مجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد السادس ـ العدد الأول

صفر1426 هـ – مارس 2005 م

تصدر عن

كليـة التربية – جامعة البحرين

للمراسلات

كليـة التربية – جامعة البحرين – الصخير

ص. ب : 32038

هاتف : 17437147 (973+)

فاكس : 17449089 (973+)

البريد الإلكتروني : jeps@edu.uob.bh

مملكة البحرين

رقم التصريح بالنشر من قبل
وزارة الإعلام
MEC 284

ثمن العدد

■ البحـرين دينـار ■ السـعودية 15 ريالاً
■ الكويت دينار ونصف ■ الإمارات 15 درهماً
■ عـمـان ريـال ونصـف ■ قـطـر 15 ريالاً
■ اليمـن 10 ريالات ■ تونس دينـار واحد
■ الجـزائر 10 دنانير ■ المغـرب 15 درهماً
■ ليبيـا دينـاران ■ مصـر 5 جنيهـات
■ سـوريـا 50 ليرة ■ لـبنـان 1500 ليرة
■ الأردن دينـار واحد ■ السودان 700 جنيه

التـوزيـع : الأيام AL AYAM

مؤسسة الأيام للصحافة والنشر والتوزيع
هاتف : 17725111 - 17727111 ـ فاكس: 17723763 (973+) ـ مملكة البحرين
البريد الإلكتروني : alayam@batelco.com.bh

الهيئة الاستشارية

رئيس الهيئة الاستشارية

أ.د. إبراهيم عبدالله غلوم
عميد كلية التربية بالوكالة / جامعة البحرين

أعضاء الهيئة الاستشارية

أ.د. إبراهيم وزرماس
جامعة اليرموك

أ.د. سعيد إسماعيل علي
جامعة عين شمس

أ.د. عبداللطيف عبيد
جامعة تونس

أ.د. عبدالله الشيخ
جامعة الكويت

أ.د. عمر الشيخ حسن
الجامعة الأردنية

أ.د. الغالي أحرشاو
جامعة سيدي محمد بن عبدالله

أ.د. كمال درويش
جامعة حلوان

أ.د. محمد بن شحات الخطيب
جامعة الملك سعود

أ.د. محمود السيد
جامعة دمشق

أ.د. منير بشور
الجامعة الأمريكية في بيروت

أ.د. مصطفى سعد الدين حجازي
جامعة البحرين

أ.د. ميلود حبيبي
جامعة محمد الخامس

أ.د. نزار الزين
الجامعة اللبنانية

أ.د. نزار العاني
جامعة البحرين

Prof. V.A McClelland
Hull University

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ.د. إبراهيم عبدالله غلوم
عميد كلية التربية بالوكالة / جامعة البحرين

مدير التحرير

أ.د. خليل يوسف الخليلي

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. خليل إبراهيم شبر

د. معين حلمي الجملان

د. راشد حماد الدوسري

د. منى صالح الأنصاري

المدقق اللغوي

د. محمد عاشور محمد حسن
د. محمود عيد أبونائل

الإخراج والتنفيذ الفني

شيخة قائد

تصميم الغلاف
أنس الشيخ

الطباعة

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

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

قواعد النشر بالمجلة :

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

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

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

(٤) أن يكون البحث مصوغاً بإحدى الطريقتين الآتيتين :

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

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

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

مثال لتوثيق بحث منشور في دورية :

الخليلي، خليل يوسف وبلة، فكتور يعقوب. (١٩٩٠). أولويات البحث التربوي في الأردن. **أبحاث اليرموك : سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٦ (٣)**، ١٩ – ٣٤٠.

مثال لتوثيق كتاب :

السليطي، مرم وعبدالغني، نوال. (١٩٨٨). **دليل نظم التعليم في المؤسسات التعليمية المختلفة بدولة البحرين** (الطبعة الثالثة). المنامة، البحرين: وزارة التربية والتعليم، مركز المعلومات والتوثيق.

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

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

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

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

قواعد تسليم البحث :

(١) يقدم الباحث ثلاث نسخ من البحث مطبوعة على ورق (A٤) 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 مرافقاً للبحث، يفيد أن البحث (أو ما يشابهه) لم يسبق نشره، ولم يقدم للنشر لجهات أخرى، وكذلك لن يقدم للنشر في جهة أخرى في الوقت نفسه لحين انتهاء إجراءات التحكيم.

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

(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 ممن 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 لاسم أو لأسماء 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 إرسال نسخة من البحث على قرص حاسوب IBM بعد إجراء جميع التعديلات المطلوبة وقبول البحث للنشر في المجلة.

تؤول كافة حقوق النشر إلى المجلة .

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

توجه كافة المراسلات المتعلقة بالبحوث إلى :

مدير التحرير الأستاذ الدكتور خليل يوسف الخليلي
على العنوان الآتي :
مجلة العلوم التربوية والنفسية
كلية التربية ــ جامعة البحرين
الصخير ص. ب : ٣٢٠٣٨
مملكة البحرين
هاتف : ١٧٤٣٧١٤٧ (٩٧٣+)
فاكس : ١٧٤٤٩٠٨٩ (٩٧٣+)
البريد الإلكتروني : jeps@edu.uob.bh.

المحتويات

الصفحة	البحوث العلمية المحكمة	
9	مدى ارتباط الأهداف السلوكية لموضوعات مقرر علم النفس بأهداف المقرر المحددة للصف الثاني الثانوي بالمملكة العربية السعودية	د. لطيفة بنت صالح السميري
35	مدى احتفاظ طلبة الصف الثامن الأساسي بالمفاهيم النحوية، والصرفية المقررة للصفين الخامس، والسادس الأساسيين في الأردن	د.محمد إبراهيم مصطفى الخطيب
67	مشكلات الأفراد المعّوقين حركياً بمحافظة إربد بالمملكة الأردنية الهاشمية "دراسة تحليلية"	د.أسامة محمد بطانية د.نصر يوسف مقابلة
101	الوضع الأكاديمي للطلبة المقبولين ضمن فئة الأقل حظاً في الجامعة الهاشمية	د. أسماء غالب أبوعبود
133	تقييم مقرر حاسب آلي في التعليم من وجهة نظر الطالبات المعلمات الدارسات للمقرر	د.عبدالله سالم المناعي
169	اتر استخدام شبكة الإنترنت في التحصيل الدراسي لطلبة جامعة القدس المفتوحة –فرع الرياض–في مقرر الحاسوب في التعليم	د. عبدالحافظ محمد جابر سلامة
191	دور الإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة في النشاط الرياضي الداخلي من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية	أ.د. فايز أبوعريضة جهاد أحمد مساعده محمد أبو أحمد
223	مستوى الوعي الصحي، ومصادر الحصول على المعلومات الصحية لدى لاعبي الأندية العربية للكرة الطائرة	د. عبدالناصر عبدالرحيم القدومي
5	Overcoming Unknown Words	*Dr. Mohammed A.Alseweed*
39	Effects of Instructional Activities and Classroom Assessment Environment on Mathematics Achievement in Jordan	*Dr.Hind Al-Hammouri*

اقرأ هذا العدد، والأعداد السابقة

مـن هـذه المجلـة في

النسخة الإلكترونية المفتوحة

على الموقع الآتي:

http://www.uob.bh/scientificjournals/index.htm

البحوث العلمية المحكمة

مدى ارتباط الأهداف السلوكية لموضوعات مقرر علم النفس بأهداف المقرر المحددة للصف الثاني الثانوي بالمملكة العربية السعودية

د. لطيفة بنت صالح السميري
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة الملك سعود

10
المجلد 6 العدد 1 مارس 20005

مدى ارتباط الأهداف السلوكية لموضوعات مقرر علم النفس بأهداف المقرر المحددة للصف الثاني الثانوي بالمملكة العربية السعودية

د. لطيفة بنت صالح السميري

قسم المناهج وطرق التدريس

جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى ارتباط الأهداف السلوكية لموضوعات مقرر علم النفس بأهداف المقرر المحددة للصف الثاني الثانوي في المملكة العربية السعودية، وفي ضوء هدف الدراسة تم تحديد أسئلتها ومصطلحاتها وحدودها. وللإجابة عن أسئلة الدراسة، اتبعت الباحثة أسلوب تحليل المحتوى، والدراسة الارتباطية باستخدام قائمة المراجعة للأهداف السلوكية التي تم حساب صدقها والتأكد من ثباتها. ولتحليل النتائج إحصائيًا تم استخدام التكرارات، والنسب المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون Pearson وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- بلغت نسبة الأهداف السلوكية في المجال المعرفي (٧٤٪)، وفي المجال الوجداني (٢٦٪) من إجمالي عدد الأهداف الواردة في كراسات تخطيط المواقف التعليمية/ التعلمية، أما الأهداف الحركية فلم تتضمنها الكراسات.
- كان أكثر مستويات الأهداف المعرفية تكرارًا الفهم (٣٤٪)، فالتذكر(٢٨٪)، فالتطبيق (١٥٪)، فالتقويم (١٠٪)، فالتحليل (٨٪) ، ثم التركيب (٥٪).
- كان أكثر مستويات الأهداف الوجدانية تكرارًا التقويم (٦٠٪)، فالاستقبال (٢٢٪)، فالاستجابة (١٨٪) أما بقية المستويات فلم تتضمن كراسات تخطيط المواقف التعليمية (عينة الدراسة) أياً منها .
- يوجد ارتباط موجب دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين الأهداف السلوكية لموضوعات مقرر علم النفس وأهداف المقرر المحددة.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٤/٤/٢٩م * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٤/٦/٢٣م

11
المجلد 6 العدد 1 مارس 20005

Correlation between the Educational Objectives and Psychology Course Goals for High School Psychology Course in Saudi Arabia

Latifa S. Al- Semairi

Department of Curricula and

Educational Methodology, College of Education,

King Saud University

Riyadh, Saudi Arabia

Abstract

This aim of the study was to assess the correlation between the educational objectives and the goals of 11th grade psychology course. A checklist was designed and tested for validity and reliability. The checklist was applied through the analysis of teachers prepared lesson plans.

The results showed several salient findings. Teachers focus on cognitive and affective objectives with 74% and 26% respectively. On the other hand they do not mention the psychomotor objectives at all. The most frequently stated level objectives in the cognitive domain was comprehension (34%), followed by retention (28%), application (15%), evaluation (10%), analysis (8%), and synthesis (5%). Regarding the affective domain it was found that the most requent level of the objectives were at the valuation (60% of the objectives), followed by receiving (22%), the responding (18%). Non of the rest levels of this domain was takled. Finally, the correlation coefficient between the ducational objectives and the goals of the 11th grade psychology course was found to be 0.82.

12
المجلد 6 العدد 1 مارس 20005

مدى ارتباط الأهداف السلوكية لموضوعات مقرر علم النفس بأهداف المقرر المحددة للصف الثاني الثانوي بالمملكة العربية السعودية

د. لطيفة بنت صالح السميري

قسم المناهج وطرق التدريس

جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

المقدمة:

إن وضوح الأهداف التربوية، وترابط مستوياتها، ضرورة تربوية اجتماعية، فهي ضرورة تربوية؛ لأنها ترشد، وتوجه العمل داخل العملية التعليمية بكافة خطواته من تخطيط، وتنفيذ، وتقويم، وتساهم في تنظيم الجهود، وتنسيقها، وتبرز أهمية الأهداف التربوية في تأثيرها في سائر عناصر المنهج هدفًا، ومحتوى، وطريقة، وتقويمًا. فعلى سبيل المثال: يواجه مصممو المناهج تحديًا في اختيار المحتوى، فليس هناك محتوى يحقق جميع الأهداف، فالهدف هنا يساعد على اختيار محتوى لأفراد ينتمون إلى بيئات مختلفة، وقس على ذلك اختيار طرائق التعلم، والتعليم، وأساليب التقويم، وغيرها من العناصر التي تساهم أهداف المنهج في تحديدها، واختيارها (الدمرداش، ٢٠٠١) وهي ضرورة اجتماعية؛ لأن الأهداف التربوية تعكس فلسفة المجتمع، وأسسه، ومنطلقاته العقدية، والاجتماعية، والاقتصادية، كما أنها تجسد تطلعاته، وآماله، وحاجات أفراده، ومتطلباتهم. (العجمي، ١٤٢٢هـ).

وتتدرج مستويات الأهداف التربوية من العمومية إلى الخصوصية في منظومة ترتبط مستوياتها بعلاقة وثيقة متبادلة وواضحة، فتبدأ من الغاية الكبيرة للتربية والتعليم، فالأهداف العامة للتربية، فالمقاصد التربوية، كأهداف المرحلة التعليمية، وأهداف المجال التعليمي، وأهداف المقرر الدراسي، ثم الأهداف التعليمية الخاصة، كالأهداف التدريسية للوحدة، أو الموضوع (زيتون وزيتون، ١٩٩٥).

وتهتم هذه الدراسة بتحديد مدى ارتباط الأهداف السلوكية بأهداف المقرر حيث يُعد

ارتباط هذين المستويين الحلقة الأساسية في سلسة مستويات منظومة الأهداف للتربية؛ لأنه إذا ارتبطت الأهداف السلوكية بأهداف المقرر، فإن ذلك يعني اتساق جهود صناع القرار مع المسئولين عن التنفيذ، أي: المعلمين، وبذلك تتحقق جودة التعليم (مكروم، ١٩٩٦). وقد قدم بعض المربين نماذج لمنظومات الأهداف للتربية، مثل: ويلر Wheeler) المشار إليه في السميري، ١٩٩٧ الذي صنف الأهداف إلى ثلاثة مستويات، هي: الغايات Aims التي تعكس فلسفة المجتمع، والأغراض Goals وهي أقل عمومية ويندرج تحتها أهداف النظام التعليمي، وأهداف المراحل التعليمية، وأهداف المقررات، وأخيرًا الأهداف التعليمية الخاصة Objectives بالمواقف التعليمية. ومنظومة زيتون وزيتون **(١٩٩٥م)** حيث قسما الأهداف التربوية إلى ثلاثة مستويات: تتدرج من الشمولية والعمومية إلى التحديد والتخصيص هي: الغايات التربوية، والمقاصد التعليمية، والأهداف التدريسية الخاصة، أما الدمرداش **(٢٠٠١)** فقد صنف الأهداف التربوية تصنيفًا رأسيًا حيث رتبها تنازليًا مبتدئًا بأكثرها عمومية وأكبرها حجمًا، وأشدها اتساعًا إلى أكثرها خصوصية وأصغرها حجمًا وأقلها اتساعًا، وحددها في خمسة مستويات هي:

- الأهداف العامة للتربية.
- أهداف المرحلة التعليمية المعينة.
- أهداف المجال الدراسي المعين في التعليم العام.
- أهداف المجال الدراسي المعين من مرحلة تعليمية معينة.
- أهداف منهج معين في صف معين.

كثرت الدراسات السابقة حول الأهداف التربوية وتعددت أبعادها، فمنها ما تناول الأهداف العامة، وأهميتها، ومدى تحققها، ومنها ما تناول أهداف المراحل التعليمية ومدى تحققها، أما الأهداف السلوكية فكان لها النصيب الأكبر. ومن الدراسات التي تناولت الغايات، والأهداف العامة دراسة المصوري (١٤١٢هـ) حيث هدفت الدراسة إلى بيان مصداقية الأهداف التربوية العامة لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، وواقعيتها، وإمكانية تحقيقها، ودراسة بجرستدت (Bjerstedt, 1998) التي تناول فيها أهمية الفهم العالمي، والنظرة الصحيحة للعولمة، ومسئولية المواطنة العالمية، كأهداف تربوية للتعليم بكافة مستوياته من أجل تربية سليمة للمجتمع، حيث قام بجمع الكتب والوثائق المتعلقة

بها، ثم تحليلها. أما ويتبي (Whitby, 1998) فقد حاول التعرف على مدى أهمية الأهداف التربوية العامة، ومدى تحققها في المدارس الثانوية من وجهة نظر الطلاب، والمربين، وأولياء الأمور، والخريجين؛ حيث كشفت الدراسة عن وجود اتفاق بين وجهات نظرهم حول تحقق أهداف المرحلة الثانوية. هذا وقد أصدر مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٩٨٣أ) وثيقة الأهداف العامة، وأهداف المراحل الدراسية، والأسس العامة للمناهج في دول الخليج. وهذه الدراسات تمثل قمة منظومة الأهداف التربوية التي تعدّ مظلة للمستويات الأخرى موضوع الدراسة الحالية.

ومن الدراسات ذات العلاقة بأهداف المرحلة التعليمية التي تطبق فيها الدراسة الحالية، الدراسات التي تناولت أهداف المرحلة الثانوية؛ ومنها على سبيل المثال لا الحصر دراسة كل من الشامي وغنايم (١٤١٠هـ) التي تناولت تنظيم التعليم الثانوي المطور، ومدى تحقق أهدافه في المملكة العربية السعودية؛ ودراسة كل من الديحان والبابطين (١٤١٣هـ) عن أهمية أهداف نظام التعليم الثانوي المطور في المملكة العربية السعودية؛ ومدى تحققها من وجهة نظر المعلمين. أما دراسة الخريف (١٤١٦هـ) فقد كشفت عن مدى إلمام مديري المدارس الثانوية، ومعلميها بأهداف المرحلة الثانوية، ومدى وضوحها، وتحققها، وتحديد وسائل تحقيقها.

وعلى مستوى الأهداف التعليمية الخاصة ذات المدخل السلوكي موضوع الدراسة، فقد تعددت فيها الدراسات وتنوعت؛ فيظهر بادئ ذي بدء الدراسات التصنيفية للأهداف التربوية. وبدأ هذا النوع من الدراسات بلوم (Bloom) وزملاؤه حيث قدموا تصنيفًا للأهداف التربوية عام ١٩٥٦م؛ ثم تلا ذلك عدة تصنيفات كانت بمثابة تطوير لتصنيف بلوم (Bloom)، مثل: تصنيف زيتون وزيتون (١٩٩٥) اللذين قاما بتصنيف للأهداف التدريسية كبديل لتصنيف بلوم كما تناولت دراسة أفيلد (Aviled, 1999) التفكير الناقد وتقويمه من خلال تصنيف بلوم بوصف التفكير الناقد هدفًا تربويًا رئيسًا. أما مارزانو (Marzano, 2001) فقد قدم تصنيفًا جديدًا يتكون من ستة مستويات هي: التذكر، والفهم، والتحليل، وتطبيق المعرفة، ومهارات التفكير العليا، والتفكير ذو النمط الذاتي.

وتلت الدراسات التصنيفية للأهداف التربوية دراسات تقويمية لتصنيف بلوم، مثل:

هويدي (١٩٩٨م) التي كشفت عن الصعوبات التي تواجه تطبيق الأهداف السلوكية في دولة الإمارات العربية المتحدة من وجهة نظر معلمات مراحل التعليم، ودراسة السميري (١٩٩٨م) التي هدفت إلى تقويم الأهداف السلوكية من وجهة نظر معلمات التعليم العام (الابتدائية، والإعدادية، والثانوية) في مدينة مكة المكرمة.

وهناك عدد من الدراسات هدفت إلى قياس أثر تزويد الطلاب بالأهداف السلوكية في تحصيلهم، مثل دراسة الملا (١٩٩٩) التي قاست أثر تزويد الطلاب بالأهداف السلوكية في تحصيلهم الدراسي، واحتفاظهم بالمادة العلمية من مقرر القراءة بالصف الأول الإعدادي بدولة الكويت، ودراسة العزاز (١٤١٩هـ) التي حددت أثر معرفة طلاب المستوى الرابع بمعهد اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الملك سعود للأهداف السلوكية المعرفية في تحصيلهم الدراسي في مادة النحو.

كما كشفت بعض الدراسات عن مدى معرفة المعلمين، والمشرفين بالأهداف السلوكية، مثل: دراسة الحربي (١٤٢١هـ) التي حاولت التعرف على مدى معرفة معلمي الرياضيات بالصفوف الابتدائية العليا الأهداف السلوكية، ومدى تضمينها خطة الدرس في المملكة العربية السعودية، ودراسة الرشيد (١٤٢١هـ) التي حددت مدى معرفة مشرفي العلوم الشرعية الأهداف السلوكية، ومراعاتها أثناء إشرافهم في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

وقدم مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٩٨٣ ب) دراسة بعنوان ترجمة الأهداف العامة إلى الأهداف السلوكية ، نوقشت من خلال ندوة علمية تضمنت أهمية ترجمة الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية، واقترحت بعض الآليات لتنفيذ تلك الترجمة. كما كشف دراسة الشامي (١٩٩٧م) عن العلاقة بين الأهداف العامة، والأهداف التعليمية الخاصة، حيث أظهرت أن نسبة قليلة من المعلمين، والمعلمات لديهم إلمام بأهداف المادة، كما أن هنا خلطاً لديهم بين أهداف المادة، وأهداف المرحلة؛ ونظراً لمحدودية الدراسات الارتباطية التي تحدد العلاقة بين الأهداف السلوكية، وأهداف المقرر اتجهت الباحثة إلى هذه الدراسة؛ لأن الربط بين الأهداف السلوكية، وأهداف المقرر هو نقطة انطلاق منظومة الأهداف التربوية من جهة، ومن جهة ثانية تعدّ أهداف المقرر الإطار المرجعي للأهداف السلوكية التي يعدها المعلم بوصفه المسئول الأول عن تنفيذ الأهداف، كما أن هذه الدراسة

تعد من الدراسات القليلة التي تناولت مقرر علم النفس للصف الثاني الثانوي في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة

من خلال عمل الباحثة في الإشراف على طالبات التدريب الميداني في كلية التربية لاحظت أن معلمات مادة علم النفس يعتمدون على الأهداف السلوكية عند تدريسهن أو تخطيطهن للمواقف التعليمية/ التعلمية. أما بقية مستويات منظومة الأهداف التربوية، فيقتصر دور المعلمة على تسجيل أهداف المقرر في كراسة التخطيط اليومي للدروس في بداية كل فصل دراسي، أو بداية العام الدراسي؛ حيث توزع عليهن نشرة بأهداف المقرر من قبل المشرفات التربويات في مكاتب الإشراف التربوي. وهذا ما أكدته نتائج الدراسة الاستطلاعية التي طبقتها الباحثة على ٢٠ معلمة حول مدى ارتباط الأهداف السلوكية التي تحددها معلمات مقرر علم النفس بأهداف المقرر المحددة؛ حيث تم توجيه الأسئلة التالية للمعلمات:

س: هل سبق أن اطلعت على أهداف مقرر علم النفس؟

س: ما الوثيقة التي اطلعت من خلالها على أهداف المقرر؟

س: ما أهمية إلمامك بأهداف المقرر؟

س: ما مدى مساهمتك في تحقيق أهداف المقرر؟

وأسفرت الدراسة الاستطلاعية عن النتائج التالية:

١ – إن جميع المعلمات اطلعن على أهداف مقرر علم النفس من خلال النشرة الموزعة عليهن من قبل المشرفات التربويات.

٢ – إن ٥٠٪ من المعلمات يؤمن بأهمية أهداف المقرر، ولكن لا يهتممنن بتحقيق الأهداف السلوكية .

٣ –أن ٥٠٪ منهن يرين أهمية الأهداف السلوكية، أكثر من أهداف المقرر.

٤ –أكدت المعلمات أن دورهن هو مساعدة الطالبة على تحقيق الأهداف السلوكية، وأنهن يكتفين بذكر أهداف المقرر في بداية كراسة تخطيط المواقف التعليمية/ التعلمية، ولا علاقة لأهداف المقرر بالممارسات التدريسية أو التخطيطية؛ لذا كان واقع ارتباط الأهداف

السلوكية لموضوعات مقرر علم النفس بأهداف المقرر، وضعف وعي المعلمة بأهمية ربطها بعضها ببعض من أهم دواعي القيام بهذه الدراسة. وبذلك فإن مشكلة الدراسة تتحدد بالسؤال الآتي:

أسئلة الدراسة

"ما مدى ارتباط الأهداف السلوكية لموضوعات مقرر علم النفس بأهداف المقرر المحددة للصف الثاني الثانوي بالمملكة العربية السعودية؟

وانطلاقا من سؤال الدراسة الرئيس، فإن الدراسة قد سعت إلى الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما مجالات الأهداف السلوكية التي حددتها المعلمات في كراسات تخطيط المواقف التعليمية/ التعلمية لموضوعات مقرر علم النفس؟

٢- ما مستويات الأهداف المعرفية التي حددتها المعلمات في كراسات تخطيط المواقف التعليمية/ التعلمية؟

٣- ما مستويات الأهداف الوجدانية التي حددتها المعلمات في كراسات تخطيط المواقف التعليمية/ التعلمية؟

٤- ما مستويات الأهداف المهارية الواردة في كراسات تخطيط المواقف التعليمية/ التعلمية؟

٥- ما مدى ارتباط الأهداف السلوكية لموضوعات مقرر علم النفس بالصف الثاني الثانوي، كما حددتها المعلمات بأهداف المقرر؟

هدف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى ارتباط الأهداف السلوكية لموضوعات مقرر علم النفس بأهداف المقرر المحددة للصف الثاني الثانوي (بنات) بالمملكة العربية السعودية، أي: أن الدراسة تهدف إلى الكشف عن الجوانب التالية:

- تحديد مجالات الأهداف السلوكية لموضوعات المقرر.
- تحديد مستويات الأهداف السلوكية في كل من المجالات المعرفية، والوجدانية، والمهارية.

– الكشف عن مدى ارتباط الأهداف السلوكية لموضوعات مقرر علم النفس بأهداف المقرر المحددة.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة في الجوانب التالية::

– تكشف الدراسة عن واقع ارتباط الأهداف السلوكية التي تحددها معلمات مقرر علم النفس بأهداف المقرر المحددة.

– تساهم الدراسة في وضوح الرؤية لصانعي القرار في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية حول ارتباط الأهداف السلوكية بأهداف المقررات الدراسية في الواقع الميداني.

– تهم نتائج الدراسة الحالية المنظرين في مجال عمليات بناء المناهج؛ لأن الأهداف التربوية عنصر أساس في بناء المنهج.

–تساعد الدراسة الحالية معلمات مقرر علم النفس على رؤية واقع ارتباط مستويات الأهداف التربوية أثناء ممارسة التدريس.

–تقدم نتائج الدراسة الحالية إضافة جديدة في مجال ارتباط مستويات منظومة الأهداف التربوية من خلال تدريس المقررات الدراسية.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة على الحدود التالية:

–الكشف عن مدى ارتباط الأهداف السلوكية لموضوعات مقرر علم النفس بأهداف المقرر المحددة للصف الثاني الثانوي (بنات) في المملكة العربية السعودية.

–تحددت عينة الدراسة في كراسات تخطيط المواقف التعليمية/التعلمية لمعلمات مقرر علم النفس في المرحلة الثانوية في مدينة الرياض.

– تم تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي ١٤٢٤هـ.

مصطلحات الدراسة

الأهداف السلوكية:

وهي النواتج التعلمية المقصودة، والمحدد تنفيذها بمدّة زمنية قصيرة، والمرتبطة بموضوع دراسي معين، أو وحدة دراسية محددة، والمبينة في شكل تغيرات مرغوب حدوثها في سلوك المتعلم بأبعاده المعرفية والوجدانية والمهارية.

أهداف المقرر:

وهي النواتج التعلمية المتوقع اكتسابها بعد الانتهاء من تعلم مقرر دراسي معين ،مثل أهداف مقرر علم النفس، وأهداف مقرر العلوم، وهكذا.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي؛ لأنه يساعد على دراسة الظواهر، ووصف العلاقات بينها وبين متعلقاتها مع إمكانية تحليل البيانات وتفسيرها (عطيفه، ١٩٩٦). وباستخدام الدراسة للمنهج الوصفي فإنها تستعين بأسلوب تحليل المحتوى، والدراسة الارتباطية التي تساعد على كشف العلاقات بين متغيرين، أو أكثر لمعرفة الارتباط بين المتغيرات، والتعبير عنها بصورة رقمية (ملحم، ٢٠٠٠).

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتألف مجتمع الدراسة من كراسات معلمات مقرر علم النفس للصف الثاني الثانوي في مدينة الرياض، والبالغ عددهن (٩٢) معلمة؛ ولما كان عدد مجتمع الدراسة ليس بالكبير؛ فقد شملت عينة الدراسة كافة كراسات تخطيط المواقف التعليمية/ التعلمية المعلمات؛ حيث تمكنت الباحثة من الحصول على (٨٠) كراسة.

أداة الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، أعدت الباحثة "قائمة تدقيق" Checklist تكونت من خمسة محاور هي:

١ – مجالات الأهداف السلوكية. ٢ – مستويات المجال المعرفي.

٣ – مستويات المجال الوجداني. ٤ – مستويات المجال المهاري.

٥ – ارتباط الأهداف السلوكية بأهداف المقرر.

صدق الأداة:

عد الانتهاء من إعداد قائمة التدقيق، تم عرض هذه القائمة على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في تخصص المناهج وطرق التدريس وتخصص علم النفس في كلية التربية في جامعة الملك سعود. وقد تمت الاستفادة من آراء هؤلاء المحكمين في إخراج القائمة في صورتها النهائية؛ حيث تم اختيار العبارات التي اتفق عليها (٨٠٪) من المحكمين.

ثبات الأداة:

تم تحقيق ثبات الأداة بطريقتين هما :

أ - إعادة التحليل:

قامت الباحثة بتحليل الأهداف السلوكية الخاصة، والواردة في كراسات تخطيط المواقف التعليمية/ التعلمية للكشف عن مدى ارتباطها بأهداف المقرر وفقًا لقائمة التحليل، مراعية القواعد والإجراءات المتفق عليها مع المحللتين الخارجيتين، وهما مشرفتا مادة علم النفس في وزارة التربية والتعليم. وبعد أسبوعين، أعادت الباحثة التحليل مستخدمة القواعد والإجراءات نفسها، وذلك للتأكد من الاتساق بين التحليلين. وقد تم حساب معامل الاتفاق بين التحليل في المرتين، وكان معامل الاتفاق (٠,٨٥) وهي قيمة مقبولة.

ب - الاتساق بين التحليلين:

استعانت الباحثة بمحللتين خارجيتين، وهما مشرفتان تربويتان من مشرفات مادة علم النفس في وزارة التربية والتعليم بعد تزويدهما بقواعد إجراءات التحليل المتفق عليها، ثم تم حساب معامل الاتفاق بين تحليل الباحثة، ومتوسط تحليل المحللتين الخارجيتين باستخدام معامل الاتفاق بين التحليلين، وكان معامل الاتفاق العام (٠,٨٢)، وهي قيمة مقبولة.

طريقة التحليل:

تم التحليل وفقًا للخطوات التالية:

١ –إعداد أربع قوائم تحليل من قبل الباحثة، هي: قائمة تحليل مجالات الأهداف السلوكية،وقائمة تحليل مستويات الأهداف المعرفية، وقائمة تحليل مستويات الأهداف الوجدانية ،قائمة تحليل مستويات الأهداف المهارية .

٢ –قامت الباحثة بالتحليل، وإعادة التحليل وفقًا لقواعد إجراء التحليل المتفق عليها مع المحللتين الخارجيتين، كما قامت المحللتان الخارجيتان بالتحليل باستخدام قوائم التحليل سابقة الذكر، وذلك على النحو التالي:

أ –تصنيف الأهداف السلوكية الواردة في كراسات تخطيط المواقف التعليمية/ التعلمية وفقًا لمجالات الأهداف السلوكية (المعرفية، والوجدانية، والمهارية)، ثم حساب التكرارات، والنسب المئوية.

ب –تحديد مستويات الأهداف المعرفية والوجدانية إلى مستويات كل مجال وفقًا لتصنيف بلوم Bloom وزملائه، ثم تم حساب التكرارات، والنسب المئوية.

ج –حساب معامل الاتفاق بين نتائج تحليل كل من الباحثة، ومتوسطات نتائج المحللتين الخارجيتين.

٣ –حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لتحديد مدى ارتباط الأهداف السلوكية لموضوعات مقرر علم النفس بأهداف المقرر المحددة، وذلك بالاستعانة ببرنامج (SPSS).

مثال: الأهداف السلوكية من كراسة تخطيط لموضوع الطفولة المبكرة (من الميلاد حتى سنتين):

–أن تعلل الطالبة أهمية السنتين الأوليين من حياة لطفل.

–أن تسمي الطالبة الحاسة الفعالة منذ ساعة الولادة.

–أن ترتب الطالبة مراحل تطور النمو المهاري للطفل خلال السنتين الأوليين من الطفولة.
–أن تصف الطالبة حركات الطفل في السنتين الأوليين.
–أن تصف الطالبة إحساسات الطفل في مرحلة السنتين الأوليين.
–أن تظهر تقديرها لأهمية الأذان والإقامة في أذن الوليد.
–أن تظهر تأييدها لأهمية إشباع حاجات الطفل في السنتين الأوليين.

تصنف المحللة الأهداف السابقة وفقًا لمجالات الأهداف السلوكية، ثم تحلل أهداف كل مجال إلى مستوياته مستخدمة قوائم التحليل المعدة لهذه الدراسة، وهكذا يستمر التحليل لكل موضوع حتى تنتهي الكراسة، ثم تتبع الخطوات نفسها في كل كراسة من كراسات التخطيط (عينة الدراسة).

الأساليب الإحصائية

لتحليل بيانات الدراسة، تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS):

١ –التكرارات، والنسب المئوية لحساب تكرار الأهداف السلوكية الواردة في كراسات تخطيط المواقف التعليمية/ التعلمية.

٢ – معامل ارتباط بيرسون Pearson للكشف عن مدى ارتباط الأهداف السلوكية بأهداف مقرر علم النفس .

٣ –معامل الاتفاق بين التحليلين لقياس ثبات التحليل.

نتائج الدراسة

أسفرت الدراسة عن نتائج عديدة، يتضح أهمها فيما يأتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول: "ما مجالات الأهداف التي حددتها المعلمات في كراسات تخطيط المواقف التعليمية/ التعلمية لمقرر علم النفس للصف الثاني الثانوي؟ " تم حساب تكرارات الأهداف السلوكية في كراسات التخطيط، والنسب المئوية لتلك التكرارات،

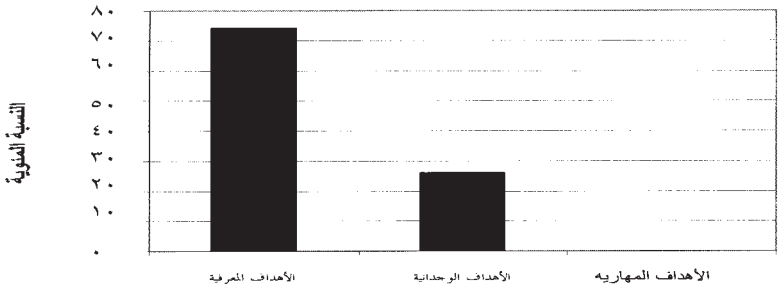
كما يتضح من الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)

التكرارات، والنسب المئوية للأهداف السلوكية الواردة في كراسات تخطيط المواقف التعليمية / التعلمية (عينة الدراسة)

م	المجـــال	درجة التوافر	
		التكرار	النسبة المئوية
١	الأهداف المعرفية	٢١٦٧١	٧٤٪
٢	الأهداف الوجدانية	٧٦١٤	٢٦٪
٣	الأهداف المهارية	–	–
المجمـــوع		٢٩٢٨٥	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (١) أن الأهداف المعرفية لموضوعات مقرر علم النفس كانت أكثر تكراراً (٢١٦٧١ هدف) في كراسات تخطيط المواقف التعليمية/ التعلمية؛ حيث بلغت نسبتها ٧٤٪، وتلتها الأهداف الوجدانية؛ حيث بلغت نسبتها ٢٦٪، أما الأهداف المهارية فلا يوجد أهداف مهارية في كراسات التخطيط (عينة الدراسة)؛ وقد يرجع ذلك إلى طبيعة مقرر علم النفس بوصفه أحد المقررات التي تكون معظم موضوعاتها نظرية، والتي تدرس في المرحلة الثانوية (انظر الشكل رقم ١).



الشكل رقم (١)

تمثيل بياني للنسب المئوية لمجالات الأهداف السلوكية

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

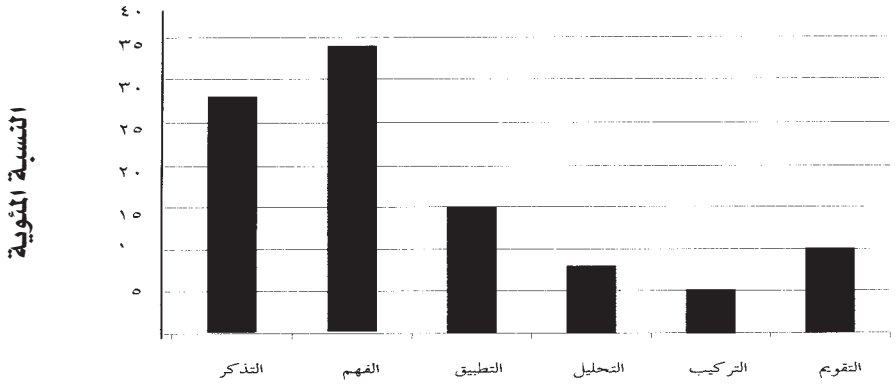
للإجابة عن السؤال الثاني: "ما مستويات الأهداف السلوكية المعرفية التي حددتها المعلمات في كراسات تخطيط المواقف التعليمية/ التعلمية؟" تم حساب تكرارات الأهداف المعرفية في كراسات التخطيط، والنسب المئوية لتلك التكرارات، كما يتضح من الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)

التكرارات، والنسب المئوية للأهداف المعرفية الواردة في كراسات تخطيط المواقف التعليمية / التعلمية

م	المجـــــال	درجة التوافر	
		التكرار	النسبة المئوية
١	التذكر	٦٠٦٨	٢٨٪
٢	الفهم	٧٣٦٨	٣٤٪
٣	التطبيق	٣٢٥١	١٥٪
٤	التحليل	١٧٣٤	٨٪
٥	التركيب	١٠٨٣	٥٪
٦	التقويم	٢١٦٧	١٠٪
المجمـــوع		٢١٦٧١	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (٢) أن الأهداف المعرفية في مستوى الفهم كانت أعلى تكراراً (٧٣٦٨ هدف) في كراسات تخطيط المواقف التعليمية/ التعلمية؛ حيث بلغت نسبتها ٣٤٪ ، ثم تلتها أهداف مستوى التذكر بنسبة ٢٨٪ ثم مستوى التطبيق بنسبة ١٥٪، ثم مستوى التقويم بنسبة ١٠٪، ثم مستوى التحليل بنسبة ٨٪، وأخيراً مستوى التركيب بنسبة ٥٪ (انظر الشكل رقم ٢) .



الشكل رقم (٢)

تمثيل بياني للنسب المئوية للأهداف المعرفية

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

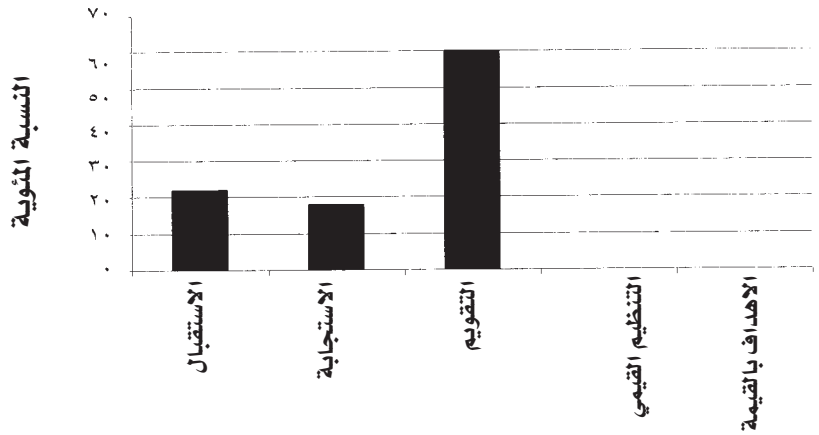
للإجابة عن السؤال الثالث: "ما مستويات الأهداف السلوكية الوجدانية التي حددتها المعلمات في كراسات تخطيط المواقف التعليمية/ التعلمية" تم حساب تكرارات الأهداف السلوكية الوجدانية في كراسات التخطيط، والنسب المئوية لتلك التكرارات، كما يتضح من الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)

التكرارات، والنسب المئوية للأهداف الوجدانية الواردة في كراسات تخطيط المواقف التعليمية / التعلمية

م	المجـــال	درجة التواقر	
		التكرار	النسبة المئوية
١	الاستقبال	١٦٧٥	٢٢٪
٢	الاستجابة	١٣٧١	١٨٪
٣	التقويم (إعطاء قيمة)	٤٥٦٨	٦٠٪
٤	التنظيم القيمي	–	–
٥	الاتصاف بالقيمة	–	–
	المجمـــوع	٧٦١٤	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (٣) أن الأهداف الوجدانية في مستوى التقويم (إعطاء قيمة) كانت أعلى تكرارًا (٤٥٦٨ هدف) في كراسات تخطيط المواقف التعليمية/ التعلمية؛ حيث بلغت نسبتها ٦٠٪، ثم تلتها الأهداف في مستوى الاستقبال؛ حيث بلغت نسبتها ٢٢٪، وأخيرًا الأهداف في مستوى الاستجابة بنسبة ١٨٪، أما الأهداف الوجدانية في مستويي التنظيم القيمي، والاتصاف بالقيمة، فلم توجد في كراسات التخطيط (انظر الشكل رقم ٣) .



الشكل رقم (٣)

تمثيل بياني للنسب المئوية للأهداف الوجدانية

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع:"ما مستوى الأهداف المهارية التي حددتها المعلمات في كراسة تخطيط المواقف التعليمية والتعلمية؟" كشفت نتائج التحليل أن كراسات تخطيط المواقف التعليمية/ التعلمية لمعلمات مقرر علم النفس لم تتضمن أهدافًا مهارية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

للإجابة عن السؤال الخامس: "ما مدى ارتباط الأهداف السلوكية لموضوعات مقرر علم النفس للصف الثاني الثانوي، كما حددتها المعلمات بأهداف المقرر المحددة؟" تم حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson بين العدد الكلي للأهداف السلوكية الواردة في كراسات تخطيط المواقف التعليمية/ التعلمية، وأهداف المقرر لكل موضوع من موضوعاته، كما يتضح من الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٤)

قيم معاملات ارتباط بيرسون

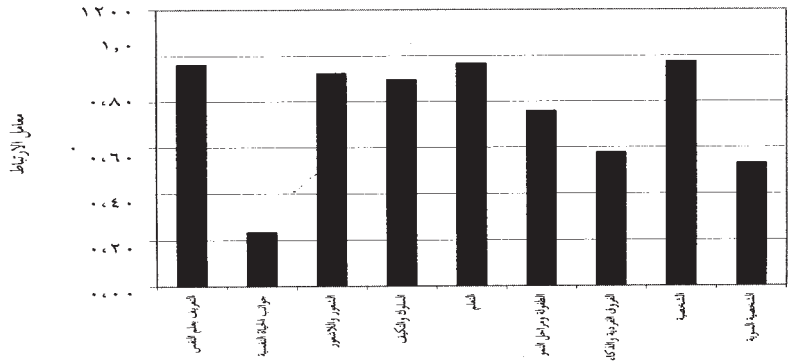
بين الأهداف السلوكية، وأهداف مقرر علم النفس

التسلسل	الموضوعات	معامل الارتباط
١	التعريف بعلم النفس	٠,٩٦**
٢	جوانب الحياة النفسية	٠,٢٣*
٣	الشعور واللاشعور	٠,٩٢**
٤	السلوك والتكيف	٠,٩٠**
٥	التعلم	٠,٩٨**
٦	الطفولة ومراحل النمو	٠,٧٦**
٧	الفروق الفردية والذكاء	٠,٥٨**
٨	الشخصية	٠,٩٧**
٩	الشخصية السوية في النظرية الإسلامية	٠,٥٣**
	الارتباط الكلي	٠,٨٢**

*ذات دلالة على مستوي ٠,٠٥

** ذات دلالة علي مستوي ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٤) أن معاملات الارتباط بين الأهداف السلوكية، وأهداف مقرر علم النفس تراوحت ما بين (٠,٩٨– ٠,٢٣)، وكان أعلاها ارتباطاً الأهداف المتعلقة بموضوع الشخصية، وأقلها ارتباطاً الأهداف المتعلقة بموضوع جوانب الحياة النفسية، وجميعها دال – عدا الموضوع الثاني– عند مستوى(٠,٠١)، وهذا يدل على أن هناك ارتباطاً دالاً بين الأهداف السلوكية، وأهداف مقرر علم النفس، حيث بلغ معامل الارتباط الكلي (٠,٨٢) (انظر الشكل رقم ٤).



الشكل رقم (٤)

تمثيل بياني لقيم معاملات الأهداف السلوكية لكل موضوع بأهداف المقرر

مناقشة النتائج

● من العرض السابق لنتائج الدراسة، اتضح أن كراسات تخطيط المواقف التعليمية/ التعلمية (عينة الدراسة) تضمنت الأهداف المعرفية والوجدانية، ولكنها خلت من الأهداف المهارية، مع أنه بالإمكان أن تضع المعلمات أهدافًا مهارية، وأن كانت محدودة؛ فعلى سبيل المثال لا الحصر في موضوع القياس والتجريب يمكن أن تحقق أهداف مهارية، مثل: اتفاق مهارات استخدام جهاز قياس التعب، أو جهاز قياس الإحساس بالألم، أو جهاز اختبار السمع. كما يمكن إتقان مهارات إجراء المقاييس والاختبارات الأدائية.

● كما كشف الدراسة عن تركيز المعلمات على أهداف المجال المعرفي، خاصة مستويي التذكر بنسبة ٢٨٪، والفهم بنسبة ٣٤٪، بينما بقية المستويات لم تتجاوز نسبتها ١٥٪.

وقد يرجع ذلك إلى أن تنظيم المنهج المتبع هو تنظيم المقررات الدراسية، وما يرتبط به من طرق تدريس تهتم بتوصيل المعرفة، ولعل هذه النتيجة توجه المربين نحو الاهتمام بالأهداف المتعلقة بالمجال الوجداني، والمجال المهاري؛ لتحقيق التوازن بين مجالات الأهداف التربوية، ومن ثم تحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم .

● ومن أبرز نتائج الدراسة أن الأهداف السلوكية لموضوعات مقرر علم النفس ترتبط ارتباطًا عاليًا بأهداف المقرر المحددة؛ حيث بلغ معامل الارتباط الكلي (٠,٨٢)، وهذه النتيجة تتفق مع ما ذهب إليه شوق (١٩٩٥) في تأكيد ارتباط أهداف المقرر الدراسي بأهداف الموضوعات، وما أكده الشطبي (١٩٨٩) –عند عرضه لمستويات الأهداف التربوية– على أهمية تحويل الأهداف العامة للمقرر إلى أهداف خاصة يتمكن منها المتعلم، ويستطيع المعلم ملاحظتها وقياسها. ولكن هذه النتيجة تختلف في الوقت نفسه مع ما توصلت إليه الشامي (١٩٩٧م)؛ حيث أوضحت نتائج دراستها أن نسبة قليلة من المعلمين والمعلمات لديهم إلمام بأهداف المقرر، بالإضافة إلى خلطهم بين الأهداف التربوية العامة، وأهداف كل مقرر. كما أنها تختلف مع نتائج الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة، مما يدل على ضعف وعي المعلمة بعملية تحويل أهداف المقرر بالأهداف السلوكية، حيث تمارسها في كراسات التخطيط ولا تعي ذلك الارتباط الذي أثبتته نتائج الدراسة.

● إن عملية تحويل الأهداف التربوية العامة بما فيها أهداف المقرر إلى أهداف سلوكية، والتي نادى بها مكتب التربية العربي لدول الخليج في ندوة ترجمة الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية (١٩٨٣ب) لم تلق متابعة في المدارس، وأصبح الاهتمام منصباً على تطبيق الأهداف السلوكية في منأى عن ربطها بأهداف المقررات بشكل منظم. فعملية تحويل أهداف المقرر إلى أهداف سلوكية محددة ضرورة تربوية تساعد المربين على تحقيق الغايات والأغراض؛ وذلك بترجمتها، أو تحويلها إلى مواقف سلوكية يعيشها المتعلم. فعملية تحويل الأهداف العامة تحتاج إلى جهود متكاملة.

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بمايأتي:

١ – إعادة صياغة أهداف مقرر علم النفس بحيث تصبح أكثر وضوحاً، وأسهل تحويلاً إلى أهداف سلوكية.

٢ –وضع معايير تنظم عملية تحويل الأهداف العامة إلى أهداف خاصة.

٣ –تحديد خطوات تحويل أهداف مقرر علم النفس إلى أهداف سلوكية ، وإعلانها لتستفيد منها الجهات المختصة بما فيها المعلمون.

٤ –إبراز دور المعلمين في عملية تحويل أهداف المقرر إلى أهداف سلوكية تمارس من خلال المواقف التعليمية.

٥ –إقامة دورة تدريبية للمعلمين والمشرفين في مجال تحويل الأهداف التربوية العامة بما فيها أهداف المقررات إلى أهداف سلوكية خاصة.

٦ –تفعيل نتائج دراسات مكتب التربية لدول الخليج حول الأهداف التربوية العامة، وترجمتها إلى أهداف سلوكية.

٧ –متابعة عملية تحويل أهداف المقرر إلى أهداف سلوكية من قبل إدارة تطوير المناهج، والإشراف التربوي، والمعلمين.

٨ –تحديد منظومة خاصة للأهداف التربوية لكل مقرر دراسي.

٩ – تحديد منظومة عامة للأهداف التربوية في نظام التعليم في المملكة العربية السعودية استناداً إلى ما ورد في سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.

دراسات مقترحة :

استناداً إلى نتائج الدراسة، توصي الباحثة بإجراء الدراسات الآتية:

١ –دراسة تطويرية لأهداف مقرر علم النفس للصف الثاني الثانوي مع الالتزام بالثوابت الواردة في غاية التعليم والأهداف الإسلامية العامة للتعليم في المملكة العربية السعودية.

٢ –دراسة تحليلية لتحويل أهداف مقرر علم النفس إلى أهداف سلوكية قابلة للتطبيق والقياس في المواقف التعليمية.

٣ –دراسة تقويمية لتحديد مدى وعي معلمات مقرر علم النفس للصف الثاني الثانوي

بأهداف المقرر، ومدى ترجمتها إلى أهداف سلوكية.
٤ –دراسة تقويمية لتحديد مدى وعي معلمات مادة علم النفس للصف الثاني الثانوي بمنظومة الأهداف التربوية، ومدى تطبيقهن لها.
٥ –دراسات علمية لتحديد منظومات الأهداف التربوية في التخصصات المختلفة.

المراجع

الحربي، محمد صنت .(١٤٢١هـ). **مدى معرفة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية الأهداف السلوكية، ومدى تضمينها خطة الدرس.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

الخريف، أحمد ناصر .(١٤١٧هـ). **تقويم أهداف التعليم الثانوي العام بالمملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

الدمرداش، صبري .(٢٠٠١). **المناهج حاضراً ومستقبلاً**، ، الكويت: مكتبة المنار الإسلامية.

الديحان، محمد عبد الرحمن والبابطين، وعبد العزيز .(١٩٩٣). مدى أهمية أهداف نظام التعليم الثانوي المطور في المملكة العربية السعودية، ومدى تحقيقها من وجهة نظر المدرسين . **دراسات تربوية، ٧** (جزء ٤٠)، ٤١–٦٧.

الرشيد، خالد عبد الرحمن .(١٤٢١هـ). **مدى معرفة مشرفي العلوم الشرعية الأهداف السلوكية ومراعاتها أثناء إشرافهم في المرحلة الثانوية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

زيتون، حسن حسين وزيتون،كمال عبد الحميد. (١٩٩٥). **تصنيف الأهداف التدريسية**. القاهرة: دار المعارف

السميري، لطيفة صالح .(١٩٩٧). **النماذج في بناء المناهج.** الرياض: دار عالم الكتب.

السميري، لطيفة صالح .(١٩٩٨). تقويم استخدام الأهداف السلوكية في مدارس تعليم البنات في مدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات. **المجلة التربوية، ١٢** (٤٨)، ٣٥–٧٥.

الشامي، إبراهيم وغنايم، مهنى .(١٤١٠هـ). تنظيم التعليم الثانوي المطور ومدى تحقيق أهدافه بالمملكة العربية السعودية، **رسالة الخليج العربي**، (مكتب التربية العربي لدول الخليج)، **٣٣**، ٥٧– ٨١.

الشامي، سلوى محمد .(١٩٩٧). واقع المرحلة الإعدادية بين الأهداف العامة والأهداف السلوكية. **المعلومات التربوية،** (البحرين)، السنة الثانية، **١٠٤**، ٣١–٤٣.

الشطبي، المصطفي وحبيب ،علي.(١٩٨٩)، الأهداف التربوية ومستوياتها من الغايات إلى الأهداف الخاصة. **رسالة التربية**،سلطنة عمان، العدد العاشر، ٢٤–٤٠.

شوق، محمود أحمد .(١٩٩٥م). **تطوير المناهج الدراسية.** الرياض: دار عالم الكتب.

العجمي، مها محمد .(١٤٢٢هـ). **المناهج الدراسية.** الأحساء، المملكة العربية السعودية: مطابع الحسيني الحديثة.

العزاز، إبراهيم مهنا .(١٤١٩هـ). **أثر معرفة طلاب المستوى الرابع بمعهد اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الملك سعود الأهداف السلوكية المعرفية في تحصيلهم الدراسي في مادة النحو**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

عطيفه، حمدي أبوالفتوح (١٩٩٦م). **منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات التربوية والنفسية.** القاهرة: دار النشر للجامعات.

مكتب التربية العربي لدول الخليج.(١٩٨٣أ). **الأهداف التربوية والأسس العامة للمناهج بدول الخليج.** الكويت: مؤلف.

مكتب التربية العربي لدول الخليج. (١٩٨٣ب). **الندوة العالمية حول ترجمة الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية.** الكويت: مؤلف.

المصوري، علي بن محمد .(١٤١٢هـ). دراسة تحليلية للأسس التي يقوم عليها النظام التعليمي السعودي، كما وردت في سياسة التعليم. **رسالة الخليج العربي،** مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، (٤٠)، ٣٢– ٥٠.

مكروم، عبدالودود .(١٩٩٦م). الأهداف التربوية بين صناعة القرار ومسئولية التنفيذ: دراسة تحليلية في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة للمؤسسات التعليمية. **مجلة كلية التربية،** بالمنصورة، (٣٢)، ١١١– ١٥١.

ملحم، محمد سامي .(٢٠٠٠م). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس.**عمان: دار المسيرة.

الملا، بدرية سعيد إبراهيم .(١٩٩٩م). أثر تزويد الطلاب بالأهداف السلوكية في تحصيلهم الدراسي واستبقائهم المادة العلمية في مقرر القراءة بالصف الأول الإعدادي بدولة الكويت. **المجلة التربوية،** (جامعة الكويت)، (٥١)، ١٥٥– ٢١٢.

هويدي، زيد، (١٩٩٨م). الصعوبات التي تواجه تطبيق الأهداف السلوكية في دولة الإمارات العربية المتحدة من وجهة نظر معلمي منطقة العين التعليمية، **التربية،** الدوحة، (٨١)، ٦٥– ٦٧.

Aviles, C. B. (1999). **Understanding and testing for "critical thinking" with Bloom's taxonomy of educational objectives**. Annual Meeting of the Council on Sacral Work Education, San Francisco, CA, March 10- 13,1999.

Bjerstedt, A .(1998). International understanding glabal perspectives, and world citizen. Responsibility as educational objectives, **School of Education**. Malmo, Sweden, No. 96, P. 131-145.

Marzano, R. J. (2001). **Designing a new taxonomy of educational objectives experts in assessment**. California: Asage Publications Company, Inc.

Whitby, J. N. (1988) .Importance of extant and attainment of a suburban high school's board goals as viewed by selected respondents. Ed. D., Temple University, **Dissertation Abstracts International**, **49** (5), p 1109.

مدى احتفاظ طلبة الصف الثامن الأساسي بالمفاهيم النحوية، والصرفية المقررة للصفين الخامس، والسادس الأساسيين في الأردن

د. محمد إبراهيم مصطفى الخطيب

جامعة الإسراء الخاصة

عمان / الأردن

مدى احتفاظ طلبة الصف الثامن الأساسي بالمفاهيم النحوية، والصرفية المقررة للصفين الخامس، والسادس الأساسيين في الأردن

د. محمد إبراهيم مصطفى الخطيب
جامعة الإسراء الخاصة
عمان / الأردن

الملخص

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة احتفاظ طلبة الصف الثامن في الأردن بالمفاهيم النحوية، والصرفية المقررة للصفين الخامس، والسادس، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٦٧) طالبٍ وطالبة، وللإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدم الباحث اختبارا تحصيلياً من تصميمه لأغراض الدراسة، وجمعت المعلومات، وعولجت إحصائيا. وأظهرت النتائج ضعف احتفاظ الطلبة بالمفاهيم المذكورة، وكان (٦٣ر٦٪) من المفاهيم دون الحد الأدنى لمعيار الاحتفاظ المقبول الذي حدده المحكمون بـ (٧٠٪) وهناك فرقٌ دالٌّ بين احتفاظ البنات، والبنين لتلك المفاهيم، لصالح البنات، وخرج الباحث بتوصيات لمعالجة الضعف.

* تاريخ تسلم البحث ١٤/٢/٢٠٠٣م * تاريخ قبوله للنشر ٦/٦/٢٠٠٤م

المجلد 6 العدد 1 مارس 20005

Grade Eight Students' Retention of Grammatical and Inflectional Concepts Required for Grades Five and Six

Dr. Mohammed Ibrahim Al-Khateeb

Al-Israa' University

Amman - Jordan

Abstract

This study aimed at finding out the retention of grade eight students of the grammatical and inflectional concepts required for grades five and six. The sample of the study consisted of (467) students. To answer the questions of the study, the researcher devised a special achievement test. The appropriate statistical treatment was used. The results showed that students' retention of the grammatical and inflectional concepts was (63.6%) below the acceptable level agreed upon by the team of juries which was (70%). The results also showed that there were significant differences in the retention of these concepts between female and male students in favor of females. The researcher suggested appropriate recommendations.

مدى احتفاظ طلبة الصف الثامن الأساسي بالمفاهيم النحوية، والصرفية المقررة للصفين الخامس، والسادس الأساسيين في الأردن

د. محمد إبراهيم مصطفى الخطيب
جامعة الإسراء الخاصة
عمان / الأردن

المقدمة:

القواعد وسيلة لضبط الكلام، وصحة النطق والكتابة ، وهي التي تحكم قوانين اللغة الصوتية، وقوانين تركيب الكلمة فيها، وقوانين تركيب الجملة، والطالب يتعلم اللغة لغايات وظيفية، هي فهم اللغة، وإفهامها، يفهمها حين يسمعها، أو يقرؤها ، ويُفهمها للآخرين بوساطة الكلام، فأين يقع تعلم القواعد في كل هذا ؟ إنّ تعلم القواعد ليس إلا وسيلة لإتقان المهارات اللغوية الأربع: الاستماع، والقراءة، والتعبير الكتابي، والتعبير الشفوي ؛ ذلك أن إتقان هذه المهارات اللغوية متعذر، إذا لم يعرف الطالب معرفة تطبيقية قواعد اللغة، وهذه المعرفة هي التي تمكن من تمييز معاني التراكيب اللغوية المختلفة، واستعمالها استعمالا صحيحا، ولا تتم هذه المعرفة إلا بكثرة التطبيق عليها، فالإلمام بالقواعد يمثل الجانب النظري من الخصائص اللغوية، والتطبيقات تمثل الجانب العملي الذي تبدو فائدته في القراءة السليمة، والتعبير السليم. والتطبيق العملي يثبّت القواعد في أذهان التلاميذ ، ويعد من الطرق الطبيعية لتكوين العادات اللغوية السليمة، وهو لذلك مقياس دقيق لمستوى الطلاب، ووسيلة للكشف عن مواطن الضعف لديهم، وعن نواحي القصور فيهم (إستيتيه وآخرون، ١٩٩٣).

وقد أثبتت الدراسات التي أجريت في الأردن ضعف الطلبة في التطبيق العملي للمفاهيم النحوية، والصرفية، وتوظيفها في المواقف الحياتية، حيث أجري إستيتيه (١٩٧٦) دراسة على طلبة نهاية المرحلة الثانوية في الأردن، حيث قام بتحليل (٦٠٠) ورقة من أوراق الإنشاء التحريري لطلبة ثلاث سنوات متتالية، وقد كشفت دراسته عن ضعف ظاهر لدى الطلبة في مستوى القواعد، إضافة إلى عدم قدرة الطلاب على التمييز بين الموضوعات

النحوية المتشابهة، ولا تختلف نتائج هذه الدراسة عن دراسة أجراها فارس (١٩٧٦) على طلبة المرحلة الإعدادية في الأردن لمعرفة مدى توظيف المهارات النحوية المقررة لهذه المرحلة، وقد طبق دراسته على عينة مكونة من (١١٥٠) طالبٍ وطالبة، وكانت نتيجة دراسته تماثل ما توصلت إليه دراسة إستيتية (١٩٧٦)، من ضعف ظاهر في قواعد اللغة العربية في الموضوعات التي تم تدريسها، ولا تختلف نتائج الدراستين السابقتين : إستيتية (١٩٧٦) وفارس (١٩٧٦) عن نتائج الدراسة التي أجراها عليان (١٩٧٨) على طلبة تخصص اللغة العربية في كليات المعلمين في الأردن، حيث صمم اختبارا تحصيليا، تضمن الجوانب المختلفة للنحو المقررة لهذا المستوى، وطبقه على عينة مكونة من (٣٦٣) طالبٍ وطالبة، وتوصل إلى وجود ضعف في توظيف القواعد النحوية المقررة، حيث بلغ متوسط أداء الطلبة على الاختبار (٥٦٪) من العلامة الكلية، وهذا يقل عن مستوى الأداء المقبول الذي حددته عينة مختارة من معلمي اللغة العربية في الكليات بـ (٦٥٪) ، واستكمالا لسلسلة الدراسات السابقة (إستيتية، ١٩٧٦؛فارس، ١٩٧٦؛ عليان، ١٩٧٨) المتعلقة بتوظيف المهارات النحوية في المراحل التعليمية في الأردن أجرى الخطيب (١٩٨٣) دراسة حول فعالية تعلم المهارات النحوية المقررة للمرحلة الابتدائية في الأردن، وخلصت الدراسة إلى أن درجة كفاية الطلبة في توظيف المهارات النحوية، واستخدامها في المواقف الحياتية هي (٥٣,٥٥٪) ، وهذه النتيجة لا تختلف عما توصلت إليه الدراسات المذكورة في وجود ضعف ظاهر في توظيف المفاهيم النحوية . والدراسات التي أجريت في الأردن لا تختلف نتائجها عن نتائج دراسة أجراها الأسمري والخطيب (٢٠٠٠) في السعودية تتعلق بقياس درجة احتفاظ طلاب الصف الأول المتوسط للمفاهيم النحوية المقررة للمرحلة الابتدائية، حيث وجدا أن ٨٣٪ من المفاهيم المذكورة دون درجة الاحتفاظ المقبولة، والتي حددت من قبل محكمين بـ (٦٨٪).

إن نتائج الدراسات السابقة (إستيتية، ١٩٧٦؛فارس، ١٩٧٦؛عليان، ١٩٧٨) (الخطيب، ١٩٨٣؛ الأسمري والخطيب ، ٢٠٠٠) أبرزت ضعف الطلبة في توظيف المفاهيم النحوية، والصرفية، وهذا دليل على عدم قدرة الطلبة بالاحتفاظ بالمفاهيم المذكورة، فالاحتفاظ لا يتأتى إلا بالممارسة والتدريب المستمرين، وبتوظيف المفاهيم النحوية، والصرفية في استعمالات الطلبة في المواقف اللغوية الكتابية والمنطوقة . وفي دراسة

أجراها عبد العزيز (١٩٨٣) للتعرف على الأخطاء اللغوية الشائعة في المدارس الإعدادية في القاهرة، حيث اعتمد لتحقيق الهدف على تحليل الجانب المكتوب باللغة العربية لدى الطلاب، توصل إلى أن الطلاب في هذه المرحلة يعانون من أخطاء صرفية، ونحوية متعددة في كتابتهم، كما أجرى علوان (١٩٨٤) دراسة تناولت الأخطاء الشائعة في التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في الإسكندرية ، توصلت إلى وجود ضعف شديد في توظيف القواعد النحوية لدى الطلاب مجموعة الدراسة، كما أجرى أحمد (١٩٩٦) دراسة حول العلاقة بين تحصيل القواعد النحوية واستخدامها وظيفيا في النشاط اللغوي المنطوق لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مدينة قنا (ج، م، ع)، توصلت الدراسة إلى أن هناك ضعفا واضحا في المستوى التحصيلي للقواعد النحوية، تبعه أيضا ضعف أشد من قبل هؤلاء الطلبة في استخدامهم لهذه القواعد وظيفيا أثناء نشاطهم اللغوي المنطوق، وتدل هذه الدراسات أيضا على ضعف التلاميذ في توظيف القواعد النحوية، والصرفية في المواقف الحياتية.

