطلوبة للتعامل الناجح ، والكفؤ مع أحداث الحياة (Bandura, 1997).

إنّ فاعلية الذات تُعدّ من أهم ميكانيزمات القوى الشخصية لدى الأفراد؛ حيث تمثل مركزاً هاماً في دافعية الأفراد للقيام بأي عمل أو نشاط، إذ تساعد الفرد على مواجهة الضغوط التي تعترضه في مراحل حياته المختلفة (صالح، 1993).

وتؤثر فاعلية الذات في أنماط التفكير بحيث قد تصبح معينات ذاتية، أو معيقات ذاتية، ويؤثر إدراك الأفراد لفاعلية الذات على أنواع الخطط التي يضعونها، فالذين لديهم إحساس مرتفع بفاعلية الذات يضعون خططاً ناجحة، والذين يحكمون على أنفسهم بعدم فاعلية الذات أكثر ميلاً للخطط الفاشلة ، والأداء الضعيف ، والإخفاق المتكرر(Bandura, 1989) .

وقد حدد باندورا ثلاثة أبعاد لفاعلية الذات تختلف معتقدات الفرد عن فعاليتة الذاتية وفقاً لها، وهي: قدر الفعالية Magnitude: وتشير إلى مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات، والمواقف المختلفة (أبو هاشم، 1994). والعمومية Generality: وتشير إلى انتقال فعالية الذات من موقف ما إلى مواقف مشابهة (Bandura, 1977). والقوة أو الشدة Strength : وتشير إلى قدرة اعتقاد أو شدته، أو إدراك الفرد أنّ بإمكانه أداء المهام، أو الأنشطة موضوع القياس (الزيات، 2001) .

وتعدّ الفاعلية الذاتية للمعلمين جزءاً لا يتجزأ من فاعليتهم كأفراد، فالفاعلية الذاتية نظام معقد من عواطف المعلمين، واتجاهاتهم، وقيمهم، واعتقاداته (Knoblauch, 2004)، وتؤدي إلى تكوين اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو العملية التعليمية، ونتاجات تعلّم طلبتهم (Ross & Gray, 2004) . وتشير الفعالية الذاتية للمعلمين إلى أحكام المعلم حول مقدرته على تنظيم المخططات التعليمية للحصول على النتاجات المطلوبة من تعليم الطلبة؛ حتى أولئك الطلبة الذين يوسمون بأنهم صعبو المراس (Tschannen -Moran, Woolfolk, & Hoy, 1998) .

ويستقي المعلمون فعاليتهم الذاتية من أربعة مصادر، يساهم كل منها في بناء فعالية المعلم بطريقة مميزة وفريدة، وتتمثل مصادر الفاعلية الذاتية للمعلم في :

- إنجازات الأداء: ويشير إلى نجاح المعلم المتكرر في إنجاز المهمات التي كُلِّف بها مسبقاً؛ مما يولّد لديه شعوراً إيجابياً حول قدرته على إتمام المهمات المتشابهة بنجاح (Bandura,1997).
- الخبرات البديلة Vicarious Experience: وتشير إلى مقدرة المعلم على تعلم سلوك جديد من خلال ملاحظته لسلوك النماذج الاجتماعية التي يتعايش معها (Giallo & Llittle, 2003).
- الإقناع اللفظيVerbal Persuasion : ويشير إلى الرسائل اللفظية التي يتلقاها المعلمون حول قدراتهم (Hoy, 2000).
- الاستثارة الانفعاليةEmotional Arousal: تساهم الاستثارة الانفعالية في رفع مستوى الفاعلية الذاتية إذا كان متوسطاً، ويخفضها إذا كان شديداً(Hoy, 2000) .

ويرتبط التوافق المهني بالنجاح في العمل الذي هو محور جوهري في حياة الإنسان؛ لأنه المظهر الذي يعطيه المكانة، ويربطه بالمجتمع، وفيه يجد فرصة كبيرة ؛ للتعبير عن ميوله واستعداداته، وقدراته، وطموحاته، ويتحقق ذلك بالإنجاز، وتقدير المسئولية، والرضا عن ظروف العمل، والعمل ذاته، والأجور، والإشراف، والترقية (المشعان، 1993). ويتضمن التوافق المهني الرضا عن العمل، وإرضاء الآخرين فيه، والاختيار المناسب للمهنة عن قدرة وإقناع شخصي، والاستعداد علماً وتدريباً للدخول فيها، والصلاحية المهنية والكفاءة والإنتاج والشعور بالنجاح (زهران، 1985). كما يتضمن توافق الفرد لمختلف العوامل البيئية التي تحيط به في العمل، ومع التغيرات التي تطرأ على هذه العوامل مع مرور الزمن، وتوافقه مع زملائه، وتوافقه مع متطلبات العمل وظروفه، وتوافقه مع قدراته الخاصة (مرسي، 1985).

إنّ التوافق المهني هو محصلة عناصر العمل مثل: الأجر، ومحتوى العمل، وفرص الترقية، والإشراف، وجماعة العمل، وساعات العمل، وظروفه (عاشور، 1983). فالمعلم المتوافق مهنياً أكثر رضا عن عمله، وأكثر إنتاجية، وحماساً، واستغراقاً فيه، وأكثر مشاركة في النشاطات المدرسية، وأكثر تفاعلاً مع رؤسائه ، وزملائه ، وتلاميذه (القريطي، 1996).

إنّ التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة سمةٌ قد لا تتحقق بسهولة؛ نظراً لطبيعة العمل في هذه المهنة، وطبيعة المهام،

والمسئوليات، والتحديات المرتبطة بها. ويؤكد برونيل، وزملاؤه (Brownell , Smith, Menellis, & Lenk, 1995) على أنّ بقاء معلم التربية الخاصة في عمله يتأثر غالباً بخصائص بيئة العمل، وتأثيرها عليه.

وتعدّ غرف المصادر إحدى الأساليب الحديثة التي شاع استخدامها في التربية الخاصة؛ بهدف تقديم الخدمات للطلبة المعاقين مع وجودهم في المدارس العادية (الشخص و الدماطي، 1992). وقد ظهرت غرف المصادر في المدارس العادية؛ نتيجة للانتقادات التي وُجِّهت لمراكز التربية الخاصة النهارية، ونتيجة تغير النظرة السلبية إلى الإيجابية نحو المعاقين (كوافحة و عبد العزيز، 2003).

ويشير مفهوم غرف المصادر إلى تلك الصفوف الملحقة بالمدارس العادية، وهي متخصصة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، يقضي هؤلاء الطلبة جزءاً من يومهم الدراسي داخل هذه الغرفة، ويتلقون برامج تعليمية مشتركة في الصفوف العادية، وفي المدرسة نفسها مع زملائهم من الطلبة العاديين، حيث يساعد ذلك على زيادة فرص التفاعل الاجتماعي، والتربوي بين العاديين، وذوي الاحتياجات الخاصة (كوافحة و عبد العزيز، 2003).

وقد ساهمت غرف المصادر في توفير فرص تعليمية متكافئة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة دون التعرض للإحباطات، والمحاولات غير الناجحة التي تجعلهم أقلّ قبولا لدى مدرسيهم، وأقرانهم، وربما والديهم (باكرمان، 2002)، كما يتيح برنامج غرف المصادر لذوي الاحتياجات الخاصة الدراسة التواجد مع أقرانهم العاديين بالمدارس والصفوف العادية، ومن ثَمَّ الاحتكاك بهم، والتفاعل معهم، ويوفر لهم فرصاً لتلقي التعليم المتخصص الملائم لنوعية إعاقتهم، ومن سلبياته صعوبة توفير غرف مصادر بجميع المدارس العادية؛ مما يضطر الطفل ذو الاحتياجات الخاصة للانتقال؛ للوصول إلى مدرسة يتوفر بها غرفة مصادر (القريطي، 1996).

وتتطلب غرف مصادر التعلم أن يكون المعلم مختصاً بدرجة علمية في التربية الخاصة، أو صعوبات التعلم، ويتمتع بقدرات عالية، ومهارات تمكنه من التعامل، والتواصل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومعالجة نقاط الضعف الموجودة لدى هؤلاء الطلبة.
وتتحدد مهام معلم غرف المصادر في تقييم الحالات، وتشخيص مستواها، ومعرفة احتياجاتها التربوية، والأكاديمية، وتحديد البرنامج التربوي الفردي، والجماعي، والأنشطة المصاحبة له، ثم تنفيذه، وتقويمه.

وفي إطار تبنّي وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لسياسة التعليم للجميع التي هدفت إلى توفير فرص الالتحاق لجميع الأطفال في سن (6-15) سنة بمن فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة، اعتمدت الوزارة سياسة التعليم الجامع منذ عام 1997؛ سعياً لدمج هؤلاء الطلبة ضمن النظام التعليمي العام مستهدفاً طلبة المرحلة الأساسية من الصف الأول حتى الرابع الأساسي. ودعماً لسياسة التعليم الجامع تبنت الوزارة عام 2004 مشروع غرف المصادر بالتعاون مع المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية (سوار)، حيث تم تأسيس (35) غرفة مصادر، وتَمَّ تعيين (35) معلماً للعمل داخل غرف المصادر، وتَمَّ التوسع في بنائها؛ ليبلغ عددها في العام 2012 (50) غرفة موزعة على مختلف محافظات الضفة الغربية.

وقد اهتم الباحثون بدراسة متغيرات الدراسة الحالية، حيث هدفت دراسة أديبومي، وأوليفنك، وأوليميسي (Adebomi, Olufunke, & Oluyemisi , 2012) إلى دراسة الرضا المهني، وفاعلية الذات كمنبئ على الالتزام المهني لدى معلمي التربية الخاصة في ولاية أوهايو. وتكونت عينة الدراسة من (250) معلماً. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إيجابية بين الرضا المهني، وكلّ من الالتزام المهني، وفاعلية الذات، كما كشفت عن أنّ وجود الرضا المهني، وفعالية الذات مجتمعين يعدّ مؤشراً، ومنبئاً بالتزام عالٍ بالوظيفة.

وقام **فورس** (Voris, 2011) بدراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين فعالية الذات والرضا الوظيفي وبين نوع الشهادة لدى معلمي التربية الخاصة حديثي الخبرة (0-5 سنوات). وتكونت عينة الدراسة من (222) معلماً. وانتهت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين فعالية الذات لمعلم التربية الخاصة، وبين زيادة تحصيل الطلبة، كما كشفت النتائج أنّ فاعلية الذات، والرضا المهني هو أقل لدى المعلمين حديثي الخبرة.

وهدفت دراسة الخلايلة (2011) إلى التعرف على الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء، ومعلماتها في ضوء بعض المتغيرات. وتكونت عينة الدراسة من (401) معلم، ومعلمة. وتوصلت النتائج إلى ارتفاع مستوى الفاعلية الذاتية للمعلمين، ووجود فروق في مستوى الفاعلية الذاتية تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

وقام فحجان (2010) بدراسة التوافق المهني، والمسئولية الاجتماعية، وعلاقتهما بمرونة الأنا لدى معلمي التربية الخاصة بمؤسسات التربية الخاصة في محافظات غزة. وتكونت عينة الدراسة من (287) معلماً ومعلمة تربية خاصة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أنّ مستوى كلٌ من التوافق المهني، ومرونة الأنا لدى أفراد العينة فوق المتوسط، ومستوى المسئولية الاجتماعية عالٍ.

وهدفت دراسة حسونة (2009) إلى التعرف على الفاعلية الذاتية، وعلاقتها بمتغيرات الجنس، والتخصص لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية قبل الخدمة. وتكونت عينة الدراسة من (194) معلماً. وانتهت النتائج إلى أنّ درجة الفاعلية الذاتية لدى المعلمين كبيرة، وهي أعلى لدى المعلمات، ولدى خريجي القسم العلمي في الثانوية العامة.

وأجرت أبو غالي ، وبسيسو (2009) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التوافق المهني، وأساليب إدارة الصراع

لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة. وتكونت عينة الدراسة من (120) مديراً ومديرة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى جيد من التوافق المهني لدى مديري المدارس الثانوية، ووجود فروق دالة بين مرتفعي التوافق المهني ومنخفضيه في استخدام أساليب التعاون، والتسوية لصالح مرتفعي التوافق المهني.

وقام تشييونغ (Cheung, 2008) بدراسة مقارنة بين الفاعلية الذاتية في هونغ كونغ لمعلمي المدارس، ومعلمي المدارس في شنغهاي. وتكونت عينة الدراسة من (725) معلماً في هونغ كونغ، و(575) معلماً من شنغهاي. وتوصلت النتائج إلى ارتفاع مستوى الفاعلية الذاتية لدى معلمي شنغهاي عنه لدى معلمي هونغ كونغ، وهي أعلى لدى المعلمات، ولدى ذوي الخبرة العالية.

وهدفت دراسة بلاكبورن وروبنسون (Blackburn & Robinson, 2008) إلى تحديد العلاقة بين الفاعلية الذاتية، والرضا المهني لدى المعلمين، وذلك على عينة مكونة من (80) معلماً في ولاية كنتاكي. وانتهت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين الفاعلية الذاتية، ودرجة الرضا الوظيفي لديهم، ووجود فروق دالة في مستوى الفاعلية الذاتية، تعزى للخبرة لصالح ذوي الخبرة العالية.

وقام إبراهيم (2005) بدراسة الفاعلية الذاتية، وعلاقتها بالفاعلية المهنية، والضغوط النفسية المرتبطة بمهنة التعليم، والمعتقدات التربوية لمعلمي المراحل الدراسية، وطلبة كليات إعداد المعلمين في السعودية. وتكونت عينة الدراسة من (200) معلم، وطالب. وانتهت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين الفاعلية الذاتية، والفاعلية المهنية والمعتقدات التربوية، وعلاقة عكسية بين الفاعلية المهنية، والضغوط النفسية للمعلمين، ووجود فروق في مستوى الفاعلية الذاتية، والفاعلية المهنية، والضغوط النفسية، والمعتقدات التربوية؛ لصالح معلمي المرحلة الابتدائية.

وقام جيالو وليتل (Giallo & Llittle, 2003)بدراسة أثر الخبرة التدريسية، وإعداد المعلمين على الفاعلية الذاتية للمعلمين، وقدرتهم على الإدارة الصفية. وتكونت عينة الدراسة من (54) معلماً من المدارس الابتدائية، و(25) طالباً من كلية إعداد المعلمين في أستراليا. وانتهت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين الفاعلية الذاتية للمعلمين، واستخدامهم لأساليب الإدارة الصفية الناجحة، كما أشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى الفاعلية الذاتية لدى المعلمين ذوي الخبرة العالية.

وأجرى عيسى (2004) دراسة؛ لفحص العلاقة بين التوافق المهني، والاحتراق الوظيفي على عينة مكونة من (105) معلمة من معلمات رياض الأطفال. وانتهت النتائج إلى أنّ درجات التوافق المهني لدى المعلمات يتسم توزيعها بالاعتدال، ولم تكشف النتائج عن وجود فروق في التوافق المهني تعزى للعمر، أو سنوات الخبرة، أو المؤهل، أو المنطقة التعليمية.

وهدفت دراسة عبد الجبار (2004) إلى التعرف على مستوى التوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة، ومعلمي التعليم العام، وتكونت عينة الدراسة من (251) معلماً، وانتهت النتائج إلى أنّ مستوى التوافق المهني أعلى لدى معلمي التعليم العام منه لدى معلمي التربية الخاصة (فحجان ، 2010).

وقام بولتون (Boulton، 2003) بدراسة الفاعلية الذاتية للمعلمين، وعلاقتها بدرجة تقبّل الطلاب للمعلم، وبقدرة المعلمين على استخدام الاستراتيجيات، وتكييفها مع البيئة الصفية، ومع الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (187) معلماً من معلمي الصفوف الخمسة الأولى في ولاية لويزيانا. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة قوية بين الفاعلية الذاتية، وتقبل الطلبة للمعلمين، وعلاقة متوسطة بين الفاعلية الذاتية، وقدرة المعلمين على استخدام الاستراتيجيات، وتكييفها مع البيئة الصفية، ومع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وقام تشانن-موران وولفولك (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2002) بدراسة الفاعلية الذاتية ، وعلاقتها بالرضا الوظيفي، وذلك على عينة مكونة من (255) معلماً ومعلمةً من المعلمين العاملين في ولاية أوهايو. وتوصلت النتائج إلى ارتفاع مستوى الفاعلية الذاتية لدى المعلمين، ووجود فروق في مستوى الفاعلية الذاتية ؛ لصالح ذوي الخبرة العالية، ومعلمي المدارس الابتدائية.

