

المجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد السابع - العدد الثاني

جمادى الأولى 1427 هـ - يونيو 2006 م

تصدر عن

كلية التربية - جامعة البحرين

للمراسلات

كلية التربية - جامعة البحرين - الصخير

ص. ب : 32038

هاتف : 17437147 (+973)

فاكس : 17449089 (+973)

البريد الإلكتروني : jeps@edu.uob.bh

الموقع الإلكتروني : <http://www.jeps.uob.edu.bh>

مملكة البحرين

رقم التصريح بالنشر من قبل

وزارة الإعلام

MEC 284

ثمن العدد

- البحرين دينار ■ السعودية 15 ريالاً
- الكويت دينار ونصف ■ الإمارات 15 درهماً
- عمان ريال ونصف ■ قطر 15 ريالاً
- اليمن 10 ريالات ■ تونس دينار واحد
- الجزائر 10 دنانير ■ المغرب 15 درهماً
- ليبيا ديناران ■ مصر 5 جنيهات
- سوريا 50 ليرة ■ لبنان 1500 ليرة
- الأردن دينار



التوزيع :

مؤسسة الأيام للصحافة والنشر والتوزيع

هاتف : 17725111 - 17727111 - فاكس : 17723763 (+973) - مملكة البحرين

البريد الإلكتروني : alayam@batelco.com.bh

الهيئة الاستشارية

رئيس الهيئة الاستشارية
أ.د. خليل يوسف الخليلي
عميد كلية التربية / جامعة البحرين

أعضاء الهيئة الاستشارية

أ.د. إبراهيم وزمراس
الجامعة الهاشمية

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. الفالي أحرشواو
جامعة سيدي محمد بن عبد الله

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. مصطفى سعد الدين حجازي
جامعة البحرين

أ.د. ميلود حبيبي
جامعة محمد الخامس

أ.د. نزار الزين
الجامعة اللبنانية

أ.د. نزار العناني
رئيس جامعة الاتحاد

Prof. V.A McClelland
Hull University

هيئة التحرير

رئيس التحرير
أ.د. خليل يوسف الخليلي
عميد كلية التربية / جامعة البحرين

مدير التحرير

د. فيصل حميد الملا عبد الله

أعضاء هيئة التحرير
أ.د. خليل إبراهيم شبر

د. معين حلمي الجمـلان

د. جيهان بوراشد العـمران

د. راشد حماد الدوسـري

د. منى صالح الأنصـاري

المدقق اللغوي

د. علي محمد نور المـدني

الإخراج والتنفيذ الفني

شيخة قائد القـطاني

الطباعة



المؤسسة العربية للطباعة والنشر
Arabian Printing & Publishing House W.L.L.

ص.ب: 582 ، المنامة - مملكة البحرين
تليفون: 17291331 (+973) - فاكس: 17291182 (+973)
البريد الإلكتروني: apph@batelco.com.bh

(٩) منح صاحب البحث المنشور نسخة واحدة من المجلد وعشر مستلزمات من بحثه.

قواعد تسليم البحث

- (١) 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 (٢.٥ سم أو أكثر) أعلى وأسفل وعلى جانبي الصفحة.
- (٢) يقدم الباحث خطاباً مرفقاً بالبحث، يفيد أن البحث (أو ما يشابهه) لم يسبق نشره. ولم يقدم للنشر إلى جهات أخرى. وكذلك لن يقدم للنشر لجهة أخرى في الوقت نفسه إلى حين انتهاء إجراءات التحكيم.
- (٣) يعلم صاحب البحث خطياً بتاريخ تسلم البحث والإجراء الذي تم بشأنه.
- (٤) 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 من ساهموا في تطوير البحث في ورقة مستقلة.
- (٥) يجب تقديم ملخص للبحث باللغة العربية بحد أقصى (٧٥) كلمة، وآخر باللغة الإنجليزية في حدود (١٠٠) كلمة. كل في صفحة مستقلة، على أن يحتوي ذلك عنوان البحث وبدون ذكر اسم الباحث أو الباحثين.
- (٦) يراعى ألا يزيد حجم البحث على ثلاثين صفحة بما في ذلك المراجع والحواشي والجداول والأشكال والملاحق.
- (٧) 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.
- (٨) يتعهد الباحث بإرسال نسخة من البحث على قرص حاسوب IBM بعد إجراء جميع التعديلات المطلوبة وقبول البحث للنشر في المجلة.

توجه كافة المراسلات المتعلقة بالبحوث إلى :

مدير التحرير د. فيصل حميد الملا عبد الله

على العنوان الآتي :

مجلة العلوم التربوية والنفسية

كلية التربية - جامعة البحرين

الصخير ص. ب : ٣٢٠٣٨

ملكة البحرين

هاتف : ١٧٤٣٧١٤٧ (+٩٧٣)

فاكس : ١٧٤٤٩٠٨٩ (+٩٧٣)

البريد الإلكتروني : jeps@edu.uob.bh.

للإطلاع على المجلة زوروا موقعنا الإلكتروني:

<http://www.jeps.uob.edu.bh>

تؤول كافة حقوق النشر إلى المجلة

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

قسمة الاشتراك في المجلة

المجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية
تصدر عن كلية التربية - جامعة البحرين

سعر بيع العدد: دينار واحد

تكون الاشتراكات السنوية على النحو الآتي :

الأفراد :	سنة	سنتين	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 :	سنة	سنتين	ثلاث سنوات
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) بالدينار البحريني مسحوباً على أحد البنوك التجارية في مملكة البحرين

ويرسل مع قسمة الاشتراك إلى العنوان الآتي :

كلية التربية - جامعة البحرين ص. ب: 32038 - الصخير - مملكة البحرين

هاتف: 17437147 (+973) - فاكس 17449089 (+973) - البريد الإلكتروني: Email: jeps@edu.uob.bh

<http://www.jeps.uob.edu.bh>

Subscription Form

JOURNAL OF
Educational &
Psychological
Sciences
JEPS

A quarterly scientific refereed publication specialized in
educational and psychological studies issued by
the College of Education - University of Bahrain

Price for Individuals	One year	Two years	Three years
GCC citizens	BD 4	BD 8	BD 12
Arab countries citizens	BD 6	BD 10	BD 14
Other countries citizens	\$ 30	\$ 50	\$ 70

Price for Institutes

GCC and Arab Countries	BD 10	BD 20	BD 30
Other Countries	\$ 40	\$ 80	\$ 120

Name:

Address:

.....

.....

Tel.: Fax.:

Subscription for: ☐ One year ☐ Two years ☐ Three years

Effective from:

Fees for subscription should be only in checks in Bahrain Dinar payable
to the University of Bahrain and drawn in any commercial bank in Bahrain
and sent to the following address:

College of Education - University of Bahrain - Sakhir

P.O.Box: 32038, Kingdom of Bahrain

Tel.:(+973)17437147 - Fax: (+973) 17449089

Email : jeps@edu.uob.bh

<http://www.jeps.uob.edu.bh>

المحتويات

الصفحة	الأبواب
٩	• افتتاحية العدد
١١	أ.د. خليل الخليلي
١١	أولاً: • البحوث العلمية باللغة العربية.....
١٣	* المشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها كما يراها معلمو المرحلة الثانوية اليمنية بوادي حضرموت.....
١٣	د. علي أحمد الربيع د. عبد الله عباس قباض
٣٥	* استخدام حجم الأثر لفحص الدلالة العملية للنتائج في الدراسات الكمية.....
٣٥	د. يحيى حياتي نصار
٦١	* مستوى ممارسة العمليات القيادية الإدارية في الجامعات الأردنية وتوقعاتها المستقبلية.....
٦١	د. محمود خالد جرادات
٨٧	* أثر إستراتيجيتي دورة التعلم وخريطة المفاهيم على التحصيل في الأحياء والتفكير العلمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.....
٨٧	د. سالم عبد العزيز الخوالده د. علي مقبل العليمات
١١١	* الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال في الأردن في ضوء بعض المتغيرات.....
١١١	د. محمد أحمد صوالحة
١٣١	* أثر غمط التنشئة الأسرية في الأمن النفسي لدى الأحداث الجانحين في الأردن
١٣١	د. محمد أحمد المومني
١٥٥	* توجهات معلمي المدارس الأساسية في مديرية تربية إربد الأولى نحو تنمية الموارد البشرية لاحتياجات التعلم الإلكتروني.....
١٥٥	د. أكرم محمود العمري د. محمد عبد القادر العمري
١٧٩	* تقويم محتوى منهاج التربية الرياضية للصف السابع في المدارس الفلسطينية كما يراه المعلمون والمعلمات.....
١٧٩	د. وليد عبدالفتاح خنفر
٢٠٣	* القدرات البدنية والقياسات الأنتروبومترية للاعبين الكاراتيه في الأردن.....
٢٠٣	أ.د. زياد درويش الكردي أ. فايز أحمد الزعبي

- ٢٢٥ * أثر التحليل الكينيماتيكى للاقتراب على مجال الطيران في الوثب الطويل.....
د. إيمان شاكر محمود
- ٢٤٩ **ثانياً : • تقارير الندوات والمؤتمرات.....**
- ٢٥٠ * تقرير حول لقاء رئيسة جامعة البحرين مع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية.....
اعداد أ. د. محمد راضي قنديل
- ٢٥٧ **ثالثاً: • ملخصات رسائل الماجستير.....**
- ٢٥٨ * تأثير الإحماء (الفتري-المستمر) في درس التربية الرياضية على بعض القياسات الوظيفية للجهاز التنفسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية.....
الباحثة : إيمان احمد الفردان
- ٢٦٠ * التحمل القلبي الوعائي والبدانة وعلاقتهما بعوامل تصلب الشرايين لعينة من الأطفال البحرينيين.....
الباحثة: نوف يوسف الماجد
- ٢٦٢ * دراسة تقويمية للمستويات المعرفية التي تقيسها أسئلة كتاب اللغة العربية واختباراتها النهائية للصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين.....
الباحث : منى إبراهيم فخر
- ٢٦٤ * موضوعات تنمية حب النبي صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم في كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الإعدادية بمملكة البحرين.....
الباحثة: أمل زايد الزايد
- ٢٦٦ * أساليب إدارة الوقت لدى مدراء المدارس الابتدائية الحكومية بمملكة البحرين وعلاقتها بضغوط العمل الإداري المدرسي.....
الباحثة: بتول إبراهيم حيدري
- 5 **رابعاً: • البحوث العلمية باللغة الانجليزية.....**
- 7 The Effects of the Reciprocal Teaching Model on Jordanian Tenth Grade Students' Reading Comprehension Achievement in English
Dr. Khaldoun A. Abu-Alhaija
Basim Y. Sarayrah

افتتاحية العدد

يصدر هذا العدد من مجلة العلوم التربوية والنفسية في الوقت الذي تسعي كلية التربية إلى بناء إستراتيجيتها المستقبلية للأعوام ٢٠٠٦ حتى ٢٠١٠، والحصول على الاعتماد الأكاديمي من المؤسسات الدولية، وحصول الكلية على تقدير جيد من وكالة ضمان الجودة (QAA) لأحد برامجها، وهو برنامج دبلوم التربية في طرق التدريس. وفي وقت تتصاعد فيه عملية تطوير التعليم والتدريب في مملكة البحرين بفكر إداري متطور. بدأ بورشة إصلاح التعليم والتدريب في مملكة البحرين، والتي كانت برعاية سمو الشيخ سلمان بن حمد ولي العهد الأمين وقائد قوات دفاع البحرين حفظه الله ورعاه، وماتبها من تشكيل لجان المتابعة وفرق العمل.

يصدر هذا العدد في خضم الأطروحات النيرة التي ساقتها سعادة رئيسة الجامعة الموقرة والتي أتسمت بالشجاعة في الطرح، والشفافية والمصارحة في الرد، وذلك خلال لقاءها المفتوح بأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية؛ حيث نوقش في هذا اللقاء مختلف القضايا الأكاديمية، والإدارية، والبحثية لكلية التربية، بجانب القضايا الجامعية المختلفة. وقد شددت سعادتها على ضرورة الارتقاء بكفاءة خريجي كلية التربية، وأشارت إلى أهمية أن يظهر على إستراتيجية كلية التربية الجديدة تغيرات على الخطط الدراسية، التخصصات الأكاديمية بما يحقق تجديداً يتناسب ومتطلبات المرحلة المقبلة من بناء البحرين الحديث.

وفي إطار مواصلة العمل لتحقيق الأهداف التربوية والبحثية، وتعميق أركان العملية التعليمية لتسهم في بناء المواطن العربي، يتواصل عطاء مجلة العلوم التربوية والنفسية مساهمة منها في إغناء الفكر التربوي، وتعميق ثقافة البحث العلمي التربوي. إن إصدار العدد الجديد من مجلتنا لنشر الأبحاث والدراسات العلمية التربوية يساعد في رصانة الجانب العلمي، ويعين الباحثين العرب في مجالات العلوم التربوية على نشر نتائجهم العلمية، وتشجيع البحث والدراسة، وبما يساعد في استثمار نتائجها في عملية البناء التربوي.

وفي كل عدد من هذه المجلة يملكنا حماس غامر في أن يكون العدد اللاحق خيراً من سابقة، وأن تساهم فيه نخبة خيرة وطيبة من الباحثين العرب. وهذا العدد من المجلة الذي سعت هيئة التحرير إلى أن يكون متميزاً يتضمن جملة من البحوث والدراسات التي أنجزها الباحثون من مختلف الدول العربية، كما يتضمن العدد عرضاً لأهم النشاطات التي قامت بها كلية التربية، وملخصات لبعض الرسائل الجامعية. وكلنا أمل في أن يكون في محتوى هذا العدد ما يسهم في إثراء المكتبة التربوية، ويوفر مزيداً من فرص تبادل المعرفة العلمية والتربوية الرصينة بين الباحثين.

وقد شمل الباب الأول من هذا العدد عشرة أبحاث باللغة العربية، حيث أشار بحث كل من الربيع وقباص إلى أهمية المشاركة في تخطيط المناهج المدرسية وتطويرها كما يراها

معلمو المرحلة الثانوية بوادي حضرموت، بينما بين نصار أن الباحثين في معظم الأحيان يسعون إلى رفض الفرضية الصفرية. وفي بحث جردات خلصت النتائج إلى أن الجامعات الأردنية تطبق عملياتها القيادية الإدارية بدرجة مقبولة، بينما هدفت دراسة الخوالدة والعليمات إلى استقصاء أثر إستراتيجيتي دورة التعلم وخريطة المفاهيم على التحصيل في الأحياء والتفكير العلمي، ويرى صوالحة أن الرضا الوظيفي لدي معلمات رياض الأطفال يتأثر بمتغيرات الراتب الشهري. وذهب المؤمني إلى أن نمط التنشئة الأسرية المتشدد هو الأكثر شيوعاً وانتشاراً لدى أسر الجانحين. ويتساءل كل من العمري والعمرى كيف ينظر المعلمون والمعلمات إلى عملية التدريب على إدارة التعليم الإلكتروني. أما بحث خنفر فقد أظهرت نتائجه أن درجة التقويم الكلية لمنهاج التربية الرياضية للصف السابع في مدارس فلسطين جاءت كبيرة. وهدفت دراسة الزعبي والكردى إلى التعرف على القدرات البدنية والقياسات الأنثروبومترية للاعبين الكاراتيه، وأوصت دراسة محمود التأكيد على أهمية مسافة الاقتراب التحضيرية لما لها من تأثير في المتغيرات الميكانيكية في الوثب الطويل.

وفي الباب الثاني الخاص بعرض تقارير الندوات والمؤتمرات قام قنديل بإعداد تقرير عن اللقاء المفتوح الذي جمع سعادة رئيسة جامعة البحرين بأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، حيث نوّقت فيه مختلف القضايا الأكاديمية، والإدارية والبحثية لكلية التربية.

وتم في الباب الثالث عرض خمسة ملخصات لرسائل الماجستير التي تمت مناقشتها وإجازتها مؤخراً بكلية التربية بجامعة البحرين.

أما الباب الرابع والخاص بالبحوث باللغة الإنجليزية فقد حوى هذا العدد بحثاً واحداً حول أثر نموذج التعليم الدوري التبادلي في تحصيل الطلبة فهم المقروء باللغة الإنجليزية. ولا شك إن صدور هذا العدد في موعده المقرر ما كان ليتم لولا الجهود المتظافرة التي بذلتها هيئة التحرير وبوجه خاص مدير التحرير الدكتور فيصل الملا، والهيئة الإدارية والفنية للمجلة، والأساتذة محكمو البحوث، والباحثون الذين أنجزوا بحوثهم في الوقت المحدد؛ فلهم جميعاً جزيل الشكر والتقدير

هذا والله التوفيق ،،،

الأستاذ الدكتور خليل يوسف الخليلي

رئيس هيئة التحرير

عميد كلية التربية

الباب الأول
البحوث العلمية باللغة العربية

المشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها
كما يراها معلمو المرحلة الثانوية
اليمنية بوادي حضرموت

د. عبد الله عباس قباض
قسم المناهج التربوية
كلية التربية بـسيئون - جامعة حضرموت

د. علي أحمد الربيع
قسم المناهج التربوية
كلية التربية بالـمكلا - جامعة حضرموت

المشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها كما يراها معلمو المرحلة الثانوية اليمنية بوادي حضرموت

د. عبد الله عباس قبّاض
قسم المناهج التربوية
كلية التربية بـسيئون- جامعة حضرموت

د. علي أحمد الربيع
قسم المناهج التربوية
كلية التربية بالملكا- جامعة حضرموت

الملخص

سعت هذه الدراسة إلى استطلاع وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بوادي حضرموت حول مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية للمرحلة التي يدرسون فيها، وتطويرها بغية رفع مستوى أدائهم في تحسين مخرجات العملية التعليمية والتربوية بالجمهورية اليمنية.

ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحثان استبانة تكونت من معلومات شخصية ومهنية، وثلاثة مجالات، و(٤٥) عبارة، أجاب عنها (١٤٤) معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً من مدارس وادي حضرموت الثانوية. ولتحليل أسئلة الدراسة استخدم الباحثان التكرارات والنسبة المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار "ت" (t-test).

وقد كانت النتائج على النحو التالي:

- ١ - وجود اتفاق بين المعلمين على أن مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها مهمة بدرجة كبيرة. وأن مشاركتهم في التخطيط والتطوير يمكن أن تكون عن طريق وسائل وأساليب مختلفة كان أهمها التقارير الدورية التي يقدمها المعلمون إلى وزارة التربية وإداراتها المحلية المختلفة.
- ٢ - يمارس المعلمون العاملون في المدن وذوو الخبرة الطويلة ضغطاً كبيراً على الإدارات التعليمية للاشتراك في عملية التخطيط والتطوير، ويرون أن الفرص الممنوحة لهم حالياً لا تفي بالغرض.
- ٣ - إن التخصص العام (علمي / أدبي) لم يكن عاملاً له الأثر في أداء المعلمين حول مدى أهمية، أساليب مشاركة المعلمين في تخطيط وتطوير المناهج الدراسية.

Participation in Planning and Developing of School Curriculum from the Perspective of Yemeni Secondary School Teacher in Wadi Hadhramout

Dr. Ali A. Al-Rabea

Faculty of Education- Al-Mukala
Hadramout University

Dr. Abdulla A.M. Gubbad

Faculty of Education- Seiyun
Hadramout University

Abstract

The main purpose of the study was to investigate the opinion of the Yemeni secondary school Teachers about their participation in planning and developing of school curriculum. The researchers designed a questionnaire to be answered by teachers in secondary school in Wadi Hadhramout. The sample of the study included (144) teachers, who were randomly selected.

Data was analyzed by using frequency, percentage, mean, standard deviation, and T-test.

The major findings of this study were:

1- Teachers decided that their participation in planning and developing the study curriculum was very important, but it was limited. There were many different ways for participation.

2-Teachers in urban areas, and those who have had more experience believed that their participation in planning and developing the study curriculum was so limited and not enough.

3-Teachers' specialization variable was not effective in all parts of the questionnaire.

المشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها كما يراها معلمو المرحلة الثانوية اليمنية بوادي حضرموت

د. عبد الله عباس قباض
قسم المناهج التربوية
كلية التربية بـسيئون- جامعة حضرموت

د. علي أحمد الربيع
قسم المناهج التربوية
كلية التربية بالمكلا- جامعة حضرموت

المقدمة

تمثل المرحلة الثانوية المدخل إلى التعليم الجامعي في أي مجتمع من المجتمعات، وتعد الجهة التي يرجي لها أن تعمل على استكمال تأهيل المتعلمين جسمياً وعقلياً وانفعالياً وروحياً واجتماعياً. والاهتمام الكبير من قبل التربويين بالمرحلة الثانوية ومعلميها يعود إلى إدراكهم أهمية دورهم في إعداد المتعلمين للحياة، وتهيئتهم للمساهمة الفاعلة في كل الخدمات المطلوبة لتنمية المجتمع (الهدلي، ١٩٩٧).

ونظراً لما لهذه المرحلة من أهمية كبيرة في توجيه حياة الفرد والمجتمعات، اهتم المختصون بقضية تطويرها وتدريب منتسبيها حتى تؤدي دورها بالشكل المطلوب.

وفي ظل الانفجار المعرفي المتعظم، وثورة المعلومات التي انتظمت الواقع المعاصر، والإقبال الكبير على التعليم، والتحول الحاد في العالم في المجالات السياسية والاقتصاد والاجتماع، أصبح لزاماً على النظم التربوية السعي الجاد إلى تحسين الأداء في العملية التعليمية بصورة عامة، والمناهج الدراسية بصورة خاصة، ومناهج المرحلة الثانوية بوجه أخص. وتركز الاتجاهات التربوية المعاصرة على التعرف على جوانب القصور في المناهج التقليدية ومن ثم استخدام المعرفة الجديدة في سد ذلك النقص وتجاوز العجز سعيًا إلى إعداد ما يجب أن يتعلمه الأبناء، وتحديدًا للوسائل المناسبة لإحداث التعلم الفعال.

ونجاح عمليتي تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها في تحقيق الأهداف المنشودة، يتطلب أن تستند هاتان العمليتان إلى أسس فلسفية تتوافق وفلسفة المجتمع. وأن يكون التخطيط والتطوير شاملاً لكل عناصر المنهج، ومتكاملاً، ومتوازناً معاً. ولابد لعمليتي التخطيط والتطوير أن تأخذا في الحسبان خصائص المتعلم وخبرته، وتراعي حاجات المجتمع والبيئات المختلفة فيه، وأن يعتمدا على استشراف المستقبل والعمل على التخطيط للمستقبل بالشكل المناسب. كما أن تفعيل دور عمليتي التخطيط والتطوير يعتمد بصورة أساسية على استصحاب التقدم العملي والتربوي والتقني، والاعتماد على البحث العلمي والتجريب التربوي (الوكيل، ١٩٨٢).

وعملية تحسين المنهج الدراسي تحتاج إلى مراجعة كل ما يتعلق بالعملية التعليمية التعليمية. فالمتعلم والمعلم والمحتوى والوسائل من أهم عناصر العملية التربوية التي يجب أن تجد قدراً

كافياً من التمحيص والتدقيق. والمعلم هو العنصر الذي يقوم بالدور الأساسي في تفعيل بقية عناصر العملية التعليمية، وهو المنفذ الحقيقي للمنهج، ولذلك أصبح لازماً أن يكون هنالك انسجام تام بين برامج إعداد المعلم وما يطرح من محتوى على المتعلمين حتى يتمكن من القيام بدوره على الوجه المطلوب. وحتى يتم تفعيل دوره في تنفيذ المنهج الدراسي يجب أن يشترك في تخطيط وتطوير بناء المناهج الدراسية. وعندما يشترك المعلم في جميع خطوات تخطيط بناء المناهج وتطويرها يشعر بأنه صاحب هذا المنهج والقائم على أمره، ومن ثم يتحرك برضى كبير وقناعة تامة في كل مراحل تنفيذه، ويدافع عنه بشتى السبل (بوشامب، ١٩٨٧: ١٥٥).

وعلى العكس من ذلك فإن عدم إشراك المعلم في جميع مراحل التخطيط والتطوير يقود إلى عدم وضوح رؤيته، وعدم مقدرته على تنفيذ المنهج وتقويمه بالصورة المطلوبة، مما يقلل من فرص نجاح المقرر في تحقيق الأهداف المرسومة كما يجب. و يتمكن المعلم من أن يشارك في عمليات التخطيط والتطوير للمناهج الدراسية بشكل مناسب بعد أن يعد إعداداً جيداً، ويدرب بكفاية عالية على القيام بعمليات التطوير والتخطيط العلمي الدقيق. والمعلم المشارك في عمليات التخطيط والتطوير عليه أن يتعرف على أهداف التخطيط والتطوير وتحويلها إلى سلوك فعلي للمتعلمين، ويتدرب على توظيف طرائق التعليم المناسبة، ووسائل التقويم الجيدة. وعدم تهيئة المعلم بالصورة المناسبة للتغيرات المراد لها أن تحدث في المناهج الدراسية، وحرمانه من المساهمة الفاعلة في هذه التغيرات يقود إلى جعله معول هدم وإعاقة ومقاومة لكل جديد يطرأ على المناهج التقليدية السائدة في الساحة التعليمية (أبو حويج، ٢٠٠٠: ٢١٧).

ومشاركة المعلم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها تتحقق عبر وسائل وأساليب مختلفة. فقد يطلب من المعلم كتابة تقرير عن المناهج التي يدرسها نهاية كل عام وإرساله إلى إدارات تخطيط وتطوير المناهج. وقد يطلب منه الإجابة عن الاستبانات التي يعدها موجهو المناهج المختلفة. كما يمكن له المساهمة عبر المشاركة في لجان المناهج، والكتابة في الصحف والدوريات التي تصدرها إدارات التعليم. ويمكن توظيف الوسائل التكنولوجية الحديثة كالتلفاز والفيديو وشبكة الاتصال الدولية لإيصال آرائه عن المناهج التي يدرسها. والاتجاهات التربوية المعاصرة ترى ضرورة إشراك المعلم بصورة كبيرة في عمليات تخطيط وتطوير المناهج الدراسية، وتعد ذلك مطلباً تربوياً وتعليمياً مهماً (مرسى، ١٩٩٥: ١١٦).

وقد أجريت كثير من الدراسات حول دور المعلم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، على المستويين العربي والأجنبي. فقد توصلت دراسة فكرى (٢٠٠٣م) إلى أن أشراك المعلمين في المرحلة الثانوية في تخطيط وتطوير مناهج مادة العلوم زاد من ثقة المعلمين بأنفسهم، وكان له أثر إيجابي على مستوى تنفيذهم للمنهج، ويعتبر معلمو العلوم أن أفضل وسيلة لإشراكهم في تخطيط وتطوير مناهج العلوم هي إشراكهم في اللجان الرسمية

المشكلة من قبل وزارة التربية .

وأشارت دراسة تايور (Tayoor, 2003) ودراسة هولند (Holand, 2003) إلى أن معلمي المرحلة توجد بينهم فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الثانوية بولايي أيو و شيكاغو بالولايات المتحدة وكانوا راضين عن مستوى مشاركتهم في عمليات تخطيط وتطوير مناهج مرحلتهم . واستطلع وليد (٢٠٠٣) وجهة نظر معلمي ومعلمات مادة اللغة العربية بالمرحلة الثانوية اليمنية ، وأكدت نتائج الاستبانة المستخدمة في الدراسة على أن مشاركة المعلمين والمعلمات متواضعة ، وأنة لا فروق بين مشاركة المعلمين والمعلمات .

وتوصلت دراسة كلنتون (Clinton, 2002) ودراسة ستودولسكي وكروسمن (Stodolsky & Grossman, 1995) إلى أن معلمي اللغة الإنجليزية والاجتماعيات أكثر حرية في تحديد واختيار ما يقومون بتدريسه. كما توصل قرني (٢٠٠٢) إلى أن مشاركة المعلمين في تخطيط وتطوير مناهج الرياضيات يتم عبر اللجان التي تشكلها الوزارة، وأنهم يطالبون بتنوع فرص المشاركة. وقد أشارت دراسة الهذلي (١٩٩٧) إلى أن مشاركة معلمي ومعلمات المواد الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية بمدينة الطائف كانت متواضعة وأن المعلمين الأكثر خبرة هم الأكثر مشاركة، وأنة لا توجد فروق بين مشاركة المعلمين والمعلمات .

وقد توصلت دراسة سكنداوي وآخرون (Schenide et al., 1994) إلى أن معظم المعلمين بالولايات المتحدة الأمريكية يتمتعون بحرية أكاديمية كبيرة تمكنهم من اتباع أهداف المنهج واستخدام النمط الذي يرغبون في تدريسه وتحديد الزمن المناسب لتدريسه. ويرى الديحان، (١٩٩٤) أن معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض السعودية يرون أن مشاركتهم في تخطيط وتطوير المناهج مهمة ولكنها متواضعة، وأن المعلمين الأكثر خبرة كانوا هم الأكثر مطالبة بمشاركة تكون أكثر فعالية. وذهبت دراسة سعادة (١٩٨٩م) إلى أن المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين الأردنيين لا يخطرون بعملية تخطيط و تطوير المنهج ولا يشركون فيه.

أما دراسة هيرمان (Herman, 1988) فتوصلت إلى أن أعضاء جمعية مشرفي الدراسات الاجتماعية في الولايات المتحدة الأمريكية يرون أن تطوير المناهج يجري حالياً بواسطة لجان أشرك فيها المعلمون في المدارس ومديرو المدارس والمشرفون التربويون. ومما سبق يتضح أن نتائج الدراسات الأجنبية تشير إلى أن المعلمين يشركون في عمليات تخطيط المناهج وتطويرها بشكل كبير وهم راضون عن أدائهم وطرق مشاركتهم. بينما يرى معظم المعلمين في المنطقة العربية أنهم لا يشركون بالشكل المطلوب، وأنهم غير راضين عن الوسائل التي يشاركون عن طريقها في عمليات التخطيط والتطوير .

ويحاول الباحثان من خلال هذه الدراسة أن يستطلع آراء معلمي المرحلة الثانوية بوادي حضرموت حول أهمية مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، والتعرف على مدى المشاركة والأساليب المناسبة لهذه المشاركة، وذلك للوقوف على الدور الحقيقي الذي يلعبه المعلم في هذا المجال .

مشكلة الدراسة :

المتابع للشأن اليمني في مجال التربية والتعليم يلاحظ أن المناهج الدراسية في الجمهورية اليمنية قد حظيت بقدر مناسب من التخطيط والتطوير، والذي يظهر في الكم الكثيف من التشريعات والضوابط والقوانين التي تساهم بصورة كبيرة في استمرارية تفعيل دور المناهج الدراسية (السامرائي، ٢٠٠٠: ١٦٨).

ورغم أن المعلم هو الذي يتحمل المسؤولية المباشرة في تنفيذ المنهج الدراسي داخل الصف، فإن الباحثين قد لاحظا بُعد المعلم عن عملية تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها بالجمهورية اليمنية، وأن عملية التخطيط والتطوير موكلة إلى جهاز في وزارة التربية، قلما يتيح فرصة للمعلم للإسهام فيها بالصورة المطلوبة. وقد أشارت بعض الدراسات العربية إلى ضعف مشاركة المعلم في عمليات تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها (الديحان، ١٩٩٤). واستناداً إلى ما تقدم فقد رأى الباحثان أن قضية عدم مشاركة معلمي المرحلة الثانوية في تخطيط مناهج المرحلة الدراسية وتطويرها مشكلة تستحق أن تدرس ويجرى عليها البحث والتقصي. وعليه فإن هذه الدراسة قد استطلعت وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بوادي حضرموت حول أهمية مشاركتهم، ومدى مشاركتهم، والأساليب التي يفضلونها للمشاركة في عمليتي تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها بالجمهورية اليمنية.

أسئلة الدراسة :

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ١ - ما وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بوادي حضرموت حول مدى أهمية مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها ؟
- ٢ - ما وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بوادي حضرموت حول مدى مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها ؟
- ٣ - ما وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بوادي حضرموت حول الأساليب الأكثر تفضيلاً من قبلهم للمشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها ؟
- ٤ - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء معلمي المرحلة الثانوية بوادي حضرموت حول أهمية مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، ومداها، وأساليبها تعزى إلى موقع العمل، والتخصص، والخبرة ؟

أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- مدى أهمية مشاركة معلمي المرحلة الثانوية بوادي حضرموت في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها بالجمهورية اليمنية.

- ٢- آراء معلمي المرحلة الثانوية بوادي حضرموت حول مدى مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها بالجمهورية اليمنية.
- ٣- الأساليب التي يرى معلمو المرحلة الثانوية بوادي حضرموت أنها أكثر مناسبة لمشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها بالجمهورية اليمنية.
- ٤- الفروق في وجهات نظر معلمي المرحلة الثانوية بوادي حضرموت حول أهمية، ومدى، وأساليب مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها تبعاً لمتغير موقع العمل والتخصص، والخبرة.

أهمية الدراسة :

- ١- تحاول هذه الدراسة أن تقدم توصيات تأمل أن تفيد أرباب اتخاذ القرار بوزارة التربية والتعليم اليمنية في ترقية أساليب تخطيط وتطوير المناهج الدراسية.
- ٢- هذه الدراسة- حسب علم الباحثين- هي الأولى من نوعها، في المكتبة المحلية، التي تسعى إلى التعرف على أهمية، ومدى، وأفضل أساليب المشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بوادي حضرموت بالجمهورية اليمنية.

حدود الدراسة :

- ١- تقتصر هذه الدراسة على:
- ١- معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية المستمرين في الخدمة بوادي حضرموت بالجمهورية اليمنية.
- ٢- التعرف على أهمية، ومدى، وأفضل أساليب إشراك المعلم بالمرحلة الثانوية في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها.
- ٣- أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م.

مصطلحات الدراسة :

- تعتمد الدراسة التعريفات الإجرائية الآتية:
- **المنهج:** هو جميع الخبرات التي يعايشها التلاميذ بتخطيط المدرسة ورعايتها.
 - **تخطيط المنهج:** هو العملية التي يتم من خلالها وضع تصور عام أو خطة تحدد فيها المقررات والخطوات والإجراءات الأساسية لما سيكون عليه منهج المدرسة.
 - **تطوير المنهج:** هو العملية التي يتم من خلالها إدخال التعديلات أو إجراء التعديلات المناسبة في بعض أو كل عناصر منهج المدرسة بقصد ترقية المنهج وتحسينه (حمدان، ١٩٨٨: ١٨-٢٩).

- المرحلة الثانوية: هي المرحلة التي تضم إليها طلاب الصفوف (١٠-١٢) وموقعها وسط بين التعليم الأساسي والتعليم العالي بالجمهورية اليمنية، وتعمل على إعداد مخرجات التعليم إما لدخول سوق العمل أو لمتابعة التعليم العالي .

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بوادي حضرموت بالجمهورية اليمنية، والذي بلغ (٤٥٥) معلماً ومعلمة (٤٤٣) - معلماً و (١٢) معلمة - حسب إحصائية العام الدراسي (٢٠٠٣ - ٢٠٠٤).

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية بالنسبة للمعلمين حيث تم اختيار (١٨٠) معلماً بينما تم اختيار جميع فئة المعلمات (١٢) معلمة بسبب صغر حجم العينة. وتم توزيع الاستبانات على جميع أفراد العينة. وتمكن الباحثان من استعادة (١٥١) استبانة، واستبعد الباحثان (٧) استبانات بسبب عدم استكمال البيانات، وجرى التحليل على (١٤٤) استبانة، (١٣٢) معلماً و (١٢) معلمة. وقد تم تصنيف الاستبانات حسب موقع العمل والتخصص العام، والخبرة. والجدول رقم (١) يبين الاستبانات الموزعة على العينة والمستكمل من العينة. كما يوضح الجدول رقم (٢) التكرارات والنسب المئوية لأفراد العينة موزعين حسب متغيرات الدراسة.

الجدول رقم (١)

الاستبانات الموزعة والمستكملة من عينة الدراسة

مجتمع الدراسة	الموزع	العائد	المستكمل	النسبة المئوية
٤٥٥	١٩٢	١٥١	١٤٤	%٣١,٦

الجدول رقم (٢)

التكرارات والنسب المئوية لأفراد العينة موزعين حسب متغيرات الدراسة

م	متغيرات الدراسة	العدد	النسبة المئوية
١	موقع العمل مدينة قرية	٩٥	%٦٥,٩٧
		٤٩	%٣٤,٦٣
٢	التخصص العام علمي أدبي	٧٦	%٥٢,٧٨
		٦٨	%٤٧,٢٢
٣	الخبرة عشر سنوات فأكثر أقل من عشر سنوات	٩٦	%٦٦,٦٧
		٤٨	%٣٣,٣٣

أداة الدراسة:

قام الباحثان بتصميم استبانة هي أداة لجمع المعلومات والبيانات الخاصة بالدراسة. وقد سارت مراحل البناء على النحو التالي:

١ - من خلال مراجعة الأدبيات ذات الصلة، والدراسات السابقة، وخبرة الباحثين تم بناء الاستبانة في صيغتها الأولى. وتكونت من (٣) مجالات احتوت على (٥٥) عبارة. وتم توزيع الاستبانة على (٦) تربويين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة حضرموت للعلوم والتكنولوجيا. وقد طُلب منهم إبداء الرأي حول مدى مناسبة العبارة ومدى دقة الصياغة، وإجراء أي تعديلات يرونها مناسبة.

٢ - قام الباحثان بعد الإطلاع على الاستبانات التي استرجعت من أعضاء هيئة التدريس بإجراء التعديلات التي عدها مناسبة.

٣ - قام الباحثان بصياغة الاستبانة بصورتها النهائية، وهي مكونة من جزأين:

● الجزء الأول: معلومات عامة شخصية ومهنية.

● الجزء الثاني: محتوى الاستبانة المكون من (٣) مجالات.

(أ) المجال الأول: وهو خاص بالتعرف على أهمية مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها ويتكون هذا المجال من (١٣) عبارة، طلب من كل مستفت أن يجيب عن كل عبارة بما يناسب رأيه بوضع علامة (✓) في إحدى الخانات الخمس التي يمثلها المقياس الخماسي المتدرج، والموجود أمام العبارات.

(ب) المجال الثاني: هو المجال الخاص بالتعرف على مدى مشاركة المعلم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها. وهذا المجال مكون من (١٦) عبارة.

(ج) المجال الثالث: وهو خاص بالتعرف على أساليب المشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها. ويتألف المجال من (١٦) عبارة. والمقياس الذي استخدم فيه هو المقياس الخماسي المتدرج كالتالي:

١ - كبير جداً و وزنه ٥ خمس درجات

- ٢ - كبير و وزنه ٤ أربع درجات
 ٣ - متوسط و وزنه ٣ ثلاث درجات
 ٤ - قليل و وزنه ٢ درجتان
 ٥ - منعدم و وزنه درجة واحدة

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق الاستبانة عن طريق (صدق المحكمين) عندما عرض الباحثان الاستبانة على (٦) من أساتذة قسم العلوم التربوية والنفسية بكلية التربية - سيئون بجامعة حضرموت للعلوم والتكنولوجيا ، لمعرفة مدى مناسبة المقياس لأغراض الدراسة، وتبين أن المقياس صالح ، وبعيد عن الغموض في بناء الفقرات ، وقد بلغت نسبة اتفاق المحكمين (٨٩,٤).

ثبات الأداة:

تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، باستخدام معادلة (سبر مان - براون، Spearman Brawn) وكانت قيمة معامل الثبات (٨٤,٤٣) . كما تم أيضاً التحقق من ثبات الاستبانة عن طريق استخدام معامل ألفا كرونباخ، وتم ذلك عن طريق الحاسب الآلي باستخدام برنامج (spss)، وكانت قيمة معامل الثبات (٨٤,٦٦)، ويعد الاثنان معاملي ثبات عاليين.

المعالجة الإحصائية :

اعتمد الباحثان في تحليل بيانات هذه الدراسة على التكرارات، وحساب النسبة المئوية، وحساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) (T-Test). وذلك بناء على استشارات المتخصصين. وقد اعتمد الباحثان المحك (٣) فأكثر معدل مناسب ويحقق أغراض الدراسة.

عرض النتائج:

في هذا الجزء من الدراسة يحاول الباحثان الإجابة عن أسئلة الدراسة من خلال عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها وفقاً لتسلسل أسئلة الدراسة.

أولاً: عرض نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على " ما وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بوادي حضرموت حول مدى أهمية مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها ؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات لإجابات أفراد العينة على المجال الأول للاستبانة. وجاءت النتائج كما يوضحها جدول رقم (٣) أدناه:

الجدول رقم (٣)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات لإجابات أفراد العينة عن السؤال الأول

م	كبيراً جداً		كبيراً		متوسط		قليلاً		منعدم		معدل الاستجابة
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	
١	٦٣	٤٥,٠	٦١	٤٣,٦	١٢	٨,٦	٤	٢,٨	-	-	٤,٤
٢	٧٣	٥٥,٣	٤٠	٣٠,٣	١١	٨,٣	٥	٣,٩	٣	٢,٢	٤,٣
٣	٨٨	٦٢,٩	٢٨	٢٠,٠	٢٤	١٧,١	-	-	-	-	٤,٦
٤	٥٦	٤٠,٠	٧٦	٥٤,٢	٤	٢,٩	٤	٢,٩	-	-	٤,٣
٥	٤٣	٣١,٧	٥٧	٤١,٩	٢٤	١٧,٦	٨	٥,٩	٤	٢,٩	٣,٩
٦	٣٦	٢٥,٧	٦٠	٤٢,٩	٣٦	٢٥,٧	٨	٥,٧	-	-	٣,٩
٧	٤٤	٣١,٤	٥٧	٤٠,٧	٣٥	٢٥,٧	٣	٢,٢	-	-	٤,١
٨	٤٠	٢٧,٨	٦٤	٤٤,٤	٢٠	١٣,٩	٢٠	١٣,٩	-	-	٤,١
٩	٤٨	٣٥,٣	٤٨	٣٥,٣	٢٨	٢٠,٦	٤	٢,٩	٨	٥,٩	٤,٠
١٠	٤٨	٣٣,٣	٤٨	٣٣,٣	٤٤	٣٠,٣	٤	٢,٨	-	-	٤,٠
١١	٢٧	١٩,٣	٦٤	٤٥,٧	٢٨	٢٠,٠	١٧	١٢,١	٤	٢,٩	٢,٩
١٢	٤٤	٣٢,٤	٣٦	٢٦,٥	٣٢	٢٣,٥	٢٤	١٧,٦	-	-	٢,٨
١٣	٨٠	٥٧,١	٤٠	٢٨,٦	١٦	١١,٤	٤	٢,٩	-	-	٤,٥
المعدل العام للمجال											٤,١

بالرجوع إلى الجدول رقم (٣) الخاص بالمجال الأول من الاستبانة والذي يهدف إلى التعرف على (أهمية المشاركة) يلاحظ ارتفاع نسبة العبارات وتكراراتها وموسطاتها بشكل عام كما يلاحظ ذلك واضحاً من خلال ارتفاع قيمة المعدل العام للمجال حيث زاد عن المحك. وأكبر قيمة لهذه النسب والتكرارات والمتوسطات تظهر في العبارة رقم (٣) "تعميق فهمهم للمواد التي يدرسونها" ويلاحظ أن متوسط هذه العبارة (٤,٦) والعبارة رقم (١٣) "رفع مستوى رضاهم عن عملهم" وبلغ متوسطها (٤,٥). والعبارة رقم (١) "زيادة دافعتهم للعمل في المجال التربوي" وقد بلغ متوسطها (٤,٤).

أما العبارات التي يلاحظ فيها انخفاض التكرارات والنسب والمتوسطات فهي العبارة رقم (١١) "زيادة تفاعلهم مع المجتمع المحلي" والتي بلغ متوسطها (٢,٩). والعبارة رقم (١٢) "زيادة معرفتهم بالبيئة المدرسية" والتي بلغ متوسطها (٢,٨).

ويشير أداء المعلمين في تقديرهم لأهمية المشاركة إلى أنهم أعطوا درجات أكبر للعبارات التي تمس أداءهم بصورة مباشرة، ودرجات أقل للعبارات التي تؤثر على أدائهم بصورة غير مباشرة. كما يشير المعدل العام للمجال بأن المعلمين يرون أن مشاركتهم في تخطيط وتطوير المناهج الدراسية لهما أهمية كبيرة.

ثانياً: عرض نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على "ما وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بوادي حضرموت حول مدى مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها؟". وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات لإجابات لأفراد العينة. وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)

يمثل التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات لإجابات أفراد العينة عن السؤال الثاني

معدل الاستجابة	كثيراً جداً		كثيراً		متوسطاً		قليلاً		منعدمًا	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
١	٣٢	٢٤,٢	٣٦	٢٧,٢	٢٠	١٥,٢	٤	٣,١	٤٠	٣١,٢
٢	١٧	١٢,١	٤٤	٣١,٤	٣٢	٢٢,٩	١٦	١١,٤	٣١	٢٢,٢
٣	٤٠	٢٨,٦	٢٤	١٧,١	٣٦	٢٥,٧	٢٠	١٤,٣	٢٠	١٤,٣
٤	٢٤	١٨,٢	٢٠	١٥,٢	٤٨	٣٦,٤	٨	٦,٠	٣٢	٢٤,٢
٥	٢٠	١٤,٣	٢٨	٢١,٢	٤٤	٣٣,٣	٨	٦,٠	٣٢	٢٤,٢
٦	٤٠	٢٨,٦	٣٢	٢٢,٥	٢٨	١٩,٧	١٢	٨,٦	٣٠	٢١,١
٧	١٢	٨,٨	٢٠	١٤,٧	٣٢	٢٣,٥	٤٠	٢٩,٥	٣٢	٢٣,٥
٨	٢٠	١٥,٢	٣٢	٢٤,٢	١٦	١٢,١	٣٢	٢٤,٢	٣٢	٢٤,٢
٩	٤١	٢٩,٣	١٦	١١,٤	٢٨	٢٠,٠	٢٧	١٩,٣	٢٨	٢٠,٠
١٠	٤٨	٣٦,٤	٢٠	١٣,٩	٣٦	٢٥,٠	٤	٣,١	٣٨,٩	٢٩,١
١١	٤٥	٣٣,١	١٢	٨,٨	٢٨	٢٠,٦	٣١	٢٢,٨	٢٠	١٤,٧
١٢	٣٦	٢٦,٥	٢٠	١٤,٧	٢٠	١٤,٧	٢٤	١٧,٦	٣٦	٢٦,٥
١٣	٤	٣,١	٣٦	٢٤,٢	٣٢	٢٣,٥	٢٨	٢٠,٠	٢٠	١٤,٧
١٤	٢٠	١٤,٧	٤٤	٣٣,٣	٢٠	١٤,٧	٢٤	١٧,٦	٢٨	٢٠,٠
١٥	٤٠	٢٨,٦	١٢	٨,٨	١٠,٧	٧,٢	١٢	٨,٦	٤٠	٣٠,٣
١٦	٥	٣,٦	٢٤	١٧,١	٢٠	١٤,٣	٤٧	٣٣,٦	٤٤	٣١,٤
١٧	٢٨	٢٠,٠	١٦	١١,٤	٨	٥,٧	٤٨	٣٤,٢	٣٦	٢٦,٥
المعدل العام للمجال										
	٢,٩									

بالنظر إلى الجدول رقم (٤) والخاص بالمجال الثاني للاستبانة والذي يسعى إلى التعرف على "مدى المشاركة" يلاحظ أن المتوسطات والنسب والتكرارات للعبارات تختلف عن المجال الأول، حيث إن المعدل العام للمجال الأول (٤,١) بينما المعدل العام للمجال الثاني (٢,٩).

فبينما تزداد التكرارات في العبارة رقم (٣) "صياغة الأهداف التربوية" ليصل المتوسط إلى (٣,٨)، وفي العبارة رقم (١) و (٦) "تحديد مجالات الأهداف التربوية" و "اختيار الوحدات المناسبة لبناء المقرر الدراسي" ليصل المتوسط فيهما إلى (٣,٧). ينخفض كل من المتوسط والنسب والتكرارات في العبارات رقم (١٦) "تقديم مقترحات لتفعيل النشاط الطلابي" والذي بلغ متوسطها (٢,٣)، والعبارة رقم (٧) والعبارة رقم (١٧) "اختيار محتوى الموضوعات المتضمنة في وحدات المقرر الدراسي" و "اقتراح الحلول المناسبة لمشكلات تنفيذ المناهج الدراسية" وقد بلغ المتوسط لهما (٢,٦).

ويشير أداء المعلمين على المجال الثاني "مدى المشاركة" إلى ارتفاع نسب وتكرارات

ويلاحظ الباحثان اتفاق نتائج هذه الدراسة مع نتائج معظم الدراسات التي أجريت في المنطقة العربية، حيث أشارت إلى أن مدى مشاركة المعلم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها ضعيف ومتواضع ودون الوسط. بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات الغربية، حيث أشارت نتائج كل الدراسات الغربية إلى أن مدى مشاركة المعلم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها مناسب وفي الغرض. ويرى الباحثان أن اختلاف نتائج الدراسات العربية عن الغربية يعود إلى أن البيئة الغربية تراكت فيها الخبرات التعليمية وهي منشأ النظريات التربوية والتعليمية الحديثة، بينما البيئة التعليمية العربية غالباً ما تكون ناقلة ومقلدة للنظم التعليمية الغربية.

ينص السؤال الثالث على "ما وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بوادي حضرموت حول الأساليب الأكثر تفضيلاً من قبلهم للمشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها؟". وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة. وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٥)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات لإجابات أفراد العينة عن السؤال الثالث

[illegible]

يوضح الجدول رقم (٥) والذي يعنى بـ "الأساليب التي يفضلها المعلمون في المساهمة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها" أن الأساليب الأكثر تفضيلاً للمساهمة هي رقم (١) ورقم (٦) "التقارير الدورية التي يقدمها المعلمون إلى وزارة التربية" و "الاستبانات المعدة حول قضايا المناهج المختلفة"، وقد بلغ معدل كل منهما (٤,٦). والعبارتان رقم (٢) ورقم (٣) "مشاركة مجموعة من المعلمين في لقاءات خاصة بتخطيط المناهج" و "مشاركة مجموعة من المعلمين في لقاءات خاصة بتطوير المناهج" وبلغ معدل كل منهما (٤,٥).

وتنخفض النسب والتكرارات والمتوسطات في عبارات أخرى كان أكثرها انخفاضاً العبارة رقم (١٠) "المساهمة في برامج إذاعية حول تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها" والتي كان معدلها (١,٣)، تليها في الانخفاض العبارة رقم (١٢) "طرح آرائهم عبر شبكة المعلومات الدولية (الانترنت)" والتي بلغ معدلها (١,٨)، ثم العبارة رقم (١٦) "المسرح المدرسي الموجه نحو قضايا المناهج الدراسية" وقد بلغ معدلها (٢,١).

ويشير أداء المعلمين على المجال الثالث للاستبانة إلى أنهم يفضلون الوسائل التقليدية للإسهام في تخطيط وتطوير المناهج على الوسائل الحديثة، حيث إنهم اختاروا الكتابة بصورة مباشرة عن عمليتي التخطيط والتطوير، والمساهمة في اللجان واللقاءات التي تعقدها الوزارة بنسبة كبيرة جداً، واختاروا الوسائل الحديثة من إذاعة وتلفاز وانترنت بنسبة أقل. ولم تتطرق الدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها إلى وسائل إشراك المعلم في عمليات تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها.

رابعاً: عرض نتائج الاجابة عن السؤال الرابع:

وينص السؤال على "هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء معلمي المرحلة الثانوية بوادي حضرموت حول أهمية مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، ومداها، وأساليبها، تعزى إلى عامل موقع العمل، والتخصص، والخبرة؟". وللإجابة على هذا السؤال تم حساب أثر موقع العمل والتخصص والخبرة في تقييم أهمية ومدى وأسلوب مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، بواسطة اختيار (ت) وجاءت النتائج كما توضحها الجداول رقم (٦)، ورقم (٧)، ورقم (٨).

الجدول رقم (٦)

قيم اختبار (ت) لقياس الفروق بين المتوسطات حسب موقع العمل

م	المجال	موقع العمل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	نسبة الدلالة
١	الأول	أهمية المشاركة	مدينة	٩٥	٢١,٦١	١,١٠٤	غير دالة
		قرية	٤٩	٢٠,٩١	٢,٨١		
٢	الثاني	مدى المشاركة	مدينة	٩٥	١٩,٠٣	٢,٩٣٥	دالة عند ٠,٠١
		قرية	٤٩	١٩,٦٧	٠,٩٨		
٣	الثالث	أساليب المشاركة	مدينة	٩٥	٢٠,٣١	٠,٨٥٢	غير دالة
		قرية	٤٩	٢١,٠٨	٥,٠٦		

يشير الجدول رقم (٦) إلى عدم وجود فروق ذوات دلالة إحصائية لمتغير "موقع العمل" بالنسبة للمجالين الأول والثالث، ويتضح من ذلك بأن المعلمين متفقون تماماً في نظرتهم إلى المجالين "مدى الأهمية وأسلوب المشاركة" في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها. بينما يشير الجدول إلى أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير "موقع العمل" بين آراء المعلمين بالنسبة للمجال "مدى المشاركة" لصالح المعلمين العاملين في القرية كما يظهر من المتوسط لكل منهما. فقد بلغ متوسط إجابة المعلمين العاملين في القرية (١٩,٦٧) بينما بلغ متوسط إجابة المعلمين العاملين في المدينة (١٩,٠٣) وهذا يبين أن المعلمين العاملين في المدينة ينظرون إلى مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها بأنها أقل من مشاركة المعلمين العاملين في القرية، ويرى الباحثان أن ذلك ربما يعود إلى أن المعلم بالمدينة كان يتوقع من المسؤولين في إدارات التعليم المختلفة أكثر مما كان يتوقعه زميله العامل في القرية، وذلك ربما بسبب قرب المعلمين في المدينة من مواقع صنع القرار. وربما بحكم احتكاكهم بأعضاء لجان التخطيط والتطوير العاملة في الإدارات التعليمية بالمدينة، يصبحون أكثر إصراراً على إشراكهم بقدر أكبر في ما يدور من حولهم من عمليات تخطيط وتطوير المناهج الدراسية. بينما يلاحظ أن المعلمين العاملين في القرية قد لا يتوفر لهم القدر الكافي من فرص الاطلاع على ما يدور داخل الإدارات التعليمية بالمدينة؛ لذلك فهم لا يتطلعون إلى أكثر مما هو متاح لهم أصلاً من فرص للمشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها.

الجدول رقم (٧)

قيم اختبار (ت) لقياس الفروق بين المتوسطات حسب التخصص العام

م	المجال	موقع العمل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	نسبة الدلالة
١	الأول	أهمية	٧٦	١٨,٢	١١,٣٧	٠,٩٥٧	غير دالة
		المشاركة	٦٨	١٦,٤	١١,٠٥		
٢	الثاني	مدى المشاركة	٧٦	١٥	١١,٥٩	٠,٤٦٩	غير دالة
		أدبي	٦٨	١٤,١	١١,٢٨		
٣	الثالث	أساليب	٧٦	١٤,٨	١١,٤٣	١,٠٩٧	غير دالة
		المشاركة	٦٨	١٦,٩	١١,٤٢		

يشير الجدول رقم (٧) إلى عدم وجود فروق ذوات دلالة إحصائية لمتغير "لاتخصص العام" مع جميع مجالات الدراسة الثلاثة، وهذا يبين أن المعلمين يتفقون في نظرتهم إلى أهمية المشاركة، ومدى المشاركة، وأسلوب المشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها. ويتضح من ذلك أن التخصص العام ليس عاملاً مؤثراً في مجالات الاستبانة الثلاثة. وربما يكون السبب في ذلك أن المعلمين يتبادلون الخبرات ويستفيد بعضهم من بعض في كل ممارساتهم العملية، مما يقود إلى تكوين وجهات نظر متقاربة حول القضايا والمخاور التي

تدخل في مجال عملهم. وربما يعود ذلك إلى تقارب البيئة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية للمعلمين إلى حد كبير في وادي حضرموت. وقد يكون السبب هو التطابق الكبير في طبيعة ونمط برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم.

الجدول رقم (٨)

قيم اختبار (ت) لقياس الفروق بين المتوسطات حسب الخبرة

م	المجال	الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	الأول	أهمية المشاركة	٩٦	١٦,٦	٠,٩٩	٩,٣٤	دالة عند ٠,٠١
		أقل من عشر سنوات	٤٨	١٥	٠,٩٠		
٢	الثاني	مدى المشاركة	٩٦	١٦,٤	١,٥٠	١٤,٢٠	دالة عند ٠,٠١
		أقل من عشر سنوات	٤٨	١٨,٦	١,٥٢		
٣	الثالث	أساليب المشاركة	٩٦	١٨,٦	١,٥٠	٦,٩٩	دالة عند ٠,٠١

يوضح جدول رقم (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة مع جميع مجالات الدراسة، مما يفيد بأن الخبرة تمثل عاملاً مؤثراً في تقدير وأسلوب المشاركة في تخطيط وتطوير المناهج الدراسية، حيث بلغت قيم (ت) المحسوبة (٩,٣٤) و (٦,٩٩) بين المجموعتين "عشر سنوات فأكثر" و "أقل من عشر سنوات"، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) لصالح المعلمين ذوي الخبرة "عشر سنوات فأكثر"، ولعل السبب في ذلك أن المعلمين أصحاب الخبرات الطويلة يرون أن المشاركة في عمليات التخطيط والتطوير هي أفضل السبل لإظهار خبراتهم المتراكمة، والتي يمكن أن تساهم في ترشيحهم لوظائف إدارية أفضل. كما أن الفترة الطويلة في التدريس سمحت لهم باكتساب خبرات كبيرة ومتنوعة تمكنهم من المشاركة في عمليات التخطيط والتطوير بأساليب أكثر تنوعاً من تلك التي يمكن أن يستخدمها المعلمون من ذوي الخبرات "أقل من عشر سنوات".

كما أن الخبرة تمثل عاملاً مؤثراً في تقرير مدى مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٤,٢٠) بين المجموعتين "عشر سنوات فأكثر" و "أقل من عشر سنوات"، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) لصالح المعلمين من ذوي الخبرة "أقل من عشر سنوات"، فبينما بلغ المتوسط لذوي الخبرة "أقل من عشر سنوات" (١٨,٦)، بلغ المتوسط لذوي الخبرة "عشر سنوات فأكثر" (١٦,٤)، وهذا يعني أن المعلمين من ذوي الخبرات "عشر سنوات فأكثر" ينظرون إلى مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها أقل من مشاركة المعلمين من ذوي الخبرة "أقل من عشر سنوات" وربما يعود ذلك إلى أن المعلمين من ذوي الخبرات الطويلة كانوا يتوقعون من المسؤولين في إدارات التعليم أكثر مما كان يتوقعه زملاؤهم من ذوي الخبرات القصيرة. وربما يكون تراكم

الخبرات المختلفة وزيادة الثقة في النفس، جعلت أصحاب الخبرات الطويلة يطالبون بالمزيد من المشاركة في تخطيط المناهج الدراسية. وهنالك اتفاق كبير بين نتائج هذه الدراسة ودراسة الديحان (١٩٩٤)، حيث توصلت الدراستان إلى أن المعلمين ذوي الخبرات الكبيرة هم أكثر مطالبة بزيادة فرص مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها.

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات:

الاستنتاجات:

عمدت هذه الدراسة إلى السعي لمعرفة آراء معلمي المرحلة الثانوية اليمنية بوادي حضرموت حول أهمية، ومدى، وأفضل أساليب المشاركة في تخطيط مناهج مرحلتهم الدراسية وتطويرها، ويمكن الإشارة إلى نتائج هذه الدراسة على النحو التالي:

١ - هنالك شبه اتفاق بين معلمي المرحلة الثانوية حول الأهمية الكبيرة لمشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، حيث يرون أن هذه الأهمية تأتي من كونها:

- تعمق فهمهم للمواد التي يدرسونها.

- ترفع من مستوى رضاهم عن عملهم.

- تزيد من دافعيتهم للعمل في مجال التربوي.

٢ - ومن حيث مدى المشاركة المحلية في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها يرى المعلمون بأن مساهمتهم متواضعة ودون الوسط. حيث يرون أن مشاركتهم تتركز على تقديم مقترحات في مجال الأهداف التربوية والمحتوى مثل:

- صياغة الأهداف التربوية.

- تحديد مجالات الأهداف التربوية.

- اختيار الوحدات المناسبة لبناء المقرر الدراسي.

٣ - ويرى المعلمون أن أفضل الأساليب للمشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها تكون عبر:

- التقارير الدورية التي يقدمها المعلمون لوزارة التربية وإدارتها المختلفة.

- الاستبانات المعدة حول قضايا المناهج المختلفة.

- مشاركة مجموعة من المعلمين في لقاءات خاصة بتخطيط وتطوير المناهج الدراسية.

٤ - يزيد تقدير المعلمين العاملين في المدن لأهمية المشاركة وأساليبها على تقدير أولئك الذين يعملون في القرى. وبينما يطالب المعلمون الذين يعملون في المدن بمزيد من المشاركة في تخطيط وتطوير المناهج، يرضى العاملون في القرى بالقدر الممنوح لهم من المشاركة.

٥ - التخصص العام (علمي / أدبي) لم يكن عاملاً مؤثراً على آراء المعلمين حول أهمية، ومدى، وأساليب مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها.

٦ - المعلمون ذوي الخبرات الطويلة يتفوقون على الذين أقل خبرة في تقديرهم إلى أهمية

مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها وتنوع الأساليب المؤدية لذلك. والمعلمون من ذوي الخبرات الطويلة هم الأكثر مطالبة بزيادة مدى مشاركتهم.

التوصيات:

- بناء على ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج يوصي الباحثان بما يلي:
- ١ - تحديد ما يراه المعلمون مكسباً يعود عليهم من مشاركتهم في عمليات تخطيط وتطوير المناهج الدراسية، وإدخاله في مقررات ومناهج إعداد المعلم.
- ٢ - إقامة لقاءات، ودورات تدريبية، وورش عمل لتدريب معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية على إجراءات وعمليات التخطيط والتطوير المطلوبة لترقية مناهج مرحلتهم وتعزيز دورهم ورفع مستوى مشاركتهم.
- ٣ - توسيع وتنويع فرص مشاركة معلمي المرحلة الثانوية في تخطيط المناهج الدراسية لمرحلتهم وتطويرها، عن طريق استخدام التكنولوجيا الحديثة.
- ٤ - تنويع مستويات المشاركة بحيث تكون هنالك مشاركة مركزية على مستوى الوزارة، ومشاركة محلية على مستوى إدارات التربية بالمحافظات والنواحي.
- ٥ - يوصي الباحثان بضرورة أن تضع مؤسسات إعداد المعلم برامج لإعادة تأهيل وتدريب المعلمين أثناء الخدمة في مجال المناهج وتخطيطها وتطويرها سعياً لرفع مستوى أداءهم.

المقترحات:

- واستناداً إلى ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يقترح الباحثان إجراء دراسات مقارنة في مجال مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، على أن تغطي الدراسات المجالات الآتية:
- ١ - الإداريين والموجهين.
 - ٢ - معلمي مرحلة الأساس.
 - ٣ - إجراء دراسات مماثلة على مستوى الجمهورية اليمنية حتى يتم الحصول على نتائج أفضل.
 - ٤ - إجراء دراسات تأخذ في الاعتبار الجنس والتخصص الدقيق.
 - ٥ - إجراء دراسات تشمل المدارس الأهلية والخاصة.

المراجع:

- أبو حويج، مروان. (٢٠٠٠م). المناهج التربوية المعاصرة - الأساسيات، مشكلات المناهج، تطوير وتحديث. عمان: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة والنشر والتوزيع.
- الأحمد، عبد الرحمن أحمد. (١٩٨٨م). دراسة آراء مدرسي ومدرسات الاجتماعيات الملحقين بالبرنامج التدريبي في الصعوبات التي تواجههم عند استخدام كتب الاجتماعيات المطورة (نظام الوحدات) في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بدولة الكويت. مجلة جامعة الملك عبد العزيز، العلوم التربوية. ١(٢)، ٥٢-٨٢.
- بوشامب، جورج. (١٩٨٧م). نظرية المنهج. (ترجمه ممدوح سليمان)، القاهرة: الدار العربية للنشر والتوزيع.
- حمدان، محمد زياد. (١٩٨٨). المنهج المعاصر. عمان، الأردن: دار التربية الحديثة.
- الديحان، محمد عبد الرحمن. (١٩٩٤م). آراء معلمي المدارس الثانوية في مدينة الرياض حول مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها. مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والإسلامية، (الرياض)، ٦(١)، ١٤٥-١٨٨.
- ريان، فكري حسن. (١٩٨٧م). تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها. الكويت: مكتبة الفلاح.
- السامرائي، هاشم جاسم. (٢٠٠٠م). المناهج المدرسية وتحليلها. صنعاء : مركز عبادي للدراسات والنشر.
- سعادة، جودت أحمد. (١٩٨٩م). المشكلات المنهجية للدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية الأردنية كما يراها المشرفون التربويون والمعلمون. المجلة التربوية، ٦(٢١)، ١٨٨-١٩١.
- فكري، أحمد حسن. (٢٠٠٣م). وجهة نظر معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في محافظة الحديدة حول تخطيط وتطوير مناهج مرحلتهم. مجلة التربية، صنعاء ٨(٢)، ١٥-٥١.
- قرني، عبد الله سامي. (٢٠٠٢م). آراء معلمي مادة الرياضيات حول فرص مشاركتهم في أعداد وتقويم مناهج الرياضيات بالمرحلة الثانوية. مجلة العلوم الاجتماعية، ٤(٢)، ٥٩-٥.
- مرسي، محمد عبد العليم. (١٩٩٥م). المعلم، المنهج وطرق التدريس، الرياض: دار الإبداع الثقافي.

الهدلي، عبد الله بن محسن. (١٩٩٧م). دراسة استطلاعية لآراء معلمي ومعلمات المواد الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في محافظة الطائف حول مشاركتهم في تخطيط وتطوير مناهجها الدراسية، رسالة الخليج. (الرياض)، ١٧ (٦٢)، ٧٥-١١٧.

الوكيل، حلمي أحمد (١٩٨٢م). تطوير المناهج (ط ٧). القاهرة: مكتبة لأنجلو المصرية. وليد، محمد سعد. (٢٠٠٣م). وجهة نظر معلمي ومعلمات مادة اللغة العربية بالمرحلة الثانوية حول مشاركتهم في تخطيط وتطوير المناهج بالجمهورية اليمنية. مجلة التربية، صنعاء، ٨ (٣)، ٥٥-١٠٧.

Clinton, I. B. (2002) (Teachers Participation in & attitude towards higher school curriculum Planning & developing), **Review of Educational Research**, 78 (3), 117-155.

Herman, (1988): Development in scope and sequence. A survey of school districts. **Social Education**, 52. (5), 380-389.

Holand, A. (2003) Participation in higher school curriculum evaluation. **Review Educational Research**, 80 (4), 70-99.

Schneider D. , John D. & Shapom, K. (1994). **Curriculum standards for social studies**, Bulletin 89 , Washington , C. C, U. S.A: National Council for the social studies .

Stodolsky, S.S, & Grossman, P.I (1995). The Impact of subject matter on curriculum activity: An analysis of five academic subjects. **American Educational Research Journal**, 32 (2), 227-249.

Tayoor .(2003). Factor related to planning & developing of curriculum. **The High School Journal**, 88 (3), 69-98.

استخدام حجم الأثر لفحص الدلالة العملية للنتائج في الدراسات الكمية

د. يحيى حياتي نصار

قسم علم النفس التربوي

الجامعة الهاشمية - الأردن

استخدام حجم الأثر لفحص الدلالة العملية للنتائج في الدراسات الكمية

د. يحيى حياتي نصار

قسم علم النفس التربوي
الجامعة الهاشمية - الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقديم مفهوم "حجم الأثر" أسلوباً إحصائياً مكماً لفحص الفرضيات الإحصائية. تضمنت الدراسة تحليلاً رقمياً لبرهنة أن حجم الأثر أقل تأثيراً بحجم العينة من الأساليب الإحصائية التي تستخدم لفحص الفرضيات. بالإضافة إلى ذلك قدمت الدراسة بعض المؤشرات الإحصائية التي تستخدم للدلالة على قيمة حجم الأثر في حالة استخدام بعض الأساليب الإحصائية. وبالتحديد اختبار "ت" سواء في حالة العينات المترابطة أو المستقلة واختبار "ف" في حالة تحليل التباين الأحادي، ومعامل ارتباط بيرسون، وأخيراً الانحدار البسيط. كذلك حاولت الدراسة توضيح العلاقة بين حجم الأثر وقوة الاختبار الإحصائي حيث بينت أن حجم الأثر يرتبط إيجابياً مع قوة الاختبار المتوقع.

Effect Size as a Complementary Statistical Procedure of Testing Hypotheses

Dr. Yahya H. Nassar

Dprt of Educational Pyschology
Hashemite University -Jordan

Abstract

This study aimed at presenting the concept of “effect size” as a complementary statistical procedure of testing hypotheses. The study included numerical analysis to prove that the magnitude of effect size is less influenced by the sample size than the statistical procedures used in testing hypotheses. Furthermore? the study displayed some statistical measures used to show the magnitude of effect size in the case of some statistical procedures. Specifically, t- test either in the case of independent samples or related samples, F- test in the case of univariate statistics? Pearson correlation coefficient? and simple regression. Also the study attempted to clarify the relationship between effect size and statistical power and indicated to the positive relationship between both of them.

استخدام حجم الأثر لفحص الدلالة العملية للنتائج في الدراسات الكمية

د. يحيى حياتي نصار

قسم علم النفس التربوي

الجامعة الهاشمية - الأردن

المقدمة :

منذ عدة سنوات والباحثون ينصحون باستخدام حجم الأثر في تفسير نتائج أبحاثهم؛ وذلك للتمييز بين الدلالة العملية والدلالة الإحصائية لتلك النتائج (Mahadevan, 2000). ويشكك العديد من المتخصصين في منهجية البحث النفسي والتربوي، وفي العلوم الإنسانية عموماً، بالفائدة العملية للفرضيات الإحصائية في الإجابة عن كثير من الأسئلة البحثية (Mcclain, 1995). وبالتحديد فإنه من المعروف أن الفرضيات الإحصائية تجيب عن سؤال يتعلق بكون البيانات التي جمعها الباحث كافية لرفض الفرضية الصفرية (دالة إحصائية) أو غير كافية لرفض تلك الفرضية الصفرية (غير دالة إحصائية)، بمعنى إن الجواب عن الأسئلة الإحصائية يكون على الصورة: نعم توجد دلالة إحصائية أو لا توجد دلالة إحصائية (Thompson, 1998).

لكن السؤال الذي يبقى دائماً بحاجة إلى إجابة هو: إذا كانت الفروق دالة إحصائياً أو غير دالة إحصائياً، فإلى أي درجة كانت هذه الدلالة ذات فائدة عملية (Significant Practical) وكذلك إلى أي درجة تشير عدم الدلالة الإحصائية إلى فروق ليست دالة على المستوى العملي (Mclean & Eronest, 1997).

فعلى سبيل المثال قد يختبر باحث ما وجود فروق دالة إحصائية بين طريقتين إرشاديتين في تخفيف قلق الامتحان لدى الطلبة، فإذا وصل ذلك الباحث إلى نتائج دالة إحصائية بحيث أشار إلى وجود فروق بين متوسطات المجموعات التجريبية والضابطة فإن السؤال الذي يجب أن يسأل لاحقاً هو إلى أي درجة كانت هذه الدلالة الإحصائية دالة من الناحية العملية؟ بمعنى إنه قد يكون الفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة يساوي (٨) أو (١٠) أو (١٥) أو (٢٠) أو (٣٠). وفي كل الأحوال قد يكون دالاً إحصائياً لكن من الواضح أن فرقاً مقداره (٣٠) على سبيل المثال سيكون أكثر دلالة ليس فقط من ناحية رفض الفرضية الصفرية والحصول على نتائج دالة بل أيضاً من الناحية العملية من فرق مقداره (٨).

باختصار يمكن الحصول على فروق دالة إحصائية بموجب فحص الفرضيات الإحصائية لمتوسطات متقاربة القيم فقط لأن الباحث قد اختار عينة كبيرة في دراسته، ومن المعروف

أن قيمة الخطأ المعياري (Standard Error) تقل كلما كبر حجم العينة، وبالتالي تكون الدلالة الإحصائية دالة لحجم العينة، أو مستوى الدلالة بدلاً من أن تكون دالة للفروق العملية (practical differences) بين المتوسطات.

من هنا جاء الاهتمام بموضوع حجم الأثر (Size Effect)، حيث إن فكرة حجم الأثر تقوم بكل بساطة على صياغة الفروق بين المتوسطات وذلك باستخدام الانحراف المعياري (Standard Deviation) كوحدة قياس لمقدار الفرق بين تلك المتوسطات (كما هو الحال في اختبار (ت) للعينات المترابطة والمستقلة) (Cohen, 1988) أو التعبير عن العلاقة بين المتغير المستقل أو المتغيرات المستقلة من جهة، والمتغير التابع أو المتغيرات التابعة من جهة أخرى، عن طريق استخراج حجم تباين المتغير التابع أو المتغيرات التابعة الذي يمكن تفسيره عن طريق المتغير المستقل، أو المتغيرات المستقلة، كما هو الحال في تحليل التباين (Mcclain, 1995)، أي أن قيمة حجم الأثر تبين إلى أي درجة يمكن التنبؤ بالمتغير التابع، أو تفسيره من خلال المتغير المستقل (Mahadevan, 2000).

ومن وجهة نظر ماكسويل وديلاني (Maxwell & Delaney, 1990) يمكن تقسيم المؤشرات التي تدل على مقدار حجم الأثر في الدراسات المختلفة إلى فئتين رئيسيتين هما:

١- المؤشرات التي تدل على مقدار الأثر الذي يحدثه المتغير المستقل في المتغير التابع. وتعرف هذه المؤشرات أيضاً بأنها الفرق بين المتوسطات (متوسط المجموعة التجريبية ومتوسط المجموعة الضابطة في الدراسات التجريبية) بوحدات معيارية (عودة والخليلي، ١٩٨٨). وتستخدم هذه المؤشرات في الدراسات التي تعتمد على الأساليب الإحصائية التي تفحص الفروق بين متوسطات كما هو الحال في اختبار "ت" سواء للعينات المستقلة أم العينات المترابطة. وأشهر هذه المؤشرات هو المؤشر الذي قدمه كوهين (Cohen, 1988)، ويطلق عليه الرمز "d" (وسيطلق عليه في الدراسة الحالية الرمز "د") ومؤشر جاما (γ) ومؤشر دلتا (λ).

٢) المؤشرات التي تدل على قوة العلاقة أو الارتباط بين متغيرات الدراسة. وتستخدم هذه المؤشرات في الأساليب الإحصائية التي تعتمد على فحص التباين حيث تشير إلى نسبة التباين الذي يمكن تفسيره في المتغير التابع عن طريق تباين المتغير أو المتغيرات المستقلة، ومن أشهر هذه المؤشرات مؤشر مربع إيتا (Eta Squared) وقدم هذا المؤشر العالم فيشر (Fisher) عام ١٩٣٢، ومؤشر مربع أوميغا (Omega Squared) والذي قدمه هايز (Hays) عام ١٩٦٣، ومؤشر مربع إبسيلون (Epsilon Squared) والذي قدمه كيلي (Kelly) عام ١٩٣٥، ومؤشر مربع (R squared) والذي قدمه ستيفنز (Stevens) عام ١٩٩٢.

هناك العديد من الدراسات الأجنبية التي أشارت إلى أهمية استخدام حجم الأثر في الدراسات النفسية والتربوية والعلوم الإنسانية عموماً، ومن هذه الدراسات دراسة سنايدر

و لاوسن (Snyder & Lawson, 1993) حيث أجرى الباحثان دراسة هدفت إلى توضيح علاقة حجم العينة بقيمة الإحصائي، وبالتالي باحتمالية الحصول على نتائج دالة إحصائية في حالة إفتراض ثبات قيمة حجم الأثر. وفي هذه الدراسة قدم الباحثان مثلاً تم فيه استخدام أسلوب تحليل التباين وبالتحديد الإحصائي (ف)، بحيث تم إجراء هذا التحليل لأكثر من مرة مع استخدام حجم عينة مختلف في كل تحليل ومع افتراض ثبات قيمة حجم الأثر حيث تم تشبيته (أي تثبيت نسبة التباين المفسر إلى التباين الكلي) عند المستوى (٠,٣٣)، وقد أوضحت هذه الدراسة أنه من الممكن الحصول على نتائج دالة إحصائية من خلال زيادة حجم العينة على الرغم من ثبات قيمة حجم الأثر، وقد لاحظ الباحثان من خلال دراستهما أن القرار المتخذ حول رفض الفرضية الصفرية يمكن أن يتأثر وبصورة واضحة بحجم العينة، وهذا يؤكد التساؤل حول دقة القرار المتخذ عند رفض الفرضية الصفرية في الدراسات التي تعتمد على أحجام عينات كبيرة. وبمعنى آخر فإنه في ضوء المثال المقدم في الجدول السابق فإنه يمكن للباحث عند اعتقاده بوجود علاقة ضعيفة بين متغيرات دراسته (المستقلة و التابعة) أن يزيد حجم عينة دراسته للحصول على نتائج دالة إحصائية. وفي دراسة أخرى أشار كل من مكليين وايرنست (McLean & Eronest, 1997) إلى بعض نقاط الضعف في الاعتماد فقط على فحص الفرضيات الإحصائية في الأبحاث، موضحين أنه يجب أن يشار إلى قيمة حجم الأثر بحسابه نتيجة مكملة لنتائج فحص الفرضيات ومعياراً آخر لفهم النتائج الإحصائية. وحسب رأي الباحثين فإنه في حين تفحص الفرضيات الإحصائية احتمال الحصول على نتائج دالة بمحض الصدفة فإن حجم الأثر يفحص مقدار الدلالة العملية للنتائج.

وتساءل ثومبسون (Thompson, 1998) في إحدى دراساته عن سبب مقاومة بعض الباحثين للإشارة إلى مقدار حجم الأثر في دراساتهم وإصرارهم على عدم تغيير الأساليب التقليدية في عرض النتائج الإحصائية في البحوث النفسية والتربوية. وقدم ثومبسون في هذه الدراسة العديد من النقاط الإيجابية التي يمكن تحصيلها من خلال استخدام حجم الأثر في الدراسات النفسية والتربوية.

وفي نفس السياق أشارت لين (Lane 1999) إلى أن العديد من الدراسات التي أجريت في السنوات السابقة كانت تسيء تفسير النتائج الدالة لفحص الفرضية الصفرية، وأن هناك العديد من الباحثين الذين ضخموا من نتائج فحص الفرضيات الإحصائية المعتمدة فقط على رفض الفرضية الصفرية، وفي نفس الوقت قللوا من قيمة حجم الأثر أو أنهم غيوا قيمته في الكثير من أبحاثهم. واستعرضت هذه الدراسة الأخطاء الشائعة في تفسير النتائج البحثية في ضوء فحص الفرضيات الصفرية.

أما دراسة فان (Fan, 2001) والتي اعتمدت على بيانات إفتراضية باستخدام برامج حاسوبية معينة حيث يطلق على هذا النوع من الدراسات بدراسات مونت كارلو (Mont Carlo Studies) فقد أشارت هذه الدراسة إلى وجود علاقة بين فحص الدلالة

الإحصائية للبيانات ومقدار جدم الأثر وأنه يمكن وصف العلاقة بين الأسلوبين بالتكاملية، لكنها من جهة ثانية أشارت إلى أن أياً من هذين الأسلوبين لا يغني عن الآخر، أو لا يمكن أن يكون بديلاً عن الآخر وانتهت هذه الدراسة إلى أن البحث الجيد يأخذ بعين الاعتبار الإشارة إلى نتيجة فحص الدلالة الإحصائية وقيمة حجم الأثر.

أما دراسة مكميلان ولوسون، ولوس، وسندر (Synder, 2002; Lewis, Lawson, Mcmillan, & أهمية تضمين قيمة حجم الأثر في أبحاثهم. وتضمنت الدراسة شرحاً لمفهوم حجم الأثر وركزت على أهميته في الدراسات التربوية. وفحص درجة اهتمام الأبحاث التربوية بإبراز قيمة حجم الأثر قام مكميلان وزملاؤه بمراجعة الأبحاث المنشورة في أربع مجالات تربوية متخصصة كعينة مثلة للأدب التربوي. وتم التركيز في عملية المراجعة على الأبحاث الكمية، تم مراجعة (٥١٨) بحثاً صنفت كأبحاث كمية أو أبحاث خلية (استخدمت المنهجين الكمي والنوعي في نفس الوقت) وقد وجدت الدراسة أن (١٤٨) بحثاً من هذه الأبحاث قد أشارت إلى قيمة حجم الأثر أو قامت بحسابه، ولكن (٨٢) دراسة فقط قامت بحسابه والاعتماد على قيمته لفحص الدلالة العملية للنتائج، و وجدت الدراسة أن (٣٠) دراسة فقط قامت بحسابه وحتوت على شرح تفصيلي ومكثف لمفهوم حجم الأثر وانتهت الدراسة إلى أن معظم الدراسات التي تم مراجعتها قد اعتمدت على فحص الدلالة الإحصائية في الوصول إلى نتائجها النهائية.

مشكلة الدراسة وأهميتها:

تكمن أهمية الإشارة إلى قيمة حجم الأثر في الدراسات النفسية والتربوية في أنها تمكن الباحثين اللاحقين من استخدامها في الدراسات التي تستخدم أسلوب "التحليل التركيبي" (Meta Analysis studies) كما أن هذا الإجراء يزيد من إمكان الحكم على الدلالة العملية للنتائج و ينسجم مع ما تضمنه دليل نشر جمعية علم النفس الأمريكية في أحدث نسخته Mahadevan, ٢٠٠٠. وفي نفس السياق ومنذ عام ١٩٩٤ والجمعية النفسية الأمريكية (American Psychological Association) تؤكد على أهمية الإشارة إلى قيمة حجم الأثر في التقارير البحثية وذلك في ضوء تأثير نتائج فحص الدلالة الإحصائية للبيانات بحجم العينة، وفي عام ٢٠٠١ تم التأكيد على نفس النقطة من خلال الطبعة الخامسة من دليل نشر جمعية علم النفس الأمريكية (APA) لما لذلك من أهمية في توضيح النتائج البحثية. من هنا فإن العديد من المجالات البارزة في مجال علم النفس والعلوم التربوية أو العلوم الإنسانية تشترط على الباحثين تضمين قيمة حجم الأثر في أبحاثهم (Tapia & Marsh, 2002). ويؤكد أرنيمان (Arnemann, 2003) على أن هناك (٢٣) مجلة متخصصة في مجال علم النفس التربوي والعلوم ذات العلاقة به -كالعلوم التربوية وعلم النفس- بما في ذلك مجلتان تعدان من أهم المجالات المتخصصة في هذا المجال

تطلب من الباحثين الراغبين في نشر الأبحاث الكمية من خلالها بتضمين أبحاثهم قيمة حجم الأثر.

وعلى الرغم من ذلك يلاحظ أن الكثير من الأبحاث النفسية والتربوية المنشورة في المجالات المتخصصة تخلو في كثير من الأحيان من الإشارة إلى قيمة حجم الأثر، ومن الغريب أن الباحث يبنى دراسته على أساس مراجعته دقيقه للأدب يمكنه من افتراض وجود فروق بين المتوسطات أو وجود علاقة بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة مما يعني أنه افترض مسبق بوجود حجم أثر مقبول من المحتمل أن يمكنه من رفض الفرضية الصفرية الخاطئة وهذا ما يسمى بقوة الاختبار المتوقعة أي احتمال رفض الفرضية الصفرية الخاطئة، وإن هذا الاحتمال مرتبط منطقياً وإحصائياً بحجم الأثر المتوقع، لذلك إذا بنى الباحث فرضياته على ضوء الدراسات السابقة التي تشير إلى وجود فروق دالة فضلاً عن إشارتها إلى حجم الأثر، فإنه بالتأكيد سيوفر كثيراً من جهده ووقته وربما من ماله أو مال مؤسسات متخصصة في دعم الأبحاث.