ومن خلال عرض الباحث لآراء بعض التربويين في التربية الحديثة، يشتق ما يؤدي إلى احتفاظ الطلبة بالمفاهيم النحوية، والصرفية منها: وجوب أن ترتبط المادة اللغوية التي تختار لشرح القواعد، أو التطبيق عليها بميول التلاميذ، ومصادر اهتمامهم، ونواحي نشاطهم (الركابي ، ١٩٨٠) ، وعلى هذا فإذا أردنا لأطفالنا أن يجيدوا عملية الاتصال اللغوي السليم، فلا بد أن نعلمهم النحو، على أن يتم ذلك من خلال اللغة التي يتكلمون بها، ويقرءون ويكتبون بها، بهذا المفهوم الشامل تصير دراسة النحو جزءًا من دراسة اللغة، بل جزءًا ضروريا لها (مدكور، ١٩٩١) ، وعلى المدرس أن يشعر التلميذ بحاجته إلى النحو في حياته حتى يشعر بأهمية هذه المادة فيقبل على تعلمها، فهو يحتاج إلى لغة سليمة، وعبارة صحيحة، ولا يتأتى هذا إلا من خلال فهم القواعد، ومصطلحاتها، وتطبيقها في أساليبه، واستعمالاته، فإذا نجح المدرس في تعليمه النحو، وتصحيح أساليب التلاميذ وتراكيبهم اللغوية، وتقويم ألسنتهم وتعبيراتهم، يكون منهج اللغة قد حقق الكثير من أهدافه . ومن المعروف أن اللغة أداة من أدوات الاتصال، ولا يمكن أن يحدث الاتصال الصحيح إلا باللغة السليمة الخالية من الخطأ في الإعراب، واللحن في ضبط الكلمات ؛ لأن الخطأ يؤثر في نقل المعنى المقصود، ويؤدي إلى الخلط والاضطراب في الفهم، بل قد يقلب معنى العبارة،

ويسيء إلى هدف صاحبها منها (عبد القادر، ١٩٧٩)، فمعرفة المعنى للمدلول اللغوي من الأمور الضرورية لفهم السياق، وتحديد وظيفة الرمز، فاللغة العربية لغة معان، وهذه السمة لا تنفك عن سمة أخرى، وهي سمة الإعراب، فهي لغة حساسة، يغلب أن يتأثر معناها بكل ما يدخل الكلمات، والأساليب من تغيير، فبعيد أن يكون الإعراب (حركات الأواخر) في العربية مجرد حلية زائفة، أو لغو فارغ ، فالإعراب يوجه المعنى ويؤثر فيه، وبحسبنا من الشواهد هذا الشاهد: "رُوي أن الرشيد كتب إلى أبي يوسف القاضي: أفتنا حاطك الله في قول القائل:

فإن ترفقي يا هند فالرفق أيمن وإن تخرقي يا هند فالخُرق أشأم

فأنت طلاق والطلاق عزيمة ثلاثا، ومن يخرق أعق وأظلم

فإن ثلاثا في البيت تنشد بالنصب والرفع، فكم تطلق على الحالين؟ فانطلق أبو يوسف إلى الكسائي يستفتيه فقال: أما من أنشد البيت بالرفع فقد طلقها واحدة، وأنبأها أن الطلاق لا يكون إلا بثلاث، وأما من أنشده بالنصب فقد طلقها وأبانها؛ لأنه قال لها: أنت طالق ثلاثا" (النجدي، ١٩٥٧).

وتهتم وزارة التربية والتعليم بعقد الدورات التربوية المختلفة لمعلمي اللغة العربية لرفع كفاياتهم التدريسية، وإحاطتهم بأحدث الوسائل والأساليب في تعليم اللغة العربية، وبخاصة قواعد اللغة العربية، حتى لا يكون تعلم العربية قواعد صنعة، وإجراءات تلقينية، وقوالب صماء، نتجرعها تجرعا عقيما، بدلا من أن نتعلمها لسان أمة، ولغة حياة. فمن الواضح مما سبق أن معرفة القاعدة النحوية لا يؤدي إلى حسن استخدام اللغة إلا إذا تم الانتقال من تلك المعرفة إلى مرحلة المهارة والعادة، والمهارة لا يكتسبها المرء إلا بالممارسة، والمران، والتكرار، على أن تتم تلك الممارسة وهذا التكرار بصورة طبيعية، وفي مواقف حيوية متنوعة؛ وذلك بدلا من التكرار الآلي نفسه، فإذا كان الطالب يتعلم قاعدة نحوية معينة فلا يكفي أن يحفظها ويعيدها تكرارا آليا، بل لا بد أن يمارسها في مواقف الحياة بصورة طبيعية (السيد، ١٩٨٧) ، ونتيجة ذلك يحتفظ بدلالة المفهوم النحوي، أو الصرفي، ويكون من السهل استدعاء هذا المفهوم وقت الحاجة إليه في المواقف الحياتية . ولقد كشفت الدراسات التربوية الحديثة أن المعرفة لا تقتصر على مستوى الحفظ والتذكر، فهذا يشكل أدنى مستوياتها، وإنما تتضمن المعرفة عدة مستويات يمكن ترتيبها تصاعديا على النحو الآتي

-مستوى التذكر والاسترجاع : ويتمثل في قدرة الطالب على استرجاع ما حفظه من قواعد.

-مستوى الفهم : وفيه يكون الدارس قادراً على التعبير بلغته الخاصة عما تعلمه، فذلك هو دليل الفهم.

-مستوى التطبيق : وفيه يكون الدارس قادراً على تطبيق ما تعلمه من قواعد في مواقف الحياة بشكل سليم.

-مستوى التحليل والتركيب : وفيه يكون الدارس قادراً على تحليل المواقف التي تعرض له في داخل المدرسة، وخارجها؛ ليرى إلى أي حد تراعى فيها القواعد والمبادئ التي تعلمها، والقدرة على توظيفها أدائيا.

-مستوى الحكم : وهو أرفع المستويات، وفيه يستطيع الدارس أن يصدر أحكاما على المواقف التي تعرض له في ضوء ما تعلمه نقدا، وتوجيها، وافتراضا، وابتكارا (السيد، ١٩٨٧).

ويمكن تسمية المستويات الخمسة السابقة بالقدرات، ولا تتم القدرة لدى الدارس إلا نتيجة احتفاظه الذهني اللاشعوري بمتطلبات هذه القدرة، ومن هنا يأتي دور التدريبات والتطبيقات في المواقف الحياتية لتنمية هذه القدرات وترسيخها، وبعد كل المعطيات والتطورات في أساليب التعليم التي شهدتها الساحة التربوية في الأردن، وبخاصة أساليب تعليم اللغة العربية، جاءت هذه الدراسة للكشف عن مدى احتفاظ طلبة الصف الثامن الأساسي بالمفاهيم النحوية، والصرفية التي سبق لهم دراستها في الصفين الخامس، والسادس الأساسيين ؛إذإنه تم استخدام هذه المفاهيم وظيفيا في المواقف اللغوية في مدّة زمنية كافية.

مشكلة الدراسة :

حرص واضعو المفاهيم النحوية، والصرفية في كتب اللغة العربية للصفين الخامس، والسادس على مساعدة الطالب على النطق السليم، والكتابة الصحيحة، حيث مزجوا بين الطريقتين: الاستقرائية والقياسية؛ ليتعرف الطالب على القاعدة الأساسية، من خلال معالجة الأمثلة، والتطبيق عليها بتدريبات منوعة؛ لتوظيف القاعدة، وترسيخها في ذهن الطالب؛ وذلك بمشاركة الطالب لزيادة التفاعل الصفي، وتنمية التعلم الذاتي لديه بما يستدعي حضوره ومشاركته العملية، فالطالب لا يستغني عن المفاهيم النحوية، والصرفية مهما كان مستواها في نطقه وكتابته في المواقف الحياتية، حيث إن هذه المفاهيم تماثل المفاهيم الرياضية، فالطالب مهما كان مستواه العلمي لا بد له من استخدام الأساسيات في الرياضيات التي تعلمها في الصفوف الدنيا من المرحلة الأساسية، فإذا لم يكن متمكنا منها عجز عن إجراء أية عملية حسابية ، وكذلك الحال في المفاهيم النحوية، والصرفية التي تشكل بنياناً متكاملاً لا يستغني أي جزء منه عن الآخر في الاستخدام ؛ لذا وجب على الطالب أن يكون محتفظا بهذه المفاهيم، احتفاظه بالمفاهيم الرياضية التي تكتسب عن طريق المران والاستخدام في المواقف الحياتية . ومن هنا جاءت هذه الدراسة للكشف عن مدى احتفاظ طالب الصف الثامن بالمفاهيم النحوية، والصرفية التي سبق أن درسها في الصفين الخامس، والسادس، وعن مدى تحقيق ما يهدف إليه مؤلفو كتب اللغة العربية للصفين المذكورين ، وسبب اختيار الصف الثامن دون غيره ؛ وذلك لإعطاء الطالب فرصة للممارسة في المدة الزمنية التي يقضيها بين الصف السادس، والصف الثامن . وعليه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

– ما مستوى احتفاظ الطلبة (مجموعة الدراسة) بالمفاهيم النحوية، والصرفية موضوع الدراسة ؟

– ما درجة احتفاظ الطلبة بكل مفهوم من المفاهيم النحوية، والصرفية موضوع الدراسة؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتفاظ باختلاف متغير الدراسة (بنين، بنات) ؟

مصطلحات الدراسة :

● **مدى الاحتفاظ:**

هو قدرة الفرد على تذكر واستدعاء مفهوم ما، عندما يحتاج إليه ، وقدرته على استخدامه وتوظيفه في المكان المناسب.

● **المفهوم:**

"كلمة، أو تعبير تجريدي موجز يشير إلى مجموعة من الحقائق، أو الأفكار المتقاربة، إنه صورة ذهنية، يستطيع الفرد أن يتصورها عن موضوع ما، حتى لو لم يكن لديه اتصال مباشر مع الموضوع، أو القضية ذات العلاقة" (سعادة، ١٩٩٠).

وهو لغة : مجموع الصفات والخصائص الموضحة لمعنى كلي (أنيس، ١٩٧٢) .

● **النحو:**

لعل خير تعريف للنحو ما أورده ابن جني في كتابه الخصائص إذ يقول: هو انتحاء سمت كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية، والجمع، والتكسير، والإضافة، والنسب، والتركيب، وغير ذلك؛ ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها، وإن لم يكن منهم، وإن شذ بعضهم عنها رد به إليها (ابن جني، ١٩٩٧). والنحو بمعناه الخاص يبحث في العلاقات بين الكلم في الجملة الواحدة، والعلاقات بين الجمل بعضها وبعض (بكر، ١٩٧٠).

● **الصرف ويقال له: التصريف:**

وهو لغة: التغيير، ومنه "تصريف الرياح"؛ أي تغييرها.

واصطلاحا: المعنى العملي: هو تحويل الأصل الواحد إلى أمثلة مختلفة، لمعان مقصودة، لا تحصل إلا بها، كاسمي الفاعل والمفعول، واسم التفضيل، والتثنية والجمع، إلى غير ذلك. (الحملاوي، ٢٠٠٠)

وبالمعنى العلمي: هو علم يبحث فيه عن أحكام أبنية الكلمة العربية التي ليست بإعراب ولا بناء، وما لحروفها من أصالة، وزيادة، وصحة، وإعلال.

وإذا كان النحو هو العلم الذي يبحث في التغيرات التي تطرأ على أواخر الكلمات، فإن الصرف بالمفهوم العلمي السابق، هو العلم الذي يبحث في التغيرات التي تطرأ على أبنية الكلمات، وصورها المختلفة من الداخل (عتيق، ١٩٦٣).

أهداف الدراسة:

إن مناهج اللغة العربية في المرحلة الأساسية تستحق الدراسات العلمية؛ للكشف عن المادة التي تعلم للتلاميذ ؛ لأن ذلك يساعد القائمين على المناهج على تقرير ما يحتاج إليه التلاميذ ، واللغة في هذه المرحلة من أهم المواد التي يتعلمها التلميذ، ومن هنا كانت الحاجة إلى هذه الدراسة مهمة للاعتبارات التربوية التالية:

–تقدم نموذجا لاختبار تشخيصي تضمن المفاهيم النحوية، والصرفية للصفين الخامس، والسادس الأساسيين، بحيث يستفيد منه معلم اللغة العربية للصف السابع الأساسي في بداية كل عام دراسي؛ لتشخيص قدرات طلابه على الاحتفاظ بالمفاهيم المذكورة.

–تكشف درجة احتفاظ الطلبة (عينة الدراسة) بكل مفهوم من المفاهيم النحوية، والصرفية التي درسوها في الصفين المذكورين مما يساعد المعلم على محاولة معالجة نواحي الضعف في المفاهيم موضوع الدراسة.

–كما يمكنها الكشف عن مدى ارتباط المفاهيم المذكورة بما تؤديه من وظائف اجتماعية للطالب، فهذا يعني ويفترض أن تكون المفاهيم موضوع الدراسة حية في استعمال الطالب، أو حيوية فيما يدور في الحياة نفسها، حيث إن المفاهيم التي يتعلمها يجب أن تكون مرتبطة بلغة الحياة التي يستعملها الصغار والكبار، ومن النواتج يمكن الحكم على المدخلات الداخلية التي لها عظيم الأثر في مساعدة التلميذ على مواجهة المواقف اللغوية التي تتطلبها حاجاتهم اليومية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على:
– عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م في المدارس التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم، ومديرية التعليم الخاص في محافظة الزرقاء ، وسبب اختيار هذه المحافظة أنها تمثل جميع المستويات الاقتصادية، والاجتماعية في الأردن.
– المفاهيم النحوية، والصرفية المقررة في كتب اللغة العربية للصفين الخامس، والسادس الأساسيين للعام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣م.
– اختبار يقيم أدنى مستويات الجانب المعرفي من الأهداف السلوكية في تعلم المفاهيم النحوية، والصرفية المذكورة.

إجراءات الدراسة:

(أ) مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة الأصل، الذي تمثله العينة جميع طلبة الصف الثامن الأساسي للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م المسجلين في مدارس محافظة الزرقاء في القطاعات التعليمية الآتية: المدارس الحكومية وعددهم (٩٥٥١) طالبٍ وطالبة ، منهم (٤٨٨٣) في مدارس الذكور، و(٤٦٦٨) في مدارس البنات ، والمدارس الخاصة، وعددهم (٦٤٠) طالبٍ وطالبة، منهم (٤٠١) في مدارس الذكور، و (٢٣٩) في مدارس البنات[١]، ويفترض أنَ مجتمع الدراسة هذا، يمثل طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن؛ وذلك: للتجانس في المنهاج والمدرسين، إضافةً إلى ما أشير إليه من أن هذه المحافظة تمثل جميع المستويات الاقتصادية، والاجتماعية في الأردن.

(ب) عينة الدراسة:

تضمنت عينة الدراسة (٤٦٧) طالبٍ وطالبة، موزعين على (٧) مدارس على النحو التالي: (٤) مدارس من المدارس الحكومية، و (٣) مدارس من المدارس الخاصة ، وقد اختيرت

المدارس المذكورة بطريقة عشوائية، والجدول رقم (١) يوضح أعداد الطلبة في كل قطاع من القطاعات المذكورة، وعدد المدارس.

الجدول رقم (١)

عينة الدراسة موزعة على القطاعات التعليمية

القطاع	عينة الدراسة		المجموع	المدارس المختارة		المجموع
	بنين	بنات		بنين	بنات	
مدارس حكومية	١٦٥	١٨٣	٣٤٨	٢	٢	٤
مدارس خاصة	٦٦	٥٣	١١٩	٢	١	٣
المجموع	٢٣١	٢٣٦	٤٦٧	٤	٣	٧

(ج) أداة الدراسة:

استخدم الباحث لهذه الدراسة اختبارا تحصيليا من إعداده مكونا من ستة أسئلة، حيث تم بناء الاختبار استنادا على الأساسين الآتيين:

–تحديد الأهداف السلوكية للاختبار حيث اقتصر على الأهداف المعرفية الدنيا من تصنيف بلوم، وهذا ما يناسب مستوى الصفين الخامس، والسادس الأساسيين، وهذه الأهداف هي: المعرفة، والاستيعاب، والتطبيق.

–الاطلاع على محتوى كتب اللغة العربية للصفين المذكورين، وإبراز المفاهيم النحوية، والصرفية فيها حيث جمعت في المجالات الآتية:

المجال الأول: مجال الجمل الاسمية، والعوامل المؤثرة فيها.

للجمل الاسمية ركنان (المبتدأ، والخبر) مرفوعان بالعلامة الأصلية والعلامات الفرعية، وقد ورد في المنهاج من العوامل المؤثرة في الحركات الأصلية للجمل الاسمية الأفعال الناقصة (كان وأخواتها).

المجال الثاني: مجال الجمل الفعلية.

تتكون الجملة الفعلية أصلا من الفعل والفاعل والمفعول به، الفعل بأحد أنواعه الثلاثة:

الماضي، أو المضارع، أو الأمر، ويتبعها الفعل المجرد والمزيد، والفعل اللازم والمتعدي، والفاعل المرفوع بإحدى علامات الرفع، العلامة الأصلية أو العلامات الفرعية، والمفعول به المنصوب بإحدى علامات النصب، الأصلية أو العلامات الفرعية، كما يلحق بالجمل الفعلية نائب الفاعل المرفوع بالعلامة الأصلية.

المجال الثالث: مجال الأسماء المنصوبة.

لقد ذكر الباحث في مجال الجمل الاسمية، ومجال الجمل الفعلية بعض المفاهيم المنصوبة، وذلك لعلاقتها المباشرة بالمجالين المذكورين، ولكن بقيت مفاهيم لها علاقة بمجال الاسم المنصوب، ورد ذكرها في المنهاج المقرر للصفين المذكورين ومن هذه المفاهيم، المفعول لأجله، والمفعول المطلق.

المجال الرابع: مجال الأسماء المجرورة، تناول المقرر المذكور المجرور بحرف الجر فقط.

المجال الخامس: المشترك.

من المفاهيم المشتركة بين الاسم المرفوع، والاسم المنصوب، والاسم المجرور "التوابع" وقد ورد مفهوم العطف فقط في هذا المقرر للصفين المذكورين.

المجال السادس: البنية.

تشتمل البنية على المفاهيم الآتية كما وردت في المقرر: الجمع بأنواعه، والمثنى، والضمائر.

المجال السابع: ورد العدد المطابق لمعدوده (١–٢) والعدد من (٣–١٠) المخالف لمعدوده في التذكير والتأنيث ، يوضح هذه المفاهيم بشيء من التفصيل. ثم كتبت فقرات الاختبار استنادا إلى الأسس المذكورة (الأهداف السلوكية للاختبار، والمفاهيم النحوية، والصرفية الواردة في كتب اللغة العربية للصفين الخامس، والسادس الأساسيين).

(د) صدق الاختبار (أداة الدراسة):

بعد أن صمم الباحث الاختبار بناء على الأهداف المراد تحقيقها (معرفة ، واستيعاب، وتطبيق) والمفاهيم النحوية، والصرفية المتضمنة في منهاج الصفين الخامس، والسادس الأساسيين، استخدم صدق المحكمين؛ وذلك بعرض الاختبار على أربعة من مدرسي اللغة العربية لمستوى عينة الدراسة* وذلك لإبداء الملاحظات اللازمة المتعلقة بالاختبار، وقد أخذ الباحث بجميع الملاحظات التي أبدوها حتى خرج الاختبار بصورته الحالية. كما استخدم الباحث الصدق التلازمي؛ وذلك باختيار شعبة دراسية عينة للصدق، وإيجاد الارتباط بين

*أ.علي أبوعصبة مدرس لغة عربية في مدرسة السخنة الأساسية/الزرقاء
أ.عدنان بركات مدرس لغة عربية في مدرسة المهلب الأساسية/الزرقاء
أ.أنور النجار مدرس لغة عربية في مدرسة ذكور السخنة /وكالة الغوث
أ.كمال خضر مدرس لغة عربية متقاعد/وزارة التربية والتعليم

درجات هذه العينة في الاختبار (أداة الدراسة) ودرجاتهم في مادة اللغة العربية المدرسية في الصف السابع الأساسي، حيث تم حساب الارتباط بطريقة الدرجات المعيارية (السيد، ١٩٧٩) وقد وجد الباحث أن القيمة والتقدير لمعامل الارتباط هذا يساوي٠,٦٦ وعدّ ذلك مؤشراً جيداً لصدق هذه الأداة.

(هـ) ثبات الاختبار (أداة الدراسة):

اختار الباحث شعبة دراسية عدد أفرادها (٧٩) طالبا، وطبق الاختبار عليها ، وبعد استخراج درجات أفرادها على الاختبار، استخرج معامل الثبات بطريقة كودر – رتشاردسون– ٢٠؛ وقد وجد أن قيمة معامل الثبات بهذه الطريقة يساوي ٠,٩٠ وهو مؤشر مرتفع لثبات الأداة.

(و) تطبيق الاختبار (أداة الدراسة):

بعد تصميم أداة الدراسة، تم أخذ موافقة الجهات التعليمية المعنية بتطبيق الاختبار في مدارسها، فكانت موافقة وزارة التربية والتعليم بخطاب رقم ٣٨٩٠٩/١٠/٣ تاريخ ٢٠٠٣/٩/٤، أما المدارس الخاصة فكانت الموافقة شفوية من مديري المدارس، وبناء على ذلك فقد تم تطبيق الاختبار على عينة الدراسة في المدة الواقعة ما بين ٢٠٠٣/٩/٨ ، ٢٠٠٣/٩/٢٢ بإشراف الباحث، ومديري المدارس، (عينة الدراسة مذكورة في الجدول رقم ٢).

الجدول رقم (٢)

يوضح المدارس التي تم فيها تطبيق الدراسة، والسلطة المشرفة على المدارس المذكورة

السلطة المشرفة	المدارس
وزارة التربية والتعليم	الهاشمية الثانوية للبنين، وسعيد بن المسيب الأساسية، والهاشمية الثانوية للبنات، وأم سلمة الأساسية
القطاع الخاص	الكاثوليك الثانوية للبنين، ومدارس الاتحاد الإسلامية، والكاثوليك الثانوية للبنات

(ز) تصحيح الاختبار (أداة الدراسة):

بعد تطبيق الاختبار على عينة الدراسة، كلف الباحث لجنتين من الزملاء لتصحيح الاختبار، حيث تكونت اللجنة من زميلين ،أحدهما مصحح، والآخر مدقق، على غرار الامتحانات العامة، وقد أعد الباحث لذلك إجابة نموذجية للاختبار، وقد تكون الاختبار من (٧٥) فقرة لكل فقرة علامة واحدة، ثم قام الباحث بحصر الإجابات الصحيحة للمفاهيم موضوع الدراسة في كل ورقة إجابة من إجابات الطلبة (عينة الدراسة)؛ لتشكل هذه الإجابات علامة الطالب التي نهايتها العظمى (٧٥)، وحصر تكرار الإجابة الصحيحة لكل مفهوم في عينة الذكور، وفي عينة الإناث، وقد عدلت علامات الطلبة لتصبح العلامة النهائية للاختبار (١٠٠)؛ وذلك بضرب العلامة التي حصل عليها الطالب في الاختبار في (١٠٠)، وتقسيم الناتج على (٧٥).

(ح) درجة الاحتفاظ المقبولة:

استفتى الباحث أربعة * ممن لهم علاقة بالموضوع؛ لتحديد الحد الأدنى للدرجة التي يمكن أن يحصل الطالب عليها؛ ليكون محتفظا بالمفهوم النحوي أو الصرفي ، وقد حسب الباحث المتوسط الحسابي للأرقام التي اقترحوها، فكان المتوسط (٧٠٪) بمعنى أن الحد الأدنى للاحتفاظ بالمفهوم يجب ألا تقل درجته عن هذه الدرجة .

أساليب المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

–المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والنسبة المئوية للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة، والذي نصه "ما مستوى احتفاظ الطلبة (مجموعة الدراسة) بالمفاهيم النحوية، والصرفية موضوع الدراسة ؟"

–النسبة المئوية للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، والذي نصه "ما درجة احتفاظ الطلبة بكل مفهوم من المفاهيم النحوية، والصرفية موضوع الدراسة ؟"

–اختبار (ت) للإجابة عن السؤال الثالث، والذي نصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتفاظ باختلاف متغير الدراسة (بنين، بنات)؟"

---

*ا.د.غازي سليم أ. مساعد كلية الأداب/جامعة الإسراء.

د.منصور الغول أ. مساعد كلية العلوم التربوية/جامعة الإسراء.

د..محمد المصري أ.مساعد كلية العلوم التربوية/جامعة الإسراء.

أ..كمال خضر مدرس لغة عربية متقاعد/وزارة التربية والتعليم

نتائج الدراسة :

للإجابة عن السؤال الأول، والذي نصه:

ما مستوى احتفاظ الطلبة (مجموعة الدراسة) بالمفاهيم النحوية، والصرفية موضوع الدراسة ؟

تم اتباع الخطوات الآتية:

- تحليل نتائج تصحيح الاختبار (أداة الدراسة)
- معالجة النتائج إحصائيا.

والجدول رقم (٣) يعرض لأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة للإجابة عن السؤال الأول:

الجدول رقم (٣)

النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وحساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجات احتفاظ الطلبة بالمفاهيم موضوع الدراسة

س درجة الاحتفاظ	ت التكرار	ح الانحراف	ح٢ مربع الانحراف	ت × ح٢ التكرار × مربع الانحراف	س درجة الاحتفاظ	ت التكرار	ح الانحراف	ح٢ مربع الانحراف	ت × ح٢ التكرار × مربع الانحراف
١٠٠	٢	+٥٧	٣٢٤٩	٦٤٩٨	٦٥	٢	+٢٢	٤٨٤	٩٦٨
٩٩	١	+٥٦	٣١٣٦	٣١٣٦	٦٤	٦	+٢١	٤٤١	٢٦٤٦
٩٨	٤	+٥٥	٣٠٢٥	١٢١٠٠	٦٣	٨	+٢٠	٤٠٠	٣٢٠٠
٩٦	٢	+٥٣	٢٨٠٩	٥٦١٨	٦٢	٨	+١٩	٣٦١	٢٨٨٨
٩٥	١	+٥٢	٢٧٠٤	٢٧٠٤	٦٠	٥	+١٧	٢٨٩	١٤٤٥
٩٤	٣	+٥١	٢٦٠١	٧٨٠٣	٥٩	٥	+١٦	٢٥٦	١٢٨٠
٩٢	١	+٤٩	٢٤٠١	٢٤٠١	٥٨	١٠	+١٥	٢٢٥	٢٢٥٠
٩١	٣	+٤٨	٢٣٠٤	٦٩١٢	٥٦	٥	+١٣	١٦٩	٨٤٥
٨٨	٣	+٤٥	٢٠٢٥	٦٠٧٥	٥٥	١٢	+١٢	١٤٤	١٧٢٨
٨٧	٢	+٤٤	١٩٣٦	٣٨٧٢	٥٤	٥	+١١	١٢١	٦٠٥
٨٦	٢	+٤٣	١٨٤٩	٣٦٩٨	٥٢	١٤	+٩	٠٨١	١١٣٤
٨٥	١	+٤٢	١٧٦٤	١٧٦٤	٥١	٤	+٨	٠٦٤	٢٥٦
٨٤	١	+٤١	١٦٨١	١٦٨١	٥٠	٨	+٧	٠٤٩	٣٩٢
٨٢	٣	+٣٩	١٥٢١	٤٥٦٣	٤٨	١١	+٥	٢٥	٢٧٥
٨٠	٣	+٣٧	١٣٦٩	٤١٠٧	٤٧	١٠	+٤	١٦	١٦٠
٧٩	٥	+٣٦	١٢٩٦	٦٤٨٠	٤٦	١٣	+٣	٩	١١٧
٧٨	١	+٣٥	١٢٢٥	١٢٢٥	٤٤	٨	+١	١	٠٠٨
٧٦	٤	+٣٣	١٠٨٩	٤٣٥٦	٤٣	٢	٠	٠	٠٠٠
٧٥	٦	+٣٢	١٠٢٤	٦١٤٤	٤٢	٨	-١	١	٠٠٨
٧٤	٥	+٣١	٠٩٦١	٤٨٠٥	٤٠	٩	-٣	٩	٠٨١

تابع الجدول رقم (٣)

س درجة الاحتفاظ	ت التكرار	ح الانحراف	ح٢ مربع الانحراف	ت x ح٢ التكرار x مربع الانحراف	س درجة الاحتفاظ	ت التكرار	ح الانحراف	ح٢ مربع الانحراف	ت x ح٢ التكرار x مربع الانحراف
٧٢	١	+٢٩	٠٨٤١	٨٤١	٣٩	٩	-٤	١٦	١٤٤
٧١	٧	+٢٨	٠٧٨٤	٥٤٨٨	٣٨	٩	-٥	٢٥	٢٢٥
٧٠	٣	+٢٧	٠٧٢٩	٢١٨٧	٣٦	١٢	-٧	٤٩	٥٨٨
٦٨	٤	+٢٥	٠٦٢٥	٢٥٠٠	٣٥	٦	-٨	٦٤	٣٨٤
٦٧	٣	+٢٤	٥٧٦	١٧٢٨	٣٤	١١	-٩	٨١	٨٩١
٦٦	٧	+٢٣	٥٢٩	٣٧٠٣	٣٢	١٢	-١١	١٢١	١٤٥٢
٣١	١٣	-١٢	١٤٤	١٨٧٢	٢١	٠٨	-٢٢	٤٨٤	٣٨٧٢
٣٠	١٤	-١٣	١٦٩	٢٣٦٦	٢٠	١٨	-٢٣	٥٢٩	٩٥٢٢
٢٨	١١	-١٥	٢٢٥	٢٤٧٥	١٩	٩	-٢٤	٥٧٦	٥١٨٤
٢٧	١١	-١٦	٢٥٦	٢٨١٦	١٨	١٥	-٢٥	٦٢٥	٩٣٧٥
٢٦	٨	-١٧	٢٨٩	٢٣١٢	١٦	٩	-٢٧	٧٢٩	٦٥٦١
٢٤	١٠	-١٩	٣٦١	٣٦١٠	١٥	٨	-٢٨	٧٨٤	٦٢٧٢
٢٣	١٥	-٢٠	٤٠٠	٦٠٠٠	١٤	١٦	-٢٩	٨٤١	١٣٤٥٦
٢٢	١٢	-٢١	٤٤١	٥٢٩٢					

مجموع علامات الطلبة=٢٠١٩٧
ن=٤٦٧
المتوسط=٤٣
الانحراف المعياري=٢١,٥٧

وبالنظر إلى الجدول رقم (٣) السابق يمكن ملاحظة ما يلي:

-(١٧) طالباً وطالبة مستواهم ممتاز* في الاحتفاظ بالمفاهيم النحوية، والصرفية موضوع الدراسة، بنسبة (٤٪) تقريبا من عينة الدراسة، وهم الطلبة الذين حصلوا على (٩٠٪)

* هذه المستويات حسب تصنيف وزارة التربية والتعليم للدرجات في مراحل التعليم العام.

وأكثر من الدرجة النهائية للاختبار (الدرجة النهائية ١٠٠)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات هؤلاء الطلبة (٩٥,٦)، وبانحراف معياري قدره (٣,٠٥)، وهذه النسبة ضعيفة جدا.

-(١٥) طالبا وطالبة مستواهم جيدجداً في الاحتفاظ بالمفاهيم النحوية، والصرفية المقررة للصفين الخامس، والسادس، وهم يمثلون نسبة (٣٪) تقريبا من مجموعة الدراسة، وهم الطلبة الذين حصلوا على (٨٠٪) وحتى (٨٩٪) من الدرجة النهائية للاختبار، وهذه النسبة ضعيفة أيضا، وقد بلغ متوسط درجاتهم في الاختبار (٨٤,٤) درجة، بانحراف معياري (٢,٩٨).

-(٣٢) طالبا وطالبة مستواهم جيد في الاحتفاظ بالمفاهيم النحوية، والصرفية المذكورة، وهم يمثلون نسبة (٧٪) تقريبا من عينة الدراسة، وهم الطلبة الذين حصلوا على (٧٠٪) وحتى (٧٩٪) من الدرجة النهائية للاختبار، وهذه النسبة ضعيفة أيضا، وقد كان متوسط درجاتهم في الاختبار (٧٤,٢٥) درجة، بانحراف معياري (٢,٩٤).

-(٤٣) طالبا وطالبة مستواهم متوسط في الاحتفاظ بالمفاهيم المذكورة، وهم يمثلون نسبة (٩٪) تقريبا من عينة الدراسة، وهم الطلبة الذين حصلوا على (٦٠٪) وحتى (٦٩٪) من الدرجة النهائية للاختبار، وكان متوسط درجاتهم في الاختبار (٦٣,٩) درجة (هذا المتوسط أقل من الدرجة المقبولة للاحتفاظ حيث حدد المحكّمون الدرجة المقبولة للاحتفاظ بـ ٧٠٪) بانحراف معياري (٢,٣٦).

-(٦٣) طالبا وطالبة مستواهم مقبول في الاحتفاظ بالمفاهيم موضوع الدراسة، وهم يمثلون (١٣,٥٪) تقريبا من عينة الدراسة، وهم الطلبة الذين حصلوا على (٥٠٪) وحتى (٥٩٪) من الدرجة النهائية للاختبار، وقد بلغ متوسط درجاتهم في الاختبار (٥٤,٢) درجة. (هذا المتوسط أيضا دون درجة الاحتفاظ المحددة) بانحراف معياري (٢,٩).

-(٢٩٧) طالبٍ وطالبة مستواهم مقصر في الاحتفاظ بالمفاهيم النحوية، والصرفية المقررة على الصفين الخامس، والسادس وهم يمثلون نسبة (٦١٪) تقريبا من عينة الدراسة، وهم الطلبة الذين حصلوا على أقل من (٥٠٪) من الدرجة النهائية للاختبار، وقد كان متوسط درجاتهم (٢٩,٥) درجة، بانحراف معياري (٩,٨) وهذه النسبة عالية جدا.

نلاحظ من العرض السابق أن (٦٤) طالبا وطالبة من عينة الدراسة فقط. تجاوزت

درجاتهم في الاختبار درجة الاحتفاظ المحددة من المحكمين (التي حدد مستواها الأدنى بـ ٧٠٪)، وهم يمثلون نسبة ١٣,٧٪ من عينة الدراسة. أما بالنسبة لمستوى البنين، والبنات في الاحتفاظ بالمفاهيم النحوية، والصرفية موضوع الدراسة، فيوضح الجدول رقم (٤) هذه المستويات، ومتوسط درجات كل متغير، وانحرافها المعياري.

الجدول رقم (٤)

مستويات البنين، والبنات، ومتوسط الدرجات، وانحرافها المعياري

المتغير	المستوى ممتاز	المستوى جيد جدا	المستوى جيد	المستوى متوسط	المستوى مقبول	المستوى ضعيف	المجموع	الانحراف المعياري	متوسط الدرجات
بنين	١٢	٠٥	١٢	١٨	٢١	١٦٣	٢٣١	٢٢,٧	٤٠
بنات	٥	١٠	٢٠	٢٥	٤٢	١٣٤	٢٣٦	١٩,٩	٤٧

وللإجابة عن السؤال الثاني، والذي نصه:

ما درجة احتفاظ الطلبة بكل مفهوم من المفاهيم النحوية، والصرفية موضوع الدراسة ؟

تم اتباع الخطوات الآتية:

– حساب تكرار الإجابة الصحيحة عن كل مفهوم من المفاهيم المذكورة في أوراق إجابة عينة الدراسة (بنين، وبنات).

– معالجة النتائج إحصائيا.

والجدول رقم (٥) يعرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة للإجابة عن السؤال الثاني

الجدول رقم (٥)

النسبة المئوية لتكرار الإجابات الصحيحة للمفاهيم موضوع الدراسة

المفهوم	نسبة الإجابة الصحيحة بنين	نسبة الإجابة الصحيحة بنات	نسبة الإجابة الصحيحة لمجموعة الدراسة	المفهوم	نسبة الإجابة الصحيحة بنين	نسبة الإجابة الصحيحة بنات	نسبة الإجابة الصحيحة لمجموعة الدراسة
حرف العطف	٧٧٪	٧٩٪	٧٨٪	الفعل المزيد	٢٠٪	٣٤٪	٢٧٪
مصدر الفعل الثلاثي	٤٥٪	٤٣٪	٤٤٪	الفعل اللازم	٢١٪	١٥٪	١٨٪
الاسم المذكر	٨٧٪	٩٠٪	٨٩٪	الفعل المتعدى	٢٦٪	٢٨٪	٢٧٪
الاسم المؤنث بالتاء المربوطة	٧٥٪	١١٪	٧٨٪	اسم الفاعل	١٨٪	١٢٪	١٥٪
الاسم النكرة	٢٣٪	٢٤٪	٢٤٪	اسم المفعول	١٥٪	١٥٪	١٥٪
الاسم المعرف بأل	٨٠٪	٨١٪	٨١٪	العدد	٧٠٪	٨٢٪	٧٦٪
الجملة الفعلية (فعلها ماض)	٦٦٪	٧٤٪	٧٠٪	المفعول به	٣٢٪	٣٥٪	٣٤٪
الجملة الفعلية (فعلها مضارع)	٥١٪	٥٩٪	٥٥٪	كان وأخواتها	٣٢٪	٣٥٪	٣٤٪
الفعل المبني للمعلوم	٣١٪	٤٩٪	٤٠٪	المفعول لأجله	٣٠٪	٣٨٪	٣٤٪
الفعل المبني للمجهول	١٨٪	٢٤٪	٢١٪	المفعول المطلق	٣١٪	٤١٪	٣٦٪
جمع المؤنث السالم	٩١٪	١٧٪	٨٩٪	الاسم المجرور	٣٧٪	٤٣٪	٤٠٪
جمع المذكر السالم	٧١٪	٨٠٪	٧٥٪	الخبر	٣٨٪	٣٣٪	٣٦٪
فعل الأمر	٦١٪	٦٦٪	٦٤٪	المبتدأ	٣٤٪	٣٧٪	٣٥٪
جمع التكسير	٢٢٪	٣٢٪	٢٧٪	الفاعل	٣٤٪	٣٨٪	٣٦٪
الجملة الاسمية ضمائر الرفع المنفصلة	٤٢٪	٦٢٪	٥٢٪	نائب الفاعل	٢٧٪	٣١٪	٢٩٪
الفعل المجرد	٢٣٪	٢٩٪	٢٦٪	تصريف الأفعال مع ضمائر الرفع المنفصل:	٣٣٪	٤٤٪	٣٩٪

يتضح بعد عرض الجدول رقم (٥) أن ضعف الطلبة واضح، حيث إن (٦٣,٦٪) من المفاهيم النحوية، والصرفية موضوع الدراسة دون درجة الاحتفاظ المقبولة التي حددت بـ (٧٠٪) من قبل المحكمين، وهي على التوالي: مصدر الفعل الثلاثي، الاسم النكرة، الجملة الفعلية، الفعل المبني للمعلوم، الفعل المبني للمجهول، فعل الأمر، جمع التكسير، الجملة الاسمية، ضمائر الرفع المنفصلة، الفعل المجرد، الفعل المزيد، الفعل اللازم، الفعل المتعدي، اسم الفاعل، اسم المفعول، المفعول به، الأفعال الناسخة، المفعول لأجله، المفعول المطلق، الاسم المجرور، الخبر، المبتدأ، الفاعل، نائب الفاعل.

وهذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة لا تختلف عن النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة، حيث أظهرت أن لدى الطلبة ضعفا ظاهرا في القواعد النحوية في جميع المراحل الدراسية (إستيتية، ١٩٧٦؛ فارس، ١٩٧٦؛عليان، ١٩٧٨؛ الخطيب، ١٩٨٣؛عبد الشافي، ١٩٩٦؛ الأسمري والخطيب، ٢٠٠٠).

للإجابة عن السؤال الثالث، والذي نصه:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتفاظ باختلاف متغير الدراسة (بنين، بنات) ؟

تم اتباع الخطوات الآتية:

– حصر الإجابات الصحيحة في الاختبار لكل طالب من البنين، والبنات.

– معالجة النتائج إحصائيا.

ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسط الإجابات الصحيحة للبنين، والبنات استخدم الباحث اختبار (ت) لدلالة الفرق بين عينتين متجانستين حيث إن حجم العينة (ن١) لا تساوي (ن٢).

ولحساب ذلك اتبع الباحث ما يلي:

أ– حساب التجانس بالنسبة الفائية. ويوضح الجدول رقم (٦) نتائج هذا التحليل،

الجدول رقم (٦)

حساب التجانس بالنسبة الفائية

العينة	التباين ع	درجات الحرية	(ف) المحسوبة	(ف) الجدولية	مستوى الدلالة
بنين	ع٢ (٢٢,٧)	١ – ٢٣١	١,١٤	١,٢٦	ليست ذات دلالة إحصائية
بنات	ع٢ (١٩,٩)	١ – ٢٣٦			

حيث يتضح أن العينتان متجانستان؛ لأن الفرق بين ع٢، ع٢ فرق غير دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ ولذلك استخدم الباحث معادلة التباين الممزوج Variance Pooled للمقارنة بين البنين، والبنات. والجدول رقم (٧) يوضح نتائج هذا التحليل .

الجدول رقم (٧)

نتائج اختبارات للمقارنة بين البنين، والبنات في احتفاظهم بالمفاهيم النحوية، والصرفية

العينة	العدد (ن)	المتوسط	التباين	قيمة ت
بنات	٢٣٦	٤٧	١٩,٩	١٦,٤
بنين	٢٣١	٤٠	٢٢,٧	

وبما أن (ت) المحسوبة = ١٦,٤ أكبر من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي ١,٩٧ عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ إذا فالفرق بين المتوسطين (م١، م٢) دال إحصائيا؛ لصالح متوسط الاحتفاظ لعينة البنات.

تفسير النتائج ومناقشتها

لقد أظهرت نتيجة الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة – والذي نصه : ما مستوى احتفاظ الطلبة (مجموعة الدراسة) بالمفاهيم النحوية، والصرفية موضوع الدراسة ؟– نسبة ١٤٪ تقريبا من عينة الدراسة ضمن مستوى الاحتفاظ الذي حدده المحكّمون ، حيث حُدد مستواهُ الأدنى بـ (٧٠٪) موزعة على النحو التالي : نسبة ٤٪ تقريباً من عينة الدراسة بمستوى ممتاز في الاحتفاظ بالمفاهيم النحوية، والصرفية، ونسبة ٣٪ تقريبا من عينة الدراسة بمستوى جيد جدا في الاحتفاظ بالمفاهيم المذكورة، ونسبة ٧٪ تقريبا من عينة الدراسة بمستوى جيد في الاحتفاظ أيضا بتلك المفاهيم، وبهذا يكون ٨٦٪ تقريباً من الطلبة دون مستوى معيار الاحتفاظ المذكور ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الأسمري والخطيب (٢٠٠٠) التي أثبتت أن ٨٣٪ من الطلبة دون مستوى معيار الاحتفاظ الذي حددته عينة من مدرسي اللغة العربية بـ (٦٨٪) ، ونسبة ٨٦٪ تقريباً من الطلبة دون مستوى معيار الاحتفاظ المذكور التي توصلت إليه الدراسة ، دالّة على ضعف الطلبة المتميز في الاحتفاظ بالمفاهيم النحوية، والصرفية المقررة للصفين الخامس، والسادس ، وعلى الرغم من أن الدراسة أُجريت على طلبة الصف الثامن ، مع وجود الفارق الزمني بين السادس، والثامن ، الذي يفترض أن يتم فيه المران، والتدريب، والتكرار في المواقف

الصفية في فروع اللغة المختلفة على كافة المفاهيم النحوية، والصرفية التي سبق للطالب أن درسها . وأظهرت نتيجة الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة ، – والذي نصه : ما درجة احتفاظ الطلبة بكل مفهوم من المفاهيم النحوية، والصرفية موضوع الدراسة ؟ – إن ٦ر٦٣٪ من المفاهيم النحوية، والصرفية دون معيار الاحتفاظ المحددة نهايته الدنيا بـ (٧٠٪) ، لذا فإن ٤ر٣٦٪ تقريباً من المفاهيم المذكورة ضمن معيار الاحتفاظ المذكور ، وتعدّ نسبة الإجابة الصحيحة عن كل مفهوم من المفاهيم موضوع الدراسة في الجدول رقم (٥) ، نسبة احتفاظ الطلبة به ، ومن الملاحظ أن المفاهيم المحتفظ بها (حرف العطف ، والاسم المذكر ، والاسم المؤنث ، والاسم المعرف بال ٠٠٠ إلخ) بالبديهيات ، التي سبق للطالب معرفتها في الأنماط اللغوية التي تدرب عليها في الصفوف التأسيسية، وأظهرت نتيجة الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة ، – والذي نصه هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتفاظ باختلاف متغير الدراسة (بنين ، بنات) ؟ – فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسط احتفاظ البنات للمفاهيم المذكورة، ومتوسط احتفاظ البنين ، لصالح احتفاظ البنات ، وإن كان متوسط احتفاظ البنات دون مستوى معيار الاحتفاظ المذكور ، ومع ذلك فإن النتيجة دالّة على اهتمام البنات أكثر من البنين في استخدام هذه المفاهيم ، ودالّة على دور المتعلم وأهميته في متابعة المادة الدراسية . ومن الملاحظ أن نتائج الإجابة عن الأسئلة الثلاثة لهذه الدراسة ، تشير إلى ضعف احتفاظ الطلبة بمعظم المفاهيم موضوع الدراسة ، وهذا مماّ أدى إلى عدم تمكن الطلبة من معرفة دلالاتها ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة ، التي أثبتت الضعف الظاهر في نتائج الأداة المطبقة في كلٍ منهـا (إستيتيه ، ١٩٧٦؛ فارس ، ١٩٧٦ ؛ الخطيب ، ١٩٨٣؛ الأسمري والخطيب ، ٢٠٠٠؛ عبد العزيـز ، ١٩٨٣؛ علوان ، ١٩٨٤؛ عبد الشافي ، ١٩٩٦) .

وبنظرة عامة على هذه النتائج فإن الباحث يرى إن أسباب هذا الضعف الظاهر في الاحتفاظ بالمفاهيم النحوية، والصرفية تعود إلى المقرر الدراسي، والطالب، وطرائق التدريس، حيث يرى أن المنهج الدراسي – في كثير من الأحيان – بأنه غير متنام مع عقلية التلاميذ، فأحيانا لا يكون مستواه بعيداً عن الصعوبة ، وربما لا يلبي احتياجات المرحلة العمرية التي يدرس فيها التلميذ؛ لجمعه بين كثير من المتشابهات، مثل: الفعل المجرد، والفعل المزيد، والفعل اللازم، والفعل المتعدي، وكذلك التشابه بين اسم الفاعل، واسم المفعول، مع

غياب التكرار والممارسة من جانب المتعلم، والمراجعة، والمتابعة، وتدريب التلاميذ على استخدام هذه المفاهيم في المواقف الحيوية من جانب المعلم، ولجمعه لكثير من المفاهيم التي لا يعرف التلميذ معناها في هذه المرحلة العمرية حتى يعرف استخدامها، مثل: مصدر الفعل الثلاثي، وجمع التكسير، ونائب الفاعل، والمبني للمجهول، والمفعول المطلق، والمفعول لأجله، ومجال إعرابها، مما يوقع التلاميذ في قلق إعرابي، فتمثل عبئا على ذاكرته، فهذه الدروس لا تتناسب مع قدرات التلاميذ العقلية في هذه السن المبكرة (طلبة الصفين الخامس، والسادس) فقد رأى التربويون ضرورة تيسير القواعد النحوية، والصرفية، وتبسيطها في المناهج، والكتب المدرسية (السيد، ١٩٨٧؛ طقاطق، ٢٠٠٠) وقيام دراسات لتحديد موضوعات النحو الوظيفي التي تستخدم في الحياة اليومية (عبد الواحد، ١٩٩٠) إضافة إلى وجود الفصل بين المقررات، فمقرر الخامس للخامس، ومقرر السادس للسادس، وهكذا في بقية السنوات الدراسية، بمعنى أن المفاهيم النحوية، والصرفية تدرس لذاتها، ولا ترتبط بغيرها ممّا سبق دراستها، لذا يجب على واضعي المناهج في المجال اللغوي أن يكرروا ذكر الموضوعات النحوية، والصرفية الوظيفية، بمستويات متعددة في المقررات الدراسية، تبدأ من البسيط السهل، بما يتناسب مع قدرات التلاميذ، ومستوياتهم العقلية، ولا نثقل على المتعلم بموضوعات بعيدة عن استخداماته الحياتية في المواقف المختلفة، وهذا ما أشارت إليه دراسة فارس (١٩٧٦) بأن نسبة الأخطاء في المفاهيم النحوية كانت مرتفعة جدا، كما هو الحال في الفعل المضارع المنصوب بأن مضمرة بعد حتى، فهذا المفهوم لا يتناسب مع قدرات التلاميذ، واستخداماته في المواقف الحياتية، في حين أن نسبة الأخطاء كانت متدنية في بعض الموضوعات التي درسها الطالب، مثل: الفاعل، والمفعول به؛ لأن هذه المفاهيم دارجة في استخدامات الطالب المتكررة، وكما يقول الجاحظ في إحدى رسائله: "فلا تشغل قلب الصبي، إلا بمقدار ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه، وما زاد على ذلك فهو مشغله عما هو أولى به من رواية المثل الشاهد، والخبر الصادق، والتعبير البارع، وعويص النحو لا يجدي في المعاملات، ولا يضطر إليه في شي" (السيد، ١٩٨٧)، وباعتبار الطالب لب القضية التي نحن بصددها، فيرجع كثير من الأسباب لهذا التدني إلى:

– عدم اكتراث الطالب بالقواعد التي يدرسها في حديثه وكتابته، مع غياب المتابعة

والتوجيه؛ ولتفعيل هذا الدور يرى سالك (٢٠٠١) ضرورة إعداد ناد للغة العربية في كل مدينة، يمارس فيه الطلبة بعض الأنشطة الثقافية واللغوية.

– إهمال بعض التلاميذ، وعدم المتابعة الجيدة، وتكليفهم بالواجبات، والتعيينات البيتية التحضيرية والتدريبية، واستخدامها بشكل جيد لما في ذلك من فائدة تعود على التلاميذ، وفي دراسة هدفت إلى بيان ما إذا كان مستوى التحصيل الدراسي للطلبة المكلفين بتعيينات بيتية، أعلى من مستوى الطلبة الذين لم يكلفوا بها، فقد كشفت وجود أثر ذي دلالة إحصائية لأثر التعيينات البيتية في التحصيل الدراسي للطلبة (شبيب، ١٩٩٠).

– عدم الاهتمام بقضية الفهم والتطبيق، واللجوء إلى الحفظ والاستظهار، وهذا ما أظهرته دراسة الخياط (١٩٨٢) حيث خلصت إلى أن هناك قصوراً في تعليم النحو وأن التركيز يتم على حفظ واستظهار القواعد دون وعي لمفاهيمها.

– عدم قدرة التلاميذ – أحيانا – على التمكن من التفرقة بين الظواهر النحوية المختلفة لتشابهها وتعددها.

– عدم المتابعة الجيدة في المنزل لما يدرس من قبل بعض أولياء الأمور، وخاصة الذكور منهم، وقد أثبتت الدراسة تفوق البنات على البنين في متوسط الاحتفاظ بالمفاهيم المذكورة، وهذا دليل على دور المتعلم في المتابعة، وضرورة اهتمام الطالب بهذه المفاهيم.

ولما كان المعلم هو المنفذ للمادة المقررة مستعينا في ذلك بما يحتاج إليه من وسائل وأدوات، كان لا بد من توفير إمكانات معينة لهذا العمل الذي يوصل به المعلومة سائغة إلى الطلبة.

– ولكن – أحيانا – يلجأ المعلم إلى التلقين والتحفيظ، لا إلى التفهيم المنطقي والتطبيق في المواقف اللغوية، نظرا لكثرة عدد الطلاب في الفصل الدراسي، حيث لا يملك القدر الكافي من الوقت لمتابعة كل تلميذ، وتكليفه بالأنشطة الصفية واللاصفية التي تحتاج إلى متابعة وتدقيق، مما يجعل المعلومة تذهب أدراج الرياح مع الزمن.

– قد يكون من أحد الأسباب في ذلك، أن كثيرا ممن يتولون تدريس اللغة العربية في الصفوف الدنيا من مرحلة التعليم الأساسي ممن يلتزمون بطريقة واحدة في تدريس قواعد اللغة العربية، ففي دراسة أجرتها الخطيب (١٩٩٠) أظهرت نتائجها أن معظم المعلمين والمعلمات يستخدمون الطريقة الاستقرائية وهذا يعني أن المعلمين ، بغض النظر عن مؤهلاتهم وسنوات خبرتهم ، ملتزمون بتوجيهات مشرفي وزارة التربية والتعليم.

– قد يكون من الأسباب أن بعض المعلمين يقومون بعملية الفصل بين فروع اللغة العربية، فالقواعد للقواعد، والتعبير للتعبير، والقراءة للقراءة، ولا يعمد للدمج بين الفروع ومناقشة بعض القضايا النحوية إذا لزم الأمر بين الفينة والأخرى.

– عدم الانتباه – أحيانا – من قبل المعلم لأخطاء التلاميذ المسموعة أو المكتوبة مما يؤصل الخطأ في نفوس التلاميذ ظانين أن هذا لا يعد خطأ.

– نظام التقويم الذي يتبعه المعلم، والدرجات العالية التي تمنح للطالب تقلل من أهمية تركيز الطالب على المفاهيم النحوية، والصرفية، وتقلل أيضا من متابعة ولي الأمر لها.

– عدم اتباع المعلم بعض الأساليب التربوية الحديثة في حث التلاميذ على ترسيخ هذه المفاهيم عن طريق العمل المثمر، كاتباع أسلوب حل المشكلات، والاستقصاء، وغيرها من الأساليب التي تساعد على احتفاظ الطلبة بالمفاهيم النحوية، والصرفية.

توصيات الدراسة:

على ضوء نتائج الدراسة الحالية ومناقشتها، يمكن التقدم بالتوصيات التالية، التي يمكن أن تفيد في تمكن الطلبة من الاحتفاظ بالمفاهيم النحوية، والصرفية، وتوظيفها في المواقف المختلفة محادثة وكتابة.

–يستحسن أن تهدف دراسة المفاهيم النحوية، والصرفية، في المواقف التعليمية التعلمية ناحية المعنى، مع ضبط أواخر الكلمات ، وبيان ما تؤديه من معنى ، فهذا يثير اهتمام التلميذ تجاه المفاهيم المذكورة، ويشعر بدورها الحيوي في حياته، فيدفعه إلى استخدامها، وتوظيفها في المواقف اللغوية المختلفة محادثة وكتابة.

–توصي الدراسة الحالية بعدم الاعتماد الكلي على الوسائل التقليدية في تقويم التلاميذ، وإنما يجب أن تقاس قدرات التلاميذ ومستوياتهم في المفاهيم المذكورة أيضا من خلال فنون اللغة المختلفة، كالقراءة، والتعبير بنوعيه، وَعَدّ هذه المجالات بمثابة مواقف تطبيقية؛ لدعم ما تعلمه التلميذ من مفاهيم نحوية، وصرفية، وتخصيص درجات تشجيعية للتلميذ نظير تفاعله الإيجابي في هذا المجال.

–من المفضل أن يشجع المعلم طلبته على الاشتراك في الأنشطة اللغوية اللاصفية، كالإذاعة المدرسية، ومجلات الحائط. لتطبيق ما تعلموه من مفاهيم في هذه المواقف الحيوية تحت

إشرافه؛ لأن ذلك يعمل على الاستخدام الوظيفي للقواعد اللغوية، وينمي الطلاقة الفكرية عند الطلبة.

–من المستحسن أن يستخدم المعلم الطرق الحديثة في التدريس؛ لجذب انتباه التلاميذ، بحيث تكون الطرق المستخدمة تساعد على الربط والتكامل بين فروع اللغة العربية. أي يأخذ المعلم بالنظرة التكاملية في تدريس اللغة العربية، ويكون الحكم على مستوى التلاميذ بناء على قدرتهم في توظيف المفاهيم النحوية، والصرفية في المجال اللغوي المنطوق والمكتوب.

–الاقتراح على مدرّسي اللغة العربية بإعداد دفتر نشاط يسمى (التدريبات اللغوية) خاص بالمادة؛ ليكون شاملا لكل ما يمكن التدريب عليه في فروع اللغة العربية؛ ليكون محل اهتمام المعلم والمنزل.

–إلاستفادة من الوسائل التكنولوجية الحديثة في تشويق التلاميذ، وجذب انتباههم كعرض الأفلام اللغوية، والتمثيليات الهادفة التي تعالج قضايا لغوية من ضمنها المفاهيم النحوية، والصرفية، وكذلك استخدام مختبر اللغات من أجل الاستماع إلى نص يتضمن بعض القضايا اللغوية، ويطلب من التلاميذ الإجابة عن أسئلة في هذا المجال من ضمنها أسئلة تتعلق بالمفاهيم النحوية، والصرفية.

–توصي الدراسة بإجراء الدراسات اللغوية ؛ لاختيار المفاهيم النحوية، والصرفية ، التي تناسب القدرات العقلية والنفسية للتلاميذ في كل صفٍ دراسي ، والتي يمكن توظيفها في المواقف الحياتية .

المراجع

ابن جني، عثمان .(١٩٩٧). **الخصائص ج١**، تحقيق عبد الحكيم بن محمد. القاهرة: المكتبة التوفيقية.

أحمد، عبد الشافي .(١٩٩٦). **دراسة العلاقة بين تحصيل القواعد النحوية واستخدامها وظيفيا في النشاط اللغوي المنطوق المجلة التربوية.** (جامعة جنوب الوادي)، **١٢** (١) ١٥٣-٢٢٦.

أحمد، محمد عبد القادر .(١٩٨٤). **طرق تعليم اللغة العربية** (الطبعة الثالثة). القاهرة:مكتبة النهضة المصرية.

إستيتيه، سمير .(١٩٧٦). **التعرف على الأخطاء الشائعة في قواعد اللغة العربية في نهاية المرحلة الثانوية.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان،الأردن.

إستيتيه، سمير وآخرون .(١٩٩٣). **أساليب تدريس اللغة العربية**(الطبعة الثالثة). مسقط: سلطنة عمان، وزارة التربية والتعليم.

الأسمري، طالع والخطيب، محمد .(٢٠٠٠). **مدى احتفاظ طلاب الصف الأول المتوسط في مدارس الجبيل بالمفاهيم النحوية المقررة للمرحلة الابتدائية.** بحث مقدم لإدارة التعليم في مدينة الجبيل الصناعية/ السعودية.

أنيس، إبراهيم .(١٩٧٢). **المعجم الوسيط ج٢.** بيروت: دار إحياء التراث العربي.

بكر، السيد يعقوب .(١٩٧٠). **نصوص في النحو العربي من ق ٢-٤.** القاهرة: دار النهضة العربية.

الحملاوي، أحمد محمد .(٢٠٠٠). **شذا العرف في فن الصرف** (الطبعة الثالثة)، تحقيق عبد الحميد الهنداوي. بيروت: دار الكتب العلمية.

الخطيب، رغد عادل .(١٩٩٠). **طرائق تدريس قواعد اللغة العربية الشائعة في المرحلة الإعدادية وعلاقتها بالمؤهل والخبرة في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، عمَّان، الأردن.

الخطيب، محمد إبراهيم .(١٩٨٣). **قياس فعالية تعلم المهارات النحوية المقررة للمرحلة الابتدائية في الأردن.** رسالة ماجستير، غير منشورة ،الجامعة الأردنية، عمان – الأردن.

الخياط، حورية .(١٩٨٢). **إعادة بناء مفاهيم النحو في المرحلة الإعدادية السورية**. رسالة دكتوراه، غير منشورة، القاهرة، جامعة عين شمس، القاهرة،جمهورية مصر العربية.

الركابي، جودت .(١٩٨٠). **طرق تدريس اللغة العربية** (الطبعة الثانية). دمشق: دار الفكر.

سالك، رمضان حسن .(٢٠٠١). **مشكلة الإعراب لدى طلاب المدارس الثانوية بمحافظة بربر والدامر**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة وادي النيل،السودان.

سعادة، جودت .(١٩٩٠). **مناهج الدراسات الاجتماعية** (الطبعة الثانية). بيروت: دار العلم للملايين.

السيد، فؤاد البهي .(١٩٧٩). **علم النفس الإحصائي** (الطبعة الثالثة). القاهرة: دار الفكر العربي.

السيد، محمود أحمد .(١٩٨٧). **تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية**، أبحاث المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ٠٠٩/٠٩، ١١-١٧١.

شبيب، ختام محمد .(١٩٩٠). **أثر التعيينات البيتية التحضيرية والتدريسية في تحصيل طلبة الصف التاسع في قواعد اللغة العربية**. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

طقاطق، محمد صبحي .(٢٠٠٠). **مستويات المعرفة النحوية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في إربد.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك. إربد، الأردن.

عبد العزيز، إبراهيم الدسوقي .(١٩٨٣). **دراسة لغوية ميدانية للأخطاء النحوية الشائعة في المدارس الإعدادية.** رسالة ماجستير، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

عبد الواحد، عماد .(١٩٨٠). **تقويم برنامج إعداد مدرس اللغة العربية في النحو والصرف للمرحلة الثانوية في العراق.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة،جمهورية مصر العربية.

عتيق، عبد العزيز .(١٩٦٣). **علم النحو والصرف** (الطبعة الأولى). بيروت: مكتبة ميمنة.

علوان، طاهر حسن .(١٩٨٤). **الأخطاء النحوية الشائعة في التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بمحافظة الإسكندرية**. رسالة ماجستير، جامعة الإسكندرية، الاسكندرية، جمهورية مصر العربية.

عليان، هشام عامر .(١٩٧٨). **مستوى التحصيل في النحو عند طلبة تخصص اللغة العربية في معاهد المعلمين والمعلمات.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

فارس، محمد رمضان .(١٩٧٦). **التعرف إلى الأخطاء الشائعة في قواعد اللغة العربية في نهاية المرحلة الإعدادية.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

مدكور، علي أحمد .(١٩٩١). **تدريس فنون اللغة العربية.** الكويت: دار الفلاح.

مديرية التربية والتعليم. (٢٠٠٣). **التقرير الإحصائي السنوي**/ قسم التعليم العام، الزرقاء/ الأردن: قسم التعليم العام، مديرية التربية والتعليم.

النجدي، علي ناصف .(١٩٥٧). **من قضايا اللغة والنحو.** القاهرة: مكتبة نهضة مصر.

وزارة التربية والتعليم/ الأردن .(٢٠٠٢). **منهاج اللغة العربية للصفين الخامس والسادس الأساسيين.** عمان: مديرية المناهج، وزارة التربية والتعليم.

مشكلات الأفراد المعوقين حركياً بمحافظة إربد بالمملكة الأردنية الهاشمية

دراسة تحليلية

د. أسامة محمد بطاينة

قسم الإرشاد وعلم النفس التربوي

كلية التربية

جامعة اليرموك

إربد / الأردن

د. نصر يوسف مقابلة

قسم الإرشاد وعلم النفس التربوي

كلية التربية

جامعة اليرموك

إربد / الأردن

مشكلات الأفراد المعوقين حركياً بمحافظة إربد بالمملكة الأردنية الهاشمية
دراسة تحليلية

د. أسامة محمد بطاينة
قسم الإرشاد وعلم النفس التربوي
كلية التربية
جامعة اليرموك
إربد / الأردن

د. نصر يوسف مقابلة
قسم الإرشاد وعلم النفس التربوي
كلية التربية
جامعة اليرموك
إربد / الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مشكلات الأفراد المعوقين حركيا في محافظة إربد، وبيان علاقة هذه المشكلات بكل من الجنس، والحالة الاجتماعية، والعمل، والمستوي التعليمي، ومكان الإقامة. ولتحقيق ذلك طورت أداة لقياس مشكلات الأفراد المعوقين حركيا، تتوافر فيها شروط الصدق والثبات المناسبة، ومن ثم تم توزيعها على عينة مكونة من ١٨٠ فردٍ معوقٍ حركيا من محافظة إربد.

وكشفت نتائج الدراسة عن أن درجة المشكلات للمعوقين حركيا كانت ضمن درجة(غالبا)، وبينت النتائج أيضا فروقا ذات دلالة إحصائية في المشكلات للمعوقين حركيا تبعا لمتغيرات: الحالة الاجتماعية لصالح المتزوجين، والعمل لصالح الذين يعملون، والمستوي التعليمي لصالح الجامعيين. كما كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلي متغير الجنس، ومكان الإقامة. وقدم الباحثان عددا من التوصيات في ضوء نتائج الدراسة.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٤/١/١٧م * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٤/٤/٢٠م

المجلد 6 العدد 1 مارس 20005

Physically Handicapped Individuals' Problems in Irbid Governorate, Jordan :An Analytical Study

Dr. Osamah M. Bataineh
Faculty of Education
Dept.of Counseling &Educational Psychology
Yarmouk University

Dr.Nasar Y.Magableh
Faculty of Education
Dept.of Counseling &Educational Psychology
Yarmouk University

Abstract

The purpose of this study was to investigate the physically handicapped individuals problems in light of some variables in Irbid governorate, and to explore the relationship between these problems and gender, marital status, work, education level, and place of residence. To achieve this, a questionnaire, which demonstrated adequate reliability and validity, was developed for this purpose. A sample of 180 physically handicapped individuals completed the questionnaire.

The results revealed that the degree of physically handicapped individuals problems were often. It was also revealed that there were statistically significant differences of physically handicapped individuals due to marital status in favor of married individuals, work in favor of working individuals, and the level of education in favor of B.A. holders. Moreover, the study revealed that there were nonsignificant differences of physically handicapped individuals due to gender and the place of residence. In light of the study results, some recommendations were suggested.

مشكلات الأفراد المعوقين حركياً بمحافظة إربد بالمملكة الأردنية الهاشمية
''دراسة تحليلية''

د. أسامة محمد بطاينة
قسم الإرشاد وعلم النفس التربوي
كلية التربية
جامعة اليرموك
إربد / الأردن

د. نصر يوسف مقابلة
قسم الإرشاد وعلم النفس التربوي
كلية التربية
جامعة اليرموك
إربد / الأردن

المقدمة

إن للأشخاص المعوقين آمالا وتطلعات وحقوقا كغيرهم من الناس، ومع ذلك فإن هذه العبارة الأساسية قد تكون غير مقدّرة، وربما غير معمول بها في العالم، حيث يلاحظ من خلال المشاهدات والحقائق الثابتة، وكذلك لا توجد دول كثيرة في العالم – حتى في أوقات الرخاء الاقتصادي، والاجتماعي– قد حلت مشكلة الأفراد المعوقين من حيث اندماجهم الاجتماعي، والاقتصادي في أنشطة الحياة المختلفة.

