مجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد الثالث ـ العدد الرابع

شوال 1423 هـ – ديسمبر 2002 م

تصدر عن

كليـة التربية – جامعة البحرين

للمراسلات

كليـة التربية – جامعة البحرين – الصخير

ص. ب : 32038

هاتف : 449504 (973+)

فاكس : 499636 (973+)

البريد الإلكتروني : jeps@edu.uob.bh

مملكة البحرين

رقم التصريح بالنشر من قبل
وزارة شئون مجلس الوزراء والإعلام
MEC 284

ثمن العدد

■ البحـرين دينار ■ السـعودية 15 ريالاً
■ الكويت دينار ونصف ■ الإمارات 15 درهماً
■ عمـان ريـال ونصف ■ اليمـن 10 ريالات
■ تونـس دينـار واحد ■ الجـزائر 10 دنانير
■ المغـرب 15 درهماً ■ ليبيـا دينـاران
■ مصـر 10 جنيهـات ■ سـوريا 50 ليرة
■ لبنـان 1500 ليرة ■ الأردن دينـار واحد
■ السودان 700 جنيه

التـوزيـع : الأيام AL AYAM

مؤسسة الأيام للصحافة والنشر والتوزيع
هاتف : 725111 - 727111 ـ فاكس: 723763 (973+) ـ مملكة البحرين
البريد الإلكتروني : alayam@batelco.com.bh

الهيئة الاستشارية

رئيس الهيئة الاستشارية

د. خالد أحمد بوقحوص
عميد كلية التربية / جامعة البحرين

أعضاء الهيئة الاستشارية

أ.د. إبراهيم وزرماس
جامعة اليرموك

أ.د. سعيد إسماعيل علي
جامعة عين شمس

أ.د. عبداللطيف عبيد
جامعة تونس

أ.د. عبدالله الشيخ
جامعة الكويت

أ.د. عمر الشيخ حسن
الجامعة الأردنية

أ.د. الغالي أحرشاو
جامعة سيدي محمد بن عبدالله

أ.د. كمال درويش
جامعة حلوان

أ.د. محمد بن شحات الخطيب
جامعة الملك سعود

أ.د. محمود السيد
جامعة دمشق

أ.د. منير بشور
الجامعة الأمريكية في بيروت

أ.د. ميلود حبيبي
جامعة محمد الخامس

أ.د. نزار الزين
الجامعة اللبنانية

أ.د. نزار العاني
جامعة البحرين

Prof. V.A McClelland
Hull University

هيئة التحرير

رئيس التحرير
د. هدى حسن الخاجة

مدير التحرير
أ.د. خليل يوسف الخليلي

أعضاء هيئة التحرير
أ.د. مصطفى سعد الدين حجازي

أ.د. عبدعلي محمد حسن

د. معين حلمي الجملان

د. راشد حماد الدوسري

المدققان اللغويان
د. محمد عاشور محمد حسن
د. محمود عيد أبونائل

تصميم الغلاف
أنس الشيخ

الطباعة والتنفيذ
المؤسسة العربية للطباعة والنشر ذ.م.م.

قواعد النشر بالمجلة :

(1) تنشر المجلة البحوث العلمية الأصيلة في مجالي التربية وعلم النفس التي تلتزم بمنهجية البحث العلمي وخطواته المتعارف عليها عالمياً، ومكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية والتي لم يسبق نشرها بإقرار خطي من صاحب/أصحاب البحث. وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أية دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس التحرير.

(2) تنشر المجلة الترجمات، والقراءات ومراجعات الكتب والتقارير والمتابعات العلمية حول المؤتمرات والندوات والأنشطة الأكاديمية المتصلة بحقول اختصاصها.

(3) ترحب المجلة بنشر التعقيبات والتعليقات الموضوعية على أبحاث سبق نشرها بالمجلة شريطة أن يتم تحكيم التعليقات المقدمة للنشر من قبل اثنين من المحكمين أحدهما مؤلف البحث الأصلي موضوع التعليق. وفي حالة إجازة التعليق للنشر بالمجلة يتم دعوة مؤلف البحث الأصلي للرد على التعليق إذا رغب في ذلك.

(4) أن يكون البحث مصوغاً بإحدى الطريقتين الآتيتين :

أولاً : البحوث الميدانية : يورد الباحث مقدمة يبين فيها طبيعة البحث ومبرراته ومدى الحاجة إليه، ثم يحدد مشكلة البحث، ثم يعرض طريقة البحث وأدواته، وكيفية تحليل بياناته، ثم يعرض نتائج البحث ومناقشتها والتوصيات المنبثقة عنها، وأخيراً يثبت قائمة المراجع.

ثانياً : البحوث النظرية التحليلية : يورد الباحث مقدمة يمهد فيها لمشكلة البحث، مبيناً فيها أهميته وقيمته في الإضافة إلى العلوم والمعارف وإغنائها بالجديد. ثم يقسم العرض بعد ذلك إلى أقسام على درجة من الاستقلال فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة مستقلة ضمن إطار الموضوع الكلي ترتبط بما سبقها وتمهد لما يليها. ثم يختم الموضوع بخلاصة شاملة له، وأخيراً يثبت قائمة المراجع.

(5) أن يتم توثيق المراجع والمصادر وفقاً لنظام جمعية علم النفس الأمريكية Americn Psychological Association (APA) سواءً أكانت إنجليزية أم عربية.

مثال لتوثيق بحث منشور في دورية :

الخليلي، خليل يوسف وبلة، فكتور يعقوب. (1990). أولويات البحث التربوي في الأردن. **أبحاث اليرموك : سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 6 (3)**، 19 – 340.

مثال لتوثيق كتاب :

السليطي، مريم وعبدالغني، نوال. (1988). **دليل نظم التعليم في المؤسسات التعليمية المختلفة بدولة البحرين** (الطبعة الثالثة). المنامة، البحرين: وزارة التربية والتعليم، مركز المعلومات والتوثيق.

(6) تخضع كافة البحوث المرسلة إلى المجلة إلى فحص أولي من قبل هيئة التحرير لتقرير أهليتها للتحكيم، ويحق لها أن تعتذر عن قبول البحث دون إبداء الأسباب.

(7) تخضع كافة البحوث المنشورة للتحكيم العلمي قبل نشرها في المجلة.

(8) لا يعاد البحث الذي لم تتم الموافقة على نشره إلى الباحث.

(9) يمنح صاحب البحث المنشور نسخة واحدة من المجلة وعشر مستلات من بحثه.

قواعد تسليم البحث :

(1) يقدم الباحث ثلاث نسخ من البحث مطبوعة على ورق (A4) على وجه واحد، وبمسافتين "بما في ذلك الحواشي (الهوامش)، والمراجع، والمقتطفات، والجداول، والملاحق"، وبحواشٍ واسعة (2.5 سم أو أكثر) أعلى وأسفل وعلى جانبي الصفحة.

(2) يقدم الباحث خطاباً مرافقاً للبحث، يفيد أن البحث (أو ما يشابهه) لم يسبق نشره، ولم يقدم للنشر لجهات أخرى، وكذلك لن يقدم للنشر في جهة أخرى في الوقت نفسه لحين انتهاء إجراءات التحكيم.

(3) يعلم صاحب البحث خطياً بتاريخ تسلم البحث والإجراء الذي تم عليه.

(4) يجب أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على عنوان البحث واسم الباحث أو الباحثين وجهة العمل والعنوان ورقم الهاتف ورقم الفاكس أو البريد الإلكتروني (إن وجد). ولضمان السرية الكاملة لعملية التحكيم، يجب عدم ذكر اسم الباحث أو الباحثين في صلب البحث، أو أية إشارات تكشف عن هويتهم. ويمكن ذكر أية عبارات شكر يرغب الباحث في توجيهها إلى المحكمين أو غيرهم ممن ساهموا في تطوير البحث في ورقة مستقلة.

(5) يجب تقديم ملخص للبحث باللغة العربية بحد أقصى (75) كلمة، وآخر باللغة الإنجليزية في حدود (100) كلمة، كل في صفحة مستقلة، على أن يحتوي ذلك عنوان البحث وبدون ذكر لاسم أو لأسماء الباحثين.

(6) يراعى ألا يزيد حجم البحث على ثلاثين صفحة بما في ذلك المراجع والحواشي والجداول والأشكال والملاحق.
(7) إذا استخدم الباحث استبانة أو غيرها من أدوات جمع البيانات، فعلى الباحث أن يقدم نسخة كاملة من تلك الأداة إذا لم يكن قد تم ورودها في صلب البحث أو ملاحقه.
(8) يتعهد الباحث إرسال نسخة من البحث على قرص حاسوب IBM بعد إجراء جميع التعديلات المطلوبة وقبول البحث للنشر في المجلة.

تؤول كافة حقوق النشر للمجلة .

تعبر جميع الأفكار الواردة في المجلة عن آراء كاتبيها ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة.

توجه كافة المراسلات المتعلقة بالبحوث إلى :

رئيسة تحرير المجلة الدكتورة هدى حسن الخاجة على العنوان الآتي :

مجلة العلوم التربوية والنفسية
كلية التربية ــ جامعة البحرين
الصخير ص. ب : 32038
مملكة البحرين
هاتف : 449504 (973+)
فاكس : 449636 (973+)
البريد الإلكتروني : jeps@edu.uob.bh.

ثالثاً : نموذج قسيمة الاشتراك في المجلة

مجلة العلوم التربوية والنفسية

(مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية)

تصدر عن كلية التربية ـ جامعة البحرين

سعر بيع العدد: دينار واحد

تكون الاشتراكات السنوية على النحو الآتي :

الأفراد :	**سنة**	**سنتان**	**ثلاث سنوات**
دول مجلس التعاون الخليجي	4 **د. ب**	8 **د. ب**	12 **د. ب**
الدول العربية	6 **د. ب**	10 **د. ب**	14 **د. ب**
البلاد الأخرى	30 **دولاراً أمريكياً**	50 **دولاراً أمريكياً**	70 **دولاراً أمريكياً**
المؤسسات			
دول مجلس التعاون الخليجي	10 **د. ب**	20 **د. ب**	30 **د. ب**
البلاد الأخرى	40 **دولاراً أمريكياً**	80 **دولاراً أمريكياً**	120 **دولاراً أمريكياً**

الاسم : ..... المهنة : .....

العنوان : .....

.....

الهاتف : ..... الفاكس : .....

البريد الإلكتروني : .....

الاشتراك المطلوب في : ☐ سنة ☐ سنتين ☐ ثلاث سنوات ابتداءً من / /

مرفق: شيك / نقداً بمبلغ /

يكتب الشيك باسم (جامعة البحرين)

ويرسل مع قسيمة الاشتراك إلى العنوان الآتي :

كلية التربية ــ جامعة البحرين ص. ب: 32038 ـ الصخير ـ مملكة البحرين

هاتف: 449504 (973+) ـ فاكس : 449636 (973+) ـ البريد الإلكتروني: .Email: jeps@edu.uob.bh

كلمة التحـــريـــر

مع استمكال عامها الثالث وصلت مجلتنا – وبحمد الله تعالى وبعونه – إلى مستوى طموحاتنا التي وضعناها نصب أعيننا في كلية التربية بجامعة البحرين، وبذلنا أقصى المستطاع في تحقيقها. فقد انتظمت المجلة في الصدور بواقع أربعة أعداد في كل من مجلديها الثاني والثالث. أما المجلد الأول فقد كان في عام التأسيس، ومن غير الممكن لأية مجلة ناشئة إصدار أربعة أعداد في عامها الأول؛ وبذلك اقتصر المجلد الأول على العددين الصفري والأول. وقد جعلنا التميز في كل ما نقوم به هدفنا، والاستعانة بالله عدتنا، وحققنا بذلك إنجازات شهد لنا بها القاصي والداني .

والعدد الحالي يستكمل مسيرة البناء، وهو يتمم المجلد الثالث بغزارة ملموسة من كم الأبحاث ونوعها . فقد وضعنا فيه سبعة أبحاث علمية، وبذلك تجاوزت المجلة حجمها المألوف وهو مائتان وخمسون صفحة. وقد كان الدافع لهذا التجاوز في حجم المجلة هو التزامنا بعدم تأخير البحوث التي تم قبولها للنشر بحيث لا يطول بها صف الانتظار فتصبح متخلفة في معلوماتها .

ومع هذا العدد الرابع الذي يختتم المجلد الثالث من المجلة نزف إلى زملائنا بعض من نجاحاتنا الحديثة. فقد تم فتح المجلة إلكترونياً في موقعنا الآتي :

http://www.uob.edu.bh/scientific-journals/index.htm

وبإمكان الباحثين مطالعة جميع أعدادها في الإنترنت سوى العدد الأول من المجلد الثاني الذي لم نتمكن من فتحه لخلل فني سنقوم بمعالجته في القريب العاجل بإذن الله تعالى .

ومما حققناه من إنجازات، أن مجلتنا أصبحت مفهرسة دولياً بنوعيها المطبوع Print والإلكتروني Online وهي بذلك تسجل سبقاً على جميع الدوريات التي تصدر من مملكة البحرين، وأصبح رقم تصنيفها الدولي للنسخة المطبوعة منها :

ISSN 1726 - 5231

كما أصبح رقم تصنيفها الدولي للنسخة الإلكترونية Online

ISSN 1726 - 3670

إننا وإذ نهنئ أنفسنا وزملاءنا – الباحثين والمطالعين في الوطن العربي – بما حققناه من إنجازات بعون الله، وبمدد من بحوث قيّمة منهم، لندعو الجميع إلى مواصلة رفدنا ببحوثهم، ونعاهد الله وإياكم أن نبقى على الدرب سائرين؛ لنواصل مسيرتنا العلمية بكل جدية وحماس. خدمة العلم والعلماء غايتنا، وعون الله وسيلتنا، والمنهج العلمي سبلنا، وعلى الله قصد السبيل. وإلى لقاء قريب إن شاء الله بفاتحة المجلد الرابع بالعدد الأول منه في شهر مارس القادم .

هيئة التحرير

المحتويات

الصفحة	الباب الأول : البحوث العلمية المحكمة	
13	تصميم برمجية تعليمية محوسبة ودراسة أثرها وأثر عامل متغير الحركة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي لبعض مفاهيم الحج	د. محمد ذيبان غزاوي
53	الصعوبات التي تواجه الدارسين ببرنامج الدبلوم العام في كلية التربية جامعة السلطان قابوس وعلاقتها بالتحصيل الدراسي	د. عبدالحميد سعيد حسن د. هلال بن زاهر النبهاني
89	التفاؤل غير الواقعي، وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية لدى طلاب جامعة الكويت	د. بدر محمد الأنصاري
121	ما مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية بمدارس التعليم العام بدولة الكويت للكفايات التدريسية؟ دراسة استطلاعية لآراء الموجهين والمدرسين الأوائل	د. إبراهيم محمد كرم
165	توزيع الوقت على أداء المهمات المهنية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك.	د. صالح ناصر عليمات
199	مصادر الضغط لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك دراسة تحليلية	د. مازن رزق حتاملة
7	Acquisition of English for Specific Purposes (ESP) Vocabulary in Arabic Contexts: the Delimitations of Attrion	Dr.Jawaher M. Al- Dabbous
	الباب الثاني : أنشطة علمية	
247	**ملخصات رسائل ماجستير التربية التي نوقشت حديثاً في كلية التربية**	
250	دراسة لبعض الخصائص الشخصية والانفعالية لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم في القراءة والعاديين بالمرحلة الابتدائية بمملكة البحرين	أمل محمد عبدالله الهرمسي
252	أثر إستراتيجية التغيير المفهومي في تحصيل الطالبات للمفاهيم الكيميائية وتعديل الفهم الخاطئ لديهن	نهاد ناصر رمضان لحمدة
254	تقويم الجوانب الثقافية في كتب المواد الاجتماعية للحلقة الثانية من التعليم الابتدائي بمملكة البحرين	هشام أحمد يوسف العشيري
256	فاعلية دليل مقترح في تدريس كفايات التعبير الكتابي على أداء تلميذات الصف الثالث الابتدائي بمملكة البحرين	هلاهل جعفر نصيب

الباب الأول

البحوث العلمية المحكمة

تصميم برمجية تعليمية محوسبة ودراسة أثرها وأثر عامل (متغير) الحركة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي لبعض مفاهيم الحج

د. محمد ذيـــان غـــزاوي
كلية التربية والفنون – جامعة اليرموك
الأردن

تصميم برمجية تعليمية محوسبة ودراسة أثرها وأثر متغير الحركة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي لبعض مفاهيم الحج

د. محمد ذيبان غزاوي
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية والفنون – جامعة اليرموك
إربد – الأردن

الملخـــص

هدفت هذه الدراسة إلى تصميم برمجية تعليمية حسب معايير معترف بها، ودراسة أثرها وأثر متغير الحركة والجنس في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن لبعض مفاهيم الحج. ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد برمجية تعليمية معينة بعدالاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة، ثم تم تطبيقها على عينة الدراسة المكونة من (١٠٧) طالب وطالبة تم تقسيمها إلى ثلاث مجموعات معالجة وزعت على ست شعب، لمعرفة أثر البرمجية التعليمية في تحصيل الطلبة وأثر كل من متغير الحركة والجنس في ذلك من خلال اختبار تحصيل تم التأكد من صدقه وثباته. استعمل تحليل التباين المصاحب واختبار نيومنكولز للمقارنات البعدية .

أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائياً تعزى إلى طريقة التدريس وإلى صالح الطريقة الحاسوبية، وتعزى إلى عامل الحركة وإلى صالح الطريقة الحاسوبية المتضمنة لمثيرات متحركة. وهذا يشير إلى أن لكل من البرمجية التعليمية ومتغير الحركة أثراً إيجابياً في التعلم. وعزا البحث ذلك إلى صفات البرمجية التعليمية التي طوَّرت حسب مبادئ تصميم التعليم، وإلى دور الصور المتحركة مقارنة بالصور الثابتة في جذب الانتباه وتمثل المفهوم إلى حد كبير، وبخاصة إذا كان هذا المفهوم يتضمن حركة. أوصى الباحث بضرورة تصميم برمجيات تعليمية محوسبة في موضوعات دراسية متنوعة ولمستويات مختلفة من الطلبة بحيث تعرض المفاهيم بشكل واقعي قدر الإمكان.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠١/٩/٣٠م * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٢/٥/٢٢م

المجلد 3 العدد 4 ديسمبر 2002

Designing an Instructional Software and Studying Its Effects and the Effect of the Motion Variable on the Sixth Graders Achievement for Certain Concepts in Al -Haj

Dr. Mohammed T. Ghazzawi
College of Education and Fine Arts
Yarmouk University
Irbid - Jordan

Abstract

This study aimed at designing an instructional software according to the principles of instructional design, and studying the effects of this software and the motion variable on sixth grade students' achievement of certain concepts in Al-Haj. To achieve these objectives, the related liteature was reviewed and then two instructional softwares were developed: one with motion pictures and the other with static pictures. These materials were studied by the two experimental groups; while the control group studied the same material by the conventional method.

These three treatment groups represented the sample of the study which consisted of 107 students (45 male and 62 female) who were intentionaly chosen from certain schools which use computers in education.

The statistical analysis showed that there were significant differences in students' achievements due to the methods of instruction and in favor of the instructional software, and due to the motion variable. The researcher attributed these results to the properties of the instructional software which was developed and presented in a way that motivated students and attracted their attention to the main concepts in the presentation. It was recommended that other softwares could be developed and studied in different areas by different students.

تصميم برمجية تعليمية محوسبة ودراسة أثرها وأثر عامل (متغير) الحركة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي لبعض مفاهيم الحج

د. محمد ذيبان غزاوي
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية والفنون – جامعة اليرموك
إربد – الأردن

المقدّمـة :

يشهد عصرنا الحالي تقدّماً منقطع النظير في جميع المجالات، وذلك نتيجة للثورة العلمية النـاجمة عن الانفجار المعرفي، والانفجار السكاني، والتقدم العلمي والتكنولوجي. وأصبحت الحضارة الإنسانية المعاصرة تتسم بالثورة العلمية التكنولوجية وما تنطوي عليه من تغير وتقدم متعاظمين يتفرّد بهما هذا العصر الذي نعيشه الآن، وهو عصر التكنولوجيا المتقدمة، وعصر المعلومات، وعصر التلاحم العضوي الوظيفي بين النّظم العلمية المختلفة وعقل الإنسان البشري، وعصر ابتكار نظم علمية تكنولوجية جديدة نتيجة لهذا التلاحم، ومنها نظم المعلومات التي يلعب الحاسوب فيها دوراً كبيراً ومهماً.

وقد أثر التطور السريع في صناعة أجهزة الحاسوب وبرامجه على استخدامه في مجالات متعددة في المجتمع الحديث ومنها في مجال التعليم . وباستخدام الحاسوب في مجال التربية والتعليم، فقد تم إدخال وسيلة تعليميّة جديدة، لها أبعاد مختلفة عن الوسائل التقليدية السابقة؛ لأن هذه الوسيلة تستخدم كأداة تفاعل فكري عن طريق البرنامج المخزون في الحاسوب، وبالتالي يكون قد أقام نظاماً مفتوحاً للاتصال بين الإنسان والآلة عن طريق البرنامج، أو الخطّة المخزونة في الحاسوب، وهذا الاتصال يتم في الاتجاهين بين البرنامج والمتعلم وبالعكس (القلا،١٩٨٦) .

ويعد الحاسوب، من أفضل الوسائل المستخدمة في عملية التعلم والتعليم، بما له من إمكانات هائلة قلّما تجتمع في جهاز أو وسيلة تعليمية واحدة. ويتخذ استعماله في المدرسة، أو أية مؤسسة تربوية تقنيات ثلاثة: الحاسوب كآلة تعليمية ، والحاسوب كمعلم ،

والحاسوب كمتعلم (النجار ، والهرش ، وغزاوي ، والنجار، ٢٠٠٢ ؛ Abrams , Lockord & Many , ١٩٩٧) وفيما يأتي وصف موجز لكل منها:

١- **الحاسوب كآلة تعليميّة**: أي تدريس الحاسوب كمادة تعليميّة، وذلك لتكوين ما يُعرف «بالثقافة الحاسوبية» لدى الأفراد.

٢- **الحاسوب كمعلم** : إن إنتاج مواد تعليمية مبرمجة شجع الطالب على استعمال التعلم الذاتي، وسهل على المعلم استعمال الحاسوب في أعماله الروتينية ، وتغيير دوره في التعليم. وتأخذ هذه التقنية أنماطاً تربوية مختلفة أهمها :

- **التّعليم المدار بالحاسوب (Computer Managed Instruction: CMI)**

يستعمل الحاسوب هنا كأداة مُخلِّصاً المعلِّم من بعض الأعباء الروتينية التي يقوم بها عادةً، من اختبار الطلبة، وتسجيل علاماتهم، وغيرهما.

- **التعليم بمساعدة الحاسوب Computer Assisted Instruction: CAI**

يعد هذا الاستخدام من أهم تطبيقات الحاسوب التربوية التي تخدم عملية التّعليم، حيث يقوم المتعلّم بمهمة التّعلم، في حين يقوم الحاسوب بتدريسه فعلاً، ويتّخذ هذا النوع أنماطاً مختلفة لتقديم المادّة التّعليميّة. وأهمها (الفرّا، ١٩٩٩؛ طوالبة، ١٩٩٧؛ الحازمي، ١٩٩٥؛ مرداس، ١٩٨٤ ؛ المنّاعي، ١٩٩٥؛ منيزل، ١٩٩٣؛ Bennett,1987, Hannafin & Peck,1988)

- **التدريب والممارسة**: يهدف هذا النمط إلى تنمية مهارة المستخدم في أداء عمل ما عن طريق التمارين والتدريبات المتكررة، ويفترض أن المفهوم أو القاعدة قد سبق تعلمها. ويُعَدُّ هذا النّمط من أسهل الأنماط من حيث إعداد المادة التّعليميّة والبرمجة، وأكثرها شيوعاً وانتشاراً.
- **نمط التّعليم الشامل أو الشرح والإلقاء**: في هذا النّمط يقوم الحاسوب بعرض المادة التّعليميّة الجديدة، ومن ثمّ بعض الأمثلة التّوضيحيّة، ويتقدّم الطالب لاختبار يقيس مدى الاستفادة التي حققها. ومن هنا يلاحظ أنّ الحاسوب يقوم بدور المعلّم الخصوصي في تدريس المفاهيم والمصطلحات الجديدة للطالب حسب سرعة تعلّمه للمادة وإتقانه لها.

- **الألعاب التّعليميّة**: يهدف هذا النّمط إلى إيجاد مناخ تعليمي يمتزج فيه التّحصيل العلمي مع المتعة، لغرض توليد الإثارة والتّشويق التي تحبب الأطفال إلى التّعلم.
- **المحاكاة والتّقليد**: ويستعمل هذا النّمط لتقليد ظاهرة طبيعية، أو محاكاة واقع ما من الصعب توافرها في الظروف العادية.
- **حل المشكلات**: في هذا النّمط يتدريب المتعلّم على كيفية حل المشكلات المختلفة ومعالجتها، من خلال ما يُقدّم للمتعلّم من مهارات تدريبية على ذلك بواسطة الحاسوب.
- **الحوار**: يُعَدُّ هذا النّمط من أكثر الأنماط تطوراً وتقدّماً، حيث ينشأ بين المتعلّم والحاسوب تفاعل من خلال ما يقوم به المتعلّم من طرح ما يدور في ذهنه من تساؤلات للحاسوب ومن ثمّ يقوم الحاسوب بالإجابة عن هذه التساؤلات. وما زال هذا النّوع من البرامج في مرحلة التّجريب.

٣- الحاسوب كمتعلم (Computer as Tutee): إذ يقوم المبرمج ببرمجة الحاسوب باستخدام إحدى لغات البرمجة لحل مشكلة معينة.

وبهذا يمكن استخدام جهاز الحاسوب بدلاً من وسائط تعليميّة أخرى، وبفاعلية أكثر. فهذه الأنماط المختلفة أبرزت مميزات الحاسوب، التي زادت من أهمية هذا الجهاز في العملية التربوية. ومن هذه المميّزات (الفرّا،١٩٩٩؛ الحازمي، ١٩٩٥؛ المغيرة،١٩٩٣؛ منيزل،١٩٩٣ ؛ المنّاعي،١٩٩٢؛ حسن،١٩٩١):

١- القدرة على خزن قدر كبير من البيانات والمعلومات، وعرضها في تسلسل منطقي وبسرعة فائقة.

٢- القدرة على تقديم المعلومات وتكرارها، دون أن يتطرق إليه التعب أو الملل أو التقصير.

٣- تزويد المتعلّم بتغذية راجعة فورية.

٤- التّفاعل بين الطالب والجهاز بأفضل الطرق أثناء دراسة المادة التعليمية.

٥- المحافظة على راحة الطالب النّفسيّة.

٦- تقديم المادة التّعليميّة بصورة شائقة ومحفِّزة للدراسةبناء على نوعية تصميم البرمجية.

٧- قابلية المادة التعليمية للتنقيح السريع.

لا يُعَدُّ التّعلم بالحاسوب هو التعلم المثالي والمطلق، فكما للحاسوب مميزات كثيرة ومتعددة لم تتوافر في أي جهاز تعليمي آخر، إلاّ أنّه لم يخل من بعض المحددات منها (الفرّا،١٩٩٩؛ المناعي، ١٩٩٢؛ Thomason, 1985 ؛ مرداس،١٩٨٤):

١- التكاليف العالية نسبياً في شراء الأجهزة وصيانتها، ولو أن تكلفتها أخذت تقل تدريجيا.

٢- قلة البرامج التعليمية الحاسوبية الملائمة ذات المستوى الّرفيع وبخاصة في اللغة العربية، وذلك بسبب الجهد الكبير المطلوب لتصميم هذه البرامج.

٣- عدم توافر المدرسين القادرين على تدريس البرامج المتنوعة.

٤- قلة البحوث والدّراسات في هذا المجال - وبخاصة في الوطن العربي- لمعرفة مدى فاعلية استخدام الحاسوب في التعليم، ومن ثم اتخاذ القرار السليم بشان اقتنائه.

على الرغم من أن للحاسوب قدرات وإمكانات عالية خاصة في مجال التّعليم، إلاّ أنّ هذا الجهاز لا يمكن الاستفادة منه إلاّ بوجود برامج تعليميّة جيّدة . من هنا حَريٌ بنا التعرّف على أهم المعايير العامة والخاصة التي يجب مراعاتها عند تصميم البرامج التّعليميّة الجيّدة وإنتاجها، ومنها(الخطيب، ١٩٩٨؛ المغيرة،١٩٩٣؛ منيزل ،١٩٩٣؛ المناعي،١٩٩٢):

١- أن يكون الهدف من البرنامج التعليمي واضحاً ومصوغاً صياغةً جيّدةً و بالإمكان قياسه أو ملاحظته.

٢- أن يكون محتوى البرنامج مناسباً لمستوى المتعلّم.

٣- التأكيد على تعلّم المهارات القبلية الأساسية قبل الانتقال بالمتعلم أو تعريضه إلى مهارات أو مفاهيم جديدة.

٤- ترك بعض الحرية للمتعلّم للتحكم في البرنامج.

٥- أن يبدأ البرنامج التعليمي الجيد بما يجذب انتباه المتعلّم وذلك باستخدام الرسوم والخطوط والرسوم واللون مثلا.

٦– من الضروري بعد عرض جزء من المادة التّعليميّة أن يتوافر للمتعلّم تدريب على هذا الجزء.

٧– مراعاة أسس تصميم الشاشة التعليمية، فقد أثبتت الدراسات أن تصميم الشاشة الجيدة يسهل تفاعل المتعلم مع المادة العلمية ويزيد من دافعيته واستمراره في التعلم. لذلك يجب مراعاة الآتي في تصميم شاشات البرمجية التعليمية (المناعي، ١٩٩٥؛ المغيرة،١٩٩٣ ؛ Dean & Whitlock,1988)

أ– عدم عرض كمية كبيرة من المعلومات في شاشة واحدة.

ب– استخدام الألوان والرسوم في البرمجية إذا كانت تزيد من فاعلية التعلم مع عدم المبالغة حتى لا تؤدي إلى تشتيت انتباه المتعلّم.

ج– تجنّب دوران الشاشة السريع (الانتقال من شاشة إلى أخرى) أثناء عرض المادة العلمية والأمثلة والتدريبات، وذلك مراعاة للفروق الفردية بين المتعلمين، من حيث سرعة الفهم والقراءة والاستجابة.

د– استخدام الحروف الداكنة والشاشة (الخلفية) الفاتحة أو العكس قد يكون أكثر راحة للعين، أي يكون هناك تباين أو اختلاف بين الشكل والقاعدة.

هـ – تكون المعلومات اللازمة للأشكال أو الخرائط موجودة في الشاشة نفسها، وليس على شاشة سابقة أو لاحقة.

و – يجب مراعاة ترتيب شاشات العرض بشكل منطقي، يسمح للمتعلم السير في خطوات متسلسلة في التعلّم.

ز – أن الوحدات الدراسيّة الفرديّة يجب ألاّ تستمر لأكثر من (٢٠) دقيقة عادة، وإذا كان محتوى النموذج كبيراً يقسّم إلى نماذج متعدّدة.

ح – احتواء الشاشة على عنوان الدرس.

لكن السؤال الذي يطرح نفسه هو كيف يمكن برمجة البرامج التعليمية؟

هناك عدد من البدائل لبرمجة البرنامج التعليمي، فقد يكلّف المعلّم شخصاً متخصصاً في البرمجة لبرمجة البرنامج التعليمي إذا كان ملّماً ومتمكنّاً من إحدى لغات البرمجة المشهورة

والملائمة للمحتوى التّعليمي و الحاسوب، أو بالإمكان أن يستعمل إحدى أدوات التّأليف. ولكل طريقة من الطرق السابقة محددات وفوائد، فلنتعرف على كل منها (الخطيب، ١٩٩٨؛ الحازمي، ١٩٩٥؛ حسن، ١٩٩١ ;Hannafin & Peck, 1988):

١- **لغات البرمجة**: مثل باسكال(Pascal) وكويك بيسك (Quick Basic) ولوغو وغيرها، وهي ما تعرف باسم لغات البرمجة ذات الهدف العام (General Purpose Programming Languages). هنا على المعلم أن يكون متمرساً وعالماً بإحدى لغات البرمجة، ليتمكن من عمل برنامجه بنفسه. والفائدة التي يمكن أن يجنيها هنا، أنّ المعلّم يستطيع أن يعمل البرنامج حسب رغبته، ويضع المواصفات التي يريد، وله حرية في الكتابة أو الإعادة أو المراجعة أو إدخال التحسينات كيفما شاء أو متى أراد. وإذا لم يكن مُلمّاً بإحدى لغات البرمجة، فعليه أن يكلّف شخصاً متخصصاً في البرمجة ويتعاون معه، ويجب الإشارة هنا إلى أن هناك تخصصات في لغات البرمجة، فبعضها يختص بالموضوعات العلمية، والأخرى بالتجارية وهكذا. ولكن من عيوب هذه اللغات أنها غير معرّبة.

٢- **لغات التّأليف**: وأشهرها بايلوت (PILOT) وبلاتو(PLATO) وهذه عبارة عن مجموعة من الأوامر صممت خصيصاً، لتسهيل إنتاج البرمجيات التعليمية. وما على المبرمج إلاّ تعلم هذه الأوامر واستعمالها. لكن من محددات هذه الطريقة أن بعض لغات التأليف لا تتضمن ميزة التّشعب، والبعض الآخر لا تتضمن نظاماً لتحليل الأخطاء أولاً بأول سوى تقديم كشف بعدد الفقرات التي تمت الإجابة عنها بشكل صحيح، وأخرى بشكل خطأ.

٣- **نظم التأليف**: عبارة عن برمجية صممت لتوجيه ومساعدة المستخدم في عملية إنتاج البرمجيات التعليمية دون الحاجة إلى الإلمام بالبرمجة. ويحتوي نظام التأليف عادة على رموز ورسائل مختصرة Prompt وقوائم وأدوات ترشد المستخدم خلال تطويره للبرمجية التعليمية. ومن نظم التأليف: (The Game Show) و(Create) و(Macromedia Director) و(Toolbook).

يبدو من العرض السابق أن هناك حاجة إلى تصميم برمجيات تعليمية وإنتاجها في مختلف الموضوعات الدراسية لقلة مثل هذه البرمجيات، وبخاصة تلك البرمجيات الناطقة باللغة

العربية. كما أن البحث المتعلق بدراسة أثر البرمجيات التعليمية في التعلم ما زال بكراً، نظراً لحداثة إدخال الحاسوب في مدارس التعليم العام في الأردن.

مشكلة الدراسة:

تنبع مشكلة الدراسة من خبرة الباحث في العمل الميداني، ومن خلال عرض الكثير من الدراسات والبحوث التربوية أن هناك حاجة ملحة لتنويع طرائق التدريس المستخدمة لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، كاستخدام طريقة الحاسوب في مجال التعليم والتعلم، وبخاصة أنه أصبح واسع الانتشار في مجالات الحياة المختلفة. ومع كل هذا فإن الدراسات المحلية التي بحثت في هذا الموضوع قليلة.

لذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن التغير في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي الناتج عن استخدام ثلاث طرق مختلفة لعرض مادة تعليمية واحدة هي «مناسك الحج» ، وذلك باستخدام جهاز الحاسوب لعرض المادة التعليمية على مجموعتين: إحداهما تدرس البرنامج المحوسب من خلال رسوم وصور متحركة مصحوبة بصوت، والثانية تدرس البرنامج التعليمي نفسه من خلال رسوم وصور ثابتة مصحوبة بصوت، والثالثة تدرس الموضوع ذاته بالطريقة الصفية الاعتيادية.

أهمية الدراسة وأسئلتها:

تكمن أهمية الدراسة في أن التنويع في طرائق التدريس يبعد الملل عن الطالب ويسهم بشكل قوي في تشجيع الابتكار، حيث يساعد الحاسوب على الاحتفاظ بالظروف المثيرة خلال سير التلميذ في تعلمه المتسلسل. فعند إتقان التلميذ لهدف ما ينتقل حالاً إلى هدف جديد يتحداه، وأما التلميذ الضعيف الذي يعاني من صعوبات في إنجاز هدف ما، فلا يترك يعاني الإحباط، كما هو حاصل في طرق التدريس التقليدية، وإنما يمكنه معالجة ضعفه خلال إعادة البرنامج المحوسب مرات عديدة من أجل إنجاز ذلك الهدف التعليمي (عبدالله، ١٩٨٥).

وتبرز أهمية الدراسة أيضا في إنتاج برمجية تعليمية محوسبة وفق أسس التصميم التعليمي، وتضمينها مثيرات سمعية وبصرية متحركة لها فوائد كثيرة في توضيح المعاني والأفكار.

ويعد موضوع "الحج" مهماً لحياة الطالب بوصفه ركناً من أركان الإسلام يتطلب أداء مناسكه تنفيذ إجراءات وخطوات تتم بشكل متتابع، وفي أيام محددة في بيئة بعيدة عن بيئة الطالب وغير مألوفة لديه، وهو من أصعب الدروس التعليمية في منهاج التربية الإسلامية للصف السادس الأساسي، وأكثرها حاجة إلى وسائل تعليمية محسوسة يتفاعل معها الطالب، ليدرك ويستوعب مفاهيم الحج المختلفة. ومن هنا فإن الدراسة تهدف إلى معرفة أثر استخدام برمجية تعليمية محوسبة في تعلم مفهوم الحج ومناسكه، ومعرفة أثر عامل الحركة من خلال الصور والرسوم المتحركة المحوسبة ومقارنتها بالصور والرسوم الثابتة المحوسبة، وكذلك بيان أسس التصميم التعليمي التي يمكن استخدامها في البرمجيات التعليمية المحوسبة.

ولذلك ستحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما الأسس المتبعة في تصميم برمجية تعليمية محوسبة لموضوع مناسك الحج؟

٢- ما أثر البرمجية التعليمية المحوسبة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي لبعض مفاهيم الحج؟

٣- هل يوجد أثر لعامل الحركة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي لبعض مفاهيم الحج؟

التعريفات الإجرائية:

ورد في الدراسة الحالية عددٌ من المصطلحات الجوهرية . وفيما يأتي تعريف الباحث الإجرائي لهذه المصطلحات :

البرمجية التعليمية: هي مادة تعليمية تمّ إعدادها وبرمجتها من قبل فريق متخصص (خبير محتوى، تربوي، مبرمج)، بواسطة الحاسوب من أجل استخدامها كوسيلة تعليمية تحوي رسوماً وصوراً متحركة أو ثابته : تناولت بعض مفاهيم الحج من منهاج التربية الإسلامية للصف السادس الأساسي، مبرمجة بأسلوب طريقة التعليم الخصوصي (Tutorial) باستعمال برنامج (director # 6 micromedia)، بحيث تظهر الصور والرسوم متحركة في البرمجية الأولى وثابتة في البرمجية الثانية، ويكون دور المعلم هنا مشرفاً وموجهاً.

١- **الطريقة العادية**: هي استخدام أسلوب التدريس الاعتيادي الذي يستخدمه معلمو التربية الإسلامية في شرح بعض مفاهيم الحج، وتعتمد على شرح المادة التعليمية ومناقشتها

باستخدام الوسائل المعتادة، كاللوح، والطباشير والورقة، والقلم، وغير ذلك من الوسائل إن توافرت، بحيث يكون الدور الأساسي فيها للمعلم، وتكون مشاركة المتعلم فيها محدودة، فدور المعلم إيجابي، ودور المتعلم سلبي ولو أخذ بعض الملاحظات.

٢- **تحصيل الطلبة**: هو علامة الطالب على الاختبار التحصيلي النهائي المخزن في البرنامج التعليمي، لبعض مفاهيم الحج من منهاج التربية الإسلامية للصف السادس الأساسي.

محددات الدّراسة:

يبدو أنّ هناك عدداً من المحددات التي تحدّ من تعميم نتائج هذه الدراسة، وبذلك فإنها تقتصر على:

١- عيّنة الدراسة، وهي عينة متيسرة، اختيرت من مدارس تتوافر فيها أجهزة حاسوب.

٢- درس (الحج) الوارد في منهاج التربية الإسلامية للصف السادس الأساسي للفصل الدراسي الثاني، بعد تعديله بما يتناسب مع خصائص البرمجية.

٣- اختبار تحصيلي من إعداد الباحث،واشتقت فقراته من الأهداف الخاصة والمحتوى التعليمي.

الدراسات السابقة:

قام الباحث بإجراء مسح للدراسات السابقة باستخدام نظام ERIC والدوريات العربية والأجنبية، التي تناولت أثر استخدام الحاسوب في التحصيل وأثر عامل الحركة في التحصيل، والأسس المتبعة عند تصميم برمجية تعليمية محوسبة، وصنفت على النحو الآتي:

أولاً : الدراسات التي تناولت أثر استخدام الحاسوب وعامل الحركة في التحصيل :

قامت رضوان (٢٠٠١) بدراسة سعت إلى معرفة الأسس الواجب توافرها عند تصميم برمجية تعليمية محوسبة، ودراسة أثر البرمجية وأثر عامل الحركة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن لبعض مفاهيم الحج، وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالبة تم تقسيمهن إلى ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى مجموعة ضابطة تكونت من (٣٠) طالبة

تم تدريسها مفاهيم الحج بالطريقة الصفية الاعتيادية، والمجموعة الثانية مجموعة تجريبية أولى تكونت من (٢٠) طالبة تم تدريسها المادة التعليمية ذاتها من خلال جهاز حاسوب وبأسلوب فردي من خلال برمجية تعليمية ذات صور ورسوم متحركة، والمجموعة الثالثة مجموعة تجريبية ثانية تكونت من (٢٠) طالبة تم تدريسها المادة التعليمية ذاتها المحوسبة وبالأسلوب السابق نفسه، ولكن باستخدام برمجية تعليمية ذات صور ورسوم ثابتة. والزمن الذي استغرقته كل مجموعة حصتان متتاليتان. تم تطبيق الاختبار القبلي والبعدي، ورصدت البيانات لأغراض التحليل الإحصائي المناسب. أظهرت نتائج الاختبار القبلي تكافؤ المجموعات الثلاث قبل البدء بالدراسة، وأظهرت التحليلات الإحصائية لنتائج الاختبار البعدي وجود أثر دال إحصائيا للبرمجية التعليمية المحوسبة في موضوع الحج، ولمتغير الحركة في تحصيل طالبات الصف السادس الأساسي لبعض مفاهيم الحج. وأوصت الباحثة بضرورة إجراء دراسات أخرى تتناول مواضيع مختلفة من منهاج التربية الإسلامية وتدريسها عن طريق الحاسوب وللمراحل المختلفة؛ كما تؤكد ضرورة المحاولة الجادة لتصميم وإنتاج برمجيات تعليمية باتباع مبادئ تصميم التعليم في موضوعات متنوعة تفي بحاجات الطلبة في المدارس الأردنية.

وقام جبيلي (١٩٩٩) بدراسة سعت إلى معرفة أثر استخدام الحاسوب التعليمي في التحصيل المباشر والمؤجل لدى طلاب الصف الخامس الأساسي في الرياضيات. وتكونت عينة الدراسة من (٦٥) طالبا وطالبة، تم اختيارها عشوائيا من جميع طلبة الصف الخامس الأساسي في المدرسة النموذجية لجامعة اليرموك في الأردن وتم تقسيم هذه العينة إلى مجموعتين: تجريبية درست باستخدام الحاسوب وعدد أفرادها (٣٤) فرداً ، منهم (١٦) طالبا و (١٨) طالبة؛ والأخرى ضابطة درست باستخدام طريقة التدريس الصفي الاعتيادي، وعدد أفرادها (٣١) طالباً وطالبةً، منهم (٢٠) طالباً و(١١) وطالبة . ثم طبق الاختبار المباشر على مجموعتي الدراسة بعد الانتهاء من دراسة مفاهيم جمع وطرح الكسور الواردة في الوحدة الرابعة من كتاب الرياضيات، بهدف التّعرف على أثر الحاسوب التعليمي في تحصيل الطلبة المباشر. وبعد مرور أسبوعين طُبِّق الاختبار ذاته لمعرفة مدى احتفاظ الطلبة بالمعلومات. وقد أظهرت التحليلات الإحصائية لنتائج الاختبار المباشر والمؤجل وجود فرق ذي دلالة إحصائية يُعزى إلى طريقة التدريس، وإلى صالح الحاسوب التعليمي كطريقة تدريس، و لم يكن هناك فرق ذو دلالة إحصائية يُعزى إلى الجنس أو إلى التفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

وبالأسلوب السابق نفسه، قام الشقران (١٩٩٨) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر تدريس التربية الفنية بواسطة الحاسوب(برنامج الرسام) مقارنة بالطريقة التقليدية لطلبة الصف العاشر الأساسي، حيث تكونت عينة الدراسة من مجموعتين: الأولى (٢٧) طالباً و(٢٦) طالبة كمجموعة ضابطة تم تدريسها أسس التصميم الفني بالطريقة العادية، والمجموعة الثانية (٢٧) طالباً و(٢٧) طالبة كمجموعة تجريبية تم تدريسها المادة التعليمية ذاتها باستخدام الحاسوب. طبق اختبار قبلي، قبل البدء بإجراء المعالجة للتحقق من مدى اكتساب طلبة مجموعتي الدراسة لأسس التصميم الفني. ورصدت نتائج الاختبارين القبلي والبعدي، وحسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهما، وأجري تحليل التباين الثنائي لمعرفة أي من الفروق بين المتوسطات الحسابية كانت ذات دلالة إحصائية. فكانت مجموعتا الدراسة متكافئتين في أدائهما على الاختبار القبلي، وكشف تحليل التباين الثنائي عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية في اكتساب طلبة الصف العاشر لأسس التصميم الفني لصالح طريقة استخدام الحاسوب. وأوصى الباحث بضرورة اتباع معلمي التربية الفنية طريقة استخدام الحاسوب في تدريس التربية الفنية.

وقام حمدي وعويدات (١٩٩٤) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام الحاسوب في تدريب طلبة الصف الثامن الأساسي على ضبط أواخر الكلمات في قطع أدبية مختارة، وإلى التعرف على مدى استيعاب الطلبة لمحتويات هذه القطع، وإلى أثر المستوى التحصيلي للطلبة في نتائج قدرتهم على التشكيل والاستيعاب، وإلى البحث عن تفاعل قد يحدث بين هذه المتغيرات. وقد أجريت الدراسة على عينة من ٤٠ طالباً في الصف الثامن الأساسي من إحدى المدارس الخاصة الواقعة في محافظة عمان. وتمّ توزيع العينة إلى شعبتين متساويتين. وقد درست المجموعة التجريبية باستخدام الحاسوب والضابطة باستخدام الطريقة التقليدية. ولدى إجراء التجربة وجمع البيانات وتحليلها، توصلت هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العينة الضابطة، والعينة التجريبية على كل من التشكيل والاستيعاب، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل بين الطريقة والمستوى التحصيلي. أما تحصيل الطلبة، فقد كان العامل المؤثر ذا دلالة في قدرة الطلبة على التشكيل والاستيعاب.

وسعت دراسة هوتسون (Hutcheson, 1998) إلى معرفة فعالية الرسوم المتحركة ورواية القصص في التعليم المرتكز على الحاسوب، حيث أُعطي الأشخاص الخاضعون للدراسة واحداً من درسين خصوصيين لتعليم الحاسوب على الأسلوب الإحصائي آنكوفا Ancova. و لم يكن أداء الأشخاص على الاختبارات القصيرة، الذين أخذوا دروساً خصوصية من خلال الرسوم المتحركة وبصوت قصصي أفضل من أداء الأشخاص الذين جربوا درساً خصوصياً بدون رسوم متحركة، وبدون صوت قصصي. وكشفت التحليلات التي أجريت على بيانات الاختبار القصير، التي تلت الدرس الخصوصي، أن كلتا المجموعتين كان أداؤهما على القدر نفسه من الضعف في الأسئلة المتعلقة بالمفاهيم الأساسية، وكان أداء أفراد العينة ضعيفاً على أسئلة الرسوم المتحركة المكانية، التي صممت خصيصاً لاختبار مفاهيم أنكوفا Ancova في الرسوم المتحركة. وهناك واحد من احتمالين يفسر ذلك: (١) أن الرسوم المتحركة لم تسهّل التعليم مقارنةً بالرسوم الثابتة غير المتحركة أو (٢) أن هذه الدراسة وكثيراً من البحوث ضعيفة في اختبار الرسوم المتحركة بشكل سليم. أي أنّ هناك احتمالاً بأنّ الرسوم المتحركة لم يتم اختبارها بشكل ملائم حتى تُثبت أنها قادرة على تسهيل التعليم ومن ثم التعلم.

منذ دمج الرسوم المتحركة في الوسائل التعليمية، صارت هناك حاجة إلى فهم أفضل لأثر هذه الرسوم في الممارسة التعليمية. فقام الباحث لي (Lee ,1997) بدراسة استقصت استخدام الرسوم المتحركة كوسيلة لتعلم المفاهيم، واشتمل التصميم على متغيرين مستقلين: طريقة عرض (رسوم متحركة، ومرئيات ثابتة، وبدون مرئيات) وشكلية سمعية (سمعية وصامتة). ونتج من الجمع بين المتغيرين ست معالجات مختلفة. وبطريقة عشوائية، جرى تعيين ١٤٤ تلميذٍ في الصف الخامس لواحدة من مجموعات المعالجة الست. وفي التجربة، أعطي الاختبار المشتمل على أشكال أولا، وبعد ذلك أجري اختبار بعدي. واشتملت أسئلة البحث على تحديد الاختلاف والتفاعل بين كل متغير مستقل، والعلاقات بين علامات الاختبار البعدي وعلامات الاختبار المشتمل على أشكال، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطريقتين في عرض المرئيات، ولكن هناك تفاعل بين الاختبار المشتمل على أشكال وطرق العرض.

وفي دراسة لمادة الأحياء قام شانلين وشان (Chanlin & Chan, 1996) بدراسة بحثت في التأثير الذي يحدثه استخدام برنامج الحاسوب لتوضيح المعلومات الشفوية المجازية في تمثيل

المفاهيم المتعلقة بمادة الأحياء، حيث تساعد الحوافز البصرية الطالبَ على تشكيل الروابط المعنوية بين الأشياء المجردة والمادية. لقد تم في هذه الدراسة تطوير ستة أشكال من المواد التعليمية وهي: مواد بدون رسومات وبدون استعارات (استخدمت للمجموعة الضابطة)، ومواد برسومات ثابتة بدون استعارات، ومواد برسومات متحركة بدون استعارات، ومواد بدون رسومات مع استعارات ومواد برسومات ثابتة مع استعارات، و أخيرا مواد برسومات متحركة مع استعارات. اشترك في الدراسة (١٢٠) طالبا جامعياً قسموا إلى ست مجموعات، درست كل مجموعة من خلال إحدى المواد التعليمية السابقة بشكل مستقل عن غيرها. وكشفت النتائج أن المعالجة بالرسومات المتحركة مع الاستعارة التي تعرض من خلال الحاسوب تزيد من الحوافز أكثر من غيرها، كما سلطت نتائج المقابلات والملاحظات الضوء على كيفية معالجة الطلاب للأشكال وتفسيرها، وكيفية تأثير سرعة تمثيل الرسومات المتحركة في التعلم.

ثانياً : الدراسات التي تناولت الأسس المتبعة في تصميم برمجية تعليمية محوسبة :

قام كل من الخطايبة وملاك (١٩٩٧) ببناء برنامج تعليمي محوسب في الكيمياء لدراسة أثر استخدام طريقة التعلم بالحاسوب في تغيير اتجاهات طلبة الصف الأول الثانوي العلمي نحو الحاسوب. وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٩) طالباً وطالبةً من مدارس الأغوار الشمالية موزعين على مجموعتين: إحداهما تجريبية تضم ٢٤ (طالبا وطالبة) والأخرى ضابطة تضم ٢٥ (طالبا وطالبة). وفي كلتا المجموعتين درس الطلاب في شعب منفصلة عن الإناث. وقد دلت نتائج الدراسة على وجود فرق دال إحصائياً في متوسط اتجاهات الطلبة نحو الحاسوب ولصالح المجموعة التجريبية.

أما عن مراحل إعداد البرنامج التعليمي المحوسب فلقد اتبع الباحثان المراحل التالية:

١– تم تحديد الأهداف التربوية للوحدة الدراسية وهي الحسابات الكيميائية.

٢– بناء الإطار النظري للبرنامج والمتضمن بعض التعليمات اللازم برمجتها.

٣– كتابة ٢٥ سؤالاً بحيث تم خزنها، من أجل أن يختبر الطالب نفسه.

٤– ثم إعداد البرنامج و مراجعته وتصحيح الأخطاء فيه أثناء تجريبه.

٥- عرض البرنامج على عدد من المحكمين، من بينهم شخص متخصص في إعداد البرامج من أساتذة قسم الحاسوب في جامعة اليرموك، وثلاثة معلمي كيمياء، ومعلم مختص بالطباعة والتنسيق باستخدام الحاسوب، وقد تم إجراء التعديل والتصحيح بناء على طلب هؤلاء المحكمين.

٦- تم نسخ البرنامج المخزن على القرص الصلب في أجهزة الحاسوب التي ستجرى بواسطتها التجربة.

واتخذت البرمجية نمط التدريب والممارسة، باستخدام لغة (Quick Basic).

وفي دراسة مشابهة سابقة، قام علي والتكريتي (١٩٩١) ببناء برنامج تعليمي محوسب في موضوع المصفوفات لطلبة السنة الثانية في قسم الرياضيات في كلية التربية الثانية (ابن الهيثم) بغداد، ومعرفة أثرها في تحصيل الطلبة مقارنة بالطريقة التقليدية. وتألفت عينة الدراسة من ٥٢ طالباً وطالبةً موزعين على مجموعتين متساويتين: المجموعة الأولى تجريبية درست باستخدام الحاسوب، والمجموعة الثانية ضابطة درست بالطريقة التقليدية. واستخدم الباحثان اختبار (ت) للمقارنة بين علامات الطلبة على الاختبار التحصيلي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين درجات تحصيل طلبة المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية.

أما عن مراحل بناء البرنامج التعليمي، قام الباحثان بالآتي:

١- اختيار المادة العلمية، بعد اطلاعهما على منهج مادة الجبر الخطي.

٢- تحديد الأهداف التعليمية، وذلك بإعداد أهداف عامة بموضوع المصفوفات من خلال تحليل المادة الدراسية، وعرض الأهداف على مجموعة من الخبراء. وبعد ذلك قام الباحثان بصياغة الأهداف السلوكية لموضوع المصفوفات وتحويلها إلى مجموعة من أنواع السلوك الذي يمكن قياسه.

٣- تحديد نوع الحاسبة : لقد تم استخدام الحاسبة الإلكترونية من نوع الوركاء (٦٠٠) لتوافرها، ومعرفة الطلبة باجراءاتها والتعامل معها.

٤- تحديد أسلوب البرمجة: حيث اتبع الأسلوب الخطي في إعداد البرنامج المطلوب، إذ تم عرض المفاهيم الأساسية للمادة على الطالب، وفيها ينتقل الطالب من إطار إلى

آخر بعد إتمامه الإطار الأول، ويكون ذلك عن طريق الضغط على أحد مفاتيح الحاسبة الإلكترونية.

٥- لغة البرنامج: اذ تم استخدام لغة بيسك (Basic) لبرمجة البرنامج، لسهولة تعلمها واستخدامها، ولمرونتها عند الإضافة والتعديل.

ثم قام الباحثان بعمل تقويم للبرنامج باختيار ٦ طلاب بصورة عشوائية لم يسبق لهم دراسة الموضوع، وتم عرض البرنامج على كل واحد بشكل منفصل للإجابة عن كل إطار، ومن ثم تمت مناقشة كل طالب، لمعرفة مواطن الضعف في خطوات البرنامج، وإجراء التعديلات اللازمة. ومن ثم تم عرض البرنامج على مجموعة من الخبراء، لبيان رأيهم في البرنامج.

من خلال عرض الدراسات السابقة استخلص الباحث : أن معظم الدراسات التي تناولت أثر الحاسوب في التحصيل، كان لها آثار إيجابية، في تنوع مواضيعها، مثل دراسة الجبيلي (١٩٩٩) في مادة الرياضيات، وكذلك دراسة الشقران (١٩٩٨) لمادة التربية الفنية. أما دراسة (Chanlin & Chan, 1996) أظهرت أن استخدام الرسوم والصور الحاسوبية المتحركة تزيد من تحصيل الطلبة، مما لو استخدمت الرسوم والصور الثابتة، وهذا ما أكدته دراسة رضوان (٢٠٠١).

كما أظهرت نتائج دراسات أخرى مثل دراسة هوتسون (Hutcheson,1998) ولي (Lee,1997) أنه لا يوجد أثر لمتغير الحركة في التحصيل، خاصة إذا كان هو المتغير الوحيد الذي استخدم في عملية التعليم.

أما الدراسات التي تناولت الأسس المتبعة في تصميم برمجية تعليمية محوسبة، وتقييمها، فقد أظهرت دراسة كل من الخطايبة وملاك (١٩٩٧) ودراسة علي والتكريتي (١٩٩١) مراحل إعداد البرنامج التعليمي المحوسب، لكن لم تظهر أي منها الأسس التربوية والفنية الواجب مراعاتها في تصميم مثل هذه البرامج التعليمية.

طريقة البحث

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات الصف السادس الأساسي الملتحقين في بعض المدارس الحكومية والخاصة، والبالغ عددهم (٣٠٠) طالب وطالبة.

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات من طلاب الصف السادس الأساسي حيث بلغ عددهم (١٠٧) طالبٍ وطالبة والتقسيم كان على النحو التالي: المجموعة الأولى مجموعة ضابطة تكونت من (١٨) طالباً من مدرسة ذكور حكومية، ومن (٢٢) طالبةً من مدرسة حكومية للإناث، تلقت المادة التعليمية بطريقة التدريس الصفي الاعتيادي، والمجموعة الثانية مجموعة تجريبية أولى تكونت من (١٤) طالباً من المدرسة النموذجية، ومن(٢٠) طالبة من مدارس الاتحاد، تلقت المادة التعليمية من خلال الحاسوب، وباستعمال البرمجية التعليمية ذات الصور والرسوم المتحركة، والمجموعة الثالثة مجموعة تجريبية ثانية، تكونت من(١٣) طالباً من مدارس الأرقم الإسلامية ومن (٢٠) طالبة من مدارس الاتحاد تلقت المادة التعليمية من خلال الحاسوب، وباستعمال البرمجية التعليمية ذات الصور والرسوم الثابتة.

يلاحظ أن العينة قد أخذت بشكل ميسر من عدد من المدارس التي تتوافر فيها أجهزة حاسوب صالحة للاستعمال ، وأمكن تطبيق تجربة فيها في جلسة واحدة، وفي زمن محدد حرصا على سلامة منهجية البحث .

أدوات الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة تَم استخدام الأدوات التالية:

أولاً: المادة التعليمية؛ ويمكن تصنيفها إلى صنفين وهي:

أ- **المادة التعليمية المحوسبة**: لقد تمّ إعداد المادة التعليمية المحوسبة وفق عدة مراحل على النحو التالي :

١- مرحلة اختيار المادة التعليمية وتحليلها :

تكونت المادة التعليمية المستخدمة في هذه الدراسة من درس «الحج» حيث شملت أركان الحج الأساسية وهي على الترتيب التالي: «فريضة الحج، مواقيت الحج، الإحرام، محظورات الإحرام، طواف القدوم، الوقوف بعرفة، رمي جمرة العقبة الكبرى، التحلل من الإحرام، الهدي، طواف الإفاضة، السعي، رمي الجمار، طواف الوداع» ، كما هي مذكورة في منهاج التربية الإسلامية الأردني المقرر على طلبة الصف السادس الأساسي في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠٠٠/٢٠٠١).

٢- مرحلة إعداد المادة التعليمية المحوسبة :

- تم إعادة صياغة المادة التعليمية بطريقة تتناسب مع طريقة العرض من خلال الحاسوب.
- تم اشتقاق الأهداف السلوكية المتوقع أن يحققها الطلبة.
- كتابة العنوان على شاشة تحوي صورة تعبر عن موضوع الدرس.
- وجود شاشة إرشادات تخبر الطالب عن آلية عرض المادة التعليمية.
- معالجة كل مفهوم من مفاهيم الحج بجعله وحدة واحدة صغيرة، تحوي: أهدافاً خاصة، ومحتوىً تعليمياً، وتلخيصاً لأهم الأفكار، وتقويماً ذاتياً.
- وجود اختبار نهائي مخزن في البرنامج التعليمي، مكوّن من عشرين فقرة من نوع الاختيار من متعدد لكل فقرة ٤ بدائل.

ولإخراج البرنامج التعليمي بهذه الكيفية تطلب جهداً وعملاً مركزاً من قبل فريق عمل متكامل، تكوّن من خبير بالمادة العلمية (التربية الإسلامية) وخبير تربوي مختص بأسس التصميم، وخبير حاسوب (مبرمج)، وقد اتبعت عدة طرق وأساليب لإنتاج هذا البرنامج التعليمي، فقد رسمت بعض الرسومات من قبل رسام، وتم إدخالها إلى الحاسوب عن طريق الماسح الضوئي (Scanner)، وكذلك أدخلت بعض لقطات الفيديو بالإضافة إلى برنامج (Word) الذي استخدم لكتابة المادة التعليمية المكتوبة، وتم استخدام برنامج (Macromedia Director) لبرمجة الأوامر المختلفة. ويعد هذا النوع من البرامج من نظم التأليف.

٣- مرحلة تنفيذ البرمجية المحوسبة :

قدم النص الشامل لكل شاشة على ورقة منفصلة، وبالتالي مجموعة الأوراق التي تشكل مجموعة الشاشات إلى المبرمج (المنفذ).

بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج التعليمي تم عرضه على محكمين هم خبراء في منهاج التربية الإسلامية، واللغة العربية، وخبير من قسم الحاسوب، وخبير تربوي مختص بأسس التصميم. كذلك تم تطبيق هذه البرمجية على ثلاث طالبات من الصف السادس الأساسي، من خارج العينة، كل طالبة على حدة تختلف كل واحدة عن الأخرى في مستوى تحصيلها الدراسي (ممتاز-جيد جداً-جيد). وبناء على آراء المحكمين ونتائج الطالبات واقتراحاتهن تم تعديل هذه البرمجية لإخراجها بشكلها النهائي.

بعد إخراج البرمجية التعليمية بشكلها النهائي، تفرعت برمجية أخرى مماثلة لها تماماً غير أن الصور والرسوم المتحركة أصبحت ثابتة، وذلك لدراسة أثر متغير الحركة في التحصيل الدراسي. تم خزن البرنامجين (المتحرك – والثابت) على القرص الليزري نفسه وأصبح جاهزاً للتطبيق.

٤- مرحلة تطبيق البرمجية المحوسبة :

بعد تحديد المدارس التي تم فيها تطبيق الدراسة، وهي ثلاث مدارس خاصة، تم اختيارها نظراً لتوافر أجهزة حديثة تلائم طبيعة البرنامج التعليمي،تم تعديل حصص الطلبة بحيث يدرس كل طالب بأسلوب فردي على جهاز حاسوب لمدة حصتين متتابعتين، تم فيهما تطبيق اختبار قبلي وآخر بعدي.

ب-المادة التعليمية الخاصة بطريقة التدريس الصفي الاعتيادي:

تكونت المادة التعليمية لهذه الدراسة من المحتوى التعليمي الموجود في البرنامج التعليمي المحوسب، إذ طُبع على الورق، وأعطيت نسخة لمعلم التربية الإسلامية ليقوم بتحضير مذكرة خاصة يسير وفقها أثناء الشرح. تم إعطاء الطلاب امتحاناً قبلياً بإشراف الباحث، و لم يطلع معلم المادة على هذه الأسئلة، ثم سُمح له بالدخول الى حجرة الدراسة، وإعطاء المادة التعليمية ضمن حصتين، وبعدها تم إعطاء الطلاب اختباراً بعدياً، وهوفقرات الاختبار القبلي نفسه،ورصدت البيانات لأغراض البحث، وبالأسلوب السابق نفسه تم تطبيق الدراسة على مدرسة الإناث.

ثانياً: الاختبار التحصيلي:

أعد الباحث اختباراً تحصيلياً لقياس مدى اكتساب طلبة الصف السادس الأساسي لبعض مفاهيم الحج. تكون الاختبار من (٢٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، لكل فقرة

أربعة أبدال، واحدة منها صحيحة.طبق هذا الاختبار على المجموعتين التجريبيتين (المتحركة والثابتة) للذكور والإناث من خلال جهاز الحاسوب الذي يقوم بتصحيح أجوبة الطالبةورصد علامة الطالب، وطبق مطبوعا على الورق على المجموعة الضابطة. ومن الجدير بالذكر أن فقرات الاختبار البعدي هي فقرات الاختبار القبلي نفسها.

صدق الاختبار:

أمكن التأكد من صدق فقرات الاختبار، بعرضها مع المحتوى التعليمي والأهداف الخاصة المشتقة منها على هيئة من المحكمين، تكوّنت من ثلاثة محكمين مختصين بأسس تصميم التعليم ومناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، ومناهج التربية الإسلامية وأساليب تدريسها. وفي ضوء الآراء التي جمعت، واتفاق معظمها حول فقرة معينة، قام الباحث بتعديل بعض الفقرات من حذف أو تضمين فقرات جديدة، والتأكد من قوة المموهات الموضوعة، حيث تمّ وضع الاختبار بصورته النهائية للتطبيق.

ثبات الاختبار:

للتعرف على ثبات الاختبار تم تطبيق الاختبار بصورته النهائية على عينة من خارج مجتمع الدراسة ممن درسوا موضوع الحج، حيث تكونت من (٥٩) طالبةً من طالبات الصف السابع الأساسي في إحدى المدارس الحكومية، وأعيد الاختبار ذاته مرّة أخرى بعد عشرة أيام على أفراد العينة أنفسهم، وحسب معامل الارتباط حيث بلغ (٠,٨١) وعُدَّ مناسباً لأغراض هذه الدراسة.

متغيرات الدراسة

اهتمت الدراسة بالمتغيرات الآتية :

أولاً: المتغير المستقل

■ **طريقة التدريس**: ولها ثلاثة مستويات:

١- المستوى الأول باستخدام جهاز حاسوب وبرمجية تعليمية محوسبة ذات رسوم وصور متحركة.

٢- المستوى الثاني باستخدام جهاز حاسوب وبرمجية تعليمية محوسبة ذات رسوم وصور ثابتة.

٣- المستوى الثالث بدون استخدام جهاز حاسوب (طريقة التدريس الصفي الاعتيادي).

ثانياً : المتغير المعدَّل

■ الجنس وله مستويان : ذكر وأنثى .

ثالثاً: المتغير التابع

المتغير التابع في هذه الدراسة هو التحصيل على الاختبار النهائي الذي طبق في نهاية الدراسةعلى الطلبة الذكور والإناث.

المعالجة الإحصائية

استخدم تحليل التباين الثنائي للكشف عن نتائج الاختبار القبلي، وذلك للتحقق من مدى تكافؤ المجموعات الثلاث. استخدم تحليل التغاير (التباين المصاحب) للتوصل إلى نتائج الاختبار البعدي، ومعرفة مدى الفروق بين المتوسطات الحسابية لتحصيل أفراد عينة الدراسة تعزى إلى طريقة التدريس والجنس . كما استخدم اختبار نيومان كولز للمقارنات البعدية بين هذه المتوسطات الحسابية.

النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الأسس التربوية لتصميم برمجية تعليمية محوسبة، ومعرفة أثر متغير الحركة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي لبعض مفاهيم الحج. وفيما يلي عرض لنتائج الإجابة عن أسئلة الدراسة حسب تسلسلها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما الأسس المتبعة في تصميم برمجية تعليمية محوسبة لموضوع مناسك الحج ؟ أشار إلى هذه الأسس عدد من الباحثين (الخطيب،١٩٩٨؛ المغيرة، ١٩٩٣؛ منيزل، ١٩٩٣؛ المناعي، ١٩٩٢)، ومن أهم هذه الأسس:

■ تحديد المحتوى التعليمي اللفظي، وتنظيمه بالطريقة التي سيظهر فيها على شاشات الحاسوب.

- تحديد أهداف البرمجية وصياغتها بشكل يشير إلى ما يتوقع من الطالب أن يفعله بعد دراسته البرمجية.
- لكل برمجية عنوان يظهر على أول شاشة يشاهدها المتعلم، وكذلك الحال بالنسبة لكل وحدة تعليمية.
- عدم إزدحام شاشة الحاسوب بالمعلومات.
- بدء البرنامج التعليمي بما يجذب انتباه المتعلّم.
- التأكيد على تعلّم المهارات القبلية الأساسية قبل الانتقال بالمتعلم إلى مفهوم جديد أثناء دراسة البرمجية.
- ضرب عدد كاف من الأمثلة تتميز بالتشعب، والتدرج من السهل إلى الصعب.
- تزويد البرنامج التعليمي بالتغذية الراجعة.
- تزويد البرمجية بعدد من الاختبارات الذاتية لقياس ما تعلمه المتعلم، وما حققه من أهداف.
- إعداد قائمة بالمحتويات.
- إعداد اختبار قبلي وآخر بعدي.
- إعداد مراجعة ختامية للمفاهيم التي نوقشت في البرمجية.

واستفاد الباحث من هذه الأسس، وقام باتباعها عند تصميم برمجية تعليمية محوسبة لمناسك الحج، وضمنها الآتي:

- الأهداف التعليمية السلوكية، وعرضت قبل دراسة كل منسك من مناسك الحج.
- محتوى البرنامج التعليمي، وقد عرض بما يتناسب مع خصائص الطلبة.
- اختباراً قبلياً في البرنامج التعليمي يتعرض له المتعلم قبل دراسته للموضوع، واختباراً بعدياً يتعرض له بعد دراسته للبرنامج التعليمي.
- شاشة العنوان، وهي أول شاشة يشاهدها المتعلم، وتحوي صوتاً، وصورةً، وحركةً، لجذب انتباهه.

- شاشة إرشادات وتوجيهات، تخبر المتعلم ماذا يتوقع منه أن يتعلم في نهاية البرنامج، وعن محتويات هذا البرنامج، وطريقة عرض البرنامج للمادة التعليمية.
- اختباراً ذاتياً يأتي لكي يختبر المتعلم نفسه؛ للتأكد من مدى إتقانه المادة التعليمية السابقة بعد عرض كل وحدة من المادة التعليمية.
- تغذية راجعة فورية لإجابة الطالب سواء الصحيحة أو الخطأ.
- مراجعة ختامية لأهم الأفكار الواردة في كل وحدة، والحكم الشرعي لكل منسك.