إن الهدف من البحث الحالي هو دعم فكرة استخراج حجم الأثر في الدراسات لما لذلك من فائدة كبيرة، ولما كان الكثير من الباحثين غير المتخصصين في مجال منهجية البحث والإحصاء النفسي والتربوي غير ملمين بمناهية حجم الأثر مفهوماً وأسلوباً إحصائياً وبسبب افتقار الأدب النفسي والتربوي على الصعيد العربي - حسب حدود معرفة الباحث - لتغطية شاملة ووافية لهذا الموضوع من أبعاده المختلفة، فإن البحث الحالي يحاول أن يعرف الباحث العربي غير المتخصص في مجال البحث أو الإحصاء بموضوع حجم الأثر مفهوم وأسلوباً إحصائياً على أمل أن يساهم هذا البحث في تشجيع المجالات العربية المتخصصة على الطلب من الباحثين الإشارة إلى قيمة حجم الأثر في أبحاثهم المقدمة للنشر من جهة وعلى أن يقتنع الباحثون العرب بأهمية حجم الأثر أسلوباً إحصائياً مكماً للنتائج التي يتم الحصول عليها من خلال فحص الفرضيات الإحصائية من جهة أخرى.

أسئلة الدراسة:

ستحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ١- كيف يقلص حجم الأثر دور حجم العينة في فحص الفروق بين المتوسطات أو العلاقة بين المتغيرات المستقلة والتابعة؟
- ٢- كيف يتم استخراج حجم الأثر في الأساليب الإحصائية التي تعتمد على فحص الفروق بين المتوسطات؟
- ٣- كيف يتم استخراج حجم الأثر في الأساليب الإحصائية التي تعتمد على تحليل التباين؟
- ٤- كيف يتم استخراج حجم الأثر في الدراسات الارتباطية (studies correlational)؟
- ٥- ماهي معايير الحكم على حجم الأثر (صغير أو متوسط أو كبير) في الأساليب

الإحصائية السابقة؟

٦- ما هي علاقة مقدار حجم الأثر بقوة الاختبار المتوقعة؟

٧- ما هي علاقة مقدار حجم الأثر بتحديد حجم العينة المناسب في الدراسات المختلفة؟

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية سيتم بدايةً التعريف بمفهوم "حجم الأثر" بغرض توضيحه وربطه بالمفاهيم الإحصائية الأخرى وخاصة الفرضيات الإحصائية. ثم سيتم توضيح العلاقة بين حجم عينة الدراسة من جهة والدلالة الإحصائية وحجم الأثر من جهة أخرى، وفي هذا السياق سيتم تقديم مثال افتراضي باستخدام الإصدار العاشر من الرزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية (SPSS) وبالتحديد سيتم من خلال المثال الافتراضي توضيح العلاقة بين حجم العينة والدلالة الإحصائية عند تثبيت مقدار زحجم الأثر، وفي الخطوه التالية سيتم عرض بعض مؤشرات "حجم الأثر" التي تستخدم في الأساليب الإحصائية المختلفة، ثم سيتم عرض العلاقة بين "حجم الأثر" و"قوة الاختبار المتوقعة"، وأخيراً سيتم إستعراض العلاقة بين "حجم الأثر" وحجم العينة المناسب في الدراسات المختلفة.

مفهوم "حجم الأثر":

لقد قامت محاولات الباحثين في تفسير مفهوم "حجم الاثر" بدور هام في زيادة المعرفة الإحصائية والبحثية في مجال العلوم الإنسانية، وعلى كل حال هناك بعض الغموض في تحديد وتفسير معنى قيمة حجم الأثر (Fern & Monroe, 1996). ومن المهم بدايةً تحديد المقصود بحجم الأثر. فمن وجهة نظر كوهين (Cohen, 1977) فإنه في الوقت الذي تعبر فيه الفرضية الصفرية عن غياب الظاهرة قيد الدراسة في مجتمع ما (كأن نقول أنه لا توجد علاقة دالة إحصائية بين مستوى دافعية طلبة المرحلة الثانوية وتحصيلهم الأكاديمي وبحيث يتم استخدام قيمة إحصائية محددة كمعامل ارتباط بيرسون على سبيل المثال للتعبير عن هذا المعنى)، فإن حجم الأثر يحمل عكس هذا المعنى حيث عرفه كوهين (Cohen, 1997) على أنه "درجة تواجد ظاهرة في مجتمع ما (فروق بين متوسطات أو علاقة بين متغيرات في مجتمع محدد) أو هو درجة خطأ الفرضية الصفرية (أي درجة وجود فرق بين المتوسطات أو علاقة بين المتغيرات)" (ص ٩). وهذا يعني أنه عندما تكون الفرضية الصفرية خاطئة فإن هذا لا يعني بالضرورة وجود فرق كبير وواضح بين المتوسطات، حيث يمكن أن يكون هذا الفرق صغيراً أو متوسطاً، من هنا يمكن احتساب حجم الاثر قيمة أكبر من الصفر موجودة في مجتمع محدد وأنه كلما كبرت هذه القيمة كلما زادت احتمالية تواجد الظاهرة قيد الدراسة في ذلك المجتمع. إنه وفي ضوء التعريف السابق لا بد من التمييز بين العديد من المصطلحات التي تستخدم في الإشارة إلى مقدار حجم الأثر. بالنسبة لقيمة حجم الأثر في

المجتمع (مجتمع الدراسة) هي قيمة أكبر من الصفر وهي القيمة الحقيقية غير المعروفة للأثر الممثل للعلاقة بين المتغيرات المراد دراستها. فإذا لم توجد علاقة بين متغيرات الدراسة في المجتمع فإن حجم الأثر لهذه العلاقة سيكون صفراً أو قريباً من الصفر. أما إذا كان هناك علاقة بين متغيرات الدراسة ضمن المجتمع المحدد فإنه يمكن تقدير هذه العلاقة من خلال عينة ممثلة لذلك المجتمع (لها نفس خصائص مجتمع الدراسة).

أما بالنسبة لمؤشر حجم الأثر (Effect Size Indicator) فهو قيمة كمية تشير إلى درجة العلاقة بين متغيرات الدراسة ضمن مجتمع محدد مسبقاً (مجتمع الدراسة). وفي الدراسة الحالية سيتم استخدام مصطلح حجم الأثر (Effect Size) للإشارة إلى قيمة حجم الأثر المقدرة من خلال عينة ممثلة لمجتمع محدد وبحيث تشير هذه القيمة إلى مقدار ذلك الأثر في ذلك المجتمع بغض النظر عن الأسلوب الإحصائي المستخدم للتعبير عن ذلك الأثر.

أثر حجم عينة الدراسة في الدلالة الإحصائية وحجم الأثر:

إن من الميزات المهمة لمقدار حجم الأثر أنه يمكن الباحث في أي دراسة من تقدير مدى تأثير الدلالة الإحصائية للنتائج أي بحجم العينة عدد الوحدات المختارة من ضمن مجتمع معين لتمثيل ذلك المجتمع (Snyder & Lawson, 1993). على الرغم من وجود العديد من العوامل المتداخلة التي تؤثر في الحصول على نتائج دالة إحصائية (Schneider & Darcy, 1984)، يعد حجم العينة العامل الأساس في تقرير ما إذا كانت نتائج أي دراسة دالة أو غير دالة إحصائياً (Snyder & Lawson, 1993). وكما يشير كريج و آيسون وميتز (Craig, Eison & Metz, 1976) إنه كلما كبر حجم عينة الدراسة كلما زاد احتمال الحصول على نتائج دالة إحصائية حتى ولو كان هناك ارتباط ضعيف ضمن مجتمع الدراسة بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة. وقد لاحظ هاييز (Hays, 1963) بأن الدلالة الإحصائية لا تشير بالضرورة إلى قوة العلاقة بين متغيرات الدراسة، بل هي في أحسن الأحوال تشير إلى بعض الارتباط بين هذه المتغيرات، دون تحديد مدى أهمية ذلك الارتباط، هذا وقد أضاف هاييز (Hays, 1963) في هذا الخصوص أن العامل الأهم في الحصول على نتائج دالة إحصائية هو حجم العينة، وأنه من المهم التحديد الدقيق لمفهوم قوة العلاقة الإحصائية، ويمكن تفسير ملاحظات هاييز على أساس اعتبار حجم العينة مضللاً في كثير من الأحيان، بحيث أن زيادة حجم العينة يؤدي إلى الحصول على نتائج دالة إحصائية، مما يضخم من حجم العلاقة بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة ومما يحد من القدرة على تحديد حجم العلاقة الحقيقية بين هذه المتغيرات. ولقد قدم كل من ماكسويل وديلاني (Maxwel & Delaney, 1990) معادلة لتوضيح العلاقة بين قيمة الإحصائي (ز، ت، ف، كاي تربيع... إلخ) وحجم عينة الدراسة وحجم الأثر، وفيما يلي عرض لتلك المعادلة:

قيمة الإحصائي = حجم الأثر X حجم الدراسة

يتضح من المعادلة السابقة أن قيمة الإحصائي المستخدم لفحص الفرضيات الإحصائية في أي بحث يعتمد على عاملين أساسيين هما "حجم الأثر" أي قوة العلاقة بين متغيرات الدراسة و"حجم الدراسة" الذي ما هو إلا دالة لحجم العينة حسب رأي سنايدر ولاوسن (Snyder & Lawson, 1993) ويشار إليه عادةً في الدراسات بدرجات الحرية. (Degrees of Freedom). ومن المعروف إحصائياً بأنه كلما دلت نتائج أي دراسته إلى قيمة إحصائية أكبر كلما زادت احتمالية رفض الفرضية أو الفرضيات الصفرية المتضمنة في تلك الدراسة، فعلى سبيل المثال إذا استخدم باحث إختبار (ت) لفحص فرضيات دراسته فإنه يستطيع الافتراض بأنه كلما كبرت قيمة (ت) المحسوبة من خلال بيانات الدراسة كلما زادت احتمالية الحصول على نتائج دالة إحصائياً. ومن خلال المعادلة السابقة ويمكن للباحث في حالة افتراضه قيمة ثابتة لحجم الأثر أن يفترض بأن قيمة الإحصائي ما هي إلا دالة لحجم العينة. بمعنى أنه كلما كبر حجم العينة كلما زادت قيمة الإحصائي و زادت احتمالية الحصول على نتائج دالة إحصائياً.

ولتأكيد علاقة حجم العينة باحتمالية رفض الفرضية الصفرية أو الفشل في رفضها عند تثبيت قيمة حجم الأثر تم افتراض بعض البيانات الرقمية من قبل الباحث والتي تمثل علامات مفترضة لمجموعة من الطلبة في مقرر معين . وقد تم افتراض أن الطلبة قد قسموا إلى ثلاث مجموعات بحيث تم تدريس المجموعة الأولى بواسطة الطريقة (أ) والمجموعة الثانية بالطريقة (ب) والمجموعة الثالثة بالطريقة (ج) ومن ثم تم تحليل هذه البيانات مع أحجام عينات مختلفة باستخدام أسلوب تحليل التباين وبالتحديد الإحصائي (ف) على افتراض أن أفراد المجموعات الثلاث قد تم سحبها من مجتمعات تتوزع توزيعاً سوياً ومتجانسة من حيث التباين ، وقد تم تثبيت مقدار حجم الأثر عن طريق مضاعفة حجم العينة إلى عدد من المرات ولكن مع استخدام نفس البيانات التي تم استخدامها في أول تحليل وهكذا كان حجم العينة يتزايد عن طريق تكرار نفس البيانات، ولكن مع حجم أثر ثابت. والجدول رقم (١) يظهر البيانات التي تم استخدامها في أول تحليل.

الجدول رقم (١)

ويظهر البيانات التي تم استخدامها في التحليل الأول

رقم الطالب	١	٢	٣	٤	٥	٦
طريقة التدريس	أ	أ	ب	ب	ج	ج
العلامة	٦٥	٦٨	٦٧	٧٠	٦٩	٦٦

يتضح من خلال الجدول رقم (١) أنه قد تم البدء افتراضياً بستة طلاب بحيث ضمت كل

مجموعة طالبين مع الأخذ بعين الاعتبار أن أسلوب تحليل التباين يتطلب عدداً أكبر من الأفراد في كل مجموعته ولكن تم البدء بهذا العدد الصغير (فردان في كل مجموعة) فقط لإيضاح العلاقة بين حجم العينة واحتمالية رفض الفرضية الصفرية عند تثبيت مقدار حجم الأثر. هذا وقد تم استخدام البيانات الواردة في الجدول رقم (١)، ولكن بعد مضاعفة أعداد المجموعات الثلاث من مرة إلى ست مرات. فعلى سبيل المثال كانت البيانات في المرة الثانية بعد مضاعفة بيانات كل مجموعته لمرة واحدة على النحو التالي:

المجموعة الأولى: ٦٥، ٦٥، ٦٨، ٦٨

المجموعة الثانية: ٦٧، ٦٧، ٧٠، ٧٠

المجموعة الثالثة: ٦٩، ٦٩، ٦٦، ٦٦

وهذا تم إجراء تحليل التباين ست مرات، والجدول رقم (٢) يوضح نتائج هذه التحاليل.

الجدول رقم (٢)

نتائج تحليل التباين للبيانات المفترضة للعلاقة بين طريقة التدريس وتحصيل الطلبة في

مقرر معين عند تغيير حجم العينة (٦، ١٢، ١٨، ٢٤، ٣٠، ٣٦)

وتثبيت مقدار حجم الأثر (٠,٢٢٩)

مصدر التباين	مجموع مربع الإنحرافات	مربع إيتا (حجم الأثر)	درجات الحرية	متوسط مجموع مربع الإنحرافات	قيمة ف	مستوى الدلالة الفعلي	القرار
طريقة التدريس	٤,٠٠	٠,٢٢٩	٢	٢,٠٠	٠,٤٤٤	٠,٦٧٨	عدم رفض الفرضية
الخطأ	١٣,٥٠		٣	٤,٥٠			
الكلية	١٧,٥٠		٥				
حجم العينة=٦							
طريقة التدريس	٨,٠٠	٠,٢٢٩	٢	٤,٠٠	١,٣٣	٠,٣١١	عدم رفض الفرضية
الخطأ	٢٧,٠٠		٩	٣,٠٠			
الكلية	٣٥,٠٠		١١				
حجم العينة=١٢							
طريقة التدريس	١٢,٠٠	٠,٢٢٩	٢	٦,٠٠	٢,٢٢	٠,١٤٣	عدم رفض الفرضية
الخطأ	٤٠,٥٠		١٥	٢,٧٠			
الكلية	٥٢,٥٠		١٧				
حجم العينة=١٨							
طريقة التدريس	١٦,٠٠	٠,٢٢٩	٢	٨,٠٠	٣,١١	٠,٠٦٦	عدم رفض الفرضية
الخطأ	٥٤,٠٠		٢١	٢,٥٧			
الكلية	٧٠,٠٠		٢٣				
حجم العينة=٢٤							

تابع الجدول رقم (٢)

مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	مربع إيتا (حجم الأثر)	درجات الحرية	متوسط مجموع مربع الانحرافات	قيمة ف	مستوى الدلالة الفعلي	القرار
طريقة التدريس	٢٠,٠٠	٠,٢٢٩	٢	١٠,٠٠	٤,٠٠	٠,٠٣٠	رفض
الخطأ	٦٧,٥٠		٢٧	٢,٥٠			الفرضية
الكلي	٨٧,٥٠		٢٩				
حجم العينة=٣٠							
طريقة التدريس	٢٤,٠٠	٠,٢٢٩	٢	١٢,٠٠	٤,٨٨	٠,٠١٤	رفض
الخطأ	٨١,٠٠		٣٣	٢,٤٥			الفرضية
الكلي	١٠٥,٠٠		٣٥				
حجم العينة=٣٦							

بالنظر إلى الجدول رقم (٢) يمكن استخلاص النقاط التالية:

أولاً: إن قيمة مربع إيتا والتي تمثل مقدار التباين المفسر لدرجات الطلبة في المقرر المعين من خلال تباين متغير طريقة التدريس بقيت ثابتة حيث بلغت في جميع التحليلات (٠,٢٢٩). وهذا يعني أن تباين متغير طريقة التدريس فسر (افتراضياً) ما نسبته تقريباً ٢٣٪ من تباين متغير درجات الطلبة في المقرر المفترض. وتعبير آخر لم تتأثر قيمة حجم الأثر بتزايد حجم العينة في التحاليل الستة المختلفة حيث تزايد حجم العينة من (٦) إلى (٣٦) دون أن يؤثر ذلك على مقدار مربع إيتا. ومربع إيتا هو أحد المؤشرات الإحصائية التي تستخدم لفحص مقدار التباين المفسر للمتغير التابع عن طريق تباين المتغير المستقل عند استخدام أسلوب تحليل التباين، وسيتم لاحقاً تقديم معلومات أوسع حول هذا المؤشر وبعض المؤشرات الأخرى التي تستخدم في الأساليب الإحصائية المختلفة.

ثانياً: أن قيمة الإحصائي (ف) ازدادت مع التزايد الافتراضي لحجم العينة حيث بلغت (٠,٤٤٤) عندما كان عدد أفراد العينة (٦) ثم بلغت (١,٣٣) عندما ازداد حجم العينة إلى (١٢) فرداً ثم أصبحت (٢,٢٢) عندما ازداد حجم العينة إلى (١٨) فرداً كما بلغت قيمة (ف) (٣,١١) عند وصول عدد أفراد العينة إلى (٢٤). ثم ازدادت قيمة (ف) عندما ازداد حجم العينة إلى (٣٠). وأخيراً بلغت (٤,٨٨) عندما وصل حجم العينة إلى (٣٦). وهذا يؤكد دقة المعادلة التي قدمها كل من ماكسويل وديلاني (Delaney, 1990) وMaxwell & والتي تشير إلى إمكان زيادة قيمة الإحصائي عند تثبيت مقدار حجم الأثر عن طريق زيادة حجم العينة.

ثالثاً: مع تزايد قيم (ف) المطرد مع ازدياد حجم العينة فإنه من الطبيعي ازدياد احتمالية رفض

الفرضية الصفرية. ومن الواضح أنه على الرغم من ثبات مقدار قيمة حجم الأثر (٠,٢٢٩) أصبح من الممكن رفض الفرضية الصفرية والتي تشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات المجموعات الثلاث من الطلبة الذين تم تدريبهم بالطرق المفترضة الثلاث (أ، ب، ج) حيث بلغ حجم العينة (٣٠) فرداً (عشرة أفراد في كل مجموعة). وهذا يؤكد أن احتمال رفض الفرضية الصفرية يتزايد مع تزايد حجم العينة، وذلك ليس كمؤشر لقوة العلاقة بين المتغير المستقل أو المتغيرات المستقلة والمتغير التابع أو المتغيرات التابعة ولكنه نتيجةه لكبر حجم العينة.

المؤشرات الإحصائية المستخدمة للدلالة على حجم الأثر في الأساليب الإحصائية المختلفة :

في ما يلي استعراض لبعض أنواع المؤشرات التي تستخدم في الأساليب الإحصائية وبالتحديد في اختبار "ت" (t-test) للعينات المستقلة والمتراكبة، واختبار تحليل التباين الاحادي (ANOVA) ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson-momen Coefficient) وتحليل الانحدار (Regression Analysis).

١ المؤشرات التي تستخدم للدلالة على حجم الأثر في اختبار "ت" للعينات المترابطة والمستقلة:

أ- مؤشر كوهين "د" (Cohen's d) : تقوم فكرة هذا المؤشر الذي قدمه كوهين (Cohen,1998) على استخراج الفرق بين متوسط المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ومن ثم قسمة هذا الفرق على الانحراف المعياري لإحدى المجموعتين على أن كلا المجموعتين متجانستين من حيث التباين، وهذا هو أحد الافتراضات التي يفضل توفرها عند استخدام اختبار "ت" بالإضافة إلى افتراض استقلالية البيانات وافتراض التوزيع الطبيعي للبيانات في مجتمع أو مجتمعات الدراسة وهذه الافتراضات يجب التحقق منها قبل استخدام أي أسلوب إحصائي معلمي (parametric statistical procedure) ويمكن عرض المعادلة التي قدمها كوهين لاستخراج حجم الأثر في حالة اختبار "ت" على النحو التالي:

$$d = \frac{M - M_{ض}}{E}$$

حيث إن (م ت) : متوسط المجموعة التجريبية ، (م ض) : متوسط المجموعة الضابطة، (ع): الانحراف المعياري لأي من المجموعتين

فعلى سبيل المثال لو كان متوسط المجموعة التجريبية يساوي (٢٠٨) ومتوسط المجموعة الضابطة يساوي (٢٠٠) والانحراف المعياري للمجموعة التجريبية يساوي (٤٨) والانحراف المعياري للمجموعة الضابطة يساوي (٤٥) وأن المجموعتين متجانستين من

حيث التباين فإنه يمكن حساب حجم الأثر حسب مؤشر كوهين "د" على النحو التالي:

$$د = \frac{٢٠٠-٢٠٨}{٤٥} = ٠,١٧ \quad \text{أو} \quad د = \frac{٢٠٠-٢٠٨}{٤٨} = ٠,١٦$$

وهذا يعني أن الفرق بين متوسط المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة هو (٠,١٦) أو (٠,١٧) بوحدات الانحراف المعياري.

ومن المعروف أنه عندما تكون العينتين التجريبية والضابطة غير متساويتين في الحجم (عدد أفراد إحدى المجموعتين أكبر من الأخرى) فإن هناك احتمال كبير ألا يتحقق إفتراض تساوي التباين بين المجموعتين لذلك يفضل في حالة عدم تساوي تباين المجموعتين قسمة الفرق الناتج عن اختلاف قيمة المتوسطات على الجذر التربيعي لما يسمى في حالة إختبار "ت" بالتباين الممزوج (pooled variance) والذي هو عبارة عن دمج لتباين كلا المجموعتين الممثلتين لمجتمعين مختلفين بتوزيعين مستقلين في توزيع واحد، وتباين واحد ويعبر عن هذا التباين بالمعادلة التالية:

$$د^٢ = \frac{٢(١-٢)٤ + ١(١-٢)٤}{٢+١-٢}$$

حيث إن (٢) : هو عدد أفراد المجموعة الأولى ، (٢) : هو عدد أفراد المجموعة الثانية (ع ١٢) : هو تباين المجموعه الأولى ، (ع ٢٢) : هو تباين المجموعه الثانية (ع ٢٤) : هو التباين الممزوج.

فعلى سبيل المثال لو افترضنا أن التباين الممزوج لكلا المجتمعين يساوي (٢٢٠٩) فإنه في هذه الحالة يمكن إستخراج قيمة المؤشر "د" على النحو التالي:

$$د = \frac{٢٠٠-٢٠٨}{\sqrt{٢٢٠٩}} = ٠,١٧$$

أما في حالة إختبار "ت" للعينات المترابطة فإنه عند استخدام مؤشر "د" لتقدير قيمة حجم الأثر فإنه يتم استخدام نفس القانون ولكن باستخدام المتوسطات القبلية والبعدي لنفس المجموعة (في حالة إجراء قياس قبلي وقياس بعدي لنفس المجموعة) لاستخراج الفرق وبالقسمة على الانحراف المعياري لأحد القياسيين (قبلي أو بعدي) في حالة الوفاء بافتراض تجانس التباين، أو بالقسمة على الانحراف المعياري للفروق في حالة استخدام الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لاستخراج قيمة "ت" حيث تصبح معادلة مؤشر حجم الأثر "د" في هذه الحالة كما يلي:

$$د = \frac{م ق - م ب}{ع}$$

حيث إن (م ق): متوسط المجموعة القبلي، (م ب): متوسط المجموعة البعدي، (ع): الانحراف المعياري للمجموعة في القياس القبلي أو البعدي

$$\text{أو } d = \frac{M_b - M_f}{E_f}$$

حيث إن (م ف): متوسط الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي، (ع ف): الانحراف المعياري للفروق.

ومن الجدير ذكره أنه عند التعامل مع مؤشر حجم الأثر "د" فإنه يجب تجاهل الإشارة السالبة أي أنه يجب التعامل مع القيمة المطلقة لهذا المؤشر (Howell, 1995). بمعنى أنه لو كان الفارق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قيمة سالبة فإنه بقسمة هذه القيمة على الانحراف المعياري للتباين الممزوج فستكون قيمة مؤشر "د" الناتجة في هذه الحالة قيمه سالبه وبما أن هذه القيمة تعبر عن عدد الوحدات المعيارية التي ينحرفها أحد المتوسطين عن المتوسط الآخر، وبما أن الانحراف المعياري هو بالضرورة قيمة موجبة فإنه يجب التعامل مع القيمة المطلقة لمؤشر "د" وبحيث يتم تجاهل الإشارة السالبة.

ومن المؤشرات الأخرى التي تستخدم لاستخراج حجم الأثر في حالة اختبار "ت" أو فحص الفروق بين متوسطين مؤشر جاما (γ) وهو لا يختلف عن مؤشر كوهين "د" فهو يعتمد على استخراج الفرق بين المتوسطين ومن ثم قسمة الناتج على الانحراف المعياري للتباين الممزوج (Howell, 1995) وكذلك الحال بالنسبة لمؤشر دلتا (λ) الذي يعتمد على نفس المبدأ (عودة والخليلي، ١٩٨٨).

ولقد أشار كوهين (Cohen, 1988) إلى معايير للحكم على قيمة حجم الأثر المستخرجه بواسطة مؤشر "د" حيث عده صغيراً عند القيمة (٠,٢٠) وعده متوسطاً عند القيمة ٠,٥٠ وعده كبيراً عند القيمة (٠,٨٠)، بمعنى أنه لو كانت قيمة مؤشر "د" والتي تعبر عن الفرق بين متوسط تحصيل طلبة السنة الأولى في جامعة ما، وطلبة السنة الثانية في اختبار مستوى في اللغة العربية تساوي (٠,٢٣) فإن هذا يعني وجود فرق "صغير" بين المتوسطين وكأننا نشير من ناحية عملية إلى أن فارق سنة جامعية كاملة بين الفئتين لم يكن كافياً لإظهار فرق واضح، أو ظاهر بين طلبة السنة الأولى والسنة الثانية في اللغة العربية.

وأشار هاويل (Howell, 1995) إلى أنه يمكن اعتماد نفس المعايير عند استخدام جاما (γ) كمؤشر لحجم الأثر ويمكن القول أن نفس المعايير يمكن أن تستخدم للحكم على مقدار حجم الأثر عند استخدام مؤشر دلتا (λ). ومن الجدير ذكره أن المعايير السابقة قد وضعت على أساس دراسة قام بها كوهين حيث أثبت أنه عندما يكون حجم الاثر (٠,٢٠) فإن درجة التداخل (overlap) بين توزيع المجتمع الأول وتوزيع المجتمع الثاني (على أساس افتراض توزيعين لمجتمعين في حالة اختبار "ت") تصل إلى ٨٥٪ وأن درجة التداخل بين

التوزيعين تصل إلى ٦٧٪. عندما تكون قيمة حجم الأثر ٠,٥، بينما تصبح درجة التداخل ٥٣٪ عندما تبلغ قيمة حجم الأثر (٠,٨) (Aron & Aron, 1997).
 لكن كيف يقلص حجم الأثر وبالتحديد مؤشر كوهين "د" دور حجم العينة؟ من المعروف مثلاً أن الانحراف المعياري للتوزيع العيني للمتوسطات المستخدم في اختبار "ت" للعينة الواحدة ما هو إلا الخطأ المعياري المستخدم في حالة حساب قيمة "ت"، عند مقارنة متوسط عينة بمتوسط مجتمع معلوم مسبقاً دون معرفة تباين ذلك المجتمع حيث يتم تقديره من خلال العينة وفي هذه الحالة يتم حساب قيمة "ت" وفق المعادلة التالية:

$$t = \frac{\bar{m} - \bar{c}}{\frac{s}{\sqrt{n}}}$$

حيث إن (م ع): متوسط العينة، (م): متوسط المجتمع، (ع): الانحراف المعياري للعينة، (ن): حجم العينة.

ومن خلال المعادلة السابقة يمكن ملاحظة أنه كلما كبر حجم العينة كلما قل الخطأ المعياري، (ع ن) وكلما زادت قيمة "ت" ازدادت احتمالية رفض الفرضية الصفرية. من هنا فإنه يمكن رفض الفرضية الصفرية على الرغم من أن الفرق بين متوسط العينة ومتوسط المجتمع قد يكون صغيراً لكن تضخيم حجم العينة هو الذي أدى إلى تضخيم قيمة "ت" وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية. لكن مؤشر حجم الاثر في مثل هذه الحالة والذي يتم حسابه وفق المعادلة التالية:

$$d = \frac{\bar{m} - \bar{c}}{s}$$

يستبعد قيمة (ن) أو حجم العينة من المعادلة ومن هنا يتم تقدير قيمة الفرق بين متوسط المجتمع ومتوسط العينة بوحدات معيارية بعد "تقليص" دور حجم العينة حيث يبقى تأثير حجم العينة وليس استبعاده، على قيمة الانحراف المعياري للعينة. وما ينطبق على اختبار "ت" للعينة الواحدة ينطبق على اختبار "ت" سواء في حالة العينات المستقلة أو المترابطة.

٢- المؤشرات التي تستخدم للدلالة على حجم الأثر في تحليل التباين الأحادي؛

تعتمد المؤشرات التي تستخدم للدلالة على حجم الأثر - في حالة استخدام تحليل التباين الأحادي لفحص فرضيات البحث - على رصد نسبة التباين في المتغير التابع والمربط بتباين المتغير أو المتغيرات المستقلة وتتراوح قيمة هذه المؤشرات من صفر إلى ١. ومن الأمثلة على هذه المؤشرات كما يشير سنايدر ولاوسن (Snyder & Lawson, 1993):
 مؤشر مربع إيتا (Eta Squared) ويرمز لها في الأبحاث الإحصائية المتخصصة

والمنشوره باللغة الإنجليزية بالرمز (η^2) . و قدم هذا المؤشر العالم فيشر (Fesher) عام ١٩٣٢، ومؤشر مربع إيتا الجزئي (Partial Eta Squared) والذي قدمه كوهين (Cohen) عام ١٩٧٣، ومؤشر مربع أوميغا (Omega Squared) والذي قدمه هايز (Hays) عام ١٩٦٣، ومؤشر مربع إبسيلون (Epsilon Squared) والذي قدمه كيللي (Kelly) عام ١٩٣٥، ومؤشر مربع (R squared) والذي قدمه ستيفينز (Stevens) عام ١٩٩٢، ومعادلة هيرزبيرغ عام ١٩٦٩ (Herzberg Formula) والتي قدمها هيرزبيرغ عام ١٩٦٩، وأخيراً معادلة لورد (Lord Formula) والتي قدمها لورد عام ١٩٥٠.

وقد قدم الباحثون من خلال دراساتهم وأبحاثهم طرقاً مختلفة لحساب كل من المؤشرات السابقة ودلوا على أنه يمكن استخدام هذه المؤشرات في الأبحاث ذات التصميم التجريبية والأبحاث الارتباطية على حد سواء (Snyder & Lawson, 1993). هذا وقد أشار سنايدر ولاوسن (Snyder & Lawson, 1993) إلى أن بعض المؤشرات السابقة تضخم من نسبة التباين المفسر، كما هو الحال مع مؤشر مربع إيتا ومؤشر مربع (R) وهذا يعني أن قيم هذه المؤشرات والمستخرجة من خلال العينات، هي قيم مضخمة بحيث أنه إذا تم استخراجها من خلال المجتمعات التي سحبت منها تلك العينات فإنها ستكون أقل من تلك التي تم تقديرها من خلال العينات.

ولعل أكثر المؤشرات شيوعاً لتقدير قيمة حجم الأثر في حالة استخدام تحليل التباين الأحادي هو مؤشر مربع إيتا ومؤشر مربع أوميغا وذلك لسهولة حسابه (Howell, 1995) وفيما يلي عرض لكلا المؤشرين:

أ- مؤشر مربع إيتا (η^2) : على الرغم من كون هذا المؤشر متحيزاً فإنه يضخم من مقدار الارتباط بين تباين المتغير التابع و تباين المتغير المستقل، والمقدر من خلال العينة مقارنة بالقيمة التي يتم استخراجها من خلال جميع أفراد مجتمع الدراسة، وتعد عملية حساب هذا المؤشر في غاية السهولة ومن السهل تفسير القيمة التي يتم الحصول عليها من خلالها. يتم الاستدلال عند استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي على مقدار التباين الكلي في بيانات الدراسة من خلال ما يعرف بمجموع مربع الانحرافات الكلي. ويعود جزء من هذا التباين الكلي في البيانات إلى أثر المعالجة حيث يفسر الاختلاف في درجات مجموعات الدراسة المختلفة إلى أثر هذه المعالجة ويمكن أن يعود جزء آخر من من التباين الكلي إلى متغيرات مستقلة أو ثانوية أخرى في الدراسة وإلى التفاعل ما بين هذه المتغيرات، بينما يعود باقي التباين إلى ما يسمى بالخطأ العشوائي. ولنفرض أنه في دراسة ما كان هناك متغير مستقل واحد (معالجة) ومتغير تابع واحد ففي هذه الحالة يقسم التباين الكلي إلى تباين ناتج عن أثر المعالجة أو تباين مفسر، بينما يعود باقي التباين إلى ما يسمى بالخطأ وفي هذه الحالة يمكن صياغة معادلة مربع إيتا على النحو التالي:

$$\text{مؤشر مربع إيتا} = \frac{ع م م}{م م م}$$

حيث إن (م م ع) : مجموع مربع الانحرافات الناتج عن أثر المعالجة ، (م م ك) : مجموع مربع الانحرافات الكلي.
ولو فرضنا أن (م م ع) = ٣٥١,٥٢ وأن (م م ك) = ٧٨٦,٨ فإنه يمكن حساب قيمة مربع إيتا على النحو التالي:

$$\text{مؤشر مربع إيتا} = \frac{٣٥١,٥٢}{٧٨٦,٨} = ٠,٤٤$$

وهذا يعني أن ما نسبته ٤٤٪ من التباين الكلي يمكن تفسيره من خلال المعالجة.
ت- مؤشر مربع أوميجا (2) (W): يعد مؤشر مربع أوميجا أقل تحيزاً من مؤشر مربع إيتا ويمكن حسابه وفق المعادلة التالية:

$$\text{مربع أوميجا} = \frac{ع م م - (ع - ١) م م م}{ع م م + م م م}$$

حيث إن (م م ع) : مجموع مربع الانحرافات الناتج عن أثر المعالجة ، (ج): عدد المجموعات أو عدد مستويات المتغير المستقل ، (و م خ) : متوسط مربع الانحرافات للخطأ ، (م م ك) : مجموع مربع الانحرافات الكلي.
ففي المثال ورد عند حساب قيمة مربع إيتا إذا افترضنا أن عدد المجموعات يساوي (٤) وأن متوسط مربع الانحرافات للخطأ يساوي (٩,٦٧) ففي هذه الحالة يمكن حساب قيمة مربع أوميجا على النحو التالي:

$$\text{مربع أوميجا} = \frac{٩,٦٧ (١ - ٤) - ٣٥١,٥٢}{٩,٦٧ + ٧٨٦,٨} = ٠,٤٠$$

أي أنه وفق مؤشر مربع أوميجا فإن ما نسبته ٤٠٪ من التباين الكلي يمكن تفسيره من خلال المعالجة ويلاحظ أن قيمة مربع أوميجا أقل من قيمة مربع إيتا وهذه نتيجة متوقعة حيث إن مؤشر مربع إيتا - وكما ذكر سابقاً - يضلخ من قيمة التباين المفسر، ومن الجدير ذكره أن المعادلة الواردة هنا لمربع أوميجا لا تصلح في حالة تصاميم القياسات المتكررة (Repeated-measures designs).

وفيما يتعلق بالحكم على مقدار مؤشر مربع إيتا أشار كوهين (Cohen,1997) إلى

اعتبار هذا المقدار صغيراً عندما يساوي (٠,٠١) وإلى اعتباره متوسطاً عندما يساوي (٠,٠٦) وإلى اعتباره كبيراً عندما يساوي (٠,١٤). أما بالنسبة للحكم على مقدار مربع أوميغا فإن الدراسات -حسب حدود علم الباحث- لم تشر إلى معايير محدده للحكم عليه ولعل ذلك مرده إلى أن مربع إيتا أكثر استخداماً من مؤشر أوميغا وربما يعود ذلك إلى أن عملية حسابه أكثر سهولة. لكن ونتيجةً للتشابه بين مؤشر مربع إيتا ومؤشر مربع أوميغا من حيث طريقة التفسير ونتيجةً لتقارب قيمة المؤشرين وخاصة مع العينات الكبيرة (التي تزيد عن ١٠٠) (Snyder & Lawson, 1993) فإنه يمكن استخدام نفس المعايير التي قدمها كوهين في حالة مربع إيتا للحكم على مقدار قيمة مربع أوميغا.

٣- تقدير حجم الاثر في الدراسات الارتباطية:

على الرغم من وجود أنواع مختلفة من معاملات الارتباط -نتيجة اختلاف نوع معامل الارتباط المستخدم تبعاً لطبيعة البيانات- يعد معامل ارتباط بيرسون أكثر معاملات الارتباط استخداماً في الدراسات التربوية والنفسية ويستخدم لفحص مدى العلاقة الخطية بين متغيرين متصلين. ومن المعروف أن معامل ارتباط بيرسون يتراوح ما بين -١ إلى ١ وأن الإشارة التي تسبق قيمة معامل الارتباط إنما تدل على اتجاه العلاقة وليس على قوة العلاقة. ومن الملاحظ أن الدراسات العربية التي تستخدم معامل ارتباط بيرسون تشير فقط إلى مقدار واتجاه هذا المعامل دون الإشارة إلى مقدار التباين الذي يفسره كل متغير من تباين المتغير الآخر، أي دون الإشارة إلى مقدار مربع معامل الارتباط، والذي ما هو إلا أحد المؤشرات التي تدل على مقدار ترابط تباين كلا المتغيرين قيد الدراسة أو مقدار تأثر تباين كل من المتغيرين بتباين المتغير الآخر، وهذه هي نفس فكرة حجم الأثر، من هنا يمكن القول أن مربع معامل ارتباط بيرسون ما هو إلا أحد مؤشرات حجم الأثر.

٤- تقدير حجم الاثر في الدراسات التي تستخدم "الانحدار":

من المعروف أن هناك ثلاثة أنواع من الانحدار، وهي الانحدار البسيط (Simple regression) والانحدار المتعدد (Multiple regression) والانحدار متعدد التباين (Multivariate regression) حيث يعتمد النوع الأول على الارتباط البسيط (معامل ارتباط بيرسون) بينما يعتمد النوع الثاني على ما يسمى بالارتباط المتعدد (Multiple R) في حين يعتمد النوع الثالث على ما يسمى بالارتباط القانوني (Canonical correlation). وسيكتفى في البحث الحالي الإشارة إلى المؤشرات، التي تستخدم لتقدير حجم الأثر في النوعين الأول والثاني دون التطرق إلى كيفية استخراج هذه المؤشرات لأن ذلك يقع خارج إطار أهداف هذا البحث. في حالة الانحدار البسيط يتم استخدام مقدار الارتباط بين المتغير المتنبأ والمتغير المتنبأ به لمعرفة مدى قدرة المتنبأ على تفسير تباين المتنبأ به من خلال تربيع قيمة معامل الارتباط بين المتغيرين. ويشار إلى هذه القيمة

مربع (ر) (R^2). أما بالنسبة للانحدار المتعدد فهو يعتمد أيضاً على مربع (ر) ولكن للارتباط بين مجموعة من المتغيرات أو المتنبئات من جهة ومتغير متنبأ به من جهة أخرى. وهناك معادلات خاصة لتقدير قيمة مربع (ر) سواء من خلال عينة الدراسة أو مجتمع الدراسة أو في مجتمعات وعينات جديده. وينصح الراغب في الاستزاده حول هذا الموضوع مراجعة ستيفنز (Stevens,1996).

العلاقة بين حجم الأثر وقوة الاختبار المتوقعه وحجم العينة.

بدايةً ومن المهم هنا الإشارة إلى أن هناك معادلات رياضية لتقدير قوة كل اختبار إحصائي على حدة (Howell,1995) وإن عرض هذه المعادلات خارج أهداف البحث الحالي لكن من المهم أيضاً الإشارة إلى أن تقدير قوة أي اختبار إحصائي يعتمد على ثلاثة عناصر هي: حجم الأثر المتوقع وحجم العينة ومستوى الدلالة. بالنسبة لحجم الأثر المتوقع فإن المقصود به توقع مدى العلاقة بين المتغير المستقل أو المتغيرات المستقلة والمتغير أو المتغيرات التابعة ويمكن تقدير حجم الأثر المتوقع من خلال ثلاث طرق (Howell,1995):

١- مراجعة الأدب المتخصص: من خلال مراجعة الدراسات السابقة التي تمت حول موضوع البحث ومن خلال عرض نتائج تلك الأبحاث يستطيع الباحث بناء توقع حول مقدار حجم الأثر خاصة إذا أشارت تلك الدراسات مباشرة إلى قيمة حجم الأثر التي ظهرت من خلال بياناتها. فعلى سبيل المثال إذا استخدم باحث اختبار "ت" لفحص مدى تأثير متغير مستقل معين على متغير تابع، فإن بإمكانه بالإضافة إلى عرض نتيجة ذلك الاختبار أن يفحص مقدار حجم الأثر باستخدام أحد المؤشرات الخاصة بذلك مثل مؤشر "د" أو جاما أو دلتا، وهو بذلك يقدم أساساً لغيره من الباحثين يمكنهم من بناء توقع معين حول العلاقة بين متغيرات الدراسة أو الدراسات التي هم بصدد إجرائها. ومن هنا جاءت أهمية استخراج قيمة حجم الأثر في الدراسات التربوية والنفسية حيث إن هذا الإجراء يخدم الأبحاث نفسها من حيث عدم الاكتفاء فقط برفض الفرضية الصفرية أو الفشل في رفضها بل أيضاً بمعرفة وتحديد حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع، أو معرفة مدى قدرة المتغير المستقل على تفسير تباين المتغير التابع؛ لذلك يمكن عد حجم الأثر أسلوباً إحصائياً مكماً لفحص الفرضيات الإحصائية. من جهة أخرى فإن الإشارة مقدار حجم الأثر في الدراسات المختلفة تمكن الباحثين في المستقبل من صياغة توقع حول العلاقة بين متغيرات دراساتهم.

٢- الطريقة الثانية لتقدير حجم الأثر هي أن يحدد الباحث مقدار الفارق الدال عملياً من وجهة نظر الباحث - بين متوسط المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في حالة وجود عتين أو الفارق الدال عملياً بين القياسيين القبلي والبعدي في حالة اختبار "ت" للعينات المترابطة أو الفارق الدال عملياً بين متوسط العينة ومتوسط مجتمع معين في حالة اختبار

"ت" للعينة الواحد أو مقدار الترابط الدال عملياً بين تباين المتغير المستقل وتباين المتغير التابع في حالة تحليل التباين . فعلى سبيل المثال إذا علم باحث أن متوسط أداء طلاب الصف الأول الثانوي في منطقته التعليمية في مقرر الرياضيات يساوي (٧٠) فإذا قام باختيار (٥٠) طالباً عشوائياً من نفس المرحلة وطبق عليهم برنامجاً تعليمياً مكثفاً فإنه يستطيع أن يحدد مسبقاً أن الفارق الذي يسعى إليه بين متوسط عينته ومتوسط المجتمع هو ٨ وحدات لصالح عينة الدراسة . ومن العوامل التي تلعب دوراً في تحديد الباحث لمقدار الأثر المرغوب به هي دعم نظرية معينة، أو إثبات فعالية برامج معينة في تحقيق أهداف محدد وكذلك كلفة هذه البرامج حيث كلما زادت الكلفة المادية للبرامج المقترحة من قبل الباحثين كلما زادت الحاجة إلى إثبات الأهمية أو الفائدة العملية لهذه البرامج.

٣- يستطيع الباحث استخدام المعايير التي قدمها كوهين لتقدير حجم الأثر ففي حالة استخدامه اختبار "ت" مثلاً من المعروف -كما ذكر سابقاً- أن كوهين أشار إلى أن حجم الأثر يعد صغيراً عند (٠,٢٠) ومتوسطاً عند (٠,٥٠) وكبيراً عند (٠,٨٠) من هنا يستطيع الباحث أن يحدد أنه يسعى إلى حجم أثر متوسط أي (٠,٥٠) أو كبير أي (٠,٨٠) أو أكثر وهذا يتم في ضوء قوة النظرية التي يستند إليها البحث وقوة العلاقة بين متغيرات الدراسة. أما بالنسبة للعلاقة بين حجم العينة وقوة الاختبار المتوقعة فإنه من المعروف أنه كلما زاد حجم العينة كلما ازدادت احتمالية رفض الفرضية الصفرية؛ وذلك لأنه كلما كبر حجم العينة كلما قل الخطأ المعياري (ع ن) وكلما ازدادت قيمة الإحصائي بغض النظر عن التوزيع العيني لذلك الإحصائي.

أما بالنسبة للعلاقة بين مستوى الدلالة وقوة الاختبار المتوقعة فإنه كلما ازداد مستوى الدلالة أو الاحتمالية التي يسمح بها الباحث لنفسه للوقوع في الخطأ من النوع الأول كلما ازداد احتمال رفض الفرضية الصفرية وبالتالي ازدادت قوة الاختبار المتوقعة.

الاستنتاجات:

بصورة عامه يمكن القول أنه في معظم الأحيان يكمن هدف الباحثين في الوصول إلى علاقته دالة إحصائية؛ ذلك أن الباحث لا يبنّي فرضياته من الفراغ، بل من خلال مراجعة دقيقة للنظريات والدراسات التي تمت حول العلاقة بين متغيرات دراسته، من هنا يسعى الباحث مسبقاً إلى معرفة مدى احتمالية وصوله إلى نتائج دالة إحصائية، أو بمعنى آخر مدى قوة الاختبار الإحصائي المستخدم في فحص الفرضية أو الفرضيات الصفرية في زيادة احتمالية رفض هذه الفرضية أو الفرضيات وهي خاطئة وهذا ما يطلق عليه "قوة الاختبار الإحصائي". ومن أهم العوامل التي قوم بدور كبير في تحديد قيمة "قوة الاختبار" حجم الأثر المتوقع وحجم العينة ومستوى الدلالة الذي سيستخدم في فحص الفرضيات الصفرية. ولقد بني الافتراض الذي مفاده أن الباحثين - في معظم الأحيان - يسعون إلى رفض

الفرضية الصفرية على أساس أنهم يبدأون أبحاثهم عادةً بتقديم المبررات النظرية ونتائج العديد من الدراسات السابقة التي يشير إلى وجود علاقة بين متغيرات دراساتهم مما يجعلهم يتوقعون الحصول على نتائج دالة إحصائية. قد يقال بأن بعض الأبحاث تجرى أحياناً في ضوء تعارض نتائج الدراسات السابقة حيث يشير بعضها إلى وجود نتائج دالة إحصائية، بينما يشير بعضها الآخر إلى عدم وجود نتائج دالة إحصائية. ويبقى السؤال الذي يبقى بحاجة إلى فحص وإجابة هو: إلى أي درجة يمكن الوثوق بإجراءات الدراسات التي توصلت إلى نتائج غير دالة إحصائية؟ وهل كانت هذه الإجراءات مصممة بصورة دقيقة بحيث تمكن الباحثين من اكتشاف العلاقة بين متغيرات دراساتهم؟ بمعنى إلى أي درجة كان إجراء المتغير المستقل دقيقاً؟ هل تم ضبط المتغيرات الدخيلة بحيث تم تحييدها أو إدخالها في تصميم البحث؟ هل كان حجم العينة مناسباً؟ هل كانت أدوات القياس المستخدمة دقيقة؟ وفي هذا الصدد يشير بعض المتخصصين في منحع البحث أن الافتراض الأساسي في الدراسة التجريبية هو وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعات الدراسة، وأنه إذا ما تم إجراء البحث وفق المنهجية السليمة فإنه لا بد عند -استخدام الأسلوب الإحصائي المناسب- من رصد هذه الفروق. ويسمي المتخصصون في مجال البحث احتمالية رصد الأسلوب الإحصائي لهذه الفروق بقوة الاختبار المتوقعة. لكن من المهم أيضاً أنه عند الحصول على نتائج دالة إحصائية الإشارة إلى مقدار قوة العلاقة بين متغيرات دراسته. أي إلى مقدار حجم أثر المتغير أو المتغيرات المستقلة على المتغير أو المتغيرات التابعة. وأن تقرير مقدار هذا الأثر يساعد غيره من الباحثين على اختيار حجم العينة ومستوى الدلالة المناسبين لزيادة احتمالية قوة الاختبار الإحصائي المتوقعة. فعلى سبيل المثال إذا رغب البحث المستخدم لاختبار "ت" للوصول إلى قوة اختبار متوقعة مقدارها (0,80) فإنه بحاجة أولاً إلى مراجعة الدراسات السابقة أو اتباع إحدى الطرق التي تم ذكرها لتحديد "حجم الأثر المتوقع" وفي ضوء ذلك يحدد حجم العينة المطلوب لتحقيق هذا الغرض.

ومن الواضح من خلال ما سبق أن فحص الباحث لمقدار حجم الأثر المستخرج من خلال بيانات دراسته يقدم فائدتين كبيرتين أولاًهما أنه يقدم تقريراً حول مدى العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع، أي أنه لا يكتفي بالإجابة عن الفرضية الصفرية "بنعم" أو "لا" بل إنه يحدد مقدار أثر المتغير المستقل على المتغير التابع حيث إنه في بعض الأحيان قد يكون الفرق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة كبيراً ولكنه غير دال إحصائياً بسبب أحد العوامل التي تم ذكرها سابقاً. ومن جهة أخرى قد يكون هذا الفرق صغير جداً ولكنه دال بسبب كبر حجم العينة أو نتيجة استخدام مستوى دلالة مرتفع. أما الفائدة الثانية لتقرير "مقدار حجم الأثر" فتتمثل في أنه يزود الباحثين الآخرين بفكره عن قوة العلاقة أو حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع، من هنا فإن حساب مقدار حجم الأثر يقدم معلومات وفائدة لا تقل أهمية عن عملية فحص الفرضيات الإحصائية، بل إنه يفصل ويوضح ويكمل المعلومات المستخلصة من خلال فحص الفرضيات الإحصائية. وبناءً على ما سبق يوصي

الباحث زملاءه من الباحثين عموماً، والباحثين العرب على وجه الخصوص بالإشارة إلى مقدار حجم الأثر في دراساتهم وذلك لفهم نتائج دراساتهم بصورة أفضل ولاستخدام هذه النتائج فيما بعد لبناء أبحاث وفق أسس نظرية وتطبيقية سليمة.

المراجع

عوده، أحمد و الخليلي، خليل. (١٩٨٨). الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية. عمان - الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

Arnemnn, K.(2003). **A Review of he panoply of effect size choices**.(ERIC Document Reproduction Service No. ED 473811).

Aron, A., & Aron, E.N. (1997). **Statistics for the behavioral and social sciences: A brief course**. NJ: Prentice Hall.

Cohen, J. (1977). **Statistical power analysis for the behavioral sciences**, New York: Academic Press.

Cohen, J. (1988). **Statistical power analysis for the behavioral sciences**. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Craig, J.R., Eison, C.L., & Metz, L.P. (1976). Significance tests and their interpretation: An example utilizing published research and Omega Squared. **Bulletin of the Psychonomic Society**, 7, 280-282

Fan, Xitao.(2001).Statistical significance and effect size in education research:Two sides of a coin. **Journal of Educational Research**, 94, (5) 257-282.

Fern, E.,Monroe,K.B. (1996).Effect-size estimates: Issues and problems in interpretation. **Journal of Consumer Research**, 23, 89-104.

Hays, W.L. (1963). **Statistics for Psychologists**.New York: Holt , Rinehart , and Winston.

Howell, D.C. (1995). **Fundamental statistics for the behavioral sciences**.(3rd ed.). CA: Belmont.

Lane, G.(1999).**Show me the magnitude! the consequences of overemphasis on null hypothesis significance testing**. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association(AI, November 16-19?1999).(Eric Document Reproduction Service No. ED 436557).

- Mahadevan, L.(2000).**The effect size statistic: Overview of various choices**.(Eric Document Reproduction Service No. ED 438308).
- Maxwell, S.E., & Delaney , H.D. (1990). **Designing experiments and analyzing data: A model comparison perspective**. Belmont , CA: Wadsworth Publishing.
- Mcclain, A.(1995).**Effect size as an alternative to statistical significance testing**. Paper presented at the annual meeting for the American Educational Research Association. San Francisco, CA.(Eric Document Reproduction Service No. ED382639).
- Mclean, J.E, Eronest,J.M.(1997). **Has testing for statistical significance outlived its usefulness**,.Paper presented at the the annual meeting of the Mid-south Educational Research Association (26, Memphis, TN, November 12-14, 1997). (Eric Reproduction Service No.Ed415265).
- Mcmillan, J.H., Lawson, S., Lewis, K., & Snyder, A.(2002). **Reporting effect size: The road less traveled**. (ERIC Reproduction Service No.Ed466689).
- Schneider, A.L., & Darcy , R.E. (1984). Policy implications of using significance tests in evaluation research. **Evaluation Review**, 8(4) , 573-583.
- Snyder, P., & Lawson , S. (1993). Evaluating results using corrected and uncorrected effect size estimates. **Journal of Experimental Education** ,61, 334- 349.
- Stevens, J.P. (1996). **Applied multivariate statistics for the social sciences** (3rd ed.). NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tapia, M., & Marsh, G. (2002).**Interpreting and reporting effect sizes in resech investigations**.(ERIC Document Reproduction Service No. ED 471293).
- Thompson, B. (1998). **Encouraging effect size reporting is not working: The etiology of research resistance to changing practices**. Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association (Houston , Tx , January 1998). (Eric Document Reproduction Service No. ED 416214).

مستوى ممارسة العمليات القيادية الإدارية في الجامعات الأردنية وتوقعاتها المستقبلية

د. محمود خالد جرادات

قسم التربية وعلم النفس

كلية المعلمين بحائل - المملكة العربية السعودية

مستوى ممارسة العمليات القيادية الإدارية في الجامعات الأردنية وتوقعاتها المستقبلية

د. محمود خالد جرادات

قسم التربية وعلم النفس

كلية المعلمين بحائل - المملكة العربية السعودية

الملخص

هدف البحث إلى التعرف على مستوى ممارسة العمليات القيادية الإدارية في الجامعات الأردنية وتوقعاتها المستقبلية. ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتصميم أداتين، وزعتا على عينة الدراسة المكونة من (٤٩٧) فرداً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، و (٢٠) فرداً من الخبراء في مجال التعليم العالي الجامعي في الأردن. وقد استخدمت الأساليب الإحصائية اللازمة لتحليل البيانات باستخدام المتوسط الحسابي، النسب المئوية.

وقد خلصت النتائج إلى أن الجامعات الأردنية تطبق عملياتها القيادية الإدارية بدرجة مقبولة، وذلك باستخدام الوسط المرجح و الوزن المئوي. كما تم تحديد جميع فقرات البحث بوصفها توقعات مستقبلية، وتوقعات مرغوب فيها، وذلك باستخدام أسلوب دلفي من جولتين. وقد كان من توصيات البحث الاهتمام بعملية التخطيط في الجامعات. وتبني الإجراءات التي تقود إلى تحديد العمليات القيادية الإدارية في ضوء متطلبات المستقبل.

The Level of Practicing Administrative Leading Processes and its Futuristic Expectation at Jordanian Universities

Dr. Mahmoud. Jaradat
College of Teacher in Hayel
Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

The study aimed at determining the level of practicing administrative leading processes and its futuristic expectation at Jordanian universities. For realizing the objectives of the study, the researcher constructed two questionnaires. The two questionnaires distributed to (497) faculty members in these universities and (20) experts in highest education. Mean and percentage were used to analyze the data.

The result showed that Jordanian universities practise its administrative leading process in acceptable level through the use of estimation rate. Also it determined the parts of the research as future and desirable expectations through the use of (Dollffy and Golten).The research recommended to pay attention to the planning process in Jordanian universities and adapt the procedures which lead to determine the administrative leading process.

مستوى ممارسة العمليات القيادية الإدارية في الجامعات الأردنية وتوقعاتها المستقبلية

د. محمود خالد جرادات

قسم التربية وعلم النفس

كلية المعلمين بحائل - المملكة العربية السعودية

مقدمة :

تعد الجامعة إحدى المؤسسات المجتمعية التي تعمل على خدمة المجتمع من خلال إثرائه بالمهام والطاقات البشرية، والاحتياجات، والمتطلبات المتخصصة بأسلوب موجه مدروس، يغطي احتياجات التنمية الشاملة ومتطلباتها. وانطلاقاً من تلك الأهمية التي تحتلها الجامعة لكونها مؤسسة تربوية اجتماعية من بين المؤسسات الاجتماعية الأخرى، لا بد لها أن تحتكم إلى قيادة إدارية حكيمة، تسعى بموجبها إلى تحقيق أهدافها وأهداف المجتمع بناءً على العلاقة القائمة ما بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة.

والنهوض بفاعلية القيادة الإدارية في الجامعات أمر مهم بوصفه الجانب الذي يتولى شؤون التعليم وإعادة تنظيمه، وتزويدها بالمهارات والوسائل التكنولوجية الحديثة لتحقيق مبدأ الاستخدام الأمثل للموارد المالية والمادية والبشرية المتاحة. والإدارة الجامعية لا يمكن لها أن تؤدي وظائفها بنجاح إذا لم تعتمد في نهجها على العمليات الإدارية الرئيسة من تخطيط سليم، وتنسيق متقن، وتوجيه دقيق، ورقابة مستمرة، وتقويم مبني على معايير محددة تخدم تحقيق الأهداف المرجوة (أحمد، ١٩٨٧).

فالتساؤل الذي يدور في الأذهان أحياناً كثيرة هو كيف يكون الإنسان قائداً ومديراً؟ لذلك كانت هناك محاولات لدارسي الإدارة في تناولهم لمفهوم القيادة أن يقارنوا بينها وبين مفهوم الإدارة، فبعضهم يميز بين الإدارة والقيادة على اعتبار أن الإدارة بالنسبة لرجل الإدارة تعنى بما يتعلق بالجوانب التنفيذية التي توفر الظروف المناسبة والإمكانات المادية والبشرية اللازمة للعمليات التنفيذية نحو تحقيق الأهداف، أما القيادة فتتعلق بما هو أكبر من هذا وتتطلب ممن يقوم بدورها أن يخلق على مستوى أرفع، يمكن من خلاله أن يدرك الغايات البعيدة والأهداف الكبرى، كما نظر آخرون إلى الإدارة على أنها معنية بالحاضر أما القيادة الإدارية فنحنى بالمستقبل الذي يتسم بالتغيير والتطوير الدائم.

وبالرغم من تباين الأفكار في تحديد مفهوم القيادة الإدارية فإن ذلك لم يشن عزم الباحثين واهتمامهم في دراستها ومعرفة علاقتها مع غيرها في مختلف الجوانب؛ لما لها من أهمية

وتأثير يرجع إلى أن القائد داعية للتغير، ومطلوب منه أن يحدث تغييرات في البناء والتنظيم، كما أن التعليم مسؤولية قومية وإدارة التعليم عملية تقنية وإنتاجية واستثمارية، وهي بذلك دور قيادي وإنساني، وأن قوة التعليم تكمن في قدرة القيادة التربوية وليس في مادة التعليم فحسب (عبدربه، ١٩٨٢). وأن اهتمام الفكر الإداري في القيادة من الناحية العلمية والعملية، له دور في فاعلية الإدارة وقيادة التنظيمات الحديثة (كنعان، ١٩٨٢).

ومن الملاحظ أن جميع التعريفات لمفهوم القيادة، واختلافها في بعض الجزئيات والتفاصيل لا يخرج محتواها عن جانب واحد هو الحث والتأثير في سلوكيات الجماعة والعاملين ودفعهم راغبين نحو أهداف المنظمة وغاياتها.

فالقائد لا يرتبط بنجاحه بمنطقية معينة بقدر ارتباطه بدرجة تقييمه لنفسه ولأفراد الجماعة التي يقودها، وللموقف الذي يمارس فيه دوره القيادي. إذ إن القائد الإداري هو المرتكز الأساسي الذي يتوقف عليه كفاءة العمليات الإدارية من تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة، وتحقيق فعاليتها في مختلف المستويات الإدارية، كما يعد القائد الشخص الذي يعمل على وضع معايير التخطيط والتنظيم، وتوجيه العمل ومراقبته لأجل تحقيق الأهداف المنشودة (مصطفى، ١٩٨٦). مما يشير إلى أن عمليات القيادة الإدارية مترابطة ومتداخلة يؤثر بعضها في بعض. والعلاقة بينها تبادلية، فالتخطيط السليم دون تنظيم فعال أو رقابة فعالة أو توجيه سديد يعد جهداً ضائعاً، والرقابة دون تخطيط لا تحقق الغاية منها (القيوتي وحسن، ١٩٨٩).

فمفهوم "التخطيط" - بحسبانه مفهومًا شاملاً ومصطلحاً يستعمل بكثرة - يعني ببساطة استخدام تصميم منطقي بدلاً من الاعتماد على العشوائية، والوصول إلى قرار قبل السير في خطوات التنفيذ بدلاً من الارتجال بعد أن يبدأ العمل (الشامي، ١٩٩٣). حيث إن أولى العمليات القيادية الإدارية هي عملية "التخطيط" التي تتمثل في مرحلة التفكير في المستقبل والتنبؤ بالاحتياجات والإمكانات والاستعداد للمخاطر والاحتمالات، كما أنها العملية التي تساعد في تقليل الغموض والتناقض عند العاملين داخل التنظيم، وتصبح عملية التنبؤ بسلوكهم أسهل، ويقلل من إمكان إصدار المسؤولين لقراراتهم العشوائية، كما يساعد التخطيط في التعامل مع العوامل المفاجئة وغير المتوقعة بكفاءة أكبر ويعين عي تحقيق الوظائف الإدارية الأخرى من تنظيم وتوجيه ورقابة بشكل أفضل (John, 1973).

أما عملية "التنظيم" فتتمثل في تحديد من يقوم بكل عمل من الأعمال المتنوعة التي تضطلع بها الإدارة وفي تحديد العلاقات بين القائمين بهذه الأعمال، وما يتمتع به كل منهم من سلطة وما يتحمله من مسؤولية، وكذلك كيفية إنجاز الأعمال وما يتبع فيها من إجراءات. ويعد التنظيم من أهم موضوعات الإدارة حتى أن بعض العلماء يطلقون اسمه على الإدارة، وتزداد أهمية التنظيم كلما ازداد حجم أعمال الإدارة واتسع نشاطها، وترمي عملية التنظيم إلى الوصول إلى هدف الإدارة، والاستفادة الكاملة من الإمكانيات الإنسانية

والمادية التي تضمها الإدارة بشكل مستمر. ذلك أن التطور وعدم ثبات الظروف يمكن أن يتطلب بعض التعديل ليتفق مع الظروف المستجدة، وتحقيق الهدف المطلوب (توفيق، ١٩٨٨). كما تقوم عملية التنظيم بإعداد وتصميم نظام للمعلومات التي تتوافر لدى العاملين لأجل تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات بوضوح وأكثر دقة. في حين نجد أن عملية "التوجيه" تعني بإرشاد المسؤولين أثناء تنفيذهم للأعمال ضمانا للالتزام بتحقيق الأهداف بأقل الجهود والتكاليف، وتعد توجيهها للأنشطة الإدارية على اختلاف صورها باتجاه ذي مسار واحد لتحقيق أهداف محددة، ولنجاح تلك العملية لا بد من توافر القيادة الناجحة التي تعد موضع التأثير في الأفراد أكثر من السلطة عليهم (السلمي ١٩٧٦). وللتأكد من تحقيق أهداف المؤسسة فلا بد من عملية الرقابة الناجحة التي ترمي إلى إجراء التصحيح الخاص بالنظام قبل أن تصبح الانحرافات فيه خطيرة، ويرتبط كل من وظيفة التخطيط ووظيفة الرقابة ارتباطا مباشرا بتحقيق المنظمة لأهدافها. وهناك خطوات أساسية تكون في مجموعها عملية الرقابة وهي: وضع المعايير الخاصة بالأداء، ثم مقارنة الأداء الفعلي بهذه المعايير، ثم اتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة (سليمان، ١٩٨٠). فعملية الرقابة تتضمن التأكد من أن النتائج التي تحققت أو التي تتحقق مطابقة للأهداف التي وضعت، وبهذا تمثل العمليات القيادية الإدارية مربع العمليات التي لا يخرج عن ممارستها القاديون والإداريون أيا كانت مواقعهم في الهيكل التنظيمي، وأيا كان نوع النشاط الذي تمارسه المنظمة، سواء أكانت حكومية أم خاصة، صناعية أم تجارية، زراعية أم تربوية تعليمية (مراد، ١٩٨٨).

كما نحت الدراسات التي تناولت موضوع القيادة منحى آخر للتعرف عليها من خلال تحليل أنماطها ودرجة علاقتها بالتنظيم، وليس إلى السمات القيادية للقائد أو إلى العوامل الموقفية التي تؤثر في القيادة. ويؤكد ذلك ما جاءت به دراسة شنج (Cheng, 1994)، التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أنماط قيادة المدير والعمليات التنظيمية في المؤسسة، والتحقيق من فاعلية أنماط القيادة فيها، وكان من نتائج الدراسة أن العلاقة التي تربط بين النمط القيادي الذي يتبعه المدير وعمليات التنظيم علاقة قوية ومؤثرة في فاعلية وكفاءة التنظيم في المؤسسة. بينما جاءت دراسة زاهر (١٩٩٠) بعنوان - تعليم الأمة في الألفية الثالثة - استشراف قادة الفكر العربي في تعليم المستقبل، إذ كانت من الأهداف المستقبلية والمتوقعة إعداد الكوادر الفنية والإدارية اللازمة للمؤسسات المجتمعية، وكان من أبرز الأهداف تنمية القدرات الإبداعية للقيادات الإدارية. في حين جاءت دراسة ———— (١٩٩٥) بعنوان آراء أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية نحو الممارسات القيادية الإدارية لمجالس الأقسام الأكاديمية، إذ أشارت النتائج إلى درجة رأي متوسطة نحو الممارسات الإدارية في مجال التنظيم ودرجة رأي متدنية في مجالي التخطيط و الرقابة. كما جاءت دراسة ديفد (David, 1992) بعنوان التعليم العالي والتخطيط في القرن

الحادي والعشرين. أشارت نتائجها إلى أن الكفاءة والتطورات ذات الأهمية في القيادة الإدارية التعليمية للتعليم العالي في ولاية مينسوتا يجب أن تخضع لتغيرات جذرية في الهيكلية. وزيادة على ذلك تحتاج البرامج التعليمية إلى الإعادة المستمرة. بينما نجد دراسة كويشك (Kopischke, 1996) بعنوان التجاوب مع عميل جديد في التعليم العالي الذي يحدد احتياجات وطموحات التعليم لعملاء العمل والصناعة وأصحاب مناصب قوة العمل في ولاية مينسوتا. وكان من أهم نتائجها الطموح العالي لإيجاد قيادات إدارية مبدعة ومبتكرة في الكلية، والاهتمام بالجانب التكنولوجي والتقني وبرامج المعلومات لخدمة المراكز الإدارية في الكلية.

مشكلة البحث:

إن ما يعزز ظهور مشكلة البحث هو أن القيادة الإدارية أصبحت محط أنظار و تفكير الكثير من المسؤولين والمهتمين في المجال التربوي التعليمي، وأضحت محورا رئيسيا من محاور المؤتمرات والندوات المحلية والعالمية التي تناولته في جوانب عديدة لكشف الأخطاء ومعالجتها ومعرفة أوجه القصور وتخطيها.

حيث جاء في تقرير لجنة سياسة التعليم العالي في الأردن المنعقد في عمان عام (١٩٨٧) إشارة واضحة إلى أن أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية يشعرون بضعف في مشاركتهم في إعداد أو صنع القرارات التربوية، نتيجة بعض الممارسات القيادية الخاطئة أو القصور في السلوك القيادي (محافظة، ١٩٨٧).

كم أكد مؤتمر التطوير الثالث المنعقد في العراق عام (١٩٨٧) على انتشار مظاهر الضعف في أداء بعض القيادات التربوية الجامعية في البلدان العربية، ودعا إلى ضرورة تطوير وتعزيز دور الإدارة ودعمها بمتطلبات التجديد والتحديث والتطوير، والتأكيد على الدور القيادي لها (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ١٩٨٧).

وفي ظل تلك التوجهات لمسايرة التطور للاتجاهات العالمية وروح العصر الحديث، الذي يتصف بعصر التقدم العلمي والتكنولوجي، وعصر التخصصات، والتغير السريع وعصر التخطيط للمستقبل والاستعداد لأحداثه، فقد جاء الاهتمام بإجراء هذا البحث لتحديد المعايير وسبل تنفيذ العمليات الإدارية في الجامعات الأردنية. ونظرا لما جاءت به ملخصات المؤتمرات والندوات المتعلقة بموضوع الإدارة الجامعية، ودقة وخطورة جانب الإدارة ودوره في نجاح مؤسسات التعليم العالي وتحقيقها لأهدافها، فقد تركزت مشكلة البحث حول العمليات القيادية الإدارية، ومستوى ممارستها على الواقع والمتمثلة بعمليات التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة، وتحديد توقعاتها المستقبلية خلال العشر سنوات القادمة من القرن الحادي والعشرين.

أهمية البحث:

يعد موضوع القيادة الإدارية الجامعية من أهم موضوعات الإدارة التربوية بشكل عام ، نتيجة كفاءة عناصرها وتباين تخصصاتها و طبيعة دورها القيادي الذي تقوم به الجامعة لتحقيق أهدافها وأهداف المجتمع وطموحاته . وتتجلى أهمية البحث من خلال الآتي:

١. تأتي أهمية البحث من خلال أهمية موضوعه الذي يتناول عمليات القيادة الإدارية الجامعية التي تعد أساس نجاح مؤسسات التعليم العالي، وخاصة التعليم الجامعي في تحقيق أهدافها وغاياتها الواقعية وتحديد معالم التغيير اللازم للمستقبل.

٢. كما يؤكد البحث على دور القيادات الإدارية الجامعية على دفع عجلة التطور والتقدم في مجالاتها ووظائفها، وعملياتها الرئيسة ومواجهة التحديات والتغيرات المفاجئة التي سيجعلها المستقبل.

٣. وقد تعد نتائج هذا البحث موجهة إلى متخذي القرارات وتحديد سياسات التعليم في الجامعات الأردنية لتحديد أوجه التغيير والتحديث اللازمة في مجالات العمل الجامعي وأساليب القيادة ومتطلباتها نحو تحقيق الأهداف الجامعية على النحو المطلوب.

أهداف البحث وتساؤلاته:

يهدف البحث إلى التعرف على التوقعات المستقبلية والتوقعات المرغوب فيها للعمليات القيادية الإدارية الرئيسة المتمثلة في التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة في الجامعات الأردنية الرسمية خلال السنوات العشر الأولى من القرن الحادي والعشرين، وأن محور اهتمام البحث يدور حول تحقيق غايته في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١- ما مستوى ممارسة العمليات القيادية الإدارية في الجامعات الرسمية في الأردن؟
- ٢- ما التوقعات المستقبلية لممارسة العمليات القيادية في الجامعات الرسمية في الأردن خلال العشر سنوات الأولى من القرن الحادي والعشرين؟
- ٣- ما التوقعات المرغوب فيها من التوقعات المستقبلية لممارسة العمليات القيادية الإدارية في الجامعات الرسمية في الأردن خلال العشر سنوات الأولى من القرن الحادي والعشرين؟

محددات البحث:

يقتصر البحث في إجراءاته على الآتي:

- معرفة واقع القيادات الإدارية المتمثلة في العمليات الإدارية الرئيسة (التخطيط، التنظيم، التوجيه، الرقابة) وتحديد توقعاتها المستقبلية والتوقعات المرغوب فيها .
- الجامعات الرسمية الأردنية الآتية: الجامعة الأردنية، جامعة اليرموك، جامعة مؤتة للعام الدراسي ٢٠٠٤-٢٠٠٥م.

تعريف المصطلحات :

القيادة الإدارية: تعرّف القيادة الإدارية بأنها القدرة على التأثير في التابعين والمرؤوسين، وتوجيه سلوكهم وتحفيزهم على خدمة الأهداف القيادية الإدارية من أجل تحقيقها (عساف، ١٩٩٤).

وتعني القيادة الإدارية إجرائياً: مجموعة من الأنشطة أو السلوكيات الممارسة لتحقيق مواقف و أهداف معينة ، التي يتم الحصول عليها من خلال تقديرات أفراد عينة البحث من إجاباتهم على فقرات أداة البحث الموزعة على المجالات الخاصة بوظائف القيادة الإدارية الجامعية (التخطيط، التنظيم، التوجيه، الرقابة) لمعرفة الواقع المطبق لوظائف القيادة الإدارية في الجامعات الأردنية.

التوقعات المستقبلية للقيادة الإدارية: يعرف مصطلح المستقبل بأنه المنهج الذي يقوم على استشراف أو التنبؤ المشروط لمستقبلات بديلة لمجتمع ما أو لنظام معين مع الأخذ في الحسبان التأثير المتبادل لجميع مكونات المنظمة المجتمعية، وعلى أن تمتد هذه المدة إلى المستقبل منطلقة في بعض الافتراضات الخاصة حول الماضي والحاضر (العمري، ١٩٩٢).

وتعني التوقعات المستقبلية للقيادة الإدارية إجرائياً: تحديد التقديرات والمقترحات الخاصة بعمل فكري أو إداري معين، يخدم بالنتيجة متطلبات ومتغيرات المستقبل، والتي يتم الحصول عليها من خلال درجة الإجماع بين مجموعة الخبراء المختصين في مجال القيادة الإدارية الجامعية والتي تخضع بالتالي إلى عملية التقويم والقياس الدقيقين.

منهجية البحث وإجراءاته:**مجتمع البحث:**

يتكون مجتمع البحث من جميع الجامعات الرسمية في الأردن، حيث تم اختيار ثلاث جامعات، وهي الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك وجامعة مؤتة، لتمثل المجتمع المقصود للبحث باعتبار أنها الجامعات الأردنية الرسمية في التأسيس، والتي تبنت قوانين وأنظمة التعليم العالي وطبقته في ضوء متطلبات المجتمع، كما أنها تمثل التوزيع الجغرافي للمملكة الأردنية الهاشمية من حيث امتدادها ما بين الشمال والجنوب والوسط.

وقد شمل مجتمع البحث جميع أعضاء هيئة التدريس في هذه الجامعات من مرتبة أستاذ دكتور وأستاذ مشارك من العاملين في تلك الجامعات للعام الدراسي ٢٠٠٤-٢٠٠٥م والبالغ عددهم (٩٩٦) فرداً موزعين على الجامعات كما هو موضح في جدول (١)

الجدول رقم (١)
توزيع أفراد مجتمع البحث في الجامعات الأردنية الرسمية
وفق المرتبة الأكاديمية

الرقم	الجامعة	مرتبة أستاذ دكتور	مرتبة أستاذ مشارك	المجموع
١-	الجامعة الأردنية	٢٨٤	٢٢٢	٥٠٦
٢-	جامعة اليرموك	١٣٦	١٨٠	٣١٦
٣-	جامعة مؤتة	٤٦	١٢٨	١٧٤
	المجموع	٤٦٦	٥٣٠	٩٩٦

عينة البحث:

تم اختيار عينة عشوائية طبقية ممثلة لمجتمع البحث تكونت من (٤٩٨) فردا بنسبة (٥٠٪) من مجتمع البحث، مع مراعاة التوزيع الجغرافي لمختلف الجامعات ولجميع الفئات التي تكون منها مجتمع البحث موزعين على الجامعات حسب المرتبة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس المبينة في جدول (٢).

الجدول رقم (٢)
توزيع أفراد عينة البحث في الجامعات الأردنية الرسمية وفق المرتبة الأكاديمية.

الرقم	الجامعة	مرتبة أستاذ دكتور	مرتبة أستاذ مشارك	المجموع
١-	الجامعة الأردنية	١٤٢	١١١	٢٥٣
٢-	جامعة اليرموك	٥٨	٩٠	١٤٨
٣-	جامعة مؤتة	٢٣	٧٤	٩٧
	المجموع	٢٢٣	٢٧٥	٤٩٨

أدوات البحث:

أولاً: تصميم الأداة الخاصة بمعرفة مستوى ممارسة عمليات القيادة الإدارية:

لغرض تحقيق الهدف الأول فقد تم اعتماد طريقة ليكرت لتنظيم أداة البحث الخاصة بمعرفة مستوى ممارسة عمليات القيادة الإدارية في الجامعات الأردنية، باعتبار أن تحقيق هذا الهدف يحتاج إلى المنهجية الوصفية المسحية، وانسجاماً مع مقياس ليكرت ذي التدرج الخماسي فقد تم تصميم أداة البحث باتباع الخطوات الآتية:

– استطلاع آراء عينة تم اختيارها بناء على الخبرة والعمل التربوي والتعليم العالي الجامعي في الأردن، من أعضاء هيئة التدريس في مختلف الجامعات الأردنية، من خلال تقديم أسئلة مفتوحة تدور حول واقع وتطلعات القيادات الإدارية الجامعية في الأردن وفقاً لوظائف

وعمليات الإدارة الجامعية المتمثلة في التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة. - مراجعة الأدبيات والدراسات الخاصة بالتعليم العالي والجامعي والتنظيمات الإدارية، كما تم مراجعة القوانين والأنظمة والتعليمات المعمول بها في الجامعات الأردنية، حيث تم التوصل إلى (٥٢) فقرة موزعة على عمليات القيادة الإدارية الجامعية الرئيسة المتمثلة في التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة، كما تم وضع خمسة بدائل أمام كل فقرة تصف درجة التطبيق لعمليات القيادة الإدارية وفقا لسلم ليكرت الخماسي المتدرج بدرجة (عالية جدا، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدا) تمثل رقميا بالدرجات الآتية على الترتيب (١، ٢، ٣، ٤، ٥).

صدق الأداة وثباتها :

الصدق:

للتأكد من صدق أداة البحث تم عرض فقراتها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في التعليم العالي بلغ عددهم (٢٠) محكما، حيث تم اعتماد الفقرة التي تحصل على موافقة (١٧) محكما كحد أدنى أي بنسبة (٨٥٪) وتحذف الفقرة ما دون هذه النسبة، كما تم الأخذ بالملاحظات والآراء المقدمة من مجموعة المحكمين، مما تم التوصل إلى (٤٧) فقرة موزعة على عمليات القيادة الإدارية المبينة في أداة البحث على النحو الآتي:

أولاً: التخطيط: ويتألف من (١٤) فقرة

ثانياً: التنظيم: ويتألف من (١٣) فقرة

ثالثاً: التوجيه: ويتألف من (١٠) فقرات

رابعاً: الرقابة: ويتألف من (١٠) فقرات

الثبات:

ولغرض التوصل إلى أداة مناسبة لأغراض البحث تم اختيار عينة عشوائية من أفراد عينة البحث تكونت من (٣٠) فرداً تم تطبيق الأداة عليهم باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار بفارق زمني تراوح (١٥) يوماً بين الاختبار الأول والاختبار الثاني، حيث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد درجة الارتباط بين الاختبارين الذي بلغ معامل الارتباط (الثبات) للأداة (٠,٨٦) وهو معامل ثبات كاف لأغراض البحث.

ثانياً: تصميم الأداة الخاصة بالتوقعات المستقبلية للعمليات القيادية الإدارية.

صممت هذه الأداة لتحديد ومعرفة التوقعات المستقبلية والتوقعات المرغوب فيها للعمليات القيادية الإدارية في الجامعات الرسمية في الأردن خلال العشر سنوات القادمة من القرن الحادي والعشرين وقد اتبع في بنائها الإجراءات الآتية:

- إجراء دراسة استطلاعية وذلك بتوجيه استبانة مفتوحة إلى عينة استطلاعية من أفراد مجتمع البحث ممن يمتلكون الكفاءة والخبرة في مجال التعليم الجامعي سواء أكانوا في الخدمة أم متقاعدين، حيث بلغ عددهم (٣٥) فردا .

- مراجعة الأدب الخاص في التعليم الجامعي - بحوث، دراسات، نتائج المؤتمرات والندوات - فضلا عن الاطلاع على القوانين ومراجعة الأنظمة الخاصة بالجامعات والمنبثقة عن مجلس التعليم العالي في الأردن.

- عرض الأداة على لجنة من المتخصصين وذوي الخبرة للوقوف على درجة وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية، كما تم إخضاع الأداة إلى إجراءات الصدق اللازمة لمعرفة درجة ارتباط الفقرات بموضوع البحث. ومن خلال تلك الإجراءات تم التوصل إلى (٣٣) فقرة موزعة على عمليات القيادة الإدارية في الجامعة (التخطيط، التنظيم، التوجيه، الرقابة) ولتحقيق التوقعات المرغوب فيها من التوقعات المستقبلية تم تقديم أداة التوقعات المستقبلية نفسها إلى لجنة الخبراء المختارة لتحديد التوقعات المرغوب فيها من التوقعات المستقبلية .

تطبيق الأداة:

طبقت أداة البحث الخاصة بالتوقعات المستقبلية والتوقعات المرغوب فيها للقيادة الإدارية في الجامعة على (٢٠) خبيرا من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية من مرتبة أستاذ دكتور وأستاذ مشارك، وبعض الخبراء من ذوي الكفاءة والاختصاص في مجال التعليم العالي والتخطيط التربوي وبعض القيادات التربوية العليا في الأردن ، حيث تم استخدام أسلوب Delphi من خلال جولتين تراوحت المدة بين الجولة الأولى والثانية (٢٥) يوما وعلى النحو الآتي :

الجولة الأولى:

تم توزيع الأداة على مجموعة الخبراء وطلب من كل خبير دراسة كل فقرة من فقراتها واختيار الإجابة التي تمثل رأيه بوضع إشارة (X) في المكان المناسب، كما طلب من الخبير تدوين الملاحظات والاقتراحات التي يراها مناسبة إذا كانت درجة توقعه ما دون درجة (٣)، إضافة إلى تأشير الخبير على الأداة الملحقة الخاصة بالتوقعات المرغوب فيها من المستقبلية ، وبعد جمع الاستجابات تم تفرغها على نموذج خاص وفصلت منها الفقرات التي حصلت على إجماع الخبراء .

الجولة الثانية:

جرى في هذه الجولة إعادة الفقرات التي حصل فيها خلاف في الرأي ولم تحصل على الدرجة المطلوبة من الخبراء ، وطلب منهم إعادة النظر في آرائهم في ضوء آراء الأغلبية أو الإبقاء عليها مع ذكر السبب تعليلاً لذلك. وبعد جمع الاستجابات وتفريغها في أنموذج خاص ظهرت حالة الإجماع حول الفقرات الموزعة على العمليات القيادية الإدارية التي كان عليها خلاف في الجولة الأولى. وبذلك حصلت الموافقة والإجماع على فقرات الأداة على أنها تمثل التوقعات المستقبلية للعمليات القيادية الإدارية في الجامعات الأردنية الرسمية. في حين اكتفى الباحث بحالة الإجماع في الرأي بين مجموعة الخبراء خلال الجولة الأولى عندما طلب منهم تحديد التوقعات المرغوب فيها من التوقعات المستقبلية ، وذلك لتحقيق الهدف الثالث من أهداف البحث.

الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث تم الاعتماد على استخدام قانون الوسط المرجح لكل فقرة من فقرات أداة البحث، حيث تم افتراض الوسط المرجح (٣) لتحديد درجة التطبيق المقبولة، وكما اعتمد الوزن المئوي (٦٠) كحد يدل على تحقيق المستوى المطلوب والمقبول في تطبيق الفقرات المتعلقة بكل عملية من عمليات القيادة الإدارية في الجامعة.

عرض النتائج ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالهدف الأول:

لغرض تحقيق الهدف الأول من أهداف البحث تم تحليل استجابات أفراد عينة البحث على أداة واقع العمليات القيادية الإدارية في الجامعات الرسمية في الأردن وذلك باستخدام الوسط المرجح والوزن المئوي، وسيتم عرض النتائج ومناقشتها على النحو الآتي:

- نتائج استجابات أفراد عينة البحث مجتمعة .
- نتائج استجابات أفراد عينة البحث منفردة - أستاذ دكتور، أستاذ مشارك -
- يبين الجدول (٣) ترتيب درجات تطبيق عمليات القيادة الإدارية في الجامعات الأردنية وفقاً لاستجابات أفراد عينة البحث مجتمعة، إذ جاءت درجات التطبيق لجميع العمليات القيادية الإدارية حسب الأوساط الحسابية ما بين (٣,٠٠ - ٤,٥٥) بوزن مئوي (٦٠٪) - (٩١٪) وهي بهذه القيم تفوق الوسط المرجح (٣) والوزن المئوي (٦٠٪) الافتراضيين .

الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة البحث مجتمعة.

الترتيب في الاستبانة	الترتيب	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية
أولاً: مجال التخطيط				
٨-١	١-	تحديد خطط القبول للدراسات الجامعية بعد إقرارها من الجهة المسؤولة.	٤,٣٠	٨٦ %
٢-٢	٢-	وضع الخطط والأساليب المناسبة لتنفيذ برامج التعليم الجامعي	٤,٢٧	٨٥,٤ %
١٢-٣	٣-	إعداد خطة الموازنة المالية وتحديد أولويتها ودقة تنفيذها.	٤,٢٠	٨٤ %
٧-٤	٤-	رسم خطط البحث التربوي العلمي وتهيئة المستلزمات اللازمة لها ومتابعة تنفيذها.	٤,٠٥	٨١ %
٤-٥	٥-	تخطيط البرامج اللازمة لرفع أداء العاملين (فنيين، إداريين، هيئة تدريس) في الجامعة في ضوء المستجدات العلمية الحديثة.	٣,٩٥	٧٩ %
٦-٦	٦-	إعداد الخطط المناسبة للتأهيل والتدريب والتعليم المستمر.	٣,٨٣	٧٦,٦ %
٥-٧	٧-	وضع الخطط والبرامج اللازمة لتهيئة العاملين الجدد للعمل.	٣,٧٢	٧٤,٤ %
١-٨	٨-	إعداد برامج للعمل الجامعي تشمل الأهداف التعليمية ومحتوياتها وأنشطتها وطرق تقييمها	٣,٦٠	٧٢ %
١٣-٩	٩-	تحديد سياسة عمل الجامعة نحو الاتفاقيات العلمية والثقافية مع الجامعات داخل الأردن وخارجه.	٣,٦٠	٧٢ %
١٠-١٠	١٠-	إجراء الدراسات الواقعية للظروف الواقعية المتعلقة بتنفيذ الخطط الجامعية الموضوع.	٣,٥٠	٧٠ %
١٤-١١	١١-	وضع الخطط اللازمة لاستحداث مسارات ومجالات العمل الجامعي سنوياً.	٣,٤٠	٦٨ %
٣-١٢	١٢-	دراسة الاحتياجات المادية والبشرية والمالية للتعليم الجامعي	٣,٢٠	٦٤ %
٩-١٣	١٣-	وضع استراتيجيات عمل بديلة لمواجهة المشاكل غير المتوقعة.	٣,٢٠	٦٤ %
١١-١٤	١٤-	إعداد البرامج السنوية لتحديد سياسة التعليم الجامعي ومتابعة تنفيذها.	٣,٢٠	٦٤ %
ثانياً: مجال التنظيم				
٧-١	١-	تشكيل اللجان العلمية والإدارية والتربوية في الجامعة.	٤,٥٥	٩١ %
٢-٢	٢-	تصميم النماذج والمجالات التنظيمية لتنفيذ مهام العمل في الجامعة.	٤,٤٠	٨٨ %
١-٣	٣-	تحديد الإجراءات العملية والعلمية لتنفيذ مهام العمل التعليمي والإداري في الجامعة.	٤,٣٣	٨٦,٦ %
٥-٤	٤-	تحقيق الترابط والتكامل بين الأعمال والمهام داخل الأقسام والدوائر في الجامعة.	٤,٢٢	٨٤,٤ %
٤-٥	٥-	تنظيم الأعمال المختلفة داخل الأقسام والدوائر في الجامعة.	٤,٢٠	٨٤ %
٦-٦	٦-	تسهيل استخدام المرافق والأدوات والأجهزة اللازمة للعمل في الجامعة.	٤,٢٠	٨٤ %
١٢-٧	٧-	منح الشهادات والألقاب العلمية لمستحقها.	٤,١٥	٨٣ %
٩-٨	٨-	تفويض الصلاحيات الممنوحة لرؤساء الأقسام ومديري الدوائر بموجب الأنظمة والقوانين.	٤,٠٥	٨١ %
١١-٩	٩-	تنظيم المؤتمرات والحلقات الدراسية العلمية والمشاركة فيها داخل الجامعات الأردنية وخارجها.	٤,٠٥	٨١ %
١٣-١٠	١٠-	تعيين المدرسين والإداريين ومنحهم الإجازات الاعتيادية والدراسية ونقلهم أو إنهاء خدمتهم	٤,٠٠	٨٠ %
٨-١١	١١-	تصميم وتطوير طبيعة العمل الإداري والمناهج التنظيمية في المحيط الجامعي.	٣,٧٠	٧٤ %
٣-١٢	١٢-	وضع التعليمات الداخلية لتنظيم سير العمل داخل الأقسام والدوائر في الجامعة.	٣,٤٢	٦٨,٤ %
١٠-١٣	١٣-	توطيد القيم والمبادئ الروحية والأخلاقية والاجتماعية والعلمية الإسلامية في المحيط الجامعي.	٣,٠١	٦٠,٢ %
ثالثاً: مجال التوجيه				
٧-١	١-	رعاية شؤون الطلبة والموظفين الاقتصادية من خلال التكامل الاجتماعي.	٤,١٢	٨٢,٤ %
٦-٢	٢-	متابعة شؤون الطلبة العلمية والإدارية والفنية في الجامعة.	٤,٠٢	٨٠,٤ %
٥-٣	٣-	متابعة شؤون المدرسين والعاملين الآخرين في الجامعة.	٤,٠٠	٨٠ %
٩-٤	٤-	الإشراف على تطبيق القوانين والأنظمة والتعليمات وتطبيق المشروعات.	٣,٨٩	٧٧,٨ %
٣-٥	٥-	ترشيح العاملين في الدورات التدريبية المناسبة لاحتياجاتهم لرفع مستوى أدائهم في الجامعة.	٣,٢٠	٦٤ %
٨-٦	٦-	الإشراف على تطبيق الخطط العلمية والإدارية وتوجيه مساراتها بما يؤدي إلى تحقيق أهدافها.	٣,١٢	٦٢,٤ %
١٠-٧	٧-	منح الحوافز والمكافآت المادية للمبدعين والمتميزين في العمل الجامعي.	٣,١١	٦٢,٢ %
٢-٨	٨-	توجيه الأغراض الفردية والاجتماعية للعاملين في الجامعات لخدمة مصلحة التنظيم الجامعي.	٣,٠٥	٦١ %
١-٩	٩-	توجيه العاملين في الجامعة (أقسام تعليمية، إدارية، فنية) للقيام بأعمالهم بكفاءة	٣,٠٠	٦٠ %
٤-١٠	١٠-	إقناع العاملين بأهمية الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها	٣,٠٠	٦٠ %
رابعاً: مجال الرقابة				
٣-١	١-	تقديم الأداء الوظيفي العلمي والتربوي لأعضاء هيئة التدريس.	٤,٢٠	٨٤ %
١-٢	٢-	إعداد التقارير الإدارية والفنية بشكل دوري عن سير العمل وسير الارتقاء به.	٤,١٥	٨٣ %
٨-٣	٣-	تقديم الأداء الدراسي والعلمي للطلبة من خلال الامتحانات وتشكيل لجان الامتحانات وإجراءاتها والإشراف عليها.	٤,١٣	٨٢,٦ %
٢-٤	٤-	إعداد التقارير الخاصة بالمشكلات التي تواجه العمل.	٤,١٠	٨٢ %
٦-٥	٥-	تحديد معايير العمل والأداء للوظائف المختلفة داخل الجامعة.	٤,١٠	٨٢ %
٧-٦	٦-	متابعة نتائج تنفيذ القرارات التي يتم اتخاذها وانعكاسها على سير العمل.	٤,٠٥	٨١ %
٤-٧	٧-	متابعة صيانة الأجهزة والمعدات في الأقسام والدوائر داخل الجامعة.	٤,٠٠	٨٠ %
٩-٨	٨-	متابعة المشكلات والمخالفات الانضباطية واتخاذ الإجراءات اللازمة لحلها.	٣,٨٠	٧٦ %
١٠-٩	٩-	وضع نظم فعالة للتحقيق على الأعمال التي يقوم بها العاملون.	٣,٥٠	٧٠ %
٥-١٠	١٠-	معاينة واقع العاملين حسب مستوياتهم لتذليل الصعوبات.	٣,٠٠	٦٠ %

بينما نجد الجدول (٤) يبين ترتيب درجات تطبيق عمليات القيادة الإدارية في الجامعات الأردنية لاستجابات أفراد عينة البحث من مرتبة أستاذ دكتور ، إذ جاءت درجات التطبيق لجميع العمليات القيادية الإدارية حسب الأوساط الحسائية ما بين (٣,٠٥ - ٤,٦٤)

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة البحث من مرتبة أستاذ

الترتيب في الاستبانة	الرتبة	نص الفقره	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية
أولاً: مجال التخطيط				
٢-١	١-١	وضع الخطط والأساليب المناسبة لتنفيذ برامج التعليم الجامعي .	٤,٣٧	٨٧,٤ %
٢-٨	١-٢	تحديد خطط القبول للدراسات الجامعية بعد إقرارها من الجهة المسؤولة.	٤,٣٥	٨٧ %
١٢-١	١-٣	إعداد خطة الموازنة المالية وتحديد أولويتها ودقة تنفيذها.	٤,١٦	٨٣,٢ %
٧-١	١-٤	رسم خطط البحث التربوي والعلمي وتهيئة المستلزمات اللازمة لها ومتابعة تنفيذها.	٤,٠٦	٨١,٢ %
٤-١	١-٥	تخطيط البرامج اللازمة لرفع أداء العاملين (فنيين، إداريين، هيئة تدريس) في الجامعة في ضوء المستجدات العلمية الحديثة.	٤,٠٠	٨٠ %
٥-١	١-٦	وضع الخطط والبرامج اللازمة لتهيئة العاملين الجدد للعمل.	٣,٩٢	٧٨,٤ %
٦-١	١-٧	إعداد الخطط المناسبة للتأهيل والتدريب والتعليم المستمر.	٣,٨٩	٧٧,٨ %
١٣-١	١-٨	تحديد سياسة عمل الجامعة نحو الاتفاقيات العلمية والثقافية مع الجامعات داخل الأردن وخارجه.	٣,٨٩	٧٧,٨ %
١-١	١-٩	إعداد برامج للعمل الجامعي تشمل الأهداف التنظيمية ومحتوياتها وأنشطتها وطرق تقييمها ومجدولة زمنيا.	٣,٨٠	٧٦ %
١٠-١	١-١٠	إجراء الدراسات الواقعية للظروف الواقعية المتعلقة بتنفيذ الخطط الجامعية الموضوعة.	٣,٦٥	٧٣ %
١٤-١	١-١١	وضع الخطط اللازمة لاستحداث مسارات ومجالات العمل الجامعي سنويا.	٣,٤٧	٦٩,٤ %
٣-١	١-١٢	دراسة الاحتياجات المادية والبشرية ومالية للتعليم الجامعي.	٣,٢٨	٦٥,٦ %
٩-١	١-١٣	وضع استراتيجيات عمل بديلة لمواجهة المشاكل غير المتوقعة.	٣,٢٥	٦٥ %
١١-١	١-١٤	إعداد البرامج السنوية لتحديد سياسة التعليم الجامعي ومتابعة تنفيذها.	٣,٢٢	٦٤,٤ %
ثانياً: مجال التنظيم				
٧-١	١-١	تشكيل اللجان العلمية والإدارية والتربوية في الجامعة.	٤,٦٤	٩٢,٨ %
٢-١	١-٢	تصميم التماذج والسجلات التنظيمية لتنفيذ مهام العمل في الجامعة.	٤,٥٥	٩١ %
٣-١	١-٣	وضع التعليمات الداخلية لتنظيم سير العمل داخل الأقسام والدوائر في الجامعة.	٤,٥٠	٩٠ %
١-١	١-٤	تحديد الإجراءات العلمية والعملية لتنفيذ مهمات العمل التعليمي والإداري في الجامعة.	٤,٣٣	٨٦,٦ %
٩-١	١-٥	تفويض الصلاحيات الممنوحة لرؤساء الأقسام ومديري الدوائر بموجب الأنظمة والقوانين.	٤,٢٧	٨٥,٤ %
٤-١	١-٦	تنظيم الأعمال المختلفة داخل الأقسام والدوائر في الجامعة.	٤,٢٥	٨٥ %
٥-١	١-٧	تحقيق الترابط والتكامل بين الأعمال والمهام داخل الأقسام والدوائر في الجامعة.	٤,٢٤	٨٤,٨ %
٨-١	١-٨	تصميم وتطوير طبيعة العمل الإداري والمناهج التنظيمية في المحيط الجامعي.	٤,٢٤	٨٤,٨ %
٦-١	١-٩	تسهيل استخدام المرافق والأدوات والأجهزة اللازمة للعمل في الجامعة.	٤,٢٣	٨٤,٦ %
١١-١	١-١٠	تنظيم المؤتمرات والفعاليات الدراسية العلمية والمشاركة فيها داخل الجامعات الأردنية وخارجها.	٤,٢٠	٨٤ %
١٢-١	١-١١	منح الشهادات والألقاب العلمية لمستحقها.	٤,١٧	٨٢,٤ %
١٣-١	١-١٢	توطيد القيم والمبادئ الروحية والأخلاقية والاجتماعية والإسلامية في المحيط الجامعي.	٤,٠٤	٨٠,٨ %
١٠-١	١-١٣	تعيين أعضاء هيئة التدريس والإداريين ومنحهم الإجازات الاعتيادية والدراسية ونقلهم أو إنهاء خدمتهم.	٣,١٩	٦٣,٨ %
ثالثاً: مجال المتابعة				
٩-١	١-١	الإشراف على تطبيق القوانين والأنظمة والتعليمات وتطبيق المشروعات .	٤,٣٠	٨٦ %
٥-١	١-٢	متابعة شؤون المدرسين والعاملين في الجامعة.	٤,٢٥	٨٥ %
٧-١	١-٣	رعاية شؤون الطلبة والموظفين الاقتصادية من خلال التفاعل الاجتماعي .	٤,١٤	٨٢,٨ %
٦-١	١-٤	متابعة شؤون الطلبة العلمية والإدارية والفنية في الجامعة.	٤,٠٤	٨٠,٨ %
١٠-١	١-٥	منح الحوافز والمكافآت المادية للمبدعين والمتميزين في العمل الجامعي.	٣,١٩	٦٣,٨ %
٨-١	١-٦	الإشراف على تطبيق الخطط العلمية والإدارية وتوجيه مساراتها بما يؤدي إلى تحقيق أهدافها.	٣,١٨	٦٣,٦ %
٣-١	١-٧	ترشيح العاملين في الدورات التدريبية المناسبة لاحتياجاتهم لرفع مستوى أدائهم في الجامعة.	٣,١٧	٦٣,٤ %
١-١	١-٨	توجيه العاملين في الجامعة (أقسام تعليمية، إدارية، فنية) للقيام بأعمالهم بكفاءة.	٣,١٣	٦١,٦ %
٢-١	١-٩	توجيه الأغراض الفردية والاجتماعية للعاملين في الجامعات لخدمة مصلحة التنظيم الجامعي.	٣,٠٦	٦١,٢ %
٤-١	١-١٠	إقناع العاملين بأهمية الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها	٣,٠٥	٦١ %
رابعاً: مجال الرقابة				
٨-١	١-١	تقويم الأداء الدراسي والعلمي للطلبة وتشكيل لجان الامتحانات وتحديد إجراءاتها والإشراف عليها.	٤,٣٨	٨٧,٦ %
٣-١	١-٢	تقويم الأداء الوظيفي العلمي والتربوي لأعضاء هيئة التدريس.	٤,٢٨	٨٥,٦ %
٢-١	١-٣	إعداد التقارير الخاصة بالمشكلات التي تواجه العمل.	٤,١٨	٨٣,٦ %
١-١	١-٤	إعداد التقارير الإدارية والفنية بشكل دوري عن سير العمل وسير الارتقاء به.	٤,١٧	٨٣,٤ %
٧-١	١-٥	متابعة نتائج تنفيذ القرارات التي يتم اتخاذها وانعكاسها على سير العمل.	٤,١٧	٨٣,٤ %
٦-١	١-٦	تحديد معايير العمل والداء للوظائف المختلفة داخل الجامعة.	٤,١٦	٨٣,٢ %
٤-١	١-٧	متابعة صيانة الأجهزة والمعدات في الأقسام والدوائر داخل الجامعة.	٤,١٤	٨٢,٨ %
١٠-١	١-٨	وضع نظم فعالة للتطبيق على الأعمال التي يقوم بها العاملون.	٣,٧٣	٧٤,٦ %
٩-١	١-٩	متابعة المشكلات والمخالفات والانضباطية واتخاذ الإجراءات اللازمة لحلها.	٣,٤٤	٦٨,٨ %
٥-١	١-١٠	معاينة واقع العاملين حسب مستوياتهم لتذليل الصعوبات.	٣,٣٦	٦٦,٢ %

ووزن مئوي تراوح ما بين (٦١٪ - ٩٢,٨٪) وهي بهذه القيم تفوق الوسط المرجح والوزن المئوي الافتراضي.

أما الجدول رقم (٥) فإنه يبين ترتيب درجات تطبيق عمليات القيادة الإدارية في الجامعات الأردنية لاستجابات أفراد عينة البحث من مرتبة أستاذ مشارك، إذ جاءت درجات التطبيق لجميع العمليات القيادية الإدارية تفوق الوسط المرجح والوزن المئوي الافتراضي، حيث تراوحت الأوساط الحسابية ما بين (٣,٠٣ - ٤,٦٤) في حين تراوحت أوزانها المئوية ما بين (٦٠,٦٪ - ٨٩,٢٪) باستثناء أربع فقرات موزعة على المجالات التالية: التنظيم فقررة واحدة حصلت على متوسط (٢,٨٣) ووزن مئوي (٥٦,٦٪)، ومجال التوجيه فقرتين حيث حصلت على متوسطين حسابيين تراوحا ما بين (٢,٨٧ - ٢,٩٥) ووزنين مئويين ما بين (٥٧,٤٪ - ٥٩٪)، أما مجال التوجيه فقد جاءت فقررة فيه واحدة ما دون الوسط المرجح والوزن المئوي الافتراضي حيث حصلت على متوسط حسابي بلغ (٢,٦٤) ووزن مئوي (٥٢,٨٪).

وقد تعود تلك النتائج إلى أن أفراد عينة البحث يرون أن الجامعات الأردنية الرسمية تعمل على تطبيق عمليات القيادة الإدارية بدرجة تراوحت ما بين المتوسطة والعالية، باعتبار أن الأساليب والطرق القيادية الإدارية تعد موجهها أساسيا لنجاح القيادة في تحقيق أهدافها ووظائفها المتمثلة بها، كما أن الإدارة الرشيدة هي التي تنفذ بالقوانين والأنظمة المعمول بها ضمن قوانين واستراتيجيات التعليم العالي.

بينما الفقرات التي جاءت ما دون الوسط المرجح والوزن المئوي الافتراضي وهي الفقررة رقم (١٠) من مجال التنظيم حسب استجابات أعضاء هيئة التدريس من مرتبة أستاذ مشارك، المتمثلة بالتعيين لأعضاء هيئة التدريس والإداريين، ومنحهم الإجازات الاعتيادية والدراسية، ونقلهم أو إنهاء خدمتهم، تعود إلى أن التعيين يخضع لمعايير يجب التقيد بها كما أن التعيين يتم في ضوء احتياجات الجامعة من الكوادر المتخصصة في مجالات مختلفة.

وكما جاءت فقررة رقم (٤) ورقم (١) من مجال التوجيه ما دون الوسط المرجح والوزن المئوي الافتراضي حسب استجابات أعضاء هيئة التدريس من مرتبة أستاذ مشارك، ونصهما على الترتيب ٤ - إقناع العاملين بأهمية الأهداف التي يسعون لتحقيقها. ١ - توجيه العاملين في الجامعة للقيام بأعمالهم بكفاءة. وقد تعود تلك النتيجة إلى أن عضو هيئة التدريس في الجامعة يعد من القيادات الرائدة التي لا تحتاج إلى توجيه، أو تحقيق القناعة لديهم في العمل لأن يسير ضمن قوانين وأنظمة معروفة.

كما تعود نسبة الفقررة رقم (٥) التي حصلت على نسبة ما دون النسب الافتراضية من مجال الرقابة لنفس الفئة من أفراد عينة البحث إلى أن الجامعة بقياداتها الإدارية ليست على اتصال دائم بجميع العاملين فيها لمعرفة معوقاتهم والصعوبات التي تواجههم إذ إنها قد تحل من خلال مستويات إدارية دنيا، أو قد تحل من قبل أعضاء هيئة التدريس أنفسهم أو العاملين في الجامعة.

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة البحث
من مرتبة أستاذ مشارك.

الترتيب في الاستبانة	الرتبة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية
أولاً: مجال التخطيط				
٨-	١-	تحديد خطط القبول للدراسات الجامعية بعد إقرارها من الجهة المسؤولة.	٤,٢٥	٨٥ %
٢-	٢-	وضع الخطط والأساليب المناسبة لتنفيذ برامج التعليم الجامعي.	٤,١٧	٨٣,٤ %
٧-	٣-	رسم خطط البحث التربوي والعلمي وتهيئة المستلزمات اللازمة لها ومتابعة تنفيذها.	٤,٠٤	٨٠,٨ %
١٢-	٤-	إعداد خطة الموازنة المالية وتحديد أولويتها ودقة تنفيذها.	٤,٠٤	٨٠,٨ %
٤-	٥-	تخطيط البرامج اللازمة لرفع أداء العاملين (فنيين، إداريين، هيئة تدريس) في الجامعة في ضوء المستجدات العلمية الحديثة.	٣,٩٠	٧٨ %
٦-	٦-	إعداد الخطط المناسبة للتأهيل والتدريب والتعليم المستمر.	٣,٧٧	٧٥,٤ %
٥-	٧-	وضع الخطط والبرامج اللازمة لتهيئة العاملين الجدد للعمل.	٣,٥٢	٧٠,٤ %
١-	٨-	إعداد برامج للعمل الجامعي تشمل الأهداف التعليمية ومحتوياتها وأنشطتها وطرق تقييمها مجدولة زمنياً.	٣,٤٠	٦٨ %
١٠-	٩-	إجراء الدراسات الوافية للظروف الواقعية المتعلقة بتنفيذ الخطط الجامعية الموضوعة.	٣,٣٥	٦٧ %
١٤-	١٠-	وضع الخطط اللازمة لاستحداث مسارات ومجالات العمل الجامعي سنوياً.	٣,٣٣	٦٦,٦ %
١٣-	١١-	تحديد سياسة عمل الجامعة نحو الاتفاقيات العلمية والثقافية مع الجامعات داخل الأردن وخارجها.	٣,٣١	٦٦,٢ %
١١-	١٢	إعداد البرامج السنوية لتحديد سياسة التعليم الجامعي ومتابعة تنفيذها.	٣,١٨	٦٣,٦ %
٩-	١٣	وضع استراتيجيات عمل بديلة لمواجهة المشاكل غير المتوقعة.	٣,١٥	٦٣ %
٣-	١٤	دراسة الاحتياجات المادية والبشرية والمالية للتعليم الجامعي.	٣,١٢	٦٢,٤ %
ثانياً: مجال التنظيم				
٧-	١-	تشكيل الجان العلمي والإداري والتربوي في الجامعة.	٤,٤٦	٨٩,٢ %
٣-	٢-	وضع العليات الداخلية لتنظيم سير العمل داخل الأقسام والدوائر في الجامعة.	٤,٣٤	٨٦,٨ %
٢-	٣	تصميم النماذج والسجلات التنظيمية لتنفيذ مهام العمل في الجامعة.	٤,٢٥	٨٥ %
١-	٤	تحديد الإجراءات العلمية والعملية لتنفيذ مهام العمل التعليمي والإداري في الجامعة.	٤,٢٣	٨٤,٦ %
٥-	٥-	تحقيق الترابط والتكامل بين الأعمال والمهام داخل الأقسام والدوائر في الجامعة.	٤,٢٠	٨٤ %
٦-	٦-	تسهيل استخدام المرافق والأثاث والأجهزة اللازمة للعمل في الجامعة.	٤,١٧	٨٣,٤ %
٤-	٧-	تنظيم الأعمال المختلفة داخل الأقسام والدوائر في الجامعة.	٤,١٥	٨٣ %
١٢-	٨-	منح الشهادات والألقاب العلمية لمستحقها.	٤,١٣	٨٢,٦ %
١٣-	٩-	توظيف القيم والمبادئ الروحية والأخلاقية والاجتماعية والإسلامية في المحيط الجامعي.	٣,٩٦	٧٩,٢ %
١١-	١٠	تنظيم المؤتمرات والحلقات الدراسية العلمية والمشاركة فيها داخل الجامعات الأردنية وخارجها.	٣,٩٠	٧٨ %
٩-	١١	تفويض الصلاحيات الممنوحة لرؤساء الأقسام ومديري الدوائر بموجب الأنظمة والقوانين.	٣,٨٣	٧٦,٦ %
٨-	١٢	تحسين وتطوير طبيعة العمل الإداري والمناخ التنظيمي في المحيط الجامعي.	٣,١٦	٦٣,٢ %
١٠-	١٣	تعيين أعضاء هيئة التدريس والإداريين ومنحهم الإجازات الاعيادية والدراسية ونقلهم أو إنهاء خدمتهم.	٢,٨٣	٥٦,٦ %
ثالثاً: مجال التوجيه				
٧-	١-	رعاية شؤون الطلبة والموظفين الاقتصادية من خلال التفاعل الاجتماعي.	٤,١٠	٨٢ %
٦-	٢-	متابعة شؤون الطلبة العلمية والادارية والفنية في الجامعة.	٤,٠٠	٨٠ %
٥-	٣-	متابعة شؤون العاملين المدرسين والعاملين في الجامعة.	٣,٧٥	٧٥ %
٩-	٤-	الإشراف على تطبيق القوانين والأنظمة والتعليمات وتطبيق المشروعات.	٣,٤٨	٦٩,٦ %
٣-	٥-	ترشيح العاملين في الدورات التدريبية المناسبة لاحتياجاتهم لرفع مستوى أدائهم في الجامعة.	٣,١٣	٦٢,٦ %
٨-	٦-	الإشراف على تطبيق الخطط العلمية والإدارية وتوجيه مساراتها بما يؤدي إلى تحقيق أهدافها.	٣,٠٦	٦١,٢ %
٢-	٧-	توجيه الأغراض الفردية والاجتماعية للعاملين في الجامعات لخدمة مصلحة التنظيم الجامعي.	٣,٠٤	٦٠,٨ %
١٠-	٨-	منح العوافز والمكافآت المادية للمبدعين والمتميزين في العمل الجامعي.	٣,٠٣	٦٠,٦ %
٤-	٩-	إقناع العاملين بأهمية الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها.	٢,٩٥	٥٩ %
١-	١٠	توجيه العاملين في الجامعة أقسام تعليمية، إدارية، فنية للقيام بأعمالهم بكفاءة.	٢,٨٧	٥٧,٤ %
رابعاً: مجال الرقابة				
١-	١-	إعداد التقارير الإدارية والفنية بشكل دوري عن سير العمل وسير الارتقاء به.	٤,١٣	٨٢,٦ %
٣-	٢-	تقويم الأداء الوظيفي العلمي والتربوي لأعضاء هيئة التدريس.	٤,١٢	٨٢,٤ %
٢-	٣-	تحديد معايير العمل والأداء للوظائف المختلفة داخل الجامعة.	٤,٠٤	٨٠,٨ %
٢-	٤-	إعداد التقارير الخاصة بالمشكلات التي تواجه العمل.	٤,٠٢	٨٠,٤ %
٧-	٥-	متابعة نتائج تنفيذ القرارات التي يتم اتخاذها وانعكاسها على سير العمل.	٣,٩٣	٧٨,٦ %
٨-	٦-	تقويم الأداء الدراسي والعلمي للطلبة وتشكيل لجان الامتحانات وتحديد إجراءاتها والإشراف عليها.	٣,٨٨	٧٧,٦ %
٤-	٧-	متابعة صيانة الأجهزة والمعدات في الأقسام والدوائر داخل الجامعة.	٣,٨٦	٧٧,٢ %
٩-	٨-	متابعة المشكلات والمخالفات والانضباطية واتخاذ الإجراءات اللازمة لحلها.	٣,٣٦	٦٧,٢ %
١٠-	٩-	وضع نظم فعالة للتفريق على الأعمال التي يقوم بها العاملون.	٣,٢٧	٦٥,٤ %
٥-	١٠	معايشة واقع العاملين حسب مستوياتهم لتكديس الصعوبات.	٢,٦٤	٥٢,٨ %

ولمعرفة ترتيب مجالات العمليات القيادية الإدارية في الجامعات الرسمية الأردنية تم إيجاد المتوسطات الحسابية والأوزان المئوية لاستجابات أفراد عينة البحث تبعاً لمجالات الأداة، والجدول (٦) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة البحث على مجالات القيادة الإدارية في الجامعات الأردنية الرسمية.

الرقم	المجالات	المتوسط بدلالة سلم الدرجة	عدد الفقرات	المتوسط بدلالة سلم الإجابة	الوزن المئوي
١-	التنظيم	٥٢,٢٨	١٣	٤,٠٢	٨٠,٤ %
٢-	الرقابة	٣٩,٠٣	١٠	٣,٩٠	٧٨ %
٣-	التخطيط	٥٢,٠٢	١٤	٣,٧١	٧٤,٢ %
٤-	التوجيه	٣٤,٥١	١٠	٣,٤٥	٦٩ %
	المجموع	١٧٧,٨٤	٤٧	٣,٧٨	٧٥,٤ %

يبين الجدول (٦) ترتيب مجالات القيادة الإدارية في الجامعات الرسمية في الأردن، بناءً على استجابات أفراد عينة البحث حسب الأوساط الحسابية والأوزان المئوية، إذ جاء في الترتيب الأول مجال عملية التنظيم حيث حصل على متوسط حسابي (٤,٠٢) ووزن مئوي (٨٠,٤ %). بينما جاء مجال عملية الرقابة في المرتبة الثانية حيث حصل على متوسط حسابي (٣,٩٠) ووزن مئوي (٧٨ %). في حين جاء مجال عملية التخطيط في المرتبة الثالثة حيث حصل على متوسط حسابي (٣,٧١) ووزن مئوي (٧٤,٢ %). أما مجال عملية التوجيه فقد جاء في المرتبة الرابعة والأخيرة حيث حصل على متوسط حسابي (٣,٤٥) ووزن مئوي (٦٩ %).

وقد تشير تلك النتائج إلى أن جميع عمليات القيادة الإدارية تطبق بصورة مقبولة بناءً على استجابات أفراد عينة البحث باعتبار أن النتائج جاءت تفوق الوسط المرجح (٣) والوزن المئوي (٦٠ %). وقد يعود ذلك الترتيب إلى أن عملية التنظيم تعد عملية مهمة تطبق بصورة عالية أكثر من العمليات الأخرى، والتي تحتاج بالدرجة الثانية إلى الرقابة السليمة نحو تحقيق الأهداف في مسارات العمل في الجامعة، وجاء في المرتبة الثالثة عملية التخطيط التي تعد أهم عمليات الإدارة وقد تعود هذه الدرجة إلى أن التخطيط من حيث رسم السياسات، وتحديد الاستراتيجيات، ووضع الخطط والبرامج تقع في يد ومسؤولية الإدارة العليا في الجامعة والتعليم العالي، وتبقى عملية التنفيذ المتمثلة بالتنظيم والرقابة والتوجيه في العمل الإداري للمستويات الأخرى داخل الجامعة.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالهدف الثاني:

ولغرض تحقيق الهدف الثاني من أهداف البحث ، تم تطبيق أداة البحث الخاصة بالتوقعات المستقبلية للعمليات الإدارية في الجامعات الأردنية الرسمية، والتوقعات المرغوب فيها على مجموعة الخبراء العشرين باستخدام أسلوب Delphi من جولتين، وقد تم اعتماد نسبة (٨٠٪) حداً أدنى لقبول الفقرة ، وذلك على النحو الآتي:

الجولة الأولى:

تم تحليل استجابات مجموعة الخبراء العشرين الذين عرضت عليهم أداة البحث الخاصة بالتوقعات المستقبلية والتوقعات المرغوب فيها مما أظهرت نتائج استجابات مجموعة الخبراء على فقرات التوقعات المستقبلية للعمليات القيادية الإدارية، كما هو مبين في الجدول (٧)، إلى حصول الموافقة في الرأي بنسبة (٨٠٪) فأكثر على جميع فقرات مجال التخطيط حيث تراوحت الأوزان المثوية لتلك الفقرات ما بين (٨٠٪ - ٩٥٪) و وسط مرجح ما بين (٤١٠ - ٤٥٠) في حين حصلت أغلبية فقرات مجال التنظيم على الموافقة في الرأي باستثناء ثلاث (٣) فقرات حصلت على مادون نسبة (٨٠٪). بينما نجد أن جميع فقرات مجال التوجيه قد حصل معظمها على الموافقة في الرأي باستثناء فقرتين (٢) فقط. أما مجال الرقابة فقد حصل جميع فقراته على الاتفاق باستثناء فقرة (١) واحدة، حيث جاءت مادون النسبة الافتراضية المحددة للقبول، حيث تأخذ الفقرات المضامين التالية مبينا أمام كل فقرة الوزن المثوي لها وفقاً لكل مجال بناءً على استجابات مجموعة الخبراء.

مجال التخطيط:

١. تخطيط برامج للعمل الجامعي مشتملة على الأهداف والمحتوى والأنشطة ومعايير التقييم (٨٥٪).
٢. وضع الخطط اللازمة لتحديد الاحتياجات من القوى العاملة (٨٥٪).
٣. وضع الخطط اللازمة لتهيئة العاملين الجدد في العمل الجامعي (٩٠٪).
٤. الاعتماد على مبادئ التخطيط الاستراتيجي بالمشاركة الواسعة بدرجة من المرونة (٩٠٪).
٥. تبني أنظمة معلومات أكثر تطوراً لرفع مستوى العمل الإداري في الجامعة (٨٠٪).
٦. توسيع مراكز البحوث والاستشارات وتنويعها ورصد الأموال اللازمة لها (٨٠٪).
٧. الاعتماد على معايير أكثر حداثة في اختيار القيادات الإدارية والعاملين في الجامعة (٨٠٪).
٨. الاعتماد على مبدأ الموازنة بين مدخلات الجامعة ومخرجاتها بما يخدم تدفق القوى العاملة بصورة مناسبة مع التنمية الشاملة للمجتمع (٩٠٪).

٩. عقد الاتفاقات العلمية مع الجامعات والكليات الأكاديمية العلمية في الدول المتقدمة (٩٥٪).
١٠. التطبيق العلمي للحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة في ضوء الفلسفة التربوية للمجتمع (٨٥٪).
١١. وضع استراتيجيات عمل بديلة لمواجهة المشاكل غير المتوقعة (٩٥٪).

مجال التنظيم:

١. تحديث الهياكل التنظيمية للجامعات في ضوء المستجدات العالمية (٨٠٪).
٢. تأكيد دور القيادات الإدارية في تهيئة المناخ التنظيمي الإبداعي (٨٠٪).
٣. تطوير معايير العمل داخل الأقسام الأكاديمية في الجامعة (٨٥٪).
٤. الاهتمام بالحاجات الإنسانية للعاملين في الجامعة (٨٥٪).
٥. تحقيق انفتاح الجامعة على المجتمع (٧٥٪).
٦. التوسع في التعليم الجامعي غير النظامي (٦٥٪).
٧. تطوير الإجراءات العملية في الجامعة لتخفيف الروتين في تنفيذ العمل (٨٠٪).
٨. تسهيل استخدام المرافق والأدوات والأجهزة اللازمة للعمل في الجامعة (٧٥٪).

مجال التوجيه:

١. اعتماد صيغ الديمقراطية السليمة في الإدارة الجامعية (٩٥٪).
٢. الاستفادة من خبرات المستشارين والأساتذة المتخصصين في العمل الجامعي (٧٥٪).
٣. التوسع في تفويض السلطات والصلاحيات الإدارية في الجامعة (٧٠٪).
٤. اجتذاب الكفاءات والخبرات المناسبة للعمل في الجامعة (٨٥٪).
٥. اعتماد آليات التحفيز المناسبة لرفع مستوى أداء العاملين في الجامعة (٨٠٪).
٦. توجيه مسارات العمل الجامعي بصيغ متطورة تعكس دور الجامعة في تطوير المؤسسات الأخرى (٨٥٪).
٧. اعتماد شبكة اتصال فعالة ومتطورة تخدم أهداف الجامعة (٨٠٪).
٨. اعتماد مبدأ الحوار البناء مع العاملين في الجامعات - اجتماعات، ندوات، لقاءات - لأجل تطوير مسارات العمل في الجامعة (٩٠٪).

مجال الرقابة:

١. اعتماد معايير موضوعية في تقويم أداء العمل في الجامعة (٨٥٪).
٢. اتخاذ أسلوب معايشة العاملين في الجامعة لتذليل الصعوبات والمعوقات التي تواجههم في العمل الجامعي (٧٥٪).
٣. استخدام أساليب القياس والتقويم في العمل الرقابي (٩٠٪).
٤. وضع نظم فعالة للتدقيق على الأعمال التي يقوم بها العاملون في الجامعة (٨٥٪).

٥. استخدام أساليب التحليل والتفسير العلمية للنتائج المتحققة في العمل الجامعي (٩٥٪).
٦. استخدام نتائج التقويم في التغذية الراجعة لتصحيح مسارات العمل في المستقبل (٨٠٪).

الجدول رقم (٧)

استجابات مجموعة الخبراء على فقرات التوقعات المستقبلية لعمليات القيادة الإدارية في الجامعات الرسمية في الأردن (الجزء الأول)

النتائج							درجات الموافقة					
المتوسط المرجع	النسبة %	المعارضون	النسبة %	المحايدون	النسبة %	الموافقون	معارض جد(١)	معارض (٢)	محايد (٣)	موافق (٤)	موافق جد(٥)	تسلسل الفقرات
مجال التخطيط												
٤,٣	٠	٠	٪١٠	٢	٪٨٥	١٧	٠	١	٢	٧	١٠	-١
٤,١٥	٪١٠	٢	٪٥	١	٪٨٥	١٧	١	١	١	٨	٩	-٢
٤,٤	٪٥	١	٪٥	١	٪٩٠	١٨	٠	١	١	٧	١١	-٣
٤,٥	٠	٠	٪١٠	٢	٪٩٠	١٨	٠	٠	٢	٦	١٢	-٤
٤,١	٪١٠	٢	٪١٠	٢	٪٨٠	١٦	٠	٢	٢	٨	٨	-٥
٤,١٥	٪١٠	٢	٪١٠	٢	٪٨٠	١٦	١	١	٢	٦	١٠	-٦
٤,١	٪٥	١	٪١٥	٣	٪٨٠	١٦	٠	١	٣	٩	٧	-٧
٤,٣٥	٠	٠	٪١٠	٢	٪٩٠	١٨	٠	٠	٢	٩	٩	-٨
٤,٥	٠	٠	٪٥	١	٪٩٥	١٩	٠	٠	١	٨	١١	-٩
٤,٣٥	٠	٠	٪١٥	٣	٪٨٥	١٧	٠	٠	٣	٧	١٠	-١٠
٤,٤	٠	٠	٪٥	١	٪٩٥	١٩	٠	٠	١	١٠	٩	-١١
مجال التنظيم												
٤,٢	٪٥	١	٪١٥	٣	٪٨٠	١٦	٠	١	٣	٧	٩	-١
٤,١٥	٪١٠	٢	٪١٠	٢	٪٨٠	١٦	١	١	٢	٦	١٠	-٢
٤,٢٥	٠	٠	٪١٥	٣	٪٨٥	١٧	٠	٠	٣	٩	٨	-٣
٤,٣٥	٪٥	١	٪١٠	٢	٪٨٥	١٧	٠	١	٢	٦	١١	-٤
٣,٩٥	٪١٠	٢	٪١٥	٣	٪٧٥	١٥	١	١	٣	٨	٧	-٥
٣,٨	٪٢٠	٤	٪١٥	٣	٪٦٥	١٣	١	٣	٣	٥	٨	-٦
٤,٢	٪١٠	٢	٪١٠	٢	٪٨٠	١٦	٠	٢	٢	٦	١٠	-٧
٣,٩٥	٪١٠	٢	٪١٥	٣	٪٧٥	١٥	٠	٢	٣	١١	٤	-٨
مجال التوجيه												
٤,٥٥	٠	٠	٪١٠	١	٪٩٥	١٩	٠	٠	١	٧	١٢	-١
٤,١	٪١٠	٢	٪١٥	٣	٪٧٥	١٥	٠	٢	٣	٨	٧	-٢
٣,٧٥	٪١٥	٣	٪١٥	٣	٪٧٠	١٤	١	٢	٣	٩	٥	-٣
٤,٣	٪٥	١	٪١٠	٢	٪٨٥	١٧	٠	١	٢	٧	١٠	-٤
٤,٢	٠	٠	٪٢٠	٤	٪٨٠	١٦	٠	٠	٤	٨	٨	-٥
٤,١٥	٠	٠	٪١٥	٣	٪٨٥	١٧	٠	٠	٣	١١	٦	-٦
٤,٠	٪٥	١	٪١٥	٣	٪٨٠	١٦	١	٠	٣	١٠	٦	-٧
٤,٣٥	٪٥	١	٪٥	١	٪٩٠	١٨	٠	١	١	٨	١٠	-٨
مجال الرقابة												
٤,٣	٪٥	١	٪١٠	٢	٪٨٥	١٧	١	٠	٢	٦	١١	-١
٤,٠	٪١٠	٢	٪١٥	٣	٪٧٥	١٥	١	١	٣	٧	٨	-٢
٤,٤	٠	٠	٪١٠	٢	٪٩٠	١٨	٠	٠	٢	٨	١٠	-٣
٤,٢	٪٥	١	٪١٠	٢	٪٨٥	١٧	٠	١	٢	٩	٨	-٤
٤,٦	٠	٠	٪٥	١	٪٩٥	١٩	٠	٠	١	٦	١٣	-٥
٤,٣	٠	٠	٪٢٠	٤	٪٨٠	١٦	٠	٠	٤	٦	١٠	-٦

الجولة الثانية:

بعد تحليل استجابات مجموعة الخبراء الذين اختلفوا في الرأي مع الأغلبية على بعض فقرات أداة التوقعات المستقبلية من خلال الجولة الأولى، فقد تم عرض تلك الفقرات التي لم تحصل على درجة الاتفاق الافتراضية (٨٠٪)، حيث كان عدد الخبراء في الجولة الثانية (٤) خبراء وعدد الفقرات (٦) فقرات موزعة على مجال التنظيم ومجال التوجيه ومجال الرقابة، حيث أظهرت النتائج كما في جدول (٨) حصول الموافقة التامة على تلك الفقرات بنسبة مئوية كاملة ووسط مرجح تراوح ما بين (٤,٢٥-٥,٠٠)

الجدول رقم (٨)

استجابات مجموعة الخبراء على فقرات التوقعات المستقبلية لعمليات القيادة الإدارية
في الجامعات الرسمية في الأردن (الجولة الثانية)

النتائج						درجات الموافقة					
المتوسط المرجح	النسبة %	المعارضون	النسبة %	المحايدون	النسبة %	الموافقون	معارض جدا (١)	معارض (٢)	محايد (٣)	موافقون (٤)	تسلسل الفقرات جدا (٥)
مجال التنظيم											
٤,٧٥	٠	٠	٠	٠	١٠٠	٤	٠	٠	٠	١	٣ -٥
٥,٠٠	٠	٠	٠	٠	١٠٠	٤	٠	٠	٠	٠	٤ -٦
٤,٥٠	٠	٠	٠	٠	١٠٠	٤	٠	٠	١	٢	٢ -٨
مجال التوجيه											
٤,٢٥	٠	٠	٠	٠	١٠٠	٤	٠	٠	٠	٣	١ -٢
٤,٥٠	٠	٠	٠	٠	١٠٠	٤	٠	٠	٠	٢	٢ -٣
مجال الرقابة											
٥,٠٠	٠	٠	٠	٠	١٠٠	٤	٠	٠	٠	٣	١ -٢

● ولغرض تحقيق الهدف الثالث من أهداف البحث -المتمثل بتحديد التوقعات المرغوب فيها من التوقعات المستقبلية للعمليات القيادية الإدارية في الجامعات الرسمية في الأردن- تم تنظيم أداة ملحقة بأداة التوقعات المستقبلية للجولة الأولى، مما طلب من مجموعة الخبراء التأشير على كل فقرة انطلاقاً من رغبته في التطبيق، حيث تم اعتماد نسبة (٧٥٪) معياراً لتحديد درجة الاتفاق بين مجموعة الخبراء مما أشارت النتائج من خلال الجولة الأولى المبينة في الجدول (٩) إلى أن جميع فقرات أداة البحث حصلت على درجة الاتفاق بين مجموعة الخبراء بنسبة تزيد عن النسبة المحددة للقبول (٨٠٪)، إذ تراوحت النسب المئوية لهذه الفقرات ما بين (٨٠٪ - ٩٥٪) ووسط مرجح ما بين (٤,١٥-٤,٦٥) وتأخذ هذه الفقرات نفس الترتيب والمضامين لفقرات التوقعات المستقبلية.

الجدول (٩)

استجابات مجموعة الخبراء على فقرات التوقعات المرغوب فيها لعمليات القيادة
الإدارية في الجامعات الرسمية في الأردن الجولة الأولى

النتائج						درجات الموافقة						تسلسل الفقرات
الوسط المرجح	النسبة %	المعارضون	النسبة %	المحايدون	النسبة %	الموافقون	معارض جدا(١)	معارض (٢)	محايد (٣)	موافقون (٤)	موافقون جدا(٥)	
مجال التخطيط												
٤,٣٠	%٥	١	%٥	١	%٩٠	١٨	٠	١	١	٩	٩	-١
٤,٤٠	٠	٠	%١٠	٢	%٩٠	١٨	٠	٠	٢	٨	١٠	-٢
٤,٤٥	%٥	١	%٥	١	%٩٠	١٨	٠	١	١	٦	١٢	-٣
٤,٣٥	%٥	١	%١٠	٢	%٨٥	١٧	٠	١	٢	٦	١١	-٤
٤,١٥	%٥	١	%٥	١	%٨٥	١٧	٠	١	١	٧	١٠	-٥
٤,٢٥	٠	٠	%١٠	٢	%٩٠	١٨	٠	٠	٢	٨	١٠	-٦
٤,٢٥	٠	٠	%١٥	٣	%٨٥	١٧	٠	٠	٣	٩	٨	-٧
٤,٥٠	%٥	١	%٥	١	%٩٠	١٨	٠	١	١	٥	١٣	-٨
٤,٤٥	٠	٠	%١٠	٢	%٩٠	١٨	٠	٠	٢	٦	١٢	-٩
٤,٣٠	%٥	١	%١٥	٣	%٨٠	١٦	٠	١	٣	٥	١١	-١٠
٤,٣٠	%٥	١	%١٠	٢	%٨٥	١٧	٠	١	٢	٧	١٠	-١١
مجال التنظيم												
٤,٣٥	%٥	١	%٥	١	%٩٠	١٨	٠	١	١	٨	١٠	-١
٤,٤٠	%٥	١	%٥	١	%٩٠	١٨	٠	١	١	٧	١١	-٢
٤,٤٠	%٥	١	%١٠	٢	%٨٥	١٧	٠	١	٢	٥	١٢	-٣
٤,٣٠	%٥	١	%٥	١	%٩٠	١٨	٠	١	١	٨	١٠	-٤
٤,٤٥	%٥	١	%٥	١	%٩٠	١٨	٠	١	١	٥	١٣	-٥
٤,٤٥	٠	٠	%١٠	٢	%٩٠	١٨	٠	٠	٢	٧	١١	-٦
٤,٦٥	٠	٠	%٥	١	%٩٥	١٩	٠	٠	١	٥	١٤	-٧
٤,٥٠	٠	٠	%١٠	٢	%٩٠	١٨	٠	٠	٢	٦	١٢	-٨
مجال التوجيه												
٤,٢٥	٠	٠	%١٥	٣	%٨٥	١٧	٠	٠	٣	٩	٨	-١
٤,٤٥	٠	٠	%١٠	٢	%٩٠	١٨	٠	٠	٢	٦	١٢	-٢
٤,٤٠	٠	٠	%٥	١	%٩٠	١٨	٠	١	١	٧	١١	-٣
٤,٣٠	٠	٠	%٥	١	%٩٠	١٨	٠	١	١	٨	١٠	-٤
٤,٤٥	٠	٠	%٥	١	%٩٠	١٨	٠	١	١	٥	١٣	-٥
٤,٢٠	٠	٠	%١٥	٣	%٨٠	١٦	٠	١	٣	٧	٩	-٦
٤,٥٥	٠	٠	%٥	١	%٩٥	١٩	٠	٠	١	٧	١٢	-٧
٤,٣٠	٠	٠	%١٥	٣	%٨٠	١٦	٠	١	٣	٥	١١	-٨
مجال الرقابة												
٤,٥٠	٠	٠	%١٠	٢	%٩٠	١٨	٠	٠	٢	٦	١٢	-١
٤,٤٠	%٥	١	%٥	١	%٩٠	١٨	٠	١	١	٧	١١	-٢
٤,١٥	٠	٠	%١٥	٣	%٨٥	١٧	٠	٠	٣	١١	٦	-٣
٤,٣٥	٠	٠	%٥	١	%٩٥	١٩	٠	٠	١	١١	٨	-٤
٤,٣٠	%٥	١	%٥	١	%٩٠	١٨	٠	١	١	٨	١٠	-٥
٤,٤٠	%٥	١	%١٠	٢	%٨٠	١٧	٠	١	٢	٥	١٢	-٦

الاستنتاجات:

- انطلاقاً من استجابات أفراد عينة البحث على فقرات أداة واقع العمليات القيادية الإدارية في الجامعات الأردنية نجد بأن درجة تطبيق تلك العمليات تأخذ نسبة القبول النسبي لجميع العمليات الرئيسية، إذ حصلت بعض الفقرات على نسبة ما دون الوسط المرجح (٣) والوزن المئوي (٦٠٪) الافتراضيين للقبول، إضافة إلى أن عملية التخطيط التي تعد أهم عمليات الإدارة لم تحصل على درجة التطبيق الأولى بالمقارنة مع العمليات الأخرى، باعتبارها العملية التي تركز عليها جميع العمليات القيادية الإدارية.
- أما بخصوص استجابات أفراد مجموعة الخبراء العشرين على فقرات التوقعات المستقبلية والتوقعات المرغوب فيها فإنها تشير إلى ضرورة الانتقال بمسارات العمل الإداري في الجامعة بما ينسجم مع التطورات العالمية التي ينبغي على الجامعة في إدارتها أن تعمل دائماً على صلة مع ما هو حديث، والعمل على التجديد لمختلف أوجه العمل الإداري.

التوصيات:

- تفعيل دور البحوث العلمية في مجال التعليم العالي الجامعي لمعرفة أوجه الضعف والقوة ومحاولة تطوير الجامعات في ضوء نتائج تلك البحوث.
- الاهتمام بدور التخطيط المبني على أسس علمية دقيقة لتحديد مسارات العمل الجامعي لتغطية احتياجات ومتطلبات الحاضر والمستقبل للعمل الجامعي.

المراجع

- احمد، حافظ فرج. (١٩٨٧). التعليم الجامعي، واقعه وقضاياه، واتجاهات تطويره. القاهرة: مطبعة حسان.
- توفيق، جميل أحمد. (١٩٨٨). إدارة الأعمال. بيروت: دار النهضة العربية.
- خلف، عمر محمد. (١٩٩٣). تحسين الأداء الإداري في مؤسسات التعليم العالي، قراءات حول التعليم العالي. (العدد ٦، ٧). بيروت، لبنان: مكتب اليونسكو الإقليمي في الدول العربية.
- زاهر، ضياء الدين. (١٩٩٠). كيف تفكر النخبة العربية في تعلم المستقبل، دراسة تحليلية. ورقة مقدمة في منتدى الفكر العربي. بيروت: لبنان.
- السلمي، علي. (١٩٧٦). السلوك الإنساني في الإدارة. القاهرة: مكتبة غريب.
- سليمان، حنفي محمود. (١٩٨٠). علم الإدارة العامة. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.

- الشامي، محمد وحيدر، ناظم. (١٩٩٣). المدخل الى دراسة إدارة الأعمال. دمشق: مطبعة جامعة دمشق.
- عبد ربه، عبد الوهاب. (١٩٨٢). الاتجاهات العالمية المعاصرة في القيادة التربوية. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- عساف، عبد المعطي محمد. (١٩٩٤). مبادئ الإدارة، المفاهيم والاتجاهات الحديثة. عمان: دار الصحافة للنشر.
- العمرى، خالد. (١٩٩٢). السلوك القيادي لمدير المدرسة وعلاقته بثقة المعلم بالمدير وفعالية المدير من وجهة نظر المعلمين. مجلة أبحاث اليرموك، ٨(٣)، ٦٣-٨٣.
- القريوتي، محمد وحسن، زويلف. (١٩٨٩). مبادئ الإدارة، النظريات والوظائف. (طبعة ٣)، عمان: دار المستقبل للنشر والتوزيع.
- قشطة، عبد الحكيم. (١٩٨٤). الجماعات والقيادة. بغداد، العراق: مطبعة النصر
- كنعان، نواف. (١٩٨٢). القيادة الإدارية. الرياض: دار العلوم.
- محافظة، علي وآخرون. (١٩٨٧). تقرير لجنة سياسة التعليم في الأردن. عمان: وزارة التعليم العالي
- مراد، فيصل فخري. (١٩٨٨). الإدارة، الأسس والنظريات والوظائف. عمان، الأردن: مجدلاوي للنشر والتوزيع.
- مرقة، أكرم ذياب. (١٩٩٥). آراء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو الممارسات الإدارية لمجالس الأقسام الأكاديمية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- مصطفى، صلاح. (١٩٨٦). الإدارة التربوية، مفهوماتها، نظرياتها، وسائلها. الإمارات العربية، دبي: دار المريح للنشر.
- وزارة التعليم العالي. (١٩٩٥). تشريعات وزارة التعليم العالي في الأردن. (الجزء ٢). عمان، الأردن: وزارة التعليم العالي.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. (١٩٨٧). المؤتمر الثالث للتعليم العالي في العراق. بغداد، العراق: مطبعة وزارة التعليم العالي.

- Cheng, Y.C. (1994) Leadership Style of Principals and Organizational Process in Secondary School. **Journal of Education Administrational**, 29 (2), 25-37
- David R. P. (1992) Higher Education; Planning for the 21 Century. **Quarterly Review, (Federal Reserve Bank of Minneapolis)**. 16, 42-43
- John B, (1973). **The Management Process**. New York: The Mac Millan Company.
- Kopischke, K. J.(1996). **Responding to A New Customer of Higher Education Determining the learning Need and Expectation of Business and Industry Customers and the Incumbent Work force**. (Alexandria Technical College, Minnesota). Dia-A57/ 02. p.550, Aug.

أثر إستراتيجيتي دورة التعلم و خريطة المفاهيم على التحصيل في الأحياء والتفكير العلمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي

د. علي مقبل العليمات
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- جامعة آل البيت

د. سالم عبد العزيز الخوالده
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- جامعة آل البيت

أثر إستراتيجتي دورة التعلم و خريطة المفاهيم على التحصيل في الأحياء والتفكير العلمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي

د. سالم عبد العزيز الخوالده

قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية - جامعة آل البيت

د. علي مقبل العليمات

قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية - جامعة آل البيت

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر إستراتيجتي دورة التعلم و خريطة المفاهيم على التحصيل في الأحياء والتفكير العلمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العلمي مقارنة بالطريقة التقليدية في تدريس الأحياء.

تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالبا في ثلاث شعب من شعب الصف الأول الثانوي العلمي، في مدرسة المفرق الثانوية الأولى للبنين، ووزعت هذه الشعب عشوائيا لتشكيل المجموعة الضابطة والمجموعتين التجريبيتين. وقد تم تدريس المجموعة التجريبية الأولى (ن=٤٠) باستخدام دورة التعلم، وتم تدريس المجموعة التجريبية الثانية (ن=٤٠) باستخدام خريطة المفاهيم، في حين تم تدريس المجموعة الضابطة (ن=٤٠) باستخدام الطريقة التقليدية. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجدت فروق دالة إحصائية في التحصيل في الأحياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي العلمي تعزى إلى إستراتيجية التدريس (دورة التعلم، خريطة المفاهيم، والطريقة التقليدية)، وكان التفوق لصالح الطلاب الذين تعلموا بإستراتيجية دورة التعلم، وإستراتيجية خريطة المفاهيم، مقارنة بنظرائهم الطلاب الذين تعلموا بالطريقة التقليدية؛ إلا إنه تكافأ أثر إستراتيجية دورة التعلم مع أثر إستراتيجية خريطة المفاهيم.

- وجدت فروق دالة إحصائية في التفكير العلمي لطلاب الصف الأول الثانوي العلمي تعزى إلى إستراتيجية التدريس؛ وكان التفوق لصالح الطلاب الذين تعلموا بإستراتيجية دورة التعلم مقارنة بنظرائهم الطلاب الذين تعلموا بالطريقة التقليدية، إلا إنه تكافأ أثر إستراتيجية دورة التعلم مع أثر إستراتيجية خريطة المفاهيم، وتكافأ أثر خريطة المفاهيم مع أثر الطريقة التقليدية.

The Effect of the Learning Cycle Strategy and the Strategy of Concept Mapping on the First Secondary Students' Achievement in Biology and their Scientific Thinking

Dr. Salem. A. Al khawaldeh

Dept of Curricula and Instructions
Al al-Bayt University

Dr. Ali M. Olaimat

Dept of Curricula and Instructions
Al al-Bayt University

Abstract

The study aimed at investigating the effect of the learning cycle and concept mapping strategies upon the first secondary scientific stream students' achievement and their scientific thinking in biology compared with the traditional method of teaching.

The sample of the study consisted of three sections of 120 students in Mafrq Secondary School for Boys. The students in these sections were randomly assigned to make two experimental groups and a control one. The first experiment group was taught by using the learning cycle strategy, the second via concept mapping strategy, but the control group was taught through the traditional method. The findings of the study indicated that:

-There were statistically significant differences in the first secondary scientific stream students' achievement in biology due to the teaching strategy (learning cycle, concept mapping & the conventional method). Superiority was for students taught via the learning cycle and concept mapping strategies compared with those taught through the conventional method whereas an equal effect was traced for the learning cycle and concept mapping.

-There were statistically significant differences in the first secondary scientific stream students' scientific thinking attributed to the teaching strategy. The students taught by the learning cycle were superior to those taught by the conventional way, but it was found that the learning cycle had an equal effect to concept mapping and the concept mapping had an equal effect to the conventional method.

أثر إستراتيجتي دورة التعلم و خريطة المفاهيم على التحصيل في الأحياء والتفكير العلمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي

د. علي مقبل العليمات

قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- جامعة آل البيت

د. سالم عبد العزيز الخوالده

قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- جامعة آل البيت

المقدمة :

يعد تحسين التحصيل العلمي لدى الطلبة في مختلف المراحل الدراسية- من خلال استخدام طرائق التدريس الفعالة التي تُبرز الدور النشط للمتعلم، وتعزز الدور الميسر والمسهل للمعلم- هدفا يطمح المهتمون في التربية العلمية وتدريس العلوم في الوصول إليه وتحقيقه، وحتى وقتنا الحاضر لا تزال هناك طريقتان تدريسيّتان، لهما تاريخ طويل في الاستعمال تستخدمان على نطاق واسع في المجتمع التربوي العلمي، هما: دورة التعلم (Novak, 1993) وخريطة المفاهيم (Lawson, 2000; Mark & Methven, 1991; Jones, Carter & Rua, 2000).

وتعود كل من إستراتيجية دورة التعلم وإستراتيجية خريطة المفاهيم في جذورهما إلى نظريتين معرفيتين مختلفتين هما: نظرية بياجيه في النمو المعرفي، ونظرية أوزوبل في التعلم اللفظي ذي المعنى، ويلاحظ أنه بالرغم من أن بياجيه وأوزوبل يمثلان نفس الاتجاه المعرفي، وانهما يتفقان حول فكرة النمو المعرفي على أنها ديناميكية، وأن البنية المعرفية تنمو وتتكون خلال الخبرة التعليمية المضافة إليها، وأن تنظيم المعرفة يحدث داخل الفرد، وهو يعطي الخبرة البناء والتنظيم. فإنهما ينتميان إلى نظريتين معرفيتين مختلفتين هما: نظرية بياجيه في النمو المعرفي، ونظرية أوزوبل في التعلم اللفظي ذي المعنى، وبالتالي توجد بعض الاختلافات بين النظريتين، وقد انسحبت هذه الاختلافات إلى ميدان التطبيقات التربوية للنظريتين.

فيحاول بياجيه في نظريته أن يفسر عملية النمو المعرفي، وطرق اكتساب المعرفة من خلال مفهوم التوازن Equilibrium، فيرى بياجيه أن الفرد عندما يتعرض لمثيرات و أوضاع جديدة فإنه يحاول البحث عن التوازن بين ما يدركه من مثيرات و أوضاع جديدة وما يمتلكه من بنية معرفية سابقة، فإذا كانت هذه البنية المعرفية قادرة على معالجة تلك المثيرات والأوضاع تستمر في حالة التوازن، أما إذا كانت هذه البنية المعرفية السابقة غير قادرة على معالجة المثيرات والأوضاع الجديدة فإن المتعلم يصل إلى حالة ذهنية، أطلق عليها بياجيه عدم التوازن Disequilibrium، وهنا يصبح على المتعلم استعادة توازنه، ويتم ذلك

من خلال عمليتي التمثيل Assimilation والمواءمة Accommodation، ففي عملية التمثيل يتم استقبال المدركات الجديدة، ووضعها في تراكيب معرفية موجودة عند الفرد. أما في عملية المواءمة فيتم تعديل هذه الأبنية المعرفية لتناسب ما يستجد من مشـيرات (الخليلي، ١٩٩٦)، وتكون العلاقة بين عمليتي التمثيل والمواءمة علاقة متبادلة، مما يؤدي إلى إضافة خبرات جديدة إلى البنية المعرفية للمتعلم، كما تؤدي إلى إعادة تنظيم البنية المعرفية له وفقاً للمعلومات المضافة، مما يؤدي إلى النمو المعرفي. كما يرى بياجيه أن النمو المعرفي للفرد يتكون من سلسلة من المراحل المتتابعة، يتميز كل منها بخصائص معينة، تميز النمو العقلي (المعرفي) للفرد الذي يمر بأي منها، وأنه عند التعلم لا بد أن نبحث عن مرحلة النمو العقلي التي يمر بها الفرد؛ لتحديد ما يناسبها من معرفة، حيث يؤكد بياجيه استحالة أن يتعلم الفرد معرفة لا تتلاءم مع المرحلة التي يمر بها من مراحل نموه العقلي.

ومن التطبيقات التربوية لنظرية بياجيه النموذج التعليمي الذي صممه كاربلس وزملاؤه (Karplus et al.) (المشار إليه في Lawson, 1995) لبناء وتنظيم المناهج وتدريسها، ولوضع علاج مناسب لصعوبات التعلم، وتحسين مستوى الفهم لدى الطلبة، والذي عرف باسم دورة التعلم Learning Cycle. وتتكون دورة التعلم من ثلاثة مراحل هي: مرحلة الاستكشاف، ومرحلة تقديم المفهوم، ومرحلة تطبيق المفهوم. وصمم هذا النموذج التدريسي لتطوير تدريس العلوم، وقد حقق نجاحاً في تدريس العلوم. ولعل سبب هذا النجاح يرجع إلى أن دورة التعلم تعد عملية استقصائية في التعلم والتعليم، كما تعد هذه الإستراتيجية في ميدان تدريس العلوم، منهاجاً للتفكير والعمل حيث إنها تتناسب مع الكيفية التي يتعلم بها الطلبة، كما أنها توفر مجالاً ممتازاً للتخطيط والتدريس الفعال لدروس العلوم (Lawson, Abraham & Renner, 1989; 1990). وقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات التي تناولت التدريس باستخدام دورة التعلم فاعلية دورة التعلم في تحسين التحصيل العلمي، واكتساب المفاهيم العلمية، والاحتفاظ بها، وبقاء أثر تعلمها (الخطايبة ونوافلة، ٢٠٠٠؛ الخوالدة، ٢٠٠٣؛ الكيلاني، ٢٠٠١) و (Hedgepeth, 1995; Lord, 1999; McCormick, 2000; Parker, 2000) و (Blank, 2000 ; Gang, 1995; Hanley, 1997).

وقد دعم عدد من البحوث فاعلية دورة التعلم في تشجيع الطلبة على التفكير الإبداعي والناقد. كما أنها سهلت فهم المفاهيم العملية، وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو العلوم، وتحسين تحصيل الطلبة لمهارات عمليات العلم (Lawson, 1995). وفي هذا الصدد، أشار الخليلي (١٩٩٦) إلى أن دورة التعلم تفيد في بعث متعة الاستكشاف لدى الطلبة، وبخاصة عندما يواجهون الظواهر الطبيعية؛ فيلاحظون بدقة، ويتقصون الظاهرة، ويجرون البحوث، ويوسعون معارفهم وقدراتهم في صياغة الفرضيات أو القيام بالتنبؤات. وهذا الأمر يجعلنا مطالبين بالنظر بعين الاعتبار إلى إمكانات تلك الإستراتيجية والسعي لتوظيفها في دروس العلوم.

ويعد النموذج التعليمي لدورة التعلم الذي تسير فيه عملية التدريس وفقاً للمراحل الثلاث المذكورة أعلاه، وتم تبنيه في هذه الدراسة أكثر نماذج دورة التعلم انتشاراً وأوسعها تطبيقاً، وأشارت العديد من الدراسات إلى فاعليته في تدريس العلوم، وتناسبه مع الكيفية التي يتعلم بها الطلبة، وتميزه بسهولة التطبيق (Gang, 1995; Odom & Kelly, 2001; Blank, 2000; Lawson, 1995).

١. مرحلة الاستكشاف: Exploration phase وفيها يتفاعل الطلاب مباشرة مع الخبرات الجديدة التي تثير لديهم تساؤلات قد يصعب عليهم الإجابة عنها، ومن ثم فهم يقومون من خلال الأنشطة الفردية أو الجماعية بالبحث عن إجابات لتساؤلاتهم. وفي أثناء عملية البحث قد يكتشفون أشياء أو أفكاراً أو علاقات جديدة، بينما يقتصر دور المعلم هنا على إعطاء توجيهات للطلاب في حدود ضيقة.

٢. مرحلة تقديم المفهوم Concept introduction phase وتبدأ هذه المرحلة بتزويد الطلاب بالمفهوم المرتبط بالخبرات الجديدة التي صادفتهم في مرحلة الاستكشاف. ويتم عملية تقديم المفهوم عن طريق المعلم أو الكتاب المدرسي أو فيلم تعليمي أو سماع شريط تسجيل. ويطلق أحياناً على هذه المرحلة اسم مرحلة الإبداع المفاهيمي؛ فأحياناً ما يطلب المعلم من تلاميذه محاولة التوصل إلى صياغة مقبولة للمفهوم بأنفسهم، عندما يكون ذلك ممكناً، كما يطلق على هذه المرحلة أحياناً اسم مرحلة الشرح.

٣. مرحلة تطبيق المفهوم Concept Application phase وتقوم هذه المرحلة بدور مهماً في توسيع مدى فهم الطلاب للمفهوم المقصود تعلمه وذلك خلال مرحلتين الاستكشاف وتقديم المفهوم. ويتأتى هذا الاتساع من خلال ما يقوم به التلاميذ من أنشطة يخطط لها بحيث تعينهم على انتقال أثر التعلم وعلى تعميم خبراتهم السابقة في مواقف جديدة. وتتميز هذه المرحلة بأن معلم العلوم يعطي وقتاً كافياً لكي يطبق التلاميذ ما تعلموه على أمثلة أخرى. وفي هذه المرحلة يمكن أن يختار المعلم واحد أو أكثر من الأنشطة التالية: توجيه الطلاب لإجراء تجارب معملية إضافية لتطبيق المفهوم، أو تنفيذ عرض عملي مرتبط بتطبيق المفهوم، أو توجيه الطلاب لقراءة موضوع متعلق بتطبيق المفهوم، أو إعطائهم واجبات منزلياً. وتساعد هذه الخطوة على ترسيخ معنى المفهوم، وفهم علاقته بالمفاهيم الأخرى ذات العلاقة (الخليلي وحيدر ويونس، ١٩٩٦).

أما أوزوبل فيحدد ثلاث خطوات رئيسة لتنظيم المعارف في البنية المعرفية للفرد (الخليلي وحيدر ويونس، ١٩٩٦) هي:

١. تنظيم هرمي للبنية المعرفية Hierarchically Organized ويعني أن المعلومات في عقل المتعلم ينبغي أن تترتب من الأكثر عمومية والأكثر شمولية إلى الأقل عمومية والأقل شمولية. أي أن المعلومات تترتب بصورة هرمية، بحيث تحتل المفاهيم والمبادئ الأكثر شمولاً قمة الهرم، وتليها المفاهيم والمبادئ الأقل شمولاً. ويترتب على ذلك أن المعلومات

الجديدة غالبا ما تكون قابلة لأن ترتبط وتندرج تحت مفاهيم أعلى رتبة عنها، وهذا يعني أن الفرد يتعلم أولا المفاهيم الأكثر عموما، ثم يبنى تحتها المفاهيم الأقل عموما. لذلك ينبغي أن تقدم المادة العلمية في صورة مفاهيم شاملة واسعة، ثم تندرج نحو مفاهيم أقل شمولية وأكثر خصوصية.

٢. التمييز المتعاقب Progressive Differentiation وهي عملية تمييز المفاهيم العامة إلى ما تتضمنه من مفاهيم جزئية؛ وذلك لإيضاح العلاقة بين هذه المفاهيم، ولإظهار الفروق بينها.

٣. التوفيق التكاملي Integrative Reconciliation وفيها يحدث تحويل وتعديل للمفهوم القديم قبل أن يرتبط بالمفهوم الجديد، ثم يتكامل المفهومان معا ليكونا مفهوما مستحدثا فيه من كل من القديم والجديد ولكنه يتميز عنهما.

ويرى أوزوبل أن التعلم ذا المعنى يتطلب أن يتم فيه اندماج حقيقي لمعلومة جديدة بالبنية المعرفية للفرد. وبذلك يعاد تشكيل هذه البنية المعرفية. ونظرا لأن كل فرد منا يمتلك تسلسلا فريدا من خبرات التعلم، فإن كلا منا يكتسب معاني مختلفة للمفاهيم، ومن هنا تبرز أهمية المعارف السابقة للمتعلم، والتي عدها أوزوبل العامل الحاسم في التعلم حينما قال: إذا كان هناك عامل واحد حاسم في التعلم، فهو معرفة الطالب السابقة، تأكد منها وعلمه بموجبه. ويرى أوزوبل أن تعلم الطفل للمفاهيم المجردة يمكن أن يظهر قبل بلوغه السن الذي حدده بياجيه بشرط أن ترتبط تلك المفاهيم المقدمة بالمفاهيم المخزنة في البنية المعرفية للطفل (Novak & Gowin, 1986).

ولتطبيق نظرية أوزوبل في غرفة الصف ابتكر نوافك (Novak, 1990) طريقة تدريس تسمى خريطة المفاهيم. Concept Mapping وهي تتكون من ثلاث خطوات وهي:

١. تقديم المفهوم Concept Introduction يقدم المعلم المفهوم للطلبة مستخدما إحدى طرق العرض (المحاضرة، العرض العملي)، أو يكلف الطلبة بقراءة من الكتاب.
٢. تحديد موقع المفهوم بالنسبة للمفاهيم الأدنى: يقوم الطلبة بترتيب المفاهيم الأساسية التي يحتويها الدرس من المفاهيم الأكثر عمومية إلى المفاهيم الأقل عمومية.
٣. تحديد العلاقات العرضية بين المفاهيم: يساعد المعلم الطلبة على إدراك أوجه الشبه أو الاختلاف بين المفاهيم (علاقات عرضية).

وتؤدي إستراتيجية خريطة المفاهيم مجموعة من الوظائف التعليمية والتعلمية: فهي توجه مناحي تعلم الفرد إلى تدريبات أكثر معنوية، ويميز بها الفرد بين المفاهيم المفتاحية والمبادئ والتعميمات الرابطة، وقد تزيد مهارات الفرد في استخدام أدوات فوق معرفية متوسطة للمتعلم فتزيد ثقة الفرد في نفسه، وتسهل تعلم بنية المعرفة وعمليات تكوينها وتكوين العمليات فوق المعرفية، وتبقي الفرد في استمرار بحثي حول بنية المعرفة؛ ليجد المفهوم المناسب، وتمكن الفرد من بناء علاقات بين مفاهيم معروضة عليه ومفاهيم متوافرة عنده،

ويمكن الفرد من تمييز دقيق للمفاهيم الأكثر ملاءمة في البناء المعرفي الهرمي (1990) (Novak).

وقد أظهرت نتائج دراسات عديدة فاعلية إستراتيجية خريطة المفهوم في اكتساب المفاهيم العلمية، والاحتفاظ بها، وبقاء أثر تعلمها، وكذلك اكتساب مهارات عمليات العلم (رواشدة، ١٩٩٣؛ عقروق، ١٩٩٦؛ القاروط، ١٩٩٨؛ محمد، ١٩٩٥) و (Novak, 1993; Odom & Kelly, 2001; Okebukola, 1992) و (Jones , Carter & Rua, 2000).

ولما كان تنمية التفكير العلمي من الأهداف المهمة المرجو تحقيقها من تدريس العلوم؛ نظرا لحاجة مجتمعنا الأردني الماسة إلى أجيال تؤمن بالعلم وأهمية الأسلوب العلمي في التفكير، وبقدرته على حل ما يواجهها من مشكلات، ولقلة بل ندرة الدراسات التي تناولت أثر دورة التعلم وخريطة المفاهيم في تنمية التفكير العلمي لدى الطلبة، وفي إطار البحث عن أساليب تعليمية جديدة لتجربتها، رأى الباحثان تطبيق استخدام كل من دورة التعلم وخريطة المفاهيم في تدريس مادة الأحياء بمدارسنا؛ لمقارنة أثرهما في تحصيل المفاهيم العلمية، والتفكير العلمي لدى طلبة الصف الأول الثانوي العلمي.

مشكلة الدراسة :

تحدد مشكلة الدراسة الحالية في استقصاء أثر استراتيجيتي دورة التعلم وخريطة المفاهيم على التحصيل في الأحياء والتفكير العلمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العلمي. وعلية حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين البحثيين التاليين:

١. ما أثر التدريس باستخدام دورة التعلم وخريطة المفاهيم على التحصيل في الأحياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي العلمي؟
٢. ما أثر التدريس باستخدام دورة التعلم وخريطة المفاهيم على التفكير العلمي لطلاب الصف الأول الثانوي العلمي؟

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية هذه الدراسة من الدور الذي تقوم به أساليب التدريس في إيصال المفاهيم العلمية بشكل عام، والمفاهيم البيولوجية بشكل خاص للطلبة بالشكل المناسب والمطلوب، والتي تعد أحد محاور اهتمام البحث في التربية العلمية، وكذلك دورها (أساليب التدريس) في إكساب الطلبة مهارات التفكير العلمي الذي تعد تنميته هدفا من الأهداف الهامة والأساسية في التربية العلمية وتدريس العلوم. كما تكتسب الدراسة أهميتها من أهمية التطوير في أساليب التدريس، إذ إنها تتقصى أثر استراتيجيتين تدريبيتين قائمتين على نظريتين معرفيتين هما، نظرية بياجيه في النمو المعرفي، ونظرية أوزوبل في التعلم اللفظي ذي المعنى على التحصيل في الأحياء والتفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الثانوية مقارنة

بالطريقة (الاعتيادية) التقليدية.

وتعد هذه الدراسة ذات استجابة موضوعية لما ينادي به المربون في الوقت الحاضر من ضرورة تحسين طرق تدريس العلوم، وفي الوقت نفسه ربطها بعوائد عدة مثل تحصيل الطلبة العلمي ومهارات التفكير العلمي لديهم. كما تعد ذات أهمية للمؤسسات التربوية، لما قد تضيفه من معلومات جديدة حول النموذج التعليمي لدورة التعلم، والنموذج التعليمي لخريطة المفاهيم، وأثرهما في تسهيل التعلم اللاحق، كما أن لهذه الدراسة أهمية بالنسبة للمعلم، إذا تزوده بطرق تعليم فعالة ومنظمة، أما بالنسبة للطلاب فمن المتوقع أن تكشف له مدى فهمه الخاطئ في بنيته المعرفية، وتساعد في التعلم اللاحق، وزيادة أثر التعلم ومن ثم تحصيله الدراسي، ومن المتوقع أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تسليط الضوء على مدى فعالية هاتين الاستراتيجيتين في تدريس العلوم، وأن تفتح هذه الدراسة مجالاً لدراسات أخرى، تهدف إلى تطوير نماذج تعليمية مختلفة، بهدف المساعدة في تحسين العملية التعليمية - التعلمية.

فرضيات الدراسة:

١. في ضوء السؤالين السابقين، حاولت الدراسة اختبار الفرضيتين الصفريتين التاليتين:
١. لا توجد فروق في تحصيل طلاب الأول الثانوي العلمي في الأحياء تعزى إلى إستراتيجية التدريس (دورة التعلم، وخريطة المفاهيم، والطريقة التقليدية).
٢. لا توجد فروق في التفكير العلمي لطلاب الصف الأول الثانوي العلمي تعزى إلى إستراتيجية التدريس (دورة التعلم، وخريطة المفاهيم، والطريقة التقليدية).

تعريفات الدراسة الإجرائية:

ورد في هذه الدراسة عدد من المصطلحات الأساسية وفيما يلي التعريفات الإجرائية بها.

— **دورة التعلم Learning Cycle:** إستراتيجية تعليمية لتصميم وتنظيم وتدريس المادة الدراسية، وتعد تطبيقاً تربوياً لنظرية بياجيه في النمو العقلي. وتتكون عملياً أو إجرائياً من ثلاث مراحل هي: استكشاف المفهوم، وتقديم المفهوم، وتطبيق المفهوم. وتؤكد مرحلة الاستكشاف على الخبرات الحسية، بينما تؤكد مرحلة تقديم المفهوم على إيجابية المتعلم للتوصل إلى المفهوم، أما مرحلة التطبيق فتوظف استخدام المفهوم في مواقف تعليمية - تعليمية جديدة.

— **خريطة المفاهيم Concept mapping:** إستراتيجية تعليمية لبناء وتنظيم تدريس المادة الدراسية، وتعد تطبيقاً تربوياً لنظرية أوزوبل في التعلم ذي المعنى. وتتكون عملياً وإجرائياً من ثلاث مراحل هي: تقديم المفهوم، وتحديد موقع المفهوم بالنسبة للمفاهيم الأدنى، وتحديد العلاقات بين المفاهيم، وتؤكد مرحلة تقديم المفهوم على تقديم المعلم المفهوم للطلبة مستخدماً إحدى طرق العرض (المحاضرة، العرض العملي)، بينما تؤكد مرحلة تحديد

المفهوم بالنسبة للمفاهيم الأدنى على قيام الطلبة بترتيب المفاهيم الأساسية التي يحتويها الدرس من المفاهيم الأكثر عمومية إلى المفاهيم الأقل عمومية، أما في مرحلة تحديد العلاقة العرضية بين المفاهيم فيساعد المعلم الطلبة على إدراك أوجه الشبة بين المفاهيم.

– **الطريقة التقليدية:** طريقة تدريسية تعتمد على الشرح والتفسير والمناقشة، والدور الأكبر هنا على المعلم، إذ يقوم المعلم بتقديم المفهوم وشرحه للطلاب ثم مناقشته مع الطلاب.

– **التحصيل Achievement:** ناتج ما يتعلمه الطالب من المفاهيم والتعميمات والمهارات العلمية في وحدة الخلية وأنشطتها من كتاب الأحياء للمرحلة الثانوية/ الفرع العلمي للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤. وتم قياسه إجرائيا بالعلامة التي يحصل عليها الطالب على الاختبار التحصيلي في الأحياء من إعداد وتصميم الباحثين لأغراض هذه الدراسة.

– **التفكير العلمي Scientific thinking:** نشاط عقلي يستخدمه الإنسان في معالجة المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية وفي بحث المشكلات وتقصيها بمنهجية (طريقة) علمية منظمة والوصول إلى حلول لها (زيتون، ١٩٩٦)، وحددت مهارات التفكير العلمي - وفقا لاختبار التفكير العلمي- فيما يلي (العليمات والخوالده ، ٢٠٠٤):

– **مهارة تحديد المشكلة:** وتتمثل في القدرة على اختيار السؤال الذي يعبر عن المشكلة الرئيسة التي يطرحها الموقف الوارد في الفقرة من بين عدد من الأسئلة التي تبدو ممثلة للمشكلة الرئيسة في الفقرة.

– **مهارة وضع الفروض:** وتتمثل في القدرة على اختيار أحد الحلول للمشكلة الواردة في الموقف الذي تعبر عنه الفقرة من خلال التمييز بين عدد من الفروض المتاحة التي تبدو وكأنها حلول محتملة للمشكلة.

– **مهارة اختبار صحة الفروض:** وتتمثل في القدرة على اختيار انسب الطرق لاختبار صحة الفرض من بين عدد من الطرق التي تبدو ممكنة لاختبار صحة الفرض الذي يطرحه الموقف الوارد في الفقرة.

– **مهارة التفسير:** وتتمثل في القدرة على تطبيق تفسير معين على ظواهر أو مواقف أخرى مشابهة.

– **مهارة التعميم:** وتتمثل في القدرة على تطبيق تفسير معين على ظواهر أو مواقف أخرى مشابهة.

وتم قياس التفكير العلمي إجرائيا بالعلامة التي يحصل عليها الطالب على فقرات مقياس مهارات التفكير العلمي.

حدود الدراسة:

تحدد هذه الدراسة جزئيا بعدد من العوامل من أهمها:

١. مدى تمثيل أفراد العينة لنظرائهم من طلاب الصف الأول الثانوي العلمي في المدارس الأخرى، ولاسيما وأن هذه الدراسة قد طبقت على عينة قصدية تتمثل في ثلاث شعب من

- الصف الأول الثانوي العلمي في مدرسة المفرق الثانوية الأولى للبنين.
٢. طبيعة إجراءات الدراسة من حيث أدواتها ومقاييسها المختلفة في كيفية تطويرها، وقدرتها (دقتها) على قياس ما وضعت لقياسه، وخصائصها وإجراءات تطبيقها كلها تعد مجتمعة محددة جزئياً لصحة النتائج وتعميمها بوجه عام.
٣. مدى القدرة على تصميم المادة التعليمية (الدروس) حسب استراتيجيتي دورة التعلم، خريطة المفاهيم.
٤. اقتصرت الدراسة على تطبيقات إستراتيجيتي التدريس المستخدمتين على وحدة الخلية وأنشطتها المقررة للصف الأول الثانوي العلمي من كتاب الأحياء للمرحلة الثانوية - الفرع العلمي (المستوى الثاني)، وطبقت في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤ لمدة ثمانية أسابيع.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الأول الثانوي العلمي في مدارس الذكور الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم في قصبة المفرق، والمنتظمين فيها للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤. وقد بلغ عددهم (٢٨٦) طالباً موزعين على خمس (٥) مدارس.

أما عينة الدراسة فتكونت من (١٢٠) طالباً موزعين في ثلاث شعب من شعب الصف الأول الثانوي العلمي في مدرسة المفرق الثانوية الأولى للبنين. وقد وزعت هذه الشعب عشوائياً لتشكيل مجموعات التجربة الثلاث:

أ- المجموعة التجريبية الأولى ($N=40$) وقد تم تدريسها بإستراتيجية دورة التعلم.

ب- المجموعة التجريبية الثانية ($N=40$) (وتم تدريسها بإستراتيجية خريطة المفاهيم).

ج- المجموعة التجريبية الثالثة ($N=40$) وتم تدريسها بالطريقة التقليدية.

أدوات الدراسة:

تم استخدام أداتين في هذه الدراسة هما: اختبار التحصيل في الأحياء، ومقياس مهارات التفكير العلمي. وفيما يلي وصف لكل أداة من الأداتين المذكورتين.

أولاً: اختبار التحصيل

تكون هذا الاختبار في صورته النهائية من (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وصمم من أجل قياس التحصيل العلمي في وحدة الخلية وأنشطتها من كتاب الأحياء للمرحلة الثانوية / الفرع العلمي (المستوى الثاني) قبل المعالجة التجريبية وبعدها، إذ تم إعداد لائحة مواصفات تشمل المستويات الثلاث من المجال المعرفي (المعرفة، والاستيعاب، والتطبيق).