وأجرى ستمبن لوري ولوب (Stempien & Loep, 1999)دراسة لمقارنة التوافق المهني بين معلمي التربية الخاصة، ومعلمي التعليم العام على عينة تكونت من (116) معلماً ومعلمةً. وأظهرت النتائج أنّ مستوى التوافق المهني أقل لدى معلمي التربية الخاصة عنه لدى معلمي التعليم العام.

وبمراجعة الدراسات التي سبق عرضها، يتضح إجماعها على أهمية فاعلية الذات في تحسين دافعية الفرد، وصحته النفسية، وتوافقه بشكل عام، وزيادة إنجازه، كما يتضح وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين فعالية الذات والتوافق والالتزام المهني، وقد اختلفت نتائج الدراسات السابقة حول تأثير بعض المتغيرات؛ كسنوات الخبرة، والعمر، والجنس، والتخصّص على كل من فاعلية الذات، والتوافق المهني.

وقد تميزت الدراسة الحالية في موضوعها وعينتها، حيث لم تعثر الباحثة على دراسة شبيهة بالدراسة الحالية؛ من حيث دراستها للعلاقة بين فاعلية الذات، والتوافق المهني، وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر، وذلك في حدود علم الباحثة في إطار ما توافر لها من دراسات؛ كما تميزت في اعتمادها على مرشدي التعليم الجامع في تقييم جودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر. وأفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إعداد المقاييس المستخدمة في الدراسة، وفي صياغة فرضياتها وأهدافها، وتفسير نتائجها.

مشكلة الدراسة:

انطلاقاً من أنّ شخصية المعلم، ومهارته، وفعاليته الذاتية من العوامل الرئيسة التي تسهم في نجاح العملية التعليمية بصفة عامة، ومعلم التربية الخاصّة بصفة خاصّة، وانطلاقاً من عمل الباحثة، ومتابعتها في الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم، واطلاعها على المشكلات، والتحديات التي تواجهها معلمات غرف المصادر، جاءت هذه الدراسة لتقدم صورة جلية عن مستوى الفاعلية الذاتية، وعلاقتها بالتوافق المهني، وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية، يفيد منها القائمون على العملية التربوية في توظيف نتائجها ضمن برامجها، وخططها التطويرية، وذلك بتضمينها الاستراتيجيات الهادفة؛ لتعديل المعتقدات التي تمتلكها المعلمات عن فاعليتهن الذاتية بما يكفل تحسين الممارسات العملية؛ ممّا يؤدي إلى تطوير العملية التربوية؛ لذا تحاول الدراسة الإجابة على التساؤلات الآتية:

1- هل يزيد مستوى فاعلية الذات لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية عن 80% كمستوى افتراضي ؟

2- هل يزيد مستوى التوافق المهني لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية عن 80% كمستوى افتراضي ؟

3- هل يزيد مستوى جودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية عن 80% كمستوى افتراضي ؟

4- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مقياس فاعلية الذات وكل من مقياس التوافق المهني، ومقياس جودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية ؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات غرف المصادر في مدارس الضفة الغربية في فاعلية الذات (مرتفعات، منخفضات) على مقياس التوافق المهني، ومقياس جودة الأداء ؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى فاعلية الذات، ومستوى التوافق المهني، وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية، كما هدفت إلى تحديد طبيعة العلاقة بين الدرجة الكلية، وأبعاد مقياس فاعلية الذات، والدرجة الكلية، وأبعاد مقياس التوافق المهني، والدرجة الكلية، وأبعاد مقياس جودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية، وتحديد طبيعة الفروق بين متوسطات درجات معلمات غرف المصادر في مدارس الضفة الغربية مرتفعات الفاعلية الذاتية، ومنخفضات الفاعلية الذاتية على مقياس التوافق المهني، ومقياس جودة الأداء.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في:

1- تعدّ الدراسة الحالية من الدراسات الأولى في المجتمع الفلسطيني التي تتناول فئة الدراسة الحالية، ومتغيراتها حسب علم الباحثة.

2- ترجع أهمية الدراسة إلى أهمية الموضوع الذي تتناوله، وهو فعالية الذات التي أكّدت الدراسات على أهميتها في تشكيل سلوك الفرد، وتفعيل أدائه باعتبارها أحد موجهات السلوك الإنساني، حيث تتحدد في ضوئها أنشطته السلوكية ومقدار الجهد الذي يبذله؛ لإنجاح هذه الأنشطة رغم العوائق التي قد تعترضه، وتواجهه.

3- كما تنبع أهمية الدراسة من تناولها لمتغيرين هامين، وهما: جودة الأداء، والتوافق المهني، وهما متغيران يعكسان مدى نجاح معلمة غرف المصادر في تحقيق الأداء الناجح، ومدى تقديمها للخدمات للطلاب بشكل ناجح، فالتوافق المهني يشكل دافعاً للفرد للإنجاز، ويزيد من مرونته في مواجهة الإحباط الذي تواجهه في العمل، ويجعله أكثر إدراكاً للتحديات ، والعوائق ومواجهتها.

4- تُلقي الدراسة الضوء على الدور الذي تلعبه معلمات غرف المصادر، وهو دور ما زال مجهولاً لكثير من المعنيين في المؤسسات الرسمية، وغير الرسمية، بما يمكن من رسم السياسات، والاستراتيجيات اللازمة؛ لتطوير العمل، وتحسين ظروفه.

5- ستسهم الدراسة في توفير الأرضية اللازمة -من خلال البيانات التي ستوفرها - لبناء استراتيجيات، وبرامج لتحسين مستوى الفعالية الذاتية، وتنميتها لدى فئة الدراسة، وغيرها من الفئات ذات العلاقة. ويمكن أنْ تشكل نتائج الدراسة فرصة لإفادة القائمين على استراتيجية تأهيل المعلمين وتدريبهم؛ لتضمينها برامج، ومداخل؛ لتعديل معتقدات المعلمين حول فاعليتهم، وتعديلها بما يؤدي إلى تطوير العملية التربوية.

مصطلحات الدراسة:

- فعالية الذات: Self Efficacy

أحكام الفرد، أو توقعاته عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض، وتنعكس تلك التوقعات على اختيار الأنشطة المتضمنة في الأداء، والجهد المبذول، ومواجهة الصعوبات، وإنجاز السلوك (Bandura,1977).

وتعرفها الباحثة بأنها: معتقدات، وأحكام تمتلكها معلمة غرف المصادر حول قدراتها وإمكاناتها؛ ممّا يؤدي إلى توظيفها بشكل يساهم في تأدية المهام، أو الأنشطة المتعددة، والمتسلسلة المطلوبة في أي موقف؛ لإتمام العمليات اللازمة لتحسين قدرات طلاب غرف المصادر، وبما يؤدي إلى تحفيزهم على التعلم.

وتعرفها الباحثة إجرائياً: بأنها الدرجة التي تحصل عليها معلمة غرف المصادر على مقياس فعالية الذات المستخدم في الدراسة.

- التوافق المهني: Occupational Adjustment

يعرفه هيجان(2004، 97) بأنه: "العملية المستمرة التي يقوم بها الفرد؛ من أجل التكيف، والانسجام بينه وبين المهنة، أوالوظيفة التي يؤديها بينه، وبين بيئة العمل".

وتعرفه الباحثة بأنه: نجاح معلمة غرف المصادر في تحقيق التكيف بينها، وبين بيئة عملها من خلال العمل مع الطلاب ذوي الإعاقة، وشعورها بالرضا عن مكانة مهنتها في المجتمع، وعلاقاتها مع ذوي الطلاب، وزملائها، ومسئوليها في العمل.
وتعرفه الباحثة إجرائياً: بأنها الدرجة التي تحصل عليها معلمة غرف المصادر على مقياس التوافق المهني المستخدم في الدراسة.

- جودة الأداء: Performance quality

تعرفها الباحثة بأنها: قدرة معلمة غرف المصادر على اكتساب جملة من الخصائص والصفات والمعايير، والتي من خلالها تستطع أداء مهامها بصورة تركز على الكشف عن إمكانات وقدرات الطلاب، وتوظيفها وتنميتها، بما يساهم في رفع مستواهم الأكاديمي، ويمكنهم من مواجهة مشكلاتهم ، وتقديم حلول لها.
وتعرفها الباحثة إجرائياً: بأنها الدرجة التي تحصل عليها معلمة غرف المصادر على مقياس جودة الأداء المستخدم في الدراسة.

- معلمات غرف المصادر: Resources rooms teachers

هن المعلمات اللواتي يقمن بالتدريس، والتأهيل، والتدريب، والإرشاد للطلبة ذوي صعوبات التعلم داخل غرف المصادر في المدارس الحكومية التي تتوافر فيها غرف مصادر، واللاتي اقتصرت عليهن الدراسة الحالية.

- غرفة المصادر:Resources rooms

طبقاً لتعريف وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2005) فإنّ غرفة المصادر هي غرفة صفية ملحقة بالمدرسة العادية تكون مجهزة بما يلزم من وسائل وألعاب تربوية، وأثاث مناسب، يعمل فيها معلم تربية خاصة مُدرّباً تدريباً خاصّاً؛ للعمل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، يقضي الطلبة جزءاً من يومهم الدراسي فيها لدراسة اللغة العربية، والرياضيات، ويدرس باقي المقررات في الصف العادي مع زملائه العاديين.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بفاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية في العام الدراسي 2011-2012، كما تتحدد بالمنهج الوصفي المستخدم في الدراسة، وبعينة مكونة من (45) معلمة من معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية، وبالأدوات المستخدمة فيها، وهي: مقياس فاعلية الذات، ومقياس التوافق المهني، ومقياس جودة الأداء من إعداد الباحثة، وبالأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج، وتفسيرها.

إجراءات الدراسة:

تتناول الباحثة وصفاً مفصلاً للإجراءات التي اتبعت في تنفيذ الدراسة، وفيما يلي عرضٌ لها.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الذي تحاول من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، وبيان العلاقة بين مكوناتها، والآراء التي تطرح حولها، والعمليات التي تتضمنها، والآثار التي تحدثها.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية خلال العام الدراسي 2012/2011، والبالغ عددهم (48)، منهم:(45) معلمة، و(3) معلمين.

عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على (45) معلمة من معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية خلال العام الدراسي 2012/2011، وقد تم اختيارهن بطريقة قصدية لأنهن يشكلن جميع معلمات غرف المصادر العاملات في المدارس الحكومية في الضفة الغربية خلال العام الدراسي 2012/2011، وتتراوح أعمارهن بين 24- 45. وقد تم تطبيق مقياس فعالية الذات ومقياس التوافق المهني عليهن، كما تم اختيار (16) من مرشدي التعليم الجامع المشرفين على هؤلاء المعلمات من مختلف مديريات التربية والتعليم في محافظات الضفة الغربية لتقييم جودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر.

أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة ثلاث أدوات من إعداد الباحثة، وفيما يلي وصفٌ لها:

أولا- مقياس فعالية الذات:

بعد الاطّلاع على الدراسات، والمقاييس المتعلقة بموضوع الدراسة، ومنها: مقياسي (العلي &سحويل2006 (Sherer , et al., 1982;، تَمَّ بناء المقياس بصورته الأولية؛ مكوناً من (46) فقرة؛ تغطي الجوانب المتضمنة في المقياس كافة.

وصف المقياس:

يتكون المقياس في صورته النهائية من (42) فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد، هي:

* **المبادرة:** ويشتمل على الفقرات من 1-14. مثال(5-لي دور مهم ومؤثر في المجتمع).

* **المجهود:** ويشتمل على الفقرات من 15-28.مثال(18-أحدد المشكلات والصعوبات التي تواجهني).

* **المثابرة:** ويشتمل على الفقرات من29-42. مثال(30-أحقق أهدافي مهما كانت صعبة وبعيدة).

تصحيح المقياس:

يتم تصحيح المقياس؛ وفق سلّم متدرج ثلاثي (ينطبق دائماً، ينطبق أحياناً، لا ينطبق) أعطيت الأوزان التالية (3-2-1).

صدق المقياس: تمّ التحقق من صدق المقياس بالطرق الآتية:

***صدق المحكمين:** تمّ عرض المقياس بصورته الأولية على سبعة من المتخصصين في علم النفس، والصحة النفسية؛ للتعرف على مدى ملاءمة عبارات الاختبار، وتمثيلها للجوانب المتضمنة، ولتعديل ما يرونه مناسباً على فقرات المقياس، وقد تم استبعاد (4) فقرات؛ لعدم اتفاق المحكمين بشأنها، واعتماد الفقرات التي كانت موافقة المحكمين عليها (90%)، وأصبح المقياس مكوناً من (42) فقرة.

***صدق الاتّساق الداخلي:** تمّ تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلمة من معلمات غرف المصادر، وتمّ عمل تحليل للمفردات، وحساب معامل الارتباط بين أبعاد المقياس والمقياس ككل، وكانت جميع معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس، والمقياس ككل دالة إحصائياً وهذا يؤكّد أنّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتّساق الداخلي، والجدول رقم (1) يبين ذلك .

جدول 1: معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس فاعلية الذات والمقياس ككل

البعد	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة
المبادرة	0.77	دال عند 0.01
المجهود	0.88	دال عند 0.01
المثابرة	0.89	دال عند 0.01

ثبات المقياس: تمّ حساب ثبات المقياس باستخدام:

***معامل ألفا كرونباخ:** تمّ حساب ثبات المقياس ككل، وما يتضمنه من عناصر، وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ ؛ وجاءت قيم الثبات عالية وتشير إلى صلاحية استخدام المقياس، والجدول رقم (2) يبين ذلك.

جدول 2: قيم الثبات حسب ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس فاعلية الذات والمقياس ككل

البعد	قيمة معامل الثبات
المبادرة	0.836
المجهود	0.76
المثابرة	0.71
المقياس ككل	0.92

***طريقة التجزئة النصفية:** تمّ حساب معامل الارتباط بين درجة النصف الأول، ودرجة النصف الثاني من الدرجات، وبلغ معامل الثبات بعد التعديل(0.89)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، والجدول رقم (3) يبين ذلك.

جدول 3: ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية

معامل الارتباط النصفي	0.8
معامل سبيرمان براون (2r/r+1)	0.89

ثانياً- مقياس التوافق المهني

بعد الاطّلاع على الدراسات المتعلقة بالموضوع، والمقاييس المرتبطة به، ومنها دراسة عبد المنعم (1998)، ودراسة أبوغالي، وبسيسو(2009)، تمّ بناء المقياس بصورته الأولية مكوناً من (50) فقرة تضمنت الجوانب الأساسية للمقياس.

وصف المقياس:

يتكون المقياس في صورته النهائية من (42) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد، وهي:

* الرضا المهني الذاتي: ويشتمل على 11فقرة، هي: (1، 2، 4، 5، 6، 10، 13، 19، 20، 38، 39). مثال(1- عملي شاق ومرهق).
* التوافق الاجتماعي: ويشتمل على (12) فقرة ، هي: (12، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31،). مثال (12-لدي صعوبة في التعامل مع طلابي).
* التوافق الانفعالي: ويشتمل على (10) فقرات، وهي: (3، 8، 7، 9، 11، 14، 15، 16، 17، 18). مثال(17- احترم مشاعر طلابي).
* التطور المهني: ويشتمل على (9) فقرات، وهي: (32، 33، 34، 35، 36، 37، 40، 41، 42). مثال(37-لدي القدرات والإمكانات التي تؤهلني للعمل).

