

دور المنهج الخفي متمثلاً في أنشطة التعلم اللامنهجية في نمو المهارات الاجتماعية لدى طلاب المدارس الثانوية في الكويت

د. نوال محمد العثمان

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة الكويت

ملخص

أشارت البحوث إلى إمكانية وجود علاقة بين المنهج الخفي متمثلاً في أنشطة التعلم اللامنهجية وبين نمو المهارات الاجتماعية لدى الدارسين، بالإضافة إلى جملة من المتغيرات الأخرى التي تؤثر في درجة استجابة الدارسين، وتأثرهم بهذا الدور مثل الخلفية الديموغرافية، وغيرها من عوامل نفسية واجتماعية. والبحث الحالي تقرير عن دراسة طولية استهدفت التعرف على دور المنهج الخفي، وتأثيره في نمو المهارات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية في الكويت. وقد أجريت الدراسة على عينة من طلاب تسع مدارس ثانوية في الكويت تمثل طيفاً واسعاً من الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية والعرقية؛ حيث ساهم في الدراسة ٢٤٦٢ دارساً من النوعين ينتمون إلى المدارس التسع. أجريت الدراسة على مدار عامين دراسيين، اتبع فيها ذات الإجراءات البحثية على نفس العينة؛ حيث طلب من المبحوثين استيفاء تقارير ذاتية واستبانات ترصد أنماط السلوك الاجتماعي المرتبط بالمهارات الاجتماعية ذات الصلة بالأنشطة اللامنهجية التي يقوم بها الدارسون، كما استوفى المعلمون صوراً من مقياس الأداء على المهارات الاجتماعية. وأشارت النتائج إلى أن ممارسة الأنشطة اللامنهجية تتباين بتباين بعض المتغيرات الديموغرافية للعينة مثل اختلاف النوع، والجنسية، ومستوى الصف والعمر، ومستوى تعليم الوالدين كما تشير إلى أن المشاركة في الأنشطة اللامنهجية تؤدي إلى مزيد من المشاركة الاجتماعية مع الأقران. ورغم أن الفروق بين المشاركين في الأنشطة اللامنهجية تكاد تكون متسقة كما تبين من تحليلات التقارير الذاتية ومشاهدات المعلمين على مقياس المهارات الاجتماعية، إلا أن هذه الفروق تختلف بين المشاركين وفق طبيعة الأنشطة نفسها.

مقدمة

إن نظام التعليم يمثل مؤسسة اجتماعية منظمة يتوقع منها أن تتغير على قدم المساواة مع المؤسسات الأخرى في المجتمع، وتتأثر بمجموعة من المدخلات، والمخرجات، والعمليات بعضها معلوم ومنظم Organized، وبعضها الآخر مستتر أو ضمني Covert، وغير منظم Random. ومن أهم الخبرات المنظمة في التمدرس النظامي المنهج العلني الرسمي للتعليم. لكن على مسار آخر متوازٍ، هناك جملة من الخبرات والمعارف والقيم والمعتقدات يتم بثها بشكل غير مقصود من المعلم والأقران والكبار ووسائل الإعلام، بالإضافة إلى الأنشطة اللامنهجية التي تجرى في المدرسة في سياق الأنشطة الخبرائية الترفيهية والاجتماعية، التي تمثل جملة ما يمكن الإشارة إليه بالمنهج الخفي Hidden Curriculum. وقد لاقى مفهوم المنهج المدرسي - وبخاصة المنهج المعلن أو المُدرّس - العديد من الدراسات والبحوث في التخصصات كافة، ولكن أهم بعد من ملامح المنهج الدراسي وأخطره هو المنهج الخفي رغم أن هذا النوع من المناهج لم يحظ إلا بالقليل من الدراسات فيما يتعلق بأثره في مسار التعلم بكافة أشكاله وفي منظومة القيم بالمؤسسة التعليمية، وكذلك في تنمية أو تثبيت بعض جوانب النمو الوجدانية والاجتماعية والنفسية وغيرها.

وهناك الكثير من التناقضات فيما يعرف عن طبيعة وفوائد المنهج الخفي وأنشطة التعلم اللامنهجية. ولما كانت طبيعة هذه المتغيرات تميل إلى عدم التخطيط والارسمية والتلقائية وأنها أقل إعلاناً وظهوراً عن الذي يتم في المنهج الرسمي المعلن، فهنا تطرح أسئلة كثيرة عن جدوى المنهج الخفي وأنشطة التعلم اللامنهجية، وأثرها في الدارسين والمعلمين، وكيفية تطويع المعلمين لها لخدمة أغراض التعلم الصفي، وعما إذا كان من المرغوب فيه أن يسعى المعلمون للاستفادة بشكل مخطط - أو بتعبير آخر أكثر وعياً وترتيباً ذهنياً - عن الذي يحدث في واقع الحال من خلال ما يُبث من أشكال متجانسة ومتكافئة من الثقافة والمهارات الاجتماعية في المجتمع. وبالتالي، فإن مشكلة الدراسة الحالية

تكن في تعرّف واقع المنهج الخفي في مدارس الكويت وموقعه في عملية التمدريس ومدى تأثيره ببعض المتغيرات الديموغرافية.

الإطار النظري للدراسة

المنهج الخفي:

المنهج الخفي يعبر عن فئة واسعة من المعارف والقيم والمعتقدات غير المتعارف عليها وغير المقصود غرسها في الدارسين؛ لكنه يتم اكتسابهم إياها أثناء عملية التعلم في المدارس وفي صفوف التمدريس النظامي بكافة أنواعه (Horn, 2003). ولا يوجد اتفاق بين التربويين على تعريف دقيق وموحد للمنهج الخفي - الذي يسمى أحياناً المنهج المستتر أو غير المعلن Covert Curriculum - إلا أن هناك اتفاقاً ضمناً حول معنى هذا المصطلح. فقد عرف إيفا (Cited in Giroux & Purpel, 1983) المنهج الخفي بأنه:

«المنهج المتكون من السلوك والقيم والمعاني التي تدرس للطلبة بواسطة المدرس أو المدرسة من غير تخطيط؛ كما أنه أيضاً يعرف المنهج الخفي بأنه: «المخرجات غير الأكاديمية للتعليم المدرسي».

أما فالانس (Vallance, 1980; 1993) فقد ذكر - غير مرة - أن المنهج الخفي «هو الخطوات التي تتم في المدرسة وتشمل القيم المكتسبة والتفاعل الاجتماعي التي يتعلمها الطلبة من غير تخطيط مسبق». ويرى درين (Dreeben, 1967) أن المنهج الخفي هو ما يتعلمه الطلبة نتيجة للتفاعل الاجتماعي داخل الفصل الدراسي، وهو ما يسميه البعض المنهج المسكوت عنه The Unspoken Curriculum. لكن كولبرج (Kohlberg, 1981) عندما عرف المنهج الخفي حاول الربط بينه وبين القيم، في حين نظر جاكسون (Jackson, 1968) إلى المنهج الخفي على أنه «يأتي في الأهمية بالدرجة الثانية بعد المنهج الأساسي»، ويرى الموسى (١٤٢٠ هـ) أن:

«المنهج الخفي يتمثل في تلك القيم والتوجيهات التي ترمز في النشاطات

والممارسات وبعض مظاهر السلوك التي يتعرض لها الطلاب داخل المدرسة مما لا تتضمنه المقررات الدراسية، وهي التي يتأثرون بها ويكتسبونها بصورة غير واعية تقريبا.

ورغم أن مفهوم المنهج الخفي كان متداولاً بين خبراء التربية، إلا أن أول من استخدم المصطلح كان فيليب جاكسون في كتابه «الحياة في صفوف الدراسة» (Jackson, 1968). استخدم جاكسون المصطلح للتعبير عن فكرة أن المدارس تقوم بما هو أكبر من مجرد نقل المعارف والخبرات بين الأجيال؛ إذ يتعدى دورها إلى القيام بعملية التنشئة الاجتماعية، وبالتالي، فإن ما يقدم من مناشط تعليمية رسمية منظمة أو لا رسمية عشوائية فيما يمثل المنهج الرسمي متوازياً مع المنهج الخفي، فإنها بذلك توفر عمليات صريحة وضمنية لنقل المعايير والقيم والخبرات الاجتماعية وأنساق السلوك المقبولة اجتماعياً. ويؤكد جاكسون في هذا المضمار أن «المنهج المستتر يشير إلى طرق يتعلم بها الأطفال كيف يقبلون أن يتم تنحيتهم أو إبعادهم عن أشكال معينة من السلوك الاجتماعي يراها المجتمع غير مقبولة وإن اختلف ذلك مع رغباتهم واحتياجاتهم (Jackson, 1968, p.3).

