المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (8)، العدد (4)، كانون أول 2012م / محرم 1434هـ

المجلة الأردنية في العلوم التربوية: مجلة علمية عالمية محكّمة تصدر بدعم من صندوق دعم البحث العلمي - وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،الأردن. والموطّنة في جامعة اليرموك، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، إربد، الأردن.

* المجلة الأردنية في العلوم التربوية مصنفة في قاعدة البيانات الدولية آولرخ.
* المجلة الأردنية في العلوم التربوية مصنفة في القاعدة الاستنادية لعلوم العالم الإسلامي (ISC).

رئيس التحرير: أ.د. عدنان العتوم.

سكرتير التحرير: السيدة فاطمة يوسف عطروز.

هيئة التحرير:

أ.د. أحمد بطاح
كلية العلوم التربوية، جامعة مؤته، الكرك، الأردن.

أ.د. عايش زيتون
كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أ.د. محمد طوالبة
كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

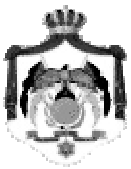
أ.د. منى الحديدي
كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أ.د. نزيه حمدي
كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أ.د. يعقوب أبوحلو
جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

أ.د. أمل خصاونة
كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

أ.د. رافع الزغول
كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.



المملكة الأردنية الهاشمية

جامعة اليرموك

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة تصدر بدعم من صندوق دعم البحث العلمي

المجلد (8)، العدد (4)، كانون أول 2012م / محرم 1434هـ

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (8)، العدد (4)، كانون أول 2012م / محرم 1434هـ

الهيئة الاستشارية:

أ.د. أحمد كاظم	أ.د. سليمان الريحاني
أ.د. اسحق الفرحان	أ.د. عبدالرحمن الأحمد
أ.د. أفنان دروزة	أ.د. عبدالرحيم ابراهيم
أ.د. آمال كمال	أ.د. عبدالله زيد الكيلاني
أ.د. أمين الكخن	أ.د. سامي خصاونة
أ.د. انطون رحمة	أ.د. محمد الصباريني
أ.د. خالد العمري	أ.د. محمود قمبر
أ.د. سعيد التل	

المحرر اللغوي (اللغة العربية): أ.د. خليل الشيخ.

المحرر اللغوي (اللغة الانجليزية): د. لمياء حمّاد.

تنضيد وإخراج: فاطمة يوسف عطروز.

ترسل البحوث إلى العنوان التالي: -

رئيس تحرير المجلة الأردنية في العلوم التربوية

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك

اربد - الأردن

هاتف 7211111 2 962 00 فرعي 3208

Email: *jjes@yu.edu.jo*

Yarmouk University Website: *http://www.yu.edu.jo*

Website: *http://journals.yu.edu.jo/jjes*

قواعد النشر

1- تنشر المجلة البحوث العلمية التي تتوافر فيها الأصالة والمنهجية العلمية ويتوافر فيها مقومات ومعايير إعداد مخطوط البحث.

2- تعنى المجلة بنشر البحوث العلمية المقدمة إليها في مجالات العلوم التربوية.

3- تعتذر المجلة عن عدم النظر في البحوث المخالفة للتعليمات وقواعد النشر.

4- يقدم البحث باللغة العربية أو باللغة الانجليزية مطبوعاً على الحاسوب وبمسافة مزدوجة بين السطور، بنط Normal 14 بالعربية، بنط 12 بالانجليزية، شريطة أن يقدم الباحث ملخصاً للبحث بالعربية بالإضافة إلى ملخص بلغة البحث، وبواقع 150 كلمة على صفحة مستقلة ويوضع عدد الكلمات بين قوسين في آخر الملخص على أن يتبع كل ملخص بالكلمات المفتاحية (Keywords) التي تمكن الآخرين من الوصول إلى البحث من خلال قواعد البيانات.

5- على الباحث أن يقدم تقريراً خطياً يؤكد أن البحث لم ينشر أو لم يقدم للنشر في مجلة أخرى، ومعلومات مختصرة عن عنوانه وتخصصه.

6- أن لا يزيد عدد صفحات البحث بما فيها الأشكال والرسوم والجداول والملاحق على (30) ثلاثين صفحة من نوع A4 وتوضع الجداول والأشكال في مواقعها وعناوينها كاملة غير ملونة أو مظللة.

7- تعرض البحوث المقدمة للنشر في المجلة في حال قبولها مبدئياً على محكمين اثنين في الأقل من ذوي الاختصاص يتم اختيارهما بسرية مطلقة.

8- تحتفظ المجلة بحقها في أن تطلب من المؤلف أن يحذف أو يعيد صياغة بحثه أو أي جزء منه بما يتناسب وسياستها في النشر وللمجلة إجراء أية تعديلات شكلية تتناسب وطبيعة المجلة.

9- تقوم المجلة بإبلاغ الباحث/الباحثين حال وصول البحث، وحال قبوله، أو عدم قبوله للنشر.

10- يأخذ البحث المقبول للنشر دوره في النشر وفقاً لتاريخ قبوله قبولاً نهائياً للنشر.

11- التوثيق: تعتمد المجلة دليل (American Psychological Association) (APA) للنشر العلمي بشكل عام، ويلتزم الباحث بقواعد الاقتباس والرجوع إلى المصادر الأولية وأخلاقيات النشر العلمي وتحتفظ المجلة بحقها في رفض البحث والتعميم عن صاحبه في حالة السرقات العلمية. وللاستئناس بنماذج من التوثيق في المتن وقائمة المراجع يُرجى الاطلاع على الموقع الرئيسي: **http://apastyle.apa.org** والموقع الفرعي:**http://www.library.cornell.edu/newhelp/res_strategy/citing/apa.html**.

12- على الباحث أن يقدم نسخة من كل ملحق من ملاحق البحث (إن وجدت) مثل برمجيات، اختبارات، ... الخ، وأن يتعهد خطياً بالمحافظة على حقوق الآخرين الفكرية (الملكية الفكرية) وأن يحدد للمستفيدين من البحث الآلية التي يمكن أن يحصلوا فيها على نسخة البرمجية أو الاختبار.

13- لا تدفع المجلة مكافأة عن البحوث التي تنشر فيها.

14- تهدي المجلة لمؤلف البحث بعد نشره نسخة من المجلة بالإضافة إلى عشر مستلات.

15- تنقل حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة الأردنية في العلوم التربوية عند إخطار صاحب البحث بقبول بحثه للنشر.

16- تحديد ما إذا كان البحث مستلاً من رسالة ماجستير أو أطروحة دكتوراة، وتوضيح ذلك في هامش صفحة العنوان وتوثيقها توثيقاً كاملاً على نسخة واحدة من البحث يذكر فيها اسم الباحث وعنوانه.

ملاحظة: "ما ورد في هذه المجلة يعبر عن آراء المؤلفين ولا يعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير أو الجامعة أو سياسة صندوق دعم البحث العلمي في وزارة التعليم العالي".

محتويات العدد

المجلد (8)، العدد (4)، كانون أول 2012م / محرم 1434هـ

البحوث باللغة العربية

- فاعلية تدريب الأمهات على التعزيز التفاضلي وإعادة التصور في خفض سلوك عدم الطاعة لدى أطفالهن وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأمهات — 283
  عائدة بيروتي ونزيه حمدي
- اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية في الأردن نحو مباحث الدراسات الاجتماعية من خلال الرسم — 303
  هادي طوالبة وهاني عبيدات
- اتجاهات طلبة العلوم التربوية نحو ثقافة المعلومات: مساق "المكتبة ومهارات استخدامها" أنموذجا — 315
  يونس الشوابكة
- تصميم أنموذج لمحتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في الأردن في ضوء مفاهيم وقيم التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية — 329
  عيد الصبحيين ومحمود بني عبدالرحمن
- درجة توظيف معلمي مادة التربية الوطنية والمدنية بالمرحلة الأساسية العليا لمشروعات التعلم الخدمي في التدريس، والمعيقات التي تحول دون تنفيذها — 345
  حامد طلافحه
- فعاليّة العلاج الواقعيّ الجمعي في تخفيف الضغوط النفسيّة وقلق الحالة لدى الحوامل — 255
  عائشة السوالمة ، أحمد الصمادي

البحوث باللغة الإنجليزية

- تجاهات ودوافع طلاب الجامعات الأردنية نحو تعلم اللغة الإنجليزية — 377
  فاطمة جعفر

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 8، عدد 4، 2012، 283-302

فاعلية تدريب الأُمهات على التعزيز التفاضلي وإعادة التصور في خفض سلوك عدم الطاعة لدى أطفالهن وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأمهات

عائدة بيروتي* ونزيه حمدي*

تاريخ تسلم البحث 2009/6/1 تاريخ قبوله 2012/11/7

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية تدريب الأمهات على التعزيز التفاضلي وإعادة التصور في خفض سلوك عدم الطاعة لدى أطفالهن وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لديهن. تألفت عينة الدراسة من (51) أماً و(51) طفلاً تراوحت أعمارهم بين (5- 10) سنوات. تمّ اختيار الأمهات بطريقة قصدية، كما تمّ توزيعهن عشوائياً إلى ثلاث مجموعات إثنتين تجريبيتين وأخرى ضابطة عدد أفراد كل مجموعة (17) أماً وأطفالهن. وقد طبقت الدراسة في مركز خاص للتعليم والتدريب، وخضعت المجموعة التجريبية الأولى للتدريب على برنامج يستند إلى التعزيز التفاضلي، والمجموعة التجريبية الثانية للتدريب على برنامج إعادة التصور، أما المجموعة الثالثة الضابطة، فلم تتعرض لأي تدريب. ولجمع البيانات تمّ بناء أداتين لقياس سلوك عدم الطاعة بشكل عام وبشكل محدد، إضافةً إلى استخدام مقياس رضوان (1997) لقياس الكفاءة الذاتية لدى الأمهات. تمّ تطبيق المقاييس الثلاثة على أمهات الأطفال قبل تطبيق البرنامجين وبعده، وبعد انتهاء فترة المتابعة التي استمرت لمدة ثلاثة أسابيع كقياس قبلي وبعدي ومتابعة. أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك (**ANCOVA**) للقياس القبلي والبعدي، وللقياس القبلي والمتابعة للمجموعات الثلاث فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة، حيث انخفض سلوك عدم الطاعة لدى أطفال أمهات المجموعتين التجريبيتين مقارنة بالمجموعة الضابطة. كما تحسن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأمهات في المجموعتين التجريبيتين مقارنة بالمجموعة الضابطة، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة بين المجموعتين التجريبيتين. (**الكلمات المفتاحية:** تدريب الأمهات، التعزيز التفاضلي، إعادة التصور، سلوك عدم الطاعة، الكفاءة الذاتية المدركة).

The Effectiveness of Training Mothers in Differential Reinforcement and Reframing in Reducing Noncompliant Behavior of Their Children and Enhancing Perceived Self – Efficacy of Mothers

Aida Bayroti & Nazih Hamdi, Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Amman- Jordan.

***Abstract**: This study aimed to investigate the effectiveness of training mothers in using differential reinforcement and reframing in reducing noncompliance of children and improving self-efficacy of mothers. The sample of the study consisted of (51) mothers and their (51) children, whose ages ranged between (5-10) years. The mothers were chosen intentionally, then randomly distributed into three groups , two experimental and one control; each consisted of (17) mothers and their (17) children. The study was carried out at a counseling centre; the first experimental group was trained on the use of differential reinforcement; the second was trained on reframing, while the control group was left untrained. Two instruments were developed and used to measure children's noncompliance and a third instrument for mothers general self-efficacy. Analysis of Covariance (ANCOVA) revealed statistically significant differences between the two experimental groups and the control on the three instruments on both post and follow-up measures. No significant differences appeared between the two experimental groups. (**Keywords**: Training Mothers, Differential Reinforcement, Reframing, Noncompliant Behavior, Perceived Self-Efficacy).*

مقدمة: يواجه الأباء والأمهات أثناء تفاعلهم مع أطفالهم العديد من المشكلات السلوكية التي تبرز خلال مراحل نموالأطفال المختلفة؛ ومن هذه المشكلات سلوك عدم الطاعة، والذي يجد الآباء صعوبات في التعامل معه نتيجة لنقص معرفتهم بأساليب فعالة لمعالجته.

ويُعدّ الآباء سلوك عدم الطاعة من أهم وأخطر المشاكل السلوكية في مرحلتي الطفولة والمراهقة، كما ويمكن أن يترافق مع عدم الطاعة سلوكات أخرى مثل المشاجرة وتدمير الممتلكات وكثرة التذمر واشعال الحرائق وسلوكات غير مناسبة أخرى. ويعرّف ماكماهون وفورهاند (McMahon & Forehand, 2003) سلوك عدم الطاعة بأنه: "رفض الأطفال اتباع التعليمات والقوانين التي وضعت من قبل الوالدين أو المعلمين أو الكبار" وتتراوح الفترة الزمنية المعتادة قبل استجابة الطفل للتعليمات بين 5- 15 ثانية اعتماداً على عمر الطفل. ويظهر سلوك عدم الطاعة برفض الأطفال البدء أو إنهاء الأعمال التي يطلبها الآباء وعدم اتباع قانون وضع مسبقاً مثل: "لا تضرب أختك". كما يعرف بأنه: "عدم تنفيذ الأطفال تعليمات آبائهم أو تعليمات البالغين الذين يمارسون عليهم السلطة بشكل متكرر". ويُعدّ سلوك عدم الطاعة سلوكاً قصدياً يسعى الأطفال إلى تحقيق هدف معين من خلاله (Kalb & Loeber, 2003, PP. 641-642).

* كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان- الاردن.

** بحث مستل من أطروحة دكتوراة أعدتها الباحثة الأولى بإشراف الباحث الثاني.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

لقد أشار فالون (Falloon,1988) إلى أن 52% من المشاكل السلوكية للأبناء صنفت تحت مسمى عدم الطاعة. وتشير الإحصائيات إلى أن 33% من المشاكل السلوكية لدى الأطفال مرتبطة بسلوك عدم الطاعة و15% من أطفال الروضة يظهرون سلوك عدم الطاعة، وأن ما نسبته 22% من طلاب المرحلة الابتدائية يظهرون هذا السلوك، بينما تنخفض هذه النسبة إلى 15% لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ثم ترتفع إلى 30% بين طلبة المرحلة الثانوية (منصور والشربيني وصادق، 2003). كما تشير إحصائيات أخرى إلى أن أكثر من 50% من الأطفال المحوّلين إلى العيادات النفسية لديهم سلوك عناد أو عدم طاعة أو عصيان. ولقد وجد أن 50% من آباء الأطفال العاديين في عمر 4-7 سنوات يشكون بأن لدى أبنائهم سلوك عدم طاعة كمشكلة، وترتفع النسبة إلى 80-90% بين والدي الأطفال المحولين إلى عيادات الصحة النفسية (Achenbach & Edelbrock, 1981).

ويظهر سلوك عدم الطاعة في عدة مظاهر منها رفض الاستجابة وعدم تنفيذ الأطفال تعليمات آبائهم أو أُمهاتهم بشكل متكرر، والإصرار على ممارسة سلوكات تختلف مع وجهة نظر أحد الوالدين أو كليهما، كما يظهر سلوك عدم الطاعة في المقاومة أو التجاهل أو التجهم أو التأخر في الامتثال للتعليمات، وفي العصيان والمقاومة أو الغضب أو المماطلة أو المجادلة أو التذمر عندما يطلب من الطفل القيام بعمل ما (ملحم، 2003; McMahon 2004 & Forehand, 2003; Kalb & Loeber,). وكذلك يظهر سلوك عدم الطاعة في التحدي الظاهر كقول الطفل "لن أفعل ذلك" مع استعداده لتوجيه إساءة لفظية أحياناً أوالانفجار في ثورة غضب مدافعاً عن نفسه.

ومن أهم أسباب سلوك العصيان أو عدم الطاعة المزمن كما أشار إليها شيفر وميلمان (2001) القسوة المفرطة أو النظام الصارم لأبوين متسلطين، وتوقع الطاعة الفورية، وكذلك النظام المتساهل من قبل أبوين لا يستطيعان قول كلمة "لا" للطفل، وعدم الثبات في التربية وصراع الوالدين وإهمال الأطفال، بالإضافة إلى شعور الطفل بالجوع أو المرض أو التعب أو الضيق، وتقليد الوالدين، أو النماذج السيئة. وعادة يميل الطفل القوي الإرادة أو الأقل ذكاءً إلى عدم الطاعة والسير على هواه. كذلك يعود سلوك عدم الطاعة إلى كثرة الأوامر والنواهي التي تحد من حركة الطفل ونشاطه وإلى عدم وجود قوانين وأنظمة واضحة، وإلى رغبته في تأكيد ذاته وبناء شخصية مستقلة، وإلى ردة فعله ضد الاعتمادية أو شعوره بالعجز والقصور؛ إضافة إلى التفاعل السلبي الذي يعتبر من أهم أسباب هذا السلوك.

ويؤثر سلوك عدم الطاعة سلباً على الطفل والأم والجوّ الأسري بشكل عام، فلقد أشارت دراسة إيدلبروك (1985 Edelbrock,) للأطفال العاديين غير المحولين إلى عيادات الصحة النفسية، أن سلوك عدم الطاعة يؤدي إلى ظهور سلوك مشكل في المنزل والمدرسة والمجتمع بشكل عام.

ويشير منصور والشربيني وصادق (2003) إلى ان سلوك العناد القوي في الطفولة يمهد لاضطراب الشخصيّة في الكبر الذي قد يؤدي إلى فقدان الفرد محبة البعض له، كما يعمل على إبعاده عن التفاعل الاجتماعي بنجاح وعن التعاون مع غيره، وربما يصبح شخصية سلبية عدوانية أو شخصية جامدة ومتصلّبة.

وهناك تداخل بين سلوك عدم الطاعة وسلوك الاستقلال وإثبات الذات، إذ ينظر الآباء في بعض الأحيان إلى السلوك الاستقلالي بإعتباره سلوك عدم طاعة، ولقد أشير إلى أنّهُ من الضروري النظر إلى مقدار معين من عدم الطاعة أو العناد عندما يكون عادياً وغير مبالغ فيه كتعبير صحي عن تطور الطفل النمائي وسعيه إلى الاستقلالية وإثبات ذاته وبناء ثقتهِ بنفسه، الأمر الذي يسهم في بناء شخصيته وتشكيل مفهوم ذات موجب، وتحمل المسؤولية واتخاذ القرار (شيفر وميلمان،2001؛ ملحم، 2004؛ McMahon & Forehand, 2003; Kalb & Loeber, 2003). ففي مرحلة الطفولة يظهر لدى الأطفال سلوك عدم الطاعة بنسبة (20-40%) للأوامر والتعليمات، وضمن هذه النسبة من عدم الطاعة تنمو شخصية الطفل واستقلاليته كسمة ويدعم لديه مفهومه عن ذاته (منصور والشربيني وصادق، 2003).

فمن المفيد والضروري مساعدة الأطفال على تطوير مستويات مناسبة من عدم الطاعة، حيث ينظر لسلوك عدم الطاعة كحجر الأساس في النمو الاجتماعي للطفل (McMahon & Forehand, 2003). وفي مواقف كهذه يجب ألاّ يأخذ الوالدان رفض الطفل على أنه مؤشر يدل على فشلهما أو عدم كفاءتهما في التربية، وكذلك عدم النظر إلى الطفل على أنه يحاول إغضابهما أو إهانتهما.

وتسعى الأمهات جاهدات للتعامل مع سلوك عدم الطاعة لدى أطفالهن، وتواجه الكثير من الأمهات صعوبات في التعامل مع مظاهر هذا السلوك، بحيث تلجأ بعض الأمهات إلى اتباع أساليب عقابية مختلفة، أو تساهلية، وجميعها تتمثل في التفاعل السلبي للأم مع الطفل. ولقد أشار شيفر وميلمان (2001) إلى استخدام الأمهات أساليب متشددة وتسلطية، كالإفراط في القسوة والعقاب بما في ذلك الصفع أو الصياح في وجه الطفل أو إغاظته وتقييده بالكثير من القواعد أو تهديده أو إطلاق الألقاب عليه والسخرية منه، بالإضافة إلى استخدام أسلوب جرح المشاعر، والأسلوب الغاضب العدائي والانتقاد والتجاهل أو الإهانة والاستهزاء واستخدام التأنيب غير الفعال أو التهديد بالإيذاء الجسدي أو بفقدان الحب أو لوم الطفل أو الصراخ عليه. وعندما يصبح سلوك عدم الطاعة حاداً ومشكلة لا يمكن السيطرة عليها، فإن الوالدين يشعران بالإحباط واليأس وعدم الكفاءة؛ وذلك لأن أطفالهما يصبحون أكثر مقاومة وتحدياً (McMahon & Forehand, 2003).

ويقصد بالكفاءة الذاتية المدركة معتقدات الفرد الذاتية حول قدرته في مجال معين، وتظهر في توقع الفرد النجاح أو الفشل في مهمة ما. ويعرف باندورا (Bandura 1994a, P. 71) الكفاءة

الذاتية بأنها: "معتقدات الأفراد المتعلقة بقدراتهم على تحقيق المستويات المطلوبة من الأداء، والتي تؤدي ممارستها إلى سيطرتهم على الأحداث المؤثرة في حياتهم". ويرى كاليش (Kalish, 1981) إنّ الكفاءة الذاتية هي شعور الفرد أنه قادر على مواجهة الصعاب والتحديات، وأنه قادر على تأدية السلوك المطلوب. ويعتقد معدلو السلوك المعرفيون أن هذه الكفاية هي أحد أهم العوامل الوسيطية التي تؤثر في السلوك، وهي تسهم في كيفية إدراك الفرد للمهام المطلوب القيام بها، وللجهد المبذول، وبالتالي في اتخاذ القرار بالعمل أو الامتناع عنه.

ويرى شفارتسر (Schwarzer 1994,) أن معتقدات الكفاءة الذاتية كبعدٍ ثابت من أبعاد الشخصية، تتمثل في قناعات الفرد الذاتية حول قدرته في التغلب على المشكلات الصعبة ومتطلباتها التي تواجهه. كما أشار كورمير ونورس (Cormier & Nurius 2003,) إلى الكفاءة الذاتية على أنها إحدى استراتيجيات إدارة الذات. وكلما زادت قناعة الفرد بأن لديه قدرات تمكّنه من حل المشكلات بكفاءة، زادت لديه الدافعية لتحويل هذه القناعات إلى سلوكٍ واقعي (Schwarzer, 1994, P. 105).

إن الإحساس القوي بالكفاءة الذاتية يسهم في تعزيز إنجازات الفرد بعدة طرق. فالأشخاص الأكثر ثقة بقدراتهم ينظرون إلى المهام الصعبة باعتبارها تحديات ينبغي التغلب عليها، بدلاً من رؤيتها تهديداً ينبغي تحاشيه والابتعاد عنه. ومثل هذه النظرة الفعالة تعمل على تشجيع الاهتمام الذاتي والانهماك العميق في تأدية المهام؛ إذ يقوم هؤلاء الأشخاص بوضع أهداف شخصية مثيرة للتحدي، ويلتزمون بها بقوة، كما يزيدون من جهودهم ويحافظون عليها ليقفوا في وجه الفشل، وسرعان ما يستعيدون إحساسهم بالكفاءة الذاتية بعد مرورهم بفترات من الفشل أو الهزيمة. وإذا ما أخفق هؤلاء فإنهم يعزون الفشل إلى عدم كفاية الجهود أو نقص المعرفة والمهارات اللازمة لتحقيق المهمة. ومثل هذه النظرة الفعالة تؤدي إلى الإنجاز الشخصي لدى الفرد، وتقلل من الضغط النفسي، ومن القابلية للتعرض للاكتئاب (Bandura, 1994b).

وتتكون الكفاءة الذاتية بالنسبة لباندورا (Bandura, 1997) من ثلاثة أبعاد هي: الكفاءة الذاتية السلوكية المرتبطة بالمهارات الاجتماعية، والكفاءة الذاتية المعرفية والمرتبطة بالمعتقدات حول السيطرة على الأفكار، والكفاءة الذاتية الانفعالية والمرتبطة بالسيطرة على المزاج أو المشاعر في مواقف محددة (Bandura, 1986).

ويتأثر التغيير السلوكي بمدى إحساس الفرد بقدرته على السيطرة والتحكم. فإذا ما اعتقد الأفراد بأنه يمكنهم أن يقوموا بعمل غايته حل مشكلة معينة، فإنهم يشعرون بأنهم أكثر التزاماً بهذا القرار. وإن الشخص الذي يؤمن بقدرته على التأثير على الأحداث، يمكنه أن يجعل حياته أكثر نشاطاً وتصميماً، إذ إن مُعتقد "الاستطاعة" يعكس إحساساً بتحكم المرء في بيئته، وبالسيطرة على التحديات التي يفرضها السلوك الذي تم اختياره والقيام به.

كما أن هذا الاعتقاد يتضمن نظرةً تفاؤلية لقدرة المرء على مواجهة الضغط النفسي (Schwarzer & Fuchs, 1996). وتؤثر المعتقدات المعرفية المتعلقة بالكفاءة الذاتية على أنماط التفكير التي إما أن تكون معززة للذات أو معيقة لها؛ حيث إن مدركات الأشخاص المتعلقة بكفاءتهم تؤثر على أنواع السيناريوهات المتوقعة، التي ينشؤونها ويستعيدونها عند الحاجة، إذ يرى الأشخاص الذين يشعرون بقدرٍ عالٍ من الكفاءة سيناريوهات النجاح ماثلة في ذهنهم، مما يعطيهم دافعاً إيجابياً لأداء المهام (Bandura, 1989).

ولقد أشار باندورا إلى أربعة مصادر تؤثر في الكفاءة الذاتية، وهي (ترول، 2007):

1. الخبرات والإنجازات الذاتية أو الفعلية للفرد وهي العامل الأكثر أهمية في تحديد الكفاءة الذاتية لدى الفرد. فالنجاح يرفع من مستوى الكفاءة الذاتية بينما يخفضه الفشل.
2. النمذجة والخبرات البديلة الإنابية وهي تشكل مصدراً لغرس وتقوية الإحساس بالكفاءة الذاتية والثقة بالذات، وهي خبرات الانتصار التي تقدمها النماذج الاجتماعية.
3. الإقناع الاجتماعي واللفظي للفرد، ويشكل مصدراً لتقوية معتقدات الأشخاص أنهم يمتلكون ما يحتاجون إليه لتحقيق النجاح، ويرتبط الإقناع الاجتماعي بالتشجيع والتثبيط.
4. العوامل الفسيولوجية والاستثارة الانفعالية، وتشكل مصدراً لتعديل المعتقدات الشخصية المتعلقة بالكفاءة الذاتية. ففي المواقف الضاغطة غير المألوفة، يواجه الأشخاص إشارات الضيق النفسي مثل الارتجاف والألم والخوف.

وقد لوحظ امكانية تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأمهات نتيجةً لتدريبهن على برامج تتضمن إجراءات تعديل السلوك، بهدف خفض سلوك عدم الطاعة لدى أطفالهن (Hanson,1998; Wolfson, Lacks & Futterman, 1992).

في حالة عدم مواجهة سلوك عدم الطاعة بطريقة إيجابية فإن هذا السلوك سوف يؤثر سلباً على الطفل والمجتمع بشكل عام (Edelbrock, 1985)، وقد أشارت نتائج الدراسات إلى فاعلية الأساليب السلوكية في تدريب الأمهات بهدف خفض سلوك عدم الطاعة لدى أطفالهن (الرشدان، 2006؛ West, 2004؛ Marchant, 2001)، كما أشارت الدراسات إلى فاعلية التعزيز التفاضلي في خفض هذا السلوك (ابراهيم، 2005؛ Neidert, Iwata, & Dozier, 2005)، وإلى فاعلية الأساليب المعرفية في خفض سلوك عدم الطاعة (Branca, 2005; Terjesen, 1999)، إضافةً إلى فاعلية الأساليب المعرفية والسلوكية على التوالي في تحسين الكفاءة الذاتية (Ozer & Badura, 1990؛ Hanson, 1998; Wolfson, Lacks, & Futterman, 1992).

كذلك أستخدم إجراء إعادة التصور وهو أحد الأساليب المعرفية في تحسين الكفاءة الذاتية (Cormier & Nurius, 2003)، كما استخدم في خفض السلوك غير المناسب لدى الأطفال

من خلال تدريب الأمهات (Podolski & Nigg, 2001). وأشار ترول (2007) إلى فاعلية الأنواع المختلفة من العلاج النفسي في التوجيه نحو الاعتقاد المتزايد بالكفاءة الذاتية. كما أنّ الهدف الأساس الذي تتوخى أساليب تعديل السلوك تحقيقه هو تطوير القناعة لدى الفرد بالكفاية الشخصية (Personal Efficacy) (Rimm & Masters, 1979).

ويعد التعزيز التفاضلي (Differential Reinforcement) أحد أساليب تعديل السلوك الذي يستند إلى نموذج الإشراط الإجرائي (الخطيب 2003). ويشير هذا المصطلح إلى العملية التي يتم فيها تعديل تكرار ظهور سلوك ما من خلال اللواحق التي تتبع السلوك (Reynolds, 1975, p. 1).

والتعزيز التفاضلي هو تعزيز شكل من السلوك دون غيره أو تعزيز الاستجابة تحت شرط واحد دون غيره، أو تعزيز سلوك معين دون الآخر. وفي التعزيز التفاضلي يُستخدم التعزيز الإيجابي لتعليم الفرد أن يميز بين تصرف مناسب وتصرف آخر غير مناسب، مما يؤدي إلى زيادة أحد السلوكين وخفض الآخر، حيث أنّ المبدأ الأساس في فهم التعزيز التفاضلي، مبني على مفهوم التمييز، إذ يتطور التمييز نتيجةً للتعزيز التفاضلي. والتمييز هو التصرف بطريقة معينة في موقف ما والتصرف بطريقة مختلفة في مواقف أخرى (www.autismnetwork.org). ويتم تطبيق مبدأ الإطفاء للسلوك خلال إجراءات التعزيز التفاضلي بطرقه المختلفة، الأمر الذي يُسهم في زيادة فاعلية الإجراء، ويتضمن تطبيق الإطفاء تحديد الحادث أو المعزز المسؤول عن بقاء أو استمرار السلوك المشكل؛ ويسمى المعزز الوظيفي، والعمل على وقفه (Tarbox & Hayes, 2003).

وقد ثبتت فاعلية التعزيز التفاضلي في خفض العديد من السلوكات المشكلة ومنها سلوك عدم الطاعة (ابراهيم، 2005؛ Gorski & Westbrook, 2002؛ Gorski, Slifer, Townsend, Kelly-Suttka, & Amari, 2005).

وهناك عدة طرق تستخدم عند تطبيق إجراء التعزيز التفاضلي منها:

1. التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر Differential Reinforcement of the Other Behavior (DRO)

ويعرف بأنه: "تعزيز الفرد في حالة امتناعه عن تأدية السلوك غير المقبول وتأديته لأية سلوكات أُخرى خلال فترة زمنية معينة" (Deitz & Repp, 1983, P. 38). كما يعرف بتعزيز عدم الاستجابة، وبتعزيز غياب السلوك المشكل، ويعني ذلك تعزيز جميع سلوكات الفرد باستثناء السلوك غير المقبول الذي يراد تقليله (Reynolds, 1961, P. 59).

2. التعزيز التفاضلي للسلوك النقيض (DRI) Differential Reinforcement of Incompatible Behavior

يعرفه مارتن وبير (Martin & Pear , 1999, P. 93) بأنه "إجراء يعمل على إزالة استجابة مستهدفة معينة، عن طريق تعزيز استجابة نقيضة لها". ويقصد بالاستجابة النقيضة: الاستجابة التي لا يمكن أن تحدث في نفس وقت حدوث الاستجابة المستهدفة، ولا تتوافق معها، فمثلاً: الجلوس والوقوف هما سلوكان متناقضان.

3. التعزيز التفاضلي للنقصان التدريجي (DRL) Differential Reinforcement of Low Rate

يعرفه ديتز وريب (Deitz & Repp 1983) بأنه: "إجراء خفض إيجابي، يعمل على تطوير معدلات منخفضة للاستجابة من خلال تعزيز تناقص الاستجابة غير المرغوب فيها تدريجياً ضمن فترة زمنية معينة" (P.35). ويتضمن تعزيز مستوى معياري أقل للسلوك المشكل، إذ قد يتوقف التعزيز على عدد معين أقل من الاستجابات والتي تحدث في فترة زمنية معينة. ويمكن استخدامه عندما تريد أن تقلل السلوك المستهدف، وليس بالضرورة القضاء عليه (Miltenberger, 2004, P. 328). كما يجب أن يبقَي الطفلُ سلوكَه ضمن أدنى مستوى له لفترة زمنية تم تحديدها لكي يحصل على التعزيز (Polsgrove & Rieht, 1983).

إعادة التصور Reframing:

يُعَدّ إجراء إعادة التصور من الإجراءات المعرفية التي تركز على دور التفكير، وخاصةً المعتقدات المعرفية، كمحددات للمشاعر والسلوك (Ledley, Marx, & Heimberg, 2005).حيث يركز المنحى المعرفي على قضايا منها: كيفية إدراك الشخص للأحداث البيئية وتفسيره لسلوكه وتبريره له واتجاه التفكير لديه، والتحدث إلى الذات؛ إضافة إلى الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الفرد واستراتيجيات الضبط الذاتي (Gendlin, 1996).

ويعرف إجراء إعادة التصور بأنه: تغير معنى حدث أو خبرة من خلال وضع الموقف في إطار مختلف يغير بطريقة ما النظرة إليه، وهو إجراء يبين كيف يفسر المسترشد الخبرات والمواقف، ويساعد على وضع اطار تفسيري يمكنه من العيش بشكل أفضل (Gendlin,1996, pp.242-243)، ويتضمن أسلوب (إعادة التصور) تحديد كيفية النظر إلى حدث أو موقف ما عادة، وتقديم وجهة نظر أخرى أو تصور أو إطار آخر لذلك الموقف. ويمكن لهذا الإجراء أن يغير أفكار الفرد التي يعيها ومدركاته حول مَواطِن ضعفه الخاصة، وحول المواقف، وحول سلوكات الآخرين، ويتضمن توضيحا للفرد بأن كيفية رؤيته وإدراكه للموقف، هي التي تسبب له الانزعاج وليس الموقف نفسه،فهي عملية إعادة ومراجعة لطريقة إدراكه للأمور (Cormier & Nurius, 2003, P.392).

إن إعادة التصور تتضمن إدراك الغايات أو الدوافع أو الأسباب الكامنة وراء السلوكات. فمثلا يمكن فهم وإعادة تفسير صراخ الأم على ابنها للقيام بواجبه المدرسي بصورة تركزعلى دافعها الإيجابي لاهتمامها بابنها وحرصها على دراسته. وهنا فإن عملية إعادة التصور تثبت أن كل سلوك له حسناته وسيئاته (Eckstein,1997). و يُعَدّ إعادة التصور أسلوباً علاجياً يؤدي إلى إيجاد نقاط القوة في

أمرٍ كان يُنظر إليه بطريقة سلبية، وهو يتمثل في تغيير المفهوم أو النظرة أو الشعور الناجم عن التجربة، ونتيجة لذلك تتم نقلة نوعية في كيفية إدراك الموقف في المعنى الذي سيُقدم للموقف أو في سلوك الشخص نحو ذلك الموقف، وهذا يؤدي إلى تغيير في النظرة للتجربة ومعناها وتعامل الفرد معها، ولذا فإجراء إعادة التصور هو بمثابة استراتيجية تعمل على إبراز ما هو إيجابي (Eckstein, 1997).

وتجدر الإشارة إلى أن استراتيجية إعادة التصور ليست بالضرورة مجرد تمرين معرفي، بل إنها أسلوب لمساعدة المرء على تفحص المعاني الحالية التي يلصقها بالموقف، ومساعدته على إيجاد معان جديدة يمكن أن تؤدي إلى حلول أكثر فعالية فيما يتعلق بالمشكلة. وأثناء هذه العملية، تلعب العوامل الثقافية دوراً حاسماً وهاماً؛ ففي إعادة تصور المدركات المتعلقة بالمشكلة، هنالك ثلاثة مجالات محتملة للتدخل متداخلة ومترابطة، إذ يمكن أن يكون التركيز منصباً على الشخص ذاته في علاقته بالمشكلةأو على الآخرين في علاقتهم بالمشكلة أو على الموقف المشكل نفسه، وفي الكثير من الأحيان يكون من الأسهل البدء بتغيير المدركات المتعلقة بمجال واحد منها فقط (Soo-Hoo, 1998).

وهناك شكلان من إعادة التصور هما:

1. إعادة تصور المعنى Meaning Reframing ويتضمن التركيز على السلوك غير المرغوب فيه ومحاولة إيجاد وصف أو معنى يمكن أن يكون فيه هذا السلوك ذا قيمة إيجابية. وقد يطلق على اعادة تصور المعنى أعادة التسمية Relabeling (Cormier & Nurius, 2003).
2. إعادة تصور السياق Context Reframing ويتعلق بموقف حدوث الحدث، ويتضمن أخذ السلوك غير المرغوب فيه ومحاولة إيجاد موقف آخر يمكن أن يكون فيه ذلك السلوك ذا قيمة. ويبنى هذا الشكل على افتراض أن كل سلوك هو مفيد في بعض الظروف أو السياقات (www.users.globalnet.co.uk).

والأسلوب الأكثر شيوعاً لإعادة التصور هو "إعادة تصور المعنى" المرتبط بالموقف المشكل أو السلوك المشكل. وعندما يقوم المعالج بإعادة تصور المعنى، فإنه يتحدى المعنى الذي وضعه المسترشد، حيث يتضمن هذا التحديّ تحدياً لأفكار الفرد الهازمة أثناء السلوك المشكل وتقديم مهارات التعايش والتدريب عليها، ثم التحول من الأفكار الهازمة إلى مهارات التعايش، من خلال تقديم وممارسة العبارات الذاتية الإيجابية أو التعزيزية (Cormier & Nurius, 2003).

كما أشار كفافي (1999) إلى استخدام إعادة التصور أو إعادة التأطير في العلاج الأسري، وعدّه أحد أساليب العلاج الاستراتيجي، والذي يعتبر السلوكات المشكلة كأعراض لاضطراب في وظائف العلاقات داخل الأسرة، كون العلاقات هي المضطربة وليس الفرد. وتساعد هذه الفنية على إعادة التصور أو التأطير أو إعادة التسمية في أن يصحح المعالج كل ما يفعله المتعالج أو أي فرد من الأسرة باستخدام مصطلحات إيجابية كي لا يغلق الباب في وجه أي تقدم في العلاج، وهو بذلك يعزو أفعال الأسرة إلى أسباب حميدة وهو ما يسمى بالعزو النبيل. ومن فوائده التقليل من الدفاعية وتحويل أنماط العزو السلبية للسلوك إلى إيجابية، وتطوير الكفاءة الذاتية.(Cormier & Nurius, 2003)

ويتم تنفيذ استراتيجية إعادة التصور من خلال مساعدة الشخص على ادراك الموقف بأبعاده السلبية والإيجابية، وملاحظة السياق الذي يحدث فيه السلوك. ففي التعامل مع ادراك الأم لسلوك العناد لدى الطفل يتم لفت انتباه الأم إلى أن العناد قد يكون مؤشراً على النزعة الاستقلالية لدى الطفل، وأن من المفيد أن يكون الطفل عنيداً في بعض الحالات فلا يستجيب لدعوة الآخرين له للقيام بتصرفات غير مقبولة اجتماعياً أو يمكن أن تلحق الأذى به أو بالغير.

إن سلوك عدم الطاعة هو سلوك مُشكل يمكن أن يؤدّي إلى توتر العلاقة بين الطفل والوالدين، وإن عدم معرفة الأمهات بكيفية التعامل مع هذا السلوك وفقاً للطرق الإيجابية، بدلاً من استخدام أساليب عقابية غير فعالة يؤثر سلباً على الطفل والأم وعلى علاقتهما معاً، ويؤدي إلى ظهور مشاعر سلبية لدى الأم من الألم والحزن والاحباط والقهر وتدني الكفاءة الذاتية المتمثلة بشعور الأم بعدم القدرة على التعامل مع طفلها. الأمر الذي يمكن أن تترتب عليه مشكلات أخرى متعددة تظهر لدى الطفل والأسرة. إن تحسين مهارة الأم في التعامل مع سلوك عدم الطاعة من خلال استخدام أسلوب التعزيز التفاضلي وتغيير نظرة الأم اتجاه سلوك عدم الطاعة باعتباره يعكس في بعض الحالات الميل إلى الاستقلالية لدى الطفل وليس التمرد على الأم، من المتوقع أن يؤدي إلى تغيرات إيجابية في ادراك الأم لمستوى الكفاءة الذاتية لديها في ممارستها لدورها كأم. ومن هنا كان من الضروري العمل على تدريب الأمهات على استخدام أساليب فعالة للتعامل مع مشكلة عدم الطاعة. وأثر تدريب الأمهات على التعزيز التفاضلي وإعادة التصور في خفض سلوك عدم الطاعة لدى أطفالهن وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لديهن.

وقد درَست إبراهيم (2005) فاعلية برنامج سلوكي جمعي موجه لأمهات أطفال معاقين إعاقة عقلية متوسطة في الخليج. وقد تضّمن البرنامج التدريب على استخدام التعزيز والتعزيز التفاضلي للسلوك النقيض والتعزيز الإيجابي والتلقين، لمساعدة الأمهات على خفض بعض المشكلات السلوكية ومنها العناد وضعف الانتباه. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة بين درجات أبناء الأمهات في المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك على مقياس بيركس لتقدير المشكلات السلوكية، وعلى المقياسين الفرعيين لقياس العناد وضعف الانتباه، على الاختبار البعدي والمتابعة لصالح المجموعة التجريبية.

وأظهرت نتائج دراسة جروسكي وسليفر وتاونسند وكيلي سوتكا وأماري (Gorski, Slifer, Townsend, Kelly-Suttka, & Amari, 2005) فعالية استخدام التعزيز التفاضلي في خفض سلوك عدم الطاعة لدى أربعة مراهقين مصابين في الحبل الشوكي، يتلقون علاجاً لإعادة التأهيل. حيث بيّنت النتائج التزاماً أكبر بمتطلبات برنامج إعادة التأهيل بنسبة 80% فما فوق مقارنةً بالخط القاعدي الذي تراوح من 20% إلى 65%.

وهدفت دراسة نيديرت وإيواتا ودوزير (Neidert, Iwata, & Dozier, 2005) إلى معرفة أثر التعزيز التفاضلي والإطفاء في ضبط المشكلات السلوكية لدى الأطفال، ومنها سلوك عدم الطاعة. وتألفت العينة من طفلين يعانيان من اضطراب التوحد، حيث تمّ ضبط مشكلاتهما السلوكية (إيذاء الذات، والعدوان، والإزعاج) بوسائل متعددة. كما لوحظ أن السلوكات المشكلة للطفلين كانت تستمر نتيجةً للتعزيز الإيجابي (الانتباه للطفل) والتعزيز السلبي (هروب الطفل من أداء المهام المطلوبة). بالتالي، تمّ تطبيق مجموعة مختلفة من الإجراءات المتعلقة بالتعزيز التفاضلي والإطفاء في مواقف مختلفة (مواقف الانتباه أو طلب أداء المهام)، وأشارت النتائج إلى فعالية تلك الإجراءات في التقليل من السلوك المشكل، وزيادة سلوك الطاعة، وزيادة التواصل الملائم.

وأجرت بيركهارت (Burkhart, 1987) دراسة هدفت إلى تقييم مدى فعالية التعزيز التفاضلي للسلوك النقيض لستة من الأطفال الذين يعانون من الإعاقة العقلية، إضافة الى أسلوبين من أساليب إدارة السلوك والمقارنة بينهما، وهما: التصحيح الزائد، ومنع المشاهدة البصرية، بحيث يتمّ تطبيق كل إجراء مدة 10 ثوانٍ. حيث استُخدم الأسلوبان في معالجة السلوكات النمطية المستهدفة (ومنها إيذاء الذات). وقد أشارت النتائج الى أن دمج المشاهدة البصرية مع التعزيز التفاضلي للسلوك النقيض كان الرزمة العلاجية الأكثر فعالية في التقليل من السلوكات المستهدفة، وزيادة الاستجابة التكيفية. كما انخفضت أيضا سلوكات نمطية إضافية لم تخضع للمعالجة، أثناء تطبيق هذا الاجراء والتي تقع ضمن الاستجابات المقاومة والمخربة مثل سلوك عدم الطاعة والعدوان وثورات الغضب.

وفي دراسة ويلتش (Welch, 1995) عن فعاليّة التدريب السلوكي– المعرفي للوالدين والعلاج الجمعي للأطفال في معالجة سلوك عدم الطاعة لديهم، تمّ دراسة 21 أسرة لديها أطفالٌ يبدون سلوك عدم الطاعة، في عيادة خاصة للمرضى، حيث تمّ تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات علاجية: الأولى تلقّى فيها الآباء تدريبهم دون مشاركة الأطفال، والثانية تمّ فيها تقديم العلاج الجمعي للأطفال دون مشاركة الوالدين، أما المجموعة الثالثة فقد تلقى فيها الوالدان والأطفال كلا المعالجتين، كما كانت هنالك مجموعة أخرى ضابطة، لم تتلق أية معالجة. وقد أشارت النتائج إلى انخفاض ملحوظ في سلوك عدم الطاعة لدى الأطفال بعد إدخال المعالجة على مجموعة الوالدين والمجموعة المزدوجة، ولكن لم يحدث ذلك في مجموعة الأطفال، وقد كانت المعالجة فعالة بشكل خاص بالنسبة للأمهات مقارنةً بالآباء.

وهدفت دراسة أوديل (O'Dell, 1991) الى تعرّف أثر النمذجة الرمزية في الكفاءة الذاتية. تألفت العينة من 60 أماً، تمّ توزيعهنّ بطريقة عشوائية ضمن المجموعة التجريبية أو الضابطة. وقد تمّ عرض شريط فيديو على جميع الأمهات في المجموعتين، يبيّن برنامجاً لمعالجة عدم الطاعة لدى الأطفال. وقد شاهدت الأمهات في المجموعة التجريبية عرضاً مصوراً بالفيديو، يتضمن النمذجة كجزء من جلسات علاج مسجلة لأم وابنها، كما لو أنهما خضعا فعلاً للعلاج. وقد كانت النمذجة تتضمن إفادة الأم بفعالية من المهارات التي تعلمتها من البرنامج، إضافةً إلى تغيّر سلوك ابنها وتغيّر طريقة تفاعلهما معاً قبل المعالجة وبعدها.وقد بيّنت النتائج أن إدخال النمذجة لم يؤدّ إلى زيادة مستويات الكفاءة الذاتية، أو فعالية العلاج.

وهدفت دراسة سوفرونوف وفاربوتكو (Sofronoff & Farbotko, 2002) إلى تحسين الكفاءة الذاتية الوالدية في إدارة السلوكات المشكلة لدى الأطفال المرتبطة بمتلازمة أسبيرجر (Asperger Syndrome). وقد تمّ تطبيق البرنامج التدريبي الوالدي على مجموعتين: تدربت الأولى منهما في ورشة عمل استمرت يوماً واحداً، أما الثانية فقد تلقّت ستّ جلسات فردية، إضافةً إلى مجموعة ضابطة ثالثة، لم تتلقّ أية معالجة. وأشارت النتائج إلى أن المشتركين في المجموعتين اللتين تلقتا المعالجة أفادوا بانخفاض المشكلات السلوكية، وزيادة الكفاءة الذاتية مقارنةً بالمجموعة الضابطة، حتى بعد فترتي متابعة استمرت الأولى أربعة أسابيع، والثانية ثلاثة أشهر. كما بيّنت النتائج فرقاً بين الآباء والأمهات، حيث ازداد الشعور بالكفاءة الذاتية بشكل أكبر لدى الأمهات مقارنةً بالآباء.

وفي دراسة أجرتها ولفسون وليكس وفاترمان (Wolfson, Lacks & Futterman, 1992) بهدف البحث في أثر التدريب الوالدي على أنماط النوم لدى الطفل والضغط النفسي لدى الوالدين والكفاءة الذاتية المدركة، تمّ توزيع 60 من الأزواج على مجموعتين: الأولى تجريبية تتلقى تدريباً على التقنيات السلوكية التي تعزز أنماط النوم الصحية لدى الأطفال، والأخرى ضابطة. وبعد 6-8 أسابيع، كان أطفال أولئك المشاركين في المجموعة التجريبية أفضل من حيث أنماط النوم من أطفال المجموعة الضابطة بصورة ذات دلالة. كما أن الآباء والأمهات في المجموعة التجريبية كانوا يستيقظون بصورة أقل للاستجابة للطفل، وأفادوا بازدياد كفاءتهم الذاتية مقارنةً بالمجموعة الضابطة. أما المجموعة الضابطة فقد أفاد المشاركون فيها بازدياد شعورهم بالضغط النفسي مع الزمن.

وبحث فليشر (Fleisher, 2003) في سعي الأمهات لطلب المساعدة لأطفالهنّ، ودور الكفاءة الذاتية الوالدية في ذلك. وقد بلغ عدد الأمهات المشاركات في الدراسة 93 أماً، كنّ يراجعن طبيباً

عاماً أو طبيباً نفسياً لمعالجة أطفالهنّ. وقد تمّ تقديم المقاييس لهن قبل أن يحصلن على موعد مع الطبيب، وبعد حضورهنّ إلى الموعد. واستُخدمت قائمة جرد لأعراض الأطفال (Pediatric Symptom Checklist)، ومقياس للإحساس بالكفاءة الوالدية (Parenting Sense of Competence Scale) ومقياس للضغط النفسي الوالدي (Parenting Stress Index). وقد أشارت النتائج إلى أن الأمهات الأكثر ثقةً بكفاءتهن في التنشئة الوالدية كنّ يسعين لطلب المساعدة بصورة أقل. كما أظهرت الأمهات انخفاضاً في اعتقادهنّ بمدى قدراتهنّ على التنشئة الوالدية عندما كنّ يتوقعن ضغوطاً نفسية أكبر.

وقام الرشدان (2006) بدراسة هدفت إلى تعرّف أثر تدريب الأمهات على مهارات تعديل السلوك في تحسين سلوك الطاعة لدى الأطفال وتحسين تفاعل الأُمهات مع أطفالهن وبلغ عدد أفراد الدراسة (34) أُماً تتراوح أعمار أطفالهن بين (5-8) سنوات. وتمّ توزيع الأمهات عشوائياً إلى مجموعتين: الأولى تجريبية والثانية ضابطة، وبلغ عدد أفراد كل مجموعة (17) أُماً وأطفالهن. وطبقت الدراسة في منطقة عمان الشرقية، حيث خضعت الأمهات في المجموعة التجريبيّة إلى برنامج تدريبي على تطبيق مهارات التعزيز، والتعزيز الرمزي، وتكلفة الاستجابة، والإقصاء، لمدة ثمانية عشر أسبوعاً بمعدل جلسة واحدة في الأسبوع مدة كل جلسة ساعتان ونصف، وتمّ استخدام مقياس سلوك عدم الطاعة وتفاعل الأمهات، وتمّ القياس في ثلاث مراحل: القياس القبلي والبعدي والمتابعة بعد شهرين. وكشفت نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) فروقاً ذات دلالة بين المجموعتين التجريبيّة والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في تحقيق الهدف من الدراسة.

لقد أظهرت الدراسات السابقة فاعلية الأساليب السلوكية بشكل عام في التعامل مع سلوك عدم الطاعة لدى الأطفال. كما أظهرت دور تدريب الوالدين في تحسن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لديهم. وهناك ندرة في الأبحاث التي تتناول استخدام استراتيجية إعادة التصور وخاصة فيما يتعلق بالتعامل مع مشكلة سلوك عدم الطاعة.

مشكلة الدراسة وفرضياتها:

يُعَدّ سلوك عدم الطاعة من أهم المشكلات السلوكية وأكثرها شيوعاً لدى الأطفال، ويمكن أن يقوى هذا السلوك في حال تركه دون معالجة، مما يؤثر سلباً على الطفل والأسره والمجتمع ويشكل خطراً على مستقبل الطفل، ويترك لدى الأم شعوراً بالعجز. ومن المتوقع أن يسهم تدريب الأمهات على استخدام التعزيز التفاضلي وإعادة التصور في معالجة سلوك عدم الطاعة لدى الأطفال، وفي تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأمهات.

ومن هذا المنطلق، فإن الغرض من هذه الدراسة هو استقصاء فاعلية تدريب الأُمهات على التعزيز التفاضلي وإعادة التصور في خفض سلوك عدم الطاعة لدى أطفالهن وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لديهن، من خلال فحص الفرضيات الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في خفض سلوك عدم الطاعة لدى الأطفال، مقاساً بمقياس التقييم العام لسلوك عدم الطاعة ومقياس مظاهر سلوك عدم الطاعة بين مجموعات الدراسة على القياس البعدي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأُمهات بين مجموعات الدراسة على القياس البعدي.
3. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في خفض سلوك عدم الطاعة، مقاساً بمقياس التقييم العام لسلوك عدم الطاعة ومقياس مظاهر سلوك عدم الطاعة، بين مجموعات الدراسة على قياس المتابعة.
4. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأمهات بين مجموعات الدراسة على قياس المتابعة.

التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة:

1. سلوك عدم الطاعة:

"رفض الأطفال اتباع التعليمات والقوانين التي وضعت من قبل الوالدين أو المعلمين أو الكبار" (McMahon & Forehand, 2003, P.1).

ويعرف إجرائياً برفض الطفل تنفيذ تعليمات الأم كما يقاس بدلالة الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس التقييم العام لسلوك عدم الطاعة، ومقياس مظاهر سلوك عدم الطاعة.

2. الكفاءة الذاتية المدركة:

مدركات الأفراد حول قدرتهم على الأداء (Cervone, 2000).

وتعرف الكفاءة الذاتية المدركة إجرائياً بقناعة الأم بمدى فاعليتها كأم ومدى رضاها عن دورها كما تقاس بالدرجة التي تحصل عليها الأم على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

3. التعزيز التفاضلي:

يعرف إجرائياً لأغراض هذه الدراسة ببرنامج التعزيز التفاضلي الموجه للامهات والمتمثل بمجموعة من الإجراءات والنشاطات المستندة إلى أسلوب تحليل السلوك التطبيقي؛ حيث يتم تدريب الأمهات على تحديد سلوك عدم الطاعة لدى أطفالهن وقياسه والعمل على تحليله ثم تقديم التعزيز عند امتناع الطفل عن القيام بسلوك عدم الطاعة، ويتكون البرنامج من (10) جلسات.

4. "إعادة التصور":

يعرف إجرائياً ببرنامج إعادة التصور والمتمثل بمجموعة من

الإجراءات والنشاطات المستمدة من النظرية المعرفية لتعديل الإدراك بهدف تغيير الطريقة التي يفكر بها الأفراد حول المواقف التي يواجهونها، ويتضمن توضيح الأساس المنطقي للإجراء، وتقديم لمحة عامة عنه وعن كيفية التدريب على خطواته، بدءاً بتحديد المدركات والمشاعر السلبية، والانتباه إلى المدركات الإيجابية، وصولاً إلى تعديل الإدراك نحو الموقف المشكل، ويتكون البرنامج من (10) جلسات.

الطريقة والإجراءات

تألف أفراد الدراسة من جميع الأمهات وأطفالهن المستفيدات من برامج التدريب الوالدية في مركز خاص للإرشاد، وهو مركز يقع في مدينة عمان في الأردن ويقدم دورات تدريبية واستشارات للأمهات والآباء في مجال الأساليب الوالدية الفعالة وطرق التعامل مع مشكلات الأطفال والمراهقين، واللواتي حضرن من أجل طلب الاستشارة في كيفية التعامل مع أبنائهن الذين يظهر لديهم سلوك عدم الطاعة.

وقد تمّ اختيار (51) أُماً و(51) طفلاً تتراوح أعمارهم ما بين (5–10) سنوات، حيث قامت كل أم بتحديد طفل واحدٍ لها لاحظت ممارسته لسلوك عدم الطاعة بشكل متكرر، وانطبقت عليه معايير تقييم سلوك عدم الطاعة حسب مقياسي التقييم العام لسلوك عدم الطاعة ومظاهر سلوك عدم الطاعة، ليتم تطبيق البرنامج عليه في المنزل من خلال تدريب أمه على إجراءات البرنامج في المركز؛ حيث تم اختيار الأطفال الذين حصلوا حسب تقييم أمهاتهم على درجة (60) فأكثر على مقياس سلوك عدم الطاعة، أي الذين حصلوا على درجة (5) كحد أدنى على اثنتي عشرة فقرة على مقياس التقييم العام لسلوك عدم الطاعة، حيث تُعبر القيم من (1 – 4) عن ممارسة سلوك الطاعة، أما القيم من (5–10) فتُعبر عن ممارسة الطفل لسلوك عدم الطاعة.

وتميز أفراد الدراسة بالتجانس من حيث التشابه في الظروف الاقتصادية والاجتماعية لجميع الأمهات ومكان السكن في منطقة عمان الغربية. وقد تمّ توزيع الأمهات عشوائياً وبالتساوي إلى ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، وبلغ عدد الأُمهات في كل مجموعة (17) أُماً و(17) طفلاً من أطفالهن لديهم سلوك عدم الطاعة، حيث تدربت المجموعة التجريبية الأولى على برنامج التعزيز التفاضلي في حين تدربت المجموعة التجريبية الثانية على برنامج إعادة التصور أما المجموعة الثالثة الضابطة فلم تتلقَ أي تدريب.

أدوات الدراسة:

تمّ استخدام ثلاث أدوات لجمع البيانات حيث تمّ بناء مقياسين لقياس سلوك عدم الطاعة عند الأطفال، كما تمّ استخدام مقياس للكفاءة الذاتية لدى الأمهات. إضافةً إلى بناء برنامجين لخفض سلوك عدم الطاعة أحدهما يقوم على التعزيز التفاضلي والآخر على إعادة التصور.

1. مقياس التقييم العام لسلوك عدم الطاعة

بُني هذا المقياس بهدف قياس سلوك عدم الطاعة بشكل عام، واشتقت فقراته من خلال مراجعة الأدب المتعلق بسلوك عدم الطاعة، واستطلاع آراء الأُمهات حول مظاهر هذا السلوك.

وتكون المقياس من (12) فقرة، تمثل كل فقرة موقفاً سلوكياً يتعلق بممارسة الطفل لسلوك عدم الطاعة بشكل عام. وتجيب الأمهات على كل فقرة من فقرات المقياس وفق متدرج من (صفر-10) حسب ممارسة طفلها للسلوك. وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس ما بين (صفر – 120)، وتمثل الدرجة (60) درجة قطع ما بين سلوك الطاعة وعدم الطاعة، بحيث تعبر الدرجة التي تزيد عن (60) عن سلوك عدم الطاعة بمختلف مظاهره وبشكل عام.

وتمّ التحقق من صدق المقياس من خلال عرضه على أحد عشر محكماً ومحكمة من المتخصصين في مجال الإرشاد النفسي والصحة النفسية من جامعة عمان العربية والجامعة الأردنية، وجامعة عمان الأهلية، حيث أبدى هؤلاء المحكمون مجموعة من الملاحظات تتعلق بإجراء تغييرات طفيفة. واعتمدت نسبة الاتفاق بين المحكمين 80% فأكثر، للإبقاء على الفقرة دون تعديل.

وللتحقق من ثبات المقياس تمّ تطبيق المقياس مرتين بفارق اسبوعين على عينة مكونة من (29) أُماً وأطفالهن من خارج عينة الدراسة في منطقة عمان الغربية، وتمّ حساب معامل ارتباط بيرسون، حيث بلغ (0.94) وهو دال عند مستوى $\propto \geq 0.05$

2. مقياس مظاهر سلوك عدم الطاعة

بُني هذا المقياس بهدف قياس سلوك عدم الطاعة في مواقف محددة، استناداً لما جاء في الأدب النظري حول هذا المفهوم واستطلاع آراء الأمهات، إضافة إلى الإفادة من مقياس الرشدان (2009) لسلوك عدم الطاعة.

وقد تكوّن المقياس من (44) فقرة، تمثل كل فقرة موقفاً سلوكياً يتعلق بممارسة الطفل مظهراً محدداً من مظاهر سلوك عدم الطاعة في مجالات الدراسة والمدرسة، والترتيب والنظام والنظافة، والأكل واللباس والنوم، والأنشطة وقضاء الوقت داخل المنزل وخارجه، وإثبات الذات، والعلاقات الأسرية والتعاون والمشاركة.

وتجيب الأمهات على كل فقرة من فقرات المقياس وفق متدرج خماسي هو: يحدث بدرجة كبيرة جداً، أو يحدث بدرجة كبيرة، أو يحدث بدرجة متوسطة، أو يحدث بدرجة قليلة، أو لا يحدث أبداً، حسب ممارسة الطفل للسلوك المستهدف. ويصحح المقياس بإعطاء الإجابات الأوزان 5، 4، 3، 2، 1 بالترتيب.

وتتراوح درجات المقياس بين (44 - 220) درجة، وتعتبر الدرجة (110) درجة القطع بين سلوك الطاعة أو عدم الطاعة. وتشير الدرجات المرتفعة على المقياس إلى ممارسة سلوك عدم الطاعة بشكل مرتفع.

تمّ التحقق من صدق المقياس من خلال عرضه على أحد عشر محكماً من المختصين في مجال الإرشاد والصحة النفسية من جامعة عمان العربية للدراسات العليا والجامعة الأردنية وجامعة عمان الأهلية، واعتمدت نسبة الاتفاق بين المحكمين 80% فأكثر للإبقاء على الفقرة دون تعديل.

وللتحقق من ثبات مقياس مظاهر سلوك عدم الطاعة، تمّ تطبيق الاختبار على عينة مكونة من (32) أماً وأطفالهن من خارج عينة الدراسة في منطقة عمان الغربية، وأعيد تطبيق الاختبار بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، وتمّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، حيث بلغ معامل الارتباط (0.90) وهو دال عند مستوى ≤ 0.05 .

3. مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأمهات

تمّ استخدام مقياس الكفاءة الذاتية المدركة (رضوان، 1997)، في صيغته المعربة والمحتوية معايير الصدق والثبات المناسبة، ويتألف المقياس من عشرة بنود، يُطلب فيها من المفحوص الإجابة وفق متدرج يتضمن الإجابات (لا، نادراً، غالباً، دائماً). ويتراوح المجموع العام للدرجات بين (10– 40) حيث تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض الكفاءة الذاتية المدركة، بينما تشير الدرجة العالية إلى ارتفاع الكفاءة الذاتية.

وقد قام رضوان (1997) بالتحقق من صدق المقياس بحساب درجة الارتباط بين المقياس ومحك خارجي هو اختبار بيرنروتر للشخصية وكان معامل الارتباط (0.85). وتمّ التحقق من الثبات بإعادة التطبيق بفاصل ستة أسابيع على عينة مكونة من 37 مفحوصا، وكان معامل الارتباط بين التطبيقين (0.71).

هذا وقد تمّ تعديل هذا المقياس لأغراض الدراسة الحالية، حيث تمّ إجراء بعض التغييرات التي تتعلق بمدرج الإجابة بحيث أصبح كالتالي: لا تنطبق وتأخذ درجة (1)، تنطبق إلى درجة قليلة وتأخذ درجة (2)، تنطبق إلى درجة متوسطة وتأخذ (3) درجات، تنطبق إلى درجة كبيرة تأخذ (4) درجات، وبصياغة العبارات بصيغة تخاطب المؤنث.

وتمّ التحقق من صدق مقياس الكفاءة الذاتية المعدّل من خلال عرضه على أحد عشر محكماً من المختصين في مجال الإرشاد والصحة النفسية، من جامعة عمان العربية والجامعة الأردنية وجامعة عمان الأهلية، واعتمدت نسبة الاتفاق بين المحكمين 80% فأكثر، للإبقاء على الفقرة دون تعديل.

وللتحقق من ثبات مقياس الكفاءة الذاتية فقد تمّ تطبيق الاختبار على عينة مكونة من (30) أماً من خارج عينة الدراسة في منطقة عمان الغربية، وأعيد تطبيق الاختبار مرة أخرى بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، وتمّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، حيث بلغ (0.77) وهو دال عند مستوى ≤ 0.05 .