أما أهم الأسس الواجب مراعاتها عند تصميم شاشة البرنامج التعليمي المحوسب، لأنها تسهل تفاعل المتعلم مع المادة التعليمية، وتزيد من دافعيته واستمراره في التعلم، فقد أشار إلى هذه الأسس عدد من الباحثين (المناعي،١٩٩٥؛ المغيرة،١٩٩٣؛ Dean & Whitlock,1988) أفاد الباحث منها، ونفذها عمليا مع التعديل والإضافة حسب طبيعة المحتوى ، فكانت على النحو التالي :

- عدم عرض مقدار كبير من المعلومات في شاشة واحدة ، واعتمد ذلك على طبيعة المعلومة .
- استخدام الألوان والرسوم والصور في البرمجية، بحيث تزيد من فاعلية التعلم وتجذب انتباه الطلبة .
- ترك مسافات كافية في الكتابة بين السطر الواحد، وبين السطور تسهيلاً للقراءة والملاحظة ، وزيادة الوضوح .
- استخدام مفهوم التباين في عرض المادة التعليمية، لزيادة وضوح محتوى الشاشة.
- المعلومات اللازمة للأشكال أو للخرائط موجودة في الشاشة نفسها وليس على شاشة سابقة أو لاحقة.
- تحديد شاشة العنوان بحيث يشاهدها، وتضمنت صوتاً وصورةً وحركةً لجذب انتباه المتعلم بالإضافة إلى العنوان .
- تجنّب دوران الشاشة السريع (الانتقال من شاشة إلى أخرى) أثناء عرض المادة العلمية والأمثلة والتدريبات، وذلك مراعاة للفروق الفردية بين المتعلمين من حيث سرعة الفهم، والقراءة، والاستجابة.

- مراعاة ترتيب شاشات العرض بشكل منطقي يسمح للمتعلم السير في خطوات متسلسلة في التعلّم.
- التأكيد على المفاهيم المهمة بإبرازها .
- استعمال صور وأشكال واقعية متنوعة وشاملة للمفهوم الواحد ، وجذابة للمشاهد.

النتائج المتعلقة باختبار التكافؤ (القبلي):

أجري هذا الاختبار بهدف التعرف على مدى تكافؤ مجموعات الدراسة الضابطة والتجريبيتين. ويوضح الجدول رقم (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعات الدراسة في الاختبار القبلي، تبعاً لطريقة التدريس والجنس.

الجدول رقم (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعات الدراسة، الضابطة والتجريبيتين، على اختبار التكافؤ (القبلي) تبعاً لطريقة التدريس والجنس

الجنس	الإحصاء	نوع المعالجة		
		تجريبية(١) متحركة	تجريبية(٢) ثابتة	ضابطة
ذكور	ن	١٤	١٣	١٨
	س	٨,٤٣	٩,٨٤	٧,٠٠
	ع	٢,١٠	٢,٥٤	٣,٣٤
إناث	ن	٢٠	٢٠	٢٢
	س	٦,٣٠	٦,٦٠	٦,٤٥
	ع	٢,٢٠	١,٥٧	١,٣٤

ن : عدد أفراد العينة في مجموعة المعالجة الواحدة.

س : المتوسط الحسابي من ٢٠ (النهاية العظمى).

ع : الانحراف المعياري .

يلاحظ من الجدول السابق رقم (١) أنّ متوسط أداء طلاب مجموعات المعالجة مختلفة، واستخدم تحليل التباين الثنائي للتصميم العاملي ٢٣ لاختبار تلك النتائج ، والجدول رقم (٢) يوضح ذلك .

الجدول رقم (٢)
نتائج تحليل التباين الثنائي لأداء طلاب مجموعات الدراسة في اختبار التكافؤ القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	مستوى الدلالة
نوع المعالجة	٢٩,٧٤	٢	١٤,٨٧	٢,٩٩	٠,٠٥٥
الجنس	٩٠,٤٤	١	٩٠,٤٤	١٨,٢١	٠,٠٠٠
نوع المعالجة×الجنس	٣٢,٨٤	٢	١٦,٤٢	٣,٣١	٠,٠٤١
الخطأ داخل الخلايا	٥٠١,٥٧٥	١٠١	٤,٩٦٦		
المجموع	٦٥٠,٠٥٦	١٠٦			

يبدو من الجدول أن هناك فروقاً دالة إحصائيا بين تحصيل مجموعات الدراسة قبل البدء بها يعزى إلى كل من الجنس وطريقة التدريس . وهذا يعني أن مجموعات الدراسة غير متكافئة، مما دعا الباحث إلى استخدام تحليل التغاير (التباين المصاحب) Covariance على الاختبار البعدي .

النتائج المتعلقة بالاختبار البعدي

أجري هذا الاختبار مباشرة بعد الانتهاء من تدريس مجموعات الدراسة الضابطة والتجريبيتين، وكانت فقرات هذا الاختبار هي ذاتها فقرات الاختبار القبلي، وهدفت إلى قياس مدى اكتساب طلاب العيّنة لبعض مفاهيم الحج الواردة في منهاج الصف السادس الأساسي، على اختلاف طرق التدريس. يوضح الجدول رقم(٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعات الدراسة الضابطة والتجريبيتين على هذا الاختبار تبعاً لطريقة التدريس والجنس.

الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعات الدراسة الضابطة والتجريبيتين على الاختبار البعدي تبعاً لطريقة التدريس والجنس

الجنس	الإحصاء	نوع المعالجة		
		تجريبية(١) متحركة	تجريبية(٢) ثابتة	ضابطة
ذكور	ن	١٤	١٣	١٨
	$\overline{س}$	١٥,٦٤	١٤,٣١	١٠,٥٠
	ع	٢,٢١	٢,٢٥	٣,٧١
إناث	ن	٢٠	٢٠	٢٢
	$\overline{س}$	١٧,٦٥	١٤,١٥	٨,٤١
	ع	١,١٨	٢,١٣	١,٣٣

يلاحظ من الجدول السابق رقم (٣) أن متوسط أداء طلاب المجموعات الثلاث مختلف. ولمعرفة إن كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، استخدم تحليل التباين الثنائي، والجدول رقم (٤) يبين نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (٤)

نتائج تحليل التباين الثنائي لأداء طلاب مجموعات الدراسة في الاختبار البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	مستوى الدلالة
القبلي (المصاحب)	١٣٨,٣٠	١	١٣٨,٣٠	٣٣,٧٥	٠,٠٠٠
نوع المعالجة	٩٨٢,٠٣٧	٢	٤٩١,١٩	١١٩,٨٥	٠,٠٠٠
الجنس	٤,٨٢	١	٤,٨٢	١,١٨	٠,٢٨١
نوع المعالجة×الجنس	١٠٤,٩٣	٢	٥٢,٤٧	١٢,٨٠	٠,٠٠٠
المتغيرات الخلايا	٤٠٩,٧٩	١٠٠	٤,١٠		
المجموع	١٦٥٨,٦١٧	١٠٦	١٥,٦٥		

يبدو من الجدول أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية، لتحصيل أفراد عينة الدراسة يعزى إلى طريقة التدريس والتفاعل بين الجنس والطريقة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما أثر البرمجية التعليمية المحوسبة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي لبعض مفاهيم الحج؟ أجريت مقارنة بين المجموعتين التجريبيتين(المتحركة والثابتة) مقابل المجموعة الضابطة. ويوضح الجدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعات الدراسة على الاختبار القبلي تبعا لطريقة التدريس والجنس

الجدول رقم (٥)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعات الدراسة، الضابطة مقابل التجريبيتين تبعا لطريقة التدريس والجنس على الاختبار القبلي

الجنس	الإحصاء	نوع المعالجة	
		فتوريستون (فايكة + ملحركة)	ضابطة
ذكور	ن	٢٧	١٨
	$\overline{س}$	٩,١١	٧,٠٠
	ع	٢,٤٠	٣,٣٤
إناث	ن	٤٠	٢٢
	$\overline{س}$	٦,٤٥	٦,٤٦
	ع	١,٩٠	١,٣٤

يبدو من الجدول وجود اختلاف في المتوسطات الحسابية تبعاً لطريقة التدريس والجنس. ولمعرفة دلالة هذه الفروق استخدم تحليل التباين الثنائي كما يظهرفي الجدول رقم(٦).

الجدول رقم (٦)
نتائج تحليل التباين الثنائي لأداء طلاب مجموعتي الدراسة في الاختبار القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	مستوى الدلالة
نوع المعالجة	٢٠,٦٨	١	٢٠,٦٨	٤,١٣	٠,٠٤٥
الجنس	٨٩,٦٤	١	٨٩,٦٤	١٧,٩٠	٠,٠٠٠
نوع المعالجة×الجنس	٢٧,٤٥	١	٢٧,٤٥	٥,٤٨	٠,٠٢١
الخطأ داخل الخلايا	٥١٦,٠٢	١٠٣	٥,٠١		
المجموع	٦٥٠,٠٥٦	١٠٦			

يبدو من الجدول أن هناك فروقاً دالة إحصائيا بين تحصيل مجموعتي الدراسة التجريبيتين مقابل الضابطة قبل البدء بها يعزى إلى كل من الجنس وطريقة التدريس. وهذا يعني أن مجموعتي الدراسة غير متكافئة مما دعا الباحث الى استخدام تحليل التغاير (التباين المصاحب) Covariance

ويبين الجدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة التجريبيتين مقابل الضابطة تبعاً لطريقة التدريس والجنس على الاختبار البعدي

الجدول رقم (٧)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعات الدراسة ، الضابطة والتجريبيتين تبعا لطريقة التدريس والجنس على الاختبار البعدي

الجنس	الإحصاء	نوع المعالجة	
		فلوريستون (ثابتة ومتحركة)	ضابطة
ذكور	ن	٢٧	١٨
	$\bar{س}$	١٤,٤٨	١٠,٥٠
	ع	٢,٤٠	٣,٣٤
إناث	ن	٤٠	٢٢
	$\bar{س}$	١٥,٩٠	٨,٤١
	ع	١,٩٠	١,٣٤

يبدو من الجدول وجود اختلاف في المتوسطات الحسابية تبعاً لطريقة التدريس والجنس. ولمعرفة دلالة هذه الفروق استخدم تحليل التباين الثنائي المصاحب كما يظهرفي الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨)
نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب لأداء طلاب مجموعتي الدراسة التجريبيتين مقابل الضابطة في الاختبار البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	مستوى الدلالة
قبلي (المصاحب)	١٣٨,٣٠	١	١٣٨,٣٠	٢٤,٩٢	٠,٠٠٠
نوع المعالجة	٨٤٦,٤٥	١	٨٤٦,٤٥	١٥٢,٥٠	٠,٠٠٠
الجنس	٢,١٧	١	٢,١٧	٠,٣٩	٠,٥٣٣
نوع المعالجة×الجنس	٨٤,٢٥	١	٨٤,٢٥	١٥,٢٣	٠,٠٠٠
الخطأ داخل الخلايا	٥٦٦,١٣	١٠٢	٥,٥٥		
المجموع	١١٥٨,٦٢	١٠٦			

يبدو من الجدول وجود فرق دال إحصائياً يعزى إلى طريقة التدريس (التجريبيتين مقابل الضابطة) وكذلك إلى التفاعل بين الجنس والطريقة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل يوجد أثر لعامل الحركة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي لبعض مفاهيم الحج ؟ بالنظر الى الجدول رقم (٩) نلاحظ وجود أثر ذي

دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبيتين الأولى (بدون حركة) والثانية (بحركة) ولصالح المجموعة التجريبية الثانية (بحركة) وكذلك يوجد أثر دال أحصائياً بين تحصيل المجموعة الضابطة، وكل من تحصيل المجموعة التجريبية بحركة والثابتة ولصالح كل من المجموعتين الأخيرتين.

الجدول رقم (٩)
نتائج اختبار نيومان كولز للمقارنات البعدية لمجموعات الدراسة الثلاث

	م ١ (الضابطة) ٩,٤٥	م ٢ (بدون حركة) ١٤,١٣	م ٣ (المتحركة) ١٦,٦٥
م ١ (الضابطة) ٩,٤٥	—	(٠,٠٥)*	(٠,٠١)*
م ٢ (بدون حركة) ١٤,١٣		—	(٠,٠٥)*
م ٣ (المتحركة) ١٦,٦٥			—

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة نتائج السؤال الأول: ما الأسس المتبعة في تصميم برمجية تعليمية محوسبة، لموضوع الحج؟

بعد مراجعة الأدب السابق حول مبادئ تصميم التعليم، ومبادئ تصميم الشاشة، ومراجعة الدارسات السابقة، قام الباحث بالتوصل إلى مبادئ و أسس تربوية تفيد في تصميم برمجية تعليمية محوسبة، وقد عرضت هذه الأسس في بداية هذه الدراسة. كما اطلع الباحث على الأدب التربوي الحديث، والبرمجيات المحوسبة المنتجة تجاريا لمختلف الموضوعات، ومن شركات متعددة، فوجد أنها لم تتبع الأسس التربوية الحديثة عند تصميمها، مما دفع الباحث إلى إنتاج برمجية تعليمية محوسبة وفق أسس تربوية حديثة، وضمن منهاج تربوي يستفيد منها كل من المعلم والمتعلم على حد سواء.

ويعتقد الباحث أن المبادئ التي توصل إليها، وعمل بها، قد جعلت من البرمجية التعليمية المحوسبة أداة ووسيلة تعليمية فعالة لإيصال المعلومة إلى المتعلم بأقل جهد ووقت ممكنين، وبأسلوب فردي مشوق، أكثر من الطريقة الاعتيادية في التدريس. هذا يبدو واضحا من آراء المحكمين الذين عرضت عليهم البرمجية التعليمية المحوسبة، حيث أبدوا إعجابهم بهذه المحاولة الجادة، وكذلك النتائج التي أظهرها التقويم البنائي لهذه البرمجية.

وهذا ما أثبتته أيضا نتائج الدراسة من خلال تحصيل الطلبة، وإجراء مقابلات شخصية معهم بعد الانتهاء من دراسة هذا الموضوع، حيث أبدوا ارتياحهم بهذه البرمجية التعليمية وبأسلوب وطريقة التدريس، وهذا ما يؤكد أهمية هذه الأسس في تصميم البرمجيات التعليمية المحوسبة كما أشار إليها الباحثون (الخطيب ، ١٩٩٨ ؛ المناعي ، ١٩٩٥ ؛ المغيرة، ١٩٩٣) .

مناقشة نتائج السؤال الثاني: ما أثر البرمجية التعليمية المحوسبة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي لبعض مفاهيم الحج ؟

أظهرت نتائج الدراسة أنه يوجد أثر للبرمجية التعليمية المحوسبة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي لبعض مفاهيم الحج، وذلك من خلال النتائج التي حصل عليها أفراد المجموعتين الذين درسوا عن طريق الحاسوب باستخدام البرمجية التعليمية ذات الصور والرسوم المتحركة، وذات الصور الثابتة، فكان تحصيل الطلبة في هاتين المجموعتين أعلى، وبدلالة إحصائية من تحصيل أفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية.

ولعل هذا التفوق في التحصيل على الاختبار البعدي يعزى إلى جملة من الأسباب التالية فيما يتعلق بخصائص الحاسوب كما أشار إليها عدد من الباحثين (الفرا، ١٩٩٩؛ الحازمي، ١٩٩٥؛ المغيرة، ١٩٩٣؛ منيزل، ١٩٩٣؛ حسن، ١٩٩١) :

١- قدرة الحاسوب على خزن قدر كبير من البيانات والمعلومات، وعرضها في تسلسل منطقي وبسرعة مناسبة.

٢- قدرة الحاسوب على تقديم المعلومات، وتكرارها حسب رغبة المتعلم.

٣- الحاسوب يزود المتعلم بتغذية راجعة فورية، تعين المتعلم على تحديد وضعه، والتوجه بدقة نحو تحقيق هدفه.

٤- الحاسوب أحد وسائط التفاعل، حيث يتم التفاعل بين الطالب والجهاز بأفضل الطرق، وهذه فرصة لا توفرها أي وسيلة أخرى.

٥- يحافظ الحاسوب على راحة الطالب النفسية، حيث لا يشعر الطالب بالخجل إذا ما أخطأ في حل سؤال ، ويتعرف على نقاط ضعفه.

٦- يقدم الحاسوب المادة التعليمية بصورة شائقة، ومحفّزة للدراسة حيث إنه يمكن دعم المادة المجردة برسوم توضيحية، وأخرى متحركة ثلاثية الأبعاد وألوان ومثيرات صوتية.

و يعد الحاسوب من أفضل الوسائل المستخدمة في برامج التعلم الذاتي لما له من إمكانات هائلة في تحصيل الطلاب المادة العلمية، وفي معالجة الفروق الفردية بينهم، وفي منحهم الفرصة كاملة لتقييم أدائهم وتصويب الأخطاء.بمساعدة الحاسوب نفسه وبإشراف وتوجيه المعلم الذي تحول دوره إلى المرشد والموجه (حسن، ١٩٩١) .

إن استخدام الحاسوب التعليمي كطريقة حديثة في التعليم والتعلم، أكسب الطلاب ثقة في النفس، ودافعية أكبر، لاكتساب المفاهيم الجديدة وبخاصة المجردة منها ، حيث إن حداثة الجهاز والبرنامج التعليمي المستخدم قدّم المادة التعليمية بصورة شائقة ومحفزة للدراسة، حيث أمكن دعم المادة المجردة برسوم توضيحية، وأخرى متحركة ثنائية الأبعاد وصور فيديو، بالإضافة إلى المثيرات الصوتية والألوان المستخدمة، مما أثار عند الطلبة عنصر التشويق لتتبع محتويات البرنامج التعليمي، والربط بين موضوعات البرنامج والتقدم حسب سرعتهم وقدراتهم الخاصة، حيث يقوم الطالب بمراجعة الدرس السابق لإمكانية الاستمرار بالدرس اللاحق. وقد لاحظ الباحث ذلك بنفسه خلال قيامه بالتجول بين الطلبة خلال عملهم على الأجهزة.

مع أن البرامج التعليمية الجديدة ما تزال في بدايتها، إلا أن المستقبل القريب يبشر ببرامج تعليمية جيدة وذكية، تتفاعل مع كل طالب على حدة، وتتلمس حاجاته وقدراته الخاصة بحيث يصبح التعليم فرديا بالمعنى الصحيح(المغيرة، ١٩٩٣). وهذا ما تم بالفعل في هذه البرمجية.

ومما تجدر الإشارة إليه أن استخدام الحاسوب التعليمي في تدريس مادة التربية الإسلامية لمفاهيم الحج وفر الفرصة أمام الطلبة للحصول على خبرة تعليمية لا يمكن الحصول عليها

بسهولة من خلال طريقة التدريس الصفي الاعتيادي. وربما حافظ أسلوب التعلم الفردي الذاتي باستخدام الحاسوب على راحة الطالب النفسية، حيث لا يشعر بالخجل إذا ما أخطأ في حل سؤال ما، فيعرف نقاط ضعفه، و يأخذ فرصة كافية لتعلم أية فكرة، والتمكن منها قبل الانتقال إلى فكرة جديدة. ولعل وجود ملخص مكتوب ومقروء لأهم الأفكار بعد عرض المحتوى التعليمي في كل وحدة تعليمية كان له أثر واضح في ترسيخ المعلومات والمفاهيم المختلفة وتثبيتها، كما أن التقويم الذاتي في نهاية كل وحدة تعليمية صغيرة، دفع الطلبة وبشكل جدي إلى التفكير واستيعاب المفاهيم المختلفة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة من ناحية تفوق طريقة استخدام الحاسوب التعليمي كطريقة تدريس في تحصيل الطلبة على الاختبار البعدي مع عدد من نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت أثر استخدام الحاسوب التعليمي في التحصيل المباشر مثل دراسة الجبيلي (١٩٩٩) ودراسة الشقران (١٩٩٨).

مناقشة نتائج السؤال الثالث : هل يوجد أثر لعامل الحركة في تحصيل طلبة الصف السادس لبعض مفاهيم الحج ؟

أشارت نتائج الدراسة إلى أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية لعامل الحركة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي لبعض مفاهيم الحج. وذلك قد يعود إلى أن للحركة مزايا (الفرا، ١٩٩٩) نذكر منها:

- إبراز عنصر الحركة: يزيد من إثارة انتباه الطالب وتشويقه، ويقرب المادة المعروضة من الوضع الطبيعي أو الحقيقي.
- اختصار زمن الحدث: يمكن اختصار زمن حدوث عملية أو ظاهرة ما في عدة ثوان، مثال ذلك حركة الحاج حول الكعبة المشرفة.
- الصور المتحركة (الأفلام) تتخطى حدود الزمان والمكان: وهذا واضح جدا في الأفلام التاريخية، إذ يستطيع الطالب داخل غرفة الصف مشاهدة معركة القادسية مثلا، والتعرف على أبرز شخصيات هذه المعركة وزمن حدوثها ومكانها.
- الصور المتحركة تساعد على إتقان عملية التعلم: عن طريق إزالة غموض بعض المفاهيم العلمية، وذلك لأن لغة الصور أكثر إدراكاً من لغة الكلمات المجردة، فهي لا تحتاج إلى مهارات لغوية.

ومن المعلوم أنه إذا كانت الحركة جزءاً من المفهوم فإنها تؤثر في التعلم، والبرمجية المحوسبة تتضمن معظم مفاهيمها حركة مثل حركة الحاج حول الكعبة المشرفة، والسعي بين الصفا والمروة، ورمي الجمار وغيرها. فهذه المفاهيم لا تتضح للمتعلم إلا من خلال تقديم خبرة تعليمية واقعية للمفاهيم المختلفة من خلال صور الفيديو والرسوم المتحركة المستخدمة، فلقد تم استخدام الوسائل التعليمية الحديثة بتأثير وسائل الاتصال الجديدة التي وصفت ضمنياً بأنها جيدة، لأنها أداة ابتكارية تجديدية، يمكن أن تحل محل الوظائف اللفظية التي يقوم بها تقليدياً المعلم والكتاب المقرر (غزاوي، ٢٠٠٠).

كما أن الإشارات والرموز تختلف في تصويرها، أو تمثيلها الشيء الأصلي إلى درجة قد تكون فيها مشابهة إلى الأشياء أو الحالات التي تمثلها أو ترمز إليها. فمثلا، يمكن وصف الصور المتحركة لحادثة معينة بأنها عالية التصوير أو التمثيل، في حين أنه يمكن وصف شكل تخطيطي بقلم رصاص بأنه منخفض التصوير أو التمثيل (Morris, 1946) وهذا فعلاً ما استعملته هذه البرمجية المحوسبة في توضيح مفاهيم الحج بتصويرها واقع أداء عملية الحج بطريقة جذابة .

أثبتت دراسة شانلين وشان (Chanlin & Chan, 1996) ودراسة رضوان (٢٠٠١) ، أن استخدام الرسوم والصور المتحركة الحاسوبية تزيد من تحصيل الطلبة مما لو استخدمت الرسوم والصور الثابتة، أو المادة النظرية المجردة من الرسوم والصور.

التوصيات

يمكن اقتراح عدد من التوصيات في ضوء نتائج الدراسة التي بينت أن للحاسوب أثرا واضحا في اكتساب طلبة الصف السادس الأساسي لبعض مفاهيم الحج أفضل من الطريقة التقليدية ، وأن للحركة أثراً ذا دلالة إحصائية في التحصيل، وذلك لإفادة التربويين والباحثين:

١- توفير عدد كاف من أجهزة الحاسوب المتطورة في مختبرات المدارس وملحقات أجهزة الحاسوب من سماعات، وميكروفونات، وطابعات وغيرها.

٢- إجراء دراسات أخرى، تتناول موضوعات، ومواد مختلفة من منهاج التربية الإسلامية، وتدريسها عن طريق الحاسوب وللمراحل المختلفة.

٣- إجراء دراسات مشابهة تتناول أثر عامل الحركة في التحصيل لمواد أخرى مختلفة.

٤- تصميم و إنتاج برمجيات تعليمية باتباع مبادئ تصميم التعليم في موضوعات متنوعة تفي بحاجات الطلبة في المدارس الأردنية.

المراجـــع

جبيلي، إبراهيم محمد على. (١٩٩٩). **أثر استخدام الحاسوب التعليمي في التحصيل المباشر والمؤجل عند طلبة الصف الخامس الأساسي في الرياضيات** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك - إربد - الأردن .

الحازمي، مطلق طلق. (١٩٩٥). دراسة حول تقويم البرمجيات الرياضيّة المستخدمة على الحاسب الآلي. **رسالة الخليج العربي**، (٥٥)، ١٣١-١٦١.

حسن، محمد صديق. (١٩٩١). التجربة القطرية في مجال الحاسوب، تطبيقات الحاسوب في مجال التّعليم. **التربية**، (٢٠)، ٨٨-١٠٣.

حمدي، نرجس وعويدات، عبدالله. (١٩٩٤). أثر استخدام إستراتيجية التدريب والممارسة المحوسبة في قدرة عيّنة من طلبة الصف الثامن الأساسي على ضبط أواخر الكلمات في قطع أدبيّة مختارة، ودرجة استيعابهم لمضمون هذه القطع . **مجلة دراسات- العلوم التربوية**. الجامعة الأردنية، ٢١ (١)، ٩٩-١٣٦.

الخطايبة، عبدالله وملاك، حسن. (١٩٩٧). أثر استخدام طريقة التعلم بالحاسوب في تغيير اتجاهات طلبة الصف الأول الثانوي العلمي نحو الحاسوب. **مجلة أبحاث اليرموك** : **سلسة العلوم الإنسانية والاجتماعية**. **١٣** (٢)، ٧١-٩٧.

الخطيب، لطفي. (١٩٩٨). **المرشد في تصميم البرمجيات التّعليميّة الكمبيوترية للمعلمين**، إربد- الأردن : دار الكندي للنشر والتوزيع.

رضوان، مي علي.(٢٠٠١).**تصميم برمجية تعليمية محوسبة ودراسة أثرها وأثر عامل الحركة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي لبعض مفاهيم الحج**.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك- إربد - الأردن.

الشقران، عبدالله. (١٩٩٨). **أثر تدريس التربية الفنيّة بوساطة الحاسوب (برنامج الرّسام) في اكتساب طلبة الصف العاشر لأسس التصميم الفني مقارنة بالطريقة التقليدية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك- إربد - الأردن.

طوالبة، محمد. (١٩٩٧). اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو استخدام الحاسوب لأداء المهام التربوية. **مجلة أبحاث اليرموك، ٣**، (١٣)، ٢٢٥-٢٤١.

الطوبجي، حسين حمدي. (١٩٩٦). **التربية والكمبيوتر: رؤية وواقع**. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التقنيات التربوية.

عبدالله،عبدالرحيم صالح.(١٩٨٥). الميكروكمبيوتر وأدواره التربوية.**تكنولوجيا التعليم**. (١٥)، ٦٩-٨٧.

علي، غازي والتكريتي، عامر. (١٩٩١). أثر استخدام الحاسبات الإلكترونية في تحصيل الطلبة في موضوع المصفوفات. **المجلة العربية للتربية، ١١** (١)، ٣٤-٤٤).

غزاوي، محمد ذيبان. (٢٠٠٠). **الأسس النفسية لتكنولوجيا التعليم**. إربد: مؤلف.

الفرّا، عبدالله عمر. (١٩٩٩). **تكنولوجيا التّعليم والاتصال**. عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتّوزيع.

القلا، عصام. (١٩٨٦). واقع استخدام الحاسوب في التعليم بالوطن العربي. **المجلة العربية للتربية. ٦**، (١)، ٨٢-١٠١.

مرداس، نايف. (١٩٨٤). التعليم بواسطة الكمبيوتر وتطبيقاته في الدول العربية. **التربية الجديدة**، (٣١)، ١-٣٣.

المغيرة ، عبدالله بن عثمان. (١٩٩٣). **الحاسب والتعليم**، الرياض: النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود.

المناعي، عبدالله سالم. (١٩٩٢). الكمبيوتر وسيلة مساعدة في العملية التّعليميّة، **التربية**، ع(١٠١)، ص ٢٤١-٢٦٢.

المناعي، عبدلله سالم. (١٩٩٥). التعليم بمساعدة الحاسوب وبرمجياته التّعليميّة، **حولية كلية التربية**، (١٢)، ٤٣٣-٤٧٣.

منيزل، عبد الحميد مجلي. (١٩٩٣). **دليل إنتاج البرمجيات التّعليميّة**، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التقنيات التربوية.

Bennett, R. E. (1987). **Planning and evaluating computer education programs.** New York: Merrill Publishing Company.

Chanlin, L. J. & Chan, K. C. (1996). **Computer graphics and metaphorical elaboration for learning science concepts**. (ERIC Document Reproduction Service, No. ED392390).

Dean, C. & Whitlock, Q. (1988). **A handbook of computer based training** (Second Edition), London: Kogan Page.

Hannafin, M. J. & Peck, K. L. (1988). **The design, development, and evaluation of instructional software**. New York: Macmillan Publishing Company.

Hutcheson, T. (1998). The effectiveness of animation and narration in computer-based instruction. **Dissertation Abstracts International. 36,** (2), P.314-A.

Lee, Hung-Liang. (1997). The use of animation as a tool for concept learning. **Dissertation Abstracts International. 58**, (5), P.1669-A.

Morris, C.W. (1946). **Signs, language and behavior**. New York: Prentice-Hall.

Thomason, A.C. (1985). Software: A view from a small country. **Educational Media International. (3)**, 24-26.

الصعوبات التي تواجه الدارسين ببرنامج الدبلوم العام في كلية التربية جامعة السلطان قابوس وعلاقتها بالتحصيل الدراسي

د. عبدالحميد سعيد حسن
كلية التربية / جامعة السلطان قابوس

د. هلال بن زاهـر النبهاني
كلية التربية / جامعة السلطان قابوس

الصعوبات التي تواجه الدارسين ببرنامج الدبلوم العام في كلية التربية، جامعة السلطان قابوس وعلاقتها بالتحصيل الدراسي

د. عبدالحميد سعيد حسن
كلية التربية / جامعة السلطان قابوس

د. هلال بن زاهـر النبهاني
كلية التربية / جامعة السلطان قابوس

الملخص

هدفت الدراسة إلى تعرف الصعوبات التي تواجه الدارسين وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، طبقت استبانة من (٣٢) فقرة استخرج صدقها وثباتها على (٨٠) دارساً ودارسة من خريجي جامعة السلطان قابوس والجامعات الأخرى. وأظهرت النتائج أن الدارسين واجهوا صعوبات في مجال مستلزمات الدراسة، والمتمثلة في الأماكن والتجهيزات المادية، والتكنولوجية، وطبيعة الدراسة، والمقررات الدراسية، ومرافق التدريب الميداني، والإشراف عليه، وقد وجدت فروق دالة في متغيرات (الكلية، والحالة الاجتماعية، والسكن) ولم توجد فروق في متغيري (الجامعة، والجنس) كما وجدت علاقة سالبة غير دالة بين التحصيل الدراسي، ومجالات الصعوبات.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٢/٢/٥م

* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٢/٥/١٤م

The Difficulties of Faculty of Education Student Diploma Encounter and Relationship with Their Achievement

Dr. A. Hameed Saeed Hassan
Education College
Sultan Qaboos University

Dr. Helal Bin Zaher Al-Nabhani
Education College
Sultan Qaboos University

Abstract

This study aims at identifying the difficulties which university students encounter and their relationship with their achievement. To gather the data, a questionnaire of 32 items was distributed to 80 graduates from Sultan Qaboos University and other universities.

The results of the study reveal that the students face difficulties such as building basic equipment, educational technology equipment, course content and training and supervision. The study shows significant differences among the respondents in regard to their variables (faculty, social status and accommodation). However, there are no significant differences in regard to the variables of the "university" and "gender". In addition, there is a negative insignificant relationship between the students' achievement and the difficulties they face.

الصعوبات التي تواجه الدارسين ببرنامج الدبلوم العام في كلية التربية، جامعة السلطان قابوس وعلاقتها بالتحصيل الدراسي

المقدمة:

ارتكازا على أهمية التربية بصفة عامة، وبالدور الذي يمكن أن يلعبه المعلم بالنسبة لطلابه ومجتمعه بوصفه مربياً ورائداً اجتماعيا، وحجر الزاوية في عمليات التطوير والتنفيذ المنشودة بصفة خاصة. نرى أن العالم من حولنا في الآونة الأخيرة يجد اهتماما متزايداً من أغلب الدول بمراجعة وتقويم برامج إعداد وتأهيل المعلم وتدريبه قبل الخدمة وفي أثنائها، والملاحظ أيضاً أن الدول المتقدمة هي الأكثر حرصاً على هذه المراجعة، بل الأكثر شكوى على الرغم من ارتفاع جودة إعداد المعلم عندها، على الأقل بالقياس إلى الدول النامية، ومع ذلك فهم قلقون، بل مضطربون. ومما يؤكد ذلك إعداد المعلم في إنجلترا وويلز والولايات المتحدة الأمريكية ، إذ يمر بأزمة خطيرة ، ويتطلب حل هذه الأزمة فهما للتطوير المستقبلي (Schnur & Golby 1995)

ويؤكد ذلك روسل (1993) Russell الذي توصل إلى أن معظم مؤسسات إعداد وتأهيل المعلم في العالم تواجه معضلات في إعداد وتنفيذ برامجها، وتحد من كفاءتها وفاعليتها في مواجهة المستقبل بمتطلباته وتغيراته السريعة.

ويضيف ويتي وزملاؤه (Whitty, et al., 1992) من أعضاء فريق مشروع إعداد المعلم في إنجلترا وويلز إلى أن السنوات القليلة الماضية قد شهدت هجوماً لم يسبق له مثيل على الطرق التقليدية لإعداد المعلمين.

وفي هذا الاتجاه يرى شابنمان وكارير Chapman & Carrier (1990) أن العديد من بلدان العالم قامت بمراجعة نظمها التربوية، ومن ثم إصلاحها في ضوء تزايد درجة الاستياء من مخرجات تلك النظم عندما ساد إحساس عام بتدني مستوى الخريجين دون التوقعات الوطنية.

وعلى ذلك فثمة حاجة إلى تشخيص العوامل والأسباب المؤثرة في هذه المخرجات التربوية، من حيث الصعوبات التي تواجهها، وتؤثر في مثابرتها على الدراسة، إذ يعدُّ

تشخيص الصعوبات التي تواجه الدارسين في البرامج التربوية أحد المداخل لتقويم فعالية البرامج ومشكلاتها، وأحد الركائز الأساسية لأي تطوير أو تحسين لهذه البرامج، وهكذا تظهر الحاجة الملحة إلى تقويم برنامج الدبلوم العام في التربية من منظور الدارسين. فالغرض من التقويم ليس المحاسبة أمام بعض السلطات العليا، وليس من أجل الثقة بالذات، وإنما حتى البرامج ذات التاريخ الطويل في الخدمات الفعالة تستمر في البحث عن طرق فعالة؛ لتحسين فعاليتها وأدائها (Scholossberg, et al., 1989)

وفي ضوء الحاجة المستمرة إلى تطوير البرامج التعليمية عامة، وبرامج إعداد المعلم خاصة تكون هناك حاجة أكثر خصوصية إلى تطوير برنامج الدبلوم العام في كلية التربية، وتستدعي الحاجة إلى التطوير توجيه أسئلة تتعلق بالأهداف، والنواتج، وخصائص الدارسين، وقوة وضعف البرامج، كما يشعر بها الطلاب أنفسهم. إذ تشير النظرية المنقحة لسليجمان وبترسون Sellgman & Peterson إلى أن الناس يختلفون في كيفية تفسير المشكلات والصعوبات، وفي مدى التأثر بها، كما تشير إلى أن الأسلوب التفسيري للفرد يفرض على الأحداث واقعية معينة تعكس في مدركاته الصعوبات، وما يتصل بها من سلوكيات، وتشير النظرية في هذا المجال إلى وجود ثلاثة مجالات لتفسير الفرد للأحداث والصعوبات هي: الداخلي Internal مقابل الخارجي External حيث يشعر بعض الأفراد أنهم مسئولون عن الصعاب (أشعر أن قدراتي متواضعة لمواصلة الدراسة بهذه الكلية) ويشعر آخرون بأن هناك ضغوطا خارجية مسئولة عن الصعوبات (أشعر بأن المشكلات البيروقراطية داخل الكلية لا تطاق) الثابت Stable مقابل غير الثابتUnstable فبينما يشعر بعض الأفراد أن الصعوبات حالة مستديمة (أشعر دائما بأنني غير قادر على متابعة الأساتذة في شرحهم) ويشعر البعض الأخر بأن ثمة صعوبات طارئة ، (وجدت صعوبة في بداية الدراسة، ولكنني الآن على ما يرام) . الخاص Specific مقابل العام Global .بمعنى أن تكون الصعوبات لدى البعض مسألة خاصة (لا أستطيع أن أفهم الموضوعات في مقرر دراسي معين) بينما تكون الصعوبات للبعض الآخر عامة (جميع الطلاب يعانون من ارتفاع الرسوم الدراسية (Scholssberg, et al. ,1989).

لذا نجد أن الدراسات السابقة قد تنوعت من حيث تصنيفها الصعوبات التي تواجه الدارسين في برنامج إعداد المعلم والدبلوم العام بصفة خاصة، فقد تناولتها بعض الدراسات في صورة صعوبات خاصة بطبيعة الدراسة والمقررات الدراسية مثل دراسة كل من مرقص

وبدير (١٩٨٩)، وأبو السعود (١٩٩٥)، ورجب (١٩٨٧) التي توصلت إلى شكوى الدارسين من صعوبة المقررات الدراسية. بينما أشارت دراسة كل من رجب (١٩٨٨)، وعبد المقصود وعبدالرزاق (١٩٩٤) إلى شكوى الدارسين من تداخل المواد الدراسية مع بعضها البعض. في حين توصلت دراسة كل من غنايم ١٩٩١، وعبد المقصود وعبدالرزاق (١٩٩٤) إلى شكوى الطلبة من كثرة المواد الدراسية وكتبها. في حين أشارت دراسة غنايم (١٩٩١) إلى عدم وضوح الجانب التطبيقي للمقررات الدراسية. وكثرة الحشو والتكرار داخل المقررات عبد المقصود وعبد الرزاق (١٩٩٤) ويتضح من نتائج هذه الدراسات إنما يمكن أن تصنف ضمن الصعوبات المتعلقة بطبيعة الدراسة والمقررات الدراسية.

بينما توصلت دراسات أخرى إلى نتائج يمكن أن تصنف ضمن مجال الصعوبات التنظيمية والإدارية، إذ إن الإدارة هي نواة النجاح ، ويمكن أن تكون أيضا منبع المعوقات باختلاف أنواعها (عبد الصادق ، ١٩٩٣) وقد تتمثل الصعوبات في هذا المجال في بعض التعقيدات الإدارية وضعف العلاقة مع الإداريين. فقد أشارت دراسة كل من أبو السعود (١٩٩٥)، ورجب (١٩٨٨) إلى أن طلبة الدبلوم العام في التربية يشكون من سوء توزيع المحاضرات، وأكدت ذلك دراسة إبراهيم (١٩٩٤) أن ٦٦٪ من الطلبة لا يفضلون نظام الفصل الدراسي لأسباب كثيرة، منها تضاعف عدد المحاضرات، وقصر المدة اللازمة للمذاكرة، وزيادة الشعور بالقلق والتوتر لتعدد الامتحانات. بينما توصلت دراسة سكوزبيرغ وزملاؤه (Schlossberg. et, al, 1989) إلى أن النظام الإداري وأنماط الموظفين في الجامعات أعدت جميعاً للتعامل مع طلاب العمر التقليدي.

في حين تناولتها نتائج دراسات أخرى أشارت إلى صعوبات خاصة بالعلاقة بأعضاء هيئة التدريس ، إذ إن جزءاً من احتياجات الطلاب في الجامعات، وخاصة الكبار يتمثل في المساندة التي يمكن الحصول عليها (Schlossberg. et, al,1988) فإذا شعر الطلاب بعدم الوفاء بهذه الاحتياجات فإنهم يبدون تذمرا ويشعرون بالصعوبات ، ففي هذا الجانب تشير دراسة جاب الله (١٩٩٤) إلى شكوى الطلبة من سوء معاملة الأساتذة، بينما تشير دراسة رجب (١٩٨٨) إلى إجهاد الطلبة بالامتحانات والاختبارات، أو البحوث، أو نظم الامتحانات التي تنحاز إلى أسلوب المقال. في حين توصلت دراسة عبد المقصود وعبد الرزاق (١٩٩٤) إلى شعور الطلبة بالملل من المحاضرات، والمعاناة من الأساليب التقليدية في التدريس، والتقويم، وعدم انتظام الأساتذة في حضور المحاضرات.

كما أن البعض من الدراسات تناولتها ضمن صعوبات تتعلق بارتفاع التكاليف المادية والمصروفات، فقد توصلت دراسة بانجورا (Bangura,1992) إلى أن نسبة كبيرة من الطلاب يشكون من ارتفاع المصروفات الخاصة بالكتب الدراسية والمغالاة فيها .

بينما أشارت دراسات أخرى إلى مشكلات خاصة بمجال التدريب الميداني، فقد أشارت دراسة غنايم (١٩٩١) إلى قصر مدة التدريب الميداني، والتعارض بين آراء أساتذة طرق التدريس ومشرفي التدريب وعدم تعاون إدارة المدرسة مع الطالب.

كما أشارت دراسات أخرى إلى وجود مشكلات خاصة، فقد توصلت دراسة رجب (١٩٨٧) ودراسة (١٩٩٤) إلى أن الوسائل التعليمية لا تستخدم إلا قليلاً في برنامج إعداد المعلم، وعدم الاستفادة من مختبر علم النفس والورش. بينما توصلت دراسة ديراني (١٩٩٧)، وسلطان (١٩٧١) إلى وجود بعض الصعوبات المتعلقة بالضغوط الأسرية، ومشكلات المواصلات، وبعد مكان الدراسة عن محل السكن.

وهكذا كانت أغلب أهداف الدراسات السابقة قريبة من أهداف الدراسة الحالية ومع ذلك يبقى البحث الحالي مختلفاً في حدودهِ وبيئته وعينته.

مشكلة الدراسة وأهميتها:

لوحظ منذ نهاية التسعينات أن ثمة اتجاها متزيدا لإقبال خريجي الجامعات من حملة البكالوريوس من التخصصات غير التربوية،على الالتحاق بالدبلوم العامة في التربية، وبخاصة في كليات التربية التابعة لوزارة التربية بسلطنة عمان ، اذ بلغ عدد المتقدمين في عام ١٩٩٨ / ١٩٩٩ (١٥٠) متقدما تم قبول(٩٨) متقدما للدراسة في كلية التربية (صحار، الرستاق)، ونظرا لوجود بعض الصعوبات الخاصة بطبيعة الدراسة، والجانب الإداري والتنظيمي، والتدريب الميداني في تنفيذ البرنامج تم التوقف عن هذا البرنامج، وللحاجة الماسة إلى تأهيل خريجي الكليات غير الحاصلين على عمل من تخصصات كليات الآداب والعلوم والشريعة تربويا ، وتمشيا مع تطور احتياجات سوق العمل ، تم تقديم خطاب من وزارة التربية إلى جامعة السلطان قابوس رقم م . و . ت : ٢٣/١/٥ بتاريخ ٢٨ / ٦ / ١٩٩٩يتضمن رغبة الوزارة في فتح برنامج الدبلوم العام لتأهيل خريجي كلية الآداب والعلوم الراغبين في الالتحاق بالبرنامج , وتأسيسا على ما جاء في خطاب وزارة التربية ووزارة الخدمة المدنية المرقم و.خ . م / ١٠٠ /٤١١٦/١٤ بتاريخ ٢٨ /٦ / ١٩٩٩ وفي

ضوء تحليل أهداف كلية التربية في جامعة السلطان قابوس تم قبول (٥٤) متقدما من أصل (١٢٠) متقدما عام ١٩٩٩ /٢٠٠٠ ، و (٨١) متقدما من أصل (١٨٩) متقدما عام ٢٠٠٠/٢٠٠١ .

وانطلاقاً من المشكلات المتعددة التي يتسم بها واقع إعداد المعلم العربي، والتي من المرجح أن تضعف من قدرته إلى حد كبير على مواجهة المستقبل بتحدياته ومتغيراته. ونزولاً على رغبة القائمين على شئون التعليم وواضعي سياساته، ومخططي برامجه في تطوير وإصلاح نظم إعداد المعلمين في سلطنة عمان ، وضمان الحصول على كوادر معدة إعدادا جيدا، وبدون أي عقبات، انبثقت الدراسة الحالية للتعرف على تصورات الملتحقين في برنامج الدبلوم العام من حملة درجة البكالوريوس في السلطنة حول درجة استفادتهم من هذا البرنامج في تحسين ممارستهم التعليمية في مجالات التدريس الصفي، وما الصعوبات التي واجهتهم أثناء الدراسة؟ لأن الخبرات السابقة للطلاب بما فيها طموحاتهم وقيمهم تؤثر في قرار التحاقهم، وفي طريقة تفسيرهم وانتكاساتهم للصعوبات التي قد تعترضهم داخل الكلية وخارجها، وبالضرورة تؤثر في كيفية استقبالهم للمعرفة الجديدة (Laurillard, 1993) .

وتأتي الدراسة أيضا لإلقاء مزيد من الضوء على الصعوبات التي تواجه الدارسين، وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي، وعلى أثر كل من الجامعة، والكلية، والجنس، والحالة الاجتماعية، والسكن في تقديراتهم للصعوبات التي تعترضهم في برنامج التأهيل التربوي التي تقدمه كلية التربية جامعة السلطان قابوس، وبمعنى أخر تحاول أن تجيب الدراسة عن الأسئلة التالية:

١. ما الصعوبات التي تعوق الدارسين ببرنامج دبلوم التأهيل التربوي في كلية التربية / جامعة السلطان قابوس؟

٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الصعوبات بغض النظر عن المجالات في ضوء متغيرات: (الجامعة التي تخرج منها سابقاً - الكلية - الجنس - الحالة الاجتماعية - السكن)؟

٣. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات الصعوبات وفقاً لمتغير:

أ) الجامعة ب) الكلية جـ) الحالة الاجتماعية
د) السكن هـ) الجنس

٤. هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الصعوبات التي تواجه الدارسين وتحصيلهم الدراسي ؟

حدود الدراسة :

اقتصرت الدراسة على الدارسين ببرنامج الدبلوم العام في التربية للعام الدراسي (١٩٩٩ /٢٠٠٠ - ٢٠٠٠ / ٢٠٠١) في كلية التربية / جامعة السلطان قابوس والذين أجابوا عن الاستبانة المفتوحة والمغلقة للصعوبات التي تواجه الدارسين بالبرنامج.

تحديد المصطلحات:

الدبلوم العام في التربية : أسلوب من أساليب الإعداد المهني للمعلم، ويشترط في الدارسين بالبرنامج لنيل الدبلوم العام في التربية أن يكونوا حاصلين على درجة البكالوريوس من جامعة السلطان قابوس ،كلية (الأداب العلوم) أو على درجة معادلة لها من جامعات أخرى معترف بها، ومتفرغين للدراسة، ولم يسبق لهم العمل في أية جهة أخرى، وأن يتابعوا الدراسة الصباحية لمدة سنة واحدة بنظام الفصلين، ويجتازوا مقررات البرنامج بمعدل لا يقل عن ٧٣٪ لكل مقرر وللمقررات جميعاً.

الصعوبات:

هي المعوقات أو المشكلات التي تواجه الدارسين، وتحول دون تحقيق أهدافهم من الالتحاق بالبرنامج الدراسي للدبلوم العام.

الدراسات السابقة :

تناولت الدراسات السابقة الصعوبات التي واجهت الدارسين في البرامج التعليمية عامة وبرامج إعداد المعلم بصورة خاصة، سواء بشكل مجمل أو اقتصرت على مشكلات معينة، ومن هذه الدراسات، دراسة ديراني (١٩٩٧) التي هدفت إلى التعرف على درجة فعالية برنامج تأهيل المعلمين في تحسين ممارستهم التعليمية في مجال التدريس الصفي. من النتائج التي توصلت إليها الدراسة ،أن الدارسين واجهوا مشكلات شخصية وأخرى تتعلق بالبرنامج أثناء التحاقهم بالدراسة، وهناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات الدارسين لفاعلية البرنامج تعزى إلى متغير الجنس والتخصص.

ودراسة رواقه (١٩٩٦) التي هدفت إلى التعرف على حجم المشكلات التي يواجهها طلبة برنامج التأهيل التربوي في جامعة اليرموك، ومعرفة أثر كل من الجنس، والفوج الدراسي، والتخصص، والمرحلة، وسنوات الخبرة في المشكلات، والتي توصلت نتائجها إلى أن الطلبة يواجهون مشكلات كبيرة في مجالات المشكلات الإدارية، ومستلزمات الدراسة ومرافق التدريب، والمشكلات الشخصية ،والأكاديمية ، و لم تظهر فروقا ذات دلالة إحصائية في متغيري الجنس والتخصص، و دراسة أبو السعود (١٩٩٥) التي هدفت إلى معرفة عوامل التحاق الطلاب بالدبلوم في التربية، وبعض الصعوبات التي تواجههم ،على عينة من الملتحقين في برنامج الدبلوم العام في كلية التربية في الزقازيق ،ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة في مجال الصعوبات (ارتفاع أسعار الكتب، ضغوط العمل، كثرة عدد المقررات، مشكلات المواصلات، التنظيمية والإدارية، التدريب الميداني، شخصية واجتماعية ، العلاقة بأعضاء هيئة التدريس، التكاليف المادية)

ودراسة جاب الله (١٩٩٤) التي هدفت إلى تحديد مشكلات شعبة التعليم الابتدائي بكليات التربية من منظور الطلاب، والخبراء، والعاملين في الميدان، وتوصلت الدراسة إلى أن حدة المشكلات لا تختلف باختلاف التخصص أو الجنس، وأن الطلاب أكثر إحساسا بالمشكلات من الطالبات، ومن أهم المشكلات عالية الحدة هي: ضعف الإشراف على التربية العملية، وعدم الاهتمام بالمواد الأكاديمية، وضعف صلة المقررات الدراسية. ودراسة عبد المقصود وعبد الرزاق (١٩٩٤) التي استهدفت تحديد مدى فاعلية تأهيل معلمي الحلقة الابتدائية إلى المستوى الجامعي من وجهة نظر الدارسين، بما في ذلك التعرف على أهداف الدارسين والصعوبات التي تواجههم، والتي أشارت نتائجها إلى أن من أهم الصعوبات هي: صعوبة المقررات الدراسية، وأسلوب عرضها، وصياغة أهدافها، وعدم ملاءمتها لظروف العصر، وعدم توافر الورش والوسائل التعليمية. ودراسة ندى (١٩٩٢) التي تناولت مشكلات الطلاب الجدد في كلية التربية الرياضية ، وتمثلت أهم نتائجها في وجود أربعة مجالات للمشكلات، وهي على الترتيب: المشكلات المرتبطة بنظام الدراسة، المرتبطة بالإمكانات، المرتبطة بالمجال النفسي، المرتبطة بالمجال العلمي. ودراسة غنايم (١٩٩١) التي استهدفت التعرف على واقع الإعداد المهني للمعلم بكلية التربية في المنصورة، وبخاصة من خلال تقويم المشكلات والصعوبات في مجالي المقررات الدراسية والتربية العملية، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن المقررات التربوية، والنفسية، والتربية العملية لا تسهم في إعداد الطالب لمهنة التدريس بدرجة كافية .

مجتمع البحث:

شمل مجتمع الدراسة (١٣٥) دارس ودارسة في برنامج الدبلوم العامة في التربية بجامعة السلطان قابوس لحملة البكالوريوس في كلية العلوم وكلية الآداب من جامعة السلطان قابوس وكلية الشريعة والقانون بوزارة التعليم العالي والجامعات العربية والأجنبية، بواقع (٥٤) دارسا ودارسة للعام الدراسي ١٩٩٩/ ٢٠٠٠ و(٨١) دارسا ودارسة للعام الدراسي ٢٠٠٠ /٢٠٠١ ، كما هو موضح في الجدول (١) الآتي :

الجدول (١)
يوضح توزيع مجتمع الدارسين ببرنامج الدبلوم العام في التربية

	كلية العلوم	كلية الآداب	التربية	المجموع
١٩٩٩/٢٠٠٠	١٠	٤٤	—	٥٤
٢٠٠٠/٢٠٠١	١٧	٥٦	٨	٨١
المجموع	٢٧	١٠٠	٨	١٣٥

عينة الدراسة :

اقتصرت الدراسة على عينة عشوائية بلغت (٨٠) دارسا ودارسة من مجتمع الدراسة بسبب صعوبة معرفة عنوانين جميع الدارسين المتخرجين في البرنامج للعام الدراسي ١٩٩٩/ ٢٠٠٠ وعدم تعاون البعض منهم ، وبذلك شكلت عينة البحث (٥٩٪) تقريبا من عدد أفراد المجتمع الكلي ، والجدول (٢) يبين ذلك .

الجدول (٢)
توزيع عينة البحث للدارسين ببرنامج الدبلوم العام في التربية

الجنس	العدد	الجامعة		التخصص		السكن		الحالة الاجتماعية	
		السلطان قابوس	جامعات أخرى	علمي	أدبي	داخلي	خارجي	متزوج	أعزب
ذكور	١٥	٦	٨	٥	١٠	٤	١١	١٠	٥
إناث	٦٥	٤١	٢٥	١٥	٥٠	٢٤	٤١	٢٧	٤٨
المجموع	٨٠	٤٧	٣٣	٢٠	٦٠	٢٨	٥٢	٣٧	٥٣

أداة البحث:

استخدم الاستبانة كأداة أساسية في الدراسة بهدف التعرف على الصعوبات التي تواجه الدارسين ببرنامج الدبلوم العام في التربية، وقد تم جمع فقرات الاستبانة النهائي من عدة مصادر هي : من فقرات الاستبانة المفتوحة، حيث تم وضع سؤال مفتوح يوضح تثبيت الصعوبات التي تواجه الدارسين أثناء الدراسة كما استفاد الباحثان من دراسات سابقة في هذا المجال وفي تطوير الاستبانة، (رجب، ١٩٨٨؛ أبو السعود، ١٩٩٥؛ جاب الله، ١٩٩٤؛ إبراهيم، ١٩٩٤؛ غنايم ١٩٩١، عبد المقصود وعبد الرزاق، ١٩٩٤) وقد تكونت الاستبانة النهائية من (٣٢) صعوبة صنفت إلى سبعة مجالات هي: صعوبات خاصة بطبيعة الدراسة والمقررات وتشمل (٥) صعوبات؛ الجوانب التنظيمية والإدارية وتشمل (٤) صعوبات؛ العلاقة بأعضاء هيئة التدريس وتشمل (٩) صعوبات؛ التكاليف المادية والمصروفات وتشمل (٣) صعوبات؛ التدريب الميداني والتربية العملية وتشمل (٣) صعوبات؛ الأماكن والتجهيزات المادية والتكنولوجية وتشمل (٥) صعوبات؛ شخصية واجتماعية وتشمل (٣) صعوبات . وإزاء كل صعوبة مقياس ثلاثي متدرج (موافق ، موافق إلى حد ما ، غير موافق) تعطى له الدرجات الآتية (٢ ، ١ ، صفر) .

صدق الأداة:

استخدم الباحثان أسلوب تحليل المحتوى (صدق المحتوى) لاستجابات أفراد العينة على الاستبانة المفتوحة، وتمثلت وحدة التحليل في الفكرة كوحدة أساسية، واعتمادا على الدراسات السابقة في تصنيف الصعوبات تم حساب الوزن النسبي للتكرارات، عن طريق مراعاة ترتيب الفكرة بين الأفكار الأخرى، وضماناً لتحقيق سلامة التحليل تم استخراج معامل الارتباط بين المحللين، وقد بلغ معامل الارتباط (٠,٨٠) وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، كما تم استخراج صدق المحكمين، وذلك بعرض بنود الأداة على مجموعة من المحكمين من قسم علم النفس للحكم على صياغة البند ومدى انتمائه إلى المجال، وقد بلغ معامل الاتفاق ٩٠٪ بين المحكمين على البنود والمجالات كافة. وهذا الإجراء مؤشر جيد لصدق المحتوى (Murphy & Davidshofer,2001).

كما تم استخراج الصدق الداخلي للأداة وذلك بإيجاد الارتباطات الداخلية بين المجالات السبعة للأداة من عينة البحث الأساسية، إذ تؤكد الارتباطات الداخلية الصدق

الداخلي (Guilford, 1954) ويلاحظ من الجدول (٣) وجود معاملات ارتباط موجبة دالة عند مستوى (٠,٠٥) و (٠,٠١) بين المجالات السبعة للأداة.

الجدول (٣)
معاملات الارتباط بين المجالات المختلفة للأداة

معاملات الارتباط بين المجالات	المجال ١	المجال ٢	المجال ٣	المجال ٤	المجال ٥	المجال ٦	المجال ٧
المجال ١	١,٠٠	٠,٨٣٢**	٠,٣٥٣**	٠,٤١٤**	٠,٤٥٠**	٠,٤٢١**	٠,٢٣٦**
المجال ٢		١,٠٠	٠,٩٢٠**	٠,٩٣٠**	٠,٤٦٥**	٠,٢٩٧**	٠,٣٧١**
المجال ٣			١,٠٠	٠,٤٩٢**	٠,٣٠٦**	٠,٣٦٣**	٠,٤٦٤**
المجال ٤				١,٠٠	٠,٣٠٤**	٠,٣٥٤**	٠,٤٣٠**
المجال ٥					١,٠٠	٠,٤٢٥**	٠,٣٢٩**
المجال ٦						١,٠٠	٠,٥٥٧**
المجال ٧							١,٠٠

ثبات الأداة:

حسب ثبات الأداة باستخدام معامل ألفاكرونباخ فكان (٠,٨٨) للمقياس ككل، و(٠,٩٠) لمجال طبيعة الدراسة والمقررات، و(٠,٨٢) لمجال الجوانب التنظيمية والإدارية (٠,٨٣) لمجال العلاقة مع أعضاء هيئة التدريس، و(٠,٩١) لمجال التكاليف المادية والمصروفات، (٠,٨٦) مجال التدريب الميداني والتربية العملية، و(٠,٨٧) لمجال الجوانب الشخصية والاجتماعية، و(٠,٨٥) مجال الأماكن والتجهيزات المادية والتكنولوجية.

تصميم البحث والتحليل الإحصائي:

لمعرفة حدة الصعوبات، تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن المئوي للصعوبات وللمجالات كافة. ولاختبار ما إذا كان هناك أثر لجنس الدارس وللجامعة المتخرج فيها، والتخصص، والسكن، والحالة الاجتماعية في الصعوبات التي يعاني منها الدارس، وإذا ما كان هناك ثمة تفاعل بينهم، فقد استخدم تحليل التباين الثنائي والأحادي، أما بالنسبة للعلاقة فقد تم استخراج معامل الارتباط المتعدد.

نتائج البحث:

للإجابة عن الهدف المتعلق بترتيب الصعوبات من حيث حدتها تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والأوزان المئوية لاستجابات الدارسين على بنود الاستبانة النهائية، وقد جاءت النتائج كما هو مبين في الجدول (٤).

الجدول (٤)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
للصعوبات التي تواجه طلبة الدبلوم العام في التربية حسب الترتيب

ت	الصعوبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	الترتيب
١	عدم كفاية مقررات الحاسب وتزحمه	١و٦١	١و٢٠	٨٤و٠	١
٢	تكليف الطلبة بالبحوث والتقارير الكثيرة	١و٥٠	١و١٢	٨٢و٠	٢
٣	إيهام الطلبة بالامتحانات أكثر من اللازم	١و٤٠	١و١٢	٧٧	٣
٤	الحشو والتكرار في المقررات	١و٣٠	١و١٦	٧٢و٠	٤
٥	إلزام الطلبة بتسجيل المحاضرات	١و٢	١و٢٤	٧٠	٥
٦	التشدد بحضور الأساتذة في المحاضرة والغياب	١و٢٩	١و٢٩	٦٩و٠	٦و
٧	عدم الاستفادة من المقررات العلمية	١و٢٩	١و٢٨	٦٩و٠	٦و
٨	عدم إتاحة الفرصة للطلاب للتعبير عن آرائهم	١و٣٦	١و١	٦٨	٨
٩	التعارض بين مواعيد الامتحانات مع المحاضرات	١و٣١	١و٢٠	٦٠و٠	١٠
١٠	عدم ملاءمة جدول الامتحانات مع ظروف الطلبة	١و٣١	١و١	٦٥و٠	١٠
١١	صعوبة المواصلات من الدوام العملي للجامعي	١و٣١	١و٢١	٦٥و٠	١٠
١٢	نقص الوسائل والتجهيزات التعليمية	١و٢٩	١و١٣	٦٤و٠	١٢
١٣	ضعف الإضاءة في القاعة	١و٢٦	١و١٢	٦٣	١٣
١٤	ضغط الأسرة والتزاماتها	١و٢٥	١و١٣	٦٢و٠	١٤
١٥	التحيز وعدم عدالة التقويم من بعض الأساتذة	١و٢٣	١و١٩	٦١و٥	١٥

تابع الجدول (٤).

م	الصعوبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	الترتيب
١٦	سوء معاملة بعض أعضاء هيئة التدريس	١و٦١	٠و٤٨	٦١	١٦
١٧	المعاملة من أسلوب شرح بعض الأساتذة	١و١٨	٠و٢٨	٥٩و٧	١٧و
١٨	تأخير تسليم الكتب	١و١٨	٠و٣٣	٥٩و٧	١٧و
١٩	عدم ملاءمة مواعيد المحاضرات	١و١٧	٠و٢٠	٥٨و٥	١٩
٢٠	التدريب العملي	١و١٦	٠و٢٨	٥٨	٢٠و
٢١	ضعف العلاقة بين الطلبة والمشرفين على التدريب الميداني	١و١٦	٠و٢٨	٥٨	٢٠و
٢٢	صعوبة المواصلات	١و١٣	٠و٤٦	٥٧	٢٢
٢٣	عدم التزام بعض الأساتذة بحضور المحاضرات	١و١١	٠و٤٤	٥٥و٥	٢٣
٢٤	عدم ملاءمة القاعات الدراسية	١و٠٧	٠و٥٠	٥٣و٥	٢٤
٢٥	الأبحاث الطارئة	١و٠٦	١و٠٦	٥٣	٢٥
٢٦	مستحقات المقررات وتقسيطها مع مقررات المرحلة الجامعية	١و٠٥	٠و٥٠	٥٢و٥	٢٦
٢٧	عدم ملاءمة نظام الفصل الدراسي	١و٠٢	٠و٤٢	٥١	٢٧
٢٨	المعاملة من أسلوب بعض الأساتذة	١و٠١	٠و٢٣	٥٠و٥	٢٨
٢٩	إلزام الطلبة بمتابعة التقارير والبحوث	١و٠٥	٠و٥٠	٥٠	٢٩
٣٠	الانتظار إلى الحاضر والهدف	٠و٩٩	٠و٥٠	٤٩و٥	٣٠
٣١	الفصل الدراسي من الواقع	٠و٩٨	٠و٥١	٤٩و٠	٣١
٣٢	نقص الوسائل والتجهيزات التعليمية	٠و٩٣	٠و٥٠	٤٨و٥	٣٢

يتبين من الجدول السابق أن (٢٩) صعوبة من واقع (٣٢) اجتازت الوزن المئوي (٥٠٪) ، وأن أكثر الصعوبات حدة والتي تقع ضمن نسبة (٢٥ ٪) العليا هي على الترتيب:

١- عدم كفاية مختبرات الحاسب وازدحامه (وزن مئوي بلغ ٨٤,٥ ٪)

٢- تكليف الطلبة بالبحوث والتقارير الكثيرة (وزن مئوي بلغ ٨٢,٥ ٪)

٣- إجهاد الطلبة بالاختبارات أكثر من اللازم (٧٧ ٪)

٤- الحشو والتكرار في المقررات (٧٢,٥ ٪)

٥- إلزام الطلبة بتصوير المحاضرات (٧٠ ٪)

٦- تشدد بعض الأساتذة في الحضور والغياب (٦٩,٥ ٪)

٧- عدم الاستفادة من المختبرات العلمية (٦٩,٥ ٪)

٨- عدم إتاحة الفرصة للطلاب للتعبير عن أنفسهم (٦٨ ٪)

أما الصعوبات التي بلغ وزنها المئوي دون (٥٠ ٪) فهي على الترتيب :

١- الافتقار إلى الحافز والهدف (٤٩,٧ ٪)

٢- انفصال الدراسة عن الواقع (٤٨,٧٩ ٪)

٣- نقص الوسائل والتجهيزات العلمية (٤٨,٥٣ ٪)

أما بالنسبة لترتيب المجالات المختلفة للصعوبات، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان المئوية وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول (٤).

الجدول (٤)
ترتيب المجالات المختلفة للصعوبات التي تواجه الدارسين في برنامج الدبلوم العام في التربية

ت	الصعوبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	الترتيب
١	الخاصة بالأماكن والتجهيزات المادية والتكنولوجية	٦,٨١٥	١,٢٣	%٦٨	١
٢	الخاصة بطبيعة الدراسة والمقررات الدراسية	٦,٥٠	٢,٤١	%٦٥	٢
٣	الخاصة بالتدريب الميداني	٣,٨٧٥	١,٤٠	%٦٤	٣
٤	الخاصة بالتقويم والإدارة	٦,٨٢٠	٣,٢٩	%٦٠	٤
٥	الخاصة بالعلاقة بأعضاء هيئة التدريس	٦,٦٠	٤,٦١	%٥٨	٥
٦	الخاصة بالتكاليف المادية والمصروفات	٣,٤٠	١,٨٠	%٥٧	٦
٧	الخاصة بالجوانب النفسية والاجتماعية	٣,٤١	١,٩	%٥٤	٧

يتضح من الجدول السابق أن المجال الخاص بالأماكن والتجهيزات المادية والتكنولوجية جاء في المرتبة الأولى بوزن مئوي قدره ٦٨ ٪ والذي يشمل (ضعف الاستفادة من المكتبة، وعدم ملاءمة القاعات الدراسية ، وعدم الاستفادة من المختبرات العلمية التخصصية ، وعدم كفاية مختبرات الحاسب وازدحامه، ونقص الوسائل والتجهيزات) وتتفق هذه مع جميع الدراسات السابقة في هذا المجال .

وللإجابة عن الهدف الثاني المتضمن معرفة فيما إذا كان هناك أثرٌ للجنس والجامعة والكلية والحالة الاجتماعية والسكن في تقديرات الدارسين للصعوبات بصورة عامة، وإذا ما كان هناك ثمة تفاعل بين المتغيرات المستقلة، فقد استخدم تحليل التباين Univariate Analysis of Variance علماً أن المتغيرات المستقلة كافة لها مستويان، أما المتغير التابع فقد شكل تقديرات الدارسين للصعوبات كافة، وقد استعين في التحليل بالبرامج الإحصائية (SPSS) والجدول (٥) يبين التصميم ونتائج تحليل التباين.

الجدول (٥)

ملخص نتائج تحليل التباين لتأثير كل من متغيرات الدراسة في تقدير الدارسين للصعوبات بصورة عامة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجامعة	٢و١٩٣	١	٢و١٩٣	٠و٢١	غير
الكلية	٥٠٨و٠٠٩	١	٥٠٨و٠٠٩	٥و٨٨٦	٠و٣١
الحالة الاجتماعية	٩٢٣و٧٧١	١	٩٢٣و٧٧١	٨و١٦٩	٠و٠٤
السكن	٤٤٠و٢٢٨	١	٤٤٠و٢٢٨	٤و٣٤٤	٠و٠٤٧
الجنس	٠و٣٣٠	١	٠و٣٣٠	٠و٠٠٣	غير
الجامعة والكلية	٠و٢٤	١	٠و٢٤	٠و٠٠٢	غير
الجامعة والحالة الاجتماعية	١٩٣و١٠٩	١	١٩٣و١٠٩	١و٥٠٤	غير
الكلية والحالة الاجتماعية	١٠٣و٧٧٣	١	١٠٣و٧٧٣	٠و٩٣	غير
الجامعة والكلية والحالة الاجتماعية	٦١و٢١	١	٦١و٢١	٠و٩٩	غير
الجامعة والسكن	٢٠٨و٧٧٧	١	٢٠٨و٧٧٧	٢و٤٨١	غير
الكلية والسكن	٣و٢٤	١	٣و٢٤	٠و٠٣٨	
الجامعة والكلية والسكن	٢٢و٢٣	١	٢٢و٢٣	٠و٢١٩	غير
الحالة الاجتماعية والسكن	١٤و٨١٠	١	١٤و٨١٠	٠و١٤٢	غير
الجامعة والحالة الاجتماعية والسكن	١٦٠و٤٩	١	١٦٠و٤٩	١و٥٤٢	غير
الكلية والحالة الاجتماعية والسكن	١٦٣و٤٥	١	١٦٣و٤٥	١و٦٧	غير
الجامعة والكلية والحالة الاجتماعية والسكن	٩٠و١٣٠	١	٩٠و١٣٠	٠و٩١٣	غير
الجامعة والجنس	١٩٩و٣٩٦	١	١٩٩و٣٩٦	١و٩١٥	غير
الكلية والجنس	٧٦و٨٢	١	٧٦و٨٢	٠و٣٣٨	غير
الجامعة والكلية والجنس	٤٦و٢٢٣	١	٤٦و٢٢٣	٠و٤٤٨	غير
الحالة الاجتماعية والجنس	٣٠٦و٢٣٣	١	٣٠٦و٢٣٣	٢و٩٤٦	غير
الجامعة والحالة الاجتماعية والجنس	٣٩و٢٩	١	٣٩و٢٩	٠و٣٨٠	غير
الكلية والحالة الاجتماعية والجنس	١٢و٨٥	١	١٢و٨٥	٠و١٢١	غير

تابع الجدول (٥)

الجنس * الكلية * الحالة الاجتماعية * السكن	٩٢٫٣٧٢	١	٩٢٫٣٧٢	٠٫١٩٧	غير
الحالة الاجتماعية * السكن	٢٢٨٫١٨٢	١	٢٢٨٫١٨٢	٢٫١٩٢	غير
الجنس * الحالة الاجتماعية * السكن	٢٥٤٫٣٣٤	١	٢٥٤٫٣٣٤	٢٫٤٨٨	غير
الكلية * الحالة الاجتماعية * السكن	٥٤٫٦١١	١	٥٤٫٦١١	٠٫٥١١	غير
الجنس * الكلية * الحالة الاجتماعية * السكن	٦٧٫٢١٥	١	٦٧٫٢١٥	٠٫٦٤١	غير
الحالة الاجتماعية * السكن * الجنس	٢٩٧٫٣٣٦	١	٢٩٧٫٣٣٦	٢٫٨٥٥	غير
الجنس * الحالة الاجتماعية * السكن * الجنس	٣٥٫٠٥٤	١	٣٥٫٠٥٤	٠٫٣٤٣	غير
الكلية * الحالة الاجتماعية * السكن * الجنس	٢١٫٩٦٢	١	٢١٫٩٦٢	٠٫٢١١	غير
الجنس * الكلية * الحالة الاجتماعية * السكن * الجنس	٣٥٫١١١	١	٣٥٫١١١	٠٫٣٣٨	غير
الخطأ	٩٩٨٫١٩٦	٩٨	١٠٤٫١٢٩		
المجموع	١٣٤٧٤٢	٨٠	١٦٨٤٫٣٧٠		

ويتضح من الجدول أن متغيرات (الكلية، والحالة الاجتماعية، والسكن) لها أثرٌ دالٌّ في تقديرات الدارسين للصعوبات، أما متغيرا (الجنس، والجامعة) فليس لهما أثر دال علماً أن جميع التفاعلات غير دالة إحصائياً.

