

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد (3)، العدد (2)، حزيران 2007م / جمادى الآخرة 1428هـ

المجلة الأردنية في العلوم التربوية: مجلة علمية فصلية عالمية محكمة أسستها اللجنة العليا للبحث العلمي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الأردن، وتصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

رئيس التحرير: أ.د. أحمد عودة.

سكرتير التحرير: السيدة صفاء علاونة

هيئة التحرير:

أ.د. فريد أبو زينة	أ.د. منى الحديدي
أ.د. شادية التل	أ.د. نزيه حمدي
أ.د. أحمد بطاح	أ.د. محمد مقدادي

الهيئة الاستشارية:

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

المحرر اللغوي (اللغة العربية): السيد يوسف الرباعي.

المحرر اللغوي (اللغة الانجليزية): أ.د. محمود وردات.

تنضيد وإخراج: أحمد أبوهمام ومجدي الشناق.

ترسل البحوث إلى العنوان التالي: -

رئيس تحرير المجلة الأردنية في العلوم التربوية
عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك
إربد - الأردن

هاتف 00 962 2 7211111 فري 3638

Email: jjes@yu.edu.jo

Yarmouk University Website: <http://www.yu.edu.jo>

Deanship of Research and Graduate Studies Website: <http://graduatestudies.yu.edu.jo>



جامعة اليرموك



المملكة الأردنية الهاشمية

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالية محكمة

المجلد (3)، العدد (2)، حزيران 2007م / جمادى الآخرة 1428هـ

قواعد النشر

- 1- تنشر المجلة البحوث العلمية التي تتوفر 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، 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.
- 6- أن يكون البحث مطبوعاً على الحاسوب وبمسافة مزدوجة بين السطور، وتقدم خمس نسخ منه (أربع منها غفلاً من الأسماء أو أي إشارات إلى هوية الباحثين وتتضمن نسخة واحدة إسم الباحث / الباحثين وعناوينهم) مع قرص مرن قياس 3.5 انش، متوافق مع أنظمة (Ms Word 97,2000,XP) IBM بنط 14 Normal بالعربية، بنط 12 بالانجليزية، ويقدم مع النسخة نموذج التعهد الخاص بالمجلة.
- 7- 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 مظلمة.
- 8- تعرض البحوث المقدمة للنشر في المجلة في حال قبولها مبدئياً على محكمين اثنين في الأقل من ذوي الاختصاص يتم اختيارهما بسرية مطلقة.
- 9- تحتفظ المجلة بحقوقها في أن تطلب من المؤلف أن يحذف أو يعيد صياغة بحثه أو أي جزء منه بما يتناسب وسياساتها في النشر وللمجلة إجراء أية تعديلات شكلية تتناسب وطبيعة المجلة.
- 10- تقوم المجلة بإبلاغ الباحث/الباحثين حال وصول البحث، وحال قبوله، أو عدم قبوله للنشر.
- 11- يأخذ البحث المقبول للنشر دوره في النشر وفقاً لتاريخ قبوله قبولاً نهائياً للنشر.
- 12- التوثيق: تعتمد المجلة دليل (APA) (American Psychological Association) للنشر العلمي بشكل عام ونظام التوثيق للمراجع والمصادر الانجليزية بشكل خاص وما يقابلها للمراجع والمصادر العربية، ويلتزم الباحث بالأسلوب العلمي المتبع في كتابة المراجع وأسماء الباحثين والاقتباس والرجوع إلى المصادر الأولية وأخلاقيات النشر العلمي وما يتضمنه الدليل من إرشادات وأسس ذات صلة بعناصر تقرير البحث.
- 13- على الباحث أن يقدم نسخة من كل ملحق من ملاحق البحث من إعداده (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.
- 14- الآراء الواردة في البحوث تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط.
- 15- لا يخضع ترتيب البحوث في المجلة لأي اعتبارات.
- 16- لا تدفع المجلة مكافأة عن البحوث التي تنشر فيها.
- 17- تهدي المجلة لمؤلف البحث بعد نشره نسخة من المجلة بالإضافة إلى عشرين مستلة.
- 18- تنقل حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة الأردنية في العلوم التربوية عند إخطار صاحب البحث بقبول بحثه للنشر.
- 19- تحديد ما إذا كان البحث مستلماً 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.
- 20- البحوث التي يتم نشرها في المجلة توضع كاملة على قاعدة البيانات في مكتبة جامعة اليرموك ويخضع الرجوع إليها لشروط استخدام تلك القاعدة.

[illegible]

محتويات العدد

المجلد (3)، العدد (2)، حزيران 2007م / جمادى الآخرة 1428هـ

البحوث باللغة العربية

- 107 • التربية الجنسية في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي العليا في الأردن
صالح هندي
- 125 • معوقات استخدام الإجراءات التدريسية غير التقليدية لمبحث الدراسات الاجتماعية
سميح الكراسنة
- 143 • الخصائص السيكمترية لمقياس السيطرة الدماغية لنيد هيرمان (HBDI) وفاعليته في الكشف عن
نمط السيطرة الدماغية لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية
محمد نوفل و فريال أبو عواد
- 165 • اتجاهات طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك نحو تخصصهم الأكاديمي وعلاقتها ببعض
المتغيرات
عبد الناصر الجراح

البحوث باللغة الانجليزية

- 183 • استراتيجيات تعلم الاستيعاب السمعي اللغوي لدى طلبة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في الأردن
دينا الجمل
- 193 • قياس مستوى الذكاء العاطفي لدى القوى المهنية المستقبلية في الاردن
سامر خصاونة، أحمد قبلان، أيمن العمري، عبدالله أبو تينة
- 203 • دراسة عبر ثقافية للنضج المهني لدى الطلبة الهنود و العمانيين في المرحلة الثانوية
منذر الضامن

التربية الجنسية في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي العليا في الأردن

صالح هندي*

تاريخ قبوله 2007/5/20

تاريخ تسلم البحث 2006/11/5

Sexual Education in the Islamic Education Textbooks (IET) for Higher Basic Stage in Jordan

Saleh Hindi, Faculty of Educational Sciences, Hashemite University,
Zarqa, Jordan.

Abstract: This study aimed at exploring the subjects related to sexual education in the IET at higher basic education stage in Jordan. The study sample was chosen deliberately and included eighth, ninth and tenth grade textbooks. In order to achieve the study aim, an 89- item analytic list, which included five domains, was designed by the author. The instrument was expert validated, and its reliability level was found to be (0.89), through applying the Cooper Equation. The analytic list was applied as a criterion for the textbooks content analysis and data collection. The results of the study revealed that: - The paragraphs related to sexual education in the three textbooks amounted to 169 paragraphs out of 2494, with a low percentage of 6.8%. - Among the three Islamic education textbooks, the paragraphs that discussed sexual education were included most in tenth-grade, to be followed by eighth-grade, and lastly by ninth-grade textbooks. - The important topics related to sexual education were precautionary rules for sexual instinct control, remedy rules against sexual violations and the rules of maturity in Islam. - Most sexual education subjects were mentioned in the paragraphs content, then the subtitles, and finally in the main titles. - There is a statistical relationship at the (0.01) level between the existence of subjects in the study units of the Islamic textbooks and between the study class. The study recommends that more attention be given by IET authors to sexual education subjects. Carrying on similar studies, applying the analytic list as a criterion, is also recommended. (**Keywords:** Sexual education, Islamic Education, Curricula and School Textbooks, Basic Education).

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء الموضوعات المرتبطة بالتربية الجنسية في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي العليا في الأردن. وتكونت العينة من كتب الصف الثامن والتاسع والعاشر التي اختيرت بطريقة قصدية. ولبلوغ الهدف من الدراسة صمم الباحث قائمة تحليل تشتمل على (89) موضوعاً موزعة في مجالات خمسة. وجرى التأكد من صدق القائمة بعرضها على مجموعة من المحكمين، كما جرى حساب معامل ثباتها الذي بلغ (0.89) من خلال استخدام معادلة كوبر. وقد طبقت القائمة كمعيار لتحليل محتوى الكتب وجمع البيانات. وأشارت النتائج إلى: - إن مجموع الفقرات المرتبطة بالتربية الجنسية في الكتب الثلاثة بلغت (169) فقرة من أصل (2494) فقرة، بنسبة مئوية متدنية مقدارها (6.8%). - إن كتب التربية الإسلامية الثلاثة جاءت بالترتيب: الصف العاشر ثم الصف الثامن، ثم الصف التاسع من حيث عدد الفقرات التي وردت فيها. - إن كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر كان أكثر الكتب تضميناً للموضوعات المرتبطة بالتربية الجنسية يليه كتاب الصف التاسع، ثم كتاب الصف الثامن. - إن أهم الموضوعات المرتبطة بالتربية الجنسية في الكتب الثلاثة كانت بالترتيب من حيث عددها: الأحكام الوقائية لضبط الغريزة الجنسية، الأحكام العلاجية للانحرافات الجنسية، أحكام البلوغ في الإسلام. - إن معظم الموضوعات المرتبطة بالتربية الجنسية قد وردت في محتوى الفقرات، ثم في العناوين الفرعية، ثم في العناوين الرئيسية. - وجود علاقة دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين تضمين الموضوعات في الوحدات الدراسية لكتاب التربية الإسلامية والصف الدراسي. وأوصت الدراسة بجملة من التوصيات من أهمها الاهتمام بموضوعات التربية الجنسية في كتب التربية الإسلامية عند تأليف هذه الكتب من جديد أو عند تطويرها، كما اقترحت إجراء دراسات أخرى تتعلق بالتربية الجنسية. (الكلمات المفتاحية: التربية الجنسية، التربية الإسلامية، المناهج والكتب المدرسية، التعليم الأساسي).

الجنسية، التي تعد من أبرز القضايا التي تعاني منها مجتمعاتنا المعاصرة، ولا نعدو الحقيقة إن قلنا إنها ثورة جنسية عالمية صارخة (النشوي، 1980). وتزداد حدة هذه المشكلات وآثارها الخطيرة في المجتمعات الغربية بسبب ما يسودها من انحلال أخلاقي ناجم عن التخلي عن الدين وغياب التصور الصحيح للمرأة وعلاقتها بالرجل، وهذا ما يعترف به الباحثون الغربيون. تقول فتنس (Fitts, 2003) إن المجتمع الأمريكي كمثل على المجتمعات الغربية يعاني اليوم من مشكلات حادة، مثل الإباحية والشذوذ والمثلية الجنسية والإجهاض والولادات غير الشرعية وانتشار الأمراض الجنسية، مثل مرض نقص المناعة المكتسبة المسمى بالإيدز Aids. وتذكر أن امرأة واحدة من كل اثنتين سيتعرضن للمضايقة الجنسية خلال حياتهن الأكاديمية أو العملية.

ولمواجهة هذه المشكلات والحد منها، انتهى المصلحون والتربويون الغربيون إلى ما يعرف حديثاً بالتربية الجنسية (Sexual Education) وتعرف هذه التربية: بأنها سائر التدابير التربوية التي يمكن أن تعين الشباب بكيفية ما، على التهيؤ لمواجهة مشكلات الحياة التي

خلفية الدراسة: تعد الغريزة الجنسية من أقوى الغرائز التي أودعها الله في جسم الإنسان وأكثرها أهمية؛ لدورها المتصل بحفظ النسل واستمرار الحياة. وتعني الغريزة Instinct الدافع الحيوي الأصلي لنشاط الكائن الحي حفظاً لبقائه وإشباعاً لحاجاته (بدوي، 1978). وتستعمل كلمة الجنس Sex في الفكر العربي بمفهومين: مفهوم الجنس من الدم والقبيلة، ومفهوم الجنس من الصلة القائمة بين الرجل والمرأة (الجندي، 1981). وهي تعني في المعاجم اللغوية الأصل والنوع، والاتصال الشهواني بين الذكر والأنثى (مصطفى وزملاؤه، 1972). وتعرف الغريزة الجنسية بأنها الدافع الجنسي عند الإنسان. وفي حالة عدم إشباع هذا الدافع بطريقة سوية تتفق مع الفطرة والضوابط الدينية والاجتماعية، تحدث المشكلات

* كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2007، اربد، الأردن.

المتعلقة بالجنس من دون أن تبين حكم الله فيه، فعالجت قضاياها بصراحة ووضوح؛ ولهذا استحوذت موضوعات التربية الجنسية على اهتمام الباحثين من أجل تحديدها وتصنيفها بما يلائم المراحل العمرية، لا سيما مرحلة البلوغ والمراهقة التي يكون الطالب فيها بأمر الحاجة إلى دراسة هذه الموضوعات. وقد ذكر أكثر من باحث، أن موضوعات التربية الجنسية تعرض في محتوى دروس كتب التربية الإسلامية بشكل ضمني في الفقرات أو بشكل صريح في عناوين رئيسة أو فرعية، إبرازاً لها وتأكيداً على أهميتها للمتعلمين. ولهذا اعتمدوا العنوان الرئيس والعنوان الفرعي ومحتوى الفقرات فئات لشكل المحتوى؛ لمعرفة الطريقة التي وردت فيها هذه الموضوعات أو الأفكار المتصلة بها (أحمد، والحمادي، 1987؛ مذكور، 1987؛ هندي، 1998؛ نور الدين، 2003).

وموضوعات التربية الجنسية التي يتوقع أن تتناولها كتب التربية الإسلامية تشمل التعريف بنظرة الإسلام إلى الجنس والغريزة الجنسية التي تتلخص في أن الإسلام يعترف بفراغ الإنسان اعترافاً صريحاً، ولكنه لا يدعها بغير تهذيب ولا يسايرها في هبوطها، ولا يقبل أن تستبد بالناس حتى تصبح النافذة التي ينظر منها إلى الحياة (قطب، 1997)، والإسلام بذلك لا يكبت الغريزة الجنسية، وإنما يرى ضرورة تهذيبها وتصريفها في القنوات الشرعية التي حددها وعلى رأسها الزواج، لتحقيق المقصود منه وهو حفظ النسل الذي جعله الله من المقاصد الضرورية للشرعية الإسلامية. وهذه المقاصد إذا فقدت لم تستقم مصالح الناس وعم الفساد وانتشرت الفوضى واختل نظام الحياة (الخياط، 2000). ولهذا يؤكد الإسلام على الزواج رباطاً مقدساً بين الزوجين، وأنه الطريق المشروع لإشباع الدافع الجنسي عند الإنسان، وأن أية علاقة جنسية بين الرجل والمرأة تتم خارجة لا يعترف بها ويعدها أمراً محرماً. قال تعالى: {والذين هم لفروجهم حافظون إلا على أزواجهم أو ما ملكت أيمانهم فإنهم غير ملومين} (سورة الماعراج: الآيات 29-30). وقال تعالى: {ولا تقربوا الزنا إنه كان فاحشة وساء سبيلاً} (سورة الإسراء: آية 32).

كما تشمل موضوعات التربية الجنسية ما يتصل بقواعد الاتصال الجنسي أو آداب المعاشرة الزوجية، ومفهوم البلوغ في الإسلام كمرحلة ينظر إليها المشرع الإسلامي بداية لسن الرشد وأداء التكليف الشرعية، والعلامات أو الضوابط المحددة للبلوغ التي استنبطها الفقهاء، والأحكام الشرعية للبلوغ في الفقه الإسلامي المتصلة بموجبات الطهارة والاعتسال من الاحتلام والجنابة والحيض والاستحاضة. وتشمل أيضاً ما شرعه الإسلام من أحكام وقائية لضبط الغريزة الجنسية ابتداءً من الحث على الزواج والترغيب فيه بقوله تعالى: {يا أيها الناس اتقوا ربكم الذي خلقكم من نفس واحدة وخلق منها زوجها وبث منهما رجالاً كثيراً ونساءً} (سورة النساء: آية 1). وقول الرسول صلى الله عليه وسلم: يا معشر الشباب من استطاع منكم الباءة فليتزوج، فإنه أغض للبصر وأحصن للفرج، ومن لم يستطع فعليه بالصوم فإنه له وجاء (البخاري، د.ت، حديث 4). والتعريف بالعورة وتحديدها ووجوب سترها وتحريم التبرج والسفور والخلو بين الرجل والمرأة (الشقفة، د.ت) ووجوب الاستئذان وتحريم التجسس على العورات، واتباع منهج الإسلام في الاستغفار لمن لا يقدر على الزواج بالتزام تقوى الله والصوم وغيض البصر واختيار الصبة الصالحة وملء الفراغ بما ينفع من الأعمال، واتباع التعاليم الصحية

تتمركز حول الغريزة الجنسية (بيبي، 1999). ويمكن أن تفهم التربية الجنسية بأنها تعلم ضبط الدوافع الجنسية وتشكيل الرغبة الجنسية من خلال إدراك الأطفال للمظاهر والأبعاد الأخلاقية للسلوك الجنسي (Spiecker، 1992).

وتحظى التربية الجنسية بأهمية كبيرة في حياة الأطفال والشباب، من خلال أهدافها المتمثلة في توعية النشء بالعلاقات الجنسية السليمة، وتعليمهم مهارات السلوك الصحيح للمحافظة على سلامة صحتهم، ووقايتهم من الانحرافات الجنسية والأمراض المترتبة عليها (Shulman، 2001). وهذا الدور التثقيفي والوقائي الذي تقوم به التربية الجنسية في ظل مفاهيم العولمة وما تفرضه من تحديات جعلها أحد الاتجاهات الرئيسة في مضامين التربية في العقدين الأخيرين من القرن العشرين الذي أقره الإعلان العالمي حول التربية للجميع عام 1990، ويتمثل ذلك في تضمين النظام التعليمي عناصر من التربية الوقائية، لتهيئة الأفراد في مواجهة التحديات التي يطرحها التعقيد المتزايد للحياة العصرية. ويندرج تحت مفهوم التربية الوقائية: التربية السكانية، والتربية البيئية، والتربية الصحية التي تتضمن التربية الجنسية (اليونسكو، 1993). ويتم تضمين التربية الجنسية في النظام التعليمي من خلال المناهج والكتب المدرسية، غير أن الناظر في الكتب المدرسية العربية يجد أنها لا تقدم إلا القليل من الموضوعات في هذا الشأن، وتعالجها باستحياء ظاهر. وتكاد هذه الموضوعات تنحصر في مادتي العلوم وبخاصة الأحياء، والتربية الإسلامية (الزعيبي، 1998).

وليس أمراً غريباً ولا جديداً أن تشتمل التربية الإسلامية على الموضوعات المتصلة بالتربية الجنسية، لأن الإسلام اهتم بتنظيم الشؤون الجنسية للإنسان تماماً كاهتمامه بشؤونه الأخرى، ولأنه يعد التربية الجنسية جزءاً مهماً من عملية إعداد الناشئ المسلم وتنمية شخصيته. وعليه فإن التربية الجنسية في الإسلام هي التربية التي تمتد الفرد المسلم وفق مراحل نموه الجنسي والعقلي بالمعلومات اللازمة لكيفية التعامل مع القضايا المتعلقة بالغريزة الجنسية في إطار من المبادئ والضوابط التربوية الإسلامية والقيم الأخلاقية السائدة في المجتمع (العزام، 2002). والتربية الجنسية في الإسلام ضرورة للصغار والكبار لما لها من مميزات وما تنطوي عليه من ضوابط تساعد الطلاب على اتخاذ المواقف السليمة القادرة على مواجهة التغيرات الجنسية المصاحبة لكل فترة نمائية يمرون فيها (مدن، 1995). وهي تهدف إلى تربية كل من الجنسين على كيفية التعامل مع الجنس الآخر في مواقف الحياة، وتوعيتهم بأنواع السلوك المرغوب في العلاقات بينهما على أرقى مستوى من الفهم والتعقل والإنسانية والخلق السليم (حسن، 1985). وتهدف أيضاً إلى تهذيب الدافع الجنسي عند الإنسان وتوجيهه حتى يكون إشباعه سليماً بما يليق بكرامة الإنسان (الجمال، 1996). إضافة إلى حماية الإنسان من الانحراف الجنسي المتمثل في إشباع الغريزة الجنسية بطريقة مخالفة للفترة السوية سواء عن طريق الشريك غير الطبيعي أو عن طريق استبدال الدور الجنسي.

ومن يستعرض موضوعات الدين الإسلامي ونصوصه المتمثلة في الآيات الكريمة والأحاديث الشريفة يجد أنها تنطوي على قاعدة عريضة من مبادئ الثقافة الجنسية والتربية الجنسية، فلم تترك أمراً من الأمور

والجسدية، وأن التدابير الوقائية والجزائية في الإسلام تعد حاجزاً منيعاً لمنع شيوخ الانحراف.

وأجرى نور الدين (2003) دراسة هدفت إلى معرفة مدى اهتمام محتوى كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الإعدادية في مملكة البحرين بموضوعات التربية الجنسية، وذلك من خلال محاولتها الإجابة عن سؤالين، وقد استخدمت المنهج الوصفي باتباع أسلوب تحليل المحتوى، لكتب التربية الإسلامية المقررة على صفوف المرحلة الإعدادية الثلاثة للعام الدراسي 2002/2003، التي بلغ مجموع موضوعاتها (128) موضوعاً موزعة على (482) صفحة. وقد اعتمدت قائمة تحليل موضوعات التربية الجنسية أداة الدراسة، والفقرة وحدة للتحليل، فبلغ عدد فقرات كتب التربية الإسلامية الثلاثة (1530) فقرة.

وبعد تحليل الكتب، تم تحليل البيانات بحساب التكرارات والنسب المئوية، وكانت أهم نتائج الدراسة: أن مجموع الفقرات المرتبطة بالتربية الجنسية (134) فقرة من أصل (1530) فقرة، بنسبة مئوية مقدارها (8.76)، وجاء كتاب الأول إعدادي في المرتبة الأولى، يليه كتاب الثاني إعدادي، ثم كتاب الثالث إعدادي، من حيث عدد الفقرات، وأن مجموع موضوعات التربية الجنسية التي وردت في محتوى الكتب الثلاثة بلغ (42) من أصل (128) موضوعاً بنسبة مئوية مقدارها (81.32) وهي نسبة قليلة جداً، وأن معظم موضوعات التربية الجنسية وردت في محتوى الفقرات، تليها العناوين الفرعية، وأقلها العناوين الرئيسية.

وانتهت الدراسة إلى جملة من التوصيات لإجراء دراسات مماثلة في الدول العربية والإسلامية، ودراسة تقويم مدى فهم المعلمين والمعلمات لأسس وأهداف التربية الجنسية واتجاهاتهم نحوها، ودراسة برنامج إعداد معلم التربية الإسلامية في جامعة البحرين لمعرفة مدى إسهامه في إمداد المعلمين بمفاهيم وأسس التربية الجنسية.

وعلى صعيد الدراسات الأجنبية أجرى بالدون وآخرون (Baldwin, 1990) دراسة هدفت إلى قياس أثر مقرر جامعي في التربية الجنسية على تغيير سلوك الطلبة المتعلق بالإيدز وضبط النسل، واستخدمت الدراسة استبانة جرى تطبيقها على مجموعتين من الطلاب إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة قبل وبعد قراءة المقرر ومناقشته صفياً. وبعد مقارنة إجابات المجموعتين، تبين أن المجموعة التجريبية أظهرت زيادة مهمة في المعرفة عن إمكانية انتقال فيروس الإيدز أثناء العلاقات الجنسية، ومزيداً من القلق حول هذا الانتقال، وزيادة في درجة السلوك الحذر عند اختيار رفقاء الجنس بالتحقق من مدى إصابتهم بمرض الإيدز، بينما لم تكن المجموعة الضابطة على مستوى هذا القلق. ومع ذلك كله فإن نتائج الدراسة أظهرت أن المقرر لم يدفع الطلاب إلى زيادة مهمة في استخدام عوازل الاتصال الجنسي، أو موانع الحمل أو التقليل من عدد مشاركتهم الجنسية.

وقام سبايكر (Spiecker, 1992) بدراسة تحليلية هدفت إلى الكشف عن مدى ارتباط التربية الجنسية بتربية مشاعر الحب والرغبة الجنسية والتربية الخلقية. وأشار التحليل إلى أن التربية الجنسية يمكن أن تفهم على أنها تعلم ضبط الدوافع الجنسية أو أنها تدريب أو تشكيل الرغبة الجنسية. كما يمكن أن تفهم بأنها تعليم الأطفال الميول الأخلاقية فيما يتصل بالسلوك الجنسي أو تعليم أهمية المبادئ الأخلاقية المتصلة

والطبية، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر. وقد تناولت هذه الأحكام العديد من الآيات الكريمة وبخاصة آيات سورة النور (المودودي، 1981). وفوق ذلك اشتملت موضوعات التربية الجنسية على الأحكام العلاجية للانحرافات الجنسية، فمنها أحكام جزائية تتمثل في العقوبات المترتبة على الانحرافات الجنسية مثل التشبه بالنوع الآخر، وقذف المحصنات، والزنا، واللواط، والسحاق، والاستمنا. ومنها أحكام علاجية نفسية للانحرافات الجنسية تتمثل في التوبة إلى الله (واصل، 1984).

وقد أورد الأدب التربوي المكتوب عدة دراسات عربية وأجنبية تناولت التربية الجنسية من أبعاد مختلفة. فعلى صعيد الدراسات العربية، أجرى مدن (1995) دراسة عن التربية الجنسية للأطفال والبالغين، نشرت في كتاب، وهدفت إلى اكتشاف النظرية الجنسية الإسلامية وتجميع عناصرها رداً على الذين يزعمون أن الإسلام غفل عن تنظيم الشؤون الجنسية للإنسان أو أنه أهمل تنظيم سلوكه الجنسي. وانطلقت من الشعور بإحدى مشكلات السلوك التي برزت في بيئتنا، والمتمثلة في مشكلة الانحرافات الجنسية عند المراهق المسلم، بسبب الجهل بالقواعد الوقائية والعلاجية التي وضعها الإسلام لتنظيم السلوك الجنسي عند الصغار والكبار، والاحتكام إلى النظريات الجنسية الغربية. وبعد تحليل الدراسة للمشكلة وعواملها، أبرزت أهمية التربية الجنسية الإسلامية للصغار والكبار بما لها من مميزات وما انطوت عليه من ضوابط تساعد الطلاب على اتخاذ المواقف السليمة القادرة على مواجهة التغيرات الجنسية المصاحبة لكل فترة نمائية يمرون فيها. وانتهت الدراسة إلى الأمل بأن ينظر المربون إلى تنظيم النشاط الجنسي كجزء أساسي من عملية التربية الإسلامية، وأن توظف كافة إمكانيات المؤسسات التربوية في المجتمع لضمان تحقيق هذا الهدف الحضاري الكبير.

وقام العزام (2002) بدراسة هدفت إلى التعرف على مفهوم التربية الجنسية وأهدافها وخصائصها وأهميتها من منظور إسلامي، وإبراز دور المؤسسات التربوية في تنشئة المسلم التنشئة الملائمة لكل مرحلة من مراحل نموه. كما هدفت التعرف إلى مواجهة الانحرافات الجنسية وقائياً وعلاجياً وفق المنظور الإسلامي، إضافة إلى الكشف عن أهم التحديات التي تقف أمام تربية جنسية آمنة، ونموذج مقترح لتحقيق هذه التربية من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة.

واستخدمت الدراسة المنهج الأصولي الوصفي، وتوصلت إلى جملة من الاستنتاجات أهمها: أن التربية الجنسية في الإسلام هي التربية التي تمد الفرد المسلم وفق مراحل نموه الجنسي والعقلي بالمعلومات اللازمة لكيفية التعامل مع القضايا المتعلقة بالغريزة الجنسية في إطار من المبادئ والضوابط التربوية الإسلامية والقيم الأخلاقية والاجتماعية السائدة في المجتمع، وأن التربية الجنسية جزء مهم من عملية إعداد الناشئ المسلم وتنمية شخصيته، وأن الدافع الجنسي ضروري لاستمرار الحياة الإنسانية، وأن التربية الجنسية في الإسلام مسئولية مشتركة بين الأسرة والمدرسة والمؤسسات الأخرى، وأن لكل مرحلة من مراحل النمو الجنسي تربية خاصة تناسب تلك المرحلة، وأن الانحراف الجنسي هو إشباع الغريزة الجنسية بطرق مخالفة للفترة السوية سواء عن طريق الشريك غير الطبيعي أو عن طريق استبدال الدور الجنسي، وأن هذه الانحراف له آثاره السلبية على الجوانب الصحية والاجتماعية والنفسية والحضارية

المقدمة في السينمار، أظهرت نتائجها أن السينمار كان له وقعه الإيجابي على المعرفة، والاهتمامات، والاتجاهات.

وأجرى هيز (Hays, 2003) دراسة كان الغرض منها التأكد من أن المعالجين المختصين بالأسرة والزواج لديهم مناقشات جنسية مع زبائنهم. واختبرت خمسة متغيرات للكشف عن أثرها المباشر وغير المباشر على المتغير التابع، وهذه المتغيرات هي: التربية الجنسية للمعالجين، والخبرة العيادية للمعالجين بالشؤون الجنسية، وخبرة ضبط الشؤون الجنسية، والمعرفة الجنسية للمعالجين ومستوى راحة المعالجين مع الشؤون الجنسية. وقد أجابت عينة عشوائية مكونة من (175) معالجا عيادياً من أعضاء الرابطة الأمريكية للزواج والأسرة على استبانة مكونة من (48) فقرة، كما أجاب المشاركون عن أسئلة حول ماضيهم وحاضرهم ومدرّكاتهم للخبرة والمعرفة بالشؤون الجنسية. وأظهرت نتائج الدراسة أن المعرفة الجنسية المدركة للمعالجين أفضل من معرفتهم الجنسية الفعلية كعامل يمكن التنبؤ به لمحبتهم في إجراء المناقشات الجنسية، كما تبين وجود تأثير مهم لراحة المعالجين مع المضمون الجنسي والتربية الجنسية على المتغير التابع.

وقامت ففيس (Fitts, 2003) بدراسة هدفت إلى سبر غور خبرات طلاب الدراسات العليا بعلم النفس في المضايقة الجنسية أثناء تطبيقهم العيادي في إحدى المدارس النموذجية في ولاية فرانسيسكو الأمريكية. وقد جرت مقابلة (11) طالباً من ثلاث كليات للدراسات العليا في علم النفس في إحدى مناطق الولاية فيما يتصل بخبرتهم في المضايقة الجنسية. وكان جميع المشاركين أهدافاً لعمل عدائي في بيئة المضايقة الجنسية. وقد ناقشوا المعلومات المتصلة بخبرتهم في هذا الجانب، وكيف تعاملوا مع الموقف، وتحدثوا عن الاعتبارات والأفكار حول حماية الطلبة في أوضاع عيادية. وقدم المشاركون مقترحات عديدة حول الأهداف والمؤسسات المحتملة لكيفية الضبط والسيطرة التي يرغبونها لأوضاع المضايقة الجنسية. وكان من بين المقترحات أن تشمل الحلقات، أو المشاريع المستقبلية - كمثل هذا المشروع - مناقشة موضوع الاعتداء الجنسي مع مجموعة الرفاق والمشرفين وممثل المدرسة أو المؤسسة.

ويتضح من خلفية الدراسة والدراسات السابقة مفهوم التربية الجنسية وأهميتها للفرد والمجتمع، والحاجة إلى البحث فيها. كما يتبين أن الدراسات العربية تختلف في اهتماماتها عن الدراسات الأجنبية، مع أنها تدور جميعاً حول موضوع التربية الجنسية وما يشكله من أهمية تربوية. فالدراسات العربية كما يلاحظ محدودة، انصبت موضوعاتها على تعرف طبيعة التربية الجنسية، وأهدافها وخصائصها وأهميتها من منظور إسلامي كدراسة مدن 1995 ودراسة عزام 2002، أو الكشف عن مدى اهتمام مناهج وكتب التربية الإسلامية بها كدراسة نور الدين 2003. وفي المقابل نجد أن الدراسات الأجنبية قد عكست في عددها الكبير اهتماماً واضحاً بمضامين التربية الجنسية وبرامجها وتحليل أبعادها وفاعليتها في توفير السلامة الجنسية للأطفال والمراهقين ووقايتهم من الانحرافات الجنسية بمظاهرها المتعددة. ويبدو أن الدراسات الأجنبية تجاوزت مرحلة التحقق من اهتمام المناهج والكتب المدرسية بالتربية الجنسية،

بالسلوك الجنسي. وقد خلصت الدراسة بعد مناقشتها إلى القول بأن التربية الجنسية تتصل بالجوانب الأخلاقية للعلاقات الجنسية أو أنها تعد جانباً من التربية الخلقية.

وأجرى شلمان (Shulman, 2001) دراسة هدفت إلى توفير السلامة الجنسية من خلال برنامج تربوي، يقوم تطبيقه على استخدام النظريات النفسية في تعلم الأطفال مهارات منع الانحرافات الجنسية، لا سيما الذين يسيئون فهم الاستخدام الجنسي. وحللت الدراسة جهود منع الانحرافات الجنسية للأطفال التي جرى تطبيقها في أمريكا الشمالية، وأشارت إلى أن الدراسات التي أجريت حول هذه البرامج وجدتها فعالة في تعليم الأطفال السلوكيات التي يمكنهم استخدامها لوقايتهم من الانحرافات الجنسية والمحافظة على سلامة أنفسهم.

ويركز برنامج السلامة الجنسية على تعليم صغار الأطفال مهارات السلامة الشخصية، والتعريف بتاريخ انحرافات الطفل الجنسية، والاتجاهات التشريعية، وجهود الرابطة النفسية الأمريكية في مجال انحرافات الطفل الجنسية، والخصائص العامة التي تضع الأطفال في خطر الوقوع في الانحرافات. واقترحت الدراسة برنامجاً تربوياً لمرحلة ما قبل المدرسة وأطفال سن الروضة.

وقام ديبلي وبل (Debbie & Bill, 2002) بدراسة استهدفت اختبار برنامج للتربية الجنسية من حيث قدرته على تحقيق الامتناع عن العلاقات الجنسية، واقترح منحى متعدد الأبعاد للتربية الجنسية، يستهدف التركيز على الطالب النشط جنسياً والتقليل من نسبة الحمل والامتناع عن ذلك حتى الزواج. وناقشت الدراسة المنحى الشامل، متعدد الأبعاد للتربية الجنسية للمراهقين، وبيّنت أن هذا النموذج المقترح موجه إلى الأطفال من سن 12-16، وهو يتضمن تربية المراهقين وأولياء أمورهم، ويناقش الحاجات الجسدية والعاطفية لهم، والأهداف التي يتبنونها في حياتهم، كما يشكل مكوناً من مكونات الخدمة الاجتماعية.

وأجرى أندرسون (Anderson, 2003) دراسة هدفت إلى تحليل فاعلية برنامج تربوي في الوقاية من الاعتداءات الجنسية في الجامعات الأمريكية، وذلك من خلال استطلاع آراء الطلاب في معرفة أثر البرنامج على سبعة متغيرات مهمة في الوقاية من الاعتداءات الجنسية وهي: اتجاهات الاعتداء الجنسي، التقمص العاطفي للاعتداء الجنسي، الاتجاهات المتعلقة بالاعتداء الجنسي، معرفة الاعتداء الجنسي، الاهتمامات السلوكية، الاعتداء الجنسي المتعلق بالسلوكيات، وحدوث الاعتداء الجنسي. وأظهرت النتائج أن البرنامج كان له أثره الإيجابي على المعرفة، وتأثيره الإيجابي القليل على اتجاهات الاعتداء الجنسي، وأثره القليل جداً على الاهتمامات السلوكية، والاتجاهات المتعلقة بالاعتداء الجنسي، وحدوث الاعتداء الجنسي. بينما لم يظهر أي تأثير للبرنامج على التقمص العاطفي للاعتداء الجنسي أو السلوكيات المتعلقة به.

وقام بيرسون (Pearson, 2003) بدراسة هدفها تسليط الضوء على الإرشاد الجنسي للأطفال غير الراشدين في غرفة الصف، من خلال تقديمها لقاءً علمياً تدريبياً (سينمار) في الإرشاد حول التوعية الجنسية. واستخدم السينمار الأغاني الشعبية، والقراءات، والمناقشة الصفية لزيادة الحذر من نمو التماثل الجنسي، والصورة النمطية، والسحاق، واللواط، والانحراف الجنسي، للأطفال غير الراشدين. وأجريت تقويمات للأنشطة

لأنه موضع حساسية أخلاقية وعلمية (مدن، 1995)، كما تكمن أهمية الدراسة في الجوانب الآتية:

- 1- عدم وجود دراسات سابقة - في حدود علم الباحث - تناولت مشكلة الدراسة على مستوى الأردن بطريقة علمية.
- 2- الاستجابة إلى توصية بعض الدراسات السابقة بإجراء دراسة علمية عن التربية الجنسية في مناهج التربية الإسلامية وكتبها الدراسية وبالتحديد في الأردن مثل دراسة نور الدين (2003) لما يحظى به الأردن من ريادة تربوية لدى الدول العربية.
- 3- الإسهام في بناء مناهج التربية الإسلامية وتأليف كتبها المدرسية على أساس المعرفة المستخلصة من البحث العلمي. إن من المتوقع لهذه الدراسة أن تقدم فائدة لمخططي مناهج التربية الإسلامية ومؤلفي كتبها، بوقوفهم على محتوى كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي العليا وكيفية معالجتها لموضوعات التربية الجنسية، وهو مما يساهم في تطويرها بشكل إيجابي يعود أثره على المعلمين والطلبة وأولياء أمورهم.
- 4- الرد على الذين يزعمون أن الإسلام قد غفل عن تنظيم الشؤون الجنسية للإنسان أو أنه أهمل تنظيم سلوكه الجنسي، من خلال ما تضمنته الدراسة من أدب تربوي في هذا الشأن، وما انتهت إليه نتائج تحليل كتب التربية الإسلامية من مؤشرات على معالجة الإسلام للعديد من القضايا الجنسية.
- 5- سدّ النقص الحاصل في الأدب التربوي المتصل بموضوع الدراسة، وفتح الأفاق أمام الباحثين لإجراء دراسات وبحوث مستقبلية أخرى.

التعريفات الإجرائية

التربية الجنسية في كتب التربية الإسلامية:

ويقصد بها في هذه الدراسة ما يشتمل عليه محتوى كتب التربية الإسلامية، من معلومات ومفاهيم وقيم واتجاهات ومهارات حياتية تتصل بموضوعات العلاقة بين الذكر والأنثى والتغيرات التي تطرأ على أجسام الذكور والإناث عند البلوغ، وبخاصة على الأعضاء التناسلية من الجسم، التي يتم تزويد الطالب بها حسب مرحلة نموه لمساعدته على كيفية التعامل مع المواقف الجنسية في ضوء أحكام الإسلام ومبادئه التربوية.

كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي العليا:

وهي كتب التربية الإسلامية التي قررت وزارة التربية والتعليم الأردنية تدريسها لصفوف الثامن والتاسع والعاشر من التعليم الأساسي في الأردن للعام الدراسي 2004/2005.

حدود الدراسة

تتحدد هذه الدراسة باقتصارها البحث على الجوانب الآتية:

- 1- تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية المقررة على صفوف الثامن والتاسع والعاشر الأساسي دون غيرها. وقد تم اختيار كتب هذه الصفوف؛ لأن أعمار الطلاب الدارسين لها تتراوح بين سن (14-16)، وهي المرحلة العمرية التي تشكل فترة البلوغ، وهي انتقال الطفل من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الأنوثة أو الرجولة (الطويل، 1994، ص22).

ولهذا لم نجد من بين هذه الدراسات ما يشير إلى هذا الجانب أو تناوله بالبحث والاستقصاء كالذي قامت به الدراسة الحالية.

وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة بما يخدم تحقيق الهدف منها، إلا أنها اختلفت عنها في موضوعها ومنهجيتها، إذ لا توجد دراسة واحدة من هذه الدراسات حاولت الكشف عن وجود التربية الجنسية في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي العليا في الأردن. ومع أن دراسة نور الدين (2003) تتفق مع هذه الدراسة في موضوعها إلى حد ما، إلا أنها جرت في دولة البحرين وعلى محتوى تعليمي مختلف، الأمر الذي يبرز تميز الدراسة الحالية وأهميتها والحاجة إلى إجرائها.

هدف الدراسة وأسئلتها

حرصت وزارة التربية والتعليم في الأردن على الأخذ بالاتجاهات التربوية الحديثة، فقد اهتمت بتضمين موضوعات التربية الجنسية في المناهج والكتب المدرسية التي قررتها، وبخاصة مناهج وكتب التربية الإسلامية في صفوف مرحلة التعليم الأساسي. ويعكس منهاج التربية الإسلامية في المنطلق رقم (13) من منطلقات الأسس التي بُني عليها هذا الاهتمام، فجاء فيه ما نصه: تحقيق الاستقرار والأمن النفسي لدى الطالب المتعلم من خلال تنظيم إشباع حاجاته دون إفراط أو تفريط، وفتح باب الرجاء والتوبة أمامه، حتى لا ييأس من رحمة الله، وتحقيق التوازن بين الدوافع والضوابط من أجل تكوين الشخصية الإسلامية المتزنة (الفريق الوطني لمبحث التربية الإسلامية، 1990).

إن ما ورد في منهاج التربية الإسلامية من منطلقات ينبغي ترجمته في الكتب المدرسية باعتبارها أداة لتنفيذ هذا المنهاج، ومسألة الحكم على مدى اهتمام كتب التربية الإسلامية بموضوعات التربية الجنسية يمكن أن تتم عن طريق إجراء دراسة علمية تحلّل محتوى هذه الكتب، وتكشف عما فيها من موضوعات تتصل بالتربية الجنسية؛ إذ أنّ تحليل محتوى الكتاب المدرسي يستهدف الوصول إلى استدلالات واستقراءات صادقة وثابتة عن مادته وطريقة عرضها (هندي، 1998).

من هنا هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى اهتمام محتوى كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن بموضوعات التربية الجنسية، من خلال تحليل محتوى هذه الكتب والكشف عما فيها من موضوعات تتصل بالتربية الجنسية والطريقة التي تعرض فيها، والتحقق من وجود علاقة بين طبيعة الوحدة الدراسية ومستوى الصف وتضمين موضوعات التربية الجنسية في كتاب التربية الإسلامية. وبشكل أكثر تحديداً، حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- 1- ما موضوعات التربية الجنسية الواردة في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي العليا في الأردن؟
- 2- ما الطريقة التي عرضت فيها موضوعات التربية الجنسية في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي العليا في الأردن؟
- 3- هل توجد علاقة دالة إحصائية عند مستوى (5, 0) بين تضمين موضوعات التربية الجنسية في الوحدات الدراسية لكتاب التربية الإسلامية والصف الدراسي؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من أهمية موضوعها والبحث فيه؛ إذ إنّ بحث موضوع حيوي على أساس الإسلام كموضوع الجنس مسئولية ضخمة،

(ب) صنف بنود القائمة في مجالات خمسة، ووزعت البنود التي تتصل بكل مجال من هذه المجالات.

(ج) عرضت هذه البنود على لجنة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية بالجامعة الهاشمية، للتأكد من مدى مناسبة اتصال هذه البنود بالموضوع الرئيسي في كل مجال، وقد أبدى المحكمون اتفاقاً على مناسبة هذه البنود لكل مجال.

2- صدق المحكمين أو الصدق الظاهري:

للاطمئنان على سلامة القائمة صياغة ولفظاً، جرى عرضها على لجنة المحكمين سائلة الذكر، حيث طلب من كل واحد من المحكمين إبداء رأيه فيما إذا كان البند مناسباً أو غير مناسب، والتعديل الذي يرويه عليه. وقد اقترح بعض المحكمين اختصار بنود القائمة، وحذف بعضها تجنباً لتكرارها، وإلحاق بعضها الآخر بالمجال المناسب له بدلاً من المجال الذي وضعت فيه، وتعديل صياغة بعضها الآخر.

وفي ضوء آراء المحكمين، اختصرت القائمة، فبعد أن كانت تتكون من (32) بنداً أصبحت تتكون من (28) بنداً، نتيجة لحذف بعض البنود كالبنود المتعلقة بتكوين الجنين ومراحل خلقه، كما أعيدت صياغة بعض البنود لتنسجم مع طبيعة المجال الذي نقلت إليه. وبهذا اختصرت الموضوعات الجنسية التي تشتمل عليها القائمة ليصبح عددها (89) موضوعاً بدلاً من (98) موزعة على مجالات القائمة على النحو الآتي: المجال الأول 3، المجال الثاني 8، المجال الثالث 17، المجال الرابع 30، المجال الخامس 31.

وللتحقق من ثبات قائمة التحليل اتبعت الأسس الآتية:

- 1- حدّد الباحث المقصود بثبات التحليل، ويعني إعطاء نفس النتائج إذا تمّ التحليل أكثر من مرة بواسطة الباحث نفسه في أوقات مختلفة أو بواسطة محلل أو أكثر في وقت واحد باتباع نفس قواعد التحليل، على أن يقوم كل منهم بالعمل مستقلاً عن الآخر (أحمد والحمادي، 1987، ص 418-419).
- 2- استعان الباحث بأحد طلاب الدراسات العليا في قسم المناهج والتدريس بكلية العلوم التربوية ليكون محللاً آخر، ووضح للمحلل القواعد والإجراءات العلمية التي تتبع في تحليل المحتوى، وقائمة التحليل المستخدمة في ذلك، وقام الباحث بتحليل عينة من محتوى كتب التربية الإسلامية من غير عينة الدراسة أمام المحلل، وطلب من المحلل أن يقوم بدوره بتحليل عينة أخرى، وهكذا... إلى أن اطمأن الباحث إلى قدرة المحلل على إجراء عملية التحليل.
- 3- قام كل من الباحث والمحلل بتحليل وحدة دراسية كاملة من كتاب التربية الإسلامية للصف السابع باتباع القواعد والإجراءات المحددة في التحليل، وعمل كل واحد منهم بشكل مستقل، ثم قام الباحث باستخدام النسبة المئوية للاتفاق بينه وبين المحلل في عدد الفقرات التي اتفق على وجود القيمة فيها (الموضوعات الجنسية) وعدد الفقرات التي لم يتفقا على وجود القيمة فيها، فقد بلغ عدد تكرارات الفقرات لدى الباحث (18) فقرة، بينما بلغ عدد هذه التكرارات لدى المحلل (16) فقرة، وبذلك يكون عدد فقرات عدم الاتفاق فقرتين، كما يظهر ملحق الدراسة رقم (1).

2- اعتماد العنوان الرئيس والعنوان الفرعي ومحتوى الفقرة فئات لشكل محتوى الكتاب الذي من الممكن أن ترد فيه موضوعات التربية الجنسية، وبذلك فإن هذه الدراسة غير معنية بالفئات الأخرى لشكل المحتوى مثل الأسئلة والأنشطة والخرائط.

الطريقة والإجراءات

المنهج

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي مستخدمة أسلوب تحليل المحتوى، لكونه أنسب المناهج وأكثرها ملاءمة لغايات الدراسة، في استقصاء ومسح موضوعات التربية الجنسية في كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الثامن، والتاسع، والعاشر الأساسي. وجرى اختيارها بالطريقة العمدية (القصدية) كون هذه الصفوف تشكل مرحلة التعليم الأساسي العليا في الأردن، وتقابل المرحلة العمرية لفترة البلوغ والنضج الجنسي للطلاب.

وتم تحديد شكل محتوى هذه الكتب التي وردت فيه هذه الموضوعات.

الأداة

الأداة المستخدمة في الدراسة قائمة تحليل، قام الباحث ببنائها لتستخدم معياراً في تحليل محتوى دروس كتب التربية الإسلامية لصفوف الثامن والتاسع والعاشر وفقاً للخطوات والأسس الآتية:

- أ- تحديد الغرض من القائمة الذي يتمثل في الكشف عن الموضوعات المتصلة بالتربية الجنسية في دروس الكتب الثلاثة.
 - ب- الاطلاع على بعض الدراسات السابقة للإفادة من منهجيتها في بناء قائمة التحليل مثل دراسة (أحمد والحمادي، 1987).
 - ج- دراسة موقف الإسلام من التربية الجنسية والموضوعات المتصلة بها، من خلال الرجوع إلى الأدب التربوي المكتوب، والآيات الكريمة والأحاديث الشريفة في هذا المجال.
 - د- الدراسة الاستطلاعية لعينة من دروس كتب التربية الإسلامية لمعرفة مدى تعرضها لموضوعات التربية الجنسية.
- وفي ضوء هذه الخطوات والأسس، حدّد الباحث مجالات قائمة التحليل، وتشتمل على خمسة مجالات رئيسة لموضوعات التربية الجنسية هي: الإسلام والغريزة الجنسية، مفهوم البلوغ في الإسلام، أحكام البلوغ في الفقه الإسلامي، الأحكام الوقائية لضبط الغريزة الجنسية، الأحكام العلاجية للانحرافات الجنسية. ثم قام الباحث بصياغة بنود أو عناصر كل مجال من هذه المجالات، بحيث أن كل موضوع رئيس يتضمن مجموعة من الموضوعات الفرعية التي تتكامل فيما بينها لتعطي وصفاً توضيحياً له. وبذلك تكونت قائمة التحليل في صورتها الأولية من (32) بنداً، موزعة على المجالات الخمسة لموضوعات التربية الجنسية، بحيث يشتمل كل بند موضوعاً فرعياً للتربية الجنسية. وقد بلغ عدد موضوعات التربية الجنسية التي تشتمل عليها القائمة (98) موضوعاً.
- و جرى التأكد من صدق القائمة باستخدام نوعين من الصدق هما:
- 1- الصدق المنطقي أو صدق المحتوى: واتبعت فيه الخطوات الآتية:
 - (أ) تمت صياغة بنود قائمة التحليل في ضوء الغرض المنشود منها، وعلى غرار ما يتم في الدراسات الأخرى.

لموضوعات التربية الجنسية وفحص مدى علاقة تضمينها في كتاب التربية الإسلامية حسب الوحدات الدراسية والصف الدراسي.

النتائج

لتسهيل عرض النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، جرى تصنيفها حسب ترتيب ظهور أسئلة الدراسة بدءاً من السؤال الأول وانتهاءً بالسؤال الثالث. وفيما يأتي عرض لتلك النتائج.

وللإجابة عن السؤال الأول قام الباحث بتحليل محتوى دروس كل وحدة من الوحدات السبع لكل كتاب من كتب التربية الإسلامية الثلاثة الثامن والتاسع والعاشر، باستخدام قائمة التحليل معياراً في تحليله، وحصر الموضوعات الجنسية الواردة في محتوى تلك الكتب وتكراراتها، سواء في العناوين الرئيسية أو الفرعية أو الفقرات ثم رصدها في استمارة التحليل. وبعد الانتهاء من تحليل الوحدات تمّ حساب تكرار الموضوعات الواردة في كل كتاب ككل ونسبتها المئوية. وفيما يأتي تعريف موجز بمحتوى كل كتاب وعرض لنتائج تحليل وحداته التي اشتملت على موضوعات التربية الجنسية.

أولاً: كتاب التربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي.

يتكون هذا الكتاب من سبع وحدات دراسية، تشتمل على (53) درساً، ومتوسط عدد فقرات الدرس الواحد (14) فقرة، وبذلك يبلغ مجموع فقرات الكتاب ككل (742) فقرة.

وحدة الحديث النبوي الشريف

جرى تحليل دروس الوحدة البالغة ثلاثة دروس، وتبين من نتائج هذا التحليل أن عدد الفقرات التي وردت فيها موضوعات التربية الجنسية بلغت فقرة واحدة، تتصل بأحكام الطهارة من مجال أحكام البلوغ في الفقه الإسلامي. ولما كان عدد فقرات دروس وحدة الحديث النبوي الشريف (42) فقرة فإن النسبة المئوية لموضوعات التربية الجنسية في هذه الوحدة هي (38، 2%). وبذلك فإن موضوع التربية الجنسية الوارد في دروس الوحدة هو الطهارة من أحكام البلوغ في الفقه الإسلامي: لا تقبل صلاة بغير طهور ص36.

وحدة الأخلاق والتهديب

جرى تحليل دروس هذه الوحدة البالغة خمسة دروس، وتبين من نتائج هذا التحليل أن عدد الفقرات التي وردت فيها موضوعات التربية الجنسية فقرة واحدة (1)، تتصل بنظرة الإسلام إلى الزواج ودوره في توثيق الصلات بين الناس من مجال الإسلام والغريزة الجنسية. ولما كان عدد فقرات دروس هذه الوحدة (70) فقرة، فإن النسبة المئوية لموضوعات التربية الجنسية في هذه الوحدة (43، 1%). وبذلك فإن موضوع التربية الجنسية الوارد في دروس الوحدة هو نظرة الإسلام إلى الغريزة الجنسية وتقدير رابطة الزواج في توثيق الصلات بين الناس ص103.

وحدة السيرة النبوية

جرى تحليل دروس هذه الوحدة البالغة (13) درساً، وتبين من نتائج هذا التحليل أن عدد الفقرات التي وردت فيها موضوعات التربية الجنسية فقرة واحدة (1)، تتصل بالزنا كأحد الانحرافات الجنسية من مجال الأحكام العلاجية لضبط الانحرافات الجنسية. ولما كان عدد فقرات دروس هذه الوحدة (182) فقرة، فإن النسبة المئوية لموضوعات التربية

4- حسبت النسبة المئوية لاتفاق المحللين (الباحث والمحلل) باستخدام المعادلة التي وضعها كوبر (Cooper, 1974) وهي:

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

(المفتي، 1984، ص62).

وقد بلغت النسبة المئوية للاتفاق بين المحللين (الباحث والمحلل) الآخر (89%) وهي نسبة عالية، تدل على ثبات أداة الدراسة وصلاحياتها لغايات التطبيق. ويتحقق الباحث من صدق أداة الدراسة وثباتها، تكون الأداة قد استقرت في صورتها النهائية كما تظهر في ملحق الدراسة رقم (2).

إجراءات التحليل

اتبع الباحث في تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية الثلاثة نظام التحليل الآتي:

- 1- اعتبر الباحث كتاب التربية الإسلامية لكل صف بفصليه الأول والثاني وحدة واحدة، لأنه بمجموعه يسهم في تشكيل البناء المعرفي والقيمي للطالب حول الموضوعات التي تشتمل عليها.
 - 2- اعتمد الباحث الفقرة Paragraph وحدة للتحليل، إذ بحساب عدد الفقرات التي تضمها المحتوى كله، ثم حساب عدد الفقرات التي تناولت موضوعات التربية الجنسية من بينها، يمكن حساب النسبة المئوية للتضمنين. وقد تمّ اختيار الفقرة كوحدة للتحليل، لأن كثيراً من الباحثين يتفقون على أنها أسهل وأنسب المقاييس التي يمكن اتخاذها كأساس للتحليل في بحوث تحليل المضمون، فهي ليست صغيرة الحجم جداً كالقلم أو الفكرة ولا كبيرة الحجم جداً كالمقال (أحمد والحمادي، 1987، ص 402-403). واعتمد الباحث العنوان الرئيسي والعنوان الفرعي ومحتوى الفقرات فئات لشكل المحتوى (مدكور، 1987، ص52)؛ وذلك لمعرفة الطريقة التي وردت فيها موضوعات التربية الجنسية أو الأفكار المتصلة بها، كما اعتمد التكرار وحدة للعد في تحليله، لحساب تكرارات القيم الواردة سواء في العناوين الرئيسية أو الفرعية، أو في محتوى الفقرات.
 - 3- حسب الباحث عدد الفقرات التي اشتملت عليها دروس وحدات كل كتاب، واتخذ هذا الحساب أساساً للمقارنة بين الوحدات الدراسية من حيث عدد موضوعات التربية الجنسية الواردة فيها.
 - 4- صمّم الباحث استمارة خاصة لتحليل محتوى كتب التربية الإسلامية تشتمل على مجالات موضوعات التربية الجنسية، والموضوع، ورقم الدرس وعنوانه، والصفحة التي ورد فيها الموضوع، وكيفية معالجته في المحتوى وشكل المحتوى في عناوين رئيسية وفرعية.
 - 5- قام الباحث بتحليل عينات من الكتب أكثر من مرة، حتى تكونت لديه القدرة على القيام بإجراء التحليل حسب قواعده وإجراءاته.
 - 6- قام الباحث بتحليل محتوى كل وحدة من وحدات الكتاب على حدة لمعرفة مدى العلاقة بين تضمين موضوعات التربية الجنسية في الوحدات الدراسية لكتاب التربية الإسلامية والصف الدراسي.
- وتم استخراج النسب المئوية للتكرارات وحساب معامل كاي تربيع (كا²) لجداول الاتفاق بين التكرارات المشاهدة والتكرارات المتوقعة

الجنسية في هذه الوحدة (55, %). وبذلك فإن موضوعات التربية الجنسية الواردة في دروس الوحدة هو الانحرافات الجنسية ومثالها الزنا ص52.

وحدة النظم والفكر الإسلامي

جرى تحليل دروس هذه الوحدة البالغة (11) درساً، وتبين من نتائج هذا التحليل أن عدد الفقرات التي وردت فيها موضوعات التربية الجنسية (26) فقرة، منها (18) فقرة تتصل بالأحكام العلاجية لضبط الغريزة الجنسية، و (3) فقرات تتصل بأحكام البلوغ في الإسلام وفقرتان (2)، تتصلان بالإسلام والغريزة الجنسية وفقرتان (2) تتصلان بالأحكام العلاجية للانحرافات الجنسية وفقرة واحدة (1)، تتصل بمفهوم البلوغ في الإسلام. ولما كان عدد فقرات دروس هذه الوحدة (154) فإن النسبة المئوية لموضوعات التربية الجنسية في هذه الوحدة (88, 16%).

وموضوعات التربية الجنسية الواردة في صفحات دروس الوحدة هي على التوالي:

من الأساليب الوقائية لضبط الغريزة الجنسية ملء الفراغ بما ينفع ص92، وجوب ستر العورة ص93، أحكام الطهارة (الاعتسالة) ص99، اهتمام الإسلام بالزواج وحثه عليه ص121، ترتيب العقوبات على الانحرافات الجنسية ص123، نظرة الإسلام إلى اختلاف الجنسين ص124، 125، الحث على الزواج وبيان حكمته وحكمه ص127، 131، وجوب الاستعفاف ص132، أضرار الزنا ص132، وجوب الاستعفاف باختيار الزوج الصالح ص133، الالتزام بالضوابط الشرعية للاختلاط ص133، مشروعية الزواج ص139، مكانة الزواج ص140، الحيض وأحكامه ص142، ضوابط البلوغ الخاصة بالأنثى ص143، أحكام

جدول (1): خلاصة نتائج تحليل وحدات كتاب التربية الإسلامية للصف الثامن من حيث موضوعات التربية الجنسية موزعة على مجالاتها

الرقم	الوحدة	المجال	الإسلام والغريزة الجنسية	مفهوم البلوغ في الإسلام	أحكام البلوغ في الإسلام	الأحكام الوقائية لضبط الغريزة الجنسية	الأحكام العلاجية للانحرافات الجنسية	المجموع
1	العقيدة	-	-	-	-	-	-	-
2	القرآن الكريم وعلومه	-	-	-	-	-	-	-
3	الحديث النبوي الشريف	-	-	-	1	-	-	1
4	الأخلاق والتهديب	1	-	-	-	-	-	1
5	السيرة النبوية	-	-	-	-	-	1	1
6	النظم والفكر الإسلامي	2	1	3	18	2	26	25
7	الفقه	-	-	20	-	5	13	54
	المجموع الكلي	3	1	24	18	8		

وتكشف نتائج التحليل السابق لمحتوى دروس كتاب التربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي عن توزيع عدد الفقرات التي وردت فيها موضوعات التربية الجنسية في كل وحدة بالنسبة لعدد فقرات دروسها ونسبتها المئوية على الكتاب ككل كما يظهرها جدول رقم (2).

جدول (2): توزيع الفقرات التي وردت فيها موضوعات التربية الجنسية على كل وحدة من الكتاب ككل

الوحدة	عدد فقرات دروسها	عدد الفقرات التي وردت فيها الموضوعات	النسبة المئوية للتضمين
العقيدة	56	-	-
القرآن الكريم وعلومه	56	-	-
الحديث النبوي الشريف	42	1	2,38
الأخلاق والتهديب	70	1	1,43
السيرة النبوية	182	1	0,55
النظم والفكر الإسلامي	154	26	16,88
الفقه	182	25	13,47
الكتاب ككل	742	54	7,82

وموضوعات التربية الجنسية الواردة في صفحات دروس الوحدة هي على التوالي:

الاحتلام من ضوابط البلوغ ص25، من الأحكام الوقائية لضبط الغريزة الجنسية الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ص55، 56، 57، 150، من الأحكام العلاجية النفسية للانحرافات الجنسية التوبة إلى الله تعالى ص150، 151، نظرة الإسلام إلى اختلاف الجنسين ص165، 166، 167، من الأحكام العلاجية الجراحية للانحرافات الجنسية عقوبة الزنا ص218، 219.

وحدة الأخلاق والتهديب

جرى تحليل دروس الوحدة البالغة خمسة دروس. وتبين من نتائج هذا التحليل، أن مجموع الفقرات التي وردت فيها موضوعات التربية الجنسية هي (18) فقرة، منها (17) فقرة تتصل بالأحكام الوقائية لضبط الغريزة الجنسية، وفقرة واحدة (1) تتصل بالأحكام العلاجية. ولما كان عدد فقرات دروس الوحدة (80) فإن النسبة المئوية لموضوعات التربية الجنسية في هذه الوحدة هي (22%).

وموضوعات التربية الجنسية الواردة في صفحات دروس الوحدة هي على التوالي:

تحريم فحش القول ص127، تحريم الزنا ص130، تحريم فحش القول ص138، وجوب الاستغفار ومن مظاهره غض البصر ص138، وجوب الاستغفار ومن مظاهره تقوى الله ص139، غض البصر عن محارم الله ص139، من مظاهر الاستغفار التقوى ص140، معنى العفة ومشروعيتها ص141، أمثلة على فحش القول ص141، وجوب الاستغفار ص142، من مظاهر الاستغفار تقوى الله ومراضاته ص142، وجوب الاستغفار وآثاره ص143.

وحدة السيرة النبوية

جرى تحليل دروس الوحدة البالغة (14) درساً. وتبين من نتائج هذا التحليل أن مجموع الفقرات التي وردت فيها موضوعات التربية الجنسية هي (5) فقرات، منها ثلاث فقرات تتصل بالأحكام الوقائية لضبط الغريزة الجنسية، وفقرتان تتصلان بنظرة الإسلام إلى الغريزة الجنسية. ولما كان عدد فقرات دروس الوحدة (224) فإن النسبة المئوية لموضوعات التربية الجنسية في هذه الوحدة هي (23%).

وموضوعات التربية الجنسية الواردة في صفحات دروس الوحدة هي على التوالي:

وجوب ستر العورة ص75، 76، الألفاظ المعبرة عن المعاشرة الزوجية ص81، الحث على الزواج ص169، تحريم التبرج والسفور ص181، الألفاظ المعبرة عن المعاشرة الزوجية ص183.

وحدة النظم والفكر الإسلامي

جرى تحليل دروس هذه الوحدة البالغة خمسة دروس. وتبين من نتائج هذا التحليل أن مجموع الفقرات التي وردت فيها موضوعات التربية الجنسية هي (7) فقرات. منها أربع فقرات تتصل بالأحكام العلاجية للانحرافات الجنسية، واثنان تتصلان بالأحكام الوقائية لضبط الغريزة الجنسية، وفقرة واحدة تتصل بنظرة الإسلام إلى الغريزة الجنسية. ولما كان عدد فقرات دروس الوحدة (80) فإن النسبة المئوية لموضوعات التربية الجنسية في هذه الوحدة هي (8%).

ويتبين من جدول رقم (2) أن النسبة المئوية الكلية لتضمين موضوعات التربية الجنسية في كتاب الصف الثامن هي (82%). وأن وحدات الكتاب تترتب تنازلياً من حيث النسبة المئوية لتضمين الموضوعات في محتوى دروسها على النحو الآتي: النظم والفكر الإسلامي، الفقه، الحديث النبوي الشريف، الأخلاق والتهديب، السيرة النبوية. بينما لم ترد في وحدة العقيدة والقرآن الكريم أية موضوعات للتربية الجنسية.

كما تبين أن مجموع موضوعات التربية الجنسية التي وردت في الكتاب ككل هي (22) موضوعاً من أصل (89) موضوعاً بنسبة مئوية مقدارها (24%)، تكررت (54) مرة في محتوى دروس وحداته، وبذلك فإن موضوعات التربية الجنسية التي لم ترد في مضمون دروسه هي (67) موضوعاً.

ثانياً: كتاب التربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي

يتكون هذا الكتاب من سبع وحدات دراسية، تشتمل على (21) درساً، ومتوسط عدد فقرات الدرس الواحد (16) فقرة، وبذلك يبلغ مجموع فقرات الكتاب ككل (816) فقرة.

وحدة العقيدة

جرى تحليل دروس الوحدة البالغة ستة دروس، وتبين من نتائج هذا التحليل أن عدد الفقرات التي وردت فيها موضوعات التربية الجنسية فقرتان (2)، واحدة تتصل بمفهوم البلوغ في الإسلام والثانية تتصل بالأحكام العلاجية للانحرافات الجنسية. ولما كان عدد فقرات دروس الوحدة (96) فقرة، فإن النسبة المئوية لموضوعات التربية الجنسية في هذه الوحدة هي (2%)، وموضوعات التربية الجنسية للذان وردا في دروس الوحدة هما: قذف المحصنات من الانحرافات الجنسية ص18، والاحتلام من ضوابط البلوغ المشتركة بين الجنسين ص25.

وحدة القرآن الكريم وعلومه

جرى تحليل دروس الوحدة البالغة ستة دروس، وتبين من نتائج هذا التحليل أن عدد الفقرات التي وردت فيها موضوعات التربية الجنسية هي فقرة واحدة (1)، تتصل بنظرة الإسلام إلى اختلاف الجنسين الذكر والأنثى. ولما كان عدد فقرات دروس الوحدة (96)، فإن النسبة المئوية لموضوعات التربية الجنسية في هذه الوحدة هي (1.04%). وبذلك فإن موضوعات التربية الجنسية الوارد في الوحدة هو نظرة الإسلام إلى اختلاف الجنسين الذكر والأنثى ص37.