وتقدر الإحصائيات– التي قامت بها، أو حصلت عليها الأمم المتحدة من خلال منظماتها المتخصصة– أو من خلال الدراسات والمسوحات التي جرت في دول العالم، أن هنالك أكثر من (٥٠٠) مليون شخص معوق في العالم، وهذا يعني وجود شخص واحد من كل عشرة أشخاص في كل بلد يعاني من إحدى مشكلات الإعاقة، والمعاناة من الإعاقة لا تقتصر فقط على المعّوق، بل تمتد لتؤثر في أفراد أسرته والمحيطين به، وتقدر نسبة الأشخاص الذين يتأثرون بالمعوق (٢٥٪) من سكان أي بلد، وهذه التقديرات تنطبق على جميع دول العالم (الزعمط، ١٩٩٣) .

ولقد بدأت فرنسا بالاهتمام بتربية الأفراد المعوقين في القرن التاسع عشر، حيث بدئ بإنشاء مؤسسات خاصة لرعاية الأفراد المعوقين، فبدأت بالصم، ثم بالمكفوفين، ثم بالمتخلفين عقلياً، وهكذا شاع أسلوب رعاية الأفراد المعّوقين في مؤسسات خاصة كبيرة في

فرنسا، وأمريكا، وغيرهما من الدول الأوروبية. ومع بداية النصف الثاني من القرن العشرين، بدأ بعضهم ينتقدون أسلوب رعاية الأفراد المعوقين في المؤسسات، أو المدارس الخاصة، إذ إنه غالباً ما كانت تقدم لهم مناهج تعليمية هزيلة، يقوم بتدريسها مدرسون يعدّون أقل كفاءة من المدرسين الذين يقومون بالتدريس في المدارس العادية (الشخص،١٩٨٧).

وفي العصر الحديث، زاد الاهتمام بمشكلة الأفراد المعوقين في دول العالم كافة، بوصفها مشكلة اجتماعية، واقتصادية، قبل أن تكون مشكلة إنسانية، ولكبر هذه المشكلة وتأثيرها في كل من الأسرة، والمجتمع، تتابعت الدراسات والبحوث حول الطرق الوقائية اللازمة للتقليل من حجمها، علاوة على الدراسات والبحوث التي أجريت حول مشكلات الأفراد المعوقين، وكيفية وضع الخطط التربوية والتأهيلية الملائمة لقدراتهم لاستغلال إمكاناتهم وقابليتهم للإنتاج.

لقد بينت الدراسات أن الإعاقة على اختلاف أنواعها، ذات تأثير في سلوك الفرد وتصرفاته المختلفة، فالشعور بالنقص الناشئ عن القصور العضوي يصبح عاملاً مستمراً وفعالاً في النمو النفسي للمعوّق، ويقصد بقصور أحد الأعضاء عدم استكمال نموه، أو توقف هذا النمو، أو عجزه تماماً عن العمل، مما يزعزع شعور الإنسان المعوّق بالأمن، ويدفعه إلى مواصلة الكفاح النفسي، لإقرار شخصيته، ويثير هذا فيه صراعاً كثيرا يتخذ أشكالاً متباينة من العنف، ويضعف من القوة التي يواجهها للتغلب على العقبات، فيمارس أشكالاً متباينة من النشاط، ويدرب العضو للمعوّق (موضع النقص) تدريباً قد يصل إلى حد الكمال؛ وذلك لإثبات ذاته، وإشباع شعوره بقيمته وقدرته (الشحومي، ١٩٨٩).

ويمكن تلخيص السمات السلوكية التي تنتج عن الإصابة بالإعاقة على النحو التالي:

١.الشعور الزائد بالعجز، مما يولد لدي الفرد المعوّق الإحساس بالضعف، والاستسلام للإعاقة.

٢.الشعور الزائد بالنقص، مما يعوق تكيفه الاجتماعي، والنفسي.

٣.عدم الشعور بالأمن النفسي، مما يولد لديه القلق، والخوف من المجهول.

٤.عدم الاتزان الانفعالي، مما يولد مخاوف وهموما مبالغاً فيها.

٥.سيادة مظاهر السلوك الدفاعي، وأبرزها: التبرير، والتعويض، والإسقاط، والأفكار التسلطية، والأفعال العكسية عنده.

وأجرى الصمادي والمومني (١٩٩٥) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر الجنس والمستوى التعليمي والاقتصادي في مفهوم الذات، ومركز الضبط لدى الأفراد المعوقين حركياً، والمنتمين إلي مؤسسات الرعاية الخاصة بالأفراد المعوقين حركياً في الأردن. وقد تألفت عينة الدراسة من (٢٣٠) فردٍ معوّقٍ حركيا، و من المنتمين إلى مؤسسات الرعاية الخاصة بالأفراد المعوقين حركيا في الأردن. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات، ومركز الضبط، تُعزى إلى المستوى التعليمي، ولصالح حملة البكالوريوس. وقد فسر ذلك على أساس أن التعليم الجامعي يفسح المجال للمعوقين حركياً للاختلاط بالآخرين، والاعتماد على الذات، وتحمل المسئولية، وهذا يجعل الأفراد المعّوقين حركياً من حملة البكالوريوس، أكثر ميلاً للضبط الداخلي، وأكثر تقبلاً لذواتهم من نظرائهم من حملة الثانوية فما دون.

وأجرى العتوم و المومني (١٩٩٤) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر أسباب الإعاقة والوضع الاجتماعي ،ومكان السكن في مفهوم الذات للمعوقين حركيا في الأردن ، وقد تألفت عينة الدراسة من (٣٤٠) معوق حركيا، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات تُعزى إلى الحالة الاجتماعية، ومكان السكن، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات تُعزى إلى سبب الإعاقة، ولصالح المتزوجين.

وفي دراسة حرز الله (١٩٩٢) التي هدفت إلى التعرف على المشكلات التكيفية التي يواجهها المعّوقين حركيا في مختلف جوانب حياتهم الشخصية، والأسرية، والاجتماعية، والمهنية. وقد أجريت هذه الدراسة على عينة مؤلفة من (١٩٨) فردٍ معوقٍ حركيا، (١٢٩) ذكرٍ و(٦٩) أنثى، وكانت عينة الدراسة ممن تزيد أعمارهم على ١٢ عاماً، ولقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس، لصالح الذكور، والمستوي التعليمي، لصالح المستوي التعليمي الجامعي.

وأجرى المساعدة (١٩٩٠) دراسة بهدف الكشف عن مشكلات الطلبة المعوقين حركيا، وسمعيا، وبصريا في الجامعات الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من (٥٥) طالباً وطالبة من

أربع جامعات أردنية ، وأظهرت نتائج الدراسة أن المجالات التي ظهر فيها أكبر عدد من المشكلات لدى الطلبة المعوقين في الجامعات الأردنية كانت على النحو التالي: المجال الخدمي، والمستقبلي، و الصحي، و الاجتماعي، و الدراسي، والاقتصادي، والنفسي. وبينت النتائج عدم وجود فروق بين متوسطات المشكلات لدى الطلبة المعوقين في الجامعات الأردنية تُعزى إلى متغيرات: الجنس، والمستوى الدراسي، ونوع الإعاقة، ومكان السكن، ودخل الأسرة الشهري، ونوع الكلية.

وأجرى الربضي (١٩٩٠) دراسة، هدفت إلى التعرف على المشكلات التي يعاني منها المعوقون حركياً في محافظة إربد في الأردن، حيث قام الباحث باختيار عينة عشوائية من مدينتي إربد، والمفرق، اشتملت على (٧١) طالباً وطالبة. وقد أظهرت النتائج أن مستوى المعاناة لدى الإناث يفوق مثله لدى الذكور، ووجود مشكلات بين الفرد وذاته، والفرد مع المجتمع، وأشارت النتائج إلى أن أبرز هذه المشكلات التي يعاني منها المعوقون تمثلت في عدم الثقة بالنفس، وعدم شعور الفرد المعوق بإنسانيته، والشعور بالخجل، والقلق، والإحباط، وعدم مقدرة الفرد المعوق على الحركة بنفسه ، وعدم القبول الاجتماعي، وعدم الرضا عن النفس، وعدم الاطمئنان، وعدم الاستقرار النفسي.

وقام روديجارز (Rodrigues, 1989) بدراسة، هدفت إلى مقارنة مفهوم الذات لدى الأطفال المعّوقين، الذين يعانون من حالة الفقرة المشقوقة (Spinabifida)، ومفهوم الذات لدى الأطفال العاديين. وكذلك تسليط الضوء على العلاقة بين تقديرات الأم لمفهوم الذات لدى الأطفال، ومفهوم الذات لدى الأطفال أنفسهم. وقد استخدم الباحثان مقياس(بيرس– هارس) لمفهوم الذات للأطفال، وقد تكونت عينة الدراسة من أربعين طالباً تتراوح أعمارهم ما بين التاسعة والثانية عشرة. وقد تم تصنيف هؤلاء الأطفال في مجموعتين هما: مجموعة الأطفال المعوقين الذي يعانون من إعاقة (Spinabifida)، ومجموعة الأطفال العاديين، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين تقدير الأمهات لمفهوم الذات لأطفالهن، وتقدير الأطفال أنفسهم لمفهوم الذات لديهم.

وقام الصمادي (١٩٨٨) بدراسة، هدفت إلى الكشف عن مدى إسهام متغيرات الجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية، والحالة الصحية، والمستوى الاقتصادي في التعايش مع الإعاقة الجسمية. وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٦) فردٍ معوقٍ جسمياً، منهم (١٣٣) من

الذكور، و(٩٣) من الإناث، اختيروا عشوائيا. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مساهمة المتغيرات المستقلة كانت جوهرية في تفسير الفروق في الأداء على المتغير التابع. كما تفوقت كل المتغيرات المستقلة في تفسير الأداء على المتغير التابع، حسب الترتيب التالي، الحالة الصحية، فالمستوى الاقتصادي، فالجنس، فالحالة الاجتماعية، فالعمر عند الإصابة بالإعاقة، ولقد وجد أن الأفراد المعوقين جسمياً– ممن لا توجد لديهم مشكلات صحية– أكثر تعايشاً من أقرانهم ممن توجد لديهم مشكلات صحية مصاحبة للإعاقة الجسمية. وأن غير المتزوجين أكثر تعايشاً من أقرانهم المتزوجين، وأن الأفراد المعوقين جسمياً– ممن أصيبوا بالإعاقة منذ الولادة، أو بعدها بقليل– كانوا أكثر تعايشاً مع أقرانهم، ممن أصيبوا بالإعاقة الجسمية في عمر متأخر نسبياً.

وهناك دراسة أخرى أجراها عبد الرحيم (١٩٨١)، استخدم فيها المنهج الإسقاطي لدراسة بعض المواقف لمتغيرات وسيطة بين العجز الرسمي، وسوء التوافق النفسي، وهدفت الدراسة إلى مناقشة بعض الخصائص الجسمية للأفراد من ناحية، ومناقشة مظاهر سلوك هؤلاء الأفراد من ناحية أخرى، وتألفت عينة الدراسة من مجموعة من المصابين بالشلل الدماغي، وضمت (٥٠) من الذكور، و(٢٧) من الإناث، من معهد الشلل في دولة الكويت. ومجموعة أخرى ضمت (٥٠) طالباً وطالبة من المدارس المتوسطة بدولة الكويت فأصبحوا ٧٧ فرداً من المعوقين، و٥٠ من العاديين، وكانت أداة الدراسة من النوع الإسقاطي الذي يتضمن تقديم مثيرات غامضة إلى المفحوص، تمثلت في مجموعة من الجمل الناقصة، وقد تم اختيار المثيرات التي تحاول الكشف عن واقع استجابات الأفراد التي تعبر عن مصادر الخوف، ومشاعر الذنب، والقلق، والإدراك الذاتي لبعض المواقف الاجتماعية، والعلاقات مع الوالدين وجماعة الرفاق. وقد أشارت نتائج الدراسة، إلى أن معظم مصادر الخوف لدى المصابين بالشلل الدماغي ترتبط بمواقف اجتماعية، أو بأشخاص آخرين، أكثر مما ترتبط بمظاهر حقيقية تكمن في الإعاقة ذاتها. كما أن مشاعر الذنب، والقلق لدى الأفراد المعوقين، ترجع إلى خبراتهم السابقة مع هؤلاء الأشخاص، ومواقفهم الاجتماعية نحوهم.

وقد أجرى عبد الرحيم (١٩٨٠) دراسة للتفاعل الأسري، كأحد الأبعاد الفارقة في برنامج التقويم السيكولوجي للمعوقين، بهدف الكشف عن أبعاد التفاعل الأسري التي

يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند تقييم التوافق عند الطفل المعوق مستخدماً لقياس هذا التفاعل الأدوات التالية: ثلاثة مقاييس لأبعاد العلاقات الأسرية، وخمسة مقاييس لأبعاد النمو الشخصي التي يتيحها جو الأسرة لأفرادها، ومقياسين لدرجة التنظيم والضبط فيما يتعلق بشئون الأسرة وأنشطتها.أما عينة الدراسة فكانت تتألف من (٦٠) أسرة من المجتمع الكويتي، ضمت (١٧٨) فردٍ من مختلف الإعاقات (الصمم، والإعاقة الذهنية، والإعاقة البدنية، وكف البصر). وأشارت النتائج إلى أن أسر الأفراد المعوقين تميزت بدرجة منخفضة في حرية التعبير عن المشاعر، في حين تميزت بدرجة عالية من التماسك بين أعضائها، ولقد أظهرت النتائج انخفاضاً في درجة استغلال أسر الأفراد المعوقين، لما توفره الأسرة من تشجيع لأفرادها على الاستقلال في السلوك، واتخاذ القرارات. وبالنسبة لأبعاد النظام في محيط الأسرة، تبين أن هناك انخفاضا في درجة الضبط في أسرة الأفراد المعوقين، في حين أن درجة التوجيه نحو القيم الدينية والخلقية، كانت أعلى بين أسر الأفراد المعوقين منها بين أسر العاديين.

ويلاحظ مما سبق عرضه من دراسات عربية، وأجنبية، أنها جاءت قليلة في معالجتها لمشكلات الأفراد المعوقين حركيا، والتي اتخذت شكلاً غير مباشر في عرضها، أو دراستها، و لم تتعرض هذه الدراسات لجوانب عديدة ذات أهمية، وتخص الأفراد المعوقين حركياً في معظم مراحلهم العمرية.

ولا شك أن الباحثين قد وجدا قلة في الدراسات العربية، التي درست مشكلات الأفراد المعوقين حركياً، فلقد تطرقت دراستان عربيتان فقط إلى مشكلات الأفراد المعوقين حركياً، ضمن الفئة العمرية الأولى، والمرحلة الجامعية، إلا أنها لم تتطرق لجميع فئات الأفراد المعوقين حركياً المتعلمة منها وغير المتعلمة، و من المجالات التي اهتم بها الباحثان في هذا الجانب دراسة مفهوم الذات لدى الأفراد المعوقين حركياً، بالإضافة إلى دراسة اتجاهات المجتمع والعاديين نحو الأفراد المعوقين حركياً، أو اهتمامهم بدراسة احتياجات الأفراد المعوقين بشكل عام.ومن هنا جاءت هذه الدراسة لسد تلك الثغرة، و للكشف عن مشكلات الأفراد المعوقين حركياً في مجالات متعددة، لمساعدة المسئولين والقائمين على العمل الاجتماعي، والتربية الخاصة، وشئون الأفراد المعوقين، ولمعرفة أهم المشكلات التي يعاني منها المعوقون حركياً، لوضع الحلول اللازمة لها، وللوقوف على الاحتياجات

والخدمات الضرورية لهذه الفئة، من أجل أن تساهم في عملية التنمية، وإثبات فاعليتها في المجتمع.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في قلة الأبحاث التي تناولت مشكلات الأفراد المعوقين حركياً في الأردن بشكل عام، ومحافظة إربد بشكل خاص، وقلة الأبحاث التي تناولت الخدمات التي يجب أن تقدم إلى هذه الفئة الخاصة. ومع أن هناك الكثير من الأبحاث والدراسات التي تناولت موضوع الأفراد المعوقين حركياً، لكنها لم تتناول المشكلات التي يعاني منها هؤلاء المعوقون في معظم مناطق محافظة إربد، والذين تتراوح أعمارهم ما بين (١٨–٤٥) سنة، ولذا يمكن أن تسهم في مساعدة مصممي البرامج والدراسات في ميدان العمل الاجتماعي، والتربية الخاصة في الأردن، لوضع البرامج المناسبة والضرورية لهذه الفئة من المجتمع، بالإضافة إلى ذلك فقد جاءت هذه الدراسة لتساعد المرشدين والعاملين في الميدان، وكذلك المسئولين على اتخاذ القرارات المناسبة لمواجهة المشكلات التي قد تعترض الأفراد المعوقين، وتحد من تكيفهم ودمجهم مع الأفراد العاديين.

وتبرز أهمية هذه الدراسة أيضاً من أن محافظة إربد تحتل المرتبة الثانية في الإعاقة الحركية (الشلل الكلي، والجزئي) بعد محافظة عمان، والمرتبة الأولى بين محافظات المملكة في بقية الإعاقات الحركية (بتر الأطراف العلوية والسفلية) (إحصائيات صندوق الملكة علياء للعمل الاجتماعي التطوعي في أيلول ١٩٧٩).

ومن هنا جاءت هذه الدراسة، لتلقي الضوء على ما تعاني منه هذه الفئة من المجتمع الأردني من مشكلات، لعلها تجذب انتباه القائمين والمهتمين في هذا المجال، لإيجاد الحلول لمشكلاتهم بشكل واضح وصريح.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تكمن مشكلة الدراسة في الكشف عن المشكلات التي يواجهها المعوقون حركياً في محافظة إربد، وعلاقتها مع بعض المتغيرات، مثل: الجنس ، والحاله الاجتماعية، والعمل، والمستوى التعليمي،ومكان الإقامة. وتحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما المشكلات الشائعة لدى الأفراد المعوقين حركياً في محافظة إربد؟
٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(ل= ٠,٠٥) في المشكلات التي يواجهها الأفراد المعوقون حركيا في محافظة إربد تعزى إلى الجنس، أو الحالة الاجتماعية، أو العمل، أو المستوى التعليمي، أو مكان الإقامة؟

مصطلحات الدراسة

● **المعوق حركيا:** أي شخص يعاني من فقدان، أو خلل، أو عاهة، أو مرض أصاب عضلاته، أو مفاصله، أو عظامه بطريقة تحد من وظيفتها العادية،ويمتد حتى يشمل الحركات الإرادية واللاإرادية، نتيجة انكماش إحدى العضلات،وانبساط العضلة الأخرى مما يؤدي إلى الحد من نشاطهم الحيوي، والذين تزيد أعمارهم على ١٨ عاما في محافظة إربد (الحمد،٢٠٠١).

● **المشكلات:** هي الصعوبات، أو المعوقات التي يواجهها المعوقون حركيا في محافظة إربد، وتنحصر هذه المشكلات في المجالات التالية: النفسي، والطبي، والاجتماعي، والاقتصادي والمهني، و التشريعي (المساعدة،١٩٩٠).

الطريقة والإجراءات:

فيما يلي وصف لمجتمع الدراسة، وعينتها، وأداة الدراسة، كما سيتم تناول إجراءات الدراسة، والطرق الإحصائية التي تم استخدامها للتوصل إلى النتائج.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من الأفراد المعوقين حركياً في محافظة إربد الذين ينتمون إلى مؤسسات الرعاية والخدمات الاجتماعية، والنوادي الخاصة بالأفراد المعوقين حركيا، وقد بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (٣٧٨) معوقٍ حركيا؛ وذلك حسب إحصائيات جمعية النهضة للمعوقين حركياً (١٩٩٨) التابعة لمديرية التنمية الاجتماعية لسنة ١٩٩٨م.

عينة الدراسة:

تألفت عينة الدراسة من (١٨٠) فردٍ من الأفراد المعوّقين حركياً، وكانت عينة هذه الدراسة عينة قصدية من الأفراد المعوقين حركيا ضمن محافظة إربد، الذين ينتمون إلى

الجمعيات، والنوادي، والمؤسسات الخاصة بالأفراد المعوقين حركيا، الذين تزيد أعمارهم على ١٨ عاما، موزعين حسب الجدول رقم (١)

الجدول رقم (١)

توزيع عينة الدراسة

المتغير	الفئات	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	١٢٠	٦٦,٧
	أنثى	٦٠	٣٣,٣
الحالة الاجتماعية	متزوج	٨٩	٤٩,٤
	عزب	٩١	٥٠,٦
العمل	أعمل	٨٣	٤٦,١
	لا أعمل	٩٧	٥٣,٩
المستوى التعليمي	ابتدائي	٨١	٤٥,٠
	ثانوي	٧٢	٤٠,٠
	جامعي	٢٧	١٥,٠
مكان الإقامة	مدينة	٦٣	٣٥,٠
	قرية	٤٣	٢٣,٩
	مخيم	٧٤	٤١,١
	المجموع	١٨٠	١٠٠,٠

متغيرات الدراسة:

أ- المتغيرات المستقلة، وتقسم إلى:

١- الجنس، وله مستويان: ذكور، إناث.

٢ الحالة الاجتماعية، ولها مستويان: متزوج، عزب.

٣ العمل، وله مستويان يعمل، لا يعمل.

٤- المستوى التعليمي، وله ثلاثة مستويات: (ابتدائي، ثانوي، جامعي).

٥- مكان الإقامة، وله ثلاثة مستويات(مدينة، قرية، مخيم).

أداة الدراسة:

تم إعداد استبانة لجمع المعلومات بالاستعانة بقائمة مينيسوتا الإرشادية، وقائمة المشكلات للطلبة الأفراد المعوقين حركياً في الجامعات الأردنية (المساعدة، ١٩٩٠). وقد تكونت

الأداة بصورتها الأولية من جزأين رئيسين هما:
الجزء الأول: ويتضمن معلومات شخصية تتعلق بالمستجيب؛ وذلك لاستخدامها في التعرف على مستويات المتغيرات المستقلة لأفراد الدراسة.

الجزء الثاني: ويتضمن فقرات المقياس للمشكلات، والتي تعبر في مجموعها عن المشكلات التي يعاني منها الفرد المعوّق حركياً، وقد بلغ عددها (٧٣) فقرة، موزعة على ستة مجالات كما يلي:
أولاً: المجال النفسي: وهو يدل على شعور المعوّق بالقلق، والتوتر، والقدرة على مواجهة الآخرين. وقد بلغ عدد فقرات هذا المجال في المقياس الكلي (١٠) فقرات، وهي الفقرات من (١–١٠) في الأداة.

ثانياً: المجال الطبي: ويشير هذا المجال إلى المشكلات الصحية التي يعاني منها الفرد المعوّق حركياً، مثل عدم وجود مراقبة صحية متخصصة لنوع الإعاقة، وارتفاع أثمان العلاجات التي يستخدمها الفرد المعوّق، وقد بلغ عدد فقرات هذا المجال في المقياس الكلي (١٢) فقرة، وهي الفقرات من (١١–٢٢).

ثالثاً: المجال الاجتماعي: ويشير هذا المجال إلى المشكلات الاجتماعية التي تواجه الفرد المعوّق حركياً، والتي تظهر من خلال علاقة الفرد المعوّق بأصدقائه، وأفراد أسرته، والمجتمع الذي ينتمي إليه، وقد بلغ عدد فقرات هذا المجال في المقياس الكلي (١٢) فقرة، وهي الفقرات من (٢٣–٣٤).

رابعاً: المجال الاقتصادي والمهني: ويشير هذا المجال إلى المشكلات الاقتصادية والتأهيلية التي تعترض حياة الفرد المعوّق مثل: عدم وجود دخل كاف لإشباع الحاجات الأساسية للمعوّق، وعدم الحصول على العمل الذي يناسب القدرات والميول والرغبات للمعوّق، وقد بلغ عدد فقرات هذا المجال في المقياس الكلي (١٦) فقرة، وهي الفقرات من (٣٥–٥٠).

خامساً: المجال التشريعي: ويشير هذا المجال إلى القوانين والتشريعات التي يجب أن توضع لفئة الأفراد المعوقين حركياً في جميع المجالات في حياتهم، ومنها: العمل في المؤسسات المختلفة، وتأمين فرص عمل كثيرة للمعوّق حركياً، وإعفاء الأفراد المعوّقين من نفقات الدراسة. وقد بلغ عدد الفقرات الخاصة بهذا البعد في المقياس الكلي (١١) فقرة، وهي الفقرات من (٥١-٦١).

سادساً: المجال التعليمي والتربوي: ويشير هذا المجال إلى المشكلات والقضايا التي تتعلق بحياة الأفراد المعوقين في ميدان التربية والتعليم، مثل: المدارس الخاصة، ووسائل التربية والتعليم المساعدة على تعلم الأفراد المعوقين، وقد بلغ عدد فقراته (١٢) فقرة، وهي الفقرات من (٦٢-٧٣).

صدق المقياس:

وللتأكد من صدق المقياس، قام الباحثان بعرضه على عشرة محكمين من السادة حملة شهادة الدكتوراه، والماجستير في علم النفس التربوي، والتوجيه والإرشاد، والقياس والتقويم، حيث طلب منهم إبداء الرأي في فقرات المقياس من حيث: مدى وسلامة الفقرة لغوياً، ومدى انتمائها إلى المجال.

وبعد أن جمع الباحثان فقرات المقياس المحكمة، قاما بمراجعة التعديلات والافتراضات التي أشار إليها المحكمون على أداة الدراسة. وبناء على اقتراحات المحكمين قام الباحثان بتعديل بعض الفقرات في كل من المجالين المهني والاقتصادي حيث كانا منفصلين، وقد تم دمجهما في مجال واحد وهو المجال المهني والاقتصادي، وكذلك تم حذف وتعديل صياغة بعض الفقرات، وإضافة فقرات جديدة للأداة، وحذف المجال التعليمي التربوي. واستخدم الباحثان معياراً إحصائياً لمعرفة مدى اتفاق المحكمين على حذف وإضافة وتعديل بعض الفقرات، فإذا اتفق ٧٠٪ فأكثر من المحكمين على حذف، أو إضافة فقرة، أو مجال من مجالات الدراسة تم التعديل. وكانت نسبة المحكمين الذين اتفقوا على حذف المجال التعليمي التربوي ٧٠٪، وبذلك استبعد هذا المجال من فقرات الأداة، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس (٥٨) فقرة، موزعة على المجالات الخمسة، بعد أن كانت (٧٣) فقرة.

ثبات المقياس:

للتأكد من ثبات المقياس، قام الباحثان بتطبيق المقياس بصورته النهائية على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) فرداً من المعوّقين حركياً من خارج عينة الدراسة. وبعد أسبوعين قام الباحثان بإعادة تطبيق المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية نفسها، ولقد تم استخراج معامل الثبات باستخدام طريقة الاختبار –إعادة الاختبار، بفاصل زمني قدره أسبوعان، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٨٠) للمقياس ككل، أما المجالات فقد كانت معاملات الثبات لها كما هو موضح في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)

معاملات الثبات والارتباط للمجالات في أداة الدراسة والأداة ككل

المجال	عدد الفقرات	قيمة معامل الارتباط
التشريعي	٨	٠,٧٧
الصحي	١١	٠,٧٥
النفسي	١١	٠,٧٤
الاجتماعي	١٢	٠,٧٦
الاقتصادي والمهني	١٦	٠,٧٨
الكلي	٥٨	٠,٨٠

تصحيح الأداة:

استخدم الباحثان التدريج الخماسي لفقرات الاستبانة والمدرجة من (لم يحدث، نادرا، أحيانا، غالبا، دائما)، وقد أُعطيت الدرجات التالية لكل استجابة (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على التوالي، فإذا كانت الإجابة (لم يحدث) على سبيل المثال، أُعطيت درجة (١)، وإذا كانت الإجابة (نادرا) أعطيت (٢) درجتين ، وإذا كانت الإجابة (أحيانا) أعطيت (٣) درجات ، وإذا كانت الإجابة (غالبا) أعطيت (٤) درجات، وإذا كانت الإجابة (دائما) أعطيت (٥)

درجات، وبذلك فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب على الأداة هي (٢٩٠) وأقل درجة هي (٥٨)؛ علماً أن الباحثين قد اعتمدا التدريج المطلق في تقييم المتوسطات الحسابية الخاصة بفقرات أداة الدراسة، وذلك على النحو التالي:

الجدول رقم (٣)

التدريج المستخدم في تقييم المتوسطات الحسابية للأداء على فقرات الاستبانة

مفتاح التصحيح	فئة المتوسطات	الدرجة
١	١- ١,٧٩٩	لم يحدث
٢	١,٨٨- ٢,٥٩٩	نادرا
٣	٢,٦- ٣,٣٩٩	أحيانا
٤	٣,٤- ٤,١٩٩	غالبا
٥	٤,٢ – ٥,٠	دائما

هذا وقد تمّ احتساب طول الفئة العددية للأوساط الحسابية الخاصة بالفقرات والأداة ككل بطرح مفتاح التصحيح الأصغر من مفتاح التصحيح الأكبر وقسمة الناتج على عدد فئات الأداة فكانت قيمته (٠,٨)؛ وذلك كما هو موضح في الجدول رقم ٣.

إجراءات الدراسة:

قام الباحثان بتوزيع الاستبانة على أفراد العينة شخصياً، بعد أن تم تحديد الأماكن التي يتواجد فيها الأفراد المعوقون حركياً في محافظة إربد ، حيث تواجد معظمهم في جمعية النهضة للمعوقين حركياً، ومركز التأهيل المهني للمعوقين حركيا،وقد كان الباحثان يوضحان لأفراد الدراسة الهدف من هذه الدراسة، وكيفية الإجابة عن فقرات المقياس، وكانا يقومان بشرح وتوضيح بعض الفقرات التي كان يسأل عنها المستجيبون. وكان الباحثان على اطلاع وإشراف كامل على عملية التطبيق، مما كان له الأثر الكبير في جدية إجابة أفراد عينة الدراسة.

نتائج الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات الشائعة لدى الأفراد المعوقين حركياً في محافظة إربد، وكذلك استقصاء توزيع المشكلات على المتغيرات التالية: الجنس، والحالة الاجتماعية، والعمل، والمستوى التعليمي، ومكان الإقامة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما المشكلات الشائعة لدى الأفراد المعوقين حركياً في محافظة إربد؟"

تمت الإجابة عنه من خلال إيجاد المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة لكل مجال على حدة، والجدول رقم (٤) يبين المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمشكلات الشائعة للمعوّقين حركيا للمجال النفسي.

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمشكلات المجال النفسي مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١	يزعجني أن أسمع ألفاظ الشفقة والعطف من الآخرين.	٤,٤٤	٠,٧٤
٢	٣	أعاني من صعوبة التنقل من المراكز إلى السكن.	٤,١٠	٠,٩٧
٣	٢	أعاني من مراقبة الناس لي أثناء السير في الشارع.	٣,٩٣	٠,٨٥
٤	٦	أشعر أننا دون الآخرين في أشياء أخرى لكوني معوّقاً حركياً.	٣,٧٠	١,١٢
٥	٩	أعاني من عدم اهتمام الناس بي أثناء وجودي بينهم.	٣,٥٦	١,٠٩
٦	١١	يزعجني اختلاف معاملة والديّ لي عن معاملتهم لأخوتي.	٣,٥٦	١,١٧
٧	٧	أشعر بالنقص بسبب إعاقتي أمام الناس.	٣,٥٤	١,١٣
٨	٤	تضايقني مساعدة الآخرين في كل عمل أقوم به.	٣,٥٢	١,٠٤
٩	٥	أشعر بالقلق والتوتر عند مواجهة الآخرين.	٣,٤٨	١,٠٠
١٠	٨	أعاني من عدم القدرة على حل مشكلاتي بنفسي بسبب الإعاقة.	٣,٤٣	١,٠٩
١١	١٠	أعاني من الشعور الدائم بالعزلة والوحدة.	٣,٤٠	١,١١
		الكلي	٣,٧٠	٠,٤٢

يتضح من الجدول رقم (٤) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال النفسي تراوحت ما بين (٣,٤٠–٤,٤٤)، وبانحراف معياري تراوح ما بين (٠,٧٤–١,١١). ويلاحظ من هذا الجدول أن أكثر المشكلات شيوعاً عند الأفراد المعوقين في المجال النفسي كانت المشكلة رقم (١) " يزعجني أن أسمع ألفاظ الشفقة والعطف من الآخرين " وقد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (٤,٤٤)، وجاءت المشكلة رقم (٣) " أعاني من صعوبة التنقل من المراكز إلى السكن" في المرتبة الثانية، والمشكلة رقم (٢) " أعاني من مراقبة الناس لي أثناء السير في الشوارع " جاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (٣,٩٣). وأمّا المشكلة رقم (٨) " أعاني من عدم القدرة على حل مشكلاتي بنفسي بسبب الإعاقة " فقد جاءت في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (٣,٤٣)؛ في حين جاءت المشكلة رقم (١٠) "أعاني من الشعور الدائم بالعزلة والوحدة " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (٣,٤٠) . وأن المتوسط العام للمجال النفسي قد بلغ (٣,٧٠)، وهذا يشير إلى أن المشكلات للمعوقين حركياً تكون درجة(غالبا)، وتبين أيضاً من الجدول نفسه أن هناك مشكلة واحدة تقع ضمن درجة (دائما)، وأن هناك عشرة مشكلات تقع ضمن درجة (غالبا).

أما فيما يتعلق بالمجال الصحي، فإن الجدول رقم (٥) يبين المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمشكلات المعوقين حركياً في هذا المجال.

يتضح من الجدول رقم (٥) أن المتوسطات الحسابية لمشكلات الأفراد المعوّقين حركياً المتعلقة بالمجال الصحي تراوحت ما بين (٣,٣٨–٣,٨٣)، وبانحراف معياري تراوح ما بين (١,٠–١,٠٨) . ويلاحظ من هذا الجدول أن أكثر المشكلات شيوعاً عند الأفراد المعوّقين في المجال الصحي كانت المشكلة رقم (١٢) " أعاني من عدم وجود مركز للعلاج الطبيعي في منطقتي " وقد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (٣,٨٤)، وجاءت المشكلة رقم (١٣) " أعاني من صعوبة شراء الأجهزة الطبية التي تساعدني على إعاقتي " في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (٣,٨٣)، وأن المشكلة رقم (١٩) " أعاني من ارتفاع أثمان العلاجات التي أستخدمها لمعالجة إعاقتي " فقد جاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (٣,٣٧).

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمشكلات المجال الصحي مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١٢	أعاني من عدم وجود مركز للعلاج الطبيعي في منطقتي.	٣,٨٤	١,٠٨
٢	١٣	أعاني من صعوبة شراء الأجهزة الطبية التي تساعدني في إعاقتي	٣,٨٣	١,٠٢
٣	١٩	أعاني من ارتفاع أثمان العلاجات التي أستخدمها لمعالجة إعاقتي.	٣,٧٣	١,٠١
٤	١٤	أعاني من عدم متابعة دراستي بسبب إعاقتي.	٣,٧١	١,١٢
٥	١٨	أعاني من عدم وجود بطاقة تأمين صحي شامل كفرد معوّق.	٣,٦١	١,١٢
٦	٢٠	أجد صعوبة في استخدام الأجهزة الطبية.	٣,٥٤	١,٠٧
٧	٢١	أعاني من بعض الأمراض بسبب إعاقتي.	٣,٤٧	١,٢٢
٨	١٧	أعاني من صعوبة إيجاد طبيب متخصص في نوع إعاقتي.	٣,٤٣	١,١٦
٩	١٥	أعاني من عدم توافر مراقبة صحية متخصصة لإعاقتي.	٣,٤٢	١,٠٦
١٠	٢٢	أعاني من مشكلة الإدمان على المهدئات بسبب إعاقتي.	٣,٣٩	١,٢٩
١١	١٦	أعاني من صعوبة الوصول إلى مجال المساعدة الطبية.	٣,٣٨	١,٠٠
		الكلي	٣,٥٨	٠,٥٣

وأمّا المشكلة رقم (٢٢) " أعاني من مشكلة الإدمان على المهدئات بسبب إعاقتي " فقد جاءت في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (٣,٣٨)، في حين جاءت المشكلة رقم (١٦) " أعاني من صعوبة الوصول إلى مجال المساعدة الطبية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (٣,٥٨). وأن المتوسط العام للمجال الصحي قد بلغ (٣,٥٨)، وهذا يشير إلى أن المشكلات للمعوقين حركياً تقع ضمن درجة(غالبا)، ويتضح من الجدول نفسه أن هناك (٩) مشكلات كانت تقع ضمن درجة(غالبا)، وأن هناك مشكلتين تقع ضمن درجة(أحيانا). فقد احتل المجال الصحي المرتبة الأخيرة.

أما فيما يتعلق بالمجال الاجتماعي، فإن الجدول رقم (٦) يبين المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمشكلات المعوقين حركياً لهذا المجال.

الجدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمشكلات المجال الاجتماعي مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٢٣	أعاني من عدم وجود أماكن ملائمة خاصة بالمعوقين حركياً للترويح عن النفس مثلاً.	٤,٢٣	٠,٨٧
٢	٢٤	أشعر أن والديّ يتوقعان مني أكثر مما يجب.	٣,٨٤	٠,٩١
٣	٣٤	أعاني من غربة داخل أسرتي بسبب وجودي في مركز التأهيل.	٣,٧٨	١,١٩
٤	٢٥	أشعر أنني لا أجد في الأسرة من يتفهم مشكلاتي.	٣,٧٤	١,٠٦
٥	٣٣	أعاني من صعوبة تكوين الأصدقاء بسبب إعاقتي.	٣,٦٩	١,١٥
٦	٢٦	أعاني من عدم إسناد أي دور لي في الأسرة بسبب إعاقتي.	٣,٦٧	١,٠٤
٧	٣٢	أجد مشكلات في تفهم زوجي/زوجتي لمشكلاتي الخاصة.	٣,٦٣	١,٢٠
٨	٢٧	أعاني من عدم قبولي زوجاً/زوجة.	٣,٥٧	١,١٧
٩	٢٨	أعاني من عدم معاملتي معاملة خاصة في الأسرة بسبب إعاقتي.	٣,٤٩	١,١٦
١٠	٣١	أعاني من استثنائي من المواقف الاجتماعية.	٣,٤٤	١,٠٦
١١	٣٠	أشعر أن والديّ قد خاب أملهما بي.	٣,٣٨	١,١٨
١٢	٢٩	أشعر أنه كثيراً ما تحصل مشكلات في الأسرة بسببي.	٣,٣٣	١,٠٩
		الكلي	٣,٦٥	٠,٥٥

يتضح من الجدول رقم (٦) أن المتوسطات الحسابية لمشكلات الأفراد المعوقين حركياً المتعلقة بالمجال الاجتماعي تراوحت ما بين (٣,٣٣-٤,٢٣) ، وبانحراف معياري تراوح ما بين (٠,٨٧-٧,٢٠) . ويلاحظ من هذا الجدول أن أكثر المشكلات شيوعاً عند الأفراد المعوقين حركياً في المجال الاجتماعي كانت المشكلة رقم (٢٣) "أعاني من عدم وجود أماكن ملائمة خاصة بالأفراد المعوقين حركياً للترويح عن النفس مثلاً " وقد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (٤,٢٣)، وجاءت المشكلة رقم (٢٤) " أشعر أن والدّي يتوقعان مني أكثر مما يجب" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره(٣,٨٤)، وأن المشكلة رقم (٣٤) " أعاني من غربة داخل أسرتي بسبب وجودي في مركز التأهيل" فقد جاءت في المرتبة الثالثة

بمتوسط حسابي قدره (٣,٧٨)، وأمّا المشكلة رقم (٣٠) " أشعر أن والديّ قد خاب أملهما فيّ " فقد جاءت في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (٣,٣٨)، في حين جاءت المشكلة رقم (٢٩) " أشعر أنه كثيراً ما تحصل مشكلات في الأسرة بسببي" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (٣,٦٥).وهذا يشير إلى أن مشكلات المعوقين حركياً تقع ضمن درجة(غالبا)، ويتضح من الجدول نفسه أن هناك مشكلة واحدة تقع ضمن درجة (دائما)، وأن هناك (٩) مشكلات تقع ضمن درجة(غالبا)، وأن هناك مشكلتين تقع ضمن درجة (أحيانا). فقد احتل المجال الاجتماعي المرتبة الرابعة قبل الأخيرة

أما فيما يتعلق بالمجال الاقتصادي والمهني، فالجدول رقم (٧) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمشكلات المعوقين حركياً المتضمنة في هذا المجال.

يتضح من الجدول رقم (٧) أن المتوسطات الحسابية لمشكلات الأفراد المعوقين حركياً المتعلقة بالمجال الاقتصادي والمهني تراوحت ما بين (٣,٤٧–٤,٢٣) ، وبانحراف معياري تراوح ما بين (٠,٨٢–١,٠٣) . ويلاحظ من هذا الجدول أن أكثر المشكلات شيوعاً عند المعوقين في المجال الاقتصادي والمهني كانت المشكلة رقم (٤١) " أحس بحاجة إلى توافر المعاهد الخاصة للمعوقين حركياً " وقد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (٤,٢٣)، وجاءت المشكلة رقم (٤٣) "أعاني من عدم قبول أصحاب ورؤساء المؤسسات في تشغيل المعوقين حركياً " في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (٣,٩٧)، و أن المشكلة رقم (٣٥) " أشعر بأننا بحاجة إلى سن قوانين تفرض وضع مصاعد في الأبنية المتعددة الطوابق" فقد جاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (٣,٩٢)، وأما المشكلة رقم (٣٩) " أعاني من عدم وضع الفرد المعوق حركياً في المكان والعمل المناسب" فقد جاءت في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (٣,٥٢)، في حين جاءت المشكلة رقم (٣٨) "أعاني من عدم توافر ورش تدريبية خاصة لتعليم الفرد المعوق حركياً المهارات النمائية' الضرورية للاعتماد على النفس" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (٣,٤٧).وهذا يشير إلى أن مشكلات المعوقين حركيا تقع ضمن درجة (غالباً). ويتضح من الجدول نفسه أن هناك مشكلة واحدة تقع ضمن درجة (دائما)، وأن هناك (١٥) مشكلة للمعوقين حركياً كانت ضمن درجة(غالبا). فقد احتل المجال الاقتصادي والمهني المرتبة الأولى.

الجدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الاقتصادي والمهني مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٤١	أحس بحاجة إلى توافر المعاهد الخاصة للمعوقين حركياً.	٤,٢٣	٠,٨٢
٢	٤٣	أعاني من عدم قبول أصحاب ورؤساء المؤسسات في تشغيل المعوقين حركياً.	٣,٩٧	١,٠٤
٣	٣٥	أشعر أننا بحاجة إلى سن قوانين تفرض وضع المصاعد في الأبنية المتعددة الطوابق.	٣,٩٢	٠,٩٣
٤	٤٥	أعاني من بعد مراكز التدريب المهني عن منطقتي السكنية.	٣,٨٣	١,٠٢
٥	٤٢	أعاني من عدم وجود المكان المناسب للعمل.	٣,٨٢	٠,٨٨
٦	٤٤	تمنعني ظروفي المادية من استخدام أجهزة متطورة تساعدني على إعاقتي.	٣,٧٦	١,٠٢
٧	٤٨	أشعر أنني بحاجة إلى دخول معاهد تدريبية مهنية خاصة بالمعوقين حركياً.	٣,٧٤	١,٠٥
٨	٤٩	أعاني من عدم مقدرتي على مجاراة غيري من الناس في مظهرهم ولباسهم.	٣,٧٢	١,١٠
٩	٣٦	أشعر أنه يجب إعفاء كافة احتياجات المعوق من الضرائب والجمارك.	٣,٧٠	١,١٣
١٠	٤٧	أعاني من عدم وجود دخل يكفي حاجاتي الأساسية.	٣,٧٠	٠,٩٤
١١	٤٦	أعاني من عدم تهيئي حسب ميولي وقدراتي للعمل المناسب.	٣,٦٩	٠,٩٦
١٢	٥٠	أعاني من عدم اقتناعي بطبيعة مهنتي.	٣,٦٩	١,١٦
١٣	٣٧	نحن بحاجة إلى توفير فرص إقامة مشاريع مستقلة للمعوقين حركياً.	٣,٦٣	١,٠٢
١٤	٤٠	أعاني من عدم توافر المراكز الخاصة لتأهيل المعوقين حركياً وتدريبهم.	٣,٥٤	١,٢٦
١٥	٣٩	أعاني من عدم وضع المعوق حركياً في المكان والعمل المناسب.	٣,٥٢	١,٠٩
١٦	٣٨	أعاني من عدم توافر ورش تدريبية خاصة لتطوير المعوق حركياً، المهارات النمائية الضرورية للاعتماد على النفس.	٣,٤٧	١,٠٣
		الكلي	٣,٧٥	٠,٣٨

أما فيما يتعلق بالمجال التشريعي، فإن الجدول رقم (٨) يبين المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمشكلات الأفراد المعوقين حركياً في هذا المجال.

الجدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمشكلات المجال التشريعي مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٥١	نحن بحاجة إلى توفير الدخل الخاص بالمعوقين في المؤسسات التربوية.	٣,٩١	١,٠٩
٢	٥٣	نحن بحاجة إلى سن قوانين تفرض تشغيل المعوق في المؤسسات.	٣,٨٨	١,٠٠
٣	٥٢	أشعر أننا بحاجة إلى سن تشريعات تعفي المعوقين من نفقات الدراسة.	٣,٨٠	٠٠,٩٩
٤	٥٤	أشعر أننا بحاجة إلى قوانين تفرض إيجاد مواقف للسيارات قريبة من مراكز الخدمات للمؤسسات.	٣,٧٨	١,٠١
٥	٥٥	أشعر أننا بحاجة إلى سن قوانين تفرض إنشاء برامج تربية خاصة للمعوقين.	٣,٧٤	١,١٣
٦	٥٨	أشعر أننا بحاجة إلى قوانين تكفل إنشاء فتحات إسفلتية بين الرصيف والشارع تسهل حركة المعوق.	٣,٧٢	١,١٣
٧	٥٧	أشعر أننا بحاجة إلى القوانين والتشريعات الخاصة بإنشاء صندوق الحياة والمعيشة للمعوق.	٣,٦٣	٠٠,٩٢
٨	٥٦	لا بد من وجود قوانين تحمي المعوق من سوء المعاملة.	٣,٥٣	١,١٦
		الكلي	٣,٧٥	٠٠,٨٥

يتضح من الجدول رقم (٨) أن المتوسطات الحسابية لمشكلات الأفراد المعوقين حركياً المتعلقة بالمجال التشريعي تراوحت ما بين (٣,٥٣–٣,٩١) ، وبانحراف معياري تراوح ما بين (١,٠٩ –١,١٦). ويلاحظ من الجدول أن أكثر المشكلات شيوعاً عند الأفراد المعوقين حركياً في المجال التشريعي كانت المشكلة رقم (٥١) " نحن بحاجة إلى توفير الدخل الخاص بالمعوقين في المؤسسات التربوية" وقد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (٣,٩١)، وجاءت المشكلة رقم(٥٣) " نحن بحاجة إلى سن القوانين تفرض تشغيل الفرد

المعوق في المؤسسات" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره(٣,٨٨)، وأن المشكلة رقم (٥٢)" أشعر أننا بحاجة إلى سن تشريعات تعفي المعوقين من نفقات الدراسة" فقد جاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (٣,٨٠)، وأما المشكلة رقم (٥٧) " أشعر أننا بحاجة إلى القوانين والتشريعات الخاصة بإنشاء صندوق الحياة والمعيشة للمعوق" في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (٣,٦٣)، في حين جاءت المشكلة رقم (٥٦) " لا بدّ من وجود قوانين تحمي الفرد المعوق من سوء المعاملة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (٥٣,٣) وأن المتوسط العام للمجال التشريعي قد بلغ (٣,٧٥) وهذا يشير إلى أن مشكلات المجال التشريعي تقع ضمن درجة (غالبا). ويشير الجدول نفسه إلى أن كل مشكلات المجال التشريعي كانت تقع ضمن درجة (غالبا)؛ فقد احتلت مشكلات المجال التشريعي المرتبة الثانية.

أما فيما يتعلق بالمجالات جميعها، فقد تم إيجاد المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمجالات كاملة، والجدول رقم (٩) يبين ذلك.

الجدول رقم(٩)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمجالات مرتبة تنازلياً

الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	المجال الاقتصادي والمهني	٣,٧٥	٠,٣٨
٢	المجال التشريعي	٣,٧٥	٠,٥٨
٣	المجال النفسي	٣,٧٠	٠,٤٢
٤	المجال الاجتماعي	٣,٦٥	٠,٥٥
٥	المجال الصحي	٣,٥٨	٠,٥٣
	الكلي	٣,٦٨	٠,٣٥

يتضح من الجدول رقم (٩) أن المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة تراوحت ما بين (٣,٥٨–٣,٧٥). وبانحراف معياري تراوح ما بين (٠,٣٨– ٠,٥٣)، وقد احتل كل من المجال الاقتصادي والمهني، والمجال التشريعي المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (٣,٧٥)، وجاء المجال النفسي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (٣,٧٠)، وأمّا المجال الاجتماعي فقد جاء في المرتبة الثالثة، وجاء المجال الصحي في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي قدره (٣,٥٨). بينما بلغ المتوسط الحسابي للأداة كاملة (٣,٦٨).

أما النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α= ٠,٠٥ في المشكلات التي يواجهها المعوقين حركيا في محافظة إربد تُعزى إلى الجنس، أو الحالة الاجتماعية، أو العمل، أو المستوى التعليمي، أو مكان الإقامة؟"

للإجابة عن هذا السؤال؛ قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية حسب متغيرات الدراسة فكانت النتائج كما هو مبين في الجدول رقم (١٠)

الجدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	٢١٣,٥٨	١٩,٠٠
	أنثى	٢١٤,٠٢	٢٢,٩٨
الحالة الاجتماعية	متزوج	٢١٨,٧٩	١٩,٠٨
	عزب	٢٠٨,٧٧	٢٠,٤٤
العمل	أعمل	٢١٧,٤٧	١٩,٨٧
	لا أعمل	٢١٠,٥٢	٢٠,٣١
المستوى التعليمي	ابتدائي	٢٠٨,٩٩	١٩,١٣
	ثانوي	٢١٥,٩٩	٢١,٦٦
	جامعي	٢٢١,٨٩	١٧,٠٦
مكان الإقامة	مدينة	٢١٥,٤٠	١٩,٣١
	قرية	٢٠٩,٥٣	١٨,٩٨
	مخيم	٢١٤,٧٣	٢١,٨٦

تشير المعلومات في الجدول رقم (١٠) إلى المتوسطات الحسابية لدى أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة: الجنس بمستوييه (ذكر، أنثى)، الحالة الاجتماعية بمستوييها (متزوج، عزب)، العمل بمستوييه (أعمل، لا أعمل)، المستوى التعليمي بمستوياته الثلاثة (ابتدائي، ثانوي، جامعي)، مكان الإقامة بمستوياته الثلاثة (مدينة، قرية، مخيم)، وبهدف الكشف عن مدى الدلالة الإحصائية لهذا الفرق الظاهر؛ فقد لجأ الباحثان إلى إجراء تحليل التباين الأحادي (Univeriate ANOVA) واختبار (ت) حسب متغيرات الدراسة، فكانت النتائج كما هو مبين في الجداول أرقام (١١، ١٢، ١٣، ١٤).

أما النتائج المتعلقة بالإجابة جزئيا عن السؤال الثاني للدراسة: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = ٠,٠٥$ في المشكلات التي يواجهها المعوقون حركياً في محافظة إربد تُعزى إلى الجنس، والحالة الاجتماعية؟" فقد تم استخدام اختبار (ت) للمقارنة بين الذكور والإناث، والجدول رقم (١١)، يبين ذلك.

الجدول رقم (١١)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودلالة فروق القياسات بين متغيرات الدراسة الجنس، و الحالة الاجتماعية، والعمل

المتغيرات	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	١٢٠	٢١٨,٥٨	١٩,٠٠	٠,١٤	٠,٨٩
	أنثى	٦٠	٢١٤,٠٢	٢٢,٩٨		
الحالة الاجتماعية	متزوج	٨٩	٢١٨,٧٩	١٩,٠٨	٣,٤٠	٠,٠٠١
	عزب	٩١	٢٠٨,٧٧	٢٠,٤٣٥		
العمل	يعمل	٨٣	٢١٧,٤٧	١٩,٨٧	٢,٣١	٠,٠٢
	لا يعمل	٩٧	٢١٠,٥٢	٢٠,٣١		

يتضح من الجدول رقم (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في المشكلات التي يواجهها المعوقون حركياً تعزى إلى الجنس. ويتبين أيضاً من الجدول رقم (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) لصالح المتزوجين. ويتبين من الجدول رقم (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) في المشكلات للمعوقين حركياً لصالح المعوقين حركياً الذين يعملون.

ولاستكمال الإجابة عن نص السؤال الثاني للدراسة: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) في المشكلات التي يواجهها المعوقون حركياً تُعزى إلى مستوى التعليمي، ومكان الإقامة؟" فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والجدول رقم (١٢) يبين ذلك.

الجدول رقم (١٢)

تحليل التباين الأحادي لأثر المستوى التعليمي ومكان الإقامة

	المصدر	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المستوى التعليمي	بين المجموعات:	٢	٣٩٨٥,٤٧	١٩٩٢,٧٤	٥,٠٣	,٠٠٧٥
	داخل المجوعات:	١٧٧	٧٠١٤٨,٦٤	٣٩٦,٣٢		
	الكلي:	١٧٩	٧٤١٣٤,١١			
مكان الإقامة	بين المجموعات	٢	١٠٠٥,٧٤	٥٠٢,٨٧	١,٢٢	,٢٩٨٥
	داخل المجوعات	١٧٧	٧٣١٢٨,٣٧	٤١٣,١٥		
	الكلي	١٧٩	٧٤١٣٤,١١			

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى مكان الإقامة، ولتحديد مصادر هذه الفروق تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه، والجدول رقم(١٣) يبين ذلك.

الجدول رقم(١٣)

المقارنات البعدية بطريقة شيفيه

الفئات	المتوسط الحسابي	ثانوي	جامعي
ابتدائي	٢٠٨,٩٩	٧	*١٢,٩
ثانوي	٢١٥,٩٩		٥,٩
جامعي	٢٢١,٨٩		

يتضح من الجدول رقم (١٣) – وبعد إجراء المقارنات البعدية بطريقة شيفيه– أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير المستوى التعليمي، ولصالح الجامعيين.

مناقشة النتائج والتوصيات:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم المشكلات التي يعاني منها المعوقون حركيا. وقد بينت النتائج أن أهمية المشكلات الشائعة لدى الأفراد المعوقين حركياً كانت ضمن درجة (غالبا)، وأن المجال الذي حظى بأعلى المتوسطات الحسابية هو المجال الاقتصادي والمهني تلاه المجال التشريعي، فالمجال النفسي، ومن ثم المجال الاجتماعي، وقد جاء المجال الصحي في المرتبة الأخيرة.

فقد بلغ المتوسط الحسابي لمشكلات المجال الاقتصادي والمهني (٣,٧٥)، وهذا يشير إلى أن مشكلات الأفراد المعوقين حركيا في هذا المجال تقع ضمن درجة (غالباً)؛ مما يعني أن أكثر ما يعاني منه الأفراد المعوقون حركياً يتعلق بعدم توافر فرص عمل مناسبة، إضافة إلى الظروف المادية الصعبة، وما يترتب عليهم من زيادة في النفقات الذي تحتمه طبيعة الإعاقة. وجاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع دراسة الصمادي والمومني (١٩٩٥) ودراسة الربضي (١٩٩٠) التي أكدت أن مستوى المشكلات لدى الأفراد المعوقين حركياً ذوي الدخل المنخفض أكبر من مستوى المشكلات الموجودة لدى الأفراد المعوقين ذوي الدخل المتوسط فما فوق.

أما بالنسبة لمشكلات المجال التشريعي فقد احتل المرتبة الثانية بعد المجال الاقتصادي والمهني و بمتوسط بلغ (٣,٧٥) وهذا يشير إلى أن معظم مشكلات المجال التشريعي تقع

ضمن درجة (غالبا)، وربما يعود ذلك إلى قلة التشريعات والقوانين التي تمكنهم من الحصول على العمل (الوظيفة) وعلى توافر وسائل النقل المناسبة، والتصميم المعماري لمواقع العمل. واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة الربضي (١٩٩٠)، ودراسة المساعدة (١٩٩٠) ودراسة حرز الله (١٩٩٢)، حيث أكدت جميعها الحاجة إلى تشريعات وقوانين خاصة بالأفراد المعوقين حركيا لتوفير متطلبات النقل المناسبة، والتصميم المعماري لمواقع العمل، وخاصة أن العوائق المعمارية الشائعة تمنع الفرد المعوق من التنقل خلالها، وضرورة تميز الأفراد المعوقين بتسهيلات خاصة في الأماكن العامة، ووسائل النقل العمومية لتأمين سلامتهم، وعدم التعرض لمخاطر أخرى.

أما بالنسبة لمشكلات المجال النفسي فقد كان ترتيبها الثالث بين المجالات بمتوسط قدره (٣,٧٠)، وهذا يشير إلى أن هذه المشكلات تقع ضمن درجة(غالبا)، وكانت هناك مشكلة واحدة تقع ضمن درجة (دائما)، وعشر مشكلات تقع ضمن درجة (غالبا). وقد تمثلت هذه المشكلات في الإحساس بالضيق والألم من نظرة العطف والشفقة من قبل الآخرين. ويمكن تفسير ذلك من خلال الأنماط الاجتماعية السائدة في المجتمع، والتي تقوم على تقديم كل ما يحتاج إليه الشخص المعوق بيسر وسهولة من خلال الحرص الزائد الممزوج بالعطف والشفقة من قبل المحيطين به. كما أن سبب ذلك قد يعود إلى الشعور بالضيق والألم عند سماع كلمة معوق. ونتائج هذه الدراسة تتفق مع ما أشارت إليه دراسة كل من الربضي (١٩٩٠) والمساعدة (١٩٩٠)، حيث أكدت هذه الدراسات أن معظم المشكلات التي تواجه الشخص المعوق نابعة من المجتمع، والأسرة، والفرد نفسه من خلال أساليب التنشئة الاجتماعية السلبية السائدة في المجتمع التي تقوم على تحديد طرق التعامل، والنظرة الدونية للشخص الموق.

وجاء في المرتبة الرابعة المشكلات المرتبطة بالمجال الاجتماعي حيث بلغ المتوسط العام للمجال الاجتماعي (٣,٦٥)، وهذا يشير إلى أن مشكلات الأفراد المعوقين حركياً تقع ضمن درجة(غالبا). وتمثلت هذه المشكلات بصعوبة المشاركة بما يقدم من أنشطة اجتماعية، وكذلك نظرة كثير من الناس إلى الإعاقة الحركية، وطرق تفاعلهم مع الأفراد المعوقين. بالإضافة إلى أن العناية والرعاية تنطلق من مفهوم الشفقة والمساعدة، الأمر الذي يمثل عائقا كبيرا في مواجهة هذه المشكلات. ونتائج هذه الدراسة اتفقت مع دراسة

المساعدة (١٩٩٠) ودراسة الربضي (١٩٩٠) التي أكدت أن نظرة المجتمع نحو الأفراد المعوقين تعدّ ظاهرة سلبية تقوم على أساس العطف والشفقة من قبل الآخرين .

أما فيما يتعلق بمشكلات المجال الصحي فقد احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط (٣,٥٨)، وهذا يشير إلى أن مشكلات هذا المجال تقع ضمن درجة(غالبا) وهذا يشير إلى عدم توافر الخدمات والمعدات والأجهزة الطبية اللازمة لخدمة الشخص المعوق، إضافة إلى عدم توافر أنظمة التأمين الصحي. ونتائج هذه الدراسة تتفق مع دراسة المساعدة (١٩٩٠) التي أكدت الصعوبات الصحية التي يعاني منها المعوّقون.

أما نتائج السؤال الثاني فأشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي يواجهها المعوقون حركياً تُعزى إلى الجنس. ويرى الباحثان أن عدم وجود فروق بين مشكلات الذكور والإناث ربما يكون ناتجاً عن تشابه ظروف التنشئة الاجتماعية التي ينشأ فيها المعوقون من الذكور والإناث. وجاءت نتيجة هذه الدراسة متفقة مع دراسة المساعدة (١٩٩٠)، ولكنها تعارضت مع نتائج دراسة الربضي(١٩٩٠) التي أشارت إلى أن المشكلات التي تعاني منها الإناث من المعوقات حركيا كانت أكثر من المشكلات التي يعاني منها الذكور المعوّقون حركيا.

أما النتائج المتعلقة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي يواجهها المعوقون حركيا تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية فقد توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المتزوجين، ويمكن تفسير ذلك بأن المتزوجين تزداد مسئولياتهم في الحياة العملية بعد الزواج.

أما فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي يواجهها المعوّقون حركيا وفقا لمتغير العمل فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات الأفراد المعوقين حركياً لصالح الأفراد المعوّقين العاملين. ويمكن تفسير ذلك على أساس أن الذين يعملون هم الأكثر تفاعلا مع فئات المجتمع المختلفة، وذلك من خلال ممارستهم لبعض الأعمال لتوفير ما يحتاجون إليه من متطلبات الحياة اليومية، مما يترتب عليه مواجهتهم لبعض المشكلات، مثل: عدم توافر وسائل النقل المناسبة، وعدم ملاءمة التصميم المعماري للمؤسسات الحكومية والخاصة، وعدم معرفة الآخرين بكيفية التعامل بطريقة مناسبة مع هذه الفئة من أفراد المجتمع .

أما النتائج المتعلقة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي يواجهها المعوقون حركيا بناء على متغير المستوى التعليمي فقد توصلت النتائج إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تُعزى إلي متغير المستوى التعليمي وكانت لصالح الجامعيين. ويمكن تفسير ذلك بأن فئة الجامعيين يتوافر لديهم فرص التفاعل مع الآخرين من الطلبة والعاملين في الجامعة مما يزيد من احتمالية مواجهتهم للمشكلات أكثر من غيرهم. و تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من الربضي (١٩٩٠)، ودراسة حرز الله (١٩٩٢)، ودراسة العتوم والمومني (١٩٩٤)، التي أكدت أن انتقال الأفراد المعوقين إلى مرحلة الدراسة الجامعية يؤدي إلى تقليل المشكلات لديهم.

أما فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي يواجهها المعوقون حركيا تبعا لمتغير مكان الإقامة فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى مكان الإقامة. وهذا يدل على أن هناك صعوبات لحركة الفرد المعوق سواء في المدينة، أو في القرية أو في المخيم فهو بحاجة إلى مداخل خاصة به. واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الربضي (١٩٩٠) التي أكدت أن القرية تلعب دورا رئيسا في دعم السلوك الإيجابي للمعوقين حركيا وذلك لاعتبارات اجتماعية، و أسرية؛ حيث تلعب الروابط الأسرية دورا كبيرا في احترام الفرد، ومساعدته في تنمية علاقته الأسرية داخل الأسرة، أو خارجها.

وفي ضوء نتائج الدراسة السابقة يمكن التوصل إلى الاستنتاجات التالية:

– إن أكثر المشكلات شيوعا بين المعوقين حركيا كانت تقع ضمن المجال الاقتصادي والمهني والتشريعي، ومن ثم المجال النفسي.

– أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعوقين حركيا العاملين، والمتزوجين، والذين يدرسون في الجامعة يواجهون مشكلات أكثر من غيرهم من الأفراد المعوّقين.

وبناء على ما سبق خلص الباحثان إلى التوصيات التالية:

١. توفير المكان الملائم، وتجهيز الشروط المادية والفيزيائية، ووسائل المواصلات المناسبة التي تسهل نشاط الأفراد المعوقين حركيا وخاصة العاملين منهم، والذين يدرسون في الجامعات.

٢. التأكد من ملاءمة ما هو موجود من التشريعات والقوانين الخاصة بمجال التوظيف،

لتوفير فرص عمل مناسبة للمعوّق حركياً.

٣. ضرورة توفير برامج إرشادية متخصصة للمعوقين حركيا لمساعدتهم على التكيف مع المشكلات النفسية المصاحبة للإعاقة الحركية.

٤. قيام الجهات المسئولة بتوفير الاحتياجات والخدمات الضرورية لفئة المعوقين حركيا المتزوجين لمساعدتهم على مواجهة مسئولياتهم الأسرية والاجتماعية.

٥. إجراء مزيد من الدراسات التي تبحث في مشكلات الأفراد المعوقين حركياً واحتياجاتهم في المراحل العمرية المختلفة.

المراجع العربية:

حرز الله، محمد سامي.(١٩٩٢). **مشكلات التكيف التي يواجهها المعوقون حركيا**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الحمد، نايف.(٢٠٠١). **الحاجات الإرشادية للمعوقين حركيا في ضوء بعض المتغيرات في محافظة اربد**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك ، إربد، الأردن.

جمعية النهضة للمعوقين. (١٩٩٨). **تسجيل المعوقين حركيا في إربد**. إربد، الأردن:مؤلف.

الربضي، هاني. (١٩٩٠). مشكلات الطلبة المعوقين حركياً في محافظة إربد. **أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٦** (٢)، ٩٥-١١٢.

الزعمط، يوسف شلبي. (١٩٩٣). **التأهيل المهني للمعوقين**. عمان: الأردن: المكتبة الوطنية

الشحومي، عبد الله محمد. (١٩٨٩). التوافق النفسي عند المعوَّق، دراسة في سيكولوجية التكيف. **التربية الجديدة ،١٩** (٤٨) ١٦-٣٧.

الشخص، عبد العزيز. (١٩٨٧). دراسة لمتطلبات إدماج المعوقين في التعليم والمجتمع العربي. **رسالة الخليج العربي، ٧** (٢١)، ١٨٩ – ٢١٣

الصمادي، جميل. (١٩٨٨). مساهمة متغيرات الجنس والعمر عند الإصابة بالإعاقة، والحالة الاجتماعية، والحالة الصحية، والمستوى الاقتصادي في التعايش مع الإعاقة الجسمية. **دراسات، الجامعة الأردنية، ١٥** (٨)، ٧٣–٨٩

الصمادي، أحمد والمومني، محمد.(١٩٩٥). أثر الجنس والمستوي التعليمي والاقتصادي في مفهوم الذات ومركز الضبط لدى المعوقين حركيا،**مجلة أبحاث اليرموك سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ١١** (٢) ٩–٥١.