والمنهج الخفي مفهوم يرتبط أكثر ما يرتبط بالبيئة المدرسية؛ وهو مستتر، غير مقصود، ضمني، أو غير متعارف عليه رسمياً كخبرات تتوارث في البيئة المدرسية (Wren, 1999). ويرى ميجان أن المنهج الخفي يتم تدريسه من قبل المدرسة بأكملها - أي من خلال المناخ التنظيمي بكل مدخلاته وعملياته ومخرجاته، والتفاعلات الداخلية ضمن الهيكل التنظيمي للمؤسسة التعليمية، وليس من خلال المعلم وحده (Meighan, 1981). وقريب من هذا القول التعبير الذي ساقه جير ومولينز ما مؤداه «المنهج الخفي للممارسات العمدية» The Hidden Curriculum of Intentional Practices ليشيرا به إلى إمكانية وجود علاقة واعية، ومدركة بين المنهج الرسمي والمنهج الخفي. وبالتالي، فإنه من الممكن الاحتجاج بالقول أن خبرات الدارسين يمكن توجيهها بشكل واع ومدرك

من قبل المعلمين عندما يتم الإعلان صراحة عن الأهداف التعليمية للمقررات المختلفة؛ إذ هناك رسائل غير معلنة منبثقة في البيئة التنظيمية للمدرسة فيما يسمى بالمنهج الخفي (Hall, 1966, Vallance, 1973; Wren, 1999).

وتأسيساً على ما سبق، يمكننا تعريف المنهج الخفي بأنه «القيم والأخلاق والأفكار يتداولها العنصر البشري في المدرسة شاملاً في ذلك المعلمين، والإداريين، والدارسين أنفسهم من خلال علاقات الأقران التي ترسم من خلال المناخ التنظيمي بكل مدخلاته وعملياته ومخرجاته، والتفاعلات الداخلية بين عناصر هذا النظام، ويشمل ذلك ما يتم تدريسه من خلال المنهج الرسمي المدرّس، وكذلك الأنشطة اللامنهجية».

وخلاصة القول فإن المنهج الخفي صورة للقيم الشائعة في المجتمع، وهو ما يعني أن المدرسة ليست مكاناً للتعليم الأكاديمي المحض فقط؛ بل هي أيضاً مكان لنقل القيم التي يرى المدرسون - بوصفهم أعضاء في المجتمع - ضرورة نقلها إلى الطلاب. ومن هنا، يرى بعض المربين ضرورة معالجة هذه القضية؛ حيث يجب أن تكون البداية بفحص تلك القيم التي تؤثر في نوع المنهج الخفي الذي يمارس في المدارس بفحص تلك القيم والتوجيهات في المجتمع خارج المدرسة والمؤثرات التي تتسبب في نشأتها. وقد يجادل البعض بطبيعة الحال بأن القيم المفهومة ضمناً في الترتيبات والنظم المدرسية التي تجهزها المدارس لتلاميذها على أنها واضحة جداً في ضمير المعلمين والقائمين على عملية التخطيط، وتلقى القبول منهم كونها جزءاً من الأشياء التي يجب أن يتعلمها التلاميذ في المدرسة. غير أن التكامل بين المنهج الرسمي والخفي لا يجب أن يترك للصدفة؛ وإلا أصبح هذا التكامل مفتعلاً ومُسيئاً (Ryan, 1987). وفي هذا السياق، يذكر البعض أن التربية النظامية تقوم بمهمتين أساسيتين حيال عملية التشبُّع الاجتماعية، فالتمدرس النظامي يؤدي إلى تناقل الخبرات والمعارف والمهارات الفنية في بعض مجالات الحياة، كما تقوم ببناء العلاقات الاجتماعية بين المنخرطين في عملية التربية داخل

مؤسسة المدرسة وخارجها (الشافعي، ١٤١٧ هـ). وبالتالي، فإن المدرسة بمنهجها المعلن - والأكثر منه بمنهجها الخفي - تقوم بتنمية التفاعل الاجتماعي بين الدارسين والعناصر البشرية الأخرى في البيئة التنظيمية للمدرسة، وفي خارج هذه البيئة (Meighan, 1981). ويرى ميجان أن العلاقات بين البنى الاجتماعية والأفعال الاجتماعية هامة جداً. ولما كانت العلاقات الاجتماعية على قدر من الأهمية في حيات الناس، فإنه من الأجدي فهم هذه العلاقات وتنميتها وإنضاجها لتتركب في البناء الاجتماعي للنشاط والسلوك الاجتماعي للدارسين. وهنا يشير ميجان إلى مستويين للتحليل لفهم العملية التربوية: فالمستوى الأول - وهو المستوى البنائي - يمثل قيمة معينة تتمثل في التقاليد والقيم والمعتقدات السارية في المجتمع، التي تشكل طبيعة المنهج الرسمي المعلن، وتعمل هذه القيم عند هذا المستوى مشروطة ببعض الأشياء مثل مكان حدوث التربية النظامية الرسمية، وطبيعة المنخرطين في هذه العملية، والعلاقات الاجتماعية الناشئة بينهم، وكيفية قياس وتقويم النجاح والفشل والأهداف الإجمالية من التربية، وفي هذا السياق، فإننا بحاجة إلى فهم الهدف العام، والبنى التركيبية لعملية التربية - أي فهم قواعد اللعبة التعليمية في المجتمع كما أسماها ميجان. والمستوى الثاني يسميه ميجان مستوى التفاعل الاجتماعي داخل وخارج البيئة الصفية؛ فالقيم والمعايير التي تحكم جملة السلوك الإنساني داخل الصف تؤثر بشدة في عمليات التنشئة الاجتماعية للمشاركين فيها، وهذه المعايير تتمثل في حفظ النظام والبقاء عليه منضبطاً في الصف والعلاقات الاجتماعية وما تتطلبه من مهارات داخل الصف وخارجه.

إن الأدوار الاجتماعية - في جُلّها - يحدث اكتسابها من خلال المنهج الخفي، وكذلك الأدوار الذكورية والأنثوية، واتجاهات الدارسين إزاء الجوانب العديدة في الحياة، وبالتالي تكون الاتجاهات والقيم مشمولة ضمن الترتيبات والنظم المدرسية، وهذه الاتجاهات التي تخص القائمين على هذه النظم وتتصل بالتلاميذ بشكل عرضي ربما لا يبعث على التفاؤل. ومن ثم، فإنه لمن

الخطأ بمكان اعتقاد أن الفلسفة التربوية التي تصوغ الشخصية السوية أو المنحرفة رهن بالمقررات التعليمية - وحدها - دون أن يكون ثمة ارتباط وثيق بمؤسسات التنشئة الاجتماعية أو وسائلها، ويأتي في مقدمتها الأسرة، ودور العبادة، وأجهزة الإعلام، ونوادي الشباب، وجماعات الرفاق، وما يبثونه هؤلاء من منهج خفي.