صدق الاختبار: قام الباحثان بإعداد اختبار تكون من (٣٥) فقرة في صيغته الأولى، ثم تم

عرضه على هيئة تحكيم مكونة من عضوي هيئة تدريس في قسم العلوم التربوية في جامعة آل البيت، ومن ثلاثة من مشرفي مبحث العلوم الحياتية يحملون درجة الماجستير في التربية تخصص أساليب تدريس العلوم ودرجاتهم الجامعية الأولى في الأحياء، ومعلمي إحياء في المرحلة الثانوية في مديريات التربية والتعليم في جرش والمفرق، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل بعض الفقرات بإعادة الصياغة اللغوية والعلمية وحذف بعض الفقرات وأصبح الاختبار في صورته النهائية مكونا من (٣٠) فقرة.

ثبات الاختبار: للتأكد من ثبات الاختبار تم تطبيقه على شعبة محايدة في إحدى مدارس مجتمع الدراسة تألفت من (٤٠) طالباً من طلبة الصف الأول الثانوي العلمي وبعد أسبوعين أعيد تطبيق الاختبار عليهم وتم حساب معامل الثبات فكان (٠,٨٦).

ثانياً: مقياس مهارات التفكير العلمي

قام العليمات والخوالده (٢٠٠٤) ببناء هذه المقياس وتطويره، وذلك لقياس مهارات التفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الثانوية. ويتكون المقياس من (٣٨) فقرة من نوع الاختبار من متعدد، لكل فقرة ثلاثة بدائل، موزعة في خمسة مجالات، هي: تحديد المشكلة، اختيار الفروض، اختبار صحة الفروض، التفسير، التعميم.

وتم التأكد من صدق المقياس الحالي بطرق مختلفة في دراسة سابقة، وهي التي تم فيها بناء المقياس لأول مره (العليمات والخوالده، ٢٠٠٤)، حيث تم اعتماد صدق المحكمين؛ إذ تم عرضه على (٨) محكمين من أساتذة التربية في عدد من الجامعات الأردنية وتمت الاستفادة من الملاحظات التي أبدوها.

وقدر صدق الاختبار التكويني من خلال قدرته على التمييز بين أداء طلبة المرحلة الثانوية من مستويات تعليمية مختلفة: أول ثانوي، وثاني ثانوي، وتخصصات مختلفة (أدبي، وعلمي).

أما بالنسبة للثبات، فقد تمتعت الصورة النهائية للمقياس بدرجة عالية من الثبات، حيث بلغ معامل الاتساق الداخلي المستخرج بطريقة كرونباخ ألفا (٠,٨٢)، وتراوحت معاملات الثبات للأبعاد الفرعية المستخرجة بطريقة كرونباخ ألفا بين (٠,٩١) و(٠,٨٦).

إجراءات الدراسة:

لتنفيذ الدراسة قام الباحثان بالإجراءات التالية:

١. اختيار وحدة الخلية وأنشطتها المقررة للصف الأول الثانوي العلمي في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤ من كتاب الأحياء للمرحلة الثانوية - الفرع العلمي للمعالجة التجريبية.

٢. الاتصال بمدرسة المفرق الثانوية الأولى للبنين لأخذ موافقتها على التعاون في إجراء الدراسة، حيث أبدى مدير المدرسة، ومعلم الأحياء فيها استعدادهما لتطبيق الدراسة في

مدرستهما.

٣. تدريب معلم التجربة على التدريس بإستراتيجية دورة التعلم، وإستراتيجية خريطة المفاهيم، وذلك من خلال دليل لتدريس الوحدة المختارة بكل من الاستراتيجيتين المختارتين، ومناقشة هذا الدليل، وتنفيذ حصص تدريبية بممارسة التدريس وفق هاتين الاستراتيجيتين (دورة التعلم، وإستراتيجية خريطة المفاهيم).

٤. اختيرت (٣) فصول من صفوف الأول الثانوي العلمي في المدرسة وهي أكثر الفصول تقارباً في نتائج طلبتها في امتحانات الأحياء، ووزعت عشوائياً إلى مجموعات الدراسة الثلاث: مجموعة دورة التعلم، ومجموعة إستراتيجية خريطة المفاهيم، والمجموعة الاعتيادية (الضابطة).

٥. إعطاء مجموعات الدراسة الثلاث الاختبار التحصيلي القبلي في الأحياء لاختبار تكافؤ مجموعات الدراسة. ولم تسجل أية فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين هذه المجموعات بناء على ذلك فقد بلغت قيمة F للفروق بين متوسطات مجموعات الدراسة الثلاث (٠,١٧٤) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

٦. إعطاء مجموعات الدراسة الثلاث مقياس مهارات التفكير العلمي لتحديد مهارات التفكير العلمي القبلي لديهم. ولم تسجل أية فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين هذه المجموعات. بناء على ذلك فقد بلغت قيمة F للفروق بين متوسطات مجموعات الدراسة الثلاث (٠,٠٠١) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

٧. تطبيق المعالجة التجريبية على عينة الدراسة، بحيث تدرس المجموعة التجريبية الأولى بإستراتيجية دورة التعلم، وتدرس المجموعة التجريبية الثانية باستخدام إستراتيجية خريطة المفاهيم، وتدرس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. وقد تم تدريس المحتوى الذي تم اختياره في (٢٤) حصة صفية بمعدل ثلاث حصص أسبوعياً.

٨. قام الباحثان بزيارات ميدانية للمعلم بمدرسته ومتابعة تنفيذه للاستراتيجيتين المقترحتين في الفصول التجريبية، والتأكد من أنه يستخدم الطريقة التقليدية في الشعبة الضابطة.

٩. أعيد تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي في مادة الأحياء، ومقياس مهارات التفكير العلمي بعد الانتهاء من تدريس المحتوى، والذي استغرق (٢٤) حصة صفية على مدى (٨) أسابيع.

١٠. تم ترتيب البيانات التي جمعها وتبويبها، وحسب تصميم الدراسة المحدد. وأجريت عليها التحليلات الإحصائية الوصفية والاستدلالية باستخدام نظام SPSS.

متغيرات الدراسة:

تعد هذه الدراسة دراسة شبه تجريبية ميدانية. المتغير الرئيس للدراسة هو نموذج التدريس وله (٣) مستويات وهي:

١- إستراتيجية دورة التعلم. ٢- إستراتيجية خريطة المفاهيم. ٣- الطريقة التقليدية

أما المتغيران التابعان لها فهما: ١- التحصيل في الأحياء. ٢- التفكير العلمي

المعالجات الإحصائية

ولاختبار فرضيتي الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية:
١. تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) على نتائج الطلاب في الاختبار التحصيلي البعدي في الأحياء؛ لقياس فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في هذه الدراسة.

٢. تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) على نتائج الطلاب على مقياس مهارات التفكير العلمي لفحص أثر استراتيجيات التدريس في التفكير العلمي لطلاب الصف الأول الثانوي العلمي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى ومناقشتها

نصت هذه الفرضية على أنه: "لا توجد فروق في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي العلمي في الأحياء تعزى إلى استراتيجية التدريس (دورة التعلم، وخريطة المفاهيم، والطريقة التقليدية)".

ولاختبار هذه الفرضية تم استخراج الإحصائيات الوصفية المتمثلة في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات مجموعات طلاب عينة الدراسة على الاختبار التحصيلي البعدي في الأحياء، ويبين الجدول رقم (١) ملخص هذه الإحصائيات لعلامات مجموعات طلاب عينة الدراسة على اختبار التحصيل البعدي في الأحياء.

الجدول رقم (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلاب مجموعات

عينة الدراسة على الاختبار التحصيلي البعدي في الأحياء

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دورة التعلم	٤٠	٢٠,٥	٤,٣٤
خريطة المفاهيم	٤٠	١٩,٩٥	٣,٧٩
التقليدية	٤٠	١٥,٩	٢,٥٩

يلاحظ من الجدول رقم (١) اختلاف القيم الحسابية الوصفية (ظاهرياً) لإحصائيات علامات مجموعات طلاب عينة الدراسة حسب إستراتيجية التدريس. وبناء على هذا

الاختلاف في الإحصائيات الوصفية لمجموعات طلاب عينة الدراسة المتعلقة في التحصيل في الأحياء (الجدول رقم ١)، تقرر إحصائياً فحص الفرضية المتعلقة بأثر إستراتيجية التدريس في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي العلمي في الأحياء باستخدام تحليل التباين الاحادي. ويبين الجدول رقم (٢) نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (٢)

نتائج تحليل التباين الاحادي لعلامات طلاب عينة الدراسة

البعدية على الاختبار التحصيلي في الأحياء

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمه الإحصائي	مستوى الدلالة (ح)
بين المجموعات	٥٠٤,٨٦٧	٢	٢٥٢,٤٣٣	*١٨,٩٨٧	٠,٠٠٠
داخل المجموعات	١٥٥٥,٥	١١٧	١٣,٢٩٥		
الكلية	٢٠٦٠,٧٣٦	١١٩			

يلاحظ من نتائج تحليل التباين الاحادي الجدول رقم (٢)، وجود دلالة إحصائية (ح=٠,٠٠٠) لقيمة "ف" (١٨,٩٨٧) المتعلقة بالفروق بين متوسطات مجموعات الدراسة الثلاث. وهذه النتيجة تعني وجود فروق دالة إحصائية في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي العلمي في الأحياء تعزى إلى استراتيجية التدريس (دورة التعلم، وخريطة المفاهيم، والطريقة التقليدية)؛ أي أن طلاب الصف الأول الثانوي العلمي يختلف تحصيلهم باختلاف الإستراتيجية التي يتعلمون بها.

ولمعرفة الإستراتيجية ذات الأثر الأكبر في تحصيل طلاب عينة الدراسة في الأحياء، أجريت المقارنات البعدية الثنائية بين متوسطات علامات طلاب الاستراتيجيات الثلاث (دورة التعلم، وخريطة المفاهيم، والطريقة التقليدية) باستخدام طريقة شافيه Scheffe ويتضمن الجدول رقم (٣) نتائج المقارنات الثنائية المذكورة.

الجدول رقم (٣)

نتائج المقارنات الثنائية بطريقة شافيه بين متوسطات علامات طلبة الاستراتيجيات

التدريسية الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي في الأحياء

الإستراتيجية	المتوسط	دورة التعلم ٢٠,٥	خريطة المفاهيم ١٩,٩٥	التقليدية ١٥,٩
دورة التعلم	٢٠,٥			
خريطة المفاهيم	١٩,٩٥			
التقليدية	١٥,٩			

* ذات دلالة عند مستوى (٠,٠٥=α)

تشير نتائج مقارنة علامات استراتيجيات التدريس الثلاث بطريقة شافيه (الجدول رقم ٣)، إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات علامات طلاب إستراتيجية دورة التعلم (٢٠,٥) ومتوسطات علامات طلاب الطريقة التقليدية (١٥,٩). وهذه النتيجة تعني أن التفوق في التحصيل يكون لصالح الطلاب الذين يتعلمون بإستراتيجية دورة التعلم مقارنة بنظرائهم الطلاب الذين يتعلمون بالطريقة التقليدية. وتشير نتائج المقارنة (الجدول رقم ٣)، إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي علامات طلاب إستراتيجية خريطة المفاهيم (١٩,٩٥) وعلامات طلاب الطريقة التقليدية (١٥,٩). وهذه النتيجة تعني أن التفوق في التحصيل في الأحياء، يكون لصالح الطلاب الذين يتعلمون بإستراتيجية خريطة المفاهيم مقارنة بنظرائهم الطلاب الذين يتعلمون بالطريقة التقليدية. بينما تشير نتائج المقارنة (الجدول رقم ٣)، إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات علامات طلاب دورة التعلم (٢٠,٥) ومتوسطات علامات طلاب خريطة المفاهيم (١٩,٩٥) في التحصيل في الأحياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي العلمي.

وبهذا تكون النتائج قد أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات علامات طلاب عينة الدراسة الذين تعلموا الأحياء بإستراتيجية دورة التعلم، وإستراتيجية خريطة المفاهيم، والطريقة التقليدية، وقد كان التفوق في التحصيل لصالح الطلاب الذين تعلموا بإستراتيجية دورة التعلم، وإستراتيجية خريطة المفاهيم مقارنة بنظرائهم الطلاب الذين تعلموا بالطريقة التقليدية؛ إلا إنه تكافأ أثر إستراتيجية دورة التعلم مع إستراتيجية خريطة المفاهيم في التحصيل في الأحياء.

ويمكن تفسير هذه النتائج وإرجاعها إلى جملة من العوامل من أبرزها ما يلي:

التعلم بدورة التعلم والتعلم بإستراتيجية خريطة المفاهيم عملية معرفية نشطة، وإن اختلف مفهوم النشاط في كل منها. فيعني النشاط في دورة التعلم مرور الطلبة بخبرات تعليمية استكشافية متنوعة، يكشف خلالها المفهوم المراد تعلمه ويتوصل إلى دلالاته اللفظية، بينما يعني النشاط في إستراتيجية خريطة المفاهيم أن يمارس المتعلم نوعاً من النشاط العقلي يتمثل في إعادة التنظيم والترتيب والتحويل الذي يدخله المتعلم على مادة التعلم قبل احتوائها وتكاملها في بنيتها المعرفية وتكوين تنظيم جديد، ثم يوجه الطلبة بعد ذلك إلى تنفيذ مجموعة من النشاطات الأدائية العملية، تزيد من ثبات ووضوح المعنى. وعلى ذلك فالتعلم عن طريق إستراتيجية دورة التعلم أو إستراتيجية خريطة المفاهيم يعد تعلمًا ذا معنى مما يزيد من قدرة المتعلم على التحصيل الدراسي بمستوياته المختلفة.

وتهتم كل من دورة التعلم وإستراتيجية خريطة المفاهيم بكل من المحتوى المراد تعلمه، وبما يوجد لدى المتعلم من تراكيب معرفية، ولذلك فهما يهتمان بكيفية انتقاء وتنظيم خبرات المحتوى بحيث يسهل تمثيل المادة المراد تعلمها في التراكيب المعرفية للمتعلم وتكوين أبنية معرفية جديدة وبذلك يحدث نمو معرفي.

وبالإضافة إلى إيجابية المتعلم، فإن للمعلم دوراً أساسياً في كل من دورة التعلم وخريطة المفاهيم وإن اختلفت طبيعة هذا الدور في كل منهما والتفاعل بين المتعلم والمعلم والمادة التعليمية من شأنه أن يؤدي إلى زيادة التحصيل الدراسي. وتهتم كل من دورة التعلم وخريطة المفاهيم بالدافعية، وتؤكدان على أهمية الممارسة مما يساعد على التعلم الفعال والتحصيل.

ويمكن التدريس بدورة التعلم وإستراتيجية خريطة المفاهيم المتعلم من أن يتوصل بنفسه إلى صياغة يصدرها بذاته عما استطاع أن يدركه من علاقات تربط بين المفاهيم العامة الشاملة وبين التفصيلات والنماذج والتطبيقات التي تحقق فيها. مقابل ذلك تهتم الطريقة التقليدية المتبعة في المدارس بالمادة المتعلمة فقط بوجه عام، وتعطيها أولوية (مطلقة) في العملية التعليمية- التعلمية؛ والدور الأساسي فيها يكون للمعلم مما يؤدي إلى تعلم استظهار، ولا تتضمن أي اهتمام بالفروق الفردية بين المعلمين بوجه عام.

لذلك، جاءت النتائج لتشير إلى تفوق التدريس باستخدام إستراتيجية دورة التعلم على الطريقة التقليدية، وذلك في تحصيل الطلاب للمادة العلمية المتضمنة في وحدة الخلية وأنشطتها. وتتفق هذه النتائج مع الدراسات العربية السابقة (الخطايبه ونوافله، ٢٠٠٠؛ الخوالده، ٢٠٠٣؛ الكيلاني، ٢٠٠١). وكذلك تتفق مع كثير من الدراسات الأجنبية (Hanley, 1997; Lord, 1999; McCormick, 2000; Parker, 2000;).

وأظهرت النتائج تفوق التدريس بنموذج خريطة المفاهيم على التدريس بالطريقة التقليدية. وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه الدراسات العربية السابقة (رواشدة، ١٩٩٣؛ عقروق، ١٩٩٦؛ القاروط، ١٩٩٨؛ محمود، ١٩٩٥). وكذلك تتفق النتائج مع عدد من نتائج الدراسات الأجنبية (2000; Odom & Kelly, 2001; Caker, Uzuntiryaki & Geban, 2002; Jones, Carter & Rua,

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية ومناقشتها

نصت هذه الفرضية على أنه: لا توجد فروق في التفكير العلمي لطلاب الصف الأول الثانوي العلمي تعزى إلى إستراتيجية التدريس (دورة التعلم، وخريطة المفاهيم، والطريقة التقليدية).

ولاختبار هذه الفرضية تم استخراج الإحصائيات الوصفية المتمثلة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات مجموعات طلاب عينة الدراسة على مقياس مهارات التفكير العلمي البعدي في الأحياء، ويبين الجدول رقم (٤) ملخص هذه الإحصائيات لعلامات مجموعات طلاب عينة الدراسة على مقياس مهارات التفكير العلمي البعدي.

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلاب مجموعات
عينة الدراسة على مقياس مهارات التفكير العلمي

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دورة التعلم	٤٠	٢٢,٠٥	٥,٣٥
خريطة المفاهيم	٤٠	٢٠,٩٧	٥,٤
التقليدية	٤٠	١٨,٦٧	٦,٢٧

يلاحظ من الجدول رقم (٤) اختلاف القيم الوصفية (ظاهريا) لإحصائيات علامات مجموعات طلاب عينة الدراسة حسب نموذج التدريس. وبناء على هذا الاختلاف في الإحصائيات الوصفية لمجموعات طلاب عينة الدراسة المتعلقة بالتفكير العلمي (الجدول ٤)، تقرر إحصائيا فحص هذه الفرضية المتعلقة بأثر نموذج التدريس في التفكير العلمي لطلاب الصف الأول الثانوي العلمي باستخدام تحليل التباين الأحادي. ويبين الجدول رقم (٥) نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (٥)

نتائج تحليل التباين الأحادي لعلامات طلاب عينة الدراسة
البعدية على مقياس مهارات التفكير العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمه الإحصائية (ف)	مستوى الدلالة (ح)
بين المجموعات	٢٣٧,٨١٧	٢	١١٨,٩٠٨	٣,٦٧٥*	٠,٠٢٨
داخل المجموعات	٣٧٨٥,٦٥	١١٧	٣٢,٣٥٦		
الكلي	٤٠٢٣,٤٦٧	١١٩			

يلاحظ من تحليل التباين المصاحب الجدول رقم (٥) وجود دلالة إحصائية (ح=٠,٠٢٨) لقيمة "ف" (٣,٦٧٥) للفروق بين متوسطات مجموعات الدراسة. وهذه النتيجة تعني رفض الفرضية الصفرية الثانية والتي تنص على أنه: لا توجد فروق في التفكير العلمي لطلاب الصف الأول الثانوي العلمي تعزى إلى استراتيجية التدريس (دورة التعلم، وخريطة المفاهيم، والطريقة التقليدية)؛ وبالتالي قبول الفرضية البديلة المتضمنة وجود فروق في التفكير العلمي لطلاب الصف الأول الثانوي العلمي تعزى إلى استراتيجية التدريس (دورة التعلم، وخريطة المفاهيم، والطريقة التقليدية)؛ أي أن التفكير العلمي لطلاب الصف الأول

الثانوي العلمي يختلف باختلاف الطريقة أو إستراتيجية التدريس التي يتعلمون به. ولمعرفة أي من استراتيجيات التدريس - المستخدمة في الدراسة - مسؤولة عن دلالة هذه الفروق، تم إجراء المقارنات البعدية الشنائية بين متوسطات علامات طلاب استراتيجيات التدريس الثلاث (دورة التعلم، وخريطة المفاهيم، والطريقة التقليدية) باستخدام طريقة شافيه، ويتضمن الجدول رقم (٦) نتائج المقارنات الشنائية المذكورة.

الجدول رقم (٦)

نتائج المقارنات الشنائية البعدية بطريقة شافيه بين متوسطات علامات طلاب استراتيجيات التدريس الثلاث على مقياس مهارات التفكير العلمي

الإستراتيجية	الإستراتيجية	دورة التعلم	خريطة المفاهيم	التقليدية
دورة التعلم	٢٢,٠٥	٢٢,٠٥	٢٠,٩٧	١٨,٦٧
خريطة المفاهيم	٢٠,٩٧		١,٠٨	٣,٣٨
التقليدية	١٨,٦٧			٢,٣

* ذات دلالة عند مستوى ($\alpha=0,05$)

تشير نتائج مقارنة متوسطات علامات طلاب استراتيجيات التدريس الثلاث بطريقة شافيه الجدول رقم (٦)، إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط علامات التفكير العلمي لطلاب إستراتيجية دورة التعلم (٢٢,٠٥ علامة) ومتوسط علامات التفكير العلمي لطلاب الطريقة التقليدية (١٨,٦٧ علامة). وهذه النتيجة تعني أن التفوق في اكتساب مهارات التفكير العلمي يكون لصالح الطلاب الذين يتعلمون بإستراتيجية دورة التعلم مقارنة مع نظرائهم الطلاب الذين يتعلمون بالطريقة التقليدية. وتشير نتائج المقارنة الجدول رقم (٦) إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي علامات التفكير العلمي لطلاب إستراتيجية خريطة المفاهيم (٢٠,٩٧) والتفكير العلمي لطلاب الطريقة التقليدية (١٨,٦٧). وتشير نتائج المقارنة أيضا (الجدول رقم ٦) إلى عدم وجود فرق ذي دلالة بين متوسطي علامات التفكير العلمي لطلاب إستراتيجية دورة التعلم (٢٢,٠٥) وعلامات التفكير العلمي لطلاب إستراتيجية خريطة المفاهيم (٢٠,٩٧).

وبهذا تكون النتائج قد أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية في التفكير العلمي لطلاب الصف الأول الثانوي العلمي تعزى إلى استراتيجيات التدريس (دورة التعلم، وخريطة المفاهيم، والطريقة التقليدية). وقد كان الفرق لصالح الطلاب الذين تعلموا بإستراتيجية دورة التعلم بالمقارنة مع نظرائهم الذين تعلموا بطريقة إستراتيجية خريطة المفاهيم بطريقة وبالطريقة التقليدية؛ إلا أنه تكافأ أثر إستراتيجية دورة التعلم مع أثر إستراتيجية خريطة المفاهيم في اكتساب مهارات التفكير العلمي، وتكافأ أثر إستراتيجية خريطة المفاهيم مع أثر الطريقة التقليدية في اكتساب مهارات التفكير العلمي.

ويمكن تفسير هذه النتائج وإرجاعها إلى جملة من العوامل من أهمها ما يلي:

التعلم باستخدام دورة التعلم عملية معرفية نشطة حيث تركز على إيجابية المتعلم ونشاطه، فالمعلومات لا تقدم بطريقة مباشرة؛ وإنما يوجه الطلبة للحصول عليها في إطار وظيفي، بالإضافة إلى تنوع الأنشطة واستمراريتها، حيث يخطط المتعلم (الطالب)، وينفذ ويجمع الأدلة حول المعرفة. وعلى هذا، فالدرس المعد وفقا لدورة التعلم يتيح للمتعلم ممارسة معظم مهارات التفكير العلمي مثل: تحديد المشكلة، واختيار الفروض، واختبار صحة الفروض، والتفسير، والتعميم أثناء مرحلة الاستكشاف، ومرحلة تقديم المفهوم، ومرحلة تطبيق المفهوم، وذلك في كل دورة من دورات التعلم، مما يساعد على اكتساب الطلاب مهارات التفكير العلمي.

والتعلم بإستراتيجية خريطة المفاهيم عملية معرفية نشطة تتيح للمتعلم ممارسة بعض مهارات التفكير العلمي كالتفسير والتعميم. هذا، بالإضافة إلى أن زيادة القدرة على التحصيل الدراسي بمستوياته المختلفة يساعد على ممارسة مهارات التفكير العلمي. ولهذا كان التدريس باستخدام دورة التعلم أكثر فاعلية في إكساب الطلبة مهارات التفكير العلمي من التدريس بالطريقة التقليدية وهذا يتفق مع دراسة (معوض، ١٩٨٩)، ودراسة (Saunders & Shepardson, 1987).

ومن جهة أخرى، تكافأ أثر التدريس باستخدام دورة التعلم مع أثر التدريس بخريطة المفاهيم في إكساب الطلبة مهارات التفكير العلمي، وتكافأ أثر التدريس باستخدام خريطة المفاهيم مع أثر التدريس بالطريقة التقليدية في إكساب الطلبة مهارات التفكير العلمي. ونظرا لعدم توافر دراسات تناولت أثر إستراتيجية خريطة المفاهيم في التفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الثانوية، لم يتمكن الباحثان من مقارنة هذه النتيجة بنتائج دراسات أخرى؛ لذلك فإن هذه الدراسة قد تنفرد في تناول هذا الجانب في حدود اطلاع الباحثين وعلمهما.

التوصيات

- ١- في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، يمكن تقديم التوصيات التالية:
 - ١- استخدام إستراتيجية دورة التعلم، وإستراتيجية خريطة المفاهيم من قبل معلمي العلوم (الأحياء) في التدريس في المرحلة الثانوية، والابتعاد عن الطرق التقليدية السائدة التي تركز على الإلقاء من جانب المعلم والاستماع من قبل الطالب.
 - ٢- عمل دورات تدريجية وتدريب المعلمين على استخدام إستراتيجية دورة التعلم، وإستراتيجية خريطة المفاهيم.
 - ٣- إجراء دراسات مماثلة على المباحث العلمية الأخرى كالفيزياء، والكيمياء، وعلوم الأرض، وعلى أثر هاتين الاستراتيجيتين في تنمية المهارات مثل التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي.
 - ٤- إجراء دراسة مقارنة لإستراتيجية دورة التعلم بخريطة المفاهيم مع أخذ متغيرات أخرى غير تلك التي أخذت بها الدراسة الحالية مثل: اكتساب مهارات عمليات العلم، الاتجاهات

والميول العلمية، النمو العقلي.

٥- إجراء دراسات للمقارنة بين إستراتيجية دورة التعلم واستراتيجيات أخرى كأشكال V في إكساب الطلبة مهارات التفكير العلمي، بمعنى آخر إجراء دراسات للمقارنة بين الاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات فوق المعرفية.

المراجع

الخطايب، عبدالله ونوافلة، وليد. (٢٠٠٠). أثر استخدام دورة التعلم في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي في الكيمياء. مؤته للبحوث والدراسات، ١٥ (٧)، ٣١-١١.

الخليلي، خليل يوسف وحيدر، عبد اللطيف حسين، ويونس، محمد جمال الدين. (١٩٩٦). تدريس العلوم في مراحل التعلم العام. دبي، دولة الإمارات العربية المتحدة: دار القلم للنشر والتوزيع.

الخليلي، خليل يوسف. (١٩٩٦). مضامين الفلسفة البنائية في تدريس العلوم. مجلة التربية، قطر، (١١٦). ٢٥٥-٢٧١.

الخوالده، سالم. (٢٠٠٣). فاعلية نموذج التعلم البنائي في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في مادة الأحياء واتجاهات الطلبة نحوها. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

رواشدة، إبراهيم. (١٩٩٣). أثر النمط المعرفي وبعض استراتيجيات التعليم فوق المعرفية في تعلم طلبة الصف الثامن الأساسي المعرفة العلمية بمستوى اكتساب المفاهيم وتفسير الظواهر وحل المشكلة. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

زيتون، عايش. (١٩٩٦). أساليب تدريس العلوم (ط ٢). عمان، الأردن: دار الشرق للنشر والتوزيع

عقروق، فاتن. (١٩٩٦). أثر استخدام طريقة خرائط المفاهيم في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي لبعض المفاهيم المتعلقة بالصوت والاحتفاظ بها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

العليمات، علي والخوالده، سالم. (قيد النشر). تطوير مقياس لمهارات التفكير العلمي لطلبة المرحلة الثانوية. مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية.

القاروط، دجلة. (١٩٩٨). أثر استخدام الخرائط المفاهيمية على التحصيل الفوري والمؤجل في مادة علم الحياة لطلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم محافظة جنين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الكيلاي، فائزة. (٢٠٠١). أثر دورة التعلم المعدلة على التحصيل في العلوم لطالبات الصف الأول الثانوي العلمي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

محمود، رغده. (١٩٩٥). أثر استخدام الخريطة المفاهيمية في مادة العلوم العامة مع التحصيل العلمي واكتساب العمليات العلمية لدى طلبة السادس الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

معوض، ليلي. (١٩٨٩). أثر استخدام طريقتين في التدريس على تنمية المفاهيم العلمية والتفكير العلمي لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

Abraham, M., & Renner, J. (1986). The sequence of learning cycle activities in high school chemistry. **Journal of Research in Science Teaching**, 23(2), 121-143.

Blank, L.M. (2000). Ametacognitive learning cycle: A better warranty for student understanding. **Science Education**, 84(4), 486-506.

Gang, (1995). Removing preconceptions with learning cycle. **The Physics Teacher**, 33(4), 346-354.

Hanley, C.D. (1997). The effects of the learning cycle on the ecological knowledge general biology students as measured by two assessment teaching. **Doctoral Dissertation**, University of Kentucky, DAI-A 58/06.p2052, Dec 1997.

Hedgepeth, D.J. (1995). A Comparison of the learning cycle and a traditional instructional sequence in teaching an eighth-grade science Topic. **Doctoral Dissertation**, The University of Alabama, DAI-A57/02, p.628, Aug, 1996.

Heinze-Fry, J., & Novak, J.D. (1990). Concept mapping brings long term movement toward meaningful learning. **Science Education**, 74(4), 461-472.

- Jones, G.M., Carter, G., & Rua, M.(2000). Exploring development of conceptual ecologies; Communities of Concepts related to Convection and heat. **Journal of Research in Science Teaching**, 37(2), 139-159.
- Lawson, A.E. (2000). A Learning cycle approach to introducing Osmosis. **The American Biology Teacher**, 62(3), 189-196.
- Lawson, A.E. (1995). **Science teaching and the development of the thinking**. CA: Wads worth publishing, Belmont.
- Lawson, A.E., Abraham, M.R., & Renner, J.W. (1989). **A Theory of instruction: Using the learning cycle to teach science concepts and thinking skills**. National Association for Research in Science Teaching ,Monograph No.1.
- Lord, T.P. (1999). A comparison between traditional and constructivist teaching in environmental education. **Journal of Environmental Education**,30(3), 22-28.
- Marek, E.A., & Methven, B.(1991). Effects of learning cycle upon students and classroom teacher performance. **Journal of Research in Science Teaching**, 28(1), 41-43.
- McCormick, B.C.(2000). Attitude, achievement, and classroom environment in a learner-centered introductory biology course. **Doctoral Dissertation**, The University of Texas, **DAI-A 61/11**, p.4328, May 2001.
- Novak, J.D. (1990). Concept mapping: A useful tool for science education. **Journal of Research in Science Teaching**, 27(10),937-950.
- Novak, J.D. (1993). How do we learn our lesson? **The Science Teacher**, 60,50-55.
- Novak, J.D. ,&Gowin, W. (1986). **Learning how to learn**. New York, Cambridge University Press.
- Odom , A., & Kelly , P. (2001). Integrating concept mapping and the learning cycle to teach diffusion and osmosis concepts to high school biology Students. **Science Education**, 85(6), 615-635.
- Okebukola, P.A.(1992). Can good concepts mappers be good problem solvers in science? **Research in Science and Technological Education**, 10(2),153-170.

- Parker, V. (2000). Effects of a science intervention program on middle grade students achievement. **School Science & Mathematics**, **100**(5), 236-243.
- Renner , J.W.(1986). Rediscovering the lab. **The Science Teacher**, 53, 44-45.
- Renner , J.W.,& Marek , E.A. (1990).An educational theory base for science teaching. **Journal of Research in Science Teaching**, **27**(3),241-246.
- Renner ,J.W.,& Marek E.A. (1988). **The learning Cycle and elementary Science Teaching**. Portsmouth, NH: Heinman Educational Books.
- Rye, J.A., & Ruba, P.A. (1998). An exploration of concept map as an interview tool to facilitate the externalization of students' understanding about global atmospheric change. **Journal of Science Education**, **35** (5), 521-546.
- Saunders, W.L. & Shepardson, D.(1987). A Comparison of concrete and formal science instruction upon science achievement and reasoning ability of sixth grade students. **Journal of Research in Science Teaching**, **24**(1),39-51.
- Wandersee, J.H. (1990). Concept mapping and the cartography of Cognition. **Journal of Research in Science Teaching**, **27**(7), 923-936.

الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال في الأردن في ضوء بعض المتغيرات

د. محمد أحمد صوالحة

قسم الإرشاد وعلم النفس التربوي

كلية التربية - جامعة اليرموك

الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال في الأردن في ضوء بعض المتغيرات

د. محمد أحمد صوالحة

قسم الإرشاد وعلم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة اليرموك

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دلالة الفروق في مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال في الأردن في ضوء متغيرات: الراتب الشهري الذي تتقاضاه المعلمة، والحالة الاجتماعية، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، والسلطة المشرفة على المعلمة. تكونت عينة الدراسة من ٨٥ معلمة من معلمات رياض الأطفال، بينهن (٤١) معلمة يعملن في المدارس الحكومية، و(٤٤) معلمة يعملن في المدارس الخاصة. استخدمت في الدراسة استبانة لقياس مستوى الرضا الوظيفي تكونت من (٥٩) فقرة. تبين من تحليل نتائج الدراسة أن الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال يتأثر بمتغيرات: الراتب الشهري، والحالة الاجتماعية، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، والسلطة المشرفة. حيث كان مستوى الرضا الوظيفي هو الأعلى لدى المعلمات اللواتي يتقاضين راتباً شهرياً أقل من مئة دينار أردني، و المعلمات المتزوجات، و المعلمات اللواتي يحملن مؤهل الدبلوم المتوسط، والمعلمات ذوات الخبرة التدريسية الأكبر، والمعلمات اللواتي يعملن في رياض الأطفال التابعة للقطاع الخاص.

Job Satisfaction of Kindergarten Female Teacher in Jordan in Light of Some Variables

Dr. Mohammad A. Sawalha

Dept of Counseling & Educational Psychology
College of Education- Yarmouk University

Abstract

This study aimed at investigating the significance of differences of job satisfaction by a sample of kindergarten teachers who work at governmental and private schools in Jordan in light of some variables. The sample of the study consisted of 85 kindergarten teachers. The researcher used a questionnaire containing (59) statement to assess the level of job satisfaction among kindergarten teachers who work in schools affiliated to the Ministry of Education or to private authority in Jordan..

The results of the study showed that the following variables affect the level of job satisfaction of kindergarten teachers in Jordan: salary, social state, experience, and qualification and supervision authority. Job satisfactions was higher in teachers whose salaries is less than 100 Jordan Dinars, married, who hold intermediate diploma, of longer experience, and who work at private sector.

الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال في الأردن في ضوء بعض المتغيرات

د. محمد أحمد صوالحة

قسم الإرشاد وعلم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة اليرموك

المقدمة :

لقد حظي موضوع الرضا الوظيفي بعناية كبيرة من قبل علماء الإدارة والسلوك الإنساني؛ وذلك لاعتقادهم أن هناك علاقة بين رضا العاملين عن عملهم وإنتاجهم. فرضا الفرد عن عمله يعد الأساس الأول لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي للفرد.

وهناك عدد من المصطلحات التي شاع استخدامها للتعبير عن المشاعر النفسية التي يشعر بها الفرد تجاه عمله. فهناك الروح المعنوية، والاتجاه النفسي نحو العمل، وهناك أيضا الرضا عن العمل. وهذه المشاعر بصفة عامة هي مجموع المشاعر الوجدانية التي يشعر بها الفرد نحو العمل الذي يشغله حاليا. وهي مشاعر قد تكون سلبية أو ايجابية (نشوان، ١٩٨٦). وتذكر الدراسات (الشرنوبلي، ١٩٩٣؛ Smith, 2000; Eichinger, 2000) أن الرضا عن العمل يتمثل في شعور الفرد بالارتياح لممارسة المهنة وتقبلها، والرضا عن الظروف المصاحبة للعمل في تلك المهنة. أما كولبيرج (Kolleberg, 1977) فيرى أن الرضا الوظيفي هو عملية توجيه كلي نحو أدوار العمل التي يشغلها الفرد، والتي يجب أن تبرز من الرضا عن أبعاد معينة من أدوار ذلك العمل. ويذكر فرحات (٢٠٠٣) أن هذا المفهوم يعد محصلة الرضا عن أبعاد معينة للرضا عن العمل لم يتم تحديدها.

ودرجة الرضا عن العمل تمثل سلوكا ضمنيا أو مستترا يكمن في وجدان الفرد. وقد تظل هذه المشاعر كامنة في نفس الفرد، وقد تظهر في سلوكه الخارجي الظاهر (عاشور، ١٩٨٦).

كما يظهر لنا أن الرضا ليس حصيلة عامل واحد أو بعد واحد، وإنما هو انعكاس لتفاعل عوامل متعددة تظهر على الفرد خلال سلوكه تجاه عمله، سواء كانت تلك العوامل متعلقة بالفرد نفسه، أو بيئة العمل ونظرة المجتمع للفرد، أو لإجراءات العمل، والإشراف والأجر والعلاقات مع الزملاء والرؤساء، والسياسات التي تحكم سلوك الفرد. وهذه العوامل تعبر عن مدى الإشباع الذي يتصور الفرد أنه يحققه من عمله، فكلما كان تصور الفرد أن عمله يحقق له إشباعاً كبيراً لحاجاته كانت مشاعره نحو العمل أكثر إيجابية.

وبين عباس (١٩٨٦) أن العوامل المحددة للرضا الوظيفي تتمثل في الأمور الآتية: الرضا

عن الوظيفة من حيث اتفاقها مع تأهيل الفرد وقدراته واستعداداته الشخصية وما توفره له من مكانة اجتماعية داخل المنظمة وخارجها، والأجر، وفرص النمو والارتقاء الوظيفي، والإشراف والقيادة، والرضا عن مجموعة العمل، والرضا عن النواحي الاجتماعية.

وقد اهتم العديد من الباحثين بعلاقة الرضا الوظيفي بالأداء. إذ تناول الحوراني (١٩٨٤) تأثير النمط القيادي للمدير وضبط الوضع المدرسي على كل من رضا المعلمين، وتحصيل التلاميذ في المدارس الثانوية في مدينة عمان. وتبين من هذه الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة بين نمط المدير القيادي المتدني ونفوذ المدير ورضا المعلمين عن فرص الترقية، والتحصيل في اللغة العربية في المدارس ذات النمط القيادي العالي.

وأجرى يونج (Young, 1988) دراسة هدفت إلى معرفة العوامل التي تؤدي إلى رفع مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين. تكونت عينة الدراسة من ١٥٥ معلماً تم اختيارهم من المدارس الابتدائية في كاليفورنيا. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن نوع القيادة الإدارية يعد من أهم العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي لدى المعلمين. كما أظهرت النتائج أن النجاح في العمل، والزيادة في الرواتب، والإمكانات المتوفرة للترقية، وتوافر مكافآت الإنجاز، واعتراف المدير بقيمة العامل، كلها تسهم في تحقيق الرضا الوظيفي لدى المعلمين والولاء للعمل عندهم.

أما مندل (Mendel, 1988) فقد قام بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين، وتحديد ظروف العمل التي لها تأثير أكبر على رفع مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين، ومدى تأثير بعض العوامل الديمغرافية كالجنس، والخبرة التدريسية، ومستوى المدرسة على مستوى الرضا الوظيفي. بينت نتائجها أن الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية مرتبط برضاهم عن مديرهم، أما مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الإعدادية فإنه يتأثر برضاهم عن المنهج. أما مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية فهو مرتبط برضاهم عن المدير، ومكانة المعلم، وأسلوب العمل، والعلاقات الإنسانية.

وهدف الدراسة التي قام بها عودة (١٩٩٢) إلى التعرف على العلاقة بين السلوك القيادي لمدير المدرسة والرضا الوظيفي للمعلمين في المرحلة الثانوية، بالإضافة إلى تقصي بعض الخصائص الديمغرافية للمعلم كالجنس، والمؤهل العلمي، والمؤهل التربوي، والخبرة في هذا الرضا. تكونت عينة الدراسة من ٤٠٠ معلم ومعلمة في المدارس الثانوية في محافظة إربد والمفرق. بينت نتائج الدراسة أن المعلمين الذين لديهم المؤهل العلمي الأدنى (البكالوريوس) هم أكثر رضا من المعلمين الذين لديهم المؤهل العلمي الأعلى (الماجستير والدكتوراة). كما بينت أن الخبرة التدريسية كانت من العوامل ذات الأثر الدال إحصائياً في الرضا الوظيفي لدى المعلمين.

وهدف الدراسة التي قام بها العمري (١٩٩٢) إلى معرفة مستوى الرضا الوظيفي لمديري المدارس في الأردن، وعلاقته ببعض خصائصهم الشخصية والوظيفية. تكونت عينة

الدراسة من (٣٣٣) مدير ومديرة يعملون في أربع مديريات تربية في محافظة إربد. استخدم الباحث استبانة مينسوتا للرضا (MSQ) بعد أن طورها لتلائم البيئة الثقافية العربية. بينت نتائج الدراسة أن مستوى الرضا عند مديري المدارس كان عالياً، كما كانت أهم مصادر الرضا الوظيفي هي: الشعور بالإنجاز، وتقدير المجتمع واحترامه، والتعامل مع الزملاء، وأسلوب تعامل المسؤولين، والصلاحيات الممنوحة، والأجور والمنافع، وأسلوب اتخاذ القرار، والاستقلالية، واستغلال القدرات، وتطبيق السياسات التربوية على الترتيب.

كما هدفت دراسة كولير (Collier, 1992) إلى الكشف عن متبنيات الرضا الوظيفي للمعلمات في المدارس الابتدائية. تكونت عينة الدراسة من (٣٨٦) معلمة يعملن في مرحلة الروضة وحتى مرحلة الصف السادس. أظهرت نتائج هذه الدراسة أن المعلمات في العشرينات والثلاثينات من العمر كن أكثر رضاً من ناحية الإشراف والمهنة عامة أكثر من المعلمات في سن الأربعين والخمسين. كما بينت أن الزواج يعد مؤشراً على الرضا الوظيفي.

وبينت نتائج الدراسة التي أجريت من قبل عبيد (١٩٩٣) على عينة تكونت من (١٧١) معلماً ومعلمة، أن عامل الجنس له أثر ذو دلالة إحصائية في تحقيق الرضا الوظيفي لدى المعلمين. كما بينت وجود علاقة إيجابية بين متوسطات درجات المعلمين للممارسات الفعلية لمديري المدارس وبين مساهمة هذه الممارسات في تحقيق الرضا لدى المعلمين.

وتناولت الدراسة التي قام بإجرائها عليما (١٩٩٤) قياس الرضا عن العمل لدى معلمي التعليم المهني في الأردن، وعلاقة ذلك بالجنس والحالة الاجتماعية والعمر وعدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي. تكونت عينة الدراسة من (٢٢٣٣) معلم ومعلمة يشكلون ٦٦٪ من مجتمع الدراسة الذي بلغ (٣٢٨٤) معلماً ومعلمة. بينت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن العمل لدى معلمي التعليم المهني تعزى إلى متغيري الجنس والحالة الاجتماعية. لكنها أشارت بالمقابل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن العمل لدى معلمي التعليم المهني تعزى إلى متغيرات العمر، وإلى سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي. كما أظهرت النتائج أن الراتب الشهري والحوافز هي الأقل رضاً عن العمل عند معلمي التعليم المهني.

وهدف الدراسة التي قام بها ملكوش وباكير (١٩٩٤) إلى معرفة الجوانب التي تجعل معلمات رياض الأطفال راضيات عن حياتهن، وترتيب هذه الجوانب، وقياس درجة الرضا عن كل منها. وقد استجابت (٢٣٢) معلمة من معلمات رياض الأطفال عن استبانة لقياس درجة الأهمية ودرجة الرضا على (١٦) جانباً من جوانب الرضا عن الحياة. بينت نتائجها أن أهمية الجوانب الستة عشر لمعلمات رياض الأطفال في الأردن تعطي المعلمات أهمية أكبر لجوانب المهنة والصحة وتنمية الذات. وأن المعلمات راضيات عن حياتهن عموماً، وأنهن يعطين رضاً للجوانب الشخصية على الجوانب الأخرى.

وفي دراسة أجريت من قبل محمد (١٩٩٦) هدفت إلى تحديد درجة الرضا الوظيفي للمرأة العاملة في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد. تكونت عينة الدراسة من (٣٣٣) امرأة عاملة في المدارس الحكومية. بينت نتائجها أن درجة الرضا لدى العاملات في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد متوسطة بشكل عام، حيث لمجالي العلاقات مع الزميلات، والمكانة الاجتماعية وتقدير المجتمع إسهام عال في درجة الرضا. بينما كان الرضا أقل من الوسط في مجالات القوانين والأنظمة، والراتب، وفرص الترقية. كما بينت نتائجها أن اختلافاً في درجة الرضا يعزى إلى المركز الوظيفي لصالح الإداريات. كما بينت وجود أثر للتفاعل بين المؤهل العلمي والمركز الوظيفي على مجال المكانة الاجتماعية وتقدير المجتمع، وذلك لصالح الإداريات أيضاً.

يتبين من مراجعة الدراسات التي تم عرضها أنها تناولت الرضا الوظيفي لدى عينات من المعلمين الذين يعملون في المدارس، في حين لم يعثر الباحث إلا على دراسة واحدة تناولت الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال (ملكوش وباكير، ١٩٩٤).

لذلك، جاءت هذه الدراسة لتبحث في مستوى الرضا الوظيفي لدى عينة من معلمات رياض الأطفال العاملات في المدارس الحكومية، والخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظة إربد في ضوء بعض المتغيرات: الراتب الشهري، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، والحالة الاجتماعية، والسلطة المشرفة.

مشكلة الدراسة :

انبثقت هذه الدراسة من دراسات سابقة تناولت الرضا الوظيفي لدى فئات مختلفة من الموظفين في مهن مختلفة، ومنها المعلمين، ومديري المدارس، وأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الحكومية والأهلية محلياً وعربياً، بينما لم تُجر أية دراسة على فئة معلمات مرحلة رياض الأطفال حسب علم الباحث.

وقد بحثت هذه الدراسة في مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات مرحلة رياض الأطفال فيما يتصل بالمهام الوظيفية التي يمارسها، ولا سيما أن هناك شكوى من معلمات مرحلة الروضة مفادها أنهن يعانين من مشكلات تكيفية ناجمة عن ممارسات مديرات المدارس معهن أو الزميلات من المعلمات، أو نتيجة عدم توافر الأدوات والأجهزة والإمكانات والتسهيلات التي يحتاجنها، من أجل تنفيذ الخطط التعليمية التعليمية، وربما صعوبات أخرى تتعلق بالراتب، ومكان السكن، واتجاهات المجتمع نحو مهنة التعليم في مرحلة الروضة.

وبالتحديد، فإن مشكلة هذه الدراسة تتمثل في السؤال الآتي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداءات المعلمات على مقياس الرضا الوظيفي تعزى إلى أثر أي من متغيرات الدراسة المتمثلة في: الراتب الشهري للمعلمة، أو المؤهل العلمي، أو الخبرة التدريسية، أو

الحالة الاجتماعية، أو السلطة المشرفة عليها ؟

أهمية الدراسة :

تتجلى أهمية الدراسة في الجوانب الآتية:

١. تتناول هذه الدراسة موضوع مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال، وهو من الموضوعات التي تتمتع بأهمية في مجال البحث، وذلك بسبب الأهمية الكبيرة لمعلمات مرحلة رياض الأطفال، مما يجعلنا نهتم بشخص معلمة الروضة، وبجوانب حياتها المختلفة، التي لها تأثير كبير على أدائها وعلى عملها معلمة متخصصة في هذه المرحلة، والذي ينعكس بدوره على النمو النفسي المتكامل للطفل في هذه المرحلة.
٢. يتوقع أن تضيق الدراسة معلومات سيكولوجية تتعلق بالرضا عن الذات، والتكيف لدى معلمات رياض الأطفال، وعلاقتهم بالأطفال في هذه المرحلة والمعلمات الأخريات، والإدارة المدرسية.
٣. كما يتوقع أيضاً أن تفتح هذه الدراسة المجال لدراسات أخرى تتناول عمل معلمات مرحلة رياض الأطفال من مختلف جوانبه النفسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والأكاديمية لدى عينات أخرى، وعلاقة هذا العمل بمتغيرات أخرى.
٤. وتظهر أهمية الدراسة من قلة وجود دراسات سابقة - حسب علم الباحث - تناولت هذا الموضوع بالتحديد، مع وجود دراسات تناولت موضوع الرضا الوظيفي لدى عينات أخرى في وظائف ومهن أخرى.

فرضيات الدراسة :

انبثقت عن سؤال الدراسة الفرضيات الصفرية التالية:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لدرجات أفراد العينة على مقياس الرضا الوظيفي تعزى إلى أثر متغير الراتب الشهري.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لدرجات أفراد العينة على مقياس الرضا الوظيفي تعزى إلى أثر متغير المؤهل العلمي.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لدرجات أفراد العينة على مقياس الرضا الوظيفي تعزى إلى أثر متغير الخبرة التدريسية.
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لدرجات أفراد العينة على مقياس الرضا الوظيفي تعزى إلى أثر متغير الحالة الاجتماعية.

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0,05$) بين المتوسطين الحسابيين لدرجات أفراد العينة على مقياس الرضا الوظيفي تعزى إلى أثر متغير السلطة المشرفة.

التعريفات الإجرائية:

- **الرضا الوظيفي لمعلمة الروضة:** هو محصلة العوامل المتعلقة بالرضا الوظيفي لمعلمة مرحلة رياض الأطفال، والتي تجعلها محبة لعملها في مهنة التعليم، ومقبلة على القيام بواجبها نحو هذا العمل طوال الوقت دون ملل أو عدم اكتراث.
- **معلمة الروضة:** هي المعلمة المتخصصة في تربية الطفل أو معلم صف والذي تقوم بالتعليم في هذه المرحلة في المدرسة بشكل رسمي.
- **المؤهل العلمي:** الدرجة العلمية التي تحملها المعلمة وتتراوح بين دبلوم متوسط، وبكالوريوس.
- **الخبرة التدريسية:** عدد السنوات التي أمضتها المعلمة في ممارسة عملها في إحدى المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم أو القطاع الخاص.
- **السلطة المشرفة:** الهيئة التي تشرف على معلمات مرحلة الروضة. وفي الدراسة الحالية فإن السلطة المشرفة على مرحلة ما قبل المدرسة إما وزارة التربية والتعليم الأردنية، أو هيئات أهلية خاصة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من (٨١٣) معلمة يعملن معلمات رياض أطفال في المدارس الحكومية، والخاصة التابعة لمديريات التربية والتعليم الأولى، والثانية، والثالثة، والرما، وبني كنانة، والكورة، والأغوار الشمالية. بينهن (٤٥) معلمة يعملن معلمات رياض أطفال في المدارس الحكومية، و(٧٩٨) معلمة يعملن معلمات رياض أطفال في المدارس الخاصة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٨٥) معلمة مرحلة الروضة اللواتي استجبن بشكل تام على أداة الدراسة، بينهن (٤١) معلمة ممن يعملن معلمات لأطفال مرحلة الروضة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم الأولى، والثانية، والثالثة، والرما، وبني كنانة، والكورة، والأغوار الشمالية، و(٤٤) معلمة مرحلة الروضة ممن يعملن في المدارس الخاصة التابعة لهذه المديريات. ويمثل الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة ومديريات التربية والتعليم التابعة لها هذه المعلمات.

الجدول رقم (١)
توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	العدد	النسبة المئوية
الراتب الشهري	أقل من ١٠٠ دينار	٣٤
	أكثر من ١٠٠ دينار	٥١
المؤهل العلمي	دبلوم متوسط	٥٠
	بكالوريوس	٣٥
الخبرة التدريسية	أقل من ٥ سنوات	٤١
	أكثر من ٥ سنوات	٤٤
الحالة الاجتماعية	عزباء	٤٧
	متزوجة	٣٨
السلطة المشرفة	خاصة	٤٤
	حكومية	٤١
المجموع	٨٥	١٠٠٪

متغيرات الدراسة:

● المتغيرات المستقلة:

١. الراتب الشهري، وله مستويان: أقل من ١٠٠ دينار، ١٠٠ دينار فأكثر.
٢. المؤهل العلمي، وله مستويان: دبلوم متوسط، وبكالوريوس
٣. الخبرة التدريسية، ولها مستويان: أقل من ٥ سنوات، وأكثر من ٥ سنوات.
٤. الحالة الاجتماعية، ولها مستويان: متزوجة، وعزباء.
٥. السلطة المشرفة، ولها مستويان: خاصة، حكومية.

● المتغير التابع: الرضا الوظيفي

أداة الدراسة:

استخدم الباحث في الدراسة الحالية مقياساً لقياس الرضا الوظيفي من إعدادهِ وتطويرهِ، مستفيداً من مقاييس تم الاطلاع عليها، وعلى أدبيات البحث في هذا المجال (محمد، ١٩٩٦). وقد تكونت أداة الدراسة من (٥٩) فقرة توزعت على تسعة مجالات للرضا الوظيفي تمثلت في: الراتب الشهري، وفرص الترقية، وظروف العمل وطبيعته، والإشراف التربوي والتوجيه الفني، والمكانة الاجتماعية وتقدير المجتمع، والعلاقات مع الزميلات، والعلاقات مع الإدارة، والعلاقات مع الأطفال، والقوانين والأنظمة والتعيمات. وقد استخدم مقياس ليكرت الخماسي لتصحيح الاستجابة على الفقرات، حيث أعطيت الاستجابات: كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً، الدرجات: ٥، ٤، ٣، ٢، ١ على الترتيب.

صدق المقياس:

قام الباحث باستخراج دلالات الصدق لهذا المقياس. حيث تم عرضه على عينة تكونت من عشرة من المحكمين الخبراء المتخصصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، والإرشاد النفسي يعملون في جامعة اليرموك، ووزارة التربية والتعليم الأردنية. وقد أبدى هؤلاء المحكمون بعض الملاحظات حول الصياغة اللغوية، ومدى مناسبة فقرات المقياس، ومجالاته لأفراد عينة الدراسة. وقد تم تعديل المقياس ووضعه في صيغته النهائية في ضوء ملاحظات هؤلاء المحكمين.

ثبات المقياس:

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة مؤلفة من ٣٠ معلمة من معلمات مرحلة ما قبل المدرسة من خارج العينة الأصلية، وتمت إعادة تطبيق المقياس على العينة نفسها، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين أداء أفراد هذه العينة الاستطلاعية في المرتين بفارق زمني مقداره عشرة أيام (٠,٨٣). كما حسب الباحث قيمة معامل كرونباخ ألفا (Alpha-Cronbach) للمقياس حيث بلغت (٠,٩٣) وعدت هاتان القيمتان مؤشراً على ثبات المقياس وكافيتان لغايات الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة:

- قام الباحث بأخذ إذن رسمي من مديريات التربية والتعليم في منطقة الشمال لتطبيق دراسته على عينته.
- قام الباحث بتوزيع أداة الدراسة (الاستبانة) على أفراد العينة بنفسه، وتوضيح كيفية الإجابة لهنّ مستعيناً بالمشرف التربوي المسؤول عن معلمات مرحلة الروضة في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد.
- بلغ عدد الاستبانات التي استوفت الشروط اللازمة للدراسة والتي تمت الاستجابة عليها كاملة ٨٥ استبانة.
- تم إدخال المعلومات كملف في برنامج SPSS بعد جمعها من أفراد العينة تمهيداً لمعالجتها إحصائياً.

المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبيان مستوى الرضا الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة بشكل عام. كما استخدم اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات أداءات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة.

عرض النتائج:

أولاً: النتائج المتعلقة بأثر متغير الراتب الشهري في مستوى الرضا الوظيفي
للتحقق من أثر متغير الراتب الشهري في مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض
الأطفال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مستوى، وتم استخدام
اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين. والجدول رقم (٢) يبين خلاصة نتائج اختبار "ت".

الجدول رقم (٢)

اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لمعرفة أثر الراتب الشهري في الرضا
الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد أفراد العينة	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
أقل من ١٠٠ دينار	٣,٤٨٥٥	٠,٥٤٥٧٣	٣٤	*٢,٣٩٣	٠,٠٢
أكثر من ١٠٠ دينار	٣,٢٣٤٨	٠,٤١٨٣٩	٥١		

* ذات دلالة على مستوى $\alpha \geq 0,05$

يتبين من النتائج في الجدول رقم (٢) أن قيمة "ت" دالة عند مستوى الدلالة
($\alpha \geq 0,05$)، مما يشير إلى أثر متغير الراتب الشهري في مستوى الرضا الوظيفي لدى
معلمات رياض الأطفال، لصالح مجموعة المعلمات اللواتي يتقاضين راتباً شهرياً أقل من مئة
دينار أردني. وبذلك يمكننا أن نرفض الفرضية الصفرية الأولى التي تنص على أنه: "لا توجد
فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0,05$) بين المتوسطين الحسابيين
لدرجات أفراد العينة على مقياس الرضا الوظيفي تعزى لأثر متغير الراتب الشهري".

ثانياً: النتائج المتعلقة بأثر الحالة الاجتماعية في مستوى الرضا الوظيفي

للتحقق من أثر متغير الحالة الاجتماعية في مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض
الأطفال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مستوى، وتم استخدام
اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين. والجدول رقم (٣) يبين خلاصة نتائج اختبار "ت".

الجدول رقم (٣)

اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لمعرفة أثر الحالة الاجتماعية في الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد أفراد العينة	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
متزوجة	٣,٤٦٠٦	٠,٤٨٤١٠	٣٨	٢,١٨٧*	٠,٠٣
عزباء	٣,٢٣٣٧	٠,٤٦٨٨٠	٤٧		

* ذات دلالة على مستوى $\alpha \geq 0,05$

يتبين من النتائج في الجدول رقم (٣) أن قيمة "ت" دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$)، مما يشير إلى أن متغير الحالة الاجتماعية يؤثر في مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات مرحلة رياض الأطفال، لصالح مجموعة المعلمات المتزوجات. وبذلك يمكننا أن نرفض الفرضية الصفرية الثانية التي تنص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0,05$) بين المتوسطين الحسابيين لدرجات أفراد العينة على مقياس الرضا الوظيفي تعزى إلى أثر متغير الحالة الاجتماعية".

ثالثاً: النتائج المتعلقة بأثر المؤهل العلمي في مستوى الرضا الوظيفي

للتحقق من أثر متغير المؤهل العلمي في مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مستوى، وتم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين. والجدول رقم (٤) يبين خلاصة نتائج اختبار "ت".

الجدول رقم (٤)

اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لمعرفة أثر المؤهل العلمي

في الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد أفراد العينة	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
دبلوم متوسط	٣,٤٢٠٣	٠,٤٨٩٢٧	٥٠	١,٩٦٤*	٠,٠٥
بكالوريوس	٣,٢١٣٤	٠,٤٦١٨٠	٣٥		

* ذات دلالة على مستوى $\alpha \geq 0,05$

يتبين من النتائج في الجدول رقم (٤) أن قيمة "ت" دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$)، مما يشير إلى أن متغير المؤهل العلمي يؤثر في مستوى الرضا الوظيفي لدى

معلمات مرحلة رياض الأطفال، لصالح المعلمات اللواتي يحملن مؤهل الدبلوم المتوسط. وبذلك يمكننا أن نرفض الفرضية الصفرية الثالثة التي تنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0,05$) بين المتوسطين الحسابيين لدرجات أفراد العينة على مقياس الرضا الوظيفي تعزى أثر إلى المؤهل العلمي".

رابعاً: النتائج المتعلقة بأثر الخبرة التدريسية في مستوى الرضا الوظيفي
للتحقق من أثر متغير الخبرة التدريسية في مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مستوى، وتم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين. والجدول رقم (٥) يبين خلاصة نتائج اختبار "ت".

الجدول رقم (٥)

اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لمعرفة أثر الخبرة التدريسية
في الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد أفراد العينة	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
أكثر من ٥ سنوات	٣,٤٣٧٢	٠,٤٧٠٨٥	٤٤	*٢,٠٤٣	٠,٠٤
أقل من ٥ سنوات	٣,٢٢٥٦	٠,٤٨٤٢٢	٤١		

* ذات دلالة على مستوى $\alpha \geq 0,05$

يتبين من النتائج في الجدول رقم (٥) أن قيمة "ت" دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$)، مما يشير إلى أن متغير الخبرة التدريسية يؤثر في مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات مرحلة رياض الأطفال، لصالح المعلمات ذوات الخبرة التدريسية الأكبر. وبذلك يمكننا أن نرفض الفرضية الصفرية الرابعة التي تنص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0,05$) بين المتوسطين الحسابيين لدرجات أفراد العينة على مقياس الرضا الوظيفي تعزى إلى أثر الخبرة التدريسية".

خامساً: النتائج المتعلقة بأثر السلطة المشرفة في مستوى الرضا الوظيفي
للتحقق من أثر متغير السلطة المشرفة في مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مستوى، وتم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين. والجدول رقم (٦) يبين خلاصة نتائج اختبار "ت".

الجدول رقم (٦)

اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لمعرفة أثر السلطة المشرفة في
الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد أفراد العينة	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
خاصة	٣,٤٧٦١	٠,٥٢٨٨٠	٤٤	٢,٨٨٨ *	٠,٠١
حكومية	٣,١٨٣٨	٠,٣٨٨١١	٤١		

* ذات دلالة على مستوى $\alpha \geq 0,05$

يتبين من النتائج في الجدول رقم (٦) أن قيمة زتر دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) ، مما يشير إلى أثر متغير السلطة المشرفة في مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات مرحلة رياض الأطفال، لصالح المعلمات اللواتي يعملن في رياض الأطفال التابعة للقطاع الخاص. وبذلك يمكننا أن نرفض الفرضية الصفرية الخامسة التي تنص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0,05$) بين المتوسطين الحسابيين لدرجات أفراد العينة على مقياس الرضا الوظيفي تعزى إلى أثر السلطة المشرفة".

مناقشة النتائج:

أولاً: النتائج المتعلقة بأثر متغير الراتب الشهري الذي تتقاضاه المعلمة في مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال

بينت النتائج في الجدول رقم (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا الوظيفي لدى معلمات مرحلة رياض الأطفال، تعزى إلى أثر متغير الراتب الشهري الذي تتقاضاه المعلمة، لصالح المعلمات اللواتي يتقاضين راتباً شهرياً يقل عن المئة دينار أردني. وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة عن النتائج التي توصلت إليها دراسات علميات (١٩٩٤) حيث بينت أن المجموعة التي يتلقى أفرادها الراتب الشهري الأقل، هي الأقل رضاً لدى معلمي ومعلمات التعليم المهني، كما اختلفت عن نتائج دراسات أجريت في هذا المجال (Young, 1988) حيث بينت أن الراتب الشهري المرتفع أحد العوامل الرئيسة في الرضا الوظيفي، كما اختلفت عن نتائج الدراسة التي قام بها السعود (٢٠٠١) حيث بينت أن درجة الرضا الوظيفي لدى الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية كانت قليلة في مجال الراتب.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلمات اللواتي يتقاضين راتباً شهرياً يزيد عن المائة دينار أردني يعملن في القطاع الحكومي لديهنّ طموح أن يعملن في الصفوف الأساسية الأولى، وليس في مرحلة الروضة؛ وذلك بسبب النظرة العامة للمجتمع نحو معلمة ما قبل المدرسة

التي تتسم بالدونية، لا سيما وأن وزارة التربية والتعليم الأردنية قد قامت بتعيين هؤلاء المعلمات في هذه الوظائف بشكل إلزامي ، بعد أن استحدثت هذه المرحلة في بعض المدارس الأساسية والثانوية منذ فترة قصيرة. أما المعلمات اللواتي يتقاضين راتباً أقل من ١٠٠ دينار أردني فإنهن يعملن في القطاع الخاص ، كما أنهن يحملن المؤهل العلمي المتمثل في الدبلوم المتوسط، وبالتالي فإن فرص العمل لهن ضئيلة جداً في المؤسسات التربوية الحكومية ، مما يجعلهن يشعرن بالرضا والاطمئنان في عملهن في المؤسسات التابعة للقطاع الخاص، لا سيما وأن التوجه العام لدى وزارة التربية والتعليم الأردنية يقضي بعدم تعيين من يحملن مؤهل الدبلوم المتوسط معلمات في المدارس الحكومية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بأثر متغير الحالة الاجتماعية الخاصة بالمعلمة في مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال

بينت النتائج في الجدول رقم (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا الوظيفي، لدى معلمات مرحلة رياض الأطفال تعزى إلى أثر متغير الحالة الاجتماعية، لصالح المعلمات المتزوجات. وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة عن النتائج التي توصلت إليها دراسات كل من عليما (١٩٩٤)؛ والسعود (٢٠٠١)؛ وكوربن (Corbin, 2001) حيث بينت نتائج هذه الدراسات عدم وجود دلالة إحصائية للفروق في الرضا عن العمل تعزى إلى الحالة الاجتماعية. في حين اتفقت مع النتائج التي توصلت إليها دراسة كولير (Collier, 1992) حيث بينت أن الرضا الوظيفي لدى المتزوجات أعلى منه لدى غير المتزوجات. ويمكن تفسير هذه النتائج بأن المعلمات المتزوجات اللواتي يعملن في رياض الأطفال، يتقاضين راتباً شهرياً يساعدهن في تلبية الحاجات الأسرية مما ينعكس إيجابياً على حياتهن الأسرية، ويشعرن بالرضا والاطمئنان.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بأثر متغير المؤهل العلمي الذي تحمله المعلمة في مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال

بينت النتائج في الجدول رقم (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا الوظيفي لدى معلمات مرحلة رياض الأطفال تعزى إلى أثر متغير المؤهل العلمي، لصالح المعلمات اللواتي يحملن درجة الدبلوم المتوسط.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن المعلمات اللواتي يحملن درجة الدبلوم المتوسط، ويعملن في رياض الأطفال يشعرن بالرضا بسبب التحاقهن بالعمل لا سيما وأن فرص العمل لديهن في المستويات التعليمية الأخرى ضئيلة أو معدومة في ظل القوانين والأنظمة الصادرة عن وزارة التربية والتعليم التي تحد من تعيين من يحملن المؤهل العلمي المتمثل في الدبلوم

المتوسط.

وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة عودة (١٩٩٢) حيث بينت أن الرضا الوظيفي كان أعلى لدى المعلمين من ذوي المؤهل العلمي الأدنى منه لدى المعلمين من ذوي المؤهل العلمي الأعلى. في حين اختلفت نتائج هذه الدراسة عن النتائج التي توصلت إليها دراسة عليجات (١٩٩٤)، ودراسة الهدهود (١٩٩٤) حيث بينت النتائج في كل منهما عدم وجود دلالة إحصائية للفروق في الرضا الوظيفي تعزى إلى المؤهل العلمي.

رابعاً: النتائج المتعلقة بآثر متغير الخبرة التدريسية في مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال

بينت النتائج في الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا الوظيفي لدى معلمات مرحلة رياض الأطفال تعزى إلى أثر متغير الخبرة التدريسية، لصالح المعلمات اللواتي لديهن خبرة تدريسية أكثر من ٥ سنوات.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن المعلمات اللاتي لديهن الخبرة التدريسية الأكثر يشعرون بالرضا الوظيفي والاطمئنان، لأنهن قد أصبحن على علاقة وطيدة بالعمل والأطفال والمؤسسات التربوية، ولديهن من الخبرة التدريسية ما يؤهلهن للعمل في أية مؤسسة تربوية. وقد اتفقت هذه النتائج مع النتائج التي توصلت إليها الدراسات التي أجريت في هذا المجال (عودة، ١٩٩٢؛ عليجات، ١٩٩٤) حيث بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن العمل تعزى إلى الخبرة التدريسية، في حين اختلفت عن النتائج التي توصلت إليها دراسة عبيد (١٩٩٣) حيث بينت عدم وجود أثر دال للخبرة في الرضا الوظيفي.

خامساً: النتائج المتعلقة بآثر متغير السلطة المشرفة في مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال

بينت النتائج في الجدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا الوظيفي لدى معلمات مرحلة رياض الأطفال تعزى لآثر متغير السلطة المشرفة على المعلمة لصالح المعلمات اللواتي يعملن في مرحلة الروضة في المؤسسات التربوية التابعة للقطاع الخاص.

كما أن المعلمات اللواتي يعملن في القطاع الحكومي يتبعن مدارس كبيرة، وفي معظمها مدارس ثانوية حيث تشعر المعلمة بالإهمال من قبل الهيئات الإدارية، وربما يمارسن مهام غير متناسبة مع ما يحملنه من مؤهلات علمية، لاسيما وأنهن جميعاً يحملن درجة البكالوريوس في التربية، مما يشعرهن بالنقص والدونية عند مقارنة أنفسهن بالمعلمات الأخريات.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج عدد من الدراسات (Young, 1988)؛ العمري، ١٩٩٢؛ محمد، ١٩٩٦؛ ملكوش وباكير، ١٩٩٤؛ عليمات، ١٩٩٤) التي أجريت في هذا المجال بينت نتائجها أهمية متغيرات الراتب الشهري الذي تتقاضاه المعلمة والخبرة التدريسية، ومتغير المؤهل العلمي، والوضع الوظيفي، ورضا المجتمع في الرضا الوظيفي للمعلمة.

التوصيات والمقترحات :

١. ضرورة الاهتمام بشخص معلمة رياض الأطفال، وبجوانب حياتها المختلفة التي لها تأثير كبير على أدائها وعلى عملها معلمة متخصصة في هذه المرحلة، والذي ينعكس بدوره على النمو النفسي المتكامل للطفل في هذه المرحلة.
٢. العمل على تحسين الراتب الشهري الذي تتقاضاه معلمة مرحلة رياض الأطفال.
٣. توجيه المعلمات اللواتي يحملن المؤهل العلمي الذي يتناسب مع طبيعة مرحلة رياض الأطفال للعمل في رياض الأطفال.
٤. تشجيع توظيف المعلمات المتزوجات للعمل في رياض الأطفال لينعكس مستوى الرضا المرتفع لديهن على الأطفال في رياض الأطفال.
٥. إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول موضوع معلمة رياض الأطفال في ضوء متغيرات أخرى.

المراجع :

- الخوراني، غالب. (١٩٨٤). تأثير النمط القيادي للمدير وضبط الوضع المدرسي على كل من رضا المعلمين وتحصيل التلاميذ في المدارس الثانوية في مدينة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان- الأردن.
- السعود، راتب. (٢٠٠١). الرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية. مجلة أبحاث اليرموك "سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية". ١٧(٣)، ٤٦٢-٦١٥.
- الشرنوبلي، نادية. (١٩٩٣). الرضا عن العمل لدى جامعة ملين في مهنة السجناء وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والديمقراطية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس. ١٧(٣)، ٤١٤-٣٨١.
- عاشور، أحمد. (١٩٨٦). السلوك الإنساني في المنظمات، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عباس أحمد . (١٩٨٦) . التطوير التنظيمي . الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة، برامج القادة الإداريين، برامج الإدارة العليا، القاهرة، مصر .

عبيد، نسرین . (١٩٩٣) . دور مديري المدارس المتوسطة والإعدادية في تحقيق الرضا الوظيفي للمدرسين في مدينة التأميم/العراق . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن .

عليقات، محمد . (١٩٩٤) . الرضا عن العمل لدى معلمي التعليم الثانوي المهني في الأردن . مجلة أبحاث اليرموك "سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية"، ١٠ (١)، ٤٨٣-٤٩٩ .

العمرى، خالد . (١٩٩٢) . مستوى الرضا والدراسات . يري المدارس في الأردن وعلاقته ببعض خصائصهم الشخصية والوظيفية . مؤتة للبحوث والدراسات، ٧ (٣)، ١٣ - ٣٦ .

عودة، نافع . (١٩٩٢) . علاقة السلوك القيامنشورة، المدرسة بالرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في الأردن . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن .

فرحات، محمد . (٢٠٠٣) . الضغوط النفسية لدى معلمي التربية الخاصة وعلاقتها بالرضا عن العمل . مجلة كلية التربية بالزقازيق، ٤٤، ١٣ - ٣٦ .

محمد، انشراح . (١٩٩٦) . الرضا الوظيفي للمرأة العاملة في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة اليرموك، إربد، الأردن .

ملكوش، رياض، وباكير، أمية . (١٩٩٤) . الصحة النفسية لمعلمات رياض الأطفال في الأردن: جوانب الرضا وعدم الرضا عن الحياة ودرجته . دراسات (العلوم الإنسانية)، ١١ (٦)، ٤٠٧-٤٣٤ .

نشوان، يعقوب . (١٩٨٦) . الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق، (ط٢) . عمان، الأردن : دار الفرقان .

الهدهود، دلال . (١٩٩٤) . الامنصورة، ثرة في الرضا الوظيفي لدى نظار وناظرات مدارس التعليم العام في الكويت . مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ٢٦، ٣٨٥-٤٥٠ .

- Collier, D. O. (1992). Developmental changes in predictors of job satisfaction for female elementary school teachers (women teachers). **Dissertation Abstract International**, 3(5)1334-A.
- Corbin, S. (2001). Role perception and job satisfaction of community college faculty . **Inquiry**, 6 (1), 43-52.
- Eichinger, J. (2000). Job stress an satisfaction among special education teachers: effect of gender and social role orientation. **International Journal of Disability, Development and Education** , 47(4), 397 – 412.
- Mendel, P.C. (1988). An investigation of factors that influence teacher moral and satisfaction with work conditions. **Dissertation Abstracts International**, 48(4).2207-A.
- Kolleberg, A. L. (1977). Work values and job rewards: A theory of job satisfaction. **American Sociological Review**, 42,124-143.
- Smith, L. B. (2000). The socialization of female with regard to a technology – related career: recommendations for change. **Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal** , 3(2), 1-30.
- Young, B.J. (1988). Teacher job satisfaction: A study of the overall job satisfaction of K-8 teachers. **Dissertation Abstract International**, 49(7).1665-A.

أثر نمط التنشئة الأسرية في الأمن النفسي لدى الأحداث الجانحين في الأردن

د. محمد أحمد المومني

قسم المناهج والتدريس - كلية التربية

جامعة اليرموك - الأردن

أثر نمط التنشئة الأسرية في الأمن النفسي لدى الأحداث الجانحين في الأردن

د. محمد أحمد المومني

قسم المناهج والتدريس - كلية التربية
جامعة اليرموك - الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر أنماط التنشئة الأسرية في الأمن النفسي لدى الأحداث الجانحين في الأردن، كذلك معرفة الفروق في مستوى الشعور بالأمن النفسي بين أبناء الأسر المتسامحة في تنشئتها وأبناء الأسر المتشددة في تنشئتها. تكونت عينة الدراسة من (٣٠٩) أحداث جانحين من المتواجدين في مراكز رعاية وتأهيل الأحداث الجانحين والتابعة لوزارة التنمية الاجتماعية في الأردن والذين تتراوح أعمارهم بين (١٢-١٧) سنة. وقد استخدم الباحث مقياسين هما: مقياس التنشئة الأسرية ومقياس ماسلو للأمن النفسي. أظهرت نتائج اختبار "ت" (T-test) أن نمط التنشئة الأسرية المتشدد هو الأكثر شيوعاً وانتشاراً لدى أسر الجانحين من النمط المتسامح في التنشئة. كما وأظهرت نتائج اختبار "ت" (T-test) على أن الأفراد الذين نشأوا في أسر متسامحة كانوا أكثر شعوراً بالأمن النفسي من الأفراد الذين نشأوا في أسر متسلطة.

The Effect of Family Socialization Pattern on the Psychological Security Among Juvenile Delinquents in Jordan

Dr. Mohammad A. Moumani

Department of Curriculum & Instruction
Yarmouk University- Jordan

Abstract

The purpose of the study was to investigate the family socialization pattern which is mostly practiced among the juvenile delinquency families in Jordan, and the effect of family socialization patterns on the psychological security among Juvenile delinquents. It also attempted to test the following hypotheses:

The sample of this study consisted of (309) male subjects who ranged in age between (12-17 years). The participants responded to two instruments: Family Socialization Scale, and Maslow's Security - Insecurity Inventory.

T-test was used to test the hypotheses of the study. The results showed that there were significant differences ($\alpha = .05$) between the Juvenile delinquents who belong to the Permissive Democratic Family Pattern and the Juvenile delinquency who belong to the Authoritarian Family Pattern. It was concluded that the Authoritarian Family Pattern is more used by parents of Juvenile delinquents than the Permissive Democratic Family pattern. Also the results showed that the Juvenile delinquents who belong to the Permissive Democratic Family pattern were more secure than those who belong to the Authoritarian Family pattern.

أثر نمط التنشئة الأسرية في الأمن النفسي لدى الأحداث الجانحين في الأردن

د. محمد أحمد المومني

قسم المناهج والتدريس - كلية التربية
جامعة اليرموك - الأردن

المقدمة

تعد الأسرة اللبنة الأساسية في بناء كافة المجتمعات على مر العصور، كما أنها تعد من أقوى المؤسسات الاجتماعية التي تؤثر في بناء شخصية الفرد وسلوكه. والأسرة أول وحدة اجتماعية يتعامل معها الفرد، ويتعلم منها قيم المجتمع وعاداته وتقاليده، ففيها تبدأ عملية التنشئة الاجتماعية (Socialization) للفرد والتي يتحول من خلالها من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي متفاعل مع الآخرين وقادر على التكيف مع الظروف الاجتماعية المختلفة. وتكمن قوة تأثير الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية من كونها أول وحدة اجتماعية يتفاعل معها من جهة، وكونه يعتمد عليها في حياته فترة طويلة من جهة أخرى، حيث يستمر تأثيرها على الفرد طوال حياته.

ويبقى دور الأسرة حاسماً وكبيراً خاصة في السنوات الأولى من حياة الطفل، حيث إن مرحلة الطفولة من المراحل المهمة والحرجة في النمو والتكوين الجسمي والنفسي والاجتماعي للطفل، وفيها تتشكل أبرز معالم شخصيته من خلال عملية التنشئة الأسرية (Family Socialization)، ومن أبرز هذه المعالم: مفهومه عن الجماعة المحيطة به بعاداتها وتقاليدها ومفهومه عن ذاته. وهذا المفهوم يعمل على توجيه الفرد وتنظيم سلوكه، وينشأ نتاجاً لأنماط التنشئة الاجتماعية والأسرية وأساليب الثواب والعقاب (المومني والصمادي، ١٩٩٥).

وتعرّف التنشئة الأسرية بأنها "تنظيمات نفسية يكتسبها الفرد من خلال خبراته، وتحدد سلوك الأم أو الأب بصورة منتظمة نحو الولد في مختلف المواقف اليومية" (الطحان، ١٩٩١، ص ٦٧). ويطلق البعض على أساليب التنشئة الأسرية الاتجاهات الوالدية في التنشئة، أو أساليب المعاملة الوالدية، وجميع هذه المصطلحات مترادفات يستخدمها العلماء والباحثون لتدل على المفهوم نفسه. ويعرف السقار (١٩٨٤) التنشئة الأسرية بأنها "مجموعة الأساليب الاجتماعية والنفسية التي يكونها الوالدان ويمارسانها في تعاملهما مع أبنائهما" (ص ١١).

وأجرى الباحثون العديد من الدراسات والبحوث (رمضان، ١٩٨٣؛ كفاقي، ١٩٨٩؛

شقيير، ١٩٩٠؛ الطحان، ١٩٩٠؛ أبو عياش، ١٩٩٢) لتحديد أساليب الممارسات الوالدية في التنشئة الأسرية، وقد توصلوا إلى عدد كبير من تلك الأنماط يمكن أن تصنف في ثلاثة أساليب هي:

١. الأسلوب المتسامح (الديمقراطي): يعتمد الآباء في هذا الأسلوب على الإرشاد والتوجيه لأبنائهم، وتمكينهم من ممارسة درجة من الاستقلال عند اتخاذ القرارات التي تتعلق بهم والثقة بأبنائهم وإمكاناتهم واحترامهم، وتقديم ما يحتاجونه من معلومات في حياتهم اليومية، وعدم الاعتماد على العقاب البدني في تربية الأبناء (شقيير، ١٩٩٠).

٢. أسلوب النبد والإهمال (الرفض): يتمثل النبد في رفض الوالدين لأبنائهم وعدم تقبلهم. وهناك عدة صور مباشرة وغير مباشرة يتخذها الآباء في نبد أبنائهم ورفضهم، ومنها الانتقاد الزائد أو الشك والمقاطعة والمقارنة المؤذية والتذمر والتجاهل والتهديد والعقاب الشديد المتكرر، وقد يشعر الابن بالنبد إذا كان مجيؤه غير مرغوب فيه. ومن صور الإهمال: عدم اهتمام الأم بنظافة الطفل، وعدم الاستجابة لرغباته ومطالبه الفسيولوجية والسيكولوجية، وعدم مدحه والسخرية منه؛ مما يشعر الطفل بالإحباط وعدم الثقة بالنفس، ويخلق في نفس الطفل العدوان والرغبة في الانتقام وعدم الانتماء للأسرة، وكذلك الشعور بعدم الأمن النفسي (حسين، ١٩٨٧).

٣. أسلوب التسلط (التشدد): تعد الأسر الفقيرة والمتخلفة أكثر الأسر استخداماً لهذا النمط من التربية. ويتصف المنزل المتسلط بالصراع والمشاجرات، وعدم تلبية رغبات الأبناء وحاجاتهم المختلفة. وعندما يسعى الأبناء إلى إثارة اهتمام الآباء، أو يجاهدون ليؤكدوا أنفسهم، فإنهم يقابلون بالإنكار (أبو عياش، ١٩٩٢). ويعمد الآباء إلى فرض آرائهم على أطفالهم، ومنعهم من تحقيق رغباتهم بالطريقة التي يريدونها حتى وإن كانت هذه الرغبات مشروعة (الطحان، ١٩٩٠). فالمطلوب من الطفل أن يكون مطيعاً لوالديه طاعة مطلقة، وألاً يعارضهما أو يناقشهما.

جنوح الأحداث (Juvenile Delinquency): تشير كلمة الحدث (Juvenile) في اللغة العربية إلى صغير السن، كما تشير إلى مرحلة من العمر ما بين سن الطفولة وما قبل مرحلة النضج واكتمال النمو والإدراك (ابن منظور، ١٩٦٨). وتختلف التشريعات في الدول المختلفة، في تحديد الحد الأدنى والأعلى لسن الحدث، ويتراوح بشكل عام ما بين (٧-٢١) سنة. وقد عرّف المشرع الجنائي الأردني في المادة الثانية من قانون الأحداث الأردني لعام ١٩٦٨ الحدث بأنه "كل شخص أتم السابعة من عمره ولم يتم الثامنة عشرة ذكراً كان أم أنثى" (وزارة التنمية الاجتماعية، ١٩٨٤، ص ٤). وقد عرّف المشرع الجنائي الأردني في قانون الأحداث الأردني رقم (٢٤) لعام ١٩٦٨ الحدث الجانح بأنه "الحدث الذي يرتكب تصرفاً يعاقب عليه القانون، أي يرتكب جريمة من نوع الجنابة، أو الجنحة أو المخالفة، ويمثل أمام هيئة قضائية مختصة" (وزارة التنمية الاجتماعية، ١٩٨٤، ص ٤٧). وقد عرّف مكتب الشؤون الاجتماعية التابع للأمم المتحدة، الحدث الجانح بأنه "كل شخص في

حدود سن معينة يمثل أمام هيئة قضائية، أو أية سلطة أخرى مختصة، بسبب ارتكابه جريمة جنائية، ليتلقى رعاية من شأنها أن تيسر إعادة تكيفه الاجتماعي" (العصرة، ١٩٧٤، ص ٣). وقد شمل قانون الأحداث الأردني الصادر عام ١٩٦٨ فئتين من الأحداث هما: أولاً: فئة الأحداث المنحرفين: وهم الذين يرتكبون سلوكيات منحرفة يعاقب عليها القانون. أي أنهم الذين يقومون بارتكاب جرائم تندرج من المخالفة الجنحية إلى الجرم. وقد قسم المشرع الأردني هذه الفئة إلى طائفتين هما: الأحداث غير المسؤولين: وهم الأحداث الذين لم يبلغوا السابعة من العمر. وهذه الطائفة لم يحملها المشرع أية عقوبة أو مسؤولية جنائية. والطائفة الثانية هم الأحداث المسؤولين: وهم الذين أتموا السابعة ولم يتموا الثامنة عشرة من العمر. وقد حمل المشرع الأردني هذه الطائفة المسؤولية الجنائية والعقوبة المخففة في حالة ارتكابها لسلوك جانح.