وبالرجوع إلى جدول (٦) يتضح أن طلبة الكليات العلمية والمتزوجين والذين يسكنون بعيداً عن الأهل يعانون من صعوبات أكثر من زملائهم في الكليات الأدبية والعزاب، والذين يسكنون مع الأهل. بينما لا تتضح الفروقات في الصعوبات بين الدارسين في ضوء متغيري السكن والجامعة.

الجدول (٦)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة موزعة حسب الكليات والحالة الاجتماعية والسكن والجامعة والجنس على تقديراتهم للصعوبات بصورة عامة

	الكليات		الحالة الاجتماعية		السكن		الجنس		الجامعة	
	علمي	أدبي	متزوج	عزب	داخلي	خارجي	ذكور	إناث	السلطان قابوس	أخرى
المتوسط	٤٨٫٦٦٦	٣٥٫٦٧٧	٤٢٫٦٧٦	٣٥٫٠٩٣	٣١٫٣٣٣	٤٣٫٧٠٢	٤٠٫٩٢١	٤٤	٣٩٫٩٧٥	٤٠٫٦٦
الانحراف المعياري	٨٫٧٥	١٤٫٠٥٨	١٢٫٦٢٥	١٤٫٣٦٢	١٤٫٠٢٤	١١٫٦٨٩	١٦٫٤٧١	١٦٫٨٨٩	١٣٫٧١	١٣٫٠٥

وللإجابة عن الهدف الثالث والمتضمن معرفة الفروق بين الدارسين في تقديراتهم لمجالات الصعوبات وفقاً لمتغيرات (الكلية، والحالة الاجتماعية، والسكن، والجامعة، والجنس) تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو موضح في الجدول (٧).

الجدول (٧)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة موزعة حسب الكليات والحالة الاجتماعية والسكن والجامعة والجنس على مجالات الصعوبات في برنامج الدبلوم

مجالات الصعوبات العامة	الكليات				الحالة الاجتماعية				السكن				الجامعة				الجنس			
	أدبي		علمي		متزوج		عزب		داخلي		خارجي		السلطان قابوس		أخرى		ذكور		إناث	
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
طبيعة الدراسة والمقررات	٣٫٠٥٤	٠٫٧٤٧	٣٫٢٥٥	٠٫٧٠٢	٣٫٠٨٥	٠٫٧٤٧	٣٫٢٥٥	٠٫٧٠٢	٣٫٢٥٥	٠٫٧٠٢	٣٫٠٨٥	٠٫٧٤٧	٣٫٢٥٥	٠٫٧٠٢	٣٫٠٨٥	٠٫٧٤٧	٣٫٠٨٥	٠٫٧٤٧	٣٫٢٥٥	٠٫٧٠٢
الجانب العلمي والتقني	٣٫٠٤٦	٠٫٨٤٠	٣٫٢٥٥	٠٫٧٠٢	٣٫٠٨٥	٠٫٧٤٧	٣٫٢٥٥	٠٫٧٠٢	٣٫٢٥٥	٠٫٧٠٢	٣٫٠٨٥	٠٫٧٤٧	٣٫٢٥٥	٠٫٧٠٢	٣٫٠٨٥	٠٫٧٤٧	٣٫٠٨٥	٠٫٧٤٧	٣٫٢٥٥	٠٫٧٠٢
الطالبة والمعلم ذو التدريس	٣٫٠٤٦	٠٫٨٤٠	٣٫٢٥٥	٠٫٧٠٢	٣٫٠٨٥	٠٫٧٤٧	٣٫٢٥٥	٠٫٧٠٢	٣٫٢٥٥	٠٫٧٠٢	٣٫٠٨٥	٠٫٧٤٧	٣٫٢٥٥	٠٫٧٠٢	٣٫٠٨٥	٠٫٧٤٧	٣٫٠٨٥	٠٫٧٤٧	٣٫٢٥٥	٠٫٧٠٢
الجانب المالي	٣٫٠٤٦	٠٫٨٤٠	٣٫٢٥٥	٠٫٧٠٢	٣٫٠٨٥	٠٫٧٤٧	٣٫٢٥٥	٠٫٧٠٢	٣٫٢٥٥	٠٫٧٠٢	٣٫٠٨٥	٠٫٧٤٧	٣٫٢٥٥	٠٫٧٠٢	٣٫٠٨٥	٠٫٧٤٧	٣٫٠٨٥	٠٫٧٤٧	٣٫٢٥٥	٠٫٧٠٢
التطلعات المهنية والمسؤولية	٣٫٠٤٦	٠٫٨٤٠	٣٫٢٥٥	٠٫٧٠٢	٣٫٠٨٥	٠٫٧٤٧	٣٫٢٥٥	٠٫٧٠٢	٣٫٢٥٥	٠٫٧٠٢	٣٫٠٨٥	٠٫٧٤٧	٣٫٢٥٥	٠٫٧٠٢	٣٫٠٨٥	٠٫٧٤٧	٣٫٠٨٥	٠٫٧٤٧	٣٫٢٥٥	٠٫٧٠٢
الجانب النفسي والاجتماعي	٣٫٠٤٦	٠٫٨٤٠	٣٫٢٥٥	٠٫٧٠٢	٣٫٠٨٥	٠٫٧٤٧	٣٫٢٥٥	٠٫٧٠٢	٣٫٢٥٥	٠٫٧٠٢	٣٫٠٨٥	٠٫٧٤٧	٣٫٢٥٥	٠٫٧٠٢	٣٫٠٨٥	٠٫٧٤٧	٣٫٠٨٥	٠٫٧٤٧	٣٫٢٥٥	٠٫٧٠٢
المجالات ككل	٣٫٠٤٦	٠٫٨٤٠	٣٫٢٥٥	٠٫٧٠٢	٣٫٠٨٥	٠٫٧٤٧	٣٫٢٥٥	٠٫٧٠٢	٣٫٢٥٥	٠٫٧٠٢	٣٫٠٨٥	٠٫٧٤٧	٣٫٢٥٥	٠٫٧٠٢	٣٫٠٨٥	٠٫٧٤٧	٣٫٠٨٥	٠٫٧٤٧	٣٫٢٥٥	٠٫٧٠٢

ومن ثم تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق بين الدارسين من خريجي تخصصات الكليات العلمية والإنسانية تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بينهما، أي أن الكليات العلمية أكثر معاناة من طلبة الكليات الإنسانية في مجالات الصعوبات عامة كما هو موضح بالجدول (٦)، أما في المجالات فكانت أكثر وضوحاً في مجال (صيغة الدراسة والمقررات الدراسية، والتنظيمية والإدارية، والعلاقة بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة، والتدريب الميداني، والتكاليف المادية) ودالة عند مستوى أقل من(٠٫٠٥) بينما لم تظهر

فروق ذات دلالة إحصائية في المجالين الآخرين (التشخيص الاجتماعي، والأماكن والتجهيزات المادية والتكنولوجية) على الرغم من أن متوسط التقديرات لطلبة الكليات العلمية أعلى من طلبة الكليات الإنسانية في هذين المجالين. كما هو موضح في الجدول (٨).

الجدول (٨)

ملخص نتائج تحليل التباين الأحادي لتأثير متغير التخصص في الكلية على التقديرات في مجالات الصعوبات التي تواجه الدارسين بالدبلوم العام

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المجال ١	بين المجموعات	٢١و١٣١	١	٢١و١٣١	٢و٤٨	٠و١١٤
	داخل المجموعات	٦٤٦و٨٦٩	٧٨	٨و٢٩٣		
	المجموع	٦٦٨و٠٠٠	٧٩			
المجال ٢	بين المجموعات	١١٤و٨٣٩	١	١١٤و٨٣٩	١١و٢٩٣	٠و٠٠١
	داخل المجموعات	٧٩٣و١٤٩	٧٨	١٠و١٦٩		
	المجموع	٩٠٧و٩٨٨	٧٩			
المجال ٣	بين المجموعات	١٢٠و٩٤٣	١	١٢٠و٩٤٣	٦و٠٦٧	٠و٠١٦
	داخل المجموعات	١٥٥٤و٩٤٤	٧٨	١٩و٩٣٥		
	المجموع	١٦٧٥و٨٨٨	٧٩			
المجال ٤	بين المجموعات	١١و٠٢٢	١	١١و٠٢٢	٤و٦٢٨	٠و٠٣٥
	داخل المجموعات	١٨٥و٧٧٨	٧٨	٢و٣٨٢		
	المجموع	١٩٦و٨٠٠	٧٩			
المجال ٥	بين المجموعات	٢٣و٨٧٥	١	٢٣و٨٧٥	٧و٦٠٥	٠و٠٠٧
	داخل المجموعات	٢٤٤و٨٧٥	٧٨	٣و١٣٩		
	المجموع	٢٦٨و٧٥٠	٧٩			
المجال ٦	بين المجموعات	٧و٦٨	١	٧و٦٨	٢و١٣٢	٠و١٤٨
	داخل المجموعات	٢٧٦و٩١٩	٧٨	٣و٥٥٠		
	المجموع	٢٨٤و٤٨٨	٧٩			
المجال ٧	بين المجموعات	٣٢و١٤٢	١	٣٢و١٤٢	٣و٥٢٠	٠و٠٦٤
	داخل المجموعات	٧١٢و٢٤٦	٧٨	٩و١٣١		
	المجموع	٧٤٤و٣٨٨	٧٩			

أما بالنسبة لمتغير الحالة الاجتماعية فقد استخدم تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الدارسين، وتشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتزوجين وغير المتزوجين كما هو موضح في الجدول (٩) أي أن الطلبة المتزوجين أكثر معاناة من الطلبة غير المتزوجين في الصعوبات ككل، وفي مجالي (التنظيمية والإدارية، والتدريب الميداني) ودالة عند مستوى دلالة (٠١ و٠) فما دون، في حين لم تكن الفروق ذات دلالة إحصائية في المجالات الأخرى. انظر الجدولين (٦ و ٧) السابقين .

الجدول (٩)
ملخص نتائج تحليل التباين الأحادي لتأثير متغير الحالة الاجتماعية في التقديرات في مجالات الصعوبات التي تواجه الدارسين في الدبلوم العام

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المجال ١	بين المجموعات	٢١٫١٣١	١	٢١٫١٣١	٢٫٤٨٥	٠٫١١٤
	داخل المجموعات	٦٤٦٫٨١٩	٧٨	٨٫٢٩٣		
	المجموع	٦٦٨٫٠٠٠	٧٩			
المجال ٢	بين المجموعات	٩٨٫٠٦٨	١	٩٨٫٠٦٨	٩٫٤٥٢	٠٫٠٠٣
	داخل المجموعات	٨٠٩٫٩٢٠	٧٨	١٠٫٣٨٤		
	المجموع	٩٠٧٫٩٨٨	٧٩			
المجال ٣	بين المجموعات	٤٣٫٧٢٢	١	٤٣٫٧٢٢	٢٫٠٨٩	٠٫١٥٢
	داخل المجموعات	١٦٣٢٫١٦٦	٧٨	٢٠٫٩٢٥		
	المجموع	١٦٧٥٫٨٨٨	٧٩			
المجال ٤	بين المجموعات	١٥٫٧٦	١	١٥٫٧٦	٦٫٧٠٤	٠٫٠١١
	داخل المجموعات	١٨١٫٢٢٤	٧٨	٢٫٣٢٣		
	المجموع	١٩٦٫٨٠٠	٧٩			
المجال ٥	بين المجموعات	٣٫٧٤١	١	٣٫٧٤١	١٫٠١٠	٠٫٢٩٧
	داخل المجموعات	٢٥٦٫٠٠٩	٧٨	٣٫٢٩٨		
	المجموع	٢٦٨٫٧٥٠	٧٩			
المجال ٦	بين المجموعات	٠٫٣٩١	١	٠٫٣٩١	٠٫١٠٧	٠٫٧٤٤
	داخل المجموعات	٢٨٤٫٠٩٧	٧٨	٣٫٦٤٢		
	المجموع	٢٨٤٫٨٨٨	٧٩			
المجال ٧	بين المجموعات	١٨٫٠٠٨	١	١٨٫٠٠٨	٢٫٠٠٣	٠٫١٦٣
	داخل المجموعات	٧٠٥٫١٨٠	٧٨	٩٫٠٥١		
	المجموع	٧٢٤٫٨٨٧	٧٩			

أما بالنسبة لمتغير السكن، فتشير النتائج في الجدول (١٠) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، أي أن الطلبة الذين يسكنون في الخارج أكثر معاناة من الطلبة الذين يسكنون مع الأهل في الصعوبات ككل، وفي أغلب المجالات ودالة عند مستوى (٠٥و٠) فما دون، [انظر الجدولين ٦ و ٧]، ما عدا مجالي (الشخصية والاجتماعية، التكاليف المادي والمصروفات) لم تكن الفروق ذات دلالة بينهما.

الجدول (١٠)
ملخص نتائج تحليل التباين الأحادي لتأثير متغير السكن
في التقديرات في مجالات الصعوبات التي تواجه الدارسين في الدبلوم العام

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المجال ١	بين المجموعات	٥٤٫٨١	١	٥٤٫٨١	٦٫٢٦	٠١٥و٠
	داخل المجموعات	٦١٣٫١٩	٧٨	٧٫٨٦		
	المجموع	٦٦٨٫٠٠	٧٩			
المجال ٢	بين المجموعات	١٦٣٫١٩	١	١٦٣٫١٩	١٧٫٢٠	٠٫٠٠٠
	داخل المجموعات	٧٤٤٫٦٩	٧٨	٩٫٤٦		
	المجموع	٩٠٧٫٨٨	٧٩			
المجال ٣	بين المجموعات	٣٨٠٫٢٦	١	٣٨٠٫٢٦	٢٢٫٩٣	٠٫٠٠٠
	داخل المجموعات	١٢٩٥٫٢٣	٧٨	١٦٫١١		
	المجموع	١٦٧٥٫٨٧	٧٩			
المجال ٤	بين المجموعات	١٧٫٤٤	١	١٧٫٤٤	٧٫٣٧٨	٠٫٠٠٧
	داخل المجموعات	١٧٨٫٩٥	٧٨	٢٫٢٩٤		
	المجموع	١٩٦٫٠٠	٧٩			
المجال ٥	بين المجموعات	٧٫٢٧٤	١	٧٫٢٧٤	٢٫١٧٠	٠٫١٤٥
	داخل المجموعات	٢٦١٫٧٦	٧٨	٣٫٣٥٢		
	المجموع	٢٦٨٫٥٠	٧٩			
المجال ٦	بين المجموعات	١٫٥٩	١	١٫٥٩	٠٫٤١	٠٫٦٤١
	داخل المجموعات	٢٨٢٫٢٩	٧٨	٣٫٦٢٢		
	المجموع	٢٨٤٫٨٧	٧٩			
المجال ٧	بين المجموعات	٤١٫٣٣	١	٤١٫٣٣	٤٫٥٦	٠٫٠٣٤
	داخل المجموعات	٧٠٢٫٥٥	٧٨	٩٫٠٠٦		
	المجموع	٧٤٤٫٨٧	٧٩			

أما بالنسبة لمتغير الجامعة، فقد استخدم تحليل التباين الأحادي، وتشير النتائج في الجدول (١١) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال (طبيعة الدراسة ومقرراتها) فقط في حين لم توجد فروق في المجالات الأخرى أي أن طلبة جامعة السلطان قابوس يعانون من صعوبات أكثر من زملائهم المتخرجين في جامعات أخرى في هذا المجال، (انظر الجدول ٧).

الجدول (١١)
ملخص نتائج تحليل التباين الأحادي لتأثير متغير الجامعة
في التقديرات في مجالات الصعوبات التي تواجه الدارسين في الدبلوم العام

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المجال ١	بين المجموعات	٤٠٫٨٣٣	١	٤٠٫٨٣٣	٥٫٠٧٨	٠٫٠٢٧
	داخل المجموعات	٦٢٧٫١٦٧	٧٨	٨٫٠٤١		
	المجموع	٦٦٨٫٠٠٠	٧٩			
المجال ٢	بين المجموعات	٣٩٫١٠٢	١	٣٩٫١٠٢	٣٫٥١٠	٠٫٠٦٥
	داخل المجموعات	٨٦٨٫٨٠٥	٧٨	١١٫١٤٠		
	المجموع	٩٠٧٫٩٨٧	٧٩			
المجال ٣	بين المجموعات	٧٢٫٠٧٥	١	٧٢٫٠٧٥	٣٫٥٠٥	٠٫٠٦٥
	داخل المجموعات	١٦٠٣٫٨١٣	٧٨	٢٠٫٥٩٢		
	المجموع	١٦٧٥٫٨٨٨	٧٩			
المجال ٤	بين المجموعات	٩٫٣٥٢	١	٩٫٣٥٢	٣٫٨٩٢	٠٫٠٥٢
	داخل المجموعات	١٨٧٫٤٤٨	٧٨	٢٫٤٠٣		
	المجموع	١٩٦٫٨٠٠	٧٩			
المجال ٥	بين المجموعات	٦٫٢١٠	١	٦٫٢١٠	٢٫٠٦٩	٠٫١٤٢
	داخل المجموعات	٢٤٥٫٧١٨	٧٨	٣٫١٥١		
	المجموع	٢٦٨٫٧٠٠	٧٩			
المجال ٦	بين المجموعات	٠٫١٣٣	١	٠٫١٣٣	٠٫٠٣٧	٠٫٨٤٩
	داخل المجموعات	٢٨٤٫٣٥٤	٧٨	٣٫٦٤٦		
	المجموع	٢٨٤٫٤٨٧	٧٩			
المجال ٧	بين المجموعات	٥٫٠٠٢	١	٥٫٠٠٢	٠٫٠٢٨	٠٫٨٧٠
	داخل المجموعات	٧٣٩٫٣٨٥	٧٨	٩٤٧٩		
	المجموع	٧٤٤٫٣٨٨	٧٩			
المجموع	بين المجموعات	٩٥٢٫٠٣٣	١	٩٥٢٫٠٣٣	٥٫٠٨٩	٠٫٠٢٧
	داخل المجموعات	١٤٥٩٣٫١٦٧	٧٨	١٨٧٫٠٩٢		
	المجموع	١٥٠٤٥٫٧٠٠	٧٩			

وبالنسبة لمتغير الجنس فقد استخدم كذلك تحليل التباين الأحادي، وتشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجالات السبعة في هذا المتغير كما هو موضح في الجدول (١٢)

الجدول (١٢)
ملخص نتائج تحليل التباين الأحادي لتأثير متغير الجنس
في التقديرات في مجالات الصعوبات التي تواجه الدارسين في الدبلوم العام

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المجال ١	بين المجموعات	١و٣٥٠	١	١و٣٥٠	٠و١٤٦	٠و٧٠٣
	داخل المجموعات	٦٦٦و٧٥٠	٧٨	٨و٤٨٥		
	المجموع	٦٦٨و٠٠٠	٧٩			
المجال ٢	بين المجموعات	١٢و٠٠٣	١	٢و٠٠٣	١و٠٩	٠و٢٥١
	داخل المجموعات	٨٥٥و٩٨٤	٧٨	١٠و٩٧٤		
	المجموع	٩٠٧و٩٨٨	٧٩			
المجال ٣	بين المجموعات	١٦و٢٠٠	١	١٦و٢٠٠	٠و٧٦١	٠و٣٨٦
	داخل المجموعات	١٦٥٩و٦٨٨	٧٨	٢١و٢٧٨		
	المجموع	١٦٧٥و٨٨٨	٧٩			
المجال ٤	بين المجموعات	٢و٨٠٠	١	٢و٨٠٠	١و١٩٨	٠و٢٧٢
	داخل المجموعات	١٨٤و٠٠٠	٧٨	٢و٣٥٩		
	المجموع	١٩٦و٨٠٠	٧٩			
المجال ٥	بين المجموعات	٣و٨٢٨	١	٣و٨٢٨	١و١٢٧	٠و٢٩٢
	داخل المجموعات	٢٦٤و٩٢٢	٧٨	٣و٣٩٦		
	المجموع	٢٦٨و٧٥٠	٧٩			
المجال ٦	بين المجموعات	٢و١١٣	١	٢و١١٣	٠و٨٤٥	٠و٤٤٧
	داخل المجموعات	٢٨٢و٣٧٥	٧٨	٣و٦٢٠		
	المجموع	٢٨٤و٤٨٨	٧٩			
المجال ٧	بين المجموعات	١و٠١٣	١	١و٠١٣	٠و١٥٩	
	داخل المجموعات	٧٤٢و٨٧٥	٧٨	٩و٠٢٤		
	المجموع	٧٤٤و٨٨٧	٧٩			

أما فيما يتعلق بإيجاد العلاقة بين تحصيل الدارسين وتقديراتهم للصعوبات ككل وللمجالات فقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة، ولكنها غير دالة إحصائياً إذ بلغت (-٠,٠٣٢، -٠,٠٩٧، -٠,٠٤٢، -٠,٠٩١، -٠,٠١١، -٠,٠١٩٧، -٠,٠١٤، -٠,٠٤٤) على التوالي.

مناقشة النتائج:

يرى الباحثان أن حجم الصعوبات التي يواجهها طلبة التأهيل التربوي كبير إلى حد ما، وإن حجم الصعوبات هذا يبدو أمراً طبيعياً، ونتيجة حتمية للظروف الحالية التي تمر بها كلية التربية وبرنامج التأهيل التربوي في جامعة السلطان قابوس، إذ إن البرنامج في نهاية سنته الثانية، ولا بد أن يتعرض لمجموعة من المشكلات، وقد بدأ واضحاً أن حجم الصعوبات الناجم عن مجال مستلزمات الدراسة من أماكن، وتجهيزات مادية وتكنولوجية، وطبيعة الدراسة، والمقررات الدراسية، ومرافق التدريب الميداني، والإشراف عليه قد جاءت في المستوى الأعلى من الصعوبات (عالية الحدة). على الرغم من أن مجالات الصعوبات كافة قد تجاوزت الوزن المئوي (٥٠٪) ومتوسطة الحدة فيما لو قورنت بالصعوبات السابقة.

وكون مشكلة عدم كفاية مختبرات الحاسب وازدحامه تأتي في مقدمة الصعوبات يتناسب مع الصعوبات الخاصة بالأماكن، والتجهيزات المادية والتكنولوجية التي جاءت في مقدمة العوامل، فقد يعود السبب في ذلك إلى أن أغلب المرافق الجامعية والمنشآت تعاني من ضعف في قدراتها على التكيف مع التطورات، واستيعاب الأعداد الكبيرة من الطلاب بسبب تخطيط إنشائها لعدد محدود منهم، أما مشكلة تكليف الطلبة بالبحوث والتقارير الكثيرة وإجهاد الطلبة بالاختبارات أكثر من اللازم فقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة رجب، (١٩٨٨) التي توصلت إلى إجهاد الطلبة بالامتحانات والاختبارات أكثر مما ينبغي سواءً بكثرة الاختبارات أو البحوث أو نظم الامتحانات التي تنحاز إلى أسلوب المقال. أما عن الحشو والتكرار في المقررات فقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من أبو السعود (١٩٩٥) ومحمد ومحمود (١٩٩٤)، وعبد المقصود وعبد الرزاق (١٩٩٤)، ورجب (١٩٨٨) التي أشارت إلى تداخل المواد الدراسية بعضها مع البعض، والحشو في المقررات الدراسية، وأغلب هذه الصعوبات تنتمي إلى مجال طبيعة الدراسة، والمقررات الدراسية التي احتلت المرتبة الثانية من بين الصعوبات.

أما بالنسبة لتشدد الأساتذة في الحضور والغياب ونقص الحرية عن التعبير عن أنفسهم ، فقد يعود السبب في ذلك إلى أن جزءًا من احتياجات الطلاب في الجامعات، وبخاصة الكبار يتمثل في المساندة التي يمكن الحصول عليها (Schlossberg, 1989)، كما أن جزءًا من احتياجاتهم يتمثل في الرغبة في تأكيد الذات، والشعور بالاستقلالية، فإذا شعر الطلاب بعدم الوفاء في هذه الاحتياجات فإنهم يبدون تذمرا، ويشعرون بالصعوبات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جاب الله (١٩٩٤) التي توصلت إلى شكوى الطلاب من سوء معاملة الأساتذة، ودراسة بانجوا (Bangura, 1989) التي توصلت إلى شكوى الطلاب من توبيخ الأساتذة لهم ، ودراسة ندى (١٩٩٢) التي توصلت إلى شكوى الطلبة من نقص الحرية عن التعبير عن أنفسهم، وهذه الصعوبات تندرج تحت مجال العلاقة مع أعضاء هيئة التدريس التي جاءت في المرتبة الخامسة. وقد يعود السبب في ذلك إلى الملل من المحاضرات والمعاناة من الأساليب التقليدية في التدريس.

أما بالنسبة للركيزة الأساس في مجال إعداد المعلم مهنياً وهو التدريب الميداني فقد احتلت المرتبة الثالثة من الصعوبات، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة غنايم(١٩٩١) ، وعبده (١٩٨٧)، وبانجورا (Baugura, 1992) التي توصلت إلى أن قصور برامج التدريب قد يعود إلى قصور مدة التدريب ، وضعف صلة المقررات الدراسية بمنهاج المدرسة الإعدادية أو الثانوية، أو التعارض بين الدراسة والتدريب وعدم تعاون إدارات المدارس، وعدم وجود خطة للمشرف، أو ضعف الإشراف في الكلية، وبعد محل السكن عن مكان التدريب وقدرته على استيعاب الطلبة.وقد يعود السبب في ذلك إلى عدم الالتزام بالتوجهات الجديدة في تدريب الطلبة المعلمين، إذ تؤكد الدراسة التي نشرتها هلبيرون وجونز (Heliberonn & Jones,1997) ضمن فعاليات (دراسة المعلم الجديد في المدارس الشاملة) أن التغيرات الحديثة في أسلوب تدريب المعلمين تستوجب إعادة النظر في محتوى وإدارة برامج تدريب المعلم ، على أن التدريب في المدارس هو حجر الزاوية مع التقليل من الاعتماد على المعاهد والجامعات في هذا المجال ، ولا يعني ذلك إلغاء هذه المؤسسات، وإنما يجب أن يكون التركيز على ما يتم في المدارس، وليس مجرد المعرفة النظرية في كليات ومعاهد المعلمين . كما يمكن أن يكون السبب عدم وضوح الجانب التطبيقي للمقررات الدراسية وتناولها موضوعات لا علاقة لها بعمل المعلم. ومن الملاحظ في المجال أن طلاب الدبلوم العام يدرسون غالبا المقررات نفسها التي يدرسها طلبة مرحلة البكالوريوس دون تعديل يذكر مما لا يتناسب مع طبيعة العمر العقلي والنفسي لطلاب مرحلة الدبلوم العامة .

أما بالنسبة للمجال الإداري فقد احتل المرتبة الرابعة من بين الصعوبات، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبو السعود (١٩٩٥)، ورجب (١٩٨٨) واللتين أكدتا ازدحام جدول الطلاب بالمحاضرات أو شكواهم من سوء توزيع المحاضرات أو تعدد الامتحانات. ويمكن أن يعود السبب في ذلك إلى طبيعة نظام الفصل الواحد المكثف.

أما بالنسبة (للصعوبات المادية، الشخصية والاجتماعية) فقد جاءتا في المرتبتين الأخيرتين و لم تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة التي توصلت إلى تعرض الطلبة إلى ضغوط في العمل تؤثر في الدراسة أو التزامات أسرية أو أحداث طارئة. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن أغلب الطلبة الدارسين في البرنامج متفرغون دراسياً وليس لهم عمل سابق.

أما بالنسبة للفروق بين الدارسين في ضوء التخصص السابق، فقد اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة جاب الله (١٩٩٤) التي توصلت إلى أن حدة الصعوبات لا تختلف باختلاف التخصص، بينما اتفقت مع نتيجة دراسة ديراني (١٩٩٧) التي توصلت إلى أن تصورات طلبة التخصصات الأدبية أكثر إيجابية من طلبة التخصصات في الكليات العلمية. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن خريجي الكليات العلمية قد تعودوا أثناء دراستهم في البكالوريوس على المقررات التي تبتعد عن الجانب النظري وتؤكد الجانب التطبيقي، وإن طبيعة دراستهم تساعدهم على بناء علاقات حميمة مع أساتذتهم أثناء الدراسة العملية بالإضافة إلى توزيع محاضراتهم في ضوء الحاجة إلى التطبيقات العملية في الميدان، والورش، والمختبرات.

ويعود السبب في إيجاد الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الدارسين وفقاً للحالة الاجتماعية في مجالي الصعوبات (التنظيمية والإدارية، والتدريب العملي) إلى أن أغلب الدارسين والدارسات من المتزوجين من خارج مدينة مسقط، ويتطلب منهم الذهاب إلى عائلاتهم يومياً مما يصعب عليهم حضور بعض المحاضرات والتأخر في الجامعة إلى وقت متأخر لكون أغلب الامتحانات يكون موعدها بعد الظهر بالإضافة إلى ضرورة التدريب الميداني في مدينة مسقط فقط مما يعوق تواجدهم مع عائلاتهم يومياً.

أما بالنسبة للسكن الخارجي والداخلي فقد شكلت هذه الصعوبة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الدارسين في جميع المجالات ما عدا مجالي (الشخصية والاجتماعية، التكاليف المادية والمصروفات) فقد يرى الباحثان أن الأسباب التي وردت في صعوبات الحالة

الاجتماعية هي نفسها تنطبق على هذا المتغير، وهي الصعوبات المتعلقة بالضغوط الأسرية، والأحداث الطارئة، وضعف الاستفادة من المكتبة، ومشكلات السكن، والحاجة إلى البقاء إلى وقت متأخر من أجل الحصول على فرصة للطباعة، أو التدريب على الحاسب.

أما بالنسبة لإيجاد الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مجال (طبيعة دراسة المقررات) فقط في مجال متغير الجامعة ولصالح خريجي طلبة جامعة السلطان قابوس، فقد يعود السبب في ذلك إلى أن طلبة جامعة السلطان قابوس قد تعودوا طبيعة الدراسة في هذه الجامعة، واستفادوا من بعض المقررات أثناء دراستهم في مرحلة البكالوريوس.

وقد يعود السبب في عدم وجود فروق في ضوء متغير الجنس في المجالات كافة، إلى أن البرنامج يشتمل على أعمال ومهارات عرفت تقليدياً بأنها تؤكد دور الجنسين على قدم المساواة، بالإضافة إلى أن الصعوبات في المجالات كافة كانت ذات حدة عالية وبشكل متساو تقريباً عند الاثنين.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة عفاش (١٩٩١)، ورواقه (١٩٩٤) بينما اختلفت مع نتيجة دراسة أبو السعود (١٩٩٥)، وديراني (١٩٩٧).

أما بالنسبة للعلاقة السالبة غير الدالة إحصائياً بين التحصيل ومجالات الصعوبات فإنها نتيجة طبيعية ، إذ تنخفض مستويات التحصيل وفقا لحدة الصعوبات التي تواجه الدارسين، وتصبح العلاقة سالبة بين هذين المتغيرين ، وقد يعود السبب إلى عدم دلالتها الإحصائية إلى أن أغلب الطلبة كانت تقديراتهم متوسطة، وأنهم اجتازوا درجة النجاح وهي (٧٣٪) في الدبلوم العامة، علماً أن الباحثين لم يعثرا على أية دراسة سابقة في هذا المضمار.

التوصيات:

١. تقييم أهداف المقررات الدراسية من حيث محتوياتها وفعاليتها بما يتلاءم مع احتياجات الإعداد المهني للمعلم.

٢. إعادة النظر في كم المقررات الدراسية بما يتلاءم وطبيعة الدبلوم العام في التربية.

٣. الحد من عمليات التكرار والازدواجية بين المقررات المختلفة.

٤. التأكيد على المقررات القائمة على البحث والاستكشاف للمعرفة أكثر من المقررات النظرية.

٥. تنظيم الجداول الدراسية للمعامل، والورش، والوسائل التعليمية بحيث تتناسب وظروف الانتقال والسفر للملتحقين والاستفادة منها بشكل أفضل.

٦. أن يراعي أعضاء هيئة التدريس استخدام الوسائل التعليمية في التدريس، وحث الطلبة على الاستفادة منها.

٧. مراعاة أعضاء هيئة التدريس طبيعة الفئات العمرية التي يتعاملون معها، وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن احتياجاتهم وأهم مشكلاتهم.

٨. تدريب الطلبة على التدريس داخل الكلية، وتوضيح المهارات المراد اكتسابها من التدريب الميداني.

٩. العمل على زيادة مدة التدريب الميداني لإتاحة الفرصة للطلبة للإدماج في الحياة المدرسية.

١٠. تنظيم مواعيد الامتحانات في الكلية بما يتناسب وظروف الطلبة، وعدم تداخلها مع موعد المحاضرات الأساسية اليومية.

المراجع:

إبراهيم، أسماء عبد المنعم. .(١٩٩٤). اتجاهات طالبات الجامعة نحو نظم التعليم المعاصرة، المؤتمر السنوي الأول لمركز التطوير الجامعي. **التعليم الجامعي في مصر، تحديات الواقع والمستقبل**، جامعة عين شمس ٢٤-٢٦ سبتمبر ١٩٩٤، ٢٩٣-٤٢٧.

أبو السعود، سعيد طه محمود. (١٩٩٥). عوامل التحاق الطلاب بالدبلوم العامة في التربية والصعوبات التي تواجههم، دراسة تحليلية تتبعية على طلبة كلية التربية في الزقازيق، **مجلة كلية التربية بالزقازيق، ٢٤** (١) ، ٢٠٧-٢٥٦.

جاب الله، على سعد. (١٩٩٤). مشكلات شعبة التعليم الابتدائي بكليات التربية ومقترحات علاجها، المؤتمر السنوي الأول لمركز التطوير الجامعي. **التعليم الجامعي في مصر، تحديات الواقع والمستقبل** جامعة عين شمس ٢٤-٢٦ سبتمبر١٩٩٤، ٥٠١-٥١٩.

ديراني، محمد عيد. (١٩٩٧). فعالية برنامج التأهيل التربوي للمعلمين في تحسين ممارستهم التعليمية. **دراسات الجامعة الأردنية العلوم التربوية ، ٢** (١-٢)، ١٢٥-١٣٧ .

رجب، أحلام. (١٩٨٧). تقويم خطة الدراسة بالدبلوم العامة للتربية وعلم النفس من وجهة نظر الدراسات، نموذج من كلية التربية للبنات في الرياض. **مجلة دراسات تربوية. ٨** (٢) ، ٢٣٤-٢٥٥.

رجب، أحلام. (١٩٨٨). تقويم خطة الدراسة بالدبلوم العامة للتربية وعلم النفس من وجهة نظر المعلمات (دراسة تتبعية) في المملكة العربية السعودية. **مجلة دراسات تربوية، ٣** (١٤) ، ٩٧-١٢٨.

رواقه، غازي (١٩٩٤). آراء المعلمين الطلاب في مدى تلبية مساقات التربية المهنية ببرنامج التأهيل التربوي لحاجاتهم المهنية في المرحلة الأساسية الأولي. **مجلة أبحاث اليرموك، ١** (٣) ، ٥٥٤-٥٦٣.

سلطان، عماد الدين محمد .(١٩٧١). مشكلات طلاب الجامعات، **المجلة الاجتماعية القومية، ٨** (١) ، ٣-٣٨

عبد المقصود، محمد فوزي وعبدالرزاق، عبدالهادي أحمد. (١٩٩٤). تقويم برنامج تأهيل معلمي الحلقة الابتدائية إلى المستوى الجامعي من وجهة نظر الدارسين. بحوث المؤتمر السنوي الأول لمركز تطوير التعليم الجامعي. **التعليم الجامعي في مصر تحديات الواقع والمستقبل**، جامعة عين شمس، ٢٤-٢٦ سبتمبر ١٩٩٤، ٣٢٩-٣٩٢.

عبده، سعيد. (١٩٨٧). دراسة لبعض المشكلات التي تواجه طلاب كلية التربية بجامعة صفاء في التربية العملية والعوامل المسئولة عنها ، ومقترحات لعلاجها. **مجلة دراسات تربوية**، ٨ (٢) ، ٢٦٥-٢٨٧.

عفاش ، يحيى. (١٩٩١). الكفايات التعليمية التي يحتاجها المعلمون/المعلمات في برامج التأهيل التربوي أثناء الخدمة كما يراها الملتحقون بهذه البرامج في الأردن، **المجلة العربية للتربية، ١١** (١) ،٦٨-٩٥.

غنايم، مهنى محمد إبراهيم. (١٩٩١) الإعداد المهني للمعلم بكليات التربية، الواقع والمستقبل، المؤتمر السنوي الثامن لقسم أصول التربية. **الأداء الجامعي في كليات التربية، الواقع والطموح** (١) المنصورة: ٨٣.

محمد، عبد الفتاح عبد الحميد و محمود، يوسف سيد (١٩٩٤) برنامج الإعداد المهني لمعلم المرحلة الابتدائية بسلطنة عمان، دراسة تقويمية. **دراسات تربوية** (سلطنة عمان)، **٩** (٦٥) ،٢٢.

مرقص، تودري وبدير، محمد. (١٩٨٩). دراسة لبعض المشكلات التربوية لطلاب الدبلوم العام- نظام العامين والعام الواحد بكلية التربية جامعة المنصورة، **مجلة كلية التربية بالمنصورة، ١٠** (٢)، ١٠٨-١٥١.

ندى، نبيل خليل (١٩٩٢) مشكلات الطلاب الجدد في كلية التربية الرياضية للبنين في الزقازيق. **مجلة كلية التربية بالزقازيق ، ١٩**(١)، ٢٣١-٢٥٠.

Bangura, A. (1992). **The limitation of survey method in assessing the problem of minority student retention in higher education**. San Francisco: Mellon university Press.

Chapman, D. W., & Carrier, C. A. C. (1990). **Improving educational quality: A global perspective**, Landon: Greenwood press.

Guilford, J.P. (1954). **Psychometric methods** (2nd ed.). New York: McGraw Hill.

Heliberonn , R., & Jones , C . (1997). **Teacher in an urban comprehensive school.**, London :Irenthams Book Ltd .

Laurillard, D .(1993). **Rethinking university teaching. A framework for the effective use of educational technology**. London : Rout ledge.

Murphy , K., R., & Davidshofer , C. O.**(2001). Psychological testing: Principles and Applications** (5 th ed). New Jersy : Prentic - Hall .

Scholossberg, N.K., et al., .(1989). **Improving higher education environment for Adults.** San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Schnur, J. O. & Golby M.J. (1995). Teacher education: A university mission **Journal of Teacher Education, 46**(1) 1-14.

Russell, T. .(1993). Teachers' professional knowledge and the future of teacher Education. **Journal of Education for Teaching,.** 19 (4&5), Double Issue Supplement, International Analyses of Teacher Education : 212- 227

Whitty, et al, .(1992). Initial teacher education in England and Wales: A survey of current practices and concerns. **Cambridge Journal of Education, 22** (3), 293- 295 .

استبانة الصعوبات التي تواجه الطالب في مرحلة الدبلوم العام

الرقم	العبـــارات	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق
١	الحشو والتكرار في المقررات			
٢	افتقار الجودة في إخراج الكتب وطباعتها			
٣	تأخير تسلم الكتب			
٤	انفصال الدراسة عن الواقع			
٥	سطحية المقررات وتشابهها مع المرحلة الجامعية الأولى			
٦	التعقيدات الإدارية وسوء معاملة الإداريين			
٧	عدم ملاءمة نظام الفصل الدراسي			
٨	عدم ملاءمة مواعيد المحاضرات			
٩	تعارض مواعيد الامتحانات مع التزامات وظيفية أساسية			
١٠	عدم ملاءمة جدول الامتحانات مع ظروف الطلبة			
١١	سوء معاملة بعض أعضاء هيئة التدريس			
١٢	عدم إتاحة الفرصة للطلاب للتعبير عن أنفسهم			
١٣	إجهاد الطلبة بالاختبارات أكثر من اللازم			
١٤	تكليف الطلبة بالبحوث والتقارير الكثيرة			
١٥	تشدد بعض الأساتذة في الحضور والغياب			
١٦	المعاناة من أسلوب شرح الأساتذة			
١٧	عدم التزام بعض الأساتذة بمواعيد المحاضرات			
١٨	التحيز وعدم عدالة التقويم من بعض الأساتذة			
١٩	عدم التزام بعض الأساتذة في حضور المحاضرات			
٢٠	عدم الاستفادة من التدريب العملي الميداني			
٢١	ضعف العلاقة بين الطلبة والمشرفين على التدريب الميداني			
٢٢	إلزام الطلبة بشراء الكتب			
٢٣	إلزام الطلبة بتصوير المحاضرات			

تابع استبانة الصعوبات التي تواجه الطالب في مرحلة الدبلوم العام

الرقم	العبـــارات	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق
٢٤	صعوبة المواصلات			
٢٥	ضغط الأسرة والتزاماتها			
٢٦	الافتقار إلى الحافز والهدف			
٢٧	الأحداث الطارئة			
٢٨	نقص الوسائل والتجهيزات التعليمية			
٢٩	ضعف الاستفادة من المكتبة			
٣٠	عدم ملاءمة القاعات الدراسية			
٣١	عدم الاستفادة من المختبرات العلمية التخصصية			
٣٢	عدم كفاية مختبرات الحاسب وازدحامها			

التفاؤل غير الواقعي، وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية لدى طلاب جامعة الكويت

د. بـــدر محمد الأنصـــاري
قسم علم النفس – كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الكويت

التفاؤل غير الواقعي، وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية لدى طلاب جامعة الكويت

د. بدر محمد الأنصاري

قسم علم النفس - كلية العلوم الاجتماعية - جامعة الكويت

الملخص

عرف التفاؤل غير الواقعي نظريا بأنه: اعتقاد الفرد بقدرته على التفاؤل إزاء الأحداث دون مبررات منطقية، أو وقائع تؤدي إلى هذا المعتقد، حيث يتوقع الفرد غالبا حدوث الأشياء الإيجابية أكثر مما يحدث في الواقع، ويتوقع حدوث الأشياء السلبية أقل مما يحدث في الواقع. مما قد يتسبب أحيانا في حدوث النتائج غير المتوقعة، والتي قد تعرضه بدورها لمخاطر عدة، أهمها: المخاطر الصحية.

هدفت الدراسة إلى تحديد طبيعة العلاقة بين التفاؤل غير الواقعي، وبعض متغيرات الشخصية (التفاؤل، والتشاؤم، والتوجه الإيجابي نحو الحياة، واليأس، والذنب، والخزي).

استخدمت في هذه الدراسة عينتان من طلاب جامعة الكويت- وذلك نظراً لاختلاف المقاييس التي طبقت عليهما - بواقع (٣٥٦) طالبٍ وطالبة من طلبة الجامعة و(٣٨٠) طالبٍ وطالبة لبيان ثبات الاتساق الداخلي لمقاييس الدراسة، ولاستخلاص الارتباطات المتبادلة بين متغيرات الشخصية، و فحص الفروق بين المجموعة الأكثر تفاؤلا غير الواقعي، والمجموعة الأقل تفاؤلا غير الواقعي في متغيرات الشخصية، فضلا عن التحليل العاملي لمصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات الشخصية.

واستخدمت في هذه الدراسة مجموعة من المقاييس: مقياس التفاؤل غير الواقعي،

■ تم دعم هذا البحث عن طريق جامعة الكويت ، إدارة الأبحاث ، رقم المنحة AP039

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠١/١١/١٣م

* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠١/٦/١٦م

ومقياس جامعة الكويت للتفاؤل والتشاؤم، ومقياس التوجه نحو الحياة، ومقياس بيك لليأس، ومقياس الذنب ، ومقياس الخزي.

أظهرت نتائج الدراسة عن ارتباط التفاؤل غير الواقعي بارتباطات جوهرية موجبة مع التفاؤل، والتوجه الإيجابي نحو الحياة، على حين ارتبط بارتباطات جوهرية سالبة مع كل من التشاؤم، والذنب، والخزي.

وقد كشفت نتائج التحليل العاملي عن عاملين (عامل التفاؤل في مقابل اليأس، وعامل الذنب والخزي).

وأخيرا أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق جوهرية بين المجموعتين (الأكثر والأقل تفاؤلا غير الواقعي) في متغيرات الشخصية، حيث تميزت المجموعة الأقل تفاؤلا غير الواقعي بمتوسطات أعلى من المجموعة الأكثر تفاؤلا غير الواقعي في كل من: التشاؤم، واليأس، والذنب، والخزي ، على حين تميزت المجموعة الأكثر تفاؤلا غير الواقعي عنها بالتفاؤل ، وقدم الباحث عدداً من التوصيات للبحوث المقترحة.

المجلد 3 العدد 4 ديسمبر 2002

Unrealistic Optimism and its Relationship with Personality Variables among Kuwait University Undergraduates

Dr. Bader M. Alansari
Psychology Department
College of Social Sciences
Kuwait University, Kuwait

Abstract

This study aims at determining the relationship between unrealistic optimism with some personality variables as optimism, pessimism, positive life orientation, hopelessness, shame and guilt, and to assess the factor structure of the variables. The study is based on a sample comprising two groups of Kuwait University students - totaling 356 and 380, respectively, and representing both genders. In assessing the personality variables, the following scales were administered - Unrealistic Optimism Scale, Beck Hopelessness Scale, Guilt Scale and Shame Scale.

The results revealed a significant difference in personality variables between the two groups (the most unrealistic optimism group, and the least unrealistic optimism, group) in personality variables in which the most unrealistic group showed greater optimism while the least unrealistic optimism group showed greater hopelessness, pessimism, shame and guilt. Also, the findings showed the unrealistic optimism to be significantly correlated with optimism positively, and negatively with pessimism, hopelessness, guilt and shame. The factor structure of personality variables revealed two major factors (optimism vs. hopelessness) and (guilt and shame).

التفاؤل غير الواقعي وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية لدى طلاب جامعة الكويت

د. بدر محمد الأنصاري
قسم علم النفس
كلية العلوم الاجتماعية - جامعة الكويت

المقدمة :

يعد مفهوم التفاؤل غير الواقعي ذا علاقة وثيقة بمفهومي التفاؤل، والتشاؤم، ويعرف تايلور، وبراون (Taylor & Brown) المشار إليهما في الأنصاري ، ١٩٩٨ ص، ٢٣) التفاؤل غير الواقعي Unrealistic Optimism بأنه " شعور الفرد بقدرته على التفاؤل إزاء الأحداث دون مبررات منطقية، أو وقائع، أو مظاهر تؤدي إلى هذا الشعور ، مما قد يتسبب أحيانا في حدوث النتائج غير المتوقعة، وبالتالي يصبح الفرد في قمة الإحباط مما قد يعرضه للمخاطر، والإصابة بالأمراض، كالإيدز على سبيل المثال، وذلك كما ظهر من دراسة تايلور وزملائه (Tayler et ,.al المشار إليهم في الأنصاري، ١٩٩٨) حيث إنهم يستخلصون من نتائج الدراسة أن التوقعات غير الواقعية للأفراد إزاء أحداث المستقبل (وبخاصة الأمور الصحية) قد تدفع بهم إلى عدم ممارسة السلوك الصحي الجيد، وقد قدم واينشتاين تعريفا للتفاؤل غير الواقعي قائلاً: «يعتقد الناس أن الحوادث السلبية يقل احتمال حدوثها لهم بالمقارنة إلى الآخرين، ويستخلصون أيضا أن الحوادث الإيجابية يزداد احتمال حدوثها لهم بالنسبة إلى الآخرين (Weinstein, 1980, 1983). و على العكس من مفهوم التفاؤل غير الواقعي، قدم بعض الباحثين مفهوم التشاؤم غير الواقعي. وقد قدم دولنسكى، جرومسكى، وزاويزا (المشار إليهم في الأنصاري، ١٩٨٨) تعريفا له كما يلي : «يواجه كل فرد حتما خطرا في أن يصبح ضحية لحادث، أو لمرض مستعص غير قابل للشفاء، أو طوفان، أو زلزال أو غير ذلك» (ص٣٠). في حين يعرف التفاؤل بأنه: «نظرة استبشار نحو المستقبل ، تجعل الفرد يتوقع الأفضل، وينتظر حدوث الخير، ويرنو إلى النجاح، ويستبعد ما خلا ذلك (نقلاً عن الأنصاري ، ١٩٩٨: ١٥) ، على حين يعرف التشاؤم بأنه : توقع سلبي للأحداث القادمة، يجعل الفرد ينتظر حدوث الأسوأ ، ويتوقع الشر، والفشل، وخيبة الأمل. ويستبعد ما عدا ذلك إلى حد بعيد» (نقلاً عن الأنصاري، ١٩٩٨:١٦).

ولقد قدم واينشتاين (Weinstein , 1980) مفهوم التفاؤل غير الواقعي، وأورد تقريرا هدف إلى الكشف عن نزعة الأفراد إلى التفاؤل غير الواقعي لأحداث الحياة في المستقبل ، وذلك من خلال دراستين ، حيث تكونت عينة الدراسة الأولى من (١٢٥٨) طالبٍ وطالبة من جامعة روتجرز في ولاية نيوجيرسى الأميركية. واستخدم في هذه الدراسة مقياس أحداث الحياة، الذي يشتمل على (٤٢) حدثا، منها (١٨) حدثا إيجابيـــا، و(٢٤) حدثا سلبيا، وكان يجاب عن كل بند على ضوء أحد عشر اختيارا، يتراوح بين «لا فرصة للحدوث» ، و«فرصة حدوث أكثر من ٨٠٪». وكشفت الدراسة الأولى عن تقدير الأفراد للأحداث الإيجابية بمعدل فوق المتوسط، على حين كان تقديرهم للأحداث السيئة، أو السلبية بمعدل أقل من المتوسط، كما أظهرت الدراسة أيضا تأثر درجة التفاؤل بعوامل أخرى مثل : الخبرة الذاتية ، والدافعية ، والقوالب النمطية ، والتحكم في الملاحظة.

ويفرق هاريس، وميديلتون (Harris & Middleton, 1994) بين كل من التفاؤل، والتفاؤل المقارن، والتفاؤل غير الواقعي، بوصف أن التفاؤل «عبارة عن نزعة داخل الفرد للتوقع العام لحدوث الأشياء الإيجابية بدلا من حدوث الأشياء السلبية»، على حين يعرفان التفاؤل المقارن بوصفه «نزعة داخل الفرد للتوقع العام لحدوث الأشياء الإيجابية لنفسه أكثر من حدوثها للآخرين، وتوقع حدوث الأشياء السلبية للآخرين أكثر من حدوثها له»، على حين يعرفان التفاؤل غير الواقعي «بأنه عبارة عن نزعة داخل الفرد غالبا لتوقع حدوث الأشياء الإيجابية أكثر مما يحدث فعلا، وتوقع حدوث الأشياء السلبية اقل مما يحدث فعلا.

ويرى عدد من الباحثين (Kirscht , Haefner, Kegeles, & Rosenstock, 1966) أن الأفراد الذين لديهم تفاؤل غير واقعي هم الذين يعتقدون بأن احتمالات حدوث الأسوأ من الأحداث، أو الأفضل من الأحداث بمعدل أقل من المتوسط بوجه عام.

ويعرف الأنصاري (٢٠٠١– أ) التفاؤل غير الواقعي بمدى توقع الفرد غالبا لحدوث أحداث إيجابية متنوعة أكثر مما يحدث في الواقع، وتوقع حدوث الأحداث السلبية أقل مما يحدث في الواقع، مما قد يتسبب أحيانا في حدوث النتائج غير المتوقعة، والتي قد تعرضه بدورها لمخاطر عدة، أهمها: المخاطر الصحية، ولذلك فإن تعريفنا الإجرائي للتفاؤل غير الواقعي في الدراسة الحالية هو التعريف ذاته الذي ساقه الأنصاري (٢٠٠١ - أ) وهو استجابة يقوم بها الفرد لمدى توقعه غالبا لحدوث أحداث إيجابية متنوعة أكثر مما يحدث في الواقع، وتوقع حدوث الأحداث السلبية أقل مما يحدث في الواقع، كما يقاس بالبنود التي

تضمنتها أداة البحث التي وضعها " الأنصاري (٢٠٠١– أ)، وهذه الاستجابة تقاس بمقياس متدرج ذي ثمانية مستويات من الاحتمالات.

التفاؤل غير الواقعي، ومتغيرات الشخصية :

إن المتتبع للدراسات الأجنبية، والعربية التي تناولت مفهوم التفاؤل غير الواقعي يلاحظ أنها قليلة جدا بالمقارنة لدراسات التفاؤل، والتشاؤم وغيرها من متغيرات الشخصية، ومع ذلك فقد تناولت هذه الدراسات التفاؤل غير الواقعي في أربعة محاور: قياس التفاؤل غير الواقعي، وتحديد طبيعة علاقته ببعض متغيرات الشخصية، ودراسات التفاؤل غير الواقعي وعلاقته بالمشكلات الصحية، والدراسات التي تناولت خفض التفاؤل غير الواقعي المتعلق بالقابلية للمرض، ودراسات ثقافية مقارنة في التفاؤل غير الواقعي، وسوف نعرض في الجزء التالي الدراسات السابقة التي تناولت تحديد طبيعة العلاقة بين التفاؤل غير الواقعي بمتغيرات الشخصية حسب التسلسل التاريخي لها من الأقدم إلى الأحدث.

وأجريت دراسة ماهاتاني، وجونستون (Mahatane & Johnston,1989) على عينة قوامها (٦٠) طالباً من طلاب كلية الطب في إحدى الجامعات البريطانية طبق عليها استبانة التفاؤل غير الواقعي، والتي تدور حول مدى تعرضهم لاحتمال الإصابة بعدد (١٨) مرضاً: منها: أمراض عقلية مقارنة بأقربائهم. كما طبق عليهم استبانة عن الاتجاهات نحو المرض العقلي. وقد كشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود ارتباط جوهري سالب بين التفاؤل غير الواقعي، والاتجاه السلبي نحو المرض، ووجود ارتباط جوهري موجب بين التفاؤل الواقعي، والاتجاهات الإيجابية نحو المرض.

ودرس ديبيري وزملاؤه (Dewberry et al., المشار إليهم في الأنصاري، ١٩٩٨) «القلق، والتفاؤل غير الواقعي»، فيذكرون أن الناس الذين لديهم تفاؤل غير واقعي يعتقدون مثلا : أن الحوادث السلبية يقل احتمال حدوثها لهم مقارنة بالآخرين، كما أنهم يعتقدون أن الحوادث الإيجابية يزداد احتمال حدوثها لهم بالنسبة لغيرهم من الناس . فعندئذ يطلب منهم، مثلا: أن يقدروا احتمال أن يصبحوا ضحية في حادث تصادم في السكة الحديد، فالغالب أنهم سيذكرون أن احتمال كونهم ضحية سيكون أقل من أقرانهم. وتتوافر الأدلة على هذه الظاهرة، إلا أن بعض الدراسات برهنت على أن التفاؤل غير الواقعي يصبح معكوسا أحيانا، بحيث يصبح الناس متشائمين بشكل غير واقعي، ويكون ذلك في ظروف معينة .

وقدمت تفسيرات معرفية للتغير في مستويات التفاؤل، والتشاؤم التي يجربها ويخبرها الشخص حيال الأحداث. وفحصت العلاقة بين التفاؤل، والتشاؤم، والقلق، علماً أن القلق هنا متغير، ومرتبط بكل من النواحي الانفعالية والمعرفية في هذه الدراسة.

واستخراج ارتباط سلبي بين معدل القلق الذي تشعر به الطالبات الإنجليزيات بالنسبة لأحداث سلبية أن تصبح الفتاة ضحية اغتصاب، حدوث سرطان الثدي، العدوى بفيروس الإيدز، أن تصبح الفتاة ضحية اعتداء بقصد السرقة، أن تكون عاقرا، أن تطلق خلال خمس سنوات من الزواج، أن تصاب في حادث سيارة، العدوى بأمراض تناسلية، المعاناة من اكتئاب شديد، أن يسرق اللصوص سيارتك، أن تفصل من الوظيفة، أن تفصل من الكلية، أن تصاب بأزمة قلبية قبل سن الأربعين.

وقد استخلص الباحثون أن درجة القلق التي يمر بها الفرد تجاه حادث سلبي معين يمكن أن تؤثر في مستوى التفاؤل، والتشاؤم غير الواقعي.

أما دراسة سباركس، وشابرد، ويرنجا، وزيمرمان (Sparks, Shepherd, Wieringa & Zimmermanns,1995) التي أجريت بهدف التعرف على طبيعة علاقة التفاؤل غير الواقعي بتغير نظام الحمية، وإدراك التحكم في السلوك، وذلك على عينة قوامها (٦١٢) من المراهقين الإنجليز أعمارهم تتراوح ما بين ١٢ - ١٧ عاما، طبق عليها مقياس احتمال حدوث بعض الأحداث السلبية، والإيجابية المرتبطة بسلوك نظام الحمية. وقد كشفت النتائج أن التفاؤل غير الواقعي تجاه المخاطر الصحية المرتبطة بنظام الحمية الغذائية يزيد لدى الأفراد الذين يستهلكون الأغذية الصحية الجيدة، أكثر من الأفراد الذين يستهلكون الأغذية غير الصحية، أو الضارة.

وفي دراسة هورينز (Hoorens, 1995) التي أجريت بهدف الكشف عن طبيعة علاقة التفاؤل غير الواقعي ببعض متغيرات الشخصية؛ وذلك على عينة قوامها (٩٠) طالباً وطالبة من إحدى المدارس الثانوية الألمانية، بواقع (٤٥) من الإناث و(٤٧) من الذكور، تراوحت أعمارهم ما بين ١٥ - ١٨ عاما، طبق عليهم مقياس التفاؤل غير الواقعي تم تطويره من مقياس «وينشتاين» بحيث أصبح يتكون من (٣٤) بندا، بواقع (١٧) بندا إيجابيا، و(١٧) بنداً سلبيا، يجاب عنها بمقياس متدرج من (٩) نقاط، كما طبق على أفراد العينة عدد من مقاييس الشخصية (خداع الذات، والشعور الزائف بالقدرة على التحكم، والسلوك الاجتماعي، والسعادة، والاتزان الوجداني، وتقدير الذات). وكشفت نتائج الدراسة عن

وجود ارتباطات جوهرية موجبة بين التفاؤل غير الواقعي، وكل من خداع الذات (ر = ٠,٥١)، والشعور الزائف بالقدرة على التحكم (ر = ٠,٣٥)، وتقدير الذات (ر = ٠,٦٧)، والسلوك الاجتماعي (ر=٠,٤٠)، والسعادة (ر = ٠,٣٨)، والاتزان الانفعالي (ر = ٠,٣٤).

وفي دراسة الأنصاري (٢٠٠٠) التي هدفت إلى قياس الشعور بالحزي لدى طلاب التعليم العالي في الكويت، والتي استخدمت عينة من طلاب جامعة الكويت بواقع (٢٦٢) طالبٍ. طبق على أفراد العينة المقاييس التالية: مقياس الحزي، ومقياس الذنب المشتقان من قائمة الوعي الوجداني بالذات، القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم، ومقياس بيك لليأس، ومقياس التفاؤل غير الواقعي. وكشفت نتائج التحليل العاملي لمقاييس الدراسة عن استخلاص عاملين، أطلق على العامل الأول المستخرج بعامل التشاؤم مقابل التفاؤل، ويشمل كلا من التشاؤم، واليأس، والاكتئاب، والتفاؤل غير الواقعي، على حين أطلق على العامل الثاني اسم عامل الحزي والذنب.

أما دراسة الأنصاري (٢٠٠١– أ) التي هدفت إلى إعداد مقياس التفاؤل غير الواقعي، وقياس الفروق الفردية والفروق بين الجنسين في التفاؤل غير الواقعي، وتحديد طبيعة العلاقة بين التفاؤل غير الواقعي، وبعض متغيرات الشخصية (التفاؤل، والتشاؤم، واليأس، والاكتئاب، والقلق، والذنب، والحزي، والوسواس القهري، والشكاوي الجسمية، والتفكير الانتحاري)، والتي استخدمت عينات متعددة من طلاب الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، ومن طلاب جامعة الكويت بواقع ثلاث عينات - وذلك نظراً لاختلاف المقاييس، والأوقات الزمنية التي طبقت عليها- العينة الأولى: (٦٤٤) طالبٍ وطالبة، والعينة الثانية: (٣٦٠) طالباً وطالبة، والعينة الثالثة (١٦٢) طالبٍ وطالبة؛ لاستخلاص الارتباطات المتبادلة بين التفاؤل غير الواقعي ومتغيرات الشخصية. وكشفت النتائج عن ارتباط التفاؤل غير الواقعي بارتباطات جوهرية موجبة مع التفاؤل، على حين ارتبط بارتباطات جوهرية سالبة مع كل من التشاؤم والقلق والوسواس القهري، والذنب والحزي، والشكاوى الجسمية، واليأس، والاكتئاب، والتفكير الانتحاري.

تعقيب على الدراسات السابقة:

١ - كشفت نتائج الدراسات الارتباطية عن وجود علاقة إيجابية جوهرية بين التفاؤل غير الواقعي،وكل من المتغيرات التالية: التفاؤل والاتجاه السلبي نحو المرض، وخداع الذات، والشعور الزائف بالقدرة على التحكم، وتقدير الذات، والسلوك الاجتماعي، والسعادة، والاتزان الانفعالي، على حين كشفت نتائج الدراسات الارتباطية عن وجود علاقة سلبية بين التفاؤل غير الواقعي، القلق، والوسواس القهري، والشكاوي الجسمية، واليأس، والاكتئاب ، والتفكير الانتحاري ، والذنب، والخزي .

٢ - نلاحظ من الدراسات السابقة أنها توصلت إلى نتائج مهمة في مجال المتغيرات المتعلقة بالتفاؤل غير الواقعي، وعلى الرغم من ذلك فإن غالبية هذه الدراسات ركزت على علاقة التفاؤل غير الواقعي بمتغير واحد، أو آخر من متغيرات الشخصية (علاقات ثنائية)، ومن ثم فإن الحاجة ماسة في هذا المجال إلى تحقيق أمرين: أولهما: بحث علاقة التفاؤل غير الواقعي بعدد من متغيرات الشخصية، وذلك لفحص العلاقات المتبادلة بين هذه المتغيرات، وثانيهما: أنه يتعين التقدم خطوة - في مجال التحليل الإحصائي للبيانات - نحو استخدام أسلوب التحليل العاملي (انظر: مراد ، ٢٠٠٠) بدلا من الاقتصار على أسلوب الارتباط البسيط فقط ، ويؤدي هذا إلى تعرف أفضل لطبيعة العلاقات، وينتج عنها عدد من المتغيرات الجديدة (المفترضة) تسمى بالعوامل ، وهو ما هدفت إليه هذه الدراسة . علماً أن المهمة الأساسية للتحليل العاملي هي تحليل بيانات المتغيرات للتوصل إلى مكونات تتضمنها تلك المتغيرات. حيث يقدم التحليل العاملي نموذجاً عن التكوين النظري، ويتحدد هذا النموذج من العلاقات الخطية بين المتغيرات. و معنى هذا أن التحليل العاملي يقوم على افتراض وجود علاقات خطية بين المتغيرات، وعدم وجود علاقات صفرية. فإذا وجدت العلاقات الخطية فإنه يمكن استنتاج المكونات المشتركة بين المتغيرات، والتي تفسر تلك العلاقات. ويتوصل التحليل العاملي إلى هدفين بطريقتين: الأولى هي خفض عدد المتغيرات الأصلية إلى عدد أقل من المتغيرات يسمى عوامل، والثانية أن معنى العوامل ينتج من خصائص التكوين الموجود داخل مجموعة العلاقات. علماً أن عملية خفض عدد المتغيرات إلى عدد أقل لفهم العلاقات المشتركة بين المتغيرات، أو لفهم السببية، ومفهوم التكوين لمجموعة من العلاقات بين المتغيرات التي بدورها تحدد معنى العوامل، هما أساس فهم التحليل العاملي (مراد ، ٢٠٠٠ : ٤٨٣) .

مشكلة الدراسة

تهتم الدراسة الحالية ببحث علاقة التفاؤل غير الواقعي بعدد من متغيرات الشخصية هي: التفاؤل والتشاؤم، واليأس، والذنب، والخزي لدى عينة من طلاب جامعة الكويت، وتحديد الفروق بين المجموعة الأقل، والمجموعة الأكثر تفاؤلا غير الواقعي في متغيرات الشخصية، ثم تحديد المكونات العاملية لمتغيرات الدراسة. وتنبع مشكلة الدراسة من أهمية موضوع التفاؤل غير الواقعي بوصفه ظاهرة باتت أكثر ملاحظة في المجتمع الكويتي (الأنصاري، ٢٠٠١–أ)، فضلا عن أن كثيرا من الدراسات في هذا المجال أسفرت عن وجود علاقة بين التفاؤل غير الواقعي، والصحة الجسمية، حيث إن شعور الفرد بقدرته على التفاؤل إزاء الأحداث دون مبررات منطقية تؤدي به إلى هذا الشعور،مما قد يتسبب أحيانا في حدوث نتائج غير متوقعة، وبالتالي يجعل الفرد مستهدفا للإصابة بالأمراض، أو يعرضه لبعض المخاطر، أو قد تدفع به إلى ممارسة السلوك الصحي الجيد.

أهداف الدراسة

ومن ثم يكون هدف هذه الدراسة تحديدا: بحث علاقة التفاؤل غير الواقعي بعدد من متغيرات الشخصية هي: التفاؤل، و التشاؤم، و اليأس، و الذنب، و الخزي لدى عينة من طلاب جامعة الكويت، فضلا عن محاولة التوصل إلى العوامل الأساسية التي تكمن وراء هذه الارتباطات عن طريق التحليل العاملي، سعياً وراء اختزال هذه العلاقات على شكل عوامل.

حـدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة في النقاط التالية :

١ - الإطار الزمني : ويقع في العام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١ م بجامعة الكويت من الفصل الدراسي الأول، والثاني، والصيفي .

٢ - مكان إجراء الدراسة : ويتحدد في إطار الكويت ، جامعة الكويت .

٣ - العينة التي استخدمت في هذه الدراسة عينتان من طلاب جامعة الكويت؛ وذلك نظراً لاختلاف المقاييس التي طبقت عليهما، بهدف دراسة ظاهرة التفاؤل غير الواقعي من

أكثر من زاوية، كما هو موضح في الجدول رقم (١)، علما أن جميع عينات هذه الدراسة هي عينات (عمدية) من الطلاب الكويتيين المقيدين بجامعة الكويت في الفصل الدراسي الأول، والثاني، والصيفي للعام الجامعي (٢٠٠٠/٢٠٠١) والمتاحين للباحث من مختلف كليات الجامعة المسجلين في مقرر مدخل في علم النفس. والذي يعد مقرراً اختيارياً لجميع طلاب جامعة الكويت من جميع كلياتها(الحقوق، والآداب، والعلوم، والطب، والهندسة والبترول، والطب المساعد ، والتربية، والشريعة والدراسات الإسلامية، والعلوم الإدارية، والصيدلة، وطب الأسنان، والعلوم الاجتماعية) علما أن معظم المقيدين في هذا المقرر ليسوا من الطلاب المختصين في علم النفس، أو حتى الراغبين في التحويل إليه ، ولذلك عادة ما يسجل في هذا المقرر مجموعة متنوعة من طلاب المرحلة الجامعية الأولى، والثانية من جميع التخصصات. وعلى الرغم من أن طريقة اختيار عينات الدراسة الحالية تمت بشكل عمدي من طلاب المقرر اعتقادا أن هؤلاء الطلاب يمثلون تمثيلا جيدا مجتمع طلاب جامعة الكويت؛ وذلك للاعتبارات التالية: العمر، حيث كان متوسط أعمارهم في العينتين ٢٠,٩٢ ± ٢,٦١ عام، وبالتالي يمكن القول: إن غالبية أفراد العينة ينتمون إلى الفئة العمرية نفسها، مما لا يؤثر ذلك في نتائج الدراسة، وبالتحديد في متغير التفاؤل غير الواقعي. العرق: وقد قام الباحث باختيار جميع أفراد العينة من الكويتيين فقط؛ وذلك حتى لا تتأثر نتائج الدراسة بمتغير العرق، أو الثقافة، وتكون النتائج مستخرجة من عينة متجانسة فيما يتعلق بالجنسية التي لا يهدف الباحث إلى دراسة ارتباطاتها في هذه الدراسة.

٤ - تعتمد هذه الدراسة على عدد من المقاييس لقياس التفاؤل غير الواقعي، والتفاؤل، والتشاؤم، والذنب، واليأس، والخزي، ولها معاملات ثبات وصدق محددة.

٥ - تحدد هذه الدراسة الأساليب الإحصائية المستخدمة.

المنهـــج

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، والذي يتجسد في دراسة وتحليل الارتباط بين التفاؤل غير الواقعي وعدد من متغيرات الشخصية، والتفاؤل، والتشاؤم، واليأس، والذنب، والخزي مع بيان مختلف المتغيرات التي ترتبط بها سلباً، أو إيجابا، ومن ثم تحليل مكوناتهم باستخدام أسلوب التحليل العاملي.

أولا : العينات

أجريت هذه الدراسة على عينتين من طلاب جامعة الكويت، كما هو موضح في الجدول رقم (١)، الأولى: قوامها (٣٥٦) طالبٍ وطالبة من الكويتيين المسجلين في مقرر مدخل في علم النفس في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٠٠/٢٠٠١، والثانية: قوامها (٣٨٠) طالباً وطالبة من الكويتيين المسجلين في مقرر مدخل في علم النفس في الفصل الدراسي الثاني، والصيفي من العام الجامعي ٢٠٠٠/٢٠٠١. والذي يعد مقررا اختياريا لجميع طلاب جامعة الكويت من جميع كلياتها (الحقوق،والآداب،والعلوم، والطب، والهندسة، والبترول، والطب المساعد، والتربية، والشريعة والدراسات الإسلامية، والعلوم الإدارية، والصيدلة، وطب الأسنان، والعلوم الاجتماعية) علماً أن معظم المسجلين في هذا المقرر ليسوا من الطلاب المختصين في علم النفس، أو حتى الراغبين في التحويل إليه؛ ولذلك عادة ما يسجل في هذا المقرر مجموعة متنوعة من طلاب المرحلة الجامعية الأولى، والثانية من جميع التخصصات، علماً أن طريقة اختيار العينات تمت بشكل عمدي من طلاب المقرر اعتقادا منا أن هؤلاء الطلاب يمثلون تمثيلاً جيداً مجتمع طلاب جامعة الكويت؛ وذلك لعدة اعتبارات منها العمر: حيث كان متوسط أعمارهم (العينة الأولى، والثانية معاً) ٢٠,٩٢ ± ٢,٦١ وبالتالي يمكن القول: إن غالبية أفراد العينة ينتمون إلى الفئة العمرية نفسها (الرشد المبكر) فضلاً عن أن جميع أفراد العينة من الكويتيين فقط؛ وذلك حتى لا تؤثر مثل هذه المتغيرات في نتائج الدراسة، وبالتحديد في متغير التفاؤل غير الواقعي.