تصحيح المقياس:

يتمّ تصحيح فقرات المقياس وفق سلّم متدرج خماسي: (دائماً، غالباً، أحياناً، قليلاً، نادراً) أُعطِيت الأوزان التالية: (5-4-3-2-1) للعبارات الموجبة، والعكس للعبارات السالبة، وهي العبارات من 1-13.

صدق المقياس: تمّ التّحقّق من صدق المقياس بالطرق التالية:

- صدق المحكمين: تمّ عرض المقياس بصورته الأولية على سبعة من المتخصصين في علم النفس، والصحة النفسية؛ لتقييم مدى ملاءمة عبارات الاختبار، وتمثيلها للجوانب المتضمنة؛ وذلك لتعديل ما يرونه مناسباً على فقرات المقياس، وقد تمّ استبعاد 8 فقرات؛ لعدم اتفاق المحكمين بشأنها، واعتماد الفقرات التي كانت موافقة المحكمين عليها (90%)، وأصبح المقياس مكوناً من (42) فقرة.

- صدق الاتساق الداخلي: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلمة من معلمات غرف المصادر، وتمّ

عمل تحليل للمفردات، وحساب معامل الارتباط بين أبعاد المقياس والمقياس ككل، وكانت جميع معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والمقياس ككل دالة إحصائيا وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتّساق الداخلي، والجدول رقم (4) يبين ذلك:

جدول 4: معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التوافق النفسي والمقياس ككل

البعد	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة
الرضا المهني الذاتي	0.86	دال عند 0.01
التوافق الاجتماعي	0.62	دال عند 0.01
التوافق الانفعالي	0.84	دال عند 0.01
التطور المهني	0.73	دال عند 0.01

ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس باستخدام:

- معامل ألفا كرونباخ: تمّ حساب ثبات المقياس ككل، وما يتضمنه من عناصر، وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وجاءت قيم الثبات عالية، وتشير إلى صلاحية استخدام المقياس، **والجدول** رقم (5) **يبين ذلك.**

جدول 5: قيم الثبات حسب ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس التوافق النفسي والمقياس ككل

البعد	قيمة معامل الثبات
الرضا المهني الذاتي	0.88
التوافق الاجتماعي	0.78
التوافق الانفعالي	0.82
التطور المهني	0.88

- طريقة التجزئة النصفية: تمّ حساب معامل الارتباط بين درجة النصف الأول، ودرجة النصف الثاني من الدرجات، وبلغ معامل الثبات بعد التعديل (0.85)، وهذا يدل على أنّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، والجدول رقم (6) يبين ذلك.

جدول 6: ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية

معامل الارتباط النصفي	0.74
معامل سبيرمان براون (2r/r+1)	0.85

ثالثاً- مقياس جودة أداء معلمة غرف المصادر (بطاقة ملاحظة)

بعد الاطّلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة، ومنها: دراسة حجازي، وصالح (2009)، واستطلاع رأي عينة من المتخصصين، والمسئولين في وزارة التربية والتعليم عن طريق المقابلات الشخصية ذات الطابع غير الرسمي، قامت الباحثتان ببناء بطاقة الملاحظة؛ وفق الخطوات الآتية:

1- صياغة الفقرات؛ بحيث تتضمن الجوانب الأساسية لجودة أداء معلم غرف المصادر.

2- إعداد بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية، والتي شملت: (65) فقرة .

3- عرض بطاقة الملاحظة على سبعة من المحكمين من أساتذة علم النفس، والصحة النفسية والإرشاد النفسي، وبعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون تم حذف (5) فقرات من بطاقة الملاحظة، كذلك تمّ تعديل بعض الفقرات وصياغتها، وقد بلغ عدد فقرات بطاقة الملاحظة بعد صياغتها النهائية (60) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، هي:

1-**السمات الشخصية:** ويشتمل على العبارات من 1-8. مثال (3- يتمتع بالمرونة في تعامله مع طلابه).

2-**المهارات المهنية:** ويشتمل على الفقرات من 9-53. ويتكون من ثلاثة مجالات:

- التخطيط: ويشتمل على الفقرات من 9-14. مثال(13-يصوغ أهداف واقعية سلوكية تتناسب وقدرات الطلاب).

-التنفيذ: ويشتمل على الفقرات 15-44. مثال (19- يقدم المعلومات حسب الخطة التربوية الفردية).

-التقويم: ويشتمل على الفقرات 45-53. مثال (46-يستخدم أنواع مختلفة من التقويم).

3- **العلاقات الإنسانية:** ويشتمل على الفقرات من 54-60. مثال (58-يتمتع بعلاقات إيجابية مع زملائه في العمل).

وتم تعبئة بطاقة الملاحظة من قبل مرشدي التعليم الجامع الذين يقومون بعملية الإشراف على معلمي غرف المصادر.

تصحيح المقياس:

تم تصحيح المقياس بإعطاء كل فقرة وزن مدرج ؛ وفق سلّم متدرج خماسي: (ممتاز، جيد جداً، جيد، ضعيف، معدوم) أُعطيت الأوزان التالية: (5-4-3-2-1) لملاحظة أداء معلمة غرف المصادر بالمدارس الحكومية.

ضبط بطاقة الملاحظة: تمّ حساب صدق المقياس بالطرق التالية:

أولاً- صدق المحكمين:

تمّ عرض بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية على سبعة من الأساتذة المتخصصين في العلوم التربوية، وعلم النفس، والإرشاد التربوي ممن يعملون في الجامعات الفلسطينية، ومسئولين في وزارة التربية والتعليم، وفي ضوء ما قدموه من آراء تمّ استبعاد بعض الفقرات، وتعديل بعضها الآخر؛ ليصبح عدد فقراتها (60) فقرة .

ثانياً- الصدق البنائي:

تم صياغة عبارات بطاقة الملاحظة، التي تضمنتها المهارات في عبارات إجرائية واضحة، تصف كل عبارة أداء واحد، ولا تحتمل أي تفسير آخر. وقد صممت بطريقة تتيح للمقيّم وضع علامة أمام العبارة الإجرائية التي تصف الأداء المتوفر، وذلك في ضوء الأهداف المحددة.

ثالثًا: ثبات بطاقة الملاحظة:

ستخدمت الباحثة طريقة اتفاق الملاحظين في حساب ثبات البطاقة، حيث قامت الباحثة بعملية التقييم، وقام زميل آخر بدور الملاحظ الثاني، وتم تطبيق بطاقة الملاحظة بصورة مبدئية على عينة من معلمي غرف مصادر التعلم وعددهم (3) من خارج عينة الدراسة، وبعد أن رصدت الدرجات في بطاقة الملاحظة، تم معالجة النتائج وذلك من خلال حساب مدى الاتفاق والاختلاف بين الباحثة وزميلها باستخدام معادلة كوبر Cooper كما يلي: (Copper,1979).

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

و كانت نتائج هذه المعادلة لقياس ثبات بطاقة الملاحظة، أن نسبة الاتفاق هي (88%)، مما يدل على ثباتها، حيث أوضح الوكيل، والمفتي(1996) أنه إذا كانت نسبة الاتفاق أكثر من (80%) فهذا يدل على ارتفاع ثبات بطاقة الملاحظة.

نتائج الدراسة، ومناقشتها:

- نتائج السؤال الأول:

لاختبار صحة السؤال الأول الذي ينصّ على : " هل يزيد مستوى فعالية الذات لدى معلمات غرف المصادر في مدارس الضفة الغربية عن مستوى 80% كمستوى افتراضي" ، قامت الباحثة بتطبيق اختبار " ت " لعينة واحدة ، وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول 7 : نتائج اختبار ت لعينة واحدة لدلالة الفروق بين مستوى فعالية الذات والمستوى الافتراضي (80%)

المقياس	القيمة الحرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسطات	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المبادرة	33.6	38.5	2.9	4.9	44	11.4	0.000
المجهود	33.6	37.98	2.65	4.4	44	11.1	0.000
المثابرة	33.6	38.1	3.45	4.5	44	8.8	0.000
المقياس ككل	100.8	114.6	7.64	13.8	44	12.13	0.000

يتضح من الجدول أعلاه أن مستوى فعالية الذات لدى معلمات غرف المصادر مرتفع، ويزيد عن 80% كمستوى افتراضي في الدرجة الكلية، والأبعاد عند درجة حرية (44)، ومستوى دلالة إحصائية ($\alpha = 0.01$).

لاختبار صحة السؤال الثاني الذي ينصّ على : " هل يزيد مستوى التوافق المهني لدى معلمات غرف المصادر في مدارس الضفة الغربية عن مستوى 80% كمستوى افتراضي"، قامت الباحثة بتطبيق اختبار " ت " لعينة واحدة، وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS ، والجدول التالي يوضح ذلك:

- نتائج السؤال الثاني:

جدول 8:اختبار ت لعينة واحدة لدلالة الفروق بين مستوى التوافق المهني والمستوى الافتراضي (80%)

المقياس	القيمة الحرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسطات	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الرضا المهني الذاتي	44	39.2	7.8	4.8	44	-4.148	0.000
التوافق الاجتماعي	48	54.5	4.6	6.5	44	9.6	0.000
التوافق الانفعالي	40	37.02	5.4	2.99	44	-3.7	0.001
التطور المهني	36	40.22	2.73	4.2	44	10.38	0.000
المقياس ككل	168	170.9	16.1	2.98	44	1.243	0.221

يتضح من الجدول أعلاه أنّ مستوى التوافق المهني لدى معلمات غرف المصادر منخفض عن مستوى 80% كمستوى افتراضي في الدرجة الكلية، وأبعاد الرضا المهني الذاتي، والتوافق الانفعالي ما عدا بُعدَي التوافق الاجتماعي، والتطور المهني؛ حيث يزيد مستواهما عن 80% كمستوى افتراضي عند درجة حرية (44)، ومستوى دلالة إحصائية ($\alpha = 0.01$).

_نتائج السؤال الثالث:

لاختبار صحة السؤال الذي ينصّ على: " هل يزيد مستوى جودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في مدارس الضفة الغربية عن مستوى 80% كمستوى افتراضي" ، قامت الباحثة بتطبيق اختبار " ت " لعينة واحدة، وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول 9 : نتائج اختبار ت لعينة واحدة لدلالة الفروق بين مستوى جودة الاداء العملي ومستوى الجودة الافتراضي (80%)

المقياس	القيمة الحرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسطات	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
السمات الشخصية	32	32.2	3.6	0.2	44	0.374	0.71
المهارات المهنية	180	169.9	24.24	10.11	44	-2.79	0.008
العلاقات الانسانية	28	27.6	3.6	0.38	44	-0.698	0.489
المقياس ككل	240	229.7	30.4	10.3	44	-2.27	0.03

يتضح من الجدول أعلاه أنّ مستوى جودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر منخفض، وأقل من 80% كمستوى افتراضي في الدرجة الكلية، والأبعاد.

- نتائج السؤال الرابع:

لاختبار صحة السؤال الذي ينصّ على: "هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مقياس فاعلية الذات، وكل من مقياس التوافق المهني، ومقياس جودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في مدارس الضفة الغربية "، قامت الباحثة بتطبيق اختبار بيرسون، وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS، والجداول التالية توضح ذلك:

أولاً- مقياس التوافق المهني:

جدول 10: معامل الارتباط بين مقياس فاعلية الذات ومقياس التوافق المهني

البعد	الرضا المهني	التوافق الاجتماعي	التوافق	التطور المهني	مقياس التوافق ككل
المبادرة	0.8	0.2	0.59	0.46	0.72
المجهود	0.87	0.23	0.63	0.51	0.78
المثابرة	0.82	0.242	0.72	0.32	0.76
المقياس فاعلية الذات ككل	0.97	0.27	0.77	0.494	0.887

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة طردية دالة إحصائيًا بين الدرجة الكلية، وأبعاد مقياس فاعلية الذات (المبادرة، المجهود، المثابرة)، والدرجة الكلية، وأبعاد مقياس التوافق المهني (الرضا المهني الذاتي، التوافق الانفعالي، والتطور المهني) ما عدا بعد التوافق الاجتماعي لدى معلمات غرف المصادر في مدارس الضفة الغربية .

ثانياً- مقياس جودة الأداء:

جدول 11: معامل الارتباط بين مقياس فاعلية الذات ومقياس جودة الأداء

البعد	السمات الشخصية	المهارات المهنية	العلاقات الانسانية	مقياس جودة الأداء ككل
المبادرة	0.77	0.86	0.81	0.955
المجهود	0.58	0.66	0.64	0.74
المثابرة	0.55	0.71	0.7	0.77
المقياس فاعلية الذات ككل	0.616	0.713	0.689	0.792

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية، وأبعاد مقياس فاعلية الذات، والدرجة الكلية، وأبعاد مقياس جودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في مدارس الضفة الغربية.

- نتائج السؤال الخامس:

لاختبار صحة السؤال الذي ينصّ على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات غرف المصادر في مدارس الضفة الغربية في الفاعلية الذاتية (مرتفعات، منخفضات) على مقياس التوافق المهني، ومقياس جودة الأداء "، قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين ، والجداول التالي تبين ذلك:

أولاً- مقياس التوافق المهني:

جدول 12: نتائج اختبار "ت" لمعرفة دلالة الفرق في الدرجة الكلية لمقياس التوافق المهني وفقاً لفاعلية الذات (مرتفعات -منخفضات)

مقياس التوافق المهني وأبعاده	فاعلية الذات	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المقياس ككل	مرتفعات	23	188.2	37.8	3.15	0.003
	منخفضات	22	152.9	37.3		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات معلمات غرف المصادر مرتفعات الفاعلية الذاتية، ومتوسطات منخفضات الفاعلية الذاتية في الدرجة الكلية، لمقياس التوافق المهني؛ لصالح مرتفعات الفاعلية الذاتية.

ثانياً- مقياس جودة الأداء:

جدول 13: نتائج اختبار "ت" لمعرفة دلالة الفروق في الدرجة الكلية لمقياس جودة الأداء؛ وفقاً لفعالية الذات (مرتفعات ومنخفضات)

مقياس جودة الأداء وأبعاده	فعالية الذات	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المقياس ككل	مرتفعات	23	257.7	45.6	0.29	0.000
	منخفضات	22	200.5	32.8		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات معلمات غرف المصادر مرتفعات الفاعلية الذاتية، ومتوسطات منخفضات الفاعلية الذاتية في الدرجة الكلية لمقياس جودة الأداء؛ لصالح مرتفعات الفاعلية الذاتية.

مناقشة النتائج:

مناقشة نتائج السؤال الأول:

يتضح من جدول(4) أن مستوى فاعلية الذات لدى معلمات غرف المصادر مرتفع، ويزيد عن 80% كمستوى افتراضي في الدرجة الكلية، والأبعاد عند درجة حرية (44)، ومستوى دلالة إحصائية ($\alpha = 0.01$).

ويمكن تفسير وجود مستوى عال من فاعلية الذات لدى معلمات غرف المصادر في ضوء السمات الشخصية لديهن، والتي ساعدت على إكسابهن الثقة بالنفس والمبادرة، وفي ضوء عامل الجنس؛ حيث أثبتت الدراسات تمتع المعلمات بفاعلية ذاتية عالية (Ross,1998)، **كما** يمكن أنْ تعزى إلى الخبرات البديلة التي تتعلم منها المعلمات من خلال ملاحظة سلوك النماذج الاجتماعية للأقران من المعلمين، والتي تساعد على إنجاز المهمات، فالخبرات التي اكتسبتها المعلمات من خلال ممارستهن الشخصية من خلال ملاحظة إنجازات زملائهن كنوع من الخبرات المتبادلة زادت من فاعليتهن الذاتية.

