مجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد السادس ـ العدد الثالث

شعبان 1426 هـ – سبتمبر 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 جنيهات
■ 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 القحطاني

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، مريم 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	الباب الأول : البحوث العلمية المحكمة	
11	الكفاية التخطيطية لأعضاء الهيئة الإدارية بجامعة السلطان قابوس لتحولها الآمن إلى جامعة إلكترونية	د. عبد الله بن مبارك الشنفري د. وجيهة ثابت العاني
45	أثر استخدام الحاسوب في تدريس الرياضيات على تحصيل طلاب الصف الثاني الابتدائي	د. سعد بن عبد الرحمن الدايل
63	التنبؤ بتحصيل تلاميذ الصف العاشر في الرياضيات من قلقهم من الرياضيات، واتجاهاتهم نحوها	د. إبراهيم محمد عيسى يعقوب
85	أثر تغيير موقع المشتت القوي (Strong Distractor) عند استخدام تقنية إبعاد البدائل الخطأ في صعوبة الفقرات لأسئلة الاختيار من متعدد في الفيزياء وتمييزها	د. عبدالله بن خميس بن علي أمبوسعيدي
107	اهتمامات القراءة ومعوقاتها لدى تلاميذ الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في مديريات التربية والتعليم في منطقة شمال الأردن	د. ربا فهمي البطاينة د. علي أحمد البركات
135	درجة اكتساب طلبة دبلوم أساليب تدريس التربية الإسلامية للكفايات التعليمية الخاصة بفروع التربية الإسلامية	د. ماجد زكي الجلاد أ. معاذ خلف العمري
165	فاعلية برنامج إرشاد جمعي لتحسين التوافق النفسي ومفهوم الذات لدى الأطفال المساء إليهم	د.سهام درويش أبو عيطة أ. أحمد عطا محمود أحمد
199	درجة تفضيل طلبة التربية الرياضية لأساليب التدريس المستخدمة في تدريس مناهج كرة السلة، وألعاب المضرب، واتجاهاتهم نحوها	د. صادق خالد الحايك أ. وليد يوسف الحموري
225	بناء مستويات معيارية لبعض القياسات الرئوية الديناميكية للطلاب الذكور في قسم التربية الرياضية بجامعة النجاح الوطنية	د. عبدالناصر عبدالرحيم القدومي
247	مركز التحكم وعلاقته بنتائج منتخبات كرة القدم المشاركة في بطولة الخليج للدول العربية السابعة عشرة	د. محمود إبراهيم شبر د.علي عبدالرحمن أحمد

5	The Use of Good and Poor Language Learner Strategies and of the Cognitive, Meta-cognitive, Social and Affective Strategies by English Language Students in the Hashemite University	Dr. Mohammed M. Obeidat
الصفحة	الباب الثاني : أنشطة الكلية العلمية	
	ملخصات رسائل الماجستير التي نوقشت حديثاً في كلية التربية بجامعة البحرين	
270	وجهة نظر المعلمات والطالبات نحاه تدريس وتقويم مهارات القراءة الصامتة باللغة الإنجليزية للصف الثاني الثانوي في بعض المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية	ثريا عبدالله الجار
272	تأثير برنامج رياضي – غذائي على السمنة لدى طلاب مدارس الهيئة الملكية بمدينة الجبيل الصناعية بالمملكة العربية السعودية	سليمان بن عمر الجلعود
274	فاعلية النموذج الواقعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد لطلاب الصف الثاني الإعدادي في مادة العلوم بمملكة البحرين	فؤاد علي أحمد إكسيل
276	تقويم معلم الفصل لمهام المشرف التربوي في الحلقة الأولى بمرحلة التعليم الأساسي بمدارس مملكة البحرين وإستراتيجية تطويرها	زكريا حسن عبد الحسين
279	فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات القراءة الصامته لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين	أسماء عبدعلي محمد حسن
281	واقع القيادة لدى مديري المدارس الابتدائية ومديراتها في مملكة البحرين	رملة علي جعفر
283	تقييم الأداء الوظيفي لمدير المدرسة الابتدائية بمملكة البحرين في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة: صيغة مقترحة	محمد عبد علي جاسم

اقرأ هذا العدد، والأعداد السابقة من هذه المجلة في النسخة الإلكترونية المفتوحة على الموقع الآتي:

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

ثالثاً : نموذج قسيمة الاشتراك في المجلة

مجلة العلوم التربوية والنفسية

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

تصدر عن كلية التربية ـ جامعة البحرين

سعر بيع العدد: دينار واحد

تكون الاشتراكات السنوية على النحو الآتي :

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

المؤسسات :	**سنة**	**سنتان**	**سنة**
دول مجلس التعاون الخليجي	10 **د. ب**	20 **د. ب**	30 **د. ب**
البلاد الأخرى	40 **دولاراً أمريكياً**	80 **دولاراً أمريكياً**	120 **دولاراً أمريكياً**

الاسم : ..... المهنة : .....

العنوان : .....

.....

الهاتف : ..... الفاكس : .....

البريد الإلكتروني : .....

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

مرفق: شيك / نقداً بمبلغ /

يكتب الشيك باسم (جامعة البحرين) بالدينار البحريني مسحوباً على أحد البنوك التجارية في مملكة البحرين

ويرسل مع قسيمة الاشتراك إلى العنوان الاتي :

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

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

Subscription Form

JOURNAL OF
Educational & Psychological Sciences

JEPS

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

Price for Individuals	**One year**	**Two years**	**Three years**
GCC citizens	BD 4	BD 8	BD 12
Arab countries citizens	BD 6	BD 10	BD 14
Other countries citizens	$ 30	$ 50	$ 70
Price for Institutes			
GCC and Arab Countries	BD 10	BD 20	BD 30
Other Countries	$ 40	$ 80	$ 120

Name: .....

Address: .....

.....

.....

Tel.: ..... Fax.: .....

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

Effective from: .....

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

College of Education - University of Bahrain - Sakhir
P.O.Box: 32038, Kingdom of Bahrain
Tel.:(+973)17437147 - Fax: (+973) 17449089
Email : jeps@edu.uob.bh

الباب الأول

البحوث العلمية المحكمة

الكفاية التخطيطية لأعضاء الهيئة الإدارية بجامعة السلطان قابوس لتحولها الآمن إلى جامعة إلكترونية

د. عبد الله بن مبارك الشنفري
قسم الأصول والإدارة التربوية
كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

د. وجيهة ثابت العاني
قسم الأصول والإدارة التربوية
كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

الكفاية التخطيطية لأعضاء الهيئة الإدارية بجامعة السلطان قابوس لتحولها الآمن إلى جامعة إلكترونية

د. عبد الله بن مبارك الشنفري
قسم الأصول والإدارة التربوية
كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

د. وجيهة ثابت العاني
قسم الأصول والإدارة التربوية
كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن الكفاية التخطيطية لدى الهيئة الإدارية بجامعة السلطان قابوس لتحولها الآمن إلى جامعة إلكترونية. وهل تختلف درجة الكفاية لاستجابات أعضاء الهيئة الإدارية الذين شملتهم الدراسة باختلاف النوع، والدرجة الوظيفية، وعدد سنوات الخبرة في مجال الإدارة، ودرجة التأهيل في مجال الحاسوب؟ كما تهدف هذه الدراسة أيضا إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين استجابات أفراد عينة الدراسة، ونوع استخداماتهم للخدمة الإلكترونية المقدمة في الجامعة. تم استخدام المنهج الوصفي–التحليلي إضافة إلى استخدام الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات مكونة من (٤٥) فقرة، وقد بلغ معامل ثباتها (٠,٩٢)، كما بلغ مجموع أفراد عينة الدراسة (٩١) فرداً. لتحليل البيانات، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المتعدد واختبار مربع كاي.

أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية لدرجة الكفاية التخطيطية، والتي جاءت بدرجة موافقة "عالية" تراوحت مابين (٣,٧٥–٤,٤٣)، ومثلت نسبة (٥٧٪) من مجموع عدد الفقرات، في حين جاءت نسبة (٤٣٪) من مجموعها بدرجة موافقة "متوسطة" وبمتوسطات حسابية تراوحت مابين (٣,٠٨–٣,٧٤) وهذا يشير إلى أن الجامعة تسير في طريقها للتحول بشكلٍ معتدلٍ وآمن نحو تحقيق الجامعة الإلكترونية. كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة على مجال القيم والعلاقات الإنسانية، ومجال التنبؤ المستقبلي بين حملة مؤهل الدبلوم المتوسط، ودرجة الماجستير في مجال الحاسوب، في حين لم تظهر هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغيرات النوع، والدرجة الوظيفية، وعدد سنوات الخبرة على جميع مجالات الدراسة.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٤/٩/٢١م * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٥/١/٢٥م

المجلد 6 العدد 3 سبتمبر 2005

Planning Competency of Administrative Staff at Sultan Qaboos University in the Process of a Safe Transformation into Electronic University

Dr. Abd-Allah M. Al-Shanfari
College of Education
Sultan Qaboos University

Dr. Wajeha T. Al-Ani
College of Education
Sultan Qaboos University

Abstract

This study aims at investigating the planning competency of the administrative staff at Sultan Qaboos University for a safe transformation into becoming an electronic university. The study also aims at determining whether the level of competency as measured by the responses of the participants varies according to gender, hierarchical position, years of experience in administration, and level of computer literacy. A third aim is to reveal the level of association between the responses of participants and the kind of use of electronic service provided by the university. Towards those ends the analytical descriptive methodology is employed. A 45-item questionnaire is the main instrument to gather data from 91 participants. Reliability co-efficient reached 0.92. Means, standard deviation, multiple analysis of variance and Chi-Square are used to treat the data.

The findings show that 57% of the items are marked as “high” (4.43-3.75) whereas 43% of the items are marked as ‘average’ (3.74-3.08). This suggests that the university is in the process of a smooth and safe transformation into becoming an electronic university. The findings also show statistically significant differences at the 0.05 level between holders of intermediate diploma and holders of Masters Degree in Computer on the ‘values and interpersonal’ and ‘future forecasting’ domains. Gender, position, and years of experience did not result into statistically significant responses between respondents. The study concluded with recommendations and suggestions.

الكفاية التخطيطية لأعضاء الهيئة الإدارية بجامعة السلطان قابوس لتحولها الآمن إلى جامعة إلكترونية

د. عبد الله بن مبارك الشنفري
قسم الأصول والإدارة التربوية
كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

د. وجيهة ثابت العاني
قسم الأصول والإدارة التربوية
كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

المقدمة:

لم يعد التخطيط الإلكتروني في الجامعات عملاً فنياً فحسب، بل أصبح مطلباً أكاديميا، وعلميا، وثقافيا، وفنياً على حد سواء، إضافة إلى كونه عملية إنسانية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتغير قيم، ومفاهيم، وعادات، سوف تؤدي بالضرورة إلى زيادة مهارة، وكفاءة، وفاعلية العمل الإداري ككل. إن ما يشهده العالم اليوم من تحديات علمية، وفكرية، وثقافية، واجتماعية، واقتصادية، وسياسية، أبرزتها حتمية ثورة المعلومات والاتصال بفضل شيوع استخدام شبكة الإنترنت العالمية (WWW) سواء على المستوى المحلي من خلال توصيل أجهزة كمبيوتر لتكوين شبكة محلية [LAN] (Local Area Network) والتي تطلق عليها تسمية الإنترانت ، أو على المستوى الأوسع، والتي يطلق عليها مصطلح الشبكة المتسعة [WAN] (Wide Area Network) ، فرضت على جميع مؤسسات وقطاعات المجتمع أن تعيد النظر في هندسة وكفاية وآلية التخطيط داخلها بصورة عامة، ومؤسسات التعليم العالي بصورة خاصة؛ لتتلاءم مع التغيرات العالمية، وحتميات متطلباتها (الشافعي، ٢٠٠٢).

إن دخول عالم اليوم في العصر الإلكتروني، وما نتج عنه من إلغاء الوقت، والمسافات من جانب، وتوفير الجهد لإنجاز أعمال كبيرة وعلى نطاق واسع من جانب آخر، كل ذلك كان له أثره الواضح في قدرة وإمكانية أداء المؤسسات التعليمية، بدءاً من السياسات والأساليب الإدارية التي تمارس داخلها كالتخطيط، والتنظيم، والاتصال، واتخاذ القرارات الإدارية، وانتهاءً بمرحلة التنفيذ؛ لتأخذ الشكل، أو الصيغة الهيكلية الشبكية الإلكترونية، والتي تتداخل فيها وتتكامل جهود جميع الأطراف في المؤسسة دون استثناء (السلمى، ١٩٩٥).

إن مثل هذا التطوّر أدّى بالنتيجة إلى إعادة هيكلية المهام والأعمال الإدارية كي تستجيب لمتطلبات حوسبتها (أتمتتها). ومن ثَمَّ فإن صورة التنظيم الإداري من حيث مكوناته وأقسامه ستتخذ أشكالاً جديدة تتسق مع التحوّل إلى الممارسات الإدارية المحوسبة، فضلاً

عن التغيرات التي سيواجهها الجهاز الوظيفي فيما يتعلق بمؤهلاته، وتدريبه، وإعداد موظفيه (محجوب، ٢٠٠٣). إن ما شهدته السياسة التخطيطية للتعليم العالي من تغيير ملحوظ في القرن الحادي والعشرين، أدى إلى ظهور أدوار جديدة للجامعات لم يألفها العالم من قبل، متمثلة في "الجامعة المنتجة" و "الجامعة المتعلمة" و " الجامعة الاستثمارية -غير الربحية " والتي بدأت تظهر سمات إدارتها؛ لتأخذ شكلا من أشكال الإدارة التعاونية (Hezel & Dominguez, 2001)؛ وهذا ما أشارت إليه كمبورت (Gumport, 2000) في دراستها حول أهمية إعادة النظر في الهيكلية التنظيمية، ومصادر التشريعات في جامعات اليوم من منطلق تنوع مصادر المعرفة من جانب، وتوسع نطاق البيئة التي تعمل بها من جانب آخر. وما سينعكس أيضا على شكل السياسة والممارسة التخطيطية داخل إطارها التنظيمي في تسهيل مهامها، وفي إيجاد منافذ؛ لتسويق منتجاتها، وفي إيجاد مصادر تمويلية جديدة غير تقليدية لرفد برامجها المتجددة ودعمها، وفي البحث عن توءم لها للإيفاء بمتطلبات عصر التكنولوجيا وما أحدثه من تغيير في سوق العمل (Wasser, 2001). إضافة إلى ما فرضته حتمية ثورة المعلومات في زيادة التركيز في التعليم العالي على إعداد الكوادر البشرية والارتقاء بها؛ للوصول إلى درجة التمكّن، وخاصة في مجال الخدمات، وصناعة المعلومات، والإنتاج الكثيف للمعرفة (السيد، ٢٠٠٢).

وتشكل تقانة المعلومات والاتصال اليوم إحدى الأدوات المهمة في تحديث فلسفة الإدارة وسياستها التنظيمية وآلية تخطيطها، والتي ستساهم وبفاعلية في تسهيل انسياب المدخلات وما يجري من عمليات داخل إطارها التنظيمي. كما أن تحويل المجتمع العربي إلى مجتمع معلوماتي في هذه المرحلة أصبح ضرورة ملحة، علما أن الإسراع في التحوّل نحو مجتمع إلكتروني– معرفي لا يتم إلا من خلال إعطاء هذه المهمة أولوية تقع على رأس قائمة أجندة القادة والمخططين، وصناع القرار في وضع التشريعات والقوانين، وإعادة هندسة الهيكل التنظيمي والإداري (رسمي، ٢٠٠٣؛ الزيات، ٢٠٠٣). إضافة إلى ما يتطلبه من تنمية وزيادة المعرفة في عمليات التخطيط، والإدارة وتنفيذ المشروعات، وما يرتبط بها من تدريب، وتعليم، وإصدار لوائح وقوانين تحمي هذا التحوّل، علماً أن نظم المعلومات تدور أنشطتها عادة حول ثلاثة محاور رئيسة هي: الحصول على بيانات من مصادرها المختلفة، والاستثمار في الكوادر البشرية المؤهلة والمدربة، والاستثمار في نظم الاتصال والتكنولوجيا (الخضيري، ٢٠٠١ ؛ البلوشي، ٢٠٠١)، مما يستدعي إجراء مسح دقيق للنظام الجامعي الذي يسعى إلى هذا التحول؛ استجابة لهذه المرحلة؛ بهدف تحديد الإمكانات المتوافرة والاسقاطات المتوقعة. والتي تمكن المخططين من اتخاذ الإجراءات اللازمة؛ للتغيير على ضوء احتمالات النمو المتوقعة (البوهي، ٢٠٠١). كما يتطلب إيجاد

أساليب تقويمية جيدة؛ لقياس كفاءة هذه البيئة التعليمية الجديدة من حيث السياسة التنظيمية، وما سيطرأ من تغيرات في الأدوار التي سيقوم بها أعضاء الهيئة الإدارية والأكاديمية، وجميع العاملين فيها (O'Donoghue& Singh, 2001).

إن دخول الجامعات في عالم الإنترنت قد أحدث نقلة في آليات إدارتها بدرجات متفاوتة بدءاً من آلية إدارة التعليم الشبكي (Web- Based Instruction)، والفصول الدراسية على الخط (Online Courses)، ومنح الشهادات السيبرية (Cyber Degrees)، وآلية إدارة الجامعات الخائلية (Virtual Universities) (Aoki & Others, 1998). كل ذلك حتم على الجامعات أن تعيد النظر في سياستها التخطيطية بشكل يمكنها من استخدام هذه التكنولوجيا وتوظيفها بشكل سريع واقتصادي، يجمع بين استهلاك التكنولوجيا وإنتاجها من جانب، وتسويق برامجها واستقطابها للآخرين (Online) من جانب آخر؛ مستفيدة كل الاستفادة من خدمة البريد الإلكتروني (E-mail)، ومن برامج الإدارة ، والجدولة الزمنية، التي أصبحت متاحة بوفرة وبدون منافس على الشبكات ككل سواء على مستوى الجامعة –داخلياً خاصة، أو عبر التواصل مع العديد من الجامعات الأخرى - خارجياً– عامة (الشافعي، ٢٠٠٢). وهذا ما بينه سوتون (Sutton, 1996) حول ما قامت به جامعة ولاية كاليفورنيا في خطتها التي تهدف إلى تطوير طرق التعليم عن بعد من خلال توظيف التكنولوجيا؛ تلبية للاحتياجات المستقبلية.

أما حول توجهات الإدارة الإلكترونية، وخاصة بعد أن دخلت الجامعات في عالم الإنترنت وبيئة الاتصال الإلكتروني، التي تتميز بقواعد وأسس لها خصوصيتها ومتطلباتها، والتي لابد من التعرّف على أبرزها، والتي تتمثل في جوانب عدة، أشار إليها رضوان (٢٠٠٣، ص٣) منها:

١. إدارة الملفات بدلاً من حفظها.
٢. استعراض المحتويات بدلاً من القراءة.
٣. مراجعة محتوى الوثيقة بدلاً من كتابتها.
٤. البريد الإلكتروني بدلاً من الصادر والوارد.
٥. الإجراءات التنفيذية بدلاً من محاضر الاجتماعات.
٦. الإنجاز بدلاً من المتابعة.
٧. اكتشاف المشكلات، بدلاً من المتابعة.
٨. التجهيز الناجح للاجتماعات.

كل هذا أصبح لازماً بعد أن تحوّل العالم من نظام اقتصادي تدعمه المعلومات إلى نظام معلوماتي يتضمن الاقتصاد، وما يتضمن من عمليات التخطيط داخله بدءاً من مرحلة المبادرة، ثم الإقناع، ثم البناء(حجي، ٢٠٠٢ ؛ سلطان، ٢٠٠١). من هنا جاءت أهمية

هذه الدراسة؛ لتكشف عن واقع الخدمة الإلكترونية التي تُقدم في جامعة السلطان قابوس على مستوى السياسة التخطيطية فيها، وبوصفها مرحلة انتقالية؛ للتحوّل نحو تحقيق بيئة جامعية إلكترونية، خاصة بعد أن شرعت بيئتها الدخول في إطار البيئة الإلكترونية العالمية منذ عام ٢٠٠١م، وما سيلحق هذا مستقبلاً من تغيّر في السياسة، ونظم التخطيط، وأساليب الإدارة فيها.

الخدمة الإلكترونية في جامعة السلطان قابوس:

لقد بدأ تقديم الخدمة الإلكترونية في الجامعة منذ عام ٢٠٠١م، وحتى عام ٢٠٠٤م إذ بلغ عدد الأفراد الذين توفر لهم خدمة الإنترنت في الجامعة (١٧,٨٨٠) مستخدم من أكاديميين وموظفين وطلبة، منهم (١٢,٩٧٥) طالب وطالبة، و(٤٩٠٥) مستخدم من الإداريين وأعضاء هيئة التدريس،علما أن دخول الحاسوب في الجامعة كان بتاريخ ١٩٨٦ عندما تأسس مركز الكمبيوتر في الجامعة، والذي تغير فيما بعد إلى مركز نظم المعلومات.

ويتولى مركز نظم المعلومات [CIS] (Center of Information System) في جامعة السلطان قابوس إدارة موارد تقنية المعلومات من خلال أقسامه المختلفة، إضافة إلى إتاحة إمكانية الوصول إليها من قبل المخوّل لهم من عاملين ومنتسبين إلى الجامعة، ووفقاً لضوابط وتعليمات تُراعى بها قوانين الجامعة، والقوانين الوطنية، والعالمية ذات العلاقة، وما يستجد عليها من تشريعات منظمة؛ لاستخدام هذه التقنيات. إذ تم توفير موارد الحاسب الآلي لمساندة مجالات الجامعة الأكاديمية، والبحثية، والإدارية المتعلقة بخدمة المجتمع من خلال المراكز البحثية، والمستشفى الجامعي، المنتشرة في جميع أرجاء الكليات والمراكز في الجامعة (المجيني، ٢٠٠٤).

وتوفر جامعة السلطان قابوس بنية تقنية تحتية جعلتها متواجدة إلكترونيا في البيئة الرقمية العالمية؛ وذلك من خلال ما يلي:

١- تزويد أجهزة الحاسب الآلي لجميع منتسبي الجامعة: تم توفير أجهزة الحاسب لجميع منتسبي الجامعة. أما بالنسبة إلى عدد مختبرات الحاسوب في الجامعة فقد بلغ (٧٥) مختبرا مزودة بأجهزة الحاسب، بلغ عددها (٢٥٩٥) جهاز، منها (٦١) مختبرا ومزودة بـ(١٠٨٢) جهاز في الكليات. وبما أن عدد طلاب الجامعة يصلً إلى (١٢) ألف طالب وطالبة لذا فإن لكل (١١) طالباً / جهاز حاسوب واحد، علما أن هناك اختلاف بين كلية وأخرى حسب اعتمادية استخدامه، إضافة إلى ما توفره الجامعة من أجهزة حاسب في القاعات التدريسية، والتي يبلغ عددها (١٤٠) جهاز، إضافة إلى (١٠) أجهزة محمولة (Lab- Top)؛ إذ يتولى مركز تقنيات التعليم في الجامعة الإشراف عليها.

٢- التوصيل الشبكي: بلغ عدد نقاط التوصيل الشبكي لمباني ومواقع الجامعة (٥٨٥) نقطة شبكية لجميع الكليات، والمراكز في الجامعة، إضافة تقديم خدمة (Wireless) لمكتبة الجامعة.

٣- نظم حماية وتطوير: يقوم مركز نظم المعلومات(CIS) بدعم، ومساندة، وصيانة مختبرات الحاسب الآلي الموزعة على مختلف كليات، ومراكز الجامعة. كما أنه يقوم بتحديث الجهاز المزود (Hardware) وتحديث البرامج(Software) وزيادة السرعة لتصل إلى (34 MB) في الدقيقة.

٤- نظم وبرامج التعليم والتدريب الإلكتروني: يقوم مركز تقنيات التعليم (The Center of Educational Technology) في الجامعة بتقديم هذه الخدمة؛ إذ يبلغ عدد العاملين فيه (٥٦) موظفاً يقومون بأعمال فنية عديدة، منها مساعدة الأقسام والهيئة الأكاديمية على استخدام أحدث الوسائل التقنية، كما أنه يقدم نظام إدارة وتصميم المقررات (WebCT)؛ إذ بلغ عدد الدورات التدريبية التي عقدها حتى نهاية فصل الربيع لعام ٢٠٠٣/٢٠٠٤ نحو (٣٠٩) دورة تدريبية، أو ورشة عمل، لأعضاء هيئة التدريس والطلاب (السعدي، ٢٠٠٤).

٥- خدمة الإنترنت: تستضيف الجامعة (Hosting) موقعها بنفسها؛ إذ يقدم مركز نظم المعلومات(CIS) خدمة الإنترنت، والمتمثلة في تصفح الإنترنت (Web-surfing) والبريد الإلكتروني(E-mail) والترائي عن بعد(Video Conference).

٦ الدعم المالي: لمركز نظم المعلومات ميزانية منفصلة، إلا أنها مرتبطة بميزانية الجامعة.

٧- التفاعل الخارجي: يوفر مركز نظم المعلومات مساندة ودعم لدائرة الموارد البشرية في الجامعة في ربطها شبكيا مع وزارة الخدمة المدنية، إضافة إلى ربط الجامعة مع وزارة المالية.

٨- مكتبة الجامعة: من خلال دعم مركز نظم المعلومات تقدم مكتبة الجامعة خدمة الإعارة الإلكترونية للمجلات والكتب بمختلف التخصصات الأكاديمية.

٩- أنظمة إلكترونية أخرى: استحدثت أنظمة جديدة في الجامعة بمساندة ودعم مركز نظم المعلومات مثل:

١. نظام تدريب الموارد البشرية.
٢. نظام البعثات.
٣. نظام الإرشاد الطلابي والتوجيه الوظيفي.
٤. نظام تنظيم المواعيد والزيارات.
٥. نظام الدراسات العليا.
٦. خطة لربط الجامعة مع جامعتي صحار، ونزوى.
٧. تقديم خدمة تجوال الملفات للطلاب (Rooming Profile).

٨. نظام التغذية للطلاب.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

ترتبط عملية التخطيط بسياسة المؤسسة الداخلية والخارجية ارتباطاً وظيفياً. وبما أن التخطيط الإلكتروني أصبح اليوم مطلباً أساسياً، خاصة بعد أن شاع استخدام تكنولوجيا الاتصال والمعلومات في مختلف جوانب العمل التنظيمي داخل المؤسسات المجتمعية، من هنا نبعت مشكلة الدراسة في الكشف عن أبعاد استخدامات تكنولوجيا المعلومات في عملية التخطيط الإداري من خلال الكشف عن واقع الكفاية التخطيطية في جامعة السلطان قابوس، ودرجة تحقيقها للتحوّل الآمن إلى جامعة إلكترونية؛ وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما الكفاية التخطيطية لدى الهيئة الإدارية بجامعة السلطان قابوس لتحوّلها الآمن إلى جامعة إلكترونية من وجهة نظر الإداريين أنفسهم؟

٢. هل تختلف الكفاية التخطيطية لجامعة السلطان قابوس ودرجة تحقيقها للتحوّل الآمن إلى جامعة إلكترونية عن وجهة نظر الإداريين فيها باختلاف متغيرات النوع، والدرجة الوظيفية، وعدد سنوات الخبرة في مجال الإدارة، ودرجة التأهيل في مجال الحاسوب؟

٣. هل تختلف استجابات الإداريين في جامعة السلطان قابوس باختلاف نوع استخداماتهم لشبكة الإنترنت بوصفها خدمة إلكترونية تقدّم في جامعة السلطان قابوس باختلاف متغيرات النوع، وعدد ساعات استخدام الإنترنت، والمشاركة في مؤتمر عن بعد، ودرجة التأهيل في مجال الحاسوب؟

أهمية الدراسة:

تعد عملية التخطيط من أبرز مكونات العمليات الإدارية إضافة إلى عملية التنظيم والتوجيه، والمراقبة، والتقويم، وتبرز أهميتها من كونها تعد الخطوة الأولى في عملية جمع الأفكار والآراء والتصورات من أجل وضع تصور، أو رؤية أولية للغايات، و من ثم وضع الأهداف للمؤسسات في مختلف أشكالها وأنماطها وصورها التنظيمية، والتي في ضوئها يمكن تحديد الاحتياجات والأولويات الأساسية للسلوك التنظيمي داخلها، ورسم الخطوات التنفيذية لها.

من هنا جاءت أهمية هذه الدراسة في الكشف عن مدى قدرة وإمكانية الإداريين، من القيام بإنجاز مهامهم الوظيفية الإدارية على أكمل وجه، ومن خلال الربط الشبكي الإلكتروني في جامعة السلطان قابوس بعد أن شرعت الجامعة الدخول في البيئة الإلكترونية منذ عام ٢٠٠١م خاصة، وما أحدثته ثورة المعلومات من تغيير ملحوظ في طريقة رسم

السياسات، ووضع أساليب التخطيط، وإنجاز الأعمال وإدارتها في ظل واقع المكتب الإلكتروني، أو ما يسمى بالمكتب الافتراضي (Virtual Office) ،أو المكتب النقال (Mobile Office) الذي بدأ يغزو المؤسسات التعليمية على اختلاف أنواعها وأشكالها عامة. ونخص بالذكر هنا جامعة السلطان قابوس وما يستوجب هذا كله على القائمين فيها من إعادة النظر في هندسة العمليات الإدارية، وأساليب التخطيط التي تتعلق بجميع المجالات الفنية، والإدارية، والقانونية على حد سواء.

منهجية الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي– الكمي الذي يعتمد على البيانات والإحصاءات الرقمية، والتي تكشف عن الإمكانات المادية والبشرية المرتبطة بعملية التخطيط الإداري، إضافة إلى المنهج التحليلي الاستقرائي للدراسات، والبحوث السابقة. كما استخدمت الاستبانة أداة؛ للكشف عن مستويات الاستخدام الشبكي الإلكتروني في عملية التخطيط الإداري وأبعاده.

تحديد المصطلحات:

اعتمدت هذه الدراسة تعريف المصطلحات الواردة فيها إجرائياً على النحو الآتي:

الكفاية التخطيطية: هي القدرة على توظيف كافة الإمكانات للقيام بالأدوار المتوقعة، وتشتمل على العناصر البشرية والمادية، وما يجري بينها من تفاعلات تسعى من خلالها إلى تحقيق الأهداف والأغراض المرجوة من خلال استخدام جميع الوسائل والسبل المتاحة في إطار تنظيمي قيمي إنساني يتفاعل مع الواقع، وقادر على وضع تصور مستقبلي – إستراتيجي في ضوئها.

الجامعة الإلكترونية: هي صرح أكاديمي يوفر بيئة إلكترونية فاعلة بين الإداريين أنفسهم من جانب، والإداريين ومصادر المعلومات الداخلية والخارجية التي تخدم عملية التخطيط في مجال سياسات التخطيط والتنظيم، واتخاذ القرارات، والتنفيذ، والتقويم، من جانب آخر.

الإدارة الإلكترونية: هي وسيلة؛ لرفع مستوى أداء وكفاءة جميع الإداريين في الجامعة، وتفعيل دورهم الإداري فيها من خلال استخدامهم للتقنيات التكنولوجية وشبكة الإنترنت، وليس بديلاً أو إنهاءً لدورهم.

التخطيط: هو وسيلة لإدارة الموارد المادية والبشرية المتاحة، وآلية التنسيق بين القرارات والإجراءات التي تتخذها الوحدات الإدارية متعددة المستويات في المؤسسة.

محددات الدراسة: اقتصرت الدراسة على ما يلي:
١. عينة من الإداريين العاملين في جامعة السلطان قابوس لفصل الربيع من العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م.
٢. الكفاية التخطيطية لدى الهيئة الإدارية لجامعة السلطان قابوس؛ لتحوّلها الآمن إلى الجامعة إلكترونية، وكما وردت في أداة الدراسة، والتي اشتملت على (٤٥) فقرة تعكس مجالات: الأغراض والأهداف، والقيم والعلاقات الإنسانية، وسبل ووسائل التنفيذ، ومجال التنبؤ أو التوقع المستقبلي.
٣. نوع الخدمات التي تقدمها الجامعة إلكترونياً لأعضاء الهيئة الإدارية بمختلف المستويات.

الطريقة والإجراءات:
١- مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من أعضاء الهيئة الإدارية في إدارة الجامعة، والكليات، والمراكز الآتية: كلية الطب والعلوم الصحية، وكلية الهندسة، وكلية الاقتصاد والتجارة، وكلية الآداب، وكلية التربية، وكلية الزراعة والعلوم البحرية، ومركز اللغات، ومركز تقنيات التعليم، ومركز نظم المعلومات، وذلك في فصل الربيع للعام الأكاديمي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م. أما عينة الدراسة فقد تكونت من (٩١) فرداً، وكما هو موضح في الجدول رقم (١).

يلاحظ من الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة ونسبها المئوية؛ إذ نجد أن نسبة الذكور تمثل (٦٨,١٪) مقارنة بنسبة الإناث (٣١,٩١٪). أما بالنسبة لمتغيرات الدرجة الوظيفية فنجد أن أعلى نسبة تمثلت في فئة إداري أكاديمي وبنسبة (٥٩,٣٪)، في حين شكلت نسبة (٤٠,٧٪) للإداريين الفنيين. أما بالنسبة لمتغير درجة التأهيل في الحاسوب؛ إذ احتلت فئة ممن لديه مؤهل دورة تدريبية أعلى نسبة بلغت (٥٦٪)، تليها نسبة (١٨,٧٪) لحملة شهادة البكالوريوس، ثم بنسبة (١٦,٥٪) لحملة الدبلوم المتوسط، ثم درجة الماجستير بنسبة (٨,٨٪)، أما بالنسبة لعدد ساعات استخدام الإنترنت يومياً فنجد أن فئة (١-٣ ساعة) تمثل أعلى نسبة (٦٥,٩٪)، على حين تشكل فئة (٧ ساعات فأكثر) نسبة (١١٪). أما متغير عدد سنوات الخبرة فقد بلغت نسبة الذين لديهم خبرة (١-٥ سنوات) (٤٤٪) تليها فئة (١١ سنة فأكثر) بنسبة (٣٤٪). ثم فئة (٦-١٠ سنوات) بنسبة (٢٢٪).

الجدول رقم (١)
توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

عدد سنوات الخبرة في الإدارة	النوع		الدرجة الوظيفية		درجة التأهيل في الحاسوب				عدد ساعات استخدام الإنترنت			المجموع الكلي %
	ذكر	أنثى	إداري أكاديمي	إداري فني	ماجستير فأعلى	بكالوريوس	دبلوم متوسط	دورة تدريبية	١-٣	٤-٦	٧ فأكثر	
١-٥	٢٥	١٥	١٩	٢١	١	٣	١١	٢٥	٢٦	١٣	١	٤٠
%	٦٢,٥	٣٧,٥	٢٠,٩	٢٣,١	٢,٥	٧,٥	٢٧,٥	٦٢,٥	٦٥	٣٢,٥	٢,٥	٤٤ %
٦-١٠	١٥	٥	١٥	٥	٤	٦	١	٩	١٤	٢	٤	٢٠
%	٧٥	٢٥	١٦,٥	٥,٥	٢٠	٣٠	٥	٤٥	٧٠	١٠	٢٠	٢٢ %
١١ سنة فأكثر	٢٢	٩	٢٠	١١	٣	٨	٣	١٧	٢٠	٦	٥	٣١
%	٧١	٢٩	٢٢	١٢,١	٩,٧	٢٥,٨	٩,٧	٥٤,٨	٦٤,٥	١٩,٤	١٦,١	٣٤ %
المجموع	٦٢	٢٩	٥٤	٣٧	٨	١٧	١٥	٥١	٦٠	٢١	١٠	٩١
%	٦٨,١	٣١,٩	٥٩,٣	٤٠,٧	٨٨	١٨,٧	١٦,٥	٥٦	٦٥,٩	٢٣,١	١١	١٠٠ %

٢- أداة الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة طريقة المقابلة، وأداة بحثية رئيسة هي الاستبانة؛ للكشف عن الكفاية التخطيطية لدى الهيئة الإدارية بجامعة السلطان قابوس لتحولها الآمن إلى جامعة إلكترونية من وجهة نظر الإداريين؛ وذلك من خلال ما تقدمه الجامعة، كأحد أشكال التنظيمات الإدارية، من خدمات وتسهيلات إلكترونية فيها. ولتحقيق هدف الدراسة وبعد الاطلاع على الأدب النظري، والدراسات السابقة تم تطوير استبانة تكونت من جزأين:

– **الجزء الأول**: اشتمل على معلومات عامة عن أعضاء الهيئة الإدارية التي شملتهم الدراسة في الجامعة، وهم المستجيبون بوصفها متغيرات مستقلة وهي: النوع، والدرجة الوظيفية، وعدد سنوات الخبرة في مجال الإدارة، ودرجة التأهيل في مجال الحاسوب، وعدد المشاركات في المؤتمرات عن بعد. إضافة إلى متغيرات تكشف عن عدد الساعات التي يستغرقها في استخدام شبكة الإنترنت يوميا، ونوع الاستخدام لشبكة الإنترنت.

– **الجزء الثاني:** تكون من (٤٥) فقرة تكشف عن الخدمة الإلكترونية التي تقدمها الجامعة، وقد تم تدرج الاستجابة على هذه الفقرات باستخدام سلم "ليكرتز الخماسي". لتقدير مستويات استجابة عينة الدراسة وهي: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) وتتمثل رقمياً في الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي. وقد عكست فقرات الاستبانة نوع الخدمة الإلكترونية التي توفرها الجامعة للإداريين، والتي تساعدهم على عملية التخطيط الإداري فيها؛ وذلك من خلال أربعة مجالات رئيسة هي:

– **المجال الأول:** الأغراض والأهداف.
– **المجال الثاني:** القيم والعلاقات الإنسانية.
– **المجال الثالث:** سبل ووسائل التنفيذ.
– **المجال الرابع:** التنبؤ المستقبلي.

٣- صدق الأداة وثباتها:

للتحقق من صدق الأداة، تم عرضها على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في الإدارة والتخطيط الإداري، وطلب منهم إبداء رأيهم في مدى صدق الفقرات، ودقة صياغتها اللغوية، وانتمائها إلى كل مجال من مجالات الاستبانة، ووضوح المعنى. كما طلب منهم إضافة، أو حذف، أو تعديل أية فقرة. وقد تم الأخذ بآراء المحكمين ومقترحاتهم.

أما بالنسبة للتحقق من ثبات الأداة فقد تم استخدام طريقة التجزئة النصفية؛ إذ تم حساب معامل ارتباط "بيرسون" للفقرات، وقد تراوحت ما بين (٠,٨٠) كأعلى قيمة لمجال التنبؤ المستقبلي، وقيمة (٠,٧٦) لمجال القيم والعلاقات الإنسانية. أما الأداة ككل فقد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠,٨٤) وقيمة كرونباخ– ألفا (Chronbach- Alpha) (٠.٩٢)

وكما هو موضح في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)
معامل ارتباط ومعامل الاتساق الداخلي كرونباخ- ألفا

الرقم	مجالات الدراسة	الفقرات	معامل الارتباط	معامل كرونباخ- ألفا
١.	الأغراض والأهداف.	١-٨	٠,٧٨	٠,٨٣
٢.	القيم والعلاقات الإنسانية.	٩-٢٤	٠,٧٦	٠,٨٤
٣.	التنفيذ (الطرق والوسائل).	٢٥-٣٦	٠,٧٧	٠,٧٥
٤.	التنبؤ المستقبلي.	٣٧-٤٥	٠,٨٠	٠,٨٢
	الأداة ككل	١-٤٥	٠,٨٤	٠,٩٢

٤- متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات المستقلة: وتشمل ما يلي:

١. متغير النوع، وله فئتان: ذكور، إناث.

٢. متغير الدرجة الوظيفية، وله فئتان هما:

أ. فئة الإداريين الأكاديميين: وهم عمداء الكليات، ونوابهم، ومساعدوهم، ورؤساء الأقسام في الكليات.

ب. فئة الإداريين الفنيين: وهم مدير إداري، ومساعداه، ومنسقو الأقسام في إدارة الجامعة والكليات.

٣. عدد سنوات الخبرة في مجال الإدارة: ولها ثلاثة مستويات هي: ١-٥ سنوات، ٦-١٠ سنوات، ١١ سنة فأكثر.

٤. درجة التأهيل في مجال الحاسوب، وله أربعة مستويات هي: دورة تدريبية، ودبلوم متوسط، وبكالوريوس، وماجستير فأكثر.

٥. عدد الساعات التي يستخدم بها الإنترنت في اليوم، وله ثلاثة مستويات هي ١-٣ ساعات، و٤-٦ ساعات، و٧ ساعات فأكثر.

ثانياً: المتغيرات التابعة:

وتتمثل في تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة الأربعة التي تعكس مدى استفادتهم من الخدمة الإلكترونية التي تقدم في جامعة السلطان قابوس في عملية التخطيط

الإداري. وهذه المجالات والأبعاد هي: الأغراض والأهداف، والقيم والعلاقات الإنسانية، والتنفيذ (السبل والوسائل)، والتنبؤ المستقبلي.

٥- المعالجة الإحصائية:

بعد أن تم جمع البيانات وإدخالها في الحاسوب باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS)، وللإجابة عن أسئلة الدراسة. تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لكل فقرة من فقرات الاستبانة، ولكل مجال من مجالاتها.

كما تم إجراء تحليل التباين المتعدد (Multi- Variance) للكشف عن الفروق بين استجابات عينة الدراسة على مجالات الدراسة، وتم إجراء تحليل للمقارنات البعدية لتحديد موقع الفروقات بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وحسب متغيراتها إن وجدت. كما تم إجراء تحليل اختبار مربع كاي (Chi- Square) للإجابة عن السؤال الثالث، والمتضمن الكشف عن العلاقة بين استجابات أفراد عينة الدراسة، ونوع الخدمة الإلكترونية المقدمة في الجامعة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

سيتم عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وفقاً لأسئلتها.

أولاً: عرض نتائج الدراسة المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول، والذي يهدف إلى الكشف عن الكفاية التخطيطية لدى الهيئة الإدارية بجامعة السلطان قابوس؛ لتحولها الآمن إلى جامعة إلكترونية من وجهة نظر الإداريين أنفسهم.

تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على جميع فقرات الاستبانة، ولكل مجال من مجالاتها، والتي تعكس نوع الممارسة التخطيطية التي يقوم بها الإداريون من خلال الخدمة الإلكترونية التي تقدمها الجامعة لهم. وللحكم على درجة موافقتهم، تم اعتماد مدى ثلاثة مستويات لتفسير نتائج الدراسة، علما أنه اعتماد قيمة (٢,٥) الصفر الحقيقي لتفسير النتائج، وعلى النحو الآتي:

١. المدى (أقل من ٢,٥) يشير إلى درجة قليلة.

٢. المدى (من ٢,٥– أقل من ٣,٧٥) يشير إلى درجة متوسطة.

٣. المدى (أكثر من ٣,٧٥) يشير إلى درجة عالية.

تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة، وتم تقدير مستوى استجابات الإداريين وفقاً للمدى الذي تم اعتماده في هذه الدراسة، وكما هو موضح في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مجالات الدراسة والأداة ككل ومرتبة تنازلياً

الرقم	رقم المجال	المجال	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة الموافقة
١.	٣.	التنفيذ (السبل والوسائل)	٣,٩٠	٠,٥٧	عالية
٢.	٢.	القيم والعلاقات الإنسانية	٣,٨٨	٠,٥٧	
٣.	١.	الأغراض والأهداف	٣,٨٠	٠,٧٩	
٤.	٤.	التنبؤ المستقبلي	٣,٦٣	٠,٧٣	متوسطة
	الكلي		٣,٨٢	٠,٥٣	عالية

يوضح الجدول رقم (٣) أن المجالات التي حققت درجة الموافقة "عالية" هي مجال التنفيذ، وبمتوسط حسابي قدره (٣,٩٠) ومجال القيم والعلاقات الإنسانية بمتوسط حسابي قدره (٣,٨٨)، ثم مجال الأغراض والأهداف بمتوسط حسابي قدره (٣,٨٠)، أما مجال التنبؤ المستقبلي فقد حصل على درجة موافقة " متوسطة" وبمتوسط حسابي قدره (٣,٦٣)، علماً أن المتوسط الحسابي الكلي للمجالات قد حصل على درجة موافقة "عالية" وبمتوسط حسابي قدره (٣,٨٢).

وتشير هذه النتيجة إلى أن الخدمة الإلكترونية التي توفرها الجامعة للإداريين خاصة وعن طريق مركز نظم المعلومات تساعد بشكل فاعل على مجال التنفيذ ومجال القيم والعلاقات الإنسانية، ومجال تحديد الأغراض وصياغة الأهداف، والتي تعد من العناصر المهمة في عملية التخطيط الإداري، في حين نجد أن مجال التنبؤ المستقبلي قد حصل على درجة الموافقة "متوسطة" ويمكن تفسير ذلك بأن عملية التنبؤ للمستقبل تتطلب من الإداريين الإلمام الكافي بخطط الدائرة وإستراتيجيتها والمستجدات المستقبلية لها، وهذه أغلبها عمليات ترتبط بالمخططين الإداريين في المستويات الإدارية العليا، في الوقت الذي لا يمنع من أن يساهم جميع أعضاء الهيئة الإدارية في وضع هذا التصور المستقبلي، سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة؛ تحقيقاً لمبدأ الإدارة التعاونية (التشاركية) التي يمكن تفعيلها وبشكل كبير من خلال الاتصال الإلكتروني، وهذا ما أكدته دراسة هيزل ودومينكس (Hezel & Dominguez, 2001).

كما تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات كل مجال من مجالات الدراسة، وكما يلي:

المجال الأول: الأغراض والأهداف:

تضمن هذا المجال ثمانية فقرات تعكس كل منها ممارسات المخططين الإداريين في عملية صياغة الأهداف وتحديدها، وبعد أن تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات هذا المجال نجد أن الفقرة رقم (٢) "أصنف أهداف الدائرة أو الوحدة التي أعمل بها وفقاً للأولويات" حصلت على أعلى متوسط حسابي وقدره (٤,٠٤) في حين حصلت الفقرة رقم (٤) والمتضمنة "أشارك الآخرين في صياغة الأهداف بعيداً عن البيروقراطية" على أدنى متوسط حسابي في المجال (٣,٥٢)، علماً أن عدد الفقرات التي حصلت على درجة الموافقة "عالية" في هذا المجال بلغت خمس فقرات، وهي (٢، ٦، ٣، ١، ٨) وبمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (٤,٠٤– ٣,٨٤). أما عدد الفقرات التي حصلت على درجة الموافقة "متوسطة" فقد بلغت ثلاث فقرات وهي (٧،٥،٤) وبمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (٣,٥٤–٣,٥٢). أما المتوسط الحسابي الكلي للمجال فقد حصل على درجة موافقة "عالية" وبلغ (٣,٨٠).

المجال الثاني: القيم والعلاقات الإنسانية:

يسعى هذا المجال ومن خلال ما يتضمنه من فقرات إلى الكشف عن درجة تحقق الخدمة الإلكترونية لبناء القيم والعلاقات الإنسانية بوصفها أحد العناصر والمكونات الرئيسة في عملية التخطيط الإداري؛ إذ تضمن (١٦) فقرة، وبعد أن تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات هذا المجال، نجد أن هناك (١٠) فقرات سجلت أعلى المتوسطات الحسابية، وبدرجة موافقة "عالية" تراوحت ما بين (٤,٢٩–٣,٧٥)، في حين سجلت ست فقرات متوسطات حسابية، بدرجة موافقة "متوسطة" تراوحت ما بين (٣,٧٤–٣,٤٧). أما المتوسط الحسابي الكلي للمجال فقد جاء بدرجة موافقة "عالية"وبلغ (٣,٨٨).

المجال الثالث: التنفيذ (الطرق والوسائل):

يشتمل هذا المجال على أحد العناصر المهمة في عملية التخطيط الإداري، ألا وهو مرحلة التنفيذ، وما يتطلبه من طرق ووسائل يتم من خلالها تنفيذ القرارات؛ إذ تضمن (١٢) فقرة. تكشف نتائج استجابة عينة الدراسة في هذا المجال عن أن هناك سبع فقرات سجلت أعلى المتوسطات الحسابية وبدرجة موافقة "عالية" تراوحت ما بين أعلى متوسط حسابي للفقرة رقم (٢٨) والمتضمنة "تقلل من أعباء الأعمال الكتابية" وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٤٣). في حين سجل أقل متوسط حسابي ضمن هذه الفئة للفقرة رقم (٢٧) والمتضمنة "اتصل مباشرة مع رؤساء عملي" وبمتوسط حسابي قدره (٣,٩٥).

أما بالنسبة للفقرات التي حصلت على درجة موافقة "متوسطة" فنجد أنها سجلت متوسطات حسابية تراوحت ما بين (٣,٧٠) للفقرة رقم (٣٦) والمتضمنة "أعتمد الوثائق الإلكترونية في تعاملي مع الآخرين"، وأدنى متوسط حسابي ضمن هذه الفئة للفقرة رقم (٣٢) والمتضمنة " أتصل مباشرة مع مراكز التدريب؛ للحصول على التدريب أثناء الخدمة دون وسيط" وبمتوسط حسابي قدره (٣,٢٩). أما المتوسط الحسابي الكلي للمجال فقد بلغ (٣,٩٠) وجاء بدرجة موافقة "عالية".

المجال الرابع: التنبؤ المستقبلي:

تكتسب عملية التخطيط أهميتها بمقدار قدرتها على التنبؤ والتوقعات المستقبلية التي تهم المؤسسة، وبما يحيط بها من أحداث ومتغيرات، وهذا ما يتضح في فقرات هذا المجال؛ إذ سجلت الفقرة رقم (٣٩) أعلى المتوسطات الحسابية في هذا المجال والمتضمنة "تزودني الخدمة الإلكترونية ببيانات حول ما يستجد من ظروف وأحوال في المجتمع" بلغ قدره (٣,٩٦)، وضمن درجة موافقة "عالية"، في حين سجلت الفقرة (٤٤) أدنى المتوسطات الحسابية (٣,٠٨) والمتضمنة "أتمكن من الحصول على مصادر تمويلية مستقبلية متنوعة"وضمن درجة موافقة "متوسطة" أما المتوسط الحسابي الكلي لهذا المجال فقد جاء بدرجة "متوسطة" وبلغ (٣,٦٣).

وتبين من خلال عرض نتائج السؤال الأول أن الخدمة الإلكترونية التي تقدم في جامعة السلطان قابوس، وخاصة في مجال الأغراض والأهداف قد حصلت على متوسط حسابي قدره (٣,٨٠) أي بدرجة موافقة "عالية"، وهذه النتيجة تشير إلى وجود تصور واضح؛ للتحول الآمن للجامعة الإلكترونية؛ إذ تعد الأهداف الخطوة الأولى والرئيسة في عملية التخطيط الإداري لبلوغ هذا التحول، وما يرتبط بها من أمور تتعلق بصياغتها وتصنيفها وتحديدها، ثم جدولتها وترتيبها ومراجعتها، وحتى بالإمكان تجزئتها؛ لجعلها أكثر تفصيلية، وقابلة للتحقيق، وهذه جميعها أمور أساسية في عملية التخطيط الإداري.

إضافة إلى أن الهيكل الإلكتروني الشبكي الذي تسعى الجامعة إلى تفعيله سوف يتيح الفرص الكافية للمخططين في اعتماد التخطيط التعاوني، وهو يعد إستراتيجية عملية وهوية موحدة، وإطاراً مرجعياً موجهاً يحقق أحد آليات أنظمة التخطيط الإستراتيجي، وهو ما يطلق عليه تسمية النموذج الهدف (Goal Benchmark)؛ إذ يشارك فيه عدد كبير من القادة الأفراد داخل الوحدة نفسها، أو بين الوحدات المختلفة في عملية وضع الأهداف وصياغة الإستراتيجيات (برايسون، ٢٠٠٣: ص٣١٥). كما تتداخل فيه وتتكامل جميع جهود الأطراف المعنية والمتعاونة في تحقيق الأهداف المرجوة، وهذا ما أشار إليه محسن (٢٠٠٣) في دراسته حول التربية ومهام التنمية والتحديث في عالم متغير. ودراسة دينتون

وآخرين (Denton & Others, 2002) في الدور الذي سيلعبه هذا التحول في التعليم الجامعي نحو تحقيق النظام الإداري الإلكتروني (Management System Electronic) ودخوله مرحلة جديدة تتيح أمامه آفاقاً وقيماً ورهانات كونية أشمل وأوسع في تأهيل وإعداد طلاب الجامعة أيضا وفقاً لمطالب وحاجات وقواعد السوق (عمار، ٢٠٠٠، ص ٥٠–٥٥).

أما بالنسبة لمجال القيم والعلاقات الإنسانية والذي جاءت فيه المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة بدرجة "عالية" بلغ (٣,٨٨)، فنجد أن جميع فقراته عكست وبدرجة واضحة نمط اللامركزية الإدارية في الحق في اتخاذ القرار، وفي توسيع نطاق الاتصال وتوزيع السلطة. وهذه جميعها تتحقق في إطار السياسة التنظيمية للجامعة الإلكترونية، والتي تهدف إلى الاستفادة الكاملة من قدرات الموارد البشرية فيها، وحسن استثمارها في ظل قاعدة مبنية أساساً على القيم والعلاقات الإنسانية، والتي بدونها تفقد أهم خاصية من خصائص التنظيمات الإدارية، وهي إشاعة القيم والعلاقات الإنسانية داخل بيئتها التنظيمية.

أما بالنسبة إلى مجال التنفيذ، والذي سجلت استجابات أفراد عينة الدراسة فيه أعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٩٠) وبدرجة موافقة "عالية"؛ إذ يشير هذا وبوضوح إلى أن الواقع الحالي للبيئة الشبكية الإلكترونية في الجامعة تسعى وبفاعلية إلى توفير قاعدة بيانية متكاملة تخدم عملية التخطيط الإداري فيها، وخاصة ما يتعلق بوسائل وطرق التنفيذ على المستوى التنظيمي في الجامعة، والتي بدونها لا تجد طريقها نحو التحقيق. فجدولة الأعمال والتحليل المستمر للمعلومات، والتدفق المستمر لها، إضافة إلى ما يقدم من التقارير، وما يجري من اتصال مباشر بين الإداريين، إضافة إلى جدولة الأعمال وتنظيمها ما هي إلا أساس قوي لمساندة التخطيط الإداري على مختلف المستويات الإدارية التنظيمية، وهذا ما أشار إليه السلمي (١٩٩٥) في أهمية إدماج عمليات تداول المعلومات بين مركز القرار والأداء، وخاصة في المؤسسات التنظيمية التي تتبنى الإدارة فيها سياسة المعلومات المبنية أساساً على الاتصال الإلكتروني بوصفها القاعدة الأساسية في تحقيق البناء الإداري المترابط والمتكامل. ومن ثَمَّ الحاجة مستمرة إلى الاستثمار الأمثل في رأس المال البشري والإمكانات المادية المتاحة علماً أن المهارات البشرية لا تستمر مدى الحياة، بل تتقادم عادة بتقادم التكنولوجيا ذاتها (الجمال، ٢٠٠٣).

أما بالنسبة لمجال التنبؤ المستقبلي والذي حصل على أدنى المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة؛ إذ بلغ (٣,٦٣) وبدرجة موافقة "متوسطة" فنجد أن من التحديات التي تواجه عملية التخطيط الإداري تتمثل في التنبؤ المستقبلي، وهذه ليست مهمة سهلة بقدر ما أنها تحتاج إلى قاعدة بيانات، يمكن من خلالها الحصول على معلومات

بعد استخراجها، وتبويبها، وتحليلها، ثم اعتمادها مؤشرات معلوماتية، تساعدنا على عملية التنبؤ للمستقبل، ولكن ما يواجهنا في عصر التكنولوجيا الحالي هو سرعة التغيير والتحولات السريعة في المفاهيم والأطر المعرفية، إضافة إلى سرعة الاتصال وتدفق المعلومات، كل هذا له تأثيره الفاعل والمؤثر في عملية التخطيط داخل المؤسسات التنظيمية، وقدرة أفرادها على التنبؤ للمستقبل، علما أن التنبؤ للمستقبل له أهمية كبيرة في تفعيل عملية التخطيط الإداري وإكسابها صفة الاستمرارية والتجدد، خاصة في العصر الحالي الذي يتميز بزيادة مراكز تبادل المعلومات من تخزين، واستقبال، وبث، وتبادل للمعلومات في شتى ميادين المعرفة (علي، ٢٠٠١). ومن ثَمَّ تصبح عملية التنبؤ المستقبلي ليست بالسهولة بقدر ما تتطلبه من جهود منظمة تعتمد أسلوب التخطيط الإستراتيجي، كما أن فقدان عملية التخطيط الإداري للتنبؤ المستقبلي سوف يفقدها الشريان الرئيس، والمحرك الدافع للنمو والتطوير والتجديد، هنا نجد أهمية البيئة الإلكترونية في تمكين أفرادها؛ للوصول إلى المعلومات التي تزيد من فاعليتهم وترفع من قدرتهم على بناء معرفة تساعدهم على التنبؤ للمستقبل. وبما أن عملية التنبؤ للمستقبل تعد من المهام التي توكل لصنّاع القرار في أغلب المؤسسات، نجد أن آلية مشاركة جميع العاملين في المؤسسات في عملية التخطيط للتنبؤ المستقبلي سيكون مصدراً قيّماً للأفكار وفي مواجهة التحديات المستقبلية، وهذا ما تسعى إليه البيئة الإلكترونية؛ لإتاحة الفرص الكافية لجميع العاملين في المؤسسات التنظيمية دون استثناء، للمشاركة في هذه العملية الحيوية داخلها.

ثانياً: عرض نتائج السؤال الثاني، والذي يهدف إلى الكشف عن مستوى الفروق بين المتوسطات الحسابية؛ لتقدير أعضاء الهيئة الإدارية في الجامعة في درجة استخدامهم للخدمة الإلكترونية التي تقدمها الجامعة في عملية التخطيط الإداري في ضوء متغيرات: النوع، والدرجة الوظيفية، وعدد سنوات الخبرة، ودرجة التأهيل في الحاسوب، وعدد ساعات استخدام الإنترنت/ يومياً.

ولغرض تحقيق هذا الهدف، تم استخدام تحليل التباين المتعدد لحساب الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وعلى جميع مجالات الدراسة؛ وذلك بعد استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم، وكما هو موضح في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، على الأداة ككل وحسب متغيراتها

المتغيرات	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النوع	ذكر	٣,٧٨	٠,٤٩
	أنثى	٣,٩١	٠,٥٩
الدرجة	إداري أكاديمي	٣,٧٨	٠,٥٥
الوظيفية	إداري فني	٣,٨٨	٠,٥٠
عدد سنوات	١-٥ سنوات	٣,٨٩	٠,٤٨
الخبرة في الإدارة	٦-١٠ سنوات	٣,٨٣	٠,٤٩
	١١ سنة فأكثر	٣,٧٢	٠,٦٠
	ماجستير فأعلى	٣,٤٩	٠,٥٠
درجة التأهيل	بكالوريوس	٣,٩٠	٠,٦٠
في الحاسوب	دبلوم متوسط	٤,١٠	٠,٣٥
	دورة تدريبية	٣,٧٦	٠,٥٢
عدد ساعات	١-٣ ساعات	٣,٨٤	٠,٥٣
استخدام	٤-٦ ساعات	٣,٨٣	٠,٥٢
الإنترنت/يومياً	٧ ساعات فأكثر	٣,٦٧	٠,٥٣

ولتحديد موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، والتي تعبر عن درجة استفادتهم من الخدمة الإلكترونية التي تقدمها الجامعة، ثم إجراء تحليل التباين المتعدد (MANOVA) وفقاً لمتغيرات الدراسة، وعلى جميع مجالاتها، كما هو موضح في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)

تحليل التباين المتعدد لأثر متغيرات النوع، والدرجة الوظيفية، وعدد سنوات الخبرة، ودرجة التأهيل في الحاسوب، وعدد ساعات استخدام الإنترنت على مجالات الدراسة

قيم ويلكس ومستوى الدلالة	المتغيرات	المجالات	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
قيمة ويلكس=	النوع	الأغراض والأهداف	١,٠٣٤	١,٠٣٤	١,٦٩٠	٠,١٩٧
٠,٩٧٥٩		القيم والعلاقات الإنسانية	٠,٤٠٩	٠,٤٠٩	١,٢٤٤	٠,٢٦٨
α= ٠,٧١٣		التنفيذ	٠,١٧٠	٠,١٧٠	٠,٥١٨	٠,٤٧٣
		التنبؤ المستقبلي	٠,٢٣٩	٠,٢٣٩	٠,٤٤٧	٠,٥٠٥
قيمة ويلكس=	الدرجة	الأغراض والأهداف	٠,٤٨٨	٠,٤٨٨	٠,٧٨٩	٠,٣٧٧
٠,٩٦٨١٨	الوظيفية	القيم والعلاقات الإنسانية	٠,٤٧٣	٠,٤٧٣	١,٤٣٩	٠,٢٣٣
α= ٠,٥٩٠		التنفيذ	٠,١٩٧	٠,١٩٧	٠,٦٠٠	٠,٤٤١
		التنبؤ المستقبلي	٠,٠٠٥٧	٠,٠٠٥٧	٠,٠١٠٧	٠,٩١٨
قيمة ويلكس=	سنوات	الأغراض والأهداف	٢,٤٠٩	١,٢٠٤	١,٩٩٧	٠,١٤٢
٠,٨٣٣٣	الخبرة	القيم والعلاقات الإنسانية	٠,٤٢٠	٠,٢١٠	٠,٦٣٢	٠,٥٣٤
α= ٠,٠٤٦	في	التنفيذ	١,٤٥٩	٠,٧٢٩	٢,٢٩٩	٠,١٠٦
	الإدارة	التنبؤ المستقبلي	١,١٧٧	٠,٥٨٨	١,١١٢	٠,٣٣٣
قيمة ويلكس= ٠,٧٩٩٦	درجة	الأغراض والأهداف	١,٤١٤	٠,٤٧١	٠,٧٥٨	٠,٥٢٠
	التأهيل	القيم والعلاقات الإنسانية	٣,١٤١	١,٠٤٧	٣,٤٣٣	*٠,٠٢٠
α= ٠,٠٨٣	في الحاسوب	التنفيذ	٢,٣١٠	٠,٧٧٠	٢,٤٧٥	٠,٠٦٧
		التنبؤ المستقبلي	٤,٩٢٥	١,٦٤١	٣,٣٣٣٥	*٠,٠٢٣
قيمة ويلكس=	ساعات	الأغراض والأهداف	١,٣١٦	٠,٦٥٨	١,٠٦٩	٠,٣٤٨
٠,٨٥٩٠	استخدام	القيم والعلاقات الإنسانية	٠,٩٢٠	٠,٤٦٠	١,٤٠٨	٠,٢٥٠
α= ٠,١٠٩	الإنترنت	التنفيذ	٠,٢٢١	٠,١١٠	٠,٣٣٤	٠,٧١٧
		التنبؤ المستقبلي	١,٦٢٩	٠,٨١٤	١,٥٥٤	٠,٢١٧

*دالة عند مستوى(α=٠,٠٥).

يوضح الجدول رقم (٥) نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لاستجابات الإداريين في جامعة السلطان قابوس؛ إذ لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة(α=٠,٠٥) وفقا لمتغير النوع، والدرجة الوظيفية، وعدد سنوات الخبرة في الإدارة، فالخدمة الإلكترونية متاحة للجميع في إفساح المجال لهم؛ للمشاركة في عملية التخطيط الإداري محققة صفة الشمولية والتكامل في تقديم التسهيلات الخدمية الإلكترونية لهم دون استثناء.

كما أظهرت نتائج السؤال الثاني أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستـــــوى (α=٠,٠٥) ؛ إذ أظهرت نتائج المقارنات البعدية بطريقة توكي (Tukey) أن الفروق الإحصائية سجلت لصالح متغير التأهيل فقط وفي المجالات الآتية:

أ. مجال القيم والعلاقات الإنسانية؛ إذ أظهرت نتائج تحليل المقارنات البعدية أن هنـاك فروقاً ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥)بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من مؤهل درجة الدبلوم المتوسط؛ إذ سجل متوسطاً حسابياً قدره (٤,١٣) و مؤهل شهادة الماجستير وبمتوسط حسابي قدره (٣,٣٩) ولصالح مؤهل شهادة الدبلوم.

ب.مجال التنبؤ المستقبلي؛ إذ أظهرت نتائج تحليل المقارنات البعدية أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) و المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من حملة شهادة الدبلوم بمتوسط حسابي قدره (٤,٠٤) و حملة شهادة الماجستير بمتوسط حسابي قدره (٣,٠٦) ولصالح حملة شهادة الدبلوم المتوسط.

أما على مستوى الأداة ككل، فقد أظهرت نتائج المقارنات البعدية أن هناك أيضا فروقاً ذات دلالة إحصائية(α=٠,٠٥)بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من حملة شهادة الدبلوم المتوسط (٤,١٠) و استجابات أفراد عينة الدراسة من حملة شهادة الماجستير (٣,٤٩) ولصالح حملة شهادة الدبلوم المتوسط، وكما هو موضح في الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦)

نتائج المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر متغير المؤهل على الخدمة الإلكترونية التي تقدم في الجامعة

مجالات الدراسة	المتوسطات الحسابية	
	الدبلوم المتوسط	الماجستير
القيم والعلاقات الإنسانية	٤,١٣	٣,٣٩
التنبؤ المستقبلي	٤,٠٤	٣,٠٦
الأداة ككل	٤,١٠	٣,٤٩

تبيّن ومن خلال عرض نتائج السؤال الثاني، أن التسهيلات التي تقدمها جامعة السلطان قابوس في مجال الخدمة الإلكترونية جاءت وفق مستوى شامل ومتكامل؛ إذ لم تظهر هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تحليل التباين المتعدد (MANOVA) بين جميع استجابات أفراد عينة الدراسة من الإداريين، وخاصة ما يتعلق بمتغيرات النوع، والدرجة الوظيفية، وعدد سنوات الخبرة. فالخدمة الإلكترونية إذن متاحة للجميع، وهذا ما أشار إليه المجيني(٢٠٠٤) مدير مركز نظم المعلومات في الجامعة في المقابلة التي أجريت معه. أما نتائج هذا السؤال فقد أظهرت أن متغير درجة التأهيل في مجال الحاسوب قد أظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في مجال القيم والعلاقات الإنسانية، ومجال التنبؤ المستقبلي، ولصالح حملة درجة تأهيل الدبلوم المتوسط مقارنة بحملة شهادة الماجستير.

وهنا يمكن تفسير ذلك بأن حملة شهادة الماجستير قد يمارسون أعمالاً إدارية محددة بحكم مجال تخصصهم، في حين نجد حملة شهادة الدبلوم يمارسون أعمالاً فنية تطبيقية خدمية في إطار تنظيمي واسع النطاق ليس على مستوى الدائرة فحسب، بل قد يكون على مستوى الجامعة ككل؛ لما يمتلكونه من خبرات، ومهارات تقنية وفنية، في الوقت الذي لا يعني أن حملة الماجستير هم أقل قدرات، بل إن ممارساتهم قد ترتبط بأمور إدارية مكتبية، أكثر مما هي فنية– تقنية.

كما أظهرت النتائج أيضا أن توفير الخدمة الإلكترونية في الجامعة، ما هو إلا خطوة إيجابية في تفعيل المشاركة للإداريين في عملية التخطيط بدءاً من تحديد الأهداف، ووضع

الخطط وآلية التنفيذ عن طريق السبل والوسائل؛ إذ لم تظهر هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة؛ لما توفره الخدمة الإلكترونية في الجامعة من بيانات ومعلومات تحمل في طياتها من خبرات ومهارات على المستوى الوظيفي، أو الجامعي أو الدولي (لويز، ١٩٩٧).

ثالثاً: وللإجابة عن السؤال الثالث، والذي يهدف إلى الكشف عن العلاقة بين استجابات أفراد عينة الدراسة، ونوع استخدامهم لشبكة الإنترنت بوصفها إحدى الخدمات الإلكترونية التي تقدم في جامعة السلطان قابوس.

تم حساب التكرارات، والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمتغيرات عدد ساعات استخدام الإنترنت، والمشاركة في مؤتمر عن بعد، ودرجة التأهيل في الحاسوب، ومتغير النوع، وكما هو موضح في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧)

يبين التكرارات، والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وحسب متغيراتها

درجة التأهيل في الحاسوب	المشاركة في مؤتمر عن بُعد		عدد ساعات استخدام الإنترنت			النوع		المجموع
	نعم	لا	١-٣	٤-٦	٧ فأكثر	ذكور	إناث	النسبة
دورة تدريبية	٩	٤٢	٤٠	٨	٣	٣٦	١٥	٥١
٪	٪١٧,٦	٪ ٨٢,٤	٪٧٨,٤	٪١٥,٧	٪ ٥,٩	٪ ٧٠,٦	٪ ٢٩,٤	٪ ٥٦
دبلوم متوسط	٠,٠٠	١٥	٦	٦	٣	١٠	٥	١٥
٪	٠,٠٠	٪١٠٠,٠	٪٤٠,٠	٪٤٠,٠	٪ ٢٠,٠	٪٦٦,٧	٪ ٣٣,٣	٪١٦,٥
بكالوريوس	٢	١٥	١٢	٥	٠,٠٠	١٠	٧	١٧
٪	٪١١,٨	٪٨٨,٢	٪٧٠,٦	٪٢٩,٤	٠,٠٠	٪٥٨,٨	٪٤١,٢	٪١٨,٧
ماجستير	٢	٦	٢	٢	٤	٦	٢	٨
٪	٪ ٢٥,٠	٪ ٧٥,٠	٪٢٥,٠	٪٢٥,٠	٪ ٥٠,٠	٪ ٧٥,٠	٪ ٢٥,٠	٪٨,٨
المجموع	١٣	٧٨	٦٠	٢١	١٠	٦٢	٢٩	٩١
٪	٪١٤,٣	٪ ٨٥,٧	٪٦٥,٩	٪٢٣,١	٪١١,٠	٪ ٦٨,١	٪ ٣١,٩	١٠٠,٠
قيمة كا[1]	٪ ,٨٠٩		٢٣,٤٧٠			١,٠٠٩		
α	٠,٢٨٣		٠,٠٠١			٠,٧٩٩		

يوضح الجدول رقم (٧) أن أعلى نسب سجلت للمشاركين في مؤتمر عن بعد هم ممن لديهم دورة تدريبية؛ إذ إن أكثر المشاركين في مؤتمرات عن بعد هم من كلية الطب في الجامعة ومن ثَمَّ اكتسبت نسبة عالية منهم تأهيلهم في الحاسوب عن طريق الدورة التدريبية. كما يوضح الجدول نتائج اختبار مربع كاي؛ إذ تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) ولصالح مستخدمي الإنترنت لفئة (١–٣ ساعات) يوميا وهذا يشير إلى أن جميع أفراد عينة الدراسة لديهم الاستعداد للدخول في البيئة الإلكترونية، وخاصة ممن لديهم تأهيل دورة تدريبية في الحاسب.

ومن أجل الكشف عن العلاقة بين هذه المتغيرات، وبين نوع استخدام شبكة الإنترنت، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، والمعبرة عن نوع استخداماتهم لشبكة الإنترنت، وكما هو موضح في الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨)

نوع استخدام عينة الدراسة من الإداريين لشبكة الإنترنت

الرتبة	رقم الفقرة	نوع الاستخدام	العدد	النسبة المئوية ٪
١.	٥.	أمور شخصية (بريد إلكتروني).	٧٧	٨٤,٦٪
٢.	٣.	للاتصال بالمؤسسات الأخرى (خارج حدود السلطنة).	٤٦	٥٠,٥ ٪
٣.	١.	إرسال المعلومات لمنتسبي المؤسسة التي أقوم بإدارتها.	٤٤	٤٨,٤٪
٤.	٤.	للتعرّف على أنماط وسلوكات إدارية عالمية جديدة.	٣٧	٤٠,٧٪
٥.	٢.	للاتصال بالمؤسسات المجتمعية (خارج حدود الجامعة).	٣٦	٣٩,٦٪
٦.	٧.	للتعرّف على أحدث المستجدات في مجال التخطيط الإداري.	٣٠	٣٣ ٪
٧.	٦.	للحصول على استشارات عن بعد من خبراء في مجال التخطيط الإداري.	١٦	١٧,٦٪
٨.	٨.	استخدامات أخرى	٢٨	٣١٪

يوضح الجدول رقم (٨) أن أعلى نسبة سجلت في استخدام الإنترنت هي "لإنجاز أمور شخصية رئيسة" بنسبة (٨٤,٦٪) في حين أدناها سجلت "لغرض الحصول على استشارات عن بعد من خبراء في مجال التخطيط الإداري" وبنسبة (١٧,٦٪) وهنا يتطلب ضرورة تأهيل الإداريين وتعريفهم بأهمية هذه المرحلة التي تمر بها الجامعة والأبعاد الحقيقية والفعلية للمرحلة القادمة من خلال عقد الدورات والندوات وورش العمل، لاطلاع الكادر الوظيفي على خطط الجامعة في المجال التقني، والمراحل التي سيتم المرور بها والواجبات والمسئوليات الملقاة على عاتقهم. .

أما بالنسبة لفقرة رقم (٨) المفتوحة، والتي تتضمن استخدامات أخرى لشبكة الإنترنت؛ إذ نجد أن هناك بعض الاستخدامات المتعلقة بجوانب تم الاستجابة لها من قبل (٢٨) فرداً من عينة الدراسة هي:

١. للوقوف على أحدث المستجدات في مجال تخصصي من مجلات ونشرات ومؤتمرات ومقررات دراسية بنسبة (٣٩٪).
٢. للتصفح العام للصحف والنشرات الإخبارية بنسبة (٢٥٪).
٣. للبحث عن معلومات عامة ترتبط بالأمور الحياتية بنسبة (١٨٪).
٤. لإنجاز الأعمال المرتبطة بالقسم الأكاديمي بنسبة (١٠,٧٪).
٥. للتعرّف على آخر المستجدات في حقل التكنولوجيا بنسبة (٧٪).

وهناك فقرات أخرى حصلت على تكرار واحد فقط مثل:

١. للتعلّم الذاتي.
٢. للاتصال بأعضاء هيئة التدريس داخل الجامعة.
٣. للترفيه والتسلية.

كما تم إجراء اختبار مربع كاي (Chi- Square)؛ لتحديد مستوى العلاقة بين استجابات أفراد عينة الدراسة، ونوع استخداماتهم لشبكة الإنترنت، وهو موضح في الجدول رقم (٩).

الجدول رقم (٩)

نتائج اختبار مربع كاي للكشف عن العلاقة بين استجابات أفراد عينة الدراسة ونوع استخدامهم لشبكة الإنترنت

نوع الاستخدام	النوع		عدد ساعات استخدام الإنترنت		عدد المشاركات في مؤتمر عن بعد		درجة التأهيل في الحاسوب	
	كا٢	α	كا٢	α	كا٢	α	كا٢	α
١	٠,٨٢٩	٠,٣٦٣	٠,٠١٥	٠,٩٩٢	٠,٠٢٩	٠,٨٦٤	٣,٦١٩	٠,٣٠٦
٢	٤,٢٣٤	٠,٠٤٠ *	٣,٢٩١	٠,١٩٣	٣,٠٦٤	٠,٠٨٠	١,١١٩	٠,٧٧٢
٣	٠,٨٨	٠,٧٦٧	٨,٧٢٣	*٠,٠١٣	٧,٠٤١	٠,٠٠٨ *	٤,٠٨٠	٠,٢٥٣
٤	٢,١٦٠	١,٤٢	١٤,٦٦٠	*٠,٠٠١	٠,١٩٠	٠,٦٦٣	١٠,٢١٢	*٠,٠١٧
٥	٢,٣٥٦	٠,١٢٥	٠,١٩٠	٠,٩٠٩	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٤,٥٢٧	٠,٢١٠
٦	٠,٤٢٢	٠,٥١٦	٢,٣٧٤	٠,٣٠٥	١,٨٢٠	٠,١٧٧	٣,٣١٥	٠,٣٤٥
٧	٠,٠٤٤	٠,٨٣٣	٣,٣٤٢	٠,١٨٨	٢,١٢٢	٠,١٤٥	٢,٠٩٢	٠,٥٥٤

* دالة عند مستوى (α =٠,٠٥).

يوضح الجدول رقم (٩) نتائج اختبار مربع كاي؛ إذ تبيّن أن معظم قيم مربع كاي غير دالة إحصائياً عند مستوى (α =٠,٠٥)، في حين نجد أن هناك بعض القيم سجلت دلالة إحصائية مما يشير إلى وجود علاقة واضحة، وخاصة ما يرتبط بمتغير النوع، فيما يخص استخدامهم لشبكة الإنترنت من أجل الاتصال بالمؤسسات المجتمعية خارج حدود الجامعة

ولصالح الذكور؛ إذ من الواضح أن عملية الاتصال في الجامعة يقوم بها الذكور من الإداريين في الجامعة أكثر منها عند الاناث.