وقد طبقت أدوات الدراسة على أفراد العينة الواحدة في مجموعات لا يزيد حجمها على (٤٠) طالباً وطالبة؛ وذلك بهدف حساب معاملات الارتباط بين متغيرات الشخصية، والتحليل العاملي، ومعاملات ثبات الاتساق الداخلي، والفروق بين متوسطات المجموعة الأكثر والأقل تفاؤلاً غير الواقعي؛ وذلك بالنسبة لأفراد العينة الأولى، على حين تم حساب الفروق بين متوسطات المجموعة الأقل، والأكثر تفاؤلا غير الواقعي في متغير التفاؤل لأفراد العينة الثانية.

الجدول رقم (١)
عينات الدراسة الحالية من طلاب جامعة الكويت من الجنسين

البيانات الأساسية	العينة الأولى			العينة الثانية		
	ذكور	إناث	كلية	ذكور	إناث	كلية
ن (حجم العينة)	١٥٥	٢٠١	٣٥٦	١٦٧	٢١٣	٣٨٠
م (متوسط العمر)	٢١,١٧	٢٠,٧٣	٢٠,٩٥	٢٢,٣٦	١٩,٤٣	٢٠,٨٩
ع (الانحراف المعياري للعمر)	٢,٧٢	١,٢٥	١,٩٩	٣,٧٩	٢,٦٧	٣,٢٣
المدى العمري	١٨-٢٥	١٨-٢٣	١٨-٢٥	١٨-٢٧	١٨-٢٦	١٨-٢٧
العام الجامعي	٢٠٠١/٢٠٠٠			٢٠٠١/٢٠٠٠		

ثانياً : الأدوات

تم قياس متغيرات الدراسة بالأدوات التالية:

١ - مقياس التفاؤل غير الواقعي:

قام بإعداد هذا المقياس الأنصاري (٢٠٠١– أ) ويقيس مدى توقع الفرد في الغالب لحدوث أحداث إيجابية متنوعة أكثر مما يحدث في الواقع، وتوقع حدوث الأحداث السلبية أقل مما يحدث في الواقع، كما يقاس بالبنود التي يتضمنها المقياس. ويشتمل المقياس في صورته الأخيرة على (٢٤) بندا لقياس التفاؤل غير الواقعي، بواقع (١٢) بندا للأحداث السارة، و(١٢) بندا للأحداث المفجعة، يجاب عنها باختيار بديل واحد من الاختيارات الثمانية التي تتراوح ما بين ١٠٪، و٨٠٪ ، ويتصف المقياس بخصائص سيكومترية جيدة تبعا للعينات الكويتية، حيث تراوحت معاملات الثبات بطريقة القسمة النصفية لدى الذكور، والإناث منفصلين ما بين ٠,٧٦، ٠,٨٨، على حين تراوحت معاملات ألفا للثبات ما بين ٠,٧٢، ٠,٨٩. كما تراوحت معاملات ثبات الاستقرار، بين ٠,٨٣، و٠,٨٩. وفيما يتعلق بالصدق فقد تم حساب صدق التكوين بثلاث طرق: (الاتساق الداخلي، والتحليل العاملي، والصدق التقاربي والاختلافي) وتراوحت معاملات الارتباط المتبادلة بين كل بند والدرجة الكلية على المقياس ما بين ٠,٣٥ ، ٠,٦١ . وقد كشفت نتائج التحليل العاملي عن استخلاص عاملين : (الأحداث السارة، والأحداث المفجعة) .

٢ - مقياس جامعة الكويت للتفاؤل والتشاؤم :

وهو مقياس من إعداد الأنصاري (٢٠٠١–ب) يشمل مقياسين فرعيين مستقلين

لتقدير كل من التفاؤل، والتشاؤم (٣٠ عبارة لكل مقياس فرعي) ، ويجاب عن كل عبارة على أساس أبدال خمسة: لا ، قليلا، متوسط، كثيرا، كثيرا جدا . ولقد تراوحت معاملات الثبات بطريقة القسمة النصفية لدى الذكور، والإناث منفصلين ما بين ٠,٩٠ ، ٠,٩٤ على حين تراوحت معاملات ألفا للثبات ما بين ٠,٩٥ ، ٠,٩٦ ، كما تراوحت معاملات ثبات الاستقرار بين ٠,٨٥، ٠,٩٨. وفيما يتعلق بالصدق فقد تم حساب صدق التكوين بطريقتين (التحليل العاملي، والصدق التقاربي والتمييزي) و تراوحت معاملات الارتباط المتبادلة بين كل بند والدرجة الكلية على المقياسين بين ٠,٤٩ ، ٠,٨٥ . وقد كشفت نتائج التحليل العاملي عن أربعة عوامل للذكور من مقياسي التفاؤل، والتشاؤم، في حين تم استخلاص ثلاثة عوامل للإناث من مقياسي التفاؤل، والتشاؤم كل على حدة .

٣ - مقياس التوجه نحو الحياة Life Orientation Test LOT :

وهو مقياس من إعداد شاير وكارفر (Scheier & Carver, 1985) وتعريب «الأنصاري» (٢٠٠١-ج) والذي يتكون من (٨) عبارات بواقع (٤) عبارات للتفاؤل، و (٤) عبارات للتشاؤم . وتتم الاستجابة لعبارات المقياس على مقياس مدرج من خمسة مستويات (أبداً، نادراً ، متوسط ، كثيراً ، دائماً) .

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تمتع مقياس التوجه نحو الحياة بخصائص قياسية جيدة كمقياس للتفاؤل من ناحية الثبات والصدق، حيث تراوحت معاملات الثبات بطريقة القسمة النصفية لدى أربع دراسات ما بين ٠,٧٢ و ٠,٧٩ على حين تراوحت معاملات ألفا للثبات بين ٠,٧١ و ٠,٨٧ كما تراوحت معاملات ثبات الاستقرار ما بين ٠,٩٢ و٠,٩٦ ، فضلا عن معاملات الارتباط المتبادلة بين كل بند والدرجة الكلية على المقياس، والتي تراوحت ما بين ٠,٣٨ و ٠,٧٣. وفيما يتعلق بالصدق فقد تم حساب صدق التكوين بطريقة الصدق العاملي، والصدق التقاربي والاختلافي. وقد كشفت نتائج التحليل العاملي للمقياس عن استخلاص عاملين: (التفاؤل ، والتشاؤم) .

٤ - مقياس اليأس (BHS) Beck Hopelessness Scale :

وهو مقياس من إعداد بيك وويزمان، ولستر،وتركسلر (Beck, Weissman, Lester & Trexler,1974) ، ويقيس اليأس والتوقعات السلبية نحو المستقبل، والتي قد لا تكون مرتبطة بأحداث الحياة . ويشتمل المقياس على (٢٠) بندا،

يجاب عن كل منها : بـ «نعم» أو «لا». وقد قام الأنصاري (٢٠٠١ - د) بتعريب المقياس، وبالتحقق من صلاحية المقياس على عينات كويتية أكبر . و لم يقم الأخير بأي تعديل (حذفا، أو إضافة) بالنسبة لعدد البنود، أو مضمونها؛ وذلك بناء على نتائج تحليل للبنود (٢٠ بندا)، حيث طبق مقياس اليأس على عينات متعددة من طلاب جامعة الكويت .

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تمتع مقياس بيك وزملائه لليأس بخصائص قياسية جيدة من ناحية الثبات والصدق ، حيث تراوحت معاملات الثبات بطريقة القسمة النصفية لدى ثماني عينات ما بين ٠,٧٠ ، ٠,٨٩، على حين تراوحت معاملات ألفا للثبات ما بين ٠,٧٨ ، ٠,٩١ كما تراوحت معاملات ثبات الاستقرار ما بين ٠,٩٢ و٠,٩٧ . فضلا عن معاملات الارتباط المتبادلة بين كل بند، والدرجة الكلية على المقياس التي تراوحت ما بين ٠,٣٥ ، ٠,٧٦ وفيما يتعلق بالصدق فقد تم حساب صدق التكوين بطريقة الصدق العاملي، والصدق التقاربي والاختلافي. وقد كشفت نتائج التحليل العاملي عن استخلاص أربعة عوامل: (فقدان الدافعية ، التشاؤم ، التفاؤل والأمل ، التوقعات المستقبلية) وقد ارتبط اليأس بارتباطات جوهرية موجبة مع كل من التشاؤم، والقلق، والاكتئاب، والذنب، والخزي، والعصابية، على حين ارتبط بارتباطات جوهرية سالبة مع التفاؤل .

٥ - مقياس الذنب :

وهو مقياس من إعداد الأنصاري (٢٠٠١ - هـ) ويقيس الذنب من خلال (١٨) بندا يجاب عن كل منها على أساس خمسة اختبارات. ويتصف المقياس بمعاملات ثبات وصدق مقبولة اعتمادا على عينات مستمدة من المجتمع الكويتي، حيث بلغ معامل ألفا (٠,٩٣) لعينة قوامها (٩٤٨) طالبٍ وطالبة، و (٠,٩٤) لعينة قوامها (٥٤٥) طالبٍ وطالبة من طلبة جامعة الكويت، كما حسب صدق الاتساق الداخلي وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين البند الواحد بالدرجة الكلية بعد استبعاد البند، حيث ارتبطت جميع بنود المقياس بالدرجة الكلية على المقياس جوهريا عند مستوى ٠,٠٠١، وتراوحت ما بين (٠,٧١) إلى (٠,٤٠) للعينة الأولى، في حين تراوحت معاملات الارتباط المتبادلة ما بين (٠,٧٥)، و (٠,٤٠) للعينة الثانية، وجميعها جوهرية، مما يشير إلى تجانس بنود المقياس. كما استخلصت أربعة عوامل لكل من الذكور، والإناث على حدة، تشبعت منها جميع بنود المقياس بما يشير إلى الصدق العاملي، فضلا عن الصدق التقاربي والاختلافي، الذي تم حسابه بطريقة الارتباطات المتبادلة مع بطارية متنوعة من مقاييس الشخصية .

٦ - مقياس الخزي :

وهو مقياس من إعداد الأنصاري (٢٠٠٠) ويتكون المقياس في صورته الأخيرة من (٢٠) بندا، يجاب عن كل منها على أساس مقياس خماسي تراوح ما بين صفر (أبدا)، و٤ (دائما)، ويطبق مقياس الخزي فرديا، أو جمعيا .

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تمتع مقياس الخزى بخصائص قياسية جيدة من ناحية الثبات والصدق، حيث تراوحت معاملات الثبات بطريقة القسمة النصفية ما بين ٠,٨٧، ٠,٩١ .بمتوسط قدره ٠,٩٠ لدى جميع العينات من طلاب جامعة الكويت، ومن طلاب الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بالكويت، على حين تراوحت معاملات ألفا للثبات ما بين ٠,٨٩ ، ٠,٩٣ .بمتوسط قدره ٠,٩١ لدى جميع العينات، بينما تراوحت معاملات ثبات الاستقرار ما بين ٠,٧٣ ، ٠,٨٣ .بمتوسط قدره ٠,٧٨ لدى جميع العينات، ومن ناحية أخرى تراوحت معاملات الارتباط الداخلية بين كل بند، والبنود العشرين التي يتكون منها المقياس، والدرجة الكلية على المقياس؛ وذلك في عينتين مستقلتين من طلاب الجامعة، وطلاب الهيئة العامة للتعليم التطبيقي ما بين ٠,٤٥ و٠,٧٦ .بمتوسط قدره ٠,٦١ لجميع العينات مما يشير إلى تجانس بنود المقياس. وفيما يتعلق بالصدق فقد تم حساب صدق التكوين بثلاث طرق: (الاتساق الداخلي، والتحليل العاملي، والصدق التقاربي والاختلافي). حيث كان الارتباط بين البند، والدرجة الكلية لمقياس الخزي دليلا على صدق البنود، وكشفت نتائج التحليل العاملي عن استخلاص ثلاثة عوامل لعينة الذكور، وثلاثة عوامل لعينة الإناث. وارتبط الخزي بارتباطات جوهرية موجبة بكل من الذنب والذنب الموقفي، والخجل، والاكتئاب، واليأس، والتشاؤم، على حين ارتبط سلبيا بالتفاؤل.

معاملات ثبات المقاييس:

حسبت معاملات ثبات الاتساق الداخلي بمقاييس الدراسة لدى أفراد العينة الأولى، وقوامها (٣٥٦) فردٍ من طلاب جامعة الكويت من الجنسين، كما هو موضح في الجدول رقم (٢) .

الجدول رقم (٢)

معاملات ثبات « ألفا» والقسمة النصفية لمقاييس الدراسة على العينة الأولي، وقوامها (٣٥٦) من طلاب الجامعة من الجنسين، بواقع (١٥٦) من الذكور و(٢٠٠) من الإناث

المقاييس	ثبات الاتساق الداخلي	
	معامل « ألفا» كرونباخ	معامل ثبات القسمة النصفية (سبيرمان - براون) بعد التصحيح للطول
القلق خبر الوقتي * (٢٤×٨)	,٨٨	,٨٣
القلق (٣٠ × ٥)	,٩٥	,٩٣
التوجه الإيجابي نحو الحياة (القلق) LOT (٨×٥)	,٨١	,٧٧
الثبات (٣٠×٥)	,٩٧	,٩٥
قياس BHS (٢٠×٢)	,٩١	,٨٩
الكتب (١٨×٥)	,٨٧	,٨٤
الحزبي (٢٠×٥)	,٩١	,٨٨

■ يوضح ما بين القوسين عدد البنود المكونة للمقياس بعدد أبدال الإجابة.

ولجميع المقاييس المستخدمة في هذه الدراسة، والواردة في الجدول رقم (٢) اتساق داخلي مقبول؛ لأنها تزيد على ٠,٧٠ فضلا عن أن غالبيتها مرتفع، مما يؤيد الركون إلى اتساق استجابات المفحوصين، وثباتها في هذه المقاييس. كما يجعلنا نطمئن إلى جميع بيانات هذا البحث اعتمادا على هذه المقاييس، فضلا عن الثقة فيما ستقدمه لنا من نتائج، ومن ثم استخدامها في المجالات التطبيقية.

ثالثا : الإجراءات :

وضعت المقاييس المستخدمة في هذه الدراسة، والواردة في الجدول رقم (٢) في كتيب واحد طبقت في جلسات قياس جماعية، ضم كل منها عدداً متوسطا من الطلاب المقيدين في مقرر مدخل في علم النفس، بواقع (٤٠) طالبا وطالبة تقريبا في كل جلسة، وبمعدل زمني قدره (٧٥) دقيقة في كل جلسة قياس، بالنسبة للعينة الأولى (طبق عليها ٧ مقاييس بواقع ١٥٠ بنداً) على حين كان معدل زمن التطبيق في العينة الثانية (٢٥) دقيقة في كل جلسة قياس (طبق عليها مقياسان بواقع ٥٤ بنداً)، علما بأنه تم تطبيقه في الفصل الدراسي الأول، والثاني، والصيفي من العام الجامعي ٢٠٠٠/٢٠٠١ بجامعة الكويت (انظر الجدول رقم : ١). وتم التطبيق في قاعات الدراسة في وقت المحاضرات، وذلك بالترتيب مع المحاضر. وبعد الانتهاء من عملية التطبيق تمت مراجعة المقاييس المجمعة، واستبعدت المقاييس التي كان بها نقص في الإجابة.

رابعا : التحليلات الإحصائية :

اختيرت التحليلات الإحصائية؛ لتحقيق أهداف الدراسة، واشتملت التحليلات على ما يلي :

١ - حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعينة الأولى، والثانية كل على حدة، ومجموعات الأقل، والأكثر تفاؤلا غير الواقعي كل على حدة، واستخدم الاختبار الإحصائي التائي (t-test)؛ لبيان دلالة الفروق بين المجموعتين في متغيرات الشخصية. وقد أجريت مقارنة داخل كل عينة على حدة بعد قسمتها إلى مجموعتين فرعيتين، اعتمادا على الدرجة الأعلى من الوسيط لتحديد المجموعة الأعلى، والدرجة الأقل من الوسيط لتحديد المجموعة الأدنى، وذلك في التفاؤل غير الواقعي، ثم فحصت الفروق بين المجموعتين الطرفيتين في بقية المتغيرات .

٢ - قياس الارتباط البسيط بين متغيرات الشخصية .

٣ - التحليل العاملي لمصفوفة معاملات الارتباط المتبادلة بين مقاييس الشخصية بطريقة «هوتيلنج» : المكونات الأساسية ، واستخدام محك «جتمان» الحدود الدنيا ، وذلك لتحديد عدد العوامل بحيث يعد العامل جوهريا إذا كانت قيمة الجذر الكامن < ١,٠ ثم أديرت العوامل المستخرجة تدويرا متعامدا بطريقة «كايزر» : الفاريماكس ، وقد عد التشبع الجوهري للبند بالعامل بأنه < ٠,٤٥ بالإضافة إلى محك الجذر الكامن < ٠,١

النتائج

وتحقيقاً للهدف الأساسي للدراسة ، والرامي إلى تعرف طبيعة العلاقة بين التفاؤل غير الواقعي وبعض متغيرات الشخصية ، يوضح الجدول رقم (٣) نتائج اختبار(ت) للفرق بين متوسطي مجموعتين (مجموعة أقل، وأخرى أعلى من الوسيط في التفاؤل غير الواقعي) وقد تم في البداية حساب الوسيط ، وصنفت العينة إلى عينتين فرعيتين هما: الأقل في التفاؤل غير الواقعي، والأعلى في السمة نفسها، ثم فحصت الفروق بين المجموعتين في بقية المتغيرات. وتراوحت درجات المجموعة الأقل في التفاؤل غير الواقعي ما بين ٦٦–١٠٠ درجة، في حين تراوحت درجات المجموعة الأعلى في التفاؤل غير الواقعي ما بين ١٠٤–١٧٠ درجة، وكان الوسيط هو (١٠٢ درجة)؛ وذلك في العينة الثانية من الدراسة (ن=٣٨٠) .

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية (م) ، والانحرافات المعيارية (ع) ، وقيمة (ت) لدرجات المجموعتين (المجموعة الأقل تفاؤلا غير الواقعي، والمجموعة الأكثر تفاؤلا غير الواقعي) على متغير التفاؤل لدى أفراد العينة الثانية

المتغيرات	الأقل تفاؤلا غير الواقعي ن=١٩٠		الأكثر تفاؤلا غير الواقعي ن=١٩٠		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التفاؤل غير الواقعي (٥×٢٣)	١١٦,١٠	١٦,٠٣	١٣٤,٦٤	٢١,٧٥	٦,٥١	,٠٠١
التفاؤل (٥×٣٠)	٨٤,٥٨	١٣,٣٤	١٣٢,٨٠	١١,٧٩	٢٥,٦٩	,٠٠١

■ يوضح ما بين القوسين عدد البنود مضروبا بعدد أبدال الإجابة للمقياس .

ويلاحظ من النتائج المعروضة في الجدول رقم (٣) وجود فروق جوهرية بين المجموعتين في متغير التفاؤل غير الواقعي، والتفاؤل، حيث اتسمت المجموعة الأقل تفاؤلا غير الواقعي بانخفاض التفاؤل، أي : أنها أكثر تشاؤما، في حين اتسمت المجموعة الأكثر تفاؤلا غير الواقعي بالتفاؤل ، ومعنى ذلك أن هناك علاقة ارتباطيه موجبة بين التفاؤل غير الواقعي، والتفاؤل، وتؤكد طبيعة هذه العلاقة قيمة معامل الارتباط بين متغير التفاؤل غير الواقعي، والتفاؤل، (ر = ٠,٤٠) .

وتوكيداً لما تم التوصل إليه من نتائج، والمتعلقة بالهدف الرئيس للدراسة، والرامي إلى معرفة طبيعة العلاقة بين التفاؤل غير الواقعي، وبعض متغيرات الشخصية، يوضح الجدول رقم (٤) خلاصة نتائج اختبار(ت) للفرق بين متوسطي مجموعتين (مجموعة أقل، وأخرى أعلى من الوسيط في التفاؤل غير الواقعي) وقد حددت المجموعتان بناء على الوسيط (١٠٣) درجة كلية في مقياس التفاؤل غير الواقعي؛ وذلك في العينة الأولى، وقوامها (٣٥٦) فردٍ، وقد كان وسيط المجموعة الأقل في التفاؤل غير الواقعي ما بين (٦٢–١٠١ درجة)، في حين تراوحت درجات مجموعة أعلى من الوسيط في التفاؤل غير الواقعي ما بين (١٠٧ - ١٤٤ درجة) .

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية (أ)، والانحرافات المعيارية (ع)، وقيمة "ت" لدرجات المجموعتين (المجموعة الأقل تفاؤلا غير الواقعي، والمجموعة الأكثر تفاؤلاً غير الواقعي) على متغيرات الشخصية لدى أفراد العينة الأولى

المتغيرات	الأقل تفاؤلا غير الواقعي (ن=١٢٨)		الأكثر تفاؤلا غير الواقعي (ن=١٢٨)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التفاؤل غير الواقعي	١٢٠,٨٨	١٦,٤٤	١٣٧,٠٣	١٧,٠٦	٥,٩٦	٠,٠٠١
التفاؤل	٨٤,٦٢	١٤,١٩	١١٨,٩٥	٩,٤٤	١٧,٧٥	٠,٠٠١
التوجه الإيجابي نحو الحياة (LOT)	٢٥,٧٠	٤,٠٩	٣٠,٥١	٣,٤٣	٧,٩٤	٠,٠٠١
التشاؤم	٦٨,١٩	٢٧,٢٧	٤٥,١٢	١٥,٠٢	٦,٥٤	٠,٠٠١
اليأس	٩,٥٠	٥,٢٨	٣,٦٤	٢,٨٧	٨,٠٩	٠,٠٠١
الذنب	٣٥,٣٦	٨,٦٠	٢٢,٢٤	٧,٨٦	٢,٣٦	٠,٠٢
الخزي	٢٨,١٣	١١,٣٩	٢٠,٨٨	١١,١٦	٤,٠٠	٠,٠٠١

ويلاحظ من النتائج المعروضة في الجدول رقم (٤) وجود فروق جوهرية بين المجموعتين في متغيرات الشخصية، حيث اتسمت المجموعة الأكثر تفاؤلا غير الواقعي بالتفاؤل والتوجه الإيجابي نحو الحياة، في حين اتسمت المجموعة الأقل تفاؤلا غير الواقعي بالسمات التالية: (التشاؤم، واليأس، و الذنب، و الخزى)، ومعني ذلك: أن هناك علاقة ارتباطية جوهرية بين التفاؤل غير الواقعي، وبعض سمات الشخصية يمكن الكشف عن طبيعتها من خلال مصفوفة معاملات الارتباط المتبادلة بين مقاييس الدراسة، كما هو موضح في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)

مصفوفة معاملات الارتباط المتبادلة بين مقاييس الدراسة لدى العينة الأولى (٣٥٦)

المتغيرات	التفاؤل غير الواقعي	التفاؤل	التوجه الإيجابي نحو الحياة LOT	التشاؤم	اليأس BHS	الذنب	الخزي
التفاؤل غير الواقعي	-						
التفاؤل	,٤٩	-					
التوجه الإيجابي نحو الحياة	,٣٣	,٦٣	-				
التشاؤم	-,٤٧	-,٥٩	-,٦١	-			
اليأس BHS	-,٤٩	-,٦٥	-,٧٢	,٧٨	-		
الذنب	-,٣٣	-,٢٦	-,٣١	,٤٢	,٤٠	-	
الخزي	-,٢٧	-,٣١	-,٤٧	,٥٣	,٤٢	,٦٧	-

■ جميع القيم جوهرية عند مستوى ٠,٠٠١

إن الجانب الذي يهمنا من الجدول السابق هو أن التفاؤل غير الواقعي يرتبط ارتباطا سالباً جوهرياً بكل من اليأس، والتشاؤم، والذنب، والخزي، كما يرتبط التفاؤل غير الواقعي ارتباطا موجباً جوهريا بالتفاؤل، والتوجه الإيجابي نحو الحياة. وسوف تتضح هذه الارتباطات بصورة أوضح وأكثر إنجازاً عن طريق التحليل العاملي لها. وهذا ما نوضحه في الفقرة التالية (انظر الجدول رقم ٦).

الجدول رقم (٦)
العوامل المستخرجة من مقاييس الدراسة بعد التدوير المتعامد
بطريقة الفاريماكس للعينة الأولى (ن = ٣٥٦)

المتغيرات	١.٠ عامل التفاؤل غير واقعي اليأس	٢.٠ عامل الذنب والخزي	٥.٠
التفاؤل	,٨٨		,٧٧
التوجه الإيجابي نحو الحياة (LOT)	,٧٩		,٤٢
التفاؤل غير الواقعي	,٦٧		,٦٩
اليأس	,٨٥		,٧٦
التشاؤم	,٧٨		,٨١
الذنب		,٩١	,٨٥
الخزي		,٨٥	,٨١
الجذر الكامن	٣,٩٤	١,٩٤	
نسبة تباين العامل	%٥٦,٣	%١٦,٣	
التباين الكلي	%٧٢,٦		

أسفر التحليل العاملي عن استخلاص عاملين من العينة الأولى. ويستوعب هذان العاملان نسبة لا بأس بها من التباين الكلي ٧٢,٦٪، كما هو موضح في الجدول السابق. العامل الأول : وهو ثنائي القطب، ويحتوى على تشبعات جوهرية موجبة لمقاييس: التفاؤل، والتوجه الإيجابي نحو الحياة (LOT)، والتفاؤل غير الواقعي، وتشبع سلبي لمقياسى اليأس، والتشاؤم، ويمكن تسمية هذا العامل بعامل التفاؤل في مقابل اليأس. أما العامل الثاني : وهو أحادي القطب، ويحتوى على تشبعات موجبة فقط بمقياس الذنب، والخزي، ويمكن تسميته بعامل الذنب، والخزي .

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين التفاؤل غير الواقعي ببعض متغيرات

الشخصية (التفاؤل والتشاؤم، واليأس، والذنب، والخزي). وقد حققت الدراسة الأهداف التي انطلقت منها . فضلا عن توضيح العلاقات بين تلك المتغيرات عن طريق الكشف عن مكوناتها العاملية .

وتحقيقا لهدف هذه الدراسة حسبت معاملات الارتباط بين مقياس التفاؤل غير الواقعي، ومقاييس كل من : اليأس، والتفاؤل، والتشاؤم، والتوجه الإيجابي نحو الحياة، والذنب، والخزي . وارتبط التفاؤل ارتباطات جوهرية موجبة مع التوجه الإيجابي نحو الحياة. وتشير الارتباطات الجوهرية السالبة بين التفاؤل غير الواقعي، وكل من اليأس، والذنب، والخزي إلى تجمع ارتباطي، يمكن أن نفترض على أساسه تكويناً نظرياً واحداً يجمع بينهما . ومن جهة أخرى، تشير الارتباطات الجوهرية الموجبة بين كل من التفاؤل غير الواقعي، والتفاؤل، والتوجه الإيجابي نحو الحياة إلي وجود مفهوم واحد يجمع بينهما.

وتجدر الإشارة إلى أن الارتباطات بين هذه المتغيرات (اليأس، والتشاؤم، والذنب، والخزي) ومقياس التشاؤم (ارتباطات إيجابية) أعلى من نظيرتها مع مقياس التفاؤل غير الواقعي، والتفاؤل (ارتباطات سلبية) . وينسحب ذلك على كل حالة من الحالات الإيجابية الأربع للارتباطات . ويمكن أن يفسر ذلك مبدئيا على النحو التالي :

أولاً : إن بنود مقياس التشاؤم من نوعية تقترب كثيرا من نوعية البنود المستخدمة في مقاييس كل من اليأس، والذنب، والخزى، في حين تختلف الأخيرة عن بنود التفاؤل، والتفاؤل غير الواقعي؛ إذ تعد مقلوبها، أو عكسها .

وثانياً : يبدو أن مقياس التفاؤل ليس مقلوب التشاؤم تماما. ويدلل على ذلك أن معامل الارتباط بين المقياسين على الرغم من دلالته الإحصائية ، فإنه ليس شديد الارتفاع (متوسط ارتباطين = −٠,٦٠) كما سنفصل فيما بعد .

ثالثاً : إمكان تأثير أحد أساليب الاستجابة، وتدخلها في كل من المقياسين ، حيث تختلف الإجابة عن البند نتيجة تغير صياغته (عبد الخالق ، ٢٠٠٠ : ٢٠٣ - ٢٠٤) .

وفيما يتعلق بعلاقة التفاؤل غير الواقعي بالتفاؤل، لقد ارتبط المقياسان في دراستين مستقلتين (ر = ٠,٤٩) و (ر = ٠,٤٠) بوسيط قدره : (ر = ٠,٤٥) ، وتدعم هذه النتيجة الفكرة القائلة: إن التفاؤل غير الواقعي، والتفاؤل سمتان مستقلتان استقلالا نسبياً،

إلا أنهما مرتبطتان، أي : أن لكل سمة متصلاً مستقلاً نسبيا يجمع بين مختلف الدرجات على السمة الواحدة، ولكل فرد موقع على متصل التفاؤل غير الواقعي مستقلا عن مركزه على متصل التفاؤل ، وكل بعد هنا يعد – بشكل مستقل – أحادي القطب Unipolar ، يبدأ من أقل درجة على التفاؤل غير الواقعي، (وقد تكون درجة الصفر)إلى أقصى درجة، والأمر ذاته – مستقلا – بالنسبة للتفاؤل . إذا قارنا المعامل الأخير ببقية معاملات الارتباط بين مقياسي التفاؤل غير الواقعي والتفاؤل، ومقاييس أخرى للشخصية ، يتضح أن بعضها أقل (كالارتباط بين التفاؤل غير الواقعي، وكل من: الخزي (ر = ٠,٢٧)، والتوجه الإيجابي نحو الحياة (ر =–٠,٣٣)، والتشاؤم (ر = ٠,٤٧) ، واليأس (ر =– ٠,٤٩) ، وبعضها الآخر أعلى كالارتباط بين التفاؤل غير الواقعي، والذنب (ر =– ٠,٣٣) . موجز القول أن الارتباط المتبادل بين التفاؤل غير الواقعي والتفاؤل ليس أعلى من ارتباطهما (كل على حدة) بمقاييس سمات أخرى في الشخصية .

وفيما يتعلق بعلاقة التفاؤل غير الواقعي بالتشاؤم ، لقد ارتبط المقياسان بعامل ارتباط (ر = ٠–.٤٧) تدعم هذه النتيجة الفكرة القائلة: إن التفاؤل غير الواقعي والتشاؤم سمتان مستقلتان نسبيا إلا أنهما مرتبطتان، وإذا قارنا المعامل الأخير ببقية معاملات الارتباط بين مقياس التفاؤل غير الواقعي والتشاؤم، ومقاييس أخرى للشخصية، يتضح أن بعضها أقل (كالارتباط بين التفاؤل غير الواقعي، وكل من: الخزى (ر= –٠,٢٧)، والذنب (ر = – ٠,٣٣) ، واليأس (ر = ٠–.٤٩) ، والتوجه الإيجابي نحو الحياة (ر = ٠,٣٣) ، و بعضها الآخر أعلى كالارتباط بين التفاؤل غير الواقعي، والتفاؤل (ر = ٠,٤٩) ، واليأس (ر = ٠–.٤٩)، وخلاصة القول: إن الارتباط المتبادل بين التفاؤل غير الواقعي، والتشاؤم ليس أعلى من ارتباطهما (كل على حدة) بمقاييس أخرى في الشخصية .

وفيما يتعلق بالعلاقة الإيجابية بين التفاؤل غير الواقعي، والتفاؤل ، والعلاقة السلبية بين التفاؤل غير الواقعي، والتشاؤم ، فإنها تتفق مع نتائج دراستين سابقتين (انظر : الأنصاري ٢٠٠٠ ، ٢٠٠١ - أ ، Hoorens,1995) .

كما تتفق النتيجة التي استخرجت من هذه الدراسة في العلاقة الإيجابية بين كل من الذنب، والخزي، مع التشاؤم ، والعلاقة السلبية بين كل من الذنب، والخزي، مع التفاؤل، مع نتيجة دراسة سابقة (انظر : الأنصاري ٢٠٠٠) .

وتتفق النتيجة التي استخرجت من هذه الدراسة ، والتي توضح ارتباط كل من اليأس سلبيا بالتفاؤل، وإيجابيا بالتشاؤم مع عدد غير قليل من الدراسات السابقة (عبد الخالق والأنصـــــاري ١٩٩٥، ١٩٩٨؛ Beck,et, al.,1975 ; Anderson, et, al.,1992 Shepperd, Maroto, & Robert, 1996; Scheier, & Carver,1987 Lewis, 1992 ;Fibel& Hale, 1978; Vickers Vogeltanz, 2000; Sweeny et, al., 1986). كما تتفق النتيجة التي استخرجت من هذه الدراسة بارتباط إيجابي بين الخزي وكل من الذنب، والتشاؤم، واليأس، مع نتائج عدد قليل من الدراسات السابقة ، الأنصاري ، ١٩٩٦ ، ١٩٩٧،

Harder & Lewis,1987; Tangney, Wagner, Barlow, Marschal, & Granzaw,1996; Dutton, Van-Ginket, & Starzomski, 1995; Ferguson & Crowley, 1997; Leith & Baumeister, 1998; Kugler & Jones, 1992; Lutwak & Ferrari 1996 وأخيراً وليس آخراً ، فما علاقة التفاؤل بالتشاؤم ؟ هل هما سمتان مستقلتان، ولكنهما مترابطتان؟ أم أنهما سمة واحدة ثنائية القطب، أي: أن متصل هذه السمة له قطبان متضادان؟ لقد ارتبط مقياس التشاؤم بين (ر=– ٠,٥٩) مع مقياس جامعة الكويت للتفاؤل، و(ر= -٠,٦١) مع مقياس التوجه الإيجابي نحو الحياة، بوسيط قدره (ر = - ٠,٦٠) وتدعم هذه النتيجة الفكرة القائلة : إن التفاؤل والتشاؤم سمتان مستقلتان استقلالا نسبيا إلا أنهما مرتبطتان، أي: أن لكل سمة متصلاً مستقلاً نسبيا يجمع بين مختلف الدرجات على السمة الواحدة، ولكل فرد موقع على متصل التفاؤل، مستقلا عن مركزه على متصل التشاؤم، وكل بعد هنا يعد - بشكل مستقل - أحادي القطب Unipolar، يبدأ من أقل درجة على التفاؤل (وقد تكون درجة الصفر) إلى أقصى درجة، والأمر ذاته - مستقلا - بالنسبة للتشاؤم. والأدلة على ذلك كثيرة، منها على سبيل المثال: ترتبط سمة واحدة بالتفاؤل، ولكن ليس بالتشاؤم؛ بما يعني : أن التفاؤل ليس بالضرورة عكسا دقيقا للتشاؤم، وإذا قارنا المعامل الأخير ببقية معاملات الارتباط بين مقياس التفاؤل، والتشاؤم، ومقاييس أخرى للشخصية، يتضح أن بعضها أقل كالارتباط بين التفاؤل وكل من: الخزى (ر =- ٠,٢٧) والذنب (ر =- ٠,٣٣)، وبعضها الآخر أعلى: كالارتباط بين التفاؤل، واليأس (ر = ٠.٦٥-)، موجز القول : أن الارتباط المتبادل بين التفاؤل، والتشاؤم ليس أعلى من ارتباطهما (كل على حدة) بمقاييس سمات أخرى في الشخصية. كما أن الفرد قد يحمل توجهات تفاؤلية وتشاؤمية في الوقت نفسه ، وقد يكون الفرد متفائلا في بعض الأمور والمواقف، ومتشائما في أمور ومواقف غيرها ، أو أن

هناك أنماطاً متعددة من التفاؤل ومثلها مختلفة للتشاؤم .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات السابقة (انظر : عبد الخالق و الأنصاري ١٩٩٥ ؛ الأنصاري ١٩٩٨ ؛ عبد اللطيف وحمادة ١٩٩٨ ؛ عبد الخالق ١٩٩٨، ١٩٩٩، شكري ١٩٩٩، المشعان ٢٠٠٠؛ خليفة ٢٠٠٠؛ Scheier & Carver,1985 Hale1 , Fiedler & Cochrn, 1992; Fischer & Leitenberg, 1986; Dember & Brooks , 1989; Marshall & Wortman, Kusulas, Hervig, & Vichers, 1992 , .

ومن ناحية أخرى فعندما تم تحليل مصفوفة معاملات الارتباط عاملياً بين سبعة مقاييس لدى العينة الأولى ، سمي العاملان المستخرجان: عامل التشاؤم مقابل اليأس، ويشمل التفاؤل، واليأس، والتوجه الإيجابي نحو الحياة، والتشاؤم، والتفاؤل غير الواقعي، على حين سمى العامل الثاني : عامل الذنب و الخزى، و يشمل : مقياسي الذنب، والخزي.

وتتفق هذه النتيجة إلى حد بعيد مع نتيجة دراسة أخرى (الأنصاري ، ٢٠٠٠) التي تم من خلالها تحليل مصفوفة معاملات الارتباط عامليا بين ثمانية مقاييس لدى عينة من طلاب جامعة الكويت ، ومن ثم استخلاص عاملين، سمى العاملان المستخرجان : عامل التشاؤم، مقابل التفاؤل، ويشمل : التشاؤم، والتفاؤل، واليأس، والاكتئاب، والتفاؤل غير الواقعي ، على حين سمي العامل الثاني : عامل الخزي، والذنب .

وفصل الخطاب أننا نميل إلى النظر إلى التفاؤل غير الواقعي، والتفاؤل بوصفهما سمات ذات استقلال نسبي، على الرغم من الارتباط الجوهري الإيجابي المرتفع بينهما، والذي يُؤكده أيضا نتائج التحليل العاملي التي استخلصت عاملا يضم كلا من التفاؤل، والتفاؤل غير الواقعي ، وهما سمتان يمكن قياسهما بنجاح بوساطة المقاييس التي قدمت في هذه الدراسة ، بما يمكن أن يسهم في تطوير جانب من بحوث الشخصية في البلاد العربية .

واعتمادا على نتائج هذه الدراسة، فمن الممكن أن نتصور الشخص مرتفع الدرجة في التفاؤل غير الواقعي أنه : من نوع المتفائل، على حين أن هذا الشخص الذي يحصل على درجة منخفضة في التفاؤل غير الواقعي أنه من نوع المتشائم، واليائس، ويتسم بالشعور بالذنب، والخزي وذي اتجاه سلبي نحو الحياة.

توصيـــــات

في ضوء ما أظهرت هذه الدراسة من نتائج ، يوصي الباحث بما يلي -:

١- إجراء دراسة ارتباطية بين التفاؤل غير الواقعي، وبقية سمات الشخصية التي لم تبحث في هذه االدراسة، مثل : تقدير الذات، ومفهوم الذات، والسعادة، ومصدر الضبط ... إلخ .

٢- إجراء الدراسة نفسها على عينات لم يتم تناولها في هذه الدراسة كالمراهقين، والموظفين، والمسنين ... إلخ؛ لتحديد مدى اتساق النتائج، وعموميتها على المجتمع الكويتي.

٣- إجراء دراسات ثقافية مقارنة في العالم العربي بوجه عام، وفي منطقة الخليج بوجه خاص؛ لتحديد عمومية العوامل المستخلصة من هذه الدراسة .

٤- إجراء دراسة تنبؤية للتفاؤل غير الواقعي، وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية.

المراجع

الأنصاري ، بدر محمد .(١٩٩٦). **دراسة عاملية للحالات الانفعالية للشباب الجامعي في الكويت بعد العدوان العراقي** . مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية ، عدد خاص عن الأبعاد النفسية لآثار الغزو العراقي على دولة الكويت ، ص ٨٥ - ١٥٠ ، جامعة الكويت.

_____ .(١٩٩٧). دليل تعليمات **قائمة الحالات النفسية (الصورة الكويتية)** (الطبعة الأولى). الكويت : مكتبة المنار الإسلامية.

_____ . (١٩٩٨). **التفاؤل والتشاؤم : المفهوم والقياس والمتعلقات.** الكويت: جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، لجنة التأليف والتعريب والنشر.

_____ . (٢٠٠٠). قياس الشعور بالحزى لدى عينة من الطلبة والطالبات في الكويت. **مجلة بحوث كلية الآداب ، جامعة المنوفية** ، العدد الرابع، ص ص ٩٣–١٦٦ .

_____ . (٢٠٠١ - أ). إعداد مقياس التفاؤل غير الواقعي لدى عينة من الطلبة والطالبات في الكويت . **دراسات نفسية (مصر)، ١١** (٢)، ١٩٤–٢٤٣.

_____ .(٢٠٠١ - ب). قياس التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب جامعة الكويت . مجاز للنشر في **مجلة حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية ، جامعة الكويت**.

_____ .(٢٠٠١ - ج). **إعداد صورة عربية لمقياس التوجه نحو الحياة** . الندوة العلمية والعالمية للصحة النفسية في العالم الإسلامي ، من ١٥ - ١٧ أكتوبر ، الجمعية اليمنية للصحة النفسية ، عدن ، اليمن.

_____ .(٢٠٠١ - د). إعداد صورة عربية لمقياس «بيك» لليأس . مجاز للنشر في **مجلة الإرشاد النفسي** ، (جامعة عين شمس ، القاهرة – مصر).

_____ .(٢٠٠١ - هـ). **بناء مقياس للذنب، وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى عينة من طلاب جامعة الكويت** (عدد خاص). الكويت : مجلس النشر العلمي، مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية .

خليفة، عبد اللطيف محمد .(٢٠٠٠). **العلاقة بين الاغتراب، والإبداع، والتفاؤل، والتشاؤم** . المؤتمر الدولي السابع لمركز الإرشاد النفسي بعنوان «توجهات مستقبلية مع بداية قرن جديد وألفية جديدة» في المدة من ٥ - ٧ نوفمبر ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، مصر .

شكري ، مايسة محمد (١٩٩٩) . **التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بأساليب مواجهة المشقة** . **دراسات نفسية (مصر)،٩** (٣٤)، ٣٨٧ - ٤١٦ .

عبد الخالق ، أحمد محمد (١٩٩٨) . التفاؤل وصحة الجسم : دراسة عاملية . **مجلة العلوم الاجتماعية ، ٢٦** (٢)، ٤٥ - ٦٢ .

عبد الخالق، أحمد محمد (١٩٩٩) **التفاؤل والتشاؤم : عرض لدراسات عربية** . المؤتمر الدولي الثاني لقسم علم النفس بعنوان «الخدمة النفسية والتنمية» في المدة من ٥ - ٧ أبريل، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الكويت .

عبد الخالق، أحمد محمد. (٢٠٠٠). **استخبارات الشخصية** (الطبعة الثالثة). الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية .

عبد الخالق، أحمد محمد والأنصاري ، بدر محمد. (١٩٩٥). **التفاؤل والتشاؤم : دراسة عربية في الشخصية**. بحث قدم إلى المؤتمر الدولي الثاني لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، في المدة من ٢٥ - ٢٧ ديسمبر ١٩٩٥، القاهرة : مصر .

عبد اللطيف، حسن و حمادة، لولوة (١٩٩٨) . التفاؤل والتشاؤم، وعلاقتهما ببعدي الشخصية : الانبساط، والعصابية. **مجلة العلوم الاجتماعية ،٢٦** (١)، ٨٤ - ١٠٤ .

مراد، صلاح أحمد (٢٠٠٠) . **الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**. القاهرة : الأنجلو المصرية .

المشعان، عويد سلطان (٢٠٠٠) التفاؤل، والتشاؤم، وعلاقتهما بالاضطرابات النفسية والجسمية وضغوط أحداث الحياة لدى طلاب الجامعة . **دراسات نفسية (مصر)**. **١٠** ، ص ٥٠٥ - ٥٣٢.

Andersen, S.M. Spielman, L.A., & Bargh, J.A. (1992). Future events schemes and certainty about the future: Automaticity in depressive future-event predictions. ***Journal of Personality and Social Psychology, 63***, 711-723.

Beck,A.T., Kovacs,M.,& Weissman, A.(1975) Hopelessness and suicidal behavior: an overview. ***Journal of the American Medical Association, 234***, 1146-1149.

Dember, W.N., & Brooks, J. (1989). A new instrument for measuring optimism and pessimism: Test re-test reliability and relations with happiness and religious commitment ***Buletin of the Psychonomic Society***, 365 - 366.

Dutton, D.G., Van - Ginkel, C., & Starzomski,A (1995). The role of shame and guilt in the interational transmimion of abusiveness. ***Violence and Victims, 10***, 121 - 131.

Ferguson, T.J., & Crowley, S.L.(1997) , Measure for measure: amultitrait - multimethod analysis of guilt and shame. ***Journal of Personality Assessment, 69***, 425 - 441.

Fibel, B., & Hale, W.D. (1978). A generalized expectancy for success scale: A new measure. ***Journal of Consulting and Clinical Psychology, 46***, 924 - 931.

Fischer, M., & Leitenberg, H. (1986). Optimism and pessimism in elementary school aged children. ***Child Development, 57***, 241-248.

Hale, W.D., Fiedler, L.R., & Cochran C.D. (1992). The Revised Generalized Expectancy for Success Scale: A validity and reliability study. ***Journal of Clinical Psychology, 48***, 517 - 521.

Harder, D. W., & Lewis, S.J. (1987). The assessment of shame and guilt In J. N, Butcher & C.D. & Spielberger (Eds). ***Advances in Personality Assessment*** (Vol. 6, pp.89-114). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Harris, P .& Middleton, W (1994). The illusion of control and optimism about health: on being less at risk but no more in control than others. ***British Journal of Social Psychology,33***,369-386.

Hoorens, V. (1995). Self-favoring baises self-presentation, and self-other asymmetry in social comparison ***Journal of Personality, 63*** (4), 793-817.

Kirscht, J.P., Haefner, D.P. Kegeles, S.S.& Rosenstock, I.M.(1966). A notional study of health beliefs. ***Journal of Health and Human Behavior,7***,248-254.

Kugler, K.,&Jones, W.H. (1992). On conceptualizing and assessing guilt ***Journal of Personality and Social Psychology. 62***, 318 - 327.˝

Leith. K.P., & Baumeister, R.F. (1998). Empathy, Shame, Guilt, and narratives of interpersonal conflicts: guilt - prone people are better at perspective taking. ***Journal of Personality, 66***, 1-37.

Lewis, C.A. (1992). Oral Pessimism and depressive symptoms. ***Journal of Psychology, 127***, 335 - 343.

Lutwark, N., & Ferrari, J.R. (1996). Moral affective and cognitive processes: differentiating shame from guilt among men and women. ***Personality and Individual Differences, 21***, 891-896.

Mahatane, J., & Johnston, M. (1989). Unrealistic optimism and attitudes towards mental health. ***British Journal of Clinical Psychology, 28***, 181-182.

Marshall, G.N., Wortman, C.B., Kusulas, J.W., Hervig, L.K. & Vichers, R.R. (1992). Distinguishing optimism from pessimism: Relations to Fundamental dimensions of mood and personality. ***Journal of Personality and Social Psychology, 62***, 1067 - 074.

Scheier, M.F., & Carver, C.S. (1985). Optimism, coping and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. **Health Psychology, 4**, 219 - 247.

Scheier, M.F., & Carver, C.S. (1987). Dispositional optimism and physical well-being: The influence of generalized outcome expectations on health. ***Journal of Personality, 55***, 169-210.

Shepperd, J. A, Maroto, J.J., & Robert, A. (1996). Dispositional optimism as a predictor of health changes among cardiac patients. ***Journal of Research in Personality, 30***, 517 - 534.

Sparks, P., Shepherd, R., Wieringa, N., & Zimmermanns, N. (1995). Perceived behavioural control, unrealistic optimism and dietary change: An exploratory study. ***Appetite, 24***,3,243-255.

Sweeney, P.O., Anderson, K., & Bailey, S. (1986). Attributional style in depression: A meta-analytic review. ***Journal of Personality and Social Psychology, 50***, 974-991.

Tangney, J.P. (1990) Assessing individual differences in proneness to and guilt: development of the self-Conscious Affect and Attribution Inventory. ***Journal of Personality and Social Psychology, 59***, 102-111.

Tangney, J.P., Wagner, P., Barlow, W.D., Marschall, D.E.B, & Gramzow, R. (1996).***Relation of shame and guilt to constructive versus destractive responses to anger across the life span.***

Vickers, K.S., Vogeltanz, N.D. (2000). Dispositional Optimism as a predictor of depressive symptoms over time. ***Personality and Individual Differences, 28***, 259-272.

Weinstein, N.D. (1980). Unrealistic optimism about future life events. ***Journal of Personality and Social Psychology. 39***, 806-820.

Weinstein, N.D. (1983). Reducing unrealistic optimism about illness susceptibility, ***Health Psychology, 2***,11-20.

ما مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية بمدارس التعليم العام بدولة الكويت للكفايات التدريسية؟
دراسة استطلاعية لآراء الموجهين والمدرسين الأوائل

دكتور إبراهيم محمد كـــرم
كلية التربية – جامعة الكويت

المجلد 3 العدد 4 ديسمبر 2002

ما مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية بمدارس التعليم العام بدولة الكويت للكفايات التدريسية؟

دراسة استطلاعية لآراء الموجهين والمدرسين الأوائل

د.إبراهيم محمد كرم
كلية التربية - جامعة الكويت

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من آراء الموجهين والمدرسين الأوائل حول مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية بمدارس التعليم العام بدلة الكويت للكفايات التدريسية، وما إذا كانت هذه الآراء تختلف بحسب المتغيرات الآتية: الجنس، والمرحلة التعليمية، والمناطق التعليمية، وسنوات الخبرة.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن معلمي المواد الاجتماعية يتقنون غالبية الكفايات التدريسية. أما بالنسبة لفروض الدراسة فقد ظهرت دلالة إحصائية بين الموجهين والمدرسين الأوائل لصالح المدرسين الأوائل لستة محاور من الكفايات التدريسية. كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث حول الكفايات التدريسية لمعلم المواد الاجتماعية. أما بالنسبة لمتغير المرحلة التعليمية فقد ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المرحلتين المتوسطة والثانوية حول الكفايات التدريسية، أما متغير سنوات الخبرة فلم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى سنوات الخبرة.

وفي ضوء النتائج توصل الباحث إلى عدة استنتاجات من أهمها: التركيز على الكفايات التدريسية وتمكن معلم المواد الاجتماعية منها وإتقانه وخاصة كفيات أساليب التدريس، والكفايات الأكاديمية والنمو المهني، وكفايات الأنشطة الصفية واللاصفية مع استمرار التأكيد على الكفايات الأخرى.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠١/١٠/٢٨م * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٢/٤/٣٠م

To What Exent Does the Social Studies Teacher Perform Teaching Competencies in Public Schools of State of Kuwait? A Survey of Spervisers & Head Masters Opinion

Dr. Ebrahim M.Karam
College of Education
Kuwait University

Abstract

The goal of the study is to survey supervisers' and head masters' opinion toward the social studies teacher's teaching competenies in public schools in the state of Kuwait. The study also investigates variables like: sex, educational levels and educational districts.

The results of the study indicate that social studies teachers master teaching competenies. However, the hypotheses testing show that there are no significant differences among males and females concerning the teaching competencies. In addtion, the study indicates that there are significant differences between supervisers and head masters toward teaching competencies in the educational level.

In the light of the findings of the study, the researcher recommends certain steps to be taken such as: the importance of teaching competencies in teaching, in-service training to teachers and the development of models of teaching competencies for social studies teacher by the supervisers and head masters.

المجلد 3 العدد 4 ديسمبر 2002

ما مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية بمدارس التعليم العام بدولة الكويت للكفايات التدريسية؟ دراسة استطلاعية لآراء الموجهين والمدرسين الأوائل

د.إبراهيم محمد كرم
كلية التربية - جامعة الكويت

الإطار العام للدراسة :

يتوقف دور المعلم في أي نظام تربوي على مجموعة من العوامل المتداخلة التي تشكل الإطار المرجعي لمفهوم العملية التربوية، ومهما اختلفت المفاهيم في دور المعلم ، فإنه يبقى عاملاً حاسماً في إنجاح العملية التربوية، أو إفشالها؛ ذلك لأن وظيفة المعلم لم تعد عملية ميكانيكية تقتصر على نقل المعرفة إلى المتعلمين، بل إنه يمثل الأداة الفاعلة في إنماء قدرات المتعلمين العقلية، والاجتماعية، والجسمية، وتطوير شخصياتهم بصورة عامة .

ويحتاج النظام التعليمي إلى مراجعة بين الحين والآخر، من أجل تطويره عن طريق تحسين كفاياته الداخلية باختيار مدخلات أفضل ، وتنظيم أفضل، وخبرات أكثر ملاءمة مع الواقع ، حتى تأتي مخرجات هذا النظام على مستوى الطموحات التي يتوقعها المجتمع مع النظام التربوي (الخوالدة ١٩٩٠). وقد سلك المسئولون في تحقيق ذلك ، طرائق مختلفة فقاموا بإعداد المعلمين في أول الأمر على افتراض أكاديمى مفاده: أن إعداد المعلمين يقوم على تقديم نموذج معرفي يتفق مع المواد الدراسية، ولكن هذا النموذج ظل قاصراً أمام المسئولية الحقيقية للمعلم ، فأضافوا إلى الافتراض الأول مجموعة من المساقات النظرية في موضوعات تربوية ونفسية ولكن هذه البرامج ظلت غير فعالة في إعداد معلمين أكفاء، فتطور الافتراض إلى تقديم نموذج معرفي، ومساقات مسلكية نظرية وعملية، ولكن هذه البرامج بقيت ليست هي الأفضل في إعداد المعلمين وتأهيلهم، فأدركوا أهمية تعرف المتغيرات الرئيسة المؤثرة في تربية المعلمين، وأخيراً تنبه المسئولون التربويون إلى أسلوب التدريب الذي استخدم في تدريب عمال المصانع الذي يقوم على تحليل المهارات الأساسية المكونة للمهنة ؛ لعل في ذلك ما يفيد تدريب المعلمين . وهكذا تنبهوا إلى برنامج جديد لتدريب المعلمين يقوم على الكفايات الأساسية اللازمة لمهنة التعليم .

ويذكر الخوالدة (١٩٩٠) أن الأدبيات والأبحاث التي تمت في إطار الكفايات أخذت أربعة مناح؛ لغرض تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لأداة تدريس فعال هي :

١- منحي أسلوب تحليل النظم، واستخدام تقنياته في تحليل نظام العملية التعليمية لاستخلاص الكفايات اللازمة .

٢- منحى ملاحظة سلوك مجموعة من المعلمين النابهين والناجحين في عملية التدريس الفعال لاشتقاق الكفايات اللازمة لإعداد المعلمين .

٣- منحى البحوث التربوية التي من شأنها أن تكشف عن المتغيرات، أو العوامل التى تؤثر في عملية التعليم بصورة إيجابية؛ لاشتقاق الكفايات التعليمية المطلوبة لإعداد المعلم الناجح .

٤- منحى تعرف آراء وجهات نظر التربويين المشتغلين بإعداد وتأهيل المعلمين لتحديد الكفايات التعليمية .

ونقدم فيما يأتي مزيداً من التفصيل حول هذه المناحى الأربعة :

منحي أسلوب تحليل النظم في تحديد الكفايات التعليمية . وفيه ينظر إلى العملية التعليمية على أنها نظام متكامل. له مدخلاته، ومكوناته، ومخرجاته، وعلاقاته المتداخلة، وهي الأهداف، والمحتوي، وأساليب التدريس، والأنشطة التعليمية، والأسئلة، وعمليات التقويم، وقد استخدم هذا المنحي من قبل الباحثين المهتمين بتحديد الكفايات، أمثال: هيوستن (Houston, 1974)، ومرعي (١٩٨١)، و الخوالدة (١٩٩٠).

منحى ملاحظة سلوك مجموعة من المعلمين الممارسين لعملية التدريس الفعال: وأساس هذا المنحى هو أنه إذا تمثل الطالب المعلم الكفايات التعليمية التي يمارسها المعلم الفعال، فإنه ينجح في مهماته التعليمية، على أن تشتق هذه الكفايات من تحليل المهارات التعليمية، أو المهارات المكونة لعلمية التعليم، مثل: عرض المادة، وتنظيمها، وتفسيرها، وطرح الأسئلة، واستخدام الوسائل التعليمية والتجارب، وغير ذلك من كفايات تعليمية، أو أنشطة يقوم بها المعلم الفعال . وقد استخدم هذا الأسلوب كومب (Comb,1964) كما أن هناك دراسات غربية قام بها الضامن (١٩٨٢) في الأردن.

منحى البحوث التربوية تكشف المتغيرات، أو العوامل التي تؤثر في عملية التعليم بصورة إيجابية؛ لاشتقاق الكفايات التعليمية المطلوبة لإعداد المعلم الناجح: وقد ركزت هذه البحوث على أثر البرامج التعليمية وعوامل متغيرة أخرى في أداء المعلم داخل الصف . ومن الدراسات التي تناولت هذا المنحي دراسة كوبر (Cooper,1977)، ودراسة بيروت (Perrott,1975)، أما الدراسات العربية التي تناولت هذا المنحى فمنها جامع، ومصباح (١٩٨٢)، وأبو زينه (١٩٨٤) .

منحى تعرف آراء ووجهات نظر التربويين المشتغلين بتدريب وتأهيل المعلمين لتحديد الكفايات التعليمية ، ويقصد بالتربويين فئات الموجهين، والمشرفين، وأساتذة كليات التربية، والخبراء في إعداد المعلمين. أما الدراسات التي تناولت هذا المنحى، فمثل: مركز تربية المعلمين في جامعة فلوريدا (Department of Education, 1975); (Ingersoll,(1975. أما الدراسات العربية فمنها: دراسة مرعي (١٩٨١)، ودراسة الشيخ وزاهر (١٩٨١)، ودراسة جامع والشاهين والهادي (١٩٨٤) .

وكما ذكر الخوالدة (١٩٩٠) فإنه على الرغم من أن الأساليب التي استخدمت في تحديد الكفايات التعليمية مفيدة للغاية، إلا أن النتائج التي تكشف عنها متباينة تجعلنا لا نركن إلى أسلوب واحد بعينه ، الأمر الذي يدفعنا إلى إجراء محاولات أخرى؛ لعلها تسفر عن نتائج أكثر دقة وأكثر صدقا؛ ولهذا ينبغي أن تبقى الدراسات التربوية في هذا المجال مستمرة. لذا فإن الباحث يقوم بهذه الدراسة ليحدد فيها الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي المواد الاجتماعية في التعليم العام بدولة الكويت؛ وذلك لعدم وجود دراسات سابقة لمعلمي المواد الاجتماعية وفقا للأسلوب نفسه الذي اتبع في هذه الدراسة. وتأتي هذه الدراسة لإلقاء الضوء على الكفايات التعليمية التي ينبغي أن تحققها برامج تربية المعلمين من وجهة نظر المشتغلين بإعدادهم .

مشكلة الدراسة :

تُعَدُّ الكفايات التعليمية والتدريسية أحد الجوانب الرئيسة لتقويم الأداء المهني للمعلم وتوافر الكفايات التدريسية، وتمكن المعلم منها تظهر لنا مؤشرات إمكانية تقويم غير مباشر لبرامج إعداد المعلمين. ويُعَدُّ الموجهون، والمدرسون الأوائل أصحاب الخبرة الميدانية في إبراز الكفايات التدريسية لدى المعلمين وتنميتها. لذا فهذه الدراسة تسعى إلى الكشف عن

مدى توافر الكفايات التدريسية لدى معلمي المواد الاجتماعية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت من وجهتي نظر الموجهين، والمدرسين الأوائل .

أسئلة الدراسة :

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية :

١- ما مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت للكفايات التدريسية ؟ .

٢- هل يتفق الموجهون، والمدرسون الأوائل حول مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية بالكويت للكفايات التدريسية ؟.

٣- هل يتفق الذكور، والإناث من الموجهين، والمدرسين الأوائل حول مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية بالكويت للكفايات التدريسية ؟.

٤- هل يتفق الموجهون، والمدرسون الأوائل حول مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية للكفايات التدريسية طبقا للمرحلة التعليمية، وسنوات الخبرة ، ثم المناطق التعليمية ؟.

على ضوء ذلك حاولت الدراسة اختبار الفرضيات التالية :-

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء الموجهين، والمدرسين الأوائل حول مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية للكفايات التدريسية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء الذكور، والإناث من الموجهين، والمعلمين الأوائل حول مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية للكفايات التدريسية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين أفراد العينة ترجع إلى المرحلة التعليمية حول مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية للكفايات التدريسية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين أفراد العينة ترجع إلى سنوات الخبرة حول مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية للكفايات التدريسية .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين أفراد العينة ترجع إلى المناطق التعليمية حول مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية للكفايات التدريسية.

أهمية الدراسة :

تتضح أهمية الدراسة في النقاط التالية :

١- إن دراسة عملية تقويم الكفايات التدريسية، ومدى توافرها من العوامل المساعدة للنمو المهني للمعلم، وإدراك إمكاناتهم وقدراتهم لتحقيق الأهداف التربوية

٢- إن دراسة عملية توافر الكفايات التدريسية لمعلمي المواد الاجتماعية تساعد على تحديد الكفايات التدريسية العامة، ثم الكفايات الخاصة بالمواد الاجتماعية من واقع آراء الموجهين، والمدرسين الأوائل للمواد الاجتماعية .

٣- إن دراسة عملية توافر الكفايات التدريسية تساعد على تقويم مخرجات كلية التربية تخصص المواد الاجتماعية، وما يلزم لتفعيل برنامج إعداد معلم المواد الاجتماعية .

حدود الدراسة - :

اقتصرت هذه الدراسة على :

١- معلمي، ومعلمات المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة، والثانوية في مدارس التعليم العام كفئة مستهدفة .

٢- آراء الموجهين، والمدرسين الأوائل الذين يشرفون على معلمي المواد الاجتماعية في المدارس كفئة مدلية برأيها (عينة الدراسة) .

٣- المناطق التعليمية الخمسة الشاملة لوزارة التربية بدولة الكويت .

٤- الكفايات التدريسية المتضمنة في أداة الدراسة المعّدة، والتي تتكون من (٦٤) بندا.

تعريف مصطلحات الدراسة :

١- الكفاية Competency

الكفاية: هي مقدار ما يحرزه الشخص من معرفة، وقناعات، ومهارات تمكنه من أداء مرتبط بمهمة منوطة به .

٢- الكفايات التدريسية Competencies Teaching

ويقصد بالكفايات التدريسية: أنها «مجموعة من القدرات، وما يرتبط بها من مهارات، والتي يفترض أن المعلم يمتلكها بما يمكنه من أداء مهامه وأدواره ومسئولياته خير أداء مما ينعكس على العملية التعليمية ككل، وخصوصاً من ناحية نجاح المعلم، وقدرته على نقل المعلومة، بل المعلومات إلى تلاميذه وقد يقوم المعلم بذلك عن طريق التخطيط والإعداد للدروس وغيره من الأنشطة اليومية والتطبيقية، مما يتضح في السلوك والإعداد الفعلي للمعلم داخل الفصل، وخارجه (المسلم، ١٩٩٣) .

٣- الموجهون :

ويقصد بهم في هذه الدراسة موجهو المواد الاجتماعية بالتعليم العام الذين تسند إليهم زيارة المدارس بصفة دورية؛ وذلك لتوجيه، وملاحظة الإشراف على المعلمين من حيث الإعداد، والتخطيط، والتدريس الفعال؛ لتحقيق النمو المهني والأكاديمي .

٤- المدرسون الأوائل :

ويقصد بالمدرسين الأوائل الذين تسند إليهم رئاسة الأقسام العلمية في المدارس حسب تخصصاتهم ، وغالبًا ما تتميز هذه الفئة بالخبرة الطويلة في مجال الإشراف على المدرسين وتوجيههم في الإعداد اليومي للدرس وتقويمهم ومتابعة نموهم من خلال الزيارة على مدار العام الدراسي .

الإطار النظري و الدراسات السابقة : -

إن تقويم كفاية المعلم وظيفة موضوعية، و أداة ومنهج علمي يهدف إلي إصدار أحكام على مدى تحقيق العملية التربوية لأهدافها وأغراضها. وتظهر أهمية تقويم المعلم في الكشف عن تأثير المعلم في العملية التربوية.وكشف نواحي القصور إذا وجدت، واقتراح الوسائل المناسبة، والعمل على تحقيق الأهداف. وتحقق عملية تقويم المعلم أهدافاً متعددة منها: ما ذكرته اللجنة القومية البريطانية من أن برامج تقويم المعلم تساعد على تحقيق الأهداف التالية : -

- رفع الكفايات التدريسية لدى المعلم، و إحساسه بالثقة بالنفس، والتأكد من نموه العلمي في مجال تخصصه .

- تقويم أعمال المعلمين، وتوجيههم بالمقارنة مع المعلمين الآخرين في المدارس الأخرى، والعاملين في الأجهزة والدورات التدريبية المختلفة .
- وضع معايير تساعد المدرس على الارتفاع بمستوى تدريسه بالمقارنة بالتغيرات التي تحدث في المجتمع، وضرورة مواكبة المدرسة لاحتياجات الطلبة، والمجتمع، والعصر الذي يعيشون فيه
- القدرة على الحكم لتأهيل المعلم لمراكز تربوية أعلى للترقية في الميدان التربوي (Eraut,1987) و تتعدد معايير تقويم كفاية المعلم ، منها: تقدير الكفاية بناء على مخرجات التعليم، و تقدير الكفاية بناء على سلوك المعلم، ثم تقدير الكفاية بناء على سلوك المتعلم (Medlely, 1987). ويتمثل تقويم كفاية المعلم بناء على سلوك المعلم في ملاحظة السلوك الظاهري للمعلم بمعنى ملاحظة المهارات التدريسية للمعلم داخل الفصل (حمدان، ١٩٨٤). و هي من الاتجاهات الحديثة، وخاصة في الولايات المتحدة حيث الاهتمام بتقويم المعلمين، و إعدادهم على أساس الكفايات لارتباط ذلك بتجديد عقودهم، أو حصولهم على الإجازة، أو الرخصة Certificate للتدريس، و يقوم على أساس التقارير المجتمعة عن كيفية أداء المعلم لعمله أكثر من التركيز على نتائج التدريس بما يحقق للمعلم من فوائد عدة أهمها : -
- إن التقويم يجرى كعملية تشخيصية فإذا كان تقويم المعلم منخفضاً فإن النتائج تشير إلي ما يعرقل أداء المعلم، أو إخفاقه في عملة (الخياط و ذياب، ١٩٩٦) .
- إن أنشطة التقويم منظمة بأسلوب زمني دقيق، وملائم لتقويم أداء المعلم (Medley,1987) و يختلف التربويون في تحديد الكفايات، ثم الطريقة التي يتم من خلالها تحليل العملية التدريسية، إلا أن هذا لا يعنى بعدم فاعليتها؛ لإظهار مستوى أداء المعلم وقدراته التدريسية وثم بيان نقاط القوة والضعف في أساليب المعلم الذي يطبق الكفايات. وتعكس مجالات الكفايات، المحاور الرئيسة للعملية التربوية على الرغم من الاختلاف في تسمية هذه المجالات. وهناك دراسات عديدة أظهرت هذه المجالات مع زيادة في الكفايات، أو التفصيل فيها، أو كفايات عامة تبرز السمات الأساسية للكفايات التدريسية ، و من هذه الدراسات : -

١- دراسة مرعى (١٩٨١) حول الكفايات التعليمية الأساسية عند معلم المدرسة الابتدائية

في الأردن حيث حدد الكفايات الأساسية في كفايات التخطيط للتعليم ، و بناء المادة الدراسية ، و اختيار الأنشطة التعليمية و تنظيمها، و إجراءات التقويم، و تحقيق الذات للمعلم، وثم كفايات تحقيق أهداف التربية بالنسبة إلي المعلمين .

٢ - دراسة الضامن (١٩٨٢) و هدفت إلي تحديد السلوك التعليمي الذي يميز المعلم الفعال من غير الفعال في الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية، حدد بها خصائص التعليم الفعال في ٢٩ خصيصة مقسمة إلي ستة أبعاد هي: الصفات والخصائص الشخصية، تمكن المعلم من المادة الدراسية والإلمام بها، طرق التدريس وأساليبه، الوسائل والأنشطة التعليمية المساعدة، التقييم الصفي، ثم تحليل أهداف التربية بالنسبة إلي المتعلمين. وقد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين سلوك المعلمين الفاعلين، وغير الفاعلين في مجال الصفات و الخصائص الشخصية للمعلم ، وسيطرة المعلم على المادة الدراسية وإلمامه بها، وأساليب التدريس والوسائل والأنشطة التعليمية المساعدة، والتقويم الصفي .

٣ - دراسة المحمود (Al-Mahmoud,1984) وهدفت إلى تحديد وتحليل التقدير الذاتي لكفايات مجموعة من المعلمين الذين يعملون في المرحلة الثانوية، وقد توصلت الدراسة إلى أن المعلمين عدّوا أنفسهم أكثر كفاءة في مجال: إظهار المعلومات في تخصصهم، وفي مجال الاتصال والتفاعل مع الطلاب، وأقل ما يكونون كفاءة في مجال: جمع المعلومات المتعلقة بالنواحي العاطفية، والتربوية، والجسمية للطالب، وتفريد التعليم.

٤ - دراسة جامع والشاهين والهادي (١٩٨٤) عن الكفايات اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، وحددها في (٣٠) كفاية تدريسية فرعية صنفت تبعاً للمجالات الخمسة الرئيسة التالية : كفاية إعداد الدرس وتنفيذه، والكفاية العلمية والنمو المهني، ثم كفاية العلاقات الإنسانية، والنظام في الفصل، وأخيراً كفاية التقويم.

٥ - دراسة نشوان والشعوان (١٩٩٠) تناولت الكفايات التعليمية لطلبة كليات التربية بالمملكة العربية السعودية ، توصل الباحثان إلى أن الكفايات التعليمية تتطلب وجود عاملين رئيسين هما: المعرفة، والسلوك، وأن أهمية الكفايات تكمن في مسئولياتها عن تحقيق الأهداف التربوية المنبثقة من حاجات المجتمع، والفرد، وإكساب الطالب المعلم القدرة على التكيف مع دوره كمعلم.