وحدة الحديث النبوي الشريف

جرى تحليل دروس الوحدة البالغة ستة دروس. وتبين من نتائج هذا التحليل أن عدد الفقرات التي وردت فيها موضوعات التربية الجنسية هي عشر فقرات (10)، أربع فقرات منها تتصل بالأحكام الوقائية لضبط الغريزة الجنسية وثلاث فقرات تتصل بالأحكام العلاجية للانحرافات الجنسية، وفقرتان تتصلان بنظرة الإسلام إلى الغريزة الجنسية، وفقرة واحدة تتصل بمفهوم البلوغ في الإسلام. ولما كان عدد فقرات دروس الوحدة (96) فإن النسبة المئوية لموضوعات التربية الجنسية في هذه الوحدة هي (10%).

التوبة إلى الله تعالى ص211، ترتيب العقوبات على الانحرافات الجنسية ص211، 213، 214.

ويمكن تلخيص نتائج التحليل السابق لدروس وحدات الكتاب، من حيث موضوعات التربية الجنسية الواردة فيها موزعة على مجالاتها الخمسة كما يظهرها جدول رقم (3).

جدول (3): خلاصة نتائج تحليل وحدات كتاب التربية الإسلامية للصف التاسع من حيث موضوعات التربية الجنسية موزعة على مجالاتها

الرقم	الوحدة	المجال	الإسلام والغريزة الجنسية	مفهوم البلوغ في الإسلام	أحكام البلوغ في الإسلام	الأحكام الوقائية لضبط الغريزة الجنسية	الأحكام العلاجية للانحرافات الجنسية	المجموع
1	العقيدة	-	1	-	-	-	1	2
2	القرآن الكريم وعلومه	1	-	-	-	-	-	1
3	الحديث النبوي الشريف	2	1	-	-	4	3	10
4	الأخلاق والتهديب	-	-	-	-	17	1	18
5	السيرة النبوية	2	-	-	-	3	-	5
6	النظم والفكر الإسلامي	1	-	-	-	2	4	7
7	الفقه	-	-	-	-	-	-	-
	المجموع الكلي	6	2	-	-	26	9	43

وحدة العقيدة

جرى تحليل دروس الوحدة البالغة سبعة دروس. وتبين من نتائج هذا التحليل أن عدد الفقرات التي وردت فيها موضوعات التربية الجنسية (5) فقرات، ثلاث منها تتصل بنظرة الإسلام إلى الغريزة الجنسية، وفقرتان إحداهما تتصل بالأحكام الوقائية لضبط الغريزة الجنسية والأخرى تتصل بالأحكام العلاجية للانحرافات الجنسية. ولما كان عدد فقرات دروس الوحدة (126) فقرة، فإن النسبة المئوية لموضوعات التربية الجنسية في هذه الوحدة هي (97, 3%).

وموضوعات التربية الجنسية الواردة في صفحات دروس الوحدة هي على التوالي:

نظرة الإسلام إلى الغريزة الجنسية ص28، 30، الاستغفاف ص38، الزنا من الانحرافات الجنسية ص43.

وحدة القرآن الكريم وعلومه

جرى تحليل دروس الوحدة البالغة ثلاثة دروس. وتبين من نتائج هذا التحليل أن عدد الفقرات التي وردت فيها موضوعات التربية الجنسية هي (12) فقرة، (11) فقرة منها تتصل بالأحكام العلاجية للانحرافات الجنسية، وبقية واحدة تتصل بمفهوم البلوغ في الإسلام. ولما كان عدد فقرات دروس الوحدة (54) فقرة، فإن النسبة المئوية لموضوعات التربية الجنسية في هذه الوحدة هي (22, 22%).

وموضوعات التربية الجنسية الواردة في صفحات دروس الوحدة هي على التوالي:

من ضوابط البلوغ الخاصة بالأنثى الحمل ص50، عقوبة الزنا وقذف المحصنات ص56، عقوبة الزنا ص57، أضرار انتشار الزنا ص57، عقوبة الزنا ص58، عقوبة القذف ص58، حكم القذف من غير تثبت ص58، التوبة إلى الله من الانحرافات الجنسية ص58.

وحدة السيرة النبوية

جرى تحليل دروس وحدة السيرة البالغة سبعة دروس. وبالنظر إلى نتائج هذا التحليل تبين أن الفقرات التي وردت فيها موضوعات التربية الجنسية هي فقرة واحدة تتصل بنظرة الإسلام إلى الغريزة الجنسية. ولما

وموضوعات التربية الجنسية الواردة في صفحات دروس الوحدة هي على التوالي:

نظرة الإسلام إلى اختلاف الجنسين ص210، منع الأسباب المؤدية إلى جريمة الزنا ص210، الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ص210،

وتكشف نتائج التحليل السابق لمحتوى دروس كتاب التربية الإسلامية للصف التاسع عن توزيع عدد الفقرات التي وردت فيها موضوعات التربية الجنسية في كل وحدة بالنسبة لعدد فقرات دروسها ونسبتها المئوية على الكتاب ككل كما يظهرها جدول رقم (4).

جدول (4): توزيع الفقرات التي وردت فيها موضوعات التربية الجنسية على كل وحدة وعلى الكتاب ككل

الوحدة	عدد فقرات دروسها	عدد الفقرات التي وردت فيها الموضوعات	النسبة المئوية للتضمن
العقيدة	69	2	2,90
القرآن الكريم وعلومه	96	1	1,04
الحديث النبوي الشريف	96	10	10,40
الأخلاق والتهديب	80	18	22,50
السيرة النبوية	224	5	2,23
النظم والفكر الإسلامي	80	7	8,75
الفقه	144	-	-
الكتاب ككل	816	43	5,27

ويتبين من جدول رقم (4) أن النسبة المئوية الكلية لتضمين موضوعات التربية الجنسية في الكتاب هي (27, 5%). وأن وحدات الكتاب تترتب تنازلياً من حيث النسبة المئوية لتضمين هذه الموضوعات في محتوى دروسها على النحو الآتي: الأخلاق والتهديب، الحديث النبوي الشريف، النظم والفكر الإسلامي، السيرة النبوية، العقيدة، القرآن الكريم وعلومه، بينما لم ترد في وحدة الفقه أية موضوعات.

كما يتبين أن مجموع موضوعات التربية الجنسية التي وردت في الكتاب ككل هي (40) موضوعاً من أصل (89) موضوعاً بنسبة مئوية مقدارها (9, 44)، تكررت (43) مرة في محتوى دروس وحداتها، وبالتالي فإن الموضوعات التي لم ترد في مضمون دروسه هي (46) موضوعاً.

ثالثاً: كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي

يتكون هذا الكتاب من سبع وحدات دراسية، تشتمل على (52) درساً، ومتوسط عدد فقرات الدرس الواحد (18) فقرة، وبذلك يبلغ مجموع فقرات الكتاب ككل (936) فقرة.

الحث على الزواج ص211، نظرة الإسلام إلى الغريزة الجنسية ص215،
217، الألفاظ المعبرة عن المعاشرة الزوجية ص217، أضرار الزنا
ص224، الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ص229، وجوب الاستغفار
بالحياء ص231، ما يؤدي إلى العفة ص240، وجوب الاستئذان وآدابه
ص241، غرض البصر وحفظ الفرج ص241، وجوب ستر العورة
ص241، أحكام العورة وإظهار الزينة ص242، تحريم تبرج المرأة
ص242، الحث على الزواج ص242، الحكمة من الزواج ص242.

وحدة الفقه

جرى تحليل دروس هذه الوحدة البالغة (10) دروس. وتبين من
نتائج هذا التحليل أن عدد الفقرات التي وردت فيها موضوعات التربية
الجنسية هي (15) فقرة، منها فقرة واحدة تتصل بالأحكام العلاجية
للانحرافات الجنسية وأخرى تتصل بأحكام البلوغ في الفقه الإسلامي و
(13) فقرة تتصل بالأحكام الوقائية لضبط الغريزة الجنسية. ولما كان
عدد فقرات دروس الوحدة هي (180) فقرة، فإن النسبة المئوية
لموضوعات التربية الجنسية في هذه الوحدة هي (36, 5%).

وموضوعات التربية الجنسية الواردة في صفحات دروس الوحدة هي
على التوالي:

حكم الزنا ص151، الاستغفار بملء الفراغ بما ينفع ص158،
حكم ستر العورة ص174، تعريف العورة ص174، تحديد العورة
ص174، تحديد عورة المرأة ص174، أحكام الحيض ص174، شروط
اللباس الساتر للعورة ص174، الحكمة من وجوب ستر العورة ص174،
ما يحرم من اللباس ص175، تحريم التشبه بالجنس الآخر ص175،
تحريم التبرج ص175.

ويمكن تلخيص نتائج التحليل السابق لدروس وحدات الكتاب من
حيث موضوعات التربية الجنسية الواردة فيها على مجالاتها الخمسة كما
يظهرها جدول رقم (5)

كان عدد فقرات دروس الوحدة (126) فقرة، فإن النسبة المئوية
لموضوعات التربية الجنسية في هذه الوحدة هي (0,97%). وتتناول هذه
الفقرة نظرة الإسلام إلى الغريزة الجنسية، وبذلك فإن موضوع التربية
الجنسية الوارد في الوحدة هو نظرة الإسلام إلى الغريزة الجنسية ص94.

وحدة الأخلاق والتهديب

جرى تحليل دروس وحدة الأخلاق البالغة ستة دروس. وتبين
من نتائج هذا التحليل أن عدد الفقرات التي وردت فيها موضوعات
التربية الجنسية هي (4) فقرات تتصل جميعها بالأحكام العلاجية
للانحرافات الجنسية. ولما كان عدد فقرات دروس الوحدة (108)
فقرة فإن النسبة المئوية لموضوعات التربية الجنسية في هذه
الوحدة هي (3, 70%).

وموضوعات التربية الجنسية الواردة في صفحات دروس الوحدة هي
على التوالي:

التوبة إلى الله من الانحرافات الجنسية ص125، قذف المحصنات
ص136، أضرار قذف المحصنات ص136، التوبة إلى الله من الانحرافات
الجنسية ص137.

وحدة النظم والفكر الإسلامي

جرى تحليل دروس وحدة النظم والفكر الإسلامي البالغة (15)
درساً. وتبين من نتائج هذا التحليل أن عدد الفقرات التي وردت فيها
موضوعات التربية الجنسية هي (35) فقرة تتصل (3) فقرات منها بنظرة
الإسلام إلى الغريزة الجنسية، و (3) فقرات أخرى تتصل بالأحكام العلاجية
للانحرافات الجنسية و (29) فقرة تتصل بالأحكام الوقائية لضبط الغريزة
الجنسية. ولما كان عدد فقرات دروس الوحدة (270) فقرة فإن النسبة
المئوية لموضوعات التربية الجنسية في هذه الوحدة هي (96, 12%).

وموضوعات التربية الجنسية الواردة في صفحات دروس الوحدة هي
على التوالي:

وجوب الاستغفار بتقوى الله ص180، 190، عقوبة قذف
المحصنات ص199، الألفاظ المعبرة عن المعاشرة الزوجية ص202،

جدول (5): خلاصة نتائج تحليل وحدات كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر من حيث موضوعات التربية الجنسية موزعة على مجالاتها

الرقم	الوحدة	المجال	الإسلام والغريزة الجنسية	مفهوم البلوغ في الإسلام	أحكام البلوغ في الإسلام	الأحكام الوقائية لضبط الغريزة الجنسية	الأحكام العلاجية للانحرافات الجنسية	المجموع
1	العقيدة		3	.	.	1	1	5
2	القرآن الكريم وعلومه		.	1	.	.	11	12
3	الحديث النبوي الشريف		.	.	.	.	.	.
4	الأخلاق والتهديب		.	.	.	.	4	4
5	السيرة النبوية		1	.	.	.	.	1
6	النظم والفكر الإسلامي		3	.	.	29	3	35
7	الفقه		.	.	1	13	1	15
	المجموع الكلي		7	1	1	43	20	72

ويتبين من جدول رقم (6) أن النسبة المئوية الكلية لتضمين موضوعات التربية الجنسية في الكتاب هي (69, 7%)، وأن وحدات الكتاب تترتب تنازلياً من حيث النسبة المئوية لتضمين الموضوعات في محتوى دروسها على النحو الآتي: القرآن الكريم وعلومه، النظم والفكر الإسلامي، الفقه، العقيدة، الأخلاق والتهديب، السيرة النبوية. بينما لم تتضمن وحدة الحديث النبوي الشريف أية موضوعات جنسية.

كما تبين أن مجموع موضوعات التربية الجنسية التي وردت في الكتاب ككل (52) موضوعاً من أصل (89) بنسبة مئوية مقدارها (4, 58%) تكررت (72) مرة في محتوى دروس وحدات الكتاب. وللإجابة عن السؤال الثاني، جمعت العناوين الرئيسية، والعناوين الفرعية، ومحتوى الفقرات التي وردت فيها موضوعات التربية الجنسية في وحدات كل كتاب من الكتب الثلاثة، واستخرجت نسبها المئوية كما يظهر في الجدول رقم (7).

وتكشف نتائج التحليل السابق لمحتوى دروس كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر عن توزيع عدد الفقرات التي وردت فيها موضوعات التربية الجنسية في كل وحدة بالنسبة لعدد فقرات دروسها ونسبتها المئوية على الكتاب ككل كما يظهر جدول رقم (6).

جدول (6): توزيع الفقرات التي وردت فيها موضوعات التربية الجنسية على كل وحدة وعلى الكتاب ككل

الوحدة	عدد فقرات دروسها	عدد الفقرات التي وردت فيها الموضوعات	النسبة المئوية للتضمين
العقيدة	126	5	3,97
القرآن الكريم وعلومه	54	12	22,22
الحديث النبوي الشريف	72	-	-
الأخلاق والتهديب	108	4	3,70
السيرة النبوية	126	1	0,97
النظم والفكر الإسلامي	270	35	12,96
الفقه	280	15	5,36
الكتاب ككل	936	72	7,69

جدول (7): العناوين الرئيسية والعناوين الفرعية ومحتوى الفقرات التي وردت فيها موضوعات التربية الجنسية في وحدات الكتب الثلاثة

الصف	شكل المحتوى	الوحدات						النسبة المئوية	الترتيب
		العقيدة	القرآن وعلومه	الحديث النبوي	الأخلاق والتهديب	السيرة النبوية	النظم والفكر الإسلامي	الفقه	
الثامن الأساسي	عناوين رئيسية	-	-	-	-	-	-	1	1,85
	عناوين فرعية	-	-	-	1	-	3	11	27,77
	محتوى الفقرات	-	-	1	-	1	23	13	70,37
	المجموع	-	-	1	1	1	26	25	100
التاسع الأساسي	عناصر رئيسية	-	-	3	1	-	-	-	9,3
	عناوين فرعية	-	-	4	3	-	-	-	16,3
	محتوى الفقرات	2	1	3	14	5	7	-	74,4
	المجموع	2	1	10	18	5	7	-	100
العاشر الأساسي	عناوين رئيسية	-	-	-	-	-	-	-	-
	عناوين فرعية	1	4	-	-	-	4	2	15,3
	محتوى الفقرات	4	8	-	4	1	31	13	84,7
	المجموع	5	12	-	4	1	35	15	100

كما تبين أن أكثر الوحدات الدراسية التي عرضت موضوعات التربية الجنسية في الأشكال الثلاثة للمحتوى كانت وحدة النظم والفكر الإسلامي (26)، يليها وحدة الفقه (25) في كتاب الصف الثامن. ووحدة الأخلاق والتهديب (18)، يليها وحدة الحديث الشريف (10)، ووحدة النظم والفكر الإسلامي (7)، في كتاب الصف التاسع. ووحدة النظم والفكر الإسلامي (35)، ووحدة الفقه (15)، ووحدة القرآن الكريم وعلومه (12)، في كتاب الصف العاشر. بينما كانت وحدة العقيدة والسيرة أقل الوحدات عرضاً لموضوعات التربية الجنسية في محتوى دروسها.

وللإجابة عن السؤال الثالث استخدمت الرزمة الإحصائية (Spss) لاستخراج قيمة كاي تربيع (χ^2) لجدول التوافق بين التكرارات المشاهدة والتكرارات المتوقعة لموضوعات التربية الجنسية الواردة في الوحدات الدراسية بكل كتاب من كتب التربية الإسلامية الثلاثة. حيث أن التكرار المتوقع هو مجموع الفقرات التي وردت فيها الموضوعات في كل كتاب مقسمة بالتساوي على عدد الوحدات (جابر وكاظم، 1990، ص 239). ويبين الجدول رقم (8) التكرارات المشاهدة والتكرارات المتوقعة

ويتبين من الجدول السابق رقم (7) أن معظم موضوعات التربية الجنسية وردت في محتوى الفقرات يليها العناوين الفرعية، وأقلها العناوين الرئيسية، وتفصيل ذلك على النحو الآتي: في كتاب الصف الثامن بلغ عدد موضوعات التربية الجنسية الواردة في محتوى الفقرات (38) موضوعاً، أي ما نسبته (37, 70%) وبلغ عددها في العناوين الفرعية (15) موضوعاً، أي ما نسبته (27, 77%) وموضوعاً واحداً ورد في العناوين الرئيسية بنسبة مقدارها (1, 85%). وفي كتاب الصف التاسع بلغ عدد موضوعات التربية الجنسية الواردة في محتوى الفقرات (32) موضوعاً، أي ما نسبته (4, 74%)، وبلغ عددها في العناوين الفرعية (7) موضوعات أي ما نسبته (3, 16%) و (4) موضوعات وردت في العناوين الرئيسية بنسبة مقدارها (3, 9%). أما في كتاب الصف العاشر فبلغ عدد موضوعات التربية الجنسية الواردة في محتوى الفقرات (61) موضوعاً بنسبة مقدارها (7, 84%) وفي العناوين الفرعية بلغ عدد الموضوعات (11) موضوعاً بنسبة مقدارها (3, 15%) بينما لم ترد في العناوين الرئيسية أية موضوعات.

أكثر من الصف التاسع. والأصل أن تأتي موضوعات التربية الجنسية مرتبة بشكل تصاعدي حسب الصفوف. وثمة توقعات لطرق أفضل في توزيع الموضوعات على الكتب والصفوف بمراعاة خصائص نمو الطلاب المتصلة بالجنس في كل صف. أما نتيجة عدد موضوعات التربية الجنسية الواردة في الكتب الثلاثة فجاءت منطقية وعملية في ترتيبها وتدرجها على مستوى الصفوف الثلاثة.

وتعد النسب المئوية لعدد الموضوعات التي وردت في محتوى كل كتاب وفي الكتب الثلاثة نسب قليلة، وهذه نتيجة تتفق مع ما انتهت إليه بعض الدراسات (الزعبي، 1998، ونور الدين، 2003). ويمكن أن تفسر هذه النتيجة بقلّة وعي مؤلفي هذه الكتب بالموضوعات الدينية التي ترتبط بمفاهيم التربية الجنسية وبالتالي عدم تضمينهم لها في محتوى كتب التربية الإسلامية. ومع ذلك فإن هذه النسب تعطي مؤشراً مهماً على اهتمام كتب التربية الإسلامية بالتربية الجنسية.

ويلاحظ من الجداول نوات الأرقام 1، 3، 5 أن أهم الموضوعات المرتبطة بالتربية الجنسية التي تناولتها كتب التربية الإسلامية الثلاثة كانت من حيث مجالاتها على الترتيب في عددها: الأحكام الوقائية لضبط الغريزة الجنسية (87)، والأحكام العلاجية للانحرافات الجنسية (37)، وأحكام البلوغ في الإسلام (25)، والإسلام والغريزة الجنسية (16)، ومفهوم البلوغ في الإسلام (4). ويمكن أن تفسر هذه النتيجة بأنها جاءت متفقة مع طبيعة الإسلام، وفلسفته في التربية والهداية والإصلاح التي تقوم على الاهتمام بالتدابير الوقائية وتقديمها على الإجراءات العلاجية.

وأظهرت نتائج الإجابة عن السؤال الثاني أن معظم الموضوعات المرتبطة بالتربية الجنسية قد وردت في محتوى الفقرات، إذ بلغ عددها (131) فقرة من أصل (169) فقرة بنسبة مئوية مقدارها (5، 77%). بينما بلغ عدد الموضوعات الواردة في العناوين الفرعية (33) موضوعاً بنسبة مئوية مقدارها (5، 19%) وكان أقل الموضوعات وروداً في العناوين الرئيسية حيث بلغت (5) بنسبة مئوية مقدارها (9، 2%).

ولعل هذه النتيجة تفسر بأن موضوعات التربية الجنسية هي في الأصل مفاهيم وأحكام إسلامية لمعالجة قضايا تتصل بالجانب الجنسي من شخصية الإنسان. وبذلك فهي جزء غير منفصل عن محتوى كتب التربية الإسلامية، إذ إن التربية الإسلامية ليس من شأنها أن تخصص موضوعات مستقلة للتربية الجنسية كما هو حال كتب العلوم إلا بالقدر الذي يسمح فيه محتوى دروسها أو في حدود إبراز الموضوعات والمفاهيم المرتبطة بالتربية الجنسية في عناوين فرعية، للتنبية إليها، أو التأكيد عليها.

وكشفت نتائج الإجابة عن السؤال الثالث كما أظهرها اختبار كاي تربيع (كا²) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تضمين الموضوعات المرتبطة بالتربية الجنسية في الوحدات الدراسية، لكتاب التربية الإسلامية والصف الدراسي عند مستوى (0، 01). ويفهم من هذه النتيجة أن ورود الموضوعات المرتبطة بالتربية الجنسية في محتوى كتاب التربية الإسلامية تتوقف على طبيعة الوحدة الدراسية ومستوى الصف الدراسي. وبالنظر إلى جدول رقم (8) يتضح أن طبيعة هذه الموضوعات الواردة في محتوى هذه الكتب تختلف من وحدة إلى أخرى ومن صف إلى آخر. وأن معظم هذه الموضوعات تتركز من حيث عددها على التوالي في الصف العاشر (72)، ثم في الصف الثامن (54)، ثم الصف التاسع (43).

لموضوعات التربية الجنسية في الوحدات الدراسية السبع لكتب التربية الإسلامية في الصفوف الثلاثة.

جدول (8): توزيع موضوعات التربية الجنسية تبعاً لمتغيري الوحدة

الدراسية والصف الدراسي

الوحدة الدراسية	التكرار	الصفوف			المجموع
		الثامن	التاسع	العاشر	
العقيدة	المشاهد	-	2	5	7
	المتوقع	2,2	1,8	3,0	7,0
القرآن الكريم وعلومه	المشاهد	-	1	12	13
	المتوقع	4,2	3,3	5,5	13,0
الحديث النبوي الشريف	المشاهد	1	10	-	11
	المتوقع	3,5	2,8	4,7	11,0
الأخلاق والتهديب	المشاهد	1	18	4	23
	المتوقع	7,3	5,9	9,8	23,0
السيرة النبوية	المشاهد	1	5	1	7
	المتوقع	2,2	1,8	3,0	7,0
النظم والفكر الإسلامي	المشاهد	26	7	35	68
	المتوقع	21,7	17,3	29,0	68,0
الفقه	المشاهد	25	-	15	40
	المتوقع	12,8	10,2	17,0	40,0
المجموع	المشاهد	54	43	72	169
	المتوقع	54,0	43,0	72,0	169,0

وقد أظهرت نتائج تطبيق اختبار كاي تربيع (كا²) أن قيمة كا² هي (230، 114) ودرجة الحرية (12)، وأن هذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0، 01). كما دلت النتائج على وجود علاقة دالة إحصائياً بين تضمين الموضوعات الجنسية في الوحدات الدراسية لكتاب التربية الإسلامية والصف الدراسي. فمن خلال توزيع التكرارات الواردة في جدول رقم (8) يتضح أن معظم هذه الموضوعات تتركز على التوالي في الصف العاشر ثم الصف الثامن ثم الصف التاسع.

المناقشة والتوصيات

حاولت هذه الدراسة التعرف إلى موضوعات التربية الجنسية في محتوى كتب التربية الإسلامية للصف الثامن والتاسع والعاشر الأساسي. وقد عملت الدراسة على تحقيق هدفها من خلال الإجابة عن الأسئلة التي طرحتها.

وتبين من نتائج الإجابة عن السؤال الأول أن مجموع الفقرات المرتبطة بالتربية الجنسية في الكتب الثلاثة بلغت (169) فقرة من أصل (2494) فقرة، بنسبة مئوية مقدارها (8، 6%)، وقد جاء ترتيب هذه الكتب من حيث عدد الفقرات على النحو الآتي: الصف العاشر (72) فقرة من أصل (916) بنسبة مئوية (7، 7%) يليه كتاب الصف الثامن (54) فقرة من أصل (742) فقرة بنسبة مئوية (7، 27%) ثم كتاب الصف التاسع (43) فقرة من أصل (816) فقرة بنسبة مئوية (3، 5%).

كما تبين أن عدد الموضوعات المرتبطة بالتربية الجنسية التي وردت في الكتب الثلاثة من أصل (89) موضوعاً اشتملت عليها قائمة التحليل كان على الترتيب في الصف الثامن (22) بنسبة مئوية مقدارها (7، 24%) وفي الصف التاسع (40) بنسبة مئوية مقدارها (9، 44%) وفي الصف العاشر (52) بنسبة مئوية مقدارها (4، 58%).

وبالنظر إلى نتيجة ترتيب الكتب الثلاثة من حيث عدد الفقرات الواردة فيها نجد أنها غير مقبولة عملياً، حيث كان ترتيب الصف الثامن

أحمد، شكري والحمادي، عبد الله (1987). منهجية أسلوب تحليل المضمون وتطبيقاته في التربية. دراسات في المناهج الدراسية، المجلد التاسع عشر، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، الدوحة.

البخاري، الإمام محمد بن إسماعيل (د.ت)، الجامع الصحيح، كتاب النكاح، باب مَنْ لم يستطع الباءة، حديث 4، المكتبة الثقافية: بيروت.

بدوي، أحمد زكي (1978). معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان: بيروت.

بيبي، سيرل (1999). التربية الجنسية، ترجمه محمد رفعت رمضان ونجيب اسكندر إبراهيم، دار المعارف: القاهرة.

جابر، جابر، وكاظم أحمد خيرى (1990). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربية: القاهرة.

الجمال، محمد (1996). الفرائز من منظور قرآني، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الجندي، أنور (1981). الشبهات والأخطاء الشائعة في الفكر الإسلامي، دار الاعتصام: القاهرة.

حسن، أمينة أحمد (1985). نظرية التربية في القرآن وتطبيقاتها في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم، دار المعارف: القاهرة.

الخطاط، عبد العزيز (2000). مقاصد الشريعة الإسلامية وأصول الفقه، مطابع الدستور التجارية: عمان.

الزعي، طلال (1998). تجربة الأردن في مجال إدماج مفاهيم التربية السكانية والبيئية والصحية في المناهج المدرسية وفي برامج تدريب المعلمين من منظور إسلامي مقارنة مع تجارب الدول العربية، تقرير مقدم إلى ورشة عمل إقليمية لمسؤولي التربية الإسلامية حول التربية السكانية في التعليم النظامي وغير النظامي التي نظمتها المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة في الفترة من 20-27/9/1998: عمان، الأردن.

الشقفة، محمد بشير (د.ت) حكم العورة في الإسلام، إشراف زكي الدنوشي والشيخ محمد الحامد، (ط2)، مكتبة الغزالي: حماة.

الطويل، عثمان (1992). التربية الجنسية في الإسلام للفتيات والفتيان، دار الفرقان: عمان.

العزام، عمر نايل (2002). التربية الجنسية من منظور إسلامي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

العزبي، عزت وزملاؤه (1995). التربية الإسلامية للصف التاسع، (ط2)، وزارة التربية والتعليم، المديرية العامة للمناهج: عمان.

عويضة، محمد عبد الله وزملاؤه (1993). التربية الإسلامية للصف العاشر، وزارة التربية والتعليم، المديرية العامة للمناهج: عمان.

الفريق الوطني لمبحث التربية الإسلامية (1990). منهاج التربية الإسلامية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي، وزارة التربية والتعليم، المديرية العامة للمناهج: عمان.

ولعل تفسير هذه النتيجة يعود إلى أن توزيع الموضوعات المرتبطة بالتربية الجنسية في الكتب الثلاثة تم بطريقة عشوائية، دون أن تستند إلى معايير وأسس ثابتة تكون مرشداً للمؤلفين في توزيع هذه الموضوعات بطريقة متسقة، بحيث تراعي التدرج والتتابع الرأسي في تضمينها وفق الصفوف الدراسية، خاصة إذا علمنا أن مؤلفي هذه الكتب ليسوا فريقاً واحداً يتبنى منهجية واحدة ومتسقة في التأليف. ويمكن تفسير ورود أكثر الموضوعات المرتبطة بالتربية الجنسية في كتاب الصف العاشر، بالقول إن هذا الصف هو آخر صفوف مرحلة التعليم الأساسي، ويتوقع منه أن يشتمل على موضوعات متنوعة تشمل ما يرتبط بالتربية الجنسية، تعميماً للفائدة منه، قبل أن يتوزع الطلاب إلى مسارات أخرى أكاديمية ومهنية. كما أن المتطلبات العمرية والنمائية لطلاب هذا الصف وهو في سن 16 بحاجة إلى المزيد من المفاهيم والأحكام الشرعية المرتبطة بموضوعات التربية الجنسية، التي يتوقف أمر إبرازها وتوظيفها بشكل يخدم متطلبات حياة الطالب على معلم مؤهل ومستتير.

وفي هدي هذه النتائج وما يرتبط بها من استنتاجات يوصي الباحث بما يأتي:

- 1- الإفادة من قائمة التحليل المستخدمة في هذه الدراسة عند تخطيط أو تأليف كتب التربية الإسلامية.
 - 2- إعطاء المزيد من الاهتمام بموضوعات التربية الجنسية التي اشتملت عليها قائمة التحليل، ولم ترد في محتوى كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي العليا عند تطوير هذه الكتب أو إعادة تأليفها. مثل نظرة الإسلام إلى الغريزة الجنسية، والألفاظ المعبرة عن المعاشرة الزوجية، وضوابط البلوغ مثل نبات الشعر حول القبل والدبر، وسنن الفطرة المرتبطة بالبلوغ كالاستحذاء (حلق العانة) وتنشف شعر الإبط، والعورة في الصلاة، وتبرج الرجل، والحث على الزواج المبكر، وفحص الزوجين، واتباع التعاليم الطيبة والصحية من مظاهر الاستغفار، وتعريف اللواط، وحكمه، وأضرار انتشاره في المجتمع، والسحاق: تعريفه، وحكمه، وأضرار انتشاره في المجتمع.
 - 3- الأخذ بعين الاعتبار طبيعة الصف الدراسي ومطالبه النمائية عند توزيع موضوعات التربية الجنسية، في محتوى كتب التربية الإسلامية المقررة، بحيث يراعي تسلسل الموضوعات وتتابعها الرأسي من صف إلى آخر، كمّاً ونوعاً بطريقة متسقة.
 - 4- التأكيد على أهمية منحى العناوين الفرعية، كشكل من أشكال المحتوى المعمول به في كتب التربية الإسلامية، نظراً لما له من أبعاد تربوية مهمة، من مثل تنظيم عرض محتوى الدروس، وإبراز الأفكار الأساسية فيها، ولفت انتباه الطلاب إليها.
- كما يقترح الباحث إجراء دراسات أخرى:
- تقويم مدى وعي معلمي التربية الإسلامية لأسس وأهداف التربية الجنسية واتجاهاتهم نحوها.
 - الكشف عن موضوعات التربية الجنسية، في كتب التربية الإسلامية لباقي الصفوف الدراسية في مرحلة التعليم الأساسي، لمعرفة مدى درجتها ومناسبتها للمرحلة النمائية في كل صف.

المصادر والمراجع

- قطب، محمد (1997). شبّهات حول الإسلام، (ط2)، دار الشروق: القاهرة.
- مدكور، علي (1987). تحليل محتوى منهج القراءة للفتيات بالمرحلة الثانوية وفق مبادئ تحقيق الذات في الإسلام، الرئاسة العامة لتعليم البنات، مركز البحوث التربوية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- مدن، يوسف (1995). التربية الجنسية للأطفال والبالغين، دار المحجة البيضاء: بيروت.
- مصطفى، إبراهيم وزملاؤه (1972). المعجم الوسيط (جزءان)، مجمع اللغة العربية، المكتبة الإسلامية: إستانبول، تركيا.
- المفتي، محمد (1984). سلوك التدريس، مؤسسة الخليج العربي: القاهرة.
- المودودي، أبو الأعلى (1981). تفسير سورة النور، أبحاث في الدعوة، مؤسسة الرسالة: بيروت.
- واصل، عبد الرحمن (1984). مشكلات الشباب الجنسية والعاطفية تحت أضواء الشريعة الإسلامية، (ط2)، دار التوفيق النموذجية للطباعة: القاهرة.
- الهوري، محمد وزملاءه (1994). التربية الإسلامية للصنف الثامن، وزارة التربية والتعليم، المديرية العامة للمناهج: عمان.
- هندي، صالح زياب (1998). المفاهيم البيئية في كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في سلطنة عمان، رسالة الخليج العربي، 67 (19) 17-101.
- النشومي، عجيل جاسم (1980). معالم في التربية، مكتبة المنار الإسلامية: الكويت.
- نور الدين، سمير إبراهيم (2003). موضوعات التربية الجنسية في كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الإعدادية في مملكة البحرين، دراسة تحليلية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين، البحرين.
- اليونسكو (1993). مقالات في التربية السكانية مختارة من المجلة الدورية للتربية، عدد خاص 29 (2-1) 5-10، باريس.
- Anderson, Linda (2003). Ameta- analysis of the effectiveness of sexual assault prevention education programming on American college campuses. *DAI*. 64 (6) 1983, Dec.
- Baldwin, Janicel; whitely, Scott & Baldwin, John D. (1990). Changing AIDs- and Fertility- Related Behavior: The Effectiveness of Sexual Education, *The Journal of sex Research*, 27(2) 245-262, May.
- Pearson, Quinn- M (2003). Breaking the silence in the counselor Education Classroom: A Training seminar on counseling sexual minority clients, *Journal of Counseling and Development*, 81(3) 292-300.
- Debbie, Mabray & Bill. J. Labauve (2000). A multidimensional Approach to sexual Education, *Sex Education*, 2(1) 31- 44.
- Fitts, Susan (2003). Sexual harassment and graduate psychology students at clinical placement in the vail school model of education, *DAI-B*. 64 (5) 2386- Nov.
- Shulman, Deborah (2001). Using psychological Theories to teach children sexual abuse prevention skills: The safety Through Education and Practice Program, *DAI-B*. 61 (10) 5581., Apr.
- Spiecker, Ben (1992). Sexual Education and morality, *Journal of Moral Education*, 21 (1) 67- 77.
- Hays, Kelli (2003). The Influence of Sexuality Education and Supervision, clinical experience, perceived sex knowledge, and comfort with sexual content on therapists addressing sexuality issues with chients. *DAI- B*. 63 (10) 4905, Apr.

ملحق رقم (1- أ)

استمارة تحليل محتوى كتاب التربية الإسلامية للصف السابع الأساسي
نتائج تحليل الباحث وعدد تكرار الفقرات (موضوعات التربية الجنسية)

الوحدة الدراسية: النظم والفكر الإسلامي

عدد دروس الوحدة: 6

متوسط عدد فقرات الدرس الواحد: 16

عدد فقرات دروس الوحدة: $96 = 16 \times 6$

مجال موضوعات التربية الجنسية	شكل المحتوى	التكرار	عدد الفقرات
الإسلام والغريزة الجنسية	عناوين رئيسة	-	-
	عناوين فرعية	-	-
	محتوى الفقرات	1	1
الأحكام الوقائية لضبط الغريزة الجنسية	عناوين رئيسة	1	1
	عناوين فرعية	2	2
	محتوى الفقرات	12	12
أحكام البلوغ في الإسلام	عناوين رئيسة	-	-
	عناوين فرعية	-	-
	محتوى الفقرات	2	2
المجالات ككل		18	18

ملحق رقم (1- ب)

استمارة تحليل محتوى كتاب التربية الإسلامية للصف السابع الأساسي
نتائج تحليل المحلل وعدد تكرار الفقرات (موضوعات التربية الجنسية)

الوحدة الدراسية: النظم والفكر الإسلامي

عدد دروس الوحدة: 6

متوسط عدد فقرات الدرس الواحد: 16

عدد فقرات دروس الوحدة: $96 = 16 \times 6$

مجال موضوعات التربية الجنسية	شكل المحتوى	التكرار	عدد الفقرات
الإسلام والغريزة الجنسية	عناوين رئيسة	-	-
	عناوين فرعية	-	-
	محتوى الفقرات	1	1
الأحكام الوقائية لضبط الغريزة الجنسية	عناوين رئيسة	1	1
	عناوين فرعية	2	2
	محتوى الفقرات	12	12
المجالات ككل		16	16

ملحق رقم (2)

قائمة تحليل موضوعات التربية الجنسية مع وصف لكل موضوع منها

مجال الموضوع	الموضوعات وعناصرها
(1) الإسلام والغريزة الجنسية	ويعني الباحث بالإسلام والغريزة الجنسية: نظرة الإسلام إلى الغريزة الجنسية طاقة طبيعية ضمن الطاقات التي أودعها الله في النفس البشرية، لتحقيق دورها في الحياة، فقدرها وضبطها بضوابط شرعية دون أن يلغيتها أو يكبتها بالرهينة وترك الزواج: • نظرة الإسلام إلى الغريزة الجنسية. • نظرة الإسلام إلى اختلاف الجنسين الذكر والأنثى. • الألفاظ المعبرة عن المعاشرة الزوجية.
(2) مفهوم البلوغ في الإسلام	ويعني الباحث بمفهوم البلوغ في الإسلام: المرحلة العمرية التي حددها الإسلام لبداية التكليف الشرعي وفق ضوابط مشتركة بين الذكر والأنثى، وضوابط أخرى خاصة بالأنثى. • تعريف البلوغ. • التكليف الشرعي عند البلوغ. • الضوابط المحددة للبلوغ عند الفقهاء: أ. ضوابط البلوغ المشتركة بين الجنسين: - الاحتلام - نبات الشعر حول القبل والدبر - وصول سن البلوغ (خمس عشرة سنة) ب. ضوابط البلوغ الخاصة بالأنثى: - الحيض - الحمل
(3) أحكام البلوغ في الفقه الإسلامي	ويعني الباحث بأحكام البلوغ في الفقه الإسلامي: الأحكام الشرعية الخاصة بموضوعات تتصل بالبلوغ التي استنبطها الفقهاء من مصادره التشريعية مثل أحكام الطهارة، والاعتسال، والجنابة، والحيض، والاستحاضة. • أحكام الطهارة المرتبطة بالبلوغ - سنن الفطرة المرتبطة بالبلوغ: الاستحذاد (حلق العانة)، نتف شعر الإبط • الاعتسال: تعريفه، أنواعه، أحكامه، الكيفية الكاملة للاغتسال • الجنابة: تعريفها، أسبابها، أحكامها • الحيض: تعريفه، أحكامه • الاستحاضة: تعريفها، أحكامها
(4) الأحكام الوقائية لضبط الغريزة الجنسية	ويعني الباحث بالأحكام الوقائية لضبط الغريزة الجنسية: ما شرعه الإسلام من أحكام لضبط الغريزة الجنسية من وجوب ستر العورة، وتحريم التبرج والسفور، والالتزام بالضوابط الشرعية لاختلاط المرأة بالرجل، والعمل بأحكام الاستئذان، وتحريم فحش القول، والحث على الزواج المبكر، ووجوب الاستعفاف، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وتحريم التجسس على العورات، وترتيب العقوبات على الانحرافات الجنسية، والتوبة من الانحرافات الجنسية. • الأحكام الوقائية لضبط الغريزة الجنسية: 1. وجوب ستر العورة: معنى العورة في الإسلام، أحكامها، العورة في الصلاة. 2. تحريم التبرج والسفور: تعريف التبرج والسفور، تبرج المرأة، تبرج الرجل. 3. الالتزام بالضوابط الشرعية لاختلاط المرأة بالرجل: تحريم الخلوة بين الجنسين، الفصل بين الجنسين لغير الضرورة الشرعية. 4. وجوب الاستئذان: تعريف الاستئذان، حكمه، الحكمة من مشروعيته، أوقاته. 5. تحريم فحش القول: تعريف فحش القول، أمثلة عليه. 6. الحث على الزواج المبكر، فحص الزوجين. 7. وجوب الاستعفاف: تعريف الاستعفاف، مظاهره: تقوى الله، الصوم، غض البصر، اختيار الصحبة الصالحة، ملء الفراغ بما ينفع، اتباع التعاليم الصحية والطبية. 8. الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر. 9. ترتيب العقوبات على الانحرافات الجنسية: 1. الزنى: تعريفه، حكمه، أضرار انتشاره في المجتمع، عقوبته في الإسلام 2. اللواط: تعريفه، حكمه، أضرار انتشاره في المجتمع، عقوبته في الإسلام. 3. السحاق: تعريفه، حكمه، أضرار انتشاره في المجتمع، عقوبته في الإسلام. 4. التشبه بالنوع الآخر: تعريفه، حكمه، أضرار انتشاره في المجتمع، عقوبته في الإسلام. 5. قذف المحصنات: تعريفه، حكمه، أضرار انتشاره في المجتمع، عقوبته في الإسلام. 6. الاستمناء: تعريفه، حكمه، أضراره، علاجه، عقوبته في الإسلام. • التوبة إلى الله تعالى من الانحرافات الجنسية.

معوقات استخدام الإجراءات التدريسية غير التقليدية لبحث الدراسات الاجتماعية

سميح الكراسنة*

The Constraints of Using Nontraditional Teaching Procedures in Teaching Social Studies

Samih AL-Karasneh, Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Abstract: The study aimed at identifying the constraints that prevent teachers from using nontraditional teaching procedures in teaching social studies. To achieve this aim, semi-structured interviews were conducted with 40 social studies teachers. The data obtained from the interviews were analyzed using the grounded theory approach (Glaser and Strauss, 1967). Teachers' responses were grouped into four main categories, some of which were subcategorized. Each of the categories and sub categories represent one of the constraints which were related to: (1) classroom management; (2) teachers, (3) learners, (4) and the nature of the social studies content knowledge. The personal reflections on the most persuasive and powerful constraints were presented. (**Keywords:** Constraints, nontraditional teaching procedures, classroom ecology, social studies).

العديد من البيئات آلة أو أداة لتشكيل الأفراد والمواطنين وصناعتهم بكامل مواصفاتهم وأولئك القادرين على تحقيق أهداف مجتمعاتهم، وتمثل فلسفتها ليكونوا قادرين على مجاراة طبيعة العصر وتغييراته الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية المتغيرة (Khan, 2004). وفي عالمنا العربي تأخذ التغيرات الحديثة أشكالاً كثيرة، وفي بعض الأحيان تكون خطيرة، تأخذ في بعض الظروف طابع الاختراق من جوانب مختلفة، منها السياسية (الغزو العسكري)، ومنها الثقافية (الغزو الفكري)، و الحضارية (الغزو التكنولوجي)، التي تؤثر في الهوية الشخصية الحضارية العربية والإسلامية التي أقر الله العظيم سموها فقال [كنتم خير أمة أخرجت للناس] (110: آل عمران). وعليه فإذا كانت التربية تُعدّ الفرد للتفكير والتعقل من أجل التكيف والتأقلم مع التغيرات في البيئة والعالم الذي يعيش فيه هذا الفرد (الحوالة، 2002)، فإن الدراسات الاجتماعية بطبيعتها موضوعاتها وأبعادها تُعدّ من أهم المداخل إلى تحقيق ذلك.

أما الافتراض المشار إليه آنفاً، فهو موضع التأمل والتفكير بكل حيثيات تحقيقه على وجه الخصوص. إذ يحرص المهتمون بالدراسات الاجتماعية، والمؤمنون بأثرها الفعال حرصاً شديداً على تقديم النظرية المناسبة لتدريس هذا الموضوع الهام، وتطوير الإجراءات (كيف تُعلم الدراسات الاجتماعية بشكل مثالي) التي تسهم في تحقيق الافتراض المذكور أعلاه، من خلال تحقيق أهداف الدراسات الاجتماعية التي تراعي تغيرات العصر، ومساعدة الفرد على مواكبة تأثيراته، ومراعاة اختلافها بجميع أشكالها، على أساس من الوعي والدراسة الكاملة بأسبابها وآثارها من جهة أخرى. ولا

تاريخ تسلم البحث 2007/1/15

تاريخ قبوله 2007/5/24

ملخص: هدفت الدراسة التعرف إلى أهم معوقات تطبيق معلمي الدراسات الاجتماعية لإجراءات التدريس غير التقليدية. ولتحقيق الهدف من الدراسة، تم جمع بياناتها بإجراء المقابلات الشخصية شبه المقتنة (Semi-structured interviews مع (40) معلماً ممن يقومون بتعليم الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية اختيروا بشكل قصدي. وتحليل البيانات، استخدم الباحث طريقة النظرية المتجذرة (Grounded Theory Approach) (Glaser and Strauss, 1967). وبعد عملية التحليل، تم تصنيف النتائج في أربع مجموعات رئيسية (Main Categories) وعدد من المجموعات الفرعية (Subcategories)، حيث شملت كل مجموعة على معوق أو أكثر يحول دون تطبيق معلمي الدراسات الاجتماعية للإجراءات غير التقليدية، تمثلت بمعوقات ترتبط بإدارة بيئة التعلم وتنظيمها، و معوقات ترتبط بالمعلمين، ومعوقات ترتبط بالمتعلمين، ومعوقات ترتبط بطبيعة محتوى الدراسات الاجتماعية. وقد قدمت الدراسة تأملات حول أكثر المعوقات إقناعاً وتأثيراً في تطبيق الإجراءات التدريسية غير التقليدية. (الكلمات المفتاحية: المعوقات، الدراسات الاجتماعية، البيئة الصفية، الإجراءات التدريسية غير التقليدية)

خلفية الدراسة: في استطلاع فاحص لعدد من بدايات البحوث والدراسات التربوية، سواء أكانت المتعلقة بتعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها أم المتعلقة بالمجالات التربوية الأخرى، لوحظ أنها تبدأ بمسألة وافترض، أما المسألة: فهي الإقرار بالتقدم العلمي والتكنولوجي، واتساع العلوم والمعارف وتشعبها، و تسارع التغيرات في جميع جوانب الحياة ومجالاتها، وأثر كل هذا على مدخلات عمليات التعليم ومخرجاته. أما الافتراض: فهو ضرورة مجاراة هذا التغير، والتعامل معه بكل موضوعية، واتخاذ الخطوات العلمية والعملية المنظمة، إذ لا بد لكل من له صلة بالأمر -كل حسب موقعه- أن يجتهد في تقديم الأفضل وتحقيق الأمثل لمواكبة عجلة التغير والتطور واستيعاب معارفه ومجالاته.

وصاحب الدراسة الحالية، يُقرّ بالمسألة ويعي مضامينها وضرورة السعي لمجاراتها، من خلال الدراسات الاجتماعية، هذا الموضوع الحيوي بأبعاده المعرفية والمهاراتية والعاطفية، حيث يرى مارتورلا (Martorella, 1998, 50) - مجازياً- أنها موضوع عقل وقلب ويد، إشارة إلى إسهامها بشكل أساسي في بناء الشخصية المتكاملة للمواطن الصالح القادر على معالجة تطورات الخبرة الإنسانية وتغييراتها بدراسة وتفكير. وتعد الدراسات الاجتماعية في

* كلية التربية، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2007، اربد، الأردن.

أن المعلم من أهم المدخلات في الموقف الصفّي كنظام (مرعي، 1993). ومن ناحية أخرى، وجد الباحث -من خلال ملاحظاته في الميدان (كمشرف للتربية العملية)، ومراجعاته لخطط عمل المعلمين اليومية (Lesson plans)، بالإضافة إلى الدراسات الميدانية- أن معلمي الدراسات الاجتماعية رغم ما يمتلكون من نظرية ناضجة حول تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها، إلا أنهم عندما ينفذون دروس الدراسات الاجتماعية يعتمدون بشكل كبير على إجراءات تدريسية تقليدية؛ لا تحقق أهداف الدراسات الاجتماعية وغاياتها ولا تسهم إيجابياً في تشكيل الاتجاهات نحو هذه المادة من قبل الطلبة (Al-karasneh, 2004).

وتأسيساً على ما تقدم يمكن الاستنتاج وبشكل واقعي، أن الجانب النظري المتعلق بتعليم الدراسات الاجتماعية ناضج بشكل واضح، إذ أن معلمي الدراسات الاجتماعية يمتلكون نظرية جيدة في تدريس الدراسات الاجتماعية، فهم يعرفون لماذا تعلم، وكيف تعلم، وما الذي يجب التركيز عليه، إلا أنهم تقليديون في الميدان عند التطبيق. وإذا ما تم التأمل بهذه الصورة نجدها تجسيدا لعبارة "الفجوة بين النظرية والتطبيق".

فالواقع يشير إلى وجود معوقات حقيقية، ومنعطفات ثابتة تقف عائقاً في المضي قدماً نحو التطوير والتغيير، فالمعلم يعرف النظرية ويعرف أنها مجرّبة من قبل، لكنه لا يطبقها. فما الذي يمنع المعلمين من توظيف إجراءات غير تقليدية عند تدريس الدراسات الاجتماعية؟

مشكلة الدراسة

جاءت فكرة هذه الدراسة من خبرة الباحث مع معاناة العديد من المعلمين الطلبة في تخصص معلم مجال الدراسات الاجتماعية في المدارس، إذ كان هناك شكوى مستمرة من قبل المعلمين الطلبة المسجلين في برنامج التربية العملية من بعض المشكلات التي تكرر ذكرها على مدار ثلاث سنوات منها: ضعف تعاون المعلمين المعنيين في المدرسة، وقلة حضور هؤلاء المعلمين حصصاً مع المعلمين الطلبة، وكذلك رفض العديد من المعلمين المتعاونين السماح للمعلمين الطلبة بتطبيق طرائق وأساليب التدريس غير التقليدية، بحجة أن هذه الطرائق نظرية لا يمكن تطبيقها في الواقع، إذ قال أحد الطلبة أثناء فترة التدريب الميداني:

"كنت أشعر أن المعلم المتعاون يقاوم التغيير، إذ قال لي مرة: خلّ طرقك الحديثة لجامعتك... أرجوك فهي مضیعة وقت... أهم شي عندي أنهج بالدرّوس (أعطي المادة الدراسية)".

وهنا اعتقد الباحث أن هناك دافعاً حقيقياً وراء إصرار المعلمين المتعاونين على تجنب تطبيق الطرائق والأساليب والاستراتيجيات غير التقليدية في تدريس موضوعات الدراسات الاجتماعية، وتخرج عدد آخر منهم في عمل ذلك. مما أثار تساؤل الباحث كمشرف للتربية العملية فما سبب هذه المقاومة؟ ولماذا هذا الرفض؟ ولماذا يرفض معلمو الدراسات الاجتماعية تطبيق الإجراءات غير التقليدية التي من شأنها الارتقاء بالدراسات الاجتماعية، وتحقيق أفضل نتائج تعلمها؟ وحيث إنه من غير

شك أن تحقيق مثل هذه الأهداف والتماشي مع الفلسفة التي تبني عليها الدراسات الاجتماعية يحتاج إلى فهم عميق وإعداد دقيق للأنشطة التعليمية التي سينفذها المتعلمون (Martorella, 1998)، تلك الأنشطة التي تحقق غايات الدراسات الاجتماعية وتساعد على تحقيقها بشكل متكامل ما أمكن.

وتأسيساً على ما تقدم فإن من المداخل المحورية لمواكبة العصر وتغييراته هي توظيف الإجراءات التدريسية (طرائق، وأساليب، واستراتيجيات) المناسبة. ونظرياً فقد أصلت هذه الإجراءات في الفكر الفلسفي التربوي والاجتماعي، وفي نظريات التعليم والتعلم الحديثة. وعملياً وميدانياً فقد كشفت العديد من الدراسات البحثية عن إمكانية توظيف هذه الإجراءات، وإبراز آثارها الإيجابية، إلا أن هذا التوظيف لتلك الإجراءات في البيئة العربية والأردنية بشكل خاص قد اقتصر في معظمه، على أغراض الدراسات البحثية، فكان أثره محدود الزمان والمكان. وإن ما يطبق في المدارس من أساليب تقليدية أو اعتيادية (Gokhale, 1996) أو ما أسماه الرواشد (1984) "بالأساليب الراهنة" لا تسهم في تحقيق الأهداف المرجوة للدراسات الاجتماعية، تلك الأهداف التي تجعل الافتراض واقع، بل وجد أن هذه الأساليب تقوم على التلقين والإلقاء من قبل المعلم، والاسترجاع والحفظ من قبل المتعلم (الرواشد، 2003)، فدور المعلم مرسل والطالب مستقبل سلبي.

إن الاختصار على تطبيق مثل هذه الإجراءات يثير بعض تساؤلات منها: هل يعي معلمو الدراسات الاجتماعية أن الموضوعات التي يدرسونها من أهم الموضوعات، وأكثرها أثراً في بناء أجيال الأمة القادرة على الاستمرار والمحافظة على تميز الإرث الثقافي والحضاري لهذه الأمة؟ هل يمتلك معلمو الدراسات الاجتماعية معرفة بالإجراءات التدريسية غير التقليدية، المنسجمة مع موضوعات الدراسات الاجتماعية المختلفة وأهدافها؟ هل يمتلك معلمو الدراسات الاجتماعية الكفاية الأدائية التي تمكنهم من اختيار الإجراءات التدريسية المناسبة لهذا الموضوع وتوظيفها وتنويعها؟ هل يمتلك معلمو الدراسات الاجتماعية الرغبة في تعليم هذه المادة؟

وقد زدنا بعض الدراسات البحثية بنتائج عملية واقعية تمثل إجابات صريحة لهذه التساؤلات. فقد أشار الأدب التربوي في غير دراسة إلى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية معارف نظرية لمحتوى موضوعات الدراسات الاجتماعية، وكذلك معارف بطرائق التدريس التي يجب أن تستخدم في تدريس الدراسات الاجتماعية (حمادنة والقاعود ومرعي، 1996 و السنجلوي، 2001 و عبيدات، 2005). ودراسات أشارت إلى تصورات معلمي الدراسات الاجتماعية حول التعليم الفعال للدراسات الاجتماعية (الكراسنة، 2005). وكذلك دراسات أظهرت معرفتهم ونجاحهم في تنفيذ طرائق تدريس حديثة في الدراسات الاجتماعية (عريق، 2002 والقويدر، 2002). إن هذه الجوانب التي تمثل الإجابة عن هذه الأسئلة تعكس إلى حد ما العوامل والعناصر التي تؤثر في تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها من جانب المعلم، على اعتبار

على ديمومته بتركيبته التي وجد عليها، والقيام بواجباتهم بفعالية (Martorella, 1998 and Evans & Brueckner, 1991).

فتعلم الدراسات الاجتماعية يجب أن يعمل على تنمية قدرات المتعلمين على التكيف والتأقلم، وإن كان هذا قد اعتبر هدفا للتربية بشكل عام، إلا أنه من الأهداف الخاصة للدراسات الاجتماعية (Ellis, 1995). وإن التأقلم والتكيف الذي تحققه الدراسات الاجتماعية لا يكون بالحفظ المجرد الخالي من المعاني والقيم والعادات، بل هو قائم على المحاكاة العقلية والتفكير المستقل، والنقد النابع من المسؤولية الاجتماعية للمتعلمين كعناصر لامتداد مجتمعهم في ظل التغيرات المستمرة في المجالات كافة. فمعرفة القضايا التاريخية ليس هو المهم أو الهدف فقط، بل الهدف هو أن يمتلك المتعلمون الآليات والقدرات العقلية الخاصة في التعامل مع ما يشابه تلك القضايا في حياتهم اليومية بكل عقلانية. هذا يعني أن المعرفة مهمة والقدرة كذلك مهمة، ولكن الأهم من ذلك هو الربط المنطقي الموضوعي بينهما على أسس علمية دقيقة يكتسبها المتعلمون من خلال الممارسات اليومية في الغرف الصفية للدراسات الاجتماعية. حيث إن تطوير قدرات المتعلمين العقلية على التفكير المنطقي والعلمي الموضوعي والتحليل التأملي، هو بعد مركزي لتدريس الدراسات الاجتماعية (Martorella, 1998 and Welton & Mallan, 1992). ومن المفترض أن يساعد تدريس الدراسات الاجتماعية المتعلمين على فهم جذورهم وارتباطهم بالماضي، وفهم البيئة التي يعيشون فيها، وإدراك التوازن بين الحقوق والمسؤوليات في المجتمع الذي يعيشون فيه، وتطوير عادات وأنماط تفكيرية علمية مختلفة (Brophy, 1990). وبذلك فالدراسات الاجتماعية من أهم الموضوعات وأكثرها أثراً وإسهاماً في بناء أجيال أمة، تسعى إلى المحافظة على إرثها الثقافي والحضاري (Welton and Mallan, 1992).

وعليه، فإن تحقيق الفلسفة التي تبنى عليها الدراسات الاجتماعية يحتاج إلى إعداد دقيق للإجراءات التدريس ذات النوعية الخاصة، تلك التي تعكس جودة التعليم والتعلم للدراسات الاجتماعية (Brophy, Alleman, and O'Mahony, 2000). وقد غدت الإجراءات التدريسية من المعايير التي يتم في ضوءها تقييم فعالية عمليتي التعليم و التعلم، حيث أن نجاح تعلم أي موضوع أكاديمي على أي مستوى كان يعتمد بشكل كبير على الإجراءات المتبعة في تقديمه للمتعلمين (Kaushik & Sharma, 2002).

ويؤكد ادجر (Ediger, 2000) على أن التحقيق الشمولي لرسالة الدراسات الاجتماعية يعتمد بشكل كبير على الإجراء الذي يتم من خلاله إيصال هذه الرسالة. وعليه فإن الإجراءات التدريسية المستخدمة في تدريس الدراسات الاجتماعية يجب أن تكون ذات فعالية وتأثير قوي ينسجم وطبيعة شمولية رسالتها. والإجراءات التدريسية كما يراها مرعي (1993، 20)، ومرعي والحيلة (2002، 45) "هي جميع أشكال الأنشطة التي يمكن أن تستخدم في التدريس، وتشمل هذه الأشكال طرائق

المألوف أن يقابل الارتقاء بالرفض؛ فإنه لا شك أن هناك عوامل تعيق تطبيق هؤلاء المعلمين لمثل هذه الإجراءات غير التقليدية، وللكشف عن هذه العوامل جاء الهدف من الدراسة على شكل سؤال محوري، وهو:

"ما معوقات استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لإجراءات التدريس غير التقليدية؟"

تعريف المصطلحات

- **المعوقات:** كل ما يؤدي إلى الحيلولة دون استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في مرحلة الأساسية العليا للإجراءات التدريسية غير التقليدية، ولها علاقة بإدارة بيئة التعلم وتنظيمها، ولها ارتباط بالمعلمين و المتعلمين وبمحتوى الدراسات الاجتماعية
- **الإجراءات التدريسية غير التقليدية:** جميع أشكال الأنشطة التي يستخدمها المعلمون في تدريس الدراسات الاجتماعية والتي تعاد فيها ترتيب بيئة التعلم بشكل يختلف فيه أدوار المعلمين والمتعلمين، بحيث تكون أدوار المتعلمين أكثر تفعيلاً وأكثر مشاركة، وتحقيقاً لنتائج التعلم الثلاث، في حين تركز أدوار المعلمين على الإشراف والتوجيه والإدارة لتلك الإجراءات، ومن هذه الإجراءات لعب الأدوار والاستقصاء والمجموعات و تقنيات العرض المختلفة (الندوة، والمنتدى وهيئة الثقات والمناظرة).
- **الإجراءات التدريسية التقليدية:** جميع أشكال الأنشطة التي يستخدمها المعلمون في تدريس الدراسات الاجتماعية والتي يعاد فيها ترتيب بيئة التعلم بحيث تكون أدوار المعلمين أكبر وأكثر مشاركة، وفيها يصبح المعلمون مصادر المعرفة ومرسلوها، وهم من يقوم بعملية الشرح والتفسير وتلقي المعرفة للمتعلمين، ودور المتعلمين فيها أقل، وربما يوصفوا بأنهم مستقبِلو المعارف والمعلومات، ومن هذه الإجراءات المحاضرة، والعرض، والنقاش غير المنظم.

الإطار النظري

تنبع أهمية الدراسات الاجتماعية وخصوصيتها من الرسالة (الغاية الكبرى) التي أعدت من أجلها، والموضوعات التي تضمنتها، فقد اعتبر الهدف الجوهرى للدراسات الاجتماعية هو تربية المواطن الصالحة (Martorella, 1998)، فالهدف من تدريس محتوى الدراسات الاجتماعية متعدد الإشكال، الذي يتضمن عدداً من ميادين العلوم الاجتماعية، وهي التاريخ، والجغرافيا، وعلم الإنسان، وعلم الاجتماع، وعلم النفس، والدين، والقانون والاقتصاد، والحكومة والمدينيات المختلفة (اللّقاني، 1990)، ليس حفظه أو المساعدة على تذكره لاسترجاعه عند الحاجة، بل يدرس من أجل أن يتعلم المتعلمون أدوارهم كمواطنين، ينفذون هذه الأدوار داخل البيت والصف والمجتمع الذي يعيشون فيه، ويفهمون الحقوق والمسؤوليات، ويمتلكون المعارف والقدرات والاستعدادات اللازمة للعمل مع الآخرين والانخراط في مجتمعهم لضمان المحافظة

وهذا يعني أن من الإجراءات غير التقليدية ما يُعنى بتوفير فرص العمل الجماعي بين المتعلمين، ويشجع الاتصال الشفهي والكتابي بينهم. وقد أكد فيجوتسكي (Vygotsky, 1978) على دور البيئة الاجتماعية في الفهم والبناء المعرفي، من خلال تزويد المتعلمين بفرص تعلمية تتحدى تفكيرهم وتتطلب منهم معالجتها بشكل جماعي. كما أكد على أن دور المعلم هنا هو التنظيم والتوجيه والتسهيل للتعلم. وقد ركز المهتمون على هذا الدور لمعلمي الدراسات الاجتماعية، حيث أكدوا على ضرورة إعادة النظر في الإجراءات التدريسية، حيث يتم فيها تفعيل الأسئلة والحوارات الجماعية، والمناقشة والمشاركة الجماعية الفعالة بين المتعلمين (Brophy, Alleman, and O'Mahony, 2000).

بالإضافة إلى أن من أهم ما يميز هذه الإجراءات غير التقليدية مراعاتها لمعرفة المتعلمين السابقة، بحيث تساعدهم على التعلم ذو المعنى، من خلال الربط بين معرفتهم السابقة والحالية، وتطبيقها في تحليل القضايا الاجتماعية والسياسية والقيم، ومثل هذه الإجراءات؛ التعلم التعاوني والاستقصاء (Martorella, 1994).

كما أن الإجراءات غير التقليدية هي التي تحقق البعد الشمولي في أهداف الدراسات الاجتماعية، وقد أكد ستانلي (Stanley, 1991) أن فعالية الإجراءات التدريسية ترتبط بقدرتها على تحقيق الأهداف التدريسية المخططة. والإجراءات التدريسية في الدراسات الاجتماعية تخرج عن إطار التقليدية أو التعليم المباشر إلى إطار تنظم فيه هذه الإجراءات على شكل خبرات تعليمية قابلة للتنفيذ في غرفة الصف، تجسد في مجموعها مشكلات الحياة اليومية. وهذا يعكس ضرورة التنوع لهذه الإجراءات في الحصة الصفية الواحدة، لتكون متناغمة مع ما تسعى إليه أهداف الدراسات الاجتماعية (Stanley, 1991).

وتأسيساً على ما تقدم فإن الإجراءات التدريسية غير التقليدية تتطلب إعادة ترتيب غرف صف الدراسات الاجتماعية وتنظيمها بصورة تحدّد فيها أدوار كل من المعلم والمتعلم بشكل ينعكس بطبيعة الحال على نوعية التعلم، الذي تحدّد أثره في ضوء التحقيق المتكامل للأبعاد الشمولية لرسالة الدراسات الاجتماعية، فأى إجراءات تحقق هذه الرسالة يمكن أن تكون نوعية وغير تقليدية.

الدراسات السابقة

إن الدراسات البحثية التي تناولت الإجراءات التدريسية غير التقليدية كثيرة ومختلفة (القاعد، 1984 و إبراهيم، 1985 وخريشة، 1985 وزيغان، 1993 و الشمالي، 1995 وعريق، 2002 والقويدر، 2002، Ross, 2002 ؛ Risinger, 2006). وغالبية هذه الدراسات، وكثير من دراسات أخرى، كشفت إمكانية تطبيق هذه الإجراءات في غرفة الصف، ونجاحها وتفوقها على الإجراءات التدريسية التقليدية، من حيث الأثر على التحصيل أو على التفكير أو على الاتجاهات. مما يعني أن الحديث عن الإجراءات التدريسية غير التقليدية في تدريس الدراسات الاجتماعية لا ينحصر بقالب نظري مجرد، بل إن الصور العملية والأمثلة الواقعية

التدريس، وأساليب التدريس، وأنماط التعليم، واستراتيجيات التعليم، وتقنيات العرض أو ما تسمى بأنماط التعلم الزمري". وتتأثر الإجراءات التدريسية لتعليم موضوعات الدراسات الاجتماعية، كغيرها من الموضوعات الأخرى، بالعديد من الرؤى والأطر النظرية التي تعكس النظريات النفسية والفلسفية المختلفة. وتختلف هذه النظريات فيما بينها بموضوعات منها: طبيعة المعرفة، كيف يحدث التعلم، وكيف تنقل هذه المعرفة إلى المتعلمين في البيئات المختلفة. وقد ربط ديفورجس (Desforjes, 2000) الإجراءات التدريسية التي تستخدم من قبل المعلمين بعمليات التعلم المرغوبة، فعملية التعلم تشمل عدداً من العمليات والأنماط المختلفة (Desforjes, 1995)، وسبب الاختلاف هنا يعزى إلى تنوع واختلاف الاهتمامات والقدرات وأنماط التعلم والحاجات والرغبات للمتعلمين، أو ما يسمى بالفروق الفردية بين المتعلمين، ومثل هذا التعدد والتنوع يتطلب إجراءات تدريسية مختلفة ومتنوعة، مع ضرورة التأكيد على أن الإشارة إلى التنوع في مجال تدريس الدراسات الاجتماعية بالإجراءات التدريسية، يعزى أيضاً إلى الطبيعة المتنوعة لمحتوى الموضوع (Ediger, 2000).