أما بالنسبة للفقرة التي تتضمن استخدامهم لشبكة الإنترنت من أجل "إجراء الاتصال بمؤسسات أخرى خارج حدود السلطنة" فنجد أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) لمتغير عدد ساعات استخدام الإنترنت ولصالح فئة (١–٣ ساعات) يومياً؛ إذ يمكن تفسير هذا بأن أكثر النوع من هذا الاتصال يكون أثناء الدوام الرسمي ومن ثم فإنه يستغرق ساعات لذا يكون توفير الخدمة الإلكترونية من قبل الجامعة لها دور كبير في تسهيل هذا النمط من الاتصال بما يلبي احتياجات العملية التخطيطية التي تمارس داخل الجامعة.

أما بالنسبة لمتغير عدد المشاركات في مؤتمر عن بعد؛ إذ تبين أن هناك علاقة واضحة و ذات دلالة إحصائية (α =٠,٠٥) بين الاتصال بالمؤسسات الأخرى خارج حدود السلطنة وعدد المشاركات في مؤتمر عن بعد، ولصالح غير المشاركين، وهذه النتيجة تشير إلى رغبة غير المشاركين في مؤتمر عن بعد للاتصال بالمؤسسات الأخرى خارج حدود السلطنة ورغبتهم في التواصل معها، وهذه ناتجة عن التسهيلات الخدمية الإلكترونية التي تقدمها الجامعة للإداريين فيها؛ إضافة إلى دافعيتهم ورغبتهم الذاتية في التواصل مع الآخرين خارج حدود الجامعة، على الرغم من أنهم لم تسمح لهم الظروف للمشاركة في مؤتمرات عن بعد.

لقد سجلت الفقرة رقم (٤) المتضمنة "للتعرف على أنماط وسلوكات إدارية عالمية جديدة" فروقاً ذات دلالة إحصائية(α =٠,٠٥)بين استجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لمتغير عدد ساعات استخدام الإنترنت ولصالح فئة (١–٣ ساعات)، وخاصة أن أكثر الإداريين يستخدمون هذه الساعات أثناء الدوام الرسمي، وخاصة ما يرتبط بعملهم الوظيفي.

أما بالنسبة لمتغير درجة التأهيل في مجال الحاسوب فنجد أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) ولصالح فئة دورة تدريبية، وهذه النتيجة تشير إلى أن اكتساب المعلومات والحصول على المعرفة إنما يأتي أولاً من حاجة ملحة تتطلب من الفرد الحصول عليها والبحث عنها ذاتياً، وهكذا تتيح البيئة الإلكترونية الفرص الكافية لتحقيق مبدأ "التعلّم للتعلّم" "Learn to Learn" إضافة إلى أن الأفراد الذين هم من فئة دورة تدريبية هم في حاجة أكثر إلى التعرّف على أنماط وسلوكات إدارية تعينهم في عملهم الإداري والفني على حد سواء. وهذا لا يعني أن فئة الأفراد من ذوي الشهادة الأكاديمية الأخرى هم ليسوا في حاجةً إلى التعرّف على أنماط وسلوكات إدارية جديدة، بل يمكن القول بأنهم قد تعينهم تخصصاتهم في هذا الجانب، إضافة إلى أنهم قد يعتمدون على مصادر أخرى غير إلكترونية تعينهم على إنجاز مهامهم المرتبطة بعملية التخطيط الإداري في الجامعة.

التوصيات والمقترحات:

بعد عرض نتائج الدراسة ومناقشتها تم التوصل إلى بعض التوصيات والمقترحات هي:

١. أن تعتمد إدارة الجامعة في عملية التخطيط الإداري على معايير وضوابط إدارة الجودة العالمية؛ ليسهل دخولها وتعاملها مع البيئة الشبكية العالمية (WWW) عامة ومجتمع الجامعات الشبكية (الإلكترونية) خاصة.

٢. أن تشرك الجامعة كافة العاملين في عملية التخطيط الإداري بدءًا من صياغة ووضع الأهداف وانتهاء بعملية التنفيذ، ومن ثم وضع (سيناريو) مستقبلي من منطلق تكامل المسئولية؛ لكونهم يمارسون عملهم في بيئة جامعية مترابطة ومتكاملة تسعى في كلياتها إلى تحقيق التحول نحو بيئة إلكترونية قائمة على التواصل المباشر الشبكي الإلكتروني دون حدود.

٣. أن تقوم الجامعة بعقد دورات تدريبية وتثقيفية للعاملين في التخطيط الإداري لتعريفهم بفلسفة الإدارة الإلكترونية وأبعادها الفكرية، وما تتطلبه ممارستها من تغير في السلوك التنظيمي والضوابط والمعايير المعتمدة؛ وفقا لما تقتضيه المرحلة التي تمر بها الجامعة.

٤. تفعيل مركز نظم المعلومات في الجامعة داخل الجامعة من خلال تقديم الاستشارات وبرامج دعم التخطيط والتنظيم، واتخاذ القرارات الإدارية من أجل تحقيق أفضل بيئة إلكترونية.

٥. أن توفر الجامعة الخدمة الإلكترونية للإداريين خارج ساعات الدوام الرسمي (المكتب النقال) تحقيقاً لصفة الاستمرارية والمتابعة في عملية التخطيط الإداري.

٦. إن السعي نحو تحقيق جامعة إلكترونية يتطلب إعادة صياغة كافة القوانين؛ لكي تتوافق مع المتغيرات الناتجة من دخول تقنية المعلومات في عملية المراسلة، والتوثيق، والأرشفة والتخزين، والاتصال وإصدار التعليمات، وغيرها من العمليات الإدارية المرتبطة بعملية التخطيط، وغيرها من الممارسات الإدارية الأخرى.

٧. لكل جامعة خصوصية فلسفية، وهنا لا بد من أن تعمل الجامعة على بناء بيئة إلكترونية تعكس هذه الخصوصية بين الجامعات الأخرى من خلال تطوير نظم برمجيات على مستوى عال من الجودة والأداء.

٨. أن تقوم الجامعة بعقد مؤتمرات وندوات سواء داخل حرمها أو عن بعد، أو استضافة المنتديات العالمية على المستوى الدولي في مجال إدارة المعلومات والاتصال والتخطيط الشبكي (الإلكتروني) وتقنياته والإدارة والتنظيم الإلكتروني؛ لاستقطاب آخر المستجدات والمعلومات في إطار السياسات والتخطيط والتنظيم الإلكتروني.

المراجع

برايسون، جون م. (٢٠٠٣). **التخطيط الإستراتيجي للمؤسسات العامة وغير الربحية**، (تعريب د. محمد عزت عبد الموجود، تقديم د. أحمد صقر عاشور). بيروت، لبنان: مكتبة لبنان ناشرون.

البلوشي، فاطمة محمد. (٢٠٠١). **إيجاد مجتمعات التعلم الإلكتروني: إستراتيجية فعالة للعالم العربي**. ورقة قدمت في ندوة التعلم الإلكتروني والشبكي في التعليم العالي، مركز تقنيات التعليم، جامعة السلطان قابوس، للمدة ٢٢-٢٤/٩/٢٠٠١، ٣٢- ٥٥.

البوهي، فاروق شوقي. (٢٠٠١). **التخطيط التعليمي**. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٦-٢٧.

الجمال، راسم.(٢٠٠٣). رأس المال البشري في مجتمع المعلومات في الدول العربية. **المجلة العربية للعلوم والمعلومات** (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعـــــلوم)،١ (١٨)، ٢٢-٣٨.

حجي، أحمد إسماعيل. (٢٠٠٢). **اقتصاديات التربية والتخطيط التربوي**. القاهرة: مكتبة كلية التربية، دار الفكر العربي.

الخضيري، محسن أحمد. (٢٠٠١). **اقتصاد المعرفة**. القاهرة: مجموعة النيل العربية٦٢.

رسمي، حسن. (٢٠٠٣). إستراتيجية تطوير قطاع المعلومات للاتصالات في الدول العربية. **المجلة العربية للعلوم والمعلومات، ١**(١٨)، ٥٣- ٦٣.

رضـــوان، رأفت.(٢٠٠٣). **الإدارة الإلكترونية**. جامعة القاهرة، مركز دراسات واستشارات الإدارة العامة، منتدى السياسات العامة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، الحلقة الرابعة عشرة ١٣/٤/٢٠٠٣، مركز دراسات واستشارات الإدارة العامة.

الزيات، فتحي مصطفى. (٢٠٠٣). **دور تقنيات التعليم في بناء مجتمع المعرفة**. ورقة قدمت في مؤتمر تقنيات التعليم، الواقع والطموح. مركز تقنيات التعليم جامعة السلطان قابوس، ٢٠-٢٢ أكتوبر ٢٠٠٣.

السعدي، خالد بن خميس.(٢٠٠٤). مدير مركز تقنيات التعليم في جامعة السلطان قابوس؛ إذ تم إجراء مقابلة معه بتاريخ ٢٠٠٤/٥/١٢م.

سلطان، عادل .(٢٠٠١). **تعاليم وإرشادات لنشر وتنفيذ تكنولوجيا التعلم الشبكي**. ورقة مقدمة في ندوة التعلم الإلكتروني والشبكي في التعليم العالي، مركز تقنيات التعليم، جامعة السلطان قابوس للمدة ٢٢- ٢٠٠١/٩/٢٤.

السلمي، علي. (١٩٩٥). **السياسات الإدارية في عصر المعلومات**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

السيد، لمياء محمد أحمد. (٢٠٠٢). **العولمة ورسالة الجامعة**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، للنشر والتوزيع.

الشافعي، شريف فتحي. (٢٠٠٢). **تخطيط وتصميم وتركيب شبكات الحاسب الآلي**. القاهرة: دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.

علي، نبيل.(٢٠٠١). **الثقافة العربية وعصر المعلومات**. الكويت، سلسلة كتب عالم المعرفة، (٢٦٥)، ٩٢-٩٣.

عمار، حامد. (٢٠٠٠). نمو تعليم المستقبل. **مجلة العربي**. وزارة الإعلام، الكويت، (٤٩٤)، ٥٠-٥٥.

لويز، فرانسوا. (١٩٩٧). شبكات الحاسبات وتقنيات المعلومات واستخدامهما في منظومة التعليم الفرنسي، **مستقبليات، ٢٧** (٢)،٣١٩-٣٣١.

المحيني، علي بن عبيد.(٢٠٠٤). مدير مركز نظم المعلومات في جامعة السلطان قابوس؛ إذ تم إجراء مقابلة معه بتاريخ ٢٠٠٤/٥/١٢ وبتاريخ ٢٠٠٤/١٢/٢٦.

محجوب، بسمان فيصل. (٢٠٠٣). **إدارة الجامعات العربية في ضوء المواصفات العالمية، دراسة تطبيقية لكليات العلوم الإدارية والتجارة**. جامعة الدول العربية– المنظمة العربية للتنمية الإدارية، العدد (٣٧٤)، ١٥٧–١٥٩.

محسن، مصطفى. (٢٠٠٣). التربية ومهام التنمية والتحديث في عالم متغير: تحديات ورهانات في زمن العولمة. **مجلة الكلمة، ٣٩** (١٠)، ٥٧–٧٦.

Aoki, K., Fasse, R., & Stowe, S. (1998). A typology for distance education - tool for strategic planning. **World Conference on Educational Multimedia and Hypermedia and world Conference on Educational Telecommunications**. Proceeding of the 10th February, Germany, June. 20-25, 1998 (ERIC Document Reproduction Service No. 428649).

Denton, Jon, J., Smith, Ben, L., Davis, Trine J., Strader, R. A., & Clark, E. (2002) **Technology professions development enabled by an electronic management system**. U.S Department of Education Program "Proponing Tomorrows Teachers To USE Technology" Implementation Grant (ERIC Document Reproduction Service No. ED 464616).

Gumport, p., J. (2000). Academic restructuring: Organizational change and Institutional Imperatives. **Higher Education**, **39** (1), 67-91.

Hezel, R, T., & Dominguez, P. S. (2001). Strategic planning in e- learning collaborations: A recipe for optimizing success. **Education at A Distance Journal**, **15**, (4) (ERIC Document Reproduction Service No. EJ 629851).

O'Donoghue, J., & Singh, G. (2001). Pedagogy vs. technocentrism in virtual universities. **Journal of Computing in Higher Education**, **13** (1), 25- 46 (ERIC Document Reproduction Service No. EJ 629715).

Sutton, S. A. (1996). Planning for the twenty- first century: The California State University. **Journal of the American Society for Information- Science**, 47 (11). Nov. 1996,. 821- 825 (ERIC Document Reproduction Service No. EJ 539646).

Wasser, H. (2001). The twenty - first century university: Some reservations. **Higher Education Review**, **33** (3), 47- 55.

أثر استخدام الحاسوب في تدريس الرياضيات على تحصيل طلاب الصف الثاني الابتدائي

د. سعد بن عبد الرحمن الدايل
قسم تقنيات التعليم
كلية المعلمين بالرياض

أثر استخدام الحاسوب في تدريس الرياضيات على تحصيل طلاب الصف الثاني الابتدائي

د. سعد بن عبد الرحمن الدايل
قسم تقنيات التعليم
كلية المعلمين بالرياض

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام الحاسوب في اكتساب مهارات العمليات الحسابية الثلاث (جمع، وطرح، وضرب) لطلاب الصف الثاني الابتدائي في معهد العاصمة النموذجي في الرياض، وبالتحديد فقد سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المباشر (الآني) لأفراد عينة الدراسة في المهارات الحسابية (جمع، وطرح، وضرب) تعزى إلى إستراتيجية التعلم بواسطة الحاسوب؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المؤجل (الاحتفاظ) لأفراد عينة الدراسة في المهارات الحسابية (جمع، وطرح، وضرب) تعزى إلى إستراتيجية التعلم بواسطة الحاسوب؟

وللإجابة عن الأسئلة استخدمت عينة مؤلفة من (٤٠) طالباً من الصف الثاني الابتدائي في معهد العاصمة النموذجي بالرياض، وتم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين: ضابطة تعلمت بالطريقة التقليدية (الاعتيادية) (١٩) طالباً، والثانية تجريبية تعلمت باستخدام الحاسوب (٢١) طالباً.

وبعد تطبيق إجراءات الدراسة على أفراد العينة، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للعلامات الكلية لأفراد العينة. وعند تحليل البيانات تم التوصل إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المباشر (الآني) والمؤجل (الاحتفاظ) لأفراد عينة الدراسة في المهارات الحسابية الثلاث تُعزى إلى استخدام إستراتيجية التعلم باستخدام الحاسوب.

وفي ضوء النتائج خلصت الدراسة إلى عدة توصيات أهمها:

– أن تعمل الجهات المسئولة على توفير برمجيات تعليمية محوسبة، وتعميمها على طلاب المدارس الابتدائية، تمهيداً لاستخدامها في التعليم.

– إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة باستخدام الحاسوب في موضوعات ومراحل دراسية مختلفة.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٤/٩/٢٦م * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٥/١/٢٥م

An Imperical Investigation into the Effect of Using Computer Assistant Instruction on Students' Achievement in Mathematics

Saed Bin Abdulrahman Al-Dael
Department of Educational Technology
Teachers' College at Riyadh

Abstract

The study aimed at investigating the effect of using computer assisted instruction on acquiring three mathematics skills (addition, subtraction, and multiplication) of the second grade students at Al-Assema School in Riyadh.

It attempted to answer the following questions:

Are there differences in the direct (immediate) achievement of the sample members of the three mathematics skills that can be attributed to learning by computer?

Are there differences in the retention of the study sample members of the three mathematics skills that can be attributed to learning by the computer?

In order to answer the above two questions of the study, a sample consisting of (40) students of the second basic grade were drawn from Al-Assema school in Riyadh.

Members of the study sample were randomly assigned into two groups. The first one was taught traditionally, the other group was taught the three mathematics skills through educational programs that use the computer.

When analyzing the data, by using analysis of variance, the following results were reached:

There were statistically significant differences between the experimental and the control groups in favor of the experimental on each of the three arithmetics skills (addition, subtraction, and multiplication) in both of the immediate and retention achievement.

In view of the above results, it was recommended that decision makers should provide elementary schools with softwares that could be used in learning. Further studies were recommended to investigate the effect of using computers on learning other subjects at different stages.

أثر استخدام الحاسوب في تدريس الرياضيات على تحصيل طلاب الصف الثاني الابتدائي

د. سعد بن عبد الرحمن الدايل
قسم تقنيات التعليم
كلية المعلمين بالرياض

خلفية الدراسة والإطار النظري:

تتسارع ثورة التقدم العلمي الهائل في نظم المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات التي توفرها شبكات المعلومات والإنترنت في جميع مجالات الحياة والأنشطة البشرية كافة، مما سهل عملية الاتصال والتواصل، وتبادل المعلومات والخبرات بين جميع أقطار العالم، ويسر انتشارها بسرعة جعلت العالم وكأنه قرية صغيرة، ويعود الفضل كله في ذلك لله، ثم تيسيره لتقدم تكنولوجيا الحاسوب الذي قصّر المسافات، وسهل الاتصالات، واختصر الوقت.

هذه التطورات السريعة التي شهدها العالم في كثير من نواحي الحياة المختلفة وبخاصة الثورة التكنولوجية التي دخلت في معظم أنماط حياة الإنسان،ومن خلال هذا الحدث وجد المهتمون في التربية والتعليم ضرورة ملحة لإعادة النظر في النظم التربوية حتى تجد التكنولوجيا مكانتها في الأنظمة التربوية الجديدة، وتسهم في تزويد المتعلم بقدر من المعرفة والمهارات الضرورية التي تنمي تفكيره وتساعده على معالجة الزيادة المتزايدة المتعاظمة من المعرفة العلمية،التي جعلت من المستحيل على العقل الإنساني متابعة ومجاراة هذا الكم الهائل من المعرفة والمعلومات. وكان من بين هذه الوسائل الحديثة استخدام الحاسوب في عملية التعليم بوصفه تقنية وأسلوباً حديثاً في التعلم، له مقدرة فائقة على تخزين المعلومات وحفظها،واسترجاعها،والبناء عليها، وله دقة متناهية في رسم الأشكال الهندسية بكل وضوح،ومعالجة البيانات الحسابية بسرعة هائلة،كما يتيح للمتعلم فرصة التجريب والاكتشاف في أثناء العملية التعليمية (علي والتكريتي،١٩٩١).

ونظرًا إلى الحاجة المتزايدة نحو خلق بيئة تعلم أكثر فاعلية،وقادرة على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين،وجد التربويون في تكنولوجيا الحاسوب وسيلة مؤثرة في أنماط التفكير الإنساني، واكتساب المعرفة لدى المتعلمين،وبذكر فن (Fin المشار إليه في حمدي وعويدات، ١٩٩٤) أن الحاسوب بوصفه وسيلة مساعدة على التعليم(CAL) بأنه وافد جديد يتمتع بشعبية كبيرة في أوساط الطلبة،ويمتلك قدرة عالية على مراعاة الفروق الفردية

بينهم. وقد تنبأ له أن ينتشر بشكل سريع في التعليم،خاصة إذا وعى المعلمون أهمية وكيفية التعامل معه، إلا أنه ركز على ضرورة توفير أفضل الظروف والشروط التعليمية التي تتناسب وإدخاله في عملية التعليم.

إن استخدام الحاسوب بوصفه عاملاً مساعداً على التعليم(CAL) يهيئ الفرصة المناسبة؛ كي يتعلم الطالب وفق خصائصه وبيئة التعلم.وتقوم هذه الطريقة على مبدأ التعلم الذاتي والتكيف مع المستوى التعليمي للمتعلم،مما يمكنه من السير في التعلم حسب سرعة استيعابه،وتصحيح أخطائه دون خجل من زملائه،كما تتاح له إعادة استعراض المادة التعليمية المبرمجة مرات عديدة دون الشعور بالحرج أو الملل،فضلا عن أنها تأخذ بمبدأ التعزيز والتشجيع، الذي يقابل الاستجابة الصحيحة للطالب،مما يزيد من دافعيته للتعلم. هذا بالإضافة إلى الربط بين المعرفة النظرية المجردة والتطبيق المادي المحسوس،وتجسيد المفاهيم مثل:تصور الأبعاد الثلاثية، والمستويات في الفضاء،بما توفره من ألوان، وصور متحركة، ونماذج محاكاة، ومؤثرات صوتية،وهذه عوامل تترك أثرا في التعلم أكبر مما تعطيه الكلمات المكتوبة، مما يمكن المتعلم من توظيف المعرفة الرياضية في مناحي الحياة . كما أن طريقة التعلم باستخدام الحاسوب غنية بتعدد الأمثلة والتدريبات ،فيعطي المتعلم الفرصة بأن يطلع على أكثر من مثال محلول،والقيام بحل العديد من التدريبات المتنوعة،مما يزيد الكفايات الرياضية لديه،وترسيخ المفاهيم بصورة عميقة في بنيته المعرفية. كما تزود طريقة التعلم باستخدام الحاسوب المتعلمين بمهارات رسم الأشكال الهندسية وتصميمها وفق أسس علمية،ولا سيما أن معظم المتعلمين يفتقرون إلى هذه المهارات. ويتم كل ذلك في بيئة مريحة وممتعة أثناء تعلم الرياضيات،مما يبقي المتعلم منشدا للتعلم ويتمتع بالحيوية والنشاط، ويتيح له حرية التنقل بين مكونات المادة التعليمية المحوسبة حسب رغبته،والتفاعل معها،بالسرعة والدقة المتناهية، وفي الوقت الذي يريد،وهذا يقلل الزمن اللازم لاكتساب المعرفة الرياضية باستخدام الحاسوب،إذا ما قورن بالزمن اللازم بالطرق التقليديـــة (الفار،١٩٩٤).

وقد أصبح استخدام واستثمار الإمكانات الحاسوبية سمة من سمات العصر الحاضر؛ نظراً للاستحقاقات التي أفرزتها أنماط الحياة المدنية، ويتطلب الأمر إحداث هذه التغيرات ومعايشتها في مجتمعاتنا التي من شأنها بناء ثقافات وسياسات شاملة ومتكاملة، تكفل التخلص من النمط التقليدي في الحياة اليومية والعملية وترسخ المنهجية العلمية التحليلية والتجريبية أسلوباً لحل المشكلات المختلفة. إذ إن التقدم العلمي والتكنولوجي يرتبط بالحاسوب وثقافته ارتباطاً وثيقاً يتطلب من جميع مؤسساتنا الرسمية والشعبية أن تتكاتف، وتواصل الجهود الحثيثة؛ لمواجهة مثل هذا التحدي المتعاظم بما تتطلبه المرحلة القادمة من تأهيل أبناء هذه الأمة تأهيلاً تكنولوجياً يجعلهم قادرين على التعايش والعطاء والمنافســـــة(صبح والعجلوني،٢٠٠٣). وقد هيأ ظهور جيل الحواسيب الشخصية

مرونة عالية في الاستخدام والتوظيف في مجالات الحياة كافة، وبخاصة في التعليم والتعلم.

وفي الوقت الذي لا يزال الجدل فيه قائماً بين العاملين في التربية والتعليم في كافة أقطار الوطن العربي حول فاعلية استخدام التقنيات التربوية بأشكالها التقليدية، يقوم الجدل والنقاش في الدول المتقدمة حول أفضل السبل؛ لاستعماله وتوظيفه في سياق نظامٍ تربوي تعليمي جديد يؤدي فيه الحاسوب الدور الرئيس في جميع المواد الدراسية، وعلى مستوى المراحل التعليمية جميعها(سلامة، ١٩٩٩).

وقد أكد ذلك جملة من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت أثر استخدام الحاسوب في التحصيل الدراسي واتجاهات الطلبة نحوه، فقد أكد صبح والعجلوني (٢٠٠٣) في دراستهما حول أثر استخدام الحاسوب في تدريس الرياضيات لطلبة الصف الأول الثانوي العلمي في المدارس الأردنية؛ إذ دلّت نتائج الدراسة على وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في تحصيل الطلبة في الرياضيات تعزي إلى طريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية، ووجد أن هناك فرقاً دالّاً إحصائياً في اتجاهات الطلبة نحو استخدام الحاسوب في مجموعتي الدراسة لصالح المجموعة التجريبية.

أما أبوريا (١٩٩٣) فقد أشارت دراسته حول استخدام إستراتيجية التعلم باللعب المنفذة من خلال الحاسوب في اكتساب مهارات العمليات الحسابية الأربع لطلبة الصف السادس الأساسي في المدارس الخاصة الأردنية في عمان إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المباشر لأفراد عينة الدراسة في المهارات الحسابية الأربع تعزى إلى إستراتيجية التعلم باللعب المنفذة من خلال الحاسوب.

وقام بيكر وهيل (Baker & Hale, 1997) بدراسة أجريت على طلاب من مراحل دراسية مختلفة امتدت من المرحلة الابتدائية إلى مرحلة ما بعد الثانوية لمقارنة استخدام الحاسوب بوصفه وسيلة مساعدة على التعليم(CAL) مع الطرق التقليدية المعتادة في التعليم. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة بين مجموعتي الدراسة الضابطة التي درس أفرادها المواد بالطرق التقليدية، والتجريبية التي درس أفرادها المواد الدراسية باستخدام الحاسوب، وكان تحصيل أفراد المجموعة التجريبية أفضل، وفي زمن أقل مما يحتاج إليه أفراد المجموعة الضابطة، كذلك تكونت لديهم اتجاهات إيجابية نحو المواضيع والمواد التي يدرسونها مثل: الرياضيات، والعلوم الاجتماعية والإنسانية.

وفي موضوع أكثر تحديداً جاءت دراسة زابو ويوهـــــــــــــــــــكي (Szabo & Poohkay, 1995) على عينة من (١٧٤) طالبٍ في الصف العاشر لمعرفة العلاقة بين تحصيل الطلبة في الرياضيات واتجاهاتهم نحو الحاسوب. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات أفراد المجموعتين على الاختبار التحصيلي عند مستوى الدلالة (α=٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية، كما

أظهرت وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو استخدام الحاسوب في تعليم الرياضيات.

كما أكد شاشاني(Shashanni, 1995) أن دراسة الرياضيات من خلال برمجية محوسبة لها أثر إيجابي في تحصيل الطلاب في هذه المادة. وأكد ذلك كيركباترك وكوبـــــــان (Kirkpatrik & Caban, 1998) حول اتجاهات الطلبة نحو استخدام الحاسوب وسيلة تعليمية، وأثره الإيجابي في تحصيلهم في مادة الرياضيات.

ويرى الفار (١٩٩٤) أن البيئة التي يوفرها الحاسوب أثناء عملية التعلم والتعليم من حيث التواصل والتفاعل بين المتعلمين يولد اتجاهات إيجابية لديهم نحو الحاسوب بوصفه وسيلة تعليمية من جهة، ونحو المواد التي يدرسونها من جهة أخرى، مما يزيد من دافعيتهم للتعلم، ومن ثَمّ يزداد تحصيلهم العلمي في الرياضيات، كما أن اتجاهات الطالب نحو استخدام الحاسوب بوصفه وسيلة تعليمية تؤثر إلى حدٍ بعيد في مدى كفاءة البرنامج التعليمي المحوسب وفاعليته.

وفي دراسة أجرتها العلي (١٩٩٦) لمعرفة مدى فاعلية تعليم الرياضيات باستخدام الحاسوب لطلاب الصف الخامس الابتدائي تكونت عينة الدراسة من (٤٤) طالباً وطالبة من الصف الخامس الابتدائي في المدارس التطبيقية بمدينة دمشق، وتم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين: ضابطة، وتجريبية، وعدد كل منها (٢٢) طالباً وطالبة. وقد درست المجموعة التجريبية وحدة الأشكال الهندسية باستخدام برنامج تعليمي محوسب، على حين درست المجموعة الضابطة الوحدة نفسها بالطرق التقليدية، وقد خضع الطلاب في مجموعتي الدراسة لاختبار تحصيلي (قبلي/بعدي) في وحدة الأشكال الهندسية للصف الخامس الابتدائي. كما طبقت عليهم استبانة لقياس اتجاهاتهم نحو الحاسوب. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) ولصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو الحاسوب، ولصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة الهمشري (١٩٩٣) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام الحاسوب في تدريس الرياضيات على تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي، تكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالباً من مدرسة ذكور النزهة الإعدادية الثانية/ شمال عمان التابعة لمدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. قسمت العينة إلى مجموعتين إحداهما ضابطة، وعددها (٢٥) طالباً، والأخرى تجريبية، وعددها (٢٥) طالبة. وقد درست المجموعة التجريبية وحدة أنظمة المعادلات الخطية للصف الثامن الأساسي بمساعدة الحاسوب من خلال برنامج تعليمي محوسب لوحدة أنظمة المعادلات الخطية، على حين درست الضابطة بالطريقة التقليدية. وقد طبق الباحث اختباراً تحصيلياً لقياس مدى اكتساب طلبة الصف الثامن الأساسي لحل المعادلات الخطية بطريقة الحذف بعد انتهاء التجربة. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية

بين متوسطات علامات أفراد المجموعة الضابطة، وعلامات أفراد المجموعة التجريبية، ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى أندروز (Andrews,1992) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام الحاسوب في تدريب الطلاب على أساسيات الرياضيات، وتطوير مهارات حل المسألة لديهم، واتجاهاتهم نحو الرياضيات. وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً من الصف العاشر في مدرسة دانفيل الثانوية في الولايات المتحدة. قسمت العينة عشوائياً إلى مجموعتين، واستخدمت المجموعة التجريبية الحاسوب وسيلة مساعدة لتدريس الرياضيات. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الحاسوب عمل على تسهيل التعليم وتبسيطه، ومن ثَمَّ أدى إلى زيادة تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات، كما نمى الاتجاهات الإيجابية نحو الرياضيات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

بالرغم من تأكيد المدرسين والتربويين على أهمية اكتساب الطلبة للمهارات الأساسية في الرياضيات، نجد أن هناك قصوراً ظاهراً في اكتسابها؛ إذ لا يزال هناك ضعف في اكتساب مهارات العمليات الحسابية (الجمع، والطرح، والضرب) لطلبة الصف الثاني الابتدائي، مما يسهم في تشكيل النظرة السلبية لدى الطلبة نحو الرياضيات، إضافة إلى طريقة بناء وتنظيم المنهاج التي لا تتفق مع النظرة الحديثة لتدريس الرياضيات، ولا يشجع الطلبة على المشاركة والتفاعل مع المحتوى التعليمي، ولا يثير دافعيتهم لمتابعة الدراسة. لهذا، سعت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام وإستراتيجية التعلم من خلال الحاسوب في اكتساب مهارات العمليات الحسابية (جمع، وطرح، وضرب) لطلبة الصف الثاني الابتدائي في معهد العاصمة النموذجي بمدينة الرياض.

وبالتحديد، ستحاول الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- هل توجد فروق في التحصيل المباشر (الآني) لأفراد عينة الدراسة في مهارات الحساب الثلاث (الجمع، والطرح، والضرب) تعزى إلى طريقة التعلم بالحاسوب؟
- هل توجد فروق في التحصيل المؤجل (الاحتفاظ) لأفراد عينة الدراسة في مهارات الحساب الثلاث (الجمع، والطرح، والضرب) تعزى إلى طريقة التعلم بالحاسوب؟

التعريفات الإجرائية:

إستراتيجية التعلم بالحاسوب: هي تقنية حديثة، يستخدم الطلبة فيها الحاسوب وسيلة تعليمية، ولأغراض هذه الدراسة فهي برمجية من إنتاج مكتب التربية العربي لدول الخليج لمادة الرياضيات.

التحصيل المباشر: هو إنجاز المتعلم المقدر بدرجات على اختبار تحصيل في المهارات الحسابية

الثلاث أعدّه الباحث، وطبقه مباشرة بعد تدريب أفراد عينة الدراسة على المهارات الحسابية.

التحصيل المؤجل: هو إنجاز المتعلم المقدر بدرجات على اختبار تحصيل في المهارات الحسابية الثلاث أعدّه الباحث وطبقه بعد ثلاثة أسابيع من الانتهاء من تدريب أفراد عينة الدراسة على المهارات الحسابية.

حدود الدراسة ومحدداتها: تتحدد هذه الدراسة بما يلي:

١- اقتصرت الدراسة على عينة من طلبة الصف الثاني الابتدائي في معهد العاصمة النموذجي في مدينة الرياض، وعليه فقد افترض الباحث، ولأمور تتعلق بأغراض الدراسة أن بيئات المدارس في مدينة الرياض متشابهة إلى حد ما.

٢- اقتصرت عينة الدراسة على صف دراسي واحدٍ هو الصف الثاني الابتدائي، وعلى موضوع واحد في الرياضيات هو مهارات الحساب الثلاث (الجمع، والطرح، والضرب).

٣- اعتمدت الدراسة على اختبار تحصيل من إعداد الباحث وتطويره. وعليه تحدد نتائج الدراسة بطبيعة بنود الاختبار ومدى صدقها ومستواها للموضوع المراد قياسه.

٤- تناولت الدراسة إستراتيجية محددة هي: التعلم بمساعدة الحاسوب.

٥- لم تتطرق الدراسة إلى أثر متغير الجنس (ذكر، أنثى) بسبب الظروف الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية.

بناءً على كل ما سبق ينبغي النظر إلى نتائج هذه الدراسة في سياق المحددات آنفة الذكر خاصة عند تعميم نتائجها.

أهمية الدراسة:

لّما كان مبحث الرياضيات يرتبط بالحياة العامة، فقد استقطب أعداداً كبيرة من الباحثين بأهداف متعددة مرتبطة به، وبالرغم من كل تلك الجهود مازال الواقع بعيداً عن التوقع، فظاهرة الضعف في الرياضيات كانت وما زالت مقلقة للعديد من أولياء الأمور والتربويين.

وإذا كانت الحاجة إلى مثل هذه الدراسة قائمة في كل مراحل التعليم، فإنها في مرحلة التعليم الابتدائي وخاصة المرحلة الأولى منه (الأول، والثاني) تبدو أكثر أهمية، ففي هذه المرحلة يبدأ تعليم المهارات والمعارف الأساسية، وتبدأ اتجاهات المتعلمين في التشكل نحو مختلف المواد الدراسية، وعليه يكون أي خطأ يرتكب في هذه المرحلة دون معالجته في حينه من الصعب معالجته في السنوات اللاحقة.

ونظراً لما تتصف به إستراتيجية التعلم بالحاسوب من قدرة على جعل المتعلم نشطاً وفاعلاً أثناء اكتسابه الحقائق والمهارات والعمليات، بالإضافة إلى ندرة الدراسات السعودية حول

هذا الموضوع؛ لهذا أصبحت ثمة حاجة حقيقيةً بارزة؛ لاستقصاء أثر استخدام الحاسوب في اكتساب مهارات العمليات الحسابية لطلبة الصف الثاني الابتدائي.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الثاني الابتدائي في معهد العاصمة النموذجي وعددهم (١٨٣) طالبٍ يتوزعون على (٨) فصول.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من شعبتين من الصف الثاني تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة المنتظمة، وعددهم (٤٠) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين عشوائياً، بحيث كان عدد أفراد المجموعة الضابطة (١٩) طالباً، وعدد أفراد المجموعة التجريبية (٢١) طالباً.

أدوات الدراسة:

استخدم الباحث أداتين للدراسة هما:

١- **البرنامج التعليمي المحوسب**: يتضمن البرنامج عرضاً لأمثلة وتدريبات على عمليات الجمع والطرح بمختلف صورها، وهو من إنتاج مكتب التربية العربي لدول الخليج. وقد تم التحقق من مدى مناسبة هذا البرنامج لتعليم طلاب الصف الثاني الابتدائي بواسطة المكتب العربي لدول الخليج، إضافة إلى عرض الباحث لهذا البرنامج على مختص في كلية المعلمين بالرياض يحمل درجة الدكتوراه في استخدام الحاسوب في التعليم، وثمانية من المعلمين الذين يدرسون مبحث الرياضيات في مدارس مختلفة، وخمسة من معلمي الحاسوب في مدارس وزارة التربية والتعليم، الذين قدموا التوجيهات الضرورية التي أسهمت في تنفيذ هذا البرنامج.

٢- **الاختبار التحصيلي**: بعد تحليل محتوى وحدة الدراسة المراد تعليمها، تم بناء اختبار تحصيلي في المهارات الحسابية الثلاث ضمن منهاج الصف الثاني الابتدائي. واعتمد في صدق الاختبار من خلال ما قام به الباحث في بناء الاختبار؛ إذ عرضت فقراته على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية المعلمين بالرياض، كما عرضت أيضاً على مشرفين تربويين، ومعلمين يقومون بتدريس مادة الرياضيات لطلبة الصف الثاني الابتدائي. وطلب منهم إبداء رأيهم في مدى مناسبة فقرات الاختبار لمستوى الصف الذي وضعت له، كما طلب منهم أن يبينوا مدى مطابقة الفقرات لأهداف الدراسة، وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات، وتم إجراء التعديلات اللازمة بما يتفق وتوصيات المحكمين.

وقد طبق الاختبار بصورته النهائية على عينة مؤلفة من (٢١) طالباً من غير أفراد عينة الدراسة من أجل إيجاد الثبات بطريقة إعادة الاختبار (Test-Retest) بفاصل زمني مقداره سبعة أيام، وتم استخراج معامل ارتباط بيرسون فكانت قيمته (٠,٩٠) وقد عُدّت هذه الدرجة مناسبة لأغراض الدراسة.

إجراءات تطبيق الدراسة:

أجريت الدراسة في الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٢٤-١٤٢٥هـ بعد أن درّب معلم الحاسوب في معهد العاصمة النموذجي طلاب الصف الثاني الابتدائي على كيفية استخدام الحاسوب بشكل عام، والبرنامج المعد بشكل خاص، وقد استعان الباحث بمدرس الرياضيات في المعهد الذي قام بإجراء اختبار قبلي لجميع أفراد عينة الدراسة، ثم قسم الطلبة بشكل عشوائي إلى مجموعتين ، وبدأ تدريب أفراد المجموعة التجريبية على المهارات الحسابية من خلال البرنامج المحوسب، بمعدل حصة يومياً، ولمدة أسبوعيين متتاليين في مختبر الحاسوب في المعهد وبإشراف الباحث.

أما المجموعة الضابطة فقد تم الاتفاق مع مدرس الرياضيات في المعهد على تدريبها بمعدل حصة يومياً، ولمدة أسبوعين على مهارات العمليات الحسابية الثلاث بالطريقة الاعتيادية داخل الصف.

وفي نهاية التدريب، طبق اختبار التحصيل البعدي على أفراد عينة الدراسة لقياس مدى التحصيل المباشر عندهم. وبعد ثلاثة أسابيع، أعيد تطبيق اختبار التحصيل البعدي على جميع أفراد عينة الدراسة؛ لقياس مدى التحصيل المؤجل لديهم.

المعالجة الإحصائية:

بعد تطبيق إجراءات الدراسة وتنفيذها، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للعلامات الكلية لأفراد عينة الدراسة.

نتائج الدراسة:

نتائج السؤال الأول:

- ينص السؤال الأول على: هل توجد فروق في التحصيل المباشر (الآني) لأفراد عينة الدراسة في المهارات الحسابية (الجمع، والطرح، والضرب) تعزي إلى طريقة التعلم بالحاسوب؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للاختبار البعدي. والجدول رقم (١) يبين ذلك.

الجدول رقم (١)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للعلامات الكلية لأفراد عينة الدراسة على الامتحان البعدي (التحصيل المباشر) وفقاً لمتغير طريقة التدريس

الإستراتيجية	المتوسطات من (٢٠)	الانحراف المعياري
إستراتيجية الحاسوب (تجريبية) ن=٢١	البعدي=١٤,١٥	٣,٣١
	القبلي=١٠,٧١	٢,٣٣
الطريقة التقليدية (ضابطة) ن=١٩	البعدي=١١,٠٢	٣,٩٢
	القبلي=٩,٠٠	٢,٤١

يلاحظ من الجدول رقم (١) أن المتوسط الحسابي للعلامة الكلية لطلبة المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي يساوي (١٤,١٥) درجة من أصل (٢٠) درجة أي ما نسبته (٧٠,٧٥٪) وبانحراف معياري مقداره (٣,٣١) درجة، مقابل ذلك بلغ المتوسط الحسابي للعلامة الكلية لطلبة المجموعة الضابطة على الاختبار نفسه (١١,٠٢) درجة من أصل (٢٠) درجة، أي ما نسبته (٥٥,٠١)، وبانحراف معياري مقداره (٣,٩٢) درجة، وهذه النتيجة الوصفية تعني أن هناك فرقاً ظاهراً مقداره (٣,١٣) درجة، أي ما نسبته (١٥,٦٥٪) بين متوسط العلامات الكلية للطلبة على الاختبار البعدي، وهذا يدل على وجود أثر للمعالجة في تحصيل أفراد عينة الدراسة في المهارات الحسابية الثلاث، وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت التعلم بالحاسوب.

ولاختبار دلالة الفروق الظاهرية آنفة الذكر، والتي يمكن أن تعزى إلى متغير الإستراتيجية (التعلم باستخدام الحاسوب)، تم استخدام تحليل التباين المصاحب لاختبار التحصيل المباشر كما يظهر في الجدول رقم (٢).

يتضح من الجدول رقم (٢) أن تحصيل طلاب الصف الثاني في الرياضيات يختلف وبدلالة إحصائية باختلاف طريقة التدريس لصالح المجموعة التي تعرضت للتجربة.

الجدول رقم (٢)

نتائج تحليل التباين المصاحب لاختبار التحصيل المباشر

المتغير المصاحب	المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الأداء على اختبار التحصيل القبلي	الأداء على اختبار التحصيل البعدي المباشر	بين المجموعات	١٤٧٨,١٨	١	١٤٧٨,١٨	*٨٨,١٤	٠,٠٠
		داخل المجموعات	٦٢٠,٧٥	٣٩	١٦,٧٧		
		الكلي	٢٠٩٨,٩	٤٠			

* ذات دلالة إحصائية (P<0.05)

نتائج السؤال الثاني:

– نص السؤال الثاني على: هـــل توجد فـروق في التحصيل المؤجل (الاحتفاظ) لأفراد عينة الدراسة في المهارات الحسابية (الجمع، والطرح، والضرب) تعزى إلى طريقة التعلم بالحاسوب؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للاختبار البعدي. والجدول رقم (٣) يبين ذلك.

الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للعلامات الكلية لأفراد عينة الدراسة على اختبار الاحتفاظ (التحصيل المؤجل) وفقاً لمتغيرات الإستراتيجية

الإستراتيجية	المتوسطات من (٢٠)	الانحراف المعياري
إستراتيجية الحاسوب (تجريبية) ن=٢١	١٣,٤٢	٣,٣٢
الطريقة التقليدية (ضابطة) ن=١٩	١٠,٨٠	٣,٥٩

يلاحظ من الجدول رقم (٣) أن المتوسط الحسابي للعلامات الكلية للطلبة من المجموعة التجريبية يساوي (١٣,٤٢) درجة من أصل (٢٠) درجة، أي ما نسبته (٦٧,١٪)، وبانحراف معياري مقداره (٣,٣٢) درجة. مقابل ذلك، بلغ المتوسط الحسابي للعلامات الكلية للطلبة من المجموعة الضابطة على الاختبار نفسه (١٠,٨٠) درجة من أصل (٢٠) درجة، أي ما نسبتـــه (٥٤٪)، وبانحراف معياري مقداره (٣,٥٩) درجة، وهذه النتيجة الوصفية تعني أن هناك فرقاً ظاهراً مقداره (٢,٦٢) درجة، أي ما نسبته (١٣,١٪) بين متوسط العلامات الكلية للطلبة على اختبار الاحتفاظ، وهذا يدل على وجود أثر للمعالجة في التحصيل المؤجل لأفراد عينة الدراسة في المهارات الحسابية الثلاث، وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت التعلم بالحاسوب.

ولاختبار دلالة الفروق الظاهرية آنفة الذكر، والتي يمكن أن تعزى إلى متغير الإستراتيجية (التعلم باستخدام الحاسوب)، تم استخدام تحليل التباين المصاحب لاختبار التحصيل المؤجـــل (غير المباشر) كما يظهر في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)

نتائج تحليل التباين المصاحب لاختبار التحصيل المؤجل

المتغير المصاحب	المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الأداء على اختبار التحصيل القبلي	الأداء على اختبار التحصيل البعدي المؤجل	بين المجموعات	١٠٤٤,٧٩	١	١٠٤٤,٧٩	*٥٤,٨٩	٠,٠٠
		داخل المجموعات	٧٠٤,١٨	٣٩	١٩,٠٣٢		
		الكلي	١٧٤٨,٩٧	٤٠			

* ذات دلالة إحصائية (P<0.05))

يتضح من الجدول رقم (٤) أن أداء طلاب الصف الثاني الابتدائي على الاختبار المؤجل في الرياضيات يختلف باختلاف طريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية.

مناقشة النتائج:

أشارت نتائج سؤالي الدراسة إلى أن الطلبة الذين تعلموا المهارات الحسابية الثلاث باستخدام الحاسوب كان تحصيلهم المباشر والمؤجل أفضل من طلبة المجموعة الضابطة الذين تعلموا بالطريقة التقليدية (الاعتيادية)، وفي ضوء هذه النتيجة يمكن القول: بأن استخدام إستراتيجية التعلم بالحاسوب تفوقت على الطريقة التقليدية من حيث التحصيل المباشر والمؤجل لطلبة الصف الثاني الابتدائي.

ويمكن أن تعزى النتيجة إلى ما تتصف به إستراتيجية التعلم بالحاسوب من قدرة على جعل المتعلم نشطاً وفاعلاً أثناء اكتسابه المهارات في مواقف تعليمية تتوافر فيها الإثارة والمنافسة والتعزيز والتشويق؛ إذ إن البرامج التعليمية المستخدمة تُراعي قدرات المتعلمين، وتمكنهم من التعلم وفقاً لما تسمح به قدراتهم، من خلال اختيارهم لمستوى الصعوبة والسرعة التي تناسبهم. إضافة إلى اشتمال برامج الحاسوب على مجموعة من الرسومات، والأشكال، والألوان، والموسيقى، والحركة في مواقف تعليمية توفر التسلية والمتعة، وتجعل المتعلمين نشطين وفاعلين، وتثير فيهم روح المنافسة والمثابرة، مما يبقي تأثير الاحتفاظ لمدة أطول، ويسهم في نجاح عملية التعلم وزيادة فاعليتها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي أشارت إلى تفوق طريقة التعلم باستخدام الحاسوب على طريقة التعلم التقليدي (الاعتيادي)، مع أن تلك الدراسات أجريت في مجتمعات أخرى، وتناولت صفوفاً ومفاهيم موضوعات اختلفت في طرائق المعالجة وأدوات القياس، ومن بين هذه الدراسات، دراسة أبو ريا (١٩٩٩)، وصبح والعجلوني (٢٠٠٣)، والفار (١٩٩٤)، وسلامة(١٩٩٩)، وبيكر وهيل (Hale, 1997 & Baker)، وشاشاني (Shashanni, 1995).

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

١- إجراء المزيد من الدراسات؛ للبحث في أثر استخدام الحاسوب في التعليم في تنمية مهارة حل المشكلات والتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد لدى الطلبة في مختلف مستوياتهم: الموهوبين، والمعوقين، أو ذوي صعوبات التعلم.

٢- حث الجهات المسئولة على توفير برمجيات تعليمية، محوسبة وتعميمها (بحذر) على طلبة المرحلة الأساسية في مدارس التعليم العام.

٣- ضرورة توعية مدرسي مبحث الرياضيات في المرحلة الأساسية بأهمية توظيف الحاسوب في التعليم.

٤- عقد دورات تدريبية في مجال تصميم، وإنتاج، وتوظيف برمجيات حاسوبية في مقررات خاصة للمرحلة الأساسية .

المراجع

أبو ريا، محمد يوسف إبراهيم. (١٩٩٣). **" أثر استخدام إستراتيجية التعلم باللعب المنفذة من خلال الحاسوب في اكتساب مهارات العمليات الحاسوبية الأربع لطلبة الصف السادس الابتدائي في المدارس الخاصة في عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

حمدي، نرجس وعويدات، عبد الله .(١٩٩٤). أثر استخدام إستراتيجية التدرب والممارسة المحوسبة في قدرة عينةمن طلبة الصف الثامن الأساسي على ضبط أواخر الكلمات في قطع أدبية مختارة، ودرجة استيعابهم لمضمون هذه القطع. **مجلة دراسات، ٢١** (١)، ٩٩– ١٣٤.

سلامة، عبد الحافظ محمد.(١٩٩٩). **أثر استخدام إستراتيجية التعلم بواسطة الحاسوب على التحصيل الدراسي لطلبة الصف التاسع الأساسي في مادة قواعد اللغة العربية في المدارس الأردنية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الروح القدس، بيروت، لبنان.

صبح، يوسف والعجلوني، خالد. (٢٠٠٣). أثر استخدام الحاسوب في تدريس الرياضيات لطلبة الصف الأول الثانوي العلمي على تحصيلهم واتجاهاتهم نحو الحاسوب. **مجلة دراسات** (الجامعة الأردنية، عمان، الأردن)، **٣٠**، (١) ، ١٦٦–١٨٦.

العلي، إقبال عبد اللطيف. (١٩٩٦). **فاعلية التعليم بمساعدة الحاسوب: دراسة تجريبية لتعليم مادة الرياضيات لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

علي ، غازي خميس والتكريتي ، علي. (١٩٩١). أثر استخدام الحاسبة الإلكترونية في تحصيل الطلبة في موضوع المصفوفات. **المجلة العربية للتربية ، ١١** (١)، ٣٥–٤٣.

الفار، إبراهيم عبد الوكيل. (١٩٩٤). أثر استخدام نمط التدريس الخصوصي كأحد أنماط تعليم الرياضيات المعزز بالحاسوب في تحصيل تلاميذ الصف الأول الإعدادي لموضوع المجموعات واتجاهاتهم نحو الرياضيات. **حولية قطر**، (١١)، ٣٥–٣٩.

الهمشري، فهمي جبر خميس. (١٩٩٣). **أثر استخدام الحاسوب التعليمي في تحصيل طلاب الصف الثامن في الرياضيات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد– الأردن.

Andrews, C. (1992). Computer based mathmatics instruction at Danville High school. **Journal Educational Technology Systems**, **20** (2), 107- 113.

Baker, W., & Hale T. (1997). Technology in the classroom**.** **Education Review**, **32**(5), 42-49.

Kirkpatrik, H., & Cuban, L. (1998). Should we be worried? what the research says about gender differences in access, vs. attitudes, and achievement with computers. **Educational Technology**, **38**(4), 56-58.

Shashanni, L. (1995). Gender differences in mathematics experience and attitude toward computer. **Educational Technology**, **35** (4), 32-38.

Szabo, M, & Poohkay, B. (1995). An experimental study of animation, mathematics achievement and attitude toward computer-assisted instruction. **Journal of Research on Computing in Education**, **28** (3), 390-413.

التنبؤ بتحصيل تلاميذ الصف العاشر في الرياضيات من قلقهم من الرياضيات، واتجاهاتهم نحوها

د. إبراهيم محمد عيسى يعقوب

كلية التربية - جامعة اليرموك

إربد - الأردن

التنبؤ بتحصيل تلاميذ الصف العاشر في الرياضيات من قلقهم من الرياضيات، واتجاهاتهم نحوها

د. إبراهيم محمد عيسى يعقوب
كلية التربية - جامعة اليرموك
إربد - الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ الصف العاشر، وقلقهم من الرياضيات، واتجاهاتهم نحوها. بالإضافة إلى تحديد الأهمية النسبية لكل من هذه المتغيرات في تحصيلهم في الرياضيات. تكوّنت عينة الدراسة من (٢٩٨) طالب وطالبة منهم (١٥٢) طالب،و(١٤٦) طالبة. وتم تطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة أثناء الحصص الصفية العادية. بيّنت النتائج أن التحصيل في الرياضيات ارتبط مع بقية المتغيرات الأخرى. وأن قيم معاملات الارتباط كانت متوسطة، وبالاتجاه المتوقع، وجميعها دالة إحصائياً. وأشارت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج إلى أن قلق الرياضيات والاتجاهات نحوها أسهما في تفسير تباين درجات الطلبة في الرياضيات، وقد أسهم متغير الاتجاهات نحو الرياضيات بمقدار أكبر في تفسير تباين درجات التحصيل في الرياضيات، ولدى جميع عينات الدراسة.

أما بالنسبة للجنس فقد فسّر هذا المتغير بمقادير مختلفة من التحصيل في الرياضيات؛ ففسّر ما نسبته ٣٩,٦١٪ لدى عينة الذكور، وفسّر ٢٦,٦٤٪ لدى عينة الإناث. وكان هذا الاختلاف في نسبة التباين المفسّر ناتجاً من اختلاف إسهام الاتجاهات نحو الرياضيات والقلق منها لدى الجنسين؛ إذ كان إسهام الاتجاهات نحو الرياضيات ٣٤,٨١٪ لدى عينة الذكور، ٢٢,٩٪ لدى عينة الإناث؛ وكان تفسير القلق من الرياضيات لدى الذكور بنسبة ٤,٨٠٪ وكان لدى الإناث بنسبة ٤,٥٥٪.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٤/١٠/٢٣م * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٥/١/٢٩م

المجلد 6 العدد 3 سبتمبر 2005

Predicting Math. Achievement Form Math. Anxiety and Attitudes Towards Math. For Tenth Graders

Dr. Ibrahim M. Yacoub
College of Education
Yarmouk University
Irbid – Jorden

Abstract

This study aimed at determining the relationship between math. achievement and math. anxiety and attitudes towards math. Also, this study aimed at determining the relative importance for each of these variables in predicting students' math. achievement.

The sample consisted of 152 males and 146 females students in the tenth grade. The results indicated statistically significant correlation's between math. achievement and the independent variables (math. anxiety, and attitudes toward math.). Results of the multiple regression analysis indicated that the independent variables work differently in predicting students math. achievement. For males these variables explained (39.61%) of the variance and explained only (26.64%) for females. Also, for males' attitudes towards math. explained (34.81%) of the variance, and math anxiety explained (4.80%). For females' attitudes towards mathematics explained (22.9%) of the variance and math. anxiety explained (4.55%).

التنبؤ بتحصيل تلاميذ الصف العاشر في الرياضيات من قلقهم من الرياضيات، واتجاهاتهم نحوها

د. إبراهيم محمد عيسى يعقوب
كلية التربية - جامعة اليرموك
إربد - الأردن

المقدمة:

يتبدى الهدف الأساسي من تدريس الرياضيات بشكل عام المساهمة في إعداد الفرد للحياة العامة بغض النظر عن عمله، أو تطلعاته المستقبلية من ناحية؛ ومن ناحية أخرى في المساهمة في إعداد الفرد لمواصلة دراسته في الرياضيات نفسها، أو الإفادة منها في دراسة موضوعات أخرى أثناء وجوده في المدرسة، وبعد تخرجه منها. فالرياضيات موضوع أساسي لا يستغني عنه الإنسان بحال من الأحوال أنىّ كان موقعه، سواء على مقاعد دراسته، أو في وظيفته، أو في قضاء حوائجه في مختلف مناحي حياته اليومية.

وعلى الرغم من أهمية الرياضيات البالغة في عصرنا الحاضر، وما حل في مناهجها، وطرائق تدريسها من تطوّر، فإنه ما يزال يعم شعور بالكره، والخوف، والقلق تجاه هذه المادة الحيوية؛ وربما يصل هذا الشعور "بالقلق من الرياضيات" وكرهها حد البغض والرهبة منها، وهو ما أطلق عليه أيكن (Aiken, 1976) ظاهرة الخوف من الرياضيات، أو فوبيا الرياضيات.

ومع أهمية الرياضيات والحاجة إليها، فإنه يلاحظ ازدياد شكوى الطلبة من مبحث الرياضيات، وضعف تحصيلهم فيها مقارنة بغيرها من المباحث الدراسية، سواء أكان ذلك على مستوى التعليم المدرسي أم التعليم الجامعي. ولما كانت الرياضيات موضوعاً أساسياً لا يمكن الاستغناء عنه، فما كان من الباحثين إلا محاولة البحث في أسباب ضعف التحصيل فيها. وقد أخذ البحث نواحٍ متعددة شاملاً عناصر الموقف التعليمي بما فيها المتعلم، والمعلم، والمنهاج، وطرق التدريس.

ولحالة المتعلم واستعداده العقلي والنفسي الأثر البالغ على مستوى دراسته للرياضيات. وفي كثير من الأحيان يكون للناحية الانفعالية دورها الكبير على تقبل المتعلم لدراسته للرياضيات ومتابعتها، والإقدام على التعامل معها، داخل المدرسة وخارجها، أو الرغبة في دراستها ومتابعة ذلك في المستقبل، أو التخصص في مجالها. فمن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة لتبحث في علاقة عدد من المتغيرات، وقدرتها التنبؤية بتحصيل الطلبة في الرياضيات. وهذه المتغيرات هي القلق من الرياضيات، والاتجاهات نحوها.

قلق الرياضيات:

لقد حاول العديد من المتخصصين وضع تعريف لقلق الرياضيات، فعرفه أحمـــد (١٩٨٨) بأنه "شعور الفرد وإحساسه بالقلق تجاه موقف، أو عدة مواقف تتضمن عمليات حسابية، أو رياضية، ومحاولة التهرّب منها".

أما فينما وشيرمان (Fennema & Sherman, 1976) فتعرفان قلق الرياضيات بأنه "الشعور بأعراض جسمانية عند الانشغال بما له علاقة بالرياضيات".

وقلق الرياضيات كما يعرفه ريتشاردسون وسوين(Richardson & Suinn, 1972) هو :"شعور الفرد بالتوتر والجزع الذي يعترضه عند تعامله مع الأرقام، أو حله مسائل رياضية لها علاقة بمناحي الحياة اليومية أو الأكاديمية".

وقد أشار ريتشاردسون وولفولك (Richardson & Wolfolk, 1986) إلى أن طبيعة الرياضيات متمثلة في صرامتها، وطبيعتها، ومنطقها الرياضي، وتركيزها على حل المسألة قد تثير القلق من الرياضيات لدى بعض الأفراد.

وبيّن برش (Brush, 1981) أن من أهم العوامل التي يعزى إليها قلق الرياضيات هو تدني مستوى إدراك الطلاب لقيمة الرياضيات، وأهميتها في حياتهم، بالإضافة إلى صعوبتها.

كما توصل فيرجسون (Ferguson, 1982) إلى أن أهم العوامل المساهمة في تكوّن قلق الرياضيات هي: عامل التجريدية، والنظرية، وعامل القلق العددي والحسابي، وعامل قلق الامتحان.

أما بيرد (Byrd, 1982) فقد بيّنت مجموعة من العوامل تسهم في تكوّن قلق الرياضيات لدى الفرد، منها عوامل ترتبط بشخصيته واتجاهاته نحو الرياضيات، وعوامل ترتبط ببيئة التعلم والتعليم، بالإضافة إلى عوامل ديمغرافية أخرى.

وفي معرض الحديث عن قلق الرياضيات فإنه تجدر الإشارة إلى أن هناك من الباحثين (Richardson & Suinn, 1972) من يرى أن من يعاني من قلق الرياضيات لا يعاني بالضرورة من نوع آخر من التوتر، بيد أن دراسات أخـــــــــــــــــرى (Dew, Galassi & Galassi, 1983) أشارت إلى أن من يعاني من قلق الرياضيات من الطلبة يكون لديه شيء من الرهبة والخوف من امتحان الرياضيات بشكل خاص.

قلق الرياضيات والتحصيل في الرياضيات:

بيّنت نتائج عدد من الدراسات وجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق الرياضيات والتحصيل في الرياضيات. ففي دراسة صايغ وخوري (Saigh & Khouri, 1983) التي

أجريت على ٧٣ طالباً و٦٠ طالبة من طلبة المدارس اللبنانية من الملتحقين في الصفوف من السابع إلى الحادي عشر، وطبّق عليهم مقياس قلق الرياضيات (MARS) المعرّب. وبيّنت نتائج هذه الدراسة أن العلاقة بين قلق الرياضيات والتحصيل في الرياضيات كانت سالبة؛ إذ بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (-٠,٦٠) لدى عينة الذكور و(-٠,٤٨) لدى عينة الإناث.

ومن الدراسات في هذا المجال دراسة كلوت (Clute, 1984) التي أشارت نتائجها إلى تفوّق الطلبة ذوي القلق المنخفض من الرياضيات على أقرانهم ذوي القلق المرتفع من الرياضيات من حيث تحصيلهم في مادة الرياضيات.

أما دراسة جلنر (Gliner, 1987) التي بحثت في العلاقة بين قلق الرياضيات، ومتغير التحصيل في الرياضيات، فقد بيّنت نتائجها وجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق الرياضيات، والتحصيل في الرياضيات.

أما دراسة أحمد (١٩٨٨) التي أجريت على ٣٦٠ طالب وطالبة من جامعة قطر منهم ١٨٠ طالب و١٨٠ طالبة، فقد بيّنت نتائج هذه الدراسة أنّ الطلبة ذوي التحصيل العالي في الرياضيات لديهم مستويات أقل من قلق الرياضيات عند مقارنتهم بأقرانهم من ذوي التحصيل المتدني في الرياضيات.

وكذلك دراسة وكفيلد وميس (Wigfield & Meece, 1988) التي تناولت العلاقة بين قلق الرياضيات، والتحصيل في الرياضيات لدى طلبة المرحلة الابتدائية، والثانوية. وبيّنت نتائج هذه الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق الرياضيات، والتحصيل فيها.

ومن الدراسات في هذا المجال أيضاً دراسة كارن (Karen, 1994) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق الرياضيات، والتحصيل في مادة الرياضيات لدى أفراد عينة الدراسة.

التحصيل في الرياضيات والاتجاهات نحوها:

من بين المتغيرات التي لم يغفلها البحث التربوي والتي على ما يبدو أنها ذات علاقة بالتحصيل في الرياضيات متغير الاتجاهات نحو الرياضيات. إن الغرض من دراسة الاتجاهات هو محاولة تفسير السلوك والتنبؤ به من أجل تعديل هذا السلوك بما يتناسب ومصلحة الفرد والجماعة. فقياس اتجاهات الفرد ينبع من أهمية الاتجاهات نفسها؛ إذ إنها تعمل دوافع للسلوك، وقياسها يُعدُّ قياساً لتلك الدوافع.

والاتجاهات نحو الموضوعات الدراسية تبدأ بالتشكل في المراحل الدراسية الأولى، وتصل قمتها في المرحلة الثانوية، وتزداد استقراراً بزيادة مستوى نضج الفرد. وبما أن الاتجاهات تُعدُّ من العوامل المؤثرة في نوع الخبرة التي يختارها الفرد لنفسه؛ لذلك يتوقع أن يكون

لاتجاهات الطلبة التي يحملونها في المراحل الدراسية الأولى بالغ الأثر في اختيارهم للتخصصات التي يتوجهون لدراستها مستقبلاً، وفي الوقت نفسه تُعدُّ الاتجاهات السالبة التي يحملها الطلبة نحو موضوع معيّن أحد أسباب الفشل، أو تدني التحصيل فيه، وأن الاعتقاد السائد لدى الكثير من المدرسين والتربويين بأن اتجاهات الطلبة نحو الموضوعات الدراسية تؤثر في تقبلهم لها، ومن ثم في تحصيلهم فيها.

ويحدد أحمد (١٩٨٦) أهمية قياس اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات؛ وذلك للعمل على تعديل السلبي من هذه الاتجاهات، وتطوير الإيجابي منها؛ إذ يُعدُّ تكوين اتجاهات إيجابية نحو الرياضيات من الأهداف الرئيسة التي نسعى إلى تحقيقها من تدريس الرياضيات. كما يذكر أن معرفة اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات تساعد في توقع مستويات تحصيلهم فيها، مما يساعد بدوره في توقع المسار الدراسي المستقبلي لهم.

علاقة الاتجاهات نحو الرياضيات بالتحصيل فيها:

أكد العديد من الدراسات التي أجريت في هذا المجال العلاقة الإيجابية بين التحصيل في الرياضيات والاتجاه نحوها. فقد أشار سوالمة (١٩٨٠) إلى أن من أسباب انخفاض التحصيل في الرياضيات لدى العديد من الطلبة يعود إلى اتجاهاتهم السلبية نحوها، وتوصل في دراسته إلى أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع في الرياضيات كانت اتجاهاتهم إيجابية نحوها وأعلى من اتجاهات الطلبة ذوي التحصيل المتدني فيها.

وقد أشار أحمد (١٩٨٨) إلى أن الأسباب الرئيسة في تدني درجات المفحوصين في الرياضيات هو الاتجاه السلبي الذي يكونه الطلبة نحوها.

ويؤكد ناصر (١٩٩٩) العلاقة الارتباطية الإيجابية بين التحصيل في الرياضيات والاتجاهات نحوها، ويذكر أن الطلبة ذوي التحصيل العالي في الرياضيات لديهم اتجاهات أكثر إيجابية نحو الرياضيات من أقرانهم ذوي التحصيل المنخفض فيها.

ويتضح مما سبق أن متغيرات قلق الرياضيات، والاتجاهات نحوها تُعدَّان من المتغيرات ذات العلاقة بتحصيل الطلبة فيها. ولكن هذه الدراسات لم تجمع هذه المتغيرات في دراسة متكاملة يمكن من خلالها تقييم الأثر النسبي لكل منها في تحصيل الطلبة في الرياضيات، وتحديد نسبة التباين الكلي التي تفسرها هذه المتغيرات من درجات تحصيلهم في الرياضيات، كما أن هذه الدراسات السابقة توقفت عند حساب قيم معاملات الارتباط بين هذه المتغيرات، والتحصيل فقط.

هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة حجم العلاقة الارتباطية بين تحصيل طلبة الصف العاشر في الرياضيات من جهة، وكل من متغيري قلق الرياضيات والاتجاهات نحوها من جهة أخرى، كما هدفت إلى تحديد الأهمية النسبية لكل متغير من هذه المتغيرات (قلق الرياضيات، والاتجاهات نحوها) في التنبؤ بتحصيل طلبة الصف العاشر في الرياضيات. وبالتحديد تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

١. ما حجم العلاقة الارتباطية، وما مستوى دلالة هذه العلاقة ، بين متغيرات قلق الرياضيات، والاتجاهات نحوها من جهة، والتحصيل في مادة الرياضيات من جهة أخرى لدى طلبة الصف العاشر من الذكور، والإناث؟

٢. ما الأهمية النسبية لكل من قلق الرياضيات، والاتجاهات نحوها في التنبؤ بتحصيل طلبة الصف العاشر في مادة الرياضيات؟

أهمية الدراسة:

تُعدُّ ظاهرة ضعف التحصيل في الرياضيات من الظواهر الشائعة الانتشار في جميع مراحل التعليم المدرسي، وتتسم اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات بالسلبية، ويعاني معظم الطلبة من قلق رياضي مرتفع، وتشير نتائج الدراسات التي أجريت في هذا المجال كما أشير سابقاً، إلى أن متغيرات قلق الرياضيات، والاتجاهات نحوها من المتغيرات ذات العلاقة بتحصيل الطلبة في الرياضيات، إلا أن هذه الدراسات التي أشير إليها سابقاً تناولت العلاقة بين كل من هذه المتغيرات، والتحصيل في الرياضيات بشكل منفصل، و لم تحدد الأهمية النسبية لكل متغير من هذه المتغيرات في تفسير التباين في تحصيل الطلبة في مبحث الرياضيات، كما أنها لم تقيّم القدرة التنبؤية لهذه المتغيرات (قلق الرياضيات، والاتجاهات نحوها) بالتحصيل الدراسي في مبحث الرياضيات لدى أفراد عيناتها. لذلك تبرز أهمية هذه الدراسة في محاولتها تحديد مدى إسهام كل من هذه المتغيرات في تفسير التباين في تحصيل الطلبة في مبحث الرياضيات المدرسية، من خلال تحديد الأهمية النسبية لكل من هذه المتغيرات في دراسة متكاملة، الأمر الذي قد يفتح الطريق أمام البحوث المستقبلية في التركيز على أكثر هذه العوامل إسهاماً في تفسير التباين في تحصيل الطلبة في مبحث الرياضيات، وتقييم قدرتها التنبؤية في ذلك.

تعريف المصطلحات:

ورد في هذه الدراسة عدد من المصطلحات، وفيما يلي التعريف الإجرائي لكل منها:

قلق الرياضيات:

يعرف قلق الرياضيات بأنه حالة انفعالية تتسم بالتوتر والخوف يصاب بها الفرد في المواقف التي يتعامل بها مع الرياضيات، سواء كان ذلك في الحياة اليومية، أو الأكاديمية. ويقاس قلق الرياضيات في هذه الدراسة بمقياس قلق الرياضيات المستخدم فيها؛ إذ تعكس الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على هذا المقياس درجة قلق الرياضيات لديه.

الاتجاه نحو الرياضيات:

هو التعبير عن مدى تقبل الطالب واستمتاعه بمادة الرياضيات، وتقدير قيمتها وأهميتها من الناحية العلمية، وما يواجهه من صعوبات عند دراستها، ويتحدد الاتجاه نحو الرياضيات في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الاتجاه نحو الرياضيات المطبق في هذه الدراسة.

الأهمية النسبية:

تُعدّ مساهمة المتغير المستقل في تنبؤ المتغير التابع مؤشراً على أهميته النسبية، والتي تقاس بمقدار النقصان في معامل التحديد المتعدد عند حذف هذا المتغير من معادلة التوقع. ويمكن استخدام الإحصائي زتر لمعرفة فيما إذا كان هذا النقصان جوهرياً أو لا.

الطريقة والإجراءات:

أفراد عينة الدراسة:

تألفت عينة الدراسة من (٢٩٨) طالب وطالبة من طلبة الصف العاشر منهم (١٥٢) طالب و(١٤٦) طالبة موزعين على ثماني شُعب صفية منها أربع للذكور، ومثلها للإناث، تم اختيارها عشوائياً من أربع مدارس للذكور، وأربع مدارس للإناث، اختيرت عشوائياً من مدارس مدينة إربد؛ وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م.

أدوات الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة الأدوات التالية:

أ.مقياس قلق الرياضيات (عابد ويعقوب، ١٩٩٤): يتكون هذا المقياس من (٢٨) فقرة تتضمن مواقف لها علاقة بقلق الرياضيات، تتطلب الاستجابة عنها اختياراً واحداً من تدرج ثلاثي: لا يزعجني، يزعجني قليلاً، يزعجني كثيراً. وتعطى قيم رقمية من (١–٣) لهذا التدريج على أن تعكس هذه القيم في حالة الفقرات السالبة. وفيما يتعلق بثبات

وصدق المقياس فقد أورد عابد ويعقوب (١٩٩٤) أن المقياس يتمتع بدرجة من الثبات والصدق تبرر استخدامه في الأبحاث التربوية. وفيما يتعلق بالثبات، فقد تحقق للمقياس معامل ثبات الإعادة الذي بلغ (٠,٨٣). وكانت قيمة معامل كرونباخ ألفا للمقياس (٠,٨٨). أما معاملات الصدق التلازمي للمقياس فبلغت (-٠,٥٦)، (٠,٥٢)، (-٠,٤٧)، (٠,٤٣)، مع التحصيل في الرياضيات، وقلق الاختبار، ومفهوم الذات الأكاديمي، والقلق العام على التوالي، وكلها قيم دالة عند مستوى (٠,٠٥).

ب. مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات (أحمد، ١٩٨٨): إضافة لمقياس قلق الرياضيات فقد استخدم في هذه الدراسة مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات. ويتكون هذا المقياس من (١٥) فقرة تعكس خمس فقرات منها جانب الاستمتاع بمادة الرياضيات، وخمس فقرات أخرى جانب طبيعة مادة الرياضيات، والفقرات الخمس الأخرى جانب أهمية مادة الرياضيات وقيمتها. وأمام كل فقرة من فقرات المقياس استجابة تتدرج من خمس نقاط هي: موافق بشدة، موافق، متردد، غير موافق، غير موافق مطلقاً. وعند التصحيح يعطى هذا التدريج قيماً رقمية من (١-٥). وكما أشار باني المقياس إلى أنه قد توافر لهذا المقياس درجات مناسبة من الصدق والثبات؛ إذ بلغ معامل ثبات الإعادة (٠,٨١). وفي الدراسة الحالية تم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا فبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٨). أما الصدق التلازمي للمقياس مع التحصيل في الرياضيات فكان (٠,٤١) ومع مقياس قلق الرياضيات فكان (٠,٣٢) وهي قيم دالة إحصائياً (=٠,٠٥).

الإجراءات:

بعد اختيار عينة الدراسة تم تطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة بشكل جماعي في غرف الصفوف، وفي ظروف صفية عادية، وقد أشرف الباحث بنفسه على إجراءات التطبيق التي كانت تتم في جلسة واحدة .وبعد أن كانت توزع كراسات أدوات القياس على أفراد عينة الدراسة وقبل البدء بالإجابة عن فقراتها، كان يوضح لهم الكيفية التي يجاب بها عن فقرات هذه المقاييس؛ إذ تمت الإجابة عن هذه المقاييس الواحد تلو الآخر، وبكل دقة وموضوعية لأهمية ذلك على نتائج البحث. وبعد أن تمت إجراءات التطبيق أدخلت جميع البيانات في ذاكرة الحاسوب لتحليلها والحصول على الإحصائيات التي ستساعد الباحث في الإجابة عن أسئلة الدراسة.

التصميم الإحصائي:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة حجم العلاقة الارتباطيه بين تحصيل طلبة الصف العاشر في الرياضيات من جهة،وكل من قلق الرياضيات، والاتجاهات نحوها من جهة أخرى. كما هدفت إلى تحديد الأهمية النسبية لكل من قلق الرياضيات، والاتجاهات نحوها في التنبؤ بتحصيل طلبة الصف العاشر في الرياضيات.

وللإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة حسبت قيم معاملات الارتباط بين هذه المتغيرات، وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة استخدم تحليل الانحدار المتعدد المتدرج.

النتائج والمناقشة:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة، والمتعلق بحجم العلاقة الارتباطية، ومستوى دلالة هذه العلاقة بين تحصيل طلبة الصف العاشر في الرياضيات من جهة،وكل من قلقهم من الرياضيات، واتجاهاتهم نحوها من جهة أخرى، فقد حسبت قيم معاملات الارتباط بين هذه المتغيرات لدى أفراد عينة الدراسة ولعيناتها الفرعية.والجدول رقم(١) يعرض قيم معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة لدى جميع أفراد عينة الدراسة.

الجدول رقم (١)

معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة لدى عينة الدراسة ككل

المتغير	الاتجاهات نحو الرياضيات	قلق الرياضيات
التحصيل في الرياضيات	٠,٥٢ *	-٠,٥٠ *
الاتجاهات نحو الرياضيات		-٠,٦٠ *

* ذات دلالة على مستوى $P < 0.01$

يتضح من الجدول رقم (١) أن قيم معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة لدى جميع أفراد عينتها كانت دالة إحصائيا على مستوى أقل من (٠,٠١) وبالاتجاه المتوقع،كان أقواها

علاقة بالتحصيل في الرياضيات الاتجاهات نحوها؛ إذ كانت قيمة معامل الارتباط بينهما (٠,٥٢)، أما قيمة معامل ارتباط قلق الرياضيات بالتحصيل في الرياضيات فكانت (-٠,٥٠)، وكانت قيمة ارتباط المتغيرات المستقلة فيما بينها (-٠,٦٠)، وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى أقل من (٠,٠١).

ولدى فصل الذكور عن الإناث واستخراج معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة لدى كل من هاتين الفئتين، فكانت هذه المعاملات لدى عينة الذكور (انظر الجدول رقم ٢) مختلفة عن الإناث (انظر الجدول رقم ٣).

الجدول رقم (٢)

معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة لدى عينة الذكور

المتغير	الاتجاهات نحو الرياضيات	قلق الرياضيات
التحصيل في الرياضيات	٠,٥٩ *	- ٠,٥٥ *
الاتجاهات نحو الرياضيات		- ٠,٦٥ *

*ذات دلالة على مستوى P < 0.01

يتضح من الجدول رقم (٢) أن قيم معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة لدى عينة الذكور كانت دالة إحصائيا على مستوى أقل من (٠,٠١) وبالاتجاه المتوقع. وكان أعلاها قيمة الارتباط بين التحصيل في الرياضيات والاتجاه نحو الرياضيات؛ إذ كانت قيمة معامل الارتباط بينهما (٠,٥٩). أما ارتباط قلق الرياضيات بالتحصيل في الرياضيات فكانت (-٠,٥٥).وكانت قيمة معامل الارتباط بين المتغيرات المستقلة (-٠,٦٥). أما في حالة الإناث، فكانت معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة (انظر الجدول رقم ٣) أقل مما هي في حالة الذكور. ومع ذلك، كما هو واضح في الجدول رقم (٣) أن قيم معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة لدى عينة الإناث كانت دالة إحصائيا على مستوى (٠,٠١) وبالاتجاه المتوقع. وكانت قيمة معامل الارتباط بين التحصيل في الرياضيات والاتجاهات نحو الرياضيات (٠,٤٧). وأما قيمة معامل الارتباط بين التحصيل في الرياضيات وقلق الرياضيات فكانت (-٠,٤٤) أما قيمة معامل الارتباط بين المتغيرات المستقلة فكانت (-٠,٥٦).