٦ - دراسة الخياط وذياب (١٩٩٦) حيث هدفت إلى تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية في نظام تقويم كفاءة المعلم الجديد في وزارة التربية بدولة الكويت، و قد شملت الكفايات أربعة مجالات: الأهداف، الكفايات التدريسية، المجال الإداري، سلبيات نظام التقويم. وجاءت النتائج بأهمية التثبيت من مدى تحقيق المعلمين للأهداف المرجوة من المنهج، والاهتمام بالكفايات التدريسية المتعلقة بموقف الدرس داخل الفصل، مع مراعاة إغفال الجوانب الإدارية المطلوبة، كذلك مراعاة الفروق البيئية بين المناطق التعليمية المختلفة في تطبيق نظام تقويم كفاءة المعلم، واستبعاد جدول المخالفات والعقوبات من استمارة التقويم

٧ - دراسة هيوستن وهوسام (Houston & Howsam, 1972) حيث قام الباحثان بالتعريف بمميزات تدريب المعلمين القائمة على الكفاءات والمهارات بالولايات المتحدة الأمريكية حيث أشارا إلى أن التدريس القائم على الكفاءة هو الأساس في التعليم، وقد توصل الباحثان إلى بناء فهرس لتصنيف مهارات المعلم، والتي تتضمن سبعة مهارات أساسية هي: مهارات تقويم سلوك الطلاب، ومهارات تخطيط الدرس، ومهارات تنفيذ الدرس، ومهارات أداء المعلم الإدارية، ومهارات الاتصال والتفاعل مع الطلاب وأولياء الأمور والمجتمع، والتطوير المهني للمعلم، ومهارات تطوير الطالب ونموه.

٨- دراسة الحارثي (١٤١٣هـ) تناولت فاعلية المشرف التربوي في تطوير كفايات معلمي المواد الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين بمنطقة الطائف التعليمية، حيث توصلت النتائج إلى أن هناك كفايات نالت تطويراً لدي المعلمين، مثل: تدوين أهداف الدرس في دفتر التحضير، وربط الأحداث الجارية بالدرس، واستخدام البيئة المحلية في تدريس المواد الاجتماعية، أما الكفايات التي نالت تطويراً ضعيفاً فهي الإلمام بطرق التدريس الحديثة، واستخدام الجداول الإحصائية، والرسوم البيانية .

٩- دراسة الجبر (١٤١١هـ) حول الخبرات التعليمية في تدريس الجغرافيا بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين، حيث أسفرت الدراسة عن جهل المعلمين باستخدام طرق تدريس حديثة؛ لعدم التدريب عليها، في حين طرق التدريس الأخرى، مثل: حل المشكلات فقد استخدموها بدرجة عالية نتيجة التدريب عليها.

١٠- دراسة سعادة (١٩٨٩) حول المشكلات المنهجية للدراسات الاجتماعية في المرحلة

الابتدائية الأردنية، كما يراها المشرفون التربويون، والمديرون، والمعلمون، مشيرة إلي أن تقويم منهج الدراسات الاجتماعية يقتصر على الاختبارات الكتابية التي تتطلب الحفظ، كما أن المعلمين ينقصهم الإلمام الجيد بوسائل التقويم الحديثة.

١١- دراسة كارتر وهيكر (Carter & Haker, 1988) حول النتائج المتبعة في طرق تدريس الاجتماعيات في المرحلة الثانوية بإستراليا، حيث دلت نتائج الدراسة على تفضيل المعلمين طرق التدريس التي تركز على المعرفة والمهارة أكثر من اكتساب القيم. وقد استخدم الباحثان طريقة الملاحظة مع طرق إطار مفاهيمي لتدريس المواد الاجتماعية.

نستخلص من الدراسات السابقة النقاط التالية :

١- إن تقويم الكفايات التدريسية للمعلم هي حجر الأساس؛ لبيان نقاط القوة، والضعف لدى المعلم وانعكاساتها على العملية التربوية.

٢- إن معرفة الكفايات التدريسية وتنميتها تظهر أهمية رسالة المعلم، وخصوصيتها المهنية وضرورة تحديد مقياس مهني تخصص لإجازة مهنة التدريس.

٣- إن جميع الدراسات حول الكفايات التدريسية كانت تهدف إلى تمكين المعلم من هذه الكفايات على الرغم من اختلاف مجالاتها، ومداخلها، ومسارها.

٤- إن هناك كفايات تدريسية عامة تجمع المواد الدراسية كلها، وأخرى خاصة تعكس طبيعة كل مادة دراسية.

وعلى ضوء هذه النتائج قام الباحث بإجراء هذه الدراسة مستفيداً من الدراسات السابقة وقوائم الكفايات التدريسية مع التركيز على المواد الاجتماعية والكفايات العامة والخاصة بها، علما أن هذه أول دراسة لمعلمي المواد الاجتماعية من حيث الكفايات التدريسية في دولة الكويت حسب اطلاع وعلم الباحث .

إجراءات الدراسة :

يعرض الباحث فيما يلي إجراءات تطور الدراسة ومعالجتها :

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من مجتمع الموجهين، والمدرسين الأوائل للمواد الاجتماعية في التعليم العام، وبلغت عينة الدراسة ١٢٤ موجهاً، ومدرساً أول، وتميز الموجهون بأنهم يجمعون بين مرحلتين دراسيتين معاً هي التعليم المتوسط، والثانوي. ويتضح من الجدول رقم (١) أن عدد الموجهين المشاركين في هذه الدراسة قد بلغ ٢٩ موجهاً بنسبة ٢٣,٤٪ من إجمالي العينة في حين عدد المدرسين الأوائل قد بلغ ٩٥ مدرساً أول بنسبة ٧٦,٦٪ من إجمالي العينة، وهذه النسبة بين أفراد العينة طبيعية حيث إن عدد المدرسين الأوائل أكثر من الموجهين، وأن الموجهين قلة؛ لإشرافهم على مجموعات من المدارس (انظر الجدول رقم: ١)

الجدول رقم (١)
يبين الخصائص الشخصية لعينة الدراسة

المتغيرات		الموجهون		المدرسون الأوائل		إجمالي	
		عدد	%	عدد	%	عدد	%
الجنس	ذكور	١٩	٦٥,٥	٥٢	٥٤,٧	٧١	٥٧,٣
	إناث	١٠	٣٤,٥	٤٣	٤٥,٣	٥٣	٤٢,٧
المرحلة التعليمية	متوسط	-	-	٤٤	٤٦,٣	٤٤	٣٥,٥
	ثانوي	-	-	٥١	٥٣,٧	٥١	٤١,١
	كلاهما	٢٩	١٠٠,٠	-	-	٢٩	٢٣,٤
سنوات الخبرة	٣ - ٥ سنوات	-	-	١٣	١٣,٧	١٣	١٠,٥
	٦-١٠ سنوات	-	-	٢٣	٢٤,٢	٢٣	١٨,٥
	١١ سنة فأكثر	٢٩	١٠٠,٠	٥٩	٦٢,١	٨٨	٧١,٠
المنطقة التعليمية	الحاسة	٤	١٣,٨	١٥	١٥,٨	١٩	١٥,٣
	حرمر	٦	٢٠,٧	١٩	٢٠,٠	٢٥	٢٠,٢
	الخرانية	٨	٢٧,٦	٢٨	٢٩,٥	٣٦	٢٩,٠
	الأحسى	٧	٢٤,١	١٣	١٣,٧	٢٠	١٦,١
	الجبيرة	٤	١٣,٨	٢٠	٢١,١	٢٤	١٩,٤
المجموع		٢٩	٢٣,٤	٩٥	٧٦,٦	١٢٤	١٠٠,٠

أ- أداة الدراسة :

نظراً لأن هذه الدراسة تحاول أن تكشف عن وجهة نظر الموجهين، والمدرسين الأوائل حول مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية للكفايات التدريسية ، فقد قام الباحث بمراجعة لقوائم الكفايات التدريسية والتعليمية المنشورة، والدراسات السابقة في هذا الموضوع (مرعي، ١٩٨١؛ الخوالدة، ١٩٩٠، ونشوان والشعران، ١٩٩٠)؛ لأنها تشكل إطاراً

مهماً في مجال تحديد الكفايات التدريسية المطلوبة . حيث استخلص الباحث ٦٤ كفاية تدريسية ، صنفها في تسعة محاور ، اشتمل كل محور على مجموعة من الكفايات تفاوتت في العدد .

وأرفقت بقائمة الكفايات ورقة تعليمات تبين أن المطلوب من الموجه، والمدرس الأول أن يقرأ كل كفاية في القائمة بعناية، ويحدد درجة إتقان معلم المواد الاجتماعية لكل كفاية حسب أهميتها، وذلك حسب المقياس التالي :

١- متوافرة كثيراً ٢- متوافرة أحياناً ٣- متوافرة نادراً

وبعد عرض الكفايات على أربعة من المتخصصين في علم النفس التربوي، والمناهج وطرق التدريس، استخلص الباحث الكفايات التسعة هي :

١- محور كفايات النشاط الاستهلالي، ويتكون من ثلاث كفايات فرعية .
٢- محور الكفايات الأكاديمية والنمو المهني ويكون من ضمن كفايات فرعية .
٣- محور كفايات تحليل المادة العلمية، ويتكون من فئة كفايات فرعية .
٤- محور كفايات أساليب التدريس، ويتكون من ثماني عشرة كفاية فرعية .
٥- محور كفايات إعداد الأنشطة الصفية، ويتكون من سبع كفايات فرعية .
٦- محور كفايات استخدام المعينات التربوية، ويتكون من إحدى عشرة كفاية فرعية .
٧- محور كفايات التقويم الصفي، ويتكون من خمس كفايات فرعية .
٨- محور كفايات النشاط الصفي، ويتكون من أربع كفايات فرعية .
٩- محور كفايات إعداد الأنشطة اللاصفية، ويتكون من خمس كفايات فرعية .

صدق الأداة :

للتأكد من مدى ملاءمة الأسلوب المستخدم في قياس آراء الموجهين، والمدرسين الأوائل موضوع الدراسة بعرض الاستبانة بعد بنائها على مجموعة من المحكمين من أساتذة قسمي علم النفس التربوي، والمناهج وطرق التدريس* ليحكموا الأداة وصلاحيتها للتطبيق من خلال ارتباط كل عبارة بمحورها الرئيس، وقد أبديت بعض الملاحظات من قبل المحكمين، ثم على ضوئها تم إجراء بعض التعديلات؛ لتصبح جاهزة لاختبار صدقها .

❖ أ.د صبري الدمرداش، أ.د محمد رفقي عيسي، د. فوزية هادي، د. عبدالله الهاجري

ثبات الأداة :

لقد تم الحصول على ثبات الأداة عن طريق حساب معاملات الارتباط بين قائمة العبارات (٦٤) التي تقيس مدى توافر الكفايات التدريسية عند معلمي المواد الاجتماعية حيث وصل معامل الارتباط ٠,٩٦ على المستوى العام، وهي نسبة مرتفعة جداً، أما بالنسبة لمحاور الاستبانة التسعة فقد كانت طبقاً للجدول رقم (٢) معاملات مرتفعة جداً تؤكد ثبات الأداة.

الجدول رقم (٢)
معاملات الارتباط للمحاور التسعة حسب قيمة ألفا كرونباخ

م	المحور	قيمة ألفا كرونباخ
١	محور كفايات التنشيط الاستهلالي	٠,٦٩
٢	محور الكفايات الأكاديمية والنمو المهني	٠,٥٤
٣	محور كفايات تحليل المادة العلمية	٠,٧٢
٤	محور كفايات أساليب التدريس	٠,٨٥
٥	محور كفايات إعداد الأنشطة الصفية	٠,٨٤
٦	محور كفايات استخدام المعينات التربوية	٠,٨٧
٧	محور كفايات التقويم الصفي	٠,٦٩
٨	محور كفاية التنشيط الصفي	٠,٥٤
٩	محور كفايات إعداد الأنشطة اللاصفية	٠,٧٢

المعالجة الإحصائية :

لقد استخدم الباحث في هذه الدراسة أسلوبين للمعالجة الإحصائية هما: الإحصاء الوصفي، واختبارات الفروض. وقد تم توظيف أحد الأسلوبين، أو كليهما معاً طوال عرض النتائج وتحليلات الدراسة؛ لكي يحقق الهدف منها، وفي سبيل إجراء المعالجة الإحصائية للبيانات استخدم الباحث حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية المدعومة بالحاسب الآلي Spss، وبالنسبة للأسلوب الإحصائي الوصفي استخدم التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لوصف وتحليل النتائج. أما بالنسبة لاختبارات الفروض فقد استخدم اختبار (ت) T-test، وتحليل التباين الأحادى One Way Anova، هذا بالإضافة إلى اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة Multiple Comparison، وقد ساعدت هذه الاختبارات على استنباط النتائج التي تحقق أهداف الدراسة .

نتائج الدراسة :

فيما يلي عرض نتائج البحث من خلال الإجابة عن أسئلته:

السؤال الأول " ما مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت للكفايات التدريسية ؟ . "

وللإجابة عن هذا السؤال حسب تكرار استجابات كل بند في المحاور التسعة، تم حساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية، والنسبة المئوية، وتم ترتيب البنود تنازليا لكل محور وفقاً لمتوسطها الحسابي .

الجدول رقم (٣)
المتوسطات، والانحرافات المعيارية لمدى توافر
الكفايات التدريسية مرتبة تنازليا حسب مدى تأثيرها

م	كفايات	متوسط (م)	إنحراف معياري(ع)	الترتيب
٦	استخدام المعينات التربوية	٢,٣١	٠,٤٢	١
٧	التقويم	٢,٣٠	٠,٤٨	٢
٣	تحليل المادة العلمية	٢,٢٩	٠,٤١	٣
٤	أساليب التدريس	٢,٢٨	٠,٣٤	٤
٨	النشاط الختامي	٢,٢٧	٠,٥٠	٥
٥	الأنشطة الصفية	٢,٢٤	٠,٤٧	٦
١٠٢	الأكاديمية والنمو المهني	٢,٢٣	٠,٣٠	٧
١	أنشطة الاستهلال	٢,٢١	٠,٤٨	٨
٩	الأنشطة اللاصفية	٢,٢٠	٠,٤٧	٩
	متوسط كل الكفايات	٢,٢٦	٠,٣٣	

يبين الجدول رقم (٣) قيم المتوسطات، والانحرافات المعيارية لمحاور الكفايات التدريسية عند معلم المواد الاجتماعية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت. حيث إن المتوسط العام للكفايات التدريسية ٢,٢٦، وكان أكثرها توافراً هو: استخدام المعينات التربوية، والتقويم، وتحليل المادة العلمية، وأساليب التدريس ثم النشاط الختامي. أما الكفايات التدريسية النادرة التوافر في: الأنشطة الصفية، والنمو الأكاديمي والمهني، وأنشطة الاستهلال، ثم الأنشطة اللاصفية .

الجدول رقم (٤)

النسب المئوية، والمتوسطات والانحرافات المعيارية لكفايات أنشطة الاستهلال

م	كفايات أنشطة الاستهلال	متوافرة كثيراً		متوافرة أحياناً		متوافرة نادراً		م	ع
		ت	%	ت	%	ت	%		
١	يمهد للدرس بتهيئة المتعلمين له ذهنيا وانفعاليا	٧٨	٣٨,٢	٦٥	٥٢,٤	١١	٨,٩	٢,٣	٠,٦
٢	يمهد للدرس بربطه بالأحداث الجارية	٤٠	٣٢,٣	٧٣	٥٨,٩	١١	٨,٩	٢,٢	٠,٦
٣	يلاحظ استجابات المتعلمين التمهيدية ويستفيد منها	٢٩	٢٣,٤	٧٧	٦٢,١	١٨	١٤,٥	٢,١	٠,٦
المجموع		١٤٧	٣٦,١	٢١٥	٥٢,٥	٤٠	١٠,٠	٢,٢	٠,٦

يتضح من الجدول رقم (٤) أن أكثر الكفايات المتوافرة هي: التمهيد للدرس بتهيئة المتعلمين له ذهنياً وانفعالياً حسب أعلى متوسط حسابي، ثم يليها بند يمهد للدرس بربطه بالأحداث الجارية، أما بند يلاحظ استجابات المتعلمين التمهيدية ويستفيد منها أقل الكفايات المتوافرة بمتوسط ٢,١، وانحراف معياري ٠,٦ .

الجدول رقم (٥)

النسب المئوية، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية للكفايات الأكاديمية والنمو المهني

م	الكفايات الأكاديمية والنمو المهني	متوافرة كثيراً		متوافرة أحياناً		متوافرة نادراً		م	ع
		ت	%	ت	%	ت	%		
١	يلتزم بالنظام بمواعيد العمل	٨٩	٧١,٨	٣٤	٢٧,٤	١	٠,٨	٢,٧	٠,٥
٥	يطور نفسه في أداء عمله	٦٣	٥٠,٨	٦٠	٤٨,٤	١	٠,٨	٢,٥	٠,٥
٦	يتصل بالبحوث في مجال تخصصه	٤٤	٣٥,٥	٧٤	٥٩,٧	٦	٤,٨	٢,٣	٠,٦
٧	يتابع المشكلات الاجتماعية والثقافية للمجتمع	٣٢	٢٥,٨	٦٢	٥٠,٠	٣٠	٢٤,٢	٢,٠	٠,٧
٨	يتبع في أعماله علمية	١٠	٨,١	٥٧	٤٦,٠	٥٧	٤٦	١,٦	٠,٦
المجموع		٢٧٨	٣٨,٤	٢٨٧	٤٦,٣	٩٥	١٥,٣	٢,٢٦	٥٨٠

يتضح من الجدول رقم (٥) أن أكثر الكفايات المتوافرة وبمتوسط عال هو:(يلتزم بانتظام بمواعيد العمل)، ثم (يظهر حماساً في أداء عمله) ثم (يتصل بالحديث في مجال تخصصه)، أما كفايات (يتابع المشكلات الاجتماعية والثقافية للمجتمع، و يقع في أخطاء علمية) فقد جاءت أقل الكفايات بمتوسط ١,٦ .

الجدول رقم (٦)
النسب المئوية، والمتوسطات، والإنحرافات المعيارية لكفايات تحليل المادة العلمية

م	كفايات تحليل المادة العلمية	متوافرة كثيراً		متوافرة أحياناً		متوافرة نادراً		م	ع
		ت	%	ت	%	ت	%		
٩	يستخدم الكتاب في تحديد الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات .	٨٨	٧١,٠	٣٠	٢٤,٢	٦	٤,٨	٢,٧	٠,٦
١٠	يعرض الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات بأسلوب متكامل .	٤٦	٣٧,١	٧١	٥٧,٣	٧	٥,٦	٢,٣	٠,٦
١١	يثري موضوع الدرس باستخدام مصادر معرفة من مثل البيئة المحلية .	٤٧	٣٧,٩	٦٤	٥١,٦	١٣	١٠,٥	٢,٣	٠,٦
١٢	يشجع المتعلمين على اكتساب معلومات ومعارف جديدة .	٤٨	٣٨,٧	٦٢	٥٠,٠	١٤	١١,٣	٢,٣	٠,٧
١٣	يشجع المتعلمين على إعداد تقارير ذات صلة بالمادة العلمية ومناقشتها .	٤١	٣٣,١	٦٤	٥١,٦	١٩	١٥,٣	٢,٢	٠,٧
١٤	يشجع المتعلمين على الاطلاع على مصادر التعلم مثل المكتبة .	٢٩	٢٣,٤	٧٤	٥٩,٧	٢١	١٦,٩	٢,١	٠,٦
المجموع		٢٩٩	٤٠,٢	٣٦٥	٤٩,١	٨٠	١٠,٧	٢,٣	٦,٣

يبين الجدول رقم (٦) أن أكثر الكفايات المتوافرة لدى معلم المواد الاجتماعية هي: (تحديد الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات) ؛ نظراً لإعداده المهني والتربوي، ثم يلي ذلك كفايات (يعرض الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات بأسلوب متكامل)، و(يثري موضوع الدرس باستخدام مصادر المعرفة)، و(يشجع المتعلمين على إعداد تقارير ومناقشتها) .أما أقل الكفايات توافراً هي: (تشجيع المتعلمين على الاطلاع على مصادر التعلم، مثل: المكتبة) .

الجدول رقم (٧)

النسب المئوية، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية لكفايات أساليب التدريس .

م	كفايات أساليب التدريس	متوافرة كثيراً		متوافرة أحياناً		متوافرة نادراً		م	ع
		ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١٥	يطرح أسئلة تقيس التذكر	٨٣	٦٦,٩	٤٠	٣٢,٣	١	٨	٢,٧	٠,٥
١٦	يطرح أسئلة تقيس الفهم	٧٤	٥٩,٧	٥٠	٤٠,٣	–	–	٢,٦	٠,٥
١٧	يستخدم أسلوب الحوار في التدريس	٦٨	٥٤,٨	٤٧	٣٧,٩	٩	٧,٣	٢,٥	٠,٦
١٨	يستخدم أسلوب الإلقاء في تدريسه	٦٦	٥٣,٢	٤٥	٣٦,٣	١٣	١٠,٥	٢,٤	٠,٧
١٩	ينوع في الأسئلة طبقا لطبيعة الأهداف	٥٨	٤٦,٨	٦٠	٤٨,٤	٦	٤,٨	٢,٤	٠,٦
٢٠	يحترم آراء الطلاب ويتقبلها	٥٨	٤٦,٨	٥٤	٤٣,٥	١٢	٩,٧	٢,٤	٠,٧
٢١	الأسئلة موزعة على جميع الطلاب	٥٣	٤٢,٧	٦٤	٥١,٦	٧	٥,٦	٢,٤	٠,٦
٢٢	يطرح أسئلة تثير اهتمام المتعلمين	٥٤	٤٣,٥	٥٧	٤٦,٠	١٣	١٠,٥	٢,٣	٠,٧
٢٣	يراعى الفروق الفردية عند طرح الأسئلة	٤٨	٣٨,٧	٦١	٤٩,٢	١٥	١٢,١	٢,٣	٠,٧
٢٤	السؤال مصاغ صياغة لغوية صحيحة	٥٥	٤٤,٤	٥٤	٤٣,٥	١٥	١٢,١	٢,٣	٠,٧
٢٥	يراعى ترتيب الأسئلة من الأصعب للأسهل	٤٢	٣٣,٩	٦٨	٥٤,٨	١٤	١١,٣	٢,٢	٠,٦
٢٦	السؤال لا يتضمن فكرة واحدة	٤٧	٣٧,٩	٦٠	٤٨,٤	١٧	١٣,٧	٢,٢	٠,٧
٢٧	السؤال مصاغ بأقل عدد ممكن من الكلمات	٤٥	٣٦,٣	٦٠	٤٨,٤	١٩	١٥,٣	٢,٢	٠,٧
٢٨	لا يوجد بين الأسئلة تكرار	٣٧	٢٩,٨	٧٧	٦٢,١	١٠	٨,١	٢,٢	٠,٦
٢٩	يستعمل أساليب التدريس الحديثة وينوع فيها	٣٢	٢٥,٨	٧٣	٥٨,٩	١٩	١٥,٣	٢,١	٠,٦
٣٠	يطرح أسئلة تقيس التطبيق	٣٠	٢٤,٢	٧٤	٥٩,٧	٢٠	١٦,١	٢,١	٠,٦
٣١	السؤال غير موجه بالإجابة	٢٨	٢٢,٦	٦٨	٥٤,٨	٢٨	٢٢,٦	٢,٠	٠,٧
٣٢	يطرح أسئلة تقيس المستويات العقلية الأعلى	٢٣	١٨,٥	٥٤	٤٣,٥	٤٧	٣٧,٩	١,٨	٠,٧
	المجـــموع	**٩,١**	**٤٠,٤**	**١٠٦٦**	**٤٧,٨**	**٢٦٥**	**١١,٩**	**٢,٣**	**٠,٦**

يتضح من الجدول رقم (٧) أن أكثر الكفايات المتوافرة هي: (طرح أسئلة تقيس التذكر والفهم)، و(يستخدم أسلوب الحوار في التدريس)، و(ينوع في الأسئلة طبقا لطبيعة الأهداف)، (ويحترم آراء الطلاب ويتقبلها)، (ويوزع الأسئلة على جميع الطلاب). أما أقل الكفايات توافراً هي: (يطرح أسئلة تقيس المستويات العقلية الأعلى)، و(يطرح أسئلة تقيس التطبيق)، و(يستعمل أساليب التدريس الحديثة وينوع فيها) .

الجدول رقم (٨)
المتوسطات، والانحرافات المعيارية لكفايات الأنشطة الصفية

م	كفايات أساليب التدريس	متوافرة كثيراً		متوافرة أحياناً		متوافرة نادراً		م	ع
		ت	٪	ت	٪	ت	٪		
٣٣	يستخدم القراءة لبلورة الأفكار الرئيسة	٦٤	٥١,٦	٥١	٤١,١	٩	٧,٣	٢,٤	٠,٦
٣٤	يراعى زمن الحصة ومستوى المتعلمين	٦١	٤٩,٢	٥٧	٤٦,٠	٦	٤,٨	٢,٤	٠,٦
٣٥	يعد أوراق عمل متنوعة	٤٩	٣٩,٥	٦٢	٥٠,٠	١٣	١٠,٥	٢,٣	٠,٦
٣٦	يراعى مناسبة الأنشطة لأهداف الدرس	٥٥	٤٤,٤	٥٧	٤٦,٠	١٢	٩,٧	٢,٣	٠,٧
٣٧	يعد أنشطة وتدريبات لرسم الخرائط	٤٠	٣٢,٣	٥٩	٤٧,٦	٢٥	٢٠,٢	٢,١	٠,٧
٣٨	يوجه المتعلمين إلى العمل الجماعي	٣٤	٢٧,٤	٦٥	٥٢,٤	٢٥	٢٠,٢	٢,١	٠,٧
٣٩	يعد أنسطة لقراءة الأشكال والرسوم	٢٥	٢٠,٢	٧١	٥٧,٣	٢٨	٢٢,٦	٢,٠	٠,٧
	المجـــموع	**٣٢٨**	**٣٧,٨**	**٤٢٢**	**٤٨,٦**	**١١٨**	**١٣,٦**	**٢,٢**	**٠,٧**

يبين الجدول رقم (٨) أن أكثر الكفايات المتوافرة في هذا المحور هي كفاية: (استخدام القراءة لبلورة الأفكار الرئيسة)، و(يراعي زمن الحصة ومستوى المتعلمين بمتوسط ٢,٤)، ثم يلي ذلك كفاية: (يعد أوراق عمل متنوعة)، و(يراعي مناسبة الأنشطة لأهداف الدرس بمتوسط حسابي ٢,٣) أما أقل الكفايات توافراً فهي كفاية: (يعد أنشطة لقراءة الأشكال والرسوم البيانية بمتوسط ٢,٠) .

الجدول رقم (٩)

النسب المئوية، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية لكفايات استخدام المعينات التربوية

م	كفايات أساليب التدريس	متوافرة كثيراً		متوافرة أحياناً		متوافرة نادراً		م	ع
		ت	٪	ت	٪	ت	٪		
٤٠	يستخدم السبورة بطريقة منظمة	٧٣	٥٨,٩	٤٦	٣٧,١	٥	٤,٠	٢,٥	٠,٦
٤١	يستخدم جهاز العرض العلوي	٥٦	٤٥,٢	٥٨	٤٦,٨	١٠	٨,١	٢,٤	٠,٦
٤٢	يستخدم خرائط صماء لتحديد وتدوين المعلومات	٦٨	٥٤,٨	٤٣	٣٤,٧	١٣	١٠,٥	٢,٤	٠,٧
٤٣	يستخدم عدداً مناسباً من الوسائل	٥١	٤١,١	٦٨	٥٤,٨	٥	٤,٠	٢,٤	٠,٦
٤٤	الوسائل المستخدمة صادقة المضمون	٥٣	٤٢,٧	٦٢	٥٠,٠	٩	٧,٣	٢,٤	٠,٦
٤٥	ينوع في استخدام المعينات التربوية بما يراعى الفروق الفردية بين المتعلمين	٤٣	٣٤,٧	٧١	٥٧,٣	١٠	٨,١	٢,٣	٠,٦
٤٦	يستخدم صوراً متنوعة ومناسبة لموضوع الدرس	٥٢	٤١,٩	٥٩	٤٧,٦	١٣	١٠,٥	٢,٣	٠,٧
٤٧	الوسائل المستخدمة في حالة جيدة	٤٤	٣٥,٥	٧٠	٥٦,٥	١٠	٨,١	٢,٣	٠,٦
٤٨	يستخدم الشفافيات لطرح الأفكار الرئيسة للدرس	٤٣	٤,٧	٦٨	٥٤,٨	١٣	١٠,٥	٢,٢	٠,٦
٤٩	يشرك بعض الطلاب معه فيما يستخدم من وسائل	٤٣	٣٤,٧	٦٣	٥٠,٨	١٨	١٤,٥	٢,٢	٠,٧
٥٠	يستخدم الأطلس لتوضيح المواقع	٣٣	٢٦,٦	٦٢	٥٠,٠	٢٩	٢٣,٤	٢,٠	٠,٧
	المجـــموع	**٥٥٩**	**٤١,٠**	**٦٧٠**	**٤٩,١**	**١٣٥**	**٩,٩**	**٢,٣**	**٠,٦**

أما بالنسبة لكفايات استخدام المعينات التربوية فطبقا للجدول رقم (٩) نرى أن كفاية: (يستخدم السبورة بطريقة منظمة) بمتوسط ٢,٥ ،ثم كفاية: (استخدام جهاز العرض العلوي)، و(استخدام خرائط صماء لتحديد وتدوين المعلومات)، و (استخدام عدد مناسب من الوسائل).بمتوسط ٢,٤ بالتوالي، ثم يلي ذلك كفايات، مثل: (ينوع في استخدام المعينات التربوية لمراعاة الفروق الفردية)، و(استخدام صور مناسبة لموضوع الدرس والوسائل في حالة جيدة).بمتوسط ٢,٣، أما كفايات (استخدام الشفافيات لطرح الأفكار الرئيسة

للدرس، وإشراك بعض الطلاب معه فيما يستخدم من وسائل) متوسطها ٢,٢ في حين أقل الكفايات توافراً هى: (استخدام الأطلس لتوضيح المواقع).بمتوسط ٢,٠ .

الجدول رقم (١٠)
النسب المئوية، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية لكفايات التقويم .

م	كفايات أساليب التدريس	متوافرة كثيراً		متوافرة أحياناً		متوافرة نادراً		م	ع
		ت	٪	ت	٪	ت	٪		
٥١	يعد اختبارات المقال	٧٣	٥٨,٩	٤٧	٣٧,٩	٤	٣,٢	٢,٦	٠,٦
٥٢	يعد الاختبارات الموضوعية بأنواعها	٧٠	٥٦,٥	٥٣	٤٢,٧	١٠	٠,٨	٢,٦	٠,٥
٥٣	يستفيد من التقويم لتشخيص	٤٧	٣٧,٩	٥٨	٤٦,٨	١٩	١٥,٣	٢,٢	٠,٧
	نقاط الضعف								
٥٤	يستخدم الملاحظة المقصودة	٣٣	٢٦,٦	٦٨	٥٤,٨	٢٣	١٨,٥	٢,١	٠,٧
٥٥	يعدل أساليب التدريس تبعا لنتائج التقويم	٣٦	٢٩,٠	٦١	٤٩,١	٢٧	٢١,٨	٢,١	٠,٧
	المجـــموع	**٢٥٩**	**٤١,٨**	**٢٨٧**	**٤٦,٣**	**٧٤**	**١١,٩**	**٢,٣**	**٠,٧**

يبين الجدول رقم (١٠) محور كفايات التقويم ، حيث توافرت كفاية: (يعد اختبارات المقال، والاختبارات الموضوعية بأنواعها).بمتوسط ٢,٦ بالتوالي في حين أن كفايات، مثل: (يستفيد من التقويم لتشخيص نقاط الضعف والقوة).بمتوسط ٢,٢، و(يستخدم الملاحظة المقصودة)، و (يعدل أساليب التدريس تبعاً لنتائج التقويم) كان متوسطها ٢,١، وهي أقل الكفايات توافراً .

الجدول رقم (١١)

النسب المئوية، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية لكفايات النشاط الختامي

م	كفايات أساليب التدريس	متوافرة كثيراً		متوافرة أحياناً		متوافرة نادراً		م	ع
		ت	٪	ت	٪	ت	٪		
٥٦	يلخص لهم أهم نقاط أو جوانب تعلمه	٧٠	٥٦,٥	٥٠	٤٠,٣	٤	٣,٢	٢,٥	٠,٦
٥٧	يراجع معهم ما تمت مناقشته فيه	٥٣	٤٢,٧	٦٤	٥١,٦	٧	٥,٦	٢,٤	٠,٦
٥٨	يجذب التلاميذ إلى نهاية منطقية موفقه	٣٧	٢٩,٨	٦٩	٥٥,٦	١٨	١٤,٥	٢,٢	٠,٧
٥٩	يوجههم إلى تطبيق ما تعلموه في الدرس على مواقف أخرى جديدة ذات علاقة	٣٣	٢٦,٦	٦٣	٥٠,٨	٢٨	٢٢,٦	٢,٠	٠,٧
	المجـــموع	**١٩٣**	**٣٨,٩**	**٢٤٦**	**٤٩,٦**	**٥٧**	**١١,٥**	**٢,٣**	**٠,٧**

تتعلق كفايات هذا المحور بمجموعة الكفايات طبقا للجدول رقم (١١) حيث وصلت كفاية (يلخص أهم نقاط أو جوانب التعلم) بمتوسط ٢,٥، ويلي ذلك مراجعة ما تمت مناقشته مع التلاميذ بمتوسط ٢,٤ في حين أقل الكفايات توافراً هي: (توجيه التطبيق لما تعلموه في الدرس على مواقف أخرى جديدة) بمتوسط ٢,٠ .

الجدول رقم (١٢)

النسب المئوية، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية لكفايات الأنشطة اللاصفية

م	كفايات أساليب التدريس	متوافرة كثيراً		متوافرة أحياناً		متوافرة نادراً		م	ع
		ت	٪	ت	٪	ت	٪		
٦٠	ينوع الأنشطة اللاصفية بما يقابل الفروق بين المتعلمين	٥٢	٤١,٩	٥٦	٤٥,٢	١٦	١٢,٩	٢,٣	٠,٧
٦١	يكلف المتعلمين بكتابة التقارير والبحوث القصيرة	٥٠	٤٠,٣	٦١	٤٩,٢	١٣	١٠,٥	٢,٣	٠,٧
٦٢	يستخدم الدفاتر المصاحبة لعمل الواجبات المنزلية	٥٦	٤٥,٢	٥٥	٤٤,٤	١٣	١٠,٥	٢,٣	٠,٧
٦٣	يوازن بين كل الأنشطة الصفية واللاصفية	٤٨	٣٨,٧	٦٥	٥٢,٤	١١	٨,٩	٢,٣	٠,٦
٦٤	يشجع التلاميذ على المشاركة في الجمعيات العلمية والاجتماعية في المدرسة	٢١	١٦,٩	٥٦	٤٥,٢	٤٧	٣٧,٩	١,٨	٠,٧
	المجـــموع	**٢٢٧**	**٣٦,٦**	**٢٩٣**	**٤٧,٣**	**١٠٠**	**١٦,١**	**٢,٢**	**٠,٧**

تتعلق كفايات هذا المحور بمجموعة من الأنشطة خارج الصف، فقد توافرت كفايات مثل (ينوع في الأنشطة اللاصفية لمواجهة الفروق الفردية)، و(يكلف المتعلمين بكتابة التقارير والبحوث القصيرة)، ثم (يستخدم الدفاتر المصاحبة لعمل الواجبات المنزلية)، و(يوازن بين الأنشطة الصفية واللاصفية) بمتوسط ١,٨.

السؤال الثاني : هل يتفق الموجهون، والمدرسون الأوائل حول مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت للكفايات التدريسية ؟

الجدول رقم (١٣)
الدلالة الإحصائية لاتفاق كل من الموجهين، والمدرسين الأوائل حول الكفايات التدريسية

م	محور	مدرسون أوائل (ن=٩٥)		موجهون (ن=٢٩)		قيمة T	الدلالة
		م	ع	م	ع		
١	كفايات أنشطة الاستهلال	٢,٢٦	٠,٤٦	٢,٠٢	٠,٥٠	٢,٣٩٣*	٠,٠١٨
٢	الكفايات الأكاديمية والنمو المهني	٢,٢٧	٠,٣٠	٢,١٠	٠,٢٧	٢,٦٨٧*	٠,٠٠٨
٣	كفايات تحليل المادة العلمية	٢,٣٥	٠,٣٨	٢,١٢	٠,٤٣	٢,٦٩٧*	٠,٠٠٨
٤	كفايات أساليب التدريس	٢,٣٢	٠,٣٣	٢,١٨	٠,٣٤	٢,٨٩٨*	٠,٠٦٠
٥	كفايات الأنشطة الصفية	٢,٣١	٠,٤٤	٢,٠٢	٠,٤٩	٣,٠٠٦*	٠,٠٠٣*
٦	كفايات استخدام التسجيلات التربوية	٢,٣٤	٠,٣٩	٢,٢٢	٠,٤٩	١,٣٤١	٠,١٨٢
٧	كفايات التقويم	٢,٣٧	٠,٤٦	٢,٠٨	٠,٥٠	٢,٩١٦*	٠,٠٠٤*
٨	كفايات النشاط الختامي	٢,٣٤	٠,٤٧	٢,٠٤	٠,٥٤	٢,٩٣٤*	٠,٠٠٤*
٩	كفايات الأنشطة اللاصفية	٢,٢٨	٠,٤٣	١,٩٦	٠,٥١	٣,٣٨٩*	٠,٠٠١*

* ذات دلالة عن مستوى ٠,٠٥

باستقراء الجدول السابق رقم (١٣) يتضح أنه توجد دلالة إحصائية بين متوسطات الموجهين، والمدرسين الأوائل لصالح المدرسين الأوائل لمحاور: (كفايات أنشطة الاستهلال)، و(الكفايات الأكاديمية والنمو المهني)، و(كفايات تحليل المادة العلمية)، و(كفايات الأنشطة الصفية)، و(كفايات التقويم)، و(كفايات النشاط الختامي)، و(كفايات الأنشطة اللاصفية).

الجدول رقم (١٤)

الدلالة الإحصائية لاتفاق كل من الموجهين، والمدرسين الأوائل حول الكفايات التدريسية

الكفايات التدريسية لدى معلم المواد الاجتماعية	مدرسون أوائل (ن=٦٥)		موجهون (ن=٢٦)		قيمة T	الدلالة
	م	ع	م	ع		
	٢,٣٢	٠,٣١	٢,٠٨	٠,٣٦	٣,٤٣*	٠,٠٠١

* ذات دلالة عن مستوى ٠,٠٥

باستقراء الجدول السابق رقم (١٤) يتضح أنه توجد دلالة إحصائية بين متوسطات الموجهين، والمدرسين الأوائل لصالح المدرسين الأوائل .

السؤال الثالث : هل يتفق الذكور، والإناث من الموجهين، والمدرسين الأوائل حول مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت للكفايات التدريسية ؟ .

الجدول رقم (١٥)

الدلالة الإحصائية لاتفاق كل من الموجهين، والمدرسين الأوائل حول الكفايات التدريسية

م	محور	ذكور (ن=٧١)		إناث (٥٣)		قيمة T	الدلالة
		م	ع	م	ع		
١	كفايات أنشطة الإستهلال	٢,١٨	٠,٤٦	٢,٢٦	٠,٥٢	,٧٦-	٠,٤٧٧
٢	الكفايات الأكاديمية والنمو المهني	٢,٢٩	٠,٢٩	٢,١٥	٠,٣٠	*٢,٥٠	٠,٠٤١
٣	كفايات تحليل المادة العلمية	٢,٢٨	٠,٣٩	٢,٣٠	٠,٤٤	٣٠,-	٠,٧٤٥
٤	كفايات أساليب التدريس	٢,٢٩	٠,٣٢	٢,٢٧	٠,٣٦	٠,٢٩	٠,٧٧٠
٥	كفايات الأنشطة الصفية	٢,١٨	٠,٤٣	٢,٣٢	٠,٤١	١,٦٢-	٠,١٠٧
٦	كفايات استخدام التقنيات التربوية	٢,٢١	٠,٤٠	٢,٤٥	٠,٥١	*٣,٢٥-	٠,٠٠١
٧	كفايات التقويم	٢,٢٨	٠,٤٧	٢,٣٣	٠,٤١	٥٩,-	٠,٥٥٤
٨	كفايات التفاعل الصفي	٢,٢٨	٠,٤٨	٢,٢٦	٠,٥٣	٠,١٩٣	٠,٨٤٨
٩	كفايات الأنشطة اللاصفية	٢,١٨	٠,٤٤	٢,٢٣	٠,٥١	٦٠,-	٠,٥٥٠

* ذات دلالة عن مستوى ٠,٠٥

يبين الجدول رقم (١٥) أنه توجد دلالة إحصائية بين متوسطات الذكور والإناث للمحاور التالية :

- محور الكفايات الأكاديمية والنمو المهني وجدت الدلالة لصالح الذكور.
- محور كفايات استخدام المعينات التربوية وجدت الدلالة لصالح الإناث .

الجدول رقم (١٦)

الدلالة الإحصائية للذكور، والإناث حول الكفايات التدريسية لدى معلم المواد الاجتماعية

	ذكور (ن=٧١)		إناث (ن=٥٣)		قيمة T	الدلالة
	م	ع	م	ع		
الكفايات التدريسية لدى معلم المواد الاجتماعية	٢,٢٤	٠,٣٢	٢,٢٩	٠,٣٦	-,٧٣٩	٠,٤٦٢

باستقراء الجدول السابق رقم (١٦) يتضح أنه لا توجد دلالة إحصائية بين متوسطات الذكور والإناث حول الكفايات التدريسية بشكل عام.

السؤال الرابع: هل يتفق الموجهون، والمدرسون الأوائل حول مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية للكفايات التدريسية طبقاً للمرحلة التعليمية، سنوات الخبرة، ثم المناطق التعليمية ؟ .

الجدول رقم (١٧)

تحليل التباين (Way One) للمرحلة التعليمية وفق محاور الدراسة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة
أنشطة الاستهلال	بين المجموعات	١,٣٠	٢	٠,٦٤٨	٢,٨٧٤	٠,٠٦٠
	داخل المجموعات	٢٧,٢٨	١٢١	٠,٢٢٥		
	المجموع	٢٨,٥٨	١٢٣			
الأكاديمية والتأهيل المهني	بين المجموعات	٠,٦١	٢	٠,٣٠٧	٢,٥٨٥	٠,٠٥١
	داخل المجموعات	١٠,٣٥	١٢١	٠,٠٨٦		
	المجموع	١٠,٩٦	١٢٣			
تحليل المادة العلمية	بين المجموعات	١,٥٥	٢	٠,٧٧٧	٥,٠١٦*	٠,٠٠٨
	داخل المجموعات	١٨,٧٣	١٢١	٠,١٥٥		
	المجموع	٢٠,٢٨	١٢٣			
أساليب التدريس	بين المجموعات	٠,٤٣	٢	٠,٢١٦	١,٩٣٢	٠,١٤٩
	داخل المجموعات	١٣,٥٥	١٢١	٠,١١٢		
	المجموع	١٣,٩٩	١٢٣			
الأنشطة الصفية	بين المجموعات	١,٩٨	٢	٠,٩٩١	٤,٧٧٢*	٠,٠١٠
	داخل المجموعات	٢٥,١٣	١٢١	٠,٢٠٨		
	المجموع	٢٧,١١	١٢٣			
استخدام الوسائل التربوية	بين المجموعات	٠,٣٣	٢	٠,١٦٧	٠,٩٤٢	٠,٣٩٣
	داخل المجموعات	٢١,٤٤	١٢١	٠,١٧٧		
	المجموع	٢١,٧٧	١٢٣			
التقويم	بين المجموعات	١,٨٨	٢	٠,٩٣٩	٤,٢٢٨*	٠,٠١٧
	داخل المجموعات	٢٨,٨٨	١٢١	٠,٢٢٢		
	المجموع	٢٨,٧٦	١٢٣			
النشاط الختامي	بين المجموعات	٢,٠٦	٢	١,٠٢٩	٤,٣٤٩*	٠,٠١٥
	داخل المجموعات	٢٨,٦٢	١٢١	٠,٢٣٧		
	المجموع	٣٠,٦٨	١٢٣			
الأنشطة اللاصفية	بين المجموعات	٢,٥٢	٢	١,٢٦١	٦,٣١٨*	٠,٠٠٢
	داخل المجموعات	٢٤,١٥	١٢١	٠,٢٠٠		
	المجموع	٢٦,٦٨	١٢٣			

* ذات دلالة عن مستوى ٠,٠٥

يبين الجدول رقم (١٧) وجود دلالة إحصائية للكفايات التالية : كفايات تحليل المادة العلمية، كفايات الأنشطة الصفية، وكفايات التقويم، وكفايات النشاط الختامي، ثم كفايات الأنشطة اللاصفية. وللكشف عن مصدر الفرق في المراحل التعليمية استخدم الباحث اختبار شيفيه، على النحو التالي:

الجدول رقم (١٨)

نتائج اختبار (Scheffe) للمرحلة التعليمية مع محاور الدراسة التي لها دلالة

محور	المجموعات	١ متوسط	٢ ثانوي	٣ مشترك
كفايات تحليل المادة العلمية	١	–		
	٢	٠,٢٦٩	–	
	٣	٠,٢٥٨	*٠,٠٠٩	–
كفايات الأنشطة الصفية	١	–		
	٢	٠,٧٦٣	–	
	٣	٠,٧٧	*٠,٠١٢	–
كفايات التقويم	١	–		
	٢	٠,٩٩٠	–	
	٣	*٠,٠٤٦	*٠,٠٢٩	–
كفايات النشاط الختامي	١	–		
	٢	٠,٩٢٧	–	
	٣	٠,٠٥٨	* ٠,٠٢١	–
كفايات الأنشطة اللاصفية	١	–		
	٢	٠,٥٦٧	–	
	٣	*٠,٠٤٦	*٠,٠٠٣	–

* ذات دلالة عن مستوى ٠,٠٥

يبين الجدول رقم (١٨) أن مصدر التباين في:

- كفايات تحليل المادة العلمية هو بين المدارس الثانوية، والمدارس المشتركة، ولصالح المدارس الثانوية
- كفايات الأنشطة الصفية هو بين المدارس الثانوية، والمدارس المشتركة، ولصالح المدارس الثانوية .

- كفايات التقويم هو بين المدارس المشتركة، والمدارس المتوسطة، ولصالح المدارس المتوسطة وكذلك مع المدارس الثانوية، ولصالح المدارس الثانوية.
- كفايات النشاط الختامي هو بين المدارس الثانوية والمدارس المشتركة، ولصالح المدارس الثانوية.
- كفايات الأنشطة اللاصفية هو بين المدارس المشتركة، والمدارس المتوسطة، ولصالح المدارس المتوسطة، وكذلك مع المدارس الثانوية، ولصالح المدارس الثانوية.

الجدول رقم (١٩)
الدلالة الإحصائية لاستجابات أفراد العينة حول المرحلة التعليمية

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة
الكفايات التدريسية	بين المجموعات	١,٣٤٨	٢	٠,٦٧٤	٥٦,٠٥٢*	٠,٠٠٣
	داخل المجموعات	١٢,٤	١٢١	٠,١٠٢		
	الإجمالي	١٣,٦٤	١٢٣			

* ذات دلالة عن مستوى ٠,٠٥

باستقراء الجدول رقم (١٩) يتضح أنه توجد دلالة إحصائية بين متوسطات المرحلة التعليمية، حيث كان الفرق بين المدارس المشتركة، وكل من المدارس الثانوية، والمتوسطة، ولصالح المدارس الثانوية والمتوسطة حول الكفايات التدريسية بشكل عام .

الجدول رقم (٢٠)

تحليل التباين (Way One) لمستوى الخبرة وفق محاور الدراسة

المحور	مصدر التباين	مجموع	درجة الحرية	متوسط	نسبة F	الدلالة
أنشطة الاستهلال	بين المجموعات	٠,٣١٣	٢	٠,١٥٧	٠,٦٧١	٠,٥١٣
	داخل المجموعات	٢٨,٢٦٣	١٢١	٠,٢٣٤		
	الإجمالي	٢٨,٥٧٦	١٢٣			
الأكاديمية والنمو المهني	بين المجموعات	٠,١٢٤	٢	٠,٠٦٢	٠,٦٩٣	٠,٥٠٢
	داخل المجموعات	١٠,٨٣٩	١٢١	٠,٠٩٠		
	الإجمالي	١٠,٩٦٤	١٢٣			
تحليل المادة العلمية	بين المجموعات	١,٠٠٧	٢	٠,٥٠٣	٣,١٦٠	٠,٠٥١
	داخل المجموعات	١٩,٢٧٧	١٢١	٠,١٥٩		
	الإجمالي	٢٠,٢٨٤	١٢٣			
أسلوب الدروس	بين المجموعات	٠,٩٣٨	٢	٠,٤٦٩	٤,٣٤٨*	٠,٠١٥
	داخل المجموعات	١٣,٠٥٠	١٢١	٠,١٠٨		
	الإجمالي	١٣,٩٨٧	١٢٣			
الأنشطة الصفية	بين المجموعات	١,١٤١	٢	٠,٥٧١	٢,٦٥٩	٠,٠٧٤
	داخل المجموعات	٢٥,٩٦٨	١٢١	٠,٢١٥		
	الإجمالي	٢٧,١٠٩	١٢٣			
استخدام تسجيلات تلفزيونية	بين المجموعات	١,٠٧٥	٢	٠,٥٣٧	٣,١٤٠	٠,٠٥٢
	داخل المجموعات	٢٠,٦٩٦	١٢١	٠,١٧١		
	الإجمالي	٢١,٧٧٠	١٢٣			
التقويم	بين المجموعات	٠,٤٠٨	٢	٠,٢٠٤	٠,٨٧١	٠,٤٢١
	داخل المجموعات	٢٨,٣٥٢	١٢١	٠,٢٣٤		
	الإجمالي	٢٨,٧٦٠	١٢٣			
التغذية الخلفي	بين المجموعات	١,٤٥٣	٢	٠,٧٢٦	٣,٠٠٨	٠,٠٥٣
	داخل المجموعات	٢٩,٢٢٥	١٢١	٠,٢٤٢		
	الإجمالي	٣٠,٦٧٧	١٢٣			
الأنشطة اللاصفية	بين المجموعات	٠,٤٣٤	٢	٠,٢١٧	١,٠٠٠	٠,٣٧١
	داخل المجموعات	٢٦,٢٤٣	١٢١	٠,٢١٧		
	الإجمالي	٢٦,٦٧٧	١٢٣			

* ذات دلالة عن مستوى ٠,٠٥

يبين الجدول رقم (٢٠) وجود دلالة إحصائية لكفاية أساليب التدريس ، وللكشف عن مصدر الفرق في الخبرة استخدم الباحث اختبار شيفيه، على النحو التالي :

الجدول رقم (٢١)
نتائج اختبار (Scheffe) لمستوى الخبرة مع محاور الدراسة التي لها دلالة

محور	المتغير الأول	المتغير الثاني	متوسط الفرق	الدلالة
أساليب التدريس	من ٣–٥ سنوات	من ٦–١٠ سنوات	٠,٢٨٠	٠,٠٥٢
		١١ سنة فأكثر	٠,٠٧٣	٠,٧٥٥
	من ٦–١٠ سنوات	من ٣–٥ سنوات	٠,٢٨٠–	٠,٠٥٢
		١١ سنة فأكثر	٠,٢٠٧–	*٠,٠٣٠
	١١ سنة فأكثر	من ٣–٥ سنوات	٠,٠٧٣–	٠,٧٥٥
		من ٦–١٠ سنوات	٠,٢٠٧	*٠,٠٣٠

* ذات دلالة عن مستوى ٠,٠٥

يبين الجدول رقم (٢١) أن : مصدر التباين في كفاية أساليب التدريس هو بين من لهم خبر ١١ سنة فأكثر، وبين من لهم خبرة من ٦–١٠ سنوات لصالح من لهم خبرة ١١ سنة فأكثر ويرجع الباحث السبب إلى أن نسبة كبيرة من معلمي المرحلة المتوسطة ذو الخبرة من ٦–١٠ سنوات .

الجدول رقم (٢٢)
الدلالة الإحصائية لاستجابات أفراد العينة حول سنوات الخبرة

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	نسبة F	الدلالة
الكفايات التدريسية	بين المجموعات	٠,٤٩٢	٢	٠,٢٤٦	٢,٢٦٣	٠,١٠٨
	داخل المجموعات	١٣,١٤٨	١٢١	٠,١٠٩		
	الإجمالي	١٣,٦٤	١٢٣			

باستقراء الجدول السابق رقم (٢٢) يتضح أنه لا توجد دلالة إحصائية بين فئات سنوات الخبرة حول توافر الكفايات التدريسية بشكل عام .

الجدول رقم (٢٣)

تحليل التباين (Way One) للمناطق التعليمية وفق محاور الدراسة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F نسبة	الدلالة
أنشطة الاستقلال	بين المجموعات	٤,٣٤١	٤	١,٠٨٥	٥,٣٢٩*	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٢٤,٢٣٥	١١٩	٠,٢٠٤		
	الإجمالي	٢٨,٥٧٦	١٢٣			
الأكاديمية والنمو المهني	بين المجموعات	٠,٣٤٨	٤	٠,٠٨٧	٠,٩٧٤	٠,٤٢٤
	داخل المجموعات	١٠,٦١٦	١١٩	٠,٠٨٩		
	الإجمالي	١٠,٩٦٤	١٢٣			
تحليل المادة العلمية	بين المجموعات	٠,٠٤٦٩	٤	٠,١١٧	٠,٧٠٤	٠,٥٩١
	داخل المجموعات	١٩,٨١٥	١١٩	٠,١٦٧		
	الإجمالي	٢٠,٢٨٤	١٢٣			
أساليب التدريس	بين المجموعات	٠,٥٢٨	٤	٠,١٣٢	١,١٦٧	٠,٣٢٩
	داخل المجموعات	١٣,٤٦٠	١١٩	٠,١١٣		
	الإجمالي	١٣,٩٨٧	١٢٣			
الأنشطة الصفية	بين المجموعات	١,١٠٧	٤	٠,٢٧٧	١,٢٦٧	٠,٢٨٧
	داخل المجموعات	٢٦,٠٠٢	١١٩	٠,٢١٩		
	الإجمالي	٢٧,١٠٩	١٢٣			
استخدام التقنيات التربوية	بين المجموعات	١,٤٦٨	٤	٠,٣٦٧	٢,١٥١	٠,٠٧٩
	داخل المجموعات	٢٠,٣٠٣	١١٩	٠,١٧١		
	الإجمالي	٢١,٧٧٠	١٢٣			
التقويم	بين المجموعات	١,٥٠٦	٤	٠,٣٧٧	١,٦٤٥	٠,١٦٨
	داخل المجموعات	٢٧,٢٥٣	١١٩	٠,٢٢٩		
	الإجمالي	٢٨,٧٦٠	١٢٣			
النشاط الختامي	بين المجموعات	٠,٣٣٠	٤	٠,٠٨٣	٠,٣٢٤	٠,٨٦١
	داخل المجموعات	٣٠,٣٤٧	١١٩	٠,٢٥٥		
	الإجمالي	٣٠,٦٧٧	١٢٣			
الأنشطة اللاصفية	بين المجموعات	٠,٢٦٥	٤	٠,٠٦٦	٠,٢٩٨	٠,٨٧٩
	داخل المجموعات	٢٦,٤١٢	١١٩	٠,٢٢٢		
	الإجمالي	٢٦,٦٧٧	١٢٣			

* ذات دلالة عن مستوى ٠,٠٥

يبين الجدول رقم (٢٣) وجود دلالة إحصائية لكفاية أنشطة الاستهلال، وللكشف عن مصدر الفرق في أي منطقة تعليمية استخدم الباحث اختبار شيفيه، على النحو التالي:

الجدول رقم (٢٤)
نتائج اختبار (Scheffe) للمناطق مع محاور الدراسة التي لها دلالة

محور	المتغير الأول	المتغير الثاني	متوسط الفرق	الدلالة
أنشطة الاستهلال	العاصمة	حولي	٠,٥٤٢-	٠,٠٠٥*
		الفروانية	٠,٠٩١-	٠,٩٧٣
		الأحمدي	٠,٢٨٥-	٠,٤٢٦
		الجهراء	٠,٣١٣-	٠,٢٨٤
	حولي	العاصمة	٠,٥٤٢	٠,٠٠٥*
		الفروانية	٠,٤٥١	٠,٠٠٧*
		الأحمدي	٠,٢٥٧	٠,٤٦٧
		الجهراء	٠,٢٢٩	٠,٥٣٥
	الفروانية	العاصمة	٠,٠٩١	٠,٩٧٣
		حولي	٠,٤٥١-	٠,٠٠٧*
		الأحمدي	٠,١٩٤-	٠,٦٦٦
		الجهراء	٠,٢٢٢-	٠,٤٨٢
	الأحمدي	العاصمة	٠,٢٨٥	٠,٤٢٦
		حولي	٠,٢٥٧-	٠,٤٦٧
		الفروانية	٠,١٩٤	٠,٦٦٦
		الجهراء	٠,٠٢٨-	١,٠٠٠
	الجهراء	العاصمة	٠,٣١٣	٠,٢٨٤
		حولي	٠,٢٢٩-	٠,٥٣٥
		الفروانية	٠,٢٢٢	٠,٠٤٨٢
		الأحمدي	٠,٠٢٨	١,٠٠٠

* ذات دلالة عن مستوى ٠,٠٥

يبين الجدول رقم (٢٤) أن مصدر التباين في كفاية أنشطة الاستهلال هو بين منطقة حولي، وكل من منطقة العاصمة، ومنطقة الفروانية، والفرق لصالح منطقة حولي .

الجدول رقم (٢٥)
الدلالة الإحصائية لاستجابات أفراد العينة حول المنطقة التعليمية

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	نسبة F	الدلالة
الكفايات التدريسية	بين المجموعات	٠,٣٣٩	٤	٠,٠٨٥	٧٢٣	٠,٥٧٨
	داخل المجموعات	١٣,٩٦٧	١١٩	٠,١١٧		
	الإجمالي	١٤,٣٠٦	١٢٣			

باستقراء الجدول السابق رقم (٢٥) يتضح أنه لا توجد دلالة إحصائية بين المناطق التعليمية .

مناقشة النتائج وتفسيرها

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية للكفايات التدريسية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر الموجهين، و المدرسين الأوائل، و مدى اختلاف آراء العينة حول هذه الكفايات التدريسية؛ و ذلك بقصد الإسهام في إظهار أهمية الكفايات من خلال قائمة بها، و تقويم غير مباشر لمعلم المواد الاجتماعية .

أولا : النتائج المتعلقة بمدى إتقان معلم المواد الاجتماعية للكفايات التدريسية :

بينت الدراسة طبقا لاستجابات العينة على إتقان معلم المواد الاجتماعية لغالبية الكفايات التدريسية وأهميتها طبقا للمحاور التسعة التي عكستها، وهو ما أكدته الدراسات التربوية (مرعي،١٩٨١؛ الضامن، ١٩٨٢؛ جامع وآخرون، ١٩٨٤؛ Hawsan & Houston, 1972؛ الخياط و ذياب، ١٩٩٦) . ويبين الجدول رقم (٣) أن أكثر الكفايات إتقاناً هي: المعينات التربوية ،و تحليل المادة العلمية ، والتقويم ، وأساليب التدريس، والنشاط الختامي حيث إنها من أساسيات إعداد معلم المواد الاجتماعية في كلية التربية ، تليها كفايات الأنشطة الصفية، والكفايات الأكاديمية والنمو المهني، والنشاط الاستهلالي، والأنشطة اللاصفية التي تُعَدُّ من الكفايات المكتسبة، وتعتمد على خبرة المعلم، وإبداعاته، ونموه المهني الذاتي .

وتشير استجابات العينة في الجدول رقم (٤) حول بنود كفايات النشاط الاستهلالي إلى أن بنود ملاحظة استجابة المتعلمين والاستفادة جاءت بنسبة متدنية سببها عدم تنوع المعلم لأساليبه في النشاط الاستهلالي بحيث ينوع ويعود من مستويات الأسئلة واستخدام الفيديو

كمدخل للدرس، أو قراءة من الكتاب، وإثارة المناقشة حتى يلاحظ ردود الطلاب ويستفيد في إعداده ، مما يؤكد أن أسلوب الإلقاء والأسئلة ذات الإجابة الواحدة هي التي تغلب على التدريس أثناء النشاط الاستهلالي .

كما اتفقت آراء العينة طبقاً للجدول رقم (٥) على أن بند متابعة المشكلات الاجتماعية والثقافية جاءت بنسبة متدنية، ومن أسباب ذلك عدم الاطلاع الخارجي على المستجدات، وعدم استثمار الأحداث الجارية والبيئية المحلية في التدريس، وأيضا ضحالة أفق المعلم للمشكلات الاجتماعية والثقافية في المجتمع، وهذه تُعَدُّ محور المواد الاجتماعية . أما الجدول رقم (٦) وهو محور كفايات تحليل المادة العلمية اتضح بأن أقل الكفايات إتقانا هي تشجيع المتعلمين على الاطلاع على مصادر التعلم، وأسباب ذلك هو عدم اطلاع المعلم على المستجدات، كما تؤكد ذلك في الجدول رقم (٥) مما ينعكس على الطلاب أنفسهم، وأيضا هذه الكفايات هي من المهارات المكتسبة أثناء الخدمة، وجزء من النمو المهني الذاتي للمعلم.

ويشير الجدول رقم (٧) لمحور كفايات أساليب التدريس إلى أن بند طرح أسئلة تقيس مستويات التفكير العليا جاءت بنسب متدنية، وأسباب ذلك كثيرة منها: عدم تدريب المعلمين أثناء الإعداد في صياغة الأسئلة ومستوياتها، بل هي من ضمن مقررات التدريس . أما بالنسبة لأسئلة التطبيق فهي أيضا مرتبطة بالإعداد المسبق للمعلم، وغلبة الجانب النظري على مقررات التدريس، ومسئولية المعلم في النمو المهني الذاتي أثناء الخدمة. أما محور كفايات الأنشطة الصفية في الجدول رقم (٨) فقد جاء بند بناء أنشطة لقراءة الأشكال والرسوم البيانية لمعرفة مدلولاتها بنسب متدنية، وهي من المهارات الأساسية في المواد الاجتماعية، وأسباب ذلك هو عدم تركيز المعلم على مهارات التحليل، والمقارنة، والتصنيف ، ثم عدم تدريب المعلمين أثناء الإعداد في كليات التربية، وبعد التخرج ، وعدم طرح نماذج من قبل الموجه الفني طبقا لخبرة الباحث .

وتُعَدُّ كفايات استخدام المعينات التربوية الأكثر إتقاناً وتوافراً طبقا للجدول رقم (٩) وذلك لتوافر هذه المعينات وسهولتها، واعتماد المعلم عليها كليا، وهي وسائل تريح المعلم عند تقديم المعلومات للطلاب، إلا أن هناك كفايات أقل إتقاناً، مثل: استخدام الأطلس لأغراض متعددة، والأسباب في ذلك عديدة منها: عدم إعداد المعلم في كلية التربية لهذه المهارات، وأيضا أن معظم معلمي المواد الاجتماعية من تخصصات مختلفة مثل: علم النفس، والاجتماع، والتاريخ، وهؤلاء نادراً ما يجتازون مقررات المهارات الجغرافية، وسبب آخر هو عدم تدريبهم أثناء الخدمة على هذه المهارات كجزء من النمو المهني .

ويتضح من الجدول رقم (١٠) لمحور كفايات التقويم بأن بند استخدام الملاحظة المقصودة، وتعديل أساليب التدريب أقل البنود إتقاناً، وأسباب ذلك هو شيوع أساليب التدريس التقليدية، مثل: الإلقاء، واستخدام الكتاب المدرسي، وأيضا عدم استفادة المعلم من نتائج التقويم في تطوير أدائه كتغذية راجعة، وعدم تنويع أساليب التقويم، وخاصة الملاحظة، والمناقشة، والحوار، وأيضا محدودية مفهوم التقويم عند المعلم .

ويشير الجدول رقم (١١) لمحور كفايات النشاط الختامي إلى أن أقل الكفايات إتقانا هو تطبيق ما تعلمه الطلاب من مواقف جديدة، وأسباب ذلك هو ارتباط المعلم بالكتاب المدرسي والتزامه بالمنهج ، وعدم ربط المعلم للخبرات بالواقع الحياتي للطالب ، وعدم إعطاء نموذج تطبيق للطالب في كيفية ربط الخبرات بمواقف جديدة، وأيضا قلة أو انعدام الزيارات الميدانية التي تساعد على إثراء خبرة الطالب، وتطبيق ما تعلمه . أما كفايات الأنشطة اللاصفية حسب الجدول رقم (١٢) يبين أن أقل الكفايات إتقاناً هو: تشجيع الطلاب على المشاركة في الجمعيات العلمية الاجتماعية في المدرسة، وأسباب ذلك هو ضيق أفق المعلم بأن التعليم هو ما يدور في الفصل الدراسي، وأيضا عدم ربط المادة الدراسية بالأنشطة المدرسية، وأهمية تنمية المهارات الحياتية، والتي تُعَدُّ من محاور المواد الاجتماعية .

ثانيا : النتائج المتعلقة باتفاق وعدم اتفاق الموجهين، والمدرسين الأوائل حول توافر الكفايات التدريسية لدى معلم المواد الاجتماعية .

يشير الجدول رقم (١٣) إلى وجود دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين الموجهين، والمدرسين الأوائل لصالح المدرسين الأوائل لمحاور كفايات النشاط الاستهلالي ، والكفايات الأكاديمية والنمو المهني، وكفايات تحليل المادة العلمية، وكفايات الأنشطة الصفية، وكفايات التقويم والنشاط الختامي، ثم كفايات الأنشطة اللاصفية. ويمكن تفسير ذلك على أن وجود المدرسين الأوائل في المدارس مع المعلمين، والتفاعل اليومي، والزيارات الدورية، والتوجيه المستمر أعطى أهمية لهذه الكفايات؛ لأداء ،أفضل من قبل المعلم إلى جانب اعتماد المعلم على المدرس الأول في كثير من الأمور الفنية والمهنية . وهذا يثبت عدم صحة الفرض الأول الذي ينص على : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء الموجهين والمدرسين الأوائل لمعلم المواد الاجتماعية حول الكفايات التدريسية لدى معلم المواد الاجتماعية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت .

ثالثا : النتائج المتعلقة باتفاق الذكور، والإناث حول الكفايات التدريسية لدى معلم المواد الاجتماعية في التعليم العام .

يبين الجدول رقم (١٥) وجود دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين الذكور، والإناث للمحاور التالية :

- محور الكفايات الأكاديمية والنمو المهني وجدت الدلالة لصالح الذكور، ويُعزى ذلك إلى الطبيعة الاجتماعية لحياة المعلمة من حيث واجباتها ومسئولياتها، وتؤخر عملية مواكبة المستجدات والنمو المهني والأكاديمي .
- محور كفايات استخدام المعينات التربوية وجدت لصالح الإناث وتفسير ذلك هو اهتمام المعلمات بالوسائل التعليمية عموماً، خاصة تلك التي لها دلالات من حيث تنويع استخدام المعينات ومراعاة الفروق الفردية .

ويتضح من الجدول رقم (١٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث حول الكفايات التدريسية، وهذا يثبت صحة الفرض الثاني : - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء الذكور، والإناث حول الكفايات التدريسية لدى معلم المواد الاجتماعية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت .

رابعا : النتائج المتعلقة باتفاق الموجهين، والمدرسين الأوائل حول الكفايات التدريسية لدى معلم المواد الاجتماعية طبقاً للمرحلة التعليمية ، سنوات الخبرة ، ثم المناطق التعليمية .

يشير الجدول رقم (١٧) إلى تحليل التباين الأحادي للمرحلة التعليمية وفق محاور الدراسة والجدول رقم (١٨) إلى نتائج اختبار شيفيه للمرحلة التعليمية مع محاور الدراسة التي لها دلالة ، وفيما يلي تفسير نتائج التحليل :

- وجود دلالة إحصائية للكفايات التدريسية التالية : كفايات تحليل المادة العلمية، وكفايات الأنشطة الصفية ، وكفايات التقويم ، وكفايات النشاط الختامي، ثم كفايات الأنشطة اللاصفية .
- يشير الجدول رقم (١٨) إلى أن مصدر التباين في كفايات تحليل المادة العلمية ، وكفايات الأنشطة الصفية بين المدارس المشتركة، والمدارس الثانوية، لصالح المدارس الثانوية ويُعزى ذلك إلى أن المدارس المشتركة تُعَدُّ مرحلتين دراسيتين، في حين أن المرحلة الثانوية مرحلة

واحدة. وبالنسبة لكفايات التقويم بين المدارس المشتركة، والمدارس المتوسطة، والمدارس الثانوية، لصالح المدارس المتوسطة والثانوية ويرجع إلى التفسير السابق أيضا. وكذلك بالنسبة لكفايات النشاط الختامي حيث إن مصدر التباين بين المدارس الثانوية، والمدارس المشتركة، لصالح المدارس الثانوية، ومصدر التباين في الأنشطة اللاصفية بين المدارس المشتركة، والمدارس المتوسطة، والمدارس الثانوية لصالح المدارس المتوسطة، والثانوية وتفسير ذلك أن المدارس المشتركة تشمل مجموعات طلابيه مختلفة من حيث العمر العقلي، والزمني، واختلاف الكتب الدراسية، فالمعلم يقوم بإعداد الدروس لمرحلتين دراسيتين .

ويتضح من الجدول رقم (٢٠) وجود دلالة إحصائية بين متوسطات المرحلة التعليمية حيث كان الفرق بين المرحلة المشتركة، والمرحلتين المتوسطة والثانوية لصالح المرحلتين المتوسطة والثانوية حول الكفايات التدريسية بشكل عام ، وهذا يثبت عدم صحة الفرض الثالث الذي ينص على أنه : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين أفراد العينة ترجع إلى المرحلة التعليمية حول الكفايات التدريسية لدى معلم المواد الاجتماعية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت .

- ويشير الجدول رقم (٢٠) إلى وجود دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين أفراد العينة ترجع إلى سنوات الخبرة لمحور كفايات أساليب التدريس، وللكشف عن مصدر الفرق في الخبرة بيّن اختبار شيفيه في الجدول رقم (٢١) أن مصدر التباين في هذا المحور هو بين ذوي خبرة ١١ سنة فأكثر ومن لهم خبرة من ١٠٦ سنوات لصالح خبرة ١١ سنة فأكثر، ويرجع تفسير ذلك إلى أن غالبية معلمي المرحلة المتوسطة هم من ذوى خبرة من ٦–١٠ سنوات، وهم أقل خبرة من معلمي المرحلة الثانوية، حيث إن غالبية خريجي كلية التربية يرغبون في التدريس بالمرحلة المتوسطة .