كما قد يعزى المستوى المرتفع من فاعلية الذات لدى معلمات غرف المصادر إلى ما تلقته هؤلاء المعلمات من إشراف دائم، ومتواصل عبر مشرفي التربية الخاصة، ومرشدي التعليم الجامع، وتدريب عبر ورشات العمل والدورات؛ مما عزز من الفاعلية الذاتية لديهن، حيث يؤكد جيالو وليتل(Giallo & Llittle, 2003) على أنّ التدريب يساهم بشكل إيجابي في رفع الفاعلية الذاتية للمعلمين. كما يؤكد باندورا (Bandura,2000) على دور الإعداد الجيد، والتدريب للمعلمين كوسيلة فاعلة لإمدادهم بالخبرات، وتوفير الفرص لتبادلها، وتقديم التغذية الراجعة البناءة؛ مما يؤثر إيجابياً في دافعيتهم، وشعورهم بالرضا، ويرفع مستوى إنتاجيتهم. وتتفق هذه النتائج مع دراسة الخلايلة (2011)، ودراسة حسونة (2009)، ودراسة تشانن-موران وولفولك (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2002)، ودراسة جيالو وليتل (Giallo & Llittle, 2003)، ودراسة بلاكبورن وروبينسون (Blackburn & Robinson, 2008) والتي أكدت تمتع المعلمين بفاعلية ذاتية عالية.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

يتضح من جدول (5) أنّ مستوى التوافق المهني لدى معلمات غرف المصادر منخفض عن مستوى 80% كمستوى افتراضي في الدرجة الكلية، وأبعاد الرضا المهني الذاتي، والتوافق الانفعالي ما عدا بُعدَي التوافق الاجتماعي، والتطور المهني؛ حيث يزيد مستواهما عن 80% كمستوى افتراضي عند درجة حرية (44)، ومستوى دلالة إحصائية ($\alpha = 0.01$).

ويمكن تفسير وجود مستوى منخفض من التوافق المهني لدى معلمات غرف المصادر في ضوء ما تتعرض له المعلمات من ضغوط كبيرة، ومتعددة في العمل ناتجة عن عدة أسباب أهمها:

1-طبيعة الفئة التي يتعاملن معها: وهي الطلبة من ذوي الإعاقة، والذين يحتاجون لجهود كبيرة، ووقت طويل؛ لتعليمهم، وإحداث تغيير في سلوكهم؛ مما يزيد من حالة الإحباط لدى المعلمات. حيث يذكر أبو مصطفى، والزين (2009) أنّ معلم التربية الخاصة يواجه متعلماً منفرداً بحاجة إلى تفريد فيما يقدمه له من خبرات تعلم، ويواجه الأسرة التي ينتمي لها الطفل المعوق، وهو مطالب بنزعة إنسانية عالية ؛ لتكون بمثابة استعداد أساسي للعمل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

2- الضغوط الناتجة عن قلة فرص التقدم في أداء العمل، وانعدام فرص التحسن الوظيفي.

2-عدم توافر ظروف العمل التي تساعد على تحقيق التوافق المهني من حيث انخفاض الراتب، وعدم توافر الظروف الفيزيقية من حيث المكان، والتجهيزات.

3- النظرة السلبية من قِبل المجتمع حول الدور المنوط بهؤلاء المعلمات، وبالتالي انخفاض المكانة الاجتماعية التي تحظى بها المعلمات، وعدم تقدير جهودهن.

وهذا ما يفسر انخفاض مستوى التوافق في بُعْدَي الرضا المهني الذاتي، والتوافق الانفعالي؛ حيث يؤكد عبدات (2008) أنّ الضغوط تنعكس لدى معلم التربية الخاصة، عند إدراكه بعدم قدرته على مواجهة متطلبات مهنته، وتطبيقه للبرامج المرسومة، الأمر الذي يشكل تهديداً لذاته، فيحدث لديه مستوى عاليًا من الانفعالات السلبية.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة إيشنجر (Eichinger,2000) التي انتهت لوجود مستويات منخفضة من الرضا المهني، ومستويات مرتفعة من التوتر الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة (منصور،1991).

وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة فحجان (2009) التي انتهت لوجود مستوى فوق المتوسط من التوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة.

مناقشة نتائج السؤال الثالث:

يتضح من جدول (6) أنّ مستوى جودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر منخفض، وأقل من 80% كمستوى افتراضي في الدرجة الكلية، والأبعاد.

وترجع الباحثة انخفاض مستوى جودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر عن مستوى 80% كمستوى افتراضي إلى أنّ معظمهن حديثات التعيين، وليس لديهن الخبرة الكافية في التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة، كما أن مؤهلهن العلمي ليس في تخصص التربية الخاصة؛ لعدم وجود متخصصين في التربية الخاصة في محافظات الضفة الغربية؛ مما يجعل خبرتهن في التعامل مع ذوي الإعاقة محدودة، وبالتالي ينعكس سلباً على جودة الأداء.

مناقشة نتائج السؤال الرابع:

يتضح من الجدولين (7)، (8) وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية، وأبعاد مقياس فاعلية الذات، والدرجة الكلية، وأبعاد مقياس التوافق المهني، والدرجة الكلية، وأبعاد مقياس جودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في مدارس الضفة الغربية.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما تتمتع به المعلمات من فاعلية ذاتية مرتفعة أدّت إلى ارتفاع ثقة المعلمات في أنفسهن، كما زادت من دافعيتهن للعمل، والإنجاز ومواجهة ما يعترضهن من صعاب وتحديات، وبالتالي زيادة قدرتهن على التحكم في البيئة، والتكيف، والتوافق مع معطياتها.

وقد شكل استبصار المعلمة بقدراتها وإمكاناتها ووعيها بحسن توظيفها في أداء مهامها، وتوقعاتها بحجم الجهد، والمثابرة المطلوبة؛ لإنجاز المهام، أو الأنشطة المتعددة، دافعاً قوياً لها للعمل، والإنجاز، وانعكس بشكل إيجابي مباشر على توافقها المهني. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة إبراهيم (2005) التي انتهت إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين الفاعلية الذاتية، والفاعلية المهنية، ومع دراسة أديبومي، و أوليفنك، وأوليميسي (Adebomi, Olufunke, & Oluyemisi , 2012) التي أكّدت وجود علاقة إيجابية بين فاعلية الذات، والرضا المهني لمعلمي التربية الخاصة.

مناقشة نتائج السؤال الخامس:

يتضح من الجدولين (9)، (10) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات معلمات غرف المصادر مرتفعات الفاعلية الذاتية، ومتوسطات منخفضات الفاعلية الذاتية في الدرجة الكلية لمقياس التوافق المهني؛ والدرجة الكلية لمقياس جودة الأداء؛ لصالح مرتفعات الفاعلية الذاتية.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء تمتع المعلمات مرتفعات الفاعلية الذاتية بالثقة في الذات والقدرات، والقدرة على التحكم، وبذل المجهودات؛ للتكيف مع ظروف البيئة، حيث إنّ إدراك الفرد لفاعليته الذاتية المرتفعة يزيد من مقدار جهده، ومثابرته؛ لتحقيق الإنجاز لمواجهة المشكلات، والصعوبات التي قد تعترضه، بينما في المقابل المعلمات منخفضات الفاعلية الذاتية لديهن شكوك في فاعليتهن الذاتية، وقدراتهن وشعور بالعجز، وبالتالي يفشلن في وضع الخطط والاستراتيجيات التي تقود للنجاح، حيث تؤكد المزروع(2007) أنّ معتقدات الفرد عن ذاته تعكس قدرته على التحكم في معطيات البيئة من خلال الأفعال، والوسائل التكيفية التي يقوم بها، والثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة. ويتفق ذلك مع ما ذكره باندورا (Bandura,1989) من أنّ الذين لديهم إحساس مرتفع بفاعلية الذات يضعون خططاً ناجحة، والذين يحكمون على أنفسهم بعدم

فاعلية الذات أكثر ميلاً للخطط الفاشلة، والأداء الضعيف، والإخفاق المتكرر، ومع ما أكده العتيبي(1439) من أنّ الأفراد الذين لديهم إحساس بانخفاض مستوى الفاعلية الذاتية ينسحبون من المهام الصعبة التي يشعرون أنّها تشكل تهديداً شخصياً لهم، حيث يتراخون في بذل الجهد، ويستسلمون سريعاً عند مواجهة المصاعب، وفي المقابل فإنّ الإحساس المرتفع بفاعلية الذات يعزز الإنجاز الشخصي بطرق مختلفة، فالأفراد ذوو الثقة العالية في قدراتهم يرون الصعوبات كتحدٍ يجب التغلب عليه، وليس كتهديد يجب تجنبه، كما أنّهم يرفعون، ويعززون من جهدهم في مواجهة المصاعب بالإضافة إلى أنهم يتخلصون سريعاً من آثار الفشل.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الباحثة بما يلي:

1- زيادة الاهتمام من قِبَلِ وزارة التربية والتعليم بمعلمي التربية الخاصة بشكل عام، وغرف المصادر بشكل خاصّ؛ من أجل تحسين أوضاعهم الوظيفية من حيث زيادة الأجور والحوافز، وتوفير الظروف البيئية، والتجهيزات الخاصّة بعملهم.

2- إجراء الدراسات الهادفة إلى تقصّي الأسباب وراء انخفاض مستوى التوافق المهني وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر.

3- الاستمرار من قبل وزارة التربية والتعليم في عقد الدورات التدريبية، وورشات العمل المتخصصة الهادفة إلى تحسين جودة الأداء لدى المعلمات؛ وذلك بعد تحديد الاحتياجات، وأوجه القصور.

4- تقديم برامج إرشادية من قبل وزارة التربية والتعليم؛ لتحسين التوافق المهني للمعلمات.

5- المتابعة، والتقويم من قبل وزارة التربية والتعليم للبرامج والدورات التدريبية بشكل مستمر ومتواصل؛ للوقوف على مدى تلبيتها للاحتياجات التدريبية للفئة المستهدفة.

المراجع

إبراهيم ،إبراهيم. (2005). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالكفاءة المهنية والمعتقدات التربوية والضغوط النفسية لدى المعلمين وطلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية. **المجلة التربوية، 75**، الصفحات 131-161.

أبو غالي، عطاف، و بسيسو، نادرة. (2009). التوافق المهني وعلاقته بأساليب إدارة الصراع لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة. **مجلة الجامعة الاسلامية (سلسلة العلوم الانسانية)، 17**(2)، الصفحات 419-464.

أبو مصطفى، نظمي، و الزين، ديبة. (2009). مصادر ضغوط العمل لد معلمي التربية الخاصة(دراسة ميدانية على عينة من معلمي الأطفال المعاقين). **مجلة الجامعة الإسلامية(سلسلة الدراسات الإنسانية)، 17**(2)، الصفحات 303-347.

أبو هاشم، السيد. (1994). **أثر التغذية الراجعة على فعالية الذات ،رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقايق.** مصر.

باكرمان، منال. (2002). **أطفال ذوي صعوبات التعلم في مدرسة المستقبل.** الرياض: ندوة المستقبل، جامعة الملك سعود.

حجازي، جولتان ، و صالح، عايدة. (2009). أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بمستوى جودة الأداء لدى المرشدين التربويين في مدارس محافظات غزة. **مؤتمر جودة الحياة وعلم النفس.** كلية الآداب، جامعة طنطا.

حسونة، سامي. (2009). الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة. **مجلة جامعة الأقصى(سلسلة الدراسات الانسانية)، 13**(2)، الصفحات 122-149.

الخلايلة، هدى. (2011). الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)، 25**(1)، الصفحات 1-24.

زهران، حامد. (1985). **الصحة النفسية.** القاهرة: عالم الكتب.

الزيات، فتحي. (2001). البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها. **سلسلة علم النفس المعرفى مداخل ونماذج ونظريات، 6**(2)، الصفحات 491 -530.

الشخص، عبد العزيز، والدماطي، عبد الغفار. (1992). **قاموس التربية الخاصة.** البحرين: الجمعية البحرينية لمتلازمة داون.

صالح، عواطف حسين. (1993). الفاعلية الذاتية وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الشباب الجامعي. **مجلة كلية التربية- جامعة المنصورة، 3**، الصفحات 461-487.

عاشور، أحمد. (1983). **إدارة القوى العاملة " الأسس السلوكية وأدوات البحث التنظيمي".** بيروت: دار النهضة العربية.

عبد العزيز، أمل واليوسفي، مشيرة. (2000). سمات الشخصية كمنبئ بالأسلوب المعرفي لمعلم التربية الخاصة. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس، 14**(1)، الصفحات 210-220.

عبدات، روحي. (2008). **الضغوط النفسية والمهنية التي تواجه معلمي الأطفال المعاقين وكيفية مواجهتها.** تم الاسترداد من www.Jazan.org :www.Jazan.org

العتيبي، بندر. (1439). اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف. **رسالة ماجستير غير منشورة.** جامعة أم القرى.

العلي، نصر، وسحويل، محمد. (2006). العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في صنعاء. **مجلة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، 18**(1)، الصفحات 91-130.

عيسى ،محمد. (2004). الاحتراق الوظيفي وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى معلمات الرياض. **المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت، 16**.

القريطي ،عبد المطلب. (1996). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم.** القاهرة: دار الفكر العربي.

فحجان، سامي. (2010). التوافق المهني والمسئولية الاجتماعية وعلاقتهما بمرونة الأنا لدى معلمي التربية الخاصة. **رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية.** غزة.

الكخن ، خالد. (1997). الضغوط المهنية التي تواجه معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الضفة الغربية. **رسالة ماجستير غير منشورة.** فلسطين: جامعة النجاح الوطنية.

كوافحة ،تيسير ، وعبد العزيز، عمر. (2003). **مقدمة في التربية الخاصة.** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المشعان ، عويد السلطان. (1993). **دراسات في الفروق بين الجنسين في الرضا.** الكويت: دار القلم.

مرسي ،عبد الحميد. (1985). **الشخصية السوية** (الإصدار 2). مصر: دار التوفيق النموذجية.

المزروع ،ليلى. (2007). فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى. **مجلة العلوم النفسية والتربوية- البحرين، 8**(4)، الصفحات 69-89.

منصور ،طلعت. (1991). استراتيجيات التربية الخاصة والكفاءات اللازمة لمعلم التربية الخاصة. **مجلة الارشاد النفسي، كلية التربية، جامعة عين شمس، 29**، صفحة 91.

هيجان ،عبد الرحيم. (2004). **علم النفس المهني.** الرياض: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم. (2005). **مشروع غرف ومراكز المصادر لذوي الاحتياجات الخاصة في فلسطين.** فلسطين.

الوكيل، حلمي أحمد ،والمفتي، محمد أمين .(1996). **المناهج ، المفهوم ،العناصر ، الأسس ، التنظيمات ، التطوير .** القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

Adebomi, O., Olufunke, I., & Oluyemisi , S. (2012). Job Satisfaction and Self-Efficacy as Correlates of Job Commitment of Special Education Teachers in Oyo State. *Journal of Education and Practice, 9*(3), pp. 90-105.

Bandura, A. (1977). Self- Efficacy : Toward A unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review, 84*(2), pp. 191-215.

Bandura, A. (1989). Regulation of Cognitive Processes Through Perceived Self – Efficacy. *Developmental Psychology, 25*(5), pp. 729-735.

Bandura, A. (1995). *Self- Efficacy in Changing.* New York: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). *Self- Efficacy The exercise of control.* New York: W.H. Freeman.

Bandura, A. (2000). Cultivate Self-Efficacy for Personal and Organizational Effectiveness. In E. A. Locke , *Handbook of Principles of Organization Behavior* (pp. 120-136). UK ,Oxford: Blackwell.

Blackburn, J., & Robinson, S. (2008). Assessment of Teacher Self – Efficacy and Job Satisfaction of Early Career Keentucky Agriculture Teachers. *Journal of Agricultural Education, 49*(3), pp. 1-11.

Boulton, B. (2003). An Examination of the Relationship between the Acceptability and Reported Use of Accommodations of Students with Disabilities by General Education Teachers and Teachers, Sense of Efficacy. *Unpublished Doctoral Dissertation, Louisiana State University, Louisiana.* .

Brady, K., & Woolfson, L. (2008, Dec). What Teacher Factors Influence Their Attribuations for Childrens Difficulties in learning ? *British Journal of Educational Psychology, 78*(4), pp. 527-544.

Brownell , M., Smith, S., Menellis, J., & Lenk, L. (1995). Career Decisions in Special Education: Current and Former Teachers. *Personal Views Exceptionality, 5*(2), pp. 83-123.

Cheung, H. (2008). Teacher Efficacy. "Acomparative Study of Hong Kong and Shanghai Primary in-Service Teachers". *The Australian Educational Researcher, 35*(1), pp. 103-123.

Cooper (1979). *Measurement and Analysis of Behavior Techniques*, Ohio :Bell and How co.

Giallo, R., & Llittle, E. (2003). Classroom Behavior Problems, The Relationship between Preparedness, Classroom Experiences and Self-Efficacy in Graduate and Student Teachers. *Australian*

Self-Efficacy Scale: Construction and Validation. *Psychological Reports, 51*, pp. 663-667.

Stempien , L., & Loep, R. (1999). Differences in Job Satisfaction between General Education and Special Education Teachers. *Remmedial&Special Education, 23*(5), pp. 258-267.

Tschannen -Moran, M., Woolfolk, A., & Hoy, K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Education Research, 68*, pp. 202-248.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk, A. (2002). The Influence of Resources and Support on Teachers , Efficacy Beliefs. *Paper Presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association.* New Orleans: LA.

Voltz, L. D., Sims, J. M., Nelson, B., & Bivens, C. (2008, May). Engineering Successful Inclusion in Standards-Based Urban Classrooms. *Middle School Journal, 39*(5), pp. 24-30.

Voris, B. (2011). *Teacher Efficacy, Job Satisfaction, and Alternative Certification in Early Career Special Education Teachers.* Abstract of Disseration, College of Education, University of Kentucky.

Journal of Educational & Developmental Psychology, 3, pp. 21-34.

Hoy, A. (2000). Changes in Teacher Efficacy during the Early Years of Teaching. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association,* (pp. 1-26). New Orleans: LA.

Knoblauch, D. (2004). *Contextual Factors and the Development of Student Teachers Sense of Efficacy, Unpublished Doctoral dissertation.* Ohaio: Ohio State University.

Lazauras, L. (2006). Occupational Stress: Negative Affectivity and Physical Health in Special and General Education in Greece. *British Journal Special Education, 33*(4), pp. 204-209.

Ross, J. (1998). The Antecedent and Consequences of Teacher Efficacy. *7*, pp. 49-73.

Ross, J., & Gray, P. (2004). Transformational Leadership and Teacher Commitment to Organizational Values, The Mediating Effects of Collective Teacher Efficacy. *Paper Presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association.* San Diego.

Sherer , M., Maddux, J., Mercadante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. (1982). The

أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي في تحسين مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي

نسرين الزبيدي* وعبد الكريم الحداد** وسعاد الوائلي***

تاريخ تسلم البحث 2012/7/5 تاريخ قبوله 2013/4/7

ملخص: هدفت هذه الدراسة الكشف عن أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي في تحسين مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. ولتحقيق هدف الدراسة، بُني البرنامج التعليميّ، وطُوّر اختبار في الاستماع الناقد.

دُرّست المجموعة التجريبية مدة خمسة أسابيع وفق البرنامج التعليمي، ودُرّست المجموعة الضابطة المدة نفسها وفق الطريقة الاعتيادية، وطبّق اختبار الاستماع الناقد على المجموعتين قبل التدريس وبعده.

وأظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المجموعتين تعزى إلى أثر البرنامج في جميع مهارات الاستماع الناقد، ولمصلحة المجموعة التجريبية. ولم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائياً في مهارات الاستماع الناقد تعزى إلى الجنس أو التفاعل بين الطريقة والجنس. (**الكلمات المفتاحية:** المنحى التواصلي، مهارات الاستماع الناقد).

مقدمة: تتصدر مهارة الاستماع مهارات اللغة الأربع، فهي باكورة المهارات اللغوية التي تنمو وتتطور مع الإنسان منذ اللحظات الأولى من نشأته، إذ تزوّده بالمنطلق الذي سيبني عليه تطوره اللغوي والفكري في سني عمره اللاحقة.

ويعدّ الاستماع نشاطًا ذهنيًا يمكّن الطلبة من الإصغاء الواعي، والانتباه والتركيز والمتابعة المستمرة لما يلقى على أسماعهم، أو فهم الأفكار والمعاني وأبرز المعلومات والأحداث التي تشتمل عليها الرسائل اللغوية الشفهيّة التي ترد إليهم في مواقف التعلّم المختلفة سواء أكان ذلك داخل غرفة الصف أم خارجها (عصر،2005).

والاستماع أحد المهارات اللغوية المؤثرة في اتصال الفرد بالعالم الخارجيّ المحيط به ؛ إذ إنه يستطيع به اكتساب عدد من المفردات اللغوية، والأنماط والتراكيب، والأفكار، والمفاهيم، وتنمية المهارات اللغوية المتعلقة بالتحدث والقراءة والكتابة. فالشخص الذي يميّز بين الأصوات اللغوية، ويتعرف الأفكار الرئيسة والثانوية في الموضوعات التي يستمع إليها سوف يتمكن من الاتصال بالآخرين، وفهم آرائهم والتعامل معهم بأسلوب يمكنه من التقدم والاستمرار في حياته العلمية والعملية (أبو الضبعات، 2007؛ طعيمة، 2004).

* وزارة التربية والتعليم.
** كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
*** كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

The Effect of an Educational Program Based on The Communicative Approach on Developing Critical Listening Skills among Ninth Grade Students

Nisreen Al-Zubaidi, *Ministry of Education, Jordan.*
Abdelkareem Al- Haddad, *Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Amman, Jordan.*
Suad Al- Wa'eli, *Faculty of Educational Sciences, Hashemite University, Zarqa, Jordan.*

Abstract*:* This study aimed at exploring the effect of an educational program based on the communicative approach on developing critical listening skills among ninth grade students. An educational program and critical listening skills test were developed to achieve this aim. The experimental group was taught according to the educational program while the control group was taught by the traditional method. After five weeks of teaching, the test was administrated for both groups. The Findings showed significant statistical differences at the level of ($\alpha = 0.05$) due to the educational program in all critical listening skills in favor of the experimental group. However, no significant differences among ninth grade students in critical listening skills were found due to gender or the interaction between method and gender.*(***Keywords***:* Communicative Approach, Critical Listening Skills*).*

ومنذ أجيال عديدة ومعلمو اللغة يظهرون اهتمامًا بتحسين المهارات اللغوية في القراءة، والكتابة، والتحدث. ولم تنل مهارات الاستماع هذا الاهتمام . ولكن مع تعدّد وسائل الاستماع في حياة الأفراد ومع التطور الذي طرأ عليها، والتغيير الاجتماعيّ والعلميّ، وقيام المؤسسات المختلفة ظهرت أهمية تعليم الطلبة كيف يستمعون. وقد نالت هذه الفكرة استحسانًا وقبولًا واسعًا لدى كثير من المربين، وممن يشتغلون بتعليم اللغة، فالفكرة الواضحة الآن أنه بالاستماع الماهر يثار التفكير، وتُكتسب المعلومات، وتنمو المهارات اللغوية الشفهية، ويزداد التقدير الجمالي. وبالرغم من هذا ، فإنّ قليلًا من المعلمين يعرفون ما الذي يجب عمله لتعليم الطلبة الاستماع (طعيمة، 2004).

ويُعدّ الاستماع الناقد من أهم أنواع الاستماع؛ ذلك لما يعكسه من وعي المستمع وقدرته على فهم الرسالة المسموعة، فالمستمع لا يستطيع إصدار الأحكام ونقد الرسالة المسموعة إلا إذا امتلك مهارات عالية من الاستماع (Engraffia, Graff, Jezuit & Schall, 1999).

ويحتاج المستمع الناقد انتباهاً وتركيزاً ويقظة؛ ليؤدي الدور الناقد الفعال بصورة موضوعية ،ويتطلّب هذا معرفة نزاهة المتحدث وغرضه، فلا يتحيّز لخبرة سابقة لديه في الموضوع قبل استجلاء الحقيقة (طاهر، 2010؛ العيسوي وموسى والشيزاوي، 2005؛ Seely, 1995).

وقد عُني البحث اللغوي بمهارات الاستماع الناقد لما لها من أهمية في بناء الطلبة في عصر كثُرت فيه وسائل الإعلام المسموعة وتعدّدت مشاربها. وأورد الباحثون تعريفات عدّة للاستماع الناقد ، فعرّفه مدكور (2000: 67) بأنه "فن يشتمل على عمليات معقدة، يعطي فيها المستمع اهتمامًا خاصًا، وانتباهًا مقصودًا لما تتلقاه الأذن من الأصوات". ويرى العيسوي وآخران (2005: 72) أن الاستماع الناقد هو "عملية تحليلية تقويمية، تتضمن عمليات التحليل والتقويم وإصدار حكم ثم العمل وفق هذا الحكم والاستفادة منه في التعامل مع مواد أخرى ". ويعرفه انجرافيا وجراف وجيزيوت وشال (Engraffia, Graff, Jezuit & Schall, 1999: 95) بأنه "إعطاء الانتباه الكامل للرسالة المستقبلة، ومعالجة المعلومات بشكل فعّال ونشط عن طريق طرح الأسئلة، وتقييم ما يقال، وعمل تنبؤات، والتوصل إلى استنتاجات متعلقة بالموضوع". ويُستخلص من هذا أن الاستماع الناقد عملية عقلية يؤدي فيها المستمع مهارات التمييز السمعي للمسموع وبناء العلاقات بين أفكاره ونقد النص وتقويمه.

إنّ المهارات التي يحتاج إليها المستمع في الاستماع الناقد، هي تلك التي تعلّمه أن يربط ما يستقبله من أفكار بالتعلم السابق عنده، ثمّ يناقش وينقد ما سمعه في ضوء خبراته الخاصة أو في ضوء الواقع أو في ضوء آراء الآخرين وأفكارهم، وقد يصل من هذا إلى أفكار جديدة تضاف إلى أفكاره. وهذه المهارات اللازمة في الاستماع الناقد شبيهة بتلك في القراءة الناقدة (Ediger1999; Pamela, 1997).

ولبناء هذه المهارات لدى الطلبة عُني الباحثون بتوظيف طرائق تدريس حديثة ترتكز على محورية الطالب في العملية التعلمية التعليمية، فقد تحوّل تدريس اللغة من الطرائق التقليدية إلى الطرائق التواصلية في أواخر الستينيات في الولايات المتحدة الأمريكية، إذ كان تدريس اللغة – في ظل الطرائق التقليدية – يعتمد على الأبنية والتراكيب والتكرار الآلي، ومع منحى التواصل اللغوي بدأ التركيز على أبعاد أساسية في تعليم اللغة مثل الوظيفية والتواصلية، أي العناية بالأغراض الحياتية والمواقف الاجتماعية (Chung, 2007؛ أبو مغلي، 2005).

والمنحى التواصلي في تعلم اللغات يبدأ من نظرية لغوية تقوم على أن اللغة عملية تواصل، لذا فإن هدف عملية تدريس اللغة هو الكفاية التواصلية Communicative Competence أي استخدام النظام اللغوي بشكل فعال وصحيح. وطبقاً لهذا فإنّ اكتساب الكفاية التواصلية في اللغة يتضمن مظهرين: معرفي، وسلوكي. فالمظهر المعرفي يتضمن بناء الخطط لأداء سلوك مناسب، وهذه الخطط تُشتق من نظام اللغة وهي تشمل قواعد النحو واختيار المفردات ومراعاة التقاليد الاجتماعية التي تحكم هذه الكلمات. والمظهر السلوكي يتضمن استخدام هذه الخطط وتحويلها إلى طلاقة أدائية من خلال الممارسة الفعلية للغة. ومن هذا المنطلق فإن هذا المنحى يعزز الممارسة اللغوية طريقة لتحسين المهارات التواصلية (Jack, Richards & Theodore, 1995; Ma, 2009; Swan, 2009).

إنّ المهارات التواصلية ليست مجرد أداء لغوي يصدر بأي طريقة ، أو مجرد إجادة لعناصر اللغة، وإنّما هي أداء معين لتحقيق وظائف تواصلية معينة في مواقف اجتماعية محدّدة. وفي ضوء ذلك لا يمكن أن تُعزل مهارات الاستماع أو الكلام عن السياق الذي تُستخدم فيه (طعيمة، 2004؛ Lenski, Wheam & Griffy, 1998; Dance, 1967).

وسعياً إلى الارتقاء بمستوى الاستماع الناقد لدى الطلبة في المرحلة الأساسية العليا، باعتبار الاستماع الناقد أحد أبرز مخرجات عمليات التعلم والتعليم بعامة، والتعليم اللغوي بخاصة، وفي ضوء المؤشرات الدالة على انخفاض مستوى الطلبة في مهارات الاستماع الناقد (Ma, 2009؛ الخزاعلة، 2006؛ العموش، 2008)، فهناك حاجة إلى البحث عن طرائق تدريس تُعنى بهذه المهارات؛ لذا حاولت هذه الدراسة بناء برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي في تحسين مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن.

مشكلة الدّراسة

عنيت وزارة التربية والتعليم الأردنية في العام الدراسي 2006/ 2007م، في ظل تطوير المناهج في الأردن، بتدريس مهارة الاستماع بصفتها مهارة مستقلة عن مهارات اللغة الأخرى؛ بهدف تحسين هذه المهارة لدى الطلبة. ورغم ذلك فالاهتمام بها ما زال قليلًا إذا ما قورن بأهميتها في عملية التعلم والتعليم، إذ إن كثيرًا من المعلّمين لا يُخصّصون وقتًا كافيًا لتعليم الطلبة مهارات الاستماع بعامة ومهارة الاستماع الناقد بخاصة، وتدريبهم عليها حتى تتحقق الأهداف المرجوة من ورائها (دعمس، 2008؛ عطية، 2007؛ الهاشمي وعزاوي، 2005؛ Shang, 2005).

وتكمن مشكلة هذه الدراسة في ضعف معظم طلبة الصف التاسع الأساسيّ في مهارات الاستماع الناقد، وقصور طرائق التدريس المتبعة في تدريس نصوص الاستماع عن تحقيق الأهداف الموضوعة. فقد أكّدت الدّراسات التي أجريت، ومنها دراسة (الخزاعلة، 2006؛ العموش، 2008؛ أبوغزلة، 2002؛ نصر، 1997) أن الطلبة لا يتقنون مهارات الاستماع الناقد. فكان من الضروريّ البحث عن طريقة تستند إلى منحى جديد لتدريس نصوص الاستماع لتحسين مهارات الاستماع الناقد لدى الطلبة، والخروج من بوتقة تدريس نصوص الاستماع بطريقة اعتيادية؛ فجاءت هذه الدراسة لتوظف برنامجًا تعليميًا قائمًا على المنحى

التواصلي لتحسين مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسيّ. وتتحدد مشكلة هذه الدراسة بالسؤال الآتي:

1. هل يختلف متوسط أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في كل مهارة من مهارات الاستماع الناقد والأداء فيها ككلّ باختلاف الطريقة (الاستراتيجية القائمة على المنحى التواصلي / الاستراتيجية الاعتيادية) أوالجنس أوالتفاعل بينهما؟

أهمية الدراسة

تعدّ هذه الدراسة إضافة في مجال تدريس الاستماع، وستسهم في تزويد معلمي اللغة العربية ومعلماتها بإجراءات البرنامج التعليمي القائم على المنحى التواصلي، وإفادة مخططي المناهج في إعداد دروس استماع قائمة على هذا البرنامج، والمساهمة في معالجة الضعف لدى طلبة الصّف التاسع الأساسيّ في مهارات الاستماع الناقد، كما سيفيد المقياس المعدّ لقياس مهارات الاستماع الناقد والبرنامج التعليميّ المعلّمين في الوقوف على مستوى طلابهم في الاستماع الناقد، وقدّمت الدراسة معرفة نظريّة في كيفيّة الإفادة من المنحى التواصلي في تطوير برنامج لتحسين مهارة الاستماع الناقد وتحديد المؤشرات السلوكية للمهارات في هذه الدراسة، وتطوير اختبار لقياس مدى تحسن هذه المهارات لدى الطلبة أفراد الدراسة.

التعريفات الإجرائية

1. **الاستماع الناقد:** الاستماع الذي يؤدي فيه المستمع من طلبة الصف التاسع الأساسي المهارات الآتية: التمييز السمعي للنص، وتحديد العلاقات في النص المسموع ،والحكم على النص المسموع، وتقويم محتوى النص المسموع.وقيس بالعلامة المتحققة للطلبة في اختبار الاستماع الناقد المعدّ لهذه الدراسة.

المنحنى التواصلي:

اتجاه يقوم على توفير فرص في مواقف التعليم اللغوي، يتفاعل فيه كلّ من المعلم وطلبة الصّف التاسع الأساسيّ من خلال ما يقومون به من أداءات لغوية تواصلية في حوارية متبادلة داخل الغرفة الصفية.

البرنامج التعليمي:

مجموعة الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم التي وظّفها أفراد الدراسة من طلبة الصّف التاسع الأساسيّ لتحسين مهاراتهم في الاستماع الناقد.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود هذه الدراسة في ما يأتي:

1. أفراد الدراسة من مدرستين من المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى/الأردن.
2. مدة تطبيق الدراسة خمسة أسابيع بواقع حصّتين أسبوعيًا، في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2010 / 2011م.

محدّدات الدراسة: تتمثل محدّدات هذه الدراسة في ما يأتي:

1. بنى الباحثون البرنامج التعليميّ القائم على المنحى التواصلي.
2. مهارات الاستماع الناقد المستهدفة في هذه الدراسة هي: التمييز السمعي للنص، وتحديد العلاقات في النص المسموع، والحكم على النص المسموع، وتقويم محتوى النص المسموع.
3. طوّر الباحثون اختبار الاستماع الناقد المستخدم في هذه الدراسة.

الدّراسات السابقة

تعدّدت الدراسات السابقة التي تناولت مهارة الاستماع الناقد، وفي ما يأتي عرض لبعض هذه الدراسات:

أجرت لوفريدو (Loffredo, 1996) دراسة في أمريكا هدفت بيان العلاقة بين تدريب الطلاب على الاستماع بمستويات عليا كالاستيعاب التفسيري والناقد، والأداء الأكاديمي. طبقت الدراسة على عينة قوامها (16) طالباً، درّبوا مدّة خمسة أسابيع على مستويات عليا من مهارة الاستماع. وأجريت لهم مقابلات شفوية (قبلية، وبعديه)؛ لبيان مدى تقدمهم في مستويات الاستماع كلها، وقيس أداؤهم الأكاديمي. فأظهر (13) طالباً من (16) طالباً تحسناً في علامات المساقات الأكاديمية، وقد أفاد جميع طلبة العينة بأنهم أصبحوا أفضل بعد تدريبهم على مهارات الاستماع ذات المستويات العليا حيث كان التدريب مفيداً لهم، وزاد من أدائهم الأكاديمي.

وقام عويس (1999) بدراسة هدفت تحديد مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الجيزة بمصر، وتحديد مدى إتقانهم لهذه المهارات، ثم تقديم تصور مقترح لمنهج ينمي مهارات الاستماع الناقد اللازمة. تكونت عينة الدراسة من (80) طالبًا من طلاب الصف الأول الثانوي العام بإحدى مدارس محافظة الجيزة. تم تقسيم طلاب العينة إلى مجموعتين، الأولى ضابطة وبلغ عددها (40) طالبًا، والثانية تجريبية وبلغ عددها (40) طالبًا. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الاستماع الناقد.

وأجرى السيّد (2004) دراسةً هدفت معرفة أثر استخدام المدخل المسرحي في تدريس القراءة وتنمية بعض مهارات القراءة الجهرية، وبعض مهارات الاستماع الناقد اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مصر. تكونت عينة الدراسة من (218) تلميذاً وتلميذةً، واختيرت عينة البحث عشوائيًا من بين تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وتلميذاته بمدرسة عقبة بن نافع الإعدادية، وقُسمت إلى مجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. دُرّست المجموعة التجريبية بالمدخل المسرحي، ودُرّست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لمصلحة المجموعة التجريبية في ثلاث مهارات

للاستماع الناقد هي: استنتاج الأحكام الصحيحة، والتمييز بين الأفكار المنتمية للموضوع وغير المنتمية له، واستخلاص النتائج.

واستخدم محمد (2004) برنامجا تعليميا للتعرف على فاعليته في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي في البحرين. تكونت عينة الدراسة من 33 طالبا من طلاب الصف الثاني الإعدادي والمسجلين في الفصل الدراسي الثاني 2002م-2003م بمدرسة الفارابي الإعدادية للبنين. توصلت الدراسة إلى أن البرنامج التعليمي المقترح يتصف بدرجة مناسبة من الفاعلية في تحقيق أهدافه المعرفية والوجدانية، وذلك بالنسبة لاختبار الكفاءة اللغوية للبرنامج بشكل عام ولكل مهارة من مهارات الاستماع، وبالنسبة لمقياس الاتجاهات نحو البرنامج.

وقام الخزاعلة (2006) بدراسة هدفت تحديد مهارات الاستماع الناقد، وتقويمها لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة جرش/الأردن في ضوء تحصيلهم في اللغة العربية. تكونت عينة الدراسة من (330) طالبًا وطالبة، موزعين كالآتي: (170) طالبًا و (160) طالبة، اختيروا بطريقة عشوائية عنقودية. ولتحقيق أغراض الدراسة قام الباحث ببناء أداتي الدراسة ممثلة في اختبار الاستماع الناقد، واختبار التحصيل اللغوي الذي هدف إلى قياس مستوى طلبة الصف التاسع الأساسي. أظهرت النتائج وجود انخفاض حاد في متوسطات أداء الطلبة في مهارات الاستماع الناقد، ووجود علاقة ارتباطية بين مستوى التحصيل اللغوي ومستوى الاستماع الناقد، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أداء الطلبة تعزى لمتغير الجنس.

وأجرى العموش (2008) دراسة هدفت بناء أنموذج تعليمي والكشف عن أثره في تنمية مهارات فهم المسموع لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن في ضوء أسلوب تعلمهن المفضل. تكونت عينة الدراسة من (69) طالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة، أعدّ الباحث ثلاث أدوات: الأنموذج التعليمي، ومقياس أسلوب التعلم (سمعي،بصري)، واختبار فهم المسموع. أظهرت النتائج وجود أثر دالّ إحصائياً يعزى إلى الأنموذج التعليمي لصالح المجموعة التجريبية، ولم يظهر أي أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير أسلوب التعلم (سمعي، بصري)، أو للتفاعل بين متغيري الدراسة.

وقامت ما (Ma, 2009) بدراسة في الصين هدفت الكشف عن أثر استخدام المنحى التواصلي في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. تكونت عينة الدراسة من (89) طالبًا وطالبةً في المرحلة المتوسطة. تم تقسيمهم إلى مجموعتين، الأولى ضابطة وبلغ عددها (45) طالبًا منهم (20) طالبة، والثانية تجريبية وبلغ عددها (44) طالبًا منهم (20) طالبة، درّست المجموعة التجريبية الاستماع الناقد باستخدام وحدة تعليمية قائمة على المنحى التواصلي، أمّا الضابطة فدرّست بالطريقة الاعتيادية. كشفت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل لمصلحة المجموعة التجريبية التي درّست بوساطة المنحى التواصلي، وأظهرت النتائج تفوق الطالبات في المجموعة التجريبية على الذكور في جميع مهارات الاستماع الناقد باستثناء مهارة التقويم.

طريقة الدراسة وإجراءاتها

أفراد الدراسة

تألّف أفراد الدراسة من (158) طالبًا وطالبةً من طلبة الصف التاسع الأساسي في مدرستين حكوميتين هما: مدرسة (أبو بكر الصديق الأساسية للبنين)، ومدرسة (ذات النطاقين الأساسية للبنات) التابعتين لمديرية تربية إربد الأولى، في الفصل الأول من العام الدراسي 2010/ 2011م، اختيرتا بالطريقة المتيسرة؛ لاستعداد المدرستين للتعاون مع الباحثين لتنفيذ إجراءات الدراسة، وسهولة الوصول إليهما، واحتواء كلّ منهما على أكثر من شعبة للصف التاسع الأساسي. ووجود معلمين ذوي كفاية لتنفيذ الدراسة.

اختيرت شعب أفراد الدراسة من المدرستين بطريقة عشوائية، فكانت الشعبتان (أ، ب) في مدرسة أبو بكر الصدّيق الأساسية للبنين، والشعبتان (أ، ج) في مدرسة ذات النطاقين الأساسية للبنات، ممثلة لأفراد هذه الدراسة، حيث مثلت الشعبتان (أ) في كلتا المدرستين المجموعة الضابطة، علمًا أن كل مدرسة منهما تشتمل على أربع شعب من طلبة الصّف التاسع الأساسيّ.

أداة الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة طُوّراختبار لقياس مهارات الاستماع الناقد، تكوّن من (47) فقرة تنوّعت بين الاختيار من متعدد، والسؤال المقالي (الملحق أ)، وفي ما يأتي عرض لإجراءات تطويره:

أ. حدّد الباحثون مهارات الاستماع الناقد، في هذه الدراسة، بالرجوع إلى كتاب الطالب ودليل المعلم في تدريس الاستماع، المعمول بهما في مدارس الأردن ، وبالاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة (الخزاعلة، 2006؛ السيد، 2004؛ مدكور، 2006؛ الهاشمي وعزاوي، 2005؛ Ma, 2009)، فتحدّدت بأربع مهارات، كما يأتي:

أولاً: التمييز السمعي للنص

يميز المستمع فيها دلالات الكلمات والجمل والأفكار، ويميز بين الأفكارالمنتمية للموضوع وغير المنتمية له.

ثانيًا: تحديد العلاقات في النص المسموع

تركز على التفسير والتحليل ومعالجة الأفكار.

ثالثًا: الحكم على النص المسموع

ينقد المستمع النص المسموع بإبراز محاسنه وعيوبه، والحكم عليه في ضوء معايير علمية.

رابعًا: تقويم المحتوى

تقدير الأفكار في المسموع ، وتفضيل أجزاء منه على أخرى.

ب. حدّدت المؤشرات السلوكية الدالة على كل مهارة.

صدق الاختبار

للتحقق من صدق الاختبار عرض في صورته الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج والتدريس في الجامعات الأردنية بالإضافة إلى عدد من هيئة التدريس في جامعة اليرموك وجامعة البلقاء التطبيقية المتخصصين في القياس والتقويم التربويّ، واللغة العربية وآدابها، وعدد من مشرفي اللغة العربية ومعلميها التابعين لمديرية إربد الأولى، حيث طلب إليهم إبداء آرائهم من حيث مدى ملاءمة النصوص لمستوى الصف التاسع الأساسي، ومدى تمثيل الفقرة المعينة للمؤشر السلوكي الذي تقيسه، والتحقق من سلامة التركيب والصحة اللغوية لكل فقرة من فقرات الاختبار، وحذف أو إضافة ما يرونه مناسبًا. وفي ضوء ملحوظات المحكمين أجريت التعديلات المطلوبة.

ثبات الاختبار

للتحقق من ثبات الاختبار طُبّق في صورته النهائية على عينة استطلاعية من خارج أفراد الدراسة قوامها (40) طالبًا وطالبةً، من مدرسة حوارة الثانوية للبنين، ومدرسة رقية بنت الرسول الأساسية للبنات، ثم أعيد تطبيقه بعد أسبوعين على الطلبة أنفسهم؛ حيث حسب معامل الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (معامل ارتباط بيرسون) فبلغ (0.84). وحسب معامل الاتساق الداخلي بطريقة (كودر- ريتشاردسون 20) فبلغ (0.80). ولمزيد من التثبت من مدى ملاءمة فقرات الاختبار لأفراد الدراسة، حسبت معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز للفقرات، فتراوحت معاملات الصعوبة بين (0.34-0.78)، وهي معاملات صعوبة مناسبة، وقادرة على التفريق بين مستويات الطلبة أفراد الدراسة. وتراوحت معاملات التمييز بين (0.40-0.72). وصُحح الاختبار من مصححتين اثنتين، وحسب معامل الاتفاق بين المصححتين، في الأسئلة المقالية، حسب المعادلة الآتية لسولزر وماير (Sulzer & Mayer, 1977):

$$\text{معامل الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{العدد الكلي}} \times 100$$

حيث بلغ (0.96) وهو معامل اتفاق مناسب لأغراض الدراسة الحالية.

تطبيق الاختبار

بعد أن عدّل الاختبار في صورته النهائية، طُبّق قبليًا وبعديًا على أفراد الدراسة، مع التأكيد عليهم بضرورة الإجابة عن فقرات الاختبار جميعها، وفق التعليمات المرفقة. وفي ضوء نتائج العينة الاستطلاعية، حُدّد الوقت اللازم للاختبار، فكان بواقع حصتين صفيتين.

تصحيح الاختبار

صُحّحت الإجابات بعد تحديد معايير التصحيح الخاصة بفقرات الاختبار وفق مهارات الاستماع الناقد المستهدفة بالدراسة، والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، وتحديد الدرجات الخاصة بكل فقرة حيث تراوحت الدرجات بين (1 -5) درجات، علمًا بأن الدرجة العليا للاختبار بلغت (94)، موزعة على المهارات الأربع الرئيسة. وإذا خلت الفقرة من معايير التصحيح جميعها تأخذ صفرًا.

صُحّحت إجابات الطلبة –أفراد الدراسة- لكلّ سؤال من أسئلة الاختبار المقاليّة من مصححتين اثنتين وهما معلّمتا اللغة العربية في مدرسة بيت راس الأساسية للبنات، حيث قامت كل مصححة بتصحيح الإجابات جميعها بمفردها وبمعزل عن زميلتها، ورصدت الدرجات المتحصلة عن كلّ سؤال في سجل خاص بذلك، وحسب المتوسط الحسابيّ لدرجتيّ المصححتين.

البرنامج التعليمي

الإطار الفلسفي للبرنامج التعليمي

يهدف المنحى التواصليّ إلى تحقيق الكفاية اللغوية التواصلية التي تُعنى بتوظيف اللغة في مواقف تواصلية اجتماعية، حيث تتطلّب هذه المواقف أنماطاً لغوية متعددة مناسبة لكلّ موقف منها.فلا يُركّز هذا المنحى على تعليم البنى اللغوية الصغيرة أو الوحدات اللغوية الفرعية، وإنّما يستهدف تحسين مهارات التواصل اللغوي لدى المتعلمين. وهذا التواصل يتمّ في سياق اجتماعي تمتزج فيه معرفة المتعلم بالقواعد اللغوية بمعرفته بقواعد التواصل الاجتماعيّ (Brumfit,1987; Rivers,1987). لذا، فإنّ الكفاية الاتصالية عملية فردية اجتماعية، فهي فردية حين يُعدّ الفرد الرسالة اللغوية المناسبة للموقف اللغوي، وهي اجتماعية حين تتعلق بالسياق الاجتماعي الذي يتم فيه التواصل اللغوي؛ ولهذا فإن الكفاية التواصلية هي هدف رئيس لتعليم اللغة(طعيمة، 2004).

فالتواصل هو انتقال الكلام من متكلم إلى مستمع في وقت واحد، فهو عملية يتم بوساطتها نقل المعلومات أو الأفكار أو المشاعر من شخص ما (المرسل)، إلى شخص آخر أو أكثر (المستقبل)، من خلال وسيلة معينة (قناة)، وذلك حتى تصبح هذه المعلومات أو المشاعر مشتركة بين الطرفين، مما يتطلّب عرضاً واستقبالًا يؤدي إلى التفاهم المشترك بينهما (سلامة، 2001).

أهداف البرنامج

يتوقع أن يحقق البرنامج النتاجات التعلمية الآتية لدى أفراد الدراسة:

1. تحسين مهارات التمييز السمعي.
2. تحسين مهارات تحديد أوجه الشبه أو الاختلاف بين الأفكار.
3. تحسين مهارات استخلاص النتائج من المسموع.
4. تحسين مهارات تحليل المسموع ونقده وتقويمه في ضوء معايير علمية.
5. تحسين مهارات معالجة نواحي الضعف فيما يستمعون إليه.