الجدول رقم (٣)

معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة لدى عينة الإناث

المتغير	الاتجاهات نحو الرياضيات	قلق الرياضيات
التحصيل في الرياضيات	٠,٤٧ *	- ٠,٤٤ *
الاتجاهات نحو الرياضيات		- ٠,٥٦ *

*ذات دلالة على مستوى $P < 0.01$

ويلاحظ مما سبق أن قيم معاملات الارتباط بين متغير الاتجاهات نحو الرياضيات والتحصيل في الرياضيات تراوحت لدى مجموعات الدراسة ما بين (٠,٤٧) و (٠,٥٩)، وكانت كلها دالة إحصائياً على مستوى أقل من (٠,٠١) وهي قيم تعبر عن علاقة ارتباطيه موجبة تشير إلى أن ارتفاع تحصيل الطلبة في الرياضيات يقابله ارتفاع في مستوى الاتجاه نحو الرياضيات، وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسات أحمد (١٩٨٦)، وسوالمـــة (١٩٨٠)؛ وناصر (١٩٩٩).

كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين متغير قلق الرياضيات والتحصيل في الرياضيات لدى مجموعات الدراسة ما بين (-٠,٥٦) إلى (-٠,٦٥) وكانت كلها دالة إحصائياً على مستوى أقل من (٠,٠١) وهي قيم تعبر عن علاقة ارتباطيه سالبة تشير إلى أن ارتفاع مستوى قلق الرياضيات يرافقه انخفاض في تحصيل الطلبة في الرياضيات. كما أن ارتفاع التحصيل في الرياضيات يرافقه انخفاض في مستوى القلق من الرياضيات. وقد جاءت هذه النتيجة في الإطار المتوقع واتفقت مع نتائج دراسات، صايغ وخوري (١٩٨٣) وويكفلد وميـــس (١٩٨٨)؛ وأحمد (١٩٨٨)؛ وكارين (١٩٩٤)، التي أشارت نتائجها إلى أن العلاقة بين قلق الرياضيات والتحصيل في الرياضيات علاقة سالبة.

كما أظهرت نتائج الدراسة اختلاف قوة العلاقة الارتباطيه بين المتغيرات المتنبئة من جهة، والتحصيل في الرياضيات من جهة أخرى، فقد كانت قيم هذه المعاملات لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث.

وكذلك الحال بالنسبة للعلاقة الارتباطيه بين المتغيرات المتنبئة نفسها (الاتجاهات نحو الرياضيات، وقلق الرياضيات) فقد كانت أعلى لدى عينة الذكور منها لدى عينة الإناث. وقد يفسر هذا بأن مستويات قلق الرياضيات، والاتجاهات نحو الرياضيات قد تختلف باختلاف جنس الطالب؛ لأن هذه المتغيرات هي متغيرات تتعلق بالجوانب الوجدانية للفرد، وأمر اختلافها باختلاف الجنس أمر متوقع.

إن قلق الرياضيات، والاتجاهات نحوها يرتبطان ارتباطاً دالاً إحصائياً وبالاتجاه المتوقع؛ إذ تشير هذه العلاقة إلى أن الطلبة الذين عبروا عن اتجاهات سلبية نحو الرياضيات عبروا عن مستويات أعلى من قلق الرياضيات، وأنه كلما كانت اتجاهاتهم إيجابية نحو الرياضيات قلت مستويات قلقهم من الرياضيات، وهذه العلاقة بين قلق الرياضيات، والاتجاهات نحوها هي علاقة في الإطار المتوقع لها. لذا يعد بعد القلق سبباً من أسباب الاتجاهات، أو عاملاً من العوامل المكونة لها، أو المسهمة فيها. فكلما كانت درجة القلق عالية لدى الشخص في مادة دراسية كلما عكس ذلك اتجاهاً سلبياً لديه نحو هذه المادة. وهذا قد يفسر السبب الذي جعل بعض الدراسات تقترح معالجة ظاهرة قلق الرياضيات في إطار الاتجاهات نحو الرياضيات. كما أن الكثير من مقاييس الاتجاهات نحو الرياضيات يتضمن فقرات تعكس درجات القلق لدى المفحوص للتعبير عن اتجاهه نحو الرياضيات (أحمد، ١٩٨٦). وما يجدر ذكره أن العلاقة بين قلق الرياضيات، والاتجاهات نحوها كانت في الاتجاه المتوقع، وكانت متقاربة من قيم معاملات ارتباط في دراسات سابقة (Brush, 1981؛ Gourgey, 1982؛ Ferrari & Ling, 1983؛ Rounds & Handle, 1980.) وبينت نتائج هذه الدراسات أن عوامل الاتجاهات نحو الرياضيات هي أقوى أثراً في تكون قلق الرياضيات من العوامل النفسية، والسمات الشخصية الأخرى.

وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، والمتعلق بتحديد مقدار إسهام كل متغير من متغيرات الدراسة في التنبؤ بالتحصيل في الرياضيات، استخدم تحليل الانحدار المتعدد المتدرج. ويبين الجدول رقم (٤) نتائج هذا التحليل لدرجات التحصيل في الرياضيات على متغيرات الدراسة (الاتجاهات نحو الرياضيات، وقلق الرياضيات) لدى العينة الكلية.

الجدول رقم (٤)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج للتحصيل في الرياضيات على المتغيرات المتنبئة لدى العينة الكلية

المتنبأ به	المتنبئات	R^2	ΔR^2	ف (ΔR^2)	دلالة (ف)
التحصيل في الرياضيات	الاتجاهات نحو الرياضيات	٠,٢٧٠٤	٠,٢٧٠٤	١١٠,١	P<0.001
	قلق الرياضيات	٠,٣٢٥٦	٠,٠٥٥٢	١٨,٢	P<0.001

يتضح من نتائج تحليل الانحدار المتعدد (الجدول رقم ٤) أن المتغيرات المتنبئة (الاتجاهات نحو الرياضيات، وقلق الرياضيات) فسرت (٣٢,٥٦٪) من تباين درجات التحصيل في الرياضيات لدى أفراد العينة الكلية. وقد فسرت الاتجاهات نحو الرياضيات (٢٧,٠٤٪) من التباين، وفسر قلق الرياضيات (٥,٥٢٪). كما يتضح من الجدول نفسه أن قيم التغير في مربع معامل الارتباط كانت ذات دلالة إحصائية (α< ٠,٠٠١) لكل متغير من المتغيرات المتنبئة. ويعزى تفسير الاتجاهات نحو الرياضيات لمعظم التباين المفسر من التحصيل في الرياضيات (٢٧,٠٤٪) إلى أن الاتجاهات نحو الرياضيات كانت أقوى ارتباطاً بالتحصيل في الرياضيات (ر= ٠,٥٢) من ارتباط قلق الرياضيات بالتحصيل في الرياضيات (ر= −٠,٥٠) مما سمح لمتغير الاتجاهات نحو الرياضيات بالدخول في المعادلة الانحدارية أولاً، وكذلك لكون الارتباط بين المتغيرات المتنبئة عالٍ نسبياً (−٠,٦٠). وهذا يعني أن أثر قلق الرياضيات في التنبؤ بالتحصيل في الرياضياتً قد تم من خلال متغير الاتجاهات نحو الرياضيات الذي دخل المعادلة الانحدارية أولاً.

أما لدى عينة الذكور فتشير نتائج تحليل الانحدار المتعدد في الجدول رقم (٥) إلى أن المتغيرات المتنبئة (الاتجاهات نحو الرياضيات، وقلق الرياضيات) فسرت (٣٩,٦١) من تباين درجات التحصيل في الرياضيات لدى أفراد عينة الذكور، وقد فسرت الاتجاهات نحو الرياضيات (٣٤,٨١٪) من التباين، وفسّر قلق الرياضيات (٤,٨٪). كما يتضح من الجدول نفسه أن قيم التغير في مربع معامل الارتباط كانت ذات دلالة إحصائية (α<٠,٠٠١) لكل متغير من المتغيرات المتنبئة.

الجدول رقم (٥)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج للتحصيل في الرياضيات على المتغيرات المتنبئة لدى عينة الذكور

المتنبأ به	المتنبئات	R^2	ΔR^2	ف (ΔR^2)	دلالة (ف)
التحصيل في الرياضيات	الاتجاهات نحو الرياضيات	٠,٣٤٨١	٠,٣٤٨١	٨٠,٦	P<0.001
	قلق الرياضيات	٠,٣٩٦١	٠,٠٤٨٠	١١,٢	P<0.001

ويعزى تفسير الاتجاهات نحو الرياضيات لمعظم التباين المفسر من التحصيل في الرياضيات (٣٤,٨١٪) إلى أن الاتجاهات نحو الرياضيات كانت أقوى ارتباطاً بالتحصيل في الرياضيات (ر= ٠,٥٩) من ارتباط قلق الرياضيات بالتحصيل في الرياضيات (ر= – ٠,٥٥) مما سمح لمتغير الاتجاهات نحو الرياضيات بالدخول في المعادلة الانحدارية أولاً، وكذلك لكون الارتباط بين متغير الاتجاهات نحو الرياضيات وقلق الرياضيات كان عالياً نسبياً (ر= –٠,٦٥) الذي جعل متغير الاتجاهات نحو الرياضيات يأخذ النصيب الأكبر من التباين المفسر لكونه دخل المعادلة الانحدارية أولاً، ولكون الارتباط بينه وبين قلق الرياضيات عالياً.

أما لدى عينة الإناث فتشير نتائج تحليل الانحدار المتعدد في الجدول رقم (٦) إلى أن المتغيرات المتنبئة (الاتجاهات نحو الرياضيات، وقلق الرياضيات) فسرت (٢٦,٦٤٪) من تباين درجات التحصيل في الرياضيات لدى عينة الإناث. وفسرت الاتجاهات نحو الرياضيات (٢٢,٠٩٪) من التباين، وفسر قلق الرياضيات (٤,٥٥٪). كما يتضح من الجدول رقم (٦) أن قيم التغير في مربع معامل الارتباط كانت دالة إحصائياً ($\alpha <$ ٠,٠٠١، $\alpha <$ ٠,٠١) للمتنبئات على التوالي. ويعزى تفسير الاتجاهات نحو الرياضيات لمعظم التباين المفسر من درجات التحصيل في الرياضيات (٢٢,٠٩٪) إلى أن الاتجاهات نحو الرياضيات كانت أقوى ارتباطاً بالتحصيل في الرياضيات (ر= ٠,٤٧) من ارتباط قلق الرياضيات بالتحصيل في الرياضيات (ر= – ٠,٤٤) مما سمح لمتغير الاتجاهات نحو الرياضيات بالدخول في المعادلة الانحدارية أولاً، وكذلك لكون الارتباط بين المتغيرات المتنبئة كان عالياً نسبياً (ر= –٠,٥٦). مما يدل على أثر قلق الرياضيات في التنبؤ بدرجات التحصيل في الرياضيات قد تم خلال المتغير الذي سبقه إلى المعادلة، ولكونه يرتبط به ارتباطاً عالياً نسبياً.

الجدول رقم (٦)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج للتحصيل في الرياضيات على المتغيرات المتنبئة لدى عينة الإناث

المتنبأ به	المتنبئات	R^2	ΔR^2	ف (ΔR^2)	دلالة (ف)
التحصيل في الرياضيات	الاتجاهات نحو الرياضيات	٠,٢٢٠٩	٠,٢٢٠٩	٤١,١١	P<0.001
	قلق الرياضيات	٠,٢٦٦٤	٠,٠٤٥٥	٨,٩	P<0.001

ويلاحظ من العرض السابق لنتائج تحليل الانحدار المتعدد أن متغيري قلق الرياضيات، والاتجاهات نحوها أسهما في تفسير تباين درجات التحصيل في الرياضيات ولكن بمقادير مختلفة لدى عينات الدراسة المختلفة، فقد فسرت ما نسبته (٣٩,٦١٪) لدى عينة الذكور، على حين فسرت ما نسبته (٢٦,٦٤٪) لدى عينة الإناث، وما نسبته (٣٢,٥٦٪) لدى جميع أفراد عينة الدراسة. ويعود اختلاف نسبة ما فسرته هذه المتنبئات من التباين في المتغير التابع لاختلاف قيم معاملات الارتباط بينها وبين المتغير التابع من عينة إلى أخرى، فكلما زادت قيم معاملات الارتباط بين المتنبئات من جهة والمتغير التابع من جهة أخرى زادت معها نسبة التباين المفسر من المتغير التابع. كما تتأثر الزيادة في نسبة التباين المفسر من تباين المتغير التابع أيضاً بحجم معاملات الارتباط الداخلية بين هذه المتنبئات. فتزداد بنقصان حجم معاملات الارتباط الداخلية بينها، وتتراجع الزيادة في نسبة التباين المفسر بزيادة حجم معاملات الارتباط الداخلية بين هذه المتنبئات. كما يعتمد ما يضيفه كل من هذه المتنبئات إلى نسبة التباين المفسر من تباين المتغير التابع أيضاً على ترتيب دخوله في معادلة الانحدار أيضاً؛ إذ تحظى المتغيرات السابقة في دخولها المعادلة الانحدارية بإضافة نصيب أكبر من التباين المفسر، على حين تحظى بنصيب أقل إذا تأخر دورها في دخول هذه المعادلة، خاصة إذا كان ارتباطها مع المتغيرات السابقة لها بدرجة عالية. ويستفاد من ذلك أن وجود عدد كبير من المتغيرات المستقلة في نموذج الانحدار ليس هو بالإستراتيجية المفضلة. وقد يفضل ذلك استخدام متنبئات قليلة العدد يرتبط كل منها ارتباطاً عالياً مع المتغير التابع، على حين تقل ارتباطاتها الداخلية فيما بينهما، فتكون قد حققت هدف الباحث من وراء دراسته التنبؤية في حصوله على مجموعة من المتنبئات يمكن أن تعطي أفضل قيمة لمربع معامل الارتباط المتعدد R^2.

ولبناء المعادلات الانحدارية في مجموعات عينة الدراسة المختلفة حسبت معاملات الانحدار، وقيم"ت"، ومستوى دلالاتها، وثابت الانحدار لكل عينة من هذه العينات والجـدول رقم (٧) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٧)
قيم معاملات الانحدار وقيمة "ت"، ومستوى دلالاتها، وثابت الانحدار في مجموعات عينة الدراسة

العينة	المتغيرات	معامل الانحدار	الخطأ المعياري لمعامل الانحدار	قيمة (ت)	دلالة (ت)	ثابت الانحدار
عينة الدراسة الكلية	الاتجاهات نحو الرياضيات	٠,٢٦٠٣	٠,٠٦٥٤	٣,٩٨	P < 0.001	٢٨,٤
	قلق الرياضيات	-٠,١٩٢١	٠,٠٧١١	٢,٧٠	P < 0.001	
عينة الذكور	الاتجاهات نحو الرياضيات	٠,٢٧٢٩	٠,٠٦٧٩	٤,٠٢	P < 0.001	٢٥,٦
	قلق الرياضيات	-٠,٢٠٧٧	٠,٠٧٢٨	٢,٨٥	P < 0.001	
عينة الإناث	الاتجاهات نحو الرياضيات	٠,٠٦٧٨	٠,٠٦٧٨	٣,٩٨	P < 0.001	٢٧,٨
	قلق الرياضيات	-٠,٢١٥٤	٠,٠٧٣٥	٢,٩٣	P < 0.001	

يلاحظ من الجدول رقم (٧) أن معاملات الانحدار للمتغيرات المستقلة كانت دالة إحصائياً لدى جميع عينات الدراسة مما سمح لها بدخول المعادلات الانحدارية للتنبؤ بدرجات التحصيل في الرياضيات من درجات قلق الرياضيات، والاتجاهات نحوها.

إن ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج يعدّ محدداً بحدود هذه الدراسة، ولا ينصح بتعميم هذه النتائج قبل إجراء المزيد من الدراسات، والأبحاث في التحصيل في الرياضيات، وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية، والمعرفية الأخرى، ولدى مستويات عمرية، وأكاديمية مختلفة من كلا الجنسين.

المراجع

أحمد، شكري السيد .(١٩٨٦). الاتجاهات نحو الرياضيات وعلاقتها باختيار نوع التخصص وبعض المتغيرات لدى بعض طلبة تلاميذ الصف الأول الثانوي القطرين. **رسالة الخليج العربي، ٦** (١٨)، ٣١-٦٢.

أحمد، شكري السيد .(١٩٨٨). قلق التحصيل في الرياضيات وعلاقته ببعض السمات النفسية والشخصية والمعرفية لدى عينة من الطلاب الخليجيين الجامعيين الجدد. **المجلة العربية للعلوم الإنسانية، ٨**(٣٢)، ١٣٦-١٧٧.

سوالمة، يوسف محمد .(١٩٨٠). **أثر برنامج الرياضيات على اتجاهات الطلبة في الأردن نحو الرياضيات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عابد، عدنان ويعقوب، إبراهيم .(١٩٩٤). مقياس قلق الرياضيات تطويره ودلالات صدقه وثباته لدى تلاميذ المرحلة الأساسية في الأردن. **دراسات، ٢١** (١)، ٣٨٨-٤١٧.

ناصر، حسام توفيق .(١٩٩٩). **العلاقة بين الاتجاهات نحو الرياضيات والتحصيل الدراسي فيها لدى طلبة الصف العاشر في محافظة طولكرم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

Aiken, L. (1976). Update on attitudes and other affective variables in learning mathematics. **Review of Education Research**, **46**, 293-311.

Brush, L. R. (1981). Some thought for teachers on mathematics anxiety. **Arithmetic Teacher, 29** (4), 37-39.

Byrd, P. G .(1982). A Descriptive study of mathematics: Its nature antecedents (doctoral dissertation), Indian University, 1982. **Dissertation Abstracts International,** 2583-A.

Clute, P. S. (1984). Mathematics anxiety, instructional method and achievement in survey course in college mathematics. **Journal for Research in Mathematics Education**, **15** (1), 50-58.

Dew, K. M., Galassi, J. P. & Galassi, M. D. (1983). Mathematics anxiety: Some basic issues. **Journal of Counseling Psychology**, **30**,(3), 443-446.

Farary, R. B., & Ling, J. L. (1983). A factor- analytic study of mathematics anxiety. **Educational and Psychological Measurement**, **43**, 985- 993.

Fennema, E., & Sherman, J. (1976). Fennema- Sherman mathematics attitudes scales: Instruments designed to measure attitudes toward the learning of mathematics by males and females. **Catalog of Selected Documents in Psychology, 6,** P. 31.

Ferguson, R. O. (1982). The structure of mathematics anxiety in community college setting (doctoral dissertation), Taxes A & M University, 1982. **Dissertation Abstracts International,** 3531-A.

Gliner, G. (1987). The relationship between mathematics anxiety and achievement variables. **School Science and Mathematics, 87,** (2), 81-87.

Gourgy, A. F. (1982). **The relationship of beliefs about mathematics self-concept and arithmetic skills to mathematics anxiety and performance in basic statistics** . Doctoral dissertation, New York University, 1982.

Karen S. N. (1994). The effect of instructional approach on mathematics anxiety and achievement. **School Science and Mathematics, 94**(5), 236-273.

Richardson, F., & Woolfolk, R. (1980). Mathematics anxiety. In I.G. Sarason, (ed) **Test anxiety: Theory Research and Application** (171- 188), Hill Sadale, NJ.

Richardson, F. C., & Suinn, R. M. (1972). The mathematics anxiety rating scale: Psychometric data. **Journal of Counseling Psychology 19**, 551- 554.

Rounds, J. B., & Handel, D. D. (1980). Mathematics anxiety and attitudes toward mathematics. **Measurement and Evaluation in Guidance, (13)**, 83-89.

Saigh, P., & Khouri. A. (1983). The concurrent validity of the mathematics anxiety rating scale for adolescent (MARS-A) in relation to academic achievement of Lebanese students. **Educational and Psychological Measurement, 43,** 633- 637.

Wigfield, A., & Meece J. L. (1988). Math anxiety in elementary & secondary school. **Journal of Educational Psychology, 80** (2), 210- 216.

أثر تغيير موقع المشتت القوي (Strong Distractor) عند استخدام تقنية إبعاد البدائل الخطأ في صعوبة الفقرات لأسئلة الاختيار من متعدد في الفيزياء وتمييزها

د. عبدالله بن خميس بن علي أمبوسعيدي

قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية

جامعة السلطان قابوس

أثر تغيير موقع المشتت القوي (Strong Distractor) عند استخدام تقنية إبعاد البدائل الخطأ في صعوبة الفقرات لأسئلة الاختيار من متعدد في الفيزياء وتمييزها

د. عبدالله بن خميس بن علي أمبوسعيدي
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر تغيير موقع المشتت القوي (Strong Distractor) عند استخدام تقنية إبعاد البدائل الخطأ في أسئلة الاختيار من متعدد على التحصيل الدراسي (المتوسط الحسابي)، وعلى بعض الخصائص السيكومترية (معاملات الصعوبة،ومعاملات التمييز) لفقرات الاختبار.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام اختبار في مادة الفيزياء للصف العاشر من التعليم العام مكوناً من (٢٤) فقرة من نوع الاختيار من متعدد. وتم تصميم نموذجين متشابهين في كل شيء من هذا الاختبار ماعدا موقع المشتت القوي بالنسبة إلى البديل الصحيح. كما تم استخدام تقنية إبعاد البدائل الخطأ من الورقة الامتحانية في النموذجين. وقد تم التحقق من صدقه بعرضه على مجموعة من المحكمين في تدريس الفيزياء. كما تم حساب ثباته باستخدام معادلة كيودر– ريتشاردسون – ٢٠(KR-20)، التي أعطت قيمة مقدارها (٠,٧٦) والتي تعد مناسبة لغرض الدراسة.

تكونت عينة الدراسة من (١٣٣) طالبة من طالبات الصف العاشر من التعليم العام؛ تم اختيارهن عشوائيا من مدرستين من مدارس التعليم العام في قطاع ولاية السيب بمحافظة مسقط بسلطنة عمان، أواخر العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م.

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطالبات في نموذجي الاختبار. كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمعاملات الصعوبة، ومعاملات التمييز لنموذجي الاختبار.

وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه من نتائج.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٤/٩/٤ * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٥/١/١٧

The Effect of Changing the Position of the Strong Distractor, when Wrong Options were Removed, on Difficulty Index and Discrimination Index of the Multiple Choice Questions in Physics

Abdulla Bin – Kamees Ambusaidi
Dept. of Curriculum & Instruction
College of Education
Sultan Qabbos University

Aabstract

The aim of the study was to investigate the effect of changing the position of the strong distractor, when the technique of removing the most wrong options was used, on students' achievement and some psychological attributes (difficulty index and discrimination index) of the test item.

To achieve the above aim, a multiple-choice test in physics consisting of (24) items was constructed. Two versions of the test were designed to be identical except for the position of the strong distractor. The test was validated through a panel of judges and the reliability was estimated by Kuder-Richardson 20 method giving a value of (0.76).

The sample consisted of (133) female 10^{th} grade students chosen randomly from two public schools in Al-Seeb sector in the Governorate of Muscat – Sultanate of Oman. (67) students answered version one, whereas (66) students answered version two.

The results showed that there were nonstatitically significant differences in the mean scores of the students' achievement in two test versions. Furthermore, there was nonstatitically significant differences in the mean scores of the difficulty index and the discrimination index of the test items between the two versions.

A number of recommendations and suggestions were proposed in the light of the above results.

أثر تغيير موقع المشتت القوي (Strong Distractor) عند استخدام تقنية إبعاد البدائل الخطأ في صعوبة الفقرات لأسئلة الاختيار من متعدد في الفيزياء وتمييزها

د. عبدالله بن خميس بن علي أمبوسعيدي
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية

المقدمة:

تعد عملية التقويم من العمليات التربوية التي أعطيت اهتماما كبيرا من قبل الباحثين التربويين؛ وذلك لدورها في توجيه عملية التدريس، والبرامج التربوية المختلفة. وتتعدد أغراض التقويم، فهناك أغراض لها علاقة بإعطاء تغذية راجعة للمعلم والطالب عن عمليتي التعليم والتعلم، وتكشف عن الفهم الخطأ لديهم، وكذلك معرفة التغير المفاهيمي لدى المتعلمين في موضوع ما (Cowie, 2002)، وهذا ما يطلق عليه التقويم البنائي (Formative Assessment). وهناك أغراض تهدف إلى إعطاء شهادات ووثائق للمتعلمين، ولسوق العمل، تفيد بالقدرات والمهارات التي يمتلكونها، وهذا ما يطلق عليه التقويم الختامي (Summative Assessment). أما بالنسبة إلى أدوات التقويم فهي أيضا متعددة ومتنوعة منها الاختبارات، والمقابلة، والملاحظة، والمشاريع، وغيرها؛ وكل واحدة من تلك الأدوات تقيس نوعية معينة من القدرات والمهارات، ولا يوجد بالقطع نوع واحد منها يستطيع قياس جوانب شخصية المتعلم كلها (Johnstone, 2003)، كما أن المعلم مطالب بمعرفة كل نوع من حيث الأهداف التي يقيسها، والشروط الواجب مراعاتها عند استخدامه (Biddulph, 1998). وتعد الاختبارات من أكثر أدوات التقويم شيوعا؛ إذتستخدم لقياس قدرات الطلبة تحصيليا، ويمكن الاستدلال من خلالها على قدراتهم المعرفية والمهارية، ويعتمد عليها في التنبؤ بترتيب الطلبة ضمن الصفوف التي يلتحقون بها، ومن خلالها يصنف الطلبة ويحدد مستوى النجاح والرسوب ضمن الصف الواحد (البرشين، ٢٠٠٣).

و الاختبارات متعددة، ولها تصنيفات مختلفة، منها: تصنيفها إلى أسئلة موضوعية وأسئلة مقالية، وهناك تصنيف يصنفها إلى أسئلة ذات الإجابة المنتقاة، أي ينتقي الطالب إجابته من ضمن بدائل معطاة له، وأسئلة ذات إجابة مصوغة، أي يصوغ الطالب إجابته (الخليلي وحيدر ويونس، ١٩٩٦). ومن ضمن الأسئلة الموضوعية، وذات الإجابة المنتقاة ما يعرف

بأسئلة الاختيار من متعدد (Multiple Choice Questions) ، التي تعد أشهر أنواع تلك الأسئلة، وأكثرها استخداما.

وتحتل أسئلة الاختيار من متعدد مكانا بارزا في منظومة التقويم في الكثير من دول العالم، وذلك لتعدد إيجابياتها، ولعل من أهمها سهولة التصحيح وسرعته، وكذلك موضوعيتها. وقد أشار وات وجنستن (White & Gunstone, 1992) إلى أن هذه الأسئلة وصلت إلى قمة الاستخدام في الخمسينات والستينات من القرن الماضي، وذلك لتميزها بثباتها العالي في التصحيح، ولكن لم تحافظ على مكانها، بل بدأ سيل الانتقادات يهل عليها من جميع الجوانب، حتى من داعمي ومشجعي استخدامها في البداية، ومن ضمن أبرز الانتقادات أنها لا تستطيع اختبار مجموعة من المهارات العقلية التي تتطلب مستوى عال من التفكير، كالابتكار والإبداع لدى الطلبة (Black, 1998) .

كما انتقدت أيضا بسبب مشكلة ما يعرف بـ"التحيز لموقع البدائل" (Cronbach, 1950)، والمقصود بذلك اختيار الطلبة بديل ما، يعتمد على موقع ذلك البديل في ترتيب البدائل الأخرى (موقعه كبديل أ، أو ب،....إلخ.). وقد أشار بلونش (Blunch, 1984) إلى اختيار الطالب للبديل الصحيح يعتمد على موقع البديل الصحيح بالنسبة للبدائل الأخرى، وعلى محتوى الأسئلة. ووجد باين (Payne, 1951) أن البديل الصحيح يحصل على (٦) نقاط في المتوسط عندما يوضع كبديل (أ) أو (ب)، ويحصل على نقطتين (٢) في المتوسط عندما يوضع كبديل (د) أو (هـ). كما توصل ماكنمارا و وايتزمان (McNamara & Weitzman, 1945) إلى أن صعوبة الفقرة تعتمد على موقع البديل الصحيح بالنسبة لباقي البدائل.

ويمكن أيضا مناقشة تلك المشكلة من جانب أخر هو علاقة موقع البديل الصحيح بالنسبة لأحد المشتتات يدعى "المشتت القوي" (Strong Distractor). وكما هو معروف (Johnstone &Sharp, 1972; Nitko, 2001) يتكون سؤال الاختيار من متعدد من:

أ- الأرومة أو الجذر :(Stem) ويكون على شكل سؤال، أو عبارة إنشائية تطرح سؤلا (أحياناً على شكل إكمال).

ب- البدائل، أو الخيارات :(Options or Alternatives) وهي أين تجد الإجابة الصحيحة. والبدائل تنقسم إلى:-

- الإجابة الصحيحة(The Key Answer).
- المموهات، أو المشتتات (The Distractors).

ومن ضمن بدائل المموهات، أو المشتتات، بديل يظهر بصورة كبيرة في استجابات الطلبة، حتى إنه أحيانا يختاره الطلبة أكثر من اختيارهم لبديل الإجابة الصحيحة يطلق عليه المشتت القوي .(Strong Distractor) ويعد موقع هذا البديل بالنسبة للبديل الصحيح

من ضمن العوامل التي تسبب مشكلات في هذا النوع من الأسئلة؛ إذ إن وجوده بجانب البديل الصحيح، أو بعيدا عنه ببديلين أو أكثر يؤثر في استجابات الطلبة، وفي صعوبة الفقرة وتمييزها ؛ إذ إنه قد يجعل الفقرة أكثر صعوبة أو أقل، وأكثر تمييزاً أو أقل، حسب ما بينت تلك الدراسات التي قام بها كل من أمبوسعيدي والعفيفي (٢٠٠٤)، وجونستون وأمبوسعيدي (Johnstone & Ambusaidi, 2000)، و فريل وجونستون (Friel & Johnstone, 1979) وفريل (Friel, 1976)، و ماركوس (Marcus, 1963) .

وفيما يلي تلخيص لأبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة:

١. وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسط الحسابي لأداء الطلبة في النموذج الأول للاختبار (المشتت القوي مجاورا للبديل الصحيح)، و أدائهم في النموذج الثاني (المشتت القوي يفصله بديل على الأقل عن البديل الصحيح)، ولصالح أدائهم في النموذج الثاني.

٢. وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسط الحسابي لمعاملات الصعوبة لفقرات النموذج الأول للاختبار (المشتت القوي مجاورا للبديل الصحيح)، وفقرات النموذج الثاني (المشتت القوي يفصله بديل على الأقل عن البديل الصحيح)، ولصالح فقرات النموذج الثاني.

٣. وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسط الحسابي لمعاملات التمييز لفقرات النموذج الأول للاختبار (المشتت القوي مجاورا للبديل الصحيح)، وفقرات النموذج الثاني (المشتت القوي يفصله بديل على الأقل عن البديل الصحيح)، ولصالح فقرات النموذج الثاني.

٤. الفرق في معاملات الصعوبة والتمييز لبعض الفقرات كانت (٠,٢٠) فأكثر.

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسات السابقة المشار إليها أعلاه من نتائج، فإن الاهتمام ينبغي أن يعطى لدراسة هذا العامل، حتى يمكن التعرف ولو بشكل أولي إلى أحد الأسباب الكامنة وراء ذلك. ولذا تأتي هذه الدراسة متابعة وتكميلا لدراسة أمبوسعيدي والعفيفي (٢٠٠٤)، التي تعد أحدث تلك الدراسات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

ستحاول هذه الدراسة الكشف عمّا إذا كان استخدام تقنية إبعاد الإجابات الخطأ مع تغيير المشتت القوي بالنسبة للبديل الصحيح في التقليل من تأثير ذلك المشتت، والبدائل الخطأ الأخرى في استجابات الطلبة بمعنى آخر التقليل من الفروق بين المتوسطات الحسابية، ومتوسطات معاملات الصعوبة والتمييز عندما يتم تغيير موقع المشتت القوي بالنسبة إلى البديل الصحيح مع استخدام تقنية إبعاد البدائل الخطأ. وتحديدا تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة البحثية الآتية:

١. ما أثر تغيير موقع المشتت القوي عند استخدام تقنية إبعاد البدائل الخطأ على المتوسطات

الحسابية لاستجابة الطلبة لأسئلة الاختيار من متعدد؟
٢. ما أثر تغيير موقع المشتت القوي عند استخدام تقنية إبعاد البدائل الخطأ على معاملات الصعوبة لأسئلة الاختيار من متعدد في مادة الفيزياء؟
٣. ما أثر تغيير موقع المشتت القوي عند استخدام تقنية إبعاد البدائل الخطأ على معاملات التمييز لأسئلة الاختيار من متعدد في مادة الفيزياء؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- الكشف عن أثر تغيير موقع المشتت القوي عند استخدام تقنية إبعاد البدائل الخطأ على تحصيل الطلبة (المتوسط الحسابي) في أسئلة الاختيار من متعدد في مادة الفيزياء.
- الكشف عن أثر تغيير موقع المشتت القوي عند استخدام تقنية إبعاد البدائل الخطأ على معاملات الصعوبة لأسئلة الاختيار من متعدد في مادة الفيزياء.
- الكشف عن أثر تغيير موقع المشتت القوي عند استخدام تقنية إبعاد البدائل الخطأ على معاملات التمييز لأسئلة الاختيار من متعدد في مادة الفيزياء.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في محاولتها التقصي عن تأثير موقع المشتت القوي بالنسبة إلى البديل الصحيح على صعوبة الفقرة في أسئلة الاختيار من متعدد، وتمييزها عن طريق استخدام تقنية إبعاد البدائل الخطأ من ورقة الأسئلة.

حدود الدراسة:

لهذه الدراسة مجموعة من الحدود هي:

- بيان أثر تغيير موقع المشتت القوي عند استخدام تقنية إبعاد البدائل الخطأ على معاملات الصعوبة لأسئلة الاختيار من متعدد في مادة الفيزياء.
- بيان أثر تغيير موقع المشتت القوي عند استخدام تقنية إبعاد البدائل الخطأ على كل من معاملات الصعوبة، ومعاملات التمييز لأسئلة الاختيار من متعدد فقط مما يحد من تعميمها على باقي الخصائص السيكومترية.
- تطبيق الدراسة في العام الأكاديمي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م في مادة الفيزياء للصف العاشر من التعليم العام، مما يحد من تعميمها على باقي المواد الدراسية.

مصطلحات الدراسة:

لهذه الدراسة مجموعة من المصطلحات رأى الباحث تعريفها:

المشتت القوي :(Strong Distractor) هو البديل الخطأ الذي اختاره أكبر نسبة من الطلبة من بين البدائل الخطأ الأخرى.

تقنية إبعاد البدائل الخطأ: تقنية مستخدمة في هذه الدراسة، وتتمثل في الطلب من الطالب حذف الإجابتين الخطأ اللتين يعتقد أنهما بعدين كليا عن أن يكونا من ضمن البدائل الصحيحة، ثم يقوم باختيار البديل الصحيح -من وجهة نظره- من البديلين الباقيين.

معامل الصعوبة :(Difficulty Index) النسبة بين عدد الطلبة الذين أجابوا عن الفقرة الاختبارية إجابة صحيحة، والمجموع الكلي للطلبة (الهويدي، ٢٠٠٢: ١٦٥).

معامل التمييز:(Discrimination Index) قدرة الاختبار وفقراته على التمييز بين الفئة العليا من الطلبة، والفئة الدنيا، ويمكن إيجاده عن طريق حساب عدد الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة من الفئة العليا (ناقصا) عدد الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة من الفئة الدنيا (وقسمة) الناتج على عدد أفراد إحدى المجموعتين (أبولبدة، والخليلي، وأبوزينة، ١٩٩٦: ٢٦٥).

المعالجات الإحصائية:

١. للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لكل نموذج من نماذج الاختبار، و اختبار زتز للعينتين المستقلتين لاختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات الطلبة في نموذجي الاختبار.

٢. للإجابة عن السؤال الثاني تم أولا إيجاد معاملات الصعوبة لكل فقرة في نموذجي الإجابة، ثم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمعاملات الصعوبة لكل نموذج، واختبار زتز للعينتين المستقلتين لاختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية لمعاملات الصعوبة لنموذجي الاختبار.

٣. وللإجابة عن السؤال الثالث تم أولا إيجاد معاملات التمييز لكل فقرة في نموذجي الإجابة، ثم تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمعاملات التمييز لكل نموذج، واختبار زتز للعينتين المستقلتين لاختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية لمعاملات التمييز لنموذجي الاختبار.

إجراءات الدراسة:

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١٣٣) طالبة من الطالبات المنتظمات في الصف العاشر من التعليم العام في مدرستين للإناث من مدارس قطاع ولاية السيب في محافظة مسقط بسلطنة عمان في العام الأكاديمي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م، تم اختيارهن بطريقة قصدية، أما بالنسبة للطالبات في المدرستين فقد تم اختيارهن بطريقة عشوائية. وقد أجابت (٦٧) طالبة بنسبة (٥٠٪) عن أسئلة النموذج الأول للاختبار، على حين أجابت (٦٦) طالبة بنسبة (٥٠٪) عن أسئلة النموذج الثاني. ويرجع اختيار المدرستين بطريقة قصدية لتكون مقارنة نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أمبوسعيدي والعفيفي (٢٠٠٤) منطقية وعلمية على أساس أن عينة الدراسة السابقة تم اختيارها من المدرستين نفسهما. ويعني هذا أن الطلبة في المدرستين سواء أكانوا من ضمن عينة دراسة أمبوسعيدي والعفيفي (٢٠٠٤) أم من الدراسة الحالية مروا بالخبرة نفسها، والمعلمات نفسها، والمنهج نفسه، وغيرها.

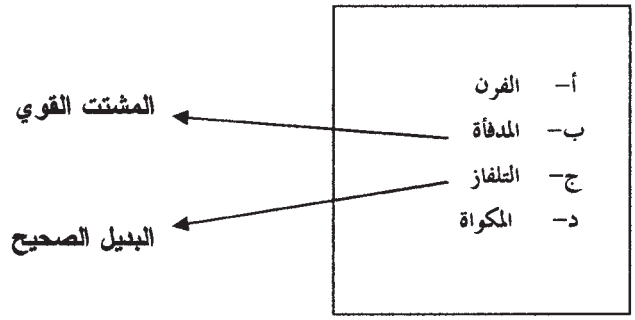
أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام اختبار من نوع أسئلة الاختيار من متعدد ذي البدائل الأربعة مكوناً في صورته النهائية من (٢٤) فقرة، وهو الاختبار نفسه الذي قام بإعداده، واستخدامه أمبوسعيدي والعفيفي (٢٠٠٤) في دراستهما مع حذف بعض الفقرات (٦)، لصعوبة تطبيق التقنية المستخدمة في إبعاد البدائل الخطأ عليها. وقد تم التأكد من صدقه بعرضه على مجموعة من المحكمين في تدريس الفيزياء. أما بالنسبة لثبات الاختبار الأصلي فقد تم حسابه باستخدام معادلة كيودر– ريتشاردسون ٢٠ (KR20)، الذي كانت قيمة الثبات له (٠,٧٩). أما قيمة معامل الثبات بعد حذف الفقرات (٦) فكانت (٠,٧٦). و قد تم تحديد المشتت القوي من خلال تطبيقه مسبقا على عينة مشابهة لعينة الدراسة قبل التطبيق على العينة الأصلية. وقد روعي في إعداد فقرات الاختبار التنوع في مستوياتها، فهناك فقرات في مستوى التذكر، وفي مستوى الفهم، وكذلك في مستوى التطبيق، وفي القدرات العقلية العليا.

وقد تم إعداد نموذجين للاختبار؛ إذ لم يتم تغيير أي كلمة في الاختبار عدا موقع المشتت القوي؛ إذتم وضعه في النموذج الأول قريبا من البديل الصحيح (Key Answer) ، على حين وضع في النموذج الثاني بعيدا عن البديل الصحيح. وقد تم طباعة البدائل لكل سؤال للنموذجين على ملصقات (Labels) وليس على ورقة الأسئلة مباشرة، بعد ذلك تم لصق تلك الملصقات لكل سؤال في كل نموذج على ورقة الأسئلة. والمثال التالي يوضح ذلك.

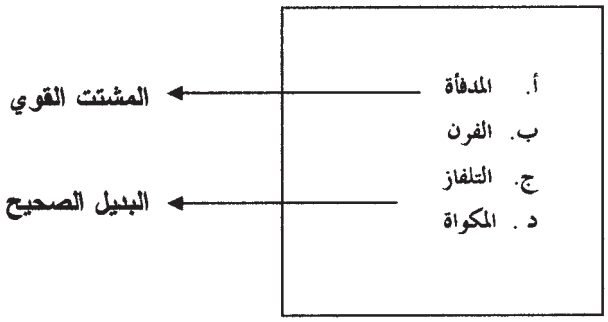
السؤال في النموذج الأول:

جميع الأجهزة التالية تمثل تطبيقا على التأثير الحراري للتيار ما عدا:



السؤال في النموذج الثاني:

جميع الأجهزة التالية تمثل تطبيقا على التأثير الحراري للتيار ما عدا:



يلاحظ من المثال السابق تغيير موقع المشتت القوي بالنسبة إلى البديل الصحيح، وكذلك شكل الملصق المستخدم.

طريقة الإجابة عن الأسئلة:

اشتمل الاختبار على جزأين، الأول يتكون من تعليمات للطالبة في كيفية الإجابة عن الأسئلة. أما الجزء الثاني فهو فقرات الاختبار البالغة (٢٤) فقرة. أما عن آلية الإجابة فقد طلب من الطالبة أولا أن تقرأ السؤال قراءة متأنية، ثم تحدد البديلين اللذين تعتقد أنهما خطآن تماما، وبعيدان عن الإجابة الصحيحة من وجهة نظرها، وتنزعهما من ورقة الأسئلة وتبعدهما عنها (ترمي بهما بعيدا). بعد ذلك تحاول المقارنة المتعمقة بين البديلين الباقين، وتضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة. وقد كان هناك وقت لقيام الطلبة بمراجعة إجاباتهم قبل تسليم الورقة الامتحانية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما أثر تغيير موقع المشتت القوي عند استخدام تقنية إبعاد البدائل الخطأ على المتوسطات الحسابية لاستجابة الطلبة لأسئلة الاختيار من متعدد؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" لحساب الفروق بين المتوسطات الحسابية (الجدول رقم١).

الجدول رقم (١)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية ونتائج قيمة "ت" للفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة في نموذجي الاختبار

النموذج	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الأول	٦٧	١١,٩٠	٣,٩٩	٠,٥٩٤	غير دال عند α=٠,٠٥
الثاني	٦٦	١٢,٣٠	٣,٩١		

يتبين من الجدول رقم (١) أن المتوسط الحسابي لأداء الطالبات في النموذج الثاني أعلى من المتوسط الحسابي لأداء الطالبات في النموذج الأول؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للنموذج الثاني (١٢,٣٠)، وانحراف معياري قدره (٣,٩١)، على بلغ المتوسط الحسابي للنموذج الأول (١١,٩٠)، بانحراف معياري قدره (٣,٩٩). ولمعرفة ما إذا كانت تلك الفروق دالة إحصائيا، تم استخدام اختبار زتز للعينتين المستقلتين. وقد أشارت نتائج الاختبار كما يتضح من الجدول إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لنموذجي الاختبار. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من أمبوسعيدي والعفيفي (٢٠٠٤)،وجونستون وأمبوسعيدي (Johnstone & Ambusaidi, 2000)، وفريل وجونستون (Friel & Johnstone, 1979) ، وفريل (Friel, 1976)، التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسط الحسابي للنموذج الأول للاختبار الذي تم وضع المشتت القوي بجانب البديل الصحيح، والمتوسط الحسابي للنموذج الثاني للاختبار الذي تم فيه وضع المشتت القوي مفصولاً عن البديل الصحيح ببديل أو بديلين.

السؤال الثاني: ما أثر تغيير موقع المشتت القوي عند استخدام تقنية إبعاد البدائل الخطأ على معاملات الصعوبة لأسئلة الاختيار من متعدد في مادة الفيزياء؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم أولا حساب معاملات الصعوبة لجميع فقرات الاختبار للنموذجين، ثم تم بعد ذلك حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمعاملات الصعوبة لكل نموذج، و اختبار "ت" للكشف عن الفروق في المتوسطات الحسابية لمعاملات الصعوبة لنموذجي الاختبار. ويوضح الجدول رقم (٢) أولا معاملات الصعوبة لفقرات نموذجي الاختبار.

الجدول رقم (٢)

معاملات الصعوبة لفقرات نموذجي الاختبار

الفقرة	معامل الصعوبة	
	النموذج الأول	النموذج الثاني
١	٠,٥٢	٠,٥٥
٢	٠,٥٤	٠,٥١
٣	٠,٧٦	٠,٧٧
٤	٠,٤٦	٠,٤٢
٥	٠,٧٦	٠,٣٥
٦	٠,٣١	٠,٣٨
٧	٠,٥٨	٠,٥٥
٨	٠,٣٠	٠,٦٩
٩	٠,٧٣	٠,٧٤
١٠	٠,٥٧	٠,٥٤
١١	٠,٦٣	٠,٥٢
١٢	٠,٣٩	٠,٢٦
١٣	٠,٦٧	٠,٨٣
١٤	٠,١٩	٠,٢٠
١٥	٠,٤٢	٠,٣٤
١٦	٠,٦٠	٠,٤٢
١٧	٠,٥٥	٠,٧٢
١٨	٠,٦٠	٠,٦٦
١٩	٠,٥٥	٠,٣٤
٢٠	٠,٢٥	٠,٣١
٢١	٠,٤٨	٠,٧٢
٢٢	٠,٤٢	٠,٥٨
٢٣	٠,٦٦	٠,٦٢
٢٤	٠,٣١	٠,٤٠
المتوسط	٠,٥١	٠,٥٢

يتضح من الجدول أن عدد الفقرات التي كان الفرق فيها في معامل الصعوبة بين النموذج الأول، ومعامل الصعوبة للنموذج الثاني يساوي (٠,٢٠) فأكثر، لا يتجاوز عددها (٤) فقرات هي (٥، ٨، ١٩، ٢١)، أي ما نسبته (١٧٪) من المجموع الكلي للفقرات البالغة

(٢٤) فقرة. أما باقي الفقرات فإن الفرق في معامل الصعوبة فيها بين النموذجين فأقل من ذلك. وقد اختيرت القيمة (٠,٢٠) معياراً للحكم على وجود الفروق بين معاملات الصعوبة بين نموذجي الاختبار بسبب أن الدراسات السابقة مثل أمبوسعيدي والعفيفي (٢٠٠٤)، و جونستون وأمبوسعيدي (Johnstone & Ambusaidi, 2000)، وفريل وجونستون (Friel & Johnstone, 1979) وفريل (Friel, 1976) أخذتها محكاً.

وبالنظر إلى نتيجة الدراسة التي أجراها أمبوسعيدي والعفيفي (٢٠٠٤) على عينة مشابهة تماما، ومن المدارس نفسها، وطبق عليها الاختبار نفسه تقريبا– كما ذكر سابقا– نجد أن عدد الفقرات التي كان فيها الفرق في معامل الصعوبة للنموذجين يساوي (٠,٢٠) فأكثر (١٦) فقرة، أي ما نسبته (٥٣٪) من المجموع الكلي للفقرات، والبالغ عددها (٣٠) فقرة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه أمبوسعيدي (Ambusaidi, 2000) في جزء من دراسة كبيرة في أسئلة الاختيار من متعدد عندما تم اتباع الطريقة نفسها؛ إذ وجد أن عدد الفقرات التي كان الفرق فيها في معامل الصعوبة بين نموذجي الاختبار يساوي (٠,٢٠) فأكثر قليلة جدا.

كما يوضح الجدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج قيمة "ت" للفروق بين المتوسطات الحسابية لمعاملات الصعوبة لنموذجي الاختبار.

الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج قيمة "ت" للفروق بين المتوسطات الحسابية لمعاملات الصعوبة لنموذجي الاختبار

النموذج	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الأول	٦٧	٠,٥١	٠,١٦١	٠,٨٨٥	غير دال عند α=٠,٠٥
الثاني	٦٦	٠,٥٢	٠,١٧٦		

يظهر من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لمعاملات الصعوبة لنموذجي الاختبار متقاربة جدا؛ إذ إن الفرق بينهما لا يكاد يذكر. وعند اختبار ما إذا كانت تلك الفروق البسيطة دالة إحصائيا، تم استخدام اختبار زتز للعينتين المستقلتين. وقد أشارت النتائج -كما هو واضح في الجدول- إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا، أي إن نموذجي الاختبار متساويان في متوسطي معاملات صعوباتهما، وإنه لا تفضيل لأي من النموذجين في مستوى الصعوبة.

السؤال الثالث: ما أثر تغيير موقع المشتت القوي عند استخدام تقنية إبعاد البدائل الخطأ على معاملات التمييز لأسئلة الاختيار من متعدد في مادة الفيزياء؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب معاملات التمييز لجميع الفقرات في نموذجي الاختبار. كما تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمعاملات التمييز لكل نموذج، و اختبار زتز للكشف عن الفروق في المتوسطات الحسابية لمعاملات التمييز لنموذجي الاختبار. ويوضح الجدول رقم (٤) أولا معاملات التمييز لفقرات الاختبار للنموذجين.

ويظهر من الجدول رقم (٤) أن هناك عددا من الفقرات يكون فيها الاختلاف في معامل التمييز بين النموذجين يساوي (٠,٢٠) فأكثر، وهي (٤، ٥، ٧، ١٠، ١٤، ١٥، ١٩، ٢٠، ٢٢)، تشكل ما نسبته (٣٧٪) من المجموع الكلي للفقرات، والبالغة (٢٤) فقرة. ولكن عندما نقارن هذه النتيجة بنتيجة دراسة أمبوسعيدي والعفيفي (٢٠٠٤)، نجد أنها أقل؛ إذ كانت عدد الفقرات التي فيها الفرق في معامل التمييز بين النموذجين يساوي (٠,٢٠) فأكثر، (١٦) فقرة تشكل ما نسبته (٥٣٪) من المجموع الكلي لعدد الفقرات، والبالغة (٣٠) فقرة.

الجدول رقم (٤)
معاملات التمييز لفقرات نموذجي الاختبار

الفقرة	معامل التمييز	
	النموذج الأول	النموذج الثاني
١	٠,٥٥	٠,٤٤
٢	٠,٥٠	٠,٦١
٣	٠,٥٠	٠,٣٨
٤	٠,٦٥	٠,٤٤
٥	٠,٠٠	٠,٦١
٦	٠,٦٠	٠,٥٦
٧	٠,٣٥	٠,٥٥
٨	٠,٥٠	٠,٣٨
٩	٠,٢٥	٠,٣٢
١٠	٠,٤٠	٠,١١
١١	٠,٤٥	٠,٥٥
١٢	٠,١٠	٠,١١
١٣	٠,٣٥	٠,٢٢
١٤	٠,٤٠	٠,١٦
١٥	٠,٠٠	٠,٢٢
١٦	٠,٤٥	٠,٥٥
١٧	٠,٦٠	٠,٦١
١٨	٠,٧٠	٠,٦٦
١٩	٠,٢٢	٠,٥٥
٢٠	٠,٥٠	٠,٢٠
٢١	٠,٤٤	٠,٤٠
٢٢	٠,٥٥	٠,٣٥
٢٣	٠,١١	٠,١٠
٢٤	٠,١١	٠,١٥
المتوسط	٠,٣٩	٠,٣٨

أما بالنسبة إلى المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج قيمة "ت" للفروق بين المتوسطات الحسابية لمعاملات الصعوبة لنموذجي الاختبار، فموضحة في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج قيمة زتز للفروق بين المتوسطات الحسابية لمعاملات التمييز لنموذجي الاختبار

النموذج	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الأول	٦٧	٠,٣٩	٠,٢٠٤	٠,٠٣٧	غير دال عند α=٠,٠٥
الثاني	٦٦	٠,٣٨	٠,١٨٧		

يلاحظ من الجدول رقم (٥) أن معامل التمييز للنموذج الأول للاختبار متساو تقريبا مع معامل التمييز للنموذج الثاني؛ إذ بلغ للنموذج الأول (٠,٣٩)، وللنموذج الثاني (٠,٣٨)، ولذا لا توجد فروق دالة إحصائيا بينهما عندما تم استخدام اختبار "ت" للعينتين المستقلتين. أي إن نموذجي الإجابة لديهما قدرة تمييزية متساوية بين الطلبة، وإنه لا توجد أفضلية لأي من النموذجين على الآخر في القدرة على التمييز بين الطلبة.

مناقشة عامة:

لقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة في نموذجي الاختبار المعدين لغرض الدراسة، كما لم تشر نتائج الدراسة إلى فروق في المتوسطات الحسابية لمعاملات الصعوبة، و إلى معاملات التمييز. وهذه النتيجة تقودنا إلى تساؤل مهم، وهو "هل هناك تأثير بصري لوجود جميع البدائل على الورقة الامتحانية؟" بمعنى آخر لقد وجدت دراسة كل من أمبوسعيدي والعفيفي (٢٠٠٤) وجونستون وأمبوسعيدي (Johnstone & Ambusaidi, 2000)، و فريل وجونستون (Friel & Johnstone, 1979) وفريل (Friel, 1976) وماركـــــــــوس (Marcus, 1963) أن المتوسط الحسابي العام للاختبار، والمتوسطات الحسابية لمعاملات

الصعوبة والتمييز اختلفت بشكل دال إحصائيا بين النموذجين، فهل وجود المشتت القوي والبدائل الأخرى كلها أمام الطالب في الورقة الامتحانية يشكل عائقا في اتخاذه القرار الخاص باختيار البديل الصحيح؟ قد يكون هذا هو أحد الأسباب من وجهة نظر الباحث، وليس بالضرورة المسبب الرئيس، وقد وجدت الدراسة الحالية أن الفروق في المتوسط الحسابي العام، والمتوسطات الحسابية لمعاملات الصعوبة والتمييز قد تم التقليل منها عندما طلب من الطالبة أن تختار أولا البديلين الخاطأين وترمي بهما بعيدا عن الورقة، ومن ثم تختار البديل الصحيح من البديلين الباقيين. فعندما يبقى في الورقة الامتحانية بديلين فقط، يستطيع الطالب عمل مقارنة بينهما بشكل جيد دون التشتيت من باقي البدائل، أي إن التأثير البصري–أكثر من العلمي في اعتقاد الباحث– لباقي البدائل لا يكون موجودا. وقد أشار إلى التأثير البصري للأشياء على تعلم الطلبة للمعلومات العلمية، وتحصيلهم لها العديد من الباحثين من أمثال وارد ووواندرسي (Ward & Wandersee, 2002) و سولسو (Solso, 1994). كما أشار جونستون وأمبوسعيدي (Johnstone & Ambusaidi, 2000) إلى هذه النقطة؛ إذ أوضحا أن الفرق في معاملات الصعوبة بين النماذج المختلفة لاختبار أسئلة الاختيار من متعدد، والتي يتغير فيها موقع المشتت القوي بالنسبة إلى البديل الصحيح ربما يعود إلى التأثير البصري عندما يكونا البديلين بقرب بعضهما، وعندما يبتعدا. وهنا يمكن القول بأن عدم وجود البدائل الأخرى غير البديل الصحيح أمام الطلبة في ورقة الاختبار ربما يؤثر بصريا عليهم، ويشتتهم في اختيار الإجابة (البديل) الصحيحة، عكس عندما يكون هناك بديلين فقط يختار الطالب أحدهما إجابة صحيحة.

وإذا كان هذا صحيحا، فمن المفيد جدا أن يتم تدريب الطلبة على استخدام هذه التقنية عند التعرض لاختبار مكونٍ من أسئلة الاختيار من متعدد. ويمكن تطبيق ذلك من خلال استخدام الطالب ورقةً أو شيءٍ ما يستطيع به تغطية البديلين الخاطأين تماما من وجهة نظره، ومن ثم اختيار أحد البدائل المتبقية. وهذا ما أكدته إحدى معلمات الفيزياء للباحث، عندما كان الباحث يطبق الاختبار، أنها تدرب طالباتها على استخدام تقنية إبعاد البدائل الخطأ، وإن كان بطريقة ليست مبنية في ضوء إثباتات علمية رصينة.

وليس بالضرورة أن يكون هذا هو التفسير الوحيد الذي يشرح اختفاء الاختلافات الكبيرة بين المتوسط الحسابي العام لأداء الطالبات، والمتوسطات الحسابية لمعاملات الصعوبة والتمييز كما تم ذكره سابقا، إلا أنه يقدم ومضة في سبيل البحث أكثر، وعمل المزيد من البحوث والدراسات.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة توصي بما يأتي:

١. تدريب الطلبة على استخدام تقنية إبعاد البدائل الخطأ، على أن تطبق بالطريقة المشار إليها في الجزء الخاص بالمناقشة العامة.

٢. القيام بدراسات أخرى مشابهة لهذه الدراسة، وباستخدام التقنية نفسها للوصول إلى نتيجة علمية رصينة للكشف عن التأثير البصري للبدائل على اختيار الطالب للإجابة الصحيحة.

٣. القيام بمزيد من الدراسات والبحوث في موضوع أسئلة الاختيار من متعدد تناقش عوامل أخرى مثل التخمين، وأثر تغيير موقع البديل الصحيح.

المراجع

أبو لبدة، عبدالله والخليلي، خليل وأبوزينة، فريد .(١٩٩٦). **المرشد في التدريس**. دبي: دار القلم.

أمبوسعيدي، عبدالله والعفيفي، منى .(٢٠٠٤). أثر تغيير موقع المشتت القوي (Strong Distractor) على بعض الخصائص السيكومترية لأسئلة الاختيار من متعدد في مادة الفيزياء. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، (جامعة البحرين)**، ٥(٢)، ١٦٩–١٩١.

البرشين، خالد .(٢٠٠٣). تفسير نتائج اختبارات التحصيل الدراسي في ضوء الاختبارات معيارية المرجع والاختبارات محكية المرجع. **دراسات في المناهج وطرق التدريس/الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ٨٦**، ٤٧–٦٨.

الخليلي، خليل يوسف وحيدر، عبداللطيف حسين ويونس، محمد جمال الدين .(١٩٩٦). **تدريس العلوم في مراحل التعليم العام**. دبي: دار القلم.

الهويدي، زيد .(٢٠٠٢). **مهارات التدريس الفعال**. العين، دولة الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

Ambusaidi, A. (2000). **An investigation into fixed response questions in science at secondary and tertiary levels**. **Ph.D. Thesis**, Glasgow, University of Glasgow.

Biddulph, F. (1998). Peer and self-assessment in teachers' education. **SAMEpapers**: 26-40.

Black, P. (1998). **Testing: Friend or foe? Theory and practice of assessment and testing**. London: The Falmer Press.

Blunch, N. J. (1984). Positional bias in multiple-choice questions. **Journal of Marketing Research**, 21, 216-220.

Cowie, B. (2002). Re-viewing conceptual change through a formative assessment lens. **STERpapers**: 164-179.

Cronbach, L. (1950). Further evidence on response sets and test design. **Educational and Psychological Measurement, 10**, 3-31.

Friel, S. (1976). **An investigation into objective testing in science in a Scottish secondary school**, Unpublished MSc. Dissertation, Glasgow, University of Glasgow.

Friel, S., & Johnstone, A. (1979). Does the position of the answer in a multiple-choice test matter. **Education in Chemistry, 16**, 175.

Johnstone, A. (2003). **Effective practice in objective assessment**. Hull, LTSN Physical Sciences Centre.

Johnstone, A., & Ambusaidi, A., (2000). Fixed response: What we are testing. **Chemistry Education Research and Practice in Europe, 1**(3), 323-328.

Johnstone, A., & Sharp, D. W. A. (1972). Objective testing in tertiary education chemistry courses. **Chemistry in Britain, 8**(2), 66-68.

Marcus, A. (1963). The effect of correct response location on the difficulty level of multiple – choice questions. **Journal of Applied Psychology, 47**(1), 48-51.

McNamara, W., & Weitzman, E. (1945). The effect of choice placement on the difficulty of multiple-choice questions. **The Journal of Educational Psychology**, **36**, 103-114.

Nitko, A.J.(2001). **Educational Assessment of Students** (3rd Edition). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Payne, S.L.(1951**). The art of asking questions**. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Solso, R. L. (1994). **Cognition and the visual arts**. Cambridge: MIT Press.

Ward, R., & Wandersee, J. (2002). Struggling to understand abstract science topics: A roundhouse diagram-based study. **International Journal of Science Education, 24**(6), 575-591.

White, R., & Gunstone, R. (1992). **Probing understanding**. London: The Falmer Press.

اهتمامات القراءة ومعوقاتها لدى تلاميذ الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في مديريات التربية والتعليم في منطقة شمال الأردن

د. ربا فهمي البطاينة
قسم المناهج والتدريس - كلية التربية
جامعة اليرموك
إربد - الأردن

د. علي أحمد البركات
قسم المناهج والتدريس - كلية التربية
جامعة اليرموك
إربد - الأردن

اهتمامات القراءة ومعوقاتها لدى تلاميذ الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في مديريات التربية والتعليم في منطقة شمال الأردن

د. ربا فهمي البطاينة
قسم المناهج والتدريس - كلية التربية
جامعة اليرموك
إربد - الأردن

د. علي أحمد البركات
قسم المناهج والتدريس - كلية التربية
جامعة اليرموك
إربد - الأردن

الملخص

قام الباحثان بمقابلة ١٥٠ من تلاميذ الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في المدارس التابعة لمديريات التربية في محافظات شمال الأردن بهدف تقصي اهتماماتهم القرائية، والتعرف على مصادر المواد القرائية، وما إذا كانت لدى هؤلاء التلاميذ ميولٌ إيجابية نحو القراءة، إضافة إلى الأدوار التي يلعبها كل من المعلمين، والآباء، والأمهات، والأصدقاء، في تنمية الاهتمامات القرائية لدى هؤلاء التلاميذ. كذلك، هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم المعوقات التي تحد من اهتماماتهم القرائية.

وقد أظهرت النتائج أن القصص والكتب/المجلات المصورة تتصدر قائمة اهتمامات التلاميذ، على حين تتصدر مكتبة المدرسة قائمة مصادر المواد القرائية. كذلك، تبين أن للتلاميذ ميولا إيجابية نحو القراءة؛ إذ تراوحت النسب المئوية لفقرات هذا المجال مابين ٧٠٪ و١٠٠٪. وقد كشفت النتائج أيضا أنه على الرغم من قيام الغالبية العظمى من المعلمين بالحديث عن أهمية القراءة نجد أنهم لا يقومون بأدوارهم فيما يتعلق بتنمية الاهتمامات القرائية لدى تلاميذهم، على حين كشفت النتائج أن غالبية الآباء، والأمهات لا يشجعون أطفالهم على القراءة الحرة، بل يركزون فقط على تشجيعهم على قراءة الكتب المدرسية؛ بغية التحصيل الأكاديمي. أما الأصدقاء، فقد ظهر أنهم يشجعون بعضهم بعضا على القراءة بنسبة مئوية تجاوزت ٧٦٪.

وأخيرا، برز عدم تقديم حوافز للتلاميذ الذين يقرأون، وكثرة الواجبات المدرسية كأهم المعوقات التي تحد من اهتمامات التلاميذ القرائية، يليها عدم توافر عدد كاف من الكتب لجميع التلاميذ، وعدم توافر المواد القرائية الجديدة في مكتبة المدرسة، وعدم شراء الآباء، والأمهات المواد القرائية لأطفالهم.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٤/٩/٢٦ * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٤/١/٢

The Reading Interests of Jordanian First-, Second- and Third-Grade Pupils and the Obstacles Limiting these Interests

Dr. Ruba F. Bataineh
College of Education
Yarmouk University
Irbid- Jordan

Dr. Ali A. Al-Barakat
College of Education
Yarmouk University
Irbid- Jordan

Abstract

The present researchers interviewed 150 first-, second- and third-grade pupils from the schools of the departments of education in the north of Jordan to determine their reading interests, sources of reading materials, and whether or not these pupils have positive attitudes towards reading. The researchers attempted to examine teachers', parents', and peers' roles in developing the pupils' reading interests and the obstacles that affect these interests.

The study revealed that stories and picture books/magazines top the pupils' reading interests while the school library is their major source of reading materials. The pupils were found to have positive attitudes towards reading.

The findings further revealed that although most teachers talk to their pupils about the importance of reading, they hardly play a part in developing these pupils' reading interests. The findings also revealed that most parents do not encourage their children to read materials other than their school textbooks, while peers were found to encourage one another to read.

Lack of incentives and much school homework were found to be the major obstacles facing the pupils' reading interests followed by inadequate books for all pupils, lack of new reading materials in the school library, and parents' unwillingness to buy reading materials for their children.

The researchers put forth a number of relevant recommendations for parents, teachers, and school authorities.

اهتمامات القراءة ومعوقاتها لدى تلاميذ الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في مديريات التربية والتعليم في منطقة شمال الأردن

د. ربا فهمي البطاينة
قسم المناهج والتدريس - كلية التربية
جامعة اليرموك
إربد - الأردن

د. علي أحمد البركات
قسم المناهج والتدريس - كلية التربية
جامعة اليرموك
إربد - الأردن

المقدمة:

تعد القراءة إحدى المهارات اللغوية الضرورية التي يمكن من خلالها تزويد القارئ بما يحتاج إليه من معلومات؛ لذا فهي تمثل جوهر العملية التعليمية/التعلمية (عبد اللطيف والحداد، ٢٠٠٤). فالقراءة تمكن الطفل من التعرف على بيئته وتطوير قدراته العقلية، ويمكننا إدراك هذه الحقيقة في ظل التطور الواضح لمفهوم القراءة عبر مراحل زمنية متعددة؛ فبعد أن كان مفهوم القراءة محصوراً في دائرة ضيقة، حدودها الإدراك البصري للرموز المكتوبة، والتعرف عليها، و القدرة على نطقها، تغير هذا المفهوم نتيجة للبحوث التربوية؛ لتصبح القراءة عملية فكرية عقلية ترمي إلى الفهم، وترجمة الأمور المقروءة إلى مدلولاتها من الأفكار. ثم تطور بأن أضيف إليه عنصر آخر هو تفاعل القارئ مع الشيء المقروء؛ لينتقل مفهوم القراءة بعد ذلك؛ ليدل على استخدام ما يفهمه القارئ في مواجهة المشكلات، والاستفادة منه في المواقف الحياتية، وبذلك باتت القراءة تعني إدراك الرموز المكتوبة والنطق بها، ثم استيعابها وترجمتها إلى أفكار وفهم المادة المقروءة، ثم التفاعل مع ما يقرأ، وأخيراً الاستجابة لما تمليه هذه الرموز (مصطفى، ١٩٩٤؛ الشعلان، ٢٠٠٤).

وعليه، يمثل تعليم القراءة في الصفوف الأولى هدفاً في حد ذاته (حبيب الله، ١٩٩٦)؛ إذ يعتمد عليها تقدم الطفل الأكاديمي في جميع المباحث الدراسية (السرطاوي وعبد الجبار، ٢٠٠٢)، فقد أشارت البحوث التربوية إلى وجود ارتباط بين القدرة القرائية، والتقدم الدراسي (مصطفى، ١٩٩٥). وهذا كله يعتمد على قدرات الفرد اللغوية في فهم معاني المادة المقروءة، وما تتضمنه من حقائق و مفاهيم (السرطاوي وعبد الجبار، ٢٠٠٢). وبالرغم من ذلك نجد أن اكتساب مهارات القراءة يتعلق بصورة مباشرة بميل الفرد نحوها، وفي هذا السياق أشار مصطفى (١٩٩٥) إلى أن الاهتمامات القرائية من أهم العوامل التي تحدد مدى تقدم الطفل في القراءة، واكتساب مهاراتها، ومدى استمرار الفرد في متابعة

القراءة والاهتمام بها؛ إذ يسهم وجود الميل لدى الفرد في توجيهه إلى البحث عن المواد القرائية التي تلبي رغباته. ولهذا تستمد القراءة أهميتها من كونها سلوكاً بشرياً يعتمد على الميل، إذ إن الفرد لا يسلك أي سلوك إلا لتلبية حاجة معينة لديه، فالطفل حينما يتولد ميله للقراءة، فهذا يشير إلى تلبية إحدى حاجاته المتعلقة بتحقيق الذات (عصر، ٢٠٠٠). وتسهم تنمية الاهتمامات القرائية لدى الأطفال في تحقيق حاجات الفرد النفسية، ولا سيما إذا كانت القراءة بهدف المتعة. وفي هذا الصدد أشار حبيب الله (١٩٩٦) إلى أن القراءة من أجل المتعة، تحقق حاجة نفسية لدى الإنسان، وتكشف عن ميوله ورغباته. وعليه، تشكل تنمية اهتمامات المتعلم نحو القراءة الجادة، ومساعدته على القراءة لأغراض المتعة، واستثمار أوقات الفراغ أهدافاً رئيسة للمدرسة الابتدائية (مصطفى، ١٩٩٤؛ عدس، ١٩٩٨). لذا فقد شدد أيكس (Aiex, 1990) على أهمية تشكيل اتجاهات إيجابية لدى الأطفال نحو القراءة، خلال مرحلة الطفولة المبكرة؛ وذلك بإشغال الطفل بأنشطة قرائية متنوعة. وهو ما أكدته البحوث التربوية التي أظهرت أن الأطفال يفيدون من القيام بنشاطات ذات علاقة بالكتابة والقراءة كسماع القصص، والرسم والتلوين (Koppenhauver et al., 1991) ومراقبة والديهم، وهم يستخدمون الكتابة؛ لتسيير أمور حياتهم اليومية .(Pierce & McWilliam, 1993) وتزعم بيرس (Pierce, 1994) أن من أكثر المفاهيم التي يستطيع الأطفال تعلمها أهمية، حتى في سنواتهم الثلاثة الأولى، هو إمكانية استخدام اللغة المكتوبة؛ لتحقيق الكثير من الأهداف، وبما أنهم يتعلمون من خلال مراقبة والديهم والاستماع إليهم، فمن الطبيعي أن إتاحة الفرصة لهؤلاء الأطفال لاستخدام الكلمة المكتوبة، بوجود القدوة القارئة سوف تمكنهم من إدراك أهمية استخدامات الكلمة المكتوبة، وتنمية قدراتهم على القراءة.

وقد قام الباحثان بمراجعة الأدبيات التربوية للوقوف على أبرز النتائج التي تم التوصل إليها في هذا المجال؛ إذ كشفت ووكر–جونز (Walker-Johns,1987) في دراسة للتعرف على أكثر الكتب شعبية بين تلاميذ الصفوف الثالث، والرابع، والخامس تقدم الكتب البوليسية، وكتب العلوم والتكنولوجيا، على القصص التاريخية، وكتب الشعر والحروب. أما بيري (Berry,1991) التي قامت بتقصي اهتمامات القراءة لدى تلاميذ الصفوف الثالث، والرابع، والخامس في المدارس الحكومية في ولاية آركنسا (Arkansas) الأمريكية، فقد وجدت أن هناك فروقا تعزى إلى الجنس، والصف في إحدى عشرة من الفئات الأربعة عشرة، بالإضافة إلى فروق في ست فئات تعزى إلى القدرة، و في فئة واحدة تعزى إلى التفاعل بين كل من الجنس والقدرة، والجنس والصف.

أما سمرز (Sommers, 2000) فقد تقصت فعالية بعض إستراتيجيات تدريس منهاج القراءة في مساعدة تلاميذ الصف الأول على تحقيق معايير القراءة بحلول نهاية العام

الدراسي، وقد وجدت أن هناك ارتباطا بين درجات التلاميذ في اختبار المهارات الصوتية الأساسية، ومستوى القراءة لديهم. كذلك كشفت الدراسة أن الأطفال الذين يعيدون كتبهم يومياً ويستبدلون بها كتباً أخرى قد أحرزوا درجات عليا في القراءة من غيرهم، وأن مستوى القراءة لدى هؤلاء التلاميذ قد تحسن مع ازدياد الكلمات في مخزونهم اللغوي، بالإضافة إلى أن التلاميذ الذين يقرأون في البيت بشكل مستمر يظهرون رغبة أكبر في القراءة الذاتية.

وقد درست فولسوم (Folsom, 1994) أثر اشتراك الأهل مع أطفالهم في برنامج قرائي على تحسن الاهتمامات القرائية لهؤلاء الأطفال. وأظهرت نتائج الدراسة أن اهتمامات الأطفال بالقراءة لم تتحسن فحسب بل ازداد أيضا الدور الذي يلعبه الأهل في تعليم أبنائهم. وفي محاولة مماثلة للكشف عن كيفية مساعدة الأهل لأطفالهم على تعلم القراءة، وجد الينجتون وجايس (Allington & Guice,1998) أن تعلم القراءة غالباً ما يتأثر بالقراءة المتكررة، وبالمعلمين الأكفاء، وبالكتابة وبمناقشة الكتب، وقد كشفا أيضا أن الأهل يستطيعون تشجيع أطفالهم على القراءة من خلال توفير بيئة غنية بالكتب، ومن خلال القراءة الجهرية والألعاب والعمل يداً بيد مع المدرسة.

ويشير الشعلان (٢٠٠٤) إلى أن القراءة تفيد الطفل في حياته، فهي توسع دائرة خبراته، وتفتح أمامه أبواب الثقافة، وتحقق له التسلية والمتعة، وتكسبه حساً لغوياً أفضل، كما أن القراءة تعطي الطفل قدرة على التخيل وبعد النظر، وتنمي لديه ملكة التفكير السليم، وترفع مستوى الفهم. لذا ينطلق غرس حب القراءة في نفس الطفل من البيت، فالآباء، والأمهات الذين يعلمون أولادهم كيف يحبون القراءة، يهبونهم هدية سوف تثري حياتهم.

مشكلة الدراسة وأهدافها:

بما أن القراءة ذات فائدة قصوى لنمو الطفل وصقل شخصيته، وتزويده بمهارات حياتية غاية في الأهمية، برزت أهمية الوقوف على الاهتمامات القرائية لدى الأطفال، ودور كل من البيئة البيتية والمدرسية في تنمية هذه الاهتمامات، إضافة إلى أهم المعوقات التي تحد من اهتماماتهم القرائية.

وقد تبلورت فكرة هذه الدراسة جراء اللغط الذي ساد الأوساط التربوية العربية عقب تقرير التنمية الصادر عن الأمم المتحدة، والذي كشف عن مسألة خطيرة مفادها أن الشعب العربي شعب لا يقرأ. ونظرا للأهمية القصوى لهذا الأمر، والآثار الخطيرة التي قد تترتب عليه، قام الباحثان بإجراء هذه الدراسة التي تأتي في سياق سلسلة من الدراسات التي تغطي شرائح مختلفة من المجتمع الأردني بوصفه عينة ممثلة للمجتمع العربي (Bataineh &Al-Shorman,2004;Bataineh&Al-Shorman, forthcoming)

للوقوف على واقع الأمر، والخلوص إلى جملة من التوصيات ذات العلاقة، من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما المواد التي يميل الأطفال إلى قراءتها في الصفوف الأولى ؟
٢. ما المصادر التي يحصل من خلالها الأطفال على المواد القرائية التي تثير اهتماماتهم؟
٣. هل لدى الأطفال ميول إيجابية نحو القراءة؟
٤. ما الأدوار التي يقوم بها معلمو الصفوف الأولى في تنمية الاهتمامات القرائية لدى تلاميذهم؟
٥. ما الأدوار التي يقوم بها الآباء، والأمهات في تنمية الاهتمامات القرائية لدى الأطفال؟
٦. ما الأدوار التي يقوم بها الأصدقاء في تنمية الاهتمامات القرائية لدى بعضهم بعضاً؟
٧. ما المعوقات التي يمكن أن تؤثر في اهتمامات الأطفال القرائية؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تطرحه؛ إذ يسهم تشكيل الاهتمامات القرائية لدى الأطفال في إكسابهم المهارات القرائية، وتطوير شخصياتهم (نزال، ١٩٩٨؛ مصطفى، ١٩٩٤)، وعلى هذا الأساس تظهر أهمية الدراسة في المجالات الآتية:

١. تقدم نتائج هذه الدراسة تغذية راجعة إلى مديري المدارس، والمعلمين، والآباء، والأمهات حول ما يقومون به؛ لتنمية الاهتمامات القرائية لدى تلاميذ الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى؛ لما لهذه المرحلة من أهمية في تشكيل شخصية هؤلاء الأطفال وتنمية اهتماماتهم .

٢. التعرف على وجهات نظر الأطفال حول اهتماماتهم القرائية ومعوقاتها، وهذا ما افتقرت إليه الدراسات السابقة في هذا الميدان؛ إذ حددت اهتمامات الأطفال القرائية من خلال استفتاء الآباء، أو المعلمين، أو أمناء المكتبات المدرسية باستخدام أساليب الملاحظة، أو الاستبانة.

٣. استخدام المقابلة أداة لجمع البيانات، مما يخلق مجالاً خصباً لفهم الظاهرة المدروسة.

التعريفات الإجرائية:

تشير الاهتمامات القرائية، حيثما وردت في متن البحث، إلى سلوك الأطفال الذي يعكس مدى اهتمامهم بممارسة القراءة الحرة، بوصفها أحد الأنشطة التي يقومون بها خارج نطاق المنهاج المدرسي، وذلك من وجهة نظرهم الخاصة. أما الأطفال، فهم تلاميذ الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في المدارس التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظات شمال الأردن.