ويوضح الجدول رقم (٢٢) أنه لا توجد دلالة إحصائية بين فئات سنوات الخبرة حول توافر الكفايات التدريسية بشكل عام ، وهذا يثبت صحة الفرض الرابع الذي ينص على أنه : - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين أفراد العينة ترجع إلى سنوات الخبرة حول الكفايات التدريسية لدى معلم المواد الاجتماعية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت .

ويتضح من الجدول رقم (٢٣) وجود دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ لكفايات أنشطة الاستهلال طبقا للمناطق التعليمية ، وللكشف عن مصدر الفرق في أي منطقة تعليمية استخدم الباحث اختبار شيفيه، ويبين الجدول رقم (٢٤) أن مصدر التباين في

كفايات أنشطة الاستهلال هو بين منطقة حولي وكل من منطقتي العاصمة، والفروانية لصالح منطقة حولي، ويُعزى ذلك إلى إمكانات وإعداد المدرسين في منطقة حولي تفوق المناطق الأخرى، وهي أكبر المناطق من حيث عدد المدارس، وتشمل المناطق الحديثة.

وباستقراء الجدول رقم (٢٥) يتضح أنه لا توجد دلالة إحصائية بين المناطق التعليمية وهذا يثبت صحة الفرض الخامس الذي ينص على أنه : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين أفراد العينة ترجع إلى المناطق التعليمية حول الكفايات التدريسية لدى معلم المواد الاجتماعية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت.

التوصيات

في ضوء أهداف البحث، ونتائجه المستخلصة، وفي حدود عينة البحث يمكن أن تبرز التوصيات التالية :

١- التأكيد على الكفايات التدريسية التالية : أنشطة الاستهلال، والكفايات الأكاديمية والنمو المهني، وكفايات تحليل المادة العلمية، وكفايات أساليب التدريس، وكفايات الأنشطة الصفية، وكفايات استخدام المعينات التربوية، وكفايات التقويم، وكفايات النشاط الختامي، ثم كفايات الأنشطة اللاصفية .

٢- التركيز على كفايات أساليب التدريس ، والكفايات الأكاديمية والنمو المهني ، وكفايات الأنشطة الصفية، واللاصفية؛ وذلك لأهميتهم في النمو المهني والتطور المستمر لمعلم المواد الاجتماعية.

٣- تشجيع المعلمين لبناء أنشطة صفية، ولا صفية، وربطها بالواقع الحياتي للمتعلم، وخاصة القضايا الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية .

٤- تكثيف الدورات التدريبية من قبل الموجهين، والمدرسين الأوائل كنماذج تطبيقية لتطوير معلم المواد الاجتماعية مهنيا .

٥- تضمين الكفايات التدريسية لمعلمي المواد الاجتماعية في برنامج إعداد معلم المواد الاجتماعية في كلية التربية بجامعة الكويت .

٦- حث الموجهين، والمدرسين الأوائل على النمو الأكاديمي والمهني ذاتياً؛ لأهميته وارتباطه بالنمو المهني للمعلم .

٧- حث الموجهين على إجراء دراسات ميدانية لجوانب القصور عند معلمي المواد الاجتماعية .

المراجـــع

الجبر ، سليمان محمد .(١٤١١هـ) . الخبرات التعليمية في تدريس الجغرافيا بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين . **رسالة التربية وعلم النفس ، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية ، (٢)**، ٢٣ - ٦٠ .

الحارثي، عبد الله رده محمد .(١٤١٣ هـ). **فاعلية المشرفين التربويين في تطوير كفايات معلمي المواد الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين بمنطقة الطائف التعليمية**. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى ، كلية التربية ، مكة المكرمة.

حمدان، محمد زياد .(١٩٨٤). **تقييم وتوجيه التدريس ، سلسلة التربية الحديثة (١٥)**. الرياض : الدار السعودية للنشر والتوزيع.

جامع، حسن و الشاهين، حصة والهادي ، فوزية .(١٩٨٤). الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية في دولة الكويت . **المجلة التربوية ، ١ (٢)**، ٥٩ - ٩٠ .

الخوالدة ، محمد محمود .(١٩٩٠). تصورات المشتغلين في إعداد المعلمين للكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي المرحلة الإلزامية في الأردن . **المجلة التربوية** (جامعة الكويت)، **٦ (٢٢)**، ٧٣ - ١١٧ .

الخياط ، عبد الكريم وذياب ، عبدالرحيم .(١٩٩٦). نظام تقويم كفاءة المعلم أثناء الخدمة في وزارة التربية بدولة الكويت : دراسة تقويمية. **المجلة التربوية** (جامعة الكويت) **١٠**، (٣٨)، ٢٧ - ٧٤ .

رياض ، أمين حمزاوي .(١٩٨٩). **تقويم كفاية المعلم في مراحل التعليم في دول الخليج العربية**. الكويت: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

سعادة ، جودة .(١٩٨٩). المشكلات المنهجية للدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية الأردنية كما يراها المشرفون التربويون والمديرون والمعلمون. **المجلة التربوية** (جامعة الكويت) **٢١** (٦) ، ١٩١ - ٢٣٣ .

الشيخ سليمان و زاهر، فوزي .(١٩٨٤). الكفايات اللازمة للمعلم في قطر. **حولية كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية ، ١ (٣)** ، ٤٧ - ٧٨ .

الضامن ، وحيد .(١٩٨٢) . **تحصيل السلوك التعليمي الذي يميز المعلم الفعال من غير الفعال عند معلمي الاجتماعيات في المرحلة الثانوية في الأردن** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك ، إربد، الأردن .

مرعي ، توفيق .(١٩٨١). **الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية عند معلم المدرسة الابتدائية في الأردن في ضوء تحليل النظم واقتراح برامج لتطويرها**. رسالة دكتوراه ، كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة .

المسلم ، بسامة .(١٩٩٣). كفايات معلمي المرحلة الابتدائية في الكويت (دراسة مقارنة). **مجلة التربية والتنمية** ، السنة الثانية - عدد خاص عن دولة الكويت .

نشوان ، يعقوب والشعوان ، عبد الرحمن .(١٩٩٠). الكفايات التعليمية لطلبة كلية التربية بالمملكة العربية السعودية . ، ٢٢ ، **العلوم التربوية، مجلة جامعة الملك سعود، ١ (٢٢)**، ١٠١ - ١٢٥ .

Al- Mahmoud , N. Y. .(1984). **Self reported teaching proficiencies and their sources: Analysis of teachers perception of their competencies.** Unpublished Doctoral Dissertation, University of Illinoise Urbana - Chapaign .

Carter, D.S., & Haker R.G .(1988). Typology of social studies teaching processes : **Theory and Research in Social Education, 1**(16) , 51-68.

Combs A. .(1964). **The education of American teachers**. New York: McGraw - Hill.

Cooper J. M. .(1977). **Classroom teaching skills: A handbook**. Lexington, Mass: Heath and Company.

Eraut , M. .(1987). **Inservice teacher education**. Oxford. Pergamon Press .

Houston, W. R. .(1974). **Exploring competence based education**. Berkely, California: Mc Cutchan Publishing Corp.

Howsam , R . B & Houston ,. W. R . .(1972). **Competency based, teacher education progress problems and prospect.** Chicago: Science Research Associate .

Ingersoll G. M. (1975). **Teacher training needs conditions and materials: A preliminary survey of inservice education**. Report No. 8 , Bloomington , Indiana: National Center for the Development of Training Materials in Teacher Education .

Medley, D. M. (1987). **Criteria for evaluation teaching**. London: Oxford Pergamon Press .

Perrott, E. (1975). Changes in teaching behavior after completing a self-instructional micro teaching course. **The Journal of Programmed Learning and Educational Technology. 12**, (6), 348-362.

Department of Education. (1975). **The Florida Catalog of teachers Competencies.** Tallahassee, Florida, Florida State: Department of Education.

توزيع الوقت على أداء المهمات المهنية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك

د. صـــالح ناصـــر عليمات
قسم الإدارة وأصول التربية – كلية التربية والفنون
جامعة اليرموك

المجلد 3 العدد 4 ديسمبر 2002

توزيع الوقت على أداء المهمات المهنية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك

د. صـــالح ناصـــر عليمات
قسم الإدارة وأصول التربية – كلية التربية والفنون
جامعة اليرموك

الملخّص

تعدّ إدارة الوقت الركيزة الأساسية لكل إدارة ناجحة، كما أن الوقت عامل مهم وأساس في نجاح أو فشل المؤسسات. وبما أنَّ الجامعة مؤسسة تربوية تعليمية تهتم بالتدريس والبحث العلمي في كافة ألوان العلم والمعرفة، وبما أنَّ عضو هيئة التدريس هو اللبنة الأساسية التي تقوم عليها العملية التعليمية في الجامعة؛ لذلك تستدعي الضرورة التعرّف على طبيعة المهمات المهنية لعضو هيئة التدريس في جامعة اليرموك.

وقد هدفت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما التوزيع الفعلي الذي يؤديه عضو هيئة التدريس في مختلف المهمات المهنية التي يقوم بها تبعاً لمرتبته العلمية؟

٢. ما الوقت الذي يرغب عضو هيئة التدريس في توزيعه على مختلف المهمات المهنية التي يقوم بها تبعاً لمرتبتة العلمية ؟

٣. هل هناك فروق بين توزيع الوقت الفعلي، وتوزيع الوقت الذي يرغب فيه عضو هيئة التدريس بالنسبة للمهمات المهنيّة التي يقوم بها تبعاً لمرتبته العلمية ؟

وقد تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس المصنفين في جامعة اليرموك للعام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١م، والبالغ عددهم (٥٣٠) عضو هيئة تدريس من ذوي الرتب العلمية (مدرس، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ). في حين تكونت عينة الدراسة من (٢٠١) عضو هيئة تدريس. وقد قام الباحث ببناء استبانة مناسبة لأغراض الدراسة، وبعد التحقق من صدق الأداة وثباتها، قام بتوزيعها على العينة. ولدى استخدام الوسائل الإحصائية المناسبة توصل إلى عدد من النتائج من أبرزها:

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠١/١٠/١م
* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٢/٦/١٦م

١. إن أعضاء الهيئة التدريسية يقضون فعلياً ما معدله (٤٧,٥٧) ساعة أسبوعياً في مختلف المهمات المهنية المنوطة بهم في الواقع في حين يرغبون في قضاء (٤٦,٤٨) ساعة أسبوعياً على هذه المهمات.

٢. جاءت مهمة التدريس في المرتبة الأولى، ثم المطالعة العلمية، ثم البحث العلمي في قضاء الوقت فعلياً في حين كانت رغبتهم في قضاء وقت أكبر مما يمارسونه فعلياً في البحث العلمي، وأعمال اللجان، والأعمال الإدارية.

٣. بشكل عام وعلى مستوى المهمات المهنية ككل ليس هناك فروق دالة إحصائية بين توزيع الوقت الفعلي، وتوزيع الوقت المرغوب فيه في أداء المهمات لأعضاء هيئة التدريس تبعاً للمرتبة العلميّة.

٤. على مستوى كل مهمة على حدة كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين توزيع الوقت الفعلي، وتوزيع الوقت المرغوب فيه في أداء بعض المهمات المهنيَّة لأعضاء هيئة التدريس تبعاً للمرتبة العلميّة.

المجلد 3 العدد 4 ديسمبر 2002

Time Distribution of Professional Tasks for Academic Staff in Yarmouk University

Dr. Saleh Naser Oliemat
College of Education and Fine Arts
Yarmouk University - Irbid Jordan

Abstract

Time management is the key to effective administration, as time is a major determining factor in success or failure of any organization. A university, as an educational entity, is concerned with teaching and conducting scientific research in various fields of knowledge. Academic staff are considered to be a corner stone in the university educational process. For this, we need to find out the professional tasks of academic staff at Yarmouk University.

The aim of this study is to answer the following questions

1. What are the faculty actual workloads as related to academic rank?

2. What are the faculty's desired workloads as related to academic rank?

3. Are there any significant differences between faculty actual work load and faculty desired workload due to academic rank?

The population of the study consists of 530 academic staff at Yarmouk University in the academic year 2000/2001, comprising all full-time professors, associate professors, assistant professors, and instructors. The sample of the study consists of 200 academic staff (37,7%) of the population.

A questionnaire was constructed and applied for data collection. Statistical analysis has lead to the following findings and conclusions:

1. Academic staff spent an average actual time of 48,57 hours per week to carry out their workloads, and the desired average workload was 46,48 hours.

2. The actual faculty workload, appears as follows: teaching assignment ranked tops followed by reading the literature, and carrying out research successively; whereas, in the desired workload more time was considered for research, and for participation in committees and other administrative work.

3. In general, and with regard to various workload assignments taken as a whole, there were non-statistically significant differences between actual distribution of time and the desired distribution of time.

4. With regard to various types of workload assignment taken individually, there were statistically significant differences between some of them which were attributed to differences in academic rank.

توزيع الوقت على أداء المهمات المهنية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك

د. صـــالح ناصـــر عليمات
قسم الإدارة وأصول التربية – كلية التربية والفنون
جامعة اليرموك

مقدمة:

يُعدُّ الوقت من المتغيرات البيئية الخارجية التي ليس لأية سلطة قدرة على التحكم فيها، فليس هناك من يستطيع تقديم أو تأخير الوقت، أو حتى زيادته أو تقليله، وإن الإدراك الذاتي لقيمة الوقت وأهميته هو مفتاح الإدارة الفعّالة؛ لأننا جميعاً نتساوى في ساعات العمل الفعليَّة في اليوم الواحد. ويأتي الوقت على قمة عناصر ومؤشرات التقييم، حيث يُربط النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف بالمدى الزمني المحدد لذلك، والقدرة على الانتقال من مهمة إلى أخرى في التسلسل الزمني المحدد لها طبقاً للخطة.

وقد يكون من الصعوبة بمكان تحديد مفهوم معين للوقت، وبشكل عام يُمثل مفهوم الوقت بوجود العلاقة المنطقية لارتباط نشاط معين، أو حدث معين بنشاط أو حدث آخر ويعبر عنه بصيغة الماضي، أو الحاضر، أو المستقبل (Cumming, 1980). ويُعدُّ مفهوم إدارة الوقت من المفاهيم المتكاملة والشاملة لأي زمان أو مكان. وقد ارتبطت كلمة الإدارة بالوقت سواء كان وقت العمل أو الوقت الخاص من خلال وجود عمليةٍ مستمرةٍ من التخطيط والتحليل والتقييم المستمر لكل الأنشطة التي يقوم بها الشخص خلال مدةٍ زمنية محددة تهدف إلى تحقيق فعالية مرتفعة في استغلال هذا الوقت المتاح للوصول إلى الأهداف المنشودة (Ferner, 1980) .

ولكون الجامعة مؤسسة تربوية تعليمية بحثية تهتم بتخريج أجيالٍ من الباحثين في كافة ألوان المعرفة والعلوم، بالإضافة إلى دورها في القيام بالبحوث العلمية التي تستهدف في المقام الأول خدمة المجتمع علاوة على كونها بيتاً للخبرة يرجع إليه كل مهتم بالبحث العلمي. وبما أن عضو هيئة التدريس هو اللبنة الأساسية التي تقوم عليها العملية التعليمية في الجامعة. لذلك لا بد من تنميته تنمية ترتكز على بناء منظومة للتعلم والتدريب مدى الحياة، بأسلوب يتلاءم مع التطور العالمي مما يؤدي إلى رفع كفاءته التدريسية البحثية ويساعده في

الاطلاع على كل جديد في مجال تخصصه، ويحفزه على الابتكار والإبداع. وقد بقي المفهوم السائد في كثير من المجتمعات أن المهمات المهنية لعضو هيئة التدريس يمكن تحديدها بعدد الساعات التدريسية (Osgood, 1981). ومهما تكن أهمية هذا الجانب من واجبات عضو هيئة التدريس فإن عدد الساعات التدريسية ما زال مقياساً غير متكامل؛ وذلك لأنه يهمل عدداً من العوامل الصفية. كما يهمل أنشطة أخرى يقوم بها عضو هيئة التدريس كالبحث العلمي، ونشر المعرفة، والأعمال الإدارية والاستشارية، وغير ذلك من الأمور التي لها علاقة بعمله. ويتبادر إلى الذهن أن الجهد المبذول في مهمة من المهمات هو المقياس الحقيقي لتلك المهمة، ولكن سرعان ما يتبيّن وجود عدد من المتغيرات التي تؤثر في الجهد المبذول، مما يُعقّد مشكلة قياس المهّمات، فإذا أخذنا الجهد المبذول في التدريس نجده يتأثر بعاملين اثنين على الأقل هما:

أ- **مستوى الطلبة**: هل الطلبة مبتدئون، أو على وشك التخرج، أو أنهم في مرحلة الدراسات العليا ؟ فقد يجد البعض أن تدريس المبتدئين أصعب من تدريس طلبة الدراسات العليا، أو العكس.

ب- **طريقة التدريس المتبعة**: فمثلاً قاعات المحاضرات تستوعب أضعاف ما تستوعبه مختبرات الصوت، إلا أن إلقاء المحاضرة قد يكون أسهل من العمل في مختبرات الصوت، كما أن أعضاء هيئة التدريس يختلفون اختلافاً واسعاً من حيث العمر، والصحة والخبرة، والاهتمام بمشكلات المؤسسة التعليمية، وطرق التدريس، وكل ما يحيط بالكفاءة الإنتاجية من عوامل، وعلى هذا الأساس فإن مبدأ الفروق الفرديَّة يؤثر بدوره في طبيعة المهّمات المهنية وتوزيعها.

إن موضوع توزيع الوقت على مختلف التزامات عضو هيئة التدريس في أية جامعة موضوع معقد وشائك؛ وقد أولاه الباحثون والدارسون في الولايات المتحدة، وبعض البلاد الأخرى في الغرب اهتمامهم طوال العقود الثمانية الماضية، وتناولوه بدراسات متتالية معّمقه [1]؛ بينما لم يوله الباحثون والدارسون في البلاد العربية ما يستحقه من الاهتمام. ومما يزيد من الحاجة إلى مثل هذه الدراسات في البلاد العربية أن أنظمة وقوانين جُلّ الجامعات العربية - إن لم تكن كلها - في الوقت الذي تقوم فيه بتحديد عدد الساعات التدريسية الأسبوعية لمختلف فئات أعضاء هيئة التدريس (أي ما يعرف بالنصاب التدريسي لأعضاء هيئة التدريس)، فإنها لا تحدد على نحو صريح ما يجب على عضو هيئة التدريس

أن يصرفه من الساعات في البحث العلمي [٢] أو في أي مجال آخر من مجالات المهام الأخرى المنوطة به على أساس افتراض أن يقوم عضو هيئة التدريس بمختلف تلك المهام في حدود المجمل العام لساعات عمله الأسبوعية بعد احتساب، أو تقدير مستلزمات ساعات التدريس التي يقوم بها، و يأتي التوزيع حسبما يرتئيه رئيس القسم الأكاديمي الذي يتبعه.

إن ما ذُكر أعلاه لا يعني أن موضوع أدوار ومهام عضو هيئة التدريس في الجامعة في البلاد العربية لم يكن موضع الاهتمام لدى المعنيين بشئون التعليم الجامعي فيها. إذ كان ذلك الموضوع محور عدة دراسات في عدد من المؤتمرات العربية التي انعقدت خلال العقود الثلاثة الماضية. غير أن أقصى ما ذهبت إليه توصيات تلك المؤتمرات فيما يتعلق بكيفية توزيع النصاب لعضو هيئة التدريس هو ما تضمنته توصيات ندوة "عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية (الرياض: ٢/٢٧-٣/٢ ، ١٩٨٣) لدى تناول "مشكلات ومسئوليات عضو هيئة التدريس. إذ جاءت التوصية الرابعة تحت ذلك البند تنص على ما يلي: "أن تراعي الجامعة عند تحديد النصاب التدريسي لعضو هيئة التدريس التزاماته الأخرى كالبحث، والإرشاد الأكاديمي، والمشاركة في اللجان الجامعية، وذلك وفق مقياس متوازن تتبناه الجامعة بما يتفق مع ظروفها وإمكاناتها [٣]. وعلى الرغم من مرور ثماني عشرة سنة على اتخاذ هذه التوصية فإنه لا يمكن القول: إن أية جامعة عربية استطاعت أن تتوصل إلى مثل هذا المقياس المتوازن سواء على مستوى الجامعة أو على مستوى الكليات، والأقسام؛ وما تزال الممارسات الفعلية تسير وفق ما يرتئيه رئيس القسم بعد تحديد النصاب التدريسي لعضو هيئة التدريس، وذلك فيما يتعلق بالبحث العلمي والمهام الأخرى. وجليّ أن أي مسعى للتوصل إلى مثل هذا المقياس على مستوى القسم العلمي الواحد لا يمكن أن يتحقق إن لم يؤخذ بعين الاعتبار عدداً من الأمور من بينها: دراسة وتحليل واقع توزيع الوقت على أداء المهمات لأعضاء هيئة التدريس على مستوى الأقسام، وعلى مستوى الكليات، وكذلك الجامعة ككل، ومعرفة التطلعات التي يحملها أعضاء هيئة التدريس في مختلف الأقسام العلمية في ذلك الشأن. ولا يمكن تحقيق أي توازن معقول في توزيع المهام إلا بمعرفة حقيقة إمكانات عضو هيئة التدريس وقدراته في مختلف المجالات لكي يأتي التوزيع الفعلي للوقت على أفضل وجه بما يلبي الاحتياجات الفعلية القائمة في الأقسام، ويضمن تحقيق الإنصاف equity في توزيع العمل ويضع متطلبات الملتحقين بالدراسة في تلك الأقسام في المقام الأول من حيث الأهمية والاعتبار [٤].

مشكلة الدراسة:

إن عملية التخطيط للتعليم العالي في الأردن كما هو واقع الحال في عددٍ من البلاد الأخرى تتطلب معرفة واقع هذا المستوى من التعليم انطلاقا نحو مستقبل محدد من خلال الاهتمام بالقضايا المهنية المختلفة، بوصفها من أكثر القضايا مركزية، سواء أكان ذلك على مستوى التخطيط أم على مستوى اتخاذ القرارات الإدارية والعملية؛ لذلك تستدعي الضرورة بالنسبة للجامعات الأردنية، ومن بينها جامعة اليرموك التعرف على طبيعة المهمات المهنية لعضو هيئة التدريس فيها نظراً للتطورات الحاصلة في إمكانات الجامعة المادية، والبشرية وواجباتها، وفي المسئوليات التي خصصت لعضو هيئة التدريس.

ولا بد لنا عند التعرف على طبيعة المهمات المهنية لعضو هيئة التدريس في جامعة اليرموك أن نتعرف على طبيعة توزيع الوقت عليها، وتكمن حقيقة المشكلة في العبارة التي أوردتها غودين (Goodwin, 1970)والتي تقول: «وعليه فإننا نتعامل مع مشكلة معقدة متعددة الأبعاد، ومعظم تلك الأبعاد لا يمكن تلخيصها في صيغ بسيطة، أو حتى قياسها كميا، ولا توجد هناك الطريقة الفضلى لتدبير مهام أعضاء هيئة التدريس حتى في حالة المؤسسات الشديدة التشابه» (ص،١٢٢) .

أهمية الدراسة:

تُعدّ الجامعات مراكز التنوير الفكري إلى جانب كونها مؤسسات تعليمية، وتكمن مكانة الجامعة الأكاديمية وتمتد بصورة أساسية ورئيسة بهيئتها التدريسية التي تشكل عمادها، وأساس وجودها. ونظراً للدور الذي يقوم به عضو هيئة التدريس في مجال البحث العلمي - الذي يمثل البعد النوعي في رسالة أية جامعة لحل مشكلات العصر الذي نعيشه - لتحقيق حاجات المجتمع والتربية المستخدمة فيه، فإنه كان لزاماً التعرف على طبيعة عمل عضو هيئة التدريس من أجل اتخاذ القرارات التخطيطية والإدارية على مستوى المجتمع بشكل عام، وعلى مستوى الجامعة بشكل خاص.

هدف الدراسة وأسئلتها:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الوقت الذي يستغرقه عضو هيئة التدريس في جامعة اليرموك في أداء مهامه المهنية، وكذلك الوقت المرغوب فيه لديه وذلك وفقاً لمرتبته

العلمية، بحيث تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما الوقت الذي يستغرقه عضو هيئة التدريس في جامعة اليرموك في أداء مهامه المهنية ؟

٢- ما الوقت الذي يرغب عضو هيئة التدريس في توزيعه على مختلف المهمات المهنيّة التي يقوم بها تبعاً لمرتبته العلمية ؟

٣- هل هناك فروق بين توزيع الوقت الفعلي وتوزيع الوقت الذي يرغب فيه عضو هيئة التدريس بالنسبة للمهمات المهنيّة التي يقوم بها تبعاً لمرتبته العلمية ؟

تعريف المصطلحات:

١- أداء المهام المهنية: عبارة عن القيام بالواجبات، والمسئوليات الموكلة لعضو هيئة التدريس، والمحددة بالقوانين، والأنظمة، والتعليمات الخاصة بأعضاء الهيئة التدريسية.

٢- توزيع الوقت على أداء المهام المهنية: هو عبارة عن الوقت الذي يحدده عضو الهيئة التدريسية لكل أسبوع على مدار الفصل التدريسي الواحد لتأدية مهامه المهنية.

٣- الساعة التدريسية: عُدّت الساعة التدريسية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك مساوية لـ (٦٠) دقيقة، بحيث خصص للتدريس الصفي (٥٠) دقيقة وخصص ما تبقى وهو (١٠) دقائق لمراجعة أعمال الطلبة وما يتعلق بها.

٤- الساعات الأسبوعية: هي المقدار الذي يخصصه عضو هيئة التدريس من وقته لمهماته المهنية ضمن الفصل التدريسي في الجامعة.

٥- التدريس: يشمل العمل التدريسي بأنواعه كافة (كالمحاضرة، المناقشة، السمنار، والتدريس في المختبر، وغير ذلك) داخل جامعة اليرموك.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على توزيع الوقت على أداء المهام المهنية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك للعام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١م.

- توزيع الوقت الفعلي للمهام المهنية والوقت المرغوب فيه.
- أعضاء هيئة التدريس المصنفون برتبة مدرس، وأستاذ مساعد، وأستاذ مشارك، وأستاذ، مع استثناء من يعملون بعقود.

الدراسات السابقة:

في الدراسة التي قام بها كراي (Cray, 1970) والتي تناولت المعايير المستخدمة في قياس المهمات المهنية لأعضاء الهيئات التدريسية في كليات وجامعات نبراسكا والولايات التي تقع حول أيوا، وكنزاس وداكوتا الجنوبية وأيومي، واشتملت العينة على (١٤٨) مؤسسة أي ما يقارب ٧٤٪ من مجموع المؤسسات التي بلغ عددها مائتي مؤسسة، وجد أن المعايير التالية هي التي تستخدم.

وعرض بيرتون (Burton,1984) على المؤتمر السنوي لجمعية التطوير والتوجيه الأمريكية التي عقدت في هيوستن في المدة ما بين ١٨ - ١٩٨٤/٣/٢١ ورقة بعنوان "الحاجة إلى ٣٦ ساعة في اليوم" قدم من خلالها أفكارا تتعلق بإدارة الوقت فذكر عدة مبادئ لخصها فيما يلي:

تحديد الأهداف، وتحليل كيفية استخدام الوقت،وتقسيم الخطط العامة إلى خطط فرعية، وعمل قوائم بالأعمال الواجب إنجازها، وترتيب الأعمال حسب أولوياتها، ووضع جدول زمني لتنفيذ هذه الأعمال، كما أعطى أمثلة على ذلك، و اقتراحات لعمل قوائم للعمل الفوري، ودليلاً لتقرير أولوية الأعمال، وتخصيص الوقت الكافي لها، وزود القارئ بأنشطة ترشده إلى كيفية برمجة أنشطة الحياة اليومية، ونشرات أخرى ترشده إلى كيفية السيطرة على الوقت.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس المصنفين (بدون عقود) في جامعة اليرموك للعام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١ والبالغ عددهم (٥٣٠) عضو هيئة تدريس من ذوي الرتب العلمية: (مدرس، أستاذ مساعد ، أستاذ مشارك، أستاذ) كما هو موضح في الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)
توزيع مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس المصنفين في جامعة اليرموك حسب الرتبة العلمية.

الرتبة العلمية	العدد	النسبة المئوية من المجتمع
أستاذ	١١٥	٢١,٧
أستاذ مشارك	١٦٦	٣١,٣
أستاذ مساعد	١٦٩	٣١,٩
مدرس	٨٠	١٥,١
المجموع الكلي	٥٣٠	١٠٠

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) عضو هيئة تدريس من جامعة اليرموك من ذوي الرتب العلمية المختلفة وبنسبة مقدارها (٣٧,٧٪) من المجتمع الأصلي، وشملت كل رتبة من الرتب العلمية أيضاً كما هو موضح في الجدول رقم (٢)، حيث تم توزيع الاستبانات على جميع أفراد عينة الدراسة، وتمت الاستجابة عليها، وإرجاعها من قبل الجميع، وقد تمّ اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية.

الجدول رقم (٢)
توزيع أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس المصنفين في جامعة اليرموك حسب الرتبة العلمية.

الرتبة العلمية	عدد أفراد العينة	النسبة من الفئة في المجتمع الأصلي
أستاذ	٤٣	%٣٧,٧
أستاذ مشارك	٦٣	%٣٨
أستاذ مساعد	٦٤	%٣٧,٩
مدرس	٣٠	%٣٧,٥
المجموع الكلي	٢٠٠	%٣٧,٧

أداة الدراسة:

قام الباحث ببناء استبانة لأعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك لتحديد مهماتهم المهنية الفعلية، ومهماتهم المرغوب فيها، وتوزيع النسبة المئوية للوقت على المستويين من

المهمات: (الفعلية والمرغوبة)، وللتحقق من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال الإدارة التربوية بلغ عددهم عشرة محكمين. لإبداء آرائهم والأخذ بمقترحاتهم في حين تم التحقق من ثبات الاستقرار للأداة باتباع طريقة إعادة الاختبار (Test-reset)على عينة مكونة من (٢٠) عضو هيئة تدريس من خارج عينة الدراسة بواقع (٥) أعضاء من كل رتبةٍ علمية، وبفارق أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني، وحسب معامل الارتباط وفقاً لمعامل بيرسون حيث كان (٠,٨١) وهي قيمة جيدة لأغراض عينة البحث.

الوسائل الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة فقد استخدم الباحث المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسبة المئوية، والاختبار التائي (t-,test) لاستقصاء وبيان مدى دلالة الفروق بين المتوسط الفعلي والمتوسط المرغوب فيه للوقت بالنسبة لمختلف المهمات المهنية لكل فئة من فئات العينة، وللمجموع الكلي لأفراد العينة.

نتائج الدراسة:

أسفرت الدراسة عن العديد من النتائج. وتسهيلاً لعرضها فقد صنفت في ثلاثة أبواب رئيسة هي :

■ **النتائج ذات الصلة بتوزيع ساعات العمل الأسبوعية لمهمات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك بغض النظر عن الرتبة الأكاديمية:**

دلت نتائج الدراسة (انظر الجدول رقم ٣) أن أعضاء الهيئة التدريسية يقضون ما معدّله (٤٨,٥٧) ساعة أسبوعياً في مختلف المهمات المنوطة بهم في الواقع، ولقد ظهر هذا العدد من الساعات عن طريق استخلاص مجموع معدّل الساعات الأسبوعية لأعضاء الهيئة التدريسية على العينة كافة.

كما تبين أن أعضاء الهيئة التدريسية يرغبون في قضاء ما معدّله (٤٦,٤٨) ساعة في هذه المهمات إلا أن الفرق بين المتوسطين غير ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥). وفيما يلي تفصيلٌ لكيفية تقسيم هذا الوقت على المهمات المختلفة المنوطة بهم:

الجدول رقم (٣)
المتوسط الفعلي والمرغوب فيه للوقت بالنسبة لمختلف المهمات المهنية التدريسية لجميع الرتب العلمية في جامعة اليرموك.

المهنية	المتوسط		الفرق	الفكارت	الانحراف المعياري للمتوسط	
	الفعلي	المرغوب فيه			الفعلي	المرغوب فيه
التدريس	١٧,٤٧	١٢,٦٤	٤,٨٣	**٧,٨٩	٦,٧٧	٥,٥٧
البحث العلمي	٨,٠٥	١٢,٦٨	٤,٦٣	**٧,٠١	٧,٦	٧,٩٥
المطالعة العلمية	١٣,٨١	٩,٦٧	٤,١٤	**٧,٢٦	٨,٠٥	٥,٤٨
الإرشاد والتوجيه	٥,٧٩	٤,٦٢	١,١٧	**٢,٥٩	٥,٥٢	٣,٣١
أعمال اللجان والأعمال الإدارية	١,٢٨	٣,٨٤	٢,٥٦	(.....)	٢,٧٤	٥,١٩
الأعمال الأخرى	٢,١٧	٣,٠٣	٠,٨٦	(.....)	٥,٥	٣,٧٩
مجموع معدل الساعات الأسبوعية	٤٨,٥٧	٤٦,٤٨	٢,٠٩	١,٦٥	١٤,٥	١٢,٩

* الفرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)
** الفرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١)
(...): الاختبار التائي ذو طرفين وفقاً للمعادلة الواردة في الوسائل الإحصائية.

ملاحظة: تجدر الإشارة إلى أن استخدام الاختبار التائي لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي الوقت لكل من: (أعمال اللجان، والأعمال الإدارية) و (الأعمال الأخرى) يُعدّ غير سليم، وذلك لأن تشتت القيم عن متوسطاتها واسع جدا، ويتضح ذلك في زيادة قيم الانحرافات المعيارية عن متوسطاتها، وبالتالي فإنه توزيع غير معتدل، وهو ما لا ينطبق عليه توزيع (ت) ذو الطرفين.

أ. التدريس:

أوضح أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك أنهم ينفقون ما معدّله (١٧,٤٧) ساعة أسبوعياً في مجال التدريس في حين يرغبون في قضاء ما معدّله (١٢,٦٤) ساعة أسبوعياً،

وقد كان الفرق بين المتوسطين ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١)؛ وأن رغبتهم تتمثل في تقليص الوقت على مهمة التدريس؛ لوجود مُهمّاتٍ أخرى يجب أن يوزع عليها الوقت بصورة أكثر واقعية، كمهمة البحث العلمي.

ب. البحث العلمي:

أفاد أفراد العينة أن ما ينفق من وقتهم في مهمة البحث العلمي بمعدل (٨,٠٥) ساعة أسبوعيا، وأنهم يرغبون في أن يخصصوا لهذه المهمة ساعات أكثر، وبمعدل (١٢,٦٨) ساعة أسبوعياً، وقد كان الفرق بين المتوسطين ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) ويدل ذلك على أن أعضاء الهيئة التدريسية يرغبون في أن يزيدوا من عدد الساعات التي يقضونها في البحث العلمي؛ لأهميته في إيجاد الحلول للمشكلات التي يعاني منها المجتمع المحلي واكتشاف حقائق جديدة، ومواكبة التقدم العلمي والتطور التكنولوجي والتقني الذي يستلزم الاستمرارية في البحث والتقصي.

ج. المطالعة العلمية:

أوضح أفراد العينة أن متوسط ما ينفقونه في المطالعة العلمية بمعدّل (١٣,٨١) ساعة اسبوعياً، وبلغ متوسط الساعات التي يودون قضاءها في هذه المهمة حوالي (٩,٦٧) ساعة أسبوعياً، وقد كان الفرق بين متوسطي الوقت ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، ويُلاحظ أن رغبة أعضاء هيئة التدريس في تقليص الوقت في مهمة المطالعة العلمية للاهتمام بالمهمّات الأخرى، ولربما أصبحت المطالعة العلمية لا تحتاج إلى الوقت الكبير لوجود الإنترنت، والشبكات المعلوماتية المختلفة.

د. الإرشاد والتوجيه:

بيّن أفراد العينة أنهم ينفقون في المعدل (٥,٧٩) ساعة أسبوعياً في الاتصال بالطلبة وإرشادهم وتوجيههم، وبلغ متوسط ما يرغبون في تخصيصه ما معدّله (٤,٦٢) ساعة أسبوعيا وكان الفرق بين متوسطي الوقت ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وقد تعود الرغبة في تقليص الوقت في مهمة الإرشاد والتوجيه إلى الاهتمام بالإرشاد الجماعي "إرشاد الصفوف" والابتعاد عن الإرشاد والتوجيه الفردي، وكذلك الاعتماد على الإرشاد الوقائي، لأنّه يقللّ من وقوع الأخطاء، وبالتالي ليس هناك حاجة للإرشاد العلاجي إلاّ ماندر.

هـ. أعمال اللجان والأعمال الإدارية:

بلغ متوسط ما ينفقه أفراد العينة في هذا المجال (١,٢٨) ساعة أسبوعياً في المعدّل، وعبر الأعضاء عن رغبتهم في إنفاق زمن يبلغ (٣,٨٤) ساعة أسبوعيا في المعدّل في هذه المهمات.

يضاف إلى ذلك أن التوزيع النسبي لأعضاء الهيئة التدريسية أظهر أن غالبية أعضاء الهيئة التدريسية (٧٦,٤٪) منهم لا ينفقون شيئاً من وقتهم في هذه الأعمال كما يبدو في التوزيع الواقعي، في حين تبين أن نسبة قليلة من الأعضاء (٢٨,٢٪) لا يرغبون في إنفاق شيء من وقتهم على هذه المهمات، وأن غالبية الأعضاء أي حوالي (٧١,٨٪) رغبوا في انفاق جزء من وقتهم في هذه المهمات، كما يبين الجدول رقم (٤)، ولربما يعود ذلك إلى أن الأشخاص الذين لا يرغبون في إنفاق شيء من وقتهم على هذه المهمّات ليس لديهم عمل في اللجان، أو المهمات الأدارية واهتماماتهم في المجال الأكاديمي بصورة مباشرة.

الجدول رقم (٤)
يوضح التوزيع النسبي لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك حسب الرتب العلمية وما ينفقونه من وقت في أعمال اللجان، والأعمال الإدارية

الرتبة العلمية	التوزيع	لا شيء	٠,٥ ساعة – أقل من ٣,٥	٣,٥ساعة – أقل من ٦,٥	٦,٥ساعة – أقل من ٩,٥	٩,٥ساعة – فما فوق	المجموع
أستاذ وأستاذ مشارك	التوزيع الفعلي	%٧١,٤	%٣,٥	%١١,٥	%٣,٦	%–	%١٠٠
	التوزيع المرغوب فيه	%١٤,٣	%٤٦,٤	%١٤,٣	%٧,١	%١٧,٩	%١٠٠
أستاذ مساعد	التوزيع الفعلي	%٧٤,٥	%١,٨	%–	%٢١,٨	%١,٩	%١٠٠
	التوزيع المرغوب فيه	%٢٢	%٣٠,٩	%٢٧,٣	%٩	%١٠,٨	%١٠٠
مدرس	التوزيع الفعلي	%٧٨,٦	%١٣,٤	%٢,٦	%٣,٦	%١,٨	%١٠٠
	التوزيع المرغوب فيه	%٣٤,٨	%٣٣	%١٨,٨	%٨	%٥,٤	%١٠٠
المعدل العام	التوزيع الفعلي	%٧٦,٤	%٨,٧	%٤,٦	%٨,٧	%١,٦	%١٠٠
	التوزيع المرغوب فيه	%٢٨,٢	%٣٤,٤	%٢٠,٥	%٨,٢	%٨,٧	%١٠٠

و. الأعمال الأخرى:

كانت الأعمال الأخرى التي يقوم بها أعضاء الهيئة التدريسية في التوزيع الفعلي محدودة جدا؛ إذ اقتصرت على المكاتب، والعيادات، والأشغال الخاصة، والأعمال الاستشارية، وأعمال أخرى متفرقة؛ أما في التوزيع المرغوب فيه فقد كان نطاق هذه المهمة أكثر سعة مما هي عليه في الواقع بحيث شملت - إضافة للمهام المذكورة أعلاه - مجالات تطوير الجامعة، وتحسين الخدمات الاجتماعية التي تقدمها الجامعة للأعضاء، والطلبة، والمشاركة في حضور الندوات، والمؤتمرات العلمية، وزيارة البلاد الأخرى بغية الاطلاع على النظم الجامعية والمشاركة في الأنشطة العلمية، والاطلاع على الدوريات والمجلات ذات الاختصاص.

لذلك إذا نظرنا إلى متوسط ما ينفقه الأعضاء في الأعمال الأخرى وجدناه صغيراً نوعاً ما (٢,١٧) ساعة أسبوعياً في المعدل، ويبدو أن متوسط ما يرغب أعضاء الهيئة التدريسية في إنفاقه يبلغ حوالي (٣,٠٣) ساعة أسبوعياً.

يضاف إلى ذلك أن التوزيع النسبي لأعضاء الهيئة التدريسية أظهر أن الغالبية العظمى منهم أي (٨٨,٧٪) لا ينفقون شيئاً من وقتهم على (الأعمال الأخرى)؛ لاعتقادهم بعدم جدوى هذه الاعمال، وأن المهمات الأكاديمية كالتدريس، والبحث العلمي أولى. في التوزيع الفعلي؛ وذلك لانشغالهم في مهمّات أخرى، في حين تبين أن نسبة (٤٢,٦٪) منهم لا يرغبون في إنفاق شيء من وقتهم في (الأعمال الأخرى) وأن غالبيتهم يرغبون في إنفاق جزء من وقتهم على هذه المهمات، كما يتضح من الجدول رقم (٥)؛ وذلك لحاجتهم إليها بوصفها عملاً مكملاً لحياة الفرد اليومية وقضاء وقته، ولا يمكن أن يعيش بمعزل عن الآخرين، واستشارتهم، والحاجة إليهم.

الجدول رقم (٥)

يوضح التوزيع النسبي لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك حسب الرتب العلمية وما ينفقونه من وقت في (الأعمال الأخرى).

الرتب العلمية	التوزيع	لا شيء	٠.٥ ساعة- أقل من ٣,٥	٣,٥ساعة- أقل من ٦,٥	٦,٥ ساعة – أقل من ١٠	١٠ ساعة- فما فوق	المجموع
أستاذ وأستاذ مشارك	التوزيع الفعلي	%٧٨,٦	%٣,٦	%–	%–	%١٧,٨	%١٠٠
	التوزيع المرغوب فيه	%٢٨,٥	%٣٩,٣	%٢١,٤	%٧,٢	%٣,٦	%١٠٠
أستاذ مساعد	التوزيع الفعلي	%٨٥,٥	%–	%–	%–	%١٤,٥	%١٠٠
	التوزيع المرغوب فيه	%٤٧,٣	%١٢,٧	%٢١,٨	%٧,٣	%١٠,٩	%١٠٠
مدرس	التوزيع الفعلي	%٩٢,٨	%–	%٥,٩	%–	%٦,٣	%١٠٠
	التوزيع المرغوب فيه	%٤٣,٨	%٢٤,١	%١٨,٨	%٦,٧	%٧,١	%١٠٠
المعدل العام	التوزيع الفعلي	%٨٨,٧	%٥,٥	%٥,٥	–	%١٠,٣	%١٠٠
	التوزيع المرغوب فيه	%٤٢,٩	%٢٣,١	%٢٠	%٦,٧	%٧,٦	%١٠٠

النتائج ذات الصلة بتوزيع ساعات العمل الأسبوعية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك حسب الرتب العلمية:

نستعرض فيما يأتي توزيع ساعات العمل الأسبوعية الفعلي، والمرغوب فيه بحسب الرتبة الأكاديمية:

أولاً: الأساتذة، والأساتذة المشاركون

أفاد الأساتذة والأساتذة المشاركون أنهم يعملون مدة (٤٧,٠٥) ساعة أسبوعياً معدلاً في مختلف المهمات المنوطة بهم في الواقع، كما أفادوا أنهم يرغبون في قضاء (٤٧,٣١)

ساعة أسبوعياً معدّلاً في هذه المهمات، وقد كان الفرق بين المتوسطين هو فرق ضئيل غير ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥.) وهذا يدّل على أن توزيع الوقت على المهمات المنوطة بهم مناسبة لرغباتهم، وملائمة لأدائهم الفعلي، والجدول رقم (٦) يوضح كيفية توزيع هذا الوقت على المهمات المختلفة المنوطة بهم.

الجدول رقم (٦)

المتوسط الفعلي، والمتوسط المرغوب فيه للوقت بالنسبة لمختلف المهمات المهنية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك برتبة (أستاذ، وأستاذ مشارك).

المهمة المهنية	المتوسط		الفرق	اختبار (ت)	الانحراف المعياري للمتوسط	
	الفعلي	المرغوب فيه			الفعلي	المرغوب فيه
التدريس	١٤,٣١	١٠,٥٩	٣,٧٢	٣٢,١٠	٦,٢٩	٥,٣
البحث العلمي	٨,٦٢	١٣,٢٨	٤,٩٦	٥٢,٩٧	٦,٥	٧,١
الخدمة العامة	١٤,١٩	٩,٦١	٤,٥٨	٣٢,٦٨	٨,٥٦	٤,٨
الإرشاد والتوجيه	٤,٥٥	٥,٥٤	٠,٩٩	١,١٣	٤,٨٥	٣,٨
أعمال اللجان والأعمال الإدارية	٤,٥٦	٥,٢٣	٣,٦٨	(.....)	٢,٣٠	٦,٤
الأعمال الفكرية	٣,٧٦	٣,٠٢	٠,٧٣	(.....)	٨,٥٩	٢,٨
مجموع محكّ الساعات الأسبوعية	٤٧,٠٥	٤٧,٣١	٠,٢٦	٠,١٨	٩,٣	١٧,١٢

× الفرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).
×× الفرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١).
(....) الاختبار التائي ذو طرفين.

أ. التدريس:

لقد تبين من النتائج أن متوسط ما ينفقه الأساتذة، والأستاذة المشاركون معدّلاً حوالي (١٤,٣١) ساعة في الأعمال الصفية أسبوعياً، كما تبين أنهم يرغبون في إنفاق مدة أقل في الأعمال الصفية، وقد بلغ متوسط عدد الساعات التي رغبوا في إنفاقها في هذا المجال (١٠,٥٩) ساعة أسبوعياً في المعّدل، وكان الفرق بين متوسطي الوقت ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وقد يعود السبب؛ لرغبتهم في التفرّغ لمهمات أخرى غير التدريس.

ب. البحث العلمي:

أفاد الأساتذة، والأساتذة المشاركون أن ما ينفق من وقتهم في مهمة البحث العلمي (٨,٦٢) ساعة أسبوعياً في المعدّل، كما أفادوا أنهم يرغبون في أن يخصصوا لهذه المهمة ساعات أكثر (١٣,٢٨) ساعة أسبوعياً، وقد كان الفرق بين المتوسطين ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، ويدل ذلك على أن أعضاء الهيئة التدريسية يرغبون في أن يزيدوا على عدد الساعات التي يقضونها في البحث العلمي؛ وذلك للمشاركة في المؤتمرات والندوات؛ ولأن الساعات المخصصة لهم ضمن نصابهم التدريسي أقل الرتب العلمية الأخرى.

ج. المطالعة العلمية:

ذكر أعضاء الهيئة التدريسية أن متوسط ما ينفقونه في المطالعة العلمية يبلغ في المعدّل (١٤,١٩) ساعة أسبوعيا، وأفادوا أنهم يرغبون في أن ينفقوا زمناً أقل في هذه المهمة؛ إذ بلغ متوسط عدد الساعات التي يرغبون في قضائها في هذه المهمة حوالي (٩,٦١) ساعة أسبوعياً معدّلاً، وقد كان الفرق بين متوسطي الوقت ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، ولربما يعود السبب في تقليص الوقت المرغوب في هذه المهمة؛ لرغبة أعضاء الهيئة التدريسية في زيادة الوقت المخصص للبحث العلمي وللاستفادة من خبراتهم الأكاديمية.

د. الإرشاد والتوجيه:

أفاد الأساتذة، والأساتذة المشاركون أنهم ينفقون (٤,٥٥) ساعة أسبوعياً معدلاً في الواقع في إرشاد الطلبة وتوجيههم، وأفادوا أنهم يرغبون في أن يخصصوا لهذه المهمة من عملهم الأسبوعي (٥,٥٤) ساعة معدّلاً، وكان الفرق بين المتوسطين غير ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

هـ. أعمال اللجان، والأعمال الإدارية:

بلغ متوسط ما ينفقه الأعضاء في أعمال اللجان، والأعمال الإدارية (١,٥٩) ساعة أسبوعيا، وعبر الأعضاء عن رغبتهم في إنفاق زمن يقرب من (٥,٢٧) ساعة أسبوعياً معدلاً في هذه المهمة، وقد يعود السبب إلى رغبتهم في المشاركة في الأعمال الأدارية، وإظهار قدراتهم، وخبراتهم، وفعاليتهم الأكاديمية في العمل الإداري.

يضاف إلى ذلك أن التوزيع النسبي لأعضاء الهيئة التدريسية أظهر أن غالبيتهم أي حوالي (٧١,٤٪) منهم لا ينفقون شيئاً من وقتهم في هذه الأعمال في التوزيع الفعلي، في حين تبين أن نسبة قليلة من الأعضاء، أي حوالي (١٤,٣٪) لايرغبون في إنفاق شيء من وقتهم في هذه المهمة، وأن غالبية الأعضاء، أي حوالي (٨٥,٧٪) رغبوا في إنفاق جزء من وقتهم في هذه المهمة، كما تم توضيحه في الجدول رقم (٤).

و.الأعمال الأخرى:

إذا نظرنا إلى متوسط ما ينفقه الأعضاء في هذه المهمات نجد أنه يبلغ (٣,٧٩) ساعة أسبوعياً معدّلاً في التوزيع الفعلي، ويبدو أن متوسط ما يرغب أعضاء الهيئة التدريسية في إنفاقه يبلغ حوالي (٣,٠٢) ساعة أسبوعياً في المعدل، يضاف إلى ذلك أن التوزيع النسبي لأعضاء الهيئة التدريسية أظهر أن غالبيتهم (٧٨,٦٪) لا ينفقون شيئاً من وقتهم في هذه الأعمال في التوزيع الفعلي، كما تم توضيحه في الجدول رقم (٥).

في حين تبين أن نسبة من الأعضاء (٧٨,٦٪) لا يرغبون في إنفاق شيء من وقتهم في أعمال غير ما ذكر أعلاه، وأن غالبيتهم، أي حوالي (٧١,٥٪) منهم رغبوا في إنفاق جزء من وقتهم في مهمات مثل: اجتماعات المجامع العلمية المحلية، والخارجية، وتعليم الكبار، وعضوية لجان نقابية، والاجتماعات ذات الاختصاص الواحد، والاطلاع على المجلات الاختصاصية، والتأليف والترجمة، وحضور المؤتمرات العلمية.

ثانياً: الأساتذة المساعدون

ينفق الأساتذة المساعدون في مختلف المهمات التي يقومون بها حوالي (٤٨,٢٢) ساعة أسبوعياً في المعدّل، ولقد ظهر بأنهم يرغبون في قضاء (٤٦,٨٢) ساعة أسبوعياً في هذه المهمات معدّلاً، وقد كان الفرق بين متوسطي الوقت غير ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥). وفيما يلي تفصيل كيفية تقسيم هذا الوقت على المهمات المختلفة المنوطة بهم، كما هو موضح في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧)
المتوسط الفعلي، والمتوسط المرغوب فيه للوقت بالنسبة لمختلف المهمات المهنية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك برتبة (أستاذ مساعد).

المهمة المهنية	المتوسط		الفرق	اختبار (ت)	الانحراف المعياري للمتوسط	
	الفعلي	المرغوب فيه			الفعلي	المرغوب فيه
التدريس	١٥,٣٨	١٢,٥٣	٢,٨٥	**٢,٩٨	٥,٠٤	٥,٦
البحث العلمي	٧,٩٧	١٢,٣٤	٤,٣٧	**٢,٦٣	٧,٢٣	٧,٢
المسئولية العلمية	١٣,٦٠	٩,٧٦	٣,٨٤	**٣,٩٢	٨,١٢	٥,١
الإرشاد والتوجيه	٦,٥١	٤,٢٣	٢,٢٨	*٢,١٨	٧,٤٠	٢,٩
أعمال اللجان، والأعمال الإدارية	١,٨٩	٤,٧٣	٢,٨٧	–	٣,٢٩	٦,٩
الأعمال الأخرى	٢,٩٠	٣,٢٣	٠,٣٣	–	٨,١٣	٨,٢
مجموع ساعات الأسبوعية	٤٨,٢٢	٤٩,٨٢	١,٤	٠,٦٤	١٤,٤	٧,٧

* الفرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)
** الفرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١)
(....) الاختبار التائي ذو طرفين.

أ. التدريس:

لقد ظهر من النتائج أن متوسط ما ينفقه الأساتذة المساعدون في العينة التي أجري عليها البحث (١٥,٣٨) ساعة في الأعمال الصفية أسبوعياً معدّلاً، كما تبين النتائج أن أعضاء الهيئة التدريسية يرغبون في إنفاق مدة أقل في الأعمال الصفية، وكان متوسط عدد الساعات التي رغبوا في إنفاقها في هذه المهمة (١٢,٥٣) ساعة أسبوعياً في المعدّل، وكان الفرق بين متوسطي الوقت ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

ب. البحث العلمي:

أفاد الأساتذة المساعدون في جامعة اليرموك أن ما ينفق من وقتهم في مهمة البحث العلمي يبلغ (٧,٩٧) ساعة أسبوعياً معدّلاً، كما أفادوا أنهم يرغبون في تخصيص أكثر من (١٢,٣٤) ساعة أسبوعياً لهذه المهمة، وكان الفرق بين المتوسطين ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) ويدل ذلك على أن الأساتذة المساعدين يرغبون في زيادة عدد

الساعات التي يقضونها في هذا المجال؛ وذلك من أجل كتابة البحوث العلمية للترقية إلى رتبة أعلى؛ وكونهم ما زالوا متحمسين للبحث العلمي؛ لإثبات قدرتهم الأكاديمية في هذا المجال.

ج. المطالعة العلمية:

أفاد الأساتذة المساعدون أن متوسط ما ينفقونه في المطالعة العلمية هو (١٣,٦٠) ساعة أسبوعيا في المعدّل، وأفادوا أنهم يرغبون في إنفاق زمن أقل في هذا المجال؛ إذ بلغ متوسط عدد الساعات التي يرغبون في إنفاقها حوالي (٩,٧٦) ساعة أسبوعياً معدلاً، وقد كان الفرق بين متوسطي الوقت ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

د. الإرشاد والتوجيه:

بلغ متوسط ما ينفقه الأساتذة المساعدون في إرشاد الطلبة وتوجيههم حوالي (٦,٥١) ساعة أسبوعياً في التوزيع الفعلي، كما عبر الأعضاء عن رغبتهم في تخصيص (٤,٢٣) ساعة أسبوعياً معدّلاً لهذه المهمة، وقد كان الفرق بين متوسطي الوقت ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وقد يعود السبب لانشغالهم في البحث العلمي، والتدريس، وعدم وجود الخبرة الكافية في هذا المجال.

هـ. أعمال اللجان، والأعمال الإدارية:

أفاد الأساتذة المساعدون أنهم ينفقون في المعدّل (١,٨٦) ساعة أسبوعياً في أعمال اللجان، والأعمال الإدارية، وأفادوا أنهم يرغبون في تخصيص (٤,٧٣) ساعة أسبوعياً في المعدّل لهذه المهمة من عملهم الأسبوعي، ولربما يعود السبب في ذلك للدافعية الموجودة لديهم للمشاركة في هذه الأعمال، وإبراز قدراتهم الشخصية، والقيادية، واندفاعهم للمشاركة في اتخاذ القرارات الإدارية التي من شأنها رفع الروح المعنوية، وزيادة الرقي الوظيفي.

يضاف إلى ذلك أن التوزيع النسبي للأساتذة المساعدين أظهر أن غالبيتهم، أي حوالي (٧٤,٥٪) منهم لا ينفقون شيئاً من وقتهم في هذه الأعمال في التوزيع الفعلي، في حين ظهر أن نسبة قليلة من الأعضاء، أي حوالي (٢٢٪) لا يرغبون في إنفاق شيء من وقتهم في هذه المهمات، وأن غالبية الأعضاء أي حوالي (٧٨٪) منهم رغبوا في إنفاق جزء من وقتهم فيها، كما تم توضيحه في الجدول رقم (٤).

و. الأعمال الأخرى:

ذكر الأساتذة المساعدون أن متوسط ما ينفقونه في هذه المهمات يبلغ في المعدّل (٢,٩٠) ساعة أسبوعياً في التوزيع الفعلي، ويبدو أن متوسط ما يرغب أعضاء الهيئة

التدريسية في هذه الرتبة في إنفاقه يبلغ حوالي (٣,٢٣) ساعة أسبوعياً في المعدّل كما ويظهر التوزيع النسبي للأساتذة المساعدين- كما في الجدول رقم (٥) سالف الذكر أن غالبيتهم، أي حوالي (٨٥,٥٪) منهم لا ينفقون شيئاً من وقتهم في هذه الأعمال، في حين تبين أن نسبة (٤٧,٣٪) من الأعضاء لا يرغبون في إنفاق شيء من وقتهم في أية مهام، وأن غالبيتهم، أي حوالي (٥٢,٧٪) منهم رغبوا في إنفاق جزء من وقتهم في مهمات منها: نشر موضوعات تهم تنمية المجتمع المحلي، وترجمة بعض المؤلفات العلمية، وعضوية الجمعيات العلمية والفنية، والمشاركة في مؤتمرات دولية، وإعطاء استشارات لدوائر الدولة، وإقامة معارض سنوية، وتطوير الجامعة وتحسين التجارب المختبرية وغيرها.

ثالثاً: المدرسون

ينفق المدرسون في مختلف المهمات التي يقومون بها في الواقع (٤٩,١٢) ساعة أسبوعياً في المعدّل، وأن الأعضاء في هذه الرتبة يرغبون في قضاء (٤٦,٠٩) ساعة أسبوعياً في المعدّل في هذا المجال، وتبين من ذلك أن الفرق بين متوسطي الوقت غير ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وفيما يلي تفصيل كيفية تقسيم هذا الوقت على المهمات المختلفة المنوطة بهم، كما هو موضح في الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨)
المتوسط الفعلي، والمتوسط المرغوب فيه للوقت بالنسبة لمختلف المهمات المهنية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك برتبة (مدرس)

المهمة المهنية	المتوسط		الفرق	اختبار	الانحراف المعياري للمتوسط	
	الفعلي	المرغوب فيه		(-)	الفعلي	المرغوب فيه
التدريس	١٩,٢٨	١٣,٢٠	٦,٠٨	**٧,٢٩	٧,٠٥	٥,٦
البحث العلمي	٧,٩٥	١٢,٧٠	٤,٧٥	**٥,٢٧	٧,٧٦	٨,٢
المطالعة العلمية	١٣,٨٢	٩,٦٤	٤,١٨	**٥,٤٧	٧,٩٠	٥,٨
الإرشاد والتوجيه	٥,٧٦	٤,٥٨	١,١٨	*٢,٣٢	٤,٤٤	٣,٢
أعمال اللجان والأعمال الإدارية	٥,٩١	٣,٠٥	٢,١٤	-	١,٩٥	٣,٧
الأعمال الأخرى	١,٤٠	٢,٩٢	١,٥٢	-	٥,٩٢	٣,٨
مجموع معدل الساعات الأسبوعية	٤٩,١٢	٤٦,٠٩	٣,٠٣	١,٧٨	١٥,٦	١٣,٨

* الفرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) ** الفرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١)
(-) الاختبار التائي ذو طرفين.

أ. التدريس:

أشار المدرسون إلى أن متوسط ما ينفق في التدريس يبلغ في المعدّل (١٩,٢٨) ساعة أسبوعيا، كما أظهرت النتائج أن المدرسين يرغبون في إنفاق مدة أقل في الأعمال التدريسية، وقد كان متوسط عدد الساعات التي رغبوا في إنفاقها في هذه المهمة (١٣,٢٠) ساعة أسبوعياً في المعدل، وتبين من ذلك أن الفرق بين متوسطي الوقت ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وقد يعود السبب إلى أن نصابهم التدريسي في الجامعة (١٥) ساعة أسبوعياً، وهو أكثر نصاب للرتب الأكاديمية، وبالتالي لديهم الشعور والرغبة بتقليص هذا النصاب.

ب. البحث العلمي:

ذكر المدرسون أن ما ينفق من وقتهم في مهمة البحث العلمي بلغ في المعدّل (٧,٩٥) ساعة أسبوعياً، كما أفادوا أنهم يرغبون في تخصيص ساعات أكثر في هذه المهمة، أي ما يقارب (١٢,٧٠) ساعة أسبوعياً في المعدّل، وقد كان الفرق بين متوسطي الوقت ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) ويدل ذلك على أن أعضاء الهيئة التدريسية برتبة (مدرس) يرغبون في زيادة عدد الساعات التي يقضونها في البحث العلمي للوصول إلى ترقية أكاديمية أعلى، ولإثبات قدراتهم وحماسهم ودافعيتهم في البحث العلمي.

ج. المطالعة العلمية:

أفاد المدرسون أن متوسط ما ينفقونه في المطالعة العلمية هو (١٣,٨٢) ساعة أسبوعياً في المعدّل، وأفادوا أنهم يرغبون في إنفاق زمن أقل في هذه المهمة؛ إذ بلغ متوسط عدد الساعات التي يودون قضاءها في هذا المجال حوالي (٩,٦٤) ساعة أسبوعياً في المعدل، وكان الفرق بين متوسطي الوقت ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١)؛ وقد يعود السبب لرغبتهم في زيادة الوقت في مهمات أخرى تبرز نشاطهم، وفعاليتهم، وكفاءتهم.

د. الإرشاد والتوجيه:

أفاد المدرسون أن متوسط ما ينفقونه في إرشاد الطلبة وتوجيههم في الواقع يبلغ (٥,٧٦) ساعة أسبوعياً في المعدل، كما عبر الأعضاء عن رغبتهم في تخصيص (٤,٥٨) ساعة أسبوعيا

في المعدل في هذه المهمة، ويتبين من ذلك أن الفرق بين متوسطي الوقت ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وقد يعود السبب لعدم قدرتهم الكافية على الإرشاد والتوجيه لانشغالهم في مجال التدريس لكون نصابهم التدريسي أكثر من غيرهم من الرتب الأخرى.

هـ. أعمال اللجان، والأعمال الإدارية:

ذكر أعضاء الهيئة التدريسية برتبة (مدرس) أنهم ينفقون في المعدّل (٠,٩١) ساعة أسبوعياً في هذا المجال في الواقع، وأفادوا أنهم يرغبون في تخصيص (٣,٠٥) ساعة أسبوعياً في المعدل في هذه المهمات من عملهم الأسبوعي، بالإضافة إلى ذلك فإن التوزيع النسبي للمدرسين أظهر أن غالبيتهم، أي حوالي (٧٨,٦٪) منهم لا ينفقون شيئاً من وقتهم في هذه المهمات في التوزيع الفعلي، في حين تبين أن نسبة قليلة من المدرسين، أي حوالي (٣٤,٨٪) منهم لا يرغبون في إنفاق شيء من وقتهم في هذه المهمات، وأن غالبيتهم، أي حوالي (٦٥,٣٪) رغبوا في إنفاق جزء من وقتهم فيها، كما تم توضيحه في الجدول رقم (٤) سالف الذكر.

و. الأعمال الأخرى:

ذكر المدرسون أن متوسط ما ينفقونه في هذه المهمات يبلغ في المعّدل (١,٤٠) ساعة أسبوعيا في الواقع، ويبدو أن متوسط ما يود المدرسون في إنفاقه في هذا المجال يبلغ حوالي (٢,٩٢) ساعة أسبوعياً في المعدّل، كما أن التوزيع النسبي للمدرسين- كما تم توضيحه في الجدول رقم (٥) سالف الذكر أظهر أن غالبيتهم، أي حوالي (٩٢,٨٪) منهم لا ينفقون شيئاً من وقتهم في هذه المهمات في التوزيع الفعلي في حين ظهر أن نسبة الذين لا يرغبون في إنفاق شيء من وقتهم في هذه المهمات لا يتجاوز (٤٣,٨٪) منهم، وأن غالبيتهم أي حوالي (٥٦,٢٪) منهم رغبوا في إنفاق جزء من وقتهم في مهمات منها: مناقشة البرامج والمواضيع العلمية التي تدرس في الكلية، والمشاركة في ندوات علمية مختصة بمشكلات معينة ضمن الحقل العلمي، وحضور مؤتمرات واجتماعات علمية وعالمية، والتأليف والترجمة.

النتائج ذات الصلة بتوزيع الوقت للمهمات المهنية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك مصنفين بحسب الرتبة الأكاديمية

يوضح الجدول رقم (٩) المتوسط النبسي للوقت المخصص للمهمات المهنية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك حسب الرتبة العلمية.

الجدول رقم (٩)

المتوسط النسبي للوقت المخصص للمهمات المهنية بالنسبة لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك حسب الرتب الأكاديمية، وفيما يأتي تفصيل ذلك بحسب كل من هذه المهمات المهنية.

الرتبة العلمية	التوزيع	التدريس	البحث العلمي	المشاركة المجتمعية	الإدارة والتوجيه	أعمال اللجان والأعمال الإدارية	الأعمال الأخرى	المجموع
أستاذ وأستاذ مشارك	التوزيع الفعلي	%٣٠,١	%١٨,٣	%٣٠,٣	%٩,٧	%١٢,٤	%٨	%١٠٠
	التوزيع المرغوب فيه	%٢٢,١	%٢٨,١	%٢٠,٣	%١١,٧	%١١,١	%٦,٤	%١٠٠
أستاذ مساعد	التوزيع الفعلي	%٣١,٩	%١٦,٥	%٢٨,٢	%١٣,٥	%٢,٩	%٦	%١٠٠
	التوزيع المرغوب فيه	%٢٦,٨	%٢٦,٤	%٢٠,٨	%٩	%١٠,١	%٩,٩	%١٠٠
مدرس	التوزيع الفعلي	%٣٩,٢	%١٦,٢	%٢٨,١	%١١,٢	%١,٩	%٢,٨	%١٠٠
	التوزيع المرغوب فيه	%٢٨,٦	%٢٧,٦	%٢٠,٩	%١٠	%٦,٦	%٦,٣	%١٠٠
المعدل العام	التوزيع الفعلي	%٣٠,٩	%١٦,٦	%٢٨,٥	%١١,٩	%٢,٧	%٤,٤	%١٠٠
	التوزيع المرغوب فيه	%٢٢,٢	%٢٧,٣	%٢٠,٨	%٩,٩	%٨,٢	%٩,٥	%١٠٠

١- التدريس:

تبين النتائج في الجدول رقم (٩) أن نسبة ما ينفقه أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك في التدريس يبلغ حوالي (٣٥,٩٪) من الوقت الكلي، وأن هذه النسبة من الوقت في التدريس تتفاوت بين الرتب العلمية المختلفة، كما أن أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك يرغبون في تخصيص حوالي (٢٧,٧٪) من الوقت في التدريس، وأن هذه النسبة تتفاوت بين الأعضاء تبعاً لاختلاف رتبهم العلمية.

٢. البحث العلمي:

لقد ظهر من الجدول رقم (٩) أن معدّل نسبة ما يخصصه أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك في البحث العلمي يبلغ حوالي (١٦,٦٪) من الوقت الكلي، وأن الفرق بين

الرتب العلمية فيما يخصص من وقت يظهر أن الأساتذة، والأستاذة المشاركين يخصصون نسبة أكبر من الوقت مما يخصصه الأساتذة المساعدون، أو المدرسون، كما أن نسبة الوقت الذي يرغبون في توزيعه يظهر أن عضو الهيئة التدريسية يرغب في تخصيص حوالي (٢٧,٣٪) من الوقت في التدريس، وأن هذه النسبة تتفاوت بين الأعضاء تبعاً لاختلاف رتبهم العلمية، وأن ما يرغب في تخصيصه الأساتذة، والأساتذة المشاركون من وقت أكبر مما يرغب في تخصيصه الأساتذة المساعدون، أو المدرسون.

٣.المطالعة العلمية:

أظهرت نتائج الجدول السابق أن نسبة ما يخصصه أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك في المطالعة العلمية يبلغ حوالي (٢٨,٥٪) من الوقت الكلي، وأن ما يخصصه الأساتذة، والأساتذة المشاركون في هذه المهمة هو أكبر مما يخصصه الأساتذة المساعدون، أو المدرسون، كما أن أعضاء الهيئة التدريسية يرغبون في تخصيص حوالي (٢٠,٨٪) من الوقت الكلي للمطالعة العلمية، وأن التباين بين الرتب العلمية المختلفة قليل فيما يرغبون في تخصيصه من وقت.

٤.الإرشاد والتوجيه:

أفاد أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك أن نسبة ما يخصصونه في الاتصال بالطلبة وتوجيههم يبلغ حوالي (١١,٩٪) من الوقت الكلي، وأن الأساتذة المساعدين يخصصون نسبة من الوقت أكبر مما يخصصه الأساتذة، والأساتذة المشاركون، أو المدرسون، كما أظهرت النتائج أن نسبة ما يرغب أعضاء الهيئة التدريسية في تخصيصه في هذه المهمة يبلغ حوالي (٩,٩٪) من الوقت الكلي، وأن الأساتذة، والأساتذة المشاركين يرغبون في تخصيص نسبة من الوقت أكثر مما يرغب في تخصيصه الأساتذة المساعدون، أو المدرسون.

٥.أعمال اللجان، والأعمال الإدارية:

أفاد أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك -كما يظهر من الجدول السابق- أن نسبة ما يخصصه أعضاء هيئة التدريس من وقت في أعمال اللجان، والأعمال الإدارية يبلغ حوالي (٢,٧٪) من الوقت الكلي، وأن الأساتذة المساعدين يخصصون من الوقت نسبة أكبر مما يخصصه الأساتذة، والأساتذة المشاركون، وكذلك المدرسون، كما تظهر النتائج أن

أعضاء الهيئة التدريسية يرغبون في تخصيص نسبة (٨,٣٪) من الوقت الكلي في هذه الأعمال، وأن الأساتذة، والأساتذة المشاركين يرغبون في تخصيص نسبة أكثر من الوقت مما يخصصه الأساتذة المساعدون، أو المدرسون.