وذكر بعض الباحثين أن هناك نوعين من القواعد تنطبقان عند محاولة فهم البنى الاجتماعية التي تشكل طبيعة التربية كمؤسسة اجتماعية تحمل من خلال المنهج المدرسي المستتر: يتضمن النوع الأول تحديد العلاقات العريضة بين التربية وغيرها من المؤسسات الاجتماعية الأخرى مثل علاقة التعليم بالعمل، والتربية بالسلوك الاجتماعي، والنوع الثاني من هذه القواعد يتضمن تحديد الطبيعة الخاصة بالعملية التعليمية كما تحدث في المدارس من خلال أنشطة الصف اللامنهجية مثل الزيارات والرحلات. ولفهم هذه القواعد العامة فقد أشار ميجان إلى ضرورة فهم العلاقة التي تربط بين الضرورات البنائية أو الأوامر والنواهي التي تشكل الخبرة والمهارة الاجتماعية وبين التفاعل الاجتماعي داخل الصف. وهو ما أسماه ميجان بمصطلح «سكنى الأشباح» Haunting. فيرى ميجان أنه عندما يدخل الدارسون والمعلمون إلى الصف، فإنهم يحاطون بمجموعة من الأشباح تشمل طريقة تنظيم البيئة المدرسية هندسياً وشكل حجرات الدراسة وتنظيمها وترتيب المقاعد فيها، وغير ذلك، وواضعي المناهج الدراسية والكتب المدرسية نفسها وما تتضمنه من معارف ومعلومات وخبرات، واللغة المستخدمة في المدرسة ومستوى اللغة خارج المدرسة، وسوق العمل، ومتطلباتها وعناصرها وثقافة سوق العمل السائدة. إن الفكرة الأساسية وراء المنهج الخفي وتطبيقاته التربوية أو تضميناته تكمن في أن الدارسين يتعلمون الأشياء التي يتلقونها من خلال المنهج الخفي بينما لا يتعلمون ما يدرس لهم في المنهج الرسمي، كما أن المنهج الخفي وما يرتبط به من مناشط التعلم اللامنهجية وغير الصفية يتم تنظيمه من خلال الترتيب الواعي للخبرات في

البيئة الصفية المادية، والتنظيم غير الواعي حيث يبث المعلمون خبرات وقيم ومعارف تؤثر في سلوكيات الدارسين. وأشار ماكنيل (McNeil, 1996) إلى أن التعلم من خلال المنهج الخفي يتضمن مثل هذه الأشياء من قبيل كيفية الاستجابة للسلطة والتعامل مع السلطة، كيفية التعامل مع الآخرين ومنهم المعلمين والأقران، كيفية التعامل مع الوقت وتمضيته والتعامل مع الملل ووقت الفراغ ووضع أولويات وتوقعات التعامل مع المعلمين والأقران. وقد أوجز ماكنيل هذه الفكرة عندما ذكر أن الدراسات التي تناولت المنهج الخفي قد دأبت مؤخراً ونتائجها تشير إلى أنه مهما تكن الأهداف العامة والمعلنة للتربية، فإن ما يحدث في المدرسة يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالضبط والسيطرة وإعادة إنتاج المعايير والقواعد المدرسية. والفكرة الأساسية هنا أن الأطفال يتعلمون من خلال المنهج الخفي وأنشطة التعلم اللامنهجية كيف يتوافقون مع توقعات المعلمين وغيرهم من رموز السلطة وكيف يتفاوضون كي يتعايشون اجتماعياً مع متطلبات العملية التعليمية وتوقعات المعلمين وقواعد التعامل الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين (Longstreet & Shane, 1993).

إن هؤلاء الذي يصممون المناهج الدراسية إنما يستهدفون التخطيط للثقافة المعبرة عن المدرسة ذاتها، وإذا كان الحال كذلك، فإن المنهج يكون خفياً فقط عن التلاميذ، كما أن القيم التي ينبغي تعليمها بوضوح تشكل جزءاً من التخطيط للمنهج، وأن يكون مقبولاً كجزء من المنهج، والتركيز على نوع الدراسة. فالوعي بالمنهج الخفي وتضميناته التربوية يتطلب دراسة ووعياً ناقداً لما يحدث في الصف وخارج الصف من أنشطة لا منهجية وقيم وخبرات ومعتقدات ومعارف يتم بثها بشكل مستتر، ضمنى، والمنهج الخفي الذي هو محل اهتمامنا يطرح أسئلة مهمة ينبغي تناولها فيما يخص شرعية وقانونية مثل هذه الممارسات، ومع ذلك هنالك آخرون قد لا يهتمون بتعريف المنهج الدراسي ولكنهم يرغبون أو يصرون على أن المعلمين عليهم مسؤولية في هذا الصدد، وهم يقبلون بأن تكون بعض القيم والاتجاهات التي يتم تعليمها من خلال المنهج

الخفي ليست من إعداد المعلمين ويعتقد هؤلاء أنه طالما أن هذه الأشياء يتم تعلمها كنتيجة ثانوية لم يتم التخطيط له وبالمواد التعليمية التي تتوافر، فإن المعلمين يجب أن يكونوا على دراية بما يجري وأن يتحملوا مسؤوليتهم عندما يتعلم تلاميذهم بهذه الطريقة غير المنظمة أو التي يعوزها التخطيط. وإن هذا الرأي يمثل محاولة للتخلص من العنصرية الواضحة والتفرقة بين الجنسين من خلال الخبرات التي يتعلمها الأطفال في المدارس.

أنشطة التعلم اللامنهجية:

تمثل أنشطة التعلم اللامنهجية التعليمية منها، والترفيهية School-based Extracurricular Activities فرصة جيدة لتوفير النمو للأطفال والمراهقين، كما تمثل بيئة اجتماعية ثرية جداً ضمن بيئة المدرسة لنمو المهارات الاجتماعية والتفاعل بين الشخصي (Eccles, Lord & Buchanan, 1996)، كما أن هذه الأنشطة اللامنهجية توفر بيئة للأطفال والمراهقين تشجع على ضبط وإدارة خبراتهم الاجتماعية الخاصة بشكل آلي (Brown & Theobald, 1998; Silberseisen & Eyferth, 1986). كما توفر هذه الأنشطة فرصاً لاستكشاف الهوية وبناء الخبرات (Kleiber, 1999). كما توفر نوعاً من التكامل الاجتماعي بين هذه المهارات.

إن الأنشطة اللامنهجية القائمة على المدرسة توفر بيئات عالية الضبط للترفيه والنمو الاجتماعي من خلال المتاح من أنشطة حرة وأعمال يمكن أن يقوم بها الدارسون بما يتناسب مع اتجاهاتهم وميولهم، وبما يتفق مع المعايير التي يقبلها مجتمع الكبار. وبفضل هذه الخصائص التي تتمتع بها الأنشطة اللامنهجية - وبخاصة في سياق البيئة المدرسية - قد تتوافر فرصة جيدة للنمو؛ لكنها مع ذلك محمية ضد التجريب أو العبث من الأنشطة التي قد تضر الإنسان مثل خبرات تعاطي الكحوليات أو المخدرات (Caldwell & Darling, 1999; Shann, 2001).

والمشاركة في الأنشطة اللامنهجية توفر للدارسين فرص المشاركة في الأعمال والأنشطة الاجتماعية - كذلك - تسهم في نموهم اجتماعياً وتكوين

مهاراتهم الاجتماعية، ومن شأنها أيضاً تفعيل النشاط الاجتماعي التفاعلي مع الآخرين والتنشئة الاجتماعية وتحقيق الأهداف والمنافسة العادلة والتغلب على الفشل والصعوبات وحل المشكلات والصراعات بطرق سليمة وآمنة (Carnegie Corporation of New York, 1992; Danish & Gullota, 2000).

وبصفة عامة، فإن الباحثين الذين تناولوا طبيعة وأثر الأنشطة اللامنهجية في مجالات الاجتماع وعلم النفس والتربية انتهوا إلى أن المشاركة في مثل هذه الأنشطة يعد بصفة عامة مفيداً لحيوات الدارسين (Bartko & Eccles, 1998; Eccles & Barber, 1999; Jessor, Turbin & Costa, 1998; Mahoney & Stattin, 2000)، ورغم أن بعض الباحثين أشار إلى وجود آثار سلبية لهذه الأنشطة (Hansen, Larson, & Dworkin, 2003; Larson & Seepersad, 2003). وبالتالي، فقد دعي كثير من الباحثين إلى ضرورة التعرف على أثر الأنشطة اللامنهجية في البيئات المختلفة ودراسة العوامل المسهمة مع هذه الأنشطة أو في هذه الأنشطة (Fredericks et al., 2002; Shannon, 2006)؛ وبخاصة أن الدراسات العربية في هذا الخط لا تكاد تذكر من قلتها.

ونظراً للطبيعة الخاصة لمثل هذه التجارب والخبرات والأنماط غير المعلنة في عملية التعلم، وبسبب افتراض استحالة التخلص من هذا التعلم غير المخطط له أو غير الموجه، فإن بعض أصحاب النظريات قد أوصوا بما يُطلق عليه لامدرسية^(١) التعليم في المجتمع Deschooling Society، ويزعمون بأن كل أشكال التعلم المنظم ينبغي أن تشمل فرض القيم والاتجاهات المفهومة ضمناً عند اختيار محتوى التعلم، على متلقيه، ومن ثم ترسيخ شكل مثير للكراهية في محاولة توزيع المعرفة وما لذلك من تأثير على المجتمع (Illich, 1970). إننا لن نستطيع أن نتجاهل هذه الجوانب الخفية في المنهج التعليمي ومن المؤكد أننا لا يجب أن نتبنى تعريفاً للمنهج يمكن أن يشكل كل عملية التعلم المتواصلة

(١) اللامدرسية اتجاه تربوي يدعو لاستبدال المدرسة واستخدام مواد أفضل مثل المكتبة والمعلم الخاص ومصادر المجتمع عوضاً عنها.

في المدارس سواء كان ذلك مخططاً له عن قصد أو كنتيجة غير متوقعة للتخطيط والممارسة.

والمدرسة - كشأن أي مؤسسة اجتماعية - تتخبط في عمليات التنشئة الاجتماعية ووظائف الضبط الاجتماعي مثل بث القيم الاجتماعية وغرس الأعراف والمعايير الاجتماعية وتنمية المهارات الاجتماعية. وبالتالي، فمن الصعب أن نبرئ ساحة المعلمين تماماً من المسؤولية فيما يخص الأشكال والأنماط المفهومة ضمناً في عملية التعليم ونظراً للحساسية التي يشملها الموقف فإنه يتعين مساعدة المعلمين في التعرف على التضمنات الخفية لبعض المواد الدراسية والخبرات التي يقدمونها لتلاميذهم.

والمهارات الاجتماعية هي ذلك النوع من المهارات الاتصالية والسلوكية التي يكتسبها المتعلم نتيجة لتفاعل كل من المهارات العقلية والنفس حركية مثل مهارات العمل مع الجماعة - فهم مشاعر الآخرين - احترام أفكارهم - تحمل المسؤولية - حسن الحديث والاستماع - تقبل النقد، وغيرها. وتمثل المهارات الاجتماعية مجالاً واسعاً ومعقداً ضمن مجالات السلوك الإنساني. ورغم أن هذه المهارات الاجتماعية تحكمها القواعد، إلا أن هذه القواعد تتباين في المكان والزمان والمواقف والشخص والمجتمعات والثقافات، مما يجعل من الصعب اكتسابها بسهولة أو تعميمها؛ لأنها حتى تتباين في الثقافات الفرعية داخل المجتمع الواحد. وقد وضع كثير من الباحثين والممارسين والخبراء بالاشتراك مع الوالدين العديد من البرامج التي توفر أساسيات اكتساب المهارات الاجتماعية التي يراها الخبراء مهمة للأطفال (Duke, Nowicki, & Martin, 1996; Howlin, Baron-Cohen, & Hadwin, 1999). وهذه المهارات ترتبط مباشرة بعدد من أشكال السلوك مثل تقديم المساعدة للآخرين، والتعاطف معهم، وحسن التواصل، والتعبير عن المشاعر، كما تؤثر فيها؛ لأن فقدان مثل هذه المهارات، يرتبط مباشرة بالانحراف الاجتماعي، والانحراف عند الأحداث، والتسرب من المدرسة، كما يرتبط بمشكلات الصحة النفسية في

مراحل الحياة اللاحقة. وقد أثبتت الكثير من الدراسات أن نقص المهارات الاجتماعية يعد مشكلة كبيرة لدى الأطفال، إضافة إلى صعوبات التعلم والنشاط الزائد وضعف الانتباه. وهكذا، يعتبر ضعف المهارات الاجتماعية، القاسم المشترك لكل هذه الاضطرابات والمشكلات السلوكية التي يعاني منها بعض الأطفال والمراهقين والتي قد تستمر طوال حياتهم بحيث تأخذ شكل الإدمان (عبدالله، ٢٠٠٢).

ومثل هذه البرامج التي توفر تدريباً مباشراً في المهارات الاجتماعية أو نمذجة هذه المهارات تعد أدلة مرشدة بجانب المنهج المدرسي الرسمي في توفير أساسيات اكتساب المهارات الاجتماعية. والأنشطة اللامنهجية داخل المدرسة وخارج بيئة الصف بالإضافة إلى المنهج الخفي الذي يبثه المعلمون والإدارة والأقران والوالدون والمجتمع المحلي ووسائل الإعلام وغيرها من المصادر من أهم المجالات التي تؤثر بشدة في تسهيل اكتساب المهارات الاجتماعية (Bieber, 1994). وإذا كان المنهج الخفي مهماً في المدرسة، فهو يمثل مشكلة كبرى خارج المدرسة وبخاصة فيما يتعلق باكتساب المهارات الاجتماعية. ومن ثم، يؤكد ذلك ضرورة التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين في المدرسة، فالأطفال يحتاجون إلى النمو الاجتماعي والنمو في مهاراتهم الاجتماعية بالتعاون والتنسيق معاً، كما أنهم بحاجة إلى تكوين صورة إيجابية عن الذات لديهم وهو ما يبنى جزئياً من خلال المرور بخبرات اجتماعية ناجحة (Bieber, 1994).

ومع ذلك، فإن ثقافة البيئة أو التنظيم المدرسي غالباً ما تغفل عند تصميم المناهج الدراسية المعلنة، ويزيد الإهمال - بشكل غير واعٍ - عند بث المنهج الخفي. وتشير الثقافة إلى القيم والرموز التي تؤثر في المناخ التنظيمي للبيئة المدرسية وتؤثر في مدركات الدارسين والمعلمين وفي الأنشطة المدرسية واللامدرسية وتشمل التقاليد والأعراف والطقوس التي تشكل الأساس المعرفي في مهارات التفاعل الاجتماعي ويتم توارثها عبر الأجيال ثقافياً.

ويرى البعض أن المربين عندما يتحدثون عن المنهج الدراسي، فإنهم يشيرون إلى ذلك الكم من الخبرات والمعارف والمهارات التي يخطط لها وتقدم عن وعي وترتيب مسبق، ولكنهم أيضاً يتحدثون عن خبرات يتناقلها أفراد البيئة التعليمية من معلمين ودارسين ومدراء في صورة غير موثقة وغير مكتوبة تتسم بطابع اللارسمية وافتقارها إلى التخطيط الواعي. ويرى رين في هذا السياق أنه «يتعين على جميع الدارسين وبخاصة الأطفال أن يستدخلوا من خلال برامج تعليمية نظامية أو غير رسمية المعايير والمهارات الاجتماعية ويتدربوا عليها حتى يصبحوا أعضاء يؤدون وظائفهم الاجتماعية في المجتمع بشكل أكثر فعالية» (Wren, 1993, p.3).

وعليه، فقد بدأ الباحثون خلال العقود الثلاثة المنصرمة يستقصون الآثار السلبية والإيجابية للمناخ المدرسي، وبخاصة على عملية التنشئة الاجتماعية وعمليات اكتساب المهارات الاجتماعية. وقد أشار بعض الباحثين مثل بلوم وبولتسيل في الولايات المتحدة إلى أنه من الممكن أن يعمل المنهج الخفي وأنشطة التعلم اللامنهجية جنباً إلى جنب بفعالية في إحداث التكامل وسد جوانب النقص في الوفاء بمتطلبات النمو الاجتماعي (Bloom, 1981; Ennis, Mueller, & Hooper, 1990; Jackson, 1992). إلا أن الاعتماد على المنهج الخفي فقط في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي وكسب المعرفة وتوارث الأنساق القيمية ينطوي على مخاطر كثيرة أهمها مشكلات في النظام وضبط الدارسين وتنفيذ قواعد التمدرس النظامي والأعمال اليومية المدرسية (Jackson, 1968). كما أشار سادكر وسادكر (Sadker & Sadker, 1985) إلى أن المنهج الخفي قد يستتفر في الدارسين التباطؤ والتكاسل في استنهاض همم المعلمين وتشجيعهم على بث القيم والخبرات الاجتماعية التي من شأنها المساعدة في تنمية الجوانب الاجتماعية لدى الدارسين، فبعض الدارسين لهم سماتهم وخصائصهم النفسية التي قد تؤثر بشدة في درجة التفاعل الاجتماعي لديهم، فقد لاحظ سادكر وسادكر أن الفتيان أكثر صخباً وتحدثاً من الفتيات، وبالتالي يؤثر ذلك في مستوى التفاعل الاجتماعي بين الدارسين والمعلمين.

سؤال الدراسة الرئيس

ما دور المنهج الخفي كما يتمثل في ممارسة أنشطة التعلم اللامنهجية في نمو المهارات الاجتماعية لدى طلاب المدرسة الثانوية العامة في الكويت؟
يتفرع من هذا السؤال التساؤلات الفرعية الآتية:

- ١ - ما أنواع الأنشطة المنهجية التي ينخرط فيها الدارسون؟
- ٢ - ما نسب مشاركة الدارسين باختلاف النوع، المستوى الدراسي، الجنسية، مستوى تعليم الوالدين؟
- ٣ - ما العلاقة بين ممارسة الأنشطة اللامنهجية وبين نمو المهارات الاجتماعية لدى أفراد العينة؟

منهجية البحث

تتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي بالاستبيان لمناسبه لطبيعة وأغراض البحث الحالي.

عينة البحث

تم إجراء الدراسة على تسع مدارس تمثل فئة عريضة من الدارسين في المرحلة الثانوية في المجتمع الكويتي في العامين الدراسيين ٢٠٠٣/٢٠٠٤ - ٢٠٠٤/٢٠٠٥، وركزت الاستبيانات على المهارات الاجتماعية المرتبطة بالعلاقات الأسرية وعلاقات الأقرباء والانتماء لعضوية الجماعة والأنشطة اللامنهجية وعلاقات الجوار. ومن الأهمية بمكان أن نذكر أن الدراسة الحالية تعد دراسة طولية بمعنى أن الباحثة اعتمدت في جمع نتائجها على نفس العينة لمدة سنتين متواليين.

والمدارس المشاركة في الدراسة تمثل طيفاً واسعاً من الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية؛ أي تمثل المدارس مختلف الأنماط الاجتماعية في الكويت (المناطق الحضرية - المناطق الصناعية - ضواحي المدن)، كما تمثل

بنية المدارس خلفيات عريضة وجنسيات مختلفة من أبناء المواطنين وأبناء العمالة المهاجرة في الكويت، وساهم في الدراسة ٢٤٦٢ دارساً من النوعين ينتمون إلى المدارس التسع، والجدول التالي يوضح الخصائص الديموغرافية للعينة:

جدول رقم (١)

الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة

النسبة	العدد	الفئة
٤٨,١ %	١١٨٢	إناث
٥١,٩ %	١٢٨٠	ذكور
٣٧,٧ %	٩٢٨	الصف الأول الثانوي
٣٣,٩ %	٨٣٤	الصف الثاني
٢٨,٤ %	٧٠٠	الصف الثالث
٦١,٣ %	١٥١٠	كويتيون
٢١,٢ %	٥٢١	عرب من جنسيات أخرى
١٣,١ %	٣٢٣	من أصول شرق آسيوية
٤,٤ %	١٠٨	من أصول إفريقية غير عربية

أدوات الدراسة

اعتمدت الدراسة على مقاييس وصفية مثل استبانة المشاركة في الأنشطة اللامنهجية، والتقارير الذاتية التي طلب من الدارسين والمعلمين استيفائها وطبقت الأدوات في المدارس عينة البحث في العامين الدراسيين؛ حيث طلب من الدارسين تحديد الأنشطة اللامنهجية التي ينخرطون فيها أو يفضلون المشاركة فيها من بين ٢٠ نوعاً من هذه الأنشطة مثل ممارسة الرياضة (قدم، طائرة، سلة، إلخ...)، الفريق المسرحي بالمدرسة، الحكم الذاتي، النادي الأدبي، إلخ.... وطلب من كل مفحوص أن يذكر نشاطاً واحداً هو الأهم بالنسبة له أثناء السنة الدراسية التي يطبق فيها الاستبيان.

وبالنسبة للدارسين الذين ذكروا على الأقل نشاطاً لامنهجياً واحداً أو حددوا أهم هذه الأنشطة التي يمارسونها، فقد تم تصنيفهم في هذه الدراسة على أنه مشاركون، أما بالنسبة لمن لم يذكر نشاطاً لامنهجياً واحداً أو لم يحدد أهم هذه الأنشطة التي اشترك فيها بالنسبة له، فقد تم تصنيفهم على أنهم غير مشاركين في الأنشطة اللامنهجية موضوع الاستبيان. وفي العام الثاني طلب من الدارسين تحديد عدد الساعات التي يقضونها عادة في الأنشطة اللامنهجية، وتحديد أهم هذه الأنشطة بالنسبة لكل دارس، وتم تصنيف الدارسين مشاركين أو غير مشاركين اعتماداً على استجاباتهم على هذا السؤال في الاستبيان، وتم حساب معدلات المشاركة من أفراد العينة في الدراسة في كل سنة أجريت فيها الدراسة مع استبعاد العناصر التي تخرجت أو تسربت من التعليم أو أخفقت في الاستمرار كعضو ضمن عينة البحث لأي سبب خارجي حال دون اشتراكهم في الدراسة في العام الثاني. وعلى هذا الأساس، فقد كانت نسبة المشاركة الفعلية في الدراسة في السنة الأولى ٦٦٪ من إجمالي عدد طلاب المدارس التسع؛ في حين انخفضت نسبة المشاركة إلى ٥٨٪ في السنة الثانية من الدراسة. وكان معدل الدارسين في كل من العامين في كل مدرسة من المدارس التسع، الذين قرروا أنهم ينخرطون في الأنشطة اللامنهجية قد تراوح بين ٤٥٪ و ٦٣٪، وهذه الفروق غير متباينة بشكل منتظم أو على نحو نسقي مع الطبيعة الديموغرافية للعينة في كل مدرسة على حدة باستثناء مدرستين تمثلان المناطق الصناعية ومناطق العمالة المهاجرة؛ حيث يعزى إليها أقل معدلات مشاركة (٢٧٪، ٢٢٪ على التوالي). كما استخدمت الدراسة مقياساً للمهارات الاجتماعية في المجتمع المدرسي وهو عبارة عن مقياس للأداء على المهارات الاجتماعية يقوم باستيفائه معلمو الدارسين عينة البحث أثناء مشاهداتهم للدارسين في بيئة المجتمع المدرسي حين مشاركتهم في مناشط الحياة الصفية. وتعرض المقياس للحكم على المهارات الاجتماعية لدى أفراد العينة من خمسة مقاييس فرعية تتناول المهارات

الاجتماعية - وهي ائتلاف الأقران، أنماط السلوك غير الاجتماعي/ العدائي مع الأقران، وائتلاف الكبار، أنماط السلوك غير الاجتماعي/ العدائي مع الكبار، ومهارات ضبط الذات في البيئات الاجتماعية. وهذه الجوانب الاجتماعية تعكس أشكال المهارات الاجتماعية المتعارف عليها في مرحلة النمو في المراهقة وما يعرف أيضاً باسم آليات المهارة الاجتماعية التي تشير إلى تفاعلات الأفراد الاجتماعية وأنماط تواصلهم مع الآخرين في المجتمع.

إجراءات الدراسة

اتبعت نفس إجراءات الدراسة في العامين الدراسيين على ذات العينة؛ حيث دعي الدارسون إلى استيفاء تقارير ذاتية واستبانات ترصد أنماط السلوك الاجتماعي المرتبط بالمهارات الاجتماعية ذات الصلة بالأنشطة اللامنهجية التي يقوم بها الدارسون، كما استوفى المعلمون صوراً من مقياس الأداء على المهارات الاجتماعية.

وتمثل الاستبانة جنباً إلى جنب مع التقارير الذاتية لأفراد العينة أهم أدوات جمع المعلومات. ولأغراض الدراسة وطبيعتها الوصفية، ولكبر حجم العينة، تم تصنيف الأنشطة اللامنهجية إلى أربع فئات عامة هي: الأنشطة الرياضية الجماعية - الأنشطة الرياضية الفردية - الأنشطة القيادية - وأنشطة النوادي المتخصصة. وأعيد تشفير هذه الأنشطة إلى فئتين عريضتين هما: الأنشطة اللامنهجية المرتبطة بالرياضة، والأنشطة اللامنهجية غير المرتبطة بالرياضة. والتقارير الرياضية تستجمع بيانات من عينة البحث عن الأنشطة اللامنهجية المرتبطة بممارستهم لأي من الأنشطة الرياضية الجماعية أو الفردية في المدرسة، بينما تستجمع الأنشطة اللامنهجية غير الرياضية معلومات عن النشاطات الأخرى مثل الاشتراك في فرقة المسرح المدرسي أو النوادي الأدبية والثقافية بالمدرسة أو جماعات القيادة المدرسية والحكم الذاتي وغير ذلك.

نتائج الدراسة

أنواع الأنشطة اللامنهجية التي ينخرط فيها الدارسون: تناولت التحليلات الوصفية الأولية التعرف على الأنشطة اللامنهجية التي يمارسها الدارسون التي وصفها أفراد العينة بأنها الأكثر أهمية بالنسبة لكل منهم. وتم التعرف على هذه الأنشطة بحساب تكرارات استجابات المفحوصين بعد تفسير تفضيلات المفحوصين وتصنيفها ضمن فئتي الأنشطة الرياضية والأنشطة غير الرياضية، وتبين أن أهم هذه الأنشطة تشمل كرة القدم (٧٪ لكل)، الفريق الموسيقي والمسرح (٦٪ لكل)، كرة السلة والسباحة والتنس (٥٪ لكل)، الحكم الذاتي، فريق التمثيل ونوادي الشعر والأدب (٣٪ لكل).

نسب المشاركة في الأنشطة اللامنهجية: أشارت دراسات وبحوث سابقة إلى أن هناك فروقاً ملحوظة في نسب ممارسة الأنشطة اللامنهجية كدالة على التفاوت في خصائص العينات وسمات المجتمع الذي تطبق عليه مثل هذه البحوث، وكذلك على طبيعة نوع الدارسين (ذكوراً أو إناثاً) مستوى الدارسين الأكاديمي، والمستوى الصفّي ومستوى تعليم الآباء والأصول العرقية، فبالتالي يتوقع في نتائج الدراسة الحالية وجود تفاوتات في نسب مشاركة الدارسين للأنشطة المنهجية واختلافهم في أنواع الأنشطة التي يمارسونها وبالتالي في تأثر نمو مهاراتهم الاجتماعية وفق ممارستهم لهذه الأنشطة. ويوضح الجدول التالي (جدول رقم ٢) أنماط المشاركة وتبايناتها مع المؤشرات الديموغرافية.

جدول رقم (٢)

نسب مشاركة أفراد العينة في الأنشطة اللامنهجية خلال الدراسة الطولية
وتفاوتاتها باختلاف النوع، الجنسية، المستوى الدراسي، مستوى تعليم الوالدين

نسب المشاركة في الأنشطة اللامنهجية					الفئة وعددها (ن)	
مشاركون				غير مشاركون		
نوادي أدبية	الحكم الذاتي	فريق المسرح	أنشطة رياضية			
٥,٤%	١,٣%	٤,٤%	٣٦,٦%	٥٢,٤%	ذكور (١٨٦٠)	النوع
٧,٧%	٣,٨%	٥,١%	٢٩,٣%	٥٤,١%	إناث (٢٠٩٥)	
٤,٦%	٢,٣%	٣,٨%	٣٤,٩%	٥٤,٤%	أولى ث (١١٠٤)	المستوى الدراسي
٦%	٢,١%	٤,٤%	٣٦%	٥١,٥%	ثانية ث (١٠٤٨)	
٩,٣%	٣%	٥,٩%	٢٥,٧%	٥٦,٢%	ثالثة ث (٨٤٢)	
٥,٣%	٢,٦%	٦,٢%	٣٦,٦%	٤٩,٢%	كويتيون (٢٤٢٠)	بحسب الجنسية
١١,١%	٣,٩%	٢,٦%	٢٧,٦%	٥٤,٩%	عرب غير كويتيين (٨٣١)	
٤,٩%	١,٣%	٢,١%	٢٣,٢%	٦٨,٤%	شرق آسيويون (٥٢٦)	
٧,٩%	١,١%	٢,٢%	٣٢%	٥٦,٧%	أفارقة غير عرب (١٧٨)	
٦,٨%	١,٦%	٤,٢%	٢٩,٩%	٥٧,٩%	دون الثانوية (١٧٨٣)	بحسب مستوى تعليم الوالدين
٦,٨%	٤%	٦,١%	٣٩,٢%	٤٤%	تعليم عال (١٧٢٩)	
٧%	٠%	١,١%	١٤,٤%	٧٧,٥%	دراسات عليا (١٨٧)	

يتبين من الجدول السابق أن أنماط المشاركة في الأنشطة اللامنهجية تتباين بتباين المؤشرات الديموغرافية. وبصفة عامة، يتبين أن نسب مشاركة الذكور أعلى من نسب مشاركة الفتيات (كا^٢ = ١,٥، درجات الحرية = ١، ألفا عند مستوى دلالة ٠,٠٢). وبالنسبة للذكور، كانت الأنشطة الرياضية أكثر أهمية لهم من غيرها (كا^٢ = ٧,٤٨، درجات الحرية = ٣، ألفا عند مستوى دلالة ٠,٠٠١). ولم يتبين وجود فروق دالة في ممارسة الأنشطة اللامنهجية بصفة عامة مرجعها إلى المستوى الدراسي (كا^٢ = ٦,٥، درجات الحرية = ٣، ألف عند مستوى دلالة ٠,٠٥)؛ بيد أنه كانت هناك فروق ضئيلة مرجعها إلى عمر المشاركين؛ حيث أظهر صغار المشاركين في الدراسة أهمية مشاركتهم في النشاطات الرياضية أكثر من كبار السن من المشاركين، في حين كان الدارسون المشاركون في الأنشطة اللامنهجية من طلبة الصف الثالث أكثر تأكيداً لأهمية الأنشطة الأدبية ونوادي الفكر والأدب التي يشاركون فيها من أقرانهم في الصفين الأول والثاني الثانوي (كا^٢ = ٤,٤١، درجات الحرية = ٩، ألفا عند مستوى دلالة ٠,٠٠١). كما بينت الدراسة أن الدارسين أفراد العينة ممن كان أولياء أمورهم أقل في مستوى التعليم كانوا أقل مشاركة في الأنشطة اللامنهجية وبصفة خاصة الأنشطة الرياضية والعروض المسرحية (كا^٢ = ١١٩، درجات الحرية = ٣، ألفا ≤ ٠,٠٠١). كما تتفاوت نسب المشاركة في أنشطة نوادي الفكر والأدب باختلاف مستوى تعليم الآباء كذلك (كا^٢ = ٩,٢٨، درجات الحرية = ٩، ألفا عند مستوى دلالة ٠,٠٠١). وكذلك تتفاوت نسب المشاركة في الأنشطة اللامنهجية بتفاوت الانتساب الوطني والجنسية (كا^٢ = ٨,٤١، درجات الحرية = ٣، ألفا ≤ ٠,٠٠١). وكانت الجنسيات العربية من أصول إفريقية هي الأكثر مشاركة (كا^٢ = ٩,٦٨، درجات الحرية = ٩، ألفا ≤ ٠,٠٠١).

العلاقة بين المشاركة في الأنشطة اللامنهجية وبين المهارات الاجتماعية: تم حساب متوسطات درجات أفراد العينة لنتائج مشاهدات المعلمين للمهارات الاجتماعية وفق مقياس الأداء على المهارات الاجتماعية الذي استوفاه معلمو الدارسين في الجوانب الخمسة التي يتكون منها المقياس

(الألفة مع الأقران، أنماط السلوك غير الاجتماعي/ العدائي مع الأقران، الألفة مع الكبار، أنماط السلوك غير الاجتماعي/ العدائي مع الكبار، مهارات ضبط الذات) في أثناء العامين الذين أجريت فيهما الدراسة كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (٣)

متوسطات درجات المفحوصين من المشاركين وغير المشاركين
في الأنشطة اللامنهجية

مهارات ضبط الذات	أنماط السلوك غير الاجتماعي مع الكبار	الألفة مع الكبار	أنماط السلوك غير الاجتماعي	الألفة مع الأقران	ن	
٤,٦٧ (٠,٠٣)	٢,٧٦ (٠,٢)	٢,٦٦ (٠,٠٢)	١,٣٦ (٠,٠٣)	١,٥٦ (٠,٠٣)	٢٤٦٢	مشاركون
٥,١١ (٠,٠٣)	٢,٨٨ (٠,٢)	٢,٩٧ (٠,٠٢)	١,٢٢ (٠,٠٣)	١,٥٥ (٠,٠٣)	٢١٨٨	غير مشاركون
***٠,٢١	***٠,١٢	***٠,٢١	***٠,٠٨	٠,٠٠		Eta

*** ≤ ٠,٠٠١

(تشير الأرقام بين أقواس في الجدول إلى الانحرافات المعيارية)

يتبين من الجدول السابق أن الدارسين أفراد العينة من المشاركين في الأنشطة اللامنهجية كانوا أفضل أداءً في المهارات الاجتماعية من أقرانهم غير المشاهدين (حيث ألفا $\leq ٠,٠٠٠١$ ، درجات حرية = ١، ن = ٤٢٦، نسبة فائية = ١٩,٧، ٢٣٩,٨، ٢٧٠,١، ٦٥,٧)؛ إلا أن الألفة بالأقران لم تكن مرتبطة بعملية المشاركة في الأنشطة اللامنهجية من عدمها.

كما تم حساب الفروق بين المشاركين وغير المشاركين في الأنشطة اللامنهجية وفق المتغيرات الديموغرافية باستخدام سلسلة من تحليلات التباين الخطية كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (٤)

نتائج النموذج الخطي لتحليل التباين أحادي الاتجاه للتنبؤ
بالعلاقة بين المشاركة في الأنشطة اللامنهجية والمهارات الاجتماعية

	درجات الحرية	الألفة مع الأقران	أنماط السلوك غير الاجتماعي	الألفة مع الكبار	أنماط السلوك غير الاجتماعي مع الكبار	مهارات ضبط الذات
Corrected Model	١٣	٠,٥١	٠,٤٥	٠,٤٩	٠,٢٦	٠,٤٥
Intercept	١	٠,٣٠	٠,٣٠	٠,٤٦	٠,٥١	٠,٤٨
النوع	١	***٠,٠٦	٠,٠٤	***٠,٠٥	***٠,٠٦	***٠,٠٦
الجنسية	٣	***٠,١٠	***٠,٠٩	***٠,٠٩	***٠,٠٦	***٠,٠٧
المستوى الدراسي	٢	**٠,٠٧	*٠,٠٦	***٠,٠٧	٠,٠٤	٠,٠٤
مستوى تعليم الوالدين	٣	٠,٠٣	٠,٠٥	**٠,٠٧	*٠,٠٦	***٠,٢٠
المشاركة	١	*٠,٠٥	٠,٠٢	***٠,٠٨	***٠,٠٩	***٠,١٢
Error df		٢٢٤١	٢٢٢٣	٢٣٨٣	٢٤١٦	٢٤٥٤
R ²		٠,٤٢	٠,٣٧	٠,٥٣	٠,٢٨	٠,٤٤

ألفا * $\geq ٠,٠٥$ ، ** $\geq ٠,٠١$ ، *** $\geq ٠,٠٠٠١$

تشير النتائج كما يلخصها الجدول السابق إلى ضعف العلاقة بين المشاركة في الأنشطة اللامنهجية وأنماط السلوك غير الاجتماعي مع الأقران، الألفة بالكبار، أنماط السلوك غير الاجتماعي، ومهارات ضبط الذات في البيئات الاجتماعية التي تتطلب تفاعلاً أو تواصلًا مع الآخرين في البيئة الاجتماعية؛ حيث لا يمكن استخدام المشاركة في أنشطة التعلم اللامنهجية في التنبؤ بنمو مهارات هذه الأبعاد. كما يتبين أن المشاركة في أنشطة التعلم

اللامنهجية قد أسفرت عن وجود علاقة موجبة دالة بين مهارات الألفة بالأقران، ومهارات أنماط السلوك الاجتماعي مع الأقران.

مناقشة النتائج

ارتبطت الدراسة الطولية موضوع التقرير الحالي بالتعرف إلى العلاقة بين ممارسة الأنشطة اللامنهجية ودور المنهج الخفي حينئذ ونمو المهارات الاجتماعية، وهي دراسة وصفية تناولت التأطير النظري للمنهج الخفي ودور مناشط التعلم غير الصفية في تنمية المهارات الاجتماعية، واعتمدت الدراسة على عينة كبيرة منتهجة المنهج الاستبطاني والوصفي في الإجابة عن تساؤلات البحث. وكما تبين، فإن ممارسة الأنشطة اللامنهجية تتباين بتباين بعض المتغيرات الديموغرافية للعينة مثل اختلاف النوع، والجنسية، ومستوى الصف والعمر، ومستوى تعليم الوالدين وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات الأجنبية السابقة (Cooper et al., 1999; Eccles & Barber, 1999; Mahoney & Stattin, 2000). ومع ذلك، فالأسباب التي تؤدي إلى مثل هذه الفروق غير واضحة أو معلومة، ولم تكن من ضمن أهداف البحث الحالي؛ إلا أن الدراسات السابقة تشير إلى أن مرجع هذه الاختلافات يكمن في جماعات أو شبكات العمل التي ينخرط فيها الأقران مثل الجماعات الاجتماعية والشللية ومثل ذلك (Brown & Theobald, 1998; Eccles & Barber, 1999; Mahoney & Stattin, 2000). ويمكن القول أن المشاركة في الأنشطة اللامنهجية تؤدي إلى مزيد من الانخراط الاجتماعي والمشاركة الاجتماعية مع الأقران، كما تؤدي إلى الالتزام المدرسي والحضور؛ حيث يشير ووترمان إلى أن الأطفال والمراهقين لم يصلوا بعد إلى مستوى ناضج من تكون الهوية الشخصية إلا أن المشاركة في هذه الأنشطة تؤدي إلى تحقيق الألفة بين الذات وبين الأقران، وهي أدعى لاكتساب الأنماط القيمية والعادات السلوكية التي تتفق مع المجتمع، كما أنها مطلب اجتماعي في هذه المراحل (Waterman, 1984). وتوفر الأنشطة اللامنهجية الفرصة لنمو جوانب السلوك الاجتماعي غير العدائي مع الأقران،

ومع الكبار، إلا أن الدراسة الحالية تختلف مع دراسات سابقة بينت أن المشاركة في أنشطة التعلم اللامنهجية يؤدي إلى تحسين مهارات التفاعل الاجتماعي مع الكبار خارج بيئة الصف (Darling et al., 2003; Darling et al., 2005). وبرغم أن الفروق بين المشاركين وغير المشاركين في الأنشطة اللامنهجية تكاد تكون متسقة كما تبين من تحليلات التقارير الذاتية ومشاهدات المعلمين على مقياس المهارات الاجتماعية، إلا أن هذه الفروق تختلف بين المشاركين وفق طبيعة الأنشطة نفسها سواء كانت رياضية أو غير رياضية، وهذا يتسق مع نتائج البحوث السابقة (Eccles & Barber, 1999).

ومن الأهمية بمكان الإشارة إلى وجود جوانب قصور في البحث الحالي أهمها ما يرجع إلى كبر العينة واستخدام مجموعة كبيرة من المعلمين في مشاهدة جوانب المهارات الاجتماعية الخمسة وفق المقياس لاعتبارات تتعلق بذاتية الاستجابات على هذا المقياس، واختلاف المعلمين في المدارس التسع عينة الدراسة. كما أن الأنشطة اللامنهجية تتباين في طبيعتها وأوقات ممارستها وأوقات مشاهدة الدارسين أثناء ممارستها واختلاف الأنماط السلوكية التي تتباين باختلاف هذه الأنشطة، وهي اعتبارات يجب أن تؤخذ في الحسبان عند إجراء دراسة مماثلة.

The Role of the Hidden Curriculum Implicated in Extracurricular Activities (ECA) in Developing Social Skills in Secondary School Students in Kuwait

Dr. Nawal M. Al-Osman

Dept. Curricula & Teaching Methods , College of Education
Kuwait University

Abstract

Research suggested that there is a relationship between the hidden curriculum and the development of social skills in students - a relationship that is influenced by multiple variables that affect students' response to hidden curriculum effects; e.g., demographic and socio-psychological effects. This paper reports on a longitudinal study aiming at recognizing the role of the hidden curriculum in developing social skills in secondary school Kuwaiti students. The descriptive method using questionnaires and self-reports was used for this study. Subjects of the study were 2462 students of both genders belonging to nine schools of different socio-economic and ethnic backgrounds. The study took two years to complete, with the same research procedures repeated on the same subjects who filled in self-reported forms and questionnaires tapping into the different types of social behavior associated with social skills development and extracurricular activities (ECA) helping in this. Teachers too filled performance scales about students' development of their social skills. Results indicated that participating in extracurricular activities may conduce to more social and peer involvement. But the nature of extracurricular activities led to variations in social skill development as manifested by performance reports.

المراجع

- ١ - موسى، عبدالله بن عبدالعزيز (١٤٢٠ هـ). المنهج الخفي: نشأته، مفهومه، مكوناته، تطبيقاته، مخاطره. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية.
- ٢ - الشافعي، إبراهيم محمد، الكثيري، راشد حمد، علي، سر الختم عثمان. (١٤١٧ هـ). المنهج المدرسي من منظور جديد، الطبعة الأولى. الرياض - مكتبة العبيكان.
- ٣ - عبدالله، محمد (٢٠٠٢). العلاقة بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى عينة من الأطفال السوريين. مجلة الطفولة العربية، العدد الحادي عشر، يونيه، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- 4 - Bartko, W. & Eccles, J. (2003). Adolescent participation in structures and unstructured activities: a person-oriented analysis. **Journal of Youth and Adolescence**, 32, 233-241.
- 5 - Bieber, J. (1994). Learning disabilities and social skills with Richard LaVoie: Last one picked.. first one pickd on. Washington, DC: Public Broadcasting Service.
- 6 - Bloom, B. (1981) **All our children learning**. New York: McGraw Hill.
- 7 - Brown, B. & Theobold, W. (1998). Learning contexts beyond the classroom: Extracurricular activities, community organization, and peer groups. In K. Borman & B. Schneider (eds.), **The adolescent years: social influences and educational challenges: Ninety-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I**, pp. 109-141. Chicago, II: The National Society for the Study of Education.
- 8 - Caldwell, I.; & Darling, N. (1999). Leisure context, parental control, and resistance to peer pressure as predictors of adolescent partying and substance use: an ecological perspective. **Journal of Leisure Research**, 31, 57-77.

- 9 - Carnegie Corporation of New York (1992). **A matter of time: risk and opportunity in the non-school hours**. New York.
- 10 - Cooper, H.; Valentine, J.; Nye, B.; & Lindsley, J. (1999). Relationships between five after-school activities and academic achievement. **Journal of Educational Psychology**, 91(2), 369-378.
- 11 - Danish, S. & Gullotta, T. (eds.) (2000). **Developing competent use and strong communities through after-school programming**. Washington, DC: Child Welfare League of America, Inc.
- 12 - Darling, N., Hamilton, S. & Shaver, K. (2003). Relationships outside the family: unrelated adults. In G. R. Adams & M.D. Berzonsky (Eds.). **Blackwell Handbook of Adolescence**, pp. 349-370. Oxford, Blackwell Publishing.
- 13 - Darling, N.; Caldwell, L.; & Smith, R. (2005). Participation in school-based extracurricular activities and adolescent adjustment. **Journal of Leisure Research**, First Quarter, 37(1), 51-76.
- 14 - Dreeben, R. (1967). The Contribution of Schooling to the Learning of Social Norms. **Harvard Educational Review**, 37(2), 211-237.
- 15 - Duke, M. P.; Nowicki, S.; & Martin, E. A. (1996). **Teaching your child the language of social success**. Atlanta, GA: Peachtree.
- 16 - Eccles, J.; & Barber, B. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: what kind of extracurricular involvement matters? **Journal of Adolescent Research**, 14(1), 10-43.
- 17 - Eccles, J.; Lord, S.; & Buchanan, C. (1996). School transitions in early adolescence: what are we doing to our people? In J. A. Graber & J. Brooks-Gunn (eds.). **Transitions through adolescence: Interpersonal domains and context**, pp. 251-248. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- 18 - Ennis, C. D.; Mueller, L. K.; & Hooper, L. M. (1990). The influence of teacher value orientation on curriculum planning within the parameters of a theoretical framework. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, 61, 360-368.
- 19 - Fredericks, J.; Alfeld-Liro, C.; Hruda, L.; Eccles, J.; Patrick, H.; &

- Ryan A. (2002). A qualitative exploration of adolescents' ommitment to athletics and the arts. **Journal of Adolescent Research**, 17, 68-97.
- 20 - Freeman, S., & Dake, L. (1996). **Teaching me language: A language manual for children with autism, Asperger's Syndrome, and related developmenatat disabilities**. Langley, BC, Canada: SKF Books.
- 21 - Giroux, Henry A., & Purpel, David E. (1983). **The hidden curriculum and moral education: deception or discovery?** Berkeley, Calif.: McCutchan Pub. Crop.
- 22 - Hall, E. (1966). **The hidden dimension**. New York: Doubleday.
- 23 - Hansen, D.; Larson, R.; & Dworkin, J. (2003). What adolescents learn in organized youth activities: a survey of self-reported developmental experiences. **Journal of Research on Adolescents**, 13, 25-55.
- 24 - Horn, R. (2003). Developing a critical awareness of the hidden curriculum through media literacy. *The Clearing House*; 7/1.
- 25 - Howlin, P.; Baron-Cohen, S.; & Hadwin, J. (1999). **Teaching children with autism to mind-read: A practical guide**. New York: Wiley.
- 26 - Illich, Ivan. (1970). Schooling: the ritual of progress. **New York Review of Books**, 15(10), 3 December, pp. 20-6. In J. Ballantine, (Ed.) **Schools and Society** (pp. 244-246). Mountain View, CA: Mayfield Publishing.
- 27 - Jackson, P. (1968). **Life in Classrooms**. Holt, Rinehart & Winston.
- 28 - Jackson, P. W. (Ed.) (1992). **Handbook of research on curriculum**. New York: Macmillan.
- 29 - Jessor, R.; Turbin, M.; & Costa, F. (1998). Risk and protection in successful outcomes among disadvantaged adolescents. **Applied Development Science**, 2, 194-208.
- 30 - Kleiber, D. (1999). **Leisure experiences and human development: a dialectical interpretation**. New York: Basic Books, Inc.
- 31 - Kolhberg L. (1981). **Essays on Moral development**. Toronto, Harper & Row Publishers.
- 32 - Larson, R. & Seepersad, S. (2003). The free time of adolescents in the United States: Partying, sports, and the American experiment. In S.

- Verma, S. Larson, (eds.), **New Directions in Child and Adolescent Development**, no. 99, pp. 23-36. San Francisco: Jossey-Bass.
- 33 - Longstreet, W. S., & Shane, H. G. (1993). **Curriculum for a new millennium**. Boston: Allyn and Bacon.
- 34 - Mahoney, J. & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behaviour: the role of structure and social context. **Journal of Adolescence**, 23, 113-127.
- 35 - McNeil, J. D. (1996). **Curriculum: A comprehensive introduction** (5th ed.). New York: Harper Collins.
- 36 - Meighan, A. (1981). **A sociology of education**. New York: Simon and Schuster.
- 37 - Purpel, D. E. (1997). The politics of character education. In The construction of childrens' character: **Ninety-sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education**, Part two, edited by A. Molner, 140-53. Chicago: University of Chicago Press.
- 38 - Ryan, K. (1987). **Character development in the schools and beyond**. New York: Praeger.
- 39 - Sadker, D.; & Sadker, M. (1985). Sexism in the classroom. **Journal of Vocational Education**. 60(7), 30-32.
- 40 - Shann, M. (2001) Students' use of time outside of school: a case for after school programmes for urban middle school youth. **Urban Review**, 33(4), 339-356.
- 41 - Shannon, C. (2006). Parents' messages about the role of extracurricular and unstructures leasure activities: adolescents' perceptions. **Journal of Leisure Research**, 3rd Quarter 2006; 38(3), 398-420.
- 42 - Silbereisen, R. & Eyferth, K. (1986). Development as action in context. In R. K. Silberseisen, K. Eyferth & G. Rudinger, (eds.) **Development as action in Context: problem behaviour and normal youth development**. pp. 3-16, Berline: Springer-Verlage.
- 43 - Vallance, E. (1973). Hiding the hidden curriculum. **Curriculum Theory Network**, 4, 5-21.

-
- 44 - Vallance, E. (1980). The hidden curriculum and qualitative inquiry as states of mind. **Journal of Education**, 162, 138-151.
- 45 - Vallance, E. (1993). Hiding the hidden curriculum: An interpretation of the language of justification in nineteenth century educational reform. **Curriculum Theory Network**, 4, 5-21.
- 46 - Waterman, A. (1984). Identity formation: discovery or creation? **Journal of Early Adolescence**, 4, 329-341.
- 47 - Wren, D. (1993). A comparison of the theories of adolescent moral development of Lawrence Kohlberg and Carol Gilligan: Alternative views of the hidden curriculum. Doctoral dissertation, Lehigh University.
- 48 - Wren, D. (1999). School Culture: Exploring the Hidden Curriculum. **Journal of Adolescence**, 9(1).