والاتجاهات الحديثة في تدريس الدراسات الاجتماعية تعتبر أن الإجراءات التدريسية غير التقليدية أو كما أسماها الرواضية (2003) بالطرائق الحديثة، هي تلك الإجراءات التي يكون محورها المتعلم (student-centered)، حيث تعمل هذه الإجراءات على إيجاد بيئات تعليمية غنية بمصادر المعلومات والتعلم المتنوعة، وتوفر فرص العمل الجماعي بين المتعلمين، وتشجعهم على خلق الأسئلة والبحث عن إجاباتها بأنفسهم، وحل المشكلات، والتفكير العميق، مما يساعدهم على تشكيل فهمهم وتفسيراتهم الخاصة بما يدور حولهم بعقلانية (Brophy, 1998 and Scheurman, 1998). وتزود هذه الإجراءات المتعلمين بأدوات تحليل المعلومات، وإعدادهم لاستخدام استراتيجيات ممارسة التنظيم الذاتي، الأمر الذي ينمي لديهم عمليات التفكير الذاتي ليصبحوا متعلمين متأملين مستقلين معتمدين على أنفسهم في التعلم (Hergenbahn, 1988). فالإجراء التدريسي النوعي (غير التقليدي) يتجاوز الاهتمام بالحفظ والاعتمادية إلى الاستقلالية في بناء المعارف ومعالجتها.

ومثل هذه الإجراءات تعكس دور المعلم كمفكر متأمل، يستخدم الاستراتيجيات التدريسية التأملية مثل التفكير الناقد، وصنع القرار، وحل المشكلات، وتحليل القيم، ومناقشة المشكلات، والقضايا الاجتماعية (Brophy, 1990). مما يعني أن الإجراءات التدريسية التي يستخدمها معلمو الدراسات الاجتماعية يجب أن تتيح للمعلم والمتعلم فرص التفكير الناقد وصنع القرار وحل المشكلات، حيث عدت جميع هذه المهارات أساسية لتحقيق المواطنة الصالحة (Martorella, 1994).

ومن ناحية أخرى فقد اتفق الخبراء في مجال تدريس الدراسات الاجتماعية على أن تحقيق جودة تعلم هذا الموضوع يصبح أكثر فعالية عندما يتم بطريقة تفاعلية (Diffily, 2002)،

جمع البيانات

تم جمع البيانات باستخدام المقابلات الشخصية شبه المبنية (Semi-structured interviews)، حيث تم إجراء هذه المقابلات من قبل الباحث نفسه، في فترة زمنية تجاوزت العام الدراسي. ركزت المقابلات على التعرف على المعوقات التي تعيق استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للإجراءات التدريسية غير التقليدية. وقد تم التأكد من صدق وثبات أسئلة المقابلات و كذلك من صدق وثبات البيانات بعد جمعها باتباع الخطوات اللازمة كما هو وارد في أدناه.

بناء أسئلة المقابلة

عمل الباحث على بناء مجموعة من الأسئلة التي تسمح له بإجراء حوارات مثمرة ومعقدة حول موضوع الدراسة، إذ بعد دراسة للموضوعات المتعلقة بالمعوقات التي تحول دون تطبيق معلم الدراسات الاجتماعية للإجراءات غير التقليدية في غرف الصف، صاغ الباحث عدد كبيراً من الأسئلة قبل إجراء المقابلات، ثم توصل بعد ذلك إلى الصيغة النهائية إلى سبعة أسئلة كما في ملحق(2).

مؤشرات صدق أداة المقابلة وثباتها

يرتبط صدق أداة المقابلة بمدى فعالية الأسئلة في الكشف عن ما يريد الباحث الوصول إليه، وهو الوقوف على أهم المعوقات التي تحول دون تطبيق معلمي الدراسات الاجتماعية للإجراءات التدريسية غير التقليدية. وللتأكد من صلاحية الأسئلة لهذا الهدف عمل الباحث ما يلي:

- صياغة الأسئلة بشكل دقيق ومتأن
- الاعتماد على آراء المحكمين؛ حيث تم عرض الأسئلة على مجموعة من الزملاء أصحاب العلاقة والدراية بالموضوع. وقد طلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول أسئلة المقابلة من حيث درجة الوضوح والدقة والمناسبة للموضوع، مع إضافة أي تعديلات يرونها مناسبة. وقد تم تعديل الاسئلة في ضوء الاقتراحات من جانب هؤلاء المحكمين.

ويرتبط ثبات أداة المقابلة بالحصول على نفس النتائج في حال تم استخدام أسئلتها مرة أخرى. لذلك تم تجريب أسئلة المقابلة في الدراسة الحالية على خمسة من المعلمين من خارج عينة الدراسة مرتين، بين المرة الأولى والمرة الثانية عشرين يوماً. وبعد تحليل بيانات المقابلات لوحظ أن الاختلاف كان قليلاً جداً بين اجابات المعلمين في المرة الأولى وإجاباتهم في المرة الثانية. ولكن لطبيعة المقابلات التي تتعلق بالمعتقدات والمشاعر والاتجاهات والقيم، فإنه من الصعب تحقيق ثبات كامل (Burton, 2000). ولتحقيق مستويات معقولة من الثبات تم مراعاة ما يلي:

- توفير ظروف ملائمة ومناسبة لإجراء المقابلة.
- توفير جو نفسي مناسب للمقابلين (Interviewees)، وتم التأكيد أن هذه المقابلات لأغراض الدراسة.
- تم اختيار الوقت والمكان المناسبين للمقابلين.

كثيرة ومتنوعة. ولكن في ضوء مراجعة الباحث للدراسات السابقة التي تناولت العوامل التي تعيق استخدام الإجراءات غير التقليدية - في ضوء المجال المتاح للباحث- تبين أنها محدودة العدد، إذ وجد الباحث دراسة واحدة متصلة بموضوع الدراسات الاجتماعية بشكل مباشر، وهي الدراسة التي قام بها الرواضية (2003) والتي كشفت فيها عن معوقات استخدام الطرائق الحديثة لتدريس مواد الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في الأردن. وقام الرواضية باستخدام استبانته اشتملت على (31) فقرة موزعة إلى عدة أبعاد وبشكل غير متساو، شملت عينة الدراسة 273 معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن العوامل المتصلة بالتنظيم المدرسي هي أكثر المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لطرائق التدريس الحديثة.

كما وجدت دراسة قام بها عطوة (1987) مرتبطة بمعوقات استخدام الأساليب الحديثة، ولكن كانت مرتبطة بمادة العلوم، وقد أجريت في جمهورية مصر العربية، ولقياس تلك المعوقات قام عطوة بتطوير استبانته مكونة من (44) فقرة مقسمة إلى تسعة أبعاد، وتم تطبيقها على عينة (180) معلماً ومعلمة ممن يدرسون العلوم في مرحلة التعليم الأساسي، تمت معالجة بيانات هذه الدراسة إحصائياً، وكان من أهم نتائج الدراسة وجود معوقات تحول دون تطبيق أساليب حديثة في غرفة الصف كان أهمها ما اتصل بالمعلم ووضع المادي، وطبيعة المادة الدراسية، وترتيب المحتوى التعليمي الموجود في الكتاب، وكذلك اتجاهات المعلمين.

وعليه فإن الدراسات التي تناولت المعوقات أو العوامل التي تحول دون استخدام المعلمين بشكل عام ومعلمي الدراسات الاجتماعية بشكل خاص للإجراءات التدريسية غير التقليدية قليلة، وما توافر منها اعتمد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، لذا كانت الحاجة إلى مثل الدراسة الحالية، لما تقدمه هذه الدراسة من إضافات أخرى حول معرفة المعوقات التي تحول دون الاستخدام الأفضل للإجراءات التدريسية غير التقليدية، ثم إن استخدام المقابلة في هذه الدراسة كأداة لجمع البيانات ربما يعطي وصفاً اشمل لهذه الظاهرة. كما وتقدم الدراسة الحالية رؤية خاصة حول حقيقة المعوقات.

طريقة الدراسة وإجراءاتها

أفراد الدراسة

شملت عينة الدراسة (40) من معلمي الدراسات الاجتماعية في مديرية اربد الأولى، تم اختيارهم من قبل الباحث أثناء زيارته المتكررة للمدارس بحكم عمله، وبذلك فقد تم اختيار العينة بشكل قصدي، حيث تم اختيار المعلمين الأكثر استعداداً للإجابة عن أسئلة المقابلات، وممن يمتلكون خبرات مختلفة في مجال تدريس الدراسات الاجتماعية. والمعلمين الأكثر تعاوناً والأقل تعاوناً مع طلبة التربية العملية، بالإضافة إلى أن العينة شملت 10 من المعلمين المسجلين في برنامج دبلوم التربية تخصص دراسات اجتماعية في الجامعة، وهم على راس عملهم في الميدان، وقد تم اختيارهم لتوفر الصفات الأنفة الذكر بهم.

الصف يكون الوضع مختلفاً، مما يعني أن هناك صورة ضمنية لفجوة بين النظرية والتطبيق، فجوة بين ما يعتقد المعلمون ويقولون، وبين ما يمارسونه من إجراءات داخل غرفة الصف. فمن الملاحظ أن المعوقات التي أظهرها التحليل تتصل بجميع مدخلات الموقف الصفّي كنظام، مما يعني أن ضبط هذا النظام وتحسين عمله يستدعي معالجة جميع المدخلات بما يتناسب وحجم الأثر الذي يسببه كل مدخل، مما يؤدي إلى إعادة بناء الموقف الصفّي وتنظيمه.

وبعد جمع البيانات وتحليلها تم تصنيف استجابات المعلمين حول أسئلة المقابلات في أربع مجموعات رئيسية (Main Categories) وعدد من المجموعات الفرعية (Sub-Categories)، حيث شملت كل مجموعة عاملاً أو أكثر من العوامل التي اعتبرت أنها تعيق تطبيق الإجراءات التدريسية غير التقليدية المستخدمة في تدريس الدراسات الاجتماعية كما يراها المعلمون. وفيما يلي عرضاً لهذه المجموعات ومناقشة لها:

1- معوقات ترتبط بإدارة بيئة التعلم وتنظيمها

احتلت هذه المجموعة الرئيسية (Main Category) المرتبة الأولى بين المجموعات الأربع، حيث أشار جميع المعلمين (100%) إلى هذه المجموعة. وقد تم قسمت هذه المجموعة إلى أربع مجموعات فرعية (Sub-Categories)، وزعت على النحو الآتي:

i. مساحة غرفة الصف و أعداد الطلبة فيها

من خلال تحليل المقابلات أشار عدد من المعلمين (85%) إلى الأثر الذي تحدثه مساحة غرفة الصف و أعداد الطلبة فيها على الإجراءات التدريسية التي يستخدمها معلمو الدراسات الاجتماعية، وكيف تحول هذه السمة دون تطبيق إجراءات تدريسية غير تقليدية. وقد تم تأكيد ذلك ضمن تعليقات عدد من المعلمين، منها:

"الصف عندي مزدحم بعدد كبير من المتعلمين، وفي الوقت نفسه طلباتهم كانت كثيرة، أكثر من أن تسمح لي أفكر بطريقة التدريس التي سأقوم بتنفيذها، فكان من الصعب علي القيام بعملية التنظيم والضبط التي لا بد منها عند استخدام طرائق تدريس حديثة، لذلك كنت أميل إلى استخدام الطرق التقليدية التي توفر علي العناء بالتفكير بكل تلك المعطيات"

"حجم الصفوف في هذه المدرسة لا يستوعب أعداد المتعلمين الكثيرة، فأنا عندي في هذا الصف (45) طالباً في غرف مساحتها (14) متراً مربعاً، بالله عليك ما هي الطرق الحديثة التي سيتم تطبيقها، اعتقد أن الطرق الحديثة لم تصمم لمثل صفوفنا"

"... لا يوجد في غرفة الصف متسع أو مكان لطاولة أضع عليها كتيبي أو أشيائي الخاصة، فكيف سأطبق طرائق تحتاج لتغيير بسيط في توزيع المتعلمين"

- وأثناء المقابلات حاول الباحث طرح الأسئلة بصيغ مختلفة وذلك لضمان الحصول على المصادقية والثبات.
- بعد إجراء المقابلات وتدوينها على الورق عرض الباحث النتائج على المتقابلين لبيان رأيهم حول ما قالوه في المقابلة، وسمح لهم بالحذف أو الإضافة لأي شيء يريدونه، وهذا يعد من المؤشرات على الثبات في جمع البيانات.

تحليل المقابلات

لتحليل بيانات المقابلات استخدم الباحث في الدراسة الحالية طريقة النظرية التجديرية أو المجذرة (Grounded Theory Approach) (Glaser and Strauss, 1967). حيث تم اعتماد الأفكار التي ظهرت من البيانات التي جمعت من المقابلات، ومن ثم التوصل إلى السمات (Categories) من خلال ما يلي:

- تفرغ المقابلات على أوراق بحيث تكون مقابلة على منفصلة عن الأخرى.

- القراءة التفصيلية الدقيقة لكل كلمة وعبارة من الكلمات والعبارات التي أوردها المعلمون.
- ثم تم بعد ذلك اعتماد الترميز لكل استجابة من الاستجابات، وضع هذه الأفكار المتشابهة أو التي تجمع بينها روابط وقواسم في مجموعات فرعية.
- تم بعد ذلك وضع المجموعات الفرعية (Sub-Categories) ضمن مجموعات رئيسية (Main Categories) تتعلق بمعوقات توظيف المعلمين للإجراءات التدريسية غير التقليدية.
- تم التحقق من ثبات التوزيع للمجموعات الفرعية والرئيسية من خلال عرض ومناقشة المجموعات مع زملاء من القسم الذي يعمل به الباحث للتعرف على مدى الاتفاق حول جميع المجموعات التي توصل إليه الباحث.
- تم عرض النتائج من خلال ذكر المجموعات الرئيسية والفرعية وتقديم بعض من تعليقات المتقابلين التي تتضمن بعض الأفكار الخاصة بكل مجموعة كما في جزء النتائج ومناقشتها.

نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن المعوقات التي تحول دون تمكين معلمي الدراسات الاجتماعية من استخدام الإجراءات التدريسية غير التقليدية. وفي ضوء عملية التحليل، أظهرت النتائج أن الإجراءات التدريسية التي يستخدمها معلمو الدراسات الاجتماعية تعكس صورة تقليدية لواقع تعيشه غرف صف الدراسات الاجتماعية في مدارسنا، حيث لم ينجح المعلمون في توظيف الإجراءات التدريسية التي تساهم في التحقيق المتكامل للأهداف الشاملة لبرامج الدراسات الاجتماعية، إلا أن حديث المعلمين حول أهم العوامل التي تحول دون تمكينهم من تطبيق الإجراءات غير التقليدية في تدريس الدراسات الاجتماعية تشير بطريقة ضمنية إلى امتلاكهم معرفة جيدة حول الاستخدام الفعال لهذه الإجراءات، فهم كما أشاروا من خلال المقابلات يعرفون جيداً الإجراءات غير التقليدية للدراسات الاجتماعية، ولكن عند محاولة تطبيقها في غرف

ii. ضبط الصف

في ضوء عملية تحليل البيانات احتلت هذه السمة الفرعية المرتبة الثانية من مجموعة السمات التي كونت السمة الرئيسية الأولى، حيث أشار ما نسبته (73%) من المعلمين المشاركين إلى هذه السمة، حيث أكدوا أن من أهم قضايا الموقف الصفّي التي يصعب تحقيقها أثناء القيام بتطبيق إجراءات تدريسية غير تقليدية هي ضبط الصف. وكلام المعلمين الذي يوضح هذه السمة كثير، منه:

"أنا بصراحة أحب استخدام الطرائق التدريسية التقليدية مثل الإلقاء، والمحاضرة لأنها تسهل علي ضبط الصف وإثبات شخصيتي كمعلم؛ فالمتعلمون عندما يشاهدون معلمهم يتكلم ويشرح، يثقون به أكثر".

"مع أنني كنت أضبط الصف وأوفر الهدوء كما أريد، إلا أن بعض الأساليب مثل المجموعات كانت تسبب الكثير من الإزعاج، وهذا الأمر كان يوترني، لأنني لا أحب أن يعيق عملي أي شيء" "الطرائق الحديثة تحتاج إلى بيئة هادئة مضبوطة، و توفيرها يحتاج إلى ظروف، وأعتقد أن صفوفنا مع طلابنا لا توفر ذلك.."

iii. توفر المصادر والتسهيلات اللازمة للتعليم

أكدت البيانات التي تم جمعها من ما نسبته (65%) من المعلمين أن توفر المصادر والتسهيلات اللازمة للتعليم في بيئة التعلم سواء أكانت داخل غرفة الصف أم خارجه، يمكن أن تعرقل جهود المعلمين في توظيف الإجراءات غير التقليدية في تدريس الدراسات الاجتماعية، و يتضح هذا من خلال التعليقات الآتية للمعلمين لبعضهم:

"بعض طرائق التدريس تتطلب تجهيزات ومواد ووسائل ومختبرات يصعب توفيرها في غرفة الصف- عفوا حتى ولا في المدرسة- مما يحول دون تنفيذ مثل هذه الطرائق، وإن وجدت في المدرسة فهي قديمة، وإن تم تشغيلها وحدث أي عطل فني في غرفة الصف لا نجد من يقوم بعملية الصيانة بالتالي الاستغناء عنها أريج لي وللطلاب"

"وجود بعض الوسائل التي ترتبط بالمناهج القديمة، ونظراً لعدم الاهتمام بتطوير هذه المناهج، فإن وجود تلك الوسائل مثل عدم وجودها في المدرسة، وهذا ينعكس سلباً على إمكانية تطبيق الطرائق التدريسية الحديثة التي تحتاج إلى وسائل وأجهزة حديثة " "الصعوبة التي واجهتها في تطبيق الطرائق الحديثة تعزى بشكل أكيد إلى الإمكانيات المتواضعة المتوفرة في غرفة الصف وحتى في المدرسة، فلا الأثاث مناسب، ولا الغرف واسعة، ولا يوجد أدوات أو أجهزة تساعد على تنفيذ هذه الطرائق"

iv. وقت الحصة

أشارت نتائج تحليل بيانات المقابلات إلى أن من العناصر المهمة في الموقف الصفّي -والتي من الممكن أن تؤثر على استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للإجراءات التدريسية غير التقليدية- الوقت المخصص للحصة، فقد أكدت استجابات ما نسبته (58%)

من المعلمين هذه السمة. ومن تعليقات عدد من المعلمين حول هذه السمة:

"عدم اتّباع التعليمات الخاصة ببعض طرائق التدريس الحديثة وتؤثر على وقت الحصة وتنظيم هذا الوقت، مما قد يعطل سير الحصة، وينعكس ذلك على المنهاج" "في كثير من الأحيان تحتاج طرائق التدريس الحديثة إلى أضعاف وقت الحصة المخصص للدرس، وهذا بحد ذاته تحدٍ كبير أمام تطبيق طرائق تدريس حديثة"

"وقت الحصة معد ومبرمج لإنهاء المقرر الدراسي، وتطبيق طرائق تدريس حديثة قد لا يتناسب والوقت المخصص لهذه المادة، ولا يتناسب مع زمن الحصة، إذا إنني في كل مرة كنت أطبق فيها طريقة تدريس حديثة كنت احتاج إلى وقت إضافي"

"في كل المرات التي طبقنا فيها طرائق تدريس حديثة كن لا ننهي الدرس، الحقيقة أن وقت الحصة لا يسعني ولا يساعدي في تطبيق طرائق تدريس حديثة"

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه الرواضية (2003)، وكذلك تنسجم مع عدد من الدراسات التربوية النظرية التي تبرز الدور الجوهرى لإدارة الصف وتنظيمه في التأثير على الإجراءات التدريسية، حيث أشار ديوي (Dewey, 1916) إلى أن تنظيم بيئة التعلم وإعدادها من القضايا المحورية والرئيسية في التعليم الفعال، وأن نجاح التدريس الفعال يتطلب تنظيمًا وإدارة فاعلة للأنشطة التعليمية التي تقدّم للطلاب في غرفة الصف (Desforjes, 1995). وهذا تأكيد على أن بيئة الصف غير المناسبة لتطبيق الإجراءات التدريسية غير التقليدية قد تؤدي إلى الحد من استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للإجراءات التدريسية التي تتطلب درجة عالية من الإعداد والتنظيم لبيئة التعلم، إذ إن عدم التنظيم والإعداد لهذه البيئة ربما يؤدي إلى إيجاد بيئة وظروف صعبة للمعلم، تؤدي إلى صعوبة السيطرة على المتعلمين وضبطهم، وضعف إدارة وقت الحصة بالشكل المطلوب من المعلمين، كما تسبب إهداراً لجهود المتعلمين، وهذا يتفق مع ما أكدته لابرّي (Labree, 2000) الذي يرى أن المعلمين يواجهون مشكلات جدية في إدارة التفاعل الصفّي والتعامل مع غرفة الصف ذات الظروف الصعبة، إذ إن مثل هذه الظروف تنجم عن عدم الضبط وضعف التنظيم.

2. معوقات ترتبط بالمعلمين

احتلت هذه السمة المرتبة الثانية بين السمات الرئيسية (Main Categories)، وقد أشار إلى هذه السمة استجابات (70%) من المعلمين. وقد أمكن تقسيم هذه السمة إلى ست سمات فرعية (Sub-Categories) مرتبة على النحو الآتي:

i. فلسفة المعلمين حول تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها

احتلت هذه السمة المرتبة الأولى بين مجموع السمات الفرعية التي تمثل السمة الرئيسية (معوقات ترتبط بالمعلمين)، فمن خلال استجابات (70%) من المعلمين أشارت أن فلسفة المعلمين لتعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها ربما تعتبر معوقاً يحول دون توظيف

iii. معرفة المعلمين بالإجراءات التدريسية

تعكس هذه السمة الفرعية الثالثة في المرتبة أن ضعف معرفة المعلمين بالإجراءات التدريسية غير التقليدية، تحول دون استخدام المعلمين لتلك الإجراءات في تدريس الدراسات الاجتماعية. وقد أشارت استجابات (58%) من المعلمين إلى هذه السمة، ومن تعليقات بعضهم على ذلك:

"اعتقد أن كثيراً من المعلمين لا يستخدمون طرائق تدريس غير تقليدية بسبب عدم معرفتهم بكيفية التعامل معها داخل غرفة الصف، فكثير منهم أصبحت معارفهم قديمة، مع عدم وجود فرص لتنميتها، كل ذلك ربما يؤدي إلى رفض تطبيق هذه الطرائق فيما بعد".

"اعتقد أن السبب المهم هو جهلي بكثير من المعلومات والأساسيات التي ترتبط بطرائق التدريس الحديثة، فأنا لا أعرف الكثير عن هذه الطرائق، واعتقد أنها صعبة، فقد تم تعييني من غير مؤهل تربوي.. ولا أعرف إلا أسلوب الإلقاء والشرح".

"كمعلمة متعاونة كنت أرفض استخدام الطلبة المعلمين لطرائق التدريس الحديثة، والسبب في ذلك هو أنني لا أعرف عن هذه الطرائق شيئاً، وأنا لا أحب التعامل مع الأشياء التي لا أعرف عنها"

iv. الوضع النفسي والمادي للمعلم

احتلت هذه السمة الفرعية المرتبة الرابعة، وقد أشار إليها ما نسبته (45%) من المعلمين، حيث أنها تقدم الوضع النفسي والمادي للمعلم على أنه من أهم المعوقات التي تحول دون تطبيق معلمي الدراسات الاجتماعية للإجراءات التدريسية غير التقليدية. وكثيرة هي التعليقات التي يمكن أن تبين هذه السمة، منها:

"اعتقد أن سبب عدم استخدام المعلمين للطرائق الحديثة يرجع إلى الوضع النفسي الذي يعيشون فيه سواء في المدرسة أو خارجها، فعدم التشجيع والتعزيز من الإدارة أو من المشرف التربوي يسبب لبعض المعلمين الإحباط وربما عدم الاكتراث بالعمل، وإن كان هذا غير مبرر للمعلم، إذ يجب أن يكون مخلصاً على كل حال، إلا أن هذه حقيقة لا يمكن إغفالها، فالنفس تحب التعزيز، ومعلم الاجتماعيات يحتاج إلى الدعم والتعزيز"

"إن مكانة معلمي الدراسات الاجتماعية في المدرسة تختلف عن مكانة معلمي بقية المواد الأخرى، فمعلم الاجتماعيات في آخر القائمة بين معلمي التخصصات الأخرى في المدرسة من حيث الاحترام والتقدير سواء من قبل المعلمين أو الأهل أو حتى المتعلمين... مما يؤدي بالمعلم إلى التخاذل والتراجع والتفوق وعدم الاهتمام، فكيف سيدرس طرقاً حديثة..."

"محدودية الدخل المالي للمعلم، وعدم وجود الدروس الخصوصية التي تدر عليه دخلاً كما هو الحال مع معلمي المواد الأخرى، تضع المعلمين في موقف حرج من الناحية المادية، مما يسبب لهم العوز، فيلجأ المعلم إلى البحث عن مصادر رزق أخرى تأخذ منه الجهد والوقت بعد نهاية الدوام، هذا يؤدي إلى الإهمال

المعلمين للإجراءات التدريسية غير التقليدية. ومما يوضح هذه السمة ذلك العدد من تعليقات المعلمين، ومنها:

"بعض طرائق التدريس تحتاج إلى إعداد وتخطيط دقيق، وإلى توفير جو مناسب وبيئة خاصة، وهذا مثالي، لذلك لا اعتقد أنه من الضروري أن نكون مثاليين عند تدريس الدراسات الاجتماعية. والوصول إلى مرحلة المثالية، أمر استثنائي، غير أساسي أو جوهري".

"لا اعتقد أن أساليب التدريس الحديثة يمكن أن تكون ضرورة مع الاجتماعيات، والسبب في ذلك أن هو بعضها يعين على تعلم ما تحتاجه هذه المادة في بيئة مثل بيتنا، فمصدر طرائق التدريس أجنبي، وأنا أعتقد أن البيئات مختلفة ولا تنسجم وثقافة مجتمعنا، فنحن نركز على المعرفة التي من خلالها نستطيع أن نقيس تعلم المتعلمين"

"اعتقد أن أهم قضية في تعليم الدراسات الاجتماعية هي توصيل المعلومات، أنا كنت أحرص كل الحرص على ذلك. وحسب تقديري، فقضية الأساليب الحديثة قضية ثانوية، المهم هو المعرفة" "أرى أن طرائق التدريس الحديثة تثقل على الطلبة وتحد من دور المعلم، فكثير من الأحيان يتطلب الدرس الشرح والتفسير من قبل المعلم لكثير من المعلومات، لذلك فإن تطبيق طرائق التدريس الحديثة لا يمكنني من عمل ذلك"

ii. اتجاهات المعلمين نحو تعليم الدراسات الاجتماعية

أظهرت البيانات هذه السمة الفرعية، التي احتلت المرتبة الثانية من بين السمات الست، حيث عكست هذه السمة استجابات عدداً من المعلمين (63%)، تمثل اتجاهاتهم نحو تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها كأحد المعوقات التي تؤثر على الإجراءات التدريسية غير التقليدية للمعلمين. وقد قدم المعلمون عدداً من التعليقات التي توضح هذه السمة، منها:

"بعض المعلمين لا يحبون التطور والنمو المهني، أو التفكير باستخدام أساليب تدريس حديثة بسبب عدم رغبتهم بالعمل والتعب والجد، فالطرق المفضلة لديهم هي تلك التي تريحهم، وربما كانت طرق التدريس التقليدية، تساعد على ذلك كثيراً"

"لا أحب تطبيق هذه الأساليب التي يسموها حديثة، لأنها تضع على كاهلي ضغطاً نفسياً كبيراً جداً، لذا أميل إلى عدم الاكتراث بها"

"الحقيقة أنني عندما كنت طالبة في المدرسة لم أحب مادة الاجتماعيات، وعندما أصبحت معلمة بسبب الظروف التي أجبرتني على ذلك، وجدت أنني ما زلت لا أحبها ولا اعتقد أنني سأحبها، فهي تحتاج إلى تعب كثير و أساليب تدريس كثيرة، لذلك أرى أن تطبيق طرائق حديثة يحتاج إلى رغبة وحب للعمل"

"لا أشعر بضرورة تطبيق طرائق تدريس حديثة، ومادة جامدة مثل مادة التاريخ التي هي عصب الدراسات الاجتماعية، غير مشجعة لتطبيق مثل هذه الطرائق"

"ومن كل المواد التي درستها في الجامعة لم يكن هناك أي مادة تؤهلني عملياً للتعامل مع المتعلمين، وتنفيذ طرائق التدريس بطريقة واعية، بل كنت أشعر أن فهمنا بعض الأحيان يتطلب جهداً كبيراً فوق قدرتنا هذا ربما يعود للأسلوب الذي درّسنا به"

"لم أسمع بهذه الطرائق، فعندما كنت أدرس جامعة..... لم ندرس هذه الأساليب، كان التركيز على المحتوى المعرفي عنها أكثر من أي شيء آخر، وتطبيق مثل هذه الطرائق يتطلب مني الإحاطة بمعلومات إضافية والتدريب على كيفية تنفيذها"

لقد ارتبط هذا المعوق -كما أظهرت النتائج- بالمعلمين أنفسهم (فلسفاتهم، ومعارفهم، واتجاهاتهم، وإعدادهم)، إذ تتأثر إجراءات المعلمين داخل غرفة الصف بطبيعية نظرتهم ومواقفهم ومعارفهم. وتعكس هذه النتيجة الدور الأساسي الذي يلعبه المعلم، باعتباره أهم المدخلات في الموقف الصفّي كنظام، فأنشطة المعلم وأعماله داخل غرفة الصف تعكس فلسفته (رؤيته وفهمه)، ومعارفه، وكذلك رغبته في إعداد الإجراءات التدريسية التي توفر فرصاً تعليمية تسهم بشكل كبير في تحقيق أفضل النتائج التعليمية للدراسات الاجتماعية. وتنسجم هذه النتيجة مع ما أوضحه دينيسون و جروس (Dyneson & Gross, 1999)، حيث إن شكل الأنشطة في غرفة الصف يعتمد بشكل كبير على معرفة المعلم وفهمه لتوظيف الإجراءات التدريسية، وأثر هذه المعرفة في توفير المعلم وتفعيله للعوامل النفسية والفيزيائية في الغرف الصفية (Physical and Psychological Factors) والتي اعتبرها دينيسون و جروس من أهم العوامل التي تؤثر في تصميم وتشكيل بيئة التدريس الفعالة للدراسات الاجتماعية، ومثل هذه العوامل لا يمكن توفيرها إلا من خلال استراتيجيات تدريسية غير تقليدية، مثل المواقف الإبداعية والأعمال الجماعية المنظمة. وتنسجم هذه النتيجة مع ما أشار إليه ريتشرسون (Richardson, 1994) أن هناك أثراً لاتجاهات المعلمين في ممارساتهم التدريسية، حيث اعتبر اتجاهات المعلمين وفلسفتهم للتعليم شرطاً مهماً لتحديد خبراتهم ومهاراتهم داخل غرفة الصف. وفي نفس السياق أظهرت دراسة داير (Dyer, 2002) أن لصفات معلمي الدراسات الاجتماعية (التي تشمل معارفهم المتنوعة المختلفة واتجاهاتهم) أثراً كبيراً في تحديد أنماط سلوكهم وإجراءاتهم التدريسية، مما يسهم في تحقيق التدريس الفعال للدراسات الاجتماعية. ويؤكد بروفسي ورفاقه (Brophy, et al., 2000) أن فلسفة معلمي الدراسات الاجتماعية للأنشطة التعليمية التعليمية تعكس فهمهم لطبيعة أنماط أو طرائق التعليم (Approaches to Teaching) التي يستخدمونها داخل غرفة الصف. وقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن لمعرفة المعلمين بالإجراءات التدريسية بشكل عام دوراً مهماً في التأثير على محدودية استخدامهم لإجراءات تدريسية غير تقليدية. وهذه النتيجة تتفق مع ما أشار إليه دينيسون و جروس (Dyneson, & Gross, 1999)، حيث أكدوا على أن معرفة المعلمين بإجراءات التدريس من أهم السمات المهنية (Professional Attributes) التي يعتمدون عليها بشكل كبير في إعداد البيئة التدريسية الفعالة

بالعمل، والاعتماد على ما هو مريح، على اعتبار أن الطرائق الحديثة تتطلب الجهد والوقت"

"تحيز الإدارة المدرسية لبعض التخصصات يؤثر على نفسية معلم الدراسات الاجتماعية، فربما يسبب ذلك لهم إحراجاً وتأثيراً سلبياً ينعكس على أدائهم"

v. العبء التدريسي للمعلم

أشار ما نسبته (30%) من المعلمين إلى هذه السمة، التي احتلت المرتبة الخامسة من أصل ست سمات فرعية. تبين هذه السمة أن من المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للإجراءات التدريسية غير التقليدية هي العبء التدريسي الأسبوعي للمعلمين. وقد أكد المعلمون ذلك من خلال تعليقاتهم المختلفة والتي منها:

"العبء التدريسي الذي أقوم به كبير جداً، حيث أنني أدرس نصاباً كبيراً من الحصص، مما يؤدي إلى صعوبة تطبيق طرائق تدريس حديثة لكل تلك الحصص"

"اعتقد أنه أهم سبب هو مجموع الساعات التي يدرسه المعلم والصفوف المختلفة التي يدخلها، فعندما لا يوجد غير معلم ولحد للدراسات اجتماعية في المدرسة ويدرس خمسة أو ستة صفوف مختلفة بموضوعات مختلفة، هل يمكن فعلاً إعداد طرائق تدريس حديثة لكل تلك الحصص، هذا أمر مستحيل"

"في هذه المدرسة لا يوجد معلم اجتماعيات إلا أنا، فأنا أدرس عبئاً كبيراً من حيث عدد الحصص، وطبيعة محتوى الدراسات الاجتماعية يتطلب الإعداد والتحضير، والرجوع إلى كتب ومراجع لفهم المعلومات الموجودة فيها أو لإثراء محتواها، طبعاً هذا سيكون على حساب طرائق التدريس المستخدمة، والتفكير بطرائق حديثة سيكون صعباً في هذه الحالة".

vi. ضعف إعداد المعلمين وتدريبهم

كانت هذه السمة آخر السمات الفرعية للسمة الرئيسية الثانية. حيث أشارت البيانات التي تم جمعها من ما نسبته (25%) من المعلمين أن من بين القضايا التي تؤثر سلباً على استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لطرائق التدريس غير التقليدية ضعف الإعداد والتدريب لاستخدام مثل هذه الطرائق. ويتضح ذلك من خلال عدد من التعليقات التي أدلى بها المعلمون، منها:

"بعض المعلمين لا يمتلك الكفاية اللازمة للتعليم الناجح للدراسات الاجتماعية، وسبب ذلك عدم وجود الدورات التدريبية العملية، فأنا أذكر أن الورش التدريبية التي كنا نشترك فيها كانت تركز على الجانب النظري"

"لم نشترك بدورات تدريبية تواكب التغييرات المستمرة والسريعة والانفجار المعرفي الذي يشهده عصرنا، بالتالي لا نعرف كيف يمكن أن نحقق التدريس الأمثل أو المثالي"

"الدراسات الاجتماعية تتناول مختلف جوانب العلم والمعرفة فهي بالتالي تتطلب طرق تدريس حديثة، وناجحة تحتاج إلى التدريب المستمر، فدلّل المعلم غير كافٍ، لأن أي شيء نظري يحتاج إلى تدريب عملي"

أظهر التحليل أن السمة الرئيسية الثالثة من بين السمات الرئيسية الأربع (Main Categories) ترتبط بالمعلمين، وتعرض أهم القضايا التي من الممكن أن تعيق استخدام المعلمين للإجراءات التدريسية غير التقليدية بما يختص بالمعلمين، وقد أشار إلى هذه السمة استجابات (63%) من المعلمين. وقد تم قسمت هذه السمة إلى ثلاث سمات فرعية (Sub-Categories) مرتبة على النحو الآتي:

i. مستويات المعلمين وقدراتهم

أشارت البيانات إلى أن لمستويات المعلمين وقدراتهم أثراً بالغاً على محدودية استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لإجراءات تدريسية غير تقليدية. (63%) من المعلمين قدموا عدداً من الاستجابات التي شكلت هذه السمة، حيث احتلت هذه السمة الفرعية المرتبة الأولى لهذه السمة الرئيسية الثالثة. وما يوضح هذه السمة هو عدد من التعليقات التي قدمها المعلمون، ومنها:

"اعتقد أن من أهم العوامل التي تعيق تطبيق الطرائق الحديثة هي ضعف قدرة المعلمين على استيعاب الأدوات المطلوبة منهم، حيث إن بعضهم قد لا يستطيع قراءة الدرس في بعض الأحيان، فكيف سيناقش أو يحاور أو يشارك في حل مشكلة، خاصة وأن الدراسات الاجتماعية تتطلب قدرات كبيرة للتعامل معها"

"أعتقد أن السبب المهم في عدم تطبيق طرائق التدريس غير التقليدية هو عدم قدرة المعلمين على فهم هذه الأساليب، الأمر الذي ينعكس على قدرتهم على تطبيق هذه الأساليب بنجاح، على سبيل المثال فقد حاولت تطبيق طريقة المجموعات أكثر من مرة إلا أنني فشلت في ذلك والسبب هو أنهم غير واعين لمثل هذا الأسلوب"

"طرائق التدريس الحديثة تعتمد على الطالب أكثر من اعتمادها على المعلم، وبما أن المعلمين لا يعرفون بالمادة ولا يحضرون لها- حتى ولو طلب منهم ذلك- فإن النتيجة ستكون فشل هذه الطرائق، إذ معرفة المعلمين بالمادة هي الأساس في النجاح أو الفشل لتلك الطرائق"

ii. اتجاهات المعلمين نحو مادة الدراسات الاجتماعية وتعلمها

من السمات الفرعية المرتبطة بالمعلمين جاءت هذه السمة في المرتبة الثانية، حيث أشارت إلى أهمية اتجاهات المعلمين نحو مادة الدراسات الاجتماعية وأثرها في عدم تمكن معلمي الدراسات الاجتماعية من استخدام إجراءات تدريسية غير تقليدية. استجابات ما نسبته (50%) من المعلمين شكلت هذه السمة. وقد أتضح ذلك من خلال تعليقات المعلمين الآتية:

"اعتقد أن اتجاهات المعلمين نحو مادة الدراسات الاجتماعية من أهم العوامل التي تحد من مساعدة المعلمين في تطبيق طرائق التدريس الحديثة فعدم حب المعلمين للمادة ينعكس على رغبتهم في المشاركة وتعاونهم في تنفيذ الأساليب الحديثة"

"لاحظت أن كثيراً من المعلمين لا يحبون المشاركة والعمل مع بعضهم في تنفيذ طرائق أو أساليب تتطلب منهم التعاون مع بعضهم، وهذا أثر على رغبتهم بالتعلم، بالتالي أصبح نجاح الطريقة

للدراستات الاجتماعية، وهذا يعني أن عدم أو ضعف امتلاك المعلمين لمثل هذه السمات يحول دون تنفيذهم الإجراءات غير التقليدية في عملية التدريس. وقد برهن شولمان (Shulman, 1986) أن معرفة المعلمين بطرائق التدريس من الموضوعات الحيوية التي تؤثر على تحسين أدائهم التدريسي داخل غرفة الصف. كما أظهرت النتائج - كذلك- أن العبء التدريسي للمعلم من المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للإجراءات التدريسية غير التقليدية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الرواضية (2003)، إلا أن الرواضية قد اعتبر العبء التدريسي من المعوقات التي تنتمي إلى البعد التنظيمي في المدرسة. وهذا الاختلاف لا يعكس اختلافاً فلسفياً، إنما هو اختلاف في تحديد مصدر الأثر باستخدام الإجراءات التدريسية غير التقليدية اقتضته طبيعة ونمطية التحليل الذي تم اتباعه في الدراسة الحالية. ففي كلا الدراستين جاء التأكيد على أن العبء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية من العوامل التي تعيق تنفيذ إجراءات تدريسية غير تقليدية، وتفسير ذلك ربما يعزى إلى عدد معلمي الدراسات الاجتماعية المحدود في كل مدرسة، بالإضافة إلى الاختلاف في توزيع برنامج الدراسات الاجتماعية على الصفوف المختلفة في المدرسة، أو ربما يعزى وكما أشار الرواضية إلى أن معلم الدراسات الاجتماعية ربما يأخذ في بعض الأحيان عبئاً إضافياً من حصص المواد الأخرى، هذا من شأنه أن يشكل ضغطاً نفسياً وجسدياً على المعلم، يؤدي إلى الحد من تفكيره في تنفيذ إجراءات تدريسية تتطلب منه الجهد في الإعداد والتخطيط. وقد أكد كور (Kaur, 2004) في هذا السياق على أن التخطيط لتدريس الدراسات الاجتماعية من القضايا الحرجة والمهمة التي تحتاج لتفكير مطول، وإعداد دقيق جداً يأخذ بعين الاعتبار طبيعة محتوى الدراسات الاجتماعية، والأهداف المتوقعة من تدريسها.

وقد أكدت نتائج الدراسة الحالية أهمية طبيعة برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها على أداء المعلمين في الميدان، وهذا يؤكد ما أوضحه جولد (Goodlad, 1994) من أن كثيراً من ممارسات المعلمين بسليباتها وإيجابياتها إنما تعكس طبيعة برامج الإعداد والتدريب التي مروا فيها.

كما أن ضعف اهتمام بعض المعلمين في الميدان بتوظيف إجراءات تدريسية غير تقليدية، قد يرجع لعدم توفر المعرفة الكافية أو الخبرة الكافية التي يحصلون عليها من برامج الإعداد، فمثل هذه البرامج لم توفر المعارف النظرية والخبرات العملية اللازمة التي تساعد على توظيف إجراءات تدريسية غير تقليدية. إذ أن الإعداد الذي يتلقاه المعلمون قبل الخدمة غير كافٍ، هذا بالإضافة إلى برامج التدريب أثناء الخدمة ربما يعد من أهم العوامل التي تحول دون توظيف إجراءات تدريسية غير تقليدية، وذلك لعدم فعالية تلك البرامج في تقديم المساعدة النظرية والعملية، التي تسهم في مساعدة المعلمين على الخروج عن التقليد الذي يعرفون ويطبقون داخل غرفة الصف.

3- معوقات ترتبط بالمعلمين

المعرفي، يرى جوسبر أن تحقيق أفضل مستويات التعليم الفعال يعزى إلى توظيف المعلمين لاستراتيجيات تدريسية تراعي اهتمامات وخبرات ومعارف المتعلمين، الأمر الذي يساهم في مساعدة المعلمين على تنفيذ الإجراءات التي يريدون دون مواجهة صعوبات تدريسية. كما تنسجم هذه النتيجة مع ما يراه شلبي (2000)، الذي أكد أن امتلاك المتعلمين لقدرات عالية وراقية يساهم بشكل كبير في تحديد نوعية التعليم، إذ إن المتعلمين أصحاب القدرات المتميزة أو الجيدة يساعدون المعلم في تنفيذ الإجراءات المختلفة، وينفذون المهام التي توكل إليهم داخل غرفة الصف، مما يجعل التعليم أكثر إنتاجية وكفاية. ويرى رامزدن (Ramzden, 1992) كذلك أن قدرات المتعلمين على التعلم من المبادئ الأساسية لتطبيق الإجراءات التدريسية بشكل فعال، وإنها تساعد على تطبيق أفضل طرائق التدريس.

وتؤكد هذه النتيجة كذلك أهمية العامل النفسي للمتعلمين وأثره على نجاح الإجراءات التدريسية المعدة من قبلهم، حيث تتناغم هذه النتيجة مع ما بينه إبراهيم وحسب الله (2002) حول دور الأثر النفسي والعاطفي في خلق علاقة إيجابية بين المعلم والمتعلمين، وقد أكد دينوسن و جروس (Dynneson & Gross, 1999) أن اهتمامات المتعلمين واتجاهاتهم نحو التعلم من العوامل الأساسية لنجاح المعلم في تحقيق الأهداف التعليمية داخل غرفة الصف، حيث يشكل الاهتمام والرغبة دافعين للتعلم ومحفزين له. وهذا يتفق مع ما بينه بروك (Brook, 1999) أن اتجاهات المتعلمين من العوامل الرئيسية في تقدم ورفقي البيئات التعليمية الفعالة. كما أكد أليس (Ellis, 1995) أن لاتجاهات المتعلمين أثراً كبيراً في تحديد طبيعة التعليم والتعلم، وهذا يؤكد أن نجاح عمل المعلمين في تنفيذ الإجراءات التي يقومون بإعدادها داخل غرفة الصف يعتمد بشكل كبير على اهتمامات المتعلمين ورغبتهم في المشاركة والعمل في تنفيذ هذه الإجراءات، وبالتالي مساعدة المعلمين على العمل والنجاح في غرفة الصف في تطبيق الإجراءات التدريسية المختلفة.

4. معوقات ترتبط بطبيعة محتوى الدراسات الاجتماعية

أشارت البيانات إلى أن استجابات (35%) من المعلمين عكست هذه السمة الرئيسية (Main Category)، حيث أوضحت أن من بين المعوقات التي تحول دون تطبيق معلمي الدراسات الاجتماعية للإجراءات التدريسية غير التقليدية هي طبيعة محتوى الدراسات الاجتماعية. احتلت المرتبة الأخيرة من بين السمات الرئيسية الأربع. ويوضح هذه السمة عدداً من التعليقات، منها: "طبيعة المعرفة المتعددة الموضوعات تحول دون التدريس بطريقة غير تقليدية أو تدريب المتعلمين على تطبيق طريقة معينة، فأنا اشعر أن كل درس من دروس الاجتماعيات يحتاج إلى طريقة مختلفة، وهذا صعب علينا نحن المعلمين، لذا فنحن لا نركز على الاهتمام بالطريقة بقدر التركيز على الاهتمام بمعارف الكتاب لإنهاء المنهج".

مرتبط برغبة المتعلمين ورضاهم. أعتقد أن هذا أهم سبب يؤدي إلى عدم تطبيق طرائق تعتمد على المتعلمين "بعض المتعلمين يميل إلى الاستهتار بالعمل الذي يتطلب منهم القيام ببعض الواجبات، فالمتعلمون يفضلون الاستماع والإصغاء على أن يعملوا ويشاركوا مع بقية الزملاء" "المتعلمون يميلون إلى الراحة.....والطرائق الحديثة تحمل المتعلمين مسؤولية التعلم على خلاف الطريقة التقليدية التي تقع فيها المسؤولية على عاتق المعلم، وهذا بدوره يجعل المتعلمين يرفضون هذه الطرائق" "المتعلمون يعتمدون اعتماداً كلياً على المعلم في الحصول على المعرفة، وهذه القضية مريحة بالنسبة لهم، وبالتالي لا يحب المتعلمون اخذ المعلومة إلا من المعلمين، ربما يشعرون هذا بالأمان، وأن المعلومات صحيحة، مما يعني أن تطبيق طرائق حديثة دائماً يفشل، فالهمم عندهم المعرفة"

iii. صفات المتعلمين الشخصية

أظهرت بيانات المقابلات أن هذه السمة الفرعية قد احتلت المرتبة الثالثة من مجموعة السمات التي كونت السمة الرئيسية الثالثة، حيث أشار (38%) من المعلمين أن من أهم القضايا التي تعيق استخدام المعلمين للإجراءات التدريسية غير التقليدية صفات المتعلمين الشخصية. وكلام المعلمين الذي يوضح هذه السمة كثير، منه:

"بعض المتعلمين لا يمتلكون شخصيات قوية تمكنهم من الوقوف أمام زملائهم وتنفيذ إجراءات معينة يطلبها منهم المعلم" "قد يطلب من بعض المتعلمين تنفيذ أعمال أمام الزملاء الآخرين كأحد خطوات أسلوب حديث في التدريس، عندها نجد كثيراً منهم يشعر بالحرج والخجل والارتباك، مما قد يسبب إرباكاً أمام المتعلمين، وبالتالي فشل هؤلاء المتعلمين من تنفيذ الدور المطلوب منهم لانجاح هذه الطريقة، وهذا بطبيعة الحال سينعكس على بقية الأدوار"

"ثقة المتعلمين بأنفسهم عامل مهم، إذ إنني أعاني من هذه المشكلة، حيث أجد الطالب غير واثق من نفسه ثقة تكفي لأداء العمل المطلوب منه في غرفة الصف، لذلك يمتنع البعض عن المشاركة، مما يدعوني إلى تركيز الاهتمام على الآخرين، وهذا يسبب مشكلة من نوع آخر، لذلك أفضل أن أقوم بتنفيذ الحصة بالأسلوب التقليدي على أن أقوم باستخدام طرائق تسبب لي المشكلات والمتاعب".

ارتبطت هذه النتيجة بالمتعلمين (مستوياتهم، وقدراتهم، واتجاهاتهم، وصفاتهم، ومعارفهم) كأحد العوامل التي تعيق تطبيق الإجراءات التدريسية غير التقليدية. وتؤكد هذه النتيجة أن نجاح المعلمين في تنفيذ طرائق التدريس في غرفة الصف يعتمد بشكل أساسي على معرفتهم بمعارف المتعلمين وخصائصهم، حيث أشار جوسبر (Gosper, 2003) أن معرفة المتعلمين بموضوع الدرس واتجاهاتهم نحوه تؤثر على التعليم والتعلم بأشكال سلبية وإيجابية. فبعد تحليله للمناهج و مراجعته لنظريات المهارات والتطور

نظرية جيدة في الإدارة، قد استخدموا الأساليب التقليدية في التدريس.

■ أم هل برامج إعداد المعلمين هي المعوق الذي يحول دون تطبيق معلمي الدراسات الاجتماعية؟ إن واقع الحال في البيئة الأردنية يشير إلى أن هناك العديد من برامج الإعداد المتطورة، والتي تراعي أحدث الاستراتيجيات والتجديدات في مجال إعداد المعلمين. فحركة التطوير والتغيير دائمة من أجل تحسين كفاية الخريجين من المعلمين الجدد، بل إن بعض الجامعات الأردنية قد ابتعثت عدد من طلابها إلى الجامعات في دول متقدمة في هذا المجال، لإكمال دراستهم العليا فيها، بالإضافة إلى إرسالها بعض أعضاء هيئة التدريس العاملين فيها إلى تلك الدول للإطلاع على أحدث التجارب والبرامج في مجال إعداد المعلمين وتدريبهم، من أجل الرقي بمدخلات برامجها إلى أفضل المستويات. هذا بالإضافة إلى أن هناك العديد من الدورات التدريبية التي يتلقاها المعلمون على مدار العام في مراكز التدريب التابعة لوزارة التربية والتعليم، والتي تركز في مضمونها على كيفية تحسين الأداء من خلال تطبيق الإجراءات التدريسية الحديثة. مما يعني أن برامج الإعداد ربما تقدم الأفضل في مجال الإجراءات التدريسية نظرياً وعملياً.

■ أو هل معارف المعلمين ومستوياتهم هي المعوق الحقيقي وراء قلة استخدامهم الإجراءات التدريسية غير التقليدية؟ على الرغم من أهمية هذا القضية وحيويتها، إلا أن هناك من بين المعلمين حملة الشهادات العليا (الماجستير والدكتوراة) في موضوعات الدراسات الاجتماعية المختلفة، مثل التاريخ والجغرافيا. بالإضافة إلى خبرة البعض الآخر الواسعة في دراسة وتدريب هذه المادة لفترات طويلة، وعليه فهذا التراكم الزمني كفيلاً بأن يثري معارف المعلمين ويساعدهم على الأداء الأفضل في غرفة و الصف.

إذا، فهل إعادة بناء المحتوى وإخراجه كمصدر تعلم رئيسي للدراسات الاجتماعية هو الحل والسييل لتمكين المعلمين من تطبيق الإجراءات التدريسية غير التقليدية. إلا أنه ورغم تعرض محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للكثير من محاولات التجديد والتغيير، وإتباع أحدث الأدوات والأساليب لإخراج أفضل الإشكال لمصادر التعلم المتوافرة في هذا المحتوى إلا أن المشكلة لا تزال قائمة، إذ بقي اعتبار الكتاب مغلق النهاية و يشكل الحد الأعلى للمعرفة، حيث يكفي به كل من المعلم والمتعلم، ولا يوظف فيه إلا النصوص وتهمل بقية مصادر التعلم الأخرى، ويقدم بطريقة تقليدية تؤدي إلى الملل.

ويبقى التساؤل المهم هنا عن السبب الأكثر قبولاً لما يحول دون تطبيق معلمي الدراسات الاجتماعية للإجراءات التدريسية غير التقليدية، فعملية البحث تستحق التفكير والمتابعة في كشف معوقات تتجاوز تلك التي أظهرها التحليل.

"ارتباط الدراسات الاجتماعية ببعض الموضوعات في المباحث الأخرى يصعب على المتعلمين التعامل معها، حتى أنها وصفت بالجامدة، كما أن هذا التقيد في المحتوى يصعب توفير الأنشطة المناسبة لتدريس هذه المادة"

"أنا أحب دائماً استخدام أساليب حديثة في تدريسي، ولكن طبيعة محتوى الدراسات الاجتماعية لا يسعني ولا يساعدي على استخدام تلك الطرق، فإمكانيات المحتوى محدودة، بمعنى أن المحتوى لا يتيح الفرصة للمعلم لتطبيق طرائق تدريس حديثة"

"لأن مادة الدراسات الاجتماعية مادة جامدة نوعاً ما، وتفتقر إلى الحيوية والمرونة -وخاصة مادة التاريخ-، فإن استخدام طرائق حديثة قد يكون غير ضروري وغير ناجح في تدريسيها"

"من المشكلات التي واجهتها عند تطبيق طرائق حديثة، أنها تحتاج إلى وقت لا يتناسب مع طبيعة محتوى منهاج الدراسات الاجتماعية المكثف، إذ إنني إذا استخدمت طرائق حديثة في تدريسيها، لن أنهي ثلث المقرر باعتقادي"

وهذه النتيجة اعتبرت طبيعة محتوى موضوع الدراسات الاجتماعية من العوامل التي تحد من توظيف المعلمين لإجراءات تدريسية غير تقليدية لتنظيم تعلمه، حيث وُصف هذا المحتوى بالصعوبة، والجمود والتنوع والتعقيد في موضوعاته، لذلك فقد اعتبرت الدراسات الاجتماعية من الموضوعات المملة وغير المرغوبة في المدرسة سواء من قبل المعلمين أو المتعلمين. وهذه النتيجة ليست بالجديدة، فقد أكد هذه النتيجة عدد من الدراسات الأخرى، التي وضعت الدراسات الاجتماعية في آخر الترتيب من حيث الأهمية ودرجة القبول بين الموضوعات المدرسية المختلفة (Lawton & Dufour 1973; Gleeson & Whitty 1976; Shaughnessy & Haladyna, 1985; Boser, Palmer & Daugherty, 1995 and Hope, 1996). وتفسير هذه النتيجة ربما يعزى إلى الأسلوب الذي تقدم فيه هذه المادة، إذ إن افتقار الأساليب للحوية والنشاط وتفعيل دور المتعلم والتركيز على حفظ مفاهيمها التي تتميز بالكثرة والتداخل جعل منها مادة جامدة أقر بجمودها العديد من الدراسات.

وفي نظرة متفحصية لطبيعة هذه المعوقات، ناقش الباحث عدداً من التساؤلات التي تتمحور حول إمكانية تطبيق الإجراءات التدريسية غير التقليدية في غرف صف الدراسات الاجتماعية، إذا ما تم التعامل مع جميع تلك العوامل وضبطها.

■ فهل المعوقات تنظيمية ترتبط بأعداد الطلاب وضبط الصف وإدارته؟ على الرغم أيضاً من حساسية هذه الجوانب وأهميتها، إلا أن نفس المشكلة تعيشها المدارس المتميزة وحتى الخاصة التي تتناسب فيها أعداد الطلبة مع حجم الصف، وتتوفر فيها ظروف تنظيمية عالية الجودة، وكذلك تتوفر فيها كافة المستلزمات ومصادر التعلم المتنوعة اللازمة. من ناحية أخرى وفيما يتعلق بإدارة الصف فإن من الأفضل تجاهل هذا السبب؛ باعتبار أن معلمي الدراسات الاجتماعية أصحاب الخبرة، الذين يعرفون جيداً كيف يديرون الصف، ويمتلكون

المقرر الدراسي، والضبط الجيد هو شرط للانسجام والتكيف في غرفة الصف، وهذا ما يحتاجه المعلم والمتعلم (Desforges, 2000)، وعملية الضبط والانسجام لا تتم إلا من خلال التعاون بين عناصر العمل داخل غرفة الصف، كما أن هذا العمل نتاج تبادل أدوار بين المعلم والمتعلم.

فالمعلم يعد العمل والطلاب يكملوه أو يقوموا بتنفيذه، ثم يقوم المعلم بالتقييم وتقديم المكافآت والتعزيز في ضوء هذا التقييم. وفي هذه الحالة فإن التقييم هو الأداة التي يتم من خلالها منح المكافآت للمتعلمين وحصول الرضا من الجميع، والمكافأة التي ترضي المتعلمين عادة هي الدرجات (العلامات) التي يحصلون عليها. فالمفتاح الرئيس في غرفة الصف هو التقييم، إذ هو الذي يقود نظام العمل فيها، وهو الذي يحرك المتعلمين للعمل، وهو مدار اهتمام الأهل، وهو ما يحتاج إليه المعلم في النهاية لتحديد مستويات الطلاب. لذا كانت الطريقة التي يتكيف من خلالها المعلمون والمتعلمون مع بعضهم تقوم على معرفة المتعلمين للمعارف والمعلومات التي سيتم التقييم من خلالها (Doyle, 1986 and Desforges 2000). فإذا كانت هذه المعارف والمعلومات صعبة، أو معقدة، وتعرض بطريقة - ربما - لا يفهمها المتعلمون، فإنها قد تسبب لهم مشكلة، تكون سبباً في ضعف تمكن المعلم من ضبط وإدارة غرفة الصف، بسبب ضعف رضا المتعلمين وظهور الفوضى، مما يجبر المعلم على تقديم معلومات أكثر سهولة، حتى تساعد المتعلمين على اجتياز الاختبارات والحصول على أفضل النتائج، ليكون تحصيلهم أفضل. فكلما كانت المهام والأعمال والمعلومات المطلوبة من المتعلمين أسهل، كلما كان الرضا والانسجام بين الطرفين أفضل والروتين أيسر على المعلم والمتعلم، عندئذ يكون المتعلم مرتاحاً وراضياً لأن تحصيله جيد، والمعلم كذلك يكون راضياً لأن الروتين في غرفة الصف يسير بسلاسة، ولا توجد مشكلات مع الإدارة أو المناهج، إذ هذا هو المهم بالنسبة له. إذاً فقيام المعلمين بتطبيق إجراءات غير تقليدية تتطلب الجهد والوقت والفهم من المتعلمين، ربما يؤثر على التكيف المرتبط بتحقيق ما يريده كل من المعلم والمتعلم من غرفة الصف. وهذا يعني أن المتعلمين لا يذهبون إلى المدرسة من أجل التعلم بنتائجته النظرية التي درسها المعلمون في برامج إعدادهم، بل من أجل معرفة ذلك الجزء من المعارف والمعلومات التي تساعد في تحقيق الأفضل في التحصيل النهائي والتقييم. أما فيما يتعلق بجوانب التعلم الأخرى فهي ليست مجال اهتمامهم. إذ إن الاهتمام بجوانب أخرى، وتكليف المتعلمين بمهام قد تبدو صعبة، ربما يؤدي إلى أنماط غير مقبولة من المتعلمين تؤثر على الضبط والانسجام في غرفة الصف، لذلك يقوم المعلمون بتسهيل المهام والتركيز على الجانب المعرفي الذي ينسجم مع رغبات المتعلمين من أجل المحافظة على الروتين الذي يبعد عنهم الكثير من المشكلات التي تؤدي إلى تدخل الأهل في كثير من الأحيان، فتحصيل الأبناء يحقق الرضا من طرف الأهل، فالأهل لا يسألون الابن عما تعلمه من مهارات أو عواطف أو سلوكيات بل السؤال عادة يكون عن

تأملات حول أسباب ضعف استخدام الإجراءات التدريسية غير التقليدية في تدريس الدراسات الاجتماعية

فتأسيساً على ما تقدم فإن الباحث لا يقلل من أثر جميع المعوقات التي أشارت نتائج الدراسة إليها كعوامل تحول دون استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للإجراءات التدريسية غير التقليدية، إلا أنه يرى أن المعوق الأكثر قبولاً وإقناعاً هو نمطية وروتينية الحياة في غرفة الصف بكل ما فيها من مؤثرات مرتبطة بالمعلم أو المتعلم أو المعلومات أو الاختبارات، وهذا كله يسميه دويل (Doyle, 1986) بالبيئة الصفية (Classroom Ecology).

ولتوضيح طبيعة هذه البيئة لابد من التفصيل فيها؛ فبيئة غرفة الصف تشكلت من مواقف وأبعاد متعددة تكونت عبر تراكم تاريخي من الأنشطة الصفية اليومية (Doyle, 1986, Jackson, 1968, Desforges, 2000 and 1977). فهناك تفاعل بين عدد من العناصر، منها: المعلم والطلاب والمعرفة والأدوات والوسائل والمواد والأنشطة، والقرارات التي يجب أن تتخذ وتنفذ في فترة زمنية واحدة. والمعلم يجب عليه أن يخطط الأنشطة والمهام التعليمية لتناسب حاجات وقدرات واهتمامات ومعارف جميع المتعلمين، وتوجيه الأسئلة لهم والاستماع لإجاباتهم، والإجابة على استفساراتهم، والتعليق على إجاباتهم، وتصحيح أخطائهم، وتقديم التغذية الراجعة لهم، في نفس الوقت هناك معلومات متعددة المصادر يجب أن تعالج قبل أن تقدم لهم. كل هذه الأحداث المتداخلة في غرفة الصف جعلت من وقت المعلم الذي يصرفه على التفكير ومراجعة القرارات قبل تنفيذها محدوداً، وكما أشار جاكسون (Jackson, 1968) أن مثل هذا الواقع جعل عمل المعلمين أكثر تعقيداً. وقد أوضح ديفورجس (Desforges, 2000) أن هناك ثلاثة عوامل رئيسية تشكل بيئة الصف وهي المعلمون والمتعلمون، والمعارف أو المعلومات، وأضاف أن التفاعل بين هذه العناصر يقوم على منحنى نظامي، حيث أن أي خلل أو أثر في أي من هذه العناصر يؤثر في بقية العناصر الأخرى. لذلك اعتبر ديفورجس أن بيئة الصف طريقة لفهم غرفة الصف، ولفهم هذه البيئة لا بد من فهم العناصر الرئيسية أو المفتاحية التي تحركها وتشكلها. ويرى دويل (Doyle, 1986) أن ما يجعل بيئة الصف مختلفة ومتفرقة عن غيرها من البيئات، هي أنها بيئة معلومات ومعارف، وأن المعلمين والمتعلمين إنما يتعاملون مع هذه المعلومات ويعالجونها، وقد بين ديفورجس (Desforges 2000) أن الإنسان لا يستطيع أن يستوعب إلا كمّاً محدداً من المعلومات والمعارف في فترة محددة من الزمن، لذا كان على كل من المعلم والمتعلم أن يتعلموا اختيار بعض هذه المعارف، فيركزون على أجزاء منها حتى تسير الأمور بشكل طبيعي في غرفة الصف، وبالنسبة للمتعلمين تكون هذه المعارف هي ما تمكنهم من اجتياز الامتحانات، فهي معلومات لأغراض الامتحانات، وبالنسبة للمعلمين هي المعلومات المهمة لضمان سير الحصة وضبطها بسهولة أكثر من أهميتها أو ارتباطها بالتعلم (Doyle, 1986 and Desforges 2000). فأولوية المعلم هي بناء الروتين وترتيب الصف وضبطه الذي يمكنه من إنهاء

مع طبيعة العصر ونوعية المخرجات المراد تحقيقها في النظام المدرسي.

المصادر والمراجع

المراجع العربية

القران الكريم. [سورة آل عمران، آية 110].

إبراهيم، رياض (1985). مقارنة بين اثر استخدام طريقة البرامج التلفزيونية وطريقة المحاضرة في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي للمفاهيم والتعيمات والمهارات الجغرافية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن

إبراهيم، مجدي عزيز وحسب الله، محمد عبد الحليم (2002). التفاعل الصفي: مفهومه -تحليله-مهاتره. القاهرة: عالم الكتب. حمادة ، نواف عليان أحمد (1996) مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية و مشرفيها لمفاهيم التربية الاجتماعية و الوطنية للصف الأول الثانوي في المدارس الحكومية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن

خريشة، علي(1985). أثر كل من استراتيجيات هيلدا تابا ونموذج ميرل-تنسوني والطريقة التقليدية في مدى اكتساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي لمفاهيم الدراسات الاجتماعية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن

الخواودة، محمد (2004). أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي. عمان: دار المسيرة.

لرواشدة، إبراهيم(1984). أثر أسلوب التساؤل لمعلم العلوم في تحصيل طلبة الأول الثانوي في الأردن من حيث اكتساب المفاهيم وتفسير الظواهر وتحليل المشكلات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الرواضية، صالح محمد (2003). معوقات استخدام الطرائق الحديثة لتدريس مواد الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في الأردن. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، 137-100(1)24.

زيغان، مازن (1993). اثر طريقتي الاستقصاء والاكتشاف كاستراتيجيتي تدريس للتربية الاجتماعية والوطنية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

العلامة في الامتحان، والإدارة في المدرسة تسأل المعلم كيف هي درجات المتعلمين، وكم بقي من الكتاب المقرر.

وعليه فإن النظر إلى غرفة الصف بهذه الرؤية، يساعدنا في فهم سبب لجوء أصحاب الخبرات والكفايات من المعلمين لاستخدام طرائق تقليدية في تدريسهم للدراسات الاجتماعية. وهذه الرؤية ربما تعكس السبب الأكثر قبولاً وإقناعاً للفجوة بين النظرية والتطبيق في تعليم الدراسات الاجتماعية وربما ينعكس هذا أيضاً على أداء المعلمين في الموضوعات الأخرى.

وإذا ما تم الأخذ بهذه الرؤية، يكون الحل عندئذ من خلال إحداث تغيير نوعي وجذري في نظام التقييم، بحيث يصبح التقييم أداة للتعليم بدل أن يكون أداة تقيس المعارف والمعلومات ورصد الدرجات. والحديث عن هذا التغيير واسع يحتاج إلى بحث ودراسات عميقة، ونقاشات موسعة، وقرارات تربوية جريئة في قراءة ودراسة غرفة الصف كبيئة للتعليم لا كبيئة لضبط الفوضى، وحشو المعلومات ورصد الدرجات، دراسة غرفة الصف كبيئة تدفع الجميع إلى العمل من أجل تحقيق نتائج أفضل، تتيح المجال للمعلم والمتعلم بالعمل الذاتي والاهتمام بنوعية ما يقدمون ويقومون به في غرفة الصف، عندئذ سيكون حتماً على المعلمين تقديم أفضل ما لديهم في مجال الأنشطة التعليمية داخل غرفة الصف، بالإضافة إلى أن المتعلمين ينفذون هذه الأنشطة بكل حرية ودوافع ذاتية، دون خوف من الاختبارات والدرجات.

التوصيات:

- في ضوء النتائج فإن الدراسة الحالية توصي بما يلي:
- ضرورة تثقيف معلمي الدراسات الاجتماعية وتوعيتهم بفلسفة البيئة الصفية (Classroom Ecology) وتعريفهم بأدوارهم حول عوامل النجاح فيها، من خلال عقد الدورات أو الورش العملية في المؤسسات التعليمية المختلفة والتي منها الجامعات، لأن المعلمين أهم العناصر في الميدان، وهم محاور التغيير الميداني في أي نظام تربوي.
- ضرورة اهتمام المؤسسات التعليمية بتجريب أدوات تقييمية أخرى غير الاختبارات الورقية، بحيث تساهم في تنوع دوافع العمل والمشاركة من قبل المتعلمين في غرفة الصف، وقياس أثرها في جوانب التعلم والتعليم المختلفة ومقارنتها مع الوضع الحالي.
- الاهتمام بإسهام الجهات ذات العلاقة ببناء الاتجاهات الايجابية لمعلمي الدراسات الاجتماعية نحو تعليم هذه المادة من خلال:
 - الاهتمام بتحسين وضعهم المادي والنفسي والاجتماعي
 - تخفيف العبء الدراسي ليكون متوازناً مع طبيعة محتوى هذه المادة
- الاهتمام ببناء برامج إعدادهم وتدريب تهتم ببناء الكفايات والمعارف الأكاديمية والمهنية والوجدانية التي تساعد في بناء المعلم القادر على استخدام الإجراءات التدريسية التي تنسجم

- Al-Karasneh, S. M (2004). Jordanian pupils' attitudes towards social studies learning. *Abhath Al-yarmouk "Humanities and Social sciences Series"*, Vol.20 (3A) 145-161
- Boser, R., Palmer, J., & Daugherty, M. (1998). Students attitudes toward technology in selected technology education programs. *Journal of Technology Education*.10 (1). Retrieved May 17, 2000 from the World Wide Web: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v10n1/boser.html>
- Brooks, J.G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision & Curriculum Development
- Brophy, J. (1990). Teaching social studies for understanding and higher-order applications. *The Elementary School Journal*, 90(4)351-417
- Brophy, J. (1998). *Perspective of classroom Management: Yesterday, Today, and Tomorrow*. Michigan State University.
- Brophy, J. Alleman, J. and O'Mahony, C. (2000). Elementary school social studies: yesterday, today and tomorrow. In T.L Good (Ed) *Elementary, middle, and junior high school in America: Yesterday, today, and tomorrow*. University of Chicago Press.
- Burton, D. (2000). *Research training for social scientists: a handbook for postgraduate researchers*. London, SAGE .
- Desforjes, C. (1995). *An introduction to teaching: Psychological perspectives*. Oxford, Blackwell.
- Desforjes, C. W. (2000). *Familiar challenges and new approaches: necessary advances in theory and methods in research on teaching and learning*. The Desmond Nuttall/Carfax Memorial Lecture, BERA, Cardiff,
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*, New York, Macmillan.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative Process*. Boston: D.C. Heath.
- Diffily, D. (2002). Project-based learning: Meeting the social studies standards and needs of gifted learners. *Gifted Child Today*, 25(1), 40 – 43, 59
- Doyle, W. (1977). Learning in the classroom environment: An ecological analysis. *Journal of Teacher Education* 28(6) 51-55
- Doyle, W. (1981). Research on the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32(6), 3-6.
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53(2), 59-199.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd. 392-431). New York: Macmillan.
- Dyer, J. (2002). Characteristics and behaviours of effective social education teachers, *Ethos P-6*, 10(3), 8-10,
- السجلاوي، محمد عبد الله أحمد (2001). مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية لمفاهيم العولمة و تقديرهم لدرجة أهميتها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- شلبي، إبراهيم مهدي (2000). التعليم الفعال والتعلم الفعال: آراء في التدريس وادوار المعلم ومسانديه والأسرة في تحقيق تعليم فعال يقود لتعلم فعال. مطبعة المعارف: بغداد الشمالي، صياح (1995). اثر التعلم التعاوني والقدرة القرائية في تعلم مفاهيم الدراسات الاجتماعية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- عبيدات، هاني حتمل (2005). درجة معرفة معلمي مادة التاريخ بالمفاهيم الزمنية في كتاب تاريخ الأردن المعاصر ومدى اكتساب الطلبة لها. دراسات: العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 32(2)، 298-311.
- عريق، سامر (2002). أثر استخدام الألعاب التربوية في تحصيل طلاب الصف الرابع الأساسي في الأردن في مادة التربية الاجتماعية والوطنية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- عطوة، فوزي (1987). معوقات تحول دون استخدام الأساليب الحديثة لتدريس العلوم بمرحلة التعليم الأساسي. مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، 2(1)، 39-95.
- القاعود، إبراهيم (1984). اثر طريقتي تدريس حل المشكلات والتقليدية وجنس المتعلم في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي الأكاديمي واحتفاظهم في مادة الجغرافيا في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك الأردن.
- القويدر، شريفة (2002). أثر طريقة التعلم التعاوني باستخدام الحاسوب في اكتساب طالبات الصف الثامن لمهارات قراءة الخرائط و الدافعية لتعلم الجغرافية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- الكراسنة، سميح (2005). تصورات المعلمين و الطلبة المعلمين للتعليم الفعال للدراسات الاجتماعية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 1(1)، 31-50.
- اللقاني، أحمد حسين و أبو سنيته، عودة عبد الجواد (1990) أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية. عمان: مكتبة دار الثقافة.
- مرعي، توفيق (1993). طرائق التدريس و التدريب العامة: برنامج التربية. عمان: جامعة القدس المفتوحة..
- مرعي، توفيق، والحيلة، محمد. (2002). طرائق التدريس العامة. عمان: دار المسيرة.
- المراجع الأجنبية

- McGowan, T.M. (1990). Instructional elements influencing elementary student attitudes toward social studies. *Theory and Research in Social Education*, 18(1), 37-52.
- Moroz, W. (1995). Social studies, the realities: Student and teacher attitudes toward middle and upper primary social studies. In *The Social Educator*, 14 (2) 42-48.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Richardson, V. (1994). *Teacher change and the staff development process: A case in reading instruction* (90-108). New York: Teachers College Press.
- Risinger, C. F. (2006). Teaching What We Should be Teaching Using the Internet. *Social Education* 70 (4)197-198.
- Risinger, C.F. (2005). Take your students on virtual field trips: Exploring museums of the arts and humanities on the Internet. *Social Education*, 69 (4): 193-94.
- Ross, J. (2002). "Art and Community: Creating Knowledge through Service in Dance." In R. Deasy (Ed.), *Critical Links: Learning in the Arts and Student Achievement and Social Development*, Washington, DC: AEP
- Scheurman, G. (1998). From Behaviorist to Constructivist Teaching. *Social Education*, 62, 6-9.
- Shaughnessy, J. & Haladyna, T. (1985). Research on student attitude toward social studies. *Social Education*, November/December, 692-695
- Stanley, W.B. (1991). Teacher competence for social studies. J.P. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning*. (249-260) New York, Macmillan.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Welton, D.A. and Mallan, J.T. (1992). Strategies for teaching elementary and middle school social studies (4th edition). Boston:Houghton Mifflin College Div.
- Dynneson, T.L. and Gross, R.E. (1999). *Designing effective instruction for secondary social studies*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Ediger, M. (1998). Trends and issues in teaching elementary school social studies. *College Student Journal*, 32(3),747-754.
- Ellis, A.K. (1995) Teaching and learning Elementary social studies. Fifth edition, Boston, Allyn and Bacon
- Evans, J. and Brueckner, M. (1990). Elementary Social Studies Teaching for Today and Tomorrow. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine DeGruyter
- Gleeson, D., Whitty, G. (1976). Developments in social Studies Teaching, London Open Books
- Gokhale, A. A. (1996). Effectiveness of computer simulation for enhancing higher order thinking. *Journal of Industrial Teacher Education*, 33(4).
- Goodlad, J.I. (1994). Educational renewal: Better teachers, better schools. Jossey-Bass: San Francisco.
- Gosper, M. (2003). Can theories of expertise and cognitive skill development assist in overcoming teaching and learning difficulties? *Australian Journal of Psychology Supplement*, 55, 182-184
- Hergenhahn, B.R. (1988). *An introduction to theories of learning*. (3rd ed.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Hope, W. C. (1996). It's time to transform Social Studies Teaching. *Social Studies*, 87(4), 149-151.
- Jackson, P.W. (1968). *Life in classrooms*. New York, Holt, Rinehart, & Winston.
- Kaur, B.(2004) *Teaching of social studies : New trends and innovations*. New Delhi, Deep and Deep.
- Kaushik, V.K. and Sharma, S.R. (2002). *Teaching of social studies in elementary schools*. New Delhi, Commonwealth
- Khan, M.A (2004). *Teaching social studies in secondary schools*. New Delhi, Commonwealth,
- Labree, D.E. (2000). On the nature of teacher and teacher education. *Journal of Teacher Education*. 51(3) 228-234
- Lawton, D. and Dufour, B. (1973). *The new social studies : a handbook for teachers in primary, secondary and further education*; London : Heinemann Educational,
- Martorella, P. H. (1994). *Social studies for elementary school children: Developing young citizens*. New York: Merrill.1998) Martorella, P. H. (1998). *Developing young citizens*. New Jersey, Prentice-Hall
- McGowan, T.M. (1984). Does methodology make a difference? A comparison of instructional practices of teachers and student attitudes toward social studies. *Journal of Social Studies Research*, 8(1), 22-39.

ملحق رقم (2)

أسئلة المقابلة

- 1- هل تعتقد أن تدريس مبحث الدراسات الاجتماعية يحتاج إلى تطبيق إجراءات تدريس غير تقليدية؟ لماذا؟
- 2- هل تفضل تطبيق إجراءات تدريس غير تقليدية في تدريس الدراسات الاجتماعية؟ لماذا؟
- 3- هناك من يقول: أنه يصعب على معلمي الدراسات الاجتماعية التدريس تطبيق إجراءات تدريس غير تقليدية. هل تؤيد ذلك ؟ لماذا؟
- 4- ما الذي يحول دون تطبيق إجراءات تدريس غير تقليدية في تدريس الدراسات الاجتماعية؟
- 5- يعاني طلبة برامج التربية العملية " المعلمين الطلبة" من صعوبة تطبيق إجراءات تدريس غير تقليدية في تدريس الدراسات الاجتماعية. برأيك ما هي أسباب ذلك؟
- 6- لو طلب منك تطبيق إجراءات تدريس غير تقليدية في تدريس الدراسات الاجتماعية، ما هي العوامل التي ستحرص على توفيرها في سبيل تحقيق ذلك.
- 7- هل من الممكن أن تكون هناك معوقات تحول دون تطبيق معلمي الدراسات الاجتماعية لإجراءات تدريس غير تقليدية؟ بين ذلك؟
- 8- هل تعتقد أن هناك معوقات أكثر أثراً تحول دون تطبيق معلمي الدراسات الاجتماعية لتوظيف إجراءات تدريس غير تقليدية؟ ما هي ؟ ولماذا؟
- 9- هل تعتقد أن هناك معوقات أقل أثراً تحول دون تطبيق معلمي الدراسات الاجتماعية إجراءات تدريس غير تقليدية؟ ما هي ؟ ولماذا؟

الخصائص السيكومترية لمقياس السيطرة الدماغية لنيد هيرمان (HBDI) وفاعليته في الكشف عن نمط السيطرة الدماغية لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية

محمد نوفل و فريال أبو عواد *

تاريخ قبوله 2007/6/20

تاريخ تسلم البحث 2006/5/22

Hermann's Brain Dominance Instrument Psychometric Characteristics and its Use to Reveal Patterns of Brain Dominance in Jordanian University Students

Mohammad Nofal and Ferial Abu Awwad, Educational Sciences Faculty, (UNRWA), Jordan.

Abstract: This study aims at investigating brain dominance Instrument Psychometric Characteristics and using it in revealing patterns of Brain Dominance in Jordanian undergraduate university students. The two researchers developed Ned Hermann Brain Dominance Instrument (HBDI). Development went through several steps in which the instrument validity and reliability was examined. The study instrument was applied to the sample which consisted of 500 subjects. The findings of the study revealed the commonness of the brain dominance pattern associated with the lower left brain part B, followed by the brain dominance pattern associated with the upper left brain part A; the brain dominance pattern connected with the left brain hemisphere was the commonest; and the brain dominance pattern joined with the right brain hemisphere was less common. However, the study variables had a significant effect on some brain dominance patterns at level ($\alpha \leq 0.05$). The study ended with some comments. (**Keywords:** Brain Dominance, Whole Brain, and Psychometric Characterestics.)

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء الخصائص السيكومترية لمقياس هيرمان للسيطرة الدماغية، واستخدامه للكشف عن نمط السيطرة الدماغية لدى طلبة الكليات الجامعية للمرحلة الجامعية الأولى، إذ تم تطوير مقياس نيد هيرمان للسيطرة الدماغية للبيئة الأردنية على عينة من طلبة الجامعات الأردنية، تم من خلالها التحقق من الصدق والثبات باستخدام عدد من المؤشرات، وقد طبقت أداة الدراسة على عينة مكونة من 500 طالب وطالبة من طلبة الكليات الجامعية في الأردن. وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة ما يلي: شيوع نمط السيطرة الدماغية المرتبط بالجزء الأيسر السفلي من الدماغ B يليه نمط السيطرة الدماغية المرتبط بالجزء الأيسر العلوي من الدماغ A. ومن جهة أخرى فقد كان نمط السيطرة الدماغية المرتبط بالنصف الأيسر من الدماغ أكثر شيوعاً من نمط السيطرة الدماغية المرتبط بالنصف الأيمن للدماغ. كما تضمنت النتائج عرضاً لأثر متغيرات الدراسة (جنس الطلبة، والتخصص، والمستوى الدراسي) على نمط السيطرة الدماغية الأيمن. وقد انتهت الدراسة إلى جملة من التوصيات. (**الكلمات المفتاحية:** السيطرة الدماغية، الدماغ، الخصائص السيكومترية).

تقشير الفواكه ورمي الكرة وأحياناً الكتابة. بينما يكون نصف الكرة المخية المسيطر هو النصف الأيمن عند حوالي 30 - 40% من الذين يستعملون يدهم اليسرى وهؤلاء هم الذين يصعب عليهم استعمال اليد اليمنى في مختلف المهارات الحركية (Jensen, 2001).

إن فكرة السيطرة الدماغية فكرة مثيرة ومفيدة، ولا يزال الغموض يكتنف الكثير من الأمور المرتبطة بها وبآلياتها، وتجرى الكثير من الدراسات العلمية لبحث أسرار الدماغ البشري الذي لا تزال المعرفة عنه قليلة- بالرغم من الكم الهائل من الإنتاج العلمي الذي يشهده العالم في هذه الألفية - على أن الموضوع لا يرتبط فقط باستعمال اليد اليمنى أو اليسرى، بل يتبعه استعمال العين والساق أيضاً. ولذا يمكن القول إن الشخص الذي يكتب باليد اليسرى يستعمل العين اليسرى أيضاً بمهارة وسهولة أكثر من العين اليمنى. ومن الاختبارات البسيطة أن يقف الإنسان ونظره للأمام ويقف الفاحص خلفه بعد حوالي متر وفي امتداد خط وهمي إلى مركز جسم المفحوص ثم يناديه فجأة، وعادة ما يدير الإنسان عينه ورأسه وجسمه إلى الجهة الأكثر سهولة أي إلى اليمين أو اليسار.

خلفية الدراسة: تم إعلان عقد التسعينات عقداً للدماغ (Brain decade)، وذلك نتيجة الاكتشافات الهائلة في بنائه ووظائفه خلال السنوات العشر الماضية، التي تفوق كثيراً ما عرف عنه في تاريخ البشرية، إذ يمكن القول أن الدماغ البشري شيء فريد في الكائن الحي سواء كبنية أم كمنظومة ووظائف، فروابطه ودينامياته أو نمط أدائه لوظائفه، وعلاقته بالجسم والعقل لا يماثله أي شيء آخر تعامل معه العلم حتى الآن (Jensen, 2001).

ويتألف الدماغ من نصفي كرتين ملتصقين من الناحية الداخلية، ويكون أحدهما هو المسيطر على الآخر. وعادة ما يكون النصف الكروي الأيسر هو الذي يسيطر على النصف الآخر وعلى جميع الإشارات الصادرة من الدماغ إلى الجسم وذلك في الأشخاص الذين يستعملون اليد اليمنى أكثر، وأما الذين يستعملون اليد اليسرى فإن النصف الكروي المسيطر هو أيضاً الأيسر في كثير من الحالات وهؤلاء يستطيعون استعمال اليد اليمنى في بعض المهارات مثل

* كلية العلوم التربوية الجامعية، الأونروا، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2007، اربد، الأردن.

أسلوب معين يتبناه الفرد في عملية التعلم والتفكير. ومن هنا يلاحظ اهتمام المربين على اختلاف مستوياتهم التعليمية سواء في المدارس الأساسية منها أم الثانوية أم حتى في المستوى الجامعي بهذه الظاهرة المهمة في عملية التعلم والتفكير، في محاولة منهم لفهم الأسلوب المفضل لدى الطلبة في عملية التعلم والتفكير، عن طريق دراسة الارتباط بين أسلوب التعلم والتفكير والوظائف التي يقوم بها النصفان الكرويان للدماغ.

من ناحية أخرى يرى سوسا (Sousa, 2001) أن الدراسات التي استندت إلى نظرية النصفين الكرويين للدماغ Two Hemispheres Brain Theory لسبيري (Sperry)، واهتمت بوظائف جانبي الدماغ: الجانب الأيسر (Left Brain) والجانب الأيمن (Right Brain) بينت أن أنماط التفكير السائدة لدى طلبة المدارس والجامعات بناءً على وظائف جانبي الدماغ تركز على نمط التفكير التحليلي، واللغوي، والمنطق الرياضي، وهذه الأنماط من التفكير من وظائف الجانب الأيسر للدماغ، في حين أن وظائف الجانب الأيمن للدماغ تركز على نمط التفكير البصري، والمكاني، والحدسي، والتركيب، والإبداعي، والكلبي، وهذه الأنماط في تراجع مستمر خاصة الوظيفة الأهم وهي التفكير الإبداعي

ومن النظريات التي اهتمت بمفهوم السيطرة الدماغية إلى جانب نظرية سبيري للنصفين الكرويين للدماغ نظرية الدماغ الكلبي (Whole Brain Theory) لهيرمان (Herrmann)، التي قدمت مفهوماً آخر لفهم وظائف الدماغ من خلال النموذج الرباعي للدماغ (Four Quadrant Model)، الذي يعتبر تفسيراً مجازياً لأنماط التفكير، وتفضيلات أنماط المعرفة لدى الإنسان، ويعرض النموذج الكلبي للدماغ أربعة أساليب أو أنماط للتفكير على النحو الآتي (Adams, 2003):

1. عمليات التفكير في الجانب الأيسر (Left mode thinking processes):

ويقسم هذا الجانب إلى قسمين هما:

أ- الجزء الأيسر العلوي من الدماغ (Upper Left Brain)، ويرمز له بالرمز (A) ويمتاز الشخص الذي يكون هذا الجزء مسيطراً لديه بالخصائص التالية: يحب العمل مع الحقائق، ويتعامل مع الحقائق والقضايا بدقة وطرق مدروسة، ويعالج المشكلات بطرق تخضع إلى المنطق والعقلانية، ويميل إلى التعامل باللغة والأرقام، ويهتم بالتعامل مع التقنيات (Technical)، والأداء العالي في العمل مهم بالنسبة إليه، ويفضل تحليل الحقائق. وبناءً على هذه الخصائص فإن الشخص الذي يفضل طريقة التفكير المرتبطة بالجانب الأيسر العلوي للدماغ سوف يميل إلى حل المشكلات ومعالجتها بطريقة منطقية تستند إلى الدقة، ولن تظهر العاطفة في معالجة المشكلات؛ وبالتالي فإن عملية تقييم الحقائق مهمة بالنسبة إليه.

ب- الجزء الأيسر السفلي من الدماغ (Lower Left Brain)، ويرمز له بالرمز (B) ويمتاز الشخص الذي يكون هذا الجزء مسيطراً لديه بالخصائص التالية: يفضل الطرق التقليدية في التفكير

هناك اختبارات معقدة لتحديد النصف الكروي المسيطر ولا سيما في الحالات التي يكون من الضروري فيها تحديد السيطرة الدماغية، مثل: إجراء عملية جراحية في الدماغ وغير ذلك. ويلعب التدريب دوراً في تحديد السيطرة الدماغية، إذ تتضح عند الأطفال أثناء نمو الدماغ والجسم بشكل عام، ويلاحظ أن الطفل يستعمل كلتا يديه، وخلال سنتين إلى أربع سنوات تتحدد السيطرة الدماغية بصورة أكثر. وتلعب الوراثة دوراً مهماً في موضوع السيطرة لأحد النصفين الكرويين للدماغ. كما تلعب إصابات الدماغ في المراحل الجنينية أو الطفولة الأولى دوراً في ذلك (المالح، 1995). وعلى أية حال فإن للبيئة أثر كبير في هذا الموضوع، فإذا كان تأثير الوراثة يصل إلى 30%، فإن تأثير البيئة يصل إلى 70%، ويتمثل ذلك في عوامل مختلفة، مثل: الوالدية، والدراسة، والصداقة، والعمل، وخبرات الحياة.

ونتيجة لما تميز به عقد الدماغ من وفرة في البحث في بنائه ووظائفه، فقد حدثت تغيرات متسارعة في حجم الإنتاج العلمي المتعلق بسبر أسرار هذا الجهاز المعقد؛ ولذلك فإن نتائج هذه الأبحاث قد ألفت بظلالها على البحث في إطار علم النفس؛ إذ برزت اتجاهات جديدة ومتنوعة في دراسة الفرد، ولعل دراسة أبعاد الشخصية من حيث مكوناتها وخصائصها الأساسية قد احتلت مرتبة متقدمة في جملة نواتج هذه الأبحاث، كما كانت دراسة السيطرة الدماغية وأساليب التعلم للأفراد، وخاصة أسلوب الفرد في التعامل مع مختلف المواقف التي يمر بها باعتباره كائناً متفرداً في خصائصه العقلية والجسمية والانفعالية من أقوى الاتجاهات التي أخذت تفرض نفسها في الآونة الأخيرة؛ إذ إن نجاح الفرد وتقدمه في حياته مرهون بنوع التفضيلات المعرفية التي يستخدمها في مختلف أوجه حياته؛ فمعظم الأفراد يتخذون كثيراً من القرارات التي تواجههم خلال ممارسة أوجه حياتهم المختلفة، كذلك التي تتصل بخبراتهم الشخصية والاجتماعية والتربوية، وعندما يواجهون بمواقف أو مشكلات تؤثر في قدرتهم على النجاح اجتماعياً أو تحصيلياً، فإنهم يتبنون طرقاً للتعامل مع هذه المشكلات تسمى "أسلوب التعلم" (Learning Style)، إذ يشير أسلوب التعلم إلى الطريقة التي يتعلم بها الفرد في استقباله أو تحليله للمعلومات، وكيفية معالجته للمشكلات التي تعترض سير تقدمه. وبوجه عام فإن أساليب التعلم والتفكير تعتبر عادات لمعالجة المعلومات (Information Processing Habits)، إذ يتضمن مجال أساليب التعلم مفاهيم أخرى مثل التعلم المعرفي (Cognitive Learning) الذي يشير إلى الفروق الفردية في طرق الإدراك والتذكر والتفكير (Farrell, 1992).

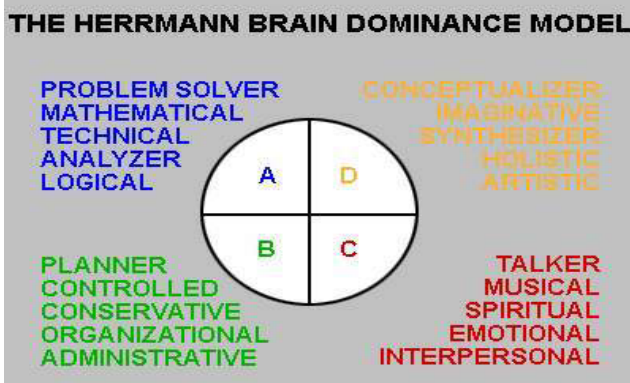
وفي السياق ذاته يشير كامل والصابي (1995) إلى أن الأفراد يميلون إلى الاعتماد بشكل متسق على أحد جانبي الدماغ أكثر من الآخر أثناء معالجة المعلومات، إذ يشار إلى هذا الجانب بالجانب المسيطر (السائد) لدى الأفراد؛ وترتب على ظهور مفهوم السيطرة الدماغية أو السيادة الدماغية افتراض مفاده أن سيطرة أحد جانبي الدماغ لدى الأفراد يمكن أن يعبر عنه على شكل

دماغية متوازنة. وبين أنه لا توجد صورة فضلى أو مثلى لنمط التفكير، وفي السياق نفسه أورد آدمز نقاط القوة لأنماط التفكير لكل جزء من أجزاء الدماغ الأربعة؛ إذ يتميز نمط تفكير الأفراد الذين يسود لديهم الجزء الأيسر العلوي من الدماغ بجمع المعلومات، وتحليل القضايا، وتشكيل النظريات، والقياس الدقيق والضبط، وحل المشكلات من خلال المنطق، والقدرة على التحليل المالي واتخاذ القرارات، والفهم التقني للأجزاء، والتعامل مع الأرقام والإحصاء.

فيما يتميز نمط تفكير الأفراد الذين يسود لديهم الجزء الأيسر السفلي من الدماغ بإيجاد منظور محدد للحركة، ومعالجة المشكلات بالاستناد إلى التجارب والخبرة، وإجراء القياسات باتساق ومعالجتها، والقدرة على تقديم المبادرات وقيادتها والإشراف عليها، وقراءة التفاصيل الدقيقة في الوثائق والعقود، ومتابعة المعلومات، وتطوير الخطط بتفاصيلها وطرق عملها، والاحتفاظ بسجلات مالية واضحة المعالم.

أما نمط تفكير الأفراد الذين يسود لديهم الجزء الأيمن السفلي من الدماغ فيتميز بمجموعة من نقاط القوة، منها: الاعتراف بالمشكلات الشخصية، وقراءة مشاعر الآخرين، والقدرة على توظيف الحدس لاستكشاف مشاعر الآخرين، وفهم لغة الجسد، والقدرة على إثارة الحماس لدى الآخرين، والقدرة على التأثير والإقناع والمصالحة بين الأفراد، والتعليم، والمشاركة (Sharing)، والفهم الانفعالي للأجزاء والمكونات مع أخذ القيم (Values) بعين الاعتبار.

في حين يتميز نمط تفكير الأفراد الذين يسود لديهم الجزء الأيمن العلوي من الدماغ بمجموعة من نقاط القوة، منها: رؤية الصورة الكبيرة، والاعتراف بالاحتمالات الجديدة، وتحمل الغموض، والقدرة على إيجاد التكامل بين الأفكار والمبادئ، وتركيب الأجزاء غير المتماثلة بطريقة جديدة وغير مألوفة، والقدرة على الاختراع والإبداع في حل المشكلات والقضايا، ومهارة حل المشكلات من خلال الحدس. ويبين الشكل رقم (1) رسماً تخطيطياً لنموذج هيرمان الرباعي والوظائف الأساسية المرتبطة بكل ربع.



شكل (1): رسم تخطيطي لنموذج هيرمان الرباعي والوظائف المرتبطة بكل ربع

(الطريقة التي أعرف فيها كيف The Way I Know How)، ويجب أن تكون الحقائق مرتبة ومنظمة، وأن تكون بيئة العمل مستقرة وثابتة، ويشعر بالرضا والأمان مع طرق العمل المحددة، ويفضل الأمن والاستقرار على المخاطرة والمغامرات، ويميل إلى إنجاز المهمات قيد العمل في الوقت المناسب. وبناءً عليه فإن الشخص الذي لديه سيطرة للجزء الأيسر السفلي للدماغ سوف يميل إلى التنظيم والاحتفاظ بمتابعته للمعلومات الأساسية، ويحتفظ بعلاقة صارمة مع الأمور المالية، ولديه أولوية بالنسبة للأمن.

2. عمليات التفكير في الجانب الأيمن (Right mode thinking processes):

ويتضمن هذا الجانب الجزأين التاليين، وهما:

ج- الجزء الأيمن السفلي من الدماغ (Lower Right Brain)، ويرمز له بالرمز (C) ويمتاز الشخص الذي يسود لديه هذا الجزء بالخصائص التالية: متعاطف ولديه حدس (Intuitive) تجاه الناس، وينزع إلى الحقائق والتجارب التي لها جذور عاطفية، ويمتلك القدرة على استعمال اللغة الرمزية وغير الشفوية والتمثلة بمهارات الاتصال عن طريق لغة الجسد والأعضاء (Body Language) وتجميل الوجه والتعبير، ويشعر بالتعاطف مع الآخرين، ويعالج المشكلات بطريقة عاطفية وليس بطريقة منطقية، إضافة إلى شعوره بالحماس عندما يحب فكرة جديدة. وبناءً عليه فإن الشخص الذي يميل إلى تفضيل نمط التفكير المرتبط بالجزء الأيمن السفلي من الدماغ لديه تعاطف مع الناس والأحداث، ويمتلك القدرة على قراءة لغة الجسد والاستمتاع بالتفاعل مع المجتمع الذي يحيا فيه.

د- الجزء الأيمن العلوي من الدماغ (Upper Right Brain)، ويرمز له بالرمز (D) ويمتاز الفرد الذي يسود لديه هذا الجزء بالخصائص التالية: يرى الصورة الكلية كاملة ولا يدقق في التفاصيل؛ إذ إنه يرى من خارج الإطار (جشطلت)، ويفضل التغيير ويحاول ويجرب ليجد أشياء جديدة، ويستمتع بكونه مشغولاً بأشياء عديدة في الوقت نفسه، ولديه خيال، ولا يقتنع بسهولة، بل يبحث عن بدائل أخرى ليقنع، ويستمتع بالمخاطر والتحديات، ولديه حساسية تجاه المشكلات الجديدة، وقدرة على إعادة ترتيب الأفكار ووضعها مع بعضها بعضاً بطرق وتراكيب غير مألوفة، ولا يميل إلى عمل الأشياء دائماً بالطريقة نفسها، ويجب أن يجد علاقات وروابط بين الحاضر والمستقبل. والفرد الذي لديه تفضيل للجزء الأيمن العلوي من الدماغ سوف يميل إلى رؤية الأشياء بطريقة كلية وليس جزئية، ولا يميل إلى الالتزام بالقوانين، ويعتمد على الإحساس والعاطفة وليس على المنطق في مواجهة المشكلات.

كما توصلت دراسة آدمز (Adams, 2003) التي هدفت إلى معرفة مدى شيوع السيطرة الدماغية بين الأفراد إلى مجموعة من الحقائق، منها: أن (60%) من الأفراد لديهم سيطرة دماغية لجزأين من الدماغ، وأن (30%) من الأفراد لديهم سيطرة لثلاثة أجزاء من الدماغ، في حين أن (7%) من الأفراد لديهم سيطرة لجزء واحد من الدماغ، بينما يوجد (3%) من الأفراد لديهم سيطرة دماغية في الأجزاء الأربعة للدماغ؛ بمعنى أن لديهم سيطرة

- 7- مستوى الدافعية: ويتكون من فقرة واحدة تتناول الوقت الذي تكون فيه دافعية الفرد في أعلى حالاتها.
 - 8- دوخة المواصلات: ويتكون من فقرتين اثنتين تتناولان درجة الإصابة بدوخة المواصلات من حيث تكرارها.
 - 9- أزواج الصفات: ويضم أربعاً وعشرين فقرة، وكل فقرة تعرض صفتين مختلفتين يطلب من المفحوص اختيار إحدهما.
 - 10- انطوائي / انبساطي: ويتألف من فقرة واحدة يطلب فيها من المفحوص تحديد موقعه على متصل يمتد ما بين الانطوائية إلى الانبساطية .
 - 11- عشرون سؤالاً: ويتألف هذا القسم من عشرين فقرة كل منها على شكل عبارة يليها خمسة تدريجات حسب مقياس ليكرت، هي: موافق بشدة، وموافق، ومحايد، وغير موافق، وغير موافق بشدة.
- ويمكن تطبيق مقياس هيرمان في المجالات التالية: التخطيط الاستراتيجي، والتوظيف والإشراف، وعمل الفريق، والإدارات العليا، والاتصال، والإعلام، والإبداع، والابتكار، وتطوير الشخصية، وفهم الذات، والتعليم والتدريب، إضافة إلى استخدامه في التجارة، وتطوير أنظمة المؤسسات، وإدارة التغيير، والشؤون الاجتماعية والأسرية. وقد تناولت مقياس هيرمان 60 أطروحة دكتوراه في الغرب. وأكثر من 100 مقال علمي نشر عن مقياس هيرمان. كما تستعمله الشركات العالمية، والجيش الأميركي، وجامعة تكساس. كما يستخدم هذا المقياس في أميركا وعدد من الدول في أوروبا وأميركا اللاتينية وآسيا. فمقياس هيرمان لا يتضمن إصدار حكم على الشخص فهو لا يقيس الذكاء والقدرات العقلية بل يقيس طريقة التفكير، ويساعد في تقييم السيطرة الدماغية عند الإنسان والذي يمكن بواسطته التعرف على طريقة تفكيره وبالتالي على سلوكه. وهو ثمره لبحوث استغرقت 15 عاماً، وقد تم التحقق من صدقه وفاعليته بطرائق مختلفة سوف يتم التعرض لها لاحقاً في إطار هذه الدراسة. كما يستخدم مقياس هيرمان لمساعدة الأفراد والمؤسسات على زيادة الإنتاجية، وحفز العاملين، والتعرف الدقيق على مواصفات العمل، واستعدادات العاملين، والإبداع، والتفكير الإبداعي، إضافة إلى تحقيق الأمور التالية لدى الأفراد والمؤسسات (Herrmann, 2002):
- تحسين التفاهم والتخاطب
 - تحسين فاعلية عمل الفريق
 - تقوية تعلم الأفراد في المؤسسات
 - حل المشكلات والخلافات
 - زيادة ملائمة العمل لقدرات الشخص
 - إثارة القدرات الإبداعية والابتكار
 - استعمال القدرات العقلية بأفضل ما يمكن
 - تحويل الخلافات بين الأفراد إلى قوة إبداعية
 - فهم أنماط الإدارة المختلفة وتأثير ذلك
 - فهم الآخرين، زملاء العمل، ورؤساء العمل، والموظفين
 - فهم العلاقات بين أفراد الفريق وتطوير الفريق

وتشير المراجع العلمية (Springer & Deutsch, 2003; Hellige, 2001; Jensen, 2001) إلى أنه يمكن تحديد نمط السيطرة الدماغية لدى الأفراد من خلال منهجين علميين، أولهما: تطبيق اختبارات نفسية مثل: اختبار تورنس Torrence لقياس السيطرة الدماغية، واختبار مكارثي McCarthy لقياس السيطرة الدماغية، وأداة هيرمان لقياس السيطرة الدماغية (Herrmann Brain Dominance Instrument (HBDI)، الذي يرمز له بالرمز HBDI، وهو محور هذه الدراسة. وسيتم الحديث عنه لاحقاً بالتفصيل في إطار إجراءات هذه الدراسة.

أما المنهج الثاني فيتمثل في استخدام تقنيات التصوير بالأشعة، مثل: جهاز قذف البوزيترون (Positron Emission Tomography) والذي يختصر عادة بـ (PET)، والجهاز الوظيفي للتصوير بالرنين المغناطيسي (Functional Magnetic Resonance Imaging) والذي يرمز له بالرمز (fMRI). وجهاز التصوير بالرنين المغناطيسي (Magnetic Resonance Imaging) والذي يرمز له بالرمز (MRI). واستخدام اختبار الصوديوم أميتال (Sodium Amytal).

هذا وقد وقع الاختيار على مقياس هيرمان للسيطرة الدماغية (Herrmann Brain Dominance Instrument (HBDI) لاستخدامه في إطار الدراسة الحالية، وذلك للأسباب التالية:

- لا يتضمن هذا المقياس إصدار حكم على الشخص، وإنما يبين التفصيلات في طريقة التفكير وأنماط معالجة المعلومات.
 - لم تقع بين يدي الباحثين أية دراسة عربية تناولت هذا المقياس.
 - يتميز هذا المقياس بسهولة فهمه.
 - يوفر هذا المقياس معلومات قيمة عن الفرد أو الفريق .
- ويتألف المقياس في صورته الأصلية من 120 فقرة موزعة في تجمعات كما يلي: (www.HBDI.com)
- 1- معلومات شخصية : تشمل الاسم وموضوع التخصص والجنس والمستوى الجامعي.
 - 2- وضع اليد : ويتكون من فقرتين اثنتين حول وضعية اليد في حالة الكتابة واستخداماتها.
 - 3- موضوعات مدرسية: ويتكون هذا القسم من ثلاث فقرات مختلفة حول درجة إجابة الموضوعات الدراسية.
 - 4- عناصر العمل: ويتكون من ست عشرة فقرة تضم عناصر تبين طبيعة العمل الذي يفضلها الفرد أو الذي يمارسه.
 - 5- أوصاف مفتاحية: ويضم خمساً وعشرين فقرة يطلب من المفحوص اختيار ثمانٍ منها بحيث تصفه بشكل أفضل من غيرها.
 - 6- الهوايات: ويضم ثلاثاً وعشرين فقرة تمثل هوايات مختلفة يطلب من المفحوص اختيار ستاً منها حسب درجة ممارسته لها.

التي تتفق مع أنماط سيطرتهم الدماغية، وبالتالي تحقيق التكيف لدى الأفراد.

ومن جهة أخرى فثمة أهمية أخرى لهذه الدراسة من خلال تناولها لأثر بعض المتغيرات، مثل: الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي على نمط السيطرة الدماغية لدى عينة الدراسة الحالية.

التعريفات الإجرائية

لغايات هذه الدراسة تم اعتماد التعريفات الإجرائية الآتية:

السيطرة الدماغية وفق نموذج نيد هيرمان: هي ميل الفرد إلى الاعتماد على أحد أرباع الدماغ أكثر من اعتماده على الأرباع الأخرى مقاسة بعدد الدرجات التي يُحققها على كل ربع (قسم) من الدماغ على مقياس نيد هيرمان للسيطرة الدماغية، ويتم الحصول على أربع درجات نتيجة تطبيق مقياس هيرمان للسيطرة الدماغية (HBDI) وهذه الدرجات تتلخص فيما يلي: **الدرجة على القسم العلوي الأيسر (A):** وهي تعني درجة تفضيل الفرد للأنشطة التي تتطلب معلومات تستند إلى الحقائق والمنطق والتحليل، وتقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد نتيجة تطبيق المقياس، وذلك على الفقرات التي ترتبط بوظائف هذا الجزء، **والدرجة على الجزء السفلي الأيسر (B):** وهي تعني درجة تفضيل الفرد للأنشطة المخططة جيداً والمتسلسلة والمنتظمة والمعلومات التفصيلية، وتقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد نتيجة تطبيق المقياس، وذلك على الفقرات التي ترتبط بوظائف هذا الجزء، **والدرجة على الجزء السفلي الأيمن (C):** وهي تعني درجة تفضيل الفرد للأنشطة المستندة إلى العواطف والانفعالات والمشاعر، وتقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد نتيجة تطبيق المقياس، وذلك على الفقرات التي ترتبط بوظائف هذا الجزء، **والدرجة على القسم العلوي الأيمن (D):** وهي تعني درجة تفضيل الفرد لأنشطة التفكير التي تستند إلى المفاهيم والنظرة الكلية، وتقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد نتيجة تطبيق المقياس، وذلك على الفقرات التي ترتبط بوظائف هذا الجزء.

الدراسات السابقة

احتل موضوع السيطرة الدماغية وأساليب التعلم مكانة مرموقة في الأدب التربوي؛ وذلك في محاولة جادة لفهم السيطرة الدماغية وأساليب التفكير، التي يستند إليها الأفراد في معالجتهم للمعارف والمهارات التي يتعلمونها، وفيما يلي عرضاً لبعض هذه الدراسات التي اتخذت من دراسة السيطرة الدماغية مجالاً محدداً لها سواء على الصعيد العربي أم العالمي .

في دراسة أجراها هاشم وحنورة (1989) بهدف الكشف عن الفروق في بعض الخصائص العقلية والوجدانية بين الذكور والإناث من طلاب القسمين العلمي والأدبي في المرحلة الثانوية في الكويت وعلاقة ذلك بالسيطرة الجانبية لنصفي الدماغ، قام الباحث بتطبيق عدد من مقاييس الإبداع لجيلفورد وتورانس، كما استخدم الباحث مقياس تورانس لقياس السيطرة الدماغية، وقد قام بتطبيق هذه المقاييس على عينة مكونة من (96) طالباً وطالبة من الفرعين

فهم طبيعة الإبداع ومصادره، وكيفية تطويره

ونتيجة لقلة الأدوات المستخدمة في الكشف عن نمط السيطرة الدماغية لدى الأفراد في البيئة العربية، ولكون مقياس هيرمان من المقاييس التي لم توظف في دراسات عربية- في حدود علم الباحثين- فقد جاءت هذه الدراسة في محاولة لتفعيل استخدام هذا المقياس.

أسئلة الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من الخصائص السيكمومترية لمقياس هيرمان للسيطرة الدماغية واستخدامه للكشف عن نمط السيطرة الدماغية لدى طلبة الكليات الجامعية للمرحلة الجامعية الأولى، باستخدام المفاهيم الواردة في نظرية الدماغ الكلي لهيرمان كنموذج في بناء الخبرات التعليمية لتعزيز التعلم وجعله ذا معنى وقابلاً للاستدعاء. وتحديدًا تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- 1- ما الخصائص السيكمومترية لمقياس هيرمان للسيطرة الدماغية على طلبة الكليات الجامعية للمرحلة الجامعية الأولى؟
- 2- ما نمط السيطرة الدماغية السائد لدى طلبة الكليات الجامعية للمرحلة الجامعية الأولى؟
- 3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى $\alpha \geq 0.05$ بين متوسطات الدرجات الدالة على نمط السيطرة الدماغية على الصورة الأردنية لمقياس هيرمان للسيطرة الدماغية تعزى لكل من المتغيرات التالية: الجنس (ذكور، وإناث)، والتخصص الدراسي (كليات إنسانية، وكليات علمية)؟
- 4- هل يوجد هنالك تأثير ذو دلالة إحصائية على مستوى $\alpha \geq 0.05$ لمتغير المستوى الدراسي (سنة أولى، وسنة ثانية، وسنة ثالثة، وسنة رابعة) على متوسطات الدرجات الدالة على نمط السيطرة الدماغية كما هي مقاسة بالصورة الأردنية لمقياس هيرمان للسيطرة الدماغية ؟

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها كونها من الدراسات القليلة التي حاولت التصدي لاستقصاء الخصائص السيكمومترية لمقياس متداول في الأدب التربوي العالمي والذي حظي بثقة الباحثين الغربيين في التعرف على أساليب التعلم والسيطرة الدماغية لدى الأفراد على اختلاف مواقعهم، سواء من طلبة الجامعات أم المعلمين أم المديرين أم الأفراد في المؤسسات التجارية وغيرها؛ مما يجعل هذه الأداة تتمتع بثقة ومصداقية في النتائج التي يتم التوصل إليها. وبالتحقق من الخصائص السيكمومترية لأداة نيد هيرمان - هدف هذه الدراسة- يمكن لمتخذي القرار من معلمين أو مديريين أو مرشدين تربويين أن يفهموا أساليب التعلم والسيطرة الدماغية السائدة لدى هؤلاء المتعلمين؛ وبالتالي يتمكن من انتقاء استراتيجيات التعلم- التعليم المناسبة، واختيار أدوات التقويم التي تتسق مع أساليب التعلم والسيطرة الدماغية، إضافة إلى ذلك إرشاد الطلبة إلى نوع المهنة

الدراسة أيضاً إلى أن طلبة الدراسات الاجتماعية يميلون إلى السيطرة الدماغية اليسرى.

وفي دراسة بور ((Power, 1997)) التي اهتمت بدراسة العلاقة بين نظرية نمط الشخصية ونظرية جانبي الدماغ، استخدم مؤشر نمط الشخصية (مايرز-برجس) (Myers-Briggs Type Indicators) وأداة السيطرة الدماغية (HBDI) لـ "هيرمان" وطبقها على عينة مكونة من (1925) مستجيباً تتراوح أعمارهم ما بين (25-60) سنة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك ارتباطاً إيجابياً ذا دلالة إحصائية بين الانبساط والحدس والشعور والإدراك من جهة، وبين نمط تفكير الجانب الأيمن للدماغ، وأن هناك ارتباطاً إيجابياً ذا دلالة إحصائية بين الانطواء والتفكير المنطقي من جهة، ونمط تفكير الجانب الأيسر من جهة أخرى.

وعالج عبد الحميد (1998) في دراسته الفروق بين الجنسين في أساليب التعلم والتفكير الإبداعي لدى عينة من الطلبة المصريين والعُمانيين في المستوى الجامعي، إذ استخدم الباحث اختبار تورنس لأساليب التعلم، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فرق بين الذكور والإناث في العينة المصرية في أسلوب الجانب الأيمن للدماغ لصالح الطلبة الذكور، وفي الأسلوب المتوازي لصالح الإناث، بينما لم تظهر فروق في نمط التفكير في الجانب الأيسر بين الذكور والإناث، في حين أن الدراسة بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العينة العمانية في نمط التفكير في الجانب الأيسر لصالح الذكور، وفي النمط المتوازي لصالح الإناث، بينما لم توجد فروق بين الجنسين في نمط التفكير في الجانب الأيمن.

أما سينغ (Seng, 2000) فقد قام بدراسة بحثت العلاقة بين أساليب التعلم والنصفين الكرويين للدماغ، إذ استخدم الباحث ثلاثة مقاييس، هي مقياس كولب لأساليب التعلم (Kolb)، ومقياس مكارثي للسيطرة الدماغية (McCarthy)، ومقياس "ويلز" للتصور المكاني (Wales)، إذ طبقت هذه المقاييس على (192) طالباً في مركز للتدريب في سنغافورة، وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم اختلاف الطلبة في تفضيلاتهم الدماغية عبر المجموعات الثلاث في القدرة على التصور المكاني، وكذلك عدم وجود اختلافات في تفضيلات الأسلوب التعليمي القائم على سيطرة النصفين الكرويين للدماغ في المجموعات الثلاث.

وقام صالح (Saleh, 2001) بدراسة العلاقة الارتباطية بين اختيار الطالب لخصصه الأكاديمي ونمط السيطرة الدماغية السائد لديه، وقد تكونت العينة من (429) فرداً من طلبة الجامعة، إذ استخدم الباحث مقياس "مكارثي" (McCarthy) لقياس السيطرة الدماغية لدى عينة الدراسة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط قوي ذي دلالة إحصائية بين فروع التخصصات الأكاديمية وسيطرة أحد النصفين الكرويين للدماغ، كما بينت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين يتخصصون في الأدب والفنون والتربية والتمريض يميلون لتوظيف الجانب الأيمن للدماغ، أما الطلبة المتخصصون في العلوم الدقيقة وإدارة الأعمال والهندسة، فإنهم يميلون إلى توظيف الجانب الأيسر للدماغ.

العلمي والأدبي في المدارس الثانوية في الكويت. وأظهرت نتائج الدراسة تفوقاً واضحاً لطلبة الفرع الأدبي في الطلاقة والمرونة، بينما تفوق طلبة الفرع العلمي في المقاييس الإبداعية اللفظية، وبالنسبة للجنس فقد ظهر تفوق واضح للإناث في الطلاقة والأصالة والمرونة، كما بينت نتائج هذه الدراسة أن أداء كلتا المجموعتين التي أفرزها استخدام مقياس التفضيلات السلوكية للكشف عن السيطرة الجانبية لنصفي الدماغ جاء متشابهاً على المقاييس الإبداعية وكذلك فقد ظهر أن أداء طلبة الفرعين العلمي والأدبي لم يكن متميزاً على مقاييس السيطرة الدماغية.

في دراسة السليمان (1994) التي هدفت إلى استقصاء أنماط التعلم والتفكير لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في مدينتي مكة المكرمة وجدة في السعودية، تم استخدام اختبار تورنس لقياس أنماط التعلم والتفكير وتطبيقه على عينة مكونة من (674) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى سيطرة الجانب الأيمن على جميع الطلاب والطالبات ما عدا طلاب وطالبات الصفين الثاني والثالث الثانوي الأدبي، إذ سيطر عليهم الجانب الأيسر للدماغ، وبينت الدراسة أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التعلم والتفكير تبعاً لمتغير الجنس.

وقام نيكولا (Nicola, 1994) بدراسة هدفت إلى بحث العناصر الإبداعية والشكلية في حل المشكلات إبداعياً لدى عينة مكونة من (20) طالباً في المدارس الثانوية، بعد أن حصل هؤلاء الطلبة على تدريبات في الإبداع استمرت لمدة أسبوعين، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن حل المشكلات إبداعياً يتضمن كلاً من التعلم ومعالجة المعلومات، كما تبين أن (56%) من عينة الدراسة يستخدمون الجانب الأيمن للدماغ، في حين أن (13%) يميلون إلى توظيف الجانب الأيسر للدماغ، في حين شكل (31%) من عينة الدراسة الطلبة الذين يميلون إلى توظيف النمط المتوازي لجانب الدماغ.

في دراسة أجراها شلنت وآخرون (Shelnutt et al., 1996) على مجموعة من طلبة كلية الهندسة في جامعة شمال كارولينا، واستخدم فيها مقياس هيرمان للسيطرة الدماغية كأداة للوعي الذاتي وتشكيل فرق العمل في المشروعات التي يعمل بها الطلبة، وقد تكونت عينة الدراسة من (500) طالب وطالبة، وكان متوسط درجاتهم على الفقرات المنتمية لكل ربع من أرباع الدماغ كما يلي: (86) نقطة على الربع A، و(78) نقطة على الربع B، و(54) نقطة على الربع C، و(69) نقطة على الربع D. ورأى الباحثون أن هذه النتائج متوقعة إلى حد ما، حيث أن طلبة كلية الهندسة يسود لديهم غالباً الربعان A وB، وبشكل أكثر تحديداً الربع A.

كما قام لافاش (Lavach, 1997) باستقصاء السيطرة الدماغية لدى عينة من الطلبة في فروع مختلفة من التخصصات الأكاديمية، وتوصلت دراسته إلى أن طلبة العلوم الإنسانية يسود لديهم النصف الكروي الأيمن للدماغ، أما طلاب العلوم الطبيعية فيسود لديهم النصف الكروي الأيسر للدماغ، كما أشارت نتائج

(32%)، بينما أظهر (104) من المستجيبين ميلاً متوازياً للسيطرة الدماغية، أي بنسبة (40%).

وفي دراسة جينوفز (Genovese, 2004) التي هدفت إلى استقصاء الصدق والثبات لمقياس (مؤشر) أساليب التعلم لفيلدر-سولومن (Soloman-Felder)، تكونت عينة الدراسة من (131) طالباً وطالبة من الطلبة المعلمين ما قبل الخدمة وفي أثنائها في تخصص علم النفس التربوي منهم (95) من الإناث و(36) من الذكور، وبلغ متوسط أعمار أفراد الدراسة (27.9) سنة، وتنوعت العينة عرقياً؛ إذ وجد طلبة آسيويون بنسبة (1.5%)، وطلبة سود بنسبة (13.1%)، وإسبان بنسبة (3.8%)، وبيض بنسبة (78.5%) وآخرون بنسبة (3.1%). ويتألف مقياس مؤشر أساليب التعلم (Index of Learning Styles) من (44) فقرة من نوع الاختيار من بدلين، ويصنف هذا المقياس الطلبة وفق أربعة أبعاد أو تصنيفات هي، (الحسي-الحديسي)، و(البصري-اللفظي)، و(النشط-التأملي) و (التسلسلي-الشمولي)، وقد تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ - ألفا للمقاييس الفرعية الأربعة، ومقباسي السيطرة الدماغية اليسرى، والسيطرة الدماغية اليمنى، إذ بلغت معاملات الثبات للمقاييس كما يلي: (الحسي-الحديسي) 0.72، و(البصري-اللفظي) 0.71، و(النشط-التأملي) 0.53، و(التسلسلي-الشمولي) 0.63، واختبار السيطرة الدماغية اليسرى 0.68، واختبار السيطرة الدماغية اليمنى 0.58. وأظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين بعدي (الحسي-الحديسي) و (التسلسلي-الشمولي)، إذ بلغ معامل الارتباط بينهما (0.37) وهو ذو دلالة عند مستوى الدلالة (0.05)، كما أن هنالك علاقة ارتباطية بين بعدي (النشط-التأملي) و(البصري-اللفظي) بمعامل ارتباط بلغ (0.21) وهو ذو دلالة عند مستوى الدلالة (0.05)، كما أظهرت الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطية بين بعدي (التسلسلي-الشمولي) واختباري التفضيلات الدماغية (الأيمن-اليسر). وتم التحقق من الصدق العاملي للمقياس بطريقة العوامل الرئيسية باستخدام المحاور المتعامدة (Varimax Rotation)، حيث وجد عاملان: العامل الأول وتكون من بعدين هما (النشط-التأملي) و (البصري-اللفظي)، أما العامل الثاني فتكون من بعدين هما (الحسي-الحديسي) و (التسلسلي-الشمولي)، وقد فسرا (60.34%) من التباين الكلي للمقياس.

يلاحظ من استعراض الدراسات السابقة وبخاصة الأجنبية منها قلة الدراسات التي حاولت استقصاء الخصائص السيكمترية لمقياس هيرمان (HBDI) وذلك في حدود علم الباحثين، كما أن هناك غياباً كلياً في الدراسات العربية لاستخدام مقياس هيرمان في استقصاء أساليب التعلم والتفكير والسيطرة الدماغية، أو في التحقق من خصائصه السيكمترية أو في التحقق من فاعليته في الكشف عن نمط السيطرة الدماغية، فقد استخدم في عدد من هذه الدراسات مقياس تورانس للسيطرة الدماغية أو مقياس فيلدر-سولومن لأساليب التعلم، أو مقياس مكارثي للسيطرة الدماغية، من هنا جاءت هذه الدراسة في محاولة للتحقق من الخصائص السيكمترية لهذا

وفي الدراسة التي أجراها كل من ستين ومري (Steyn & Maree, 2002) بهدف استقصاء أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة بريتوريا واتجاهاتهم نحو الرياضيات، فقد قام الباحثان باستخدام مقياس هيرمان للسيطرة الدماغية واستبانة التوجه نحو الدراسة في الرياضيات (Study Orientation Questionnaire in Mathematics (SOM)، واستبانة أخرى للتوجه نحو الدراسة في الرياضيات (Study Orientation Questionnaire in Mathematics Tertiary (SOM)، إذ قام الباحثان بتطبيق أدوات الدراسة على عينة مكونة من (101) طالباً من طلبة كلية الهندسة والعلوم والبرنامج الداعم للطلبة في السنة الأولى، وقد بينت نتائج الدراسة تنوع استجابات الطلبة على مقياس هيرمان، فقد كان توزيع طلبة كلية العلوم على أقسام الدماغ الأربعة السائدة A و B و C و D على الترتيب كما يلي: 9 و 18 و 7 و 4، أما توزيع طلبة الهندسة فكان على الترتيب: 18 و 3 و 6 و 3، في حين كان توزيع طلبة البرنامج الداعم لطلبة السنة الأولى على الترتيب: 17 و 5 و 5 و 6. وأجرى حبيب (2003) دراسة هدفت إلى معالجة نشاط النصفين الكرويين للدماغ كمحددات لاستراتيجيات التفكير لدى عينة من طلبة الجامعة مكونة من (170) طالباً وطالبة، إذ أسفرت نتائج الدراسة عن دور نشاط النصفين الكرويين للدماغ في تحديد استراتيجيات أنماط التفكير، كما تبين أن هناك دوراً مهماً لنمط التفكير المرتبط بالجانب الأيمن للدماغ، إذ يرتبط بهذا الجانب نمط التفكير الإبداعي، أما نمط التفكير المرتبط بالجانب الأيسر للدماغ فيرتبط به نمط التفكير المنطقي.

وقام مزيان والزقاي (2003) بدراسة استقصت مدى مساهمة البيئة التعليمية في تعزيز السيادة المخية (الدماغية)، إذ تكونت عينة الدراسة من (475) فرداً، منهم (304) من الطلبة، و(171) من أساتذة الجامعة موزعين على معهدي العلوم الدقيقة والعلوم الإنسانية في الجزائر، وقد استخدم في هذه الدراسة مقياس السيطرة الدماغية لتورنس، إضافة إلى مقياس درجة مساهمة طرائق التدريس في السيادة الدماغية، ومقياس العلاقة التربوية اللذين أعدهما الباحث نفسه، وجاءت نتائج الدراسة لتؤكد نمط السيطرة الدماغية اليسرى لدى عينة العلوم الدقيقة، بينما ساد النمط الأيمن للدماغ لدى عينة العلوم الإنسانية، وبينت نتائج الدراسة أيضاً أن طرائق التدريس التي يستخدمها طلبة الجامعة تسهم في تعزيز نمط التفكير المرتبط بالجانب الأيسر للدماغ.

وفي دراسة فروهيش وآخرين (Froehlich, et al., 2003) التي هدفت إلى تحسين برنامج القادة التربويين لمديري المدارس المتوقعين استناداً إلى وظائف النصفين الكرويين للدماغ، تكونت العينة من (256) مستجيباً من طلبة الماجستير في الإدارة التربوية، واستخدم الباحث مقياس السيطرة الدماغية الذي أعده هيرمان (HBDI)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن (71) مستجيباً يفضلون توظيف الجانب الأيمن للدماغ أي بنسبة (28%)، و(81) مستجيباً يفضلون توظيف الجانب الأيسر للدماغ أي بنسبة

المقياس بهدف استخدامه في الكشف عن أنماط التعلم والتفكير والسيطرة الدماغية لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الكليات الجامعية في الأردن ، والذين بلغ عددهم حسب إحصاءات وزارة التعليم العالي لعام 2005 (178619) طالباً وطالبة، موزعين على متغير الجنس: (89160) ذكراً و(89459) أنثى، ومتغير التخصص: (103433) كليات إنسانية و(75186) كليات علمية.

أما عينة الدراسة فتكونت من 500 طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من بين طلبة الكليات الجامعية في الأردن في المرحلة الجامعية الأولى. حيث تم اختيار عينة من الجامعات الأردنية بصورة عشوائية (الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، وجامعة الإسراء، وكلية العلوم التربوية الجامعية، وجامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، وجامعة فيلادلفيا)، ومن هذه الجامعات تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من الطلبة بحيث روعي توزيعهم حسب متغير الجنس (ذكور، وإناث)، ومتغير التخصص (كليات إنسانية، وكليات علمية)، وتم قدر الإمكان مراعاة تمثيلها للمستويات الدراسية (سنة أولى، وسنة ثانية، وسنة ثالثة، وسنة رابعة). ويبين الجدول رقم (1) توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة .

جدول (1): توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة

التخصص	كليات إنسانية		كليات علمية		المجموع	
	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور
سنة أولى	80	30	20	30	60	160
سنة ثانية	70	31	50	31	62	182
سنة ثالثة	40	12	10	12	24	74
سنة رابعة	30	10	32	12	22	84
المجموع	220	83	112	85	168	500

مقياس هيرمان للسيطرة الدماغية HBDI

بناء على طبيعة الدراسة وهدفها الأساسي والأسئلة التي تسعى للإجابة عنها، وبعد الاطلاع على المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة للكشف عن نمط السيطرة الدماغية لدى الأفراد؛ فقد تم اختيار مقياس هيرمان للسيطرة الدماغية، حيث يتم تعبئة المقياس من قبل الأفراد والمجموعات وإرساله إلى الجهات المتخصصة لتحليله وتقييم نمط تفكير الفرد وتزويده بتغذية راجعة حول نمط السيطرة الدماغية السائد لديه، فمقياس هيرمان يصنف الأفراد وفق أربع فئات تبعاً للنموذج الرباعي للدماغ، الذي يقسم الدماغ إلى أربعة أجزاء هي: الجزء الأيسر العلوي للدماغ ويرمز له بالرمز (A)، والجزء الأيسر السفلي للدماغ ويرمز له بالرمز (B)، والجزء الأيمن السفلي للدماغ ويرمز له بالرمز (C)، والجزء الأيمن العلوي للدماغ ويرمز له بالرمز (D). من هنا فإن السيطرة الدماغية وفق نموذج هيرمان هي ميل الفرد إلى الاعتماد على أحد أرباع الدماغ بدرجة أكبر من الأرباع الأخرى مقاسة بعدد الدرجات التي يُحققها على كل ربع (جزء) من الدماغ على مقياس هيرمان للسيطرة

الدماغية. وقد اعتمد في مقياس هيرمان المحكات التالية لتعكس درجة ميل الفرد لاستخدام أحد أقسام الدماغ الأربعة: إذا حصل الفرد على درجة ترتبط بأحد أجزاء الدماغ الأربعة تقع ضمن المدى (0-33) فإن هذا يدل على سيطرة ضعيفة لذلك الجزء، أي أن الفرد يميل إلى تجنب التفكير بالطريقة المرتبطة بذلك الجزء، وإذا حصل على درجة تتراوح ما بين (34-66) فإن هذا يدل على سيطرة متوسطة لذلك الجزء، أما إذا كانت الدرجة التي حصل عليها الفرد على الفقرات الخاصة بأحد الأجزاء أكبر من 66 فإن هذا يعني سيطرة قوية لذلك الجزء.

وبالإضافة إلى ما سبق يتم استخراج درجة الفرد على النصف الأيسر من الدماغ بجمع الدرجات المتحققة له على الفقرات المنتمية إلى الجزأين: الأيسر العلوي (A) والأيسر السفلي (B)، وكذلك درجة الفرد على النصف الأيمن من الدماغ بجمع الدرجات المتحققة له على الفقرات المنتمية إلى الجزأين: الأيمن السفلي (C) والأيمن العلوي (D). كما يمكن إيجاد درجة الفرد على النصف العلوي من الدماغ بجمع الدرجات المتحققة له على الربعين (A) و(D)، وكذلك جمع الدرجات على الربعين السفليين (B) و(C) لإيجاد درجة الفرد على النصف السفلي من الدماغ.

دراسات الصدق والثبات لمقياس نيد هيرمان في صورته الأصلية:

أجريت عدة دراسات على مقياس هيرمان الأصلي HBDI للتحقق من صدق الصورة الأصلية للمقياس وثباتها، حيث وجد أنها تتمتع بدلالات صدق وثبات متنوعة يمكن إجمالها على النحو الآتي:

- طالما أن مقياس HBDI ليس اختباراً ولكنه مصمم لمقياس التفضيلات العقلية، فقد تم التحقق من الصدق الظاهري له بعرضه على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال أبحاث الدماغ .

- تتطلب مؤشرات الصدق المرتبط بمحك مقاييس إضافية يتم استخدامها بالإضافة إلى مقياس السيطرة الدماغية لهيرمان، وهذه المقاييس الإضافية تعمل كمحك للحكم على نمط السيطرة الدماغية والتفضيلات العقلية لدى الفرد، كما أن الدرجات نفسها على مقياس هيرمان تتمثل كمحك لاختيار مجموعات من الأفراد تختلف في أنماط التفكير والسيطرة الدماغية والتحقق من الاستنتاجات الخاصة بسلوكهم وأدائهم على مقاييس أخرى مشابهة، وقد استخدم في مقياس هيرمان مؤشر نمط الشخصية لمبايز بريجز، حيث تم فحص معامل الارتباط بين الدرجات عليه وعلى بعد الانطوائية/ الانبساطية في مقياس هيرمان في دراسة كيفن Kevin Ho المشار إليها في (Bunderson, 2005) وكان مرتفعاً نسبياً.

- تعد أدلة صدق البناء هي الأكثر صلة وعلاقة بمقياس هيرمان، ويتعلق صدق البناء لمقياس هيرمان بكل من صدق البناء الداخلي Internal Construct Validity وصدق البناء الخارجي External Construct Validity. ففيما يتعلق بالصدق الخارجي للمقياس فهو يساعد في تقييم الصدق

وتعكس صدق المقياس لقياس أساليب التعلم والتفكير ونمط السيطرة الدماغية.

كما قام كيفن في الدراسة نفسها بتحليل نتائج الأفراد (ذكوراً وإناثاً) على تسعة أبعاد يمكن اشتقاقها من المقياس ويبين الجدول رقم (3) ملخصاً لها.

جدول (3): المتوسطات الحسابية لدرجات الأفراد حسب الجنس على أبعاد مقياس هيرمان

الجزء	الجنس	المتوسط الحسابي
النصف الأيسر	ذكور	95.2
	إناث	81.0
	المجموع	91.0
النصف الأيمن	ذكور	86.0
	إناث	102.3
	المجموع	91.1
الجزء الأيسر العلوي	ذكور	75.1
	إناث	53.3
	المجموع	68.6
الجزء الأيسر السفلي	ذكور	68.1
	إناث	68.8
	المجموع	68.3
الجزء الأيمن السفلي	ذكور	55.5
	إناث	79.9
	المجموع	61.2
الجزء الأيمن العلوي	ذكور	73.9
	إناث	79.1
	المجموع	75.5
النصف العلوي	ذكور	99.0
	إناث	87.9
	المجموع	95.7
النصف السفلي	ذكور	82.1
	إناث	95.4
	المجموع	86.0
الانطوائية/ الانبساطية	ذكور	5.4
	إناث	5.7
	المجموع	5.5

- ولاحقاً للدراسة نفسها قام كيفن هو بالتحقق من ثبات مقياس هيرمان من خلال أسلوب الإعادة (Test-retest) على عينة مكونة من 78 مفحوصاً. ويبين الجدول رقم (4) معاملات الثبات بطريقة الإعادة

جدول (4): قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس نيد هيرمان

معامل الارتباط	العامل
0.86	الجزء الأيسر العلوي A
0.98	الجزء الأيسر السفلي B
0.94	الجزء الأيمن السفلي C
0.97	الجزء الأيمن العلوي D
0.96	النصف الأيسر A+B

بمقارنة البنى الداخلية فيه بالبنى الخارجية عنه. أما صدق البناء الداخلي فهو يرتبط بعدد البنى أو الأبعاد الأساسية أو العوامل المقاسة بالأداة، وهي هنا أنماط السيطرة الدماغية المرتبطة بكل ربع من أرباع الدماغ: الجزء الأيسر العلوي A والجزء الأيسر السفلي B والجزء الأيمن السفلي C والجزء الأيمن العلوي D، إضافة إلى النصف الأيسر الذي يضم الجزأين A و B، والنصف الأيمن الذي يضم الجزأين C و D، وكذلك النصف العلوي الذي يضم الجزأين A و D، والنصف السفلي الذي يضم الجزأين B و C. ففي دراسة أجراها كيفن هو (Kevin Ho) التي أشار إليها باندerson (Bunderson, 2005) بهدف التحقق من صدق مقياس هيرمان باستخدام عينة قوامها (7989) مفحوصاً من خلال إيجاد مصفوفة معاملات ارتباط الدرجات على الأجزاء المختلفة للدماغ (العوامل). فإن الجدول رقم (2) يبين النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (2): مصفوفة معاملات الارتباط بين العوامل الأربعة لمقياس نيد هيرمان

العامل	الجزء الأيسر العلوي A	الجزء الأيسر السفلي B	الجزء الأيمن السفلي C	الجزء الأيمن العلوي D
الجزء الأيسر العلوي A	-			
الجزء الأيسر السفلي B	0.08	-		
الجزء الأيمن السفلي C	-0.77	-0.20	-	
الجزء الأيمن العلوي D	-0.53	-0.68	0.88	-

تعكس النتائج الواردة في الجدول (2) قيم معاملات الارتباط التي تتراوح ما بين (-0.77-0.88)، إذ يلاحظ أن الجزء الأيسر العلوي يرتبط ارتباطاً ضعيفاً بالجزء الأيسر السفلي (0.08)، كما أن الجزء الأيمن العلوي يرتبط ارتباطاً قوياً بالجزء الأيمن السفلي (0.88) ومن جهة أخرى يلاحظ أن معاملات الارتباط هي قيم سالبة بين الجزأين الواقعين في النصف العلوي من الدماغ (A و D)، وكذلك الحال بين الجزأين الواقعين في النصف السفلي من الدماغ (B و C)، مما يدل على وجود عامل يرتبط بالنصفين الأيسر والأيمن. وكذلك يلاحظ من الجدول أن الدرجات المرتبطة بالوظائف والعمليات التي تقع في النهايات المتعاكسة للعوامل القطرية مترابطة ترابطاً قوياً سالباً، إذ يظهر ذلك واضحاً بين الجزء الأيسر العلوي A والجزء الأيمن السفلي C (-0.77)، وكذلك بين الجزء الأيسر السفلي B والجزء الأيمن العلوي D (-0.68). كما قام كيفن بإيجاد معامل الارتباط بين النصف الأيسر للدماغ (A+B) والنصف الأيمن للدماغ (C+D) فبلغت قيمته (-0.91)، وكذلك الحال بين النصف العلوي (A+D) والنصف السفلي (B+C)، إذ بلغ معامل الارتباط بينهما (-0.78). وهذه القيم مقبولة لغايات البحث العلمي،

العامل	معامل الارتباط
النصف الأيمن C+D	0.96
النصف العلوي A+D	0.98
النصف السفلي B+C	0.91
الانطوائية/ الانبساطية	0.73

ويظهر من الجدول (4) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ومناسبة؛ إذ بلغ معامل الارتباط للنصف الأيسر للدماغ (0.96)، وللنصف الأيمن للدماغ (0.96)، وتراوحت معاملات الارتباط للأجزاء الأربعة ما بين (0.86-0.98)، فيما بلغ معامل الثبات للنصف العلوي (المخي Cerebral) (0.98) وللنصف السفلي (اللمبي Limbic) (0.91)، وهي قيم تعزز استخدام هذا المقياس في قياس أساليب التعلم والتفكير ونمط السيطرة الدماغية. ولأغراض الإجابة عن أسئلة الدراسة، تم تطوير مقياس هيرمان للسيطرة الدماغية (HBDI) ودراسته دراسة تحليلية تفصيلية، إذ مرت عملية تطوير المقياس بالخطوات التالية:-

- ترجمة النسخة الإنجليزية من المقياس، التي تم الحصول عليها من الإنترنت إلى اللغة العربية؛ وتضم 120 فقرة تم مراجعتها وتدقيقها وتنقيحها من حيث الصياغة واللغة (ملحق رقم 1)، كما تم دراسة الأدب النظري المرتبط بوظائف نصفي الدماغ ووظائف الأجزاء الأربعة للدماغ كما وردت في بعض المقالات المنشورة في الموقع الإلكتروني للمؤسسة المشرفة على المقياس، كما تم تحليل نتائج بعض المفحوصين ممن عرضت نتائجهم في هذا الموقع. وقد تم تصنيف الفقرات حسب انتماؤها إلى كل جزء من الأجزاء الأربعة للدماغ، بغية الحصول على أربع علامات تمثل نمط السيطرة لدى الأفراد، وذلك بجمع علامات الفرد على الفقرات المنتمية لكل ربع من أرباع الدماغ. واعتمدت المحكات التالية (التي أوردتها هيرمان) لتعكس درجة ميل الفرد لاستخدام أحد أقسام الدماغ الأربعة: إذا حصل الفرد على درجة ترتبط بأحد أجزاء الدماغ الأربعة تقع ضمن المدى (0-33) فإن هذا يدل على سيطرة ضعيفة لذلك الجزء، أي أن الفرد يميل إلى تجنب التفكير بالطريقة المرتبطة بذلك الجزء، وإذا حصل على درجة تتراوح ما بين (34-66) فإن هذا يدل على سيطرة متوسطة لذلك الجزء، أما إذا كانت الدرجة التي حصل عليها الفرد على الفقرات الخاصة بأحد الأجزاء أكبر من 66 فإن هذا يعني سيطرة قوية لذلك الجزء.

وتم أيضاً في هذه الخطوة تعريف المصطلحات والمفردات التي وردت في أداة الدراسة تعريفاً إجرائياً، وبعد ذلك عرضت هذه الأداة على ثمانية محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، للتأكد من دقة الترجمة ووضوح الفقرات ومقروئيتها وملاءمتها للغرض الذي أعدت له، ثم أجريت التعديلات اللازمة بناء على التغذية الراجعة التي تم الحصول عليها.

وبعد الانتهاء من الخطوة الأولى تم تشكيل المقياس بصورته الأولية، وجرى تطبيقه على عينة مكونة من (100) طالب وطالبة تم

اختيارها عشوائياً من بين طلبة الكليات الجامعية في بداية الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2006/2005، وروعي في اختيارها قدر الإمكان تمثيلها لمتغيرات الدراسة: الجنس (ذكور، وإناث)، والتخصص (كليات إنسانية، وكليات علمية)، والمستوى الدراسي (سنة أولى، وسنة ثانية، وسنة ثالثة، وسنة رابعة). وقد كان الهدف من الدراسة الاستطلاعية يتلخص فيما يلي:

- 1- التعرف إلى مدى فهم المفحوصين واستيعابهم لتعليمات المقياس .
- 2- التعرف إلى مدى إمكانية تطبيق المقياس في الكليات الجامعية في ضوء الإمكانيات المتاحة.
- 3- الحصول على مؤشرات أولية حول المقياس، من حيث الصدق والثبات، وهذا ما تم عرضه في إطار نتائج هذه الدراسة ضمن الإجابة عن السؤال الأول.

ثم تم في هذه المرحلة مراجعة الفقرات التي أبدى الطلبة تساؤلات حولها، أو التي كانت تبدو غير واضحة من حيث الصياغة اللغوية، كما تم مراجعة تعليمات بعض الفقرات وإعادة صياغتها على نحو يسهل على الطلبة فهم المطلوب منها. وبالانتهاء من هذه الخطوة أصبح المقياس جاهزاً لعملية التطبيق النهائي. ثم تم في هذه الخطوة تطبيق أداة الدراسة (مقياس هيرمان المعرب) على عينة الدراسة، واستخراج الدرجات ودراسة أثر متغيرات الدراسة على أنماط السيطرة الدماغية لدى الفرد.

ثم تم تطبيق المقياس على أفراد عينة الدراسة في كلياتهم من قبل الباحثين مباشرة بالطريقة الجمعية، وروعي عند تطبيق أداة الدراسة توضيح التعليمات الخاصة بالمقياس، وتوفير الظروف التي تضمن حسن سير عملية جمع المعلومات، من حيث جدية الطلبة واهتمامهم بالموضوع .

نتائج الدراسة ومناقشتها:

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء الخصائص السيكومترية لمقياس هيرمان للسيطرة الدماغية واستخدامه في الكشف عن نمط السيطرة الدماغية لدى طلبة الكليات الجامعية في الأردن، ومعرفة ما إذا كان نمط السيطرة الدماغية يتباين تبعاً لعدد من المتغيرات: جنس الطالب، وتخصصه، والمستوى الجامعي له. ومن أجل ذلك تم تطوير مقياس نيد هيرمان للسيطرة الدماغية HBDI، الذي يتكون من 120 فقرة موزعة على أحد عشر بعداً، وتم تطبيقه على عينة الدراسة التي تتكون من 500 طالب وطالبة في المرحلة الجامعية الأولى. وكإجراء تنظيمي سيتم عرض النتائج تالياً تبعاً لأسئلة الدراسة :

السؤال الأول : ما الخصائص السيكومترية لمقياس هيرمان للسيطرة الدماغية على طلبة الكليات الجامعية للمرحلة الجامعية الأولى؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم ترتيب الإجراءات المتبعة حسب كل خاصية على حدة:

أولاً: صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام كل من الصدق الظاهري وصدق المحك وصدق البناء.

1- الصدق الظاهري:

تم التحقق من الصدق الظاهري من خلال الإجراءات المتبعة خلال مراحل تطوير المقياس، والمتمثلة في: ترجمة مقياس هيرمان للسيطرة الدماغية، ثم عرضه على مجموعة من المحكمين تكونت من ثمانية من أعضاء هيئة التدريس في الكليات الجامعية، وكتابة تعليمات المقياس، ثم تحكيمه مرة أخرى من قبل أعضاء هيئة التدريس في الكليات الجامعية، وتحليل نتائج الدراسة الاستطلاعية وإجراء التعديلات اللازمة.

2- صدق المحك :

إن تم التوصل إلى دلالات صدق أخرى للمقياس باستخدام مقياس "أسلوبك في التعلم والتفكير" لتورانس كمحك، حيث تم جمع المعلومات عليه في نفس الوقت الذي جمعت فيه المعلومات على النسخة العربية من مقياس هيرمان، وفيما يلي نبذة قصيرة عن هذا المقياس.

يتضمن مقياس تورانس "أسلوبك في التعلم والتفكير" Your Style of Learning and Thinking "، الذي يختصر بالرمز (YSOLAT) إشارة إلى الأساليب التالية: أسلوب التعلم والتفكير الأيمن، وأسلوب التعلم والتفكير الأيسر، وأسلوب التعلم والتفكير المتكامل.

ويتكون هذا المقياس من 40 فقرة، كل منها على شكل ثلاث عبارات تشير إحداها إلى أسلوب مشتق من وظائف النصف الأيمن من الدماغ، والأخرى تشير إلى أسلوب مشتق من وظائف النصف الأيسر من الدماغ، والثالثة تشير إلى أسلوب تم اشتقاقه من وظائف كلا النصفين معاً. ونتيجة تطبيق المقياس يستخرج لكل فرد ثلاث علامات؛ علامة لكل أسلوب من أساليب التعلم والتفكير الثلاثة (الأيمن والأيسر والمتكامل). هذا وقد تم تعريب المقياس وتطويره للبيئة الأردنية من خلال دراسة قطامي عام 1986 المشار إليها في القيسي (1990)، وقد بلغت معاملات الثبات بطريقة إعادة لكل من الأسلوب الأيمن والأسلوب الأيسر والأسلوب المتكامل (0.82) و (0.80) و (0.87) على الترتيب. كما أنها منسجمة مع نتائج دراسة القيسي (1990) التي قامت بتطبيق المقياس على عينة مكونة من 50 طالباً وطالبة وقامت باستخراج معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي فبلغ معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا على أساليب التعلم والتفكير الثلاثة المرتبطة بالنصف الأيمن والنصف الأيسر والمتكامل على الترتيب كما يلي: 0.61، 0.40، 0.69، أما معامل الثبات بطريقة إعادة فقد كانت قيمته على أساليب التعلم والتفكير الثلاثة المرتبطة بالنصف الأيمن والنصف الأيسر والمتكامل على الترتيب كما يلي: 0.53، 0.69، 0.73. وقد استخدم مقياس "أسلوبك في التعلم والتفكير" في هذه الدراسة كمقياس محكي لدراسة الصدق التلازمي لمقياس هيرمان المعرب.

وقد جرى تطبيق مقياس هيرمان قيد الدراسة، ومقياس أسلوبك في التعلم والتفكير، وذلك على عينة عشوائية تكونت من 40 طالباً وطالبة، وبناء على ذلك تم استخراج علامتين لكل طالب على كل من المقياسين، فعلى مقياس هيرمان تم استخراج الدرجة على النصف الأيسر بجمع العلامات على الفقرات المنتمية إلى الجزأين A و B، والدرجة على النصف الأيمن بجمع العلامات على الفقرات المنتمية إلى الجزأين C و D، وعلى مقياس تورانس تم استخدام علامات الطلبة على الفقرات المنتمية إلى النصفين الأيمن والأيسر، وتم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات ضمن كل نمط من أنماط السيطرة الدماغية: الأيسر والأيمن على كلا المقياسين. ويبين الجدول رقم (5) معامل الارتباط على كل نمط من أنماط السيطرة الدماغية (الجانب الأيمن والجانب الأيسر) على اعتبار أن الدرجة العليا التي تحققت للفرد على أي من النصفين هي مؤشر لسيادة ذلك النصف.

جدول (5): معاملات الارتباط بين درجات الطلبة على مقياس هيرمان ودرجاتهم على مقياس تورانس تبعاً لكل نمط من أنماط السيطرة الدماغية

معامل الارتباط مع المحك	نمط السيطرة الدماغية
0.355**	الجانب الأيمن
0.305*	الجانب الأيسر

* : ذو دلالة على $0.05 \geq \alpha$

** : ذو دلالة على $0.029 \geq \alpha$

كما تم تصنيف الأفراد حسب الجانب الدماغى المسيطر لديهم اعتماداً على العلامة العليا التي حصلوا عليها على الفقرات المرتبطة بأي من نصفي الدماغ، وتم إيجاد درجة الاتساق في قرار تصنيف الأفراد إلى فئتين: ذوي السيطرة الدماغية اليمنى وذوي السيطرة الدماغية اليسرى باستخدام المقياسين معاً: مقياس نيد هيرمان ومقياس تورانس. ويبين الجدول رقم (6) هذه النتائج.

جدول (6): درجة الاتساق في قرار تصنيف الأفراد إلى فئتين: ذوي السيطرة الدماغية اليمنى وذوي السيطرة الدماغية اليسرى باستخدام المقياسين: مقياس نيد هيرمان ومقياس تورانس

مقياس هيرمان	مقياس تورانس		نسبة الاتساق
	الجانب الأيسر	الجانب الأيمن	
الجانب الأيسر	15	4	0.73
الجانب الأيمن	7	14	

يتبين من الجدول رقم (6) أن نسبة الاتساق في قرار التصنيف بلغت 0.73 وهي مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

كما تم إيجاد معامل الارتباط بين الدرجة على النصف الأيمن وكل والنصف الأيسر فكانت -0.270 مما يدل على أن الفقرات التي تنتمي للنصف الأيمن من الدماغ تقيس عكس ما تقيسه الفقرات المنتمية للنصف الأيسر من الدماغ.

ثانياً : ثبات المقياس :

تم التوصل إلى مؤشرات عن ثبات الدرجات على مقياس هيرمان المعرب بالطرق التالية :

1- الثبات بالإعادة :

أجريت دراسة الثبات بطريقة الإعادة على عينة مؤلفة من 40 طالباً وطالبة من طلبة الكليات الجامعية الأردنية وبفاصل زمني قدره أسبوعان بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وقد كان معامل الثبات المحسوب بطريقة الإعادة والناتج من معادلة معامل ارتباط بيرسون على كل نمط من أنماط السيطرة الدماغية المرتبط بكل جزء من أجزاء الدماغ على النحو الآتي: الجزء الأيسر العلوي (A) والجزء الأيسر السفلي (B) والجزء الأيمن السفلي (C) والجزء الأيمن العلوي (D) والنصف الأيسر (A+B) والنصف الأيمن (C+D) والنصف العلوي (A+D) والنصف السفلي (B+C) كما هو مبين في الجدول رقم (7)

جدول (7): معاملات الثبات المحسوبة بطريقة الإعادة على كل نمط من أنماط السيطرة الدماغية

معامل الثبات بالإعادة	الجانب المسيطر
**0.92	الجزء الأيسر العلوي A
**0.77	الجزء الأيسر السفلي B
**0.69	الجزء الأيمن السفلي C
**0.82	الجزء الأيمن العلوي D
**0.78	النصف الأيسر A+B
**0.81	النصف الأيمن C+D
**0.92	النصف العلوي A+D
**0.83	النصف السفلي B+C

** : دال إحصائياً على $0.00 \geq \alpha$

وبين الجدول رقم (7) إلى أن قيم معاملات الثبات بالإعادة باستخدام معامل ارتباط بيرسون جميعها ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالة أقل من 0.00 وتتراوح ما بين 0.69 و 0.92 وهي مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

2- الثبات بطريقة الاتساق الداخلي :

وقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا لإيجاد معامل الاتساق الداخلي بدلالة إحصائيات الفقرة على كل نمط من أنماط السيطرة الدماغية للتعرف إلى درجة اتساق الدرجات على الفقرات المرتبطة بكل نمط من أنماط السيطرة الدماغية، ويوضح الجدول رقم (8) معاملات الاتساق الداخلي الناتجة عن تطبيق معادلة كرونباخ ألفا.

جدول (8): معاملات الثبات المحسوبة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا على كل نمط من أنماط السيطرة الدماغية

معامل الاتساق الداخلي	الجانب المسيطر
**0.53	الجزء الأيسر العلوي A
**0.61	الجزء الأيسر السفلي B
**0.62	الجزء الأيمن السفلي C
**0.59	الجزء الأيمن العلوي D
**0.79	النصف الأيسر A+B
**0.84	النصف الأيمن C+D
**0.80	النصف العلوي A+D
**0.85	النصف السفلي B+C

** : دال إحصائياً على $0.00 \geq \alpha$

ويشير الجدول رقم (6) إلى أن قيم معاملات الاتساق الداخلي باستخدام إحصائيات الفقرة جميعها ذات دلالة إحصائية على مستوى أقل من 0.00 وتتراوح قيمتها ما بين 0.53 و 0.85، مما يدل على أن جميع الأبعاد المتضمنة في المقياس متسقة داخلياً.

كما تم إيجاد معامل الاتساق الداخلي بين الدرجات المتحققة على كل ربع من أرباع الدماغ: A و B و C و D وبين الدرجات المتحققة على كل من نصفي الدماغ: الأيسر والأيمن. وبين الجدول رقم (9) معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا.

جدول رقم (9)

معاملات الاتساق الداخلي المحسوبة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا على كل ربع من أرباع الدماغ A و B و C و D ونصفي الدماغ: الأيسر والأيمن

أرباع الدماغ	النصف الأيسر	النصف الأيمن
الجزء الأيسر العلوي A	**0.65	-0.35
الجزء الأيسر السفلي B	**0.80	-0.23
الجزء الأيمن السفلي C	-0.22	**0.65
الجزء الأيمن العلوي D	-0.25	**0.52

** : دال إحصائياً على $0.05 \geq \alpha$

يتبين من الجدول رقم (9) أن ربعي الدماغ A و B يرتبطان بعلاقة قوية مع النصف الأيسر للدماغ، إذ تراوحت معاملات الارتباط مع النصف الأيسر للدماغ ما بين 0.65 و 0.80، بينما يتضح أن معامل ارتباطهما بالنصف الأيمن هو قيمة سالبة تراوحت ما بين -0.35 و -0.23. كما يلاحظ أن ربعي الدماغ C و D يرتبطان بعلاقة قوية مع النصف الأيمن للدماغ، إذ تراوحت معاملات ارتباطهما بالنصف الأيمن ما بين 0.52 و 0.65، بينما يظهر من الجدول أن معاملات ارتباطهما بالنصف الأيسر هو قيمة سالبة تراوحت ما بين -0.22 و -0.25.

وبالإضافة إلى ما سبق فقد تم إيجاد معاملات ارتباط الدرجات المتحققة على كل ربع من أرباع الدماغ بالدرجات المتحققة على الفقرات، التي تنتمي إلى كل ربع في مجال أزواج الصفات (أحد المجالات الرئيسية للمقياس) الذي يضم 48 صفة موزعة في 24 زوجاً من الصفات موزعة حسب أجزاء الدماغ الأربعة بواقع 12 صفة لكل جزء. وقد كانت معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند $\alpha = 0.000$ وبين الجدول رقم (10) هذه النتائج.

جدول (10): معاملات ارتباط الدرجات المتحققة على كل ربع من أرباع الدماغ بالدرجات المتحققة على الفقرات التي تنتمي إلى كل ربع في بعد أزواج الصفات

الرقم	نمط السيطرة الدماغية	A الأيسر العلوي	B الأيسر السفلي	C الأيمن السفلي	D الأيمن العلوي
1	A أزواج الصفات	0.54**	0.03-	0.43-	0.08-
2	B أزواج الصفات	0.13-	0.47**	0.18-	0.42-
3	C أزواج الصفات	0.15-	0.07-	0.75**	0.35-
4	D أزواج الصفات	0.19-	0.37-	0.29-	0.71**

** : دال إحصائياً على $\alpha \geq 0.05$

يتبين من جدول رقم (11) أن النمط الأكثر شيوعاً من أنماط السيطرة الدماغية لدى أفراد العينة هو ذلك النمط الذي يرتبط بالجزء الأيسر السفلي B بنسبة 47.80%، يليه النمط المرتبط بالجزء الأيسر العلوي A بنسبة 25.60%. وهذان يمثلان السيطرة الدماغية اليسرى، في حين احتل النمط المرتبط بالجزء الأيمن السفلي C المرتبة الثالثة بنسبة 21.60% والنمط المرتبط بالجزء الأيمن العلوي المرتبة الأخيرة بنسبة 5.00%. كما يتبين من الجدول أن نمط السيطرة الدماغية المرتبط بالنصف الأيسر هو الأكثر شيوعاً بنسبة 84.00% فيما كانت نسبة شيوع السيطرة الدماغية اليمنى لدى أفراد العينة 16.00%.

أما المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات المتحققة لأفراد عينة الدراسة على كل نمط من أنماط السيطرة الدماغية فتظهر في الجدول رقم (12)

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات المتحققة لأفراد عينة الدراسة ضمن كل نمط من أنماط السيطرة الدماغية

نمط السيطرة الدماغية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجزء الأيسر العلوي A	49.60	6.15
الجزء الأيسر السفلي B	52.44	7.20
الجزء الأيمن السفلي C	48.18	8.29
الجزء الأيمن العلوي D	40.18	7.59
النصف الأيسر	102.04	10.63
النصف الأيمن	88.35	11.45

إن يتبين من الجدول رقم (12) أن متوسطات الدرجات المتحققة لأفراد العينة مرتبة تنازلياً من الأكبر إلى الأصغر تتفق مع نتائج جدول رقم (11) المتعلقة بالتكرارات والنسب المئوية للتكرارات وهي على الترتيب: الجزء الأيسر السفلي (52.44)، والجزء الأيسر العلوي (49.60)، والجزء الأيمن السفلي (48.18)، والجزء الأيمن العلوي (40.18). كما يتبين أن متوسط الدرجات المتحققة على النصف الأيسر (102.04) أكبر من متوسط الدرجات المتحققة على النصف الأيمن (88.35). وهذا أيضاً ما أكدته هوجولييمان (Hugolipman) الذي ورد في (Springer & Deutsch, 2003) حيث أشار إلى سيطرة النصف الكروي الأيسر لدى معظم الأفراد، إذ بين أن النصف الأيسر للدماغ هو الذي يسيطر على الحركات الإرادية، واللغة، والمنطق؛ وكذلك أشار سوسا (Sousa, 2001) إلى أن أنماط التفكير السائدة لدى طلبة

يتضح من الجدول رقم (10) أن معامل ارتباط الدرجات على أزواج الصفات التي تنتمي إلى الجزء الأيسر العلوي (A) ترتبط ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند $(\alpha \geq 0.05)$ بالدرجات على الفقرات المنتمية إلى الجزء الأيسر العلوي (A). بينما كان معامل ارتباطها بالأجزاء الثلاثة المتبقية هو قيمة سالبة، مما يؤكد أن ما تقيسه الفقرات المنتمية للجزء A هو عكس ما تقيسه الأجزاء الأخرى. وكذلك الأمر فيما يتعلق بأزواج الصفات التي تنتمي إلى كل من الجزء الأيسر السفلي (B) والجزء الأيمن السفلي (C) والجزء الأيمن العلوي (D). وهذا يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس.

السؤال الثاني: ما نمط السيطرة الدماغية السائد لدى طلبة الكليات الجامعية للمرحلة الجامعية الأولى؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم تصنيف الأفراد حسب نمط السيطرة الدماغية لدى كل منهم اعتماداً على الدرجة العليا المتحققة للفرد بين الدرجات على الأنماط المختلفة تبعاً للجزء السائد: الجزء الأيسر العلوي A، والجزء الأيسر السفلي B، والجزء الأيمن السفلي C، والجزء الأيمن العلوي D، وكذلك تم استخراج الدرجة الكلية على النصف الأيسر للدماغ بجمع الدرجتين على كلا الربيعين: الأيسر العلوي A، والأيسر السفلي B وكذلك الدرجة الكلية على النصف الأيمن للدماغ بجمع الدرجتين على كلا الربيعين: الأيمن السفلي C، والأيمن العلوي D، ثم تم استخراج التكرارات والنسب المئوية للتكرارات لكل نمط من أنماط السيطرة الدماغية: الجانب الأيسر العلوي A، والجانب الأيسر السفلي B والجانب الأيمن السفلي C والجانب الأيمن العلوي D، وللنصف الأيسر وللنصف الأيمن عموماً. ويبين الجدول رقم (11) هذه النتائج.

جدول (11): النسب المئوية لتكرارات إجابات أفراد عينة الدراسة ضمن كل نمط من أنماط السيطرة الدماغية

الرقم	نمط السيطرة الدماغية	التكرار	النسبة المئوية للتكرار
1	الجزء الأيسر العلوي A	128	25.60%
2	الجزء الأيسر السفلي B	239	47.80%
3	الجزء الأيمن السفلي C	108	21.60%
4	الجزء الأيمن العلوي D	25	5.00%
5	النصف الأيسر	420	84.00%
6	النصف الأيمن	80	16.00%

الأيمن السفلي C ، والنصف الأيسر والنصف الأيمن وذلك على مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)، إذ كانت درجات الطالبات أعلى من درجات الطلاب على الفقرات المتعلقة بنمط السيطرة الدماغية المرتبط بالجانب الأيمن السفلي C ، وبالنصف الدماغى الأيمن. بينما كانت درجات الطلاب أعلى من درجات الطالبات على الفقرات المتعلقة بنمط السيطرة الدماغية المرتبط بالنصف الدماغى الأيسر، وربما يعزى ذلك إلى أن الإناث أكثر اهتماماً بالجانب الإنساني المرتبط بالأحاسيس والمشاعر الوجدانية من الذكور، وأكثر ميلاً إلى الفنون وفهم لغة الجسد ومثل هذ المهمات ترتبط بالجانب الأيمن من الدماغ، في حين يميل الذكور إلى توظيف المنطق والعقلانية في التعامل مع القضايا المختلفة، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة هاشم وحنورة (1989)، التي أظهرت تفوقاً واضحاً للإناث في الطلاقة والأصالة والمرونة والتي ترتبط بالنصف الدماغى الأيمن. ولكنها تختلف مع نتائج دراسة السليماني (1994) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التعلم والتفكير تبعاً لمتغير الجنس. وكذلك دراسة عبد الحميد (1998) التي أظهرت فرقاً بين الذكور والإناث في أسلوب التفكير المرتبط بالجانب الأيمن للدماغ لصالح الطلبة الذكور، بينما لم تظهر فروق في نمط التفكير في الجانب الأيسر بين الذكور والإناث. وربما يعود اختلاف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة إلى اختلاف العوامل الاجتماعية والبيئية وميل الإناث إلى الظهور بمظهر اجتماعي وخاصة في المرحلة الجامعية أكثر من الذكور.

جدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات المتحققة لأفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص على كل نمط من أنماط السيطرة الدماغية ونتائج اختبارات للعينات المستقة لدلالة الفروق بين المتوسطات

أنماط السيطرة الدماغية	مستويات متغير الجنس	المتوسطات	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الجزء الأيسر العلوي A	كليات إنسانية كليات علمية	49.59 49.69	6.17 6.14	0.250	0.803
الجزء الأيسر السفلي B	كليات إنسانية كليات علمية	52.57 52.24	6.71 7.92	0.482	0.630
الجزء الأيمن السفلي C	كليات إنسانية كليات علمية	49.40 46.30	8.51 7.58	*4.140	0.000
الجزء الأيمن العلوي D	كليات إنسانية كليات علمية	39.61 41.05	7.33 7.92	*2.070	0.039
النصف الأيسر	كليات إنسانية كليات علمية	102.11 101.92	9.97 11.59	0.193	0.847
النصف الأيمن	كليات إنسانية كليات علمية	89.01 87.35	11.18 11.81	1.583	0.114

* : دال إحصائياً على $\alpha \geq 0.05$

يتبين من الجدول رقم (14) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الكليات الإنسانية ومتوسطات درجات طلبة الكليات العلمية على كل نمط من أنماط السيطرة الدماغية المرتبط بكل من الجزء الأيمن السفلي C ، و الجزء

المدارس والجامعات بناءً على وظائف جانبي الدماغ تركز على نمط التفكير التحليلي، واللغوي، والمنطق الرياضي، وهذه الأنماط من التفكير من وظائف الجانب الأيسر للدماغ. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة فروهيش وزملائه (Froehlich et al, 2003)، التي بينت سيطرة الجانب الأيسر للدماغ على الطلبة، وربما يعود ذلك إلى استراتيجيات التعليم والتعلم التي يستخدمها المعلمون، والتي تركز غالباً على وظائف ترتبط بالجانب الأيسر من الدماغ، كالترتيب والتنظيم والتسلسل وإجراء الحسابات.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات الدرجات الدالة على نمط السيطرة الدماغية على الصورة الأردنية لمقياس هيرمان للسيطرة الدماغية تعزى لكل من المتغيرات التالية: الجنس (ذكور، وإناث)، والتخصص الدراسي (كليات إنسانية، وكليات علمية) ؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات المتحققة لأفراد عينة الدراسة تبعاً لكل من متغير الجنس ومتغير التخصص على كل نمط من أنماط السيطرة الدماغية، ثم استخرجت نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات الدرجات على كل نمط من أنماط السيطرة الدماغية تبعاً لمتغير الجنس والتخصص الدراسي. ويبين الجدول رقم (13) و (14) هذه النتائج.

جدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات المتحققة لأفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس على كل نمط من أنماط السيطرة الدماغية ونتائج اختبارات للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات

أنماط السيطرة الدماغية	مستويات متغير الجنس	المتوسطات	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الجزء الأيسر العلوي A	ذكور إناث	50.26 49.27	5.99 6.22	1.715	0.087
الجزء الأيسر السفلي B	ذكور إناث	53.33 51.98	6.73 7.40	1.983	0.08
الجزء الأيمن السفلي C	ذكور إناث	45.95 49.31	7.39 8.50	*4.358	0.000
الجزء الأيمن العلوي D	ذكور إناث	39.81 40.36	7.22 7.78	0.767	0.440
النصف الأيسر	ذكور إناث	103.60 101.25	10.03 10.85	*2.341	0.02
النصف الأيمن	ذكور إناث	85.76 89.67	10.51 11.70	*3.653	0.000

* : دال إحصائياً على $\alpha \geq 0.05$

يتبين من الجدول رقم (13) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث على كل نمط من أنماط السيطرة الدماغية المرتبط بكل من: الجانب

أنماط السيطرة الدماغية	مستويات متغير المستوى الدراسي	المتوسطات	الانحرافات المعيارية	قيمة ف	مستوى الدلالة
النصف الأيسر	سنة أولى	101.01	11.18	2.403	0.067
	سنة ثانية	101.37	11.54		
	سنة ثالثة	103.31	8.66		
النصف الأيمن	سنة رابعة	104.32	8.58		
	سنة أولى	86.49	11.55	2.520	0.057
	سنة ثانية	89.37	10.96		
	سنة ثالثة	90.14	12.87		
	سنة رابعة	88.11	10.66		

* : دال إحصائياً على $0.05 \geq \alpha$

يتبين من الجدول رقم (15) أن هنالك فروقاً ذات دلالة بين متوسطات الدرجات المتحققة لأفراد عينة الدراسة على كل من نمط السيطرة الدماغية المرتبط بالجزء الأيمن السفلي C وبالجزء الأيسر السفلي B عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$. ولوقوف على مصادر هذه الفروق فقد تم إجراء اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، ويبين الجدول رقم (16) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

جدول (16): الفروق بين متوسطات الأداء على نمط السيطرة الدماغية للجانب الأيسر السفلي وللجانب الأيمن السفلي حسب متغير المستوى الدراسي

الجانب المسيطر	المستوى الدراسي	سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة
الجزء الأيسر السفلي B	سنة أولى	-	0.13	2.07-	2.15-
	سنة ثانية	-	-	2.21-	2.28-
	سنة ثالثة	-	-	-	0.07-
	سنة رابعة	-	-	-	-
الجزء الأيمن السفلي C	سنة أولى	-	1.97-	*3.97-	2.04-
	سنة ثانية	-	-	2.00-	0.07-
	سنة ثالثة	-	-	-	1.93
	سنة رابعة	-	-	-	-

* : دال إحصائياً على $0.05 \geq \alpha$

تشير نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية إلى أن الفرق بين متوسط درجات طلبة السنة الأولى ومتوسط درجات طلبة السنة الثالثة على الفقرات المتعلقة بنمط السيطرة الدماغية المرتبط بالجزء الأيمن السفلي كان دالاً إحصائياً على مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$ ، في حين أن الفرق بين متوسط درجات طلبة السنوات الأربع على الفقرات المتعلقة بنمط السيطرة الدماغية المرتبط بالجزء الأيسر السفلي كان أكبر ما يمكن بين طلبة السنة الثانية وطلبة السنة الرابعة، على الرغم من أن هذا الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية على $(0.05 \geq \alpha)$ ، وربما تعود هذه النتيجة إلى الخبرة الاجتماعية التي مر بها طلبة مستوى السنة الثالثة مقارنة بطلبة مستوى السنة الأولى.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، يوصي الباحثان بما يلي:

الأيمن العلوي D، وذلك عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$ ، إذ كانت درجات طلبة الكليات الإنسانية أعلى من درجات طلبة الكليات العلمية على الفقرات المتعلقة بنمط السيطرة الدماغية المرتبط بالجزء الأيمن السفلي C، وربما يعود ذلك إلى أن طلبة الكليات الإنسانية يميلون إلى الجوانب المرتبطة بالمشاعر ومهارات الاتصال والتفاعل مع المجتمع الذي يعيش فيه، بينما كانت درجات طلبة الكليات العلمية أعلى من درجات طلبة الكليات الإنسانية على الفقرات المتعلقة بنمط السيطرة الدماغية المرتبط بالجزء الأيمن العلوي D، وربما يعزى ذلك إلى أن طلبة الكليات العلمية بحكم تخصصهم يتناولون مشكلات مختلفة تتطلب منهم حلها بطرق غير مألوفة، كما يميلون إلى التجديد والابتكار في مجال عملهم، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة لافاش (1997, Lavach)، التي توصلت إلى أن طلبة العلوم الإنسانية يميلون إلى سيطرة النصف الكروي الأيمن للدماغ، وكذلك دراسة مزيان و الزقاي (2003) التي جاءت نتائجها لتؤكد سيادة النمط الأيمن للدماغ لدى عينة العلوم الإنسانية، ولكنها تختلف مع هذه الدراسات من حيث سيطرة الجزء الأيمن السفلي من الدماغ لدى طلبة الكليات العلمية.

4- هل يوجد هنالك تأثير ذو دلالة إحصائية على مستوى $\alpha \geq 0.05$ لمتغير المستوى الدراسي (سنة أولى، وسنة ثانية، وسنة ثالثة، وسنة رابعة) على متوسطات الدرجات الدالة على نمط السيطرة الدماغية كما هي مقاسة بالصورة الأردنية لمقياس هيرمان للسيطرة الدماغية ؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخراج متوسطات الدرجات المتحققة للطلبة على كل نمط من أنماط السيطرة الدماغية تبعاً للمستوى الدراسي (سنة أولى، وسنة ثانية، وسنة ثالثة، وسنة رابعة) ثم استخرجت نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة تأثير هذا المتغير على الدرجات ويبين الجدول رقم (15) هذه النتائج.

جدول (15): متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على كل نمط من أنماط السيطرة الدماغية حسب متغير المستوى الدراسي ونتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة تأثير متغير المستوى الدراسي

أنماط السيطرة الدماغية	مستويات متغير المستوى الدراسي	المتوسطات	الانحرافات المعيارية	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجزء الأيسر العلوي A	سنة أولى	49.19	6.45	0.687	0.500
	سنة ثانية	49.68	6.26		
	سنة ثالثة	49.42	5.73		
	سنة رابعة	50.36	5.52		
الجزء الأيسر السفلي B	سنة أولى	51.82	7.32	3.363	0.019
	سنة ثانية	51.69	7.58	*	
	سنة ثالثة	53.89	5.83		
	سنة رابعة	53.96	6.92		
الجزء الأيمن السفلي C	سنة أولى	46.53	7.58	4.277	0.005
	سنة ثانية	48.50	7.67	*	
	سنة ثالثة	50.50	10.31		
	سنة رابعة	48.57	8.43		
الجزء الأيمن العلوي D	سنة أولى	39.96	7.66	0.871	0.456
	سنة ثانية	40.87	7.58		
	سنة ثالثة	39.64	7.99		
	سنة رابعة	39.55	7.12		

- ميزان، محمد والزقاي، نادية (2003). مساهمة البيئة التعليمية في تعزيز السيادة المخية: دراسة ميدانية ببعض الجامعات الجزائرية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية - جامعة البحرين* 4 (4): 11-42.
 - هاشم، عبد الله وحنورة، مصري (1989). السيطرة المخية والإبداع كأساس لبناء المناهج "دراسة ميدانية". *المجلة التربوية، جامعة الكويت - الكويت*، 5 (19): 149-164.
 - Adams, J. (2003). Whole Brain Thinking. Retrieved May, 2006 From: www.nzpf.ac.nz/resources/magazine/2003/aug.
 - Bunderson, Victor (2005). The Validity of the Herrmann Brain Dominance Instrument. Retrieved January 2, 2006 from: www.herrmann.com.au/pdfs/articles/ValidityoftheHBDI.pdf
 - Farrell- Moskwa C. (1992). *The Relationship between Learning Style and Academic Achievement*. Unpublished M.A.thesis Kean College of New Jersey
 - Froehlich, L., Leary, P., & Ranson, J, (2003). Leader Training, , retrieved November 9, 2003, from: www.Nationalforum.com
 - Genovese, J. (2004). The Index of Learning Styles: An Investigation of its Reliability and Concurrent Validity With Preference Test. Retrieved December 15, 2005, From: <http://www.idrg.org/ide>.
 - Hellige, J.(2001) . *Hemispheric Asymmetry, What's Right and what's Left*. First Harvard University Press
 - Herrmann, N. (2002). The Creative Brain, retrieved September 9, 2005, from: www.HBDI.com
 - Jensen, Eric (2001). *Brain – Based learning*, USA: CA, Store San Diego.
 - Lavach, J. (1997). Cerebral Hemisphericity, College Major and Occupational choices. *Journal of Creative Behavior*, 25(3), 218-222
 - Nicola, G. (1994). Intuitive and formal Elements in Problem Solving. Retrieved October 17, 2002, from: *EBSCO*
 - Power, S. (1997). Studies that Compare Type Theory and Left- brain/ Right- brain Theory. *Journal of Psychological Type*, 43, 22-28
 - Saleh, A. (2001). Brain Hemisphericity and Academic Majors: Correlation Study. *College Student Journal*, 35. Issue, 01463934. Retrieved December 15, 2002 from: *EBSCO*.
 - Seng, S. (2000). Spiral Visualization Ability and Learning style Preference of Low Achieving Students. Retrieved February 7, 2002 from: <http://eric.ed.gov>
 - Shelnutt, J.; Middleton, S.; Buch, K. and Lumsdaine, M. (1996). Forming Student Project Teams Based on Herrmann Brain Dominance (HBDI) Results, *ASEE Annual Conference*, ASEE, 1996, Session 630, paper no. 3.
 - تدريب الطلبة في المدارس والكليات الجامعية على توظيف الجانب الأيمن من الدماغ، من خلال توظيف الأنشطة المناسبة لذلك.
 - إجراء المزيد من الدراسات العربية حول استخدامات مقياس هيرمان للسيطرة الدماغية في المجال التربوي.
 - إجراء دراسات عربية لتعرف الاختلافات في سلوك الأفراد، الذين يسود لديهم أنماط مختلفة من السيطرة الدماغية.
 - إجراء مزيد من الدراسات للتحقق من صدق وثبات مقياس نيد هيرمان على عينات أخرى متباينة من مثل: العاملين في المؤسسات التجارية، والمصارف (البنوك)، والمؤسسات الأمنية والعسكرية.
 - إجراء دراسات للتحقق من قدرة المقياس على التنبؤ بسلوكيات الأفراد في المواقف العملية المختلفة.
 - توظيف مقياس نيد هيرمان في اختيار الأفراد للوظائف والمهن وفقاً لأسلوب التعلم والتفكير ونمط السيطرة الدماغية السائد لديهم
 - اعتماد النسخة العربية المعربة للبيئة العربية من مقياس نيد هيرمان في مراقبة أساليب التعلم والتفكير ونمط السيطرة الدماغية لدى الأفراد، وفي ضوء أساليب تعلمهم وتفكيرهم يتم تصميم البرامج التدريبية المناسبة.
- المصادر والمراجع**
- حبيب، مجدي (2003). اتجاهات حديثة في تعليم التفكير، استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة. القاهرة: دار الفكر العربي.
 - السليمان، محمد حمزة (1994). أنماط التعلم والتفكير: دراسة نفسية قياسية لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في مدينتي مكة المكرمة وجدة. *مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر*، 3(6): 171-209.
 - عبد الحميد، شاكر (1998). الفروق بين الجنسين في أساليب التعلم والتفكير: دراسة عبر ثقافية ، *مجلة دراسات نفسية، رابطة المتخصصين النفسيين المصرية*: 329-359.
 - القيسي، هند (1990). علاقة أساليب التعلم والتفكير المرتبطة بنصفي الدماغ الأيمن والأيسر بالإبداع والجنس لدى طلبة الصف العاشر بمدينة عمان .رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
 - كامل، محمد مصطفى و الصافي، عبدالله بن طه (1995). تأثير التفاعل بين أسلوب التعلم والتفكير وحالة القلق على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة، *مجلة جامعة الملك سعود*، 7 (2): 275-313
 - المالح، حسان (1995). *الطب النفسي والحياة*. ط2. دمشق: دار الإشراف.

- Sousa, D. (2001). *How the brain learns*. Reston, VA: National Association of Secondary school principals
- Springer, S. & Deutsch, G. (2003). *Left Brain – Right Brain*. 5th Ed. W.Hdreeam and Company
- Steyn, T. & Maree, J. (2002). A Profile of First Year Students Learning Preferences and Study Orientation in Mathematics. Retrieved April 2006 from: <http://www.math.uoc.gr/~ictm2/Proceedings/pap211.pdf>.

ملحق رقم (1)

أداة هيرمان لتقييم أساليب التفكير والسيطرة الدماغية

Hermann Brain Dominance Instrument - Thinking Style Assessment

تشتمل هذه الأداة على 120 سؤالاً مختلفاً، حيث تهدف هذه الأسئلة إلى وضع تصور عن أنماط التفكير العقلي لديك، وذلك من خلال تصميم صفحة نفسية بذلك. ومن خلال فهمك للأنماط التفكير لديك ستحصل على تقدير أعلى لكيفية تعلمك واتخاذك للقرارات وحل المشكلات وطريقة اتصالك بالآخرين، فالأداة الحالية تقيس تفضيلات ولا تقيس مهارات، لذا فهي ليست اختباراً وليس هنالك إجابة صحيحة وأخرى خطأ. وستكون الفائدة التي تجنيها أعظم إذا أجبت عن فقرات هذه الأداة بكل صراحة وصدق.

التعليمات :

سيتم وضع تصور عن أنماط تفكيرك من خلال الإجابة عن الأسئلة الواردة في هذه الكراسة، وعددها 120 سؤالاً، أجب عن جميع الأسئلة بكتابة الكلمة المناسبة أو الأرقام المناسبة أو اختيار الخانات المناسبة، مع ملاحظة أن هذه الأداة ليست اختباراً ولا توجد إجابة صحيحة أو خطأ على أي من الأسئلة، وكل ما هو مطلوب منك أن تضع تفضيلك للمواضيع التي تسأل عنها بكل صدق ومسؤولية قدر الإمكان، مجيباً عنها بما يعبر عن ذاتك العامة سواء كنت في البيت أو العمل. وعندما تكمل الإجابة تأكد أنك أجبت عن جميع الأسئلة. استرشد بقائمة المصطلحات التالية لتحديد معاني المصطلحات الواردة في الأسئلة التي تتناولها هذه الأداة.

قائمة المصطلحات :

- تحليلي Analytic : تقسيم الأشياء وتجزئة الأفكار واختبارها لمعرفة مدى ملاءمتها لبعضها.
- إداري Administrative : القدرة على تسيير شؤون المؤسسة أو المكان الذي يعمل فيه.
- فني Artistic : الاستمتاع واكتساب المهارة في الرسم أو الموسيقى أو القدرة على تنسيق الألوان واستخدام التأثيرات الخاصة .
- مفاهيمي Conceptual : القدرة على صياغة الأفكار ووضع الخطط والوصول إلى تعميمات .
- ضابط Controlled : القدرة على السيطرة على المشاعر .
- متعصب/ محافظ Conservative : الميل إلى المحافظة على التقاليد والعادات المتعارف عليها .
- مبدع Creative : القدرة على توليد أفكار غير عادية ووضع الأشياء مع بعضها بشكل مبتكر وتخيلي .
- ناقد critical : القدرة على التفكير التقويمي وإصدار الأحكام بعناية .
- تفصيلي Detailed : الاهتمام بالأشياء الصغيرة أو أجزاء الفكرة أو المشروع .
- مسيطر Dominant : السيادة والقدرة على التأثير في الآخرين .
- انفعالي Emotional : امتلاك مشاعر متحفزة والقدرة على إظهار هذه المشاعر .
- متعاطف Empathetic : القدرة على فهم مشاعر الآخرين والتواصل معهم .
- انبساطي Extrovert : يهتم بالأشياء وبالأخرين خارج نطاق ذاته .
- مالي Financial : يمتلك الكفاية في مراقبة وتناول القضايا المالية والميزانيات والاستثمارات .
- كلي Holistic : يمكنه فهم " الصورة ككل " وإدراكها برمتها دون الالتفات إلى المفاهيم والأفكار والانفعالات الفرعية فيها.
- خيالي Imaginative : يمكنه تكوين صورة عقلية لأشياء وصور لم يرها من قبل أو ليست واقعية ويمكنه أيضاً التعامل مع المشكلات بطريقة جيدة .
- تطبيقي Implementation : القدرة على إنجاز الأنشطة والتأكد من ذلك بمقاييس دقيقة ونتائج محسوسة .

- ابتكاري Innovating : القدرة على تقديم أفكار وطرق وأساليب مستحدثة ومبتكرة.
- تكاملية Integration : يمتلك القدرة على تركيب القطع والأجزاء المنفصلة لتكوين أشكال كاملة .
- عقلاني /مفكر Intellectual : يمتلك القدرة على الاستدلال واكتساب المعرفة والحصول عليها .
- بين شخصي (اجتماعي) Interpersonal : يمتلك القدرة على تطوير علاقات طيبة مع الآخرين والاحتفاظ بها .
- انطوائي Introvert : يتجه للاهتمام بذاته والتأمل في أفكاره وفهمها .
- حدسي Intuitive : يعرف شيئاً دون التفكير به، يمتلك فهماً ومعرفة دون أن يحتاج إلى حقائق وبراهين.
- منطقي Logical : قادر على الاستدلال والاستنتاج مما حدث سابقاً .
- رياضي Mathematical : يدرك الأرقام ويفهمها ويستطيع معالجتها للوصول إلى نهاية معينة .
- مجازي Metaphorical : قادر على فهم واستخدام الرموز البصرية واللفظية واستخدام الاستعارة في التعبيرات الأدبية.
- موسيقي Musical : يهتم بالموسيقى ويمتلك موهبة بها أو بالرقص .
- منظم organized : قادر على ترتيب الناس والمفاهيم والأشياء والعناصر في علاقات مترابطة .
- مبتكر Original : قادر على إنتاج أشياء جديدة .
- مخطط Planning : صياغة أساليب ووسائل لتحقيق غاية
- حلل المشكلات Problem solving : قادر على إيجاد حلول للمشكلات الصعبة بالاستدلال .
- كمي Quantitative : يتجه للاهتمام بالعلاقات العددية ويميل إلى معرفة القياسات الدقيقة .
- عقلاني Rational : اتخاذ القرارات على أسس من الاستدلال .
- قارئ Reader : القراءة بكثرة والاستمتاع بها .
- تفكير صارم Rigorous Thinking : التفكير بالتفاصيل والإلمام بها في حل المشكلات .
- متسلسل sequential : التعامل مع الأشياء والأفكار واحدة تلو الأخرى وبالترتيب .
- آني ، متزامن Simultaneous : القدرة على معالجة أكثر من نمط واحد من المدخلات العقلية في نفس الوقت .
- مكاني Spatial : القدرة على الوصول الى العلاقات النسبية للأشياء في الفضاء /الفراغ .
- روحي Spiritual : القدرة على التعامل مع روح الشيء بعيداً عن مكوناته.
- رمزي Symbolic : القدرة على فهم الأشياء والعلامات والإشارات واستخدامها لتمثيل الأفكار والحقائق .
- تركيب Synthesizer : توحيد الأفكار المنفصلة والعناصر والمفاهيم المجزأة في شيء جديد .
- تقني Technical : القدرة على فهم وتطبيق المعرفة العلمية والهندسية .
- تعليمي /تدريبي Training/Teaching : القدرة على توضيح الأفكار والإجراءات بطريقة يمكن للناس فهمها وتطبيقها.
- لفظي Verbal : يمتلك مهارة لفظية جيدة واستخدام كلمات واضحة ومؤثرة .
- كاتب Writer : امتلاك القدرة على التواصل بوضوح مع الكلمة المكتوبة والاستمتاع بها .

معلومات شخصية:

1. الاسم (اختياري):..... 2. الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐
3. التخصص:
4. السنة أو المستوى الجامعي ☐ سنة أولى ☐ سنة ثانية ☐ سنة ثالثة ☐ سنة رابعة ☐

وضع اليد :

5. أي صورة مشابهة لطريقة ضبطك للقلم ؟
- أ- ☐ ب- ☐ ج- ☐ د- ☐
6. أي من اليدين تقوم باستخدامها بشكل أساسي :
- أ- اليسار .
- ب- اليسار أساسي واستخدام اليمين بعض الشيء.
- ج- اليمين أساسي واستخدام اليسار بعض الشيء .
- د- استخدام اليدين معاً.
- هـ - اليمين .

موضوعات مدرسية :

- هنالك مواد مدرسية فيما يلي ، كيف كان أداؤك لها في المدرسة الابتدائية و المدرسة الثانوية ، رتب هذه المواد حسب إجادتك أو إتقانك لها حسب التالي : (1) إجابة تامة (2) إجابة بالمرتبة الثانية (3) إجابة بالمرتبة الثالثة
- 7..... رياضيات 8..... اللغات الأجنبية 9..... اللغة الأصلية (اللغة الأم)

عناصر العمل :

عبر عن كل نشاط من أنشطة العمل التالية برقم للدلالة على درجة قيامك به :
استخدم التدريجات باتزان ولا تستخدم أي درجة أكثر من 4 مرات :

الرقم	العنصر	دائماً 5	غالباً 4	أحياناً 3	نادراً 2	أبداً 1
10	تحليلي					
11	إداري					
12	مفاهيمي					
13	معبر عن أفكار					
14	تكاملي					
15	كتابي					
16	تقني أو فني					
17	تطبيقي					
18	تخطيطي					
19	مهتم بالعلاقات الشخصية					
20	مهتم بحل المشكلة					
21	ابتكاري					
22	تعليمي /تدريبي					
23	تنظيمي					
24	يتضمن مظاهر إبداعية					
25	يحيط بالأمور المالية					

أوصاف مفتاحية

اختر ثماني صفات تعتقد أنها تصف بشكل أفضل الطريقة التي ترى بها نفسك ،ضع إشارة x في العمود 2 بجوار كل من هذه الصفات الثمانية،
ثم اختر إحداها وضع إشارة x في العمود 3 إلى جانبها لتعكس الصفة التي تصفك بشكل أفضل .

الرقم	الصفة	2	3	الرقم	الصفة	2	3
26	منطقي			39	روحي		
27	مبدع			40	عقلاني		
28	موسيقي			41	موجه/ضابط		
29	متسلسل			42	رياضي		
30	تركيبى			43	رمزي		
31	لفظي			44	مسيطر		
32	متعصب			45	كلي		
33	تحليلي			46	حدسي		
34	تفصيلي			47	كمي		
35	عاطفي			48	قارئ		
36	مكاني			49	متزامن		
37	انتقادي			50	واقعي		
38	لديه نزعة فنية						

الهوايات :

اختر على الأكثر 6 هوايات تمارسها ، ثم ضع إشارة x في العمود 3 بجوار الهواية الغالبة على هواياتك، وإشارة x في العمود 2 بجوار الهواية التي تمارسها أحياناً، وإشارة x في العمود 1 بجوار الهواية التي تمارسها نادراً، بحيث تستخدم الرقم (3) مرة واحدة فقط :

الرقم	الهواية	3	2	1	الرقم	الهواية	3	2	1
-------	---------	---	---	---	-------	---------	---	---	---

51	فنون/حرف				62	الاستماع للموسيقى			
52	ركوب القوارب				63	عزف الموسيقى			
53	التخييم				64	التصوير			
54	ورق اللعب				65	القراءة			
55	جمع الأشياء				66	الإبحار			
56	الطبخ				67	الخيطة			
57	الكتابة الإبداعية				68	الرياضة الجماهيرية			
58	صيد السمك				69	السباحة/الغطس			
59	الزراعة والحدائق				70	التنس			
60	لعب الغولف				71	الترحال			
61	تحسين المنزل				72	الأعمال الخشبية			

الرجاء التأكد أنك وضعت الرقم (3) مرة واحدة ، وأنك اخترت فقط 6 هوايات.

مستوى الدافعية :

73. فكر في مستوى الدافعية أو الطاقة لديك واختر الإجابة التي تمثلك بصورة أفضل، وذلك بوضع إشارة x في المربع الذي يسبق كل بديل.

☐ (أ) في النهار ☐ (ب) متساوي في الليل والنهار ☐ (ج) في الليل

غثيان/دوخة المواصلات :

74. هل أصابك سابقاً دوخة أو غثيان أثناء قيادتك للسيارة / أو ركوب وسيلة نقل؟ إذا كانت الإجابة نعم فاختر البديل الذي يعبر عن عدد مرات حدوث ذلك ؟

☐ (أ) لم يحدث ذلك ☐ (ب) 1- 2 ☐ (ج) 3 - 10 ☐ (د) أكثر من 10 مرات

75 . هل تستطيع القراءة أثناء القيادة أو الركوب دون أن تصاب بدوخة أو غثيان أو ألم في المعدة ؟

☐ (أ) نعم ☐ (ب) لا

أزواج الصفات :

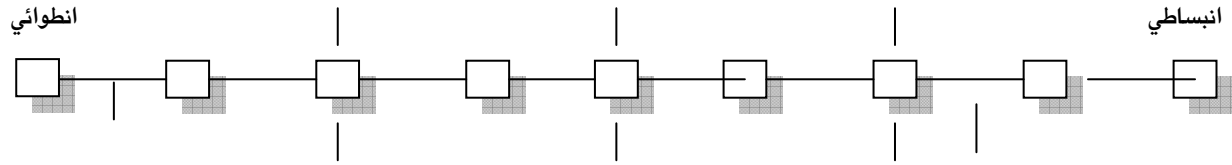
فيما يلي زوج من الصفات: ضمن كل سؤال من الأسئلة التالية اعمل على اختيار الصفة التي تصفك بشكل أفضل من بين كل زوج ، وضع إشارة x في المربع الذي يرافق تلك الصفة:

- | | |
|---|---|
| 88. خيالي ☐ / متسلسل ☐ | 76. محافظ ☐ / متعاطف ☐ |
| 89. مبتكر ☐ / ثقة ☐ | 77. تحليلي ☐ / تركيبي ☐ |
| 90. مبدع ☐ / منطقي ☐ | 78. كمي ☐ / موسيقي ☐ |
| 91. ضابط ☐ / انفعالي ☐ | 79. حلال مشكلات ☐ / مخطط ☐ |
| 92. موسيقي ☐ / تفصيلي ☐ | 80. ضابط ☐ / مبدع ☐ |
| 93. متزامن ☐ / متعاطف ☐ | 81. مبتكر ☐ / عاطفي ☐ |
| 94. قادر على التواصل ☐ / مفهومي ☐ | 82. انفعالي ☐ / مفكر ☐ |
| 95. متوجه للأشياء التقنية ☐ / متوجه للناس ☐ | 83. اجتماعي ☐ / تنظيمي ☐ |
| 96. تنظيمي ☐ / منطقي ☐ | 84. متدين ☐ / مبدع ☐ |
| 97. تفكير صارم ☐ / تفكير مجازي ☐ | 85. تفصيلي ☐ / كلي ☐ |
| 98. يميل للأشياء المخططة ☐ / يميل للرياضيات ☐ | 86. يولد الأفكار ☐ / يثبت الأفكار ☐ |
| 99. تقني ☐ / مسيطر ☐ | 87. محب وصديق ☐ / تحليلي ☐ |

ضع الإشارة على أحد المربعين وليس على الاثنين

انطوائي/ انبساطي :

100. ضع إشارة x في المربع بحيث تصف موقعك على المقياس الذي يتراوح من الانبساطية إلى الانطوائية :



عشرون سؤالاً :

فيما يلي عشرون جملة ، اقرأ كلاً منها جيداً ثم ضع إشارة x إلى جانب كل جملة أسفل العمود الذي يمثل موافقتك أو عدم موافقتك عليها:

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
101	أشعر أن أسلوب (الخطوة تلو الخطوة) هو الأسلوب الأفضل في حل المشكلات .					
102	تزودني أحلام اليقظة بالدافع لحل الكثير من المشكلات المهمة عندي .					
103	أحب الناس الذين يثقون في استنتاجاتهم .					
104	أفضل أن أكون معروفاً بأنني مصدر ثقة بدلاً من أن أعرف بأنني خيالي .					
105	غالباً أصل إلى أفضل الأفكار عندما لا أفعل شيئاً محدداً .					
106	أعتمد على الحدس والإحساس عندما أريد حل مشكلة ما					
107	أعاقب أحياناً لأنني أخالف القوانين وأفعل أشياء يفترض بي عدم فعلها.					
108	كثير من الأمور المهمة في الحياة لا يمكن التعبير عنها بالألفاظ .					
109	أتنافس مع الآخرين أكثر من تنافسي مع نفسي .					
110	أستمتع في قضاء يومي كاملاً مع أفكاري.					
111	أكره الأمور الغامضة غير معروفة النتائج .					
112	أفضل العمل في فريق أكثر من العمل منفرداً .					
113	من المهم بالنسبة لي أن يكون كل شيء في مكانه.					
114	أفكاري ومفاهيمي الغريبة مهمة لي وتثير فضولي .					
115	أفضل إعطاء تعليمات محددة للذين لا يهتمون بإنجاز تفاصيل الأشياء .					
116	معرفة سبب حدوث الشيء (لماذا) أهم وأفضل من معرفة كيفية حدوثه (كيف؟)					
117	إدارة الوقت بفاعلية تحل المشكلات الصعبة					
118	أستطيع بشكل متكرر إيجاد حلول لمشكلاتي بالحدس .					
119	أميل إلى الاعتماد على الانطباع الأول عند الحكم على الموقف أكثر من الاعتماد على تحليله .					
120	أشعر أن القوانين يجب تطبيقها بحزم وشدة .					

اتجاهات طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك نحو تخصصهم الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات

عبد الناصر الجراح*

تاريخ قبوله 2007/6/3

تاريخ تسلم البحث 2007/2/4

Attitudes of Counseling Students at Yarmouk University Toward their Major in the Light of Some Variables

Abdelnaser Al-Jarrah, Faculty of Education, Yarmouk University,
Irbid, Jordan.

Abstract: This study aimed at investigating both the attitudes of psychological counseling students at Yarmouk University toward their major of study, and whether these attitudes differ according to their gender, academic level, and area of residence. In addition, this study investigated the relationship between the students' achievement measured by (GPA) and their attitudes toward their major. An instrument of attitudes toward the counseling major was designed and distributed to a sample of 241 students. The results revealed that attitudes of students toward their major in general were positive. The results also revealed that there were positive attitudes among students toward studying educational counseling and toward the role and the importance of educational counseling in the society and in public life. The students' attitudes toward their instructors and their degree plan were neutral. Furthermore, the study revealed there was an effect of the students' academic level on their attitudes toward their major in general, attitudes toward instructors, the role and importance of educational counseling in the society and public life and this effect was in favor of the first year students. Finally, the results revealed that there was a positive relationship between the (GPA) and the attitudes toward studying counseling and the attitudes toward the role and importance of counseling in the society and public life. The results were discussed based on the related literature and appropriate recommendations were given. (**Keywords:** Attitudes, Counseling).

ملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك نحو تخصصهم، وإلى الكشف عما إذا كانت هذه الاتجاهات تختلف باختلاف جنس الطالب، ومستواه الأكاديمي، ومكان سكنه، إضافة إلى بحثها عن طبيعة العلاقة بين المعدل التراكمي للطالب واتجاهاته نحو تخصصه. ومن أجل ذلك تم بناء أداة لقياس الاتجاهات نحو تخصص الإرشاد النفسي، وزعت على (241) طالباً وطالبة. كشفت النتائج عن وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو تخصصهم بشكل عام، ونحو دراسة تخصص الإرشاد النفسي، ودور وأهمية تخصص الإرشاد النفسي في المجتمع والحياة العامة، في حين جاءت اتجاهات الطلبة حيادية نحو المدرسين في تخصص الإرشاد النفسي، ونحو الخطة الدراسية. كما أظهرت النتائج وجود أثر لمتغير المستوى الدراسي للطالب في اتجاهاته نحو تخصصه بشكل عام، وفي اتجاهاته نحو المدرسين، ونحو دور وأهمية تخصص الإرشاد النفسي في المجتمع والحياة العامة، حيث كانت اتجاهات طلبة السنة الأولى أكثر إيجابية من اتجاهات باقي السنوات. وأخيراً بيّنت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين المعدل التراكمي للطالب وبين اتجاهاته على مجالي الاتجاهات نحو دراسة تخصص الإرشاد النفسي، والاتجاهات نحو دور وأهمية تخصص الإرشاد النفسي في المجتمع والحياة العامة. وتوقّشت النتائج في ضوء الأدب التربوي، وقدمت التوصيات المناسبة. (الكلمات المفتاحية: اتجاهات، الإرشاد النفسي).

يعكس استجابة الفرد بأسلوب ثابت بتفضيل أو عدم تفضيل موضوع معين. في حين يعرفها جيسون وجون وجين (Gibson, John & Jane, 1994) بأنها: شعور أو حالة من استعداد ذهني إيجابية أو سلبية، مكتسبة ومنظمة من خلال الخبرة والتجربة، وهي التي تحدث تأثيراً محدداً في استجابة الفرد نحو الناس والأشياء والمواقف. أما بروفولد Bruvold فيعرف الاتجاه بأنه: رد فعل وجداني، إيجابي أو سلبي نحو موضوع مادي أو مجرد، أو نحو قضية مثيرة للجدل (درويش، 1999).

وللاتجاه ثلاثة مكونات، الأول: معرفي ويتضمن المعلومات والأفكار والمعتقدات التي يكتسبها الفرد حول موضوع الاتجاه، والثاني: وجداني يعبر عن تأثر الفرد بموضوع الاتجاه والانفعال، بحيث يمتلك وجهة نظر أو تصور حول موضوع الاتجاه تؤثر في سلوكه مستقبلاً، والثالث: نزوعي أو سلوكي ويتمثل بسلوك الفرد واستجابته لموضوع الاتجاه بناء على ما كونه من أفكار وآراء تتعلق به، ومدى انفعاله به، والذي يدفعه إلى السلوك بأسلوب معين عند مواجهة موضوع الاتجاه (حسن، 2004؛ نشواتي، 1985؛ Anderson, 1985؛ ويتج، 1983).