محددات الدراسة:

تمثلت محددات الدراسة في اقتصار عينتها على طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في محافظات شمال الأردن في العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤ دون غيرهم، واقتصار أداتها على أسلوب المقابلة دون غيره؛ إذ جاءت البيانات من وجهة نظر أفراد العينة. كذلك، قد يشكل قيام فريق البحث المساعد بإجراء جزء من المقابلات محددا إضافيا، على الرغم من قيام الباحثين الرئيسين بالإشراف المباشر على جزء لا بأس به في عملية جمع البيانات.

الطريقة والإجراءات:

قام الباحثان بتصميم نموذج مقابلة مكوناً من ٢٢ فقرة، تم إخضاعه لاختبار الصدق من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين من أساتذة اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم، ومعلم الصف، وتقنيات التعليم، وتربية الطفل في جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ومن ثم الأخذ بملاحظاتهم عليه من إضافة، أو حذف، أو تغيير. كذلك تحقق الباحثان من ثبات الأداة من خلال التقيد بإجراءات البحث النوعي كما حددها روبسون وكوهن ومورسون (Cohen Manion, & Morrison, 2000; Robson, 1997)، وأهمها تجنب الإيحاء للتلاميذ بالإجابة المرغوب فيها أثناء إجراء المقابلة، وطرح الأسئلة عليهم بصيغ مختلفة؛ للتأكد من ثبات استجاباتهم عليها.

بعد ذلك، قام الباحثان باختيار عينة قصدية من ١٥٠ تلميذ وتلميذة من تلاميذ المدارس التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظات شمال الأردن؛ لتمثيل مجتمع الدراسة. وعمد الباحثان إلى إجراء جزء من المقابلات بنفسيهما، ومن ثم تدريب فريق من طلابهما المعلمين في المدارس المستهدفة لإجراء المقابلات مع من تبقى من أفراد العينة وفق نموذج المقابلة الذي قاما بإعداده مسبقا، وبما يتناسب ومستوى القدرة اللغوية للتلاميذ. وقد قاما أيضا بالإشراف المباشر على عدد لا بأس به من المقابلات؛ للتأكد من سلامة الإجراءات المتبعة من قبل فريق البحث.

أما تحليل البيانات، فقد تم من خلال مراجعة نماذج المقابلة، وتحديد المحاور الرئيسة لعملية التحليل، وتصنيف استجابات أفراد العينة وفق محاور التحليل، ومن ثم حساب التكرارات، والنسب المئوية التي تمت في ضوئها مناقشة نتائج الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

في ضوء أهداف الدراسة وأسئلتها قام الباحثان بعرض نتائج الدراسة ومناقشتها على النحو الآتي:

السؤال الأول: ما المواد التي يميل الأطفال إلى قراءتها في الصفوف الأولى؟

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحثان بحساب التكرارات، والنسب المئوية لكل من المواد القرائية التي سُئل عنها أفراد عينة المقابلة، كما هو مبين في الجدول رقم (١) .

الجدول رقم (١)

المواد القرائية التي يميل إليها الأطفال

الرقم	المواد القرائية التي يميل إليها الأطفال	التكرار	النسبة المئوية
١	قصص	١١٥	٧٦,٧٪
٢	كتب/مجلات مصورة	٩٣	٦٢ ٪
٣	جرائد	٤٠	٢٦,٧٪
٤	مواقع إنترنت	٨	٥,٣ ٪
٥	كتب معلومات	٥	٣,٣٪
٦	كتب أناشيد	٣	٢,٠٪
٧	لا شيء	٣٥	٢٣,٣٪

يظهر الجدول رقم (١) أن القصص هي أهم المواد القرائية التي تثير اهتمام الأطفال؛ إذ جاءت في المرتبة الأولى بنسبة ٧٦,٧٪، تليها الكتب/المجلات المصورة التي حصلت على نسبة ٦٢٪، أما باقي المواد القرائية كالجرائد، ومواقع الإنترنت، وكتب المعلومات، وكتب الأناشيد فقد حصلت جميعها على نسب مئوية أقل من ٢٧٪. إضافة إلى ما سبق، يلاحظ المتأمل في الفقرة الأخيرة في الجدول أعلاه أن هناك ما نسبته ٢٣,٣ ٪من الأطفال ممن ليست لديهم اهتمامات نحو أي من المواد القرائية.

ويمكن القول بأن حصول القصص والكتب/المجلات المصورة على أعلى نسب مئوية ربما يعود إلى سببين هما توافر القصص والكتب/المجلات المصورة في المدارس، ولا سيما أن جميع المكتبات المدرسية تحتوي على قصص متنوعة للأطفال، ووجود ميل عال لدى الأطفال نحو قراءة القصص والكتب المصورة، ويعزى هذا إلى طبيعة القصة وقدرتها على إثارة دافعية الأطفال للتعلم. وينسجم هذا مع ما ذكره رضا(٢٠٠١) من أن القصة تلعب دوراً مهماً في تكوين العادات القرائية لدى الأطفال. وأكد السرطاوي وعبد الجبار(٢٠٠٢) هذه النتيجة؛ إذ وجدا أن الأطفال يملكون اهتمامات قرائية تتعلق بالقصص في المراحل المبكرة من العمر. ومع هذا، تخالف هذه النتيجة بعض الدراسات السابقة كدراسة ووكر–جونز (Walker-Johns, 1987) التي كشفت أن الكتب البوليسية

وكتب العلم والتقانة هي الأكثر شعبية بين تلاميذ الصفوف الثالث، والرابع، والخامس، وربما يعزى هذا إلى أن دراسة ووكر–جونز تناولت الصفوف الأولى من مرحلة التعليم المبكر التي يتميز بها التلاميذ بشغفهم بسماع القصص. وهذا ما أكده نزال (١٩٩٨) عندما أشار إلى أن الاهتمامات القرائية لدى التلاميذ تقل بازدياد نموهم ونضجهم، مما يدفعهم إلى زيادة الاهتمام بالأنشطة الحركية، والاجتماعية، والمهنية، بعكس الاهتمامات القرائية.

ومن الممكن أن تعزى النتائج التي أشارت إلى وجود نسب منخفضة لاهتمامات الأطفال نحو المواد القرائية الأخرى مثل الجرائد، وكتب المعلومات، وكتب الأناشيد– كما ظهر في استجابات الأطفال خلال المقابلة– إلى ما يلي:

١. عدم توافر مواد قرائية للأطفال مثل كتب المعلومات، وكتب الأناشيد؛ فقد أشارت الغالبية العظمى ممن تمت مقابلتهم إلى افتقارهم لأية فكرة عن هذه المواد.

٢. عدم توافر خدمة الإنترنت في المدارس ومنازل غالبية التلاميذ.

٣. عدم توجيه معظم معلمي الصفوف الدنيا، وتشجيعهم التلاميذ على الاطلاع على مواد قرائية غير القصص والكتب المصورة (كما يظهر من نتائج السؤال الرابع أدناه).

٤. عدم اهتمام التلاميذ بقراءة الجرائد العامة، ولا سيما، أن هنالك صحافة خاصة للأطفال ضمن الجرائد اليومية والأسبوعية. وربما يعود هذا إلى وجود تصور لدى التلاميذ بأن الجرائد مخصصة لكبار السن.

ويمكن أن يعزى عدم وجود أية اهتمامات بالمواد القرائية لدى ٢٣,٣٪ من الأطفال إلى أنهم لم يعطوا أية فرصة للقراءة الحرة، خاصة أن تحليل البيانات قد أظهر بعض الاستجابات التي يمكن أن تدعم ذلك:

"نحن لا نقرأ في المدرسة إلا كتاب القراءة الذي تسلمناه أول السنة (بداية العام الدراسي)"

"أنا ما عُمري تسلمت قصة، أو مجلة لقراءتها من المدرسة، أو عُمر أبوي اشترى لي ذلك"

وتكشف هذه الاقتباسات عن مدى الإهمال في تزويد الأطفال بفرص لتنمية شخصياتهم من خلال القراءة الحرة، وهذا على ما يبدو لا يتفق مع نتائج البحوث التربوية التي أظهرت أن الأطفال يستفيدون من خلال تزويدهم بفرص للقيام بأنشطة ذات علاقة بالكتابة والقراءة، كسماع القصص والرسم والتلوين, (Koppenhauver et al., 1991) ومراقبة والديهم، وهم يستخدمون الكتابة؛ لتسيير أمور حياتهم اليومية (Pierce & McWilliam, 1993).

السؤال الثاني: ما المصادر التي يحصل من خلالها الأطفال على المواد القرائية التي تثير اهتماماتهم؟

لتحديد هذه المصادر ، قام الباحثان بحساب التكرارات، والنسب المئوية لكل مصدر تم

السؤال عنه خلال المقابلة، كما هو مبين في الجدول رقم (٢) .

الجدول رقم (٢)
مصادر المواد القرائية

الرقم	مصدر المواد القرائية	التكرار	النسبة المئوية ٪
١	المكتبة المدرسية	١١٥	٪٧٦,٧
٢	مكتبة الصف	٢٣	٪١٥,٣
٣	مكتبة المنزل	١٩	٪١٢,٧
٤	المكتبات العامة	٧	٪ ٤,٧

يلاحظ من الجدول رقم (٢) أن المصدر الرئيس للحصول على المواد القرائية هو المكتبة المدرسية التي اعتمد عليها ٧٦,٧٪ من أفراد عينة الدراسة، في حين أن هنالك ضعفا ملحوظا في توظيف المكتبات الصفية والبيتية، فضلاً عن المكتبات العامة كمصادر لتزويد الأطفال بالمواد القرائية، إذ إن جميع النسب المئوية المتعلقة بهذه المصادر لم تتجاوز ١٥,٣٪، مما قد يعزى إلى الأسباب الآتية:

١. اعتقاد مديري المدارس، ومعلمي الصفوف الأولى، وأفراد المجتمع المحلي أن المكتبة المدرسية هي المكان المخصص لقراءات الأطفال؛ لذا لا يهتم مديرو المدارس بتزويد الغرف الصفية بمكتبات تحتوي على مواد قرائية تلبي رغبات الأطفال.

٢. لا يسمح صغر حجم القاعات الصفية بتخصيص مكتبة صفية، وهذا ما لاحظه الباحثان أثناء إجراء المقابلات مع الأطفال.

٣. عدم وجود أية اهتمام لدى الآباء، والأمهات بتوفير مكتبة منزلية؛ لتشجيع الأطفال على عادة القراءة الحرة ، مما قد يكشف عن عدم وجود وعي لديهم بأهمية المكتبات البيتية في تلبية رغبات الأطفال القرائية. ولعل ما يؤكد هذا هو ما كشفته نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الخامس.

٤. عدم توافر مكتبات عامة في بعض المناطق؛ إذ يكاد توافر المكتبات العامة يقتصر على المدن الرئيسة دون المناطق الريفية؛ فمثلاً يوجد في مدينة إربد مكتبة عامة تابعة للبلدية، على

حين تفتقر المناطق الريفية المحيطة بمدينة إربد إلى مكتبات عامة تابعة لبلدياتها.

وفي ضوء هذه النتائج، يرى الباحثان أن إغفال دور المكتبات الصفية والمنزلية يمكن أن يؤثر سلباً في غرس عادة المطالعة الحرة الموجهة والهادفة، وهذا بدوره لا يسهم في تعزيز خبرات الأطفال، ولا سيما أولئك الذين يبدو أن لديهم ميولا إيجابية، كما أظهرت النتائج المتصلة بالسؤال الثالث من هذه الدراسة.

السؤال الثالث: هل لدى الأطفال ميول إيجابية نحو القراءة؟

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحثان بحساب التكرارات، والنسب المئوية التي تعكس استجابات الأطفال لكل من أسئلة المقابلة المتعلقة بهذا الجانب من الدراسة، كما هو مبين في الجدول رقم (٣) .

الجدول رقم (٣)
ميول الأطفال القرائية

الرقم	السؤال	نعم		لا	
		التكرار	النسبة المئوية ٪	التكرار	النسبة المئوية
١	هل تعتقد أن القراءة مهمة؟	١٥٠	١٠٠ ٪	٠	٠
٢	هل ترى أنه من الضروري أن تقرأ في أوقات الفراغ؟	١٠٥	٧٠ ٪	٤٥	٣٠ ٪
٣	هل تفضل أن تقرأ في أوقات الفراغ؟	١٠٥	٧٠ ٪	٤٥	٣٠ ٪
٤	هل ترى أن القراءة مضيعة للوقت؟	–	–	١٥٠	١٠٠ ٪
٥	هل ترى أن القراءة تساعدك على الحصول على معلومات؟	١٥٠	١٠٠ ٪	٠	٠
٦	هل ترغب في شراء مواد قرائية مثل القصص والمجلات أو أية مادة أخرى؟	١٢٩	٨٦ ٪	٢١	١٤ ٪

يظهر الجدول رقم (٣) أن جميع الأسئلة المتعلقة بميول الأطفال القرائية قد حققت نسبا تجاوزت ٧٠٪ لتصل في الحالتين إلى ١٠٠٪، وهذا بدوره يشير إلى وجود ميول إيجابية نحو القراءة، فجميع الأطفال (١٠٠٪) يعتقدون أن القراءة مهمة، كما أشار أحد أفراد عينة

الدراسة بقوله:
"طبعاً القراءة مهمة، وعلينا أن نقرأ حتى نتعلم الكثير من الأشياء التي تتعلق بحياتنا."
وهذا بالفعل ما تم تأكيده من خلال السؤال رقم (٥) في الجدول السابق، والذي كشف أن جميع أفراد عينة الدراسة يرون أن القراءة مصدر للمعلومات. وبما أن جميع الأطفال يعتقدون أن القراءة مهمة، فإن هذا قد يُظهر أن الأطفال ينظرون إلى القراءة بوصفها مصدرا للمتعة، فضلاً عن أنها مصدر للحصول على المعلومات. وفيما يتعلق بالكشف عن رغبة الأطفال في القراءة خلال أوقات فراغهم، فقد تبين أن ما نسبته ٧٠٪ من أفراد عينة الدراسة يفضلون هذا النوع من القراءة بوصفه إحدى الهوايات الشخصية، كما أوضح أحد أفراد عينة الدراسة بقوله:
"نعم نحب أن نقرأ في أوقات الفراغ، بس (ولا سيما) عندما يسمح لنا أمين المكتبة باستعارة الكتب والقصص."

ويبين هذا الاقتباس وجود اهتمامات قرائية، بيد أن تنمية هذه الاهتمامات اعتمد بصورة أساسية على مدى موافقة أمين المكتبة على إعارة المواد القرائية للأطفال. ومما يؤكد أن الأطفال لديهم رغبة في المطالعة في أوقات الفراغ، هو ما أظهره السؤال رقم (٦) في الجدول السابق؛ إذ أبدى ٨٦٪ من الأطفال الذين تمت مقابلتهم رغبة في شراء مواد قرائية. لذا يعتقد الباحثان بأن وجود الميل نحو القراءة يمكن أن يؤدي إلى حدوث سلوك لشراء مواد قرائية؛ إذ يعكس السلوك ما لدى الفرد من رغبات سواء أكان سلباً أم إيجابا. ولعل وجود مثل هذه الاهتمامات الإيجابية لدى الأطفال ربما يعود إلى رغبتهم وشغفهم بحب الاستطلاع الذي يعد واحداً من أقوى الدوافع لقراءات الأطفال (Liu, 1996)، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة هول وزملائها (Hall et al., 1994, 1995) والتي أشارت إلى أن الأطفال غالباً ما تكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو القراءة.

السؤال الرابع: ما الأدوار التي يقوم بها معلمو الصفوف الأولى في تنمية الاهتمامات القرائية؟

ولتحديد ذلك، قام الباحثان بحساب التكرارات، والنسب المئوية التي تعكس إجابات الأطفال عن الأسئلة المتعلقة بدور المعلمين في تنمية اهتماماتهم نحو القراءة، كما يظهر في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)

دور معلمي الصفوف الأولى في تنمية الاهتمامات القرائية لدى الأطفال

الرقم	السؤال	نعم		لا	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
١	هل يتحدث إليك المعلم عن أهمية القراءة ؟	٩٩	٦٦ ٪	٥١	٣٤ ٪
٢	هل يشجعك المعلم على قراءة مواد خارج الكتب المدرسية؟	١٣	٨,٧ ٪	١٣٧	٩١,٣٪
٣	هل يقدم لك المعلم أي نوع من الجوائز إذا قرأت قصة أو مجلة أو كتابا أو أي شيء آخر؟	١٢	٨ ٪	١٣٨	٩٢٪
٤	هل يشترى لك المعلم قصة أو مجلة أو كتابا أو أي شيء آخر كهدايا؟	١٢	٨ ٪	١٣٨	٩٢٪
٥	هل يقوم المعلم بإجراء مسابقات حول القصص والمجلات والكتب التي تقرأها؟	٧	٤,٧٪	١٤٣	٩٥,٣٪
٦	هل يقوم المعلم بقراءة قصص أو مجلات أو أي شيء آخر على مسامعكم في الصف؟	٢	١,٣٪	١٤٨	٩٨,٧٪
٧	هل يساعدك المعلم على استعارة القصص والكتب من المكتبة المدرسية؟	٢	١,٣٪	١٤٨	٩٨,٧ ٪

يتبين من القراءة الأولية للبيانات الواردة في الجدول رقم (٤) أنه على الرغم من أن قرابة ثلثي أفراد العينة يؤكدون أن معلميهم يتحدثون إليهم عن أهمية القراءة، بيد أنهم لا يقومون بأدوارهم على أكمل وجه فيما يتعلق بتنمية الاهتمامات القرائية لدى هؤلاء الأطفال. فالمتأمل في الجدول يستخلص أن ما نسبته ٩١,٣–٩٨ ٪ من الأطفال يعتقدون أن معلميهم لا يوظفون أية ممارسات معينة يمكن أن تسهم في تنمية الاهتمامات القرائية لديهم. ويمكن تحديد هذه الممارسات التي تم إغفالها من قبل المعلمين بعدم تشجيع الأطفال على القراءة من خلال تقديم حوافز مادية، وعدم قراءة القصص على مسامع الأطفال، وعدم مساعدة الأطفال على استعارة الكتب والقصص من خلال التنسيق مع أمين المكتبة.

ويستخلص من خلال العرض السابق لدور المعلم في تنمية الاهتمامات القرائية لدى الأطفال أن دوره قد اقتصر على التحدث عن أهمية القراءة، وهو دور غير ذي أهمية في تنمية الاهتمامات القرائية، كما يؤكد أفراد العينة قائلين:

"نعم، المعلمة تقول لنا يجب أن تتعلموا القراءة حتى تنتقلوا (تنجحوا) إلى الصف الثاني".

"تقول المعلمة: إنه بدون القراءة لا نستطيع أن نعرف الكثير من الأشياء المذكورة في الكتب."

"نعم، يقول معلمي: إذا تتعلموا القراءة سوف تنجحوا وتدخلوا الجامعة."

"نعم، يقول المعلم: يجب أن نتعلم القراءة حتى ما نكون أغبياء."

تكشف القراءة الفاحصة للاقتباسات أعلاه عن اهتمام المعلم بالتحدث عن أهمية القراءة

للحصول على المعرفة، ولأغراض التحصيل الأكاديمي؛ لذا فهو يشجع الأطفال، ويدفعهم إلى تعلم القراءة، مما يشير إلى أن المعلم يرى القراءة غايةً في حد ذاتها، وهذا لا ينسجم مع الأدب التربوي؛ إذ يؤكد مدكور (٢٠٠٠) أن القراءة وسيلة لا غاية. ويمكن أن يؤدي هذا التصور لدى المعلمين إلى تدني تحصيل التلاميذ في تعلم اللغة، وهو ما توصلت إليه دراسة نزال (١٩٩٨)، التي كشفت عن وجود ارتباط إيجابي عالٍ بين الميل القرائي والتحصيل في اللغة العربية، ودراسة ألكسندر وجروف (Alexander & Groff ، الوارد ذكرهما في نـزال ،١٩٩٨)، واللذين أكّدا أن الميل نحو القراءة يسهم في تحسين مهارة الاستيعاب والفهم للمادة المقروءة.

وبناء على ما سبق، ربما تعزى هذه النتيجة من الدراسة إلى إدراك المعلم أن الهدف من القراءة هو التحصيل المدرسي. وهذا يخالف الدراسات التربوية التي تؤكد تنمية الاهتمامات القرائية من خلال البحث عن القصص المفضلة لدى الأطفال وقراءتها على مسامعهم، وإتاحة الفرصة لهم لقراءتها .(Pierce, 1994) إضافة إلى ذلك، كشفت دراسة كليسيوس وجريفيث (Klesius & Griffith, 1996) عن أن القصص تزيد انتباه الأطفال الذين يعانون من ضعف في القراءة، فضلاً عن خلق اهتمامات قرائية لديهم لتصفح الكتب في أوقات فراغهم مع تقليد سلوك معلميهم. وعليه فربما تقدم هذه النتيجة أدلة تتعلق بعدم تحقيق أهداف تعليم القراءة في المرحلة الأساسية، وعدم قدرة المدرسة الابتدائية على تحقيق أهدافها، ولا سيما أن تنمية الاهتمامات القرائية تمثل أحد الأهداف الرئيسة في الصفوف الأولى (عدس، ١٩٩٨).

السؤال الخامس: ما الأدوار التي يقوم بها الآباء والأمهات لتنمية الاهتمامات القرائية لدى الأطفال؟

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحثان بحساب التكرارات، والنسب المئوية لكل من الأسئلة المتعلقة بهذا الجانب من الدراسة، كما هو مبين في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)

دور الآباء والأمهات في تنمية الاهتمامات القرائية لدى أطفالهم

الرقم	السؤال	نعم		لا	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
١	هل يشجعك والداك على قراءة الكتب المدرسية التي تسلمتها من المدرسة؟	١٢٤	٨٢,٧ ٪	٢٦	٪١٧,٣
٢	هل يشجعك والداك على قراءة قصص ومجلات وكتب علمية أو أي شيء آخر؟	١٥	١٠ ٪	١٣٥	٪٩٠
٣	هل يشتري لك والداك مواد قرائية؟	١٢	٨ ٪	١٣٨	٪٩٢
٤	هل يقوم والداك أو إخوتك بالقراءة أمامك؟	٦	٤ ٪	١٤٤	٪٩٦
٥	هل يقدم لك والداك أي نوع من الهدايا عندما تقرأ بعض المواد القرائية؟	٣	٢ ٪	١٤٧	٪٩٨
٦	هل يسألك والداك عن طبيعة المواد التي تقرأها؟	٣	٢ ٪	١٤٧	٪٩٨

يكشف الجدول رقم (٥) أن ما نسبته ٨٢,٧٪ من الآباء، والأمهات لديهم اهتمامات واضحة في التركيز على تشجيع أطفالهم على قراءة كتبهم المدرسية، وفي الوقت نفسه فقد تبين من خلال السؤال رقم (٢) في الجدول أن ٩٥٪ من الآباء، والأمهات لا يشجعون أطفالهم على القراءة؛ لأغراض المطالعة الحرة وتنمية اهتماماتهم، مما نتج عنه إغفال كبير لتوظيف الأساليب الفاعلة التي يمكن أن تسهم بدورها في تنمية الاهتمامات القرائية لدى هؤلاء الأطفال. ونستخلص من الجدول رقم (٥) النتائج الآتية:

١. لا يقوم ٩٢٪ من الآباء والأمهات بشراء القصص والمجلات، والكتب العلمية، أو أية مواد قرائية أخرى؛ لتنمية الاهتمامات القرائية لدى أطفالهم.

٢. لا يقوم ٩٦٪ من الآباء والأمهات بالقراءة على مسامع أطفالهم؛ لتعويدهم على القراءة الحرة.

٣. لا يقدم ٩٨٪ من الآباء والأمهات حوافز مادية كالهدايا مثلا؛ لتشجيع أطفالهم على القراءة الحرة.

وتقدم هذه النتائج دليلاً واضحاً على اهتمام الآباء والأمهات بالتركيز على تعليم القراءة لأغراض قراءة الكتب المدرسية. ويفسر الباحثان هذه النتائج بأن السبب في تشجيع الآباء والأمهات أطفالهم على قراءة الموضوعات الواردة في الكتب المدرسية ربما يعود إلى أن هدف أولياء الأمور من القراءة هو الحصول على نتائج مثمرة في التحصيل الأكاديمي، وهو

ما يؤكده أحد أفراد عينة الدراسة قائلاً:
"بابا (أبي) يقول لي أنت طول نهارك(طيلة اليوم) تقرأ قصص وتارك كُتبك (الكتب المدرسية)، فبابا لا يشجعني على قراءة القصص."

ويعبر هذا عن مدى اهتمام الآباء والأمهات بتحصيل الطفل الأكاديمي، والنظرة السلبية لديهم تجاه القراءة الحرة، مما قد يؤثر سلباً في اهتمامات الأطفال القرائية، ولا سيما أن سمرز (Sommers, 2000) تشير إلى أن التلاميذ الذين يقرأون بشكل مستمر في البيت يظهرون رغبة عالية في القراءة الذاتية، فالأطفال في السنوات الأولى من عمرهم لديهم شغف بقراءة القصص، والكتب والمجلات المصورة. وبذلك، قد لا تؤثر نظرة الآباء والأمهات الخاطئة نحو عادة القراءة الحرة في اهتمامات الأطفال القرائية فحسب، بل وربما تؤثر في عملية تعلم الطفل القراءة؛ إذ يشير عدس (١٩٩٨) إلى أن قراءة الأب بصوت مسموع ربما تساعد الطفل على تعلمها؛ لذا على الآباء والأمهات أن يقرأوا برغبة على مسامع أطفالهم؛ لأن شعور الأطفال بعدم رغبة الآباء والأمهات في القراءة قد يفقدهم المتعة والحماس؛ فالطفل يشعر بالمتعة عندما يسمع كلام الكبار وهم يقرأون حتى ولو لم يفهم المادة المقروءة، إذ إن القراءة المعبرة للطفل تجعله يميل نحوها ولو لمدة من الوقت. وعليه، فقد خلص عدس إلى أن القراءة لدى التلاميذ تعتمد على مدى ميلهم إليها، ومن ثَمَّ تساعد القراءة الحرة على النجاح في الدراسة الأكاديمية؛ إذ يمكن للتلميذ الذي تتاح له فرصة تنمية مواهبه وقدراته أن يجعل حياته المدرسية أكثر نجاحاً وإمتاعاً ويسراً. وهذا كله ينسجم مع ما خلص إليه ديك وكاري (Dick & Carey, 1996) من أن التعلم الفعال ينبغي أن يحقق المتعة للمتعلم.

وخلاصة القول بأن هذه النتائج تعطي مؤشراً على وجود اهتمام لدى الآباء والأمهات بالتحصيل الأكاديمي، وإهمال الناحية الانفعالية عند الأطفال كتنمية الهوايات لديهم، مما يؤثر سلبا في تنمية حب المشاركة في الأنشطة الثقافية المتعلقة بالمطالعة، ويؤدي إلى غرس مفاهيم خاطئة لدى الأطفال بأن القراءة لأغراض الامتحانات فقط.

السؤال السادس: ما الأدوار التي يقوم بها الأصدقاء في تنمية الاهتمامات القرائية لدى بعضهم لبعض؟

يعرض الجدول رقم (٦) تحليل البيانات المتعلقة بهذا الجانب من الدراسة.

الجدول رقم (٦)

الأدوار التي يقوم بها الأصدقاء في تنمية الاهتمامات القرائية

الرقم	السؤال	نعم		لا	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
١	هل يعتقد صديقك/أصدقاؤك أن القراءة مهمة؟	١٥٠	١٠٠ ٪	–	–
٢	هل يعتقد صديقك/أصدقاؤك أن مطالعة الكتب والقصص مهمة؟	١٥٠	١٠٠٪	–	–
٣	هل يشجعك صديقك/أصدقاؤك على القراءة؟	١١٥	٧٦,٧٪	٣٥	٢٣,٣ ٪
٤	هل ينصحك صديقك/أصدقاؤك بقراءة كتاب معين؟	١١٥	٧٦,٧٪	٣٥	٢٣,٣ ٪

يتضح من الجدول رقم (٦) أن جميع الأطفال يؤمنون بأهمية القراءة لأغراض التحصيل الأكاديمي بصورة عامة، والقراءة الحرة بصورة خاصة؛ فقد كشف تحليل البيانات أن ما نسبته ٧٦,٧٪ من هؤلاء الأطفال يشجع بعضهم بعضاً على القراءة الحرة، كما يظهر في الاقتباسات الآتية:

"نعم، صديقتي خلود دائماً تقول لي أنا أحب قراءة القصص، وتقول لي أحب أن تقرأي معي قصص مثلي."

"نعم، صديقي لؤي يقول (يتحدث) لي عن المجلات التي عنده (لديه) بالبيت، ويحضرها لي كي أقرأها."

" تقول لي صديقتي ميساء اشتري قصة الماء أنا بحبها كثيراً."

وتظهر الاستجابات أعلاه أن الأطفال يشجع بعضهم بعضاً على القراءة الحرة من خلال ما يلي:

١. الحديث عن المتعة والسرور الذي يشعر به الطفل أثناء قراءة القصة أو أية مادة قرائية أخرى.

٢. حديث الطفل لصديقه عن نوعية المواد التي يطالعها، وإمكانية تزويده بالمادة القرائية.

٣. تقديم النصح للصديق لشراء كتب، أو قصص معينة .

وفي ضوء ما تقدم، يستخلص الباحثان أن تشجيع الأطفال بعضهم بعضاً على درجة عالية من الأهمية في تنمية الاهتمامات القرائية لدى التلاميذ ويمكن تفسيرهذه النتيجة بأن

الأطفال عندما يتحدثون عما يقرأون ويشجع بعضهم بعضاً على القراءة، وخصوصا قراءة القصص والمجلات التي لها القدرة العالية على إثارة الشغف بالقراءة إنما يعبرون عن المتعة والسرور التي يشعرون بها ويرغبون في أن يشعر بها الآخرون؛ وعليه يؤكد هذا أهمية الدور الذي يقوم به الأصدقاء في تنمية الاهتمامات القرائية لدى بعضهم بعضاً مقارنة مع دور كل من المعلمين والآباء والأمهات في تنمية الاهتمامات القرائية.

ويمكن أن يعزى عدم قيام بعض الأطفال بتشجيع بعضهم بعضاً على القراءة إلى أنه لم تتوافر لأولئك الأطفال أنفسهم أية فرص للقراءة الحرة، فضلاً عن عدم تشجيعهم على القراءة الحرة من قبل المعلمين والآباء والأمهات. وتؤكد هذه النتيجة تلك المتعلقة بالسؤال

الأول، والتي كشفت أن ٢٣,٣٪ من الأطفال ليس لديهم أية اهتمامات بأي من المواد القرائية الواردة في الجدول رقم (١).

السؤال السابع: ما المعوقات التي يمكن أن تؤثر في اهتمامات الأطفال القرائية؟

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحثان بحساب التكرارات والنسب المئوية لكل من المعوقات التي ذكرها أفراد عينة الدراسة وفقاً للترتيب التنازلي الوارد في الجدول رقم (٧) أدناه.

الجدول رقم (٧)

المعوقات التي يمكن أن تؤثر في اهتمامات الأطفال القرائية

الرقم	المعوقات	التكرار	النسبة المئوية٪
١	عدم وضع علامات للأطفال الذين يقرأون	١٢١	٨٠,٦٪
٢	كثرة الواجبات المنزلية	١٢١	٨٠,٦٪
٣	عدم وجود كتب تكفي لجميع الأطفال	٩٥	٦٣,٣٪
٤	عدم تزويد المكتبة المدرسية بمواد قرائية جديدة	٩٣	٦٢٪
٥	رفض الآباء والأمهات شراء مواد قرائية لأطفالهم	٨٧	٥٨٪
٦	عدم قدرة الطفل على فهم موضوعات المواد القرائية الموجودة في المكتبة	٨١	٥٤٪
٧	عدم إشراك الأطفال في المسابقات الثقافية	٧٩	٥٢,٧٪
٨	عدم وجود قاعة للقراءة في المكتبة	٧٧	٥١,٣٪

يلاحظ من الجدول رقم (٧) أن عدم وضع علامات للأطفال الذين يقرأون، وكثرة الواجبات المنزلية هي من أبرز المعوقات التي تؤثر في الاهتمامات القرائية لدى الأطفال، إذ حصلت على نسبة ٨٠,٦٪. أمّا المعوقات التي حققت نسباً تراوحت مابين٦٢٪ و٦٣,٦٪ فتتعلق بعدم وجود كتب تكفي لجميع الأطفال، وعدم تزويد المكتبة المدرسية بمواد قرائية جديدة. ويتبين من الجدول رقم (٧) أن المعوقات المتمثلة برفض الآباء والأمهات شراء مواد قرائية لأطفالهم، وعدم قدرة هؤلاء الأطفال على فهم موضوعات المواد القرائية الموجودة في المكتبة، وعدم إشراك الأطفال في المسابقات الثقافية، وعدم وجود قاعة للقراءة في المكتبة المدرسية قد حققت نسبا مئوية تتراوح مابين ٥١,٣٪ و٥٨٪.

بناءً على ما تقدم، يمكن تلخيص المعوقات التي تؤثر في الاهتمامات القرائية لدى الأطفال على النحو الآتي:

أولاً: عدم توافر الكتب الكافية لجميع التلاميذ:

بالرغم من وجود اتجاهات إيجابية لدى الأطفال نحو القراءة، يُعَدُّ عدم توافر الكتب في المكتبة من أبرز المعوقات التي تؤثر في الاهتمامات القرائية، ولاسيما أن معظم الأطفال - كما أشارت نتائج السؤال الثاني– يعتمدون على المكتبة المدرسية في الحصول على المواد القرائية. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى مجموعة من الأسباب التي تشمل زيادة أعداد الطلبة في الصفوف الأولى نتيجة للزيادة الطبيعية في السكان، وعدم إيلاء الاهتمام الكافي لكتب ومجلات الأطفال، وذلك للاعتقاد الخاطئ عند مديري ومعلمي الصفوف الأولى بحاجة الأطفال في الصفوف الأولى إلى تعلم القراءة كعملية فك للرموز، وهو ما أشار إليه بعض أفراد عينة الدراسة؛ إذ كشف تحليل البيانات أن معظم أطفال الصفين الثاني، والثالث قد ذكروا عدم وجود قصص ومجلات جديدة في مكتبة المدرسة. فعلى سبيل المثال، ذكر أحد أطفال الصف الثالث ما يلي:

"في السنة الماضية قرأت جميع القصص والمجلات في مكتبتنا (مكتبة المدرسةّ)بس (لكن) هذا العام لم أجد أي قصص جديدة، فالقصص هي نفسها وإذا أردت أن أقرأ القصص فلازم (فيجب) أن أقرأ القصص التي قرأتها في السنة الماضية".

بينما عبر طفل آخرعن استيائه بقوله:

"المدير يقول: هذه السنة ما بدنا نجيب(نشترى) قصص لأنه يقول أنتم [أطفال الصفوف الأولى] صغار والكتب يجب أن تشترى هذا العام للكبار(الطلاب في الصفوف العليا).

وهو ما عبر عنه طفل آخر بقوله:

"المدير يقول: هذه السنة ما بدنا نشتري كتب لكم لأنه السنة الماضية مزعتوا وخرطشتوا (عبثتم بـ) الكتب".

يتضح من الاستجابات أعلاه مدى وعي هؤلاء الأطفال بأهمية القراءة الحرة، وفي الوقت نفسه مدى إغفال مديري المدارس لشراء مواد قرائية تلبي رغبات الأطفال. ويمكن أن يعود هذا إلى النظرة السلبية لأطفال المرحلة الأساسية الأولى، وإعطاء اهتمام أكبر للطلبة في الصفوف العليا فيما يتعلق بالقراءة الحرة ،اعتقاداً من مديري المدارس أن الأطفال يعبثون بالكتب ويمزقونها، وهذا يكشف بدوره عن ممارسات إدارية خاطئة؛ إذ يعزف مديرو المدارس عن شراء الكتب للأطفال متجاهلين ميلهم الفطري إلى العبث بالأشياء، مما يمثل نوعا من العقوبة التي قد تحول دون تحقيق أهداف اللغة العربية المتمثلة في تنمية الاهتمامات القرائية عند الأطفال.

ووفقاً لهذه النتيجة، فإن عدم توافر مواد قرائية كافية للأطفال فضلاً عن رفض الآباء والأمهات لشراء مواد قرائية لأطفالهم ربما يؤدي إلى النظر إلى الكتب المدرسية بوصفها مواد أساسية؛ لتطوير شخصية الطفل.

ثانياً: عدم القدرة على فهم الموضوعات القرائية:

يعد هذا العائق من أبرز العوامل المؤثرة في مقروئية أي موضوع ، ومن ثَمَّ يؤثر في مدى التفاعل بين القارئ والنص. ولعل السبب في هذا يعود إلى:

١. عدم قيام المعلمين بمساعدة الأطفال على اختيار المواد القرائية.

٢. عدم وجود لجنة متخصصة في اختيار كتب الأطفال؛ إذ تشير خبرة هذين الباحثين إلى أن اختيار الكتب يتم من وجهة نظر أمين المكتبة الذي يفتقر في أغلب الأحيان إلى المعرفة المتخصصة في علم المكتبات، أو المواد القرائية الملائمة للأطفال حسب أعمارهم واهتماماتهم.

ثالثاً: عدم تقديم حوافز معنوية للأطفال:

يعد هذا العائق من أكثر العوامل تأثيرا في نفسية الطفل؛ إذ إنه يقلل من دافعية الطفل لمتابعة اهتماماته القرائية. ومما يؤكد ذلك ما ذكره بعض الأطفال في قولهم:

"أنا أقرأ كثير وأبوي (أبي) يشتري لي قصص، ولكن لا يضع لي المعلم علامات زيادة (إضافية)، بس (لكن) محمود ما بيقرأ (لا يقرأ) قصص والمعلم بيعطيه (يعطيه) علامات مثلي."

"المعلم في هذا الصف أنا ما بحبه. المعلم الثاني وأنا في الصف الثاني أحسن ...كل ما أقول له قرأت قصة يقول لي لك خمس علامات زيادة في العربي (مادة اللغة العربية)."

ويستخلص المتأمل في استجابات الأطفال أعلاه الأثر السلبي لعدم تشجيع الأطفال على القراءة من خلال تقديم حوافز معنوية لهم؛ لتنمية اهتماماتهم القرائية. وربما تعزى هذه النتيجة إلى عدم عَدِّ القراءة الحرة جزءًا من المنهاج المدرسي (نزال، ١٩٩٨)؛ إذ وجد الباحثان أنه لا يتم إفراد حصص، أو دروس للقراءة الحرة في حصص اللغة العربية، مما أسهم في تجاهل دورها في تنمية شخصية الطفل. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه نزال (١٩٩٨) من أن تدني الاهتمامات القرائية لدى التلاميذ يعود إلى عدم تلقي حوافز وتشجيع مناسبين نحو القراءة الحرة سواء من المدرسة أو الأسرة.

رابعاً: عدم إشراك الأطفال في المسابقات الثقافية:

يحد هذا المعوِّق من الاهتمامات القرائية لدى الأطفال، ولا سيما أولئك الذين يملكون الرغبة في المشاركة في المسابقات: القراءة الحرة والمطالعة. وربما تعود هذه النتيجة إلى تجاهل مديري المدارس ومعلمي الصفوف الأولى لدور الأطفال في المسايقات الثقافية، وهو ما عبر عنه بعض الأطفال بقولهم:

"أنا أرى بأنه مش مهم (ليس ضروريا)أن أطالع (أقرأ) كتب ومجلات وقصص لأنه في المسابقات التي تصير (تحدث)، أنا غير مسموح لي؛ لأنه بس (فقط) للأولاد (الطلاب) الذين يدرسون في الصفوف الكبيرة (الصفوف العليا)".

"لا، مرات(أحيانا) مدير المدرسة يقول: أنتم (طلاب الصفوف الدنيا) لا تستلموا كتب لأنه ما راح تدخلوا في مسابقات."

يلاحظ من الاقتباسات أعلاه مدى الأثر الكبير لمدير المدرسة في الحد من الاهتمامات القرائية لدى الأطفال في الصفوف الأولى، مما لا ينسجم مع أدوار مدير المدرسة بوصفه موفراً للتسهيلات المدرسية، ومشجعاً لحالات الإبداع لدى الأطفال.

خامساً: كثرة الواجبات المنزلية:

تكشف النتائج أن كثرة الواجبات البيتية، والتي تعد بمثابة أنشطة لاصفية تحول دون ممارسة القراءة الحرة لدى الأطفال، كما يظهر في الاقتباسات الآتية:

"أنا صح (صحيح) بحب أقرأ الكتب والمجلات التي آخذها من المكتبة أو موجود عندنا في البيت، بس(لكن) لم أجد الوقت الكافي؛ لأنه يومياً عليّ واجبات مثل حل التدريبات وحل الأسئلة."

" كثرة الواجبات تمنعني من القراءة اليومية للكتب من المكتبة."

يتبين من استجابات الأطفال أن قضاء الوقت في حل الواجبات البيتية مثل التدريبات والأسئلة المتضمنة في الكتب يعكس مدى إهمال القراءة الحرة بوصفها أحد الأنشطة غير

الصفية التي يمكن أن تلبي رغبات وهوايات الأطفال، مما قد يعكس الفهم الخاطئ لممارسة الأنشطة غير الصفية وحاجة هذه الأنشطة لأن تراعي حاجات واهتمامات المتعلمين. من هنا يتضح مدى الاهتمام بالوقت الذي ينبغي أن يقضيه الطفل في دراسة المنهاج المدرسي المقرر؛ إذ يشير عدس (١٩٩٨) إلى أن هذا الاهتمام المبالغ فيه بالمادة الدراسية سيؤدي إلى إهمال بناء شخصية الطفل وتنمية مواهبه، كون نشاطاته اقتصرت على الواجبات المدرسية بعيداً عن ممارسة اهتماماته القرائية. ونظراً لأهمية اهتمامات المتعلمين، فقد أكد عدس دور المدرسة في التركيز على مراعاة حاجات المتعلمين واهتماماتهم. وعليه، تقدم هذه الدراسة مؤشرا آخر على مدى إغفال القراءة الحرة بوصفها أحد الأنشطة البيتية التي تحقق رغبة الطفل، وتنمي اهتماماته.

سادساً: عدم توافر قاعات للقراءة الحرة في المكتبة المدرسية:

أشارت نسبة لا بأس بها من الأطفال (٥١,٣٪) إلى أن عدم وجود قاعة للقراءة في المكتبة لا يشجع على المطالعة، ولا سيما أن بعض الأطفال يرغبون في الجلوس في قاعة المكتبة وقراءة الكتب في أوقات فراغهم. وقد يعزى هذا الأمر إلى قلة الغرف والقاعات في المدارس، إذ كثيرا ما يتم تحويل قاعة المكتبة إلى غرف صفية، وتنقل الكتب الموجودة في المكتبة إلى غرفة صغيرة لا تتسع إلا لمكتب بسيط لأمين المكتبة، ويتمثل هذا العائق بصورة أكبر في المدارس التي تقع في أبنية مستأجرة.

الخلاصة والتوصيات:

لقد كشفت نتائج الدراسة أن القصص والكتب/المجلات المصورة تتصدر قائمة اهتمامات التلاميذ، كما تتصدر مكتبة المدرسة قائمة مصادر المواد القرائية. كذلك، كشفت النتائج أن للتلاميذ اهتمامات إيجابية نحو القراءة، إضافة إلى ذلك، أظهرت النتائج قصورا في الأدوار التي يقوم بها كل من المعلمين، والآباء، والأمهات في تشجيع الأطفال على القراءة الحرة. أما الأصدقاء، فقد ظهر أن كلاً منهم يشجع الآخر على القراءة بنسبة تجاوزت ٧٦٪. كذلك، برز عدم تقديم حوافز للتلاميذ الذين يقرأون، وكثرة الواجبات البيتية بوصفها أهم المعوقات التي تحد من اهتماماتهم القرائية.

أما أهم التوصيات التي يضيفها الباحثان إلى مجموعة التوصيات التي يزخر بها الأدب السابق (انظر، مثلا، Allington & Guice, 1998; Pierce, 1994; Moi, 2001 ؛ الشعلان، ٢٠٠٤)، فتتلخص فيما يلي:

١. إجراء البحوث التربوية المتخصصة في المجالات الآتية:

- الممارسات التربوية الفاعلة؛ لتشجيع الأطفال على القراءة وتنمية اهتماماتهم بها.

- اتجاهات معلمي الصفوف الأولى نحو القراءة، وتنمية الميول القرائية لدى الأطفال في الصفوف الأولى.
- اتجاهات الأباء والأمهات نحو القراءة، وفهمهم لأهميتها في تنمية شخصية الطفل وصقلها.
- التسهيلات التي توفرها المدرسة؛ لتشجيع الأطفال على القراءة كنوادي القراءة وزيارة المكتبات.

٢. إقامة معارض للكتب والمجلات والقصص؛ ليختار منها الأطفال ما يلبي اهتماماتهم وميولهم.
٣. إبراز جهود التلاميذ المتميزين في القراءة من خلال تقديم الحوافز المادية والمعنوية لهم.
٤. تشجيع التلاميذ ممن لا يبدون رغبة في القراءة من خلال تقديم الحوافز المادية والمعنوية لهم.
٥. إجراء المسابقات الثقافية؛ لتشجيع روح التنافس والمبادرة بين التلاميذ ممن لديهم اهتمامات قرائية على مستوى مديريات التربية والتعليم في المحافظات الأردنية المختلفة.
٦. تشكيل لجان متخصصة؛ لاختيار المواد القرائية المناسبة للتلاميذ.
٧. توفير قاعات خاصة للقراءة الحرة في المدارس الأساسية.

٨. الإيعاز لوزارة التربية والتعليم لجعل القراءة جزءاً أساسياً من البرنامج الدراسي للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى.
٩. الإيعاز إلى وزارة التربية والتعليم؛ لتوعية مديري المدارس والمعلمين وأولياء أمور التلاميذ بأهمية القراءة الحرة ودورها في تنمية شخصية الفرد.

المراجع

حبيب الله، محمد. (١٩٩٦). **أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق: المدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتعلم**. عمان، المملكة الأردنية الهاشمية: دار عمار.

رضا، أنور طاهر. (٢٠٠١). تقنية إثارة الابتكار في القراءة. **مجلة المنهل السعودية**. المجلد ٦٣، العددان ٥٧٣ و٥٧٤، الصفحات ٩٨–١٠٣ و ١٠٦–١١٥ . متوافر على شبكة الإنترنت في موقع http://www.bafree.net/forum/viewtopic.php?t=20632 [تم الاطلاع عليها في ١٥ نيسان ٢٠٠٤.]

السرطاوي، زيدان والعبد الجبار، عبد العزيز. (٢٠٠٢). موضوعات القراءة التي يميل إليها الأطفال في المراحل التعليمية واثر الجنس والمستوى الصفي في ذلك. **مجلة العلوم التربوية**، جامعة قطر، عدد ، ٥١-٧٩.

الشعلان، راشد بن محمد. (٢٠٠٤). **تنمية المهارات القرائية**. منشورات مركز إشراف الوسط التربوي (الرياض، المملكة العربية السعودية). متوافر على شبكة الإنترنت في موقع الإدارة العامة للتعليم بالرياض (البحوث التربوية) .
http://www.riyadhedu.gov.sa/alan/fntok/arab/keraiah.doc
[تم الاطلاع عليها في ١٥ تموز ٢٠٠٤] .

عبد اللطيف، جمانة والحداد، عبد الكريم. (٢٠٠٤). أثر الخبرة السابقة في الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. **مؤتة للبحوث والدراسات، ١٩**(١)، ٩٥-١٣٢.

عدس، محمد. (١٩٩٨). **تعليم القراءة بين المدرسة والبيت**. عمان ، المملكة الأردنية الهاشمية : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

عصر، حسني. (٢٠٠٠). **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية**. الإسكندرية ، جمهورية مصر العربية: مركز الإسكندرية للكتاب.

مدكور، علي أحمد. (٢٠٠٠). **تدريس فنون اللغة العربية**. القاهرة ، جمهورية مصر العربية : دار الفكر العربي.

مصطفى، فهيم. (١٩٩٥). **القراءة: مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية**. القاهرة، جمهورية مصر العربية : مكتبة الدار العربية للكتاب.

مصطفى، فهيم. (١٩٩٤). **الطفل والقراءة**. القاهرة، جمهورية مصر العربية: الدار المصرية اللبنانية.

نزال، شكري. (١٩٩٨). بعض العوامل المؤثرة في ميل الطلبة نحو القراءة، وارتباط هذا الميل بتحصيلهم في اللغة العربية. **دراسات (سلسلة العلوم التربوية)، ٢٥**(١)، ٧٥-٨٩.

Allington, R., & Guice, S. (1998). Learning to read: What research says parents can do to help their children. **Our Children (the National PTA Magazine)**. Available Online at*:* http://www.pta.org. [accessed August 7, 2004].

Bataineh, R.F., & Al-Shorman, R.A. (forthcoming 2005). Jordanian EFL university students' reading interests. **Abhath Al-Yarmouk (The Journal of Yarmouk University/ Humanities and Social Sciences Series), 21**(3a),35-56.

Berry, M. A. (1991). **The personal reading interests of third, fourth, and fifth-grade children in selected Arkansas public schools**. Unpublished Doctoral Thesis, University of North Texas*,* U.S.A.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). **Research methods in education**. London: Routledge Falmer.

Dick, W., & Carey, L. (1996). **The systematic design of instruction.** Glenview, Illinois: Scott Foresman.

Folsom, K. (1994). **Developing and implementing a plan involving parents to improve the reading interests of middle school students**.(ERIC Document Reproduction Service NO. ED 381754). Available at: www.kidsource.com/ kidsource/ content2/parent.part.middle. k12.3.html. [accessed August 7, 2004].

Hall, C., Coles, M., Fraser, V., & Youngman, M. (1994/1995). **The children's reading choices project. The University of Nottingham.**Availableat: www.nottingham.ac.uk/education/centres/cls/wh-smith-report.pdf. [accessed August 5, 2004].

Klesius, J. P., & Griffith, P. L. (1996). Interactive storybook reading for at-risk learners. **The Reading Teacher, 49** (7), 552-560. Available at: http://www.ilfa.org./vll/s10/irays/readint/html. [accessed June 5, 2004].

Koppenhaver, D.A., Coleman, P.P., Kalman, S.L., & Yoder, D.E. (1991). The implications of emergent literacy research for children with developmental disabilities. **The American Journal of Speech-Language Pathology**, 1, 38-44.

Liu, L.(1996). **An investigation on children readers' demands**. Paper presented at the 62nd General Conference, Sponsored by International Federation of Library Association, Beijing, China. Available at : http://www.ifla.org/vll/s10/irayls/
readint.html [accessed June 5, 2004].

Moi, N.S. (2001). Parents and children: **Reading and learning together**. Education Department and District Teacher Network, Hong Kong. Available at: teachernet.ed.gov.hk/eng/stream/ d27/booklet.pdf. [accessed August 7, 2004].

Pierce, P. L. (1994). Emergent literacy: What young children can learn about reading and writing before they go to school. In P. Pierce, (ed.) **Baby Power: A Guide for Families for Using Assistive Technology with Their Infants and Toddlers.** Chapel Hill, NC: The Center for Literacy and Disabilities Studies, University of North Carolina at Chapel Hill. The chapter is available on line at:
http://www2.edc.org/NCIP/tour/anchor464321. [accessed June 24, 2004].

Pierce, P. L., & McWilliam, P.J. (1993) . Emerging literacy and children with severe speech and physical impairments (SSPI): Issues and possible intervention strategies. **Topics in Language Disorders, 13**(2), 47-57.

Robson, C. (1997). **Real world research: A resource for social scientists and practitioner–research.** Oxford: Blackwell.

Sommers, C. (2000) . **The war against boys.** New York: Simon and Schuster.

Walker-Johns, B. (1987). A Study of recreational reading of third-grade, fourth-grade, and fifth-grade children. **Dissertation Abstracts International, 47,** 142.

درجة اكتساب طلبة دبلوم أساليب تدريس التربية الإسلامية للكفايات التعليمية الخاصة بفروع التربية الإسلامية

د. ماجد زكي الجلاد
جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا/ الفجيرة
كلية التربية والعلوم الأساسية

أ. معاذ خلف العمري
قسم المناهج والتدريس/جامعة المرقب
الخمس - ليبيا

درجة اكتساب طلبة دبلوم أساليب تدريس التربية الإسلامية للكفايات التعليمية الخاصة بفروع التربية الإسلامية

د. ماجد زكي الجلاد
جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا/ الفجيرة
كلية التربية والعلوم الأساسية

أ. معاذ خلف العمري
قسم المناهج والتدريس/جامعة المرقب
الخمس – ليبيا

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة اكتساب طلبة الدبلوم في تخصص أساليب تدريس التربية الإسلامية للكفايات التعليمية الخاصة بفروع التربية الإسلامية في ضوء متغيرات الجنس، والجامعة، والتقدير العام.

تكونت عينه الدراسة من (١٩٩) طالب وطالبة، (٧٥ طالباً، و١٢٤ طالبة) من طلبة الدبلوم في الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، وجامعة مؤتة، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتطوير استبانه تكونت من (٩٩) فقرة موزعة على سبعة مجالات هي: التلاوة والتجويد، والتفسير، والحديث النبوي الشريف، والعقيدة الإسلامية، والفقه الإسلامي، والسيرة النبوية، والأخلاق والتهذيب، وقد تم التأكد من صدقها وثباتها.

أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية للمجالات جميعها جاءت بدرجة عالية ومتقاربة من بعضها بعضاً؛ إذ انحصرت ما بين (٣,٩٩ -٤,٢٣)، وقد تصدر مجال تدريس السيرة النبوية المجالات كافة؛ إذ بلغ متوسطه الحسابي (٤,٢٣) في حين جاء مجال التفسير في أدنى رتبها وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٩)، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس، ولصالح الإناث، والجامعة، ولصالح جامعة مؤتة، والتقدير العام.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٤/١٠/١٨ * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٥/٣/١٣

The Degree of Acquisition of Islamic Education Teaching Competencies by Students of Diploma Program for Teaching Methods of Islamic Education

Dr. Majed Al-Jallad
College of Education & Basic Sciences
Ajman University for Science & Technology
Al-Fujara – United Arab Emirates

Mr. Muath Al-Omari
Department of Curriculum and Instruction
Faculty of Education/Al-Magreb University
Alkhoms - Libya

Abstract

This study aimed at identifying the degree of students acquisition of Islamic Education teaching competencies, and specifically students who were enrolled in Diploma program for methods of teaching Islamic Education.

The sample of the study consisted of (199) students (75 males, 124 females) who were enrolled in Diploma program for teaching methods of Islamic Education, the sample was distributed randomly to three Jordanian Universities: Jordan University, Yarmouk University and Mu`tah University.

The research instrument (questionnaire) was constructed by the researchers, it was consisted of (99) items as indicators for acquisition of the competences divided into seven domains including: recitation of the Holy Quran, interpretation of the Holy Quran, Hadeeth (A record of the sayings and doings of the Prophet Muhammad Peace be upon him), Aqidah (Faith, doctrine), Fiqh: (Islamic jurisprudence), Sira The biography of the Prophet Muhammad (Peace be upon him), Akhlaq (Morals).

The main results of the present study showed that students responses revealed a high degree of acquisition of Islamic Education teaching competencies in all of the study domains. it is also showed that the Sira domain acquired the highest degree of responses, where the interpretation of the Holly Quran got the lowest degree.

The analysis also revealed that there were significant differences regarding the sex on acquisition of Islamic Education teaching competencies in favor of female students, Besides, differences concerning the variables of university and students general average were statistically significant.

درجة اكتساب طلبة دبلوم أساليب تدريس التربية الإسلامية للكفايات التعليمية الخاصة بفروع التربية الإسلامية

د. ماجد زكي الجلاد
جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا/ الفجيرة
كلية التربية والعلوم الأساسية

أ. معاذ خلف العمري
قسم المناهج والتدريس/جامعة المرقب
الخمس – ليبيا

المقدمة:

أكدّ الإسلام أهمية الدور الذي يؤديه المعلم في العملية التربوية، ويتضح ذلك من خلال النّصوص القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة التي تعاضدت على تبيين فضله، والتنبيه على بالغ أثره في بناء الفرد، وإصلاح المجتمع، وحمل رسالة الإسلام وتعليمها للناس، قال تعالى: "يرفع الله الذي آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات" (المجادلة، ١٠)، وعن ابن مسعود قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "لا حسد إلا في اثنتين: رجل آتاه الله مالاً فسلطه على هلكته في الحق، ورجل أتاه الله الحكمة فهو يقضي بها ويعلمها" (متفق عليه).

وتتطلب التربية المعاصرة من المعلم أدواراً متنوعة تتمثل في قدرته على اختيار أساليب تدريسية فعالة، وأنشطة ووسائل تعليمية متنوعة، وقدرة على إثارة دافعيه الطلبة للمشاركة في العملية التعلمية، وتوفير بيئة تعليمية تساعد على التواصل والتفاعل مع الطلبة لإيصال المعلومات وتقريب الأفكار إلى إذهانهم، وتهذيب نفوسهم، وتقويم سلوكهم بكل يسر وفاعلية.

ومما لا شك فيه أن العملية التعليمية لا تتحقق من خلال المنهج وحده؛ إذ ينبغي أن يصاحب تحديث المنهج عملية تطوير وتنمية للمعلم في البعدين الأكاديمي، والمسلكي؛ لأن العملية التعليمية لا يمكن أن تتطور وتحقق أهدافها مهما تقدمت التقنيات الحديثة، ومهما تطورت المناهج وطرائق التدريس وأساليبها التعليمية دون الاعتماد على نوع المدرس المعدّ إعداداً علمياً ومهنيا، وبمستوى عال من الكفاءة تؤهله للقيام بالدور الملقي على عاتقه مربياً ومعلماً، بل وموجهاً ومرشداً لطلابه (بطرس ١٩٩٤).

فالمعلم المتميز يعدّ نفسه ليكون قائداً للموقف التعليمي، يهيئ الظروف المادية والنفسية الملائمة لتعليم طلبته، وتوجيههم إلى العلم النافع والسلوك القويم، ويمثل بسلوكه وأفعاله مثالاً وقدوة لهم، ومصدراً حياً لإثراء تجاربهم وخبراتهم ومعارفهم، يشعر بأهمية رسالته التي يحملها، وجليل دورها في تربية الأجيال، وتنشئتهم تنشئة صحيحة، فيعمل على

استغلال قدراته، وتطوير استعداداته، وتنمية مواهبه، والتزود المستمر بالمهارات والكفايات التعليمية الضرورية لأداء عمله بكفاءة وفاعلية.

وتزداد أهمية ذلك عند معلم التربية الإسلامية نظراً لما يحمله من مسئوليات تربوية كبيرة تتمثل في غرس عقيدة الإسلام، وترسيخ القيم الإسلامية، وتربية الطلبة على الالتزام بأحكام الإسلام وتعاليمة، فهو القدوة، وهو الداعية، والمصلح الاجتماعي في المدرسة، إليه يلجأ الطلبة في حل مشكلاتهم، وليس من المبالغة القول إنه ما لم يتول تدريس مادة التربية الإسلامية المعلم المخلص، والصالح، والقدوة في دينه وخلقه وعلمه، فإن تحقيق أهدافها سيكون صعب المنال (الشيباني، ١٩٩٢).

ونظراً لأهمية مادة التربية الإسلامية في تكوين شخصية الطالب، من خلال عنايتها بتربيته تربية شاملة لأبعاده العقلية، والوجدانية، والمهارية، وتزويده بالمعارف الشرعية الضرورية لإقامة شئون حياته وفق منهج الإسلام وشريعته الغراء، وحتى تحقق التربية الإسلامية أهدافها المتوخاة فقد اهتمت كليات التربية بطرح برامج خاصة لإعداد معلمي التربية الإسلامية، تتضمن مساقات خاصة بأساليب تدريس التربية الإسلامية، تعنى بتزويد الطالب بمجموعة من الكفايات التعليمية العامة والخاصة.

ويشير الأدب التربوي إلى اهتمام الباحثين والدارسين بالكفايات التعليمية الخاصة بتدريس مادة التربية الإسلامية، وقد تشابهت العديد منها في اهتمامها، وتصميمها، وإجراءاتها البحثية، وتركزت عنايتها على بعدين أساسيين هما: الكشف عن الكفايات التعليمية وتحديدها، والتعرف على درجة ممارسة معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لها (الجلاد، ٢٠٠٠).

ويتضح ذلك في دراسة كل من الغامدي (١٩٩٠)، وأبانمي (١٩٩٥)، والغافري (١٩٩٥)، والكيلاني (١٩٩٧)، والخليلي (١٩٩٩)، وإرشيد (٢٠٠١)، وقد أسهمت هذه الدراسات بصورة فاعلة في توضيح وتحديد مجموعة الكفايات التعليمية الخاصة بتدريس فروع التربية الإسلامية وتنظيمها وترتيبها، والكشف عن مدى توافرها وممارستها وتقديرها من المعلمين والمعلمات.

ومن ناحية ثانية يتبين أن تركيز الدراسات السابقة كان منصباً على ممارسة المعلمين والمعلمات للكفايات التعليمية أثناء الخدمة، وضعف عنايتها بالكشف عن مدى فاعلية برامج إعداد المعلمين في تزويدهم بها، ما عدا دراسة صلاح (١٩٨٨) التي هدفت إلى تنمية الكفايات النوعية الخاصة بتدريس القرآن الكريم لدى طلبة كلية التربية بجامعة حلوان، ودراسة الخوالده (٢٠٠٣) التي اهتمت ببيان درجة ممارسة الطالب / المعلم في برنامج التربية العملية للكفايات التعليمية اللازمة لتعليم مادة التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية.

ولعل من أهم النتائج التي تمخضت عن الدراسات السابقة تصميم بعض البرامج التدريبية

الخاصة بتنمية كفايات معلمي ومعلمات التربية الإسلامية، ومنها: البرنامج التدريبي العلاجي الخاص بكفايات تدريس التلاوة (صلاح، ١٩٨٨)، والبرنامج العلاجي لتنمية بعض كفايات معلم التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية (الغامدي، ١٩٩٠)، والبرنامج التدريبي لتطوير أداء معلمي، ومعلمات التربية الإسلامية في ضوء الكفايات التعليمية (الكساسبة، ٢٠٠٣).

ونظراً لأهمية برامج إعداد المعلمين في تزويد الطلبة بالكفايات التعليمية، ولندرة الدراسات التي اهتمت بهذا الجانب في بحثها في إعداد معلمي، ومعلمات التربية الإسلامية بخاصة، ارتأى الباحثان أن يجريا دراسة تهدف إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج أساليب تدريس التربية الإسلامية في الجامعات الأردنية في تزويد الطلبة بالكفايات التعليمية الخاصة بفروع التربية الإسلامية؛ وذلك من خلال استطلاع آراء الطلبة الملتحقين بهذه البرامج.

مشكلة الدراسة

تتحدد فاعلية البرامج التعليمية من خلال مخرجاتها ونتائجها العملية، من هذا المنطلق تأتي أهمية التقويم المستمر للبرامج التعليمية التي يتم بها إعداد المعلمين وتزويدهم بمهارات التدريس وكفاياته التعليمية المتنوعة، وقد لاحظ الباحثان ندرة البحوث العلمية التي اهتمت بتقويم برامج إعداد معلم التربية الإسلامية، سواء في مرحلة البكالوريوس أو في مرحلة الدبلوم، إذ لم تخضع هذه البرامج للتقويم بالرغم من أهميتها وفاعليتها في تزويد الطلبة بالمؤهل العلمي والمسلكي الذي يساعدهم في تنمية وتطوير وتحسين أدائهم التدريسي.

وبعد آخر لا بد من إثارته هنا يتعلق بأهمية التعرف على آراء الطلبة لما يدرسونه ويتعرضون له من خبرات وتجارب أثناء دراستهم الجامعية، فآراء الطلبة تعد مؤشراً مهماً لقياس مدى فاعلية البرامج الدراسية التي يلتحقون بها، وهي تعكس إلى درجة كبيرة البعد الفعلي للبرامج النظرية، ومن خلال رصد آرائهم واستجاباتهم يستطيع مصممو البرامج الدراسية ومنفذوها التعرف على اهتمامات الطلبة وميولهم وحاجاتهم ومشكلاتهم، ومن ثم إجراء التعديلات اللازمة للارتقاء بالبرامج الدراسية لتصبح أكثر فاعلية، وأشد التصاقاً بحاجات الطلبة ومتطلباتهم الأكاديمية والمهنية.

وبناء على هذه المنطلقات كانت الدراسة الحالية التي تهدف إلى التعرف على آراء الطلبة في مدى فاعلية برنامج دبلوم (أساليب تدريس التربية الإسلامية) في تزويدهم بالكفايات التعليمية الخاصة بتدريس فروع هذه المادة.

أسئلة الدراسة

تحاول هذه الدراسة التعرف على درجة اكتساب طلبة الدبلوم (تخصص أساليب تدريس التربية الإسلامية) للكفايات التعليمية الخاصة بفروع التربية الإسلامية، وتتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤاليين الآتيين:

١- ما درجة اكتساب طلاب وطالبات دبلوم أساليب تدريس التربية الإسلامية للكفايات التعليمية الخاصة بفروع التربية الإسلامية؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات استجابات الطلبة لدرجة اكتسابهم للكفايات التعليمية الخاصة بفروع التربية الإسلامية تعزى لمتغيرات الجنس، والجامعة، والتقدير العام؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في النقاط الآتية:

- تسهم هذه الدراسة في مساعدة المعلم على التعرف على الكفايات التعليمية الخاصة بتدريس التربية الإسلامية.
- تسهم هذه الدراسة في مساعدة القائمين على برامج الدبلوم (أساليب تدريس التربية الإسلامية) في تصميم برامج تدريبية لمعلمي التربية الإسلامية تقوم على أساس الكفايات التعليمية.
- من المتوقع أن يستفيد قسم الإشراف التربوي من هذه الدراسة في تطوير عملية تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية، وأن تستفيد منها كذلك وزارة التربية والتعليم في تخطيط برامج إعداد معلمي التربية الإسلامية وتصميمها، وتأهيلهم أثناء الخدمة عن طريق الدورات التدريبية، وورشات العمل.

مصطلحات الدراسة

درجة اكتساب الكفاية: العلامة التي تمثل درجة اكتساب الطلبة للكفاية التعليمية المعبر عنها بفقرات الاستبانة المستخدمة في الدراسة.

الطلبة: هم الطلبة الملتحقون ببرنامج الدبلوم تخصص أساليب تدريس التربية الإسلامية في الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، وجامعة مؤتة في الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠٠٣/٢٠٠٤م.

برنامج دبلوم أساليب تدريس التربية الإسلامية: هو برنامج للدراسات العليا يشترط فيمن يلتحق به أن يكون حاصلاً على شهادة البكالوريوس، ويضم مجموعة من الخبرات، والمعارف، والمهارات، والنشاطات التي يتلقاها الطالب بهدف تمكينه وإعداده لتدريس

مادة التربية الإسلامية بكفاءة وفاعلية.

الكفايات التعليمية: مجموعة المهمات التعليمية التي تتكون من المعارف والقدرات والمهارات والاتجاهات التي ينبغي على الطالب اكتسابها كي تكون جزءًا من سلوكه التعليمي، وهي تتحدد في الكفايات التعليمية الخاصة بتدريس فروع التربية الإسلامية كما وردت في فقرات الاستبانه.

محددات الدراسة

– اقتصرت الدراسة على طلبة الدبلوم الملتحقين ببرنامج " أساليب تدريس التربية الإسلامية" في الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤م.

– اقتصرت عينة الدراسة على كليات العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، وجامعة مؤتة.

– اقتصرت أداة الدراسة على الكفايات التعليمية الخاصة بتدريس فروع التربية الإسلامية.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من الطلبة الملتحقين ببرنامج الدبلوم (أساليب تدريس التربية الإسلامية) في الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، وجامعة مؤتة، والبالغ عددهم (٣٣٥) طالبٍ وطالبة، منهم (٩٠) طالباً و (٢٤٥) طالبة، والجدول رقم (١) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس، والجامعة

الجامعة	الجنس				المجموع	
	ذكر		أنثى			
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
الجامعة الأردنية	٢٥	٪٢٢,٧	٨٥	٪٧٧,٣	١١٠	٪٣٢,٨
جامعة اليرموك	٤٠	٪ ٣٢	٨٥	٪٦٨	١٢٥	٪٣٧,٣
جامعة مؤتة	٢٥	٪ ٢٥	٧٥	٪٧٥	١٠٠	٪٢٩,٩
المجموع العام	٩٠	٪١٠٠	٢٤٥	٪١٠٠	٣٣٥	٪ ١٠٠

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (١٩٩) طالب وطالبة، منهم (٧٥) من الذكور و (١٢٤) من الإناث، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائيّة، كما هو موضح في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس، والجامعة

الجامعة	الجنس				المجموع	
	ذكر		أنثى			
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
الجامعة الأردنية	٢٠	٪٢٦,٧	٢٧	٪٢١,٨	٤٧	٪٢٣,٦
جامعة اليرموك	٣٠	٪ ٤٠	٤٢	٪٣٣,٩	٧٢	٪٣٦,٢
جامعة مؤتة	٢٥	٪ ٣٣,٣	٥٥	٪ ٤٤,٣	٨٠	٪٤٠,٢
المجموع العام	٧٥	٪١٠٠	١٢٤	٪١٠٠	١٩٩	٪ ١٠٠

أداة الدراسة

قام الباحثان بإعداد استبانة مكونة من (٩٩) فقرة موزعة على سبع مجالات هي: التلاوة والتجويد، وتدريس التفسير، وتدريس الحديث النبوي الشريف، وتدريس العقيدة الإسلامية، وتدريس الفقه الإسلامي، وتدريس السيرة النبوية، وتدريس الأخلاق والتهذيب، تتدرج الإجابة عن كل فقرة ضمن خمسة مستويات (عالية جداً، عالية، متوسطة، متدنية، متدنية جداً) ووزعت الدرجات عليها تنازلياً (٥، ٤، ٣، ٢، ١).

وعدَّ تقدير درجة الاكتساب، بناء على تقديرات محكمين متخصصين في القياس والتقويم، كما يأتي: عالية جداً إذا كان المتوسط الحسابي ما بين (٤,٥ -٥)، و(عالية) إذا كان المتوسط الحسابي ما بين (٣,٥ -٤,٤٩)، و(متوسطة) إذا كان المتوسط الحسابي ما بين (٢,٥ -٣,٤٩)، و(متدنية) إذا كان المتوسط الحسابي ما بين (١,٥ –٢,٤٩)، و(متدنية جداً) إذا كان المتوسط الحسابي ما بين (١-١,٤٩) .

وقد تم بناؤها وصياغتها بالاعتماد على الأدب التربوي المتعلق بالكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية، وأفاد الباحثان من الدراسات السابقة، والبحوث التربوية، والكتب المتخصصة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وكتاب الخطوط العريضة لمنهاج التربية

الإسلامية، وأدلة المعلمين في المرحلتين الأساسية، والثانوية، كما أفاد الباحثان من آراء المتخصصين التربويين في الجامعات الأردنية، وآراء مشرفي ومعلمي التربية الإسلامية.

صدق أداة الدراسة

بعد أن تمت صياغة الاستبانة بصورتها الأولية قام الباحثان بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين وذوي الخبرة في موضوع الدراسة؛ إذ طلب منهم إبداء أية ملحوظات تتعلق بمدى ملاءمة فقرات الاستبانة ووضوحها، ومدى انتماء الفقرة للمجال الذي تندرج تحته، وقد تم تعديل أداة الدراسة وفق ملحوظات المحكمين؛ إذ تكونت في صورتها النهائية من (٩٩) فقرة موزعة على سبعة مجالات، وقد اعتبرت الإجراءات التي اتبعت في بناء الاستبانة وآراء المحكمين دليلاً على صدقها.

ثبات أداة الدراسة

وللتأكد من ثبات الأداة قام الباحثان باستخدام طريقة الاختبار، وإعادة الاختبار (Test Re-test)؛ إذ تم تطبيقها على عينة تكونت من ثلاثين طالباً وطالبة، وبفارق زمني يقدر بثلاثة أسابيع بين التطبيق الأول (الاختبار)، والتطبيق الثاني (إعادة الاختبار)، وقد بلغ معامل ثبات الاختبار (٠,٩٣).

منهج الدراسة

استخدم الباحثان المنهج المسحي لمناسبته للدراسة الحالية التي تهدف إلى التعرف على درجة اكتساب طلبة دبلوم أساليب تدريس التربية الإسلامية للكفايات التعليمية الخاصة بفروع التربية الإسلامية؛ ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان الاستبانة أداة لجمع البيانات في ضوء مشكلة الدراسة وأسئلتها.

إجراءات الدراسة

بعد التأكد من صدق الأداة وثباتها، قام الباحثان بتوزيع الأداة على عينة الدراسة في الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، وجامعة مؤتة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠٠٣/٢٠٠٤، وقد تم توزيع الاستبانات وجمعها بشكل شخصي، وبلغ عدد الاستبانات التي أعيدت (١٩٩) استبانة من أصل (٢٢٠) استبانه تم توزيعها.

متغيرات الدراسة تمثلت متغيرات الدراسة المستقلة في ثلاثة متغيرات هي:

١. **الجنس**، وله مستويان: ذكر، وأنثى.
٢. **الجامعة**، ولها ثلاثة مستويات: الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، وجامعة مؤتة.
٣. **التقدير العام للطلبة**، وضم ثلاثة مستويات هي: جيد جداً فما فوق، وجيد، ومقبول فأقل.

أما المتغير التابع فتمثل في استجابات الطلبة وتقديراتهم على فقرات أداة الدراسة.

المعالجة الإحصائية

وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام التحليلات الإحصائية الآتية:

- تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية؛ وذلك للإجابة عن السؤال الأول المتعلق بتقديرات الطلبة على فقرات الاستبانة في كل مجال على حدة، وفي المجالات مجتمعة.
- استخدام تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) للإجابة عن السؤال الثاني والمتعلق بمتغيرات الجنس، والجامعة، والتقدير العام.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: ما درجة اكتساب طلاب وطالبات دبلوم أساليب تدريس التربية الإسلامية للكفايات التعليمية الخاصة بفروع التربية الإسلامية؟ ومناقشتها.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينه الدراسة على فقرات الاستبانة ومجالاتها، وعدَ تقدير درجة الاكتساب أنها عالية جداً إذا كان المتوسط الحسابي مابين (٤,٥ -٥)، و(عالية) إذا كان المتوسط الحسابي ما بين (٣,٥ -٤,٤٩)، و(متوسطة) إذا كان المتوسط الحسابي ما بين (٢,٥ -٣,٤٩)، و(متدنية) إذا كان المتوسط الحسابي ما بين (١,٥ -٢,٤٩)، و(متدنية جداً) إذا كان المتوسط الحسابي ما بين (١ -١,٤٩)، كما هو موضح في الجدول رقم (٣).

يتضح من الجدول رقم (٣) أن المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة جاءت متقاربة من بعضها؛ إذ تراوحت ما بين (٣,٩٩ -٤,٢٣)، كما أن المتوسط الحسابي للمجالات مجتمعة بلغ (٤,١١). وذلك يشير إلى أن تقديرات الطلبة لدرجة اكتسابهم للكفايات التعليمية جاءت بدرجة عالية في كل مجال من مجالات الدراسة، وفي المجالات مجتمعة.

ويتضح من الجدول السابق أن أعلى متوسط حسابي لاستجابات الطلبة جاء في مجال السيرة النبوية المطهرة، وقد يعزى ذلك إلى سهولة تدريس موضوعات السيرة؛ وذلك لغلبة الجانب القصصي عليها، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الخوالده (٢٠٠٣).

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لتقديرات الطلبة على مجالات الدراسة مرتبة تنازلياً

رقم المجال	المجال	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٦	كفايات تدريس السيرة النبوية	١	٤,٢٣	٠,٦٩
٧	كفايات تدريس الأخلاق والتهذيب	٢	٤,١٨	٠,٧٤
١	كفايات تدريس التلاوة والتجويد	٣	٤,١٥	٠,٧٧
٥	كفايات تدريس الفقه الإسلامي	٤	٤,١٣	٠,٧٠
٤	كفايات تدريس العقيدة الإسلامية	٥	٤,١٢	٠,٦٨
٣	كفايات تدريس الحديث النبوي الشريف	٦	٤,٠٥	٠,٧٦
٢	كفايات تدريس التفسير	٧	٣,٩٩	٠,٧٤
	المجالات مجتمعة		٤,١١	٠,٦٣

كما تظهر البيانات أن أدنى متوسط حسابي جاء في مجال التفسير؛ وذلك لأن الكفايات التعليمية المتعلقة بهذا المجال تتطلب الرجوع إلى المصادر والمراجع الخاصة بكتب التفسير المختلفة، كما تحتاج إلى سعة الاطلاع، ومعرفة أقوال المفسرين، وإلى مهارات عقلية للاستشهاد بالأدلة الشرعية، سواء عند تفسير القرآن بالقرآن، أو بالأحاديث النبوية الشريفة، أو بأقوال الصحابة والسلف الصالح (الجلاد، ٢٠٠٤). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبانمي (١٩٩٥)؛ إذ جاءت كفايات التفسير عنده بالرتبة الأخيرة.