صندوق الملكة علياء للعمل الاجتماعي والتطوعي.(١٩٧٩). **تسجيل المعوقين في الأردن.**

العتوم، عدنان والمومني، محمد.(١٩٩٤). تأثير أسباب الإعاقة والوضع الاجتماعي ومكان السكن في مفهوم الذات للمعوقين حركيا. **مجلة جامعة قطر،٣** (٦)،

عبد الرحيم، فتحي السيد .(١٩٨٠). دراسة التفاعل الأسري كأحد الأبعاد الفارقة في برامج التقويم السيكولوجي للمعوقين. **مجلة العلوم الاجتماعية، ٨** (١) ،٧٥–١٠١.

عبد الرحيم، فتحي سيد .(١٩٨١). استخدام المنهج الإسقاطي لدراسة بعض المواقف الاجتماعية كمتغيرات وسيطة بين العجز الجسمي وسوء التوافق النفسي دراسة ميدانية في البيئة الكويتية. **مجلة العلوم الاجتماعية، ٩** (٣)، ٩٩–١٩٩.

المساعدة، عبد الحميد .(١٩٩٠). **مشكلات الطلبة المعوقين في الجامعات الأردنية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك ، إربد، الأردن.

Rodrigues, A. (1989). A study of self-concept of handicapped and nonhandicapped children and the parental perceptions of their off springs. A comparative analysis. (Doctoral Dissertation, University of Temple, 1988). **Dissertation Abstract International**, **40**, 3312-A.

الوضع الأكاديمي للطلبة المقبولين ضمن فئة الأقل حظاً

في الجامعة الهاشمية

د. أسماء غالب أبو عبود

كلية العلوم التربوية/ الجامعة الهاشمية

الزرقاء / الأردن

الوضع الأكاديمي للطلبة المقبولين ضمن فئة الأقل حظاً في الجامعة الهاشمية

د. أسماء غالب أبوعبود
كلية العلوم التربوية - الجامعة الهاشمية
الزرقاء – الأردن

الملخص

هدف هذا البحث إلى تقديم دراسة مسحية للوضع الأكاديمي للطلبة المقبولين ضمن فئة الأقل حظاً في الجامعة الهاشمية، وأسباب وقوع معظمهم تحت مفعول الإنذارات الأكاديمية والدراسة الاستدراكية وفصلهم من التخصص، وربطها بمتغيرات البحث و بيان علاقة ذلك بتخصصاتهم الأكاديمية.

و قد سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

(١) ما أعداد الطلبة المقبولين والمنذرين و المفصولين من التخصص، و المفصولين من الجامعة، و المنقولين من التخصص ضمن فئة الأقل حظا في الكليات المختلفة في الجامعة الهاشمية خلال السنوات ١٩٩٥– ٢٠٠١؟

(٢) هل هناك اختلاف في قدرات الطلبة، ومهاراتهم، و حاجتهم إلى المساعدة الأكاديمية، وحاجتهم المادية، و تكيفهم الاجتماعي، و اتجاهاتهم نحو الدراسة وفقا لاختلاف الكليات التي ينتمون إليها؟

ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد استبانة وزعت على الطلبة الأقل حظاً في الجامعة الهاشمية، وقد أجاب عن الاستبانة بشكل كامل ١٠١ طالب وطالبة من مختلف الكليات. وقد أظهرت الدراسة أن هناك نسبة كبيرة من الطلبة المقبولين ضمن فئة الأقل حظاً يتعثرون في دراستهم. فقد تراوحت نسبة الطلبة المنذرين إلى الطلبة المقبولين من هذه الفئة ما بين ٣٢,١٪ في أدناها إلى ٦٥,١٪ في أعلاها.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٣/١٢/١٤م * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٤/٦/٢٧م

وقد بينت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة بين الكليات في ثلاثة أبعاد هي قدرات الطلبة ، ومهاراتهم ، واتجاهاتهم نحو الدراسة.
وظهر أن هناك فروقاً ذات دلالة بين كليتي الرياضة ، والعلوم والآداب فيما يتعلق بقدرات الطلبة لصالح طلبة الرياضة.

كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في بعد المهارات بين طلبة كلية الاقتصاد، وطلبة كلية العلوم والآداب، ولصالح طلبة العلوم و الآداب؛ وأن هناك فروقاً ذات دلالة بين كليتي الرياضة، والعلوم والآداب فيما يتعلق باتجاهات الطلبة نحو الدراسة، لصالح طلبة كلية الرياضة، وبين كليتي التربية والاقتصاد، ولصالح الاقتصاد، وبين التربية والرياضة، لصالح طلبة الرياضة.

The Academic Status of the Disadvantaged Students at the Hashemit University

Dr.Asma Ghaleb Abu-Abbod
College of Educational Sciences
Hashemite University
Zarqa-Jordan

Abstract

This study aimed at investigating the academic status of the disadvantaged students at the Hashemite University, and the reasons behind their academic failure and low retention rate in their departments.

The study aimed at answering the following questions:

1-What is the number of accepted disadvantaged students, who are under academic probation, expelled from the program, or expelled from the University in the different faculties at the Hashemite university?

2- Is their a difference in students abilities, skills, need for academic assistance, financial needs, social adaptation and their attitudes toward studying in relation to their different faculties?

To investigate this issue, a questionnaire was developed and administered to the disadvantaged students in different departments, and a sum of (101) copies of the questionnaire were filled and returned.

The study revealed that there are statistically significant differences between students due to their colleges in three dimensions: students abilities, students skills, and their attitudes towards studying.

It also revealed that there are statistically significant differences between the faculty of physical education and sport sciences and the faculty of arts and sciences concerning students skills and in favor of the students in the faculty of physical education

There were also statistically significant differences in students skills between the students in the faculty of economics and the students in the faculty of arts and sciences.The results were in favor for the students of the faculty of arts and sciences. There were also statistically significant differences between the faculties of physical education and arts and sciences concerning students attitudes towards studying in favor for the faculty of arts and sciences, and between the faculty of educational sciences and economics in favor for the students in the faculty of economics and between the faculties of educational sciences and physical education in favor for the students in the faculty of educational sciences.

الوضع الأكاديمي للطلبة المقبولين ضمن فئة الأقل حظاً في الجامعة الهاشمية

د. أسماء غالب أبوعبود
كلية العلوم التربوية - الجامعة الهاشمية
الزرقاء – الأردن

المقدمة :

يحتل التعليم العالي في العصر الحالي أهمية كبيرة، ويخضع لمسائل جدلية تتعلق بضرورة إيجاد نظام قبول يحافظ على مستوى التعليم العالي و نوعيته .بمدخلاته ومخرجاته ، وفي الوقت نفسه يحقق العدالة الاجتماعية بين شرائح المواطنين المختلفة.بمن فيهم الفئات الأقل حظاً، مما يزيد من فرص التحاق أبنائهم في برامج التعليم العالي، وزيادة فرص نجاحهم وتخرجهم (الحسيني،٢٠٠٠).

وهناك قضية جوهرية في القبول الجامعي، هي: تحديد واختيار الطلبة الأقل حظاً المحتمل نجاحهم في التعليم العالي؛ ذلك أن الطلبة الأكثر حاجة إلى التعليم لتحسين ظروفهم، ومحاربة الفقر، والحصول على فرص أفضل ، يفتقرون إلى فرص التعليم الجامعي (القاسم، ١٩٩٠) .

ويأتي معظم الطلبة الأقل حظاً من أسر ذات دخل متدن، ويعيشون في مناطق منعزلة جغرافياً، ويدرسون في مدارس ذات موارد محدودة، ويفتقرون إلى معلمين ذوي خبرات تزود الطلاب بتدريس فعال، ومن ثم يواجهون تصادما في الثقافات التعليمية بانتقالهم من جو دراسي محدد ومقيد في المدرسة الثانوية إلى جو تعليمي يتميز بالمنافسة والمبادرة في الجامعة (Levin & Levin ,1991).

ويعتمد القبول في مؤسسات التعليم العالي حيثما كانت على قرارات تتخذ على مستوى الأفراد، وعلى مستوى المؤسسات؛ ولا تتخذ هذه القرارات خلال مدّة بسيطة، وإنما يبدأ التفكير فيها بعد الدراسة الابتدائية. وتعود هذه القرارات إلى عوامل في شخصيات الطلبة، واستعداداتهم، وميولهم، وقدراتهم، ومثابرتهم؛ وإلى عوامل أسرية تتعلق بشخصيات

الآباء،وطموحاتهم، ومستوى الأسرة؛ وأيضاً إلى عوامل في الأنظمة التربوية؛ وإلى عوامل اجتماعية، واقتصادية، وثقافية (Bowles, 1963).

وقد أشارت نتائج مجموعة من الدراسات التي أجريت على طلبة الجامعات إلى تدني الوضع الأكاديمي للطلبة المقبولين استثنائيا. فقد أجرت الحسيني(٢٠٠٠) دراسة للتعرف على مدى تحقيق سياسة القبول للطلبة الأقل حظا لأهدافها التربوية في الجامعات الأردنية الرسمية، و قامت بإجراء مقارنة بين مجموعتين من الطلبة، المقبولين ضمن فئة الأقل حظا، و المقبولين تنافسيا من حيث نسب الرسوب، و التسرب، و المعدلات التراكمية. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسط عدد الساعات المقطوعة بنجاح للطلبة المقبولين تنافسيا و الأقل حظا لصالح التنافسي.

كما وقام السورطي(٢٠٠٠) بدراسة تهدف إلى التعرف على أثر بعض المتغيرات في أسباب تغيير التخصص في الجامعة الهاشمية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أهم أسباب تغيير التخصص هو عدم ملاءمة التخصص السابق لاستعدادات الطلبة، و الرغبة في التخصص الجديد، و ضعف الدافعية لدراسة التخصص السابق، و ضعف الرغبة في التخصص السابق، و وجود فرص عمل أمام خريجي التخصص الجديد، و تدني المعدل التراكمي، وكثرة الأعباء الدراسية في التخصص السابق، و صعوبته.

وكشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لأسباب تغيير التخصص تعزى إلى اختلاف الجنس، أو معدل الثانوية العامة. أما نوع القبول الجامعي فكان له أثر ذو دلالة في مجال الأسباب الدراسية فقط.

أما العمري(١٩٨٩) فقد أجرى دراسة لبحث وضع الطلبة المنذرين أكاديميا في جامعة اليرموك. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن صعوبة الامتحانات، و صعوبة الدراسة الجامعية بشكل عام، و صعوبة الدراسة في حقل التخصص تعوق التحصيل الأكاديمي، وتسهم في تدني معدلات الطلاب التراكمية ، ومن ثم التسرع في وضعهم تحت الإنذار الأكاديمي. كما وأظهرت الدراسة أن ٨٥٪من الطلبة المنذرين أكاديميا في جامعة اليرموك في الفصل الأول لعام ١٩٨٧/١٩٨٨ كانوا من الطلبة المقبولين بشكل استثنائي.

أما دراسة النوباني(١٩٩٥) فقد كانت حول العوامل المؤثرة في اختيار طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية لتخصصاتهم وهي: حاجة المجتمع إلى ا لتخصص في

المستقبل، و الرغبة فيه، وإتاحته فرصة للطالب في المشاركة الاجتماعية، وشعور الطالب بأنه سيكون منتجا في التخصص، و رغبة الطالب في تحقيق الذات من خلاله، و توفيره مستوى ثقافيا عاليا للطالب، و رغبة الطالب في معرفة أسراره، و تحقيقه مكانة اجتماعية للطالب في المستقبل، و تشجيعه للعقل على التفكير.

وأظهرت نتائج الدراسة فروقا دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية للعوامل المؤثرة في اختيار التخصص تُعزى إلى الكلية، والجنس، و المستوى التعليمي للأم، و الدخل الشهري للأسرة، و مكان السكن.

كما و أجرى غرايبة(١٩٩١) دراسة على خريجي الجامعة الأردنية لعام ٨٩–٩٠ والبالغ عددهم ٢٩٤٢ طالبٍ و طالبة تم اختيارهم من خمس كليات عشوائياً، بهدف التعرف على مدى فاعلية المعدلً العام في الثانوية العامة كأساس للقبول في الجامعة. أظهرت النتائج أن معدل الطلبة في أوراق الثانوية العامة منفصلة أفضل من معدل الثانوية كأداة لاختيار الطلبة للدراسة بدلالة إحصائية مقبولة تساوي ٠٥و.

كما قام الخليلي و الصباريني و ملكاوي(١٩٨٦) بإجراء دراسة حول أسباب تغيير التخصص في جامعة اليرموك. و أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأسباب الثلاثة الرئيسة لتغيير التخصص، هي: الرغبة الشخصية، و طبيعة العمل في التخصص الجديد تشجع على الانتقال إليه، و طبيعة العمل في التخصص القديم لا تشجع على الاستمرار فيه

أما لفين و لفين(Levin & Levin, 1991) فقد قاما بدراسة نقدية للبرامج الأكاديمية الموجهة إلى الطلبة الجامعيين الأقل حظا ضمن الأقليات الواقعين تحت الإنذار الأكاديمي. وقد حددا مجموعة من الخصائص لدى الطلاب التي لها أكبر تأثير في استمرار الطلبة المنذرين أكاديميا في الدراسة الجامعية، هي: الاستعداد الأكاديمي، والقدرة على التكيف مع الجو الجامعي، والالتزام بالأهداف التعلمية، والثقة بالنفس، والقدرة على الحصول على المساعدة الأكاديمية، وأسباب عائلية، والقدرة على التعامل مع الأصدقاء والمرشـــــــدين و المدرسين.

وأجرى (Baker &Siryk 1984) دراسة لقياس مدى تكيف الطلبة المستجدين في الجامعات. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة المتكيفين أكاديميا يحصلون على نتائج

دراسية أفضل من الطلبة غير المتكيفين أكاديميا، وهم أكثر احتمالا لاستكمال دراستهم في الجامعة.

وقام (Baker & Siryk, 1986) بدراسة لبيان جدوى استخدام مقياس للتكيف الجامعي في بداية التحاق الطلبة بالجامعة على التنبؤ بالمشكلات التي قد يواجهها الطلبة في الجامعة، ومساعدتهم على حلها. وأظهرت نتائج الدراسة أن ما يقدم للطلبة الجدد من برامج إرشادية عن طريق المقابلة تساعد على تنمية قدراتهم على التكيف، وعلى مواجهة الصعوبات المرتبطة بالبيئة الجامعية.

مشكلة البحث

تتمثل مشكلة الدراسة في استقصاء الوضع الأكاديمي للطلبة المقبولين ضمن فئة الأقل حظا في التخصصات المختلفة في الجامعة الهاشمية، و تحديد أسباب وقوع معظمهم تحت مفعول الإنذارات الأكاديمية، و الدراسة الاستدراكية، وفصلهم من التخصص، و ربطها بمتغيرات البحث، وبيان علاقة ذلك بتخصصاتهم الأكاديمية.

أسئلة البحث

الدراسة الحالية تهدف إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

(١) ما أعداد الطلبة المقبولين، و المنذرين، و المفصولين من التخصص، والمفصولين من الجامعة و المنقولين من التخصص ضمن فئة الأقل حظا في الكليات المختلفة في الجامعة الهاشمية خلال السنوات ١٩٩٥– ٢٠٠١؟

(٢) هل هناك اختلاف في قدرات الطلبة،و مهاراتهم، و حاجتهم إلى المساعدة الأكاديمية، وحاجتهم المادية، و تكيفهم الاجتماعي، و اتجاهاتهم نحو الدراسة وفقا لاختلاف الكليات التي ينتمون إليها؟

أسس القبول في التعليم العالي :

القبول بمعناه الضيق هو القرار الذي تتخذه مؤسسة التعليم العالي المعنية وتجيز به ، بحكم القواعد المتعددة لديها، التحاق هذا الطالب، أو ذاك فيها، على ما لذلك القرار نفسه من صله بقرارات سابقة يتخذها الطالب، ويتخذها ذووه، أو تتخذها مؤسسات أخرى معنية

بهذا الأمر، ويخضع بعضه لمؤثرات تتعدى إرادة الأفراد، والمؤسسات، وتكمن في المجتمع، والقوى الفاعلة فيه(البسام، ١٩٨٤).

وهناك فرق بين مفهوم توفير فرص الالتحاق بالتعليم العالي Opportunities of Access to Higher Education ومفهوم إيصال تلك الفرص إلى مستحقيها Delivery of Opportunities to Higher Education فمجرد توفير الفرص لا يعني بالضرورة الانتفاع بها، وهو في منزلة أدنى من إيصالها، حيث يمكن أن تظل في المفهوم الأول عقبات اجتماعية، واقتصادية، وثقافية قد تحول دون انتفاع الطالب بها . وقد تذلل تلك العقبات بقيام الجهات المسئولة بجهود أكبر تيسر للطالب الانتفاع بالفرص المتاحة، مثل: توزيع المؤسسات على الأقاليم، وإسداء معونات وقروض مالية، أو توفير أسباب السكن والإقامة للطلبة فيها، وما يتبعه من تكييف للفرص التعليمية لتلبي حاجات الطلبة وخصائصهم واستعداداتهم (Harris,1999).

وهناك اعتبارات اجتماعية، واقتصادية، وثقافية، وسياسية، تتولد عنها عقبات تحرم تلك الفئات من مواصلة الدراسة العالية أو تصرفهم مبكرا عن السعي إلى مواصلة الدراسة، وتفصلهم عن المجموعة المهيأة للقبول في التعليم العالي. كما أن ارتفاع تكلفة التعليم العالي تحول دون قدرة بعض الطلبة على مواصلة دراستهم الجامعية .

إن أي نقص في توفير فرص التعليم، وحرمان بعض فئات الأطفال والناشئين منها إنما هو في جوهره حرمان للأمة من الانتفاع بطاقات أبنائها، وتعطيل خطير لمصدر كبير من مصادر ثروتها البشرية. وفضلاً عن اعتماد التعليم حقاً أصيلاً لجميع المواطنين على أساس المساواة، يجب الالتزام بتوفيره وإيصاله إلى المستحقين. وهناك حاجة إلى مراعاة الفئات المحرومة، وتطوير البرامج التربوية تعويضاً لها. ويجب أن يراعي القبول حالات الفئات المحرومة التي لم تتح لها فرص بمقومات تربوية وافية، فيراعى في القبول ما لديها من استعدادات، وكفايات، فضلاً عن مؤهلات التحصيل المدرسي بالذات(البسام، ١٩٨٤). بالإضافة إلى أن مطالب المعيشة، ومطالب المشاركة في الأنشطة الجامعية تتولد عنها مشكلات تقتضي التكيف، وتتطلب الرعاية الاجتماعية الوافية (Baker & Siryk, 1986) وهي مشكلات من المتوقع أن تتزايد بالتوسع في التعليم العالي، وانفتاحه على فئات اجتماعية، وثقافية، كانت محرومة منه في السابق، ومنهم من يأتي من

بيئات ريفية، وأسر محتاجة، يعانون مشاعر الاغتراب. ويتصل بالرعاية الاجتماعية الرعاية النفسية، ومواجهة المشكلات التي يتعرض لها الشباب، مثل القلق: والاضطرابات؛ وقد يصل بعضها إلى حد الزيغ والانحراف. فثمة نقص في توفير المقومات لهذا النوع من الرعاية النفسية، بل ينشأ النقص في أنماط عامة كأساليب الإرشاد والتوجيه؛ مما ينتج منه هدر كبير في بعض مؤسسات التعليم العالي بسبب رسوب نسبة كبيرة من الطلبة، أو تسربهم من الدراسة الجامعية(البسام، ١٩٨٤).

كما أن ارتفاع تكاليف التعليم يعدّ مشكلة أساسية بالنسبة لمعظم فئات الطلبة؛ فجزء كبير من دخل الأسرة يخصص للدراسة، وهذا غير ممكن في كثير من الحالات، و هناك حاجة ماسة إلى المساعدة المادية. كما أن هناك نقصاً في أعداد المدرسين المتفهمين لوضع الطلبة، والمستعدين للعمل مع الطلبة الأقل حظاً أكاديمياً. فكثير من المدرسين لم يتعاملوا مع هذه الفئة، ولا يعرفون كيف يساعدوهم على التخلص من مشكلاتهم، ومن ثم تتأثر مشاركتهم في التعليم العالي بعقبات صعبة فيما يتعلق بإجراءات القبول، وإكمال الدراسة، ومن ثم التخرج. وهذه العقبات تتمثل في الإعداد غير الكافي للطلبة في مدّة ما قبل الدراسة الجامعية، وعدم توافر كفاية الدعم المالي الممنوح للطلبة، أو المناخ الجامعي المحيط، أو غير الداعم لحاجات الطلبة. إن عملية الانتقال من مرحلة التعليم الثانوي إلى مرحلة التعليم العالي تفرض على الطلبة مشكلات أكاديمية دراسية، ومشكلات اجتماعية نفسية تنجم غالباً عن نقص التلاحم بين المرحلتين، وضعف التواصل بينهما؛ ويترتب عليها كثير من عوامل الهدر كما يتمثل في الرسوب والتسرب (البسام، ١٩٨٤) .

إن معوقات المشاركة في التعليم العالي من حيث القبول، والاستمرار، والتخرج تتمثل في الإعداد الأكاديمي الضعيف، وعدم توافر الدعم المالي، بالإضافة إلى المناخ الجامعي غير الداعم. كما أن المخاطر التي يتعرض لها الطلبة متعددة تتراوح ما بين تدني المعدل التراكمي، والفصل من التخصص، أو الجامعة. وتتضمن أيضا قبول الطالب في تخصص لا يتلاءم واحتياجات القرن الحادي العشرين (Levin & Levin, 1991).

الجامعات وسياسات القبول :

تأثرت سياسات القبول في الجامعات إلى حد كبير بالصيغ والنماذج التجديدية في التعليم

العالي؛ فالجامعة الكلاسيكية التقليدية، بما كانت ترسخه من فلسفة أكاديمية، تتجه إلى المحافظة على معايير الرقي الأكاديمي، ومحدودية وظيفتها في إعداد وتدريب القيادات المهنية "النخبة الاجتماعية". وبذلك فإن سياسات القبول لا بد لها أن تعكس هذه الفلسفة؛ لذلك فقد كانت المعايير موجهة لغربلة النخبة بجميع خصائصها الاجتماعية، والاقتصادية، والأكاديمية(بوبطانة، ١٩٨٤) .

ومع ظهور تغيرات مختلفة في الفلسفات الاجتماعية على المستوى الدولي، برزت مجموعة من المفاهيم والاتجاهات التربوية المعاصرة؛ وتبعها تغيرات في فلسفات وأهداف التعليم العالي، وتم استحداث صيغ ونماذج جديدة للمؤسسة التعليمية، تختلف اختلافاً كبيراً عن المؤسسة التقليدية؛ فانتقلوا من جامعات النخبة، إلى الجامعات المفتوحة، والتعليم العالي عن بعد، والتي تميزت بالمرونة التي لم تكن متوافرة في الجامعات التقليدية الكلاسيكية، وقد أدى ذلك إلى إحداث تغييرات جذرية في سياسات وممارسات القبول والالتحاق في التعليم العالي(البسام، ١٩٨٤)، وهناك فئات كبيرة من الطلبة تعوزهم بعض المقومات الاجتماعية، والثقافية، والتربوية، في نطاق أسرهم، وفي مدارسهم ولا يد لهم في ذلك العوز، وإنما هو ما تفرضه قوى اجتماعية لا قبل لهم بمواجهتها (البسام، ١٩٨٤). فظهرت مفاهيم جديدة مثل المساواة في الفرص التعليمية Equality of Educational Opportunities والمساواة في الالتحاق Equal Access وديمقراطية التعليم Democratization of Education (البسام، ١٩٨٤).

ويدّعي مؤيدو مدرسة النخبة أن إزالة جميع العقبات له جوانب قد يكون لها تأثير سلبي في القطاع التعليمي؛ مثل: تدني المستوى النوعي، مما يؤثر سلباً في المجتمع بأكمله. أما المدرسة الأخرى فتؤكد أن النظام التعليمي هو أداة أساسية لتحقيق المساواة في الفرص الاجتماعية، وله أثر كبير في الحراك الاجتماعي Social Mobility.

وينتقد مؤيدو هذه المدرسة مفهوم الجدارة في التعليم العالي بأنه يهدف إلى ترسيخ التفاوتات الاجتماعية القائمة بين الفئات المختلفة للمجتمع، وأن الطريقة للقضاء على هذا التفاوت، وعدم المساواة هي في تمكين عدد أكبر من قطاعات المجتمع من الالتحاق بالتعليم العالي، وإتاحة الفرص أمامهم لتحسين أوضاعهم الاقتصادية، والاجتماعية (Harris, 1999). فمفهوم ديمقراطية التعليم لا ينطوي على مجرد توفير الفرص المناسبة

للالتحاق بالقطاع التعليمي، بل له أبعاد أخرى من أهمها إتاحة الفرص المناسبة للاستمرار في التعليم. كما أن مفهوم تكافؤ الفرصُ يعني توفير فرص تعليمية متكافئة ومتساوية؛ لتنمية قدرات واستعدادات كل فرد إلى أقصى ما يمكن أن تصل إليه قدراته، بغض النظر عن أحواله المادية، والمستوى الاجتماعي، والاقتصادي للفرد (Baker& Siryk, 1984). على إن تكافؤ الفرص لا يعني القضاء على الفروق الفردية بين المتعلمين؛ كما أنه لا يعني المساس بالحريات الأساسية، بل المقصود منه هو: تعليم كل فرد بما يناسبه بالطريقة والسرعة الملائمتين(أحمد، ١٩٩٥). إن إجراءات الالتحاق التي تسمح بإعطاء فرص تعليم أكبر لقطاعات أوسع قد لا تكون الوسيلة المناسبة، أو الأساسية في تحقيق ديمقراطية التعليم، حيث إن إتاحة الفرص المتكافئة في الالتحاق Equality of Access لا تعني بالضرورة إتاحة الفرص المتكافئة للنجاح Equality of Success (البسام، ١٩٨٤).

وتُعدّ الموارد المادية المخصصة للتعليم العالي محوراً رئيساً في قدرة النظام التعليمي على التوسع. فعندما تتجاوز النفقات قدرات الدولة بسبب الزيادة الكبيرة في الطلب الاجتماعي على التعليم العالي، فإن الدول تضطر إلى الحد من الإنفاق على هذا القطاع التعليمي، ومن ثم يحدث انتقاء، مما يؤثر في المساواة في فرص التعليم.

سياسة القبول في الجامعات الأردنية

أهداف سياسة القبول في الجامعات الأردنية :

تستند سياسة القبول في الجامعات الأردنية إلى عدة مرتكزات ومحاور من أبرزها (التل، ١٩٨٨):

١. تصحيح التفاوت في الفرص التعليمية.
٢. تشجيع التفوق.
٣. تشجيع التعليم المهني.
٤. دعم حوافز العمل في مهنة التعليم، وفي القوات المسلحة الأردنية.
٥. تشجيع انتماء المغتربين الأردنيين، ومراعاة ظروفهم.
٦. تقوية العلاقات الثقافية مع الدول العربية، والأجنبية، والصديقة .

ويركز البحث على المحور الأول وهو : تصحيح التفاوت في الفرص التعليمية .

فمن المعلوم أن القبول في الجامعة يعتمد على شهادة الدراسة الثانوية العامة " التوجيهي" بشكل أساس، وعلى المعدل المئوي الذي يحصل عليه الطالب. فإذا أتم الطالب تعليمه الثانوي في الفرع العلمي، فإنه يكون مؤهلاً لدخول جميع الكليات، أما إذا تخرج في الفرع الأدبي، فإنه يكون مؤهلاً لدخول الكليات الإنسانية فقط دون الكليات التطبيقية (الحسيني، ٢٠٠٠).

ويتم تخصيص عدد من المقاعد الدراسية لأوائل الطلبة المتقدمين من المحافظات، أو الألوية (جمع لواء، وهو أحد التقسيمات الإدارية في الأردن) للدراسة في الجامعات، ويتم توزيع تلك المقاعد على الجامعات الأردنية الرسمية، ويخصص نسبة ١٠٪ من عدد الطلبة المقبولين في الجامعات الأردنية الرسمية للمدارس الأقل حظا، إضافة إلى العدد المقرر، وقد أعيد تسمية فئة الأقل حظا في بداية العام ٢٠٠٢/٢٠٠٣ إلى " مكرمة أبناء العشائر في البادية، والمدارس ذات الظروف الخاصة". يتم تنسيب هؤلاء الطلبة من اللجنة المقررة ، وذلك لأن الأجهزة الإدارية المسئولة عن تنسيق القبول تواجه أزمة تتمثل في ارتفاع مستوى طموح كثير من الطلاب الذين لا تؤهلهم قدراتهم الطبيعية، واستعداداتهم، وميولهم، أو سمات شخصياتهم، أو ظروفهم المادية والاجتماعية، أو خصائصهم الجسمية للالتحاق ببعض الكليات (النوباني،١٩٩٥) .فتظهر هناك مجموعتان من الطلبة: الطلبة الأوفر حظاً والطلبة الأقل حظاً. وتنفيذاً لالتزام الدولة بالعدالة بين المواطنين في الاستفادة من خدماتها، تم تخصيص بعض المقاعد خارج إطار التنافس الحر لبعض الفئات التي يعتقد أن أبناءها يحصلون على فرص تعليمية أقل من نظرائهم، وتصل هذه الحصص إلى ٢٧٪ من مجموع القبول السنوي، توزع على النحو الآتي :

- أبناء القوات المسلحة، والأجهزة الأمنية الأخرى.
- أبناء الدول العربية، والإسلامية، والصديقة.
- أبناء العاملين في وزارة التربية والتعليم.
- أبناء الأردنيين العاملين في خارج الأردن " المغتربين".
- حملة التوجيهي من السنوات السابقة.
- أبناء مخيمات اللاجئين الفلسطينيين.

وعلى الرغم من أن نظام الحصص في قبول الطلبة سنوياً في الجامعات الرسمية الأردنية

يتعرض للنقد والمعارضة، نجد أن مجلس التعليم العالي يصر على استمراريتة تطبيقاً للمساواة والعدالة بين مختلف فئات المواطنين؛ إذ هنالك عدم مساواة بين مدارس المملكة في توزيع التسهيلات التربوية، ومدخلات العملية التربوية (التل، ١٩٨٩) .

وفي العام ١٩٩٥ قامت الحكومة الأردنية بتبني سياسيات قبول استثنائية كمحاولة لتلبية حاجات فئات المجتمع المختلفة، وتُعدّ هذه السياسة عند بعضهم إهداراً لموارد الدولة. كما أنها تعد استثماراً غير ناجح؛ وذلك بسبب طلبات التحويل للتخصصات التي يقدمها الطلبة في الجامعات الأردنية في نهاية كل عام؛ وغالباً يقدمها الطلبة المشمولون بهذه الاستثناءات. ويحتج مؤيدو الاستثناءات بأنه لا يجوز أن يتعرض طلبة المناطق النائية لمقاييس موحدة في القبول؛ وذلك لأن أعدادهم قليلة جدا، وبذلك تبقى سيطرة سكان المدينة على سكان الأرياف، ويستدلون على ذلك من خلال نتائج الثانوية العامة ونسب النجاح ، وخاصة أن نسب النجاح العليا تتركز في عَمَّان في مديرية التعليم الخاص، عَمَّان الأولى ثم إربد، والزرقاء (طناش،١٩٩٥).

وقد أشار طناش (١٩٩٥) إلى أن فرص القبول في الجامعات لو طبق عليها مبدأ التنافس الحر لكانت أعلى النسب بين الطلبة المقبولين من أبناء المدينة، وخاصة التعليم الخاص، ثم عمان الأولى، فإربد الأولى، فالزرقاء الأولى، ثم عمَّان الثانية، فجرش ، فالزرقاء الثانية؛ وبهذا سيحصلون على نسب قبول ربما تزيد على ٨٠٪، بينما يتنافس طلبة المديريات العشرين الأخرى على أقل من ٢٠٪ من المقاعد .

إن الأساس الذي يستخدم لتحديد المدارس ذات الظروف الخاصة هو نسب النجاح في الثانوية العامة؛ إذ تم اعتماد نسبة النجاح ٤٠٪ فما دون لمراكز الألوية، و ٤٥٪ فما دون لبقية المناطق باستثناء مناطق البادية. وهذا المعيار يعد في رأي المعارضين عقوبة للمدارس التي تحقق نسب نجاح جيدة، ومكافأة للمدارس التي تفشل في تحقيق نسب النجاح تلك (الحسيني، ٢٠٠٠).

ونظرا للزيادة في الطلب الاجتماعي للتعليم العالي في الأردن، ومع قلة الموارد وارتفاع التكلفة الاقتصادية، فإن الهدر التربوي مسألة لا يستهان بها . وتبين إحصائيات دائرة القبول والتسجيل في الجامعة الأردنية أن هناك نسبة هدر مرتفعة تصل إلى ٣٤٪ في بعض الكليات مع اختلافها من كلية إلى أخرى. كما أن هذه النسبة لا تعكس الواقع الحقيقي

للهدر التربوي؛ لأنها تعكس فقط نسبة الطلبة المتسربين، أو المحولين إلى الدراسة الخاصة، أو الذين غيروا تخصصاتهم، أو المنتقلين، أو المفصولين.

أهداف سياسة القبول ضمن الفئة الأقل حظاً :

قامت الحكومة الأردنية بتبني سياسات قبول استثنائية(الحسيني، ٢٠٠٠) كمحاولة لتلبية حاجات المجتمع المختلفة التي يصعب على أبنائها نتيجة لظروف معينة الوصول إلى فرص التعليم العالي، ومنها سياسة القبول الخاصة بالفئات الأقل حظاً؛ ويقبل ضمن هذه السياسة ما لا يقل عن ١٠٠٠ طالب سنويا منذ العمل بها في العام ١٩٩٥.

وأهداف القبول ضمن هذه الفئة هي على النحو الاتي :

١. توفير فرص التعليم الجامعي لأبناء البادية الأردنية من أجل المساهمة في تنمية المناطق التي تعيش ظروفا صعبة، والتي بدورها تحد من إمكانية حصول أبنائها على نتائج تؤهلهم للحصول على فرص التعليم الجامعي .

٢. رفع السوية التعليمية لأبناء تلك المناطق وتزويدها بالكوادر التعليمية، والمؤهلة فنياً من أبنائها أنفسهم.

٣. تحقيق العدالة الاجتماعية في منح فرص التعليم الجامعي لجميع شرائح السكان .

ويستفيد من هذه السياسة شريحتان :

١. طلبة المدارس المتواجدة في مناطق البادية الأردنية ، شمال، وجنوب، ووسط المملكة التي تتصف بما يلي :

أ- عزوف ملحوظ من جانب الهيئة التدريسية عن العمل في تلك المناطق .

ب- معاناة سكانها من ظروف اقتصادية، واجتماعية صعبة، مما ينعكس سلبا على نتائج الطلبة .

٢. طلبة المدارس ذات الظروف الخاصة، وهي المدارس البعيدة عن مراكز المحافظات، ولا تحصل على مدرسين بالمستوى المطلوب من حيث المؤهل، والخبرة، وتعاني من نقص واضح في المرافق، والتسهيلات المدرسية.

وهناك لجنة مسئولة عن اختيار وتحديد المدارس الأقل حظاً، وتتألف كما تذكر الحسيني (٢٠٠٠) من مندوبي الجهات ذات العلاقة وهي:

١. دائرة التربية والثقافة العسكرية .
٢. مجلس التعليم العالي.
٣. وزارة التربية والتعليم.

وتضع تلك اللجنة الأسس التي يتم على أساسها تحديد المدارس في كل عام حسب نسب النجاح، ومن ثم يتم اختيار الطلبة .

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها :

تكون مجتمع الدارسة من جميع الطلبة المقبولين ضمن فئة الأقل حظاً في الجامعة الهاشمية منذ تأسيسها عام ١٩٩٥/١٩٩٦ إلى نهاية الفصل الأول في عام ٢٠٠١، وعددهم ١٤٢٦ طالبٍ وطالبة. أما العينة فقد تم اختيار عينة عشوائية طبقية من هؤلاء الطلبة، وعددهم ١٠١ طالبٍ وطالبة. وتم جمع البيانات المتعلقة بهؤلاء الطلبة في المدة الزمنية نفسها (١٩٩٥–٢٠٠١) .

أداة الدراسة :

تم الحصول من وحدة القبول والتسجيل في الجامعة الهاشمية على بيانات تتعلق بأعداد الطلبة المقبولين ضمن فئة الأقل حظا، ومن ثم متابعتهم، ومعرفة أعداد المنذرين، والمفصولين من التخصص، أو الجامعة، أو المنتقلين من التخصص من الطلبة من ضمن هذه الفئة .

كما تم إعداد استبانة تتكون من ٢٥ فقرة موزعة على المحاور التالية :

١. الاتجاهات نحو الدراسة.
٢. قدرات الطلبة.
٣. المهارات الدراسية التي يمتلكونها.
٤. الحاجة إلى المساعدة الأكاديمية.
٥. الحاجة المادية.
٦. التكيف الاجتماعي.

صـدق الأداة :

تم عرض الاستبانة على تسعة من أعضاء هيئة التدريس في قسمي المناهج والتدريس، وعلم النفس التربوي في كلية العلوم التربوية في الجامعة الهاشمية لتحديد صدق الأداة، وتم إجراء التعديلات اللازمة على فقرات الاستبانة في ضوء ملاحظات هؤلاء المحكمين .

ثبـات الأداة :

طبقت الأداة على عينة عدد أفرادها (٤٠) لتقدير ثباتها الداخلي بحسب معادلة كرونباخ ألفا؛ وقد بلغت قيم المعامل: ٠,٨٠؛ ٠,٨٤؛ ٠,٨٢؛ ٠,٨٠؛ ٠,٨٣؛ ٠,٨٥

تحليل بيانات الدراسة :

تم استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل بيانات الدراسة. وقد تم استخراج النسب المئوية للمتعثرين من المقبولين ضمن فئة الأقل حظا، وتحليل التباين الأحادي وما يرافقها من مقارنات بعدية.

نتائج الدراسة :

أظهرت نتائج الدراسة، كما يبين الجدول رقم (١)، أن عدداً كبيراً من الطلبة المقبولين ضمن فئة الأقل حظا يتعثرون في دراستهم الأكاديمية.

الجدول رقم (١)

توزيع مجتمع الدراسة

السنة	المقبولين من فئة الأقل حظا	المنذرين	النسبة المئوية للمنذرين	المنقولين من التخصص	المفصولين من الجامعة	العدد الكلي للمقبولين في الجامعة
١٩٩٥	٧٢	٣٧	٪٥١,٣	٣	--	٥٦٠
١٩٩٦	١١٢	٥٥	٪٤٩,١	٦	--	٦٤٦
١٩٩٧	٩٣	٥٣	٪٥٦,٩	١٤	١	٦٩٢
١٩٩٨	١٦٥	٨٤	٪٥٠,٩	١٠	--	٩٣٣
١٩٩٩	٣٦٧	١١٨	٪٣٢,١	١٠٢	--	٢٣٤٦
٢٠٠٠	٣٧٨	٢٤٧	٪٦٥,٣	٧٥	--	٢٩٦٣
٢٠٠١	٢٣٩	١٣٩	٪٥٨,١	٥٠	--	٣٤٥٠

يقع معظم هؤلاء الطلبة تحت مفعول الإنذار الأكاديمي. يستمر مفعول الإنذار لمدة ثلاثة فصول متتالية. وإذا لم ينجح الطالب في إزالة الإنذار برفع معدله التراكمي إلى ٢,٠٠، فأمامه أحد الخيارات التالية: تغيير التخصص، أو التحويل إلى الدراسة الاستدراكية. وعند التحويل إلى الدراسة الاستدراكية يسمح للطالب بتسجيل ٩ ساعات معتمدة فقط، مما يمثل نصف الساعات المعتمدة التي يسمح له عادة بتسجيلها، مع دفع ضعف الرسوم المقررة. وإذا فشل الطالب في رفع المعدل التراكمي فإنه يفصل من الجامعة.

يظهر من نتائج تحليل التباين الواردة في الجدول رقم (٢) أن هناك فروقا إجمالية ذات دلالة إحصائية بين الكليات في ثلاثة أبعاد، هي: قدرات الطلبة، ومهاراتهم، واتجاهاتهم نحو الدراسة.

الجدول رقم (٢)

خلاصة نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغيرات الدراسة وفقاً لاختلاف الكليات التي ينتمي إليها الطلبة

المتغير	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
القدرات	بين المجموعات	٣	٧٨,١٢	٢٦,٠٤	٤,١٤	*٠,٠٠٨
	داخل المجموعات	٩٧	٦٠٩,٩٤	٦,٢٩		
الكلي		١٠٠	٦٨٨,٠٦			
المهارات	بين المجموعات	٣	٣٧,٧٠	١٢,٥٧	٣,٦٥	*٠,٠١٥
	داخل المجموعات	٩٧	٣٣٣,٧٧	٣,٤٤		
الكلي		١٠٠	٣٧١,٤٧			
الحاجة إلى المساعدة الأكاديمية	بين المجموعات	٣	٣٧,٢٤	١٢,٤١	٢,٥٤	٠,٠٦١
	داخل المجموعات	٩٧	٤٣٧,٣١	٢,٨٨		
الكلي		١٠٠	٤٧٤,٥٥			
الحاجة المادية	بين المجموعات	٣	٦,٤٥	٢,١٥	٠,٩١	٠,٤٤
	داخل المجموعات	٩٧	٢٧٧,٣٩	٢,٣٧		
الكلي		١٠٠	٢٨٣,٨٤			
التكيف الاجتماعي	بين المجموعات	٣	٣١,١٧	١٠,٣٩	٣,٠٦	٠,٠٣٢
	داخل المجموعات	٩٧	٣٢٩,٥٩	٣,٤٠		
الكلي		١٠٠	٣٦٠,٧٦			
الاتجاهات نحو الدراسة	بين المجموعات	٣	٨٢,٣٠	٢٧,٤٣	٨,٨٠	*٠,٠٠٠١
	داخل المجموعات	٩٧	٣٠٢,٣٧	٣,١٢		
الكلي		١٠٠	٣٨٤,٦٧			

ولتحديد مصدر هذه الفروق الإجمالية تم استخدام المقارنات البعدية المتعددة بحسب طريقة شافيه لكل من هذه الأبعاد على حده.

الجدول رقم (٣)

المقارنات البعدية بين متوسطات الكليات على متغير قدرات الطلبة

الكليـــــة	متوسط الكلية	العلوم والآداب	التربية	الاقتصاد	الرياضة
العلوم والآداب	٨,٥٧١٤	--	١,٣٩-	٢,٣٧-	*٣,٢٥-
التربية	٩,٩٦٥٥	--	--	٠,٩٨-	١,٨٥-
الاقتصاد	١٠,٩٤١٢	--	--	--	٠,٨٨-
الرياضة	١١,٨١٨٢	--	--	--	--

ويظهر الجدول رقم (٣) للمقارنات البعدية بين الكليات على بعد القدرات أن هناك فروقاً ذات دلالة فيما يتعلق بقدرات الطلبة بين كليتي الرياضة، و العلوم والآداب، لصالح طلبة الرياضة.

الجدول رقم (٤)

المقارنات البعدية بين متوسطات الكليات على متغير مهارات الطلبة

الكليـــــة	متوسط الكلية	العلوم والآداب	التربية	الاقتصاد	الرياضة
العلوم والآداب	٨,٥٢٩٤	--	١,٢٣-	*١,٩٦-	٢,٠٧-
التربية	٧,٧٧٥٩	--	--	٠,٧٣-	٠,٨٤-
الاقتصاد	٦,٥٧١٤	--	--	--	٠,١١-
الرياضة	٨,٦٣٦٤	--	--	--	--

يظهر الجدول رقم (٤) المقارنات البعدية بين الكليات على بعد المهارات .
وتشير نتائج المقارنة البعدية إلى أن ثمة فروقاً ذات دلالة إحصائية على بعد المهارات بين طلاب كلية الاقتصاد، وطلاب كلية العلوم والآداب، لصالح طلبة العلوم والآداب .

الجدول رقم (٥)

المقارنات البعدية بين متوسطات الكليات على متغير الاتجاهات

الكليـــــة	متوسط الكلية	العلوم والآداب	التربية	الاقتصاد	الرياضة
العلوم والآداب	٦,٢١٤٣	--	صفر	١,٤٩-	*٢,٥١-
التربية	٦,١٨٩٧	--	--	*١;٥٤-	*٢,٥٦-
الاقتصاد	٧,٧٠٥٩	--	--	--	١,٠٢-
الرياضة	٨,٧٢٧٣	--	--	--	--

وقد أظهرت نتائج المقارنات البعدية الواردة في الجدول رقم (٥) أن هناك فروقاً ذات دلالة بين كليتي الرياضة، وكلية العلوم والآداب، فيما يتعلق باتجاهات الطلبة نحو الدراسة لصالح كلية الرياضة، وبين كليتي التربية، والاقتصاد، لصالح الاقتصاد، وبين التربية والرياضة لصالح الرياضة.

وبسبب تباين أعداد الطلبة في الكليات المختلفة فقد تم التشدد في احتساب الدلالة ، فقد اعتمد مستوى الدلالة (α= ٠,٠١) .

وعند احتساب متوسطات إجابات الطلبة عن متغيرات الدراسة حسب الجنس لم تظهر هناك فروق ذات دلالة بين الطلبة والطالبات؛ ولهذا سيتم التعامل مع الجنسين كوحدة واحدة .

ولتفحص الاختلافات بين الطلبة في الكليات المختلفة، فقد تمت دراسة الفقرات التابعة لكل متغير، فبالنسبة لقدرات الطلبة، فالفقرات التابعة لهذا المتغير هي :

١. تخصصي ملائم لاستعداداتي.
٢. أجد صعوبة في الدراسة والتحصيل.
٣. أشعر بأن قدراتي لا تكافئ قدرات زملائي.
٤. معدلي التراكمي متدن.
٥. أشعر بأنني أستطيع التقدم في الدارسة بشكل جيد على الرغم من أنني قبلت بمعدل أدنى من بقية الطلاب .

وقد وجد أن طلاب الرياضة يشعرون بأن تخصصاتهم ملائمة لاستعداداتهم أكثر من طلاب العلوم والآداب. وقد يعود السبب إلى أن طلاب كلية الرياضة يتم اختيارهم وفق فحص قدرات، أما طلاب العلوم والآداب فإنهم يقبلون في التخصصات التالية : الرياضيات، والفيزياء ، والكيمياء، والعلوم الحياتية، واللغة العربية ،واللغة الإنجليزية؛ فهذه الأقسام تحتاج إلى طالب بقدرات متقدمة في العلوم، أو اللغة العربية، أو الإنجليزية، وغالبا لا يتم قبول الطلبة بناء على استعداداتهم لدراسة تخصص ما، بل وفق معدلات الثانوية العامة دون النظر نهائياً إلى استعداداتهم ورغباتهم، وهذا يتفق مع دراسة لفين ولفين (Levin & Levin, 1991) ، حيث حددا مجموعة من الخصائص التي يمتلكها الطلبة، والتي تؤثر في استمرار ونجاح الطلبة الأقل حظا، ومنها الاستعداد الأكاديمي .

كما تتفق مع نتائج دراسة النوباني(١٩٩٥) حيث وجد أن من أهم الأسباب التي تؤدي إلى زيادة نسبة الفاقد، وعدم تحقيق العملية التعليمية لأهدافها هو سوء توجيه الطلاب إلى نوع الدراسة أساسا. كما وتتفق مع دراسة السورطي(٢٠٠٠) في أن أسباب تغيير التخصص في الجامعة الهاشمية هو عدم ملاءمة التخصص لميول الطلاب واستعداداتهم، وقد عدّ نظام القبول كأحد الأسباب التي يعزى إليها فشل الطلبة .

كما وأشارت دراسة العمري(١٩٨٩) إلى أن ٨٥٪ من الطلبة المنذرين أكاديميا في جامعة اليرموك كانوا من الطلبة المقبولين بشكل استثنائي، كما وتتفق مع دراسة غرايبة(١٩٩١) حيث وجد أن هناك قبولاً لأعدادٍ من الطلبة يفتقرون إلى القدرات والاستعدادات اللازمة للنجاح في الجامعة، ووجود نسبةٍ للهدر التربوي مرتفعة تدعو للبحث عن بدائل تقلل من الهدر، ومن الخسائر الاجتماعية، والمادية الناتجة من فشل بعض الطلاب في الدراسة الجامعية، وتأخرهم عن أقرانهم في إنهاء دراستهم.

وترتبط بهذا أيضاً الإجابات عن الفقرة الثانية التي تشير إلى أن طلاب العلوم والآداب يجدون صعوبة في الدراسة والتحصيل أكثر من طلاب الرياضة ، وقد يعود ذلك إلى طبيعة التخصصات المطروحة في الكلية، كما أن له علاقة مباشرة باستعدادات الطلبة، وهذا يتفق مع دراسة الخليلي و زملائه(١٩٨٦) حيث بينت نتائج دراسته أن من أسباب تغيير التخصص هو صعوبة المواد في التخصص الحالي .

وهذا مرتبط أيضا بالفقرة الثالثة حيث يشعر طلاب كلية العلوم والآداب المقبولون ضمن فئة الأقل حظاً بأن قدراتهم لا تكافئ قدرات زملائهم في الكلية، فهم طلاب قبلوا بمعدل أدنى، وكونهم قبلوا من ضمن فئة الأقل حظاً، قد لا يكون قد تم إعدادهم بطريقه ملائمة وكافية للدراسة في التخصصات التي قبلوا بها.

وقد أشار مؤتمر أبو ظبي الذي انعقد في عام ١٩٧٧ أن المطلوب أن يتكافأ الجميع في التحصيل والإنجاز، وأن التكافؤ في القبول وحده لا يكفي لتأمين فرص النجاح (المؤتمر الإقليمي الرابع، ١٩٨٢)، وهذا يتناقض مع مبدأ تكافؤ الفرص الذي تمت الإشارة إليه سابقا، كما أظهرت دراسة لفين ولفين(Levin & Levin, 1991) أن القدرة على الحصول على مساعدة أكاديمية هي من الأسباب التي لها تأثير كبير في استمرار الطلبة الأقل حظا، وهذا يتفق أيضا مع نتائج دراسة السورطي(٢٠٠٠) حيث بينت الدراسة أن الطلبة الذين

يتم قبولهم بشكل استثنائي أقل قدرة على التكيف الأكاديمي، مقارنة بزملائهم الذين يقبلون بشكل تنافسي، وأن ٦٤٠طالبٍ من أصل ٩٢٠ طالبٍ مقبولين استثنائيا غيروا تخصصاتهم ، وكان من بين الـ ١٩٠ طالبٍ الذين حصلوا على إنذارات في الجامعة الهاشمية في الفصلين الأول، والثاني من العام الجامعي ٩٧/٩٦ بسبب تدني معدلاتهم التراكمية ١٦٧ طالبٍ مقبولين استثنائيا (السورطي، ٢٠٠٠) .

أما الفقرة الرابعة والمتعلقة بالمعدل التراكمي، فقد وجد أن معدل طلاب كلية العلوم والآداب متدن، بالمقارنة مع طلاب كلية الرياضة، وهذا كله متعلق بقدرات واستعدادات الطلبة نحو الدراسة، مما يؤدي إلى تدني معدلاتهم التراكمية، وحصول الكثير منهم على إنذارات بسبب تدني معدلاتهم التراكمية .

أما الفقرة الخامسة وهي : أشعر بأنني أستطيع التقدم في الدراسة بشكل جيد على الرغم من أني قبلت بمعدل أدنى من بقية الطلاب، فقد وجد أن طلاب كلية الرياضة يشعرون أن باستطاعتهم السير في الدراسة بطريقة أفضل من طلاب كلية العلوم والآداب؛ وقد يعود ذلك إلى أن متطلبات الدراسة في كلية الرياضة ليست مرتبطة ارتباطا مباشراً بالمواد التي درسها الطلاب في المدرسة؛ بينما يعتمد سير الطلاب في كلية العلوم والآداب على مستواهم وقدراتهم في المدرسة .

أما فيما يتعلق بمهارات الطلبة، فقد وجد أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية بين طلاب كليتي العلوم والآداب من جهة، والاقتصاد والعلوم الإدارية من جهة أخرى، لصالح كلية العلوم والآداب، والفقرات المتعلقة ببند المتغير هي :

١. أمتلك المهارات الدراسية المطلوبة.
٢. أستطيع استخدام مصادر المكتبة بسهولة ويسر.
٣. أجد صعوبة في تنظيم وقتي.
٤. تتراكم عليّ الأعباء الدراسية.

وبالنسبة للفقرة الأولى في هذا المتغير، والمتعلقة بامتلاك الطلبة للمهارات الدراسية المطلوبة، فقد وجد أن طلاب الاقتصاد يفتقرون إلى المهارات الدراسية المطلوبة؛ وذلك لأن تخصصات كلية العلوم والآداب أكثر تنوعا، وأقرب إلى المواد التي درسها الطلاب في المدرسة، ويعرفون كيفية التعامل معها، وعادة يقبل في كلية العلوم والآداب الطلاب ذوو

المعدلات المرتفعة، وفي التخصصات العلمية من الفرع العلمي فقط، بينما يقبل في تخصصات اللغتين العربية، والإنجليزية طلاب من كلا الفرعين العلمي، والأدبي؛ أما طلبة كلية الاقتصاد والتي تقبل طلابا من الفرعين أيضا فيواجه بعض طلبة الفرع الأدبي ضعفا في الرياضيات والإحصاء، ومن ثم ينعكس هذا على دراستهم. أما بالنسبة للفقرة الثانية، والمتعلقة بالمهارات المكتبية فقد وجد أن طلاب كلية العلوم والآداب يستطيعون الرجوع إلى مصادر المكتبة والتعامل مع محتوياتها بطريقة أيسر من طلاب الاقتصاد. وقد وجد من تحليل الفقرة الثالثة والمتعلقة بتنظيم الوقت أن طلاب الاقتصاد يجدون صعوبة في تنظيم أوقاتهم الدراسية، بينما لا يواجه طلبة العلوم والآداب هذه المشكلة. والفقرة الرابعة المتعلقة بتراكم الأعباء الدراسية فنتيجة لسوء تنظيم الوقت تتراكم الأعباء الدراسية على طلبة الاقتصاد أكثر من العلوم والآداب.

أما بالنسبة للمتغير الثالث والمتعلق بالاتجاهات نحو الدراسة فقد وجد أن هناك فروقا ذات دلالة بين كليتي العلوم والآداب، وكلية الرياضة، لصالح الرياضة، والفقرات هي على النحو الآتي:

١. أرغب في دراسة التخصص الذي قبلت به .
٢. أجد مساندة وتشجيعاً من الأهل للدراسة.
٣. أشعر بأن التخصص يضمن الحصول على فرص عمل جيدة.
٤. قبولي وزملائي المماثلين لي يحقق عدالة اجتماعية أكثر من الاعتماد على المعدل .

فقد وجد أن اتجاهات طلاب كلية الرياضة نحو التخصص أكثر إيجابية من طلبة كلية العلوم والآداب؛ وقد يعود ذلك إلى أن تخصص الرياضة أكثر سهولة من تخصصات العلوم والآداب، وإمكانية النجاح فيه أكثر، كما أنه لا يعتمد بشكل مباشر على المعرفة التي حصل عليها الطلاب أثناء دراستهم في المدارس .

أما الفقرة الثانية والمتعلقة بمساندة وتشجيع الأهل فقد كانت الفروق لصالح كلية الرياضة؛ وقد ويعود ذلك إلى تدني معدلات طلبة كلية الرياضة، وحصولهم على قبول جامعي، مما يعني بالنسبة لهم ولأولياء أمورهم فرصة لا تعوض. أما طلبة كلية العلوم والآداب فهم من الطلبة ذوي المعدلات المرتفعة، ومن ثم طموحاتهم وطموحات أولياء

أمورهم قد تكون أكبر.

وقد تبين أن طلاب كلية الرياضة أكثر تفاؤلاً في الحصول على فرص عمل جيدة؛ ويعود ذلك إلى التنافس الشديد على فرص العمل لخريجي العلوم والآداب، وصعوبة إيجاد فرصة عمل جيدة. أما بالنسبة للرياضة، فقد يكون الحصول على فرصة عمل جيدة بالنسبة لهم أكبر. وهذا يتفق مع نتائج دراسة لفين ولفين(Levin & Levin, 1991) حيث وجد أن من العوامل المؤثرة في استمرار الطلبة في الدراسة هو أسباب التحاق الطلبة في الجامعة، وأهمها الحصول على فرص عمل جيدة .

والفقرة الرابعة والمتعلقة بشعور الطلبة بأن قبولهم ضمن فئة الأقل حظاً الاستثنائية أكثر عدالة من الاعتماد على المعدل، وتعبر عن وضع الطلبة الأقل حظا في كلية الرياضة بصورة واضحة؛ حيث إن فرصتهم في القبول تنافسيا في الجامعة تكاد تكون معدومة في ظل المعدلات التي حصلوا عليها؛ ولذلك فإنهم يشعرون بأن قبولهم ضمن هذه الفئة يحقق عدالة اجتماعية .

وأيضا هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين كليتي العلوم التربوية، والاقتصاد فيما يتعلق بالاتجاهات نحو الدراسة، لصالح طلبة كلية الاقتصاد؛ فالرغبة في دراسة التخصص أكبر عند طلبة كلية الاقتصاد؛ وذلك لما تمنحه للطلبة من فرص عمل جيدة، أما كلية التربية فغالبا ما يتجه طلبتها نحو التدريس، وهو لا يعدّ فرصة عمل جيدة لمعظم الخريجين .

وهذا يرتبط بالفقرة الثانية حيث إن الحصول على فرص عمل جيدة غالباً ما يدفع أولياء الأمور لتشجيع أبنائهم على الدراسة، والتحصيل، والنظر بطريقة إيجابية إلى التخصص، وإلى فرص العمل المتوقعة .

ويشعر طلبة كلية الاقتصاد بأن التخصص سوف يمكنهم من الحصول على فرص عمل جيدة بعد التخرج، بينما لا يشعر طلبة كلية التربية بالشعور نفسه؛ كما ويشعر طلبة الاقتصاد بأن إمكانية حصولهم على قبول في الجامعة بدون فرصة القبول الاستثنائي، وبهذه التخصصات المرغوب فيها قد لا يكون ممكنا، ولذا فإنهم يشعرون بأن قبولهم بهذه الطريقة يحقق عدالة اجتماعية.

وهناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب كليتي العلوم التربوية، وكلية الرياضية، لصالح الرياضة فيما يتعلق باتجاهات الطلبة نحو الدراسة؛ فطلبة الرياضة يرغبون في دراسة

التخصص الذي قبلوا به أكثر من طلبة العلوم التربوية؛ وذلك لصعوبة التخصصات التربوية، مقارنة بتخصص الرياضة؛ فتخصصات كلية العلوم التربوية هي: معلم مجال لغة عربية، ولغة إنجليزية، وعلوم، ورياضيات، ومعلم صف، تحتاج إلى خلفية معرفية قوية أكثر من تخصص كلية الرياضة، كما أن الدراسة والتحصيل فيها أصعب.

التوصيـــات

استنادا إلى نتائج الدراسة، توصي الباحثة بالآتي:

- إعادة تعريف فئة الأقل حظاً كطلبة مدارس يعانون من كفاءة أكاديمية، ومادية، ومهارة متدنية منذ بداية المرحلة الدراسية، وليس من نهايتها؛ ليتم تقديم خدمات لهم تزيل هذه العقبات؛ وذلك حتى لا تتم مكافأة المدارس ذات الأداء المتدني بدون حل مشكلات الطلبة كما هو الحال الآن .
- تهيئة الطلبة ضمن فئة الأقل حظا للدراسة في الجامعة عن طريق إعطائهم مواد دراسية access courses في السنة الجامعية الأولى تساهم في رفع كفاءتهم في تخصصاتهم .
- إنشاء مركز لتحديد صعوبات التعلم عند الطلاب، حيث يتم إحالة الطلبة المنذرين، والمفصولين من التخصصات إلى هذا المركز؛ ليتم تشخيص سبب الضعف عن طريق إخضاعهم لاختبارات متخصصة، ومن ثم علاج الضعف .
- متابعة الطلبة المنذرين ضمن فئة الأقل حظا؛ لحل مشكلاتهم ومساعدتهم على التخلص من صفة الأقل حظا .
- تخصيص مرشد في كل كلية لمتابعة أحوال الطلبة الأقل حظا، وتوجيههم.
- تعديل أسس القبول في التعليم العالي بحيث لا يتم اعتماد المعدل المئوي العام في الثانوية العامة فقط لمعيار القبول، بل يجب مراعاة قدرات الطلبة عند اختيار التخصصات؛ وذلك بدراسة معدلاتهم الفرعية في المواد المختلفة .
- تدريب المدرسين للتعامل مع فئة الأقل حظاً .

المراجـع :

أحمد، حمدي. (١٩٩٥) . **علم اجتماع التربية**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

البسام، عبد العزيز. (١٩٨٤). **أسس القبول في التعليم العالي وسياساته واتجاهات تطوير أساليبه: تعريب التعليم العالي وسياسات الالتحاق به في الوطن العربي**. ورقة قدمت في المؤتمر الثاني للوزراء المسئولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، تونس ٢٠-١٩٨٣/١٠/٢٣ .

البسام، عبد العزيز. (١٩٨٤). **واقع التعليم العالي في الوطن العربي عند مطلع الثمانينات: تعريب التعليم العالي وسياسات الالتحاق به في الوطن العربي**. ورقة قدمت في المؤتمر الثاني للوزراء المسئولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، تونس ٢٠-١٩٨٣/١٠/٢٣.

بوبطانة، عبد الله ومعوض،هدى. (١٩٨٤). **الاتجاهات السائدة في العالم حول سياسة الالتحاق بالتعليم العالي: تعريب التعليم العالي وسياسات الالتحاق به في الوطن العربي**. المؤتمر الثاني للوزراء المسئولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، تونس ٢٠-١٩٨٣/١٠/٢٣.

التل، أحمد يوسف. (١٩٩٨). **التعليم العالي في الأردن.** عمان، لجنة تاريخ الأردن.

الحسيني، رغدة عبد الله . (٢٠٠٠). **درجة تحقيق سياسة القبول الخاصة بالفئات الأقل حظا لأهدافها التربوية في بعض الجامعات الرسمية في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الخليلي، خليل يوسف وصباريني، محمد سعيد وملكاوي، فتحي حسن .(١٩٨٦). ظاهرة تغيير التخصص في جامعة اليرموك وانعكاساتها. **أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية الاجتماعية، ٢** (٢)، ١٤٣-١٦٦.

السورطي، يزيد عيسى. (٢٠٠٠). أثر بعض المتغيرات في أسباب تغيير التخصص في الجامعة الهاشمية. **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، ١٥** (٧)، ٢٥٥-٢٧٦.

طناش، سلامة. (١٩٩٥). سياسة القبول في الجامعات الأردنية في ضوء نتائج الثانوية العامة في الأردن. **جريدة الرأي، عمان**، ١-٢/١٠/١٩٩٥

العدوان، ياسر والفاعوري، رفعت .(١٩٩٤). أزمة حقل الإدارة العامة بين دوافع الاختيار والتغيير لدى طلبة التخصص في جامعة اليرموك. **أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية الاجتماعية، ١٠** (٤)، (٣٥-٦٥).

علي، سعيد إسماعيل.(١٩٩٩). **رؤية سياسية للتعليم**، القاهرة: عالم الكتب.

العمايرة، حمدة عودة ابنيه.(١٩٨٨). **المشكلات التكيفية لدى الطلبة الجدد في جامعة اليرموك** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

العمري، خالد. (١٩٨٩) . وضع الطلبة تحت المراقبة الأكاديمية في جامعة اليرموك. **أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية الاجتماعية، ٥** (٤)، ١٥١-١٧١.

غرايبة، عايش موسى أحمد. (١٩٩١). **مقارنة فعالية نظام قبول مقترح في الجامعة الأردنية يقوم على أساس أوراق الثانوية العامة مع فاعلية نظام القبول الحالي**. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

فرج، السيد أحمد. (١٩٩٣). **تعريب التعليم الجامعي ضرورة علمية وإسلامية**. القاهرة: دار الصحوة.

القاسم، صبحي. (١٩٩٠). **التعليم العالي في الوطن العربي** . عمان:منتدى الفكر العربي.

القرني، علي سعد محمد. (١٩٩٥). عوامل اختيار الطلبة وقبولهم في جامعة الملك سعود. **مجلة اتحاد الجامعات العربية** ،(٣٠)، ٣٣-٦٥ .

مدكور، علي أحمد. (٢٠٠٠). **التعليم العالي في الوطن العربي، الطريق إلى المستقبل**. القاهرة: دار الفكر العربي .

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (١٩٨٤). **المؤتمر الثاني للوزراء المسئولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي** . تونس ٢٠-١٩٨٣/١٠/٢٣ .

نسيمة، داود. (١٩٩٤). الصعوبات التي يواجهها الطلبة الجدد في الجامعة الأردنية وعلاقتها بالرضا عن الحياة الجامعية. **دراسات، ٢١أ** (٥)، ٢٤١- ٢٨١.

النوباني، مصطفى طه. (١٩٩٥). **اختيار التخصص لدى طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

Baker, R.W , & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. **Journal of Counseling Psychology, 31** (2), 179-189.

Baker, R.W ., & Siryk, B. (1986). Exploratory intervention with a scale measuring adjustment to college. **Journal of Counseling Psychology**, **33** (1), 31-38.

Bowles, F. (1963). **Access to higher education**, 1(2). Unisco & I.A.U

Harris, J. J. (1999). **Use of the college student inventory to predict at- risk student success and persistence at a metropolitan university.** PhD dissertation. University of North Texas.

Levin, M. E., & Levin, J. R. (1991). A critical examination of academic retention programs for at–risk minority college students. **Journal of College Students Development, 32,** 323-334.