4.برنامج التعزيز التفاضلي

يستند البرنامج إلى منحى تعديل السلوك، ويعتمد مفاهيم نظرية الإشراط الإجرائي، ويهدف إلى تعزيز الطفل عند عدم قيامه بالسلوك غير المرغوب فيه أو عند خفضه السلوك لمستويات أقل، ويعتبر هذا الإجراء من إجراءات خفض السلوك الإيجابية، حيث يوضع السلوك المستهدف بعد تحديده تحت إجرائي الإطفاء وضبط السلوك، بهدف تعليم الطفل كيفية تمييز أنّ حصوله على التعزيز يتمّ فقط عند امتناعه عن القيام بسلوك عدم الطاعة وقيامه بأي سلوك آخر أو سلوك نقيض أو عند التناقص التدريجي لذلك السلوك. ويتضمن البرنامج تحديد الأهداف العامة والخاصة، والأساليب والإجراءات لكيفية التدريب بشكل فعّال، إضافةً إلى الأنشطة والواجبات المنزلية وإعطاء التغذية الراجعة والتقييم، وتكون البرنامج من عشرة جلسات مدة كل جلسة ساعتان ونصف الساعة.

5. برنامج إعادة التصور

يستند البرنامج إلى تعديل السلوك المعرفي، ويرتكز على مفاهيم عملية إعادة البناء المعرفي، حيث ينطلق من أساس تغيير مدركات الفرد من أجل إحداث تغيير في السلوك. ويتمحور هذا الإجراء حول تغيير إدراك الفرد لحدث أو موقف، ومن ثم مساعدته على رؤية الأمور وإدراكها بصورة جديدة أو إطار جديد يساعد في تغيير مشاعره وتغيير خياراته المدركة. ويتطلب تطبيق الإجراء استكشاف كيفية إدراك الفرد المعتادة لحدث أو موقف ما، ومن ثم منحه إطاراً أو رؤية جديدة للموقف تساعده على تغيير المعنى الذي يفسر فيه الحدث وبالتالي تغيير مشاعره وسلوكاته.

وللتحقق من صدق البرنامجين تمّ عرضهما على ثمانية محكمين من ذوي الاختصاص، للإفادة من خبراتهم وملاحظاتهم حول أهداف وإجراءات وأنشطة البرنامجين، وقد أجمع المحكمون على ملاءمة البرنامجين للأهداف.

الإجراءات:

تضمنت إجراءات هذه الدراسة الخطوات التالية:

1. توجيه دعوة إلى الأمهات المستفيدات من برامج التوعية والتدريب الوالدي للتعامل مع الطفل في مركز للإرشاد، للمشاركة في دورة للتدريب على التعامل مع سلوك عدم الطاعة لدى الأطفال.
2. الاجتماع مع الأمهات المتطوعات، وإجراء القياس القبلي، وتحديد أفراد الدراسة من جميع الأمهات اللواتي حصلن على درجات تزيد عن (5) في مقياس التقييم العام لسلوك عدم الطاعة في جميع الفقرات، وعددهن (51) أماً.
3. توزيع أفراد الدراسة عشوائياً – بإجراء القرعة – على ثلاث مجموعات: اثنتين تجريبيتين وأخرى ضابطة، وتألفت كل مجموعة من (17) أماً وأطفالهن.

4. عقد لقاء قبل البدء بتنفيذ الجلسات، لتوضيح آلية العمل، وتحديد أيام التدريب المتعلقة بكل برنامج.
5. تطبيق القياس البعدي بعد انتهاء التدريب. وتطبيق قياس المتابعة بعد ثلاثة أسابيع من القياس البعدي على جميع أفراد الدراسة.

وقد استخدم تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لفحص الفرضيات لاستقصاء أثر المعالجة التجريبيّة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

لفحص الفرضية الأولى المتعلقة بالفروق بين متوسطات المجموعات في سلوك عدم الطاعة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واجراء تحليل التباين المشترك لدرجات المجموعات الثلاث في مقياسي عدم الطاعة، والجدول (1) يبين النتائج.

الجدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد مجموعات الدراسة على مقياسي سلوك عدم الطاعة

البعد	المجموعة	القياس القبلي		القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
سلوكات تتعلق بالدراسة والمدرسة	التدريب على التعزيز التفاضلي	17.47	5.58	9.53	2.12
	التدريب على اعادة التصور	21.12	3.77	10.41	2.37
	المجموعة الضابطة	18.47	4.98	19.88	6.05
سلوكات تتعلق بالترتيب والنظافة والنظام	التدريب على التعزيز التفاضلي	29.82	5.59	14.88	3.66
	التدريب على اعادة التصور	29.25	5.34	14.63	3.12
	المجموعة الضابطة	27.35	6.33	29.00	4.43
سلوكات تتعلق بالأكل واللباس والنوم	التدريب على التعزيز التفاضلي	27.00	3.34	13.65	3.72
	التدريب على اعادة التصور	27.76	4.07	13.53	2.27
	المجموعة الضابطة	26.47	3.71	28.06	3.09
سلوكات تتعلق بالأنشطة وقضاء الوقت داخل المنزل وخارجه	التدريب على التعزيز التفاضلي	26.44	4.16	13.71	3.41
	التدريب على اعادة التصور	30.00	3.27	15.06	3.21
	المجموعة الضابطة	26.35	5.31	29.25	5.16
سلوكات تتعلق بإثبات الذات	التدريب على التعزيز التفاضلي	32.71	6.71	15.24	3.07
	التدريب على اعادة التصور	36.59	4.66	16.94	3.38
	المجموعة الضابطة	31.29	6.94	34.94	7.03
سلوكات تتعلق بالعلاقات والتعاون والمشاركة	التدريب على التعزيز التفاضلي	23.59	3.37	12.53	2.98
	التدريب على اعادة التصور	25.86	2.82	12.73	2.87
	المجموعة الضابطة	21.59	4.82	23.06	4.19
الدرجة الكلية لمقياس مظاهر سلوك عدم الطاعة	التدريب على التعزيز التفاضلي	155.47	24.66	79.53	14.40
	التدريب على اعادة التصور	160.76	29.87	80.06	14.01
	المجموعة الضابطة	151.53	26.86	162.47	26.29
مقياس التقييم العام لسلوك عدم الطاعة	التدريب على التعزيز التفاضلي	99.12	12.56	23.76	14.85
	التدريب على اعادة التصور	105.06	6.63	27.06	10.87
	المجموعة الضابطة	93.47	15.37	94.82	17.94

يتضح من الجدول (1) وجود فروق في المتوسطات الحسابية بين مجموعة الأمهات التي تلقت تدريباً على التعزيز التفاضلي، والامهات اللواتي تلقين تدريبا على اعادة التصور، والامهات اللواتي لم يتعرضن لاي من اشكال التدريب على مختلف ابعاد مظاهر سلوك عدم الطاعة وعلى مقياس التقييم العام لسلوك عدم الطاعة، ومن أجل التحقق من أن الفروق بين المتوسطات الحسابية دالة إحصائياً تمّ إجراء تحليل التباين المشترك (ANCOVA) والجدول (2) يبيّن النتائج.

الجدول (2): تحليل التباين المشترك للفروق في سلوك عدم الطاعة بين مجموعات الدراسة على مقياسي سلوك عدم الطاعة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	الدلالة
سلوكات تتعلق بالدراسة والمدرسة	القياس القبلي	100.53	1	100.53	7.30	0.01
	المجموعات	1161.60	2	580.80	42.15	0.00
	الخطأ	647.59	47	13.78		
	المجموع	1909.72	50			
سلوكات تتعلق بالترتيب والنظافة والنظام	القياس القبلي	151.43	1	151.43	13.41	0.00
	المجموعات	2359.53	2	1179.76	104.49	0.00
	الخطأ	508.07	45	11.29		
	المجموع	3019.02	48			
سلوكات تتعلق بالأكل واللباس والنوم	القياس القبلي	69.46	1	69.46	8.42	0.01
	المجموعات	2436.64	2	1218.32	147.73	0.00
	الخطأ	387.60	47	8.25		
	المجموع	2893.70	50			
سلوكات تتعلق بالأنشطة وقضاء الوقت داخل المنزل وخارجه	القياس القبلي	240.71	1	240.71	21.81	0.00
	المجموعات	2479.33	2	1239.66	112.30	0.00
	الخطأ	463.65	42	11.04		
	المجموع	3183.69	45			
سلوكات تتعلق بإثبات الذات	القياس القبلي	299.40	1	299.40	17.05	0.00
	المجموعات	4349.18	2	2174.59	123.80	0.00
	الخطأ	825.54	47	17.56		
	المجموع	5474.12	50			
سلوكات تتعلق بالعلاقات والتعاون والمشاركة	القياس القبلي	160.94	1	160.94	20.71	0.00
	المجموعات	1317.83	2	658.92	84.78	0.00
	الخطأ	341.96	44	7.77		
	المجموع	1820.72	47			
الدرجة الكلية لمقياس مظاهر سلوك عدم الطاعة	القياس القبلي	4708.59	1	4708.59	17.28	0.00
	المجموعات	80908.79	2	40454.39	148.44	0.00
	الخطأ	12808.82	47	272.53		
	المجموع	98426.20	50			
مقياس التقييم العام لسلوك عدم الطاعة	القياس القبلي	2730.20	1	2730.20	16.38	0.00
	المجموعات	56811.12	2	28405.56	170.41	0.00
	الخطأ	7834.27	47	166.69		
	المجموع	67375.59	50			

يتضح من الجدول (2) ان الاختلاف بين المجموعات بلغ مستوى الدلالة الاحصائية، حيث ان قيم الاحصائي (ف) لأبعاد مقياس مظاهر سلوك عدم الطاعة والدرجة الكلية ومقياس التقييم العام لسلوك عدم الطاعة بلغ (42.15، 104.49، 147.73، 112.30، 123.80، 84.78، 148.44، 170.41) وجميع هذه القيم دالة عند مستوى 0.05 فاقل. ومن اجل التعرف بين اي من مجموعات الدراسة تقع الفروق تم اجراء اختبار شافيه للمقارنات البعدية والجدول (3) يبين نتائج ذلك.

الجدول (3): نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية بين مجموعات الدراسة في سلوك عدم الطاعة

البعد	المجموعة	التدريب على اعادة التصور	المجموعة الضابطة
سلوكات تتعلق بالدراسة والمدرسة	التدريب على التعزيز التفاضلي	-0.88	-10.35*
	التدريب على اعادة التصور		-9.47*
سلوكات تتعلق بالترتيب والنظافة والنظام	التدريب على التعزيز التفاضلي	0.26	-14.12*
	التدريب على اعادة التصور		-14.38*
سلوكات تتعلق بالأكل واللباس والنوم	التدريب على التعزيز التفاضلي	0.12	-14.41*
	التدريب على اعادة التصور		-14.53*
سلوكات تتعلق بالأنشطة وقضاء الوقت داخل المنزل وخارجه	التدريب على التعزيز التفاضلي	-1.36	-15.54*
	التدريب على اعادة التصور		-14.19*
سلوكات تتعلق بإثبات الذات	التدريب على التعزيز التفاضلي	-1.71	-19.71*
	التدريب على اعادة التصور		-18.00*
سلوكات تتعلق بالعلاقات والتعاون والمشاركة	التدريب على التعزيز التفاضلي	-0.20	-10.53*
	التدريب على اعادة التصور		-10.33*
الدرجة الكلية لمقياس مظاهر سلوك عدم الطاعة	التدريب على التعزيز التفاضلي	-0.53	-82.94*
	التدريب على اعادة التصور		-82.41*
مقياس التقييم العام لسلوك عدم الطاعة	التدريب على التعزيز التفاضلي	-3.29	-71.06*
	التدريب على اعادة التصور		-67.76*

يتضح من الجدول (3) ان هناك فروق دالة احصائيا بين مجموعة الامهات اللواتي تلقين تدريبا على التعزيز التفاضلي ومجموعة الامهات في المجموعة الضابطة حيث ان الامهات اللواتي تلقين تدريبا على التعزيز التفاضلي انخفض لدى أطفالهن سلوك عدم الطاعة بمستوى دال احصائيا على جميع ابعاد مقياس مظاهر سلوك عدم الطاعة وعلى مقياس التقييم العام لسلوك عدم الطاعة.

ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى آلية عمل التعزيز التفاضلي، حيث يسهم في تعلم التمييز بين السلوك المناسب وغير المناسب الذي يتلقى عنده الطفل أو لا يتلقى التعزيز، مما يؤدي إلى إطفاء للسلوك غير المناسب نتيجة إضعاف العلاقة بين سلوك عدم الطاعة والنواتج المعززة له. ويتضمن ذلك تحديد المعزز المسؤول عن بقاء تعزيز سلوك عدم الطاعة، ثم تجاهله وعدم إعطائه الانتباه مما يخفض من احتمال حدوثه، مع الانتباه للسلوك المختلف أو النقيض لسلوك عدم الطاعة.

واتفقت هذه النتيجة مع عدة دراسات سابقة، توصلت إلى أن التعزيز التفاضلي كان فعالاً في خفض سلوك عدم الطاعة (إبراهيم، Burkhart, 1987; Neidert, et. al, 2005; Groski, et. al. 2005; 2005).

كما تبين من الجدول (3) ان هناك فروقاً دالة احصائيا بين مجموعة الامهات اللواتي تلقين تدريبا على اعادة التصور ومجموعة الامهات في المجموعة الضابطة؛ حيث أن الأمهات اللواتي تلقين تدريبا على إعادة التصور انخفض لديهن سلوك عدم الطاعة بمستوى دال احصائيا على الدرجة الكلية لمقياس سلوك عدم الطاعة وأبعاده الفرعية وعلى مقياس التقييم العام لسلوك عدم الطاعة.

ويمكن أن تُعزى نتيجة الدراسة الحالية إلى آلية عمل إجراء إعادة التصور، المتمثلة "بتعديل الإدراك" حيث يستند هذا الإجراء إلى العلاج المعرفي الذي يفترض أنّ المدركات تؤثر في السلوكات، وأن المشكلة تحدث نتيجة لإدراك أو تفسير الفرد للحدث؛ ولذا يتمثل الهدف الرئيس من العلاج المعرفي في محاولة تغيير الأفكار الخاطئة، من خلال عملية "إعادة البناء المعرفي"، وتتضمن تعديل تفكير الفرد ومفاهيمه واتجاهاته، من خلال التعرف إلى المدركات المشوهة أو السلبية، وعمليات العزو الخاطئ، التي تؤدي إلى شعور الفرد بالتوتر والقلق والانزعاج، ومن ثم تزويد الفرد بإطار أو تصور أو رؤية جديدة للموقف، تساعده على تعديل وإعادة بناء تصوراته، من خلال تقديم تفسيرات مختلفة، تساعد على النظر إلى الموقف من زوايا متعددة. وتزوده بمعاني جديدة، يمكن استبدال التفسيرات القديمة بها؛ إذ إنّ تغيّر المدركات يؤدي إلى تغيّر في المشاعر والتصرفات. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي أظهرت فاعلية برامج تدريب الأمهات على خفض سلوك عدم الطاعة لدى أطفالهن باستخدام الأساليب المعرفية (Welch, 1995).

كذلك اتضح من الجدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية على مقياس سلوك عدم الطاعة وأبعاده ومقياس التقييم العام لسلوك عدم الطاعة بين الامهات اللواتي تلقين تدريبا على التعزيز التفاضلي والامهات اللواتي تلقين تدريبا على اعادة التصور.

ويمكن أن يعزى ذلك الى كون البرنامجين يستخدمان أساليب متشابهة مثل: النمذجة، والأنشطة، والمناقشة، والواجب البيتي، والحوار، ومجموعات العمل الصغيرة، وإعطاء الأمثلة، والنشرات، والشفافيات.

ولفحص الفرضية الثانية" المتعلقة بالفروق بين المجموعات في الكفاءة الذاتية المدركة لدى الامهات، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واجراء تحليل التباين المشترك والجداول (4) و(5) و(6) تبين النتائج.

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعات الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأمهات

المجموعة	القياس القبلي		القياس البعدي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التدريب على التعزيز التفاضلي	22.18	7.26	33.00	3.57
التدريب على اعادة التصور	18.71	4.78	33.00	2.67
المجموعة الضابطة	19.53	4.82	19.29	4.07

يتضح من الجدول (4) وجود فروق في المتوسطات في مستوى الكفاءة الذاتية بين المجموعة التي تلقت تدريباً على التعزيز التفاضلي والمجموعة التي تلقت تدريبا على اعادة التصور والمجموعة الضابطة. ومن أجل التحقق من أن الفروق بين المتوسطات الحسابية دالة إحصائياً تمّ إجراء تحليل التباين المشترك (ANCOVA) والجدول (5) يبيّن النتائج.

الجدول (5): تحليل التباين المشترك للفروق في مستوى الكفاءة الذاتية تبعا لمجموعات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	الدلالة
القياس القبلي	38.09	1	38.09	3.28	0.08
المجموعات	2078.57	2	1039.28	89.55	0.00
الخطأ	545.44	47	11.61		
المجموع	2662.10	50			

يتضح من الجدول(5) ان الفروق بين المجموعات في مستوى الكفاءة الذاتية بلغت مستوى الدلالة الاحصائية، حيث ان قيمة الاحصائي (ف) بلغت (89.55) هذه القيمة دالة عند مستوى 0.05 فأقل، ومن أجل التعرف بين أي من مجموعات الدراسة تقع الفروق تم اجراء اختبار شافيه للمقارنات البعدية والجدول (6) يبين النتائج.

الجدول (6): نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية بين مجموعات الدراسة في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأمهات

المجموعة	التدريب على اعادة التصور	المجموعة الضابطة
التدريب على التعزيز التفاضلي	0.00	*13.71
التدريب على اعادة التصور		*13.71

يتضح من الجدول (6) ان هناك فروق دالة احصائيا بين كل من المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة.

ويمكن أن تُعزى نتيجة الدراسة الحالية في تحسين الكفاءة الذاتية إلى الإفادة من البرنامجين في تزويد الأمهات بمهارات ساعدتهن في تعلم كيفية إدارة أطفالهن، والسيطرة على سلوك عدم الطاعة لديهم. وقد أدى تمكين الأمهات بالمعلومات والمهارات إلى تحسين إحساسهن بالكفاءة الذاتية حيث شعرنَ بأنهن قادرات على التعامل مع السلوك المستهدف بفعالية وإيجابية، وعلى التفاعل الإيجابي مع أطفالهن، وعلى إدارة أنفسهن فيما يتعلق بالتفاعل السلبي وضبط الذات، حيث إن التغيير الذي حدث في سلوك الأطفال أدى إلى إحساس الأمهات بالسيطرة على الموقف؛ وبالتالي أدى إلى تحسين مستوى إحساسهن بالكفاءة الذاتية.

واتفقت هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراسات أخرى هدفت إلى تدريب الأمهات على استخدام أساليب سلوكية بهدف خفض السلوك المشكل (Wolfson, Lacks, ; Sofronoff & Farbtoko, 2002 & Futterman, 1992)، واختلفت مع دراسة أوديل (O'Dell, 1991).

وقد ساعد إجراء إعادة التصور الأمهات في مراجعة طريقة إدراكهن وتفسيرهن للأحداث، وتعديل مهاراتهن التفاعلية مع أطفالهن، إضافة إلى تحويل التركيز من أنماط العزو السلبية للسلوك إلى أنماط أخرى إيجابية أو محايدة، مما أدى إلى تطوير الكفاءة الذاتية لديهن.

كما اتضح من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة بين الامهات اللواتي

تلقين تدريبا على التعزيز التفاضلي والامهات اللواتي تلقين تدريبا على اعادة التصور.

ولفحص "الفرضية الثالثة" المتعلقة بالفروق في سلوك عدم الطاعة على قياس المتابعة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واجراء تحليل التباين المشترك للفروق بين المجموعات في قياس المتابعة والجداول (7) و(8) و(9) تبين النتائج.

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد مجموعات الدراسة على مقياسي سلوك عدم الطاعة في قياس المتابعة

البعد	المجموعة	القياس القبلي		قياس المتابعة	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
سلوكات تتعلق بالدراسة والمدرسة	التدريب على التعزيز التفاضلي	17.47	5.58	8.44	2.10
	التدريب على اعادة التصور	21.12	3.77	9.29	2.28
	المجموعة الضابطة	18.47	4.98	19.59	5.82
سلوكات تتعلق بالترتيب والنظافة والنظام	التدريب على التعزيز التفاضلي	29.82	5.59	12.76	2.93
	التدريب على اعادة التصور	29.25	5.34	13.25	2.70
	المجموعة الضابطة	27.35	6.33	31.24	5.11
سلوكات تتعلق بالأكل واللباس والنوم	التدريب على التعزيز التفاضلي	27.00	3.34	12.41	2.32
	التدريب على اعادة التصور	27.76	4.07	11.88	2.39
	المجموعة الضابطة	26.47	3.71	29.12	4.34
سلوكات تتعلق بالأنشطة وقضاء الوقت داخل المنزل وخارجه	التدريب على التعزيز التفاضلي	26.44	4.16	13.00	3.50
	التدريب على اعادة التصور	30.00	3.27	13.12	3.06
	المجموعة الضابطة	26.35	5.31	30.18	4.32
سلوكات تتعلق بإثبات الذات	التدريب على التعزيز التفاضلي	32.71	6.71	14.59	3.00
	التدريب على اعادة التصور	36.59	4.66	14.56	2.71
	المجموعة الضابطة	31.29	6.94	36.41	5.70
سلوكات تتعلق بالعلاقات والتعاون والمشاركة	التدريب على التعزيز التفاضلي	23.59	3.37	10.65	2.67
	التدريب على اعادة التصور	25.86	2.82	10.47	2.50
	المجموعة الضابطة	21.59	4.82	24.47	4.54
الدرجة الكلية لمقياس مظاهر سلوك عدم الطاعة	التدريب على التعزيز التفاضلي	155.47	24.66	71.35	12.73
	التدريب على اعادة التصور	160.76	29.87	69.71	12.29
	المجموعة الضابطة	151.53	26.86	171.00	24.65
مقياس التقييم العام لسلوك عدم الطاعة	التدريب على التعزيز التفاضلي	99.12	12.56	19.94	11.66
	التدريب على اعادة التصور	105.06	6.63	20.82	10.93
	المجموعة الضابطة	93.47	15.37	103.59	14.62

يتضح من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية بين المجموعات الثلاث على مقياسي سلوك عدم الطاعة. ومن أجل التحقق من أن الفروق بين المتوسطات الحسابية دالة إحصائياً تمّ إجراء تحليل التباين المشترك (ANCOVA) والجدول (8) يبيّن النتائج.

الجدول (8): تحليل التباين المشترك للفروق في سلوك عدم الطاعة بين مجموعات الدراسة على قياس المتابعة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	الدلالة
سلوكات تتعلق بالدراسة والمدرسة	القياس القبلي	163.49	1	163.49	14.24	0.00
	المجموعات	1365.90	2	682.95	59.49	0.00
	الخطأ	528.09	46	11.48		
	المجموع	2057.49	49			
سلوكات تتعلق بالترتيب والنظافة والنظام	القياس القبلي	146.17	1	146.17	12.77	0.00
	المجموعات	3827.72	2	1913.86	167.14	0.00
	الخطأ	515.28	45	11.45		
	المجموع	4489.17	48			
سلوكات تتعلق بالأكل واللباس والنوم	القياس القبلي	93.17	1	93.17	11.33	0.00
	المجموعات	3352.37	2	1676.19	203.84	0.00
	الخطأ	386.48	47	8.22		
	المجموع	3832.02	50			
سلوكات تتعلق بالأنشطة وقضاء الوقت داخل المنزل وخارجه	القياس القبلي	185.19	1	185.19	18.53	0.00
	المجموعات	3335.42	2	1667.71	166.84	0.00
	الخطأ	439.81	44	10.00		
	المجموع	3960.43	47			
سلوكات تتعلق بإثبات الذات	القياس القبلي	143.22	1	143.22	10.44	0.00
	المجموعات	5457.26	2	2728.63	198.93	0.00
	الخطأ	630.95	46	13.72		
	المجموع	6231.43	49			
سلوكات تتعلق بالعلاقات والتعاون والمشاركة	القياس القبلي	224.39	1	224.39	34.74	0.00
	المجموعات	2250.35	2	1125.17	174.21	0.00
	الخطأ	277.73	43	6.46		
	المجموع	2752.47	46			
الدرجة الكلية لمقياس مظاهر سلوك عدم الطاعة	القياس القبلي	3521.01	1	3521.01	14.76	0.00
	المجموعات	117587.09	2	58793.54	246.54	0.00
	الخطأ	11208.41	47	238.48		
	المجموع	132316.50	50			
مقياس التقييم العام لسلوك عدم الطاعة	القياس القبلي	1879.09	1	1879.09	15.69	0.00
	المجموعات	77915.09	2	38957.54	325.31	0.00
	الخطأ	5628.44	47	119.75		
	المجموع	85422.62	50			

يتضح من الجدول (8) ان الفروق بين المجموعات بلغت مستوى الدلالة الاحصائية. ومن اجل التعرف بين أي من مجموعات الدراسة تقع الفروق تم إجراء اختبار شافيه للمقارنات البعدية والجدول (9) يبين النتائج.

الجدول (9): نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية بين مجموعات الدراسة في سلوك عدم الطاعة على قياس المتابعة

البعد	المجموعة	التدريب على اعادة التصور	المجموعة الضابطة
سلوكات تتعلق بالدراسة والمدرسة	التدريب على التعزيز التفاضلي	-0.86	-11.15*
	التدريب على اعادة التصور		-10.29*
سلوكات تتعلق بالترتيب والنظافة والنظام	التدريب على التعزيز التفاضلي	-0.49	-18.47*
	التدريب على اعادة التصور		-17.99*
سلوكات تتعلق بالأكل واللباس والنوم	التدريب على التعزيز التفاضلي	0.53	-16.71*
	التدريب على اعادة التصور		-17.24*
سلوكات تتعلق بالأنشطة وقضاء الوقت داخل المنزل وخارجه	التدريب على التعزيز التفاضلي	-0.12	-17.18*
	التدريب على اعادة التصور		-17.06*
سلوكات تتعلق بإثبات الذات	التدريب على التعزيز التفاضلي	0.03	-21.82*
	التدريب على اعادة التصور		-21.85*
سلوكات تتعلق بالعلاقات والتعاون والمشاركة	التدريب على التعزيز التفاضلي	0.18	-13.82*
	التدريب على اعادة التصور		-14.00*
الدرجة الكلية لمقياس مظاهر سلوك عدم الطاعة	التدريب على التعزيز التفاضلي	1.65	-99.65*
	التدريب على اعادة التصور		-101.29*
مقياس التقييم العام لسلوك عدم الطاعة	التدريب على التعزيز التفاضلي	-0.88	-83.65*
	التدريب على اعادة التصور		-82.76*

يتضح من الجدول (9) ان هناك فرقاً دالاً احصائيا بين مجموعة الامهات اللواتي تلقين تدريبا على التعزيز التفاضلي ومجموعة الامهات في المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية لمقياس سلوك عدم الطاعة وابعاده الفرعية وعلى مقياس التقييم العام لسلوك عدم الطاعة في قياس المتابعة

ويمكن أن يُعزى استمرار فعالية البرنامج خلال فترة المتابعة إلى النتائج التي حققتها الأمهات بعد التطبيق، والتي كانت بمثابة معززات إيجابية لهن، عززت استمرار خفض سلوك عدم الطاعة لدى الأطفال. وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة ابراهيم (2005) من حيث استمرار فاعلية برنامج التعزيز التفاضلي في خفض سلوك عدم الطاعة لدى الأطفال على قياس المتابعة بعد انتهاء البرنامج لمدة أسبوعين. كما اتفقت جزئياً مع دراسة الرشدان (2006) من حيث استمرار خفض سلوك عدم الطاعة في فترة المتابعة.

كما تبين من الجدول (9) ان هناك فرقاً دالاً احصائيا بين مجموعة الامهات اللواتي تلقين تدريبا على اعادة التصور ومجموعة الامهات في المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية لمقياس سلوك عدم الطاعة وابعاده الفرعية وعلى مقياس التقييم العام لسلوك عدم الطاعة.

وتعود استمرارية هذه الفعالية خلال فترة المتابعة بالنسبة للدراسة الحالية، إلى إحداث تغيّرات في طريقة تفكير الأمهات ومشاعرهن وتصرفاتهن، حيث يشير ذلك إلى استمرار الأمهات في استخدامهن لإجراءات إعادة التصور، الأمر الذي أسهم في تذويت تلك الخبرة والتي أصبحت إحدى المهارات العقلية التي تستخدمها الأمهات في تفسير الموقف المشكل وإعادة النظر إليه من زوايا مختلفة من حيث عزو السلوك إلى حاجة الطفل إلى إثبات ذاته واستقلاليته ونموه النفسي والاجتماعي.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية جزئياً مع دراسة تيرجسن (Terjesen, 1999) من حيث استمرار فاعلية برنامج تعديل السلوك المعرفي في خفض سلوك عدم الطاعة لدى الأطفال خلال فترة المتابعة.

كما اتضح من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية على مقياس مظاهر سلوك عدم الطاعة ومقياس التقييم العام لسلوك عدم الطاعة بين الامهات اللواتي تلقين تدريبا على التعزيز التفاضلي والامهات اللواتي تلقين تدريبا على اعادة التصور.

ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى فاعلية البرنامجين في تزويد الأمهات بمهارات أدت إلى التقدم الذي حصل لدى أفراد الدراسة بعد انتهاء البرنامجين، وقد استمر تأثيره لديهنّ خلال فترة المتابعة.

ولفحص "الفرضية الرابعة" والتي تتعلق بالفروق بين المجموعات الثلاث في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى الامهات في قياس المتابعة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات

المعيارية واجراء تحليل التباين المشترك والجداول (10) و(11) و(12) تبين النتائج.

الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجموعات الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأمهات في قياس المتابعة

المجموعة	القياس القبلي		قياس المتابعة	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التدريب على التعزيز التفاضلي	22.18	7.26	31.2	3.12
التدريب على اعادة التصور	18.71	4.78	32.21	2.17
المجموعة الضابطة	19.53	4.82	19.88	3.99

يتضح من الجدول (10) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات بين المجموعات، ومن أجل التحقق من أن الفروق في المتوسطات الحسابية دالة إحصائياً تمّ إجراء تحليل التباين المشترك (ANCOVA) والجدول (11) يبيّن النتائج.

الجدول (11): تحليل التباين المشترك للفروق في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة بين مجموعات الدراسة على قياس المتابعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	الدلالة
القياس القبلي	79.96	1	79.96	3.25	0.08
المجموعات	3767.16	2	1883.58	76.53	0.00
الخطأ	1156.74	47	24.61		
المجموع	5003.86	50			

يتضح من الجدول (11) ان الفروق بين المجموعات في مستوى الكفاءة الذاتية بلغت مستوى الدلالة الاحصائية، حيث ان قيمة الاحصائي (ف) (76.53) وهذه القيمة دالة عند مستوى 0.05 فاقل. ومن أجل التعرف بين أي من مجموعات الدراسة تقع الفروق تم إجراء إختبار شافيه للمقارنات البعدية والجدول (12) يبين النتائج

الجدول (12): نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية للفروق في الكفاءة الذاتية المدركة تبعا لمجموعات الدراسة على قياس المتابعة

المحموعة	التدريب على اعادة التصور	المجموعة الضابطة
التدريب على التعزيز التفاضلي	0.41	*-18.24
التدريب على اعادة التصور		*-18.65

يتضح من الجدول (12) أن هناك فروقاً دالة احصائيا بين مجموعة الأمهات اللواتي تلقين تدريبا على التعزيز التفاضلي ومجموعة الأمهات في المجموعة الضابطة؛ حيث إن الأمهات اللواتي تلقين تدريبا على التعزيز التفاضلي ارتفع لديهن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة وبمستوى دال احصائيا.

ويمكن أنْ تُعزى نتيجة هذه الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي المتضمن تزويد الأمهات بمهارات ومعلومات شاملة بنّاءة، وأساليب متنوعة أدت إلى تمكين الأمهات وجعلهن قادرات على استخدام أساليب إيجابية، شعرت الأم من خلالها بالإحساس بالسيطرة على المواقف التي يظهر خلالها سلوك عدم الطاعة. وقد ساعدهن ذلك على التحكم بهذا السلوك، مما أدى إلى تحسين شعورهن بالقدرة على المواجهة الإيجابية، الأمر الذي أسهم في إحداث تحول في إحساسهن بالكفاءة الذاتية المدركة لديهن، واستمرار الإحساس بذلك مما يفسر استمرار التحسن الذي طرأ على الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأمهات نتيجةً لفاعلية البرنامج.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية جزئياً مع دراسة سوفرونوف وفاربوتكو (Sofronoff & Farbotko, 2002)، من حيث استمرار فاعلية تدريب الوالدين في تحسين الكفاءة الذاتية وخفض السلوك المشكل خلال فترة المتابعة.

كما تبين من الجدول (12) أن هناك فرقاً دالاً احصائيا بين مجموعة الأمهات اللواتي تلقين تدريبا على إعادة التصور ومجموعة الأمهات في المجموعة الضابطة؛ حيث إن الأمهات اللواتي تلقين تدريبا على إعادة التصور ارتفع لديهن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة وبمستوى دال احصائيا.

ويمكن أن تُعزى نتيجة الدراسة الحالية إلى استمرار فاعلية البرنامج وتأثيره على الأمهات من حيث استمرار استخدامهن للبرنامج الذي تمّ التدريب عليه؛ حيث لاحظن أهمية استخدام أساليب وأنشطة متنوعة في تعديل إدراكهن، بحيث إن هذه التدريبات مكّنت الأمهات من التزود بقناعات ساعدتهن على إدراك أهمية استخدام إعادة التصور بشكليه: إعادة تصور المعنى وإعادة

تصور السياق، في المكان والموقف المناسب من حيث تفسير سلوك عدم الطاعة، وإمكانية تحديد مدركاتهن السلبية المتعلقة بممارسة أطفالهن لهذا السلوك، والمتمثلة في اعتبار سلوك عدم الطاعة سلوك تحدّ ومقاومة وقلة احترام ورغبةً من الطفل في التمرد على الأم وقوانين المنزل؛ وبالتالي فإن هذه القناعات أسهمت في استمرار الأمهات باستخدام هذا الإجراء، وباستمرار إحساسهن بالكفاءة الذاتية خلال فترة المتابعة.

كما اتضح من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة بين الأمهات اللواتي تلقين تدريبا على التعزيز التفاضلي والأمهات اللواتي تلقين تدريبا على إعادة التصور، ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن ما تم تطبيقه في البرنامجين من معلومات ومهارات وتدريبات وأنشطة، استمر تأثيره على الأمهات اللواتي تابعن تطبيقه حتى بعد انتهاء البرنامجين، الأمر الذي زاد من مستوى استخدامهن لتلك الإجراءات؛ مما أسهم في استمرارية التحسن خلال فترة المتابعة.

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن اقتراح العمل على الإفادة من البرنامجين في المؤسسات التربوية المعنية بتدريب الأمهات. وإجراء مزيد من الدراسات تجمع الأسلوبين معاً في برنامج واحد،؛ بالإضافة إلى دراسة بعض المتغيرات الأخرى كالجنس، والمستوى التعليمي؛ بهدف التعرف إلى أثر تدريب كل من الأم والأب من مستويات تعليمية مختلفة في خفض سلوك عدم الطاعة لدى الأطفال، أو تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى الوالدين.

المراجع:

إبراهيم، إيمان. (2005). **فاعلية برنامج جمعي سلوكي موجه للأمهات في خفض بعض مشكلات أطفالهن المعاقين في دولة قطر**، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية:عمان، الأردن.

تروول، تيموثي. (2007). **علم النفس الإكلينيكي** (ترجمة فوزي داود، وحنان زين الدين). عمّان: دار الشروق. (الكتاب الأصلي منشور عام 2005).

الخطيب، جمال. (2003). **تعديل السلوك الإنساني**. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الرشدان، عز. (2006). **أثر تدريب الأمهات على مهارات تعديل السلوك في تحسين سلوك الطاعة عند الأطفال وتفاعلهم مع أمهاتهم**، أطروحة دكتوراة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا:عمان الأردن.

رضوان، سامر. (1997). توقعات الكفاءة الذاتية: البناء النظري والقياس. **مجلة شؤون اجتماعية**. العدد 55، السنة الرابعة عشر، 25-51.

شيفر وميلمان. (2001). **مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها**. (ترجمة نسيمة داود، ونزيه حمدي). ط2. منشورات عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن. (الكتاب الأصلي منشور عام 1989).

كفافي، علاء. (1999). **الإرشاد والعلاج النفسي الأسري**. القاهرة: دار الفكر.

ملحم، سامي محمد. (2004). **علم نفس النمو: دورة حياة الإنسان**. عمان: دار الفكر.

منصور، عبد المجيد سيد، والشربيني، زكريا، وصادق، يسرية. (2003). **الطفل ومشكلاته النفسية والتربوية والاجتماعية**. موسوعة تنمية الطفل: الطفل ومشكلاته النفسية والتربوية والاجتماعية، الأسباب وطرق العلاج. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

Achenbach, T. M. &Edelbrock, C. S. (1981). *Behavioral Problems And Competencies Reported By Parents Of Normal And Disturbed Children Aged Four Through Sixteen* (Monographs of the society for Research in Child Development, No. 188). Chicago: Society for Research in Child Development.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175 – 1184.

Bandura, A. (1994a). Self-efficacy. *In* Ramachaudran, V. S. (Ed.). *Encyclopedia of Human Behavior* (vol. 4, 71-81). New York: Academic Press.

Bandura, A. (1994b). Regulative function of perceived self-efficacy. In Rumsey, M. G., Walker, C. B. &Harris, J. H. (Eds.) *Personnel Selection and Classification*. New Jersey: Laurence Erlbaum Publishers.

Bandura, Albert. (1997). *Self Efficacy*: *The Exercise of Control*. New York: W.H Freemon.

Burkhart, J. E. (1987). *Evaluation of Ten Second Contingent Overcorrection and Visual Screening Procedures in Combination with DRI for Reducing Stereotypic Responding and Increasing Adaptive Behavior in Mentally Retarded Children.* (Dissertation) The Ohio State University.

Cervone, D. (2000) Thinking about self-efficacy. *Behavior Modification*, 24(1), 30-56.

Cormier, S. & Nurius, B. (2003). *Interviewing strategies for Helpers: Fundamental and Cognitive Behavioral Interventions* (5th ed.). CA: Brooks/Cole, Thomson Learning.

Martin, G. &Pear, J. (1999). *Behavior Modification*: *What It Is and How to Do It*. (6th ed.). NJ: Prentice-Hall.

McMahon, R. J. &Forehand, R. L. (2003). *Helping the Noncompliant Child* (2nd Ed.). New York: The Guilford Press.

Miltenberger, R G. (2004). *Behavior Modification: Principle and Procedures* (3rd Ed.). CA: Wadsworth.

Neidert, P.L., Iwata, B.A. &Dozier, C.L. (2005). Treatment of multiply controlled problem behavior with variations of differential reinforcement. *Exceptionality, 13(1),* 45-53.

O'Dell, S. L. (1991). *The Use of Modeling to Enhance Motivation to Seek and Complete a Parent Training Program: Perceptions of Self-Efficacy, Treatment Effectiveness and Treatment Acceptability as Mediating Variables*. (Dissertation) Mississpy University

Ozer, E. M. & Bandura, A. (1990). Mechanisms governing empowerment effects: A self efficacy analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 58(3),* 472-486.

Podolski C. L., Nigg J. T. (2001). Parent stress and coping in relation to child ADHD severity and associated child disruptive behavior problems. *Journal of Clinical and Child Psychology, 30(4)*, 503-513.

Polsgrove, L. & Rieth, H. J. (1983). Procedures for reducing children's inappropriate behavior in special education settings. *Exceptional Education Quarterly, 3(4),* 20-33.

Reynolds, G. S. (1961). Behavioral Contrast. *Journal of Experimental Analysis of Behaviour, 4*, 57-71.

Reynolds, G.S. (1975). *A primer of operant conditioning. Illinois: Scott*, Forseman and Company.

Rimm, D. C. &Masters, J. C. (1979*). Behavior therapy: Techniques and empirical findings.* New York: Academic Press.

Schwarzer, R. & Fuchs, R. (1996). *Self-Efficacy and Health Behaviors*. In Conner, M. & Norman, P. (Eds.), *Predicting Health Behaviors*. UK: Open University Press.

Schwarzer, R. (1994). Optimistische kompetenzerwartung: Zur Erfassung einer personellen Bewaltigungsressource. [Generalized self-efficacy: Assessment of a personal coping resource]. *Diagnostica, 40(2),* 105-123.

Sofronoff, K. & Farbotko, M. (2002). The Effectiveness of Parent Management Training to Increase Self-Efficacy in Parents of Children with Asperger Syndrome. *Autism, 6(3)*, 271-286.

Deitz, D. E. & Repp, A. C. (1983). Reducing behavior through reinforcement. *Exceptional Education Quarterly*, 3(4), 34-46.

Eckstein, D. (1997). Reframing as a specific interpretative counseling technique. *The Journal of Adlerian Theory, 53(4),* 418-428.

Edelbrock, C. (1985). *Conduct Problems in Childhood and Adolescence: Developmental Patterns and Progressions*. Unpublished manuscript.

Falloon, I. (1988). *Behavioral Family Therapy System*, In E. E Dryden (Ed.) Family Therapy in Britain. Philadelphia: Open University press.

Fleisher, C. L. (2003). *Mothers' Help-Seeking Regarding their Childs's Behavior and Emotions: The Role of Parenting Self-Efficacy* (Dissertation). Kent, Ohio: Kent State University.

Gendlin, E. T. (1996). *Focusing-Oriented Psychotherapy: A Manual of the Experimental Method*. New York: Guilford Press.

Gorski, J, Slifer, K. J., Townsend, V., Kelly-Suttka, J. &Amari, A. (2005). Behavioral treatment of non-compliance in adolescents with newly acquired spinal cord injury. *Pediatric Rehabilitation*, 8(3), 187-198.

Gorski, J. B. & Westbrook, A. C. (2002). Use of differential reinforcement to treat medical non-compliance in a pediatric patient with leukocyte adhesion deficiency. *Pediatric Rehabilitation, 5(1)*, 29-35.

Hanson, J. (1998). Parental Self-Efficacy and Asthma Self-Management Skills. *Journal of the Society of Pediatric Nurses, 3(4)*, 146.

Reframing, Retrieved March, 14, 2007, from http://www.users.globalnet.co.uk/~rxv/demcha/reframe.htm

Differential Reinforcement: Introduction. Retrieved August, 27, 2006, from http://www.autismnetwork.org/modules/behaviour/dr/index/html

Kalb L. M. & Loeber, R. (2003). Child disobedience and noncompliance: A review. *Pediatrics, 111(3)*, 641-652.

Kalish, H. I. (1981*). From Behavioral Science to Behavior Modification*. New York: McGraw-Hill.

Ledley, D. R., Marx, B. P. &Heimberg, R. G. (2005). *Making Cognitive-Behavioral Therapy Work: Clinical Process for New Practitioners*. New York: The Gulford Press.

Marchant, M. (2001). *The Effects of Parents' Acquisition and Implementation of Parenting Skills*. (Dissertation). Utah State University, USA.

Soo-Hoo, T. (1998). Applying frame of reference and reframing techniques to improve school consultation in multicultural settings, *Journal of Educational and Psychological Consultation, 9(4)*, 325-345.

Tarbox, J. & Hayes, L. (2003). Differential Reinforcement of Low_rate Behavior, In O'Dounohue, W., Fisher, J. E. &Hayes, S. C. (Eds.) *Cognitive Behavior Therapy: Applying Empirically Supported Techniques in Your Practice*. NJ: John Wiley & Sons.

Terjesen, M. D. (1999). *Comparative Efficacy of Brief REBT and Parent Training with Parents of Special Educated Preschoolers in Treating Childhood Noncompliance*. (Dissertation). Hofstra University, USA.

Welch, R. D. (1995). The *Effectiveness of Cognitive-Behavioral Parent Training and Child Group Treatment of Noncompliant Children*. (Dissertation). Central Michigan University, USA.

West, B. Y. (2004). The effects of parental teaching on compliance behavior of children. *Psychology in the Schools, 41(3),* 337-350.

Wolfson, A., Lacks, P. &Futterman, A. (1992). Effects of Parent Training on Infant Sleeping Patterns, Parents' Stress, and Perceived Parental Competence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60*, 41-48.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 8، عدد 4، 2012، 303- 314

اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية في الأردن نحو مباحث الدراسات الاجتماعية من خلال الرسم

هادي محمد طوالبــة*، هاني حتمل عبيدات *

تاريخ تسلم البحث 2012/6/5 تاريخ قبوله 2012/9/30

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية في مديريتي تربية وتعليم لوائي بني كنانة والرمثا نحو مباحث الدراسات الاجتماعية من خلال الرسم، حيث تكونت عينة الدراسة من (1605) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الأساسية الممتدة من الصف الرابع الأساسي وحتى العاشر الأساسي من العام الدراسي 2012م، حيث تم تحليل رسوماتهم التي تعكس اتجاهاتهم نحو مباحث الدراسات الاجتماعية، وقد تم معالجتها إحصائياً من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة في كل صف دراسي من صفوف المرحلة الأساسية قد عبروا برسومات متنوعة تعكس مشاعرهم واتجاهاتهم الإيجابية أم السلبية نحو مباحث الدراسات الاجتماعية، كما أشارت النتائج إلى أن ترتيب اتجاهات الطلبة الإيجابية نحو مباحث الدراسات الاجتماعية وفقاً للصف الدراسي من الكتب الأكثر إيجابية إلى الكتب الأقل إيجابية، قد جاء وفقاً للترتيب الآتي: الرابع الأساسي، والخامس الأساسي، والتاسع الأساسي، ثم العاشر الأساسي، يليه السادس الأساسي، ثم السابع الأساسي، وفي المرتبة الأخيرة كتب الدراسات الاجتماعية للصف الثامن الأساسي. (**الكلمات المفتاحية:** مباحث الدراسات الاجتماعية، الاتجاهات، الرسم، طلبة المرحلة الأساسية).

Tendencies of Primary Stage Students Towards Social Studies Through Drawing

Hadi Tawalbeh and Hani Obeidat *, Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*

*Abstract: This study aimed to reveal students attitudes in the **Tendencies** stage in the departments of education (Bani kenana and Ramtha) toward social studies text books by drawing.*

The study sample consisted of (1605) students in the fundamental stage from fourth grade to the tenth grade for the year of 2012. Students drawings were analyzed that reflect their attitudes toward social studies Results were analyzed statistically through frequency tables.

The results of the study indicated that students expressed positive and negative feelings and attitudes toward social studies text books.

Also, the results of the study indicated that the order of students positive attitudes from the most positive books to the least positive books were as follows: the fourth, the fifth, the ninth, the tenth, the sixth grade books, the seventh grate book. And lastly the eighth. (Keywords: social studies books, Attitudes, Drawing, fundamental stage students).

مقدمة: تتزايد في أيامنا الحالية الاهتمامات بوسائط الكشف عن أثر المتغيرات المتنوعة تجاه المواقف والموضوعات المطروحة، وتكاد تنحصر وسائط الكشف عن هذه المكنونات من خلال ابتكار أدوات متنوعة ترتكز أساساً على الاستبيانات والمقابلات، بوصفها واحدة من أبرز مصادر الحصول على المعلومات شيوعاً واستخداماً، إلا أن الحاجة تبرز ضرورة البحث عن آليات متنوعة للكشف عن مكنونات الأفراد تجاه القضايا المطروحة، وواحدة من أبرز هذه الوسائط استخدام الرسم الحر.

ويشير الحداد والمهنا (2000) إلى أن الرسوم والتخطيطات كانت إلى زمن قريب من الأمور الغامضة المشكوك في جدواها لمعرفة شخصية الإنسان بصورة علمية مضبوطة، إلا أنها أصبحت اليوم أداة مهمة، وإضافة علمية قيمة، لا سيّما وأن مثل هذه الوسائط تُعد طريقاً إلى فهم مكنونات النفس البشرية.

وعليه فرسوم الأطفال هي أعمال تمثيلية وتعبيرية عن المفاهيم أو المحتوى المعرفي لدى الأطفال، وكيف تعكس الرسوم المنفذة هذه المفاهيم. كما يضيف عبداللطيف (2008) إلى أن مناهج التعبير الفني يجب أن تثبت كيف تستعمل الأعمال الفنية في توصيل أفكار ومعارف ومشاعر وأحاسيس في حياتنا اليومية، وما يترتب على ذلك من إصدار أحكام واعية، فالمتعلم يتعلم وصف وتحليل وتفسير الفن لعمل الفن، والدفاع عن الأعمال الفنية له وللآخرين، في حين يؤكد محامدة (2005) بأن الطفل يدرك أثر الألوان والرسوم عليه، وعلى ما يقوم به من أعمال، وعلى ما يتشكل عنده من رؤى وأفكار، والتي تختلف في طبيعتها بين طفل وآخر.

وبناءً عليه يمكن استخدام الرسوم في الكشف عن اتجاهات الطلبة نحو مباحث الدراسات الاجتماعية من خلال إبراز مكنوناتهم بالتنفيس القلمي، أو ما يسمى بالإسقاط التنفيسي داخل العمل الفني.

* قسم المناهج والتدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

لذلك يميل الطلبة بطبيعتهم إلى القيام بأنشطة وتصرفات تعبر عن بعد فني وجمالي، إذ يتجهون عادة إلى كتابة خربشات ورسومات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بأنشطة التعلم، وتمكنهم من العمل والملاحظة والشرح والتواصل واستعمال الجسم والأدوات والتمارين التخطيطية. (جودي، 2005؛ فزازي، 2002).

ويؤكد كريسا (Crissa, 2010) إلى ضرورة استخدام الرسم في عمليات وصف عواطف ومشاعر الطلبة سواء أكانت تعكس حالات الغضب أم الاستياء أم الحب، وبخاصة مع أولئك الأفراد الذين يجدون صعوبة في استخدام المفردات للتعبير عن مشاعرهم. كما يؤكد هاني ومايك وجنكيز (Hany& Mike ; Cengiz, 1998) بأن استخدام الرسوم بوصفها وسيلة تعبير قوية ومناسبة للمعلمين تسهم في تبصيرهم بوجهات نظر الطلبة في القضايا المطروحة.

للرسم دور وقيمة مضافة في التعليم، فهو شكل من أشكال اللغة البصرية، ينبغي أن ينال الاحترام والاهتمام تماماً مثل أي لغة أخرى تقليدية منطوقة أم مكتوبة، وقد حان الوقت للاعتراف بأن الرسم ما هو إلا شكل مميز وداعم لعمليات الاتصال، ووسيلة فريدة من نوعها لتحقيق الفهم والوعي والاستجابة لما يدور من أحداث في العالم (Emese, 2007). في حين يؤكد باغبان (Baghban, 2007) بأن الرسم يساعد الأفراد على تنظيم أفكارهم في التعبير وبناء المعنى؛ أما فرايلنغ (Frayling, 1993) فيشير إلى أن واحدة من أبرز استخدامات الرسم بوصفه أداة أساسية للتفكير، كما أنه يمثل أداة قادرة على توليد الأفكار وحل المشكلات التي نواجهها.

وقد جاء اختيار الرسم أداة لرصد ووصف اتجاهات الطلبة نحو مباحث الدراسات الاجتماعية لما للرسم من مكانة متميزة في نفوس الطلبة، حيث يميلون للرسم بدرجة كبيرة، وتأسيساً على ما سبق فقد تم اختيار منهجية الرسم نظراً لوجود ميول كبيرة لدى جميع الطلبة لاستخدامه في التعبير عن مكنوناتهم، وهذا يتفق مع قلادة (1982) حينما أكد بأن (الميل) يؤكد توافر عناصر مهمة من الناحية الوجدانية وتتمثل في الشعور باللذة، وعنصر النشاط والتقبل، ويتمثل في مزاولة النشاط برغبة من الفرد، وعنصر استجابة الحب، وتتمثل في السرور والراحة عند المزاولة، إضافة إلى الاتجاه الذي ينتج عنه تنبه الفرد إلى أشياء معينة تتمثل في الاهتمام بنشاط معين.

إذن للفن دور في تربية ومساعدة الأطفال في التعبير عن أنفسهم بصورة كبيرة؛ لأن كل طفل يحتاج إلى التعبير عن ما يدور في داخله، وتستولي عليه البهجة في كل تعبير، كما يستطيع الأطفال التعبير عن تفاصيل الأشياء والأحداث باستخدام الفن، وهذا من شأنه أن يجعل الطلبة أكثر وعياً بعالمهم، وينمي القدرة لديهم على كيفية التعبير عما يدور بداخلهم (هاند ونورت، 2010).

وعندما يرسم الطفل يفكر بتأمل، فأي فكرة يخرجها الطفل في رسمه تحمل إلى حد ما درجة من الأصالة، والأصالة تزداد وتتعمق كلما تأكدت شخصيته، فالفن بالنسبة له وسيلة يعبر بها عن أفكاره ومشاعره وعواطفه وأحاسيسه وانفعالاته حول الأشياء الحقيقية والأشياء الظاهرة أمامه (يحيى وعبيد، 2007).

وعليه فإن رسوم الأطفال تعد لغة تعبيرية، أي وسيلة اتصال بالغير، فمن خلال الرسومات ينقل الطفل خبراته إلى الرائي الذي يستطيع بدوره أن يقرأ من خلال الرسوم تلك الخبرة، ويتفاعل مع الطفل ويفهم ما يدور في عقله ويثير اهتمامه (يحيى وعبيد، 2007).

وانطلاقاً من أن رسوم وتخطيطات الطلبة ما هي إلا تعبيرات كما يجيش بخواطرهم وأذهانهم، لذلك تعد هذه الرسوم لغة تواصل بل أنها تعطي صورة صادقة عن مكنونات الطلبة، سواء أكانت هذه المكنونات إيجابية أم سلبية (الحداد والمهنا، 2000).

ومباحث الدراسات الاجتماعية بحكم طبيعتها ومحتواها، هي من أبرز المباحث الدراسية المعنية بإكساب الطلبة مهارات التعبير والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، سواء أكانت هذه التفاعلات لفظية أم غير لفظية، باعتبار هذه التفاعلات واحدة من أبرز ملامح صناعة التميز للإنسان في إطار الربط بين التعلم والحياة.

لذلك، انطلقت فكرة إعداد هذه الدراسة، محاولة جادة لتدريب الطلبة وإكسابهم مهارات التعبير عما يجول بأذهانهم من صور هذه التعبيرات سلبية أم إيجابية، وذلك بعد توفير بيئة آمنة لحفزهم على التعبير تجاه هذه المباحث.

حيث يعرف الاتجاه بأنه: "حالة فكرية أو موقف يتخذه الفرد إزاء موضوع ما، سواء أكان بالقبول أم بالرفض أم بالمحايدة" (المخزومي، 2001، 127) في حين يرى سلطان (2003، 191) أن الاتجاهات: "عملية معرفية ذهنية معقدة تتمثل بالنزوع والميل الثابت نسبياً نحو الأشياء والأشخاص. كما يرى الجهيمي (2007) بأن أهمية الاتجاهات تكمن في كونها تساعد الفرد على تحقيق الأهداف وبناء الخطط، وتنظيم الخبرة وتوجيه السلوك الاجتماعي والتنبؤ به، كما أنها تتيح للفرد الفرصة للتعبير عن ذاته وتحديد هويته وتيسر له اتخاذ القرارات النفسية الموفقة دون تردد.

ووفقاً لما سبق يستحسن حث الطلبة على تمثيل الأشياء حسب شعورهم وانفعالهم وإحساسهم الشخصي بها، لا كما يرونها بصرياً ودون أن تمليها عليهم أو نريهم إياها، عن طريق الإثارة الحسية، حيث يقع على عاتق المعلم هنا تشجيع الطلبة على التعبير وتنمية شعورهم بالأشياء المحيطة بهم ومنحهم الطمأنينة والأمن أثناء التعبير، ولذلك علينا نحن الكبار ألا نقيس عمل الأطفال من خلال خبراتنا البصرية فقط، سيما وأن منجزاتهم تمتاز بأنها ذات قيمة. (جودي، 1996).

ونظراً لعدم توفر دراسات سابقة اعتمدت في الكشف عن اتجاهات الطلبة نحو مختلف المباحث الدراسية اعتماداً على منهجية الرسوم، فقد تم رصد مجموعة من الدراسات غير المباشرة بموضوع الدراسة وهي كالآتي:

أجرى الرواضية (2000) دراسة هدفت إلى تعرّف اتجاهات طلبة معلم مجال اجتماعيات في جامعة مؤتة نحو ميدان تخصصهم (الدراسات الاجتماعية)، ومعرفة أثر متغيرات الجنس، والتحصيل، والمستوى الدراسي، والتفاعل بينها، وعلى اتجاهات الطلبة. وقد تألفت عينة الدراسة من (113) طالباً وطالبة من طلبة تخصص معلم مجال اجتماعيات، واستخدمت الدراسة أداة لقياس الاتجاهات تضمنت (83) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، وقد تم معالجة البيانات إحصائياً من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، وتحليل التباين الثلاثي، وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

- اتجاهات الغالبية العظمى من الطلبة ذكوراً وإناثاً نحو الدراسات الاجتماعية كانت سلبية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الإناث والذكور نحو الدراسات الاجتماعية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة ومستوياتهم الدراسية ولصالح طلبة السنتين الثالثة والرابعة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة ومستويات تحصيلهم ولصالح ذلك التحصيل المتوسط والمنخفض.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أداء الطلبة مع أداة الاتجاهات نحو الدراسات الاجتماعية تعزى إلى التفاعل بين متغيري التحصيل والمستوى الدراسي.

وأجرى حمادين (2003) دراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات طلبة الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان نحو كتاب جغرافية الخرائط والنظم الطبيعية للأرض وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي، حيث أعد مقياس اتجاهات مكون من (32) فقرة موزعة على خمسة محاور.

وقد تكونت عينة الدراسة من (494) طالباً وطالبة للعام الدراسي 2001/2000م وقد استخدم اختبار (ت)، وتحليل التباين الأحادي، واختبار (شافيه) للمقارنات البعدية.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه توجد لدى طلبة الصف الأول الثانوي (ذكوراً وإناثاً معاً) بشكل عام اتجاهات إيجابية نحو كتاب الجغرافيا، وكانت الاتجاهات عند الذكور أكثر إيجابية منها عند الإناث، كما أظهرت النتائج أن الاتجاهات نحو مادة الجغرافيا لدى الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المرتفع كانت أكثر إيجابية منها لدى غيرهم من الطلبة.

وهدفت دراسة العزي وكيادو (AL azzi & Chiodo, 2004) إلى تعرّف اتجاهات الطلبة والمعلمين نحو مباحث الدراسات الاجتماعية في المرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن، حيث تم استخدام الملاحظة والمقابلة لجمع البيانات اللازمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة بأن المعلمين الذين يمتلكون اتجاهات إيجابية نحو تخصصهم من خبرات ومعارف وحب للمادة الدراسية هي نفس الاتجاهات التي يفضلونها الطلبة.

كما أشارت نتائج الدراسة بأن أغلب المعلمين قد أظهروا اتجاهات إيجابية نحو مباحث الدراسات الاجتماعية فيما يتعلق بالمعلومات التي تحتويها؛ في الوقت الذي أظهروا فيه اتجاهات سلبية فيما يتعلق بالطرائق المتبعة في تدريس مباحث الدراسات الاجتماعية. كما أظهرت نتائج الدراسة بأن الطلبة في كلتا المرحلتين يقدرون مباحث الدراسات الاجتماعية، لكن في نفس الوقت لم يصنفوا هذه المباحث ضمن المواد المفضلة لديهم.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يلاحظ بأن هذه الدراسة قد تفردت عن غيرها من الدراسات والأبحاث في أنها اعتمدت على إتباع منهجية جديدة وفريدة في الكشف عن مشاعر ومكنونات الطلبة تجاه مباحث الدراسات الاجتماعية، من خلال الاعتماد على الرسم الحر الذي يعكس خلاله الطالب مشاعره الإيجابية أم السلبية تجاه مباحث الدراسات الاجتماعية. وهذا يعد إضافة نوعية على الدراسات السابقة.

وتأسيساً على ما سبق، فقد جاءت هذه الدراسة بهدف الكشف عن اتجاهات طلبة المدارس الأساسية في مديريتي تربية وتعليم لوائي بني كنانة والرمثا نحو مباحث الدراسات الاجتماعية من خلال الرسم.

مشكلة الدراسة وسؤالاها:

لاحظ الباحثان من خلال اطلاعهما على نتائج بعض الأبحاث والدراسات السابقة في مجال اتجاهات طلبة المدارس نحو مباحث الدراسات الاجتماعية، وجود اتجاهات سلبية تجاه محتوى هذه المواد، مثل دراسة (حسن، 1993)، ودراسة (الرواضية، 2000)، ودراسة (Fernsler, 2003)، ومما زاد من تأكيد هذه الملاحظات إحساس الباحثين بوجود إشكالية واضحة للعيان من قبل الطلبة تجاه مباحث التاريخ والجغرافيا، والتربية الوطنية والمدنية، تتعلق بطبيعة المادة، وطرائق عرضها وتقويمها. رغم أن طبيعة هذه المباحث تستوجب أن تكون اتجاهات الطلبة نحوها أكثر إيجابية، رغبة في تمكين معلمي هذه المباحث من تحقيق الرؤى والغايات المأمولة جراء تدريس هذه المباحث.

وتأسيساً على ما سبق، يرى الباحثان أن جميع الدراسات السابقة التي بحثت في موضوع قياس اتجاهات الطلبة نحو مختلف المواد الدراسية ومن بينها مباحث الدراسات الاجتماعية، قد تم من خلال استبيانات، يطلب تعبئتها من قبل الطلبة بوضع إشارة أمام مؤشرات معينة، لذلك ارتأينا إتباع طريقة جديدة في قياس اتجاهات الطلبة نحو مباحث الدراسات الاجتماعية وذلك من خلال الرسم، وهي طريقة محببة، تعكس ما بداخل الطلبة من مشاعر نحو مباحث الدراسات الاجتماعية يعبرون عنها بطريقة إسقاطية، وما يؤكد ذلك ما أشار إليه (ولترسر جنت) المشار إليه في الحداد والمهنا

(2000) بضرورة الاهتمام بالتعبير عما نريد قوله، وعما يجول في أذهاننا من أفكار وصور من خلال الرسم.

وتأسيساً على ما سبق تسعى هذه الدراسة للإجابة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: ما اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية في الأردن نحو مباحث الدراسات الاجتماعية من خلال الرسم؟.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) (في اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية في الأردن نحو مباحث الدراسات الاجتماعية تعزى للصف الدراسي؟.

أهمية الدراسة:

- تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تعد من بين الدراسات النادرة التي تتناول موضوعاً حيوياً في مجال الاتجاهات والوجدانيات المكنونة عند الطلبة نحو مباحث الدراسات الاجتماعية المسؤولة عن بناء منظومة القيم والانتماء والولاء والمحبة. والموقف الراهن يعكس حالة قلق في امتلاك المواطن الأردني لهذه القيم بسبب (انتشار ظاهرة العنف والفساد،...).
- إتباعها لمنهجية جديدة تعتمد على الرسم في رصد اتجاهات الطلبة نحو موضوعات هذه المواد الدراسية، وما يمكن أن يترتب على ذلك من إثراء للمكتبة العربية في هذا المجال.
- تقدم نتائج هذه الدراسة للمعنيين وما يتبعها من حلول مناسبة تسهم في تجاوز إشكالية النظرة غير المأمولة للطلبة تجاه مباحث الدراسات الاجتماعية من حيث طرائق عرضها ومحتواها التعليمي وإستراتيجيات تقويمها.
- تسهم هذه الدراسة في إكساب الطلبة مهارات غير مباشرة في التعبير عن مشاعرهم في مختلف مجالات الحياة.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- قياس اتجاهات الطلبة نحو مباحث الدراسات الاجتماعية.

2- اعتماد منهجية الرسومات المقدمة من قبل الطلبة وسيطاً لمعرفة اتجاهات الطلبة نحو هذه المباحث.

3- تحديد أثر الصف الدراسي والمرحلة الدراسية على اتجاهات الطلبة نحو مباحث الدراسات الاجتماعية.

مصطلحات الدراسة:

تم تحديد مصطلحات الدراسة على النحو الآتي:

- **الاتجاهات:** المشاعر والميول الشخصية والأفكار الموجودة لدى الطلبة نحو مباحث الدراسات الاجتماعية، ويتم التعبير عنها في هذه الدراسة من خلال الرسومات.
- **طلبة المرحلة الأساسية:** وهم جميع الطلبة المنتظمين في الدراسة من الصف الرابع ولغاية الصف العاشر الأساسي في مديريتي التربية والتعليم للوائي بني كنانة والرمثا للعام الدراسي 2011/ 2012م.
- **مباحث الدراسات الاجتماعية:** وهي واحدة من المواد الدراسية المقرر تدريسها لطلبة المدارس في الأردن وتشمل مباحث (التربية الاجتماعية والوطنية، التاريخ، الجغرافيا، التربية الوطنية والمدنية) للعام الدراسي 2012/2011.
- **الرسوم:** وهي طريقة بحثية جديدة استخدمت في الدراسة من أجل الكشف عن اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية نحو مباحث الدراسات الاجتماعية من خلال تحليل رسوماتهم.