6. تشجيعهم على الحوار والمناقشة، وإبداء الآراء في موضوعيّة، وإصدار الأحكام بعيدًا عن التعصب والذاتيّة.
7. تفعيل دورهم من خلال اشتراكهم في التخطيط والتنفيذ، وجعل الموقف التعليمي تواصليًّا تفاعليًّا.
8. تحسين عادات حسنة لديهم مثل الإصغاء، واحترام الرأي الآخر.

مسوغات تصميم البرنامج

مسوغات البرنامج التعليمي ما يأتي:

1. الحاجة إلى تفعيل استراتيجيات تدريسية تركز على توظيف اللغة في واقع حياة الطلبة على نحو يختلف عن الاستراتيجيات التقليدية التي تركز على اكتساب المعرفة اللغوية لأغراض الاختبار.
2. الحاجة إلى تطوير برامج تعليمية قائمة على المنحى التواصلي لتحسين مهارات الاستماع الناقد لدى الطلبة.
3. بيان فعالية البرنامج التعليميّ القائم على المنحى التواصلي في تحسين مستوى أداء الطلبة في مهارات الاستماع الناقد.
4. تطوير اختبار لقياس مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي.

محتوى البرنامج

اختيرت خمس وحدات من وحدات الفصل الدراسي الأول من كتاب الاستماع (دفتر الاستماع) للصف التاسع الأساسي، وهي: الوحدة الثالثة (لو أنّ هؤلاء استقبلوا الجبال لأزالوها)، والوحدة الرابعة (النظارة الطبية)، والوحدة الخامسة (بين حقول القمح)، والوحدة السادسة (سفر أيوب)، والوحدة السابعة (وادي موسى). ووضعت تدريبات ونشاطات متنوعة لتحسين مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. وتم اختيار هذه الوحدات بناءً على معايير منها:

1. ارتباط المادة التعليمية والأنشطة بحاجات الطلبة، وملاءمتها لخصائصهم مما يساعد على اندماج الطلبة في العملية التعليمية.
2. إتاحة الفرص والمواقف العديدة والمتنوعة لخبرات الاستماع أمام الطلبة حتى يتعلموا الاستماع بالشكل الذي يخدم أغراض نشاطهم اللغويّ.

استراتيجيات التدريس

وظّفت استراتيجيتا التعلم التعاوني، والتدريس التبادلي في تدريس البرنامج التعليمي. إذ تعدّ استرتيجية التعلم التعاوني استراتيجية مفضلة لتحسين مهارات الاستماع الناقد لدى الطلبة، حيث تشجع الطلبة على الأداء المتواصل والإنجاز المستمر، وتبادل الآراء ووجهات النظر المختلفة،وذلك من خلال المهمات المقترحة من جانبهم أو من جانب المعلم/المعلمة. وإنها تساعد الطلبة على اكتساب مهارات التواصل اللغوي والمعرفي (Oslen & Kagan, 1992; Slavin, 1983). أمّا التدريس التبادلي فهو استراتيجية تعاونية تقوم على التفاعل وإتاحة الفرصة أمام الطلبة للمشاركة في العملية التعلمية التعليمية، وتقديم نماذج لمهارات الاستماع الناقد من المعلم تارة، ومن الطلبة تارة أخرى، أي يتبادلون الأدوار بهدف فهم المادة المسموعة، والتحكم في هذا الفهم عن طريق مراقبته وضبط عملياته، فيقلد بقية الطلبة أداء هذه المهارات، بحيث تكون المشاركة من جميع الطلبة، وهذا يتطلب من المعلم تقديم تغذية راجعة بأشكال مختلفة. كما أن التساؤل والحوار المتضمن في استراتيجية التدريس التبادلي يظهر مستوى الطلبة ومدى فهمهم واستيعابهم لنصوص الاستماع الناقد، فالطالب المستمع الفاهم أكثر ميلًا لمناقشة أفكاره وعرض آرائه، والاستفسار عن الجزئيات، وتسجيل كل جديد (Clark, 2003; Palincsar & Brown, 1986).

إجراءات تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني

يخطط المعلم في المواقف التعاونية فيقوم بما يأتي (Johnson, Johnson & Holubee, 1995):

1. تحديد الأهداف التعليمية التي يجب تحقيقها في كل درس، وتتسم هذه الأهداف بالشمول والتنوع.
2. تقسيم المجموعات بحيث تضم كل مجموعة ما بين 4 – 6 طلاب، وأن يحدد المعلم دور كل فرد بحيث يشارك جميعهم في التعلم.
3. ينظم التعلم، فيجلس فريق العمل في شكل دائرة لاكتساب المعلومات والخبرات ويحدد مستوى الأداء الكلي، وأن يوضح للطلبة أهمية دور كل منهم كي يحصل فريقه على مركز أفضل.
4. تخطيط المواد التعليمية وتنفيذها بشكل جيد يتناسب والتعلم التعاوني.
5. يوضح لأعضاء الفريق أهمية التفاعل الإيجابي في سبيل تحقيق أهداف التعلم.
6. تشجيع المناقشة والتفاعل في المجموعات التعاونية.
7. يوضح أن التكرار في المعلومات خلال الموقف التعاوني بسبب النقاش بين الأعضاء، وكذلك تبادل الخبرات يساعد على فهم المعلومة والاحتفاظ بها.
8. تشجيع الطلبة على تبادل الأفكار والخبرات، علماً أن المجموعات غير متجانسة، سواء في القدرات أو الميول أو الاهتمامات، ومن ثم تعزيز خبرات الطلبة وتطويرها؛ وذلك لأن الطالب يعدل سلوكه وفق توقعات زملائه.
9. تدريب الطلبة على الالتزام بآداب الاستماع، والتحدث والتعقيب، والتعليق، وإبداء الرأي، وتقديم التغذية الراجعة، لما لها من أهمية في تفعيل المشاركة والنقاش، والخروج بنتائج إيجابية.

إجراءات تطبيق التدريس التبادلي

يتفق كل من ليدرر وكاهري ورايموند (Lederer, 2000; Kahre, Mcwethy, Robertson& Waters 1999; Raymond, 1999) على الإجراءات التفصيلية لتطبيق التدريس التبادلي باستراتيجياته المختلفة:

1. يقود المعلم الحوار في المرحلة الأولى من الدرس، مطبقًا الاستراتيجيات الفرعية: التوضيح،والتساؤل،والتلخيص،والتنبؤ، على كل فقرة من نص ما.
2. خلال النمذجة يعرض المعلم على الطلبة كيفية استخدام الاستراتيجيات، من خلال التفكير بصوت مرتفع؛ لتوضيح العمليات العقلية التي استخدمها في كل منها على حده، مع توضيح المقصود بكل نشاط، والتأكيد على أن هذه الأنشطة يمكن أن تتم في أي ترتيب.
3. توزيع بطاقات المهمات على الطلبة في أثناء جلوسهم في الوضع المعتاد.
4. بدء مرحلة التدريبات الموجهة، حيث يقوم الطلبة بالاستماع لفقرة من النص المسموع، على أن يتبادلوا بعدها الحوار بشكل جماعي طبقًا لبطاقات المهمات التي مع كل منهم.
5. مراجعة المهمات من خلال إلقاء الأسئلة الآتية:
   - التوضيح: هل توجد كلمات في الفقرة ليست مفهومة بالنسبة لكم؟
   - التساؤل: ضع أسئلة بجودة أسئلة المعلم على الفقرة المسموعة.
   - التلخيص: ما الفكرة الرئيسة لهذه الفقرة؟
   - التنبؤ: ماذا تتوقع حول الفقرة التالية من النص؟
6. تقسيم الطلبة إلى مجموعات غير متجانسة في مستويات التحصيل، بحيث تضم كل مجموعة أربعة إلى ستة طلاب.
7. تعيين قائد لكل مجموعة بعد كل حوار جزئي حول فقرة من فقرات المسموع.
8. بدء الحوار التبادلي داخل المجموعات بأن يدير القائد/ المعلم الحوار، ويقوم كل فرد داخل كل مجموعة بعرض مهمته لباقي أفراد المجموعة، ويجيب عن استفساراتهم حول ما قام به.
9. توزيع أوراق التقويم، التي تضم أسئلة عن الفقرة كاملة.
10. تكليف فرد واحد من كل مجموعة بالبدء في استعراض الإجابة عن أسئلة التقويم، مع توضيح الخطوات التي اتبعتها المجموعة، والعمليات العقلية التي استخدمها كل منهم لأداء مهمته المحددة.
11. يبدأ المعلم في الانسحاب من الموقف عندما يطمئن إلى قدرة الطلبة، وأن النص المسموع في طريقه لأن يفهمه الطلبة جيدًا.
12. يمثل طالب آخر دور المعلم، ويسمع الآخرون الفقرة التالية، ثم يؤدون الأدوار المذكورة آنفًا.

ولقد حُدّد للمعلم والمتعلم مجموعة من الأدوار التي ينبغي أن يؤديها كل منهما في استراتيجية التدريس التبادلي، (Palincsar,1986)

فيتمثل دور المعلم في استراتيجية التدريس التبادلي بأنه ميسر ومسهل لعملية التعلم، فيسهم في بناء الأنشطة والمعنى لدى المتعلمين، كما يسهم في تصميم المواقف التعليمية، والعمل على نمذجة خطوات الاستراتيجية لديهم. ويتمثل دور المتعلم في استراتيجية التدريس التبادلي في تصميم المواقف والأنشطة التعليمية مع المعلم، وربط المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة لديه، وتلخيص ما يستمع إليه وتحديد الفقرات المهمة، ومناقشة المعلم فيما لا يعرفه، واستنتاج معلومات جديدة عن الموضوع، والتنبؤ المتعلق بالموضوع.

أساليب التقويم

استخدم هذا البرنامج التقويم بنوعيه: التكويني، حيث أجري في أثناء تنفيذ البرنامج، ويهدف إلى اكتشاف الإيجابيات والسلبيات وعلاجها لدى الطلبة. والختامي من خلال تطبيق اختبار مهارات الاستماع الناقد بعديًا على الطلبة.

تنفيذ البرنامج

نفذ البرنامج في عشر حصص صفية، بواقع حصتين أسبوعيًا، ولمدة خمسة أسابيع ابتداء من 2010/11/3 حتى 2010/12/8، إذ تناول البرنامج خمسة نصوص استماع من الكتاب المخصّص للاستماع لطلبة الصّف التاسع الأساسيّ في الأردن.

صدق البرنامج

عُرض البرنامج التعليمي على عشرة محكمين من ذوي الاختصاص في مناهج اللغة العربية وتدريسها، وفي القياس والتقويم، وفي اللغة العربية، وعدد من مشرفي اللغة العربية ومعلميها؛ للتأكد من صلاحية البرنامج وسلامته من حيث:

1. مدى ملاءمة أسلوب عرض البرنامج وتنظيمه .
2. مدى مطابقة المحتوى الدراسي المتضمن في البرنامج مع الأهداف العامة والخاصة المحددة له.
3. مدى ملاءمة استراتيجيتي التدريس المستخدمتين لتدريس وحدات البرنامج التعليمي.
4. مدى ملاءمة الأنشطة والوسائل التعليمية المقترحة لتحقيق فعالية البرنامج.
5. مدى ملاءمة أسلوب التقويم المستخدم في البرنامج التعليمي.

وقد كان هناك مجموعة من الملحوظات والاقتراحات مثل:

أ. تحديد الزمن المقترح لكل نشاط، ووضعه مقابل كل نشاط.

ب. إعادة صياغة بعض الأهداف.

ج. تصحيح بعض الأخطاء اللغوية.
وقد أخذ بها جميعها.

خطوات تنفيذ الدراسة

قام الباحثون بتنفيذ الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. تصميم البرنامج التعليمي، لتعليم مهارات الاستماع الناقد اعتمادًا على المنحى التواصلي، الذي يتضمن تدريبات ونشاطات لتحسين هذه المهارات لدى الطلبة المستهدفين في البرنامج، وتحقيق صدقه من خلال عرضه على المحكّمين.
2. تطبيق الاختبار القبلي لمهارات الاستماع الناقد على أفراد الدراسة -المجموعتين الضابطة والتجريبية- في آن واحد.
3. درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية المذكورة في دليل معلم اللغة العربية للصف التاسع الأساسيّ (وزارة التربية والتعليم- الأردن)، ودرست المجموعة التجريبية وفق البرنامج التعليمي، وضمن المدة الزمنية نفسها.
4. بناء مذكرات دراسية لتدريس مهارات الاستماع الناقد وعددها (5) مذكرات.
5. تحديد الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج، فكانت خمسة أسابيع بواقع حصتين أسبوعيًا لنصوص الاستماع، عدا الاختبارين القبلي والبعدي.
6. وُضعت إرشادات مكتوبة تضمنت الهدف من الدراسة، وإجراءات تنفيذ دروس الاستماع الناقد لطلبة المجموعة التجريبية بشكل خطوات منتظمة، وما يمكن أن يقوم به المعلم، والمعلمة، والطلبة من أدوار ومشاركات، وتطبيقات. ووظفت أوراق العمل المناسبة (ملحق ب).
7. تطبيق الاختبار البعدي لمهارات الاستماع الناقد على المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد الانتهاء من التدريس، وفي وقت واحد؛ لمعرفة مدى التحسن الذي طرأ على أداء أفراد الدراسة. ومن ثمّ تصحيح الاختبار ورصد النتائج وتسجيلها.

تصميم الدراسة

يعد تصميم الدراسة الحالية من التصاميم شبه التجريبية، حيث طُبّق البرنامج التعليمي القائم على المنحى التواصلي على مجموعة تجريبية بشعبتين إحداهما للذكور والأخرى للإناث، وخضعت مجموعة ضابطة بشعبتين إحداهما للذكور والأخرى للإناث للطريقة الاعتيادية، ويمكن تمثيل التصميم الخاص بهذه الدراسة على الشكل الآتي:

EG : O1 X O1
CG : O1 - O1

حيث إن EG: المجموعة التجريبية
CG: المجموعة الضابطة
O1: اختبار الاستماع الناقد القبلي/البعدي
X : الاستراتيجية القائمة على المنحى التواصلي
. : الاستراتيجية الاعتيادية

متغيرات الدراسة

تناولت الدراسة المتغيرات الآتية:

أ: **المتغير المستقل: طريقة التدريس ولها مستويان:**
1. الاستراتيجية القائمة على المنحى التواصلي
2. الاستراتيجية الاعتيادية

ب: **المتغيرالتصنيفي وهو الجنس:** ذكر / وأنثى

ج: **المتغير التابع**

مهارات الاستماع الناقد.

تكافؤ المجموعتين

للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الاستماع الناقد، طُبّق اختبار الاستماع الناقد على المجموعتين قبل تنفيذ التدريس، واستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغيريّ المجموعة والجنس كما في الجدول (1):

جدول 1: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار الاستماع الناقد القبلي حسب متغيري المجموعة والجنس

المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
تجريبية	ذكر	55.33	3.32	40
	أنثى	56.43	2.74	40
	الكلي	55.87	3.07	80
ضابطة	ذكر	54.47	4.18	40
	أنثى	55.37	3.66	38
	الكلي	54.91	3.94	78
المجموع	ذكر	54.90	3.77	80
	أنثى	55.91	3.25	78
	الكلي	55.40	3.55	158

يبين الجدول (1) أن هناك فروقًا بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على اختبار الاستماع الناقد القبليّ. ولبيان مدى دلالتها إحصائيًا تم استخدام تحليل التباين الثنائي، وذلك كما هو موضح في الجدول (2):

جدول 2: نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر متغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما في اختبار الاستماع الناقد القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجموعة	35.878	1	35.878	2.909	.090
الجنس	39.221	1	39.221	3.180	.077
الجنس × المجموعة	.421	1	.421	.034	.854
الخطأ	1899.367	154	12.334		
الكلي	1975.880	157			

يتبين من الجدول (2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى أثر طريقة التدريس، حيث بلغت قيمة ف2.909 وبدلالة إحصائية 0.090. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى أثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف 3.180 وبدلالة إحصائية 0.077. وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى أثر التفاعل بين المجموعة والجنس، حيث بلغت قيمة ف 0.034 وبدلالة إحصائية 0.854. وهذا مؤشر على تكافؤ المجموعتين.