تقييم مقرر حاسب آلي في التعليم من وجهة نظر الطالبات المُعَلَّماتِ الدارساتِ للمقرر

د. عبد الله سالم المناعي

قسم تكنولوجيا التعليم / كلية التربية

جامعة قطر

تقييم مقرر حاسب آلي في التعليم من وجهة نظر الطالبات المُعَلَّماتِ الدارسات للمقرر

د. عبد الله سالم المناعي

قسم تكنولوجيا التعليم / كلية التربية

جامعة قطر

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على وجهة نظر الطالبات الدارسات لمقرر الكمبيوتر في التعليم نحو: الموضوعات التي تدرس في المقرر، وأثر المتغيرات المستقلة (التخصص، وممارسة التربية العملية، دراسة مسبقة لمقرر في الكمبيوتر، والتقدير العام)، ومدى مناسبة المدّة الزمنية لتدريس المقرر في جانبيه النظري، والعملي، وإستراتيجيات تدريس المقرر المفضلة. وتكونت عينة الدراسة من ١٥٠ طالبة من كلية التربية المسجلات في المقرر، وأعد الباحث أداة لجمع البيانات تحتوي على موضوعات الوحدات الثلاث للمقرر (ثقافة الكمبيوتر، والكمبيوتر في إدارة العملية التعليمية، والتعليم بمساعدة الكمبيوتر) وقد استخدمت أساليب إحصائية (التكرارات، والمتوسطات الحسابية، وتحليل التباين أحادي الاتجاه) في تحليل البيانات للتوصل إلى نتائج الدراسة. إذ أشارت إلى النتائج التالية: إن جميع الطالبات لديهن وجهات نظر إيجابية نحو موضوعات المقرر، وإن اختلفت درجة تقدير الأهمية من موضوع إلى آخر. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الطالبات في وجهات نظرهن بحسب المتغيرات المستقلة التالية: التخصص، وممارسة التربية العملية، والتقدير العام في الدراسة، والخبرة. والمدّة الزمنية لتدريس المقرر في جانبيه النظري، والعملي مقبولة (النسبة الأعلى) من وجهة نظر أفراد العينة.

هناك درجة تفضيل لدى أفراد العينة بين إستراتيجيات التدريس المتبعة في تدريس المقرر.

*تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٤/٢/٢٤م *تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٤/٥/٢٥م

المجلد 6 العدد 1 مارس 20005

Evaluation of Computer in Education Course from Students' Point of Views Enrolled in the Course

Dr. Abdullah Salem Al-Mannai
Educational Technology Department
Qatar University

Abstract

The aim of this study was to explore the students' viewpoint towards the subject matter taught in the Computer in Education Course. In addition, the researcher tried to explore the effect of some independent variables (spelialisation, practical training, final GPA, and computer experience) on students' point of views, time allocated for theoretical and practical sections in the course, and favorable teaching strategies. The researcher prepared an instrument consisted of three parts of the content of the course (CL, CMI, CAI). The sample was 150 female students who were enrolled in the course. The researcher used different analysis methods (Frequencies, Mean, and One- way ANOVA) to analyze the data in order find out the results.

The results of the study revealed the following: There were positive point of views among all students toward the subject matter taught in the three areas (CL, CMI, CAI) in the course. There were nonsignificant difference between the students' point of views according to the following independent variables: spelialisation, practical training, final GPA, and computer experience. Time allocated for theoretical and practical sections in the course was acceptable. Finally, there were some favorable teaching strategies than others from the students' point of views.

تقييم مقرر حاسب آلي في التعليم من وجهة نظر الطالبات المُعَلَّماتِ الدارسات للمقرر

د. عبد الله سالم المناعي

قسم تكنولوجيا التعليم / كلية التربية

جامعة قطر

المقدمة:

تسعى معظم مؤسسات إعداد المعلم بصفة مستمرة إلى تطوير خططها وبرامجها، ولكي تواكب هذه المؤسسات التطور، وتستوعب التغيرات الجارية، وخاصة في مجال المستحدثات التكنولوجية والمعلوماتية، تحاول هذه المؤسسات إدراج مقررات تتصف بالحداثة، وتتمشى مع متطلبات الاعتماد الأكاديمي في برامجها، وفي مقدمتها مقررات ثقافة الكمبيوتر والإنترنت والمعلوماتية بصفة عامة، وبخاصة تطبيقات الكمبيوتر والإنترنت في العملية التعليمية. أشار بوب، وهير، وهوارد(Pope; Hare, & Howard,2002) إلى أن الفجوة الرقمية ليست موجودة فقط بين من يملكون التكنولوجيا ومن لا يملكونها، لكن الفجوة موجودة أيضاً بين ما يتم تدريسه للمدرسين قبل الخدمة في استخدام وتوظيف التكنولوجيا وما نتوقعه منهم كمدرسين في توظيف التكنولوجيا في الفصول الدراسية. هذه الفجوة الرقمية تتضح بسهولة بين المعرفة والمهارات التي يكتسبها الطالب المعلم من خلال المقررات المطلوبة التي تُدرس التكنولوجيا وبين المعرفة والمهارات المتوقع أن يحوزها من أجل دمج التكنولوجيا بنجاح في أساليب، أو طرق التدريس الأولية في الفصل الدراسي. إن تطور صناعة الكمبيوتر الشخصي منذ الثمانينات جلب معه زيادة في الطلب على تعلم ثقافة الكمبيوتر في جميع التخصصات الأكاديمية، بالإضافة إلى توظيفها في أماكن العمل. كما أن مدرسي مقررات ثقافة الكمبيوتر يجدون أحياناً صعوبة في هذه المقررات نظراً لاختلاف خلفيات الطلاب في الفصل الواحد. إذ قام شاشاني، وبلسكن، وخان(Shashani, Pliskin, & Kahn,1994) باختبار العلاقة بين أداء الطلاب في مقرر ثقافة الكمبيوتر، وتحصيل الطلاب في المرحلة السابقة، وخبراتهم من أجل تصنيف الطلاب

في مجموعات متجانسة. واقترحت نتائج الدراسة أنه يجب تصنيف الطلاب في مجموعات مقرر ثقافة الكمبيوتر بناء على درجات الطالب في المرحلة الثانوية، واستخدام الكمبيوتر في العمل، والخبرة السابقة في البرمجة؛ وذلك من أجل تصميم محتويات مقرر ثقافة الكمبيوتر بناء على احتياجات الطلاب.

قام فوس ورندولك (Vos, & Rendulic ,2004) بدراسة طبقت على عينة تتكون من ١٦٠ طالبٍ وطالبة بكلية التربية سجلوا في مقرر مقدمة في تكنولوجيا التربية في جامعة أوربان الحكومية في جنوب ولاية فلوردا، وهدفت الدراسة إلى معرفة ترتيب أهمية تطبيقات الكمبيوتر في المقرر من وجهة نظر الطلاب. أشارت نتائج الدراسة إلى أن ترتيب تطبيقات الكمبيوتر حسب الأهمية في الاستخدام من وجهة نظر أفراد العينة على النحو التالي: البريد الإلكتروني، ومعالج النصوص، وبرمجيات العروض، والبحث في الإنترنت، وجدول البيانات، وتصميم الصفحات الإلكترونية، وأخيراَ قواعد البيانات.

وفي دراسة بلتون وبلتون (Pelton & Pelton,1995) التي طبقت على عينة تتكون من ٦٠ طالباً و طالبة تخصص رياضيات تربية، سجلوا في مقرر تدريس الرياضيات باستخدام التكنولوجيا بجامعة بريجهام بأمريكا Brigham Yaung University ، وهدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات أفراد العينة نحو مقرر تكنولوجيا الكمبيوتر، وتصوراتهم نحو أهمية مهارات الكمبيوتر، أو تطبيقاته التي يحتوي عليها المقرر. أشارت نتائج الدراسة إلى أن أفراد العينة لديهم اتجاهات إيجابية بصفة عامة نحو تكنولوجيا الكمبيوتر، بالإضافة إلى إدراكهم لأهميته. وكان ترتيب تطبيقات الكمبيوتر حسب الأهمية في الاستخدام من وجهة نظر أفراد العينة على النحو التالي: إدارة الملفات، ومعالج النصوص، واستخدام لوحة المفاتيح والفأرة والأقراص الضوئية، وتمثيل البيانات بالرسم البياني، والبرمجة، والبحث في الإنترنت،وقواعد البيانات، وبرمجيات التصميم والرسم، والبريد الإلكتروني، وجداول البيانات الإلكترونية،ومتصفحات الوب، وخدمات جوفر، والمجموعات الإخبارية، وخدمات تلنت Telnet، وأخيراَ خدمات نقل الملفات FTP

وأشار ويزل، ووالش، وبرفلا (Wiezel,Walsh,& Brefla,1997) إلى نتائج دراسة هدفت إلى التعرف على وجهة نظر الطلاب الدارسين لموضوعات مقرر تمهيدي في تطبيقات الكمبيوتر في جامعة أريزونا الحكومية، كانت نتائج الدراسة أن وجهة نظر

الطلاب من حيث ترتيب الأهمية لموضوعات المقرر التي يقدرها الطلاب على النحو التالي: شبكة المعلومات، وجداول البيانات الإلكترونية، وبرمجيات الوسائط المتعددة، ومعالج النصوص، وقواعد البيانات، وأخيراً برنامج العروض.

وأشار بعض الباحثين إلى أن الخبرة السابقة في التعامل مع الكمبيوتر وبرمجياته له دور فاعل في استمرارية التفاعل مع الكمبيوتر، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو الكمبيوتر، وفي دراسة فرير (١٩٩٨) عن أثر الخبرة السابقة في التعامل مع الكمبيوتر، حيث أثبتت نتائج الدراسة أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً لصالح أصحاب الخبرة في التعامل مع الكمبيوتر، مقارنة بعديمي الخبرة بالكمبيوتر، بالإضافة إلى الاتجاهات الإيجابية لدى أصحاب الخبرة عن الكمبيوتر، مقارنة بعديمي الخبرة في الكمبيوتر. كذلك أشارت نتائج دراسة الخضر (١٩٩٨) ودراسة حسنين والشيخ (٢٠٠٠)، إلى أن الخبرة السابقة في استخدام الكمبيوتر لها دور إيجابي في تعامل المتعلم مع الكمبيوتر، إضافة إلى تكوين اتجاهات أكثر إيجابية نحو الكمبيوتر مقارنة بعديمي الخبرة في الكمبيوتر. كذلك أشار يلدرم (Yildrim, 2000)في دراسته إلى أن الخبرة في التعامل مع الكمبيوتر لها أثر إيجابي في اتجاهات المتعلمين، واستعدادهم لتوظيف الكمبيوتر وبرمجياته في العملية التعليمية، حيث قارن بين مجموعتين الأولى لديها خبرة سابقة باستخدام الكمبيوتر، والثانية ليس لديها خبرة باستخدام الكمبيوتر. بعد دراسة مقرر في الكمبيوتر في التعليم كانت النتائج لصالح المجموعة التي لديها خبرة في الكمبيوتر. وفي دراسة مقارنة قام بها وولترز ونسساري (Walters & Necessary 1996) لقياس الاختلافات في الاتجاه نحو الكمبيوتر؛ وذلك بين مجموعتين: المجموعة الأولى تحتوي على طلبة الجامعة الخريجين، والمجموعة الثانية تحتوي على الطلاب في المرحلة الجامعية. كانت النتائج أن هناك اختلافات ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة الأولى، ترجع إلى المتغيرات التالية: عدد مقررات الكمبيوتر التي درسها الطالب في المرحلة الجامعية، وعدد سنوات الخبرة في التعامل مع الكمبيوتر، وملكية الكمبيوتر، والمعرفة في مجال الكمبيوتر. وأشار هول(Houle,1996) في دراسته التي اختبر فيها خصائص متغيرات مختلفة للطلاب المسجلين في مقرر مهارات الكمبيوتر، مثل: الجنس، والتخصص الجامعي، ودراسة الكمبيوتر في المرحلة الثانوية، والخبرة السابقة في الكمبيوتر. وكانت نتائج الدراسة تشير إلى أن الجنس ودراسة البرمجة في المرحلة الثانوية

ليس لهما تأثير في التمييز بين درجات الطلاب في مقياس الاختبار. لكن دراسة جداول البيانات، وقواعد البيانات، وتملك الكمبيوتر، والخبرة السابقة في التعامل مع الكمبيوتر لها تأثير في التمييز بين درجات الطلاب في مقياس الاختبار.

هناك عدة إستراتيجيات تستخدم في عملية التدريس، وتختلف حسب اختلاف المواقف التعليمية، حيث أشار وولد وسولتيسيك (Wald, & Soltysiak,1994) إلى أن التكنولوجيا الحديثة المستخدمة في عرض المواد التعليمية تحتاج إلى إستراتيجيات تعلم جديدة. فعلى سبيل المثال: دراسة المغربي (١٩٩٥)، وهي دراسة مقارنة بين تقديم المواد التعليمية باستخدام برمجيات الوسائط المتعددة عن طريق الكمبيوتر، وتقديم المواد التعليمية بالطرق التقليدية. كانت نتائج الدراسة تفوق أداء المجموعة التي استخدمت معها إستراتيجية برمجيات الوسائط المتعددة، مقارنة بالمجموعة التي استخدمت معها إستراتيجية المحاضرة التقليدية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق أفراد المجموعة التي تُرك لها التحكم في محتويات البرمجية والتفاعل معها، مقارنة بأفراد المجموعة التي تم التحكم في العرض من قبل البرمجية، وليس المتعلم. وفي دراسة مسحية قام بها فرح وهجباي (Farah, & Higby, 1996) على طلبة المرحلة الجامعية، والدراسات العليا المسجلين في مقرر نظم المعلومات للتعرف على مختلف الإستراتيجيات والوسائل المساعدة في التعليم الفاعل من وجهة نظر الدارسين. كانت نتائج الدراسة أن المجموعتين تعتقدان أن تنفيذ المشروعات في مجموعات صغيرة تعدّان طريقة تعلم فاعلة، وأن الطرق التقليدية مثل دراسة الحالة، والمحاضرة تعدّان من الإستراتيجيات الفاعلة من وجهة نظر العينة. وأشار الساعي (٢٠٠٢) عن أثر اختلاف نمط تقديم برمجيات الكمبيوتر متعددة الوسائط في الاتجاهات نحو استخدام الكمبيوتر في التعليم، إلى أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً بين اتجاهات أفراد المجموعة التجريبية الأولى التي استخدم معها نمط العرض الفردي، والمجموعة التجريبية الثانية التي استخدم معها نمط العرض الجماعي المتبوع بالعرض الفردي؛ وذلك لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

مشكلة الدراسة:

أشار كثير من نتائج الدراسات المتعلقة بتوظيف الكمبيوتر في العملية التعليمية إلى النتائج الإيجابية التي حققها توظيف الكمبيوتر في رفع درجة تحصيل الطلبة، واختصار زمن

التعلم، وجعل عملية التعلم أكثر متعة وإثارة، بالإضافة إلى تقليل التكلفة. ونظراً للتطورات الهائلة في مجال الكمبيوتر والبرمجيات والاتصالات بصفة عامة، وتطبيقات الكمبيوتر في العملية التعليمية بصفة خاصة، تأتي أهمية إكساب الطالب المعلم المهارات الأساسية في الكمبيوتر وتطبيقاته في العملية التعليمية في مجال تخصصه.

لذلك أصبح من الضروري الأخذ في الاعتبار برأي هؤلاء الأشخاص الدارسين للمقرر، ومشاركتهم في تقييم المقرر بغية تطويره وتحديثه بما يتناسب مع التطورات في مجال الكمبيوتر والمعلومات، وبما يتناسب مع احتياجات المعلم في المنهج، والفصل الدراسي؛ وذلك بتحديد وجهة نظرهم نحو موضوعات مقرر الكمبيوتر في التعليم، وأهميتها في العملية التعليمية وإستراتيجيات التدريس. ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة في معرفة وتحديد وجهة نظر الطالبات المعلمات الدارسات لمقرر الكمبيوتر في التعليم نحو تقدير درجة أهمية موضوعات المقرر والإستراتيجيات المناسبة لتدريسه من وجهة نظرهن.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

١- تحديد وجهة نظر أفراد العينة الدارسات لمقرر الكمبيوتر في التعليم نحو الموضوعات التي تدرس في المقرر، وأهميتها.

٢- التعرف على أثر المتغيرات التالية في وجهة نظر أفراد العينة نحو محتويات مقرر الكمبيوتر في التعليم، والمتغيرات هي:

أ- التخصص (إنسانيات، وعلوم، وإنجليزي، وتربية رياضية، وتربية فنية، واقتصاد منزلي).

ب- ممارسة التربية العملية.

ج- التقدير العام في الدراسة.

د- دراسة سابقة لمقرر في الكمبيوتر، أو حضور دورات وورش عمل في الكمبيوتر.

٣- التعرف على مدى مناسبة المدّة الزمنية لتدريس المقرر في جانبيه النظري، والعملي.

٤- التعرف على إستراتيجيات تدريس المقرر المفضلة من وجهة نظر أفراد العينة.

حدود الدراسة:

١- تقتصر الدراسة على جميع طالبات كلية التربية المسجلات في مقرر الكمبيوتر في التعليم بقسم تكنولوجيا التعليم في الفصل الدراسي الثاني ربيع ٢٠٠٣م.

٢- تركز الدراسة على التعرف على وجهة نظر الطالبات المعلمات نحو تقدير درجة أهمية موضوعات مقرر الكمبيوتر في التعليم، والإستراتيجيات المناسبة لتدريسه.

أهمية الدراسة:

١- مشاركة الطالبة المعلمة الدارسة لمقرر الكمبيوتر في التعليم في تقييم موضوعات المقرر، وتبيان أهميتها بالنسبة لها كمعلمة المستقبل.

٢- تطوير وتحديث محتويات مقرر الكمبيوتر في التعليم؛ وذلك من خلال التعرف على وجهات نظر الدارسات لموضوعات المقرر، وما يمكن إضافته من موضوعات جديدة، وحذف بعض الموضوعات التي ليس لها أهمية بالنسبة للطالبة المعلمة.

٣- الاسترشاد بوجهة نظر المستفيدين من هذا المقرر عند تحديث وتطوير محتويات المقرر بما يتناسب مع احتياجات المعلم، والتطورات في مجال الكمبيوتر وبرمجياته والمعلوماتية.

٤- التعرف على إستراتيجيات تدريس المقرر المفضلة من وجهة نظر الطالبة المعلمة، وتحسينها، والتركيز عليها في التدريس، وإعداد المواد التعليمية المناسبة لهذه الإستراتيجيات.

أسئلة الدراسة:

س١ – ما درجة الأهمية التي تقدرها الطالبة المعلمة لكل وحدة من وحدات المقرر التالية:

أ- ثقافة الكمبيوتر CL؟

ب- الكمبيوتر في إدارة العملية التعليمية CMI؟

ج- التعليم بمساعدة الكمبيوتر CAI؟

س٢- هل تختلف درجة الأهمية التي تقدرها الطالبة المعلمة حسب التخصص لكل وحدة من وحدات المقرر التالية:

أ- ثقافة الكمبيوتر CL ؟

ب– الكمبيوتر في إدارة العملية التعليمية CMI؟
ج– التعليم بمساعدة الكمبيوتر CAI؟

س٣– هل تختلف درجة الأهمية التي تقدرها الطالبة المعلمة الممارسة للتربية العملية، مقارنة بمن لم تمارس التربية العملية لكل وحدة من وحدات المقرر التالية:
أ– ثقافة الكمبيوتر CL؟
ب– الكمبيوتر في إدارة العملية التعليمية CMI؟
ج– التعليم بمساعدة الكمبيوتر CAI ؟

س٤– هل تختلف درجة الأهمية التي تقدرها الطالبة المعلمة حسب التقدير العام في الدراسة (ممتاز، وجيد جداً أو أكثر، وجيد أو أكثر، ومقبول أو أكثر) لكل وحدة من وحدات المقرر التالية:
أ– ثقافة الكمبيوتر CL؟
ب– الكمبيوتر في إدارة العملية التعليمية CMI؟
ج– التعليم بمساعدة الكمبيوتر CAI؟

س٥– هل تختلف درجة الأهمية التي تقدرها الطالبة المعلمة التي درست مقرراً، في الكمبيوتر، أو حضرت دورات في الكمبيوتر مقارنة بمن لم تدرس مقرراً، أو تحضر دورات في الكمبيوتر لكل وحدة من وحدات المقرر التالية:
أ– ثقافة الكمبيوتر CL؟
ب– الكمبيوتر في إدارة العملية التعليمية CMI؟
ج– التعليم بمساعدة الكمبيوتر CAI؟

س٦– هل المدّة الزمنية لتنفيذ مقرر حاسب آلي في التعليم مناسبة للطالبة المعلمة في جانبيه:
أ– النظري؟
ب– العملي؟

س٧– ما الإستراتيجيات المفضلة لدى الطالبة المعلمة في تدريس مقرر الحاسب الآلي في التعليم؟

مصطلحات الدراسة:

التقييم: ويقصد به إعطاء قيمة، أو تقدير للأشياء، أو الموضوعات، أو الأفكار، أو أنماط السلوك (اللقاني والجمل، ١٩٩٩م).

مقرر حاسب آلي في التعليم: مقرر متطلب كلية التربية إجباري يطرحه قسم تكنولوجيا التعليم لطلبة وطالبات كلية التربية، وتشتمل موضوعاته على الجانبين النظري، والعملي، ويدرس بواقع ساعتين مكتسبتين (معتمدتين) وحضور ثلاث ساعات (ساعة نظري، وساعتين عملي)، حيث يتناول المقرر ثلاث وحدات: ثقافة الكمبيوتر والإنترنت، والكمبيوتر في إدارة العملية التعليمية والبرمجيات التطبيقية (وورد، وإكسل،وباور بوينت)، ووحدة التعليم بمساعدة الكمبيوتر وأنماط البرمجيات التعليمية وتقييمها.

وجهة نظر: هو الرأي الخاص بالفرد حول موضوع ما، والذي تشكل من خلال رؤيته للأشياء المحيطة به، والمتعلقة بهذا الموضوع، والمبنية على ما مر به من مواقف حياتية وخبرات سابقة.

الطالبات المعلّمات: ويقصد بهن الطالبات المسجلات في كلية التربية في التخصصات العلمية المختلفة بالكلية واللاتي يتم إعدادهن لمهنة التدريس في المراحل التعليمية المختلفة بعد التخرج.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من إجمالي عدد طالبات كلية التربية اللاتي ينطبق عليهن شروط دراسة المقرر، و لم يسجلن في المقرر، وعددهن ٥٦٦ طالبة، وكانت فرص التسجيل متاحة للجميع وفقاً لضوابط وشروط التسجيل، وعند اعتبار عدد المجموعات المطروحة لدراسة مقرر الحاسب الآلي في التعليم، وعددها ٨ مجموعات، والحد الأقصى لعدد الطالبات المسموح بتسجيلهن في كل مجموعة ٢٠ طالبة. لذلك فإن عينة الدراسة تكونت من جميع الطالبات اللاتي سجلن في مقرر حاسب آلي في التعليم بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية في الفصل الدراسي الثاني ربيع ٢٠٠٣م، وعددهن ١٥٠ طالبة، أي مانسبته ٢٦,٥٪ من مجتمع الدراسة، حيث عُدّ تسجيلهن عشوائياً خلال مدّة التسجيل وفقاً لأولوية التسجيل. تم توزيع الاستبانة عن طريق مدرس المادة لكل مجموعة، وتطبيقها في

آخر أسبوع في الفصل الدراسي، وبعد الانتهاء من تدريس المقرر، حيث بلغ عدد الاستبانات المسترجعة ١٢٢ استبانة، أي بنسبة ٨١,٢٢٪. والجدول رقم:(٣) يوضح توزيع العينة.

أداة الدراسة والصدق والثبات:

بعد مراجعة أهداف وتوصيف مقرر الحاسب الآلي في التعليم المراد تقييمه من قبل الدارسات للمقرر، قام الباحث بإعداد استبانة تحتوي على موضوعات المقرر، وتشمل الوحدات الثلاث للمقرر (ثقافة الكمبيوتر، والكمبيوتر في إدارة العملية التعليمية، والتعليم بمساعدة الكمبيوتر)، تم عرض استبانة محتويات المقرر على أعضاء هيئة التدريس بقسم تكنولوجيا التعليم، والقائمين على تدريس هذا المقرر، وعددهم أربعة، حيث أبدى الجميع موافقتهم على محتويات الاستبانة، وشموليتها لموضوعات المقرر، وتطابقها مع أهدافه. وتمت الاستجابة على كل فقرة من فقرات الاستبانة من حيث تقدير أهميتها باختيار المبحوث أحد البدائل حسب مقياس ليكرت الخماسي: كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، إلى معدومة.

ولقد تم استخراج معامل ثبات أداة جمع البيانات بحساب معامل ألفا كرو نباخ، والذي يساوي ٠,٩٧ وهو معامل ثبات مرتفع.

الأسلوب الإحصائي:

تم تفريغ البيانات وإدخالها الكمبيوتر، واستخدام برنامج SPSS for Windows لإجراء كافة العمليات الإحصائية الخاصة بهذه الدراسة، والتي تتمثل فيما يلي:

١- حساب معامل ثبات أداة جمع البيانات.

٢- ترتيب درجة أهمية موضوعات المقرر في كل وحدة من وحدات المقرر.

٣- حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.

٤- استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه One-Way ANOVA .

٥ حساب التكرار، والنسب المئوية.

تحليل النتائج ومناقشتها:

س١ ما درجة الأهمية التي تقدرها الطالبة المعلمة لكل موضوع من موضوعات المقرر في كل وحدة من وحدات المقرر:

أ. ثقافة الكمبيوتر CL؟

ب. الكمبيوتر في إدارة العملية التعليمية CMI ؟

ج. التعليم بمساعدة الكمبيوتر CAI؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لتقدير أفراد عينة الدراسة لأهمية كل فقرة من فقرات الاستبانة التي تتناول موضوعات المقرر(انظر الجدول رقم ١)

الجدول رقم (١)

يوضح درجة التقدير لأهمية موضوعات المقرر في كل وحدة من وحدات المقرر

	موضوعات المقرر	المتوسط	الإنحراف المعياري	درجة الأهمية
المحور الأول : ثقافة الكمبيوتر GL :				
١	المكونات المادية للكمبيوتر :			
	- وحدة المعالجة المركزية	٣,٥٣	٠,٨٩٢	١٣
	- وحدات إدخال البيانات للكمبيوتر	٣,٧٦	٠,٨٩١	٩
	- وحدات إخراج البيانات من الكمبيوتر(الشاشات والطابعات ...)	٣,٦٦	,٩٧٧	١٢
	- أوساط التخزين	٣,٧٠	٠,٨٩٧	١١
	- التعرف على مكونات لوحة المفاتيح	٤,٠٧	٠,٩٥٥	٧
	- التدرب على برنامج الطباعة	٣,٧٢	١,١٦٦	١٠
٢	فيروس الكمبيوتر :			
	- تعريف فيروس الكمبيوتر، وخصائصه، وأغراضه	٤,٠٩	٠,٩٧٩	٦
	- طرق الوقاية من فيروسات الكمبيوتر	٤,١١	١,٠٠٦	٥
	- طرق الكشف عن فيروس الكمبيوتر	٤,١٥	١,٠٥٠	٤
	- طرق العلاج من فيروس الكمبيوتر للأنظمة المصابة	٤,١١	١,٠٦٩	٥ مكرر
٣	الإنترنت :			
	- تطبيقات الإنترنت في العملية التعليمية والبحث العلمي	٤,٣٧	٠,٨٨٣	١
	- طرق البحث عن بعض المواقع المهمة في الإنترنت	٤,٢٥	١,٠٠٧	٢
	- البريد الإلكتروني (كتابة الرسائل، وإرسال، واستقبالها)	٤,١٧	١,٠٠٢	٣
	- إرفاق الملفات مع الرسائل الإلكترونية	٤	١,٢٢٨	٨

يتبع ←

تابع الجدول رقم (١)

	موضوعات المقرر	المتوسط	الإنحراف المعياري	درجة الأهمية
المحور الثاني : الكمبيوتر في إدارة العملية التعليمية GMI :				
١	معالج النصوص وورد :			
	- تطبيقاته التربوية ومميزاته	٤,٠٠	٠,٨٦٥	٣
	- التعرف على الأوامر المهمة، وأشرطة الأدوات	٤,١٣	٠,٨٢٣	١
	- فتح ملف جديد، والطباعة فيه، وتعديل الأخطاء	٤,٠٠	٠,٨٦٢	٣ مكرر
	- تكبير حجم الخط، وتحديد نوعه	٣,٨٣	٠,٩٢٤	٦
	- نسخ ولصق النص في الملف	٣,٨٩	٠,٩١٦	٥
	- قص ولصق النص في الملف	٣,٩٠	٠,٩١٣	٤
	- الطباعة على الآلة الطابعة	٣,٨٣	١,٠١٨	٦ مكرر
	- مسح النص في الملف	٣,٨٢	٠,٩٦٢	٧
	- تخزين الملف	٤,٠٤	١,٠١٦	٢

يتبع ←

تابع الجدول رقم (١)

	موضوعات المقرر	المتوسط	الإنحراف المعياري	درجة الأهمية
٢	جدول البيانات الإلكتروني أكسل :			
	- تطبيقاته التربوية ومميزاته	٤،١٨	٠،٨٤٣	١
	- التعرف على الأوامر المهمة وأشرطة الأدوات	٤،١٧	٠،٧٧٩	٢
	- فتح ملف جديد وإدخال البيانات	٤،٠٥	٠،٨٧١	٦
	- تغيير عرض العمود / الأعمدة	٤،٠٠	٠،٨١٣	٩
	- تغيير ارتفاع السطر / الأسطر	٤،٠٢	٠،٨٢٣	٧
	- إضافة عمود (أعمدة) وسطر (أسطر)	٤،٠١	٠،٨٥٨	٨
	- نسخ محتويات عمود إلى عمود (أعمدة)	٤،٠٢	٠،٩٠٤	٧ مكرر
	- نسخ محتويات سطر إلى سطر (أسطر)	٣،٩٨	٠،٩٦٢	١٠
	- حذف محتويات عمود (أعمدة) وسطر (أسطر)	٤،٠٠	٠،٩٥٣	٩ مكرر
	- تعديل محتويات خلية (خلايا)	٤،٠١	٠،٩٥٨	٨ مكرر
	- مسح محتويات خلية (خلايا)	٣،٩٧	٠،٩٨٧	١١
	- حذف محتويات خلية (خلايا)	٣،٨٩	٠،٩٦٤	١٣
	- نسخ محتويات خلية إلى خلية أو مجموعة من الخلايا	٣،٨٩	١،٠٥٤	١٣ مكرر
	- صيغ كتابة المعادلات الحسابية	٤،٠٨	١،٠٦٥	٣
	- كتابة المعادلات الحسابية	٤،٠٦	١،٠١٥	٥
	- التمثيل البياني للبيانات (الرسم البياني)	٤،٠٧	٠،٩٢٩	٤
	- الطباعة على الآلة الطابعة	٣،٧٥	١،١٤٥	١٤
	- تخزين الملف	٣،٩٣	١،٠٣٤	١٢

يتبع ←

تابع الجدول رقم (١)

	موضوعات المقرر	المتوسط	الإنحراف المعياري	درجة الأهمية
٣	برنامج التصميم والعرض الإلكتروني باور بوينت :	٤,٤٥	٠,٧٦٢	٢
	- تطبيقاته التربوية ومميزاته			
	- معايير تصميم الشرائح الإلكترونية	٤,٣٣	٠,٧٦٥	٥
	- فتح عرض تقديمي جديد والتعرف على أنـــــواع الشرائح	٤,٢٧	٠,٨١٣	٨
	- التعرف على الأوامر المهمة وأشرطة الأدوات	٤,٢٧	٠,٧٧٢	٨ مكرر
	- اختيار شريحة جديدة والطباعة فيها وتعديـــــل محتوياتها	٤,١٨	٠,٨٩١	١٠
	- إدراج شريحة جديدة والكتابة فيها	٤,٢٤	٠,٨٣٤	٩
	- إضافة التأثيرات إلى محتويات الشريحة: تكبيـر حجم الخط وتحديد نوعه، تلوين الخط، الحركـة، الصوت، إعادة ترتيب حركة إدخال العناصر في الشريحة، التنبهيت.	٤,٥٦	٠,٦٨١	١
	- إدراج صورة (صور) Clip Art في الشريحة	٤,٣٤	٠,٨٣١	٤
	- إدراج تخطيط (رسم بياني) في الشريحة	٤,٢٩	٠,٨٥٧	٧
	- اختيار خلفية (خلفيات) للشريحة أو الشرائح	٤,٣٠	٠,٨٨٠	٦
	- فرز الشرائح على الشاشة	٤,٣٤	٠,٨١١	٤ مكرر
	- إعادة ترتيب الشرائح	٤,٣٣	٠,٨٠٧	٥ مكرر
	- عرض الشرائح	٤,٣٩	٠,٧٣٢	٣
	- الطباعة : طباعة شريحة أو مجموعة من الشرائح في ورقة واحدة	٣,٩٨	١,٠٤٤	١٢
	- تخزين الملف	٤,١١	١,٠٣٠	١١

يتبع ←

تابع الجدول رقم (١)

	موضوعات المقرر	المتوسط	الإنحراف المعياري	درجة الأهمية
المحور الثالث : التعليم بمساعدة الكمبيوتر CAI :				
١	- تعريف التعليم بمساعدة الكمبيوتر	٣,٧٩	٠,٩١١	٤
	- تاريخ تطور التعليم بمساعدة الكمبيوتر	٣,٥٢	٠,٩٩٨	٨
	- أنواع البرمجة : الخطية، المتشعبة	٣,٥٨	٠,٩٨٦	٧
	- تعريف برمجيات الوسائط المتعددة ومميزاتها	٣,٧٥	٠,٩٩٨	٦
	- أنماط البرمجيات التعليمية (تدريب وممارسة، تعليم شامل، محاكاة، ألعاب تعليمية، حل المشكلات، لغة الحوار، الواقع الافتراضي)	٣,٧٧	٠,٩٦٠	٥
	- معايير تصميم وإنتاج أو تقويم واختيار البرمجيات التعليمية الجيدة	٤,٠٢	٠,٨٠٣	١
	- معايير تصميم المواقع التعليمية على الإنترنت	٤,٠٢	٠,٩١٣	١ مكرر
	- تقييم برمجية (برمجيات) تعليمية في ضوء معايير التصميم والإنتاج	٣,٩٢	٠,٩٢٣	٣
	- مراحل إنتاج البرمجيات التعليمية (إعداد المشروع، التصميم، التنفيذ والتقويم)	٣,٩٦	٠,٨٩٤	٢

الجدول رقم (١) يوضح درجة تقدير أفراد العينة لأهمية كل موضوع من موضوعات المقرر (حسب المتوسط النسبي) في كل وحدة من وحداته الثلاث، حيث إن المتوسط النسبي للعبارات في وحدة ثقافة الكمبيوتر CL يتفاوت بين أقل متوسط ٣,٥٣، وأعلى متوسط ٤,٣٧، مقارنة بالدرجات في مقياس ليكرت من ١-٥. وكان ترتيب العبارات في هذه الوحدة من حيث درجة تقدير الأهمية من وجهة نظر أفراد العينة على النحو التالي: ١٣ ، ٩ ، ١٢ ، ١١ ، ٧ ، ١٠ ، ٦ ، ٥ ، ٤ ، ٥ مكرر ، ١ ، ٢ ، ٣ ، ٨.

ونلاحظ في ترتيب درجة تقدير أهمية العبارات في وحدة ثقافة الكمبيوتر بالنسبة لوجهة نظر أفراد العينة أن الموضوعات الخاصة بتطبيقات الإنترنت في التعليم والبحث عن المواقع والبريد الإلكتروني تأتي في المراتب الأولى، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة ويزل، ووالش، وبرفلا (Wiezel; Walish, & Brefla, 1997) ، ونتائج دراسة فوس ورندولك (Vos,& Rendlic,2004) ،وتختلف مع نتائج دراسة بلتون و بلتون (Pelton, & pelton,1995). وقد يفسر ذلك بإدراك أفراد العينة أهمية هذه الموضوعات، حيث إن الاهتمام بهذه الموضوعات ينتشر سريعاً بين معظم كافة طبقات المجتمع، وبخاصة المثقفون. يليها الموضوعات الخاصة بفيروس الكمبيوتر؛ وذلك نظراً لانتشار فيروسات الكمبيوتر، وما ينشر عنه في وسائل الإعلام المختلفة، وإدراكاً من أفراد العينة إلى الخطورة التي تشكلها فيروسات الكمبيوتر. وتأتي الموضوعات الخاصة بالمكونات المادية في المرتبة الأخيرة حسب وجهة نظر أفراد العينة، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة بلتون و بلتون(Pelton, & pelton, 1995)، حيث تأتي الموضوعات الخاصة بالمكونات المادية بالنسبة لدراسة بلتون وبلتون في الترتيب الثالث، وهي مرتبة متقدمة، مقارنة بعدد الموضوعات في المقرر. وقد يفسر ذلك بأن هذا الجزء خاص بالناحية الفنية أكثر من الجوانب التطبيقية التي تهم مستخدم الكمبيوتر.

المتوسط النسبي للعبارات في كل برنامج تطبيقي على حدة (معالج النصوص وورد، جدول البيانات أكسل، وبرنامج العروض باور بوينت) في الوحدة الثانية CMI على النحو التالي: في معالج النصوص المتوسط النسبي يتفاوت بين أقل متوسط ٣,٨٢، وأعلى متوسط ٤,١٣، مقارنة بالدرجات في مقياس ليكرت من ١–٥، ويأتي ترتيب هذا البرنامج ضمن ترتيب البرامج الثلاث في المرتبة الثالثة حسب الأهمية من وجهة نظر الطالبات الدارسات للمقرر، وبالنسبة لنتائج دراسة فوس ورندولك (Vos, & Rendolic, 2004) في المرتبة الثانية، ونتائج دراسة ويزل، ووالش، وبرفلا (Wiezel; Walish, & Brefla, 1997) يأتي في المرتبة الرابعة وهما متقاربان في الترتيب من وجهة نظر الطلاب في الدراستين، لكن تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة بلتون و بلتون (Pelton, & pelton, 1995) حيث يأتي ترتيب معالج النصوص في المراتب المتقدمة ضمن موضوعات المقرر. وكان ترتيب العبارات لموضوعات البرنامج من حيث درجة تقدير الأهمية من

وجهة نظر أفراد العينة، على النحو التالي: ٣، ١، ٣ مكرر، ٦، ٥، ٤، ٧، ٦ مكرر، ٢. وقد يفسر حصول معالج النصوص على الترتيب الأخير ضمن البرامج من وجهة نظر أفراد العينة، بإمكانية توظيف برنامج جدول البيانات، و برنامج العروض بصورة أكبر في العملية التعليمية من معالج النصوص.

وفي برنامج جدول البيانات المتوسط النسبي يتفاوت بين أقل متوسط ٣,٧٥، وأعلى متوسط ٤,١٨، مقارنة بالدرجات في مقياس ليكرت من ١–٥، ويأتي في الترتيب الثاني. ويتفق هذا الترتيب في درجة الأهمية مع نتائج دراسة ويزل، ووالش، وبرفلا (Wiezel; Walish, & Brefla, 1997). وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة فوس ورندولك (Vos,& Rendolic,2004)،نتائج دراسة بلتون و بلتون (Pelton, & Pelton,1995), حيث يقع ترتيب جدول البيانات في المراتب الأخيرة. وكان ترتيب العبارات لموضوعات البرنامج من حيث درجة تقدير الأهمية من وجهة نظر أفراد العينة على النحو التالي: ١ ، ٢ ، ٦ ، ٩ ، ٧ ، ٨ ، ٧ مكرر ، ١٠ ، ٩ مكرر ، ٨ مكرر ، ١١ ، ١٣ ، ١٣ مكرر ، ٣ ، ٥ ، ٤ ، ١٤ ، ١٢.

وفي برنامج العروض باور بوينت المتوسط النسبي يتفاوت بين أقل متوسط ٣,٩٨ وأعلى متوسط ٤,٥٦ مقارنة بالدرجات في مقياس ليكرت ١–٥، وهو من أعلى المتوسطات بين البرامج الثلاث التطبيقية، ولا يتفق هذا الترتيب في أهمية التقدير مع نتائج دراسة فوس ورندولك (Vos,& Rendlic ,2004),,ونتائج دراسة ويزل، ووالش، وبرفلا (Wiezel,Walish, & Brefla, 1997).وكان ترتيب العبارات لموضوعات البرنامج من حيث درجة تقدير الأهمية من وجهة نظر أفراد العينة على النحو التالي: ٢ ، ٥ ، ٨ ، ٨ مكرر ، ١٠ ، ٩ ، ١ ، ٤ ، ٧ ، ٦ ، ٤ مكرر ، ٥ مكرر ، ٣ ، ١٢ ، ١١. يعدّ المتوسط النسبي في برنامج العروض باور بوينت أعلى من المتوسط النسبي للبرنامجين معالج النصوص، وجدول البيانات، وهذا يدل على أهمية البرنامج من وجهة نظر أفراد العينة. وقد يفسر ذلك بأن البرنامج له علاقة مباشرة بعرض الدروس في مدارس التدريب الميداني للطالبات المعلمات واستخدامه مستقبلاً بعد التخرج، بالإضافة إلى المميزات التي يمكن إضافتها للعرض كمثيرات متنوعة. وباستعراض العبارات من حيث درجة تقدير الأهمية في البرامج الثلاثة من وجهة نظر أفراد العينة، يمكن ملاحظة أن أفراد العينة تعطي درجة

تقدير أهمية أكثر من وجهة نظرها في البرامج الثلاثة إلى الأساسيات الفنية، والتطبيقات التربوية المهمة لعمل المدرس في كل برنامج مع مراعاة الخصوصية لكل برنامج على حدة.

المتوسط النسبي للعبارات في الوحدة الثالثة CAI تفاوت بين أقل متوسط ٣,٥٢، وأعلى متوسط ٤,٠٢، مقارنة بالدرجات في مقياس ليكرت من ١–٥. وكان ترتيب العبارات في هذه الوحدة من حيث درجة تقدير الأهمية من وجهة نظر أفراد العينة على النحو التالي: ٤ ، ٨ ، ٧ ، ٦ ، ٥ ، ١ ، ١ مكرر ، ٣ ، ٢. ويعدّ المتوسط النسبي في هذه الوحدة عالياً، وهذا يدل على أهمية هذه الوحدة من وجهة نظر الطالبة المعلمة. وقد يفسر ذلك بأن هذه الوحدة ذات علاقة مباشرة بتوظيف البرمجيات التعليمية في العملية التعليمية، وتوظيف المستحدثات التكنولوجية في التعليم.

ونلاحظ في ترتيب درجة تقدير أهمية العبارات في هذه الوحدة من وجهة نظر أفراد العينة أن الموضوعات الخاصة بمعايير تصميم وتقييم البرمجيات التعليمية ومراحل إنتاجها تأتي في المراتب الثلاث الأولى. وقد يفسر ذلك بإدراك أفراد العينة أهمية هذه الموضوعات سواءً في تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية، أو اختيارها لتوظيفها في مجال تخصصاتهم العلمية في مهنة التدريس، ويأتي ترتيب درجة تقدير أهمية الموضوعات الأخرى من وجهة نظر أفراد العينة ترتيباً منطقياً حسب درجة تقدير الأهمية.

س٢ هل تختلف درجة الأهمية التي تقدرها الطالبة المعلمة حسب التخصص لكل وحدة من وحدات المقرر التالية:

أ. ثقافة الكمبيوتر CL؟

ب. الكمبيوتر في إدارة العملية التعليمية CMI؟

ج. التعليم بمساعدة الكمبيوتر CAI؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للطلبة حسب متغيرات الدراسة (انظر الجدول رقم ٢)

الجدول رقم (٢)

توزيع العينة والمتوسط والانحراف المعياري لمتغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة		العينة	CL		CMI		CAI	
			المتوسط	الإنحراف المعياري	المتوسط	الإنحراف المعياري	المتوسط	الإنحراف المعياري
التخصص	إنسانيات	٣٢	٧,٢٨	١,٦٧٠	٧,٩١	١,٣٢٩	٧,٤٧	١,٥٠٢
	إنجليزي	١٢	٧,٨٣	١,٩٤٦	٧,٦٧	١,٩٦٩	٧,٥٠	١,٥٦٧
	علوم	٤٠	٧,٥٨	١,٨٨٠	٨,١٠	١,٦٤٦	٧,٦٥	١,٦٥٧
	شريعة	١٤	٧,٠٧	١,٥٩٢	٨,٥٧	١,٣٩٩	٨,٦٤	١,٣٣٦
	تربية فنية	٩	٨,٠٠	١,٥٨١	٧,٨٩	٢,٠٨٨	٧,٦٧	١,١١٨
	تربية رياضية	١٣	٧,٠٠	١,٩٥٨	٨,١٥	١,٦٧٦	٨,٠٨	١,٣٨٢
	اقتصاد منزلي	٢	٩,٠٠	١,٤١٤	٨,٥٠	٠,٧٠٧	٧,٥٠	٠,٧٠٧
	المجموع	١٢٢	٧,٤٦	١,٧٧٧	٨,٠٦	١,٥٨٧	٧,٧٥	١,٥١٣
التربية العملية	ممارس	٨٥	٧,٤١	١,٧٥٥	٨,٠٩	١,٥٧١	٧,٧١	١,٥١٠
	غير ممارس	٣٧	٧,٥٧	١,٨٤٩	٧,٩٧	١,٦٤١	٧,٨٤	١,٥٣٧
	المجموع	١٢٢	٧,٤٦	١,٧٧٧	٨,٠٦	١,٥٨٧	٧,٧٥	١,٥١٣
التقدير	ممتاز	٥	٧,٤٠	٢,٠٧٤	٧,٤٠	١,٣٤٢	٨,٨٠	١,٣٠٤
	جيد جداً	٢٥	٧,٦٤	١,٨٩٠	٨,١٦	١,٣٧٥	٧,٦٤	١,٦٠٤
	جيد	٦٢	٧,٥٢	١,٧٢٥	٨,٠٢	١,٦٩٤	٧,٦١	١,٤٦٤
	مقبول	٣٠	٧,٢٠	١,٨٠٨	٨,١٧	١,٥٩٩	٧,٩٣	١,٥٥٢
	المجموع	١٢٢	٧,٤٦	١,٧٧٧	٨,٠٦	١,٥٨٧	٧,٧٥	١,٥١٣
دراسة مقرر كمبيوتر أو دورة	نعم	١٠٠	٧,٤٣	١,٧٦٠	٧,٩٧	١,٦٦٠	٧,٦٨	١,٥٥٠
	لا	٢٢	٧,٥٩	١,٨٩٤	٨,٤٥	١,١٤٣	٨,٠٥	١,٣٢٧
	المجموع	١٢٢	٧,٤٦	١,٧٧٧	٨,٠٦	١,٥٨٧	٧,٧٥	١,٥١٣

وقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي لتقدير أفراد عينة الدراسة لأهمية كل وحدة من وحدات المقرر حسب التخصص. والجدول رقم (٣) يوضح نتائج هذا التحليل .

و يتضح من هذا الجدول أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين وجهات نظر الطالبات المعلمات حسب التخصص في الوحدات الثلاث: ثقافة الكمبيوتر، والكمبيوتر في إدارة العملية التعليمية، والتعليم بمساعدة الكمبيوتر. وقد يفسر عدم وجود فروق في وجهات نظر أفراد العينة، بأن جميع الموضوعات في جميع الوحدات ذات أهمية بالنسبة لأفراد

العينة في جميع التخصصات. وبمقارنة المتوسطات في كل وحدة حسب التخصص (الجدول رقم ٢) نجد أن الفارق بينها قليل بصفة عامة؛ ففي وحدة ثقافة الكمبيوتر نجد أن الفارق بين المتوسطات لجميع التخصصات قليلاً، حيث تقع جميع المتوسطات بين ٧–٩. كذلك وبمقارنة المتوسطات في وحدة الكمبيوتر في إدارة العملية التعليمية نجد أن الفارق بينها لجميع التخصصات أقل من المتوسطات في ثقافة الكمبيوتر، والمتوسطات في وحدة التعليم بمساعدة الكمبيوتر، حيث تقع جميع المتوسطات في الوحدة الثانية الكمبيوتر في إدارة العملية التعليمية ما بين ٧,٦٧–٨,٥٧. وفي وحدة التعليم بمساعدة الكمبيوتر تقع جميع المتوسطات ما بين ٧,٤٧–٨,٦٤.

الجدول رقم (٣)

تحليل التباين الأحادي لدرجة تقدير الأهمية لكل وحدة من الوحدات حسب التخصص

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
ثقافة الكمبيوتر CL	بين المجموعات	١٥,٤٥٦	٦	٢,٥٧٦	٠,٨٠٨	٠,٥٦٦
	داخل المجموعات	٣٦٦,٨٣٩	١١٥	٣,١٩٠	٠	
	المجموع	٣٨٢,٢٩٥	١٢١			
الكمبيوتر في الإدارة التعليمية CMI	بين المجموعات	٧,١٠٣	٦	١,١٨٤	٠,٤٥٨	٠,٨٣٨
	داخل المجموعات	٢٩٧,٤٩٥	١١٥	٢,٥٨٧		
	المجموع	٣٠٤,٥٩٨	١٢١			
التعليم بمساعدة الكمبيوتر CAI	بين المجموعات	١٦,٤١٧	٦	٢,٧٣٦	١,٢٠٧	٠,٣٠٨
	داخل المجموعات	٢٦٠,٧٠٦	١١٥	٢,٢٦٧		
	المجموع	٢٧٧,١٢٣	١٢١			

س٣ هل تختلف درجة الأهمية التي تقدرها الطالبة المعلمة الممارسة للتربية العملية، مقارنة بمن لم تمارس التربية العملية لكل وحدة من وحدات المقرر التالية:

أ. ثقافة الكمبيوتر CL؟

ب. الكمبيوتر في إدارة العملية التعليمية CMI؟

ج. التعليم بمساعدة الكمبيوتر CAI؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم تحليل التباين الأحادي لتقدير أفراد عينة الدراسة لأهمية كل وحدة من وحدات المقرر حسب ممارسة التربية العملية من عدمها. والجدول رقم(٤) يوضح هذا التحليل.

الجدول رقم (٤)

تحليل التباين الأحادي لدرجة تقدير الأهمية لوحدات المقرر حسب ممارسة التربية العملية

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
ثقافة الكمبيوتر CL	بين المجموعات	٠,٦٢٦	١	٠,٦٢٦	٠,١٩٧	٠,٦٥٨
	داخل المجموعات	٣٨١,٦٦٩	١٢٠	٣,١٨١		
	المجموع	٣٨٢,٢٩٥	١٢١			
الكمبيوتر في الإدارة التعليمية CMI	بين المجموعات	٠,٣٧٨	١	٠,٣٧٨	٠,١٤٩	٠,٧٠٠
	داخل المجموعات	٣٠٤,٢٢٠	١٢٠	٢,٥٣٥		
	المجموع	٣٠٤,٥٩٨	١٢١			
التعليم بمساعدة الكمبيوتر CAI	بين المجموعات	٠,٤٤٩	١	٠,٤٤٩	٠,١٩٥	٠,٦٦٠
	داخل المجموعات	٢٧٦,٦٧٤	١٢٠	٢,٣٠٩		
	المجموع	٢٧٧,١٢٣	١٢١			

يتضح من الجدول رقم (٤) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين وجهات نظر الطالبات المعلمات حسب ممارسة التربية العملية من عدمها في الوحدات الثلاث: ثقافة الكمبيوتر، والكمبيوتر في إدارة العملية التعليمية، والتعليم بمساعدة الكمبيوتر. وقد يفسر عدم وجود فروق في وجهات نظر أفراد العينة، بأهمية موضوعات المقرر بالنسبة للفئة الممارسة للتربية العملية، والفئة التي لم تمارس التربية العملية. أو قد يكون عدم وجود فارق في وجهات

النظر، يرجع إلى أن توظيف الكمبيوتر في التدريس، خاصة في التعليم بمساعدة الكمبيوتر، وفي إدارة العملية التعليمية لم يوظف التوظيف الحقيقي، أو قد يكون معدوماً في مدارس التربية العملية.

وبمقارنة المتوسطات الحسابية حسب ممارسة التربية العملية من عدمها (الجدول رقم ٢) نجد أن الفارق بين المتوسطين للفئتين قليل بصفة عامة في الوحدات الثلاث، ففي وحدة ثقافة الكمبيوتر المتوسطين ٧,٤١ للممارس، ٧,٥٧ لغير الممارس، ووحدة الكمبيوتر في إدارة العملية التعليمية المتوسطين ٨,٠٩ للممارس، ٧,٩٧ لغير الممارس، ووحدة التعليم بمساعدة الكمبيوتر المتوسطين ٧,٧١ للممارس، ٧,٨٤ لغير الممارس.

س٤ هل تختلف درجة الأهمية التي تقدرها الطالبة المعلمة حسب التقدير العام في الدراسة

(ممتاز، وجيد جداً أو أكثر، وجيد أو أكثر، ومقبول أو أكثر) لكل وحدة من وحدات المقرر التالية:

أ- ثقافة الكمبيوتر CL؟

ب- الكمبيوتر في إدارة العملية التعليمية CMI؟

ج- التعليم بمساعدة الكمبيوتر CAI؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم تحليل التباين الأحادي لتقدير أفراد عينة الدراسة لأهمية كل وحدة من وحدات المقرر حسب التقدير العام في الدراسة. والجدول رقم (٥) يوضح هذا التحليل.

الجدول رقم (٥)

تحليل التباين الأحادي لدرجة الأهمية التي تقدرها الطالبة المعلمة لكل وحدة من وحدات المقرر حسب التقدير العام في الدراسة

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
ثقافة الكمبيوتر CL	بين المجموعات	٣,٠٥١	٣	١,٠١٧	٠,٣١٦	٠,٨١٣
	داخل المجموعات	٣٧٩,٢٤٤	١١٨	٣,٢١٤		
	المجموع	٣٨٢,٢٩٥	١٢١			
الكمبيوتر في الإدارة التعليمية CMI	بين المجموعات	٢,٨٨٨	٣	٠,٩٦٣	٠,٣٧٦	٠,٧٧٠
	داخل المجموعات	٣٠١,٧١١	١١٨	٢,٥٥٧		
	المجموع	٣٠٤,٥٩٨	١٢١			
التعليم بمساعدة الكمبيوتر CAI	بين المجموعات	٧,٩٨٧	٣	٢,٦٦٢	١,١٦٧	٠,٣٢٥
	داخل المجموعات	٢٦٩,١٣٦	١١٨	٢,٢٨١		
	المجموع	٢٧٧,١٢٣	١٢١			

الجدول رقم (٥) يوضح درجة تقدير الأهمية لكل وحدة من وحدات المقرر من وجهة نظر أفراد العينة حسب التقدير العام. ويتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين وجهات نظر الطالبات المعلمات حسب التقدير العام في الوحدات الثلاث: ثقافة الكمبيوتر، والكمبيوتر في إدارة العملية التعليمية، والتعليم بمساعدة الكمبيوتر، وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة وولتر ونسساري (Waltre, & Necessar, 1996). وقد يفسر عدم وجود فروق في وجهات نظر أفراد العينة، بأن جميع الموضوعات في جميع الوحدات ذات أهمية بالنسبة لأفراد العينة بغض النظر عن التقدير العام للطالبة في الدراسة.

وبمقارنة المتوسطات حسب التقدير العام (الجدول رقم ٢) نجد أن الفارق بينها قليل بصفة عامة ، ففي وحدة ثقافة الكمبيوتر، نجد أن الفارق بين المتوسطات لجميع التقديرات قليل،

حيث تقع جميع المتوسطات ما بين ٧,٢٠ - ٧,٦٤. وبمقارنة المتوسطات في وحدة الكمبيوتر في إدارة العملية التعليمية نجد أن المتوسطات تقع ما بين ٧,٤٠ –٨,١٧. وفي وحدة التعليم بمساعدة الكمبيوتر نجد أن المتوسطات تقع ما بين ٧,٦١–٨,٨٠.

س٥ هل تختلف درجة الأهمية التي تقدرها الطالبة المعلمة التي درست مقرراً في الكمبيوتر، أو حضرت دورات تدريبية، مقارنة بمن لم تدرس، أو تحضر دورات في الكمبيوتر لكل وحدة من وحدات المقرر التالية:

أ– ثقافة الكمبيوتر CL؟

ب– الكمبيوتر في إدارة العملية التعليمية CMI؟

ج– التعليم بمساعدة الكمبيوتر CAI؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم تحليل التباين الأحادي لتقدير أفراد عينة الدراسة لأهمية كل وحدة من وحدات المقرر حسب الدراسة لمقرر في الكمبيوتر، أو حضور دورات تدريبية في الكمبيوتر. والجدول رقم (٦) يوضح هذا التحليل.

الجدول رقم(٦)

تحليل التباين الأحادي لدرجة الأهمية التي تقدرها الطالبة المعلمة لكل وحدة من وحدات المقرر حسب دراستها لمقرر، أو دورة كمبيوتر من عدمه

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
ثقافة الكمبيوتر CL	بين المجموعات	٠,٤٦٧	١	٠,٤٦٧	٠,١٤٧	٠,٧٠٢
	داخل المجموعات	٣٨١,٨٢٨	١٢٠	٣,١٨٢		
	المجموع	٣٨٢,٢٩٥	١٢١			
الكمبيوتر في الإدارة التعليمية CMI	بين المجموعات	٤,٢٣٤	١	٤,٢٣٤	١,٦٩١	٠,١٩٦
	داخل المجموعات	٣٠٠,٣٦٥	١٢٠	٢,٥٠٣		
	المجموع	٣٠٤,٥٩٨	١٢١			
التعليم بمساعدة الكمبيوتر CAI	بين المجموعات	٢,٤٠٨	١	٢,٤٠٨	١,٠٥٢	٠,٣٠٧
	داخل المجموعات	٢٧٤,٧١٥	١٢٠	٢,٢٨٩		
	المجموع	٢٧٧,١٢٣	١٢١			

الجدول رقم (٦) يوضح درجة تقدير الأهمية لكل وحدة من وحدات المقرر من وجهة نظر أفراد العينة حسب الدراسة لمقرر، أو دورة في الكمبيوتر من عدمه. ويتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين وجهات نظر الطالبات المعلمات حسب دراسة مقرر/مقررات في الكمبيوتر، أو حضور دورات، مقارنة بالطالبات المعلمات اللواتي لم يدرسن مقرراً/مقررات في الكمبيوتر، أو لم يحضرن دورات في الكمبيوتر في الوحدات الثلاث: ثقافة الكمبيوتر، والكمبيوتر في إدارة العملية التعليمية، والتعليم بمساعدة الكمبيوتر. وقد يفسر عدم وجود فروق في وجهات نظر أفراد العينة بأهمية موضوعات المقرر بالنسبة للفئتين، أو أن كثيراً من الموضوعات التي تدرس في هذا المقرر تعدّ موضوعات جديدة بالنسبة لأفراد العينة التي درست مقرراً/مقررات، أو حضرت دورات تدريبية، خاصة أن هذا المقرر يعدّ مقرراً متخصصاً في تطبيقات الكمبيوتر في التعليم، وبالأخص وحدة التعليم بمساعدة الكمبيوتر. ولا تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كلٍ من فرير (١٩٩٨)، و الخضر (١٩٩٨)، وحسنين والشيخ (٢٠٠٠)، وهول (Houle 1996) ،ويلدرم (Yildrim ,2000)، التي كانت نتائجها أن للخبرة السابقة في استخدام الكمبيوتر دوراً إيجابياً في تعامل المتعلم مع الكمبيوتر، وتكوين اتجاهات أكثر إيجابية عن الكمبيوتر، مقارنة بعديمي الخبرة.

وبمقارنة المتوسطات للفئة الدارسة للكمبيوتر، أو حضور دورة كمبيوتر مع الفئة التي لم تدرس مقرراً أو تحضر دورة في الكمبيوتر (الجدول رقم ٢)، نجد أن الفارق بين المتوسطين للفئتين قليل بصفة عامة في الوحدات الثلاث ففي وحدة ثقافة الكمبيوتر المتوسطين ٧,٤٣ لمن حضر، ٧,٥٩ لمن لم يحضر، ووحدة الكمبيوتر في إدارة العملية التعليمية ٧,٩٧ لمن حضر، ٨,٤٥ لمن لم يحضر، ووحدة التعليم بمساعدة الكمبيوتر المتوسطين ٧,٦٨ لمن حضر، ٨,٠٥ لمن لم يحضر.

س٦ هل المدّة الزمنية لتنفيذ مقرر حاسب آلي في التعليم مناسبة في جانبيه:

أ - النظري؟ ب– العملي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استعمال التكرار، والنسب المئوية لاستجابة العينة حول المدّة الزمنية للجانبين النظري، والعلمي. والجدول رقم (٧) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٧)

التكرار، والنسب المئوية لاستجابة العينة حول المدّة الزمنية للجانبين النظري والعلمي

	المدّة الزمنية	التكرار	النسبة المئوية
الجانب النظري	مقبولة	٨٢	٦٧,٢
	قصيرة	٦	٤,٩
	طويلة	٣٤	٢٧,٩
الجانب العملي	مقبولة	٧٧	٦٣,١
	قصيرة	٣٩	٣٢
	طويلة	٦	٤,٩

الجدول رقم (٧) يوضح التكرار، والنسب المئوية لاستجابة العينة حول المدّة الزمنية المخصصة للجانبين النظري، والعملي، حيث يتم تدريس المقرر في ثلاث ساعات مقسمة إلى ساعة نظري، وساعتين عملي. حيث كانت استجابة العينة بالنسبة للجانب النظري على النحو التالي: ٦٧,٢٪ مقبولة وهي النسبة الكبرى، ٢٧,٩٪ طويلة وهي النسبة المتوسطة، ٤,٩٪ قصيرة وهي النسبة التي تقل عن غيرها. وكانت استجابة العينة بالنسبة للجانب العملي على النحو التالي: ٦٣,١٪ مقبولة وهي النسبة الكبرى، ٣٢٪ قصيرة وهي النسبة المتوسطة، ٤,٩٪ طويلة وهي النسبة التي تقل عن غيرها.

وقد تفسر هذه النتائج بأن بعض مدرسي المقرر لم يلتزموا بالمدّة الزمنية المحددة للجانب النظري (ساعة) ويطغى الجانب النظري على ساعات الجانب العملي، خاصة أن تدريس المقرر يتم في ثلاث ساعات متواصلة (إحداها نظرية ، وثنتان عمليتان)، أو يجب إعادة النظر في المدّة الزمنية المحددة للجانب النظري بحيث تكون أقل من ساعة، وزيادة المدّة الزمنية المخصصة للجانب العملي، حيث دائماً يتطلب الجانب العملي مدّة أطول من النظري.

س٧ ما الإستراتيجيات المفضلة لدى الطالبات المعلمات في تدريس مقرر الحاسب الآلي في التعليم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي، و الانحراف المعياري للترتيب النسبي لدرجة تفضيل الإستراتيجيات لدى الطالبات المعلمات. والجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٨)

يوضح الترتيب النسبي لدرجة تفضيل الإستراتيجيات لدى الطالبات المعلمات

	الإستراتيجية	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التفضيل
١	المحاضرة النظرية	٠,١٣	٠,٣٣٩	٤
٢	المحاضرة مصحوبة بعرض على الشفافيات Transparancies	٠,١٣	٠,٣٣٩	٤
٣	المحاضرة مصحوبة بعرض العناصر على برنامج العروض باور بوينت	٠,٧٠	٠,٤٥٨	١
٤	شرح وتنفيذ التمارين من قبل المدرس في قاعة المحاضرات قبل الذهاب إلى المعمل	٠,٦٩	٠,٤٦٥	٢
٥	شرح وتنفيذ التمارين من قبل المدرس في المعمل ، وكل طالب ينفذ التمارين خطوة خطوة مع المدرس	٠,٤٨	٠,٥٠٢	٣
٦	الاعتماد على خطوات تنفيذ التمارين من الكتاب ومساعدة المتخصصات في المعمل	٠,٤٨	٠,٥٠١	٣
٧	الاعتماد الكلي على خطوات تنفيذ التمارين من الكتاب فقط	٠,٠٩	٠,٢٨٨	٥

الجدول رقم (٨) يوضح المتوسط، و الانحراف المعياري، والترتيب النسبي لدرجة تفضيل أفراد العينة لإستراتيجيات التدريس المختلفة التي يتم تقديم المقرر بها، وعددها سبع إستراتيجيات حيث تأتي في المرتبة الأولى إستراتيجية "المحاضرة مصحوبة بعرض العناصر على برنامج العروض باور بوينت"، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كلٍ من المغربي (١٩٩٥) و دراسة الساعي (٢٠٠٢)، إذ عدّ برنامج العروض نوعاً من أنواع الوسائط المتعددة الذي يشغل حاستي السمع والبصر، وكذلك التشعب، أو التفاعل، وفي المرتبة الثانية "شرح وتنفيذ التمارين من قبل المدرس في قاعة المحاضرات قبل الذهاب إلى

المعمل"، وفي المرتبة الثالثة الإستراتيجيتان" شرح وتنفيذ التمارين من قبل المدرس في المعمل، وكل طالبة تنفذ التمارين خطوة خطوة مع المدرس"، وإستراتيجية "الاعتماد على خطوات تنفيذ التمارين من الكتاب ومساعدة المتخصصات في المعمل"، وفي المرتبة الرابعة الإستراتيجيتان "المحاضرة النظرية". وتختلف نتائج هذه الدراسة نوعاً ما مع نتائج دراسة فرح وهجباي (Farah, & Higby,1996)، حيث ذكرت أن أسلوب المحاضرة من إستراتيجيات التدريس الفاعلة. والإستراتيجية "المحاضرة مصحوبة بعرض على الشفافيات". وفي المرتبة الأخيرة إستراتيجية "الاعتماد الكلي على خطوات تنفيذ التمارين من الكتاب فقط".