ثانياً: فئة الأحداث المتشردين (المعرضين للانحراف): وقد عرّف المشرع الجنائي الأردني في قانون الأحداث الأردني رقم (٢٤) لعام ١٩٦٨ الحدث الجانح بأنه "الحدث الذي يرتكب تصرفاً يعاقب عليه القانون أي يرتكب جريمة من نوع الجنحية، أو الجنحة أو المخالفة، ويمثل أمام هيئة قضائية مختصة" (وزارة التنمية الاجتماعية، ١٩٨٤، ص ٤٧).

وبالرغم من أهمية ظاهرة جنوح الأحداث وخطورتها، فإنها لم تلق اهتماماً كافياً من الباحثين والمهتمين بالدراسات والعلوم الاجتماعية والنفسية في بداية الأمر. إذ تعود البدايات الأولى لدراساتها دراسة علمية إلى القرن التاسع عشر. وذلك بعد أن تطورت العلوم الإنسانية، حيث دأب كل من علماء الطب والنفس والاجتماع إلى دراسة هذه الظاهرة، كل حسب اختصاصه، لمعرفة الأسباب المرافقة للسلوك الإجرامي والجانح. وتعد المدرسة الإيطالية أول من تحدث عن الجريمة وأسباب الجنوح في الشخص المنحرف (ناجي، ١٩٩٠؛ العكايلة، ١٩٩٣).

وتعد مشكلة جنوح الأحداث من المشكلات النفسية والاجتماعية التي تواجه الأسرة والمجتمع، وأن تفاقم هذه الظاهرة أخذ يلقي اهتمام التربويين ورجال القانون والأمن، بعد أن لاحظوا أن عدد الأحداث الجانحين في تزايد مستمر؛ بسبب عوامل عديدة (زعال، ٢٠٠١). وان النظرة إلى الحدث الجانح مرتبطة وعلى مر العصور بالجريمة والمجرم البالغ، وينظر المجتمع إلى المجرم نظرة عداً نتيجة سلوكه الجانح والخارج عن قوانين وأنظمة المجتمع (عبدالمطلب أ، ٢٠٠٣).

وتعد التربية الخاطئة واضطرابات البيئة العائلية من أهم العوامل المسؤولة عن جنوح الأحداث، فالأسر التي تعاني من مشكلات الطلاق أو غياب أحد الوالدين أو الفقر أو كبر عدد أفرادها تزداد فيها نسبة الجنوح (Farrington, 2005; Shek, 2005; Ehrensaft, 2005)، كما أنه لا يتوفر فيها الإرشاد والتوجيه السليمين للحدث الجانح، أو أن هذا الإشراف يتم في إطار معاملة خاطئة تتسم بالقسوة والتسلط والإهمال ولا تتصف بالثبات في معاملة الحدث الجانح. (Coley Rebekah & Hernandez, 2004).

(Morris & طلبه الصفوف الثامن والتاسع والعاشر إلى أن المشكلات السلوكية تقل عند أبناء الوالدين الديمقراطيون وترتفع عند أبناء الأسر المتسلطة. وأجريت العديد من الدراسات التي تناولت التنشئة الأسرية وعلاقتها بجنوح الأحداث (حيدر، ١٩٨٧؛ حسون، ١٩٩٠؛ هياجنة، ١٩٩٣؛ Branse, 1993؛ Aljibrin, 1995؛)، وقد دلت نتائجها على أن هناك علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين جنوح الأحداث، واستخدام الوالدين لأنماط التنشئة الخاطئة، والمتمثلة: بالقسوة، والتسلط، والإهمال، والنبد، والتفرقة في المعاملة، والحماية الزائدة، وقلة العطف والحب والحنان داخل الأسرة. كما أكد عدد من البحوث التجريبية (Liddle, 2004; Meeus & Branje & Overbeek, 2004; Latimer, 2001; Ryan & Yang, 2005; Daly, Davis, Chmelka & Handwerk, 2004; Larzelere) على وجود أثر إيجابي للتواصل الأسري بين الجانحين وأسره، ودعم الأسرة لهم ونقصان السلوك الجانح لديهم، والتقليل من عدد الجانحين العائدين إلى الجنوح، مما يؤكد أهمية دور العوامل الأسرية في جنوح الأحداث.

الأمن النفسي Psychological Security: نال موضوع أسباب ومحركات السلوك الإنساني اهتماماً كبيراً من العديد من علماء النفس المهتمين بدراسة وتفسير السلوك الإنساني. وقدم العلماء في هذا المجال العديد من الآراء والنظريات، أمثال فرويد وسكندر وأريكسون وثورندايك وماسلو وغيرهم. ومن أكثر الآراء شيوعاً في تفسير أسباب ومحركات السلوك الإنساني ما قدمه أبراهام ماسلو (Maslow) في نظرية الدافعية، وما عرف بهرم ماسلو للحاجات، الذي أوضح فيه أنواع الحاجات ومدى أهميتها في التأثير على السلوك الإنساني (ناصر، ١٩٨٦؛ جاد الله، ١٩٩٣). ويرى ماسلو أن كل حاجة من الحاجات الإنسانية لا تعلن عن وجودها إلا إذا أشبعت الحاجة التي تسبقها في الترتيب الهرمي، وعليه فكل فرد يتدرج في إشباع تلك الحاجات بشكل متسلسل، يبدأ من قاعدة الهرم. فلا يستطيع الفرد أن يشعر بالانتماء إلى جماعة معينة يبادلها الحب والاحترام والتقدير دون أن يشعر بالأمن والطمأنينة وعدم القلق والتوتر (الفراغنة، ١٩٩٥).

والحاجة إلى الأمن تعني تجنب الألم، والتحرر من الخوف والقلق، والشعور بالأمن والاطمئنان. ويعد توفير الأمن النفسي من الواجبات الأساسية للأسرة؛ وذلك لأن الشعور بالأمن النفسي أحد المتطلبات الأساسية للصحة النفسية والتي يحتاج إليها الفرد كي يتمتع بشخصية إيجابية متزنة ومنتجة (زهرا، ١٩٨٧). ويرى ماسلو أن إشباع الحاجة إلى الأمن النفسي، وشعور الفرد بالأمن والطمأنينة يدفعه إلى البحث عن الحاجات الاجتماعية والنفسية الأخرى. فتبدأ حاجات العاطفة والانتماء بالظهور، وفي هذه الحالة يشعر الفرد بأنه ينتمي إلى أسرة وجماعة معينة، وإلى وطن معين ويعتز بانتمائه هذا (جلال، ١٩٨٥). ويشعر بالحاجة إلى بناء علاقات عاطفية واجتماعية مع الآخرين. وتعد حاجات العاطفة والانتماء من أكثر الحاجات تعرضاً للإحباط وأقلها إشباعاً، ويرى بعض علماء

الأمراض النفسية (Psychopathology) أن هذه الحاجات جوهرية في مشاكل التكيف (دواني وديراني، ١٩٨٣).

وهناك عدة عوامل تساهم في تشكيل الأمن النفسي منها: التنشئة الاجتماعية والخبرات السابقة، وأساليب التنشئة الأسرية، والمواقف والإحباطات التي يواجهها الفرد خلال مراحل نموه، وارتقائه النفسي والاجتماعي واستجاباته تجاه تلك المواقف والخبرات. وتقوم خبرات الطفولة بدور هام في نمو الشعور بالأمن. وتؤدي الأسرة بدور هام ورئيساً في تكوين الصحة النفسية للأطفال، فهي إما أن تعزز المفاهيم الإيجابية للطفل كالتعاون والثقة والأمن، أو تنمي لديه المفاهيم السلبية كالانطواء والعدوان والانسحاب، وتكون هذه المفاهيم يرجع أساساً إلى استقرار أو عدم استقرار الوسط العائلي (عبدالمطلب، ٢٠٠٣). وإن الأسر التي تشبع حاجة أبنائها إلى الأمن النفسي، غالباً ما يسودها الاحترام والتقدير والمحبة والإخلاص والتوافق والانسجام العاطفي بين الوالدين، كما تتسم الخلافات الأسرية بين الزوجين بالسرية التامة دون أن يشعر الأبناء بهذه الخلافات. بينما يسود الأسر التي تعيق إشباع الحاجة إلى الأمن النفسي التناقض في الآراء والاتجاهات والميول بين الوالدين، وعدم كتمان خلافاتهما أمام أبنائهما؛ مما يؤدي إلى زيادة سوء التفاهم والخلافات بين جميع أفراد الأسرة وتقليد الأبناء لوالديهم، وهذا يسهم في شعور الأطفال بالقلق والتوتر، وعدم الطمأنينة والثقة بأفراد الأسرة ومستقبل العلاقات الأسرية بين أفرادها (شحاتين، ١٩٨٥). ويرى القبايع (٢٠٠٤) أن معظم الانحرافات والاضطرابات النفسية تنبت في بيئة أسرية مضطربة؛ وذلك لأن الأسرة تحتل موقعاً استراتيجياً داخل مجموعة المتغيرات التي تؤثر في عملية التنشئة الاجتماعية نظراً لكونها المحيط المبدئي الذي يتواجد فيه الطفل.

ويرى علماء النفس أن الروابط بين الوالدين تقوم بدور كبير في نشأة الطفل، فالتعاون والاتفاق بين الوالدين ووجود علاقة طيبة وودية بينهما، والاحتفاظ بكيان الأسرة، يخلق جواً هادئاً ينشأ فيه الطفل نشوءاً متزاناً، وهذا الاتزان من شأنه أن يزيد ثقته بنفسه وبالعالم من حوله. ويرى (أرنست وود) (المشار إليه في بدوي، ١٩٩١) أن الحياة العائلية المضطربة والمشاحنات بين الوالدين والمشاكسات الدائمة داخل جدران المنزل تؤثر بشكل كبير في تكوين ميول واتجاهات الطفل. وقد تؤدي بعض الحالات التي تنشأ في الأسر إلى تكوين شخصية مضطربة تنفر من الحياة وتكرهها. وقد يؤدي بهم ذلك إلى الانضمام للعصابات والجماعات الخارجة عن القانون وأعراف المجتمع تعويضاً عن أسرهم للحصول على الشعور بالأمن، وهو أمن غير حقيقي ومؤقت، ويدفعهم ذلك إلى السرقة والعنف والإجرام (سليمان، ٢٠٠٣). وقد أشارت دراسة ريان ويانغ (Rayan & Yang, 2005) إلى أن التواصل الأسري بين الجنحين وأفراد أسرهم ساهم بنسبة كبيرة في تخفيض ظاهرة العود إلى الجنوح لدى الأحداث.

وتشير الدراسات إلى أن أساليب التنشئة الأسرية والعلاقات الأسرية القائمة على التسامح

والاحترام المتبادل، وأساليب التعامل القائمة على تفهم وتقبل الطفل وإشعاره أنه مرغوب فيه، والأساليب المتزنة دون إهمال أو رفض، والتي تتسم بالتسامح والديمقراطية والاستقلالية، تعد شروطاً أساسية للطمأنينة الانفعالية عند الأطفال، وشعورهم بالأمن النفسي. في حين أن تكرار الخبرات الصارمة والمواقف المحبطة للأطفال، والحرمان من الرعاية الأسرية، وأساليب التعامل القائمة على الإهمال أو الرفض أو الحماية الزائدة أو التسلط، والفرقة في المعاملة بين الأبناء، تعد مصادر أساسية للقلق وعدم الشعور بالأمن النفسي الذي يشعر الأطفال بالخوف والتوتر مما يقودهم إلى بعض أشكال السلوك الجانح وأنماط مختلفة من الاضطراب النفسي (تركي، ١٩٨٠؛ Ewen, 1980؛ الريحاني، ١٩٨٥؛ شحاتين، ١٩٨٥؛ حسين، ١٩٨٧؛ كفاي، ١٩٨٩؛ شقير، ١٩٩٠؛ الطحان، ١٩٩١؛ Kwon, 1991؛ أبو عياش، ١٩٩٢؛ العكايلة، ١٩٩٣؛ Houck, 1994؛ عبدالمطلب، ٢٠٠٤).

ويمكن الخلوص إلى أن الاتجاهات الوالدية في التنشئة والعلاقات القائمة بين الآباء والأبناء، تؤثر تأثيراً بالغاً على نمو الأطفال والمراهقين من الناحيتين النفسية والاجتماعية، وفي تكوين شخصية الأبناء وتكيفهم مع المجتمع. لذلك يجب على الآباء استخدام الأساليب الصحيحة في تنشئة أطفالهم والتي تحقق الصحة النفسية لهم. والابتعاد عن الأساليب الخاطئة التي يمكن أن تخلق أفراداً مضطربين غير قادرين على النمو النفسي والاجتماعي السليمين، وبالتالي ظهور العديد من المشكلات السلوكية التي يمكن أن تنعكس سلباً على الفرد والأسرة والمجتمع بشكل عام: كالانطواء، وظاهرة جنوح الأحداث، وعدم الشعور بالأمن،.... وغير ذلك.

يلاحظ من خلال عرض الدراسات السابقة بأنها لم تتعرض لفئة الجانحين، مع أن هذه الفئة قد تكون بأمر الحاجة إلى إعادة توجيه أنماط تنشئتهم الأسرية والاجتماعية معاً بما يلبي حاجتهم إلى الأمن النفسي. ومن هنا جاء الاهتمام في هذه الدراسة لإلقاء الضوء على مفهوم الأمن النفسي لدى الجانحين وعلاقته بأنماط التنشئة الأسرية.

مشكلة الدراسة وأهميتها

أصبحت الزيادة الحادة في سرعة انتشار ظاهرة جنوح الأحداث تشكل خطراً كبيراً على أمن المجتمع واستقراره، وحياة الأفراد وسلامتهم. كما إن إجرام الكبار ما هو إلا امتداد لانحراف الصغار، والحدث الجانح الصغير إذا لم يجد الرعاية والإصلاح المناسبين سيصبح في المستقبل مجرماً محترفاً. لذلك فإن أي جهد يوجه لرعاية الأحداث وحمايتهم هو في الوقت نفسه تدعيم وحماية لمستقبل الأمة وسلامتها، والبحث في ظاهرة جنوح الأحداث ومعالجتها يعد بحثاً في إجرام الكبار أيضاً.

والأمن النفسي من العوامل النفسية التي تتحدد وتشكل بفعل أساليب التنشئة الأسرية

والمواقف والخبرات الأسرية، وأن الخبرات الطفولية الصادمة والناجئة عن سوء معاملة الطفل تولد عدم الشعور بالأمن والطمأنينة، وتولد مفاهيم سلبية ومستويات متدنية من الطموح لدى الفرد، وفي قدرته على بناء وتحقيق أهدافه. والشعور بالأمن يعد عاملاً مؤثراً في توافق الفرد، حيث يدرك الفرد البيئة على أنها آمنة مشبعة لحاجاته، تساعد على تكوين ونمو مفاهيم إيجابية عن نفسه وعن الآخرين. لذلك كله يقع على عاتق الأسرة المسؤولية الكبرى في وقاية الفرد من الانحرافات السلوكية، وفي تلبية حاجاته السيكولوجية والبيولوجية. وإن فشل الأسرة في تقديم تنشئة أسرية واجتماعية سليمة يلعب دوراً سلبياً في خلق شخصية غير سوية، وفي تكوين السلوك الجانح لدى الطفل. ومن خلال ما سبق يمكن استخلاص مشكلة الدراسة الحالية في الكشف عن أنماط التنشئة الأسرية السائدة لدى الأحداث الجانحين، وفي أثر التنشئة الأسرية في الأمن النفسي لدى الأحداث الجانحين في الأردن. ويرتبط مفهوم الأمن النفسي ارتباطاً وثيقاً بالعوامل الاجتماعية داخل الأسرة، وخاصة ما يتعلق بأساليب التنشئة الأسرية التي تستخدمها الأسرة عبر مراحل النمو المختلفة، إذ إن كليهما نتاج للبيئة. فالأسر التي يسودها الحب والعلاقات الدافئة والقائمة على الاحترام والتقدير المتبادل بين الآباء من جهة، وبينهم وبين الأبناء من جهة أخرى لها أكبر الأثر في تنمية شعور أبنائها بالأمن النفسي والطمأنينة. وتأتي أهمية الدراسة من خلال التركيز على دور الأسرة وأساليب التنشئة الأسرية التي يستخدمها الوالدان والتي تؤثر في انحراف الأبناء وجنوحهم، ومعرفة الآثار الناجمة عن استخدام الأساليب الخاطئة وغير السوية على شخصية الطفل وسلوكه. وبالتالي تبصير أولياء الأمور بكيفية التعامل مع أبنائهم وتنشئتهم، بطرق سليمة توفر لهم الصحة النفسية. حيث ركزت الدراسة على أثر التنشئة الأسرية في الأمن النفسي الذي يعد من أهم الحاجات النفسية والمتطلبات الأساسية للصحة النفسية للفرد، والتي يجب على الأسرة توفيرها لأطفالها، وذلك من خلال تهيئة الجو النفسي الآمن والعلاقات الأسرية الدافئة القائمة على الحب والحنان. إذ إن أساليب التنشئة الوالدية من أهم العوامل التي تسهم في تشكيل الأمن النفسي للأبناء، فقد تعمل على تنمية الشعور بالأمن والطمأنينة لدى الطفل، الذي يحقق له التوافق النفسي والاجتماعي، كما أن أساليب التنشئة الوالدية قد تعمل على عدم شعور الفرد بالأمن والطمأنينة، وبالتالي ظهور القلق والتوتر لدى الفرد، مما يولد لديه الاضطرابات والانحرافات السلوكية والنفسية؛ لذلك اهتمت الدراسة الحالية بالتعرف على أثر التنشئة الأسرية في الشعور بالأمن النفسي لدى الأحداث الجانحين، بالتعرف على مستوى الأمن النفسي لديهم.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالية:

١- الكشف عن مستوى انتشار نمط التنشئة الأسرية المتشدد، ونمط التنشئة الأسرية

المتسامح لدى أسر الجانحين.
٢- معرفة فروق في مستوى الشعور بالأمن النفسي، بين أبناء الأسر المتسامحة في تنشئتها وأبناء الأسر المتشددة في تنشئتها

فرضيات الدراسة

١. ينتشر نمط التنشئة الأسرية المتشدد لدى أسر الجانحين أكثر من انتشار نمط التنشئة الأسرية المتسامح.
٢. توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في مستوى الشعور بالأمن النفسي بين أبناء الأسر المتسامحة في تنشئتها، وأبناء الأسر المتشددة في تنشئتها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الأحداث الجانحين في الأردن والمسجلين في مراكز الأحداث التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية، وتألفت عينة الدراسة من جميع الأحداث المتواجدين في مراكز الرعاية التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية (من المحكومين والموقوفين)، عند تطبيق أدوات الدراسة وجمع البيانات، وقد كانت طريقة اختيار أفراد الدراسة هي الطريقة العشوائية المتيسرة. وبلغ عددهم (٣٠٩) حدثاً جانحاً من الذكور فقط موزعين على تلك المراكز حسب الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)

توزيع أفراد الدراسة حسب مراكز الرعاية التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية

اسم المركز	عدد الأفراد	النسبة المئوية
مركز أسامة بن زيد لإصلاح الأحداث وتأهيلهم - الزرقاء	٩٠	٢٩,١٢
مركز محمد بن قاسم التقني لإصلاح الأحداث وتأهيلهم - إربد	١١٠	٣٥,٦
دار تربية الأحداث - إربد	٧٠	٢٢,٦٥
دار تربية الأحداث - معان	٣٩	١٢,٦٢
المجموع	٣٠٩	١٠٠

يبين الجدول أعلاه أن معظم الأحداث الجانحين يتواجدون في مركز محمد بن قاسم التقني لإصلاح الأحداث وتأهيلهم - إربد. ويعود ذلك لكونه المركز الوحيد والمخصص للأحداث المحكومين في الأردن، حيث يستقبل هذا المركز الجانحين الموقوفين في تلك المراكز بعد أن تتم محاكمتهم في محاكم الأحداث المتخصصة.

أدوات الدراسة

استخدم الباحث في هذه الدراسة مقياسين هما :

أولاً: مقياس التنشئة الأسرية

وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس التنشئة الأسرية الذي أعده أبو جيل وقتنه للبيئة الأردنية (١٩٨٣)، للكشف عن أنماط التنشئة الأسرية السائدة لدى الأحداث الجانحين في الأردن. وقد افترض واضع المقياس أن التنشئة الأسرية تأخذ واحداً من نمطين هما: النمط الديمقراطي، والنمط المتشدد. ويعكس أبناء الأسر الديمقراطية في استجاباتهم على المقياس تفهم الوالدين لمشاعرهم ووجهات نظرهم، وشعورهم بتحقيق ذاتهم من خلال احترام الأسرة وتقديرها لهم، وإدراك الوالدين كأصدقاء لهم، ويتصف الوالدان في هذا النمط المتسامح بتقبل أنبائهم، ومعاملتهم بالود والحنان. أما النمط المتشدد فيعكس الاتجاهات الوالدية التالية في التنشئة: الرفض، والإهمال، والقسوة في المعاملة، والفرقة بين الأخوة والأخوات.

تكون المقياس من (٥٦) فقرة: ثمانية وعشرون فقره منها تعكس النمط الديمقراطي وثمانية وعشرون فقره منها تعكس النمط المتشدد، ولكل اتجاه منها سبع فقرات، وهذه الفقرات مدرجة على مقياس رباعي يمثل مدى تكرار السلوك، ويجيب الفرد عن كل فقرة باختيار أحد البدائل التالية (دائماً، غالباً، أحياناً، أبداً). ويعطى المفحوص الدرجات التالية على التوالي ٤-٣-٢-١ للفقرات الإيجابية أما للفقرات السلبية فتعكس الدرجات في هذه الحالة فتصبح ١-٢-٣-٤.

صدق وثبات المقياس

لاستخراج دلالة صدق المقياس اعتمد مطور المقياس (أبو جيل، ١٩٨٣) الصدق المنطقي (Logical Validity) وذلك باللجوء إلى أسلوب التحكيم للمتخصصين في علم النفس للحكم على صلاحية كل فقره من فقرات المقياس من حيث سلامة اللغة وارتباطها بالبعد الذي أعدت لقياسه.

وبالنسبة لثبات المقياس فقد اعتمد الباحث الطريقة النصفية للمقياس، حيث قام بتطبيقه على عينة من غير الجانحين مكونة من (٢٠) فرداً وكان معامل الثبات (٨٣,٠)، في حين كان معامل الثبات لعينة الجانحين والمكونة من (٢٠) فرداً (٩٤,٠).

وقد قام الباحث في الدراسة الحالية بتطبيق المقياس على عينة تجريبية مكونة من (٢٥) فرداً من الجانحين، وكان معامل الثبات باستخدام الطريقة النصفية (٩١,٠).

بالإضافة إلى تلك الدلالات لصدق المقياس وثباته فقد تم استخدامه من قبل عدد من الباحثين منهم الريحاني (١٩٨٥)، وأبو عياش (١٩٩٢)، وأبو جابر (١٩٩٢) والعكايلة (١٩٩٣) والذي قام بتطبيقه على عينة من الجانحين. وقد عد الباحث دلالات الصدق والثبات هذه كافية لاستخدام المقياس في الدراسة الحالية لاسيما وأن هذا المقياس

طبق على عيّنتين مماثلتين لعينة الدراسة الحالية.

ثانياً: مقياس ماسلو للشعور بالأمن

للتعرف على درجة الشعور بالأمن لدى عينة الدراسة، استخدم الباحث مقياس ماسلو للشعور بالأمن (Maslow's Security-Insecurity Inventory) والذي عربيه وقتنه للبيئة الأردنية دواني وديراني (١٩٨١).

ويتكون المقياس من ثلاث مجموعات تشمل كل منها (٢٥) فقرة. وقد صممت هذه المجموعات؛ لتشكّل اختبارات مستقلة، إلا أنها استخدمت في مقياس واحد متكامل عدد فقراته (٧٥) فقرة، وذلك لارتباطها المرتفع مع بعضها، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٩٠). ودرجة المفحوص على المقياس تمثل مجموع الفقرات التي تعبر الإجابة عنها عن عدم الشعور بالأمن، لذلك فالدرجة التي يحصل عليها المفحوص تتراوح ما بين (٠ - ٧٥) درجة كما هو مبين في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)

المدى القائم بين درجات الشعور- عدم الشعور بالأمن على مقياس ماسلو

الدرجات	الشعور - عدم الشعور بالأمن
٦٩-٣٩	عدم الأمن العالي
٣٨-٣١	عدم الشعور بالأمن
٣٠-٢٥	الميل إلى عدم الأمن
٢٤-١٢	متوسط
١١-٩	الميل إلى الأمن
٨-٦	الشعور بالأمن
٥-٠	الأمن العالي

يبين الجدول أعلاه أن الدرجات العليا تشير إلى عدم الشعور بالأمن العالي، فيما تشير الدرجات الدنيا إلى الشعور بالأمن العالي. ويشير ارتفاع الدرجة على مقياس ماسلو على أعراض عدم الشعور بالأمن النفسي.

لاستخراج دلالات صدق المقياس المعرب استخدم دواني وديراني (١٩٨٣) أسلوبين

هما:

أ- الصدق التلازمي

وذلك عن طريق استخدام مقياس آخر هو مقياس مينسوتا الإرشادي إلى جانب مقياس ماسلو، وقد جرى تطبيق الاختبارين في جو ملائم ومماثل على عينة من طلاب وطالبات

الجامعة الأردنية بلغ عددها (٢٩٦) طالباً وطالبة. وقد تبين أن معامل الارتباط بين الدرجة على المقياسين هو (٠,٤٦) وقد كان الارتباط دالاً على مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) مما يدل على صدق مقياس ماسلو المعرب.

ب- الصدق التمييزي

وذلك من خلال تطبيقه على مجموعات سوية وغير سوية من حيث الشعور بالأمن، وقد قام باختبار هذه المجموعات عدد من الخبراء في مجال الطب النفسي والإرشاد. وكان متوسط علامات المجموعة السوية (٠,٨٧١) وهي درجة لا بأس بها من الشعور بالأمن، وكان متوسط علامات المجموعة غير السوية (٣٩,٨) وهي درجة عالية من عدم الشعور بالأمن. كما جرى تطبيقه على (٥٢) فرداً يعانون من أمراض عصبية في مدينة الحسين الطبية وكان متوسط علاماتهم (٨,٤١) مما يدل على عدم شعورهم بالأمن وعلى صدق المقياس المعرب. تم استخراج ثبات المقياس المعرب عن طريق إعادة الاختبار حيث تم تطبيق الاختبار على مجموعة من الأفراد عددها (٥٠) فرداً من طلبة الجامعة وكانت الفترة الزمنية بين مرتتي التطبيق أربعة أسابيع، وقد بلغ معامل الارتباط بين الاختبارين (٠,٨٤). بمستوى دلالة ($\alpha = 0,05$) وفي هذه الدراسة قام الباحث بالتأكد من ثبات المقياس عن طريق تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٢٥) فرداً من الجانحين، وقد بلغ معامل الثبات بالطريقة النصفية (٠,٨٦).

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: نتائج اختبار الفرضية الأولى ونصها: "ينتشر نمط التنشئة الأسرية المتشدد لدى أسر الجانحين أكثر من انتشار نمط التنشئة الأسرية المتسامح"

لاختبار هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على نمطي التنشئة الأسرية (النمط المتشدد والنمط المتسامح). وقد كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات كما هو مبين في الجدول رقم (٣).

يشر الجدول رقم (٣) إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية بين المجموعتين. وللكشف عن دلالة هذه الفروق استخدم اختبار t - test لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات أفراد الدراسة على نمطي التنشئة الأسرية المتشدد والمتسامح. وقد كانت النتائج كما هو مبين في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)

نتائج اختبار "ت" لمقارنة متوسطات إجابات أفراد الدراسة على نمطي
التنشئة الأسرية (المتشدد والمتسامح)

نمط التنشئة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت
النمط المتشدد	٢١٨	٨٢,١٣	١٧,٦١	٢,١٣*
النمط المتسامح	٩١	٧٩,٧٤	١٧,١١	

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0,05)$

يتضح من الجدول رقم (٣)، أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0,05)$ بين متوسط درجات أداء أفراد الدراسة من ذوي التنشئة الأسرية المتسامحة، والأفراد من ذوي التنشئة الأسرية المتشددة على مقياس التنشئة الأسرية، وكانت هذه الفروق لصالح ذوي النمط المتشدد. وهذا يعني قبول الفرضية الأولى مما يدل على أن نمط التنشئة الأسرية المتشدد هو الأكثر انتشاراً لدى عينة الدراسة من الأحداث الجانحين. وهذه النتيجة تعكس مدى شعور الجانحين بأن آباءهم يمارسون السلطة عليهم، ويميلون إلى رفضهم وإهمالهم، واستخدام الشدة والتفرقة في معاملتهم.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة حسن (١٩٧٣) والتي أشارت إلى أن الجانحين كانوا يتعرضون لأساليب التنشئة الأسرية الخاطئة بشكل أشد وأكثر قسوة من نظرائهم من غير الجانحين. وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة حيدر (١٩٨٧) والتي أشارت إلى أن (٥١,٣٪) من أفراد الدراسة كانوا يتعرضون لقسوة المعاملة من الأهل وأن (٢٣,٩٪) كانوا مهملين، وأن ما نسبته (٢٤,٨٪) كانوا يعانون من التسلط والقسوة في المعاملة والضرب الشديد. وانسجمت أيضاً مع دراسة حسون (١٩٩٠) والتي أظهرت أن (٤٥٪) من الجانحين كان يتسم أسلوب تنشئتهم بالقسوة والتسلط. وجاءت نتائج هذه الدراسة أيضاً منسجمة مع نتائج الدراسة التي قام بها الجبرين (Aljbrein, 1995) والتي أشارت إلى أن الجانحين يواجهون الرفض من قبل آبائهم وقلة السيطرة والإشراف عليهم مقارنة مع نظرائهم من الأحداث غير الجانحين.

ويرى الباحث أن نمط التنشئة الأسرية المتشدد قد يؤدّي الجنوح، وأنه أحد العوامل الاجتماعية التي يمكن أن تدفع بالأطفال إلى طريق الانحراف. واستخدام الأهل لأسلوب التشدد والقسوة في المعاملة، لا يلبي حاجاتهم الانفعالية والنفسية، ويتعارض معها، وقد لا يجدي هذا الأسلوب في إصلاحهم، مما يدفعهم إلى التمرد عليهم واللجوء إلى بعض السلوكيات الجانحة، أو الانحراف ردة فعل منهم على ما يلاقونه من معاملة سيئة داخل المنزل. كما أن هذه العلاقات الأسرية غير السليمة، والتي يتعامل معها ويواجهها الحدث الجانح في حياته اليومية، قد تعمل على الحيلولة دون اكتساب الحدث الجانح للأساليب

والسلوكيات الاجتماعية التي يمكن أن يتعامل بها مع المجتمع خارج أسرته، وتعمل في الوقت نفسه على تعزيز واكتساب الحدث للسلوكيات السلبية والجناحة والتعود عليها وممارستها بشكل متكرر، مما يدفع به إلى الانحراف والسير في طريق الجنوح والجناحين. ويمكن أن تفسر هذه النتيجة من زاوية أخرى، وهي عدم تمكن الأهل من التعامل مع جنوح أحد أفراد العائلة بطريقة سليمة، والعمل على تجاوز هذه المشكلة ومعالجتها، والنظر إليها على أنها عبارة عن حدث عابر يمكن تجاوزه، وتقبل الحدث الجناح كأحد أفراد الأسرة. وقد يرى الوالدان أن انحراف أحد أفراد العائلة، ودخوله السجن، أو مراكز الأحداث، هو خروج عن تقاليد العائلة وضرر كبير في سمعتها أمام الآخرين. فيعتمد الأهل إلى عدم تقبل الجناح، ورفضه وإهماله وعقابه من خلال الضرب والتوبيخ، والتفرقة في معاملته مع أخوته الآخرين. وقد لا يجد الوالدان فائدة من التسامح والتساهل مع الجناح فيلجأون إلى استخدام الأسلوب المتشدد في معاملته من أجل ردعه وضبطه. وبهذا كان الأسلوب المتشدد في التنشئة أكثر انتشاراً من الأسلوب المتسامح في التنشئة لدى عينة الدراسة من الأحداث الجناحين.

ثانياً: نتائج اختبار الفرضية الثانية ونصها: "توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha = 0.05)$ في مستوى الشعور بالأمن النفسي بين أبناء الأسر المتسامحة في تنشئتها وأبناء الأسر المتسلطة في تنشئتها".

ولفحص هذه الفرضية استخدم اختبار "ت"، لاستخراج دلالات الفروق بين متوسط إجابات الأفراد الذين يعكسون نمط التنشئة الأسرية المتسامح، والأفراد الذين يعكسون نمط التنشئة الأسرية المتشدد، على مقياس ماسلو للشعور بالأمن النفسي. وقد كانت نتائج اختبار (t-test) كما هو مبين في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)

نتائج اختبار "ت" لمقارنة متوسط أداء الأفراد من ذوي التنشئة الأسرية المتسامحة والأفراد من ذوي التنشئة الأسرية المتشددة على مقياس ماسلو للأمن

نمط التنشئة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت
النمط المتشدد	٢١٨	٤١,٩٧	٨,٧٣	-٢ *
النمط المتسامح	٩١	٣٩,٣٥	١١,٠٢	

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$

يتضح من الجدول رقم (٤)، أن هناك فروقاً دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ بين متوسطات درجات أفراد الدراسة من ذوي التنشئة الأسرية المتسامحة،

والأفراد من ذوي التنشئة الأسرية المتشددة على مقياس الشعور بالأمن النفسي ولصالح ذوي التنشئة الأسرية المتشددة . وهذا يدل على قبول الفرضية الثانية، وتشير أن الأفراد الذين يعكسون نمط التنشئة الأسرية المتساهلة (والذي يعكس تقبل الوالدين لأبنائهم، وبناء علاقة معهم تتصف بالود والحنان ودفء العاطفة، واحترام مشاعرهم، وتضحية الوالدين من أجل سعادتهم، وإدراك المراهقين لحقيقة الوالدين كأصدقاء لهم) أكثر شعوراً بالأمن النفسي والطمأنينة الانفعالية (حيث تشير العلامات الدنيا على مقياس ماسلو للأمن النفسي بالشعور بالأمن العالي، انظر جدول رقم ٢) من نظرائهم الذين يعكسون نمط التنشئة الأسرية المتشدد (والذي يعكس رفض الوالدين لأبنائهم، وإهمالهم واستخدام العقاب البدني والإيذاء، والفرقة بين الأبناء). لذلك يتضح لنا من خلال هذه النتيجة أنه كلما كانت أساليب التنشئة الأسرية متساهلة وقائمة على الود والحنان وتقبل الأبناء واحترام مشاعرهم، كلما كان الأبناء أكثر استقراراً من الناحية النفسية وشعوراً بالأمن النفسي. وأنه كلما اتسمت أساليب التنشئة الأسرية بالقسوة والتشدد ورفض الأبناء وإهمالهم، ومعاقبتهم جسدياً ونفسياً، والتمييز بينهم؛ كلما كان الأبناء أكثر قلقاً وخوفاً مما ينعكس سلباً على مستوى شعورهم بالأمن النفسي ويؤدي إلى انخفاضه.

اتفقت هذه الدراسة مع الدراسة التي أجراها الريحاني (١٩٨٥) والتي أظهرت أن المراهقين الذين ينتمون إلى أسر متساهلة في تنشئتها كانوا أكثر شعوراً بالأمن النفسي من نظرائهم الذين ينتمون إلى أسر متسلطة في تنشئتها. كما انسجمت مع دراسة كفاقي (١٩٨٩) والتي أكدت على وجود علاقة سلبية بين أساليب التنشئة الأسرية الخاطئة (الفرقة والتحكم الوالدي والتذبذب في المعاملة) والشعور بالأمن النفسي لدى الأبناء. كما اتفقت مع نتائج دراسة الطحان (١٩٩١) والتي أشارت إلى أنه كلما كان أسلوب الآباء في التنشئة يتسم في الاستقلالية والتسامح والديمقراطية والحماية والتقبل والحب كلما كان يتمتع الأبناء بالطمأنينة والأمن النفسي والتحرر من القلق. ولم تتفق مع دراسة وون (Kwon, 1991) والتي أشارت إلى عدم ارتباط استخدام الأساليب المتشددة والتعذيب في معاملة الأبناء بمستوى القلق لديهم. بينما اتفقت مع دراسة هوسك (Houck, 1994) والتي أشارت إلى وجود علاقة دالة ما بين الاتصال بين الوالدين والمراهقين وعدم شعورهم بالقلق وشعورهم بالأمن النفسي.

وتفسر هذه النتيجة بأن أساليب التنشئة الأسرية المتساهلة والقائمة على تفهم الوالدين لمشاعرهم، ووجهات نظرهم، وشعور المراهق بتحقيق ذاته من خلال احترام الأسرة وتقديرها له، وإدراك المراهق مدى تضحية الوالدين من أجل سعادته وشعوره بالرضا عن أسرته، وإدراكه لوالديه كأصدقاء له يساعده في حل مشكلاته، ويتصف الوالدان في هذا النمط المتسامح بتقبل أبنائهم، وتتصف ممارساتهم مع أبنائهم بالود، والحنان، ودفء العاطفة، واحترام المشاعر. وهذه الأساليب توفر الأجواء المناسبة للنمو النفسي السليم،

ولإقامة علاقات اجتماعية سليمة مع الآخرين قائمة على التقدير، والاحترام. كما أن هذه الأساليب تعمل على تلبية جميع الحاجات النفسية للأبناء مما يجعلهم أكثر طمأنينة وشعوراً بالأمن النفسي. وفي هذا الصدد يرى كفاي (١٩٨٩) أن الأساليب الصحيحة في التنشئة من عوامل النمو الطبيعي والسوي للأطفال؛ فالأسر التي تعكس هذه الأنماط غالباً ما تكون علاقات الأبوين فيها معاً علاقات طيبة في مجملها، ويسود الأسر أيضاً درجة من التفاهم بين الوالدين من ناحية، وبين الوالدين والأبناء من ناحية أخرى. وهذا النمط من الأسر (الأسر الديمقراطية والمتسامحة) تقل فيه المثيرات التي يمكن أن تثير مخاوف الطفل وتهدد أمنه. وهذا الجو الأسري الهادئ، والدافئ يهيئ للطفل أن يكون عادات انفعالية سليمة قوامها: الثقة بالنفس والثقة بالآخرين، وأن يكون اتجاهات إيجابية نحو المحيطين به بوصفهم أناساً يتقبلونه، ويكون له المشاعر الودية ويعملون على راحته، ويشبعون حاجاته المختلفة مما يجعله يشعر بالأمن والطمأنينة الانفعالية. في حين أن النمط المتشدد يعكس ممارسات الوالدين التي تتصف: بعدم التقبل، والرفض، أو الإهمال، والوقوف أمام رغبات المراهق وحاجاته، وإثارة الألم النفسي من خلال، تحقيره وتوبيخه، والتفريق في المعاملة بين الأخوة، والتذبذب في المعاملة بين الأم والأب. والأسر التي تسود فيها مثل هذه الأساليب غالباً ما تكون أسر مفككة ويسودها الصراع، والتوتر في العلاقات القائمة بين أفرادها، ومثل هذه الأسر والأجواء لا توفر الظروف المناسبة للنمو النفسي السليم، ولا تشعر الأبناء بالدفء العاطفي، والحب، والحنان، من جانب والديهم، ولا تكون لدى الطفل المشاعر الإيجابية تجاه والديه وأسرته والتي يجب أن يشعر بها الطفل لينشأ آمناً مطمئناً غير قلق أو مضطرب. وتشير هورني (Horney) (المشار إليه في الفصيل، ١٩٩٢) إلى أن أساليب التنشئة الأسرية السلبية كالتسلط وعدم احترام حاجات الطفل الفردية، وحرمانه من الحنان والحماية الزائدة من أهم مصادر القلق، وعدم الشعور بالأمن النفسي، وأن تقبل الطفل ضمن نطاق الأسرة وتلبية حاجاته المختلفة قد يشبع الحاجة إلى الأمن لديه، ويجعله ينمو ليصبح شخصاً سوياً ومتوافقاً نفسياً واجتماعياً.

ويرى روجرز (Rogers) (المشار إليه في الفصيل، ١٩٩٢) أن التنشئة الأسرية تزيد من ظروف الأمن النفسي للأبناء، أو تقلل من هذه الظروف، فتتأثر إمكانات الأبناء تبعاً لذلك. وتؤثر أساليب التنشئة الأسرية في تكوين شخصية الأبناء. وقد تستمر هذه الملامح في شخصيتهم حتى سن متقدمة، فاتجاهات الأمن والطمأنينة تبقى مع الطفل عند مواجهة مواقف إحباط شديدة، كما أن اتجاهات عدم الثقة والخوف تلازم الطفل حتى عند مواجهة مواقف يشعر فيها بالأمن والارتياح، وأن هذا يرجع بشكل واضح إلى تأثير الوالدين في تكوين شخصية الأبناء. فالأسر التي يسودها التسامح والحب والتقبل والتفاهم تساعد في تدعيم ثقة الطفل بنفسه وفي شعوره بالأمن والطمأنينة، وتزيد من قدرته على مواجهة ظروف الحياة المختلفة، أما الأسر التي يسودها الصراع والتسلط والإهمال والتفرقة في معاملة الأبناء، فإنها تقود الطفل إلى عدم الثقة في نفسه والآخرين، وعدم تمكنه من تحقيق

حاجاته ومواجهة ظروف الحياة المختلفة، وبالتالي شعوره بالقلق والاضطراب النفسي؛ لذلك كان الأفراد الذين ينتمون إلى أسر متسلطة ومتشددة في تنشئتها أقل شعوراً بالأمن النفسي من أولئك الذين ينتمون إلى أسر متساهلة في تنشئتها.

وأشارت النتائج إلى أن مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى عينة الدراسة كان متديناً، حيث بلغ المتوسط الحسابي لجميع أفراد الدراسة على مقياس ماسلو للشعور بالأمن النفسي تقريباً (٤٠,٥) درجة. وبالرجوع إلى الجدول رقم (٢) نجد أن هذه الدرجة تشير إلى عدم الشعور بالأمن العالي، مما يؤكد أن مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الأحداث الجانحين بشكل عام كان متديناً. ويمكن أن تفسر هذه النتيجة من خلال البيئة الأسرية التي يعيش فيها الحدث، فأسر الجانحين غالباً ما تتصف بالتفكك الأسري والفقر والتخلف الاجتماعي والثقافي، وأساليب التنشئة الخاطئة والتي تتسم بالإهمال والقسوة هي السائدة في مثل هذه الأسر، ومثل هذه البيئة العائلية المضطربة تعد منبئاً خصباً للقلق وعدم الشعور بالأمن النفسي. كما أن عدم تمكن الأسرة من تلبية حاجات الطفل المختلفة، وإهماله وعدم تحقيق مطالبه يثير القلق وعدم الطمأنينة للابن.

كما يمكن أن تفسر هذه النتيجة من زاوية أخرى، وهو شعور الجانحين بعدم الأمن النفسي نتيجة قيامهم بالخروج على قيم المجتمع وقوانينه، وخوفهم الدائم من العقاب من الآخرين. وفي هذا الصدد يؤكد حمزة (٢٠٠١) أنه ينبغي للطفل أن يكون آمناً من الخوف ومن العنف، أو الاعتداء الجنسي، أو أي شكل من أشكال العدوان عليه من قبل عالمه الاجتماعي، فالطفل غير الآمن هو طفل قلق مضطرب تظهر عليه كثير من الأعراض السلوكية المضطربة.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي بينت أثر أساليب التنشئة الأسرية التي يستخدمها الوالدان في جنوح أبنائهما، وفي شعورهم بالأمن النفسي، يوصي الباحث بما يلي:-

أولاً: التركيز على إعداد برامج الإرشاد الأسري المختلفة (النمائية، والوقائية، والعلاجية) والتي تهتم بنشر أساليب التنشئة الأسرية السوية، وتنمية العلاقات الأسرية والزوجية، والتي توفر للأبناء النمو السليم من جميع الجوانب (النفسية والجسمية، والعقلية، والاجتماعية) والتي توفر لهم الأمن والطمأنينة وتلبية حاجاتهم المختلفة، وتمكنهم من تكوين مستوى طموح عال لأنفسهم، وذلك من خلال تبصير الآباء والأمهات بتوفير التنشئة الأسرية المتساهلة والتي تتسم بالأمور التالية:-

١. عدم التفرقة في المعاملة بين الأبناء.
٢. العمل على تلبية أكبر قدر ممكن من حاجات الطفل المختلفة، وخاصة الحاجات النفسية كالحب والاحترام والتقدير، ومراعاة مشاعر الأبناء ووجهات نظرهم وتقبلهم لتوفير الأمن

النفسي والأسري لهم.

٣. تعريف أولياء الأمور بأهمية السنوات الأولى من حياة الطفل في تكوين شخصيته. **ثانياً:** العمل على وقاية الأحداث من الجنوح من خلال تقوية الصلات بين البيت والمدرسة، وتنشيط مجالس الآباء والأمهات، والتعاون فيما بينهما لمساعدة الطلبة على تجاوز المشكلات والصعوبات التي تواجههم، وخاصة الطلبة المتسربين من المدارس قبل أن يسيروا في طريق الانحراف، وإطلاعهم على حقيقة سلوكيات أبنائهم، وإرشادهم إلى اتباع الطرق السليمة في معاملة أبنائهم ورعايتهم عن طريق البرامج الإرشادية التربوية والأسرية. **ثالثاً:** التأكيد على أهمية توفير الظروف الملائمة والمناسبة للمؤسسات الاجتماعية والتربوية التي تعنى برعاية الأحداث، لحماية المراهقين والحيلولة دون انحرافهم في هذه المرحلة التي يكونون فيها أشد عرضة للجنوح والانحراف، وإعادة تأهيل وإصلاح الأحداث الجانحين.

رابعاً: إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات التي تبحث في بعض المتغيرات النفسية لدى الجانحين وعلاقتها بالأمن النفسي لديهم: كالشعور بالوحدة، ومركز التحكم، وكشف الذات.

المراجع

- ابن منظور. (١٩٦٨). لسان العرب - المحيط. بيروت: دار لسان العرب.
- أبو جابر، سوزان. (١٩٩٣). أثر التنشئة الأسرية والترتيب الولادي والجنس على الدافعية للإنجاز لدى طلبة الصف السادس والتاسع في مدينة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- أبو جبل، فوزي إدريس. (١٩٨٣). الأنماط الشخصية والاجتماعية التكيفية لدى المراهقين الجانحين وغير الجانحين في الأردن وعلاقتها بالتنشئة الأسرية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- أبو عياش، نادرة. (١٩٩٢). أثر نمط التنشئة الأسرية في توكيد الذات لدى طالبات المراهقة الوسطى في مديرية تربية عمان الكبرى الأولى. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- بدوي، أمال محمد. (١٩٩١). العلاقة بين الوالدين وأثرها على مستوى طموح الأطفال. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- تركي، مصطفى أحمد. (١٩٨٠). الرعاية الوالدية وعلاقتها بشخصية الأبناء، بحوث في سيكولوجية الشخصية في البلاد العربية. الكويت: مؤسسة الصباح.

جاد الله، سمير. (١٩٩٣). مستوى الشعور بالأمن لدى طلبة الجمعيات الخيرية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

جلال، سعد. (١٩٨٥). المرجع في علم النفس. الإسكندرية: دار المعارف الحديثة.

حسن، محمد علي. (١٩٧٠). علاقة الوالدين بالطفل وأثرها في جناح الأحداث. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

حسون، تناصر. (١٩٩٠). البيت والمدرسة ووسائل الإعلام وانحراف الأحداث في الوطن العربي. المجلة العربية للدراسات الأمنية، ٤ (٧)، ٤٧ - ٤٩.

حسين، محمود عطا. (١٩٨٧). مفهوم الذات وعلاقته بمستويات الطمأنينة الانفعالية. مجلة العلوم الاجتماعية، ١٥ (٣)، ١٢٨ - ١٠٣.

حمزة، جمال. (٢٠٠١). سلوك الوالدين الايذائي للطفل وأثره على الأمن النفسي له. علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة، ١٥ (٥٨)، ١٢٨ - ١٤٣.

حيدر، وليد. (١٩٨٧). جنوح الأحداث. منشورات وزارة الثقافة من الجمهورية العربية السورية، دمشق، سوريا.

دواني، كمال وديراني، عيد. (١٩٨٣). اختبار ماسكو للشعور بالأمن دراسة صدق للبيئة الأردنية. دراسات الجامعة الأردنية، ١٠ (٢)، ٤٧ - ٥٦.

رمضان، سيد. (١٩٨٣). الجريمة والانحراف من المنظور الاجتماعي. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

الريحاني، سليمان. (١٩٨٥). أثر نمط التنشئة الأسرية في الشعور بالأمن. دراسات الجامعة الأردنية، ٢١ (١١)، ١٩٩ - ٢١٩.

زعال، عبدالرزاق. (٢٠٠١). جنوح الأحداث أسبابه وعلاجه. الأمن والحياة، ٢٢٩ (٢٠)، ٤٠ - ٤٨.

زهران، حامد. (١٩٨٧). التوجيه والإرشاد النفسي. القاهرة: عالم الكتب.

السقار، عيسى. (١٩٨٤). أثر اتجاهات التنشئة الوالدية والمستوى الثقافي للأسرة في القدرة على التفكير الابتكاري عند طلاب المرحلة الثانوية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

سليمان، رغده. (٢٠٠٣). درجات الاكتئاب والقلق لدى الأحداث الجانحين والعاديين في الضفة الغربية بفلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

شحاتين، ريتا. (١٩٨٥). العلاقة بين الشعور بالأمن عند المراهقين وبعض العوامل المرتبطة بالأسرة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

شقيير، زينب محمود. (١٩٩٠). أثر التفاعل بين أساليب التنشئة الأسرية على أبعاد الشخصية لدى الفتاة الجامعية. رسالة الخليج العربي، ١١ (٥٣)، ٩٩-١٣٤.

الطحان، محمد خالد (١٩٩٠). دراسة القلق عند الأبناء وكل من الاتجاهات الوالدية في التنشئة والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة. مجلة كلية التربية، ٥ (٥)، ١٢٩-١٣٥.

الطحان، محمد. (١٩٩١). العلاقة بين مفهوم الذات وكل من التحصيل الدراسي والتوافق النفسي. مجلة كلية التربية (جامعة الإمارات العربية المتحدة)، ٦ (٨٦)، ٢٤٥-٢٩٢.

عبد المطلب، محمد. (٢٠٠٣). النظريات البيولوجية المفسرة لجنوح الأحداث. الأمن والحياة، ٢٥٦ (٢٢)، ٣٨-٤٢.

عبد المطلب، محمد. (٢٠٠٣). الأسرة ودورها في الوقاية من الانحراف. الأمن والحياة، ٢٥٢ (٢٣)، ٥٢-٥٤.

عبد المطلب، محمد. (٢٠٠٤). الأسرة وجنوح الأحداث. الأمن والحياة، ٢٦٠ (٢٣)، ٥٨-٦١.

العصرة، منير. (١٩٧٤). رعاية الأحداث. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

العكايلة، محمد سند. (١٩٩٣). العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية وجنوح الأحداث. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الفرعنة، انتصار. (١٩٩٥). الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وعلاقته ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الفيصل، محمد عبد الرحيم. (١٩٩٢). العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والتنشئة الوالدية ومفهوم الذات لدى طلبة كليات المجتمع في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

القبا، منير. (٢٠٠٤). الأسرة والطفل. جريدة الجزيرة. حزيران ١٧، ١٥.

كفافي، علاء الدين. (١٩٨٩). تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي - دراسة في عليّة تقدير الذات. المجلة العربية للعلوم الإنسانية، ٩ (٣٥)، ١٠٠-٧٢٧.

المومني، محمد والصمادي، أحمد. (١٩٩٥). أثر الجنس والمستوى التعليمي والاقتصادي في مفهوم الذات ومركز الضبط لدى المعوقين حركيا. أبحاث اليرموك، ١١ (٢)، ٥١-٩.

ناجي، ياسين محمد. (١٩٩٠). دور المؤسسات العقابية في علاج وإصلاح وتأهيل المجرمين والجانحين. ج ١، الموصل: مطبعة دار الحكمة.

ناصر، إبراهيم. (١٩٨٦). مقدمة في التربية. عمان: جمعية عمال المطابع التعاونية.

هياجنة، أمجد محمد. (١٩٩٣). العوامل المساهمة في عود الأحداث إلى الجنوح من وجهة نظر الجانحين العائدين والعاملين معهم وأولياء أمورهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وزارة التنمية الاجتماعية. (١٩٨٤). قانون الأحداث الأردني لعام ١٩٨٦ وتعديلاته. عمان: وزارة التنمية الاجتماعية، الأردن.

Aljibrin, J. A. (1995). The impact of family (Saudia Arabia): An exploratory study of the relative contributions of some familial factors to make juvenile delinquency in Riyadh city (Saudia Arabia). (Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh, 1995). **Dissertation Abstract International**, 55 (10), 3312.-A.

Branes, N.A. (1993). The relationship among family competence, Physical child abuse and Juvenile delinquency. (Doctoral Dissertation, California State University, (1992). **Dissertation Abstract International**, 31 (03), 1085.-A.

Ehrensaft, M. (2005). Interpersonal relationships and sex differences in the development of conduct problems. **Clinical Child & Family Psychology Review**, 8 (1), pp25-39. Retrieved Jun 11, 2005, from EBSCOhost Masterfile database.

Ewen, T. B. (1980). **An Introduction of the Theories of Personality**. NJ: Academic Press.

Farrington, D. (2005). Childhood origins of antisocial behavior. **Clinical Psychology & Psychotherapy**, 12 (3), 14 -177. Retrieved Jun 11, 2005, from EBSCOhost Masterfile database.

Houck, P.B. (1994). The relationship between parents' and early adolescents' perceptions of communication. and adolescents' self-esteem and anxiety. (Doctoral Dissertation, Hall University, 1994). **Dissertation Abstract International**, 55 (5), 1191.-A.

- Kwon, H. J. (1991). Cultural, school, family and psychological antecedents of test anxiety in Korean high school students (cultural antecedents). (Doctoral Dissertation, University of Southern California, 1991). **Dissertation Abstract International**, 52 (6), 2076-A.
- Larzelere, E , Daly, L , Davis, L , Chmelka, M & Handwerk, L. (2004). Outcome evaluation of girls and boys town's family home program. **Education & Treatment of Children**, 27)2(, 20-130. Retrieved Jun 11, 2005, from EBSCOhost Masterfile database.
- Latimer, J .(2001). A meta-analytic examination of youth and delinquency family treatment and recidivism. **Canadian Journal of Criminology**, 43)2(, 237-272. Retrieved Jun 10, 2005, from EBSCOhost Masterfile database.
- Liddle, H .(2004). Family-based therapies for adolescent alcohol and drug use research contributions and future research needs. **Addiction**, 99)2(, 17-76. Retrieved Jun 08, 2005, from EBSCOhost Masterfile database.
- Meeus, W & Branje, & S Overbeek, G. (2004). Arents and partners in crime: A six-year longitudinal study on changes in supportive relationships and delinquency in adolescence and young adulthood. **Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines**, 45 (7), 1288-1290. Retrieved Jun 08, 2005, from EBSCOhost Masterfile database.
- Morris, J& Coley, Rebekah L., & Hernandez, D .(2004). Out-of-school care and problem behavior trajectories among low-income adolescents individual family and neighborhood characteristics as added risks. **Child Development**, 75 (3), 948-966. Retrieved Jun 11, 2005, from EBSCOhost Masterfile database.
- Rayan, J., & Yang, H. (2005). Family contact and recidivism: A longitudinal study of adjudicated delinquents in residential care. **Social Work Research**, 29 (1), 31-40. Retrieved Jun 11, 2005, from EBSCOhost Masterfile database.
- Shek, D. (2005). Paternal and maternal influences on the psychological well-being substance abuse and delinquency of Chinese adolescents experiencing economic disadvantage. **Journal of Clinical Psychology**, 61 (3), 216-219. Retrieved Jun 10, 2005, from EBSCOhost Masterfile database.

توجهات معلمي المدارس الأساسية في مديرية تربية إربد الأولى نحو تنمية الموارد البشرية لاحتياجات التعلم الإلكتروني

د. محمد عبد القادر العمري

كلية التربية - جامعة اليرموك
إربد - الأردن

د. أكرم محمود العمري

كلية التربية - جامعة اليرموك
إربد - الأردن

توجهات معلمي المدارس الأساسية في مديرية تربية إربد الأولى نحو تنمية الموارد البشرية لاحتياجات التعلم الإلكتروني

د. محمد عبد القادر العمري

كلية التربية - جامعة اليرموك

إربد - الأردن

د. أكرم محمود العمري

كلية التربية - جامعة اليرموك

إربد - الأردن

الملخص

استهدفت الدراسة التعرف على توجهات معلمي مدارس المرحلة الأساسية نحو تنمية الموارد البشرية لاحتياجات التعلم الإلكتروني. ولتحقيق ذلك طور الباحثان استبانة وزعت على أفراد عينة الدراسة العشوائية المكونة من (١٩٢) معلماً و (٢٥٤) معلمة، من معلمي ومعلمات مدارس المرحلة الأساسية في مديرية تربية إربد الأولى، وبناء على مجموع الردود التي وردت من المشاركين والتي بلغت (١٢١) معلماً و (١٦٤) معلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وواقع ٢٠٪ من مدارس الذكور والإناث في مديرية تربية إربد الأولى. وقد أوضحت نتائج الدراسة ما يلي:

يرى معظم المعلمين والمعلمات أن التدريب على احتياجات التعلم الإلكتروني يجب أن يشمل جميع القائمين على العملية التعليمية، ويرى (٩٠٪) منهم ضرورة أن يتم التدريب داخل المدارس وعلى يد خبراء من خارج المدرسة، ويرى أيضاً (٨١٪) من المعلمين و (٥٧٪) من المعلمات إمكانية تطبيق نظام التعلم الإلكتروني في مدارسهم. و إن (٨٢٪) من المعلمين والمعلمات يفتقرون إلى الخبرة الحاسوبية، وأن (٨٤٪) منهم لا يستخدمون الإنترنت، أوصت الدراسة بتسهيل حصول كل المعلمين المشاركين في التعلم الإلكتروني على أجهزة حاسوب، وتشجيعهم للحصول على الرخصة الدولية في قيادة الحاسوب (ICDL).

Primary School Teachers' Views Toward the Development of Human Resources for the Needs of E-learning

Dr. Akram M. Al-Omari
College of Education
Yarmouk University

Dr. Mohammed A. Al-Omari
College of Education
Yarmouk University

Abstract

The purpose of this study was to investigate the perceptions of primary school teachers' towards the development of human resources for the needs of the e- learning.

A sample of 446 teachers (192 male) and (254 female) were randomly selected from the primary schools in Irbid school directorate.

A questionnaire was designed and developed by the researchers and distributed to the sample. Of those, 121 male teachers and 164 female teachers responded.

Data were analyzed and results indicated the following:

The greater majority of teachers were enthusiastic, and almost in full agreement to the need of training for the needs of the electronic learning. 90 % of male and female teachers' indicate that training should be conducted inside their schools. 81 % of male teachers' and only 57% of female teachers' believe of the success of e-learning. 82 % of them lack computer experiences, and 84 % lack of internet experiences.

This study suggests that all teachers involved in this program must have a computer, and an International Computer Driving License (ICDL).

توجهات معلمي المدارس الأساسية في مديرية تربية إربد الأولى نحو تنمية الموارد البشرية لاحتياجات التعلم الإلكتروني

د. محمد عبد القادر العمري
كلية التربية - جامعة اليرموك
إربد - الأردن

د. أكرم محمود العمري
كلية التربية - جامعة اليرموك
إربد - الأردن

المقدمة :

في ضوء الانفجار المعرفي ودخول عصر المعلومات وثورة الاتصالات، وكثرة متغيراتها فإن التحديات تنبئ بمدى خطورة التحولات التي تتبعها، فما ينبثق عنها من ظواهر متنوعة، وما تفرزه تكنولوجيا المعلومات في الوقت الحاضر من قضايا تعليمية، يمكن أن تشكل ثورة ثقافية خطيرة، خاصة بعد ظهور الإنترنت الذي فرض على المشاركين في العملية التعليمية تحديات لم يشهدها التعليم في عصر من العصور، ومن أهمها تنمية الموارد البشرية لاحتياجات التعلم الإلكتروني.

ولقد اختلفت وجهات النظر حول مفهوم التعلم الإلكتروني، فقد عرفه مكتب التربية بدول الخليج العربي (١٤٢٠ هـ: ١٩) بأنه "مشروع تربوي يطمح لبناء نموذج مبتكر لمدرسة حديثة متعددة المستويات، تستمد رسالتها من الإيمان بأن قدرة المجتمعات على النهوض، وتحقيق التنمية الشاملة معتمدة على جودة إعداد بنائها التربوي التعليمي"، في حين عرفها المحيسن وهاشم (١٤١٩ هـ) بأنها نوع من أنواع التعليم الذي يعتمد على الوسائط الإلكترونية في الاتصال بين المعلم والطالب وبين الطالب والمدرسة، أما دويس وويل (Dubois and Will, 1997, P 137) فقد عرفا التعلم الإلكتروني بالآتي: "إن المتعلم الإلكتروني هو متعلم حقيقي لكنه يتعلم في بيئة إلكترونية".

فمرحلة التعلم الإلكتروني تعد مرحلة انتقالية يمكن وصفها بأن لها قدما في مرحلة التعلم التقليدي الذي يركز على المعلم والمتعلم والمعلومة، وتتوقف درجة نجاحه في هذه المرحلة على خلاصة ما مر به من تجارب وحوادث، فهو يميل إلى الاهتمام بالتخطيط لزيادة فاعلية التدريس المعتمد على المعلوماتية عبر المنهج الذي تكون فيه وسائط الاتصال الإلكترونية مصدر المعرفة للطالب، بحيث يتم التدريس عن طريق الدروس الإلكترونية والمكتبة الإلكترونية والكتاب الإلكتروني.... وغيرها. وأيضاً يميل إلى زيادة مستوى التعاون بين المعلم والطالب، وتوفير المرونة في التعلم، وتغيير دور المعلم في العملية التعليمية، وتنامي المبادرة واتساع أفق تفكير المتعلم.

ويشير الفائز (١٩٩٣) إلى أن الحاجة تتزايد في هذه المرحلة إلى قيادة واعية قادرة على توفير الظروف والإمكانيات التي تساعد على تحقيق الأهداف اجتماعياً وتربوياً، موجهة

لتساعد المتعلم على فهم نفسه وتدفعه لتحمل مسؤولياته.

لذلك يقع على عاتق المدرسة التي تستخدم التعلم الإلكتروني أهمية كبرى في تحديد مسؤوليات القائمين على العملية التعليمية بحيث تكفل قيام كل فرد بواجباته، وأهميته في بناء المتعلم معرفياً و وجدانياً وسلوكياً، وإعداده للقيام بدوره الإيجابي في البحث عن المعلومة وتنمية مهاراته في الحوار والتشاور والتعاون. لذا يجب أن يشارك المعلمين في تنفيذ إدارة أنشطة المعلمين و تخطيطها تحت رعاية و توجيه المشرفين الذين يجب أن يملكوا كفاءات إدارية، وقدرات إشرافية وتوجيهية، تسهم في استمرارية المدرسة لتحقيق أهدافها، فالإدارة المنظمة تحت رعاية رشيدة واعية من القيادات المسؤولة والمعلمين المبدعين تعمل على زيادة التفاعل بين المدرسة والمجتمع.

ومن خلال عرض أبرز التعريفات التي ظهرت في الدراسات السابقة في حقل التعلم الإلكتروني، يتضح أن أهم الاحتياجات تكمن في المصادر البشرية وقدرتها على زيادة التفاعل بين المدرسة والمجتمع. ويؤكد هذا المطلب شامي (١٩٩٩ : ٦٠٩) بقوله "أن إدارة المستقبل تتطلب قادة لديهم القدرة على مواجهة التغيرات والتحديات الكبيرة، والذين يملكون القدرة والتصميم على النجاح"، فالتغيير الذي سيحدث من جراء الانتقال من المدرسة التقليدية إلى المدرسة التي تنتهج طريقة التعلم الإلكتروني (المدرسة الإلكترونية) هي واحد من التحديات التي ستواجه الموقف التعليمي وهذا يتطلب إدارة قادرة على توفير الظروف والإمكانات وتشجيع العمل التعاوني وخلق بيئة تعليمية قادرة على رفع مستوى الأداء من أجل تحسين المخرجات التعليمية وتحقيق أهداف التعلم الإلكتروني.

وتأكيداً على أهمية الإنترنت في العملية التعليمية التعلمية، يشير بعض الباحثين إلى أن الإنترنت سوف تقوم بدور كبير في تغيير الطريقة التعليمية التقليدية، لأنها تساعد على التعلم التعاوني الجماعي، وتوفر أكثر من طريقة في التدريس (الكلوب، ١٩٩٩). كما أنها تعد مثلاً واقعياً للقدرة على الحصول على المعلومات أياً كان مكانها، وبالتالي فهي تؤدي إلى التطور المذهل والسريع في العملية التعليمية، والإثراء في أداء كل من المعلم والمتعلم (ريحان والهامي، ١٩٩٩؛ عبد الجواد، ٢٠٠٠؛ الفرجاني، ٢٠٠٢). بل أن بعض التربويين ذهبوا في تقديرهم لأهمية الإنترنت مصدراً للتعلم مشيرين إلى أنه الحل للعملية التعليمية (التل، ١٩٩٨). فمن خلال خدمات الإنترنت يمكن البحث عن البرامج التعليمية المختلفة المحملة على الإنترنت، والاستفادة منها في القاعات الصفية وبوصفها تعلماً مفرداً خارج الصف، وإمكانية الاستفادة من المناهج الموجودة على الإنترنت والبحوث العلمية والتربوية المتعلقة بالمناهج (ناجي، ٢٠٠١). ويمكن أيضاً أن يصبح الإنترنت وسيطاً بين المعلم والطالب وبين الطلاب أنفسهم من حيث تبادل الخبرات والآراء وإجراء الامتحانات وحل المشكلات.

ثم قامت وزارة التربية والتعليم بالعديد من المشاريع والخطوات الإجرائية لتنفيذ حوسبة التعليم، وعمدت إلى توفير البنية التحتية اللازمة، وإعداد المناهج الدراسية وتأليف الكتب،

وتحاول الآن تجريب التعلم الإلكتروني في بعض المدارس. وبما أن المعلم هو العنصر الذي يقوم بدور بارز في تفعيل الموقف التعليمي؛ فقد أخذت وزارة التربية والتعليم تبحث عن وسائل ممكنة لتعريف القائمين على العملية التعليمية بمفهوم التكنولوجيا المعلوماتية، وبدأت بعقد دورات لتأهيل المعلمين للحصول على الرخصة الدولية في قيادة الحاسوب (ICDL) International Computer Driver License ، ومن هنا برزت أهمية تحديد توجهات المعلمين نحو تنمية الموارد البشرية لاحتياجات التعلم الإلكتروني.

إن معظم الدراسات والمؤلفات التي تناولت تنمية الموارد البشرية في السابق، ركزت على عمليات التدريب، وهي ممارسات كانت تأخذ الطابع العملي بقصد تحسين أداء المعلمين، وتنمية مهاراتهم وصقلها. غير أن التطور الحاصل الآن في بناء الإنسان وإكسابه المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم يستدعي تضافر جهود جميع الأفراد، من إداريين ومشرفين ومعلمين وطلبة؛ بهدف إنجاح التعلم الإلكتروني، وتحقيق أهدافه التعليمية، وأكد كارتر (Carter, 2002) على هذا التوجه حين أشار إلى أنه يمكن تحسين ظاهرة التعلم الإلكتروني في المدارس من خلال تدريب وتعليم المعلمين؛ ليكونوا على ارتباط معتمد بالإنترنت في صفوفهم الدراسية. كما أكد بيل جيتس (Bell Gates) على أهمية التدريب والتعليم في إعداد الموارد البشرية وتنميتها لاحتياجات التعلم الإلكتروني بقوله "أن طريق المعلومات السريع سوف يساعد على رفع المقاييس التعليمية لكل فرد في الأجيال القادمة، وسوف يتيح ظهور طرائق جديدة للتدريس... وسوف يقوم مدرسو المستقبل الجيدون بما هو أكثر من تعريف الطلاب بكيفية العثور على المعلومات عبر طريق المعلومات السريع، وسيبقى مطلوباً منهم أن يدركوا متى يختبرون، ومتى يعلقون، أو يبنهون، أو يثيرون الاهتمام" (الفتوخ و السلطان، ٢٠٠١: ٣)؛ وعليه فإن التعليم والتدريب هو أحد أبرز أدوات إدارة الموقف التعليمي التي تساعد على تضافر الجهود، في تنمية الموارد البشرية، وإعدادها لأغراض تحقيق أهداف التعلم الإلكتروني (الحجي، ٢٠٠٢؛ Leon, 2002 & Leon).

إن التطور الواضح المعالم في التعليم يدعونا إلى الالتزام بمستويات أداء في إدارة العملية التعليمية تختلف عما كانت عليه في التعليم التقليدي. فالتحديات التي تواجه العملية التعليمية الآن، وزيادة الطلب على التعليم، وتوفير وسائل الاتصال والحصول على المعلومات، وإدراك الأهمية المتزايدة للتنمية، والتغير في دور المعلم التقليدي مصدراً وحيداً للمعرفة إلى الدور المشارك في العملية التعليمية، يجبرنا على القيام بتنمية الموارد البشرية، وتوجيهها نحو متطلبات العملية التعليمية المحوسبة إلكترونياً، وهذا يتطلب تسيير برامج تأهيل للمشاركين في العملية التعليمية في قنوات سليمة، ذات مناهج تعليمية وتدريبية، بحيث يكون ثمارها مديرين ومعلمين ومشرفين وطلبة مؤهلين للقيام بأداء مهام التعلم الإلكتروني.

وبالرجوع إلى الدراسات السابقة بينت دراسة كن (Ken, 1997) أن معلمي المرحلة

الثانوية وجدوا في التعليم عبر شبكة الإنترنت الحاجة إلى الثقافة الحاسوبية والخبرة في استخدام الحاسوب والإنترنت واستخدام البرمجيات التعليمية. وبينت دراسة أجراها ناشرو وجرجس (١٩٩٨) أن من أبرز الصعوبات التي تواجه المدرسين هي محدودية فهمهم إمكانيات الإنترنت واستخدامها بشكل فعال، وأيد ذلك نتائج دراسة قام بها سونخالا (Songkhal, 1998) هدفت إلى الكشف عن اتجاهات المستخدمين للإنترنت في التعليم، وبينت الدراسة العديد من المشكلات التي تواجه الطلبة والمدرسين، من أهمها التدريب على استخدام الإنترنت وخدماته.

كما بينت دراسة ناجي (٢٠٠١) أيضاً أن العنصر البشري له دور كبير في نجاح فكرة التعلم الإلكتروني، وأن البحث في اتجاهات المدرسين نحو استخدام هذه التقنية في التعليم أهم من معرفة تطبيقات الإنترنت، كما بينت أيضاً أن من أسباب عزوف بعض المدرسين عن استخدام الإنترنت في التعليم عدم وعيهم بأهمية هذه التقنية، والحل كما يشير ناجي هو تطوير برامج تدريبية خاصة بذلك.

وفي دراسة أخرى أجراها عبادة (١٩٩٩) هدفت إلى معرفة مدى وعي المعلمين وطلابهم بأهمية شبكة الإنترنت العالمية للمعلومات في العملية التعليمية، ومدى استفادتهم من استخدامها، أظهرت النتائج أن وعي المعلمين بأهمية الإنترنت مصدراً للتعلم يرتفع بنسبة (١٤ %) من خلال الدورات التدريبية، وكشفت الدراسة عن أن استخدام الإنترنت من قبل معلمي اللغة الإنجليزية والعلوم يفوق الاستخدام من قبل التخصصات الأخرى، وأن من أهم المشكلات التي تواجه المعلمين هو التدريب والتعليم من خلال دورات تأهيلية تخصص لهذا الغرض.

كما أجرى الشايب (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس للإنترنت، وقد بينت الدراسة أن درجة استخدام الإنترنت تتأثر بالقدرات الفنية باستخدام الحاسوب واستخدام شبكة الإنترنت، ويعد أفراد عينة الدراسة ذلك أهم المعوقات التي تواجه التدريس، وأيضاً أشارت دراسة أجراها القضاة (٢٠٠٢) إلى نفس النتائج بالإضافة إلى الحاجة إلى القناعات الشخصية، وأثرها على مدى استخدام الأفراد للإنترنت.

فالبحت في اتجاهات المعلمين نحو التعليم والتدريب لاحتياجات التعلم الإلكتروني واستعدادهم لها يعد من أهم التحديات التي تواجه التربويين المهتمين في مجال تنمية الموارد البشرية لتحقيق أهداف التعلم الإلكتروني، وهي من الأسباب التي دفعت الباحثين لإجراء هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة وأهميتها

يمكن تلخيص مشكلة الدراسة في أن إدارة المدرسة التي تطبق نظام التعلم الإلكتروني لا تقتصر فقط على ضبط النظام، ومراقبة العمل المدرسي، والقيام بالأعمال الإدارية فحسب، بل تتعداها إلى أدوار قيادية وإشرافية، تهتم بالموقف التعليمي المحوسب، وتطويره وتوجيهه نحو تحقيق الأهداف المرجوة. فقد تجد المدارس سهولة في توفير المعلمين، ولكن الأهم من ذلك أن يتوافر معلمون قادرون على التخطيط للموقف التعليمي المحوسب بعناية، وقادرون على إدارة موقف تعليمي محوسب تمنح فيه الفرصة للطلاب كي يتعلم من خلال شبكة الإنترنت ومواقعها بنفسه، يبحث ويجمع ويمحص ويستنتج، في حين يكون المعلم مراقبا ومرشدا ومشرفا، يقدم الابتكارات والإبداعات ويهتم بالمعلومات وينمي الاتجاهات والقيم.

في ضوء ما تقدم يعد التعلم الإلكتروني من نتاجات تكنولوجيا التعليم التي يراد تحقيقها في المدارس. غير أن المؤشرات في الميدان التربوي لاتفصح عن مستوى مقبول من المعرفة بالتطورات العلمية والثقافية والتكنولوجية، لدى المعلمين في المدارس الأردنية. ومن خلال زيارة الباحثين لبعض المدارس، ومقابلة العديد من المعلمين في برامج تأهيل المعلمين في جامعة اليرموك، وطلبة الدراسات العليا، يلاحظ ظاهرة ضعف في مفهوم التعلم الإلكتروني عند معظم المعلمين، فالكمل يفكر بطريقة مختلفة. وذلك على الرغم من أن موضوع التعلم الإلكتروني أصبح مشار اهتمام لدى الكثير من التربويين في العالم العربي والغربي، والدراسات العربية والمحلية في هذا المجال قليلة (حسب علم الباحثين).

وبناء على ما تقدم، فإن مشكلة الدراسة تتمثل في الاحساس أن هناك حاجة إلى تفهم توجهات المعلمين لاحتياجات التعلم الإلكتروني. كما أن محاولة التعرف على وجهات نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الأردنية حول تنمية الموارد البشرية لاحتياجات التعلم الإلكتروني، ومدى إلمام المعلمين بمتطلبات التدريب والتعليم، ورغبتهم في ذلك - على أنه جزء متمم للتنمية البشرية - يعد بمثابة خطوة في توفير إطار نظري للتعلم الإلكتروني، حيث يلاحظ افتقار دراسات علم النفس التربوي إلى هذا الإطار محليا وعربيا، مما يعكس حاجة شديدة إليها من قبل الباحثين.

ولعل ما يؤكد أهمية هذه الدراسة أنه لم توجد دراسة أردنية أو عربية (وفي حدود علم الباحثين)، تناولت أهداف هذه الدراسة، مما قد يسهم في وضع توصيات لخطة متكاملة للنهوض بالتعلم الإلكتروني وتحقيق أهدافه.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد آراء معلمي و معلمات المدارس الأساسية في مديرية تربية اربد الأولى نحو تنمية الموارد البشرية لاحتياجات التعلم الإلكتروني.

وهدفت الدراسة أيضاً إلى معرفة توجهاتهم هؤلاء المعلمين وحماسهم للتعليم والتدريب لأغراض التعلم الإلكتروني. كما هدفت الدراسة إلى وضع مقترحات لموضوعات التدريب والتعليم.

أسئلة الدراسة

- و لتحقيق أهداف الدراسة تم طرح الأسئلة التالية:
١. ما هي الاستعدادات البشرية المتوفرة لدى المعلمين والمعلمات لاحتياجات التعلم الإلكتروني؟
٢. كيف ينظر المعلمون والمعلمات لعملية تدريب المشاركين في العملية التعليمية على إدارة التعلم الإلكتروني؟
٣. ما مدى حماس المعلمين واستعدادهم للاشتراك في برامج التعليم والتدريب الخاصة باحتياجات التعلم الإلكتروني؟
٤. ما رأي المعلمين والمعلمات في مدى شمول برامج التأهيل المقترح من قبل الباحثين لتنمية الموارد البشرية لاحتياجات التعلم الإلكتروني؟
٥. ما هي الموضوعات التي يجب تدريسها في برامج التعليم والتدريب لتنمية الموارد البشرية لاحتياجات التعلم الإلكتروني حسب اقتراحات المعلمين والمعلمات؟
٦. ما إمكان تطبيق نظام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

حدود الدراسة

- تتأثر نتائج الدراسة الحالية بالمحددات التالية:
١. تتحدد نتائج الدراسة بطبيعة العينة في الدراسة، فعينة الدراسة مقتصرة على معلمي المدارس الأساسية في مديرية تربية اربد الاولى للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م.
 ٢. تتحدد النتائج في الأبعاد (الأجزاء) المشمولة بالأدوات التي قام الباحثان بتطبيقها.

التعريفات الإجرائية للدراسة

التعلم الإلكتروني: هو التعلم الذي يعتمد على استخدام الوسائط الالكترونية في الاتصال بين المعلمين والمتعلمين والمؤسسة التعليمية برمتها (الحيسن وهاشم، ١٤١٩ هـ). ولاغراض الدراسة الحالية، يعرف التعلم الإلكتروني بأنه تعلم يقوم على استخدام استراتيجية التعلم التي تعتمد على تكنولوجيا الحاسوب والانترنت في تبادل المعرفة والمعلومات ما بين الطلبة والمعلمين والمدرسة.

الانترنت Internet: شبكة اتصالات الكترونية واسعة الانتشار، أدت إلى نشوء عالم الكتروني جديد، وتقوم بتحقيق وتأمين الاتصال ما بين أنظمة الكمبيوتر المختلفة، بطريقة

تناسب وتفيد المشتركين فيها بالمادة العلمية في المجالات المتنوعة (Dern, 1994). ولأغراض الدراسة الحالية، تعرف الانترنت بأنها شبكة من الأنظمة المعلوماتية محملة على شبكات الكمبيوتر المترابطة يتم التعامل معها من خلال شبكة الاتصالات الالكترونية، التي ترسل وتستقبل المعلومات و المعرفة للمستخدمين.

المدرسة الالكترونية: مشروع تربوي يطمح لبناء نموذج مبتكر لمدرسة تستمد رسالتها من الايمان بأن قدرة المجتمعات على النهوض، وتحقيق التنمية الشاملة معتمدة على جودة إعداد بنائها التربوي التعليمي، مع التركيز على المهارات الاساسية والعقلية (مكتب التربية بدول الخليج العربي، ١٤٢٠ هـ).

ولأغراض الدراسة الحالية، تعرف المدرسة الالكترونية بأنها المدرسة التي تستخدم الانترنت واستراتيجية التعلم الالكتروني في جميع مهارات التدريس الفعال. بالإضافة إلى استخدام الانترنت في أعمالها الإدارية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدم المنهج الوصفي؛ وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مدارس المرحلة الأساسية في مديرية تربية اربد الأولى للذكور والإناث للعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥ والبالغ عددهم (٢٢٩٠) معلماً ومعلمه في (٦٥) مدرسة للإناث، و(٤٥) مدرسة للذكور.

أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بطريقة عشوائية بواقع (٢٠ ٪) من مدارس الذكور والإناث، وقدر أفراد العينة العشوائية بـ (١٩٢) معلماً و (٢٥٤) معلمة، وبناء على مجموع الردود التي وردت من المشاركين فقد بلغت العينة النهائية المعتمدة في هذه الدراسة (١٢١) معلماً و(١٦٤) معلمة أي ما مجموعه (٢٨٥) معلماً ومعلمة. أي بنسبة ١٢,٤ ٪ من المعلمين الذكور والمعلمات الإناث.

أداة الدراسة

قام الباحثان بإعداد وتطوير أداة الدراسة من خلال استفتاء (٤٨) معلماً ومعلمة من طلبة التأهيل مسجلين في مسابقات الحاسوب في التربية في كلية التربية بجامعة اليرموك، حيث تم توزيع استبانة تتضمن سؤالاً واحداً مفتوحاً طلب منهم الإجابة عنه وهو "كيف يمكن للمعلم التعايش في بيئة تقنية في ضوء فكرة التعلم الإلكتروني؟". وكذلك طلب منهم بيان أبرز المقترحات التي يرون أنها ضرورية لتنمية الموارد البشرية لاحتياجات التعلم

الإلكتروني؛ وفي ضوء مقترحاتهم تم تصميم الاستبانة لغايات هذه الدراسة على النحو التالي:

القسم الأول: يتكون من معلومات خاصة تتعلق بالجنس، و امتلاك حاسوب في البيت، والخبرات السابقة المتعلقة بالإنترنت والحاسوب، واجتياز امتحانات الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب ICDL .

القسم الثاني: يتضمن (٨) فقرات ذات (٥) خيارات للتعرف على مدى رؤية المعلمين لأهمية تعليم وتدريب القائمين على العملية التعليمية في المدرسة لاحتياجات التعلم الإلكتروني.

القسم الثالث: يتضمن (٨) فقرات ذات (٥) خيارات للتعرف على مدى حماس المعلمين واستعدادهم للاشتراك في برامج التعليم و التدريب الخاصة باحتياجات التعلم الإلكتروني. **القسم الرابع:** يتضمن (١١) فقرة ذات خيارين (موافق أو غير موافق) للتعرف على رؤية المعلمين بشمولية برامج التدريب لتنمية الموارد البشرية لاحتياجات التعلم الإلكتروني على الموضوعات التي تتضمنه هذه الفقرات.

وأيضاً شملت الاستمارة سؤالين مفتوحين؛ الأول يتطلب الإجابة بنعم أو لا عن إمكان تطبيق نظام التعلم الإلكتروني في مدرسة المجيب. أما السؤال الثاني فهو يتعلق برؤية المعلمين للموضوعات التي يقترحونها، ليتم تدريسها في برامج التعليم والتدريب لتنمية الموارد البشرية لاحتياجات التعلم الإلكتروني، ويتطلب هذا السؤال وضع اقتراحاتهم على شكل نقاط.

صدق الأداة

للتأكد من صدق الأداة قام الباحثان بعرضها بما تضمنت من بنود وفقرات على مجموعة من الخبراء الاختصاصيين في المناهج والتدريس، والقياس والتقويم وتقنيات التعليم في جامعة اليرموك، والبالغ عددهم (١٠) محكمين. وتم الأخذ بأرائهم حول ملاءمة الفقرات وشموليتها ومناسبتها لأغراض الدراسة، وتم اعتماد الفقرة التي حصلت على موافقة (٨) محكمين حداً أدنى أي نسبة (٨٠ ٪) مع الأخذ بعين الاعتبار ملاحظات لجان التحكيم من تعديل في صياغة بعض الفقرات إلى أن أصبح مجموع فقرات الاستبانة في شكلها النهائي (٢٧) فقرة.

ثبات الأداة:

قام الباحثان بالتأكد من ثبات الأداة بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق (Test-retest) وذلك بتوزيعها على عينة مكونة من (٢٠) معلماً من خارج أفراد عينة الدراسة بفارق أسبوعين بين المرة الأولى و الثانية للتطبيق، وتم حساب معامل الثبات لهذه الأداة باستخدام

معامل ارتباط بيرسون إذ بلغ (٦٨٪، ٦٦٪، ٧١٪) للقسم الثاني والثالث والرابع على التوالي، وتعد هذه النسب مقبولة لأغراض البحث العلمي.

إجراءات الدراسة

قام الباحثان بإرسال نسخ من استبانة الدراسة إلى أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات في مدارس مديرية تربية أربد الأولى، وأرفق الباحثان مع الاستبانة المذكورة رسالة تغطية يظهر فيها عنوان الدراسة، وأهدافها. وبعدها قام الباحثان بجمع الاستبانات حيث بلغ مجموع الردود (٢٨٥) من أصل (٤٤٦) استبانة وزعت على أفراد عينة الدراسة. ولتحليل استجابات أفراد عينة الدراسة، استخدم الباحثان أسلوب الجداول التكرارية المفردة، والتكرارات النسبية، والنسبة المئوية، للتعرف على خصائص عينة الدراسة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: الاستعدادات البشرية المتوافرة لدى المعلمين والمعلمات لاحتياجات التعلم الإلكتروني:

هدف هذا الجزء من الدراسة إلى التعرف على ما هو متوافر لدى المعلمين والمعلمات من خبرات في مجال الحاسوب والإنترنت، وقد جاءت النتائج كما هو مبين في الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)

الاستعدادات البشرية المتوافرة لدى المعلمين والمعلمات لاحتياجات التعلم الإلكتروني

الخبرات المتوافرة للمعلمين	ذكور		إناث		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
الخبرة السابقة بالحاسوب	٦١	٥٠٪	٢٧	١٦٪	٨٨	٣٠,١٪
الحصول على شهادة ICDL	٩	٧,٤٪	٧	٤٪	١٦	٥,٦٪
امتلاك جهاز حاسوب	٢٢	١٨٪	١٣	٨٪	٣٥	١٢,٣٪
يستخدم الإنترنت	٢٦	٢١,٥٪	١٩	١١,٦٪	٤٥	١٥,٨٪
يستخدم القوائم البريدية	٤	١٥٪	٢	١١٪	٦	١٣,٣٪
يستخدم برامج المحادثة	٦	٢٣٪	٢	١١٪	٨	١٧,٧٪
يستخدم البريد الإلكتروني	٧	٢٧٪	١١	٥٨٪	١٨	٤٠٪

يلاحظ من الجدول رقم (١) أن نسبة الذين لديهم خبرة سابقة في الحاسوب قد بلغت (٣٠,١٪) من أفراد عينة الدراسة، وقد بلغت نسبة الذكور الذين يملكون خبرات حاسوبية سابقة (٥٠٪) في حين بلغت نسبة الإناث اللواتي لديهن مثل هذه الخبرات (١٦٪)، وهي نسبة متدنية و خاصة المعلمات. ومما يلاحظ في الجدول أيضاً أن نسبة قليلة جداً لا تتجاوز (١٢,٣٪) يمتلكون أجهزة حاسوب في البيت بالرغم من أن أجهزة الحاسوب

منتشرة نوعاً ما و رخيصة الثمن، و أن ما نسبته (٥,٦ ٪) من المعلمين و المعلمات اجتازوا اختبارات ICDL بنجاح.

أما بالنسبة لاستخدام الإنترنت فتظهر النتائج أن ما نسبته (١٥,٨ ٪) من عينة الدراسة يستخدمون الإنترنت، منهم (٢١,٦ ٪) ذكور و (١١,٦ ٪) من الإناث، و هكذا يتضح لنا مما تقدم أن المعلمين بحاجة ماسة إلى الخبرة الحاسوبية و استخدام الإنترنت، و هذا يتوافق مع نتائج دراسة كل من (ناشرو و جرجس، ١٩٩٨ ؛ Songkala, 1998 ؛ Ken, 1997) حيث تبين من خلال تلك الدراسات الحاجة إلى الخبرة الحاسوبية و استخدام الإنترنت. و هذه إشارة واضحة إلى أصحاب القرار في تنمية الموارد البشرية لاحتياجات التعلم الإلكتروني، و الغريب في النتائج الواردة في هذا الجدول أن نسبة الذين حصلوا على شهادة ICDL من الذكور (٧,٤ ٪) و من الإناث (٤ ٪)، و يدل على أن استخدام شبكة الإنترنت محصور في دورات ICDL فقط، و أن معظم المعلمين و المعلمات لا يتعاملون مع هذه الشبكة، و ربما يعزى ذلك إلى سببين، أولهما ارتفاع تكلفة الاشتراك في شبكة الإنترنت، أو عدم الخبرة في استخدام هذه الشبكة، و ثانيهما أن الكثير من المعلمين يحاولون الحصول على شهادة ICDL إما للحصول على العلاوة المالية الخاصة بهذه الشهادة، أو لأن هناك قراراً بعدم ترقية المعلم إلا إذا حصل على هذه الشهادة.

ويبين الجدول نفسه أن نسبة الذين يملكون أجهزة حاسوب في منازلهم أعلى من مستخدمي شبكة الإنترنت، و هذا يدل على عدم قدرة الكثير من الذين يملكون أجهزة حاسوب على الاشتراك في شبكة الإنترنت. و يظهر الجدول أيضاً أن نسبة الذكور من المعلمين الذين لديهم خبرة سابقة في الحاسوب و الذين حصلوا على شهادة ICDL، و الذين يملكون جهاز حاسوب، و يستخدمون شبكة الإنترنت و القوائم البريدية و برامج المحادثة هي نسبة أعلى من مثيلاتها عند الإناث من المعلمات، بينما كانت نسبة الذين يستخدمون البريد الإلكتروني لدى الإناث أعلى من تلك التي لدى الذكور. و هذا يدل على أن حاجة الإناث من المعلمات للتدريب هي أعلى من مثيلاتها عند الذكور.

ثانياً: نظرة المعلمين و المعلمات لعملية تدريب المشاركين في العملية التعليمية على إدارة التعلم الإلكتروني.

بنظرة متفحصة إلى فلسفة التعلم الإلكتروني نجد أنها تنطلق من أن الإنسان المثقف هو ثروة المجتمع؛ لذا فهو مقصد التربية، و غايتها. و بما للتعليم و التدريب من أهمية و من قيمة استثمارية عظيمة فيه، إذن فالعبرة ليست بقيام المدرسة على التعلم الإلكتروني ولا بتوافر الأجهزة و المواد التعليمية فقط، وإنما العبرة بقدرة المدير على إدارة و قيادة هذه المدرسة، و قدرة المعلم على قيادة الموقف التعليمي، و التخطيط له بعناية، و أيضاً قدرة الطالب على البحث عن المعلومات، و جمعها و تمحيصها، و الوصول إلى الاستنتاجات الهادفة. و عليه

فإن قدرة المشاركين في العملية التعليمية لاحتياجات التعلم الإلكتروني تتحدد بالتدريب والتعليم. والجدول رقم (٢) يبين وجهة نظر المعلمين والمعلمات لعملية تدريب المشاركين في العملية التعليمية على إدارة التعلم الإلكتروني.

الجدول رقم (٢)

وجهة نظر المعلمين والمعلمات على تعليم وتدريب المشاركين في العملية التعليمية في المدرسة الخاصة بتنمية الموارد البشرية لاحتياجات التعلم الإلكتروني

الرقم	موضوع وجهة النظر		أوافق بشدة		أوافق		حيادي		أعارض		أعارض بشدة	
			نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد
١	ضرورة تدريب جميع الطلبة لاحتياجات التعلم الإلكتروني.		٢٤١	% ٨٥	٢٣	% ٨	١	-	١٥	% ٥	٥	% ٢
٢	ضرورة تدريب معلمي الحاسوب فقط على احتياجات التعلم الإلكتروني.		١٢	% ٤	٢	% ١	١	-	٢	% ١	٢٦٨	% ٩٤
٣	ضرورة تدريب جميع المعلمين في مختلف التخصصات لاحتياجات التعلم الإلكتروني.		٢٥١	% ٨٨	٢٢	% ٨	٣	% ١	٦	% ٢	٣	% ١
٤	ضرورة تدريب معلمي الحاسوب لاحتياجات التعلم الإلكتروني كي يساعدوا في تدريب باقي المعلمين في المدرسة		٢٦٨	% ٩٤	١٢	% ٤	٥	% ٢	-	-	-	-
٥	ضرورة تدريب مديري المدارس لاحتياجات التعلم الإلكتروني لكي يساعدوا في تدريب المعلمين في المدرسة		١١٢	% ٤٠	٥١	% ١٨	٥	% ٢	٣٥	% ١٢	٨٢	% ٢٨
٦	ضرورة تدريب المعلمين لاحتياجات التعلم الإلكتروني لكي يساعدوا في تدريب الطلبة في المدارس		٤٦	% ١٥	١٩	% ٦	٥١	% ١٨	٤٤	% ١٥	١٣٠	% ٤٦
٧	ضرورة تدريب مشرفي المواد الدراسية في مختلف التخصصات لاحتياجات التعلم الإلكتروني.		٢٧٣	% ٩٦	٧	% ٣	٢	-	٣	% ١	-	-
٨	ضرورة تدريب مديري المدارس لاحتياجات التعلم الإلكتروني		٢٥٥	% ٨٩	١٤	% ٥	١٣	% ٥	٥	-	٣	% ١

يبين الجدول رقم (٢) أن ما نسبته (٩٨ ٪) من المعلمين والمعلمات يرون ضرورة تدريب معلمي الحاسوب على احتياجات التعلم الإلكتروني؛ كي يساعدوا في تدريب باقي المعلمين في المدرسة في حين يعارض (٩٤ ٪) منهم بشدة فكرة أن يكون التدريب على احتياجات التعلم الإلكتروني حكراً على معلمي الحاسوب فقط، وإن دل هذا على شيء فإنما يدل على رغبة معظم المعلمين في التدريب، ومن ثم تدريب الآخرين على احتياجات التعلم الإلكتروني، وقد يعزى ذلك إلى معرفة المعلمين بأن المدربين في ورشات العمل المختلفة يتلقون أجوراً عالية على ذلك، لذلك لم يوافقوا على أن يحتكر معلمو الحاسوب هذا الأمر لأنفسهم.

أما بالنسبة للمعلمين أنفسهم فقد بين الجدول أن ما نسبته ٩٦ ٪ من المعلمين يرى ضرورة تدريب جميع المعلمين وفي مختلف التخصصات، و يعزى ذلك إلى أن جميع

المعلمين بتخصصاتهم المختلفة معنيون بتطوير قدراتهم للقادرة على التعامل مع مثل هذا النوع من أنواع المدارس في المستقبل. في حين يعارض (٦١ ٪) منهم المساعدة في تدريب الطلبة، ويعزى ذلك إلى أمرين أولهما عدم الرغبة في تحمل مسؤولية تدريب الطلبة، وثانيهما أنه في الغالب لا تدفع وزارة التربية والتعليم أجوراً على تدريب الطلبة بل وتعد الوزارة هذا جزءاً من مسؤوليات المعلم.

وبتدقيق النظر في ردود المعلمين حول ضرورة تدريب مديري المدارس لاحتياجات التعلم الإلكتروني فقد بلغت نسبة الموافقين على وجهة النظر (٩٣ ٪)، في حين أن هذه النسبة تراجعت إلى (٥٨ ٪) عندما سئلوا عن ضرورة تدريب مديري المدارس كي يدربوا المعلمين على احتياجات التعلم الإلكتروني. وتشير هذه النتائج إلى ضرورة تدريب جميع القائمين على العملية التعليمية، وأن لا يقتصر التدريب على فئة معينة. ويعزى السبب في ذلك كما هو الحال في فقرة "تدريب معلمي الحاسوب فقط ليدربوا بقية المعلمين" إلى أن المعلمين يرغبون في أن يكون لهم نصيب من أجور التدريب التي تدفعها وزارة التربية والتعليم للمدرسين، وسبب آخر هو أن كثيراً من المعلمين يرغبون في أن يكون المدير مؤهلاً لاحتياجات التعلم الإلكتروني، ولكنهم يرفضون أن يتأهلوا هم من خلاله.

أما بالنسبة إلى تدريب الطلبة لاحتياجات التعلم الإلكتروني فقد أجمع (٩٣ ٪) من المعلمين على ضرورة تدريب جميع الطلبة، ويعزى ذلك إلى معرفة هؤلاء المعلمين بمدى أهمية أن يكون الطالب على معرفة ومقدرة باحتياجات التعلم الإلكتروني، وأن عدم تدريب الطلبة سيؤدي إلى زيادة أعباء المعلم. أما فيما يتعلق بتدريب المشرفين فإن ما ينطبق على تدريب مديري المدارس ينطبق عليهم.

إن هذه النتائج تشير إلى وجود إجماع من قبل المعلمين على الحاجة إلى تدريب جميع المشاركين في العملية التعليمية (الطالب والمعلم والمشرف والمدير) ولكنهم يختلفون في آرائهم حول الجهة التي ستقوم بتدريب الآخرين. وهذا إن دل على شيء، فإنما يدل على مدى حماس المعلمين لمطالبات إدارة العملية التعليمية المحوسبة بنجاح. وأيضاً الاهتمام بأهمية التدريب والمشاركة في الدورات التدريبية والاستعانة بخبرات خارجية. وهذه إشارة واضحة إلى أن جميع المعلمين وبمختلف التخصصات على وعي تام بجميع متطلبات إدارة الموقف التعليمي المحوسب، ويصرون على عدم حصر التدريب على فئة محددة من المشاركين في العملية التعليمية، بل على تعميمها على الجميع بما فيهم المعلمون بمختلف تخصصاتهم.

ثالثاً: رغبة المعلمين وحماسهم واستعدادهم للمشاركة في تنفيذ برامج التعليم والتدريب الخاصة بمشمولية برامج التأهيل لتنمية الموارد البشرية لاحتياجات التعلم الإلكتروني.

إن من صفات المعلم الفعال الرغبة في التدريب على كل ما هو جديد في التدريس وتنمية نفسه مهنياً، ولما كان الدافع من أهم محفزات عملية التعلم، فقد كان من اللازم معرفة رغبة وحماس المعلمين في تنفيذ برامج التدريب والتعليم لاحتياجات التعلم الإلكتروني.

فالتحديد لمن سيشارك في الدورات التدريبية لا يكفي ما لم تصحبها رغبة صادقة في التنفيذ، وللتوصل إلى معرفة مدى رغبة المعلمين وحماسهم في الالتحاق ببرامج التدريب وجه إليهم الباحثان مجموعة من الموضوعات و كان الهدف من الموضوعات الأربعة الأولى (جدول ٣) تحديد مدى شمولية برامج التدريب للمشاركين في العملية التعليمية. أما الموضوعات المتبقية، فقد كان الهدف منها تحديد هوية الجهة المشرفة على التدريب و المكان المناسب لعقد الدورات، واستخدم الباحثان الجداول التكرارية والتكرارات النسبية والنسب المئوية لردود المعلمين والمعلمات، والجدول رقم (٣) يوضح هذه النتائج.

الجدول رقم (٣)

ردود المعلمين والمعلمات حول مدى رغبتهم للمشاركة بتنفيذ برامج التعليم والتدريب الخاصة بمشمولية برامج التأهيل لتنمية الموارد البشرية لاحتياجات التعلم الإلكتروني

الرقم	موضوع وجهة النظر	أوافق بشدة		أوافق		حيادي		أعارض		أعارض بشدة	
		عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة
١	اقتصار برامج التعليم والتدريب على مدراء المدارس أو المشرفين التربويين	٢٦	٩%	١٠	٤%	١٦	٥%	-	-	٢٣٣	٨٢%
٢	اقتصار برامج التأهيل على معلمي الحاسوب لأنهم الأجدر باحتياجات التعلم الإلكتروني.	٤٠	١٤%	٢٧	١٠%	١	-	١٨٢	٦٤%	٣٥	١٢%
٣	اقتصار برامج التأهيل على الطلاب فقط	٢٥١	٨٨%	٥	٢%	٢	١%	٢٧١	٩٤%	٧	٣%
٤	اقتصار برامج التأهيل على جميع المعلمين وبمختلف التخصصات	٥	٢%	٢٤	٨%	٣	١%	٢٤٣	٨٥%	١٠	٤%
٥	يفضل أن تكون المدرسة المكان المناسب لتدريب جميع القائمين على العملية التعليمية	٢٥٧	٩٠%	١٢	٤%	٤	٢%	١٠	٤%	٢	١%
٦	يفضل تدريب المعلمين على أيدي خبراء من خارج المدرسة	١٠٧	٣٨%	٢٣	٩%	٥	٢%	١٠	٤%	١٤٠	٤٩%
٧	أرغب في الاشتراك بدورات التدريب حتى ولو كانت خارج المدرسة	٢	١%	٣	١%	٥	٢%	-	-	٢٧٥	٩٧%
٨	أرغب في الاشتراك بدورات التدريب حتى ولو كانت خارج أوقات الدوام	٧	٣%	٣٤	١٢%	-	-	٦٠	٢١%	١٨٤	٦٤%

ومن تحليل البيانات الواردة من أفراد عينة الدراسة، يبين الجدول رقم (٣) أن الغالبية العظمى من المعلمين والمعلمات يعارضون فكرة أن يتم تدريب أفراد معينين من القائمين على العملية التعليمية، فلقد عارض فكرة أن تقتصر هذه العملية فقط على مديري المدارس والمشرفين التربويين هي (٨٢ ٪)، وعلى الطلبة فقط (٩٧ ٪)، وعلى المعلمين أنفسهم ما نسبته (٨٩ ٪)، و يبدو واضحا هنا أن المعلمين قد أجمعوا وبنسبة عالية على أن عملية التدريب يجب أن تشمل كل الأطراف و يعزى هذا إلى رؤية المعلمين الواضحة ومدى

وعينهم بأهمية التعليم والتدريب، الذي يجب أن يشترك فيه كل الأطراف، ومدى رغبتهم في تنفيذ هذه البرامج.

أما فيما يتعلق بموقع التدريب فقد اجمع معظم المعلمين (٩٤ ٪) على أن المكان المناسب لعقد مثل هذه الدورات هو المدرسة، والواضح من ذلك أن سبب هذا الإجماع يعود إلى ظروف المعلمين الخاصة بالمواصلات والوقت الذي يقضيه المعلم على الطرقات. أما فيما يتعلق برغبة المعلمين في حضور دورات تدريبية في مجال تنمية الموارد البشرية لاحتياجات التعلم الإلكتروني فقد كانت نسبة الذين عارضوا الاشتراك في مثل هذه الدورات خارج أوقات الدوام الرسمي كبيرة (٨٥ ٪)، ويعزى السبب في ذلك إلى الخبرة السابقة لهؤلاء المعلمين في الدورات التي كانوا يجبرون على المشاركة فيها في أيام عطلتهم وراحتهم الأسبوعية، أو وهم منهكو القوى بعد يوم مضمّن من الدوام.

رابعاً: رأي المعلمين والمعلمات في مدى شمول برامج التأهيل للموضوعات المقترحة من قبل الباحثين لتنمية الموارد البشرية لاحتياجات التعلم الإلكتروني.

والجدول رقم (٤) يبين نسبة اتفاق المعلمين والمعلمات على الموضوعات التي اقترح الباحثان أن تشملها برامج التأهيل لاحتياجات التعلم الإلكتروني، وخاصة ما يتعلق بالموقف التعليمي المحوسب كمتطلب أساسي لاحتياجات التعلم الإلكتروني.

الجدول رقم (٤)

رأي المعلمين والمعلمات في مدى شمول برامج التأهيل المقترح من الباحثين لتنمية الموارد البشرية لاحتياجات التعلم الإلكتروني

الترتيب	الموضوع	موافق		غير موافق	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة
٥	مفهوم التعلم الإلكتروني	٢٧٨	٩٨ ٪	٧	٢ ٪
٧	استخدام الحاسوب	٢٧٨	٩٨ ٪	٧	٢ ٪
٢	استخدام الإنترنت مصدراً للتعلم (البريد الإلكتروني، القوائم البريدية، نظام مجموعة الأخبار، برامج المحادثة،)	٢٦٣	٩٣ ٪	٢٢	٧ ٪
١١	التعرف على الوسائط المتعددة واستخدامها	٢٥٥	٨٩ ٪	٣٠	١١ ٪
١٠	المهارات الأساسية للمعلم في إدارة الموقف التعليمي المحوسب	٢٤٦	٨٨ ٪	٣٩	١٢ ٪
٦	أهمية الإنترنت في التعليم	٢٤٤	٨٦ ٪	٤١	١٤ ٪
٣	تطوير العملية التعليمية لتتفق مع أهداف التعلم الإلكتروني.	٢٣٣	٨٢ ٪	٥٢	١٨ ٪
٤	أساليب الاختبارات وعملية تقييم الطلبة لاحتياجات التعلم الإلكتروني.	٢١٨	٧٧ ٪	٦٧	٢٣ ٪
٨	الأساليب الفنية في إدارة الموقف التعليمي المحوسب	٢٠٠	٧٠ ٪	٨٥	٣٠ ٪
٩	تصميم وإنتاج وتقييم البرامج التعليمية المحوسبة	١٧٢	٦٠ ٪	١١٣	٤٠ ٪
١	استراتيجيات التدريس المناسبة في التعلم الإلكتروني	١٥٨	٥٥ ٪	١٢٧	٤٥ ٪

بين الجدول رقم (٤) التوافق الكبير بين المعلمين والمعلمات على سبعة موضوعات يقترح

أن يتضمنها برنامج التدريب لاحتياجات التعلم الإلكتروني، حيث حصلت هذه الموضوعات على نسبة توافق لدى المعلمين والمعلمات تراوحت بين (٨٢ ٪) و (٩٨ ٪)، وهذه الموضوعات هي: مفهوم التعلم الإلكتروني، وأهمية واستخدام الحاسوب، واستراتيجيات التدريس، واستخدام الإنترنت مصدراً للتعلم، والتعرف على الوسائط المتعددة واستخداماتها، والمهارات الأساسية للمعلم في إدارة الموقف الصفّي المتعلقة بذلك، وأهمية الإنترنت في التعليم، وتطوير العملية التعليمية، وأساليب الاختبارات وعملية تقويم الطلبة لاحتياجات التعلم الإلكتروني. أما الموضوعات الأربعة المتبقية فقد حصلت على نسبة تراوحت ما بين (٥٥ ٪) و (٧٠ ٪)، وهي: الأساليب الفنية في إدارة الموقف التعليمي المحوسب، تصميم وإنتاج وتقويم البرامج التعليمية المحوسبة، واستراتيجيات التدريس المناسبة في التعلم الإلكتروني.

و يعزى حصول هذه الموضوعات على نسب ما بين عالية و متوسطة إلى الأهمية التي تتمتع بها هذه الموضوعات كاحتياجات لتنمية الموارد البشرية لاحتياجات التعلم الإلكتروني.

خامساً: ما هي الموضوعات التي يجب تدريسها في برامج التعليم والتدريب لتنمية الموارد البشرية لاحتياجات التعلم الإلكتروني حسب اقتراحات المعلمين والمعلمات ؟

لقد اقترح المعلمون والمعلمات موضوعات يجب تدريسها في برامج التعليم والتدريب لتنمية الموارد البشرية لاحتياجات التعلم الإلكتروني والتي جاءت من خلال سؤال مفتوح الطرف طلب إلى المعلمين من خلاله اقتراح موضوعات أو مواد يرون أنها ضرورية لتدريسها أو تعليمها في برامج التدريب على احتياجات التعلم الإلكتروني. وتم ترتيب هذه الموضوعات حسب عدد المقترحين واختيرت الموضوعات التي تراوحت نسبة التوافق لديهم (٣٨ ٪) و (٩٠ ٪) من أفراد العينة (ذكور وإناث) انظر الجدول رقم (٥). أما بقية المواضيع التي تبين وجود توافق قليل (أقل من ٣٨ ٪)، في وجهات نظر المعلمين والمعلمات فقد تم إبعادها من القائمة.

الجدول (٥)

جدول بالموضوعات التي يقترح المبحوثون ضرورة تدريسها في برامج التعليم والتدريب لتنمية الموارد البشرية لاحتياجات التعلم الإلكتروني

الترتيب	موضوع أو مادة التدريب والتعليم	التكرار (العينة)		المعلمين		المعلمات	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
٩	اتخاذ القرار المناسب حول كفاية البرنامج أو الدرس أو الوحدة التعليمية التي تستخدم في برامج التعلم الإلكتروني	٢٥٧	٩٠ %	١١١	٩٢ %	١٥٠	٩١ %
٢	إنشاء حلقات لإدارة الموقف التعليمي المحوسب وكيفية اتخاذ القرارات المناسبة لتلائم مع مواصفات المحتوى التعليمي وخصائص الطلبة و تدريس كيفية إدارة الحلقات	٢٤٣	٨٥ %	٩٢	٧٦ %	١٥١	٩٣ %
١	التدريب على استخدام الحاسوب والوسائط المتعددة و نظام الفيديو المتفاعل و الوصول إلى مواقع الإنترنت و البريد الإلكتروني و أسلوب التعامل معه	٢١٥	٧٥ %	١٠١	٨٣ %	١١٤	٧٠ %
١٠	تصميم و إنتاج المنهج الإنترنت	٢١١	٧٤ %	٥٦	٤٦ %	١٥٥	٩٥ %
٨	التدريب على أفضل الأساليب للحكم على الفائدة العلمية التي يكتسبها المتعلمون في ظل التعلم الإلكتروني	٢٠١	٧١ %	٩٢	٧٦ %	١٠٩	٦٦ %
٤	مفهوم التعلم الإلكتروني و فلسفة وجودها و أخلاقيات التعامل مع المدرس الإلكتروني	٢٠٢	٧١ %	٧٤	٦١ %	١٠٨	٦٦ %
٥	الإلمام باستراتيجيات التدريس الملائمة للتعليم الإلكتروني و تدريس كيفية اختيارها	٢٠١	٧١ %	٦٦	٥٥ %	١٣٥	٨٢ %
٣	أساليب معالجة شكاوى الطلاب المتعلقة بالتعلم الإلكتروني	١٨١	٦٣ %	١٠١	٨٣ %	٨٠	٢٨ %
٦	التدريب على محتويات المنهج الانترنت و الطرق التي ينظم بواسطتها توزيع المواد التعليمية و التحكم فيها، و الوصول إلى عناصر المنهج في الموقع الانترنت	١٦٢	٥٧ %	٩٩	٨٢ %	٦٦	٣٨ %
٧	التخطيط و المراقبة و التحكم بالمعلومات ونقلها أو معالجتها	١٠٨	٣٨ %	٣٨	٣١ %	٧٠	٤٣ %

استخدم الباحثان التكرارات والنسب المئوية لاقتراحات المعلمين والمعلمات للموضوعات التي يرون ضرورة إضافتها إلى قائمة موضوعات التدريب المقترحة من الباحثين.

إن التوافق الوارد في الجدول رقم (٥) في اقتراحات المعلمين على موضوعات التدريب يؤكد حقيقة احتياجاتهم، حيث يظهر بوضوح من الجدول أن هناك تقارباً في الآراء حول الموضوعات الواجب تدريسها في التدريب والتعليم. وبين الجدول أن نسبة الذين اقترحوا الموضوعات التسعة الأولى تراوحت ما بين (٩٠ %) و (٥٧ %) من المعلمين والمعلمات، وهذا يدل على مدى تحمس هؤلاء المعلمين للتعليم الإلكتروني ومدى رغبتهم في تعلم كل ما يتعلق بهذا الموضوع وخصوصاً الموضوعات التي تتعلق بالوسائل التي ستستخدم في هذا النوع من التعليم، والمتعلقة بالحاسوب والإنترنت، والاستراتيجيات المناسبة لذلك، حيث أجمع المعلمون والمعلمات على رغبتهم في التدريب على استخدام الحاسوب والوسائط

المتعددة ونظام الفيديو المتفاعل، والوصول إلى مواقع الإنترنت، والبريد الإلكتروني، وأسلوب التعامل معه، في حين اقترح عدد كبير جداً منهم التدريب على محتويات المنهج الحوسب والطرق التي ينظم بواسطتها توزيع المواد التعليمية والتحكم فيها، والطرق التي يتم بواسطتها الوصول إلى عناصر المنهج في الموقع الحوسب، وفي إنشاء حلقات لإدارة الموقف التعليمي الحوسب وكيفية اتخاذ القرارات المناسبة للتلاءم مع مواصفات المحتوى التعليمي وخصائص الطلبة و تدريس كيفية إدارة الحلقات.

ويعزى السبب في ذلك إلى رغبة المعلمين والمعلمات القوية في التدريب على تنمية الموارد البشرية لاحتياجات التعلم الإلكتروني وإلى قناعتهم بأن العصر القادم هو عصر التكنولوجيا الحاسوبية وعصر التعليم بالحاسوب.

سادساً: إمكانية تطبيق نظام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.
وللكشف عن ذلك تم التوجه إلى المعلمين والمعلمات (عينة الدراسة) بسؤال لتحديد رؤيتهم المستقبلية لإمكانية تطبيق نظام التعلم الإلكتروني في مدارسهم، وطلب إليهم الإجابة عن هذا السؤال يمكن أو لا يمكن، وقد تبين أن (٨١ ٪) من المعلمين، و(٥٧ ٪) من المعلمات يعتقدون في إمكان تطبيق نظام التعلم الإلكتروني في مدارسهم مستقبلاً، كما هو مبين في جدول رقم (٦). و ربما يعود السبب في ذلك إلى أن المعلمين أكثر حماساً من المعلمات، أو أن المعلمين هم أكثر ثقافة في الحاسوب، وعلى دراية أكثر من المعلمات بأهمية التعلم الإلكتروني، والسبب الآخر هو الخوف من التغيير وربما يكون هذا الخوف أكبر عند المعلمات من المعلمين.

الجدول رقم (٦)

التصورات المستقبلية لإمكان تطبيق نظام التعلم الإلكتروني في المدارس

	معلمين		معلمات	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
يمكن	١٠٢	٨١ ٪	٩٣	٥٧ ٪
لا يمكن	٢٤	١٩ ٪	٧١	٤٣ ٪
المجموع	١٢٦	١٠٠ ٪	١٦٤	١٠٠ ٪

اقتراحات الدراسة

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكننا تقديم بعض المقترحات التي قد تساعد على نجاح التعلم الإلكتروني، وتحقيق أهدافها ورفع كفاءة المشاركين في العملية التعليمية، ولن يتم ذلك إلا بتخطيط تربوي شامل يتناول احتياجات التعلم الإلكتروني ومن ضمنها تنمية الموارد البشرية.

ويمكننا تلخيص أهم المقترحات فيما يأتي:

١. تشجيع الباحثين للقيام بدراسات تركز على تنمية الموارد البشرية.
٢. إقامة مراكز متعددة في المدارس، مهمتها عقد دورات في إدارة الموقف التعليمي الصفّي لأهداف التعلم الإلكتروني، بحيث تكون قادرة على إكساب المعلمين المهارات الأولية لإدارة الموقف التعليمي المحوسب .
٣. ضرورة أن توجه وزارة التربية والتعليم خططها التدريبية باتجاهين: الأول إرسال بعض المعلمين في دورات تدريبية إلى الدول التي تطبق نظام التعلم الإلكتروني، لكي يطلعوا على تجارب تلك الدول في هذا المجال، والثاني تنظيم دورات و دوات خاصة بتنمية الموارد البشرية لاحتياجات التعلم الإلكتروني.
٤. إدخال مواد دراسية في مناهج المدارس، لتعريف الطلاب بمفاهيم نظام التعلم الإلكتروني وإدارة التعلم الإلكتروني والتعامل معه.
٥. إجراء دراسات في ميدان التعلم الإلكتروني، حيث إنه من الضروري جداً دراسة احتياجات التعلم الإلكتروني من أجهزة ومواد تعليمية وتنمية الموارد البشرية دراسة مسحية بغية تلمس الرؤى المستقبلية لمشكلاتها لتتمكن من وضع الحلول المناسبة.

توصيات الدراسة

- و في ضوء نتائج هذه الدراسة يوصي الباحثان بما يلي:
١. إجراء المزيد من البحوث في مجال التعلم الإلكتروني.
 ٢. وضع مجموعة من المبررات و المسوغات التي يجب أن تعتمد عليها وزارة التربية و التعليم في حال التفكير في إدخال مثل هذا النوع من التعليم.
 ٣. أن تبذل وزارة التربية و التعليم مزيداً من الجهود في محاولة إقناع المعلمين بفائدة الحصول على شهادة ICDL، وذلك من خلال تفعيل حوسبة المناهج التعليمية، و بالتالي إجبار المعلم على استخدام ما تعلمه في هذه الدورة في المواقف الصفية الحقيقية.
 ٤. أن تسعى وزارة التربية والتعليم جادة لتمليك كل معلم جهاز حاسوب بسعر تشجيعي مخفض، و بنظام الأقساط المريحة للمعلمين؛ و ذلك لتشجيعهم على استخدام مثل هذه الأجهزة.

المراجع:

التل، أحمد يوسف. (١٩٩٨). **التعليم العالي في الأردن**. عمان: منشورات لجنة تاريخ الأردن.

الحجي، أنس بن فيصل. (٢٠٠٢). **عقبات تحول دون تطبيق التعلم الإلكتروني في الجامعات العربية، المعرفة، ٤٤-٦٥**.

ريحان، أحمد والهامي خالد. (١٩٩٩). الإنترنت. القاهرة: دار الفاروق للنشر و التوزيع.

شامي، جمس. (١٩٩٩). إعادة هندسة العمليات الإدارية، ترجمة مؤسسة الآفاق، الرياض: مؤسسة الآفاق للنشر.

الشايب، أحمد. (٢٠٠١). واقع استخدام أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية لشبكة الإنترنت و اتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عباده، محمد. (١٩٩٩). مدى وعي المعلمين و الطلاب بأهمية شبكة الإنترنت كأحد مستحدثات تكنولوجيا التعليم و معوقات استخدامها، مجلة التربية، (جامعة أسيوط)، ٢(١٥)، ٢٢٦-٢٦٨.

عبد الجواد، شريف محمد. (٢٠٠٠). دور الإنترنت في تعزيز مهارات البحث العلمي لدى طلبة جامعة اليرموك في الأردن، مجلة جامعة الملك سعود ٢(١٢)، ٣٠٧-٣٣٥.

الفائز، عبد الله عبد الرحمن. (١٩٩٣). الإدارة التعليمية و الإدارة المدرسية، (ط ٢) الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود.

الفرجاني، نادر. (٢٠٠٢). الدراسة الإلكترونية، القاهرة: مركز المشكاة للبحث.

الفتوخ، عبد القادر و السلطان، عبد الله. (٢٠٠١). الإنترنت في التعليم، مشروع المدرسة الإلكترونية. تم استرجاع المعلومات في ٢٥/١١/٢٠٠٤ م من العنوان التالي:
<http://www.hiraa.Hypermart.net/t26.html>

القضاة، فلاح. (٢٠٠٢). رؤية رواد مقاهي الإنترنت للإنترنت : دراسة ميدانية على رواد مقاهي الإنترنت في محافظتي عمان و أربد. مؤتة للبحوث و الدراسات ، سلسلة العلوم الاجتماعية و الإنسانية، ١٧(٥)، ١٧١-٢١٠.

الكلوب، بشير. (١٩٩٩). التكنولوجيا في عملية التعلم و التعليم، (ط ٢)، عمان: دار الشروق.

الحيسن، إبراهيم و هاشم، خديجة. (١٤١٩ هـ). التعليم العالي عن بعد باستخدام شبكة المعلومات الدولية، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الثالث لإعداد المعلم المنعقد بتاريخ ١٩-٢١ آذار ٢٠٠٣، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، كلية التربية.

مكتب التربية بدول الخليج العربي. (١٤٢٠ هـ). مشروع مدرسة المستقبل، الرياض: مؤلف.

ناجي، خليف زهير. (٢٠٠١). استخدام الحاسوب و ملحقاته في إعداد الوسائل التعليمية. بحث مقدم إلى مؤتمر العملية التعليمية في عصر الإنترنت المنعقد بتاريخ ٩-١٠ أيار، نابلس، جامعة النجاح الوطنية، تم استرجاع المعلومات في ١١/١/٢٠٠٥ م من العنوان التالي: <http://www.najah.edu/arabic/default.htm>

ناشرو، عبد الكريم و جرجس، جاسم. (١٩٩٨). استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات اليمنية بمدينة صنعاء لشبكة الإنترنت. ورقة عمل قدمت للمؤتمر التاسع للاتحاد العربي للمكتبات و المعلومات الذي انعقد بدمشق، ٢٢-٢٦ تشرين الأول، دمشق.

Carter, N.E. (2002). Using the Internet as an Educational Tool in Geography Courses. **Dissertation Abstracts, International**, 38(4), p.879.

Dern, D. P.(1994). **The Internet Guide For New Users**. NY: McGraw-Hill, Inc.

Dubois, J., & Will, P.H. (1997). **The virtual learner: Real learner in a virtual environment**. Paper Presented at Virtual Learning Environment Conference, June 17, Denver, USA, P137.

Ken, D. (1997). Distance learning on the internet: Testing students using web forms and computer gateway interface, **T.T.F, leaders in education and training**, 2(2), 46-73.

Leon, A., & Leon, M. (2002). **Internet for every one**, Retrieved, December 10, 2004 from: <http://www.corporatepark.com/nil>.

Songkhal, J.(1998). Utilization of the Internet is selected that University attitudes of academic users, **Dissertation Abstract, International**, Q. 58/12,. P218.

تقويم محتوى منهاج التربية الرياضية للصف السابع في المدارس الفلسطينية كما يراه المعلمون والمعلمات

د. وليد عبدالفتاح خنفر
قسم التربية الرياضية
جامعة النجاح الوطنية - فلسطين

تقويم محتوى منهاج التربية الرياضية للصف السابع في المدارس الفلسطينية كما يراه المعلمون والمعلمات

د. وليد عبد الفتاح خنفر

قسم التربية الرياضية

جامعة النجاح الوطنية- فلسطين

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم محتوى منهاج التربية الرياضية التجريبي للصف السابع الأساسي في مدارس فلسطين من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية ومعلماتها.

تكونت عينة الدراسة من (٩٦) معلماً ومعلمة اختيرت بالطريقة العشوائية. ولتحقيق ذلك استخدم الباحث استبانة تضمنت أربعة مجالات هي: الألعاب الشعبية والصغيرة، والألعاب الجماعية، والألعاب الفردية، ومجال الثقافة الرياضية والصحية. أظهرت النتائج أن درجة التقويم الكلية لمنهاج التربية الرياضية التجريبي للصف السابع جاءت كبيرة وبلغت نسبتها (٧١٪)، وأن درجة تقويم مجالات الألعاب الشعبية والصغيرة والثقافة الرياضية والصحة والألعاب الكبيرة جاءت كبيرة، أما مجال الألعاب الفردية فجاءت درجة التقويم متوسطة.

وقد أوصى الباحث بضرورة إعادة النظر في محتوى مفردات الألعاب الفردية مثل: السباحة، والأسكواش، والجمباز، وكرة القدم الأمريكية حيث كانت درجة التقويم لهذه المفردات قليلة جداً.

An Evaluation of the Content of Physical Education Curriculum of the Seventh Grade in Palastanian Schools

Dr. Walid A. Khanfar

Department of Physical Education
Al-Najah University- Palestine

Abstract

The purpose of this study was to evaluate the content of the seventh grade physical education experimental curriculum.

The study was conducted on (96) male and female physical education teachers. A questionnaire consisting of four domains was used to evaluate the curriculum. These domains were: the popular games, group games, single games, and, health and sports education.

Results revealed that the total evaluation degree of the curriculum was high. The researcher recommended that some of the single games items should be reviewed or omitted such as: gymnastics, swimming, football, and squash.

تقويم محتوى منهاج التربية الرياضية للصف السابع في المدارس الفلسطينية كما يراه المعلمون والمعلمات

د. وليد عبد الفتاح خنفر

قسم التربية الرياضية

جامعة النجاح الوطنية- فلسطين

مقدمة الدراسة:

شهدت المناهج التربوية في السنوات الأخيرة في جميع أنحاء العالم ثورة تصحيحية من أجل تطوير مستويات التعلم وتحسينها، ولعل تصميم المناهج المدرسية كان من أبرز ما تناوله القائمون على إعادة صياغة المناهج، وتعديلها بحيث تتلاءم وروح العصر الحالي. وقد عمدت وزارات التربية والتعليم في الأقطار العربية على مراجعة مناهجها التعليمية، وعملت على إعادة تقييمها، وتشجيع الباحثين والعاملين في مجال التربية والتعليم على البحث، والتقويم لهذه المناهج. ويظهر ذلك من خلال ما قامت به وزارة التربية والتعليم في قطر (٢٠٠٣) بإصدار قرار وزاري يحث الباحثين على تقويم مختلف المناهج في التربية والتعليم. ومن المناهج الدراسية التي تناولها البحث والتعديل منهاج التربية الرياضية؛ حيث عمدت الدراسات على تناول منهاج التربية الرياضية من جميع عناصره وأبعاده. فقد اشتمل على عناصر الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس، وأساليبه، والتقويم. وفي فلسطين شهدت السنوات العشر الماضية تغيرات تربوية واسعة؛ وذلك من أجل تحسين المجالات المتعددة في المجتمع الفلسطيني وتطويرها.

ومن بين المجالات التي استحوذت اهتمام العاملين في التربية والتعليم وضع المناهج الفلسطينية. ومن المعروف أن المناهج التي كانت سائدة قبل دخول السلطة الفلسطينية هي مناهج مصرية (في قطاع غزة) ومناهج أردنية (في الضفة الغربية). وقد ارتأت وزارة التربية والتعليم أن تستبدل بهذه المناهج مناهج فلسطينية مستقلة تتلاءم وحاجات المجتمع الفلسطيني؛ حيث قام فريق وطني يضم نخبة من أساتذة الجامعات والمؤسسات التعليمية الفلسطينية بوضع الخطوط العريضة لهذه المناهج ومفرداتها.

ومنهاج التربية الرياضية الفلسطيني - كغيرة من المناهج - هدفه الإسهام في مجال بناء التلاميذ وتطويرهم. ويعمل على نمو التلاميذ نموا شاملا في مختلف الجوانب البدنية، والاجتماعية، والنفسية والعقلية، والانفعالية. وهذا لا يتحقق إلا ضمن وضع منهاج يشمل جميع عناصر المنهاج والتي تتضمن: الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس، والأساليب، والوسائل، والتقويم.

ويعد التقويم جزءاً مهماً من النظام التربوي، ويرتكز على التكامل في الجانبين التخطيطي والتنفيذي للمنهج؛ فمن خلال التقويم يستطيع كل من له صلة بالعملية التعليمية سواء أكان مدرساً، أم مدرّباً، أم طالباً، أن يتطلع ويتعرف على المستوى الذي وصل إليه الطالب أو اللاعب في تعليمه (خطاطبه، ١٩٩٧). ونظراً لأن تقويم المناهج الدراسية عملية متواصلة ومستمرة تواكب تطورات العصر، ومتابعتها لكل حديث و مستجد، تسعى المجتمعات لتحقيق أفضل النتائج في تحديث مناهجها، وذلك عن طريق تقويمها والعمل على تحسينها. والمناهج الفلسطينية الحديثة تمر في مرحلة التجريب، ولا بد من إجراء عملية تقويم لها من أجل التعرف إلى جوانب القوة، والعمل على تعزيزها، وجوانب الضعف، والعمل على تعديلها بحيث تسهم في تحسين العملية التربوية التعليمية والتعلمية.

ومن بين المناهج التي خضعت للتجريب في العام الدراسي ٢٠٠٣-٢٠٠٤ منهاج التربية الرياضية للصف السابع الأساسي. وعليه تظهر أهمية إجراء تقويم لمثل هذا المنهج؛ حيث يعرف جانب التقويم أنه إعداد أو تخطيط لمعلومات تفيد في تمرين أو تشكيل أحكام تستخدم في اتخاذ قرار أفضل من بين بدائل متعددة من القرارات (ملحم، ٢٠٠٢).

ونظراً لأهمية التقويم فقد قام العديد من الباحثين بدراسات تناولت مناهج التربية الرياضية، ومنها تقويم مناهج التربية الرياضية. ومن بين هذه الدراسات قام الحماحمي (١٩٨١) بدراسة عنوانها زبرنامج مقترح للتربية الرياضية بالمرحلة الابتدائية في ضوء تقويم برامجها الحالية؛ حيث شملت الدراسة عينة قوامها (٢٠) خبيراً من خبراء التربية الرياضية في كليات التربية الرياضية بالقاهرة، و(٥٥) خبيراً من وزارة التربية والتعليم؛ وقد تم اختيارهم بالطريقة الطبيعية العشوائية. كما تم اختيار (١١٩) معلماً من المدارس بواقع معلم من كل مدرسة. وقد استخدم الباحث في جميع بياناته الاستبانة، والمقابلة، والملاحظة العلمية. وتوصلت الدراسة إلى أن محتوى أنشطة البرامج لا يحقق الأهداف الموضوعية لها؛ كما أن أهداف التربية الرياضية لا تحقق النتائج المرجوة منها.

وفي دراسة قامت بها سنبل وسلطان (١٩٨٤) تناولت تقويم منهاج التربية الرياضية بالمرحلة الثانوية التجارية للبنات بمحافظه الإسكندرية، من أجل التحقق من مدى تحقيق المنهاج الحالي، وما يجب أن يكون عليه من حيث الأهداف والمحتوى من حيث: تخطيطه، وتنظيمه، وتنفيذه، وطرق وأساليب التقويم، بالإضافة إلى اقتراح توصيات من أجل تطوير المنهج الحالي. واستخدمت الباحثتان المنهج المسحي، وذلك بتوزيع استمارة استطلاع على عينة قوامها (٨٦) معلمة من معلمات التربية الرياضية بالمدارس الثانوية التجارية للبنات في محافظة الإسكندرية، واختيرت العينة بالطريقة العمدية. وتوصلت الدراسة إلى أن المحتوى لا يراعي الاستمرارية والتكامل والتتابع؛ كما أن الأهداف واضحة، إلا أنها غير مصوغة بطريقة إجرائية.

وفي دراسة الخاجة (١٩٩٠) بعنوان تقويم برنامج التربية الرياضية للمرحلة الابتدائية (بنات) لدولة البحرين؛ حيث استخدمت الباحثة المنهج المسحي لعينة تكونت من (١٣)

خبيرا في التربية الرياضية و(٧) خبراء في التربية و(٤) مشرفين و (٧٧) معلمة للتربية الرياضية. قامت الباحثة بتقويم الإمكانيات في كل مدارس البنات في هذه المرحلة. وقام خبراء التربية والرياضة بتقويم أهداف المنهاج. كما قام خبراء التربية الرياضية والمشرفون بتقويم المحتوى وتنظيمه، وذلك بوساطة استبانة وزعت عليهم. وقد توصلت الدراسة أن الأهداف الموضوعية للمنهج الحالي مناسبة، وأن المحتوى في أغلبه جيد ومناسب، وأن الإمكانيات المادية في المدارس والمتمثلة في المنشآت والملاعب والأدوات والأجهزة تعد تحت المستوى المطلوب بدرجة كبيرة.

وقام القصاص (١٩٩٤) بدراسة حول تقويم برامج الأنشطة الرياضية الرسمية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن؛ حيث هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الواقع الحالي لبرامج الأنشطة التنافسية في مرحلة التعليم الأساسي وما يجب أن تكون عليه من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية في هذه المرحلة. وشملت الدراسة عينة قوامها (٣٩٠) معلما ومعلمة من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات. ومن أبرز نتائج هذه الدراسة أن الواقع الحالي لبرامج الأنشطة الرياضية التنافسية في التربية والتعليم لا تحقق أهدافها ومحتواها بشكل كبير جدا.

وقام الحديدي (١٩٩٥) بدراسة بعنوان منهاج التربية الرياضية للصفوف الأربعة الأولى في الأردن دراسة تقويمية لتصميم برنامج مقترح؛ حيث تناول الباحث منهاج التربية الرياضية للمرحلة التعليمية الأساسية للصفوف الأربعة الأولى من أعمار ٦-١٠ سنوات في محافظة عمان من أجل تصميم برنامج مقترح للمرحلة نفسها، وذلك من خلال وتحليل مجالات المناهج المتصلة بالأهداف، والمحتوى، وأساليب التدريس، والأنشطة، وأساليب التقويم. واستخدم الباحث في إجراء دراسته المنهج الوصفي. تكونت عينة الدراسة من (٣٧٩) معلما، و(٤٨) أكاديميا، و(٢١) مشرفا. كما استخدم الملاحظة العلمية، والمقابلة الشخصية، والاستبانة كأدوات لجمع البيانات. وقد توصل الباحث إلى إن درجة تقويم الواقع الحالي لمنهاج التربية الرياضية للصفوف الأربعة الأولى كانت قليلة جدا، وكان ترتيبها على النحو التالي: الأهداف ١٢، ٥٧٪، والمحتوى ٣٦، ٥٧٪، وأساليب التدريس والأنشطة ٥٦، ٥٨٪، وأساليب التقويم ٥٤، ٥٤٪، والإمكانيات ٤٧، ٥١٪.

وفي دراسة البرواني وعبدالحكيم (١٩٩٣) بعنوان تحليل وتقويم المنهاج المطور للتربية الرياضية في المرحلة الابتدائية بسلطنة عمان، بهدف التعرف على مدى تحقيق المنهاج للأهداف التربوية ومدى ملائمة محتواه، وطرائق وأساليب التدريس المستخدمة، ومدى توافر الإمكانيات، والمشكلات التي تؤثر في فاعلية تحقيق المنهاج. أما عينة الدراسة فتكونت من (٢٧٥) معلم ومعلمة، و(٨) مشرفين ومشرفات. وقد استخدمت الباحثتان الاستبانة كأداة لجمع البيانات وقد توصلت الدراسة إلى ضرورة الاهتمام بالإمكانيات المتضمنة الأدوات والأجهزة والملاعب من أجل تسهيل تنفيذ المنهاج.

وقام الكردي وحمدان (١٩٩٦) بدراسة بعنوان استطلاع آراء المعلمين حول منهاج التربية الرياضية المطور لمرحلة التعليم الأساسي بالأردن. وقد هدفت الدراسة إلى تقييم منهاج التربية الرياضية لمرحلة التعليم الأساسي من حيث: الأهداف، ومدى قابلية تنفيذ الأنشطة المقررة، والعوامل المؤثرة في تطبيق المنهاج، ومدى ملائمة أساليب التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في المنهاج. ومن أجل جمع البيانات استخدم الباحثان المقابلة، والملاحظة، وتحليل الوثائق، والاستبانة، وبلغت عينة الدراسة (٣٤٨) معلم ومعلمة من مختلف مناطق المملكة الأردنية الهاشمية. وقد دلت نتائج الدراسة على أن الأهداف التربوية والتعليمية لمنهاج التعليم الأساسي وإمكان تحقيقها سجلت درجة متوسطة من حيث: الصياغة، وإمكان التحقيق. سجلت محاور تقويم المنهاج درجات متوسطة ونسبة مئوية تراوحت بين ٦١,٢٪ و ٧١,٦٪.

وهدف دراسة الخوالدة (١٩٩٨) - بعنوان تقويم مجالات منهاج التربية الرياضية للمرحلة الثانوية في الأردن من وجهة نظر المعلمين - إلى تقييم منهاج التربية الرياضية للمرحلة الثانوية في الأردن من حيث الأهداف، والمحتوى، والأساليب، والنشاطات. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي. تكونت عينة الدراسة من (١٨٤) معلم ومعلمة، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقويم المنهاج على المجالات مجتمعة كانت متوسطة.

وقام ديمونس (Demmons, 1995) بدراسة بعنوان تقويم مناهج التربية الرياضية في مدارس برونسويك في كندا، هدفت إلى إيجاد مناهج جديدة في تعليم الرياضة والصحة من أجل تحسين أداء الطلبة المبدعين في الألعاب الرياضية. وقد شملت الدراسة ست مدارس من برونسويك. خلصت الدراسة إلى أن تطوير برامج التربية الرياضية يخلق الحافز وتشجيع الطلاب إلى تطوير إمكاناتهم، ويوسع من مداركهم في الإقبال على الكثير من الأنشطة والبرامج الرياضية.

وقام اكهاردت (Eckhard, 1995) بدراسة بعنوان تقويم برامج التربية الرياضية للمرحلة الإعدادية في كولورادو وذلك من أجل تعديل البرامج الرياضية، وتكييفها، وتطويرها؛ حيث أجرى دراسته على عينة قوامها ٤٠٧ من المعلمين والمعلمات في مجال التربية الرياضية للمرحلة الإعدادية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية مستخدماً الاستبانة كأداة لجمع البيانات.

وقد أظهرت النتائج أن هناك حاجة إلى الاهتمام بأهداف ومنهاج البرنامج التعليمي من أجل زيادة فاعلية برامج التربية الرياضية لتلك المرحلة. في ضوء ما سبق ونظراً لحدثة منهاج الصف السابع في فلسطين تظهر أهمية إجراء مثل هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة :

تعد عملية التقويم عملية مستمرة هدفها التحسين والتعديل. واستجابة إلى التغيرات السياسية، تم في عام ١٩٩٦ وضع الخطوط العريضة لمنهاج التربية الرياضية الفلسطينية لأول مرة، ومن ثم تم البدء في تأليف هذا المنهاج على مراحل، ولتختلف الصفوف الدراسية، حيث يمر كل منهاج بالتجريب لمدة سنة قبل اعتماده بصورته النهائية. من هنا يتناول الباحث بالدراسة التحليلية المسحية مفردات محتوى منهاج التربية الرياضية للصف السابع الأساسي، الذي طبق بصورة تجريبية في العام الدراسي ٢٠٠٣-٢٠٠٤ من خلال تقويم هذا المحتوى بعد استطلاع آراء المعلمين والمعلمات؛ وذلك بهدف توضيح إيجابيات هذا المحتوى عند تنفيذه، أو سلبياته من أجل الاستفادة منها في عملية التقويم والتعديل.

وفي ضوء علم الباحث فإن جميع الدراسات السابقة كان تقويمها للمنهاج بصورة عامة وليس تفصيلية، وذلك من حيث الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والأساليب والتقويم، أضف إلى ذلك أن الأدوات المستخدمة لجمع المعلومات تتصف بالعمومية بينما جاءت هذه الدراسة لكي تسهم في دراسة محتوى منهاج الصف السابع الأساسي في فلسطين بالتفصيل وبالتالي التعرف على جوانب القوة وتعزيزها وجوانب الضعف والعمل على علاجها.

أهداف الدراسة :

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- ١- التعرف على درجة تقويم محتوى منهاج التربية الرياضية للصف السابع الأساسي في المدارس الفلسطينية كما يراه معلمو التربية الرياضية ومعلماتها.
- ٢- التعرف على الفروق في درجة تقويم محتوى منهاج التربية الرياضية للصف السابع الأساسي في المدارس الفلسطينية تبعاً لمتغيرات الجنس والخبرة، والمؤهل.

أسئلة الدراسة :

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية :-

- ١- ما درجة تقويم محتوى منهاج التربية الرياضية للصف السابع الأساسي في المدارس الفلسطينية كما يراه معلمو التربية الرياضية ومعلماتها ؟
- ٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم محتوى منهاج التربية الرياضية للصف السابع الأساسي في المدارس الفلسطينية، كما يراه معلمو التربية الرياضية ومعلماتها، تعزى إلى متغير الجنس؟
- ٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم محتوى منهاج التربية الرياضية للصف السابع الأساسي في المدارس الفلسطينية، كما يراه معلمو التربية الرياضية ومعلماتها، تعزى

إلى متغير المؤهل العلمي؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم محتوى منهاج التربية الرياضية للصف السابع الأساسي في المدارس الفلسطينية، كما يراه معلمو التربية الرياضية ومعلماتها، تعزى إلى متغير الخبرة؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم محتوى منهاج التربية الرياضية للصف السابع الأساسي في المدارس الفلسطينية، كما يراه معلمو التربية الرياضية ومعلماتها، تعزى إلى متغير المشاركة في إعداد أو تأليف أو ورشات عمل للمنهاج؟

أهمية الدراسة :

تعد هذه الدراسة الأولى التي تنفرد في تقويم مفردات محتوى منهاج التربية الرياضية التجريبية للصف السابع الأساسي في المدارس الفلسطينية، ونظرا لحدثة منهاج التربية الرياضية في فلسطين، فقد رأى الباحث أن يزود المسؤولين بتغذية راجعة حول محتوى المنهاج، ومدى مواءمته للواقع الفلسطيني، وليبيان أكثر المفردات ملائمة ومناسبة للصف السابع الأساسي. كما أن أهميتها تنبع من التعرف على أثر متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل في عملية تقويم محتوى المنهاج، وبالتالي المساهمة في تزويد العاملين في إعداد المناهج الفلسطينية بتغذية راجعة حول المنهاج الحالي، وبالتالي التغيير والتعديل في ضوء ذلك.

منهجية الدراسة وإجراءاتها :

منهج الدراسة :

اتبع الباحث المنهج الوصفي مستخدما أسلوب الدراسة المسحية بخطواتها وإجراءاتها نظرا لملاءمته وطبيعة الدراسة.

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من معلمين ومعلمات في شمال الضفة الغربية؛ حيث ضمت محافظات نابلس، وجنين، وطولكرم، وقلقيلية، والبالغ عددهم (٣٤٢) معلم ومعلمة .

عينة الدراسة :

أجريت الدراسة على عينة قوامها (٩٦) معلما ومعلمة اختيرت بالطريقة العشوائية من المحافظات الشمالية وهي: نابلس، وطولكرم، وجنين، وقلقيلية، وتمثل ما نسبته (٢٨٪) تقريبا من مجتمع الدراسة. والجدول (١) يبين وصف عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة.

الجدول رقم (١)
وصف عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة

المتغيرات	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية (%)
الجنس	ذكر	٦٥	٦٧,٧ %
	أنثى	٣١	٣٢,٣ %
المؤهل العلمي	دبلوم	٥٨	٦٠,٤ %
	بكالوريوس فأعلى	٣٨	٣٩,٦ %
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٣١	٣٢,٣ %
	٥ - ١٠ سنوات	٢٩	٣٠,٢ %
	أكثر من ١٠ سنوات	٣٦	٣٧,٥ %
المشاركة في إعداد أو تأليف أو ورشات عمل المنهاج	نعم	٣٠	٣١,٣ %
	لا	٦٦	٦٨,٨ %

أداة الدراسة :

استخدم الباحث الاستبانة أداةً لجمع البيانات والمعلومات، متضمنة مفردات محتوى منهاج التربية الرياضية، كما وردت في منهاج التربية الرياضية للصف السابع الأساسي والصادرة عن وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين عام (١٩٩٦)، وذلك كما هو مبين في نتائج السؤال الأول. وقد تكون سلم الاستبانة من (٥) استجابات تبعاً لسلم ليكرت الخماسي وذلك على النحو الآتي :- درجة كبيرة جداً (٥) درجات، درجة كبيرة (٤) درجات، درجة متوسطة (٣) درجات، درجة قليلة (٢) درجتان، ودرجة قليلة جداً (١) درجة واحدة. وللتحقق من صدقها وإخراجها بصورة جيدة عرضت على خمسة من حملة مؤهل الدكتوراه في التربية الرياضية، في جامعة النجاح الوطنية؛ حيث أشار المحكمون إلى صلاحيتها في قياس ما وضعت لقياسه. وللتأكد على صدق المحتوى تم استخراج معامل الارتباط بين كل فقرة ومجالها للتحقق من الاتساق الداخلي Internal Consistency للاستبانة، حيث تراوحت قيم معامل الارتباط بين (٠,٦٣ - ٠,٨٧). كذلك تم استخراج العلاقة بين المجالات والدرجة الكلية، حيث تراوحت قيم معامل الارتباط بيرسون بين (٠,٧٤ - ٠,٩٢) وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,05$). أما بالنسبة إلى ثبات الاستبانة فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا، حيث تراوحت قيم معامل الثبات على المجالات بين (٠,٨٤ - ٠,٩١) ووصل معامل الثبات الكلي إلى (٠,٩٤)، وجميعها جيدة وتفي بأغراض الدراسة. والجدول (٢) يبين ذلك.

الجدول رقم (٢)

ثبات الاستبانة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا

المجالات	معامل الثبات
مجال الألعاب الشعبية والصغيرة	٠,٨٧
الألعاب الجماعية	٠,٩١
الألعاب الفردية	٠,٨٤
الثقافة الرياضية والصحة	٠,٨٨
معامل الثبات الكلي	٠,٩٤

المعالجات الإحصائية :

- من أجل معالجة البيانات استخدم الباحث برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:
١. الوسط الحسابي والنسبة المئوية.
 ٢. تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)؛ من أجل تحديد أثر متغير الخبرة .
 ٣. اختبار مجموعتين مستقلتين (ت) (t-test) لتحديد الفروق تبعاً لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والمشاركة في إعداد وتأليف المنهاج.
 ٤. معامل الارتباط بيرسون.

عرض النتائج :

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

"ما درجة تقويم محتوى منهاج التربية الرياضية للصف السابع الأساسي في المدارس الفلسطينية، كما يراه معلمو التربية الرياضية ومعلماتها؟"

للإجابة عن السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل فقرة، ولكل مجال، وللدرجة الكلية للتقويم. ونتائج الجداول (٣)، (٤)، (٥)، (٦) تبين ذلك، وبينما يبين الجدول (٧) خلاصة النتائج والدرجة الكلية للتقويم عند أفراد عينة الدراسة.

ومن أجل تفسير النتائج ونظراً لأن سلم الاستجابة خماسي، اعتمدت النسب المئوية الآتية:

- ٨٠٪ فأكثر درجة تقويم كبيرة جداً
- ٧٠-٧٩٪ درجة تقويم كبيرة
- ٦٠-٦٩٪ درجة تقويم متوسطة.
- ٥٠-٥٩٪ درجة تقويم قليلة
- أقل من (٥٠٪) درجة تقويم قليلة جداً

١- الألعاب الشعبية الفلسطينية والألعاب الصغيرة: وتوضحها النتائج المبينة في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لمجال الألعاب الشعبية الفلسطينية والألعاب الصغيرة

الرقم	الفقرات	المتوسط	النسبة المئوية	درجة التقويم
١	ألعاب القيادة	٢,٧٩	% ٧٥,٨	كبيرة
٢	ألعاب التحمل	٣,٤٩	% ٦٩,٨	متوسطة
٣	ألعاب التوافق العصبي العضلي	٣,٥٦	% ٧١,٢	كبيرة
٤	الألعاب الشعبية الفلسطينية	٣,٨٠	% ٧٦	كبيرة
	الدرجة الكلية لمجال الألعاب الشعبية الفلسطينية والألعاب الصغيرة	٣,٦٦	% ٧٣,٢	كبيرة

يتضح من الجدول (٣) أن درجة تقويم معلمي التربية الرياضية ومعلماتها لفقرات مجال الألعاب الشعبية الفلسطينية والألعاب الصغيرة كانت كبيرة على الفقرات (١، ٣، ٤)؛ حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة عليها بين (٧١،٢-٧٦٪)، وكانت متوسطة على الفقرة (٢)، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة عليها إلى (٦٩،٨٪). ودرجة التقويم الكلية لمحتوى مجال الألعاب الشعبية الفلسطينية والألعاب الصغيرة كانت كبيرة حيث وصلت فيها النسبة المئوية للاستجابة إلى (٧٣،٢٪). ومثل هذه النتيجة تعني اتفاق كل من معلمي التربية الرياضية ومعلماتها على ملائمة محتوى مجال الألعاب الشعبية الفلسطينية، والألعاب الصغيرة للصف السابع الأساسي.

٢- مجال الألعاب الجماعية:

وتوضحها النتائج في الجدول رقم (٤)، حيث يتضح من الجدول مايلي:
الكرة الطائرة:

كانت درجة التقويم كبيرة على الفقرة ٦؛ حيث بلغت النسبة المئوية ٧١٪، في حين كانت متوسطة على الفقرات ١، ٢، ٣، ٤، ٥، حيث تراوحت النسبة ما بين ٦٤٪-٦٩،٤٪؛ وأن درجة التقويم الكلية جاءت متوسطة، حيث بلغت ٦٧٪.
كرة اليد:

كانت درجة التقويم على جميع الفقرات كبيرة، حيث تراوحت النسبة المئوية للتقويم ما بين ٧١،٨٪-٧٥،٤٪. وكذلك الدرجة الكلية وبلغت ٧٣،٢٪.
كرة القدم:

كانت درجة التقويم على الفقرات ١، ٢، ٦، ٧ كبيرة، حيث تراوحت النسبة المئوية ما بين ٧١،٤٪-٧٨٪؛ بينما جاءت متوسطة على الفقرات ٣ و ٤، حيث بلغت نسبتهما المئوية ٦٩،٦٪ و ٦٨٪ على التوالي. وفيما يتعلق بالدرجة الكلية، فقد جاءت متوسطة حيث بلغت نسبتها ٦٩،٤٪.

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لمجال الألعاب الجماعية

الرقم	الفقرات	المتوسط	النسبة المئوية (%)	درجة التقويم
أ- الكرة الطائرة				
١	التمرير من أعلى الخلف	٣,٤	٦٨	متوسطة
٢	التمرير من أعلى إلى الجانبين	٣,٤٧	٦٩,٤	متوسطة
٣	التمرير من أعلى بالوثب	٣,٢	٦٤	متوسطة
٤	الإرسال المواجه من أعلى (التنس)	٣,٢٨	٦٥,٦	متوسطة
٥	استقبال الكرة بخمسة لاعبين	٣,٢٥	٦٥	متوسطة
٦	بعض المواد في قانون كرة الطائرة	٣,٥٩	٧١,٨	كبيرة
	الدرجة الكلية لكرة الطائرة	٣,٣٦	٦٧,٢	متوسطة
ب- كرة اليد:				
١	التصويب الكرابجي من الارتكاز	٣,٧٧	٧٥,٤	كبيرة
٢	المريزة الكرابجية من الحركة	٣,٦١	٧٢,٢	كبيرة
٣	الخداع بدون كرة	٣,٥٩	٧١,٨	كبيرة
٤	بعض المواد في قانون كرة اليد	٣,٦٩	٧٣,٨	كبيرة
	الدرجة الكلية لكرة اليد	٣,٦٦	٧٣,٢	كبيرة
ج- كرة القدم				
١	ضرب الكرة بالجزء الأمامي الخارجي للقدم	٣,٦٩	٧٣,٨	كبيرة
٢	ضرب الكرة بالرأس من الثبات	٣,٩٢	٧٨,٤	كبيرة
٣	ضرب الكرة بالرأس من الجري	٣,٤٨	٦٩,٦	متوسطة
٤	ضرب الكرة بالرأس من الوثب	٣,٤	٦٨	متوسطة
٥	ضرب الكرة بالرأس من الطيران	٢,٦٧	٥٣,٤	قليلة
٦	امتصاص الكرة بوجه القدم الأمامي	٣,٥٧	٧١,٤	كبيرة
٧	بعض المواد في القانون الدولي لكرة القدم	٣,٥٧	٧١,٤	كبيرة
	الدرجة الكلية لكرة القدم	٣,٤٧	٦٩,٤	متوسطة
د- كرة السلة				
١	التمرير باليدين من فوق الرأس	٤,١٩	٨٣,٨	كبيرة جدا
٢	تمريره الدفعة البسيطة	٤,٠٧	٨١,٤	كبيرة جدا
٣	تصويبه الرمية الحرة	٤,٠٨	٨١,٦	كبيرة جدا
٤	المحاورة (تطيط الكرة)	٤,٣١	٨٦,٢	كبيرة جدا
٥	بعض المواد في قانون كرة السلة	٣,٨٢	٧٦,٤	كبيرة
	الدرجة الكلية لكرة السلة	٤,٠٩	٨١,٨	كبيرة جدا
	الدرجة الكلية للألعاب الجماعية	٣,٦٤	٧٢,٨	كبيرة

كرة السلة:

كانت درجة التقويم على الفقرات ١ و ٢ و ٣ و ٤ كبيرة جدا، حيث تراوحت النسبة المئوية لهذه الفقرات ما بين ٨١,٤٪ - ٨٦,٢٪. أما درجة الفقرة ٥، فقد جاءت كبيرة ونسبتها ٧٦,٤٪. وفيما يتعلق بالدرجة الكلية، فقد جاءت كبيرة جدا، حيث بلغت نسبتها ٨١,٨٪. كما اتضح من الجدول (٣) أن درجة التقويم الكلية على الألعاب الجماعية جاءت كبيرة حيث بلغت نسبتها ٧٢,٨٪.

٣- مجال الألعاب الفردية:

وتوضحها النتائج في الجدول رقم (٥)

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لمجال الألعاب الفردية

الرقم	الفقرات	المتوسط	النسبة المئوية (%)	درجة التقويم
أ- ألعاب القوى				
١	الجرى لمسافة ٣٠٠ م	٣,٩٦	٧٩,٢	كبيرة
٢	عدو ٧٠ م من البدء المنخفض	٤,١٤	٦٢,٨	متوسطة
٣	الوثب العالي بالطريقة السرجية	٣,٠٤	٦٠,٨	متوسطة
٤	دفع الكرة الحديدية ٤ كغم بنين ٢ كغم بنات	٣,٣٢	٦٦,٤	متوسطة
٥	بعض المواد في القانون الدولي لألعاب القوى	٣,٥٤	٧٠,٨	كبيرة
الدرجة الكلية لألعاب القوى				
		٣,٦	٧٢	كبيرة
ب- كرة الطاولة:				
١	الإرسال من الدوران الأمامي بصدر المضرب	٣,٦	٧٢	كبيرة
٢	الضربات الهجومية	٣,٦٢	٧٢,٤	كبيرة
٣	بعض المواد في القانون الدولي لكرة الطاولة	٣,٨٥	٧٧	كبيرة
الدرجة الكلية لكرة الطاولة				
		٣,٥٣	٧٠,٦	كبيرة
ج- الريشة الطائرة				
١	الضربة الأمامية الساحقة	٣,٦٤	٧٢,٨	كبيرة
٢	الصد القريب للضربات الساحقة	٣,٤٦	٦٩,٢	متوسطة
٣	بعض المواد في القانون الدولي للريشة الطائرة	٣,٥	٧٠	كبيرة
الدرجة الكلية للريشة الطائرة				
		٣,٦١	٧٢,٢	كبيرة
د- الجمباز				
١	الوقوف على اليدين	٣,٥٧	٧١,٤	كبيرة
٢	الشقلبة الجانبية على اليدين (العجلة البشرية)	٣,٤٧	٦٩,٤	متوسطة
٣	الميزان الأمامي	٤,٢٢	٨٤,٤	كبيرة جدا
٤	الميزان الجانبي	٤	٨٠	كبيرة جدا
٥	الدرجة الخلفية	٤,١٤	٨٢,٨	كبيرة جدا
٦	الكب بالرأس على الحصان بالعرض (الشقلبة على الرأس)	٢,٧٦	٥٥,٢	قليلة
٧	الشقلبة على الحصان (العجلة البشرية)	٢,٦١	٥٢,٢	قليلة
٨	الأرجحة من الارتكاز على اليدين على المتوازيين	٢,٤٢	٤٨,٤	قليلة جدا
٩	الأرجحة الخلفية على المتوازيين	٢,٢٨	٤٥,٦	قليلة جدا
١٠	الهبوط بالقفز فتحاً على المتوازيين	٢,٤٨	٤٩,٦	قليلة جدا
١١	الصعود من القفز بالارتقاء الفردي على عارضة توازن البنات	٢,٤٦	٤٩,٢	قليلة جدا
١٢	الصعود من القفز بالارتقاء الزوجي على عارضة التوازن (ميزان الركبة) للبنات	٢,٣٦	٤٧,٢	قليلة جدا
١٣	الصعود من القفز بالارتقاء الزوجي على عارضة التوازن للبنات للذكور	٢,٣٧	٤٧,٤	قليلة جدا
الدرجة الكلية للجمناستك				
		٣,٠١	٦٠,٢	متوسطة
هـ- الإيقاع الحركي (للطلبات)				
١	حركة المد	٣,٢٣	٦٤,٦	متوسطة
٢	حركة المد الكبرى	٣,١٧	٦٣,٤	متوسطة
الدرجة الكلية للإيقاع الحركي				
		٣,١٩	٦٣,٨	متوسطة
و- السباحة				
١	السباحة الأولية (الكلايية)	٢,٦٢	٥٢,٤	قليلة
٢	التنفس (سباحة الزحف على البطن)	٢,٥٩	٥١,٨	قليلة
٣	النزول في الماء العميق	٢,٣٤	٤٦,٨	قليلة جدا
الدرجة الكلية للسباحة				
		٢,٥٢	٥٠,٤	قليلة
الدرجة الكلية للألعاب الفردية				
		٣,٢٤	٦٤,٨	متوسطة

ويتضح من الجدول (٥) ما يلي:
العب القوي:

كانت درجة التقويم على الفقرات ١ و ٥ كبيرة، حيث بلغت نسبتها ٧٩,٢٪ و ٧٠,٨٪ على التوالي، بينما جاءت متوسطة على الفقرات ٢ و ٣ و ٤، حيث تراوحت نسبها ما بين ٦٠,٨٪ - ٦٦,٤٪. أما الدرجة الكلية فقد جاءت كبيرة وبلغت ٧٢٪.

كرة الطاولة:

كانت درجة التقويم على الفقرات ١ و ٢ و ٣ كبيرة، حيث تراوحت نسبتها ما بين ٧٢٪ - ٧٧٪. كما أن الدرجة الكلية جاءت كبيرة وبلغت ٧٠,٦٪.

الريشة الطائرة:

كانت درجة التقويم على الفقرات ١ و ٣ و ٤ كبيرة، وبلغت نسبتها ٧٢,٨٪ و ٧٠٪ على التوالي. وجاءت متوسطة على الفقرة ٢ حيث بلغت نسبتها ٦٩,٢٪، بينما بلغت الدرجة الكلية للريشة الطائرة ٧٢,٢٪.

الجمباز:

كانت درجة التقويم على الفقرات ٣ و ٤ و ٥ كبيرة جدا، حيث تراوحت نسبتها ما بين ٨٠٪ - ٨٤,٤٪، وكانت كبيرة على الفقرة ١ وبلغت نسبتها ٧١,٤٪، ومتوسطة على الفقرة ٢، وبلغت نسبتها ٦٩,٤٪، وقليلة على الفقرات ٦ و ٧ حيث بلغت نسبتها ٥٥٪ و ٥٢,٢٪ على التوالي. بينما كانت قليلة جدا على الفقرات ٨ و ٩ و ١٠ و ١١ و ١٢ و ١٣ حيث تراوحت نسبها ما بين ٤٥,٦٪ - ٤٩,٦٪. أما الدرجة الكلية فقد جاءت متوسطة وبلغت نسبتها ٦٠,٢٪.

الإيقاع الحركي:

كانت درجة التقويم على الفقرتين ١ و ٣ متوسطة وبلغت نسبتها ٦٤,٦٪ و ٦٣,٤٪ على التوالي. أما الدرجة الكلية فقد جاءت متوسطة ونسبتها ٦٣,٨٪.

السباحة:

كانت درجة التقويم على الفقرات ١ و ٢ قليلة وبلغت نسبتها ٥٢,٤٪ و ٥١,٨٪ على التوالي بينما جاءت قليلة جدا على الفقرة الثالثة وبلغت نسبتها ٥٠,٤٪. أما درجة التقويم الكلية للألعاب الفردية، فقد جاءت متوسطة وبلغت نسبتها ٦٤,٨٪.

٤- مجال الثقافة الرياضية والصحة:

وتوضحها النتائج في الجدول رقم (٦)

الجدول رقم (٦)
المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لمجال الثقافة الرياضية

الرقم	الفقرات	المتوسط	النسبة المئوية (%)	درجة التقويم
١	لباس الكشفة والشارات	٣,٧١	٧٤,٢	كبيرة
٢	تقسيمات الكشف	٣,٧٢	٧٤,٤	كبيرة
٣	وعد الكشفة	٣,٩٢	٧٨,٤	كبيرة
٤	تشوه سقوط الرأس	٣,٩٢	٧٨,٤	كبيرة
٥	تشوه استدارة الظهر	٣,٩٢	٧٨,٤	كبيرة
٦	التمرينات التعويضية	٣,٨٤	٧٦,٨	كبيرة
٧	الصوم والأداء الرياضي	٤,١٧	٨٣,٤	كبيرة جدا
٨	الحج والرياضة	٤,١	٨٢	كبيرة جدا
٩	نسبة الدهون المطلوبة للذكور والإناث وتحديدتها باستخدام مؤشر كتلة الجسم	٣,٨٩	٧٧,٨	كبيرة
١٠	اسكواش	٢,٥٢	٥٠,٤	قليلة
١١	كرة القدم الأمريكية	٢,٢٤	٤٤,٨	قليلة جدا
١٢	الرضوض وأنواعها	٤,٠١	٨٠,٢	كبيرة جدا
	الدرجة الكلية للثقافة الرياضية والصحة	٣,٦٦	٧٣,٢	كبيرة

يتضح من الجدول (٦) أن درجة التقويم على الفقرات ٧ و ٨ و ١٢ كانت كبيرة جدا وتراوحت نسبتها ما بين (٨٠,٢٪ - ٨٣,٤٪)، وكانت كبيرة على الفقرات ١ و ٢ و ٣ و ٤ و ٥ و ٦ و ٩ حيث تراوحت نسبتها ما بين (٧٤,٢٪ - ٧٨,٤٪)؛ وجاءت قليلة على الفقرة ١٠ وبلغت نسبتها ٥٠,٤٪. بينما جاءت قليلة جدا على الفقرة ١١ حيث بلغت نسبتها ٤٤,٨٪. أما الدرجة الكلية للتقويم على مجال الثقافة الرياضية والصحة، فقد كانت كبيرة وبلغت نسبتها ٧٣,٢٪.

٥- خلاصة النتائج وترتيب المجالات للمحتوى

يبين الجدول رقم (٧) الترتيب، والمتوسطات الحسابية لمجالات المحتوى المختلفة والدرجة الكلية للتقويم.

الجدول رقم (٧)

الترتيب والمتوسطات الحسابية للمجالات المختلفة والدرجة الكلية للتقويم

الترتيب	المجالات	متوسط الاستجابة	النسبة المئوية %	درجة التقويم
الأول	مجال الألعاب الشعبية والصغيرة	٣,٦٦	٧٣,٢	كبيرة
الثالث	الألعاب الجماعية	٣,٦٤	٧٢,٨	كبيرة
الرابع	الألعاب الفردية	٣,٢٤	٦٤,٨	متوسطة
الأول	الثقافة الرياضية والصحة	٣,٦٦	٧٣,٢	كبيرة
	الدرجة الكلية للتقويم	٣,٥٥	٧١	كبيرة

يتضح من الجدول (٧) أن درجة التقويم الكلية لمنهاج التربية الرياضية للصف السابع جاءت كبيرة، حيث بلغت نسبتها (٧١٪)؛ وهذا يعني أن مفردات منهاج التربية الرياضية ملائمة ومناسبة. وفيما يتعلق بالترتيب تبين أن مجالي الألعاب الشعبية الصغيرة، والثقافة الرياضية والصحة، جاءا بالمرتبة الأولى مكرر بنسبة (٧٣,٢٪)، بينما جاءت الألعاب الفردية بالمرتبة الأخيرة بنسبة (٦٤,٨٪).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم محتوى منهاج التربية الرياضية للصف السابع الأساسي، في المدارس الفلسطينية، كما يراه معلمو التربية الرياضية ومعلماتها، تعزى إلى متغير الجنس؟
للإجابة عن السؤال استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين. ونتائج الجدول (٨) تبين ذلك.

الجدول رقم (٨)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في تقويم محتوى منهاج التربية الرياضية للصف السابع الأساسي في المدارس الفلسطينية تبعاً لمتغير الجنس

الدلالة	(ت)	أنثى		ذكر		المجالات
		الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	
٠,٤٠	٠,٨٤	٠,٦	٣,٥٧	٠,٧٥	٣,٧	مجال الألعاب الشعبية والصغيرة
٠,٠٠٣	٣,١	٠,٥٩	٣,٢٩	٠,٥٣	٣,٧٧	مجال الألعاب الجماعية
٠,٥٢	٠,٦٣	٠,٥٥	٣,١٩	٠,٦٠	٣,٢٧	مجال الألعاب الفردية
٠,٠٢١	٢,٣٥	٠,٨٢	٣,٤٢	٠,٦٢	٣,٧٧	مجال الثقافة الرياضية والصحة
٠,٠٣٣	٢,١٦	٠,٥٢	٣,٣٩	٠,٤٨	٣,٦٣	الدرجة الكلية

* (ت) الجدولية (١,٩٨)

يتضح من الجدول (٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم محتوى منهاج التربية الرياضية للصف السابع الأساسي في المدارس الفلسطينية على مجالي الألعاب الشعبية والصغيرة، ولالألعاب الفردية كما يراه معلمو التربية الرياضية ومعلماتها تعزى إلى متغير الجنس؛ بينما كانت الفروق دالة إحصائية على مجالي الألعاب الجماعية و الثقافة الرياضية والدرجة الكلية للتقويم بين الذكور والإناث ولصالح الذكور.

ثالثاً: النتائج المتعلقة السؤال الثالث :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم محتوى منهاج التربية الرياضية للصف السابع الأساسي في المدارس الفلسطينية كما يراه معلمو التربية الرياضية ومعلماتها تعزى إلى متغير المؤهل العلمي؟

للإجابة عن السؤال استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين؛ ونتائج الجدول (٩) تبين ذلك.

الجدول رقم (٩)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في تقويم محتوى منهاج التربية الرياضية للصف السابع الأساسي في المدارس الفلسطينية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

الدلالة	(ت)	بكالوريوس فأعلى		دبلوم		المجالات
		الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	
٠,٩١	٠,١١	٠,٧١	٣,٦٥	٠,٧١	٣,٦٦	مجال الألعاب الشعبية والصغيرة
٠,٥١	٠,٦٦	٠,٥٦	٣,٦	٠,٥٨	٣,٦٨	مجال الألعاب الجماعية
٠,٥٤	-٠,٦٠	٠,٦٣	٣,٢٩	٠,٥٥	٣,٢١	مجال الألعاب الفردية
٠,٧٣	-٠,٣٤	٠,٨٧	٣,٦٩	٠,٥٨	٣,٦٤	مجال الثقافة الرياضية والصحة
٠,٩٤	٠,٠٦	٠,٥٤	٣,٥٥	٠,٤٨	٣,٥٥	الدرجة الكلية

* (ت) الجدولية (١,٩٨)

يتضح من الجدول (٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم محتوى منهاج التربية الرياضية للصف السابع الأساسي في المدارس الفلسطينية كما يراه معلمو التربية الرياضية ومعلماتها تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم محتوى منهاج التربية الرياضية للصف السابع الأساسي في المدارس الفلسطينية كما يراه معلمو التربية الرياضية ومعلماتها تعزى إلى متغير الخبرة؟

للإجابة عن السؤال استخدم تحليل التباين الأحادي، ونتائج الجدول (١٠) تبين المتوسطات الحسابية، بينما يبين الجدول (١١) نتائج تحليل التباين الأحادي.

الجدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية للمجالات تبعا لمتغير الخبرة

المجالات	أقل من ٥ سنوات	٥-١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
مجال الألعاب الشعبية والصغيرة	٣,٥٨	٣,٧٧	٣,٦٣
مجال الألعاب الجماعية	٣,٥٤	٣,٧٨	٣,٦٢
مجال الألعاب الفردية	٣,٢٦	٣,٣٣	٣,١٥
مجال الثقافة الرياضية والصحة	٣,٦٦	٣,٨٣	٣,٥١
الدرجة الكلية	٣,٥١	٣,٦٨	٣,٤٨

الجدول رقم (١١)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في تقويم محتوى منهاج التربية الرياضية للصف السابع الأساسي في المدارس الفلسطينية تبعا لمتغير الخبرة

المجالات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحراف	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة *
مجال الألعاب الشعبية والصغيرة	بين المجموعات	٢	٠,٦٠	٠,٣٠	٠,٥٨	٠,٥٥
	داخل المجموعات	٩٣	٤٧,٥٢	٠,٥١		
	المجموع	٩٥	٤٨,١٢			
مجال الألعاب الجماعية	بين المجموعات	٢	٠,٦٢	٠,٦٤	١,٣٩	٠,٢٥
	داخل المجموعات	٩٣	٣,٨٢	٠,٣٣		
	المجموع	٩٥	٣١,٧٤			
مجال الألعاب الفردية	بين المجموعات	٢	٠,٥٣	٠,٢٦	٠,٧٥	٠,٤٧
	داخل المجموعات	٩٣	٣٢,٣	٠,٣٤		
	المجموع	٩٥	٣٢,٨٣			
مجال الثقافة الرياضية والصحة	بين المجموعات	٢	١,٦٥	٠,٨٢	١,٦٧	٠,١٩
	داخل المجموعات	٩٣	٤٥,٨٢	٠,٤٩		
	المجموع	٩٥	٤٧,٤٧			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢	٠,٧٢	٠,٣٦	١,٤١	٠,٢٤
	داخل المجموعات	٩٣	٢٣,٧٤	٠,٢٥		
	المجموع	٩٥	٢٤,٤٦			

* دال إحصائيا عند مستوى $(\alpha = 0,05)$

يتضح من الجدول (١١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم محتوى منهاج التربية الرياضية للصف السابع الأساسي في المدارس الفلسطينية، كما يراه معلمو التربية الرياضية ومعلماتها تعزى إلى متغير الخبرة.

خامسا: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم محتوى منهاج التربية الرياضية للصف السابع الأساسي في المدارس الفلسطينية، كما يراه معلمو التربية الرياضية ومعلماتها تعزى إلى متغير المشاركة في إعداد أو تأليف أو ورشات عمل للمنهاج؟
للإجابة عن السؤال استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين ونتائج الجدول (١٢) تبين ذلك.

الجدول رقم (١٢)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في تقويم محتوى منهاج التربية الرياضية للصف السابع الأساسي في المدارس الفلسطينية تبعا لمتغير المشاركة في إعداد، تأليف، ورش عمل للمنهاج

الدالة	(ت)	لا		نعم		المجالات
		الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	
٠,٧٢	٠,٣٥	٠,٦٦	٣,٦٤	٠,٨٠	٣,٧	مجال الألعاب الشعبية والصغيرة
٠,١٧	١,٣٥	٠,٥٦	٣,٥٩	٠,٦٠	٣,٧٦	مجال الألعاب الجماعية
٠,١٢	١,٥٤	٠,٦٠	٣,١٨	٠,٥٤	٣,٣٨	مجال الألعاب الفردية
٠,٤٦	٠,٧٤	٠,٧١	٣,٦٢	٠,٦٩	٣,٧٤	مجال الثقافة الرياضية والصحة
٠,٢٢	١,٢١	٠,٤٩	٣,٥١	٠,٥٢	٣,٦٤	الدرجة الكلية

* (ت) الجدولية (١,٩٨)

يتضح من الجدول (١٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم محتوى منهاج التربية الرياضية للصف السابع الأساسي في المدارس الفلسطينية كما يراه معلمو التربية الرياضية ومعلماتها تعزى إلى متغير المشاركة في إعداد أو تأليف أو ورشات عمل للمنهاج.

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة إلى تقويم محتوى منهاج التربية الرياضية للصف السابع الأساسي في المدارس الفلسطينية، كما يراها معلمو التربية الرياضية ومعلماتها. إضافة إلى تحديد أثر متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي على درجة التقويم. ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها ٩٦ معلما ومعلمة للتربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين. فيما يتعلق بدرجة تقويم منهاج التربية الرياضية للصف السابع الأساسي، أظهرت نتائج الجداول ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، أن درجة التقويم الكلية كانت كبيرة حيث وصلت النسبة المئوية إلى ٧١٪. وهذه النسبة جاءت أفضل من نتائج دراسات كل من الحديدي (١٩٩٥) والكرد (١٩٩٦)، وكانت أفضل درجة للتقويم على مجال الألعاب الشعبية والصغيرة ونسبة ٧٣,٢٪، وأقل درجة من التقويم على مجال الألعاب الفردية ونسبة ٦٤,٨٪. ومن

خلال عرض النتائج للمجالات المختلفة تبين أن أكثر الألعاب ملائمة في الألعاب الجماعية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات كانت مهارات كرة السلة، إذ جاءت الدرجة الكلية لها بنسبة ٨١,٨٪، بينما كانت أقل نسبة في الألعاب الرياضية الجماعية هي لعبة كرة الطائرة وذلك بنسبة ٦٧,٢٪.

وفيما يتعلق بالألعاب الفردية تبين أن أفضل درجة من التقويم كانت للريشة الطائرة حيث وصلت نسبتها إلى ٧٢,٢٪ وأقل درجة من التقويم كانت للسباحة، حيث وصلت نسبتها إلى ٥٠,٤٪. وفيما يتعلق بمجال الثقافة الرياضية كان أعلى جانب مرتبط بالنواحي الدينية مثل الصوم والأداء الرياضي، والحج والرياضة حيث كانت بدرجة كبيرة ونسبة ٨٠٪، بينما كان الجانب المتعلق بالتعرف إلى الألعاب لم يتضمنها المنهاج مثل كرة القدم الأمريكية والاسكواش كانت بالترتيب الأخير في التقويم في مجال الثقافة الرياضية والصحة.

وفي ضوء ما سبق يرى الباحث - وبعد تقويم المعلمين والمعلمات لمفردات محتوى المنهاج الحالية والتي تُعدُّ تجريبية وقابلة للتعديل والتغيير - إمكان تعديل وتغيير ما جاء في بعض مفردات الألعاب الفردية، وخاصة أن بعض هذه المفردات جاءت درجة التقويم عليها قليلة وقليلة جداً، وقد تمثل ذلك في بعض مفردات الجمباز وعلى الفقرات ٩و٨و٩و١٠و١١و١٢و١٣ حيث جاءت درجة التقويم عليها قليلة جداً، والسباحة حيث جاءت درجة التقويم عليها قليلة.

وفيما يخص بعض مفردات الثقافة الرياضية، والصحة، فقد كانت درجة التقويم على الاسكواش وكرة القدم الأمريكية قليلة جداً، هذا يعني أن المعلمين والمعلمات يرون أنه لا ضرورة في تضمينها مجال الثقافة الرياضية والصحة. ويرى الباحث أن مثل هذا التقويم من قبل المعلمين والمعلمات لبعض هذه المفردات لاقى عدم رضا منهم نظراً لعدم وجود إمكانات وملاعب ومرافق تخص هذه الأنشطة. وقد أكدت كل من دراسة البرواني (١٩٩٣) وخنفر (٢٠٠٤) على ضرورة الاهتمام بالإمكانات المتضمنة الأدوات، والأجهزة، والملاعب من أجل تسهيل تنفيذ المنهاج. إضافة إلى ذلك فإن المعلمين والمعلمات قد يعدون أن بعض هذه المفردات أعلى من المستوى الحركي والسني للتلاميذ في هذه المرحلة؛ وأن بعض هذه الأنشطة مازالت لا تمارس على المستوى العام في مجتمعنا. وفيما يتعلق بحصول مجال الألعاب الجماعية على أفضل درجة من التقويم، لعل السبب في ذلك يعود إلى تركيز المعلمين والمعلمات على الألعاب الجماعية سواء كان ذلك في الحصة أو في الأنشطة الداخلية والخارجية، إضافة إلى أن الإمكانيات المتوفرة لمثل هذه الألعاب تكون بدرجة أكبر في المدارس مقارنة بالألعاب الفردية والفعاليات الأخرى.

وفيما يتعلق بأثر متغيري المؤهل العلمي والخبرة، تبين من خلال النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقويم منهاج الصف السابع الأساسي تبعاً لهما. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة للعنباوي (١٩٩٣) والتي أظهرت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم منهاج التربية الرياضية للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم

الأساسي بالأردن تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة . ويرى الباحث أن السبب في عدم ظهور الفروق يعود إلى تشابه ظروف العمل بين المعلمين والمعلمات من حيث عدد الحصص، والدورات التدريبية، والزيارات الإشرافية، وورش العمل، والأنشطة الداخلية والخارجية؛ وبالتالي لم تظهر الفروق تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة.

أما بالنسبة لمتغير الجنس، فقد أظهرت نتائج اختبار (ت) وجود فروق دالة إحصائية على مجالي الألعاب الجماعية، و الثقافة الرياضية، والدرجة الكلية للتقويم بين الذكور والإناث ولصالح الذكور؛ ولعل السبب في ذلك يعود إلى عدم إقبال طالبات المدارس على ممارسة مهارات الألعاب الجماعية، ولأن تنفيذ مفردات المنهاج تحتاج إلى رغبة كاملة من قبل الطالبات وتوافر الصالات والملاعب الخاصة بهذه الألعاب. عندها تجد المعلمة صعوبة كبيرة في تنفيذ مفردات المنهاج الحالي. وتؤكد على ذلك دراسة خنفر (٢٠٠١) والتي بينت أن من الأسباب الرئيسة لعزوف الطالبات عن ممارسة هذه الأنشطة قلة الإمكانيات والصالات المغلقة، ووجود عنصر الخجل عند تطبيق المهارات.

الاستنتاجات :

- في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها يستنتج الباحث ما يلي :
- ١- إن درجة التقويم الكلية لمنهاج الصف السابع الأساسي جاءت كبيرة حيث بلغت نسبتها ٧١٪، مما يعني أن مفردات منهاج التربية الرياضية للصف السابع ملائمة ومناسبة .
- ٢- إن درجة التقويم لمجالي الألعاب الشعبية، والثقافة الرياضية، والصحة تساوت حيث بلغت نسبة كل منهما ٧٣,٢ ٪ .
- ٣- إن أعلى درجة تقويم للألعاب الجماعية جاءت على مفردات منهاج كرة السلة؛ حيث بلغت نسبتها ٨١,٨ ٪، وأن درجة تقويم مفردات كرة الطائرة جاءت أقل درجة في الألعاب الجماعية حيث بلغت نسبتها ٦٧,٢ ٪ .
- ٤- إن درجة تقويم مفردات منهاج السباحة بوصفها إحدى الألعاب الفردية جاءت قليلة، حيث بلغت نسبتها ٥٠,٤ ٪ .
- ٥- أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم مفردات منهاج التربية الرياضية تبعاً لمتغيري الخبرة والمؤهل، بينما كانت الفروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور.
- ٦- إن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية على مجالي الألعاب الجماعية والثقافة الرياضية بين الذكور والإناث ولصالح الذكور .
- ٧- قلة الدراسات العربية التي اهتمت بتقويم محتوى منهاج التربية الرياضية بصورة منفردة؛ حيث كان اهتمام معظم الدراسات يتصف بالعمومية من حيث: الأهداف، والأساليب، والأنشطة، والتقويم.

التوصيات:

- في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها يوصي الباحث بالتوصيات الآتية:
- ١- ضرورة إعادة النظر في محتوى المنهاج المتعلق بموضوعات السباحة، وبعض المواد في مجال الثقافة الرياضية والصحة مثل كرة القدم الأمريكية، والاسكواش حيث حصلت على درجة تقويم قليلة جدا .
 - ٢- إعادة النظر في مفردات مادة الجمباز والعمل على تعديل أو حذف مهارات الأرجحة من الارتكاز، والهبوط بالقفز فتحا، والأرجحة الخلفية على المتوازيين ، حيث حصلت هذه المهارات على درجة تقويم قليلة جدا .
 - ٣- إصدار دليل ونشرات توضيحية لمعلمي التربية الرياضية ومعلماتها في هذه المرحلة من أجل مساعدتهم على تطبيق مفردات المنهاج والتركيز على الوسائل التعليمية والأدوات البديلة.
 - ٤- يرى الباحث أن مفردات الإيقاع الحركي للبنات ليست كافية في هذه المرحلة ،لذا يجب إضافة بعض الحركات بحيث تلبي طموح وقدرات الطالبات في هذا السن .
 - ٥- عقد ورشات عمل لمعلمي التربية الرياضية ومعلماتها في فلسطين من أجل توضيح مفردات منهاج التربية الرياضية للصف السابع الأساسي .
 - ٦- إجراء دراسات حول تقويم مناهج التربية الرياضية التجريبية للمراحل المختلفة .
 - ٧- إشراك معلمي التربية الرياضية ومعلماتها في وضع مناهج التربية الرياضية .

المراجع

- البرواني، ثوبة أحمد وعبد الحكيم، منى. (١٩٩٣). دراسة تقويمية للمنهاج المطور للتربية الرياضية الابتدائية بسلطنة عمان، قدم هذا البحث في مؤتمر بجامعة السلطان قابوس، عمان.
- الحديدي، محمود عبدالرحمن. (١٩٩٥). منهاج التربية الرياضية للصفوف الأربعة الأولى في الأردن دراسة تقويمية لتصميم برنامج مقترح. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، كلية التربية، السودان.
- الحماحمي، محمد عبدالله. (١٩٨١). برنامج مقترح للتربية الرياضية للمرحلة الابتدائية في ضوء تقويم برامجها الحالية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنين، القاهرة.
- الخاجة، هدى حسن. (١٩٩٠). تقويم منهج التربية الرياضية للمرحلة الابتدائية (بنات) بدولة البحرين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان، كلية التربية الرياضية للبنين بالقاهرة ،

الخطاطبة، أكرم زكي. (١٩٩٧). **المناهج المعاصرة في التربية الرياضية**، عمان: دار الفكر.
خنفر، وليد عبدالفتاح. (٢٠٠٤). معوقات تنفيذ البرامج الرياضية خلال انتفاضة الأقصى
في مدارس محافظة نابلس. **مجلة الجامعة الإسلامية (غزة، فلسطين)**. ١٢(١)، ٣١٧-٣٤٢.

خنفر، وليد عبدالفتاح. (٢٠٠١) أسباب عزوف طالبات جامعة النجاح الوطنية عن
الاشتراك في الأنشطة الرياضية داخل الحرم الجامعي. **مجلة جامعة بيت لحم،**
(فلسطين)، ٢٠، ٨٤-١٠٨.

الحوالده، تيسير. (١٩٩٨). **تقويم مجالات منهاج التربية الرياضية للمرحلة الثانوية في**
الأردن من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، المفرق.

القصاص، خضر محمود. (١٩٩٤). **تقويم برامج الأنشطة الرياضية الرسمية لمرحلة التعليم**
الأساسي في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية، الجامعة
الأردنية.

الكردي، عصمت، وحمدان، ساري. (١٩٩٦). استطلاع رأي المعلمين حول منهاج
التربية الرياضية المطور لمرحلة التعليم الأساسي بالأردن. **مجلة دراسات: العلوم التربوية**
(كلية التربية الرياضية)، (الجامعة الأردنية) ٢٤(٢) ٧-١٨.

سنبل، نازك مصطفى، وسلطان، نادية. (١٩٨٤). **تقويم مناهج التربية الرياضية بالمرحلة**
الثانوية التجارية للبنات بمحافظة الإسكندرية. **مجلة كلية التربية الرياضية بالمنصورة،**
٤، ٥٢-٦٧.

ملحم، سامي محمد. (٢٠٠٢). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** (الطبعة الثانية).
عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

وزارة التربية والتعليم في قطر. (٢٠٠٣) **قرار رقم ٣٤، الدوحة، قطر: وزارة التربية**
والتعليم.

Demmons, R. S. (1995). Attitudes towards physical activity in New Brunswick. **Dissertations abstract international**, 33(2), p 15.

Eckhardt, P. (1995). Appraisal of the quality of middle level physical education programs in Colorado, **Dissertation Abstract International**, 55(12-A), p 22.

القدرات البدنية والقياسات الأنثروبومترية للاعبي الكاراتيه في الأردن

أ. فايز أحمد الزعبي
عمادة شؤون الطلبة
جامعة اليرموك - الأردن

أ.د. زياد درويش الكردي
كلية التربية الرياضية
جامعة اليرموك - الأردن

القدرات البدنية والقياسات الأنثروبومترية للاعبين الكاراتيه في الأردن

أ.د. زياد درويش الكردي

كلية التربية الرياضية
جامعة اليرموك- الأردن

أ. فايز أحمد الزعبي

عمادة شؤون الطلبة
جامعة اليرموك- الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على القدرات البدنية والقياسات الأنثروبومترية للاعبين الكاراتيه، من مختلف الأوزان للرجال، بالإضافة إلى التعرف على العلاقة بين القدرات البدنية والقياسات الأنثروبومترية لهذه الأوزان. تكونت عينة الدراسة من ٣٥ لاعباً حاصلين على درجة الحزام الأسود بواقع (٥) لاعبين من كل وزن. قام الباحثان بإجراء الاختبارات البدنية والقياسات الأنثروبومترية التالية: المرونة لمفصلي الكتف والورك، القدرة العضلية للكم والركل، قوة عضلات الذراعين، قوة عضلات الرجلين، قوة عضلات الجذع، قوة القبضة، الدقة في اللكم والركل على البطن والوجه، التوازن، السرعة في اللكم والركل، تحمل السرعة في اللكم والركل، تحمل القوة في اللكم والركل، الوزن الكلي للجسم، الطول الكلي للجسم، طول الكف، طول الساعد، طول العضد، طول القدم، طول الساق، طول الفخذ. وتم تحليل البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA)، واختبار الفروق الدالة الأقل (LSD)، ومعامل الارتباط بيرسون. وقد أشارت النتائج إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرات البدنية الخاصة للاعبين الكاراتيه في الأوزان المختلفة، وفروق ذات دلالة إحصائية في القياسات الأنثروبومترية للاعبين الكاراتيه في الأوزان المختلفة، ووجود علاقة دالة إحصائية بين القدرات البدنية والقياسات الأنثروبومترية.

Physical Fitness and Anthropometry Perimeters for Karate Players in Jordan

Prof. Ziad Al-Kurdi

Faculty of Physical Education
Yarmouk University

Mr. Fayez Al – Zou'bi

Deanship of Students Affairs
Yarmouk University

Abstract

This study examines selected physical fitness and anthropometric perimeters of Karate players. The sample consisted of (35) male Karate Jordanian players aged between (18-22) years divided into seven different weights, who held the rank of at least the first degree of black belt. The data gathered from the sample included the following physical fitness parameters: Flexibility, muscles strength; accuracy, balance, speed, muscular speed, muscular strength; and the following anthropometric measurements: Weight, height, and length of (hand, forearm, humerus, foot, leg, and thigh). One way analyses of variance (ANOVA) with least significant differences (LSD) were used to examine the hypothesis of the study and showed significant differences in both physical fitness and anthropometric measurements between the groups of different weights. A high correlation between the selected anthropometric and physical fitness perimeters was also found.

القدرات البدنية والقياسات الأنثروبومترية للاعب الكاراتيه في الأردن

أ. فايز أحمد الزعبي
عمادة شؤون الطلبة
جامعة اليرموك- الأردن

أ.د. زياد درويش الكردي
كلية التربية الرياضية
جامعة اليرموك- الأردن

المقدمة

رياضة الكاراتيه هي أحد ألعاب الدفاع عن النفس التي تتطلب مثلها مثل العديد من الرياضات الفردية قدرات بدنية، وقياسات أنثروبومترية خاصة تسهم -وبشكل فعال- في تأدية اللاعبين لمهارات الهجوم، والدفاع، والارتقاء بطريقة سهلة وفعالة. تتطلب هذه الرياضة من اللاعب توجيه ضربة للخصم (الذراع، الرجل) بأقصى قوة في الزمان والمكان المناسبين، والعودة إلى وضع الجسم الطبيعي بسرعة عالية دون التأثير على اتزان، فالتوقيت في الانقباض والاسترخاء للعضلات يؤثر بشكل إيجابي في ضبط الحركات المتنوعة، والتوافق العضلي العصبي بما يسهم بدقة إصابة الهدف (Funakoshi 1973). يختلف اللاعبون فيما بينهم من حيث القياسات الأنثروبومترية والقدرة على الأداء الرياضي، ولما كانت رياضة الكاراتيه تصنف حسب الأوزان؛ لذلك لا بد أن تكون هناك اختلافات في طبيعة القدرات البدنية، والقياسات الأنثروبومترية لكل وزن من الأوزان .

حدد إبراهيم (١٩٩١) في دراسة استطلاعية لآراء خبراء في رياضة الكاراتيه القدرات البدنية، من حيث الأهمية، وكانت على النحو التالي: القوة المميزة بالسرعة (القدرة)، تحمل السرعة، تحمل القوة، سرعة الأداء، دقة الأداء، التوازن.

و أجرى إبراهيم وبريق (١٩٩١) دراسة للتعرف على أثر تطوير القدرات البدنية على مستوى أداء اللكمات والركلات الأساسية لناشئي الكاراتيه، وتوصلا إلى أن تطوير القدرات البدنية يؤثر إيجاباً على مستوى أداء اللكمات والركلات. كذلك قام (Powell, 1989) بدراسة هدفت إلى وصف ومقارنة القدرات البدنية والقياسات الأنثروبومترية لثلاثة أنواع من اللكم الخلفي، وثلاثة أنواع من الركل الجانبي للاعبين الحاصلين على الحزام الأسود، وتوصل إلى أن القوة المبذولة للكم الخلفي تأثرت بشكل كبير بطول الذراع، وهذا مؤشر إلى أن هناك علاقة بين القدرات البدنية والقياسات الأنثروبومترية للاعب الكاراتيه. بالرغم من أهمية دراسات إبراهيم (١٩٩١؛ ١٩٩٥) في تحديد القدرات البدنية الخاصة من حيث الأهمية للاعب الكاراتيه، فإنها اقتصر في معظمها على الجانب الوصفي؛ الأمر الذي يعني ضرورة إجراء دراسات كمية (رقمية) لقياس القدرات البدنية التي قد

تساعد في عملية الانتقاء، وإعداد البرامج التدريبية. وقد أشارت إحدى الدراسات (2001) (Damsgaard, Buncke, Matthiesem, Petersmy & Muller, إلى أن الدراسات الكمية (الرقمية) المرتبطة بالقياسات البدنية قليلة، وأوصت دراسات أخرى (Kilani, Al-Kurdi & Wizarmas, 1994) بضرورة إجراء دراسات كمية (الرقمية) على مختلف درجات الكاراتيه. وقد أورد إبراهيم (١٩٩٥) مجموعة من الدراسات التي تشير إلى أن لاعب الكاراتيه يحتاج إلى مستوى مرتفع من التحمل الخاص، والقوة المميزة بالسرعة، والمرونة، والدقة، وهذا ما أكدته ناكاياما (Nakayama, 1981)، إلا أن الباحثين في هذه الدراسات لم يدعموا وجهات نظرهم بأية دراسات كمية (رقمية) توضح قياس المتغيرات البدنية لفئات الأوزان المختلفة.

يعد اختيار الأجسام المناسبة لكل رياضة من الدعامات الرئيسة التي تساعد المدربين في الوصول إلى المستويات العليا، الأمر الذي يعني عند عملية انتقاء اللاعبين في رياضة الكاراتيه أنه لا بد أن يؤخذ بعين الاعتبار مثلاً أن يكون هناك تناسب بين طول الأطراف مع بعضها بعضاً (طول العضد، وطول الساعد، وطول الفخذ، وطول الساق إلخ) لما لذلك من أهمية في عملية التوافق العضلي العصبي. فقد أشار العديد من الدراسات إلى ارتباط المقاييس الجسمية بالعديد من القدرات البدنية مثل ارتباط الطول بكل من العمر، والوزن، والدقة، والتوازن، وأيضاً بين قوة القبضة وكل من الطول، والوزن (حسانين، ٢٠٠٣). وأوضح كاربوفيك وسينجنج (Karpovichk, & Singing, 1971) أنه لا يمكن للمدرب من إعداد بطل أولمبي من أي جسم، وهذا مؤشّر أن لكل رياضة نمطاً جسمياً يختلف عن النمط الجسمي لرياضة أخرى. وفي ضوء ما تقدم تبرز أهمية السعي إلى معرفة الصفات البدنية، والقياسات الأنثروبومترية لرياضة الكاراتيه، لأن ذلك سيقدم مساعدة كبيرة للمدربين في اختيار لاعبين يمكن العمل على تطوير قدراتهم بأقل جهد وزمن ممكن، وبالتالي يمكن من خلال ذلك تحديد نوع الرياضة التي تناسب كل نمط .

تقوم قياسات اللاعبين الأنثروبومترية في الألعاب الرياضية المختلفة بدور مهم في تطوير القدرات البدنية، وأوضح أوياما (Oyama, 1966) في دراسته أن التدريب البدني للاعب الكاراتيه يتجه بصفة أساسية نحو زيادة القوة العضلية، والتحمل، والسرعة، وأن لكل رياضة متطلبات بدنية وأنثروبومترية خاصة تميزها عن غيرها من الألعاب. ولما كانت طبيعة رياضة الكاراتيه تتطلب أساليب دفاعية وهجومية، فإن ذلك يجعلها تحتاج إلى قدرات بدنية وأنثروبومترية لأداء مهاراتها المختلفة.

ونظراً لقلّة الدراسات الكمية (الرقمية) المرتبطة بالقدرات البدنية، والقياسات الأنثروبومترية (الوزن، الأطوال) على لاعبي الكاراتيه التي تكاد تكون شبه معدومة ليس فقط في منطقتنا، ولكن على المستوى العالمي أيضاً، ولذلك قام الباحثان بإجراء دراسة تحليلية للقدرات البدنية (المرونة، والقدرة العضلية، والقوة العضلية، والدقة، والتوازن) والقياسات الأنثروبومترية لكل وزن من الأوزان وهي: تحت ٥٥ كغم، تحت ٦٠ كغم،

تحت ٦٥ كغم، تحت ٧٠ كغم، تحت ٧٥ كغم، تحت ٨٠ كغم، فوق ٨٠ كغم حسب تصنيف الاتحاد العالمي للكاراتيه (World Karate Federation, 2004) وذلك للكشف عن نقاط الضعف والقوة في هذه القدرات، والتنبؤ بالقياسات الجسمية المناسبة لكل وزن من هذه الأوزان. وقد تم اختيار عناصر القدرات البدنية بناءً على آراء الخبراء في الكاراتيه والدراسات السابقة (إبراهيم، ١٩٩١، ١٩٩٥). يأمل الباحثان أن تكون هذه الدراسة خطوة متواضعة تهدف إلى مساعدة مدربي الكاراتيه في اختيار اللاعبين ضمن مواصفات أنثروبومترية مقننة، وقدرات بدنية خاصة.

أهداف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- التعرف على الفروق في بعض القدرات البدنية الخاصة لدى لاعبي الكاراتيه بين الأوزان المختلفة.
- ٢- التعرف على الفروق في بعض المتغيرات الأنثروبومترية الخاصة لدى لاعبي الكاراتيه بين الأوزان المختلفة.
- ٣- التعرف على العلاقة بين القدرات البدنية الخاصة، وبعض المتغيرات الأنثروبومترية لدى لاعبي الكاراتيه.

فروض الدراسة :

سعت هذه الدراسة إلى اختبار الفرضيات الآتية:

- ١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعض القدرات البدنية الخاصة للاعبين الكاراتيه للأوزان المختلفة.
- ٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعض المتغيرات الأنثروبومترية للاعبين الكاراتيه للأوزان المختلفة.
- ٣- لا توجد علاقة بين بعض القدرات البدنية، وبعض المتغيرات الأنثروبومترية للاعبين الكاراتيه للأوزان المختلفة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها :

منهج الدراسة

استخدم الباحثان المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة وإجراءاتها. وقد تكون مجتمع الدراسة من لاعبي الكاراتيه في المملكة الأردنية الهاشمية الحاصلين على الحزام الأسود، حيث بلغ عدد العينة (٣٥) لاعباً، تراوحت أعمارهم بين (١٨) إلى (٢٢) سنة مقسمين إلى (٧) أوزان بواقع (٥) لاعبين في كل وزن. وقد تم اختيار هذه الفئة العمرية؛ لأن فئة الرجال تبدأ من سن (١٨)، ويحتاج اللاعب إلى ثلاث سنوات للحصول على الحزام الأسود في

رياضة الكاراتيه بالإضافة إلى ذلك التقارب في خبراتهم.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة:

١- الأوزان المختلفة لدى لاعبي الكاراتيه، وهي وزن تحت (٥٥) كلغم، تحت (٦٠) كلغم، تحت (٦٥) كلغم، تحت (٧٠) كلغم، تحت (٧٥) كلغم، تحت (٨٠) كلغم، فوق (٨٠) كلغم.

المتغيرات التابعة:

أولاً: القدرات البدنية، وتشمل:

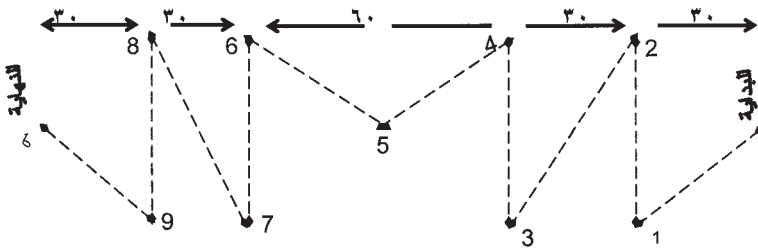
أ- المرونة المطلقة (مفصل الكتف، ومفصل الورك)، وقد تم استخدام جهاز الجنيوميتر لقياسهما.

ب- القدرة العضلية (اللكمة المستقيمة، الركلة الدائرية)، وقد تم استخدام جهاز الخلايا الضوئية والميزان الطبي لقياسهما وفق آلية قام الباحثان بتصميمها.

ج- القوة العضلية المطلقة (الذراعان، والرجلان، والجذع، والقبضة)، وقد تم استخدام جهاز جاكسون لقياسهما حيث تم قياس القوة القصوى، ومتوسط القوة.

د- الدقة (اللكمة المستقيمة، والركلة الدائرية)، وقد تم استخدام دائرة كهربائية مرتبطة بساعة توقيت لقياسهما، قام الباحثان بتصميمها بعد التأكد من صدق البيانات وثباتها.

هـ- التوازن (توازن الجسم كاملاً أثناء الحركة) وقد تم استخدام مخطط التوازن الذي وضعه حسانين (١٩٩٩) وهو الموضح في الشكل التالي.



الشكل رقم (١) مخطط التوازن للجسم أثناء الحركة

ثانياً: القياسات الأنثروبومترية، وتشمل:

- الوزن: قام الباحث بمعاينة الجهاز قبل البدء في استخدامه، حيث يقف المختبر في منتصف

- الميزان تماماً عند إجراء عملية القياس وتؤخذ القراءة بوضوح بالكيلوجرامات.
- **الطول الكلي للجسم:** تم استخدام جهاز الرستميتير ويتكون الجهاز من قائم مثبت عمودياً على حافة قاعدة الميزان بطول (٢٥٠) سم، بحيث يكون الصفر في مستوى قاعدة الميزان، ويثبت على هذا القائم حامل أفقي يكون قابلاً للحركة إلى الأعلى والأسفل، يقف المختبر على قاعدة الميزان وظهره مواجه للقائم بحيث يلامس (٣) نقاط هي: المنطقة الواقعة بين اللوحين وأبعد نقطة لسمانة الساقين، ويراعي شد الجسم إلى الأعلى والنظر إلى الأمام حيث يتم إنزال الحامل حتى يلامس الحافة العليا للجمجمة، فيكون الرقم المواجه للحامل هو طول المختبر.
- **طول الكف:** تم قياس الكف بوساطة شريط القياس من منتصف الرسغ حتى نهاية الإصبع الأوسط وهو مفرد.
- **طول الساعد:** تم قياس طول الساعد بشريط القياس من أعلى نقطة في رأس عظم الكعبرة حتى النتوء الإبري لنفس العظمة.
- **طول العضد:** تم القياس بوساطة شريط القياس من الحافة الوحشية للنتوء الأخرومي حتى الحافة الوحشية للرأس السفلي لعظم العضد.
- **طول القدم:** تم القياس بوساطة شريط القياس من الحافة الأنسية للكعب حتى نهاية الأصبع الكبير للقدم.
- **طول الساق:** تم القياس بوساطة شريط القياس من الحافة الوحشية لمنتصف مفصل الركبة حتى البروز الوحشي للكعب.
- **طول الفخذ:** تم القياس بوساطة شريط القياس من المدور الكبير للرأس الأعلى لعظم الفخذ حتى الحافة الوحشية لمنتصف مفصل الركبة. (رضوان، ١٩٩٧).
- **قياس القدرة لكل من اللكمة المستقيمة (Gyaku-Zuki) والركلة الدائرية (Geri):** (Mawashi) تم استخدام وسادة لكم، وميزان طبي، وخلايا ضوئية عدد ٢، وساعة توقيت رقمية، وشريط قياس؛ حيث يقف المختبر أمام الميزان الموضوع على الحائط بارتفاع ١٢٠ سم عن الأرض وتثبت عليه وسادة ضرب إسفنجية لأغراض حمايته، وتوضع الخلايا الضوئية إلى جانب المختبر من ناحية الذراع والرجل الضاربة بارتفاع الهدف أي بارتفاع ١٢٠ سم، وتكون هذه الخلايا متصلة من خلال الأسلاك بالساعة الرقمية. ويقوم المختبر بأداء اللكمة المستقيمة والركلة الدائرية بتشبيث قبضته وقدمه على وسادة الضرب، حيث يتم تسجيل الكتلة بالكيلو غرام من الميزان الطبي خلال لحظة تلامس القبضة أو القدم، وعند مرور الذراع أو القدم الضاربة من أمام الخلية الأولى تبدأ ساعة التوقيت بالعد، وعند مرورهما أمام الخلية الثانية تتوقف الساعة عن العد، وهذا يشكل زمن أداء الضربة أو الركلة. وقد قام جميع اللاعبين بأداء ثلاث محاولات، أخذت منها أفضل قراءة. وتم حساب القدرة من المعادلة التالية:

- القدرة = (الكتلة × تسارع الجاذبية الأرضية) التغير في المسافة ، حيث كان التغير في المسافة = ١٠ سم وهي المسافة بين الخليتين. التغير في الزمن
- قياس الدقة لكل من اللكمة المستقيمة المعكوسة والركلة الدائرية الأمامية: تم قياس دقة اللكم والركل لعشرة محاولات، لكل من منطقة الوجه والبطن بزمان أقصاه ٢٥ ث. بالنسبة للركلة الدائرية الأمامية استخدم حزام تم لفه حول جسم اللاعب بالتناوب بين البطن والرأس، متصل بسلك كهربائي من خلال ملقط موضح عليه علامة تبين الهدف متصل بساعة توقيت. وعند إصابة الهدف بدقة يغلق الملقط وتتوقف ساعة التوقيت.
- قياس السرعة، تحمل السرعة، تحمل القوة: لكل من اللكمة المستقيمة والركلة الدائرية: – يقف اللاعب أمام وسادة الضرب، بمسافة صحيحة، ويبدأ اللكم والركل على الوسادة. – تم قياس كل من سرعة اللكمة والركلة بحساب عدد مرات اللكم والركل الصحيحة خلال ١٠ ثوان.
- تم قياس كل من تحمل سرعة اللكمة والركلة بحساب عدد مرات اللكم والركل الصحيحة خلال ٢٠ ثانية.
- تم حساب كل من تحمل قوة اللكمة والركلة بحساب عدد مرات اللكم والركل الصحيحة خلال ٤٥ ثانية (إبراهيم، ١٩٩١ أ).
- والجدول رقم (١) يوضح جميع الأجهزة التي استخدمت لقياس متغيرات الدراسة ووحدات القياس في كل منها.

الجدول رقم (١)

الأجهزة المستخدمة في الاختبارات ووحدات القياس

الوحدة	الهدف	الجهاز
درجة	قياس المرونة	الجنيوميتير
نيوتن م/ث ٢	قياس القدرة	الميزان والخلايا الضوئية
باوند	قياس القوة العضلية المطلقة	جاكسون والديناموميتر
عدد مرات	قياس الدقة	حزام كهربائي وساعة توقيت إلكترونية
الكيلوغرام	قياس الوزن	الميزان الطبي
السنتيمتر	قياس الطول	الرستميتير

المعالجات الإحصائية :

- تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية لتحليل بيانات متغيرات الدراسة:
- * المتوسطات الحسابية.
 - * الانحرافات المعيارية.
 - * تحليل التباين الأحادي (ANOVA)
 - * اختبار الفروق الدالة الأقل (LSD).
 - * معامل الارتباط (Pearson)
 - * مستوى الدلالة تساوي أو أقل ٥٪.

عرض النتائج ومناقشتها :

سيتم عرض ومناقشة النتائج وفقاً لترتيب فروض الدراسة وذلك على النحو التالي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالفرض الأول ومناقشتها:

نصت هذه الفرضية على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرات البدنية الخاصة لدى لاعبي الكاراتيه في الأوزان المختلفة.

ولتحقيق هذا الفرض استخدم الباحثان تحليل التباين الأحادي؛ لاكتشاف دلالات الفروق بين مجموعات الأوزان المختلفة (الجدول رقم ٢ يوضح ذلك). ولوقوف على مصادر هذه الفروق (LSD)، والجدول (٣، ٤) توضح ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرات البدنية لدى لاعبي الكاراتيه في الأوزان المختلفة.

يشير الجدول رقم (٢) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأوزان المختلفة في قدراتهم في الركلة الدائرية حيث بلغت قيمة $F = 3,887$ وبمستوى دلالة $0,006$.

الجدول رقم (٣) يبين مصدر هذه الفروق حيث كانت لصالح الوزن الأثقل. إن طبيعة مهارة الركل الدائري في الكاراتيه لا تعتمد بشكل حصري على قوة عضلات الرجل فقط، بل إنها تعتمد على تظافر الأداء الحركي منذ لحظة خروج الرجل حتى وصول الهدف سعياً إلى إخراج أقصى قوة. وهذا يعطي لوزن الجسم ميزة في تأثيره الإيجابي على قدرة الركل، كما أن أصحاب الأوزان الثقيلة يمارسون وباستمرار الركل على الوسادات مع الالتحام الكامل كتمرين لتطوير قدرة الركل دون الخوف من الإصابة أثناء الالتحام الكامل لأنهم يتمثلون بأجسام عضلية كبيرة وأطراف طويلة بعكس أصحاب الأوزان النحيفة؛ وهذا ما أكدته جليزر وبراديسس وكوبر (Glazier, Paradisis, & Cooper, 2000) حيث أن هناك علاقة إيجابية بين القدرة والطول.

الجدول رقم (٢)

تحليل التباين الأحادي للأوزان المختلفة في القدرة، الدقة، التوازن

الفترة	الركلة التأثيرية	بين المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة
الفترة	الركلة التأثيرية	بين المجموعات	٦٦٤٢٤٥١,٦	٦	١١٠٧٠٧٥,٢٦	٣,٨٨٧	٠,٠٠٦	دال
		داخل المجموعات	٧٩٧٥٣٦٨,١	٢٨	٢٨٤٨٣٤,٥٧			
		المجموع	١٤٦١٧٨٢٠	٣٤				
دقة اللكم	على الوجه	بين المجموعات	١٥,٦٠	٦	٢,٦٠	٢,٩٣٥	٠,٠٢٤	دال
		داخل المجموعات	٢٤,٨٠	٢٨	٠,٨٨٦			
		المجموع	٤٠,٤٠	٣٤				
دقة الركل	على البطن	بين المجموعات	٢٧,٠٨	٦	٤,٥١	٣,٣٦	٠,٠١٣	دال
		داخل المجموعات	٣٧,٦٠٠	٢٨	١,٣٤			
		المجموع	٦٤,٦٨	٣٤				
الجسم كاملًا	توازن	بين المجموعات	١٣٢٥,٩٤	٦	٢٢,٩٩	٤,٣١٣	٠,٠٠٣	دال
		داخل المجموعات	١٤٣٤,٨٠	٢٨	٥١,٢٤			
		مجموع	٢٧٦٠,٧٤					

يشير الجدول رقم (٢) أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأوزان في دقة اللكم على الوجه، حيث كانت قيمة ف = ٢,٩٣٥ وبمستوى دلالة ٠,٠٢٤، وقد يعود ذلك بسبب تأثير مجموعة الأوزان بطول الجسم والأطراف العلوية. والجدول رقم (٣) أيضاً يبين مصادر هذه الفروق لصالح الوزن الأثقل.

كما يشير الجدول رقم (٢) أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأوزان في دقة الركل على البطن، حيث كانت قيمة ف = ٣,٣٦ وبمستوى دلالة ٠,٠١٣. الجدول رقم (٣) يبين مصدر هذه الفروق لصالح الوزن الأثقل. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن أصحاب الأوزان الثقيلة يتميزون بطول الطرف السفلي، لذلك يستطيعون الوصول إلى الخصم من مسافات، بعيدة وهذا يشكل قوة رادعة لديهم ضد الخصم، مما يتيح الفرصة لهم في ممارستها بشكل، دائم مما يعني دقة أكبر. وقد أكد ستام وميلز (Stamm, & Meelis, 2002) على وجود علاقة دالة بين البناء الجسمي والقدرات البدنية.

الجدول رقم (٣)

مصادر الفروق بين مجموعات الأوزان المختلفة في القدرة، القوة والدقة

القدرات	فئة	معالم	-	٦٠ -	٦٥ -	٧٠ -	٧٥ -	٨٠ -	٨٠ +
فترة الركض	٥٥ -	فرق		-	-	-	-	-	
		مستوى	٠,٠٠٣	٠,٠٣٨	٠,٠٠١	٠,٠٠٢	٠,٠٠١		
	٧٥ -	فرق							*٨٨٢,٠٠-
		مستوى							٠,٠١٤
الدقة في الترميز على الوجه	٥٥ -	فرق						*١,٨٠-	*١,٤-
		مستوى						٠,٠٠٥	٠,٠٢٦
	٦٠ -	فرق						*١,٨٠-	*١,٤-
		مستوى						٠,٠٠٥	٠,٠٢٦
	٦٥ -	فرق						*١,٦-	
		مستوى						٠,٠١٢	
	٧٠ -	فرق						*١,٦-	
		مستوى						٠,٠١٢	
الدقة في الترميز على البطن	٥٥ -	فرق				*٢,٠-		*٢,٢-	
		مستوى				٠,٠١١		٠,٠٠٦	
	٧٠ -	فرق							*٢,٤+
		مستوى							٠,٠٠٣
	٨٠ -	فرق							*٢,٦+
		مستوى							٠,٠٠١

بالإضافة إلى ذلك فإن الجدول رقم (٢) يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأوزان في توازن الجسم، حيث كانت قيمة $F = 4,313$ ومستوى الدلالة $0,003$ ، وهذه الفروق تعزى إلى ارتفاع المستوى المهاري للاعبين لبعض الأوزان مقارنةً بالأوزان الأخرى، بالإضافة إلى وجود اختلافات في القياسات الأنثروبومترية للأوزان المختلفة. والجدول رقم (٤) يوضح مصادر هذه الفروق.

الجدول رقم (٤)

مصادر الفروق بين مجموعات الأوزان المختلفة في التوازن

القدرات البدنية	فئة الأوزان	معالم إحصائية	- ٥٥	- ٦٠	- ٦٥	- ٧٠	٧٥ -	٨٠ -	٨٠ +
الإنسان	٥٥ -	فرق الأوساط					*١٤,٦+	*٩,٤+	*١٣,٨+
		مستوى الدلالة					٠,٠٠٣	٠,٠٤٧	٠,٠٠٥
	٦٠ -	فرق الأوساط					*١٤,٢+		*١٤,٤٠+
		مستوى الدلالة					٠,٠٠٤		٠,٠٠٦
	٦٥ -	فرق الأوساط					*١٣,٨٠+		*١٣,٠٠+
		مستوى الدلالة					٠,٠٠٥		٠,٠٠٨
	٧٠ -	فرق الأوساط					*١٣,٦٠+		*١٢,٨٠+
		مستوى الدلالة					٠,٠٠٦		٠,٠٠٩

الإشارة (-) الفرق لصالح الوزن الأثقل، (+) الفرق لصالح الوزن الأقل، (*) الفرق دال

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرض الثاني ومناقشتها:

نصت هذه الفرضية على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعض المتغيرات الأنثروبومترية لدى لاعبي الكاراتيه بين الأوزان المختلفة. من خلال استخدام تحليل التباين الأحادي، يبين الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الأوزان المختلفة للطرف العلوي والسفلي، وذلك لصالح الوزن الأثقل. القياسات الأنثروبومترية تساعد المدربين في التنبؤ بمدى تقدم القدرات البدنية التي يجب أن يصل إليها اللاعبون، ومدى تناسب هذه المقاييس مع الأوزان المختلفة، وهذا ما أكدته دراسة ستام وميلز (Stamm & Meelis, 2002) من أنه يمكن من خلال القياسات الأنثروبومترية التنبؤ بالتغيرات البدنية للاعبين بنسبة ٤٢٪-٩٢٪ حيث تُعد العامل الرئيس الذي يسهم في معرفة مدى التقدم بالعبة من خلال التنبؤ بالنماذج البدنية.

يوضح الجدول رقم (٦) مصادر الفروق بين مجموعة الأوزان، ولصالح الوزن الأثقل. وتعزى هذه النتائج إلى وجود اختلاف في القياسات الأنثروبومترية، ويعني ذلك فروقاً في القدرات البدنية.

الجدول رقم (٥)

تحليل التباين الأحادي بين مجموعة الأوزان المختلفة لأطوال الأطراف السفلية والعلوية

الدالة	مستوى الدالة	قيمة F	متوسطات المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات			
دال	٠,٠٠١	٥,٣٢٤	٤,٢٩	٦	٢٥,٧٨	بين المجموعات	A	الطرف العلوي
			٠,٨٠٧	٢٨	٢٢,٦٠	داخل المجموعات		
				٣٤	٤٨,٣٨	المجموع		
دال	٠,٠٠٢	٤,٨٢٠	٢٣,٩٨	٦	١٤٣,٨٨	بين المجموعات	B	الطرف العلوي
			٤,٩٧	٢٨	١٣٩,٣٠	داخل المجموعات		
				٣٤	٢٨٣,١٨	المجموع		
دال	٠,٠١١	٣,٤٦٩	٨,٨٩	٦	٥٣,٣٧	بين المجموعات	C	الطرف السفلي
			٥,٥٦	٢٨	٧١,٨٠	داخل المجموعات		
				٣٤	١٢٥,١٧	المجموع		
دال	٠,٤٧	٢,٤٨٣	٢٠,٨٢	٦	١٢٤,٩٧	بين المجموعات	D	الطرف السفلي
			٨,٣٧	٢٨	٢٣٤,٥٠	داخل المجموعات		
				٣٤	٣٥٩,٤٧	المجموع		
دال	٠,٠٠١	٧,٦٨٩	٤٣,٥٢	٦	٢٦١,١٤	بين المجموعات	E	الطرف السفلي
			٥,٦٦	٢٨	١٥٨,٥٠	داخل المجموعات		
				٣٤	٤١٩,٦٤	المجموع		

الجدول رقم (٦)

مصادر الفروق بين مجموعات الأوزان المختلفة في طول الطرف العلوي والسفلي

القياسات	فئة	معالم إحصائية	٥٥ -	٦٠ -	٦٥ -	٧٠ -	٧٥ -	٨٠ -	٨٠ +
طول الذراع	٥٥ -	فرق الأوساط			٠١,٤-		٠٢,٦-	٠١,٩-	٠١,٨-
		مستوى الدلالة			٠,٠٢٠		٠,٠٠١	٠,٠٠٢	٠,٠٠٤
	٦٠ -	فرق الأوساط					٠١,٩-	٠١,٢-	
		مستوى الدلالة					٠,٠٠٢	٠,٠٤٤	
	٦٥ -	فرق الأوساط					٠١,٢+		
		مستوى الدلالة					٠,٠٤٤		
	٧٠ -	فرق الأوساط					٠٢,٢-	٠١,٥-	٠١,٤-
		مستوى الدلالة					٠,٠٠١	٠,٠١٣	٠,٠٢٠
	٥٥ -	فرق الأوساط					٠٥,٢-	٠٥,٣-	٠٥,١-
		مستوى الدلالة					٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٠٠١
	٦٠ -	فرق الأوساط					٠٤,٣-	٠٤,٤-	٠٤,٢-
		مستوى الدلالة					٠,٠٠٥	٠,٠٠٤	٠,٠٠٦
طول الكتف	٦٥ -	فرق الأوساط					٠٣,١-	٠٣,٢-	٠٣,٠-
		مستوى الدلالة					٠,٠٣٦	٠,٠٣١	٠,٠٤٢
	٥٥ -	فرق الأوساط					٠٢,٩-	٠٣,١-	٠٢,٨-
		مستوى الدلالة					٠,٠٠٨	٠,٠٠٥	٠,٠١٠
	٦٥ -	فرق الأوساط						٠٣,٠-	٠٢,٧+
		مستوى الدلالة					٠,٠١٠	٠,٠٠٦	٠,٠١٣
	٧٠ -	فرق الأوساط						٠٢,٢-	
		مستوى الدلالة						٠,٠٣٨	
	٥٥ -	فرق الأوساط				٠٣,٩-	٠٥,٨-	٠٤,٢-	٠٥,٥-
		مستوى الدلالة				٠,٠٤٢	٠,٠٠٤	٠,٠٢٩	٠,٠٠٦
	٦٠ -	فرق الأوساط					٠٣,٩-		
		مستوى الدلالة					٠,٠٤٢		
طول القدم	٥٥ -	فرق الأوساط				٠٤,٣-	٠٧,١-	٠٦,١-	٠٦,٧-
		مستوى الدلالة				٠,٠٠٨	٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٠٠١
	٦٠ -	فرق الأوساط					٠٤,٥-	٠٣,٥-	٠٤,١-
		مستوى الدلالة					٠,٠٠٦	٠,٠٢٧	٠,٠١١
	٦٥ -	فرق الأوساط				٠٣,٩+	٠٦,٧+	٠٥,٧+	٠٦,٣+
		مستوى الدلالة				٠,٠١٥	٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٠٠١

الإشارة (-) الفرق لصالح الوزن الأثقل، (+) الفرق لصالح الوزن الأقل، (*) الفرق دال.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة ومناقشتها:

نصت هذه الفرضية على أنه لا توجد علاقة بين القدرات البدنية الخاصة وبعض المتغيرات الأنثروبومترية لدى لاعبي الكاراتيه.

ولتحقيق هذا الفرض استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة الارتباطية بين القدرات البدنية والقياسات الأنثروبومترية. والجدول (٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢) توضح وجود علاقة ذات دلالة إحصائية أقل أو تساوي ٠,٠٥ بين القدرات البدنية والقياسات الأنثروبومترية.

يتضح من الجدول رقم (٧) أن معامل الارتباط بين الوزن وقوة الذراعين يبلغ (٣٦٤,٠)، وبين الوزن وقوة الرجلين (٦٩٥,٠) وبينه وقوة الجذع (٤٨٧,٠). ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن القوة العضلية لها علاقة إيجابية بالوزن. لاعب الكاراتيه لا يعتمد فقط على القوة العضلية وإنما من خلال مشاهدة عينة الدراسة تبين أن اللاعبين كانوا من غير البدنيين، الأمر الذي يجعل للمقاييس الجسمانية أثراً إيجابياً على زيادة القوة العضلية.

ويتضح أيضاً من الجدول رقم (٧) أن معامل الارتباط بين الوزن وكل من سرعة اللكم (٧١٢,٠-) وتحمل سرعة اللكم (٦٠٦,٠-) وتحمل قوة اللكم (٣٨٩,٠-) . أما في مهارة الركل فقد كان ارتباط الوزن (٥٨٤,٠-) في السرعة، (٥٩١,٠-) في تحمل السرعة و (٥٠٤,٠-) في تحمل القوة، وهذا يعني وجود معامل ارتباط قوي وسلب بين الوزن وكل من مهارتي اللكم والركل في العناصر المشار إليها أعلاه. ويشير الجدول (٧) أيضاً إلى تفوق فئات الأوزان الخفيفة- والذين يتمتعون بأجسام قصيرة وعضلية نحيفة- في المتغيرات المذكورة. ويُعتقد أن السبب في ذلك قد يعزى إلى المقطع الفسيولوجي للعضلة الذي له دور في التأثير على هذه القدرات، كما أن قياس هذه العناصر اعتمد على عدد التكرارات في اللكم والركل، وهذا يعني أن اللاعب الطويل يقطع مسافة أكبر للوصول إلى الهدف بعكس قصير القامة. ويجب الإشارة هنا إلى أن طول كل من الذراع والرجل تحدد المسافة بين نقطة البداية والهدف، حيث أكد لو (Low, 1993) أن هناك علاقة دالة إحصائية بين القدرات البدنية والقياسات الأنثروبومترية.

الجدول رقم (٧)

معامل الارتباط بين الوزن وكل من القوة العضلية والسرعة وتحمل

السرعة وتحمل القوة

		قوة الذراعين	قوة الرجلين	قوة الجذع	سرعة لكم	تحمل سرعة لكم	تحمل قوة لكم	سرعة ركل	تحمل سرعة ركل	تحمل قوة ركل
٦٠	معامل الارتباط	٠,٣٦٤	٠,٦٩٥	٠,٤٨٧	٠,٧١٢	٠,٦٠٦	٠,٣٨٩	٠,٥٨٤	٠,٥٩١	٠,٥٠٤
	مستوى الدلالة	٠,٠٣٢	٠,٠٠١	٠,٠٠٣	٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٠٢١	٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٠٠٢

الجدول رقم (٨) يوضح أن معاملات الارتباط فيما بين طول اللاعب بلغ (٥٢٣,٠-) سرعة اللكم، و (٣٩٢,٠-) لسرعة الركل، و (٣٥٣,٠-) لتحمل سرعة اللكم، وهذا مؤشر على وجود معامل ارتباط دال وسليبي بين الطول وكل من السرعة في اللكم، والركل، وبين الطول وسرعة تحمل اللكم. قصار القامة عادةً أقرب إلى الهدف من طوال القامة، الأمر الذي يعني أن السرعة تتأثر بطول الرجل وذراع اللاعب (المسافة بين اللاعب ووسادة الضرب) وعند مد اللاعب ذراعه كاملاً يكون عندها الأداء صحيحاً وفعالاً. الجدول رقم (٨) يوضح أيضاً أن معامل الارتباط بين الطول والقدرة في الركل بلغ (٣٨١,٠).

الجدول رقم (٨)

معامل الارتباط بين الطول وكل من القوة العضلية والسرعة وتحمل السرعة والقدرة

		قوة الذراعين	قوة الرجلين	سرعة اللكم	تحمل السرعة في اللكم	سرعة الركل	القدرة في الركل
معامل الارتباط	٠,٤١٥	٠,٥٠٣	٠,٥٢٣-	٠,٣٥٣-	٠,٣٩٢-	٠,٣٨١	
	٠,٠١٣	٠,٠٠٢	٠,٠٠١	٠,٠٣٨	٠,٠٢٠	٠,٠٣٣	
مستوى الدلالة							

ويتضح من الجدول رقم (٩) أن معامل الارتباط بين الطول وتوازن الجسم كان سلبياً (٥٥٤,٠-) بمستوى دلالة ٠,٠٠١، وقد يعزى ذلك إلى ارتفاع وانخفاض مركز ثقل الجسم، علماً أنه كلما اقترب مركز ثقل الجسم من الأرض كان التوازن أفضل.

الجدول رقم (٩)

معامل الارتباط بين الطول وكل من الدقة والتوازن

		دقة اللكم على الوجه	دقة اللكم على البطن	توازن الجسم
معامل الارتباط	٠,٥٦٩	٠,٤٨٦-	٠,٥٥٤-	
	٠,٠٠١	٠,٠٠٣	٠,٠٠١	
مستوى الدلالة				

يوضح جدول رقم (١٠) أن معامل الارتباط بين طول الساعد وكل من سرعة اللكم بلغ (٤٠٣,٠-) وبلغ (٣٨٢,٠-) في تحمل سرعة اللكم؛ وهذا يدل على وجود معامل ارتباط دال وسليبي بين طول الساعد وكل من السرعة وتحمل السرعة في اللكم. كما يتضح أيضاً من الجدول رقم (١٠) أن معامل الارتباط بين طول العضد وكل من سرعة اللكم وتحمل السرعة في اللكم كان سلبياً ودالاً إحصائياً وبلغ (٣٧٦,٠-) في سرعة اللكم و (٣٩٢,٠-) في تحمل السرعة في اللكم.

بالإضافة إلى ذلك يتضح من الجدول رقم (١٠) أن معامل الارتباط بين طول العضد

وقوة الذراعين كان إيجابياً (٣٥٩,٠) بدلالة إحصائية. ويعود السبب في ذلك إلى أن العضلات العاملة في هذه الحالة هي عضلات العضد حصراً، وهذا يتفق مع دراسة بول (Powell, 1989) في أن القوة تتأثر إيجابياً بطول الذراع.

الجدول رقم (١٠)

معامل الارتباط بين أطوال الطرف العلوي وكل من الدقة والسرعة وتحمل السرعة والقوة

الأطوال	دقة اللكم على الوجه	دقة اللكم على البطن	سرعة اللكم	تحمل السرعة في اللكم	قوة الذراعين
الركل	معامل الارتباط	٠,٤٨٩			
	مستوى الدلالة	٠,٠٠٤			
الساعد	معامل الارتباط		٠,٤٠٣-	٠,٣٨٢-	
	مستوى الدلالة		٠,٠١٦	٠,٠٢٣	
العضد	معامل الارتباط	٠,٤٠٣-	٠,٣٧٦-	٠,٣٩٢-	٠,٣٥٩
	مستوى الدلالة		٠,٠١٦	٠,٢٠	٠,٠٣٤

يتضح من الجدول رقم (١١) أن معامل الارتباط بين أطوال الأطراف السفلية والقوة العضلية للرجلين دال إحصائياً وإيجابياً، حيث بلغ (٤٤٦,٠) في طول الساق، وفي طول الفخذ (٤٦٣,٠)؛ وهذا يتفق مع دراسة بويل (Powell, 1989) في أن قوة الرجلين تأثرت إيجابياً بطول الرجل.

الجدول رقم (١١)

معامل الارتباط بين أطوال الطرف السفلي، وكل من القوة العضلية والتوازن والسرعة

الأطوال	قوة الرجلين	توازن الجسم	سرعة الركل	القدرة في الركل
الركل	معامل الارتباط	٠,٤٤٦	٠,٤٢٢-	٠,٤٧٣-
	مستوى الدلالة	٠,٠٠٨	٠,٠٠٨	٠,٠٠٤
الفخذ	معامل الارتباط	٠,٤٦٣	٠,٤٩٠-	٠,٣٨٦-
	مستوى الدلالة	٠,٠٠٥	٠,٠٠٣	٠,٠٢٢

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن معامل الارتباط كان إيجابياً (٥٤٩,٠) ودالاً إحصائياً بين مرونة مفصل الورك والقدرة في الركل. ويعتقد أن هذا الأمر منطقي؛ إذ إن زيادة مدى مفصل الورك يعطي مدى حركياً أوسع أثناء الركل، مما يؤدي إلى تفريغ قوة أكبر على وسادة الضرب، ويكون هذا التفريغ إيجابياً مع القدرة في الركل. ويتضح أيضاً من الجدول رقم (١٢) أن معامل الارتباط كان إيجابياً (٥٨٩,٠) بين مرونة مفصل الورك ودقة الركل على الوجه. إن معظم اللاعبين الذين يركزون على تنمية مرونة مفصل الورك يحاولون التهديد نحو الأهداف المرتفعة، وهذا يساعد على إعطاء مدى حركياً أوسع، مما يزيد من سهولة ودقة الوصول إلى الهدف بكل راحة.

العلاقة بين القدرات البدنية والقياسات الأنثروبومترية تقوم بدور مهم للوصول إلى أداء حركي نموذجي، وبتحديد القياسات الأنثروبومترية المناسبة والقوة والدقة في التهديد في كل من اللكم والركل وإعطاء مدى حركي للمفاصل المختلفة جميعها تسهم في توازن جسم اللاعب، وتمكن اللاعب من تنفيذ المهارة بالسرعة المناسبة، وبالتالي الوصول إلى نموذج صحيح للأداء.

الجدول رقم (١٢)

معامل الارتباط بين المرونة وكل من القدرة في الركل ودقة الركل

المرونة		القدرة في الركل	دقة الركل على الوجه
مفصل الورك	معامل الارتباط	٠,٥٤٩	٠,٥٨٩
	مستوى الدلالة	٠,٠٠١	٠,٠٠١

الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي أظهرتها الدراسة وفي حدود عينة الدراسة وإجراءاتها، تم التوصل إلى الاستنتاجات التالية:

- ١- وجود فروق في القدرات البدنية الخاصة لدى لاعبي الكاراتيه بين الأوزان المختلفة.
- ٢- وجود فروق في بعض المتغيرات الأنثروبومترية لدى لاعبي الكاراتيه بين الأوزان المختلفة.
- ٣- وجود علاقة بين القدرات البدنية وبعض المتغيرات الأنثروبومترية لدى لاعبي الكاراتيه.
- ٤- إن القياسات الأنثروبومترية والقدرات البدنية هي: عوامل مؤثرة بدرجة كبيرة في أداء لاعبي الكاراتيه.
- ٥- انقسمت الأوزان إلى مجموعتين حسب التقارب في القدرات البدنية والقياسات الأنثروبومترية وهما: وزن تحت ٧٠ كغم فما دون، ووزن تحت ٧٥ كغم، فما فوق.
- ٦- أن هناك علاقة إيجابية ذات دلالة بين القوة العضلية وكل من الوزن والطول.

٧- أن هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين القدرة وكل من الوزن والطول والمرونة.

٨- أن هناك علاقة سلبية بين السرعة وكل من طول الطرف السفلي والعلوي.

التوصيات:

- استناداً إلى نتائج الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:
١. الاهتمام بالقدرات البدنية للاعبين الكاراتيه في ضوء القياسات الأنثروبومترية.
٢. الاهتمام بإجراء دراسات مشابهة على عينات أكبر من لاعبي الكاراتيه.
٣. وضع خطط لاختيار لاعبي الكاراتيه في الأوزان المختلفة بناء على قياساتهم الأنثروبومترية.

المراجع

- إبراهيم، أحمد. (١٩٩١أ). أهم القدرات البدنية الخاصة ودرجة أهميتها بالنسبة للاعبين الكاراتيه. الإسكندرية، مصر: منشأة المعارف.
- إبراهيم، أحمد. (١٩٩١ب). تطوير بعض القدرات البدنية الخاصة وأثرها على مستوى أداء اللكمات والركلات الأساسية لناشئ الكاراتيه. كلية التربية الرياضية للبنين بالإسكندرية. الإسكندرية، مصر: منشأة المعارف.
- إبراهيم، أحمد. (١٩٩٥). مبادئ التخطيط للبرامج التعليمية والتدريبية. رياضة الكاراتيه. الإسكندرية، مصر: منشأة المعارف.
- إبراهيم، أحمد وبريق، أحمد. (١٩٩١). التحليل الكيفي والكمي لبعض الأساليب الهجومية للاعبين الكاراتيه خلال البطولات الدولية، نظريات وتطبيقات. مجلة كلية التربية الرياضية، جامعة الإسكندرية، ١٢، ٦٢-٩٠.
- إسماعيل، كامل. (١٩٨٦). القياسات الجسمانية للرياضيين، الأساليب العلمية الحديثة. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
- حسانين، محمد صبحي. (٢٠٠٣). القياس والتقويم في التربية الرياضية (ج ١)، (ط ٥). القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
- رضوان، محمد نصر الدين. (١٩٩٧). المرجع في القياسات الجسمانية. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
- ناكاياما، ماساتوشي. (١٩٨٥). أساليب أساسية في الكاراتيه (ج ١) (ترجمة: حمداني، عدنان عباس). سلسلة الرشيد الرياضية إلى فن الكاراتيه، العراق: مطبعة بغداد.

- Damsgaard, R., Bancke, J., Matthiesem, G., Petersmy, J. & Muller, J. (2001). Body proportions, body composition and puberty development of children in competitive sports. **Scandinavian Journal and Medicine and Science in Sports**, 22 (9), 70.
- Funakoshi, G. (1973). **Karate – Do Kihon**. New York, N.Y: The master Text Kdanona Co.
- Glazier, P., Paradisis, P. & Cooper, S. (2000). Anthropometric and kinematic influence on release speed in men's fast – medium bowling. **Journal of Sport Science**, 18 (12), 10-13.
- Karpovich, P., & Singing, W. (1971). **Physiology of muscular activity**. Philadelphia: W.B. Saunders Co.
- Kilani, M., Al-Kurdi, Z., & Wizarmas, I. (1994). A Comparison of quadriiceps and hamstring torque values during isokinetic exercises of Jordanian Karate players. **Dirasat**, 21, 83-90.
- Low, L. J. (1993). Anthropometric Measures and Sport Performance of Dwarf Athletes (Athletes). Texas Woman's University, Texas, USA. **Dissertation Abstracts international** -A 53/08, P.2736.
- Nakayama, M. (1981). **Best Karate Comprehensive, Vol. 1**. New York, US: Kodansho Co.
- Oyama, E. (1966). **Karate**. Tokyo, Japan: Japan Trading Co.
- Powell, S. W. (1989). Acinematographical analysis and force measure of three styles of the karate back punch and side kick. Dec 1989, Texas A and M University Texas, U.S.A. **Dissertation Abstracts international** -A 50/06, p1539, Dec 1989.
- Stamm, R. S., & Meelis, K S. (2002). Age, body build, physical ability, volleyball technical and psychophysiological test and proficiency at competitions in young female volleyballers (Aged 13-16 years). **Paper on Anthropology**, 11, 253- 283.
- World Karate Federation, (2004). **Karate**. Available from The world Wide Web: <http://www.wkf.net/html/results.html>, 5/2004.

أثر التحليل الكينيماتيكي للاقترب على مجال الطيران في الوثب الطويل

د. إيمان شاكر محمود

قسم التربية البدنية وعلوم الرياضة

كلية التربية - جامعة قطر

أثر التحليل الكينماتيكي للاقترب على مجال الطيران في الوثب الطويل

د. إيمان شاكر محمود

قسم التربية البدنية وعلوم الرياضة
كلية التربية - جامعة قطر

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تأثير مسافة وسرعة مرحلة الاقتراب على مجال الطيران، ومقدار تأثير متغيرات الارتفاع، والاقتراب على مستوى الإنجاز. شملت عينة البحث ستة متقدمين بالوثب الطويل. أجريت التجربة الرئيسة في ٢٦-٢٧/٩/٢٠٠١ م في ملعب جامعة قطر للميدان والمضمار / الدوحة / قطر. تم تصوير عينة البحث خلال أدائهم للمحاولات الستة، وتم تحليل أفضل محاولة إنجاز كل واثب. وقد دلت نتائج تحليل أداء اللاعبين على ما يأتي:

- ظهرت مسافة الإنجاز متقاربة، على الرغم من اختلاف مسافة الاقتراب.
- تبين إن هنالك ميلانا بالجذع أثرت في قيم زاوية الركبة، وفي زمن مرحلة الارتفاع.
- كما أثرت زوايا ركبة رجل الارتفاع عند أقصى انثناء لها على قيم متغيرات مجال الطيران.

أوصت الدراسة التأكيد على أهمية مسافة الاقتراب التحضيرية لما لها من تأثير في المتغيرات الميكانيكية للارتفاع. كما أوصت بالتأكيد على أهمية الإعداد للارتفاع لتأثيرها الجوهري على مرحلتى الارتفاع والطيران.

The Effect of the Characteristics of the Kinematical Deviation of Aviation on Distance Approach of Speed

Dr. Eman Shaker Mahmoud

Department of Physical Education
College of Education- Qatar University

Abstract

This study aimed at exploring the range effect of distance and the approach running speed on the flight path in the long jump. Also how the take off and approach running effect the proper achievement.

The sample of the study consisted of (6) individuals athletics in the long jump event. The study was carried out through the period 26-27/9/2001 in the track and field stadium at Qatar University, Doha. Qatar.

The sample was filmed during their attempts. Then the best attempts were analyzed for each case.

Consequently, the results of the study were as follows:

The performance distance seemed close despite the difference in the approaching distance.

The knee angles at the highest bending degree during the take off stage had an influence on the flight pat.

The study recommended the following: more emphasis should be given to the preparatory approach distance, which has a significant effect of the mechanical variables of the take off.

أثر التحليل الكينماتيكي للاقترب على مجال الطيران في الوثب الطويل

د. إيمان شاكر محمود

قسم التربية البدنية وعلوم الرياضة

كلية التربية - جامعة قطر

المقدمة :

يعد التحليل الحركي الهيكل الرئيس لعلوم الرياضة المختلفة، و مفتاح المعرفة للسلوك أو المسار الحركي؛ حيث يمكننا من دراسة وتقويم طبيعة العلاقة بين المتغيرات المؤثرة من كافة الجوانب الجوهرية؛ للوصول إلى الحقائق العلمية ذات المصادقية العالية. ويشير ونتر (Winter, 1990) إلى أن التحليل الحركي يمكننا من الحصول على النواحي الأساسية للحركة التي تتعلق بمسار مركز الثقل، وزمن الحركة، والإزاحة، إضافة إلى المركبات الأولية للسرعة .

إن التطور المذهل في مستويات الإنجاز الرقمية في مسابقات الميدان والمضمار بعامة ، وفي مسابقات الوثب الطويل بخاصة ، ما هو إلا محصلة تطور العلوم المختلفة، ونتيجة حتمية للدراسات العلمية المخبرية والميدانية التي ساعدت الباحثين في مجال علوم الحركة و التربية البدنية في حل العديد من مشاكل الأداء المتداخلة والمعقدة التي تحول دون تقدم المستوى. ومسابقة الوثب الطويل من مسابقات الوثب التي يتطلب فيها اكتساب السرعة الأفقية اللازمة والقصوى ، والسرعة العمودية المناسبة للارتقاء والطيران من خلال مرحلة الاقتراب لتحقيق الإنجاز الأفضل. هاينز و شروتر (١٩٨٥) أكدوا على تأثير سرعة الاقتراب المناسبة على مجال الطيران والإنجاز، وأشار بسطويس (١٩٩٧) إلى أهمية تغيير إيقاع الخطوات الثلاث الأخيرة للاقتراب المؤثرة في قيم المتغيرات الميكانيكية لمرحلة الارتقاء والطيران. ويتفق بريدجت وكالوى ولينتون (Bridgett, Galloway and Linthorne, 2002) على تأثير سرعة الاقتراب على مسافة الإنجاز ، حيث وجدوا من الناحية النظرية أن تحقيق اقتراب بسرعة (١٢م/ث) يمكن أن يحقق مسافة إنجاز بمقدار (٦٩,١٤م)؛ كما وجد أن زيادة (١م/ث) من سرعة الاقتراب الأفقية، ينتج عنه زيادة في مسافة الإنجاز قدرها (١,٢١م). إما بخصوص السرعة العمودية، فقد أكد هي (Hay, 1993) أهمية الحصول على السرعة العمودية اللازمة لطيران مركز ثقل الوثاب، والاحتفاظ بالسرعة الأفقية المكتسبة من خلال مرحلة الاقتراب لتأثيرها على مسافة الإنجاز. ولقد أشار كل من واكي ولنتون (Wakai & Linthorn, 2002) والهاشمي (Alhashim, 1984) إلى أن مسافة

الإنجاز بمسابقات الوثب تتأثر بسرعة وزاوية طيران الوثاب المرتبطة بالسرعة الأفقية للاقتراب .

مما تقدم نجد أن كافة المصادر العلمية أكدت على أن أهمية اكتساب السرعة الأفقية المناسبة للارتقاء من خلال التغيير البسيط في الخطوات الأخيرة للاقتراب، الذي يعد ضروريا لتفادي الانتقال السريع عبر المحور العمودي للجسم إلى الارتقاء مباشرة، مما يحقق العلاقة المثالية لنقل واستخدام سرعة الاقتراب لصالح مسافة إنجاز الوثاب. على الرغم من أن هنالك بعض المصادر العلمية لم تؤكد ذلك؛ حيث أشار برودجت وجالوي ولنتون (Bridgett, Galloway & Linthorne, 2002) إلى أن أغلب أبطال الوثب الطويل ببطولة سديني سنة (٢٠٠٠) لم يغيروا في طول الخطوتين الأخيرتين، وأن التغيير في توقيت الخطوات الثلاث الأخيرة لم يؤثر على مستوى إنجازهم الذي اقترب من أغلب أبطال العالم (٩م). كما أكدوا على أهمية سرعة الخطوة الأخيرة لتأثيرها على مرحلة الارتقاء، وعلى مستوى الإنجاز.

تتأثر مرحلة الارتقاء بالوثب الطويل بالتغيرات الميكانيكية لمرحلة الاقتراب، وبخاصة السرعة الأفقية لإكساب مركز الثقل المسار الحركي المناسب، لتحقيق مجال الطيران المناسب. ويرى هي (Hay, 1993) أهمية تحقيق زاوية وسرعة الانطلاق المناسبة خلال مرحلة الارتقاء التي ما هي إلا مرحلة التطبيق السريع للقوة المتجهة من خلال حركة القدم على الأرض المتوافقة وحركات الأطراف الأخرى للجسم لإنتاج كمية القوة الدافعة، وبأقل زمن ممكن متغلبة على القصور الذاتي والقوى الخارجية الأخرى.

مما تقدم يتضح أن لطول مسافة الاقتراب من الأهمية في الحصول على سرعة الاقتراب الفعالة والمناسبة للارتقاء لتأثيرها على مسافة الإنجاز. ومن خلال متابعة الباحثة لبطولات ألعاب الميدان والمضمار في دولة قطر بخاصة، لاحظت ثباتا في مستويات إنجاز الوثابين الذين لم يحققوا المستوى المطلوب مقارنة بالإنجازات الآسيوية أو العالمية. لذا حاولت من خلال إخضاع نخبة من ناشئة قطر بالوثب الطويل للبحث العلمي؛ وذلك للوقوف على مدى استثمار تأثير طول مسافة الاقتراب على مجال الطيران و مستوى إنجازهم، من خلال استخدام بعض الأجهزة المخبرية، وبعض برامج في الحاسب الآلي؛ للحصول على بعض الحقائق والمعلومات العلمية الدقيقة، وذلك للتعرف على بعض المتغيرات الكينيماتيكية للحركة ذات التأثير، وبعض مكامن الأخطاء التي يصعب تحديدها بالعين المجردة .

وقد خضعت مثل هذه القضية إلى العديد من الدراسات. إذ أجرى نك (Nick, 2005) دراسة زاوية الارتقاء القصوى لدى نخبة من أبطال العالم . هدفت الدراسة الوصول إلى الزاوية المثالية الخاصة لكل واثب، من خلال استخدام بعض المعادلات في علوم الفيزياء، والرياضيات، وبرامج الحاسب الآلي برسم المنحنيات والإنجاز المحتمل لكل زاوية، ومنحنى مع السرعة اللحظية الافتراضية للوقوف على الإنجاز المحتمل، فتوصل إلى معدل الزاوية القصوى للارتقاء الوثاب تقع بحدود (٢٢) وليس (٤٥) والمربطة ببعض المتغيرات كالقوة

يتضح مما تقدم أن الدراسات تناولت مشكلات ارتبطت بموضوع الدراسة الحالية من حيث الهدف وطريقة المعالجة وجمع البيانات، وإن اختلفت العينات الأمر الذي يشير إلى أن موضوع الدراسة من الموضوعات الحيوية التي تعالج مشاكل هامة في مجال التعليم وتقوم مكونات أداء المستويات العالية. وقد كان لهذه الدراسات فائدتها الكبيرة في تنفيذ الدراسة الحالية من حيث المنهج، ووسائل جمع المعلومات عن المتغيرات الميكانيكية المرتبطة بمستوى الأداء، وبعض القياسات ذات التأثير على الإنجاز. فاستفادت الباحثة في تجنب بعض جوانب القصور التي شابت بعض الدراسات. وقد حاولت الباحثة توفير الأجهزة العلمية الدقيقة للتحليل الحركي من أجهزة تصوير فيديو، وتحليل الصور باستخدام بعض برامج في الحاسب الآلي للوقوف على متغيرات الدراسة موضوعيا.

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الآتي :
ما مدى تأثير مسافة الاقتراب على مجال الطيران، ومستوى الإنجاز في الوثب الطويل عند الناشئين القطريين ؟

أسئلة الدراسة

١. ما مدى تأثير مسافة وسرعة الاقتراب على مستوى الإنجاز في الوثب الطويل ؟
٢. مدى تأثير التحليل الكينماتيكي للاقتراب على بعض المتغيرات الميكانيكية للارتقاء ؟
٣. ما مدى تأثير مجال طيران الوثاب بالمتغيرات الكينماتيكية للاقتراب والارتقاء في الوثب الطويل ؟

أهداف الدراسة

- هدفت الدراسة إلى التعرف على:
١. مسافة وسرعة مرحلة الاقتراب في الوثب الطويل وتأثيرها على مستوى الإنجاز.
 ٢. المتغيرات الكينماتيكية للاقتراب و للارتقاء.
 ٣. مجال طيران كل واثب من اقتراب كامل، ومن منتصف اقتراب في الوثب الطويل.

محددات الدراسة

- اقتصرت الدراسة الحالية على ستة رياضيين من منتخب قطر للناشئين بالوثب الطويل.
- أجريت الدراسة خلال الفترة من ٢٦ إلى ٢٧ سبتمبر ٢٠٠٢.
- تم تنفيذ الدراسة في ملعب جامعة قطر للميدان والمضمار بالدوحة في دولة قطر.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي (الدراسة المسحية)

عينة الدراسة:

شملت الدراسة ستة رياضيين من ناشئة منتخب قطر في الوثب الطويل تراوح إنجازهم بين (٦ - ٦,٥ متراً). اختيرت العينة عمدًا من قبل مدرب المنتخب من خلال مستويات إنجاز كل واثب والموضحة في الجدول رقم (١)

الجدول رقم (١)
قياسات الطول والوزن لأفراد عينة الدراسة

المتغيرات	الواثق الأول	الواثق الثاني	الواثق الثالث	الواثق الرابع	الواثق الخامس	الواثق السادس
الطول (سم)	١٨٨	١٨٤	١٧٠	١٧٧	١٩٠	١٧٥
الوزن (كغم)	٧٧	٧٥	٦٦	٦٥	٨٠	٦٠

أدوات الدراسة

- استخدمت الأدوات الآتية في تنفيذ الدراسة :
- جهاز طبي لقياس الطول مع الوزن في آن واحد.
- كاميرة فيديو نوع (Sony) بتردد (٢٤ صورة \ ث) (PAL).
- فلم فيديو (عدد واحد).
- حامل ثلاثي بارتفاع (١,١٤ م).
- علامات فسفورية دائرية وضعت على مفاصل الجسم في الجهة المواجهة للكاميرا .
- برنامج بالحاسب الآلي؛ بلغة C يعمل على تحويل الفلم إلى صور رقمية يمكن قراءتها على شاشة الحاسب الآلي لجدولتها و الحصول على الأشكال البيانية المطلوبة لحزنها.

تنفيذ التجربة

— التجربة الاستطلاعية : تمت في ملعب جامعة قطر للميدان والمضمار ، الدوحة ، قطر ، وذلك يوم الاثنين المصادف ٢٥/٩/٢٠٠٢ على عينة من الواثبين. أجريت التجربة الاستطلاعية للتأكد من الأدوات المستخدمة، والزمن المستغرق، وصلاحيه المجال المخصص، ووضع الكاميرا. وقد استبعدت هذه العينة في التجربة الرئيسة .

— التجربة الرئيسة : تمت التجربة الرئيسة في ملعب جامعة قطر للميدان والمضمار ، وذلك يوم الأربعاء المصادف ٢٧/٩/٢٠٠٢ .

تم تصوير كافة محاولات أفراد عينة الدراسة بكاميرة الفيديو نوع (Sony) وبسرعة تردد (٢٤ صورة \ ث) بعد وضع النقاط الفسفورية الدائرية على كافة مفاصل جسم الواثق (الرأس . الكتف ، المرفق ، الورك ، الركبة والكاحل) والمواجهة للكاميرة الفيديو لغرض تخطيط وتوضيح مسار حركة المفاصل عند تحليل الفلم.

وضعت كاميرا التصوير على حامل ثلاثي بارتفاع (١,١٤ م) ، وبزاوية عمودية على مسار حركة الواثق وعلى مسافة (١٢ م) من لوحة الارتقاء لضمان تصوير الخطوات الثلاث الأخيرة ، والارتقاء ، والهبوط لكل واثق .

وقد تم استخدام مقياس للرسم (متر واحد) وضع علامة ضابطة خلف الصورة لضمان دقة القياسات .

أعطيت لكل واثب ست محاولات من مسافة اقتراب كاملة والبالغة ما بين (٤٠-٤٥ م) (وفقا للقانون الدولي لمسابقات الميدان والمضمار)، وست محاولات أخرى من منتصف مسافة الاقتراب والبالغة ما بين (٢٠-٢٢ م) بعد فترة راحة مناسبة لجميع الواصلين.

صورت كافة المحاولات، وتم تحليل أفضل محاولة لإنجاز كل واثب من مسافة اقتراب كاملة، ومن منتصف مسافة الاقتراب. تمت إجراءات التحليل ومعاملة النتائج في مختبرات الحاسب الآلي في جامعة الإسكندرية - جمهورية مصر العربية باستخدام برنامج الحاسب الآلي بلغة C. وتم تحديد بعض المتغيرات الميكانيكية ذات الأهمية؛ لتحقيق أهداف وفروض الدراسة وهي:

١. احتسبت مسافة الإنجاز لكل واثب من مسافة اقتراب كاملة ومن منتصف الاقتراب .
٢. سرعة الاقتراب النهائية والناجمة من حاصل قسمة مسافة الخطوة الأخيرة على الزمن المستغرق لها وفقا لتردد الكاميرة.
٣. قياس بعض المتغيرات الميكانيكية لمرحلة الارتقاء والطيران ، وهي:
 - زاوية ركبة رجل الارتقاء: وهي الزاوية المحصورة بين محور الفخذ ومحور الساق من الخلف لكافة الصور المحددة .
 - زاوية وضع الجذع: وهي الزاوية المحصورة بين محور الجذع و الخط الأفقي الموازي لسطح الأرض من نقطة مفصل الورك من الأمام لكافة الصور المحددة (وهي النقطة الدالة الأقرب لمركز الثقل) .
 - زاوية الهبوط: وهي الزاوية المحصورة بين محور رجل الارتقاء مع الأرض، وقد قيست من الخلف لحظة لمس القدم اللوحة بعد مرحلة الاقتراب.
 - قيم زاوية الارتقاء: وهي الزاوية المحصورة بين محور رجل الارتقاء مع الأرض ، وقد قيست من الأمام لحظة انطلاق القدم استعدادا لمرحلة الطيران في آخر صورة للارتقاء
 - زاوية الطيران: وهي الزاوية المحصورة بين مسار نقطة مفصل الورك في الصور الأربعة الأولى بعد مرحلة الارتقاء ، والخط الأفقي الموازي للأرض من نقطة مفصل الورك.
 - قياس ارتفاع طيران مفصل الورك: المعبر عن مركز الثقل وهو ناتج الفرق بين مسافة مفصل الورك عند نهاية الارتقاء إلى لحظة بلوغه أعلى نقطة طيران.
٤. رسم مسار حركة مفصل الورك من الخطوات الثلاث الأخيرة لمرحلة الاقتراب ، الارتقاء والطيران للوقوف على مسار حركة الواصل خلال الأداء من مسافة الاقتراب الكامل، ومن منتصف الاقتراب للمقارنة بين مستويات الأداء لكل واثب .

عرض النتائج ومناقشتها

أسفرت الدراسة عن نتائج عديدة ، وتسهيلا لعرضها ومناقشتها فقد تم تبويبها كما يأتي:

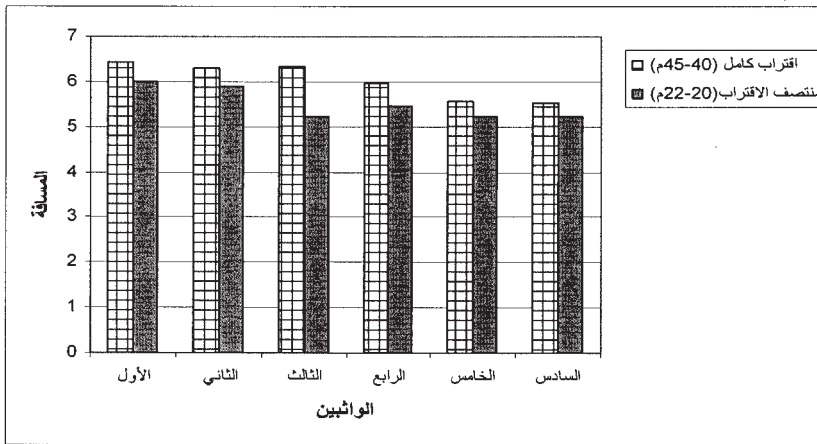
مستوى الإنجاز: يوضح الجدول رقم (٢) والشكل التخطيطي رقم (٢) مستوى إنجاز أفراد

عينة الدراسة من مسافة اقتراب كاملة تراوحت بين (٤٠-٤٥ م) ومن منتصف مسافة الاقتراب والبالغة ما بين (٢٠-٢٢ م).

الجدول رقم (٢)

أفضل مسافة إنجاز من مسافة اقتراب كامل ومنتصف اقتراب

المسافة (متر)	الواثب الأول	الواثب الثاني	الواثب الثالث	الواثب الرابع	الواثب الخامس	الواثب السادس
اقتراب كامل (٤٠-٤٥ م)	٦,٤٣	٦,٣٠	٦,٣٣	٥,٩٧	٥,٥٥	٥,٥١
منتصف الاقتراب (٢٠-٢٢ م)	٦,٠٠	٥,٩٠	٥,٢٢	٥,٤٥	٥,٢٢	٥,٢٣



الشكل رقم (١)

إنجاز الواثبين من مسافة اقتراب كامل ومنتصف اقتراب

نجد من خلال الجدول رقم (٢) والشكل التخطيطي رقم (١) أن كافة الواثبين قد حققوا مسافة إنجاز متقاربة؛ ففي الاقتراب من مسافة كاملة حقق الواثب الأول مسافة إنجاز بلغت (٤٣,٦ م)؛ ويعد الأفضل، بينما حقق الواثب السادس مسافة اقتراب بلغت (٥١,٥ م) وهي المسافة الأقل بينما الرقم العالمي اقتراب من (٩ م). أما من منتصف الاقتراب فنجد أن جميع الواثبين سجلوا مستوى إنجاز أقل كان ما بين (٦ - ٥٥,٢٣ م) أي تناقصت مسافة الإنجاز بمقدار (٤٣,٠ - ٢٨,٠ م) عن إنجازهم من الاقتراب الكامل عدا الواثب الثالث الذي تناقص مستوى الإنجاز لديه حوالي (متر واحد)، مما يدل على أن الواثبين لم يستثمروا

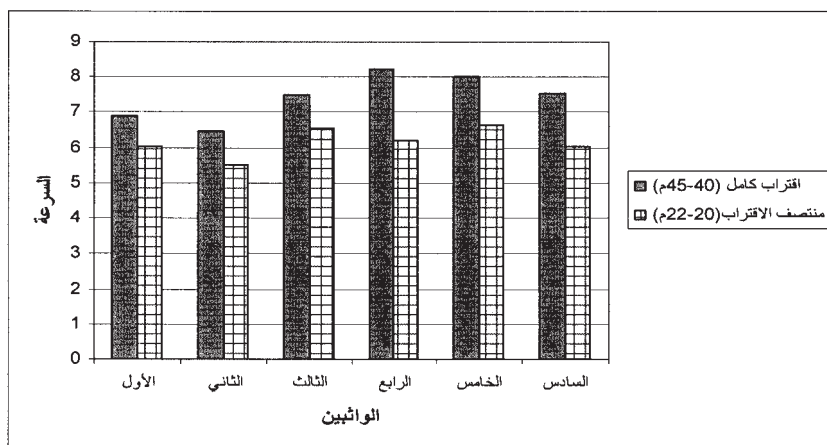
مسافة الاقتراب بالشكل المطلوب مقارنة بإنجازاتهم من اقتراب كامل.

مرحلة الاقتراب: يوضح الجدول رقم (٣) والشكل التخطيطي رقم (٢) نتائج السرعة النهائية من الاقتراب الكامل ومن منتصف الاقتراب.

الجدول رقم (٣)

سرعة الاقتراب النهائية من مسافة اقتراب كامل ومن منتصف مسافة الاقتراب

الواثب السادس	الواثب الخامس	الواثب الرابع	الواثب الثالث	الواثب الثاني	الواثب الأول	السرعة (م/ث)
٧,٥٢	٨,٠١	٨,٢٢	٧,٥١	٦,٤٨	٦,٩١	اقتراب كامل (٤٠-٤٥م)
٦,٠١	٦,٦٢	٦,٢١	٦,٥٣	٥,٥٠	٦,٠٣	منتصف الاقتراب (٢٠-٢٢م)



الشكل رقم (٢)

يوضح سرعة الاقتراب من اقتراب كامل ومن منتصف الاقتراب

يوضح كل من الجدول رقم (٣) والشكل رقم (٢) سرعة اقتراب كافة الواثبين من مسافة اقتراب كاملة ومن منتصف الاقتراب. نجد إن أفراد عينة البحث كانوا قد حققوا سرعة اقتراب غير مناسبة لتحقيق الإنجاز الأفضل؛ فمثلا الواثب الأول حقق إنجازا من مسافة اقتراب كاملة مقدارها (٤٣,٦ م) بسرعة (٩١,٦ م/ث)، بينما من منتصف الاقتراب حقق مسافة متقاربة مقدارها (٤٠,٦ م) بسرعة اقتراب (٣٠,٦ م/ث)، وكذلك الحال بالنسبة إلى بقية الواثبين. مما يدل على أن أفراد العينة لم يحققوا السرعة الأفقية اللازمة والتي

ظهرت أقل بكثير عن سرعة الاقتراب المطلوب تحقيقها. ويشير حسين و محمود (٢٠٠٠) إلى إن الهدف الرئيس لمرحلة الاقتراب وصول الواثب إلى السرعة المناسبة للارتقاء. ووجد هي (Hay, 1993) أن زيادة (١,٠ م/ث) من سرعة الاقتراب يزيد مسافة الإنجاز ما بين (٠,٨ - ١,٢ م).

مما سبق نجد أن جميع المصادر أكدت على أهمية ازدياد سرعة الاقتراب اللازمة والمناسبة والمترابطة مع مرحلة الارتقاء؛ حيث تؤثر المتغيرات الميكانيكية للخطوات الأخيرة في قيم السرعة وبنسبة قدرها حوالي (٦٪) (Cooper, Dalzell & silverman, 1987)، التي اعتبرها هاينز وشروتر (١٩٨٥) السبب الرئيس لعدم إمكانية الواثب الاحتفاظ بالسرعة القصوى المكتسبة من الاقتراب. أما فشر (Fisher, 1975) فقد أشار إلى أن سرعة الاقتراب تؤثر في زمن الارتقاء، وفي قيم السرعة العمودية اللازمة لانطلاق الواثب إلى أبعد مسافة ممكنة. مما تقدم نجد أن أفراد عينة البحث قد حققوا سرعة اقتراب متواضعة نسبة إلى طول مسافة الاقتراب والتي نجدها مؤثراً أساسياً على مسافة الإنجاز. وللوقوف على معنوية الفروق تم احتساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من مسافة الإنجاز وسرعة الاقتراب الأفقية النهائية وقيمة (ت) وهي الموضحة في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة ت المحسوبة والجدولية لأفراد
عينة البحث من اقتراب كامل ونصف اقتراب للإنجاز وسرعة الاقتراب

المتغيرات	اقتراب كامل		نصف اقتراب		قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	النتيجة
	ع	س	ع	س			
الإنجاز (م)	٦,٠٢	٠,٤٠	٥,٥٠	٠,٣٥	١,٩٦	٢,٧٥	غير دال
السرعة (م/ث)	٧,٤٣	٠,٧٣	٦,١٥	٠,٤٠	٣,٢١	=	دال

يظهر الجدول رقم (٤) نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمسافة الإنجاز وسرعة الاقتراب النهائية من اقتراب كامل ومن منتصف الاقتراب. وعند احتساب قيمة (ت) لمسافة الإنجاز من اقتراب كامل ومن منتصف الاقتراب نجدها قد بلغت (١,٩٦) وعند مقارنتها مع قيمة (ت) الجدولية والبالغة (٢,٧٥) بدرجة حرية (٥) واحتمال خطأ (٠,٠٥) تظهر النتيجة غير دالة إحصائياً.

كما يظهر الجدول رقم (٤) قيمة المتوسط الحسابي لسرعة الاقتراب النهائية من مسافة اقتراب كاملة والبالغة (٧,٤٣ م/ث) بانحراف معياري (٠,٧٣) ومن منتصف مسافة الاقتراب والبالغة (٦,١٥ م/ث) بانحراف معياري (٠,٤٠). وعند احتساب قيمة (ت) وجدنا أن هنالك فرقاً ذا دلالة إحصائية، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٣,٢١) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية والبالغة (٢,٧٥) ولصالح مسافة الاقتراب الكامل، مما يدل

على أن سرعة الاقتراب المكتسبة من الاقتراب الكامل تعد مؤثرا مهما على مسافة الإنجاز. هذه النتيجة تتفق مع كافة المصادر العلمية التي أشارت إلى تأثيرها وأهميتها على الإنجاز (احمد ١٩٩٧ ؛ حسين ومحمود ٢٠٠٠) حيث أجمع الكل على أن مرحلة الاقتراب هي مرحلة هامة يكتسب بها الوائب السرعة اللازمة خلالها لتأثيرها على الإنجاز. ويضيف هي (Hay, 1993) أن الهدف من الاقتراب حصول الوائب على السرعة والوضع المناسب للارتقاء.

مرحلة الارتقاء: تم قياس زوايا الركبة والجذع لعدد من الصور خلال مرحلة الارتقاء، إضافة إلى زاوية الهبوط والانطلاق من لوحة الارتقاء. تم تحليل أول صورة لمس قدم الارتقاء للوحة ، (وترك أربع صور متتالية ، ليتم تحليل الخامسة وهكذا نتيجة لرحمة عدد الصور).

زاوية الركبة: قامت الباحثة بتقسيم مرحلة الارتقاء إلى ثلاثة أجزاء وهي بداية مرحلة الارتقاء في صورة لمس قدم الارتقاء للوحة، وعند أقصى انثناء للركبة خلال المرحلة، وفي آخر صورة لقدم الارتقاء قبل ترك القدم للوحة، للوقوف على مدى انسيابية زوايا العمل العضلي لمفصل الركبة خلال المرحلة. والجدول رقم (٥) يوضح نتائج القياسات.

الجدول رقم (٥)

زوايا مفصل الركبة خلال مرحلة الارتقاء من مسافة اقتراب كاملة ومن منتصف مسافة الاقتراب

زاوية الركبة (الدرجة)	مسافة الاقتراب الكاملة						منتصف مسافة الاقتراب					
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
صورة وضع القدم	١٥٦	١٥٩	١٥٠	١٣٩	١٥٦	١٥٦	١٤٦	١٥١	١٥٠	١٣٨	١٥١	١٦٥
أقصى انثناء للركبة	١٣٠	١٢٢	١٣٠	١٢٠	١١٨	١١٢	١٢١	١٢٠	١٢٠	١٢٠	١٠١	١١٢
آخر صورة	١٥٢	١٤٧	١٨٠	١٥٧	١٦٧	١٤٢	١٦٦	١٦٠	١٦٠	١٥٧	١٦١	١٥٥

يتضح من الجدول رقم (٥) أن زاوية ركبة رجل الارتقاء لم تحقق المد لزواوية الركبة من الخلف لحظة وضع القدم لوحة الارتقاء، واستمر الازدياد بتناقص قيمة الزاوية بشكل واضح خلال مرحلة الارتقاء عند كافة أفراد عينة الدراسة سواء من مسافة اقتراب كامله، أو من منتصف الاقتراب؛ مما يدل على ازدياد عملية الانثناء المؤثرة سلبا على مرحلة الإعداد لانطلاق الوائب. فمثلا الوائب الأول الذي حقق الإنجاز الأفضل نجده ومن صورة لحظة لمس القدم لوحة الارتقاء أظهر مساراً حركياً غير انسيابي بين عمليتي المد والثني ، حيث نجد أن زاوية الركبة عند صورة لمس اللوحة بلغت (١٥٦). وفي صورة أقصى انثناء لزواوية الركبة نجدها بلغت (١٣٠)، وعند آخر صورة لزواوية الركبة نجدها بلغت (١٥٢) إن ظهور

تناقص في قيم زاوية الركبة يؤدي إلى زيادة في الحمل الواقع على المفصل والمؤدي إلى احتمال التعرض لأصابه بالمفصل من جهة، والتأثير على عملية الإعداد للدفع والانطلاق من جهة أخرى. وكذلك الحال من منتصف الاقتراب. يشير بوسكو (١٩٨٤) أن (٦٠٪) من السرعة العمودية يحصل الوائب عليها خلال مرحلة الارتقاء، وأن ازدياد الانثناء بمفصل الركبة يؤثر في قيم قوة الدفع وفي زمن المرحلة، الذي بلغ عند الوائب الرابع (٠,١٥٦ ث)، بينما يؤكد ينجر (Unger, 1979) أن زمن الارتقاء لا يزيد عن (٠,١٢ ث)، الذي يعده كوبر ودالزل وسلفرمان (Cooper, Dalzell & Silverman, 1976) أحد أسباب انخفاض المستوى وثبات الإنجاز. مما تقدم نجد أن ازدياد الانثناء في مفصل الركبة أثر في زمن المرحلة سلبا وفي قيم قوة الدفع المؤثرة على مستوى الإنجاز.

وضع الجذع: قامت الباحثة بقياس زوايا الجذع خلال مرحلة الارتقاء، وتم تحديد زوايا الجذع في الأقسام الثلاثة الموضحة بالجدول رقم (٦) وهي: بداية المرحلة، وعند أقصى انثناء للركبة، وفي آخر صورة لقدم الارتقاء على اللوحة لكافة الوائبين للوقوف على وضع الجذع خلال المرحلة. والجدول رقم (٦) يوضح هذه القياسات.

الجدول رقم (٦)

زوايا وضع الجذع من اقتراب ومن منتصف الاقتراب لمرحلة الاقتراب

زاوية	مسافة الاقتراب الكاملة					منتصف مسافة الاقتراب				
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
وضع القدم أول صورة	٨١	٩٥	٩٢	٩٥	١٠٠	٩٩	٨٥	٨٨	٩٢	٩٥
أقصى انثناء للركبة	٨٠	٩٠	٩٤	٨٩	٧٥	٨٠	٨٠	٧٧	٨٠	٨٠
آخر صورة	٧٥	١٠٢	٩٢	٩٠	٩٠	١٠٢	١٠١	١٠٢	١٠١	٨٣

يتضح من خلال الجدول رقم (٦) أن وضع الجذع عند أغلب الوائبين ظهر مائلا إلى الإمام، وبخاصة عند أقصى انثناء للركبة، ثم ميلان إلى الخلف لحظة مغادرة اللوحة في آخر صورة للوائبين، بخاصة في الاقتراب من منتصف المسافة عند أغلب أفراد العينة مؤثرا على انسيابية المسار الحركي لمركز ثقل الجسم، وعلى قيم قوة الدفع. فمثلا الوائب الأول حقق زاوية للجذع لحظة وضع قدم لوحة الارتقاء بلغت (٨١) وبلغت عند أقصى انثناء لمفصل الركبة (٨٠) لينتقل وضع الجذع أماما في آخر صورة بزاوية بلغت (٧٥)، بينما من منتصف الاقتراب وفي آخر صورة تبين أن هنالك ميلانا إلى الخلف بزاوية (١٠١) أثر سلبا على زمن المرحلة وعلى مجال الطيران، أما بقية الوائبين فقد أظهروا ميلانا واضحا إلى الخلف في الصورة الأولى عند وضع القدم لوحة الارتقاء، لتبلغ أقصاها عند الوائب الخامس، ثم أقصى ميلان للإمام عند أقصى انثناء لمفصل الركبة ليحافظ على الوضع العمودي مؤثرا في انسيابية الأداء وتشتت في قيم القوى المؤثر بالتالي على قيم قوة الدفع والإنجاز. وقد أكد

ينجر (Unger, 1979) أن بلوغ أعلى نقطة انطلاق يعتمد على الحركات التوافقية لأجزاء الجسم التي تزيد من مجموع القوة الدافعة، ومن المسار التزايدى للسرعة لبلوغ أعلى نقطة لانطلاق الوثاب و المؤثرة على الإنجاز.

وللوقوف على معنوية الفروق في قيم زوايا الركبة والجذع لكافة الوثابين من مسافة الاقتراب الكامل ومن منتصف الاقتراب قامت الباحثة باحتساب قيمة (ت) لمعنوية الفروق بين الأوساط والموضح بالجدول رقم (٧)

الجدول رقم (٧)

قيمة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) المحسوبة والجدولية
لزوايا مفصل الركبة والجذع للاقتراب الكامل و نصف الاقتراب

أقسام مرحلة الارتقاء	زاوية الركبة (درجة)				زاوية الجذع (درجة)							
	الاقتراب الكامل		نصف اقتراب		الاقتراب الكامل		نصف اقتراب					
	ع	س	ع	س	ع	س	ع	س				
قيمة ((ت)) المحتسبة	قيمة ((ت)) المحتسبة	قيمة ((ت)) المحتسبة	قيمة ((ت)) المحتسبة	قيمة ((ت)) المحتسبة	قيمة ((ت)) المحتسبة	قيمة ((ت)) المحتسبة	قيمة ((ت)) المحتسبة	قيمة ((ت)) المحتسبة				
صورة وضع القدم	١٥٣,٣	٧,٨٤	١٥٠,١	٨,٧٩	٠,٥٣	غير دال	٩٣,٦	٦,٨٦	٩١,٦	٥,٣١	٠,٤٤	غير دال
أقصى انثناء للركبة	١٢٢	٧,٠٤	١١٥,٦	٧,٩١	١,١٨	=	٨٤,٦	٧,٣٦	٧٨,٦	٢,١٦	١,٦٤	=
آخر صورة للقدم على اللوحة	١٥٧,٣	١٤,٢	١٥٩,٨	٣,٧٦	٠,٥١	=	٩١,٨	٩,٩٦	٩٦,٦	٨,٢١	٠,٧٦	=

يوضح الجدول رقم (٧) أن هنالك فروقا غير دالة إحصائية في قيم زوايا الركبة والجذع من اقتراب كامل ومن نصف اقتراب المؤثرة في زمن المرحلة الذي كان مبالغاً فيه بسبب زيادة انثناء الركبة وميلان الجذع إلى الأمام، التي نجدها بعيدة عن المطلوب عند أفراد عينة البحث. ففي زاوية الركبة يشير هي (Hay, 1993) أن زاوية ركبة أبطال الوثب الطويل بالعالم لحظة لمس قدم الارتقاء اللوحة كانت (١٧٠)، بينما نجد أن أفراد العينة بلغ المتوسط الحسابي لزاوية الركبة لديهم (١٥٣,٣) من اقتراب كامل و(١٥٠,١) من منتصف الاقتراب وهو بعيد عن المطلوب.

كما يظهر الجدول رقم (٧) المتوسط الحسابي لزوايا الركبة في أقصى انثناء عند أفراد العينة الذي بلغ (١٢٢) و(١١٥,٧) من اقتراب كامل ومن منتصف الاقتراب على التوالي،

نجدها بعيدة عن الزاوية المطلوبة والمؤثرة في متطلبات الارتقاء الجيد، والتي حددها هي (Hay, 1993) ما بين (١٤٥-١٥٠) على الأكثر، والذي يتمثل في تهيئة المتطلبات والشروط اللازمة لعملية الإعداد والتحضير للدفع، والانتقال إلى المد الأقصى نهاية المرحلة. أما الجذع فقد أظهر ميلانا إلى الأمام وبخاصة من مسافة منتصف الاقتراب الذي أثر في المسار الحركي لمركز ثقل الجسم؛ أي أن زاوية الجذع عند أفراد عينة البحث ظهرت بعيدة عن الوضع العمودي للجذع، الذي أكدته عدد من الباحثين (Schollhorn, 2005 & Jaitner, Mendoza) لاستثمار القوة الناتجة والمنقولة في زيادة فاعلية المرحلة.

كما يوضح الجدول رقم (٧) المتوسط الحسابي لزاوية آخر صورة لركبة رجل الارتقاء والتي نجدها ما بين (١٥٧-١٥٨) أي هنالك انثناء مستمر في الركبة يؤثر في خط عمل القوة وعلى مجال الطيران. أما بخصوص آخر صورة لزاوية الجذع نجد أن المتوسط الحسابي بلغ (٨٤,٧) (٧٨,٧) من مسافة الاقتراب الكامل، ومن منتصف مسافة الاقتراب، والتي نجدها تدل على وجود ميلان إلى الأمام عند أغلب أفراد عينة البحث، بينما يشير حسين ومحمود (٢٠٠٠) إلى أن أبطال العالم أظهروا قوة عالية من خلال السيطرة على الوضع العمودي للجذع مستثمرين القوة الناتجة والمنقولة في زيادة قوة الدفع وسرعة الطيران بالاتجاه المطلوب. مما تقدم يظهر أن أفراد عينة البحث كانوا قد أظهروا انثناء في مفصل الركبة، ووضعها بالجذع مائلا إلى الأمام خلال مرحلة الارتقاء أثر في انسيابية الأداء، والمسار الحركي لمركز ثقل الوائب والمؤثران في مجال طيران الوائب.

زاوية الهبوط والارتقاء: قامت الباحثة بقياس زاوية الهبوط، وهي الزاوية المحصورة بين محور رجل الارتقاء مع الأرض لحظة لمس قدم الارتقاء اللوحة بعد مرحلة الاقتراب، قيس من الخلف. كما تم قياس زاوية الارتقاء الواقعة بين محور رجل الارتقاء مع الأرض، قيس من الأمام لحظة الاستعداد لمرحلة الطيران، في آخر صورة للارتقاء، قبل ترك قدم الارتقاء للوحة، لكافة أفراد العينة من اقتراب كامل ومن منتصف اقتراب، والجدول رقم (٨) والأشكال التوضيحية رقم (٣، ٤) تبين هذه القياسات.

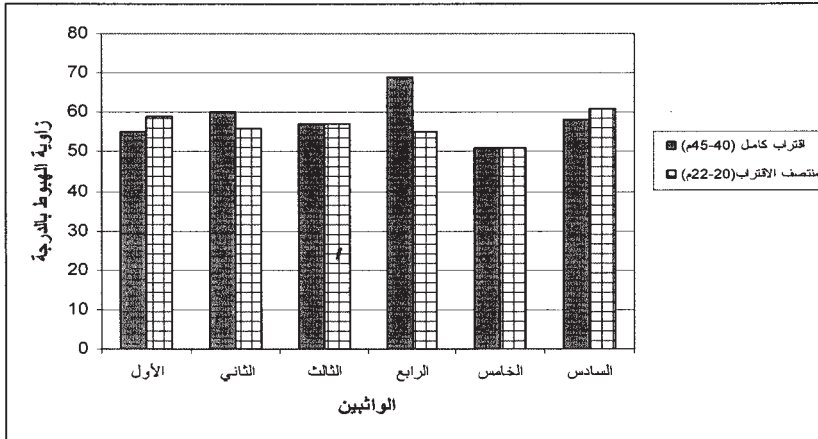
الجدول رقم (٨)

لزوايا الهبوط والارتقاء من اقتراب ونصف اقتراب

زاوية ادرجة	الاقتراب الكامل					نصف اقتراب				
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
الهبوط	٥٥	٦٠	٥٧	٦٩	٥١	٥٨	٥٩	٥٦	٥٧	٥٥
الارتقاء	٦٨	٧٣	٧٦	٧٥	٦٩	٧٢	٧٢	٧٧	٧٩	٧٩

ظهر من خلال الجدول رقم (٨) والشكل التخطيطي رقم (٣) تقارب في قيم زوايا

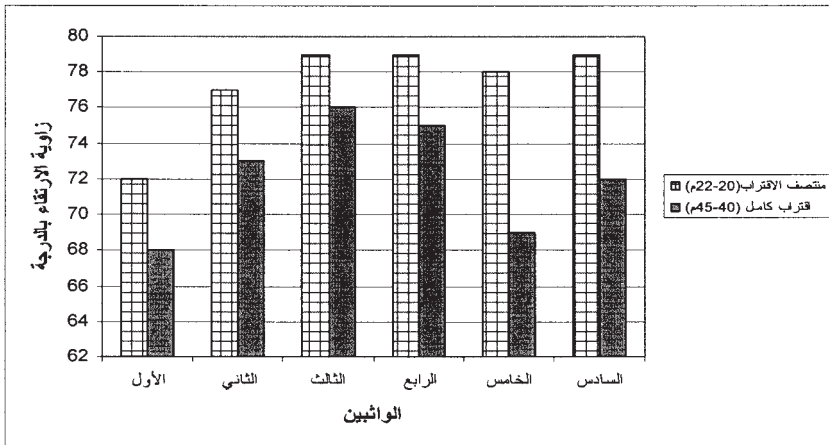
الهبوط من اقتراب كامل، ومن منتصف الاقتراب، عدا الواثب الرابع الذي أظهر زيادة في زاوية الهبوط من اقتراب كامل عن أفراد عينة البحث.



الشكل رقم (٣)

لزوايا الهبوط من اقتراب ومنتصف الاقتراب

أما بخصوص زاوية الارتقاء فنجد أنها ازدادت من منتصف الاقتراب عن مسافة الاقتراب الكاملة عند كافة الواثبين، لتحقيق قوة للدفع أكبر لانطلاق الواثب إلى الأعلى والموضح بالشكل التخطيطي رقم (٤).



الشكل رقم (٤)

لزوايا الارتقاء من اقتراب ومنتصف الاقتراب

وللوقوف على تفسير الفروق قامت الباحثة بحساب اختبار (ت) لكل من زاوية الهبوط والارتقاء من اقتراب ومن منتصف اقتراب، والجدول رقم (٩) يبين هذه النتائج.

الجدول رقم (٩)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) المحسوبة والجدولية لقيم زوايا الهبوط والارتقاء

زوايا درجة	الاقتراب الكامل		نصف اقتراب		قيمة ((ت)) المحتسبة	مستوى الدلالة
	ع	س	ع	س		
الهبوط	٦,٠٥	٥٨,٤	٣,٤٤	٥٦,٥	٠,٤٩	غير دال
الارتقاء	٣,١٨	٧٢,٢	٢,٧٣	٧٧,٣	٢,١٤	=

يتضح من الجدول رقم (٩) أن المتوسط الحسابي لزوايا الهبوط قد بلغ من مسافة اقتراب كامل (٥٨,٤) بانحراف معياري (٦,٠٥)، ومن منتصف الاقتراب حقق زاوية متقاربة بلغت (٥٦,٥) بانحراف معياري (٣,٤٤). وللوقوف على تفسير الفروق، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) الذي لم يظهر أية فروق إحصائية عند مقارنتها مع قيمة (ت) الجدولية والبالغ (٢,٧٥)؛ مما يدل على أن متطلبات الإعداد والتحضير للارتقاء لحظة وضع القدم تأثرت بانشاء زاوية الركبة، ووضع الجذع المائل إلى الإمام قليلا عند أغلب أفراد العينة، والمؤثرة في قيم زاوية الهبوط. ويذكر فيشر (Fisher, 1975) أن مستوى الإنجاز بالوثب الطويل يعتمد على زاوية الهبوط في مرحلة الارتقاء.

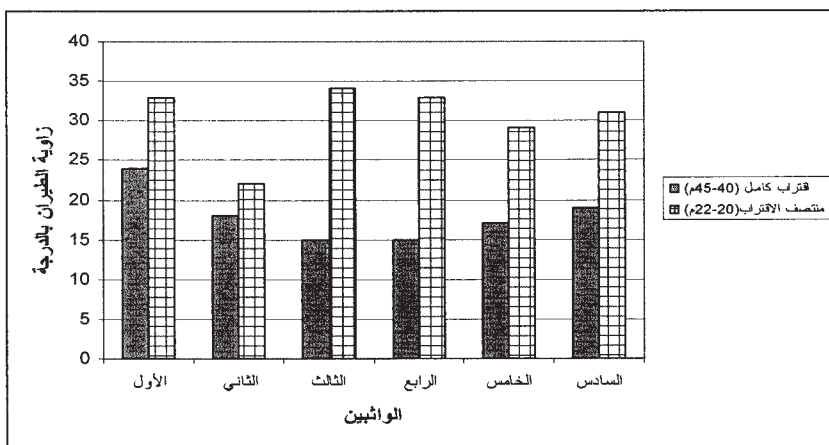
كما يوضح الجدول رقم (٩) زاوية ارتقاء أفراد عينة البحث، في الصورة الأخيرة لحظة ترك قدم رجل الارتقاء اللوحة، والتي بلغ المتوسط الحسابي لها من اقتراب كامل (٧٢,٢) بينمما معياري (توسط الحسابي من منتصف مسافة الاقتراب بلغت (٧٧,٣) بانحراف معياري (٢,٧٣)، وكلاهما نجدهما قريبه من الزاوية المثالية لارتقاء المتقدمين بالوثب لطويل والتي تراوحت ما بين (٧٥-٨٠)، رغم أن قيمة (ت) المحسوبة لم تظهر دلالة إحصائية، مما يدل على أن أفراد العينة من منتصف الاقتراب قد حققوا زاوية ارتقاء أفضل مما حققوه من مسافة الاقتراب الكاملة الذي نجده يعود إلى محاولة تعويض للسرعة من منتصف الاقتراب بقوة الدفع.

مجال الطيران: كما قامت الباحثة بقياس زاوية الطيران المحصورة بين مسار نقطة مفصل الورك في الصور الأربعة الأولى، بعد مرحلة الارتقاء مع المستوى الأفقي الموازي للأرض، من نقطة مفصل الورك، والموضحة نتائج القياسات في الجدول رقم (١٠) والشكل التخطيطي رقم (٥). كما تم قياس ارتفاع طيران مفصل الورك، وهو حاصل ناتج الفرق بين مسافة مفصل الورك عند نهاية الارتقاء إلى لحظة بلوغه أعلى ارتفاع له بعد الطيران.

الجدول رقم (١٠)

متغيرات مرحلة الطيران من مسافة اقتراب كاملة ومنتصف الاقتراب

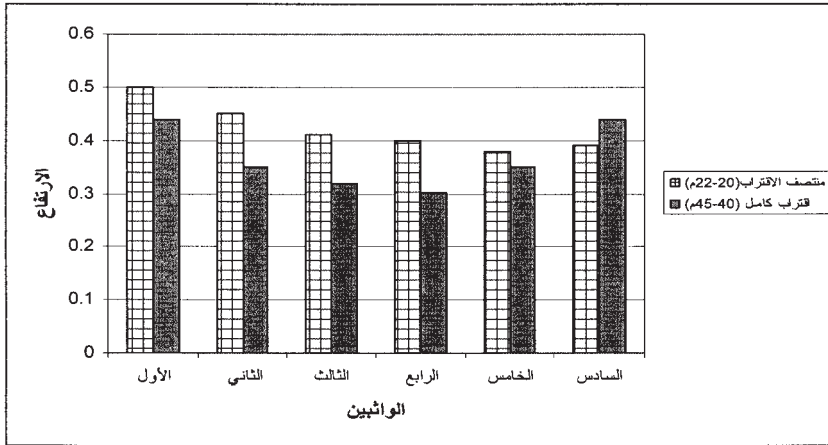
المتغيرات	الاقتراب الكامل						منتصف الاقتراب			
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
زاوية الطيران (درجة)	٢٤	١٨	١٥	١٥	١٧	١٩	٣٣	٢٢	٣٤	٣٣
ارتفاع طيران (متر)	٠,٤٤	٠,٣٥	٠,٣٢	٠,٣٠	٠,٣٥	٠,٤٤	٠,٥٠	٠,٤٥	٠,٤١	٠,٤٠



الشكل رقم (٥)

لزواية الطيران من اقتراب ومنتصف الاقتراب

يوضح الجدول رقم (١٠) والشكل التخطيطي رقم (٥) قيم زاوية الطيران التي ظهرت متباعدة من واثب إلى آخر فنجدها عند الواثب الأول كانت الأقرب إلى الزاوية المثالية التي أشار إليها فشر (Fisher, 1975) والبالغة ما بين (٦٤ - ٦٩). أما بخصوص قيم زاوية الطيران من منتصف الاقتراب، فيظهر الشكل التخطيطي رقم (٥) وبشكل واضح أنها كانت الأعلى مقارنة بمسافة الاقتراب الكاملة. أما بخصوص ارتفاع الطيران الذي ظهر الأعلى من منتصف مسافة الاقتراب مقارنة بمسافة الاقتراب الكاملة، عدا الواثب السادس الذي حقق ارتفاعاً اقل من منتصف مسافة الاقتراب والموضح في الشكل التخطيطي (٦).



الشكل رقم (٦)

لارتفاع الطائرة من اقتراب كامل ومن منتصف الاقتراب

وللوقوف على تفسر الفروق، قامت الباحثة باحتساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمتغيرات وقيمة (ت) المحتسبة، والجدول رقم (١١) يبين هذه النتائج.

الجدول رقم (١١)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) المحسوبة والجدولية

من اقتراب ومنتصف اقتراب

النتيجة	قيمة ت المحتسبة	نصف اقتراب		الاقتراب الكامل		المتغيرات
		ع	س	ع	س	
دال	٥,٤١	٤,٤٥	٣٠,٣	٣,٣٤	١٨	زاوية الطيران (درجة)
غير دال	١,٥٥	٠,٠٥	٠,٤٢	٠,٠٦	٠,٣٦	ارتفاع الطيران (متر)

يظهر من خلال الجدول رقم (١١) أن هنالك فروقا دالة إحصائية ولصالح زاوية الطيران من منتصف مسافة الاقتراب، وعند مقارنة زاوية طيران أفراد عينة البحث مع زاوية الطيران المثالية بالوثب الطويل والبالغة ما بين (٢٠-٢٤) (Mendoza & Schollhorn, 2005) نجد أن هنالك تقاربا في قيم زاوية الطيران من الاقتراب الكامل، وزيادة واضحة في قيم زاوية الطيران من منتصف الاقتراب، والدال على كبر قيم السرعة العمودية النهائية عن الأفقية في مرحلة الارتفاع نتيجة لتناقص سرعة الاقتراب النهائية. أما نـك (Nick, 2005) فقد وجد بعد تحليل نتائج أبطال العالم بالوثب الطويل في سدي سنة

(٢٠٠٠) أن لكل واثب زاوية طيران خاصة تراوحت ما بين (١٥ - ٢٧)، و أن قيمة الزاوية تعتمد على مقدار قوة دفع. ويشير حسن والخادم ودرويش (١٩٧٩) إلى أن زيادة درجة واحدة من زاوية الطيران يزيد من مسافة الطيران (١٦,٠م). أما وتسبرنج (Weitsprung, 1999) فقد أشار إلى أن زاوية الطيران تعد معياراً لمستوى الأداء المهاري لمرحلتى الاقتراب والارتقاء، ومن العوامل الجوهرية المؤثرة في مجال الطيران. ويضيف حسين ومحمود (١٩٩٨) أن الزاوية التي ينطلق بها الواصل تقوم بدوراً كبيراً في تحديد مسافة الإنجاز.

أما بخصوص ارتفاع مجال الطيران، فيوضح الجدول رقم (١١) قيمة (ت) المحتسبة والتي بلغت (١,٥٥)، وعند مقارنتها مع قيمة (ت) الجدولي نجد أنها غير دالة إحصائياً، على الرغم من أن ارتفاع طيران أفراد عينة الدراسة من منتصف مسافة الاقتراب كان الأعلى، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٠,٤٢م) بينما من مسافة الاقتراب الكاملة بلغ ارتفاع الطيران (٠,٣٦م)، والتي نجد أنها ذات علاقة طردية مع قيم زاوية الطيران التي ظهرت الأعلى أيضاً من مسافة منتصف الاقتراب. ويشير كل من حسين ومحمود (١٩٩٨) وهي (Hay, 1993) إلى أن مسافة الإنجاز بالوثب الطويل تتأثر بثلاثة متغيرات ميكانيكية هي زاوية وسرعة الارتقاء وارتفاع طيران الواصل.

أما بخصوص مسار حركة مفصل الورك، فقد قامت الباحثة برسم المسار الحركي خلال الخطوات الأخيرة والارتقاء والطيران والهبوط.

يتضح أن مسار الورك خلال منتصف مسافة الاقتراب كان الأعلى مقارنةً بالاقتراب الكامل، وكان المسار قد استغرق عدداً من الصور أقل من منتصف الاقتراب، مما يدل على أن زمن الارتقاء كان الأقل مقارنةً بالاقتراب الكامل. مما تقدم نجد أن متغيرات مجال الطيران قد تأثرت بمدى الترابط بين مسافة الاقتراب و المتغيرات الميكانيكية لمرحلة الارتقاء، مما يحقق أهداف البحث و يجيب عن تساؤلاته.

الاستنتاجات

يتضح مما تقدم من نتائج هذه الدراسة ما يلي :

١. كبر قيم السرعة العمودية في نهاية مرحلة الارتقاء نتيجة تناقص السرعة الأفقية النهائية لمرحلة الاقتراب
٢. تبين أن هنالك ارتباطاً بين ارتفاع الطيران و زاوية الارتقاء.
٣. ازدياد الانثناء في مفصل الركبة أثر سلباً في قيم قوة الدفع المؤثر المهم على مستوى الإنجاز.
٤. تأثرت قيم زاوية الهبوط بانثناء زاوية الركبة ووضع الجذع المائل إلى الأمام قليلاً.
٥. تبين أن هنالك علاقة عكسية بين مسافة الإنجاز وقيمة زاوية الطيران.
٦. ازدادت قيم زوايا الارتقاء عند تناقص سرعة الاقتراب مما يدل على وجود علاقة

عكسية بينهما.

٧. تأثرت زاوية الطيران بقيم زاوية الارتقاء مما زاد من مسافة انطلاق وطيران الوائب العمودية على حساب الأفقية.

٨. تأثرت متغيرات مجال الطيران بالعلاقة غير المتناسبة بين مرحلتي الاقتراب وبداية الارتقاء.

التوصيات

استنادا إلى نتائج هذه الدراسة توصي الباحثة بالآتي :

١. التأكيد على أهمية مرحلة الاقتراب وبخاصة في الخطوات الأخيرة، و الإعداد للارتقاء لتأثيرها الجوهرى على مرحلة الارتقاء والإنجاز.
٢. التأكيد على تقويم المتغيرات الميكانيكية لزوايا العمل العضلي لمرحلتي الاقتراب والارتقاء لتأثيرها على مجال الطيران .
٣. التأكيد على الانثناء التحضيرى الأقل لمفصل الركبة مع وضع الجذع المعتدل للاستفادة من القوة الناتجة والمنقولة .
٤. دراسة قيم القوة المبذولة من خلال الدراسات المخبرية للوقوف على مكامن الأخطاء غير المنظورة.
٥. عدم الاكتفاء بدراسة المتغيرات الظاهرية دون القوة المحركة لكتلة الوائب بخاصة للوقوف على دراسات متكاملة بالبيوميكانيك .

المراجع

بسطويس، احمد بسطويسى (١٩٩٧). سباقات الميدان والمضمار . (ط ١) . القاهرة: دار الفكر العربى.

بوسكو. (١٩٨٤). كينماتيكية وكينماتيكية الارتقاء في الوثب الطويل (ترجمة عادل عبد البصير) . القاهرة: دار فوزي للطباعة .

حسن، سليمان على والخادم، أحمد ودرويش، زكي. (١٩٨٣). مسابقات الميدان والمضمار. الإسكندرية: دار المعارف.

الهاشمي، سمير مسلط. (١٩٩١). الميكانيكا الحيوية . بغداد: مطبعة دار الحكمة للطباعة والنشر.

حسين، قاسم حسن ومحمود، إيمان شاكر. (٢٠٠٠). الأسس الميكانيكية والتحليلية والفنية في فعاليات الميدان والمضمار. عمان: دار الفكر.

حسين، قاسم حسن ومحمود، إيمان شاكر. (١٩٩٨). طرق البحث في التحليل الحركي. عمان: دار الفكر.

هاينزوفيلد، كارل و شتروتر، كيرد. (١٩٨٥). قواعد ألعاب الساحة والميدان. (ترجمة قاسم حسن حسين أثير صبري احمد). بغداد: دار الحكمة.

Alhashimi, S. (1984). **The relationship between run-up velocity and the take-off impulse in high jump flop style**. Unpublished doctoral dissertation, Academy of Physical Education, Department of Biomechanics, Poland.

Bridgett L.A., Galloway ,& Linthorne N.P.(2002). **The effect of run- up speed on long jump perform an** . USA: International Society of Biomechanics in Sports Coaches.

Cooper, L., Dalzell, D., & Silverman, E. (1976). **Kinesiology** (4th edition) .USA: C.V Mosby Company.

Hay G. (1987). **The Biomechanics of sport techniques**. New Jersey: Prentice Hall.

Hay. G. (1993). **The Biomechanics of sports techniques** (fourth edition). New Jersey: Prentice Hall.

Fisher, R.W. (1975). **Biomechanische Untersuchungen am Schweizerischen Weitsprungkader mittels film analysis und messungen mit der mehrkomponentenmess-platform**. Diplomarbeit in Biomechanik, Zurich: ETH.

Nick. (2005). **Optimum take off angle in the long jump**. Brunel University. UK: Biomechanics Athletics.

Linthorne N.P, Guzman M.S. & Bridgett L.A. (2003).**The optimum take-off angle in long jump**. Cacerras: in Scientific Proceedings of the xxth International Symposium on Biomechanics in sports. Pain University of Extremadura.

Jaitner, T., Mendoza, L., & Schollhorn, W. (2005) **Possible of implicit motor learning in long jump performance**. Frankfurt: J.W .Goethe- University is Main Germany.

Unger, J. (1979). **Swinging movement at takeoff**. USA: track technique, World Round Up.

Wakai M & Linthorne N.P. (2002). **The optimum takes off angle in the standing long jump**. Oxford: Engineering of Sport.

-
- Weitsprung. S. (1999). **Biomechanische Untersuchungen is Schweizerischen itsprungkader mittels Film analyses mit der Mehrkomponentenmess-plattform.** Zurich: Diplomarbeit in Biomechanik. ETH.
- Winter, D.A. (1990) **Biomechanics and motor control of human movement.** (2nd). New York: Wiley.

الباب الثاني

التقارير عن الندوات و المؤتمرات

تقرير حول لقاء

رئيسة جامعة البحرين مع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية

إعداد

أ.د. محمد راضي قنديل

كلية التربية - جامعة البحرين

في لقاء مفتوح نظم في يوم الأحد الموافق ٢٦ فبراير ٢٠٠٦ بالقاعة ٤٧، بمقر الجامعة، بالصخير، التقت سعادة الدكتورة مريم بنت حسن آل خليفة رئيسة جامعة البحرين بأعضاء الهيئة الأكاديمية بكلية التربية، حيث نوقش في هذا اللقاء مختلف القضايا الأكاديمية، والإدارية، والبحثية بكلية التربية.

استهل اللقاء بكلمة من الأستاذ الدكتور خليل يوسف الخليلي عميد كلية التربية رحب فيها بسعادة الرئيسة، وقدم لها الشكر على إتاحة هذه الفرصة، للاستماع مباشرة إلى أعضاء هيئة التدريس بالكلية؛ ليعبروا عن آرائهم؛ وليعرضوا مشكلاتهم وهواجسهم ومخاوفهم حول مستقبل كليتهم، ثم قدم سعادة الرئيسة للحضور.

بدأت سعادة الرئيسة بكلمة عبرت فيها عن سعادتها بهذا اللقاء، ورغبتها في أن يكون اللقاء حميماً، مع الحرص على صراحة العرض، وطرح كل ما لدي أعضاء هيئة التدريس من أفكار تطويرية، أو مشكلات، واقتراحات وحلول؛ لأن صراحة العرض هي لمصلحة الجامعة والكلية، وأكدت على أنها تعرف حرص الجميع على كليتهم وجامعتهم.

بدأت مداخلات أعضاء هيئة التدريس بمدخلة من الأستاذ الدكتور مصطفى حجازي، الأستاذ بقسم علم النفس، عبر فيها عن أن للجامعة باعتبارها الجامعة الوطنية وظيفة اجتماعية تتمثل في إعداد الكوادر الوظيفية الوسيطة اللازمة للتنمية بمملكة البحرين، وأن مثل هذه المسؤولية تفرض علينا جميعاً مسؤولية الحرص على الكلية والجامعة، وهو ما يقتضي التوازن بين غلق البرامج أو وقف القبول بها من ناحية، وبين فتحها على الغارب من ناحية أخرى، وقدم بعض المقترحات لتحقيق مثل هذا التوازن منها مثلاً: إعادة النظر في الرسوم الجامعية لمرحلة الدراسات العليا حتى تكون أكثر واقعية، النظر في فتح برامج الدراسات العليا لفئات أخرى من غير مبتعثي وزارة التربية، الاستمرار في قبول طلبة برنامج البكالوريوس ولكن بشكل مقنن.

وقد تفضلت سعادة الرئيسة بالتعقيب مشيرة إلى أن: رؤية الجامعة أنها ليست مدخلا لسوق العمل، ويجب أن ينطلق النظر إلى الجامعة من المدخلات؛ حتى يمكن أن نحسن المخرجات؛ لأن الكيف أهم من الكم، وكل الجامعات العالمية لديها شروطها للقبول، بل وكل الكليات والأقسام لها مثل هذه الشروط ولكن هذا للأسف غير موجود في جامعة

البحرين ؛ ليس لدينا حتى الآن سلطة رفض الطلاب، وبالتالي فعدد المفصولين يتزايد. أعداد الطلاب في كلية التربية تزايد بشكل كبير حتى وصل إلى ٥٠٠ طالب بقسم التربية الرياضية و (٧٠٠) طالب في قسم تكنولوجيا التعليم. أين سيذهب هؤلاء ليس أمامهم فرص عمل، وبالتالي فنحن أمام خيارين: إما غلق الكلية أو وقف القبول إلى حين توافر فرص عمل لهؤلاء الطلاب؛ لأن وزارة التربية ليس لديها فرص عمل لهؤلاء في الوقت الحاضر. وأكدت سعادة الرئيسة على أن وقف القبول ببعض البرامج هو إجراء مؤقت لحين أن يصبح العدد في حدود المعقول، لأن الخيار الآخر كان خيارا صعبا، وهو خيار غلق الكلية. وخلال فترة التوقف تلك سنرى المستقبل، وإذا رأينا أن هناك حاجة لهؤلاء الخريجين فليس هناك إصرار على نقل البرنامج.

ثم أعطيت الكلمة للدكتور أحمد نصر الدين الأستاذ المشارك بقسم التربية الرياضية ليقوم بمداخلة، بدأها بشكر سعادة الرئيسة على إتاحة هذه الفرصة لإعادة المراجعة وطرح بعض التصورات التي لخصها في الحاجة إلى طرح برامج أكاديمية بعيدا عن احتياجات وزارة التربية، ومن ذلك مثلا قطاع التدريب، والقطاع الصحي، والأندية الصحية، وقطاع الإشراف الرياضي في الأندية والمدارس، فكل هذه القطاعات تحتاج إلى كوادر مؤهلة.

ثم علقت سعادة الرئيسة لتشير إلى أن فتح برامج جديدة هو مسؤولية مجلس أمناء الجامعة ومع ذلك فالمشكلة في العدد الكبير من الطلاب الموجود حاليا وهؤلاء الطلاب لا يمكن إعادة توجيههم وإذا كان بإمكانكم فتح برامج تضمن توظيف الطلاب فلا مانع. وأكدت سعادة الرئيسة مرة أخرى على أن توقف البرامج مؤقت، والبرامج التي اقترحتها الزميل جيدة، ولكن ما العدد الذي يمكن استيعابه في هذه البرامج؟ أعتقد انه عدد قليل.

وهنا تدخل سعادة الدكتور محمد حسن السيد نائب الرئيسة للبرامج الأكاديمية ليضيف قائلا أن لجنة إعداد الخطة الاستراتيجية للجامعة طلبت من الكليات إجراء مثل هذه الدراسات، والدراسات موجودة فعلا، ولكن المشكلة في سوق العمل نفسه الذي يعرف احتياجاته الفعلية؛ لأن قواعد المعلومات والبيانات ربما لا تكون على المستوى المطلوب، ومع ذلك فإنني مع الرأي بأن تقوم الأقسام والكليات بدراسات سوق العمل لأنهم متخصصون.

ثم أعطيت الكلمة للدكتور أحمد الحاج، الأستاذ المشارك بقسم المناهج وطرق التدريس ليقدم مداخلة مفادها أنه من الأفضل ولمصلحة الجميع أن تفتح برامج الجامعة للطلبة الخليجيين، كما أن نقل بعض برامج الكلية إلى كليات أخرى ووقف القبول في البعض الآخر من البرامج هو قرار ربما كان فيه بعض التسرع والأمر يحتاج إلى إعادة نظر وأنا أرى أنه من الأفضل أن تستمر البرامج مع تقنين القبول فيها.

وردت سعادة الرئيسة لتشير إلى أن البرنامج المسائي كان مفتوحا أصلا للطلبة الخليجيين ثم قللت الرسوم به وسويت برسوم الطلبة البحرينيين، ثم أوقف البرنامج المسائي حتى نوفر جهود الأساتذة للأعداد الكبيرة من الطلاب، ولم يوافق مجلس الأمناء الموقر على رفع الرسوم للطلبة الخليجيين، حتى تكون المعاملة بالمثل لطلابنا في الجامعات الخليجية. كما

أشارت سعادة الرئيسة إلى أن الجامعة لا تتحمل فتح برامج لأعداد محدودة جدا من الطلاب، والحل هو في الانتقاء، بحيث يدخل إلى الجامعة من هو مؤهل للدراسة الجامعية وذلك لرفع مستوى الطلاب، ولتقليل الأعداد في ذات الوقت، وبالتالي فمطلوب منكم عمل اختبارات قبول يمكن على أساسها أن نحدد من يدخل بحيث يقتصر على المؤهلين للدراسة الجامعية. ونوهت سعادة الرئيسة إلى أن التساؤل الذي ربما يثار هنا هو: أين يذهب باقي الطلاب؟ وأشارت إلى أن إنشاء كلية العلوم التطبيقية كان لاستيعاب من لا يصلح من الطلاب للدراسة الجامعية المعتادة.

ثم أعطيت الكلمة للأستاذ سعيد مراد وهو أحد مشرفي التربية العملية ليقدم مداخلة نوه فيها إلى أنه من الضروري الاهتمام بانتقاء الطلاب حتى نضمن جودة المدخلات ومن ثم المخرجات، وأن الملاحظ وجود ضعف عام بين الطلاب نتيجة لعدم الانتقاء. كما نوه أيضا إلى الحاجة إلى التوازن بين الجانب المعرفي والأدائي في إعداد المعلم، وأن الوضع الحالي يركز على الجانب المعرفي، أما الجانب الأدائي - المتمثل في التدريب الميداني في المدارس - فلا يأخذ حقه الكافي، وتساءل هل يكفي فصل واحد للتربية العملية؟

وكان لسعادة الرئيسة تعقيب مفاده أن هذا الضعف ملموس، وقد كان إيقاف برامج التخصص الفرعي خطوة في هذا الاتجاه، ونأمل أن تخصص للطالب سنتان بعد التخرج للإعداد التربوي. وقد كان المعهد العالي للمعلمين رائدا في هذا المجال، أعني مجال إعداد المعلم ولكن عندما انتقل الأمر إلى كلية التربية حدثت بعض المشكلات، ولابد من أن نصارح أنفسنا، هل أسلوبنا في إعداد المعلم سليم؟ كيف يمكن الإعداد الجيد؟ هذه مسئوليتكم... التقديرات في كلية التربية بشكل خاص فيها تضخم، الكثير من الطلاب يحصلون على تقدير (B)، (A)، إلا أن خريجكم يذهبون إلى وزارة التربية ليختبروهم وللأسف يجدون أنهم ليسوا بمستوى الإعداد المطلوب. نريد برامج قوية لا يتخرج منها إلا الأقوياء الذين تحتاجهم وزارة التربية.

وكانت المداخلة التالية للدكتورة جيهان العمران الأستاذ بقسم علم النفس، والتي أشارت فيها إلى أنه لا يوجد التنسيق بين الكلية ووزارة التربية، ويبدو أننا نعمل في واد والوزارة في واد آخر، فمثلا خريجو تخصص الإرشاد لنفسي لا يجدون لهم وظائف في وزارة التربية؛ لأن الوزارة ببساطة ليس لديها مسمى لوظيفة مرشد نفسي، على الرغم من أن الإرشاد النفسي لتلاميذنا، وخصوصا ذوي الاحتياجات الخاصة هو حق كفلته لهم كل المواثيق المحلية والدولية، ومواثيق حقوق الإنسان، كما أن الضعف الموجود في مستوى خريجينا لا نتحمل نحن المسئولية الكاملة عنه، نحن نتحمل جزءا من المسئولية، ولكن هناك جانب آخر وهو المناخ؛ فعلى سبيل المثال كيف يمكن تدريس مقرر خاص بتنمية الإبداع عندما يكون عدد طلاب المجموعة (٤٠) أو (٤٥) طالبا وطالبة.

وكان رد سعادة الرئيسة أن وزارة التربية لديها أعباء كبيرة، وأن مسئوليتها الأساسية هي التعليم، وليس مجرد الرواتب، والأمر يحتاج إلى تنمية الوعي المجتمعي بالنسبة لعملية

التوظيف، ولعل إنشاء مجلس التنمية الاقتصادية يكون خطوة جيدة في هذا الاتجاه. أما بالنسبة للعدد فهذا صحيح، ولدينا أحيانا أعداد كبيرة، ولا ننسى أن الجامعة التي كانت معدة في الأساس لاستيعاب ٦ آلاف طالب وطالبة ارتفع عدد طلابها ليصل إلى ٢٠ ألفا، وكان هذا سببا - كما أشرت سابقا - لإلغاء البرنامج المسائي، وأرى أن الحل هو في تقليل عدد الطلاب من خلال الانتقاء وإعداد اختبارات قدرات تكون هي الفيلس للقبول في الجامعة، ليلتحق بها من تثبت كفاءته عند بداية الالتحاق، كما نوهت إلى ذلك في معرض تعقيبي على مداخلة سابقة.

ثم كانت هناك مداخلة الدكتور محمد حسن السيد نائب الرئيسة للبرامج الأكاديمية، أكد فيها أن ما تحدثت عنه سعادة الرئيسة من ارتفاع التقديرات في كلية التربية بشكل خاص هو كلام تؤكد الإحصائيات، والتي تؤكد أنه طلاب كلية التربية يحصلون على ٦٥٪ من الـ A و الـ B على مستوى الجامعة، وكنت أتوقع أن لا يكون مثل هذا التضخم في كلية التربية؛ لأن أعضاء هيئة التدريس بها هم - بحكم التخصص - الأكثر معرفة بأساليب القياس والتقويم.

ثم أعطيت الكلمة للدكتورة نبيلة زباري رئيسة قسم تكنولوجيا التعليم، لتقدم مداخلة تحدثت فيها عن مجموعة من القضايا المتعلقة بقسم تكنولوجيا التعليم، من بينها أن نقل برنامج تكنولوجيا التعليم إلى كلية تقنية المعلومات، على الرغم من أن هذا البرنامج ولد مع ولادة كلية التربية ذاتها، وهو قرار غير صائب لأن البرنامج يتعلق بتطبيق التقنية في مجال التعليم وليس التقنية في حد ذاتها. كما أن قرار النقل كان بناء على معلومة تقول أن ٨٠٪ من مقررات البرنامج هي مقررات في تقنية المعلومات، وهي معلومة غير صحيحة، ولا ندري من أين أتت؟ ودراستنا في قسم تكنولوجيا التعليم تقول بأن ٢٥٪ فقط من هذه المقررات هي مقررات في تقنية المعلومات.

وكان رد سعادة رئيسة الجامعة في هذا الشأن قاطعا بأن نسبة الـ ٨٠٪ هذه ليست موجودة، ولم يتخذ قرار النقل بناء عليها، ولو كان هناك مثل هذه النسبة لكنا أخذنا رأي القسم فيها، ولكن المشكلة بدأت عندما جاءت بعض خريجات، البرنامج ليقلن بأن وزارة التربية رفضتهن، وكان الأمل في مدارس المستقبل لتعين بعض الخريجات ولكن للأسف لم تعين هذه المدارس أحدا من خريجات البرنامج، وكانت هذه مؤشرات تقول بأن هناك خللا ما، وهنا بدأنا دراسة الموضوع، وكان قرار النقل بناء على النظام المعمول به في باقي الكليات حيث تقوم كليات العلوم والآداب وغيرها بتدريس المواد التخصصية

ثم كان هناك اقتراح من الدكتورة أماني الشيراوي بتغيير اسم الكلية من كلية التربية إلى كلية العلوم التربوية لفتح المجال للدراسات البينية، ومن هذه الدراسات البينية مثلا دراسات علم النفس الرياضي الذي يجمع بين مجالي علم النفس والتربية الرياضية.

وكان تعقيب سعادة الرئيسة على هذا المقترح بأن يتم هذا ضمن منظور أشمل لإعادة صياغة الكلية؛ من أجل الاهتمام بنوعية الخريجين، ونحن ندعمكم في هذا بحيث تكون

الكلية مصنعا لإعداد المعلمين الأكفاء، ولا مانع من تغيير الاسم ليعكس هذه المهمة .
ثم أعطيت الكلمة للأستاذ الدكتور خليل إبراهيم شبر رئيس قسم المناهج وطرق
التدريس ، والذي عقب على مداخلة سابقة لأحد الزملاء ، مؤكداً أن تعميم الضعف على
كل الخريجين ليس صحيحا، وإذا كان هناك ضعف في اللغة العربية مثلاً فالأمر مختلف مع
طلاب العلوم، وعلى الرغم من أن لدينا مشكلات لا ننكرها ، فإن لدينا في ذات الوقت
إيجابيات ولدينا برامج جيدة مثل برنامج معلم الفصل.

وهنا علقت سعادة الرئيسة بأن حديثنا عن السلبات لا يعني مطلقاً أنه ليس لدينا
إيجابيات، ولكننا اتفقنا في البداية أن تكون هذه الجلسة جلسة مصارحة، وبالتالي فنحن
نحاول أن نضع أيدينا على الجروح والمشكلات؛ من أجل علاجها سعياً للجودة المنشودة.
وأعطيت الكلمة بعد ذلك للدكتورة هدى حسن الأستاذ المساعد بقسم المناهج وطرق
التدريس (برنامج الفنون التربوية) والتي تحدثت عن أن الجانب التطبيقي في برنامج الفنون
التربوية لا يأخذ حقه نتيجة لعدم تعاون وزارة التربية من ناحية، ومن ناحية أخرى نتيجة
تعديل الخطة الدراسية للبرنامج لتصبح ١٢٦ ساعة معتمدة، واقترحت أن يكون التدريب
العملي الميداني ٤ فصول دراسية بدلاً من فصل واحد.

وعلقت سعادة الرئيسة على ذلك بأنه من الضروري إعادة النظر في كل شيء بما في ذلك
خطة الدراسة ونظام التقويم والدرجات ضمن إعادة صياغة للكلية.

ثم أعطيت الكلمة للدكتور راشد حماد الدوسري الأستاذ المشارك بقسم علم النفس
ورئيس لجنة الدراسات العليا ليعلق على ما سبق أن قيل عن برنامج ماجستير القياس والتقويم
التربوي موضحاً أنه كانت هناك اختبارات لطلاب البرنامج، وأن هذه الاختبارات قد
ألغيت في لجنة البرامج الأكاديمية وأن الحالة التي تحدثت عنها سعادة الرئيسة هي حالة
فردية.

وعلقت رئيسة الجامعة قائلة أنها لم تكن حالة فردية وأن ما قيل هو أن طلاب البرنامج
كانوا يدرسون مع طلاب برنامج آخر، وأوضحت سعادة الرئيسة أن هناك لجنة عليا
للماجستير برئاستها وهناك نظام وشروط لبرنامج الماجستير.

أعطيت الكلمة بعد ذلك للدكتور فيصل الملا الأستاذ المشارك بقسم التربية الرياضية
ومدير تحرير مجلة العلوم التربوية والنفسية والتي تناول فيها نقطتين أساسيتين هما: بالنسبة
إلى قضية تضخم الدرجات بكلية التربية يجب علينا أن نقر بها، وأن نعترف بأن ارتفاع
التقديرات هي فعلاً مشكلة، وأنه من الضروري البحث عن حلول لتلك المشكلة. أما
بالنسبة إلى النقطة الأخرى فإن التنسيق بين الكلية ووزارة التربية ليس في وضعه الأمثل،
وأكد على ضرورة تفعيل الشراكة بين الكلية ومؤسسات المجتمع الأخرى مثل وزارة التربية،
ومؤسسة الشباب، خاصة ونحن بصدد إعداد الخطة الإستراتيجية للكلية للإعوام الخمسة
القادمة.

وعلقت **سعادة الرئيسة** على ذلك بقولها إننا في طريقنا لتحقيق هذه الشراكة، ولكن المهم ليس مجرد الشراكة ولكنه هو دورنا فيها، فلا بد أن يكون لنا تعريفنا لهذه الشراكة وأن نرسم حدودها وأن يكون لنا الدور الفاعل فيها. وأشارت سعادتها في هذا الصدد إلى ضرورة توجيه استراتيجيات الكلية المستقبلية إلى طرح برامج أكاديمية بما تتناسب مع احتياجات سوق العمل.

ثم قامت **الدكتورة إخلاص عبد الحفيظ** الأستاذة بقسم التربية الرياضية بمدخلة أبدت فيها بعض التحفظ على نظام تقويم جودة التدريس.

وعلق على ذلك **سعادة الدكتور محمد حسن السيد** نائب الرئيسة للبرامج الأكاديمية موضحاً أن الطلبة هم الأقدر على تقويم الأداء التدريسي للأستاذ، لأن رئيس القسم لا يمكنه متابعة كل الأساتذة، وأوضح أيضاً أن هناك استمارة تقويم جيدة في طور الإعداد حالياً، وأن هناك تفكير أيضاً في أن يتم هذا التقويم بشكل آلي.

وأضافت **سعادة الرئيسة** أن استمارة التقويم ليست هي المعيار الأساسي في عملية التقويم وإنما هي مجرد جزء.

ثم أعطيت الكلمة **للأستاذ وحيد الخان** أحد مشرفي التربية العملية، والذي تساءل عن إمكان إعادة تصنيف مشرفي التربية العملية على الكادر الأكاديمي بدلا من الكادر الإداري؛ لأن عملهم هو بطبيعته عمل أكاديمي.

وردت **سعادة الرئيسة** موضحة أن هذه الحالة قد درست، ووجد أنه لا يمكن تحويل مشرفي التربية العملية إلى الكادر الأكاديمي لأنهم يعينون منذ البداية على الكادر الإداري. ثم أعطيت الكلمة **للدكتور أحمد سعد جلال** الأستاذ المشارك بقسم علم النفس ليتساءل عن مصير أساتذة الكلية، في ضوء ما يحدث من توقف القبول ببعض البرامج وتحويل بعضها إلى كليات أخرى.

وعلقت **سعادة الرئيسة** بأن الكلية الآن بها ما يقرب من (٢٠٠٠) طالب وأن المهم الآن هو تخريج هذا العدد الكبير من الطلاب، وعلينا الانتظار لبعض الوقت حتى نرى ما سيكون في ضوء ما سيجري من دراسات ومراجعات وإعادة هيكلة.

وكانت المدخلة الأخيرة من **الشيخة الأستاذة منيرة آل خليفة** مديرة مكتب التربية العملية والتي أشارت إلى أنها -خلال اللقاء بالمسؤولين بوزارة التربية في اجتماعات اللجنة المشتركة- تسمع منهم دائما إشادة ببرنامج معلم الفصل، وأنه برنامج ناجح مع العلم بأن كلية التربية هي صاحبة المسؤولية الكاملة عن هذا البرنامج بعكس بعض البرامج الأخرى التي يشارك في التدريس بها بعض الكليات الأخرى، وأنه ربما يكون هناك ضعف في بعض التخصصات كاللغة العربية ولكن هذا لا يمكن تعميمه على كل التخصصات، ثم تحدثت عن الكادر المقترح لأعضاء مكتب التربية العملية.

وأوضحت **سعادة الرئيسة** (فيما يتعلق بالكادر الخاص بأعضاء مكتب التربية العملية)

بأنها تتمنى ذلك، ولكن كل مثل هذه القضايا مؤجلة في الوقت الحاضر ربما حتى عام ٢٠٠٧ حتى تتوافر الاعتمادات المالية اللازمة.

وكانت الكلمة الأخيرة في اللقاء للأستاذ الدكتور خليل يوسف الخليلي عميد الكلية حيث قدم الشكر لسعادة الرئيسة على سعة صدرها وإجاباتها الصادقة عن أسئلة أعضاء هيئة التدريس ومداخلاتهم، والتي تعكس حرصا كبيرا على الجامعة وعلى مصلحة الجميع ، كما قدم الشكر أيضا للدكتور محمد حسن السيد على مشاركته في هذا اللقاء مؤكدا على أن مثل هذه اللقاءات تأتي في إطار تصويب المسيرة، حرصا على كليتنا، وخدمة لهذا البلد الطيب ، كما عبر عن شكره أيضا لجميع أعضاء هيئة التدريس الذين شاركوا في اللقاء على ما قدموه من مقترحات وأفكار ومداخلات ، وأنهى كلمته بوعده لسعادة الرئيسة أن يكون كل ما أثير وكل ما وجهت به سيادتها في هذا اللقاء موضع اهتمامنا.

الباب الثالث

ملخصات رسائل الماجستير

تأثير الإحماء (الفتري-المستمر) في درس التربية الرياضية على بعض القياسات الوظيفية للجهاز التنفسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية

إشراف

د. سامي عبد الفتاح محمد

إعداد

الطالبة: إيمان أحمد الفردان

تاريخ المناقشة: ٢٠٠٥/٦/٨

ملخص الدراسة

قامت الباحثة بدراسة "تأثير الإحماء (الفتري-المستمر) في درس التربية الرياضية على بعض القياسات الوظيفية للجهاز التنفسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية" كأحد الجهود العلمية التي قد تسهم في إشراك تلاميذ أمراض الجهاز التنفسي في درس التربية الرياضية في إطار المنهج العام لوزارة التربية والتعليم في البحرين.

اتبعت الباحثة في دراستها المنهج التجريبي بتطبيق درس تربية رياضية بإحماء فتري تارة وإحماء مستمر تارة أخرى مستخلص من منهج وزارة التربية والتعليم للوصول إلى "تأثير الإحماء (الفتري-المستمر) في درس التربية الرياضية على بعض القياسات الوظيفية للجهاز التنفسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية" حسب الأهمية.

قامت الباحثة بحساب عينة الدراسة بطريقة عمدية حيث بلغت (٤١) تلميذاً، حيث شملت على (٢٠) إناث و (٢١) ذكور من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين. استعانت الباحثة على استخراج نتائج الدراسة باستخدام برنامج SPSS الإحصائي من خلال إيجاد نسبة الانخفاض في الوظيفة التنفسية، وحساب مستوى الدلالة وتفسيرها عند مستوى الدلالة ٠,٠٥.

وفي ضوء ما جاء من تحليل وتفسير للنتائج وفي حدود عينة الدراسة أمكن للباحثة استخلاص "تأثير الإحماء (الفتري-المستمر) في درس التربية الرياضية على بعض القياسات الوظيفية للجهاز التنفسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية" حسب الأهمية.

وفي ضوء أهداف الدراسة ونتائجها المستخلصة توصي الباحثة بما يلي:

١- توصي الباحثة بإجراء دورات تثقيفية في المشاكل الصحية المنتشرة في المجتمع البحريني وعلى وجه الخاص معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية.

٢- أن درس التربية الرياضية ممكن أن يكون معيناً في رفع كفاءة الأداء الوظيفي للتلاميذ والتلميذات غير الأصحاء.

٣- بل العمل على التأكد من الحالة الصحية وحث التلاميذ على المشاركة الفعلية في درس

التربية الرياضية.

- ٤- على المختصين بالتربية الرياضية بالمدارس إعداد برامج تدريبية معتمدة على التمارين الفترية (المتقطعة) والتي تناسب عينة الدراسة.
- ٥- توجيه الكادر الطبي إلى التمعن والتمحيص في أهمية الرياضة والنشاط الحركي وتوجيه الإرشاد ووصف التمارين البدنية وضمن ضوابط معينة دون النهي البات عن ممارسة الرياضة للذين يعانون من مشاكل الجهاز التنفسي.
- ٦- الاهتمام بتوفير بيئة مناسبة لدرس التربية الرياضية بحيث تخدم التلاميذ الذين يعانون من مشاكل في الجهاز التنفسي.

التحمل القلبى الوعائى والبدانة وعلاقتها بعوامل تصلب الشرايين لعينة من الأطفال البحرىنيين

إشراف

د. سامى عبدالفتاح محمد

إعداد

الطالبة : نواف يوسف الماجد

تارىخ المناقشة : ٢٠٠٥/٦/٨ م

ملخص الدراسة

قامت الباحثة بدراسة "التحمل القلبى الوعائى والبدانة وعلاقتها بعوامل تصلب الشرايين لعينة من الأطفال البحرىنيين" كأحد الجهود العلمىة والطبىبة التى قد تسهم فى التعرف على العلاقة بين التحمل القلبى الوعائى والبدانة من جهة. وعوامل تصلب الشرايين من جهة أخرى لدى عينة من الأطفال البحرىنيين، وعينة من غير الرياضىيين البدناء وغير البدناء.

اتبعت الباحثة فى دراستها المنهج الوصفى المسحى؛ وذلك لملاءمته لطبىبة الدراسة والذى يوصف الوضع الحالى الذى يعيشه بعض من الأطفال البحرىنيين من الرياضىيين وغير الرياضىيين البدناء وغير البدناء، لمعرفة العلاقة بين التحمل القلبى الوعائى والبدانة بعوامل تصلب الشرايين لهذه العينة.

قامت الباحثة بحساب عينة الدراسة بالطريقة العمدىة حىث بلغت (٤٥) طالبا وطالبة حىث شملت (٢٣) من غير الرياضىيين البدناء و(١٣) من غير الرياضىيين الغير بدناء و(٩) من الرياضىيين، حىث يتوجب على كل فرد من أفراد العينة أربع زىارات تتضمن التالى:

١. الزىارة الأولى : خضعت العينة إلى الفحص الطبى، والمتعلق بشكل خاص بفحص الجهاز الدورى التنفسى وضغط الدم وقياس الطول والوزن.

٢. الزىارة الثانية : حضرت العينة إلى مختبر مركز بنك البحرىن الوطنى الصحى صباحاً لعمل التحاليل اللازمة للدم بعد صيامهم ١٢ ساعة قبل القيام بالتحليل ثم تم تقديم وجبة خفيفة للعينة.

٣. الزىارة الثالثة : حضرت العينة إلى مختبر الفسىولوجىا بالجامعة للتدريب على جهاز السير المتحرك قبل الأداء الفعلى للاختبار.

٤. الزىارة الرابعة : وبعد أسبوع من التحليل، خضعت العينة إلى اختبار الحد الأقصى لاستهلاك الأكسجىن $VO_2 MAX$ فى مختبر الفسىولوجى الاداء الرياضى بالمؤسسة العامة للرياضة والشباب فى استاد البحرىن الوطنى للأداء الفعلى للاختبار.

استعانت الباحثة لاستخراج نتائج الدراسة باستخدام برنامج SPSS الإحصائى وطبقت إحصاءات الوسط الحسابى والانحراف المعيارى وتحليل ومعامل الارتباط بيرسون.

وفي ضوء ما جاء من تحليل وتفسير للنتائج وفي حدود عينة الدراسة أمكن للباحثة استخلاص "التحمل القلبي الوعائي والبدانة وعلاقتها بعوامل تصلب الشرايين لعينة من الأطفال البحرنيين" تبعاً لمحاورها وترتيب بنودها حسب الأهمية.

وفي ضوء أهداف الدراسة ونتائجها المستخلصة ضمن آراء عينة الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

١. الاهتمام بالنشاط الحركي والرياضي للأطفال سواء من خلال درس التربية البدنية والرياضة أو من خلال النشاط الحركي والرياضي في الأندية والمرافق العامة.
٢. تثقيف أولياء الأمور بأهمية الرياضة والنشاط الحركي كعامل مهم وحيوي في مواجهة البدانة وعناصر تصلب الشرايين.
٣. تعزيز الصحة القلبية الوعائية عن طريق الصحف والمجلات والنشرات الصحية لتثقيف المجتمع عن أهمية النشاط الحركي والوقاية من التعرض لأمراض القلب.
٤. الاهتمام بتوفير مراكز صحية لمعالجة البدانة عند الأطفال من قبل المتخصصين في وزارة الصحة ووزارة التربية والتعليم.

دراسة تقييمية للمستويات المعرفية التي تقيسها أسئلة كتاب اللغة العربية واختباراتها النهائية للصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين

إشراف

إعداد

الدكتور حسن جعفر الناصر

الطالبة : منى إبراهيم فخر

تاريخ المناقشة : ٢٣ / ١١ / ٢٠٠٥ م

ملخص الدراسة

سعت الباحثة من خلال هذه الدراسة إلى تقويم أسئلة كتاب اللغة العربية، وأسئلة الاختبارات في الصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين للعام الدراسي ٢٠٠٤ / ٢٠٠٥ م، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية :

١- ما مستويات الأسئلة المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف السادس الابتدائي التي يتناولها المجال المعرفي ؟ و ما نسبة كل مستوى من تلك المستويات ؟
٢- ما مستويات أسئلة اللغة العربية في الاختبارات النهائية التي يعدها معلمو الصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين التي يتناولها المجال المعرفي ؟ و ما نسبة كل مستوى من تلك المستويات ؟

٣- ما وجه الاختلاف بين الأسئلة المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف السادس الابتدائي وأسئلة اللغة العربية في الاختبارات النهائية التي يعدها معلمو الصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين حسب مستويات المجال المعرفي ؟

وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٨١) سؤالاً في كتاب الصف السادس الابتدائي، بلغ عددها في الجزء الأول (٣١٢) سؤالاً، و كان عددها في الجزء الثاني (٢٦٩) سؤالاً. بينما بلغ عدد أسئلة العينة العشوائية من الاختبارات التي جمعت من عشر مدارس (٤٧٣) سؤالاً، توزعت على فصلين دراسيين بلغ عدد الأسئلة في الفصل الأول (٢٤٥) سؤالاً، بينما كان عددها (٢٢٨) في الفصل الثاني لنفس العام الدراسي .

و قد تم استخدام بطاقتين لتحليل أسئلة الكتاب و أسئلة الاختبارات كل على حدة وفقاً لتصنيف بلوم للمستويات الستة في المجال المعرفي (تذكر ، فهم ، تطبيق ، تحليل ، تركيب ، تقويم) ، و من خلال ذلك التحليل توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

* بلغت أعلى نسبة في مستوى التطبيق (٤٠ ٪) ، تلاها مستوى الفهم الذي مثّل (٣٠ ٪) من مجموع أسئلة الكتاب ، ثم مستوى التذكر بنسبة (١٩ ٪) ، و مستوى التركيب (٥ ٪) ، و جاء في المرتبة الأخيرة مستوي التحليل و التقويم بنفس النسبة

(٣ ٪) .

* و بالنسبة لاختبارات الفصلين، فإن معظم الأسئلة تركزت في مستوى التذكر الذي يمثل أدنى مستويات تصنيف بلوم المعرفي، حيث بلغت نسبة الأسئلة عند هذا المستوى (٢٩ ٪) ، و جاء مستوى التطبيق في المرتبة الثانية بنسبة (٢٨ ٪) ، و حصل مستوى الفهم على المرتبة الثالثة بنسبة (٢٦ ٪) ، و نال مستوى التركيب المرتبة الرابعة بنسبة (٧ ٪) ، بينما احتل مستوى التقويم المرتبة الخامسة بنسبة بلغت (٦ ٪) ، في حين جاء مستوى التحليل في المرتبة السادسة والأخيرة حيث بلغت نسبته (٤ ٪) .

* عند مقارنة نسب نوعي الأسئلة في الكتاب و الاختبارات، كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى التذكر، حيث كانت قيمة كا^٢ المحسوبة فيه أكبر من كا^٢ الجدولية و ذلك لصالح أسئلة الاختبارات .

* و أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى التطبيق، حيث كانت قيمة كا^٢ المحسوبة فيه أكبر من كا^٢ الجدولية لصالح أسئلة الكتاب.

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المستويات الأربعة المعرفية الأخرى بين أسئلة الكتاب وأسئلة الاختبارات .

* تدل النتائج على تقارب النسب المئوية في معظم الأسئلة لكل من كتاب الصف السادس و اختباره.

* من خلال النتائج يمكن ملاحظة أن الأسئلة بنوعها (سواء أسئلة الكتاب أو أسئلة الاختبارات) تركز معظمها في المستويات الدنيا، فقد مثلت المستويات الثلاثة الدنيا (التذكر، الفهم، و التطبيق) أعلى النسب مقارنةً بممثلاتها من أسئلة المستويات العليا (التحليل، التركيب، و التقويم) .

موضوعات تنمية حب النبي صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم في كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الإعدادية بمملكة البحرين

إعداد

الطالبة : أمل زايد إبراهيم الزايد

إشراف

أ. د. محمد عبدالقادر أحمد

تاريخ المناقشة : ٢٣ / ١١ / ٢٠٠٥ م

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى تعرف مدى اهتمام محتوى كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الإعدادية في مملكة البحرين بموضوعات تنمية حب النبي صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم. ولتحقيق ذلك تمت الإجابة عن السؤالين التاليين:-

١- ما موضوعات تنمية حب النبي صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم التي وردت في الإسلام، والتي تتفق مع مرحلة المراهقة، والتي يوصى بأن يتضمنها محتوى كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الإعدادية؟

٢- ما موضوعات تنمية حب النبي صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم الواردة في كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الإعدادية بمملكة البحرين؟ وما أوزانها النسبية؟

وتتكون عينة الدراسة من المجتمع الأصلي نفسه، وهو كتب التربية الإسلامية المقررة على صفوف المرحلة الإعدادية: (الأول والثاني والثالث). بمملكة البحرين للعام الدراسي ١٤٢٥/١٤٢٦ هـ. ويبلغ عدد هذه الكتب ثلاثة، ومجموع الفقرات التي تحتوي عليها هذه الكتب (١٦٢٥) فقرة. وقد اشتقت قائمة موضوعات تنمية حب النبي صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم للمرحلة الإعدادية، والتي أعدتها الباحثة من خلال استبانة مفتوحة وجهت إلى المختصين في التربية والعلوم الشرعية، ومراجعة الأدب التربوي، والدراسات السابقة التي أعدت في مجال حب النبي صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم. كما تم استخدام المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، واشتملت قائمة التحليل على أربعة مجالات رئيسة لتنمية حب النبي صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم هي: مفهوم حب النبي صلى الله عليه وعلى آله وسلم وعلاماته، مكانة النبي صلى الله عليه وعلى آله وسلم وعلو منزلته، صفات النبي صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم، حب النبي صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم لأمتة وشفقته عليهم. ويتضمن كل مجال منها عددا من الموضوعات بلغت (٤٠) موضوعاً. وقد تم تطبيق قائمة التحليل على مجتمع الدراسة، حيث تم تحليل موضوعات كتب التربية الإسلامية إلى فقرات بلغت في مجملها

(١٦٢٥) فقرة ، وبعد تحليلها ومعالجتها إحصائياً بحساب التكرارات والنسب المئوية جاءت نتائج الدراسة على النحو التالي :

١- مجموع الفقرات المرتبطة بتنمية حب النبي صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم بلغ (٤٤٩) فقرة من أصل (١٦٢٥) فقرة اشتملت عليها كتب التربية الإسلامية الثلاثة موضوع الدراسة ، أي بنسبة مئوية مقدارها (٢٧,٦٪) . وقد جاء كتاب الثالث الإعدادي في المرتبة الأولى ، وبنسبة مئوية مقدارها (٣٦٪) ، يليه كتابا الأول الإعدادي والثاني الإعدادي في المرتبة الثانية ، وبنسبة مئوية مقدارها (٣٢٪).

٢- معظم موضوعات تنمية حب النبي صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم الواردة في كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الإعدادية تتصل بموضوع (الصلاة على النبي صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم وكثرة ذكره) ، حيث ورد في الكتب الثلاثة في (٢٢٨) فقرة، وبنسبة مئوية مقدارها (١٤٪) ، وهي تمثل أكثر من نصف النسبة الكلية ، وهي (٢٧,٦٪).

٣- كتاب التربية الإسلامية الذي توافرت فيه موضوعات وعناصر استمارة التحليل أكثر من غيره هو كتاب التربية الإسلامية للصف الثالث الإعدادي ، وقد جاء في المرتبة الأولى بوزن نسبي (٠,٣٦) ، وجاء الكتابان الأول الإعدادي والثاني الإعدادي في المرتبة الثانية بوزن نسبي (٠,٣٢).

أساليب إدارة الوقت لدى مدراء المدارس الابتدائية الحكومية بمملكة البحرين وعلاقتها بضغوط العمل الإداري المدرسي

إعداد

إشراف

الطالبة: بتول إبراهيم حيدري

د. محمد غازي بيومي

تاريخ المناقشة : ٢٠٠٦/١/٣ م

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على مدى ممارسة مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمملكة البحرين لأساليب إدارة الوقت، وعلاقتها بضغوط العمل الإداري المدرسي. وقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمملكة البحرين لأساليب إدارة الوقت؟

٢. هل تختلف درجة ممارسة مديرو المدارس الابتدائية الحكومية بمملكة البحرين لأساليب إدارة الوقت باختلاف متغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، وحضور دورة تدريبية في إدارة الوقت)؟

٣. ما مستوى ضغوط العمل الإداري المدرسي لدى مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمملكة البحرين؟

٤. هل يختلف مستوى ضغوط العمل الإداري المدرسي لدى مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمملكة البحرين باختلاف متغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، وحضور دورة تدريبية في إدارة الوقت)؟

٥. هل هناك علاقة بين درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمملكة البحرين لأساليب إدارة الوقت ومستوى ضغوط العمل الإداري المدرسي؟

٦. ما الأساليب المقترحة لإدارة الوقت التي يمكن أن تقلل من مستوى ضغوط العمل الإداري المدرسي لدى مديري المدارس الابتدائية بمملكة البحرين؟ للإجابة عن الأسئلة، قامت الباحثة باختبار الفروض التالية:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة مديري المدارس الابتدائية بمملكة البحرين فيما يتعلق بدرجة ممارستهم لأساليب إدارة الوقت تعزى إلى متغيرات (الجنس، وحضور دورة تدريبية في إدارة الوقت، وسنوات الخبرة).

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة مديري المدارس الابتدائية بمملكة البحرين فيما يتعلق بمستوى ضغوط

العمل الإداري المدرسي تعزى إلى متغيرات (الجنس، وحضور دورة تدريبية في إدارة الوقت، وسنوات الخبرة).

٣. لا توجد علاقة بين درجات استجابات عينة مديري المدارس الابتدائية بمملكة البحرين فيما يتعلق بأساليب إدارة الوقت ومستوى ضغوط العمل الإداري المدرسي.

ومن أجل إجراء هذه الدراسة، حددت الباحثة عينة الدراسة التي تكونت من جميع أفراد مجتمع الدراسة البالغ عددهم ١١٥ مدير ومديرة. كما قامت ببناء استبانتين:

أ. الأولى لقياس درجة ممارسة المديرين لأساليب إدارة الوقت وقد اشتملت الاستبانة على (٤٥) فقرة موزعة على سبعة مجالات هي: تخطيط الوقت، تنظيم الوقت، تفويض المهام المدرسية، التوجيه في الوقت، الرقابة على الوقت، اتخاذ القرارات، والسيطرة على الأنشطة المضيفة للوقت.

ب. والثانية لقياس ضغوط العمل الإداري المدرسي وقد اشتملت الاستبانة على (٤٨) فقرة موزعة على تسعة مجالات هي: طبيعة العمل المدرسي، العلاقات السائدة، دور المدير، الجوانب الشخصية، الرضا الوظيفي، المناخ السائد، حجم المدرسة ومرافقها، القيود الإدارية، والنظام المدرسي.

وقد أسفرت الدراسة عن نتائج أهمها:

١. إن مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمملكة البحرين يمارسون أساليب إدارة الوقت بدرجة مرتفعة.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة المديرين، في المدارس الابتدائية الحكومية بمملكة البحرين، فيما يتعلق بدرجة ممارستهم لأساليب إدارة الوقت تعزى إلى متغيرات (الجنس وحضور دورة تدريبية في إدارة الوقت وسنوات الخبرة).

٣. إن مستوى ضغوط العمل الإداري المدرسي لدى مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمملكة البحرين تتراوح بين متوسطة ومنخفضة.

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة المديرين في المدارس الابتدائية الحكومية بمملكة البحرين، فيما يتعلق بمستوى ضغوط العمل الإداري المدرسي تعزى إلى متغيرات (الجنس وحضور دورة تدريبية في إدارة الوقت وسنوات الخبرة).

٥. هناك ارتباط سلبي بين أساليب إدارة الوقت وضغوط العمل الإداري المدرسي، حيث إنه كلما قلت ممارسة الفرد لأساليب إدارة الوقت زادت مستوى معاناته من ضغوط العمل الإداري المدرسي.

وفي ضوء نتائج الدراسة، خرجت الباحثة بعدد من التوصيات أهمها:

١. العمل على تعديل المهام الفنية والإدارية لمديري المدارس في اللائحة التنظيمية.