محددات الدراسة:

تم إجراء الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

- اقتصارها على مباحث الدراسات الاجتماعية للصفوف من الرابع الأساسي ولغاية العاشر الأساسي للعام الدراسي 2011/ 2012م.
- اقتصارها على عينة من طلبة مدارس مديريتي تربية وتعليم لواء بني كنانة، والرمثا للمرحلة الأساسية الممتدة من الصف الرابع الأساسي وحتى العاشر الأساسي للعام الدراسي 2012/2011م.
- اقتصارها على رسومات الطلبة عينة الدراسة.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي القائم على وصف الظاهرة كما هي في واقع الحال، وما يتبع ذلك من محاولات تفسيرها وتحليلها.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة مدارس المرحلة الأساسية لمديريتي تربية وتعليم لوائي بني كنانة والرمثا خلال العام الدراسي 2011/ 2012، حيث تكونت عينة الدراسة من (1605) طالباً وطالبة، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة.

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة

	الصف	العدد
المرحلة الأساسية	الرابع الأساسي	326
	الخامس الأساسي	204
	السادس الأساسي	150
	السابع الأساسي	374
	الثامن الأساسي	226
	التاسع الأساسي	169
	العاشر الأساسي	156
	المجموع	**1605**

أداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة من سؤال مفتوح ينص على ما يلي:

عبر عن مشاعرك/ اتجاهاتك نحو مباحث الدراسات الاجتماعية (التربية الاجتماعية والوطنية، التاريخ، الجغرافيا، التربية الوطنية والمدنية) من خلال رسم تراه مناسباً، ويعكس مشاعرك تجاه هذه المباحث.

وتم إجراء هذا المسح من الباحثين أنفسهم بعد توضيح فكرة البحث للطلبة والتأكيد على أنهم أحرار في التعبير، كما طلب منهم تقديم كتابة مختصرة على ظهر العمل الفني (الرسم) يوضح طبيعة هذه الاتجاهات الواردة في رسوماتهم (إيجابية، سلبية، دلالات الرسم).

وقد قام الباحثان كلٌ على حدة بتحليل رسومات الطلبة ومقارنتها بكتاباتهم والتي تعبر عن اتجاهاتهم نحو مباحث الدراسات الاجتماعية، حيث تم تحليل الرسومات وإلى ماذا يرمز أو يدل كل رسم من هذه الرسومات بالإضافة إلى تحليل كتابات الطلبة المدونة خلف رسوماتهم ومقارنتها بالرسومات للحكم على اتجاهاتهم إذا كانت إيجابية أم سلبية.

صدق التحليل:

تم عرض التحليل مع الرسومات والكتابات المدونة خلف الرسومات على خبير متخصص في مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها للحكم على صدق تحليل الباحثين، حيث تم الإشارة له إلى ماذا يرمز كل رسم من الرسومات للحكم إذا كان هذا الرمز صحيح أم لا. بالإضافة إلى الحكم على الرسم إذا كانت تشير إلى اتجاه إيجابي أم سلبي.

ثبات التحليل:

تم حساب ثبات التحليل من خلال مقارنة نتائج تحليل الباحث الأول مع نتائج تحليل الباحث الثاني وفق معادلة هولستي الآتية (Holsti, 1969):

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق بين تحليل الباحث الأول والباحث الثاني}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100\%$$

وقد بلغ معامل الثبات بين الباحثين (0.86). وهذا يعد مؤشر كافٍ لثبات التحليل.

إجراءات الدراسة:

- الإطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الارتباط بموضوع الدراسة.
- البدء بالتجوال في مدارس مديريتي تربية وتعليم لواء بني كنانة والرمثا للمرحلة الأساسية ودخول الغرف الصفية ولقاء الطلبة وإيضاح فكرة الدراسة لهم وإتاحة الفرصة المناسبة لانجاز الرسم المطلوب.
- طلب من المشاركين بهذه الدراسة تقديم كتابة مختصرة خلف العمل الفني (الرسم)، وذلك بقصد توضيح المقصود في رسمه من دلالات إيجابية أو سلبية تجاه مباحث الدراسات الاجتماعية.
- استلام الرسومات التي تعكس اتجاهات الطلبة نحو مباحث الدراسات الاجتماعية.
- تحليل رسومات الطلبة وفقاً لكل صف دراسي اعتماداً على عدد التكرارات والنسب المئوية وما يتبع ذلك من استخراج للنتائج.
- مناقشة النتائج وتقديم التوصيات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول ونصه: ما اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية في الأردن نحو مباحث الدراسات الاجتماعية من خلال الرسم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل رسومات الطلبة لكل صف دراسي على حدة للكشف عن اتجاهات الطلبة نحو مباحث الدراسات الاجتماعية، والجداول الآتية توضح ذلك:

الجدول (2): التكرارات والنسب المئوية لاتجاهات طلبة الصف العاشر الأساسي نحو مباحث الدراسات الاجتماعية من خلال رسوماتهم

الرقم	دلالة الرسم	التكرارات	النسبة المئوية
1	قلب حب= نبض قلب الأردن (الأردن، الحب والولاء والانتماء)	27	%17.3
2	جندي وعلم الأردن	27	%17.3
3	طالب يبكي ويضع يديه على رأسه (يا الله تعيني على حفظها صار لي 3 ساعات ومش قادر أحفظ الدرس)	21	%13.46
4	علم الأردن	19	%12.1
5	بندقية (الولاء والانتماء)	19	%12.1
6	خريطة الأردن	16	%10.25
7	نبتة عليها أوراق وأشجار	12	%7.69
8	سفن في البحر (كل سفينة تحمل اسم دولة إسلامية)	8	%5.12
9	I Love you	7	%4.48
	المجموع	**156**	**%100**

يلاحظ من الجدول (2) بأن الفقرة رقم (1) والمتعلقة بـ "قلب حب بداخله كلمة الأردن" قد جاء بالمرتبة الأولى وتكرارات بلغ مقدارها (27) وبنسبة (17.3%) وقد يفسر ذلك كنتيجة طبيعية لواحدة من أبرز النتاجات المأمول تحقيقها من قبل هذه المباحث وهي تعميق الانتماء للوطن، حيث تعد هذه النتيجة استجابة لأهداف وتطلعات الدراسات الاجتماعية، وأهداف المرحلة الأساسية في الأردن، وفلسفة التربية والتعليم والتي تؤكد على المواطنة الصالحة. وثانيهما تأثر طلبة الصف العاشر بمحتويات كتبهم وبخاصة مبحث التاريخ الذي يحمل اسم "تاريخ الأردن المعاصر" وهذا يعكس انتقال أثر الكتاب في منظومة سلوكيات الطلبة.

في حين حظيت الفقرة (9) بأقل اهتمام من طلبة الصف العاشر وهي (I Love you) وبتكرارات (7) وبنسبة مئوية بلغت (4.48%)، وربما يفسر ذلك بسبب رغبة بعض الطلبة بالتعبير عن مشاعرهم بلغة أجنبية سيما في ظل اعتياد البعض على استخدام هذه العبارة مع جميع الأشياء التي يحبونها بغض النظر عن عدم صحة التعبير المستخدم في اللغة الإنجليزية، وذلك بسبب تأثرهم بالعولمة والغزو الثقافي.

الجدول (3): التكرارات والنسب المئوية لاتجاهات طلبة الصف التاسع الأساسي نحو مباحث الدراسات الاجتماعية من خلال رسوماتهم

الرقم	دلالة الرسم	التكرارات	النسبة المئوية
1	قلب بداخله علم الأردن (أنا أحب الأردن)	37	%21.89
2	علم الأردن	25	%14.79
3	علم الأردن بصورة نبات وجذور ليس لها نهاية	23	%13.6
4	علم الأردن ملون بالشماغ الأردني	19	%11.24
5	حيوانات (بادية)	15	%8.87
6	ريشة (أحب تاريخنا وحضارتنا)	13	%7.7
7	خريطة الأردن (حاضرنا ماضينا ومستقبلنا)	12	%7.1
8	كتاب "العلم نور"	12	%7.1
9	صور قبل/ بعد (وجه ضاحك/ وجه حزين)	9	%5.32
10	سيف	4	%2.36
	المجموع	**169**	**%100**

يلاحظ من الجدول (3) بأن أكثر الفقرات اهتماماً من طلبة الصف التاسع الأساسي قد جاءت لصالح الفقرة رقم (1) والمتعلقة بـ "قلب حب بداخله علم الأردن"، وبتكرارات بلغت (37) وبنسبة (21.89%) وقد يفسر ذلك بأن مسؤولية إعداد المواطن الصالح مهمة أسندت لصالح مواد الدراسات الاجتماعية، وعليه فمن الطبيعي أن تقترن هذه المباحث بصورة الانتماء والولاء للوطن، ومن أبرز مؤشرات الانتماء ربط المشاعر والمحبة بعلم الأردن.

في حين كانت الفقرة رقم (10) قد حظيت بأقل اهتمام (4) تكرارات وبنسبة بلغت (2.36%) والمتعلقة "بالسيف" حيث ربط الطلبة مباحث الدراسات الاجتماعية بالسيف أي بالقتال وربما يمكن تفسير ذلك بسبب فهم بعض الطلبة لطبيعة محتوى مباحث

الدراسات الاجتماعية التي تعكس ضمن صفحاتها أخبار القتال والمعارك والحروب التي دارت على مر التاريخ.

الجدول (4): التكرارات والنسب المئوية لاتجاهات طلبة الصف الثامن الأساسي نحو مباحث الدراسات الاجتماعية من خلال رسوماتهم

الرقم	دلالة الرسم	التكرار	النسبة المئوية
1	جندي مع بندقية (حب الوطن والانتماء إليه)	21	%9.3
2	أيادي متشابكة حول العلم الأردني يداً بيد إلى الحياة الأفضل	19	%8.4
3	طالب يضرب سلام أمام العلم الأردني	17	%7.52
4	رسم لا للتدخين ونعم للصحة	16	%7.07
5	الابتعاد عن أصدقاء السوء	15	%6.63
6	معلمة تكتب على السبورة (عدد أذكر)	14	%6.2
7	التاج الهاشمي (حب المليك والوطن)	14	%6.2
8	خريطة الأردن (المحافظات)	13	%5.75
9	قلب حب (علم الأردن)	13	%5.75
10	طلبة يرمون المهملات في السلة (حافظ على البيئة)	13	%5.75
11	شجاعة (فارس يمتطى الفرس حاملاً علم الأردن)	12	%5.3
12	كرة أرضية	12	%5.3
13	صورة طالب يجلس في الصف لكن ذهنه في مائدة الطعام	12	%5.3
14	طالب يتثاءب (مطولة الحصة)	11	%4.86
15	غضب طلابي= أكره حصة التاريخ	11	%4.09
16	خريطة الأردن/ خريطة حدود الأردن	10	%4.42
17	لسان يخرج من فم طالب (يع حصة تاريخ).	10	%4.42
18	رسم كاريكاتيري (ما بدي حصة التاريخ/ أريد ماما، أف أف أف) الحصة مملة.	9	%4.0
19	طالبات ثائرات (لا نريد حصة تاريخ).	9	%4.0
20	أعلام بلدان عربية	8	%3.53
21	جنود يتقاتلون	7	%3.1
22	شموع	7	%3.1
23	معلم يحضر طلابه رغماً عن أنوفهم للحصة (ماشي أمامهم)	7	%3.09
24	شعر مقشعر (قايم واقف)	7	%3.1
25	طالب يصرخ أخرجوني أخرجوني من الحصة	7	%3.1
26	طالبة تفكر بحزن	7	%3.1
27	الطلبة: أف أف (نشيد)	7	%3.1
28	دموع (لا أستطيع أن أفهم الاجتماعيات)	6	%2.65
29	معلمة أخرجي (كتاب) التاريخ= (الطالبة تبكي)	5	%2.2
30	بحر من المعلومات (صورة نهر)	3	%1.3
31	طالبات (جاءت المعلمة الرائعة) يتم إخراج كتاب التاريخ	2	%1.2

يلاحظ من الجدول (4) بأن أكثر الفقرات اهتماماً لدى طلبة الصف الثامن الأساسي قد جاءت لصالح الفقرة رقم (1) وبعدد تكرارات بلغ (21)، وبنسبة بلغت (9.3%)، والمتعلقة ب، "جندي مع بندقيته يعكس حب الوطن والانتماء إليه"، وربما يعزى ذلك بغاية الخطوط العريضة لمناهج الدراسات الاجتماعية، والمتمثلة بغرس حب الأردن في قلوب الطلبة، ويتماشى ذلك مع تأكيدات الطلبة في هذا المجال بقولهم "الأردن حصن بأسه شديد، تحفظه

جهود مواطنيه من حفيد لحفيد"، وكما يفسر ذلك، بقيمة الانتماء والولاء التي تبرز من خلال الجهود المبذولة من قبل المعلمين عامة، ومعلمي الدراسات الاجتماعية خاصة في سبيل ترسيخ قيم المواطنة، وحب الأردن في نفوسهم.

في حين جاءت الفقرة رقم (31) والمتعلقة بـ "طالبات: جاءت المعلمة الرائعة: نخرج كتاب التاريخ" بتكرارين وبنسبة مئوية بلغت (1.2%)، ويمكن أن يفسر ذلك بأن ورود فقرة إيجابية بتكرارين فقط يعكس حالة من اللارضى عن أداء معلمي الدراسات الاجتماعية في الغرف الصفية، ومما يؤكد ذلك مجموعة الفقرات السلبية المتنوعة التي وردت في رسومات الطلبة الدارسين لمحتوى الدراسات الاجتماعية، وربما السبب في ذلك حالة التذمر التي يعيشها الطلبة جراء طبيعة دروس مباحث الدراسات الاجتماعية للصف الثامن الأساسي، وطريقة عرضها وتقديمها للطلبة.

يلجدول (5): التكرارات والنسب المئوية لاتجاهات طلبة الصف السابع الأساسي نحو مباحث الدراسات الاجتماعية من خلال رسوماتهم

الرقم	دلالة الرسم	التكرار	النسبة
1	دموع (أنا لا أحب التاريخ)	23	%6.14
2	وجه ضاحك	20	%5.34
3	أحبك يا وطني	20	%5.34
4	صورة (قبر) الفاتحة على روح المرحوم التاريخ والجغرافيا والوطنية	20	%5.34
5	وجه حزين	19	%5.08
6	رسم بياني نشأة دولة قوية (الدولة العثمانية)	17	%4.5
7	علم وسيف	17	%4.5
8	أحبه لأنه يعرفني أكثر عن وطني والعالم/الأرض/الناس/ الدول	17	%4.5
9	علم الأردن	17	%4.5
10	سيفان (النصر والشهادة)	13	%3.5
11	رسم كاريكاتيري (لإنسان) وأخيراً نجحت في مادة التاريخ بعدما عدتها 5 مرات (أف).	13	%3.5
12	صورة معلم (سوف أضربك)	13	%3.5
13	Stop بداخلها مثلثان (لا أحب الحفظ)	12	%3.2
14	التاريخ (أجلس يوم كامل حتى أحفظه)	12	%3.2
15	جبل (كبير) (جامد)	12	%3.2
16	شعري مقشعر (واقف) رعب	12	%3.2
17	خريطة الأردن	11	%2.9
18	سيفان حول رقبة الطالب	11	%2.9
19	طالبة تجلس على المقعد نائمة (حصة مملة)	11	%2.94
20	طالبة تجلس على المقعد نائمة (سقا الله وهي الحصة منتهية)	11	%2.94
21	صورة معلم يقف أمام الطلبة ويقول: "يا الله أمتى راح تخلص الحصة كلهم نايمين بيتثاوبوا".	11	%2.94
22	نار مشتعلة	10	%2.7
23	صورة مدرسة	10	%2.7
24	تماثيل وحجارة (لا أحب)	10	%2.7
25	فتاة مبسوطة "رائع جداً وأحبه"	10	%2.7
26	كتاب مفتوح (نور من العلم قد أضاء الحياة)	9	%2.4
27	ريشة قلم حبر	9	%2.4
28	طالب حائر (يا ريت ما يعطونا ولا مادة منها)	9	%2.4
29	رسم كاريكاتيري (لإنسان) والله التاريخ مادة بتشيب	8	%2.1
	المجموع	**374**	**%100**

يلاحظ من الجدول (5) بأن أكثر الفقرات اهتماماً لدى طلبة الصف السابع الأساسي قد جاء لصالح الفقرة رقم (1)، والمتعلقة بـ " دموع "أنا لا أحب التاريخ"، وبتكرارات بلغ مقدارها (23) تكراراً وبنسبة مئوية (6.14%)، وربما يفسر ذلك بسبب وجود اتجاهات سلبية تعكس رؤى الطلبة نحو مباحث الدراسات الاجتماعية والمتمثلة بعدم الرضا تجاهها، وربما يرتبط ذلك

بإجراءات تدريس هذه المباحث التي ترتكز على التلقين وليس التفكير اعتماداً على الجهود المبذولة من قبل بعض المعلمين.

في حين جاءت أقل الفقرات لصالح الفقرة رقم (29) والمتعلقة بـ "برسم كاريكاتيري" بعكس فكرة "والله التاريخ مادة بتشيب"، وبتكرارات بلغ مقدارها (8)، وبنسبة مئوية مقدارها (2.1%)، ويمكن أن يفسر ذلك بسبب عدم توفير بيئة آمنة تقود للإبداع والتميز الطلابي أثناء دراستهم لمباحث الدراسات الاجتماعية، ويضاف إلى ذلك طبيعة هذه المادة التعليمية في هذا الصف بتركيزها على الحضارات القديمة، وما تتضمنه من أسماء، وما يترتب على ذلك من صعوبة فهم وحفظ محتواها التعليمي، واكتظاظها بأخبار الأمم والحضارات والأشخاص واصطدام الطلبة بالبعد الزماني والمكاني، وما يرافق ذلك الكم من المعارف من استخدام طرائق وأساليب غير شائقة أثناء عرض محتواها التعليمي.

الجدول (6): التكرارات والنسب المئوية لاتجاهات طلبة الصف السادس الأساسي نحو مباحث الدراسات الاجتماعية من خلال رسوماتهم

الرقم	دلالة الرسم	التكرار	النسبة
1	علم الأردن	26	%17.3
2	طلبة ثائرون/ حالة ملل وضجر أثناء سير الحصة	21	%14
3	أف- أف- أف/ أذكر عدد	18	%12
4	وجه حزين	17	%11.3
5	خريطة وطني الأردن	17	%11.3
6	قلب حب داخله علم الأردن ملون	16	%10.6
7	يدان تمسكان العلم الأردني	15	%10
8	خريطة (المحافظات الأردنية)	14	%9.3
9	بندقية وخيل	7	%4.6
	المجموع	**150**	**%100**

يلاحظ من الجدول (6) بأن أكثر الفقرات اهتماماً عند طلبة الصف السادس الأساسي قد جاءت لصالح الفقرة رقم (1) والمتعلقة بـ "علم الأردن"، وبـ (26) تكراراً، وبنسبة (17.3%)، وربما يعزى ذلك بأن مفهوم الأردن قد ربط واقترن بمباحث الدراسات الاجتماعية، وأن مفاهيم الولاء والانتماء للأردن قد أقترن تجسيدها وتمثلها في سلوك الطلبة بهذا النوع من المباحث الدراسية.

في حين جاءت أقل الفقرات اهتماماً لصالح الفقرة رقم (9) والمتعلقة بـ "بندقية وخيل"، وبـ (7) تكرارات، وبنسبة (4.6%)، وربما يفسر ذلك بأن موضوع البندقية والخيل من بين أدوات القتال والمعارك والحروب، وهذا المكون المعرفي يشغل حيزاً من صفحات كتب الدراسات الاجتماعية من خلال ما تحتويه من صفحات متنوعة تختص بأخبار المعارك والحروب، حيث يبدو واضحاً للعيان تركيز محتواها على التاريخ العسكري أكثر من التاريخ الحضاري.

الجدول (7): التكرارات والنسب المئوية لاتجاهات طلبة الصف الخامس الأساسي نحو مباحث الدراسات الاجتماعية من خلال رسوماتهم

الرقم	دلالة الرسم	التكرار	النسبة
1	بستان أخضر (ورود، حدائق،... كتاب الاجتماعيات حديقة علم لي	27	%13.2
2	خريطة الأردن	23	%11.3
3	علم الأردن	21	%10.3
4	سيف	18	%8.8
5	لا إله إلا الله "راية إسلامية"	17	%8.3
6	قلب حب	17	%8.3
7	حصان	16	%7.8
8	بحر	15	%7.4
9	الغزوات (قتال بين مسلم ومشرك) معركة اليرموك	15	%7.4
10	منزل = سعادة	12	%5.9
11	الشمس	11	%5.4
12	كوكب الأرض	10	%4.9
	المجموع	204	%100

يلاحظ من الجدول (7) بأن أكثر الفقرات اهتماماً من طلبة الصف الخامس الأساسي قد جاءت لصالح الفقرة رقم (1) والمتعلقة برسم دلالته: بستان أخضر (ورود، حدائق) كتب الدراسات الاجتماعية حديقة علم لي، وبتكرارات بلغ عددها (27) وبنسبة (13.2%)، ويمكن أن يفسر ذلك باعتقاد الطلبة بأن المعارف

المتضمنة فيها هي بمثابة ورود متنوعة، فيها معارف مشتقة من مختلف فروع العلوم الاجتماعية، وكأن الطلبة يشبهون الحديقة بالعلوم الاجتماعية والورود بفروع العلوم الاجتماعية (التاريخ، الجغرافيا، التربية الوطنية والمدنية، السياسة، علم الاجتماع، علم الاقتصاد،...).

في حين جاءت أقل الفقرات اهتماماً الفقرة رقم (12) والمتعلقة بـ "كوكب الأرض"، وبتكرار بلغ مقداره (10) ونسبة مئوية (4.9%)، وربما يفسر ذلك بسبب ارتباط صورة الكواكب بمبحث الدراسات الاجتماعية، ومن خلال الربط التكاملي والأفقي لهذه المباحث معاً ومع بقية المباحث الدراسية الأخرى بسبب النظرة التكاملية لمناهج المواد التعليمية، كما تعد مباحث الدراسات الاجتماعية من أكثر المواد الدراسية اهتماماً بنشر هذا النوع من الخبرات التعليمية بين جموع الطلبة، من خلال عرضها دروس المجموعة الشمسية والجغرافيا الفلكية.

الجدول (8): التكرارات والنسب المئوية لاتجاهات طلبة الصف الرابع الأساسي نحو مباحث الدراسات الاجتماعية من خلال رسوماتهم

الرقم	دلالة الرسم	التكرار	النسبة
1	أسماء معلمات داخل أشكال هندسية (نحب مس الاجتماعيات)	23	%7.1
2	شجرة مثمرة يتم سقايتها بالماء	21	%6.4
3	علم الأردن	21	%6.4
4	خريطة الأردن	20	%6.1
5	دورة الماء في الطبيعة (الاجتماعيات هي الحياة)	19	%5.8
6	تعلمنا أشياء لم نكن نعرفها	18	%5.5
7	سبونج بوب يرسم سيارات	18	%5.5
8	ورود	17	%5.2
9	سبونج بوي يرسم علم الأردن وهو فرحان	16	%4.9
10	أحب وطني الأردن	16	%4.9
11	شمعة	14	%4.3
12	قوس قزح	13	%4.0
13	الاتجاهات الأربعة	13	%4.0
14	شمس	12	%3.68
15	دلة قهوة	12	%3.73
16	فانوس	12	%3.73
17	القارات (أحب الاجتماعيات)	12	%3.37
18	رسوم ملونة فرح وسعادة	11	%3.68
19	كتاب الاجتماعيات صديقي	11	%3.68
20	ضحك	11	%3.68
21	الشعور بالقوة= إنسان	9	%2.86
22	أناس بجانب بعض	7	%2.1
	المجموع	**326**	**%100**

يلاحظ من الجدول (8) أن أكثر اتجاهات طلبة الصف الرابع الأساسي اهتماماً قد جاءت لصالح الفقرة رقم (1) وتمثل رسماً يعكس أسماء معلمات داخل أشكال هندسية، وبتكرار بلغ مقداره (23) وبنسبة مئوية بلغت (7.1%)، وقد يفسر ذلك بسبب أهمية الأدوار التي يمارسها المعلم في ترغيب الطلبة بالمادة الدراسية وما يترتب على ذلك من حب للمدرسة وللمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها. وربما يفسر ذلك أيضاً بسبب الأدوار الجديدة الممارسة من قبل المعلمين، ومؤهلاتهم وإعدادهم وتدريبهم، أو قد يرتبط ذلك بسبب سهولة محتواها في مثل هذه الصفوف بوصفها مباحث تقدم معارف وأفكار ومفاهيم اجتماعية بسيطة تتناسب مع خصائصهم النمائية.

وتلاها الفقرة رقم (2) والمتعلقة برسم يعكس شجرة مثمرة يتم سقايتها بالماء"، وبتكرار بلغ (21) وبنسبة مئوية مقدارها (6.4%)، ويفسر ذلك بالصورة الرمزية التي يعكسها الطلبة تشبيهاً للدراسات الاجتماعية بالشجرة المثمرة، وهكذا واقع الدراسات الاجتماعية بما تمثله من معارف واتجاهات ومهارات في حال تمكن منها الطالب حيث تجعل حياته أكثر سعادة.

في حين جاءت الفقرة رقم (22) والمتعلقة برسم دلالته "أناس بجانب بعضهم البعض"، وبـ (7) تكرارات وبنسبة مئوية بلغت (2.1%)، ويمكن أن يفسر ذلك بأنه على الرغم من صغر أعمار الطلبة إلا أن بعضهم أدرك فكرة وجود الإنسان بوصفه كائن اجتماعي، يحتاج للآخرين وللتفاعل معهم، والغاية الرئيسية من مواد الدراسات الاجتماعية في جعل المجتمع أكثر تراحماً وتماسكاً.

نتائج السؤال الثاني ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) في اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية في الأردن نحو مباحث الدراسات الاجتماعية تعزى للصف الدراسي؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل رسومات الطلبة وفقاً للصف الدراسي على حده، بقصد الكشف عن اتجاهات طلبة كل صف من صفوف المرحلة الأساسية نحو مباحث الدراسات الاجتماعية، والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول (9): التكرارات والنسب المئوية لاتجاهات طلبة المرحلة الأساسية نحو مباحث الدراسات الاجتماعية من خلال رسوماتهم وفقاً للصف

الرقم	مباحث الدراسات الاجتماعية وفقاً للصف	اتجاهات ايجابية		اتجاهات سلبية	
		تكرارات	نسبة مئوية	تكرارات	نسبة مئوية
1	العاشر الأساسي	135	%86.5	21	%13.5
2	التاسع الأساسي	169	%100	صفر	صفر
3	الثامن الأساسي	169	%45.2	205	%54.8
4	السابع الأساسي	104	%46	122	%54
5	السادس الأساسي	94	62.6	56	%37.4
6	الخامس الأساسي	204	%100	صفر	صفر
7	الرابع الأساسي	326	100	صفر	صفر

يلاحظ من الجدول (9) بأن كتب الدراسات الاجتماعية لصفوف الرابع والخامس والتاسع الأساسي، قد جاءت بوصوفات إيجابية بلغت نسبتها (100%) وبدون أي رسم يعكس في دلالاته أية اتجاهات سلبية، ويمكن أن يفسر ذلك بسبب طبيعة محتواها التعليمي الذي تدور محاوره حول تاريخ الدولة الإسلامية، ومثل هذا النوع من الخبرات التعليمية من شأنه أن يحظ باهتمامات الطلبة حيث تاريخهم وأنسابهم ودينهم، وهذه المعارف تشكل مكوناً هاماً من حياتهم وكينونتهم، وطبيعتها، وأحداثها المتراكمة والمتسلسلة، التي تجذب اهتمامات الطلبة إليها، وربما تأثرت أحكام الطلبة في هذه الصفوف بالجهود المبذولة من قبل معلميها والتي ساهمت في جعل مباحث الدراسات الاجتماعية مشوقة وبسيطة وممتعة، وبما يوفرونه من أجواء آمنة للتعلم، فالفرق في عملية التعلم يحدثه المعلم فقط. كما أن المعارف المرتبطة بتاريخ الدولة الإسلامية ترد في مباحث دراسية أخرى كالتربية الإسلامية وغيرها مما يسهم في تمكن الطلبة من محتواها بصورة أكبر مقارنة بغيرها من المعارف.

كما يلاحظ من الجدول (9) بأن أكثر مباحث الدراسات الاجتماعية التي حملت في أذهان الطلبة وصوفات واتجاهات سلبية كانت تلك المتعلقة بالصف الثامن الأساسي وتكرارات بلغت (122) تكراراً، وبنسبة مئوية مقدارها (54.8%).

وربما يعزى ذلك بسبب المعارف التي وردت في مباحث الدراسات الاجتماعية للصف الثامن الأساسي والمتعلقة على سبيل المثال بتاريخ أوروبا للعصور الوسطى، ومما يجدر ذكره بأنَه المعارف الواردة في هذا المبحث كثر تذمر الطلابه منه لا بل مشاهدات الباحثين أكدت أن المعلمين أنفسهم يعانون كثيراً في إيصال معارف هذا المحتوى لأذهان الطلبة، حيث ترتبط معارفها بإنسان وزمان ومكان بعيد كل البعد من واقع الطلبة وبيئاتهم، إضافة إلى أن الطلبة في هذا الصف يسمعون بمثل هذا النوع من الخبرات لأول مرة في حياتهم، بعكس الخبرات التعليمية الأخرى التي تتكرر في مختلف الصفوف الدراسية بيئة متدرجة الاتساع.

كما يلاحظ بأن علاقة الطلبة تبدأ بمباحث الدراسات الاجتماعية بصورة ايجابية بدليل عدم ورود أي صفة سلبية لمباحث الدراسات الاجتماعية للصفين الرابع والخامس الأساسي، لكنها تبدأ بالتغير في مرحلة لاحقة مما يشير إلى أن المشكلة في الاتجاهات السلبية ليست مرتبطة بالمنهج والكتب المدرسية بقدر ما هي مرتبطة بآليات عرض محتواها التعليمي، وهذا يتفق مع (AL azzi & chiodo, 2004). اللذين أشارا في دراستهما إلى أن الاتجاهات السلبية التي يظهرها الطلبة نحو مباحث الدراسات الاجتماعية مرتبطة بالطرائق المرتبطة في تدريسها.

التوصيات:

يوصى الباحثان في ضوء نتائج الدراسة بالتوصيات الآتية:

- زيادة وعي وإدراك المعلمين على تشجيع الطلبة على التعبير عن مشاعرهم واتجاهاتهم تجاه مباحث الدراسات الاجتماعية من خلال الرسم.
- دعوة مخططي ومؤلفي مناهج الدراسات الاجتماعية وكتبها بإجراء ما يلزم من إضافات وتعديلات على مباحث الدراسات الاجتماعية في ضوء الأفكار المقدمة في هذه الدراسة اعتماداً على الرسومات المقدمة من قبل الطلبة والمرتبط بأداء معلمي الدراسات الاجتماعية وطرائق تدريسها، وتصميم مناهجها، وكتبها، وصياغة أسئلة اختباراتها.

المراجع:

الجهيمي، أحمد. (2007). **اثر استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس مقرر الفقه وأثرها على التحصيل والاتجاه لدى طلاب الصف الأول الثانوي**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، السعودية.

جودي، محمد حسين. (1996) **الرسم والأشغال اليدوية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

جودي، محمد حسين. (2005). **الأبعاد التربوية والنفسية والجمالية في فنون الأطفال**. بغداد: دار المعارف.

الحداد، عبدالله عيسى، والمهنا، عبدالله مهنا. (2000). **تطوير رسوم الطفل التعبرية من الطفولة إلى المراهقة**. (نظرة تحليلية). الكويت: مكتبة الفلاح.

حسن، رزق. (1993). **المسرح التعليمي للأطفال (مرحلة المراهقة)**. الهيئة المصرية العامة للكتاب.

حمادين، فخري. (2003). اتجاهات طلبة الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان نحو كتاب جغرافية الخرائط والنظم الطبيعية للأرض وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي. **مؤتة للبحوث والدراسات**، المجلد (18). العدد (6). ص153- 186.

الرواضية، صالح. (2000). اتجاهات طلبة معلم مجال اجتماعيات في جامعة مؤتة نحو ميدان تخصصهم (الدراسات الاجتماعية). **مؤتة للبحوث والدراسات**. المجلد (15). العدد (7). ص193- 227.

سلطان، محمد. (2003). **السلوك التنظيمي**. الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.

عبداللطيف، فاتن إبراهيم. (2008). **نمو الطفل والتعبير الفني**. الرياض: دار الزهراء.

فزازي، عبدالسلام. (2002). واقع الطفل المغربي وعلاقته بالمنهاج والوسائل التربوية ما قبل المدرسة. **مجلة الطفولة المبكرة**، المجلد (4)، العدد (13)، ص90- 110.

قلادة، فؤاد سليمان. (1982). **الأهداف التربوية والتقويم**. القاهرة، دار المعارف.

محامدة، ندى عبدالرحيم. (2005)، **التربية البيئية لطفل الروضة**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

المخزومي، ناصر. (2001). اتجاهات المعلمين، إقليم جنوب الأردن نحو اللغة العربية وتدريسها في ضوء خبراتهم وجنسهم. **مجلة جامعة دمشق**. المجلد (17)، العدد (1)، ص124- 151.

هاند، أدا ونورت، باتريشيا مونيفان. (2010). **المرشد إلى تربية الطفولة المبكرة**. ترجمة: عاطف حامد زغلول. مصر العربية للنشر والتوزيع.

يحيى، خولة أحمد وعبيد، ماجدة السيد. (2007). **أنشطة للأطفال العاديين ولذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

AL azzi, K & Chiodo, J. (2004). Students perceptions of social studies: Astudy of middle and high school students in Jordan. *International Journal of Scholony Academic Intellectual Diversity*, 8 (3). 3-12.

Baghban, M. (2007). The role of drawing in the development of writing. *National Association for the Education of. Young children Washington*, V62, Nl, P20-26.

Crissa, C. (2010). Using drawing as intervention with children for in- service pre school teachers. *Chao Yang University of Technology*, Taiwan.

Emese, H. (2007). *The role & value of drawing in early Education*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Institute of Education, University of London.

Fernsler, H. (2003). A compassion between the test scores of third grade children who receive drama in place of traditional social studies traditional social studies instruction. Eric. Document Reproduction service, No ed 479760.

Frayling, Christopher. (1993). Research in Art of Design. Royal Collegeo of Art Research Papers. Vol (1), Number 1, ISBN 1874175551.

Haney, Walt; Russell, Mike; Cengiz, Gulek. (1998). Drawing on Education: Using student Drawing To promote Middle school Improvement. Schools in the Middle, V (7), N (3) P 38- 43.

Holsti, R. (1969). Content Analysis for social sciences and the humanities Addison. Wesley publishing.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 8، عدد 4، 2012، 315 - 328

اتجاهات طلبة العلوم التربوية نحو ثقافة المعلومات: مساق "المكتبة ومهارات استخدامها" أنموذجا

يونس أحمد الشوابكة*

تاريخ تسلم البحث 2012/1/26 تاريخ قبوله 2012/7/23

ملخص: تهدف هذه الدراسة إلى تقصي اتجاهات طلبة العلوم التربوية نحو مساق "المكتبة ومهارات استخدامها" كأنموذج لثقافة المعلومات، ومعرفة ما إذا كان لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي أثر في هذه الاتجاهات. جمعت البيانات باستخدام استبانه من 30 فقرة موزعة على خمسة مجالات هي: أهمية المساق، والمفاهيم المعرفية المكتسبة، والمهارات العملية المكتسبة، وطريقة عرض المحتوى، والاتجاهات نحو مكتبة الجامعة. تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الذين يدرسون المساق وعددهم (112)، استجاب منهم 100 أو (**89.3**%). أشارت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات الطلبة نحو المساق كانت إيجابية بدرجة عالية، وأن مجال المهارات العملية المكتسبة من المساق احتل المرتبة الأولى، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للمستجيبين في جميع مجالات الدراسة تعزى للتخصص، في حين تبين أن هناك فروقا في مجال الاتجاهات نحو مكتبة الجامعة تعزى للمستوى الدراسي ولصالح طلبة السنة الثانية، وفروقا في مجال الاتجاهات نحو طريقة عرض المحتوى تعزى إلى الجنس ولصالح الذكور. (**الكلمات المفتاحية:** ثقافة المعلومات؛ اتجاهات الطلبة؛ مهارات البحث عن المعلومات؛ طلبة العلوم التربوية؛ مكتبة الجامعة الأردنية).

Attitudes of Educational Sciences Students Towards Information Literacy: "Library Skills and Use" Course as a Model

Younis Alshwabka **,** *Department of Library and Information, Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Irbid, Jordan.*

Abstract*: The objective of this study is to investigate the attitudes of educational sciences students towards the elective course "Library Skills and Use" as a model for information literacy. Data were collected by a questionnaire with 30 items distributed on five areas: course importance, acquired knowledge concepts, acquired practical skills, course teaching methods, and attitudes towards university library. The population of the study consisted of (112) students who enrolled in the course, of whom 100 or (89.3%) responded. Findings indicate that students' attitudes towards the course were positive with high degree, and that the area of practical skills ranked first. Results also revealed no statistically significant differences between respondents in all areas of specialization, while they show statistically significant differences among respondents in the area of attitudes toward university library due to study level in favor of juniors. They also show that there are statistically significant differences among respondents in the area of attitudes towards teaching methods due to gender in favor of males. (****Keywords****: Information literacy; Students' attitudes; Search skills; Educational Sciences students; Jordan University Library).*

مقدمة: فرض التحول إلى مجتمعات المعرفة مع نهاية القرن الماضي على المؤسسات الأكاديمية التعليمية، وتحديدا الجامعات أن تكون عنصرا داعما وفاعلا لمجتمعات المعرفة من خلال التركيز على برامج البحث العلمي، والتحول إلى المصادر الرقمية، وتزويد الطلبه بمهارات البحث عن المعلومات والوصول إليها، وهي مهارات أساسية لا بد من التسلح بها في مجتمعات أصبحت المعرفة والمعلومات فيها موردا استراتيجيا هاما.

إن الاعتماد على برامج تعليم المستفيدين التي تنفذها المكتبات الجامعية من أجل تزويد الطلبة بمثل هذه المهارات لم يعد كافيا؛ ذلك أن هذه البرامج قد تقتصر في بعض الأحيان على جولات سريعة في المكتبة، أو عرض لفيلم يبرز نشاطات المكتبة وخدماتها في بداية كل فصل دراسي سرعان ما يزول أثره بعد فترة قصيرة؛ لذلك تنبهت الجامعات إلى ضرورة تصميم مقررات دراسية تدرس كمتطلبات إجبارية أو اختيارية لطلبة الجامعة هدفها الأساسي تزويد الطلبة بمهارات البحث عن المعلومات، وكيفية الحصول عليها، والإفادة منها في إعداد واجباتهم وبحوثهم ونشاطاتهم الدراسية، وهو ما يطلق عليه اليوم مصطلح ثقافة المعلومات أو الوعي المعلوماتي (*Information Literacy*).

وتؤكد بيزان (2005) أهمية وجود هذه المساقات بوصفها متطلبات إجبارية أو اختيارية في الجامعات لأنها إذا امتدت على مدى فصل دراسي كامل تحسب ساعاته ضمن الساعات المطلوبة لحصول الطالب على شهادته، فإنها تتيح له فرصة استيعاب استخدام المكتبة تدريجيا، فيتعرف مصادر المعلومات وطرق الإفادة منها للاحتياجات الدراسية والبحثية، وعلى نظام التصنيف المتبع، وعلى خطوات البحث العلمي وتوثيق المعلومات.

* قسم علم المكتبات والمعلومات، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وقد بدأ مصطلح ثقافة المعلومات (Information literacy) في الظهور في أدبيات علم المكتبات والمعلومات في الربع الأخير من القرن الماضي، فتذكر إسكولا (2005) Eskola أن مفهوم ثقافة المعلومات الذي يصف المعرفة والمهارات المطلوبة في كل المجالات قد ظهر في الولايات المتحدة في بداية السبعينيات، غير أن هانيلور (2000) Hannelore في استعراض للإنتاج الفكري المنشور في الولايات المتحدة وبعض الدول الغربية حول تعليم المستفيدين في المكتبات خلال الفترة من 1973-1998، أشارت إلى أن عددا لا يستهان به من الدراسات والأبحاث بدأ يستخدم المصطلح Information literacy مع مطلع العام 1988، ويشير عاشور (2005) Ashoor أن استخدام المصطلح شاع منذ أوائل التسعينيات نتيجة للتطور الهائل في تقنية المعلومات وتأثيرها المباشر على الوصول إلى المعلومات.

وفي نهاية الثمانينيات قدمت جمعية المكتبات الأمريكية (1989) American Library Association التعريف التالي لمصطلح ثقافة المعلومات: "المثقفون معلوماتيا هم أولئك الأشخاص الذين تعلموا كيف يتعلمون، إنهم يعرفون كيف يتعلمون لأنهم يعرفون كيف تنظم المعلومات، وكيف يجدونها، وكيف يستخدمونها بطريقة تجعل الآخرين يتعلمون منهم"، وفي مطلع القرن الحالي عرفت جمعية مكتبات الكليات والبحث الأمريكية (2000) Association of College & Research Libraries ثقافة المعلومات بأنها النشاط الذي يمثل مجموعة من القدرات التي تتطلب من الأفراد أن يعرفوا متى يحتاجون إلى المعلومات، وكيف يكونون قادرين على تحديد المعلومات التي يحتاجون إليها وتقييمها واستخدامها بفعالية.

وتعرف اليونسكو ثقافة المعلومات بأنها "الثقافة التي تهتم بتدريس وتعلم كافة أشكال مصادر المعلومات"، ولكي يكون الشخص ملما بثقافة المعلومات فيلزمه أن يحدد: لماذا ومتى وكيف يستخدم كل هذه الأدوات، ويفكر بطريقة ناقدة في المعلومات التي توفرها، وتمثل الثقافة المعلوماتية أساسا لا غنى عنه للتعلم مدى الحياة، فهي ضرورية لكل التخصصات في كل بيئات التعلم وكافة مستويات التعليم" (Abid, 2004).

وتشير هارتمان (2001) Hartmann إلى أن الأدب المنشور حول موضوع ثقافة المعلومات في الفكر الغربي غني بالدراسات التي تصف برامج ومقررات ثقافة المعلومات والتجارب المتعلقة بتطوير هذه البرامج وتنفيذها من قبل المكتبيين وأعضاء الهيئة التدريسية، وتشير دونللي (1998) Donnelly في هذا الصدد إلى أن بعض الجامعات تقدم مساقات رسمية لثقافة المعلومات، وهذه المساقات تتنوع ما بين مساقات ذات ساعات معتمدة، وأخرى غير معتمدة، وما بين إجبارية واختيارية، وما بين مساقات تقدم وجها لوجه وأخرى عن بعد أو على الخط المباشر (Online)، كما أن بعضها مرتبط بالمنهاج الدراسي الأساسي، والبعض الآخر مرتبط بأحد التخصصات أو المقررات، أو يقدم في شكل مساق عام لمهارات المعلومات، ويرى فرانتز (2002) Frantz أن هذه المساقات اكتسبت شعبية لأنها توفر فرصا للتعليم المتعمق ولتعزيز مهارات البحث من خلال النشاطات والتطبيقات العملية المصاحبة للمساق.

غير أن هارتمان (2001) Hartmann أشارت في الوقت ذاته إلى أن هناك نقصا واضحا في الدراسات التي تبحث في تقييم هذه المساقات من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، والتي تبين اتجاهات الطلبة وتصوراتهم للمهارات التي ينبغي اكتسابها في مجال البحث عن المعلومات والوصول إليها.

ومع ذلك فقد كشف البحث في الإنتاج الفكري المنشور حول الموضوع عن وجود العديد من الدراسات الغربية التي اهتمت بتقصي اتجاهات الطلبة نحو مساقات ثقافة المعلومات، فقد بحث كل من كومبز وهاوفتون (1995) Coombs & Houghton في اتجاهات الطلبة نحو مستويات المهارات المطلوبة في البحث عن المعلومات، وقد ركز الباحثان في دراستهما على الانتقال في الجامعات من التركيز على التعليم إلى التأكيد على التعلم، حيث رافق هذا التغير اهتمام بثقافة المعلومات، كما أقر الباحثان بأن قدرة الطلبة على تحديد ما هو مطلوب منهم وكيف يتوجب عليهم البحث عنه هو في حد ذاته مهارة ذهنية، كما أكدا أن الكثير من الدراسات المتعلقة بمهارات اكتساب المعلومات تستخدم مصطلحات تتعامل مع الجوانب الميكانيكية أكثر مما تتعامل مع الجوانب الذهنية.

وقام كل من جيفيرت وبروس (1997) Geffert & Bruce بإجراء دراسة حول مساق لثقافة المعلومات في كلية سانت أولاف (الولايات المتحدة)، ودلت نتائج الدراسة على أن الطلبة شعروا بالارتياح بعد دراستهم للمساق لأنهم تعلموا المهارات العشر الآتية: استخدام الفهرس الآلي المباشر، وتقييم مدى صلة مصادر المعلومات لبحوثهم، واختيار أدوات البحث المناسبة، والبحث في الكشافات الإلكترونية، وتقييم مؤلفي مصادر المعلومات، والبحث في الموسوعات والمعاجم والببليوغرافيات الموضوعية المتخصصة، وتعرف نظام الإعارة المتبادلة، واستخدام المكانز، وكشافات الدوريات المطبوعة، وكشافات الدوريات الإلكترونية.

وقام هيبورث (1999) Hepworth بدراسة هدفت إلى التعرف على مهارات ثقافة المعلومات، وتحديد نقاط القوة والضعف في هذه المهارات لدى الطلبة في مرحلة ما قبل التخرج في جامعة نانيانج التكنولوجية في سنغافورة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة يمتلكون مهارات محدودة في مجال ثقافة المعلومات، ويواجهون صعوبات كثيرة في تنفيذ المشروعات التي يكلفون بها وأهمها: تحديد المشكلة في إطارها العام، وتحديد الوجهة التي سيتجهون إليها للبحث عن المعلومات، وتطوير استراتيجية للبحث، وإيجاد المواد التي يبحثون عنها في المكتبة؛ وبناء على هذه النتائج قدم الباحث توصيات دعا فيها إلى تطوير برنامج جديد للمهارات المعلوماتية ودمجه في مساقات الجامعة بوصفه مقرراً دراسياً.

وأجرت هارتمان Hartmann (2001) دراسة حول تصورات طلبة السنة الأولى في جامعة بالارات بأستراليا لمفهوم ثقافة المعلومات، وقد استخدمت الباحثة اسلوب المقابلة المتعمقة مع مجموعات الاهتمام (Focus group)، كما صممت الأسئلة التي وجهت إلى الطلبة بهدف الحصول على معلومات توضح كيف يتصور طلبة السنة الأولى مصادر المعلومات التي يحتاجونها والمهارات التي تلزمهم للوصول إلى هذه المصادر، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مجموعات الاهتمام كشفت الكثير عن تصورات الطلبة للمهارات التي يحتاجونها، والخبرات اللازمة لهذه المهارات، والتأثيرات المستمرة التي قد تؤدي بهم إلى تغيير تصوراتهم واتجاهاتهم، كما بينت الدراسة أن 25% فقط من طلبة السنة الأولى استفادوا من برنامج ثقافة المعلومات، وأن هناك العديد من الفجوات في هذا البرنامج أبرزها مدى مناسبته للطلبة، والخلط بين الثقافة الحاسوبية والثقافة المعلوماتية.

وأظهرت نتائج دراسة حالة قام بها وانغ Wang (2002) لاتجاهات طلبة جامعة جاكسون فيل الحكومية في الولايات المتحدة نحو مساق ثقافة المعلومات أن اتجاهات الطلبة نحو المساق كانت إيجابية للغاية، وأنهم يرون أن المساق ضروري وهام، وفي كينيا أجرى كافوليا Kavulya (2003) دراسة حول التحديات التي تواجه برامج الثقافة المعلوماتية في عدد من المكتبات الجامعية الكينية، وأشارت الدراسة إلى مجموعة التحديات والصعوبات التي تواجه برامج الثقافة المعلوماتية في المكتبات الجامعية الكينية وعلى رأسها: نقص الموارد البشرية والمالية، وقلة الدعم المادي والمعنوي الذي تقدمه الجامعات لهذه البرامج، وعدم قدرة المكتبيين على إقناع المسئولين في الجامعات الكينية بأهمية هذه البرامج وبأنها أصبحت من الوظائف الأساسية للمكتبات الجامعية، وأخيرا غياب السياسات المؤسسية تجاه تكنولوجيا المعلومات الأمر الذي يزيد من الصعوبات التي تواجهها المكتبات الجامعية الكينية في تطوير وتقديم مقررات فاعلة لتدريس ثقافة المعلومات.

أما على الصعيد العربي فتشير دراسة إبراهيم (2011) أن جامعة الكويت تعد من أوائل الجامعات العربية التي بدأت بإدخال مقرر بعنوان "طرق البحث العلمي" عام 1973 عند تطبيقها لنظام الساعات المكتسبة، وفي بداية الأمر كان هذا المقرر إجبارياً على طلاب كليات التجارة والاقتصاد والعلوم السياسية، ثم أصبح اختيارياً على مستوى الجامعة مع تعميم نظام الساعات المكتسبة على بقية الكليات بالجامعة اعتباراً من عام 1975، ويشير عاشور Ashoor (2005) في هذا الصدد إلى تقديم العديد من الجامعات السعودية لمساقات دراسية لتعليم الطلبة ثقافة المعلومات، وأن أهم هذه المساقات ما تطرحه جامعة الملك فهد للبترول والمعادن بعنوان "مهارات البحث عن المعلومات" "Information searching skills"، وقد بدأت الجامعة بتقديمه للطلبة منذ عام 1999 وهو مصمم كليا لتزويد الطلبة بثقافة المعلومات، وقد خصص له ساعتان معتمدتان.

وفي الأردن أدركت الجامعات الأردنية منذ ثمانينات القرن الماضي أهمية إدخال برامج ثقافة المعلومات في مناهجها الدراسية على مستوى مرحلة ما قبل التخرج (البكالوريوس) بهدف تزويد الطلبة المهارات البحث عن المعلومات والإفادة منها، فعلى سبيل المثال لا الحصر تطرح كل من الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك من خلال كليات العلوم التربوية فيهما مساقات في هذا المجال تحت مسميات متعددة، فكلية التربية في جامعة اليرموك تطرح مساقا بعنوان (مهارات المعلومات)، وهو متطلب اختياري لطلبة الجامعة، ويعد تطويرا لمساق سابق بعنوان "مدخل إلى علم المكتبات والمعلومات"، بينما تطرح الجامعة الأردنية ومن خلال كلية العلوم التربوية مساقين الأول بعنوان (المدخل في علم المكتبات والمعلومات) والثاني بعنوان (المكتبة ومهارات استخدامها)، وهناك مساقات اختيارية على مستوى الجامعة تطرحها جامعات أردنية أخرى حكومية وخاصة مثل جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، وجامعة البلقاء التطبيقية، وجامعة الحسين بن طلال، وجامعة فيلادلفيا، وجامعة الزرقاء الخاصة.

ويشير الهمشري (1991) في هذا الصدد إلى أن الجامعة الأردنية انطلاقا من شعورها بأهمية تعليم الطلبة طرق استخدام المكتبة ومصادر المعلومات، وإدراكا منها لأهمية المعلومات في المناحي الدراسية والبحثية، أدخلت في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1982/1981 مساقا في علم المكتبات والمعلومات بواقع (3 ساعات معتمدة) متطلباً اختيارياً لطلبة الجامعة، ويتولى تدريس هذا المساق أساتذة قسم علم المكتبات والمعلومات بكلية العلوم التربوية.

وقد قام الهمشري ومنيزل (1991) بدراسة هدفت إلى تعرف أثر دراسة هذا المساق في مهارات استخدام المكتبة لدى عينة من طلبة الجامعة الأردنية، وقد طور الباحثان اختبارا خاصا بمهارات استخدام المكتبة، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين من الطلبة: الأولى: تجريبية وتألفت من 170 طالبا وطالبة ممن سجلوا مادة علم المكتبات والمعلومات في كلية التربية بالجامعة الأردنية في الفصل الثاني من العام الدراسي 1989/1988؛ و الثانية: ضابطة، وتألفت من 149 طالبا وطالبة سجلوا مادة اختيارية أخرى في كلية التربية، وقد طبق اختبار مهارات استعمال المكتبة على أفراد مجموعتي الدراسة في بداية الفصل الدراسي كاختبار قبلي، ثم أعيد تطبيقه في نهاية الفصل كاختبار بعدي، وكشفت نتائج تحليل التباين (ANCOVA) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء أفراد مجموعتي الدراسة على الاختبار البعدي لاختبار مهارات استعمال المكتبة، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على أثر مقرر علم المكتبات والمعلومات في تحسين مهارات استخدام المكتبة وتطويرها لدى الطلبة.

وإدراكا منها لأهمية تعليم مهارات البحث عن المعلومات واستخدام المكتبة لطلبتها، قامت كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية بطرح مساق بعنوان "المكتبة ومهارات استخدامها"

(3 ساعات معتمدة) كمتطلب كلية اختياري اعتبارا من الفصل الأول من العام الدراسي 2006/2005، ويهدف هذا المساق إلى إكساب الطلبة نوعين من المهارات:

الأول: المهارات الأكاديمية الأساسية وتشمل:

1. مهارات استخدام الفهارس الآلية لمكتبة الجامعة.
2. مهارات استخدام مصادر المعلومات المرجعية بنوعيها التقليدي والإلكتروني، وخاصة تلك التي تتصل بتخصصاتهم التربوية كالمعاجم والموسوعات والكشافات والمستخلصات والببليوغرافيات، وتوظيفها لأغراض الدراسة والبحث.
3. مهارات البحث عن المعلومات واسترجاعها، وخاصة تلك التي تتصل بقواعد البيانات التربوية، وغيرها من مصادر المعلومات الإلكترونية التربوية المتاحة في الإنترنت.
4. مهارات توثيق البحوث ومصادر المعلومات

الثاني: المهارات الفكرية والتحليلية، وتشمل:

1. مهارات التفكير المنطقي لحل المشكلات المعلوماتية.
2. مهارات التحليل الموضوعي للمعلومات، والإفادة منها لأغراض الدراسة والبحث.
3. مهارات تقييم المعلومات المسترجعة من مصادر المعلومات، وخاصة المتاحة منها في الإنترنت.

وعلى الرغم من الاعتقاد السائد لدى القائمين على تدريس هذا المساق في قسم علم المكتبات والمعلومات التابع لكلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية بأن من شأنه أن يرفع درجة الوعي لدى طلبة كلية العلوم التربوية بأهمية مكتبة الجامعة، وطرق البحث عن المعلومات والإفادة منها، فإن مثل هذا الاعتقاد لم يكن قائما على دليل علمي، ومن هنا برزت فكرة الدراسة الحالية لتأكيد مثل هذا الاعتقاد أو نفيه من خلال تعرف اتجاهات طلبة كلية العلوم التربوية في مرحلة ما قبل التخرج نحو المساق، وبالتالي تقديم تغذية راجعة حول درجة استفادة الطلبة منه وتمثلهم للمفاهيم والمهارات التي يقدمها.

مشكلة الدراسة:

بما أن مساق المكتبة ومهارات استخدامها يعد من المتطلبات الاختيارية التي تطرحها كلية العلوم التربوية لطلبتها بهدف تزويدهم بثقافة المعلومات، والإفادة من مصادر المعلومات التربوية، وحيث إن جدوى مثل هذا المساق، ودرجة إفادة الطلبة منه في حياتهم الدراسية والعملية لم تؤكد بعد، فإن مشكلة هذه الدراسة تتمثل في تعرف اتجاهات طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية نحو مساق المكتبة ومهارات استخدامها كأنموذج لثقافة المعلومات، وفي الكشف عن تقديرهم لأهميته كمتطلب اختياري، وما إذا كان له دور في تزويدهم بالمعرفة النظرية والمهارات العملية التي تفيدهم في حياتهم الدراسية والعملية، وهذا يعني أن هذه الدراسة سوف تعمل على تقديم إجابات للسؤالين الآتيين:

1. ما اتجاهات طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية نحو مساق المكتبة ومهارات استخدامها كأنموذج لثقافة المعلومات؟
2. هل تختلف اتجاهات الطلبة نحو مساق المكتبة ومهارات استخدامها تبعا لاختلاف متغيرات التخصص (المناهج والتدريس/الإرشاد والتربية الخاصة)، والمستوى الدراسي (السنة الأولى/السنة الثانية/السنة الثالثة/السنة الرابعة).

أهمية الدراسة:

ربما تكون هذه الدراسة – حسب علم الباحث – أول دراسة تقوم بالكشف عن اتجاهات طلبة كلية العلوم التربوية في إحدى الجامعات الأردنية نحو مساق من مساقات ثقافة المعلومات، ولعل أهميتها تكمن في أنها ستقدم تغذية راجعة لعدة أطراف تهمها النتائج التي ستسفر عنها، وهذه الأطراف هي:

1. كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، التي قامت بطرح هذا المساق كمتطلب كلية اختياري منذ سنوات عديدة، ولم تقم بإجراء أية دراسات أو مسوحات من شأنها أن تؤكد لها أهمية المساق وقدرته على تحقيق الأهداف التي طرح من أجلها.
2. قسم علم المكتبات والمعلومات في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية الذي يتولى مسؤولية تدريسه من خلال أعضاء هيئة التدريس العاملين فيه، وقد سبق لهذا القسم من خلال أحد أساتذته أن قام بإجراء دراسة تقييمية لمتطلب آخر من متطلبات ثقافة المعلومات هو مساق المدخل في علم المكتبات والمعلومات الذي يمثل أحد المتطلبات الاختيارية لطلبة الجامعة الأردنية منذ العام الدراسي 1982/1981؛ ولذلك تأتي الدراسة الحالية استكمالا لما تم القيام به في الدراسة السابقة من حيث التأكد من جدوى مساقات ثقافة المعلومات التي يطرحها القسم سواء على مستوى الجامعة أو على مستوى كلية العلوم التربوية.
3. الجامعات الأردنية الأخرى التي تقدم لطلبتها مساقات مماثلة، ولا سيما جامعة اليرموك التي تطرح من خلال كلية التربية مساقا في ثقافة المعلومات بعنوان "مهارات المعلومات"؛ ومما لا شك فيه أن نتائج هذه الدراسة وتوصياتها ستفيد تلك الجامعات وتقدم لها تغذية راجعة تمكنها من القيام بمراجعة المساقات التي تطرحها أو القيام بدراسات مماثلة تساهم في إثراء الموضوع.
4. طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية الذين لم يدرسوا المساق بعد، والذين يهمهم الحصول على معلومات مؤكدة عن هذه المساقات الاختيارية التي لا تمت لتخصصاتهم بصلة قبل أن يتخذوا قرارا بتسجيلها، ذلك أن

أمثال هؤلاء الطلبة يلجأون في العادة إلى الاستفسار عنها من زملائهم الذين سبق لهم دراسة هذا المساق.

5. الباحثون في مجالي علم المكتبات والمعلومات والعلوم التربوية الذين سيستفيدون من نتائج الدراسة الحالية وتوصياتها في إجراء دراسات أخرى ذات صلة.

تعريف المصطلحات إجرائيا:

من أجل المزيد من الوضوح والدقة، جرى تعريف المصطلحات الآتية:

الاتجاهات نحو مساق المكتبة ومهارات استخدامها: محصلة استجابات طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية نحو مساق المكتبة ومهارات استخدامها من حيث ما يقيسه مقياس الاتجاهات المستخدم في هذه الدراسة، ويقدر بالعلامة الكلية التي حصل عليها الطالب على هذا المقياس.

ثقافة المعلومات: مجموعة من المهارات التي تمكن الفرد من البحث عن المعلومات، والوصول إليها وتقييم مدى مناسبتها له، ويرى هاريسون (1994) Harrison أن الهدف النهائي لأي مساق لثقافة المعلومات هو تنمية قدرة الفرد على معرفة متى يحتاج إلى المعلومات، وتعليمه طرق تنظيم المعلومات، وكيفية البحث عنها والوصول إليها، ويعبر عنها إجرائيا في هذه الدراسة بالدرجة على الفقرات من 7-19 في أداة الدراسة.

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة بمجموعة العوامل الآتية:

1. مجتمع الدراسة: اقتصرت الدراسة علي طلبة تخصصي المناهج والتدريس، والإرشاد والتربية الخاصة في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية الذين يدرسون مساق المكتبة ومهارات استخدامها خلال العام الجامعي 2012/2011.
2. أداة الدراسة: اقتصرت الدراسة على استبانة من إعداد الباحث تأكد صدقها وثباتها؛ لذا فإن إمكانية تعميم النتائج يعتمد على صدق الأداة وثباتها.
3. تعميم النتائج: يتحدد تعميم نتائج الدراسة خارج مجتمعها الإحصائي بمدى مماثلة المجتمع الخارجي لمجتمع الدراسة الحالي.

مجتمع الدراسة:

بما أن هذه الدراسة مسحية، وبما أن مجتمع الدراسة صغير نسبيا، فقد تكوَن مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية العلوم التربوية المسجلين في الشعب الثلاث لمساق المكتبة ومهارات استخدامها خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2012/2011، والبالغ عددهم 112 طالبا وطالبة، استجاب منهم فعليا 100 طالب أي ما نسبته (89.3%)، حيث تبين غياب بعضهم عن المحاضرات أثناء توزيع الاستبانة على الطلبة، ويلخص جدول (1) خصائص أفراد عينة الدراسة موزعين حسب متغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص، ويلاحظ في الجدول قلة عدد الذكور بالمقارنة مع عدد الإناث، وقلة عدد طلاب السنة الأولى بالمقارنة مع السنة الثانية التي شكل عدد الطلبة فيها الغالبية، لذلك جرى دمج السنة الأولى مع السنة الثانية في التحليل الإحصائي، وأن غالبية الطلبة ينتمون إلى تخصص الإرشاد والتربية الخاصة.

الجدول (1): خصائص أفراد عينة الدراسة موزعين حسب متغيرات الجنس والمستوى الدراسي والتخصص.

المتغير	نوع المتغير	العدد	%
الجنس	ذكر	9	9
	أنثى	91	91
التخصص	المناهج والتدريس	33	33
	الإرشاد والتربية الخاصة	67	67
المستوى الدراسي	السنة الأولى	3	3
	السنة الثانية	52	52
	السنة الثالثة	30	30
	السنة الرابعة	15	15

أداة الدراسة:

للكشف عن اتجاهات طلبة كلية العلوم التربوية نحو مساق المكتبة ومهارات استخدامها كأنموذج لثقافة المعلومات، ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهاتهم نحو المساق تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي، جرى تطوير استبانة لجمع البيانات اللازمة للدراسة اعتماداً على استبانه أعدها الزبون (2009) لتقصي اتجاهات طلبة الجامعة الأردنية نحو مساق التربية الوطنية، بالإضافة إلى خبرة الباحث في المجال، وقد تكونت الاستبانة من قسمين: الأول، خاص بجمع معلومات ذاتية عن أفراد عينة الدراسة تتمثل في: الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي؛ ويشتمل الثاني على (30) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي: "أهمية المساق"، وقد اشتمل على (6) فقرات، و"المفاهيم المعرفية المكتسبة"، وقد اشتمل على (6) فقرات، و"المهارات العملية المكتسبة"، وقد اشتمل على (7) فقرات، و"الاتجاهات نحو طريقة عرض المحتوى"، وقد اشتمل على (6) فقرات، وأخيرا "الاتجاهات نحو مكتبة الجامعة" وقد اشتمل على (5) فقرات، وقد أضيف هذا المجال لمعرفة أثر دراسة الطلبة لمساق المكتبة ومهارات استخدامها على اتجاهاتهم نحو مكتبة الجامعة.