ويأتي سبب اختيار الإستراتيجيتين الأولى، والثانية في الترتيب في درجة التفضيل، إلى أن الأولى (المتوسط ٠,٧٠) "المحاضرة مصحوبة بعرض العناصر على برنامج العروض باور بوينت" تتصف في عرض العناصر بالإثارة والتشويق نظراً لاستخدام شرائح العرض في الباور بوينت، بالإضافة إلى إمكانية عرض عناصر المحاضرة النظرية، وخطوات تنفيذ التمارين العملية مكتوبة باستخدام برنامج العروض. واختيار الإستراتيجية الثانية (المتوسط ٠,٦٩) "شرح وتنفيذ التمارين من قبل المدرس في قاعة المحاضرات قبل الذهاب إلى المعمل" تركز هذه الإستراتيجية على الجانب التطبيقي حيث يتم تنفيذ التمارين عملياً من قبل المدرس أمام الطالبات خطوة خطوة مع الشرح. وتأتي في المرتبة الثالثة (المتوسط ٠,٤٨) في الترتيب في درجة التفضيل الإستراتيجيتان "شرح وتنفيذ التمارين من قبل المدرس في المعمل، وكل طالبة تنفذ التمارين خطوة خطوة مع المدرس" و "الاعتماد على خطوات تنفيذ التمارين من الكتاب ومساعدة المتخصصات في المعمل". ويمكن تفسير هذه النتيجة بوضوح خطوات تنفيذ التمارين في الكتاب حيث أعدت للتعلم الذاتي، وتم تجريب تنفيذها من قبل مؤلف الكتاب والطلبة السابقين، وتعديلها في ضوء التغذية الراجعة، بالإضافة إلى تمكن المتخصصات المشرفات في المعمل من البرمجيات وتنفيذ التمارين والمشاريع المطلوبة في المقرر. وتأتي الإستراتيجيتان "المحاضرة النظرية" و "المحاضرة مصحوبة بعرض على الشفافيات" في المرتبة الرابعة (المتوسط ٠,١٣) ، وتتساوى الإستراتيجيتان في ترتيب درجة التفضيل حتى باستخدام الشفافيات، وقد يكون ذلك بسبب التأثيرات والمميزات التي يضيفها برنامج العروض باور بوينت المستخدم من قبل

المدرس في الشرح في الإستراتيجية الأولى في درجة التفضيل عند مقارنته بعرض العناصر على الشفافيات، إضافة إلى شيوع هاتين الطريقتين التقليديتين في التدريس الجامعي (المحاضرة، المحاضرة والشفافيات) مما جعل الطالبات لا يعطينهما اهتماماً كبيراً، أو قد تكون الإستراتيجيات التي هي أكثر تفضيلاً بالنسبة للطالبات تركز على توظيف المستحدثات التكنولوجية، مثل: برنامج باور بوينت، والتنفيذ العملي للتمارين على البرامج التطبيقية المستخدمة في المقرر. وتأتي في المرتبة الأخيرة "الاعتماد الكلي على خطوات تنفيذ التمارين من الكتاب فقط" وهذا يدل على أن الطالبة تحتاج إلى توجيه وإرشاد ومساعدة من قبل المدرس، أو المتخصصة في المعمل حتى وإن كانت خطوات تنفيذ التمارين واضحة في الكتاب المقرر.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن اقتراح التوصيات التالية:

١- طرح مقرر (مقررات) متخصص للطالب المعلم في كلية التربية يركز على التعليم بمساعدة الكمبيوتر، وأنظمة التأليف Authorin System وإنتاج برمجيات الوسائط المتعددة للتخصصات العلمية لمختلف مراحل التعليم العام في ضوء معايير تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية الجيدة.

٢- تشجيع الطالب المعلم على توظيف الكمبيوتر والإنترنت والبرمجيات التعليمية في عملية التدريس؛ وذلك عن طريق عرض نماذج من الدروس المحوسبة، وأنماط مختلفة من البرمجيات التعليمية من قبل مدرسي المناهج وطرق التدريس، ومشرفي التربية العملية، وتوفير المستحدثات التكنولوجية المطلوبة للطالب المعلم، سواء في مؤسسة الإعداد، أو مدارس التدريب أثناء التربية العملية.

٣- تقليل المدّة الزمنية للجانب النظري، وإعطاء الجانب العملي مدّة أطول في مقرر الحاسب الآلي في التعليم، واختصار، أو حذف الموضوعات الخاصة بالمكونات المادية للكمبيوتر، والتركيز على الجانب التطبيقي، خاصة التعليم بمساعدة الكمبيوتر.

٤- الاهتمام بإستراتيجيات التدريس المفضلة لدى الطالب/الطالبة مثل تقديم المقرر عن طريق المحاضرة مصحوبة بعرض العناصر على برنامج العروض باور بوينت، وتنفيذ

التمارين والتدريبات عملياً بواسطة المدرس أمام الطلاب، وغيرها من الإستراتيجيات المفضلة والعمل على تطويرها وتحسينها؛ وذلك عن طريق دمج الوسائط المتعددة ضمن هذه الإستراتيجيات.

٥- إجراء مزيد من الدراسات والبحوث للتعرف على محتويات مقررات الكمبيوتر المناسبة للطالب المعلم، والإستراتيجيات المناسبة لتقديم محتويات هذه المقررات للطالب، ودعم مؤسسات إنتاج البرمجيات لإنتاج نظام تأليف Authoring System جيد التصميم باللغة العربية؛ لكي يتم استخدامه من قبل المدرس عديم الخبرة في لغات البرمجة في تصميم وإنتاج وتقديم دروسه اليومية عن طريق الكمبيوتر.

المراجع

حسنين، محمد حسنين والشيخ، محمد محمود. (٢٠٠٢). الاتجاه نحو الكمبيوتر وقلق الكمبيوتر لدى طالبات كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة. **مجلة كلية الآداب**، جامعة القاهرة، ٦٠(٢)، ٢٤٩-٢٨٥.

الخضر، عثمان حمود .(١٩٩٨). قياس قلق الكمبيوتر ومؤشرات سيكومترية مصاحبة للاختبار بواسطة الكمبيوتر. **دراسات نفسية، ٨** (٣)، ٤٥٣- ٤٧١.

فرير، فاطمة حلمي حسن (١٩٩٨). الجنس وكل من الخبرة السابقة والخبرة المباشرة والتحصيل الدراسي وعلاقتهما بقلق الكمبيوتر والاتجاه نحوه. **المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٨** (١٨)، ١٢٧- ١٧٠.

الساعي، أحمد جاسم .(أغسطس ٢٠٠٢). أثر اختلاف نمط تقديم برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط في قلق المتعلم من خلال الكمبيوتر، واتجاه الطالبات المعلمات نحو استخدامه في التعليم وفي تحصيلهن في مجال تقنيات التعليم. **التربية**، (جامعة الأزهر)، كلية التربية، العدد (١١٠) ، ص ص ١٥١- ١٨٧.

اللقاني، أحمد والجمل، على. (١٩٩٩). **معجم المصطلحات التربوية والمعرفة في المناهج وطرق التدريس** (الطبعة الثانية). القاهرة: عالم الكتب

المغربي، عبد الحميد أحمد .(١٩٩٥). **أثر الاستقلالية في التعليم بمساعدة الكمبيوتر في تحصيل الطلاب الفوري والمرجأ في وحدة الميكانيا واتجاهاتهم نحوها**. التربية، جامعة الأزهر- كلية التربية، العدد (١١٠)، ١٥١– ١٨٧.

Houle, P.A (1996). Toward understanding student differences in a computer skills course. **Journal of Educational Computing Research**, **14**(1), 25 – 48.

Farah, B.N., & Higby, M.A. (1996). Students' perception of teaching aids. **Education for Information, 13** (4), 349 – 359.

Pelton, L.F., & Pelton, T. W. (1995). **Building attitudes: How a technology course affects preservice teachers' attitudes about technology?** http//web.uvic.ca/educ/1francis/web/attitudesite.html

Pope, M., Hare, D., & Howard, E. (2002). Technology integration: Closing the gap between what pre-service teachers are aught to do and what they can do. **Journal of Technology and Teacher Education**, **10** (2), 191 – 203.

Shashani, L., Pliskin, N., & Kahn, B. (1994). The relationship between performance in a computer literacy course and students' prior achievement and knowledge. **Journal of Educational Computing Research**, **10**(1), 63 – 77.

Vos, R. ,& Rendulic, P. A. (2004). **Do they know what they think they know**?http://www.techlearning.Com/story/showArticle.jhtml?articleID=17500352

Walters, J.R., & Necessary, J.R. (1996). An attitudinal comparison toward computers between under classmen and graduating seniors. **Education**, **116**(4), 623 – 628.

Wiezel, A., Walish, K., & Brefla, J. (1997). A critical analysis of an introductory computer for construction. Arizona State University. **ASC Proceedings of the 3rd Annual Conference, April 2-5**, Seattle, Washington,pp.153-162.

Yildirim, S. (2000). Effects of an educational computing course on pre-service and in-service teachers: A discussion and analysis of attitudes and use. **Journal of Research on Computing in Education**, **32**(4), 479–497.

أثر استخدام شبكة الإنترنت فى التحصيل الدراسي لطلبة جامعة القدس المفتوحة - فرع الرياض- في مقرر الحاسوب في التعليم

د. عبد الحافظ محمد جابر سلامة

قسم تقنيات التعليم - كلية المعلمين بالرياض

الرياض - المملكة العربية السعودية

أثر استخدام شبكة الإنترنت في التحصيل الدراسي لطلبة جامعة القدس المفتوحة - فرع الرياض- في مقرر الحاسوب في التعليم

د. عبد الحافظ محمد جابر سلامة
قسم تقنيات التعليم – كلية المعلمين بالرياض
الرياض - المملكة العربية السعودية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام شبكة الإنترنت في التحصيل الدراسي لطلبة جامعة القدس المفتوحة في مقرر" الحاسوب في التعليم "، وبالتحديد فإن هذه الدراسة حاولت الإجابة عن التساؤلات التالية:

– ما أثر استخدام شبكة الإنترنت في التحصيل الدراسي لطلبة مقرر الحاسوب في التعليم في جامعة القدس المفتوحة– فرع الرياض؟

– ما أثر متغير الجنس في التحصيل الدراسي لطلبة مقرر الحاسوب في التعليم في جامعة القدس المفتوحة - فرع الرياض– باستخدام شبكة الإنترنت؟

– ما أثر التفاعل بين طريقة عرض المادة التعليمية والجنس فى تحصيل طلبة جامعة القدس المفتوحة في مقرر الحاسوب في التعليم؟

تكونت عينة الدراسة من (٧٢) دارسا، منهم (٣٤) طالباً، و(٣٨) طالبة. وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الوسط الحسابي الكلي على الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، أي أن المجموعة التجريبية كانت أفضل أداءً من المجموعة الضابطة.

– وجود فرق في الوسط الحسابي الكلي ذي دلالة إحصائية لصالح الإناث في التحصيل الدراسي.

– وجود أثر ذي دلالة إحصائية لصالح التفاعل بين طريقة عرض المادة والجنس.

*تاريخ تسلم البحث٢٠٠٤/٢/٢٩م *تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٤/٩/٧م

المجلد 6 العدد 1 مارس 20005

The Effect of Using The Internet on Students' Achievement at Al-Qudes University Ryadh Branch

Dr. Abdelhafeth M.J. Salameh
Department of Technology of Education
College of Teachers in Riyadh

Abstract

This study aimed at investigating the effect of introducing the Internet in the content of an undergraduate course (Using Computer in Teaching) on students' achievement at Al-Qudes University. The following questions were addressed:

How is students' achievement affected by using the Internet?
Are there any gendre diffrences on students' achievement when using the internet?
Has the interaction between gendre and method of material presentation any effect on students' achievement?

The sample of the study consisted of (2) classes, with (36) students in each. One class was assigned as an experimental group and the other as a control group.

The results of this study showed that there were statistically singificant differences in students' achievement in favor of the group who used the Internet. It also showed that there were statistically significant differences in students' achievement related to sex in favor of females. The result also showed that there were statistically significant differences in the students' achievement related to the interaction between teaching approach, and gendre.

أثر استخدام شبكة الإنترنت في التحصيل الدراسي لطلبة جامعة القدس المفتوحة - فرع الرياض- في مقرر الحاسوب في التعليم

د. عبد الحافظ محمد جابر سلامة
قسم تقنيات التعليم – كلية المعلمين بالرياض
الرياض - المملكة العربية السعودية

المقدمة :

تواجه التربية في العصر الحديث تحديات في جميع نواحي الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، لعل من أهمها الانفجار السكاني، والانفجار المعرفي، وتطور فلسفة التعليم وتغير دور المعلم، وتفشي الأمية، والنقص في أعضاء هيئة التدريس، والتطور التكنولوجي ووسائل الإعلام (سلامة، ٢٠٠١). مما حدا بالتربويين إلى الالتفات إلى التقنيات التعليمية الحديثة للتصدي لبعض المشكلات الرئيسة التي تواجهها المدرسة والتعليم ، وزيادة إنتاجيتها عن طريق زيادة معدل التعلم الذي يمكن أن يتم بإتاحة الفرص المتكافئة لجميع الأفراد أينما كانوا، وفي أي وقت ، مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين (Willkinson 1986؛ سيد، ١٩٩٧).

ولتحسين الإنتاجية التربوية لجأ بعض التربويين إلى دمج التكنولوجيا بالتعليم وتطوير الأساليب التقليدية؛ مما أدى إلى ظهور أساليب جديدة ، ومنها على سبيل المثال : التعلم عن بعد الذي يحقق فرص التعليم لجميع فئات المجتمع مهما اختلفت ظروفهم وتعددت احتياجاتهم، وهذا النوع من التعليم يتطلب الأخذ بتكنولوجيا الاتصالات الحديثة ووسائلها للتغلب على مشكلة البعد بين المعلم والمتعلم(العاني، ٢٠٠٠).

وفي أواخر القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين اقتحمت شبكة الإنترنت كافة نواحي الحياة: الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، والسياسية. ولعل ذلك راجع إلى الخدمات المميزة التي تقدمها، كما تحولت هذه الشبكة إلى وسيلة إيضاح توفر للمعلم

والمتعلم معاً ما يحتاجان إليه من معلومات، وصور فى وقت قليل وجهد يسير(بوعزة،٢٠٠٠).

أما في مجال التعليم فقد تعددت تطبيقات الإنترنت حتى أصبحت الرائدة في مجال التعليم عن بعد، حيث تشكل وسيلة اتصال فعالة بين المعلم والمتعلم من ناحية ، وبين المتعلم وزملائه من ناحية أخرى بفضل خدمة البريد الإلكتروني (E-Mail) ، إضافة إلى حصول كل من المعلم والمتعلم على تغذية راجعة من الطرف الآخر. (الكاملي والجنيدي، ١٩٩٨) وأصبحت شبكة الإنترنت تشكل أهم أداة للتعلم عن بعد ،وهوما أضحى يمثل ركيزة أساسية يعتمد عليها العديد من الدول ، إذ إنه أقل كلفة من التعليم النظامي . وبفضل الدعم الذي تقدمه للتعلم عن بعد ،فقد حقق هذا التعلم نجاحا في دمج نظم التعليم والتدريب في نظام واحد ، وتسهيل عملية نقل المعلومات وهو ما ساعد على تنحي نظام التعليم النمطي المعتمد على التلقين والحفظ ، إضافة إلى إتاحة فرص للتعليم المستمر ،وتحقيق حلول غير تقليدية للعديد من المشكلات التي يعاني منها التعليم النظامي مثل:الاكتظاظ في قاعات التدريس ،وتضخم المادة التعليمية ،وعجز المادة المطبوعة عن مواجهة ظاهرة الانفجار المعرفي (بو عزة، ٢٠٠٠).

كما أصبح بإمكان المتعلم استقاء المعلومات التي يحتاج إليها ؛ لإنجاز بحوثه، والتوسع في مقرراته بشكل أسرع وتكلفة أقل وجهد بسيط من خلال الإنترنت التي تمثل الطريق الأسرع الموصلة إلى آلاف تقارير البحوث، والمجلات الإلكترونية وفهارس المكتبات .

ومن خلال استقصاء الإنتاج الفكري المنشور ، تبين قلة الدراسات التي اهتمت بالمتعلمين واستخداماتهم للإنترنت في مجال التعلم عن بعد،وقد يعزى ذلك إلى اهتمام الباحثين وتركيزهم على فئات أخرى مثل :الأساتذة الجامعيين،والباحثين، ومن هذه الدراسات القليلة دراسة عزيز(١٩٩٩) حول استخدام شبكة الإنترنت كوسيلة وأسلوب للتعلم عن بعد، التي أظهرت نتائجها أن استخدام شبكة الإنترنت كوسيلة للتعلم المفتوح والتعلم عن بعد داخل حجرة الصف هدف يمكن تحقيقه ضمن خطة، مع مراعاة بعض الظروف أهمها: تغير دور كل من المعلم والمتعلم، وأن استخدام شبكة الإنترنت يؤدي إلى التشويق، والبحث، والابتكار، والإبداع، والتعلم الذاتي.

وبفضل الخدمات التي توفرها شبكة الإنترنت للتعليم عن بعد استطاع هذا النظام المساعدة على:

- إيجاد روح الحماسة والدافعية في طلب العلم لدى المتعلمين.
- تنمية الإبداع العلمي، والابتكار لدى المتعلمين.
- دمج كل من التعليم والتدريب في نظام واحد بدلاً من أن يكون كل منهما في نظام منفصل.
- إتاحة الفرصة للتعليم المستمر التي لم تكن موجودة من قبل.
- تقديم حلول واقتراحات جديدة (غير تقليدية) للكثير من المشكلات التي يعاني منها النظام التقليدي مثل: ازدحام الفصول الدراسية، والانفجار المعرفي، والانفجار السكاني،وتغير دور كل من المعلم والمتعلم.
- جعل المتعلم قادراً على محاكاة الواقع الخارجي من خلال استخدام تكنولوجيا الوسائط ا لمتعددة، بأسلوب تجاوبي تفاعلي.
- الاتصال بالعالم بأسرع وقت وأقل تكلفة.
- توفير طرق تدريس مختلفة.(طلبة، ١٩٩٦،ص٥٦)

وإلى ذلك أشار الزهراني (٢٠٠٢) في دراسته حول أثر استخدام شبكة الإنترنت في التحصيل الدراسي لطلاب مقرر تقنيات التعليم بكلية المعلمين بالرياض، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥و٠) في متوسطات التحصيل الدراسي لطلاب مقرر تقنيات التعليم بين المجموعة التي درست باستخدام شبكة الإنترنت، والمجموعة التي درست بالطريقة التقليدية. كما أظهرت الدراسة وجود علاقة إيجابية في الاتجاه نحو مقرر تقنيات التعليم ودراسته باستخدام شبكة الإنترنت. وأوصى الباحث بضرورة التوسع في استخدام طريقة شبكة الإنترنت في التعليم، ووضع خطة تنفيذية مرحلية في ضوء الإمكانات المادية والبشرية والإدارية لتوفير معامل أجهزة الحاسب الآلي المرتبطة بالشبكة العنكبوتية في مدارس التعليم العام، والكليات، والمعاهد، والجامعات السعودية.

وفي الاتجاه نفسه ذكر الجندي (المشار إليه في الزهراني، ٢٠٠٢) أن تزويد الفصول الدراسية بالشبكة العنكبوتية يشجع الطلاب على البحث والدراسة في الحصول على المادة

التعليمية بالطريقة التي تتفق وميولهم في التفكير، وتأمين المستجدات التربوية الحديثة والتي منها تكنولوجيا المحاكاة ،والواقع الافتراضي لتقديم الخبرات التعليمية بالطريقة الفعالة التي تشد انتباه الطلبة، وتزيد من حصيلتهم المعرفية، كما أنها تهيئ للمعلم الحصول على المعلومات التعليمية والتربوية المتعلقة بالمناهج والتطوير التربوي والأكاديمي من خلال الاتصال بقاعدة بيانات (ERIC) التعليمية.

وفي مجال أثر استخدام الإنترنت في التعليم العالي أجرى الفهد والهابس (٢٠٠٠) دراسة حول دور خدمات الاتصال في الإنترنت في تطوير نظم التعليم في مؤسسات التعليم العالي. حيث هدفت الدراسة إلى التوصل إلى أهمية استخدام التقنية في التعليم والتعرف على استخدامات الإنترنت في التعليم العالي، وقد أظهرت الدراسة عدة نتائج أهمها:

– أكثر خدمات الإنترنت استخداماً في التعليم العالي هو البريد الإلكتروني، وذلك لسهولة استخدامه وكثرة فوائده.

– خدمات الإنترنت التي يمكن توظيفها في التعليم العالي هي خدمة القوائم البريدية، حيث تبرز أهميتها في تبادل وجهات النظر بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.

– أكثر الخدمات استخداماً بعد البريد الإلكتروني هي خدمة المحادثة التي يمكن استخدامها في التعلم عن بعد.

– من أهم العوائق التي تقف أمام استخدام شبكة الإنترنت في التعليم العالي العوائق المالية المتمثلة في توفير الأجهزة، وفنية متمثلة في انقطاع الخدمة أثناء الاتصال، وبشرية متمثلة في عدم إعداد هيئة التدريس والطلاب لاستخدام هذه الخدمة.

وأجرى لال (٢٠٠٠) دراسة حول أهمية استخدام الإنترنت في العملية التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها:

– عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس الذين تتراوح أعمارهم بين (٤٠–٥٠) سنة، وأعضاء هيئة التدريس الذين تزيد أعمارهم على (٥٠) سنة في أهمية استخدام الإنترنت في العملية التعليمية.

– وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص العلمي،

وأعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص الأدبي في أهمية استخدام الإنترنت في العملية التعليمية لصالح ذوي التخصص العلمي.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس السعوديين وغير السعوديين في أهمية استخدام الإنترنت في العملية التعليمية.

أما الهدلق (٢٠٠١) فقد هدفت دراسته إلى استشراف مستقبل تقنية المعلومات وما يترتب على ذلك من أساليب تعليمية حديثة في إطار من البحث والتطبيق في ظل رؤى ثابتة، وفهم عميق لطبيعة المتغيرات التقنية في مجال التعليم وتوجهاتها المستقبلية، وكيفية توظيفها لتحسين التعليم في السعودية. وأكدت الدراسة إمكانية استفادة الباحثين من شبكة الإنترنت؛ نظراً لمزاياها الكثيرة التي توفرها للباحثين، كما أكدت أن هذه الشبكة تمثل وسيلة مهمة لتبادل المعلومات بين الباحثين، وتيسر إجراء حلقات النقاش في شتى المجالات؛ لتسهل الاتصال بالعلماء ومحاوراتهم مهما بعدت المسافة بينهم.

وقام إلس ورث (Eltsworth,1997) بدراسة عن التدريس عبر الإنترنت، وطبقها على (١٦٥٧) تلميذٍ من ثلاث مدارس ثانوية في مدينة كولومبس بولاية أوهايو. وأشارت النتائج إلى إمكانية تعليم المناهج عن طريق البرامج المعدة لشبكة المعلومات. وقد استفاد العديد من الأسر وأبنائها داخل المنازل من هذا التدريس، أي التعليم عن بعد، وقد أدى إيصال المنهج إلى التلاميذ إلى ازدياد الطلب على أمثال هذه البرامج عبر الإنترنت.

وفي دراسة كريفر وبيلر(Carver & Biehler, 1994) حول فائدة الإنترنت في المجال التعليمي عالمياً، تكونت عينة الدراسة من (٧٣٢) شخصٍ، وقد استخدما فيها استبانة لقياس الاستفادة من الفرص التعليمية من خلال الإنترنت. أشارت النتائج إلى ما يلي:

– إمكانية استفادة أي فرد من مختلف دول العالم في تلقي تعليمه عن طريق برامج تعليمية بواسطة الإنترنت.

– يستطيع الفرد أن يختار البرنامج التعليمي والوقت المناسب له.

– استطاع العديد من المستفيدين أن يتعلم كيفية زيادة خبراتهم من خلال الإنترنت.

وأجرى شوت (Schutte, 1997) دراسة تجريبية قارن فيها بين التدريس الذي يستخدم الطرق التقليدية والتدريس الذي يعتمد على التسهيلات التي توفرها شبكة الإنترنت. أظهرت نتائج الدراسة أن مجموعة الطلبة المسجلين في أحد مقررات الإحصاء الاجتماعي بجامعة كاليفورنيا (**C.S.U**) والذين استخدموا الإنترنت كان تحصيلهم الدراسي ونتائجهم أفضل من زملائهم الذين درسوا المقرر نفسه وفقا للطرق التقليدية. وعزا الباحث هذه النتيجة إلى أن الإنترنت، بفضل خدمة البريد الإلكتروني، سهل عملية الاتصال بين أفراد المجموعة الأولى ودعم تعاونهم، وهو ما ساعدهم على تعزيز درجة فهمهم واستيعابهم لمادة المقرر.

وقام فورد وميلر(Ford & Miller,1997) بدراسة حول الفروق الموجودة بين الطلاب والطالبات بجامعة شفيلد في مجال تقبل الإنترنت واستخدامه. ومن أبرز نتائج الدراسة أن الطالبات كن أكثر عزوفاً عن الإنترنت، وأقل رضا عنه من زملائهن الطلاب. وعزا الباحثان هذه النتيجة إلى كون الطالبات لا يعتبرن الإنترنت مصدر معلومات مفيد وذا أهمية، إضافة إلى أنها مترامية الأطراف وغير منظمة بشكل واضح، وهو ما يجعل من الصعوبة بمكان استرجاع المعلومات الملائمة. كما ترجع هذه النتيجة في رأي الباحثين إلى كون الطلاب أكثر توجهاً نحو استخدام التكنولوجيا، وحباً للمغامرة التي ترافق عملية استخدام الإنترنت من الطالبات.

مشكلة الدراسة:

إلى وقت قريب جدا،تحول المجتمع الإنساني عامة والمجتمع العربي خاصة إلى مجتمع معلوماتي يعتمد أساسا في اقتصاده، ورفاهية أفراده على تقنيات المعلومات، ويسعى المجتمع العربي إلى إدراك أهمية هذه التقنيات والانتفاع بها في مختلف الأنشطة،وخاصة التعليمي منها بكل أبعاده وأنظمته التقليدية، والتعلم عن بعد. ولا شك أن الإنترنت ستأخذ دورها حاليا ومستقبلا ضمن المقررات، والمناهج، وبناء النظم، والأبحاث والدراسات، وستكون ضمن التحديات التي تحتاج إلى مهارات وإبداع في الاستخدام،والتفكير في إيجاد السبل التي يمكن أن يستفاد منها .

ولما كان التعلم عن بعد يعتمد بدرجة كبيرة على تقنيات حديثة، ومنها الحاسوب والإنترنت، فإن هذه الدراسة جاءت كمحاولة لمعرفة أثر استخدام شبكة الإنترنت في العملية التعليمية، وبشكل خاص في مجال التعلم عن بعد، ويمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة في معرفة أثر استخدام شبكة الإنترنت في التحصيل الدراسي للطلاب المستفيدين من ذلك، وبالتحديد لطلبة مقرر الحاسوب في التعليم في جامعة القدس المفتوحة– فرع الرياض، مقارنة بزملائهم الذين يستفيدون من مقررات تلك الجامعة عن طريق التعليم التقليدي.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

١– معرفة أثر استخدام شبكة الإنترنت في التحصيل الدراسي لطلبة مقرر الحاسوب في التعليم في جامعة القدس المفتوحة - فرع الرياض.

٢– معرفة أثر جنس طلبة مقرر الحاسوب في التعليم في جامعة القدس المفتوحة - فرع الرياض– في تحصيلهم الدراسي.

٣– معرفة أثر تفاعل طريقة التدريس والجنس في تحصيل طلبة جامعة القدس المفتوحة في مقرر الحاسوب في التعليم.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة في كونها واحدة من الدراسات الأولى التي تتناول توظيف شبكة الإنترنت في التعليم عن بعد،خاصة في الجامعات العربية المفتوحة مثل:جامعة القدس المفتوحة، والجامعة العربية المفتوحة، وإمكانية إسهامها في التغلب على بعض المشكلات المعاصرة التي تعترض التعليم النظامي في الجامعات العربية مثل: الاكتظاظ في قاعات التدريس الناجم عن الانفجار السكاني، والانفجار المعرفي الذي خلق مشكلة عدم مناسبة أوعية المعلومات المطبوعة،والتكلفة المادية الباهظة للتعليم النظامي، وعدم مناسبته لبعض فئات المجتمع، مثل: المرأة المسلمة، والأفراد العاملين، ووضعهم المادي .

أسئلة الدراسة :

سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام شبكة الإنترنت في التحصيل الدراسي لطلبة مقرر الحاسوب في التعليم في جامعة القدس المفتوحة– فرع الرياض–، وبالتحديد فإن هذه الدراسة حاولت الإجابةعن الأسئلة التالية:

١– ما أثر استخدام شبكة الإنترنت في التحصيل الدراسي لطلبة مقرر الحاسوب في التعليم في جامعة القدس المفتوحة؟

٢– ما أثر متغير الجنس في التحصيل الدراسي لطلبة مقرر الحاسوب في التعليم في جامعة القدس المفتوحة؟

٣– ما أثر التفاعل بين طريقة عرض المادة التعليمية والجنس في تحصيل طلبة جامعة القدس المفتوحة في مقرر الحاسوب في التعليم؟

محددات الدراسة :

تتحدد نتائج هذه الدراسة بما يلي:

١– اقتصارها على طلبة مقرر الحاسوب في التعليم في جامعة القدس المفتوحة في الفصل الدراسي الصيفي(٢٠٠٣م).

٢– اقتصارها على متغيرين مستقلين هما: استخدام شبكة الإنترنت والجنس، ومتغير تابع هو: التحصيل الدراسي.

٣– قيام الباحث نفسه بتدريس كلتا المجموعتين (الضابطة والتجريبية) لنفي أثر متغير المعلم في التجربة.

التعريفات الإجرائية :

ورد في هذه الدراسة عدد من المصطلحات الجوهرية ، وفيما يأتي تعريف الباحث الإجرائي لكل منها :

١– **شبكة الإنترنت:** هي شبكة ضخمة للاتصالات في العالم، تضم الملايين من أنظمة الحاسب الآلي متصلة مع بعضها عن طريق خطوط هاتفية على مدار الساعة، يحصل من خلالها المستخدم على الصوت، والصورة، والمعرفة، واللعبة، والاتصال مع الآخرين،

إضافةً إلى نتائج البحوث، والأخبار اليومية، وإجراء المحادثات مع مختلف الأشخاص (الزهراني، ٢٠٠٢).

٢- **التحصيل الدراسي:** هو ناتج ما يتعلمه الطلاب بعد إجراء عملية التعلم ؛ وفي هذه الدراسة يشير المصطلح إلى ناتج ما يتعلمه الطلبة ذكورا وإناثا في جامعة القدس المفتوحة في مقرر الحاسوب في التعليم بعد إجراء عملية التعلم بواسط شبكة الإنترنت للمجموعة التجريبية ، والتعليم بالطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة.

٣- **مقرر الحاسوب في التعليم:** هو أحد المقررات التي تقدمها جامعة القدس المفتوحة للتخصصات التربوية، وساعاته المعتمدة اثنتان،ويأتي على شكل كتاب من مطبوعات جامعة القدس المفتوحة.ومن مفرداته:مفهوم الحاسوب التعليمي ،وتجارب بعض الدول الأجنبية والعربية في مجال إدخال الحاسوب في التعليم،وأنماط البرمجيات التعليمية، وأدوار الحاسوب في التعليم، وخطوات إنتاج البرمجيات التعليمية المحوسبة.

٤- **جامعة القدس المفتوحة:** هو مؤسسة وطنية للتعليم العالي مركزها مدينة القدس في فلسطين، وتتمتع بشخصية اعتبارية ذات استقلال علمي ومالي وإداري ، وتعمل على تقديم خدماتها باستخدام نظام التعليم المفتوح والتعليم عن بعد. وتتمتع بالعضوية في كل من: مجلس التعليم العالي الفلسطيني، واتحاد الجامعات العربية، واتحاد جامعات العالم الإسلامي، وغيرها من الاتحادات الدولية(منشورات جامعة القدس المفتوحة).

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة مقرر الحاسوب في التعليم في جامعة القدس المفتوحة في الفصل الصيفي لعام (٢٠٠٣م) المسجلين في الجامعة، وعددهم (٧٢) طالباً وطالبةً، منهم (٣٤) طالباً، و (٣٨) طالبة، واعتبر مجتمع الدراسة العينة نفسها.

بعد ذلك قام الباحث باختيار مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية بشكل عشوائي، حيث درست المجموعة التجريبية محتوى مقرر الحاسوب في التعليم باستخدام شبكة المعلومات ، في حين دُرّست المجموعة الضابطة المحتوى نفسه باستخدام الطريقة التقليدية في التدريس

(المحاضرة والنقاش). والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية حسب الجنس والطريقة.

الجدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والطريقة

الجنس	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	المجموع
ذكور	٢١	١٣	٣٤
إناث	١٥	٢٣	٣٨
المجموع	٣٦	٣٦	٧٢

أداة الدراسة:

استخدم الباحث اختباراً تحصيلياً في مقرر الحاسوب في التعليم قام الباحث بإعداده واشتمل على أربعة أنواع من الأسئلة هي:

الصواب والخطأ (١٠ فقرات)، المزاوجة (١٠ فقرات)، وإكمال الفراغ (١٠ فقرات)، واختيار من متعدد (١٠ فقرات). وقد تم التأكد من صدق الاختبار بعرضه على خمسة محكمين متخصصين في تكنولوجيا التعليم، والقياس والتقويم في كلية المعلمين؛ بهدف تحكيمه والتحقق من صدق المحتوى. وقد حصلت جميع فقرات الأسئلة على نسبة موافقة من المحكمين (٨٧٪) ، وهذه نسبة تُعَدُّ مناسبة لتحقيق أهداف هذه الدراسة. أما ثبات الأداة فقد تم حسابه بطريقة إعادة الاختبار حيث طبق مرتين على عينة مشابهة لعينة الدراسة ممن درسوا هذا المقرر بهدف قياس خصائصه السيكومترية. وكان معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار (٠,٨٩) وتراوح معامل السهولة بين (٠,٤٢ – ٠,٧٧) وعُدَّ هذا مناسباً لأغراض الدراسة.

خطوات تطبيق الدراسة:

تم اتباع الخطوات الآتية في تنفيذ الدراسة :

١– قام الباحث بتصميم لمقرر الحاسوب في التعليم بالتعاون مع أحد الزملاءالمتخصصين في الحاسوب والشبكات في كلية المعلمين بالرياض ونشره من خلال شبكة الإنترنت، وأخذ ملحوظات الخبراء في ذلك المجال، والاستفادة من موقع جامعة القدس على شبكة الإنترنت . وقد حرص الباحث على أن يكون هناك صفحة تقديمية للموقع تؤدي إلى الصفحة الرئيسة، وعلى خدمة البريد الإلكتروني المجاني. كما احتوت الصفحة الترحيبية على بيان بالساعات الإلكترونية التي تقابل الساعات المكتبية، كما تم تدريب المجموعة التجريبية لمعرفة كيفية دراسة المقرر عن طريق شبكة الإنترنت.

٢– تم إجراء اختبار قبلي (Pre-test) للمجموعتين للتأكد من تكافؤ عينة الدراسة بعد توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية.

٣– بعد الانتهاء من الدراسة تم إجراء الاختبار البعدي (Post-test) الذي استغرق ساعة ونصفاً.

٤– تم التحقق من تكافؤ المجموعتين من خلال قياس الفرق بين المتوسطات للمجموعتين وحساب الانحراف المعياري وقيمة (t) للمتغيرات المحددة وهي: التخصص حيث لا يلزم له قياس؛ لأن جميع طلبة المجموعتين من التخصص نفسه وهو اللغة الإنجليزية، وجميعهم من المستوى نفسه وهو السنة الثالثة، ومدى امتلاك المجموعتين لمهارات استخدام الحاسب وشبكة الإنترنت؛ حيث أظهرت النتائج تكافؤ المجموعتين لهذا المتغير، إضافةً إلى تكافؤ المجموعتين من حيث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهما في الاختبار التحصيلي القبلي، أي في المعلومات السابقة في موضوعات مقرر الحاسوب في التعليم المراد تدريسه في هذه التجربة.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، إضافةً إلى تحليل التغاير الثنائي (ANCOVA) لإيجاد دلالة الفروق بين الأوساط الحسابية؛ وفقاً لأسئلة الدراسة على مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥)، إضافةً إلى اختبار t-test. وقد تم استخدام الرزم الإحصائية (SPSS) لتحليل جميع المعالجات.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤالين الأول والثاني:

نص السؤال الأول على:

ما أثر استخدام شبكة الإنترنت في التحصيل الدراسي لطلبة مقرر الحاسوب في التعليم في جامعة القدس المفتوحة؟

ونص السؤال الثاني على:

ما أثر متغير الجنس في التحصيل الدراسي لطلبة مقرر الحاسوب في التعليم في جامعة القدس باستخدام شبكة الإنترنت؟

وللإجابة عنهما تم استخراج الوسط الحسابي، والانحراف المعياري لكل من المجموعة الضابطة والتجريبية لاختبار التحصيل، كما يظهر في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)

أداء أفراد عينة الدراسة على الاختبار التحصيلي وفقاً لطريقة التدريس والجنس

المجموعة	الجنس	العدد	اختبار التحصيل	
			الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة الضابطة	ذكور	٢١	٧٥,٠	٤,٩
	إناث	١٥	٨١,٦	٦,٩
	الكلي	٣٦	٧٧,٨	٦,٦
المجموعة التجريبية	ذكور	١٣	٨٣,٤	٤,٢
	إناث	٢٣	٨٤,٥	٣,٩
	الكلي	٣٦	٨٤,١	٤,٠
الكلي	ذكور	٣٤	٧٨,٢	٦,٢
	إناث	٣٨	٨٣,٣	٥,٤
	الكلي	٧٢	٨٠,٩	٦,٣

يبين الجدول رقم (٢) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على الاختبار التحصيلي؛ وفقاً لطريقة التدريس والجنس.

ويظهر الجدول رقم (٢) أن هناك فرقاً في الوسط الحسابي الكلي على الاختبار التحصيلي للمجموعة الضابطة (٧٧,٨)، والمجموعة التجريبية (٨٤,١) لصالح المجموعة التجريبية بفارق مقداره (٦,٣). كما أن هناك فرقاً بين الوسط الحسابي الكلي على الاختبار التحصيلي للذكور (٧٨,٢) والإناث (٨٣,٣) بفارق مقداره (٥,١) لصالح الإناث.

ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية، تم تحليل بيانات الاختبار التحصيلي باستخدام اختبار تحليل التغاير الثنائي (ANCOVA) ، وذلك لضبط أثر الاختبار القبلي، كما يظهر ذلك في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)

نتائج تحليل التغاير الثنائي لأداء أفراد عينة الدراسة على الاختبار التحصيلي

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)المحسوبة	مستوى الدلالة
المشترك	٤٧,٣٤	١	٤٧,٣٤	١,٩١	٠,١٧٢
طريقة التدريس	٥٢٥,٩٩	١	٥٢٥,٩٩	* ٢١,٢٠	٠,٠٠٠
الجنس	٢٩٦,٢٢	١	٢٩٦,٢٢	* ١١,٩٤	٠,٠٠١
تفاعل الطريقة مع الجنس	١٦٤,١٨	١	١٦٤,١٨	* ٦,٦٢	٠,٠١٢
الخطأ داخل المجموعات	١٦٦٢,٠٣	٦٧	٢٤,٨١		
الكلي	٢٨١٠,٦٥	٧١			

*ذات دلالة إحصائية على مستوى (٠,٠٥)

تظهر نتائج تحليل التغاير (ANCOVA) كما في الجدول رقم (٣) لأداء عينة الدراسة على الاختبار التحصيلي وجود فرق ذي دلالة إحصائية في تحصيل طلبة جامعة القدس المفتوحة في مقرر الحاسوب في التعليم بين مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية، حيث بلغت قيمة الإحصائي (ف) المحسوبة(٢١,٢٠) وهي دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية، والتي

بلغ متوسطها الحسابي (٨٤,١)بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٧٧,٨).

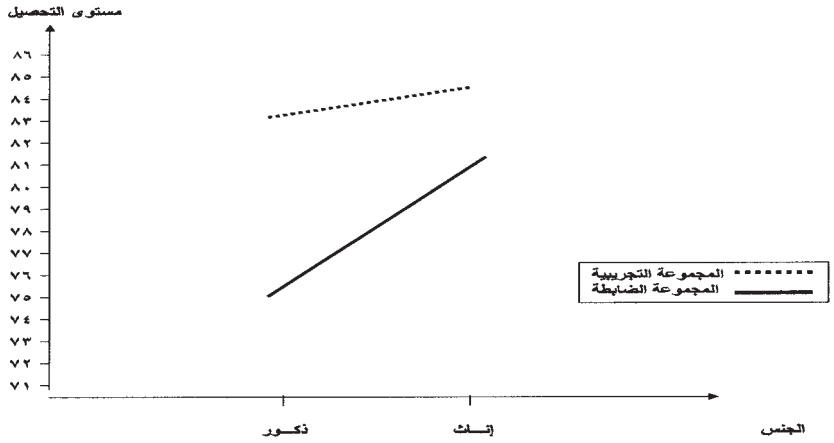
كما يتضح من الجدول رقم (٣) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطلبة على الاختبار التحصيلي لمقرر الحاسوب في التعليم تعزى إلى الجنس (ذكر– أنثى)، حيث بلغت قيمة الإحصائي (ف) المحسوبة (١١,٩٤) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) لصالح الإناث.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على:

ما أثر التفاعل بين طريقة عرض المادة التعليمية والجنس في تحصيل طلبة جامعة القدس المفتوحة في مقرر الحاسوب في التعليم؟

يتضح من الجدول رقم (٣) أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في تحصيل طلبة جامعة القدس المفتوحة في مقرر الحاسوب في التعليم يعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس والجنس حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٦,٦٢) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥). ويبين الشكل رقم (١) أن التفاعل ناتج من أن الفرق بين الإناث في المجموعتين التجريبية والضابطة كان أقل من الفرق بين الذكور في هاتين المجموعتين ؛ بمعنى أن تحصيل الذكور ارتفع كثيراً في المجموعة التجريبية عن نظرائهم في المجموعة الضابطة . أي أن استفادتهم كانت أكبر مما هي عليه الحالة في الإناث . وهذا يدل على أن استخدام الإنترنت أفاد الذكور كثيراً مع أنه أفاد الإناث أيضاً .



الشكل رقم (١)

رسم بياني لتوضيح أثر التفاعل بين الجنس وطريقة التدريس في تحصيل الطلبة الدراسي

مناقشة النتائج:

السؤال الأول:

أظهرت نتائج تحليل التغاير الثنائي (ANCOVA) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة جامعة القدس المفتوحة في مقرر الحاسوب في التعليم تعزى إلى طريقة عرض المادة التعليمية بواسطة الإنترنت، وقد تعزى تلك الفروق إلى الأسباب التالية:

- إن طريقة عرض المادة التعليمية باستخدام الإنترنت تربط بين المعرفة النظرية المجردة والتطبيق العملي المحسوس، وهذا قد يعطي أثراً تعليمياً أكبر، مما تعطيه الكلمات المطبوعة على الورق، وتمكن الطالب من توظيف المعرفة العلمية في مناحي الحياة كافة، كما تمكنه من ترسيخ تلك المفاهيم مما يزيد في تحصيله العلمي.
- تتمتع طريقة استخدام الإنترنت بالمرونة، مما يتيح عملية الدخول إلى مواقع الإنترنت حسب رغبة المتعلم في الوقت المناسب.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: الجندي(١٩٨٩)، ودراسة إلسورث (Eltsworth,1997)، ودراسة كرافر وبيلر(Carver & Biehler, 1994)، ودراسة شوت (Schutte, 1997)، ولعل ذلك راجع إلى الشبه في طبيعة المجتمع والعينة؛ واختلفت مع دراسة الزهراني (٢٠٠٢) وقد يعزى ذلك إلى اختلاف العينة حيث أجريت دراسته على مجتمع ذكوري في البيئة السعودية،إضافة إلى الاختلاف في طبيعة المقرر الدراسي، والأداة.

السؤال الثاني:

أظهرت نتائج تحليل التغاير (ANCOVA) لأداء عينة الدراسة على الاختبار التحصيلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة جامعة القدس المفتوحة تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث.وقد يعزى ذلك إلى الظروف الاجتماعية في المملكة العربية السعودية، والتي تحظر على المرأة الخروج في أي وقت ودون مرافق، إضافة إلى طبيعة الفتاة التي تسعى إلى إثبات وجودها، وإرضاء ولي أمرها. كل ذلك يجعلها تقضي وقتها جميعه أو معظمه في الدراسة والدخول إلى مواقع الإنترنت.

السؤال الثالث:

أظهرت نتائج تحليل التغاير (ANCOVA) لأداء طلبة جامعة القدس المفتوحة على الاختبار التحصيلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس والجنس. ويعزى ذلك إلى أن تحصيل الذكور الذين استخدموا شبكة الإنترنت قد ارتفع كثيراً مقارنة مع نظرائهم الذين لم يستخدموا هذه التقنية في حين أن المستوى التحصيلي للإناث اللواتي استخدمن هذه الشبكة قد ارتفع كذلك عن الإناث اللواتي لم يستخدمنها لم يكن بالارتفاع نفسه الذي تحقق عند الذكور ؛ وربما يعزى ذلك إلى طبيعة المجتمع السعودي المحافظة، والتي تقود المرأة إلى استخدام الحاسوب في البيت سواء أكن في المجموعة التجريبية أم في المجموعة الضابطة.

التوصيات:

اعتماداً على نتائج هذه الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

١- إجراء المزيد من الدراسات حول أثر استخدام شبكة الإنترنت في المقررات التعليمية، وفي المراحل الدراسية المختلفة.

٢- تعميم استخدام شبكة الإنترنت بكل خدماتها في التعلم عن بعد ، وبشكل خاص في مجتمع الذكور.

المراجع

بوعزة، عبد المجيد صالح (٢٠٠١). واقع استخدام شبكة الإنترنت من قبل طلبة جامعة السلطان قابوس. **مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية**(رجب -ذو الحجة١٤٢١هـ)، ٦ (٢)، ٩١-١١٥.

الزهراني، عماد بن جمعان.(٢٠٠٢). **أثر استخدام شبكة الإنترنت في التحصيل الدراسي لطلاب مقرر تقنيات التعليم بكلية المعلمين بالرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

سلامة، عبد الحافظ محمد.(٢٠٠٤). **وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم** (الطبعة الخامسة). عمان- الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

سيد، عبد الحليم فتح الباب.(١٩٩٧). **توظيف تكنولوجيا التعليم** (الطبعة الثانية). القاهرة : الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.

طلبة، فهمي. (١٩٩٦). إنترنت تستمر في فتح آفاق جديدة لمستخدميها. **مجلة الكمبيوتر الشخصي** (الطبعة العربية). دبي،السنة الثانية ،العدد(١٠)،نوفمبر،ص٥٦.

العاني، وجيهة ثابت.(٢٠٠٠). دور الإنترنت في تعزيز البحث العلمي لدى طلبة جامعة اليرموك في الأردن. **مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية، ١٢**(٢)، ٣٠٧-٣٠٨.

عزيز، نادي. (١٩٩٩). الإنترنت وسيلة وأسلوب للتعلم المفتوح داخل حجرة الدراسة والتعلم عن بعد. **مجلة التربية**، (الكويت) ، العدد ٣٠، ٣٧-٥١.

الفهد، فهد والهابس، عبد الله.(١٤٢٠). **دور خدمات الاتصال في الإنترنت في تطوير نظم التعليم في مؤسسات التعليم العالي**. ورقة قدمت في ندوة تكنولوجيا التعليم والمعلومات- حلول لمشكلات تعليمية وتدريبية ملحة. كلية التربية، جامعة الملك سعود (٣-٥محرم١٤٢٠)، ١-٢٢.

لال، زكريا يحيى.(٢٠٠٠). أهمية استخدام الإنترنت في العملية التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية. **مجلة التعاون** (٥٢)، ١٦٢-١٨٣.

الهدلق، عبد الله.(١٤٢٠). **استشراف مستقبل تقنية المعلومات في مجال التعليم.** ورقة قدمت في ندوة تكنولوجيا التعليم والمعلومات- حلول لمشكلات تعليمية وتدريبية ملحة. كلية التربية، جامعة الملك سعـــــود (٣-٥ محرم ١٤٢٠)، ص ص١-٢١.

ولكنسون، جين.(١٩٨٦). **الوسائل في التعليم والأبحاث إبان ستين عاماً** (ترجمة الدباسي،صالح والعربي، صلاح) الرياض : دار العلوم للطباعة والنشر.

Carver, C, & Biehler,M.(1994).Incorporating multimedia and hypertex documents in an undergraduate Curriculm Proceedings of the (1994), **IEEE/ ASEE Frontiers in Education conference,** 87-92.

Eltsworth,J. (1997).Curricular integration of tth World Wide Web. **Teach trends for leaders in Education and Traning** (washington,D.C,) **42**(2),24

Ford, N. ,& Miller, D. (1997).Gender differences in Internet perceptions and use. **Aslib Proceedings**, **98**,(7/8),183-192

Schutte, J. (1997). **Virtual teaching in higher education: The New Intellectual Superhighways or Just Traffic Jam?** Reterieved from the World Wide Web: www.sun.edu/sociology/virexp.htm,1997.

دور الإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة في النشاط الرياضي الداخلي من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية

أ. د. فايز أبو عريضة
كلية التربية الرياضية
جامعة اليرموك
إربد الأردن

جهاد أحمد مساعده
المجلس الأعلى للشباب
عمان - الأردن

محمد أبو أحمد
المراكز الرياضية الخاصة
عمان - الأردن

دور الإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة في النشاط الرياضي الداخلي من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية

أ. د. فايز أبو عريضة
كلية التربية الرياضية
جامعة اليرموك
إربد الأردن

جهاد أحمد مساعده
المجلس الأعلى للشباب
عمان – الأردن

محمد أبو أحمد
المراكز الرياضية الخاصة
عمان – الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور الإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة في النشاط الرياضي الداخلي من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية، كما هدفت إلى معرفة مدى اختلاف دور الإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة في النشاط الرياضي الداخلي يعزى إلى متغيرات (الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي، ومكان السكن). قام الباحثون بإعداد استبانة مكونة من (٣٨) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي: التخطيط للنشاط الداخلي، وإدارة النشاط ، والتنفيذ وعرض النشاط، والإمكانات، والحوافز؛ وتم التأكد من صدقها وثباتها. تكونت عينة الدراسة من (١١٦) معلماً ومعلمة من مديرية تربية إربد الأولى.

أظهرت نتائج الدراسة أن دور الإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة في النشاط الرياضي الداخلي جاء بدرجة كبيرة على جميع مجالات الدراسة، وعلى الأداة ككل. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى اختلاف متغيرات الدراسة (العمر، والمؤهل العلمي، ومكان السكن)، باستثناء متغير الجنس. حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، ولصالح الإناث.

*تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٣/٣/١٩م *تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٤/٣/٢٣م

The Role of School Management toward Enhancing Students' Participation in School Activities from the View Point of Physical Education

Prof.Fayez Abu Areeda
Department Of Physical Science
College of Physical Education
Yarmouk University
Irbid-Gordan

Jehad A.Masaadeh
Higher Council for Yourth
Amman -Jordan

Mr. Mohammad Abu-Ahmad
Private Centre of Physical fittness
Amman – Jordan

Abstract

This study aims at identifying school administration role in activating students' participation in the school internal sport activity as perceived by physical education teachers. It also aims at identifying the extent to which this role in activating students' participation differs according to teachers' gender, age, educational qualification and residence.

A questionnaire consisting of 38 items, covering five domains (internal activity planing, activity management, activity expertation and presentation, facilities, and incentives) which the researchers have developed and established its validity and reliability, was used to collect data from (116) male and female physical education teachers at Irbid School District.

The study revealed that the school administration role in activating students' participation in the school was highly effective on all of the study domains separated and combined.

The study also revealed that the variables have nonstatistically significant differences except for the gender, where statistically significant difference has been found in which females out-performed males.

دور الإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة في النشاط الرياضي الداخلي من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية

أ. د. فايز أبو عريضة
كلية التربية الرياضية
جامعة اليرموك
إربد الأردن

جهاد أحمد مساعده
المجلس الأعلى للشباب
عمان – الأردن

محمد أبو أحمد
المراكز الرياضية الخاصة
عمان – الأردن

المقدمة :

مضى على التعليم مدة زمنية، كان عمل المدرس فيها ينحصر في عملية تلقين الطلبة المادة الدراسية، في حين كان دور الطالب يقتصر على سماع المعلومة، ولا علاقة للمدرس بما يحدث خارج غرفة الصف، حيث كان يعتقد أن هذا ليس من اختصاصه.

تُعَدُّ مهمة المدرسة ليس مجرد تلقين الطلبة للمعلومات فحسب، بل تعمل على تنمية استعداد الطلاب وميولهم وتوجيهها توجيهاً اجتماعياً صالحاً للفرد والمجتمع، بل إن وظيفة المدرسة ممارسة الحياة، وإعداد الطالب اجتماعياً عن طريق تعديل سلوكه، وإكسابه المهارات والخبرات التي تساعده على التكيف الناجح في جميع المجالات المختلفة.

لقد أشار كل من خاطر وشحاته (١٩٨٤) وشحاته (١٩٩٤) إلى أن المدرسة ليست مكاناً يتجمع فيه الطلبة والمعلمون، بل هي مجتمع كبير يتفاعلون فيه، يتأثرون ويؤثرون، حيث يتم اتصال بعضهم ببعض، ويشعرون بانتماء بعضهم إلى بعض، ويهتمون بالأشياء المشتركة لمدرستهم، كل ذلك يؤدي إلى خلق جو مناسب لنموهم الفردي والجماعي، فالمدرسة ليست مجتمعاً مغلقاً يتفاعل داخله الطلاب بمعزل عن المجتمع الذي أنشأ هذه المدرسة، بل هي تعمل على تقوية ارتباط الطلبة بمجتمعهم وبيئتهم، وتنمية الشعور

بالمسئولية تجاه هذا المجتمع، الأمر الذي يؤدي إلى تفعيل المشاركة بين المدرسة والمجتمع وعدم فصلهم.

فالإدارة الناجحة هي إحدى الركائز المهمة لأي مجتمع من المجتمعات؛ لبلوغ الكفاية التي تمكنه من استغلال موارده البشرية والمادية والعلمية في مختلف مجالات حياته، وهذا ما أكده أولسن (د.ت) ضرورة استخدام المدرسة بصورة ملائمة للمصادر الإنسانية، والرحلات الميدانية، وخبرات العمل ومشروعات خدمة المجتمع والمخيمات المدرسية، كما يؤكد ضرورة استخدام الأنشطة القائمة على المشاركة؛ لأن مثل هذه الأنشطة تعد من مقومات المدرسة الحديثة، مما يتيح الفرصة لكل طالب وطالبة أن يتعرف على ذاته وميوله، وتنمية مواهبه وإشباع حاجاته، حيث يعيش في جو يتناول فيه الخبرات طلاباً ومعلمين، ويطلع فيها على إمكانات مدرسته؛ لينمي مواهبه ويصقلها، فيشعر بالاستقرار النفسي، وينمو الحس الجماعي لديه نمواً سليماً.

ويشير خاطر وشحاته (١٩٨٤) إلى أن المدرسة يجب أن تستثمر الأوقات الحرة لدى الطلبة وتعودهم على حرية التصرف في هذه الأوقات الحرة، وكيفية قضائها، بما يكفل التعبير عن النفس، وبذلك يحيا الطلاب حياة حرة، وهم يتصرفون بإمكاناتهم المتاحة لهم بحرية؛ ويختارون لطاقاتهم وسائل التعبير المناسبة، فالمدارس تعد من الأمكنة المهمة التي يجتمع فيها الطلاب، وهي بذلك مراكز للتطوير والابتكار، تظهر فيها طاقات خلاقة عن طريق أفكار الطلاب، وأعمالهم البناءة.

ويشير الشامي (١٩٨٠) إلى أنه على المدرسة كمؤسسة تعليمية وتربوية أن تقوم بتطبيق برامج تربوية وخطط دراسية من أجل تحقيق أهدافها، ولكي يتم تحقيق هذه الأهداف، يجب على المدرسة أن تجعل الأنشطة المدرسية مجالاً أصيلاً في برامجها وخططها، وذلك وفق أسس تربوية وأصول علمية، من أجل إتاحة فرص مختلفة للطلبة؛ كي يمارسوا خبرات علمية متنوعة هادفة تؤدي إلى تنمية جميع جوانب الشخصية بشكل متكامل، لكي يسهم الطالب في المستقبل في تنمية مجتمعه.

فمفهوم المدرسة يتعدى دورها في تزويد الطلاب بالثقافة العامة الأساسية، وتنمية القيم، والاتجاهات والميول والمهارات وأساليب التفكير المرغوب فيها، بل يمتد دورها إلى العمل على تعميق مفهوم المشاركة لدى هؤلاء الطلاب حيث تصبح كأسلوب حياة.

لذا فقد كثرت الدراسات النظرية والبحوث التربوية التي تناولت موضوع الفاعلية المدرسية، والإدارة المدرسية، إلا أنه لم يتوصل إلى أي دراسة تتحدث عن دور الإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة في الأنشطة الرياضية في المدرسة، فقد قام درادكة(٢٠٠٠) بدراسة هدفت إلى التعرف على دور مدير المدرسة في تطوير الأنشطة المدرسية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن معظم تقديرات معلمي المدارس الثانوية في دور مدير المدرسة في تطوير الأنشطة المدرسية جاءت متوسطة على الأداة ككل، كما أظهرت النتائج تباين هذا الدور في المجالات المختلفة كان أكثرها وضوحاً في مجال الأنشطة الاجتماعية، ثم تلاه مجال الأنشطة العامة، ثم مجال الأنشطة المعرفية والأنشطة الرياضية. وفي دراسة قام بها هلكـــــــــــــــوبولوس (Halkpoulos, 1997) هدفت إلى معرفة مشاركة الطلبة في استعراض يوم الطالب الخريج كجزء من الأنشطة اللامنهجية في المرحلة الثانوية، أظهرت النتائج أن نسبة الغياب في المراحل (١–٤) أقل للمشاركين من غير المشاركين، وقد أظهر المسح ست فوائد إيجابية للمشاركة هي: تحسن عدد الحضور، والإحساس الاجتماعي، وزيادة التقدير الذاتي، والفرصة للتعبير عن الذات، والإحساس بالإنجاز. وأجرى حتاملة (١٩٩٦) دراسة في الإمارات العربية المتحدة حول مدى فاعلية المدرسة في خدمة المجتمع المحلي، حيث هدفت إلى تحديد الخدمات التي تقدمها المدرسة لكل من الأسرة، والبيئة المحلية، والمجتمع المحلي ودورها في ذلك، وأظهرت نتائج الدراسة وعي مديري المدارس؛ لدورهم القيادي، بالإضافة إلى تزايد الرغبة في خدمة المجتمع عن طريق خدمة أبنائه، وتشجيعهم على الانتساب إلى لمراكز الشباب الصيفية وهذا مؤشر إيجابي للدور الذي تلعبه المدرسة في خدمة المجتمع.

وفي دراسة قام بها بيرنت (Burnett, 1996) هدفت إلى معرفة العلاقة بين المشاركة أو عدم المشاركة في الأنشطة الموازية للمنهاج، والرابطة بين العلاقة الوحيدة أو عدمها في الأنشطة اللامنهجية من قبل الطلاب ومستوى نجاحهم، وأظهرت الدراسة أن ميل الطلاب المشاركين في الأنشطة اللامنهجية إلى التنبؤ بالنجاح الأكاديمي أعلى من الطلاب غير المشاركين.

وقام مكنيل (Mcneal, 1995) بدراسة هدفت إلى التعرف على الأنشطة اللامنهجية والتغيب لدى طلاب الثانوية، ولتحديد فيما إذا كانت المشاركة في الأنشطة اللامنهجية (الرياضية، والفنون الجميلة)، تقلل– وبشكل دال– من احتمالية تغيب الطالب عن المدرسة، وأظهرت الدراسة أنه عندما درست جميع الأنشطة، أن المشاركة الرياضية قد بقيت مرتبطة، وبشكل دال مع التغيب عن المدرسة.

قام إكهاردت (Eckhardat, 1995) بإجراء دراسة هدفت إلى تقويم برامج التربية الرياضية للمرحلة الإعدادية في كولوراد في أمريكيا من أجل تعديلها وتكييفها لتطور واقع الحركة الرياضية في كولوراد ، أظهرت النتائج أن هناك حاجة إلى الاهتمام بأهداف البرنامج التعليمي، والاهتمام بالمناهج، بالإضافة إلى المعلم والطالب، وصحته، ووقت الحصة، وذلك من أجل زيادة فاعلية برامج التربية الرياضية لتلك المرحلة.

وفي دراسة هانسن (Hansen, 1987) هدفت إلى تقييم برامج التربية الرياضية في بوركلان، من وجهة نظر المديرين والمدرسين، أظهرت نتائج الدارسة أن المديرين يرون أن برامج التربية الرياضية يجب أن تشتمل على مهارات حياتية واللياقة والترويح، بالإضافة إلى أنشطة اجتماعية وتعزيز الثقة بالنفس، وفيما يتعلق بمدرسي التربية الرياضية، فأشاروا إلى أن المنهاج الحالي يقلل من أهمية اللياقة البدنية، وأن منهاج التربية الرياضية يجب أن يركز على الألعاب الجماعية.

وقام زهد (١٩٩٥) بدراسة بعنوان " فاعلية المدرسة الحكومية الأساسية في مديرية تربية عمان الكبرى من وجهة نظر المديرين والمشرفين والمعلمين"، هدفت إلى معرفة أثر كل من طبيعة العمل والجنس والخبرة والمؤهل العملي في تصورات المديرين، والمشرفين، والتربويين، والمعلمين لفاعلية المدرسة الأساسية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى تقدير أفراد عينة الدراسة للفاعلية المدرسية كان متوسطاً في جميع المجالات، ما عدا مجال تحصيل الطلبة، حيث كان عالياً، ووجد أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في تقدير أفراد عينة الدراسة في جميع مجالات الدراسة، عدا مجال علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي تعزى إلى متغير الخبرة، وكانت لصالح ذوي الخبرة "١١ سنة فأكثر" ، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد الدراسة في جميع مجالات الدراسة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، لصالح المؤهل العلمي " أقل من بكالوريوس" .

وأجرى حسن (١٩٩٣) دراسة هدفت إلى معرفة دور مدير المدرسة في تفعيل النشاط الرياضي المدرسي من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية في محافظة إربد. أظهرت نتائج الدراسة لإجابات أفراد عينة الدراسة دوراً متوسطاً لمدير المدرسة في تفعيل النشاط الرياضي على كافة مجالات الدراسة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات الدراسة بشكل كلي، تعزى إلى متغيرات المؤهل العملي، والخبرة.

وقام النبتيتي (١٩٩٢) بدراسة هدفت إلى الإسهام في تطوير الأنشطة الطلابية تخطيطاً وإدارة في الأردن، إذ أظهرت الدراسة أن هناك تدنياً واضحاً في مستوى كفاية المسئولين على تخطيط وإدارة الأنشطة التربوية، وأن أكثر الأنشطة استثارة برغبات الطلبة وممارستهم هي الأنشطة التربوية، وأن أكثر الأوقات مناسبة لممارسة الأنشطة الطلابية هي خارج اليوم الدراسي.

وفي دراسة أجراها أبو الرز (١٩٩١) بعنوان "فاعلية المدرسة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في الأردن من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين"، هدفت إلى الكشف عن مدى توافر خصائص المدرسة الفاعلية، ومعرفة أثر بعض المتغيرات، مثل الجنس وطبيعة العمل في تصورات المشرفين، والمديرين، والمعلمين للفاعلية المدرسية، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة للفاعلية المدرسية، تعزى إلى طبيعة العمل، وإلى وجود اتجاه إيجابي في تصورات المشرفين، والمديرين، والمعلمين لأبعاد الفاعلية المدرسية، والتي شملت سلوكيات الطلبة، وسلوكيات المعلمين، والإشراف، والمناخ المدرسي، وتحصيل الطلبة. ودراسة كمونة ولزام (١٩٨٨) هدفت إلى التعرف على دور الرياضة المدرسية في عملية التعلم ومدى استفادة وتفاعل التلاميذ معها. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درس التربية الرياضية يجب أن يكون مشتملاً على أنواع مختلفة من الفعاليات الرياضية، والتمارين الحركية، بما يجعل الطالب مشغولاً فيه بالحركة طول مدة الدرس، وأن درس التربية الرياضية يتأثر إيجابياً بمفردات الدرس، ومجالات الألعاب الفرقية المنظمة، ومراعاة الفروق الفردية للتلاميذ، وطبيعة البيئة المحيطة بالدرس، ومراعاة اهتمام وميول ورغبات التلاميذ عند اختيار الأنشطة، ووضع حصة التربية الرياضية في البرنامج المدرسي كباقي المواد الأخرى.

وهذا ما يؤكده مجتمعنا أن الشباب طاقة إعداد وفي الوقت نفسه إمكانية قيادية، بمعنى أنه حين يمر بمراحل الإعداد التعليمي، أو الاجتماعي، أو الاقتصادي، أو المهني، فهو قادر على تحمل مسئوليات المواطنة، لذلك يعمل المجتمع على تهيئة مجالات الممارسة للشباب، ففي المدرسة يتعامل مع أنظمتها ذات الطابع الديمقراطي التي تساعده على التعبير الحر في فكر جماعي ونقد ذاتي، كما أنه يجد فيها مجالاً للمشاركة في جميع المجالات المختلفة (ريان، ١٩٩٧).

لذلك تعد هذه الدارسة مهمة للأسباب التالية:

١. تلقي الضوء على أهم مجالات الأنشطة التي تستخدمها المدارس الحكومية.
٢. تلقي الضوء على دور الإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة في الأنشطة المختلفة من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية.
٣. تساعد المسئولين والمهتمين في وزارة التربية والتعليم على التعرف على واقع المشاركة في المدارس الحكومية.
٤. تسهم نتائج هذه الدراسة في وضع الحلول في كيفية تفعيل مشاركة الطلبة.

مشكلة الدراسة

تلعب الأنشطة المدرسية دوراً مهماً وبارزاً في تحقيق الأهداف التربوية، وصقل شخصية الطالب، وتنميته تنمية سليمة ، وأن تفعيل المشاركة في هذه الأنشطة بمختلف مجالاتها بحاجة إلى مزيدٍ من البحث والدراسة الذي يكشف عن واقعها ومعرفة خصائصها ومزاياها. ولقد تعددت الدراسات التي تناولت مهام الإدارة المدرسية، كما تعددت البحوث التي تناولت الأنشطة المدرسية وأهميتها، إلا أن الباحثين قد وجدوا قلة في الدراسات التي حاولت التعرف على دور الإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة في الأنشطة المدرسية. وقد لاحظ الباحثون من خلال وجودهم في المدارس كمشرفين، واحتكاكهم بزملائهم من معلمي المدارس أنَّ هناك قصوراً واختلافاً في دور الإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة في الأنشطة المدرسية ،الأمر الذي حدا بالباحثين إلى إجراء هذه الدراسة.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى محاولة التعرف على :

١. واقع الإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة في النشاط الرياضي الداخلي المدرسي من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية.

٢. الاختلاف في دور الإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة في النشاط الرياضي الداخلي المدرسي من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية تبعاً إلى اختلاف الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي، ومكان السكن.

تساؤلات الدراسة

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين:

١. ما واقع الإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة في النشاط الرياضي الداخلي المدرسي من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية ؟

٢. هل هناك اختلاف في دور الإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة في النشاط الرياضي الداخلي المدرسي من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية تعزى إلى متغيرات الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي، ومكان السكن.

مصطلحات الدراسة

الدور: مجموعة من الأنشطة المرتبطة، أو الأطر السلوكية التي تحقق ما هو متوقع في مواقف معينة.

الإدارة المدرسية: جميع الجهود والأنشطة والعمليات، مثل : التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والرقابة التي يقوم بها المدير مع العاملين معه من مدرسين وإداريين بغرض بناء وإعداد التلميذ من جميع النواحي (عقلياً، اجتماعياً، جسمياً، وجدانياً، وأخلاقياً) بحيث يستطيع أن يتكيف بنجاح مع المجتمع.

المشاركة: إتاحة الفرصة للطلبة للمساهمة بجهودهم وأفكارهم في الوظائف والأنشطة التي تخطط لها الإدارة المدرسية.

النشاط الرياضي الداخلي: نشاط رياضي اختياري تديره المدرسة خارج المنهاج المدرسي يمارس فيها الطلبة مختلف المهارات الرياضية التي يرغب في تعلمها أو ممارستها.

محددات الدراسة :

يمكن تعميم نتائج الدراسة في ضوء المحددات التالية:

– تقتصر هذه الدراسة على مسح آراء عينة من معلمي التربية الرياضية ومعلماتها في مديرية التربية والتعليم لإربد الأولى للفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣ .

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة :

نهجت هذه الدارسة المنهج المسحي الوصفي؛ لملاءمته وطبيعة هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الرياضية ومعلماتها في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم الأولى في محافظة إربد، وقد بلغ عدد المعلمين والمعلمات لهذه المديرية (٣٥٠) معلماً ومعلمة، وذلك بالرجوع إلى سجلات وزارة التربية والتعليم.

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (٦٥) معلما و(٥١) معلمة من كافة المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لإربد الأولى بنسبة (٣٣,٧٤ ٪) من مجتمع الدراسة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات: الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي، ومكان السكن.

الجدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة (ن= ١١٦)

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٦٥	٥٦,٠٠٪
	أنثى	٥١	٤٤,٠٠٪
العمر	أقل من ٣٠ سنة	١٧	١٤,٠٠٪
	٣١ – ٤٠ سنة	٥١	٤٤,٠٠٪
	٤١ سنة فأكثر	٤٨	٤١,٤٪
المؤهل العلمي	دبلوم	١٤	١٢,٠٠٪
	بكالوريوس	٨٨	٧٦,٠٠٪
	دراسات عليا	١٤	١٢,٠٠٪
مكان السكن	قرية	٣٤	٢٩,٣٪
	مدينة	٨٢	٧٠,٧٪
المجموع الكلي		١١٦	١٠٠٪

أداة الدراسة :

تكونت أداة الدراسة من استبانة حول دور الإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة في النشاط الرياضي الداخلي المدرسي . وقد أعد الباحثون هذه الأداة؛ اعتماداً على الأدب التربوي والدراسات السابقة، وقد اشتملت أداة الدراسة على (٣٨) فقرة، وأعطي لكل فقرة من فقرات الأداة وزن مدرج وفق سلم ليكرت الخماسي، لتقدير درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول دور الإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة علي النحو التالي: درجة كبيرة جداً، درجة كبيرة، درجة متوسطة، درجة قليلة، درجة قليلة جداً.وتمثل على الترتيب بالدرجات الآتية٥، ٤، ٣، ٢، ١.

غطت هذه الفقرات خمسة مجالات هي : التخطيط للنشاط الداخلي، وإدارة النشاط، والتنفيذ والعرض، والإمكانات، والحوافز. والجدول رقم (٢) يوضح توزيع فقرات الاستبانة على المجالات الخمسة للدراسة .

الجدول رقم (٢)

توزيع فقرات الاستبانة على المجالات الخمسة للدراسة

الرقم	المجالات	أرقام الفقرات	المجموع
١	التخطيط للنشاط الداخلي	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩	٩
٢	إدارة النشاط	١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦	٧
٣	التنفيذ والعرض	١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥	٩
٤	الإمكانات	٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١	٦
٥	الحوافز	٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨	٧
المجموع الكلي			٣٨

صدق الأداة :

للتأكد من صدق أداة الدراسة، قام الباحثون بعرضها على مجموعة من الأساتذة المحكمين من ذوي الخبرة والكفاية في قسم علوم الرياضة في جامعة اليرموك، وكان الغرض من ذلك الحكم على درجة مناسبة الصياغة اللغوية، ومدى انتماء الفقرة إلى مجال ومدى صدق قياسها للمجال، الذي تنتمي إليه، ومن ثم أخذ الفقرات التي أجمع عليها المحكمون. وبناء على ملاحظات الأساتذة المحكمين تم تعديل صياغة بعض الفقرات من حيث البناء واللغة، كما حذفت بعض الفقرات ونقلت بعض الفقرات إلى مجالات أخرى، حيث أصبح مجموع الفقرات (٣٨) فقرة، بدلاً من (٤٥) فقرة.

ثبات الأداة :

للتأكد من ثبات الأداة قام الباحثون بحساب معامل الاتساق الداخلي من خلال استخدام معادلة كرونباخ ـ ألفا، وقد كانت قيمة معامل الثبات باستخدام هذه الطريقة (٠,٨٧) للأداة ككل، وهذه النسبة مقبولة لإجراء مثل هذه الدراسة.

المعالجة الإحصائية :

للإجابة عن سؤالي الدراسي، قام الباحثون باستخدام المعالجات الإحصائية التالية : للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المتعدد حسب متغيرات الدراسة على المجالات الخمسة.

عرض النتائج ومناقشتها

أولاً : عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :

نص السؤال الأول على : ما واقع الإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة في النشاط الرياضي الداخلي المدرسي من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات أداة الدراسة، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات الدراسة (ن=١١٦)

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	النشاط الداخلي	٤,٠٢	٠,٦١	الخامسة
٢	الإدارة	٤,١٠	٠,٧٣	الثالثة
٣	التنفيذ	٤,٠٥	٠,٨٠	الرابعة
٤	الإمكانات	٤,٢٢	٠,٧٤	الأولى
٥	الحوافز	٤,١٩	٠,٧٨	الثانية
٦	الأداة الكلية	٤,١٠	٠,٦١	–

يبين الجدول رقم (٣) أن المجال الرابع "مجال الإمكانات" قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٢٢) وانحراف معياري (٠,٧٤)، واحتل المجال الخامس "مجال الحوافز" المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,١٩)، وانحراف معياري (٠,٧٨)، وجاء المجال الثاني "مجال الإدارة" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤,١٠) وانحراف معياري (٠,٧٣)، أما المجال الأول "مجال التخطيط للنشاط الداخلي" فقد احتل المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٤,٠٢) وانحراف معياري (٠,٦١). وبلغ متوسط تقديرات أفراد العينة على الأداة الكلية (٤,١٠) بانحراف معياري (٠,٦١)، وهو يقابل التقدير موافق بدرجة كبيرة.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات مجالات الدراسة حيث كانت على النحو التالي :

المجال الأول : مجال التخطيط للنشاط الداخلي :

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات المجال الأول (مجال التخطيط للنشاط الداخلي) (ن= ١١٦)

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	إعداد خطة سنوية للنشاط الرياضي الداخلي.	٤,٧٨	٠,٥٩	الأولى
٢	إعداد خطة أسبوعية ذات أهداف واضحة.	٤,٤٧	٠,٨٠	الثانية
٣	تقوم الإدارة المدرسية بتحليل محتوى النشاط الرياضي الداخلي.	٣,٦١	١,٢٤	الثامنة
٤	تتابع وتنفذ تعليمات النشاط الرياضي الداخلي.	٤,١٤	١,١٦	الرابعة
٥	تحدد الإدارة المدرسية المتطلبات الأساسية للنشاط الرياضي الداخلي.	٣,٨٣	١,١٧	السادسة
٦	التهيئة المناسبة لكل نشاط رياضي داخلي.	٤,١٨	٠,٩٦	الثالثة
٧	تشرك الإدارة المدرسية الطلبة في التخطيط للأنشطة الرياضية.	٣,٥٩	١,١٧	التاسعة
٨	تحرص على مشاركة الطلبة في جميع الأنشطة الرياضية دون استثناء.	٣,٨٦	١,٢٦	الخامسة
٩	تقويم الخطة وتعديلها وفقاً لنتائج مشاركة الطلبة.	٣,٦٨	١,٢١	السابعة
	المجموع ككل	٤,٠٢	٠,٦١	—

يبين الجدول رقم (٤) أن الفقرة رقم (١) والتي نصت على : إعداد خطة سنوية للنشاط الرياضية الداخلي. قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٧٨)، وانحراف معياري (٠,٥٩)، وجاءت الفقرة رقم (٢) والتي نصت على : "إعداد خطة أسبوعية ذات أهداف واضحة". في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٤٧) وانحراف معياري (٠,٨٠) أما الفقرة رقم (٧) والتي كان نصها : "تشرك الإدارة المدرسية الطلبة في التخطيط للأنشطة الرياضية"، فقد احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٥٩) وانحراف معياري (١,١٧). وقد كان متوسط تقديرات أفراد العينة على هذا المجال (٤,٠٢)، وهو يقابل التقدير بدرجة كبيرة.

المجال الثاني : مجال إدارة النشاط :

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات المجال الثاني (مجال إدارة النشاط) (ن= ١١٦)

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١٠	تنظم الإدارة المدرسية الطلبة حسب طبيعة النشاط الرياضي الداخلي.	٣,٧٤	١,١٩	السابعة
١١	التعامل مع السلوك غير المرغوب فيه بشكل هادئ.	٤,١٥	١,٢١	الرابعة
١٢	تقبل وجهات نظر الطلبة ومناقشتها باحترام.	٤,٢٤	٠,٩٧	الثانية
١٣	الاستجابة لقواعد المدرسة ولوائحها وأنظمتها المتصلة بتنظيم الطلبة.	٤,٢٧	٠,٩٥	الأولى
١٤	تقوم الإدارة المدرسية بالتعرف على مشكلات الطلبة والعمل على حلها.	٤,٠٤	١,١٢	السادسة
١٥	تشجع الطلبة على تحمل المسئولية.	٤,٢٠	١,١٠	الثالثة
١٦	مشاركة الطلبة في وضع تعليمات واضحة ومحددة قبل تكليفهم بالنشاط.	٤,٠٩	١,١١	الخامسة
	المجموع ككل	٤,١٠	٠,٧٣	

يبين الجدول رقم (٥) أن الفقرة رقم (١٣) والتي نصت على : " الاستجابة لقواعد المدرسة ولوائحها وأنظمتها المتعلقة بتنظيم الطلبة " قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٢٧) وانحراف معياري (٠,٩٥)، وجاءت الفقرة رقم (١٢) والتي نصت على"تقبل وجهات نظر الطلبة ومناقشتها باحترام" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٢٤)، وانحراف معياري (٠,٩٧). أما الفقرة رقم (١٠) والتي كان نصها "تنظم الإدارة المدرسية الطلبة حسب طبيعة النشاط الرياضي الداخلي" فقد احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٧٤)، وبانحراف معياري (١,١٩) . وقد كان متوسط تقديرات أفراد العينة على هذا المجال (٤,١٠) وهو يقابل التقدير بدرجة كبيرة.

المجال الثالث : مجال التنفيذ والعرض للنشاط الداخلي :

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات المجال الثالث(مجال التنفيذ والعرض للنشاط الداخلي) (ن= ١١٦)

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١٧	تعمل الإدارة المدرسية على التهيئة المثيرة للنشاط الرياضي الداخلي.	٤,٢٣	١,٠٥	الثانية
١٨	تراعي الإدارة المدرسية تنفيذ النشاط الداخلي بخطوات منطقية.	٣,٩٤	١,١١	السابعة
١٩	تهتم بغرس القيم والاتجاهات الإيجابية.	٤,٠٦	١,٠٣	الخامسة
٢٠	تشجع المشاركة الفاعلة لدى الطلبة لممارسة الأنشطة الرياضية.	٤,١٧	١,١١	الثالثة
٢١	تراعي اهتمام الطلبة وميولهم.	٤,٠٣	١,١١	السادسة
٢٢	تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	٣,٨٢	١,٢٢	التاسعة
٢٣	مراعاة الأنشطة الرياضية الداخلية لقدرات الطلبة.	٤,٠٧	١,٠٣	الرابعة
٢٤	تثير دافعية الطلبة بأساليب متعددة.	٣,٨٧	١,٠٩	الثامنة
٢٥	التنويع في الأنشطة الرياضية المختلفة.	٤,٢٦	٠,٨٩	الأولى
	المجال الكلي	٤,٠٥	٠,٨٠	—

يبين الجدول رقم (٦) أن الفقرة رقم (٢٥) والتي نصت على "التنويع في الأنشطة الرياضية المختلفة" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٢٦) وانحراف معياري (٠,٨٩). وجاءت الفقرة رقم (١٧) والتي نصت علي" تعمل الإدارة المدرسية على التهيئة للنشاط الرياضي الداخلي"، في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٢٣)، وانحراف معياري (١,٠٥). أما الفقرة رقم (٢٢) والتي كان نصها "تراعي الفروق الفردية بين الطلبة" فقد احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٨٢)، وانحراف معياري (١,٢٢). وقد كان متوسط تقديرات أفراد العينة على هذا المجال (٤,٠٥) وهو يقابل التقدير بدرجة كبيرة.

المجال الرابع : مجال الإمكانات :

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات المجال كما هي موضحة في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات المجال الرابع(مجال الإمكانات) (ن= ١١٦)

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٢٦	تعمل الإدارة المدرسية على توفير الأدوات الرياضية اللازمة للنشاط الداخلي.	٤,٣٤	١,٠١	الثالثة
٢٧	توفر الإسعافات الأولية اللازمة.	٤,٣٣	٠,٩٦	الرابعة
٢٨	تضع الإدارة المدرسية ميزانية خاصة للنشاط الداخلي الرياضي.	٤,٣٦	٠,٩٩	الثانية
٢٩	توفر مكاناً مناسباً لحفظ الأدوات الرياضية.	٤,١٥	١,١٩	الخامسة
٣٠	تبذل الإدارة المدرسية جهداً للاستفادة من مصادر البيئة المحلية التي تسهم في تفعيل مشاركة الطلبة.	٣,٨٩	١,١٠	السابعة
٣١	تشجع جميع الطلبة باستخدام مرافق المدرسة بعد انتهاء الدوام.	٤,١٠	١,٢١	السادسة
٣٢	توفر عوامل الأمن والسلامة أثناء اشتراك الطلبة في النشاط الرياضي.	٤,٣٧	٠,٩٧	الأولى
	المجال ككل	٤,٢٢	٠,٧٤	

يبين الجدول رقم (٧) أن الفقرة رقم (٣٢) والتي نصت على "توفر عوامل الأمن والسلامة أثناء اشتراك الطلبة في النشاط الرياضي"، قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٣٧)، وانحراف معياري (٠,٩٧). وجاءت الفقرة رقم (٢٨)، والتي نصت على "تضع الإدارة المدرسية ميزانية خاصة للنشاط الداخلي الرياضي" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٣٦)، وانحراف معياري (٠,٩٩). أما الفقرة رقم (٣٠) والتي كان نصها "تبذل الإدارة المدرسية جهداً للاستفادة من مصادر البيئة المحلية التي تسهم في تفعيل مشاركة الطلبة" فقد احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٨٩)، وانحراف معياري (١,١٠). وقد كان متوسط تقديرات أفراد العينة على هذا المجال (٤,٢٢)، وهو يقابل التقدير بدرجة كبيرة.

المجال الخامس : مجال الحوافز :

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات المجال الخامس(مجال الحوافز) (ن= ١١٦)

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٣٣	تدعم مشاركة جميع الطلبة في النشاط الرياضي الداخلي.	٤,١٦	١,٠٠	الثالثة
٣٤	تقوم الإدارة المدرسية بتكريم الفرق الطلابية للمشاركة في النشاط الرياضي الداخلي.	٤,٣٢	١,٠٦	الثانية
٣٥	تهتم بإثارة دوافع الطلبة للاشتراك في النشاط الرياضي الداخلي.	٤,١٥	١,١١	الرابعة
٣٦	تتقبل آراء الطلبة وتخدم مشاعرهم اتجاه النشاط الرياضي.	٤,٠٢	١,١٣	السادسة
٣٧	تحضر الإدارة المدرسية النشاط الرياضي الداخلي وتشارك فيه.	٤,٠٤	١,٠٠	الخامسة
٣٨	تعلن الإدارة المدرسية أسماء أفضل المشاركين في الإذاعة المدرسية.	٤,٤٥	٠,٩٥	الأولى
	المجال ككل	٤,١٩	٠,٧٨	

يبين الجدول رقم (٨) أن الفقرة رقم (٣٨) والتي نصت على "تعلن الإدارة المدرسية أسماء أفضل المشاركين في الإذاعة المدرسية" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٤٥)، وانحراف معياري (٠,٩٥). وجاءت الفقرة رقم (٣٤) والتي نصت على "تقوم الإدارة المدرسية بتكريم الفرق الطلابية المشاركة في النشاط الرياضي الداخلي" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٣٢)، وانحراف معياري (١,٠٦). أما الفقرة رقم (٣٦)، والتي كان نصها "تتقبل آراء الطلبة وتخدم مشاعرهم تجاه النشاط الرياضي" فقد احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٤,٠٢)، وانحراف معياري (١,١٣). وقد كان المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال (٤,١٩)، وهو يقابل التقدير بدرجة كبيرة.

ثانياً : عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

نص السؤال الثاني على :هل هناك اختلاف في دور الإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة في النشاط الرياضي الداخلي المدرسي، تعزى إلى متغيرات (الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي،ومكان السكن) ؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة حسب أداة الدراسة، حيث كانت على النحو الآتى :

الأداة الكلية :

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على الأداة الكلية حسب متغيرات الدراسة كما هي موضحة في الجدول رقم (٩).

الجدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على الأداة الكلية حسب متغيرات الدراسة (ن= ١١٦)

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	٦٥	٣,٩٩	٠,٧٠
	أنثى	٥١	٤,٢٥	٠,٤٥
العمر	أقل من ٣٠ سنة	١٧	٤,٠٣	٠,٦١
	من ٣١ ــ ٤٠ سنة	٥١	٤,١٦	٠,٦٥
	أكثر من ٤٠ سنة	٤٨	٤,٠٨	٠,٥٨
مكان السكن	قرية	٣٤	٤,٠٩	٠,٥٦
	مدينة	٨٢	٤,١١	٠,٦٣
المؤهل العلمي	دبلوم	١٤	٤,٠٦	٠,٧٣
	بكالوريوس	٨٨	٤,١٢	٠,٥٧
	دراسات عليا	١٤	٤,٠٧	٠,٧٦

يبين الجدول رقم (٩) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على الأداة الكلية، ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم استخدام تحليل التباين الرباعي، كما هو موضح في الجدول رقم (١٠).

الجدول رقم (١٠)

نتائج تحليل التباين الرباعي للفروق بين المتوسطات لتقديرات أفراد العينة على الأداة الكلية

مصدر التباين	مجموع مربعات الفروق	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
الجنس	٢,٦٦٤	١	٢,٦٦٤	٧,٦٨٢	*٠,٠٠٧
العمر	٠,١٨٧	٢	٠,٠٩٣	٠,٢٦٩	٠,٧٦٥
المؤهل العلمي	٠,٠٤٦	٢	٠,٠٢٣	٠,٠٦٧	٠,٩٣٥
السكن	٠,٤٨٧	١	٠,٤٨٧	١,٤٠٣	٠,٢٣٩
الخطأ	٣٧,٨٢٣	١٠٩	٠,٣٤٧		
المجموع الكلي	٤١,٩٠٧	١١٥			

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

يبين الجدول رقم (١٠) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات : العمر، والمؤهل العلمي، ومكان السكن، بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس .

مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :

نص السؤال الأول على الآتي :" ما واقع الإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة في النشاط الرياضي الداخلي المدرسي من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية ؟ " .

تمهيداً لمناقشة النتائج المتعلقة بهذا السؤال فقد رأى الباحثون أن يبينوا النتائج الخاصة بالمجالات الخمسة أولاً، حيث دلت النتائج أن مجالات الدراسة الخمسة قد حصلت على متوسطات حسابية تراوحت ما بين (٤,٠٢)، كأدنى متوسط حسابي، و (٤,٢٢) كأعلى متوسط حسابي، وجاء متوسط الأداة الكلي (٤,١٠). وهذا يقابل درجة كبيرة في المقياس، ويرى الباحثون أن السبب يعود إلى قناعة المدرسة بأهمية النشاط الرياضي الداخلي، وأن توضيح أهمية التربية الرياضية تقع على عاتق الإدارة المدرسية بالدرجة الأولى، وذلك من خلال توفير الفرص الكافية؛ للممارسة الرياضية، وتحقيق اللياقة البدنية، والمهارات الحركية لتلاميذها. بالإضافة إلى أن النشاط الرياضي الداخلي يمتاز بالتنوع، الأمر الذي يتيح للإدارة المدرسية إيجاد الأنشطة المختلفة للتلاميذ؛ لممارسة الأنشطة. ولهذا سيتم مناقشة نتائج كل مجال من مجالات الدراسة على حدة على النحو الآتي :

المجال الأول : مجال التخطيط للنشاط الداخلي :

يوضح الجدول رقم (٤) أن هذا المجال حصل على المرتبة الخامسة، حيث دلت نتائج الدراسة أن فقرة واحدة حصلت على درجة ممارسة كبيرة جداً، وأن ثماني فقرات حصلت على درجة ممارسة كبيرة، وبلغ المتوسط الحسابي لفقرات هذا المجال (٤,٠٢)، وهذا يقابل درجة ممارسة كبيرة، وقد جاءت فقرة "إعداد خطة سنوية للنشاط الرياضي الداخلي" في الترتيب الأول، وبمتوسط حسابي (٤,٧٨)؛ وقد تعزى هذه النتيجة من وجهة نظر معلمي التربية الرياضيةإلى أن الإعداد للنشاط الداخلي مكلفون به، وأن النشاط الرياضي جزء مهم

وحيوي لحصة التربية الرياضية، ويعد وسيلة مهمة في إعداد الطالب وإكسابه بعض الصفات البدنية.

وجاءت فقرة "تشرك الإدارة المدرسية الطلبة في التخطيط للأنشطة الرياضية" في الترتيب التاسع والأخير، وبمتوسط حسابي (٣,٥٩)، وهو يقع ضمن درجة ممارسة كبيرة. ويعزوالباحثون السبب إلى أن الإدارة تتيح الفرصة للطلبة بالمشاركة في التخطيط للأنشطة الرياضية الداخلية، لأن هذه الأنشطة تتيح للطالب الاستمتاع بقضاء الوقت الحر عن طريق ممارسة الأنشطة التي يرغب في ممارستها، وهذا ما أشارت إليه زهران (١٩٩١)، بأن النشاط الرياضي الداخلي يجب أن يلقي الاهتمام والرغبة في التخطيط والتنفيذ والتقويم من المدرس والتلميذ. واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة محفوظ (١٩٩١) أن هناك ميولاً كبيراً من التلاميذ نحو ممارسة الأنشطة الرياضية التي يرغبون في ممارستها. كما جاءت متفقة مع دراسة كمونة ولزام (١٩٨٨) من حيث إن درس التربية الرياضية يتأثر إيجابياً عند مراعاة اهتمام وميول ورغبات التلاميذ عند اختيار الأنشطة الرياضية.

المجال الثاني : مجال إدارة النشاط :

يتضح من الجدول رقم (٥) أن هذا المجال حصل على المرتبة الثالثة، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن جميع الفقرات السبعة قد حصلت على درجة ممارسة كبيرة، وبلغ المتوسط الحسابي لجميع فقرات هذا المجال (٤,١٠)، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٧٤– ٤,٢٧)؛ وقد جاءت فقرة "الاستجابة لقواعد المدرسة ولوائحها وأنظمتها المتعلقة بتنظيم الطلبة" في الترتيب الأول، وبمتوسط حسابي (٤,٢٧). وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن العلاقة بين الإدارة المدرسية والطلبة محكومة ضمن قوانين وتعليمات ولوائح، وأن هذه العلاقة إيجابية، لأنها تنظم العمل ما بين الإدارة المدرسية والطلبة، وأن الاستجابة لهذه القوانين تدرب الطلبة على احترام النظام، كما أنه يكسب الطلبة كيفية التعامل فيما بينهم من جهة، وما بين الإدارة المدرسية من جهة أخرى، وأن التعامل مع السلوك غير المرغوب فيه يتم بشكل هادئ، مما يؤدي إلى تقبل وجهات نظر الطلبة، وطرحها للمناقشة، وأن إشراك الطلبة في إدارة النشاط، وتحملهم نوعاً من المسئولية، وهذا يدل على أن هناك مستوى وكفاية عند المسئولين في الإدارة المدرسية في إشراك الطلبة في التخطيط وإدارة

النشاط. وجاءت نتيجة هذه الدراسة متعارضة مع ما توصلت إليه دراسة النبتيتي (١٩٩٢)، بأن هناك تدنياً واضحاً في مستوى وكفاية المسئولين عن التخطيط وإدارة الأنشطة. بينما جاءت نتيجة هذه الدراسة متفقة مع دراسة أبو الرز (١٩٩١)، التي أشارت إلى وجود اتجاه إيجابي في تصور الإدارة المدرسية، لأبعاد الفاعلية المدرسية والتي شملت سلوك الطلبة وسلوك المعلمين، والمناخ المدرسي.

وقد جاءت فقرة " تنظم الإدارة المدرسية الطلبة حسب طبيعة النشاط الرياضي الداخلي" بمتوسط حسابي (٣,٧٤). ويتلاءم تفسير هذه النتيجة ضمناً مع نتيجة حتاملة (١٩٩٦)، التي بينت أن وعي مديري المدارس لدورهم القيادي في تنظيم الطلبة، وتشجيعهم؛ لتحقيق الأهداف الخاصة للتربية الرياضية.

وجاءت نتيجة هذه الدراسة متفقة مع ما توصل إليه هانسن(Hansen, 1987) بأن الإدارة المدرسية ترى أن تشتمل البرامج الرياضية على مهارات حياتية، بالإضافة إلى أنشطة اجتماعية مما يؤدي إلى تعزيز الثقة بالنفس.

المجال الثالث : التنفيذ والعرض للنشاط الداخلي :

يبين الجدول رقم (٦) أن هذا المجال حصل على المرتبة الرابعة، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة أن جميع الفقرات التسعة لهذا المجال قد حصلت على درجة كبيرة من الممارسة، فقد بلغ المتوسط الحسابي لفقراته (٤,٠٥)، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٨٢-٤,٢٦)؛ وقد جاءت فقرة "التنويع في الأنشطة الرياضية المختلفة" في الترتيب الأول، وبمتوسط حسابي (٤,٢٦). وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن اشتراك الطلبة في اختيار الأنشطة حسب رغباتهم تؤدي إلى تنوعها؛ فالإدارة المدرسية تسعى إلى تنفيذ الأنشطة المختلفة، لكونها تساعد التلاميذ على ثبات انفعالهم وتأكيد ذاتهم، وأن التنوع في الأنشطة يحقق التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ، وتوجيههم إلى ما يناسبهم من القواعد الصحية، والعادات، والاتجاهات المفيدة. وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة هلكوبولوس (Halkpoulos, 1997) من حيث إن المشاركة تؤدي إلى فوائد إيجابية، منها تحسن عدد المشاركين، والإحساس الاجتماعي، وزيادة التقدير الذاتي. وجاءت هذه النتيجة متعارضة مع دراسة ملك وآخرين (١٩٨٨) من حيث إن نسبة كبيرة من الطلبة، وبالأخص الطالبات

لا يزلن تحت تأثير العادات والتقاليد التي تحول دون مشاركتهن الفعلية في الأنشطة الرياضية. وجاءت فقرة "تراعي الفروق الفردية بين الطلبة" بمتوسط حسابي (٣,٨٢)؛ وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الإدارة المدرسية تشجع المشاركة الفاعلة لدى الطلبة؛ لممارسة الأنشطة الرياضية، وهذا يتطلب مراعاة الأنشطة الرياضية الداخلية لقدرات الطلبة، وتراعي اهتماماتهم وميولهم، وأن عملية تزويد التلاميذ بقدر معين من الفعاليات والمعلومات والمهمات تأتي ضمن قدراتهم المختلفة. وجاءت هذه النتيجة متفقة مع ما أشار إليه الديري (١٩٩٩)، بأن التربية الرياضية تؤثر تأثيراً مباشراً في حياة الطفل منذ الولادة، وأن هناك فروقاً فردية يجب مراعاتها عند تدريس التربية الرياضية. كما جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة كمونة ولزام (١٩٨٨)، في مراعاة الفروق الفردية للتلاميذ عند تنفيذ الأنشطة الرياضية المختلفة، بالإضافة إلى ضرورة الاهتمام بالفروق الفردية للتلاميذ، ومراعاة ميولهم عند اختيار الأنشطة والبرامج الرياضية.

المجال الرابع : مجال الإمكانات :

يبين الجدول رقم (٧) أن هذا المجال حصل على المرتبة الأولى، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن جميع الفقرات السبعة لهذا المجال قد حصلت على درجة كبيرة، وبلغ المتوسط الحسابي لفقراته (٤,٢٢)، وهذا يقابل درجة كبيرة، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقراته ما بين (٣,٨٩-٤,٣٧).

وقد جاءت فقرة " توفر عوامل الأمن والسلامة أثناء اشتراك الطلبة في النشاط الرياضي" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٣٧). وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن اهتمام الإدارة المدرسية بتوفير عوامل الأمن والسلامة للتلاميذ من أولى الاهتمامات في الحفاظ على سلامتهم، بالإضافة إلى ترغيبهم في المشاركة في هذه الأنشطة، وأن أهم العوامل التي تؤثر في تحقيق أغراض الرياضة المدرسية هي الإمكانات البشرية والمادية والنمو المهني لمعلم التربية الرياضية. وجاءت متفقة مع دراسة إكهاردتالتي (Echkardt, 1995) التي أشارت إلى الحاجة والاهتمام بصحة التلاميذ وسلامتهم عن طريق توفير الإمكانات والمستلزمات الرياضية.

المجال الخامس : مجال الحوافز :

يبين الجدول رقم (٨) أن هذا المجال حصل على المرتبة الثانية، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن جميع الفقرات الستة لهذا المجال قد حصلت على درجة كبيرة، وبلغ المتوسط الحسابي لفقراته (٤,١٩)، وجاءت الفقرة" تعلن الإدارة المدرسية أسماء أفضل المشاركين في الإذاعة المدرسية" في الترتيب الأول، وبمتوسط حسابي (٤,٤٥). ويعتقد الباحثون أن الحوافز هي شعور داخلي يحرك سلوك الأفراد لغاية إشباع حاجة، وأن الحوافز هي أحد أهم الأسباب المهمة التي تدفع الطلبة للمشاركة في النشاط الرياضي، وأن التقليل منها يقلل من دافعية إقبال الطلبة نحو المشاركة في الأنشطة الرياضية، ويلاحظ أن الإدارة المدرسية لها دور كبير في تكريم الطلبة والإعلان عن أسمائهم في الإذاعة المدرسية، بالإضافة إلى أن الإدارة المدرسية تسعى إلى تقبل وجهات نظرهم في مجالات الأنشطة الرياضية، ورفع روحهم المعنوية. وقد جاءت هذه النتيجة متعارضة مع دراسة حسن (١٩٩٣)، بأن لمدير المدرسة دوراً متوسطاً في تفعيل النشاط الرياضي عن طريق تقديم الحوافز المادية والمعنوية.

وجاءت فقرة "تتقبل آراء الطلبة تجاه النشاط الرياضي" في الترتيب الأخير لهذا المجال بمتوسط حسابي (٤,٠٢) وهو يقابل درجة كبيرة، ويعزى إلى أن الإعداد التربوي يشمل بين ثناياه عدة ميادين تربوية، ومنها ميدان التربية الرياضية، والذي يعمل على التطوير الشامل المتزن لشخصية التلاميذ في النواحي الجسمية، والعقلية، والاجتماعية، والنفسية؛ وأن تقبل الإدارة المدرسية وجهات نظرهم هو تدريب التلاميذ على القيادة السليمة وتعويدهم على الحياة الديمقراطية في إبداء الرأي، وهذا ما أشارت إليه دراسة ملك وآخرين (١٩٨٨) بأن عدم إشراك التلميذات في الدرس يعود إلى عوامل مدرسية (الإدارة المدرسية)، وأن عدم تعاون الإدارة المدرسية والمفهوم الخاطئ للتربية الرياضية من أهم الصعوبات التي يواجهها معلم التربية الرياضية في إشراك التلاميذ في الأنشطة الرياضية المختلفة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

والذي ينص على "هل هناك اختلاف في دور الإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة في النشاط الرياضي الداخلي المدرسي تعزى إلى متغيرات الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي، ومكان السكن ؟"

تشير النتائج في الجدول (١٠) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في آراء أفراد العينة يعزى إلى متغير الجنس على الأداة ككل، وعلى المجالات الفرعية ولصالح الإناث. ويعزى السبب في ذلك إلى أن دور الإدارة المدرسية في تفعيل المشاركة للطلبة في الأنشطة الرياضية غير متشابهة، وأن الأنشطة الممارسة تختلف، وأن المهارات التي تعلم تختلف باختلاف الجنس. وقد يعزو الباحثون السبب أيضاً إلى أن الإدارة المدرسية في مدارس الإناث تعمل على تفعيل مشاركة الطالبات، حيث لا يوجد أماكن خاصة للطالبات؛ لممارسة الأنشطة الرياضية باختلاف الطلاب الذين يمكن أن يمارسوا الأنشطة في الأندية والمراكز الشبابية، الأمر الذي يؤدي إلى أن تشارك الطالبات في ممارسة مختلف الأنشطة التي تلبي رغباتهن داخل أسوار المدرسة. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة ملك وآخرين (١٩٨٨) التي كشفت أن نسبة كبيرة من الطالبات لا يزلن تحت تأثير العادات والتقاليد التي تحول دون مشاركتهن الفعلية في الأنشطة الرياضية.

وتشير النتائج أيضاً في الجدول (١٠) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات العمر، والمؤهل العلمي، ومكان السكن على جميع مجالات الدراسة. ويعزو الباحثون السبب إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير العمر، عند مستوى (α=٠,٠٥) بين مستويات العمر على جميع مجالات الدراسة التخطيط، وإدارة النشاط، وتنفيذ وعرض النشاط، والإمكانات، والحوافز، وكذلك المجالات مجتمعة، إن متغير مستوى العمر لا يؤثر في دور الإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة في النشاط الرياضي. وربما يعود ذلك إلى أن تعليمات النشاط متشابهة، وأن جميعهم يدركون دورهم في تفعيل مشاركة الطلبة بغض النظر عن عمرهم.

وفيما يخص متغير المؤهل العلمي، فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى هذا المتغير، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن جميع المعلمين موجودون في بيئة تعليمية واحدة، وأن اقتناع أفراد عينة الدراسة بأهمية عملية تفعيل مشاركة الطلبة

النشاط الرياضي المدرسي بغض النظر عن درجة المؤهل العلمي الذي يحمله المعلم أو المعلمة.

وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة حسن (١٩٩٣) حيث أظهرت عدم وجود دلالة إحصائية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

وفيما يتعلق بمتغير مكان السكن، فقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) وهذا يعني أن آراءهم في دور الإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة في النشاط الرياضي لا يختلف باختلاف مستويات سكنهم (قرية، مدينة)، وقد يفسر ذلك بأن المعلمين يعملون في بيئة تعليمية واحدة، ومن ثم فهم يمارسون أدوارهم بغض النظر عن مستوى سكنهم.

الاستنتاجات :

يتضح من نتائج الدراسة الحالية ما يأتي :

١. هناك دور إيجابي للإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة في جميع مجالات الدراسة.

٢. جاء ترتيب المجالات حسب الأهمية على النحو الآتي : الإمكانات، والحوافز، وإدارة النشاط ، وتنفيذ النشاط ، والتخطيط للنشاط الرياضي الداخلي.

٣. هناك دور للإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة تعزى إلى متغير الجنس.

٤. إن دور الإدارة المدرسية كان له تأثير بسيط في مشاركة الطلبة في النشاط الرياضي يعزى إلى متغيرات: العمر، والمؤهل العلمي، ومكان السكن .

٥. إن التخطيط للنشاط الرياضي الداخلي له دور كبير مهم، في إعداد الطالب وإكسابه الصفات البدنية.

٦. إن إدارة النشاط الداخلي لها دور مهم في إبراز الأنشطة الاجتماعية الحياتية للطالب مما يؤدي إلى تعزيز الثقة بالنفس.

٧. إن تنفيذ وتنوع الأنشطة الرياضية يحقق التفاعل الاجتماعي، حيث يوجه التلاميذ إلى ما يتناسب قدراتهم وميولهم.

٨. إن توفير الإمكانات له دور كبير في سير الأنشطة الرياضية حسب الخطة العامة

للمدرسة، وهذا يؤدي أيضاً إلى تحقيق الأهداف العامة للتربية الرياضية.

٩. إن للحوافز دوراً مهماً وكبيراً في تفعيل سلوك التلاميذ حيث تدفع الطلبة للمشاركة والإقبال على هذا النشاط.

التوصيات :

على ضوء ما سبق فإنه يوصى بما يلي :

١. إن للإدارة المدرسية دوراً مهماً في تعزيز مفهوم المشاركة لدى الطلبة عن طريق النشاط الرياضي الداخلي، وهذا يستدعي منها أداء هذا الدور بفعالية لتنشيط الممارسات الرياضية لطلابها وطالباتها .

٢. إبراز الفعاليات الرياضية لتكون حافزاً للطلبة.

٣. توفير حوافز كافية لتكريم الطلبة وتشجيعهم على ممارسة الأنشطة.

٤. إصدار نشرات إعلامية متعلقة بالنشاط الرياضي الداخلي من خلال وسائل الإعلام.

٥. دراسة المشكلات التي تحد من تفعيل مشاركة الطلبة في النشاط الرياضي الداخلي.

٦. إيجاد مشرفين متخصصين للإشراف على النشاط الرياضي الداخلي.

المراجع

أبو الرز، محمد.(١٩٩١). **فاعلية المدرسة الإعدادية في وكالة الغوث من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية،عمان، الأردن.

أولسن، إدوارد. (د. ت.) **المدرسة والمجتمع**. (ترجمة : أحمد زكي، ومحمد الشبيني) . القاهرة: مؤسسة المطبوعات الحديثة .

حتاملة، موسى .(٩٩٦). مدى فاعلية المدرسة في خدمة المجتمع الرياضي. **التربية**، (١١٩)، ١٢٠-١٣٦.

حسن، عيسى .(١٩٩٣). **دور مدير المدرسة في تفعيل النشاط الرياضي المدرسي من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية في محافظة إربد.** رسالة ماجستير غيرمنشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

خاطر، محمود و شحاته، محمد .(١٩٨٤). **دليل المناشط الثقافية والتربوية غير الصفية بالمدارس الثانوية في الوطن العربي.** تونس: المنظمة العربية للتربية والعلوم، دار التربية.

درادكة، أمجد .(٢٠٠٠). **دور مدير المدرسة الثانوية في تطوير الأنشطة المدرسية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين.** رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الديري، علي .(١٩٩٩). **طرق تدريس التربية الرياضية في المرحلة الأساسية** .إربد، الأردن: مؤسسة حمادة ودار الكندي.

ريان، فكري .(١٩٨٧). **النشاط المدرسي أسسه وأهدافه وتطبيقاته**(الطبعة الثانية). القاهرة: عالم الكتب .

زهد، وائل. (١٩٩٥). **فاعلية الحكومية الأساسية في مديرية تربية عمان الكبرى الأولى من وجهة نظر المديرين والمشرفين والمعلمين.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

زهران، ليلى .(١٩٩١). **الأصول الفنية والعلمية لبناء المناهج في التربية الرياضية.** القاهرة: دار زهران.

الشامي، محمد .(١٩٨٠). النشاطات المدرسية. **رسالة المعلم**، (٢) ٧٦-٨٧.

شحادة، حسن .(١٩٩٤)، **النشاط المدرسي "مفهومه، ووظائفه، ومجالات تطبيقه"** (الطبعة الثالثة). القاهرة، جمهورية مصرالعربية: الدار المصرية اللبنانية.

كمونة، فريق عبد المحسين، ولزام، قاسم.(١٩٨٨). **الوقت المستثمر من درس التربية الرياضية للمدارس الثانوية في بغداد.** ورقة قدمت في المؤتمر العلمي الرياضي الرابع لكليات التربية الرياضية في العراق، بغداد.

محفوظ، ماهر .(١٩٩١). **ميول طلبة التعليم الأساسي نحو البرنامج الرياضي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية، الجامعة الأردنية،عمان، الأردن.

ملك، علي وآخرون .(١٩٨٨). **تقويم برامج التربية الرياضية في جامعة بغداد.** ورقة قدمت في المؤتمر العلمي الخامس في الرياض لكليات التربية الرياضية، جامعة البصرة، العراق .

النبيتي، خالد .(١٩٩٢). **تخطيط وإدارة الأنشطة التربوية في التعليم الثانوي العام في الأردن.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

Burnett, D. S. (1996). The relationship of student success to involvement in student activities in a tow year in Stitutipaon, **Dissertation Abstracts International**, **5- A** (07). P 2822

Echkardt, A . (1995). Appraisal of the quality of middle level physical education programs In Colorado. **Dissertation Abstracts International .** Arizona, State University, USA.

Halkopoulos, H. E. (1997). Participation by students in the senior class day show as part of the extra curriculum at urban high school. **Dissertation Abstracts International– A**, 2, (6) , 58, P 3121

Hansen, J. D. (1987). **Physical education in the Portland public school, middle school's phase one,1986-1987 : Education Report**. Portland, Public School.

Mcneal, R. B. (1995) . Extracurricular activities and high school droopiest. **Sociology of Education** (ERIC Document Reproduction Service No. EJ 498339).

مستوى الوعي الصحي، ومصادر الحصول على المعلومات الصحية لدى لاعبي الأندية العربية للكرة الطائرة

د. عبدالناصر عبدالرحيم القدومي

قسم التربية الرياضية - جامعة النجاح الوطنية

نابلس - فلسطين

مستوى الوعي الصحي، ومصادر الحصول على المعلومات الصحية لدى لاعبي الأندية العربية للكرة الطائرة

د. عبدالناصر عبدالرحيم القدومي

قسم التربية الرياضية - جامعة النجاح الوطنية

نابلس - فلسطين

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الوعي الصحي، ومصادر الحصول على المعلومات الصحية لدى لاعبي الأندية العربية للكرة الطائرة، إضافة إلى تحديد الفروق في مستوى الوعي الصحي تبعا لمتغيري الخبرة في اللعب، والمؤهل العلمي لدى اللاعبين؛ ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (٩٠) لاعبا من المشاركين في بطولة الأندية العربية الثانية والعشرين في الأردن، وطبق عليها استبانة قياس الوعي الصحي، ومصادر الحصول على المعلومات الصحية، والتي تكونت من (٥٧) فقرة لقياس الوعي الصحي، موزعة على أربعة مجالات هي: (مجال التغذية، ومجال التدريب الرياضي، والمجال الاجتماعي والتحكم في الضغوط النفسية، ومجال العناية الصحية) إضافة إلى (٨) فقرات لقياس مصادر المعلومات الصحية، وعولجت البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، وتحليل التباين الثنائي(Tow-Way ANOVA)، وتحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة(MANOVA) واختبار سداك(Sidak Test) للمقارنات الثنائية بين المتوسطات.

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الوعي الصحي العام لدى أفراد العينة كان عاليا ؛ حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٨١٪)، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجالات الوعي الصحي،حيث كان أعلى مجال المجال الاجتماعي والتحكم في الضغوط النفسية، بينما لم تكن الفروق دالة إحصائيا تبعا لمتغيري الخبرة في اللعب، والمؤهل العلمي، والتفاعل بينهما، كما أظهرت النتائج أن وسائل الإعلام أعلى مصدر للحصول على المعلومات الصحية عند اللاعبين. وأوصى الباحث بعدة توصيات من أهمها ، توجيه اللاعبين إلى إجراء فحص طبي شامل كل سنة على الأقل.

*تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٤/٢/٤م *تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٤/٦/٦م

المجلد 6 العدد 1 مارس 20005

Health Awareness Level and Sources of Health Information of Arab Clubs Players in Volleyball

Dr. Abed Naser Al-Qadomi
Dept. of Physical Education
Al Najah University
Nables – Palestine

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate health awareness level and sources of health information of Arab clubs players in Volleyball. Furthermore, its purpose was to determine the effect of players experience and qualification on health awareness level.

The sample consisted of 90 players who participated in the twenty-second Arab clubs championship held in Jordan. The questionnaire contains 57 items on health awareness which covers the domains of the study, and 8 items measure sources of health information.

The results indicate that there was a high degree of health awareness level of Arab clubs players in Volleyball, where the overall percentage of response amounted to (81%). Also, the results revealed a significant difference among health awareness domains in favor of social and psychological stress control domain. In addition, there were nonsignificant differences at ($\alpha = 0.05$) on health awareness level of Arab clubs players in Volleyball due to playing experience, qualification and interaction. The media was the first source of health information of players.

Based on the study findings, the researcher recommended guiding players in conducting comprehensive medical tests at least once a year.

مستوى الوعي الصحي، ومصادر الحصول على المعلومات الصحية لدى لاعبي الأندية العربية للكرة الطائرة

د. عبدالناصر عبدالرحيم القدومي

قسم التربية الرياضية - جامعة النجاح الوطنية

نابلس - فلسطين

مقدمة الدراسة :

يتسم العصر الحديث بالتسارع في مختلف ميادين الحياة، ومن ثم خلق لدى الأفراد نوعاً من التوتر والقلق المستمر؛ وذلك من أجل توفير سبل العيش الكريم، وكل ذلك على حساب صحة الأفراد، وقلة ممارسة الأنشطة، من هنا يطلق عليه الرملي وشحاتة (١٩٩١) عصر"اللانشاط". فالسيارات، والتلفونات، والمصاعد الكهربائية، وغيرها من الاختراعات الحديثة التي اعتمد عليها الإنسان اعتمادا كليا، فأصبح كسولا خاملا، فتعرض بذلك لأمراض لم تعرف من قبل، مثل: تصلبات الشرايين، والسكري، والتهاب المفاصل، والسمنة المفرطة، والانحرافات القوامية إلخ. ويؤكد ذلك ملحم (١٩٩٩) ،حيث ذكر أن السمنة أخطر مرض يشهده العصر الحديث؛ نظرا لارتباطه ب (٢٦) مرضا خطيرا من أهمها: تصلبات الشرايين ، وضغط الدم ، والسكري ، وألم أسفل الظهر ..إلخ، والسبب الرئيس في ذلك قلة ممارسة الأنشطة الرياضية، والزيادة في تناول الماكولات الشهية بدرجة كبيرة عن حاجة الشخص اليومية ، دون إدراك مخاطر ذلك على الصحة ، وهي أخطر المشاكلات الصحية العالمية حاليا؛ حيث يشير كارولي ولاجرافنس (Caroli & Lagravinese,2002) إلى أن السمنة في السنوات العشرين الأخيرة قد تضاعفت لكي تصل نسبة السمنة عند الأطفال، والمراهقين في أمريكيا إلى (٥٠٪) في الوقت الحالي، ومن ثم تُعدّ من أخطر الأمراض في الوقت الحالي.

والتربية الصحية، والتربية الرياضية تربطهما علاقة وثيقة ، حيث إن كليهما يهتم بتنمية شخصية الفرد تنمية شاملة متزنة؛ ويظهر ذلك من خلال تعريف كل منهما ، حيث تعرف التربية الرياضية بإنها: "جزء من التربية العامة، والتي تهدف إلى تنمية شخصية الفرد عقليا،

وبدنيا، ونفسيا، واجتماعيا، بصورة متكاملة من خلال ممارسة النشاط الرياضي تحت إشراف قيادة واعية" (أبو نمره ، ٢٠٠١). وتعرف الصحة بأنها: "حالة من السلامة والكفاية البدنية، والعقلية، والاجتماعية الكاملة، وليست مجرد خلو الشخص من المرض، أو العجز" (بدح،١٩٩٢). ومن خلال عرض التعريفين يتضح أن كليهما جزء من التربية العامة،من هنا يأتي الاهتمام بالوعي الصحي منسجما مع النظرة إلى التربية على أنها أداة تنمية شاملة ومتوازنة للإنسان من النواحي الجسمية، والعقلية، والوجدانية، ويمكن من خلال التربية حل الكثير من مشكلات المجتمع الذي نعيش فيه، مثل تفشي الأمية، وانخفاض مستوى الوعي الصحي لدى الأفراد من أجل العمل على تنمية أنماط السلوك الصحية الملائمة، واكتسابها.

إن التربية الصحية - شأنها كشأن التربية من سائر نواحيها - تعنى بالمعلومات، والمهارات، والاتجاهات، أي؛ أنها تستهدف تغيير ما في الفرد نفسه من حيث آراؤه، وسلوكه، واتجاهه، ويظهر ذلك من خلال تعريف التربية الصحية بأنها " العملية التي تترجم فيها الحقائق الصحية إلى أنماط سلوكية صحية سليمة على صعيد الفرد، والعائلة، والمجتمع، والبيئة المحيطة"(عليوة،١٩٩٩).

إن رقي الأمم و نهضتها مرهون إلى درجة كبيرة بمدى رقي فكر أبنائها، وخاصة الشباب منهم، وما يتمتعون به من رحابة عقل، وأصالة فكر، و قوة عقلية، و بدنية، ونفسية، والذي جميعه يصب في بناء الشخصية المتكاملة. وحتى يتم تحقيق ذلك، كما يشير مارلي (Marley,1982) إلى أن الشخص الذي يتناول طعام الإفطار، ووجبات الطعام باعتدال، ولا يتناول أي وجبة بين الوجبات الغذائية، ويحافظ على الوزن الطبيعي، ولا يدخن، ويتجنب شرب الكحول، ويمارس التمرينات الرياضية بانتظام، ويأخذ قسطا وافرا من النوم (٧–٨) ساعات يوميا، يتمتع بصحة جيدة، ويساهم في إطالة العمر. وقد سبق ميرلـــــي (Marley,1982)في ذلك علماء المسلمين من حيث اهتمامهم بصحة الأفراد، سواء أكانوا رياضيين، أم غير رياضيين ؛ وذلك من خلال ما أشار إليه الإمام السيوطي (١٩٩٠) في الطب النبوي إلى أنه من تأمل هدى الرسول صلى الله عليه وسلم وجده أفضل هدى يمكن حفظ الصحة به، فإن حفظها موقوف على حسن تدبير المطعم، والمشرب، والمسكن، والهواء، والنوم، واليقظة، والحركة، والسكون.

لابد للاعب أولا وقبل كل شيء أن يتزود بالمعلومات الصحية العلمية؛ ليستعين بها على حفظ صحته، والوقاية من الأمراض، و معالجتها بقدر المستطاع ،فالمستوى الصحي في المجتمع لا يمكن أن يرتفع إلا إذا نال أفراده قسطا من الوعي الصحي ؛ وحتى يتم ذلك لا بد من توافر مصادر جيدة للمعلومات الصحية ، والتي تأتي من مصادر متعددة، مثل: المطالعة الذاتية، ووسائل الإعلام، والمدارس، والأقران، والأنشطة الثقافيـــة (صباريني والخليلي والقادري ،١٩٨٩).من هنا يتضح أن للتعليم الرسمي ولوسائل الإعلام الدور الرئيس في الحصول على المعلومات الصحية، حيث إن ما يتعلمه الفرد على مستوى المدارس، والجامعات، ووسائل الإعلام من راديو، وتلفزيون، ومجلات، وكتب، وصحف يساهم في الحصول على مثل هذه المعلومات. ومثل ذلك يتباين من مجتمع إلى آخر .. ويظهر ذلك من خلال تفوق طالبات تخصص التربية الرياضية في جامعة إنديانا في الولايات المتحدة الأمريكية على مثيلاتهن الطالبات المصريات في جامعة حلوان في مستوى الوعي الصحي، والاهتمامات الصحية. وكان السبب الرئيس في ذلك اختلاف أنظمة التعليم في كل من مصر، وأمريكيا من حيث توافر منهاج مستقل للتربية الصحية في أمريكيا على مستوى المدارس ، في المقابل لا يوجد مثيله في مصر، ويتم التطرق إلى التربية الصحية من خلال المناهج الدراسة، وعلى وجه الخصوص الأحياء، والعلوم، إضافة إلى توافر برامج الوعي الصحي بدرجة أفضل في أمريكيا منها في مصر (Engs & Badr,1983) .وتأكيدا لدور وسائل الإعلام أشار كولتر(Coulter,2001) إلى أن التلفزيون المحلي، وما يقدم من برامج صحية، يعد المساهم الأول في الحصول على المعلومات الصحية وزيادة الوعي الصحي عند الشباب في إنديانا في أمريكيا .

وقام العلي (٢٠٠١) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الثقافة الصحية لدى الطلبة في نهاية المرحة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في جنين،إضافة إلى تحديد أثر متغيرات الجنس ، ومكان الإقامة، ومستوى تعليم الأب، والأم عند الطالب، ومستوى تحصيل الطالب في مادة العلوم على مستوى الثقافة الصحية لديه، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الثقافة الصحية كان جيدا عند أفراد عينة الدراسة حيث وصل متوسط الإجابة عن الاختبار إلى (٧٨,٨١٪). كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي الصحي تبعا لمتغيرات الجنس ، ومكان الإقامة، ومستوى تعليم الأب، والأم

عند الطالب، ومستوى تحصيل الطالب في مادة العلوم على مستوى الثقافة الصحية عند الطلبة. وأوصت الدراسة بضرورة وجود منهاج مستقل للتربية الصحية في المدارس كباقي المواضيع الدراسية.

وفي دراسة قامت بها حمام (١٩٩٦) بهدف التعرف على مستوى الثقافة الصحية لدى طالبات الصف الأول الثانوي في محافظة عمان، وأثره في اتجاهاتهن الصحية، إضافة إلى تحديد الفروق في الثقافة الصحية تبعا لمتغيري التخصص، والمستوى الاقتصادي، والاجتماعي للطالبات. أظهرت نتائج الدراسة أن ما نسبته (٨٠,٣٪) كانت اتجاهاتهن الصحية إيجابية ، إضافة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الثقافة الصحية واتجاهات الطالبات الصحية، حيث وصل معامل الارتباط إلى (٠,٣٩) وهو دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١)، وأوصت الباحثة بضرورة وجود منهاج مستقل للتربية الصحية في المدارس.

وفي دراسة قام بها لوتس (Lottes,1996)بهدف تحليل فائدة مساق صحي في كلية جتزبيرج، حيث ركزت الدراسة على السؤالين :

*ما الذي يؤدي إلى زيادة معرفة الطلبة بإحداث تغير في سلوكهم في نهاية المساق الصحي؟

*بعد مدّة من الوقت ماذا يقول الطلبة عن تأثيرات المساق الصحي من حيث زيادة المعرفة، والتغير في سلوكهم ؟

تم مسح الطلبة في نهاية المساق، و بعد أربع سنوات من دراستهم المساق ، لملاحظة ما إذا كان له أثر في نمط حياتهم الصحي، وقد بينت الدراسة أن التغيرات السلوكية التي حدثت في نهاية المساق، وبعد أربع سنوات من دراسة المساق كانت إدارة الوقت، والتغذية، والتغلب على التوتر .

وفي دراسة قام بها صباريني وآخرون (١٩٨٩) حول المعلومات الصحية، ومصادرها لدى طلبة الصحافة والإعلام بجامعة اليرموك ،أظهرت نتائج الدراسة أن أداء الطلبة على اختبار الوعي الصحي كان متدنيا بدلالة مرتفعة، وأظهرت النتائج فروقا دالة إحصائيا بين المعلومات الصحية للطلبة يعود لمتغير الجنس وخاصة البعد الخاص بصحة الطفل. كما بينت الدراسة انحدار مستوى المعلومات الصحية للطلبة بارتفاع مستوياتهم في الجامعة باستثناء البعد الخاص بالصحة الشخصية الذي جاء الأداء عليه مرتفعا في السنوات الدراسية العليا.

وبالنسبة لمصادر المعلومات الصحية فقد احتلت المطالعة الذاتية مكان الصدارة، ولجميع أفراد العينة، وبمختلف مستوياتهم الجامعية، وتلا ذلك وسائل الإعلام، ثم الموضوعات المدرسية قبل الجامعة، و جاءت المساقات الجامعية، والأقران، والأنشطة الثقافية في الجامعة في ذيل القائمة.

وفي دراسة قام بها الخليلي والشيخ سالم وأبو دهيس (١٩٨٧) بهدف الكشف عن مستوى الوعي الصحي بين الطلبة الأردنيين في مشارف انتهاء التعليم المدرسي الرسمي بمختلف فروعه (العلمي، والأدبي، والمهني) في ثلاث مناطق جغرافية في الأردن، وهي: المفرق، وإربد، والأغوار الشمالية، حيث جرى تطبيق اختبار الوعي الصحي على عينة قوامها (١٩٠٢) طالبٍ وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الوعي الصحي عند أفراد عينة الدراسة متدن، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغيرات الجنس، ونوع الدراسة ، والمنطقة الجغرافية، حيث كانت الفروق لصالح الإناث تبعا للجنس، ولصالح الفرع العلمي تبعا للفرع الدراسي، ولصالح طلبة المفرق تبعا للمنطقة الجغرافية، وأوصى الباحثون بعدة توصيات، من أهمها: استحداث مناهج منفصلة للصحة في المدارس الأردنية.

ومن خلال ما سبق، وفي ضوء عمل الباحث الأكاديمي لتدريس مساق التربية الصحية، والتدريب في لعبة الكرة الطائرة لاحظ أن غالبية الطلبة واللاعبين مثقفون صحيا، وغير واعين صحيا، على سبيل المثال وعلى الرغم من إدراك اللاعبين، والطلبة للتأثير السلبي للتدخين في الصحة، والأداء الرياضي نجد أنهم يقومون بالتدخين. كذلك الحال بالنسبة للإحماء، وعلى الرغم من معرفتهم بأهميته من ناحية فسيولوجية، ونفسية، والوقاية من الإصابات الرياضية ، نجد أنهم أحيانا يقومون باللعب بدون إحماء كافٍ ومن ثم تحدث الإصابات الرياضية. ومثل ذلك يؤكد أهمية إجراء مثل هذه الدراسة بالنسبة للاعبين والباحثين، ومخططي المناهج الدراسية، ولكافة العاملين في المجال الرياضي.

أهمية الدراسة :

يمكن إيجاز أهمية الدراسة بما يلي:

١ – يتوقع من خلال نتائج الدراسة معرفة مستوى الوعي الصحي لدى لاعبي الكرة الطائرة في الوطن العربي، ومن ثم التعرف على جوانب القوة، وتعزيزها، وجوانب الضعف، والعمل على علاجها.

٢ – يتوقع من خلال نتائج الدراسة الحالية التعرف على أثر كل من متغيري (المؤهل العلمي ، والخبرة في اللعب) في مستوى الوعي الصحي لدى لاعبي الكرة الطائرة في الوطن العربي.

٣ – تشجيع الباحثين على إجراء بحوث جديدة في مجال الوعي الصحي في المجال الرياضي، وذلك من خلال شق آفاق جديدة للبحث العلمي في هذا المجال.

أهداف الدراسة :

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١ – التعرف على مستوى الوعي الصحي لدى لاعبي الكرة الطائرة في الوطن العربي، إضافة إلى تحديد الفروق بين مجالات الوعي الصحي عند أفراد عينة الدراسة.

٢ - التعرف على الفروق في مستوى الوعي الصحي لدى لاعبي الكرة الطائرة في الوطن العربي تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، والخبرة في اللعب عند اللاعبين.

٣ – التعرف على أكثر مصادر الحصول على المعلومات الصحية لدى لاعبي الكرة الطائرة في الوطن العربي.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها :

لقد حظيت دراسة الوعي الصحي على مستوى المدارس، والجامعات بدرجة كبيرة من الاهتمام من قبل الباحثين، مثل: دراسات كل من العلي(٢٠٠١)، والطنطاوي (١٩٩٧)، والمقابلة (١٩٩٦)، وحمام (١٩٩٦) ، وصباريني وآخرين (١٩٨٩)، والخليلي وآخرين (١٩٨٧)؛ وذلك باستخدام أدوات بحثية تركز على الوعي الصحي العام، والمتمثل في مجالات الوقاية من الأمراض ، وصحة البيئة، وصحة المرأة، وصحة الطفل ، وصحة الغذاء،

والصحة الشخصية (صباريني وآخرون، ١٩٨٩). بينما لم تحظ دراسة الوعي الصحي الخاص بالرياضيين والمتعلق بتغذية الرياضيين، والتدريب الرياضي، والعلاقات الاجتماعية، ومواجهة الضغوط النفسية، والعناية الصحية بدرجة كافية. ويظهر ذلك من خلال قلة الدراسات التي اهتمت بالموضوع مثل دراسة (Engs & Badr,1983). وتعد البطولات الرياضية منبعا جيدا لتطوير العلاقات الاجتماعية بين الفرق الرياضية، وتنمية روح المنافسة، وفي الوقت نفسه تشكل فرصة جيدة لجمع البيانات والمعلومات البحثية في مختلف المجالات الرياضية، وعلى وجه الخصوص البطولات العربية، والتي تمثل شريحة واسعة من اللاعبين، وفي ضوء ما سبق ظهرت مشكلة الدراسة لدى الباحث، وبالتحديد يمكن تحديدها بالإجابة عن التساؤلات الآتية:

١ –ما مستوى الوعي الصحي لدى لاعبي الأندية العربية للكرة الطائرة؟ وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجالات الوعي الصحي عند أفراد عينة الدراسة؟

٢ –هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي الصحي لدى لاعبي الأندية العربية للكرة الطائرة تعزى إلي متغيري المؤهل العلمي، والخبرة في اللعب، والتفاعل بينهما؟

٣ – ما أكثر مصادر الحصول على المعلومات الصحية لدى لاعبي الأندية العربية للكرة الطائرة؟

حدود الدراسة :

***المحدد البشري، والزماني** : عينة من لاعبي الأندية العربية في لعبة الكرة الطائرة المشاركين في البطولة المقامة في الأردن بتاريخ ٢٠٠٣/١٢/٥ ولغاية ٢٠٠٣/١٢/١٣م حيث تم الإعداد للبحث من حيث إعداد الاستبانة، وكتابة الإطار النظري من تاريخ ٢٠٠٣/٩/١٥م، وتم التنفيذ الميداني لجمع البيانات بتاريخ ٢٠٠٣/١٢/٥ ولغاية ٢٠٠٣/١٢/١٣م.

***المحدد المكاني**: قصر الشباب والرياضة –الأردن.

مصطلحات الدراسة :

الوعي الصحي : ترجمة المعارف، والمعلومات، والخبرات الصحية إلى أنماط سلوكية لدى الأفراد (عليوة،١٩٩٩) .أما التعريف الإجرائي: يقصد به الدرجة التي يحصل عليها اللاعب على استبانة قياس الوعي الصحي المعدة من قبل الباحث.

الطريقة والإجراءات :

- منهج الدراسة :

المنهج الوصفي المسحي، وذلك نظرا لملاءمته لأغراض الدراسة .

- عينة الدراسة :

أجريت الدراسة على عينة من لاعبي الكرة الطائرة المشاركين في البطولة العربية الثانية والعشرين للأندية في الأردن في المدّة الزمنية الواقعة ما بين ٢٠٠٣/١٢/٥م ولغاية ٢٠٠٣/١٢/١٣م ، والبالغ عددهم (١٦٨) لاعبٍ من مختلف الدول العربية، موزعين على (١٤) ناديا، وتم استثناء اللاعبين الأجانب، إضافة إلى اللاعبين الذين لم يبدوا الرغبة في تعبئة الاستبانة، وبعض الأندية التي لم يتم التمكن من توزيع الاستبانات عليها وهي : العربي القطري، وشباب الحسين الأردني، والنجمة البحريني. وقد بلغ عدد الاستبانات التي جمعت (٩٠) استبانة ، أي تمثل ما نسبته (٥٣,٥٧٪) من اللاعبين المشاركين في البطولة، والجدول رقم (١) يبين اسم النادي، والدولة، وعدد اللاعبين الذين قاموا بتعبئة الاستبانة.

الجدول رقم (١)

توزيع عينة الدراسة تبعا للأندية و الدولة

الرقم	اسم النادي	الدولة	التكرار	النسبة المئوية (٪)
١	المحرق	البحرين	٩	١٠
٢	سيؤن	اليمن	١٢	١٣,٣
٣	المولودية	الجزائر	٣	٣,٣
٤	الأولمبي	تونس	١	١,١
٥	القادسية	الكويت	١١	١٢,٢
٦	الوحدات	الأردن	٨	٨,٩
٧	الأهلي السعودي	السعودية	١٠	١١,١
٨	القدس	فلسطين	١٠	١١,١
٩	الجمعية الإسلامية	فلسطين	٨	٨,٩
١٠	دريم حمد	السودان	١٠	١١,١
١١	قطر الرياضي	قطر	٨	٨,٩
المجموع			٩٠	١٠٠٪

وفيما يتعلق بتوزيع عينة الدراسة تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، والخبرة في اللعب، فإن الجدول قم (٢) يبين ذلك.

الجدول رقم (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، والخبرة في اللعب

الخبرة / المؤهل	٥سنوات فأقل	٦-١٠ سنوات	١١-١٥ سنة	أكثر من ١٥ سنة	المجموع
ثانوية عامة فاقل	٩	١٦	٧	١٢	٤٤
دبلوم سنتان	٢	٥	٥	٥	١٧
بكالوريوس فأكثر	٢	١٢	١٣	٢	٢٩
المجموع	١٣	٣٣	٢٥	١٩	٩٠

- أداة الدراسة :

لأغراض الدراسة قام الباحث بتطوير استبانة لقياس الوعي الصحي؛ وذلك بعد مسح الأدوات البحثية، مثل: مقياس الصليب الأحمر الأمريكي(Red Crosse,1992 American)، والمراجع المتخصصة في التربية الصحية، والطب الرياضي، والفسيولوجي، والتغذية(انظر على سبيل المثال: سلامة ، ١٩٩٦ ؛ ملحم، ١٩٩٩؛ عبدالوهاب، ١٩٨٩؛ عليوة،١٩٩٩؛ Williams,1995 ; Wilmore& Costill,1994) ؛ وإضافة إلى الخبرة الشخصية للباحث في المجال، وذلك بما يتلاءم مع الأهداف المتوخاة من الدراسة، وإجراء التعديلات المناسبة ، حيث بلغ عدد فقرات الاستبانة قبل استخراج صدق المحكمين (٦٤) فقرة، وبعد تحكيمها من قبل خمسة من حملة مؤهل الدكتوراه في التربية الرياضية ، واعتماد الفقرات التي أجمع عليها (٣) محكمين فأكثر، أصبح عدد فقرات الاستبانة (٥٧)، موزعة على أربعة مجالات. تكوّن سلم الاستجابة من ثلاث استجابات، هي: دائما (٣)درجات، أحيانا درجتان، نادراً درجة واحدة، وتم صياغة جميع الفقرات بصيغة تعبر عن معنى إيجابي؛ لأنها تعبر عن مستوى الوعي الصحي. والجدول رقم (٣) يبين مجالات الاستبانة، وفقرات كل مجال.

أما فيما يتعلق بمصادر الحصول على المعلومات الصحية ، فقد اعتمد الباحث على دراسة الصباريني وآخرين (١٩٨٩) مع إجراء تعديل طفيف، لكي تلائم الواقع الرياضي ، وكانت المصادر ثمانية هي: المطالعة الذاتية، ووسائل الإعلام، والموضوعات التي درستها في المدارس، والأصدقاء، والأنشطة الثقافية ، والمدرب ، والدورات التدريبية، والزيارات المستمرة للمراكز الصحية. تكون سلم الاستجابة من خمس استجابات أعدت بطريقة ليكرت للسلم الخماسي على النحو الآتي: بدرجة كبيرة جدا (٥) درجات ، بدرجة كبيرة (٤) درجات ، بدرجة متوسطة (٣) درجات ، بدرجة قليلة درجتان ، بدرجة قليلة جدا درجة واحدة.

الجدول رقم (٣)

مجالات الاستبانة، وفقرات كل مجال

المجالات	عدد الفقرات	الفقرات
مجال التغذية	١٥	١-١٥
مجال التدريب الرياضي	١٢	١٦-٢٧
المجال الاجتماعي والتحكم في الضغوط النفسية	١٥	٢٨-٤٢
مجال العناية الصحية	١٥	٤٣-٥٧
المجموع	٥٧	١-٥٧

وفيما يتعلق بثبات الاستبانة تم استخراجه لعينة مكونة من (٢٤) لاعبا لكرة الطائرة من ناديي جوس، وعزون من أندية الدرجة الممتازة في فلسطين، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا؛ والجدول رقم(٤) يبين ذلك.

الجدول رقم (٤)

معادلة كرونباخ ألفا لثبات الاستبانة

المجالات	الثبات (ن=٢٤)	الثبات لعينة الدراسة ككل (ن=٩٠)
مجال التغذية	٠,٨٨	٠,٩١
مجال التدريب الرياضي	٠,٩٢	٠,٩٣
المجال الاجتماعي والتحكم في الضغوط النفسية	٠,٨٦	٠,٨٥
مجال العناية الصحية	٠,٩٠	٠,٩٢
الثبات الكلي	٠,٩٢	٠,٩٥

يتضح من الجدول رقم (٤) أن معاملات الثبات لمجالات الاستبانة في الدراسة الاستطلاعية تراوحت ما بين (٠,٨٦ -٠,٩٠)، وفيما يتعلق بالثبات الكلي للاستبانة

وصل إلى (٠,٩٢)، وجميعها معاملات ثبات عالية وتفي بأغراض الدراسة. أما بالنسبة لعينة الدراسة الأصلية، فقد وصل معامل الثبات الكلي إلى (٠,٩٥) وهو عال، ويفي بأغراض الدراسة.

وبالنسبة للقسم الخاص بمصادر الحصول على المعلومات الصحية وصل معامل الثبات في الدراسة الاستطلاعية إلى (٠,٨٨) وعلى العينة الأصلية (٠,٩٢) وكلاهما يفي بأغراض الدراسة؛ ونظرا لأن فقرات الاستبانة موجودة في نتائج الدراسة، لم يتم وضع ملحق خاص للاستبانة تجنبا للتكرار.

- متغيرات الدراسة :

-المتغيرات التصنيفية: وتشتمل على :

– المؤهل العلمي، وله ثلاثة مستويات هي : * ثانوية عامة فأقل * دبلوم سنتان *بكالوريوس فأعلى.

– الخبرة في اللعب، ولها أربعة مستويات هي: * ٥ سنوات فأقل * ٦–١٠ سنوات * ١١–١٥ سنة * أكثر من ١٥ سنة.

– التفاعل بين متغيري المؤهل العلمي، والخبرة في اللعب.

-المتغير التابع :

ويتمثل في استجابة أفراد عينة الدراسة على استبانة قياس مستوى الوعي الصحي ، ومصادر الحصول على المعلومات الصحية.

المعالجات الإحصائية :

من أجل الإجابة عن تساؤلات الدراسة استخدم الباحث برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)؛ وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

١ – إيجاد المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية لأداء أفراد العينة على استبانة الوعي الصحي ومصادر الحصول على المعلومات الصحية.

٢ - تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة(MANOVA) باستخدام اختبار هوتلنج تريس

(Hotelling's Trace) ،واختبار سداك (Sidak Test)؛ لتحديد الفروق بين مجالات استبانة قياس الوعي الصحي.

٣ - تحليل التباين الثنائي (Tow Way ANOVA) بأحد صوره العاملية ٣×٤ واختبار سداك (Sidak Test) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية عند اللزوم.

نتائج الدراسة :

أولا : النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول:

ما مستوى الوعي الصحي لدى لاعبي الأندية العربية للكرة الطائرة؟ وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجالات الوعي الصحي عند أفراد عينة الدراسة؟

للإجابة عن الشق الأول من التساؤل استخدمت المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية لكل فقرة، ولكل مجال، وللدرجة الكلية للوعي الصحي، ونتائج الجداول أرقام (٥) ، (٦) ، (٧) ، (٨) تبين ذلك، بينما يبين الجدول رقم (٩) خلاصة النتائج، والدرجة الكلية للوعي الصحي عند أفراد عينة الدراسة.

ومن أجل تفسير النتائج؛ ونظرا لأن سلم الاستجابة ثلاثي ، اعتمدت النسب المئوية الآتية:

٧٥٪ فأكثر مستوى صحي عالٍ.

٥٠–٧٤,٩٪ مستوى صحي متوسط.

أقل من ٥٠ ٪ مستوى صحي منخفض.

١- مجال التغذية:

يتضح من الجدول رقم (٥) أن مستوى الوعي الصحي عند عينة من لاعبي الأندية العربية للكرة الطائرة لفقرات مجال التغذية كان عاليا على الفقرات ذوات الأرقام (١ ، ٢، ٣، ٤، ٥) حيث كانت النسبة المئوية للاستجابة عليها أكثر من (٧٥٪) .

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية لمستوى الوعي الصحي لمجال التغذية عند أفراد عينة الدراسة (ن= ٩٠)

الرقم	الفقرات	المتوسط	النسبة المئوية (٪)	مستوى الوعي الصحي
١	أتناول الفواكه والخضراوات الطازجة أكثر من المعلبة.	٢,٦٠	٨٦,٦٦	عالٍ
٢	أحافظ على وزن مناسب لي.	٢,٥١	٨٣,٦٦	عالٍ
٣	أنوع في المواد الغذائية المتناولة.	٢,٥١	٨٣,٦٦	عالٍ
٤	أتناول الطعام قبل التدريب، أو المنافسة بثلاث ساعات على الأقل.	٢,٤١	٨٠,٣٣	عالٍ
٥	أتجنب تناول الطعام في المطبخ.	٢,٢٨	٧٦	متوسط
٦	أشرب الماء البارد بكميات محدودة أثناء التدريب في الجو الحار.	٢,٢٣	٧٤,٣٣	متوسط
٧	أتناول الوجبات الغذائية في أوقاتها المحددة.	٢,٢١	٧٣,٦٦	متوسط
٨	أفضل الطعام المطهو على الطعام المقلي.	٢,٢٠	٧٣,٣٣	متوسط
٩	أتناول وجبات غذائية متوازنة تشتمل على الكربوهيدرات، والدهون، والبروتينات، والأملاح، والمعادن، والفيتامينات، والماء.	٢,١٧	٧٢,٣٣	متوسط
١٠	أتناول المخللات والتوابل والمحرشات بكميات قليلة.	٢,١٦	٧٢	متوسط
١١	أتجنب تناول اللحوم قبل التدريب، أو المنافسة.	٢,١٠	٧٠	متوسط
١٢	أتجنب تناول الطعام مع سماع الموسيقى، أو مشاهدة التلفاز.	٢,٠٢	٦٧,٣٣	متوسط
١٣	أتجنب شرب الشاي، والقهوة بدرجة كبيرة.	١,٩١	٦٣,٦٦	متوسط
١٤	أتناول الدهون المشبعة (الحيوانية) بكميات محدودة.	١,٨١	٦٠,٣٣	متوسط
١٥	أقرا التعليمات (النشرة) المتعلقة بالسعرات الحرارية عند شراء المواد الغذائية.	١,٥٦	٥٢	متوسط
الدرجة الكلية لمجال التغذية		٢,١٧	٧٢,٣٣	متوسط

*أقصى درجة للاستجابة (٣) درجات.

وكان مستوى الوعي الصحي متوسطا على الفقرات المتبقية ذوات الأرقام (٦ ، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١ ، ١٢، ١٣ ، ١٤ ، ١٥)؛ حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة عليها ما بين (٥٢٪-٧٤,٣٣٪). وفيما يتعلق بالمستوى الكلي للوعي الصحي لمجال التغذية كان متوسطا؛ حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٧٢,٣٣٪).

٢-مجال التدريب الرياضي:

يتضح من الجدول رقم (٦) أن مستوى الوعي الصحي عند عينة من لاعبي الأندية العربية للكرة الطائرة لمجال التدريب الرياضي كان عاليا على الفقرات ذوات الأرقام (١ ، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٩,٨ ، ١٠) حيث كانت النسبة المئوية للاستجابة عليها أكثر من (٧٥٪).

الجدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية لمستوى الوعي الصحي لمجال التدريب الرياضي عند أفراد عينة الدراسة (ن= ٩٠)

الرقم	الفقرات	المتوسط	النسبة المئوية (٪)	مستوى الوعي الصحي
١	أقوم بالإحماء لمدة لا تقل عن (١٥) دقيقة قبل البدء في التدريب أو المنافسة.	٢,٩١	٩٧	عالٍ
٢	أرتدي الملابس الرياضية المناسبة للحالة الجوية أثناء التدريب.	٢,٧٨	٩٢,٦٦	عالٍ
٣	انتعل الحذاء الرياضي المناسب للعبة الكرة الطائرة.	٢,٧٧	٩٢,٣٣	عالٍ
٤	أتدرج عند أداء التمرينات من السهل إلى لصعب.	٢,٧٧	٩٢,٣٣	عالٍ
٥	أهتم بأداء تمرينات الإطالة قبل التدريب، والتهدئة في نهايته.	٢,٧٣	٩١	عالٍ
٦	أتجنب لبس الحلي (خاتم ، عقد) أثناء التدريب.	٢,٧٣	٩١	عالٍ
٧	أعرف حدود قدراتي ومن ثم لا أبالغ في أداء التدريبات تجنبا للإصابات الرياضية.	٢,٦٨	٨٩,٣٣	عالٍ
٨	أحافظ على الأدوات التي استخدمها في التدريب.	٢,٦٢	٨٧,٣٣	عالٍ
٩	أتقيد بتعليمات المدرب عند أداء التدريبات دون زيادة، أو نقصان.	٢,٥٦	٨٥,٣٣	عالٍ
١٠	أتأكد من سلامة الأجهزة والأدوات قبل استخدامها.	٢,٥٤	٨٤,٦٦	عالٍ
١١	أضع الكسارات (واقي الركبتين) أثناء التدريب والمنافسة.	١,٨٢	٦١	متوسط
١٢	استخدم الرباط الضاغط لمفصل الكاحل أثناء التدريب والمنافسة.	١,٧٩	٥٩,٦٦	متوسط
	الدرجة الكلية لمجال التدريب الرياضي	٢,٥٥	٨٥	عالٍ

*أقصى درجة لاستجابة (٣) درجات.

وكان مستوى الوعي الصحي متوسطا على الفقرتين (١١ ، ١٢)؛ حيث كانت النسبة المئوية للاستجابة عليهما على التوالي: (٦١٪، ٥٩,٦٦٪). وفيما يتعلق بالمستوى الكلي للوعي الصحي لمجال التدريب الرياضي كان عاليا ؛ حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٨٥٪).

٣- المجال الاجتماعي والتحكم في الضغوط النفسية :

يتضح من الجدول رقم (٧) أن مستوى الوعي الصحي عند عينة من لاعبي الأندية العربية للكرة الطائرة للمجال الاجتماعي والتحكم في الضغوط النفسية كان عاليا على الفقرات ذوات الأرقام (١، ٢، ٣، ٤، ٦,٥، ٧، ٨، ٩,١٠ ،١١ ، ١٢، ١٣ ،١٤) حيث كانت النسبة المئوية للاستجابة عليها أكثر من (٧٥٪) .

الجدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية لمستوى الوعي الصحي للمجال الاجتماعي والتحكم في الضغوط النفسية عند أفراد عينة الدراسة (ن= ٩٠)

الرقم	الفقرات	المتوسط	النسبة المئوية (٪)	مستوى الوعي الصحي
١	أتعاون مع زملائي في تحقيق الفوز.	٢,٩٠	٩٦,٦٦	عالٍ
٢	أحترم قوانين وأنظمة اللعبة.	٢,٨٩	٩٦,٣٣	عالٍ
٣	لدي إنتماء عالٍ لفريقي.	٢,٨١	٩٣,٦٦	عالٍ
٤	أفضل المصلحة العامة للفريق على المصالح الشخصية.	٢,٨١	٩٣,٦٦	عالٍ
٥	أتحمل مسئوليتي عن أخطائي في التدريب والمنافسة.	٢,٧٨	٩٢,٦٦	عالٍ
٦	أتقبل الفوز والهزيمة بروح رياضية.	٢,٧٨	٩٢,٦٦	عالٍ
٧	أشارك زملائي في أفراحهم وأحزانهم.	٢,٧٦	٩٢	عالٍ
٨	أنفذ تعليمات وتوجيهات رئيس الفريق (الكابتن).	٢,٧٦	٩٢	عالٍ
٩	أتعامل مع زملائي في الملعب دون أي عصبية.	٢,٦٧	٨٩	عالٍ
١٠	أضبط انفعالاتي بحيث لا تؤثر سلبيا في أداء الفريق.	٢,٥٨	٨٦	عالٍ
١١	أطور إستراتيجيات (أساليب) مناسبة لحل المشكلات التي تواجهني.	٢,٥٨	٨٦	عالٍ
١٢	أناقش المشكلات التي تواجهني مع زملائي اللاعبين ومدربي.	٢,٥٤	٨٤,٦٦	عالٍ
١٣	أتخذ القرار بأقل قدر من القلق النفسي.	٢,٥١	٨٣,٦٦	عالٍ
١٤	أتقبل قرارات الحكم بدون عصبية حتى لو كانت خاطئة.	٢,٥٠	٨٣,٣٣	عالٍ
١٥	أعبر عن الغضب والقلق بشكل واضح وصريح.	٢,٣٤	٧٤,٦٦	متوسط
	الدرجة الكلية للمجال الاجتماعي والتحكم بالضغوط النفسية	٢,٦٨	٨٩,٣٣	عالٍ

*أقصى درجة لاستجابة (٣) درجات.

وكان مستوى الوعي الصحي متوسطا على الفقرة (١٥)؛ حيث كانت النسبة المئوية للاستجابة عليها (٧٤,٦٦٪). وفيما يتعلق بالمستوى الكلي للوعي الصحي للمجال الاجتماعي والتحكم في الضغوط النفسية كان عاليا؛ حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٨٩,٣٣٪).

٤-مجال العناية الصحية:

يتضح من الجدول رقم (٨) أن مستوى الوعي الصحي عند عينة من لاعبي الأندية العربية للكرة الطائرة لمجال العناية الصحية كان عاليا على الفقرات ذوات الأرقام (١ ، ٢ ، ٣، ٤، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩) حيث كانت النسبة المئوية للاستجابة عليها أكثر من (٧٥٪).

الجدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية لمستوى الوعي الصحي لمجال العناية الصحية عند أفراد عينة الدراسة (ن= ٩٠)

الرقم	الفقرات	المتوسط	النسبة المئوية (٪)	مستوى الوعي الصحي
١	أراجع الطبيب في حالة ظهور أي أعراض مرضية.	٢,٩١	٩٧	عالٍ
٢	أقوم بتقليم أظافري باستمرار ولا أسمح بزيادة نموها فوق العادة.	٢,٨٢	٩٤	عالٍ
٣	أهتم بنظافة الجسم، وأستحم يوميا.	٢,٧٩	٩٣	عالٍ
٤	ألتزم بتعليمات الطبيب بعد العودة للتدريب من إصابة رياضية.	٢,٦٦	٨٨,٦٦	عالٍ
٥	أتجنب تعاطي المنشطات الرياضية.	٢,٦٣	٨٧,٦٦	عالٍ
٦	أبتعد عن أماكن الضوضاء والإزعاج.	٢,٤٩	٨٣	عالٍ
٧	أناقش أصحاب الاختصاص بالجوانب المتعلقة بالصحة العامة.	٢,٤٤	٨١,٣٣	عالٍ
٨	أتجنب السهر المستمر لمدة طويلة.	٢,٢٩	٧٦,٣٣	عالٍ
٩	أحصل على مدّة نوم كافية لا تقل عن (٨) ساعات يوميا.	٢,٢٨	٧٦	عالٍ
١٠	أتابع النشرات الصحية.	٢,٢٢	٧٤	متوسط
١١	أستخدم النظارات الشمسية عند إمضاء وقت كبير تحت الشمس.	٢,١٨	٧٢,٦٦	متوسط
١٢	ألتزم بفحص الأسنان بانتظام.	١,٩٩	٦٦,٣٣	متوسط
١٣	أحتفظ بتاريخ صحي شخصي دقيق.	١,٧٨	٥٩,٣٣	متوسط
١٤	ألتزم بفحص دهنيات الدم (الكولسترول) كل ستة أشهر على الأقل.	١,٧٣	٥٧,٦٦	متوسط
١٥	أقوم بإجراء فحص طبي شامل كل سنة على الأقل.	١,٦٢	٥٤	متوسط
	الدرجة الكلية لمجال العناية الصحية	٢,٣٢	٧٧,٣٣	عالٍ

*أقصى درجة لاستجابة (٣) درجات.

وكان مستوى الوعي الصحي متوسطا على الفقرات (١٠ ، ١١ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٥)؛ حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة عليها ما بين (٥٤٪-٧٢,٦٦٪)، وفيما يتعلق بالمستوى الكلي للوعي الصحي لمجال العناية الصحية كان عاليا؛ حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٧٧,٣٣٪).

٥- ترتيب المجالات، والدرجة الكلية لمستوى الوعي الصحي:

يتضح من الجدول رقم (٩) أن مستوى الوعي الصحي عند أفراد عينة الدراسة كان عاليا؛ حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة على الدرجة الكلية إلى (٨١٪)، وفيما يتعلق بترتيب المجالات كان في المرتبة الأولى المجال الاجتماعي والتحكم في الضغوط النفسية (٨٩,٣٣٪) ، يليه مجال التدريب (٨٥٪)، يليه مجال العناية الصحية (٧٧,٣٣٪) ، وأخيرا مجال التغذية (٧٢,٣٣٪) ومن أجل الإجابة عن الشق الثاني من التساؤل المتعلق بتحديد الفروق بين مجالات الوعي الصحي.

الجدول رقم (٩)

الترتيب والمتوسطات الحسابية، والنسب المئوية لمجالات الوعي الصحي، والدرجة الكلية لمستوى الوعي الصحي عند أفراد عينة الدراسة (ن= ٩٠)

الترتيب	المجالات	المتوسط	النسبة المئوية (٪)	مستوى الوعي الصحي
١	المجال الاجتماعي والتحكم في الضغوط النفسية.	٢,٦٨	٨٩,٣٣	عالٍ
٢	مجال التدريب الرياضي.	٢,٥٥	٨٥	عالٍ
٣	مجال العناية الصحية.	٢,٣٢	٧٧,٣٣	عالٍ
٤	مجال التغذية.	٢,١٧	٧٢,٣٣	متوسط
الدرجة الكلية لمستوى الوعي الصحي		٢,٤٣	٨١	عالٍ

*اقصى درجة لاستجابة (٣) درجات.

تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة(MANOVA) (Multivariate Analysis of Variance)؛ وذلك باستخدام الاختبار الإحصائي لهوتلنج تريس (Hotelling's Trace)، ونتائج الجدول رقم (١٠) تبين ذلك.

الجدول رقم (١٠)

نتائج اختبار هوتلنج تريس لدلالة الفروق بين مجالات الوعي الصحي

قيمة اختبار هوتلنج	(ف) التقريبية	درجات حرية البسط	درجات حرية الخطأ	مستوى الدلالة*
٣,٧٦	١٠٩,١٣	٣	٨٧	*٠,٠٠٠١

*دال إحصائيا

يتضح من الجدول رقم (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين مجالات الوعي الصحي عند عينة من لاعبي الأندية العربية للكرة الطائرة.

ولتحديد بين أي من المجالات كانت الفروق استخدم اختبار سداك (Sidak Test) للمقارنات الثنائية بين المتوسطات الحسابية، ونتائج الجدول رقم (١١) تبين ذلك.

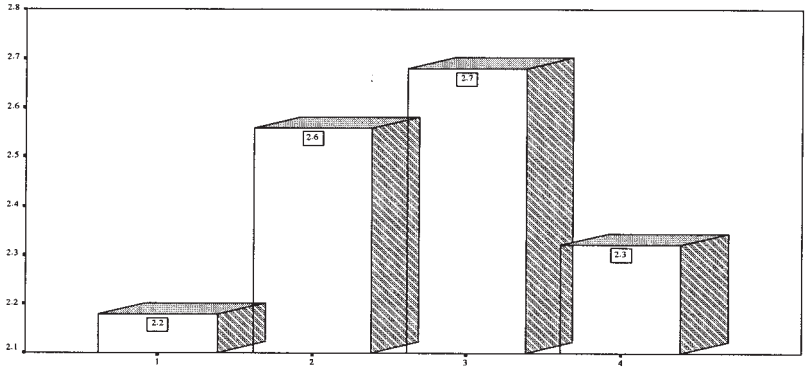
الجدول رقم (١١)

نتائج اختبار سداك لدلالة الفروق بين مجالات الوعي الصحي

المجالات	المتوسط الحسابي	١	٢	٣	٤
مجال التغذية	٢,١٧		*٠,٣٨-	*٠,٥٠-	*٠,١٤-
مجال التدريب الرياضي	٢,٥٥			*٠,١٢-	*٠,٢٣
المجال الاجتماعي والتحكم في الضغوط النفسية	٢,٦٨				*٠,٣٥
مجال العناية الصحية	٢,٣٢				

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

يتضح من الجدول رقم (١١) أن جميع المقارنات الثنائية بين المتوسطات الحسابية للمجالات كانت دالة إحصائيا عند مستوى (α= ٠,٠٥)، وكان أعلى متوسط على المجال الاجتماعي والتحكم في الضغوط النفسية، والذي وصل إلى (٢,٦٨)درجة ، يليه المتوسط على مجال التدريب الرياضي؛ حيث وصل المتوسط إلى (٢,٥٥) درجة، يليه المتوسط على مجال العناية الصحية؛ حيث وصل المتوسط إلى (٢,٢٣) درجة، وأخيرا مجال التغذية؛ حيث وصل المتوسط إلى (٢,١٧) درجة، وتبدو هذه النتيجة بوضوح في الشكل البياني رقم (١).



الشكل رقم (١)

المتوسطات الحسابية لمجالات الوعي الصحي عند أفراد عينة الدراسة

١ = مجال التغذية ٢ = مجال التدريب الرياضي ٣ = المجال الاجتماعي والتحكم في الضغوط النفسية ٤ = مجال العناية الصحية

ثانيا: النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي الصحي لدى لاعبي الأندية العربية للكرة الطائرة تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، والخبرة في اللعب، والتفاعل بينهما؟

للإجابة عن التساؤل استخدم تحليل التباين الثنائي بأحد صوره العاملية (٣×٤) حيث تبين نتائج الجدولين رقمي (١٢)، (١٣) المتوسطات الحسابية، ونتائج تحليل التباين الثنائي لمجالات الوعي الصحي، والدرجة الكلية تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي، والخبرة في اللعب.

الجدول رقم (١٢)

المتوسطات الحسابية لمجالات الوعي الصحي، وللدرجة الكلية عند عينة من لاعبي الأندية العربية للكرة الطائرة تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي، والخبرة في اللعب.

مجالات الوعي الصحي	المؤهل العلمي / الخبرة	ثانوية عامة فأقل	دبلوم سنتان	بكالوريوس فأعلى	المتوسط الموزون
مجال التغذية	٥سنوات فأقل	٢,١٥	٢,٤٣	٢,١٣	٢,٢٤
	٦-١٠سنوات	٢,١٨	٢,٠٨	٢,٢١	٢,١٦
	١١-١٥ سنة	٢,٠٥	٢,١٧	٢,١٦	٢,١٣
	أكثر من ١٥ سنة	٢,٣١	٢,٠٩	١,٩٦	٢,١٢
	المتوسط الموزون	٢,١٧	٢,١٩	٢,١٢	٢,١٦
مجال التدريب الرياضي	٥سنوات فأقل	٢,٦٢	٢,٤١	٢,٤٥	٢,٤٩
	٦-١٠سنوات	٢,٤٦	٢,٥٨	٢,٥٢	٢,٥٢
	١١-١٥ سنة	٢,٥٤	٢,٦٣	٢,٥٣	٢,٥٧
	أكثر من ١٥ سنة	٢,٦٨	٢,٦١	٢,٥٠	٢,٦٠
	المتوسط الموزون	٢,٥٨	٢,٥٦	٢,٥٠	٢,٥٤
المجال الاجتماعي والتحكم في الضغوط النفسية	٥سنوات فأقل	٢,٦٥	٢,٧٣	٢,٥٦	٢,٦٥
	٦-١٠سنوات	٢,٦٥	٢,٦٥	٢,٦٦	٢,٦٥
	١١-١٥ سنة	٢,٦١	٢,٦١	٢,٧١	٢,٦٤
	أكثر من ١٥ سنة	٢,٧٧	٢,٧٤	٢,٦٣	٢,٧١
	المتوسط الموزون	٢,٦٧	٢,٦٨	٢,٦٤	٢,٦٦
مجال العناية الصحية	٥سنوات فأقل	٢,٢٧	٢,١٣	١,٩٦	٢,١٢
	٦-١٠سنوات	٢,٢٠	٢,٣٦	٢,٢٢	٢,٢٦
	١١-١٥ سنة	٢,٤٤	٢,٣٨	٢,٤٠	٢,٣٩
	أكثر من ١٥ سنة	٢,٤٦	٢,٤٤	٢,٢٦	٢,٤١
	المتوسط الموزون	٢,٣٤	٢,٣٣	٢,٢١	٢,٢٩
مستوى الوعي الكلي	٥سنوات فأقل	٢,٤٢	٢,٤٢	٢,٢٨	٢,٣٧
	٦-١٠سنوات	٢,٣٧	٢,٤١	٢,٤٠	٢,٤٠
	١١-١٥ سنة	٢,٤١	٢,٤٥	٢,٤٥	٢,٤٤
	أكثر من ١٥ سنة	٢,٥٦	٢,٤٧	٢,٣٤	٢,٤٥
	المتوسط الموزون	٢,٤٤	٢,٤٤	٢,٣٧	٢,٤١

الجدول رقم (١٣)

نتائج تحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق في الوعي الصحي، وللدرجة الكلية عند عينة من لاعبي الأندية العربية للكرة الطائرة تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي، والخبرة في اللعب، والتفاعل بينهما

مجالات الوعي الصحي	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحراف	متوسط الانحراف	(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة *
مجال التغذية	المؤهل العلمي	٢	٠,٠٤٣٣	٠,٠٢١٦	٠,٣٢	٠,٧٢
	الخبرة	٣	٠,٠٨١٦	٠,٠٢٧١	٠,٤٠	٠,٧٤
	المؤهل العلمي × الخبرة	٦	٠,٥٥	٠,٠٩٣	١,٤٠	٠,٢٢
	الخطأ	٧٨	٥,١٨	٠,٠٦٦٤		
	المجموع	٨٩	٨,٨٣			
مجال التدريب الرياضي	المؤهل العلمي	٢	٠,٠٦٢٨	٠,٠٣١٤	٠,٥٨	٠,٥٦
	الخبرة	٣	٠,٠٧٨	٠,٠٢٦	٠,٤٨	٠,٦٩
	المؤهل العلمي × الخبرة	٦	٠,٢٢	٠,٠٣٨	٠,٧١	٠,٦٤
	الخطأ	٧٨	٤,١٩	٠,٠٥٣		
	المجموع	٨٩	٤,٧٠			
المجال الاجتماعي والتحكم في الضغوط النفسية	المؤهل العلمي	٢	٠,٠١٣٦	٠,٠٦٨	٠,١٣	٠,٧٨
	الخبرة	٣	٠,٠٤٤٥	٠,٠١٤	٠,٢٩	٠,٨٣
	المؤهل العلمي × الخبرة	٦	٠,١٢	٠,٠٢	٠,٤٠	٠,٨٧
	الخطأ	٧٨	٣,٩٧	٠,٠٥١		
	المجموع	٨٩	٤,٢٤٢			
مجال العناية الصحية	المؤهل العلمي	٢	٠,١٨	٠,٠٩	١,٢١	٠,٣٠
	الخبرة	٣	٠,٦٣	٠,٢١	٢,٨٢	*٠,٠٤
	المؤهل العلمي × الخبرة	٦	٠,٢٨	٠,٠٤٧	٠,٦٣	٠,٧٠
	الخطأ	٧٨	٥,٨٢	٠,٠٧٤		
	المجموع	٨٩	٧,٠٦٠			
الدرجة الكلية	المؤهل العلمي	٢	٠,٠٥٩	٠,٠٢٩	٠,٨٥	٠,٤٢
	الخبرة	٣	٠,٠٤٨	٠,٠١٦	٠,٤٦	٠,٧٠
	المؤهل العلمي × الخبرة	٦	٠,١٤	٠,٠٢٣٦	٠,٦٨	٠,٦٦
	الخطأ	٧٨	٢,٧٠	٠,٠٣٤		
	المجموع	٨٩	٣,٠٣			

*دال إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥).

يتضح من الجدول رقم (١٢) تقارب المتوسطات الحسابية في مجالات التغذية ، والتدريب الرياضي ، والمجال الاجتماعي والتحكم في الضغوط النفسية، والدرجة الكلية للوعي الصحي تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، والخبرة، أما بالنسبة لمجال العناية الصحية فكان هناك تقارب بين المتوسطات تبعا للمؤهل العلمي ، أما بالنسبة للخبرة فكان هناك فارق واضح بين المتوسطات ، وللتحقق من ذلك أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي في الجدول رقم (١٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في مستوى الوعي الصحي لدى لاعبي الأندية العربية للكرة الطائرة في مجالات التغذية، والتدريب الرياضي، والعلاقات الاجتماعية والتحكم في الضغوط النفسية ، والدرجة الكلية للوعي الصحي تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، والخبرة في اللعب، والتفاعل بينهما.كذلك لم تكن الفروق دالة إحصائيا في مجال العناية الصحية تبعا لمتغير المؤهل العلمي، والتفاعل بين متغيري المؤهل العلمي، والخبرة في اللعب، بينما كانت الفروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير الخبرة في اللعب.

ولتحديد الفروق في مجال العناية الصحية تبعاً لمتغير الخبرة في اللعب ، تم استخدام اختبار سداك (Sidak Test) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية، ونتائج الجدول رقم (١٤) تبين ذلك.

الجدول رقم (١٤)

نتائج اختبار سداك (Sidak Test) لدلالة الفروق في مستوى الوعي الصحي في مجال العناية الصحية تبعا لمتغير الخبرة في اللعب

الخبرة في اللعب	المتوسط الحسابي	٥ سنوات فأقل	٦-١٠ سنوات	١١-١٥ سنة	أكثر من ١٥ سنة
٥ سنوات فأقل	٢,١٢		-٠,١٤	-٠,٢٧*	-٠,٢٩*
٦-١٠ سنوات	٢,٢٦			-٠,١٢	-٠,١٤
١١-١٥ سنة	٢,٣٩				-٠,٠٢
أكثر من ١٥ سنة	٢,٤١				

*دال إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥).

يتضح من الجدول رقم (١٤) أن الفروق كانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في مجال العناية الصحية بين اللاعبين أصحاب الخبرة (٥سنوات فأقل)، وأصحاب الخبرة (١١–١٥ سنة)، و(١٥ سنة فأكثر)، ولصالح أصحاب الخبرة (١١–١٥ سنة) ، و(١٥ سنة فأكثر)، بينما لم تكن المقارنات الأخرى دالة إحصائيا. وتعني مثل هذه النتيجة أن مستوى الوعي الصحي في مجال العناية الصحية أفضل عند أصحاب الخبرة الطويلة مقارنة بأصحاب الخبرة القصيرة.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث:

ما أكثر مصادر الحصول على المعلومات الصحية لدى لاعبي الكرة الطائرة في الوطن العربي ؟

وللإجابة عن التساؤل استخدمت المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية لكل مصدر من هذه المصادر، ونتائج الجدول رقم (١٥) تبين ذلك. ومن أجل تفسير النتائج ؛ ونظرا لأن سلم الاستجابة خماسي اعتمدت النسب المئوية الآتية في تفسير النتائج:

٨٠٪ فأكثر درجة كبيرة جدا.

٧٠–٧٩,٩٪ درجة كبيرة.

٦٠–٦٩,٩٪ درجة متوسطة.

٥٠–٥٩,٩٪ درجة قليلة.

أقل من ٥٠٪ درجة قليلة جدا.

الجدول رقم (١٥)

الترتيب والمتوسطات الحسابية، والنسب المئوية لمصادر الحصول على المعلومات الصحية لدى لاعبي الكرة الطائرة في الوطن العربي

(ن= ٩٠)

الترتيب	المصدر	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية (٪)	الدرجة
١	وسائل الإعلام	٣,٧٢	٧٤,٤	كبيرة
٢	الأصدقاء	٣,٧١	٧٤,٢	كبيرة
٣	المدرب	٣,٦٨	٧٣,٦	كبيرة
٤	الموضوعات التي درست في المدارس	٣,٥٤	٧٠,٨	كبيرة
٥	المطالعة الذاتية	٣,٤٦	٦٩,٢	متوسطة
٦	الدورات التدريبية	٣,٣٤	٦٦,٨	متوسطة
٧	الأنشطة الثقافية	٣,١٣	٦٢,٦	متوسطة
٨	الزيارات المستمرة للمراكز الصحية	٣,٠٣	٦٠,٦	متوسطة
	الدرجة الكلية	٣,٤٣	٦٨,٦	متوسطة

*أقصى درجة لاستجابة (٥) درجات.

يتضح من الجدول رقم (١٥) أن وسائل الإعلام ، والموضوعات التي درست في المدارس، والأصدقاء، والمدرب كانت من المصادر التي تساهم بدرجة كبيرة في الحصول على المعلومات الصحية عند عينة من لاعبي الأندية العربية للكرة الطائرة؛ حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة ما بين (٧٠,٨-٧٤,٤٪)، بينما كانت مساهمة المطالعة الذاتية، والأنشطة الثقافية، والدورات التدريبية، والزيارات المستمرة للمراكز الصحية في الحصول على المعلومات الصحية بدرجة متوسطة؛ حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة عليها ما بين (٦٠,٦-٦٩,٢٪). وفيما يتعلق بالدرجة الكلية لمساهمة هذه المصادر كانت بدرجة متوسطة؛ حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٦٨,٦٪).

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الوعي الصحي لدى لاعبي الكرة الطائرة في الوطن العربي، إضافة إلى تحديد الفروق في مستوى الوعي الصحي لدى لاعبي الكرة الطائرة في الوطن العربي تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، والخبرة في اللعب عند اللاعب ، و التعرف على أكثر مصادر الحصول على المعلومات الصحية عند أفراد عينة الدراسة؛ لتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة من لاعبي الكرة الطائرة المشاركين في البطولة العربية الثانية والعشرين للأندية التي أقيمت في الأردن في المدّة الزمنية الواقعة ما بين ٢٠٠٣/١٢/٥م ولغاية ٢٠٠٣/١٢/١٣م ، حيث بلغ عدد من قاموا بتعبئة الاستبانات (٩٠) لاعبا من أصل (١٦٨) لاعبٍ، أي يمثلون ما نسبته(٥٣,٥٧٪) من اللاعبين المشاركين في البطولة، وبعد جمع المعلومات عولجت إحصائيا باستخدام برنامج الرزم الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) .

وفيما يتعلق بنتائج الدراسة أظهرت النتائج مستوى الوعي الصحي العام عند أفراد عينة الدراسة كان عاليا؛ حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٨١٪)؛ والسبب في ذلك يعود إلى أن غالبية الممارسات التي اشتملت عليها الاستبانة يتعامل معها اللاعب في التدريب، والمنافسات ومن ثم يكون للتدريب دور أساس في اكتسابها ، وهذا يتفق مع ما يعرف بقانون أثر التدريب الذي وضعه ثورندايك في مجال علم النفس؛ حيث إن تكرار حدوث الشيء يساعد على التعلم(برنامج التعليم المفتوح ، ١٩٩٢).

ولأغراض المناقشة سوف يتم مناقشة النتائج تبعا لمجالات الاستبانة؛ وذلك على النحو الآتي:

فيما يتعلق **بمجال التغذية** أظهرت نتائج الجدول رقم (٥) أن مستوى الوعي الصحي كان متوسطا في المجال حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٧٢,٣٣٪) وكان في المرتبة الأخيرة بالنسبة لمجالات الاستبانة ، إضافة إلى أن نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) في الجدول رقم (١٠) واختبار سداك في الجدول رقم (١١) والشكل البياني رقم (١) أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجال التغذية، والمجالات الأخرى من الاستبانة، ولصالح المجالات الأخرى، وكان أفضل مستوى للوعي الصحي على الفقرات المتضمنة ، تناول الفواكه والخضراوات الطازجة أكثر من المعلبة،

وتناول الطعام قبل المنافسة والتدريب بثلاث ساعات على الأقل، وهذا يتفق مع ما أشار إليه عبدالوهاب (١٩٨٩) بضرورة تناول وجبة ما قبل المباراة بثلاث ساعات على الأقل. وفيما يتعلق بأقل نسبة من الوعي الصحي كانت حول قراءة اللاعبين للتعليمات المتعلقة بالسعرات الحرارية عند شراء المواد الغذائية ، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة عليها إلى (٥٢٪)، كذلك الفقرة المتضمنة تناول الدهون المشبعة بكميات محدودة حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٦٠,٣٣٪)، والفقرة المتضمنة تجنب شرب الشاي، والقهوة بدرجة كبيرة ، حيث كانت النسبة المئوية للاستجابة عليها (٦٣,٦٦٪)، ومن خلال النظر إلى مثل هذه الممارسات يتضح أنها مرتبطة بعادات وتقاليد المجتمع العربي الشرقي، والمتعلقة بطبيعة التغذية والضيافة، حيث إن الطعام الغني بالدسم(مرتفع نسبة الدهون المشبعة) يعبر عن التقدير والاحترام للضيف، كما أن شرب الشاي والقهوة يعدان من أكثر المشروبات استخداما للضيافة في المجتمع العربي، ولاعبو الكرة الطائرة جزء من هذا المجتمع؛ لذلك يتكيفون مع العادات والتقاليد الاجتماعية السائدة في المجتمع. ويؤكد ذلك ملحم (١٩٩٩) في إشارته إلى أن العادات والتقاليد الاجتماعية السائدة تساهم في زيادة السمنة عند الأفراد، لأن الشخص بسبب المجاملة للآخرين، سواء أكان ذلك في تناول الطعام والحلويات أم الشراب ، حيث يتناول الشخص سعرات حرارية إضافية أكثر من حاجته، ومن ثم تخزن في الجسم على شكل دهون ومع مرور الزمن يصبح الشخص سمينا، ويعاني من الكثير من أمراض العصر ، وتأكيدا لذلك يشير ماكاردل وكاتش وكاتش (McArdle , Katch & Katch,1986,p543) إلى أن تناول (١٠٠) سعر حراري يوميا فوق حاجة الشخص كفيل بزيادة وزن الشخص (١٠) كغم تقريبا في السنة.وهناك من الأمثلة والمقولات الشائعة في المجتمع العربي التي تؤكد الممارسات الصحية الخاطئة المتعلقة بالتغذية، منها: "لقمة الشبعان أربعين لقمة" ، " الذي يترك شايه خاله لي جيدا" إن مثل هذه المقولات والمجاملة على حساب الصحة ترسخ المفاهيم الخاطئة عند الأفراد.بالإضافة إلى ذلك يُعدّ افتقار المناهج الدراسية العربية لمنهاج مستقل للتربية الصحية من العوامل المساهمة في الحصول على مستوى متوسط من الوعي الصحي في مجال التغذية ، حيث أشارت دراسات كل من الخليلي وآخرين (١٩٨٧) ، وصباريني وآخرين(١٩٨٩) ، والعلي (٢٠٠١)، والطنطاوي (١٩٩٧) وحمام (١٩٩٦)إلى أنه لا يوجد منهاج مستقل لتدريس

التربية الصحية في المدارس، ويتم تدريسها من خلال مادة العلوم والأحياء، وأوصت غالبية هذه الدراسات بضرورة إيجاد منهاج مستقل في المدارس من أجل إكساب النشء المعلومات والممارسات الصحية في سن مبكرة ، ومن ثم تبنيها وممارستها لاحقا؛ وذلك لأنها تصبح قيمة في داخله وتوجه سلوكه.

وحول الفروق في مستوى الوعي الصحي عند أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيري الخبرة في اللعب والمؤهل العلمي للاعبين، والتفاعل بينهما أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي في الجدول رقم (١٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي الصحي في مجال التغذية تعزى إلى متغيري الخبرة في اللعب، والمؤهل العلمي، والتفاعل بينهما.

وفيما يتعلق **بمجال التدريب الرياضي** أظهرت نتائج الجدول رقم (٦) أن مستوى الوعي الصحي كان عاليا في المجال حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٨٥٪) وكان ترتيبه الثاني بالنسبة لمجالات الاستبانة، وكان أفضل مستوى للوعي الصحي على الفقرات المتضمنة " قيام اللاعب بالإحماء لمدة لا تقل عن ١٥ دقيقة قبل البدء في التدريب، أو المنافسة"، و "ارتداء الملابس المناسبة للحالة الجوية"،و " انتعال الحذاء الرياضي المناسب للعبة الكرة الطائرة" ، و"الاهتمام بتمرينات الإطالة قبل التدريب والتهدئة في نهايته". ومن خلال النظر إلى مثل هذه الفقرات يلاحظ أنها من المتطلبات الأساسية لحسن الأداء الرياضي والوقاية من حدوث الإصابات الرياضية، حيث أثبتت الدراسات على لاعبي الكرة الطائرة بتحسن أداء الوثب العمودي عند اللاعبين (القدومي،٢٠٠٣) ، أضف إلى ذلك يتفق كل من بروس (Bruce, 1986)، وفوكس وبورز (Fox & Bowers,1992)، وفشر وبترسون (Fisher & Peterson,1990) على أنه مبدأ من مبادئ التدريب الرياضي مثله مثل المبادئ الأخرى المعروفة والمألوفة في التدريب الرياضي، مثل مبدأ الفروق الفردية، والتموج في التدريب، والخصوصية في التدريب، والتدرج في التدريب ، إلخ (Meloslav & et al.,1983). إضافة إلى أهميته في تهيئة العضلات والمفاصل وأجهزة الجسم المختلفة للقيام بأدوارها دون حدوث إصابات رياضية، إضافة إلى التهيئة النفسية للاعبين.

وفيما يتعلق بالملابس المناسبة لطبيعة النشاط يشير عليوة (١٩٩٩،) أن الملابس تعمل على حماية الجسم من البرد والحر الشديد، وتساعد على حفظ التوازن الحراري، كما تحافظ على

وقاية الجسم من الإصابات الرياضية؛ لذا يجب توافر الملابس الرياضية المناسبة لوظائف الجسم المختلفة تحت تأثير التدريبات البدنية مرتفعة الشدة في مختلف الظروف المناخية. وقد كان أقل مستوى من الوعي الصحي على الفقرتين المتضمنتين " استخدام الرباط الضاغط لمفصل الكاحل" و " استخدام الكسارات لوقاية الركبتين أثناء التدريب والمنافسة" . ومثل ذلك يعني قلة إدراك اللاعبين لأهميتهما في الوقاية من الإصابات الرياضية، حيث أشار ثورندايك عام ١٩٥٤ إلى أن استخدام الرباط الضاغط لمفصل الكاحل أثناء التدريب، أو المنافسة عند لاعبي الكرة الطائرة يساهم في الوقاية من حدوث الإصابات الرياضية بنسبة (٥٠٪) (Watkins &Green,1992). وحول الفروق في مستوى الوعي الصحي عند أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيري الخبرة في اللعب، والمؤهل العلمي للاعبين، والتفاعل بينهما، أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي في الجدول رقم (١٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي الصحي في مجال التدريب الرياضي تعزى إلى متغيري الخبرة في اللعب، والمؤهل العلمي، والتفاعل بينهما.

وفيما يتعلق **بالمجال الاجتماعي ومواجهة الضغوط النفسية** ،أظهرت نتائج الجدول رقم (٧) أن مستوى الوعي الصحي كان عاليا على المجال حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٨٩,٣٣٪) وكان ترتيبه الأول بالنسبة لمجالات الاستبانة ، وأظهرت نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) في الجدول رقم (١٠) واختبار سداك في الجدول رقم (١١) والشكل البياني رقم (١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجال الاجتماعي ومواجهة الضغوط النفسية والمجالات الأخرى من الاستبانة، ولصالح المجال الاجتماعي ومواجهة الضغوط النفسية.وكان مستوى الوعي الصحي عاليا على جميع الفقرات باستثناء الفقرة المتضمنة " التعبير عن الغضب والقلق بشكل صريح وواضح" ، وكان أفضل مستوى للوعي الصحي على الفقرات المتضمنة " أتعاون مع زملائي في تحقيق الفوز" ، " احترام القوانين والأنظمة" ، " الانتماء العالي للفريق ، " مشاركة الزملاء في الأفراح والأحزان" ، والسبب الرئيس يعود إلى أن طبيعة لعبة الكرة تتطلب وجود تعاون عال بين أفراد الفريق لتحقيق الفوز ، إضافة إلى حسن الإعداد النفسي؛ لأنها تتطلب من اللاعب القيام بمسؤلية عالية في مساحة صغيرة.

ونظرا لأن غالبية المشاركين في البطولة يمثلون نخبة من لاعبي الأندية في كل دولة، فإن خبرات النجاح والأداء والثقة بالنفس لديهم عالية، حيث يشير راتب (١٩٩٥) إلى أنه يوجد في مجال الممارسة الرياضية بعض الرياضيين يكونون غير واثقين بأنفسهم، أي يعوزهم الثقة بالنفس(Lack of Confidence) بينما بعضهم الآخر يتميزون بدرجة مبالغ فيها من الثقة بالنفس (Over Confidene) والثقة الزائفة (False Confidence) وفريق ثالث من الرياضيين لديهم مقدار من الثقة بالنفس، وهذا هو المستوى المرغوب فيه من الثقة، ويكون عند لاعبي المستويات الرياضية العالية كما هو الحال عند أفراد عينة الدراسة الحالية، الذين يمثلون النخبة للأندية العربية في لعبة الكرة الطائرة، وهذا ما أكدته دراسة ميليزا (Melissa, 1998) في أن التطور في القدرات يعمل على زيادة فاعلية الذات عند الممارسين للألعاب الرياضية، وتقليل التوتر والضغوط النفسية، وتؤكد ذلك نظرية فيالي (Vealey,1986) والتي تقوم على أساس أن درجة تيقن اللاعب بقدرته على التفوق الرياضي والنجاح في المجال الرياضي تساهم في زيادة الثقة بالنفس لديه، وحسن التكيف، ومواجهة الضغوط النفسية.

وحول الفروق في مستوى الوعي الصحي عند أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيري الخبرة في اللعب، والمؤهل العلمي للاعبين، والتفاعل بينهما، أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي في الجدول رقم (١٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي الصحي في المجال الاجتماعي ومواجهة الضغوط النفسية تعزى إلي متغيري الخبرة في اللعب، والمؤهل العلمي، والتفاعل بينهما.

وفيما يتعلق **بمجال العناية الصحية** ،أظهرت نتائج الجدول رقم (٨) أن مستوى الوعي الصحي كان عاليا في المجال؛ حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٧٧,٣٣٪) وكان ترتيبه الثالث بالنسبة لمجالات الاستبانة، وأظهرت نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) في الجدول رقم (١٠) واختبار سداك في الجدول رقم (١١) والشكل البياني رقم (١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجال العناية الصحية والمجالات الأخرى من الاستبانة ،حيث كانت الفروق بين مجال التغذية ومجال العناية الصحية، ولصالح مجال العناية الصحية. بينما كانت المقارنات الأخرى بين مجال العناية الصحية، ومجالي التدريب الرياضي، والمجال الاجتماعي والتحكم في الضغوط النفسية كانت لصالح مجالي

التدريب الرياضي، والمجال الاجتماعي والتحكم في الضغوط النفسية ، وكان أعلى مستوى للوعي الصحي على الفقرات المتضمنة " أراجع الطبيب في حالة ظهور أي أعراض مرضية" " ألتزم بتعليمات الطبيب بعد العودة للتدريب من إصابة رياضية" ، " أتجنب تعاطي المنشطات الرياضية"؛ ولعل السبب في ذلك يعود إلى زيادة الوعي الصحي لدى اللاعبين في المجال؛ وذلك نتيجة لتركيز وسائل الأعلام على هذه الجوانب، فعند أخذ المنشطات على سبيل المثال لوحظ كيفية التركيز على أخذ المنشطات من قبل اللاعبين المشهورين عالميا، مثل: مارادونا، وبن جونسون ..إلخ من اللاعبين، إضافة إلى المخاطر الصحية والاجتماعية الناجمة عن تعاطي المنشطات، وأكدت دراسة كولتر(Coulter,2001) أهمية التلفزيون في نشر الوعي الصحي كوسيلة إعلام مسموعة ومرئية في آن واحد؛ لذلك كان مستوى الوعي عاليا على مثل هذه الفقرات.

أما فيما يتعلق بأقل مستوى من الوعي كان على الفقرتين المتضمنتين " أقوم بفحص طبي شامل كل سنة" ، " ألتزم بفحص دهنيات الدم (الكوليسترول) كل ستة أشهر على الأقل"؛ ولعل السبب في ذلك يعود لأسباب اقتصادية عند غالبية اللاعبين ، والتخوف من ظهور بعض الأمراض الكامنة، مثل: السكري ، والأنيميا الرياضية، والسرطان عند بعض اللاعبين، ومثل هذه النتيجة لا تتفق مع ما أشار إليه سلامة (١٩٩٦) حول ضرورة إجراء الكشف الطبي الدوري للاعبين قبل ممارسة النشاط الرياضي، للتعرف على حالة وسلامة أجهزة الجسم المختلفة، إضافة إلى إجراء فحوصات البصر، والبول، وتحليل الدم ، وحدة السمع.

وحول الفروق في مستوى الوعي الصحي عند أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيري الخبرة في اللعب، والمؤهل العلمي للاعبين، والتفاعل بينهما أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي في الجدول رقم (١٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي الصحي في مجال العناية الصحية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، والتفاعل بين الخبرة في اللعب، والمؤهل العلمي، بينما كانت الفروق دالة إحصائيا في المجال تبعا لمتغير الخبرة في اللعب، حيث أظهرت نتائج اختبار سداك للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على المجال في الجدول رقم (١٤) أن غالبية الفروق كانت لصالح اللاعبين من أصحاب الخبرة (أكثر من ١٥ سنة) ، ويرى الباحث أن السبب في ذلك قد يعود إلى أن اللاعبين من أصحاب الخبرة

الطويلة لابد وأن تعرضوا خلال خبرتهم الطويلة في اللعب إلى الإصابات الرياضية والتي منعتهم من الاستمرار في اللعب ، وقد تكون حرمت بعضهم التغيب عن موسم رياضي كامل، ومن ثم يدركون أهمية العناية الصحية، ومراجعة الطبيب في حالة ظهور أي أعراض مرضية؛ وذلك مقارنة باللاعبين من أصحاب الخبرة القصيرة، وممن تعرضوا لمثل هذه المواقف بدرجة أقل؛ لذلك كانت الفروق في مجال العناية الصحية لصالح اللاعبين أصحاب الخبرة الطويلة.

وحول الفروق في **مستوى الوعي الصحي العام (المجالات مجتمعة)**عند أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيري الخبرة في اللعب، والمؤهل العلمي للاعبين، والتفاعل بينهما، أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي في الجدول رقم (١٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي الصحي العام تعزى إلى متغيري الخبرة في اللعب، والمؤهل العلمي، والتفاعل بينهما.

وفيما يتعلق **بمصادر الحصول على المعلومات الصحية** أظهرت نتائج الجدول رقم (١٥) أن وسائل الإعلام ، والموضوعات التي درست في المدارس، والأصدقاء، والمدرب كانت من أعلى المصادر في الحصول على مثل هذه المعلومات ، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسة كولتر(Coulter,2001) التي أظهرت أن التلفزيون المحلي، وما يقدم من برامج صحية يعد المساهم الأول في الحصول على المعلومات الصحية، وزيادة الوعي الصحي عند الشباب في انديانا في أمريكا، كما جاءت النتائج متفقة مع نتائج دراسة صباريني وآخرين (١٩٨٩) التي أظهرت أن وسائل الإعلام احتلت المرتبة الثانية في الحصول على المعلومات الصحية لدى طلبة الصحافة والإعلام في جامعة اليرموك، وفيما يتعلق بالمدرب فهو بمثابة معلم للاعبين ، ويظهر ذلك من خلال تعريف التدريب الرياضي بأنه عملية تربوية تهدف إلى إعداد الرياضيين للوصول إلى المستويات الرياضية العالية، والواجبات التعليمية، سواء أكانت للمهارات أم إكساب المعلومات المتصلة بعملية التدريب من الواجبات الأساسية التي تقع على كاهل المدرب (Harre,1982) ؛ لذلك أيضا جاء المدرب من أعلى المصادر في الحصول على المعلومات الصحية للاعبين. أيضا أظهرت نتائج الجدول رقم (١٥) أن أقل مصادر الحصول على المعلومات الصحية كانت : مصادر الزيارات المستمرة للمراكز الصحية ، والأنشطة الثقافية ، والدورات التدريبية؛ ومثل هذه النتيجة تؤكد أهمية عقد

دورات ثقافية وتعليمية ، وتدريبية في المجال الصحي؛ وذلك بهدف رفع مستوى الوعي الصحي لدى اللاعبين.

الاستنتاجات :

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها يستنتج الباحث ما يلي:

١- وجود مستوى وعي صحي عالٍ عند لاعبي الأندية العربية للكرة الطائرة؛ حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة على الاستبانة ككل إلى (٨١٪).

٢- إن أعلى مستوى للوعي الصحي عند أفراد عينة الدراسة كان في المجال الاجتماعي والتحكم في الضغوط النفسية (٨٩,٣٣٪)، وكان أقل مستوى من الوعي الصحي في مجال التغذية (٧٢,٣٣٪).

٣- لا يوجد تأثير لمتغيري الخبرة في اللعب، والمؤهل العلمي، والتفاعل بينهما عند اللاعبين على مستوى الوعي الصحي، وكان هناك تأثير جزئي للخبرة في مجال العناية الصحية، ولصالح أصحاب الخبرة الطويلة.

٤- إن أعلى مستوى من الوعي الصحي تمثل في الفقرة التي نصها " ألتزم بتعليمات الطبيب بعد العودة للتدريب من إصابة رياضية" حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة عليها إلى (٨٨,٦٦٪)، وكان أقل مستوى من الوعي الصحي متمثلاً في الفقرة التي نصها " أقرأ التعليمات (النشرة) المتعلقة بالسعرات الحرارية عند شراء المواد الغذائية"؛ حيثوصلت النسبة المئوية للاستجابة عليها إلى (٥٢٪).

٥- إن أعلى مصدر للحصول على المعلومات الصحية عند أفراد عينة الدراسة كان وسائل الإعلام ، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٧٤,٤٪)، بينما كان أقل مصدر للحصول على المعلومات الصحية الزيارة المستمرة للمراكز الصحية ، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٦٠,٦٪).

التوصيات :

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها يوصي الباحث بالتوصيات الآتية:

١- زيادة اهتمام المدربين بتغذية اللاعبين، وتوجيههم إلي ضرورة قراءة التعليمات

(النشرة) المتعلقة بالسعرات الحرارية عند شراء المواد الغذائية ، إضافة إلى قلة تناول الدهون المشبعة لما لزيادة تناولها من دور سلبي في زيادة التعرض لأمراض القلب، وتصلبات الشرايين.

٢- ضرورة التزام اللاعبين بوضع الكسارات لوقاية الركبتين ، والرباط الضاغط لمفصل الكاحل، سواء أكان ذلك في التدريب أم المنافسة؛ وذلك بهدف التقليل من الإصابات الرياضية.

٣- توجيه اللاعبين إلى إجراء فحص طبي شامل كل سنة على الأقل ؛ لأن هناك أمراضاً كامنة لا تظهر إلا بعد استفحالها، وبالصدفة، مثل: السكري، والسرطان، وإجراء مثل هذا الفحص يساهم في الكشف عنها مبكرا، إضافة إلى ضرورة إلزام اللاعبين بإجراء فحص للكولسترول كل ستة أشهر على الأقل ، والعمل بالاحتفاظ بتاريخ صحي شخصي لكل لاعب.

٤- إخضاع اللاعبين في بداية الموسم التدريبي للاختبارات الطبية، والبدنية، وعلى وجه الخصوص الحد الأقصى لاستهلاك الأكسجين؛ نظرا لاعتباره أفضل مؤشر على كفاءة القلب، والرئتين.

٥- العمل على إجراء دراسة مقارنة في مستوى الوعي الصحي بين لاعبي الألعاب الجماعية والفردية.

٦- ضرورة عقد دورات تعليمية تثقيفية للاعبين؛ وذلك بهدف رفع مستوى الوعي الصحي لديهم.

المراجع

أبو نمره ، محمد خميس. (٢٠٠١). **الرياضة والصحة**، (من منشورات جامعة القدس المفتوحة). نابلس ، فلسطين: مطبعة الحجاوي.

بدح ، أحمد .(١٩٩٢). **تقويم فاعلية برامج الخدمات الصحية في المدارس الأردنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

برنامج التعليم المفتوح .(١٩٩٢). **علم النفس التطوري**، (الجزء الثاني)، من منشورات جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

حمام ، فريال .(١٩٩٦). **مستوى الثقافة الصحية لدى طالبات الصف الأول ثانوي وأثره في اتجاهاتهن الصحية في منطقة عمان الكبرى**. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك، إربد الأردن.

الخليلي، خليل يوسف والشيخ سالم، معتز عبدالوهاب وأبو دهيس، برهان . (١٩٨٧). درجة الوعي الصحي عند طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي والأدبي والمهني في ثلاث مناطق جغرافية مختلفة في الأردن. **مجلة أبحاث اليرموك سسلسلة العلوم الإنسانية، ٣** (١)، ٩١-١١٠.

راتب، أسامة كامل .(١٩٩٥). **علم النفس الرياضي** ، القاهرة، مصر : دار الفكر العربي.

الرملي ، عباس وشحاتة، محمد إبراهيم .(١٩٩١). **اللياقة والصحة**. عمان ، الأردن : دار الفكر.

سلامة ، بهاء الدين .(١٩٩٦). **الصحة والتربية الصحية**. القاهرة ، مصر: دار الفكر العربي.

السيوطي، جلال الدين .(١٩٩٠). **الطب النبوي**. الرياض ، المملكة العربية السعودية.

صبارني ، محمد والخليلي ، خليل والقادري، صالح .(١٩٨٩). المعلومات الصحية ومصادرها لدى طلبة الصحافة و الإعلام بجامعة اليرموك . **المجلة التربوية**، (جامعة الكويت)، ٦ (٢٠)، ٢٥٥-٢٧٠.

الطنطاوي ، رمضان .(١٩٩٧). دور مناهج العلوم بمراحل التعليم العام بمصر في تحقيق مفهوم التربية الوقائية للطلاب. **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، (٣)، ١٨١-٢٢٤.

عبد الوهاب، فاروق السيد .(١٩٨٩). التغذية والرياضة، في : **موضوعات معاصرة في الطب الرياضي وعلوم الحركة**، الاتحاد العربي السعودي للطب الرياضي، السعودية، ص ص ٨٩-١٢٦.

عليوة ، علاء الدين .(١٩٩٩). **الصحة في المجال الرياضي**. الإسكندرية،مصر: منشأة المعارف.

العلي ، فخري شريف .(٢٠٠١). **مستوى الثقافة الصحية لدى الطلبة في نهاية المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في جنين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

القدومي، عبدالناصر عبدالرحيم .(٢٠٠٣). تأثير أساليب مختلفة للإحماء في مسافة الوثب العمودي لدى لاعبي الكرة الطائرة ، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، (كلية التربية ، جامعة البحرين) ٤ (٣)، ٧٥-١٠٠.

مقابلة ، نصر .(١٩٩٦). العادات غير الصحية لدى الأطفال الأردنيين من وجهة نظر أمهاتهم وعلاقتها ببعض المتغيرات. **المجلة العربية للتربية، ١٦**،(٢) ، ١٣٤-١٦٤.

ملحم ،عايد فضل.(١٩٩٩). **الطب الرياضي والفسيولوجي، قضايا ومشكلات معاصرة**. إربد، الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع.

American Red Crosse. (1992). **First aid, responding to emergencies**. Philadelphia: Mosby.

Caroli, M., & Lagraviness ,D. (2002). Prevention of obesity. **Obesity Research, 1**,133-147.

Counter, E. (2001). A study of public access television as a means to increase the health awareness of adults. **Dissertation Abstracts International**, **A,** 62/02, P.422.

Engs, R., & Badr.L.H. (1983). The health concerns of young American and Egyptian women: A cross- cultural study. **International Quarterly of Community Health Education**, **4** (1), 77-83.

Fisher, G. & Petersen, R. (1990). **Scientific basis of athletic conditioning.** Philadelphia: Lea & Febiger.

Fox, E., & Bowers, R. (1992). **Sports Physiology**, (3rd edition), Dubuque, Iowa: Wm.c. Brown Publishers.

Harre, D. (1982). **Principles of sports training**, Berlin: Sportverlag.

Lottes, C. R. (1996). **Health knowledge & behavior for years later**. Pennsylvania University (ERIC, ED 399229).

Melissa, A. G. (1998). Sources of self – efficacy in physical education and sport. **Journal of Teaching in Physical Education**, **18,** 76 – 89.

Marley. W. (1982). **Health and physical fitness**, Philadelphia: Sounders College Publishers.

McArdle, W. Katch, F., & Katch, V. (1986). **Exercise physiology: energy, nutrition, and human performance**.Philadelphia: Lea& Febiger Publishers.

Meloslav , E., Jaroslav. B., & Karen, J. (1983). **Contemporary volleyball**. Czechoslovakia :Prague .

Vealey, R. (1986). Conceptualization of sport-confidence and competitive orientation : Preliminary investigation and instrument development. **Journal of Sport Psychology**, **8**, 221-246.

Watkins, J., & Green, N. (1992). Survey of Volleyball injuries. **British Journal of Sport Medicine**, **26** (2), 135-137.

Williams, M, H. (1995). **Nutrition for fitness and sport** Dubuque: Wm. Brown Publishers.

Wilmore, J., & Costill, D. (1994). **Physiology of sport and exercise** Champaign. IL: Human Kinetics.