٦.الأعمال الأخرى:

يتضح من ردود أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك -كما في الجدول السابق- أن نسبة ما يخصصونه من وقت (في الأعمال الأخرى) يبلغ حوالي (٤,٤٪) من الوقت الكلي، وأن الأساتذة، والأساتذة المشاركين يخصصون وقتاً أكثر مما يخصصه الأساتذة المساعدون، أو المدرسون. كما تظهر النتائج أن أعضاء الهيئة التدريسية يرغبون في تخصيص نسبة (٦,٥٪) من الوقت الكلي في هذه الأعمال، وأن الفروق بين الرتب العلمية بالنسبة للتوزيع المرغوب فيه في هذه المهمات هي فروق طفيفة نسبياً.

مناقشة النتائج والتوصيات:

أظهرت النتائج أن ما يخصصه عضو هيئة التدريس من الوقت الأسبوعي في مهماته المهنية يتجاوز ٤٨ ساعة، وهذا أكثر من رغبتهم في تخصيص ساعات في العمل الأسبوعي حيث بلغ هذا الفرق حوالي ساعتين، وهذا دليل على أن عضو هيئة التدريس يقدم جهداً عالياً في العمل الأسبوعي؛ ولربما هذا دليل على حرص عضو هيئة التدريس بالتقيد بتقديم أفضل ما يمكن تقديمه من جهد، واستغلال أكبر وقت ممكن في العمل. وعند توزيع الوقت الأسبوعي لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك حسب رتبهم العلمية على المهمات المهنية يتضح ما يأتي:

١.مهمة التدريس:

حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين توزيع الوقت الفعلي والوقت المرغوب فيه بالنسبة إلى المهمة التدريسية لجميع الرتب العلمية وأن هذه الفروق تظهر ميل الأعضاء إلى تخصيص ساعات أقل للجانب التدريسي من وظائفهم المهنية، وقد يعود السبب إلى تحديد قانون الجامعات لكل رتبة علمية عدداً من الساعات أقلها للأستاذ، ثم الأستاذ المشارك، فالأستاذ المساعد، فالمدرس، ويلاحظ أن جميع الرتب العلمية تتحمل عبئاً تدريسياً أكثر مما هو مخصص لها بسبب الإقبال على العبء الإضافي الذي يتقاضى عليه

بدلاً مادياً إضافياً أيضاً، ويمكن تفسير الرغبة في تخصيص ساعات أقل للوظيفة التدريسية بالنسبة للرتب العلمية المختلفة إلى شعور عضو الهيئة التدريسية بثقل هذا الجانب، واستهلاكه نسبة كبيرة من وقته، وكذلك ربما يعود إلى نسبة أعضاء الهيئة التدريسية إلى الطلبة.

٢.البحث العلمي:

تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين توزيع الوقت الفعلي، والمرغوب فيه بالنسبة للبحث العلمي لكل من الرتب العلمية المختلفة، بمعنى أن أعضاء هيئة التدريس يرغبون في تخصيص ساعات أكثر للبحث العلمي وفقاً لما هو عليه فعلا، ويمكن تفسير ذلك إلى شعور أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك بالحاجة إلى البحث العلمي بوصفه المجال الرحب لنموهم الفكري و التعليمي، كما وتفسر هذه النتيجة لأهمية هذا العامل في الترقية العلمية أيضا، ومما لا شك فيه أن الجهد الذي يقوم به الأساتذة، والأساتذة المشاركون بالنسبة للبحث العلمي هو جهد أكبر نسبياً من بقية الرتب، ولربما يعود ذلك لخبرتهم الأكاديمية في كتاباتهم للبحث عبر الترقيات المختلفة، ولخبرتهم في هذا المجال، ولقبول آرائهم من قبل المؤسسات، وأفراد المجتمع المحيط بهم.

٣.المطالعة العلمية:

تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين توزيع الوقت الفعلي والمرغوب فيه للمطالعة العلمية لكل الرتب العلمية، بمعنى أن أعضاء الهيئة التدريسية يرغبون في تخصيص ساعات أقل للمطالعة العلمية، وقد يفسر ذلك بأن عضو الهيئة التدريسية يتحمل في الواقع أعباء تدريسية أكثر مما يرغب فيه أصلا، وبالتالي ينشغل في عملية التحضير للطلبة وتقييم أعمالهم.

٤.الإرشاد والتوجيه:

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة بين توزيع الوقت الفعلي، والوقت المرغوب فيه والمخصص لمهمة الاتصال بالطلبة وتوجيههم وإرشادهم لكل من الأساتذة المساعدين والمدرسين، حيث بينت النتائج أن الأساتذة المساعدين، والمدرسين يرغبون في تخصيص ساعات أقل لهذه المهمة؛ وربما يعود ذلك إلى عبء الساعات التدريسية الحالية، كما أن

نتائج هذا البحث تعكس وجود فعل هذا الاتجاه حيث يتبيّن أن أعضاء الهيئة التدريسية كلما ارتفعت رتبهم العلمية رغبوا في تخصيص ساعات أكثر مما تخصصه الرتب السابقة في هذه المهمة.

٥.أعمال اللجان، والأعمال الإدارية:

أوضحت النتائج أن أعضاء الهيئة التدريسية يرغبون في تخصيص ساعات أكثر من وقتهم لهذه المهمات، كما أظهرت النتائج أن حوالي ٧٦,٥٪ من أعضاء الهيئة التدريسية لا ينفقون وقتاً يذكر في أعمال اللجان، والأعمال الإدارية، كما يبدو من نتائج البحث أن الرغبة لدى أعضاء الهيئة التدريسية في تخصيص الوقت لهذه المهمة تزداد كلما ارتقى العضو في الرتبة العلمية، ويمكن تفسير هذه الرغبة المتدرجة (حسب الرتبة العلمية) إلى أن عضو الهيئة التدريسية يشعر بأهمية تقديم الخبرة التي اكتسبها طيلة مدة خدمته؛ لغرض تطوير الجامعة ولشعور عضو هيئة التدريس بأهمية المشاركة في اتخاذ القرارات، وعملية الاتصال بالإدارة العليا في الجامعة.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة أورلنز (Orlans,1963) في بعض مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية حيث أبدى أعضاء الهيئة التدريسية رغبتهم في زيادة الوقت المخصص للأعمال الإدارية، حيث تزداد الرغبة بارتفاع رتبة عضو الهيئة التدريسية.

٦.الأعمال الأخرى:

بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الوقت الفعلي، والوقت المرغوب فيه للأعمال الأخرى بالنسبة للمدرسين و لم تظهر النتائج وجود فروق في هذه المهمة بالنسبة للأساتذة، والأساتذة المشاركين؛ وقد يعود ذلك إلى أن المهمات المهنية بالنسبة للمدرسين تأخذ منهم وقتاً أطول مما هو عند بقية الرتب بحيث تجعلهم يميلون إلى تخصيص وقت أقل مما تخصصه بقية الرتب العلمية، لهذه الأعمال يضاف إلى ذلك توافر الخبرة لدى الرتب العلمية الأعلى في الجامعة، فالأستاذ يكون معروفاً بخبرته أكثر من المدرس بحيث يكسبه ذلك سمعة ومكانة أكبر للقيام بالأعمال التطويرية في الجامعة.

التوصيات والمقترحات:

١. يوصي الباحث بإيجاد صيغة مناسبة لزيادة مردود الجهود المبذولة في البحث العلمي عن طريق التحفيز والمكافآت، وتأخذ بالاعتبار طبيعة العبء الحالي لعضو الهيئة التدريسية والطرق اللازمة لتذليل الصعوبات التي يواجهها الباحث من حيث الوقت، والجهد، والمال.

٢. ينبغي الاهتمام بعملية الإرشاد والتوجيه بالنسبة لأعضاء الهيئة، وتهيئة الأسس السليمة لها ولعل في مقدمتها وضع الأعباء المهنية الحالية لعضو الهيئة التدريسية، ونوعية الإرشاد والتوجيه اللذين يزاد تقديمها للطالب، وكيفية إعداد عضو الهيئة التدريسية لأداء هذه المهمة.

٣. التوازن في توزيع المهمات المهنية لأعضاء الهيئة التدريسية، والاستفادة من ذوي الخبرات والرتب العلمية العليا، وإعطاء مزيد من حرية المشاركة في اتخاذ القرارات لجميع الرتب العلمية، والمشاركة في اللجان، والأعمال الإدارية المختلفة للاستفادة من أفكارهم، وإبداعاتهم وخبراتهم المختلفة.

ويقترح الباحث إجراء دراسة توضح أثر الأعباء التدريسية في مهمة البحث العلمي عند أعضاء الهيئة التدريسية مما يساعد على التعرف على العوامل المؤثرة في تقدم وتطور البحث العلمي، وكذلك القيام بدراسة مقارنة للمهمات المهنية بين الجامعات الأردنية الحكومية من جهة، وغير الحكومية والخاصة من جهة ثانية، لكي يمكن إعطاء صورة أكثر وضوحاً عن التعليم العالي في الأردن.

الحواشي:

(١): من أعمق الدراسات التي صدرت في عقد السبعينات دراسة Goodwin D.C. المعنونة Work Load Assignments المنشورة في كتاب :

(ed.). (1970) **Handbook of college and university Administration** Academic New York: McGraw -Hill,6:120-123 Knowles,A.S.

ومن أوسع الدراسات التي صدرت في عقد الثمانينات التقرير التالي:

Yuker, H.E. (1984)**, Faculty workload: Research, theory, and interpretation.** ASHE ERIC, Higher Education Research Reports No. 10 W Washington, D.C.,

وقد شملت قائمة مراجعة أكثر من ٢٠٠ دراسة حول عبء العمل الجامعي ممّا نشر في الولايات المتحدة ما بين ١٩١٩ و ١٩٨٤. للاطلاع يمكن الرجوع إلى ص 91-77: من الكتاب .

(٢): لمزيد من التفصيل حول هذه المسألة يمكن الرجوع إلى ما أورده الدكتور صبحي القاسم لدى تناوله" أوقات أعضاء هيئة التدريس المخصصة للبحث العلمي" في كتابه القاسم، صبحي .(١٩٩٠). التعليم العالي في الوطن العربي: سلسلة مشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي (الطبعة الأولى). عمان، الأردن: منتدى الفكر العربي، في الصفحات الواقعة ما بين ١٦٩ - ١٧٠.

(٣): للاطلاع يمكن الرجوع إلى توصيات «ندوة عضو هيئة التدريس بالجامعات العربية» في الكتاب الآتي: اتحاد الجامعات العربية / الأمانة العامة .(بدون تاريخ). توصيات الندوات العلمية التي عقدها اتحاد الجامعات العربية خلال المدّة من ١٩٧١ - ١٩٨٦، ص ١٥٦–١٥٩ عمّان، الأردن: مؤلف.

(٤): تكمن حقيقة المشكلة في مسألة إمكانية تحقيق التوازن المنشود في العبارة التي أوردتها دوروثي غودوين في سياق دراستها المنوّه بها أعلاه (البند رقم (١) من الحواشي؛ إذ تقرر مايلي: وعليه فإننا نتعامل مع مشكلة معقّدة متعددة الأبعاد، ومعظم تلك الأبعاد لا يمكن تلخيصها في صيغ Formulas بسيطة أو حتى قياسها كمّياً. ولا توجد هناك الطريقة «الفضلى» لتدبير administer مهام أعضاء هيئة التدريس، حتى في حالة المؤسسات الشديدة التشابه". للاطلاع على التفصيل يمكن الرجوع إلى دراسة غودوين Goodwinفي كتاب نويلز Knowles المشار إليه في الحاشية رقم (١). وقد وردت الفقرة المنوّه بها في الصفحة ١٢٢ من الكتاب.

المراجع

الأخشر، أحمد محمد. (١٩٩٢). **مشكلات إدارة الوقت في وزارة التربية والتعليم اليمنية كما يراها مديرو العموم ومديرات الإدارات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد - الأردن.

غرايبه، لطفي .(١٩٩٥). **أهمية الوقت وإدارته من المنظورين الوضعي والإسلامي، دراسة مقارنة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن .

العوائد، سعيد. (١٩٩٩). **درجة فعالية إدارة الوقت لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة السلطان قابوس**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

ياغي، محمد عبد الفتاح. (١٩٨٩) . واقع تنظيم وإدارة وقت المدير : دراسة ميدانية تحليلية. **مجلة الإدارة والاقتصاد (بغداد)**، الجامعة المستنصرية، العدد الحادي عشر. ص ١٧– ٣٥ .

Gray, R. R. (1970). **Trends in faculty - load weighting** (second edition). New York: McGraw-Hill Book Company.

Howell, E. C. (1962). A concept of the measurement of faculty load. **Journal of Experimental Education, 31 (1)**, 21-28.

Ferner, Jack. (1980). **Successful time management**. New York: Jhon Wiley & Sons Ltd.

Orlans, H. (1963). **The effects of federal programs on higher education.** Washington,D.C: Brookings Institution.

Cumming, P. .(1980). **Open management,** New York: Am Acom.

Osgood, W. (1981). **Basics of successful business management,** New York: McGraw-Hill Book Company.

Willums.D. .(1965). **Management of organization behavior**. New York: Prentice-Hall.

Goodwin.D C.(1970). Work load assignments. In A.S.Knowles, **Handbook of College and University Administration** . , pp. 120-133. New York: Mc Graw-Hill.

مصادر الضغط لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك دراسة تحليلية

د. مازن رزق حتاملة
كلية التربية – قسم العلوم الرياضية
جامعة اليرموك
إربـد – الأردن

المجلد 3 العدد 4 ديسمبر 2002

مصادر اضغط لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك دراسة تحليلية

د.مـــازن رزق حتاملـة
كلية التربية الرياضية – قسم العلوم الرياضية
جامعة اليرموك

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أسباب ومصادر الضغط لدى طلبه كليه التربية الرياضية في جامعه اليرموك إن وجدت؛ وذلك لرفع مستويات الأداء الرياضي والتعليمي لطلبه كلية التربية الرياضية عن طريق تقليص أسباب ومصادر الضغط التي عادة ما تعمل عكس ذلك.

تكونت عينه الدراسة من جميع طلبة كلية التربية الرياضية المسجلين في الفصل الدراسي الصيفي ٩٧ /١٩٩٨، والبالغ عددهم (٨٧) طالباً وطالبة (ذكور= ٤١، إناث = ٤٦)، وقد صمم الباحث استبانة خاصة لتحقيق أهداف الدراسة، وجرى التحقق من صدقها وثباتها.

شملت الاستبانة البيانات الشخصية (الجنس، العمر، مستوى الدراسة الجامعية، نوع الطلبة) ومصادر الضغط مكونة من (١٨) عبارة موزعة على ستة محاور هي: (عبء النشاط الرياضي، طبيعة النشاط الرياضي، الطرق التنظيمية لعملية التعليم، تقييم الأداء الرياضي، تعارض دور الأداء، والمستقبل الوظيفي). لغرض تحليل إجابات أفراد المجتمع البحثي تم استخدام الأدوات الإحصائية (النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، معاملات الارتباط واختبارات (ت) و(ف).

أظهرت نتائج التحليل وجود بعض مصادر الضغط لدى طلبة كلية التربية الرياضية وبمستويات ملموسة، وأظهرت النتائج صحة فرضيه البحث جزئياً حيث تبين وجود بعض الفروق الظاهرة في مستويات مصادر الضغط تعُزى لنوع الطلبة والجنس، في حين لم تثبت التحليلات صحة الفرضية الخاصة بوجود فروق في مستويات مصادر الضغط تعُزى لمستويات الدراسة الجامعية، أو إلى الفروق في الفئات العمرية للطلبة .

بناءً على ما تقدم يوصي الباحث بإجراء مزيد من الدراسات حول العلاقة ما بين الضغوط والأداء ، وعقد الدورات التدريبية من قبل مختصي علم النفس الرياضي لطلبة التربية الرياضية؛ لتوضيح الضغوط التي قد يواجهونها خلال مراحل الدراسة، وتعليمهم كيفية التعامل مع الضغوط، والسيطرة عليها في حالة حدوثها بالطريقة الصحيحة، والإيجابية .

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٢/٣/١٣م
* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٢/٦/٤م

Sources of Stress among Faculty of Physical Education Students at Yarmouk University: An Analytical Field Study

Dr. Mazin Reziq Hattamlah
University of Yarmouk

Abstract

The purpose of this study was to disclose the cause and sources of stress that might happen to the physical education student. And also to enhance the level of sport performance and the educational ability of the students by decreasing and controlling the causes and sources of stress that might cause negative affects on student.

Subjects include all (87) physical education students (M=41, F=46), who were enrolled in the summer semester at Yarmouk University. For data collection, the researcher developed a questionnaire.

The questionnaire consisted of two parts. The Personal Information included (gender, age, yearly level of study and type of students) and Source of Stress consisted of (18) items divided into six subscales (load of sport activity, nature of sport activity, method of teaching, evaluating sport performance, conflict of performance role, and future job prospects).

To analyze the students' response to the questionnaire "percentages, analysis of variance, means and standard deviation, T-test and correlation's" were used. The results showed some sources of stress among students according to gender and type of students; on the other hand the results showed no significant differences between students' level of stress source according to students age or yearly level of study in the university.

Finally, the researcher recommends that more studies are needed to discover that relationship between stress and performance. Also seminars are suggested by sport psychologists to help students to be aware of the cause and sources of stress and teach physical education students how to deal with it, and how to control it in a healthy manner, when it happens.

المجلد 3 العدد 4 ديسمبر 2002

مصادر اضغط لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك دراسة تحليلية

د.مـــازن رزق حتاملـة
كلية التربية الرياضية – قسم العلوم الرياضية
جامعة اليرموك

مشكلة وأهمية البحث:

إن إحدى اهتمامات المجتمعات المعاصرة هي التعرف على الضغوط، وكيف تؤثر في حياة الناس. فالضغوط تؤثر فينا خلال حياتنا اليومية والعملية. والضغط (Stress) مصطلح استخدم ليعبر عن ظواهر مختلفة وواسعة تحدث في مواقف الحياة المختلفة، وترتبط بالمظاهر السلبية في الحياة، والتي يجب تفاديها، أو السيطرة عليها، وعادة فإنه يصبح مرتبطاً بالتوتر، والرهبة، والقلق إذا حدث في حالة الشعور، وقد تعددت وتباينت التفسيرات الواردة في مفهوم الضغط (Stress) كغيره من المفاهيم الأخرى في العلوم الإنسانية، وكل من هذه التفسيرات له ما يبرره من وجهة نظر المختصين.

حيث وجد الباحث أن تعريف لاييش (Lyach ,1996) «للضغط» قد جمع صفتي الشمولية، والدقة المطلوبة؛ إذ أشار التعريف المذكور إلى أن "الضغط" يمثل تجربة ذاتية تحدث لدى الفرد المعني اختلالاً نفسياً، كالإحباط، والتوتر، والقلق، وقد يحدث الضغط اختلالاً فسيكولوجيا، كارتفاع ضغط الدم، وزيادة سرعة نبضات القلب.. ويحصل ذلك الضغط بتأثير عوامل مصادرها البيئة الخارجية المادية، أو الاجتماعية التي تحيط بالفرد المعني.

كما عرفت سلي (Seley,1964) الضغط إجرائياً عن طريق تحديد مراحله، فأشارت إلى أن هناك ثلاث مراحل متميزة لرد الفعل في حالة الضغط، حيث إن هذه المراحل ذاتها تمثل جوهر ظاهرة الضغط وأركانها، أما هذه المراحل الثلاث فهي: مرحلة الإنذار (Stage of Alarm Reaction)، ومرحلة المقاومة (Stage of Restistance)، ومرحلة الإنهاك (Stage of Exhaustion) أما مونرو (Monroe,1993) فقد عرف الضغط إجرائياً أيضاً مشيراً إلى أنه يتجسد بعناصر رئيسة ثلاث هي: الإثارة، والاستجابة، والتفاعل، وقد تعددت

مسببات الضغط، وتفرعت تصنيفاتها، فقد صنفها كل من (Szilagy & Wallace,1987) في ثلاثة أصناف، أو مجاميع رئيسة:

الأسباب التنظيمية: ويندرج ضمنها ما يلي من الأسباب الفرعية:

- زيادة، أو نقص عبء العمل Role (Overload/ Underload)
- المحفزات (Incentives) غيابها، أو ضعفها.
- تقييم الأداء (Performance Evaluations) ومدى موضوعيته.
- طبيعة العمل. ■ أساليب التنظيم. ■ غموض الدور.
- تعارض الدور. ■ المستقبل الوظيفي.

الأسباب الوظيفية: ويندرج ضمنها ما يلي من الأسباب الفرعية:

- بيئة العمل المادية. ■ احتياجات السلامة المهنية.
- المسئولية عن الغير. ■ محدوديات الوقت.
- محدوديات المشاركة في صنع القرار. ■ ضعف التغذية الراجعة.

الأسباب الشخصية: ويندرج تحتها الأسباب التالية:

- المشكلات الأُسرية. ■ المشكلات الاقتصادية.
- عوامل الضغط الوسيطة. ■ النمط السلوكي الشخصي.

أما الباحثان بريف، وراندل (Brief & Randall,1984) فقد أشارا إلى أن مصادر«الضغط» تندرج عادة في مجموعتين رئيستين: المجموعة الأولى تشير إلى أن مصادر الضغط تنبع من السمات والإجراءات التنظيمية للمنظمة التي يعمل ضمنها الفرد المعني (Organizational Characteristics and Processes) حيث يندرج تحت ذلك ما يلي من مصادر فرعية:

- السياسات التنظيمية (Organizational Policies)
- الهيكل التنظيمي (Organizational Structure)
- الإجراءات التنظيمية (Organizational Processes)

أما المجموعة الثانية من مصادر الضغط فتنبع من سمات الأدوار الموكلة إلى الفرد المعني في مجموعته، ومتطلبات العمل الموكل إليه (Job Demands and Role Characteristics) حيث يندرج ما يلي تحت ذلك من مصادر فرعية:

- الظروف المحيطة بالعمل، أو الأداء (Working Conditions)
- ظروف السلامة الصحية (Health and Safety Conditions)
- علاقات الفرد الشخصية مع الآخرين (Inter-personal Relationships)
- مستلزمات العمل للفرد المعني (Job Demands)
- سمات الدور الموكل إلى الفرد المعني (Role Characteristics)

هذا فيما يخص مسببات الضغط، وتصنيفاتها، أما فيما يخص الآثار التي يوقعها الضغط على الفرد فقد أكد (Parker & Decotis,1984; Greenberg & Sheldon, 1982; Ackson,1983 ; Anderson,1970) أنه يمكن إجمالها بعواقب سلوكية، وصحية، وتنظيمية سلبية، فالسلوك المنفر، والتوتر العصبي، والاكتئاب، والقلق، والنزعة العدوانية، واللامبالاة، والملل، والإرهاق تُعَدُّ انعكاسات سلبية سلوكية لظاهرة الضغط، وأمراض القلب، وارتفاع ضغط الدم، وزيادة سرعة نبضات القلب، والصداع المزمن، وجفاف الفم تُعَدُّ أمثلة على الانعكاسات السلبية الصحية لحالات الضغط، وترك العمل، والغياب، والتخريب، والعدوانية، واللامبالاة، وبطئ الأداء، وتزايد أخطاء العمل تُعَدُّ انعكاسات سلبية تنظيمية لحالات الضغط.

وفي ضوء ما تقدم فإن جانباً مهماً من مشكلة البحث تكمن في غياب الاختبارات الميدانية والمحلية (بالتحديد في المجال الأردني) لمفهوم الضغط في المجال الرياضي، مما أعطى الباحث مبرراً للقيام بهذه الدراسة لمعرفة ما قد يحدث مع طلبة كلية التربية الرياضية نتيجة النظام، أو الأدوار الموكلة، ومتطلبات العمل، وإتقان المهارات المطلوبة الذي قد يفوق طاقتهم مما يؤدي إلى ظهور حالات مختلفة من الضغط بين الطلبة.

ويرى الباحث أن مفهوم الضغط في المجال الرياضي مرتبط بالعديد من العوامل التي تتميز بالضغوطات النفسية والانفعالات، والتي قد تؤدي إلى إنهاك قوى وطاقات الرياضي، مما تحد من تقديمه للأداء المثالي، وقدرته على مواجهة المتطلبات التي تضعه في حالة تردد وشك، مما تفقده الثقة في القيام بالأداء المطلوب.

ويلاحظ أن أداء وسلوك الرياضي قد يتأثر إلى حدّ كبير بمستوى الضغط الذي يواجهه الرياضي، وارتأى الباحث تقسيمها إلى ثلاث مستويات حسب أهميتها بالنسبة للرياضي:

- **مستوى ضغط منخفض**: تظهر مدى رؤية الرياضي للأمور الخارجية بأدائه واستعداده

لمواجهة تلك الضغوط المتوقع حدوثها.

- **مستوى ضغط متوسط**: عندما يصبح الرياضي أقل قدرة على التحكم في الضغوطات التي يواجهها، مما قد تحد من إدراكه واستجاباته للمواقف التي يواجهها، أو التي تجعله أكثر فاعلية.
- **مستوى ضغط عال**: عندما يصبح الرياضي غير قادر على التعامل مع الضغوطات التي يواجهها، وتفقده القدرة على التركيز، والانتباه نتيجة المثيرات، مما قد تحد من إدراكه واستجاباته للأمور الموكلة إليه مما قد تؤثر سلباً في صحته ونفسيته.

وهكذا تظهر أهمية بحث هذا الموضوع في التعرف على أسباب ومصادر الضغط لدى طلبة كلية التربية الرياضية إن وجدت، لمعرفة ما يمكن أن يترتب على ظاهرة الضغط من آثار وانعكاسات قد تؤثر في الأداء الرياضي، سواء كان خلال مراحل التدريب، أو التعليم، أو تطبيق المهارات المطلوبة على مختلف المستويات.

أهداف البحث:

يهدف البحث إجمالاً إلى:

- تحليل أسباب ومصادر الضغط لجميع أفراد مجتمع البحث.
- تحليل أسباب ومصادر الضغط على مستوى طلبة التأهيل.
- تحليل أسباب ومصادر الضغط على مستوى طلبة النظامي.

أما الأهداف تحليلياً وإجرائياً فتتضمن ما يلي:

- المقارنة بين الطلبة والطالبات في مصادر الضغوط.
- المقارنة بين الفئات العمرية للطلاب في مصادر الضغوط.
- المقارنة بين كل من طلبة التأهيل، والطلبة النظاميين في مصادر الضغوط.
- المقارنة بين الطلاب تبعاً للمستويات الدراسية في مصادر الضغوط.
- تحديد العلاقة بين مصادر الضغط لدى العينة ككل، ولكل من طلبة التأهيل، والطلبة النظاميين.

فروض البحث:

تم صياغة فروض البحث في صيغ تساؤلات على النحو التالي:

- ما أسباب ومصادر الضغط لجميع أفراد مجتمع البحث؟

- هل هناك فروق بين أسباب ومصادر الضغط وفقاً للجنس (أنثى، ذكر)، والفئات العمرية، ومستوى الدراسة الجامعية، ونوع الطلبة (تأهيلي معلمين)، و (نظاميين طلبة كلية التربية الرياضية؟
- هل توجد علاقة بين مصادر الضغط لإجمالي عينة البحث؟

مصطلحات البحث وتعريفاتها الإجرائية:

الضغط : هو ظاهره سيكولوجية معقده في الاستجابة غير المحدودة، والناتجة عن عدم الاتزان ما بين قدرة الرياضي في إدراك وأداء المتطلبات، وكيفية التعامل مع هذه المتطلبات التي قد تؤثر سلباً في صحة ونفسية الرياضي وأدائه.

طلبة التأهيل (معلمين): مدرسي التربية الرياضية، في مدراس المملكة الأردنية الهاشمية من حملة الدبلوم في التربية الرياضية تم قبولهم في الجامعة؛ لغرض الحصول على شهادة البكالوريوس في التربية الرياضية، بالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم لرفع مستوى تحصيلهم العلمي في التربية الرياضية من الناحية العلمية والوظيفية (مادية) .

الطلبة النظاميون: هم الطلبة الذين تم قبولهم في الجامعة بعد حصولهم على الشهادة الثانوية، والمعّدل الذي يؤهلهم لدخول كليه التربية الرياضية بطريق التنافس، أو عن طريق التفوق الرياضي والمكرمة.

الإطار النظري، والدراسات السابقة:

أحد أبرز الموضوعات التي جعلت أغلب الباحثين يتحفظون في إعطاء تعريف محدد للضغط هو الغموض الشديد الذي يكتنف هذا المصطلح، وارتباطه بمرادفات عديدة كالقلق، والإحباط والشعور بالصراع، وفقدان الإحساس، واللامبالاة، ونلاحظ أننا لو سألنا مجموعة من العاملين عن حالات التوتر التي عاشوها في منظماتهم، وطلبنا منهم وصفها، سنجد في إجاباتهم كلمات كالضيق، والكآبة، والانفعال، والقلق، والخوف، وهذه مفردات وثيقة الصلة بعضها ببعض، وترتبط مع الضغط بشكل، أو بآخر (Organ,1979).

يقول إدغر: (Edger,1970) إن افتقار الفرد للاندماج الوجداني مع منظمته التي يعمل فيها، والذي يُعَدُّ الحجر الأساس في تطوير أداء الفرد، والمنظمة معاً مصدر من مصادر الضغوط التي يواجهها الفرد في عمله.

وذكر بارون (Baron,1986) أن التعامل مع التوتر التنظيمي قد يكون محصلة لحالتين مختلفتين: الأولى تشير إلى الظروف البيئية المحيطة بالفرد وتسبب له الضيق، والتوتر، والحالة الثانية ردود الفعل النفسية المتمثلة في الشعور الحزين الذي ينتاب الفرد داخلياً.

وأكد دوبرن (Durbrin,1978) أن التوتر التنظيمي قد يظهر نتيجة ردود الأفعال التي يبديها الفرد في المنظمة نتيجة تعرضه لمثيرات، أو عوامل بيئية، أو ذاتية لا يكون قادراً على التكيف معها بقدراته الفعلية. ومن بين هذه العوامل مدى ضمان العمل، متطلبات العمل، صراع الدور، وضوح الدور، العبء الوظيفي، ضغط الوقت، والمشاركة في اتخاذ القرارات. حيث وضح (Greenwood,1979) أن الإدارة الجديدة هي القادرة على التأثير في هذه العوامل بأسلوب يمكنها من الاستفادة من ظاهرة التوتر وليس العكس، لا سيما أن التوتر شيء أساس للحياة، لا يمكن تجنبه مطلقا، سواء بالنسبة للفرد، أو بالنسبة للمنظمة، حيث إن هناك علاقة وثيقة بين توتر الاثنين معاً.

وطلبة التربية الرياضية قد يواجهون حالات من التوتر نتيجة لتكرار أداء التمرينات المهارية المطلوبة لساعات طويلة يوميا، أو نتيجة لتكرار العمل المراد إنجازه، أو نتيجة لضغط الوقت لإنجاز العمل المطلوب في وقت محدد، أو التغيرات الكثيرة في عبء التدريب، وحجم النشاط المطلوب.

وأظهر همفري (Humphries,1987) من خلال دراسته أن التوتر والشعور بالضغوطات تختلف باختلاف الناس، وأنه من المهم التعرف والتفهم لمصادر الضغط والتوتر عند المدربين بشكل خاص. وأظهرت النتائج أن المدربين يعانون من التوتر بالدرجة الأولى نتيجة الضغوطات التي يواجهونها، وأيضاً نتيجة الشد، والقلق، والخلاف، والإحباط بالدرجة الثانية. وأظهرت الدراسات أيضاً أن العمل لمدة طويلة، وعدم السيطرة على الحالات تعد أيضاً من مصادر الضغط والتوتر التي يواجهها المدربون والتي قد تؤثر سلبا في أداء الرياضيين.

أشار كل من كروس ومارقولس (Kroes & Margolis,1974) إلى أنه توجد علاقة بين عبء العمل (بشقيه الكمي والنوعي) وتوتر الفرد، حيث وجدا أن زيادة كمية العمل التي يتوجب على الفرد إنجازها خلال مدّة محدودة وبأسلوب يتجاوز قدراته الذاتية، تجعله متذمراً كارها لنفسه، ومقللاً من دوافعه نحو الإنجاز، والتغيب عن العمل.

ويرى الباحث أن نتائج هذه الدراسات لا تعني مطلقا تملك الأفراد مستوى واحدا للإثارة إزاء عبء العمل بشقيه الكمي والنوعي. فنحن نستطيع أن نجد أن العديد من طلبة التربية الرياضية يستجيبون لعبء العمل وظروفه القاسية بمستويات عالية من التكيف، فيعملون ساعات طويلة خلال اليوم بصرف النظر عن الظروف الجوية، أو حمل التدريب وأنهم يستطيعون تكييف أنفسهم لمثل تلك الظروف التي تواجههم.

وأشارت بعض الدراسات التي أجريت حول العلاقات بين ضغوط العمل والأداء إلى نتائج مختلفة. وتؤكد إحدى الدراسات أن العلاقة سلبية بين الضغوط والأداء، ويرى البعض أنها علاقة إيجابية وآخرون يعتقدون بأنه ليس هناك أي علاقة والبعض الآخر يرى أن هناك علاقة منحنية بين ضغوط العمل والأداء (Friend,1982).

يرى فرند (Friend,1982) أن العلاقة السلبية بين الضغوط والأداء مؤداها أن الضغوط تفرض على الفرد أن يكون متجهاً بحواسه، وطاقته النفسية، والعقلية إلى مصادر الضغوط، وإلى التكيف معها، مما يجعل من الصعب عليه أن يؤدي عمله بانتباه عال، كما أن الضغوط تخلق نوعاً من المضايقة والإحباط مما يؤثر سلباً في الحالة المزاجية والدافعية للعمل، وعليه ينخفض مستوى الأداء.

ويرى بعض الباحثين أن الضغوط تمثل نوعاً من التحدي للسلوك الإنساني وتعدّ مشكلات العمل، وصعوباته، وتوتراته بمثابة تحديات للفرد تبني أنماطاً بناءة من السلوك، وتؤدي إلى أداء أفضل، ويفترض هذا الاتجاه أنه في حالة وجود ضغوط منخفضة لا يواجه الفرد، أي تحديات تحثه على العمل، وأنه بارتفاع حجم الضغوط يزداد التحدي الذي يواجهه الفرد ويرتفع أداؤه بالتبعية. ويرى الباحث أنه يمكن قبول هذا الاتجاه جزئياً، فهو أقرب إلى الصحة عند المستويات الدنيا من الضغوط، حيث إن انعدام الضغوط يجعل الأمر غير مثير، وغير محفز لجهود الفرد في الأداء. وإنه بظهور وارتفاع حجم الضغوط يبدأ الفرد بالشعور بنوع من الإثارة والتحدي للأداء الأفضل، إلا أنه من الصعب قبول مثل هذا الاتجاه عند المستويات العليا من الضغوط، حيث يحتمل أن ينقلب التحدي إلى نوع من قهر المهارات، وإحباط الهمم والقدرات.

وقام هدلسون وجيل (Huddleston & Gill, 1981) بدراسة على (١٩) لاعبة ألعاب

قوى؛ لمعرفة مدى تأثير مصادر الضغط والتوتر في أداء مستوى المهارات المختلفة. وأظهرت النتائج أن تأثير مستوى المهارات التي تؤديها اللاعبات لم تتأثر بعوامل التوتر والضغط التي واجهتها اللاعبات خلال الأداء.

ويرى الباحث أنه باختلاف نوع الأداء ربما تختلف العلاقة بين ضغوط العمل والأداء، ويمكن القول أن العمل الواحد به عدة أنواع من الأداء، وإنه باختلاف الأعمال تختلف طبيعة الأداء.

وقامت الشاهد (١٩٨٥) بدراسة على (٦٤) طالبة؛ لمقارنة التوافق النفسي بين الطالبات المتفوقات والطالبات غير المتفوقات في الأداء العملي لمادة السباحة، وأيضاً التعرف على المشكلات التي تعاني منها الطالبات بشكل عام. وكانت أهم الاستنتاجات أن من أهم المشكلات التي تعمل على سوء التوافق الانفعالي للطالبات المتفوقات في السباحة الشعور بالضيق والقلق في احتمال حدوث بعض الكوارث، أما بالنسبة للطالبات الغير متفوقات فالشعور بالخوف عند التفكير في القفز من مكان مرتفع، وأيضاً الشعور بالضيق، والضغط في معظم مراحل عملية الأداء للسباحة.

وأجرى فنز (Fenz, 1975) دراسة حول رد الفعل البدني للمظليين ذوي الخبرة، والمظليين المبتدئين، حيث أظهرت النتائج أن المظليين المبتدئين أظهروا توتراً وانفعالاً وشعوراً بالضيق حتى لحظة القفز، بينما المظليون ذوو الخبرة أظهروا ارتفاعاً انفعالياً لمدة قليلة وقبل الإقدام على القفز تلاشت.

وقام كل من باهي، وإبراهيم (١٩٩٥) بدراسة للتعرف على الضغوط التي يتعرض لها مدربو رياضة المبارزة، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن العبء الوظيفي، وصعوبات إدارة الوقت عُدّت من أكثر الضغوطات النفسية التي يواجهها المدربون وأن المظاهر الفسيولوجية والسلوكية كانت أقل قدر من الضغوط، في حين أظهرت النتائج أيضا أن الضيق بالمهنة، والمظاهر الانفعالية يمثلان قدراً متوسطاً من الضغوط.

وأجرى علي (١٩٩٨) دراسة مقارنة لأسباب الضغوط المهنية بين المدرب الوطني، والمدرب الأجنبي بالمملكة العربية السعودية. حيث تكونت عينه الدراسة من مدربي الأندية الكبيرة في مدينه الرياض، والدمام شملت مدربي الأنشطة الرياضية، أظهرت النتائج وجود أسباب وعوامل تمثل الضغوط التي تقع على المدرب سواء كان من المدربين الوطنيين، أو من

المدربين الأجانب، حيث أوصت الدراسة بتحديد المسئوليات والاختصاصات في مجال التدريب، وأيضاً تحديد العلاقة بين اللاعب والمدرب؛ لتخفيف حدة الضغوط التي يمكن أن تواجه المدرب.

وقام إبراهيم (١٩٨٧) بدراسة استهدفت التعرف على الضغوط التي يعاني منها مدرسو التربية الرياضية بمحافظه الغربية، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن الضغوط الاجتماعية، والضغوط الإدارية والضغوط المهنية كانت أكثر أنواع الضغوطات التي واجهها المدرسون، وأن مدرسي التربية الرياضية بالمدينة يواجهون ضغوطاً أكثر من المدرسين الذين يعملون في القرية، ولوحظ أيضاً أن مدرسي المرحلة الثانوية يواجهون ضغوطاً أكثر من مدرسي المرحلة الإعدادية .

ووجد ماهوني وآفنر (Mahoney & Avener, 1977) من خلال دراستهما الاستطلاعية على اللاعبين ذوي المستويات العالية أن التناقض في مستوى المهارات، وخبرة اللاعبين لهما تأثير في اختلاف رد الفعل لأنواع الضغط والتوتر التي قد يواجهها اللاعبون في ميادين التدريب والمنافسات.

ويعتقد الباحث أن طلبة التربية الرياضية قد ينظرون إلى مصادر الضغط نظرة مختلفة، فقد يعتمد الاختلاف في شخصية الطالب، وعمره، وخبرته الميدانية والتعليمية، ونظرته المستقبلية. فقد ينظر أحدهم إلى هذه المصادر على أنها تحدي لقدراته وإمكاناته وكفاءته في الأداء والعمل. بينما ينظر إليها البعض الآخر على أنها تهديد لعمله وقدراته، مما يؤدي إلى حالة من الخوف والاضطراب والقلق. وبناء على هذا الاختلاف في إدراك مصادر الضغط سوف يختلف بالتالي رد فعل كل من الطلبة في كيفية معالجة الضغط، ويظهر هذا الاختلاف بوضوح في المظهر السلوكي والحالة النفسية لكل منهم.

وهكذا يظهر من عرض الدراسات السابقة غياب البيئة الأردنية، والى درجة ما البيئة العربية عن مجال اهتمام الباحثين في مجال الضغوط في التربية الرياضية، مما يعطي مبرراً قوياً للقيام بهذه الدراسة.

إجراءات البحث:

المنهج المستخدم: تم استخدام المنهج المسحي لمناسبته طبيعه هذه الدراسة.

مجتمع البحث وعينته:

تم اختيار كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك من بين كليات التربية الرياضية في جامعات المملكة الأردنية الهاشمية الرسمية، كما تم اختيار جميع الطلبة المسجلين في الفصل الدراسي الصيفي ١٩٩٨/٩٧ كمجتمع لإجراء الدراسة، حيث تم أخذ جميع أفراد المجتمع كعينة لإجراء الدراسة، والبالغ عددهم (٨٧) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية الرياضية النظاميين (الذين تم قبولهم في الجامعة بعد حصولهم على الشهادة الثانوية العامة بنجاح، وبالمعدل المطلوب)، وطلبة التأهيل. علماً أن التسجيل في الفصل الصيفي اختياري بالنسبة لجميع طلبة الجامعة. والجدول رقم (١) يوضح النسب المئوية لتوزيع أفراد عينة البحث من حيث العدد، والنسب المئوية لمتغيرات الدراسة.

الجدول رقم (١)
توصيف عينة البحث (ن=٨٧) من حيث العدد، والنسب المئوية لمتغيرات البحث

المتغيرات		الأعداد	النسب المئوية
الجنس	ذكور	٤١	%٤٧,١
	إناث	٤٦	%٥٢,٩
الفئات العمرية	١٨ سنة	٣	%٣,٤
	١٩ سنة	١٨	%٢٠,٧
	٢٠ سنة	١٠	%١١,٥
	٢١ سنة	٢١	%٢٤,١
	أكثر من ٢١ سنة	٣٥	%٤٠,٢
مستويات الدراسة الجامعية	طلبة السنة الأولى	٢٣	%٢٦,٤
	طلبة السنة الثانية	١٢	%١٣,٨
	طلبة السنة الثالثة	٣٠	%٣٤,٥
	طلبة السنة الرابعة	١٢	%١٣,٨
نوع الطلبة	تأهيلي طلاب+ تأهيلي (معادين)	٢٠	%٢٣
	نظامي (طلبة كلية التربية الرياضية)	٦٧	%٧٧

مجالات البحث:

- المجال المكاني: كلية التربية الرياضية، جامعة اليرموك، الأردن.

- المجال الزماني: الفصل الدراسي الصيفي ١٩٩٨/٩٧، ومدته شهران، والتدريس يكون مكثفاً يومياً (أي ما يعادل زمنياً ٤ أشهر في الفصل الأول، أو الثاني)
- المجال البشري: طلبة كلية التربية الرياضية، النظاميون وطلبة التأهيل في جامعة اليرموك، الأردن.

الوسائل والأدوات المستخدمة :

الاستبانة:

تم تصميم نموذج الاستبانة، بهدف إجابة أسئلة البحث وللتحري عن:

- السمات الأساسية لمجتمع البحث الجنس، العمر، المستويات الدراسية، نوع الطلبة.
- مستويات مصادر الضغط الستة الرئيسة، والمصادر الفرعية لكل منها، والتي كانت موضع اتفاق العديد من الباحثين (Szilagy & Wallace ,1993; Randall & Sell, 1984).

- شملت الاستبانة البيانات الشخصية، وأصناف مصادر الضغط المكونة من (١٨) فقرة مقسمة على ٦ محاور (عبء النشاط الرياضي V1، طبيعة النشاط الرياضيV2، الطرق التنظيمية لعملية التعليم V3، تقييم الأداء الرياضي V4، تعارض دور الأداء V5، والمستقبل الوظيفيV6) والتي اقتبست من الباحثين (Szilagy & Wallace ,1993; Randall & Sell, 1984). انظر إلى الملحق (نموذج الاستبانة) الخاص بالبحث.

وبهدف التحقق من ثبات أداة الدراسة (الاستبانة)، بعد أن تم تحكيمها من قبل ثلاث من المختصين من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك، وأجريت التعديلات عليها في ضوء ذلك. تم استخراج معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي لمجموعة مكونة من (١٠) طلاب من ضمن المجتمع البحثي اختيروا عشوائيا، وقد بلغ معامل الثبات (٩٢٪) في حين كان معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي (٩٠٪) مما يجعل هذه الاستبانة مقبولة علمياً.

الإحصاء المستخدم:

لغرض تحليل إجابات أفراد المجتمع البحثي تم استخدام عدد من الأدوات الإحصائية، مثل: النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعاملات الارتباط، كما أستخدمت اختبارات (ت) و(ف) كما سيوضح في المواقع ذات العلاقة خلال مجريات التحليل.

عرض ومناقشة النتائج:

لتسهيل عملية عرض ومناقشة النتائج قام الباحث بتقسيمها إلى أربع مراحل.

- المرحلة الأولى: تحليل أسباب ومصادر الضغط لجميع أفراد مجتمع البحث.
- المرحلة الثانية: تحليل أسباب ومصادر الضغط على مستوى طلبة التأهيل.
- المرحلة الثالثة: تحليل مستويات وأسباب الضغط على مستوى طلبة النظامي.
- المرحلة الرابعة: تحليل العلاقات بين مصادر الضغط الرئيسة لإجمالي مجتمع البحث

المرحلة الأولى: تحليل أسباب ومصادر الضغط لجميع أفراد مجتمع البحث

لغرض التحري عن مصادر الضغط ومستوياته لدى أفراد مجتمع البحث، تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية؛ لتحليل إجابات أفراد مجتمع البحث كما هو موضح في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)
تباين المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد مجتمع البحث (ن=٨٧) فيما يتعلق بمصادر الضغط

مصادر الضغط وتدرجاتها	المتوسط الحسابي	الانحرافات
حجم الضغط الرياضي V1	٣,٨٩	١,٦٤
حجم الضغط المكتسب كبير. A1	٣,٢٥	١,٠٥
قدرات المدرس لتمام المهارات غير كافية. A2	٤,١٤	١,٠٦
تغيرات كثيرة في جدول التدريب. A3	٣,٦٩	١,٩٨
طبيعة الضغط الرياضي V2	٣,٦٠	١,٨٠
كثرة المسابقات من كبير لا تتفق بالضغط المكتسب A4	٣,٤٣	١,١٧
حجم امتحانات كثرتي بالضغط هائم A5	٤,٠٠	٩,٩٩
تعامل المدرس ومساعدة بالضغط مرتبة. A6	٣,٣٨	١,٢١
الطرق التنظيمية لعملية التعليم V3	٣,٤٨	٠,٩٨
قدرات المدرس ومساعدة خاصة وغير واضحة A7	٣,١٣	١,٢٤
قدرات الاتصال مع المدرس ومساعدة غير فعالة A8	٣,٣٨	١,٣٠
يغلب الطابع الرياضي على أداء تعليمات A9	٣,٩٣	١,٢١
تقويم الأداء الرياضي V4	٣,٦٤	١,٠٠
منظم تقييم الأداء غير واضح A10	٣,٩٠	١,١١
إرشادات المدرس ومساعدة غير مساوي كفاية الأداء محددة A11	٣,٣٨	١,٢٢
انعدام الحرية تتحدى من إظهار أدائي بطريقتي الخاصة A12	٣,٨٧	١,٢٣
تعارض دور الأداء V5	٣,٥٩	١,٩٢
كثرة التعقيد كيفاني كثيرة بشكل يخالف لبني الشخصية A13	٣,٤٣	١,٤٠
يكثر أدائي من تعدد المدربين واختلاف تعليمات A14	٣,٥٤	١,١٦
محدودية الحرية تتحدى من إظهار أدائي بطريقتي الخاصة A15	٣,٧٩	١,١٤
المستقبل الرياضي V6	٣,٧٤	١,١٥
قرص العمل الحالية تبدو محدودة. A16	٣,٧٦	١,٣٠
عدم الإحساس بالاطمئنان المستقبل الرياضي A17	٣,٧٢	١,٢٩
قرص التدريب والتقدم الرياضي غير واضحة. A18	٣,٧٢	١,٢٠
إجمالي الضغط	٣,٦٥	٠,٦١

يشير الجدول رقم (٢) إلى تباين المتوسطات الحسابية لإجابات مجمل أفراد مجتمع البحث، وأنها تتدرج من الأعلى إلى الأدنى ، كما يلـي: (V1 V6, V4, V2, V5, V3,) : أما المتوسط الحسابي للإجابات الخاصة وبإجمالي مصادر الضغط الستة فيشير الجدول نفسه إلى أنه يأتي بالدرجة الثانية ضمن التدرج أعلاه. وتشير الانحرافات المعيارية المقابلة للمتوسطات الحسابية المذكورة أعلاه إلى درجات ضعيفة جداً من التشتت في إجابات أفراد مجتمع البحث مما يؤكد دقة البيانات الواردة.

أما بالنسبة لتباين وجود مصادر الضغط الفرعية ضمن كل مصدر من مصادر الضغط الرئيسة واستناداً إلى المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد مجتمع البحث نفسه فيمكن القول إنها: تتدرج من الأعلى إلى الأدني على النحو التالي:

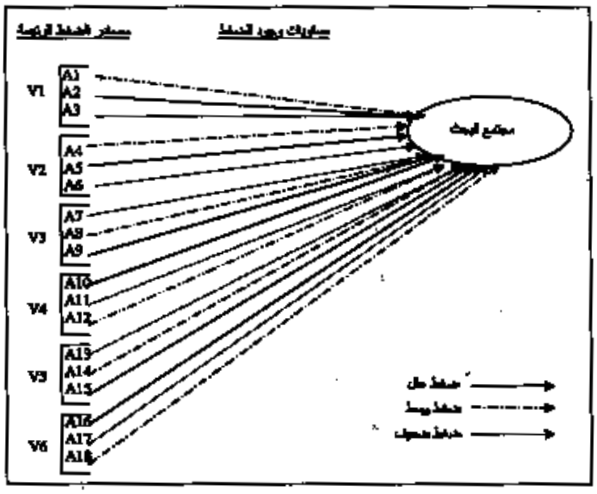
(V1 A2, V1 A1, V1A3), (V2A5, V2A4, V2A6), (V3A9, V3A8, V3A7),(V4A10, V4A12, V4A11), (V5A13, V5A15, V5A14), (V6A16, V6A17, V6A18), و يلاحظ أن الانحرافات المعيارية المقابلة للمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد مجتمع البحث، والخاصة بمصادر الضغط الفرعية كانت جميعها ضعيفة جداً، مما يعني أن مستويات التشتت في إجابات أفراد مجتمع البحث كانت ضئيلة وبالتالي فإن المتوسطات الحسابية لتلك الإجابات كانت بمستوى دقة عال جداً انظر مخطط رقم (١)، ومخطط رقم (٢) .

المخطط رقم (١)

يوضح مدى تواجد مستويات مصادر الضغط الرئيسة لدى جميع أفراد مجتمع البحث

المخطط رقم (٢)

يوضح مدى تواجد مستويات مصادر الضغط الفرعية لدى جميع أفراد مجتمع البحث



ولغرض التحري عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود إلى الجنس عند مستوى (٠,٠٥)بين إجابات مجتمع البحث فيما يتعلق بمصادر الضغط الستة تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، كما تم توظيف قيم (ت) ودلالاتها لتحليل إجابات أفراد مجتمع البحث إجمالاً، وكما هو موضح في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) للفروق في مستويات مصادر الضغط بين إجابات جميع أفراد مجتمع البحث (ن=٨٧) حسب الجنس

مصادر الضغط	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحرافات	قيمة ت	دلالة ت
عبء الضغط الرياضي V1	ذكور	٤١	٣,٨٨	٠,٦١٣	٠,٣٨	٠,٧٠٢
	أناث	٤٦	٣,٨٣	٠,٦٦		
طبيعة الضغط الرياضي V2	ذكور	٤١	٣,٢٠	٠,٥٥٠	١,٩٢	٠,٢٤٥
	أناث	٤٦	٣,٠٠	٠,٧٤		
الفارق الحضاري لمنظمة التعليم V3	ذكور	٤١	٣,٩٣	٠,٩٩٠	١,٢٣	٠,١٨٧
	أناث	٤٦	٣,٣٤	٠,٩٥٣		
تقييم الأداء الرياضي V4	ذكور	٤١	٣,٨٥	٠,٨١٠	١,٩٥	٠,٠٥٤
	أناث	٤٦	٣,٤٤	١,١١١		
الغموض حول الأدوار V5	ذكور	٤١	٣,٦٠	٠,٩٢٥	٠,١٥	٠,٨٨٤
	أناث	٤٦	٣,٥٧	٠,٨٢٢		
المستقبل الوظيفي V6	ذكور	٤١	٣,٩٧	١,١١٥	١,٨٩	٠,٠٦٦
	أناث	٤٦	٣,٥٢	١,١١٠		
إجمالي المصادر	ذكور	٤١	٣,٣٢	٠,٥٧٧	١,٨٥	٠,٠٦٨
	أناث	٤٦	٣,٠٣	٠,٦٦٦		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥

يظهر من الجدول رقم (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leqslant$ ٠,٠٥ بين إجابات الإناث والذكور فيما يتعلق بمصادر الضغط الستة بشكل منفرد ومجمل، مما يظهر صحة فرضية البحث، والتي تضمنت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leqslant$ ٠,٠٥ بين إجابات أفراد مجتمع البحث فيما يتعلق بمصادر الضغط الستة تعود إلى اختلاف الجنس.

ولغرض التحري عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leqslant$ ٠,٠٥ بين إجابات أفراد مجتمع البحث فيما يتعلق بمصادر الضغط الستة تعود إلى الاختلاف في الفئات العمرية، تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية كما تم توظيف قيم (ف) ودلالاتها من خلال تحليل إجابات جميع أفراد مجتمع البحث، كما هو موضح في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيم (ف) للفروق في مستويات مصادر الضغط بين إجابات جميع أفراد مجتمع البحث (ن=٨٧) حسب الفئات العمرية

مصادر الضغط	الفئات العمرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف ت	قيمة (ف)	دلالة (ف)
عبء الضغط الرياضي V1	١٨سنة	٣	٣,٨٨٩	٠,٢٨٨	-٠,٠٣٢٦	٠,٩٩٠٩
	١٩سنة	١٥	٣,٩٢٥	٠,٧٩٩		
	٢٠سنة	١٠	٣,٨٩٩	٠,٦٨٨		
	٢١سنة	٢١	٣,٨٢٥	٠,٥١٢		
	أكثر من ٢١ سنة	٣٥	٣,٨٣٨	٠,٦٤٨		
ضيق الضغط الرياضي V2	١٨ سنة	٣	٣,١١١	١,٣٨٧	-٠,٨١٢٢	٠,٥٣٠٩
	١٩سنة	١٨	٣,٨٨٩	٠,٨٤٦		
	٢٠سنة	١٠	٣,٤٤٤	٠,٩٠٥		
	٢١سنة	٢١	٣,٠٧١	٠,٩٣٨		
	أكثر من ٢١سنة	٣٥	٣,٠٧١	٠,٨٢٤		
الطرق السلبية لمعاملة الضغوط V3	١٨سنة	٣	٣,٢٢٢	٠,٨٨١	-٠,١٤٢٩	٠,٩٦٠٦
	١٩سنة	١٨	٣,٣٠٦	٣,٠٦٥		
	٢٠سنة	١٠	٣,٤٢٢	٠,٩٥٩		
	٢١سنة	٢١	٣,٥٥٥	٠,٦٩٣		
	أكثر من ٢١سنة	٣٥	٣,٠٢٢	٥,١٤١		
القيم الأدائية الرياضي V4	١٨سنة	٣	٤,٢٢٢	٤,٢٢٢	-٠,٢٨٢٤	٠,٨٨٨
	١٩سنة	١٨	٣,٨٣٣	٤,٢٢٦		
	٢٠سنة	١٠	٣,٤٤٤	٤,١٠٦		
	٢١سنة	٢١	٣,٠٧١	٠,٨١٠		
	أكثر من ٢١سنة	٣٥	٣,٤٠٩	٠,٩٦٥		
تعارض دور الأداء V5	١٨سنة	٣	٣,٠٥٥	٠,٦٩٣	-٠,٢٧٨٨	٠,٨٣٣٣
	١٩سنة	١٨	٣,٨١٨	٤,٠٢٨		
	٢٠سنة	١٠	٣,٤٣٣	٤,١٨٨		
	٢١سنة	٢١	٣,٠٧١	٠,٨١٢		
	أكثر من ٢١سنة	٣٥	٣,٠٢٢	٠,٨٩٢		
التسلسل الرياضي V6	١٨سنة	٣	٤,٤٤٤	٤,٢٢٤	١,٤٥٠٧	٠,١٩٩٥
	١٩سنة	١٨	٣,٦٤٨	٤,١٨٦		
	٢٠سنة	١٠	٣,٠٣٣	٤,١٤٣		
	٢١سنة	٢١	٤,١٤٤	٠,٩٩٦		
	أكثر من ٢١سنة	٣٥	٣,٠٢٢	٠,٨٩٧		
إجمالي المصادر	١٨سنة	٣	٣,٣٠٤	٠,٤٠١	-٠,٥٠١٤	٠,٨٧٣
	١٩سنة	١٨	٣,٣٣٧	٠,٦٨٨		
	٢٠سنة	١٠	٣,٠٣٣	٠,٦٨٩		
	٢١سنة	٢١	٣,٧٠٩	٠,٤٤٣		
	أكثر من ٢١سنة	٣٥	٣,٨٣١	٠,٦٦٣		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leqslant$ ٠,٠٥

يشير الجدول رقم (٤) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥ بين إجابات الطلبة في الفئات العمرية الخمس لدى مجمل طلبة المجتمع الدراسي، فيما يخص مصادر الضغط الستة بشكل منفرد، وفيما يخص مصادر الضغط الستة أيضاً بشكل مجمل.

ولغرض التحري عن مدى وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥ بين إجابات أفراد مجتمع البحث فيما يتعلق بمصادر الضغط الستة تعود إلى الاختلاف في مستويات الدراسة الجامعية، تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، كما تم توظيف قيم (ف) ودلالاتها من خلال تحليل إجابات جميع أفراد مجتمع البحث، وكما هو موضح في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)

المستويات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ف) للفروق في مستويات مصادر الضغط بين إجابات جميع أفراد مجتمع البحث (ن=٨٧) حسب المستويات الدراسية

مصادر الضغط	المستويات الدراسية	المتوسط الحسابي	الانحراف(ت)	قيمة (ف)	دلالة (ف)
عبء العمل الزماني V1	سنة أولى	٣,٤٢٩	٠,٦٨٢٠	١,٦٨٠١	٠,١٧٢٦
	سنة ثانية	٤,١٣٨	٠,٤٣٧		
	سنة ثالثة	٣,٨٨٩	٠,٤٩٤		
	سنة رابعة	٣,٨٠٥٦	٠,٨٩٢		
مشكلات التعامل الزماني V2	سنة أولى	٣,٥٢٥	٠,٧٢٩	١,٧٣١٣	٠,١٦٠٤
	سنة ثانية	٣,٩٧٢٢	٠,٩١٥		
	سنة ثالثة	٣,٤٤٤	٠,٦٧		
	سنة رابعة	٣,٨٢٢	٠,٩٠٤		
الفرق التعليمية لمادة العلوم V3	سنة أولى	٣,١٨١	١,٠٧٠	١,٨١٥٠	٠,١٥٠٨
	سنة ثانية	٣,٧٢٢	٠,٩٥١		
	سنة ثالثة	٣,٥٨٨	٠,٨٠٠		
	سنة رابعة	٣,٧٢٢	١,٠٣٨		
القيم الإيثار الزماني V4	سنة أولى	٣,٥٤٥	١,١٨٣	٠,٤٩٠٩	٠,٦٨٩٢
	سنة ثانية	٣,٥٢٢	٠,٨٥٨		
	سنة ثالثة	٣,٥٩٤	٠,٧٨٣		
	سنة رابعة	٣,٨١١	١,٠٩٦		
تعارض دور الأعباء V5	سنة أولى	٣,٤٧٤	٠,٩٢٠	١,٠١٩٣	٠,٣٨٨٣
	سنة ثانية	٣,٤١٩	١,٠٢٩		
	سنة ثالثة	٣,٨٢٢	٠,٧٥١		
	سنة رابعة	٣,٤٢٢	١,٠٢٩		
الاستغلال الوظيفي V6	سنة أولى	٣,١٨١	١,٢١٩	٤,٩٩٩٠	٠,٠٠٣٧*
	سنة ثانية	٣,٤٤٤	١,٠٥٢		
	سنة ثالثة	٤,٠٢٢	٠,٩٢٢		
	سنة رابعة	٤,٧٢٢	٠,٩٦٤		
إجمالي المصادر	سنة أولى	٣,٤٢٣	٠,٩٤٣	١,٨٣٠٢	٠,١٤٢١
	سنة ثانية	٣,٨٢٨	٠,٥٢٩		
	سنة ثالثة	٣,٦٨٨	٠,٤٦٩		
	سنة رابعة	٣,٨٤٧	٠,٧١٠		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥

يشير الجدول رقم (٥) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leqslant$ ٠,٠٥ بين إجابات طلبة مستويات الدراسة الجامعية الأربع فيما يتعلق بمصادر الضغط الستة سواءً بشكل منفرد، أو مجمل عدا مصدر الضغط (V6) حيث كانت قيمة (ف) (٤,٩٦٩٠) ودلالتها (٠,٠٠٣٢) أي أنها دالة إحصائياً، وجاءت إجابات طلبة السنة الرابعة في أعلى المستويات (المتوسط الحسابي ٤,٣٣٣) بانحراف معياري (٠,٩٦٤)، وتلتها إجابات طلبة السنة الثالثة (المتوسط الحسابي ٤,٠٢٢)، ومن ثم طلبة السنة الثانية (المتوسط الحسابي ٣,٩٤٤) بانحراف معياري (١,٠٥٢)، وأخيراً طلبة السنة الأولى (المتوسط الحسابي ٣,١٨١) بانحراف معياري (١,٢١٩) ويشير ذلك إلى درجة تشتت ضعيفة جداً لدى طلبة السنة الرابعة، والثالثة، وأقل من درجتي التشتت الضعيفتين أيضاً لطلبة السنة الثانية والسنة الأولى وهذا يشير إلى درجة عالية من دقة المتوسطات الحسابية لإجابات الطلبة على مصادر الضغط للمراحل الدراسية الأربع.

هذا ولغرض التحري عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leqslant$ ٠,٠٥ بين إجابات أفراد مجتمع البحث الخاصة بمصادر الضغط الرئيسة تعود إلى فوارق نوع الطلبة في كلية التربية الرياضية (طلبة تأهيل)، و(الطلبة النظاميين) تم استخدام الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم توظيف قيمة (ت) ودلالاتها لتحليل إجابات أفراد مجتمع البحث الإجمالي ، كما هو موضح في الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) للفروق في متوسطات مصادر الضغط بين طلبة التأهيل (ن= ٢٠) و الطلبة النظاميين (ن= ٦٧)

مصادر الضغط	نوع الطالبة	المتوسط الحسابي	الانحراف ت	قيمة (ت)	دلالة (ت)
حيرة الضغط الرياضي V1	تأهيلي	٣,٨٨	٠,٥٤	٠,٢٠	٠,٨٤٣
	نظامي	٣,٨٥	٠,٦٦		
طبيعة الضغط الرياضي V2	تأهيلي	٣,٤١	١,٠٨١	١,١٨	٠,٢٣٩
	نظامي	٣,٦٠	٠,٧٨		
الفروق الشخصية لعملية التعليم V3	تأهيلي	٣,٢	١,٢٤	١,٤٦	١,٤٧
	نظامي	٣,٥٩	٠,٨٧		
القسم الأخير الرياضي V4	تأهيلي	٣,٣٥	١,٠٦	١,٤٧	٠,١٤٥
	نظامي	٣,٧٢	٠,٩٦		
تعارض دور الأعباء V5	تأهيلي	٣,٣٣	٠,٨٥	١,٩٩	*٠,٠٥٠
	نظامي	٣,٦٩	٠,٩١		
المستقبل الوظائفي V6	تأهيلي	٣,٣٦	١,١٠	١,٦٥	٠,٠٩٣
	نظامي	٣,٨٤	١,١٠		
إجمالي المصادر	تأهيلي	٣,٤٠	٠,٦٥	٢,٠٦	*٠,٠٤
	نظامي	٣,٧٢	٠,٥٢		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leqslant$ ٠,٠٥

يظهر من الجدول رقم (٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستـوى $\alpha \leqslant$ ٠,٠٥ بين إجابات الطلبة النظاميين من جهة، وإجابات طلبة التأهيل من جهة أخرى، فيما يتعلق بمقدار تواجد مصادر الضغط الستة ومستوياتها، فيما يشير متوسط تواجد مصدر الضغط (V5) إلى زيادة تأثير هذا المصدر في الطلبة النظاميين أكثر من طلبة التأهيل؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لإجابات النظاميين (٣,٦٩) فيما بلغ متوسط التأثر به لدى طلبة التأهيل (٣,٢٣) أما الانحراف المعياري لإجابات التأهيل فقد بلغ (٠,٨٥) بينما بلغ لإجابات النظامي (٠,٩١) مما يشير إلى أن هناك تشتتاً ضعيفاً جداً في إجابات الطرفين، مما يعطي دقة أعلى للمتوسطات الحسابية ذات العلاقة.

أما بالمنظور الإجمالي الشمولي فيشير الجدول نفسه إلـى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leqslant$ ٠,٠٥ بيـن إجابـات طلبـة التأهيل من جهة أخرى فيما يتعلق بمقدار تواجد مصادر الضغط الستة (V1, V2, V3, V4, V5, V6) حيث بلغت قيمة ت (٢,٠٦) ودلالتها (٠,٠٤)، وكانت الفروق في المتوسطات تشير إلى الزيادة في إجابات النظاميين، حيث بلغ الوسط الحسابي لإجاباتهم (٣,٧٢) بانحراف معياري (٠,٥٧) فيما بلغ متوسط إجابات التأهيل (٣,٠٤) بانحراف معياري (٠,٦٥) وهذا يؤكد أن هناك تشتتاً ضعيفاً جداً في إجابات الطرفين مما يعطي دقة أعلى لتلك المتوسطات الحسابية. وهذا بشكل عام يتنافى مع فرضية البحث فيما يخص مصادر الضغط الستة.

المرحلة الثانية: تحليل أسباب ومصادر الضغط لدى طلبة التأهيل:

بهـدف التـحـري عـن مستـويـات ومصـادر "الضغـط" لـدى طلبـة التـأهيـل تم استـخـدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية في تحليل الإجابات ذات العلاقة، كما هو موضح في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧)

تباين المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات طلبة التأهيل (ن= ٢٠)

فيما يتعلق بمصادر الضغط

مصادر الضغط وتفرعاتها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عبء النشاط الرياضي V1	٣,٨٨	٠,٥٤
حجم النشاط المطلوب كبير. A1	٣,٨٥	٠,٨١
الوقت المخصص لتعلم المهارات غير كاف. A2	٤,١٦	١,٠٤
تغيرات كثيرة في عبء التدريب. A3	٣,٦٥	٠,٧٥
طبيعة النشاط الرياضي V2	٣,٤١	٠,٨٠
كثرة المسئولية عن أمور لا تتعلق بالنشاط المطلوب A4	٣,٣٠	١,٢٢
عدم استقلال إدراكي بالشكل السليم A5	٣,٨٥	١,٠٤
تعامل المدرس ومساعده بفاعلية سريعة. A6	٣,١٠	١,٣٧
الطرق التقليمية لعملية التعليم V3	٣,٢٠	١,٢٤
ادراك المدرس ومساعده غامضة وغير واضحة A7	٢,٩٥	١,٣٦
قلة الاتصال مع المدرس ومساعده غير فعالة A8	٣,٠٥	١,٥٤
يغلب الطابع الروتيني على أداء المهارات. A9	٣,٦٠	١,٢٧
التقويم الأداء الرياضي V4	٣,٣٥	١,٠٧
نظام تقويم الأداء غير واضح A10	٣,٥٥	١,٢٨
ارشادات المدرس ومساعده لمستوى كفاءة الأداء ضعيفة A11	٣,٠٠	١,٤٥
احساسي بالحرية تنتابني من إظهار أدائي بطريقتي الخاصة A12	٣,٥٠	١,٢٨
تعارض دور الأداء V5	٣,٢٣	٠,٨٦
كثرة الضغط تجعلني أتصرف بشكل يخالف قيمي الشخصية A13	٢,٧٥	١,٠٧
يتأثر أدائي من تعدد المدربين واختلاف الطلبات A14	٣,٢٠	١,٠٦
محدودية الحرية تنتابني من إظهار أدائي بطريقتي الخاصة A15	٣,٧٥	١,٢١
المستقبل الوظيفي V6	٣,٣٧	١,١٠
قرس العمل المستقبلية غير محتومة. A16	٣,٥٥	١,١٩
عدم الإحساس بالاطمئنان للمستقبل الوظيفي A17	٣,٢٥	١,٣٣
قرس النمو والتقدم الوظيفي غير واضحة. A18	٣,٣٠	١,٠٨
إجمالي المصادر	٣,٤١	٠,٦٦

يشير الجدول رقم (٧) وكما يظهر من المتوسطات الحسابية لإجابات طلبة التأهيل، إلى وجود تباين في المصادر الستة الرئيسة للضغط التي تتدرج من الأعلى إلى الأدنى ، كما يلي: (V1, V2, V3, V4, V5, V6) أما المتوسط الحسابي للإجابات الخاصة، وبإجمالي مصادر الضغط الستة فيشير الجدول نفسه إلى أنه يأتي بالدرجة الثانية ضمن التدرج أعلاه. وتشير الانحرافات المعيارية المقابلة للمتوسطات الحسابية المذكورة أعلاه إلى درجات ضعيفة جداً من التشتت في إجابات طلبة التأهيل، وهذا يشير إلى المستوى العالي من الدقة في حسابات تلك المتوسطات.

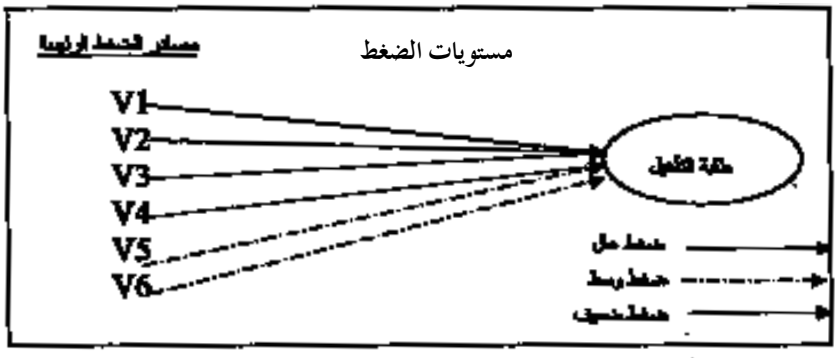
أما بالنسبة إلى مدى تواجد مصادر الضغط الفرعية ضمن كل مصدر من مصادر الضغط الرئيسة، واستناداً إلى المتوسطات الحسابية لإجابات طلبة التأهيل فيمكن القول : إنها تتدرج من الأعلى إلى الأدنى ، كما يلي:

(V1A2, V1A1, V1A3), (V2A5, V2A4, V2A6), (V3A9, V3A3,V3A7), (V4A10, V4A12, V4A11), (V5A15, V5A14, V5A13), (V6A16, V6A18, V6A17)

و يلاحظ أن الانحرافات المعيارية المقابلة للمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد طلبة التأهيل والخاصة بمصادر الضغط التفصيلية فكانت جميعها ضعيفة جدا، مما يعني أن مستويات التشتت في إجابات أفراد طلبة التأهيل كانت ضئيلة، وبالتالي فإن المتوسطات الحسابية لتلك الإجابات كانت بمستوى دقة عال جداً. ويمكن توضيح ما تقدم في المخطط رقم (٣)، والمخطط رقم (٤).