نتائج الدراسة

سؤال الدراسة: **"هل يختلف أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في كل** مهارة **من مهارات الاستماع الناقد والأداء فيها ككلّ باختلاف الطريقة (الاستراتيجية القائمة على المنحى التواصلي، الاستراتيجية الاعتيادية) أوالجنس أوالتفاعل بينهما؟"**

وللإجابة عن هذا السؤال استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي في كلّ مهارة من مهارات الاستماع الناقد وفيها ككلّ، في اختبار الاستماع الناقد البعدي، تبعًا لمتغيري الطريقة والجنس والتفاعل بينهما، والجدول (3) يبين ذلك.

جدول 3 :المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي في كل مهارة من مهارات الاستماع الناقد والأداء فيها ككلّ في اختبار الاستماع الناقد البعدي تبعا لمتغيري الطريقة والجنس

المهارة	الجنس	التجريبية المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	الضابطة المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المجموع المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
التمييز السمعي	**ذكر**	16.62	1.78	40	12.38	1.41	40	15.00	2.28	80
	انثى	16.87	1.32	40	12.95	1.47	38	14.96	2.41	78
	الكلي	16.75	1.56	80	12.67	1.45	78	14.98	2.34	158
تحديد العلاقات	**ذكر**	16.43	1.39	40	14.00	1.36	40	15.21	1.83	80
	انثى	16.55	1.38	40	14.79	1.09	38	15.21	1.86	78
	الكلي	16.49	1.38	80	14.39	1.23	78	15.21	1.84	158
الحكم على النص المسموع	**ذكر**	27.65	2.54	40	23.75	2.26	40	25.70	3.09	80
	انثى	28.03	2.73	40	23.95	1.84	38	26.04	3.10	78
	الكلي	27.84	2.63	80	23.85	2.06	78	25.87	3.09	158
تقويم المحتوى	**ذكر**	16.78	1.70	40	14.27	1.11	40	15.52	1.90	80
	انثى	16.90	1.28	40	14.29	1.16	38	15.63	1.79	78
	الكلي	16.84	1.50	80	14.28	1.13	78	15.58	1.84	158
مهارات الاستماع الناقد ككل	**ذكر**	77.48	4.39	40	65.40	3.07	40	71.44	7.15	80
	انثى	78.35	3.53	40	65.97	3.32	38	72.16	7.54	78
	الكلي	77.91	3.98	80	65.68	3.18	78	71.80	7.32	158

يبين الجدول (3) تبايناً ظاهرياً بين المجموعتين في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي في كل مهارة من مهارات الاستماع الناقد وفي الأداء فيها ككل. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استُخدم تحليل التباين الثنائي المتعدد (Two- MANOVA Way) على كل مهارة كما هو موضح في الجدول (4).

جدول 4: نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد لأثر الطريقة والجنس والتفاعل بينهما في أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في كل مهارة من مهارات الاستماع الناقد

مصدر التباين	المهارات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الطريقة	التمييز السمعي	508.493	1	508.493	224.365	.000
هوتلنج=	تحديد العلاقات	265.405	1	265.405	153.661	.000
3.912	الحكم على النص المسموع	628.161	1	628.161	111.516	.000
ح=.000	تقويم المحتوى	257.783	1	257.783	144.692	.000
الجنس	التمييز السمعي	.311	1	.311	.137	.711
هوتلنج=	تحديد العلاقات	.072	1	.072	.042	.838
.006	الحكم على النص المسموع	3.234	1	3.234	.574	.450
ح=.917	تقويم المحتوى	.192	1	.192	.108	.743
الطريقة ×	التمييز السمعي	4.532	1	4.532	2.000	.159
الجنس	تحديد العلاقات	1.111	1	1.111	.643	.424
ويلكس=.982	الحكم على النص المسموع	.311	1	.311	.055	.814
ح=.604	تقويم المحتوى	.121	1	.121	.068	.795
الخطأ	التمييز السمعي	349.020	154	2.266		
	تحديد العلاقات	265.991	154	1.727		
	الحكم على النص المسموع	867.470	154	5.633		
	تقويم المحتوى	274.366	154	1.782		
الكلي	التمييز السمعي	860.943	157			
	تحديد العلاقات	532.108	157			
	الحكم على النص المسموع	1500.209	157			
	تقويم المحتوى	532.589	157			

يتبين من الجدول (4) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى أثر الطريقة في جميع مهارات الاستماع الناقد وكانت الفروق لمصلحة المجموعة التجريبية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى أثر الجنس في جميع مهارات الاستماع الناقد.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى أثر التفاعل بين الطريقة والجنس في جميع المهارات.

ولتعرف دلالة الفروق الظاهرة بين المتوسطات في الأداء ككل، استُخدم تحليل التباين الثنائي (Two- Way ANOVA)، كما هو في الجدول (5).

جدول5: نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر الطريقة والجنس والتفاعل بينهما في أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في مهارات الاستماع الناقد ككل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الطريقة	6393.569	1	6393.569	489.454	.000
الجنس	1.987	1	1.987	.152	.697
الطريقة × الجنس	16.714	1	16.714	1.280	.260
الخطأ	2011.649	154	13.063		
الكلي	8420.709	157			

يبين الجدول (5) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى أثر الطريقة، حيث بلغت قيمة ف 489.454 وبدلالة إحصائية 0.000، وكانت الفروق لمصلحة المجموعة التجريبية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى أثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف 0.152 وبدلالة إحصائية 0.697.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى أثر التفاعل بين الطريقة والجنس، حيث بلغت قيمة ف 1.280 وبدلالة إحصائية 0.260.

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اختبار الاستماع الناقد البعدي تعزى إلى طريقة التدريس ولمصلحة طلبة المجموعة التجريبية الذين وظّفوا البرنامج التعليمي. وعدم وجود فروق تعزى إلى الجنس، أو إلى التفاعل بين الطريقة والجنس. وهذا يعني أن البرنامج التعليمي المطبّق في هذه الدراسة أسهم في تحسين مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة المجموعة التجريبية بالمقارنة مع أقرانهم طلبة المجموعة الضابطة. ويمكن تفسير فعالية البرنامج بطريقته الشمولية التي تضمنت وجود مادة تدريبية متكاملة من الأنشطة المتنوعة التي قد تكون مسؤولة عن استثارة دافعية الطلبة وإقبالهم على تعلمها. وقد شجعهم على المبادرة، والعمل سويًا وبفاعلية، ومساعدة بعضهم بعضًا لرفع مستوى كلّ طالب وطالبة منهم. ووظف البرنامج اللغة في مواقف طبيعية واقعية فأشبع حاجات التواصل اللغويّ لدى أفراد الدراسة، وأدى إلى زيادة الممارسة اللغوية لديهم، فأصبح يتسم دور المتعلم بالإيجابية والمشاركة الفعالة في أثناء التواصل مع زملائه ومعلمه من خلال الأنشطة التي وفرها البرنامج. وإن المحتوى التعليميّ والأنشطة في البرنامج كانا موظفين لتحقيق التواصل اللغويّ السليم لدى طلبة المجموعة التجريبية، حيث عمل البرنامج على تهيئة الفرص للطلبة للتفاعل لغويًا في مواقف واقعية، إضافة إلى ما وفّره من بيئة مناسبة للتعلم والتعليم داخل الصّف مما أدى إلى زيادة دافعية الطلبة في التواصل اللغويّ.

وربّما تعزى النتيجة أيضًا إلى أن التقويم المستمر الذي وفّره البرنامج التعليمي لطلبة المجموعة أنفسهم، وبينهم وبين المعلم/ المعلمة أتاح الفرصة لتواصل جميع الطلبة، والتعرف إلى أخطائهم، والعمل على تصحيحها؛ الأمر الذي زاد من تحسين مهارات الاستماع الناقد لديهم.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى تفعيل القدرات العقلية العليا لدى الطلبة من خلال ما وُظّف في البرنامج من تدريبات وأنشطة في مستويات عقلية عليا، مما شجعهم على المشاركة الفعالة لإنجاز المهام وإتمامها، وخلق حافز كبير لتعلم مهارات الاستماع الناقد.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في مهارات الاستماع الناقد تعزى إلى الجنس، وتدلّ هذه النتيجة على أنّ مهارات الطلبة (ذكورًا، وإناثًا) في الاستماع الناقد متقاربة في مستواها، فهم يعيشون في بيئة اجتماعية وثقافية متجانسة مما يوفر أرضية لعدم الاختلاف بين الجنسين في هذه المهارات. زيادة على أن هؤلاء الطلبة درسوا في بيئة تعليمية متشابهة وبخاصة في طرائق تدريس المهارات اللغوية بعامة ومهارات الاستماع بخاصة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراستي الخزاعلة (2006) والسيّد (2004) اللّتين أشارتا إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مهارات الاستماع الناقد يعزى إلى الجنس، في حين اختلفت النتيجة مع نتيجة دراسة (Ma, 2009) التي أظهرت وجود أثر للجنس في مهارات الاستماع الناقد.

وأشارت النتائج إلى عدم وجود تفاعل بين الطريقة والجنس، وقد يعزى غياب هذا التفاعل إلى أن أداء الإناث كان أفضل ظاهرياً، دون دلالة إحصائية، من أداء الذكورفي كلتا المجموعتين، وقد يعزى هذا لما عُرض في مناقشة نتيجة السؤال الثاني بخصوص عدم وجود فروق في مهارات الاستماع الناقد تعزى إلى الجنس. وهذا يدلّ على أنه لم تكن طريقة من طريقتي التدريس في هذه الدراسة أجدى لأحد الجنسين من الأخرى.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثون بما يأتي:

1. استخدام البرنامج التعليمي القائم على المنحى التواصلي في تدريس مهارة الاستماع الناقد لطلبة الصف التاسع الأساسي.
2. الإفادة من التدريبات والأنشطة المذكورة في البرنامج في إعداد مادة تدريبية لطلبة الصف التاسع الأساسي .

الإفادة من اختبار الاستماع الناقد في هذه الدراسة في تحديد مستويات طلبة الصف التاسع الأساسي في مهارات الاستماع الناقد.

المراجع

أبو الضبعات، زكريا.(2007). **طرائق تدريس اللغة العربية**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

أبو غزلة، سامي. (2002). **أثر برنامج علاجي في تحسين مهارات الاستماع لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة جرش**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

أبو مغلي، سميح .(2005). **الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية**. عمان: دار البداية للنشر والتوزيع.

الخزاعلة، محمود.(2006). **مستوى الاستماع الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة جرش في ضوء تحصيلهم في مبحث اللغة العربية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

دعمس، مصطفى.(2008). **استراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة. (الطبعة الأولى)**. عمان: دار غيداء للطباعة.

سلامة، عبد الحافظ محمد .(2001). **الاتصال وتكنولوجيا التعليم.** (الطبعة الأولى). عمان: دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع.

السيد، أحمد.(2004). أثر استخدام المدخل المسرحي في تدريس القراءة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي على تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية وبعض مهارات الاستماع الناقد. **المجلة التربوية: جامعة جنوب الوادي، 20** (2)، 13-38.

طاهر، علوي.(2010). **تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية.** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

طعيمة، رشدي.(2004). **المهارات اللغوية: مستوياتها – تدريسها- صعوباتها**. القاهرة: دار الفكر العربي.

عصر، حسني.(2005). **تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية**. الاسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.

عطية، محمد.(2007). **مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

العموش، إبراهيم.(2008). **بناء أنموذج تعليمي والكشف عن أثره في تنمية مهارات فهم المسموع لدى طالبات الصف السابع الأساسي في ضوء أسلوب تعلمهن المفضل.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عويس، محمد. (1999)**. بناء برنامج لتنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب المرحلة الثانويةالعامة**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

العيسوي، جمال وموسى، محمد والشيزاوي، عبد الغفار.(2005). طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي: بين النظرية والتطبيق. العين: دار الكتب الجامعي.

محمد، إبراهيم علي يوسف.(2004). فاعلية برنامج تعليمي في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي. **مجلة العلوم التربوية والنفسية. البحرين، 5 (3)**، 89-135

مدكور، علي.(2000). **تدريس فنون اللغة العربية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

نصر، حمدان. (1997). مستوى أداء طلبة الأول الثانوي في مهارات الاستماع في ضوء المؤشرات السلوكية ذات العلاقة. **مجلة كلية التربية. أسيوط 13** (2)، 163-196.

الهاشمي، عبد الرحمن وعزاوي، فائزة.(2005). **تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي**. عمان: دار المناهج.

Brumfit,C. (1987). Communicative Methodology in Language Teaching. Cambridge University Press.

Chung, L. (2007). Communicative Approach to Teaching Grammar: Theory and Practice. *The English Teacher*, *3* : 99-200.

Clark, L. (2003). Reciprocal Teaching strategy and adult high school students. *ERIC Document Reproduction Service, No. ED 478116*.

Dance, F. (1967). *Toward a theory of Human communication*. New York: Holts, Rinehart and Winston Prees.

Ediger, M. (1999). Listening and Reading in the Elementary School. (*ERIC Document Reproduction Service No. ED 432005*.

Engraffia, M., Graff, N., Jezuit, S., & Schall, L. (1999). Improving Listening Skills Through the Use of Active Listening Strategies. Master's Action Research Project. *ERIC Document Reproduction Service No. ED 433573*.

Jack, C., Richards, R., & Theodore, S. (1995). *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge University Press.

Johnson, D., Johnson, R., & Holubee. (1995). *Cooperation in the Classroom*. Reviesed Interaction book C., Edina Misesta.

Kahre, S., Mcwethy, C., Robertson, J., Waters, S. (1999). *Improving Reading Comprehension through the Use of Reciprocal Teaching*. Master's Action Research Project, Saint Xavier University and IRI/ Skylight.

Lederer, J. (2000). Reciprocal Teaching of Social Studies in inclusive elementary classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, *33*(1), 91-106.

Lensiki, S., Wheam, M., & Griffy, D. (1998). Literacy Orientation Survey: A survey to Clarify Teachers, *Beliefs and Practices. Reading Research and Instruction*, *37* (3), 217-236.

Loffredo, M. (1996). *Training College Students to Listen At Higher Levels (listening)*. Unpublished dectoral dissertation. New York University.

Ma, T. (2009). An Emprical Study on Teaching Listening CLT. *International Education Studies*, *2* (2), 126-134.

Oslen, R., & Kagan, S. (1992). About Co-operative Learning. *Psychological Bulletin*, *89* (1), 47-68.

Shang, H. (2005). Listening Strategy Use and Linguistic Patterns in Listening Comprehension By EFL Learners. *The INTL Journal of Listening*, *1*(22), 4-29.

Slavin, R. (1983). *Using Student Team Learning*. Washington: Ellyn and Bacon Press.

Sulzer, B. & Mayer, G. (1977). *Applying Behavior Analysis Procedures with Children and Youth*. *New York: Rinehart and Winston*

Swan, F. (2009). Essential Principles of the Communicative Approach. *Journal of teaching*, *1*(1), 2-6.

Pamela, J. (1997). *Language Arts: Product and Assessment(2ed Ed)* Boston: Brown and Benchmark Publishers.

Palincsar, A., & Brown, A. (1986). Interactive Teaching to Promote Independent Learning from Text. *The Reading Teacher*,*39*(2), 32- 56.

Rivers,W.(1987). Interactive Language Teaching. Cambridge University Press.

Raymond, C. (1999). *Strategies for Reading Comprehension: Reciprocal Teaching*, (on line). http://curry.edschool.virginia.

Seely, E. (1995). *Speaking and Listening: Instructional Philosophy and Teaching Suggestions (1st Edit)*. Boston: The Free Well Press.