خلفية الدراسة: تؤكد عديد من الدراسات على أهمية الاتجاهات ومكانتها في شتى ميادين الحياة، فهي تساعد في تحديد ميول الفرد واهتماماته، فتعمل كدوافع مُهيّئة وموجّهة لسلوكه، لا بل وتساعد في التنبؤ بسلوكه (العميان، 2004؛ المرسي وإدريس، 2002؛ حمزة، 1994؛ التل، 1991؛ Shrigly, 1983)، فتجد الفرد يقدم على ممارسة عمل أو نشاط ما إذا امتلك اتجاهًا إيجابيًا نحوه، ويحجم عنه في حال امتلاكه لاتجاه سلبي (مقابلة والجراح والشريدة، 1996).

وعلى الرغم من الاهتمام الكبير بموضوع الاتجاهات، وتناولها من قبل كثير من العلماء والباحثين، إلا أنهم لم يتفقوا على تعريف موحد لها كونها تكوينات افتراضية، ومن هذه التعريفات تعريف فشبين وأجزن (Fishbein & Ajzen, 1975) بأنها: ميل متعلم،

* كلية التربية، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2007، اربد، الأردن.

يدرسون التخصصات التي يرغبون في دراستها، أو التي كانت خيارهم الأول ضمن الطلب الذي تقدم به الطالب إلى مكتب التنسيق الموحد في الجامعات الأردنية، الأمر الذي يجعل بعض الطلبة يدرسون بعض التخصصات عن غير قناعة، لا بل ويسعون خلال السنة الأولى من دراستهم في الجامعة وراء الانتقال إلى تخصص آخر يرغبونه، وفي كلا الحالتين - رغب الطالب أم لم يرغب في التخصص الذي يدرسه-، فإن ذلك سينعكس على تحصيله الأكاديمي.

ويبدو أن دراسة الاتجاهات نحو التخصص الأكاديمي للطلاب أصبحت ضرورة ملحة، خاصة إذا ما اعتبرنا أن التخصص الدراسي يعد من المحددات الرئيسة للتوجهات المهنية، والمسار الذي يتخذه الفرد لنفسه بعد التخرج، ففي مجال الاتجاهات نحو تخصص الإرشاد النفسي، يبدو أن الدراسات قليلة، وعليه، سيتم عرض الدراسات التي تناولت الاتجاهات نحو أي ميدان من ميادين علم النفس المختلفة، أو نحو العملية الإرشادية ككل. ففي دراسة أجراها فوستر وأوليري (Foster & O'Leary, 1977) للكشف عن اتجاهات المعلمين نحو الخدمات النفسية والتربوية المقدمة للأطفال الذين يعانون من المشكلات التربوية والنفسية، وذلك على عينة تكونت من (99) معلماً. حيث أظهرت النتائج أن معظم المعلمين أشاروا إلى أن دور المختصين في علم النفس المدرسي، وعلم النفس الإكلينيكي، ومدراء المدارس، وأولياء أمور الطلبة، والمعلمين الآخرين، ضعيف جداً في التصدي لمشكلات الأطفال؛ وعند تقديم 14 بديلاً أو خياراً نفسياً وتربوياً لمساعدتهم في حل مشكلات الأطفال، جاء في الترتيب الأول صغر حجم الصف، تلاه وجود معاون أو مساعد للمعلم، وفي المرتبة الثالثة زيادة فريق الإرشاد المدرسي.

وقد أجرى محمود (Mahmod, 1988) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق في الاتجاهات نحو الإرشاد المهني، وذلك على عينة تكونت من (591) طالباً وطالبة من الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك، ومن كافة المستويات الدراسية. وقد أظهرت النتائج أن الإناث المستجندات يمتلكن اتجاهات أكثر إيجابية نحو الإرشاد النفسي من الإناث غير المستجندات، ومن اتجاهات الذكور المستجدين والقدامى، في حين لم تكن هناك فروق بين المستجدين والقدامى تعزى لمتغيرات العمر، والكلية، والحالة الاجتماعية، والدخل الشهري، وحجم الأسرة، والخبرة السابقة في الإرشاد، والمستوى التعليمي للأب أو الأم.

وأجرى أبو حطب والكمال وخزام (1989) دراسة من أهدافها الكشف عن اتجاهات الشباب العماني نحو علم النفس، تكونت العينة من (230) طالباً وطالبة من طلبة جامعة السلطان قابوس. وقد كشفت النتائج أن الشباب العماني يمتلكون اتجاهات إيجابية عامة نحو علم النفس، وأن اتجاهات الإناث أكثر إيجابية من اتجاهات الذكور نحو علم النفس بشكل عام، وعلى كل مجال من مجالات الدراسة.

وتعد الاتجاهات نتاجاً مركباً للتعلم والخبرة والعمليات الانفعالية (جابر وكفافي، 1998)، وأن التعليم مصدر هام لتزويد الفرد بالمعلومات التي تساهم في نمو اتجاهاته وتدعيمها، وأنه كلما زاد عدد سنوات التعليم لدى الفرد، كلما ساعد ذلك في إمكانية تغيير اتجاهاته، أو نموها (الشخص، 2001). وهو ما أشار إليه إيفانز (1993) بأن للجامعة التي يدرس بها الطالب، أو المنزل الذي يسكن فيه، أو المجتمع الذي يعيش فيه دوراً وتأثيراً كبيراً في غرس الاتجاهات لدى الطالب، وأنها استجابة للظروف أو العوامل المختلفة، وتختلف من فرد إلى آخر، تبعاً لاختلاف الرغبات والمطالب لكل طالب.

ويشير بني جابر (2004) إلى أن اتجاهات الطلبة نحو عملية التعليم تلعب دوراً كبيراً في نجاح هذه العملية أو فشلها، فإذا امتلك الطالب اتجاهات إيجابية نحو اللغة الإنجليزية، فإن ذلك سيساعده على اكتساب مهاراتها بسهولة ويسر، في حين سيواجه صعوبة في اكتساب هذه المهارات إذا كان اتجاهه سلبياً نحوها. وعليه، فإن امتلاك الطلبة لاتجاهات إيجابية نحو موضوع دراسي معين، قد تنمي لديهم الرغبة في تعلمه والإقبال عليه برغبة ونشاط، فيعمل على توظيفه والاستفادة منه، حتى لو تميز هذا الموضوع بالصعوبة؛ في حين يحجم عنه ويبتعد عن تعلمه، في حال امتلاكه لاتجاه سلبى نحوه، حتى ولو كان هذا الموضوع سهلاً.

وكثيراً ما نسمع عن تفاني بعض العاملين في القطاعات الحكومية والخاصة في أعمالهم، وعن عطائهم الكبير وانتمائهم لمهنتهم، كما نسمع عن فئة أخرى قليلة العطاء والانتماء للمهنة التي يعملون فيها، و يبررون ذلك بعدم توفر الحوافز، أو عدم الرضا عن المهنة، وعن مكانتها الاجتماعية. ولعل هذا الحال ينطبق على بعض المعلمين والمرشدين النفسيين أو التربويين، إذ نجد أن بعضهم يكرس كل وقته وجهده في سبيل نجاحه في مهنته، وبعضهم الآخر تجده لا يبالي بما يحدث، وليس لديه أدنى مستوى من الدافعية لمزيد من العطاء في مجاله، أو لتحسين وضعه وتنمية ذاته على الصعيد الشخصي والمهني، ويبرر بعضهم ذلك بعدم قناعته أو رضاه عن مهنته، وعن تخصصه أصلاً، خاصة إذا ما قورن بغيره من التخصصات التي تلقى قبولاً اجتماعياً في المجتمع.

ويرى البعض أن حب الطالب لتخصصه الأكاديمي، وقناعته به، وامتلاكه لاتجاهات إيجابية نحوه، ينعكس على تحصيله الأكاديمي، إذ يجد في القراءة والبحث والمعرفة في ميدان تخصصه متعة وفائدة، فتجده يبحث عن كل جديد عبر وسائل المعرفة المختلفة، لكي يقوي جوانب القوة لديه ويتلافى جوانب الضعف (مقابلة والجراح والشريدة، 1994)، إلا أن دراسة حميدات (2003) أشارت إلى عدم تأثر اتجاهات الطلبة نحو الإرشاد التربوي بالتحصيل الدراسي لهم.

وفي ظل الأسس المعتمدة لقبول الطلبة في الجامعات الرسمية الأردنية، والتي تعتمد على الأغلب معدل الثانوية العامة كمعيار للمفاضلة للقبول في كلياتها المختلفة (جرادات، 2003)، نجد أن نسبة ليست بقليلة من الطلبة الذين يلتحقون في الجامعات لا

الذكور، في حين لم تكن هناك فروق في الاتجاهات بين الطلبة تعزى للخبرة السابقة، من حيث دراسة مساقات في الإرشاد سابقاً أو لا، كما لم تظهر أية فروق في الاتجاهات تعزى للمستوى الدراسي للطلاب.

وللكشف عن اتجاهات الطلبة المهاجرين من أصل هندي آسيوي نحو الإرشاد النفسي أجرى بانجانامالا وبلومر (Panganamala, & Plummer, 1998) دراسة على عينة تكونت من (101) هندي آسيوي، وكشفت نتائجها عن وجود اتجاهات إيجابية نحو الإرشاد النفسي أكثر مما كان متوقعاً، وأن اتجاهات الأفراد الذين هاجروا قبل عشر سنوات أكثر إيجابية ممن هاجروا منذ فترة أقصر.

وأجرى ستريبل واوبلادن وليهمان وجابل (Strebel, Obladen, Lehmann, & Gaebel, 2000) دراسة لمعرفة اتجاهات طلبة الطب النفسي نحو المعالجة النفسية والأطباء النفسيين، وذلك على عينة تكونت من (105) طلاب طب في ألمانيا، وأظهرت النتائج أن الاتجاهات نحو العلاج النفسي كانت إيجابية، في حين كانت أقل إيجابية نحو المعالجين النفسيين؛ كما تبين أن الطلبة الذين تلقوا خدمات نفسية سابقة كانت اتجاهاتهم أكثر إيجابية ممن لم يتلقوا مثل هذه الخدمات.

وبهدف الكشف عن العلاقة بين الاتجاهات نحو الإرشاد وبين المستوى الثقافي والجنس أجرى بونتيروتو وزملاؤه (Ponterotto et al, 2001) دراسة على عينة تكونت من (232) طالباً جامعياً، بعضهم أمريكيون من أصل إيطالي، وبعضهم الآخر أمريكيون من أصل يوناني. وقد كشفت الدراسة عن عدد من النتائج منها: أن الطالبات من أصل إيطالي يثقن لدرجة عالية بالخدمات النفسية المقدمة لهن من مرشدين إيطاليين، وأن الطلاب الأمريكيين من أصل إيطالي أو أصل يوناني ومن مستوى ثقافي متدن يفضلون بقوة أن يكون المرشد النفسي من نفس عرقهم.

وفي دراسة أجراها كونستانتين وجانور (Constantine & Gainor, 2004) على نساء الكلية ثنائيات العرق Biracial، بعضهن من السويات وبعضهن الآخر من المصابات بالاكنتاب، وذلك لمعرفة اتجاهاتهن نحو الإرشاد النفسي، وكشفت النتائج أن النساء السويات يمتلكن اتجاهات إيجابية نحو الإرشاد أكثر من المصابات بالاكنتاب، وأن هذا الاتجاه أفضل ما يكون نحو تقديم الخدمات النفسية المهنية.

وفي الولايات المتحدة الأمريكية أجرى يي وتيدويل (Yi & Tidwell, 2005) دراسة أجريت على (157) طالباً أمريكياً من أصل ياباني، وذلك للكشف عن اتجاهاتهم نحو البحث عن خدمات الإرشاد النفسي من مختصين في الإرشاد، وأظهرت النتائج عدم وجود أثر لمتغيري الجنس ومستوى الدخل في الاتجاهات نحو الإرشاد النفسي المقدم من مختصين نفسيين، في حين تبين أن اتجاهات طلبة السنة الرابعة نحو الإرشاد النفسي أكثر إيجابية من اتجاهات طلبة باقي السنوات الدراسية الأخرى.

وفي دراسة أجراها كورسي وفاريل وزاهنيسر (Coursey, Farrell, & Zahniser, 1991) على (204) من المصابين بمرض نفسي مزمن، كان من أهدافها الكشف عن اتجاهاتهم نحو العلاج النفسي، فقد أشارت النتائج إلى أنهم تلقوا عدة أنواع من العلاج النفسي والمساعدة، وأن علاقاتهم جيدة مع المعالجين النفسيين، إلا أنهم يشكون من عدم العدالة في المعاملة، ومن التمييز، وقلة الاحترام بسبب المرض.

كما أجرت التل (1991) دراسة على (900) طالباً وطالبة من جامعة اليرموك، للكشف عن اتجاهاتهم نحو علم النفس، حيث طبقت عليهم مقياس الاتجاهات نحو علم النفس الذي طورته لأغراض الدراسة، وقد كشفت النتائج عن وجود اتجاهات إيجابية نحو علم النفس على المقياس ككل، وعلى جميع الأبعاد لدى طلبة الجامعة، وأن اتجاهات الطالبات نحو علم النفس أكثر إيجابية من اتجاهات الذكور.

وقد أجرى الصمادي (1994) دراسة للتعرف على اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو الإرشاد، وذلك في ضوء متغيرات: الجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي، والديانة، والدخل الشهري للأسرة، ومكان السكن، ووضع الوالدين، وعلاقات الطالب الاجتماعية، والحالة الصحية، ومهنة الأب، ومهنة الأم، وقد تكونت عينة الدراسة من (706) طالباً وطالبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات الطالبات نحو الإرشاد أكثر إيجابية من اتجاهات الطلاب، وأن أبناء المدن يمتلكون اتجاهات إيجابية أعلى نحو الإرشاد مقارنة مع أبناء القرى، وأن الطلبة الذين لديهم أكثر من صديق كانت اتجاهاتهم أكثر إيجابية من الذين لديهم صديق واحد، في حين لم تكن هناك أية فروق في الاتجاهات نحو الإرشاد تعزى لأي من المتغيرات الأخرى.

وفي دراسة تحليلية للدراسات التي تناولت الاتجاهات نحو الإرشاد النفسي في الفترة ما بين 1976 – 1989، أجراها رول وجاندي (Rule & Gandy, 1994) كشفت نتائجها أن هناك تبايناً في نتائج الدراسات التي أجريت في السنة الواحدة، وتبايناً أيضاً في نتائج الدراسات في السنوات المختلفة، وقد قدمت تفسيرات لهذا الاختلاف تعود إلى طبيعة المجتمعات التي أجريت فيها الدراسات، وإلى الفروق بين الجنسين.

وعلى طلبة كليات المجتمع أجرى خريسات (1995) دراسة على (770) طالباً وطالبة من الكليات الحكومية والخاصة في الأردن، أشارت نتائجها إلى أن اتجاهات طلبة الكليات الخاصة نحو الإرشاد أكثر إيجابية من اتجاهات طلبة الكليات الحكومية، في حين لم تكن هناك فروق في الاتجاهات بين الطلبة تعزى للمستوى الأكاديمي.

وفي دراسة أجراها لوفيت (Lovett, 1997) للكشف عن اتجاهات الطلبة الأمريكيين من أصول أفريقية نحو الإرشاد، وذلك على عينة تكونت من (56) طالباً جامعياً، مسجلين في جامعة للسود في منطقة الشمال الشرقي من الولايات المتحدة الأمريكية، وأظهرت النتائج أن اتجاهات الإناث أكثر إيجابية من اتجاهات

خريسات (1995)، ولوفيت (Lovett, 1997) عدم وجود فروق في الاتجاهات نحو الإرشاد النفسي تعزى لمتغير المستوى الدراسي للطلبة، فقد أشارت نتائج دراسة يي وتيدويل (Yi & Tidwell, 2005) بأن اتجاهات طلبة السنة الرابعة أكثر إيجابية من اتجاهات باقي السنوات، وهي عكس النتيجة التي جاءت في دراسة محمود (Mahmod, 1988) من أن اتجاهات الطالبات المستجيدات أكثر إيجابية نحو الإرشاد من اتجاهات غير المستجيدات.

كما أظهرت دراسة لوفيت (Lovett, 1997) عدم وجود أثر للخبرة السابقة أو لدراسة مساق في الإرشاد في اتجاهات الطلبة نحو مهنة الإرشاد، كما بينت دراسة الصمادي (1994) من أن المعدل التراكمي ليس له أثر في اتجاهات الطلبة نحو الإرشاد، إضافة إلى متغيرات مهنة الأب، ومهنة الأم، والحالة الصحية، ووضع الوالدين، وعلاقة الطالب الاجتماعية، والدخل الشهري، والديانة، والتخصص.

ولعل نتائج هذه الدراسات تؤكد نتائج الدراسة التحليلية التي أجراها رول وجاندي (Rule & Gandy, 1994) من تباين نتائج الدراسات التي أجريت في السنة الواحدة، وعبر السنوات المختلفة، والتي تم عزوها إلى طبيعة المجتمعات التي أجريت فيها الدراسات، وهنا لا بد من الإشارة إلى أن هذا الاختلاف في النتائج قد يعود إلى اختلاف عيناتها، فبعضها أجري على الأسوياء وبعضها الآخر على المرضى، وبعضها على طلبة المدارس، والآخر على طلبة الجامعات إلى غير ذلك من الفئات. أما الدراسات التي أجريت في المجتمع الأردني، فيلاحظ أن أيًا منها لم يدرس اتجاهات طلبة تخصص الإرشاد النفسي نحو تخصصهم، وإنما درس بعضها اتجاهات طلبة الجامعة بشكل عام نحو الإرشاد النفسي أو علم النفس (الصمادي، 1994؛ التل، 1991؛ محمود، 1988)، في حين تناولت دراسة خريسات (1995) اتجاهات طلبة كليات المجتمع الحكومية والخاصة نحو الإرشاد النفسي.

وعلى الرغم من تعدد هذه الدراسات، إلا أنها تتباين في نتائجها تبعاً لمتغيراتها، وتحديدًا متغيرات الجنس ومكان السكن والمستوى الدراسي، مما يبرر لجوء الباحث إلى اعتماد هذه المتغيرات في الدراسة الحالية، أما متغير التحصيل الدراسي، فقد استخدم في دراسة حميدات (2003) وكانت عينتها طلبة المدارس، ودراسة الصمادي (1994) وعينتها من طلبة الجامعة ككل باستثناء طلبة الإرشاد النفسي- إذ لم يكن هذا التخصص قد افتتح في الجامعة بعد-، ومن هنا فإن هذه الدراسة تمثل إضافة نوعية في مجال دراسة الاتجاهات نحو الإرشاد النفسي، وذلك من خلال دراسة اتجاهات طلبة تخصص الإرشاد النفسي نحو تخصصهم في ضوء بعض المتغيرات التي اختلفت حولها نتائج الدراسات السابقة، كما أنها تعتبر الدراسة الأولى التي تناولت دراسة اتجاهات طلبة تخصص الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك نحو تخصصهم، منذ إنشاء برنامج بكالوريوس الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك عام 1998.

وفي دراسة أجراها انجرمير وبريير ودييتريك وكنزير وماتسكينجر (Angermeyer, Breier, Dietrich, Kenzine, & Matschinger, 2005) في عدة بلدان هي: براتسلافا Bratislava وجمهورية السلوفاك Slovak Republic ونوفوسيبيرسك Novosibirsk وروسيا وألمانيا، وذلك للكشف عن اتجاهات العامة نحو المعالجة النفسية. وقد أظهرت النتائج أن المستجيبين يفضلون تلقي المعالجة والرعاية النفسية على أيدي أشخاص مختصين في الصحة النفسية، وأن جميع المشتركين ومن كافة الدول يمتلكون اتجاهًا إيجابيًا نحو العلاج النفسي.

يلاحظ من الدراسات السابقة أنها تناولت دراسة اتجاهات شرائح عديدة من المجتمع نحو الإرشاد النفسي، أو أحد ميادين علم النفس والطب النفسي، إلا أن أيًا منها لم يدرس اتجاهات الطلبة الدارسين لتخصص الإرشاد النفسي نحو تخصصهم، رغم أن مثل هذه الدراسة على درجة عالية من الأهمية، وذلك كما يرى كوون وياتس وتاوكت ولند (Coon, Yates, Touchet, & Lund, 2006) بأن اتجاهات طلبة الطب النفسي نحو العلاج النفسي من الكفايات الرئيسة لنجاح الطبيب النفسي مستقبلاً وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

وعلى الرغم من أن معظم نتائج هذه الدراسات قد أشارت إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو الإرشاد النفسي، أو أحد ميادين علم النفس أو الخدمات النفسية (Mahmod, 1988، أبو حطب، 1989؛ التل، 1991؛ الصمادي، 1994؛ خريسات، 1995؛ Lovett, 1997؛ Panganamala, & Plummer, 1998)، إلا أن بعضها أشار إلى وجود نظرة سلبية نحو الإرشاد النفسي والمرشدين والأخصائيين النفسيين (Foster & O Leary, 1977)، كما أن رؤية المرضى النفسيين للمعالجين النفسيين في دراسة (Coursey, et al., 1991) من حيث عدم العدالة، والتمييز بين المرضى وعدم احترامهم، لمؤشر على وجود اتجاهات سلبية نحو بعض الجوانب في العمل الإرشادي. كما أظهرت نتيجة دراسة ستريبل وزملائه (Strebel, et al., 2000) أن اتجاهات طلبة الطب النفسي نحو المعالجين النفسيين أقل إيجابية.

كما يلاحظ من النتائج أيضاً أن هناك تبايناً في اختلاف الاتجاهات تبعاً لمتغيراتها كالجس، والمستوى الدراسي، ومكان السكن، ففي حين أشارت دراسات (الصمادي، 1994؛ التل، 1991؛ أبو حطب، 1989؛ Mahmod, 1988) إلى أن اتجاهات الإناث نحو الإرشاد أو علم النفس كانت أكثر إيجابية من اتجاهات الذكور، نجد أن دراسة (Yee & Tid, 2005) قد أشارت إلى عدم وجود فروق في الاتجاهات تعزى لمتغير الجنس. أما متغير مكان السكن فقد اختلفت النتائج حوله أيضاً، حيث أظهرت نتائج دراسة الصمادي (1994) أن اتجاهات أبناء المدينة نحو الإرشاد أكثر إيجابية من اتجاهات أبناء القرية، إلا أن دراسة حميدات (2003) قد أظهرت العكس تماماً، حيث أن اتجاهات سكان القرى فيها أكثر إيجابية من سكان غير القرى. أما متغير المستوى الدراسي، فقد كان التباين في النتائج فيه أكثر، ففي حين أظهرت نتائج دراستي

الإرشاد النفسي نحو تخصصهم، والتي قد تعمل كمؤشر على حبيهم وولائهم لهذا التخصص، الأمر الذي يساعد المعنيين في هذا المجال على تدعيم الاتجاهات الإيجابية لديهم، وتعديل الاتجاهات السلبية منها، وذلك قبل تخرجهم، وانخراطهم في سوق العمل، من خلال معرفة أسباب مثل هذه الاتجاهات - إن وجدت- والعمل على تعديلها.

كما أن هناك أهمية أخرى للدراسة تتمثل بتطوير أداة لقياس اتجاهات طلبة تخصص الإرشاد النفسي نحو تخصصهم، وفق أسس منهجية علمية سليمة، مما يتيح الفرصة لاستخدامها من قبل باحثين آخرين في مجتمعات عربية أخرى.

محددات الدراسة: اقتصرَت الدراسة الحالية على عينة من طلبة بكالوريوس الإرشاد النفسي فقط، وبالتالي لا يمكن تعميم نتائجها إلا على عينات لها نفس خصائص عينة الدراسة.

عينه الدراسة: تكونت عينه الدراسة من (241) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في قسم علم النفس الإرشادي والتربوي في جامعة اليرموك Counseling and Educational Psychology ، والمسجلين خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2006/2007، والبالغ عددهم (635) طالباً وطالبة، حسب السجلات الرسمية لدائرة القبول والتسجيل في جامعة اليرموك.

تم توزيع أداة الدراسة على (250) طالباً وطالبة اختيروا بطريقة متيسرة، يمثلون (35.36%) من مجتمع الدراسة، والمسجلين في أربع شعب لمساقات تخصص الإرشاد النفسي، وبعد الفرز الأولي للاستبيانات، تم استبعاد تسع منها، لعدم التزام المستجيبين بالتعليمات، ونقص البيانات. والجدول رقم (1) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيراتها.

جدول (1): يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيراتها (العدد النسبة)

المستوى الدراسي				مكان السكن		جنس الطالب	
أولى	ثانية	ثالثة	رابعة	قرية	مدينة	إناث	ذكور
50	52	97	42	161	80	195	46
%20.7	%21.6	%40.2	%17.4	%66.8	%33.2	%80.9	%19.1
241				241		241	

متغيرات الدراسة: لقد اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

- الجنس: وله مستويان (ذكور، إناث).
- مكان السكن: وله مستويان (مدينة، قرية).
- المستوى الدراسي للطالب: وله أربعة مستويات (سنة أولى ودرس الطالب اقل من 34 ساعة معتمدة، سنة ثانية ودرس الطالب 34-66 ساعة معتمدة، سنة ثالثة ودرس الطالب 67-99 ساعة معتمدة، سنة رابعة ودرس الطالب 100-132 ساعة معتمدة).
- اتجاهات طلبة تخصص الإرشاد النفسي نحو تخصصهم، والمقيس من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب من استجاباته على الأداة المعدة لهذا الغرض.
- التحصيل الأكاديمي للطالب: وهو معدل الطالب التراكمي في الجامعة والذي اعتمد بناء على التقرير الذاتي للطالب.

مشكلة الدراسة وأسئلتها: من الأهمية بمكان أن يمتلك الطلبة الدارسون لأي تخصص كان اتجاهاً إيجابياً نحو ذلك التخصص، لما لذلك من أثر في انتماينهم وعطائهم في ذلك التخصص. ويعد الإرشاد النفسي من التخصصات التي تلقى إقبالاً من الطلبة على دراستها، أو الانتقال إليها من تخصصات أخرى، إلا أن الباحث لاحظ من خلال تدريسه لطلبة تخصص الإرشاد النفسي لمرحلة البكالوريوس تدمير فئة قليلة منهم من دراستهم لتخصص الإرشاد النفسي، ومن خوفهم على مستقبلهم بعد التخرج، كما ذهب بعضهم إلى القول بأنهم كانوا يتوقعون الشيء الكثير من دراستهم لتخصص الإرشاد، إلا أنهم فوجئوا بعكس ذلك، حتى أنهم أصبحوا ينقلون مثل هذه الصورة إلى زملائهم من الطلبة الجدد.

كما يشكو بعض الزملاء المشرفين على طلبة التدريب الميداني، من تدني مستوى بعض الطلبة المتدربين، ومن قيامهم بعدد من السلوكيات الدالة على عدم انتمائهم وحبهم لتخصصهم، كالغياب عن المدارس، وعدم قيامهم بالواجبات المطلوبة منهم. وانطلاقاً من مثل هذه المعتقدات، والأحكام المسبقة لدى بعض الطلبة، ونظراً لدورها الكبير في حب الطالب لتخصصه وإبداعه أو فشله فيه، وانعكاس ذلك على تحصيله الأكاديمي، وعلى عطائه في مهنته مستقبلاً، فإن من الضروري التعرف على اتجاهات طلبة تخصص الإرشاد النفسي نحو تخصصهم، والكشف عما إذا كانت هذه الاتجاهات تختلف تبعاً لعدد من المتغيرات. وتحديدًا تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما اتجاهات طلبة تخصص الإرشاد النفسي نحو تخصصهم الأكاديمي؟
2. هل تختلف اتجاهات طلبة تخصص الإرشاد النفسي نحو تخصصهم الأكاديمي باختلاف جنس الطالب، ومستواه الدراسي، ومكان سكنه؟
3. هل هناك علاقة بين المعدلات التراكمية للطلبة وبين اتجاهاتهم نحو تخصصهم الأكاديمي؟

أهمية الدراسة: يلعب الإرشاد النفسي دوراً كبيراً في الكشف عن خصائص المتعلمين وقدراتهم وتحديد مواطن القوة والضعف لديهم، مما يساهم في توجيه عملية التعلم والتعليم بما يتواءم مع هذه الخصائص لتحقيق المواءمة النوعية للمخرجات التعليمية، كما يعمل على مساعدة المتعلمين في التغلب على مشكلاتهم الأكاديمية والحياتية من خلال إكسابهم المهارات الضرورية للتغلب على هذه المشكلات أو التكيف معها، ولن يكتب لهذه الأدوار أن تتحقق إلا من خلال مرشد نفسي مؤمن برسالته المهنية، ومحب لتخصصه.

وبما أن الاتجاهات تعمل كدوافع مهيئة لحدوث السلوك، وأن عطاء الفرد الأكاديمي والمهني يتأثر باتجاهات الفرد نحو تخصصه، ومدى قناعته بهذا التخصص وانتمائه له، ونظراً للدور الكبير الذي يلعبه الأخصائيون النفسيون في شتى ميادين العمل، وتحديداً عمل المرشدين النفسيين في المدارس من مساعدة الطلبة على التكيف الاجتماعي والنفسي مع كافة الضغوط التي تواجههم، لذا تنبثق أهمية هذه الدراسة من محاولة كشفها عن اتجاهات طلبة تخصص

وكمؤشر على صدق البناء للمقياس تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين المقياس ككل وبين كل مجال من مجالاته، وبين كل مجال والمجالات الأخرى، وقد جاءت جميع معاملات الارتباط المحسوبة دالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha = 0.01)$ ، والجدول رقم (2) يبين ذلك.

جدول (2): يبين قيم معامل ارتباط بيرسون بين المقياس ككل وبين كل مجال من مجالاته وبين كل مجال وباقي المجالات الأخرى.

المجال	دراسة التخصص	المدرسين	دور الإرشاد وأهميته	الخطة الدراسية	المقياس ككل
دراسة التخصص	1.00	0.31 **	0.68 **	0.39 **	0.80 **
المدرسين		1.00	0.48 **	0.22 **	0.74 **
دور الإرشاد			1.00	0.36 **	0.86 **
الخطة الدراسية				1.00	0.86 **
المقياس ككل					1.00

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.01)$

وللتحقق من دلالات ثبات الأداة، تم تطبيق الأداة على (40) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وحساب معامل الاتساق الداخلي عن طريق معادلة كرونباخ ألفا للمقياس ككل، ولكل مجال من المجالات، وبناء على نتائج التحليل تم حذف أربع فقرات؛ وعليه، تكون المقياس بصورته النهائية من (50) فقرة، انظر ملحق رقم (1). وقد بلغ معامل ثبات الأداة الكلي (0.86)، في حين انحصرت قيم ثبات المجالات بين (0.57 - 0.74) وهي قيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية، كما تم حساب ثبات الأداة على العينة الكلية للدراسة وقد بلغ ثبات الأداة الكلي (0.93)، أما للمجالات فقد تراوحت قيم معامل الثبات بين (0.61 - 0.81). والجدول رقم (3) يوضح توزيع فقرات المقياس على مجالاته الأربعة، واتجاه كل فقرة، ومعامل ثبات المقياس والأبعاد الفرعية.

وقد تم التعامل مع متغيرات الجنس، ومكان السكن، والمستوى الدراسي للطالب كمتغيرات مستقلة، في حين استخدمت اتجاهات طلبة الإرشاد النفسي نحو تخصصهم كمتغير تابع.

أداة الدراسة: بعد الاطلاع على الدراسات السابقة في هذا المجال (التل، 1991؛ الصمادي، 1994؛ حميدات، 2003)، فقد استفاد الباحث من المنهجية التي استخدمت في كل منها في بناء الأدوات، وتعرف على المجالات المكونة للاتجاهات نحو علم النفس أو الإرشاد النفسي، وعليه تم إعداد أداة لقياس اتجاهات طلبة تخصص الإرشاد النفسي نحو تخصصهم بصورتها الأولية، وقد تكونت من جزأين: الأول ويتضمن البيانات الخاصة بالطالب، والتي تمثل متغيرات الدراسة المستقلة. والثاني يتكون من (60) فقرة، (نصفها موجب والنصف الآخر سالب)، موزعة على أربعة مجالات هي: مجال الاتجاهات نحو دراسة تخصص الإرشاد النفسي، ومجال الاتجاهات نحو دور تخصص الإرشاد النفسي وأهميته في الحياة العامة والمجتمع، ومجال الاتجاهات نحو المدرسين في تخصص الإرشاد النفسي، ومجال الاتجاهات نحو الخطة الدراسية في تخصص الإرشاد النفسي.

إجراءات الصدق والثبات: للتحقق من دلالات الصدق والثبات للأداة، تم عرضها على عشرة محكمين من المختصين في فروع علم النفس المختلفة في جامعة اليرموك، وقد طلب منهم إبداء آرائهم ببنية المقياس من حيث مجالاته، وفقراته، وفيما إذا كانت المجالات تمثل محاور أساسية لقياس الاتجاهات نحو تخصص الإرشاد النفسي، إضافة إلى انتماء الفقرات إلى المجال الذي تندرج تحته؛ وبناء على آراء المحكمين تم الإبقاء على الفقرات التي أجمع عليها ثمانية محكمين (80%)، وعليه فقد تم حذف ست فقرات، وتعديل صياغة بعض الفقرات.

جدول (3): يبين توزيع فقرات المقياس على مجالاته الأربعة، واتجاه كل فقرة ومعاملات ثبات المقياس والأبعاد الفرعية.

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات	معامل الثبات على العينة الكلية	أرقام فقرات المجال واتجاه الفقرة (موجبة أم سالبة)
		ن=40	ن=241	
الاتجاهات نحو دراسة تخصص الإرشاد النفسي.	13	0.74	0.78	1 - ، 5 + ، 9 - ، 14 + ، 18 + ، 23 + ، 28 - ، 32 + ، 36 - ، 39 + ، 42 - ، 46 + ، 48 -
الاتجاهات نحو دور تخصص الإرشاد النفسي وأهميته في الحياة العامة والمجتمع.	15	0.68	0.73	2 + ، 6 - ، 10 - ، 12 + ، 15 + ، 19 - ، 21 - ، 24 + ، 26 - ، 29 - ، 33 + ، 35 + ، 37 - ، 40 + ، 44 -
الاتجاهات نحو المدرسين في تخصص الإرشاد النفسي.	15	0.75	0.81	3 - ، 7 + ، 11 - ، 16 + ، 20 - ، 25 + ، 30 + ، 34 + ، 38 - ، 41 + ، 43 - ، 45 - ، 47 - ، 49 + ، 50 +
الاتجاهات نحو الخطة الدراسية في تخصص الإرشاد النفسي.	7	0.57	0.61	4 - ، 8 + ، 13 - ، 17 + ، 22 + ، 27 + ، 31 +
المقياس الكلي	50	0.86	0.93	جميع الفقرات

حوالي (20 - 25) دقيقة. وبعد الاطلاع على الاستبانات تم حذف (9) منها لعدم اكتمال البيانات فيها.

تصحيح الأداة: كان نمط الاستجابة على الفقرات موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة، وأعطيتم الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي للفقرات الإيجابية، في

إجراءات الدراسة: بعد بناء أداة الدراسة، تم توزيعها على (250) طالباً وطالبة من خلال أربع شعب لمسابقات مختلفة في تخصص الإرشاد، وقد تم توضيح الهدف من الدراسة، وأنها لأغراض علمية بحثية، كما أجاب الباحث على جميع استفسارات الطلبة حول فقرات المقياس. وقد استغرقت تعبئة الطلبة للاستبانات

يلاحظ من الجدول رقم (4) أن اتجاهات طلبة تخصص الإرشاد النفسي نحو تخصصهم كانت إيجابية، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة على المقياس ككل (3.76) بانحراف معياري مقداره (0.36)، كما كانت اتجاهاتهم إيجابية نحو دور تخصص الإرشاد النفسي وأهميته في الحياة العامة والمجتمع، حيث بلغ المتوسط الحسابي للاستجابات على هذا المجال (4.04) بانحراف معياري مقداره (0.41). كذلك فقد كانت اتجاهات الطلبة نحو دراسة تخصص الإرشاد النفسي إيجابية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للاستجابات على هذا المجال (4.01) بانحراف معياري مقداره (0.50). أما على مجال الاتجاهات نحو الخطة الدراسية في الإرشاد النفسي، فقد كانت اتجاهاتهم حيادية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة على هذا المجال (3.54) وانحراف معياري مقداره (0.47). وأخيراً كانت الاتجاهات نحو المدرسين في تخصص الإرشاد النفسي حيادية أيضاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي للاستجابات على هذا المجال (3.38) بانحراف معياري مقداره (0.50).

أما إجابة السؤال الثاني فسيتم الحديث عنها في جزأين، الأول يتناول مدى اختلاف اتجاهات الطلبة نحو تخصص الإرشاد النفسي وفق متغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، ومكان السكن؛ والثاني يتحدث عن مدى اختلاف اتجاهات الطلبة نحو تخصص الإرشاد النفسي على كل مجال من مجالاتها وفق متغيرات الجنس والمستوى الدراسي ومكان السكن.

وللإجابة عن الجزء الأول من السؤال الثاني: "هل تختلف اتجاهات طلبة تخصص الإرشاد النفسي نحو تخصصهم الأكاديمي باختلاف جنس الطالب، ومستواه الدراسي، ومكان سكنه؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس الاتجاهات نحو تخصص الإرشاد النفسي وفق متغيرات الدراسة. والجدول رقم (5) يوضح ذلك.

حين أعطيت الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) للفقرات السلبية، وعليه فإن أقل درجة يحصل عليها المفحوص على المقياس هي (50)، وأعلى درجة هي (250)، وللحكم على الاتجاهات تم تحويل هذه الدرجات بحيث تنحصر بين (1-5) درجات، وذلك بتقسيم الدرجة الكلية للمقياس على عدد فقراته، وقسمة درجة البعد على عدد فقراته أيضاً؛ وبما أن الاتجاهات في هذه الدراسة قسمت إلى ثلاث فئات هي: (اتجاهات سلبية، اتجاهات محايدة، اتجاهات إيجابية)، فقد تم تقسيم الدرجة الكلية على المقياس وهي (5) على (3) وهي فئات الاتجاه، فكان الناتج (1.33) وقد اعتمد كطول للفئة التي تحدد الاتجاه، وهي كما يلي:

- (1 - 2.33) اتجاهات سلبية.
- (2.34 - 3.67) اتجاهات محايدة.
- (3.68 - 5) اتجاهات إيجابية.

نتائج الدراسة: فيما يلي عرض لنتائج الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها

للإجابة عن السؤال الأول "ما اتجاهات طلبة تخصص الإرشاد النفسي نحو تخصصهم الأكاديمي؟" تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على المقياس ككل، وعلى كل بعد من أبعاد المقياس. والجدول رقم (4) يوضح ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على المقياس ككل، وعلى كل بعد من أبعاد المقياس.

المجال	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاتجاهات نحو دراسة التخصص	241	4.01	0.505
الاتجاهات نحو المدرسين	241	3.38	0.507
الاتجاهات نحو دور الإرشاد وأهميته	241	4.04	0.413
الاتجاهات نحو الخطة الدراسية	241	3.54	0.476
المقياس ككل	241	3.76	0.360

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس الاتجاهات نحو تخصص الإرشاد النفسي وفق متغيرات الجنس والمستوى الدراسي ومكان السكن.

الجنس	المستوى الدراسي	مكان السكن	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الجنس	المستوى الدراسي	مكان السكن	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	أولى	مدينة	4	3.87	.21	الكلية	أولى	مدينة	15	3.94	.29
		قرية	8	3.92	.23			قرية	30	3.92	.28
		المجموع	12	3.90	.22			المجموع	45	3.81	.33
	ثانية	مدينة	3	3.88	.33		ثانية	مدينة	17	3.82	.35
		قرية	13	3.80	.34			قرية	35	3.82	.34
		المجموع	16	3.81	.33			المجموع	52	3.74	.50
	ثالثة	مدينة	5	3.42	.66		ثالثة	مدينة	35	3.71	.32
		قرية	11	3.64	.37			قرية	62	3.73	.39
		المجموع	16	3.57	.47			المجموع	97	3.57	.45
	رابعة	مدينة	1	3.70	.00		رابعة	مدينة	13	3.64	.28
		قرية	1	3.71	.00			قرية	29	3.62	.34
		المجموع	2	3.69	.49			المجموع	42	3.76	.43
إناث	أولى	مدينة	11	3.94	.28	الكلية	أولى	مدينة	80	3.77	.32
		قرية	27	3.93	.29		أولى	قرية	161	3.77	.36
		المجموع	38	3.79	.33		أولى	المجموع	241	3.87	.21
	ثانية	مدينة	14	3.84	.39		ثانية	مدينة	30	3.73	.31
		قرية	22	3.82	.35		ثانية	قرية	51	3.76	.37
		المجموع	36	3.80	.46		ثانية	المجموع	81	3.57	.45
	ثالثة	مدينة	30	3.73	.31		ثالثة	مدينة	13	3.63	.29
		قرية	51	3.76	.37		ثالثة	قرية	27	3.61	.34
		المجموع	81	3.57	.45		ثالثة	المجموع	40	3.77	.42
	رابعة	مدينة	13	3.63	.29		رابعة	مدينة	68	3.77	.32
		قرية	27	3.61	.34		رابعة	قرية	127	3.77	.36
		المجموع	40	3.77	.42		رابعة	المجموع	195	3.88	.30

يتبين من الجدول رقم (5) أن هناك فروقا ظاهرية بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس الاتجاهات نحو تخصص الإرشاد النفسي وفق متغيرات الدراسة، وللتعرف على دلالة هذه الفروق، تم حساب تحليل التباين الثلاثي 3 Way ANOVA، والجدول رقم (6) يبين ذلك.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على كل مجال من مجالات الدراسة وفق متغيرات الدراسة.

المتغير	الجنس	مكان السكن	أولى	ثانية	ثالثة	رابعة	الكلية
التابع (المجال)							
الاتجاهات نحو دراسة تخصص الإرشاد النفسي	ذكور	مدينة	3.94	4.20	3.52	4.08	3.83
		ع	.51	.31	.56	.00	.54
		قرية	4.06	4.02	3.85	4.08	3.98
		ع	.25	.46	.61	.00	.46
		مدينة	4.12	4.08	4.00	3.71	3.98
	إناث	ع	.41	.43	.68	.63	.60
		قرية	4.24	4.06	3.96	4.07	4.06
		ع	.37	.50	.50	.38	.46
		مدينة	4.07	4.10	3.93	3.71	3.96
		ع	.42	.41	.68	.63	.59
الكلية	الكلية	قرية	4.19	4.04	3.94	4.07	4.01
		ع	.35	.47	.52	.37	.49
		الكلية	4.16	4.06	3.94	3.96	4.01
		ع	.37	.45	.58	.49	.50
		مدينة	3.77	3.38	3.33	3.28	3.49
الاتجاهات نحو المدرسين	ذكور	ع	.22	.39	.63	.06	.48
		قرية	3.85	3.45	3.12	3.33	3.43
		ع	.27	.42	.39	.00	.45
		مدينة	3.59	3.31	3.42	3.22	3.39
		ع	.55	.59	.53	.47	.54
	إناث	قرية	3.68	3.49	3.29	3.07	3.35
		ع	.41	.47	.49	.49	.51
		مدينة	3.62	3.32	3.40	3.22	3.40
		ع	.48	.55	.53	.47	.53
		قرية	3.72	3.47	3.26	3.07	3.37
الكلية	الكلية	ع	.39	.45	.47	.48	.50
		الكلية	3.69	3.42	3.31	3.40	3.38
		ع	.41	.48	.50	.53	.51
		مدينة	4.05	4.09	3.51	3.60	3.83
		ع	.29	.20	.91	.11	.65
الاتجاهات نحو دور الإرشاد وأهميته	ذكور	قرية	4.06	4.06	4.08	4.00	4.06
		ع	.26	.44	.41	.00	.37
		مدينة	4.22	4.18	4.07	3.79	4.06
		ع	.33	.37	.46	.51	.44
		قرية	4.23	4.05	4.03	3.88	4.04
	إناث	ع	.31	.45	.35	.38	.38
		مدينة	4.17	4.16	3.99	3.79	4.03
		ع	.32	.29	.57	.51	.48
		قرية	4.19	4.05	4.04	3.88	4.05
		ع	.30	.44	.36	.37	.38
الكلية	الكلية	الكلية	4.18	4.09	4.02	3.85	4.04
		ع	.30	.40	.44	.41	.41
		مدينة	4.05	4.05	3.99	3.79	4.03
		ع	.32	.29	.57	.51	.48
		قرية	4.19	4.05	4.04	3.88	4.05
	إناث	ع	.30	.44	.36	.37	.38
		الكلية	4.18	4.09	4.02	3.85	4.04
		ع	.30	.40	.44	.41	.41
		مدينة	4.05	4.05	3.99	3.79	4.03
		ع	.32	.29	.57	.51	.48

جدول (6): نتائج تحليل التباين الثلاثي للفروق بين المتوسطات الحسابية على مقياس الاتجاهات نحو تخصص الإرشاد النفسي وفق متغيرات الدراسة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	0.0059	1	0.0059	0.483	0.488
المستوى الدراسي	1.609	3	0.536	4.335	0.005
مكان السكن	0.0057	1	0.0057	0.46	0.49
الجنس * المستوى الدراسي	0.383	3	0.128	1.032	0.38
الجنس * مكان السكن	0.0016	1	0.0016	0.130	0.719
المستوى الدراسي * مكان السكن	0.0053	3	0.0017	0.145	0.93
الخطأ	27.964	226	0.124		
الكلية	3451.330	241			

يلاحظ من الجدول رقم (6) وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.005$) لمتغير المستوى الدراسي للطلبة، حيث بلغت قيمة ف 4.335 مما يؤكد على وجود أثر للمستوى الدراسي للطلبة على اتجاهاته نحو تخصص الإرشاد النفسي. وللكشف عن مواقع هذه الفروق بين المجموعات الأربع، تم استخدام اختبار شافيه للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول رقم (7).

جدول (7): نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية بين المستويات الدراسية الأربعة على مقياس الاتجاهات نحو تخصص الإرشاد النفسي.

المتوسط الحسابي	المستوى الدراسي	أولى	ثانية	ثالثة	رابعة
3.92	أولى	*	*	*	*
3.82	ثانية				
3.72	ثالثة				
3.62	رابعة				

يلاحظ من الجدول رقم (7) أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.01$) بين السنتين الأولى والثالثة، وذلك لصالح طلبة السنة الأولى، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم (3.92)، في حين بلغ للسنة الثالثة (3.72)، وكذلك عند مقارنة السنة الأولى مع السنة الرابعة كان الفرق دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) لصالح طلبة السنة الأولى أيضاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الرابعة (3.62).

ولمعرفة مدى اختلاف اتجاهات الطلبة نحو تخصص الإرشاد النفسي على كل مجال من مجالات الدراسة، وما إذا كانت هذه الاتجاهات تختلف باختلاف جنس الطالب ومستواه الدراسي، ومكان سكنه، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على كل مجال من مجالات الدراسة وفق متغيرات الدراسة، والجدول رقم (8) يبين ذلك.

يلاحظ من الجدول رقم (8) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات درجات الطلبة على كل مجال من مجالات الدراسة، وفق متغيرات الجنس والمستوى الدراسي، ومكان السكن، وللتعرف على دلالة هذه الفروق، تم حساب تحليل التباين متعدد المتغيرات MANOVA، لكل مجال من مجالات المقياس، وقد بلغت قيمة (ف) لمتغير الجنس على اختبار هوتلنج (1.005) وهي غير دالة إحصائياً، في حين بلغت قيمة (ف) لمتغير مكان السكن على اختبار هوتلنج (0.812) وهي غير دالة إحصائياً أيضاً، كما تم حساب قيمة ويلكس لامدا لمتغير المستوى الدراسي حيث بلغت قيمة (ف=2.451) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.004$). والجدول رقم (9) يبين نتائج هذه التحليلات.

المتغير التابع (المجال)	الجنس	مكان السكن	أولى	ثانية	ثالثة	رابعة	الكلية
الاتجاهات نحو الخطة الدراسية	ذكور	مدينة	3.53	3.90	3.26	3.18	3.51
			ع	.21	.54	.07	.54
			س	3.48	3.57	3.14	3.49
		قرية	ع	.32	.51	.00	.45
			س	3.40	3.45	3.59	3.55
			ع	.32	.41	.50	.43
	إناث	مدينة	3.37	3.74	3.60	3.52	3.56
			ع	.61	.48	.37	.50
			س	3.44	3.53	3.59	3.55
		قرية	ع	.29	.46	.53	.44
			س	3.39	3.68	3.57	3.54
			ع	.55	.49	.49	.49
الكلية	الكلية	س	3.41	3.63	3.58	3.53	3.54
		ع	.49	.48	.50	.35	.47

جدول (9): نتائج تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات للفروق بين المتوسطات الحسابية على كل مجال من مجالات مقياس الاتجاهات نحو تخصص الإرشاد النفسي وفق متغيرات الدراسة.

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	الاتجاهات نحو دراسة تخصص الإرشاد النفسي	.292	.292	1.165	.282
	الاتجاهات نحو المدرسين	.107	.107	.467	.495
	الاتجاهات نحو دور الإرشاد وأهميته	.295	.295	1.822	.178
	الاتجاهات نحو الخطة الدراسية	.008	.0079	.354	.553
مكان السكن	الاتجاهات نحو دراسة تخصص الإرشاد النفسي	.385	.385	1.535	.217
	الاتجاهات نحو المدرسين	.002	.0022	.100	.753
	الاتجاهات نحو دور الإرشاد وأهميته	.211	.211	1.306	.254
	الاتجاهات نحو الخطة الدراسية	.001	.0011	.049	.824
المستوى الدراسي	الاتجاهات نحو دراسة تخصص الإرشاد النفسي	1.819	.606	2.420	.067
	الاتجاهات نحو المدرسين	4.028	1.343	5.848	.001
	الاتجاهات نحو دور الإرشاد وأهميته	1.431	.477	2.950	.034
	الاتجاهات نحو الخطة الدراسية	.996	.332	1.477	.221
الجنس * مكان السكن	الاتجاهات نحو دراسة تخصص الإرشاد النفسي	.003	.0029	.119	.730
	الاتجاهات نحو المدرسين	.003	.0029	.114	.736
	الاتجاهات نحو دور الإرشاد وأهميته	.354	.354	2.191	.140
	الاتجاهات نحو الخطة الدراسية	.118	.118	.524	.470
الجنس * المستوى الدراسي	الاتجاهات نحو دراسة تخصص الإرشاد النفسي	.534	.178	.710	.547
	الاتجاهات نحو المدرسين	.602	.201	.874	.455
	الاتجاهات نحو دور الإرشاد وأهميته	.264	.0088	.545	.652
	الاتجاهات نحو الخطة الدراسية	1.204	.401	1.786	.151
مكان السكن * المستوى الدراسي	الاتجاهات نحو دراسة تخصص الإرشاد النفسي	1.078	.359	1.434	.234
	الاتجاهات نحو المدرسين	.747	.249	1.085	.356
	الاتجاهات نحو دور الإرشاد وأهميته	.711	.237	1.466	.225
	الاتجاهات نحو الخطة الدراسية	.231	.008	.343	.794

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع درجات	متوسط	قيمة ف	مستوى الدلالة
الخطأ	الاتجاهات نحو دراسة تخصص الإرشاد النفسي	56.623	226	251	
	الاتجاهات نحو المدرسين	51.888	226	230	
	الاتجاهات نحو دور الإرشاد وأهميته	36.555	226	162	
	الاتجاهات نحو الخطة الدراسية	50.806	226	225	
الكلية	الاتجاهات نحو دراسة تخصص الإرشاد النفسي	3945.633	241		
	الاتجاهات نحو المدرسين	2817.582	241		
	الاتجاهات نحو دور الإرشاد وأهميته	3978.596	241		
	الاتجاهات نحو الخطة الدراسية	3082.776	241		

العامية ، وللكشف عن توجه الفروق بين المستويات الأربعة، تم استخدام اختبار شافيه للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول رقم (11).

جدول (11): نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية بين المستويات الدراسية الأربعة على بعد الاتجاهات نحو دور الإرشاد النفسي وأهميته في المجتمع والحياة العامة.

المتوسط الحسابي	المستوى الدراسي	أولى	ثانية	ثالثة	رابعة
4.18	أولى				*
4.09	ثانية				
4.02	ثالثة				
3.85	رابعة				

يلاحظ من الجدول رقم (11) أن هناك فرقاً ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) عند مقارنة المتوسط الحسابي لدرجات طلبة السنة الأولى مع المتوسط الحسابي لدرجات طلبة السنة الرابعة، ولصالح طلبة السنة الأولى، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفرادها (4.18)، في حين بلغ (3.85) لطلبة السنة الرابعة، مما يدل على أن اتجاهات طلبة السنة الأولى نحو دور الإرشاد النفسي وأهميته في المجتمع والحياة العامة أكثر إيجابية منها لدى طلبة السنة الرابعة.

للإجابة عن السؤال الثالث " هل هناك علاقة ارتباطية بين التحصيل الأكاديمي للطلبة وبين اتجاهاتهم نحو تخصصهم؟" تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين المعدل التراكمي للطلبة وبين اتجاهاتهم نحو تخصص الإرشاد ككل، وبين معدلاتهم التراكمية واتجاهاتهم على كل بعد من أبعاد المقياس. والجدول رقم (12) يبين ذلك.

جدول (12): قيم معامل ارتباط بيرسون بين المعدل التراكمي للطلبة وبين اتجاهاتهم نحو تخصص الإرشاد ككل، وبين معدلاتهم التراكمية واتجاهاتهم على كل بعد من أبعاد المقياس.

المعدل التراكمي	المقياس الكلي	دراسة تخصص الإرشاد	المدرسين	دور وأهمية تخصص الإرشاد	الخطة الدراسية
0.10	0.18 **	0.074 -	0.14 *	0.12	
0.11	0.005	0.25	0.02	0.06	

فيما يتعلق بالبعد الأول من أبعاد المقياس " الاتجاهات نحو دراسة تخصص الإرشاد النفسي" يلاحظ من الجدول رقم (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو دراسة تخصص الإرشاد النفسي تعزى لأي من متغيرات الدراسة، أو للتفاعلات الثنائية.

أما البعد الثاني "اتجاهات الطلبة نحو المدرسين في تخصص الإرشاد النفسي" فيلاحظ من الجدول رقم (9) وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.001$) لمتغير المستوى الدراسي للطلبة، حيث بلغت قيمة ف 5.848، مما يؤكد على دور المستوى الدراسي في اتجاهات الطلبة نحو المدرسين. وللكشف عن مواقع هذه الفروق، تم استخدام اختبار شافيه للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول رقم (10).

جدول (10): نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية بين المستويات الدراسية الأربعة على بعد الاتجاهات نحو المدرسين في الإرشاد النفسي.

المتوسط الحسابي	المستوى الدراسي	أولى	ثانية	ثالثة	رابعة
3.69	أولى		*	*	*
3.42	ثانية				*
3.31	ثالثة				
3.12	رابعة				

يلاحظ من الجدول رقم (10) أن هناك فروقاً دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) عند مقارنة المتوسط الحسابي لطلبة السنة الأولى مع المتوسط الحسابي لطلبة السنوات الثانية والثالثة والرابعة، ولصالح طلبة السنة الأولى، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفرادها (3.69)، في حين بلغ (3.42) للسنة الثانية، و(3.31) للسنة الثالثة، و(3.12) للسنة الرابعة، مما يدل على أن اتجاهات طلبة السنة الأولى نحو المدرسين أكثر إيجابية من اتجاهات السنوات الأخرى.

وفيما يتعلق بالبعد الثالث "الاتجاهات نحو دور الإرشاد النفسي وأهميته في المجتمع والحياة العامة" يلاحظ من الجدول رقم (9) وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.03$) لمتغير المستوى الدراسي للطلبة، حيث بلغت قيمة ف 2.950، مما يؤكد على دور المستوى الدراسي للطلبة في اتجاهاته نحو دور الإرشاد النفسي وأهميته في المجتمع والحياة

معرفتنا بالأسباب قد تؤدي إلى تفاقم هذه الظاهرة لدى الطلبة، لا بل أنها قد تصل إلى مستوى تكوين اتجاهات سلبية نحوهم. أما اتجاهات الطلبة نحو دور وأهمية تخصص الإرشاد النفسي في المجتمع والحياة العامة، فقد كانت إيجابية، الأمر الذي يعني إيمان الطلبة بأهمية تخصصهم في المجتمع ودوره في تخفيف أو الحد من معاناة الكثير من الأفراد، وذلك في كافة قطاعات المجتمع التربوية منها أو العامة. وربما تكون هذه القناعة قد تشكلت لدى الطلبة من خلال فرص العمل الكثيرة التي توفرت لزملائهم الخريجين، والتي تدل على حاجة المدارس له، ولقناعة وزارة التربية والتعليم بأهمية ودور المرشد النفسي في الصحة النفسية للطلبة، هذا ويمكن أن يكون للمدرسين في تخصص الإرشاد دور في ترسيخ أهمية هذا التخصص لدى الطلبة.

وأخيراً جاءت اتجاهات الطلبة نحو الخطة الدراسية في الإرشاد النفسي حيادية، ويعتبر الباحث هذه النتيجة مؤشراً على أن الطلبة في تخصص الإرشاد النفسي يتوقعون أن تكون الخطة أكثر شمولاً مما هي عليه الآن، خاصة إذا ما اعترفنا بوجود نقص واضح في عدد المساقات ونوعيتها، خاصة التي تتضمن التدريب العملي للطلبة، والذي يعتبر الأساس لنجاح المرشد النفسي أو المدرسي، الأمر الذي يدعو إلى إعادة النظر في الخطة الدراسية لباكوريوس الإرشاد النفسي.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: فيما يتعلق بالجزء الأول من السؤال الثاني، فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود أثر لمتغير الجنس على اتجاهات الطلبة نحو تخصصهم، وهذا يتفق مع نتائج دراسات (Yi & Tidwell, 2005)؛ حميدات، 2003؛ الخلايلة، 1992) الأمر الذي قد يعزوه الباحث إلى طبيعة المعرفة الأكاديمية التي يتلقاها كلا الجنسين خلال محاضراتهم التخصصية، مما يساهم في إزالة مثل هذه الفروق.

أما متغير المستوى الدراسي للطلبة فقد كشفت النتائج عن وجود أثر له في اتجاهات الطلبة نحو تخصص الإرشاد النفسي، وأنها لصالح طلبة السنة الأولى على حساب باقي السنوات، وهي تتفق مع نتيجة دراسة (Mahmod, 1988) وتتعارض مع نتيجة دراسة (Yi & Tidwell, 2005). ولعل هذه النتيجة تستدعي الوقوف عندها، إذ أنها تشير إلى أنه كلما تقدم الطالب في دراسة تخصص الإرشاد النفسي كلما انخفضت الإيجابية في اتجاهاته، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال نتيجة السؤال السابق، فقد يقبل الطلبة في تخصص الإرشاد أو ينتقلون إليه بناء على قناعاتهم به وإيماناً بأهميته ودوره في الحياة، ولكن سرعان ما تأخذ هذه القناعة بالتأثر السلبي شيئاً فشيئاً، وذلك لأمر قد تعود إلى المدرسين في تخصص الإرشاد، أو لإدراكهم بثغرات وعيوب الخطة الدراسية، ولا بد أن ينظر أعضاء هيئة التدريس إلى هذه النتيجة نظرة متأملة فاحصة، لمعرفة أسباب تراجع اتجاهات الطلبة كلما تقدموا في المستوى الدراسي، وهنا يطرح السؤال التالي، والذي انبثقت منه مشكلة الدراسة الحالية، أليس لاتجاهات الطلبة انعكاس

يلاحظ من الجدول رقم (12) وجود علاقة ارتباطية غير دالة إحصائياً بين المعدل التراكمي للطلبة وبين اتجاهاته نحو تخصصه، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون ($r = 0.10$). أما على مجالات المقياس فقد كشف معامل الارتباط عن وجود علاقة ارتباطية بين المعدل التراكمي للطلبة وبين اتجاهاته نحو دراسة تخصص الإرشاد النفسي، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون ($r = 0.18$) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.005$). كما أظهر معامل الارتباط وجود علاقة ارتباطية بين المعدل التراكمي للطلبة وبين اتجاهاته نحو دور وأهمية تخصص الإرشاد النفسي في المجتمع والحياة العامة، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون ($r = 0.14$) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.02$). أما قيمة معامل الارتباط بين المعدل التراكمي للطلبة وبين اتجاهاته نحو الخطة الدراسية في تخصص الإرشاد النفسي، فقد بلغت ($r = 0.12$) وهي غير دالة إحصائياً. وأخيراً فقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين المعدل التراكمي للطلبة وبين اتجاهاته نحو المدرسين في تخصص الإرشاد النفسي ($r = 0.074$) وهي غير دالة إحصائياً.

مناقشة نتائج الدراسة: لقد كشفت نتائج السؤال الأول عن وجود اتجاهات إيجابية لدى طلبة تخصص الإرشاد النفسي نحو تخصصهم بشكل عام، وهذا يتفق مع نتائج عدد من الدراسات (Mahmod, 1988، أبو حطب، 1989؛ التل، 1991؛ الصمادي، 1994؛ خريسات، 1995؛ Lovett, 1997؛ Paganamala, & Plummer, 1998). ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن طلبة تخصص الإرشاد النفسي قد التحقوا في دراسة هذا التخصص نظراً لقناعاتهم بأهمية هذا التخصص ودوره في الحياة العامة. ونتيجة لإيمانهم بانعكاس هذا التخصص ودوره في صقل شخصياتهم. كما لا ننسى أن تخصص الإرشاد النفسي أصبح حالياً من التخصصات الجاذبة للطلبة بسبب توفر سوق عمل للخريجين من هذا التخصص في الأردن أو الدول العربية الشقيقة، الأمر الذي يدعو نسبة من الطلبة إلى الانتقال من تخصصات أخرى قبلوا فيها إلى هذا التخصص، مما قد يعني أن الطلبة يحبون تخصصهم الذي قبلوا فيه، أو أنهم انتقلوا إليه لقناعاتهم بأهميته، وأن ذلك انعكس إيجاباً على اتجاهاتهم نحوه، لكن لا بد من النظر إلى هذه النتيجة بحذر، حيث أن المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة كان (3.76) وهو قريب جداً من علامة القطع لتحديد ما إذا كانت الاتجاهات إيجابية أم محايدة وهي (3.68)، وهذا يعني أن اتجاهاتهم قابلة للتغيير لمزيد من الإيجابية أو نحو الحياد. وهنا تقع المسؤولية على عاتق أعضاء هيئة التدريس في القسم بضرورة العمل على تدعيم اتجاهات الطلبة الإيجابية نحو تخصصهم، لما لذلك من انعكاس على عطائهم الأكاديمي ومستقبلهم المهني.

أما اتجاهات الطلبة نحو المدرسين في تخصص الإرشاد النفسي، فقد كانت حيادية، وهذه النتيجة تدل على وجود فجوة ما بين الطلبة والمدرسين، وضرورة البحث عن أسباب ذلك، لأن عدم

على عطائهم المستقبلي في مهنتهم؟ وكيف يكون هذا العطاء في ظل هذه الاتجاهات؟

وفيما يتعلق بمكان السكن، فلم تظهر فروق بين سكان المدينة وسكان القرية من طلبة تخصص الإرشاد النفسي في اتجاهاتهم نحو تخصصهم، وكأن هذه النتيجة جاءت وسطية بين نتائج دراستي الصمادي (1994) وحميدات (2003)، ففي حين أشارت نتيجة دراسة الصمادي (1994) إلى أن اتجاهات سكان المدينة أكثر إيجابية من اتجاهات سكان القرية نحو الإرشاد النفسي، فقد أظهرت نتيجة دراسة حميدات (2003) عكس النتيجة تماماً. ويمكن مناقشة هذه النتيجة في ضوء التركيبة الحالية للمجتمع الأردني، إذ أن أبناء المدينة والقرية في تواصل مستمر، حتى أن كثيراً من سكان المدن حالياً هم من أصول ريفية قروية، كما أن كثيراً من المدن والقرى قد اتسعت رقعتها لتصبح في تداخل عمراني وسكاني، مما يصعب عملية الفصل بينهما، ولا ننسى أن أبناء المدينة والقرية في تخصص الإرشاد النفسي في الجامعة يتلقون نفس المعرفة الأكاديمية تقريباً مع اختلاف مستوى الفائدة فيما بينهم، الأمر الذي قد يساهم في بناء وعي مشترك بين كافة فئات الطلبة.

أما مناقشة نتائج الجزء الثاني من السؤال الثاني، فيلاحظ أن هناك فروقاً في الاتجاهات نحو المدرسين في تخصص الإرشاد النفسي تعزى لمتغير المستوى الدراسي للطلاب، وذلك لصالح طلبة السنة الأولى، مقارنة بباقي السنوات، وهذا معناه أن طلبة السنة الأولى يمتلكون اتجاهات أكثر إيجابية نحو المدرسين، وأنه كلما تقدم الطالب في مستواه الدراسي تنخفض اتجاهاته نحو المدرسين، وذلك كما تشير المتوسطات الحسابية. ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن اتجاهات طلبة السنة الأولى نحو المدرسين هي جزء من اتجاهاتهم العامة نحو التخصص، وأنهم اختاروا هذا التخصص بناء على قناعاتهم فيه، أما أن تنخفض اتجاهات الطالب كلما تقدم مستواه الدراسي، فهذا يتطلب وقفة طويلة في طبيعة العلاقة الأكاديمية والاجتماعية السائدة بين المدرسين والطلبة في القسم، لأن هذه النتيجة قد تدل على وجود خلل في هذه العلاقة، أو أن الطلبة كانوا قد شكلوا صورة نموزجية أو مثالية لمدرسيهم، وأن هذه الصورة لسبب أو لآخر بدأت تتشوه وتراجع لديهم مع مرور الوقت.