وفيما يأتي تفصيل لنتائج كل مجال من مجالات الدراسة السبعة، وسيتم عرضها حسب ترتيب ورودها في الاستبانة.

المجال الأول: كفايات تدريس التلاوة والتجويد.

يتبين من الجدول رقم (٤) أن درجة اكتساب الطلبة لكفايات تدريس التلاوة والتجويد كانت عالية؛ إذ تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات ما بين (٤ -٤,٣٩)، كما بلغ المتوسط الحسابي على المجال ككل (٤,١٥). وقد ترجع هذه النتيجة إلى أهمية الدور والمكانة التي تنالها مادة التلاوة والتجويد في مقررات التربية الإسلامية، وإلى درجة اهتمام

المدرسين بها لكونها تتصل بتعليم تلاوة كلام الله عزّ وجل، وقد جاءت هذه النتائج متوافقة مع نتائج دراسة كل من: الغافري (١٩٩٠)، والغامدي (١٩٩٥)، والكيلاني (١٩٩٧)، وإرشيد (٢٠٠١)، والخوالده (٢٠٠٣).

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لتقديرات الطلبة على فقرات المجال الأول مرتبة تنازلياً

(كفايات تدريس التلاوة والتجويد)

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٦	تدريب الطلبة على الإنصات عند تلاوة القرآن الكريم.	١	٤,٣٩	٠,٩٦
١	التزام آداب تلاوة القرآن الكريم.	٢	٤,٣٦	٠,٩٤
٣	متابعة الطلبة أثناء التلاوة لتصويب الأخطاء.	٣	٤,٢٤	١,٠١
٥	تدريب الطلبة على تطبيق أحكام التجويد.	٤	٤,٢٣	١,٠٣
١٠	توجيه الطلبة إلى أهمية الآيات القرآنية التي ستتلى.	٥	٤,١٨	٠,٩٩
١١	تنمية صلة الطالب بالقرآن الكريم تلاوة وتفسيراً وحفظاً.	٦	٤,١٧	١,٠٠
٧	استخدام الوسائل التعليمية في تدريس تلاوة القرآن الكريم.	٧	٤,١٥	١,٠٣
١٣	تكرار تلاوة الآية التي أخطأ الطلبة في تلاوتها وتصويب الخطأ.	٨	٤,١٤	١,٠٤
١٤	توضيح المعنى الإجمالي للسورة القرآنية المقرر تلاوتها.	٩	٤,٠٩	١,٠٩
٢	تلاوة الآيات القرآنية تلاوة صحيحة وفق أحكام التجويد.	١٠	٤,٠٨	١,٠٦
٤	تعزيز إشراك الطلبة في تصحيح أخطاء زملائهم.	١١	٤,٠٥	٠,٩٤
٨	تطبيق أحكام التجويد التي سبق شرحها.	١٢	٤,٠٣	١,٠٧
٩	شرح أحكام التجويد نظرياً مع الأمثلة.	١٢	٤,٠٣	١,١٢
١٢	توزيع الآيات القرآنية بشكل يسهل تلاوتها	١٤	٤,٠٠	١,١٠
	المجال ككل		٤,١٥	٠,٧٧

وقد حلت الفقرات ذوات الأرقام (٦ ، ١ ، ٣) والمتعلقة بتدريب الطلبة على الإنصات عند تلاوة القرآن الكريم، والتزام آداب تلاوة القرآن الكريم، ومتابعة الطلبة أثناء تلاوتهم لتصويب الأخطاء، في الرتب الثلاث الأولى. وقد يكون ذلك عائداً إلى أهميتها البالغة في تدريس التلاوة وبخاصة أنها ترتبط بتنمية اتجاهات الطلبة الإيجابية نحو القرآن الكريم وإتقان تلاوته.

ويلاحظ من الجدول السابق أن الفقرة رقم (٩) والمتعلقة " بشرح أحكام التلاوة النظرية" قد حلت في الرتبة قبل الأخيرة، وهي نتيجة غير متوقعة؛ وذلك لما لشرح الأحكام النظرية من أهمية في تعليم التلاوة وإتقانها، مما يشير إلى أهمية العناية بهذه الكفاية وضرورة التركيز على أهمية اكتسابها عند تدريس مساقات أساليب تدريس التربية الإسلامية.

أما الرتبة الأخيرة فقد حلت بها الفقرة رقم (١٢) والمتعلقة " بتوزيع الآيات القرآنية بشكل يسهل تلاوتها"، وقد يعود ذلك إلى حرص المعلم على الالتزام بتطبيق المناهج الدراسية كما هي دون تغيير أو تعديل، وهي تشير من طرف خفي، كذلك، إلى واقع مناهج التلاوة والتجويد التي تزدحم فيها الآيات والسور والأحكام تلازماً مع قلة الوقت المخصص لها، مما يضع عبئاً ثقيلاً على المعلم الذي يسابق الزمن من أجل إنهاء المقرر الدراسي دون كبير التفات لقضية توزيع السور، أو إعادة ترتيبها بشكل يسهل تعلم تلاوتها.

المجال الثاني: كفايات تدريس التفسير

يتبين من الجدول رقم (٥) أن تقدير درجة اكتساب الطلبة لكفايات تدريس التفسير كانت عالية؛ إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣,٥٧ -٤,٤٣) كما جاء تقدير المجال ككل عالياً؛ إذ حصل على متوسط حسابي بلغ (٣,٩٩).

وقد جاءت الفقرات (٢١، ٢٤، ١٦، ١٥، ٢٣) والمتعلقة بمناقشة معاني المفردات الواردة في الآيات القرآنية، وبيان القيم والاتجاهات التي ترشد إليها الآيات الكريمة، وتفسير الآيات والسور القرآنية المقررة في المنهاج تفسيراً يناسب مستوى الطلبة، وتفسير الآيات والسور القرآنية المقررة في المنهاج تفسيراً واضحاً، واستخلاص الأحكام الشرعية من الآيات الكريمة، في الرتب الثلاث الأولى مما يشير إلى أن درجة اكتسابها كانت أعلى من بقية الفقرات، وقد يرجع ذلك لكونها من الأساسيات التي ينبغي على الطالب اكتسابها؛ ليتمكن من تدريس التفسير بفاعلية وكفاءة.

وقد جاءت الفقرتان (٢٧، ٢٠) في الرتبتين الأخيرتين على التوالي، وهما تتعلقان بتوضيح أنواع الإعجاز البياني والغيبي والتشريعي في القرآن الكريم، وباستخدام كتب التفسير المختلفة، مما يشير إلى أنهما تحتاجان إلى عناية خاصة من المدرسين؛ وذلك لأهميتهما التعليمية، ولارتباطهما المباشر بتعميق صلة الطالب بكتاب الله عزّ وجل.

الجدول رقم (٥)
المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لتقديرات الطلبة على فقرات المجال الثاني مرتبة تنازلياً
(كفايات تدريس التفسير)

الرقم	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢١	مناقشة معاني المفردات الواردة في الآيات القرآنية.	١	٤,٤٣	٠,٩١
٢٤	بيان القيم والاتجاهات التي ترشد إليها الآيات الكريمة.	٢	٤,٢٠	٠,٩٣
١٦	تفسير الآيات والسور القرآنية المقررة في المنهاج تفسيراً يناسب مستوى الطلبة.	٣	٤,١٥	٠,٨٩
١٥	تفسير الآيات والسور القرآنية المقررة في المنهاج تفسيراً واضحاً.	٣	٤,١٥	٠,٩٨
٢٣	استخلاص الأحكام الشرعية من الآيات الكريمة.	٣	٤,١٥	٠,٩٥
٢٢	ربط موضوع درس القرآن الكريم بواقع الحياة.	٦	٤,١٤	١,١١
١٧	بيان أسباب نزول الآيات القرآنية.	٦	٤,١٤	١,٠٠
٣٠	إشراك الطلبة في استنباط الأحكام والآداب من الآيات القرآنية.	٨	٤,٠٨	٠,٩٧
٢٥	بيان دور القرآن الكريم في حفظ هوية الأمة وتماسكها.	٩	٤,٠٦	١,٠٢
٢٨	ربط موضوع درس القرآن الكريم مع موضوعات التربية الإسلامية الأخرى.	٩	٤,٠٦	٠,٩٢
٢٩	إبراز المواقف التربوية المختلفة من خلال النصوص القرآنية.	١١	٣,٩١	٠,٩١
١٩	توضيح المعنى التفصيلي للآيات.	١٢	٣,٨٦	١,١٢
٢٦	توضيح دور القرآن الكريم في تفسير الظواهر العلمية.	١٣	٣,٧٧	١,٠٥
٢٧	توضيح أنواع الإعجاز البياني والغيبي والتشريعي في القرآن الكريم.	١٤	٣,٦٦	١,١٤
٢٠	استخدام كتب التفسير المختلفة.	١٥	٣,٥٧	١,١٩
	المجال ككل		٣,٩٩	٠,٧٤

المجال الثالث: كفايات تدريس الحديث النبوي الشريف.

يتضح من الجدول رقم (٦) أن تقديرات الطلبة لدرجة اكتسابهم لكفايات تدريس الحديث النبوي الشريف جاءت بدرجة عالية ما عدا فقرة واحدة جاءت بدرجة متوسطة، وهي الفقرة (٣٣) والمتعلقة باستخدام المعجم المفهرس لألفاظ الحديث النبوي الشريف، في حين لم تسجل أية فقرة بدرجة عالية جداً، أو متدنية، أو متدنية جداً، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات ما بين (٣,٤٠ -٤,٤٤)، وجاء تقدير المجال ككل عالياً وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٥)، مما جعل نتائج هذه الدراسة تتوافق مع نتائج دراسة كل من يوسف (١٩٨٨)، وأبانمي (١٩٩٥)، والغامدي (١٩٩٥)، والكيلاني (١٩٩٧)، والخوالدة (٢٠٠٣).

وحلت الفقرات (٣١، ٣٢، ٤١) في الرتب الثلاث الأولى وهي تتعلق بقراءة الحديث النبوي الشريف قراءة صحيحة معبرة، وبتفسير معاني الحديث النبوي الشريف تفسيراً صحيحاً، وترغيب الطلبة في حفظ الحديث النبوي الشريف، وهذه نتيجة متوقعة؛ لأن الكفايات التعليمية السابقة تمثل ركناً أساسياً في مهارات تدريس الحديث النبوي الشريف، ومن ثم فهي تلاقي اهتماماً من المتعلمين والمعلمين على حد سواء.

وجاءت الفقرتان (٣٤، ٣٣) اللتان تتعلقان باستخدام كتب الحديث النبوي الشريف بوجه عام، واستخدام المعجم المفهرس لألفاظ الحديث بوجه خاص في الرتبتين الأخيرتين؛ وقد يعزى هذا لعدم اهتمام مساقات تدريس التربية الإسلامية بهاتين الكفايتين اهتماماً كافياً.

الجدول رقم (٦)
المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لتقديرات الطلبة على فقرات المجال الثالث مرتبة تنازلياً
(كفايات تدريس الحديث النبوي الشريف)

الرقم	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣١	قراءة الحديث الشريف قراءة صحيحة معبرة.	١	٤,٤٤	٠,٨٦
٣٢	تفسير معاني الحديث الشريف تفسيراً صحيحاً.	٢	٤,٣٠	٠,٩٤
٤١	ترغيب الطلاب في حفظ الحديث الشريف.	٢	٤,٣٠	٠,٩٣
٤٠	تدوين معنى الكلمات الصعبة على السبورة.	٤	٤,٢٩	١,٠٤
٤٢	بيان القيم والاتجاهات التي يرشد إليها الحديث.	٥	٤,٢٣	٠,٩٢
٣٩	ربط الحديث موضوع الدرس بواقع الحياة.	٥	٤,٢٣	١,٠٦
٤٦	بيان مكانة الحديث الشريف من التشريع.	٧	٤,٢١	١,٠٢
٤٥	التعريف براوي الحديث الشريف تعريفاً سليماً.	٨	٤,١٩	١,٠٠
٣٥	استخلاص العبر والدروس من الأحاديث الشريفة.	٩	٤,١٥	٠,٩٣
٣٧	مناقشة مفردات الحديث مع الطلبة حسب مستواهم.	١٠	٤,٠٧	١,٠٣
٤٤	تحليل الأحاديث الشريفة تحليلاً سليماً.	١١	٤,٠٣	١,١٠
٤٣	توزيع الأحاديث النبوية الشريفة بشكل يسهل عملية الحفظ.	١٢	٣,٩٤	١,٠٧
٣٦	التأكد من صحة الحديث الذي يدرس للطلبة.	١٣	٣,٨٤	١,١١
٣٨	التمييز بين أقسام الحديث الصحيح، والحسن، والضعيف.	١٤	٣,٦٥	١,٢٢
٣٤	استخدام كتب الحديث النبوي الشريف.	١٥	٣,٥٤	١,١٨
٣٣	استخدام المعجم المفهرس لألفاظ الحديث الشريف.	١٦	٣,٤٠	١,١٦
	المجال ككل		٤,٠٥	٠,٧٦

المجال الرابع: كفايات تدريس العقيدة الإسلامية.

يوضح الجدول رقم (٧) أن تقديرات الطلبة لدرجة اكتسابهم لكفايات تدريس العقيدة كانت عالية بوجه عام؛ إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣,٨٩ - ٤,٤٧)، كما جاء تقدير المجال ككل بدرجة عالية كذلك؛ إذ بلغ متوسطه الحسابي (٤,١٢)، وربما يعود السبب في ذلك إلى أهمية العقيدة الإسلامية باعتبارها المكون الأساس لشخصية المتعلم والركن الرئيس التي تبنى عليه منظومة المعرفة والقيم في الإسلام، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الغامدي (١٩٩٥).

ويلاحظ من الجدول السابق حلول الفقرات (٤٨، ٤٧، ٥٤) في الرتب الثلاث الأولى وهي تتعلق باستشعار عظمة الله سبحانه وتعالى وطاعته، وبغرس العقيدة الإسلامية في نفوس الطلبة، والاستدلال على وحدانية الله وصفاته من خلال الظواهر الكونية الحسية، وهي كفايات أساسية وبالغة الأهمية في تدريس العقيدة الإسلامية.

في حين جاءت الفقرتان (٥٩، ٥٨) في الرتبتين الأخيرتين على التوالي، وهما تتعلقان ببيان موقف الإسلام من التيارات الفكرية المنحرفة، وباستخدام الوسائل التعليمية التي تظهر للطلبة قدرة الله تعالى، مما يتحتم العناية بهما بدرجة أكبر.

الجدول رقم (٧)
المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لتقديرات الطلبة على فقرات المجال الرابع مرتبة تنازلياً
(كفايات تدريس العقيدة الإسلامية)

الرقم	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٤٨	استشعار عظمة الله سبحانه وتعالى وطاعته.	١	٤,٤٧	٠,٨١
٤٧	غرس العقيدة الإسلامية في نفوس الطلبة.	٢	٤,٤٦	٠,٨٦
٥٤	الاستدلال على وحدانية الله وصفاته من خلال الظواهر الكونية الحسية.	٣	٤,٢٤	٠,٩١
٤٩	تعريف المفاهيم والمصطلحات الواردة في المنهاج تعريفاً صحيحاً.	٤	٤,٢١	٠,٩٢
٥١	توجيه الطلبة إلى التعرف على القدرة الربانية من خلال الظواهر الكونية.	٤	٤,٢١	٠,٩٤
٥٦	بيان دور العقيدة الإسلامية في تكوين الشخصية الإسلامية.	٦	٤,١٤	٠,٩٣
٥٧	تبصير الطلبة بمخاطر الأفكار الفاسدة، كالشرك، والإلحاد، والبدع، والخرافات.	٧	٤,١٢	١,٠٠
٦٢	إدراك العلاقة بين العلم والإيمان وأثرهما في تقدم المجتمعات وتطورها.	٧	٤,١٢	٠,٩٥
٥٣	التقديم لموضوع الدرس بنصوص شرعية ذات صلة وثيقة به.	٧	٤,١٢	٠,٩٣
٥٠	استخدام الأدلة العقلية في عرض موضوعات العقيدة.	١٠	٤,٠٨	٠,٩٨
٥٢	اعتماد الأدلة التي تناسب مستوى الطلبة العقلي.	١١	٤,٠٦	٠,٩٤
٦١	تبصير الطلبة باستقلالية الأمة الإسلامية في ذاتها، وتميزها في هويتها، وعدم تبعيتها لأي من الأمم والعقائد الأخرى.	١٢	٤,٠٤	١,٠٧
٦٠	توضيح آثار العقيدة في تربية الطلبة.	١٣	٤,٠٢	١,٠٣
٥٥	تصوير المفاهيم العقدية بأسلوب حسي.	١٤	٣,٩٣	٠,٩٦
٥٩	بيان موقف الإسلام من التيارات الفكرية المنحرفة.	١٥	٣,٩٠	١,٠٦
٥٨	استخدام الوسائل التعليمية التي تظهر للطلبة قدرة الله تعالى.	١٦	٣,٨٩	١,٠٤
	المجال ككل		٤,١٢	٠,٦٨

المجال الخامس: كفايات تدريس الفقه الإسلامي

يتبين من الجدول رقم (٨) أن تقديرات الطلبة لدرجة اكتسابهم لكفايات تدريس الفقه الإسلامي كانت عالية؛ إذ تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات ما بين (٣,٩٦–٤,٣٣)، كما بلغ المتوسط الحسابي للاستجابات على المجال ككل (٤,١٣)، وقد يعود السبب في ذلك إلى طبيعة موضوعات الفقه الإسلامي لكونها من الموضوعات التطبيقية الممارسة، وإلى مكانة الفقه الإسلامي؛ إذ لا تستقيم الحياة إلا به. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة أبانمي (١٩٩٥).

الجدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لتقديرات الطلبة على فقرات المجال الخامس مرتبة تنازلياً

(كفايات تدريس الفقه الإسلامي)

الرقم	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٧٤	إشعار الطلبة بمراقبة الله لهم عند تطبيق أحكامه.	١	٤,٣٣	٠,٩٣
٦٤	الإيمان بقدرة التشريع الإسلامي على معالجة قضايا العصر.	٢	٤,٢٩	٠,٩٢
٧٦	تزويد الطلبة بقدر مناسب من الأحكام الشرعية.	٣	٤,٢٥	٠,٨٩
٦٩	تأدية العبادات الإسلامية على وجهها المشروع وفي أوقاتها المحددة.	٤	٤,٢٤	٠,٩٩
٧٥	استخدام أسلوب الترغيب والترهيب لحث الطلبة على أداء العبادات.	٥	٤,٢٢	٠,٩٦
٦٣	التعرف على مصادر التشريع الإسلامي وحجيتها.	٦	٤,١٨	٠,٩٣
٦٨	الاستدلال بالأدلة الشرعية على المسائل الفقهية المختلفة.	٧	٤,١٧	٠,٩٠
٦٥	استنباط الأحكام الفقهية من الأدلة الشرعية.	٨	٤,١٦	٠,٩٤
٧٣	معالجة المشكلات المعاصرة من خلال موضوعات الفقه الإسلامي.	٩	٤,٠٧	١,٠٤
٦٧	تجنب الخوض في الخلاف الفقهي.	١٠	٤,٠٠	١,٠٤
٧٠	المقارنة بين الفقه الإسلامي والقوانين الوضعية.	١١	٣,٩٩	١,٠٠
٦٦	الإلمام بالأحكام الشرعية في المسائل المختلفة.	١٢	٣,٩٧	٠,٩٧
٧٢	تطبيق أحكام الإسلام العملية المقررة في المنهاج تطبيقاً سليماً.	١٣	٣,٩٦	١,٠٣
٧١	مناقشة القضايا الفقهية وما يثيره الطلبة من تساؤلات بتمكن ووضوح.	١٣	٣,٩٦	٠,٩٨
	المجال ككل		٤,١٣	٠,٧٠

وقد جاءت الفقرات (٧٤، ٦٤، ٧٦) في الرتب الثلاث الأولى وهي تهتم بإشعار الطلبة بمراقبة الله لهم عند تطبيق أحكامه، والإيمان بقدرة التشريع الإسلامي على معالجة قضايا العصر، وتزويد الطلبة بقدر مناسب من الأحكام الشرعية، في حين حلت الفقرات (٦٦، ٧٢، ٧١) في الرتب الثلاث الأخيرة، وهي تتعلق بالإلمام بالأحكام الشرعية في المسائل المختلفة، وتطبيق أحكام الإسلام العملية المقررة في المنهاج تطبيقاً سليماً، ومناقشة القضايا الفقهية وما يثيره الطلبة من تساؤلات بتمكن ووضوح.

وتشير هذه النتائج إلى ضرورة العناية بتزويد المتعلمين بالأحكام الشرعية المختلفة وبخاصة تلك التي ترتبط بالحياة المعاصرة ومستجداتها ومشكلاتها وقضاياها؛ وبما يتلاءم مع قدرات المتعلمين واستعداداتهم، وتوظيف المنحى العملي في تدريس موضوعات الفقه الإسلامي في مجالي العبادات والمعاملات.

المجال السادس: كفايات تدريس السيرة النبوية

يشير الجدول رقم (٩) إلى أن تقديرات الطلبة لدرجة اكتسابهم لكفايات تدريس السيرة النبوية كانت عالية؛ إذ تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات ما بين (٤ -٤,٤٥)، كما بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة على هذا المجال ككل (٤,٢٣).

وقد جاء مجال كفايات تدريس السيرة النبوية في الرتبة الأولى متقدماً على بقية المجالات، وقد يرجع هذا إلى ما تتميز به موضوعات السيرة النبوية من ارتباط وجداني برسول الله صلى الله عليه وسلم؛ إذ تتحدث عن حياته وشخصيته والأحداث التي مرت به، كما أن دروس السيرة تتميز بعنصر التشويق؛ إذ تسرد أحداثها بطريقة قصصية مشوقة، وهذا ما عكسته الفقرات (٧٧، ٨٣، ٨١) التي جاءت في الرتب الثلاث الأولى، وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة الغافري (١٩٩٥) والكيلاني (١٩٩٧)، وإرشيد (٢٠٠١) والخوالدة (٢٠٠٣).

أما فيما يتعلق بنتائج الفقرات (٨٠، ٨٤، ٧٩) التي جاءت في الرتب الثلاث الأخيرة، والمهتمة بربط إحداث السيرة النبوية والأحكام المترتبة عليها بالواقع المعاصر، وتحليل أحداث السيرة النبوية الواردة في المنهاج تحليلاً سليماً، والرجوع إلى مصادر السيرة النبوية في الكتب المختلفة، فقد يعود سبب ظهورها إلى الممارسات العملية السائدة عند تناول موضوعات السيرة؛ إذ تعتمد المنهج السردي القصصي، وقلما تعرج على المنهج التحليلي الذي يحلل الحدث ويربطه بالواقع المعاصر.

الجدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لتقديرات الطلبة على فقرات المجال السادس مرتبة تنازلياً

(كفايات تدريس السيرة النبوية)

الرقم	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٧٧	تنمية صلة الطلاب بسنه الرسول صلى الله عليه وسلم والإقتداء به في أقواله وأفعاله.	١	٤,٤٥	٠,٩٠
٨٣	جعل سلوك الصحابة مثالاً أعلى للطلبة.	٢	٤,٣٢	٠,٨٥
٨١	استخدام عنصر التشويق في عرض دروس السيرة النبوية.	٣	٤,٢٩	٠,٨٤
٧٨	استخلاص الدروس والعبر من أحداث السيرة النبوية.	٤	٤,٢٨	٠,٩٥
٨٥	تمثيل القيم والاتجاهات التي تتضمنها مواقف النبي صلى الله عليه وسلم في تربية الصحابة.	٤	٤,٢٨	٠,٨٦
٨٢	استثمار دروس السيرة في تنمية الجانب الإيماني.	٦	٤,٢٢	٠,٨٩
٨٠	ربط إحداث السيرة النبوية والأحكام المترتبة عليها بالواقع المعاصر	٧	٤,١٦	٠,٩٤
٨٤	تحليل أحداث السيرة النبوية الواردة في المنهاج تحليلاً سليماً.	٨	٤,١٠	٠,٩٧
٧٩	الرجوع إلى مصادر السيرة النبوية في الكتب المختلفة.	٩	٤,٠٠	١,٠٢
	المجال ككل		٤,٢٣	٠,٦٩

المجال السابع: كفايات تدريس الأخلاق والتهذيب

يوضح الجدول رقم (١٠) أن تقديرات الطلبة لدرجة اكتسابهم لكفايات تدريس الأخلاق والتهذيب كانت عالية؛ إذ تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات ما بين (٣,٨٣ -٤,٣٣)، كما بلغ المتوسط الحسابي للاستجابات على المجال ككل (٤,١٨).

وقد احتل هذا المجال الرتبة الثانية في ترتيب مجالات الدراسة ككل، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أهمية الأخلاق والتهذيب في مادة التربية الإسلامية، ولارتباطه المباشر بشخصية المتعلم وسلوكه، وبخاصة في ظل ما نلحظه من اهتمام بالغ بضرورة ترسيخ منظومة الأخلاق والقيم الإسلامية عند الناشئة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الغامدي (١٩٩٥).

وتوضح النتائج حلول الفقرات (٨٦، ٩٩، ٩٨) في الرتب الثلاث الأولى، وهي تهتم بمساعدة الطلبة على تمثل القيم والاتجاهات الإسلامية في سلوكهم، واحترام مشاعر الطلبة الآخرين وتعزيرها، والمساواة في الحقوق والواجبات بين الطلبة. ومن ناحية ثانية جاءت الفقرتان (٩٠، ٩٣) في الرتبتين الأخيرتين وهما تتعلقان بالمشاركة في حل المشكلات المدرسية، والمشاركة في الأعمال التطوعية، مما يوجه النظر إلى أهمية تعميق فهم السلوك الاجتماعي وتعزيزه واعتباره كفاية أساسية من كفايات معلمي ومعلمات التربية الإسلامية.

الجدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لتقديرات الطلبة على فقرات المجال السابع مرتبة تنازلياً

(كفايات تدريس الأخلاق والتهذيب)

الرقم	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٨٦	مساعدة الطلبة على تمثل القيم والاتجاهات الإسلامية في سلوكهم.	١	٤,٣٣	٠,٨٤
٩٩	احترام مشاعر الطلبة وتعزيرها.	٢	٤,٣١	٠,٩٦
٩٨	المساواة في الحقوق والواجبات بين الطلبة.	٣	٤,٣١	٠,٩٤
٩٦	مساعدة الفقراء والمحتاجين والعاجزين.	٤	٤,٣١	٠,٧
٨٧	تنمية الميول والاتجاهات الإيجابية مثل احترام الآخرين.	٥	٤,٢٧	٠,٨٦
٩٥	مراعاة الأخلاق والعادات الصحية الإسلامية في المأكل والمشرب ...	٦	٤,٢٣	٠,٩٩
٩٤	اعتياد ارتياد المساجد ومراعاة آدابها.	٧	٤,٢١	١,٠٣
٨٩	تنمية مبدأ الأخوة وتحمل المسئولية لدى الطلبة.	٨	٤,٢١	٠,٩٥
٨٨	إقامة علاقات إنسانية مع الطلبة.	٩	٤,٢٠	١,٠١
٩١	استخدام المناسبات لتعميق الوعي بالأخلاق الإسلامية.	١٠	٤,١٢	١,٠٦
٩٢	إصلاح ذات البين بين الطلبة المتخاصمين.	١١	٤,٠٩	١,٠٧
٩٧	المشاركة في تشيع الجنائز ومراعاة آداب زيارة القبور.	١٢	٤,٠٤	١,٠٤
٩٠	المشاركة في حل المشكلات المدرسية.	١٣	٤,٠٠	١,٠٦
٩٣	المشاركة في الأعمال التطوعية (مثل قطف الزيتون ...إلخ).	١٤	٣,٨٣	١,١٧
	المجال ككل		٤,١٨	٠,٧٤

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة اكتسابهم للكفايات التعليمية الخاصة بفروع التربية الإسلامية تعزى لمتغيرات الجنس، والجامعة، والتقدير العام؟ ومناقشتها.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة، كما هو موضح في الجدول رقم (١١).

الجدول رقم (١١)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مجالات الدراسة حسب متغيرات الجنس، والجامعة، والتقدير العام

	الجنس	الجامعة	التقدير العام	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
كفايات التلاوة والتجويد	ذكر			٣,٩٢	٠,٩١	٦٥
	أنثى			٤,٢٧	٠,٦٨	١٣٤
		الأردنية		٤,٠٨	٠,٩١	٤٧
		اليرموك		٣,٩٥	٠,٩٢	٧٢
		مؤتة		٤,٣٨	٠,٤٣	٨٠
			جيد جداً فما فوق	٤,١٦	٠,٧٨	١٣٦
			جيد	٤,١١	٠,٨١	٥٩
			مقبول فاقل	٤,٥٥	٠,٤٧	٤
كفايات التفسير	ذكر			٣,٨٣	٠,٨١	٦٥
	أنثى			٤,٠٦	٠,٧١	١٣٤
		الأردنية		٣,٨٩	٠,٩٣	٤٧
		اليرموك		٣,٨٨	٠,٨١	٧٢
		مؤته		٤,١٤	٠,٥٣	٨٠
			جيد جداً فما فوق	٤,٠٠	٠,٧٣	١٣٦
			جيد	٣,٩٢	٠,٨١	٥٩
			مقبول فاقل	٤,٤٤	٠,٦٣	٤
كفايات الحديث الشريف	ذكر			٣,٨٧	٠,٨٤	٦٥
	أنثى			٤,١٢	٠,٧٢	١٣٤
		الأردنية		٣,٩٤	٠,٩٣	٧٤
		اليرموك		٣,٩٣	٠,٨٣	٧٢
		مؤته		٤,٢٠	٠,٥٦	٨٠
			جيد جداً فما فوق	٤,٠٧	٠,٧٤	١٣٦
			جيد	٣,٩٧	٠,٨٥	٥٩
			مقبول فاقل	٤,٢٨	٠,٤٠	٤
كفايات العقيدة	ذكر			٤,٠٥	٠,٧٤	٦٥
	أنثى			٤,١٦	٠,٦٦	١٣٤
		الأردنية		٤,١١	٠,٨٤	٤٧
		اليرموك		٣,٩٧	٠,٧٣	٧٢
		مؤته		٤,٢٦	٠,٥٠	٨٠
			جيد جداً فما فوق	٤,١٤	٠,٦٤	١٣٦
			جيد	٤,٠٧	٠,٨٠	٥٩
			مقبول فاقل	٤,٣٨	٠,٢٧	٤

تابع الجدول رقم (١١)

	الجنس	الجامعة	التقدير العام	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
كفايات الفقه الاسلامي	ذكر			٤,١٣	٠,٦٨	٦٥
	أنثى			٤,١٤	٠,٧١	١٣٤
		الأردنية		٤,٠٧	٠,٨٥	٤٧
		اليرموك		٤,٠٠	٠,٨٠	٧٢
		مؤته		٤,٢٩	٠,٤٥	٨٠
			جيد جداً فما فوق	٤,١٦	٠,٦٨	١٣٦
			جيد	٤,٠٤	٠,٧٦	٥٩
			مقبول فأقل	٤,٢٥	٠,٥٣	٤
كفايات السيرة النبوية	ذكر			٤,٢٢	٠,٦٨	٦٥
	أنثى			٤,٢٥	٠,٧٠	١٣٤
		الأردنية		٤,١٣	٠,٩٥	٤٧
		اليرموك		٤,١٤	٠,٧٢	٧٢
		مؤته		٤,٤٠	٠,٤١	٨٠
			جيد جداً فما فوق	٤,٢٥	٠,٦٥	١٣٦
			جيد	٤,٢١	٠,٧٧	٥٩
			مقبول فأقل	٤,٤٢	٠,٨٨	٤
كفايات الأخلاق والتهذيب	ذكر			٤,١٢	٠,٧٠	٦٥
	أنثى			٤,٢٢	٠,٧٧	١٣٤
		الأردنية		٤,١٦	٠,٨٩	٤٧
		اليرموك		٤,٠٠	٠,٨٤	٧٢
		مؤته		٤,٣٦	٠,٤٧	٨٠
			جيد جداً فما فوق	٤,١٩	٠,٧٤	١٣٦
			جيد	٤,١٦	٠,٧٧	٥٩
			مقبول فأقل	٤,٢٩	٠,٤٨	٤
المجالات مجتمعة	ذكر			٤,٠٠	٠,٦٥	٦٥
	أنثى			٤,١٧	٠,٦٣	١٣٥
		الأردنية		٤,٠٥	٠,٨٢	٤٧
		اليرموك		٣,٩٧	٠,٦٨	٧٢
		مؤته		٤,٢٨	٠,٤٢	٨١
			جيد جداً فما فوق	٤,١٣	٠,٦٠	١٣٧
			جيد	٤,٠٦	٠,٧٤	٥٩
			مقبول فأقل	٤,٣٧	٠,٤٦	٤

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على كل مجال من مجالات الدراسة، وعلى المجالات مجتمعة، ولبيان أثر كل من الجنس، والجامعة، والتقدير العام، تم استخدام تحليل التباين المصاحب المتعدد ((MANCOVA). والجدول رقم (١٢) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١٢)

نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد لاختبار دلالة الفروق بين استجابات الطلبة حسب متغيرات الجنس، والجامعة، والتقدير العام على كل مجال من مجالات الدراسة

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط	قيمة ف	احتمالية الخطأ	الدلالة العملية
الجنس	كفايات التلاوة والتجويد	٢,٥٩٤	١	٢,٥٩٤	٤,٥٨٢	٠,٠٣٤	*٠,٠٢٣
	كفايات التفسير	١,٠٩٠	١	١,٠٩٠	١,٩٧٩	٠,١٦١	*٠,٠١٠
	كفايات الحديث الشريف	١,٤١٢	١	١,٤١٢	٢,٤٧١	٠,١١٨	*٠,٠١٣
	كفايات العقيدة	٠,٠٧	١,٠٠	٠,٠٧	٠,١٥٠	٠,٦٩٩	*٠,٠٠١
	كفايات الفقه الإسلامي	٠,٣٨	١,٠٠	٠,٣٨	٠,٨٠١	٠,٣٧٢	*٠,٠٠٤
	كفايات السيرة النبوية	٠,١٠	١,٠٠	٠,١٠	٠,٢٠٦	٠,٦٥١	*٠,٠٠١
	كفايات الأخلاق والتهذيب	٠,٠١	١,٠٠	٠,٠١	٠,٠١٥	٠,٩٠١	*٠,٠٠٠
الجامعة	كفايات التلاوة والتجويد	٥,٦٤١	٢	٢,٨٢٠	٤,٩٨١	٠,٠٠٨	*٠,٠٤٩
	كفايات التفسير	٢,٢٤١	٢	١,١٢٠	٢,٠٣٥	٠,١٣٣	*٠,٠٢١
	كفايات الحديث الشريف	٢,٦٩١	٢	١,٣٤٦	٢,٣٥٥	٠,٠٩٨	*٠,٠٢٤
	كفايات العقيدة	٣,٣٣٩	٢	١,٦٧٠	٣,٦٢٦	٠,٠٢٨	*٠,٠٣٦
	كفايات الفقه الإسلامي	٤,٦٠٦	٢	٢,٣٠٣	٤,٨٣٢	٠,٠٠٩	*٠,٠٤٨
	كفايات السيرة النبوية	٤,٤٤٢	٢	١,٧٢١	٣,٦٦٩	٠,٠٢٧	*٠,٠٣٧
	كفايات الأخلاق والتهذيب	٥,٠٨٠	٢	٢,٥٤٠	٤,٧١٧	٠,٠١٠	*٠,٠٤٧
التقدير العام	كفايات التلاوة والتجويد	١,٢٢٤	٢	٠,٦١٢	١,٠٨١	٠,٣٤١	*٠,٠١١
	كفايات التفسير	١,٣٠٢	٢	٠,٦٥١	١,١٨٣	٠,٣٠٩	*٠,٠١٢
	كفايات الحديث الشريف	١,١١٥	٢	٠,٥٥٨	٩٧٦.	٠,٣٧٩	*٠,٠١٠
	كفايات العقيدة	٠,٩٣٧	٢	٠,٤٦٩	١,٠١٨	٠,٣٦٣	*٠,٠١٠
	كفايات الفقه الإسلامي	١,٤٥١	٢	٠,٧٢٦	١,٥٢٣	٠,٢٢١	*٠,٠١٦
	كفايات السيرة النبوية	٠,٤٢٠	٢	٠,٢١٠	٠,٤٤٨	٠,٦٤٠	*٠,٠٠٥
	كفايات الأخلاق والتهذيب	٠,٥٩٢	٢	٠,٢٩٦	٠,٥٥٠	٠,٥٧٨	*٠,٠٠٦
الخطأ	كفايات التلاوة والتجويد	١٠٩,٢٧٢	١٩٣	٠,٥٦٦			
	كفايات التفسير	١٠٦,٢٦٥	١٩٣	٠,٥٥١			
	كفايات الحديث الشريف	١١٠,٢٧٦	١٩٣	٠,٥٧١			
	كفايات العقيدة	٨٨,٨٦٠	١٩٣	٠,٤٦٠			
	كفايات الفقه الإسلامي	٩١,٩٧٦	١٩٣	٠,٤٧٧			
	كفايات السيرة النبوية	٩٠,٥٣١	١٩٣	٠,٤٦٩			
	كفايات الأخلاق والتهذيب	١٠٣,٩١٨	١٩٣	٠,٥٣٨			
الكلي	كفايات التلاوة والتجويد	١٢٠,٩٨٨	١٩٨				
	كفايات التفسير	١١١,٨٧٥	١٩٨				
	كفايات الحديث الشريف	١١٦,٤٧٥	١٩٨				
	كفايات العقيدة	٩٣,٠٩٠	١٩٨				
	كفايات الفقه الإسلامي	٩٧,٢٣٢	١٩٨				
	كفايات السيرة النبوية	٩٤,٢٠٨	١٩٨				
	كفايات الأخلاق والتهذيب	١٠٩,٤٦٥	١٩٨				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعزى لأثر متغير الجنس ولصالح الإناث؛ إذ تفوقن وبدلالة إحصائية على الذكور في المجالات كافة، وقد يعود سبب ذلك لاهتمام الإناث بدرجة أكبر من الذكور بالدراسة والتحصيل بوجه عام، وإلى أنهن أشد جدية والتزاماً بالتوجيهات والتعليمات منهم كذلك، كما قد يكون للعاطفة الدينية ولطبيعة التنشئة الاجتماعية المتبعة في المجتمعات الإسلامية إسهام لا يمكن تجاهله في إثارة دافعية الإناث نحو الجد والدراسة والتعلم، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من الغامدي (١٩٩٠)، والغافري (١٩٩٥).

وفيما يتعلق بأثر متغير الجامعة، يبين الجدول رقم (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعزى لهذا المتغير. وللكشف عن مصدر الفروق، تم استخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية كما هو موضح في الجدول رقم (١٣).

الجدول رقم (١٣)

نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية حسب متغير الجامعة

المجالات	الجامعة	اليرموك	الأردنية	مؤتة
كفايات التلاوة والتجويد	اليرموك			*
	الأردنية	٠،١٤		
	مؤتــة	٠,٤٣ *	٠,٣٠	
كفايات العقيدة	اليرموك			*
	الأردنية	٠،١٤		
	مؤتــة	٠,٢٩ *	٠,١٥	
كفايات الفقه الإسلامي	اليرموك			*
	الأردنية	٠,٧٠		
	مؤتــة	٠,٢٩ *	٠,١٥	
كفايات السيرة النبوية	اليرموك			٠,٠١
	مؤتــة	٠,٢٦	٠,٢٦	
كفايات الأخلاق والتهذيب	اليرموك			
	الأردنية	٠,١٦		
	مؤتــة			
المجالات مجتمعه	اليرمــوك			
	الأردنيــة	٠,٨٠		
	مؤتـــة	٠,٣١ *	٠,٢٣	

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

أشارت نتائج المقارنات البعدية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجامعات الثلاث (الأردنية، واليرموك، ومؤتة)على مجالات الكفايات التعليمية الخاصة بتدريس التلاوة والتجويد، والعقيدة، والفقه، والسيرة النبوية، والأخلاق والتهذيب، وعلى المجالات مجتمعة، وكان الفرق لصالح جامعة مؤتة، ويمكن أن يعزى ذلك لتميز برنامج الدبلوم في جامعة مؤته بساعات ومساقات عملية (التربية العملية) مما يساعد الطلبة على تطبيق ما تعلموه في المساقات النظرية.

أما فيما يتعلق بأثر متغير التقدير العام، فيتضح من الجدول رقم (١٢) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعزى للتقدير العام، في حين أشارت نتائج اختبار توكي إلى عدم وجود فروقات بين المجموعات، وهذه نتيجة طبيعية لوجود علاقة قوية بين التحصيل الأكاديمي ودرجة الاكتساب، فالارتفاع في معدل التحصيل الأكاديمي يسهم في رفع درجة اكتساب الكفايات التعليمية.

أهم النتائج والتوصيات

تتمثل أهم نتائج الدراسة في القضايا الآتية:

- جاءت درجة اكتساب الطلبة للكفايات التعليمية الخاصة بتدريس فروع التربية الإسلامية عالية؛ وذلك في كل مجال من مجالات الدراسة السبعة، وفي المجالات مجتمعة؛ إذ تراوح المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة على مجالات الدراسة ما بين (٣,٩٩ -٤,٢٣)، وللمجالات مجتمعة (٤,١١).
- حصول المجال المتعلق بالكفايات التعليمية الخاصة بتدريس السيرة النبوية على الرتبة الأولى، في حين جاء ترتيب المجالات الأخرى تنازلياً كما يأتي: الأخلاق والتهذيب، التلاوة والتجويد، والفقه الإسلامي، والعقيدة، والحديث الشريف، ثم التفسير الذي جاء في الرتبة الأخيرة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة اكتساب الكفايات التعليمية بين الذكور والإناث؛ إذ تفوقت الإناث في المجالات كافة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة اكتساب الطلبة للكفايات التعليمية تعزى للجامعة ولصالح جامعة مؤتة، وللتقدير العام.

وفي ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يأتي:

١- الاهتمام بالكفايات التعليمية الخاصة بتدريس التفسير، والحديث النبوي الشريف، وتعميق اكتساب كفايات تدريسهما، فعلى الرغم من أن المتوسط الحسابي لكليهما جاء بدرجة عالية (٣,٩٩) و (٤,٠٥) على التوالي، نجد أن موضوعهما (التفسير، والحديث)

من الأهمية بمكان مما يتحتم مزيداً من الاهتمام بالكفايات التعليمية الخاصة بهما.
٢- ضرورة أن يتضمن برنامج دبلوم أساليب تدريس التربية الإسلامية مساقات عملية توفر للمتعلمين خبرة التدريب الفعلي والتطبيقي؛ وذلك لأن التركيز على الجانب النظري وحده غير كاف لاكتساب الطلبة للكفايات التعليمية بصورة عميقة.
٣- تعزيز مفهوم الكفايات التعليمية لدى معلمي ومعلمات التربية الإسلامية، وأهمية اكتسابها وممارستها لتحسين أدائهم التدريسي، وتأتي هذه التوصية من النتائج العامة التي توصلت إليها الدراسة الحالية.

المراجع

أبانمي، محمد عبد العزيز. (١٩٩٥). **الكفايات اللازمة لمعلم التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض ، المملكة العربية السعودية.

إرشيد، إبراهيم إرشيد يعقوب. (٢٠٠١). **الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الثقافة الإسلامية في المرحلة الثانوية في محافظة المفرق**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق ، الأردن.

بطرس، آمال نوري. (١٩٩٤). **الكفايات التدريسية اللازمة لمدرس التربية الرياضية في المرحلة المتوسطة.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة الموصل، الموصل ، العراق.

الجلاد، ماجد زكي. (٢٠٠٠). **التربية الإسلامية في الأردن: دراسة تحليلية ببليوغرافية**. عمان ، الأردن : دار المنار للنشر والتوزيع، والمعهد العالمي للفكر الإسلامي، وجمعية الدراسات والبحوث الإسلامية.

الجلاد، ماجد زكي. (٢٠٠٤). **تدريس التربية الإسلامية: الأسس النظرية والأساليب العملية**. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

الخليلي، محمود سليمان. (١٩٩٩). **الكفايات التعليمية لمعلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية ومدى ممارستهم لها**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك،إربد، الأردن.

الخوالدة، ناصر أحمد. (٢٠٠٣). **درجة ممارسة الطالب / المعلم في برنامج التربية العملية للكفايات التعليمية اللازمة لتعليم مادة التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية. مؤتة للبحوث والدراسات، ١٨** (١)، ٩١ -١١٧.

الشيباني، عمر محمد. (١٩٩٢). **دراسات في التربية الإسلامية والرعاية الاجتماعية**، طرابلس، المنشأة الشعبية للنشر والتوزيع والإعلان.

صلاح، سمير يونس. (١٩٩٧). **تنمية الكفايات النوعية الخاصة بتعليم القرآن الكريم لدى طلاب كلية التربية.** القاهرة. مكتبة زهراء الشرق.

الغافري، هاشل بن سعيد. (١٩٩٥). **الكفايات اللازمة لمعلم التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في سلطنة عمان وقياس مدى توافرها لدى معلمي التربية الإسلامية في منطقة الظاهرة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية والعلوم الإسلامية، مسقط ، سلطنة عمان.

الغامدي، أحمد محمد. (١٩٩٠). **تنمية بعض كفايات التدريس لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في المملكة السعودية.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان ، الأردن.

الكساسبة، محمد يوسف سالم. (٢٠٠٣). **تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في ضوء الكفايات التعليمية وبناء أنموذج تدريبي لتطويره.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الكيلاني، أحمد محمد محي الدين . (١٩٩٧) .**درجة ممارسة معلمي ومعلمات التربية الإسلامية للكفايات التعليمية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة عمان.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق ، الأردن.

يوسف، محمد يوسف .(١٩٨٨). **تقويم أداء معلم التربية الإسلامية بالمرحلة الإعدادية بدولة البحرين في ضوء المهارات الأساسية لتدريس هذه المادة.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، طنطا ، جمهورية مصر العربية.

فاعلية برنامج إرشاد جمعي لتحسين التوافق النفسي ومفهوم الذات لدى الأطفال المساء إليهم

د.سهام درويش أبو عيطة
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية
الجامعة الهاشمية

أ. أحمد عطا محمود أحمد
قسم الارشاد والصحة النفسية
مديرية التربية والتعليم- الزرقاء
وزارة التربية والتعليم

فاعلية برنامج إرشاد جمعي لتحسين التوافق النفسي ومفهوم الذات لدى الأطفال المساء إليهم

د.سهام درويش أبو عيطة
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية
الجامعة الهاشمية

أ. أحمد عطا محمود أحمد
قسم الارشاد والصحة النفسية
مديرية التربية والتعليم- الزرقاء
وزارة التربية والتعليم

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تحسين التوافق النفسي، ومفهوم الذات لدى الأطفال المساء إليهم، ولتحقيق هذا الهدف، تم استخدام مقياس مشكلات التوافق النفسي، ومقياس مفهوم الذات، وتم تطوير برنامج إرشاد، يتكون من عشر جلسات إرشادية، تعتمد على عدد من أساليب التدخل من النظرية السلوكية المعرفية،والمدة الزمنية لكل جلسة تتراوح ما بين ٦٠–٨٠ دقيقة. تكونت عينة الدراسة من ثلاثين طفلا تراوحت أعمارهم ما بين ١٢–١٧ سنة، ممن تعرضوا للإساءة الجسمية، او الجنسية، أو الإهمال، من مركزي أسامة بن زيد، وعمر بن عبد العزيز لرعاية الأحداث من منطقة ياجوز في محافظة الزرقاء. وتم تقسيم العينة عشوائيا إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، عدد أفراد كل منهما ١٥ طفلا مساء إليهم، وتم إجراء اختبار قبلي للتأكد من تقارب المجموعتين التجريبية، والضابطة في متوسط درجاتهم على مقياس التوافق النفسي، ومفهوم الذات، ثم تم تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية، في حين لم يتلق أفراد المجموعة الضابطة أي تدريب. وبعد انتهاء البرنامج، تم تطبيق الاختبار البعدي، ثم بعد أسبوعين تم تطبيق اختبار المتابعة. وللإجابة عن فرضيتي الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥ بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة على كل من الاختبار البعدي، واختبار المتابعة في درجة التوافق النفسي، ومفهوم الذات؛ إذ أظهرت المجموعة التجريبية تحسنا في التوافق النفسي، ومفهوم الذات، مقارنة بالمجموعة الضابطة. ويستنتج أن لبرنامج الإرشاد تأثيرا إيجابيا على مفهوم الذات، والتوافق النفسي. وانتهت الدراسة بعدد من التوصيات من بينها: إجراء أبحاث أخرى على عينات من الأطفال المساء إليهم من الجنسيين من مختلف مراكز المملكة، وإفادة العاملين في مؤسسات ذات الاهتمام بالأطفال المساء إليهم من برنامج الإرشاد في التعامل مع هؤلاء الأطفال وإرشادهم.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٤/١٠/٢٣ * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٥/٢/١٤

The Effectiveness of a Group-Counseling Program in Improving Psychological Adjustment and Self-Concept of Abused Children

Dr. Siham D. Abueita
Department of Educational Psychology
College of Sciences Education
Hashemite University

Ahmad A. M.Ahmad
Department of counseling in Zarka
Ministry of Education

Abstract

This study aimed at investigating the effectiveness of a group counseling program in improving psychological adjustment and self-concept of abused children. For that purpose the research used the psychological adjustment problem scale, the self concept scale, and developed a group counseling program, consisting of ten counseling sessions, which included many interventions methods, dependiing on behavioral and cognitive theory. Every counseling session ranged from 60-80 minutes. The sample of the study included 30 children, aged from 12-17 years, who were exposed to a physical, sexual and psychological abuse or neglect were taken from O'sama Iben Zeid center and Omar Iben Abdul Aziz center, in Yajouz district in Zarka for caring and nurturing. The sample was divided randomly into two groups, one experimental group, and the other control group, each of them included 15 children. The research applied a pre-test on the two groups, the scale of psychological scale, and self concept scale .The experimental group was exposed to the counseling program, which includes the behavioral and cognitive theory methods; the control group did not receive any training. After finishing the program, the post-test was applied on the two groups. After two weeks from ending the program, retention was estimated on both psychological adjustment and self concepts tests were applied.

The study results indicated statistically significant differences at $\alpha \leq 0.05$ between the experimental group, and the controlled group, on the post test and the retention, in the psychological adjustment problem scale, and self concept scale. The experimental group showed improvement in the psychological adjustment, and self concept, compared with the control group. The study concluded a positive effect to the counseling program, which was developed for improving the psychological adjustment and self concept of abused children. The study concluded some recommendations including further studies on abused female and male children in different areas of Jordan.It is necessary to adopt the counseling program used in the study by all concerned sectors of the society that deal with abused children.

فاعلية برنامج إرشاد جمعي لتحسين التوافق النفسي ومفهوم الذات لدى الأطفال المساء إليهم

د.سهام درويش أبو عيطة
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية
الجامعة الهاشمية

أ. أحمد عطا محمود أحمد
قسم الارشاد والصحة النفسية
مديرية التربية والتعليم- الزرقاء
وزارة التربية والتعليم

المقدمة

تعد مشكلة إساءة معاملة الأطفال ,Children abuse وعدم تلبية حاجاتهم الأساسية، والنفسية، والاجتماعية، والإهمال Neglect ،من المشكلات الأساسية التي لها أثارها الخفية على الفرد، وتنتقل معه في مراحل حياته اللاحقة. فقد ذكر ولسون وجيمس (Wilson & James, 1999) أن الإساءة تنتقل مع الطفل إلى أن يصبح فردا عاملا في المجتمع، وقد تجعله يمارس أشكال الإساءة على أطفاله في المستقبل، وأنه غالبا ما يواجه مشكلات في علاقاته الاجتماعية، سواء أكان مع أقاربه أم مع ممن هم أكبر منه سنا من المحيطين به. وتأثير الإساءة على سلوك الفرد يتمثل بالنشاط الزائد، أو العدوانية، وتقدير ذات متدن، ومشكلات دراسية، وانسحاب اجتماعي، كما أنها تؤثر في مستقبله، ومستقبل أسَرته. كما تؤثر في إنتاجه للمجتمع، وفي موارده ونفقاته.

تكاثفت الجهود العالمية، والعربية، والمحلية، للمطالبة بحقوق الطفل وحمايته من الإساءة بكافة أشكالها، من خلال مجموعة من القرارات والاتفاقيات التي تبنتها الأمم المتحدة دوليا؛ فكانت الدورة الخاصة للطفولة التي عقدتها الأمم المتحدة عام٢٠٠١، والتي هدفت إلى حث دول العالم لاستكمال ما لم يتم تنفيذه من أهداف الإعلان العالمي لحقوق الطفل، وكذلك اجتماع الدورة الاستثنائية للأمم المتحدة في شهر أيار من عام ٢٠٠٢، والذي صدر عنه مشروع الوثيقة الختامية بعنوان "عالم يليق بالأطفال". وقد حضر هذا الاجتماع عدد من زعماء العالم، وممثلي المنظمات غير الحكومية، ومناصري قضايا الأطفال (بدران،٢٠٠٢). أما على المستوى العربي، فتمثلت الجهود الصادرة عن جامعة الدول العربية لحماية الطفولة من الإساءة "بميثاق الطفل العربي عام ١٩٨٣" ، ووثيقة "الإطار العربي للطفل "عام ٢٠٠١ (جامعة الدول العربية ،٢٠٠٢). وبعد مصادقة الأردن على اتفاقية حقوق الطفل باشرت عدة منظمات حكومية، وغير حكومية بتطوير برامج تهدف لحماية الأطفال من الإساءة، وتوفير المراكز الآمنة لهم من خلال حملات التوعية الوطنية.

فوزارة التربية والتعليم مثلا عملت على تطوير عدد من المشاريع تهدف إلى توعية العاملين مع الأطفال لمخاطر الإساءة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٢). ووزارة التنمية الاجتماعية بأقسامها العاملة: قسم الأسرة والطفولة، وقسم الدفاع الاجتماعي، وقسم المعوقين، وأطفال الشوارع، وضحايا التفكك الأسري تقدم الرعاية للأطفال المساء إليهم، بالإضافة لجهود الجمعيات والمؤسسات غير الحكومية في تقديم المساعدة للأطفال المساء إليهم (الرطروط،٢٠٠١). وإدارة حماية الأسرة في الأمن العام التي استحدثت عام ١٩٩٧ بقسم يتعامل مع قضايا العنف والاعتداءات، وفي عام ١٩٩٩ تحول إلى إدارة تضم عدداً من الأقسام موزعة على مختلف مناطق المملكة، وتقوم بتلقي الإخباريات والشكاوى، والتحقيق في هذه القضايا، وإجراء الفحص الطبي الشرعي، ومتابعة حالاتهم الاجتماعية، وتقديم الإرشاد لهم، ثم تحويلها إلى الجهات القضائية إذا لزم الأمر (الحمود،٢٠٠٤). كما أن وزارة الصحة العامة قد استحدثت المركز الوطني للطب الشرعي، الذي بدأ منذ الثمانينات بتطوير مفهوم تشخيص العنف الأسري، ويعد المركز مرتكزا مهماً في التعامل مع حالات الإساءة والعنف، ويتبع له عيادات في مختلف مناطق المملكة (الحديدي، ٢٠٠٤). ومؤسسة نهر الأردن التي تأسست عام (١٩٩٥) برئاسة جلالة الملكة رانيا العبد الله، من أجل تحسين مستوى معيشة أفراد المجتمع، ويتبع لها دار الأمان التي توفر ملجأ مؤقتا للأطفال المعرضين للإساءة، بالإضافة إلى مركز متخصص في منطقة النصر للتعامل مع حالات الإساءة للطفولة (مؤسسة نهر الأردن، ٢٠٠٢).

وعلى الرغم من تزايد الوعي العام بقضية الإساءة للأطفال، من خلال الاهتمام الكبير بها، نجد أن الهيئات المهتمة بمجال الإساءة للطفولة تشير إلى أنه لا تزال مشكلة الإساءة للطفل في ازدياد، ويظهر ذلك من خلال ازدياد عدد الأطفال المسجلين لديهم، مع أنه لا يمثل إلا نسبة جزئية من مجموع الأطفال المساء إليهم في الواقع. فقد جاء في سجلات إدارة البحث الجنائي في مديرية الأمن العام، أن عدد حالات الإساءة الواقعة على الأطفال خلال المدة من ١٩٨٣– ١٩٨٨ قد بلغت (٣٥٨٠) حالة (خلقي، ١٩٩٠). وذكر البلبيسي (١٩٩٥) أن عدد حالات الإساءة بأشكالها المختلفة في الأردن بلغت "١٧١١١" حالة. وأشار الرطروط (٢٠٠١) إلى أن إجمالي عدد حالات الإساءة بأشكالها المختلفة حتى عام ٢٠٠٠ بلغت (٢٨٠٣١) حالة، منها (٢٢٩٩٠) حالة إساءة جسدية، و(٢٧٠٩) حالة إساءة جنسية، و(٣٣٢) حالة سوء رعاية وإهمال. وفي إحصائية لإدارة حماية الأسرة (٢٠٠٢) فإن حالات الإساءة بأشكالها المختلفة والمبلغ عنها لعام ٢٠٠٠ كانت (٦٩٣) حالة، أما خلال الشهور التسعة الأولى لعام ٢٠٠١ فقد بلغ عدد الأطفال المساء إليهم في الأردن (٤٠٦) حالة. وجاء في دراسة أخرى لمؤسسة نهر الأردن (٢٠٠٢) هدفت إلى تحديد حجم الإساءة للطفولة في الأردن، أن هناك تزايدا في الأرقام والأعداد والنسب

للأطفال المساء إليهم. ويبدو أن عدد حالات الإساءة للأطفال في تزايد مستمر في مختلف المجتمعات. فقد ذكر سدلك وبورد(Sedlak & Broad ,1996) أن في الولايات المتحدة مثلا، قد تضاعفت نسبة الإساءة للأطفال خلال الثلاثة عقود الماضية، لقرابة عشرين ضعفا. ففي عام (١٩٦٣) كان عدد حالات الإساءة المسجلة " ١٦٠" ألف حالة، وفي عام (١٩٨٥) وصل عدد الحالات إلى (١,٧) مليون حالة، في حين ارتفع العدد إلى (٢,٩٦) مليون حالة عام ١٩٩٥. وأشار تقرير الجمعية الأمريكية لمساعدة الأطفال (American Association For Child Helps، 1997) أن ثلاثة ملايين حالة إساءة تعرض لها الأطفال في الولايات المتحدة؛ وهذا يعني أن طفلاً واحداً يتعرض للإساءة كل "١٠" ثوان. أي إنه على الرغم من تطوير أداء أقسام بعض الوزارات، أو استحداث مؤسسات لتقوم بتقديم الخدمة لهم، نجد أن الأرقام تشير إلى تزايد عدد الأطفال المساء إليهم. وقد يرجع ذلك إلى عدد من الأسباب، منها الاهتمام بهذه الفئة وتقديم المساعدة لهم؛ إذ تزداد الحالات التي تطلب المساعدة، أو يعود إلى التغيرات المتسارعة التي تتعرض لها المجتمعات في العالم، ومنها المجتمع الأردني حاله حال المجتمعات العالمية، أو لعدم وجود أعداد كافية من المتخصصين الذين يساعدون في التوعية والوقاية. فقد ذكر هوبر (Hopper ,2003) أن زيادة عدد المساء إليهم يعود بشكل جزئي إلى أن كثيرا من البلدان لا يوجد فيها عاملون أو متخصصون في مجال رعاية هذه الفئة من التخصصات المختلفة، أو عدم وجود برامج تسهل على المتخصصين مساعدة هؤلاء الأطفال.

إن الإساءة للطفل غالبا ما تؤثر في كيفية تعامله مع المحيط من حوله، وتؤثر في مستقبله ومستقبل أسرته. والحديث هنا لا يقصد به تلك الآثار التي نراها بالعين المجردة، كالخدوش، والكسور، والرضوض، بل الآثار الخفية التي تحفر في وجدانهم، وتنتقل معهم في صباهم وفي حياتهم بوصفهم أفراداً عاملين في المجتمع. وهي بالضرورة لها أثر ما على إنتاجية المجتمع من جهة، وعلى موارده ونفقاته المالية من جهة أخرى. وأنه مما يجدر ذكره أن نواتج الإساءة على سلوك وشخصية الطفل، سواء على المدى القريب أو البعيد، تتوقف على المرحلة النمائية للطفل، وطول وشدة الإساءة، ونوعية البيئة، ونوع الدعم المجتمعي المقدم للطفل، والإساءة (Wilson & James,1999). وفي دراسة لمفهوم الذات بين الأطفال المعرضين للخطر والعاديين، حاولت سمرين (٢٠٠٢) التعرف على مفهوم الذات لدى عينة من الأطفال المعرضين للخطر، تكونت من ٢٠٢ من الأطفال، منهم ١٠٠ عاديون، و١٠٢ معرضون للخطر؛ وقد أشارت إلى أن مفهوم ذاتهم يقع بين مرتفع ومتوسط على مقياس مفهوم الذات بالنسبة للأطفال العاديين، ومستوى دون متوسط بالنسبة للمعرضين للخطر. وهذا يؤكد أن الطفل الذي يتعرض للإساءة يكتسب مفهوما متدنيا عن ذاته، ويواجه مشكلات في تفاعله مع الآخرين، سواء مع أقاربه أو الأكبر منه سنا، وتأخذ شكل

زيادة في النشاط أو العدوانية، ومشكلات دراسية وانسحاب اجتماعي. وأكدت نتائج دراسة لوزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣) أن الإساءة الجنسية تؤثر في نمط شخصية الطفل المساء إليه، وأنها تؤدي إلى سيطرة الشعور بالخوف والقلق والاكتئاب، وكذلك تؤدي إلى سلوك تدمير الذات والغضب والعدوانية، بالإضافة إلى الشعور بالذنب، والخجل، وعدم الثقة بالآخرين، وأشار التقرير أيضا إلى الانتقام الجنسي، والسلوك الجنسي غير الملائم، والمشكلات المدرسية من هروب وغياب، وضعف تحصيل، بالإضافة إلى الآثار طويلة المدى للإساءة مثل الميل للانتحار، والخوف، والانعزال.

وتتم عادةً مساعدة الأطفال المساء إليهم من خلال برامج الإرشاد النفسي التي تعتمد على نظريات الإرشاد المختلفة، وهي تهدف إلى مساعدتهم لإعادة تأهيلهم، وتقديم تدخلات علاجية مناسبة لهم من أجل التخفيف من الآثار السلبية للإساءة بأشكالها المختلفة (الجسمية، والجنسية، والنفسية، والإهمال) وتساعد العاملين في الإرشاد أو القائمين على رعاية هؤلاء الأطفال بتقديم التدخل أو الإرشاد وفق أسس علمية. فقد ذكر ريمر وبريجر (Rimer & Prager,1998) أنه على المرشد أو من يقوم برعاية المساء إليه أن يساعده من خلال برامج إرشاد تتضمن: تطوير مفهوم ذات إيجابي، وبناء الثقة بالذات وبالآخرين، والسماح له بالتعبير عن انفعالاته ومشاعره، والسماح له بالتواصل مع الآخرين، وتعليمه على كيفية تحديد الموقف المشكل، والبحث عن الحل من خلال بدائل وخيارات، وتنمية مهاراته اللغوية والحركية.

إن البرامج الإرشادية العلاجية تؤدي إلى تحسين التوافق النفسي ومفهوم الذات لدى الأطفال المساء إليهم. فقد وضحت دراسة القاسم (١٩٩١) على عينة من سبعة أطفال تعرضوا للإهمال والقسوة في التعامل، وتم متابعتهم بالمستشفى الجامعي في القاهرة من عمر ٧– ١٢ سنة بهدف مساعدتهم على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي من خلال أسلوب التدخل المعرفي المواجهة، وأظهرت نتائج الدراسة أهمية التدخل من خلال برامج الإرشاد النفسي في تحقيق التوافق النفسي لديهم. وفي دراسة السيد (١٩٩٣) عن إساءة معاملة الأطفال، التي هدفت إلى علاج المشكلات النفسية التي تركتها صدمات الإساءة والإهمال على ثلاث حالات من الأطفال الذين تعرضوا للإساءة من قبل الآباء وهم في دار الرعاية الاجتماعية في عين شمس، وذلك باستخدام أسلوب العلاج باللعب والملاحظة، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المكون من اللعب والملاحظة في التقليل من المشكلات النفسية للأطفال المساء إليهم، وكذلك في طريقة استجابة الأطفال المساء إليهم لخبرة الإساءة والإهمال، وتحقيق توافق أفضل. أما نتائج دراسة عبد العزيز (١٩٩٣) لإرشاد فتاة عمرها "١٨" عاماً، تعرضت للإساءة والموجودة في مستشفى القاهرة، فقد أكدت دور الإرشاد النفسي في تقوية مفهوم الذات وتحسين التوافق ومواجهة القلق لدى الفتاة.

ودراسة البحيري (١٩٩٤) على عينة من "٢٣" طفلا مساء إليهم تتراوح أعمارهم ما بين (٤–١٨) سنة في إحدى مدارس أسيوط في مصر، التي هدفت إلى تدريب الأطفال على مجموعة من المهارات السلوكية كالنمذجة، والتعزيز، وإطفاء السلوك غير المرغوب فيه، وتشكيل السلوك الإيجابي. وأظهرت النتائج فاعلية استخدام التدريب على المهارات السلوكية في التقليل من صور الذات السلبية والشعور بالوحدة والرفض الاجتماعي لدى هؤلاء الأطفال. أما دراسة حتر (١٩٩٥) على عينة من قرى الأطفال ال(SOS) في عمان، تكونت من "٢٨" طفلاً، تراوحت أعمارهم ما بين (٨–١٣) سنة، يتصفون بمفهوم ذات منخفض، تم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، باستخدام مقياس بيرس–هارس لمفهوم الذات والاختبار القبلي والبعدي، وتم إخضاع أفراد المجموعة التجريبية إلى برنامج إرشاد، اعتمد فيه على استخدام اللعب بالدمى، ولعب الأدوار، وتمارين الاسترخاء، وسرد القصص لمدة ثمان جلسات بواقع جلستين في الأسبوع. وقد أظهرت النتائج وجود أثر إيجابي لبرنامج الإرشاد في تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال موضوع الدراسة. وأكدت نتائج دراسة غبريال (١٩٩٧) على فاعلية التدخل الوظيفي في تعديل مفهوم الذات لدى "٢٠" طفلا تتراوح أعمارهم ما بين (٨–١٢) سنة من الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية (إهمال) والموجودين في إحدى مؤسسات الرعاية في القاهرة، واعتمد في دراسته على مقياس التوافق النفسي وتقدير الذات؛ أظهرت النتائج أن الإرشاد الوظيفي يؤدي إلى تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية. أما نتائج دراسة طشطوش(٢٠٠٢) على عينة من الأطفال بلغ عددهم ٦٠ طفلاً من المرحلتين العمريتين (٩–١٠) و (١٤–١٥) وجميعهم من الذكور يتصفون بالسلوك العدواني، وتدني مفهوم الذات. طبق عليهم مقياس السلوك العدواني، ومقياس السلوك التوكيدي لتقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة متكافئتين. وطبق برنامج إرشاد تضمن ١٤ جلسة إرشادية على المجموعة التجريبية للتدرب على المهارات الاجتماعية. أظهرت النتائج وجود أثر لبرنامج الإرشاد في خفض مستوى السلوك العدواني، وزيادة مستوى السلوك التوكيدي لدى أفراد المجموعة التجريبية. وفي دراسة قامت بها حماد (٢٠٠٣) لمشروع منهج الفنون في حماية الطفل من الإساءة للمرحلة العمرية من (٥–٨) سنوات، أشارت إلى أن الأطفال الذين يخضعون لبرنامج إرشاد نفسي يتضمن مهارات توكيد الذات، والشعور بالإنجاز، والتدريب على المهارات الاجتماعية، وحل المشكلات يؤدي إلى حماية الأطفال من الوقوع في الإساءة وتقليل آثارها في حالة وقوعها.

أما الدراسات الأجنبية حول برامج الإرشاد للأطفال المساء إليهم، فقد دلت نتائج دراسة تشارلز وديمبسي (Charless & Dempsey,1982) على عينة من (٢٥) طفلا من عمر (١٢–١٦) سنة تعرضوا للإهمال، تم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين. المجموعة التجريبية

وعددها "١١" طفلا، تم تدريبهم على الاسترخاء العضلي، أما المجموعة الضابطة وعدد أفرادها "١٤" طفلا لم يتلق أفرادها أي نوع من أنواع المعالجة. أظهر أفراد المجموعة التجريبية انخفاضا في مستوى القلق والتوتر مقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة، وأن الفروق بين المجموعتين تعود إلى البرنامج العلاجي. إلا أن دراسة واطسون وليفين (Watson & Levin ,1989) على عينة مكونة من (٦٥) حالة من حالات الإساءة، تتراوح أعمارهم ما بين (١٤–١٧) سنة، وضحت الأثر الإيجابي للمواجهة في تحسين التكيف لدى الأطفال الواقعة عليهم الإساءة. ودراسة فانتوزو(Fantuzzo,1990) على عينة من (٨) أطفال مساء إليهم بعمر (٨–١٠) سنوات باستخدام مهارات وأساليب سلوكية مثل التعزيز الإيجابي، والتعزيز السلبي، وتشكيل السلوك، والانطفاء، من خلال برنامج إرشاد مكون من خمس جلسات، مدة كل جلسة "٩٠" دقيقة. أظهرت نتائج الدراسة فاعلية الأساليب السلوكية في علاج إساءة المعاملة التي تعرض لها الأطفال. أما نتائج دراسة جب وجريفيث (Jupp & Griffit,1991) على عينة مكونة من "٣٠" طفلا يعانون من الإهمال من عمر (٨–١٦) سنة، أظهرت أن برنامج إرشاد التدريب على المهارات الاجتماعية وأسلوب لعب الدور، أدى إلى تحسن في المهارات الاجتماعية، وتحسن في مفهوم الذات لدى المجموعة التجريبية التي خضعت لبرنامج الإرشاد مقارنة مع المجموعة الضابطة. أما نتائج دراسة برايس Bryce,1995)) فقد أشارت إلى فاعلية برنامج إرشاد في السيكودراما لخفض التوتر، وتحسين مفهوم الذات، وانخفاض ملحوظ في مستوى القلق لدى عينة مكونة من (٦) فتيات من عمر (٩–١٢) سنة تعرضن للإساءة الجنسية. وأكد فنكلهور وبرمنير (Finkelhor & Berliner, 1995) في دراستهما فعالية استخدام أساليب النظرية الانفعالية السلوكية في التغلب على آثار الإساءة على الأطفال خاصة تشجيع الأطفال المساء إليهم بالتحدث عن مشاعرهم، وتوضيح المعتقدات الخاطئة عن أنفسهم، وعن الآخرين الناتجة عن تعرضهم للإساءة، وتدريبهم على أساليب الوقاية من الإساءة، والتغلب على وصمة العار التي لحقت بهم والتي تسببت لهم بالعزلة والخوف من إمكانية التعرض مرة أخرى للإساءة. وأكدت نتائج دراسة دبلنجير وليمبممان وستير (Deblinger, Lipman & Steer, 1996) أن أساليب التدخل وفق النظرية السلوكية المعرفية التي تتضمن: التعرض التدريجي للموقف الذي تعرض له المساء إليهم، والنمذجة، والتثقيف، وأساليب حل المكشلات تساعد في التقليل من الانفعالات الشديدة، والأفكار التي ترتبط بالإساءة، وخاصة الخوف من التعرض للإساءة مرة أخرى. أما دراسة جل(Gill,1997) على مجموعة من الأطفال بعمر(٩) سنوات تعرضوا لإساءة جنسية، أظهرت أن استخدام برنامج إرشاد يعتمد على أسلوب العلاج باللعب لتخفيف التوتر ما بعد الصدمة، أدى إلى تحسن في تقدير الذات ومهارة التوافق، وزيادة قوة الأنا لدى الأطفال

عينة الدراسة بعد تطبيق برنامج الإرشاد. أما دراسة فاريل وهينز وديفـــــــــــز (Farrell, Hains, & Davies, 1998) فقد أكدت فاعلية الإرشاد باستخدام أساليب النظرية السلوكية المعرفية مثل لعب الدور، والاسترخاء، وإعادة البناء المعرفي، وضبط الذات، في تخفيف الأعراض المصاحبة للاعتداء عند الأطفال المساء إليهم جنسيا، خاصة الأفكار غيرالعقلانية، ومستوى القلق وتدني مفهوم الذات. وأكد فيرديون وكالـــــــم (Verduyn & Calam, 1999) في دراسة على الأطفال والمراهقين المساء إليهم فعالية التدخل باستخدام البنى المعرفية لنظرية السلوكية العقلانية في علاج الاضطرابات، والقلق، والاكتئاب، والعدوانية، وتدني مفهوم الذات، والمشكلات في العلاقات الاجتماعية مع الآخرين. أما دراسة جون ورامتشانداني (Jone & Ramchandani, 1999) وضحت أن التدخل النفسي وفق النظرية السلوكية العقلانية، الذي يعتمد على الدعم والمساندة، يحقق اكتساب المساء إليهم لأسلوب التوكيد الذاتي، ونقص مظاهر الاضطراب النفسي مثل: مظاهر القلق، والاكتئاب، ومشاعر لوم الذات. إلا أن نتائج دراسة نولان وآخريـــــن (Nolan et al., 2002) وضحت أن أساليب النظرية السلوكية المعرفية البناء المعرفي، والنمذجة، سواء أكان في الإرشاد الفردي أم الجمعي، ذات فعالية في علاج الأفكار المرتبطة بالإساءة ومفهوم الذات عند الأطفال المساء إليهم. أما ترووبل وآخرون (Trowell et al., 2002) عند تقديمهم إرشاد لمجموعة من البنات المساء إليهن تتكون من ٧١ فتاة، أعمارهن ما بين ٦–١٤ سنة ، لتقليل الآثار النفسية المترتبة على الإساءة إليهن باستخدام أساليب النظرية التحليلية، والنظرية السلوكية الانفعالية، وجدو أن الإرشاد فعال في تقليل الآثار السلبية للإساءة، والسلوك غير التوافقي وفق النظرتين. أما نتائج دراسة ديفور (Dufour,2004) التي هدفت إلى نقد عدد من الدراسات التي أجريت بين عامي ١٩٨٩ و٢٠٠٢ بهدف تقديم الإرشاد أو العلاج للأطفال المساء إليهم جسميا، أو جنسيا، أو تعرضوا لإهمال، ذكر أن أكثر أساليب الإرشاد فاعلية للعمل مع هذه الحالات هي النظرية السلوكية المعرفية؛ إذ إنها تساعد في التغلب على الخبرات السلبية الناتجة عن التعرض للإساءة، والأفكار غير العقلانية المرتبطة بها، واكتساب سلوك توكيد الذات وتحقيق توافق أفضل.

ونستنتج من الدراسات السابقة أهمية وفاعلية البرامج الإرشادية في تحسين مفهوم الذات والتوافق النفسي لدى الأطفال المساء إليهم، والتخفيف من آثار الإساءة. كما نلاحظ تنوع أساليب الإرشاد والعلاج المستخدمة، في التعامل مع الأطفال المساء إليهم، وإن كانت أغلبها تعتمد على النظرية السلوكية، والتي تمثل أحد جوانب النظرية السلوكية المعرفية؛ إذ إنها تعتمد على أساليب النظرية السلوكية بالإضافة إلى الأساليب المعرفية، وقد تجمع بينهما. ويتضح مما سبق أن إعداد برامج إرشاد للأطفال المساء إليهم في الوقت الحاضر مطلب لا

بد من العمل عليه؛ وذلك بهدف مساعدة الأطفال في التغلب على آثار الإساءة التي تعرضوا لها، وتوفير برامج تقوم على أسس علمية تساعد القائمين على رعايتهم من الاستفادة منها. إذ نلاحظ من الدراسات السابقة أنه ليس هناك دراسات اهتمت بوضع برامج إرشاد للأطفال الأحداث في مؤسسات وزارة التنمية الاجتماعية في الأردن. وقد تم في الدراسة الحالية الاعتماد في وضع برنامج إرشاد على النظرية المعرفية السلوكية في تحقيق مفهوم الذات، والتوافق النفسي لدى الأطفال المساء إليهم.

النظرية السلوكية المعرفية

اعتمدت الدراسة الحالية على إعداد برنامج إرشاد بالاستناد إلى النظرية السلوكية المعرفية، خاصة ما جاء به ميكنبوم (Meichnbaum, 1977& 2003) حول توضيح المفاهيم التي تتعلق بالتحصين ضد التوتر وتوكيد الذات، من خلال جمع المعلومات التي توضح حالة المسترشد قبل بدء برنامج الإرشاد لمعرفة الخبرة الشخصية المؤلمة للمسترشد، مثل الشعور بالألم، أو التوتر، أو الغضب، والذي يؤثر في صحته النفسية. ثم العمل على إكسابه مهارات التوافق من خلال تغيير الأفكار السلبية، والتحدث مع الذات، أو التعلم الداخلي، والعمل على تنظيم المجال الإدراكي لديه، والتدريب على التعبير عن المشاعر والأفكار التي تتناسب مع مواقف حياته اليومية. ثم تجريب هذه المهارات أو تكرارها في مواقف الحياة ومتابعة تطبيقها.