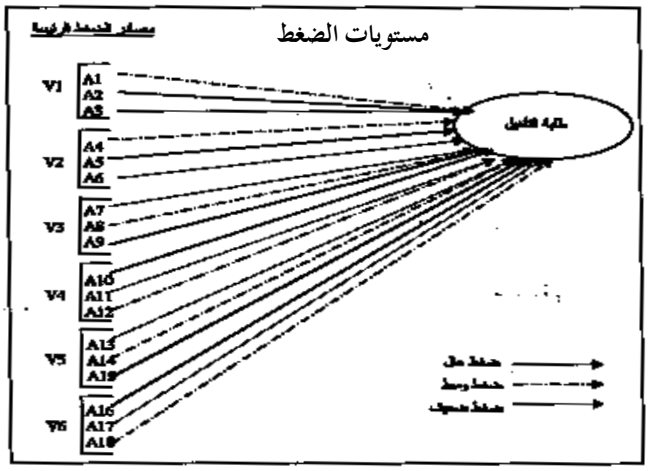
المخطط رقم (٣)

مستويات تواجد مصادر الضغط الرئيسة لدى طلبة التأهيل



ما المخطط رقم (٤)

مستويات تواجد مصادر الضغط الفرعية لدى طلبة التأهيل



ولغرض التحري عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leqslant$ ٠,٠٥ بين إجابات أفراد طلبة التأهيل، والخاصة بمصادر الضغط الرئيسة، والتي تعود إلى اختلاف الجنس، تم استخدام الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية، كما تم توظيف قيم (ت) ودلالاتها لتحليل إجابات طلبة التأهيل، والجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيم (ت) للفروق في مستويات مصادر الضغط بين إجابات طلبة التأهيل (ن= ٢٠) حسب الجنس

مصادر الضغط	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحرافات	قيمة (ت)	دلالة (ت)
صعوبة المنافسة الرياضي V1	ذكر	١٢	٣,٨٦	٠,٣٦	٠,٨٣	٠,٢٢
	أنثى	٨	٣,٩١	٠,٦١		
طبيعة المنافسة الرياضي V2	ذكر	١٢	٣,٢٨	٠,٨٢	٠,٨٥	٠,١٨
	أنثى	٨	٣,٤٥	٠,٨٥		
العزل العاطفية لعملية التعليم V3	ذكر	١٢	٣,٠٢	١,٧١	٠,٤٩	٠,٧٥
	أنثى	٨	٣,٤٥	١,٣٢		
القسم الأعلى الرياضي V4	ذكر	١٢	٣,٣٨	٠,٩٠	٠,٨٤	٠,١٩
	أنثى	٨	٣,٢٩	١,٤٣		
تعارض دور الأعباء V5	ذكر	١٢	٣,٠٢	٠,٧٤	٠,١٩٣	١,٣٤
	أنثى	٨	٣,٥٤	٠,٩٢		
المستقبل الرياضي V6	ذكر	١٢	٣,٢٢	١,١٩	٠,٤٨	٠,٢١
	أنثى	٨	٣,٠٨	٠,٩٨		
إجمالي المصادر	ذكر	١٢	٣,٣١	٠,٥٣	٠,٤٧	٠,٧٣
	أنثى	٨	٣,٥٤	٠,٨٣		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leqslant$ ٠,٠٥

يشير الجدول رقم (٨) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستـوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥ بين إجابات طلبة التأهيل تعود لاختلاف الجنس (ذكور، إناث) فيما يتعلق بمصادر الضغط الستة سواء أكانت بشكل منفرد أم بشكل مجمل.

ولغرض التحري عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥ بين إجابات طلبة التأهيل، والخاصة بمصادر الضغط السته تعزى لمستويات الدراسة الجامعية. تم استخدام الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية، كما تم توظيف قيم (ف) ودلالاتها لتحليل إجابات طلبة التأهيل ، كما هو موضح في الجدول رقم (٩).

الجدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ف) للفروق في مستويات مصادر الضغط بين إجابات طلبة التأهيل (ن= ٢٠) حسب المستويات الدراسة الجامعية

مصادر الضغط	المستويات الدراسية	المتوسط الحسابي	الانحرافات	قيمة ف	دلالة (ف)
عبء الضغط الرياضي V1	سنة أولى	٣,٩٠	٠,٦٠٩	٠,٥١٩	٠,٦٧٥
	سنة ثانية	٤,٠٦٦	٠,٢٢٨		
	سنة ثالثة	٣,٥٥٥	٠,١٩٢		
	سنة رابعة	٣,٨٣٣	١,١٧٨		
طبيعة الضغط الرياضي V2	سنة أولى	٣,٣٣٣	٠,٦٨٥	٠,٥٨٧	٠,٦٢٢
	سنة ثانية	٣,٨٠٠	١,١٤٠		
	سنة ثالثة	٣,٥٥٥	٠,٥٠٩		
	سنة رابعة	٣,١٦٦٧	١,١٧٨٥		
الظروف التنظيمية لعملية التعليم V3	سنة أولى	٢,٨٣٣	١,٣٣٦	٠,٨٣٩٣	٠,٤٩٧٠
	سنة ثانية	٣,٣٣٣	١,٢٢٤		
	سنة ثالثة	٤,١١١	٠,١٩٢		
	سنة رابعة	٣,١٣٣	١,٨٨٥		
القيم الأكاديمي الرياضي V4	سنة أولى	٣,١٦٦	١,٢٨٨	٠,٢,٦	٠,٩٨٠٢
	سنة ثانية	٣,٥٣٣	٠,٨٦٩		
	سنة ثالثة	٣,٦٦٦	٠,٦٦٦		
	سنة رابعة	٣,٣٣٣	١,٤١٤		
تصاعد دور الأداء V5	سنة أولى	٣,٠٦٦	٠,٨٨٣	١,٣٩٩	٠,٢٣٩٣
	سنة ثانية	٣,٤٦٦٧	٠,٨٦٩		
	سنة ثالثة	٣,٨٨٨	٠,٦٩٣		
	سنة رابعة	٢,٥٠٠٠	٠,٧٠٧١		
الاستقبال الرياضي V6	سنة أولى	٣,٠٣٣	١,٢٥١	١,١٠٦	٠,٣٧٥
	سنة ثانية	٣,٤٦٦	٠,٩٨٨		
	سنة ثالثة	٤,٢٢٢	٠,٣٣٣		
	سنة رابعة	٣,٣٣٣	٠,٩٤٢		
إجمالي المصادر	سنة أولى	٣,٢٠٠٤	٠,٦٣٥	٠,٩٦٦٣	٠,٤٣٤٥
	سنة ثانية	٣,٦١١١	٠,٦٦٠		
	سنة ثالثة	٣,٥٥٥٦	٠,٧٢٤		
	سنة رابعة	٣,٢٥٠	١,٢١٧		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥

يظهر من الجدول رقم (٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيــة عند مستوى $\alpha \leqslant$ ٠,٠٥ بين إجابات طلبة التأهيل تعزى إلى مستويات الدراسة الجامعية الأربع، والخاصة بمصادر الضغط الستة.

المرحلة الثالثة: تحليل أسباب ومصادر الضغط لدى الطلبة النظاميين:

لغرض التحري عن مستويات ومصادر "الضغط" لدى الطلبة النظاميين. تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتحليل إجابات هؤلاء الطلبة، كما هو موضح في الجدول رقم (١٠).

الجدول رقم (١٠)

تباين المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لإجابات الطلبة النظاميين (ن=٦٧) فيما يتعلق بمصادر الضغط وتفرعاتها

مصادر الضغط وتفرعاتها	المتوسط الحسابي	الانحرافات
عبء النشاط الرياضي V1	٣,٨٥	٠,٦٧
حجم النشاط المطلوب كبير. a1	٣,٧٢	١,١١
الوقت المخصص لتعلم المهارات غير كاف. a2	٤,١٣	١,٠٧
تغيرات كثيرة في حجم التدريب. a3	٣,٧٠	١,٠٤
طبيعة النشاط الرياضي V2	٣,٦٦	٠,٧٩
كثرة المسئولية عن أمور لا تتعلق بالنشاط المطلوب a4	٣,٤٦	١,١٦
عدم استقلال الفرد في القيام بالعمل المطلوب a5	٤,٠٤	٠,٩٨
تعامل المدرس ومساعدته بالفعالية سريعة. a6	٣,٤٦	١,١٦
الفرق التنظيمية لعملية التقويم V3	٣,٥٦	٠,٨٨
قدرات المدرس ومساعده غامضة وغير واضحة a7	٣,١٨	١,٢١
قوات الاتصال مع المدرس ومساعده غير فعالة a8	٣,٤٨	١,١٥
يغلب الطابع الروتيني على أداء المهارات. a9	٤,٠٣	١,٠٦
التقويم الأداء الرياضي V4	٣,٧٧	٠,٩٧
نظام تقويم الأداء غير واضح a10	٤,٠٧	١,٠٣
إرشادات المدرس ومساعده نحو مستوى كفاءة الأداء غامضة a11	٣,٤٩	١,١٣
انعدام الحرية نسبي من إظهار أدائي بطريقتي الخاصة a12	٣,٦٠	١,٢٧
تعارض دور الأداء V5	٣,٦٩	٠,٩٢
كثرة الضغط لتجاني التصرف بشكل يخالف نوعي الشخصية a13	٣,٦٣	١,٣٦
يتأثر أدائي من تعدد المدرسين واختلاف اتجاهاتهم a14	٣,٦٤	١,١٨
محدودية الحرية نسبي من إظهار أدائي بطريقتي الخاصة a15	٣,٨١	١,١٣
المستقبل الوظيفي V6	٣,٨٥	١,١٥
فرص العمل المستقبلية غير محددة. a16	٣,٨٢	١,٣٤
عدم الإحساس بالاطمئنان للمستقبل الوظيفي a17	٣,٨٢	١,٢٥
فرص النمو والتقدم الوظيفي غير واضحة. a18	٣,٨٥	١,٢٧
إجمالي المصادر	٣,٧٢	٠,٥٨

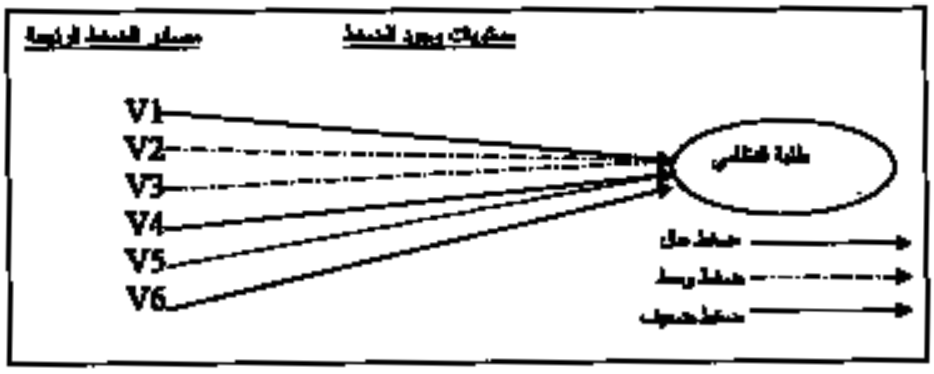
يشير الجدول رقم (١٠) وبناءً على المتوسطات الحسابية لإجابات الطلبة النظاميين إلى وجود تباين في مصـادر الضغط الستة الرئيسـة التي نتدرج من الأعلى إلى الأدنى كما يلي:(V1, V6, V4, V5, V2, V3) أما المتوسط الحسابي للإجابات الخاصة، وبإجمالي مصادر الضغط الستة فيشير الجدول نفسه أيضاً إلى أنه يأتي بالدرجة الثانية ضمن التدرج أعلاه. وفي الوقت نفسه تشير الانحرافات المعيارية المقابلة للمتوسطات الحسابية المذكورة أعلاه إلى درجات ضعيفة جداً من التشتت في إجابات الطلبة النظاميين ، مما يؤكد المستوى العالي من الدقة في حسابات تلك المتوسطات. أما بالنسبة لمدى تواجد مصادر الضغط الفرعية ضمن كل مصدر من مصادر الضغط الرئيسة ، واستناداً إلى المتوسطات الحسابية لإجابات الطلبة النظاميين فيمكن القول: إنها تتدرج من الأعلى إلى الأدنى، كما يلي:

(V1 A2, V1 A1, V1 A3), (V2 A5, V2 A6, V2 A4) , (V3 A9, V3 A8, V3 A7)
(V4 A10, V4 A12, V4 A11), (V5 A15, V5 A14, V5 A13), (V6 A17, V6 A18, V6 A16)

ويلاحظ أن الانحرافات المعيارية المقابلة للمتوسطات الحسابية لإجابات الطلبة النظاميين، والخاصة بمصادر الضغط التفصيلية كانت جميعها ضعيفة جداً ، مما يعني أن مستويات التشتت في إجاباتهم كانت ضئيلة جداً وبالتالي فإن المتوسطات الحسابية لتلك الإجابات كانت بمستوى عال من الدقة. وهذا ما يظهر من خلال المخطط رقم (٥)، والمخطط رقم (٦).

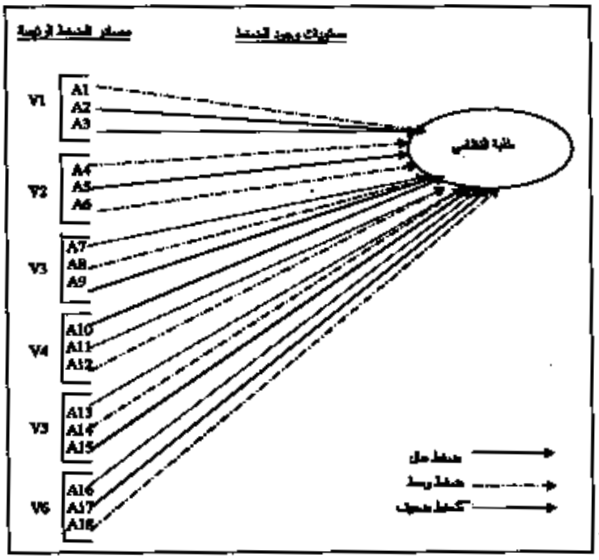
المخطط رقم (٥)

مستويات تواجد مصادر الضغط الرئيسة لدى الطلبة النظاميين



المخطط رقم (٦)

مستويات تواجد مصادر الضغط الفرعية لدى الطلبة النظاميين



ولغرض التحري عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq ٠,٠٥$ بين إجابات الطلبة النظاميين، والخاصة بمصادر الضغط الرئيسة تعزى إلى الاختلاف في الجنس، تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، كما تم توظيف قيم (ت) ودلالاتها لتحليل إجابات هؤلاء الطلبة ، كما هو موضح في الجدول رقم (١١).

الجدول رقم (١١)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) للفروق في مستويات مصادر الضغط بين إجابات الطلبة النظاميين (ن=٦٧) حسب الجنس

مصادر الضغط	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحرافات	قيمة (ت)	دلالة (ت)
عبء الضغط الرياضي V1	ذكر	٢٩	٣,٨٩	٠,٦٥٥	٠,٤٩	٠,٦٢٧
	أنثى	٣٨	٣,٨١	٠,٦٨٣		
طبيعة الضغط الرياضي V2	ذكر	٢٩	٣,٨٣٩	٠,٨٣٩	١,٦٢	٠,٠٩٩*
	أنثى	٣٨	٣,٥١٧	٠,٧٣٠		
الطرق التعليمية لمساند التعليم V3	ذكر	٢٩	٣,٨٣٩	٠,٨٣٩	١,٦٧	٠,٠٩٩
	أنثى	٣٨	٣,٥١٧	٠,٧٣٠		
التنمية الأطر الرياضي V4	ذكر	٢٩	٤,٠٤٦	٠,٦٩٤	٢,٤٩	٠,٠١٥*
	أنثى	٣٨	٣,٤٧٣	١,٠٧١		
تعارض دور الأطر V5	ذكر	٢٩	٣,٨٣٩	٠,٩٢٠	١,١٥	٠,٢٥٣
	أنثى	٣٨	٣,٥٧٨	٠,٨٦٩		
التحليل الوظائفي V6	ذكر	٢٩	٤,٢٨٢	١,٠٦٩	٢,٨٩	٠,٠٠٥*
	أنثى	٣٨	٣,٥٠٨	١,١٤٩		
إجمالي المصادر	ذكر	٢٩	٣,٩٩٣	٠,٤٨٨	٣,٢١	٠,٠٠٢*
	أنثى	٣٨	٣,٥٢٦	٠,٥٧٥		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq ٠,٠٥$

يشير الجدول رقم (١١) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستـوى $\alpha \leqslant$ ٠,٠٥ بين إجابات الطلبة الذكور من جهة، وإجابات الطلبة الإناث من جهة أخرى (الطلبة النظاميين) مما يخص مصادر الضغط (V5V3, V2, V1).

أما بالنسبة لمصدري الضغط (V4) ، و (V6)، وبالنسبة لإجمالي مصادر الضغط الستة مجملاً فيشير الجدول نفسه إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الذكور من جهة، وإجابات الإناث من جهة أخرى، فيما يتعلق بهذه المصادر. فبالنسبة لمصدر الضغط (V4) ، و(V6)، وبالنسبة لإجمالي مصـادر الضغط الستة كانت قيم (ت) على التوالي (٢,٤٩، ٢,٨٩، ٣,٢١)، كما كانت دلالاتها على التوالي أيضاً(٠,٠١٥، ٠,٠٠٥، ٠,٠٠٢) وهي دالة إحصائياً عند مستوى $\alpha \leqslant$ ٠,٠٥.

كما أشارت المتوسطات الحسابية لإجابات الطلبة النظاميين، والخاصة بمصادر الضغط الثلاث (V6, V4، وإجمالي مصادر الضغط) إلى تفوق الذكور على الإناث في متوسط تـواجدها حيث كانت المتوسطات الحسابية لإجاباتهـم أعلى من المتوسطات الحسابية لإجابـات الإنـاث. حيث أشـارت الانـحرافات المعيارية المقابلة للمتوسطات الحسابية لإجابات الذكور، والإناث، والخاصة بمصادر الضغط الثلاث إلى طفيفة جداً، مما يؤكد وجود درجة عالية من الدقة في حساب تلك المتوسطات الحسابية، وهكذا يشير الجدول رقم (١١) إلى عدم صحة فرضية البحث الخاصة بمصادر الضغط (V6, V4) وبإجمالي مصادر الضغط الستة.

ولـغـرض الـتـحـري عـن مـدى وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائـيـة عـنـد مسـتـوى $\alpha \leqslant$ ٠,٠٥ بين إجابات الطلبة النظاميين ، والخاصة بمصادر الضغط السته تعود إلى الاختلاف في مستويات الدراسة الجامعية، تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام قيم (ف) ودلالاتها لتحليل إجابات هؤلاء الطلبة، كما هو موضح في الجدول رقم (١٢).

الجدول رقم (١٢)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ف) للفروق في مستويات مصادر الضغط بين إجابات الطلبة النظاميين (ن=٦٧) حسب مستويات الدراسة الجامعية

مصادر الضغط	المستويات الدراسية	المتوسط الحسابي	الانحرافات	قيمة (ف)	دلالة (ف)
عبء العمل الزمني V1	سنة أولى	٣,٩٤٢	٠,٧٣٩٣	١,٢١٦	٠,٣١١٣
	سنة ثانية	٤,١٩٠	٠,٥٣٩		
	سنة ثالثة	٣,٧٠٣	٠,٥١٢		
	سنة رابعة	٣,٨٠٠	٠,٩٠٥		
طبيعة العمل الزمني V2	سنة أولى	٣,١٥٢	٠,٨٢٥	٢,٠٥٨	٠,١١٤٧
	سنة ثانية	٤,٠٩٥	٠,٧٨١		
	سنة ثالثة	٣,٤٢٩	٠,٦٨٤		
	سنة رابعة	٣,٩٩٩	٠,٨٥٢		
العوامل التنظيمية لبيئة التعليم V3	سنة أولى	٣,٢٢٢	٠,٩٢٧	١,٥٥٦	٠,٢٠٨٢
	سنة ثانية	٤,٠٠٠	٠,٦٦٦		
	سنة ثالثة	٣,٣٤٠	٠,٨٧٣		
	سنة رابعة	٣,٨١٩	٠,٩٢٢		
تقييم الأداء الزمني V4	سنة أولى	٣,٢١٠	١,١٢٥	٠,٧٧٧٢	٠,٥٣٣٨
	سنة ثانية	٤,٠٤٧	٠,٨٤٨		
	سنة ثالثة	٣,٥٥٥	٠,٨٠٦		
	سنة رابعة	٣,٩٩٩	١,٠٨٢		
معارض دور الأداء V5	سنة أولى	٣,١٥٢	٠,٩٨٧	٠,٤٣٦٢	٠,٢٧٢٩
	سنة ثانية	٣,٣٨١	١,١٩٣		
	سنة ثالثة	٣,٨١٤	٠,٧١٩		
	سنة رابعة	٣,٩٩٩	٠,٩٢٣		
الاستقلال الوظيفي V6	سنة أولى	٣,٧٤٦	١,٢٢٧	٤,٢٩٨٥	٠,٠٠٨٠
	سنة ثانية	٤,٢٨٥	١,٠٢٦		
	سنة ثالثة	٣,٩٨٧	١,٠٠٠٦		
	سنة رابعة	٤,٥٢٢	٠,٨٧٧		
إجمالي المصادر	سنة أولى	٣,٥٨٩	٠,٦٢٤	١,٦٧٠٠	٠,١٨٢٤
	سنة ثانية	٤,٠٠١	٠,٥٠١		
	سنة ثالثة	٣,٧٧٠	٠,٤٤٨		
	سنة رابعة	٣,٩٢٦	٠,٩٦٨		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥

يشير الجدول رقم (١٢) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥ بين إجابات الطلبة النظاميين حسب مستويات الدراسة الجامعية الأربع، والخاصة بمجمل مصادر الضغط، وكل منها على حدَة، عدا مصدر الضغط (V6) حيث كانت قيمة (ف) (٤,٢٩٨٥) ودلالتها (٠,٠٠٨٠) وهذا يشير إلى أنها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq$ ٠,٠٥ إذ جاءت إجابات طلبة السنة الرابعة بأعلى مستوى متوسط حسابي (٤,٢٩٨٥) وبانحراف معياري (١,٢٢٧)، ومن ثم إجابات طلبة السنة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٢٨٥) وبانحراف معياري (١,٠٢٦) ، وطلبة السنة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,٩٨٧) ، وانحراف معياري (١,٠٠٠٦)، وأخيراً طلبة السنة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٢٤٦) وانحراف معياري (١,٨٧٧)، وهذا يؤكد درجة الدقة العالية في حسابات المتوسطات الحسابية المذكورة.

المرحلة الرابعة : تحليل العلاقات بين مصادر الضغط الرئيسة لإجمالي مجتمع البحث:

لغرض التحري عن العلاقات المحتملة فيما بين مصادر الضغط الرئيسة، وما قد يترتب على ذلك من ارتباطات فيما بينها، وانعكاساتها ومتطلباتها؛ وذلك عند صياغة التوصيات الخاصة بالتعامل مع أسباب وآثار "الضغط" على الأنشطة الرياضية لدى مجتمع البحث، تم استخدام معاملات الارتباط لتحليل مجمل إجابات أفراد مجتمع البحث وتحليل إجابات طلبة التاهيل، والطلبة النظاميين ، كما هو موضح في الجداول الثلاث المرقمة بـ (١٣، ١٤، ١٥) على التوالي.

الجدول رقم (١٣)

معاملات الارتباط بين إجابات جميع أفراد مجتمع البحث (ن=٨٧) المتعلقة بمصادر الضغط الستة

أصناف الضغوط	معاملات ارتباط أصناف الضغوط						
	V1	V2	V3	V4	V5	V6	إجمالي
V1	-	*٠,٣٢٢٩	*٠,٣٣٣٨	*٠,٢٨٥٥	*٠,٢٨٥٦	٠,٠٢٢٨	*٠,٤٢٤٦
V2	-	-	*٠,٤٤٣٥	*٠,٥٢٩٨	٠,٢٠٦٢	٠,١٣٢٩	*٠,٦٤١٦
V3	-	-	-	*٠,٢٠٨٧	*٠,٢٩٥١	*٠,٣٤٠٤	*٠,٨٠٢١
V4	-	-	-	-	*٠,٣٣٨٦	*٠,٢٤٧٠	*٠,٨٠٠١
V5	-	-	-	-	-	*٠,٢٨٨٢	*٠,٦٠٨٣
V6*	-	-	-	-	-	-	*٠,٥٩٤٥

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥

الجدول رقم (١٤)

معاملات الارتباط بين إجابات طلبة التأهيل (ن= ٢٠) المتعلقة بمصادر الضغط الستة

أصناف الضغوط	معاملات ارتباط أصناف الضغوط						
	V1	V2	V3	V4	V5	V6	إجمالي
V1	-	٠,٢٢٠٩	٠,١٢٢٧	٠,٠٤٢٤	٠,٠٧٢٩	٠,٢٣٤٢	٠,١٠٧٥
V2	-	-	*٠,٦٠٥٠	*٠,٦٤٩٧	٠,٢١٦٨	٠,٢٤٢٤	*٠,٢٢٢٤
V3	-	-	-	*٠,٨٢٨٠	٠,٣٩١٧	*٠,٥١١٩	*٠,٩٢٦٠
V4	-	-	-	-	٠,٢٩٠٢	*٠,٤٦٦٥	*٠,٨٩٩٥
*V5	-	-	-	-	-	٠,٢٧٠٤	*٠,٥٥٢٠
*V6	-	-	-	-	-	-	*٠,٦٠٠٨

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥

الجدول رقم (١٥)

معاملات الارتباط بين إجابات الطلبة النظاميين (ن=٦٧) المتعلقة بمصادر الضغط الستة

مصادر الضغوط	معاملات ارتباط أصناف الضغوط						
	V1	V2	V3	V4	V5	V6	إجمالي
V1	–	٠,٢٢٠٩	٠,١٢٢٧	٠,٠٤٣٨	٠,٠٧٣٩	٠,٢٣٤٧	٠,١٥٦٥
V2	–	–	٠,٦٠٥٠ *	٠,٦٤٩٧ *	٠,٢١٢٨	٠,٢٦٣٤	٠,٧٢٣ *
V3	–	–	–	٠,٨٣٨٠ *	٠,٣٩١٧	٠,٥٦١٩ *	٠,٩٢٦٠ *
V4	–	–	–	–	٠,٢٩٥٢	٠,٤٦٦٥ *	٠,٨٦٩٥ *
V5	–	–	–	–	–	٠,٢٧٥٤	٠,٥٥٢٠ *
V6	–	–	–	–	–	–	٠,٦٥٠٨ *

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥

يشير الجدول رقم (١٣) إلى أن هناك علاقات طردية دالة عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥ بين إجابات أفراد مجتمع البحث المتعلقة بمصدر الضغط(V1) من جهة ، وكل من مصادر الضغط(V5, V4, V3, V2) بالإضافة إلى إجمالي مصادر الضغوط الستة من جهة أخرى. كذلك يشير الجدول نفسه إلى أن هناك علاقات طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥ بين إجابات أفراد مجتمع البحث والمتعلقة بمصدر الضغط(V2) من جهة، وكل من مصادر الضغط (V4, V3) بالإضافة إلى إجمالي مصادر الضغوط الستة. ويبين الجدول رقم (١٣) أيضاً وجود علاقات طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥ بين إجابات أفراد مجتمع البحث والمتعلقة بمصدر الضغط (V3) من جهة، وكل من مصادر الضغط (V6, V5, V4) بالإضافة إلى إجمالي مصادر الضغط الستة من جهة أخرى. وفي الوقت نفسه يبين الجدول ذاته أن هناك علاقات طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥ بين إجابات أفراد مجتمع البحث والمتعلقة بمصدر الضغط(V4) من جهة، ومصادر الضغط(V6, V5) بالإضافة إلى إجمالي مصادر الضغط الستة من جهة أخرى.

أما بالنسبة لإجابات أفراد مجتمع البحث، والخاصة بمصدر الضغط(V5) فيشير الجدول ذاته إلى أنها ذات علاقات طردية، كما يشير الجدول إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥ بين إجابات مجتمع البحث نفسه والمتعلقة بمصدر الضغط (V6)

وإجابات مجمل طلبة مجتمع البحث، والمتعلقة بمصادر الضغط الستة.

ويشير الجدول رقم (١٣) أيضاً إلى أن هناك علاقات طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين إجابات أفراد مجتمع البحث، والخاصة بمصدر الضغط(V6) من جهة، وإجابات أفراد مجتمع البحث نفسه والخاصة بإجمالي مصادر الضغط الستة.

فيما يشير الجدول رقم (١٤) إلى وجود علاقات طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leqslant$ ٠,٠٥ بين إجابات طلبة التأهيل، والخاصة بمصدر الضغط(V2) من جهة، وكل من مصدري الضغط (V4, V3) من جهة أخرى، هذا إضافةً إلى إجمالي مصادر الضغط الستة. كذلك يشير الجدول نفسه إلى أن هناك علاقات طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leqslant$ ٠,٠٥ بين إجابات طلبة التأهيل، والخاصة بمصدر الضغط(V3) من جهة، ومصدري الضغط (V6, V4) إضافة إلى إجمالي مصادر الضغط الستة من جهة أخرى.

كما يشير الجدول رقم (١٤) أيضاً إلى أن هناك علاقات طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leqslant$ ٠,٠٥ بين إجابات طلبة التأهيل، والخاصة بمصدر الضغط(V4) من جهة، ومصدر الضغط (V6) إضافة إلى إجمالي مصادر الضغط الستة من جهة أخرى. وإضافةٍ إلى ما تقدم يبين الجدول رقم (١٤) وجود علاقات طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leqslant$ ٠,٠٥ بين إجابات طلبة التأهيل، والخاصة بكل من مصدري الضغط(V6, V5) من جهة وإجمالي مصادر الضغط الستة من جهة أخرى.

ويشير الجدول رقم (١٥) أيضاً إلى أن هناك علاقات طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leqslant$ ٠,٠٥ بين إجابات الطلبة النظاميين، فيما يخص مصدر الضغط(V2) من جهة، ومصدري الضغط (V4, V3) إضافة إلى إجمالي مصادر الضغط الستة من جهة أخرى، كما يشير الجدول أيضاً إلى أن هناك علاقات طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leqslant$ ٠,٠٥ بين إجابات الطلبة النظاميين، فيما يخص مصدر الضغط (V3) من جهة، ومصدري الضغط(V6, V4) إضافة إلى إجمالي مصادر الضغط الستة من جهة أخرى.

وكذلك يشير الجدول رقم (١٥) إلى وجود علاقات طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leqslant$ ٠,٠٥ بين إجابات الطلبة النظاميين، فيما يخص مصدر الضغط(V4) من جهة، ومصدر الضغط(V6) إضافة إلى إجمالي مصادر الضغط الستة من جهة أخرى.

وأظهرت التحليلات أيضاً وجود علاقات طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leqslant ٠,٠٥$ بين إجابات الطلبة النظاميين فيما يخص كل من مصدري الضغط(V5) و(V6) من جهة، وإجمالي مصادر الضغط الستة من جهة أخرى.

مناقشة النتائج:

يلاحظ أن أصناف مصادر الضغط الستة لدى أفراد مجتمع البحث أظهرت من خلال النتائج أن مصدر الضغط المتعلق "بعبء النشاط الرياضي (V1)" والذي يشمل (حجم النشاط المطلوبA1، والوقت المخصص لتعلم المهارات A2، والتغيرات في عبء التدريبA2)، جاءت في المرتبة الأولى. ويرى الباحث أن أسباب الضغط في هذه الحالة قد يعود إلى طبيعة الفصل الدراسي الصيفي، والذي يتميز بكثافته من حيث التدريس (مدته شهران) مقارنة بالفصل الدراسي الأول، أو الثاني، كل منهما مدته أربعة أشهر) مما يسبب ضغوطاً على الطلبة؛ وذلك لحاجتهم إلى تعلم المهارات، وإتقانها في أسرع وقت، وأقصر مدة، فقد لا يستطيع الطلبة التدرب على المهارات في أوقات الفراغ؛ وذلك لضيق الوقت. وهذا ما يتفق مع كل من كروس ومارقولس (Kroes & Margolis,1974) على أن زيادة كمية العمل التي يتوجب على الفرد إنجازها خلال مدة محدودة، وبأسلوب يتجاوز قدراته تجعله متذمراً كارهاً لنفسه، ومقللاً من دوافعه نحو الإنجاز والتغيب عن العمل.

كما أظهرت النتائج أن مصدر الضغط المتعلق "بالمستقبل الوظيفي (V6)" والذي يشمل: (فرص العملA16، والمستقبل الوظيفيA17، والتقدم الوظيفي(A18 جاءت في المرتبة الثانية، ويرى الباحث أن الطلبة قد يعانون من عدم ثقتهم بالحصول على وظائف مستقبلية؛ لكونهم متخصصين في مجال التربية الرياضية، والوظائف في هذا المجال قليلة؛ وذلك لكون الطلبة الخريجين لا يملكون تصوراً واضحاً عن طبيعة تخصصهم، والمجالات الممكن العمل بها في ضمن هذا التخصص بعد التخرج. هذا ما قد يتفق مع دوبرن (Durbrin,1978) على أن التوتر التنظيمي قد يظهر نتيجة ردود الأفعال التي يبديها الفرد نتيجة لعوامل بيئية، أو ذاتية، ومن هذه العوامل: مدى ضمان العمل، والعبء الوظيفي، ووضوح الدور.

أما فيما يتعلق بمستويات مصادر الضغط الستة بين الطلبة النظاميين، وطلبة التأهيل فلم تظهر أي فروق دالة إحصائياً سوى في مصدر الضغط المتعلق "بتعارض دور الأداء الرياضي (V5)" والذي يشمل)كثرة الضغط تجعلني أتصرف بشكل يخالف قيمي الشخصية A15،

وتعدد المدرسين واختلاف الطلبات A14 ، ومحدودية الحرية A15 حيث كانت هذه الفروق لصالح الطلبة النظاميين. ويرى الباحث أن الطلبة النظاميين صغار السن قد لا يملكون الخبرة الميدانية والعملية في مجال التربية، وكون أن حصة التربية الرياضية في المراحل الدراسية قبل الجامعة لم تكن سوى ترفيهية، وبمعدل حصة واحدة في الأسبوع، وقد يكون هناك أيضاً عدم قناعة الطلبة بتخصص التربية الرياضية، وأيضاً قلة المعرفة في تطبيق المهارات المطلوبة؛ لعدم وجود الخلفية الرياضية لديهم، وأيضاً قد يكون تعامل المدرسين مع الطلبة أدى إلى شعورهم بالضغط والتوتر في تطبيق ما هو مطلوب منهم بالصورة الصحيحة. أما بالنسبة لطلبة التأهيل فيرى الباحث أنهم تجاوزوا هذه المرحلة عندما كانوا طلبة على مقاعد الدراسة في كليات المجتمع، ومن المحتمل أنهم قد تعرضوا الضغوط نفسها في ذلك الوقت. واتفقت بعض هذه النتائج مع ما جاء في دراسة همفري (Humphries,1987) على أن التوتر والشعور بالضغوطات تختلف باختلاف الناس، وأن المدربين يعانون من التوتر نتيجة الضغوطات التي يواجهونها، وأيضا القلق والعمل لمدة طويلة وشعورهم بالإرهاق، وعدم السيطرة، وهذا قد يؤثر سلباً في أداء الرياضيين، مما يجعلهم عرضة للشعور بالضغط والتوتر.

وتشير النتائج التي تم الحصول عليها من البيانات الخاصة بمصادر الضغط لدى طلبة التأهيل إلى أن مصدر الضغط المتعلق "بعبء النشاط الرياضي (V1)" جاء في المرتبة الأولى، وهذا يتفق مع إجمالي مجتمع البحث. ويرى الباحث أن عامل السن لدى طلبة التأهيل قد يكون له تأثير في أدائهم وشعورهم بالإرهاق نتيجة حجم النشاط المطلوب والمكثف، وكون أن البرنامج الدراسي يطبق على جميع الطلبة (تأهيل، نظاميين) بصرف النظر عن العمر، أو الخبرة الميدانية التي يملكها طلبه التأهيل؛ لكونهم في الأصل مدرسين تربية رياضية، فقد يكون اعتقادهم بأن تعلم المهارات والتغيرات في عبء التدريب يؤدي إلى الغرض نفسه، فيصبح مكرراً بالنسبة لهم، مما يؤدي إلى ظهور ضغوط نفسية نتيجة أداء وتعلم مهارات سابقة قد تجاوزوها وهم طلبة كلية. هذا وقد تتفق هذه النتائج مع ما جاء في دراسة فرند (1982 Friend,) على أن العلاقة السلبية بين الضغوط والأداء مفادها أن الضغوط تفرض على الفرد أن يكون متجها بحواسه وطاقته النفسية والعقلية إلى مصادر الضغوط للتكيف معها، مما يصعب على الفرد أن يؤدي عمله بانتباه عال، وكما أن الضغوط تخلق نوعاً من المضايقة والإحباط مما يؤثر سلباً في الحالة المزاجية والدافعية للعمل فينخفض مستوى أداء الفرد.

كما يلاحظ أن مصدر الضغط المتعلق "بطبيعة النشاط الرياضي (V2)" والذي يشمل

(كثرة المسئولية عن أمور لا تتعلق بالنشاط المطلوبA4، وعدم استغلال قدراتي بالشكل السليم A5، وتعامل المدرس ومساعده بانفعالية سريعةA6) ظهرت لدى طلبة التأهيل، ويرى الباحث أن خبرة طلبة التأهيل الميدانية، وأعمارهم قد يكون عاملاً في عدم ارتياحهم؛ وذلك لكونهم مدرسين وقد يكونون أكبر سناً من المدرس، أو مساعده مما يحد من إظهار قدراتهم؛ لعدم قناعتهم بالنشاط أو طريقة التدريس.

أما مصدر الضغط المتعلق "بالمستقبل الوظيفي (V6)" فقد جاء ضعيفاً بالنسبة لطلبة التأهيل في حين جاء في المرتبة الثانية لدى إجمالي مجتمع البحث، ويرى الباحث أن طلبة التأهيل لكونهم موظفين، ويدرسون في مجال التربية الرياضية، ومستقبلهم الوظيفي مضمون فلم يكن مصدر ضغط(V6) مؤثراً بالنسبة لهم، وأن دخلهم المادي سوف يزداد بعد التخرج.

وأشارت النتائج التي تم الحصول عليها من البيانات الخاصة بمصادر الضغط لدى الطلبة النظاميين. إلى أن مصدر الضغط المتعلق "بعبء النشاط الرياضي (V1)" جاء في المرتبة الأولى (٣,٨٥) وهذا يتفق مع إجمالي مجتمع البحث، ومع طلبة التأهيل، ونمط الضغوط التي يعانون منها. وكما ذكر الباحث سابقاً أن الفصل الصيفي في طبيعته مكثفاً، ويتطلب العمل المتواصل في تعلم المهارات في مدة قصيرة دون توافر الوقت الكافي لتعلم المهارات في أوقات الفراغ. في حين أن مصدر الضغط المتعلق "بالمستقبل الوظيفي (V6)" جاء أيضاً في المرتبة الأولى (٣,٨٥) بالنسبة للطلبة النظاميين، وهذا يتفق مع إجمالي مجتمع البحث لكون الطلبة النظاميين يسعون إلى الحصول على وظيفة مستقبلية، والتي قد تكون صعبة للغاية لقلة توافر الوظائف للطلبه الخريجين ممن سبقوهم بالتخصص. كما ويلاحظ أن الطلبة النظاميين لم يتاثروا كثيراً بمصدر الضغط المتعلق "بطبيعة النشاط الرياضي (V2)" كما كان بالنسبة لطلبة التاهيل، وقد يعود ذلك إلى أن الطلبة النظاميين يفتقدون الخبرة الميدانية، وأنهم في مراحل التعلم يعدون ما يعطى لهم مهما، وأن طبيعة الانفعال عند المدرسين هي جزء من الأمور التعليمية التي يتلقونها.

كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة في مصادر مستويات الضغط المتعلق "بتقييم الأداء الرياضي (V4)" ومصدر الضغط المتعلق "بالمستقبل الوظيفي (V6)" بين الطلبة النظاميين تعزى إلى الاختلاف في الجنس لصالح الطلبة الذكور. ويرى الباحث أن الطلبة الذكور قد يشعرون أن عملية التقييم لأدائهم غير واضحة، أو شديدة؛ لعدم معرفتهم بالأداء المثالي

المطلوب إتقانه، أو التشديد في عملية التقييم من قبل المدرس، أو مساعده، أو شعورهم بأن التقييم قد يكون حسب المزاجية. أما بالنسبة للطالبات الإناث فإن التقييم قد يكون أخف شدة لقلة خبرتهن الميدانية وتأثير المجتمع قد يؤدي إلى عدم إظهار قدراتهن في ممارسة الأنشطة الرياضية بحرية، فخبرتهن محدودة، والتقييم قد يكون حسب إظهار أفضل ما لديهن في حين يكون التقييم للطلبة الذكور أصعب. كما يرى الباحث أن تفاوتاً في مستوى الأداء لدى الطلبة الذكور قد يعود إلى انخراط بعض الطلبة في الأندية الرياضية كلاعبين حاصلين على تفوق رياضي مما يؤثر بشكل كبير في الطلبة الذين لا يمارسون الرياضة، وإنما المعدل الثانوي أجبرهم على التخصص في مجال التربية الرياضية الذي في الأصل لا يرغبون فيه. وهذا ما قد يتفق مع ماهوني وأفنر (Mahoney & Avener,1977) في دراستهم على اللاعبين المميزين حيث وجدا أن التناقض في مستوى المهارات وخبرة اللاعبين لها تأثير في اختلاف رد الفعل لأنواع الضغط والتوتر التي قد يواجهها اللاعبون في ميادين التدريب والمنافسات.

أما بالنسبة للمصدر المتعلق "بالمستقبل الوظيفي (V6)" والذي ظهر لدى الطلبة الذكور قد يعود إلى أن غالبية خرجي التربية الرياضية من الذكور ينتظرون الوظيفة المستقبلية في حين أن الإناث قد يحصلن على الوظيفة مبكراً؛ وذلك لحاجة مدارس الإناث إلى مدرسات تربية رياضية لقلة عددهن وطالما النظام لا يسمح للطلبة الذكور الخريجين بالعمل في مدارس الإناث فإن فرص عملهن أفضل من الذكور. أما فيما يخص مصدر الضغط المتعلق "بالمستقبل الوظيفي (V6)" حسب المراحل الدراسية للطلبة النظاميين، فأظهرت النتائج أن طلبة السنة الرابعة جاءوا في المرتبة الأولى. ويرى الباحث أن ذلك متوقع لكون الطلبة في المرحلة الأخيرة من دراستهم للحصول على شهادة التخرج الجامعية فتصبح نظرتهم للوظيفة المستقبلية هي الأهم. وأن الطلبة في المراحل الدراسية الأولى لا يهتمون بالمستقبل الوظيفي بقدر اهتمامهم بالمواضيع المتعلقة بالتعليم، والتدريب، والنجاح في المواد التعليمية والعملية المطلوب تطبيقها والنجاح فيها.

الاستنتاجات:

في ضوء أهداف البحث وتساؤلاته استنتج الباحث ما يلي:

١ – هناك وجود لمصادر الضغط السته لدى إجمالي مجتمع البحث حيث كانت عالية بالنسبة للمصدرين: (عبء النشاط الرياضي V1، والمستقبل الوظيفي V6)، ومتوسطه بالنسبة للمصدرين: (طبيعة النشاط الرياضي V2، وتقييم الأداء الرياضي V4) ، وضعيفة بالنسبة للمصدرين: (الطرق التنظيمية لعملية التعليم V3، وتعارض دور الأداء V5).

٢ – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الطلبة النظاميين، وإجابات طلبة التأهيل فيما يتعلق بمصادر الضغط الستة لصالح الطلبة النظاميين.

٣ – وجود فروق ذات دلالة إحصائياً بين مستوى وجود مصدر الضغط المتعلق بـ (تعارض دور الأداء V5) لدى طلبة التأهيل، والطلبة النظاميين لصالح الطلبة النظاميين.

٤ – عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الضغط تعود إلى الفوارق في مستويات الدراسة الجامعية للطلبة الدارسين بالنسبة لكل مصدر من مصادر الضغط الستة عدا (المستقبل الوظيفي V6، وتقييم الأداء الرياضي V4) جاء عالياً بالنسبة لطلبة السنة الرابعة.

٥ – اختلفت مصادر الضغط السته في مدى تواجدها لدى طلبة التأهيل. فبالنسبة لمصدر الضغط المتعلق بـ (عبء النشاط الرياضي V1) فقد كانت عالية لدى طلبة التأهيل، كما كانت بالنسبة لإجمالي مجتمع البحث. في حين جاء مصدر الضغط (طبيعة النشاط الرياضي V2) أيضاً عالياً بالنسبة لطلبة التاهيل، بينما كانت متوسطه بالنسبة لإجمالي مجتمع البحث، بينما كان مصدري الضغط (الطرق التنظيمية لعملية التعليم V3، وتقييم الأداء الرياضي V4) متوسطة بالنسبة لطلبة التأهيل، وضعيفة بالنسبة لإجمالي مجتمع البحث، في حين كان مصدري الضغط (المستقبل الوظيفي V6، وتعارض دور الأداء V5) ضعيفة بالنسبة لطلبة التأهيل، بينما كانت عالية بالنسبة لإجمالي مجتمع البحث.

٦ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات طلبة التأهيل للمستويات الدراسية الجامعية الأربع نحو مصادر الضغط الستة.

٧ – لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين إجابات طلبة التأهيل نحو مصادر الضغط الستة تعود لاختلاف الجنس، كما هو الأمر بالنسبة لإجمالي مجتمع البحث.

٨ – اختلفت مصادر الضغط الرئيسة في مدى تواجدها لدى الطلبة النظاميين. فبالنسبة لـ (عبء النشاط الرياضي V1 ، والمستقبل الوظيفي V6) كانت عالية كما هو الحال بالنسبة لإجمالي مجتمع البحث، وعالية بالنسبة لطلبة التأهيل نحو مصدر الضغط (عبء النشاط الرياضي V1) وضعيفة بالنسبة لمصدر الضغط (المستقبل الوظيفي V6) لطلبة التأهيل.

٩ – وجود فروق ذات دلاله إحصائية في مصدري الضغط (تقييم الأداء الرياضي V4 ، والمستقبل الوظيفي V6) بين الطلبة النظاميين تعزى لاختلاف الجنس لصالح الطلبة الذكور.

١٠ – وجود فروق ذات دلاله إحصائية في مصدر الضغط (المستقبل الوظيفي V6) بين الطلبة النظاميين حسب مستويات الدراسة الجامعية الأربع لصالح طلبة السنة الرابعة.

١١ – وجود علاقات طردية ذات دلالة إحصائية فيما بين مصادر الضغط الرئيسة الخاصة بإجمالي مجتمع البحث، عدا ما يتعلق بمصدر الضغط (V2)، وبالمصدرين (V6 ,V5) لم تكن هذه العلاقات ذات دلالة كبيرة.

١٢ – وجود علاقات طردية ذات دلاله إحصائية بين مصادر الضغط الرئيسة الخاصة بطلبة التأهيل أقل مما هي عليه الحال بالنسبة لإجمالي مجتمع البحث.

١٣ – تشابهت العلاقات فيما بين مصادر الضغط الرئيسة الخاصة بطلبة التأهيل مع الطلبة النظاميين إلا فيما يتعلق بمصدري الضغط (V3, V5).

التوصيات:

توصي هذه الدراسة بما يلي:

١ – ضرورة إجراء مزيد من الدراسات حول العلاقة بين الضغوط والأداء، للتعرف على مدى تأثير الضغوط في تدهور، أو تحسن الأداء.

٢ – ضرورة الاهتمام بتوضيح دور المدرس ودور المساعد والمسئوليات المنوطة بهما، والواجبات الموكلة لكل منهما لتوحيد عملية التعليم والتدريب؛ لضمان عملية التدريس الناجحة للطلبة.

٣ – ضرورة الاهتمام بالرياضة المدرسية من الناحية العلمية والعملية، لتهيئة الطلبة الراغبين مستقبلاً التخصص في مجال التربية الرياضية، أسوة بالمجالات العلمية الأخرى التي تدرس في المراحل الدراسية التي تسبق الجامعة.

٤ – عقد دورات ومحاضرات حول المستقبل الوظيفي لخريجي التربية الرياضية، وتوضيح المجالات التي يمكن أن يعملوا بها.

٥ – عقد ندوات وحلقات تدريبية مختلفة من قبل مختصي علم النفس الرياضي للعاملين في المجال الرياضي (لاعبين، مدربين، حكام، إداريين، طلبة ومشرفين)؛ لتوضيح طبيعة الضغط، ومصادره، وأبعاده الإيجابية والسلبية، وكيفية مواجهة تلك الضغوطات، والتعامل معها بطريقة صحية.

المراجـــع

إبراهيم، محمد الكيلاني .(١٩٨٧). **دراسة تحليليه للضغوط التي يعاني منها مدرسو التربية الرياضية**. ورقة قدمت في المؤتمر العلمي حول تطور علوم الرياضة. المجلد الثالث، كلية التربية الرياضية، جامعة المنيا.

الشاهد، منى سعيد (١٩٨٥)، **دراسة مقارنة للتوافق النفسي بين المتفوقات والغير متفوقات في مادة السباحة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة، جامعة حلوان.

باهي، مصطفى وأشرف، مسعد إبراهيم .(١٩٩٥). **الضغوط النفسية لدى مدربي رياضة المبارزة**. ورقة قدمت في المؤتمر العلمي، كلية التربية الرياضية، جامعة المنيا.

علي، سمير عبد الحميد (١٩٩٨) دراسة مقارنة لأسباب الضغوط المهنية بين المدرب الوطني والمدرب الأجنبي بالمملكة العربية السعودية. **المجلة العلمية للتربية البدنية**، (جامعه الإسكندرية، كليه التربية الرياضية للبنات)، العدد ١٤ يناير.

Anderson, M. (1970).Understanding mid-career stress. **Management Review**, 57-66

Baron, R. (1986). **Behavior in organizations** (second edition). Boston, Texas: Allyn & Bacon.

Brief, A., & Randall, S. (1984). **Managing job stress.** Boston, Texas: Little Brown.

Dubrin, A. J. (1978). **Fundamentals of organizational behavior**. New York: Pergamon Press Inc.

Edger, C.S. (1970). **Organizational psychology**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Fenz, W.D. (1975). Coping mechanisms and performance under stress, In D.M., Landers & R.W., Christina (Eds.), **Psychology of Sport and Motor Behavior** 11. University Park, PA: College of HPER, The Pennsylvania State University.

Friend, K. (1982). Stress of performance: Effects of subjective work load and time urgency. **Personal Psychology, 35**.(4), 623-633.

Greenberg, S., & Sheldon, P. (1982). Stress and the helping professions. **Journal of Human Stress**, 53-68.

Greenwood, J.W. (1979). **Managing executive stress: A system approach**. New York: John Wiley & Sons.

Huddleston, S., & Gill, D.L. (1981). State anxiety as a function of skill level and proximity to competition. **Research Quarterly for Exercise and Sport, 52** (1), 31-34.

Humphries, J.H. (1987). **Stress in coaching**. Spring Field, Ill: Charles C. Thomas.

Jackson, S. (1983). Participation in decision making as a strategy for reducing job related strain. **Journal of Applied Psychology**, P.19.

Lyuch, J. (1996). **The language of the heart**. New York: MacGraw Hill.

Mahoney, M.J., & Avener. (1977). Psychology of the elite athlete: An exploratory study. **Cognitive Therapy and Research**, 1, 135-141.

Margolis, B.L., & Kroes, W.H. (1974).Work and the health of man. In J.O.Toole (ed.). **Work and the Quality of Life.** Cambridge, Mass: MIT Press.

Monroe, S.M. (1993). Major events as predictiors of psychological stresses. **Journal of Behavioral Medicine**, 189-190.

Organ, D.W. (1979). The meaning of stress. **Business Horizons, 22**(3), 39-40.

Parker, D., & Decotis, T. (1984). **Organization behavior and human performance**. New York: Macgro Hill Co.

Seley, H. (1964). **The stress of life**. New York: John Weley & Sons.

Szilage, A., & Wallace, M. (1987). **Organizational behavior and performance.** Illinoise : Foresman & Co.

الملحق

بسم الله الرحمن الرحيم

استبانة خاصة بطلبة كلية التربية الرياضية

أخي الطالب أختي الطالبة:

تحية طيبة وبعد،

فتهدف هذه الدراسة إلى معرفة مصادر الضغط التي تواجهك خلال دراستك في كلية التربية الرياضية، ومدى تأثيرها في التزامك وأدائك خلال المسافات العملية والنظرية، أرجو قراءة كل فقرة بتمعن، والإجابة عن الأسئلة من أول قراءتك للفقرة بدون تردد. حيث لا يوجد صح، أو خطأ في الإجابة. تجاوبك الصريح والنزيه مهم جداً بالنسبة لنا، وللبحث العلمي. ستعامل الإجابة بسرية تامة لأغراض البحث العلمي.

شكراً لكم على حسن تعاونكم

بيانات شخصية:

يرى تعبئة ما يلي من بيانات بوضع إشارة (x) في الخانة التي تنطبق عليك:

١- الجنس: (ذكر (أنثى

٢- العمر:.....

٣- السنة الدراسية: (سنة أولى (سنة ثانية

(سنة ثالثة (سنة رابعة

٤- نوع الطلبة: (طلبة تأهيل (معلمين) (طلبة كلية التربية الرياضية (نظاميين)

يرجى قراءة كل فقرة بتمعن، ثم التعبير عن رأيك بوضع إشارة (X) داخل العمود المناسب، والذي يعبر عن درجة مصادر الضغط بالنسبة لكل طالب في كلية التربية.

الفقـــــرة	أوافق بشده	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
عبء النشاط الرياضي: V1					
- حجم النشاط المطلوب كبير.					
- الوقت المخصص لتعلم المهارات غير كاف A2					
- تغييرات كثيرة في عبء التدريب A3					
طبيعة النشاط الرياضي: V2					
- كثرة المسئولية عن أمور لا تتعلق بالنشاط الرياضي A4					
- عدم استغلال قدراتي بالشكل السليم A5					
- تعامل المدرس، ومساعده بانفعالية سريعة A6					
الطرق التنظيمية لعملية التعليم: V3					
- قدرات المدرس، ومساعده غامضة وغير واضحة A7					
- قنوات الاتصال مع المدرس، ومساعده غير فعالة A8					
- يغلب الطابع الروتيني على أداء المهارات A9					
تقييم الأداء الرياضي: V4					
- نظام تقييم الأداء غير واضح A10					
- إرشادات المدرس، ومساعده نحو مستوى كفاءة الأداء ضعيفة A11					
- انعدام تقدير مستوى أدائي من قبل المدرس، ومساعده A12					

الفقـــــرة	أوافق بشده	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
تعارض دور الأداء: V5					
- كثرة الضغط تجعلني أتصرف بشكل يخالف قيمي الشخصية A15					
- يتأثر أدائي من تعدد المدرسين واختلاف الطلبات A14					
- محدودية الحرية تمنعني من إظهار أدائي بطريقتي الخاصة A15					
المستقبل الوظيفي: V6					
- فرص العمل المستقبلية شبه معدومة A16					
- عدم الإحساس بالاطمئنان للمستقبل الوظيفي A17					
- فرص النمو والتقدم الوظيفي غير واضحة A18					

الباب الثاني

ملخصات
رسائل ماجستير التربية
التي نوقشت حديثاً في كلية التربية.

فهرس الملخصات

١. دراسة لبعض الخصائص الشخصية والانفعالية لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم في القراءة والعاديين بالمرحلة الابتدائية بمملكة البحرين .

الطالبة : أمل محمد عبدالله الهرمسي الهاجري

٣. أثر إستراتيجية التغيير المفهومي في تحصيل الطالبات للمفاهيم الكيميائية وتعديل الفهم الخاطئ لديهن .

الطالبة: نهاد ناصر رمضان لحمدة

٢. تقويم الجوانب الثقافية في كتب المواد الاجتماعية للحلقة الثانية من التعليم الابتدائي بمملكة البحرين .

الطالب : هشام أحمد يوسف العشيري

٤. فاعلية دليل مقترح في تدريس كفايات التعبير الكتابي على أداء تلميذات الصف الثالث الابتدائي بمملكة البحرين .

الطالبة: هلاهل جعفر نصيب

دراسة لبعض الخصائص الشخصية والانفعالية لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم في القراءة، والعاديين بالمرحلة الابتدائية بمملكة البحرين

إعداد
الطالبة : أمل محمد عبدالله الهرمسي الهاجري

إشراف
الدكتور توفيق عبدالمنعم توفيق

تاريخ المناقشة
٢٠٠٢/٥/٢٩م

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الفروق بين التلميذات العاديات، وذوات صعوبات تعلم القراءة من حيث الخصائص الشخصية والانفعالية لديهن في المتغيرات الآتية : القلق، والاكتئاب، والانبساط والعصابية؛ وذلك من خلال اختبار صحة الفروق التالية:

١) هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلميذات العاديات، وبين ذوات صعوبات التعلم في القراءة في درجات القلق.

٢) هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلميذات العاديات، وبين ذوات صعوبات التعلم في القراءة في درجات الاكتئاب.

٣) هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلميذات العاديات، وبين ذوات صعوبات التعلم في القراءة في درجات الانبساط.

٤) هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلميذات العاديات، وبين ذوات صعوبات التعلم في القراءة في درجات العصابية.

تكونت عينة الدراسة النهائية من (٥٠) تلميذة من ذوات صعوبات القراءة، و (٥٠) تلميذة من العاديات، تم اختيارهن من مجموعة قوامها (٥٥٩) تلميذة في الصف الثالث الابتدائي في خمس مدارس حكومية من مناطق مختلفة بمملكة البحرين، وذلك بعد تطبيق الاختبارات الخاصة باختيار العينة .

استخدمت في الدراسة الأدوات التالية :

١) اختبار الذكاء المصفوفات المتتابعة لرافن العادي إعداد (أبو حطب ، فؤاد) .

٢) اختبار تحصيلي في مهارات القراءة للصف الثالث الابتدائي إعداد (هويدي ، محمد وعبدالقادر ، فتحي وعواد ، أحمد) .

٣) مقياس قلق الأطفال ترجمة وإعداد (عبدالرقيب ، أحمد).

٤) القائمة العربية لاكتئاب الأطفال إعداد (عبدالخالق ، أحمد) .

٥) اختبار إيزنك لشخصية الأطفال من إعداد (إيزنك ، سيبل وعبدالخالق ، أحمد).

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن الآتي :

١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠١و٠ في متغير القلق بين مجموعتي التلميذات العاديات، وذوات صعوبات التعلم لصالح ذوات صعوبات التعلم .

٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠١و٠ في متغير الاكتئاب بين مجموعتي التلميذات العاديات، وذوات صعوبات التعلم لصالح ذوات صعوبات التعلم .

٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠١و٠ في متغير الانبساط بين مجموعتي التلميذات العاديات، وذوات صعوبات التعلم لصالح التلميذات العاديات.

٤) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠١و٠ في متغير العصابية بين مجموعتي التلميذات العاديات، وذوات صعوبات التعلم لصالح ذوات صعوبات التعلم.

أثر إستراتيجية التغيير المفهومي في تحصيل الطالبات للمفاهيم الكيميائية وتعديل الفهم الخاطئ لديهن

إعداد
الطالبة : نهاد ناصر رمضان لحمدة

إشراف
الأستاذ الدكتور خليل يوسف الخليلي

تاريخ المناقشة
٢٠٠٢/٦/١م

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر إستراتيجية التغيير المفهومي في تحصيل طالبات المستوى الأول المسار العلمي لمفاهيم الروابط الكيميائية، وتعديل الفهم الخاطئ لديهن .

وقد تألفت عينة الدراسة من مجموعتين : المجموعة الأولى وهي المجموعة التجريبية، وكانت تضم ٢٨ طالبة، وقد خضعت هذه المجموعة لتدريسها وحدة الروابط الكيميائية باستخدام إستراتيجية التغيير المفهومي لمدة ثلاثة أسابيع بمعدل حصتين لكل أسبوع . أما المجموعة الثانية وهي المجموعة الضابطة، فتألفت من (٢٩) طالبة، وقد تم تدريسها الوحدة نفسها باستخدام الطريقة التقليدية (المحاضرة، والمناقشة) لمدة أسبوعين ونصف الأسبوع . وقد اتفقت الباحثة مع معلمة كيمياء واحدة لتدريس كلتا المجموعتين مفاهيم الروابط الكيميائية؛ وذلك لضبط أثر المعلم .

اهتمت الدراسة بمتغيرين تابعين هما التحصيل المعرفي للطالبات في الكيمياء، ومدى التغير في مستوى فهم المفاهيم الكيميائية. وقد تمثلت أدوات الدراسة في أداتين، هما: الأولى، وكانت اختباراً تحصيلياً يقيس مستوى إتقان المفاهيم. أما الأداة الثانية فكانت اختبار فهم المفاهيم ذات الصلة بالروابط الكيميائية لقياس مستوى المعرفة بالمفاهيم الكيميائية؛ المتعلقة بالروابط الكيميائية .

وقد أظهرت نتائج تحليل اختبار "ت" على الاختبارين، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء القبلي للاختبار التحصيلي بين المجموعتين لصالح المجموعة الضابطة، في حين لم تكن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الاختبار القبلي لفهم المفاهيم ذات

الصلة بالروابط الكيميائية .

وبعد تنفيذ التجربة، أسفرت نتائج تحليل التباين الأحادي متعدد المتغيرات، عند ضبط الاختبار التحصيلي القبلي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية على أحد متغيرات الدراسة وهو مستوى معرفة الطالبات للمفاهيم؛ أما بالنسبة للمتغير الثاني وهو التحصيل، فلم يكن الفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة كبيراً، وذلك أدى إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل المجموعتين .

وقد أشارت النتائج إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في ستة مفاهيم من أصل أحد عشر مفهوماً، وتساوت معرفة طالبات المجموعتين في مفهوم واحد، بينما تفوقت طالبات المجموعة الضابطة على طالبات المجموعة التجريبية في أربعة مفاهيم . ولكن بشكل عام ارتفعت نسبة متوسط كلتا المجموعتين في اختبار مفاهيم الروابط الكيميائية بنسب مختلفة، فيما عدا مفهوماً واحداً حيث تقلصت فيه نسبة طالبات المجموعة الضابطة .

واستناداً إلى النتائج التي تم التوصل إليها، توصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات منها استخدام إستراتيجيات التغيير المفهومي في المواقف التعليمية لكي تساعد في الكشف عن البنية المعرفية التي لدى الطلاب، وكذلك تقديم اختبارات قبلية تشخيصية للتعرف على مستوى الطلاب قبل البدء في التدريس في العام الدراسي .

تقويم الجوانب الثقافية في كتب المواد الاجتماعية للحلقة الثانية من التعليم الابتدائي بمملكة البحرين

إعداد
الطالب : هشام أحمد يوسف العشيري

إشراف
الدكتور حسن جعفر الناصر

تاريخ المناقشة
٢٠٠٢/٦/١م

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة التوافق بين آراء المحكمين المتخصصين وآراء معلمي المواد الاجتماعية للحلقة الثانية من التعليم الابتدائي (الصفوف الرابع، والخامس، والسادس) حول الجوانب الثقافية التي ينبغي توافرها في كتب المواد الاجتماعية لهذه الحلقة، والكشف عن الجوانب الثقافية التي تحتويها هذه الكتب، ومدى اتفاقهامع ما يجب أن تكون عليه حسب رأي المحكمين المتخصصين في هذا الشأن. وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المحكمين، وآراء معلمي المواد الاجتماعية للحلقة الثانية من التعليم الابتدائي بمملكة البحرين في درجة أهمية الجوانب الثقافية الواجب توافرها في كتب المواد الاجتماعية لهذه الحلقة ؟

٢) إلى أي مدى تعالج كتب المواد الاجتماعية للحلقة الثانية من التعليم الابتدائي بمملكة البحرين هذه الجوانب ؟

٣) ما مدى الارتباط بين ما يجب أن تكون عليه موضوعات كتب المواد الاجتماعية للحلقة الثانية من التعليم الابتدائي بمملكة البحرين حسب رأي المحكمين المتخصصين في هذا الشأن مع ما اشتملت عليه الكتب ؟

وشمل مجتمع الدراسة ما يلي :

- كتب المواد الاجتماعية للحلقة الثانية من التعليم الابتدائي بمملكة البحرين متضمنة كتب التمارين وعددها الكلي ستة كتب، وبلغ عدد صفحات الكتب التي تم تحليلها (٥٨١) صفحة.

- معلمي المواد الاجتماعية ومعلماتها لصفوف الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي بمملكة البحرين للعام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢م، وبلغ عدد الذين تنطبق عليهم الشروط والذين استفتوا في الاستبانة ٢٠ فرداً .
- المحكمين المتخصصين وعددهم (١٢) شخصاً .

كما أعد الباحث بطاقة تحليل المحتوى، وتم تفريغ نتائجها، وجرى تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة .

خرجت الدراسة بالنتائج التالية :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية الجوانب الثقافية التي ينبغي توافرها في كتب المواد الاجتماعية للحلقة الثانية من التعليم الابتدائي بمملكة البحرين بين آراء المحكمين المتخصصين، وآراء معلمي المواد الاجتماعية للمرحلة نفسها .
- تباين نسب شيوع المحاور الثقافية بكتب المواد الاجتماعية للحلقة الثانية من التعليم الابتدائي، وكانت أعلى نسبة تساوي (٣,٢٥٪)، وأقل نسبة تساوي (صفراً)، واتصفت بالعشوائية، وعدم التوازن، والانتظام .
- ضعف درجة التوافق بين ما يجب أن تحتويه كتب المواد الاجتماعية للحلقة الثانية من التعليم الابتدائي حسب آراء المحكمين المتخصصين مع نسب ما اشتملت عليه الكتب.

كما دلَّت نتائج الدراسة على وجود قصور ثقافي في محتوى كتب المواد الاجتماعية للحلقة الثانية من التعليم الابتدائي للعام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢م، مما يؤثر في الدور المنوط بها في عملية البناء الثقافي لتلاميذ المرحلة الدراسية .

وبناء على النتائج التي تم التوصل إليها أوصت الدراسة بضرورة مراعاة الجوانب الثقافية التي اتفق عليها المحكمون المتخصصون، ومعلمو المواد الاجتماعية، وإعادة النظر في المحتوى الحالي للكتب، وضرورة إشراك المعلمين في اختيار المحتوى الثقافي للكتب . كما أوصت الدراسة بإجراء بعض الدراسات ذات الصلة بموضوعها .

فاعلية دليل مقترح في تدريس كفايات التعبير الكتابي على أداء تلميذات الصف الثالث الابتدائي بمملكة البحرين

إعداد
الطالبة : هلاهل جعفر نصيب

إشراف
الدكتور حسن جعفر الناصر

تاريخ المناقشة
٢٠٠٢/٦/٢م

ملخص الدراسة

يستهدف البحث الحالي التحقق من فاعلية دليل مقترح لتدريس كفايات التعبير الكتابي على أداء تلميذات الصف الثالث الابتدائي بمملكة البحرين .

وقد تمت صياغة مشكلة البحث في السؤالين التاليين :

١) ما الصورة المقترحة لدليل تدريس كفايات التعبير الكتابي، الذي يتلاءم مع تلميذات الصف الثالث الابتدائي، ويمكن معلمات الصف من استخدامه ؟

٢) ما مدى فاعلية الدليل المقترح في تدريب تلميذات الصف الثالث الابتدائي على أداء القدرة التعبيرية ؟

وللإجابة عن هذين السؤالين، قامت الباحثة بحصر مجالات التعبير الكتابي ومكوناته، من خلال الرجوع إلى منهج اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي، ووثيقة التقويم التربوي، ومراجعة أدبيات التربية المتصلة بموضوع البحث، ومن ثم إعداد قائمة حددت فيها اثنا عشر مجالاً للتعبير الكتابي بصورة أولية .

وقد تم عرض القائمة على مجموعة من الأساتذة بجامعة البحرين في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية، ومن إدارتي المناهج، والتعليم الابتدائي بوزارة التربية والتعليم، وذلك لانتقاء خمسة مجالات ترتب وفقاً لأهميتها .

قامت الباحثة بتعديل مكونات القائمة وفقاً لتوصيات وملاحظات السادة المحكمين،

وخلصت إلى بناء دليل يتكون من خمسة مجالات تتمثل في : الرسالة، وبطاقات متعددة الأغراض، وكتابة التقارير ، وكتابة القصص، وكتابة موضوع يخطط له بشكل مسبق .

وبناء على ذلك فقد تم تصميم اختبارالتعبير الكتابي، وتم التحقق من صدقه وثباته بالطرق المناسبة، ومن ثم تطبيق الاختبار على عينة قوامها (٢٦) تلميذة بالصف الثالث الابتدائي تم اختيارهن من مدرسة ابتدائية تطبق نظام التقويم التربوي، وجرب على العينة نفسها للتحقق من مدى فاعلية الدليل المقترح .

وقد أوضحت نتائج التجريب الأثر الإيجابي للمنهجية المقترحة في الدليل على أداء القدرة التعبيرية لتلميذات الصف الثالث الابتدائي، كما يوفر للمعلمين أداة موثوقة لكيفية تدريس كفايات التعبير الكتابي لتلميذات الصف الثالث الابتدائي بشكل خاص .

وفي ضوء نتائج البحث، أوصت الباحثة بتبني الدليل المقترح في تدريس كفايات التعبير الكتابي لمعلمي الصف الثالث الابتدائي بمملكة البحرين، وإعادة هيكلية مناهج اللغة العربية في ضوء التوجهات الحديثة، والذي يعد التقويم التربوي جزءاً منها، مع إعطاء الكفايات مزيداً من الاهتمام ضمن النمنهج المدرسي؛ لأنها تحكم جودة التعبير .