كما أظهرت النتائج أن هناك فروقاً في الاتجاهات نحو دور وأهمية الإرشاد النفسي في المجتمع والحياة العامة تبعاً للمستوى الدراسي للطلاب أيضاً، وذلك لصالح طلبة السنة الأولى مقارنة مع طلبة السنة الرابعة. وهنا لا بد من الإشارة إلى أن كلا المتوسطين الحسابيين يؤكدان امتلاك طلبة السنتين الأولى والرابعة لاتجاهات إيجابية نحو دور وأهمية تخصص الإرشاد النفسي في المجتمع والحياة العامة. أما عن كون اتجاهات طلبة السنة الأولى أكثر إيجابية من اتجاهات طلبة السنة الرابعة، فيمكن عزوها إلى أن طلبة السنة الأولى لم ينخرطوا بعد في دراسة المسابقات الأكاديمية في تخصص الإرشاد، وأنهم يتوقعون أن يأخذوا ويتعلموا كثيراً من

خلالها، وأنهم سيكونون قادرين على أداء أدوارهم كمرشدين ناجحين في المدارس أو في المجتمع، إلا أن هذه الآمال قد تبددت مع مرور الوقت وقربهم من مرحلة التخرج، وأن لديهم شكوكاً في إمكانية نجاحهم كمرشدين، خاصة في ظل شكاوى فئة منهم بأنهم أصبحوا مؤهلين نظرياً، بسبب احتواء البرنامج على مساقين عمليين فقط هما: مختبر في الإرشاد النفسي، وتدريب ميدانية في الإرشاد النفسي، إضافة إلى بعض الجوانب التطبيقية في بعض المساقات والمرهونة بإجراءات تنفيذ خطة المساق من قبل كل مدرس على حدة.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: لقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين المعدل التراكمي للطلاب، وبين اتجاهاته نحو تخصصه، إلا أن هذه العلاقة غير دالة إحصائياً، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراستي الصمادي (1994) وحميدات (2003) واللذان أظهرتا عدم تأثر اتجاهات الطلبة نحو الإرشاد بالمعدل التراكمي للطلاب.

أما على مستوى مجالات الدراسة، فقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المعدل التراكمي للطلاب وبين اتجاهاته نحو دراسة تخصص الإرشاد النفسي، وعن وجود علاقة ارتباطية موجبة أيضاً بين المعدل التراكمي للطلاب وبين اتجاهاته نحو دور تخصص الإرشاد النفسي وأهميته في المجتمع والحياة العامة، وهذا يعود إلى أن الطالب عندما يكون مقتنعاً بدور التخصص وأهميته، ويقدم على دراسته بناء على قناعة ذاتية، فإن هذا يشكل دافعاً للطالب نحو الاجتهاد والمذاكرة، الأمر الذي ينعكس على تحصيله الأكاديمي. كما أن حصول الطالب على معدل عال قد يعزز من اتجاهاته الإيجابية نحو التخصص.

توصيات الدراسة: ينبثق من نتائج هذه الدراسة عدد من التوصيات من أبرزها:

- ضرورة أن يعمل أعضاء هيئة التدريس في تخصص الإرشاد النفسي على تدعيم الاتجاهات الإيجابية لدى طلبتهم نحو تخصصهم، خاصة وأنها جاءت قريبة من الحيادية.
- ضرورة التعرف على أسباب تكوين الطلبة لاتجاهات حيادية نحو مدرسيهم، والعمل على تحسين هذه الاتجاهات.
- ضرورة التعرف على الأسباب الحقيقية وراء انخفاض مستوى اتجاهات الطلبة كلما تقدم المستوى الدراسي لهم.

المصادر والمراجع

- أبو حطب، فؤاد وخزام، نجيب الفونس والكامل، حسنين محمد. (1989). صورة علم النفس لدى الشباب العماني. مجلة العلوم الاجتماعية، 17(3)، 19-51.
- إيفانز، ك. م. (1993). الاتجاهات والبيول في التربية. ترجمة صبحي عبد اللطيف معروف وآخرون. القاهرة، دار المعرفة.
- بني جابر، جودت. (2004). علم النفس الاجتماعي. عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- التل، شادية احمد.(1991). اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو علم النفس: بنيتها وقياسها. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، جامعة مؤتة، 6(3)، 69-95.
- جابر، جابر عبد الحميد وكفافي، علاء الدين.(1988). معجم علم النفس والطب النفسي. القاهرة: دار النهضة العربية.
- جرادات، ضرار.(2003). تقييم القدرة التنبؤية لمعدل امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة بالمعدل التراكمي عند التخرج من الجامعة: دراسة حالة. أبحاث اليرموك، 19(1 ب)، 383-400.
- حسن، راوية.(2004). السلوك التنظيمي المعاصر. الإسكندرية، الدار الجامعية.
- حمزة، مختار.(1994). أسس علم النفس الاجتماعي. ط 4. جدة: دار البيان العربي.
- حميدات، صفوان سامي.(2003). اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في محافظة اربد نحو الإرشاد التربوي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- خريسات، محمد سليمان.(1995). اتجاهات طلبة كليات المجتمع نحو الإرشاد التربوي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- درويش، زين العابدين.(1999). علم النفس الاجتماعي: أسسه وتطبيقاته، مصر: دار الفكر العربي.
- الشخص، عبد العزيز السيد.(2001). علم النفس الاجتماعي. القاهرة، دار القاهرة للكتاب.
- الصمادي، احمد عبد المجيد.(1994). اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو الإرشاد. أبحاث اليرموك، 4(21)، 277-298.
- العيان، محمد سلمان.(2004). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال. الطبعة الثانية، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.
- المرسي، جمال الدين وإدريس، ثابت عبد الرحمن.(2002). السلوك التنظيمي: نظريات ونماذج وتطبيق عملي لإدارة السلوك في المنظمة. الإسكندرية، الدار الجامعية.
- مقابله، نصر والجراح، عبد الناصر والشريدة، محمد.(1994). دراسة لاتجاهات طلبة قسم التربية الرياضية نحو تخصصهم في ضوء بعض المتغيرات "دراسة ميدانية". مجلة أبحاث اليرموك "سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية". 10(4)، 217-256.
- مقابله، نصر والجراح، عبد الناصر والشريدة، محمد.(1996). تطوير مقياس الاتجاهات نحو تخصص التربية الرياضية. مجلة أبحاث اليرموك "سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية". 12(2)، 9-48.
- نشواتي، عبد المجيد.(1985). علم النفس التربوي. الأردن، دار الفرقان.
- ويتج، أنوف.(1983). مقدمة في علم النفس. عادل عزالدين وآخرون. دار ماكجروهيل للنشر، القاهرة.
- Anderson, L.W. (1985). **Attitude and their measurement**. In Husen, Torston and Neville, T. (Eds). The International Encyclopedia of Education, Oxford: Pergam Press.
- Angermeyer, MC., Breier, P., Dietrich, S., Kenzine, D., & Matschinger, H. (2005). Public attitudes toward psychiatric treatment. An international comparison. **Sos Psychiatry Epidemiology**. 40(11), 855-864.
- Constantine. M., Gainor, K A. G.(2004) Depressive Symptoms and Attitudes Toward Counseling as Predictors of Biracial College Women's Psychological Help-Seeking Behavior. **Women & Therapy**: 27 (1), 147 – 158
- Coon, K., Yates, W., Touchet, B., & Lund, L.(2006). A pilot study of psychiatry resident psychotherapy competency: the impact of resident attitude and demographics. **American Journal Psychotherapy**, 60(2), 175- 185.
- Coursey, R., Farrell, E., & Zahniser, J.(1991). Consumers' attitudes toward psychotherapy, hospitalization, and aftercare. **Health Society Work**, 16(3), 155-161.
- Fishbein, M., & Ajzen, J. (1975). **Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and research**. Massachusetts: Addison – Wasley Publishing Company.
- Foster, S., & O'Leary, K. (1977). Teacher attitudes toward educational and psychological services for conduct problem children. **Journal of Abnormal Child Psychology**, 5(2), 101-111.
- Gibson, J., John, M., & Jane, Jr. (1994). **Organization: Behavior, Structure, and Processes**. 11th Ed (Homewood 111. IRWIM).
- Lovett, D.(1997). African-American student's attitudes toward counseling at an historically black university (Doctoral dissertation, University of Virginia, 1997), **Dissertation Abstract International**, 58/59, 77.
- Mahmod, A. (1988). A Comparison study of the attitudes of Jordanian freshman and senior college students toward seeking professional counseling (Doctoral dissertation, Texas Southern university, 1987), **Dissertation Abstract International**, 49/50, 159.
- Panganamala, N., & Plummer, D. (1998). Attitudes toward counseling among Asian Indians in the United States. **Culture Divers Mental Health**, 4(1), 55-63.
- Ponterotto JG., Rao V., Zweig J., Rieger BP., Schaefer K., Michelakou S., Armenia C., & Goldstein H.(2001). The relationship of acculturation and gender to attitudes toward counseling in Italian and Greek American college students. **Culture Divers Ethnic Minor Psychology**. 7(4):362-375.

Yi, Sh., & Tidwell, R. (2005). Adult Korean Americans: their attitudes toward seeking professional counseling services. **Community Mental Health Journal**, 41(5), 571-580.

Rule, W., & Gandy, G. (1994). A thirteen-year comparison in patterns of attitudes toward counseling. **Adolescence**, 29(115), 575-589.
Shrigley, R. L. (1983). The Attitude concept and science teaching. **Science Education**, 67(4), 425-442.
Strebel, B., Obladen, M., Lehmann, E., & Gaebel, W. (2000). Attitude of medical students to psychiatry. A study with the German translated, expanded version of the ATP-30. **Nervenarzt**, 71(3), 205-212.

ملحق رقم (1)

مقياس الاتجاهات نحو تخصص الإرشاد النفسي

أعزائي الطلبة

أضع بين أيديكم قائمة بعدد من الفقرات لقياس الاتجاهات نحو تخصص الإرشاد النفسي. يرجى قراءة كل فقرة بعناية جيدة، والتعبير عن مشاعرهم تجاهها بصراحة، وذلك بوضع إشارة (*) في المربع المناسب وفق التدرج التالي:

موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة

وأرجو أن أعلمكم بأن المعلومات ستستخدم لأغراض البحث العلمي، وأنها ستعامل بسرية تامة، ودليل على ذلك لم يطلب منكم كتابة الاسم، بل طلب بعض المعلومات التي تساعد الباحث في تحليل البيانات وتحليلها. راجياً منكم الاستجابة عليها بكل أمانة وجدية.

مع جزيل شكري وعظيم امتناني.

الباحث

د. عبد الناصر الجراح

معلومات شخصية

الجنس ☐ ذكر ☐ أنثى
المستوى الدراسي للطالب ☐ أولى ☐ ثانية ☐ ثالثة ☐ رابعة
مكان الإقامة ☐ مدينة ☐ قرية ☐ بادية ☐ مخيم
معدل الطالب في البكالوريوس.....

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	أتمنى لو يكون حضور المحاضرات اختيارياً في تخصص الإرشاد النفسي.					
2	تخصص الإرشاد النفسي لا يقل أهمية عن تخصصي الطب أو الهندسة.					
3	تستفزني سلوكيات بعض المدرسين في تخصص الإرشاد النفسي.					
4	أرى بأن بعض المساقات لا ضرورة لها في تخصص الإرشاد النفسي.					
5	أحب حضور الندوات والمؤتمرات العلمية في تخصص الإرشاد النفسي.					
6	أعتقد أن فرص العمل في تخصص الإرشاد النفسي ضئيلة مقارنة مع غيرها في التخصصات الأخرى.					
7	أرى بأن التدريس في تخصص الإرشاد النفسي يسير وفق أسس علمية.					
8	حبذا لو أن هناك زيادة في مواد تخصص الإرشاد النفسي على حساب المواد الاختيارية البعيدة عن التخصص.					
9	أتمنى لو تتاح لي فرصة التحويل من تخصص الإرشاد النفسي.					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
10	أعتقد أن اسم تخصص الإرشاد النفسي أكبر من حجمه.					
11	أعتقد أن جهود المدرسين لها تأثير محدود على نجاحنا كمرشدين في المستقبل.					
12	أشعر بالسعادة عندما أتعرف بمتخصص في مجال الإرشاد النفسي.					
13	أرى بأن هناك تداخل كبير بين كثير من مساقات الإرشاد النفسي.					
14	اخترت دراسة تخصص الإرشاد النفسي لقناعاتي بأهميته.					
15	أعتقد أن دراسة تخصص الإرشاد النفسي تعمل على تطوير شخصيتي.					
16	أشعر بهيبة مدرسي الإرشاد النفسي.					
17	يكسبني كل مساق في الإرشاد النفسي أشياء جديدة.					
18	أسعى لشراء أي كتاب ذو قيمة علمية في تخصص الإرشاد النفسي.					
19	أعتقد بأنه لن يكون هناك أي جديد في مجال تخصص الإرشاد النفسي.					
20	أشعر بالتوتر عند التعامل مع مدرسي الإرشاد النفسي.					
21	يبتعد عني الكثير من الطلبة عندما يعرفون تخصصي.					
22	حبذا لو يتم زيادة ساعات التدريب الميداني في الإرشاد النفسي.					
23	تزداد قناعاتي بتخصص الإرشاد النفسي يوما بعد يوم.					
24	أعتقد أن دوري سيكون مهما في مجال الإرشاد النفسي.					
25	أعتقد بأن مدرسي الإرشاد النفسي مؤهلون نظريا وعمليا في مجال تخصصهم.					
26	الصورة الإيجابية المنتشرة عن تخصص الإرشاد النفسي لها ما يبررها.					
27	حبذا لو يتم طرح بعض المساقات في الخطة والتي عادة لا يتم طرحها.					
28	لو كنت مسؤولا لأغلقت تخصص الإرشاد النفسي.					
29	أعتقد بأن المستقبل غير مشرق لمن يدرسون تخصص الإرشاد النفسي.					
30	أرى بأن مدرسي مساقات الإرشاد يكررون كلام بعضهم بعضاً في المساقات المختلفة.					
31	أتمنى لو تضاف للخطة مساقات أكثر ارتباطاً بالحياة العملية.					
32	أشعر بالفخر لدراستي تخصص الإرشاد النفسي.					
33	أعتقد أن تخصص الإرشاد النفسي من التخصصات المفيدة للمجتمع.					
34	أنحني احتراما لمعظم مدرسي الإرشاد النفسي.					
35	أشعر بالفراغ عند خروجي من قسم الإرشاد النفسي.					
36	أعتقد أن دراستي لتخصص الإرشاد النفسي كان من القرارات الخاطئة في حياتي.					
37	أرى أنه يمكن لأي شخص متقدم في السن أو يتمتع بخبرة في الحياة أن يقوم بشيء أفضل مما يقوم به المختص في الإرشاد النفسي.					
38	أعتقد بأن كثيرا من المتخصصين في مجال الإرشاد النفسي بحاجة إلى من يرشدهم.					
39	أنصح زملائي في التخصصات الأخرى بالتحويل إلى تخصص الإرشاد النفسي.					
40	أرى بأنني استفيد كثيرا من دراستي لتخصص الإرشاد النفسي في حياتي العامة.					
41	أأخذ من بعض مدرسي الإرشاد النفسي نموذجا وقدوة.					
42	لا أنصح أحدا بدراسة تخصص الإرشاد النفسي.					
43	أعتقد بأننا نأخذ الكثير من المعارف والعلوم من مدرسينا في تخصص الإرشاد النفسي.					
44	أشعر بالسعادة عندما اكتسب مهارة جديدة في تخصص الإرشاد النفسي.					
45	أعتقد بأن المعلومات التي يقدمها المدرسون كلام عام لا يستند إلى أساس علمي.					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
46	لو عاد الزمن إلى الوراء لدرست تخصص آخر غير تخصص الإرشاد النفسي.					
47	ينطبق على المدرسين في تخصص الإرشاد النفسي المثل القائل " باب النجار مخلع".					
48	أود إكمال دراستي العليا في تخصص الإرشاد النفسي.					
49	أرى بأن بعض المدرسين يكررون الكلام نفسه في جميع المسابقات التي يدرسونها.					
50	أعتقد أن معاملة مدرسي الإرشاد النفسي للطلبة أفضل من معاملة غيرهم من المدرسين في التخصصات الأخرى.					

No.	Grade	Items
23	1 2 3 4 5	I am going to choose the occupation that my friends and family suggest.
24	1 2 3 4 5	I think I will choose the occupation that I prefer in spite of the opinions of others.
25	1 2 3 4 5	Others' support is essential for me in deciding on an occupation.
26	1 2 3 4 5	I am going to choose an occupation according to my own stand.
27	1 2 3 4 5	In order to live my own life, I have to select an occupation based on my own convictions.
28	1 2 3 4 5	No matter what others might say, I need to choose an occupation that matches my interests.
29	1 2 3 4 5	In my case, if I choose an occupation which my parents disapprove of, I think I will regret it later.
4. Goal Orientation		
30	1 2 3 4 5	The most important consideration in choosing an occupation is money.
31	1 2 3 4 5	I am going to choose an occupation to make other people envious rather than choose an occupation that matches my aptitude.
32	1 2 3 4 5	I want an occupation with short working hours and a good working environment.
33	1 2 3 4 5	When choosing an occupation, my first consideration is whether or not I will be successful.
34	1 2 3 4 5	I do not care what kind of occupation I choose as long as I earn a lot of money.
35	1 2 3 4 5	I am going to choose a prestigious occupation regardless of my interest or ability.
36	1 2 3 4 5	When choosing an occupation, I consider promotion opportunities instead of job characteristics.
37	1 2 3 4 5	Rather than choosing an occupation that provides professional satisfaction, I want a comfortable occupation that provides me with a lot of money.
5. Confidence		
38	1 2 3 4 5	I am anxious that I might not be able to attain the occupation I want.
39	1 2 3 4 5	I am not sure if I will be able to succeed in the occupation I choose.
40	1 2 3 4 5	I am confident that I will be able to work as well as anyone working in my chosen occupation.
41	1 2 3 4 5	Since I do not have much confidence in myself, I am doubtful about succeeding in the occupation I choose.
42	1 2 3 4 5	I am certain that I will do well in whatever occupation I choose.
43	1 2 3 4 5	I am worried that the occupation I choose will not help me become the person I want to be.
44	1 2 3 4 5	I can achieve anything I want to as long as I try.
45	1 2 3 4 5	I lack confidence in myself and ability.
46	1 2 3 4 5	I feel confident about being accepted by supervisors in my future workplace.
47	1 2 3 4 5	No matter how hard I try, I might not be able to attain the occupation of my choice.

- school students in Nigeria. *IFE Psycholog IA*. 12, (2), 162-177
- Savickas, M.L. (1990). Career maturity: the construct and its measurement. *Vocational Guidance Quarterly*, 32, 222 – 231.
- Super, D. E. (1975). *The psychology of careers*. New York: Harper.
- Super, D.E (1990). A life –span, approach to career development. In D.Brooks & L.Brown (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D.E., Thompson, A.S., Lindman, R.H., Jordan, P., and Myers, R.A. (1981). *Career development inventory*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Tuck, B, J. Rolfe & Adair,V. (1995) Career indecision and self-efficacy among adolescence. *Journal of Career Development*, 4, (3), 60-63.
- Wallace, Broscions, A., Serafica, F.D. & Osipow,S.H. (1994). Adolescent career development: relationship to self-concept and identify status. *Journal of Research on Adolescence*. 4(1) , 127-149.
- Watson, M.B., & Van Aarade, J.A. (1986). Attitudinal career maturity of South African colored high school pupils. *Journal of Vocational Behavior*. 29-7-16.
- Wendy, P. & Creed, P. A. (2001). Developmental issues in career maturity and career decision status. *Career Development Quarterly*. 49, 4, 336.

Career Attitude Maturity Inventory

Dear students:

The following Items describe career maturity. Please printout your copy and rate the degree of importance that you would assign to yourself using the scale below:

- 1= not at all agree.
2= somewhat agree.
3= seldom agree.
4= often agree.
5= very much agree.

No.	Grade	Items
1. Decisiveness		
1	1 2 3 4 5	I have already made a decision about what to do in the future.
2	1 2 3 4 5	I am interested in many occupations, but I have difficulty in choosing one of them.
3	1 2 3 4 5	I have chosen an occupation already, so I do not need to worry about selecting one now.
4	1 2 3 4 5	I often think about possible occupations, but I have not yet decided on a specific occupation.
5	1 2 3 4 5	The many occupational options that people around me have cause me to be confused about my own occupational decisions.
6	1 2 3 4 5	I have not thought about my future after graduation and I feel helpless.
7	1 2 3 4 5	I have definitely decided on an occupation.
8	1 2 3 4 5	Though I may change, for now I have decided on an occupation that interests me.
9	1 2 3 4 5	I have not definitely decided on an occupation.
10	1 2 3 4 5	It is difficult for me to decide on an occupation.
2. Preparation		
11	1 2 3 4 5	Although I am a student now, I can envision my work life in the future.
12	1 2 3 4 5	In order to obtain the occupation I want, I need to plan ahead.
13	1 2 3 4 5	I am not interested in finding a prospective occupation.
14	1 2 3 4 5	I am not interested in collecting information about possible occupations.
15	1 2 3 4 5	When I read the newspaper, I read articles about successful people working in my field of interest.
16	1 2 3 4 5	I want to talk with people who work in occupations that interest me.
17	1 2 3 4 5	I would like the alumni of my school to talk about academic preparation and future careers.
18	1 2 3 4 5	When I see some people successful in their fields of interest, I tend to act like them in order to be like them.
19	1 2 3 4 5	Although I have not decided on an occupation, I think it is important for me to consider and prepare for the future.
20	1 2 3 4 5	I would like to obtain counseling to help me learn more about my interests and personality.
3. Independence		
21	1 2 3 4 5	If my parents do not approve of the occupation I want, it will be difficult for me to decide on my occupation.
22	1 2 3 4 5	I am going to choose the occupation that my parents want.

important than job selection. On the other hand, females seem to be more prepared for understanding and planning for their career choice than male students.

There is presently a great need for increasing the emphasis placed on decision making in the career development process. Guidance counselors need to be able to assist their clients in making decisions, and, thus facilitate the process of career choice.

References

- Al-Damen, M. (1989). The relationship between Jordanian high school students' career choice attitudes and certain census characteristics. Unpublished Doctoral Dissertation. The American University, Washington D.C.
- Alvis, S.A. & Khan, S.B. (1983). An investigation into the construct validity of Crites, career maturity model. *Journal of vocational behavior*. 22, 174-181
- Betz, N. & Vuyten, K. (1997). Efficacy and outcome expectations influence on career exploration and decidedness. *Career Development Quarterly*. 46, 179-189
- Busacca L.A. (2002) The career maturity inventory-revised: A preliminary psychometric investigation. *Journal of Career Assessment*. 10 (4), 441-455.
- Crites, J.O. (1971). The maturity of vocational attitudes in adolescence. Washington D.C.: American Personnel and Guidance Association.
- Crites, J.O. (1976). A Comprehensive Model of Career Development in Early Adulthood. *Journal of Vocational Behavior*, 9, 105-118
- Crites, J.O. (1976). Manual for the career maturity inventory for adults. Monterey, C.A.: C.B.T/McGraw-Hill.
- Crites, J.O. (1978). Career maturity Inventory: theory and research handbook, Monterey, C.A.: CTBL McGraw-Hill
- Fouad, N.A. (1988). The construct of career maturity in the United States and Israel: *Journal of Vocational Behavior*. 32, 49 – 59
- Gordon, V.N.C. (1995). The undecoded college student: an academic and career advising challenge (2nd ed). Springfield, I.L.: Thomas.
- Gottfredson, L.S. (1986). Special groups and the beneficial use of vocational interest inventories in W.B. Walsh & S.H. Osipow. Additional in vocational psychology. (pp.127-188) Hillsdale, NJ. Erlbaum. [Eds.]
- Healy, C.C., Mitchell, J.M. and Mourton, D.L. (1987). Age and grade differences in career development among community college students. *The Review of Higher Education*. 10, 247-258
- Healy, C.C., O'shea, D., & Crook, R.C. (1985). Relation of career attitudes to age and career progress during college. *Journal of Counseling Psychology*. 32, 239-244.
- Kimweli, D. (1999). Choice of a major and students' appreciation of their major. *College Student Journal*.
- King, S. (1989). Sex differences in causal model of career maturity. *Journal of Counseling and Development*. 68, 208-215.
- Larson, L.M., Heppner, P., Ham, T., & Dugan, T. (1988) Investing multiple subtypes of career indecision through cluster analysis. *Journal of Counseling Psychology*. 35, 439-446.
- Levinson, S.M., Ohler, D.L., Caswell, and Keiwark (1998). Six approaches to the assessment of career maturity. *Journal of Counseling and Development*. 76, 475-482
- Lokan, J. (1984) manual of the career development inventory – Australian Edition. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Luzzo, D.A. (1990). Perceived control, social class and gender. Correlates of college students' career maturity, unpublished doctoral dissertation, university of California, Los Angeles.
- Luzzo, D.A. (1993). Predicting the career maturity of undergraduates: A comparison of personal, educational, and psychological factors. *Journal of College Student Development*. 34, 271-275.
- Luzzo, D.A. (1995). Gender differences in college students' career maturity and perceived barriers in career development. *Journal of Counseling and Development*. 73, 319-322
- Mark L. S., William C.B., & Edward, C. W. (2002) The relation of career maturity to personality type and social adjustment. *Journal of Career Assessment*, 10(1), 24-41
- McDonald, I.L. Jessel, J.C. (1992). Influence of selected variables on occupational attitudes and perceived occupational abilities of young adolescent. *Journal of Career Development*. 18, 239-250.
- Morocco, J. C. (1976). Vocational maturity of Arab and American High School Students. *Journal of Vocational Behavior*. 8, (3), 367 – 373.
- Ohler, D.L., Levinson, E.M., & Hays, G.M. (1996). The relationship between congruence, consistency, differentiation, and career maturity among individuals with and without learning disabilities. *Journal of Employment Counseling* 33- 50.
- Ohler and Levinson (1994) Emphasize the relevance of assessing career maturity in preparation for developing counseling and education programs for adolescence.
- Ohler, D., & Levinson, E. (1994). Assessment of career maturity in transdisciplinary vocational assessment. (ERIC document, No ED 371279).
- Osipow, S.H. & Fitzgerald, L.F. (1996). Theories of career development (4th edition). Allyn & Bacon.
- Powell, D.F., & Luzzo, D.A. (1998). Evaluating factors associated with the career maturity of high school students. *The Career Development Quarterly*, 47, 145-151.
- Salami, S. (2004). Relationship between problem-solving ability and career maturity among high

NO.	Item	Mean	SD
-----	------	------	----

To answer the second question which states "Are there any significant differences of the means of career maturity due to gender, class, or culture? a T-test was conducted to find the mean differences of genders (male-female), Grade differences (11th & 12th grade) and Culture differences (Indian & Omani). Table (6) clearly shows the T-test results. The result of the study showed no significant differences between males and females on career maturity. The result of the study is not consistent with the findings of Lee's(2001) study, which reported that Korean female students achieved higher scores than Korean male students for goal- orientation and preparation sub-factors of (CAMI). Most studies conducted over two decades have found that females in several age groups have higher scores on career maturity than males (Luzzo, 1995). (Fouad)(1988) found that females scored high on some subscales only. However, Achebe (1982) reported that males scored higher than females.

Table (6): T-test for Career Maturity with Gender

Dimensions	Gender	N	Mean	SD	t	Sig.
Decisiveness	Male	112	3.3699	.85991	.506	.614
	female	89	3.3062	.91994		
Preparation	Male	112	3.6553	.53342	.803	.423
	female	89	3.7126	.46051		
Independence	Male	112	3.8251	.62327	.841	.401
	female	89	3.7537	.56371		
Goal orientation	Male	110	3.2147	.52713	1.390	.166
	female	89	3.3134	.46014		
Confidence	Male	110	3.8536	.73919	.486	.627
	female	88	3.8053	.63491		
Total	Male	112	3.5908	.41611	.123	.903
	female	89	3.5839	.36707		

Table 7 shows the relationship between career maturity and nationality. The results of the study showed no significant differences between Indian and Omani students. This finding could be explained by the fact that Indian and Omani schools are both under the supervision of the Ministry of Education in the Sultanate of Oman. The results could have been different if the comparison had taken place between Western and Eastern cultures as the previous studies have shown.

Table (7): T-test for Career Maturity with Nationality

Dimensions	Nationality	n	Mean	SD	t	Sig.
Decisiveness	Indian	111	3.3300	.88851	.198	.844
	Omani	108	3.3539	.89775		
Preparation	Indian	111	3.7110	.52798	1.530	.128
	Omani	108	3.6065	.48068		
Independence	Indian	111	3.8293	.57384	1.232	.219
	Omani	108	3.7294	.62559		
Goal	Indian	110	3.2772	.52561	.906	.366

orientation	Omani	107	3.2173	.44282	.130	.897
Confidence	Indian	110	3.8220	.69558		
Total	Omani	106	3.8099	.68114	1.009	.314
	Indian	111	3.6019	.37571		
	Omani	108	3.5487	.40501		

To find the relationship between (CAMI) and school grades, the study used a T-test. The results are shown in table (8). The findings for each grade level showed that the mean (CAMI) scores for the 11th grade students were lower than those of the 12th grade. The study also showed statistically significant differences on the preparation sub-factor ($\alpha = 0.005$), independence ($\alpha = 0.045$), goal orientation ($\alpha = 0.009$), and confidence ($\alpha = 0.038$).

The result is consistent with (Al-Damen, 1989; Wendy and Creed, 2001)

Table (8): T-test for Career Maturity with Class

Dimensions	Class	N	Mean	SD	t	Sig.
Decisiveness	11	54	3.3523	.83440	.069	.945
	12	165	3.3426	.90807		
Preparation	11	54	3.4992	.49808	2.841	.005
	12	165	3.7192	.49237		
Independence	11	54	3.6404	.57580	2.018	.045
	12	165	3.8305	.60848		
Goal orientation	11	54	3.0985	.40975	2.641	.009
	12	163	3.2977	.50126		
Confidence	11	54	3.6523	.68015	2.090	.038
	12	162	3.8774	.68732		
Total	11	54	3.4578	.38329	2.667	.008
	12	165	3.6192	.38696		

Discussion

One of the main objectives of the present study was to examine cultural differences in career maturity measured by (CAMI) amongst Indian and Omani 11th and 12th grade students.

The present study indicated that there were no significant difference between Indian and Omani students. As for Omani students, they expressed more decisiveness compared to Indian students. These results are not consistent with Fouad's (1988) and Moracco's (1976) which concluded that American students scored higher than Israeli and Arab students on the Career Maturity Inventory –Attitude Scale CMI-AS.

The differences between Indian and Arab students could be explained in terms of differences in social environment. Career-related activities or attitudinal development have not been actively introduced to Arab high school students. Instead, they have traditionally been oriented with university level education. Another possible reason for the low scores on career maturity by Arab students is at the heart of the Arab culture. Arab societies stress the individual's duty towards the family or group in relation to occupational choice. The Arab culture places great emphasis on group opinions relative to personal interests.

The present study also examined gender differences in career maturity and found that female students were more developed on the dimensions of preparation and goal-orientation when compared to male students. This suggests that female students tend to view self-improvement and social services to be more

by ten specialists in the field of psychology and career counseling in the psychology department in the faculty of education at Sultan Qaboos University.

Table (2): Cronbach-Alpha for the five dimensions of career maturity

Dimensions	Items No.	Alpha
Decisiveness	10	0.843
Preparation	10	0.571
Independence	9	0.682
Goal orientation	8	0.536
Confidence	10	0.773
Total	47	0.808

As displayed in Table 3, the differences between the five dimensions of career maturity were extracted. The dimensions were ranked in a descending order. The dimension of preparation came first with a mean of (3.78), followed by Independence (3.78), Decisiveness (3.34), Goal orientation (3.08) and Confidence (2.19).

Table (3): Means and Standard Deviations of the five dimensions of career maturity

Dimensions	Mean	SD
Preparation	3.87	.5576
Independence	3.78	.6115
Decisiveness	3.34	.8952
Goal orientation	3.08	.7832
Confidence	2.19	.7053
Total	3.57	.3910

Results

To answer the first question "What are the most important items for Indian and Arab students on the Career Attitude Maturity Inventory (CAMI)?", the mean and standard deviation of the responses of the study sample were calculated. Table (4) shows the mean and standard deviation results for the ten most important items of career maturity of the Indian students ranked in a descending order.

Table (4): Means and standard deviation for the ten most important career maturities of the Indian students

No.	Item	Mean	SD
28	No matter what others might say, I need to choose an occupation that matches my interests.	4.59	.74
27	In order to live my own life, I have to select an occupation based on my own convictions.	4.37	.84
12	In order to obtain the occupation I want, I need to plan ahead.	4.32	1.04
26	I am going to choose an occupation according to my own stand.	4.31	.97
17	I would like the alumni of my school to talk about academic preparation and future careers.	4.30	1.00
24	I think I will choose the occupation that I prefer in spite of the opinions of others.	4.25	1.04
13	I am not interested in finding a prospective occupation.	4.17	1.10
16	I want to talk with people who work in occupations that interest me.	4.17	1.17
6	I have not thought about my future after graduation and I feel helpless.	4.14	1.29

No.	Item	Mean	SD
22	I am going to choose the occupation that my parents want.	4.13	1.13

In reference to table (4), item 28 which states "No matter what others might say, I need to choose an occupation that matches my interests" was ranked first with a mean of (4.59). This reflects the students' maturity, as well as, their willingness to choose an occupation according to their interests. Item number 27 which states "In order to live my own life, I have to select an occupation based on my own convictions" has a mean of (4.37) placing it second according to importance. The third item in ranking was "In order to obtain the occupation I want, I need to plan ahead". This item represents the students' readiness to plan for their future career. The fourth item was "I am going to choose an occupation according to my own stand". The mean of this item was (4.31). The study could conclude that nine out of ten items represent preparation and independency among the sample.

In Table (5), it was noticed that Arab students ranked item 13 which stated "I am not interested in finding a prospective occupation" as the most important item with a mean of (4.50). This may reflect the role of family in the Arab culture which plays an integral role in career planning. Arab cultural values respect obedience of authority and older individuals. It is noticeable that eight out of the ten most important items were the same amongst Indian and Arab students. The Items were: 13, 28, 16, 6, 22, 12, 27 and 26. Both Indian and Arab students concentrated on preparation and independence dimensions as displayed in Table (3).

Table (5): Means and standard deviation for the ten most important career maturities of Omani students

NO.	Item	Mean	SD
13	I am not interested in finding a prospective occupation.	4.50	.80
28	No matter what others might say, I need to choose an occupation that matches my interests.	4.45	.82
16	I want to talk with people who work in occupations that interest me.	4.37	.89
6	I have not thought about my future after graduation and I feel helpless.	4.34	1.08
31	I am going to choose an occupation to make other people envious rather than choose an occupation that matches my aptitude.	4.26	1.14
22	I am going to choose the occupation that my parents want.	4.17	1.13
12	In order to obtain the occupation I want, I need to plan ahead.	4.15	1.04
27	In order to live my own life, I have to select an occupation based on my own convictions.	4.14	.93
26	I am going to choose an occupation according to my own stand.	4.06	1.08
14	I am not interested in collecting information about possible	4.01	1.20

measures of problem solving and career maturity. Salami used the multiple regression analysis to analyze the data collected. The study employed three variables: personal control, approach-avoidance and confidence. The results indicated that the three variables, when combined effectively, predicted career maturity among the students. Personal control made the highest contribution to the prediction. It was followed by approach-avoidance and confidence in that order.

Moracco (1976) investigated the vocational maturity of Arab and American ninth and eleventh grade students. Arab students were found to have lower maturity scores than American students. Eleventh graders of both nationalities were more vocationally mature than ninth graders. The possibilities that the overall difference found between Arab and American students can be attributed to cultural differences were supported by the response trend of discriminating items as revealed by an item analysis.

As far as psychological factors are concerned, Luzzo (1991) provided evidence for the expected relationship between locus of control and career maturity. The more internal an individual's locus of control is the more mature that person's attitudes will be towards career development.

To explore the relationship between career maturity and personality type and social adjustment, Super's career development Inventory was applied on 200 college students. Results showed that career development is related to a greater realization of one's potential and a higher degree of social adjustment. Furthermore, the results indicated that more mature attitudes toward career planning and exploration are related to an adjustment style characterized by extroversion in interpersonal relationships and by a positive orientation to social norms. (Mark et al, 2002).

Gottfredson (1986) identified 12 factors that affect career choice and the difficulties faced in respect to making decisions that influence career choices. The factors include low intelligence, poor education, cultural isolation, low self-esteem, functional limitations, nontraditional interests, social isolation, low/high intelligence compared with family, peers, primary care-taker, and primary economic provider

Career maturity and Nationality

Moracco (1976), in his study of the vocational maturity of Arab and American ninth and eleventh grade students, found that Arab students had lower maturity scores than American students. Eleventh graders of both nationalities were more vocationally mature than ninth graders. Nevertheless, the research addressed the possibility of differences as a product of cultural differences (Moracco, 1976).

Method

Participants

Participants included in the study were 219 secondary school students enrolled in grades eleven and twelve across two secondary schools in the Sultanate of Oman. Indian students who were included in the study

were 111; 52 of them were F and 59 M. Meanwhile, Omani students amounted to 108, 50 of whom were females and 58 M. 18 of the total student sample did not identify their gender. 54 of the students who were available in the 11th grade were selected from Omanis and Indians for this sample. While, 165 students were chosen from the 12th grade. The students' age ranged from 16 - 18 with a mean of 16.5 years. Table 1 shows the relevant sample information that pertains to the study.

Table (1): Participants' Distribution based on Demographic Variables

No.	Variable	Levels	Number	Total
1	Nationality	Indian	111	219
		Omani	108	
2	Gender	Male	112	201
		Female	89	
3	Class	11	54	219
		12	165	

Instrument

The Career Attitude Maturity Inventory (CAMI) was constructed by Lee (2001) in his across cultural study of the career maturity of Korean and United states High school students. The Inventory consists of five constructs which are decisiveness, preparation, independence, goal orientation, and confidence. The reliability of those five constructs, measured by internal consistency, ranged from 0.75 to 0.88 with a mean of 0.78. Construct validity of the (CAMI) was assessed by a ratio of common factor to unique factor inter-correlations between sub-factors and reference-related validity. Comparing (CAMI) with Crites' Career Maturity Inventory (CMI), we realize that many similarities exist between them. The last version of the Career Maturity Inventory (Crites and Savickas, 1995) does not provide subscale scores because it exhibited poor reliability. In addition, it is not used in counseling. Career-mature attitudes were assessed by the 50-item Career Maturity Inventory-Attitude Scale (CMI-A) (Crites, 1978). Crites (1978) reported internal consistency coefficient for each of the five subscales of the CMI-A ranging from 0.50 to 0.70. In order to measure career maturity, the study relied on questionnaires that were distributed to students at the Indian High School and Sultan Private School. The study was mainly concerned with schools that used English as the medium of communication. The classroom teachers who were provided with instructions regarding the administration protocol distributed the survey forms. The (CAMI) consisted of 47 items measuring five dimensions. Each of the five dimensions was assessed by eight to ten statements. Decisiveness had 10 items, preparation 10 items, independence 9 items, goal orientation 8 items, and confidence 10 items. Students were asked to respond based on a 5-point Likert scale (1: not at all agree to 5: very much agree). As shown in table 2, reliability of these five constructs measured by internal consistency coefficient ranged from 0.54 to 0.84. The validity of (CAMI) was assessed

Literature Review

Career maturity is central to the developmental approach through which an individual can gain an understanding of career behavior. It involves an assessment of the individual's levels of career progress in relation to his or her career relevant development tasks (Crites, 1976).

Previous researchers have focused on career maturity and its relationship to age, gender, and nationality. However, their major focus was on different cultures. To that reason, this study concentrated on the difference between Arabic Culture and the culture of others.

Career Maturity and Age

Career Maturity Inventory (CMI) showed an incremental increase in career maturity from grade 9 to grade 12 (Crites, 1973). Other researchers have shown that students in higher grades have higher career maturity scores than those in lower grades (Wallace, et al, 1994). Theoretical assumptions would suggest a strong relationship between age and career maturity, however, research findings have varied.

Researchers have identified a positive relationship between the career maturity of students and their grade point averages (GPAS) (Luzzo, 1990). Others have also shown that career maturity is strongly associated with students' intellectual capacity. It was argued that students with higher GPAs have higher levels of career maturity than students with relatively low GPAs (Healy et al, 1985).

As far as age is concerned, studies have revealed that older students display higher levels of career maturity than younger students. Several studies have commented that career maturity may be more useful than age, due to the influence of the educational milieu as the primary agent of career development behavior (Watson and Van Aarode, 1986). More recently, Powell and Luzzo (1998) demonstrated that neither age nor grade was related to career maturity. Super, et al, (1981) found significant differences in career maturity scores between grades nine and ten, nine and eleven, and nine and twelve. Other work has also shown that students in higher grades have higher career maturity scores than those in lower grades (Wallace, et al, 1994). In contrast, Fouad (1988) conducted a study which compared ninth and twelfth graders from the United States and found that students in lower grades did not score less than those in higher grades. In this same study, Fouad reported an increase in score level across grades in an Israeli sample. Other investigations have yielded similar results in Australia (Lokan, 1984).

Research has also found that career maturity increases with age, and that students in higher grades (i.e. juniors and seniors) have higher levels of career maturity than students in lower grades (i.e., freshmen and sophomores) (Luzzo, 1993).

Career Maturity and Gender

Concerning the impact of gender on career maturity, the great majority of studies have found that

females of different age groups have scored higher on career maturity measures than males (King, 1989). In other studies, females were reported to have higher scores only on some subscales (Fouad, 1988). Nonetheless, Achebe's (1982) conducted a study in Nigeria where he found that males scored higher than females. South African research has failed to find gender differences in the career maturity of high school students (Watson and Van Aarode, 1986).

A sample of (341) Australian students in their last year of secondary school showed no significant differences between genders on the measure of career decidedness (how decided they were on a career). Females reported more difficulty in making decisions, and both females and males who were confident in their verbal interpersonal skills tended to be relatively decisive.

Recent research has revealed that young women have significantly higher levels of career maturity than younger men (Luzzo, 1995). In her study of 401 college students, she found that female students scored significantly higher than male students on each of the career maturity measures, attitudes, career decision making, and vocational congruence.

Vignoli et al (2005) studied 283 French high school students to find out their career exploration. The results varied by gender. Females viewed general anxiety and neglect as being negatively related to career exploration. Subsequently, they perceived secure attachment and fear of failing as being positively related to career maturity. As for males, fear of disappointing parents was positively related to career exploration.

Healy et al (1987) have revealed significant gender differences in career maturity, with females exhibiting higher levels of career maturity than their male counterparts. According to Healy et al, females tend to mature vocationally at an earlier age than males.

Wallace et al (1994) compared males and females on measures of career maturity, career decision-making, and self-perception. Their investigation found females to be more vocationally mature than males. Furthermore, they concluded that females tend to spend more time exploring and planning for their careers relative to males.

Lee (1992) reported that Korean female students marked higher scores than Korean male students in respect to all the sub factors of (CMI).

The great majority of studies found that females of different age groups have scored higher on career maturity measures than males (King, 1989). However, Achebe's (1982) study in Nigeria reported males scoring higher than females. South African research has failed to find gender differences in the career maturity of high school students (Watson and Van Aarode, 1986).

Salami (2004) conducted a study that focused on the relationship between problem-solving ability and career maturity among high school students in Nigeria. The sample for the study consisted of 230 final year secondary school students who completed self-report

Several factors have been linked to career development in adolescence. These factors could be categorized on the individual, as well as, the family level. Regarding factors related to the individual level, career aspirations in adolescence have consistently been found to be associated with socioeconomic status, internal locus of control, self-esteem, high education aspirations, academic achievement and intact families (McDonald and Jessel, 1992). Alternatively, factors on the family level have provided exploratory activities directed toward both self and environment in late adolescence (Felsman and Blustein, 1999).

Parenting styles adopted by parents can also have a significant effect on career development. These styles can be authoritative (Warm and Controlling), authoritarian (hostile and controlling), permissive (warm and non-controlling) and neglectful (hostile and controlling). Although each particular style can yield differing results, however, adolescents from authoritative families have the highest adjustment scores in many areas while adolescents from neglectful families have the lowest (Lamborn et al, 1991).

Young adults undergo a tumultuous process deciding whether or not to attend college. This choice depends on several factors such as sense of self-efficacy on a particular domain, parental push or role modeling, aspirations to secure a good job, and ultimately make money and improve the human condition (Kimwel, 1999).

The problem and its objectives

Recent research shows that higher levels of career maturity are likely to be linked with an attribution style that suggests a sense of control over and responsibility for career decision making (Luzzo, 1995). In addition, researchers have found that as little as 20% and many as 60% of students entering college are undecided about an academic major or career choice (Gordon, 1995).

The main objective of this study was to examine cultural differences in career maturity measured by the CAMI on Indian and Omani 11th and 12th grade students. Additionally, the study aimed to expose the degree to which career maturity varies on the basis of gender and class. The study attempted to answer the following questions:

1. What are the most important items for Indian and Omani students on the Career Attitude Maturity Inventory (CAMI)?
2. Do the means of the career maturity variable differ due to gender, class, or culture?

Importance of the study

People who possess relatively high levels of career maturity are likely to obtain successful and satisfying careers. Those people are capable of making career decision, preparing alternative careers, relating their present behavior to future goals, possessing high levels

of self-reliance in making career decisions, and acknowledging the demands of reality (Savickas, 1990).

Ohler and Levinson (1994) emphasize the relevance of assessing career maturity in preparation for developing counseling and education programs for adolescents.

Definition of terms

Career maturity is defined as the individual's readiness to cope with the developmental tasks with which he or she is confronted. Development could be affected by biological factors inherited within each individual as well as society's expectations. Other definitions include the individual's ability to make appropriate career choices, including awareness of what are required to make a career decision and the degree to which one's choices are both realistic and consistent over time (Levinson et al, 1998). Career maturity could also be described as the readiness of an individual to make informed age-appropriate career decisions and to cope with career development tasks (Crites, 1971). Crites (Crites, 1978) developed a model which includes both affective and cognitive dimensions. The cognitive dimensions of career maturity were represented by career-choice competences (i.e. career decision making skills). As for the affective dimension, it is represented by attitudes toward career development. This study used (CAMI) which includes five dimensions: decisiveness, goal orientation, confidence, preparation, and independence. The operational definition of career maturity will be decided based on what the (CAMI) measures. The following are the definitions of the five dimensions of (CAMI):

- Decisiveness is the extent of firmness about one's preferred orientation toward career.
- Goal orientation is the degree to which one prefers self-improvement to realistic interest through one's career.
- Confidence is the degree of one's faith and sureness of success in the chosen career.
- Preparation is the degree of understanding and planning of one's career choice and degree of involvement in one's career.
- Independence is the degree of one's independent career decision making.

Limitations of the Study

One of the limitations faced by this study was the small size of the sample. The participants were 219 students from the 11th and 12th grades. Of the total sample, 89 were females, 112 were males, and 18 were unidentified. The second limitation was the number of schools that were included in the study. This research focused on the Indian High School and Sultan Private School. Due to the preparations for the Third Secondary Exam, many schools declined to participate in this study. As for the original plan, the study was supposed to include students from the British School in Muscat; however, the senior administrator decided to refrain from participating due to time constraints related to examinations.

Abstract: The study aimed at conducting a cross cultural comparison of career maturity between Indian and Omani private high school students in the sultanate of Oman. The sample of the study consisted of 219 students; 111 were Indian students and 108 were Arab students. Males accounted for 112 of the total sample while there were only 89 females. 18 students chose to keep their gender as unidentified. 54 of the students were in the 11th grade while 165 of them were in the 12th grade. The Career Attitude Maturity Inventory (CAMI) scale was used in this study. The Inventory was composed of five sub-factors which were decisiveness, preparation, independence, goal-orientation, and confidence. The scale validity and credibility were confirmed. The reliability of the subscales ranged from 0.57 of the independence dimension to 0.83 of the decisiveness dimension. The dependent variables in this study were nationality, gender, and grade. The findings revealed the lack of significant differences in the mean of career maturity related to culture and gender. The T-test results showed significant differences between the grades in favor of the 12th grade relative to the 11th grade. The results of this study could assist decision makers in designing curricula while taking into consideration the different cultural factors. Additionally, the study conclusions could allow counselors to further aid and support students with the career decision-making process. (**Keywords:** Career Maturity, Cross Cultural, vocational choice).

دراسة عبر ثقافية للنضج المهني لدى الطلبة الهنود و العمانيين في المرحلة الثانوية

منذر الضامن، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عمان.

ملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق عبر الثقافية بين طلبة المرحلة الثانوية للطلبة الهنود والطلبة العرب ممثلين بالمدرسة الهندية الخاصة ومدرسة السلطان الخاصة. تكونت عينة الدراسة من 219 طالباً وطالبة منهم 111 طالباً هندياً و 108 من الطلاب العمانيين ، ويبلغ عدد الذكور 112 طالباً بينما يبلغ عدد الإناث 89 طالبة و 18 طالباً لم يحددوا جنسهم، وتضم العينة 54 طالباً وطالبة في الصف الحادي عشر و 165 طالباً وطالبة في الصف الثاني عشر. وقد استخدم لهذه الغاية مقياس النضج المهني ،الذي يتكون من خمسة محاور هي: اتخاذ القرار، والتحضير، والاستقلال، ووضع الأهداف، والثقة. و استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة على السؤال الأول " ما الفقرات الأكثر أهمية بالنسبة للطلبة العرب والهنود على مقياس النضج المهني؟ وقد كانت النتائج متقاربة من حيث ترتيب الفقرات حسب أهميتها. كما أوضحت نتائج اختبار (ت) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متغيري الجنس والثقافة والنضج المهني، في حين أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لصالح الصف الثاني عشر. وتوصي الدراسة بضرورة قيام المرشدين بمساعدة الطلبة خاصة، كما توصي بضرورة تركيز واضعي المنهاج على اتخاذ القرارات المتعلقة بالمهنة. وكذلك الحال بالنسبة لواضعي المنهاج للتركيز على المعلومات المهنية والتي بدورها تعمل على زيادة النضج المهني للطلبة و الأخذ بعين الاعتبار عملية الفروق الثقافية بينهم. (الكلمات المفتاحية: النضج المهني، عبر ثقافي، الاختيار المهني)

Introduction: The dominant approach in studying vocational choice focuses on the characteristics of the individual and the occupations from which the individual has to choose.

Career maturity is one of the most widely researched aspects of career development among adolescence. It is defined as the readiness of an individual with an appropriate career development tasks (Crites, 1971).

The cognitive dimension of career maturity is represented by career choice competences (i.e., career decision making skills), whereas the affective dimension is represented by attitudes toward the career decision-making process.

Career maturity has been an important construct in vocational development theory. Super (1957) viewed vocational development as a life long process, and

defined career maturity as the extent to which an individual has mastered the developmental tasks appropriate to his or her career stage. These tasks relate to both career choice content and career choice process (Crites, 1978). Nonetheless, some discrepancies can result in different processes and outcomes of career maturity.

People who possess relatively high levels of career maturity are likely to obtain successful and satisfying careers. They tend to display more awareness of the career decision-making process and often think about alternative careers. In addition, they relate their present behavior to future goals and possess high levels of self-reliance in making career decisions. People that are mature career wise are also committed to making career choices and are willing to acknowledge and concede to the demands of reality (Savickas, 1990).

Larson et al (1988) suggested that some students are not ready to make decisions due to lack of information about the career planning process.

Super (1990) views vocational maturity as the extent to which an individual has successfully completed his or her developmental tasks. He perceives developmental tasks as the accomplishments of career developmental steps compared with other people of the same age. Specific career behaviors and attitudes are required for people to achieve developmental tasks. These are tasks that clients need to resolve in order for their careers to develop.

* College of Education, Sultan Qaboos University, Masqat, Sultanate of Oman.

© 2007 by Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Cross Cultural Study of the Career Maturity of Indian and Omani High School Students

Monther Al-Damen*

Received on: Aug. 24, 2006

Accepted on: April 8, 2007

Abstract: The study aimed at conducting a cross cultural comparison of career maturity between Indian and Omani private high school students in the sultanate of Oman. The sample of the study consisted of 219 students; 111 were Indian students and 108 were Arab students. Males accounted for 112 of the total sample while there were only 89 females. 18 students chose to keep their gender as unidentified. 54 of the students were in the 11th grade while 165 of them were in the 12th grade. The Career Attitude Maturity Inventory (CAMI) scale was used in this study. The Inventory was composed of five sub-factors which were decisiveness, preparation, independence, goal-orientation, and confidence. The scale validity and credibility were confirmed. The reliability of the subscales ranged from 0.57 of the indepenence dimension to 0.83 of the decisiveness dimension. The dependent variables in this study were nationality, gender, and grade. The findings revealed the lack of significant differences in the mean of career maturity related to culture and gender. The T-test results showed significant differences between the grades in favor of the 12th grade relative to the 11th grade. The results of this study could assist decision makers in designing curricula while taking into consideration the different cultural factors. Additionally, the study conclusions could allow counselors to further aid and support students with the career decision-making process. (**Keywords:** Career Maturity, Cross Cultural, vocational choice).

دراسة عبر ثقافية للنضج المهني لدى الطلبة الهنود و العمانيين في المرحلة الثانوية

منذر الضامن، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عمان.

ملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق عبر الثقافية بين طلبة المرحلة الثانوية للطلبة الهنود والطلبة العرب ممثلين بالمدرسة الهندية الخاصة ومدرسة السلطان الخاصة. تكونت عينة الدراسة من 219 طالباً وطالبة منهم 111 طالباً هندياً و 108 من الطلاب العمانيين ، ويبلغ عدد الذكور 112 طالباً بينما يبلغ عدد الإناث 89 طالبة و 18 طالباً لم يحددوا جنسهم، وتضم العينة 54 طالباً وطالبة في الصف الحادي عشر و 165 طالباً وطالبة في الصف الثاني عشر. وقد استخدم لهذه الغاية مقياس النضج المهني ،الذي يتكون من خمسة محاور هي: اتخاذ القرار، والتحضير، والاستقلال، ووضع الأهداف، والثقة. و استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة على السؤال الأول " ما الفقرات الأكثر أهمية بالنسبة للطلبة العرب والهنود على مقياس النضج المهني؟ وقد كانت النتائج متقاربة من حيث ترتيب الفقرات حسب أهميتها. كما أوضحت نتائج اختبار (ت) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متغيري الجنس والثقافة والنضج المهني، في حين أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لصالح الصف الثاني عشر. وتوصي الدراسة بضرورة قيام المرشدين بمساعدة الطلبة خاصة، كما توصي بضرورة تركيز واضعي المنهاج على اتخاذ القرارات المتعلقة بالمهنة. وكذلك الحال بالنسبة لواضعي المنهاج للتركيز على المعلومات المهنية والتي بدورها تعمل على زيادة النضج المهني للطلبة و الأخذ بعين الاعتبار عملية الفروق الثقافية بينهم. (الكلمات المفتاحية: النضج المهني، عبر ثقافي، الاختيار المهني)

Introduction: The dominant approach in studying vocational choice focuses on the characteristics of the individual and the occupations from which the individual has to choose.

Career maturity is one of the most widely researched aspects of career development among adolescence. It is defined as the readiness of an individual with an appropriate career development tasks (Crites, 1971).

The cognitive dimension of career maturity is represented by career choice competences (i.e., career decision making skills), whereas the affective dimension is represented by attitudes toward the career decision-making process.

Career maturity has been an important construct in vocational development theory. Super (1957) viewed vocational development as a life long process, and

defined career maturity as the extent to which an individual has mastered the developmental tasks appropriate to his or her career stage. These tasks relate to both career choice content and career choice process (Crites, 1978). Nonetheless, some discrepancies can result in different processes and outcomes of career maturity.

People who possess relatively high levels of career maturity are likely to obtain successful and satisfying careers. They tend to display more awareness of the career decision-making process and often think about alternative careers. In addition, they relate their present behavior to future goals and possess high levels of self-reliance in making career decisions. People that are mature career wise are also committed to making career choices and are willing to acknowledge and concede to the demands of reality (Savickas, 1990).

Larson et al (1988) suggested that some students are not ready to make decisions due to lack of information about the career planning process.

Super (1990) views vocational maturity as the extent to which an individual has successfully

* College of Education, Sultan Qaboos University, Masqat, Sultanate of Oman.

© 2007 by Yarmouk University, Irbid, Jordan.

APPENDIX (2)

مقياس الذكاء العاطفي

الوعي الذاتي

1. عندما أكون في مزاج سيء، أكون على وعي بذلك.
2. أستطيع أن أعرف بوضوح إذا كنت سعيداً أم حزيناً.
3. أستطيع أن أدرك حالتي الانفعالية الحالية من مشاعري الداخلية.
4. أستطيع أن أحدد انفعالات الغضب أو الخوف من خلال ردة فعلي البدنية.
5. أنا متعاطف.

إدارة الانفعالات

1. أشعر غالباً بالسعادة.
2. لا تتأثر انفعالاتي بسهولة بالمؤثرات الخارجية.
3. أنا لست شخصاً سريع التحسس.
4. أحافظ غالباً على استقرار مشاعري.
5. لا أشعر بالإحباط عندما لا تسير الأمور كما أريد.

الدافعية الذاتية

1. عندما أبدأ عملاً ما، أضع أهدافاً مسبقة.
2. أعمل بجد لإنجاز أية مهمة أكلف بها.
3. عندما أواجه ضغطاً ما أمتلك الشجاعة لمواجهته.
4. أمنع نفسي من القيام بعمل أستمتع به قبل أن أحقق أهدافي.
5. أستطيع أن أقاوم أي إغواء خارجي حتى أحقق أهدافي.

التعاطف

1. عندما أرى شخصاً مستسلماً، أشعر بالأسف.
2. عندما أرى شخصاً متمرداً، أشعر بالغضب لغياب العدالة.
3. عندما يحصل شخص على هدية بمناسبة عيد ميلاده، أشعر بالسعادة أيضاً.
4. أركز بدقة عند التعامل مع مشكلات أصدقائي.
5. عندما أرى رجلاً عجوزاً بائساً ووحيداً، أتعاطف معه مباشرة.

معالجة العلاقات

1. أكون صداقات بشكل سريع.
2. أحب أن أكون حول آخرين.
3. أحب التحدث مع مجموعات من الناس.
4. أحب أن أتعاون مع آخرين لإنجاز مهمة ما.
5. أحب الأنشطة الاجتماعية.

- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes affect intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52, 613-629.
- Trinidad, D. R., & Johnson, A. (2000). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Unpublished manuscript*. University of Southern California at Los Angeles.
- Weisinger, H. (2000). *Emotional intelligence at work*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Arabic References

- البوريني، ربحية (2006). مستوى الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس الاساسية الخاصة في عمان وعلاقته بادائهم

- الاداري من وجهة نظر معلمهم. رسالة ماجستير غير منشورة، عمان:جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الاردن.
- فاروق، عثمان (1998). مفهوم الذكاء الانفعالي وقياسه. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى: المملكة العربية السعودية.
- فوقية، راضي (2001). العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري. دراسة ميدانية على عينة من الطلبة الجامعيين، عالم التربية، ع(3)، 91-121.

APPENDIX (1) EMOTIONAL INTELLIGENCE SCALE

Self-Awareness

1. When I am in a bad mood, I am aware of it.
2. I can clearly know whether my current emotion is sad or happy.
3. I can recognize my own current emotional condition from inner feelings.
4. From my physical reaction, I can identify my emotions and am able to tell whether I feel fear or anger.
5. I am empathetic.

Managing Emotions

1. I often feel happy.
2. My emotions are not easily affected by external circumstances.
3. I am not sentimental.
4. I often maintain emotional stability.
5. When something doesn't go my way, I don't get depressed.

Self-motivation

1. When I begin to do something, I will set goals in advance.
2. I will work hard to accomplish each task I am given.
3. When I encounter pressure, I am courageous and face it.
4. I can refrain from doing something I enjoy before achieving my goals.
5. In order to fulfill my goals, I can resist any external temptations.

Empathy

1. When someone is distraught, I feel very sorry for him/her.
2. When someone is bullied, I feel angry because of the injustice.
3. When someone receives a birthday gift, I am happy too.
4. I concentrate fully on dealing with my friends' problems.
5. When I see an old man who is alone and helpless, I instantly feel sympathy for him.

Handling Relationships

1. I make friends easily.
2. I like being around others.
3. I like to talk with groups of people.
4. I like to cooperate with others to accomplish a task.
5. I love social activities.

- contexts. In J. Callahan (Ed.), *perspectives of emotion and organizational change* (pp. 4-22). Advances in developing human resources. Vol 4(1). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Caudron, S. (1999). What emotional intelligence is and isn't. *Workforce*, 78, 62.
- Chemiss, C., & Goleman, D. (2001). *Training for emotional intelligence*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cherniss, C. (1998). Social and emotional learning for leaders. *Educational Leadership*, 55(7), 26-28.
- Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1998). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations*. New York: Grosset/Putnam.
- Davis, N.L. (2003). *Organizational culture and leadership: Analyzing their roles in hypocrisy and workplace aggression*. Unpublished doctoral dissertation, Claremont Graduate University, California.
- Dodge, E. N., & Murphy, S. A. (2002). Interrogating emotions in police leadership. *Human Resource Development Review*, 1(4), 420-438.
- Druskat, V. U., & Wolff, S. B. (2001). Building the emotional intelligence of groups. *Harvard Business Review*, 79(3), 80-90.
- Elfenbein, H.A. (2005). Team emotional intelligence; What it can mean and how it can affect performance. In Druskat, V., Sala, F., & Mount, G., (Eds.). *Linking Emotional Intelligence and performance at Work: Current Research Evidence with Individuals and Groups* (pp.165-184). New Jersey : Erlbaum.
- Fisher, A. (1998). Success secret: A high emotional IQ. *Fortune*, 138, 293-298.
- Ghosn, I. K. (1999). *Emotional intelligence through literature*. Paper presented at the annual meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages, New York.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Double Day Dell Publishing Group, Inc.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal leadership*. Boston, MA: Harvard Business School Publishing.
- Gowing, M. (2001). Measurement of individual emotional competence. In C. Cherniss & D. Goleman (Eds.). *The emotional intelligence workplace* (pp. 83-131). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Green, S. B., Salkind, N. J., & Akey, T. M. (2000). *Using SPSS for windows: Analyzing and understanding data* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Jerabek, I. (1998). *Emotional IQ test-body-mind queendom*. Retrieved from <http://www.queendom.com/tests/iq/emotionalq.htm>
- Kravitz, S. M., & Schubart, S. D. (2000). *Emotional intelligence works*. Menlo Park, CA: Crisp Publications.
- Lambert, C. (1998). *The emotional path to success*. Reviewed from: <http://www.harvard-magazin.com/5098/path.html>.
- Lomi, C. (1992). Evaluation of a Swedish version of the arthritis self-efficacy scale. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 6, 132-138.
- McCarthy, S. (2001). Teaching emotional intelligence. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 67(4), 13-16.
- McDowelle, J. O. (1999). Emotional intelligence and educational leadership. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 15, 8-17.
- Michaud, L. (2000). Turning the tables on employee turnover. *Franchising World*, 32(4), 18-31.
- Ming, S. W. (2004). Development and application of brief measure of emotional intelligence for vocational high school teachers. *Psychological Reports*, 95, 1207-1218.
- Mount, G. (2005). The role of emotional intelligence in developing international business capability: EI provides traction. In Druskat, V., Sala, F., & Mount, G., (Eds.). *Linking Emotional Intelligence and performance at Work: Current Research Evidence with Individuals and Groups* (pp. 97-124). New Jersey: Erlbaum.
- Nelson, D. B., & Low, G. R. (2003). *Emotional intelligence: Achieving academic and career success*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- O'neil, J. (1996). Emotional intelligence: A conversation with Daniel Goleman. *Educational Leadership*, 54(1), 6-11.
- Pool, C. R. (1997). Up with emotional health. *Educational Leadership*, 54(8), 12-14.
- Robinson, J. P., Shaver, P. R., & Wrightsman, L. S. (1991). *Measures of Personality and Attitudes*. San Diego: Academic Press.
- Rose, A. D. (1998). Challenges in training adult educators. *Adult Learning Journal*, 9(3), 4-6.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Sanborn, M. (1994). *Team built: Making teamwork work*. Sandy, OR: Master Media Publishing Corporation.
- Smigla, J. E., & Pastoria, G. (2000). Emotional intelligence: some have it, others can learn. *The CPA Journal*, 70(6), 60-61.
- Snedecor, G. W., & Cochran, A. (1980). *Statistical methods*, (7th ed). Ames, IA: The Iowa State University Press.
- Sperber, A., Devellis, R. F., & Boehlecke, B. (1994). Cross-cultural translation: Methodology and validation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 25(4), 501-524.

effective teamwork (Davis, 2003; Kravitz & Schubart, 2000).

Similarly, dimensions of self-awareness and managing emotions received moderate mean values of 3.37 and 3.21 respectively. Vocational students are able to recognize the status of their emotions in relation to sadness, happiness, fear, and anger. These emotions may influence people's life and progress. Recognizing such emotions may play a critical role in hindering such emotional states by seeking help from others (Michaud, 2000). Goleman (1998) stated that self-awareness includes the capacity to know one's self by understanding one's emotions, strengths and weaknesses, and to tap into one's intuitive self in dealing with everyday challenges in the workplace. These results suggest that vocational students are emotionally stable. Managing emotions results suggest that vocational students' emotions are not easily affected by external circumstances and that they do not get depressed when things do not go their way. Usually the work environment is associated with work-related pressure dealing with customers, co-workers, and supervisors. Therefore, employees who are able to control and manage their emotions will be more successful and are an asset to their organization.

In this study, self-motivation and handling relationships were the dimensions of the lowest value means (2.94 and 2.78 respectively, which are not far from the midpoint). With regard to self-motivation, vocational students perceived that they set goals in advance, achieve goals promptly, work hard to accomplish a task given, face challenges courageously, and resist external temptations. These qualities are what employers seek in today's challenging work environments (Sanborn, 1994). Moreover, vocational students regard themselves as relationship people who like being around others, are able to talk around a group of people, make friends easily, love social activities, and cooperate with others to achieve a task. Today's workplace is all about relationships where possessing the ability to attract others is the key to success. In a diverse workforce, we need to understand others accurately to avoid resorting to stereotyping that could lead to performance problems (Steele, 1997). One must consider collaboration when working on a task. Finally, significant differences were not detected between gender of respondents on each dimension of the emotional intelligences subscales. This outcome is not consistent with the study conducted by (2001) فوقية who found significant differences in the level of emotional intelligence based on gender for the favor of female university students in Saudi Arabia. This fact can be justified in light of the recent development in the educational system and work environments in Jordan where both males and females have equal opportunity to education and work. Males as well as females can express their feelings freely and both have the ability to assume corporate positions. It has been proved over the

years that females can assume responsibilities and handle them well enough. They can manage emotions, handle pressure, set goals, achieve goals, and be the focus of attention in social gathering. With regard to the area of specialization, difference were not detected either. This can be justified by the fact that these studied three majors are purely vocational in nature and intercorelated in many ways. Therefore, requiring the same level of emotional intelligence.

There are some conclusions and implications that can be drawn from this research. First, this study increased our awareness of the level of emotional intelligence of Jordanian vocational students in secondary schools. Vocational students have moderate level of emotional intelligence but not at the required level. To compete in a global market, students should have higher levels of emotional intelligence. Emotional intelligence is a learnable skill that can be developed at any time and at any age (Cherniss, 1998). A well-designed training program of emotional intelligence can help students to improve their emotional intelligence skills. Suggestions for improvement include paying attention to others' emotions and the motivation behind behavior, building meaningful relationships that teach them about human behavior, and expressing emotions in a socially acceptable manner (Jerabek, 1998). Second, the results of this study may inspire school administrators and decision-makers to take further steps in incorporating emotional intelligence competencies into school curriculums that emphasize the values of integrity, empathy, motivation, credibility, and persuasion.

The present research also provides a number of suggestions for future research including: (a) confirm the important findings of this study with a larger sample of all vocational schools in Jordan, (b) test the predictive and concurrent validity of the scale with other work-related variables such as organizational commitment and job satisfaction, and (c) compare the level of emotional intelligence between Jordan and other non Arab countries. Finally, it is hoped that this research will set the pace for future research in secondary schools, university settings, and work settings to provide more valuable insights for academics and practitioners.

References

- Abraham, R. (2000). The role of job control as a moderator of emotional dissonance and emotional intelligence-outcome relationships. *The Journal of Psychology*, 134, 169-184.
- Bagshaw, M., & Bagshaw, C. (1999). Leadership in the twenty-first century. *Industrial and Commercial Training*, 31, 236-239.
- Callahan, J. (2000). Women in a "combact, masculine-warrior" culture: The performance of emotion work. *The Journal of Behavioral and Applied Management*, 1(1), 104.
- Callahan, J., & McCollum, E. (2002). Conceptualizations of emotional behavior in organizational

However, self-motivation (2.94) and handling relationships (2.78) had the lowest mean values. These results indicate a somewhat moderate level of emotional intelligence.

Table 1: Means and Standard Deviations of the Five Dimensions of Emotional Intelligence Scale

Dimension	Means	Standard Deviations
Empathy	3.51	.61
Self-awareness	3.37	.51
Managing Emotions	3.21	.59
Self-motivation	2.94	.64

Table 2: The Differences between Male and Female Vocational Students on Each Dimension of the Emotional Intelligence Scale

Dimensions	Gender	N	Means	Std. Deviations	T	p
Empathy	M	84	3.52	.60	.29	.76
	F	66	3.49	.62		
Self-awareness	M	84	3.34	.52	-.89	.37
	F	66	3.41	.49		
Managing Emotions	M	84	3.18	.63	-.71	.47
	F	66	3.25	.53		
Self-motivation	M	84	3.00	.67	1.19	.23
	F	66	2.88	.60		
Handling Relations	M	84	2.83	.53	1.10	.26
	F	66	2.74	.50		
Overall	M	84	3.17	.53	.40	.69
	F	66	3.15	.50		

Table 2 shows that there were no significant differences at the 0.05 level between vocational students' males and females on each dimension and on the overall dimension of the Emotional Intelligence Scale.

Results Pertaining to Research Question 3

Research question 3 was to determine whether significant differences exist between dimensions of emotional intelligence and vocational students' area of specialization (industrial, agriculture, and home economics).

Table 3: Differences between the Three Levels of Area of Specialization (Industrial, Agriculture, and Home Economics) on Each Dimension of the Emotional Intelligence Scale

Sum of Squares			df	F	p
Empathy	Between Groups	.057	2	.07	.59
	Within Groups	55.426	147		
	Total	55.48	149		
Self-awareness	Between Groups	.276	2	.53	.59
	Within Groups	38.521	147		
	Total	38.796	149		
Managing Emotions	Between Groups	.137	2	.19	.82
	Within Groups	51.864	147		
	Total	52.002	149		
Self-Motivation	Between Groups	.484	2	.58	.56
	Within Groups	61.169	147		
	Total	61.653	149		
Handling Relationships	Between Groups	.228	2	.42	.65
	Within Groups	39.915	147		
	Total	40.143	149		
Overall	Between Groups	.008	2	.04	.96
	Within Groups	15.421	147		
	Total	15.429	149		

By utilizing the one-way analysis of variance, Table 3 shows that there were no significant differences between the three areas of specialization on each dimension and on the overall score of the Emotional Intelligence Scale.

Handling Relations	2.78	.52
Overall	3.17	.32

Results Pertaining to Research Question 2

Research question 2 was to determine whether significant differences exist between dimensions of emotional intelligence and vocational students' gender. The t-test for independent samples was used to examine the differences in mean values between males and females.

Discussion and Conclusions

The purpose of this study was to assess the level of emotional intelligence among future vocational workforce in Jordan. Another purpose was to determine differences between responses to the five dimensions of emotional intelligence based on gender and area of specialization. A sample of 150 secondary vocational students from three secondary vocational schools in the second district of Amman was chosen through stratified clustered random sampling procedures. Descriptive statistics including means and standard deviations were utilized to report students' level of emotional intelligence categorized under each dimension. Overall, students had a moderate level of emotional intelligence. In other words, vocational students possess an acceptable level of emotional intelligence which enables them to enter the workforce upon graduation. However, to produce better vocational workforce, vocational students should receive training on how to increase their emotional intelligence. Studies show that training can have a tremendous impact on emotional competence and can produce behavioral changes which can have an impact on people's daily life (Fisher, 1998).

Although the five dimensions of emotional intelligence were moderate, the empathy dimension as perceived by vocational students has the highest mean value of 3.51. Vocational students perceive that they have concerns and objections to injustice in their lives. They tend to take actions to solve problems related to unfairness of all kinds. When their friends have happy occasions, happiness is passed into them. In today's work environments, these qualities are needed and are considered essential. Employers would like to see employees who are fair, just, and sympathetic. Such qualities will create a harmonious workplace and an

translated (from Arabic to English) by other two faculty members, bilingual in English and Arabic.

The back-translated items were then evaluated by a group of four faculties to ensure that the item meanings were equivalent in both the original English versions and the back-translated version. If differences in meaning were found between items, those items were put through the forward and back-translation process again until the faculties were satisfied there was substantial meaning equivalence. The Arabic version of the EIS was then pilot tested with a group of 12 students and 6 faculties to collect feedback about instrument content and usage. The feedbacks from the students lead to minor changes. The feedback from the faculties emphasized that the instrument has both face and content validity. Faculties also recommended rewording some of the items in a positive manner, so reverse coding will not be used.

Instrument Standardization

The Arabic instrument was pilot tested with a group of 30 students chosen representatively from the three secondary vocational schools in the second district of Amman. These students were excluded from the main sample of the study. Changes recommended by the validation panel and those identified as needed during the pilot test were incorporated into the instrument. These changes occurred in the wording of some items. The validation panel also asserted that the instrument has both content and face validity. The internal consistency of the instrument was determined using the same group of students used in the pilot study. The calculated coefficient alpha reliability for the five subscales was as follows: self-awareness (.67), managing emotions (.70), self-motivation (.71), empathy (.73), and handling relationships (.82).

The standards for instrument reliability for Cronbach's alpha by Robinson, Shaver, and Wrightsman (1991) were used to judge the quality of the scales of the instrument. These standards were: .80-1.00 – exemplary reliability, .70 - .79 – extensive reliability, .60 - .69 – moderate reliability, and < .60 – minimal reliability. Moreover, a .64 alpha coefficient demonstrates acceptability for research conducted in the behavioral sciences (Green, Salkind, & Akey, 2000). Based on the above guidelines, three of the subscales exhibited extensive reliability except for the self-awareness subscale which exhibited moderate reliability. Therefore, these figures suggest that the instrument is suitable to measure the level of emotional intelligence among secondary vocational students (see Appendices 1 and 2).

Data Collection and Analysis

Data for this study were collected using the emotional intelligence scale used in this study. The survey was distributed by the researchers during October for the academic year of 2006/2007. Each school principal was contacted by telephone to grant permission to conduct the study. Once permission granted, researchers visited the three selected secondary

vocational schools during class sessions, explained the purpose and instructions of the study, assured confidentiality of results, and handed the surveys to students. At the end of class sessions, instruments were collected by the researchers. One hundred seventy-nine (179) surveys were distributed at class sessions. Of these, 150 were useable, resulting in a return rate of 84%.

The alpha level was set at .05 a priori. Procedures for the statistical analysis are discussed by research questions. Research question one was to determine the level of emotional intelligence among vocational students. Descriptive statistics were used to answer this question by computing frequencies, means, and standard deviations for the five dimensions of students' emotional intelligence. Research question two was to determine if there are significant differences between dimensions of emotional intelligence and vocational students' gender. Since there are two levels for gender (male vs. female), the t-test was used to compare males and females on each dimension of emotional intelligence. Research question three was to determine if there are significant differences among dimensions of emotional intelligence and vocational students' area of specialization. Analysis of variance (ANOVA) statistic was used to compare dimensions of emotional intelligence on each area of specialization (industrial, agriculture, and home economics). The SPSS statistical package version 11.5 was employed to carry out these analyses.

Results

The data collected from all participants were coded, entered to the SPSS spreadsheets, and analyzed using software package SPSS version 11.5. Descriptive statistics for all variables in this study were examined using SPSS frequencies. The minimum and maximum values of each variable were examined for the accuracy of data entry by inspecting out of range values. An examination of these values showed that no out of range values were detected. Missing subjects were not detected, either. Results of the study are addressed by each research question.

Results Pertaining to Research Question 1

Research question 1 was about determining the level of emotional intelligence among vocational students in Jordan. Means and standard deviations were used to accomplish this objective. Table 1 presents means and standard deviations for each dimension as well as the overall mean value for all items ordered by the highest mean value. Higher mean values indicate a higher level of emotional intelligence whereas lower mean values indicate a lower level of emotional intelligence. Description of mean values was based on the following classification as follow: 1.5 - 2.49: weak value; 2.5 - 3.49: moderate value; 3.5 - 4.49: strong value; and above 4.5: exemplary value. As shown in the table, the mean of the empathy dimension is higher than all other means (3.51), followed by self-awareness (3.37) and managing emotions (3.21) respectively.

vocational students enter the marketplace immediately after graduation. Therefore, these individuals need to be equipped with a three-dimensional skills package encompassing technical, intellectual, and emotional intelligence skills in order to succeed in their academic and future employment (Nelson & Low, 2003).

However, to the best knowledge of the researchers based on the review of previous research, fewer studies were conducted in the area of investigating emotional intelligence and no empirical research was identified in Jordan that specifically examines the level of emotional intelligence among vocational students. This is an indication of lack of research in the area of emotional intelligence which can negatively impact the efficiency and effectiveness of organizations and the economy of Jordan as a whole in the future. Hence, this study came to determine vocational students' level of emotional intelligence. Based on that, the present study was driven by the following three research questions:

1. What is the level of emotional intelligence among a sample of vocational students in Jordan?
2. What differences exist in dimensions of emotional intelligence based on vocational students' gender?
3. What differences exist in dimensions of emotional intelligence based on vocational students' area of specialization?

Significance of the Study

Despite the change in standards that businesses require for success, most schools have not changed with time. In order to merge business and academia, schools need to recognize the importance of developing emotional intelligence skills for students in the classroom. This systematic change begins with assessing the level of emotional intelligence being practiced by vocational students. The outcome of such assessments can elicit necessary information to develop programs (curriculums) to teach vocational students skills that will increase their own emotional intelligence competencies on how to manage anger, resolve conflict, regulate emotions, communicate through skills such as listening, develop healthy relationships, manage stress, and empathize with others (McCarthy, 2001). Moreover, this research could help schools at the national level to identify the current level of emotional intelligence of vocational students and the required level needed in the workplaces which, in turn, may help improve the quality of vocational education. Finally, this research will add to and complement the existing body of knowledge in this area and provide a foundation for future research since emotional intelligence as a concept is new and is still growing in importance.

Population and Sample

The target population for this study was defined as all secondary vocational education students in Jordan (the future workforce). The accessible population was defined as secondary vocational education students currently enrolled in secondary vocational schools located in the second district of Amman. The list from the Ministry of Education showed that the number of

schools was eight. The sample consisted of all students who are majoring in industrial, agriculture, and home economics from three secondary vocational education schools in the second district of Amman which was equal to 179 students. With regard to the sample description, 84 of the respondents were males and 66 were females. In relation to the area of specialization, 48 were industrial (32%), 66 agricultural (44%), and 36 home economics (24%).

Instrument

A two-part instrument was used to collect data in this study. The first part contained the Emotional Intelligence Scale (EIS). The EIS was originally developed by Ming (2004) to measure levels of emotional intelligence. The original scale consisted of a pool of 65 items based on the theoretical model of emotional intelligence developed by Salovey and Mayer (1990) and Goleman (1995). The scale consisted of five subscales: self-awareness, managing emotions, self-motivation, empathy, and handling relationships, each with 13 items. The items of the EIS were reviewed by a panel of twenty-two experts from the field of measurement and psychology and that the face and content validity of the scale was established. The EIS was pilot tested with 134 college students. Based on the pilot test and the reviews of the validation panel, the scale ended with 55 items with an overall reliability coefficient of .82. The 55-item scale was also tested with three independent samples ($N = 716$) to test its psychometric properties. These studies resulted in a shortened 25-item scale; each subscale comprised of five items. Responses to the scale were measured on a five-point Likert-type scale ranged as 1 = strongly disagree, 2 = disagree, 3 = neutral, 4 = agree, and 5 = strongly agree. The new shortened EIS was tested with 375 high school students and resulted in reliability coefficients as follow: self-awareness (.66), managing emotions (.66), self-motivation (.73), empathy (.70), and handling relationships (.80) and the total scale .80. The second part of the instrument contained information related to demographic characteristics such as gender and area of specialization.

Instrument Translation Process

To ensure equivalence of meaning of the items and constructs between the Arabic and English versions of the EIS, a rigorous translation process was used that included forward and backward translation, subjective evaluations of the translated items, and pilot testing. The goal of the translation process was to produce an Arabic version of the EIS with items that were equivalent in meaning to the original English version (Lomi, 1992; Sperber, Devellis, & Boehlecke, 1994). Two translators (faculty members) bilingual in English and Arabic, translated the English version of the EIS into Arabic (forward translation). These translators were instructed to retain both the form (language) and the meaning of the items as close to the original as possible but to give priority to meaning equivalence. When the Arabic translation was finalized, the EIS was then back-

also found to possess strong personal skills, social skills, and self-confidence more than their fellow workers who had low levels of emotional intelligence. High levels of emotional intelligence have been shown to increase organizational commitment (Abraham, 2000), to positively impact decision-making (Bagshaw & Bagshaw, 1999), to maximize success (Dodge & Murphy, 2002), and to affect productivity and the quality of work (Trinidad & Johnson, 2000). However, lack of emotional intelligence skills can lower team effectiveness, create dysfunctional team interaction, and impede career success (McDowelle, 1999). According to Cooper and Sawaf (1998):

If we lack emotional intelligence, whenever stress rises the human brain switches to autopilot and has an inherent tendency to do more of the same, only harder. Which, more often than not, is precisely the wrong approach in today's work world (p. xxx).

Cooper and Sawaf (1998) also mentioned:

Every thing important that happens to us arouses emotion. Emotions are the primary source of motivation, information (feedback), personal power, innovation, and influence. In most cases, emotions are not at odds with good judgment and reasoning; rather, they inspire and enliven good judgment and reasoning and are linked to success and profitability (p. xv).

The importance of emotional intelligence to students' career development and success at work has been widely stressed (Callahan, 2000; Callahan & McCollum, 2002; Chemiss & Goleman, 2001). Emotions are likely to influence all aspects of individual work performance including relationships, learning, and development. Therefore, emotional intelligence is receiving attention as an important quality needed in the workplace. Also, we argue that schools should prepare vocational students ready to enter the workforce with emotional intelligence skills related to the essentials of managing emotions (e.g., anger, sadness), managing conflicts, developing empathy and relationships, and controlling impulses (McCarthy, 2001; O'Neil, 1996). Based on the viewpoints of Goleman (1995, 1998) and Salovey and Mayer (1990), emotional intelligence was identified as consisting of five major components of self-awareness, managing emotions, self-motivation, empathy, and handling relationships. These competencies can aid in on-the-job success, predicting outstanding performance, and have potential in enhancing learning.

Self-awareness is the ability to recognize and identify own feelings as it happens and how they affect job performance. Managing emotions is the ability to handle feelings of fear, anger, anxiety, and sadness appropriately. Self-motivation is the extent to which an individual can channel emotions to accomplish a goal. Empathy is the recognition of and sensitivity to others' feelings and concerns and taking their perspective about various issues. Handling relationships is the degree to which an individual forms and maintains relationships and reflects one's level of self-awareness and social

competence. Handling relationships encompasses managing emotions in others, social competence, and social skills.

On the regional and national level, there are no studies assessing the level of emotional studies for high school vocational students. A number of Arabic studies related to emotional intelligence focused primarily on university students and school principals. For example, (1998) فاروق conducted a study with 772 university students in the university of Um-Alqura in Saudi Arabia aimed at determining the meaning of the concept of emotional intelligence and its dimensions. The results of the study indicated that more research is needed to better understand emotional intelligence and its relationship with other personal, familial, and social variables. (2001 فوقية) studied the relationship between emotional intelligence and academic achievement and creative thinking among 289 university students. The results of the study showed a positive and significant relationship between the emotional intelligence and academic achievement and creative thinking. Students with high level of emotional intelligence were found to have higher levels of creative thinking skills and academic achievement compared to those students with lower levels of emotional intelligence. The study also found significant differences in the level of emotional intelligence between males and females for the favor of females.

One study was located in Jordan which investigated the relationship between emotional intelligence and principal's performance (البوريني, 2006). The sample of this study consisted of 100 primary school principals from Amman. The results of the study indicated a strong and positive relationship between emotional intelligence and the performance of school principals. The results also revealed significant differences in the level of emotional intelligence based on gender for the favor of female principals. Based on the above discussion, we can conclude that there is a paucity of research concerning emotional intelligence especially related to vocational students in Jordan.

Statement of the Problem

Organizations of all kinds are expanding their job requirements to encompass not only technical skills and intellectual abilities but also to include personal characteristics (emotional intelligence) which are a necessary ingredient for success (Goleman, 1998; Weisinger, 2000). Current research shows that as the workplace increasingly requires one to do more with fewer resources, emotional intelligence skills become increasingly important. According to Rose (1998), there has been a lack of identifiable skills for successful vocational students (the future workforce) who are ready to enter the workplace. Vocational students are those individuals who have not managed to stay in regular high school but need to learn a profession after completing two years of training in one of the recognized Jordanian vocational centers. Usually,

Abstract: The purpose of this study was to assess the level of emotional intelligence among future vocational workforce in Jordan. A total of 150 vocational students participated in the study by completing the Emotional Intelligence Scale (EIS). The results indicated that vocational students have an acceptable moderate level of emotional intelligence on the five dimensions. Moreover, there were no significant differences between dimensions of emotional intelligence and the proposed demographic variables (gender and area of specialization). Finally, several recommendations were suggested for improving emotional intelligence among vocational students that can contribute to better job performance. (**Keywords:** Workforce, vocational students, emotional intelligence, organizations, success).

قياس مستوى الذكاء العاطفي لدى القوى المهنية المستقبلية في الاردن

سامر خصاونة، أحمد قبلان، أيمن العمري، عبدالله أبو تينة
كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن،

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى الذكاء العاطفي لدى القوى المهنية المستقبلية في الأردن بحيث شارك 150 من طلاب التعليم المهني في إحدى مديريات التربية و التعليم الأردنية في الإجابة على أداة الدراسة التي تكونت من خمسة أبعاد رئيسية. وقد أشارت النتائج إلى وجود مستوى متوسط من الذكاء العاطفي لدى الذين شاركوا في الدراسة. وبالإضافة إلى ذلك فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين أبعاد الذكاء العاطفي و المتغيرات الأخرى مثل النوع والتخصص. وفي النهاية قدمت الدراسة مجموعة من الاقتراحات التي يمكن أن تستخدم لرفع مستوى الذكاء العاطفي لدى الطلاب وذلك من أجل تحسين أداؤهم الوظيفي في المستقبل. (الكلمات المفتاحية: القوى العاملة، طلبة التعليم المهني، الذكاء العاطفي، المؤسسات، النجاح).

Introduction: In any organization, maintaining highly qualified and productive employees is a critical asset and is fundamental to an organization's bottom line productivity as well as to its ability to compete. The workplace of the twenty-first century has witnessed major changes in the work environment and the suitable type of workers required to hold a job. Based on that, there are new rules for success in the workplace where employers are no longer interested only in technical and intellectual skills, but also are beginning to consider their employees and focus more on their personal characteristics (Goleman, 1995). The new work environment requires that individuals possess personal characteristics or competencies such as initiative and empathy, adaptability and persuasiveness that enable them to understand those with whom they work or lead (Goleman, 1998; Gowing, 2001). These personal characteristics or competencies are named emotional intelligence, which is defined as "the capacity for recognizing our own feelings and those of others, for motivating ourselves, and for managing emotions well inside ourselves and in our relationships" (Goleman, 1998, p. 317).

Goleman (1995) explored the importance of feelings as a part of one's overall intelligence. He posited that the emotions within one's intelligence provide the basic mental capability to rationale, to solve problems, and to make relationships with others. Moreover, emotional intelligence includes a combination of competencies which contribute to a person's ability to manage and monitor one's own emotions, correctly gauge others' emotional state, and influence opinions (Caudron, 1999). Emotionally intelligent individuals can promote cognitive flexibility in thinking and seeing things in diverse ways, improve job outcomes and valuable outcomes, and can increase responsibility (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002). It is our emotional intelligence that will solve our retention and morale problems, improve our creativity, create synergy from teamwork, drive our purpose, and ignite the best and most inspired performance from our people (Mount, 2005).

Previous research has emphasized the importance of emotional intelligence as a necessary ingredient for success in the workplace (Goleman, 1998). Lambert (1998) mentioned "the research showed that for jobs of all kinds, emotional intelligence is twice as important as an ingredient of outstanding performance as cognitive ability and technical skills combined" (p. 8). Research has shown that emotional intelligence may be a better predictor of success and individual effectiveness than traditional measures such as IQ (Druskat & Wolff, 2001; Ghosn, 1999; Pool, 1997; Weisinger, 2000). Smigla and Pastoria (2000) indicated that emotional intelligence is necessary for success at work and can make the workplace more efficient and harmonious. Most recently, Mount (2005) and Elfenbein (2005) found that emotional intelligence is positively associated with superior performance in business settings.

Goleman (1998) conducted a study with 500 organizations and concluded that individuals who possessed high levels of emotional intelligence were

* Faculty of Educational Sciences, The Hashemite University, Zarqa, Jordan.

© 2007 by Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Assessing the Level of Emotional Intelligence among Future Vocational Workforce in Jordan

Samer Khasawneh, Ahmad Qablan, Aieman Al-Omari and Abdullah Abu-Tineh *

Received on: Jan. 28, 2007

Accepted on: June 3, 2007

Abstract: The purpose of this study was to assess the level of emotional intelligence among future vocational workforce in Jordan. A total of 150 vocational students participated in the study by completing the Emotional Intelligence Scale (EIS). The results indicated that vocational students have an acceptable moderate level of emotional intelligence on the five dimensions. Moreover, there were no significant differences between dimensions of emotional intelligence and the proposed demographic variables (gender and area of specialization). Finally, several recommendations were suggested for improving emotional intelligence among vocational students that can contribute to better job performance. (**Keywords:** Workforce, vocational students, emotional intelligence, organizations, success).

قياس مستوى الذكاء العاطفي لدى القوى المهنية المستقبلية في الاردن

سامر خصاونة، أحمد قبلان، أيمن العمري، عبدالله أبو تينة
كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن،

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى الذكاء العاطفي لدى القوى المهنية المستقبلية في الأردن بحيث شارك 150 من طلاب التعليم المهني في إحدى مديريات التربية و التعليم الأردنية في الإجابة على أداة الدراسة التي تكونت من خمسة أبعاد رئيسية. وقد أشارت النتائج إلى وجود مستوى متوسط من الذكاء العاطفي لدى الذين شاركوا في الدراسة. وبالإضافة إلى ذلك فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين أبعاد الذكاء العاطفي و المتغيرات الأخرى مثل النوع والتخصص. وفي النهاية قدمت الدراسة مجموعة من الاقتراحات التي يمكن أن تستخدم لرفع مستوى الذكاء العاطفي لدى الطلاب وذلك من أجل تحسين أداؤهم الوظيفي في المستقبل. (**الكلمات المفتاحية:** القوى العاملة، طلبة التعليم المهني، الذكاء العاطفي، المؤسسات، النجاح).

Introduction: In any organization, maintaining highly qualified and productive employees is a critical asset and is fundamental to an organization's bottom line productivity as well as to its ability to compete. The workplace of the twenty-first century has witnessed major changes in the work environment and the suitable type of workers required to hold a job. Based on that, there are new rules for success in the workplace where employers are no longer interested only in technical and intellectual skills, but also are beginning to consider their employees and focus more on their personal characteristics (Goleman, 1995). The new work environment requires that individuals possess personal characteristics or competencies such as initiative and empathy, adaptability and persuasiveness that enable them to understand those with whom they work or lead (Goleman, 1998; Gowing, 2001). These personal characteristics or competencies are named emotional intelligence, which is defined as "the capacity for recognizing our own feelings and those of others, for motivating ourselves, and for managing emotions well inside ourselves and in our relationships" (Goleman, 1998, p. 317).

Goleman (1995) explored the importance of feelings as a part of one's overall intelligence. He posited that the emotions within one's intelligence provide the basic mental capability to rationale, to solve problems, and to make relationships with others. Moreover, emotional intelligence includes a combination of competencies which contribute to a person's ability to manage and monitor one's own emotions, correctly gauge others' emotional state, and influence opinions (Caudron, 1999). Emotionally intelligent individuals can promote cognitive flexibility in thinking and seeing things in diverse ways, improve job outcomes and valuable outcomes, and can increase responsibility (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002). It is our emotional intelligence that will solve our retention and morale problems, improve our creativity, create synergy from teamwork, drive our purpose, and ignite the best and most inspired performance from our people (Mount, 2005).

Previous research has emphasized the importance of emotional intelligence as a necessary ingredient for success in the workplace (Goleman, 1998). Lambert (1998) mentioned "the research showed that for jobs of all kinds, emotional intelligence is twice as important as an ingredient of outstanding performance as cognitive ability and technical skills combined" (p. 8). Research has shown that emotional intelligence may be a better predictor of success and individual effectiveness than traditional measures such as IQ (Druskat & Wolff, 2001; Ghosn, 1999; Pool, 1997; Weisinger, 2000). Smigla and Pastoria (2000) indicated that emotional intelligence is necessary for success at work and can

* Faculty of Educational Sciences, The Hashemite University, Zarqa, Jordan.

© 2007 by Yarmouk University, Irbid, Jordan.

APPENDIX

Listening in class questionnaire

Item	Strongly agree	Agree	No opinion	Disagree	Strongly disagree
1. I write down any new words, phrases or rules my instructor says so I will be sure to remember them.					
2. I ask the instructor questions when I don't understand what s/he is saying.					
3. When I hear a new English word that sounds like an Arabic word, I assume it has a similar meaning.					
4. I find myself translating what the teacher says back into Arabic so I can understand.					
5. When listening to the teacher, I apply grammar rules to help myself understand.					
6. When I hear a new word, I think of a sentence in which I might use it later.					
7. I try to relate what I hear to my own experiences or to information I already know.					
8. I guess the meaning of unfamiliar words by using my knowledge of prefixes and suffixes.					
9. I pay more attention to some words and phrases than to others when the instructor is talking in English.					
10. When I listen, I plan in advance to pay more attention to what the instructor says so I'll be sure to remember them.					
11. When I hear a new English word, I try to learn the instructor's pronunciation by copying or imitating it.					
12. After I listen, I try to summarise mentally what the teacher says to understand better.					
13. When I don't understand what the instructor says, I get help from classmates.					
14. When the instructor speaks, I create a mental image of what I hear.					
15. To understand unfamiliar English words, I make guesses.					
16. I try to guess what the other person will say next in English.					
17. When I hear English, I try not to translate word-for-word.					
18. I pay attention when someone is speaking English.					
19. I try to learn about the culture of English speakers.					

- Fillmore, L. W., and Swain, M. (1984). "Child second language development: Views from the field on theory and research". *Paper presented at the 18th Annual TESOL Convention*, Houston, TX.
- Khaldieh, S.A. (2000). "Learning strategies and writing processes of proficient vs. less-proficient learners of Arabic". *Foreign Language Annals*, 33(5), 522-533.
- Kim, Joong-Won (2003). "Second language listening comprehension using different presentations of pictures". Unpublished Ph.D. thesis at the University of South Wales.
- Liyanage, I. J. Barola (2004). "An exploration of language learning variables of Sri Lankan learners of English as a second language with special reference to their personality types". Unpublished Ph.D. thesis at Griffith University.
- MacIntyre, P. D., and Noels, K. A. (1996). "Using social-psychological variables to predict the use of language learning strategies". *Foreign Language Annals*, 29, 373-386.
- Murphy, J. M. (1987). "The listening strategies of English as a second language college students". *Research and Teaching in Developmental Education*, 4 (1), 27-46.
- Olivares-Cuhat, G. (2002). "Learning strategies and achievement in the Spanish writing classroom: A case study". *Foreign Language Annals*, 35(5), 561-570.
- O'Malley, J. M., and Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U., and Küpper, L. (1989). "Listening comprehension strategies in second language acquisition", *Applied Linguistics*, 10(4), 418-437.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*, Boston: Heinle and Heinle.
- Oxford, R. L., Lavine, R. Z., and Crookall, D. (1989). "Language learning strategies, the communicative approach, and their classroom implication", *Foreign Language Annals*, 22, 29-39.
- Oxford, R., Cho, Y., Leung, S., and Kim, H-J. (2004). "Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study". *International Review of Applied Linguistics*, 42, 1-47.
- Purdy, M. (1997). What is listening? In M. Purdy and D. Borisoff (Eds.), *Listening in everyday life: A personal and professional approach* (2nd ed.) (pp. 1-20), Lanham, MD: University Press of America.
- Rost, M., and Ross, S. (1991). "Learner strategies in interaction: Typology and teachability". *Language Learning*, 41, 235-273.
- Rubin, J. (1995). *A review to A Guide for teaching Second Language Listening*, (Eds.) D.J. Mendelsohn and J. Rubin (pp.7-11). San Diego, CA: Dominic Press.
- Scarcella, R. C., and Oxford, R. L. (1992). *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Shrum, J. L., and Glisan, E. W. (1999). *Teacher's handbook: Contextualized language instruction* (2nd ed.). Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Wharton, G. (2000). "Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore". *Language Learning*, 50(2), 203-244.

Student I: [I think in] Arabic language [when listening].

Student S: I try to hear and think in English so I can answer . . . I speak [English] in my home . . . I use the dictionary [in the classroom], watching TV . . . I don't understand words, I ask my father or other what is that mean.

Student A: . . . I don't want to use dictionary, but sometimes it's-sometimes it's what I want because exactly, I want to exactly know meaning . . . sometimes I use the dictionary, but I cannot bring the dictionary, so just guess-just guess; and then is I ask about something somebody.

Student F: Uh, I use dictionary. I watch T.V.

The study determined that listening to foreign language is a task at a high level of difficulty in cognitive terms, and therefore, demands full attention. This result was reported earlier by Liyanage (2004). In the present study, however, EFL students used various learning strategies in the classroom. Frequently used strategies were paying attention when someone was speaking and asking people to slow down or say again. Some of the common strategies used by both groups tend to be the following: note-taking, directed-attention, selective-attention and cooperation. To practice and improve their listening ability outside the classroom, both groups generally watched television. From the outcomes of the present study, it can be summarized that both of English majors and class teachers used several learning strategies when they listen to language in the classroom. Watching television was the most popular strategy for the students to practice the second-language listening skills outside the classroom.

Learning strategies that the two groups frequently used in order to develop their listening comprehension were: watching television programs spoken in the target language and asking the other person to repeat or slow down if they did not understand something. The results from the learning strategy study, also, revealed the strategies that were rarely used by the students. One learning strategy that was infrequently used by the students in this study was listening to the radio, even though they watched television on a regular basis. Kim (2003) studied how to improve English listening comprehension and pointed out that listening to the radio tends to be one of the most effective ways of improving listening comprehension. Yet unfortunately, the results of the present research showed EFL students (English majors and class teachers) as underestimating the radio as a resource of improving their listening comprehension.

Recommendations

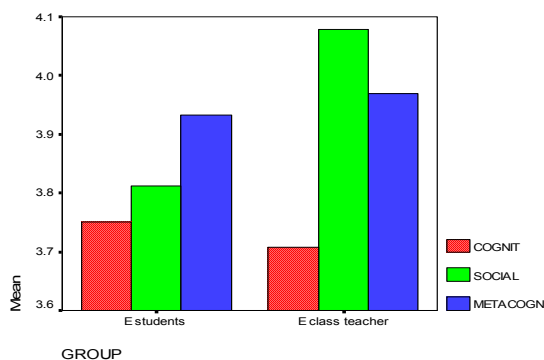
A major recommendation of this study is that greater emphasis on interactive listening promotes the communicative language ability of Jordanian university students of English in their English lessons. Future studies might consider the following directions. Firstly,

the derived categories of the present study may be re-examined by using quantitative methods only such as factor analysis. Secondly, a standardized inventory of listening learning strategies could be created to provide instructors and learners with an efficient way to improve listening strategies (e.g. inventories introduced by: Chamot, 2005; Liynange, 2004). Thirdly, although the present study focused on listening strategies, strategies for other language skills such as reading, writing, communication, etc., could also be further explored in terms of the difficulties in the strategy acquisition process.

This research study was conducted with only a small group of ESL (64) students at Mu'tah university. As a result, the interpretation and the generalizability of the findings are limited. Future study may be administered to a larger group of students or to several groups of universities so that their listening proficiency level could be interpreted.

References

- Anderson, N.J. (2002). "The role of metacognition in second language teaching and learning". *ERIC Digest*, April 2002, 3-4.
- Bacon, S. M. (1989). "Listening for real in the foreign-language classroom". *Foreign Language Annals*, 22, 543-551.
- Byrnes, H. (1984). "The role of listening comprehension: A theoretical base". *Foreign Language Annals*, 17, 317-329.
- Chamot, A.U. (2005). *The Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA): An update*. In P.A.
- Chamot, A.U., and O' Malley, J.M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. New York: Longman.
- Cook, V. (1996). *Second language learning and language teaching (2nd ed.)*. London: Arnold.
- Curtain, H. A., and Pesola, C. A. (1988). *Language and children - making the match: Foreign language instruction in the elementary school*. Reading, MA: Addison- Wesley.
- Gay, L. R. (1996). *Educational research: Competencies for analysis and application (5th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Goh, C. C. M. (2002). "Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns". *System*, 30, 185-206.
- Grainger, P. R. (1997). "Language-learning strategies for learners of Japanese: Investigating ethnicity". *Foreign Language Annals*, 30, 378-385.
- Green, J.M., and Oxford, R. (1995). "A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender". *TESOL Quarterly*, 29(2), 261-297.
- Grenfell, M., and Harris, V. (1999). *Modern languages and learning strategies: In theory and practice*. London: Routledge.



*Estudent: English language student

Eclass teacher: English language teacher

The students participating in this study used all three types of learning strategies to facilitate their comprehension and language learning. Cognitive strategies frequently used by the students were inferencing: using available information to guess meanings of unfamiliar words, resourcing: and note-taking: writing down key words to assist the listening task. Metacognitive strategies used by the students were directed attention: deciding in advance to attend to the listening task and maintaining attention while listening; seeking practice opportunities: Social and affective strategies used by the students in this study were questioning: asking another person to say again or to slow down.

Results related to the second question

The second question of the present research was mostly concerned with differences, if any, in listening comprehension strategies between the two groups (English major EFL students and English class teacher students). Interviews were the tool for eliciting information about the strategies that the students used to facilitate their English listening and understanding. The

outcomes of the interviews regarding the participants' self-assessment of their listening skill in the classroom are listed in Table (5).

Table 5: The participants' self-assessment report during the interviews

Group	Response	Excellent	Average	Weak	Total
English major sts*	Frequency	6	22	4	32
	Percent	18.75%	68.75%	12.5%	100%
English class teacher sts	Frequency	9	21	2	32
	Percent	28.125%	65.625%	6.25%	100%

*sts: students

It can be noted from the participants' reports about their language listening in English classes that they tend to perceive themselves as mostly having average language levels. This explains the reasons why they do not employ metacognitive strategies in language learning.

The participants reported that when they did not understand what instructors were saying, the students generally asked others to repeat what they just said or to speak more slowly. Sometimes, the students asked for the definition or spelling of an unknown word. Following is what the students normally said when they were unable to catch what the researcher said to them.

Student G: "Pardon," "Speak more slowly."

Student D: "Would you please say that again?"

Student L: "Again, please."

Student K: "Not too fast," "I'm not following you," "I'm sorry, I don't understand you."

Student R: "Excuse me, please. I couldn't catch your speak," "Excuse me, what do you say?"

Student A: "Repeat, please."

Student M: "Please repeat," "Speak again," "How to say?"

Table 6: Strategies used by both groups to improve their listening ability

	Response	Watch Television	Listen to the Radio	Use Dictionary	Total
Group 1	frequency	22	6	4	32
	Percent	68%	19%	13%	100%
Group 2	frequency	21	2	9	32
	Percent	66%	6%	28 %	100%

The results from the interviews showed that all students taking part in the current study tend to spend time watching television every day so that they practiced listening to the target language. The interviews also revealed some learning strategies that the students used in learning English. Most students mentioned using a dictionary to consult meanings when they encountered an unfamiliar word. Some students reported that they usually tried to guess what the other person would say next. Other students, however, generally thought in their own native language (Arabic) when they listened to the target language. Some other students, on the other hand, tried not to translate

between their first language and the second language they were learning. The students' remarks on the strategies that they applied in learning the English language are the following:

Student M: *I had to study by myself, watching TV, listening radio, and the tapes.*

Student F: *I listen to the verb and the nouns more carefully. . . . First I, uh, use English-English dictionary; and sometimes the explanation I'm very confused, so I learn from Arabic, English-Arabic dictionary . . . to take notes in class.*

Table (3): Mean scores, standard deviation and t-value for the two groups

Item	English major students		English class teacher students		Sig.	Degree of freedom	t
	Mean	Std. deviation	Mean	Std. deviation			
1.	4.375	0.751	4.063	0.840	0.122	62	-1.569
2.	3.781	0.975	3.531	1.164	0.355	62	-0.932
3.	4.219	0.975	3.125	1.238	0.000	62	-3.927
4.	3.844	1.019	3.313	1.355	0.081	62	-1.773
5.	2.781	0.975	3.281	1.114	0.061	62	1.911
6.	3.313	1.256	3.438	1.134	0.677	62	0.418
7.	3.813	1.281	4.156	0.884	0.216	62	1.249
8.	3.594	1.188	4.031	0.967	0.111	62	1.616
9.	3.281	1.373	3.844	0.987	0.065	62	1.881
10.	4.250	0.950	4.156	0.723	0.659	62	-0.444
11.	4.563	0.669	4.156	0.808	0.032	62	-2.191
12.	3.938	0.948	3.719	1.170	0.415	62	-0.821
13.	4.375	0.751	4.094	0.963	0.197	62	-1.303
14.	3.656	1.096	4.094	0.734	0.065	62	1.876
15.	3.906	0.856	4.00	0.842	0.660	62	0.442
16.	3.031	1.204	3.875	0.942	0.003	62	3.122
17.	3.625	1.238	3.594	1.103	0.915	62	-0.107
18.	3.906	1.329	4.250	0.622	0.190	62	1.325
19.	4.500	0.880	3.750	1.136	0.004	62	-2.953

The results of the study showed that both groups of language learners employed a variety of learning strategies as they sought to understand and remember the target language. The data showed that the following strategies were employed by the participants of group one (English major students) foremost: note-taking, elaboration, inductive/deductive, selective attention, directed attention, cooperation, imagery, and inferencing. On the other hand, the strategies which were employed by the participants of group two (English class teacher students) foremost were the following: note-taking, transfer, directed attention, selective attention, and cooperation. It is evident that the common strategies used by both groups tend to be the

Table 4: T-test values for two groups' comparison

Strategy type	English major students		English class teacher students		Sig.	Degree of freedom	t
	Std. deviation	Mean	Std. deviation	Mean			
Cognitive	0.514	3.707	0.394	3.750	0.711	62	0.372
Social affective	0.51	4.078	0.704	3.813	0.089	62	-1.728
Metacognitive	0.697	3.969	0.419	3.932	0.801	62	-0.254

It is very clear from Table (4) that all significance values were more than 0.05 for all learning strategies. This pinpointed that there are no statistically significant differences between the two groups which may be attributed to strategy type. Also, from the Table, one may note the differences in mean scores between the two groups, again, such differences were not statistically significant. This may be attributed to the small number of the samples.

following: note-taking, directed-attention, selective-attention and cooperation.

Obviously as can be noted from the mean scores, group one participants tend to use more cognitive strategies than the participants of group two. This may be attributed to the fact that Jordanian universities accept only excellent high school scores in English language departments, whereas average high school scores are usually accepted in Curricula and Instruction Departments.

However, group one (English majors) tends to employ more social affective strategies than group two (English class teachers). Many empirical studies confirmed the relationships between the use of language learning strategies and second-language achievement (O'Malley and Chamot, 1990; Green and Oxford, 1995; Cohen, 1998). Cohen (1998) stated:

No single strategy will be appropriate for all learners or for all tasks, and individual learners can and should apply the various strategies in different ways, according to their personal language learning needs (pp. 266-267).

Furthermore, the results of the present study may be interpreted on the grounds of the idea that students' attitudes towards language learning tend to vary considerably in the light of the teacher who speaks that language. Research studies showed that a positive attitude towards an English class is an important factor in students' second language learning. Cook (1996) stated, "*The student's attitudes towards the learning situation as measured by feelings about the classroom teacher and level of anxiety about the classroom contribute towards the student's motivation*" (p. 131). To maintain students' positive attitudes, the teacher might consider providing an appropriate input and interaction to the class by allowing the students to express themselves in the classroom.

It was a further interest of this study to compare the learning strategies between the two groups (English major students as well as English class teacher students). Table 4 below presents t-test values for comparing independent samples.

Studying the mean scores of both groups through the chart below displays the idea that English major students (group 1) tend to use the third strategy (social Affective) foremost. Then they prefer the second strategy (cognitive), and lastly the first strategy (metacognitive).

the students when they listened to the target language in the classroom. The language learning strategy questionnaire was derived from the Strategy Inventory of Language Learning (SILL) developed by Oxford (1990). This self-report instrument used a five-point Likert scale, ranging from very strongly disagree to agree strongly, to assess the frequency of the students' use of different techniques for English-language listening. The form of the language learning strategy questionnaire was as follows:

Table 2: Strategy types and their classifications

Strategy type	Strategy name
Metacognitive	◆ Selective attention
	◆ Self –management
	◆ Directed-attention
Cognitive	◆ Translation
	◆ Note-taking
	◆ Deduction/Induction
	◆ Contextualization
	◆ Elaboration
	◆ Inferencing
	◆ Imagery
Social Affective	◆ Summarizing
	◆ Questioning for clarification
	◆ Cooperation

Validity is a measure of the degree to which the instrument is measuring what it is intended to measure. Reliability, on the other hand, is a measure of the degree to which the same analysis procedure is likely to give consistent results (Gay, 1996). The instruments were subjected to judgment and piloting, as well. All of the semi-structure interview items as well as the strategy questionnaire were validated by a jury of English language specialists. The jury was formed as follows:

1. Seven experienced university professors in TEFL.
2. Three language supervisors.
3. Two evaluation and assessment university professors.

The team was asked to **validate** the content of the instruments concerning their instructions and suitability to the objectives of the research. The team's comments and suggestions were studied carefully, and the necessary modifications were made accordingly. For example, the number of the interview items was five questions; this was reduced later, by the jury, to two questions. Also, the items of the questionnaire, which were initially thirty, were reduced later, by the jury, to nineteen.

The **reliability** of the instruments was field tested and refined through the split-half method on a pilot group of thirty 2nd year students who were randomly chosen from the English language Department (fifteen students) and the Curricula and Instruction Department (fifteen students). The correlation coefficient was found to be 0.90 which was considered to be appropriate to conduct the current study. However, these instruments may not be generalizable to all contexts. Rather, they are intended as adaptable guidelines for foreign language instructors in all their English classes to be used selectively and creatively for various classrooms

scenarios. Some instructors may be hesitant to account for the listening strategies used by students in the classroom of concerns about its efficacy, time constraints, or prior unsuccessful experiences. This study intends to present well articulated and purposeful varied listening strategies.

Procedure

At the outset of the course, students were interviewed first. The purpose of the interview session was for the researcher to establish rapport with students and to assess their listening comprehension skills, such as their former English-language learning experiences and their preceding practice in English-language listening. However, the task of interviewing was not easy, for instance, finding time to schedule the interviews. It was decided that in the interest of a free-flowing relaxed meeting, interviews conducted for the research should not be recorded on a tape-recorder, but rather notes to be taken down by the researcher.

The length of the interview varied from one participant to another and lasted from twenty to thirty minutes. It was noticed that the length of the interviews made with the English major students was longer than that from the interviews by English class teacher participants. The reason is that English class teacher participants were more inclined to criticism, particularly, when they were talking about the major weaknesses of their language.

Results and Discussion

The discussion of the results is organized according to the research questions stated earlier. To answer these questions the researcher integrated quantitative as well as qualitative instruments: namely, the semi-structured interviews as well as the learning strategy questionnaire. To review, the research questions were:

- 1- What types of learning strategies are most frequently used by two groups of 2nd year Mu'tah university students (namely English major EFL students and English class teacher students) in the classroom?
- 2- Are there significant differences in listening comprehension strategies between the two groups?

The following sections present the findings related to research questions involving the learning strategies used by English majors as well as the English class teachers while listening in class.

Results related to the first question

The purpose of the learning strategy questionnaire (see the appendix) was to obtain information on the frequency that the students used different strategies for English listening and language learning. Table 3 displays the mean scores, the standard deviations, and the t-value of both participating groups on each item of the questionnaire.

levels of language proficiency have also been associated with less anxiety and more confidence, indicating that affective factors in addition to learning strategies can influence performance on a task.

Wharton (2000) reported two SILL (Strategy Inventory of Language Learning) studies illustrate that some of the learning strategy preferences reported by students in different cultural contexts. A study of ethnically Chinese, bilingual Singaporean university students studying a foreign language (French or Japanese) found that students reported a preference for social strategies as well as a disinclination to use affective strategies.

Another study conducted by Olivares-Cuhat (2002) looked at the language learning strategies of students in a university advanced Spanish writing class and compared achievement on a writing sample between those students speaking Spanish as a first or heritage language and those learning Spanish as a foreign language. As expected, students with a Spanish language background were graded higher on their writing samples than the other students, but they also showed a greater preference for affective and memory strategies and these latter were highly correlated with writing achievement.

In conclusion, this research examined a number of issues in language learning strategies research and practice that are important in helping students become more successful language learners. While we have learned much about the usefulness of including language learning strategy instruction in foreign language education, much still remains to be investigated.

Research Questions

The primary research questions addressed in the study were as follows:

1. What types of learning strategies are most frequently used by two groups of 2nd year Mu'tah university students (namely English major EFL students and English class teacher students) in the classroom?
2. Are there significant differences in listening comprehension strategies between the two groups?

Methodology

The present study aimed at describing the listening strategies (metacognitive, cognitive, social affective) of two 2nd year groups of a Jordanian university (Mu'tah University) in the classroom. The first group consisted of English major EFL students, whereas the second group consisted of English class teacher EFL students. Based on the theoretical frameworks and research discussed earlier, listening strategies could provide a particularly rich opportunity to develop both comprehension and, in turn, language and social skills. The **purpose** of this study was to explore how the skill of listening operates by two different groups who are both studying English language but differently. That is to say, the first group (English major students) is supposed to be qualified to teach upper basic and

secondary stage at Jordanian schools, whereas the second group (English class teacher) is supposed to be qualified to teach the primary stage only. Interviews as well as questionnaires were the means for collecting data for the current study. It is hoped that the suggestions of the study would be highlighted as points of departure, rather than arrival, and that they might serve as useful topics for discussion when the skill of listening is taught.

Sample and Design

The population of the study consisted of all male and female 2nd year students attending two English courses during the first semester, 2005/2006, at Mu'tah University. The population (78 students) consisted of forty English major students, and thirty-eight English class teacher students. However, the sample (64 students), which was purposeful, consisted of all students who voluntarily cooperated in the present study in face-to-face interview sessions for data collection, as well as, for the strategy questionnaire. Sixty-four students from both groups participated in the current study where each group consisted of thirty-two students. The interviews were conducted in order to obtain information about the listening abilities of the two groups of students. To analyze the data, transcripts were made of the interviews; notes were made from the recorded material on the listening performance. These data were triangulated with the information obtained from the strategy questionnaires. All data were examined in order to answer the research questions about students' listening learning strategies.

However, the following **instruments** were used in the present study:

- ☒ A semi-structured interview. The interview contained questions with reference to the students' ability in listening comprehension. The purpose of the interview was to obtain the students' viewpoint about their competence in second-language listening comprehension which could not be elicited by the questionnaire. That is, the interview accounted for the subjects' expression of the assessment of their listening comprehension strategies together with an idea of how to go about improving this skill. In order to determine students' listening ability, each student was requested to give responses to the following questions:

Table 1: Interview questions

Interview Question	Key word answer
1. Give yourself a rating on listening:	-Excellent - Average - Weak
2. What do you do to improve your listening ability?	- Watch television - Use dictionary - Listen to the radio

- ☒ A language listening strategy questionnaire. In addition to the semi-structured interviews, the students, after the interview, were asked to fill out the learning strategy questionnaire (see the appendix). The questionnaire, however, was distributed to identify the behaviors employed by

identify learners' mental processing. As they aptly stated:

... it is not easy to get inside the 'black box' of the human brain and find out what is going on there. We work with what we can get, which, despite the limitations, provides food for thought...
(p. 54).

Chamot and O'Malley (1990) and Chamot (2005) also developed a content-based instruction model for language learners, namely, the Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA). This approach is perceived as a social-cognitive learning model, in which collaborative learning, learners' prior knowledge, and metacognitive awareness and self-reflection of learners are emphasized. Part of CALLA is devoted to providing on explicit instruction of language learning strategies within the context of academic content areas. CALLA consists of five phases: preparation, presentation, practice, evaluation, and expansion. For this purpose, the instruction models for general language learning strategies have established the groundwork for the present study.

Another established instruction model is proposed by Oxford (1990). She provided a guideline for instructors in the teaching of learning strategies. It included eight steps, in which the first five involve planning and preparation, and the last three concern conducting, evaluating, and revising the training program. These steps are:

1. Determine the learners' needs and the time available;
2. Select strategies well;
3. Consider integration of strategy training;
4. Consider motivational issues;
5. Prepare materials and activities;
6. Conduct "completely informed training";
7. Evaluate; and
8. Revise the strategy training.

Other than the content and integration criteria, the affective dimension has also gained attention. For example, MacIntyre and Noels (1996) used social-psychological variables to predict the use of language learning strategies. The variables including anxiety, motivation and attitude toward the language community are considered as important factors when conducting and evaluating strategy instruction.

Based on the relatively extensive research on the range of listening strategies, the concern of the present research is on how best to promote pedagogically more successful listening comprehension.

Language learning strategies

The research by Murphy (1987) explored the types of strategies used and the contrast of strategy usage at different proficiency levels. Murphy investigated college students by analyzing their oral and written responses to listening selections. Seventeen specific strategies were identified and categorized. The results show that both more and less proficient listeners could

be distinguished by the frequency of the strategies they used. For instance, more proficient listeners used the strategies of elaborating, inferencing, anticipating, conclusion drawing, self-description, etc., more frequently than less-proficient learners. Murphy also explored the sequential patterns of the strategies that both more proficient listeners and less proficient listeners followed. For example, more proficient listeners tended to apply "wide distribution" strategies (i.e., in relation to an open and flexible use of strategies) while less proficient listeners were found in use of "text heavy" strategies (i.e., in relation to reliance on the text and paraphrasing).

Rost and Ross (1991) examined the use of certain strategies correlated with language proficiency, and, with training, whether the use of listening strategies increased and listening comprehension improved. They focused on EFL listeners' feedback on paused texts. The use of clarification questions in native speaker vs. nonnative speaker discourse was also investigated. The results showed that more proficient listeners resorted to "hypothesis testing" (asking about specific information in the story), "forward inference" (inquiring by using information already given in the story), and continuation signals or backchannel communication more frequently than "lexical pushdowns" (asking about word meanings), and "global reprises" (asking for general repetition, rephrasing, or simplification). After training, listeners at elementary as well as intermediate/advanced levels showed improvement on listening comprehension tasks and were able to ask more hypothesis-testing questions.

Goh (2002) looked into the mental tactics or specific techniques through which a general strategy is operationalized. The subjects were Chinese learners of ESL in Singapore. Immediate retrospective verbalizations were conducted to collect data. It was found that, for instance, in order to operate the contextualization strategy, learners related new information to a wider familiar context by using tactics such as placing input in a social or linguistic context, finding related information on hearing a key word, or relating one part of a text to another. Similarly, to operate the monitoring strategy, the learners might use tactics such as identifying words or ideas not understood, checking current interpretation within the context of the message or prior knowledge, or confirming that comprehension has taken place. More proficient language learners use a greater variety and often a greater number of learning strategies.

Anderson (2002) shed the light on such differences between more and less proficient language learners, on how the strategies are applied to the task, and on the appropriateness of the strategies for the task. Anderson maintained that students' understanding of the task requirements and whether they could match a strategy to meet those requirements seemed to be a major determinant of the effective use of language learning strategies. Khaldieh (2000) pointed out that higher

language is taught as a subject at school and used only inside, but not outside, the classroom. Jordanian EFL university students study English in their home country where English is not the dominant native language in Jordan. The fundamental objective of the present study was to examine the listening ability in students of English as a foreign language. In conjunction with the primary objective, the study also identified the learning strategies EFL Jordanian university students used when they experienced listening in class.

Applied research on language learning strategies investigated the feasibility of helping students become more effective language learners by teaching them some of the learning strategies that descriptive studies have identified as a characteristic of the good language learner (Rubin, 1995).

Language learning strategies are thoughts and behaviors that students use to improve their knowledge and understanding of a target language (Cohen, 1998). There are three types of learning strategies: cognitive strategies, metacognitive strategies, and social/affective strategies (Oxford, Lavine and Crookall (1989); Chamot, 2005). Cognitive strategies involve unconscious interactions with the material to be learned, such as inferencing, resourcing, and note-taking. Metacognitive strategies, on the other hand, involve conscious management and control over the learning process, such as planning, paying attention, and monitoring. Social and affective strategies involve interacting with another person or using affective control to assist learning, such as questioning, working with peers, and lowering anxiety (O'Malley, Chamot and Küpper, 1989; Oxford et al. (1989).

This study seeks to discover what learning strategies are reported by EFL learners. The study focuses on the *types* of learning strategies of two EFL classrooms learners. It is hoped that the study provides information about what EFL learners actually do in "learning to listen."

Literature Review

Liynange (2004) stated that listening is the ability to understand spoken language. Purdy (1997) defined listening as "the active and dynamic process of attending, perceiving, interpreting, remembering, and responding to the expressed (verbal and nonverbal), needs, concerns, and information offered by other human beings" (p. 8). Listening implies more than just hearing or perceiving a stream of sounds; it also requires comprehension of the speaker's intended message. Byrnes (1984) indicated that listening requires "an interplay between all types of knowledge" (p. 322). A listener needs to have some command over major components of the language; these components are phonology, lexicon, syntax, semantics, and text structure (Bacon, 1989).

In addition to grammatical competence, listeners also rely on other types of knowledge as they perform a listening comprehension process. One is sociocultural competence, which is the listeners' degree of familiarity

with the sociocultural content of the message and knowledge of the social as well as cultural expectations of native speakers of the language. Another is strategic competence, which is listeners' ability to guess meanings of unfamiliar words heard and to use strategies to compensate for their missing knowledge. The other is discourse competence, which is listeners' ability to use cohesive devices to link meaning across sentences and ability to recognize how coherence is used to maintain the unity of the message (Scarcella and Oxford, 1992; Shrum and Glisan, 1999). Listening comprehension is described by Rubin (1995) as an:

Active process in which listeners select and interpret information which comes from auditory and visual cues in order to define what is going on and what the speakers are trying to express (p.7)

In summary, listening is an active process of attaching meaning to the speech sounds. As a listener performs a variety of tasks in a comprehension process, he or she has to rely upon various types of knowledge such as grammatical knowledge and sociocultural knowledge

Anderson (2002) distinguished two kinds of mental representations in the information-processing model: declarative knowledge and procedural knowledge. Declarative knowledge refers to static information in memory, or what we already know about and identified later in this research as cognitive strategies. Procedural knowledge includes dynamic information in memory, or what we know how to do and referred later in the present research as metacognitive strategies. Strategic knowledge is categorized as procedural knowledge because it works on the applications of our knowledge of rules to solve linguistic problems. While declarative knowledge or factual information may be acquired quickly, procedural knowledge is acquired gradually and only with extensive opportunities for practice. Fillmore and Swain (1984) highlighted the function of learning strategies as:

They [learning strategies] are used to refer to how they [learners] develop specific skills. It is possible, therefore, to talk of both 'language learning strategies' and 'skill-learning strategies' (p. 712).

That was close to Chamot's (2005) definition where she described learning strategies as the conscious thoughts and actions that learners take in order to achieve a learning goal. She, further, maintained that strategic learners have metacognitive knowledge about their own thinking and learning approaches, a good understanding of what a task entails, and the ability to orchestrate the strategies that best meet both the task demands and their own learning strengths.

Grenfell and Harris (1999) noted that language learning strategies are identified through self-report. Although self-report may be inaccurate if the learner does not report truthfully, it is still the only way to

The Language Learning Listening Strategies of EFL Students in the Jordanian Context

Dina Al-Jamal*

Received on: Feb. 4, 2007

Accepted on: June 20, 2007

Abstract: The purpose of this study was to investigate the listening comprehension processes and listening strategies used by two groups of students from Mu'tah University (namely English majors and English class-teachers). Three different types of listening strategies were used to elicit the data: metacognitive, cognitive, and social affective. Sixty-four Jordanian 2nd year university students (English majors $n=32$ and English class teachers $n=32$) participated in the study. Qualitative (interviews) and quantitative (questionnaires) methods were adopted. The data analysis indicated the participants were likely to pay selective attention, to take-notes, and to ask their colleagues when they do not understand English in class. To maintain students' positive attitudes, the teacher might consider providing interaction by allowing the students to express themselves in the classroom. A major recommendation of this study is that greater emphasis be on interactive listening which would, in turn, promote the communicative language ability of Jordanian university students of English in their English lessons. (**Keywords:** Teacher, Student, English, Foreign Language, Teaching).

استراتيجيات تعلم الاستيعاب السمعي اللغوي لدى طلبة اللغة الإنجليزية كلفة أجنبية في الأردن

دينا الجمل، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الأردن.

ملخص: بحثت هذه الدراسة في العمليات العقلية والاستراتيجيات لمهارة الاستيعاب السمعي لدى مجموعتين من (طلبة اللغة الإنجليزية وطالبة معلم صف اللغة الإنجليزية) من طلاب السنة الثانية في جامعة مؤتة. استخدمت في الدراسة ثلاثة أنواع من الاستراتيجيات المختلفة من أجل الحصول على المعلومات: استراتيجيات فوق معرفية، واستراتيجيات معرفية، واستراتيجيات اجتماعية. وشارك في الدراسة أربعة وستون طالباً وطالبة (لغة إنجليزية = 32 طالباً وطالبة ومعلم صف اللغة الإنجليزية = 32 طالباً وطالبة). وتبنت الدراسة منهج البحث الكمي (استبانة) والنوعي (مقابلات). وقد أظهر تحليل البيانات ميل الطلبة لاستخدام استراتيجية الانتباه الانتقائي واستراتيجية أخذ الملاحظات، واستراتيجية سؤال الزملاء عما يقوله المدرس باللغة الإنجليزية. وخلصت الدراسة إلى ضرورة الحث على إدامة التفاعل الصفي في اللغة الإنجليزية، والذي بدوره يعطي الطلبة الفرص الكافية للتعبير عن أنفسهم. ومن أهم ما أوصت به الدراسة ضرورة التأكيد على أن تكون عملية الاستماع تفاعلية، كي تزيد من قدرة الطلبة اللغوية الاتصالية خلال محاضرات طلبة اللغة الإنجليزية وطالبة معلم صف اللغة الإنجليزية. (الكلمات المفتاحية: تدريس اللغة الأجنبية، اللغة الانجليزية، الطالب، المعلم).

Introduction: Listening plays a significant role in the lives of people. Of the four major areas of communication skills and language development - listening, speaking, reading, and writing - the one that is the most basic is listening. It is evident that children listen and respond to language before they learn to talk. When it is time for children to learn to read, they still have to listen so that they gain knowledge and information to follow directions. In the classroom, students have to listen carefully and attentively to lectures and class discussions in order to understand and to retain the information for later recall.

In a language classroom, listening comprehension plays a significant role in the development of other language skills. When students first learn a language, they generally have to listen to the words several times before they are able to recognize and pronounce those words. Listening can also help students build vocabulary, develop language proficiency, and improve language usage. Kim (2004) found that students' ability to comprehend written material through reading and to express themselves through speaking and written communication is directly related to students' maturity in the listening phase of language development. Curtin and Pesola (1988) also asserted that developing proficiency in listening comprehension is the key to achieving proficiency in speaking. To Curtin and Pesola, listening skills are not only the basis for the development of all other skills; but they are also the main channel through which students make initial contact with the target language and its culture.

Despite the importance of listening practice in language instruction, English language classes in many countries still emphasize only the skills of reading and writing. This is especially the case of an English-as-a-foreign-language (EFL) situation in which the English

* Faculty of Educational Sciences, Mu'tah University, Al-Karak, Jordan.

© 2007 by Yarmouk University, Irbid, Jordan.

TABLE OF CONTENTS

Volume 3, No. 2, June 2007, Jamad 2 1428 H

Articles in Arabic

-
- | | |
|--|-----|
| • Sexual Education in the Islamic Education Textbooks (IET) for Higher Basic Stage in Jordan
Saleh Hindi | 107 |
| • The Constraints of Using Nontraditional Teaching Procedures in Teaching Social Studies
Samih AL-Karasneh | 125 |
| • Hermann's Brain Dominance Instrument Psychometric Characteristics and its Use to Reveal Patterns of Brain Dominance in Jordanian University Students
Mohammad Nofal and Ferial Abu Awwad | 143 |
| • Attitudes of Counseling Students at Yarmouk University Toward their Major in the Light of Some Variables
Abdelnaser Al-Jarrah | 165 |
-

Articles in English

-
- | | |
|---|-----|
| • The Language Learning Listening Strategies of EFL Students in the Jordanian Context
Dina Al-Jamal | 183 |
| • Assessing the Level of Emotional Intelligence among Future Vocational Workforce in Jordan
Samer Khasawneh, Ahmad Qablan, Aieman Al-Omari and Abdullah Abu-Tineh | 193 |
| • Cross Cultural Study of the Career Maturity of Indian and Omani High school Students
Monther Al-Damen | 203 |
-

Publication Guidelines

- 1- *JJES* publishes genuinely original researches 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 separate sheet of paper along with keywords which will help readers to search through related databases.
- 4- Papers should be computer-typed and double spaced. Five copies are to be submitted (four copies lack author names or author identity but one copy should include author/authors' names and address) together with a floppy disk compatible with IBM (Ms word 97,2000,XP), 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 his/her manuscript or any part thereof in a manner that conforms to the publication policy.
- 8- *JJES* sends to 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 publication in general and English system documentation in particular. The researcher should abide to authentication style in writing references, names of authors and citations. Also he should refer to the primary sources and publication ethics.
- 11- The researcher should submit a copy from each appendix from the research appendices (if available) such as programs, tests ... etc. and should submit a written obligation 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- Twenty 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 articles 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 Yarmouk University.
- 17- The author should submit a written consent that his article isn't published or 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.
- 19- Published articles will be stored on the university online database and retrieving is subject to the database's policy.



The Hashimite Kingdom of Jordan



Yarmouk University

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Refereed Research Journal

Volume 3, No. 2, June 2007, Jamad 2 1428 H

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Refereed Research Journal

Volume 3, No. 2, June 2007, Jamad 2 1428 H

Jordan Journal of Educational Sciences (JJES): An International Refereed Research Journal established by the Higher Research Committee, Ministry of Higher Education & Scientific Research, Jordan, and published quarterly by the Deanship of Research & Graduate Studies, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

EDITOR-IN-CHIEF: Prof. Ahmad Audeh
EDITORIAL SECRETARY: Mrs. Safaa Alawneh

EDITORIAL BOARD:

Prof. Farid Abu Zinah
Prof. Shadia Al-Tal
Prof. Ahmad Battah

Prof. Muna Hadidi
Prof. Nazih Hamdi
Prof. Mohammad Miqdadi

CONSULTATIVE BOARD

Prof. Ishaq Al-Farhan
Prof. Khalid Al-Umary
Prof. Omar Al-Sheikh
Prof. Said Al-Tal
Prof. Suliman Rihani
Prof. Sami Khasawnih
Prof. Ahmad Kazim
Prof. Afnan Darwazeh
Prof. Abdullah El-Kilani

Prof. Amin Al-Kukhun
Prof. Abd Al-Rahim Ibrahim
Prof. Mahmoud Qamber
Prof. Amal Kamal
Prof. Abed Al-Rahman Al-Ahmad
Prof. Anton Rahma
Prof. Hamid Abed Al-Salam
Prof. Mohammad Subbarini

Mr. Yousuf Al-Rabba'i, **Arabic Language Editor**

Prof. Mahmud Wardat, **English Language Editor**

Ahmad Abu Hammam and Majdi Al-Shannaq, **Typing and Layout**

Manuscripts should be submitted to:

Prof. Ahmad Audeh, Editor-in-Chief
Jordan Journal of Educational Sciences
Deanship of Research and Graduate Studies
Yarmouk University-Irbid-Jordan

Tel. 00 962 7211111 Ext. 3638

E-mail: jjes@yu.edu.jo

Yarmouk University Website: <http://www.yu.edu.jo>
Deanship of Research and Graduate Studies Website:
<http://graduatestudies.yu.edu.jo>