وللنظرية السلوكية المعرفية تطبيقات وتدخلات علاجية يمكن الاستفادة منها، واستخدامها في تعديل سلوك وأفكار الأطفال المساء إليهم. كما أنها تتناسب مع العمر الزمني لأفراد عينة الدراسة؛ إذ يعد العلاج السلوكي المعرفي Behavior Therapy Cognitive محاولة هادفة للمحافظة على كفايات تعديل السلوك باستخدام الأنشطة المعرفية للفرد من أجل التعامل مع السلوك (Rendall & Hollan ,1996) .وأن العلاج السلوكي المعرفي يمثل "السلوكية المنهجية" Methodological Behaviorism التي تتمثل بالتطورات الحديثة في علم النفس التجريبي، وهي تتضمن الأساليب المعرفية والسلوكية معـــــــــا (Hughes ,1988).

وتتمثل الأساليب والتدخلات العلاجية للنظرية السلوكية المعرفية في الدراسة الحالية بأسلوبين رئيسين هما:

أولا: أسلوب التحصين ضد الضغوط النفسية، أو التحصين ضد التوتر Stress inoculation، و أسلوب استخدمه ميكينبوم ويقوم على أساس الحديث الداخليInner-speech ، أو المحادثة الداخلية Inner-dialogue،ويقول ميكينبوم " إن الأشياء التي يقولها الناس لأنفسهم تحدد باقي الأشياء التي يفعلونها"، وأشار أيضا إلى أن وظيفة الحديث الذي يتم

داخل الفرد، هو تغيير للأبنية المعرفيـــــــة Cognitive-structure, وذلك من خلال عمليات التمثل والتوافق (Meichenbaum,1985).ويعد باترســـــــــــــــــون (Patterson,1996) الحديث الداخلي أحد الأنشطة الشخصية كالاستجابات الجسدية، وردود الفعل الانفعالية والمعارف، والتفكير الواعي. وأشار كوري (Corey,2001) إلى أنه يمكن تغيير الحديث الداخلي من خلال:

أ–التعليمات الشخصية المتبادلة: وهي التعليمات الذاتية المشتقة من تعليمات الكبار، التي يستدخلها الطفل ويحفظها بصورة تراكمية.

ب– بُنية الحوار الداخلي: وهي الوظيفة الثانية للحوار الداخلي في التأثير على البنى المعرفية وتغييرها، وهذا التغيير يتم من خلال الامتصاص، أو الإزاحة، أو التكامل.

إن التحصين ضد الضغوط النفسية، أو التحصين ضد التوتر :Stress inoculation هو الأسلوب الذي يهيء للمسترشد فرصا للتعامل مع مواقف مثيرة للضغط متوسطة نسبيا، ويقوم المسترشد بالتدريج بتطوير قدرة تحمله لدافع ومثير أقوى، ويستند هذا التدريب على أساس أنه بالإمكان التأثير على قدرتنا الاحتمالية للتعامل مع الضغط من خلال تعديل معتقداتنا وعباراتنا الذاتية في مواقف الشدة والضغط؛ وأن التدريب على التحصين ضد التوتر يمر بثلاث مراحل تدريبية هي:

١. المرحلة الإدراكية :Conceptual phase في هذه المرحلة يتم التركيز على خلق علاقات عمل، وفهم أفضل لطبيعة الضغط، وإعادة صياغة للمفاهيم.

٢. مرحلة اكتساب المهارات :Skills acquisition and rehearsal في هذه المرحلة يتم التركيز على تقديم أساليب وتقنيات متنوعة من السلوكيات والمعارف التكيفيـــــــة Behavioral and cognitive coping لتطبيقها على المواقف الضاغطة.

٣. التدريب والتخطيط لطرق تخفف من الضغط: مثل تقديم المعلومات، وحل المشكلات، والاسترخاء، والرقابة الذاتية.

وذكر عصفور (١٩٩٤) أن الأساليب المعرفية لعلاج السلوك عند ميكينبوم هي: الانتباه إلى العناصر المكونة للمشكلة؛ والتحدث إلى الذات بألفاظ وأبنية معرفية دقيقة؛ ومساعدة الفرد على أن يتخيل نتائج معالجة المشكلة؛ ومساعدة الفرد على استحضار صورة ذهنية لشخص يؤدي الأداء المستهدف؛ وتخيل ما يحرزه من نتائج إيجابية؛ ومساعدة الفرد على التحدث عما يتحقق لديه إذا ما تخلص من الأعراض السلبية؛ وتأدية الفرد وبصوت مسموع ما يريد القيام به لمعالجة الأسباب المرتبطة بالمشكلة؛ و تقديم التعزيز الذاتي لتحقيقه وأداء السلوك المستهدف.

ثانيا: أسلوب التوكيد الذاتي:

يعد التوكيد الذاتي في النظرية السلوكية المعرفية أسلوبا مهما في حماية الأطفال من الإساءة إليهم. ويعرف التوكيد الذاتي بأنه مجموعة متنوعة من الأساليب والإجراءات المعرفية والسلوكية التي تهدف إلى تعديل معرفي وسلوكي لدى الأفراد، وتدريبهم على التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم بطريقة ملائمة دون انتهاك لحقوقهم (فرج، ١٩٩٨). وأن اكتساب مهارة توكيد الذات عند المساء إليه تبدو من خلال المظاهر الجسمية الخارجية الآتية: التواصل البصري، ووضع الجسم، والإيماءات، وتعبيرات الوجه، ونغمة الصوت، والطلاقة اللفظية، وترك مسافة مناسبة عند التحدث مع الآخرين (Meichenbaum,1985). وأشارت الخطيب (١٩٨٨) إلى تعريف آخر قدمه جاكوبوسكي سنة ١٩٧٣، بأن التوكيد الذاتي هو التعبير عن الذات؛ إذ يدافع الفرد عن حقوقه الإنسانية الأساسية، دون التعدي على الحقوق الأساسية للآخرين. في حين يرى فورمان (Forman,1993) أن التدريب التوكيدي هو نمط من أنماط التدريب على المهارات الاجتماعية التي تركز على أن يتمثل الفرد بذاته، وأن يشعر بالمتعة أثناء تفاعله مع الآخرين دون المساس بحقوق الآخرين.

وهذه التعريفات في معظمها تشير إلى أن تأكيد الذات يتضمن بشكل واضح التعبير عن الذات، واحترام حقوق الآخرين، بالإضافة إلى استجابة الفرد المؤكدة، وأن هذه الاستجابات ترتبط بمواقف محددة.

أما الأسباب التي تدفع الفرد إلى أن يؤكد ذاته فتشمل: الشعور بالاحترام للنفس والآخرين، وتوافر مشاعر أفضل لدى كلا الجانبين، وكذلك عندما تكون الاستجابة المؤكدة أفضل من غير المؤكدة، ويميل الفرد إلى تقديم استجابات مؤكدة في بعض المواقف مثل، إحساس الفرد أن المخاطر كبيرة. أما الاستجابات غير المؤكدة فتأخذ شكل المواقف التالية :

١- **طلب الخدمات**: الأشخاص غير التو كيدين يجدون صعوبة في أن يطلبوا مساعدة من الآخرين.

٢- **رفض الطلب:** الأشخاص غير التو كيدين يميلون لأن يقوموا بأعمال كبيرة لا يريدون في الحقيقة القيام بها.

٣- **الموافقة مع الآخرين**: الأشخاص غير التو كيدين يتفقون مع الآخرين فيما يذهبوا إليه، وذلك للمحافظة على السلام والهدوء.

٤- **البدء بالمحادثات ومعرفة ماذا يقال**: الأشخاص غيرالتو كيدين يميلون إلى الانطوائية والخجل، ولديهم تصور أنهم لا يعرفون ماذا يقولون أو يفعلون إذا قابلوا أناسا آخرين.

٥- **المجاملات**: الأشخاص غير التو كيدين يجدون صعوبة في التفاعل بشكل مناسب

للطريقة التي يشعرون بها نحو الآخرين.

٦- **تلقي المجاملات**:الأشخاص غير التو كيدين عادة يملكون درجة منخفضة من تقدير الذات؛ لذلك يجدون صعوبة في تصديق المجاملات.

٧- **تقديم الشكوى**: الأشخاص غير التو كيدين يجدون صعوبة في التعبير عن تذمرهم (الخطيب،١٩٨٨).

مشكلة الدراسة وأهدافها:

تعد إساءة معاملة الأطفال مشكلة ذات أبعاد خطيرة، ويترتب عليها أثار سلبية على المدى القريب والبعيد، على أصحابها وعلى المجتمع؛ وقد أخذت هذه المشكلة تنتشر في مختلف مناطق الأردن، قد يكون ذلك أما بسبب الاهتمام بها؛ إذ أصبح لوسائل الإعلام المختلفة دور في توعية المواطنين في الأردن بدور المؤسسات التي تعمل على حماية الأسرة، ودورها في مساعدة من يساء إليهم، أو بسبب التغييرات التي يتعرض لها المجتمع الأردني بسبب العولمة والمستجدات المترتبة عليها. وقد أكدت التقارير والدراسات في المجتمع الأردني أن هذه المشكلة في تزايد مستمر، وهناك حاجة للقيام بإجراءات لمواجهتها، وتقديم العون للأطفال المساء إليهم ، وخاصة الأطفال نزلاء دور الرعاية. والدراسة الحالية هدفت إلى بناء برنامج إرشاد علاجي يعتمد على النظرية السلوكية المعرفية، وتطبيقه على عينة من الأطفال المساء إليهم، في مركزي أسامة بن زيد، وعمر بن عبد العزيز للذكور، والتعرف على مدى مساعدته لهم في رفع مفهومهم لذواتهم إيجابيا، والتغلب على مشكلاتهم النفسية، وتحقيق توافق نفسي لهم.

أهمية الدراسة:

تعود أهمية الدراسة إلى الحاجة لتوفير برامج إرشاد علاجية لعدم توافر برامج لإرشاد الأطفال في دور رعاية الأحداث؛ إذ إن الدراسة الحالية عملت على وضع برنامج إرشاد يعتمد على النظرية السلوكية المعرفية، لمساعدة مجموعة من أطفال دور رعاية الأحداث على تحسين مفهوم ذاتهم، وتحقيق تكيف نفسي اجتماعي أفضل، أي إنها وفرت برنامج إرشاد يساعد العاملين في مؤسسات الإيواء الخاصة بالأطفال المساء إليهم (الأحداث) في تقديم العون لهؤلاء الأطفال. كما تعد هذه الدراسة جهدا علميا منظما يثري المكتبة العربية في مجال إرشاد الأطفال المساء إليهم، وهو ما جاء استجابة لتوصيات ونداءات العاملين في الميدان إلى الحاجة لبناء برامج إرشاد تهدف إلى مساعدة الأطفال المساء إليهم.

فرضيات الدراسة :

تم اختبار الفرضيتين الآتيتين في هذه الدراسة:

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط إجابات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة على الاختبار القبلي والبعدي والمتابعة على مقياس مشكلات التوافق النفسي.

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط إجابات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة على الاختبار القبلي والبعدي والمتابعة على مقياس مفهوم الذات.

محددات الدراسة :

ترتبط محددات الدراسة بتصميم الدراسة التجريبي، وصغر حجم العينة، وهو ما تفرضه طبيعة مشكلة البحث وشروط المجموعة الإرشادية، وترتبط بالبرنامج الإرشادي، والجنس، والفئة العمرية لعينة الدراسة (١٢-١٧) سنة.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من الأطفال المساء إليهم، والمحولين من قبل إدارة حماية الأسرة والدفاع الاجتماعي في وزارة التنمية الاجتماعية إلى مركزي: أسامة بن زيد، وعمر بن عبد العزيز للذكور، والمتجاورين في المبنى، واللذان يقدمان الرعاية المتشابهة لهم، وهم المسجلون لدى المركزين في المدة الواقعة من شهر كانون الثاني ٢٠٠٤ وإلى وقت إجراء الدراسة، وقد بلغ عددهم "٧٣" طفلا تعرضوا للإساءة بأشكالها (الجنسية، والجسدية، والنفسية، والإهمال) وتتراوح أعمارهم ما بين ١٢-١٧ سنة.

عينة الدراسة :

تم اختيار عينة البحث، والبالغ عددها ثلاثون طفلا مساء إليهم، من مركزي أسامة ابن زيد، وعمر بن عبد العزيز، في منطقة ياجوز/محافظة الزرقاء بناءً على تعرضهم للإساءة وتواجدهم في المركز. وقد تمت الاستعانة بالمتخصص الاجتماعي ومراقب السلوك في كلا المركزين؛ لتحديد الأطفال المساء إليهم بعد تعريفهم بمفهوم الإساءة الذي اعتمد عليه في تحديد عينة هذه الدراسة، وهي على النحو الآتي:

تعريف المركز القومي الأمريكي، الطفل المساء إليه، وهو كل طفل تحت سن الثامنة عشرة

يتعرض للجروح الجسمية، أو الاعتداء الجنسي، أو الإهمال، أو إساءة معاملته من الشخص المسئول عن رعايته، أو أي شخص أخر، بحيث تؤدي إلى الإضرار بالطفل، أو التهديد لصحته وسعادته (Clak & Clark,1989). وتعريف عبد العزيز (١٩٩٣) بأنه الطفل الذي لم يبلغ سن الرابعة عشرة، ويقع تحت تهديد الوالدين أو القائمين على رعايته، أو يتسببون عن عمد في إلحاق الأذى الجسمي، أو العقلي به،، أو إهمال رعايته، أو سوء استغلاله في العمل. وتتخذ الإساءة عدة أشكال هي:

١- الإساءة الجسدية : وجود أثار لجروح وحروق ورضوض بشكل متكرر، وتبرير غير منطقي للآثار الظاهرة على الجسد، والخوف من الفحص الطبي، والتبول الليلي غير الإرادي، وهروب، وغياب متكرر من المدرسة، والخوف من أي قرب جسدي من الآخرين.

٢- الإساءة الجنسية: التصرف بشكل يوحي بمعرفة القضايا الجنسية لا تتلاءم مع عمر الطفل، والاكتئاب ومحاولات الانتحار، واللجوء إلى المخدرات، وكذلك النكوص، والقيام بسلوكات طفولية، واضطراب في الأكل، وفقدان في الشهية، والتبول غير الإرادي.

٣- الإساءة النفسية أو العاطفية: عدم قدرة الطفل على تطوير مهارات حركية، وعدم إيمان الطفل بقدراته، وصعوبة التواصل، وتكوين الصداقات مع الآخرين، وضعف الثقة بالنفس، وصعوبات في النطق، وخوف مبالغ فيه من أي موقف جديد، وسلوك عصبي، وسلوكات سلبية وعدوانية.

٤- الإهمال: الجوع الدائم، وضعف الاهتمام بالنظافة الشخصية، والتعب، والإرهاق بشكل دائم، وضعف أو انعدام العلاقات الاجتماعية، والانحراف، وتناول الكحول والمخدرات، والمرض المتكرر (Justice & Justice,199).

وتم اختيار عينة الدراسة الحالية بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة، من خلال إعطاء أرقام فردية، وأخرى زوجية، لقائمة الأسماء من مجتمع الدراسة، ثم انتقاء الأرقام الزوجية ليصل حجم العينة إلى ثلاثين طفلا، منهم (٨) أطفال بعمر ١٢-١٤ في كل مجموعة، و(٥) أطفال بعمر ١٤- ١٥ في كل مجموعة، وطفلان بعمر ١٦-١٧ في كل مجموعة، جميعهم تعرضوا للإساءة الجسدية، والنفسية، بالإضافة إلى الإهمال.

أدوات الدراسة :

١- مقياس مشكلات التوافق النفسي :

اعتمد في تحديد مشكلات التوافق النفسي على مقياس مشكلات التوافق النفسي الذي قامت علاء الدين (١٩٩٩) بتطويره على عينة من المراهقات الأردنيات، والذي تضمن (١٠٥) فقرة، مثل شعور الفرد بالخجل من تصرفاته، أو التعاسة أو القلق، وعدم الرضا عن

أيام طفولته، والشعور بالارتباك وما شابه ذلك. ولغايات استخدام هذا المقياس في الدراسة الحالية بتطبيق المقياس على الذكور، تم عرض المقياس بصورته الأصلية على عشرة مرشدين تربويين يتعاملون مع الطلاب (الذكور) في المدارس الأساسية والثانوية في مديرية التربية والتعليم قصبة الزرقاء، واقترحوا حذف بعض الفقرات أو تعديل بعضها ليتناسب مع عينة الدراسة. وتم أخذ التعديلات على الفقرات بما يتناسب مع عمر وجنس عينة الدراسة. ثم طبق المقياس على عشرة أطفال مساء إليهم، بالمرحلة العمرية نفسها للتعرف على مدى ملاءمة فقرات المقياس لهم، إذ أخذ في الاعتبار استفساراتهم عن بعض الفقرات، وتم تعديل بعضها، وحذف أخرى. وقد بلغ عدد الفقرات المحذوفة (٢٥) فقرة كانت غير مناسبة للفئة المستهدفة بالدراسة الحالية، وبذلك تم الحصول على قدر من صدق المحتوى، وتم اعتماد مقياس مشكلات التوافق النفسي الذي أصبح يتضمن (٨٠) فقرة. وللتأكد من ثبات المقياس، فقد استخدم طريقة إعادة الاختبار؛ إذ أعيد تطبيق المقياس بعد أسبوع من تطبيقه في المرة الأولى على عشرة من الأطفال المساء إليهم. وقد بلغ معامل الثبات لمقياس مشكلات التوافق النفسي (٠,٨٩). ثم استخرج معامل الاتساق الداخلي باستخدام كرونباخ ألفا وهي ٠,٧٨، وهو كاف لغايات اعتماد المقياس في الدراسة الحالية. أما طريقة الإجابة عن المقياس؛ تتم بإعطاء درجات لكل عبارة، فالإجابة أبداً = صفر، وأحياناً=١، وغالباً=٢، ودائماً=٣. وتم تصنيف هذه الدرجات على النحو التالي:سوء توافق شديد ١٩٨ فأكثر للربع الأعلى، سوء توافق بسيط ١٩٧–١٧٣ ، وتوافق ١٧٣ فأقل للربع الأدنى.

٢ - مقياس مفهوم الذات :

قام الكيلاني وعباس (١٩٧٩) بتطوير مقياس مفهوم الذات لدى عينة من الأطفال الأيتام من كلا الجنسين للفئة العمرية من (٨–١٥) سنة والتي تضمنت (١١٢) فقرة، مثل أنا في جسمي عاهة، أنا محبوب، أو بطل، أو قوي، أو ذكي، يعمل صداقة بسهولة، يشفق على ضعفي، وأنا متعاون، أو أنا دفش وعبيط إلخ. وقد تم التحقق من ثبات المقياس وصدقه، على النحو الآتي:

معامل الثبات :تم استخراج معامل الثبات بطريقتين هما: الطريقة النصفية وهي استخراج الدرجات على الفقرات للذكور والإناث لجميع الأطفال الذين طبقت عليهم القائمة، وصححت القائمة بمعادلة سبيرمان- براون التنبؤية، وبطريقة الإعادة؛ إذ أعيد تطبيق القائمة على ٣١ طفلا بعد شهر من تطبيق الاختبار لأول مرة؛ وبلغ معامل الثبات الكلي لمقياس مفهوم الذات ٠,٨٦

صدق المقياس: استخدم طريقة مقارنة الأداء على كل من المقاييس الفرعية للمجموعتين من الأطفال، المجموعة الأولى اختيرت على أساس ملاحظة المحكمين لسلوك أفرادها، وصنّفتهم

على أنهم متكيفين، واختيرت الثانية على أساس أن المحكمين صنّفوا أفرادها بوصفهم مجموعة غير متكيفة، وكان هؤلاء المحكمون يعملون بوصفهم مرشدين، وعددهم خمسة، وقبل أن يطلب من المحكم تسمية الطفل في أحد المجموعتين، كان يعرض عليه تعريف السمة، التي يتناولها مقياس معين، وتقرأ له فقرات ذلك المقياس، وتم تكرار هذه الإجراءات مع باقي المحكمين؛ ومن ثم تم الحصول على مجموعتين متناقضتين.

إذ قام الباحثان باختيار أفراد الدراسة من الأطفال الأيتام في المخيم الصيفي للاجئين الأيتام الذكور في الأردن عام (١٩٧٩)، والمشاركين في برنامج جمعية الشباب المسيحية، بالتعاون مع وكالة الغوث. أما الإناث فقد تم اختيارهن من مخيم صيفي آخر لمشاركات في البرنامج نفسه، في حين كان عدد أفراد مجتمع الدراسة من الأطفال الأيتام وغير الأيتام ذكورا وإناثا (٣٣٣) طفل.أما طريقة التصحيح، فهي الأوزان في الفقرات ذات الاتجاه الإيجابي أوافق (٢)، لا أوافق (١)، ويتم عكس الأوزان في الفقرات السالبة، وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس ما بين ١١٢–٢٢٤ .

وتم الاعتماد على هذا المقياس (مقياس مفهوم الذات) في الدراسة الحالية، وبشكلها النهائي والتي تضمنت (١١٢) فقرة. ولغايات استخدام هذا المقياس في الدراسة الحالية طبق المقياس على ١٠ أطفال من المساء إليهم، ثم تم استخراج معامل الاتساق الداخلي باستخدام كرونباخ ألفا فكان ٠,٨٣ .

٣. برنامج الإرشاد الجمعي:

اعتمد في بناء برنامج الإرشاد على الأساليب السلوكية المعرفية عند ماكينبوم، يتكون برنامج الإرشاد من عشر جلسات، تتناسب مع العمر الزمني لعينة الدراسة (١٢–١٧) سنة، الذين تعرضوا للإساءة بأشكالها المختلفة (الجسمية، والنفسية، والجنسية، والإهمال). ولغايات صدق محتوى برنامج الإرشاد ومدى ملاءمته للفئة العمرية للأطفال، فقد تم عرضه على خمسة محكمين من أساتذة علم النفس والإرشاد النفسي في الجامعة الهاشمية، والجامعة الأردنية، بالإضافة إلى خمسة مرشدين تربويين يحملون درجة الماجستير في الإرشاد النفسي، ويعملون في الإرشاد مع طلاب من الفئة العمرية لعينة الدراسة. وتم تعديل البرنامج بناء على ملاحظات المحكمين. وتم إعداده بشكله النهائي، وكان الزمن المحدد لكل جلسة يتراوح ما بين ٦٠–٨٠ دقيقة. وفيما يلي عرض موجز لجلسات برنامج الإرشاد:

جلسة جمع بيانات قبل بدء البرنامج من خلال تطبيق مقياسي مشكلات التوافق النفسي، ومفهوم الذات.

الجلسة الأولى: الهدف: التعارف، والتوقعات، والأهداف، وبناء الثقة. والإجراء: بناء العلاقة الإرشادية القائمة على الاحترام، والتفهم، والتقبل، بالإضافة إلى التعرف على

الأهداف والتوقعات، وذلك من خلال المناقشة والحوار.

الجلسة الثانية: الهدف: التعرف على معنى الإساءة وأشكالها. والإجراء: استخدام البطاقات في التعرف على أشكال الإساءة الجسدية، والجنسية، والنفسية، والإهمال.

الجلسة الثالثة: الهدف: التعرف على مصادر الإساءة وتحليل مواقف الإساءة. والإجراء: (١) استخدام تمرين حقوق الطفل بالإضافة إلى واجبات ومسئوليات كل من المدرسة، والأسرة، والمجتمع تجاه الطفل ومسئوليته نحو نفسه ونحو الآخرين؛ (٢) المواجهة بالتحدث عن الخبرات حول الإساءة.

الجلسة الرابعة: الهدف: استخدام أسلوب الاسترخاء العضلي. والإجراء: التدرب على تمرين الاسترخاء العضلي للتخفيف من آثار الإساءة على الطفل.

الجلسة الخامسة: الهدف: التعرف على استخدام الأساليب التوكيدية، واكتساب مهارات سلوكية اجتماعية. والإجراء:(١) التدرب على مهارات توكيد الذات: رفض الطلب، وتقديم الشكوى، والمجاملة. (٢) التعريف بالمؤسسات العاملة في مجال حماية الأطفال، وكيفية الوصول إليها.

الجلسة السادسة: الهدف: التمييز بين المواقف التوكيدية، والمواقف غير التوكيدية، وآثرها في حل المشكلات. الإجراء: استعراض مجموعة من المواقف، يتبعها سؤال ماذا تفعل؟ ثم إعطاء نموذجين من الاستجابات، أحدهما الاستجابة التوكيدية، والأخرى الاستجابة الإذعانية.

الجلسة السابعة: الهدف: القدرة على استخدام أسلوب التحصين (إعادة البناء المعرفي). والإجراء: التدرب على كيفية إعادة البناء المعرفي من خلال عمليتي التوافق والتمثل، واستخدام العبارات الذاتية، أي الحديث مع الذات، بعد تخيل مواقف وتكوين صور ذهنية للحلول، وتعزيزها من قبل المرشد.

الجلسة الثامنة: الهدف: القدرة على استخدام أسلوب التحصين (الاسترخاء المعرفي). والإجراء:(١) التدرب على تخيل موقف الألم (الإساءة).(٢) تحويل الانتباه إلى موضوع أخر مع تخيل موقف مريح. (٣) إعطاء إشارة عند الشعور بالتوتر والقلق.(٤) تغيير الانتباه، وتخيل موقف مريح والشعور بالاسترخاء.

الجلسة التاسعة: الهدف: مراجعة استخدام أسلوب التحصين ضد التوتر. والإجراء:(١) إعطاء موقف فيه قلق وتوتر. (٢) يطلب من المسترشدين تخيل حلول إيجابية للتخلص من موقف القلق.

الجلسة العاشرة: الهدف: إنهاء البرنامج. الإجراء: (١) تشجيع أفراد المجموعة على تبادل الأفكار التي تعلموها خلال البرنامج. (٢) الإعلان عن انتهاء البرنامج.

جلستا: التطبيق البعدي، والمتابعة.

التصميم التجريبي:

لغايات اختبار فرضيتي الدراسة، تم استخدام التصميم التجريبي الآتي: O 1 X O 2
O 1 O 2
O 1 O 2

إجراءات الدراسة :

تم عقد اجتماع مع أعضاء المجموعة الإرشادية، وإعطاء فكرة عن البرنامج وأهدافه، والاستقصاء عن اهتمامهم بالاشتراك بالبرنامج الإرشادي. بعد ذلك تم تقسيم العينة عشوائيا إلى مجموعتيـــن: (الأرقام الفردية، والأرقام الزوجية)؛ ثم طبق مقياس مشكلات التوافق النفسي، ومقياس مفهوم الذات على المجموعتين بوصفه قياسا قبليا، وتحديد موعد الجلسات للمجموعة التجريبية. وتم البدء بتطبيق البرنامج بتاريخ ٢٠٠٤/٢/٧ واستمر البرنامج بجلساته العشر إلى ٣/٢٣ /٢٠٠٤ على المجموعة التجريبية فقط؛ ثم أجريت جلسة تطبيق بعدي لمقياس مشكلات التوافق النفسي، و مقياس مفهوم الذات، على المجموعة التجريبية التي تعرضت لبرنامج إرشاد جمعي علاجي، والمجموعة الضابطة التي لم تتعرض لأي برنامج. وبعد أسبوعين بتاريخ ٢٠٠٤/٤/٨ أجريت جلسة اختبار المتابعة؛ إذ تم تطبيق مقياس مشكلات التوافق النفسي، ومقياس مفهوم الذات على المجموعتين التجريبية والضابطة؛ وتم تفريغ درجات إجابات أفراد العينة على مقياس مشكلات التوافق النفسي، ومقياس مفهوم الذات القبلي والبعدي والمتابعة وإدخالها على برنامج التحليل الإحصائي SPSS لاستخراج المتوسطات، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المصاحب.

نتائج الدراسة

نتائج اختبار فرضيتي الدراسة :

الفرضية الأولى : وهي تنص على الآتي:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)بين متوسط إجابات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة على الاختبار القبلي والبعدي والمتابعة على مقياس التوافق النفسي.

لاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية، وتوضحها نتائج الجدول رقم (١):

الجدول رقم (١)

المتوسطات، والانحرافات المعيارية لإجابات المجموعتين التجريبية، والضابطة على مقياس مشكلات التوافق النفسي للتطبيق القبلي والبعدي والمتابعة .

متغيرات الدراسة	المجموعة التجريبية ن١=١٥		المجموعة الضابطة ن٢=١٥	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاختبار القبلي	١٠٦,٠٠	٩,٤١	١٠٥,٦٧	١٤,١٨
الاختبار البعدي	١٠١,٤٠	٨,٢٤	١١٠,٩٣	١٣,٦٤
اختبار المتابعة	٩٨,٣٣	٩,٦٨	١١٠,٤٠	٧,٨٢

يتضح من بيانات الجدول رقم (١) أن متوسط إجابات المجموعة التجريبية على مقياس مشكلات التوافق النفسي على الاختبار القبلي بلغ (١٠٦,٠٠) على حين بلغ متوسط المجموعة الضابطة (١٠٥,٦٧) كما يوضح أن متوسط إجابات المجموعة التجريبية على المقياس البعدي بلغ (١٠١,٤٠)، على حين بلغ متوسط المجموعة الضابطة (١١٠,٩٣)، وللتأكد من فاعلية البرنامج الإرشادي، تم إجراء اختبار متابعة بعد أسبوعين من إنهاء تطبيق برنامج الإرشاد، وكان متوسط إجابات المجموعة التجريبية على مقياس مشكلات التوافق النفسي (٩٨,٣٣) على حين بلغ متوسط إجابات المجموعة الضابطة على مقياس المتابعة (١١٠,٤٠). وللتعرف على ما إذا كانت هذه الفروق بين المتوسطين داله إحصائياً، تم إجراء تحليل التباين المصاحب، وتوضحه بيانات الجداول ذوات الأرقام (٢) و(٣) و(٤).

الجدول رقم (٢)

نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياس مشكلات التوافق النفسي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الفرق بين المجموعات	١٧٤,٢٩	١	١٧٤,٢٩	١,٥٣	٠,٢٢٨
القبلي للتوافق النفسي	٥٨,٣٢	١	٥٨,٣٢	.٥١٠	٠,٤٨١
المجموعات	٢٤٦,٢١	١	٢٤٦,٢١	٢,١٥٤	٠,١٥٤
الخطأ	٢٩٧١,٥٧	٢٦	١١٤,٢٩		
الكلي	٤٠٥٢,١٧	٢٩			

تظهر نتائج تحليل التباين في الجدول رقم (٢) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية، والضابطة؛ إذ بلغت قيمة ف (٢,١٥٤) وهي غير دالة إحصائيا. أي إنه لا يوجد فروق دالة إحصائيا لنتائج الاختبار القبلي على المجموعتين التجريبية، والضابطة. ولمعرفة أثر البرنامج التدريبي طبق مقياس التوافق النفسي على المجموعتين التجريبية، والضابطة بعد انتهاء البرنامج، وأجرى تحليل التباين المصاحب. والجدول رقم (٣) يبين نتائج تحليل التباين المصاحب للفروق بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة على مقياس التوافق النفسي البعدي.

الجدول رقم (٣)

نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية، والضابطة في القياس البعدي على مقياس مشكلات التوافق النفسي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المتغير المصاحب	٦٤,٤٥	١	٦٤,٤٥	.٨٤٠	٠,٣٦٨
البعدي للتوافق النفسي	١٤٣,٢٠	١	١٤٣,٢٠	٨٦٧,١	٠,١٨٤
المجموعات	١٣٠٢,١٧	١	١٣٠٢,١٧	١٦,٩٧	٠,٠٠٠
الخطأ	١٩٩٤,٥٧	٢٦	٧٦,٩٧		
الكلي	٣٣٤٦,٩٧	٢٩			

تظهر نتائج تحليل التباين المصاحب في الجدول رقم (٣) أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية، والضابطة في التوافق النفسي؛ إذ بلغت قيمة ف (١٦,٩٧) وهي دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٠ ، وهي ترجع إلى برنامج الإرشاد. ولمعرفة مدى استمرارية أثر البرنامج التدريبي بعد توقف البرنامج لمدّة زمنية معينة، تمت متابعة أفراد المجموعة التجريبية، وطبق عليها مقياس التوافق النفسي مرة أخرى بعد مرور أسبوعين من القياس البعدي، ولمعرفة أثر نتائج الاختبار البعدي والقبلي للمجموعتين التجريبية، والضابطة على اختبار المتابعة. وأجرى تحليل التباين المصاحب، والجدول رقم (٤) يبين نتائج تحليل التباين المصاحب للفروق بين المجموعتين (التجريبية، والضابطة) للمتابعة.

الجدول رقم (٤)

نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق للمجموعتين التجريبية، والضابطة في قياس المتابعة على مقياس مشكلات التوافق النفسي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المتغير المصاحب	٥٢,٥٢	١	٥٢,٥٢	,٦٣٥	٠,٤٣٣
المتابعة للتوافق النفسي	٧,٠٩٤	١	٧,٠٩٤	,٠٦٨	٠,٧٧٢
المجموعات	٩,١٣	١	٩,١٣	,١١٠	٠,٧٤٣
الخطأ	١٩٨٥٢٠	٢٦	٨٢,٧٢		
الكلي	٢٢٢٣,٦٤	٢٦			

تظهر نتائج تحليل التباين المصاحب في الجدول رقم (٤) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية، والضابطة؛ إذ بلغت قيمة ف (٠,١١٠) وهي غير دالة إحصائيا. أي إنه لا توجد فروق دالة إحصائيا على مقياس المتابعة عند الأخذ بعين الاعتبار أثر الاختبار القبلي والاختبار البعدي.

الفرضية الثانية : تنص الفرضية الثانية على الآتي:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط إجابات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة على الاختبار القبلي والبعدي والمتابعة على مقياس مفهوم الذات. ولاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية، والتي توضحها نتائج الجدول رقم (٥) .

الجدول رقم (٥)

المتوسطات، والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية، والضابطة على مقياس مفهوم الذات للتطبيق القبلي والبعدي والمتابعة.

متغيرات الدراسة	المجموعة التجريبية ن١=١٥		المجموعة الضابطة ن٢=١٥	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاختبار القبلي	٤٨,٦٧	٧,٣٥	٤٨,٨	١٠,٣١
الاختبار البعدي	٥٥,٢٠	٦,١٤	٥٠,٢	٦,٦٦
اختبار المتابعة	٥٠,٤٧	٨,١٢	٤٤,٢٧	٨,٤٠

يتضح من الجدول رقم (٥) أن متوسط إجابات المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات على الاختبار القبلي بلغ (٤٨,٦٧) على حين بلغ متوسط إجابات المجموعة الضابطة على الاختبار القبلي (٤٨,٨)، وأن متوسط إجابات المجموعة التجريبية على المقياس البعدي (٥٥,٢٠)، على حين بلغ متوسط إجابات المجموعة الضابطة على مقياس مفهوم الذات للاختبار البعدي (٥٠,٢). تم إجراء اختبار متابعة بعد أسبوعين من إنهاء تطبيق برنامج الإرشاد، وكان متوسط إجابات المجموعة التجريبية (٥٠,٤٧) على حين بلغ متوسط إجابات المجموعة الضابطة على مقياس المتابعة (٤٤,٢٧).

وللتعرف على ما إذا كانت هذه الفروق بين المتوسطين داله إحصائياً، تم إجراء تحليل التباين المصاحب وتوضحه بيانات الجداول ذوات الأرقام(٦) و(٧) و(٨).

الجدول رقم (٦)

نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية، والضابطة في القياس القبلي على مقياس مفهوم الذات.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المتغير المصاحب	٤٢,٥٢	١	٤٢,٥٢	٠,٧٠٨	٠,٤٠٩
القبلي لمفهوم الذات	٢٢٩,٢٣	١	٢٢٩,٢٣	٣,٨٢	٠,٠٦٣
المجموعات	٢١٥,٥٥	١	٢١٥,٥٥	٣,٥٩	٠,٠٧٠
الخطأ	١٤٤٢,١٨	٢٦	٦٠,١٠		
الكلي	٢١٩٨,٩٧	٢٦			

تظهر نتائج تحليل التباين المصاحب في الجدول رقم (٦) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية، والضابطة على الاختبار القبلي لمقياس مفهوم الذات؛ إذ بلغت قيمة ف (٢,٩٥) وهي غير دالة إحصائيا، وهي ترجع إلى برنامج الإرشاد. ولمعرفة أثر البرنامج التدريبي طبق مقياس مفهوم الذات على المجموعتين التجريبية، والضابطة بعد انتهاء البرنامج، وأجرى تحليل التباين المصاحب. والجدول رقم (٧) يبين نتائج تحليل التباين المصاحب للفروق بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة على الاختبار البعدي.

الجدول رقم (٧)

نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية، والضابطة في القياس البعدي على مقياس مفهوم الذات.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المتغير المصاحب	١,٤٢	١	١,٤٢	٠,٣٣٣	٠,٥٦٩
البعدي لمفهوم الذات	١٢,٥٩٨	١	١٢,٥٩٨	٢,٩٥	٠,٠٩٨
المجموعات	٩٨٧,٢١	١	٩٨٧,٢١	٢٣,١٠	٠,٠٠
الخطأ	١١١,٠٩	٢٦	٤,٢٧		
الكلي	١٣٣٥,٣٠	٢٦			

تظهر نتائج تحليل التباين المصاحب في الجدول رقم (٧) أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية، والضابطة على مقياس مفهوم الذات؛ إذ بلغت قيمة ف (٢٣,١٠) وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٠٠)، أي إنه توجد فروق دالة إحصائيا على المقياس البعدي بين المجموعتين التجريبية، والضابطة. ولمعرفة مدى استمرارية أثر البرنامج التدريبي بعد توقف البرنامج لمدّة زمنية معينة، تمت متابعة أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، وطبق مقياس مفهوم الذات على المجموعتين مرة أخرى بعد مرور أسبوعين من القياس البعدي، ولمعرفة أثر نتائج الاختبار البعدي والقبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار المتابعة. وأجرى تحليل التباين المصاحب. والجدول رقم (٨) يبين نتائج تحليل التباين المصاحب للمجموعتين التجريبية، والضابطة للفروق بين اختباري البعدي والمتابعة لمفهوم الذات.

الجدول رقم (٨)

نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق للمجموعين التجريبية، والضابطة في قياس المتابعة على مقياس مفهوم الذات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المتغير المصاحب	٤,٧٣	١	٤,٧٣	.٠٦٨	٠,٧٩٧
المتابعة لمفهوم الذات	١,٠٥	١	١,٠٥	.٠١٥	٠,٩٠٣
المجموعات	١٢٨,٧٣	١	١٢٨,٧٣	١,٨٤	٠,١٦٨
الخطأ	١٨١٧,٨٠	٢٦	٦٩,٩٢		
الكلي	٢١٩٨,٩٧	٢٩			

تظهر نتائج تحليل التباين المصاحب في الجدول رقم (٨) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة؛ إذ بلغت قيمة ف (١,٨٤) وهي غير دالة احصائيا، أي إنه لا توجد فروق دالة إحصائيا على مقياس المتابعة عند الأخذ بعين الاعتبار أثر الاختبار القبلي والاختبار البعدي.

مناقشة النتائج

يتضح من تحليل نتائج الفرضية الأولى أن هناك أثرا إيجابيا لبرنامج الإرشاد في التغلب على المشكلات التي تؤدي إلى عدم التوافق النفسي لدى الأطفال في العينة التجريبية الذين تعرضوا لجلسات إرشادية تتضمن أساليب معرفية سلوكية التحصين ضد التوتر، وأساليب التوكيد الذاتي؛ إذ إن متوسط إجاباتهم يشير إلى ذلك. كما أن قيم "ف" أكدت أن الفروق دالة إحصائيا في التوافق النفسي بين المجموعتين التجريبية، والضابطة. وقد أكدت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين إجابات عينة المجموعة التجريبية قبل برنامج الإرشاد وبعده. وتؤكد نتائج الدراسات السابقة ذلك، إذ إن الإرشاد الذي يتبع أساليب معرفية سلوكية التحصين ضد التوتر الذي يتضمن إعادة بناء التفكير والاسترخاء، وأساليب التوكيد الذاتي يؤثر إيجابا في تحقيق توافق نفسي لدى الأطفال المساء إليهم. وتتفق هذه الدراسة مع نتائج دراسات سابقة منها دراسات: فيردون وكالم (Verduyn & Calam, 1999) ودراسة نولان وآخرين (Nolan et al., 2002), ودراسة ترويل وآخرين (Trowell et al.,2002). ومع نتائج دراسات اعتمدت على الأساليب السلوكية منها دراسة القاسم (١٩٩١)، ودراسة السيد (١٩٩٣) ،ودراسة غبريال (١٩٩٧)، ودراسة كل من(Gill,1997) و(Pearson,1994) و(Blasio,1991) و(Fantuzzo,1990) و (Watson & Levin,1989) .وهذا يعزز فعالية الأساليب المعرفية السلوكية التي استخدمت في هذه الدراسة التي جعلت المسترشدين يسعون للتعامل بإيجابية مع الآخرين، وتحقيق التوازن بين حاجاتهم الاجتماعية والنفسية، ومن ثم تحقيق التكيف مع البيئة المحيطة، واستغلال قدراتهم وإمكاناتهم إلى أقصى حد ممكن.

وأكدت نتائج الفرضية الثانية وجود أثر إيجابي أيضا لبرنامج الإرشاد على تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال المساء إليهم في العينة التجريبية، الذين تعرضوا لجلسات برنامج الإرشاد المعرفي السلوكي يتبع أساليب معرفية سلوكية التحصين ضد التوتر الذي يتضمن إعادة بناء التفكير والاسترخاء، وأساليب التوكيد الذاتي، وبدرجة دالة إحصائيا؛ إذ إن متوسط إجاباتهم يشير إلى ذلك. كما أن قيم "ف" أكدت أن الفروق دالة إحصائيا في مفهوم الذات بين المجموعتين التجريبية والضابطة. وأكدت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين إجابات عينة المجموعة التجريبية ما بين إجابات المجموعة التجريبية قبل برنامج

الإرشاد وبعده. وتتفق بذلك مع نتائج الدراسات السابقة التي استخدمت الأساليب السلوكية المعرفية في تحسين مفهوم الذات، ومنها دراسة فيردون وكالم (Verdyn & Calam, 1999) ودراسة فاريل وهينز وديفز (Farrell, Hains, & Davies, 1998) ودراسة جون ورامتشاندايني (Jone & Ramchandani, 1999) كما تتفق مع دراسات اعتمدت على الأساليب السلوكية منها دراسة عبد العزيز (١٩٩٣) والبحيري (١٩٩٤) وحتر (١٩٩٥) وطشطوش (٢٠٠٢) وحماد (٢٠٠٣) و(Bryce,1995) و(Blasio,1991) و(Jupp &Griffit,1991) و(Charless & Dempsey,1982). إذ عملية الإرشاد ساعدت على أن يكتسب المسترشدون معلومات إيجابية حول ذاتهم وقدراتهم، وهذا يعد رصيدا إيجابيا يرفع مفهوم الذات لديهم ويؤدي إلى تحسينه. وهذا يوضح أن المساء إليه يستطيع أن يطور مفهوما إيجابيا عن ذاته، إذا اكتسب مهارات وأساليب تفكير جديدة في مواجهة مشكلاته، خاصة أن مفهوم الذات مرتبط بفردية الإنسان، ومن خلاله يتضح اختلافه عن الآخرين. كما أن تكوين مفهوم ذات إيجابي هو إنجاز فردي يرتبط به من حيث مظهره الخارجي سواء أكان من خلال التواصل البصري، أم تعبيرات الوجه، أم الإيماءات أم غيره. وتحقيقه يجعله يمتلك مفهوم ذات فريد عن الآخرين، مما يترتب عليه الاستجابة مع مواقف الحياة بأساليب إيجابية تساعده على تحقيق توافق نفسي أفضل، ويوجه سلوكه، ويعمل على تحقيق الاتساق الداخلي لديه، ويزوده بمجموعة من التوقعات التي تحدد سلوكه في المواقف المختلفة، وتحدد أيضاً ما يتوقعه الآخرون منه، أو ماذا يتوقع الآخرون أن يحدث؟

ويستنتج من نتائج الدراسة أهمية استخدام أساليب الإرشاد السلوكي، والسلوكي المعرفي: الاسترخاء العضلي، ومهارات التوكيد، وإعادة البناء المعرفي والاسترخاء المعرفي، عند إرشاد المساء إليهم.

وتؤكد نتائج الدراسة أهمية العمل مع الأطفال المساء إليهم من خلال برنامج إرشاد معد مسبقا، يتضمن التعريف بالمشكلة، وبصاحب المشكلة، والأساليب الإرشادية التي تعمل على مساعدته في التغلب على مشكلته، وألا يكون استخدام أساليب الإرشاد بدون تخطيط مسبق، وبدون برنامج إرشاد. وهي تتفق بذلك مع توصيات عدد من الدراسات السابقة التي أكدت أهمية إيجاد برامج إرشاد، ومنها دراسة دبلنجير وليبممان وستير (Deblinger, Lipman & Steer, 1996) ،ودراسة نولان وآخرين (Nolan et al., 2002) ،ودراسة ترويل وآخرين (Trowell et al.,2002)ودراسة ديفور (Dufour,2004) التي اعتمدت على أساليب النظرية المعرفية السلوكية. ومنها دراسة القاسم (١٩٩١)، والسيد (١٩٩٣)، وحتر (١٩٩٥)، وطشطوش (٢٠٠٢)، وحماد (٢٠٠٣)، و(Gill,1997) و(Pearson,1994) و(Blasio,1991)

و(Jupp & Griffit,1991) و(Charless & Dempsey,1982)، التي اعتمدت على الأساليب السلوكية خاصة أن برنامج الإرشاد في الدراسة الحالية اعتمد على أساليب النظرية السلوكية المعرفية معا؛ إذ إنه يتصف بالشمولية، ويتضمن خطة عملية تفاعلية موجهه نحو تغيير التفكير والمشاعر والسلوك، على مستوى الوعي؛ إذ جعلت أعضاء المجموعة يحاولون التعبير عن أنفسهم، ومواقف حياتهم أثناء جلسات الإرشاد بهدف تغيير مشاعرهم واتجاهاتهم وتفكيرهم وسلوكهم، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود تحسن في التوافق النفسي، ومفهوم الذات لدى الأطفال المساء إليهم من أفراد عينة الدراسة.

التوصيات

يمكننا أن نخلص من خلال نتائج الدراسة الحالية إلى التوصيات الآتية :

- إجراء أبحاث جديدة على عينات دراسة أكبر حجما، من كلا الجنسيين من مختلف المؤسسات في مناطق المملكة.
- الاستفادة من البرنامج الإرشادي في التعامل مع الأطفال المساء إليهم، ومساعدتهم في تحقيق توافق أفضل.

المراجع

إدارة حماية الأسرة. (٢٠٠٢). **الدراسات والإحصاءات**.عمان، الأردن.

البحيري، عبد الرقيب. (١٩٩٤). **سوء معاملة الطفل وعلاقتها بالاضطرابات المدرسية والسلوكية**. المؤتمر العلمي الثاني لمعهد دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

بدران، هدى. (١٩٩٥). **حقوق الطفل "مسيرة الأمم"**. تقرير تنشره منظمة الأمم المتحدة للطفولة، عمان.

البلبيسي، بشير. (١٩٩٥). **حجم مشكلة إساءة معاملة الطفل في المجتمع الأردني**. ورقة قدمت في ندوة الإساءة للطفل، مؤسسة نهر الأردن بالتعاون مع اليونيسيف، مركز التوعية والإرشاد الأسري، الزرقاء.

جامعة الدول العربية. (٢٠٠٢). **تقرير مديرية المرأة**. القاهرة: جامعة الدول العربية.

حتر، جاكلين. (١٩٩٥). **أثر الدراما العلاجية في تقدير الذات**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الحديدي، مؤمن . (١٩٩٧). **أنماط العنف البدني ضد الأطفال**. الأمم المتحدة للطفولة، عمان، الأردن.

حماد، هالة. (٢٠٠٣). **الدليل التدريبي حول قضايا الإساءة**. عمان ، الأردن.: وزارة التربية والتعليم.

الحمود، فاضل. (٢٠٠٤). **إدارة حماية الأسرة**. ورقة قدمت في ندوة العنف الأسري، الزرقاء ، الأردن.: الجامعة الهاشمية.

الخطيب، جهاد. (١٩٨٨). **برامج في تعديل السلوك**. عمان ، الأردن، وزارة التربية والتعليم: المطبعة التعاونية .

خلقي، هند. (١٩٩٠). **العلاقة بين الإساءة الجسدية والجنسية للطفل وبعض المتغيرات الديموغرافية المتعلقة بالأسر المسيئة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

رطروط، عادل. (٢٠٠١). **أنماط الإساءة الواقعة على الأطفال من قبل أفراد أسرهم وعلاقتها ببعض المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية**. رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

سمرين، إيمان. (٢٠٠٢). **دراسة مقارنة لمفهوم الذات لدى الأطفال المعرضين للخطر والعاديين** . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

السيد، صالح. (١٩٩٣). إساءة معاملة الأطفال. **مجلة دراسات نفسية، ٤** ، ١٨-٢٤.

الشناوي، محروس. (١٩٩٤). **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**. القاهرة ، جمهورية مصر العربية : دار غريب.

طشطوش، رامي. (٢٠٠٢). **أثر برنامج إرشاد جمعي في خفض مستوى العدوان وزيادة مستوى السلوك التوكيدي لدى عينة خاصة من الأطفال** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك ، إربد، الأردن.

عبد العزيز، حامد. (١٩٩٣). سوء معاملة الطفل المصري. دراسة استطلاعية. **مجلة علم النفس المعاصر، ٢**، ٢١-٢٧ .

عصفور، وصفي. (١٩٩٤). **المنحنى العقلاني والمعرفي في التوجيه والإرشاد**. الأونروا/اليونسكو، معهد التربية، عمان، الأردن.

علاء الدين، جهاد. (١٩٩٩). **فاعلية برنامج إرشادي لتحسين التوافق الشخصي والاجتماعي لدى عينه من المراهقات الأردنيات**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، جمهورية مصر العربية.

غبريال، يوسف. (١٩٩٧). **مدى فاعلية التدخل المهني بطريقة خدمة الفرد في تعديل مفهوم الذات لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية بإحدى المؤسسات الإيوائية**. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد دراسات الطفولة، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

فرج، طريف. (١٩٩٨). **توكيد الذات، مدخل لتنمية الكفاءة الشخصية**. القاهرة ، جمهورية مصر العربية.: دار غريب.

القاسم، محمد. (١٩٩١). **التوافق السلوكي الاجتماعي وسوء معاملة الطفل**. رسالة دكتوراه غير منشوره، كلية الطب، جامعة الأزهر، جمهورية مصر العربية.

الكيلاني. عبد الله وعباس، علي. (١٩٧٩). الفروق في مفهوم الذات بين الأيتام وغير الأيتام في عينه من الأطفال الأردنيين. **مجلة دراسات،١٧،٤**-٣٣.

مؤسسة نهر الأردن. (٢٠٠٢). **مشروع حماية الأسرة**. برنامج الطفولة.عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٣). **المفاهيم الخاصة بالعنف الأسري كما تراها شرائح المجتمع الأردني. قضايا الإساءة الخاصة بالمرشدين والمرشدات**. عمان ، الأردن: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٣). مشروع حماية الأسرة، **الدليل التدريبي حول قضايا الإساءة الخاص بالمرشدين والمرشدات العاملين مع الأطفال** (٨–١٢).عمان ، الأردن، وزارة التربية والتعليم.

American Association for Child Helps (1997).**Annual Report**. Washington D.C.

Blasio, P. (1991). The diagnostic approach in cases of domestic violence against children. **Journal of Article**, **12**, (3), 219. 227.

Bryce, A. (1995). An intervention and outcome study of expressive therapy group for sexually abused school age girls. **Dissertation Abstracts International, 56** (4),2316.

Charles, W. E., & Dempsey, G. (1982). Trait anxiety reeducations management. **Journal of Clinical Psychology**, **30**(4),764.

Clark, R., & Clark, J. (1989).The encyclopedia of child Abuse.**The International Journal, 20**, 37-41.

Corey, G.(2001) .**Theory and practice of counseling and psychotherapy**, California State: Brooks – Cole.

Dufour, S. (2004). The effectiveness of selected interventions for previous maltreatment: Enhancing the well- being of children who live at home**. Child and Family Social Work, 9**(1) ,39- 57.

Deblinger, E., Lipman, J., & Sreer, R. (1996). Sexually abused children suffering from post- trauma stress symptoms. Intial treatment outcome findings. **Children Maltreatment, 1,** 310- 321.

Fantuzzo, J. (1990).Behavioral treatment of the victims of child abuse and neglect. **Behavior Modification**,**19** (3), 316 – 339.

Farrell, S. P., Hains, A. A.,& Davies, W H. ((1998).Cognitive behavior interventions for sexually abused children exibting PTSD symptomatology. **Behavior Therapy, 29**, 241-255.

Finklhor, D.,& Berliner, L. (1995). Research on the treatment of sexually abused children: a review and recommendations. **Journal of the Academy of Child and Adolescent Psychaitry, 34**, 1408-1423.

Forman, S. (1993).**Coping skills intervention for children and adolescents**. San Francisco: Jossey – Bass Publishers.

Gill, R. (1997).Post traumatic stress disorder in latency age child**. American Journal, 32**, 93-98.

Jones, D., & Ramchandani, P. (1999). **Child sexual abuse informing practice from research.** Abdigdon: Oxon Radcliff Medical Press.

Jupp, J., & Griffith, M., (1991).Empowering techniques of play therapy, a method for working with neglect. **Journal of Mental Health Counseling, 19**(2),130-137.

Hopper, J. (2003). **Child abuse: Statistics, research, and resources**. Order at http://jim hopper.com /abstract.

Hughes, J. (1988). **Cognitive therapy.** New York: Book Academic Press.

Justice, B., & Justice, R. (1990). **The abusing family**. New York: Plenum Press.

Meichenbaum, D. (1977). **Cognitive-behavioral modification: An integrative approach**. New York: Plenum.

Meichenbaum, D. (1985). **Stress inoculation training**. Elmsford. New York: Pergamon.

Meichenbaum, D. (2003). **Treatment of individuals with anger control problems and aggressive Behavior.** Florida: Milisa Institute Press.

Nicol, A. (1989). Role of the child team**. A.B.C. of child abuse**, **12**, (5),451.

Nolan, M., Carr, A., O'Flaherty, A. Keary, K. Turner, R. O'Shea, D. Smyth, P., & Tobin, G. (2002). A comparison of two programs for victims of child sexual abuse. A treatment outcome study. **Child Abuse Review, 11,** 103-123.

Patterson, C.H. (1996). **Theories of counseling and psychotherapy**. New York: Hoper and Row Publishers.

Pearson, S. (1994). Teaching exceptional children*.* **Journal of Article, 21**(1), 113- 127.

Rendall, P., & Hollon,G. (1996).**Cognitive behavioral rationale living**. New York: Book Academic Press.

Rimer, P., & Prager, B. (1998). **Adapted from reaching out: Working to gather to identity and respond to child victim of abuse**. Nova Scotia, Canada: Nelson Learning Publishers.

Sedlak, A., & Broad Hurst, D.D. (1996). **Executive summary of the third national, incidence study of child abuse and neglect**. Washington D.C: National Center on Child Abuse and Neglect.

Trowell, J., Kolvin,I., Weeramanthri, T., Sadwski, H., Berelowitz, D., Glasser, D., & Leitch, I. (2002). Psychotherapy of sexually abused girls: Psychopathological outcome findings and patterns of chang. **British Journal of Psychiatry, 180**, 234-247.

Verduyn, C., & Calam, R. (1999) Cognitive behavioral interventions with maltreated children and adolescents. **Child Abused and Neglected**, **23**, 2, 197-208.

Watson. H., & Levin, M. (1989). Psycho therapy and non – dated reporting of child abuse. **American Journal, 59** (2), 246–256.

Wilson, K., & James, A. (1999). **The child protection Hand Book**. London: Bailleire Tindal Publishers.

World Heath Organization. (2002). **Child abuse definition**. Available in http://www.HOW int /MIP files, page 15.

درجة تفضيل طلبة التربية الرياضية لأساليب التدريس المستخدمة في تدريس مناهج كرة السلة، وألعاب المضرب، واتجاهاتهم نحوها

د. صادق خالد الحايك

كلية التربية الرياضية

الجامعة الأردنية

عمان – الأردن

أ. وليد يوسف الحموري

كلية التربية الرياضية

الجامعة الأردنية

عمان – الأردن

درجة تفضيل طلبة التربية الرياضية لأساليب التدريس المستخدمة في تدريس مناهج كرة السلة، وألعاب المضرب، واتجاهاتهم نحوها

د. صادق خالد الحايك
كلية التربية الرياضية
الجامعة الأردنية
عمان – الأردن

أ. وليد يوسف الحموري
كلية التربية الرياضية
الجامعة الأردنية
عمان – الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أساليب التدريس التي يفضلها الطلبة في تعلم المهارات المقررة في منهاج مساق كرة السلة (١) ومنهاج مساق ألعاب المضرب (١ & ٢). كما هدفت إلى التعرف على اتجاهات الطلبة في مساق كرة السلة، ومساقات ألعاب المضرب نحو الأسلوب التدريسي المفضل. تكونت العينة من الطلبة المسجلين في مساق كرة السلة (١) وعددهم ٣٧ طالباً وطالبة، والمسجلين في مساق ألعاب المضرب (١ & ٢) وعددهم ٤١ طالباً وطالبة في الفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤م في كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية. قام الباحثان بتدريس طلبة المجموعتين المهارات المختلفة المقررة في هذين المساقين باستخدام خمسة من أساليب موستن وأشورت (Mosston, & Ashworth, 2002) لمدة عشرة أسابيع.

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة كرة السلة، وطلبة ألعاب المضرب في درجة تفضيلهم للأسلوب الأمري، والأسلوب التدريبي، والأسلوب التبادلي. فيما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المجموعتين على أسلوب الاكتشاف الموجه، ولصالح طلبة ألعاب المضرب، وعلى أسلوب حل المشكلة، ولصالح طلبة كرة السلة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة بين الإناث والذكور في درجة تفضيلهم لأربعة من الأساليب الخمسة المستخدمة؛ فيما ظهرت الفروق بينهم على الأسلوب الأمري فقط، ولصالح الإناث. كذلك توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين في اتجاهاتهم نحو الأساليب المفضلة، كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس. يرى الباحثان أنه لا يوجد أسلوب تدريس واحد مثالي، وإنما على مدرس التربية الرياضية أن يستخدم أكثر من أسلوب تدريسي، وأن يراعي درجة تفضيل الطلبة للأساليب المستخدمة عند التخطيط للدرس.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٤/١٠/٢١ * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٥/٢/٥

Physical Education Students' Attitudes and Degree of Preference for Teaching Styles Implemented in Teaching Basketball and Racquetball Curricula

Dr. Sadiq K. Alhayek
Faculty of Physical Education
University of Jordan

Waleed Y. Alhumorri
Faculty of Physical Education
University of Jordan

Abstract

The purpose of this study was to determine the Basketball (1) and Racquetball (1+2) students' preferences of five learning styles (command, practice, reciprocal, guided discovery and problem solving styles) with respect to their gender. The participants in this study were 37 basketball students and 41 racquetball students from the Faculty of Physical Education / University of Jordan.The researchers taught both groups the required skills in these two courses according to five styles of Mosston and Ashworth (2002).

The results of data analysis indicated that there were nonstatitically significant differences between the basketball students' and racquetball students' preferences in three of five learning styles (command, practice, and reciprocal styles). However, the basketball students scored significantly higher in problem solving style, and the racquetball students scored significantly higher in guided discovery style. Also, there were nonstatitically significant differences between the female and the male students' preference in four of five learning styles (practice, reciprocal, guided discovery, and problem solving styles). Female students scored higher on command style. The results also indicated that there were nonstatitically significant differences between the two groups and the females and males in students' attitudes. The researchers recommend that there were no one ideal style of teaching, but physical education teachers should use more than one style and consider students' learning style preferences when selecting teaching styles.

درجة تفضيل طلبة التربية الرياضية لأساليب التدريس المستخدمة في تدريس مناهج كرة السلة، وألعاب المضرب، واتجاهاتهم نحوها

د. صادق خالد الحايك
كلية التربية الرياضية
الجامعة الأردنية
عمان – الأردن

أ. وليد يوسف الحموري
كلية التربية الرياضية
الجامعة الأردنية
عمان – الأردن

مقدمة الدراسة وأهميتها :

مع التقدم العلمي الكبير الذي نشهده اليوم نرى أن العملية التعليمية التعلمية تأخذ اهتماما عالميا متميزا، وتحديدا العملية التدريسية. فالتدريس بطرقه وأساليبه المختلفة يأخذ اهتماما خاصا؛ لكونه يرتبط ارتباطا مباشرا مع عناصر المنهاج كافة؛ فهو يرتبط بالأهداف التربوية، والمحتوى، والوسائل، والأنشطة، والتقويم، كما يرتبط بعمليات تخطيط، وتحضير، وتنفيذ وتقويم درس التربية الرياضية، وبذلك يلعب التدريس بطرقه وأساليبه المختلفة الدور الفاعل في تنمية وتكوين شخصية المتعلم المتكاملة من جميع جوانبها البدنية، والنفسية، والعقلية والاجتماعية، ومن ثَمَّ تحقيق الأهداف المرسومة. لذلك، تعمل اختيار الأساليب التدريسية المناسبة والمشوقة على إثارة المتعلم، ومشاركته الفعالة في الدرس، وتشبع ميوله ورغباته، ومن ثَمَّ تؤدي إلى تعلم أفضل. وقد أشار كل من جوهانسون وكاليسا وبرايس (Johnson, Chalisa, & Price ,2000) إلى وجود علاقة قوية بين التحصيل الأكاديمي للتلميذ والأسلوب التعليمي المستخدم. ومن جهة أخرى أشار حمدان (١٩٨٥) إلى أن الأفراد يختلفون فيما بينهم بخصائصهم، وقدراتهم البدنية والعقلية، ورغباتهم وميولهم، وهذا الاختلاف بطبيعة الحال ينعكس مباشرة على اختلافهم في أساليب التعلم التي يفضلونها. فمعلم التربية الرياضية الناجح نجده مطلعاً على خصائص الأفراد، وحاجاتهم، ورغباتهم، ويلجأ إلى استخدام أكثر من طريقة أو أسلوب تدريسي؛ لجذب انتباه الطلبة وتشويقهم؛ للانخراط في العملية التعليمية التعلمية بنشاط وحيوية. وقد أشار العديد من الخبراء والتربويين إلى أنه لا يوجد أسلوب تدريسي واحد مثالي، يمكن استخدامه مع جميع الطلبة، وفي جميع الظروف، ولجميع المهارات الحركية في الوقت نفسه (Singer & Dick, 1980; Siedentop, 1992). فالأسلوب التدريسي المناسب

والفعال في موقف تعليمي ما لطلبة ما قد لا يكون كذلك في موقف تعليمي آخر للطلبة أنفسهم، أو لطلبة آخرين. لذلك كان لابد من التنويع في اختيار أساليب التدريس لمقابلة المتغيرات المختلفة التي تحكم عملية التدريس، ومن هذه المتغيرات التي تحكم عملية الاختيار كما يذكر الديري (١٩٩٩) ما يأتي:

أ- طبيعة التلاميذ، من حيث: السن، والمستوى المهاري، والقدرات البدنية والعقلية، والميول والاتجاهات.

ب- طبيعة المهارة.

ج- طبيعة الأهداف المراد تحقيقها في الدرس.

د- الإمكانات والوسائل المتوافرة.

هـ-البيئة التعليمية.

يُعد موسكا موستن واحداً من أهم الرواد الذين تناولوا أساليب التدريس في التربية الرياضية في العصر الحديث، فقد وضع في كتابه (تدريس التربية الرياضية، ١٩٦٦) سلسلة متنوعة، ومترابطة من أساليب التدريس في التربية الرياضية، أطلق عليها اسم طيف أساليب التدريس (Spectrum of Teaching Styles). وهي سلسلة من الأساليب المتتالية المرتبط بعضها ببعض، طبقت وطورت في السبعينات والثمانينات إلى أن أصبحت الآن من أكثر الأساليب استخداما في تدريس التربية الرياضية في العالم في الوقت الحاضر. وقد قسم موستن وأشورت (Moston & Ashowrt, 1986) هذه الأساليب إلى مجموعتين أساسيتين، الأولى تسمى أساليب التدريس المباشرة (Direct Instruction) وفيها يكون المعلم صاحب القرار في اتخاذ جميع القرارات المتعلقة بالعملية التعليمية من تخطيط (Pre impact set)، وتنفيذ (Impact set)، وتقويم(Post- impact set). وتنتقل أحيانا بعض القرارات التعليمية إلى المتعلم في بعض هذه الأساليب. والأساليب المباشرة هي: الأسلوب الأمري (The Command Style)، والأسلوب التدريبي (The Practice Style)، والأسلوب التبادلي (Reciprocal Style The)، وأسلوب التوجيه الذاتي(The Self-Check Style)، وأسلوب متعدد المستويات (The Inclusion Style). أما المجموعة الثانية من الأساليب فتسمى أساليب التدريس غير المباشرة (Indirect Instruction)؛ وفيها يكون المتعلم محور العملية التعليمية، فهو يتعلم من خلال استخدامه لعمليات فكرية متقدمة مختلفة كالمقارنة، والمضاهاة، والتحليل، والتصنيف، وحل المشكلة، والابتكار. ومن هذه الأساليب غير المباشرة: أسلوب الاكتشاف الموجه (The Guided Discovery Style)، وأسلوب التفكير المتشعب (The Divergent Style)، وأسلوب تصميم البرنامج الفردي (The Individual Program Style)، وأسلوب المبادرة (Learner's Initiated Style)،

وأخيرا أسلوب التدريس الذاتي (The Self-Teaching Style). إن هذا التنوع في الأساليب التدريسية التي قدمها موستن سمح للمعلم بالانتقال من أسلوب إلى آخر خلال الدرس الواحد، وسهل عليه عملية اختيار الأسلوب الأنسب للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة.

في هذه الدراسة سنتناول خمسة من أساليب موستن وأشـــــــــــــــورت (Moston & Ashowrt, 2002) بعضها يدخل ضمن الأساليب التدريسية المباشرة، وبعضها الآخر من الأساليب التدريسية غير المباشرة، وهذه الأساليب هي: أولا: الأسلوب الأمـري (The Command Style) وفي هذا الأسلوب يقوم المعلم باتخاذ جميع القرارات الخاصة بالعملية التعليمية من تخطيط، وتنفيذ، وتقويم، فالمعلم يعطي التعليمات والأوامر، ويقوم المتعلم بتطبيق الأداء وتنفيذ التعليمات كما هي. ثانيا: الأسلوب التدريبي (The Practice Style)، وفي هذا الأسلوب يتخذ المعلم جميع القرارات الخاصة بعملية التخطيط والتنفيذ، فيما تنتقل إلى المتعلم بعض القرارات الخاصة بالتنفيذ، أو ما يسمى بالقرارات التسع وهي المكان، والأوضاع الحركية ، ونظام العمل، والتوقيت والإيقاع الحركي، ووقت البداية، والانتهاء من العمل، والراحة، والمظهر، وإلقاء الأسئلة. ويتميز هذا الأسلوب بتوفير زمن كاف لتطبيق ما تم تعلمه. ثالثا: الأسلوب التبـــــــــــــادلي (Reciprocal Style The) وفيه ينتقل إلى المتعلم قرارات أكثر في العملية التعليمية؛ إذ يصبح مشاركا فاعلا في قرارات التقويم، وذلك عن طريق إعطاء التغذية الراجعة لزميله الذي يؤدي المهارة؛ إذ يلاحظ أداءه، ويصحح أخطاءه ويناقشه في الأداء، ثم بعد ذلك يتم تبادل الأدوار؛ ليصبح الملاحظ مؤديا، والمؤدي للمهارة ملاحظا. رابعا: أسلوب الاكتشاف الموجه (The Guided Discovery Style)) وفيه ينتقل كثير من قرارات مرحلة التنفيذ من المعلم إلى المتعلم؛ إذ يقوم المعلم في مرحلة التخطيط بوضع مجموعة متعاقبة من الأسئلة التي تؤدي الإجابة عنها إلى اكتشافات متعاقبة توصل إلى الأداء الصحيح، أو إلى الهدف الموضوع. وفي الجزء التقويمي تكون التغذية الراجعة التي يحصل عليها المتعلم بعد إجابته الصحيحة بمثابة تعزيز يشير إلى نجاحه في ذلك الجزء. خامسا: أسلوب التفكير المتشعب (The Divergent Style) أو ما يسمى بأسلوب حل المشكلة، وفي هذا الأسلوب يقوم المعلم بتوجيه سؤال، أو وضع المتعلم في موقف مشكلة تجعله في حالة غير الانسجام الفكري، وهذا الوضع يجعله منشغلا في البحث عن عدد منوع من الحلول، أو الأفكار المتشعبة التي تحل المشكلة (عبد الكريم، ١٩٩٠).

مشكلة الدراسة:

تتميز العملية التعليمية بأنها تتناول تطوير شخصية المتعلم من كافة جوانبه: البدنية، والمهارية، والعقلية، والنفسية، والاجتماعية. إلا أن تحقيق ذلك لا يتم ما لم تستخدم طرق وأساليب التدريس المناسبة والفعالة. وقد لاحظ الباحثان من خلال متابعتهما لطلبة التدريب العملي في المدارس أن الغالبية العظمى من مدرسي التربية الرياضية، أو الطلبة المدرسين ما زالوا مصرين على استخدام الأساليب التقليدية في تدريسهم للمهارات الحركية المختلفة في التربية الرياضية عامة، وفي كرة السلة، وألعاب المضرب خاصة، وأن استخدامهم للأساليب الحديثة "وتحديدا أساليب موستن وأشورت" مازال محدودا جدا على الرغم من وجود العديد من الدراسات التي تناولت مثل هذه الأساليب، والتي أكدت أهميتها في تحقيق الأهداف المرجوة بسهولة ويسر، ومراعاتها لميول وحاجات التلاميذ (Alhayek, 2004 a؛ الكيلاني ٢٠٠٤؛ النداف، ٢٠٠٤؛ العمري، ١٩٩٧؛ رسمي، ١٩٨٩؛ كامل، ١٩٨٦). وقد يعزى هذا الإصرار إلى أسباب عديدة، من أهمها عدم معرفة المدرسين بمثل هذه الأساليب، أو بمدى فاعليتها وإيجابيتها في تحقيق الأهداف المنشودة، أوقد يكون مرده إلى سهولة سيطرة المدرس على الطلبة أثناء الدرس باستخدام الأساليب التقليدية من خلال فرض الأوامر والتعليمات، وإجبار التلاميذ على الاستجابة دون مناقشة. يأمل الباحثان من خلال إجراء هذه الدراسة أن يساعدوا مدرسي التربية الرياضية على التعرف على الأساليب التي يفضلها الطلبة في تعلم مهارات التربية الرياضية عامة، وكرة السلة وألعاب المضرب خاصة، لما لذلك من أهمية في تحقيق الأهداف المنشودة، وتنمية شخصية الفرد المتكاملة. وقد اختار الباحثان لعبة كرة السلة، وألعاب المضرب في هذه الدراسة، لكونهما متخصصين في هذا المجال ويقومان بتدريسهما لطلبة البكالوريوس منذ ما يزيد على عشرة أعوام.

ومن خلال الرجوع إلى الأدب التربوي في مجال الأساليب التدريسية التي يفضلها الطلبة في التعلم، تبين للباحثين أن هناك نقصاً واضحاً في الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، وأن المكتبة العربية خاصة تفتقر إلى مثل هذه الدراسات في مجال أساليب تدريس التربية الرياضية، فلم يُعطَ هذا المجال بعد الاهتمام اللازم (Johanson, Chalisa & Price,2000;Alhayek, 2004 b). و لم يوفق الباحثان في إيجاد دراسات عربية تجريبية في مجال أساليب التدريس في التربية الرياضية التي يفضلها الطلبة في تعلم المهارات الحركية المختلفة في الألعاب الفردية والجماعية باستثناء دراسة الحايك(Alhayek, 2004 b) التي تناولت لعبة جماعية واحدة. ومن ثَمَّ تكون هناك حاجة حقيقية إلى دراسة أو دراسات تتناول الأساليب التدريسية التي يفضلها طلبة الألعاب الفردية، وطلبة الألعاب الجماعية في الرياضات المختلفة. ومن خلال هذه الدراسة التي

تتناول لعبة كرة السلة (جماعية)، وألعاب المضرب (فردية)، والمقارنة بين تفضيل الطلبة للأساليب المستخدمة في تدريس هاتين اللعبتين واتجاهاتهم نحوها، يأمل الباحثان أن تسد هذه الدراسة بعض النقص الحاصل في البحث العلمي في هذا المجال، وأن يستفيد منها الباحثون عن المعرفة، والمهتمون بإجراء دراسات مشابهة.

وتحديداً تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الآتي: ما أساليب التدريس المفضلة لدى الطلبة في تعلم كرة السلة، وألعاب المضرب؟ وهل يختلف الذكور عن الإناث في تفضيلاتهم، واتجاهاتهم نحو هذه الأساليب؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

– التعرف على الفروق بين طلبة الألعاب الجماعية (كرة السلة)، وطلبة الألعاب الفردية (ألعاب المضرب) في درجة تفضيلهم للأساليب التدريسية قيد الدراسة.

– التعرف على الفروق بين الإناث والذكور في درجة تفضيلهم للأساليب التدريسية المستخدمة في الدراسة.

– التعرف على الفروق بين طلبة الألعاب الجماعية (كرة السلة)، وطلبة الألعاب الفردية (ألعاب المضرب) في اتجاهاتهم نحو الأسلوب التدريسي المفضل.

– التعرف على الفروق بين الإناث والذكور في اتجاهاتهم نحو الأسلوب التدريسي المفضل.

فرضيات الدراسة

سيتم اختبار الفرضيات في هذه الدراسة :

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين طلبة الألعاب الجماعية، وطلبة الألعاب الفردية في درجة تفضيلهم للأساليب التدريسية المستخدمة.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين الإناث والذكور في درجة تفضيلهم للأساليب التدريسية المستخدمة.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين طلبة الألعاب الجماعية، وطلبة الألعاب الفردية في اتجاهاتهم نحو الأسلوب التدريسي المفضل.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين الإناث والذكور في اتجاهاتهم نحو الأسلوب التدريسي المفضل.

محددات الدراسة:

تحددت هذه الدارسة بالعوامل الآتية :

– لم يتم إجراء قياس قبلي لاتجاهات الطلبة على الأساليب المستخدمة؛ بسبب عدم وجود خبرة سابقة لديهم بهذه الأساليب.

– اقتصرت عينة الدراسة على مساق كرة السلة (١) شعبة رقم (٢ & ٣) والطلبة المسجلين في مساق ألعاب المضرب (١ & ٢) شعبة رقم (٥ & ٥) في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م.

– تتحدد نتائج الدراسة بطبيعة العينة، والمساقات الأكاديمية التي اقتصرت عليها (مساقات عملية).

منهج الدراسة ومتغيراتها:

تعد هذه الدراسة من الدراسات شبه التجريبية باستخدام تصميم مجموعتين تجريبيتين، واختبار قبلي واختبار بعدي. واشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أ– المتغيرات المستقلة:

١– الأساليب التدريسية المستخدمة وهي: الأسلوب الأمري (التوضيحي)، و الأسلوب التدريبي (بتوجيه المدرس)، والأسلوب التبادلي (الزوجي)، وأسلوب الاكتشاف الموجه، وأسلوب حل المشكلة.

٢– الجنس، وله مستويان: الأول ذكور والثاني إناث.

ب– المتغيرات التابعة:

– درجة تفضيل الطلبة للأساليب المتبعة في تدريسهم المهارات المختلفة.

– اتجاهات الطلبة نحو الأسلوب التدريسي المفضل، والمجالات الأربعة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات كلية التربية الرياضية/الجامعة الأردنية المسجلين في مساق كرة السلة (١) وألعاب المضرب (١ & ٢) في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤ م.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العمدية من طلاب وطالبات كلية التربية الرياضية/الجامعة الأردنية المسجلين في مساق كرة السلة (١) شعبة رقم (٢ & ٣) وعددهم ٣٧ طالبة وطالباً (٢١ طالبة و ١٦ طالباً)، والمسجلين في مساق ألعاب المضرب (١ & ٢) شعبة رقم (٥ & ٥) وعددهم ٤١ طالبة وطالبا، (٢٦ طالبة و ١٥ طالباً) ممن ليس لديهم خبرة سابقة بالأساليب التدريسية المستخدمة قيد الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤ م.وقد تم استبعاد نتائج طالبتين من طلبة مساق كرة السلة، وطالب وطالبة من مساق ألعاب المضرب بسبب خبرتهم السابقة بهذه الأساليب سابقاً. ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد العينة حسب متغيرات اللعبة، والجنس.

الجدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات اللعبة، والجنس.