وقد صممت فقرات هذا المجال باستخدام مقياس ليكرت الخماسي، الذي اشتمل على درجات الاستخدام التالية: (5) موافق بشدةً و(4) موافق و(3) موافق نوعا ما و(2) غير موافق و(1) غير موافق بشدة، وتبنت الدراسة الأوزان الواردة في الجدول (2)

للحكم على درجة الاتجاه نحو مساق المكتبة ومهارات استخدامها من خلال المتوسط الحسابي لكل فقرة من فقرات الاستبانة، حيث اعتبر المتوسط الحسابي في هذه الدراسة (3).

الجدول (2): مقياس الحكم على الاتجاه الإيجابي من خلال المتوسط الحسابي لكل فقرة من فقرات الاستبانة

فئة المتوسط الحسابي	درجة الاتجاه
3.5 فما فوق	عالية
3- أقل من 3.5	متوسطة
أقل من 3	ضعيفة

صدق الأداة وثباتها:

تم التحقق من صدق محتوى أداة الدراسة بعرضها بصورتها الأولية (30) فقرة على مجموعة من المحكمين في مجالي المكتبات، والعلوم التربوية، وطلب منهم الحكم على كل فقرة من فقرات الأداة من حيث: الوضوح، وسلامة الصياغة اللغوية، ومدى انتمائها للمجال الذي صنفت تحته، ثم الإضافة أو الحذف أو التعديل، أو أية ملاحظات يرونها هامة؛ وبناء على آراء المحكمين وملاحظاتهم، تم إعادة صياغة بعض الفقرات وتعديلها، وللتحقق من ثبات الأداة، استخرج معامل الثبات للأداة ككل باستخدام معادلة كرونباخ ألفا فكان 0.868، كما استخرج معامل الثبات لكل مجال من مجالات الأداة الخمسة كمؤشر على ثباته كما هو مبين في جدول (3)، وقد عدت هذه المعاملات كافية ومقبولة لاظهار ثبات أداة البحث.

الجدول (3): معامل الثبات لأداة الدراسة ككل ولكل مجال من مجالات الأداة الخمسة.

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
أهمية المساق	6	0.654
المفاهيم المعرفية المكتسبة	6	0.839
المهارات العملية المكتسبة	7	0.790
طريقة عرض المحتوى	6	0.793
الاتجاهات نحو مكتبة الجامعة	5	0.819
معامل الثبات الكلي للأداة	30	0.868

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية:

تعتبر هذه الدراسة وصفية (مسحية)، تضمنت المتغيرات المستقلة الآتية:

1. التخصص (القسم الأكاديمي).
2. المستوى الدراسي.

كما تضمنت الاتجاهات نحو مساق المكتبة ومهارات استخدامها كمتغير تابع، وللإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة، استخرجت التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للكشف عن اتجاهات الطلبة نحو مساق المكتبة ومهارات استخدامها، وللإجابة عن السؤال الثاني المتعلق بالكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أفراد الدراسة تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص استخدم اختبار (ت)، في حين استخدم تحليل التباين الأحادي، واختبار توكي للمقارنات البعدية لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أفراد الدراسة تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

تحليل النتائج ومناقشتها:

أولاً: النتائج الخاصة بالإجابة عن السؤال الأول "ما اتجاهات طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية نحو مساق المكتبة ومهارات استخدامها كأنموذج لثقافة المعلومات؟

للإجابة عن هذا السؤال سوف تعرض أولا وتناقش النتائج الخاصة بالأهمية النسبية لكل مجال من المجالات الخمسة، وثانيا عرض ومناقشة اتجاهات الطلبة نحو فقرات كل مجال من هذه المجالات.

1/1 عرض ومناقشة الأهمية النسبية لكل مجال من المجالات الخمسة:

للكشف عن اتجاهات الطلبة نحو مساق المكتبة ومهارات استخدامها حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من المجالات الخمسة، وبسبب عدم تساوي الفقرات في هذه المجالات، فقد أجريت المقارنة بين اتجاهات الطلبة نحو المجالات الخمسة على أساس احتساب الأهمية النسبية لكل مجال بتقسيم المتوسط الحسابي للمجال على العدد الكلي لفقرات الاستبانة ثم ضرب الناتج بالرقم 100، ولمعرفة دلالة الأهمية النسبية للاتجاهات في كل مجال من المجالات قسمت الدلالة إلى ثلاثة مستويات: الأولى إيجابية عالية وتكون بمتوسط (70) فما فوق، والثانية سلبية وتكون بمتوسط (30) فما دون، والثالثة إيجابية متوسطة وتكون بين (30-70)، ويبين الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لكل مجال من المجالات، والدرجة الكلية للاتجاهات نحو المساق.

الجدول (4): المجالات الخمسة مرتبة تنازليا حسب متوسطات الأهمية النسبية لكل مجال.

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية للمجال
المهارات العملية المكتسبة	27.16	4.419	90.53
المفاهيم المعرفية المكتسبة	23.01	3.909	76.7
عرض محتوى المساق	21.76	3.315	72.53
أهمية المساق	20.58	3.276	68.6
الاتجاهات نحو مكتبة الجامعة	18.45	4.418	61.5
الدرجة الكلية	22.19	14.159	73.97

يتضح من الجدول (4) أن الأهمية النسبية للدرجة الكلية للاتجاهات نحو المساق بلغت (73.97)، وهذا يعني أن اتجاهات طلبة كلية العلوم التربوية نحو مساق المكتبة ومهارات استخدامها بشكل عام كانت إيجابية بدرجة عالية لأنها جاءت فوق مستوى الدرجة (70)، وهذا في حد ذاته يعد مؤشرا قويا على أهمية المساق للطلبة، ودرجة استفادتهم منه في حياتهم الدراسية، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة وانغ Wang (2002) التي أشارت إلى أن اتجاهات الطلبة نحو مساقات ثقافة المعلومات التي درسوها كانت إيجابية أو أنها تطورت نحو الأفضل، وتختلف مع نتائج دراسة هارتمان Hartmann (2001) التي أشارت إلى أن نسبة قليلة من الطلبة الذين درسوا مساق ثقافة المعلومات (21%) استفادوا منه.

ويلاحظ من الجدول (4) أن المجال الثالث "المهارات العملية المكتسبة من المساق" احتل المرتبة الأولى بمتوسط (90.53)، وهذا يعني أن الطلبة يشعرون باتجاهات إيجابية عالية جدا نحو الجانب العملي التطبيقي للمساق، وأنهم قد اكتسبوا مجموعة من المهارات العملية في مجال البحث عن المعلومات واستخدام مكتبة الجامعة، والإفادة من مصادرها التقليدية والإلكترونية، وخاصة ما يتعلق منها بتخصصاتهم التربوية، ويمكن تفسير هذه الاتجاهات الإيجابية في ضوء اهتمام الأساتذة بالجانب التطبيقي العملي أكثر من الجانب النظري، حيث يدرب الطلبة عمليا على استخدام فهرس مكتبة الجامعة الآلي والبحث فيه سواء على مستوى البحث البسيط أو المتقدم أو التفصيلي، كما يدرب الطلبة على البحث في قواعد البيانات الإلكترونية المتاحة مباشرة على الإنترنت، وخاصة قاعدة بيانات مصادر المعلومات التربوية إريك (ERIC)، وقاعدة بيانات إيبسكو للعلوم الإنسانية والاجتماعية (EBSCO)، ويتم تكليف الطلبة بواجبات تعتمد أساسا على استخدام الفهرس الآلي، وقواعد البيانات، ومجموعات المراجع التربوية المتوافرة في قسم المراجع بمكتبة الجامعة كالمعاجم والموسوعات والأدلة التربوية وغيرها، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات الهمشري ومنيزل (1991)، وجريفث وبروس Grefert & Bruce (1997) التي أشارت إلى استفادة الطلبة من المساقات التي درسوها في تعلم المهارات الأساسية للبحث عن المعلومات واستخدام المكتبة.

ومن الجدول (4) يتضح أيضا أن المجال الثاني "المفاهيم المعرفية المكتسبة" قد احتل المرتبة الثانية من حيث الأهمية النسبية بمتوسط (76.7)، فيما احتل المجال الرابع "الاتجاهات نحو عرض المحتوى" المرتبة الثالثة بمتوسط (72.53)، وهذا يدل على أن اتجاهات الطلبة نحو الجانب النظري من المساق تتسم أيضا بالإيجابية لأنها ترتبط ارتباطا وثيقا بالجانب العملي التطبيقي، ولأنها تتمحور حول مجموعة مختارة من المفاهيم النظرية التي يجري تزويد الطلبة بها كالبيانات والمعلومات والمعرفة، والمكتبة الجامعية وعلاقتها بالطالب الجامعي، ومصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية، وطرق تنظيم المعلومات كالفهرسة والتصنيف.

يضاف إلى ذلك أن التنويع في أساليب عرض محتوى المادة، وتبسيط الجانب النظري وربطه بالجانب العملي التطبيقي من خلال الزيارات الميدانية للمكتبة، والتدريب على استخدام الفهرس الآلي وقواعد البيانات الإلكترونية المرتبطة بتخصصات الطلبة، ساهم إلى حد كبير في جعل الطلبة يشعرون بإيجابية قوية نوعا ما نحو هذين المجالين.

كما يلاحظ من الجدول (4) أن المجالين الأول والخامس احتلا المرتبة الرابعة والأخيرة من حيث الأهمية النسبية بمتوسط (68.6) و(61.5) على التوالي، أما المجال الأول فيتعلق باتجاهات الطلبة نحو أهمية مساق المكتبة ومهارات استخدامها كأنموذج لثقافة المعلومات التي تبين من خلال المتوسط الحسابي للأهمية النسبية للمجال أنها إيجابية بدرجة متوسطة لكنها قريبة جدا من الدرجة (70) التي تعد مؤشرا للاتجاهات الإيجابية العالية، وهذا بدوره يتفق بدرجة أقل مع اتجاهات الطلبة نحو المجالين الثالث (المهارات العملية المكتسبة) والمجال الثاني (المفاهيم المعرفية المكتسبة)، ويعد مؤشرا على اعتبار الطلبة للمساق متطلبا اختياريا مهما ينبغي الاستمرار في طرحه.

أما فيما يتعلق بالمجال الأخير (الاتجاهات نحو المكتبة) فعلى الرغم من أنه جاء في المرتبة الأخيرة إلا أنه يعكس اتجاهات إيجابية متوسطة لأنه جاء في مرتبة متوسطة بين الدرجتين (30 و70)، وهذه نتيجة غير منطقية لأنه يفترض بعد دراسة الطلبة للمساق أن يكون الاتجاه عاليا نحو مكتبة الجامعة طالما كان الاتجاه نحو المجالات الأخرى عاليا جدا، ويمكن عزو انخفاض متوسط الأهمية

النسبية لهذا المجال إلى عاملين: الأول يتصل بالخبرات السابقة للطلبة فيما يتعلق باستخدام المكتبة، وهي خبرات على ما يبدو ليست سارة، والثاني يتصل باشتماله على فقرة تخير الطلبة بين العمل في التدريس أو العمل في المكتبات بعد التخرج، وقد جاء المتوسط الحسابي لهذه الفقرة دون المتوسط (2.97).

2/1: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة باتجاهات الطلبة نحو فقرات كل مجال من المجالات الخمسة:

وفيما يتعلق باتجاهات الطلبة نحو فقرات كل مجال من المجالات الخمسة، تلخص الجداول (5-9) هذه الاتجاهات.

الجدول (5): استجابات الطلبة على فقرات المجال الأول: الاتجاهات نحو "أهمية المساق " مرتبة ترتيبا تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية.

رقم الفقرة في الاستبانة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	أعتقد أن "المكتبة ومهارات استخدامها" كمساق لثقافة المعلومات:		
3	تمكن طلبة كلية العلوم التربوية من تعرف أدوات البحث التربوي في البيئتين التقليدية والإلكترونية	4.08	0.677
1	تساعد طلبة كلية العلوم التربوية في حياتهم الدراسية قبل التخرج	4.02	0.910
2	تساعد طلبة كلية العلوم التربوية في حياتهم العملية بعد التخرج	3.76	0.996
5	تنمي شخصيتي من الناحيتين المعرفية والمعلوماتية	3.69	0.940
6	ينبغي أن تدرس في الكلية كمتطلب إجباري وليس اختياريا لأنها مهمة	2.99	1.202
4	ينبغي حذفها من المتطلبات الاختيارية للكلية لأنها لأنها لم تضف جديدا إلى معلوماتي	2.04	1.034
	الدرجة الكلية	20.58	3.276

من خلال استعراض المتوسطات الحسابية للفقرات الست في هذا المجال يتضح أن الفقرة رقم (3) احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.08)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (1) بمتوسط حسابي (4.02)، وهذا يعني أن الطلبة يؤكدون على الإفادة من المساق في تعرف أدوات ومراجع البحث التربوية التقليدية والإلكترونية، وأن دراستهم للمساق تعينهم في حياتهم الدراسية قبل التخرج، ولا شك أن اشتمال المساق على وحدة كاملة عن مصادر المعلومات المرجعية وغير المرجعية بنوعيها التقليدي والإلكتروني، وربط هذه الوحدة بمصادر المعلومات التربوية المتصلة بتخصصات الطلبة، وحصر الواجبات التي يكلف بها الطلبة في البحث عن مصادر المعلومات المتصلة بتخصصاتهم التربوية – كل ذلك – يفسر هذه الاتجاهات الإيجابية للطلبة نحو أهمية المساق.

ومما يعزز هذه الاتجاهات الإيجابية، استجابات الطلبة على الفقرتين (2 و5) بمتوسطات حسابية قوية نوعا ما (3.76) و(3.69) على التوالي، فهاتان الفقرتان مرتبطتان من حيث المضمون بالفقرتين السابقتين وتدعماهما، لأنهما تشيران إلى مساعدة الطلبة في حياتهم العملية بعد التخرج من جهة، وتؤكدان دور محتوى المساق في تزويدهم بالمعلومات التي تساهم في تطوير بنيتهم المعرفية، وتنمية شخصياتهم معرفيا ومعلوماتيا من جهة أخرى.

1/2/1 المجال الأول: أهمية المساق:

يهدف هذا المجال إلى تعرف اتجاهات الطلبة نحو أهمية مساق المكتبة ومهارات استخدامها، وقد أشارت النتائج في الجدول (4) إلى أن هذا المجال احتل المرتبة الرابعة من حيث الأهمية النسبية، وعلى الرغم من ذلك فقد بلغ المتوسط الحسابي للأهمية النسبية للمجال (68.6)؛ أي دون الدرجة (70) بقليل، ويوضح الجدول (5) استجابات الطلبة على فقرات هذا المجال مرتبة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية.

غير أن اتجاهات الطلبة نحو تحويل المساق إلى متطلب كلية إجباري وليس اختياريا كانت متباينة، فالمتوسط الحسابي للفقرة رقم (6) التي تتضمن هذا المعنى كان دون المتوسط بقليل (2.99)؛ وهذا يعني أن الطلبة منقسمون تقريبا بين مؤيد ومعارض لهذه الفقرة، ولعل عدم ارتباط المساق مباشرة بما يدرسه الطلبة في تخصصاتهم هو سبب هذا الانقسام.

في المقابل احتلت الفقرة رقم (4) المتعلقة بحذف المساق من المتطلبات الاختيارية للكلية المرتبة الأخيرة في الجدول بمتوسط حسابي (2.02)، وهذا في حد ذاته اتجاه إيجابي قوي من جانب الطلبة نحو المساق لأنهم يعبرون عن عدم موافقتهم على استبعاد المساق من المتطلبات الاختيارية للكلية، ويؤكدون على ضرورة استمراره لأهميته بالنسبة إليهم ولمساندته إياهم في العملية التعليمية التعلمية، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة وانغ (2002) التي أشارت إلى أن الطلبة يرون أن مساق ثقافة المعلومات الذي درسوه ضروري وهام.

2/2/1 المجال الثاني: المفاهيم المعرفية المكتسبة:

يهدف هذا المجال إلى تعرف اتجاهات الطلبة نحو محتوى المساق، وقد أشارت النتائج في الجدول (4) إلى أن هذا المجال احتل المرتبة الثانية من حيث الأهمية النسبية بمتوسط حسابي (76.7)؛ أي فوق الدرجة (70)، وهذا يعد مؤشرا على أن اتجاهات الطلبة نحو محتوى المساق كانت إيجابية للغاية، وأنهم تعرفوا من خلاله على العديد من المفاهيم المتصلة بالمعلومات

والمعرفة كالفهرسة والتصنيف واسترجاع المعلومات وإدارة المعرفة وغيرها، ويوضح الجدول (6) استجابات الطلبة على فقرات المجال مرتبة ترتيبا تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية.

الجدول (6): استجابات الطلبة على فقرات المجال الثاني المتعلق باتجاهاتهم نحو "المفاهيم المعرفية المكتسبة" مرتبة ترتيبا تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية.

رقم الفقرة في الاستبانة	الفقرة أرى أنني بعد دراستي "المكتبة ومهارات استخدامها" كمساق لثقافة المعلومات:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
9	تزودت بالكثير من المفاهيم المتعلقة بتنظيم المعلومات (كالفهرسة والتصنيف).	4.04	0.840
7	تعرفت على الكثير من المفاهيم المتعلقة بالمعرفة (كإدارة المعرفة).	3.92	0.861
11	أصبحت ملما أكثر بالمفاهيم المتعلقة باسترجاع المعلومات.	3.86	0.899
10	أصبحت ملما أكثر بالمفاهيم المتعلقة بسلوك البحث عن المعلومات.	3.82	0.796
12	جعلتني أكثر وعيا بالمفاهيم المتعلقة بنظم المعلومات التربوية.	3.80	0.804
8	أصبحت مثقفا معلوماتيا.	3.61	0.967
الدرجة الكلية		23.01	3.909

من الجدول (6) يتضح أن جميع فقرات هذا المجال كانت فوق المتوسط، وقد احتلت الفقرة التاسعة "تزودت بالكثير من المفاهيم المتعلقة بتنظيم المعلومات (كالفهرسة والتصنيف)" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.04)، وهذا يدل على أن موضوعي الفهرسة والتصنيف من أهم الموضوعات التي استوعبها الطلبة من المساق، فقد شرح لهم مفهوم الفهرسة بشقيها الوصفية والموضوعية، وجرى تعريفهم بالفهارس وأنواعها، وبعناصر ومحتويات التسجيلات الببليوغرافية التي يشتمل عليها الفهرس، كما زودوا بشرح مبسط عن نظام التصنيف، وما يعنيه رمز الاستدعاء حتى يسهل عليهم البحث عن مصادر المعلومات، في المقابل احتلت الفقرة الثامنة "أصبحت مثقفا معلوماتيا" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.61)، وربما يعود السبب في ذلك إلى أنها ترتبط في أذهان الطلبة بالجانب النظري من المساق الذي يزودهم بمعلومات نظرية تتصل بمفاهيم المعلومات والمعرفة.

3/2/1 المجال الثالث: المهارات العملية المكتسبة:

يهدف هذا المجال إلى تعرف اتجاهات الطلبة نحو الجانب التطبيقي للمساق، وقد أشارت النتائج في الجدول (4) إلى أن هذا المجال احتل المرتبة الأولى من حيث الأهمية النسبية بمتوسط حسابي (90.53)؛ وهذا يعد مؤشرا قويا على أن اتجاهات الطلبة نحو الجانب التطبيقي للمساق كانت إيجابية للغاية، وأنهم يؤكدون بشكل واضح اكتسابهم للعديد من المهارات العملية في مجال البحث عن المعلومات، ويوضح الجدول (7) استجابات الطلبة على فقرات هذا المجال مرتبة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية.

الجدول (7): استجابات الطلبة على فقرات المجال الثالث المتعلق باتجاهاتهم نحو "المهارات العملية المكتسبة" مرتبة ترتيبا تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية.

رقم الفقرة في الاستبانة	الفقرة أشعر أنني أصبحت قادرا بعد دراسة "المكتبة ومهارات استخدامها" كمادة لثقافة المعلومات على:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
16	فهم ما يعنيه رمز الاستدعاء في مجال البحث عن مصادر المعلومات التربوية.	4.08	0.884
14	البحث في الفهرس الآلي لمكتبة الجامعة دون مساعدة.	4.06	0.952
19	الإفادة من الخدمات والتسهيلات التي تقدمها المكتبة لطلبة الجامعة.	3.99	0.893
18	فهم ما تعنيه البيانات التي تشتمل عليها تسجيلات الفهرس الآلي لمكتبة الجامعة.	3.84	0.801
17	البحث بسهولة في قواعد البيانات التربوية على موقع مكتبة الجامعة.	3.81	1.027
13	البحث بسهولة عن المعلومات التربوية في مصادرها المختلفة دون الاستعانة بأحد.	3.73	1.100
15	البحث في مجموعات المراجع التربوية في المكتبة (كالمعاجم والموسوعات والكشافات).	3.69	0.929
الدرجة الكلية		27.16	4.419

من الجدول (7) يتضح أن جميع فقرات هذا المجال كانت فوق المتوسط، وقد احتلت الفقرة السادسة عشرة "فهم ما يعنيه رمز الاستدعاء في مجال البحث عن مصادر المعلومات التربوية" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.08)، تلتها في المرتبة الثانية وبفارق بسيط الفقرة الرابعة عشرة "البحث في الفهرس الآلي لمكتبة الجامعة دون مساعدة "بمتوسط حسابي (4.06)، وهذا يدل على

أن مهارات البحث عن مصادر المعلومات في مكتبة الجامعة سواء باستخدام رمز الاستدعاء، أو باستخدام الفهرس الآلي للمكتبة، تمثل أهم المهارات التي اكتسبها الطلبة من المساق، وهي مهارات أساسية يجب أن يمتلكها الطلبة في مرحلة ما قبل التخرج.

وتعد الفقرات (19) و(18) و(17) على التوالي من الفقرات ذات المتوسطات العالية التي اشتملت على مهارات أخرى أشار الطلبة إلى اكتسابها كاستخدام الخدمات المتاحة في مكتبة الجامعة، وفهم البيانات التي تشتمل عليها تسجيلات الفهرس الآلي لمكتبة الجامعة، والبحث بسهولة في قواعد البيانات التربوية الإلكترونية على موقع مكتبة الجامعة كقاعدة بيانات مركز مصادر المعلومات التربوية (ERIC)، وقاعدة بيانات (EBSCO) التي تشكل واجهة استخدام موحدة للكثير من قواعد البيانات الأخرى في العلوم التربوية والاجتماعية.

في المقابل احتلت الفقرة الخامسة عشرة "البحث في مجموعات المراجع التربوية في المكتبة (كالمعاجم والموسوعات والكشافات) المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.69)، وربما يعود ذلك إلى أن وحدة المصادر المرجعية في المساق تركز على المصادر المرجعية العامة أكثر من تركيزها على المصادر المرجعية المتصلة بالعلوم التربوية، وأن الزمن المخصص للمساق لا يكفي لتغطية كل أنواع هذه المصادر، وتدريب الطلبة على استخدامها.

4/2/1 المجال الرابع: طريقة عرض المحتوى:

يهدف هذا المجال إلى تعرف اتجاهات الطلبة نحو طرق وأساليب تدريس محتوى المساق، وقد أشارت النتائج في الجدول (4) إلى أن هذا المجال احتل المرتبة الثالثة من حيث الأهمية النسبية بمتوسط حسابي (72.53)؛ ويعد ذلك مؤشرا قويا على أن اتجاهات الطلبة نحو هذا الجانب كانت إيجابية، وأنهم يؤكدون أن الطرق والأساليب التي استخدمت في عرض محتوى المساق كانت متنوعة، ويوضح الجدول (8) استجابات الطلبة على فقرات المجال الرابع مرتبة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية.

الجدول (8): استجابات الطلبة على فقرات المجال الرابع المتعلق باتجاهاتهم نحو "طريقة عرض المحتوى" مرتبة ترتيبا تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية.

رقم الفقرة في الاستبانة	الفقرة أعتقد بعد دراسة "المكتبة ومهارات استخدامها" كمساق لثقافة المعلومات أن:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
.25	أستاذ المادة كان متمكنا من المادة (نظريا وعمليا)	4.15	0.989
.22	الجوانب التطبيقية للمادة كالبحث في الفهرس الآلي لمكتبة الجامعة كانت مفيدة.	3.94	1.003
.21	الجانب النظري طغى على الجانب العملي في المادة.	3.63	1.236
.20	الأساليب التي اتبعت في عرض محتوى المادة اتسمت بالتنوع.	3.58	1.216
.24	الزيارات الميدانية لمكتبة الجامعة كانت قليلة.	3.30	1.243
.23	الواجبات المطلوبة في المادة كانت صعبة.	3.16	1.331
الدرجة الكلية		21.76	3.315

يلاحظ في الجدول (8) أن جميع فقرات هذا المجال كانت فوق المتوسط، وقد احتلت الفقرة الخامسة والعشرون "أستاذ المادة كان متمكنا من المادة (نظريا وعمليا)" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.15)، وهو أعلى متوسط حصلت عليه فقرة في المجالات الخمسة، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة الثانية والعشرون "الجوانب التطبيقية للمادة كالبحث في الفهرس الآلي لمكتبة الجامعة كانت مفيدة"، وهذا يعني أن الطلبة يعتقدون أن المدرسين الذين يتولون تدريس المساق متمكنون من محتواه نظريا وعمليا، وكانوا قادرين على توصيل المعلومات النظرية والعملية للطلبة بسهولة، يضاف إلى ذلك أن الشرح النظري كان في بعض الأحيان مقترنا بالتطبيق العملي كالتدريب على الفهرس الآلي لمكتبة الجامعة.

غير أن موافقة الطلبة على الفقرة الحادية والعشرين التي تفيد بأن "الجانب النظري طغى على الجانب العملي في المساق" بمتوسط حسابي بلغ (3.63) تشير إلى أن الطلبة على الرغم من اتجاهاتهم الإيجابية القوية نحو المهارات العملية المكتسبة من المساق إلا أنهم يرون أن التركيز في عرض محتوى المساق ينصب أكثر على الجانب النظري وليس على الجانب العملي التطبيقي، وهو ما ينبغي الانتباه إليه وتلافيه مستقبلا.

في المقابل احتلت الفقرتان (23) و(24) على التوالي المرتبتين الخامسة والأخيرة في الجدول، وقد أظهرتا موافقة متوسطة من جانب الطلبة على أن الزيارات المقررة لمكتبة الجامعة كانت قليلة، وأن الواجبات المطلوبة للمادة تتسم بالصعوبة، ويعد ذلك مؤشرا قويا على رغبة الطلبة في أن يكون لمكتبة الجامعة نصيب من الجانب العملي، وأن تكون الواجبات التي يكلف بها الطلبة أكثر سهولة من الواجبات الحالية، لا سيما وأن أساتذة المساق لا يتبعون منهجا موحدا في الواجبات ولا في الزيارات المقررة للمكتبة.

5/2/1 المجال الخامس: الاتجاهات نحو مكتبة الجامعة:

يهدف هذا المجال إلى تعرف اتجاهات الطلبة نحو مكتبة الجامعة الأردنية بعد دراستهم للمساق، ومعرفة ما إذا كان لدراسة المساق أثر في تغيير صورة المكتبة في أذهان الطلبة نحو الأفضل،

وقد أشارت النتائج في الجدول (4) إلى أن هذا المجال احتل المرتبة الأخيرة من حيث الأهمية النسبية بمتوسط حسابي (61.5)؛ وهذا يعني أن اتجاهات الطلبة نحو هذا الجانب كانت إيجابية متوسطة، ويوضح الجدول (9) استجابات الطلبة على فقرات هذا المجال مرتبة ترتيبا تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية.

الجدول (9): استجابات الطلبة على فقرات المجال الخامس المتعلق باتجاهاتهم نحو "مكتبة الجامعة" مرتبة ترتيبا تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية

رقم الفقرة في الاستبانة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	أصبحت أشعر بعد دراسة "المكتبة ومهارات استخدامها" كمادة لثقافة المعلومات أنها:		
27	جعلتني أحس بأن لمكتبة الجامعة دورا مهما في العملية التعليمية التعلمية.	4.01	1.030
26	غيرت صورة مكتبة الجامعة في ذهني نحو الأفضل.	3.96	1.072
29	أزالت القلق الذي كنت أشعر به عندما يطلب مني القيام ببحث أو تقرير يستلزم الرجوع إلى مكتبة الجامعة.	3.93	1.075
28	جعلتني أميل إلى التردد على المكتبة أكثر من ذي قبل.	3.58	1.232
30	جعلتني أفضل العمل في المكتبات على العمل في التدريس إذا خيرت بينهما بعد تخرجي من الكلية.	2.97	1.359
الدرجة الكلية		18.45	4.418

من استعراض المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال يتضح أن هناك ثلاث فقرات ذات متوسطات حسابية عالية ومتقاربة هي على التوالي: الفقرة السابعة والعشرون، وقد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.01)، والفقرة السادسة والعشرون، وقد احتلت المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.96)، والفقرة التاسعة والعشرون، وقد احتلت المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.93)؛ فهذه الفقرات الثلاثة تفيد بأن اتجاهات الطلبة نحو مكتبة الجامعة بعد دراسة المساق كانت إيجابية للغاية، فهم باتوا مقتنعين بأن للمكتبة دورا مهما في العملية التعليمية التعلمية، وبأن صورتها في أذهانهم قد تغيرت نحو الأفضل، وبأنهم تخلصوا من الشعور بقلق المكتبة (Library anxiety) الذي يعتري الطلبة عندما يطلب منهم القيام ببحث أو واجب يستلزم استخدام المكتبة والبحث فيها، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة هوز Haws (1987) التي أشارت إلى أن 50% من الطلبة الذين درسوا مساق ثقافة المعلومات أفادوا بأنهم أصبحوا يشعرون بثقة أكبر عندما يبحثون في المكتبة عن مصادر معلومات لإعداد بحث أو واجب.

في المقابل احتلت الفقرة الثلاثون المرتبة الأخيرة في الجدول بمتوسط حسابي (2.97)، وهي فقرة لا تتصل بالاتجاهات نحو مكتبة الجامعة تحديدا وإنما بالاتجاهات نحو تخصص المكتبات والمعلومات بشكل عام، وقد أظهر الطلبة ميلا واضحا إلى تخصصاتهم التربوية من خلال عدم الموافقة على تفضيل العمل في مجال المكتبات والمعلومات على العمل في مجال التدريس بعد التخرج؛ وهذا أمر منطقي للغاية أن يتحيز الطلبة إلى تخصصاتهم.

ثانياً: عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني: "هل تختلف اتجاهات الطلبة نحو مساق المكتبة ومهارات استخدامها في مجالات الدراسة الخمسة تبعا لاختلاف التخصص والمستوى الدراسي؟"

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة الخمسة والدرجة الكلية للمقياس تبعا لمستويات متغيرات الدراسة، حيث جرى استخدام اختبار ت t-test لمعرفة الفروق تبعا لمتغير التخصص، وتحليل التباين الأحادي ANOVA للمستوى الدراسي، وفيما يلي عرض لهذه النتائج ومناقشتها.

1/2 عرض ومناقشة النتائج المتصلة بمتغير التخصص:

يبين الجدول (10) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للطلبة في مجالات الدراسة الخمسة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تبعا لمتغير التخصص.

الجدول (10): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في مجالات الدراسة الخمسة تبعا للتخصص

المجال	التخصص				قيمة ت	مستوى الدلالة
	المناهج والتدريس		الإرشاد والتربية الخاصة			
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
أهمية المساق	21.39	3.220	20.18	3.252	1.762	0.081
المفاهيم المعرفية المكتسبة	23.21	4.098	22.91	3.840	0.361	0.719
المهارات العملية المكتسبة	27.97	4.908	26.76	4.138	1.290	0.200

عرض محتوى المساق	21.73	3.502	21.78	3.247	-0.069	0.945
الاتجاهات نحو مكتبة الجامعة	18.94	4.507	18.21	4.388	0.776	0.440
الدرجة.الكلية	113.24	14.769	109.84	13.823	1.133	0.260

يلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات الطلبة نحو مساق المكتبة ومهاراتها تعزى لمتغير التخصص في مجالات الدراسة الخمسة والدرجة الكلية، وربما يعود ذلك إلى أن توجهات الطلبة نحو المساق متشابهة، فهو متطلب اختياري وغير مرتبط بالتخصصات التي يدرسونها في الكلية.

3/2: عرض ومناقشة النتائج المتصلة بمتغير المستوى الدراسي:

استخدم تحليل التباين الأحادي ANOVA لمعرفة الفروق بين المستويات المختلفة لمتغير المستوى الدراسي في المجالات الخمسة، ويتضح من المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في المجالات الخمسة وجود فروق ظاهرية بين مستويات متغير المستوى الدراسي، كما يبين الجدول (11).

الجدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة الخمسة تبعا للمستوى الدراسي

	السنة الثانية		السنة الثالثة		السنة الرابعة		المجموع	
المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أهمية المساق	20.78	3.457	19.53	2.675	21.93	3.240	20.58	3.276
المفاهيم المعرفية المكتسبة	23.73	3.257	22.50	4.369	21.40	4.718	23.01	3.909
المهارات العملية المكتسبة	27.71	4.254	26.93	4.548	25.60	4.641	27.16	4.419
عرض محتوى المساق	22.27	3.094	21.23	3.148	20.93	4.234	21.76	3.315
الاتجاهات نحو مكتبة الجامعة	19.44	4.144	17.33	4.286	17.07	5.021	18.45	4.418
الدرجة الكلية	113.93	12.511	107.53	14.850	106.93	16.735	110.96	14.159

الجدول (12): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مجالات الدراسة تبعا لمتغير المستوى الدراسي.

		مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	ف	دلالة ف
أهمية المساق	بين المجموعات	62.578	2	31.289	3.036	0.053
	داخل المجموعات	999.782	97	10.307		
	المجموع	1,062.360	99			
المفاهيم المعرفية المكتسبة	بين المجموعات	74.981	2	37.490	2.529	0.085
	داخل المجموعات	1,438.009	97	14.825		
	المجموع	1,512.990	99			
المهارات العملية المكتسبة	بين المجموعات	54.628	2	27.314	1.410	0.249
	داخل المجموعات	1,878.812	97	19.369		
	المجموع	1,933.440	99			
طريقة عرض المحتوى	بين المجموعات	33.031	2	16.515	1.518	0.224
	داخل المجموعات	1,055.209	97	10.878		
	المجموع	1,088.240	99			
الاتجاهات نحو مكتبة الجامعة	بين المجموعات	119.623	2	59.811	3.200	0.045
	داخل المجموعات	1,813.127	97	18.692		
	المجموع	1,932.750	99			
الدرجة.الكلية	بين المجموعات	1,079.731	2	539.865	2.790	0.066
	داخل المجموعات	18,768.109	97	193.486		
	المجموع	19,847.840	99			

ويبين الجدول (12) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في المجالات الخمسة، حيث يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الاتجاهات نحو مكتبة الجامعة تعزى للمستوى الدراسي، فقد بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.045)، وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة (0.05)، وهذه النتيجة تشير إلى وجود اختلاف في الاتجاهات نحو مكتبة الجامعة حسب المستوى الدراسي.

ولتحديد مصدر الفروق بين مستويات متغير المستوى الدراسي في مجال الاتجاهات نحو مكتبة الجامعة، استخدم اختبار توكي للمقارنات البعدية، كماهو موضح في الجدول (13).

الجدول (13): نتائج اختبار توكي المعدل للمقارنات البعدية لدلالة الفروق في مجال الاتجاهات نحو المكتبة بين مستويات متغير المستوى الدراسي

المتغير المستقل	المستوى الدراسي	المستوى الدراسي	
		السنة الثالثة	السنة الرابعة
الاتجاهات نحو مكتبة الجامعة	السنة الثانية	*2.103	*2.370
	السنة الثالثة		0.267

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

يشير جدول (14) إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مجال الاتجاهات نحو مكتبة الجامعة بين طلبة السنة الثانية من جهة وبين طلبة السنة الثالثة والرابعة من جهة أخرى ولصالح طلبة السنة الثانية، وربما يعود ذلك إلى أن طلبة السنة الثانية يكلفون بأبحاث وواجبات من قبل أساتذتهم تجعلهم يترددون أكثر من طلبة السنوات الأخرى على المكتبة للبحث عن مصادر المعلومات اللازمة لإعداد الواجبات والبحوث التي يكلفون بها، والواقع أن هذه النتيجة غير منطقية إلى حد ما لأنه يفترض أن يكون طلبة السنة الرابعة أكثر ترددا على المكتبة واستخداما لها من طلبة السنة الأولى أو الثانية.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، تقدم الدراسة مجموعة التوصيات الآتية:

1. الاهتمام بالجانب العملي التطبيقي في تدريس المساق، وإعادة تصميم وحدات المساق بحيث تخصص ساعات محددة للتدريب على الجوانب العملية التي ينبغي تحديدها بشكل واضح في خطة المساق.
2. ربط المساق عمليا بمكتبة الجامعة بحيث تكون المكتبة المجال الرئيس للتطبيقات العملية، وبحيث يتم برمجة الزيارات الميدانية لمكتبة الجامعة مسبقا، ويكون الطلاب على علم مسبق ومنذ بداية الفصل الدراسي بمواعيد هذه الزيارات وأهدافها وموضوعات التدريب التي تشملها، على أن تبرمج مثل هذه الزيارات بالاتفاق مع مكتبة الجامعة، وإشراك موظفيها في التدريب أو الشرح المصاحب لهذه الزيارات.
3. تصميم نماذج مطبوعة للواجبات التي يكلف بها الطلبة بحيث يراعى فيها سهولة تنفيذها، وارتباطها بالتخصصات التي يدرسها الطلبة حتى تكون عونا لهم في دراستهم وحياتهم العملية.
4. ربط بعض الوحدات الدراسية للمساق وخاصة الوحدة الخاصة بمصادر المعلومات بالتخصصات التربوية التي يدرسها الطلبة لتعريفهم بالمصادر المرجعية التقليدية والإلكترونية في تخصصاتهم.
5. القيام بدراسات أخرى مماثلة حول مساقات لثقافة المعلومات تدرس في جامعات أردنية وعربية أخرى، ومقارنتها بنتائج هذه الدراسة.
6. بما أن اتجاهات الطلبة نحو المساق كانت إيجابية بدرجة عالية، فإن تحويله إلى متطلب إجباري على مستوى كلية العلوم التربوية يعد أمرا ضروريا كي يستفيد منه جميع طلبة الكلية وطلبة الكليات الأخرى.

المراجع

ابراهيم، مها أحمد (2011). الوعي المعلوماتي: نظرة على الجهود والبرامج الدراسية للوعي المعلوماتي بالجامعات والمنظمات والجمعيات والمكتبات. استرجع بتاريخ 2012/1/21 من: http://knol.google.com/k/dr-maha-ahmed

بيزان، حنان صادق (2005). تدريب وتعليم المستفيدين من المعلومات. استرجع بتاريخ 21-12-2012 من: http://knol.google.com/k/ (هذا المرجع لم يعد متاحا على الإنترنت اعتبارا من 2012/5/1.

الزبون، محمد سليم (2009). اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو مادة التربية الوطنية وانعكاس ذلك على تمثلهم للعديد من مفاهيمها، **دراسات: العلوم التربوية.** 36 (1)، 117-133.

همشري، عمر أحمد، ومنيزل، عبدالله فلاح (1991). دراسة أثر مساق المدخل إلى علم المكتبات والمعلومات في مهارات استخدام المكتبة لدى عينة من طلبة الجامعة الأردنية. **دراسات: العلوم التربوية.** 18 (2)، 237-249.

Abid, Adbelaziz (2004). Information Literacy for Lifelong Learning. World Library and Information Congress**:** 70th IFLA General Conference and Council, 22-27 August 2004, Buenos Aires. Retrieved January 21, 2012 from: http://archive.ifla.org/IV/ifla70/papers/116e-Abid.pdf

American Library Association (1989). *Presidential Committee on Information Literacy; final report.*

information literacy and skills in the undergraduate curriculum. A paper presented to the 65th IFLA Council and General Conference. Bangkok, Thailand, August 20-28 1999. Retrieved January 21, 2012 from:

http://archive.ifla.org/IV/ifla65/papers/107-124e.htm

Kavulya, Joseph Muema (2003). Challenges facing information literacy efforts in Kenya. *Library Management*. *24* (4): 216-222. Retrieved January 21, 2012 from:

http://www.emeraldinsight.com/bibliographic_databases.htm?id=1376594

Leighton, G. B., & Markman, M. C. (Jan.1991). "Attitudes of college freshmen toward bibliographic instruction." *College and Research Libraries News, 1,* 36-38. Retrieved January 21, 2012 from:

http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?

Wang, H. (2002). Students' attitudes toward library instruction: a case study at Jacksonville State University. Retrieved January 21, 2012 from: http://www.white-clouds.com/iclc/cliej/cl14wang.htm.

Chicago, IL: American Library Association. Retrieved January 21, 2012 from: Retrieved January 21, 2012 from:

http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential

Ashoor, M S. (2005). Information literacy: a case study of the KFUPM library. *The Electronic Library*. *23* (4), 398-409.

Association of College & Research Libraries (2000). Information literacy competency standards for higher education. Chicago, IL: Association of College and Research Libraries. Retrieved January 21, 2012 from:

http://www.ala.org./acrl/ilcomstan.html

Coombs M. and Houghton J. (1995). Information Skills for New Entry Tertiary Students: Perceptions and Practice. *Australian Academic & Research Libraries*. 26 (4), 260-270. Retrieved January 21, 2012 from:

http://www.aare.edu.au/93pap/hougj93281.txt

Donnelly, K. M. (1998). Learning from the teaching libraries. *American Libraries, 29* (11), 47.

Eskola, E-L. (2005). "Information literacy of medical students studying in the problem-based and traditional curriculume" Information Research, ***10*** (2), paper 221. Retrieved January 21, 2012 from: http://InformationR.net/ir/10-2/paper221.html

Frantz, P. (2002) A scenario based approach to credit course instruction. *Reference Services Review, 30* (1), 37-42. Retrieved January 21, 2012 from: http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=861679

Geffert, B., & Bruce, R. (1997). "Whither LI? Assessing perceptions of research skills over an undergraduate career." *RQ, 36* (3), 409-421.

Hannelore, B. Rader (2000). A silver anniversary: 25 years of reviewing the literature related to user instruction. *Reference Services Review. 28* (3), 290-297. Retrieved January 21, 2012 from: http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=861630

Harrison, C. (1994). Quality-learning support services. *ASLIB Proceedings. 46 (9),* 231-232.

Hartmann, Elizabeth (2001). Understanding of information literacy: the perceptions of first-year undergraduate students at the University of Ballart. *Australian Academic & Research Libraries, 32* (2) Retrieved January 25, 2012 from:

http://www.alia.org.au/publishing/aarl/32.2/full.text/hartmann.html

Hepworth, M. (1999). A study of undergraduate information literacy and skills: the inclusion of

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 8، عدد 4، 2012، 329- 344

تصميم أنموذج لمحتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في الأردن في ضوء مفاهيم وقيم التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية

عيد الصبحيين، محمود بني عبدالرحمن *

تاريخ تسلم البحث 2012/3/4 تاريخ قبوله 2012/8/22

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تصميم أنموذج لمحتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في الأردن في ضوء مفاهيم وقيم التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثان بتطوير (26) معيارا تتضمن أبرز المفاهيم والقيم ضمن محور التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية، وعُدّت هذه المعايير أداة لتحليل كتب التربية الاجتماعية والوطنية بعد التأكد من صدقها وثباتها. وبعد إجراء عملية التحليل توصل الباحثان إلى أن كتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الأساسية في الأردن تتوافر فيها مفاهيم وقيم التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية بشكل مناسب، فمعظم المعايير تراوحت تكراراتها ما بين صفر إلى تكرار واحد، وستة معايير تراوحت تكراراتها مابين اثنين إلى ثلاثة تكرارات، وإن المعايير التي زادت تكراراتها عن أربعة تكرارات هي خمسة معايير فقط. وفي ضوء هذه النتائج صمم الباحثان نموذجاً على شكل مصفوفة مدى وتتابع وخريطة محاور لمفاهيم وقيم محور التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية في محتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن. وأوصى الباحثان بالاستفادة من المعايير المطورة للتربية العالمية والعلمية والتكنولوجية للمرحلة الأساسية من قبل الباحثين والمهتمين والقائمين على مناهج الدراسات الاجتماعية والاستفادة من النموذج المطور وإجراء المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع في مراحل دراسية أخرى. (**الكلمات المفتاحية:** التربية العالمية، التربية العلمية والتكنولوجية، تحليل المحتوى، تقييم كتب الدراسات الاجتماعية).

Designing a Model of the Content of Social Education Books for Primary Stage in Jordan According to the Concepts and Values of the Global, Scientific and Technological Education

Eid El-Subhieen and Mahmoud Bani Abdelrahman, *Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Educational Sciences, Al-Hussein Bin Talal University.*

Abstract: The study aimed to design a model of the content of social studies educational books, for primary stage in Jordan according to the concepts and values of the global, scientific and technological education. The researchers developed an instrument which included (26) standards of the main concepts and values of the global, scientific and technological education. Validity and reliability were checked. Results indicated that the books did not take into account the concepts and values of the global, scientific and technological. The researchers developed a model that can be used to include the concepts and values of the global, scientific and technological in the content of Social Studies Educational Books. The study included details of the model and recommendations for its use. (Keywords: International Education, Scientific and Technological Education, Content Analysis, Evaluation of Social Studies Books).

خلفية الدراسة ومشكلتها: يشير مفهوم التربية العالمية إلى التربية التي تهدف إلى تنمية قيم ومفاهيم التعاون والتفاهم والسلام بين الأمم وتنمية قيم العلاقات الودية بين الأمم والشعوب ذات الأنشطة الاجتماعية والسياسية المختلفة، ونشر مبادئ حقوق الإنسان وحرياته الأساسية، ويتضمن ارتباط أهداف التعليم بالأهداف والمبادئ التي نص عليها ميثاق الأمم المتحدة والإعلان العالمي لحقوق الإنسان وحرياته الأساسية (حميدة، وآخرون، 2000، ص152). والتربية العالمية هي " مزيج من حقول متعددة تقدم للطلبة وجهات نظر عالمية مهمة لتحضيرهم للحياة في عالم مستقبلي له متطلبات متزايدة وسريعة وآفاق مشتركة" (Laughlin & Hartoonian,1995 ,p263).

وتهدف التربية العالمية إلى فهم العالم وما يحدث فيه من تفاعلات ثقافية وسياسية وعلمية وتكنولوجية واجتماعية واقتصادية، ونشر ثقافة التسامح والمحبة والاحترام المتبادل والتعاون والسلام، وثقافة حقوق الإنسان وحرياته الأساسية. وقد أولت وزارة التربية والتعليم الأردنية أهمية للتربية العالمية حيث نص قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة (1994) على وجوب الاهتمام بالأسس الوطنية والقومية وتأكيد أهمية التفاهم الدولي على أساس العدل والمساواة والحرية والمشاركة الايجابية في الحضارة العالمية إضافة إلى الوعي بالقضايا والمشكلات العالمية، وإدراك أهمية التفاهم الدولي القائم على الحق والعدالة والمحافظة على البيئة وتنمية إمكاناتها وثرواتها (وزارة التربية والتعليم، 1994).

* كلية العلوم التربوية، جامعة الحسين بن طلال، معان، الأردن
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

ومن الجدير بالذكر أن الدين الإسلامي أولى التربية العالمية اهتماما كبيرا، إذ جاءت الآيات القرآنية والأحاديث النبوية لتؤكد ذلك، إذ كرم الإنسان دون النظر إلى جنسه أو دينه أو لونه "ولقد كرّمنا بني آدم وحملناهم في البّر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلا" (الإسراء، آية، 70). والدين الإسلامي الحنيف قام على التوازن والاعتدال والوسطية والتيسير قال تعالى "وكذلك جعلناكم أمة وسطاً لتكونوا شهداء على الناس ويكون الرسول عليكم شهيداً" (البقرة، آية،143)،

وبشر الإسلام بمبادئ وقيم سامية تحقّق خير الإنسانيّة التي قوامها وحدة الجنس البشري، وأنّ النّاس متساوون في الحقوق والواجبات، وأكد على قيم السلام والعدل، وحرص على تحقيق الأمن الشامل والتكافل الاجتماعي، وحسن الجوار، والحفاظ على الأموال والممتلكات، والوفاء بالعهود وغير ذلك من المبادئ الإنسانية، وهي مبادئ تؤلف بمجموعها قواسم مشتركة بين أتباع الديانات وفئات البشر، يقول صلى الله عليه وسلم "يا أيها الناس إن ربكم واحد وان أباكم واحد ألا لا فضل لعربي على عجمي ولا اسود على أحمر إلا بالتقوى، خيركم عند الله اتقاكم" (العسقلاني، 1995،ج6). وقد بيّن الإسلام أنّ هدف رسالته هو تحقيق الرّحمة والخير للناس أجمعين، قال تعالى "وما أرسلناك إلاّ رحمة للعالمين" (الأنبياء، آية، 107).

وأعطى للحياة منزلتها السامية فلا قتال لغير المقاتلين، ولا اعتداء على المدنيين المسالمين وممتلكاتهم، أطفالاً في أحضان أمهاتهم وتلاميذ على مقاعد الدّراسة وشيوخاً ونساءً؛ فالاعتداء على حياة إنسان بالقتل أو الإيذاء أو التهديد اعتداء على حقّ الحياة في كل إنسان وهو من أكبر الآثام، لأنّ حياة الإنسان هي أساس العمران البشري إذ يقول تعالى "من قتل نفساً بغير نفس أو فساد في الأرض فكأنما قتل الناس جميعاً ومن أحياها فكأنما أحيا الناس جميعاً" (المائدة، آية، 32). فهذه الآيات وغيرها من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية وسيرة الخلفاء الراشدين تؤكد أن مبادئ وقيم ومفاهيم التربية العالمية هي جزء أصيل من العقيدة والتربية الإسلامية.

ويشير مفهوم التربية العلمية والتكنولوجية إلى اتجاه تربوي يهدف إلى تنمية معارف ومهارات وقيم واتجاهات المتعلمين نحو العلم والتعلم والتكنولوجيا بحيث يكونوا قادرين على التعامل الإيجابي مع مظاهر التطور العلمي والتكنولوجي في شتى مجالات الحياة في عالم أصبح بفضل تطور العلوم والتكنولوجيا قرية صغيرة. ويهتم هذا الاتجاه بتزويد المتعلمين بتربية علمية وثقافية وتكنولوجية تناسب تطورات العصر الحالية والمستقبلية. وتجدر الإشارة إلى أن كثيراً من دول العالم المتقدمة قد جعلت محور العلم والتكنولوجيا من المحاور المهمة في مناهج الدراسات الاجتماعية، ففي الولايات المتحدة الأمريكية أصدر المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية في عام (1994) محاور ومعايير لمناهج الدراسات الاجتماعية لكافة المراحل الدراسية، حيث تناول أحد هذه المحاور؛ محور العلم والتكنولوجيا والمجتمع (National Council for the Social Studies,1994, pp 5-17).

ومن المفاهيم والقضايا التي تتناولها التربية العلمية والتكنولوجية في المرحلة الأساسية موضوعات مثل: مصادر الغذاء والفقر والجوع، والغلاف الجوي والهواء، ومصادر الماء والطاقة، وصحة الإنسان والمواد الخطرة، واستخدامات الأرض والمعادن والثروة الحيوانية والنباتية ورأس المال البشري، والطاقة النووية، والتكنولوجيا وعمليات الإنتاج الصناعي والزراعي والعلمي والطبي، وكل المفاهيم والموضوعات السابقة، وغيرها من الموضوعات والمفاهيم التي يفترض أن يتم تناولها في المنهاج بشكل مترابط مع تطور العلم والتكنولوجيا، حيث أنها تتأثر إيجابا أو سلبا بتطور العلم والتكنولوجيا (أبو شرار، 2010، ص18).

إن تدريس قضايا العلم والتكنولوجيا في المناهج المدرسية يسهم في خلق اتجاهات إيجابية نحو العلم وعملياته، وتنمي الاتجاهات الفكرية للمتعلمين والتعامل الايجابي مع نواتج العلوم والتكنولوجيا، وتحسين نوعية الحياة. ومن ابرز الأهداف لمنحى العلم والتكنولوجيا والمجتمع في مناهج الدراسات الاجتماعية ما يأتي (الخالدي، 1999، ص3):

1. إيجاد مواطن مثقف بيئياً، ولديه وعي بالمشكلات البيئية التي يعاني منها وطنه والعالم والمحاولات الجارية لإيجاد الحلول المناسبة لها.
2. تنمية الجانب القيمي والأخلاقي من أجل حل المشكلات البيئية والاجتماعية، وتطوير القدرة التنبؤية لدى الطالب لتوقع حل المشكلات في المستقبل والتخطيط الجيد لمواجهتها.
3. مساعدة المتعلم في اختيار مهنة مناسبة، فالمتعلم من خلال العلوم والتكنولوجيا يصبح على دراية وتصور للكثير من المهن العلمية والتكنولوجية التي يستطيع من خلالها اختيار الأفضل حسب قدراته وإمكاناته وإبداعاته، وتزويده بالمعرفة العلمية اللازمة لإعداده لمتابعة التعلم الأكاديمي.
4. مساعدة النظام التربوي في إيجاد مواطن متعلم، ومثقف، وقادر على التعامل مع القضايا الاجتماعية ذات الصلة بالعلوم والتكنولوجيا، والمشاركة الفاعلة في وضع الحلول المناسبة لها.

وبما أن مناهج الدراسات الاجتماعية تتصل اتصالاً وثيقاً بالحياة وما فيها من ظواهر، ومحورها الإنسان الذي تتناوله بالبحث والدراسة ماضياً وحاضراً من حيث علاقاته بالأفراد والجماعات وبالبيئة المادية التي يعيش فيها، فهي تعمل على مساعدة المتعلمين في فهم أنفسهم وفهم الآخرين والتكيف معهم بما تزوده للمتعلمين من قيم ومثل عليا وميول واتجاهات واستعدادات(مبارك، 1991،ص152).

وتشكل كتب الدراسات الاجتماعية جزءا مهما من المناهج المدرسية لما لها من أهمية في إكساب المتعلم معارف وقيم

واتجاهات ومهارات، تسهم في بناء المواطن الصالح بناء متكاملا (جسميا وعقليا ونفسيا واجتماعيا وروحيا). وتعرّف الدراسات الاجتماعية بأنها: أجزاء من العلوم الاجتماعية أعدت لأغراض تعليمية، وتُعنى بالإنسان وتفاعله مع بيئتيه الاجتماعية والطبيعية، وتتضمن معارف ومهارات وقيما واتجاهات وأنشطة لازمة للفرد ليكون عضوا نشطا وفاعلا في المجتمع، وتتناول الظواهر الطبيعية والبشرية والمشكلات المعاصرة، حيث تؤدي دورا مهما في تنمية قدرة الفرد على اكتساب المعرفة بجميع مكوناتها في ميادين العلوم المختلفة، وتعمل على تنمية الاتجاهات والأنماط السلوكية المرغوبة (الطيطي، 2002، ص 15 - 18).

وتكمن أهمية كتب ومناهج التربية الاجتماعية والوطنية في كونها مصدراً للتعلم الاجتماعي والتربية الاجتماعية، وتعمل على دراسة الإنسان في الزمان والمكان الذي يعيش فيه قديما وحاضرا ومستقبلا، وهي تعمل على إثارة اهتمام المتعلمين بالمشكلات الاجتماعية الحاضرة ومشاركتهم الواعية في مواجهة مشكلات مجتمعهم الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والعلمية والتكنولوجية، وتسهم في تنمية التفكير العلمي ومساعدة المتعلمين في فهم التعميمات القائمة على الاستدلال والفرضيات العلمية، وتعمل على تنمية الحساسية الاجتماعية والسلوك الاجتماعي السليم للمتعلمين، وتسهم في فهم فكرة التفاهم العالمي ومعرفة واقعنا بالنسبة للعالم والعمل على تحسين وتطوير هذا الواقع، وتعمل على توعية المتعلمين بإسهامات وطنهم في الحضارة الإنسانية في الماضي وما عليهم عمله لتطوير الحاضر والمستقبل (السكران،2000،ص22-23).

وتتعلق أهداف كتب التربية الاجتماعية والوطنية بتنمية الشعور والانتماء للإنسانية جمعاء، وبتنمية قدرات المتعلمين في التحليل والتفكير والنقد البناء والاستنتاج، وبإدراك مفاهيم مهمة مثل مفاهيم التعاون والتنافس الشريف والتطور والتغير والتقدم، وبالتعرف على خصائص الحضارة المعاصرة من ايجابيات وسلبيات، وبالإطلاع على تجارب الحضارات الإنسانية الأخرى، وبتعزيز مفهوم التعاون الدولي المبني على الاحترام المتبادل، وبتقدير الجهد البشري والإنجازات الإنسانية قديما وحديثا (Laughlin & Hartoonian,1995 ,p18).

ومن أبرز أهداف كتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الأساسية: احترام حقوق الإنسان ومهنته، وممارسة المساواة والعدل بين الناس، وتقبل وفهم الفروق بين الأفراد والجماعات في البيئات والثقافات المختلفة، وتقدير أهمية العلم والتعلم في حياة الأفراد والمجتمعات وتطوير حضاراتهم، وإدراك أهمية التكنولوجيا والأدوات الحديثة في تطوير الإنتاج وإشباع حاجات الناس. ومن بين هذه الأهداف تكوين معرفة حول ذاته وأسرته وبيئته المدرسية وحيه وجيرانه وقريته ومدينته ومنطقته وبلده، ومعرفة: الخصائص المتشابهة للأفراد والأسر والجماعات في البيئات المختلفة، واكتساب مهارات كمهارات الملاحظة والإصغاء ورسم مخططات بسيطة للأشياء التي يتعامل معها، والإحساس بالمكان والزمان وفهم مظاهرهما وأثرهما في حياة الأفراد والجماعات والثقافات (أبو حلو وزملاؤه، 2004، ص29-30).

ويفترض أن تعمل كتب التربية الاجتماعية والوطنية على تحقيق التقارب بين الشعوب، وتنمية التفاهم العالمي من خلال تعريف المتعلمين بالعالم والكيانات السياسية القديمة والحديثة، ومن خلال توضيح مفهوم الاعتماد المتبادل بين الشعوب، وإسهامات الشعوب الأخرى في الحضارة الإنسانية، ومن خلال تعريفهم بالمنظمات العالمية كمنظمة الصحة العالمية واليونسكو وغيرها. وعلى مناهج وكتب التربية الاجتماعية والوطنية أن توازن ما بين الأهداف القومية والأهداف العالمية وإبراز موقعنا في العالم, وأننا جزء من الشعوب الإنسانية على الأرض (الطيطي،2002, ص30-36).

إن تدريس مفاهيم وقيم التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية ضمن محتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية يسهم في إحداث تغييرات ايجابية في اتجاهات وقيم المتعلمين، حيث إن المجتمع والمتعلم تتغير حاجاتهما وأهدافهما وتطلعاتهما وآمالهما ومعارفهما باستمرار، وتتغير طرق التفكير وأدوات الحياة وفق التغيرات المستمرة والسريعة في العالم. وقد أشار أحد الباحثين إلى الترابط بين القضايا العالمية وقضايا العلم والتكنولوجيا، ويتمثل هذا الترابط في كثير من الموضوعات مثل: النمو السكاني، والهواء والغلاف الجوي، والموارد المائية، والأرض واستخداماتها، وصحة الإنسان، والطاقة، والمواد الخطرة، والموارد المعدنية (أبو شرار، 2010).

وقد ظهرت في العقود الأخيرة قضايا عالمية وعلمية وتكنولوجية ترتب عليها ظهور العديد من المشكلات العالمية التي لم يألفها البشر من قبل بمثل هذه الحدة مثل: التلوث البيئي، وانتشار الأمراض الخطرة والشائعة، والمخدرات والتدخين، والتغير المناخي الناتج عن أنشطة الإنسان، والانحباس الحراري، وغير ذلك من الموضوعات والقضايا العالمية والذي كان لتطور العلم والتكنولوجيا أثر كبير في حدوثها.

وقد أشار احد المتخصصين (إبراهيم، 2000، ص29) الى أن العالم في هذا العصر يتصف بصفات منها: تتآكل فيه القيم والمعايير القديمة لتحل محلها قيم ومعايير ومفاهيم جديدة، وفيه الاختراعات الخيالية وفي كل مجالات الحياة، وفيه انفجار سكاني وفقر مدقع وغنى فاحش وسوء توزيع في الموارد، وفيه تتطور التكنولوجيا ووسائل الاتصالات بسرعة هائلة، ويتزايد فيه الطلب على الموارد النادرة كالطاقة والمياه، وتتغير فيه الجغرافية والكيانات السياسية والثقافات المحلية بفعل المؤثرات الخارجية، ويتزايد فيه الاعتماد المتبادل بين الأفراد من جهة وبين المجتمعات من جهة أخرى، وفيه الكثير من المشكلات كالتلوث والمخدرات والأمراض الخطيرة، وتتزايد فيه الفجوة والفوارق بين الدول الغنية والفقيرة اقتصاديا وتكنولوجيا وعلميا وتعليميا، وفيه تحالفات قوى تجعله

يتجه نحو نظام عالمي جديد ترسمه هذه القوى والتحالفات، وفيه الكثير من أوجه الخلاف والقليل من أوجه الاتفاق. وتنتشر فيه الصراعات ويزداد فيه تهديد الإنسان وتنتشر فيه الأسلحة النووية والبيولوجية والكيماوية، ويتزايد فيه نفوذ منظمات وقوى دولية كالأمم المتحدة والبنك الدولي ومجلس الأمن وغيرها، وتتزايد فيه أهمية التخطيط والتطوير القائم على الأسس العلمية السليمة.

كل هذا حتم على أنظمة التربية والتعليم التصدي لهذه القضايا بعلمية ومهنية عالية، فكتب التربية الاجتماعية والوطنية التي تتناول بطبيعتها الفرد والمجتمع وأنشطة الإنسان على هذه الأرض؛ هي أقرب المناهج المدرسية لتناول هذه المشكلات والقضايا والموضوعات لتنمية الوعي والمعرفة والقيم والاتجاهات الإيجابية في الأجيال القادمة. وكان التل وزملاؤه (1993، ص740-742) قد أشاروا إلى أن المناهج المدرسية الفاعلة هي التي تعد الأجيال للعيش في الحاضر بفعالية, ولتواجه تحديات المستقبل كالتحدي الفكري والثقافي والتنموي، وتحدي التخلف العلمي والتكنولوجي, وتحدي التجزئة, والتحدي الصهيوني.

ويعتبر عام (1974) عامًا هامًا بالنسبة للتربية العالمية، حيث أقر المؤتمر العام لليونسكو في دورته الثانية التوصية التي عرفت بالتوصية الخاصة بالتربية من أجل التفاهم العالمي والتعاون والسلام، والتربية من أجل حقوق الإنسان والحريات الأساسية، واحترام ثقافات الأمم والشعوب المختلفة، وتنمية قدرات الأفراد على الاتصال بالآخرين، وتنمية الوعي العالمي تجاه الاعتماد المتبادل بين دول وشعوب العالم المختلة، وتنمية استعدادات الفرد للمشاركة في حل المشكلات المحلية والمساهمة في حل مشكلات الوطن والعالم، وهذا ما عكسه العقد الأخير من القرن العشرين بضرورة الوعي بالمشكلات العالمية، وارتفاع مستوى القلق العالمي حول المشكلات المرتبطة بالتعاون العالمي فيما يتعلق بمستويات المعيشة، والنزاعات الإقليمية والتمييز العنصري وسوء التغذية (Le Roux, 2001, p12).

إن عملية تطوير الكتب المدرسية هي عملية من عمليات صناعة المنهاج وتأتي بعد عملية التقييم، ويتم فيها تعزيز جوانب القوة ومعالجة نقاط الضعف ولكل عنصر من عناصره (الأهداف، والمحتوى، والأنشطة والطرق والوسائل، والتقويم). ويفترض أن تتم عملية تقييم وتطوير كتب التربية الاجتماعية والوطنية وفق معايير تعلمية تعليمية تتضمن خبرات يتفاعل معها المتعلم، ويفترض في هذه الخبرات أن تتيح للمتعلم الفرصة لتنمية عقله وفكره وقدراته البحثية، وتكسبه المعرفة والقيم والاتجاهات والمهارات المتعلقة بمحور التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية، اكتسابا نظريا وعمليا بحيث يفهم المتعلم ما اكتسبه ويوظفه في حياته والى أعلى مستوى ممكن وبأقصى ما تسمح به قدراته (National Council for the Social Studies,1998,pp4-10).

وتقييم الكتب والمناهج المدرسية هي "عملية تحديد قيمة المنهاج لتوجيه مسيرة تصميمه، ومسيرة تنفيذه وتوجيه عناصره وأسسه نحو القدرة على تحقيق الأهداف المرجوة في ضوء معايير محددة سلفا"، وهناك العديد من أدوات تقييم المنهاج كتحليل المحتوى والملاحظة وقوائم الرصد والاختبارات والمؤتمرات والبحوث العلمية وغير ذلك من الأدوات (مرعي والحيلة،2001،ص270-271). وتحليل المحتوى هو أسلوب يستخدم للاستدلال بطريقة منظمة وموضوعية على خصائص محددة للمحتوى، ويؤدي في النهاية إلى تزويد المحلل بالمعرفة والمعلومات التي يبحث عنها(Holsti,1969). أما تخطيط المنهاج، فهو سلوك إنساني يتم بموجبه رسم الصورة المستقبلية لما سيكون عليه المنهاج، والتطوير هو تنفيذ هذا التصور للوصول إلى الأهداف المنشودة المخطط لها، يتم فيه ترجمة الوصفات التخطيطية على صورة وثيقة المنهاج بما تحويه من مواد ووسائل وخدمات مساعدة (حمدان, 1988,ص173).

إن حركة تطوير معايير تعلمية تعليمية للمواد الدراسية هي أحد مظاهر تطوير العملية التربوية لمواكبة روح العصر ومتغيراته، ففي كثير من دول العالم تم اشتقاق وتحديد معايير خاصة لكل مادة دراسية بما في ذلك مناهج الدراسات الاجتماعية، بحيث يتم تخطيط وتصميم وبناء وتقييم وتطوير المناهج على أساس هذه المعايير ومحاورها. وقد اصدر المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية في الولايات المتحدة الأمريكية(NCSS) محاور تتضمن معايير للدراسات الاجتماعية انتشر استخدامها في العقد الأخير من القرن الماضي وما زالت في الولايات المتحدة الأمريكية والعديد من الدول كاستراليا، وقد دار المحور الثامن حول قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع Science, Technology, & Society: الذي تناول أهمية التكنولوجيا والعلم في المجتمعات الحديثة، حيث يطرح هذا المحور قضايا وأسئلة مثل: هل التكنولوجيا المعاصرة أفضل من القديمة؟ ولماذا؟ وتطور التكنولوجيا وأثرها في التغير الاجتماعي، وكيف نتكيف مع التطورات والتغيرات التي تحدثها التكنولوجيا؟ وتنظيم التكنولوجيا والاستفادة منها، وكيف يتم تناول القيم والمعتقدات في مواجهة التكنولوجيا ونتائجها؟. كما تناول المحور التاسع قضايا التواصلات العالمية Global Connections: فهو يبحث في قضايا عالمية وكيفية التعامل معها كالصراع بين الاهتمامات الوطنية والعالمية، وقضايا الصحة والبيئة وحقوق الإنسان والتنافس الاقتصادي، والاستقلال والصراعات العرقية والطائفية، والتحالفات الدولية، والتواصل العالمي بين المجتمعات البشرية(NCSS,1994,pp3-15).

والسؤال الذي يطرح نفسه الآن: هل تتمثل مفاهيم وقيم التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية في محتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في الأردن؟ إن الإجابة عن هذا السؤال تتطلب أن تكون مبنية على أسس علمية. وهذا ما يسعى إليه الباحثان في هذه الدراسة، أي إنه لا بد من تقييم كتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الأساسية في الأردن في ضوء المعايير التي تتضمن مفاهيم وقيم محور التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية، وهذا التقييم يتطلب قياس درجة مراعاة تلك

المفاهيم والقيم بتحديدها رقميا باستخدام منهجية تحليل المحتوى، ومن ثم تطويرها على أساس تلك المعايير.

مشكلة الدراسة:

إن الغرض من هذه الدراسة: هو تصميم أنموذج لمحتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في الأردن في ضوء مفاهيم وقيم التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية.

أسئلة الدراسة:

أجابت هذه الدراسة عن الأسئلة الآتية:

1. ما المفاهيم والقيم المتعلقة بمحور التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية اللازمة لكتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الأساسية في الأردن؟
2. ما درجة مراعاة كتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الأساسية في الأردن لمفاهيم وقيم محور التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية؟
3. ما الأنموذج المقترح لمحتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الأساسية في الأردن في ضوء مفاهيم وقيم محور التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية؟

أهمية الدراسة:

اكتسبت هذه الدراسة أهميتها مما يأتي:

4. تطوير معايير للتربية العالمية والعلمية والتكنولوجية بما تتضمنه من مفاهيم وقيم لمحتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية. واعتبارها أداة لقياس درجة مراعاة كتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الأساسية.
5. هذه الدراسة هي من أولى الدراسات – حسب علم الباحثين – التي تقوم بدمج مفاهيم وقيم التربية العالمية ومفاهيم وقيم التربية العلمية والتكنولوجية ضمن معايير مشتركة في محور موحد.
6. تطوير أنموذج لمحتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في ضوء مفاهيم وقيم التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية.
7. ضرورة التكيف مع التغيرات العالمية والعلمية والتكنولوجية ومتطلبات روح العصر من خلال تطوير محتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية وفق رؤية علمية معاصرة. وتسهم هذه الدراسة في فتح الطريق أمام دراسات مشابهة، وفي مراحل دراسية متعددة.

محددات الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على:

1. معايير التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية بما تتضمنه من مفاهيم وقيم لمحتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية التي توصل إليها الباحثان وضمناها في أداة الدراسة، التي تم تقييم كتب التربية الاجتماعية والوطنية وتطويرها على أساس ما ورد فيها.
2. تقييم كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في الأردن والتي تدرس في العام الدراسي 2012/2011م، باستخدام منهجية تحليل المحتوى.
3. أنموذج تمثل في مصفوفة مدى وتتابع لمفاهيم وقيم التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية في محتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف من الأول وحتى الخامس الأساسي، وخريطة محاور لمفاهيم وقيم التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية اقتصرت على محتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الثالث الأساسي فقط.

التعريفات الإجرائية:

المرحلة الأساسية: الصفوف من الأول وحتى الخامس الأساسي في مدارس وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية.

كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في الأردن: كتب التربية الاجتماعية والوطنية في مرحلة التعليم الأساسي التي أقرها مجلس التربية والتعليم في وزارة التربية والتعليم الأردنية للعام الدراسي 2011/2010م وللصفوف من الأول الأساسي وحتى الخامس الأساسي وعددها عشرة كتب.

التربية العالمية: هي التربية الهادفة إلى فهم العالم وما يحدث فيه من تفاعلات ثقافية وسياسية وعلمية وتكنولوجية واجتماعية واقتصادية، بهدف نشر ثقافة التسامح والمحبة والاحترام المتبادل والتعاون والسلام، ونشر ثقافة حقوق الإنسان وحرياته الأساسية.

التربية العلمية والتكنولوجية: اتجاه تربوي يهدف الى تنمية معارف ومهارات وقيم واتجاهات المتعلمين نحو العلم والتعلم والتكنولوجيا بحيث يكونوا قادرين على التعامل الإيجابي مع مظاهر التطور العلمي والتكنولوجي في شتى ميادين الحياة.

معايير التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية: الخبرات التعلمية التعليمية المتوقع من المتعلم التفاعل معها لاكتساب المعرفة والمهارات والقيم والاتجاهات وبأعلى مستوى ممكن والمتعلقة بمحور التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية، المتضمنة في جمل أو فقرات واضحة ومحددة، طورها الباحثان من خلال رجوعهما للأدب التربوي المحلي والعالمي، حيث تم ترجمتها إلى أداة تحليل محكمة.

تقييم كتب التربية الاجتماعية والوطنية: قياس درجة مراعاة هذه الكتب المدرسية للمعايير الواردة في أداة هذه الدراسة، وتم هذا القياس باستخدام منهجية تحليل المحتوى.

تصميم أنموذج لمحتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية: مصفوفة مدى وتتابع لمفاهيم وقيم التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية في محتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية لصفوف المرحلة الأساسية، وخريطة محاور (Thematic Map) لمفاهيم وقيم محور التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية في محتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الثالث الأساسي.

الدراسات ذات الصلة:

لقد تم إجراء الكثير من الدراسات التي تناولت تقييم وتحليل وتطوير كتب ومناهج الدراسات الاجتماعية وفي مراحل دراسية متعددة، حيث تطرقت الكثير من هذه الدراسات الى جوانب من مفاهيم وقيم التربية العالمية أو العلمية أو التكنولوجية، وقد كان لها الأثر الطيب في إغناء هذا البحث، وفي تطوير معايير لمفاهيم وقيم التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية التي توصل إليها الباحثان، ومن ابرز الدراسات التي استفاد منها الباحثان ما يلي:

دراسة الجزار (1989) حيث قامت بتطوير منهاج التاريخ في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مصر في ضوء فكرة التفاهم الدولي، واستخدمت فيها المنهج التاريخي والوصفي والتجريبي، وتكونت أداة الدراسة من معيار يعكس فكرة التفاهم الدولي على المناهج المدرسية لقياس اتجاهات معلمي التاريخ في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. وكشفت نتائج هذه الدراسة أن (22%) من أهداف التاريخ في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تتعلق بفكرة التفاهم الدولي.

دراسة كلارك (Clarke, 1990) حيث قام بمقارنة مناهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في كندا مع بعض الدول الأوروبية، وذلك لمعرفة مدى احتوائها على بعد عالمي، حيث توصل إلى أن مناهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية في كندا لا توسع خبرات التلاميذ في هذا المجال، أما مناهج التاريخ التي تدرس في الدول الأخرى مثل بريطانيا وفرنسا وألمانيا وايطاليا فقد تضمنت أبعادا عالمية، واحتوت على مواضيع لتدريس التاريخ العالمي للمراحل التعليمية المختلفة بما فيها المرحلة الابتدائية.

وأجرى فلمنج (Fleming,1991) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، هدفت إلى تقويم جهود ولايتي كاليفورنيا ونيويورك والهيئة القومية لتدريس الدراسات الاجتماعية في المدارس، إذ وجد أن جزءا كبيرا من الوقت قد خصص لتدريس تاريخ العالم في بعض الصفوف كالصف السادس والأول المتوسط والأول الثانوي، أما منهاجي الصفين الأول والثالث الثانوي فقد ركزا على مشكلات وقضايا العالم اليوم باستخدام مدخل مفتوح، ووجد أن منهاج ولاية نيويورك قد خصص جزءا كبيرا من الوقت لتنمية البعد العالمي وخاصة في الصفين الثالث المتوسط والأول الثانوي تحت مسمى "الدراسات العالمية".

وأجرى كيرمان في الولايات المتحدة الأمريكية (Kirman,1992) دراسة حول القيم والتكنولوجيا والدراسات الاجتماعية. وقد أوضح أنه كما للتكنولوجيا جوانبها الإيجابية في تقدم الإنسان وحضارته إلا أن لها آثارا سلبية في حياة الإنسان بشكل عام، وفي أخلاقه وقيمه الاجتماعية والشخصية بشكل خاص بسبب الاستخدامات الخاطئة لها، لذلك فإنه يؤكد على دور مناهج الدراسات الاجتماعية في تنمية القيم الاجتماعية والشخصية الإيجابية التي تعمل على حماية الإنسان من الاستخدامات السيئة للتكنولوجيا، واقترح التركيز على قيم المحبة والعطف بين الناس والتعاون وحفظ كرامة الإنسان وحقوقه في مناهج الدراسات الاجتماعية، ووضع تصورا لموضوعات هذه المناهج في الصفوف الأولى، بحيث تنطلق من الفرد إلى العالم الأوسع، مثل: أنا وعائلتي، مدرستي، حيي، مجتمعي المحلي، محافظتي، بلادي، البلاد الأخرى، ووضع أسئلة وأنشطة لطلاب الصفوف العليا حول التاريخ والمجتمع والأخلاق والتعاون المتبادل بين الأفراد والدول وغير ذلك من الموضوعات التي تسهم في نشر التكنولوجيا والمحبة بين الناس بدل الدمار والحروب.

وقام فيلد وهوج (Field & Hoge,1994) في الولايات المتحدة الأمريكية بدراسة هدفت إلى تطوير منهاج الجغرافية للصفوف الأساسية من خلال إعداد (100) نشاط لهذه الصفوف، حيث تم ربط كل نشاط بمعايير محددة، وتم وضع هذه المعايير في مجموعات: العالم بمصطلحات مكانية, وأماكن ومناطق, والأنظمة الطبيعية، والأنظمة الإنسانية والبيئية، والمجتمع. وقد تم تطوير مناهج الجغرافية للصفوف الأساسية ضمن هذه المحاور.

وفي دراسة يماساكي (Yamasaki, 2000) التي هدفت إلى التعرف على أثر تعليم مفاهيم حقوق الإنسان على الطلبة في المرحلة الأساسية، وقد توصل إلى أن المفاهيم المتعلقة بحقوق الإنسان مثل العنصرية والكراهية والتفرقة والظلم والجوع والفقر وغيرها من المفاهيم، هي مواضيع مهمة في المرحلة الأساسية، لأنه يسهل اكتسابها نظريا وعمليا في هذه المرحلة العمرية.

وأجرى ارشيبالد (Archibald, 2001) دراسة هدفت إلى تصميم برنامج في التربية العالمية لمنهاج الدراسات الاجتماعية للصف الحادي عشر في ولاية (اونتاريو)، صمم من خلالها وحدتين تعليميتين تم تضمينهما مفاهيم وقضايا التربية العالمية، وبعض المصادر اللازمة لدراسة التربية العالمية.

وفي دراسة وليامز (Williams, 2002) في الولايات المتحدة الأمريكية التي هدفت إلى التعرف على دور كتب الدراسات الاجتماعية في ولاية (البرتا) في تعليم مفاهيم حقوق الإنسان. وقد توصلت الدراسة إلى أن هذه الكتب لا تقوم بهذا الدور بشكل مناسب.

وأجرى الصغير (2003) دراسة تحليلية هدفت إلى تحليل محتوى وثيقة المواطنة للصفين الثالث والرابع الابتدائيين في

المملكة المتحدة (بريطانيا)، وذلك للتعرف على الأهداف والاتجاهات السائدة في الوثيقة، حيث توصل إلى النتائج الآتية: إن الهدف من تدريس هذه الوثيقة هو رفع مستوى التنمية الروحية والأخلاقية والثقافية لدى التلاميذ، ورفع مستوى مهارات الاتصال الأساسية لديهم، وإكسابهم النظام الديمقراطي، واحترام الآخر، وتنمية قيم العدل، وإن هذه الوثيقة تبصر التلاميذ بحقوق الفرد وواجباته في المجتمع، وينمي لدى التلاميذ مهارات المشاركة والتعاون الاجتماعي وتحمل المسئولية.

وفي الأردن قام عبابنة (2003) بدراسة هدفت إلى تقويم منهاج الجغرافية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعايير العالمية من خلال تحليل المحتوى ووجهة نظر المعلمين والمشرفين، وتطوير وحدة من منهاج الصف العاشر واختبار فاعليتها. ومن بين ما كشفت عنه الدراسة: احتلال منهاج الصف الثامن المرتبة الأولى من حيث مراعاته للمعايير العالمية، وجاء معيار العلاقات الدولية في مرتبة متدنية.

وفي دراسة الإبراهيم (2003) التي هدفت إلى تشخيص واقع منهاج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في الأردن في ضوء معايير محددة، ومن ثم اقتراح تصور لتطويرها في ضوء معطيات عالمية، حيث توصل إلى عدد من النتائج منها: إن الأسس التي استندت إليها الوثيقة لم تشتمل على مبادئ وأفكار وأيديولوجيا تتعلق بتدريس التربية الاجتماعية والوطنية، ووجد أنه لم تعتمد معايير لاختيار محتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية. وأوصى بضرورة إعادة النظر في وثيقة المنهاج التي تمت دراستها من حيث التصميم والمضامين والأفكار الواردة فيها، بما ينسجم مع ما يشهده العالم من تطور معرفي وتكنولوجي.

وفي الولايات المتحدة الأمريكية أجرى شي (Shee, 2005) دراسة هدفت إلى تحليل محتوى كتاب التاريخ العالمي في ضوء مدخل العلم والتكنولوجيا والمجتمع، إذ توصلت الدراسة إلى أن محتوى الكتاب منظم حول خمسة مواضيع تخص العلوم والتكنولوجيا والمجتمع، وهي: الثورة الصناعية، علوم المجتمع، الثورة العلمية، علوم القرن التاسع عشر، علوم القرن العشرين.

وأجرى الموسى (2005) دراسة هدفت إلى تطوير منهاج التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في الأردن في ضوء مبادئ التربية العالمية، وقياس أثره في اتجاهات المتعلمين نحو مبحث التاريخ ومعرفتهم لمبادئ التربية العالمية، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد قائمة بمبادئ التربية العالمية التي يمكن تضمينها في منهاج التاريخ للمرحلة الأساسية العليا، ومن ثم تم تحليل منهاج التاريخ للصف الثامن، وفي ضوء نتائج التحليل قام بتطوير منهاج التاريخ في ضوء مبادئ التربية العالمية. ومن أهم النتائج التي توصل إليها: إن أكثر المبادئ التي توافرت في منهاج التاريخ للصف الثامن الأساسي كانت في مجال السلام العالمي، ثم مجال البلاد والثقافات الأخرى. وأوصى بزيادة الاهتمام بمجالات مبادئ التربية العالمية.

وقام جوارنة وآخرون (2009) بدراسة هدفت إلى تطوير وحدة تعليمية في ضوء مبادئ التربية العالمية وأثرها في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في مادة التاريخ في الأردن، وقد أعدّ الباحثون قائمة بمبادئ التربية العالمية الواجب توافرها في كتاب التاريخ للصف الثامن الأساسي. وقد توصلت الدراسة إلى أن أكثر مبادئ التربية العالمية توافراً كان في مجال السلام العالمي ومجال الثقافات والبلدان الأخرى.

وفي دراسة أبو شرار (2010) التي حلل فيها محتوى كتاب الجغرافية للصف الثاني الثانوي، وفقاً لقضايا العلوم والتكنولوجيا والمجتمع، وقياس مدى فهم المتعلمين لهذه المفاهيم، حيث توصل إلى: إن قضايا العلوم والتكنولوجيا والمجتمع مضمنة في محتوى الكتاب بشكل غير مناسب، وعدم وصول الطلاب إلى الفهم المناسب لهذه القضايا المتوفرة في المنهاج.

ملخص الدراسات ذات الصلة:

يستخلص الباحثان من خلال استعراضهما للدراسات السابقة ما يأتي:

1. كشفت العديد من الدراسات السابقة عن تدني توافر قيم ومفاهيم التربية العالمية في مناهج الدراسات الاجتماعية، كدراسة فليمنغ (Fliming,1991) ودراسة كلارك (Clarke, 1990)، ودراسة عبابنة (2003)، والموسى (2005)، وجوارنه وآخرون (2009).
2. تناولت بعض الدراسات مفاهيم حقوق الإنسان في مناهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية كدراسة ويليامز (Williams, 2002) ودراسة ياماساكي (Yamasaki, 2000). في حين تناولت كل من دراسة كيرمان (Kirman, 1992)، ودراسة (Shee, 2005)، ودراسة أبو شرار (2010) مدخل العلم والتكنولوجيا والقيم في مناهج الدراسات الاجتماعية.
3. أشارت نتائج كثير من الدراسات المحلية إلى ضرورة تحديث وتطوير مناهج الدراسات الاجتماعية في الأردن لتواكب التطورات المعاصرة، كدراسة عبابنة (2003)، والإبراهيم (2003)، والموسى (2005).
4. أشارت دراسة الإبراهيم (2003) إلى تطوير وتقويم مناهج الدراسات الاجتماعية في الأردن في ضوء معايير عالمية، إلا أن هذه الدراسة لم تتناول نتاجات أو معايير عالمية أو محاور معاصرة يبنى المنهاج في ضوئها.
5. تناولت دراسة الصغير (2003) تحليل محتوى وثيقة المواطنة للصفين الثالث والرابع الابتدائيين في المملكة المتحدة (بريطانيا) بهدف التعرف إلى ما تتضمنه من مفاهيم أو قيم أو أهداف أو منهجية، وأسلوب العرض المتبع فيها، والاتجاهات السائدة في هذه الوثيقة.

6. هناك بعض الدراسات التي تناولت اقتراحاً أو تصوراً لما يجب تناوله من مفاهيم وقيم التربية العالمية في مناهج الدراسات الاجتماعية كدراسة ارشيبالد (Archibald, 2001)، وكيرمان (Kirman,1992)، والموسى (2005)، والجزار (1989).

موقع الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة:

مما تقدم من ملاحظات حول الدراسات السابقة فإنّ الدراسة الحالية تتميز عن سابقاتها من حيث:

1. تطوير معايير تتعلق بالتربية العالمية والعلمية والتكنولوجية لمناهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن بالاستفادة من المراجع والمصادر والدراسات السابقة المتاحة.
2. دمجها لمفاهيم وقيم التربية العالمية من جهة ومفاهيم وقيم التربية العلمية والتكنولوجية من جهة أخرى، حيث يرى الباحث أن هذين الموضوعين لا يجوز الفصل بينهما أو لا يمكن تناول احدهما بمعزل عن الآخر، فالتربية العالمية والتواصلات العالمية لا يمكن لها أن تتم دون الاعتماد على التكنولوجيا والعلم الذي يدعمها.
3. تقييم كتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الأساسية في الأردن الصادرة عن وزارة التربية والتعليم في العام 2010م، وأستُخدم لتنفيذ ذلك المنهجية العلمية السليمة لتحليل المحتوى.
4. تقديمها أنموذجاً لمحتوى كتب التربية الاجتماعية في المرحلة الأساسية على أساس معايير مطورة وشاملة للتربية العالمية والعلمية والتكنولوجية للمرحلة الأساسية.
5. خضوع الأنموذج المقترح إلى التحكيم من قبل المتخصصين وبعض من لهم علاقة بمناهج الدراسات الاجتماعية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة:

استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كون هذا المنهج هو المناسب لهذا النوع من الدراسات. وفيما يأتي عرض لمجتمع الدراسة وعينتها وأداتها وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكونت عينة الدراسة من مجتمع الدراسة نفسه والمتمثل في كتب التربية الاجتماعية والوطنية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن للعام الدراسي 2011/2010م، وشملت جميع كتب التربية الاجتماعية والوطنية من الصف الأول الأساسي وحتى الصف الخامس الأساسي وعددها عشرة كتب مدرسية.

أداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة من المعايير التعلمية التعليمية التي تتضمن أبرز المفاهيم والقيم وما يرتبط بها من اتجاهات ومهارات في مجال التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية لمحتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية في مرحلة التعليم الأساسي، إذ تم تطويرها وبلورتها وتحديدها والتأكد من صدقها وثباتها وتم استخدامها أداة لتحليل محتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الأساسية، ومن ثم تصميم أنموذج لمحتوى تلك الكتب على أساس ما تتضمنه هذه الأداة من معايير تعلمية، وقد توصل الباحثان إليها تبعاً للخطوات الآتية:

1. الرجوع إلى الأدب النظري والمراجع والدراسات السابقة والأدوات ذات الصلة المباشرة بالمعايير العالمية.
2. إعداد قائمة بالمعايير التي تتمحور حول مجال التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية لمحتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية، واعتمادها كأداة لتحليل محتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية، وذلك بعد التأكد من صدقها وثباتها.
3. التأكد من صدقها بعرضها على عشرة من المتخصصين الأكفياء في مناهج الدراسات الاجتماعية من أساتذة الجامعات، والمشرفين التربويين، وعدد من معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية، إذ تكونت الأداة في صورتها النهائية من ستة وعشرين معياراً، تتضمن أبرز المفاهيم والقيم التي تتمحور حول مجال التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية.
4. وللتأكد من ثبات الأداة فقد تم تحليل عينة الدراسة المتمثلة في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية مرتين وفي فترة زمنية متباعدة قدرها ثلاثة أسابيع، وإعادة التحليل من قبل متخصص في مناهج الدراسات الاجتماعية وطرق تدريسها، وتم استخدام معادلة هولستي (Holsti) للثبات وهي:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق بين التحليلين الأول والثاني}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100$$

ويبين الجدول الآتي معامل الثبات عبر الزمن وعبر الأشخاص:

الجدول (1): معامل الثبات عبر الزمن وعبر الأشخاص

الثبات عبر الزمن	الثبات عبر الأشخاص
.91	.89

إجراءات الدراسة:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول:

"ما المفاهيم والقيم المتعلقة بمحور التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية اللازمة لكتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الأساسية في الأردن؟"

تضمنت الإجابة عن هذا السؤال الخطوات السابقة التي وردت في خطوات إعداد أداة الدراسة، فكانت قائمة المعايير التي تتمحور حول مجال التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية لمحتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية التي وردت في أداة هذه الدراسة في صورتها النهائية بمثابة الإجابة عن هذا السؤال، إذ بلغ عددها ستة وعشرون معياراً تتضمن أبرز المفاهيم والقيم التي تتمحور حول مجال التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني:

"ما درجة مراعاة كتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الأساسية في الأردن لمفاهيم وقيم محور التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية؟"

تم تقييم كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية وذلك باستخدام منهجية تحليل المحتوى، للكشف عن درجة مراعاتها لمفاهيم وقيم التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية، تبعاً للخطوات الآتية:

1. تحديد كل من:

- هدف التحليل: قياس درجة مراعاة محتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الأساسية في الأردن لمفاهيم وقيم التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية.
- مجتمع التحليل: كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في الأردن للعام الدراسي 2011/2010م.
- فئات التحليل: المفاهيم والقيم المضمنة في المعايير التي تتمحور حول مجال التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية.
- وحدة التحليل: الكلمة والجملة والمعنى.

2. تحليل عينة الدراسة المتمثلة في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية.
3. استخدام التكرارات والنسب المئوية لجمع البيانات المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني لتحديد النتائج ومناقشتها.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثالث:

"ما الأنموذج المقترح لمحتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الأساسية في الأردن في ضوء مفاهيم وقيم محور التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية؟"

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بالخطوات الآتية:

1. بناء مصفوفة مدى وتتابع لمفاهيم وقيم التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية في محتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف من الأول وحتى الخامس الأساسي.
2. إعداد خريطة محاور (Thematic Map) لمفاهيم وقيم التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية (للصف الثالث الأساسي)، وتكونت هذه الخريطة على النحو الآتي: المحور الرئيس والمعايير التعلمية التعليمية المعرفية والقيمية والوجدانية والمهارية المتعلقة بالتربية العالمية والعلمية والتكنولوجية، والمحتوى المعرفي والقيمي والمهاري المتعلق بتلك المعايير، وطرائق التعلم والتعليم والوسائل التعليمية والأنشطة المقترحة لتحقيق تلك المعايير، وأنواع التقويم وأدواته، وموجهات لمصممي الكتب المدرسية.
3. عرض الأنموذج المطور على لجنة من المحكمين المتخصصين الأكفياء في مناهج الدراسات الاجتماعية وبعض مشرفي ومعلمي ومعلمات المرحلة الأساسية، وذلك لتقييمه وتقديم الملاحظات والتعديلات المطلوبة، وبعد استرجاعه قام الباحثان بدراسة الملاحظات الواردة من أعضاء لجنة التحكيم والاستفادة منها في إخراج هذا الأنموذج المطور لمحتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الأساسية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول:

"ما المفاهيم والقيم المتعلقة بمحور التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية اللازمة لكتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الأساسية في الأردن؟"

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بالرجوع إلى الأدب التربوي والمراجع ذات الصلة بمعايير الدراسات الاجتماعية، والبحوث والدراسات التي تناولت هذا الموضوع، وكذلك الرجوع إلى فلسفة التربية والتعليم في الأردن وما انبثق عنها من أهداف للتربية والتعليم وغير ذلك من المراجع والمصادر. وتم التوصل إلى تطوير (ستة وعشرين) معيارا لمحتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في مجال التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية، وتظهر هذه المعايير في الجدول (2) في متن الدراسة.

وتتميز هذه الدراسة بدمجها لمفاهيم وقيم التربية العالمية من جهة ومفاهيم وقيم التربية العلمية والتكنولوجية من جهة أخرى، حيث يرى الباحث أن هذين الموضوعين لا يجوز الفصل بينهما أو لا يمكن تناول أحدهما بمعزل عن الآخر، فالتربية العالمية والتواصلات العالمية لا يمكن لها أن تتم دون الاعتماد على التكنولوجيا والعلم الذي يدعمها. ويرى الباحث أن التفاعل مع مضامين هذا المحور في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة

الأساسية شيء في غاية الأهمية، ذلك أن العالم يتكون من مجتمعات متعددة الأديان والثقافات، ويحتاج المتعلمون إلى أن يكون في مقدورهم التعامل مع القضايا العالمية، كالحفاظ على الصحة والبيئة وحقوق الإنسان والتنافس الاقتصادي والعلمي والتكنولوجي، والاستقلال والصراعات العرقية والطائفية والتحالفات الدولية، بهدف نشر المحبة والتسامح والاحترام المتبادل والتعاون والسلام وفهم الأهمية المتزايدة للتواصل العالمي، وإدراك الصراع بين الاهتمامات الوطنية والعالمية.

كما إن التكنولوجيا والعلم الذي يدعمها شيء أساس وضروري للعيش في هذا العصر، ولا يمكن فصلهما عن التربية العالمية في القرن الحادي والعشرون على وجه الخصوص، فالتكنولوجيا الحديثة جعلت العالم قرية صغيرة، ومن الضروري اكتساب المتعلمين معرفة ومهارات وقيماً واتجاهات تتناولها أسئلة مثل: كيف يتوصل الإنسان الى العلوم والمعارف والاكتشافات؟ كيف تؤدي العلوم والمعارف الى تطوير التكنولوجيا والأدوات؟ هل التكنولوجيا المعاصرة أفضل من القديمة، ولماذا؟ كيف أدت التكنولوجيا المعاصرة إلى تغيير اجتماعي واسع؟ كيف يمكن للمجتمعات أن تتكيف مع سياق التغير المتسارع؟ كيف يمكن تنظيم التكنولوجيا بحيث يستفيد منها أكبر عدد ممكن من الناس؟ كيف يمكن الحفاظ على ثوابت الأمة العقدية والقيمية السليمة في خضم هذا التغير؟ كيف تسهم العلوم والتكنولوجيا في التقارب بين الشعوب وإيجاد الحلول لكثير من القضايا العالمية؟

إن تقييم وتطوير مناهج الدراسات الاجتماعية وفق معايير تعلمية تعليمية مدروسة ومنظمة هو أحد المظاهر الرئيسة لتطوير العملية التربوية في العقود الأخيرة لتواكب روح العصر ومتطلباته ومتغيراته. وهذه المعايير المعرفية والمهارية والوجدانية صممت بحيث تتضمن خبرات يتفاعل معها المتعلمون، وتتيح الفرصة لتنمية عقولهم وفكرهم وقدراتهم، وتكسبهم معرفة وقيما واتجاهات ومهارات في مجال التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية اكتسابا نظريا وعمليا بحيث يفهم المتعلمون ما اكتسبوه ويوظفونه في حياتهم وبأقصى ما تسمح به قدراتهم.

ثانيا: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني:

"ما درجة مراعاة كتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الأساسية في الأردن لمفاهيم وقيم محور التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية؟"

بعد الانتهاء من إعداد أداة التحليل وهي عبارة عن المعايير التي تتمحور حول مجال التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية اللازمة لكتب التربية الاجتماعية للمرحلة الأساسية، فقد تم في ضوئها تقييم محتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية، وذلك باستخدام منهجية تحليل المحتوى، وقد كشفت عملية التحليل عن النتائج الموضحة في الجدول (2).

الجدول (2): التكرارات والنسب المئوية لدرجة مراعاة كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في الأردن لمفاهيم وقيم محور التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية

	المعايير المتعلقة بمحور التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية:	التكرارات	النسبة
1	يدلل بأمثلة على التغير الثقافي الايجابي، والتأثر السلبي بثقافات الأمم الأخرى.	1	0.016
2	يفسر كيف يؤثر العلم والتكنولوجيا في الاقتصاد الوطني.	3	0.05
3	يبين أثر العلم والتكنولوجيا في الاتصال والمعرفة وتدعيم القوة والسلطة والدولة.	2	0.03
4	يصف كيف تؤثر العلوم والتكنولوجيا في حياة الناس ومعتقداتهم وأفكارهم.	0	0.00
5	يدرك دور العلم والتكنولوجيا الحديثة في تقدم الأمم، وكيف تتطور هذه العلوم والتكنولوجيا.	1	0.016
6	يتعرف إلى دور العلم والتكنولوجيا في تقارب الشعوب وانتقال الثقافات.	0	0.00
7	يبين أهمية الاعتماد المتبادل بين الأفراد والمؤسسات والدول في تحقيق الحاجات.	4	0.065
8	يتعرف إلى مشكلات استخدامات العلم والتكنولوجيا في حياة البشر ويقترح حلولا لها.	8	0.13
9	يدرك أن التطور الحضاري لأي أمة يرتبط بتقدم ثقافتها بالاستفادة من الثقافات الأخرى وتكنولوجيا العصر.	0	0.00
10	يتعرف إلى الضوابط القانونية والأخلاقية المحلية والعالمية التي تضبط استخدامات العلوم والتكنولوجيا، كقوانين حماية البيئة.	0	0.00
11	يدرك الأخطار الناجمة عن تخلف الأمة العربية علميا وتكنولوجيا وأثر ذلك على مستقبلها وعلاقاتها مع الدول الأخرى.	0	0.00
12	يوضح بأمثلة كيفية استخدام العلم والتكنولوجيا في تطويع البيئة الطبيعية لخدمة الإنسان.	6	0.10
13	يبدي اهتماما بالقضايا والأحداث العربية والعالمية.	0	0.00
14	يدلل بأمثلة على كل من الصراع والتعاون بين الجماعات والأمم.	1	0.016
15	يدرك أهمية احترام الإنسان وحقوقه.	0	0.00

	المعايير المتعلقة بمحور التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية:	التكرارات	النسبة
16	يبين كيفية توظيف العلم والتكنولوجيا في التواصل والتعاون العالمي كمكافحة الأمراض وبناء السدود.	3	0.05
17	يتعرف على أهم القضايا والمشكلات العالمية كالتلوث وشح الموارد والكوارث والجريمة والمخدرات والإرهاب.	13	0.21
18	يتعرف على كيفية تأثر المجتمعات بأنشطة دول أخرى كالتلوث البيئي ومشكلة المياه والأنهار.	0	0.00
19	يستكشف اثر اللغة والمعتقدات والثقافة والفن والموسيقى في تقارب الشعوب وتباعدها.	0	0.00
20	يحلل أسباب الصراع بين الدول وما يقابله من أسباب السلام.	0	0.00
21	يثمن دور الثقافة العربية والإسلامية في طلب العلم والتواصل الايجابي مع الشعوب الأخرى.	2	0.03
22	يتعرف إلى توجهات الدولة والعالم نحو الانفتاح الاقتصادي والعولمة.	0	0.00
23	يستخلص من التاريخ الآثار السلبية للصراع العالمي والاستخدام الخاطئ للتكنولوجيا في تدمير حياة الناس.	1	0.016
24	يقدر دور المؤسسات التعليمية في التطوير والتغيير الايجابي في المجتمع وخدمة أفراده.	11	0.18
25	يرفض الخرافات والأوهام والمعتقدات الخاطئة، ويثمن دور العلم والعلماء والباحثين في خدمة البشرية.	3	0.05
26	يعبر عن رفضه لكافة أشكال التعصب المبني على اللون أو الجنس أو العقيدة أو الثقافة.	2	0.03
	المجمـــــــوع	**61**	**0.99**

تشير نتائج الجدول (2) الى ما يأتي:

1. هنالك احد عشر معيارا لم تحصل على أي تكرار وهي (4، 6، 9، 10، 11، 13، 15، 18، 19، 20، 22). وحصلت أربعة معايير على تكرار واحد فقط وهي (1، 5، 14، 23).
2. تراوحت تكرارات ستة معايير ما بين (2 – 3) تكرارات فقط وهي (2، 3، 16، 21، 25، 26). وخمسة معايير فقط حصلت على أربعة تكرارات فما فوق وهي (7، 8، 12، 17، 24).

تشير هذه النتيجة بكل وضوح إلى أن موضوع التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية في مرحلة التعليم الأساسي لم تلق الاهتمام الكافي، ولعل السبب في ذلك هو عدم إدراك أهمية هذا البعد من قبل القائمين على تصميم كتب ومناهج التربية الاجتماعية والوطنية، وتركيز هذه الكتب على موضوعات مثل المؤسسات الخدمية، وقضايا تاريخية وجغرافية متعددة. وعلى أهمية هذه الموضوعات إلا إنه يمكن لمصممي المناهج والكتب المدرسية ادماج مفاهيم وقيم التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية في تلك المواضيع والعناوين دون وجود تعارض في ذلك؛ بل بشكل تكاملي.

ثالثا: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث:

"ما الأنموذج المقترح لمحتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الأساسية في الأردن في ضوء مفاهيم وقيم محور التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية؟"

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بالخطوات الآتية:

1. بناء مصفوفة مدى وتتابع لمفاهيم وقيم التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية في محتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الأساسية، كما في الجدول (3).
2. إعداد خريطة محاور (Thematic Map) لمفاهيم وقيم التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية في محتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الثالث الأساسي، التي تتكون من: المحور والمعايير المعرفية والقيمية والمهارية المتعلقة بهذا المحور، والمحتوى المعرفي والقيمي والمهاري، وطرق التعلم والتعليم، والوسائل التعليمية، والأنشطة، وأنواع التقويم وأدواته، وموجهات لمصممي الكتب، كما في الجدول (4).

الجدول (3): مصفوفة المدى والتتابع لمفاهيم وقيم التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية في محتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الأساسية

الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث	الصف الرابع	الصف الخامس
1.احترام الآخر. 2.العقيدة والعلم. 3.فوائد العلم. 4. أضرار الجهل. 5.التعاون المشاركة.	1.حقوق الآخرين. 2.فوائد العلوم والتكنولوجيا في تطويع البيئة. 3. رفض الخرافات والأوهام.	1. أهمية العلم والتكنولوجيا في رقي الإنسان. 2. التعاون والصراع. 3. حقوق الآخرين. 4. التغير والاستمرارية	1. فوائد التكنولوجيا ومشكلاتها. 2. الأمة العربية والتكنولوجيا الحديثة. 3. مشكلات عالمية (التلوث، شح الموارد).	1. حقوق الإنسان. 2. اثر التكنولوجيا ووسائل الاتصال في ثقافة وحياة الناس. 3. الفوارق العالمية العلمية والتكنولوجية بين الدول.

الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث	الصف الرابع	الصف الخامس
6.احترام الأشخاص وأفراد المجتمع. 7.التلاحم بين الجيران والأقارب.	4.العلوم والتكنولوجيا في خدمة الإنسان. 5. تنوع أفراد المجتمع ثقافيا وعرقيا. 6. اختلاف الثقافات في تلبية الحاجات.	والتطور. 5. الاعتماد المتبادل بين الأفراد والجماعات والأمم. 6. الاستخدام الخاطئ للتكنولوجيا.	4. الإسلام والعلم والتكنولوجيا. 5. العالم الكبير. 6. العلم والتكنولوجيا والاقتصاد. 7. حقوق الآخرين. 8. تطور المجتمعات وتغيرها. 9. تأثر وتأثير الثقافات بعضها ببعض.	4. العلم والتكنولوجيا وتقارب الشعوب. 5. التفكير والبحث العلمي. 6. قضايا عالمية. 7. منظمات دولية. 8. الأردن والتكنولوجيا. 9.تطور المجتمعات وتغيرها. 10.العولمة والانفتاح الاقتصادي. 11. السلام العالمي. 12.العلم والتكنولوجيا وتدعيم القوة والسلطة.

الجدول (4): خريطة محاور لمحور التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية في محتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية / للصف الثالث الأساسي

محور التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية	محتوى المحور
يفترض في محتوى كتب التربية الاجتماعية للصف الثالث الأساسي أن تتضمن خبرات لدراسة محور التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية بحيث يكون المتعلم قادراً على: 1. في المجال المعرفي: - يدرك بعض المشكلات ذات البعد العالمي كالتلوث وانتشار الأمراض وشح الموارد. - يدرك أهمية العلم والتكنولوجيا في رقي الإنسان. - يتعرف الى ابرز مفاهيم حقوق الإنسان كالحق في الحياة والمعتقد والسكن والمشاركة السياسية. - يتعرف إلى أن العلم والتكنولوجيا تسهم في تقارب العالم. - يدرك مفهوم القرية العالمية. - يدرك معاني التواصل والتعاون والصراع على المستوى المحلى والعالمي. - يوضح معنى الاعتماد المتبادل بين الأفراد والشعوب والأمم. - يدرك انه كما للتكنولوجيا فوائدها فان لها أضرار. - يدلل بأمثلة على الاستخدام الخاطئ للتكنولوجيا. 2. في المجال الوجداني: - احترام حقوق الآخرين وثقافاتهم. - يشعر بأهمية التعاون بدل الصراع في العالم. - يشعر بأهمية الحفاظ على حقوق الأمة.	1. في المجال المعرفي: أ. المفاهيم الرئيسة: التلوث، الموارد، التعاون، الصراع، التواصل العالمي، الاعتماد المتبادل، تطور العلوم، القرية العالمية، حقوق الإنسان الأساسية. ب. المفردات: 1. العلم والتكنولوجيا في رقي الإنسان: - أثر العلم في مكافحة الأمراض. - توظيف المعرفة والتكنولوجيا في الحياة. - إسهام التكنولوجيا في تسهيل الحصول على المعرفة. 2. التعاون والصراع: - التعاون في مجال العلم والتكنولوجيا.- التعاون بدل الحروب. - حقوق الإنسان. - أمثلة من الصراع. 3. الاعتماد المتبادل بين الأفراد والجماعات والأمم: - معنى الاعتماد المتبادل.- كيفية الاعتماد المتبادل. 4. الاستخدام الخاطئ للتكنولوجيا: - بعض سلبيات التكنولوجيا. - الاستخدام الخاطئ على مستوى الأفراد. - الاستخدام الخاطئ على مستوى الدول.

محور التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية	محتوى المحور
- يقدر أهمية التواصل الايجابي مع العالم والاستفادة في مجال العلم والتكنولوجيا. - ينبذ الاستعمال الخاطئ للتكنولوجيا. - يشعر بأهمية العلم والتكنولوجيا لرقي الأمة. 3. في المجال المهاري: - يقترح الأفكار المناسبة التي نستطيع من خلالها اكتساب العلم والتكنولوجيا. - يفسر كيفية توظيف العلم والتكنولوجيا في التواصل العالمي. - يقترح وسائل للتواصل مع العالم والاستفادة من العلم والتكنولوجيا. - يفسر دور العلم والتكنولوجيا في جعل العالم قرية واحدة. - يعبر شفويا عن رغبته في رؤية بلده ينتج العلماء ويسهم في العلم.	2. في المجال الوجداني: - تقدير طلب العلم. - احترام الثقافات الأخرى. - إدراك أهمية العلم والتكنولوجيا في حياة الناس والأمم. - تقدير دور العلم والعلماء في كل العالم. - تقدير الدين الإسلامي في الحث على العلم والتواصل. - تقدير دور الحضارة الإسلامية في الحضارة الإنسانية. - تنمية الشعور بالرغبة في استعادة الدور الإسلامي الحضاري. - حب الوطن وعدم التفريط في حقوقه. - نبذ العنف والإرهاب. - تقدير التواصل على مستوى الأفراد والجماعات والأمم. - أهمية التواصل الايجابي مع العالم. 3. في المجال المهاري: - التعبير عن احترامه لحقوق الآخرين. - امتلاك مهارات التواصل مع الآخرين. - امتلاك لغة عالمية للتواصل. - اقتراح وسائل الاستفادة من الدول المتقدمة في العلم والتكنولوجيا. - يستخدم الأدوات التكنولوجية بالشكل الصحيح. - يلخص أفكاراً حول فوائد واستخدامات التكنولوجيا. - يتجنب العنف في التعبير عن أفكاره. - يمارس سلوكا يعبر عن احترامه للغير وحقوقهم.

تابع الجدول (4)

الطرائق	الوسائل	الأنشطة	التقويم	موجهات تأليف الكتب
1. الحوار والمناقشة لأهمية العلم والتكنولوجيا في رقي الإنسان. 2. التقصي والاكتشاف لأثر التعاون والصراع بين الأفراد والجماعات والأمم.	1. كتاب الطالب الذي يحتوى على نصوص وصور ورسومات تتناول حقائق ومفاهيم ومبادئ وقيم هذه الوحدة. 2. نصوص ومقالات من الصحف اليومية تتناول	1. تلخيص بعض مقتطفات من أخبار الصحف اليومية تتناول التعاون والصراع والاعتماد المتبادل. 2. جمع صور عن حوادث الطرق واستخدامات	1. الاختبارات المتنوعة. 2. الواجبات البيتية. 3. المشاركة في الأنشطة. 4. الملاحظة المباشرة للتفاعل.	1. ضرورة عرض الموضوعات المتعلقة بكثير من عناوين هذا المحور من خلال الانترنت والحاسوب كقضايا التلوث البيئي. 2. يجب إبراز الحقائق

3. طرح الأسئلة حول معاني الاعتماد المتبادل بين الأفراد والجماعات والأمم. 4. العرض والتوضيح وطرح الأسئلة لتناول استخدامات التكنولوجيا.	قضايا التعاون والصراع. 3. الحاسوب لعرض موضوعات تتناول استخدامات التكنولوجيا السلبي منها والايجابي. 4. لوحات معروض عليها أشكال من الاعتماد المتبادل بين الدول.	التكنولوجيا بشكل خاطئ. 3. كتابة تقارير عن استخدامات التكنولوجيا الايجابية منها والسلبية. 4.عمل لوحة جدارية مكتوب عليها شواهد من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة تحث على احترام الآخرين.	والمبادئ والتعميمات المتعلقة بهذه الوحدة في المحتوى من خلال النصوص والصور والرسومات المتعلقة بها.

وقد تميز الأنموذج المطور بعدد من المميزات منها:

1. مراعاته لكافة الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية، كذلك جاء المحتوى مترجما للمعايير، فكان هناك محتوى معرفي ومحتوى وجداني ومحتوى مهاري مراعيا توازن هذه الأبعاد وخصوصية مناهج الدراسات الاجتماعية في هذه المرحلة.
2. جاءت طرائق التدريس والوسائل والأنشطة والتقويم متنوعة ومتعددة ومثيرة للتعلم وقابلة للتطبيق ومنسجمة مع المعايير ومحتواها.
3. وضع موجهات لمؤلفي كتب الدراسات الاجتماعية، بهدف إبراز أهمية بعض الموضوعات أو الوسائل أو الأنشطة وعدم إهمالها عند تأليف الكتب المدرسية أو ما يسمى كتاب الطالب، والمتفحص للأنموذج المطور يلحظ إنه اتصف بالدقة والوضوح، ونظرته التكاملية للمرحلة الدراسية التي طور من اجلها.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:

1. الاستفادة من هذه الدراسة وبخاصة في مجال تصميم معايير التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية، ومن الأنموذج المطور والمتمثل بمصفوفة المدى والتتابع وخريطة المحاور من قبل الباحثين والمهتمين والقائمين على تطوير كتب التربية الاجتماعية في المرحلة الأساسية.
2. إعادة النظر في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في الأردن، بما ينسجم مع نتائج هذه الدراسة، وبما يؤدي إلى مراعاتها لمعايير التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية.
3. مواكبة التطورات والتوجهات العالمية المعاصرة في عملية تطوير محتوى كتب التربية الاجتماعية، بحيث يكون التطوير قائما على محاور معاصرة ومعايير يتم التطوير في ضوئها، وأن يعتمد هذا التطوير على المواءمة بين التطورات في شتى الميادين وما بين قيم ومعتقدات المجتمع وحاجاته ومنطلقاته الفكرية والوطنية.
4. إجراء المزيد من الدراسات المماثلة في مراحل دراسية متعددة.

المراجع:

القرآن الكريم.

الإبراهيم، رياض محمد،(2003)، **تقويم مناهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية واقتراح تصور لتطويرها في الأردن**، رسالة دكتوراه غير منشورة، الأردن، جامعة اليرموك.

إبراهيم، مجدي عزيز،(2000)، **موسوعة المناهج التربوية**، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

أبو حلو، يعقوب، ومرعي، توفيق، وخريشة، علي، (2004)، **مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية**، ط1، الصفاة، الكويت: الجامعة العربية المفتوحة.

أبو شرار، ياسر، (2010)، **قضايا العلوم والتكنولوجيا والمجتمع في محتوى منهاج الجغرافيا لطلبة الصف الثاني الثانوي ومدى فهمهم لها**، رسالة ماجستير غير منشورة، غزة، الجامعة الإسلامية.

التل، سعيد، وزملاؤه، (1993)، **المرجع في مبادئ التربية**، ط1، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الجزار، نجفة قطب،(1989)، **تطوير منهج التاريخ في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء فكرة التفاهم الدولي**، أطروحة دكتوراه غير منشوره، جامعة عين شمس، مصر.

جوارنة، محمد، والموسى، جعفر، وصادق، شديفات، وعيادات، وليد، (2009)، تطوير وحدة تعليمية في ضوء مبادئ التربية العالمية وأثرها في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في مادة التاريخ في الأردن، **مجلة علوم إنسانية**، العدد 42، المتاح على الموقع الالكتروني: www.ulum.nl.

حمدان، محمد زياد،(1988)، **المنهج المعاصر، عناصره ومصادره وعمليات بنائه**، عمان: دار التربية الحديثة.

حميدة، إمام، وعرفه، صلاح، والقرشي، حسن، وشحات، حمد، والقرشي، أمير، (2000)، **تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

الخالدي، موسى، (1999)، **توجيه تعليم (العلوم والتكنولوجيا والمجتمع كجزء من برنامج العلوم في فلسطين: أهداف ومبررات)**، دائرة التربية وعلم النفس، كلية العلوم التربوية، رام الله.

العسقلاني، الإمام احمد بن حجر، (1995)، الإصابة في تمييز الصحابة، بيروت: دار الكتب العلمية.

السكران، محمد احمد، (2000)، **أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية**، ط2، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الصفير، علي بن محمد، (2003)،" **قراءة تحليلية لمحتوى وثيقة المواطنة للصفين الثالث والرابع الابتدائي في المملكة المتحدة** "، ندوة بناء المنهاج، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المتاح في: http://www.lahaonline.com/ print.htm. 28/10/25. pp1-6

الطيطي، محمد حمد،(2002)، **الدراسات الاجتماعية: طبيعتها – أهدافها- طرائق تدريسها**، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبابنة، ضرار احمد، (2003)، **تقويم مناهج الجغرافية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعايير العالمية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، الأردن، جامعة اليرموك.

مبارك، فتحي يوسف،(1991)،"القيم الاجتماعية اللازمة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ودور مناهج المواد الاجتماعية في تنميتها للطالب"، القاهرة، **مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، ص ص 133- 177.

مرعي، توفيق احمد، والحيلة، محمد محمود، (2001)، **المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها**، ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الموسى، جعفر محمود،(2005)، **تطوير منهاج التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في الأردن في ضوء مبادئ التربية العالمية وقياس أثره في اتجاهات المتعلمين نحو مبحث التاريخ ومعرفتهم**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، عمان، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

وزارة التربية والتعليم، (1994)، **مجموعة القوانين والأنظمة والتعليمات التربوية**، ج14، عمان: إدارة الشؤون القانونية.

Archliblad, D. B. (2000). Global Education: An Alternative Program of study for Progressive Learning. *Dissertation Abstracts International*, 39 (2), 324.

Clarke, G. (1990). A Curriculum in Elementary Social Studies (Proposal to Revise). *ERIC NO. ED 318661*.

Field, Sherry, and Hoge, John.(1994). *The New One Hundred ways to Implement Geography Standards in your Classroom.* Paper Presented at the Annual Meeting of the National Council for the Social Studies Picnics Arizona.

Fleming, D.(1991).Social Studies and the Report of the Education: California, New York, Commission on Social Studies. *ERIC NO National.ED 340631.*

Holsti, R.(1969). *Content Analysis for the Social Sciences and the Humanities*. Addison Wesley Publishing Company.

Kirman, Joseph.(1992). Values, Technology, and Social Studies, Mc Gill *Journal of Education, V27, N1, pp 5-18*.

Laughlin, M.& Hartoonian, H.(1995). *Challenges of Social Studies Instruction In Middle and High Schools,* New York: Harcourt Bruce College Publisher.

Le, Roux, Johan. (2001). Re-examining Global Educations relevance beyond 2000. *Research in Education.* 65, 11-70.

National Council for the Social Studies. (1994). *Expectations of Excellence: Curriculum Standards for Social Studies.*

National Council for the Social Studies (NCSS). (1998). *Curriculum Standards for Social Studies*

(Expectations of Excellence). 3 rd ed., Bullet in 89, Washington. D.C.

Shee, Hye. (2005). *Content analysis of Books of World History in the Light of the Entrance of STS in secondary school in the United of America On 22-2-2009*. Available in http: proquest. Umi.com.

Williams, R.(2002). Alberta Social Studies Textbooks and Human Rights Education, *Dissertation Abstracts International*, 1, (40), 1, P 23.

Yamasaki, M. (2000). Human Rights Education and elementary School level case study. *Dissertation Abstracts International*, A 63- 05. P 1721.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 8، عدد 4، 2012، 345 - 363

درجة توظيف معلمي مادة التربية الوطنية والمدنية بالمرحلة الأساسية العليا لمشروعات التعلم الخدمي في التدريس، والمعيقات التي تحول دون تنفيذها

حامد عبد الله طلافحه*

تاريخ تسلم البحث 2012/5/13 تاريخ قبوله 2012/9/30

ملخص: هدفت الدراسة الكشف عن درجة توظيف معلمي مادة التربية الوطنية والمدنية بالمرحلة الأساسية العليا لمشروعات التعلم الخدمي في التدريس، ومعرفة أهم المعيقات التي تحول دون تنفيذها. وتكون أفراد الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مادة التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية اربد الأول والثانية، وبلغ عددهم (131) معلماً ومعلمة، ولأغراض الدراسة تم إعداد أداة مكونة من جزأين: الأول لقياس درجة توظيف المعلمين لمشروعات التعلم الخدمي. والثاني لقياس المعيقات التي تحول دون تنفيذها، وقد تمتعت الأداة بدلالة صدق وثبات مقبولين. وأظهرت النتائج أن درجة توظيف المعلمين لمشروعات التعلم الخدمي جاءت بدرجة منخفضة، وأن درجة المعيقات التي تحول دون تنفيذ تلك المشروعات كبيرة، كما أظهرت النتائج وجود أثر لمتغيرات: الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة في درجة توظيف المعلمين لمشروعات التعلم الخدمي. وأن هناك علاقة ارتباطيه متوسطة بين توظيف مشروعات التعلم الخدمي وبين معيقات تنفيذها. (**الكلمات المفتاحية:** التعلم الخدمي- مشروعات التعلم الخدمي- المرحلة الأساسية العليا- معيقات التدريس- التربية الوطنية والمدنية).

مقدمة: تعدّ المدرسة إحدى أهم أدوات المجتمع الرئيسة التي يقع على عاتقها إحداث عمليات التغيير الاجتماعي المرغوب في المجتمع، ومن أهمها تعويد الناشئة على ممارسة خدمة المجتمع في مختلف المجالات الاجتماعية والثقافية والبيئية والاقتصادية، ترسيخاً لمبدأ المواطنة.

وتُعنى المواطنة بالانخراط في النسيج الاجتماعي بالجماعات والمنظمات والمؤسسات الاجتماعية، وربط المواطنين بحياة مجتمعاتهم (خضر، 2012). لذا تأتي أهمية تربية المواطنة من كونها عملية متواصلة لتعميق الحس بالواجب تجاه المجتمع، وتنمية الشعور بالانتماء للوطن والاعتزاز به، وغرس الاتجاهات الوطنية، والتفاهم والتعاون بين المواطنين، واحترام النظم والتعليمات، وتعريف الناشئة بمؤسسات بلدهم ومنظماته (المحروقي، 2008).

وحتى تكون المواطنة مبنية على وعي لابد أن تتم بتربية مقصودة، يتعرف من خلالها الطالب إلى العديد من مفاهيم المواطنة وخصائصها، مثل: مفهوم الوطن، والحكومة، والنظام السياسي، والمجتمع، والمشاركة السياسية وأهميتها، والمسؤولية الاجتماعية وصورها، والحقوق والواجبات (المعمري، 2002). في ضوء ذلك اهتمت دول العالم، ومن بينها المملكة الأردنية الهاشمية بتضمين تربية المواطنة في المناهج الدراسية بمختلف مراحل التعليم، حيث كان من أهم توصيات مؤتمر التطوير التربوي عام 1987م، إقرار مادة التربية الوطنية والمدنية في مختلف مراحل التعليم.

The Degree of Employment of Service Learning Projects by Teachers of National and Civil Education in the Upper Elementary Stage and the Obstacles Preventingthis Employment

***Hamed Talafha**, Faculty of Education, University of Jordan, Amman, Jordan.*

Abstract: The study aimed to investigate the degree of employment of service learning projects in teaching, among teachers of citizenship education at upper basic stage, and the obstacles that prevent the employment of these projects.The study sample consisted of all citizenship education teachers for the upper basic stage, in the schools of first and second education directorates in Irbid governorate, with total (131) teachers. For the purposes of the study, the researcher prepared an instrument which consists of two parts: the first measures the degree of employment of service learning projects; and the second measures the obstacles that prevent employment in these projects. Content validity and reliability of the instrument was ensured. The results showed that the degree of employment of service learning projects among teachers is low, and the degree of obstacles that prevent the employment of these projects is high. The results also showed effect attributed to the variables: sex, academic qualification and experience, in the degree of employment of service learning projects. The results also showed there was a moderate correlation between the degree of employment of service learning projects and the obstacles that prevent the employment of these projects. (Keywords: Service Learning- Service Learning Projects- Upper Basic Stage- Teaching Obstacles- Citizenship Education).

* قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

يرى هوفمان (Hoffman, 2000) إن تجسيد مفاهيم المواطنة الصالحة كالعدالة، والإيثار، والحرية، والولاء، والالتزام، واحترام التنوع الثقافي، واحترام مصالح الآخرين لا تأتي فقط من خلال المناهج وما تتضمنه من أهداف ومحتوى، وإنّما تحتاج إلى مواقف تعليمية غنية بالخبرات تتجاوز حدود الغرف الصفية، وفي السياق ذاته يشير ميلر ونيس (Miller & Neese, 1997) إلى أن إكساب الطلبة لتلك المفاهيم، لا يتم إلا من خلال توفير المواقف التعليمية التي تمكن الطلبة من الانخراط في خدمة مجتمعاتهم المحلية في وقت مبكر، وربط الأنشطة التعليمية بالمجتمع. فالمواطنة كما تشير (Wade, 2008) تقوم على أساس العمل في المجتمع المدني، وبالتالي فإن تدريس التربية الوطنية والمدنية لن يكون ذا معنى دون المشاركة المدنية. ووفقاً لأنجل(Engle) فإن عدم ربط المناهج الدراسية بالحياة اليومية بصورة عملية يتعارض مع الأسس التي تقوم عليها نظرية بناء مناهج الدراسات الاجتماعية (Wade, 2008)، لذلك تذهب بلاسر (Blaser, 2011) إلى إن تحقيق التربية الوطنية والمدنية لغرضها الرئيس "إيجاد المواطن الصالح" سيكون صعب المنال دون توظيف مشروعات التعلم الخدمي في التدريس كونها تلعب دوراً جوهرياً في تعزيز الكفاءة المدنية والمشاركة المجتمعية، وتعويد الطلبة على صنع القرارات الواعية، والتعاون مع بعضهم البعض، ومع الشركاء في المجتمع المحلي.

وقد شهد القرن الحالي اهتماما متزايدا باستخدام مشروعات التعلم الخدمي في تدريس مناهج الدراسات الاجتماعية بشكل عام، والتربية الوطنية والمدنية بخاصة، كونها تساعد في تلبية احتياجات المجتمع المحلي، وتوفر الفرصة للطلبة لاكتساب المعرفة والمهارات الأكاديمية، وتزيد ثقتهم بأنفسهم، وتعزز لديهم الشعور بالمسؤولية الاجتماعية، والكفاءة الشخصية (Waterson & Haas, 2010). لذا أصدر المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية (National Council for the Social Studies, 2000) (NCSS) بيانا حول موقف المجلس من التعلم الخدمي بعنوان "التعلم الخدمي: مكون جوهري لتربية المواطنة" وأشار البيان إلى ضرورة تركيز المعلمين على مشروعات التعلم الخدمي التي شهدت تراجعا ملحوظاً بسبب تركيز المعلمين على المحتوى النظري للعلوم الاجتماعية، وإهمال المهارات، وتقديم الخدمات للمجتمع.

تعود جذور التعلم الخدمي إلى أفكار جون ديوي عام 1916 في كتاباته عن التعلم الظرفي "المكاني"، حيث اعتبر التعلم نتيجة للتفاعل بين الفرد والبيئة (DeLorenzo, Kohun, Nord & Nord, 2011) وركّز ديوي في كتاباته على أهمية "التعلم بالخبرة" الذي يرتكز على التعلم النشط من خلال التجربة والتفكير، وحل المشكلات خارج غرفة الصف، لذلك يعدّ التعلم الخدمي أحد أشكال التعليم التجريبي، الذي يقوم بربط الأنشطة الخدمية والمناهج الدراسية (Govekar & Rishi, 2007).

ويعرّف بورنيت ولونج وهورن (Burnett, Long & Horne, 2005, 158) التعلم الخدمي بأنه خبرات التعلم المنظمة التي تسهل اكتساب المعرفة والمهارات، مع تعزيز الالتزام بالمسؤولية الاجتماعية والمدنية والمهنية. ويعرفه القحطاني (2002، 58) بأنه طريقة تدريس ترتبط بمحتوى المنهج المدرسي تهدف إلى خدمة المجتمع المحلي من خلال تنفيذ الطلبة لبعض المشروعات التي تعمل على تطوير معارفهم واتجاهاتهم وقدراتهم الذاتية، ومشاركتهم الفاعلة في تلبية احتياجات بيئتهم المحلية، وتحقيق التعاون والتواصل بين الطلبة والمدرسة والمجتمع. ويعرّفه كونراد وهدين (Conrad, & Hedin, 1991, 743) بأنه نموذج تعليمي يقوم على دمج خدمة المجتمع بالتعلم الأكاديمي، من خلال ربط أهداف التعلم مع أهداف خدمة المجتمع، بطريقة تؤدي إلى تحقيق المنفعة المتبادلة بين متلقي الخدمة والقائم بها.

ويمكن أن نستخلص من التعريفات السابقة أن التعلم الخدمي يتكون من أربعة عناصر رئيسة هي: الطالب والمنهاج المدرسي والمعلم والمجتمع المحلي، كما نستخلص أربعة ملامح أساسية للتعلم الخدمي، هي: التعلم يتم بالخبرة، وتفاعل الطالب مع المجتمع، وتقديم خدمة للمجتمع.

إن ما يميز التعلم الخدمي، عن غيره من أنواع العمل الميداني مثل الخدمة المجتمعية أو العمل التطوعي أو التدريب العملي، هو تكامل الخدمة المجتمعية مع التدريس في غرفة الصف، إذ أن التعلم الخدمي يتضمن أهداف تعليمية واضحة، تركز على تعزيز روح المواطنة لدى الطلبة، وتهتم بانعكاس ما يقدمه الطلبة من خدمات للمجتمع على تعلمهم وتحصيلهم الأكاديمي (Elsasser, 2001). وخلافاً للعمل التطوعي، يرتبط التعلم الخدمي مباشرة بالمناهج الدراسية، ويعتمد على تفكير الطالب باعتباره وسيلة لتعزيز التعلم، ونمو الشخصية، واحترام الذات، وتنمية المسؤولية الشخصية وتطوير هويته المهنية (Dockery, 2011).

وللتعلم الخدمي فوائد عدة ناجمة عن اشتراك الطلبة في المشروعات الخدمية، منها: اكتساب مهارة القيادة، والتواصل، ومهارات التعامل مع الآخرين، وقيم المسؤولية الاجتماعية بالإضافة إلى توفير فهم أعمق للمحتوى الأكاديمي. كما يشعر الطلبة خلال مشروعات التعلم الخدمي بمتعة أكبر في الدراسة، ويبدون الرضا عما يقومون به من مساعدة حقيقية لمجتمعاتهم (Tomkovick, Lester, Flunker & Wells, 2008). كما أن مشروعات التعلم الخدمي تبعد الملل الذي يصاحب عادة دروس التربية الوطنية والمدنية، وتعطي المواضيع التي يتعلمها الطلبة قيمة وظيفية حقيقية، مما يدفع الطلبة للاهتمام بمتابعة دروسهم (Gelmon, Holland, Driscoll, & Kerrigan, 2001)، وأكد باركر-جوين ومابري (Parker-Gwin & Mabry, 1998) أن مشاركة الطلبة بمشروعات التعلم الخدمي تُحسّن من مستواهم التحصيلي في المادة، ويبدون قدرة أكبر في الاحتفاظ بالمعلومات، وبين تونكارت ورفاقه (Toncart, et al., 2006) يكون الطلبة أقدر

على كشف نقاط القوة والضعف لديهم وفهم أفضل لقدراتهم، كما تزداد ثقتهم في أنفسهم، فضلاً عن قدرتهم على التحكم بعواطفهم.

وبالرغم من أهمية مشروعات التعلم الخدمي يشير بوتين (Butin, 2006) إلى أن مخرجاتها في بعض الأحيان لا تحقق النتائج المرجوة في تعلم الطلبة. ويعزو ماكسويل (Maxwell, 2009) ذلك إلى عدم التوافق بين محتوى المناهج وبين الخبرات المرتبطة بمشروع التعلم الخدمي المنفّذ، أو لعدم رغبة بعض الطلبة المشاركة في تلك المشروعات. أو بسبب الأخطاء التي قد تقع عند تصميم أو تنفيذ تلك المشروعات. إذ أن مشروع التعلم الخدمي يمر بعدة خطوات تبدء بمسح احتياجات المجتمع، وحصر أفراد المجتمع والمؤسسات الراغبة في تقديم يد المساعدة، ثم عقد اتفاق معهم حول تقديم الخدمة، يليه عقد اجتماع مع الطلبة لتوضيح كيفية تقديم هذه الخدمة ودورهم فيها، ثم تنفيذها على أرض الواقع وأخيرا تقييم ما تم إنجازه من خلال الأثر الذي تركه مشروع التعلم الخدمي عند الطلبة، وعند الأفراد أو المؤسسات التي قدمت لهم الخدمة (Reynolds, Brown & Williams, 2008)، ولتلافي أوجه القصور التي قد تعترض مشروع التعلم الخدمي تقترح ويد (Wade, 2008) جملة من العناصر الأساسية التي يجب مراعاتها عند تصميم مشروعات التعلم الخدمي، منها: أن يتفق المشروع الخدمي مع الخصائص النمائية للطلبة، وأن يلبي احتياجات المجتمع المحلي الحقيقية، وتحديد أهداف تعليمية وخدمية واضحة للمشروع، وتكامل الخدمة مع المهارات الأكاديمية والمحتوى التعليمي، وتوضيح مسؤوليات ومهام جميع الأطراف المعنية بالمشروع، وتوفير الفرص للطلبة لممارسة صنع القرار وإيجاد الحلول الإبداعية للمشكلات.

تأتي مخرجات التعلم الخدمي منسجمة مع أبعاد مفهوم المواطنة، ففي البعد المعرفي الثقافي توفر مشروعات التعلم الخدمي للطالب المعارف اللازمة لبناء مهاراته وكفاءاته، كما تمكنه في البعد المهاري من اكتساب مهارات التفكير الناقد، وحل المشكلات ومهارات القيادة، والتواصل، وفي البعد الاجتماعي تكسبه الكفاءة الاجتماعية في التعايش مع الآخرين والعمل معهم، أما في بعد الانتماء فإنها تسهم في غرس وتعزيز انتماء الطلبة لمجتمعهم ولوطنهم. وفي البعد المكاني (البيئة المحلية) توفر له المشاركة الفاعلة من خلال الإسهام في الخدمات المقدمة للمجتمع، بشتى أنواعها: الاجتماعية والصحية والثقافية والبيئية والاقتصادية والبيئية، إذ تلعب مشروعات التعلم الخدمي دوراً جوهرياً في تحقيق البعد المكاني لمفهوم المواطنة.

لقد ورد في الخطوط العريضة لمنهاج التربية الوطنية والمدنية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن أن تقدم المجتمع رهن بتنظيم أفراده وفئاته، والمشاركة السياسة والاجتماعية حق للفرد، وواجب عليه إزاء مجتمعه. وأوصى القائمون على صياغة المنهاج أن تتضمن عدداً من أوجه النشاط والممارسات العملية، والأعمال التطوعية التي تدرب الطالب على خدمة مجتمعه وتنمية بيئته وتعمق ارتباطه بهما (وزارة التربية والتعليم، 1991). ورغم وجود هذه الخطوط العريضة فإن كتب التربية الوطنية والمدنية لم تهتم بالشكل الكافي في توظيف التعلم الخدمي وما يترتب عليه من عمل تطوعي يخدم المجتمع والطلاب والعملية التربوية في آن واحد، وإن أشارت إليه من وقت إلى آخر من باب النصح والإرشاد دونما الخوض في كيفية تخطيطه وتنفيذه وتقويمه، وبالتالي فإن كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية العليا تتصف بقلة مشروعات التعلم الخدمي المتضمنة فيها (خضر، 2012).

مشكلة الدراسة

تتصف مادة التربية الوطنية والمدنية بطبيعة تطبيقية، تتطلب مشاركة الطلبة مشاركة مباشرة في قضايا المجتمع الذي يعيشون فيه، حيث أن المرحلة العمرية لطلبة الصفوف الأساسية العليا (السابع، والثامن، والتاسع، والعاشر) من المراحل العمرية المناسبة للبدء في القيام بالأعمال الخدمية في المجتمع إذا ما قورنت بصفوف المرحلة الأساسية الدنيا، كما ينسجم توظيف مشروعات التعلم الخدمي في تدريس التربية الوطنية مع ما ورد في الخطوط العريضة لمنهاج التربية الوطنية والمدنية من ضرورة ربط تعلّم الطالب بحياته اليومية، وتشجيعه على خدمة مجتمعه وتنمية بيئته، وتعميق ارتباطه بهما، كما ينسجم توظيف تلك المشروعات مع أهداف خطة تطوير التعليم من أجل اقتصاد المعرفة (ERfKE) في العام 2003م، والتي أكدت على إعداد جيل من الطلبة يتمتع بمهارات حياتية تمثّل استثماراً حقيقاً للخبرات، حيث تم في ضوء تلك الخطة تطوير مناهج التربية الوطنية والمدنية التي بُدء العمل بها خلال العام الدراسي 2006-2007م، ورافق ذلك إعادة صياغة أدلة المعلمين لمادة التربية الوطنية والمدنية، التي ركزت على ضرورة قيام المعلم بتوظيف الأنشطة في البيئة المحلية بحيث تؤدي إلى "تنمية الطالب الذي يتميز بالبحث عن المعرفة وتوظيفها، والتواصل مع الآخرين، وربط التعلم بحياة الطالب ومجتمعه وإكسابه المهارات، وممارسة التفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات بصورة عملية، واتخاذ القرارات (وزارة التربية والتعليم، 2007، 10). وبذلك فقد أُلقي على عاتق معلمي التربية الوطنية والمدنية مهمة اختيار وتوظيف مشروعات التعلم الخدمي في العملية التعليمية، بما يتناسب والمحتوى التعليمي، وبما يتلاءم مع ظروف المجتمع المحلي، وظروف المدرسة وإمكانياتها.

لقد لاحظ الباحث من خلال عمله مشرفاً على برامج التربية العملية في الجامعة أن الطرق المتبعة في تدريس التربية الوطنية والمدنية تتصف بالتقليدية، وغالباً ما تعتمد أسلوب المحاضرة والمناقشة وقلة توظيف الأنشطة اللاصفية التي تهتم بتفاعل الطالب مع محيطه وبيئته الاجتماعية، كما أن الخطط الدراسية للمعلمين لم تشتمل على طرق لتوظيف مشروعات التعلم الخدمي. من هنا فقد جاءت هذه الدراسة محاولة للكشف عن درجة توظيف معلمي مادة التربية الوطنية والمدنية بالمرحلة الأساسية العليا لمشروعات التعلم

الخدمي في التدريس، وتعرّف أهم المعيقات التي قد تحول دون تنفيذ تلك المشروعات من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

وبالتحديد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما درجة توظيف المعلمين لمشروعات التعلم الخدمي في تدريس مادة التربية الوطنية والمدنية بالمرحلة الأساسية العليا، من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟.

السؤال الثاني: ما أهم المعيقات التي تحول دون تنفيذ مشروعات التعلم الخدمي في تدريس مادة التربية الوطنية والمدنية بالمرحلة الأساسية العليا، من وجهة نظر المعلمين؟.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توظيف المعلمين لمشروعات التعلم الخدمي في تدريس مادة التربية الوطنية والمدنية بالمرحلة الأساسية العليا، تعزى للمتغيرات الآتية: النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة؟.

السؤال الرابع: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين توظيف المعلمين لمشروعات التعلم الخدمي، وبين المعيقات التي تحول دون تنفيذهم لتلك المشروعات؟.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة من خلال إسهامها فيما يلي:

- تتفق الدراسة الحالية مع ما ينادي به علماء التربية حاليًا من ضرورة تحسين الطرق والأنشطة التعليمية في المناهج الدراسية بأساليب تؤكد التفاعل بين الطلبة وبيئاتهم، وتعتبر مشروعات التعلم الخدمي إحدى هذه الأساليب.
- توفر الدراسة للمشرفين التربويين نتائج علمية من ارض الواقع عن توظيف مشروعات التعلم الخدمي في تدريس مادة التربية الوطنية والمدنية، مما يسهم في توجيه جهودهم لتشجيع المعلمين على تحسين توظيفهم لمشروعات التعلم الخدمي.
- قدمت الدراسة قائمة بمشروعات التعلم الخدمي في المجالات (الصحي والبيئي، الاجتماعي، الاقتصادي، العلمي والثقافي)، حيث يمكن الإفادة منها عند تطوير الوحدات الدراسية في كتب التربية الوطنية والمدنية.
- إلقاء الضوء على أهم المعيقات التي تحول دون تنفيذ مشروعات التعلم الخدمي في تدريس مادة التربية الوطنية والمدنية، مما يساعد المسؤولين بوزارة التربية والتعليم التعرف إلى المعيقات بصورة علمية والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لتلك المعيقات.
- تعدّ هذه الدراسة مؤشراً لإجراء دراسات أخرى مشابهة حول توظيف مشروعات التعلم الخدمي في تدريس المواد التعليمية الأخرى، ولمختلف المراحل الدراسية.

التعريف الإجرائية

مشروعات التعلم الخدمي: طريقة تدريس تهدف إلى دمج التعلم الأكاديمي للطالب مع خدمة المجتمع من خلال توحيد أهداف التعلّم مع أهداف خدمة المجتمع، بحيث تؤدي هذه الطريقة إلى تحقيق المنفعة للطالب والمجتمع (Conrad, & Hedin, 1991, 743).

وتعرّف إجرائيا: بأنها مشروعات التعلم الخدمي (الصحية والبيئية، الاجتماعية، الاقتصادية، العلمية والثقافية) الواردة في أداة الدراسة، والتي تناسب طبيعة الموضوعات الدراسية في كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن.

المعيقات: ويُقصد بها مجموعة الصعوبات التي قد تحول دون إمكانية تنفيذ مشروعات التعلم الخدمي في تدريس مادة التربية الوطنية والمدنية لمرحلة التعليم الأساسي العليا من وجهة نظر المعلمين.

مادة التربية الوطنية والمدنية: هي أحدى مقررات منهاج التربية الوطنية والاجتماعية الثلاثة -التاريخ، والجغرافيا، والتربية الوطنية والمدنية-، والمقرّة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية، على طلبة المرحلة الأساسية العليا خلال العام الدراسي 2011-2012م.

المرحلة الأساسية العليا: هي المرحلة الثانية من مرحلتي التعليم الأساسي (الدنيا والعليا) في الأردن وتشمل هذه المرحلة الصفوف: السابع، والثامن، والتاسع، والعاشر، حسب أنظمة وزارة التربية.

حدود الدراسة

يمكن تعميم نتائج الدراسة الحالية في ضوء الحدود الآتية:

- الحدود البشرية والمكانية: اقتصرت عينة هذه الدراسة على معلمي التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية العليا في مديريتي تربية اربد الأولى واربد الثانية فقط.
- الحدود الزمانية: أجريت الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2011-2012م.
- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على الكشف عن توظيف المعلمين لمشروعات التعلم الخدمي في مادة التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن، في أربعة مجالات فقط هي: (المجال الصحي والبيئي، المجال الاجتماعي، المجال الاقتصادي، المجال العلمي والثقافي). والكشف عن أهم المعيقات التي تحول دون تنفيذ تلك المشروعات من وجهة نظر المعلمين.

الدراسات السابقة

من خلال مراجعة الدراسات السابقة في مجال التعلم الخدمي، تبين ندرة الدراسات التي حاولت الكشف عن درجة توظيف معلمي التربية الوطنية والمدنية لمشروعات التعلم الخدمي في التدريس ومعرفة المعيقات التي تحول دون تنفيذها، ومن الدراسات التي تم الرجوع إليها:

دراسة خضر (2012) التي هدفت إلى تحديد أهم مشروعات التعلم الخدمي الواجب توافرها في كتب التربية الوطنية والمدنية في المرحلة الأساسية العليا بالأردن، والتعرف إلى ما هو موجود فعلياً، وكيفية توزيعها في كتب التربية الوطنية والمدنية للصفوف الثامن والتاسع والعاشر. وقدمت الدراسة قائمة احتوت (27) مشروعاً، وبينت نتائج تحليل الكتب الثلاثة قلة هذه المشروعات فيها، إذ بلغ عددها (7) مشروعات فقط، حصلت على (10) تكرارات في الكتب الثلاثة، ولم يرد ذكر لباقي المشروعات ال (20) كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود اختلاف في توزيع هذه المشروعات السبعة في هذه الكتب الثلاثة.

وقام جاكوبسون وأورافكز وفالك وأوستين (Jacobson, Oravecz, Falk & Osteen, 2011) بدراسة على (143) طالباً وطالبة من تخصص الدراسات الأسرية في جامعة متروبوليتان (metropolitan) شرقي الولايات المتحدة، ممن شاركوا في مشروع للتعلم الخدمي وبواقع ساعتين ونصف أسبوعيا، طبق عليهم مقياس مسح آثار التعلم الخدمي من إعداد (Hesls, Diaz-Gallegos, Furco & Yamada) ويشمل أربعة أبعاد: تقييم التغيرات التحصيل الأكاديمي، والتصورات المهنية، والتمكين، والمسؤولية المدنية، حيث طبق عليهم المقياس قبل خضوعهم لمشروع التعلم الخدمي وبعد ذلك، وقد أظهرت النتائج أن مشروع التعلم الخدمي عمل على تعزيز التعلم لدى الطلبة، كما ظهر تحسن في تصوراتهم عن الخيارات المهنية، في حين لم يكن هناك أثر للمشاركة في مشروع التعلم الخدمي فيما يتعلق بالتمكين والمسؤولية تجاه المجتمع المدني.

وحاولت دراسة برنتيس (Prentice, 2007) الكشف عن دور مشروعات التعلم الخدمي في تعزيز المشاركة المدنية لدى عينة مكونة من (166) طالباً وطالبة من طلبة كليات المجتمع بالولايات المتحدة، وتوصلت النتائج إلى أن المشاركة في مشروعات التعلم الخدمي أثرت تأثيرا إيجابيا في اتجاهات الطلبة نحو المشاركة المدنية.

وهدفت دراسة ستيوارت(Stewart, 2007) إلى تقصي أثر مشاركة طلبة برنامج إعداد المعلمين بجامعة فلوريدا بمشروعات التعلم الخدمي، في اتجاهاتهم نحو استخدام التعلم الخدمي مستقبلاً عند عملهم كمدرسين، وبلغ عدد أفراد العينة (22) طالباً وطالبة. تم إجراء مقابلات معهم بعد مشاركتهم في مشروع للتعلم الخدمي، وأظهرت النتائج وجود اتجاهات ايجابية لدى أفراد العينة نحو استخدام مشروعات التعلم الخدمي في التدريس مستقبلا، ويعزا ذلك إلى أن اشتراكهم بمشروعات التعلم الخدمي زاد من معرفتهم بالأهمية التربوية للتعلم الخدمي، وساعدهم في الربط بين النظرية والتطبيق، كما عزز ثقتهم بأنفسهم.

وهدفت دراسة القحطاني (2002) إلى تعرف آراء مشرفي ومعلمي التربية الوطنية حول أهمية التعلم الخدمي في تحقيق أهداف تدريس التربية الوطنية، والصعوبات التي تحول دون استخدامه، كما هدفت إلى تقصي إمكانية تضمين التعلم الخدمي في منهج التربية الوطنية من خلال بعض المشروعات المقترحة، ولأغراض جمع البيانات استخدم الباحث استبانة لمسح آراء العينة المكونة من (34) مشرفاً تربوياً، و(68) معلماً بالمرحلة الثانوية، كما اعتمدت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى، وقد أظهرت النتائج أن تقديرات مشرفي ومعلمي التربية الوطنية لأهمية التعلم الخدمي في تدريس التربية الوطنية كانت مرتفعة. وأظهرت أيضاً عدم وجود فروق بين تقديرات المشرفين والمعلمين. كما أشارت النتائج إلى أن هناك صعوبات عديدة تواجه تطبيق التعلم الخدمي في تدريس التربية الوطنية، حيث كانت هذه الصعوبات مرتفعة من وجهة نظر المعلمين.

أما دراسة استين وفوجلجسانغ ايكيدا ويي (Astin, Vogelgesang, Ikeda & Yee, 2000) فقد هدفت إلى تقصي آثار المشاركة في مشروعات التعلم الخدمي على التطور المعرفي والوجداني لدى عينة من طلبة الجامعات بالولايات المتحدة الأمريكية، بلغ عددهم (22236) طالباً، منهم (30%) كانوا مشاركين في مشروعات التعلم الخدمي أثناء إجراء الدراسة، و(46%) شاركوا في مشروعات التعلم الخدمي في السنوات السابقة، في حين لم يشارك (24%) في مشروعات التعلم الخدمي، وقد أظهرت نتائج اختبار القدرات وجود آثار إيجابية للمشاركة في مشروعات التعلم الخدمي، إذ تبين أن تلك المشروعات تؤثر إيجابا في الأداء الأكاديمي للطلبة (المهارات اللغوية، ومهارات التفكير الناقد) وفي مجال القيم تعزز (الالتزام، والتفاهم العنصري)، وفي مجال الكفاءة الذاتية تنمّي (القيادة الذاتية، ومهارات التعامل مع الآخرين). أما نتائج المقابلات فقد أظهرت أن التعلم الخدمي يسهل أربعة أنواع من النتائج: زيادة الشعور بالفعالية الشخصية، وبالعالم، وبقيم الفرد الشخصية، والمشاركة في التعلّم.

وأجرى إيلر وجايلز ودوايت وبراكستون (Eyler, Giles, Dwight & Braxton, 1997) دراسة بهدف تحديد آثار التعلم الخدمي على طلبة الكليات باستخدام أسلوب المسح الميداني والمقابلات، حيث تم جمع البيانات من (1500) طالباً من طلبة الكليات في مختلف الولايات الأمريكية، كان منهم (1100) طالباً مشاركاً في مشاريع التعلم الخدمي، وكشفت النتائج أن مشاركة الطلبة في مشاريع التعلم الخدمي ساهمت في تطوير الوعي بالعدالة الاجتماعية، وتعزيز الالتزام بالتغيير الإيجابي في المجتمع. كما ساهمت في تطوير شخصياتهم، بما في ذلك زيادة معرفة القدرات

الذاتية، وزيادة الثقة بالنفس، مقارنة بالطلبة الذين لم يشاركوا في مشاريع التعلم الخدمي.

يلاحظ من خلال مراجعة الدراسات السابقة، أن الدراسات العربية تناولت مشروعات التعلم الخدمي من حيث أهمية تضمينها في كتب التربية الوطنية والمدنية، وتحليل محتواها (القحطاني، 2002 ؛ خضر، 2012) وقد أكدت على افتقار كتب التربية الوطنية والمدنية للعديد من مشروعات التعلم الخدمي. وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة القحطاني (2002)، في محاولة تحديد أهم الصعوبات التي تعيق تطبيق تلك المشروعات على أرض الواقع. في حين يلاحظ أن معظم الدراسات الأجنبية بحثت في الفوائد التي نجمت عن مشاركة الطلبة في مشروعات التعلم الخدمي، وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، وبخاصة العربية منها في محاولتها الكشف عن درجة توظيف معلمي مادة التربية الوطنية والمدنية بالمرحلة الأساسية العليا لمشروعات التعلم الخدمي في التدريس، ومعرفة أهم المعيقات التي تحول دون تنفيذ تلك المشروعات، كما تمتاز عن معظم الدراسات السابقة في أنها حاولت الكشف عن أثر متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة في درجة توظيف المعلمين لتلك المشروعات، ومحاولة الكشف عن العلاقة بين تقديرات المعلمين لدرجة توظيفهم لمشروعات التعلم الخدمي وبين تقديراتهم للمعيقات التي تحول دون تنفيذها.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

المنهجية التي تم استخدامها في هذه الدراسة هي المنهجية الوصفية المسحية. والتي تعدّ الأفضل عند القيام بدراسة ظاهرة كما هي في الواقع.

أفراد الدراسة

تكون أفراد الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مادة التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية العليا في المدارس التابعة لمديرية تربية اربد الأول والثانية، بمحافظة إربد، والبالغ عددهم (139) معلماً ومعلمة، وفقا لإحصاءات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2011-2012م. تم اختيارهم بالطريقة القصدية، حيث تم توزيع أداة الدراسة على جميع أفراد الدراسة، بلغ عدد المعاد منها (131) استبانة، خضعت للتحليل الإحصائي، وبالتالي بلغ العدد النهائي لأفراد الدراسة (131) معلماً ومعلمة. والجدول (1) يوضح توزيع أفراد الدراسة تبعاً لمتغيراتها.

الجدول (1): توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة

المتغيرات	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	68	%51.9
	أنثى	63	%48.1
	المجموع	131	%100
المؤهل العلمي	بكالوريوس	95	%72.5
	أعلى من بكالوريوس	36	%27.5
	المجموع	131	%100
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	24	%18.3
	5-10 سنوات	65	%49.6
	أكثر من 10 سنوات	42	%32.1
	المجموع	131	%100

أداة الدراسة

بهدف الكشف عن درجة توظيف معلمي مادة التربية الوطنية والمدنية لمشروعات التعلم الخدمي في التدريس، والتعرف إلى أهم المعيقات التي تحول دون تنفيذ تلك المشروعات من وجهة نظر المعلمين، تم إعداد أداة الدراسة المكونة من جزأين، يتعلق الجزء الأول منها بقياس توظيف المعلمين لمشروعات التعلم الخدمي في التدريس. ويقيس الجزء الثاني المعيقات التي تحول دون تنفيذ مشروعات التعلم الخدمي، وذلك من خلال الاستفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة التي بحثت في موضوع التعلم الخدمي ومعيقات تنفيذه، ومن هذه الدراسات دراسة خضر (2012) ودراسة القحطاني (2002)، كما قام الباحث بالاطلاع على مواضيع الوحدات الدراسية في كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية العليا لحصر المشروعات الخدمية التي تتناسب مع طبيعة الموضوعات التعليمية المطروحة في تلك الكتب، كما تم توجيه سؤال مفتوح للمشرفين التربويين ومعلمي مادة التربية الوطنية والمدنية لتحديد المعيقات التي تحول دون تنفيذ مشروعات التعلم الخدمي من واقع خبراتهم الميدانية. وفي ضوء ما سبق تم إعداد الأداة بصورتها الأولية، كما يلي:

الجزء الأول: ويتضمن قائمة بمشروعات التعلم الخدمي وبلغ عددها (35) مشروعاً خدمياً موزعة في أربعة مجالات (المجال الصحي والبيئي، المجال الاجتماعي، المجال الاقتصادي، المجال العلمي والثقافي).

الجزء الثاني: ويتضمن قائمة بالمعيقات التي تحول دون تنفيذ مشروعات التعلم الخدمي وبلغ عددها (18) معيقاً.

صدق الأداة

تم التأكد من صدق الأداة بصورتها الأولية (بجزأيها: مشروعات التعلم الخدمي ومعيقات تنفيذها) بعرضها على (11) محكما من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال مناهج الدراسات الاجتماعية بالجامعات الأردنية، وكذلك من مشرفي التربية الوطنية والمدنية، حيث طُلب منهم تحديد مناسبة مشروعات التعلم الخدمي الواردة في الأداة للفئة العمرية لطلبة المرحلة الأساسية العليا، ومدى ملائمة تلك المشروعات لتوظيفها ضمن المواضيع الدراسية المطروحة في كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية العليا، ومدى انتماء كل مشروع خدمي للمجال الوارد فيه (المجال الصحي والبيئي، المجال الاجتماعي، المجال الاقتصادي، المجال العلمي والثقافي). كما طلب إليهم إبداء رأيهم في قائمة المعيقات التي تحول دون تنفيذ مشروعات التعلم الخدمي من حيث تعبيرها عن الصعوبات الفعلية التي تواجه تنفيذ مشروعات التعلم الخدمي في التدريس، وكذلك ذكر أية ملاحظات أخرى يرونها ضرورية، وقد قام الباحث بالأخذ بآراء المحكمين وإجراء التعديلات الضرورية، والتي تمثلت في حذف (5) مشروعات من قائمة مشروعات التعلم الخدمي بسبب عدم مناسبتها للفئة العمرية للطلبة أو لعدم ارتباطها بالموضوعات الدراسية في كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية العليا، كما تم حذف فقرتين من قائمة المعيقات التي تحول دون تنفيذ مشروعات التعلم الخدمي، بالإضافة إلى إعادة الصياغة اللغوية لبعض مشروعات التعلم الخدمي، وبعض الفقرات في قائمة المعيقات التي تحول دون تنفيذ تلك المشروعات.

حيث أصبحت الأداة بعد الانتهاء من إجراءات التحكيم مكونة مما يلي:

الجزء الأول: ويتضمن قائمة مشروعات التعلم الخدمي وبلغ عددها (30) مشروعاً خدمياً موزعة في المجالات الأربعة: المجال الصحي والبيئي، ويتكون من (8) مشروعات. المجال الاجتماعي، ويتكون من (8) مشروعات. المجال الاقتصادي، ويتكون من (7) مشروعات. المجال العلمي والثقافي، ويتكون من (7) مشروعات.

الجزء الثاني: ويتضمن قائمة المعيقات التي تحول دون تنفيذ مشروعات التعلم الخدمي وبلغ عددها (16) معيقاً.

وقد تم صياغة أداة الدراسة على شكل استبانة موجهة لمعلمي التربية الوطنية والمدنية، وطلب إليهم في الجزء الأول تحديد درجة توظيفهم لمشروعات التعلم الخدمي في التدريس. وفي الجزء الثاني طلب إليهم تحديد درجة المعيقات التي تحول دون تنفيذ تلك المشروعات في التدريس.

ثبات الأداة

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة باستخدام معادلة كرونباخ (الفا) للاتساق الداخلي، من خلال تطبيق الأداة على عينة استطلاعية في مديرية تربية اربد الثالثة، بلغت (18) معلماً ومعلمة لمادة التربية الوطنية والمدنية، وقد بلغت قيم معامل الثبات كما في الجدول (2).

الجدول (2): قيم معاملات الثبات لأداة الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي

	المجالات	قيمة معامل الثبات
مشروعات التعلم الخدمي	المجال الصحي والبيئي	0.827
	المجال الاجتماعي	0.810
	المجال الاقتصادي	0.836
	المجال العلمي والثقافي	0.826
	المجالات مجتمعة	0.857
المعيقات		0.871

وهذه القيم مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

وقد تم تحديد الإجابة عن فقرات الأداة وفق مقياس ليكرت ذي التدريج الخماسي. ولأغراض الدراسة الحالية قام الباحث باحتساب درجة توظيف المعلمين لمشروعات التعلم الخدمي، ودرجة حدة المعيقات التي تحول دون تنفيذها على النحو التالي:

أ. الحد الأعلى للبدائل (5)، والحد الأدنى للبدائل (1) وبطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى يساوي (4) ومن ثم قسمة الفرق بين الحدين على ثلاثة مستويات وهكذا تصبح الأوزان على النحو الآتي:

- الفقرة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (3.68-5.00) تعني أن درجة توظيف المعلمين لمشروعات التعلم الخدمي، أو درجة حدة المعيق مرتفعة.
- الفقرة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (2.34-3.67) تعني أن درجة توظيف المعلمين لمشروعات التعلم الخدمي، أو درجة حدة المعيق متوسطة.
- الفقرة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (1.00-2.33) تعني أن درجة توظيف المعلمين لمشروعات التعلم الخدمي، أو درجة حدة المعيق منخفضة.

متغيرات الدراسة:

أولا: المتغيرات المستقلة (التصنيفية):

الجنس، وله مستويان:

أ. ذكر ب. أنثى

المؤهل العلمي، وله مستويان:

أ. بكالوريوس ب. أعلى من بكالوريوس

سنوات الخبرة، ولها ثلاثة مستويات:

أ. أقل من 5 سنوات

ب. 5-10 سنوات

جـ. أكثر من 10 سنوات

ثانيا: المتغير التابع:

درجة توظيف المعلمين لمشروعات التعلم الخدمي في تدريس مادة التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية العليا.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن السؤالين الأول والثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. وللإجابة عن السؤالين الثالث والرابع استخدم اختبار "ت" للعينات المستقلة Independent Samples t-test. في حين استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA، والمقارنات البعدية بطريقة "شيفيه" (Scheffe) للإجابة عن السؤال الخامس. واستخدم اختبار بيرسون (Pearson) للإجابة عن السؤال السادس.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما درجة توظيف المعلمين لمشروعات التعلم الخدمي في تدريس مادة التربية الوطنية والمدنية بالمرحلة الأساسية العليا، من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجة توظيف المعلمين لمشروعات التعلم الخدمي في تدريس مادة التربية الوطنية والمدنية بالمرحلة الأساسية العليا لكل مجال من المجالات الأربعة الواردة في أداة الدراسة والمجالات مجتمعة. والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب، لدرجة توظيف المعلمين لمشروعات التعلم الخدمي في تدريس مادة التربية الوطنية لكل مجال من المجالات والمجالات مجتمعة.

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التوظيف
1	المجال الصحي والبيئي	2.12	0.37	3	منخفضة
2	المجال الاجتماعي	2.22	0.26	1	منخفضة
3	المجال الاقتصادي	2.19	0.25	2	منخفضة
4	المجال العلمي والثقافي	1.94	0.29	4	منخفضة
	المجالات مجتمعة (الكلي)	2.12	0.19		منخفضة

يظهر الجدول (3) أن درجة توظيف المعلمين لمشروعات التعلم الخدمي في تدريس مادة التربية الوطنية والمدنية للمجالات مجتمعة جاءت بدرجة منخفضة، وحصلت على متوسط حسابي (2.12) وانحراف معياري (0.19)، كما جاءت جميع مجالات الأداة كلاً على حدة ضمن درجة التوظيف المنخفضة، فقد جاء المجال الاجتماعي في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (2.22) وانحراف معياري (0.26)، وجاء المجال الاقتصادي في الترتيب الثاني، بمتوسط حسابي (2.19) وانحراف معياري (0.25)، وحلّ المجال الصحي والبيئي في الترتيب الثالث، بمتوسط حسابي (2.12) وانحراف معياري (0.37)، أما المجال العلمي والثقافي فقد جاء في الترتيب الرابع والأخير، بمتوسط حسابي (1.94) وانحراف معياري (0.29).

وقد تعود هذه النتيجة إلى ضعف معرفة المعلمين بماهيّة التعلم الخدمي، وقلة إلمامهم بآلية وخطوات توظيف مشروعات التعلم الخدمي في التدريس، فالعديد منهم يعتبر أن تحديد خطوات تنفيذ النشاطات خارج غرفة الصف هي من واجبات مؤلفي المناهج المدرسية، وبالتالي فهم لا يولونها الأهمية اللازمة (العليمات2010). كما أنها تحتاج إلى جهد ووقت وإمكانات قد لا تتوافر لدى المعلم أو المدرسة. وقد يكون السبب أيضا أن النمط السائد في تدريس التربية الوطنية والمدنية يتمحور حول الاهتمام بالمادة الدراسية والعمل على تقديمها وإنهاء المنهاج الدراسي المقرر، دون التركيز على توظيف المعارف التي يتعلمها الطلبة ضمن نطاق البيئة المحلية، وفي هذا السياق يشير الزيود والخوالدة (2007) أن المواضيع التي لا يتم ذكرها في كتب التربية الوطنية والمدنية فلا يقوم المعلم بالتركيز عليها بحكم عدم وجودها ضمن سياق واضح ومحدد في المناهج الدراسية، وإنما ضمن سياق الاجتهاد وحسب حدوث مواقف تستدعي التطرق لها.

وربما يرجع السبب إلى اعتماد المعلمين الطرائق التقليدية كالمحاضرة والمناقشة، بدلاً عن الطرائق التدريسية المتنوعة التي تشجع على استخدام الأنشطة اللاصفية وتشجع التفاعل بين الطلبة وبيئاتهم المحلية، بسبب كثرة إعداد الطلبة في الصف الواحد وعدم كفاية الوقت، وكثرة مفردات المنهج المقرر التي تجبر المعلمين في كثير من الأحيان على إتباع هذه الطرائق التقليدية في التدريس.

وربما يعود السبب إلى صعوبة بناء أدوات التقويم والاختبارات التي تقيس مخرجات التعلم الخدمي، وربما ينظر قسم من المعلمين إلى الامتحان باعتباره وسيلة تقويمية غاية وليس وسيلة للتعليم والتطوير. خصوصاً أن مقدمة كتب التربية الوطنية والمدنية تخلو من تشجيع المعلم على توظيف مشاريع التعلم الخدمي، وكيفية توظيفها أساليب تقويمها.

أما بالنسبة لنتائج توظيف المعلمين مشروعات التعلم الخدمي الواردة في كل مجال من مجالات أداة الدراسة، فكانت النتائج على النحو الآتي:

المجال الصحي والبيئي:

يبين الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لتقديرات أفراد العينة لدرجة توظيفهم مشروعات التعلم الخدمي الواردة في المجال الصحي والبيئي.

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لتقديرات أفراد العينة لدرجة توظيفهم مشروعات التعلم الخدمي الواردة في المجال الصحي والبيئي

الرقم	المجال الصحي والبيئي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التوظيف
.1	إعداد برنامج للتوعية بطرق الوقاية من الأمراض المعدية.	2.10	0.74	4	منخفضة
.2	القيام بحملة للتبرع بالدم للمرضى.	1.99	0.67	6	منخفضة
.3	زيارة المرضى في المستشفيات والتخفيف من معاناتهم.	1.94	0.64	7	منخفضة
.4	المشاركة في إعادة تدوير المخلفات.	1.75	0.52	8	منخفضة
.5	المشاركة في تجميل الحدائق المنزلية والمدرسية.	2.47	0.68	2	متوسطة
.6	المشاركة في حملات التوعية المرورية.	2.05	0.65	5	منخفضة
.7	عقد ندوة عن مضار التدخين وكيفية التخلص منه.	2.52	0.59	1	متوسطة
.8	القيام بحملات النظافة للأماكن السياحية والترفيهية.	2.14	0.68	3	منخفضة

يتبين من النتائج في الجدول (4) أن درجة توظيف المعلمين لمشروعات التعلم الخدمي في المجال الصحي والبيئي تراوحت ما بين الدرجة المتوسطة والدرجة المنخفضة، حيث كان هناك مشروعان يتم توظيفهما بدرجة متوسطة، و(6) مشروعات توظّف بدرجة منخفضة، وقد جاء المشروع (7) "عقد ندوة عن مضار التدخين وكيفية التخلص منه" في الترتيب الأول من حيث درجة التوظيف بمتوسط حسابي (2.52) وانحراف معياري (0.59). أما أقل مشروعات التعلم الخدمي من حيث درجة التوظيف في المجال الصحي والبيئي فكان المشروع (4) "المشاركة في إعادة تدوير المخلفات" بمتوسط حسابي (1.75) وانحراف معياري (0.52).

وتفسر هذه النتيجة بأن هناك فئة من المعلمين يعون طبيعة المرحلة العمرية التي يمر بها طلبة المرحلة الأساسية العليا التي تقع ضمن فترة المراهقة المبكرة، حيث يميل بعض الطلبة في هذه السن إلى تجربة عادة التدخين مجاراة للبالغين، مما يدفع المعلمين إلى القيام بعقد الندوات لتوضيح مضار التدخين وكيفية التخلص منه، أما المشروع (4) "المشاركة في إعادة تدوير المخلفات" الذي جاء في الترتيب الأخير وبدرجة توظيف منخفضة، فتفسر هذه النتيجة بأن القيام بهذا المشروع يحتاج إلى خبرات علمية وإمكانات مادية قد لا تتوافر في المدرسة أو ضمن البيئة المحلية التي تقع فيها المدرسة.

المجال الاجتماعي:

يبين الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لتقديرات أفراد العينة لدرجة توظيفهم مشروعات التعلم الخدمي الواردة في المجال الاجتماعي.

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لتقديرات أفراد العينة لدرجة توظيفهم مشروعات التعلم الخدمي الواردة في المجال الاجتماعي

رقم	المجال الاجتماعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التوظيف
.1	جمع المعونات والتبرعات وتوزيعها على الفقراء والمحتاجين.	2.63	0.57	2	متوسطة
.2	زيارة مراكز العناية بذوي الاحتياجات الخاصة وتقديم العون والمساعدة لهم.	1.88	0.60	6	منخفضة
.3	المشاركة في الاحتفالات الوطنية والاجتماعية كعيد الاستقلال وغيرها.	3.21	0.68	1	متوسطة
.4	المشاركة في إعداد وتنفيذ ندوة للحدّ من العادات والتقاليد الاجتماعية السلبية.	2.05	0.66	4	منخفضة

رقم	المجال الاجتماعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التوظيف
.5	إعداد تقرير إرشادي لتوعية الشباب من مخاطر الانحراف.	2.63	0.66	2	متوسطة
.6	زيارة دور المسنين وتقديم المساعدة والعون لهم.	1.79	0.53	7	منخفضة
.7	مشاركة المؤسسات الدينية في عقد دورات لتحفيظ القران.	1.89	0.63	5	منخفضة
.8	زيارة الأحداث في مراكز الإصلاح وكتابة التقارير عن مشكلاتهم.	1.65	0.55	8	منخفضة

تشير النتائج في الجدول (5) إلى أن درجة توظيف المعلمين لمشروعات التعلم الخدمي في المجال الاجتماعي تراوحت ما بين الدرجة المتوسطة والدرجة المنخفضة، حيث كان هناك (3) مشروعات يتم توظّفها بدرجة متوسطة، و(5) مشروعات توظّف بدرجة منخفضة، وقد جاء المشروع (3) "المشاركة في الاحتفالات الوطنية والاجتماعية كعيد الاستقلال وغيرها" في الترتيب الأول من حيث درجة التوظيف بمتوسط حسابي (3.21) وانحراف معياري (0.68)، أما أقل مشروعات التعلم الخدمي من حيث درجة التوظيف في المجال الاجتماعي فكان المشروع (8) "زيارة الأحداث في مراكز الإصلاح وكتابة التقارير عن مشكلاتهم"، وحصل على متوسط حسابي (1.65) وانحراف معياري (0.55). ويعود السبب في ذلك إلى أن هناك فئة من المعلمين يهتمون بالمشاركة بالاحتفالات الوطنية كعيد الاستقلال باعتبارها من الأنشطة التي تقوم بها المدارس الأردنية ضمن الخطة المدرسية السنوية، في حين قد لا تتوفر الإمكانات اللازمة لإجراء مثل هذه الاحتفالات في بعض المدارس. وبالنسبة للمشروع "زيارة الأحداث في مراكز الإصلاح وكتابة التقارير عن مشكلاتهم" الذي حلّ في الترتيب الأخير وبدرجة توظيف منخفضة، فقد يعود ذلك إلى أن زيارة مراكز الإصلاح تحتاج إلى إجراءات وموافقات رسمية، وأن هنالك بعض القضايا لا تفصح عنها المراكز لخصوصيتها من ناحية وتأثيرها على نفسية المجتمع من ناحية أخرى، بحيث لا يرى المعلم مبرراً للقيام بذلك، إضافة إلى أن أولياء أمور الطلبة قد يعارضون زيارة أبنائهم لتلك المؤسسات

المجال الاقتصادي:

يبين الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لتقديرات أفراد العينة لدرجة توظيفهم مشروعات التعلم الخدمي الواردة في المجال الاقتصادي.

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لتقديرات أفراد العينة لدرجة توظيفهم مشروعات التعلم الخدمي الواردة في المجال الاقتصادي

رقم	المجال الاقتصادي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التوظيف
.1	المشاركة في حملات ترشيد استهلاك الطاقة.	2.43	0.68	3	متوسطة
.2	المشاركة في حملات المحافظة على الموارد الطبيعية والممتلكات العامة.	2.52	0.62	2	متوسطة
.3	المشاركة في إنتاج الأعمال اليدوية وتشجيعها كمصدر من مصادر زيادة الدخل لدى أفراد المجتمع.	1.78	0.60	5	منخفضة
.4	زيارة المصانع وكتابة تقارير عن منتجاتها لنشر الوعي حول أهمية دعم المنتجات الوطنية وشرائها.	1.74	0.55	6	منخفضة
.5	جمع التبرعات لدعم المشروعات الإنتاجية الصغيرة للفئات المحتاجة في المجتمع.	1.62	0.56	7	منخفضة
.6	إعداد دراسة حول الآثار المترتبة على العمالة الوافدة في المجتمع الأردني وكيفية إحلال العمالة الأردنية مكانها.	2.38	0.65	4	متوسطة
.7	عمل نشرات أو ملصقات حول طرائق ترشيد استهلاك المياه.	2.87	0.65	1	متوسطة

توضّح النتائج في الجدول (6) أن درجة توظيف المعلمين لمشروعات التعلم الخدمي في المجال الاقتصادي تراوحت ما بين الدرجة المتوسطة والدرجة المنخفضة، حيث كان هناك (4) مشروعات يتم توظّفها بدرجة متوسطة، و(3) مشروعات توظّف بدرجة منخفضة، وقد جاء المشروع (7) "عمل نشرات أو ملصقات حول طرائق ترشيد استهلاك المياه" في الترتيب الأول من حيث درجة التوظيف بمتوسط حسابي (2.87) وانحراف معياري (0.65)، أما أقل مشروعات التعلم الخدمي من حيث درجة التوظيف في المجال الاقتصادي فكان المشروع (5) "جمع التبرعات لدعم المشروعات الإنتاجية الصغيرة للفئات المحتاجة في المجتمع"، وحصل على متوسط حسابي (1.62) وانحراف معياري (0.56). ويعود السبب في توظيف مشروع عمل نشرات أو ملصقات حول طرق ترشيد استهلاك المياه بدرجة متوسطة، إلى أنه بالرغم من

سهولة القيام بهذا المشروع، وقلة تكلفته المادية من وجهة نظر بعض المعلمين مقارنة بالمشاريع الأخرى، ترى فئة من المعلمين أن الحملات الوطنية لترشيد الاستهلاك التي تقوم بها وزارة المياه في الأردن كافية وتؤدي الغرض منها في نشر الوعي بأهمية ترشيد استهلاك المياه، خصوصاً أن النشرات والملصقات الخاصة بترشيد استهلاك المياه توزع على المدارس، أما المشروع "جمع التبرعات لدعم المشروعات الإنتاجية الصغيرة للفئات المحتاجه في المجتمع" الذي جاء في الترتيب الأخير وبدرجة توظيف منخفضة، فتفسر هذه النتيجة إلى أن المعلمين يفضلون التركيز على جمع التبرعات وتوزيعها على الفقراء والمحتاجين، نظراً لعدم حاجته لوقت وجهد كبير، حيث كان هذا المشروع ضمن المجال الاجتماعي في الترتيب الثاني وبدرجة توظيف متوسطة، في حين أن جمع التبرعات لدعم المشروعات الإنتاجية يحتاج إلى تحديد الفئات المحتاجه وتحديد نوع المشروع المقترح، ومتابعته، مما يترتب عليه وقت وجهد أكبر.

المجال العلمي والثقافي:

يبين الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لتقديرات أفراد العينة لدرجة توظيفهم مشروعات التعلم الخدمي الواردة في المجال العلمي والثقافي.

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لتقديرات أفراد العينة لدرجة توظيفهم مشروعات التعلم الخدمي الواردة في المجال العلمي والثقافي

رقم	المجال العلمي والثقافي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التوظيف
.1	المشاركة في برنامج لمحو الأمية لدى أبناء المجتمع المحلي.	1.73	0.57	5	منخفضة
.2	المساعدة في الحفريات الأثرية في المجتمع المحلي.	1.70	0.58	7	منخفضة
.3	إنشاء معسكر صيفي للأطفال.	2.02	0.64	2	منخفضة
.4	القيام بحملة توعية بخصوص الكتابة على الجدران.	1.94	0.62	3	منخفضة
.5	إعداد دورة تدريبية لأبناء المجتمع المحلي في مهارات استخدام الحاسوب.	1.72	0.53	6	منخفضة
.6	إقامة معرض للصور يبرز الانجازات العلمية والثقافية الأردنية.	2.63	0.67	1	متوسطة
.7	إعداد ندوة حول التأثيرات السلبية لتطبيقات التكنولوجيا الحديثة كالهواتف النقالة والانترنت.	1.85	0.60	4	منخفضة

تشير النتائج في الجدول (7) إلى أن درجة توظيف المعلمين لمشروعات التعلم الخدمي في المجال العلمي والثقافي جاءت جميعها ضمن الدرجة المنخفضة، باستثناء مشروع واحد فقط جاء بدرجة توظيف متوسطة، حيث جاء المشروع (6) "إقامة معرض للصور يبرز الانجازات العلمية والثقافية الأردنية" في الترتيب الأول من حيث درجة التوظيف بمتوسط حسابي (2.63) وانحراف معياري (0.67)،أما أقل مشروعات التعلم الخدمي من حيث درجة التوظيف في المجال العلمي والثقافي فكان المشروع (2) "المساعدة في الحفريات الأثرية في المجتمع المحلي"، وحصل على متوسط حسابي (1.70) وانحراف معياري (0.58). ويمكن تفسير نتيجة المشروع (6) بأن العادة جرت في بعض المدارس على إقامة المعارض في نهاية العام الدراسي بحيث يتم التركيز خلاله على الانجازات العلمية والثقافية الأردنية، إلا أن هناك فئة من المعلمين لا تدرك أهمية إقامة مثل تلك المعارض باعتبارها إحدى الجوانب المادية التي تعمل على ترسيخ الثقافة الأردنية لدى الطلبة، أما المشروع (2) "المساعدة في الحفريات الأثرية في المجتمع المحلي" الذي جاء في الترتيب الأخير وبدرجة توظيف منخفضة، فتعود النتيجة إلى اعتقاد المعلمين أن القيام بهذا المشروع يحتاج إلى خبرات عملية في مجال الحفريات الأثرية قد لا تتوفر لدى الطلبة في المرحلة الأساسية العليا، بالإضافة إلى أن مثل هذا المشروع بحاجة إلى فترة زمنية طويلة لتنفيذه وقد يمتد لساعات خارج أوقات الدوام المدرسي.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: ما أهم المعيقات التي تحول دون تنفيذ مشروعات التعلم الخدمي في تدريس مادة التربية الوطنية والمدنية بالمرحلة الأساسية العليا، من وجهة نظر المعلمين؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لتقديرات المعلمين للمعيقات التي تحول دون تنفيذ مشروعات التعلم الخدمي في تدريس مادة التربية الوطنية والمدنية بالمرحلة الأساسية العليا، وكانت النتائج كما في الجدول (8).

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب، لتقديرات المعلمين للمعيقات التي تحول دون تنفيذ مشروعات التعلم الخدمي في تدريس مادة التربية الوطنية والمدنية

الرقم	المعيقات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	طبيعة الموضوعات التعليمية المطروحة في منهاج التربية الوطنية والمدنية لا تتفق مع مشروعات التعلم الخدمي.	2.57	0.94	16	متوسطة
2	عدم اشتمال كتاب مادة التربية الوطنية والمدنية على أنشطة ومواقف تعليمية تدعم توظيف التعلم الخدمي.	3.51	0.98	13	متوسطة
3	عدم اشتمال دليل المعلم على أنشطة وتدريبات مقترحة توجه المعلم لتنفيذ مثل هذه المشروعات.	3.84	0.95	8	كبيرة
4	عدم رغبة أولياء الأمور بمشاركة أبنائهم في أعمال مشروعات التعلم الخدمي خارج نطاق المدرسة.	3.21	1.09	14	متوسطة
5	عدد الطلبة في الصف الواحد تحول دون القدرة على القيام بتنفيذ مشروعات التعلم الخدمي.	3.99	0.64	5	كبيرة
6	ازدحام كتاب التربية الوطنية والمدنية بالموضوعات الدراسية.	4.18	0.94	3	كبيرة
7	عدم وضوح خطوات التعلم الخدمي للمعلمين.	3.58	1.00	12	متوسطة
8	عدم رغبة الطلبة في المشاركة بمشروعات التعلم الخدمي.	2.78	1.15	15	متوسطة
9	عدم توفر الإمكانات والتسهيلات المادية اللازمة لتنفيذ مشروعات التعلم الخدمي.	4.09	0.67	4	كبيرة
10	تقيد المعلم بمحتوى المنهاج المدرسي المقرر.	4.27	0.81	1	كبيرة
11	قلة تعاون مؤسسات المجتمع المختلفة في تنفيذ مشروعات التعلم الخدمي.	3.77	0.98	11	كبيرة
12	عدم تعاون إدارة المدرسة مع المعلم لتنفيذ مشروعات التعلم الخدمي.	3.88	1.02	7	كبيرة
13	ازدحام البرنامج الأسبوعي للمعلم بالحصص يحول دون القيام بمشروعات التعلم الخدمي.	4.21	0.82	2	كبيرة
14	تفضيل المعلمين التدريس بالطرق الاعتيادية مقارنة بطريقة التعلم الخدمي.	3.82	0.96	9	كبيرة
15	عدم توفر أدوات تقويم مناسبة لتقويم أداء الطلبة خلال تنفيذ مشروعات التعلم الخدمي.	3.98	0.96	6	كبيرة
16	عدم توفر الوقت اللازم لتنفيذ بمشروعات التعلم الخدمي.	3.79	1.06	10	كبيرة
	المعيقات مجتمعة (الكلي)	3.72	0.44		كبيرة

تشير النتائج في الجدول (8) إلى أن درجة المعيقات التي تحول دون تنفيذ مشروعات التعلم الخدمي على المعيقات مجتمعة (الكلي) كانت كبيرة، وحصلت على متوسط حسابي (3.72) وانحراف معياري (0.44)، وبالنسبة للفقرات المتعلقة بكل معيق من المعيقات التي تحول دون تنفيذ مشروعات التعلم الخدمي فقد تراوحت بين الدرجة المتوسطة والدرجة الكبيرة، حيث جاءت (5) معيقات بدرجة متوسطة، و(11) معيقاً بدرجة كبيرة، وقد كانت أهم المعيقات التي تحول دون تنفيذ مشروعات التعلم الخدمي، هي: المعيق (10) "تقيد المعلم بمحتوى المنهاج المدرسي المقرر" الذي جاء في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.27) وانحراف معياري (0.81)، يليه في الترتيب الثاني المعيق (13) "ازدحام البرنامج الأسبوعي للمعلم بالحصص يحول دون القيام بمشروعات التعلم الخدمي" بمتوسط حسابي (4.21)، وبانحراف معياري (0.82)، وحلّ في الترتيب الثالث المعيق (6) "ازدحام كتاب التربية الوطنية والمدنية بالموضوعات الدراسية" بمتوسط حسابي (4.18)، وبانحراف معياري (0.94)، يليه المعيق (9) "عدم توفر الإمكانات والتسهيلات المادية اللازمة لتنفيذ مشروعات التعلم الخدمي" بمتوسط حسابي (4.09)، وبانحراف معياري (0.67). وتعدّ هذه النتائج منطقية نظراً لما تتطلبه مشروعات التعلم الخدمي من وقت وجهد، حيث ينظر المعلم إلى ما يواجهه من عبء تدريسي يتمثل في حجم المادة الدراسية التي يجب عليه إنهاؤها بحيث لا تتركه أمامه المجال للقيام بتوظيف مشروعات التعلم الخدمي، خصوصاً أن تقرير المعلم السنوي يرتبط بالدرجة الأولى في إنهائه للمادة التعليمية ولا يشفع له قيامه بتوظيف مشروعات التعلم الخدمي عند تقييم المشرف التربوي أو مدير المدرسة لأدائه، مما يدفعه للتقيد بمحتوى المنهاج المدرسي المقرر، كما أن قلة

الإمكانيات المادية للمدرسة لا تشجع إدارتها على دعم المعلم في توظيف مشروعات التعلم الخدمي لما تتطلبه من مصروفات تتعلق بالمواصلات وتوفير المستلزمات الخاصة بتنفيذ تلك المشروعات، خصوصاً إذا لم تكن هناك مؤسسات وجهات داعمة لتنفيذ مشروعات التعلم الخدمي على ارض الواقع. إضافة إلى خوف المعلم على سلامة الطلبة فهو في النهاية المسئول الأول عما يحث لهم وقد تودي العقوبة إلى فصلة من عملة.

أما أقل المعيقات التي تحول دون تنفيذ مشروعات التعلم الخدمي على الأداة من حيث الأهمية فكانت: المعيق (1) "طبيعة الموضوعات التعليمية المطروحة في منهاج التربية الوطنية والمدنية لا تتفق مع مشروعات التعلم الخدمي" الذي جاء في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (2.57)، وبانحراف معياري (0.94)، وحلّ في الترتيب قبل الأخير المعيق (8) "عدم رغبة الطلبة في المشاركة بمشروعات التعلم الخدمي" بمتوسط حسابي (2.87)، وبانحراف معياري (1.15). وتفسر هذه النتيجة بأن الموضوعات التعليمية التي تم تضمينها في المناهج الجديدة للتربية الوطنية والمدنية، جاءت لتراعي دور المعلم في توظيف مشروعات التعلم الخدمي، حيث تمتاز الموضوعات التعليمية في تلك المناهج بقربها من الحياة اليومية للطالب ومعالجتها العديد من المواقف المرتبطة في البيئة المحلية، وبالنسبة للنتيجة المتعلقة برغبة الطلبة في المشاركة بمشروعات التعلم الخدمي، فيمكن تفسير النتيجة بما توصلت إليه دراستي (Astin & Sax, 1998 ; Toncart, et al., 2006) من أن الطلبة يفضلون المشاركة في مشروعات التعلم الخدمي كونها توفر متعة أكبر في الدراسة، ويبدون الرضا عما يقومون به من مساعدة حقيقية لمجتمعاتهم. بالإضافة إلى ما توصلت إليه دراسة (Gelmon, et al., 2001) من أن مشروعات التعلم الخدمي تبعد الملل الذي يصاحب عادة دروس التربية الوطنية والمدنية، وتعطي المواضيع التي يتعلمها الطلبة قيمة وظيفية حقيقية.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توظيف المعلمين لمشروعات التعلم الخدمي في تدريس مادة التربية الوطنية والمدنية بالمرحلة الأساسية العليا، تعزى للمتغيرات الآتية: النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة؟.

فيما يلي توضيح للنتائج المتعلقة بالفروق في درجة توظيف المعلمين لمشروعات التعلم الخدمي في تدريس مادة التربية الوطنية والمدنية بالمرحلة الأساسية العليا تبعاً لكل متغير من متغيرات الدراسة:

1- النتائج المتعلقة بالفروق في درجة توظيف المعلمين لمشروعات التعلم الخدمي تبعاً لمتغيّر النوع الاجتماعي.

للكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات المعلمين لدرجة توظيفهم مشروعات التعلم الخدمي في تدريس مادة التربية الوطنية والمدنية، تبعاً لنوعهم الاجتماعي (ذكر، أنثى)، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات أداة الدراسة الأربعة (الصحي والبيئي، الاجتماعي، الاقتصادي، العلمي والثقافي) كما تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة Independent Samples t-test، وكانت النتائج كما في الجدول (9).

الجدول (9): نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق في تقديرات المعلمين لدرجة توظيفهم مشروعات التعلم الخدمي في تدريس مادة التربية الوطنية والمدنية، تبعا لنوعهم الاجتماعي.

المجالات	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المجال الصحي والبيئي	ذكر	68	2.20	0.43	2.664	129	*0.009
	أنثى	63	2.03	0.26			
المجال الاجتماعي	ذكر	68	2.28	0.27	2.912	129	*0.004
	أنثى	63	2.15	0.23			
المجال الاقتصادي	ذكر	68	2.24	0.22	2.346	129	*0.020
	أنثى	63	2.14	0.28			
المجال العلمي والثقافي	ذكر	68	2.03	0.29	4.075	129	*0.000
	أنثى	63	1.84	0.24			
المجالات مجتمعة	ذكر	68	2.19	0.19	4.879	129	*0.000
	أنثى	63	2.04	0.16			

* دالة إحصائيا

تبين المتوسطات الحسابية في الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين تقديرات المعلمين لدرجة توظيفهم مشروعات التعلم الخدمي في ضوء متغير النوع الاجتماعي، وقد تم إجراء اختبار "ت" للعينات المستقلة للكشف عن دلالة تلك الفروق في ضوء متغير النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)، حيث أظهرت النتائج أن تلك الفروق كانت دالة على كل مجال من المجالات الأربعة (الصحي والبيئي، الاجتماعي، الاقتصادي، العلمي والثقافي)، وكذلك على المجالات مجتمعة، حيث تراوحت قيم "ت" المحسوبة لها ما بين (2.346) و(4.879) وهذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). وبالنظر للنتائج في الجدول السابق نجد أن الدلالة كانت لصالح تقديرات المعلمين (الذكور) إذ كانت المتوسطات الحسابية لتقديراتهم أعلى من تقديرات المعلمات (الإناث).

وهذه النتيجة تعني أن درجة توظيف مشروعات التعلم الخدمي في كل مجال من المجالات (الصحية والبيئية، والاجتماعية، والاقتصادية، والعلمية والثقافية) وفي المجالات مجتمعة، تزداد لدى معلمي التربية الوطنية والمدنية الذكور، مقارنة بالمعلمات الإناث. وتعزى هذه النتيجة إلى أن توظيف مشروعات التعلم الخدمي تحتاج إلى قضاء أوقات خارج أسوار المدرسة، قد يمتد إلى ما بعد ساعات الدوام المدرسي المعتاد، مما يدفع إدارة المدارس للإناث تحجم عن تشجيع المعلمات على توظيف مشروعات التعلم الخدمي خارج المدرسة، خصوصاً أن أسر الإناث في تلك المدارس تعد من الأسر المحافظة التي لا ترغب في معظم الأحيان بمشاركة بناتها في أنشطة قد تؤدي إلى تأخرهن عن العودة للمنزل بعد انقضاء وقت الدوام المدرسي. كذلك الحال بالنسبة للمعلمات فإن تأخرهن عن العودة لمنازلهن يعيقهن عن تأدية الواجبات المنزلية. كذلك فإن بعض مشروعات التعلم الخدمي قد تحتاج إلى مجهود بدني يناسب الذكور أكثر من الإناث.

2- النتائج المتعلقة بالفروق في درجة توظيف المعلمين لمشروعات التعلم الخدمي تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي.

للكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات المعلمين لدرجة توظيفهم مشروعات التعلم الخدمي في تدريس مادة التربية الوطنية والمدنية، تبعاً لمؤهلهم العلمي (بكالوريوس، أعلى من بكالوريوس)، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات أداة الدراسة الأربعة (الصحي والبيئي، الاجتماعي، الاقتصادي، العلمي والثقافي) كما تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة Independent Samples t-test، وكانت النتائج كما في الجدول (10).

الجدول (10): نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق في تقديرات المعلمين لدرجة توظيفهم مشروعات التعلم الخدمي في تدريس مادة التربية الوطنية والمدنية، تبعا لمؤهلهم العلمي

المجالات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المجال الصحي والبيئي	بكالوريوس	95	2.07	0.36	2.735-	129	*0.007
	أعلى من بكالوريوس	36	2.26	0.35			
المجال الاجتماعي	بكالوريوس	95	2.18	0.25	2.795-	129	*0.006
	أعلى من بكالوريوس	36	2.32	0.26			
المجال الاقتصادي	بكالوريوس	95	2.16	0.26	2.637-	129	*0.009
	أعلى من بكالوريوس	36	2.28	0.21			
المجال العلمي والثقافي	بكالوريوس	95	1.91	0.26	2.163-	129	*0.032
	أعلى من بكالوريوس	36	2.03	0.34			
المجالات مجتمعة	بكالوريوس	95	2.08	0.18	4.012-	129	*0.000
	أعلى من بكالوريوس	36	2.22	0.19			

* دالة إحصائيا

تشير المتوسطات الحسابية في الجدول (10) إلى وجود فروق ظاهرية بين تقديرات المعلمين لدرجة توظيفهم مشروعات التعلم الخدمي تبعاً لمؤهلهم العلمي، وقد تم إجراء اختبار "ت" للعينات المستقلة للكشف عن دلالة تلك الفروق في ضوء متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، أعلى من بكالوريوس)، حيث أظهرت النتائج أن تلك الفروق كانت دالة على كل مجال من المجالات الأربعة (الصحي والبيئي، الاجتماعي، الاقتصادي، العلمي والثقافي)، وكذلك على المجالات مجتمعة، حيث تراوحت قيم "ت" المحسوبة لها ما بين (-2.163) و(-4.012) وهذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). وبالنظر للنتائج في الجدول السابق نجد أن الدلالة كانت لصالح تقديرات المعلمين من حملة مؤهل (أعلى من بكالوريوس) إذ كانت المتوسطات الحسابية لتقديراتهم أعلى من تقديرات المعلمين من حملة مؤهل (بكالوريوس).

وهذه النتيجة تعني أن درجة توظيف مشروعات التعلم الخدمي في كل مجال من المجالات (الصحية والبيئية، والاجتماعية، والاقتصادية، والعلمية والثقافية) وفي المجالات مجتمعة، تزداد لدى معلمي التربية الوطنية والمدنية من حملة المؤهلات العلمية العليا،

مقارنة بزملائهم من حملة مؤهل البكالوريوس. وتفسر هذه النتيجة بأن معظم من يحملون مؤهلات علمية عليا من المعلمين، هم من حملة المؤهلات التربوية، وبخاصة في مجال مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها، حيث تدرك هذه الفئة من المعلمين الأهمية التربوية لتوظيف مشروعات التعلم الخدمي في تدريس التربية الوطنية والمدنية، وأثرها الايجابي في تحقيق هدف التربية الوطنية والمدنية المتمثل بإيجاد المواطن الصالح، نتيجة لخضوعهم لمساقات تربوية متخصصة في الجامعات الأردنية تتناول أهمية مشروعات التعلم الخدمي وكيفية توظيفها، في حين أن هناك فئة كبيرة من المعلمين ذوي مؤهل بكالوريوس، هم من تخصصات الجغرافيا أو التاريخ، ممن يتخرجون في كليات الآداب ولا يتخرجون في كليات العلوم التربوية، أي أنهم لم يخضعوا خلال دراستهم الجامعية لمساقات تربوية، وبالتالي لا تدرك فئة كبيرة منهم الأهمية التربوية لتوظيف مشروعات التعلم الخدمي على شخصية الطالب وتحصيله الدراسي.

3- النتائج المتعلقة بالفروق في درجة توظيف المعلمين لمشروعات التعلم الخدمي تبعاً لمتغيّر سنوات الخبرة.

للكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات المعلمين لدرجة توظيفهم مشروعات التعلم الخدمي في تدريس مادة التربية الوطنية والمدنية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات أداة الدراسة الأربعة (الصحي والبيئي، الاجتماعي، الاقتصادي، العلمي والثقافي) تبعاً لسنوات خبرتهم (أقل من 5 سنوات، 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)، وكانت النتائج كما في الجدول (11).

الجدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لتقديرات المعلمين لدرجة توظيفهم مشروعات التعلم الخدمي في تدريس مادة التربية الوطنية والمدنية تبعاً لسنوات خبرتهم

سنوات الخبرة / المجالات	أقل من 5 سنوات		5-10 سنوات		أكثر من 10 سنوات	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجال الصحي والبيئي	2.29	0.45	2.10	0.37	2.06	0.27
المجال الاجتماعي	2.35	0.26	2.21	0.26	2.16	0.23
المجال الاقتصادي	2.24	0.24	2.20	0.25	2.15	0.26
المجال العلمي والثقافي	2.07	0.32	1.94	0.27	1.87	0.28
المجالات مجتمعة	2.24	0.21	2.11	0.20	2.06	0.14

تشير المتوسطات الحسابية في الجدول (11) إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي التربية الوطنية والمدنية لدرجة توظيفهم مشروعات التعلم الخدمي في ضوء متغير سنوات الخبرة، ولمعرفة مستوى الدلالة الإحصائية للفروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين لدرجة توظيفهم مشروعات التعلم الخدمي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (12).

الجدول (12): نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق في تقديرات المعلمين لدرجة توظيفهم مشروعات التعلم الخدمي في تدريس مادة التربية الوطنية والمدنية تبعاً لسنوات خبرتهم

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
المجال الصحي والبيئي	بين المجموعات	0.924	2	0.462	3.594	*0.030
	داخل المجموعات	16.457	128	0.129		
	المجموع	17.382	130			
المجال الاجتماعي	بين المجموعات	0.569	2	0.285	4.579	*0.012
	داخل المجموعات	7.955	128	0.062		
	المجموع	8.524	130			
المجال الاقتصادي	بين المجموعات	0.115	2	0.058	0.920	0.401
	داخل المجموعات	8.029	128	0.063		
	المجموع	8.144	130			
المجال العلمي والثقافي	بين المجموعات	0.562	2	0.281	3.562	*0.031
	داخل المجموعات	10.091	128	0.079		
	المجموع	10.653	130			

المجالات مجتمعة	بين المجموعات	0.474	2	0.237	7.046	*0.001
	داخل المجموعات	4.309	128	0.034		
	المجموع	4.783	130			

* دالة إحصائيا

تشير النتائج في الجدول (12) إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين تقديرات المعلمين لدرجة توظيفهم مشروعات التعلم الخدمي تعزى لمتغير سنوات الخبرة على المجالات مجتمعة وعلى كل من (المجال الصحي والبيئي، والمجال الاجتماعي، والمجال العلمي والثقافي) حيث تراوحت قيم "ف" المحسوبة لها ما بين (3.562) و(7.046) وهذه القيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$). في حين تشير النتائج أن الفروق بين تقديرات المعلمين لدرجة توظيفهم مشروعات التعلم الخدمي في المجال الاقتصادي لم تكن دالة إحصائيا.

وللكشف عن مصدر الفروق لوجود دلالة إحصائية لمتغير سنوات الخبرة في تقديرات المعلمين لدرجة توظيفهم مشروعات التعلم الخدمي على المجالات مجتمعة، وعلى كل من المجالات (الصحي والبيئي، والمجال الاجتماعي، والمجال العلمي والثقافي)، تم إجراء مقارنات بعدية باستخدام طريقة "شيفيه" (Scheffe) كما هو موضح في الجدول (13).

الجدول (13): نتائج المقارنات البعدية بطريقة "شيفيه" "Scheffe" للكشف عن مصدر الفروق في تقديرات المعلمين لدرجة توظيفهم مشروعات التعلم الخدمي على المجالات مجتمعة وعلى المجالات (الصحي والبيئي، والمجال الاجتماعي، والمجال العلمي والثقافي)، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المجالات	سنوات الخبرة	س-	أقل من 5 سنوات	5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
			2.29	2.10	2.06
المجال الصحي والبيئي	أقل من 5 سنوات	2.29	-	*0.19	*0.23
	5-10 سنوات	2.10	-	-	0.04
	أكثر من 10 سنوات	2.06	-	-	-
المجال الاجتماعي	**سنوات الخبرة**	س-	2.35	2.21	2.16
	أقل من 5 سنوات	2.35	-	*0.14	*0.19
	5-10 سنوات	2.21	-	-	0.05
	أكثر من 10 سنوات	2.16	-	-	-
المجال العلمي والثقافي	**سنوات الخبرة**	س-	2.07	1.94	1.87
	أقل من 5 سنوات	2.07	-	0.13	*0.20
	5-10 سنوات	1.94	-	-	0.07
	أكثر من 10 سنوات	1.87	-	-	-
الأداة (الكلي)	**سنوات الخبرة**	س-	2.24	2.11	2.06
	أقل من 5 سنوات	2.24	-	*0.13	*0.18
	5-10 سنوات	2.11	-	-	0.05
	أكثر من 10 سنوات	2.06	-	-	-

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

س- = المتوسط الحسابي

تبين النتائج في الجدول (13) أن مصدر الفروق الدالة إحصائيا بين تقديرات المعلمين لدرجة توظيفهم مشروعات التعلم الخدمي على المجال (الصحي والبيئي)، والمجال (الاجتماعي)، وكذلك على الأداة الكلية كان بين تقديرات المعلمين من ذوي الخبرة القليلة (أقل من 5 سنوات) من جهة، وبين تقديرات المعلمين من ذوي الخبرة المتوسطة (5-10 سنوات) والخبرة الكبيرة (أكثر من 10 سنوات) من جهة أخرى، ولصالح المعلمين من ذوي الخبرة القليلة (أقل من 5 سنوات)، كما تشير النتائج في الجدول نفسه إلى أن مصدر الفروق الدالة بين تقديرات المعلمين لدرجة توظيفهم مشروعات التعلم الخدمي بالمجال (العلمي والثقافي)، كان بين تقديرات المعلمين من ذوي الخبرة القليلة (أقل من 5 سنوات)، وبين تقديرات المعلمين من ذوي الخبرة الكبيرة (أكثر من 10 سنوات)، ولصالح المعلمين من ذوي الخبرة القليلة (أقل من 5 سنوات).

وهذه النتيجة تشير إلى أن المعلمين من ذوي الخبرة القليلة يقومون بتوظيف مشروعات التعلم الخدمي بشكل عام، ومشروعات التعلم الخدمي في المجالين (الصحي والبيئي، الاجتماعي) بدرجة أكبر من زملائهم من ذوي الخبرات المتوسطة والكبيرة، كما أنهم

يقومون بتوظيف مشروعات التعلم الخدمي في المجال (العلمي والثقافي) بدرجة أكبر من زملائهم من ذوي الخبرات الكبيرة، في حين تتساوى درجة توظيف مشروعات التعلم الخدمي لدى المعلمين من ذوي الخبرات المتوسطة والكبيرة. ويمكن أن تفسر هذه النتيجة بأن المعلمين من ذوي الخبرة القليلة، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى ما ذكره القاعود وأبو أصبع (1997) من أن هذه الفئة من المعلمين وقعوا تحت تأثير الذاتية في التقييم لكي يظهروا بأنهم معلمون ناجحون بتوظيفهم لمشروعات التعلم الخدمي، وبالتالي جاءت تقديراتهم لتوظيف مشروعات التعلم الخدمي بشكل عام بدرجة أكبر من زملائهم من ذوي الخبرات المتوسطة والكبيرة، كما يمكن أن تعود هذه النتيجة إلى ما ذكره أبو سنينة (2012) من أن المعلمين من فئات الخبرة الأعلى يصبح العمل بالنسبة إليهم روتيناً وطموحاتهم تصبح محدودة. لذلك نجد هذه الفئة من المعلمين لا تهتم بتوظيف مشروعات التعلم الخدمي في التدريس.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين توظيف المعلمين لمشروعات التعلم الخدمي، وبين المعيقات التي تحول دون تنفيذهم لتلك المشروعات؟.

للإجابة عن هذا السؤال وبهدف الكشف عن العلاقة الارتباطية بين تقديرات المعلمين لدرجة توظيف مشروعات التعلم الخدمي، وبين المعيقات التي تحول دون تنفيذهم لتلك المشروعات تم استخدام اختبار "بيرسون" للارتباط وكانت النتيجة كما في الجدول (14).

الجدول (14): نتائج استخدام اختبار "بيرسون" للكشف عن العلاقة بين تقديرات المعلمين لدرجة توظيف مشروعات التعلم الخدمي والمعيقات التي تحول دون تنفيذها

مجالات مشروعات التعلم الخدمي	قيمة معامل الارتباط بين التوظيف والمعيقات	مستوى الدلالة
المجال الصحي والبيئي	0.256	*0.003
المجال الاجتماعي	0.334	*0.000
المجال الاقتصادي	0.113	0.200
المجال العلمي والثقافي	0.237	*0.006
المجالات مجتمعة	0.376	*0.000

* دالة إحصائيا

تشير النتائج في جدول (14) إلى أن العلاقة بين تقديرات المعلمين لدرجة توظيف مشروعات التعلم الخدمي في كل من (المجال الصحي والبيئي، والمجال الاجتماعي، والمجال العلمي والثقافي) والمجالات مجتمعة، وبين المعيقات التي تحول دون تنفيذهم لتلك المشروعات هي علاقة ايجابية ودالة إحصائيا حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط لها ما بين (0.237) و(0.376)، أي أن هناك علاقة متوسطة وايجابية بين توظيف مشروعات التعلم الخدمي في المجالات (الصحي والبيئي، الاجتماعي، العلمي والثقافي) والمجالات مجتمعة وبين المعيقات التي يواجهونها في تنفيذ تلك المشروعات. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلمين الذين يوظفون مشروعات التعلم الخدمي يلمسون الصعوبات التي تواجه تنفيذ تلك المشروعات في مراحل الإعداد والتنفيذ، من حيث التخطيط والتنفيذ للمشروع الخدمي، وتوفير الوقت والإمكانات المادية اللازمة لتنفيذ المشروع، حيث يصطدم المعلم أثناء تنفيذ مشروعات التعلم الخدمي بمشكلات ازدحام برنامج اليومي من الحصص مما يعيق اجتماعه بطلابه المشاركين في المشروع، كما يصطدم بقلة التعاون من إدارة المدرسة أو مؤسسات المجتمع المحلي في توفير الإمكانات والتسهيلات المادية اللازمة لتنفيذ مشروع التعلم الخدمي، والعديد من المعيقات الأخرى، مما يجعل تقييمه للمعيقات التي تحول دون تنفيذ تلك المشروعات بدرجة أعلى من تقييم المعلم الذي لا يقوم بتنفيذ تلك المشروعات.

التوصيات:

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها، توصي الدراسة بمايلي:

- توصية وزارة التربية والتعليم بإقامة دورات تدريبية لمعلمي التربية الوطنية والمدنية ومشرفيهم، ومديري المدارس لتعريفهم بأهمية توظيف مشروعات التعلم الخدمي، وكيفية إعدادها وخطوات تنفيذها وتقويمها، وخصوصاً المعلمين من حملة مؤهل بكالوريوس.
- توصية وزارة التربية والتعليم بعقد دورات تدريبية قصيرة في مجال توظيف مشروعات التعلم الخدمي للمعلمين من حملة مؤهل البكالوريوس الذين يدرّسون مادة التربية الوطنية والمدنية، خصوصاً المعلمين من أصحاب تخصصات التاريخ والجغرافيا.
- توصية المعلمين من ذوي الخبرات المتوسطة والكبيرة بالاهتمام بشكل أكبر بتوظيف مشروعات التعلم الخدمي في تدريس مادة التربية الوطنية والمدنية.

- توصية القائمين على تطوير مناهج التربية الوطنية والمدنية، إعداد دليل لمعلمي التربية الوطنية والمدنية بالمرحلة الأساسية العليا، يتضمن مشروعات تعلم خدمية ترتبط بموضوعات المحتوى التدريسي وتوضيح خطوات تنفيذ وتقويم كل مشروع بطريقة عملية.

- توصية وزارة التربية والتعليم بالعمل على التخفيف من حدّة المعيقات التي تعترض توظيف المعلمين لمشروعات التعلم الخدمي ومنها: ازدحام البرنامج الأسبوعي للمعلم بالحصص، وازدحام كتاب التربية الوطنية والمدنية بالموضوعات الدراسية، وعدم توفر الإمكانات والتسهيلات المادية اللازمة لتنفيذ المشروعات.

- إجراء دراسات مقارنة بين التدريس بتوظيف مشروعات التعلم الخدمي والتدريس باستخدام طرائق التدريس الحديثة، مثل: التعلم التعاوني، للتعرف إلى أثر مشروعات التعلم الخدمي في التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو مادة التربية الوطنية والمدنية.

المراجع:

أبو سنينة، عودة (2012). درجة توظيف معلمي ومعلمات التاريخ لمهارات الأحداث الجارية في التدريس في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التعليم الخاص–العاصمة عمان. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، 26(2)، 347-392.

خضر، فخري (2012). تضمين مشروعات التعلم الخدمي في كتب التربية الوطنية والمدنية في المرحلة الأساسية العليا. **مجلة كلية التربية-جامعة بنها**، 23(90)، 33-62.

الزيود، محمد والخوالدة، ناصر (2007). دور معلمي "التربية الإسلامية" ومعلمي "التربية الاجتماعية والوطنية" في التربية الوطنية لطلبتهم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في الأردن. **مجلة المنارة**، 13(4)، 131-165.

العليمات، حمود (2010). درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في الأردن للكفايات المهنية في ضوء المعايير الوطنية الحديثة لتنمية المعلمين مهنيًا. **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**، 18(2)، 265-298.

القاعود، إبراهيم وأبو أصبع، عمر (1997). مدى ممارسة معلمي مبحث التاريخ للصف الثاني الثانوي لمبادئ التعليم الفعال "دراسة تقويمية". **مجلة أبحاث اليرموك "سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية"**، 13(2 ب)، 171-196.

القحطاني، سالم. (2002). تضمين التعلم الخدمي ومشروعاته في منهج التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. **مجلة جامعة الملك عبد العزيز: العلوم التربوية**، العدد (15): 53-114.

المحروقي، ماجد (2008). دور المناهج الدراسية في تحقيق أهداف تربية المواطنة، **ورقة عمل مقدمة إلى ورشة عمل (المواطنة في المنهج المدرسي)**. مسقط، عُمان.

المعمري، سيف بن ناصر (2002). **تقويم مقررات التربية الوطنية بالمرحلة الإعدادية بسلطنة عمان في ضوء خصائص المواطنة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عُمان.

وزارة التربية والتعليم (2007). **دليل المعلم لمادة التربية الوطنية والمدنية –للصفوف من السابع وحتى العاشر الأساسي**. عمان: المديرية العامة للمناهج.

وزارة التربية والتعليم في الأردن (1991). **منهاج التربية الاجتماعية والوطنية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي**. عمان: المديرية العامة المناهج.

Astin, A., Vogelgesang, L., Ikeda, E. & Yee, J. (2000). *How Service Learning Affects Students*. Los Angeles: Higher Education Research Institute, UCLA.

Blaser, T. (2011). from the classroom to the community: safe and caring communities. *The Iowa Council for the Social Studies Journal*, *24*(1), 7-19.

Burnett, J. ; Long, L. & Horne, H. (2005). Service learning for counselors: Integrating education, training and the community. *Journal of Humanistic Counseling, Education, and Development*, 44, 158-166.

Butin, D. (2006). The limits of service-learning in higher education. *The Review of Higher Education*, 29, 473-498.

Conrad, D. & Hedin, D. (1991). School-based community service: What we know from research and theory. *Phi Delta Kappan*, *72*(10), 743-749.

DeLorenzo, G.; Kohun, F.; Nord, D. & Nord, J. (2011). Integrating Service Learning and Civic Engagement Opportunities into Professionally Accredited Business and IS Programs in the US and Europe to Enhance Student Learning Outcomes, *Research, and Local Community/Economic Development, Proceedings of Informing Science & IT Education Conference (InSITE),* Novi-Sad, Serbia, June 18 – 23.

Dockery, D. (2011). A guide to incorporating service learning into counselor education. Retrieved from *http:// counselingoutfitters.com/vistas/vistas11/ Article_34.pdf*, 25-3-2012.

Education Commission of the States. (2000). *Every student a citizen: Creating the democratic self*. Denver, CO: Author.

Eyler, J.; Giles, J.; Dwight E. & Braxton, J. (1997). The Impact of Service-Learning on College Students. *Michigan Journal of Community Service Learning, 4*(1), 5-15.

Elsasser, E. (2011). Kids for a literate community. *The Iowa Council for the Social Studies Journal*, *24*(1), 27-38.

Gelmon, Sh.; Holland, B.; Driscoll, A. & Kerrigan, S. (2001). *Assessing Service-Learning and Civic Engagement: Principles and Techniques*. Brown University: Campus Compact.

Govekar, M. & Rishi, M. (2007). Service Learning: Bringing Real-World Education into the B-school classroom. *Journal of Education for Business*, *83*(1), 3-10.

Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Jacobson, J.; Oravecz, L.; Falk, A. & Osteen, Ph. (2011). Proximate Outcomes of Service-Learning Among Family Studies Undergraduates. *Family Science Review*, *16*(1), 22-33.

Maxwell, B. (2009). Becoming a teacher: Conceptual and practice development in the learning skills sector. *Research in Post compulsory Education*, 14, 459-478.

Miller, G. & Neese, L. (1997). Self-esteem and reaching out: Implications for service learning. *Professional School Counseling*, 1, 29-32.

National Council for the Social Studies. (2000). *Service-Learning: An essential component of citizenship education*. Silver Springs, MD: Author.

Parker-Gwin, R. & Mabry, J. (1998). Service Leaming as Pedagogy and Civic Education: Comparing Outcomes for Three Models. *Teaching Sociology*,*26* (4), 216-291.

Prentice, M. (2007). Service-learning and civic engagement. *Academic Questions*, 20, 135-145.

Reynolds, R. ; Brown, J. & Williams, S. (2008). Citizenship and service learning: Can school/university partnerships enhance student teachers' sense of citizenship through service learning?. *Paper presented at Social Educators' Association of Australia conference* at Newcastle, January 18-20.

Stewart, T. (2007). impact of concurrent service-learning training and engagement on pre-service teachers. *paper submitted to the meeting of the Emerging Scholars in K-12 Service-Learning*. University of Maryland. June.

Tomkovick, C.; Lester, S. ; Flunker, L. & Wells, T. (2008). Linking collegiate service-learning to future volunteerism: Implications for nonprofit organizations. *Nonprofit Management & Leadership*, *19*(1), 3-26.

Wade, R. (2008). *Service learning - Handbook of research in social studies education*. New York: Routledge.

Waterson, R. & Haas, M. (2010). Election Participation: An Integral Service-based Component for Social Studies Methods. *Social Studies Research and Practice, 5*(3), 74-82.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 8، عدد 4، 2012، 365-376

فعاليّة العلاج الواقعيّ الجمعي في تخفيف الضغوط النفسيّة وقلق الحالة لدى الحوامل

عائشة السوالمة* و أحمد الصمادي**

تاريخ تسلم البحث 2011/10/30 تاريخ قبوله 2012/9/18

ملخص: هدفت الدراسة إلى التعرّف على مستوى الضغوط النفسيّة، وقلق الحالة لدى عيّنة من النساء الحوامل، واختبار فعاليّة برنامج إرشاد جمعي مستند إلى النظريّة الواقعيّة في تخفيف الضغوط النفسيّة وقلق الحالة لديهن.واختيرت مشاركات الدراسة من الحوامل اللواتي يراجعن مراكز الأمومة والطفولة في محافظة عجلون بمنطقة عرجان، وبلغ عدد المشاركات (32) امرأة حاملاً، تراوحت مدّة الحمل لديهن من شهرين إلى سبعة أشهر، تم توزيعهن عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين، المجموعة التجريبيّة، وعدد افرادها (16) امرأةً حاملاً، خضعن للبرنامج الإرشادي المستند إلى نظريّة العلاج الواقعي، والمجموعة الضابطة وعدد افرادها (16) امرأةً حاملاً لم يخضعن لأي برنامج، وتضمن البرنامج الإرشادي (17) جلسة إرشادية، تمّ تطبيقها في شهرين بواقع جلستين أسبوعيا. طُبقت القياسات القبليّة والبعديّة باستخدام مقياس الضغوط النفسيّة وقلق الحالة، اللذين تم إعدادهما لأغراض الدراسة وتم استخراج دلالات الصدق والثبات لهما. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن النساء الحوامل يعانين من الضغوط النفسيّة بدرجة مرتفعة ، وكذلك فيما يتعلق بقلق الحالة فقد أشارت النتائج إلى وجود قلق الحالة لدى عيّنة الدراسة بدرجة مرتفعة. وقد طبّق البرنامج الإرشادي المستند إلى نظريّة العلاج الواقعي. وقد أشارت النتائج إلى وجود اثر للبرنامج الإرشادي في تخفيف الضغوط النفسيّة وقلق الحالة لدى النساء الحوامل. وفي ضوء النتائج قدّم البحث مجموعة من التوصيات. **(الكلمات المفتاحية:** العلاج الواقعي الجمعي، الضغوط النفسية، قلق الحالة).

مقدمة: يعد الحمل أحد الوظائف المهمة للزواج؛ كونه النتيجة المترتبة عن السلوك الجنسي، الذي يمارس باعتباره مصدراً من مصادر اللذة، أو السعادة في الحياة الزوجية، وباعتباره مؤدياً للإنجاب، الذي يعد الطريقة الأساسية لحفظ النوع الإنساني.

أشار ديمبسي، وبيتلر ووليمز *(Dempsey, Butler, & Williams, 2005)* بأنّ هناك تغيرات فسيولوجية كثيرة، تحدث للمرأة الحامل، من أهمها: ازدياد ضخ القلب بنسبة (٥٠%)، كما يزداد معدل ضربات القلب لدى المرأة الحامل، خاصة في الثلث الأخير من فترة الحمل، وتقدر تلك الزيادة في معدل ضربات القلب لدى المرأة الحامل بحوالي (*15*) ضربةً في الدقيقة . أمّا ضغط الدم الشرياني فلا يتغير بشكل ملحوظ خلال فترة الحمل في الأحوال الطبيعية، ويزداد حجم الدم أثناء فترة الحمل بحوالي (40%) ، مقارنة بما قبل الحمل، ويزداد استهلاك الأكسجين باللتر في الدقيقة لدى المرأة الحامل أثناء الجهد البدني، بمقدار (٣٠ %) في نهاية الحمل مقارنة بما قبل الحمل.

The Effectiveness of Group Reality Therapy in Reducing Psychological Stress and State Anxiety Among Pregnant Women

Aisha Al-Sawalmeh:, *Directorate of Education, Ajloun, Irbid.*
Ahmad Al-Smadi*. Department of Psychology, Um Al-Qura University, Macca, KSA.*

Abstract*: The purpose of this study is investigating the level of psychological stress and state anxiety among pregnant women, and examining the effectiveness of a group counseling program based on the reality therapy in reducing psychological stress and state anxiety. Participants were chosen from the pregnant women visiting Childhood and Motherhood Center in Ajloun – Urjan District. The participants totaled (32) pregnant women with a pregnancy period ranged between (2-7) months. They were divided randomly and equally; the experimental group of (16) women received the counseling program based on the reality therapy, and the control group of (16) women didn't receive any counseling. The counseling program consisted of (17) sessions administrated for two months with two sessions weekly. Pre and post tests were administrated by using the psychological stress scale and anxiety state scale which were developed for the purposes of this study. The findings of the study showed that the pregnant women suffer a high level of psychological stress and state anxiety. This requires applying the counseling program. The findings showed that the reality counseling Program has a significant effect in reducing psychological stress and state anxiety among pregnant women. Based on the findings of the study several recommendations were suggested. (Keywords: groupreality theropy, psychological stress, state anxiety).*

من التغيرات التي تحدث أثناء الحمل انخفاض مركز الثقل لدى المرأة الحامل؛ بسبب زيادة الوزن، وزيادة محيط البطن، خاصة في الأشهر الأخيرة من الحمل؛ مما ينتج عنه ألم أسفل الظهر لدى المرأة الحامل ويزداد وزن الجسم وكتلة الشحوم خلال فترة الحمل، الأمر الذي يلقي إجهاداً على مفاصل الجزء السفلي من جسم المرأة الحامل، كما انّ تغير مركز الثقل لدى المرأة الحامل يؤ ثّر على رشاقتها، وتحركها (Thomas, 2003). كما أن هناك العديد من المشكلات التي تحدث أثناء الحمل يذكر خوري (1996) أهمها: كثرة التبول والغثيان والقيء وحرقة بالمعدة و الإمساك واضطراب في التنفس ,ودوالي الرجلين وتقلصات عضلات الرجلين وبواسير وألم وتعب أسفل البطن.

* مديرية التربية والتعليم، عجلون، الأردن.
** قسم علم النفس، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الضغوط النفسية لدى الحامل أثناء فترة الحمل:

تتذبذب الحالة النفسيّة للمرأة الحامل بين الخوف والرجاء، والحزن والفرح، والخوف من مصاعب الحمل والولادة ، لذلك قد تظهر لديها بعضٌ الضغوطات النفسية والمشاكل التي لا بد من التعرف عليها، والتصدي لها، من خلال الأساليب الإرشادية المختلفة. وتعد مرحلة الحمل مليئة بالضغوطات النفسية، النابعة من مخاوف وآلام الولادة التي تزيد من حدة القلق لدى الحامل؛ مما قد يؤدي إلى خلق حالة نفسية تتسم بالتوتر والكآبة؛ نتيجة للضغوطات التي ترافق فترة الحمل (Glynn, Schetter, Hobel, & Sandman, 2008) . ومن أهم هذه الضغوطات الاتجاهات نحو الحمل، والارتباط النفسي بين الأم والجنين، وسيكولوجية زوج المرأة الحامل، وتأثير الحمل في العلاقة الزوجية والجنسية، والاضطرابات النفسية المصاحبة للحمل كالوحم والحمل الكاذب والقيء أثناء الحمل (المهدي، 2004). وتنشأ لديها صراعات التناقض بين حالتها الجسدية والنفسية قبل وبعد الحمل Beijers, (2010).

كما تعاني المرأة الحامل الكثير من الضغوطات، ليس فقط نتيجة التغيّرات التي تطرأ عليها أثناء فترة الحمل، بالإضافة إلى التغيّر الواضح والسريع في حالتها الصحية والنفسية، وإنّما نتيجة للمشقة المتلاحقة، التي لم تواجهها قبيل فترة الحمل، إذ تواجه أثناء فترة حملها العديد من المواقف الضاغطة التي تتضمن خبرات غير مرغوب بها؛ وأحداثاً قد تنطوي على الكثير من مصادر التوتر والتهديد في كافة أشهر حملها؛ وتؤدي إلى أن تعيش في حالةٍ من التوتر والإجهاد اللذين يؤثران بشكلٍ مباشرٍ في صحتها وصحة جنينها (Brajenovic-Milie, Martinac, Kuljanic, & Petrovic, 2010).

وقد أشار ديفيد (David, 2004) إلى أنّ النساء الحوامل اللاتي يعانين من الضغط النفسي أثناء الحمل، قد يرزقن بأطفال أكثر عرضةً للإصابة بالحساسية والربو، وأنّ ضغط الحامل قد يكون له تأثيرات سلبية دائمة في صحة الطفل اللغوية، والعقلية، في مراحل عمره اللاحقة، إمّا بتقليل توريد الدم للطفل، وأما بنقل هرمون التوتر ''الكورتيزول'' إليه فيؤثر في نموه العقلي والذهني ، كما أنّ الأحداث الانفعالية والموترة، والمشكلات التي تتعرض لها السيدات الحوامل قد تؤدي إلى ولادة أطفال أشقياء.

وقد توصل مارغليت (Margalit, 2010) إلى أنّ الضغوط النفسية الشديدة، التي تتعرض لها المرأة خلال فترة الحمل؛ بل وقبلها يمكن أن تكون عاملاً في ظهور إصابة الجنين بتشوهات، فالضغوط النفسية القوية خلال الحمل، مثل: فقدان الوظيفة، أو الطلاق، أو الفراق، بين الأزواج، أو الحزن على فقدان شخص ما، يمكن أن تؤدي إلى حالات غير طبيعية في الجنين وتشوهات، كانشقاق الشفة والحلق وغيرهما، كما توصلت الدراسات الطبية بهذا الخصوص إلى أنّ معدل الإصابة بالتشوهات الخلقية لمواليد ممن تعرضت أمهاتهم للضغوط، يصل ضعف المعدل عند النساء الأخريات، كما لوحظ أنّ النساء اللواتي يحملن مرتين متعاقبتين، أكثر عرضةً من غيرهن لإنجاب طفل مشوه؛ نتيجة ارتفاع نسبة السكر في الدم، وتقلص نسبة الأوكسجين في الأنسجة، وهما يتسببان في تشوهات خلقية عند الجنين.

وتزيد الضغوط النفسية لدى المرأة الحامل من المشكلات الجلدية لديها مثل ظهور حب الشباب؛ نتيجة ازدياد الإفرازات الدهنية في مناطق الوجه والصدر والظهر، وجفاف الجلد؛ بسبب زيادة إفراز العرق، وكذلك ازدياد في تمدد جلد البطن وحدوث تشققات حمراء اللون، تتحول إلى اللون الأبيض، فضلاً عن ظهور كلف الحمل (Sausenthaler, et al 2009).

كما أشار مارغليت (Margalit, 2010) ونوربيك وآندرسون (Norbeck and Anderson, 2010) إلى أنّ الضغط النفسي يؤثر في النشاطات الفسيولوجية في جسد المرأة الحامل، وربما انتقل التأثير إلى الجنين. ومن أعراض الضغط النفسي لدى المرأة الحامل، القلق، والاكتئاب، والتباطؤ في التفكير، والشعور بالعجز، أو بفقدان الأمل، أو بانعدام القيمة، أو الشعور بغياب الهدف، أو الشعور بعدم الأمان، والإحساس بالحزن الدائم، الغضب، أو فرط الحساسية والبلادة، والنفور من المسؤوليات. ومن الدراسات التي أجريت في مجال قلق الحوامل دراسة نوربك وآندرسون (Norbeck and Anderson, 2010) التي هدفت إلى معرفة مستوى الضغوط النفسية، والقلق الذين تعاني منها النساء الحوامل، وعلاقتهما بمستوى الدعم الاجتماعي، وقد بينت النتائج وجود مستوى مرتفع من الضغوط النفسية والقلق لدى الحوامل. ففي دراسة بيجريس (Beijers, 2010) التي هدفت إلى تحديد مستوى الضغط النفسي والقلق، لدى النساء الحوامل، وعلاقتهما بالحالة الصحية والجسدية لأطفالهن، شملت الدراسة (174) حاملاً، منهن (71) حاملاً للمرة الأولى. وقد أكدت النتائج وجود مستويات عالية من الضغوط النفسية والقلق لدى النساء الحوامل، خصوصاً بين النساء اللاتي يلدن لأول مرة، وبينت النتائج وجود علاقة سلبية بين صحة المرأة النفسية أثناء الحمل، والصحة الجسدية لأطفالهن، حيث إنّ (10.7%) من أطفال السيدات القلقات، يعانون من أمراض عامة، و(8.9%) منهم يعانون من أمراض جلدية، و(7.6%) يتعاطون مضادات حيوية.

حالة القلق أثناء الحمل عند المرأة الحامل:

يعرّف غبيننج وآخرون (Gunning, et al, 2010) حالة القلق بأنّها الخوف والوقوع فريسة لأفكارٍ معينةٍ، والميل نحو القيام بعملٍ أو سلوكٍ معينٍ، كرد فعل لموقف، أو ظرف طارئ حدث فعلاً، أو على وشك الحدوث، حيث تقوم المشاعر بتحذير الإنسان من وجود خطر ما يهدد الجسم، وضرورة تجنب هذا الخطر من خلال سلوك أو ردود فعل.

أما موضوع القلق لدى النساء الحوامل كموضوع منفرد فلم تُجر دراسات عنه وخاصة بعد الولادة، ربما لأنّ الكثيرين يعتقدون بأنّ القلق عند المرأة أثناء الحمل والولادة، وفترة بعد الولادة أمرٌ طبيعي، وأنّه لا يحتاج لعلاج، أو تدّخل طبي نفسي من قِبل المختصين بعلاج الاضطرابات النفسية والعقلية، فالقلق ينتشر بصورٍ مختلفة عند النساء الحوامل، وكذلك بعد الولادة، مثله مثل الاكتئاب، ولكن نظراً لخطورة الاكتئاب، فإنّه حظي بدراساتٍ كثيرةٍ في هذا المجال،

تشير بعض الدراسات (Teixeira, ; Littleton, et al, 2006 et al, 2009). الخاصة بدراسة القلق عند النساء الحوامل، بالاعتماد على المقاييس الخاصة بالقلق، بأنّ هناك ارتفاعاً في مستوى القلق عند النساء الحوامل. وعادة ما يكون القلق مصحوباً بأعراض فسيولوجية، منها: سرعة ضربات القلب، وتقلص العضلات، وزيادة نشاط الغدة الدرقية، وكثرة التبول أو التعرق، وزيادة معدلات التنفس، وجفاف الحلق، وصعوبة الكلام، كما تصاحبها تغيرات نفسية، كترقّب حصول الأذى، وعدم القدرة على تركيز الانتباه، وعدم انتظام التفكير، وفقدان الأمن النفسي، والشعور بالاكتئاب، والضيق، والتوتر(التميمي ، 2006).

أمّا القلق أثناء الحمل، فتؤكد إحدى الدراسات (Gunning, et al, 2010) وجود صلة بين القلق الناتج عن مشكلات مالية، أو مسائل مرتبطة بالعلاقات الإنسانية، وبين صحة المرأة الحامل، وآثار دائمة في صحة طفلها؛ إذ إنّ الحامل القلقة بشأن أمور مالية، وعلاقات إنسانية، ومشكلات أخرى أثناء الحمل، قد تلد طفلاً أكثر عرضةً للإصابة بالحساسية والربو، وكذلك حدوث تغيرات تطرأ على جهاز المناعة لدى المواليد حتى قبل ميلادهم، كما أنّ المرأة الحامل التي تعاني من قلق وتوترات شديدة أثناء فترة الحمل تكون أكثر عرضةً لإنجاب طفل لديه مستويات مرتفعة من "الأيمونوجلوبالين أي، "وهو أحد مكونات جهاز المناعة .

كما بيّنت بعض الدراسات (Huizink, de Medina, Mulder, Visser & Buitelaar, 2000) أنّ النساء الحوامل اللاتي يشعرن بقلقٍ غير عادي على حملهن، قد يزداد لديهن احتمال حدوث ولادة مبكرة؛ إذ تزيد لديهن بمعدل ثلاثة أمثال تقريباً مخاطر الولادة قبل موعدها، مقارنةً بالنساء اللاتي ينتابهن قلق أقل، وأنّ القلق أثناء الحمل يرتبط بزيادة مخاطر حدوث مضاعفات؛ إذ تزداد الضغوط النفسية، وقلق الحالة؛ نتيجة مخاوف النساء الحوامل بشأن حملهن، وبشأن المخاض والولادة، ومشكلات الولادة المبكرة، مثل: النزف، والغثيان، كما أنّ القلق أثناء فترة الحمل على وجه التخصيص يتمثل بثلاثة عوامل وهي: مخاوف ألم الولادة، والخوف من ولادة طفلٍ معاقٍ جسدياً أو عقلياً، والخوف من مظهر أو شكل الطفل.

كما أنّ تعرض الأم الحامل لنوبات القلق خلال الأشهر الثلاثة الأولى للحمل، يؤثر على حجم الجنين، ليصبح عند الولادة أقل من الحجم الطبيعي، وأنّ القلق خلال الحمل يؤثر على وزن الطفل أكثر من أيّ عوامل أخرى، كتعاطي الأدوية، فالمرأة القلقة خلال الحمل تلد أطفالاً صغار الحجم، ويظهر ذلك بشكلٍ واضحٍ إذا كانت الأم تشعر بالقلق الحاد خلال الشهر الأول، أو الثاني من الحمل (Heron, Thomas, & O' Conner, 2004).

كما يؤكد ليتلون وآخرون (Littleton, et al, 2006) وتيكسيرا وآخرون (Teixeira, et al, 2009) أنّ حدة القلق تزداد نظراً لتجاهل المرأة حالتها النفسية على حساب الاهتمام بأمور ثانوية أخرى، كاهتمام السيدات الحوامل بحالة الجنين، والتجهيزات المناسبة لاستقباله، فهي تركز طوال فترة الحمل على الأشياء التي تحتاجها له، وفى ظل هذه الاستعدادات والالتزامات والقلق، تتجاهل الحامل أهمية حالتها المزاجية والنفسية، التي تؤثر تلقائياً على الجنين.

وأكدت الدراسات في أمراض النساء والولادة، أنّ العوامل الوراثية، ليست فقط هي وحدها المسؤولة عنه الطباع المزاجية للطفل، فحالة الحامل النفسية والمزاجية تحتاج للملاحظة؛ وذلك لأن كثرة التعرض لحالات القلق يؤدي إلى إفراز هرمونات معينة، تمر إلى الجنين من خلال المشيمة، وتشير إحدى الدراسات (Huizink, de Medina, Mulder, Visser & Buitelaar, 1999). إلى أنّ الأمهات اللاتي تتسم حياتهن بالعمل والمنافسة، وبسرعة الأداء، والتصميم على التغلّب على المشكلات، غالباً ما تكون لأطفالهن نفس الحالة النفسية، أي يكونون أطفالاً حادين، متنبهين، وردود أفعالهم قوية تجاه البيئة التي يعيشون فيها.

هناك بعض الدراسات التي أجريت على النساء الحوامل متناولة القلق كمتغير رئيس وأظهرت هذه الدراسات وجود علاقة بين قلق الأم الحامل والحالة الصحية للأبناء وكذلك المشكلات الأسرية(sausenthaler, et al 2009). كما بينت نتائج بعض الدراسات أنّ الخوف من مخاطر الولادة والإنجاب، كانت من أبرز العوامل المسببة للضغط النفسي الذي تعاني منه الحوامل أثناء فترة الحمل(Woods, et al, 2010). ويرتفع مستوى القلق لدى الحوامل بسبب الخوف من إنجاب طفل معاق ومن الآم مرتبطة بالحمل والولادة والخوف على مظهر الطفل (Hussein, 2010, Hamid, Asif& Haider, 2008,Huizink, et al, 2000)، وتبين كذلك أن قلق الأم الحامل يرتبط بالاكتئاب والضغط النفسي وتقدير الذات(Littleton, Breitkopf, and Berenson, 2006).كما يتأثر مستوى القلق بمتغيرات العمر والمستوى التعليمي والدخل الشهري والوضع الاجتماعي وعدد مرات الحمل (Hamid, Asif& Haider, 2008, Teixeira, Figueiredo, Conde, Pacheco, & Costa, 2009).

بعد استعراض الأدب النظري حول موضوعي الضغوط النفسية وقلق الحالة المرتبط بالحمل يلاحظ ندرة البرامج الإرشادية والعلاجية التي يجب أن تتصدى لهذين الموضوعين المهمين باعتبارهما من المتغيرات التي قد تؤثر بالأم وفي مستقبل الجنين. لذا تأتي هذه الدراسة محاولة أولية لبناء برنامج إرشادي منظم

يستند إلى نظرية الاختيار والعلاج الواقعي لتقديم خدمة ارشادية وعلاجية لفئة من النساء الحوامل في منطقة ريفية من الأردن.

تطور نظرية العلاج الواقعي:

يعد العلاج الواقعي أحد الاتجاهات الحديثة والعقلانية في الإرشاد والعلاج النفسي (الصمادي وزملاؤه، 1993)، قد قام وليام جلاسر (William Glasser) مطوّر هذا النموذج العلاجي، بنشر آرائه في سلسلة من الكتب ، والعلاج الواقعي المبني على نظرية الاختيار يعتبر تيار أساسي في الإرشاد النفسي (Howart,2001). فهو أحد النماذج الحديثة نسبياً في ميدان الإرشاد النفسي، ويركز هذا العلاج على السلوك الحالي، ويهدف إلى مساعدة المسترشد في تحمل المسؤولية في تلبية حاجاته دون أن يؤذي ذاته أو الآخرين.

وقد مرّت النظرية الواقعية بعدة مراحل، حتى أصبحت عام (1996) تعرف باسم نظرية الاختيار، ففي عام (1965) نشر جلاسر أول كتاب أسماه: "العلاج الواقعي: طريقة جديدة في الطب النفسي"، بين فيه طريقة حديثة في العلاج النفسي، خرج فيها من دائرة التحليل النفسي، وفيه اعتبر جلاسر المرض النفسي سلوكاً متعلماً لإشباع حاجات الفرد النفسية غير المشبعة.

وفي عام (1981) تبنت طريقة العلاج الواقعي نظرية الضبط (Control Theory)، التي تشرح كيفية عمل الدماغ كنظام ضابط لكافة الأنشطة المعرفية والسلوكية والحركية؛ بل وحتى الفيزولوجية للفرد كنظرية في الإرشاد، ثم في عام (1996) غير جلاسر اسمها لتحمل اسم نظرية الاختيار (Choice Theory) بدلاً من نظرية الضبط ، وبرر جلاسر ذلك بأنّ مصطلح "الضبط" هو اسم مضلل يصعب قبوله، وأنّ مصطلح نظرية الاختيار سيحظى بقبول أكبر من التربويين والمرشدين: لأنّ سلوكياتنا تمثل اختيارنا الأفضل لإشباع حاجاتنا، وقد توسع جلاسر أكثر في نظرية الاختيار، في كتابه الجديد، الذي صدر عام(1998) بعنوان: " نظرية الاختيار: سيكولوجية جديدة للحرية الشخصية"(Lennon,2000).

وقد قدّمت نظرية الاختيار شرحاً مفصلاً للكيفية التي تحدث من خلالها اختياراتنا، ومحاولاتنا لخلق التوازن بين حاجاتنا الأساسية، وطرق إشباعها (الصمادي والخزعلي،2006). وهي تختلف مع نظرية الضبط الخارجي، التي تعزو السلوكيات لدوافع ومثيرات خارج إرادة الفرد، في حين تعزو نظرية الاختيار سلوكيات الفرد لدوافع تكمن داخل الفرد نفسه، وحسب نظرية الاختيار فإنه يتم تدريب الناس على عدم الميل إلى عزو سلوكاتهم إلى ظروفٍ وأسبابٍ خارجيةٍ، وإنّما جعل دوافع سلوكياتهم داخلية(Howart,2001).

يرى جلاسر أنّ تفسير السلوك الإنساني الشامل، يجب أن يتضمن عناصر أساسيةً هي: الفعل (Doing)، والمشاعر (Feeling)، والتفكير (Thinking)، والأعراض الجسمية (Physiology)، والمحصلة التي يصل إليها جلاسر ، هي أنّ السلوك الكلي أو الشمولي هو الوصول إلى ردم الفجوة بين ما نريد تحقيقه من احتياجات، وبين إدراكنا لما حققناه منها، ويعطي جلاسر أهمية كبرى لعنصري الفعل والتفكير؛ لأنّهما يوجهان السلوك الإنساني، فالعلاج الواقعي يركز في عملية المساعدة على تغيير الأفعال والأفكار؛ لأنّها أكثر قابليةً للتغيير، التي بدورها ستؤدي إلى تغيير المشاعر، كما قامت النظرية الواقعية على أساس أنّه من الصعب اختيار سلوك كلي من غير اختيار مكوناته أو عناصره(Misztal, 2010).

يرى جلاسر أنّ السلوك غير المسئول، ينتج عندما يفشل الناس في أن يتعلموا القدرة على إشباع حاجاتهم بطريقةٍ صحيحةٍ، فقد صنف جلاسر عدة حاجات أساسية نفسية عند الإنسان، هي التي تقوده إلى البقاء، وهي الحاجة إلى الانتماء، والحاجة إلى المتعة، والحاجة إلى الحرية، والحاجة إلى القوة، وحين يفشل الفرد في تحقيق هذه الحاجات النفسية، فإنّه غالباً ما يلجأ إلى استخدام سلوكيات سلبية؛ وبالتالي يكون هدف العلاج الواقعي هنا هو تعلّم طرق مناسبة لتحقيق حاجاتهم وسعادتهم بطريقةٍ فعّالةٍ (الزيود، 2004).

ويسعى البشر طوال حياتهم للعيش بطريقة، من شأنها إشباع هذه الحاجات، ونظرية الاختيار هي تعبير وصفي لتحديد الكيفية، التي يحاول من خلالها الفرد التحكم في سلوكه، عندما يختار عملاً يمكن من خلاله تحقيق إشباع حاجاته، كما أكدّت نظرية الاختيار أنّ الإنسان يستخدم السلوكات التي يعتقد أنها تشبع حاجاته، وهو مسئول عن هذا الاختيار، وحسب هذه النظرية ينبغي على الفرد أن يعيش حياته بالطرق التي يعتقد أنها تشبع حاجاته على أفضل صوره (الصمادي والزعبي،2007) .

ويتم إشباع حاجات الفرد بطريقةٍ تبادليةٍ، فعندما تشبع حاجة، فإنّها تختفي، ثم تظهر حاجة جديدة، حيث يعمل الدماغ كنظام ضابط لإشباع الحاجات، من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، حيث يكتسب الفرد صور أشياء كثيرة لإشباع مثل هذه الحاجات، وتحفظ صور هذه الأشياء في خلايا خاصة بالدماغ، ويتم تصنيفها في العالم الداخلي الذي سماه جلاسر: "البوم الصور" (الصمادي وزملاؤه، 1998) .

تذكر أبو رمان (2008) أنّ العلاج الواقعي يعد أسلوباً لمساعدة الناس في التحكم الأفضل في حياتهم، ويساعدهم في تحديد ما يرغبون فيه وما يحتاجونه، وبعد ذلك يقومون بتقييمه فيما إذا كانوا يستطيعون تحقيق هذا في الواقع أم لا، كما يساعدهم في فحص سلوكياتهم الخاصة، وتقييمها عبر محكاتٍ واضحةٍ، ويتبع هذا تخطيط إيجابي لمساعدتهم في التحكم في حياتهم الخاصة وتحقيق رغباتهم وحاجاتهم الواقعية، وتكون النتيجة قوةً مضاعفةً وثقة أكبر في النفس، وعلاقة إنسانية أفضل، وخطة شخصية للفرد؛ لكي يعيش حياة أكثر فاعليةً، وهو بذلك يزود الناس بأداة مساعدة ذاتية، يستخدمونها بشكلٍ يوميٍ، من أجل التكيّف والتحكم أكثر بحياتهم.

أما فيما يتعلق بفاعلية نظرية العلاج الواقعي فقد أظهرت بعض الدراسات فاعلية العلاج الواقعي في تنمية المهارات الاجتماعية ومركز الضبط مع الأطفال المعرضين للخطر(الصمادي والخزعلي ، 2006)، وفي تنمية الكفاءة الذاتية والكفاءة الاجتماعية لدى الأحداث الجانحين (أبو رمان، 2008)، وفي تحسين سلوك الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية في المرحلة الثانوية Walter, (Lambie, & Ngazimbi, 2008)، وفي تحسين الصحة النفسية والجسدية للمقيمين في مراكز التأهيل الحركي في جنوب كارولينا في أمريكا (Casstevens, 2010)، وفي تحسين المسئولية الاجتماعية والاستقلالية لدي عينة من المسترشدين في بنغلادش (Misztal, 2010)، في تأهيل الأفراد الذين يواجهون مشكلات في تحمل المسئولية والاعتماد على الذات وتعليمهم كيفية إشباع حاجاتهم في الواقع(Bilodeau, 2010)،

نظراً لما تعانيه المرأة الحامل من الضغوط النفسية المصاحبة لعملية الحمل في المراحل المختلفة قبل وبعد الولادة، بالإضافة إلى القلق المصاحب لذلك، ولما تتمتع به نظرية العلاج الواقعي من الأساس العلمي والتجربة الطويلة في مجال مساعدة المحتاجين من شتى الفئات ومن مختلف أنماط ذوي الاحتياجات الخاصة، ولما للنموذج من مزايا وشمولية تسمح للمعالجين والمرشدين بحرية الاستعانة بالأساليب المختلفة ومن مختلف النظريات (الصمادي وزملاؤه، 1998). ارتأى الباحثان ضرورة بناء برنامج إرشادي مستند لنظرية العلاج الواقعي لمعالجة الضغوط النفسية وقلق الحالة لدى عينة من النساء الحوامل.

ونظراً لقلة الدراسات النفسية التي تدرس المرأة الحامل وندرتها عامة وفي المجتمع الأردني خاصة جاءت هذه الدراسة لتبحث وتتعرف على الضغوط النفسية والقلق لدى المرأة الحامل، واختبار فعالية برنامج إرشاد جمعي مستند على العلاج الواقعي في تخفيف هذه المشكلات من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى الضغوط النفسية لدى الأمهات الحوامل ؟
2. ما مستوى القلق الذي تعيشه الأمهات الحوامل ؟
3. ما أثر البرنامج الإرشادي في تخفيف مستوى الضغوط النفسية لدى الأمهات الحوامل ؟
4. ما أثر البرنامج الإرشادي في تخفيف مستوى قلق الحالة لدى الأمهات الحوامل ؟

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة في انها:

- من الدراسات العربية القليلة التي تهتم بفعالية برنامج إرشادي، في تخفيف الضغوط النفسية والقلق لدى النساء الحوامل.
- تزويد المرشدين والأخصائيين النفسيين والمهتمين بالصحة النفسية؛ بفهم أعمق لمدى تأثير العلاج الواقعي في الحد من الضغوط النفسية والقلق لدى النساء الحوامل.
- تقدم دليلا عمليًا على صدق نظريّة العلاج الواقعيّ، وإمكانيّة تطبيقها في المجتمعات العربيّة .

أفراد الدراسة:

بلغ عدد المشاركات في الدراسة 32 امرأة حاملاً، تطوعن للمشاركة في البرنامج الإرشادي حيث تم الإعلان عنه في مركز الأمومة والطفولة، في منطقة عرجان في عجلون، تراوحت أعمارهنّ بين 20-42 عاماً، وكانت عينة الدراسة تضم نساء حوامل للمرة الأولى، ونساء حوامل لأكثر من مرّة ، وتم تقسيم أفراد الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية، وضمت (16) امرأة حاملاً، خضعن إلى برنامج المعالجة المستند إلى نظرية الاختيار(العلاج الواقعي)، والمجموعة الضابطة، وضمت (16) امرأة حاملاً، لم يخضعن لأي معالجة، وإنما تم إعطائهن الاختبارات القبلية والبعدية المعدة لهذه الدراسة. اعتمدت الدراسة التصميم شبه التجريبي (تصميم قبلي–بعدي لمجموعتين غير متكافئتين) هما: المجموعة التجريبية: قياس قبلي - معالجة - قياس بعدي والمجموعة الضابطة: قياس قبلي – بدون معالجة - قياس بعدي.

مقياس الضغوط النفسية:

قام الباحثان بإعداد مقياس الضغوط النفسية، من خلال مراجعة الأدب النظري، والدراسات والمقاييس السابقة في هذا المجال. مثل: دراسة خليفات والزغول (2003)، ووودز وآخرين (woods,et al 2010)، حيث قام الباحثان بطرح السؤال الآتي على مجموعة من النساء الحوامل" ما هي أبرز الضغوطات والمشكلات النفسية، التي تواجهينها خلال فترة الحمل؟" تم تفريغ استجابات النساء الحوامل، ورصد تكرار كل استجابة وانتقاء الاستجابات الأكثر تكرارا، وصياغتها على شكل فقرات، وتضمن المقياس (50) فقرة.

صدق المقياس:

تمّ عرض المقياس على عشرة متخصصين في علم النفس والإرشاد؛ للتأكد من مناسبة كل فقرة فيه، وصحة صياغته اللغوية، ومدى انتماء الفقرات لأبعادها. وطلب من المحكمين إضافة أية عبارة من وجهة نظرهم أو حذفها. وبنسبة اتفاق بين المحكمين تجاوزت 80%، تكون المقياس بصورته النهائية من (47) فقرة، وبعد تفريغ نماذج التحكيم تم استخلاص سبعة أبعاد لمقياس الضغوط النفسية، وهي: البعد الاجتماعي والبعد الشخصي والبعد النفس اجتماعي والبعد المعرفي والبعد الصحي والبعد النفسي والبعد الاقتصادي.

لأغراض التحقق من صدق البناء ؛ تم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة والمجال الذي تنتمي اليه، وقد تراوحت قيم معاملات

ارتباط الفقرات بمجالاتها ما بين (34. - 83.)، وتراوحت ما بين الفقرات والمقياس ككل (32. – 81.)، ما بين المجالات والمقياس ككل(61.- 94.).

ثبات مقياس الضغوط النفسية:

تمّ التحقق من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة، مكونة من (30) امرأة حاملاً، من خارج أفراد عينة الدراسة، بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)، وبفارق أسبوعين بين مرتي التطبيق؛ بهدف استخراج معامل ارتباط بيرسون؛ فبلغ (96.) للمقياس، وتم استخراج الاتساق الداخلي للمقياس، باستخدام معامل كرونباخ- الفا، فبلغ (96.)، وتعد هذه الدرجة مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

أعطيت الدرجة (مرتفعة جدا=5) ، والدرجة(مرتفعة=4) ، والدرجة (متوسطة=3) ، والدرجة (متدنية =2)، والدرجة(متدنية جدا=1). علما بأن أدنى علامة يمكن أن تحصل عليها المستجيبات في الدراسة، هي 47، وأعلى علامة لها 235 .

مقياس قلق الحالة:

قام الباحثان بإعداد مقياس قلق الحالة، من خلال مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة في هذا المجال. مثل دراسة الأحمد (2001)، و دراسة حامد وآخرين (Hamid et al,2008) حيث طرح الباحثان السؤال الآتي على مجموعة من النساء الحوامل وهو: ما الأشياء التي تشعرك بالقلق كامرأة حامل؟". وتم تفريغ إجابات النساء الحوامل، ورصد تكرار كل إجابة، وانتقاء الإجابات الأكثر تكرارا، وصياغتها في سبعة عشر فقرة .

صدق المقياس:

تمّ عرض المقياس على عشرة متخصصين في علم النفس والإرشاد؛ للتأكد من مناسبة كل فقرة فيه، وصحة صياغته اللغوية. وطلب من المحكمين إضافة أية عبارة من وجهة نظرهم أو حذفها وبنسبة اتفاق بين المحكمين تجاوزت 80%. تكون المقياس بصورته النهائية (15) فقرةً. ولأغراض التحقق من صدق بناء مقياس قلق الحالة؛ تم حساب معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية على المقياس، تراوحت قيم معاملات الارتباط هذه الفقرات ما بين (.35-.71).

ثبات المقياس:

تمّ التحقق من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة، مكونة من (30) امرأة حاملاً، من خارج أفراد عينة الدراسة، بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)، وبفارق أسبوعين بين مرتي التطبيق ؛ وتم استخراج معامل ارتباط بيرسون، وبلغ (81.) للمقياس، وتم استخراج الاتساق الداخلي للمقياس، باستخدام معامل كرونباخ- الفا؛ وبلغ (86.) وتعد هذه الدرجة مقبولة لأغراض هذه الدراسة. أعطيت الدرجة (مرتفعة جدا=5) ، والدرجة(مرتفعة=4) ، والدرجة (متوسطة=3) ، والدرجة (متدنية=2)، والدرجة (متدنية جدا=1). علما بأن أدنى علامة يمكن أن تحصل عليها المستجيبات في الدراسة هي 15 وأعلى علامة لها 75على المقياس. هذا وقد اعتمد الباحثان نموذج الإحصاء ذي التدريج النسبي، بهدف تصنيف المتوسطات الحسابية الخاصة بمقياسي الدراسة، وذلك على النحو الآتي:مرتفعة أكثر من 3.5؛ متوسطة من 2.50 – 3.49؛ متدنية أقل من 2.49.

برنامج العلاج الواقعي:

قام الباحثان بتصميم برنامج ارشاد جمعي بالاعتماد على نظرية العلاج الواقعي، وقد اعتمد الباحثان على الدراسات السابقة، كدراسة أبو رمان (2008)، وإسماعيل (2003) والصمادي والخزعلي(2006) والصمادي والزعبي (2007)،وكيم (Kim,2002) ، وقد تكون البرنامج من (17) جلسةً، مدة كل جلسة (60) دقيقة. وتهدف الجلسات إلى تخفيف الضغوط النفسية وقلق الحالة لدى الحوامل، واعتمد البرنامج عدة استراتيجيات هي: فن طرح الأسئلة الماهرة، وإعطاء التعليمات، والمرح وروح الدعابة، والتفاعل والمناقشة الجماعية، ولعب الدور، والنمذجة، والتغذية الراجعة، والواجب البيتي.

للتأكد من صدق البرنامج، قام الباحثان بعرضه على متخصص في العلاج الواقعي، وذي خبرة طويلة في هذا المجال، حيث قام بمراجعة البرنامج كاملا، وإعطاء الملاحظات، وتم إجراء التعديلات التي اقترحها لتحسين البرنامج، حيث يعكس بصورته النهائيّة نظرية العلاج الواقعي، كما قاما بعرض البرنامج على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية المتخصصين في الإرشاد النفسي، في جامعة اليرموك، وأخذ باقتراحاتهم؛ للخروج بالبرنامج في صورته النهائية. وفيما يلي عرض مختصر للبرنامج الإرشادي:

الجلسة الأولى: تهدف هذه الجلسة إلى التعارف بين المرشدة وعضوات المجموعة، والتعارف بين عضوات المجموعة، وتقديم البرنامج (أهدافه، وعدد جلساته، ومدته، وزمنه، ومكانه، ومدة الجلسة الإرشادية، وتحديد واجبات العضوات وحقوقهن، وإعطاء فكرة عن النظرية الواقعية بشكل موجز). ومن ثم التوقيع على نموذج الرغبة بالمشاركة.

الجلسة الثانية: تهدف هذه الجلسة إلى نشر الثقافة حول الحمل، وعلاماته، وأعراضه، من خلال استضافة طبيبة نسائيّة للتحدث حول مفهوم الحمل، ومراحله، وأبرز المشاكل التي تواجه الأم الحامل، وطرق الوقاية والعلاج.

الجلسة الثالثة: تهدف هذه الجلسة إلى التثقيف بالرعاية الطبية للأم والجنين، من خلال استضافة أخصائية تغذية للتحدث حول الغذاء المناسب، وأثره على إلام والجنين، والتأكيد على أهمية العناية بصحّة الحامل، من خلال ممارسة التمارين الرياضيّة، وتجنب التدخين والتوتر وغيرها.

الجلسة الرابعة: تهدف هذه الجلسة إلى التثقيف بنظرية العلاج الواقعي، والتثقيف بالمفاهيم الأساسية لنظرية العلاج الواقعي.

الجلستان الخامسة والسادسة: تضمنت هاتان الجلستان تعريف المسترشدات بمفهوم الاندماج، الذي يعني عملية صداقة بين المرشد والمسترشد، من خلال الإصغاء لمشكلة المسترشد، واحترامه ومنحه الحب غير المشروط، والحديث معه حسب لغته الخاصة. وكذلك التأكيد على أهمية تحقيق الأم الحامل للاندماج الحقيقي مع أفراد الأسرة، من خلال التدرب على الإستراتيجيّات المناسبة لتحقيق ذلك.

الجلستان السابعة والثامنة: هدفت هاتان الجلستان إلى التثقيف حول مفهوم ضبط الذات، واختيار السلوك، من خلال الأنشطة التدريبية الآتية: جمع المعلومات عن المواقف المسببة للضغوط والقلق، وتحديد وسائل تخفيف الضغوط والقلق، وأساليب التسكين (أساليب الاسترخاء العقلي والجسمي).

الجلسة التاسعة: هدفت هذه الجلسة إلى التعرف على مهارة اتخاذ القرار، والتدرب عليها، من خلال عرض الأمثلة والنمذجة من قبل المرشدة، والتعرف على مهارة توليد البدائل والتدرب عليها.

الجلسة العاشرة: هدفت هذه الجلسة إلى التعرف على كيفية إشباع الحاجات، أي: تحديد الكيفية التي يحاول من خلالها الفرد التحكم في سلوكه عندما يختار عملاً، يمكن من خلاله تحقيق إشباع حاجاته.

الجلسة الحادية عشرة: هدفت هذه الجلسة إلى التعريف بمفهوم السلوك، وتدريب المسترشدات على مهارة التركيز على السلوك والتحكم فيه.

الجلسة الثانية عشرة: هدفت هذه الجلسة إلى التعرف على مفهوم الواقع وأهميته، وتدريب المسترشدات على مهارة التركيز على السلوك والتحكم فيه.

الجلسة الثالثة عشرة: هدفت هذه الجلسة إلى التعرف على مفهوم المسؤولية وأبعاده وتطبيقاته النفسية والتربوية،

الجلسة الرابعة عشرة: هدفت هذه الجلسة إلى التعرف على مفهوم الاستقلالية للمسترشدات وتدريبهن على الاستقلالية.

الجلسة الخامسة عشرة: هدفت هذه الجلسة إلى التعريف بأهمية التخطيط والالتزام، وتدريب المسترشدات على وضع خطة واقعية ضمن إمكاناتهن.

الجلسة السادسة عشرة: هدفت هذه الجلسة إلى التعريف برفض الأعذار، من خلال التعريف بالحيل الدفاعية، وتدريب المسترشدات على كيفية التخلص من الحيل الدفاعية.

الجلسة السابعة عشرة والختامية: هدفت هذه الجلسة إلى إنهاء البرنامج الإرشادي، من خلال التعرف على المهارات والقدرات التي اكتسبنها من الجلسات كاملة، وما تخللها من لقاءات تدريبية ، والتعرف على كيفية تحويل الجلسات واللقاءات التدريبية إلى واقع عملي وواقعي، تستفيد منه الحوامل، وختم الجلسات.

قيادة المجموعة التجريبية:

قام بتطبيق البرنامج الإرشادي مع المجموعة التجريبية، متخصص يحمل درجة الماجستير في الإرشاد النفسي، ويحضر لأطروحة الدكتوراه في التخصص نفسه (الباحثة المشاركة). كما شارك في قيادة جلسات المجموعة أخصائية نسائيّة، قامت بتزويد المسترشدات بمعلومات مهمة عن الحمل ومراحله، والمشاكل المختلفة التي تواجه الأمهات الحوامل، وبعض الإجراءات العلاجية والوقائيّة. إضافة إلى أخصائية تغذية، تحدثت خلال إحدى الجلسات الإرشادية حول أهمية تغذية الأم الحامل، وكيفيّة العناية بالطفل الوليد، وبعض وسائل تنظيم الأسرة.

إجراءات الدراسة:

قبل تقسيم أفراد الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين تم إعطاء القياسات القبلية للمشاركات في الدراسة ، ثم التقى الباحثان بعضوات المجموعة التجريبية، وتم إعطاء فكرة موجزة عن الإرشاد الجمعي، وأهداف البرنامج الإرشادي المنوي تطبيقه مع المجموعة، بعد توقيع التعهد الخطي بالمشاركة في البرنامج، تم الاتفاق على مكان اللقاء بين أفراد المجموعة في مكان وزمان يناسب الجميع، على أن يكون اللقاء في منزل إحدى المسترشدات، التي تبرعت أن تلتقي المجموعة عندها، حيث احتوى منزلها على غرفة واسعة، تم تنظيم أمورها بشكل يناسب الإرشاد الجمعي، وتم توفير طاولات ذات شكل بيضاوي، حولها مجموعة من المقاعد المتحركة، إضافة إلى توفير لوح مناسب، ومجموعة من الأقلام السحرية الملونة، وأوراق لاستخدامها في الأنشطة التي يتضمنها البرنامج الإرشادي. وكذلك تم الاتفاق على أن يقوم قائد المجموعة بنقل الأعضاء من منازلهن إلى مكان الجلسات وذلك تسهيلا على الجميع وضمانا للالتزام بالمواعيد. وتم تطبيق البرنامج خلال مدة زمنيّة تقارب الشهرين، وقد تم تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية بواقع جلستين أسبوعيا، مدة كل جلسة ستون دقيقة. وفي لقاء منفصل تم إعطاء القياسات البعدية.

النتائج والمناقشة

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الضغوط النفسية وقلق الحالة، لدى عينة من النساء الحوامل، إضافة إلى الكشف عن أثر برنامج إرشادي مستند إلى النظرية الواقعية في الضغوط النفسية وقلق الحالة لدى عينة من الحوامل من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة:

أولا- للإجابة عن سؤال الدراسة **ما مستوى الضغوط النفسية لدى النساء الحوامل؟**، تم حساب النسب المئوية للمستجيبات ضمن كل فئة من فئات التدريج، إضافة إلى حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية الخاصة بمستوى الضغوط النفسية وأظهرت النتائج أن متوسط الدرجة الكلية لأفراد العينة على مقياس الضغوط النفسية كان 3.55 وبانحراف معياري 33.. وفي ضوء المعيار المعتمد فإن مستوى الضغوط النفسية هي مرتفعة. ويمكن تفسير ذلك بأن الأدوار الاجتماعية التي تقوم بها المرأة سواء كانت حاملاً أو غير حامل هي أدوار متعددة وكبيرة فهي زوجة وأم وربة منزل ومعلمة ومربية وأكثر من ذلك فهي تشارك في أعمال الزراعة وجني المحاصيل الزراعية التي يمارسها سكان الأرياف والقرى كالتي جاءت منها عينة الدراسة. مما يجعلها تعاني من كثرة الضغوط النفسية وارتفاع مستوياتها. تتفق نتيجة هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة في هذا المجال على الرغم من اختلاف العينات والمناطق وأدوات القياس والمتغيرات(*(Glynn, Schetter, Hobel, & Sandman, 2008)* *Brajenovic-Milie, Martinac, Kuljanic, & Petrovic, 2010, Margalit, 2010, Beijers, 2010)*

ثانيا- للإجابة عن سؤال الدراسة **ما مستوى قلق الحالة لدى النساء الحوامل؟**

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية الخاصة، بمستوى قلق الحالة، حيث تبين أن المتوسط الحساب للدرجة الكلية على مقياس القلق لأفراد الدراسة كان 3.88 وبانحراف معياري 27.. أوفي ضوء المعيار المعتمد في هذه الدراسة فإن مستوى قلق الحالة كان (مرتفعة). ونظرا لضعف المتابعة الطبية اللازمة لمراقبة صحة الأم الحامل والجنين فإن درجة القلق لدى الأم الحامل ترتفع بسبب غموض عملية الولادة وما يصاحبها من آلام، ومع غموض مستقبل الجنين تزداد درجة القلق لدى الأم الحامل، ويضاف إلى ذلك زيادة التوقعات المبنية على مستقبل الحمل لدى بعض النساء في المجتمعات الريفية عامة. تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات التي أجريت في هذا المجال على الرغم من اختلاف العينات والموقع والمتغيرات (Littleton, et al, 2006, Norbeck and Anderson, 2010, Teixeira, et al, 2009, Beijers, 2010 Hussein, 2010, Hamid, Asif& Haider, 2008,Huizink, et al, 2000,)

ثالثا- للإجابة عن سؤال الدراسة **ما أثر برنامج الإرشاد الجمعي في الضغوط النفسية؟** تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات افراد العينة القبلية والبعدية على مقياس الضغوط النفسية وفقا لمتغير المعالجة (مع برنامج، بدون برنامج)، إضافة إلى حساب المتوسطات الحسابية المعدلة كما في الجدول (1).

الجدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستجابتين القبليّة والبعديه، على مقياس الضغوط النفسية

المعالجة	الضغوط النفسية القبلية		الضغوط النفسية البعدية	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط اللحسابي	الانحراف المعياري
بدون برنامج إرشادي جمعي	3.352	0.29	3.596	0.24
مع برنامج إرشادي جمعي	3.749	0.24	2.462	0.13

يلاحظ من الجدول (1) وجود فرق ظاهري بين المتوسطين الحسابيين -الاستجابة البعدية-الخاصين بمقياس مستوى الضغوط النفسية؛ وللكشف عن جوهرية الفرق الظاهري بينهما، تم إجراء تحليل التباين المصاحب على الدرجة الكلية لمقياس مستوى الضغوط النفسية الاستجابة البعدية، وفقا لمتغير المعالجة، بعد تحييد الاستجابة القبلية للدرجة الكلية لمقياس مستوى الضغوط النفسية كما في الجدول (2).

الجدول (2): نتائج تحليل التباين المصاحب للدرجة الكلية على مقياس الضغوط النفسية وفقا لمتغير المعالجة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الضغوط النفسية(مصاحب)	0.364	1	0.364	13.809	10.00
المعالجة	7.983	1	7.983	302.775	0.000
الخطأ	0.712	27	0.026		
الكلي	10.709	29			

يتضح من الجدول (2)، وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، بين المتوسطين الحسابيين المعدلين، الخاصين بالدرجة الكلية، لمقياس مستوى الضغوط النفسية الاستجابة البعدية، ويعزى متغير المعالجة، لصالح النساء الحوامل أفراد المجموعة التجريبية، اللواتي تلقين البرنامج الإرشادي، مقارنة بالنساء الحوامل أفراد المجموعة الضابطة، اللواتي لم يتلقين البرنامج الإرشادي؛ مما يعني وجود تراجع جوهري في مستوى الضغوط النفسية الكلية لدى النساء ضمن المجموعة التجريبية. وهذا يعود إلى ما اشتمل عليه البرنامج من فعاليات وتدريبات وأساليب مختلفة، تخفف من الضغوط النفسية، بدءا بتكوين علاقة طيبة بين الحوامل والمرشد، إضافة إلى العلاقات الاجتماعية بينهن وبين أزواجهنّ، من خلال تحقيق الاندماج في جلسات الإرشاد، وقد ظهر ذلك جليا خلال جلسات البرنامج، من حيث حرص جميع الحوامل على التواجد خلال أوقات الجلسات، وكذلك المشاركة الفعالة خلال الجلسات، إضافة إلى المتابعة المستمرّة للواجبات البيتيّة، التي كانت تعطى لهن، وتدعيم الجلسات بالخبرات المختلفة، التي كانت بمثابة فرص غنية للجميع. وكان يعبر عن هذا الاندماج بشكل مستمر، من خلال ذكر المسترشدات لأهمية الجلسات بالنسبة

لهنّ وشوقهنّ لها، إضافة إلى ربطهنّ لما يتم خلال الجلسات بواقع الحياة العمليّة لديهن .

وتضمن البرنامج -أيضاً - العديد من أساليب مواجهة الضغوط النفسيّة، التي تم إعطاؤها للحوامل، وتوضيح مفاهيمها، والتأكيد على أهمية تطبيقها، مثل: أساليب الاسترخاء (العقلي والجسمي)، والتنفيس الانفعالي، وتحويل الانتباه، وأسلوب المواجهة للواقع، والإعداد والتخطيط باستمرار لمواجهة المواقف، وقد أدركت المسترشدات أهمية هذه الأساليب، وتدربن خلال الجلسات وبعد ذلك على تطبيقها في الحياة العمليّة.

واحتوى البرنامج الإرشادي على أساليب وأفكار واقعيّة، للتعامل مع مواقف الحياة المختلفة، مثل: مفهوم الواقع، الذي يؤكد على أهمية معايشة الفرد للواقع كما هو، وضرورة التعامل معه بنجاح؛ من أجل الوصول إلى الراحة. كذلك مفهوم المسؤوليّة الذي يعتبر مفهوما أساسيا في تحمل الفرد مسؤوليّة مواقفه وأفعاله (وألا ينسبها) – أو يلقي باللوم على الآخرين ، من أجل تبرير سلوكيّاته. كذلك أهمية التركيز على السلوك الحالي للفرد وهذا يجعل الفرد أكثر حيويّة ومصداقيّة في مواجهة الأشياء، ويتجنب الخبرات الماضية، ويتعامل مع المواقف الحاليّة بقوّة ونشاط ولا يتجاهلها.

أكد البرنامج خلال جلساته على أهمية استغلال القدرات الذاتيّة للفرد، ومسؤوليّته عن التخطيط، وإعداد الخطط بما يتناسب مع المواقف المختلفة، والالتزام بهذه الخطط قدر الإمكان، وهذا يسهم في مساعدة الفرد على التعامل مع المواقف الضاغطة، التي تواجهه في حياته بواقعيّة، مهما اختلفت أنواعها (اقتصاديّة، واجتماعيّة، ومعرفيّة) .

وبما أن الضغوط النفسيّة تعتمد بشكل كبير جدا على إدراك الفرد لها. فقد تم التركيز خلال الجلسات على أهمية انتباه الفرد إلى إدراكه للأحداث والمواقف، وتفسيره لها ولا بد أن يستخدم الفرد أسلوباً واقعياً في إدراك الأحداث، بحيث يدركها كما هي، بعيدا عن التحجيم، أو التضخيم، حتى يتمكن من التعامل معها في النهاية بشكل واقعي ومقبول، ويحصل على نتيجة مرضية.

وتضمنت الجلسات –أيضاً- توفر المعلومات المختلفة، التي تحتاج إليها المسترشدات كحوامل، من ناحية معلومات طبيّة تتعلق بالحمل ومراحله وأعراضه، وبعض المشكلات المختلفة، وكيفيّة التصدي لها، وكذلك معلومات قيّمة لها علاقة بكيفيّة توفير الراحة والهدوء للمرأة الحامل من خلال استخدام التمارين الرياضيّة في الأنشطة اليوميّة، وممارسة بعض الهوايات الخاصة، كذلك وفرة معلومات جيدة للحوامل حول التغذية المناسبة، وكيفيّة تناول الوجبات، وبعض التحذيرات من بعض الأمور، التي تضرّ بالمرأة الحامل، إضافة إلى النصائح المختلفة للحوامل، التي يمكن استخدامها للتقليل من بعض المشكلات الصحيّة، التي تسبب لهن عبئا إضافيا، مثل: الغثيان، والتقيؤ الثقل وهذا من خلال الأخصائية النسائيّة وأخصائية التغذيّة، إضافة إلى تبادل الخبرات بين الحوامل.

وبذلك يكون البرنامج الإرشادي الذي تلقته الحوامل خلال الجلسات الإرشادية، الذي استند في استراتيجيّاته على نظريّة العلاج الواقعي، قد شمل وتناول أبعاد الضغوط النفسيّة ومجالاتها المختلفة لدى الحوامل. وقد عبرت المسترشدات الحوامل عن ذلك خلال الجلسات الإرشادية، وذلك من خلال قوّة العلاقات خلال الجلسات مع أفراد المجموعة، بالابتسامات والمجاملات المختلفة، وأساليب التعامل مع أعضاء المجموعة، بالالتزام المستمر بالمواعيد، والواجبات البيتيّة، وذكر الخبرات والتجارب التي حدثت خلال فترة التدريب

وتم التأكيد خلال الجلسات الإرشادية على أهمية تطبيق المفاهيم المختلفة للعلاج الواقعي، في التعامل مع العالم من حولنا (أزواج، أبناء، أصدقاء) الذي يسهم بدوره إسهاماً فاعلاً في تخفيف الكثير من الضغوطات النفسيّة التي تتولد لدينا من خلال علاقاتنا وتعاملاتنا مع المحيطين.

وبذلك يكون العلاج الواقعي مناسبا للتعامل مع النساء الحوامل، اللواتي يعانين من الضغوطات النفسيّة .وقد جاءت نتائج الدراسة الحاليّة متفقة مع دراسات أخرى بحثت في فعاليّة الإرشاد الجمعي، المستند إلى نظريّة العلاج الواقعي لمجتمعات إحصائية مختلفة، مثل: دراسة (kim ,2002) ودراسة إسماعيل (2005) ودراسة الصمادي والخزعلي (2006) ودراسة 2010, Casstevens، ودراسة Bilodeau، (2010) على اختلاف عيناتها ومتغيراتها التابعة.

رابعا: للإجابة عن سؤال الدراسة **ما أثر البرنامج في قلق الحالة؟**؛ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للاستجابتين القبلية والبعدية، الخاصتين بالدرجة الكلية لمقياس قلق الحالة، تبعا لاختلاف متغير المعالجة، إضافة إلى حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها كما في الجدول (3).

الجدول (3):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، الخاصة بالدرجة الكلية لمقياس قلق الحالة للاستجابتين: القبلية والبعدية.

المعالجة	قلق الحالة القبلي		قلق الحالة البعدي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بدون برنامج إرشادي جمعي	3.676	0.21	4.049	0.21
مع برنامج إرشادي جمعي	3.960	0.26	2.529	0.22

يلاحظ من الجدول (3)، وجود فرق ظاهري بين المتوسطين الحسابين الخاصين بالاستجابة البعدية لمقياس قلق الحالة، ناتج عن

اختلاف مستوى متغير المعالجة، وللتحقق من جوهرية الفرق الظاهري السالف الذكر، تم إجراء تحليل التباين المصاحب على الدرجة الكلية لمقياس قلق الحالة على الاستجابة البعدية، وفقا لمتغير المعالجة بعد تحييد الدرجة الكلية لمقياس قلق الحالة الاستجابة القبلية كما في الجدول (4).

جدول 4: نتائج تحليل التباين المصاحب على الدرجة الكلية لمقياس قلق الحالة، وفقا لمتغير المعالجة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
قلق الحالة (مصاحب)	0.677	1	0.677	29.869	0.000
المعالجة	15.758	1	15.758	695.580	0.000
الخطأ	0.612	27	0.023		
الكلي	18.616	29			

يتضح من الجدول (4)، وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة احصائية بين المتوسطين الحسابيين المعدلين، الخاصين بالدرجة الكلية لمقياس قلق الحالة للاستجابة البعدية، ويعزى لمتغير المعالجة، لصالح أفراد المجموعة التجريبية اللواتي تلقين برنامج الإرشاد الجمعي، مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة، اللواتي لم يتلقين برنامج الإرشاد الجمعي؛ بمعنى أن شدة قلق الحالة لدى أفراد المجموعة التجريبية تراجعت، وبفارق جوهري عما هي عليه لدى أفراد المجموعة الضابطة. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى ما تضمنه البرنامج الإرشادي من إستراتيجيّات وفعاليّات لمعالجة ومواجهة القلق لدى الحوامل، وذلك من خلال تحقيق الاندماج الحقيقي والفاعل، بين القائد وأفراد المجموعة، وكذلك بين أعضاء المجموعة نفسها؛ مما يساعد أفراد المجموعة على التعبير الصادق والصريح عن مخاوفهم ومشكلاتهم، وقد بدا ذلك واضحا خلال الجلسات الإرشادية، حيث تضمنت الجلسات الكثير من الوضوح والصراحة في التعبير، لدى المسترشدات حول بعض المخاوف لديهن، مثل: المخاوف من آلام الولادة، وترقب ساعة الولادة، والخوف من ولادة طفل غير سليم، وغيرها. وقد احتوى البرنامج الإرشادي على فنيّات وأساليب إرشادية للتعامل مع هذه المخاوف، مثل: التركيز على السلوك الحالي للفرد، ومساعدته على تحمل مسؤوليّة سلوكياته، وتلبية حاجاته المختلفة، إضافة إلى توفير معلومات طبيّة مهمة للنساء حول موضوع الولادة، أسباب بعض الولادات العسرة، أسباب تشوهات الجنين، والوقاية منها .وكذلك تبادل الخبرات بين الحوامل من خلال الحديث عن الخبرات الايجابيّة للولادات السابقة لدى بعض الحوامل.

إضافة إلى مهارة تقييم السلوكيات والرغبات والاحتياجات بشكل واقعي، إضافة إلى دراسة السلوك الحالي غير الواقعي، في ضوء إدراك الواقع والعمل على رفض السلوكيات غير الواقعيّة، وبذلك يتم مواجهة الأفكار والسلوكيات غير المنطقيّة.

وكذلك التركيز على مفهوم الصح والخطأ، وأهميته في ممارسة السلوكيات الملتزمة بالمعايير والابتعاد عن السلوكيّات غير الملتزمة. والتدرب على مهارة إعداد الخطط ذات المواصفات المقبولة التي تتصف بالواقعيّة والمرونة وتنظيمها، من أجل مراجعة المواقف المشكلة في الحياة، والالتزام المرن –أيضاً- بهذه الخطط؛ حتى يتحقق الهدف الواقعي أيضا، والتأكيد على أهمية المثابرة في تحقيق الأهداف، وقد ظهر ذلك بوضوح خلال الجلسات، من خلال مناقشة الكثير من المخاوف، التي تظهر لدى المسترشدات الحوامل، ومواجهتها بالواقع، والمشاركة بالخبرات المختلفة، وتطبيق المهارات التي يتم التدرب عليها خلال الجلسات، أو يتم إعطاؤها كواجبات بيتيّة للمسترشدات الحوامل.

وعلى الرغم من عدم وجود دراسات سابقة حول فعالية الإرشاد الجمعي، المستند إلى نظرية العلاج الواقعي في معالجة مشاكل النساء الحوامل، فإن نتائج الدراسة الحالية جاءت متفقة مع دراسات أخرى لمجتمعات إحصائية مختلفة،.مثل: دراسة Walter، Lambie، Ngazimbi &، (2008) و دراسة أبو رمان (2008)، ودراسة Misztal (2010)على اختلاف عيناتها ومتغيراتها. مما يعزز المصداقية والفعالية لنظرية العلاج الواقعي في المجتمع الأردني.

التوصيات:

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحثان بما يلي:

- إبلاء موضوع المرأة الحامل اهتماما أوفر من خلال إجراء دراسات حول الضغوط النفسية، وقلق الحالة لدى النساء الحوامل، وعلاقتها بمتغيرات أخرى، مثل: (عمر الأم الحامل، وعدد مرات الحمل، والمستوى التعليمي للمرأة، والمدة الزمنية للحمل).
- استخدام المفاهيم والفنيات في البرنامج الإرشادي وإعداد ورش تدريبية للأمهات الحوامل وتقديم الدعم النفسي اللازم للأمهات الحوامل من خلال مراكز الأمومة والطفولة تركز على تقديم العون في مجال الضغوط النفسية وقلق الحالة الناتج عن عملية الحمل.
- عدم تعميم نتائج الدراسة خارج نطاق عينة الدراسة.

المراجع

الأحمد، أمل. (2001). حالة القلق وسمة القلق وعلاقتهما بمتغيري الجنس والتخصص العلمي: دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة جامعة دمشق. **مجلة جامعة دمشق، 17**(1)، 107-140

أبو رمان، فاطمة. (2008). **أثر برنامج إرشادي مستند إلى نظرية الاختيار في الكفاءة الاجتماعية، والكفاءة الذاتية،**

المدركة لدى الأحداث الجانحين في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

إسماعيل، حنانز.(2005). **فاعلية العلاج بالواقع في تحسين مفهوم الذات لدى المراهقين.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

التميمي، صنعاء.(2006). القلق. **موسوعة العلوم النفسية والتربوية, 10**(8), 14-24.

خليفات، عبد الفتاح والزغول، عماد.(2003).:لضغوط النفسية لدى معلمي مديرية تربية محافظة الكرك، وعلاقتها ببعض المتغيرات، **مجلة العلوم التربوية,3**، 61-87

خوري، سميح . (1996) . **دليل المرأة في حملها وأمراضها** . بيروت : المؤسسة العربية للدراسات والنشر .

الزيود، نادر.(2004). **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي.** ط2، عمان: دار الفكر.

الصمادي، أحمد والخزعلي، بلال.(2006) . فاعلية العلاج الواقعي في تنمية المهارات الاجتماعية، وتعديل مركز الضبط لدى الأطفال المعرضين للخطر. **دراسات العلوم التربوية.** 33(1)، 134- 146.

الصمادي، أحمد والزعبي، فايز.(2007). أثر الإرشاد الجمعي بطريقة العلاج الواقعي في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى عينة خاصة من الطلبة الأيتام . **مجلة العلوم التربوية والنفسية.**8 (1) ، 111 – 131 .

الصمادي، أحمد، وفرح، عدنان، والشيباني، محمد وحداد، عفاف.(1993). **مباديء الإرشاد والتوجيه النفسي.** الجمهورية اليمنية : وزارة التربية والتعليم .

المهدي محمد.(2004)**.** الصحة النفسية للمرأة **نسخة الكترونية** **http://www.maganin.com/articles/articlesview.asp**

Beijers, R .(2010). *Maternal prenatal with anxiety and stress could linked to infant illnesses and antibiotic use in early life*. Paper presented to Behavioral Science Institute in Nijmegen, the Netherlands.

Bilodeau, S. (2010). Project: Impact reality therapy. *International Journal of Choice Theory and Reality Therapy, 2* (70-105).

Brajenovic-Milie, B; Martinac, T; Kuljanic, K & Petrovic, O. (2010). Stress and anxiety in relation to amniocentesis: Do women who perceive their partners to be more involved in pregnancy feel less stressed and anxious? .*The Croatian Medical Journal*, *51*(2), 137–143.

Casstevens, W. J. (2010). Using reality therapy and choice theory in health and wellness program development within psychiatric psychosocial rehabilitation agencies**.** *International Journal of Choice Theory and Reality Therapy,* 2, 55-58.

Corey, G. (2000). *Theory & practice of group counseling.* Fullerton: California State University.

David,P. (2004). Stress During pregnancy affects general intellectual and language functioning in human toddler. *International Pediatric Research Foundation, Inc. 56* (3),216-255.

Dempsey, J; Butler, C, & Williams, M. (2005). No need for a pregnant pause: physical activity may reduce the occurrence of gestational diabetes mellitus and preeclampsia. *Exerc. Sport Sci. Rev., 33, 141-149.*

Glynn, L. Schetter, C. Hobel, C. & Sandman, C. (2008). Pattern of Perceived Stress and Anxiety in Pregnancy Predicts preterm Birth. *Health Psychology-the American Psychological Association,* 27(1), 43–51.

Gunning, M; Gunning, F. Denison; Stockley, Ho, C; Sandhu, K & Reynolds, R. (2010). Assessing maternal anxiety in pregnancy with the State-Trait Anxiety Inventory (STAI): issues of validity, location and participation. *Journal of Reproductive and Infant Psychology, 23(9), 32-43.*

Hamid, F. Asif, A; & Haider, I. (2008). Study of anxiety and depression during pregnancy. *Pak J. Med. Sci.,* 24(6)861-64.

Heron, J; Thomas ,G &, O' Conner, A. (2004). The course of anxiety and depression through pregnancy and postpartum in a community sample. *J. Affective Disorders,* 80, 65-73.

Howart, W. (2001). The evolution of reality therapy to choice theory. *International Journal of Reality Therapy, 21(1), 2-11.*

Huizink, A; de Medina, P; Mulder, E; Visser, G & Buitelaar, J. (1999). pregnancy anxiety**.** *Journal of Psychosomatic Obstetrics and Gynaecology*, 18, 266-272.

Huizink, A; de Medina, P; Mulder, E; Visser ,G & Buitelaar, J. (2000). Is pregnancy anxiety a relatively distinctive syndrome? *Development and Psychopathology*, 10, 69-85.

Hussein, S. (2010.) Anxiety during pregnancy among Sudanese pregnant women. *Sudan JMS.*

Kim. K. (2002). The Effect of a reality therapy program on the responsibility for Elementary school children in Korea**.** *International Journal of Reality Therapy, 11*, 101-106.

Lennon, B. (2000). From "reality therapy" to "reality therapy in action*"*. *International Journal of Reality Therapy*, 2, 55-56.

Littleton, L; Breitkopf, C& Berenson, A. (2006). Correlates of anxiety symptoms during pregnancy and association with perinatal outcomes: A meta-analysis. *American Journal of Obstetrics and Gynecology*, 1, 1-9.

Margalit, C. (2010). Stress, anxiety can up risk of depression in pregnancy. *The American Journal of Obstetrics & Gynecology, 2,214*-230.

Stancil, T; Schramm, M & Watt-Morse, M. (2002). are pregnant women in South Carolina stressed out? *Pediatric Periapt Epidemiology,* 4,220-231.

Teixeira, C; Figueiredo, B; Conde, A; Pacheco, A & Costa, R. (2009). Anxiety and depression during pregnancy in women and men. *Journal of Affective Disorders, 119,* 142–148**.**

Thomas, Mary. (2003). *Organizational behavior concepts, theory and practice*. New Delhi: Deep &Deep Publication PVT. LTD.

Walter, S; Lambie, M& Ngazimbi, E. (2008). A choice theory counseling group succeed with middle school students who displayed disciplinary problems. *Middle school Journal,* **40**(2), 111-118.

Woods, M., Melville, L; Guo, Y ; Fan, M & Gavin, A . (2010.) Psychosocial stress during pregnancy. *American journal of obstetrics genecology*, 202 (1), 61-67.

Misztal, M. (2010). Abject poverty to self-sufficiency: The Integration of choice theory and reality therapy into a program developed to eradicate poverty. *International Journal of Choice Theory and Reality Therapy,* 2, 59-61.

Norbeck, j. & Anderson, J. (2010). Life stress, social support, and anxiety in mid- and late-pregnancy among low income women. *Research in Nursing & H*ealth, 12 (5), 281–287.

Sausenthaler, S ; Rzehak, P ; Chen,C ; pArck, A, Bockelbrink, T; Schafer, B; Schaaf, M; Borte, O ;Herbarth, U; Kramer, A; Berg, HE; Wichmann& Heinrich, J .(2009). stress-related maternal factors during pregnancy in relation to childhood eczema: Results from the Lisa study. *J. Investig. Allergol. Clin. Immunol* , Esmon Publicidad, 19(6), 481-487.

Stancil, T; Hertz-Picciotto, I; Schramm, M & Watt-Morse, M. (2000). Stress and pregnancy among African-American women**.** *Pediatric Periapt Epidemiology,* 2, 323-345.

Littlejohn, Andrew. (2001). Motivation**,** Where does it come from? Where does it go*? Karen's Linguistics Issues*. http://www3.telus.net/linguisticsissues/motivation.html.

Liu, Meihua. (2007). Chinese students' motivation to learn English at the tertiary level, *Asian EFL Journal*, 9 (1), Article 7.

Mikel, Joseba, & Ardeo, Gonzalez. (2003). Attitude towards English and ESP acquisition as an L2 or L3 at university, *IBÉRICA*, 6, p109-133.

Schumann, J. H. (1978). The acculturation model for second language acquisition. In R. C. Gingras (Ed.), Second language acquisition and foreign language teaching, Washington, DC: Center for Applied Linguistics. pp. 27-50.

Schumann, J. H. (1986.). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, pp. 379-92.

Stern, H.H. (1983). Fundamental concepts of language teaching, Oxford: Oxford University Press.

Strong, M. (1984). Integrative motivation: Cause or result of successful second language acquisition? *Language Learning*, 34 (3), pp. 1-14.

Sunnarborg, Peter. (2002). Exploring attitude and attitude change in second language learners, *Practicing Thoughtful Inquiry and Reflection*, August 7, 2002.

Templer, W. (2003). ELT in the 'reconstruction' of Iraq, *IATEFL,* 173, pp. 4-5.

Weinburgh, M. H. (1998). Gender, Ethnicity, and Grade Level as Predictors Of. Middle School Students' Attitudes Toward Science.

Www.Ed.Psu.Edu/Ci/Journals/1998aets/S5_1_Weinburgh.Rtf.

Private schools' graduates. These results support the main idea of this study that the participants of the study have a kind of defensive feelings toward the English language and its speakers. The radical difference in motives on the cultural domain may have to do with the political change in the Arab World after the invasion of Iraq in 2003. Edge's (2003) discussion seems to be in agreement with the findings of this study. This result contradicts Anderson (1996) that university freshmen are not interested and are ignorant in global issues. It seems that Jordanian university students have a high level of cultural awareness that has a great influence on their attitudes and motives toward the language and the speakers of English as such.

Recommendations

Based on the findings of the study and their discussion, here are some recommendations for future studies and for educators. More detailed studies are needed on the cultural awareness of Jordanian students to detect and guide their attitudes. Attitudes and motives of learners of English need to be studied on a periodic basis in order to refer to when planning and developing policies of teaching English as a foreign language. The influence of political issues on learning should be carefully watched and directed as much as possible in order to control the teaching-learning process on all levels. Teachers of the basic school stages as well as college teachers should be able to guide and positively influence the learners of English, just because it is the language of today, whether we like it or not.

References

Abu-Melhim, Abdel-Rahman. (2009). Attitudes of Jordanian college students towards learning English as a foreign language, *College Student Journal*, Retrieved on June from.http://findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_2_43/ai_n31977592/?tag=content;col1

Abu-Rabia, Salim. (2003). Cognitive and social factors affecting Arab students learning English as a third language in Israel**,** *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology***,** 23 (4), pp 347 – 360.

Akram, Muhammad. (2003). Attitude and motivation in English language learning. A study of female learners of Southern Punjab, *Language in India*, 7 (1),

http://www.languageinindia.com/nov2007/punjablearners.html

Anderson, Gregory G. (1996). Global issues in the university ESL classroom: The language teacher, *JALT Journal*. Anderson,publications.org/tlt/files/96/nov/univ.html

Benson, J. Malcolm. (1991). Attitudes and motivation towards English: A survey of Japanese freshmen, *RELC Journal,* June, 22 (1), pp34-48.

Brown H. Douglas. (1994). Principles of language learning and teaching. Prentice Hall Inc., Englewood Cliffs: New Jersey.

Brown, H. D. (2000). Principles of language learning and teaching. (4th ed.), White Plains, NY: Addison Wesley Longman.

Brown, H. D. (2001). Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy, (2nd.ed.), NY: Addison Wesley Longman, Inc.

Crismore, Avon, Ngew, Karen Yeok-Hwa, & Soo, Keng-soon. (1996). Attitudes toward English in Malaysia, *World English*, 5 (3), p319-335.

Du, Xiaoyan. (2009). The affective filter in second language teaching, *Asian Social Sciences*, 1 (8), pp. 162-165.

Edge, Julian. (2003). TEFL & international politics: A personal narrative, *IATEFL,* 175, pp. 10-11.

Elyıldırım, Selma and Ashton, Sally. (2006). Creating positive attitudes towards English as a foreign language. *English Teaching Forum*, 4.

Freeman, Diane Larsen. (1991). Second language acquisition research: Staking out the territory, *TESOL QUARTERLY*, 25 (2), pp133-168.

Gardbers, R.C. & Lambert, W.E. (1959). Motivational variables in second language acquisition, *Canadian Journal of Psychology*, 13, pp. 266-272.

Gardner, R.C, & Lambert, W.E. (1972). Attitudes and motives in second language learning, Rowley, Mass.: Newburg House Publishers.

Gardner, R. C. (1985). Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold.

Inal, Sevim, Evin, Ilke, Saracaloğl, A. Seda. (2004). The relationship between students' attitudes toward foreign language and foreign language achievement. Approaches to the study of language and literature. (Paper Presentation) First International Conference Dokuz Eylül University Buca Faculty of Education, 1-3 October, İzmir.

Lambert, W.E. (1963b). Psychological approaches to the study of language Part II: On the second language learning and bilingualism. *Modern Language Journal*, 14, pp.114-121.

Lin, Hsiu-Ju & Warden, Clyde A. (1998). Different attitudes among non-English major EFL Students, *The Internet TESL Journal*, IV (10).

Table (8): Motivational Dimensions According to School of Graduation

	T	Df	Sig. 2 Tailed	Mean Difference	Std Error Difference	95% Confidence Interval of the Mean	
						Lower	Upper
A	-.416	608	.675	-.17	.40	-.97	.63
B	-.2.506	608	.012	-1.23	.49	-2.20	-.26
C	-2.088	608	.037	-1.27	.60	-2.46	-7.57

Table (8) shows that there is no significant difference in the academic domain related to the school of graduation, but there is a significant difference (0.012) in the instrumental domain of motives, also means a significant difference (0.037) in the cultural domain of motives related to the school of graduation both in favor of the Private schools.

Discussion

The results of the study emphasized the attitudes and motives of the Jordanian university students toward learning English. The neutral attitude they have toward English contradicts their needs during and after graduation. In relating the attitudes to motives of the participants, the neutral response on the motivational dimension justifies this weakness. In general, most of the students are barely motivated to learn the language for academic and instrumental reasons. Results of this study support the findings of studies by Elyidrin and Ashton (2006) and Akram (2003) about the importance of positive attitudes of the students to learn a second language. There is an agreement between the findings of this study and Freeman's (1991) who claims that attitude affects motivation which, in turn, affects second language acquisition. The neutral attitude of the students affects their motivation toward learning the language. The only positive reaction was that the students "are trying to learn" (statement 10 of the questionnaire) which seems to be without any intrinsic will. The first nine statements read:

1- I fear talking in front of others that I might make mistakes.
2- Although I don't like English, I study it.
3- I like to learn English because I respect its speakers.
4- I study English because it is a beautiful language.
5- I feel English is the language of the colonizer.
6- I feel English is a difficult language.
7- I feel it is the language of powerful people.
8- I think English has negative effect on our culture.
9- I prefer to increase the period of teaching English in schools for its importance.

These statements tackled some social-psychological factors connected to the attitudes and motivations of the respondents. Freeman (1991) believes that these factors have an important bearing on language learning success, and that there is actually an indirect relationship between attitude and successful second language learning. The element of fear and unpleasant past experiences appeared to have an effect on the students' attitudes, which is in agreement with the results of Lin and Warden (1998).

The neutral attitudes that Jordanian university students have toward learning English do not match those by most of the reviewed studies. According to these studies, almost all learners of English as a second or foreign language around the world demonstrated rather positive attitudes toward learning English. Chinese students studied by Meihua (2007) appeared to exhibit positive attitudes, similar to those of monolingual and bilingual students from the Basque Country studied by Mikel et al (2003), Malaysian participants of Crismore et al (1996) showed positive attitudes toward learning standard English, and Arab learners in Israel also demonstrated positive attitudes (Abu-Rabia 2003). The results of Abu-Melhim (2009) in Jordan revealed that half of the respondents exhibited negative attitudes towards learning English while the others demonstrated more positive attitudes, which are closer to the results of the current study.

BA students, scientific specialty students, and private school graduates are motivated more than their MA colleagues, humanistic students, and public schools graduates on two of the motivational domains: instrumental and cultural. The instrumental domain of motives is related to the practical and realistic way of looking at their needs for a better job and a better future; they are aware of the job market and the requirements for better chances in the future, in which English is one of the prime requirements in almost all fields.

The cultural domain is related to the affective aspect of motives. Stern (1983) emphasized the importance of the affective component on motivating learners of a foreign language, and Lambert (1963b) proposed the importance of the individual's ethnocentric tendencies and attitudes towards the other community that influence orientation towards language learning and the motivation according to which an individual successfully acquires a second language. Cultural awareness among Jordanian students showed the highest motivating reason. Findings of the study revealed that MA and BA students are neutrally motivated on the instrumental and academic domains, but the BA students are highly motivated on the cultural domain compared to the MA level. Both Science and Humanistic major students had high results on the cultural domain, identical to the results of the Public and

Table (4): Differences between Motives According to Academic Level

	T	Df	Sig. 2 Tailed	Mean Difference	Std Error Difference	95% Confidence Interval of the Mean	
						Lower	Upper
A	-1.777	608	.076	-.76	.43	-1.60	.04
B	-2.261	608	.024	-1.18	.52	-2.20	-.15
C	-3.613	608	.000	-2.31	.63	-3.56	-1.05

Table (4) gives the results of t-test indicating that there is no significant difference in the academic domain between the BA level and the MA level (0.076), but there is a significant difference between them on the instrumental (0.024) and on the cultural domain (0.000) in favor of the BA level.

Table (5): Motivation Dimensions According to Specialty

SP	N	Mean	Std. Deviation	Std Error Mean
A Sc	74	31.78	4.98	.57
Hu	536	31.25	5.02	.21
B Sc	74	33.09	4.91	.57
Hu	536	30.95	6.18	.26
C Sc	74	43.79	6.02	.70
Hu	536	41.14	7.63	.32

Question four was about differences between motives of the students according to their specialty or major at the university (Scientific or Humanistic). Table (5) shows the means of students' motives. For the academic domain, Scientific students had a neutral mean of (31.78) and the Humanistic students revealed a neutral mean of (31.25); for the instrumental domain, the Scientific and Humanistic students showed neutral means of (33.09) and (30.95) respectively, and for the cultural domain, the Scientific and Humanistic students showed positive motives of (43.79) and (41.14) respectively.

Table (6): Differences between Motives According to Specialty

	T	df	Sig. 2 Tailed	Mean Difference	Std Error Difference	95% Confidence Interval of the Mean	
						Lower	Upper
A	.843	608	.400	.52	.62	-.69	1.74
B	2.851	608	.005	2.13	.75	.66	3.61
C	2.862	608	.004	2.65	.93	.83	4.46

Table (6) shows the results of t-test of answer to the fourth question. In the academic domain, there is no significant difference between the Scientific and Humanistic major students (0.400), but there is a significant difference between them on the instrumental domain (0.005), and a significant difference on the cultural domain (0.004) in favor of the Scientific specialties.

Table (7): Motivational Dimensions According to School of Graduation

	Sc	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
A	Pu	334	31.24	4.97	0.27
	Pr	276	31.41	5.07	0.30
B	Pu	334	30.65	5.64	0.30
	Pr	276	31.89	6.52	0.39
C	Pu	334	40.89	8.14	0.44
	Pr	276	42.16	6.60	0.39

For question five, Table 7 presents the results of analysis which revealed that Public schools' students mean was 31.24 and Private schools' mean was 31.41 on the academic domain. Public schools' students mean was 30.65, and Privates schools students' mean was 31.89 on the instrumental domain. On the cultural domain, the Public schools students mean was 40.89 while the Private schools students mean was 42.16.

Definition of variables

Attitude

Gardner (1985:91-93) claims that attitude is an evaluative reaction to some referent or attitude object, inferred on the basis of the individual's beliefs or opinions about the referent. To Brown (2001: 61), attitude is characterized by a large proportion of emotional involvement such as feelings, self, and relationships in community. Brown (1994: 168) adds: "Attitudes, like all aspects of the development of cognition and affect in human beings, develop early in childhood and are the result of parents' and peers' attitudes, contact with people who are different in any number of ways, and interacting affective factors in the human experience". Lambert (1967) mentions two types of attitudes: 'integrative' and 'instrumental' attitude to language learning. An integrative attitude is a desire to know and become friendly with speakers of a language, while an instrumental one is a desire to better oneself materially by means of the language.

In this study, attitudes are the feelings of the students toward learning English as a foreign language; these feelings are categorized as positive, neutral, and negative attitudes.

Motive

Brown (2001:75) defines motivation as the intensity of one's impetus to learn, an integrative orientation that refers to the learner pursuing a second language for any purposes, and within that purpose, a learner could be driven by a high or low level of motivation. The intensity of motivation of a learner to attain that goal could be high or low.

For the purpose of the current study, motivations refer to the purpose that drives the student to learn English as a foreign language. Motives are categorized into three areas; academic, instrumental, and cultural motives.

Findings

Data analysis revealed some interesting facts about the attitudes and motives of the Jordanian students towards learning English.

Question number one was answered according to the data analysis summarized in Table (2). The results revealed that Jordanian students have neutral attitudes toward learning English with a grand mean of 35.20. Nine out of the ten statements showed neutral attitudes, and only statement number 10 showed positive attitude.

Table (2): Students' Attitudes Towards Learning English

Statement	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
1	610	1.00	5.00	3.25	1.40
2	610	1.00	5.00	3.24	1.40
3	610	1.00	5.00	3.01	1.32
4	610	1.00	5.00	3.12	1.24
5	610	1.00	5.00	3.77	1.24
6	610	1.00	5.00	3.51	1.26
7	610	1.00	5.00	3.59	1.21
8	610	1.00	5.00	3.97	1.05
9	610	1.00	5.00	3.53	1.25
10	610	1.00	5.00	4.10	0.92
Grand Mean	610			35.20	

Data analysis related to question number two showed that the Jordanian students' favorable motivational dimension is the cultural dimension. Results of data analysis presented in Tables (3), (5), and (7) indicated that means of students' responses to the academic motives were 30.81, 31.58, 31.78, 31.25, 31.24, and 31.41, with a grand mean of 31.35. Their responses means to the instrumental motives showed 30.42, 31.60, 33.09, 30.95, 30.65, and 31.89 with a grand mean of 31.44. The responses means to the cultural motives showed 39.93, 42.23, 43.79, 41.14, 40.89 and 42.16 with a grand mean of 41.70.

Table (3): Motivational Dimensions According to Academic Level

	L*	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
A	MA	203	30.81	5.41	0.38
	BA	407	31.57	4.79	0.24
B	MA	203	30.42	5.26	0.37
	BA	407	31.60	6.43	0.32
C	MA	203	39.23	7.48	0.53
	BA	407	42.23	7.41	0.37

Data analysis for the third question of the study concerning the differences in motives in relation to the academic level of the students (BA, MA) is demonstrated in Table (3). Means of the academic motives were neutral by MA students (30.81) and by the BAs (31.57). The instrumental domain means were neutral (30.42) by the MAs and also neutral (31.60) by the BAs. In the cultural domain, MA motives mean showed neutral (39.23) and the BA means showed to be positive (42.23) motivation.

Abu-Melhim (2009) aimed to determine what attitudes college students at Irbid University in Jordan have towards learning English as a foreign language. The 45 female students involved in this research were asked to explain why they wished to become English teachers. The students' reasons for studying English revealed a wide array of attitudes and motivations, and almost half of them exhibited negative attitudes towards learning English and entering the teaching profession, while the others demonstrated more positive attitudes.

Method

This study is a descriptive analytical survey research designed to detect the attitudes and motives of Jordanian university students towards learning English as a foreign language. Descriptive research aims to infer information about a large number of people from the responses obtained from a smaller group of subjects. Probability sampling is the suitable procedure of selecting participants, and questionnaires with interviews are used to collect data for descriptive research (McMillan, 1997).

Population and participants

In its fifth year, Middle East University has 8 colleges with 2213 students registered in the academic year 2010/2011, forming the population of this study. The number of BA students is 1372, and MA students 841. There are 228 students in the scientific specialties and 1985 students in the humanistic specialties in different majors of each. In the scientific studies, there are colleges of Civil Engineering and Information Technology, whereas in the humanistic studies there are colleges of Arts and Science, Law, Business Administration, Media, and Educational Sciences.

Stratified random sampling procedure was followed in choosing the participants of the study. Table (1) illustrates the sample of the study which consisted of 610 students representing 27.56% of the total population.

Table (1): Description of the Study Sample

Description		Total	Sample	Percentage
Level	BA	1372	407	29.5%
	MA	841	203	24.1%
Specialty	Scientific	228	74	32.5%
	Humanistic	1985	536	27%
Total		2213	610	27.56%

Instrument

In survey research the investigator administers a questionnaire or conducts interviews to collect data (McMillan, 1997). Several questionnaire models were developed in order to test attitudes and motivations. Gardner & Lambert (1959, 1972), in their Socio-Educational Model, introduced the notions of instrumental and integrative motivation. Acculturation Model by Schumann (1978, 1986) examined the effects of personal variables such as relative status, attitude, integration, amount of time in the culture, size of the learning group, and cohesiveness of the group on adult language learning. Gardner (1985) explored four other motivational orientations: reason for learning, desire to attain the learning goal, positive attitude toward the learning situation, and effortful behavior.

The Integrative and Instrumental Orientation scales of the original 7-point Likert Scale format of Gardner's Attitude/Motivation Test Battery (AMTB) (Gardner, 1985) were adapted to a 5-point scale, ranging from strongly agree (5), agree (4), neutral (3), disagree (2) to strongly disagree (1), for this study. The questionnaire was designed with additional items that cover the motives towards the language regarding the current cultural and political issues in part II (The cultural motives), and modifying the other items to match the questions of the current study.

The questionnaire consisted of 37 items divided into two parts; Part I: Students' attitudes towards learning English – items 1-10

Part II: Students' motives to learn English – 26 items, distributed into three domains:

A- Academic motives – items 11- 18

B - Instrumental motives – items 19-26

C - Cultural motives – items 27-37

Since the students came from different academic backgrounds with different levels of proficiency of English, the questionnaire was administered in Arabic, the mother tongue of almost all students. The scale of analysis was decided upon the suggestion of a panel of jurors who were consulted for this purpose. Calculation of attitudes and motives will be according to the following scale:

- The grand mean of attitudes and motives is counted out of 50.0
- Negative = 29.00 and less, neutral = 30.0 – 39.00, and positive = 40.0 - 50.0.

Validity of the instrument

Validity of the instrument was assured by consulting a number of referees who commented on the questionnaire. The referee consisted of five professors from the Departments of English Language and Literature and ju of Education at Jordanian Universities. Their notes were taken into consideration.

Reliability of the instrument

To ensure reliability, a pilot study was administered on 50 university students other than the participants of the study. Cronbach Alpha analysis resulted in 0.78 which is considered to be acceptable for the study.

affected the feelings of the majority of the Arabs towards the West and its main language: English.

Questions of the study

This study raises the following questions:

1- What is the attitude of the university students in Jordan towards learning English as a foreign language?
2- What is the favourable motivational dimension to learn English among university students in Jordan?
3- Is there any significant difference between students' motivational preferences according to academic level?
4- Is there any significant difference between students' motivational preferences according to academic specialty?
5- Is there any significant difference between students' motivational preferences according to school of graduation?

Review of related literature

In a study by Strong (1984) on the acquisition of English by Spanish-speaking children living in the United States, motivation has been measured to test its effect on L2 learning outcomes, concluding that motivation does not necessarily promote acquisition, but rather stems from it.

Gardner's (1985) Socio-Educational Model of Second Language Acquisition is the framework of much of the research on L2, in which motivation is conceptualized as a complex of variables, specifically, "the combination of effort plus desire to achieve the goal of learning the language plus favorable attitudes towards learning the language" (p.10).

Over 300 freshmen in a Japanese university were surveyed by Benson (1991) to assess their attitudes towards English. The results showed that students who had little exposure to English had an extremely low morale due to self-rating of their own skills. Integrative and personal reasons for learning English were preferred over instrumental ones. English was seen as being useful for a selection of modern functions, but not useful for domestic and local ones.

Crismore, Avon, Karen, & Soo**,** (1996) investigated the perceptions and attitudes of 60 teachers and 439 students at the university level toward the use and acceptance of Malaysian English. The findings showed that respondents accepted the functionality of Malaysian English but were determined to learn Standard English because they regarded Malaysian English as 'wrong' English.

Lin and Warden (1998) analyzed the results from a survey of 346 college-level English language learners in Taiwan focusing on some causes that may have hindered English learning in the past for students participating in the survey, and the students' perspectives about English learning. Results showed that most of the students had either fear or unpleasant feelings about their past English learning experiences, and that students of different majors had different perspectives about English learning.

Abu-Rabia (2003) investigated the relationship between attitudes, interest, and culture, affecting Arab students learning English as a third language in Israel. Seventy native Arab students aged 15-16 who were sampled from three high schools in the Haifa area, were given an attitude questionnaire, culturally familiar and culturally unfamiliar stories, multiple-choice comprehension questions and an interest questionnaire. The results revealed that the Arab students' attitudes towards English were more instrumental than integrative; their attitude towards the English learning situation was positive.

Mikel & Ardeo (2003) reflected in his study on the socio-cultural and sociopolitical situation in the Basque Country and its relationship with performance in English as L2 or L3. Participants were tested on acquisition of specific technical vocabulary from their fields of study, and they were invited to complete a questionnaire on attitudes towards English. The differences in achievement were not statistically significant and their attitudes showed overall positive attitudes towards English.

Akram (2007) explored the attitude and motivation of the female English language learners towards English language learning. The participants comprised 9 female English language learners in Southern Punjab, which is considered the primitive area of Punjab, where females are not provided with many chances to carry on their education at further or higher level. The findings pointed out the importance of attitude and motivation in learning a foreign language.

Elyıldırım and Ashton (2006) used classroom action research principles to determine attitudes, implement changes, gauge the effectiveness of those changes, and report on the results. The results supported the idea that when students had a positive attitude, it acted as a motivational impetus to enable a greater effort to achieve the goal of learning the language.

Meihua (2007) investigated Chinese university students' attitudes and motives to learn English, and the correlations of the these two variables with the students' English proficiency. A questionnaire was administered on a sample of 202 third-year non-English majors in a southern university in China. The study revealed that the students had positive attitudes toward learning English and were highly motivated to study it. The students were more instrumentally than integratively motivated to learn English, and that the students' attitudes and motivation were positively correlated with their English proficiency.

Being ignorant of the global issues may have a negative effect on the individual's cultural awareness of the self and other cultures which have a broader influence on the individuals' attitudes toward others and their language.

In other words, does cultural awareness of Jordanian university students affect their attitudes and motives to learn English as a foreign language? To learn another language, the individual, driven by one or more reasons, has to take the decision why and how. These reasons vary according to optional personal needs for acquiring a second or foreign language, or compulsory elements for a better living. Factors affecting this decision are attitude and motivation. Freeman (1991) claims that attitude affects motivation which in turn affects second language acquisition. The social-psychological factors of attitude and motivation are thought to have an important bearing on language learning success, with an indirect relationship between attitude and successful second language learning. Brown (2000) points out that attitudes begin developing early and are influenced by many things, including parents, peers, and interactions with people who have social and cultural differences. Therefore, attitudes "form a part of one's perception of self, of others, and of the culture in which one is living" (Brown 2000, p.180).

Littlejohn (2001) points out three major sources of motivation in learning:

1 - The learner's natural interest: *intrinsic satisfaction.*

2 - The teacher/institution/employment: *extrinsic reward.*

3 - Success in the task: *combining satisfaction and reward.*

Based on the fact that all humans in the right circumstances are naturally motivated to learn, Littlejohn (2001) believes that we need to understand why some students are not motivated anymore. In this case we have to ask ourselves: where does that motivation go when people lose interest in learning?

Du (2009) introduced the concept of Krashen's Affective Filter Hypothesis stipulating that people acquire second languages only if they obtain comprehensible input and if their affective filters are low enough to allow the input 'in'. In his theory, affect includes motivation, attitude, anxiety, and self-confidence. Comprehensible input may not be utilized by second language learners if there is a "mental block" that prevents them from fully profiting from it. Psychological theories on attitudes refer to an evaluative, emotional reaction (i.e. the degree of like or dislike associated with the attitudinal object) comprising three components: affect, cognition, and behaviour.

First and second languages researches have concluded that student's attitude is an integral part of learning and an essential component of second language learning pedagogy. According to Weinburgh (1998), attitudes toward learning are believed to influence behaviors and achievement as well. The reason is that attitude influences one's behaviors, inner mood and therefore learning. Both negative and positive attitudes have a strong impact on the success of language learning. İnal (2004) indicates that there is a significant relation between student's academic achievement and student attitude towards foreign language.

Sunnarborg (2002) described attitudes as systems of four interactive components: behaviors are what we do and how our attitudes manifest themselves; behavior intentions are what we intend to do; cognitions are what we know, although what we know is not necessarily true; and affective response is how we feel about things. These components were found to be interconnected, and when one changes, the other components adjust to accommodate the new perception.

Affective characteristics have been put forward in the studies for being important in education. With the cognitive characteristics, affective domain allows to determine the individual's capacity to participate effectively in the learning process. The learner must have a positive attitude toward the subject with minimal anxiety. Stern (1983) claims that the affective component contributes at least as much, and often more, to language learning than the cognitive skills. Brown (1994:134) states that "Cognitive theories of learning will be rejected unless a role is assigned to affectivity".

Lambert (1963b) emphasized the cognitive factors such as language aptitudes and intelligence as well as affective factors such as attitudes and motivation in his 'social psychological model'. He proposes that the extent to which an individual successfully acquires a second language will depend upon ethnocentric tendencies, attitudes towards the other community, orientation towards language learning and motivation.

Therefore, the importance of positive attitude and strong motive are essential in learning a foreign language, and has been focused upon by theorists and practitioners. Any shift in the feelings or needs to learn a foreign language might have significant shift in the ability and capability to acquire and succeed in the process of learning. This is what this study is interested in investigating.

Purpose of the study

This study aimed to detect the attitudes and motives of Jordanian university students towards learning English as a foreign language within the current status of the Arab world. Some Arab Muslim states and individuals are being looked at as terrorists, due to the drawbacks of the political situation caused by the diminishing of the Palestinian Problem, the direct invasion of one of the Arab States (Iraq), and indirect intervention and domination of other parts, may have

Jordan Journal of Educational Sciences Vol. 8, No. 4, pp 377-385

Attitudes and Motives of Jordanian University Students towards Learning English

Fatima Jafar*

Received Date: 11/4/2012 **Accepted Date: 8/8/2012**

Abstract: *This study aimed to detect the attitudes and motives of university students in Jordan towards learning English within the current status of the Arab world. A questionnaire was administered on 610 of students at the Middle East University for both MA and BA students in the academic year 2010/2011. Data analysis revealed that attitudes of students were neutral for both levels. Cultural motives were preferable by both levels, while the instrumental and academic motives were neutral. There was no significant difference on the academic domain related to the level with a significant difference between them on the instrumental and cultural domains. There was no significant difference related to the specialty on the academic domain with a significant difference between them on the instrumental and cultural domains. No significant difference appeared on the academic domain related to the school of graduation, with a significant difference on the instrumental and cultural domains.* (***Keywords***: *attitudes, motives).*

اتجاهات ودوافع طلبة الجامعات الأردنية نحو تعلم اللغة الإنجليزية

فاطمه جعفر*

ملخص: هدفت هذه الدراسة الى تحري اتجاهات ودوافع طلبة الجامعة في الأردن نحو تعلم اللغة الانجليزية في ظل الظروف الحالية للعالم العربي. تم توزيع إستبانة على عينة من طلبة جامعة الشرق الأوسط بلغت 610 في العام الجامعي 2011/2010 من مستويي البكالوريوس والماجستير. أظهرت نتائج التحليل أن اتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة الانجليزية محايدة، والدافع الثقافي إيجابي بالنسبة للمستويين، والدافع العملي والدافع الأكاديمي محايد للمستويين. لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في الدوافع الأكاديمية بينما وجدت فروق في الدوافع العملية والثقافية تعزى للمستوى لصالح البكالوريوس. لم تظهر فروق في الدوافع الأكاديمية بينما ظهرت في الدوافع العملية والثقافية على مستوى التخصص لصالح التخصصات العلمية والمدرسة التي تخرج فيها الطالب لصالح المدارس الخاصة.

(**الكلمات المفتاحية**: الاتجاهات، الدوافع)

Introduction

Several questions came to my mind after reading the article written by Edge (2003) about his experience as an English language teacher in several countries around the world. He was inspired by Templer's (2003) paper about ELT after the invasion of Iraq in 2003. Edge referred to his experience as an EFL teacher in some Arab countries, one of which was Jordan. He said that EFL teachers were highly respected, and attitudes to study English used to be mostly positive before the invasion. English learners' motives varied, he noticed, between prestigious to academic and instrumental reasons. Edge believes that political actions caused radical changes in the role of EFL teachers, facilitating the policies of war instead of carrying culture and modernity. He says:

> *English language teaching is an arm of imperial policy… Before the armoured divisions have withdrawn from the city limits, while the soldiers are still patrolling the streets, English teachers will be facilitating the policies that the tanks were sent to impose. (2003, p.11)*

Thus, changes occurred not only in the role of EFL teachers, but in the whole Middle East, and the image of the Arabs and Muslims around the world as well. I myself, as a teacher of English, noticed the deterioration in the level of acquiring English by Arab learners, in spite of the growing need for English specially in the modern world of technology. This dilemma of needs and effects resulting in more drawbacks in achievement in learning English was the reason for conducting this paper.

Is it possible that the attitude towards learning English has changed among Arab learners? It is believed that positive attitudes toward speakers of another language, and realistic beliefs about learning a second language increase the learners' motivation and improve the quality of second language instruction (Sunnarborg, 2002). Do Arab learners have negative attitudes towards speakers of English as a result of the current political issues? Anderson (1996, p.1) noticed that "Widespread ignorance of global issues among university freshmen is hardly surprising".

* Middle East University, Amman, Jordan..
© 2012 by Yarmouk University, Irbid, Jordan.

TABLE OF CONTENTS

Volume 8, No. 4, Dec. 2012, Muharram 1434 H

Articles in Arabic

- **The Effectiveness of Training Mothers in Differential Reinforcement and Reframing in Reducing Noncompliant Behavior of Their Children and Enhancing Perceived Self – Efficacy of Mothers** 283
  Aida Bayroti & Nazih Hamdi
- **Tendencies of Primary Stage Students Towards Social Studies Through Drawing** 303
  Hadi Tawalbeh and Hani Obaidat
- **Attitudes of Educational Sciences Students Towards Information Literacy: "Library Skills and Use" Course as a Model** 315
  Younis Alshwabka
- **Designing a Model of the Content of Social Education Books, for Primary Stage in Jordan According to the Concepts and Values of the Global, Scientific and Technological Education** 329
  Eid El-Subhieen and Mahmoud Bani Abdelrahman
- **The Degree of Employment of Service Learning Projects by Teachers of National and Civil Education in the Upper Elementary Stage and the Obstacles Preventingthis Employment** 345
  Hamed Talafha
- **The Effectiveness of Group Reality Therapy in Reducing Psychological Stress and State Anxiety Among Pregnant Women** 365
  Aisha Al-Sawalmeh and Ahmad Al-Smadi

Articles in English

- **Attitudes and Motives of Jordanian University Students towards Learning English** 377
  Fatima Jafar

Subscription Form

Jordan Journal of EDUCATIONAL SCIENCES

An International Refereed Research Journal

Published by the Deanship of Research & Graduate Studies, Yarmouk University, Irbid, Jordan

قسيمة الاشتراك

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة

تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

Name: ..... الاسم:

Speciality: ..... الاختصاص:

Address: ..... العنوان:

P.O. Box:..... .ص.ب:

City & Postal Code: ..... المدينة والرمز البريدي:

Country: ..... الدولة:

Phone: ..... هاتف:

Fax: ..... فاكس:

E-mail: ..... البريد الإلكتروني:

No. of Copies: ..... عدد النسخ:

Payment: ..... طريقة الدفع:

Signature: ..... التوقيع:

ترسل الشيكات المصرفية مدفوعة لصالح "عمادة البحث العلمي والدراسات العليا- جامعة اليرموك"

Checks should be paid to Deanship of Research and Graduate Studies - Yarmouk University.

I would like to subscribe to the Journal أرغب الاشتراك بالمجلة الأردنية في العلوم التربوية

For **لمدة**

☐ One Year ☐ سنة واحدة

☐ Two Years ☐ سنتان

☐ Three Years ☐ ثلاث سنوات

سعر النسخة الواحدة (دينار أردني) One Issue Price	أسعار الاشتراك السنوي One Year Subscription Rates	
	داخل الأردن Inside Jordan	خارج الأردن Outside Jordan
سعر البيع العادي 1.750 دينار Standard Price JD 1.750	الأفراد 7 دنانير	35 دولاراً أمريكياً
سعر البيع للطلبة دينار واحد Students JD 1.00	Individuals JD 7.00	US $ 35
خصم 40% للمكتبات والموزعين ومراكز البيع	المؤسسات 10 دنانير	35 دولاراً أمريكياً
40% Discount for Bookshops	Institutions JD 10	US $ 35

ملاحظة: جميع البحوث في أعداد المجلة تدخل كنسخة كاملة في قاعدة البيانات بمكتبة جامعة اليرموك.

Note: All manuscripts in our issues are fully available in the database at the library of yarmouk university.

Correspondence

Subscriptions and Sales:

Deanship of Research and Graduate Studies
Yarmouk University
Irbid – Jordan
Telephone: 00 962 2 7211111 Ext. 3638
Fax: 00 962 2 7211121

المراسلات

مراسلات البيع والاشتراكات:

عميد البحث العلمي والدراسات العليا
عمادة البحث العلمي والدراسات العليا – جامعة اليرموك
اربد – الأردن
هاتف 7211111 2 962 00 فرعي 3638
فاكس 7211121 2 962 00

Publication Guidelines

1- *JJES* publishes genuinely original research characterized by clear academic methodology.

2- *JJES* accepts papers in all fields of educational sciences only.

3- *JJES* is published in Arabic and/or in English. All manuscripts must include an abstract containing a maximum of 150 words typed on a separate sheet of paper along with keywords which help readers to search through related databases, and Information Regarding the Authors Affiliation and Address.

4- Papers should be computer-typed and double-spaced. Four copies are to be submitted (three copies without author names or author identity but one copy should include author/authors' names and address) together with a compact disk CD, font 14 "Normal/ Arabic and 12 English".

5- Papers including figures, drawings, tables and appendices shall not exceed thirty (30) pages (size A4). Figures and tables should not be colored or shaded and should be placed in their appropriate places in the text with their captions.

6- Papers submitted for publication in *JJES* are sent, if initially accepted, to at least two specialist referees, who are confidentially selected by the editor- in- chief.

7- *JJES* reserves its right to ask the author to omit, reformulate or re-word a manuscript or any part thereof in a manner that conforms to the publication policy.

8- *JJES* sends the authors letters of acknowledgment, acceptance or rejection.

9- Accepted papers are published based on the date of final acceptance for publication.

10- Documentation: *JJES* applies APA (American Psychological Association) guide for research documentation in general and English System documentation in particular. The researcher should abide by authentication style in writing references, names of authors, citations, tables, titles and publication ethics. To get clear examples, please enter the following website and subwebsite:

http://apastyle.apa.org

http://www.library.cornell.edu/newhelp/res_strategy/citing/apa.html

11- The researcher should submit a copy of each appendix from the research appendices (if available) such as programs, tests ... etc. and should submit a written form in which he should maintain other peoples' copyrights (individual right) and should specify the method for those who benefit from the research to obtain a copy from the programs or tests.

12- The accepted articles are the copyright of *JJES*.

13- *JJES* will not pay to the authors for accepted articles.

14- Ten offprints will be sent free of charge to the principal author of the published manuscripts as well as a copy of *JJES* in which the article is published.

15- Arranging articles in *JJES* is based on the editorial policy.

16- Opinions expressed in *JJES* are solely those of their authors and do not necessarily reflect the policy of the Ministry of Higher Education and Scientific Research and the editorial board at Yarmouk University.

17- The author should submit a written consent that his article isn't published or simultaneously submitted to any journal.

18- Authors should specify whether the article is an MA or a PhD thesis in the first page with complete documentation on the main copy.

Note: "all published material in this journal express the opinions of the authers, and don't necessarily express the opinions of the editorial board or the university, or the policy of the Sientific Research Support Fund".

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Refereed Research Journal

Volume 8, No. 4, Dec. 2012, Muharram 1434 H

CONSULTATIVE BOARD

Prof. Abd Al-Rahim Ibrahim

Prof. Abdullah El-Kilani

Prof. Abed Al-Rahman Al-Ahmad

Prof. Afnan Darwazeh

Prof. Ahmad Kazim

Prof. Amal Kamal

Prof. Amin Al-Kukhun

Prof. Anton Rahma

Prof. Ishaq Al-Farhan

Prof. Khalid Al-Umary

Prof. Mahmoud Qamber

Prof. Mohammad Subbarini

Prof. Said Al-Tal

Prof. Sami Khasawneh

Prof. Suliman Rihani

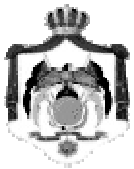
Prof. Khalil Al-Sheikh, **Arabic Language Editor**

Dr. Lamia K. Hammad, **English Language Editor**

Fatima Yousef Atrooz, **Typing and Layout**

Manuscripts should be submitted to:

Prof. Adnan Atoum, Editor-in-Chief
Jordan Journal of Educational Sciences
Deanship of Research and Graduate Studies
Yarmouk University-Irbid-Jordan
Tel. 00 962 2 7211111 **Ext**. 3208
E-mail: *jjes@yu.edu.jo*
Yarmouk University Website: *http://www.yu.edu.jo*
Website: *http://journals.yu.edu.jo/jjes*



The Hashemite Kingdom of Jordan

Yarmouk University

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES

An International Refereed Research Journal Published by Support of the Scientific Research Support Fund

Volume 8, No. 4, Dec. 2012, Muharram 1434 H

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Refereed Research Journal

Volume 8, No. 4, Dec. 2012, Muharram 1434 H

Jordan Journal of Educational Sciences (*JJES*): An International Refereed Research Journal Published by Support of the Scientific Research Support Fund, Ministry of Higher Education and Scientific Research, Jordan.

Hosted in Yarmouk University, Irbid, Jordan.

*** (JJES) is indexed in Ulrich's Periodical Directory.**
*** (JJES) is indexed in Islamic World Science Citation Center (ISC).**

EDITOR-IN-CHIEF: **Prof. Adnan Atoum**.
EDITORIAL SECRETARY: **Mrs. Fatima Atrooz**.

EDITORIAL BOARD:

Prof. Ahmad Battah
Faculty of Educational Sciences, Mu'tah University, Al-Karak, Jordan.

Prof. Ayesh Zeiton
Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Amman, Jordan.

Prof. Mohammad Tawalbeh
Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Prof. Muna Hadidi
Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Amman, Jordan.

Prof. Nazih Hamdi
Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Amman, Jordan.

Prof. Yaqub Abu-Helu
Amman Arab University for Graduate Studies, Amman, Jordan.

Prof. Amal Khasawneh
Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Prof. Rafe'a Al-Zguol
Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.