

دور الجامعة الأردنية في تنمية اتجاهات الحداثة عند طلبتها

عمر الشيخ، جهاد صليبي
كلية التربية - الجامعة الأردنية

مقدمة:

عولت الأنظمة السياسية في أقطار الوطن العربي، منذ استقلالها السياسي، في تحديث المجتمعات العربية وانماؤها كثيراً على الأنظمة التربوية الحديثة التي أنشأتها أو توسعت في انشائها. وقد اعتبرت تلك الأنظمة التربوية الحديثة، فضلاً عن كونها مظهراً من مظاهر التحديث كالتصنيع والتمدين، أداة أساسية للتغير الاجتماعي. أي لنقل المجتمعات العربية من حالة السكونية الجامدة المتخلفة (أو ما يعرف بالاتباعية أو التقليدية) Traditionalism إلى حالة المجتمعات الحديثة التي تتسم بالدينامية والتغير والعقلانية، وصار ينظر إليها على أنها مفتاح التحديث والقاعدة الأساسية للإنماء الاجتماعي والاقتصادي والسياسي.

ولكي تحقق هذه الأنظمة التربوية الحديثة ما عول عليها في عملية التحديث والإنماء، باعتبارها قوة تجديدية. كان عليها أن تسهم في مجالين رئيسيين: أولاً في المجال المؤسسي، فتعمل من خلال نشر «المعرفة الحديثة» والمهارات الفكرية والمهنية على تلبية الحاجات المؤسسية الحديثة من القدرات الإنسانية كما يتطلب ذلك بناء الدولة الحديثة، وثانياً في المجال النفسي الاجتماعي فتقوم بتكوين الإنسان العربي تكويناً نفسياً اجتماعياً ملائماً يسهل له قبول التغير الاجتماعي ويسر له المشاركة في عملية التحديث والإنماء بعقله ووجدانه. وهذه الوظيفة الأخيرة عرفت بوظيفة بناء الشخصية الحديثة كما يسميها انكلس أو «بتكوين العقل الحديث» أو «العقل الإنمائي» كما تسمى أحياناً.

وحتى تنجز الأنظمة التربوية الحديثة في الوطن العربي هاتين الوظيفتين المتكاملتين، كان عليها أن ترتبط بالبنى المهنية في المجتمعات العربية (Occupational Structure) وأن تصبح أداة للتنشئة الاجتماعية (أو إعادة التنشئة الاجتماعية)، لا يقل دورها في ذلك - إن لم يزد - عن دور الأسرة. ويعني ذلك أن تحمل هذه الأنظمة التربوية مسؤولية تعليم الفرد العربي أنماطاً وتوقعات سلوكية جديدة، تختلف في الأغلب عن تلك التي تمثلها في محيط أسرته، وتكييفه للأدوار المهنية والاجتماعية التي يفرضها ويفرضها التغير الاجتماعي الواسع الطاريء، ودججه في النظام الاجتماعي الجديد ولتحقيق تضامنه معه من خلال الارتباط به عقلياً وعاطفياً. ولأن النتائج التي تفضي إليها عملية التنشئة الاجتماعية تعتمد على البيئة التنظيمية التي تجري فيها، ولأن التغير الاجتماعي المطلوب يتطلب قيماً جديدة، كان لابد من صياغة الأنظمة التربوية الحديثة في بنى تنظيمية جديدة تؤصل القيم الجديدة وتؤسسها، بحيث يسهل على الفرد العربي من خلال المشاركة في تفاعلاتها ونشاطها والتعرض لتأثير برامجها وتنظيماتها تمثل الأدوار الجديدة وتعلم الأنماط والتوقعات السلوكية الجديدة، فتكون له تلك «الشخصية الجديدة» القادرة على المشاركة النشطة الفاعلة في عملية التحديث والإنماء.

أما كيف يتأتى للأنظمة «التربوية» الحديثة هذه أن تبني بالضبط «الشخصية الجديدة» التي تتطلبها عملية التحديث والإنماء، فأمر معقد يختلف فيه الآراء، وتتعدد فيه وجهات النظر بحسب تعدد المدارس النفسية والاجتماعية. ومهما يكن من أمر ذلك، فإن عدة ميكانزمات (آليات) تتضافر معاً في تكوين «الشخصية الحديثة» منها النمذجة (Modelling) والتمثيل (Exemplification) والتعميم (Generalizing) والتأثير (الثواب والعقاب) (Influence) فهذه الميكانزمات متضافرة تعين الفرد على أن يذوب تدريجياً «القيم» الجديدة، وأن يدمج نفسه مع النظام الاجتماعي الجديد (Identification, Inclusion).

وأياً كانت الميكانزمات التي يتم بها تمثل «القيم الحديثة»، فإن الأنظمة التربوية الحديثة تعتبر إجمالاً من أهم العوامل التي تفضي إلى تحديث الشخصية، لايسبقها في ذلك إلا «الخبرات الحديثة» المنظمة كخبرات المصنع. وتشير دراسة حديثة أجراها انكلس وسميث على عمال المصانع في ستة بلدان نامية مختلفة إلى أن مستوى تعليم العامل ارتبط ارتباطاً ذا دلالة إحصائية (على مستوى دلالة ٠,٠٥ وأقل من ذلك) باتجاهات الحداثة لديه. وإلى أن العمال أظهروا إجمالاً زيادة في أدائهم على مقياس لاتجاهات الحداثة بلغ وسيطها في البلدان الستة ١,٨ درجة لكل سنة من سنوات التعليم. وقد خلص انكلس وسميث من دراستهما فيما يتعلق بالتأثيرات التربوية في اتجاهات الحداثة إلى أن نصف الدرجة التي يحصل عليها العامل على مقياس لاتجاهات الحداثة تتعين بمستوى تعليمه فقط. فالأنظمة التربوية الحديثة على ما يبدو، رغم سلبياتها ونقائصها «واحدة من أكثر الأدوات القوية لغرس القيم والاتجاهات وأنماط السلوك الحديثة».

ويعتبر التعليم العالي عموماً والجامعة خصوصاً كما يقول بارسونز «جزءاً حاسماً بشكل خاص من بنية المجتمعات الحديثة»، وهي على مستوى النظام الاجتماعي ذات وظائف هامة جداً، ومن بين الوظائف الهامة التي يذكرها بارسونز وظيفة التنشئة الاجتماعية، وتوزيع الأشخاص في النظام المهني، وتقديم المعرفة، «وتعميم العوامل التي تقوم عليها المشاركة الوجدانية في البنى الاجتماعية الحديثة».

ويؤكد بارسونز أن الجامعة تقوم بدور أساسي في التنشئة الاجتماعية لا يتجاوز دور كل من البيت والمدرسة فحسب، بل ويكمله، ويتضح هذا الدور في تنمية «السلوك الاستقلالي» عند طلبتها إلى أبعد مما يفعله البيت والمدرسة من هذه الناحية. فالجامعة من وجهة نظره مظهر من مظاهر تأصل العقلانية العرفانية في المجتمع وتأسيسها (Rationality Institutionalization of Cognitive) وهي لذلك تلتزم بقيمها، وتعمل من خلال إشراك الطلبة في النشاط الأكاديمي الذي يتم في بيئتها التنظيمية على تنمية ذكائهم، مما يقدرهم على التكيف الذكي واستخدام مصادره العقلية العرفانية في حل المشكلات واتخاذ القرارات. وفضلاً عن ذلك تسهم الجامعة من خلال أخذها بمبدأ الإنجاز التفاضلي (Differential Achievement) في تدوير قيم الإنجاز عند طلبتها وفي دفعهم إلى الالتزام بها. ولما كانت البنى المهنية في المجتمعات الحديثة يتنامى اعتمادها على الجامعة ومؤسسات التعليم العالي الأخرى، فإن الجامعة بذلك تحدم غرض التطبيق (التقسيم الطبقي) الاجتماعي وتوزيع الأفراد في مراتب البنى المهنية المختلفة، محققة بذلك تكيف الأفراد المتخرجين منها للأدوار الاجتماعية المهنية وضمان تضامهم مع النظام الاجتماعي. إن الجامعة إذن بحكم تنظيمها الاجتماعي تجسد مجموعة من القيم تشكل الأساس الذي تقوم عليه المجتمعات الحديثة، فهي بكل تأكيد جزء من المجتمع الحديث، ولا يمكن تصور قيامها بتنظيمها الاجتماعي (النظامي) في مجتمع لا يتسم بالعقلانية والتجدد. ومن الطبيعي لذلك أن تسهم الجامعة من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية والتعلم التي توفرها لطلبتها بدور أساسي في بناء «الشخصية الحديثة». ومع أن الجامعة كمفهوم وتنظيم أداة فعالة في بناء الشخصية الحديثة، إلا أن قدرتها على ذلك تعتمد على فعالية عمليات التنشئة والتعلم التي توفرها، وعلى الخصائص النفسية والاجتماعية التي يتسم بها تنظيمها. ولفهم ذلك، يمكن اعتبار نموذج التوجيه المتبادل (Mutual Steering) فوفوق هذا النموذج يتعين سلوك الفرد في موقف تفاعلي مع فرد آخر بتوقعه لنتائج هذا السلوك من حيث تأييد الفرد الآخر أو رفضه له (أي بما يترتب على هذا السلوك من ثواب وعقاب). وبغض النظر عن رغبة الفرد في مواصلة التفاعل مع الفرد الآخر أو اضطرابه لذلك، فإن السلوك الذي يقوم به إما أن يؤيد وإما أن يعاقب. ومن الواضح أن معاقبة السلوك تؤدي إلى تعديله أو تغييره. وهذا النموذج البسيط يمكن تطبيقه مع تدليل بسيط على الطالب الجامعي في أثناء تفاعله مع هيئة التدريس في الجامعة لفهم فعالية عملية التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها الجامعة.

فالطالب الجامعي عند التحاقه بالجامعة يكون قد اكتسب توقعات سلوكية بعضها عام وبعضها خاص (Behaviour Expectancies). وهذه التوقعات السلوكية التي هي حصيلة خبراته وتجارب السابقة والتي تتأثر في نوعها، ومن جملة ما تتأثر به، بذكائه وذخيرته المعرفية تحدد إلى درجة كبيرة سلوكه في المواقف المختلفة، فهي إن صح التعبير بمثابة القواعد أو المبادئ التي يعتمد عليها للوصول إلى أهدافه. وهذه التوقعات أيضاً إما أن تكون هي التوقعات السلوكية التي تتطلبها هيئة التدريس وإما أن تكون مخالفة لتوقعاتهم. فإذا كانت موافقة لها، وهو أمر قليل الاحتمال، تعززت توقعات الطالب السلوكية وزاد تعلقه بها. وإن كانت مخالفة، وهو أمر كبير الاحتمال، فإن مواقف الهيئة التدريسية وطريقتها في معاقبة السلوك غير المرغوب فيه تحدد قدرة الجامعة على إحداث التغيير المطلوب في التوقعات السلوكية للطالب. ويمكن القول إن كل جامعة تتميز بثقافة خاصة بها تنطوي على قيم ومعايير معينة، ومن ثم فإن مشاركة الطالب في حياة الجامعة تعني معاشة هذه الثقافة ونقل قيمها ومعاييرها. ولا شك أن وضوح هذه الثقافة وإغراءها واقتناعها عوامل تؤثر في درجة تمثل الطالب لأنماطها وقيمها.

وشمة جانب آخر هام تسهم الجامعة من خلاله (وكذلك المؤسسات التربوية الأخرى) في التنشئة الاجتماعية للطلبة، وهذا الجانب هو مناهج الدراسة. وحتى يفهم الدور الذي تقوم به المناهج الدراسية من هذه الناحية يجب تناولها من وجهة سوسيولوجيتها. فكما يقول يونغ (Young) ومسجريف (Musgrave) وغيرهما ممن تناولوا سوسيولوجية المنهج والمعرفة، تتضمن مناهج الدراسة اختبارات وتنظيمات من المعرفة متصلة ببنية المجتمع (أو تنظيمه الاجتماعي) وبايديولوجية الذين يصنعون القرارات المنهجية. فالمناهج الدراسية من هذه الناحية تعكس تعريفاً اجتماعياً للتربية، فهي إن صح التعبير تكوينات اجتماعية (Constructions Social) تستهدف توزيع نماذج معينة من الحقيقة الاجتماعية على الأفراد بغية تأطيرهم أو قوليتهم ادراكياً وفكرياً ووجدانياً وفق ايدولوجية النظام الاجتماعي. وبعبارة أخرى تمثل المناهج الدراسية حلقة الوصل بين النظام الاجتماعي وشخصيات الأفراد.

وفي مقالة له عن التحديث والتعليم العالي، يتعرض شلس (Shils) إلى العوامل التي تحد من قدرة الجامعة في المجتمعات النامية على القيام بدور التحديثي المتوقع منها. ومن بين العوامل التي يتناولها نوعية التربية التي تقدمها الجامعات في تلك البلدان لطلبتها، وهو يرى أن هذه النوعية نوعية متدنية لا تؤدي إلى تغيير مواقف الطلبة السلبية من الجامعة ولا إلى رفع معنوياتهم الهابطة فضلاً عن كون هذه النوعية ضعيفة الصلة بالاحتياجات التنموية ويؤكد سليووكس (Szyliowicz) في دراسته الواسعة عن التربية والتحديث في الشرق الأوسط النتائج العامة التي عرضها شلس في مقالته المشار إليها، وهو يرى أن التربية في بلدان الشرق الأوسط بحاجة ماسة إلى تغيير أو تحويل جذري إذا ما أريد لها أن تحدث الأثر المطلوب منها

في عملية التحديث، «ويحتاج لوجهة نظره هذه بجملة من الأسباب من أهمها أن الأنظمة التربوية «الحديثة» في تلك البلدان ما تزال تعمل، كالأنظمة التربوية التي حلت محلها، على تدعيم تلك القيم والاتجاهات والخصائص الاجتماعية التي تحافظ على بقاء الأنماط الاجتماعية والثقافية والسياسية التقليدية. ويؤكد زريق في كتابه نحن والمستقبل أن التربية العربية بشكلها واتجاهها الحاليين لا تستطيع أن تفي بخاجات المستقبل وتطلعات الشعوب العربية إذا لم تتبدل بدلاً جذرياً شاملاً، وإلا فستظل عائقاً للتقدم والتنمية بدلاً من أن تكون حافزها الأصيل ودافعها الأقوى.

فما هو الدور الذي تقوم به الجامعة في الوطن العربي في تحديث الإنسان العربي وفي بناء شخصيته أو تطويرها على نحو يتمكن معه من أن يكون أداة فاعلة لتحقيق التقدم والنماء اللذين تشدهما الشعوب العربية؟ وبعبارة أخرى ما مدى إسهام الجامعة العربية في بناء ما يعرف «بالشخصية الحديثة» أو «العقل الحديث» أو «العقل الإنساني»؟.

من الواضح في ضوء ما سلف ذكره، أن هذا التساؤل ذو أهمية خاصة لما له من انعكاسات مباشرة على الجامعة في الوطن العربي من جوانبها المختلفة: مفهومها ومناهجها وإدارتها وظرائق التعلم والتعليم والتدريب فيها. ورغم أهمية هذا التساؤل، فإن الباحث عن إجابات عنه لا يجد أية دراسات أميرقية تصدت لتقدير تأثير الجامعة في تطوير الشخصية الحديثة عند طلبتها، بل يجد بدلاً من ذلك بعض الدراسات غير الأميركية التي أشارت من قريب أو بعيد إلى ما ينبغي أن تقوم به جامعات الوطن العربي، وكذلك أنظمتها التربوية، لإصلاح الإنسان العربي، بتخليصه أولاً من السمات والخصائص السلبية التي أخذت تميزه في العقود الأخيرة، وتنشئته ثانياً تنشئة سليمة تكسبه سمات وخصائص إيجابية، تؤهله لممارسة دوره في بناء المستقبل العربي المنشود وتحقيق تقدم المجتمعات العربية ورفقها. وفي الأغلب تأثرت هذه الدراسات الأخيرة بالنتائج التي أفضت إليها دراسات الشخصية العربية الراهنة والتي أشارت بوضوح إلى عدد من السلبيات فيها.

ورغم نقص الدراسات الأميركية العربية التي تصدت مباشرة للإجابة عن التساؤل المشار إليه، فثمة دراسات عربية أميرقية حاولت وصف بعض الاتجاهات الاجتماعية والسياسية والثقافية وبعض سمات الشخصية عند طلبة المدارس أو المعاهد العليا. والتعرف إلى التغيرات التي طرأت عليها. وتشير هذه الدراسات إجمالاً إلى أن التعلم قد أحدث تغيراً في اتجاهات الطلبة وتوجهاتهم القيمة.

وتجيء هذه الدراسة لاستقصاء تأثير الجامعة الأردنية في تنمية «الشخصية الحديثة» عند طلبتها. وتتبنى هذه الدراسة مع تكييف بسيط مفهوم «الشخصية الحديثة» كما حدده انكلس وسميث. فالشخصية الحديثة عندهما مفهوم يشير إلى مجموعة متلازمة متسقة من الاتجاهات

أو المواقف العامة التي تسم الفرد بسمات شخصية مميزة، تعبر عن نفسها بسلوكه المتميز في ميادين العمل الاجتماعي المختلفة. ويسمى انكلس وسميث هذه الاتجاهات العامة باتجاهات الحداثة (Modernity Attitudes) ويعبر انكلس وسميث عن الشخصية الحديثة بأربعة محاور أساسية ينطوي كل محور منها على عدد من اتجاهات الحداثة. ومع أن هذه المحاور (الأبعاد) مستقلة تقريباً عن بعضها بعضاً إلا أنها تتآلف معاً في منظومة لتشكل الشخصية الحديثة. أما المحاور الأربعة فهي:

١- الشخصية الحديثة مواطنة مشاركة ناشطة وفعالة: فهي ذات انتباه إلى الدولة ومؤسساتها، وتظهر اهتماماً شديداً بالقضايا والشؤون العامة المحلية والوطنية وحتى العالمية، وهي لا تعزل نفسها عن النشاط السياسي والاجتماعي، بل تشارك مشاركة فعالة في الحياة السياسية والتنظيمات الاجتماعية، وهي على صلة دائمة بالأحداث والقضايا تتبع أخبارها ومجرياتها في وسائل الإعلام المتاحة.

٢- الشخصية الحديثة ذات إحساس مميز بفاعليتها وكفائتها: فهي تؤمن بقدرتها على تغيير حياتها وحياة الجماعة التي تنتمي إليها إما بمفردها أو بالتعاون مع الآخرين، كما تثق بقدرتها على صنع مستقبلها، وهي تقدر الوقت حق قدره وتلتزم التخطيط في أعمالها، وهي ترفض السلبية والإنزواء والقدرية، وتؤمن عوضاً من ذلك بالسببية وتأخذ بالعقلانية، وهي تقدر الفرد كفردية متميزة جديرة بالاعتبار والاحترام.

٣- الشخصية الحديثة تتميز بدرجة عالية من الاستقلالية والتصرف الذاتي في علاقاتها الاجتماعية، وخصوصاً مع مصادر السلطة التقليدية ولا سيما فيما يتعلق بشؤونها الشخصية: فهي تأخذ بنصائح المسؤولين الحكوميين وتوجيهاتهم بعد تفحصها وتفهمها، ولا تأبه لضغوط القرابة أو العائلة، وهي تتخذ قراراتها الشخصية غير متأثرة بما يرغب فيه الآباء أو الأقارب أو الأصدقاء وهي في قراراتها وأعمالها تستند إلى ضميرها الاجتماعي، وتفضل الصالح العام على الصالح الفردي متخطية بذلك حدود الطبقة الاجتماعية أو العائلة.

٤- الشخصية الحديثة شخصية متفتحة تقبل التغيير وتتطلع إليه وتتفاءل به، وهي مرنة فكرياً: فهي تهتم بالتجديدات ولا سيما الفنية منها وتقبل على استخدامها، وهي مستقبلية في نظرتها لا ماضوية، وهي تؤمن بالعلم والتكنولوجيا وتعمل على دعمها اجتماعياً: مادياً ومعنوياً، وهي تثق بالآخرين وتتعاون معهم، وهي تؤمن بحقوق المرأة في العمل والاجتماع.

ويلاحظ أن هذا المفهوم للشخصية الحديثة يدور على الخصائص التي تميز المواطنة الفاعلة في المجتمع الذي يتطلع إلى النماء والتقدم والرقي (أي المجتمع الحديث)، وهو ما

يؤكد انكلس وسميث، فعندهما أن هذا المفهوم لا يرتبط بأيديولوجية سياسة اجتماعية معينة، ولا ينحصر في ثقافة دون غيرها، بل هو مفهوم يتجاوز خصوصيات الثقافات أو الأيديولوجيات الاجتماعية ليمثل تلك السمات التي ثبت صلاحها لتمكين الإنسان من تحقيق تقدمه ورفقه. ويربط بعض المفكرين العرب بين مفهوم «الشخصية الحديثة» هذا والتفرنج والاعتراب الثقافي، ويرون لذلك أن هذا المفهوم خاص بالثقافة الغربية ومتحيزاً تحيزاً سافراً لنمط الحياة في المجتمعات الغربية الحديثة، ومن الواضح أن مفهوم الشخصية الحديثة بتركيزه على العقل والفاعلية الاجتماعية والاقتصادية وإهماله الإيمان وما يتفرع عن ذلك من قيم أخلاقية مفهوم ناقص بحاجة إلى تصحيح وصقل. ومن هذا المنطلق يجب تأكيد أن مفهوم «الشخصية الحديثة» الذي تتبناه هذه الدراسة مرتبط بجانبها الأول أي جانب الفاعلية الاجتماعية الاقتصادية ولا يتعرض من قريب أو بعيد لجانبه الثاني أي جانب الإيمان. وفضلاً عن ذلك، فقد أسقط من مفهوم الشخصية الحديثة كما عرضه انكلس وسميث بعض اتجاهات الحداثة التي تنطوي على قيم تتعارض مع جانب الإيمان. وبهذا الصدد تحذر الإشارة إلى أن انكلس وسميث صنفا اتجاهات الحداثة في خمسة وعشرين موضوعاً أو نوعاً، منها النظرة إلى كبار السن والموقف من الدين، وهذان الاتجاهان مثلاً لا يتناسبان بكل تأكيد مع الأصالة الثقافية العربية.

هدف الدراسة ومشكلتها:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف إلى الأثر الذي تسهم به الجامعة الأردنية في تنمية «الشخصية الحديثة» كما عرفت سابقاً و «اتجاهات الحداثة» التي تنطوي عليها.

وتحاول هذه الدراسة تحديد ذلك الأثر عن طريق مقارنة عيّنتين من طلبة السنة الرابعة الجامعية وطلبة السنة الأولى متكافئتين إحصائياً على عدد من المتغيرات التي يقدر أنها قد تؤثر في اتجاهات الحداثة، إما مباشرة أو بصورة غير مباشرة كالجنس ومكان النشأة في الطفولة (قرية أو مدينة) والتخصص الدراسي في الجامعة ومستوى تعليم كل من الأبوين.

وهي تستند في ذلك إلى الافتراضات التالية:

- ١- يتعرض طلبة الجامعة من السنتين الرابعة والأولى إلى تأثير العوامل التالية التي تسهم معاً في تشكيل اتجاهات الحداثة لديهم: الخبرة الجامعية ووسائل الإعلام والمؤثرات الأسرية.
- ٢- إن تأثير وسائل الإعلام في اتجاهات الحداثة واحد عند طلبة السنة الرابعة وطلبة السنة الأولى. صحيح أن تأثير وسائل الإعلام في الفرد يختلف باختلاف ذكائه ومستوى معرفته وإدراكه واتجاهاته نحو الحداثة، لكن هذا التفاوت في التأثير من هذه الناحية صغير ويمكن إهماله.

٣- نظراً لأن عيني الطلبة من السنة الرابعة والسنة الأولى متكافئتان إحصائياً من حيث مستوى تعليم الوالدين، فيمكن اعتبار تأثير المؤثرات الأسرية في اتجاهات الحداثة في المتوسط واحداً عند طلبة السنة الأولى.

ولذا يمكن القول إن أي فروق في اتجاهات الحداثة بين طلبة السنة الرابعة وطلبة السنة الأولى ترد إلى الفوارق في الخبرة الجامعية بينهما.

ومن هذا المنطلق يمكن تحديد مشكلة الدراسة على النحو التالي:

- ١- هل تختلف اتجاهات الحداثة عند طلبة السنة الرابعة عن اتجاهات الحداثة عند طلبة السنة الأولى؟.
- ٢- وهل يؤثر التخصص الدراسي الجامعي في مقدار الفوارق في اتجاهات الحداثة (إن وجدت) بين طلبة السنة الرابعة وطلبة السنة الأولى؟.

تعريفات الدراسة:

اتجاهات الحداثة: ويقصد بها مجموعة الاتجاهات المتلازمة والمتسقة التي توجه السلوك الاجتماعي للفرد، والتي تحدد نوع تصرفاته في ميادين العمل الاجتماعي المختلفة، والتي تتناول موقفه من نفسه والآخرين وعلاقته بهم وموقفه من المؤسسات الاجتماعية والسلطة الاجتماعية والقانون والعائلة والتغير الاجتماعي والعلم والتكنولوجيا.

أما اتجاهات الحداثة التي شملتها هذه الدراسة فتتنمي إلى نوعين بحسب تصنيف انكلس، وسميت لها: النوع التحليلي (Analytic) ويشمل تلك الاتجاهات التي يحتمل أن يتمثلها الفرد نتيجة لمشاركته في مؤسسة إنتاجية حديثة كالمصنع، والتي يلزم وجودها لتعمل المؤسسة بكفاية وفعالية. ويبلغ عددها (١٢)، والنوع المجالي (Thematic) ويبلغ عددها سبعة اتجاهات كل اتجاه منها يرتبط بمجال اجتماعي يفترض أنه يتأثر بعملية التحديث والإنهاء تأثيراً بالغاً.

وفيما يلي تعريف بالاتجاهات المشمولة من النوعين المشار إليهما:

أ) الاتجاهات التحليلية:

- ١- الخبرة الجديدة (Experience): ويشير هذا الاتجاه إلى موقف الفرد من الخبرة الجديدة كفكرة جديدة أو ممارسة جديدة من حيث توجهه إليها وأخذها بها أو الابتعاد عنها ورفضها. فإذا أبدى الفرد قبولاً للخبرات الجديدة كان سلوكه «حديثاً»، أما إذا رفضها اعتبر سلوكه «تقليدياً».

٢- التغير الاجتماعي (Change): ويشير إلى موقف الفرد من التغيرات الاجتماعية الحاصلة، فإذا أبدى قبولاً لها وتوجه إلى الاستفادة من الفرص التي توفرها كان سلوكه إيجابياً حديثاً، أما إذا عارضها ولم يتوجه إلى الاستفادة من فرصها كان سلوكه سلبياً تقليدياً.

٣- نمو الرأي (Growth of Opinions): ويشير إلى موقف الفرد من تعدد الآراء ووجهات النظر حول القضايا والمشكلات الاجتماعية من حيث وعيه لها وتسامحه نحوها أو تغاضيه عنها وتشبثه برأي أو وجهة نظر معينة. فإذا أبدى تسامحاً نحو تعدد الآراء كان سلوكه حديثاً، أما إذا تشبث بوجهة نظر معينة متجاهلاً الآراء الأخرى كان سلوكه تقليدياً.

٤- المعلومات (Information): وتعني توجه الفرد إلى اكتساب الحقائق والمعلومات التي يبني عليها آراءه أو انصرافه عنها. فإذا أظهر اهتماماً بالمعلومات ذات الصلة وسعى إلى اكتسابها كان سلوكه حديثاً، أما إذا أظهر عزوفاً عنها كان سلوكه تقليدياً.

٥- الزمن والوقت (Time): ويقصد بذلك موقف الفرد من الزمن والوقت. فإذا أبدى اهتماماً بالحاضر والمستقبل وحافظ على الوقت وقدره حق قدره كان سلوكه حديثاً، أما إذا أبدى تعلقاً بالماضي ومال إلى تجاهل الوقت وعدم المحافظة عليه كان سلوكه تقليدياً.

٦- الفاعلية (Efficacy): وتعني نظرة الفرد إلى ذاته من حيث قدرته على التحكم بأفعاله وما تتمخض عنه من نتائج. فإذا أظهر الفرد إيماناً بقدرته على السيطرة على أفعاله كان سلوكه حديثاً، أما إذا أظهر عجزاً حيالها واستسلم لها كان سلوكه تقليدياً.

٧- التخطيط (Planning): ويقصد به موقف الفرد من تنفيذ الأعمال الخاصة به أو الأعمال العامة من حيث ضرورة التفكير بها والتهيؤ لها مسبقاً، أو عدم التحوط لها ومجرد التفكير بها عند وقوعها. فإذا آمن الفرد بضرورة الاستعداد للعمل والتنبؤ بنتائج المتوقعة كان سلوكه حديثاً، أما إذا أظهر عدم اكتراث بها إلا عند وقوعها كان سلوكه تقليدياً.

٨- الثقة (Trust): وتعني موقف الفرد من الآخرين والعالم الذي يعيش فيه من حيث مناسبة الركون إليهما والاعتماد عليهما. فإذا أظهر الفرد شعوراً بأن الآخرين من حوله جديرون بالثقة كان سلوكه حديثاً، أما إذا أظهر شكاً في ذلك ورأى أنه لا يصح الاعتماد عليهم كان سلوكه تقليدياً.

٩- المهارات الفنية (Thechnical Skills): وتشير إلى موقف القبول أو الرفض من المهارات الفنية الحديثة وإلى مناسبة أو عدم مناسبة اعتمادها أساساً لتوزيع الجوائز الاجتماعية ومقياساً لمكانة الرجل الاجتماعية - الاقتصادية. فإذا أظهر تفضيلاً لها ورأى مناسبة اعتمادها: أساساً للعدل الاجتماعي كان سلوكه حديثاً، أما إذا عبر عن تمسكه بالمهارات الفنية التقليدية ورأى أن المهارات الحديثة يجب أن لا تشكل أساس العدل الاجتماعي كان سلوكه تقليدياً.

١٠- الطموح التربوي والمهني (Vocational, Educational Aspirations): ويشير إلى موقف الفرد من التعليم والفرص المهنية التي يتيحها التغير الاجتماعي. فإذا أظهر حماساً للتعليم والمهن الجديدة وشجع أبناءه وأقاربه عليهما كان سلوكه حديثاً، أما إذا تمسك بمصادر المعرفة والمهارات والمهن التقليدية كان سلوكه تقليدياً.

١١- كرامة الفرد (Dignity): وتشير إلى موقف الفرد من الآخرين من حيث احترامه لهم وتقديره لظروفهم وعواطفهم ودوافعهم وإنسانيتهم. فإذا أظهر في تعامله معهم ما ينم عن وعي بإنسانيتهم ودافع عن إنسانيتهم كان سلوكه حديثاً، أما إذا تعامل معهم متجاهلاً لإنسانيتهم ولم يتوجه للحد مما تتعرض له إنسانيتهم من قهر وإذلال كان سلوكه تقليدياً.

١٢- التفاؤل (Optimism): ويقصد به نظرة الفرد إلى أعماله وأعمال الآخرين من حيث نفعها أو ضررها له وللمجتمع. فإذا أظهر اطمئناناً للتغير الذي يشهده ورأى فيه الخير له وللمجتمع كان سلوكه حديثاً، أما إذا تشاءم مما يجري حوله من تغيرات ورأى فيها ضرراً على نفسه وعلى المجتمع كان سلوكه تقليدياً.

ب) الاتجاهات المجالية:

١٣- القرابة والعائلة (Kinship, Family): ويقصد به درجة ارتباط الفرد بالعائلة والقرابة وولاؤه لهما وتفضيلهما في قراراته واعتباراته الاجتماعية. فإذا أظهر تمسكاً بعشيرته وفضلها من دون استحقاقية كان سلوكه تقليدياً، أما إذا أظهر تمسكاً بالاستحقاقية والعدل الاجتماعي كان سلوكه حديثاً.

١٤- حقوق المرأة (Women's Rights): ويقصد به نظرة الفرد إلى إنسانية المرأة ومكانتها الاجتماعية. فإذا أيدّ حقوق المرأة في الأجر والتعليم والعمل واختيار شريك الحياة كان سلوكه حديثاً، أما إذا أظهر رفضاً لمساواة المرأة بالرجل في ذلك كان سلوكه تقليدياً.

١٥- المشاركة العامة (Civic Participation): وتعني نظرة الفرد إلى الاهتمام بالحياة العامة والمشاركة فيها. فإذا اهتم بشؤون الحياة العامة متجاوزاً حدود القرابة والعائلة ومال إلى المشاركة في النشاط الاجتماعي والسياسي كان سلوكه حديثاً، أما إذا اهتم فقط بشؤونه الخاصة أو انعزل عن الحياة العامة كان سلوكه تقليدياً.

١٦- المواطنة (Citizenship): وتشير إلى موقف الفرد من حقوق الآخرين وواجباتهم التي يمنحها القانون لهم ومن السلطة الحكومية من حيث طاعتها أو عصيانها. فإذا مال إلى الأخذ بمواقف السلطة الحكومية وتمسك بحقوق المواطن وواجباته كان سلوكه حديثاً، أما إذا تجاهل مواقف السلطة وحقوق المواطن وواجباته مفضلاً عليها مصلحته ومصالح عشيرته أو قرابته كان سلوكه تقليدياً.

١٧- الانتماء القومي (National Affiliation): ويشير إلى موقف الفرد من القادة القوميين من حيث تعاطفه معهم وتعلقه بآرائهم وميله للدفاع عنهم. فإذا أظهر ولاء لهم كان سلوكه حديثاً، أما إذا أظهر ولاء للقادة المحليين دون القادة القوميين كان سلوكه تقليدياً.

١٨- الاستهلاك (Consumption): ويقصد به موقف الفرد من الإنفاق المالي لتحسين ظروف معيشته. فإذا توجه الفرد إلى اقتناء المنتجات الاستهلاكية بتعقل كان سلوكه حديثاً، أما إذا أظهر عزوفاً عنها كان سلوكه تقليدياً.

١٩- الطبقة الاجتماعية (Social Stratification): ويقصد به موقف الفرد من الحراك الاجتماعي والامتيازات الاجتماعية التي ينبغي أن تكون للآخرين. فإذا أظهر الفرد تمسكاً بطبقته الاجتماعية واعتبر الانتفاء إليها معيار الحصول على الامتيازات الاجتماعية في العمل والمهنة والتعليم والزواج كان سلوكه تقليدياً، أما إذا اعتبر أن مهارات الآخرين وأعمالهم فقط هي التي ينبغي أن تحدد مكانتهم الاجتماعية كان سلوكه حديثاً.

وتقاس اتجاهات الحداثة عند الفرد بالدرجات الكلية والجزئية التي يحصل عليها في ضوء استجاباته على فقرات مقياس الحداثة (Modernity Scale) الذي تبنته الدراسة.

التخصص الدراسي الجامعي:

وتصنّف هذه الدراسة في خمسة تخصصات هي:
تخصص مهني علمي ويشمل الطلبة الذين يلتحقون بكليات الطب أو الهندسة أو الزراعة أو الصيدلة.
تخصص علمي ويشمل الطلبة الملتحقين بكلية العلوم، وتخصص التجارة والاقتصاد ويشمل الطلبة الملتحقين بكلية التجارة والاقتصاد، وتخصص الآداب، وتخصص الشريعة.

فرضيات الدراسة:

نتيجة لتعرض طلبة السنة الرابعة الجامعية للخبرة الجامعية لمدة أطول من تلك التي تعرض لها طلبة السنة الأولى الجامعية، ونظراً لأن الجامعة في الوطن العربي عموماً والجامعة الأردنية خصوصاً تقدم لطلبتها من خلال مناهجها الدراسية والثقافية السائدة فيها «خبرات حديثة» تسهم من حيث المبدأ في تنمية اتجاهات الحداثة عند طلبتها، فمن المتوقع أن يزيد متوسط درجات طلبة السنة الرابعة على مقياس الحداثة على متوسط درجات السنة الأولى على المقياس نفسه.

ولأن التخصصات المهنية العلمية أو التجارية، بحكم طبيعتها، تتيح لطلبتها فرصة أكبر لتمثيل الاتجاهات الحداثية، فمن المتوقع أن يكون الفارق بين متوسطي طلبة السنة الرابعة وطلبة السنة الأولى على مقياس الحداثة هذه التخصصات أكبر منه للمتخصصين الآخرين.

ومن ثم، فإن الفرضيتين اللتين تحاول الدراسة اختبارهما هما:

ف ١: يزيد متوسط درجات طلبة السنة الرابعة زيادة ذات دلالة إحصائية ($=0.05$) على متوسط درجات طلبة السنة الأولى، وذلك عند اعتبار كل اتجاه على حدة والاتجاهات مجتمعة.

ف ٢: يزيد الفارق بين متوسطي طلبة السنة الرابعة وطلبة السنة الأولى من تخصصات العلوم المهنية (الطب والهندسة والزراعة) والعلوم والتجارة والاقتصاد زيادة ذات دلالة إحصائية ($=0.05$) على الفارق بين متوسطي طلبة السنة الرابعة وطلبة السنة الأولى من التخصصات غير العلمية (الأدب والشريعة)، وذلك باعتبار كل اتجاه على حدة والاتجاهات مجتمعة.

طريقة الدراسة:

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٥٩٤) طالباً وطالبة: (٣٩٨) من طلبة السنة الأولى و (١٩٦) من طلبة السنة الرابعة. وقد اختير طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة بالترتيب بطريقة الاختيار الطبقي العشوائي من مجتمع طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة في سبع كليات من كليات الجامعة الأردنية في العام الدراسي ١٩٨١/٨٠، هي: الطب، الهندسة، الزراعة، العلوم، التجارة والاقتصاد، والأدب والشريعة. أما طريق اختيار الطلبة من كل كلية فكانت طريقة الاختيار العشوائي المنظم، وقد مثل الطلبة المختارون ٢٥٪ تقريباً من طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة في كل من الكليات السبع. ويظهر الجدولان ٢ و١ توزيع طلبة العينة من السنتين الأولى والرابعة بحسب التخصص الدراسي وكل من الجنس ومكان النشأة في الطفولة ومستوى تعليم الوالدين.

الجدول (١)
توزيع عينة الطلبة من الستين الأولى والرابعة بحسب التخصص الدراسي وكل من الجنس ومكان النشأة
في الطفولة

التخصص الدراسي	رابعة		أولى		رابعة		أولى	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	مدينة	قرية	مدينة	قرية
المهني العلمي أ	٣٠	١٠	٦٢	٣٧	٢٨	١٢	١٩	٨٠
العلوم	٢٠	٢٢	٥٤	٦١	٢٦	١٦	٤٣	٧٢
التجارة والاقتصاد	٢٧	٢٠	٤٦	٢٦	٣٧	١٠	١٤	٥٨
الآداب	٢٦	١٨	٢٧	٢٠	٢٣	٢١	١٦	٣١
الشرعية	١٢	١١	٤٧	١٨	١٢	١١	٣٩	٢٦
المجموع	١١٥	٨١	٢٣٦	١٦٢	١٢٦	٧٠	١٣١	٢٦٧

أ يشمل الطب، الهندسة، والزراعة.

جدول (٢)

توزيع طلبة العينة من السنتين الأولى والرابعة بحسب التخصص الدراسي
ومستوى تعليم الوالدين

التخصص الدراسي	تعليم الأب						تعليم الأم					
	رابعة			أولى			رابعة			أولى		
	فث	ث	دث	فث	ث	دث	فث	ث	دث	فث	ث	دث
المهني العلمي العلوم التجارة والاقتصاد الأداب الشرعية	٥	٩	٢٦	٣٢	١٥	٥٢	٣	٤	٣٣	٦	٢٢	٧١
	٦	٣	٣٣	٢٣	١٥	٧٧	٣٢	٣٧	١	١١	١٠٣	
	٩	٧	٣١	١٤	٢٦	٤٢	٣	٦	٣٨	٣	١٢	٥٧
	٦	٧	٣١	٨	١١	٢٨	٢	٤	٣٨	٢	١٠	٣٥
	١	١	٢١	٤	٣	٥٨	-	-	٢٣	١	٢	٦٢
المجموع	٢٧	٢٧	١٤٢	٨١	٦٠	٢٥٧	١٠	١٧	١٦٩	١٣	٥٧	٣٢٨

ب فث = فوق الثانوية، ث = الثانوية، دث = دون الثانوية.

هذا وقد استخدم اختبار كاي^٢ (X) لمقارنة توزيعي عيني الطلبة من السنتين الأولى والرابعة على كل من متغيرات الجنس ومكان النشأة في الطفولة ومستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم لكل تخصص دراسي على حدة وللتخصصات الدراسية مجتمعة. وقد أظهرت قيم كاي^٢ المحسوبة ان عينة طلبة السنة الرابعة لا تختلف بدلالة إحصائية (= ٠,٠٥) عن عينة طلبة السنة الأولى من حيث توزيع طلبتهما بحسب الجنس أو مكان النشأة أو مستوى تعليم كل من الوالدين عند اعتبار كل تخصص دراسي على حدة أو التخصصات مجتمعة. ودلت هذه النتيجة على أن العيتين متكافئتان إحصائياً باعتبار أي من المتغيرات الأربعة المشار إليها.

مقياس الحداثة:

يتألف مقياس الحداثة الذي استخدمته الدراسة لقياس اتجاهات الحداثة التسعة عشر عند طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة من (٥٧) فقرة من نوع الاختيار من متعدد. وقد خصص لكل اتجاه ثلاث فقرات ما عدا اتجاهي التفاؤل والاستهلاك حيث خصص لكل منها فقرتان واتجاه الفاعلية الذي خصص له خمس فقرات.

وتشتمل كل فقرة باستثناء الفقرات الخاصة باتجاه المعلومات على ثلاثة اختيارات: أحدهما يمثل «السلوك الحديث» والآخر يمثل السلوك التقليدي، في حين يمثل الاختيار الثالث سلوكاً انتقالياً بين التقليدي والحديث. وقد خصص لكل فقرة علاقة تتردد بين ٣ و١، فإذا اختار الفرد المستجيب على الفقرة الاختيار الخاص بالسلوك الحديث أعطى العلامة ٣ على الفقرة، أما إذا اختار الاختيار الخاص بالسلوك التقليدي فإنه يعطي العلامة ١، وفيما عدا ذلك يعطي العلامة ٢. أما فقرات اتجاه المعلومات فاشتملت على اختيارات أربعة: أحدها صحيح فقط، وقد خصص لكل منها العلامة ٣ (في حالة اختيار الإجابة الصحيحة) أو العلامة ١ (في حالة الاختيار الخاطيء).

ومقياس الحداثة الذي استخدمته الدراسة هو مقياس مكيف عن المقياس الذي وضعه انكلس وسميث والذي استخدم في العديد من الدراسات في عدة بلدان (انكلس وسميث، ١٩٧٤، الملحق). وقد اتبع في تكيف المقياس للبيئة الأردنية الخطوات التالية:

١- ترجم المقياس الأصلي إلى اللغة العربية ثم حولت فقراته التي وضعت أصلاً في صورة فقرات صحيفة مقابلة إلى صيغة اختبار موضوعي. وقد روعي في صياغة فقرات الاختبار اشتغال كل منها على ثلاثة بدائل من الإجابة: أحدها يمثل استجابة من نوع السلوك الحديث، والآخر يمثل استجابة من نوع السلوك التقليدي، في حين يمثل البديل الثالث استجابة متوسطة حيادية لا هي من نوع السلوك الحديث أو من نوع السلوك التقليدي.

٢- عرض المقياس المترجم بعد تعديل صيغة فقراته على خمسة من المحكمين من أساتذة كلية التربية في الجامعة الأردنية، ثم طلب منهم أن يحكموا على المقياس وفقراته من حيث: (أ) مناسبة اشتغال المقياس على كل من اتجاهات الحداثة الخمسة والعشرين للتمييز بين الشخصية الحديثة والشخصية التقليدية، بمعنى إلى أي درجة يلزم أن يشتمل المقياس على الاتجاه حتى يمكن القول إن الفرد الذي يمتلك درجة إيجابية من الاتجاه له شخصية حديثة من النوع الذي يسهم في تسهيل التحديث والنماء، في حين أن الذي يظهر درجة سلبية من الاتجاه له شخصية تقليدية تعيق أو تبطئ عملية التحديث والنماء. (ب) مناسبة الفقرات الخاصة بالاتجاه الواحد لقياسه، بما في ذلك مناسبة البدائل الموضوعة لكل فقرة من حيث إسهامها في التمييز بين الشخصية الحديثة والشخصية التقليدية.

٣- وفي ضوء الخطوة السابقة، حذفت بعض الاتجاهات وبعض الفقرات لعدم مناسبتها، ثم كتبت فقرات جديدة بدل الفقرات المحذوفة، وبذلك بلغ عدد فقرات المقياس في مرحلته الأولى (١١٤)، هذا وقد أبقى على الاتجاهات التسعة عشر التي رأت هيئة المحكمين أنها مناسبة.

٤- أعطي المقياس بعد تقسيمه إلى جزأين متكافئين تقريباً إلى عينة عشوائية من مجتمع طلبة السنة الرابعة في الجامعة بلغ حجمها (١٢٠) طالباً وطالبة، ثم صححت استجابات الطلبة على المقياس. وحسبت بعد ذلك معاملات ارتباط الفقرات بالاختبار الكلي ومعاملات ارتباط الفقرات بعضها ببعض. هذا وقد أبعدت الفقرات التي قل ارتباطها بالاختبار الكلي عن ١٢، ٠، كذلك أبعدت الفقرة التي لم ترتبط ارتباطاً موجباً مع سائر الفقرات التي تقيس الاتجاه الواحد. وبذلك أبقى على (٥٧) فقرة تقيس الاتجاهات التسعة عشر التي أشير إليها.

٥- حسب ثبات المقياس في مرحلته الأخيرة وكذلك ثبات أجزائه التسعة عشر باستخدام العينة نفسها بطريقة الاتساق الداخلي (معادلة كرونباخ)، وبلغ ثبات المقياس (٠,٧١)، كما تردد ثبات أجزائه بين ٠,٣٦ و ٠,٥٤.

وقد اعتبر المقياس في صورته المستخدمة في هذه الدراسة في ضوء الخطوات السابقة ذا درجة مقبولة من الصدق المنطقي والأعبري. وإذا ثبات مقبول.

هذا وقد بلغ ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ لعينة طلبة السنة الرابعة وعينة طلبة السنة الأولى المستخدمين في هذه الدراسة (٠,٧٧) و (٠,٧٩) بالترتيب في حين تردد ثبات المقاييس الجزئية التسعة عشر للعينتين نفسيهما بين (٠,٤٠) و (٠,٥٨)، من دون جراء أي تصحيح عليه.

تصميم الدراسة :

تصميم هذه الدراسة هو تصميم الدراسة العرضية (Cress. Sectional) ويمكن وصف تصميمها بلغة كامبل وستانلي على النحو التالي.

حيث يشير الرمز X إلى متغير الخبرة الجامعية والرمز O إلى نتائج قياس عيني الطلبة من السنتين الرابعة والأولى باستخدام مقياس الحداثة. ولزيادة الصدق الداخلي للتصميم قورنت عينة الدراسة على عدد من المتغيرات باستخدام اختبار مربع كاي 2^X ، ووجد أنها لا يختلفان في تركيبها اختلافاً ذا دلالة إحصائية (٠,٠٥) من حيث خصائص أفرادها التالية: الجنس، مكان النشأة، في الطفولة، مستوى تعليم الأب، ومستوى تعليم الأم.

المعالجة الإحصائية :

لاختبار فرضيتي الدراسة، حسب متوسطات درجات الافراد في خلايا المخطط التصميمي المبين في الجدول (٣)، وكذلك الانحرافات المعيارية لها، وذلك على مقياس الحداثة

الجدول (٣)

[illegible]

النتائج :

يبين الجدول ٤ متوسطات الدرجات على مقياس الحدائة الكلي وعلى كل من مقاييسه التسعة عشر لكل من طلبة السنة الرابعة وطلبة السنة الأولى مصنفة بحسب تخصصاتهم الدراسية الخمسة، كما يبين ذلك الانحرافات المعيارية لتلك الدرجات.

ويقدم الجدول ٥ نتائج تحليل التباين الثنائي الذي أجري على تلك المتوسطات لكل اتجاه على حدة وللأوجهات مجتمعة. ويظهر من الجدول أن هنالك فرقاً إجمالياً ذا دلالة إحصائية ($0,01=X$) بين متوسطي طلبة السنة الرابعة وطلبة السنة الأولى على المقياس الكلي. ويتفحص المتوسطات على المقياس الكلي في الجدول ٤ يتبين أن متوسط طلبة السنة الرابعة يزيد على متوسط طلبة السنة الأولى في كل التخصصات ما عدا تخصص الشريعة. وبمقارنة متوسطي طلبة السنة الرابعة وطلبة السنة الأولى في التخصص الدراسي الواحد باستخدام اختبار شيفي، تبين أن متوسط طلبة السنة الرابعة يزيد بدلالة إحصائية ($0,05=X$) على متوسط طلبة السنة الأولى في ثلاثة فقط من التخصصات الأربعة هي التخصص المهني العلمي (الطب والهندسة والزراعة) وتخصص العلوم التجارة والاقتصاد. أما بالنسبة إلى تخصص الشريعة فإن نقصان طلبة السنة الرابعة عن متوسط طلبة السنة الأولى لم يكن ذا دلالة إحصائية ($0,05=X$) انظر الجدول رقم ٦.

وعند اعتبار كل من الاتجاهات التسعة عشر يتبين من الجدول ٥ أيضاً أن هنالك فرقاً إجمالياً ذا دلالة إحصائية ($0,05=X$) بين متوسطي طلبة السنة الرابعة وطلبة السنة الأولى على سبعة فقط من الاتجاهات التسعة عشر هي اتجاهات الزمن والوقت، المهارات الفنية، القرابة والعائلة، حقوق المرأة، المشاركة العامة، المواطنة، والانتفاء القومي. وبمقارنة متوسطي طلبة السنة الرابعة وطلبة السنة الأولى على كل من الاتجاهات السبعة هذه في كل من التخصصات الدراسية الخمسة باستخدام اختبار شيفي (الجدول رقم ٦)، يتبين أن متوسط طلبة السنة الرابعة لم يزد في معظم الحالات بدلالة إحصائية ($0,05=X$) على متوسط طلبة السنة الأولى، وتبين كذلك أن متوسط طلبة السنة الرابعة قل بدلالة إحصائية ($0,05=X$) على متوسط طلبة السنة الأولى، وتبين كذلك أن متوسط طلبة السنة الرابعة قل بدلالة إحصائية ($0,05=X$) عن متوسط طلبة السنة الأولى في حالة واحدة فقط هي حالة طلبة الشريعة على اتجاه الانتفاء القومي.

ولفحص فرضية الدراسة الثانية استخدمت طريقة المقارنات المتعامدة، ويقدم الجدول (٧) خلاصة بالنتائج. ويتبين من الجدول (٧) أن الفارق بين متوسطي طلبة السنة الرابعة وطلبة السنة الأولى من التخصصات الثلاثة: المهني العلمي والعلوم والتجارة زاد بدلالة إحصائية ($0,05=X$) على الفارق بين ذينك المتوسطين للطلبة من تخصصي الآداب والشريعة على تسعة فقط من الاتجاهات التسعة عشر وعلى مقياس الحدائق الكلي. أما الاتجاهات التسعة فهي التغير الاجتماعي، نمو الرأي، الزمن والوقت، الفاعلية، كرامة الفرد، التفاؤل، المشاركة العامة، الانتفاء القومي، والاستهلاك.

الجدول (٤)
متوسطات علامات كل من طلبة السنة الرابعة وطلبة السنة الأولى على مقياس اتجاهات الحداثة الكلي وعلى مقياسه الجزئية التسعة عشر بحسب التخصصات العلمية الخمسة

الاتجاه	رابعة	أولى	رابعة	أولى	رابعة	أولى	رابعة	أولى	رابعة	أولى	رابعة	أولى
١. الخبرة الجديدة	٤,٢٨ (١,٨٠)	٣,٩٣ (١,٨١)	٣,٧٤ (١,٨٦)	٣,٣٦ (١,٦٩)	٤,٢١ (١,٥٣)	٣,٥٨ (١,٩١)	٣,٠٥ (١,٣١)	٣,١١ (١,٥٦)	٣,٥٢ (١,٦٢)	٣,٤٥ (١,٧٢)	٣,٧٨ (١,٧٠)	٣,٥٣ (١,٧٦)
٢. التغير الاجتماعي	٧,٥٠ (١,٧٢)	٧,٢٧ (١,٧٣)	٧,٢٤ (٢,٠١)	٦,٥٦ (٢,٠٧)	٧,٧٢ (١,٥٠)	٧,١١ (١,٧٦)	٧,٠٧ (١,٩٩)	٦,٧٠ (١,٧٢)	٦,٤٨ (٢,٦٨)	٦,٨٨ (١,٩٨)	٧,٢٨ (١,٩٧)	٦,٩٠ (١,٩٠)
٣. نمو الرأي	٦,٠٣ (٠,٩٧)	٥,٦٢ (١,١٦)	٦,٠٢ (١,٠٧)	٥,٤٠ (١,١٦)	٥,٨١ (٠,٩٥)	٥,٧٤ (١,٢٥)	٥,٣٠ (١,٥٠)	٥,٥٣ (٠,٨٠)	٥,١٧ (١,١٩)	٥,٣١ (١,١٣)	٥,٧١ (١,٢٠)	٥,٥٢ (١,١٤)
٤. المعلومات	٧,٢٠ (١,٥٤)	٦,٩٩ (١,٥٧)	٧,٠٥ (١,٧٢)	٦,٧٠ (١,٤٠)	٦,٧٩ (١,٢٨)	٧,١٥ (١,٣٩)	٦,٤٨ (١,٣٤)	٧,٢١ (١,٢٥)	٦,٣٥ (١,١٩)	٥,٨٦ (١,٥٦)	٦,٨١ (١,٣٧)	٦,٧٨ (١,٠٤)
٥. الزمن والوقت	٦,٦٢ (١,٧٨)	٦,٢٨ (١,٤٨)	٦,٧١ (١,٦٩)	٦,٠٢ (١,٦٣)	٦,٨٩ (١,٣٤)	٦,٢٨ (١,٣٩)	٦,٤٣ (١,١٩)	٦,٣٨ (١,٠٥)	٥,٧٨ (١,٤٨)	٥,٩٧ (١,٥١)	٦,٥٧ (١,٥٤)	٦,١٧ (١,٤٨)

تابع الجدول (٤)

التخصصات	جميع التخصصات	الشرية	الاداب	التجارة والاقتصاد	العلوم	التخصص الهنيء	الانجاء				
أول	رابعة	أول	رابعة	أول	رابعة	أول	رابعة				
١١,٨٣	١٢,١٥	١١,٤٣	١٠,٨٣	١٠,٩٤	١١,٤٣	١١,٩٦	١٢,٦٨	١١,٩٠	١٢,٣٨	١٢,٣٤	١٢,٨٥
(٢,٠٢)	(٢,١٣)	(١,٦٨)	(١,٥٦)	(١,٨٦)	(٢,٤١)	(١,٩١)	(١,٦٧)	(١,٨٤)	(٢,٢٦)	(٢,٣٤)	(١,٨٧)
٦,٦٧	٦,٦٩	٦,٥١	٦,٨٣	٦,٧٢	٦,٢٧	٦,٧٧	٦,٧٥	٦,٦٦	٧,٠٥	٦,٦٨	٦,٦٥
(١,٤٣)	(١,٣٧)	(١,٢٤)	(١,٣٤)	(١,٣٦)	(١,٤٥)	(١,٤٦)	(١,٢٩)	(١,٥٠)	(١,٤٦)	(١,٤٦)	(١,١٥)
٥,٧٠	٥,٦٥	٥,٢٠	٥,٤٤	٥,٨٧	٥,٣٢	٥,٨٥	٦,٠٢	٥,٦١	٥,٤٨	٥,٩٥	٥,٨٨
(١,٩٤)	(٢,١٣)	(١,٨١)	(١,٩٥)	(٢,٠٦)	(٢,٧٨)	(١,٨٧)	(١,٩٤)	(١,٨٤)	(١,٩٢)	(٢,٠٥)	(٢,٣٨)
٦,٧١	٦,٩٥	٦,٧٩	٦,٧٤	٥,٥١	٦,٤٦	٦,٩٣	٧,٠٦	٦,٧٩	٧,٠٠	٦,٩٦	٧,٤٣
(١,٤٤)	(١,٣٤)	(١,٢٣)	(١,٧٤)	(١,٣٧)	(١,٤٨)	(١,٥٠)	(٠,٩٠)	(١,٣٥)	(١,٢٧)	(١,٣٧)	(١,٢٠)
٦,٧٢	٦,٩٠	٥,٨٥	٦,٣٥	٧,٠٠	٦,٣٢	٧,٠٣	٧,٤٧	٦,٧٦	٦,٧٩	٦,٨٨	٧,٣٣
(١,٦٤)	(١,٧١)	(١,٥٠)	(١,١٥)	(١,٤١)	(١,٩٥)	(١,٤٦)	(١,٣٠)	(١,٨٣)	(١,٨٩)	(١,٥٠)	(١,٥٩)
٦,٦٢	٦,٥٣	٦,٧٤	٦,٣٠	٦,٥١	٥,٦٨	٦,٥٠	٦,٦٦	٦,٥٠	٧,٠٢	٦,٨٤	٦,٩٠
(١,١٧)	(١,١٧)	(١,٠٤)	(١,٠٦)	(١,١٨)	(١,٢٩)	(١,١٣)	(٠,٩١)	(١,٢٩)	(١,٢٨)	(١,٠٩)	(٠,٥٨)
٩. المهارات الفنية											
١٠. الطموح											
١١. كرامة الفرد											

تابع الجدول (٤)									
التخصص الهنيء الملمى	المعلم	التجارة والاقتصاد	الآداب	الشريعة	جميع التخصصات				
الانجاء	أولى	أولى	أولى	أولى	أولى	أولى	أولى	أولى	أولى
١٢. التفرار ب	٥,٣٠	٥,١٢	٥,١٢	٤,٧٦	٤,٣٦	٥,٣٦	٤,٧٤	٤,٧٧	٤,٨٥
	(١,٠٠)	(١,٣٧)	(١,٢٠)	(١,٢٥)	(٠,٨٥)	(١,٢٥)	(٠,٩٦)	(١,٠٨)	(١,١٤)
١٣. القرابة والمقالة	٦,٥٣	٦,٠٤	٦,٢٤	٥,٨١	٦,١٩	٥,٨١	٦,١٩	٥,٧٤	٥,١٩
	(١,٣٩)	(١,٣٨)	(١,٦٩)	(١,٤٨)	(١,٢١)	(١,٦٦)	(١,٧١)	(١,٣٣)	(١,٥٠)
١٤. حقوق المرأة	٦,٤٣	٦,٢٩	٦,١٤	٦,١٨	٦,٨٩	٦,١٨	٦,٧٧	٥,٩١	٦,٢٦
	(١,٢٩)	(١,٣٨)	(١,٣٧)	(١,٣٦)	(١,١٥)	(١,١٨)	(١,٢٩)	(١,٥٩)	(١,٣٣)
١٥. المشاركة العملية	٦,٥٠	٥,٩٨	٦,١٤	٦,١٣	٦,١٢	٦,٠٤	٦,٥٥	٥,٨٩	٤,٣١
	(١,٦٧)	(١,٧٤)	(١,٨٧)	(١,٦٤)	(١,٣٦)	(١,٤١)	(١,٦٣)	(١,٧٥)	(١,٦٣)
١٦. المواطنة	٦,٨٥	٦,٥٤	٦,٦٤	٦,٢٢	٦,٣٢	٦,٥٧	٦,٨٠	٥,٥٣	٦,١٧
	(١,٦٤)	(١,٦٢)	(١,٣٣)	(١,٦٣)	(١,٤٠)	(١,٥١)	(١,٠٢)	(١,٨٨)	(١,٦٨)
١٧. الانشاء القومى	٨,٣٥	٧,٤٩	٨,٢١	٧,٥٦	٨,٤٣	٧,٤٠	٦,٨٦	٦,٤٣	٦,٥٢
	(٠,٩)	(١,٨٠)	(١,٣٠)	(١,٥٩)	(١,٨٥)	(٠,٨٥)	(١,٧٩)	(١,٤١)	(٠,٤٥)

تابع الجدول (٤)									
التخصص الهني العلمي	العلوم	التجارة والاقتصاد	الآداب	الشريعة	جميع التخصصات				
الانجلاء	أولى	رابعة	أولى	رابعة	أولى	رابعة	أولى	رابعة	أولى
١٨. الاستهلاك ب	٤,٦٠	٤,٢٦	٤,٧٤	٤,٠٤	٤,٦٦	٤,٣٦	٤,٨٤	٤,٣٤	٣,٥١
	(١,١٣)	(٠,٩٩)	(٠,٩٦)	(١,٠٢)	(١,٠٩)	(١,٩٨)	(١,٢٠)	(١,١١)	(١,٢٨)
	(١,٠٤)	(١,١٨)	(١,٠٧)	(١,٠٧)	(١,٠٧)	(١,٠٧)	(١,٠٧)	(١,٠٧)	(١,٠٧)
١٩. الطبقة الاجتماعية	٦,٦٨	٦,١٥	٦,٣٩	٦,٤٦	٦,٤٠	٦,٥٧	٦,٢٧	٦,٥٧	٦,٧٨
	(١,٤٢)	(١,٥٥)	(١,٧٢)	(١,٣٥)	(١,٧٣)	(١,٥٢)	(١,٨٤)	(١,٥٣)	(١,٧١)
	(١,٥٢)	(١,٧١)	(١,٥٣)	(١,٧١)	(١,٥٣)	(١,٧١)	(١,٥٣)	(١,٧١)	(١,٥٣)
جميع الاتجاهات	١٢٣,٦١	١٢٩,٩١	١٢٦,٠٠	١٢٦,٤٢	١١٩,٤٣	١٢٩,٩٣	١٢٢,٥٨	١١٧,٤٣	١١٦,٣٨
	(١٢,٩٥)	(١٤,٦٧)	(١٢,٣٤)	(١٠,٣٩)	(٩,٧٦)	(١٤,٦٠)	(١١,٢١)	(٩,٦١)	(١٢,٨٧)

أ العلامة العظمى ١٥.
ب العلامة العظمى ٦.

الجدول (٥)

نتائج تحليل التباين الثنائي (طريقة المتوسطات الموزونة) لمتوسطات طلبة السنة الرابعة وطلبة السنة الأولى من التخصصات الخمسة على كل اتجاه وعلى جميع الاتجاهات

الاتجاه	مصدر التباين	د.ح	٢٢	٢٢٢	ف
جميع	مستوى الدراسة	١	٢١٠٢,٧١	٢١٠٢,٧١	١٣,٤١ جـ
الاتجاهات	التخصص	٤	١٠٢٧٣,٢٥	٢٥٦٨,٣١	١٦,٣٨ جـ
	التفاعل	٤	١٢٧٣,٨٨	٣١٨,٤٧	٢,٠٣
	الخطأ	٥٨٤	٩١٥٩٧,٠٧	١٥٦,٨١	
١	مستوى الدراسة	١	٩,١٩	٩,١٩	٣,٢٠
	التخصص	٤	٦٠,٦١	١٥,٠٥	٥,٢٤ جـ
	التفاعل	٤	٧,٢٢	١,٨١	١ >
	الخطأ	٥٨٤	١٦٧٥,٧٤	٢,٨٧	
٢	مستوى الدراسة	١	١٠,٧١	١٠,٧١	٢,٩٣
	التخصص	٤	٤١,٩٣	١٠,٤٨	٢,٨٦ د
	التفاعل	٤	١٨,٢١	٤,٥٥	١,٢٤
	الخطأ	٥٨٤	٢١٣٩,١٧	٣,٦٦	
٣	مستوى الدراسة	١	٢,٤٢	٢,٤٢	١,٨٣
	التخصص	٤	٢٤,٨٢	٦,٢١	٤,٧٠ جـ
	التفاعل	٤	١٢,٩٠	٣,٢٣	٢,٤٥ د
	الخطأ	٥٨٤	٧٧٣,٢٥	١,٣٢	
٤	مستوى الدراسة	١	٠,١٥	٠,١٥	١ >
	التخصص	٤	٥٨,٩١	١٤,٧٣	٦,٨٨ د
	التفاعل	٤	٢٥,٩١	٦,٤٨	٣,٠٣ د
	الخطأ	٥٨٤	١٢٤٧,٨٦	٢,١٤	
٥	مستوى الدراسة	١	١٠,٨٩	١٠,٨٩	٤,٨٦ د
	التخصص	٤	٢٨,٤٦	٧,١٢	٣,١٨ د
	التفاعل	٤	١٣,٤٤	٣,٣٦	١,٥٠
	الخطأ	٥٨٤	١٣٠٥,٣٠	٢,٢٤	

تابع الجدول (٥)

الاتجاه	مصدر التباين	د. ح	م	م	ف
٦	مستوى الدراسة	١	١٢,٣٩	١٢,٣٩	٣,٠٥
	التخصص	٤	١٧٦,٧٧	٤٤,١٩	١٠,٨٨ ج
	التفاعل	٤	٢٧,١٨	٦,٧٩	١,٦٧
	الخطأ	٥٨٤	٢٣٧٢,٢٧	٤,٠٦	
٧	مستوى الدراسة	١	٠,١٩	٠,١٩	١ >
	التخصص	٤	٦,٧٩	١,٧٠	١ >
	التفاعل	٤	١٢,١٦	٣,٠٤	١,٥٣
	الخطأ	٥٨٤	١١٦٤,٥٨	١,٩٩	
٨	مستوى الدراسة	١	٤,٨٦	٤,٨٦	١,٢١
	التخصص	٤	٢٦,٧٤	٦,٦٨	١,٦٧
	التفاعل	٤	٣٦,٧٣	٩,١٨	٢,٢٩
	الخطأ	٥٨٤	٢٣٤٤,٠٥	٤,٠١	
٩	مستوى الدراسة	١	١٤,٣٦	١٤,٣٦	٧,٤٤ ج
	التخصص	٤	٨٤,١٠	٢١,٠٢	١٠,٨٩ ج
	التفاعل	٤	١٤,٥٩	٣,٦٥	١,٨٩
	الخطأ	٥٨٤	١١٢٥,٩٧	١,٩٣	
١٠	مستوى الدراسة	١	٢,٩٢	٢,٩٢	١,١١
	التخصص	٤	٧٨,٢٩	١٩,٥٧	٧,٤٧ ج
	التفاعل	٤	٢٤,٠٤	٦,٠١	٢,٢٩
	الخطأ	٥٨٤	١٥٢٩,٣٥	٢,٦٢	
١١	مستوى الدراسة	١	١,٤٨	١,٤٨	١,١٤
	التخصص	٤	٣٤,٧٥	٨,٦٤	٦,٦٥ ج
	التفاعل	٤	٢٧,٣٢	٦,٨٣	٥,٢٥ ج
	الخطأ	٥٨٤	٧٥٦,٩٣	١,٣٠	
١٢	مستوى الدراسة	١	٤,٣٨	٤,٣٨	٣,٣٧
	التخصص	٤	٨,٢٧	٢,٠٧	١,٥٩
	التفاعل	٤	٩,٧٣	٢,٤٣	١,٨٧
	الخطأ	٥٨٤	٧٥٧,٨٣	١,٣٠	

تابع الجدول (٥)

الاتجاه	مصدر التباين	د.ح	م	م	ف
١٣	مستوى الدراسة	١	١٢,١٠	١٢,١٠	٥٥,٤٥
	التخصص	٤	٣٥,٥٦	٨,٨٩	٤,٠٠ ج
	التفاعل	٤	١١,٠١	٢,٧٥	١,٢٤
	الخطأ	٥٨٤	١٢٩٨,٨٧	٢,٢٢	
١٤	مستوى الدراسة	١	١٢,٢٤	١٢,٢٤	١٢,٠٠ ج
	التخصص	٤	٢٠,٤٥	٥,١١	٢٢,٨٩ ج
	التفاعل	٤	٥٨,٢٠	١٤,٥٥	٨,٢٢ ج
	الخطأ	٥٨٤	١٠٣٥,٨٩	١,٧٧	
١٥	مستوى الدراسة	١	٤٧,٢٢	٤٧,٢٢	٧,٦٢ ج
	التخصص	٤	١٢٣,٨٩	٣٠,٩٧	١٠,٨٣ ج
	التفاعل	٤	٢١,٧٠	٥,٤٢	٢,٠٢
	الخطأ	٥٨٤	١٥٦٧,٢٠	٢,٦٨	
١٦	مستوى الدراسة	١	٢٦,٤٦	٢٦,٤٦	١٠,٨٩ ج
	التخصص	٤	٣٥,٦٤	٨,٩١	١٣,٦٧ ج
	التفاعل	٤	٣٧,٩٠	٩,٤٨	٣,٩٠ ج
	الخطأ	٥٨٤	١٤٢١,٧٧	٢,٤٣	
١٧	مستوى الدراسة	١	١٧,٤٨	١٧,٤٨	٦,٩٤ ج
	التخصص	٤	١٣٨,٢٨	٣٤,٥٧	١٣,٧٢ ج
	التفاعل	٤	٦٩,٥٦	١٧,٣٩	٦,٩٠ ج
	الخطأ	٥٨٤	١٤٦٩,٢٠	٢,٥٢	
١٨	مستوى الدراسة	١	٣,٠٦	٣,٠٦	٢,٧١ ج
	التخصص	٤	٢٣,٨٤	٥,٩٦	٥,٢٧ ج
	التفاعل	٤	٢٠,١٣	٥,٠٣	٤,٤٥ ج
	الخطأ	٥٨٤	٦٥٨,١٨	١,١٣	

تابع الجدول (٥)

الاتجاه	مصدر التباين	د.ح	م	م	ف
١٩	مستوى الدراسة	١	٠,٩٧	٠,٩٧	١ >
	التخصص	٤	١٩,٤٦	٤,٨٧	١,٩٥
	التفاعل	٤	١١,١٩	٢,٨٠	١,١٢
	الخطأ	٥٨٤	١٤٥٦,١٦	٢,٤٩	

د دال احصائيا = ٠,٠٥ .

ج دال احصائيا = ٠,٠١ .

الجدول (٦)

نتائج المقارنات بين متوسطي طلبة السنة الرابعة
وطلبة السنة الأولى من التخصصات الدراسية الخمسة باستخدام اختبار شيفي
الاتجاه المذبح لشفبي المهني العلمي العلوم الشريعة التجارة والاقتصاد الآداب
(٠,٥٠ =)

٠,١٩-	٠,٠٥	د ٠,٦١	د ٠,٦٩	هـ ٠,٣٤	٠,٦٠	الزمن والوقت
٠,٠٥-	د ٠,٩٥	٠,١٣	٠,٢١	٠,٤٧	٠,٥٥	المهارات الفنية
	٠,٥٥	٠,٢٨-	٠,٤٣	٠,٤٩	٠,٥٩	القراءة والعائلة
٠,٣٥-	د ١,٦٢	د ٠,٧١	٠,٠٤-	٠,١٥	٠,٥٣	حقوق المرأة
د ١,٣٤	د ٠,٦٦	٠,٥٨	٠,٠١	٠,٥٢	٠,٦٥	المشاركة العامة
٠,٤٣-	د ١,٢٧	د ٠,٧٥	٠,٤٢	٠,٣١	٠,٦٢	المواطنة
د ١,٠٨-	٠,٤٣	د ١,٠٣	٠,٦٣	د ٠,٨٦	٠,٦٣	الانتماء القومي
٠,٦٠-	١,١٥	د ٧,٣٦	د ٦,٥٨	د ٦,٣٠	٤,٩٥	جميع الاتجاهات

د دال احصائيا (٠,٠٥ =) .

هـ الرقم هو الفارق بين المتوسطين = متوسط السنة الرابعة - متوسط السنة الأولى .

الجدول (٧)
خلاصة بنتائج المقارنات المتعامدة

الاتجاه	مصدر التباين	د.ح	م	م	ف
١	Ψ و الخطأ	١ ٥,٨٤	٧,٩٧ ١٦٧٥,٧٥	٧,٩٧ ٢,٨٧	٢,٧٨
٢	Ψ الخطأ	١ ٥,٨٤	١٨,٤٩ ٢١٣٩,١٧	١٨,٤٩ ٣,٦٦	٥٥,٠٥
٣	Ψ الخطأ	١ ٥,٨٤	١٢,٦١ ٧٧٣,٢٥	١٢,٦١ ١,٣٢	٥٠,٥٥
٤	Ψ الخطأ	١ ٥,٨٤	٠,٠١ ١٢٤٧,٨٦	٠,٠١ ٢,١٤	$1 >$
٥	Ψ الخطأ	١ ٥,٨٤	٩,٥٨ ١٣٠٥,٣٠	٩,٥٨ ٢,٢٤	٤,٢٨
٦	Ψ الخطأ	١ ٥,٨٤	٢٨,٤٨ ٢٣٧٢,٢٧	٢٨,٤٨ ٤,٠٦	٧,٠٢
٧	Ψ الخطأ	١ ٥,٨٤	٠,١١ ١١٦٤,٥٨	٠,١١ ١,٩٩	$1 >$
٨	Ψ الخطأ	١ ٥,٨٤	٠,٠١ ٢٣٤٤,٠٥	٠,٠١ ٤,٠١	$1 >$
٩	Ψ الخطأ	١ ٥,٨٤	٠,٠١ ١١٢٥,٩٧	٠,٠١ ١,٩٣	$1 >$
١٠	Ψ الخطأ	١ ٥,٨٤	١,٧٥ ١٥٢٩,٣٥	١,٧٥ ٢,٦٢	$1 >$
١١	Ψ الخطأ	١ ٥,٨٤	٢٩,٢٠ ٧٥٦,٩٣	٢٩,٢٠ ١,٣٠	٢٢,٩٠

تابع الجدول (٧)

الاتجاه	مصدر التباين	د. ح	م. م	م. م	ف
١٢	Ψ	١	١٠,٦٥	١٠,٦٥	٥٨,٢٠
	الخطأ	٥,٨٤	٧٥٧,٨٣	١,٣٠	
١٣	Ψ	١	١,١٢	١,١٢	١ >
	الخطأ	٥,٨٤	١٢٩٨,٨٧	٢,٢٢	
١٤	Ψ	١	٠,٠٦	٠,٠٦	١ >
	الخطأ	٥,٨٤	١٠٣٥,٨٩	١,٧٧	
١٥	Ψ	١	٢٤,١٩	٢٤,١٩	٥٩,٠٣
	الخطأ	٥,٨٤	١٥٦٧,٢٠	٢,٦٨	
١٦	Ψ	١	٥,٥٧	٥,٥٧	٢,٢٩
	الخطأ	٥,٨٤	١٤٢١,٧٧	٢,٤٣	
١٧	Ψ	١	٨٨,٦٨	٨٨,٦٨	٥٣٥,١٩
	الخطأ	٥,٨٤	١٤٦٩,٢٠	٢,٥٢	
١٨	Ψ	١	١٩,٩٣	١٩,٩٣	٥١٧,٦٤
	الخطأ	٥,٨٤	٦٥٨,١٨	١,١٣	
١٩	Ψ	١	٥,١٦	٥,١٦	٢,٠٧
	الخطأ	٥,٨٤	١٤٥٦,١٦	٢,٤٩	
جميع الاتجاهات	Ψ	١	٢٠٠٢,٤٣	٢٠٠٢,٤٣	١٢,٧٧
	الخطأ	٥,٨٤	٩١٥٩٧,٠٧	١٥٦,٨١	

و Ψ الفارق بين متوسطي السنة الرابعة والأولى من التخصصات المهنية مطروحاً منه الفارق بين متوسطي السنة الرابعة والسنة الأولى من تخصصي الآداب والشرعة.

د دال احصائي $\alpha = 0,05$

مناقشة النتائج:

حاولت هذه الدراسة أولاً تحديث تأثير الخبرة الجامعية التي يتعرض لها الطلبة في أثناء دراستهم الجامعية نحو الحداثة. وثانياً تحديد تأثير التخصص الدراسي الجامعي (نوع الدراسة في الجامعة) في التغير الذي قد يصيب اتجاهاتهم نحو الحداثة. ولأن التأثير الذي قد تسهم به الجامعة في اتجاهات الحداثة عند طلبتها تأثير تراكمي، فقد توجهت الدراسة إلى مقارنة اتجاهات الحداثة عند طلبة السنة الرابعة باتجاهات الحداثة عند طلبة السنة الأولى، وقد اختيرت لذلك عيتان من طلبة السنة الرابعة وطلبة السنة الأولى متكافئتان على عدد من المتغيرات التي يحتمل أن تؤثر في اتجاهاتهم نحو الحداثة، وهي الجنس ومكان النشأة في الطفولة (قرية أو مدينة) ومستوى تعليم كل من الوالدين والتخصص الدراسي في الجامعة. وقد افترضت الدراسة أن العوامل الأخرى التي تؤثر في اتجاهات الحداثة عند طلبة الجامعة كوسائل الإعلام والمؤثرات الأسرية تعمل بقدر متساو عند طلبة السنة الرابعة وطلبة السنة الأولى. وقد قيس اتجاهات الحداثة بمقياس كيف خصيصاً لهذا الغرض عن المقياس الذي وضعه انكلس وسميث، وهو مقياس اتجاهات الحداثة المتصلة بالفاعلية الشخصية والاجتماعية للفرد.

وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة، عند اعتبار أداء الطلبة بقطع النظر عن تخصصهم الدراسي على المقياس الكلي لاتجاهات الحداثة، أن متوسط طلبة السنة الرابعة زاد بدلالة إحصائية ($0,05=X$) على متوسط طلبة السنة الأولى. كما أظهرت النتائج عند اعتبار أداء الطلبة في كل من التخصصات الدراسية الخمسة على المقياس الكلي لاتجاهات الحداثة أن متوسط طلبة السنة الرابعة زاد بدلالة إحصائية ($0,05=X$) على متوسط طلبة السنة الأولى في ثلاثة فقط من التخصصات الخمسة هي: التخصص المهني العلمي (الطب والهندسة والزراعة) وتخصص العلوم وتخصص التجارة والاقتصاد. أما التخصصان الآخران: الآداب والشريعة فلم يظهر في أي منها أي فارق ذي دلالة إحصائية ($0,05=X$) بين متوسطي طلبة السنة الرابعة وطلبة السنة الأولى.

وباعتبار تكافؤ عيني طلبة السنة الرابعة وطلبة السنة الأولى وافتراضات الدراسة، يمكن القول أن الخبرة الجامعية التي يتعرض لها طلبة الجامعة الأردنية عموماً في أثناء دراستهم الجامعية تسهم بالفعل في تنمية اتجاهاتهم نحو الحداثة أي في زيادة فاعليتهم الشخصية والاجتماعية. وعلى ما يبدو يتفاوت إسهام الجامعة من هذه الناحية من تخصص دراسي إلى آخر. ويبدو أن الإسهام الفعلي للجامعة في تنمية اتجاهات الحداثة لا يظهر في الكليات غير العلمية أو غير المهنية كالآداب والشريعة، وإنما يظهر في الكليات العلمية أو المهنية كالطب والهندسة والزراعة والعلوم والاقتصاد والتجارة. ويقدر متوسط إسهام الجامعة عموماً في تنمية اتجاهات الحداثة بأربع درجات تقريباً (من درجات مقياس الحداثة) أي بما نسبته ٣,٦٪.

تقريباً من متوسط طلبة السنة الأولى. ويقدر متوسط إسهام الكليات العلمية أو المهنية بست درجات تقريباً أي بما نسبته ٥٪ تقريباً من متوسط طلبة السنة الأولى في هذه الكليات، في حين يقدر متوسط إسهام الكليات غير العلمية أو غير المهنية بنصف درجة تقريباً، أي بأقل من ١/٢٪ من متوسط طلبة السنة الأولى فيها.

وعند اعتبار كل اتجاه من اتجاهات الحداثة التسعة عشر التي يتكون منها مقياس الحداثة الكلي، أظهرت نتائج تحليل التباين أن متوسط طلبة السنة الرابعة زاد بدلالة إحصائية ($\chi^2 = 0.05$) على متوسط طلبة السنة الأولى على سبعة فقط من الاتجاهات التسعة عشر: اتجاهان منها ينتميان إلى الاتجاهات التحليلية وهما الزمن والوقت والمهارات الفنية والخمسة الأخرى تنتمي إلى الاتجاهات المجالية وهي القراءة والعائلة، حقوق المرأة، المشاركة العامة، المواطنة، والانتفاء القومي. ويبدو في ضوء هذه النتائج أن طلبة السنة الرابعة بالمقارنة مع طلبة السنة الأولى أفضل تقديراً للوقت والمهارات الفنية وأكثر تمسكاً بحقوق المرأة وميلاً للمشاركة العامة وحساً بالمواطنة وانبغاء لقادتهم الوطنيين وأقل ارتباطاً بالقراءة والعائلة. وتدل هذه النتائج التي تتوافق مع ما توصلت إليه بعض الدراسات (ميليكان ودياب، ١٩٥٧، دياب وبروتو، ١٩٧٤) على أن إسهام الجامعة في تنمية اتجاهات الحداثة هو إسهام محدود لا يشمل جميع اتجاهات الحداثة، بل يقتصر على بعضها. ولا يبدو أن للجامعة أي إسهام ذي شأن في معظم اتجاهات الحداثة من النوع التحليلي كتقبل التغيير والفاعلية والثقة والتخطيط وكرامة الفرد، وهي اتجاهات على جانب كبير من الأهمية وفضلاً عن ذلك، فلا يبدو أن إسهام الجامعة المحدود في الاتجاهات السبعة المشار إليها يشمل الطلبة في كل من التخصصات الدراسية الخمسة، وإنما يقتصر في كل اتجاه منها على بعض التخصصات دون غيرها كما تشير إلى ذلك نتائج المقارنات البعدية في الجدول ٦.

وتدل نتائج المقارنات المتعددة (جدول رقم ٧) على أن النمو في اتجاهات الطلبة من التخصصات العلمية أو المهنية فاق النمو في اتجاهات الطلبة من التخصصات غير العلمية أو غير المهنية، وذلك عند اعتبار اتجاهات التغيير الاجتماعي، نمو الرأي، الزمن والوقت، الفاعلية، كرامة الفرد، التفاؤل، المشاركة العامة، الانتفاء القومي، والاستهلاك، وعند اعتبار جميع الاتجاهات. وتتوافق هذه النتيجة مع ما أشير إليه سابقاً من أن إسهام الجامعة في تنمية اتجاهات الحداثة هو أكبر عند طلبة التخصصات العلمية أو المهنية منه عند طلبة التخصصات غير العلمية أو غير المهنية، وأنه من هذه الناحية إسهام تفاضلي يقتصر على بعض الاتجاهات دون غيرها.

وبخلاصة القول فإن دور الجامعة (الأردنية) في تنمية اتجاهات الحداثة عند طلبتها دور محدود غير متوازن. فمن جهة تتسبب الخبرة الجامعية التي يتعرض لها الطلبة في أثناء دراستهم الجامعية بزيادة ضئيلة في مستوى اتجاهاتهم نحو الحداثة عند طلبة التخصصات العلمية أو

المهنية دون غيرهم ويقتصر على بعض الاتجاهات دون غيرها، كأن الجامعة، ذات فاعلية من هذه الناحية في بعض الاتجاهات وبعض التخصصات. ولا يخفى أن هذه الفاعلية المحدودة، وغير المتوازنة تؤدي إلى تكوين مجتمع طلابي غير متجانس (بل ومتعارض من بعض النواحي) من حيث أنماط شخصيته. ولا يخفى أيضاً أن هذه الفاعلية المحدودة وغير المتوازنة تطرح بعض التساؤل وتلقي بعض الشك على فاعلية الجامعة كمؤسسة تحديثية تسعى إلى تخوين الشخصية «الحديثة» ذات الفاعلية الشخصية والاجتماعية. ولا بد إذن من أن تتوجه الجهود إلى إعادة النظر في تنظيم الجامعة وبرامجها وثقافتها بحيث تصبح ذات تأثير أقوى وأبرز في تكوين الشخصية الحديثة التي تتطلبها عملية الانماء والتغيير الاجتماعي.

ومع أن نتائج هذه الدراسة تتناول الجامعة الأردنية، إلا أنه يمكن تعميمها على الجامعات العربية الأخرى التي تشترك مع الجامعة الأردنية في كثير من الخصائص فيما يتصل بتنظيمها وبرامجها وثقافتها ونوعية طلبتها وهيئاتها التدريسية فضلاً عن الظروف الاجتماعية والسياسية التي تعمل في إطارها.

الهوامش

1- SZYLLOWICZ, J., **Education and Modernization in the Middle East**, Thaca: Cornell Univ. Press. 1973. P.2

Inkeles & Smith **Becoming Modern**, London: Heiaemann. 1974. P.4

-٢

حسن صعب، المقارنة المستقبلية للانماء العربي، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٧٩، ص ٥٧-٦٢.

3- Musgrave. p.w., **The Sociology of Education**. London. Methuen Co., 1975 p.101-102.

4- Inkeles & Smith. **op. cit.**, p.140-143.

5- Inkelex & Smith. **op. cit.**, p.137-139

6- Parsons, Talcott, **Social Systems and the Evolution of Action Theory**, New York, the Free Press, 1977 p.255-256.

7- Patsons Op. Cit., p.259-266.

8- Musgrave, Op. Cit. p.23-26

9- Young, Michael. **Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education**, & London: Collier-MacMillan. 1971. p.259. Musgrave. op.cit., p.183-201.

10- Shils. E., **Modernization and Higher Education**, In M. Weiner (Ed.) **Modernization: The Dynamics of Growth**, Voice of America Form Lectures. 1966. p.87-103

11- Szyliotics. **Op.Cit.**, p.449-456.

١٢- قسطنطين زريق، نحن والمستقبل، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٧٧ - ص ٣٧٤.

١٣- زريق، مرجع سابق، ص ٣٦٧-٤٠٣، نادية سالم، «الشخصية العربية بين الدراسات الوصفية والدراسات التجريبية»، سلسلة الدراسات الاجتماعية، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية، الجامعة التونسية، ١٩٧٨. ص ٢٣-٤٨، هشام شرابي، مقدمات لدراسة المجتمع العربي، الأهلية للنشر والتوزيع، بيروت، ١٩٨٠، حسن صعب، تحديث العقل العربي، دار العلم للملايين، الطبعة ٢، بيروت، ١٩٧٢.

- ١٤- نجوى حافظ، «الشخصية العربية: سماتها ومقوماتها»، سلسلة الدراسات الاجتماعية ٤، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية، الجامعة التونسية، ١٩٧٨، ص ٥١-٦٩، نادية سالم، مرجع سابق، ص ٢٥-٤٨.
- ١٥- Dodd, Peter. Yonth and Women's Emanipation in the United Arab Republic. Middle East Journal. 22. 1968, P. 165-169
ليفون مليكيان، «بعض المتغيرات المرتبطة بالسلطة في جماعتين حضارتيتين»، في لويس مليكة (محرر)، قرارات في علم النفس الاجتماعي في البلاد العربية، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة، ١٩٧٣، ص ٥٧٢-٥٨٥.
- Diab, n. & Protho, T., Changing Family petterns in the Arab East, Beirut Press. 1974. p.185-196
د. جابر عبد الحميد «الشخصية المعقدة والشخصية الواقية»: دراسة مقارنة، المجلة الاجتماعية القومية ٥ (٣) ١٩٦٨، ص ٧٢٣-٢٤٩.
- Stuchiff.C. The Effect of Differeantial Expo of Modernization on Value Orientations of Palestinians, Journal of Social Psychology, 93, 1974. p.173-180
ومصطفى التير، «التعليم كمغير مستقل» مجلة الفكر العربي، العدد ٢٤، ١٩٨١، ص ١٣٧-١٥٣.
وعمر الشيخ وجهاد الخطيب، اتجاهات الحداثة عند طلبة السنة الرابعة في الجامعة الأردنية، أرسل للنشر ١٩٨٣ (مجلة العلوم الاجتماعية).
- Inkeles & Smith. Op Cit. p.17. -١٦
Inkeles & Smith. Op Cit. p.290-291. -١٧ الشيخ والخطيب، مرجع سابق، ١٩٨٣
Inkeles & Smith. Op Cit. p.15-19. -١٨
١٩- الحبيب الجناحاني، «الثقافة العربية المعاهدة ومصير الوطن العربي»، سلسلة الدراسات الاجتماعية ٤، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية ٤، الجامعة التونسية ١٩٧٨، ص ٣٨٥-٣٩٤، الشاذلي الفيتوري: «الشخصية العربية بين الأصالة والمعاصرة»، سلسلة الدراسات الاجتماعية، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية، الجامعة التونسية، ١٩٨٠، ص ١٦٣-١٧٥.
- Inkeles & Smith. Op.cit., p.19-35 -٢٠
Inkeles & Smith. Op.Cit., p.124-125 -٢١ التير، مصدر سابق، ١٩٨١، ١٣٧-١٥٣
Inkeles & Smith, Op. Cit., 151-152 -٢٢
-٢٣
Mehrens. W&Lehmann. I., Measurement and Evaluation in Education and Psychology, New York: Holt Rinehart and Winston. 2nd Ed. 1978, p.99.
-٢٤
Kerlinger, Fred Foundations of Behavioural Reseach, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc. 2nd. ed., 1973. p.338.
-٢٥
Dayton, C., The Design of Educational Experiments, New York: McGraw-Hipl Co., 1970. p.44.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- ١- التير، مصطفى: «التعليم كمتغير مستقبلي». مجلة الفكر العربي، العدد الرابع والعشرون، ١٩٨١، ١٣٧-١٥٣.
- ٢- الجنتحاني، الحبيب: «الثقافة العربية المعاصرة ومصير الوطن العربي» سلسلة الدراسات الاجتماعية ٤، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية، الجامعة التونسية ١٩٧٨، ٣٨٥-٣٩٤.
- ٣- حافظ، نجوى: «الشخصية العربية: سماتها ومقوماتها» سلسلة الدراسات الاجتماعية ٤، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية، الجامعة التونسية ١٩٧٨، ٥١-٦٩.
- ٤- زريق، قسطنطين: نحن والمستقبل، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٧٧.
- ٥- سالم، نادية: «الشخصية العربية بين الدراسات الوصفية والدراسات التجريبية»، سلسلة الدراسات الاجتماعية ٤، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية، الجامعة التونسية، ١٩٧٨، ٢٣-٤٨.
- ٦- شرابي، هشام: مقدمات لدراسة المجتمع العربي، الأهلية للنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الثالثة، ١٩٨٠.
- ٧- الشيخ، عمر والخطيب، جهاد: «اتجاهات الحداثة عند طلبة السنة الرابعة في الجامعة الأردنية»، ارسل للنشر، ١٩٨٣.
- ٨- صعب، حسن: تحديث العقل العربي، دار العلم للملايين، الطبعة الثانية، بيروت ١٩٧٢.
- ٩- صعب، حسن: المقارنة المستقبلية للانماء العربي، دار العلم للملايين، بيروت ١٩٧٩.
- ١٠- عبدالحيمد، جابر: «الشخصية المصرية والشخصية العراقية: دراسة مقارنة»، المجلة الاجتماعية القومية، (٣٥)، ١٩٦٨، ٢٣٥-٢٤٩.
- ١١- ميليكان، ليفون: «بعض المتغيرات المرتبطة بالتسلطية في جماعتين حضاريتين»، في لويس مليكة (محرر): قراءات في علم النفس الاجتماعي في البلاد العربية، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة، ١٩٧٣، ٥٧٢-٥٨٥.
- ١٢- الفيتوري، الشاذلي، «الشخصية العربية بين الاصاله والمعاصرة»، سلسلة الدراسات الاجتماعية، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية، الجامعة التونسية، ١٩٨٠، ١٦٣-١٧٥.

المراجع الأجنبية :

- 1- Dayion, C., **The design of Educational Experiments**. New York: megraw-Hill Company, 1970
- 2- Diab, N. and protho, T. **changing Family patterns in the Arab East**. Beirut: Beirut press. 1974
- 3- Dodd, peter. Youth and women's Emancipation in the United Arab Republic, **Middle East Journal**, 22, 1968. 165-169.
- 4- Inkels, Alex and Smith. David. **Becoming Modern**. London: Heinemann. 1974.
- 5- Kerlinger, Fred, **fooundations of Behavioural Research**. New York: Holt. Rinehart and winstone, Inc., second edition. 1973.
- 6- Mehrens. W. and Lehmann, 1., **Measurement and Evaluation In Education and Psychology**. New York: Holt, Rinehart and Winston, second edition. 1978.
- 7- Milikian, L. and Diab. N. Group affiliations of University students in the Arab Middle East. **Journal of Social psychology**, 49. 1957, 145-149.
- 8- Masgrave. P.W., **The sociology of Education**. Londong: Methuen. Co., 1975.
- 9- Parsons, talcott, **Social systems and the Evoluotion of Action Theory**. New York: The Free press, 1977.
- 10- Shils, E., Modernization and higher Education, in M.weiner (Ed.). **Modernization: The dynamics of growth**.
- 11- Sutcliffe. C., The Effect of Differential Expo of Modernization on Vaue Orientations of Palestenians. **Journal of Social Psychology**, 93. 1974. 173-180.
- 12- Szyliowicz. J. **Education and Modernizaton in the Middle East**. Ithaca: cornell Unviersity Press, 1973.
- 13- Yound, Michael, **Knowlege and Control: New Directions for the Sociology of Education**, Londong: Collier-MacMillan, 1971.

The Role of the University of Jourdan in Promoting Student Attitudes Towards Modernity

**Omar El-Sheikh
Jehad Sulaibi**

The purpose of this study is to investigate the impact of the University of Jourdan on Student attitudes toward modernity. Modernity attitudes are defined as that set of interrelated attitudes that guide student social interactions and determine their way of acting, perceiving and valuing. Two stratified random samples were selected from the population of first and fourth year students in the University of Jordan. The two samples were then tested for their equivalence on sex, levels of parent's education and place of residence during childhood using the χ^2 test. The scale used to measure student's attitudes towards modernity was an adapted version of the scale that was constructed by Inkeles and Smith, and consisted of 57 multiple choice items measuring nineteen attitudes. The scale was logically and empirically validated and its reliability was established using KR-20. The mean scores of first and fourth year students divided by area of specialization (college) were analysed using the two-way analysis of variance. Post hoc comparisons among means were also made using Scheffe's test. The study revealed overall significant differences between the mean scores of first and fourth year students.

However it was also found that the difference between the mean scores of first and fourth year students varied across area of specialization. Moreover the difference was found also to vary across modernity attitudes.