الجنس / اللعبة	كرة السلة	ألعاب المضرب	المجموع
إناث	٢١	٢٦	٤٧
ذكور	١٦	١٥	٣١
المجموع الكلي	٣٧	٤١	٧٨

إجراءات الدراسة

اتبع الباحثان في تطبيق هذه الدراسة الخطوات والإجراءات البحثية الآتية:

– قام الباحثان بتدريس طلبة المجموعتين المهارات المختلفة المقررة في منهاج كرة السلة (١) ومنهاج ألعاب المضرب (١ و ٢) في كلية التربية الرياضية بالجامعة الأردنية باستخدام خمسة من أساليب موستن وأشورت (Mosston & Ashwort, 2002) وهي الأسلوب الأمري، والأسلوب التدريبي، والأسلوب التبادلي، وأسلوب الاكتشاف الموجه، وأسلوب حل المشكلة من بداية الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م وإلى نهاية الأسبوع العاشر.

– تم تعريف الطلبة سابقاً بطبيعة كل أسلوب من الأساليب المستخدمة، ودور الطالب والمدرس في كل أسلوب من هذه الأساليب، وتم إبلاغهم بالأسلوب، أو الأساليب التي ستستخدم في تعليم المهارة في بداية كل محاضرة.

– قام الباحثان باستبعاد نتائج الطلبة الذين لديهم خبرة سابقة بأي من هذه الأساليب المستخدمة في الدراسة.
– تم توزيع الاستبانة الخاصة بدرجة تفضيل الطلبة، والاستبانة الخاصة باتجاهاتهم نحو الأساليب المستخدمة في التعلم في نهاية الأسبوع العاشر من الفصل الدراسي.

أدوات الدراسة:

أولاً: استبانة درجة التفضيل:

بالاطلاع على استبانة التفضيل التي بناها الباحث الحايك (Alhayek, 2004 b), قام الباحثان بإجراء بعض التعديلات الطفيفة عليها بإعادة بناء الاستبانة الخاصة بهذه الدراسة بحيث تتناسب وطبيعة هذه الدراسة وفروضها. علما بأن الهدف من بناء هذه الاستبانة هو التعرف على درجة تفضيل الطلبة أفراد العينة لكل أسلوب من الأساليب التدريسية المستخدمة في تعلم مهارات كرة السلة، ومهارات ألعاب المضرب؛ إذ تحتوي على قائمة بأسماء الأساليب المستخدمة في تدريس المهارات المختلفة مرتبة بشكل عمودي، وعلى الجانب الأيمن للاستبانة، ودرجة تفضيل الطلبة لكل أسلوب من هذه الأساليب مرتبة بالأعلى بشكل أفقي (أفضله كثيرا، أفضله بدرجة متوسطة، لا أفضله). وحسب التعليمات المرفقة يقوم كل طالب وطالبة بوضع إشارة (X) أمام كل أسلوب بحيث تقابل عموديا درجة تفضيله لهذا الأسلوب في تعلم المهارات المقررة للمساق كله.

درجات سلم الاستجابة من(١–٣) وعلى النحو الآتي:
٣= أفضله كثيرا
٢= أفضله بدرجة متوسطة
١= لا أفضله

ثانيا: استبانة اتجاهات الطلبة نحو الأسلوب التدريسي المفضل:

لقياس اتجاهات الطلبة نحو الأسلوب التدريسي المفضل تم استخدام المقياس الذي أعده الحايك (Alhayek, 2004 c) ، والذي تم بناؤه لقياس اتجاهات طلبة كلية التربية الرياضية بالجامعة الأردنية نحو أساليب التدريس بعد الرجوع إلى العديد من الدراسات والمراجع العلمية المتعلقة بهذا الموضوع. وقد أوجد الحايك صدق المحتوى عن طريق عرضه على عدد من المحكمين من حملة درجة الدكتوراه في التربية الرياضية، كما أوجد ثباته باستخدام كرونباخ ألفا وكان (٠,٨٦) مما يعني أن هذا المقياس يتمتع بصدق وثبات عاليين. وتكون المقياس في صورته النهائية من ٢٨ فقرة، توزعت على المجالات الأربعة الآتية:

المجال الأول: دور المعلم في الأسلوب المستخدم (تسلسل أرقام الفقرات: ١، ٣، ١٠، ١٩، ٢٣، ٢٧).
المجال الثاني: دور الطالب في الأسلوب المستخدم (تسلسل أرقام الفقرات:٢ ، ٤، ٦، ٩، ١٣، ١٧، ٢٥).
المجال الثالث: طبيعة الأسلوب (تسلسل أرقام الفقرات:٥، ٨، ١١، ١٥، ١٦، ١٨,٢١، ٢٨).
المجال الرابع: الخصائص النفسية للأسلوب (تسلسل الفقرات: ٧، ١٢، ١٤، ٢٠، ٢٢، ٢٤، ٢٦)
درجات سلم الاستجابة من (١–٥) درجات وفق تدرج ليكرت(Likert) الخماسي وعلى النحو الآتي:
١ = للإجابة: لا أوافق بشدة.
٢ = للإجابة: لا أوافق.
٣ = للإجابة: محايد.
٤ = للإجابة: أوافق.
٥ = للإجابة: أوافق بشدة.

الأسلوب الإحصائي المستخدم في الدراسة:
تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS):
١ المتوسطات
٢– الانحرافات المعيارية
٣– اختبارات "ت" T-tests

عرض النتائج وتفسيرها
هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أساليب التدريس التي يفضلها طلبة كلية التربية الرياضية لتعلم المهارات المقررة في منهاج مساق كرة السلة (١) ومنهاج مساق ألعاب المضرب (١ & ٢) وعلاقة ذلك بمتغير الجنس. كما هدفت إلى التعرف على اتجاهاتهم نحو الأسلوب التدريسي الذي يفضلونه تبعا لطبيعة اللعبة ومتغير الجنس. ولتحقيق ذلك تم تدريس طلبة الألعاب الجماعية (كرة السلة) وطلبة الألعاب الفردية (ألعاب المضرب) المهارات المقررة باستخدام خمسة أساليب تدريسية وهي: الأسلوب الأمري، والأسلوب التدريبي، والأسلوب التبادلي، وأسلوب الاكتشاف الموجه، وأسلوب حل المشكلة، ولمدة

عشرة أسابيع. وأسفر التحليل الإحصائي للبيانات عن النتائج الآتية (المبوبة حسب فرضيات الدراسة):

الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين طلبة الألعاب الجماعية، وطلبة الألعاب الفردية في درجة تفضيلهم للأساليب التدريسية المستخدمة. ولفحص هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لأداء طلبة الألعاب الجماعية، وطلبة الألعاب الفردية على مقياس درجة التفضيل، والذي يظهره الجدول رقم (٢). حيث يتضح من هذا الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الألعاب الجماعية، وطلبة الألعاب الفردية في درجة تفضيلهم على ثلاثة من الأساليب التدريسية المستخدمة ؛ إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة لكل أسلوب من هذه الأساليب الثلاثة على هذا النحو: الأسلوب الأمري (ت = ٠,٦٣٢)، و الأسلوب التدريبي (ت = ٠,١٦٣)، و الأسلوب التبادلي (ت = ٠,٨١٤) وهذه القيم غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥). فيما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الألعاب الجماعية، وطلبة الألعاب الفردية في درجة تفضيلهم على أسلوبين من الأساليب التدريسية المستخدمة ؛ إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة لكل أسلوب من هذه الأساليب على هذا النحو: أسلوب الاكتشاف الموجه (ت = ٢,٣٩) ولصالح طلبة الألعاب الفردية، وأسلوب حل المشكلة (ت = ٣,٠٤) ولصالح طلبة الألعاب الجماعية. ويتضح من الجدول نفسه أيضاً أن الأسلوب الأفضل للتعلم لدى طلبة الألعاب الجماعية هو أسلوب حل المشكلة (م = ٢,٧٦)، يليه من حيث درجة التفضيل أسلوب الاكتشاف الموجه (م = ٢,٤١)، ثم الأسلوب التبادلي (م = ٢,١١). على حين كان الأسلوب الأفضل لدى طلبة الألعاب الفردية هو أسلوب الاكتشاف الموجه (م = ٢,٦٨)، يليه من حيث درجة التفضيل أسلوب حل المشكلة (ت = ٣,٠٤)، ثم الأسلوب التبادلي (ت = ٠,٨١٤). وعليه فقد تم قبول الفرضية الصفرية الأولى جزئيا، والقائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥)بين طلبة الألعاب الجماعية، وطلبة الألعاب الفردية في درجة تفضيلهم للأساليب التدريسية المستخدمة.

الجدول رقم (٢)

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة (ت) ودلالتها لدرجة تفضيل طلبة الألعاب الجماعية، وطلبة الألعاب الفردية للأساليب التدريسية المستخدمة

المتغيرات	مجموعة كرة السلة ن = ٣٧			مجموعة ألعاب المضرب ن = ٤١			قيمة ت	الدلالة
	م	ح	التواء	م	ح	التواء		
الأسلوب الأمري	١,٤١	٠,٥٠	٠,٤٠٢	١,٤٩	٠,٦٤	٠,٩٦٢	٠,٦٣٢	٠,٥٣٠
الأسلوب التدريبي	٢,٠٠	٠,٦٦	٠,٠٠١	٢,٠٢	٠,٦٧	٠,٢٣	٠,١٦٣	٠,٨٧١
الأسلوب التبادلي	٢,١١	٠,٧٤	٠,١٧٥	٢,٢٤	٠,٧٣	٠,٤٢٣	٠,٨١٤	٠,١٠٨
أسلوب الاكتشاف الموجه	٢,٤١	٠,٥٥	٠,١٣١	٢,٦٨	٠,٤٧	٠,٨١٦	٢,٣٩	٠,٠١٩
أسلوب حل المشكلة	٢,٧٦	٠,٤٣	١,٢٤	٢,٣٧	٠,٦٦	٠,٥٦٥	٣,٠٤	٠,٠٠٣

يظهر الجدول رقم (٢) أن قيم معامل الالتواء تتراوح مابين ٠,٠٠١ & ٠,٩٦٢ وهذه القيم انحصرت بين (– + ٣ معامل الالتواء)، ومن ثَم يعدُّ توزيع العلامات طبيعيا.

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين الإناث والذكور في درجة تفضيلهم للأساليب التدريسية المستخدمة. ولفحص هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لأداء الإناث والذكور على مقياس درجة التفضيل، والذي يظهره الجدول رقم (٣). إذ يتضح من هذا الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور في درجة تفضيلهم على أربعة من الأساليب التدريسية المستخدمة؛ إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة لكل أسلوب من هذه الأساليب الأربعة على هذا النحو: الأسلوب التدريبي (ت = ١,٦٥)، والأسلوب التبادلي (ت = ١,٤٤)، وأسلوب الاكتشاف الموجه (ت = ٠,٤٧٧)، وأسلوب حل المشكلة (ت = ١,٥٣)، وهذه القيم غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥). فيما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور في درجة تفضيلهم على الأسلوب الأمري؛

إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٢,٠٢) ولصالح الإناث. كما يتضح من الجدول نفسه أن الأسلوب الأفضل لدى الإناث هو أسلوب الاكتشاف الموجه (م = ٢,٥٧)و يليه من حيث درجة التفضيل أسلوب حل المشكـــلة (م = ٢,٤٧)، ثم الأسلوب التبادلي (م = ٢,٢٨). على حين كان الأسلوب الأفضل لدى الذكور هو أسلوب حل المشكلة (م = ٢,٦٨) ويليه من حيث درجة التفضيل أسلوب الاكتشاف الموجه (م = ٢,٥٢)، ثم الأسلوب التدريبـــي (م = ٢,١٦). وعليه فقد تم قبول الفرضية الصفرية الثانية جزئيا، والقائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين الإناث والذكور في درجة تفضيلهم للأساليب التدريسية المستخدمة.

الجدول رقم (٣)

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة (ت) ودلالتها لدرجة تفضيل الطلبة للأساليب التدريسية المستخدمة تبعا لمتغير الجنس

المتغيرات	الإناث ن = ٤٧			الذكور ن =٣١			قيمة ت	الدلالة
	م	ح	التواء	م	ح	التواء		
الأسلوب الأمري	١,٥٥	٠,٦٢	٠,٦٥٢	١,٢٩	٠,٤٦	٠,٩٧٢	٢,٠٢	٠,٠٤٧
الأسلوب التدريبي	١,٩١	٠,٥٨	٠,٠٠٣	٢,١٦	٠,٧٣	٠,٢٦٦	١,٦٥	٠,١٠٤
الأسلوب التبادلي	٢,٢٨	٠,٦٧	٠,٥٠٢	٢,٠٣	٠,٧٥	٠,٠٤٥	١,٤٤	٠,١٥١
أسلوب الاكتشاف الموجه	٢,٥٧	٠,٥٠	٠,٣١١	٢,٥٢	٠,٥٧	٠,٦٤٤	٠,٤٧٧	٠,٦٣٥
أسلوب حل المشكلة	٢,٤٧	٠,٦٥	٠,٨٤٩	٢,٦٨	٠,٤٨	٠,٧٩٨	١,٥٣	٠,١٢٩

يظهر الجدول رقم (٣) أن قيم معامل الالتواء تتراوح مابين ٠,٠٠٣ & ٠,٩٧٢ وهذه القيم انحصرت بين (– + ٣ معامل الالتواء)، ومن ثَم يعدُّ توزيع العلامات طبيعيا.

الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين طلبة الألعاب الجماعية، وطلبة الألعاب الفردية في اتجاهاتهم نحو الأسلوب التدريسي المفضل. ولفحص

هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيم (ت) لأداء طلبة الألعاب الجماعية، وطلبة الألعاب الفردية على مقياس اتجاهات الطلبة نحو الأسلوب التدريسي المفضل، والذي يظهره الجدول رقم (٤). إذ يتضح من هذا الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الألعاب الجماعية، وطلبة الألعاب الفردية في اتجاهاتهم، وعلى جميع أبعاد المقياس، وعلى المقياس بصورته الكلية. وعليه فقد تم رفض الفرضية الصفرية الثالثة القائلة بعدم وجود فروق إحصائية بين طلبة الألعاب الجماعية، وطلبة الألعاب الفردية في اتجاهاتهم نحو الأسلوب التدريسي المفضل.

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) ودلالتها على مقياس الاتجاهات ومجالاته الأربعة لطلبة الألعاب الجماعية، وطلبة الألعاب الفردية

المتغيرات	مجموعة كرة السلة ن = ٣٧			مجموعة ألعاب المضرب ن = ٤١			قيمة ت	الدلالة
	م	ح	التواء	م	ح	التواء		
دور المعلم	٢٥,٩٢	٢,٢٤	٠,٣٤٧	٢٦,٤٩	١,٨٥	,٠١٧	١,٢٢	٠,٢٢٣
دور الطالب	٣٠,٣٥	٢,٧٩	٠,٠٨٤	٣٠,٨٨	٢,٩٣	٠,٣٥٥	٠,٨١٠	٠,٤٢٠
طبيعة الأسلوب	٣٢,٣٢	٣,٤٣	٠,١٤٨	٣١,٦٦	٥,٠٣	٠,٠٨٥	٠,٦٧١	٠,٥٠٥
الخصائص النفسية	٢٨,٧٣	٣,٣٢	٠,٠٨٦	٢٩,٤٩	٢,٨١	٠,٠٦١	١,٠٩	٠,٢٧٩
المقياس ككل	١١٧,٣٢	٥,٠٥	٠,٧٠٦	١١٨,٥	٧,٦٤	٠,٣٢٥	٠,٨٠١	٠,٤٢٦

يظهر الجدول رقم (٤) أن قيم معامل الالتواء تتراوح مابين ٠,٠١٧ & ٠,٧٠٦ وهذه القيم انحصرت بين (– + ٣ معامل الالتواء)، ومن ثَمّ يعدُّ توزيع العلامات طبيعيا.

الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين الإناث والذكور في اتجاهاتهم نحو الأسلوب التدريسي المفضل. ولفحص هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيم (ت) لاستجابات الإناث والذكور على مقياس اتجاهاتهم نحو الأسلوب التدريسي المفضل، والذي يظهره الجدول رقم (٥). إذ يتضح من هذا الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور على

ثلاثة من الأبعاد الأربعة للمقياس وهي: دور الطالب، وطبيعة الأسلوب، والخصائص النفسية، وعلى المقياس بصورته الكلية. إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة ٠,٦٠٦ و٠,٤١١، و٠,١٤٨، و٠,٧٥٧، على التوالي. وهذه القيم غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥). فيما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور على البعد الأول لمقياس الاتجاهات، وهو بعد دور المعلم ولصالح الإناث، إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة ٤,٣٥، وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة(α = ٠,٠٥). وعليه فقد تم رفض الفرضية الصفرية الثالثة القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين الإناث والذكور في اتجاهاتهم نحو الأسلوب التدريسي المفضل.

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) ودلالتها على مقياس الاتجاهات ومجالاته الأربعة لأفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس

المتغيرات	الإناث ن = ٤٧			الطلاب الذكور ن = ٣١			قيمة ت	الدلالة
	م	ح	التواء	م	ح	التواء		
دور المعلم	٢٦,٩٦	١,٦٨	٠,٣٠٣	٢٥,١٠	٢,٠٧	٠,١٧٥	٤,٣٥	٠,٠٠٠
دور الطالب	٣٠,٤٧	٢,٥٥	٠,٢٠٧	٣٠,٨٧	٣,٣٠	٠,٢٣٩	٠,٦٠٦	٠,٥٤٦
طبيعة الأسلوب	٣١,٨١	٤,٣١	٠,٠٠٦	٣٢,٢٣	٤,٥١	٠,٤٣٥	٠,٤١١	٠,٦٨٢
الخصائص النفسية	٢٩,١٧	٣,٠٧	٠,٢٨١	٢٩,٠٦	٣,١٢	٠,١٣٣	٠,١٤٨	٠,٨٨٣
المقياس ككل	١١٨,٤٠	٦,٢٢	٠,٠٤٩	١١٧,٢٦	٧,٠١	٠,١٤٣	٠,٧٥٧	٠,٥٤٢

يظهر الجدول رقم (٥) أنّ قيم معامل الالتواء تتراوح مابين ٠,٠٠٦ & ٠,٤٣٥ وهذه القيم انحصرت بين (– + ٣ معامل الالتواء)، ومن ثَمَّ يعدُّ توزيع العلامات طبيعيا.

مناقشة النتائج

أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين طلبة الألعاب الجماعية، وطلبة الألعاب الفردية في درجة تفضيلهم للأساليب التدريسية المستخدمة في تعلم المهارات المقررة في منهاج كرة السلة، ومنهاج ألعاب المضرب؛ إذ سجل طلبة الألعاب الجماعية متوسطات أعلى وذات دلالة إحصائية من طلبة الألعاب الفردية على أسلوب حل المشكلة، فيما سجل طلبة الألعاب الفردية متوسطات أعلى وذات دلالة إحصائية من طلبة الألعاب الجماعية على أسلوب الاكتشاف الموجه. كما بينت النتائج أن طلبة الألعاب الفردية يفضلون تعلم المهارات المقررة في منهاج ألعاب المضرب باستخدام أسلوب الاكتشاف الموجه بالدرجة الأولى، ويليه من حيث درجة التفضيل أسلوب حل المشكلة، ثم الأسلوب التبادلي، فالأسلوب التدريبي. فيما بينت النتائج أن طلبة الألعاب الجماعية يفضلون تعلم المهارات المقررة في منهاج كرة السلة باستخدام أسلوب حل المشكلة بالدرجة الأولى، ويليه من حيث درجة التفضيل أسلوب الاكتشاف الموجه، ثم الأسلوب التبادلي، فالأسلوب التدريبي. ويرى الباحثان السبب وراء هذه النتائج يعزى إلى أن طلبة المجموعتين لديهم رغبة كبيرة في التعلم باستخدام أساليب موستن الحديثة غير المباشرة، أو ما يعرف بالأساليب المعتمدة على الاكتشاف باستخدام العمليات العقلية كالتفكير، والتذكر، والفهم، والاستيعاب، والتحليل، والتقويم التي يستخدمها المتعلم للوصول إلى الحل أو الهدف (كأسلوب حل المشكلة، وأسلوب الاكتشاف الموجه). وفي المقابل يرى الباحثان أن الطلبة وصلوا إلى درجة عالية من الملل المرافق للأساليب المباشرة(كالأسلوب الأمري تحديداً، والأسلوب التدريبي، والأسلوب التبادلي جزئيا) التي تعتمد على تلقي المعلومات الجاهزة من المدرس، وتركيز الانتباه له، وحرمانهم من الدور الفعال الذي من الممكن أن يلعبوه في العملية التعليمية الذاتية (حسن، ٢٠٠٣؛ الخوالدة، ٢٠٠٣؛ الكاتب والجنابي، ٢٠٠٢). والأساليب غير المباشرة التي فضلها الطلبة والتي تُعدُّ من الأساليب الحديثة في تدريس التربية الرياضية (غير المعروفة سابقاً لدى الطلبة) كانت بمثابة خبرة تعليمية جديدة أثارت انتباههم واهتمامهم، وجعلتهم أكثر فاعلية في الدرس بسبب مرافقتها لعنصري التشويق والتحدي لقدراتهم وبنائهم المعرفي، مما جعلهم أكثر اعتماداً على أنفسهم في الوصول إلى الهدف المنشود. فهي تتطلب استخدام مستوى مرتفع من العمليات العقلية المعتمدة على جهدهم الذاتي وخبرتهم السابقة. وبوصف أن هذه الأساليب جديدة بالنسبة لهم فإنهم فضلوها على تلك الأساليب المباشرة المعتمدة على المدرس، وغالبا ما يجذب الأسلوب الجديد الانتباه، ويثير الاهتمام، ويجلب المتعة (الحايك، ٢٠٠٤ب). كما أن عدم تفضيل الطلبة للتعلم باستخدام الأساليب القريبة من الأساليب التقليدية، مثل الأسلوب الأمري (الذي جاء ترتيبه من حيث الأفضلية أخيراً) والأسلوب التدريبي (الذي جاء ترتيبه من حيث

الأفضلية قبل الأخير) قد يعزى إلى تعوُّد الطلبة على التعلم باستخدام أساليب مشابهة لمثل هذه الأساليب خلال مدة مراحلهم التعليمية المدرسية السابقة، ومن ثَمَّ فقد فضلوا التعلم باستخدام الأساليب الجديدة غير المملة، والتي تتميز بالإثارة والتشويق وتحقق الذات. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة كل من حسن(٢٠٠٣)، وعبد المنعم(١٩٩٥)، وسامي ونسيمة(١٩٨٨)، وعقدة(١٩٨٣)، بأن استخدام أسلوب حل المشكلة له تأثير أكثر إيجابية في تحسين مستوى تعلم المهارات المختلفة من الأسلوب التقليدي، وذلك لأنه يثير تفكير المتعلم، ويعمل على تشويقه، مما يجعله مشاركا فعالا ونشطا أثناء الدرس. وهو ما توصل إليه وينج (Weng, 2002) بأن الطلبة يفضلون الأسلوب التعليمي الذي يعتمد على النشاط والتجريب. كما اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الحايـــــك (Alhayek, 2004 b)، بأن الطلبة يفضلون تعلم مهارات كرة السلة باستخدام أسلوب الاكتشاف الموجه أولا، ويليه من حيث درجة التفضيل الأسلوب التبادلي. كما تتفق هذه النتيجة جزئيا مع ما توصلت إليه دراسة الحايـك (Alhayek,2004 c)، بأن الطلبة يفضلون تعلم مهارات كرة السلة باستخدام الأسلوب التبادلي أكثر من التعلم باستخدام الأسلوب التدريبي. فيما اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة فرج (١٩٨٢) بأنه لا فرق بين تدريس مهارة التمرير من أعلى في الكرة الطائرة باستخدام الأسلوب التقليدي، وأسلوب حل المشكلة.

و لم يتوصل الباحثان إلى تفسير منطقي للفروق الإحصائية التي ظهرت بين طلبة الألعاب الجماعية، وطلبة الألعاب الفردية في درجة تفضليهم للأساليب التدريسية المستخدمة، فقد سجل طلبة الألعاب الجماعية متوسطات أعلى وذات دلالة إحصائية من طلبة الألعاب الفردية على أسلوب حل المشكلة؛ فيما سجل طلبة الألعاب الفردية متوسطات أعلى وذات دلالة إحصائية من طلبة الألعاب الجماعية على أسلوب الاكتشاف الموجه.

أما بالنسبة إلى نتائج الإناث والطلاب الذكور، فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في درجة تفضليهم لأربعة من الأساليب التدريسية الخمسة المستخدمة في تعلم المهارات المختلفة، فيما ظهر فرق ذو دلالة إحصائية بين الجنسين على أسلوب واحد، وهو الأسلوب الأمري، فقد سجلت الإناث متوسطات أعلى من الذكور على هذا الأسلوب. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من جونسون وبـــــوور(Johnston & Bower, 1997)، والحايك(Alhayek, 2004 b) بأنه لا توجد فروقا بين الجنسين في تفضليهم للأساليب المستخدمة في التعليم. فيما اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة بيتجرو وزاكراجسيـــــــــــــــــك (Pettigrew & Zakrajsek, 1984) بأن هناك فروقا بين الجنسين في درجة تفضليهم للأساليب التدريسية المستخدمة في التعليم. أما من حيث ترتيب الأساليب حسب

الأفضلية، فقد بينت النتائج أن الإناث يفضلن تعلم المهارات المقررة باستخدام أسلوب الاكتشاف الموجه بالدرجة الأولى، ويليه من حيث درجة التفضيل أسلوب حل المشكلة، ثم الأسلوب التبادلي، فالأسلوب التدريبي. أما الذكور فإنهم يفضلون تعلم المهارات المقررة باستخدام أسلوب حل المشكلة أولا، ويليه من حيث درجة التفضيل أسلوب الاكتشاف الموجه، ثم الأسلوب التدريبي، فالأسلوب التبادلي. وجاء ترتيب الأسلوب التبادلي من حيث الأفضلية لدى الإناث في المركز الثالث، ويليه الأسلوب التدريبي رابعا. والعكس كان صحيحا بالنسبة لترتيب هذين الأسلوبين بالنسبة للطلاب الذكور؛ إذ جاء ترتيب الأسلوب التدريبي ثالثا، ثم الأسلوب التبادلي رابعا. ويعزو الباحثان سبب هذه النتيجة إلى أن الطالبات بطبيعتهن يفضلن التعلم باستخدام الأساليب التي تعمل على تعزيز الجانب الاجتماعي، وتتطلب جهدا عقليا أكبر من الجهد البدني. وهذا ينطبق بدرجة أكبر على الأسلوب التبادلي منه على الأسلوب التدريبي، فهو يتميز بأنه يسمح للطلبة بمناقشة بعضهم بعضا، وإبداء الرأي وتحمل المسئولية، كما يعطي للطالب/الطالبة فرصة بالقيام بدور المدرس المُقيم والمُوجه لزميله تارة، ودور الطالب المتلقي لملاحظات الزميل المدرس تارة أخرى (Mosston & Ashwort,2002). أما الذكور فإنهم يفضلون التعلم باستخدام الأساليب التي تتطلب جهدا بدنيا ومهاريا أكبر، كما في الأسلوب التدريبي الذي يتميز من الأسلوب التبادلي بأنه يسمح للطالب بأداء المهارات لمدة زمنية أطول، وتكرارات أكثر، وهذا الشيء يعود إلى طبيعة تكوينهم الفسيولوجي المختلف عن الإناث. وهو ما يتفق مع ما أشار إليه كل من رواشدة والقضاة (٢٠٠٣) بأن هناك اختلافات في السمات والقدرات بين الذكور والإناث بسبب النشاط الغددي، والإفرازات الهرمونية في مرحلة البلوغ.

أما الفرق الإحصائي الذي أظهرته النتائج بين الجنسين على الأسلوب الأمري ، فيلاحظ أن الإناث سجلن متوسطات أعلى من الذكور على هذا الأسلوب، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن تفضيل الإناث للأساليب التدريسية التي فيها سيطرة واضحة للمدرس داخل الصف كالأسلوب الأمري أكثر من الذكور الذين يفضلون الأساليب التدريسية التي يكون فيها دور محدود للمدرس، وحرية أكبر للطالب. وهذا قد يعزى بالدرجة الأولى إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية السائدة، والتي تركز على الذكور، وإعطائهم حريات مطلقة مقارنة بالإناث. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه جونسون وبور (Johnson & Bower,1997)بأن الإناث يفضلن الأسلوب الذي فيه سيطرة للمدرس.

أما بالنسبة لنتائج الفرضيتين الثالثة والرابعة المتعلقتين باتجاهات الطلبة، فقد دلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الألعاب الجماعية، وطلبة الألعاب الفردية على مقياس الاتجاهات بأبعاده الأربعة، وعلى المقياس بصورته الكلية. ودلت النتائج أيضا على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور على ثلاثة من الأبعاد

الأربعة للمقياس وهي: دور الطالب، وطبيعة الأسلوب، والخصائص النفسية، وعلى المقياس بصورته الكلية. فيما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور على البعد الأول للمقياس فقط، وهو بعد دور المعلم ولصالح الإناث. ويعزو الباحثان سبب عدم وجود الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين أفراد المجموعتين من جهة، وبين الإناث والذكور من جهة أخرى إلى تشابه الظروف والخبرات الأكاديمية العلمية والعملية التي تعرض لها طلبة الألعاب الجماعية، وطلبة الألعاب الفردية داخل قاعة المحاضرات وخارجها من مثل: طبيعة المواد الدراسية، ومستوى الدراسة، وطرق التدريس، والإمكانات المتوافرة. وهذا ما أدى إلى إكسابهم مستوى متشابهاً من الاتجاهات. وهذا يتفق مع ما توصل إليه كل من الحايك (٢٠٠٤ أ)، والحايك (٢٠٠٤ب).

الاستنتاجات

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها توصل الباحثان إلى ما يلي:

– تفوق طلبة الألعاب الجماعية على طلبة الألعاب الفردية في أسلوب حل المشكلات.

– تفوق طلبة الألعاب الفردية على طلبة الألعاب الجماعية في أسلوب الاكتشاف الموجه.

– كان ترتيب أفضلية أساليب التدريس لدى طلبة الألعاب الجماعية على النحو الآتي: أسلوب حل المشكلات، يليه أسلوب الاكتشاف الموجه، يليه الأسلوب التبادلي، يليه الأسلوب التدريبي، يليه الأسلوب الأمري.

– ترتيب أفضلية أساليب التدريس لدى طلبة الألعاب الفردية على هذا النحو: أسلوب الاكتشاف الموجه، يليه أسلوب حل المشكلات، يليه الأسلوب التبادلي، يليه الأسلوب التدريبي، يليه الأسلوب الأمري.

– عدم وجود فروق في التفضيل بين الذكور والإناث إلا في الأسلوب الأمري وكان التفوق لصالح الإناث.

– عدم وجود فروق في أبعاد مقياس الاتجاهات الأربعة والمقياس بصورته الكلية بين طلبة الألعاب الجامعية، وطلبة الألعاب الفردية.

– عدم وجود فروق بين الإناث والذكور في ثلاثة أبعاد من المقياس وهي: دور الطالب، وطبيعة الأسلوب، والخصائص النفسية، والمقياس بصورته الكلية. على حين توجد فروق لصالح الإناث في بعد دور المعلم.

التوصيات

استناداً إلى نتائج هذه الدراسة، يوصي الباحثان بالآتي:

– عقد دورات وورش عمل لتدريب معلمي التربية الرياضية ومشرفيها على استخدام

الأساليب الحديثة، وخاصة أساليب الاكتشاف، ومنها أسلوب حل المشكلة، وأسلوب الاكتشاف الموجه.

– على المدرسين مراعاة ميول الطلبة وقدراتهم عند التخطيط لدرس التربية الرياضية.

– إجراء دراسات؛ للتعرف على الأساليب المفضلة للتعلم لدى طلبة المراحل التعليمية المختلفة.

– إجراء دراسات مقارنة؛ للتعرف على الأساليب المفضلة للتعلم بين طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية المختلفة.

– إجراء دراسات مقارنة؛ للتعرف على الأساليب المفضلة للتعلم بين طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية، والطلبة في دول متقدمة، مثل الولايات المتحدة، وبريطانيا، وغيرها.

– إجراء دراسات متشابهة باستخدام أساليب أخرى من أساليب موستن وأشورت.

المراجع

الحايك، صادق. (٢٠٠٤ أ). أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس كرة السلة في مفهوم الذات واتجاهات طلبة كلية التربية الرياضية نحو المادة. **مجلة دراسات، عدد خاص مؤتمرالتربية الرياضية: الرياضة نموذج للحياة المعاصرة**، الجامعة الأردنية، عمان الأردن، ص ص ١٧٣–١٨٧.

الحايك، صادق. (٢٠٠٤ ب). أثر استخدام الحاسوب كوسيلة تدريس مساعدة على اتجاهات طلبة كلية التربية الرياضية نحو الحاسوب. **مجلة دراسات - العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، عمان – الأردن، **٣١** (٢)، ١٥٤ – ١٦٥.

حسن، صبري جابر. (٢٠٠٣). تأثير أسلوب حل المشكلات (الاكتشاف المستقل) في تعلم بعض مهارات كرة اليد الهجومية لدى طلاب كلية التربية الرياضية. **مجلة بحوث التربية الرياضية**. كلية التربية الرياضية، جامعة الزقازيق، **٢٦** (٦٢)، ٨٨–١١٠.

حمدان، محمد. (١٩٨٥). **خرائط أساليب التعلم تخطيطها واستخدامها في ترشيد التربية المدرسية**. عمان– الأردن: دار التربية الحديثة.

الخوالدة، ناصر. (٢٠٠٣). أثر استخدام أسلوب حل المشكلة في التحصيل والاحتفاظ بالتعلم في تدريس وحدة الفقه في مادة التربية الإسلامية. **مجلة دراسات- العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، عمان – الأردن، **٣٠** (١)، ٧٤–٨٧.

الديري، علي .(١٩٩٩). **طرق تدريس التربية الرياضية في المرحلة الأساسية" التربية الحركية.** إربد، الأردن: مؤسسة حمادة ودار الكندي للنشر.

رسمي، نادية. (١٩٨٩). فاعلية أسلوبين من أساليب التدريس على المستوى المهاري للسباحة. **مجلة علوم وفنون الرياضة**. جامعة حلوان، القاهرة.الأول، ١ (٣)، ٣٨٧–٣٩٩.

رواشدة، إبراهيم و القضاة، باسل. (٢٠٠٣). أثر طريقة التعلم التعاوني في العلوم في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي. **مجلة دراسات - العلوم التربوية**. الجامعة الأردنية، عمان – الأردن، **٣٠** (٢)، ٣٥٥– ٣٦٨.

سامي، إيزس و محمود، نسيمة. (١٩٨٨). **وضع دليل المعلم لتعليم مهارة الإرسال من أعلى في الكرة الطائرة باستخدام طريقة حل المشكلات وأثره في مستوى أدائها لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي**. بحوث المؤتمر الدولي لتاريخ وعلوم الرياضة بالمنيا، جامعة المنيا.

عبد الكريم، عفاف. (١٩٩٠). **التدريس للتعليم في التربية البدنية والرياضة**. الإسكندرية، جمهورية مصر العربية: منشأة المعارف.

عبد المنعم، هاني. (١٩٩٥). **تأثير أسلوب حل المشكلات (الاكتشاف المستق) في تعلم بعض مهارات كرة القدم وسلاح الشيش**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة طنطا، جمهورية مصر العربية.

عقدة، أميمة. (١٩٨٣). **دراسة أثر طريقة تدريس برنامج التمرينات البدنية في التفكير الإبداعي لتلاميذ المرحلة الابتدائية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان، الإسكندرية القاهرة، جمهورية مصر العربية.

العمري، لطفي. (١٩٩٧). **درجة استخدام بعض أساليب التدريس الحديثة في التربية الرياضية وأثر المؤهل العلمي، والخبرة، والجنس في درجة الاستخدام.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة - الكرك.

فرج، أيلين. (١٩٨٢). **دراسة مقارنة بأسلوب الشرح والعرض وأسلوب حل المشكلة في تعلم مهارة التمرير من أعلى في الكرة الطائرة.** بحوث المؤتمر العلمي الثالث لدراسات وبحوث التربية الرياضية،جامعة حلوان - القاهرة، مصر. ص ص ١٦٧–٢٠٣ .

الكاتب، عفاف والجنابي، آسيا. (٢٠٠٢). تأثير أسلوب الاكتشاف الموجه في تعلم مهارات السباحة الحرة. **مجلة علوم التربية الرياضية.** كلية التربية الرياضية، جامعة بابل، العراق، (١)، ٨٢– ٩١.

كامل، عصمت. (١٩٨٦). **تأثير ثلاثة أساليب للتدريس في مستوى الأداء الحركي.** بحوث المؤتمر العلمي الأول - التربية الرياضية والبطولة. مجلد ٦، جامعة حلوان، القاهرة، جمهورية مصر العربية. ص ص ١٩٢٠– ١٩٣٦.

الكيلاني، غازي. (٢٠٠٣). **أثر استخدام ثلاثة أساليب تدريس في تعلم بعض المهارات الأساسية في لعبة كرة اليد ورياضة السباحة.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان - الأردن.

النداف، عبد السلام. (٢٠٠٤). أثر استخدام ثلاثة أساليب تدريسية على مستوى وتكرار أداء مهارتي الإرسال الطويل، والإرسال القصير في الريشة الطائرة. **مجلة دراسات- العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، عمان - الأردن ، **٣١** (١)، ٨٨–١٠٤

Alhayek, S. (2004. A).**The relationship between using guided discovery and practice styles of teaching basketball and the improvement of students' creative thinking abilities and performance.** Accepted for publication in The Eighth International Conference for Physical Education and Sports Sciences, Alexandria, Egypt.

Alhayek, S. (2004. B). Learning basketball skills styles preferences of physical education students with respect to gender and academic achievement **Abhath Alyarmook**, Yarmook University. Irbed- Jordan. **20** (3), 255-280.

Alhayek, S.(2004. C).The effects of using two basketball teaching styles on physical education students' skills performance and attitude. **Dirasat, Educational Sciences.** The University of Jordan. Amman-Jordan. **31**(1), 217-229.

Bucher, C., Koening, C., & Barnhard, M. (1970). **Secondary school physical education**. Sant Louis: The C. V. Mosby Company.

Johnson, G., Chalisa, D., &Price, G. (2000). Comparing students with high and low preferences for tactile learning. **Education, 120** (3), 117.

Johnston Jr., & Bower L., (1997). Learning style preferences of physical education majors. **Physical Educator, 54** (1), 214.

Mosston, M., & Ashworth, S. (1986). **Teaching physical education** (3rd ed.). Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company.

Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). **Teaching physical education** (5th ed.). New York: Macmillan College Publishing Company.

Pettigrew, F., & Zakrajsek, D. (1984). A profile of learning style preferences among physical education majors. **Physical Educator, 41** (2), 85-89.

Siedentop, D. (1992). **Developing teaching skills in physical education**. Palo Alto, CA: Mayfield Publishing Company.

Singer, R., & Dick, W. (1980). **Teaching physical education: Asystem approach** (2nd ed.). Boston: Honghton Mifflin Company.

Weng, C. (2002). **The relationship between learning style preferences and teaching style preferences in college students.** (ERIC Documents Reproudcution Service No. # AAC 3025111)

بناء مستويات معيارية لبعض القياسات الرئوية الديناميكية للطلاب الذكور في قسم التربية الرياضية بجامعة النجاح الوطنية

د. عبدالناصر عبدالرحيم القدومي
قسم التربية الرياضية/جامعة النجاح الوطنية
نابلس/فلسطين

بناء مستويات معيارية لبعض القياسات الرئوية الديناميكية للطلاب الذكور في قسم التربية الرياضية بجامعة النجاح الوطنية

د. عبدالناصر عبدالرحيم القدومي
قسم التربية الرياضية/جامعة النجاح الوطنية
نابلس/فلسطين

الملخص

هدفت الدراسة إلى بناء مستويات معيارية لبعض القياسات الرئوية الديناميكية للطلاب الذكور في قسم التربية الرياضية بجامعة النجاح الوطنية، إضافة إلى إجراء مقارنة في هذه القياسات بين المدخنين، وغير المدخنين؛ لتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (١٩٢) طالب ، وتم إجراء قياسات الحجم الزفيري القسري في الثانية الأولى (FEV1) ، والإمكانية التنفسية القصوى (MVV) ، والسعة الحيوية القسرية (FVC) ، ونسبة الحجم الزفيري القسري في الثانية الأولى إلى السعة الحيوية القسرية (FEVI/ FVC%)وذلك باستخدام جهاز الأسبيروميتر الإلكتروني من نوع (Spirovit SP- 1) .

توصلت الدراسة إلى أن المتوسطات الحسابية للحجم الزفيري القسري في الثانية الأولى (FEV1) ، والسعة الحيوية القسرية (FVC)، والإمكانية التنفسية القصوى (MVV) ، ونسبة الحجم الزفيري القسري في الثانية الأولى إلى السعة الحيوية القسرية (FEVI/ FVC%) كانت على التوالي:

(٥,٠٠٥لتر ، ٥,٦٩لتر ،١٥٩,٨٧ لتر/دقيقة، ٨٨,٠٣٪) ، أيضا كان أفضل معيار لها على التوالي: (٥,٩٠لتر ،٦,٦٥ لتر ،١٨٥ لتر/دقيقة، ٩٠ ٪). إضافة إلى ذلك، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في جميع القياسات بين المدخنين، وغير المدخنين، ولصالح غير المدخنين. وأوصى الباحث بعدة توصيات من أهمها اعتماد القياسات الرئوية قياساً دورياً عند اللاعبين، وطلبة تخصص التربية الرياضية؛ وذلك نظرا لأهميتها في إعطاء مؤشر على سلامة الرئتين، وخلوهما من الأمراض.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٤/٩/١١ * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٤/١٢/٢٠

المجلد 6 العدد 3 سبتمبر 2005

Constructing Norms of Some Dynamic Pulmonary Measures of Male Physical Education Majors at An-Najah National University

Dr. Adbel-Naser A. Al-Qadumi
Department of Physical Education
Al-Najah University
Nablus – Palestine

Abstract

The purpose of this study was to construct norms of some dynamic pulmonary measures of male physical education majors at An-Najah National University. Furthermore, to determine the difference in pulmonary measures according to smoking variable.The sample of the study consisted of (192) male physical education majors at An-Najah National University, and (Spirovit SP- 1) spirometer was used for measuring Forced Expiratory Volume in one second (FEV1) L, Maximum Voluntary Ventilation (MVV) L/M, Forced Vital Capacity (FVC) L, and FEVI/ FVC%.

The results revealed that the means of (FEV1), (FVC), (MVV) and FEVI/FVC% were respectively: (5.005 L, 5.69 L, 159.87 L/M, and 88.03%), and the best norms of these variables were respectively:
(5.90 L, 6.65 L, 185 L/ M, and 90%) .Furthermore, the results revealed significant differences in these variables between smokers and non-smokers in favor of non-smokers.

Based on the study findings, the researcher recommended to conduct pulmonary function tests regulary because of their significance of pulmonary health, and diagnosis of deseases.

بناء مستويات معيارية لبعض القياسات الرئوية الديناميكية للطلاب الذكور في قسم التربية الرياضية بجامعة النجاح الوطنية

د. عبدالناصر عبدالرحيم القدومي
قسم التربية الرياضية/جامعة النجاح الوطنية
نابلس/فلسطين

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية:

تعد لياقة الجهاز الدوري التنفسي (Cardio-respiratory Fitness) من المتطلبات الفسيولوجية الأساسية للنجاح في مختلف الألعاب، والفعاليات الرياضية ، وعلى وجه الخصوص الأنشطة الأكسجينية (Aerobic Activities)، ومثل هذه الأهمية نسبية تختلف من لعبة إلى أخرى، ومن فاعلية لأخرى، إضافة إلى ذلك أثبتت دراسة مارون (Maron,2003) إلى أن عدم كفاءة الجهاز الدوري التنفسي تعد من الأسباب الرئيسة للوفاة الفجائية، والمبكرة عند بعض الرياضيين، ويؤكد ذلك هولجر وآخرون (Holger , Joan, Brydon, Warren, & Maurizio, 2000) في إشارتهم إلى أن التراجع في كفاءة الجهاز الدوري ووظائف الرئتين يزيد من فرصة الوفاة، وظهور الأمراض المعضلة (Mortality and Morbidity) ، ويعد الحد الأقصى لاستهلاك الأكسجين (VO_2max) أفضل مؤشر فسيولوجي على لياقة الجهاز الدوري التنفسي (Macsween,2001).

وفيما يتعلق بموضوع الدراسة الحالية والمرتبط بالجهاز التنفسي فإن أهمية دراسته عند الرياضيين تنبع بالدرجة الأولى باعتبار القياسات المستخدمة لقياسه مثل السعة الحيوية (Vital Capacity) (VC) من القياسات المهمة للدلالة على صحة الرئتين، وخلوها من الأمراض (Adams,1990)، إضافة إلي العلاقة الإيجابية مع الأداء الرياضي، كما هو الحال في رياضة السباحة، والتزلج على الجليد (McArdle ,Katch, & Katch,1986).وفيما يتعلق بدراسة القياسات الرئوية الديناميكية (Dynamic Pulmonary Volumes) تعد مهمة لكل من الأطباء ، والمدربين ، واللاعبين ؛ وذلك من أجل أخذ تصور واضح حول سلامة الرئتين، وخلوها من الأمراض ؛ لأنه في حالة تعرضها لأي مرض رئوي سوف ينعكس ذلك سلبا على الصحة، ومستوى الأداء الرياضي.وفيما يتعلق بالقياسات الرئوية الديناميكية من أهمها :

الحجم الزفيري القسري في الثانية الأولى (FEV1) (Volume in One Second) (Forced Expiratory) ويقاس باللتر ، وهو من أهم القياسات الرئوية الديناميكية ومن المؤشرات المهمة في تحديد كفاءة الرئتين، وخلوها من الأمراض ، وزادت أهميته بعد التوصل إلى علاقة قوية مع الحد الأقصى لاستهلاك الأكسجين (VO_2max) حيث وصل معامل الانحدار بينهما (R^2) إلى (٠,٦٧) في دراسة توني وكيلي وجوزف (Tony, Kelly, & Joseph, 1997) .والقيمة الطبيعية له كما يشير مك آردل وآخرون (McArdle , et al.,1986) تصل إلى (٨٥٪) من السعة الحيوية القسرية (FVC) (Forced Vital Capacity) ، ويشير القاموس الطبي لجامعة أكسفورد (Oxford,1996) إلى أن النسبة الطبيعية تصل إلى (٨٠٪) من (FVC) ، ويشير فوكس وآخرون (Fox, et al., 1989,p 213) إلى أن القيم الطبيعية له تتراوح ما بين (٨٠–٨٣٪) ،وتعد من المؤشرات المهمة في الكشف عن بعض الأمراض الرئوية مثل الربو (Asthma) ؛ إذ قد تكون نسبته أقل من (٤٠٪) من (FVC).

ومن القياسات الديناميكية الأخرى الإمكانية التنفسية القصوى لتر/دقيقة (MVV) (Maximum Voluntary Ventilation) ، وذلك بعد أخذ نفس عميق لمدة (١٥) ثانية ومن ثم البدء بالزفير لمدة دقيقة دون تقطع ، وحتى يتم اعتماد القياس على جهاز الأسبيروميتر الإلكتروني يجب أن لا يقل الزمن للزفير عن (٢٠) ثانية . ويشير كل من مك آردل وآخرون (McArdle , et al.,1986) ، و فوكس وبورز وفوس (Fox, Bowers, & Foss, 1989)، وبروكس وفيهي (Brooks & Fahey,1984) إلى أن (MVV) دائما أعلى بنسبة (١٥٪) من التهوية الرئوية أثناء التمرين، والسبب الرئيس في ذلك يعود إلى أن جهاز التهوية الرئوية (Ventilatory System) لم يتعرض لأقصى ضغط خلال التمرين. وتختلف قيمة (MVV) باختلاف الجنس، واللعبة الممارسة ، ففي دراسة لطلبة الجامعة تراوحت القيمة ما بين (١٤٠–١٨٠) لتر/دقيقة عند الذكور ، و (٨٠–١٢٠) لتر/ دقيقة عند الإناث ، وفي دراسة للاعبي التزلج على الجليد سجلت أعلى قيمة (٢٣٩) لتر/ دقيقة، ووصل المتوسط إلى (١٩٢) لتر/دقيقة. وبشكل عام أن الأشخاص المصابين بالأمراض الرئوية يستطيعون الوصول إلى(٤٠٪) فقط من (MVV) بالنسبة للأشخاص الأصحاء من الفئة العمرية نفسها، وحجم الجسم ،

أيضا يعدّ (MVV) من القياسات المهمة للاعبي الألعاب الرياضية الشتوية، والغطس، والسباحة والذين يكثرون من السعال مع نهاية التدريب، أو المنافسة ؛ وذلك نتيجة لفقدان الماء عن طريق الزفير (McArdle , et al.,1986).

ومن القياسات الديناميكية الأخرى السعة الحيوية القسرية (Forced Vital Capacity) (FVC)؛ إذ تعرّف السعة الحيوية بأنها "أقصى زفير بعد أخذ أقصى شهيق"

(Wilmore & Costill,1994, p 226). وهي من القياسات الأساسية للتأكد من سلامة الرئتين من الإمراض (Adams,1990). وتختلف السعة الحيوية باختلاف الجنس، والعمر، والطول، والوزن، وحجم الجسم. لذلك أخذت هذه المتغيرات بعين الاعتبار عند تطوير المعادلات الخاصة بقياسها .

ومن الدراسات التي اهتمت بدراسة القياسات الرئوية الديناميكية والجهد البدني قام مهمت وتركر،ودنيس،وفاكور،وأبيدين (Mehmet, Turker, Deniz, Vakur, & Abidin, 2004)بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر التمرين في تضيق الشعب الرئوية (Bronchocostruction) والتي تعد حالة مؤقتة تواجه الرياضيين بعد التمرين، وتستمر من (٥–١٥) دقيقة ؛ لتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٨٥) لاعبا لكرة القدم ، و(٢٥) لاعبا للكركت ، و(١١) سباحا ، و(٥) مصارعين ، وكان متوسط العمر ، والطول ، والوزن للعينة على التوالي: (٢٣ سنة، ١٧٧سم، ٧٣ كغم)، أظهرت نتائج الدراسة حدوث تراجع بنسبة (١٥٪) في FEV1 ، و لم تكن الفروق دالة إحصائيا في القياسات الرئوية (MVV, FEVI /FVC%, FVC, FEV1) بين الألعاب والفعاليات الرياضية المختلفة.

وفي دراسة طولية قامت بها مارجيت وآخرون (Margit, et al., 2003) بهدف التعرف على أثر ممارسة أنشطة المشي ، والدراجة الثابتة (الأرجوميتر) ، والتزلج على الجليد يوميا في وظيفة الرئتين، في أول (١٠) سنوات من الدراسة جمعت بيانات لـ (٤٢٩) رجل ، وخلال (٢٠) سنة جمعت بيانات لـ (٢٧٥) رجل ، وبقي خلال (٢٥) سنة (٨٦) منهم ، أظهرت نتائج الدراسة أن ممارسة النشاط الرياضي الترويحي اليومي يقلل من نسبة التراجع في القياسات الرئوية ، ويساهم قدر الإمكان في الحفاظ على مستوى جيد من هذه القياسات، كما أظهرت النتائج أن التراجع السنوي في (FVC) وصل إلى (٩,٨) مليلتر.

وبهدف تحديد أثر التدريب في القياسات الرئوية الديناميكية قام وليم وتيري (Williame & Terry,2003) ، بأجراء دراسة على عينة قوامها (١٢) لاعبا ولاعبة ممن يمارسون التمرينات الاكسجينية (السباحة، الدراجة الثابتة ، والجري) بمعدل (٧,٥) ساعة أسبوعيا، أظهرت نتائج الدراسة حدوث تحسن في التهوية الرئوية ، على حين كان التحسن ضئيلا في(FVC)؛ إذ كان المتوسط قبل التدريب (٤,٩٨) لتر، وبعد التدريب (٥,٠٢) لتر، وبالنسبة إلى (FEV1) بقي المتوسط كما هو على القياسين القبلي والبعدي (٣,٧٧) لتر.

وفي دراسة قام بها سكوجستاد وتورسن، وهالدورسن، وكجوس (Skogstad, Thorsen, Haldorsen, & Kjuus, 2002) على عينة مكونة من (٧٧) من لاعبي الغطس في النرويج وصل متوسط (FVC) إلى (٦,٣٢) لتر، ومتوسط FEV1)) إلى (٥,١٥) لتر .

وقام تشنج، وماكيرو، وويلاند (Cheng, Macero, & Wieland, 2002) بدراسة حول أثر الجهد البدني في الوظائف التنفسية ؛ لتحقيق ذلك اعتمد على البيانات التي جمعت من عام (١٩٧١–١٩٩٥) في مركز كوبر الطبي في أمريكيا وكانت لـ (٢٤٥٣٦) من الأصحاء ومن كلا الجنسين، أخذ عينة من البيانات لـ (٥٧٠٧) ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٢٥–٥٥) سنة ومن كلا الجنسين ، فيما يتعلق بقياسات القياسات الرئوية عند أصحاب المستوى الرياضي العالي لقياسات (FEVI/FVC%, FVC, FEV1) كانت عند الذكور على التوالـــي: (٥,٢ لتر، ٥,١٤ لتر ، ٧٨,٣٠٪) ، وكانت عند الإناث على التوالي: (٢,٨٦ لتر ، ٣,٦١ لتر ،٧٩,٣٦٪) ، كذلك توصلت الدراسة إلى أن التدخين يؤثر سلبا في القياسات الرئوية الديناميكية، وكفاءة الجهاز الدوري التنفسي ؛ إذ أظهر المدخنون مستوى أقل في القياسات الرئوية، وكفاءة الجهاز الدوري التنفسي مقارنة بغير المدخنين.

وفي دراسة قام بها ستيوارت ، وجيم، ودون، وكن(Stewart, Jem, Don, & Ken,2000) بهدف تحديد أثر وضع الجسم على قياس القياسات الرئوية عند الرياضيين؛ إذ تم القياس من وضعي الوقوف، والرقود على الظهر ، و أظهرت النتائج وجود فروق في قياس القياسات الرئوية، ولصالح وضع الوقوف.

وفي دراسة قامت بها سوزانا وآخرون (Susana, et al., 1999) بهدف التعرف على مستوى القياسات الرئوية للاعبي سباق الدراجات في أسبانيا ، وتكونت عينة الدراسة من (١٠) لاعبين، أظهرت نتائج الدراسة أن متوسط القياسات الرئوية جاء على النحو الآتي: (FVC) (٦,١٠) لتر ، (FEV1) (٥,٢)لتر .

وفي دراسة قام بها (Diane, et al., 1996) حول أثر التدخين على القياسات الرئوية عند الشباب من كلا الجنسين في أمريكيا أشارت الدراسة إلى أن ما نسبته (٧١٪) من الشباب في أمريكيا حاولوا تدخين أول سيجارة قبل سن (١٩) سنة إضافة إلى وجود تأثير سلبي للتدخين على القياسات الرئوية .

وفي دراسة قام بها شن وآخرون (Chin , et al. , 1995) على عينة مكونة من ١٠ لاعبين للاسكواش في هونج كونج وصل متوسط (FVC) إلى (٥,١٣) لتر.

وفي دراسة شن وآخرون(Chin , et al. , 1992) لـ (٢٤) لاعبا لكرة القدم في هونج كونج وصل متوسط (FVC) إلى (٥,١٠) لتر.

وفي دراسة آكي وتربياني (Ak De & Tripathi,1988) لتحديد أثر التدخين في القياسات الرئوية عند الرياضيين ؛ لتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٤١) مدخنا ، و(١٧) من الرياضيين غير المدخنين ، أظهرت نتائج الدراسة أن متوســـــطات

(FEVI/FVC%, FVC, FEV1) عند غير المدخنين كانت أفضل من المدخنين ، أي إن التدخين يؤثر سلبا في القياسات الرئوية الديناميكية.

وفي دراسة قام بها كلانتون، ووكون وجادك (Clanton, Dixon, & Gadek, 1987) لتحديد أثر تدريبات السباحة على القياسات الرئوية ، والكفاءة التنفسية للعضلات ؛ لتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (١٦) لاعبة للسباحة من سن المنافسة ومتوسط العمر لديهن (١٩) سنة ، تم قياس القياسات الرئوية قبل وبعد (١٢) أسبوع من التدريب ، أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثيرإيجابي للتدريب الرياضي على السعة الحيوية (Vital Capacity) (VC) ،والسعة الرئوية الكلية (Total Lung Capacity)(TLC).

وفي دراسة قام بها جوش، وأحوجا، وضنا (Ghosh, Ahuja, & Khanna, 1985) لتحديد الفروق في القياسات الرئوية بين الرياضيين ، وغير الرياضيين ، أظهرت نتائج الدراسة أن القياسات الرئوية عند الرياضيين في ألعاب كرة السلة ، وكرة القدم ، والهوكي، والكركت ، والتنس الأرضي في الهند كانت أفضل من غير الممارسين للألعاب الرياضية.

وفي دراسة قام بها ماهلر وآخرون (Mahler, et al., 1982) بهدف التعرف على كفاءة الرئتين عند (٢٠) لاعبا للمارا ثون متوسط أعمارهم (٢٧,٨) سنة ، وطول القامة لديهم (١٧٥,٨) سم ، ومساحة سطح الجسم لديهم (١,٨٢) م٢ . أظهرت نتائج الدراسة أن متوسطات القياسات الرئوية كانت على النحو الآتي: (FVC)(٥,١٣) لتر، و(TLC) (٦,٩١) لتر، و(FEV1)(٤,٣٣٢) لتر، و(FEVI/FVC%,)(٨٣,٣٪) ، و(MVV) (١٧٩,٨) لتر/دقيقة.

ومن خلال ما سبق تبين نقص الدراسات العربية التي اهتمت بدراسة القياسات الرئوية الديناميكية عند الرياضيين ، وجميع الدراسات التي توصل إليها الباحث كانت أجنبية ، ومثل ذلك يعني وجود نقص في المعلومات في هذا المجال عند طلبة تخصص التربية الرياضية ، والحاجة إلى بناء معايير لهذه القياسات ، وذلك لما للمعايير من أهمية في معرفة التحصيل، وإثارة الدافعية، وتقويم البرامج، والتشخيص، والانتقاء الرياضي ، والتنبؤ ، والتصنيف، ووضع الدرجات،والبحث العلمي (Baumgartner & Jackson, 1987) ; (Kirkendall, Gruber, & Johnson, 1987)) ، وذلك من خلال توافر قيم مرجعية يمكن الرجوع إليها ، من هنا تعرف المعايير بأنها أساس للحكم على الظاهرة موضوع التقويم من داخلها وليس من خارجها ، ويعرفها بومجارتنز وجاكسون (Baumgartner & Jackson, 1987, p 7) بأنها قيم مرجعية يتم من خلالها تقييم أداء الفرد بالنسبة لأداء الآخرين وتحديد مستواه في ضوء هذه القيم.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية المعايير وبنائها في المجال الرياضي، إضافة إلى أهمية القياسات الرئوية الديناميكية في الحكم على صحة الرئتين ، وخلوها من الأمراض، ونقص المعلومات حول هذه القياسات لطلبة تخصص التربية الرياضية ،من هنا يمكن تحديد أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

١- تعد الدراسة الحالية في حدود علم الباحث الأولى التي يتم أجراؤها على الطلاب الذكور لتخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية، ومن ثم سوف تساهم في تحديد مستوى الحجم الزفيري القسري في الثانية الأولى (FEV1) ، والإمكانية التنفسية القصوى (MVV) ، والسعة الحيوية القسرية (FVC) ، ونسبة الحجم الزفيري القسري في الثانية الأولى إلى السعة الحيوية القسرية(FEVI/FVC%) ، وبناء مستويات معيارية لها ، ومن ثم إفادة الطلاب ، والمدرسين ،والأطباء، والباحثين في المجال.

٢- ستساهم الدراسة الحالية في التعرف على أثر متغير التدخين على مستوى الحجم الزفيري القسري في الثانية الأولى (FEV1) ، والإمكانية التنفسية القصوى (MVV) ، والسعة الحيوية القسرية (FVC) ، ونسبة الحجم الزفيري القسري في الثانية الأولى إلى السعة الحيوية القسرية (FEVI/FVC%) عند الطلاب الذكور لتخصص التربية الرياضية بجامعة النجاح الوطنية.

٣- يتوقع من خلال الإطار النظري للدراسة ونتائجها، وإجراءاتها إفادة الباحثين والمهتمين في المجال من خلال إجراء بحوث جديدة.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

من خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة في موضوع قياس القياسات الرئوية الديناميكية ، لاحظ أنه بالرغم من أهميتها الصحية للرياضيين ، لا يوجد أي دراسة اهتمت بدراستها لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية ، من هنا ظهرت مشكلة الدراسة لدى الباحث لسد النقص في مثل هذه الدراسات، فأينما يوجد نقص في المعلومات تزدد الحاجة إلى إجراء الدراسات العلمية ، وفي ظل هذا النقص في المعلومات ، وأهمية المتغيرات المقاسة وهي (FEV1) ،(MVV) ،(FVC) ، (FEVI/FVC%) للطلاب الذكور في تخصص التربية الرياضية ظهرت مشكلة الدراسة لدى الباحث، وبالتحديد تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١- ما مدى إمكانية بناء مستويات معيارية للحجم الزفيري القسري في الثانية الأولى (FEV1) ، والإمكانية التنفسية القصوى (MVV) ، والسعة الحيوية القسرية (FVC) ، ونسبة الحجم الزفيري القسري في الثانية الأولى إلى السعة الحيوية القسرية

(FEVI/FVC%) عند الطلاب الذكور لتخصص التربية الرياضية بجامعة النجاح الوطنية؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)في الحجم الزفيري القسري في الثانية الأولى (FEV1) ، والإمكانية التنفسية القصوى (MVV) ، والسعة الحيوية القسرية (FVC) ، ونسبة الحجم الزفيري القسري في الثانية الأولى إلى السعة الحيوية القسرية (FEVI/FVC%) عند الطلاب الذكور لتخصص التربية الرياضية بجامعة النجاح الوطنية تعزى لمتغير التدخين ؟

أهداف الدراسة :

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- بناء مستويات معيارية للحجم الزفيري القسري في الثانية الأولى (FEV1) ، والإمكانية التنفسية القصوى (MVV) ، والسعة الحيوية القسرية (FVC) ، ونسبة الحجم الزفيري القسري في الثانية الأولى إلى السعة الحيوية القسرية (FEVI/FVC%) عند الطلاب الذكور لتخصص التربية الرياضية بجامعة النجاح الوطنية.

٢- التعرف على الفروق في الحجم الزفيري القسري في الثانية الأولى (FEV1) ، والإمكانية التنفسية القصوى (MVV) ، والسعة الحيوية القسرية (FVC) ، ونسبة الحجم الزفيري القسري في الثانية الأولى إلى السعة الحيوية القسرية (FEVI/FVC%) عند الطلاب الذكور لتخصص التربية الرياضية بجامعة النجاح الوطنية تبعا لمتغير التدخين.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة :

استخدم المنهج الوصفي نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من الطلاب الذكور في قسم التربية الرياضية بجامعة النجاح الوطنية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٤م ، والبالغ عددهم كما وردت في سجلات عمادة القبول والتسجيل في الجامعة (٢٦٥) طالبٍ .

عينة الدراسة :

أجريت الدراسة على عينة قوامها (١٩٢) طالب من مختلف السنوات الدراسية تم اختيارها بطريقة منتظمة من مختلف السنوات الدراسية، وتمثل ما نسبته (٧٣٪) تقريبا من

مجتمع الدراسة ، أما بالنسبة لباقي أفراد المجتمع لم يبدو أي رغبة في المشاركة بالدراسة ، والجدول رقم (١) يبين وصف عينة الدراسة تبعا لمتغيرات العمر، والطول، والوزن.

الجدول رقم (١)

خصائص أفراد عينة الدراسة

(ن = ١٩٢)

المتغيرات	وحدة القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العمر	سنة	٢١,٢٥	٢,١٨
الطول	متر	١,٧٦	٠,٠٥٨
الوزن	كغم	٧١,٨٤	٨,٧٦

أدوات الدراسة والإجراءات العملية:

من أجل جمع البيانات استخدمت الأدوات والإجراءات التالية:

١. استمارة جمع البيانات، التي اشتملت على المعلومات الآتية لكل طالب: (الاسم ، والعمر ، وطول القامة، ووزن الجسم، والقياسات الرئوية المقاسة).

٢. ميزان ميكانيكي من نوع (Detedco) أمريكي الصنع مزود برستاميتر لقياس الوزن والطول ؛ إذ تم قياس الوزن بدون حذاء وبارتداء شورت وفانيلا لأقرب (٥٠٠) غرام، والطول بدون حذاء لأقرب (اسم).

- جهاز الأسبيروميتر الإلكتروني (Elictronic Spirometer) من نـــــــــــــوع (Spirovit SP- 1) سويسري الصنع ، والمصنع من قبل شركة شلر للتجهيزات الطبية (Schiller,2002) .

وقد تمت خطوات القياس عليه وفق ما يلي:

- تم شرح آلية القياس لجميع الطلبة قبل البدء في القياس.
- تم تقسيم الطلبة إلى مجموعات بواقع (١٠) في كل مجموعة.
- تم قياس الحجم الزفيري القسري في الثانية الأولى (FEV1) والسعة الحيوية القسرية (FVC) ، ونسبة الحجم الزفيري القسري في الثانية الأولى إلى السعة الحيوية القسرية (FEVI/FVC%) وذلك بواقع ثلاث محاولات للطالب، سجل له أفضلها. وذلك من خلال أخذ الطالب أقصى شهيق ، ومن ثم يتبع بأقصى زفير.

- تم قياس الإمكانية التنفسية القصوى لتر/دقيقة (Maximum Voluntary Ventilation)(MVV) ، وذلك بعد أخذ نفس عميق لمدة (١٥) ثانية ومن ثم البدء بالزفير لمدة دقيقة دون تقطع ، وحتى يتم اعتماد القياس على جهاز الأسبيروميتر الإلكتروني يجب ألا يقل الزمن للزفير عن (٢٠) ثانية.
- تم طباعة النتائج لكل طالب بعد تخزينها على الجهاز.
- أخذت جميع القياسات من وضع الوقوف ؛إذ أشار ستيوارت وآخرون (Stewart, et al.,2000) إلى أن القياسات من وضع الوقوف أعلى منها في وضع الاستلقاء على الظهر، أو الجلوس.
- تم إجراء جميع القياسات في المدة الصباحية من الساعة (٨–١٠) في مختبر القياس الرياضي بجامعة النجاح الوطنية من قبل الباحث قبل اشتراك أي طالب بأي مجهود بدني، ودون تناول طعام الإفطار ، أو التدخين بالنسبة للمدخنين.

٤. جميع الأجهزة المستخدمة في القياس من المقاييس النسبية ، وصادقة وثابتة ، ومعتمده عالميا في المستشفيات .

٥. بعد جمع البيانات أدخلت وحللت إحصائيا باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

المعالجات الإحصائية :

من أجل معالجة البيانات استخدم الباحث برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

١. الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والمدى من أجل تحديد مستوى القياسات قيد الدراسة.

٢. الرتب المئينية (Percentile Ranks) لبناء المستويات المعيارية للمتغيرات قيد الدراسة.

٣. اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent t-test) لتحديد الفروق في القياسات الرئوية قيد الدراسة تبعا لمتغير التدخين.

نتائج الدراسة :

أولا: النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول ، والذي نصه:

ما مدى إمكانية بناء مستويات معيارية للحجم الزفيري القسري في الثانية الأولى (FEV1) ، والإمكانية التنفسية القصوى (MVV) ، والسعة الحيوية القسرية (FVC) ، ونسبة الحجم الزفيري القسري في الثانية الأولى إلى السعة الحيوية القسرية

(FEVI/FVC%) عند الطلاب الذكور لتخصص التربية الرياضية بجامعة النجاح الوطنية؟

من أجل تحديد مستوى هذه القياسات عند أفراد عينة الدراسة استخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية ،والمدى ،ونتائج الجدول رقم (٢) تبين ذلك، أما من أجل بناء مستويات معيارية للمتغيرات قيد الدراسة استخدمت الرتب المئينية (Percentile Ranks) ونتائج الجدول رقم (٣) تبين ذلك.

الجدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ،والمدى للقياسات الرئوية قيد الدراسة عند الطلاب الذكور لتخصص التربية الرياضية بجامعة النجاح الوطنية (ن=١٩٢)

المتغيرات	وحدة القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المدى	الالتواء
الحجم الزفيري القسري في الثانية الأولى (FEV1)	لتر	٥,٠٠٥	٠,٨٦	(٧,٠٣-٣,١٩)	٠,٠٥٨
السعة الحيوية القسرية(FVC)	لتر	٥,٦٩	٠,٨٥	(٧,١٩-٣,٥١)	٠,٧١
نسبة الحجم الزفيري القسري في الثانية الأولى إلى السعة الحيوية القسرية (FEVI/FVC%)	%	٨٨,٠٣	٧,٨٦	(٩٧-٧٢,٥١)	٠,٢٢
الإمكانية التنفسية القصوى(MVV)	لتر/دقيقة	١٥٩,٨٧	١٩,١٣	(١٩٥-١٢٥)	٠,٠٢٣

يتضح من الجدول رقم (٢) أن المتوسطات الحسابية لمتغيرات الحجم الزفيري القسري في الثانية الأولى (FEV1) ، والإمكانية التنفسية القصوى (MVV) ، والسعة الحيوية القسرية (FVC)، ونسبة الحجم الزفيري القسري في الثانية الأولى إلى السعة الحيوية القسرية (FEVI/FVC%) عند الطلاب الذكور لتخصص التربية الرياضية بجامعة النجاح كانت على التوالي: (٥,٠٠٥لتر ، ٥,٦٩لتر ، ٨٨,٠٣٪ ،١٥٩,٨٧ لتر/دقيقة). ومن خلال النظر إلى قيم معامل الالتواء يتضح أنها قليلة ، وهذا بمثابة مؤشر على اعتدالية البيانات لهذه القياسات.

وفيما يتعلق بالمستويات المعيارية الجدول رقم (٣) يبين ذلك.

الجدول رقم (٣)

الرتب المئينية للمستويات المعيارية للقياسات الرئوية قيد الدراسة عند الطلاب الذكور لتخصص التربية الرياضية بجامعة النجاح الوطنية

(ن=١٩٢)

الرتب المئينية	(FEV1) لتر	(FVC) لتر	(FEVI/FVC%) %	(MVV) لتر/دقيقة
+٩٠	٥,٩٠	٦,٦٥	٩٠	١٨٥
٨٠	٥,٨٠	٦,٤٠	٨٨	١٨٠
٧٠	٥,٦٠	٦,٢٠	٨٧	١٧٠
٦٠	٥,٣٠	٦,٠٠	٨٥	١٦٥
٥٠	٤,٩٥	٥,٩٠	٨٤	١٥٥
٤٠	٤,٧٥	٥,٨٠	٨٢	١٤٥
٣٠	٤,٦٠	٥,٥٠	٨٠	١٣٥
٢٠	٤,٣٠	٤,٨٠	٧٨	١٣٠
١٠	٣,٥٠ فأقل	٤,٥ فأقل	٧٥ فأقل	١٢٥ فأقل

يتضح من الجدول رقم (٣) أن أفضل معيار ، والذي يقابل الرتبة المئينية (٩٠٪) لمتغيرات الحجم الزفيري القسري في الثانية الأولى (FEV1) ، والإمكانية التنفسية القصوى (MVV) ، والسعة الحيوية القسرية (FVC) ، ونسبة الحجم الزفيري القسري في الثانية الأولى إلى السعة الحيوية القسرية (FEVI/FVC%) عند الطلاب الذكور لتخصص التربية الرياضية بجامعة النجاح كانت على التوالي: (٥,٩٠لتر ،٦,٦٥ لتر ،٩٠ ٪ ،١٨٥ لتر/دقيقة).

أما بالنسبة لأقل معيار ، والذي يقابل الرتبة المئينية (١٠٪) لهذه المتغيرات كانت على التوالي: (٣,٥٠لتر ، ٤,٥٠لتر ، ٧٥٪ ،١٢٥ لتر/دقيقة).

ثانيا: النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني ، والذي نصه:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في الحجم الزفيري القسري في الثانية الأولى (FEV1) ، والإمكانية التنفسية القصوى (MVV) ، والسعة الحيوية القسرية (FVC) ، ونسبة الحجم الزفيري القسري في الثانية الأولى إلى السعة الحيوية القسرية (FEVI/FVC%) عند الطلاب الذكور لتخصص التربية الرياضية بجامعة النجاح الوطنية تعزى لمتغير التدخين ؟

للإجابة عن التساؤل استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (t-test Independent) ونتائج الجدول رقم (٤) تبين ذلك.

الجدول رقم (٤)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في القياسات الرئوية قيد الدراسة عند الطلاب الذكور لتخصص التربية الرياضية بجامعة النجاح الوطنية تبعا لمتغير التدخين

المتغيرات	مدخنون (ن=٨٤)		غير مدخنين(ن= ١٠٨)		قيمة	مستوى
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	(ت)	الدلالة
(FEV1)	٤,٨١	٠,٨٠	٥,١٥	٠,٨٨	٢,٦٧	*٠,٠٠٨
(FVC)	٥,٥٢	٠,٠٩٣	٥,٨٢	٠,٠٨٧	٢,٤٦	*٠,٠١
(FEVI/FVC%)	٨٧,٣٩	٦,٦٥	٨٨,٥٤	٨,٣٨	١,٩٧	*٠,٠٤
(MVV)	١٤٤,٤٢	١٢,٠٠١	١٧١,٨٨	١٤,٤٤	١٤,٠٥	*٠,٠٠٠١

*دال إحصائيا عند مستوى (α=٠,٠٥) ت الجدولية (١,٩٦) بدرجات حرية ١٩٠.

يتضح من الجدول رقم (٤) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في الحجم الزفيري القسري في الثانية الأولى (FEV1) ، والإمكانية التنفسية القصوى (MVV) ، والسعة الحيوية القسرية (FVC) ، ونسبة الحجم الزفيري القسري في الثانية الأولى إلى السعة الحيوية القسرية (FEVI/FVC%) عند الطلاب الذكور لتخصص التربية الرياضية بجامعة النجاح الوطنية بين المدخنين ، وغير المدخنين ،ولصالح غير المدخنين.

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة إلى بناء مستويات معيارية لبعض القياسات الرئوية الديناميكية للطلاب الذكور في قسم التربية الرياضية بجامعة النجاح الوطنية، إضافة إلى إجراء مقارنة في هذه القياسات بين المدخنين ، وغير المدخنين؛ لتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (١٩٢) طالب، وتم إجراء قياسات الحجم الزفيري القسري في الثانية الأولى (FEV1) ، والإمكانية التنفسية القصوى (MVV) ، والسعة الحيوية القسرية (FVC) ، ونسبة الحجم الزفيري القسري في الثانية الأولى إلى السعة الحيوية القسرية(FEVI/FVC%)وذلك باستخدام جهاز الأسبيروميتر الإلكتروني من نوع (Spirovit SP- 1)، وبعد جمع البيانات عولجت إحصائيا باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وفيما يلي عرض لمناقشة النتائج:

أولا: مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول ، والذي نصه:

ما مدى إمكانية بناء مستويات معيارية للحجم الزفيري القسري في الثانية الأولى (FEV1) ، والإمكانية التنفسية القصوى (MVV) ، والسعة الحيوية القسرية (FVC) ، ونسبة الحجم الزفيري القسري في الثانية الأولى إلى السعة الحيوية القسرية (FEVI/FVC%) عند الطلاب الذكور لتخصص التربية الرياضية بجامعة النجاح الوطنية؟

من خلال نتائج الجدول رقم (٢) للمتوسطات الحسابية ، والجدول رقم (٣) للمعايير لكل متغير من المتغيرات قيد الدراسة تبين أنها تقع ضمن المستويات المقبولة صحيا ؛ ولتوضيح ذلك فيما يلي مناقشة للنتائج لكل متغير من هذه المتغيرات.

فيما يتعلق **بالحجم الزفيري القسري في الثانية الأولى (FEV1)** وصل المتوسط إلى (٥,٠٠٥) لتر، وكان أفضل معيار (٥,٩٠) لتر، وجاء المتوسط في الدراسة الحالية أقل من المتوسط في دراسة (Skogstad, et al.,2002) للاعبي الغطس في النرويج ، والذي وصل إلى (٥,١٥) لتر،كذلك جاء المتوسط أقل من المتوسط للاعبي الدراجات في أسبانيا، والذي وصل في دراسة (Susana, et al.,1999) إلى (٥,٢٠) لتر، على حين جاء المتوسط أفضل من المتوسط للاعبي الماراثون في دراسة (Mahler, et al. , 1982) والذي وصل إلى (٤,٣٣٢) لتر.

وفيما يتعلق بالسعة الحيوية القسرية (FVC) ، وصل المتوسط إلى (٥,٦٩) لتر، وكان أفضل معيار (٦,٦٥) لتر، وجاء المتوسط أقل من المتوسط في دراسة (Skogstad, et al.,2002) للاعبي الغطس في النرويج ،والذي وصل إلى (٦,٣٢) لتر ، كذلك جاء المتوسط أقل من المتوسط للاعبي الدراجات في أسبانيا، والذي وصل في

دراسة (Susana, et al.,1999) إلى (٦,١٠) لتر، على حين جاء المتوسط أفضل من المتوسط في دراسة (Chin, et al.,1995) للاعبي الإسكواش في هونج كونج والذي وصل إلى (٥,١٣) لتر ، كما جاء المتوسط أفضل من المتوسط في دراسة (Chin, et al.,1992) للاعبي كرة القدم في هونج كونج ، والذي وصل إلى (٥,١٠) لتر، كما جاء المتوسط أفضل من المتوسط في دراسة (Mahler, et al. , 1982) للاعبي الماراثون ، والذي وصل إلى (٥,١٣) لتر.

وفيما يتعلق بنسبة الحجم الزفيري القسري في الثانية الأولى إلى السعة الحيوية القسرية (FEVI/FVC%) وصل متوسط النسبة إلى (٨٨,٠٣٪) وكان أفضل معيار (٩٧٪) وبهذا يكون المتوسط قريبا من القيمة الطبيعية؛ إذ يشير مك آردل وآخرون (McArdle , et al.,1986) إلى أن القيمة الطبيعية تصل إلى (٨٥٪) من السعة الحيوية القسرية (Forced Vital Capacity) (FVC) ، ويشير القاموس الطبي لجامعة أكسفورد (Oxford,1996) إلى أن النسبة الطبيعية تصل إلى (٨٠٪) من (FVC) ، ويشير فوكس وآخرون (Fox, et al., 1989,p 213) إلى أن القيم الطبيعية له تتراوح ما بين (٨٠–٨٣٪) ، وجاء المتوسط أعلى من المتوسط في دراسة (Cheng, et al.,2002) والذي وصل إلى (٧٨,٣٠٪)، كذلك جاء المتوسط أعلى من المتوسط في دراسة (Mahler, et al., 1982) للاعبي الماراثون ، والذي وصل إلى (٨٣,٣٠٪).

وفيما يتعلق بالإمكانية التنفسية القصوى (MVV) وصل المتوسط إلى (١٥٩,٨٧) لتر/دقيقة، وأفضل معيار (١٨٥) لتر/دقيقة ، وتتراوح القيمة كما أشار إلى ذلك مك آردل وآخرون (McArdle , et al.,1986) عند طلبة الجامعات من الرياضيين ما بين (١٤٠–١٨٠) لتر/دقيقة، والمتوسط في الدراسة الحالية يقع ضمن هذا المدى، وجاء المتوسط أقل من المتوسط عند لاعبي التزلج على الجليد والذي وصل إلى (١٩٢) لتر/دقيقة ، وكانت أعلى قيمة مقاسه (٢٣٩) لتر/دقيقة (McArdle , et al.,1986). وجاء المتوسط أقل من المتوسط في دراسة (Mahler, et al. , 1982) للاعبي الماراثون ، والذي وصل إلى (١٧٩,٨٠) لتر/دقيقة.

ثانيا: مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني ، والذي نصه:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في الحجم الزفيري القسري في الثانية الأولى (FEV1) ، والإمكانية التنفسية القصوى (MVV) ، والسعة الحيوية القسرية (FVC) ، ونسبة الحجم الزفيري القسري في الثانية الأولى إلى السعة الحيوية القسرية (FEVI/FVC%) عند الطلاب الذكور لتخصص التربية الرياضية بجامعة النجاح الوطنية تعزى لمتغير التدخين ؟

أظهرت نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين في الجدول رقم (٤) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في الحجم الزفيري القسري في الثانية الأولى (FEV1) ، والإمكانية التنفسية القصوى (MVV) ، والسعة الحيوية القسرية (FVC) ، ونسبة الحجم الزفيري القسري في الثانية الأولى إلى السعة الحيوية القسرية (FEVI/FVC%) عند الطلاب الذكور لتخصص التربية الرياضية بجامعة النجاح الوطنية بين المدخنين، وغير المدخنين، ولصالح غير المدخنين.

وجاءت هذه النتائج متفقة مع نتائج دراسات كل من:
(Cheng , et al.,2002) , (Diane, et al.,1996) , (Ak De& Tripathi,1988) حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات وجود فروق في القياسات الرئوية بين المدخنين، وغير المدخنين ، ولصالح غير المدخنين، وبالرغم من التأثير السلبي للتدخين على كفاءة الجهاز الدوري التنفسي (Bernaards, et al.,2004) نجد أن هذه الظاهرة آخذة بالانتشار عند الرياضيين سواء أكان في سن مبكرة في المدارس (Afghani, et al.,2003) أم عند اللاعبين الكبار ، كما هو الحال عند اللاعبين الأولمبيين (Helenius, et al.,2004) ، من هنا يعد التدخين الآفة الأولى للرياضيين ، وذلك نظرا لأن أول أكسيد الكربون لديه قدرة في الاتحاد مع الهموجلوبين بدرجة تزيد (٢٠٠) مرة على الأوكسجين، ومن ثم يتحد أول أكسيد الكربون (المادة السامة) مع الهموجلوبين على حساب الأوكسجين، إضافة إلى زيادة المقاومة أثناء عملية التنفس، والحيز الميت الفسيولوجي (المتمثل في عدد الحويصلات غير المشاركة في تبادل الغازات مع الدم) عند المدخنين مقارنة بغير المدخنين، لذلك الحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين عند المدخنين الرياضيين يكون أقل منه عند غير المدخنين الرياضيين (Henry, & Millicent, 1980).

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها يستنتج الباحث الآتي:

١- إن مستوى بعض القياسات الرئوية الديناميكية لدى طلبة تخصص التربية الرياضية بجامعة النجاح الوطنية جاء متقاربا مع المتوسطات في الدراسات السابقة.

٢- تم بناء مستويات معيارية لبعض القياسات الرئوية الديناميكية للطلاب الذكور في تخصص التربية الرياضة بجامعة النجاح الوطنية.

٣- القياسات الرئوية الديناميكية أفضل عند غير المدخنين مقارنة بالمدخنين.

التوصيات:

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها يوصي الباحث بالتوصيات الآتية:

١- اعتماد قياسات الرئوية الديناميكية قياساً دورياً عند اللاعبين وطلبة تخصص التربية الرياضية ، وذلك نظرا لأهميتها في إعطاء مؤشر على سلامة الرئتين ، وخلوها من الأمراض.

٢- الاستفادة من قبل المهتمين من المعايير التي تم التوصل إليها في تصنيف الطلبة وتحديد مستوياتهم.

٣- إجراء دراسة مقارنة في القياسات الرئوية بين مختلف الألعاب والفعاليات الرياضية.

٤- إجراء دراسة مشابهة على الناشئين ، والفرق المدرسية ، ومحاولة تطوير معادلات تنبؤية للتنبؤ في قياس القياسات الرئوية.

٥- إجراء دراسة حول أثر الارتفاع والانخفاض عن سطح البحر على القياسات الرئوية عند الرياضيين.

٦- إجراء دراسة حول وضع الجسم أثناء القياس على مستوى القياسات الرئوية الديناميكية عند الرياضيين.

References

Adams, G. (1990). **Exercise Physiology Laboratory Manual**.Dubuque, Iowa Wm. C: Brown Publishers.

Afghani, A. Xie, B. Wiswell, R. Gongo, J. Li, Y., & Anderson, J. (2003). Bone mass of Asian adolesencts in China: Influence of physical activity and smoking. **Medicine and Science in Sports and Exercise**, **35** (5), 720-729.

AK, De., & Tripathi, M. (1988). Smoking and lung functions in sports-men. **British Journal of Sports Medicine** , 22, 61-63.

Baumgartner, T., & Jackson ,A. (1987**). Measurement for Evaluation in Physical Education and Exercise Science**(3rd Ed).Dubuque, Iowa Wm.C: Brown Publishers.

Bernaards, C. Twisk, J. Van, M. Willem, S. J.& Kemper, H. (2003).A longitudinal study of smoking in relationship to fitness and heart rate response. **Medicine and Science in Sports and Exercise**,**35**(5),793-800.

Bowers, R., & Fox, E. (1992). **Sports Physiology** (Third ED). Dubuque, Iowa Wm.C: Brown Publishers.

Brooks, G., & Fahey, T. (1984). **Exercise physiology:Human bio-energetic and its applications**. New York: John Wiley Sons.

Cheng,C., Macero, C. Sy, S., & Wieland, S. (2002).Effects of physical activity on exercise tests and respiratory function. **British Journal of Sports Medicine , 5**, 521-528.

Chin, M. Steininger, K. RC, S., Klark, C., & Wong, A. (1995). Physiological profiles and sport specific fitness of Asian elite squash players. **British Journal of Sports Medicine , 29**, 158-164.

Chin, M. YS , l. CI, L., & CH, S. (1992). Physiological profiles of Hong Kong elite soccer players. **British Journal of Sports Medicine, 26**, 262-266.

Clanton, L. Dixon, J., & Gadek, E. (1987). Effects of swim training on lung volums and inspiratory muscle conditioning . **Journal of Applied Physiology**, **62** (1), 39-46.

Diane, R. Wang , X. David, W. Frank, E. James, H., & Douglas, D. (1996). Effects of cigarettte smoking on lung function in adolescent boys and girls, **The New England Journal of Medicine**, **335**, 931-937.

Fox , E. Bowers, R. & Foss, M. (1989). **The Physiological Basis of Physical Education and Athletics**. Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers.

Ghosh,A. Ahuja, A., & Khanna, G. (1985). Pulmonary capacties of different groups of sportsmen in India. **British Journal of Sports Medicine , 19**, 232-234.

Helenius,I. Alaranta, A. Patja, K. Palmu, P., & Alaranta, H. (2004). Snuff use and smoking in Finnish olympic athletes. **Medicine and Science in Sports and Exercise, 36** (5), S311.

Henry, M. Richard, C., &Millicent, H. (1980). Smoking habits, alcohol consumption and maximal oxygen uptake. **Medicine and Science in Sports and Exercise, 12** (5), 316-321.

Holger, J. S, Joan. D, Brydon, J. & Warren, W., & Maurizio, T. (2000). Pulmonary function is a long-term predictor of mortality in the general population. **Chest**, **118** (3), 656-664.

Kirkendall, B. Gruber, J.,& Johnson, R. (1987). **Measurement and evaluation in physical Education** (2nd Ed). Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers.

Macsween, A. (2001). The reliability and validity of the A strand Nomegram and linear extrapolation for deriving VO_2max from sub-maximal exercise data. **Journal of Sport Medicine & Physical Fitness, 41**, 312-317.

Mahler,E. (1982). Ventilatory responses at rest and during exercise in marathon runners . **Journal of Applied Physiology, 52**, 388.

Margit , P. Irma, L. Timo, L. Hannu, O. Paula, K., & Aulikki, N. (2003). Delaying decline in pulmonaty function with physical activity. **American Journal of Respiratory and Critical Care Medicine**, **168**, 494-499.

Maron, B. J. (2003). Sudden death in yong athletes. **The New England Journal of Medicine**, **349**, 1064-1075.

McArdle, W.D. Katch, F., & Katch , V. (1986**). Exercise physiology**. Philadelphia: Lea & Febiger .

Mehmet, U. Turker, S. Deniz, N. Vakur, A., & Abidin, K. (2004). The prevalance of exercise induced bronchocnstriction in elite athletes. **Journal of Sports Science and Medicine, 3**, 57-59.

Oxford. (1996). **Oxford Medical Dictionary**. University of Oxford.

Schiller. (2002). **Pulmonary Function Work Station ,Spitovit SP-1**. Barr, Switzerland: Altgasse 68.

Skogstad, M. Thorsen, E., Haldoresen, T., & Kjuus,H. (2002). Lung function over six years among professional drivers. **Occupational Environ Medicine, 59**, 629-636.

Stewart,I. Jim, E. Don, C., & Ken, D. (2000). Effect of body position on measurements of diffusion capacity after exercise. **British Journal of Sports Medicine , 34** ,440-444.

Susana, M. Pere, C. Franckek, D. Jordi, G. Olga, R. Joaquitn, S., & Joseph,M. (1999). Expiratory flow limitation during exercise in competition cyclists. **Journal of Applied Physiology, 86** (2), 611-616.

Tony, J. Kelly, A., & Joseph, R. (1997). The relationship between maximal expiratory flow and increases of maximal exercise capacity with exercise training. **American Journal of Respiratory and Critical Care Medicine**, **156**, 116-121.

Williame , E. ,& Terry, L. (2003). The effects of respiratory muscle training on VO_2max , the ventilatory threshold and pulmonary function. **Journal of Exercise Physiology, 5** (2), 29-35.

Wilmore, J., & Costill, D. (1994). **Physiology of Sport and Exercise**. Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers.

مركز التحكم وعلاقته بنتائج منتخبات كرة القدم المشاركة في بطولة الخليج للدول العربية السابعة عشرة

د. محمود إبراهيم شبر
قسم التربية الرياضية
جامعة البحرين

د. علي عبدالرحمن علي أحمد
قسم التربية البدنية
جامعة قطر

مركز التحكم وعلاقته بنتائج منتخبات كرة القدم المشاركة في بطولة الخليج للدول العربية السابعة عشرة

د. محمود إبراهيم شبر
قسم التربية الرياضية
جامعة البحرين

د. علي عبدالرحمن علي أحمد
قسم التربية البدنية
جامعة قطر

الملخص

هدف هذا البحث إلى التعرف على الفروق في سمة مركز التحكم بين لاعبي منتخبات كرة القدم المشاركة في بطولة الخليج السابعة عشرة؛ والعلاقة بين سمة مركز التحكم ونتائج الفرق المشاركة في البطولة .استخدم الباحثان المنهج الوصفي؛ لأنه يتناسب مع طبيعة البحث وتحقيق أهدافه. وقد تكون مجتمع البحث من لاعبي كرة القدم المشاركين في دورة الخليج السابعة عشرة التي أقيمت بدولة قطر خلال المدة من ١٠ –٢٤ ديسمبر ٢٠٠٤م. بلغ مجموع أفراد عينة البحث (١١٨) لاعب. استخدم الباحثان اختبار مركز التحكم للرياضيين من إعداد سالم (١٩٨٥) . يتكّون الاختبار من (٣٠) عبارة يختار اللاعب اختياراً واحداً من الاختيارات الثلاثة أمام كل عبارة (نعم– إلى حد ما – لا). استخدام الباحثان المعالجات الإحصائية المتمثلة بالمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار (t) للفروق بين المتوسطات الحسابية، وتحليل التباين، ومعامل الارتباط البسيط (بيرسون)، ومعامل ارتباط الرتب (سبيرمان).

وكانت أهم النتائج وجود فروق معنوية في مركز التحكم بين لاعبي فرق كرة القدم المشتركة في بطولة الخليج السابعة عشرة ؛ حيث كان لاعبو الفريق الفائز الأول لديهم تحكم داخلي أكثر من أقرانهم في بقية الفرق؛ لحصولهم على درجات منخفضة في اختبار مركز التحكم. و أظهرت النتائج أنه لا يوجد فرق معنوي في مركز التحكم بين الفرق الفائزة والفرق الخاسرة في البطولة.وتبين كذلك أن لاعبي الفرق الرابحة وكذلك لاعبي الفرق الخاسرة اتصفوا بمركز تحكم يضعهم بين التحكم الداخلي والتحكم الخارجي؛ إذ جاءت درجاتهم مقاربة لدرجة (٦٠) على مقياس يتدرج من ٣٠ (أقصى تحكم داخلي) إلى ٩٠ (أقصى تحكم خارجي). وأظهرت الدراسة عدم وجود علاقة ارتباط معنوية بين مركز التحكم ونتائج الفرق المشاركة في البطولة .

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٥/٣/٢٨ * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٥/٥/٢٥

Locus of Control and its Relationship to Results of Soccer National Arab Teams Participated in the Seventeenth Championship of Arabian Gulf Tournament

Dr. Mohmmod E. Shubber
Physical Education Department
University of Bahrain

Dr. Ali A. Ali Ahmad
Physical Education Department
University of Qatar

Abstract

The purpose of this study was to determine the differences in locus of control among soccer national Arab teams participated in the XVII championship of Arabian Gulf Tournament and how these differences related to team results. A descriptive approach was used by the researchers since this approach is suitable to the nature of this study. The population included all the soccer players participated in the tournament which was held in Qatar from September 10th till the 24th of the same month in the year of 2004. Participants amounted to 118 players. The researchers used locus of control questionnaire developed by Salim, (1985). The questionnaire is composed of 30 questions with 3 choices of yes, some time and no. Participants were instructed to chose only one choice. The researchers used the mean, standard deviation, t-test for differences between means, analysis of variance, Pearson correlation coefficient and Spearman correlation coefficient of ranks for statistical analyses.

Results indicated that there were differences in locus of control among soccer players participated in the research. Players of the winner team had an internal locus of control that was higher than the players of the other teams. There were non statistically significant differences in locus of control between players of a group of winning teams and a group of losing teams. In fact, the comparison between players of a group of winning teams and a group of losing teams showed that both groups of players came in the middle of internal and external locus of control. Their results were close to 60 in a scale ranging from 30 (maximally internal) and 90 (maximally external). Nonstatistically significant relationship was found between locus of control and results of participated teams.

مركز التحكم وعلاقته بنتائج منتخبات كرة القدم المشاركة في بطولة الخليج للدول العربية السابعة عشرة

د. محمود إبراهيم شبر
قسم التربية الرياضية
جامعة البحرين

د. علي عبدالرحمن علي أحمد
قسم التربية البدنية
جامعة قطر

المقدمة :

إن المستويات العالية التي وصل إليها الرياضيون باستخدام الأسس العلمية السليمة في التدريب، وبتوفير الإمكانات اللازمة لتحقيق البطولات جعل الرياضيين أفرادا وفرقا يتقاربون في المستويات البدنية ،المهارية ،الخططية وجعل عملية التكهن أو التوقع بالفوز أو الخسارة غير واردة . لذا نرى اليوم الميداليات الذهبية تذهب للاعبين، ولفرق لم يتوقع فوزهم من قِبل المدربين والخبراء ،أو المحللين الرياضيين . فكيف تفسر هذه الظاهرة إذاً ؟ كيف يفسرها اللاعبون ؟ وكيف يفسرها المدربون ؟ هل هي الحظ ؟ أو صعوبة الموقف ؟ أو قدرة الفرد أو الفريق الرياضي ؟ أو إنها الجهد الذي يبذله هذا الرياضي أو ذاك الفريق ؟ إن هذه الأسئلة وغيرها بلورت نظرية التدعيم Reinforcement Theory التي طرحها روتير (Rooter،1966) والذي يعد أول من قدم مفهوم مركز التحكم فى إطار نظري متكامل.

فقد أشار في نظريته أن الفوز أو الخسارة يمكن أرجاعها إلى عوامل بيئية، أوعوامل شخصية . فالعوامل البيئية تشمل الحظ ، وصعوبة المواقف التنافسية (مواجهة الخصم) الذي يواجهه الرياضي . أما العوامل الشخصية فتشمل القابلية ، والجهد المبذول ، والعزم أو النية .

فمركز التحكم (locus of control) إما أن يكون خارجيا، وهذا يشمل الحظ (عامل متغير) وصعوبة الواجب الحركي (عامل ثابت) ؛ أو داخليا يشمل القابلية (عامل ثابت نسبياً)، والجهد (عامل متغير) . لقد حفزت نظرية العزو السببي منذ بلورتها في السبعينات من القرن المنصرم العديد من البحوث العلمية. إذ إن المدربين وعلماء النفس يعتقدون أن الرياضي يمكن أن يعزو خسارته إلى عوامل داخلية تتعلق بقابليته ،واستعداده ،وبالجهد المبذول أثناء المباراة ، أو أن يعزوها إلى عوامل خارجية تتعلق بالحظ ، أو بصعوبة المهام

المكلف بها، أو بأية عوامل أخرى. لكن المهم هنا هو الاعتقاد بأن العزو الداخلي؛ أي إذا كان مركز التحكم لدى الرياضي داخلياً فإنه سيشعر بالمسئولية عن أي خلل بقابليته، أو بالجهد المبذول من قبله؛ ومن ثَّم سيسعى إلى سد الخلل مما سيؤدي إلى تحسين المستوى . أما إذا كان مركز التحكم لدى الرياضي خارجياً يتعلق بالحظ، وبصعوبة الواجب الحركي، فإنه بذلك لا يحمل نفسه مسئولية الخسارة ، ولا يشعر بأي خلل، أو بدافعية تدفعه إلى تغيير الوضع الراهن .

لذا يعبر مركز التحكم لدى الفرد عن مدى شعور ذلك الفرد إذا كان باستطاعته التحكم في الأحداث التي تؤثر فيه أو لا. ولمركز التحكم بعدان : داخلي ،وخارجي . والتحكم الداخلي هو درجة التعزيز المعتمدة على سلوك الفرد نفسه ، أما التحكم الخارجي فهو درجة التعزيز المعتمدة على الحظ ،والصدفة ، واستجابات الآخرين .

لقد استثارت هذه النظرية " قيد البحث " اهتمام العديد من الباحثين ، لدراسة العلاقة بين مركز التحكم لدى اللاعبين والإنجازات التي يحققونها في رياضة المستويات العليا، وقد أشارت دراسة شحاته (١٩٩٩) إلى التعرف على العلاقة بين مركز التحكم ،وبعض المتغيرات النفسية ،ومستوى الأداء المهاري لدى ناشئي كرة القدم . شملت عينة البحث (١٠٠) لاعب وتوصل الباحث إلى وجود فروق معنوية بين ناشئي كرة القدم ذوي التحكم الداخلي . في جميع الاختبارات المهارية المختارة لصالح ذوي التحكم الداخلي. وهدفت دراسة البطيخي (٢٠٠٠) إلى التعرف على مركز التحكم وعلاقته بمستوى الأداء لدى لاعبي تنس الطاولة في الأردن . شملت عينة البحث (١٦٩) لاعب ولاعبة .وكانت أهم النتائج – عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مركز التحكم الداخلي بين الذكور والإناث.وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مركزي التحكم الداخلي والخارجي للإناث لصالح الخارجي .وأيضا دراسة البحيري (٢٠٠١) التى هدفت إلى التعرف على مركز التحكم وعلاقته بمفهوم الذات، ونتائج المباريات لدى لاعبي التنس الأرضي ،وتنس الطاولة، والإسكواش .شملت عينة البحث(١٠٨) لاعب و (٧٦) لاعبة من اللاعبين المشتركين في بطولات الجمهورية المصرية لهذه الألعاب. وقد كانت أهم النتائج تشير إلى وجود دلاله إحصائية بين أبعاد مفهوم الذات، ومركز التحكم الداخلي، ونتائج المباريات لصالح اللاعبين واللاعبات ذوي النتائج العالية .دراسة سالم وسويلم (٢٠٠٢) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين لاعبي ولاعبات رياضة المبارزة بسلاحيها في مركز التحكم الداخلي والخارجي –العلاقة بين سلاحي(الشيش وسيف المبارزة)– في مركز التحكم (الداخلي والخارجي)ومستوى الأداء المهاري للاعبين واللاعبات في رياضة المبارزة بسلاحيها .شملت عينة البحث (٦٦) لاعباً ولاعبة من المشتركين والمشتركات في بطولة كأس مصر. وكانت أهم النتائج مايأتي: – وجود فروق في مركز التحكم الداخلي

بين اللاعبين واللاعبات في سلاحي الشيش وسيف المبارزة لصالح اللاعبين. وجود فروق في مركز التحكم الخارجي، ومجموع مركز التحكم بين اللاعبين واللاعبات في سلاحي الشيش وسيف المبارزة لصالح اللاعبات .وجود فروق دالة إحصائياً بين المتميزين في مستوى الأداء المهاري، وغير المتميزين في رياضة المبارزة بسلاحي الشيش وسيف المبارزة لصالح اللاعبين المتميزين في سلاح الشيش. وجود فروق دالة إحصائياً بين المتميزين والمتميزات في مجموع مركز التحكم في سلاحي الشيش وسيف المبارزة . أما دراسة بلوم (Bloom, 2000) فقد هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مركز التحكم وفاعلية الأداء البدني الذاتي. شملت العينة (١٩٩) شخص تراوحت أعمارهم مابين ١٨ –٥٥ -سنة ، من غير الممارسين للأداء البدني (٦٥) ، والممارسين بصورة معتدلة (٦٨) ، والممارسين بشكل منتظم (٦٦) . كانت أهم النتائج وجود علاقة بين مركز التحكم الداخلي والأداء البدني والثقة بالنفس،وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مركز التحكم بين المجموعات الثلاثة.

مشكلة البحث:

تبلورت مشكلة البحث فى بطولة دورة الخليج السابعة عشرة لتوفر فرصة لدراسة هذه الظاهرة بشكل علمي على لاعبي منتخبات كرة القدم المشاركة في هذه البطولة بمحاولة جادة لدراسة العلاقة بين مركز التحكم، والنتائج المتحققة في البطولة . وهذا نابع من اعتقاد الباحثين بأن يكون الرياضيون ذوو التحكم الداخلي أكثر ميلاً للواقعية والإنجاز ، على حين كان اللاعبون ذوو التحكم الخارجي ينتظرون الحظ ويخافون من الفشل ؛ ولذلك يحقق الفريق الأول منهم إنجازاً أفضل، وإصراراً أعلى لتحقيق الفوز . هذا وقد لاقت فكرة البحث تأييداً ودعماً غير محدودين من قبل سعادة الشيخ سعود بن عبدالرحمن آل ثاني الأمين العام للجنة الأولمبية الأهلية القطرية - مدير الدورة ، الذي كان له الأثر الكبير في تنفيذ الدراسة، وفي تعاون الفرق المشاركة إيماناً منه بأهمية العلم في تحقيق الفائدة المأمولة .

أهداف البحث :

هدف هذا البحث إلى التعرف على :

– الفروق في سمة مركز التحكم بين لاعبي منتخبات كرة القدم المشاركة في بطولة الخليج السابعة عشرة .

– العلاقة بين سمة مركز التحكم، ونتائج الفرق المشاركة في البطولة .

تساؤلات البحث :

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية :

– هل توجد فروق دالة إحصائيا في سمة مركز التحكم بين لاعبي منتخبات كرة القدم المشتركة في بطولة الخليج السابعة عشرة ؟
– هل توجد علاقة بين سمة مركز التحكم ونتائج الفرق المشاركة في البطولة ؟

إجراءات الدراسة :

اتبع الباحثان الإجراءات الآتية في تنفيذ البحث:

منهج البحث :

استخدم الباحثان في دراستهما المنهج الوصفي؛ لأنه يتناسب مع طبيعة الدراسة وتحقيق أهدافها.

مجتمع البحث :

شمل مجتمع البحث لاعبي كرة القدم المشاركين في دورة الخليج السابعة عشرة التي أقيمت بدولة قطر خلال المدة من ١٠ –٢٤ ديسمبر ٢٠٠٤م.

عينة البحث :

بلغ مجموع أفراد عينة البحث (١١٨) لاعبٍ من الذين أجابوا عن مقياس مركز التحكم، موزعين كما في الجدول رقم (١) .

الجدول رقم (١)

عدد اللاعبين من الفرق المشاركة ومتوسط أعمارهم

الفريق	العدد	متوسط العمر بالسنوات
قطر	١٨	٢٠,٣٩
البحرين	١٣	٢٠,٨٥
عمان	٢٤	٢٠,٤٢
الكويت	١٠	٢١,٣٠
الفرق الخاسرة	٥٣	٢٠,٧٢
المجموع	١١٨	٢٠,٦٧

أدوات جمع البيانات :

استخدم الباحثان اختبار مركز التحكم للرياضيين من إعداد سالم (١٩٨٦) . يتكون الاختبار من (٣٠) عبارة يختار اللاعب اختياراً واحداً من الاختيارات الثلاثة أمام كل عبارة وهي "نعم – إلى حد ما - لا" .

لقد كانت درجة ثبات الاختبار (٠,٨٥) تم احتسابها بطريقة إعادة الاختبار. هذا وقد استخدمت طريقه صدق الاتساق الداخلي مؤشراً لصدق الاختبار؛ إذ تراوحت معاملات الارتباط بين درجة العبارة والمجموع الكلي لعينة الدراسة مابين (٠,٦١) و (٠,٩٨) لأقل وأعلى ارتباط، مما يؤكد درجة صدق جيدة .

مفتاح تصحيح الاختبار:

– أعطيت القيم (١,٢,٣) للخيارات (نعم – إلى حد ما – لا) على الترتيب؛ وذلك للعبارات التي تقيس التحكم الخارجي .

– أعطيت القيم (٣,٢,١) للخيارات (نعم – إلى حد ما – لا) على الترتيب؛ وذلك للعبارات التي تقيس التحكم الداخلي .

وعلى هذا الأساس تشير الدرجة العالية في الاختبار إلى أن اللاعب يميل إلى التحكم الخارجي ، والدرجة المنخفضة تشير إلى أن اللاعب يميل إلى التحكم الداخلي ، علما أن أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها اللاعب هي(٩٠) درجة ،وأقل درجة هي(٣٠) درجة بمتوسط (٦٠) درجة التي تؤشر إلى عدم التوجه نحو التحكم الخارجي ،أو الداخلي، والتوجه هو الوسط بين التحكم الخارجي، والتحكم الداخلي .

المعالجات الإحصائية :

استخدام الباحثان المعالجات الإحصائية الآتية :

– المتوسط الحسابي –الانحراف المعياري–اختبار (t) للفروق بين المتوسطات الحسابية

– تحليل التباين –معامل الارتباط البسيط (بيرسون)–معامل ارتباط الرتب (سبيرمان)

عرض النتائج ومناقشتها :

لقد أشارت دراسة العدوي و العدوي (١٩٩١) إلى وجود علاقة للعمر الزمني مع اتجاه مركز التحكم (خارجي - داخلي) ؛ لذا فقد حرص الباحثان على معرفة أعمار أفراد عينة البحث، والتي تم عرضها في إجراءات البحث (جدول رقم ١) .

نلاحظ من الجدول رقم (١) أن متوسط أعمار اللاعبين الذين شكلوا عينة البحث كانت

متقاربة جدا؛ إذ كانـت (٢٠,٣٩) و (٢٠,٤٢) و (٢٠ ،٧٢) و (٢٠,٨٥) و (٢١,٣٠) سنه لكل من قطر، وعمان، والفرق الخاسرة، والبحرين، والكويت على الترتيب .

وللتأكد من معنوية هذه الفروق الظاهرية، قام الباحثان بإجراء تحليل التباين الأحادي؛ والجدول رقم (٢) يوضح النتائج .

الجدول رقم (٢)

نتائج تحليل التباين لمتوسط أعمار أفراد عينة البحث

المصدر	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٤	٧,٤٥٢	١,٨٦٣	٠,٥٠٨	غير دالة
داخل المجموعات	١١٣	٤١٤,٦٥٨	٣,٦٧٠		
المجموع	١١٧	٤٢٢,١١٠			

من الجدول رقم (٢) يتضح عدم وجود فروق معنوية في متوسط أعمار اللاعبين، وبذلك يستبعد تأثير العمر عاملاً مؤثراً على اتجاه مركز التحكم في هذه الدراسة .

لقد شارك في دورة الخليج السابعة عشرة ثماني منتخبات هي :– البحرين - قطر السعودية - الكويت - العراق - اليمن - الإمارات - وعمان. هذا وقد جاء ترتيب الفرق في البطولة على النحو التالي : أفضل فريق قطر المركز الأول، وفريق عمان المركز الثاني، وفريق البحرين المركز الثالث، وفريق الكويت المركز الرابع. أما بقية الفرق فقد تم تصنيفها على أنها (الفرق الخاسرة). والجدول رقم (٣) يوضح نتائج عينة البحث في اختبار مركز التحكم .

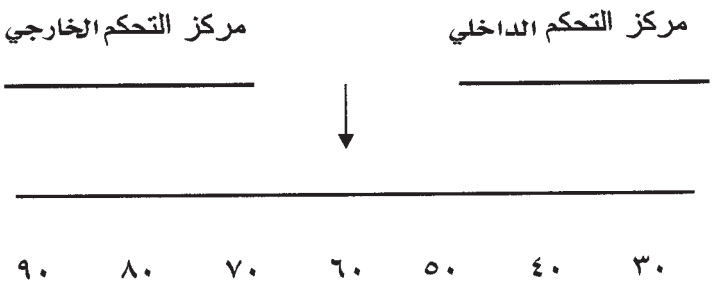
الجدول رقم (٣)

المتوسط الحسابى، والانحراف المعيارى لنتائج عينة البحث في اختبار مركز التحكم

الفريق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
قطر	٥٩,٨٣	٢,٨٥
عمان	٦٤,٥٤	٤,١٧
البحرين	٦٤,٣٨	٣,٩٩
الكويت	٦١,٦٠	٤,٩٠
الفرق الخاسرة	٦٤,١٥	٤,٦١

لقد كان الهدف الأول للبحث التعرف على الفروق في مركز التحكم بين لاعبي الفرق المشاركة في بطولة الخليج السابعة عشرة، وقد افترض الباحثان عدم وجود فروق في متوسطات مركز التحكم لهذه الفرق.

تتراوح الدرجة التي يحصل عليها المبحوث في الاختبار الذي تم استخدامه مابين (٣٠) أقصى نهاية لمركز التحكم الداخلي ، و(٩٠) أقصى نهاية لمركز التحكم الخارجي . بمعنى أن الرقم (٦٠) يمثل النقطة التي تقع وسط البعدين الداخلي والخارجي ، والشكل رقم (١) يوضح ذلك.



الشكل رقم (١) : توزيع الدرجات على مقياس مركز التحكم

يلاحظ من الجدول رقم (٣)أن المتوسطات لنتائج جميع العينات جاءت قريبة من الرقم(٦٠). وتأتي هذه النتائج منسجمة مع نظرية العزو السببي (Causal Attribution Theory) ، التي تم ذكرها في مقدمة البحث، والتي تقترح أن أسباب الفوز، أو الخسارة تعزى لأسباب أو عوامل شخصية (مركز تحكم داخلي) وعوامل أو أسباب بيئية (مركز تحكم خارجي) .

وإذا نظرنا إلى المتوسطات في الجدول رقم (٣) نجد أن الفرق بين أصغر وأكبر قيمة هو ٤,٧١ (٦٤,٥٤ -٥٩,٨٣) ويلاحظ أن قيمة المدى تؤشر إلى تقارب قيم متوسطات مركز التحكم لجميع الفرق المشاركة في البطولة ، وأنهم جميعا كانوا في الوسط بين مركزي التحكم الداخلي والخارجي على الرغم من الفروقات التي ظهرت في تحليل التباين الأحادي، كما في الجدول رقم (٤) .

الجدول رقم (٤)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات مركز التحكم

المصدر	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٤	٣٣٥,١١	٣٣,٧٨	٤,٦٢	دالة على مستوى ٠,٠١=∝
داخل المجموعات	١١٣	٢٠٤٨,٧٣	١٨,١٣		
المجموع	١١٧	٢٣٨٣,٨٤			

يلاحظ من الجدول رقم (٤) إن قيمة ف (٤,٦٢) تدل على وجود فروق معنوية بين قيم مركز التحكم للفرق المشاركة ، وعند استخدام قيمة أقل فرق معنوي ، ظهر أن مركز التحكم للفريق الفائز الأول قطر (٥٩,٨٣) يختلف معنويا وباتجاه التحكم الداخلي عن الفريق الفائز الثاني (٦٤,٥٤)، والفريق الفائز الثالث (البحرين ٦٤,٣٨)، والفرق الخاسرة (٦٤,١٥) .

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسات كل من حسن (١٩٩٩) وشحاتة (١٩٩٩)؛ إذ أشاروا إلى إن الدرجة الأقل في مقياس مركز التحكم(locus of control) ، هى الدرجة التي تقترن بالفرق المتقدمة، أو الفرق الفائزة ، وهذا ما يحقق الهدف من الدراسة الحالية إذا ما قورن متوسط درجات لاعبي الفريق الفائز الأول (قطر) مع متوسطات درجات بقية الفرق .

لكن ومع هذا لم تكن نتائج هذا البحث مطابقة لنتائج البحوث سالفة الذكر، والتي تدعم وجود علاقة واضحة بين النتائج التي يحققها اللاعب، أو الفريق ومركز التحكم لدى اللاعب، أو لدى أفراد الفريق . فإذا نظرنا إلى نتيجة الفريق الفائز الأول (٥٩,٨٣) نجد أنها لم تختلف معنويا عن نتيجة الفريق الرابع الكويت (٦١,٦٠) ، وكذلك نجد أن نتيجة الفرق الخاسرة التي كان متوسط درجات أعضائها (٦٤,١٥) كان أقل من متوسط درجات المنتخبات الفائزة : الفريق الفائز الثاني (عمان) الذي كان متوسط درجات مركز التحكم لأعضاء فريقه (٦٤,٥٤) ، والفريق الفائز الثالث (البحرين ٦٤,٣٨) .

إن تفسير الباحثين لهذه الظاهرة، أي ظاهرة عدم وجود علاقة واضحة للنتائج التي يحققها الفريق في البطولة مع مركز التحكم ، أي عدم وضوح كون الفرق الفائزة تميل نحو مركز التحكم الداخلي ،والفرق الخاسرة تميل نحو مركز التحكم الخارجي ، هو أن جميع الفرق المشاركة في البطولة هي من اللاعبين المتميزين كل في البلد الذي يمثله ،وعلى هذا الأساس لا يمكن اعتبارهم أشخاصاً غير متجانسين في المستوى . إذ إن المستويات التي توصلوا إليها سواء كانوا ضمن الفرق التي حققت نجاحا في هذه البطولة أو لا هي مستويات عالية تم التوصل إليها عن طريق التدريب الجيد ،والدافعية العالية للإنجاز وإلا ما كانوا قد توصلوا إلى المستويات التي تؤهلهم لتمثيل بلادهم في هذه البطولة ، فهم وسط بين التحكم الداخلي والتحكم الخارجي، وهذا أمر طبيعي كون نظرية مركز التحكم (locus of control) تقر أساسا أن أسباب الفوز والخسارة هي أسباب شخصية (تحكم داخلي)، وأسباب بيئة (تحكم خارجي).

أما الفرق في مركز التحكم فيمكن توقعه عند اختلاف المستوى بشكل واضح ،وهي ظاهرة لا يمكن افتراضها على الفرق المشاركة في دورة الخليج لكرة القدم ، وهذا ما دفع بالباحثين لاعتماد الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق في مركز التحكم بين لاعبي منتخبات كرة القدم المشتركة في بطولة الخليج للدول العربية السابعة عشرة. وقد وجد الباحثان دعما لهذه الفرضية نتيجة استخدام الاختبار التائي للفرق بين متوسطي درجات "الفرق الفائزة مجتمعة" من جهة و"الفرق الخاسرة مجتمعة" من جهة أخرى، والجدول رقم (٥) يوضح ذلك .

الجدول رقم (٥)
نتيجة الاختبار التائي (t) للفرق الفائزة، والفرق الخاسرة

العينة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	ت
الفرق الفائزة	٦٥	٦٢,٧٥	٤,٣٧	١,٦٨
الفرق الخاسرة	٥٣	٦٤,١٥	٤,٦١	غير داله

من الجدول رقم (٥) نجد أن قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الفرق الفائزة في مركز التحكم كان (٦٢,٧٥) مقارنة بـ (٦٤,١٥) للفرق الخاسرة، وعلى الرغم من أن الفرق جاء باتجاه ميل الفرق الخاسرة إلى اتجاه مركز التحكم الخارجي، نجد أن هذا الفرق لم يصل إلى درجة المعنوية، ويضع كلا من الفرق الفائزة والفرق الخاسرة فوق درجة ٦٠ (أي درجة الوسط بين التحكم الداخلي، والتحكم الخارجي) بقليل . وهذه النتيجة أي عدم وجود فروق معنوية بين الفرق الفائزة، والفرق الخاسرة جاءت لتنسجم مع دراسة خليل (١٩٩٦) التي وجدت عدم وجود فروق معنوية بين لاعبات السباحة المتفوقات، وغير المتفوقات في مركز التحكم.

أما الهدف الثاني من أهداف البحث فقد كان لدراسة العلاقة بين مركز التحكم ونتائج الفرق المشتركة في البطولة، وقد اقترن هذا الهدف بفرضية صفرية تنص على عدم وجود علاقة بين مركز التحكم، ونتائج الفرق المشاركة في البطولة .

والجدول رقم (٦) يوضح تسلسل الفرق في البطولة، ومتوسط نتائج أعضاء الفرق في اختبار مركز التحكم .

الجدول رقم (٦)

نتائج الفرق في البطولة، ومتوسط درجات مركز التحكم

الفريق	تسلسله في البطولة	درجه مركز التحكم
قطر	١	٥٩,٨٣
عمان	٢	٦٤,٥٤
البحرين	٣	٦٤,٣٨
الكويت	٤	٦١,٦٠
الفرق الخاسرة	٥	٦٤,١٥

وبعد تحويل درجات مركز التحكم إلى رتب ظهر وبشكل واضح عدم وجود علاقة ارتباط واضحة بين مركز التحكم، ونتائج الفرق كما هو مبين في الجدول رقم (٧) .

الجدول رقم (٧)

تسلسل الفرق حسب نتائج البطولة، وحسب مركز التحكم

الفريق	تسلسله في البطولة	تسلسله في مركز التحكم
قطر	١	١
عمان	٢	٥
البحرين	٣	٤
الكويت	٤	٢
الفرق الخاسرة	٥	٣

إن نظرة سريعة إلى النتائج في الجدول رقم (٧) تشير بوضوح إلى عدم وجود ارتباط بين التسلسل في البطولة، والتسلسل في درجة مركز التحكم ،وهذا يدعم الفرضية الثانية من فرضيات البحث . وللتأكد من معنوية العلاقة من عدمها احتسب الباحثان معامل ارتباط الرتب (سبيرمان) وكانت قيمة (ر) تساوي (٠,١٠) وهي درجة ارتباط غير معنوية .

لذا فقد تحققت فرضية البحث الثانية التي تنص على عدم وجود علاقة ارتباط معنوية بين مركز التحكم، ونتائج الفرق المشاركة في دورة الخليج السابعة عشرة .

خلاصة النتائج والتوصيات :

في ضوء أهداف البحث وتساؤلاته و تحليل البيانات تم التوصل إلى النتائج الآتية :

١- وجود فروق معنوية في مركز التحكم بين لاعبي فرق كرة القدم المشتركة في بطولة الخليج السابعة عشرة .

٢- لاعبو الفريق الفائز الأول لديهم تحكم داخلي أكثر من أقرانهم في بقية الفرق؛ لحصولهم على درجات منخفضة في اختبار مركز التحكم .

٣- لا يوجد فرق معنوي في مركز التحكم بين الفرق الفائزة، والفرق الخاسرة في البطولة.

٤- اتصف لاعبو الفرق الرابحة، وكذلك لاعبو الفرق الخاسرة بمركز تحكم يضعهم بين التحكم الداخلي، والتحكم الخارجي ؛ إذ جاءت درجاتهم مقاربة إلى درجة (٦٠) على مقياس يتدرج من ٣٠ (أقصى تحكم داخلي) إلى ٩٠ (أقصى تحكم خارجي) .

٥- عدم وجود علاقة ارتباط معنوية بين مركز التحكم، ونتائج الفرق المشاركة في البطولة

التوصيات :

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها يوصي الباحثان بما يأتي :

١- ضرورة اهتمام المدربين بملاحظة اتجاهات العزو (التحكم) لدى الرياضيين؛ لتجنب التوجهات السلبية بهذا الخصوص .

٢- ملاحظة المدربين للأسباب التي يعطيها اللاعبون بعد النجاح وبعد الفشل لفوزهم أو لفشلهم .

٣- دراسة العلاقة بين مركز التحكم، ومراكز اللاعبين .

٤- إجراء دراسات لمركز التحكم على عينات بمستويات رياضية مختلفة - مبتدئين ، متقدمين - مستويات عالية .

٥- إجراء دراسات لمركز التحكم على عينات من الرياضيين بأعمار مختلفة .

٦- ضرورة أن يوجه المدرب أنظار اللاعبين إلى أن نتائج المباراة ترجع إلى قابليتهم، ومدى ما يبذلونه من جهد، وليست نتيجة للصدفة أو للحظ (تعزيز مركز التحكم الداخلي).

٧- استخدام المدرب لكل الوسائل والطرق لتنمية التحكم الداخلي؛ وذلك بتنمية سمات الإرادة والإصرار وتحمل المسئولية .. إلخ .

المراجع

البحيري، رشاد عبدالحميد عمر. (٢٠٠١) . **مركز التحكم وعلاقته بمفهوم الذات ونتائج المباريات لدى لاعبي المضرب(تنس الطاولة، تنس، اسكواش).** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة، جامعة حلوان .

البطيخي، نهاد منير عثمان.(٢٠٠٠). **مركز التحكم والدافعية وعلاقتها بمستوى الأداء لدى لاعبي تنس الطاولة في الأردن.** رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة، جامعة حلوان .

حسن،صبري جابر.(١٩٩٩). **العلاقة بين مركز التحكم ومفهوم الذات الرياضية ومستوى الأداء المهاري لدى ناشئي كرة اليد** . رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية بالزقازيق ، جامعة الزقازيق.

خليل، أمل علي. (١٩٩٦). **مركز التحكم وبعض سمات الشخصية للطالبات المتفوقات وغير المتفوقات في السباحة.** رسالة ماجستير غير منشوره، كلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة ، جامعة حلوان.

شحاته، إبراهيم ربيع.(١٩٩٩). **مركز التحكم وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية ومستوى الأداء المهاري لدى ناشئي كرة القدم بمحافظة المنيا.** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية ، جامعة المنيا.

العدوى، جمال الدين العدوى حبيب .(١٩٩١). **مركز التحكم وعلاقته بترتيب نتائج المنتخبات الرياضية المشتركة في بطولة القناة الدولية للكرة الطائرة.** مجلة علوم وفنون الرياضة جامعة حلوان ٣ (٢،١)،٦٨-٨٨.

عفيفي، إيهاب كامل. (١٩٩٦). **مركز التحكم وعلاقته بمفهوم الذات الجسمية نتائج المباريات لدى لاعبي المنازلات (جودو - مصارعة - ملاكمة).** رسالة دكتوراه، كلية التربية الرياضية للبنين بالقاهرة، جامعة حلوان.

فاروق سويلم. (٢٠٠٢). مركز التحكم وعلاقته بمستوى الأداء المهاري للاعبي (الشيش وسيف المبارزة) في رياضة لمبارزة . **مجلة بحوث التربية الرياضية** . كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة الزقازيق، **٢٥**(٦٠)، ١٧٢-٢١١.

Bloom, D.(2000). **Locus of control, physical self- efficiency, and exercise college dedication** . August**,24**(2).

Rooter,J.B . (1966). Generalized expectancies bor internal versus external control of reinforcement. **Psychological Monograhs,80** (609), 260-276.

الباب الثاني

أنشطة الكلية العلمية

ملخصات رسائل ماجستير التربية
التي نوقشت حديثاً
في كلية التربية بجامعة البحرين

عناوين رسائل الماجستير

١-وجهة نظر المعلمات والطالبات تجاه تدريس وتقويم مهارات القراءة الصامتة باللغة الإنجليزية للصف الثاني الثانوي في بعض المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية

الطالبة: ثريا عبدالله الجار

٢-تأثير برنامج رياضي - غذائي على السمنة لدى طلاب مدارس الهيئة الملكية بمدينة الجبيل الصناعية بالمملكة العربية السعودية

الطالب :سليمان بن عمر الجلعود

٣-فاعلية النموذج الواقعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد لطلاب الصف الثاني الإعدادي في مادة العلوم بمملكة البحرين

الطالب :فؤاد علي أحمد إكسيل

٤-تقويم معلم الفصل لمهام المشرف التربوي في الحلقة الأولى بمرحلة التعليم الأساسي بمدارس مملكة البحرين وإستراتيجية تطويرها

الطالب : زكريا حسن عبد الحسين

٥-فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات القراءة الصامته لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين

الطالبة : أسماء عبدعلي محمد حسن

٦-واقع القيادة لدى مديري المدارس الابتدائية ومديراتها في مملكة البحرين

الطالبة: رملة علي جعفر

٧-تقييم الأداء الوظيفي لمدير المدرسة الابتدائية بمملكة البحرين في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة: صيغة مقترحة

الطالب: محمد عبد علي جاسم

وجهة نظر المعلمات والطالبات تجاه تدريس وتقويم مهارات القراءة الصامتة باللغة الإنجليزية للصف الثاني الثانوي في بعض المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية

إعداد الطالبة
ثريا عبدالله الجار

المشرف
الدكتور عباس أديبي

تاريخ المناقشة
٩ / ٤ / ٢٠٠٥

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مشكلات تدريس وتقويم مهارات القراءة الصامتة باللغة الإنجليزية في مدارس البنات الحكومية في بعض مدن المنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية، من خلال استطلاع وجهة نظر المعلمات والطالبات تجاه ممارسات تدريس وتقويم مهارات القراءة باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي. ولتحقيق ذلك سعت الدراسة إلى الإجابة عن مجموعة من الأسئلة، وهي على النحو التالي:

السؤال الأول: ما مهارات القراءة الصامتة التي يحتويها كتاب القراءة؟

السؤال الثاني: ما وجهة نظر المعلمات تجاه الطريقة التي يدرّسن بها مهارات القراءة الصامتة باللغة الإنجليزية للصف الثاني الثانوي في مدارس البنات الحكومية في بعض مدن المنطقة الشرقية؟

السؤال الثالث: ما وجهة نظر المعلمات تجاه الطريقة التي يقوّمن بها مهارات القراءة الصامتة باللغة الإنجليزية للصف الثاني الثانوي في مدارس البنات الحكومية في بعض مدن المنطقة الشرقية؟

السؤال الرابع: ما وجهة نظر الطالبات تجاه الطريقة التي يتم بها تدريس مهارات القراءة الصامتة باللغة الإنجليزية للصف الثاني الثانوي في مدارس البنات الحكومية في بعض مدن المنطقة الشرقية؟

السؤال الخامس: ما وجهة نظر الطالبات تجاه الطريقة التي يتم بها تقويم مهارات القراءة الصامتة باللغة الإنجليزية للصف الثاني الثانوي في مدارس البنات الحكومية في بعض مدن المنطقة الشرقية؟

السؤال السادس: ما مدى التباين في وجهات نظر المعلمات و الطالبات تجاه الطريقة التي يتم بها تقويم مهارات القراءة الصامتة باللغة الإنجليزية للصف الثاني الثانوي في مدارس البنات الحكومية في بعض مدن المنطقة الشرقية؟

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ووظفت فيها استبانتين من إعداد الباحثة، وجهت الأولى للمعلمات، و الأخرى للطالبات. حوت الاستبانتان على خمسة محاور رئيسة، هي: البيانات الوظيفية والشخصية، وأهداف تدريس مهارات القراءة الصامتة، وتدريس مهارات القراءة الصامتة، وطرق اختيار نصوص القراءة، والإجراءات الصفية، واستخدام الوسائل التعليمية، وإجراءات تقويم مهارات القراءة الصامتة.

تكونت عينة الدراسة من ١٧٢ معلمة سعودية تحمل كلاً منهن على الأقل شهادة البكالوريوس، وذات خبرة في تدريس الصف الثاني الثانوي لا تقل عن ثلاث سنوات، ٥٦٧ طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي، بقسميه العلمي والأدبي.

وقد خلصت الباحثة إلى أن نموذج الامتحان النهائي يعكس تأثيره على تدريس وتقويم مهارات القراءة الصامتة في صفوف القراءة الحالية. كما أظهرت النتائج أن نصوص القراءة غير ممتعة للطالبات، وغير مناسبة من حيث الوقت المتاح لتدريسها ولمستوى الطالبات العام. تبين كذلك أن استخدام المعلمات للوسائل التعليمة غير مرض بشكل عام. كما كشفت النتائج أن اهتمام المعلمات بالتقويم المستمر ضعيف، وأن نتائج امتحانات الطالبات النهائية لا تستخدم لتقويم المنهج أو لتقويم أداء المعلمات والطالبات.

وبناءً على النتائج التي توصل إليها هذا البحث أوصت الباحثة بضرورة الاهتمام بتدريس اللغة الإنجليزية في المدارس المتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية، وأن يتم تدريسها فقط من قبل معلمات مؤهلات تربوياً. كما أوصت بضرورة إعادة النظر في كتاب القراءة، وفي كتاب المعلمة و في نموذج الامتحان النهائي. كما أوصت بضرورة توفير مختلف الوسائل التعليمة في مدارس البنات الحكومية. وأكدت مراعاة تدريب معلمات اللغة الإنجليزية دورياً. ونبهت الباحثة إلى ضرورة تنشيط دور مكتبة المدرسة، وحجرات ونوادي القراءة في مدارس البنات الحكومية.

تأثير برنامج رياضي - غذائي على السمنة لدى طلاب مدارس الهيئة الملكية بمدينة الجبيل الصناعية بالمملكة العربية السعودية

إعداد الطالب
سليمان بن عمر الجلعود

إشراف
الدكتورة منى صالح الأنصاري

تاريخ المناقشة
٢٠٠٥/٤/٣٠

ملخص الدراسة

تشير الوثائق الصادرة من الهيئات و المنظمات الدولية إلى أن الإصابة بالسمنة في ازدياد مستمر، حيث صاحب ذلك قلة الحركة والإفراط في تناول الطعام. وشهدت المملكة العربية السعودية العديد من التطورات التي شملت معظم النواحي الحياتية، في ضوء هذه التغيرات صاحبها اعتماد الفرد على الآلات و التقنيات الحديثة، مما أدى إلى انخفاض مستوى النشاط البدني المعتاد، مع توافر مختلف أنواع الأغذية ذات السعرات الحرارية العالية، كل ذلك شكل وضعاً صحياً سيئاً لارتباط السمنة بالعديد من الأمراض المزمنة، مما عزى بزيادة اهتمام الأطباء وعلماء التغذية والمختصين في مجالات الرياضة والتربية البدنية على المثابرة في إيجاد الحلول المناسبة لهذه الظاهرة.

وبرزت أهمية الدراسة في أنها تتصدى لظاهرة السمنة لدى الأطفال في المملكة العربية السعودية، وهذا يتماشى مع ما نادت به المنظمات المتخصصة، مثل: منظمة الصحة العالمية، ومنظمة الأغذية والزراعة العالمية (الفاو)، وغيرها، من ضرورة التصدي للسمنة؛ لما لها من أضرار صحية ذات تأثير سلبي على الأفراد. فالتدخل لخفض السمنة لدى الأطفال في المرحلة العمرية (٩–١٢سنة) أفضل من الانتظار حتى الكبر. لأن هذه الفئة العمرية تعد مستقبل الأمة، وهي شريحة كبيرة من شرائح المجتمع تمثل ٥٥٪ من تعداد المجتمع السعودي.

و تهدف الدراسة بشكل عام إلى التعرف على تأثير البرنامج الرياضي والنظام الغذائي على السمنة، والتعرف على نسبة التحسن في كل من البرنامج الرياضي–الغذائي، البرنامج الرياضي فقط، البرنامج الغذائي فقط، في التأثير على السمنة لدى طلاب الصفوف الدراسية الثالث والرابع والخامس والسادس الابتدائي (٩–١٢) سنة بمدارس الهيئة الملكية بمدينة الجبيل الصناعية بالمملكة العربية السعودية.

وتم اتباع المنهج التجريبي ذي المجموعات المتكافئة؛ لمعرفة الفروق بين (القياس القبلي

والقياس البعدي) لملاءمته مع طبيعة البحث.

تكونت عينة الدراسة من طلاب الصفوف الدراسية الثالث، والرابع، والخامس، والسادس الابتدائي في مدارس الهيئة الملكية بمدينة الجبيل الصناعية بالمملكة العربية السعودية. وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العمدية من بين الطلاب البدناء (ممن تزيد نسبة الشحوم لديهم عن (٢٥٪) من وزن الجسم. وبلغ عدد أفراد العينة ثمانين (٨٠) طالباً موزعين على الصفوف الأربعة المحددة – سابقة الذكر.

وتم تنفيذ البرامج قيد الدراسة لمدة ثلاثة شهور؛ وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط القياس القبلي، ومتوسط القياس البعدي في متغيرات الدراسة التابعة لكل مجموعة من المجموعات الأربع. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط القياس القبلي، ومتوسط القياس البعدي في أغلب المتغيرات قيد الدراسة. كذلك دلت الدراسة على أن البرنامج الرياضي– الغذائي كان له التأثير الأفضل على جميع المؤشرات المتعلقة بالسمنة ؛ إذ أدى إلى تناقص الوزن بنحو ٣,٤٥ كغم، وتناقص محيط البطن بنحو ٧,٧٦سم وقلت نسبة الشحوم بنحو ٨,٢٠ ٪وتناقص مؤشر كتلة الجسم بنحو ٢,٤٧ كغم /م٢؛ كذلك أحدثت البرامج الأخرى (الرياضي فقط، والغذائي فقط) تغيرات متفاوتة في متغيرات الدراسة، ولكن بنحو أقل من البرنامج الرياضي– الغذائي؛ بينما ازدادت قيم جميع المتغيرات لدى المجموعة الضابطة.

وقد أوصى الباحث بزيادة حجم النشاط الرياضي المدرسي الممارس من طلبة المدارس، والاهتمام بنوعية الأغذية المقدمة في المدارس، والتثقيف الصحي و الغذائي للأسر و الطلاب بما يخص السمنة ومضارها الخاصة، و التوجه بإنشاء مسارات للمشي، وركوب الدراجات الهوائية؛ وذلك لمحاربة السمنة في المجتمع.

فاعلية النموذج الواقعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد لطلاب الصف الثاني الإعدادي في مادة العلوم بمملكة البحرين

إعداد الطالب
فؤاد علي أحمد إكسيل

إشراف
الأستاذ الدكتور خليل الخليلي

تاريخ المناقشة
٢٠٠٥/٥/١٦

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من مدى فاعلية النموذج الواقعي لتدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي بمملكة البحرين في العلوم.

خضعت مجموعة تجريبية مؤلفة من شعبة (ن = ٣١) للتدريس وفق النموذج الواقعي طيلة فصل دراسي بأكمله؛ والذي يؤكد على التعلم التعاوني وفق المنحى البنائي في تدريس العلوم مع ربط العلم بحياة الطالب وبالإيمان بالله. وبالمقابل درست مجموعة ضابطة مؤلفة من شعبة (ن = ٣٢) بالطريقة التقليدية والتي تؤكد على المحاضرة، والعروض العملية التي يقوم بها المعلم، وما يترتب على ذلك من مناقشة. وقد قام الباحث بالتدريس في المجموعتين وذلك لضبط أثر المعلم.

اهتمت الدراسة بدراسة المتغيرات التابعة: وهي مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة)، ومهارات التفكير الناقد(الاستنتاج، ومعرفة الفرضيات أو المسلمات، والاستنباط، والتفسير، وتقويم الحجج).

أظهرت نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء القبلي لكل من مهارات التفكير الإبداعي، ومهارات التفكير الناقد مأخوذة مجتمعة. كما أن نتائج تحليل التباين أحادى المتغير دلت هي الأخرى على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أي من هذه المتغيرات التابعة بين المجموعتين التجريبية والضابطة، ومن ثم عُدَّت المجموعتين متماثلتين قبل تطبيق التجربة.

أما بعد تنفيذ التجربة فقد أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مهارات التفكير الإبداعي تعزى لطريقة التدريس. حيث دلت نتائج تحليل التباين أحادي المتغير على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية على كل من هذه المتغيرات التابعة

مأخوذة بشكل منفرد في مهارتي الطلاقة والمرونة؛ على حين لم تظهر فروق ذات دلالة في مهارة الأصالة بالنسبة للتفكير الإبداعي. و لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية على المتغيرات المتعلقة بالتفكير الناقد مأخوذة بشكل مجتمع وبشكل فردي.

واستنادا إلى النتائج التي تم التوصل إليها ؛ خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات تدعو إلى إجراء مزيد من الدراسات حول تطوير هذا النموذج ليتناسب مع تنمية مهارات التفكير الناقد.

تقويم معلم الفصل لمهام المشرف التربوي في الحلقة الأولى بمرحلة التعليم الأساسي بمدارس مملكة البحرين وإستراتيجية تطويرها

إعداد الطالب
زكريا حسن عبد الحسين

إشراف
الدكتور أحمد علي الحاج

تاريخ المناقشة
٢١ / ٥ / ٢٠٠٥

مُلخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم معلم الفصل للمهام الإشرافية التي يقوم بها المُشرف التّربوي في الحلقة الأولى بمرحلة التعليم الأساسي بمملكة البحرين، وإستراتيجية تطويرها. تمثلت مشكلة الدّراسة، في الإجابة عن التّساؤل الرئيس التّالي :

ما تقويم معلم الفصل في الحلقة الأولى، للمهام التي يُمارسها المشرف التّربوي، بمدارس مملكة البحرين ، وما استراتيجية تطويرها ؟

وتفرع من التّساؤل الرّئيس الأسئلة الفرعية التّالية :

١– ما مهام المشرف التّربوي في الحلقة الأولى بمملكة البحرين؟

٢ - ما درجة ممارسة المشرف التّربوي لكل مهمة من المهام الإشرافية، من وجهة نظر معلم الفصل؟

٣ - ما العوامل والقوى التي تؤثر في أداء المشرفين التّربويين لمهامهم الإشرافية؟

٤ - هل تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في تحديد درجة ممارسة المشرف التّربوي للمهام المنوطة به تُعزى إلى مُتغيرات: المؤهل ، وسنوات الخبرة في التّدريس، والجنس؟

٥ - ما السُبل المقترحة لتطوير مهام المشرف التّربوي بمملكة البحرين، برؤية شاملة، ومتكاملة، تُحدد ملامح، وقسمات ممارسة، وتطبيق هذه المهام في الواقع التّربوي؟

وانبثقت عن السّؤال الرابع، الفرضيات التّالية :

الفرضية الأولى : لا تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين المعلمين في تحديد درجة ممارسة المهام، تُعزى إلى المؤهل العلمي.

الفرضية الثانية: لا تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين المعلمين في

تحديد درجة ممارسة المهام تُعزى إلى سنوات الخبرة في التدريس.

الفرضية الثالثة : لا تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين المعلمين في تحديد درجة ممارسة المهام تُعزى إلى الجنس.

تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع معلمي الفصل في مدارس مملكة البحرين للعام الدراسي ٢٠٠٣ / ٢٠٠٤ م ، وتمّ اختيار عينة عشوائية عدد أفرادها (٢٩٤) معلماً ومعلمة (٧٤ ذكور ، ٢٢٠ إناث).

اعتمدت الدّراسة بشكل أساسي، على المنهج الوصفي التّحليلي، و قد أعدّ الباحث استبانة شملت على (٥٠) مهمة إشرافية، مُوزعة على (٦) مجالات رئيسية . وطُلب من أفراد العينة تحديد درجة ممارسة المهام الإشرافية على مقياس خماسي التّدريج . وحُللت البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) ،وفق المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت)، لمقارنة دلالة الفروق .

وأبرز النّتائج، التي توّصلت إليها الدّراسة، هي :

– وجود (٥) مهام تُمارس بدرجة كبيرة .

– وجود (٤٠) مهمة تُمارس بدرجة متوسطة .

– وجود (٥) مهام تُمارس بدرجة قليلة .

و لم تظهر مهام تُمارس بدرجة كبيرة جداً ، أو بدرجة قليلة جداً (معدومة) وكان مجال تقويم المشرف للمعلم، يُمارس بدرجة كبيرة ؛ وباقي المجالات كانت تُمارس بدرجة متوسطة ، ودرجة ممارسة المهام ككل كانت متوسطة.

وأظهر متغير المؤهل العلمي فروقاً ذات دلالة إحصائية في (٦) مهام إشرافية ، خمساً منها لصالح فئة المعلمين ذوي مؤهل البكالوريوس، وواحدة لصالح فئة المعلمين ذوي مؤهل الدبلوم .

وبالنسبة للفروق على مستوى المجالات الرئيسية، ظهرت فروق في مجال واحد، و لم تظهر فروق على مستوى الاستبانة ككل؛ مما أوجب قبول الفرضية الأولى، أي لا توجد فروق. وأظهر متغير سنوات الخبرة في التدريس، فروقاً ذات دلالة إحصائية في (٧) مهام إشرافية، لصالح فئة المعلمين من ذوي خبرة خمس سنوات فأقل . و لم تظهر فروق على مستوى المجالات الرئيسة، أو الاستبانة ككل. وهذا أوجب رفض الفرضية الثانية (أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية)، ولصالح فئة المعلمين أكبر من (٥) سنوات . وأظهر متغير الجنس فروقاً ذات دلالة إحصائية، في (٦) مهام إشرافية، اثنتين لصالح الإناث، وأربع لصالح الذكور.و لم تظهر النّتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية على مستوى المجالات الرئيسية، أو الاستبانة ككل . وهذا أوجب رفض الفرضية الصفرية الثالثة، أي هُناك فروق ذات دلالة إحصائية، بين الذكور والإناث، ولصالح الذكور.

وفي ضوء النّتائج، قدّمت الدّراسة، إستراتيجية لتطوير مهام المشرف التّربوي، والتي انطلقت من الثّوابت التّالية في بنائها :

١– واقع الإشراف التّربوي، وأوضاعه، وتحدياته ، والإمكانات المتاحة للارتقاء بالإشراف التّربوي في مملكة البحرين.

٢ - جهود وزارة التّربية والتعليم في قسم التّوجيه التّربوي لتطوير التّعليم.

٣– ما أسفرت عنه نتائج خبرات الإشراف في الدول العربية، والأجنبية، وما استحدثته من أساليب وإجراءات، ومفاهيم جديدة في الإشراف التّربوي.

٤ - طموح وزارة التّربية والتّعليم بمملكة البحرين، والمجتمع البحريني، في تحسين جودة التّعليم، وفق معايير الجودة الشّاملة.

فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات القراءة الصامته لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين

إعداد الطالبة
أسماء عبدعلي محمد حسن

إشراف
الأستاذ الدكتور محمد عبدالقادر أحمد

تاريخ المناقشة
٢٠٠٥/٥/١٨

ملخص الدراسة

استهدفت هذه الدراسة تعرف فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي . وقد حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما مدى أثر برنامج إثرائي مقترح في تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى طالبات الصف السادس الابتدائي؟

وضمن الإجابة عن السؤال الرئيس السابق، قامت الباحثة بتحديد مهارات القراءة الصامتة معتمدة على قائمة الكفايات التي حددتها وزارة التربية والتعليم لمنهج اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي، التي تضم الصفوف: الرابع، والخامس، والسادس. كما قامت بإعداد برنامج إثرائي لتنمية تعلم مهارات القراءة الصامتة، تضمن مجموعة من النصوص والقطع النثرية التي روعي فيها مستوى التلميذ ، ومجموعة من النشاطات التي يطلب من التلميذ القيام بها بعد قراءته للقطع النثرية. وقامت الباحثة ببناء اختبار محكي المرجع يقيس مستوى التلميذات للكفايات التي اختارتها الباحثة من المنهج المدرسي.

طبقت الباحثة البرنامج المعد في تصميم شبه تجريبي على مجموعة تجريبية من ضمن عينة قصدية تكونت من صفين من صفوف السادس في مدرسة سترة الابتدائية للبنات تم اختيارها لأسباب تتعلق بظروف الباحثة، وإمكانات إجراء التجريب الميداني، حيث إنها تقوم بتدريس هذين الصفين في ذات المدرسة. تم تطبيق الاختبار المعد قبل التجريب وبعده على المجموعتين التجريبية الضابطة التي سارت إجراءات التدريس فيها بشكل اعتيادي، بخلاف المجموعة التجريبية التي طبق البرنامج الإثرائي المعد عليها.

كشفت نتائج الدراسة عما يأتي:

١. أن متوسط تحصيل تلاميذ المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي كان أعلى من متوسط تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية بزيادة ٢,٦ درجة من عشرين؛ وذلك يشير إلى أن تلاميذ المجموعة الضابطة كانوا أفضل في تحصيلهم في الاختبار القبلي من تلاميذ المجموعة التجريبية. وقد لاحظت الباحثة هذه النتيجة قبل الشروع في تطبيق البرنامج، إلا أنها لم تجد خيارا من أخذ هاتين العينتين كضابطة وتجريبية لظروف تتعلق بالواقع العملي، حيث إن الباحثة هي معلمة اللغة العربية لذات العينتين. وتعمدت الباحثة أن تأخذ المجموعة الأقل تحصيلا في الاختبار القبلي وجعلها مجموعة تجريبية لتعرف أثر البرنامج.

٢. أن الزيادة في تحصيل المجموعة الضابطة خلال فترة تطبيق البرنامج (٢٠ حصة دراسية)، هي ١,٣٦ درجة من عشرين لصالح الاختبار البعدي.

٣. أن الزيادة في تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية خلال فترة تطبيق البرنامج (٢٠ حصة دراسية) هي ٣,٧ من عشرين، لصالح الاختبار البعدي، وهو إنجاز أفضل للمجموعة التجريبية مقارنة بإنجاز المجموعة الضابطة.

٤. أنه بالرغم أن متوسط تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي أقل من تحصيل المجموعة الضابطة، إلا أن التفاوت بين مدى التقدم الحاصل بين المجموعتين وهو حوالي ٢,٣٥ درجة من ٢٠ لصالح المجموعة التجريبية يعطي مؤشرا قويا على فاعلية البرنامج. وبمعنى آخر فإن مدى التفاوت الذي كان حاصلا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي البالغ ٢,٦ من عشرين لصالح المجموعة الضابطة، قد تضاءل كثيرا ليصل إلى ٠,١٨ درجة من عشرين. وذلك دليل قوي على الأثر الإيجابي للبرنامج على المجموعة التجريبية.

واستنادا إلى هذه النتائج، أوصت الباحثة بتبني برامج إثرائية في تعليم مهارات اللغة العربية وكفاياتها للتغلب على صعوبات التعلم التي يواجهها التلاميذ في هذا المجال

واقع القيادة لدى مديري المدارس الابتدائية ومديراتها في مملكة البحرين

إعداد
الطالبة: رملة علي جعفر

إشراف
الدكتورة رافده الحريري

تاريخ المناقشة
٦/ ٦/ ٢٠٠٥م

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع القيادة لدى مديري المدارس الابتدائية ومديراتها، وكذلك إلى بحث إمكان وجود علاقة ارتباطية بين الوظائف الإدارية الأساسية، والمعايير التي يتم وفقها اختيار مديري المدارس الابتدائية ومديراتها، والمهارات والخصائص التي يجب أن يتصف بها مديرو المدارس الابتدائية ومديراتها. ولتحقيق ذلك سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما واقع القيادة لدى مديري المدارس الابتدائية ومديراتها في مملكة البحرين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

٢- إلى أي مدى توجد علاقة ارتباطية بين الوظائف الإدارية الأساسية؟

٣- ما المعايير التي يتم وفقها اختيار مديري المدارس الابتدائية ومديراتها؟

٤- ما المهارات والخصائص التي يجب أن يتصف بها مديرو المدارس الابتدائية ومديراتها؟

للإجابة عن السؤال الأول والثاني قامت الباحثة بتصميم استبانة مكونة من (٥٥) فقرة موزعة على سبعة محاور تتمثل في الوظائف الإدارية الأساسية وهي: التخطيط، التنظيم، الإشراف والمتابعة، اتخاذ القرار، الاتصال والعلاقات الإنسانية، التنسيق، التقويم؛ وتم تطبيقها على (٢٨٨) معلمٍ ومعلمة من المدارس الابتدائية من أصل (٣٠٠) معلم ومعلمة.

أما بالنسبة إلى السؤالينِ الثالث والرابع، فقد تمكّنت الباحثة من إجراء مقابلة مع أحد اختصاصيّي وزارة التربية والتعليم.

وقد أسفر تحليل بيانات الدراسة عن نتائج عدة أبرزها:

١- أنه على أساس تحديد الأداء الفعال للأدوار الوظيفية في عنصر القيادة، تبين أن مديري المدارس الابتدائية ومديراتها يقومون بـ ٦٧,٨٥٧٪ فقط من الأدوار الوظيفية من الوظائف الإدارية الأساسية.

٢- أن أغلب العلاقات الارتباطية بين الوظائف الإدارية حظيت بتقدير متوسط.
٣- عدم وجود أساليب موضوعية في عملية اختيار المدير.
٤- قلة الدورات المقدمة إلى المديرين، وضعف المادة المقدمة فيها.
٥- التركيز على العمل الإداري، الذي يطغى على العمل القيادي.
٦- ليس جميع مديري المدارس الابتدائية ومديراتها قادة.
٧- ضعف طريقة التقويم المتبعة في تقويم مدير المدرسة.
٨- عدم التركيز على المهارات والخصائص التي يجب أن يتصف بها مدير المدرسة الابتدائية.

ومن خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أوصت الباحثة بوضع تنظيمات جديدة لاختيار مديري المدارس الابتدائية ومديراتها وفقا لمعايير علمية، وأساليب موضوعية، والرّبط بين العمل الإداري والقيادي في خلق إدارة مدرسية فعّالة تؤثر تأثيراً إيجابياً في مخرجات التعليم، بالإضافة إلى مجموعة أخرى من التوصيات مع اقتراح بعض الدراسات والبحوث.

تقييم الأداء الوظيفي لمدير المدرسة الابتدائية بمملكة البحرين في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة: صيغة مقترحة

إعداد
الطالب: محمد عبد علي جاسم

إشراف
الدكتورة رافدة عمر الحريري

تاريخ المناقشة
٢٠٠٥/٦/٨م

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توافر مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الوصف الوظيفي لمدير المدرسة الابتدائية بمملكة البحرين، بالإضافة إلى إيجاد صيغة مقترحة لوصفه الوظيفي. كما هدفت إلى التعرف على مدى تقييم الأداء الوظيفي لمدير المدرسة الابتدائية بمملكة البحرين في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة، والتوصّل إلى صيغة مقترحة لاستمارة تقييم أدائه الوظيفي وفقاً لهذه المبادئ.

و قد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما مدى توافر مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الوصف الوظيفي لمدير المدرسة الابتدائية بمملكة البحرين؟

٢- ما الصيغة المقترحة للوصف الوظيفي لمدير المدرسة الابتدائية بمملكة البحرين في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة؟

٣- ما مدى تقييم الأداء الوظيفي لمدير المدرسة الابتدائية بمملكة البحرين في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة؟

٤- ما الصيغة المقترحة لاستمارة تقييم الأداء الوظيفي لمدير المدرسة الابتدائية بمملكة البحرين وفقاً لمبادئ إدارة الجودة الشاملة؟

و في سبيل الإجابة عن هذه الأسئلة قام الباحث بتحديد مبادئ إدارة الجودة الشاملة من خلال الأدبيات التي تناولته، و صمم على أساسها استبانة الدراسة التي احتوت على (٣٠) مكوّناً، لأربعة عشر مبدأ هي: "الهدف وهو تحسين الإنتاج و الخدمات، اعتماد فلسفة التطوير الجديدة، إلغاء التفتيش، إلغاء تقييم العمل على أساس السعر، إيجاد تحسين مستمر لنظام الإنتاج و الخدمات، التدريب المستمر، تدشين القيادة الفاعلة، طرد الخوف، العمل الجماعي، الابتعاد عن الشعارات و النصائح، استبعاد معايير العمل القائمة على الحصص العددية، المكافآت والتفاخر بالمعلمين و إنجازاتهم، تشجيع التعلم الذاتي، تحقيق التغيير".

وقد تكوّنت عيّنة الدراسة من ثلاث فئات كالتالي: أساتذة جامعة البحرين في كلية التربية قسم المناهج و طرق التدريس، و عددهم (١٩)، و الأخصائيين التربويين في إدارة التعليم الابتدائي في مملكة البحرين (الحلقة الأولى)، و عددهم (١٢)، و مديري المدارس الابتدائية، و الذين بلغ عددهم (٣٠) مديراً من أصل (١١٤).

بعد تطبيق الاستبانة على المشاركين، جاءت النتائج العامّة فيما يتعلق بمدى توافر مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الوصف الوظيفي لمدير المدرسة الابتدائية بمملكة البحرين، بأن هناك أربعة مبادئ من أصل أربعة عشر مبدأ غير متوافرة في الوصف، و هي: " الهدف وهو تحسين الإنتاج والخدمات، إلغاء تقييم العمل على أساس السعر، المكافآت والتفاخر بالمعلمين وإنجازاتهم، تحقيق التغيير". أمّا فيما يتعلّق بتقييم الأداء الوظيفي لمدير المدرسة الابتدائية بمملكة البحرين في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة، فقد جاءت النتائج العامّة للمشاركين بعدم توفر عشرة مبادئ من أصل أربعة عشر مبدأ في استمارة تقويم الأداء الوظيفي الخاصّة به.

وفي الختام خرج الباحث بصيغة مقترحة للوصف الوظيفي لمدير المدرسة الابتدائية بمملكة البحرين ضمّنه المبادئ غير المتوفرة فيه، بالإضافة لمقترح استمارة تقييم أداء جديدة قاعدتها الوصف الوظيفي المقترح، و تتوافق مع المجالات المحددة فيه في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة.