

المجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد السادس - العدد الرابع
ذو القعدة 1426 هـ - ديسمبر 2005 م

تصدر عن

كلية التربية - جامعة البحرين

للمراسلات

كلية التربية - جامعة البحرين - الصخير

ص. ب : 32038

هاتف : (973) 17437147

فاكس : (973) 17449089

البريد الإلكتروني : jeps@edu.uob.bh

مملكة البحرين

رقم التصريح بالنشر من قبل

وزارة الإعلام

MEC 284

ثمن العدد

- البحرين دينار ■ السعودية 15 ريالاً
- الكويت دينار ونصف ■ الإمارات 15 درهماً
- عمان ريال ونصف ■ قطر 15 ريالاً
- اليمن 10 ريالات ■ تونس دينار واحد
- الجزائر 10 دنانير ■ المغرب 15 درهماً
- ليبيا ديناران ■ مصر 5 جنيهات
- سوريا 50 ليرة ■ لبنان 1500 ليرة
- الأردن دينار واحد ■ السودان 700 جنيه



التوزيع :

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

هيئة التحرير

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

مدير التحرير
د. فيصل حميد الملا عبدالله

أعضاء هيئة التحرير
أ.د. خليل إبراهيم شبر

د. معين حلمي الجملان

د. راشد حماد الدوسري

د. منى صالح الأنصاري

د. جيهان عيسى ابوراشد العمران

المدققان اللغويان

د. محمد عاشور محمد حسن

الإخراج والتنفيذ الفني

شيخة قائد القحطاني



تصميم الغلاف
أنس الشيخ



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

ص.ب: 582 ، المنامة - مملكة البحرين

تليفون: (+973) 17291331 - (+973) 17291182

البريد الإلكتروني: apph@batelco.com.bh

الهيئة الاستشارية

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

أعضاء الهيئة الاستشارية

أ.د. إبراهيم وزرماس
جامعة اليرموك

أ.د. سعيد إسماعيل علي
جامعة عين شمس

أ.د. عبداللطيف عبيد
جامعة تونس

أ.د. عبدالله الشيخ
جامعة الكويت

أ.د. عمر الشيخ حسن
الجامعة الأردنية

أ.د. الغالي أحرشوا
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 بنشور
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

قواعد النشر بالمجلة :

- (1) تنشر المجلة البحوث العلمية الأصيلة في مجالي التربية وعلم النفس التي تلتزم بمنهجية البحث العلمي وخطواته المتعارف عليها عالمياً. ومكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية والتي لم يسبق نشرها بإقرار خطي من صاحب/ أصحاب البحث. وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أية دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس التحرير.
- (2) تنشر المجلة الترجمات، والقراءات، ومراجعات الكتب والتقارير، والمتابعات العلمية حول المؤتمرات والندوات والأنشطة الأكاديمية المتصلة بحقول اختصاصها.
- (3) ترحب المجلة بنشر التعقيبات والتعليقات الموضوعية على أبحاث سبق نشرها بالمجلة شريطة أن يتم حُكيم التعليقات المقدمة للنشر من قبل اثنين من الحكمين أحدهما مؤلف البحث الأصلي موضوع التعليق. وفي حالة إجازة التعليق للنشر بالمجلة يتم دعوة مؤلف البحث الأصلي للرد على التعليق إذا رغب في ذلك.

(4) أن يكون البحث مصوغاً بإحدى الطريقتين الآتيتين :

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

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

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

مثال لتوثيق بحث منشور في دورية :

الخليلي، خليل يوسف وبله، فكتور يعقوب. (١٩٩٠). أولويات البحث التربوي في الأردن. **أبحاث**

اليرموك : سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٦ (٣)، ١٩ - ٣٤٠.

مثال لتوثيق كتاب :

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

(1) تخضع كافة البحوث المرسله 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 مستلآت من بحثه.

قواعد تسليم البحث :

- (1) يقدم الباحث ثلاث نسخ من البحث مطبوعة على ورق (A4) على وجه واحد، وبمسافتين "بما في ذلك الحواشي (الهوامش)، والمراجع، والمقتطفات، والجداول، والملاحق". وبحواشٍ واسعة (2.5 سم أو أكثر) أعلى وأسفل وعلى جانبي الصفحة.
- (2) يقدم الباحث خطاباً مرافقاً للبحث، يفيد أن البحث (أو ما يشابهه) لم يسبق نشره. ولم يقدم للنشر لجهات أخرى، وكذلك لن يقدم للنشر في جهة أخرى في الوقت نفسه حين انتهاء إجراءات التحكيم.
- (3) يعلم صاحب البحث خطياً بتاريخ تسلم البحث والإجراء الذي تم عليه.
- (4) يجب أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على عنوان البحث، واسم الباحث، أو الباحثين، وجهة العمل، والعنوان ورقم الهاتف، ورقم الفاكس، أو البريد الإلكتروني (إن وجد). ولضمان السرية الكاملة لعملية التحكيم، يجب عدم ذكر اسم الباحث، أو الباحثين في صلب البحث، أو أية إشارات تكشف عن هويتهم. ويمكن ذكر أية عبارات شكر يرغب الباحث في توجيهها إلى المحكمين، أو غيرهم من ساهموا في تطوير البحث في ورقة مستقلة.
- (5) يجب تقديم ملخص للبحث باللغة العربية بحد أقصى (75) كلمة، وآخر باللغة الإنجليزية في حدود (100) كلمة، كل في صفحة مستقلة، على أن يحتوي ذلك عنوان البحث وبدون ذكر لاسم أو لأسماء الباحثين.
- (6) يراعى ألا يزيد حجم البحث على ثلاثين صفحة بما في ذلك المراجع والحواشي والجداول والأشكال والملاحق.
- (7) إذا استخدم الباحث استبانة، أو غيرها من أدوات جمع البيانات، فعلى الباحث أن يقدم نسخة كاملة من تلك الأداة إذا لم يكن قد تم ورودها في صلب البحث أو ملاحقه.
- (8) يتعهد الباحث بإرسال نسخة من البحث على قرص حاسوب IBM بعد إجراء جميع التعديلات المطلوبة وقبول البحث للنشر في المجلة.

تؤول كافة حقوق النشر إلى المجلة .

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

توجه كافة المراسلات المتعلقة بالبحوث إلى :

مدير التحرير **د. فيصل حميد الملاعبدالله**

على العنوان الآتي :

مجلة العلوم التربوية والنفسية

كلية التربية – جامعة البحرين

الصخبر ص. ب : ٣٨٠٣٨

ملكة البحرين

هاتف : ١٧٤٣٧١٤٧ (٩٧٣+)

فاكس : ١٧٤٤٩٠٨٩ (٩٧٣+)

البريد الإلكتروني : jeps@edu.uob.bh.

ثالثاً : نموذج قسيمة الاشتراك في المجلة

المجلة العلوم التربوية والنفسية

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

سعر بيع العدد: دينار واحد

تكون الاشتراكات السنوية على النحو الآتي :

الأفراد :	سنة	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
المؤسساتات :	سنة	سنتان	ثلاث سنوات
دول مجلس التعاون الخليجي	10 د. ب	20 د. ب	30 د. ب
البلاد الأخرى	40 دولاراً أمريكياً	80 دولاراً أمريكياً	120 دولاراً أمريكياً

الاسم : المهنة :

العنوان :

.....

الهاتف : الفاكس :

البريد الإلكتروني :

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

مرفق: شيك / نقداً بمبلغ /

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

ويرسل مع قسيمة الاشتراك إلى العنوان الآتي :

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

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

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

Subscription Form

JOURNAL OF
**Educational &
Psychological
Sciences**
JEPS

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

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

Price for Institutes

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

Name:

Address:

.....

.....

Tel.: Fax.:

Subscription for: One year Two years Three years

Effective from:

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

College of Education - University of Bahrain - Sakhir

P.O.Box: 32038, Kingdom of Bahrain

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

Email : jeps@edu.uob.bh

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

المحتويات

صفحة	المحتويات
9	افتتاحية العدد
الباب الأول : البحوث العلمية المحكمة	
13	ثر اختلاف منظومة الرموز في برمجة تعليمية في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة العلوم
د. عايد حمدان الهرش زياد وليد محمد عبابنة أسامة مصطفى دلوع	
35	صعوبات الكتابة لدى المتعلمين المبتدئين من الصغار والكبار في محافظة إب
د. مجيد مهدي محمد أ. عارف محيي الدين	
61	التحصيل الأكاديمي والعصائية لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية
د. جهاد محمود علاء الدين	
97	العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية
د. زياد أمين بركات	
127	مدى امتلاك مدرسي الدبلوم المتوسط في جامعة البلقاء التطبيقية للكفايات التعليمية التي يجب إتقانها
د. محمود العجلوني	
151	اتجاهات طلبة جامعة مؤتة نحو الإرشاد الأكاديمي وعلاقته بتكليفهم الدراسي
د. شاكر المحاميد د. أحمد عربيات	
171	خصائص المرشد الأكاديمي النموذج كما يدركها طلبة الدراسات العليا : دراسة ميدانية
د. أحمد المشهداني د. سكرين المشهداني	
199	اللياقة البدنية لأطفال مدارس المرحلة الابتدائية بوزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين
د. عبدالرحمن أحمد سيار	
229	دراسة مقارنة لأثر برنامجين تدريبيين في تطوير مستوى اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لدى طلبة قسمي التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية وكلية فلسطين التقنية بفلسطين
د. عماد صالح عبد الحق	

أ.د. زياد درويش الكردي أ.فواز تركي السقار	تأثير ترمينات الإطالة العضلية على المدى الحركي وطول الخطوة لدى غير الممارسين للنشاط الرياضي	255
Dr. Mohamad S. Shaban	Transforming Ourselves as Teachers of Children Through Art	5
Dr. Amjad M. Abuloum	The Effect of an Educational Internet-Based Computer Literacy Course on Pre-service Teacher Education Students' ComputerSelf-Efficacy	25
الباب الثاني : أنشطة الكلية العلمية		
	ملخصات رسائل ماجستير التربية التي نوقشت حديثاً في كلية التربية بجامعة البحرين	279
سلامة محمد عتيق	نموذج مقترح لنادي فتاة رياضي بمملكة البحرين	280
كوكب السيد أحمد جواد	اتخاذ القرار وعلاقته ببعض السمات الشخصية لدى القادة الرياضيين بالأندية الرياضية في مملكة البحرين	282
زكي حسن مكّي المبيريك	تأثير استخدام جهاز مساعد مطور لتحسين المسار الحركي لمهارة (النصف لفة أمامية من الارتكاز للوقوف على اليدين) على جهاز المتوازي في الجمباز	284
مريم سلطان الكعبي	علاقة بعض الدلالات الأثروبومترية بالإنجاز الرياضي ومؤشرات التعب العضلي لدى الأطفال في المرحلة العمرية ٦ - ٨ سنوات بمملكة البحرين	285

اقرأ هذا العدد، والأعداد السابقة من هذه المجلة في

النسخة الإلكترونية المفتوحة

على الموقع الآتي:

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

افتتاحية العدد

بظهور هذا العدد تكون مجلة العلوم التربوية والنفسية، التي كانت ولا تزال مشروعاً تربوياً كبيراً ومنبراً أكاديمياً رفيع المستوى للباحثين العرب، قد استكملت عامها السادس، حيث تمكنت بعون الله وتوفيقه من تحقيق سمعة علمية طيبة، ونجاحات متميزة في فترة قصيرة من عمرها، فتحوّلت من نصف سنوية في مجلدها الأول إلى فصلية في مجلدها الثاني، وبذلك تكون المجلة قد انتظمت بعون الله في الصدور كأحدى المجالات الفصلية المحكّمة في الوطن العربي.

وعلى مدار السنوات الست الماضية حاولنا وبعون الله لنجحنا في أن يكون للمجلة موقع في الفهرس الدولي، وأصبح لنا موقع على شبكة الإنترنت بالتعاون مع مركز الحاسب الآلي بالجامعة. وحاولنا أن يصل صوت المجلة إلى معظم أهل الاختصاص فزاد عدد المشتركين محلياً وخارجياً أفراداً ومؤسسات. كما أننا اختصرنا مدة تحكيم البحوث الواردة للمجلة تقديراً منا لوقت الباحثين؛ وقد كان هذا محل تقدير كل الزملاء الباحثين.

لقد عملت هيئة التحرير بكل جد واجتهاد لكي تكون المجلة واجهةً فكرية ثقافية تربوية، ورسالةً هادفة تحمل في طياتها أبحاثاً، ودراسات، ومراجعات تتناول أبعاد المجالات التربوية والنفسية والبدنية بأسلوب علمي ومنهجي رصين. كما حاولنا أن تكون تلك الدراسات والأبحاث متنوعة تغطي معظم المجالات التربوية سواء في مجال المناهج وطرق التدريس، أو في مجال الإدارة التربوية والتخطيط التربوي، أو في مجال الأصول التربوية، أو في مجال علم النفس التربوي، أو في مجال التربية البدنية والرياضية، أو في مجالات أخرى لها علاقة بالمعلم أو المتعلم أو التعلم أو المنهج.

إلا أن الحفاظ على المستوى الذي وصلت إليه المجلة ليس بالأمر الكافي في هذا العصر التنافسي متلاطم الأمواج، ومن ثم فلا بد من التطوير؛ ولذا فإن المرحلة القادمة من عمر هذا المجلة سوف تشهد نقلة نوعية في استراتيجيتها التطويرية. فبعدما شعرنا، من خلال توجيهات وملاحظات الباحثين والقارئین والعاملين في المجال التربوي، أننا في الطريق الصحيح، بما يتعلق بالأبحاث والدراسات فسوف ننهج في المرحلة القادمة منهجاً آخر وهو عقد الندوات التي تغطي جانباً من جوانب العملية التعليمية التربوية. إننا إذ ننهج هذا المنحى فإننا نهدف من وراء ذلك إخراج المجلة من الأسلوب التقليدي وهو استقبال الأبحاث، ثم تحكيمها ثم نشرها أو رفضها؛ إلى أسلوب فيه نوع من التجديد والانفتاح على قضايا ملحة ومهمة لا تنطرق لها الأبحاث والدراسات. ولن نقف عند ذلك بل سوف

نسعى إلى عقد حلقات نقاش و ورش عمل علمية مهنية نحاول من خلالها إكساب المعنيين والمهتمين بالبحث العلمي مهارات البحث العلمي والمعالجات الإحصائية.

كما إننا في مرحلة لاحقة سوف نتقل إلى الاهتمام بالشكل والمظهر والإخراج الفني للمجلة بما يتواءم مع التطورات الحديثة والسريعة التي نعيشها في هذا العصر. كذلك وسوف نسعى إلى إصدار دليل يحتوي على ملخصات البحوث والدراسات المنشورة في المجلة خلال السنوات الخمس الماضية.

أما التطوير الذي أدخل علي هذا العدد الجديد من المجلة فهو إعادة كلمة افتتاحية العدد إلى محتويات المجلة وجعلها باباً أساسياً من أبواب المجلة، وهو أيضاً أمر مهم، فيه يسهل التعرف إلى رؤى هيئة التحرير في مختلف القضايا التعليمية والتربوية الهامة.

إننا نعتقد بأن مسألة التطوير تقع أساساً على عاتق القائمين على هذه المجلة بالتقييم والتطوير المستمر، لان الذي ينشد الأفضل لا يكون راضياً كل الرضا عما يقدمه وينشره. ونحن في المجلة نتمنى لمدير تحريرها الحالي دوام النجاح والتوفيق في منصبه الجديد، وأن يسعى إلى سمو قامة المجلة ورسوخ قدمها من خلال تطويرها الدائم.

إن ما تحقق للمجلة من نجاح في المرحلة الماضية ما كان ليتم لولا العناية والرعاية التي نتلقاها من إدارة الجامعة ممثلة في شخص رئيسها الشيخة الدكتورة مريم بنت حسن آل خليفة الموقره والسادة أعضاء مجلس الجامعة الموقرين، وكذلك بفضل جهود مخلصه لرؤساء التحرير السابقين جميعاً. فلهم جميعاً من أسرة التحرير جزيل الشكر والتقدير.

أخيراً أهدي الباحثين المشاركين والقراء الكرام والعاملين بالمجلة أطيب تحية، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

هذا وباللّٰه التوفيق ،،،

الأستاذ الدكتور خليل يوسف الخليلي

رئيس هيئة التحرير

الباب الأول

البحوث العلمية المحكمة

أثر اختلاف منظومة الرموز في برمجية تعليمية في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة العلوم

د. عايد حمدان الهرش

قسم المناهج والتدريس

كلية التربية-جامعة اليرموك

إربد - الأردن

أسامة "محمد أمين" مصطفى دلوع

وزارة التربية والتعليم

عمان - الأردن

زياد وليد محمد عبابنة

وزارة التربية والتعليم

عمان - الأردن

أثر اختلاف منظومة الرموز في برمجية تعليمية في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة العلوم

أسامة مصطفى دلوع
وزارة التربية والتعليم

عمان - الأردن

زياد وليد محمد عبابنة
وزارة التربية والتعليم

عمان - الأردن

د. عايد حمدان الهرش
قسم المناهج والتدريس

إربد - الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر اختلاف منظومة الرموز في برمجية تعليمية في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة العلوم.

وتكونت عينة الدراسة من (٦٢) طالباً وطالبة من طلبة مدرسة بشرى الثانوية للبنات، وتم تقسيم أفراد عينة الدراسة إلى أربع مجموعات: المجموعة الأولى (١٦) طالباً وطالبة، و الثانية (١٥) طالباً وطالبة، و الثالثة (١٦) طالباً وطالبة، و الرابعة (١٥) طالباً وطالبة، وتم توزيع مجموعات الدراسة على المعالجات الأربعة بطريقة عشوائية، وهذه المعالجات الأربعة، هي: الصوت والصور المتحركة، والصوت والصور الثابتة، والنص والصور المتحركة، والنص والصور الثابتة.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0,05$) بين المتوسطات الحسابية تعزي إلي طريقة المعالجة، حيث أظهرت النتائج وجود فروق في المتوسطات الحسابية بين مجموعة النص والصور المتحركة مقارنة مع مجموعة النص والصور الثابتة، ولصالح مجموعة النص والصور المتحركة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في المتوسطات الحسابية بين مجموعة الصوت والصور الثابتة مقارنة مع مجموعة النص والصور الثابتة، ولصالح مجموعة الصوت والصور الثابتة. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في المتوسطات الحسابية بين مجموعة الصوت والصور المتحركة مقارنة مع مجموعات الدراسة الأخرى (مجموعة النص والصور الثابتة، ومجموعة النص والصور المتحركة، ومجموعة الصوت والصور الثابتة) ولصالح مجموعة الصوت والصور المتحركة. وفي ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثون بإعادة إجراء الدراسة على عينات أكبر بحيث تشمل مناطق تعليمية أخرى. كما يوصي الباحثون بتشجيع وزارة التربية والتعليم على إنتاج برمجيات تعليمية لمناهج العلوم، ولكل المراحل والصفوف الدراسية.

The Effect The Differences of The Symbolic System in Instructional Software on Third Grade Students' Achievement in Science

Dr. Ayed Hamdan El-Hersh
College of Education, Yarmouk
University
Irbid, Jordan

Zeyad Ababneh
Ministry of Education
Amman, Jordan

Osama Dalloa
Ministry of Education
Amman, Jordan

Abstract

The purpose of this study was to identify the effect of the difference of the symbolic system in instructional software on third-grade students, achievement in science. The sample of the study consisted of (62) male and female students from Bushra Secondary School. The sample of the study was divided into four groups consisting of 16,15,16 and 15 students. The respective groups were distributed into the following treatment groups: audio and animated pictures, audio and still pictures, text and animated pictures, and text and still pictures. The results of the study revealed that there were statistically significant differences ($\alpha = 0.05$) in the achievement of third-graders due to treatment ;these are as follows:

- There were statistically significant differences between the means of Text and Animated Pictures group compared with Text and Still Pictures group favoring to Text and Animated Pictures group.
- There were statistically significant differences between the means of Sound and Steady Pictures group compared with Text and Still Pictures group favoring to Sound and Steady Pictures group.
- There were statistically significant differences between the means of Sound and Animated Pictures group compared with the remaining three groups favoring to Sound and Animated Pictures group.

In the light of the above results, the researchers recommended conducting similar studies in other areas and on larger samples.

أثر اختلاف منظومة الرموز في برمجية تعليمية في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة العلوم

أسامة مصطفى دلوع
وزارة التربية والتعليم
عمان - الأردن

زياد وليد محمد عبابنة
وزارة التربية والتعليم
عمان - الأردن

د. عايد حمدان الهرش
قسم المناهج والتدريس
إربد - الأردن

المقدمة

لقد طرقت التكنولوجيا أبواب مجالات الحياة جميعها، ومن هذه الأبواب باب العملية التعليمية التعليمية، مقدمة لكل من المعلم والمتعلم سبل التقدم والتطور العلمي، آخذة بعين الاعتبار الفروق الفردية بين الطلاب، حيث تعمل هذه التكنولوجيا على تقديم المادة التعليمية للمتعلمين بأنماط متعددة منها: اللفظي، وغير اللفظي المتمثل في (الصور الثابتة والمتحركة، والأشكال، والرسومات) حيث يحتاج المعلم إلى استخدام العديد من الوسائل التعليمية لتقديم المادة التعليمية، إلا أن التكنولوجيا الحديثة جاءت للمعلم بالبدل لهذه الوسائل المتمثل في الحاسوب، حيث يمثل الحاسوب القلب بالنسبة للوسائل التعليمية الأخرى، لمل يمتاز به من تقنيات فنية عالية ساعدت على إنتاج برمجيات تعليمية تحتوي على الألفاظ والرسومات والصور والمادة السمعية، وعرضها بطريقة شائقة تثير دافعية الطالب للتعلم.

وأثبتت نتائج البحوث أن الخبرة القائمة على استثمار حاستين أفضل من الخبرة القائمة على استثمار حاسة واحدة، والخبرة القائمة على استثمار ثلاث حواس أفضل من الخبرة القائمة على استثمار حاستين، لذا من المهم تدريب حواس الطفل (البصر والسمع والشم والذوق واللمس) على اعتبار أن هذه الحواس تستخدم كمدخلات تعمل على تنمية قدرات التلميذ العقلية وتوسيع مداركه (منورة وعباس، ١٩٩٦).

اهتم رجال التربية بتوظيف الحاسوب في خدمة العملية التعليمية التعليمية، وأخذت الأصوات تطالب باستخدامه كوسيلة تعليمية تملو بشكل واضح. وفي الوقت الحاضر تسعى وزارة التربية والتعليم في الأردن إلى النهوض بالعملية التعليمية التعليمية وتطويرها آخذة بعين الاعتبار التطور التكنولوجي الذي يشهده العالم المعاصر، والمتمثل في حوسبة المناهج، والذي يتطلب تغيير دور الطالب من متلقٍ للمعلومات إلى متفاعل ومشارك في

العملية التعليمية، وتغيير دور المعلم من مقدم للمعلومات وناقل للمعرفة إلى منظم للخبرات التعليمية ومشرف وموجه داخل الموقف الصفّي، وذلك باستثمار تقنيات الحاسوب الفنية العالية، واستغلالها في تصميم البرمجيات التعليمية وإنتاجها، من خلال إدخال الصوت والصور والرسومات... كمؤثرات تعليمية، (النجار والهرش وغزاوي والنجار، ٢٠٠٢؛ الهرش وغزاوي ويامين، ٢٠٠٣).

وتعد الوسائط المتعددة قاعدة بيانات حاسوبية تعمل على إثارة العيون والأذان وأطراف الأصابع المرتبطة بالدماغ، والتي تعمل على إثارة العقل البشري ودفعه للتعلم. وتعمل قاعدة البيانات الحاسوبية على ترميز الرسالة التعليمية، وتقدم للمتعلم على شكل نصوص مكتوبة أو رسومات (تخطيطية أو توضيحية أو بيانية) أو صور ثابتة أو صوت أو موسيقى أو رسوم متحركة أو صور متحركة، والتي تقدم للمتعلم باستخدام الحاسوب، فيتفاعل المتعلم مع ما يشاهده أو يسمعه، واختيار ما يناسبه؛ لتحقيق الأهداف المرجوة. تقوم الوسائط المتعددة على مبدئين هما: التكامل بين عدد من الوسائل لتحقيق هدف تعليمي، والتفاعل الذي يحدث بين المتعلم والمادة العلمية التي يقدمها له الحاسوب؛ مما يساعد على تنمية التفكير لديه بعيداً عن الإلقاء وسرد المعلومات من قبل المعلم (شلباية ودرويش وجابر وحرب، ٢٠٠٢؛ الفار، ٢٠٠٢؛ دويدي، ٢٠٠٤).

تأثير منظومة الرموز وقدرات المعالجة في التعلم من خلال الحاسوب

معالجة الحاسوب للمعلومات اللفظية (المكتوبة، والمسموعة) والصورية (الثابتة، والمتحركة) تتأثر بزمن تقديم كل منها الصوت أولاً أو الصورة أو كلاهما معاً (العرض المتزامن)، فالحاسوب لديه منظومة رموز وقدرات معالجة (التحكم بطبيعة تقديم منظومة الرموز للمتعلم بحيث تؤثر في عملية معالجة المتعلم للمعلومات المقدمة له) تميزه من غيره من الوسائل التعليمية الأخرى. ويمتاز الحاسوب بخصائص فنية عالية، تسهل على المبرمج والمستخدم إدراج الصور الثابتة، والصور المتحركة، والصوت، وإدخال النص المكتوب مع الصوت، والنص المكتوب مع الصور في آن واحد... إلخ. وإن منظومة الرموز تحدد الطريقة التي يعالج فيها المتعلم المعلومات التي تعرضها له هذه الوسيلة، حيث إن المعلومات التي تقدم بمنظومة الرموز السمعية تمثل في الذاكرة بطريقة مختلفة عن منظومة الرموز البصرية أو الكتابية. والمعلومات لها دور في تحديد منظومة الرموز المستخدمة في العرض، فقد تحتاج المعلومة المعطاة للطالب إلى عرض صور أو رسومات، وقد يكون الصوت هو الأنسب لتحقيق التعلم (Kozma, 1991).

قسمت مجالات استخدام الحاسوب في العملية التعليمية إلى: استخدام الحاسوب كمادة تعليمية، يتم في هذا المجال تدريس الحاسوب كمادة تعليمية بحتة، مثله مثل مادة الفيزياء

والكيمياء والرياضيات واللغة العربية، والهدف من ذلك أن يحو المتعلم الأمية الحاسوبية لديه، فيكون المتعلم ثقافة حاسوبية تمكنه من مواكبة التطور والتسارع العلمي والتقني الذي يشهده عالمنا المعاصر. واستخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية تخدم الطالب، أي التعليم بمساعدة الحاسوب (Computer Assisted Instruction) فيعمل الحاسوب على تعليمه ذاتياً، فتقدم المادة التعليمية للطلاب بعدة صور بما يتناسب والموقف التعليمي ومستوى الطالب، فيتعلم الطالب الهندسة واللغات من خلال استخدامه للبرمجيات التعليمية، والتي تعرض المادة التعليمية بأساليب متنوعة. واستخدام الحاسوب كعامل مساعد في إدارة التعليم أي التعليم المدار بالحاسوب (CM)(Computer Managed Instruction). ويستخدم الحاسوب لخدمة المعلم فيقدم له تسهيلات منها اختبار الطلاب، وتسجيل علاماتهم، وحفظ سجلاتهم، واستخراج معدلاتهم ونتائجهم، وتجهيز الشهادات المدرسية (حمدي وعويدات، ١٩٩٤؛ الطوبجي، ١٩٩٦؛ الكلوب، ١٩٩٣؛ المناعي، ١٩٩٥؛ منيزل، ١٩٩٣).

تهدف العملية التعليمية التعلمية إلى تحقيق التعلم لدى الطالب، حيث كان وما زال اهتمام الباحثين بكيفية حصول التعلم لدى الطالب، والذي نلاحظه في النظرية المعرفية والسلوكية، ومع تعدد الوسائل والأساليب المستخدمة في التعلم أصبح المعلم يهتم باختيار الوسيلة التي توفر الوقت والجهد والمال في تحقيق التعلم، والتي تساعد على دوام التعلم لمدة أطول لدى المتعلم، وتثير دافعية المتعلم للتعلم فتستثير حواس المتعلم لاستقبال المعلومات، وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، فالحاسوب يسير وفق سرعة المتعلم فلا يتعرض الطالب للتخرج من أستاذه وزملائه لبطء تعلمه، فالفروق الفردية بين المتعلمين تتحول إلى فروق في الزمن اللازم للتعلم، ومما للحاسوب من جدة في العملية التعليمية فهو يثير دافعية المتعلم للتعلم، كما أنه لا يتعارض مع الأساليب الحديثة في التعلم والتي تنادي بأن المعلم ليس المصدر الوحيد للمعرفة (سلامة وأبوريا، ٢٠٠٢؛ غزاوي، ٢٠٠٠؛ مرعي والحيلة، ٢٠٠٢). فالحاسوب بإمكاناته الفنية العالية، ومنظومة الرموز التي يستخدمها وقدرات المعالجة فيه لديه القدرة على توفير الكثير مما يحتاج إليه ويتطلبه نجاح العملية التعليمية التعلمية، والوصول إلى الأهداف المنشودة. ومن عناصر الوسائط المتعددة التي يقدمها الحاسوب في البرمجية التعليمية النصوص المكتوبة (Texts)، والتي تظهر على شاشة الحاسوب كعنوان أو تعريف أو شرح أو غير ذلك. ومصمم البرمجية التعليمية القدرة على التحكم بحجم الكلمات ولونها ونوع الخط فيها وتباعده الأسطر... إلخ. والعنصر الثاني اللغة المنطوقة والمسموعة، والتي تقدم من خلال سماعات متصلة مع جهاز الحاسوب، حيث يتحكم المصمم بطبيعة تقديم الصوت إما بضغط المستخدم على مفتاح معين، أو الصوت يكون سرداً تلقائياً. ويستخدم الصوت لتوضيح مفهوم معين أو تقديم معلومات أو

توضيح رسومات وصور وغير ذلك. وفي العملية التعليمية التعلمية خاصة داخل الغرفة الصفية يعد الصوت من أكثر وسائل الاتصال استخداماً، وذكر الله سبحانه وتعالى حاستي السمع والبصر كوسيلتين لتلقي المعرفة والهدى، وقارن سبحانه وتعالى بين من يسمع ومن لا يسمع ومن يبصر ولا يبصر، ونلاحظ أن الله عز وجل قدم حاسة السمع على حاسة البصر في أكثر من ١٧ آية كريمة، فالصوت يمكن سماعه وتمييزه، ولو صدر من وراء ستار. والعنصر الثالث الصور الثابتة، والتي نحصل عليها من المجلات والكتب أو صور فوتوغرافية أو مأخوذة من أفلام وغير ذلك، حيث يمكن التحكم في دقتها وألوانها وحجمها من خلال برامج حاسوبية خاصة بالصور. والعنصر الرابع الصور المتحركة، والتي يتم معالجتها في برامج خاصة بحيث يتم إدخال الحركة الدائمة عليها طوال مدة العرض (الحيلة، ٢٠٠١؛ الحيلة، ٢٠٠٣؛ شلبياء وآخرون، ٢٠٠٢؛ صالح، ٢٠٠٢؛ الفار، ٢٠٠٢). يبين لنا الخطيب (١٩٩٣) أهمية التنوع في أساليب التعليم والتغيير في وسائط الاتصال، والدمج بينها كالسمع والبصر باستخدام الحاسوب، وضرورة تقديم الصوت مع الصور، والبعد عن تقديم الصور منفردة، لما في ذلك من آثار إيجابية في التعلم. ويشير غزاوي (٢٠٠٠) إلى أن المعلومات تسير من خلال قنوات حسية مختلفة (السمع والبصر) وهذه القنوات الحسية ستقدم مثيرات متعددة ستساعد بدورها المعلمين على تنظيم وترتيب وتركيب (بناء) مدركاتهم الحسية، ومن ثم يضمنون تعلماً متكاملًا.

يستقبل الفرد المعلومات من البيئة المحيطة به بالمستقبلات الحسية المتمثلة في الحواس الخمسة بشكل انتقائي، فلا ينتبه الفرد لكل المثيرات التي من حوله، ولكن الانتباه يكون لبعضها فكلما كان المثير المستهدف أكثر تبايناً (غرابية) في الشكل أو الحجم أو اللون أو الحركة أو الصوت... إلخ، كان جذب انتباه الفرد له أكثر. وأي خلل في حاسة من الحواس يعد قصوراً لدى الفرد في عملية معالجة المعلومات وتجهيزها. وتستقبل المسجلات الحسية بعض هذه المثيرات، حيث يتم الإدراك الحسي لها من خلال إعطائها معاني خاصة، وتنتقل إلى الذاكرة قصيرة المدى وهي مخزن وقته يحتفظ بكم بسيط من المعلومات لوقت وجيز (٢٠) ثانية تقريباً، فإما أن يتم نسيانها أو يتم معالجتها ونقلها إلى الذاكرة طويلة المدى، حيث يتم تنظيم المعلومات، وتخزينها لمدة طويلة لحين الحاجة إليها، فيتم استدعاؤها (نشواتي، ١٩٩٨؛ عدس، ١٩٩٩).

أشارت نتائج باك ولاين (Baek and Layne, 1988) إلى أن أداء الطلاب الذين درسوا من خلال النص مع الصور المتحركة كان أعلى من الطلاب الذين درسوا من خلال النص مع الصور الثابتة، كما كان أعلى من أداء الطلاب الذين درسوا من خلال النص وحده، وأن أداء الطلاب الذين درسوا من خلال النص والصور الثابتة كان أعلى من أداء الطلاب الذين تعلموا من خلال النص وحده.

وأظهرت نتائج أسوده (Asoodeh, 1994) أن المجموعة التجريبية التي تعلمت عن طريق الرسوم المتحركة الحاسوبية كانت أفضل أداء من المجموعة التي لم تتعلم عن طريق الحاسوب، وبينت الدراسة كفاءة الرسوم المتحركة في تطوير مهارات التصور (التخيل) المكاني.

وبينت نتائج شانلين وشان (Chanlin and Chan,1996) أن المعالجة بالرسومات المتحركة مع الاستعارة التي تعرض من خلال الحاسوب تزيد الحوافز أكثر من غيرها من المعالجات الأخرى. كما بينت النتائج أن استخدام الرسوم والصور المتحركة الحاسوبية يزيد تحصيل الطلاب.

كما أظهرت نتائج لاي (Lai,2000) أن مجموعة الطلاب الذين درسوا البرنامج التعليمي الحوسبي الذي يحتوي على نص ورسوم توضيحية متحركة وصوت قد حصلوا على علامات أعلى من زملائهم. كما أظهرت نتائج الدراسة أن مجموعة النص والصوت فقط استغرقت وقتاً أطول في إنهاء البرنامج من المجموعتين الآخرين.

وكشفت نتائج دراسة رضوان (٢٠٠١) وجود أثر لمتغير الحركة في تحصيل الطالبات ولصالح المجموعة التجريبية الأولى التي درست البرمجية التعليمية ذات الصور والرسوم المتحركة.

كما كشفت نتائج دراسة حمتيني (٢٠٠٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية $(\alpha = 0,05)$ في التحصيل المباشر لطالبات الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الفنية، يعزى إلى الطريقة المستخدمة في التدريس، ولصالح طريقة استخدام الحاسوب، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين المجموعتين التجريبيتين (الحوسبة بصوت، والحوسبة بدون صوت) ولصالح المجموعة الحوسبة بصوت.

مشكلة الدراسة

تهدف العملية التعليمية التعلمية إلى تحسين وتطوير أساليب التدريس، وتوفير مصادر تعلم متنوعة تساعد على تفعيل دور الطالب، مما سينعكس إيجاباً على زيادة تحصيله الدراسي، وذلك بإدخال الحاسوب واستخدامه كوسيلة تعليمية. من خلال إنتاج برمجيات تعليمية مختلفة المراحل الدراسية ومختلف المواد الدراسية. ونظراً لقلّة البرمجيات المنتجة للمرحلة الأساسية وخاصة الصف الثالث الأساسي، وتوجهات وزارة التربية والتعليم في الأردن على تعميم إنتاج البرمجيات على جميع صفوف المراحل الدراسية بشكل عام والصف الثالث الأساسي بشكل خاص. ونظراً لأهمية هذه المرحلة العمرية، التي تتطلب تصميم برمجيات تعليمية مناسبة لهؤلاء الطلبة، وتساعد على إثارة دافعيتهم للتعلم وللإختلاف في منظومة الرموز المستخدمة في إنتاج البرمجيات التعليمية، ولقلّة الدراسات

التي تناولت دراسة أثر اختلاف منظومة الرموز في برمجية تعليمية في تحصيل الطلبة تبلورت مشكلة الدراسة الحالية. وتمثل هذه المشكلة في تحديد أثر اختلاف منظومة الرموز في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة العلوم.

أهمية الدراسة

دخل الحاسوب مجالات الحياة عامة، ومجال التربية والتعليم على وجه الخصوص، فلا تكاد مدرسة في الأردن تخلو من مختبر حاسوب؛ لما للحاسوب من إمكانيات وقدرات معالجة للبيانات، وعرضها بطريقة تميزه من غيره من الوسائل التعليمية الأخرى كالتلفاز والفيديو وأجهزة العرض الضوئية، لما يمتاز به من تقنيات فنية عالية تمكن المبرمج من تصميم دروس تعليمية تحتوي على نصوص لفظية وإدراج صور ورسومات وأشكال ثابتة ومتحركة مع إدخال مادة سمعية تساعد على استخدام هذه البرمجية كوسيلة تعليمية تعليمية بطريقة شائقة.

وتأتي أهمية هذه الدراسة نظراً لطبيعة هذه المرحلة العمرية التي تتطلب تصميم مواد تعليمية تناسب قدرات واستعدادات هذه الفئة من الطلبة. فمجتمع الدراسة هم طلاب الصف الثالث الأساسي الذين لا تزيد أعمارهم على تسع سنوات، وهذه المرحلة العمرية حسب تصنيف بياجيه هي (مرحلة العمليات الحسية)، والتي يكون فيها الطالب غير قادر على التعامل مع الألفاظ المجردة وحدها.

وتخدم هذه الدراسة العملية التعليمية التعلمية من حيث تسهيل عملية انتقاء (اختيار) مصممي البرمجيات التعليمية لمنظومة الرموز المناسبة لهذه المرحلة العمرية، فتحاول هذه الدراسة بحث قضية مهمة لم تحظ بالاهتمام الكافي من الباحثين التربويين، كما قد تسهم نتائج هذه الدراسة في توجيه اهتمام رجال التربية نحو تصميم برمجيات تعليمية وإنتاجها وتوظيفها في تعليم مادة العلوم وتعلمها.

هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر اختلاف منظومة الرموز في برمجية تعليمية في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة العلوم. ولتحقيق ذلك حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي:

"هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة العلوم تعزى إلى اختلاف منظومة الرموز المستخدمة في البرمجية التعليمية (صورة ثابتة مع نص؛ صورة ثابتة مع مادة سمعية؛ صورة متحركة مع نص؛ صورة متحركة مع مادة سمعية)؟"

التعريفات الإجرائية :

البرمجية التعليمية: هي مادة تعليمية تم حوسبتها (برمجتها) من قبل الباحثين مستخدمين في ذلك برنامج Macromedia Flash، وبرنامج Adobe Phtoshop.7.0 وبرنامج 10 Corel Draw وبرنامج PowerPoint، لتستخدم كوسيلة تعليمية تحوي رسوماً وصوراً ثابتة، وصوراً متحركة، وصوتاً، ونصاً. تناولت المادة المحسوبة بعض المفاهيم حول تكيف الحيوانات في بيئاتها المختلفة في منهاج العلوم للصف الثالث الأساسي. وقدمت البرمجية بأربع معالجات:

- المعالجة الأولى، تم تقديم المادة التعليمية بشكل لفظي (مادة سمعية) مع صور متحركة للحيوانات والمناطق التي تعيش فيها.
 - المعالجة الثانية، تم تقديم المادة التعليمية بشكل لفظي (نص مكتوب) مع صور ثابتة للحيوانات والمناطق التي تعيش فيها.
 - المعالجة الثالثة، تم تقديم المادة التعليمية بشكل لفظي (نص مكتوب) مع صور متحركة للحيوانات والمناطق التي تعيش فيها.
 - المعالجة الرابعة، تم تقديم المادة التعليمية بشكل لفظي (مادة سمعية) مع صور ثابتة للحيوانات والمناطق التي تعيش فيها.
- التحصيل الدراسي:** مجموعة المفاهيم والمعارف والمصطلحات التي يتعلمها (يكتسبها) الطالب لمروره بخبرة من خلال عملية التعليم، ويقاس التحصيل من خلال علامة الطالب التي يحصل عليها في الاختبار التحصيلي.
- منظومة الرموز:** صيغة للظهور أو مجموعة من العناصر (كلمات وصور ورموز وصوت) والتي لها علاقة بكيفية معالجة الطالب للمعلومات، من خلال المعالجات التي تم تصميمها في البرمجية التعليمية المقدمة له.

محددات الدراسة :

- هناك عدة محددات يمكن ملاحظتها عند تعميم نتائج هذه الدراسة:-
- اقتصرت الدراسة على طلبة الصف الثالث الأساسي في مدرسة بشرى الثانوية للبنات والتي تشتمل على الصفوف من الأول الأساسي حتى الثاني الثانوي.
- اقتصرت هذه الدراسة على وحدة " تكيف الحيوانات " من كتاب العلوم للصف الثالث الأساسي المقرر عليهم من قبل وزارة التربية والتعليم في العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤ م.

الطريقة والإجراءات

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من جميع طلبة الصف الثالث الأساسي في مدرسة بشرى الثانوية للبنات التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى، والبالغ عددهم (٦٢) طالباً وطالبة خلال العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م، تم اختيارهم قصدياً نظراً لتوافر أجهزة حاسوب حديثة، وتعاون المدرسة ورغبتها واستعدادها في إجراء هذه الدراسة. وتم تقسيم أفراد العينة إلى أربع مجموعات، هي: المجموعة الأولى (١٦) طالباً وطالبة، والمجموعة الثانية (١٥) طالباً وطالبة، والمجموعة الثالثة (١٦) طالباً وطالبة، والمجموعة الرابعة (١٥) طالباً وطالبة. وتم توزيع مجموعات الدراسة الأربعة على المعالجات الأربعة بطريقة عشوائية، حيث تم كتابة أسماء كل معالجة على ورقة، وقام أحد الطلبة باختيار كل مجموعة عشوائياً. ولغرض التحقق من تكافؤ المجموعات الأربعة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعدل الفصلي في مادة العلوم لطلاب المجموعات الأربعة، والجدول رقم (١) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعدل الفصلي لأفراد عينة الدراسة حسب المجموعات الأربعة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعة
١٣,٧٥٩	٧٥,٥٠٠	١٦	الصوت والصور المتحركة
١٠,٧٨٨	٧٦,٣٣٣	١٥	النص والصور الثابتة
١١,٣١٣	٧٨,٥٠٠	١٦	النص والصور المتحركة
١١,٤٧١	٧٧,٨٠٠	١٥	الصوت والصور الثابتة

يلاحظ من الجدول رقم (١) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للمعدل الفصلي لأفراد المجموعات الأربعة. وبهدف الكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق الظاهرية تم استخدام تحليل التباين الأحادي للمعدل الفصلي؛ تبعاً لاختلاف مجموعات الدراسة والجدول رقم (٢) يبين ذلك.

الجدول رقم (٢)

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للمعدل الفصلي لأفراد
عينة الدراسة حسب مجموعات الدراسة

الدالة	الدالة	قيمة ف	متوسط	درجة	مجموع	مصدر التباين
العملية	الإحصائية	المحسوبة	المربعات	الحرية	المربعات	
.٠١١	.٨٩١	.٢٠٧	٢٩,٤٠١	٣	٨٨,٢٠٢	بين المجموعات
			١٤١,٩٢٦	٥٨	٨٢٣١,٧٣٣	داخل الأفراد
				٦١	٨٣١٩,٩٣٥	الكلية

يتضح من الجدول رقم (٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0,05$) بين المتوسطات الحسابية المتعلقة بالمعدل الفصلي الخاصة بمجموعات الدراسة الأربعة، وهذا يدل على تكافؤ مجموعات الدراسة.

أداتا الدراسة :

١- البرمجية التعليمية :

قام الباحثون بتصميم برمجية تعليمية لوحد "تكييف الحيوانات" في بيئاتها المختلفة. وقدمت البرمجية بأربع معالجات، مستخدمين في إعدادها برنامج Flash Macromedia، وبرنامج 7.0 Adobe Phtoshop، وبرنامج Corel Draw 10 وبرنامج PowerPoint المعالجة الأولى، تم تقديم المادة التعليمية بشكل لفظي (مادة سمعية) مع صور متحركة للحيوانات والمناطق التي تعيش فيها.

– المعالجة الثانية، تم تقديم المادة التعليمية بشكل لفظي (نص مكتوب) مع صور ثابتة للحيوانات والمناطق التي تعيش فيها.

– المعالجة الثالثة، تم تقديم المادة التعليمية بشكل لفظي (نص مكتوب) مع صور متحركة للحيوانات والمناطق التي تعيش فيها.

– المعالجة الرابعة، تم تقديم المادة التعليمية بشكل لفظي (مادة سمعية) مع صور ثابتة للحيوانات والمناطق التي تعيش فيها.

٢- الاختبار التحصيلي:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون ببناء فقرات الاختبار التحصيلي لمادة البرمجية التعليمية.

صدق أدوات الدراسة:

١- البرمجية التعليمية: بعد تصميم البرمجية وإنتاجها من قبل الباحثين، تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في تكنولوجيا التعليم والحاسوب التعليمي وأساليب تدريس العلوم والقياس والتقويم بجامعة اليرموك، وعلى مجموعة من معلمي العلوم في وزارة التربية والتعليم والمشرفين التربويين؛ للتأكد من صدق محتوى البرمجية التعليمية ومناسبتها لطلاب الصف الثالث الأساسي. وتم الأخذ بالملاحظات والاقتراحات التي أشار إليها المحكمون، والتي ساعدت على تحسين وتطوير البرمجية التعليمية، لتناسب وأغراض هذه الدراسة.

٢- الاختبار التحصيلي: تم عرض الاختبار على المحكمين الذين تم اختيارهم لتحكيم البرمجية التعليمية، كما تم الأخذ بالملاحظات والاقتراحات التي أجمع عليها ثلاثة محكمين فأكثر، حيث تم تعديل أو حذف أو إضافة الفقرات اللازمة، فأصبح الاختبار التحصيلي بصورته النهائية يتكون من (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد.

ثبات الاختبار:

للتأكد من ثبات الاختبار التحصيلي، قام الباحثون بحساب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار (Test- Retest) حيث طبق الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية خارج أفراد عينة الدراسة عددها (٢٠) طالباً وطالبة. وكان ذلك على مدتين زمنيتين يفصل بينهما ثلاثة أسابيع، حيث حسب معامل ارتباط بيرسون وبلغ معامل الثبات (٠,٨٤)، وهي قيمة مناسبة لأغراض تطبيق هذه الدراسة. كما تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا لحساب معامل ثبات الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار التحصيلي، وبلغ الثبات (٠,٨١)، وهي قيمة مناسبة لأغراض تطبيق هذه الدراسة.

إجراءات تنفيذ الدراسة:

- لتحقيق هدف الدراسة، تم اتباع الخطوات الآتية:
- تصميم برمجية تعليمية تشتمل على أربع معالجات.
- بناء فقرات اختبار تحصيلي.
- اختيار عينة الدراسة.
- زيارة المدرسة التي ستطبق فيها الدراسة، والتأكد من أجهزة الحاسوب والبرامج اللازمة

- لتشغيل البرمجية وصلاحياتها ومناسبتها لإجراء هذه الدراسة.
- تنفيذ الدراسة من قبل معلمة مادة العلوم، وبمساعدة معلمة مختبر الحاسوب.
- تطبيق اختبار التحصيل المباشر.
- إجراء المعالجات الإحصائية اللازمة.

متغيرات الدراسة :

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

- المتغيرات المستقلة:

- ١- البرمجية التعليمية، ولها أربع معالجات:
- المعالجة الأولى، تم تقديم المادة التعليمية بشكل لفظي (مادة سمعية) مع صور متحركة للحيوانات والمناطق التي تعيش فيها.
- المعالجة الثانية، تم تقديم المادة التعليمية بشكل لفظي (نص مكتوب) مع صور ثابتة للحيوانات والمناطق التي تعيش فيها.
- المعالجة الثالثة، تم تقديم المادة التعليمية بشكل لفظي (نص مكتوب) مع صور متحركة للحيوانات والمناطق التي تعيش فيها.
- المعالجة الرابعة، تم تقديم المادة التعليمية بشكل لفظي (مادة سمعية) مع صور ثابتة للحيوانات والمناطق التي تعيش فيها.

- المتغير التابع:

- التحصيل المباشر.

المعالجات الإحصائية :

بعد إدخال البيانات إلى الحاسوب، تم استخدام رزمة التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) في معالجة البيانات، حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. وللكشف الفروق بين هذه المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه، واختبار شيفيه (Schaffe Test) للمقارنات البعدية.

نتائج الدراسة ومناقشتها :

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة، ونصه: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في تحصيل طلبة الصف الثالث الابتدائي في مادة العلوم تعزى إلى اختلاف منظومة الرموز المستخدمة في البرمجية التعليمية (صورة ثابتة مع نص؛ صورة ثابتة مع مادة سمعية؛ صورة متحركة مع نص؛ صورة متحركة مع مادة سمعية؟"

للإجابة عن سؤال الدراسة: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبار البعدي الخاص بمجموعات الدراسة الأربعة، والجدول رقم (٣) يبين ذلك.

الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار التحصيل المباشر حسب المجموعات الأربعة مرتبة تنازلياً

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الصوت والصور المتحركة	١٦	٢٦,٨٧٥	٢,٧٢٩
النص والصور الثابتة	١٥	٨,٨٦٦	٥,٦٨٠
النص والصور المتحركة	١٦	١٩,٥٦٢	٥,٥٨٥
الصوت والصور الثابتة	١٥	٢١,٣٣٣	٤,٧١٥

يلاحظ من الجدول رقم (٣) أن مجموعة " الصوت والصور المتحركة" قد حصلت على أعلى متوسط حسابي مقداره (٢٦,٩٠) وانحراف معياري مقداره (٢,٧٣)، يليها مجموعة الصوت والصور الثابتة التي حصلت على متوسط حسابي مقداره (٢١,٣٣)، وانحراف معياري يساوي (٤,٧٢)، ثم مجموعة النص والصور المتحركة التي حصلت على متوسط حسابي مقداره (١٩,٦٠). بينما حصلت مجموعة النص والصور الثابتة على أقل متوسط حسابي مقداره (٨,٩٠) وانحراف معياري يساوي (٥,٦٨). ولكشف الفروق بين هذه المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٤)
نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لاختبار التحصيل
المباشر حسب مجموعات الدراسة

الدالة العملية	الدالة الإحصائية	قيمة ف المحسوبة	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
.٦٦١	.٠٠٠	٣٧,٦٣٧	٨٧١,٣٤٠	٣	٢٦١٤,٠٢٠	بين المجموعات
			٢٣,١٥١	٥٨	١٣٤٢,٧٥٤	داخل الأفراد
				٦١	٣٩٥٦,٧٧٤	الكلية

يلاحظ من الجدول رقم (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0,05$) بين المتوسطات الحسابية تعزى إلى اختلاف معالجات الدراسة الأربعة. ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أهمية الصور وإظهار الحركة والمادة السمعية كمنظومة رموز تستخدم في التعليم من خلال إثارة حواس الطلبة، وزيادة تركيزهم أثناء تقديم المادة التعليمية المحوسبة، مما زاد تحصيلهم الدراسي.

وبهدف الكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية المتعلقة باختبار التحصيل المباشر البعدي الخاص بمجموعات الدراسة الأربعة، تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٥)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لاختبار التحصيل
المباشر البعدي حسب متغير مجموعات الدراسة

المجموعة				المجموعة
الصوت والصور المتحركة	الصوت والصور الثابتة	مجموعة النص والصور المتحركة	مجموعة النص والصور الثابتة	
				النص والصور الثابتة
			*١٠,٦٩٥٨	النص والصور المتحركة
		١,٧٧٠٨	*١٢,٤٦٦٧	الصوت والصور الثابتة
	*٥,٥٤١٧	*٧,٣١٢٥	*١٨,٠٠٨٣	الصوت والصور المتحركة

يتضح من الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية تعزى إلى اختلاف المعالجات، عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) حيث أظهرت مجموعة الصوت والصور المتحركة كفاءة أعلى من باقي مجموعات الدراسة، كما وجدت فروق ظاهرية بين مجموعة الصوت والصور الثابتة ومجموعة النص والصور المتحركة ولصالح مجموعة الصوت والصور الثابتة، ولم يجد الباحثون فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، وأخيراً كانت مجموعة النص والصور المتحركة ذات كفاءة أقل مقارنة مع باقي مجموعات الدراسة.

نلاحظ أن الثبات من قدرات المعالجة التي تتوافر في النص، أي إمكانية رجوع القارئ إلى أي نقطة في النص أكثر من مرة إذا صعب على القارئ فهم شيء في النص مما يساعد ذلك على بناء معنى للنص يختلف باختلاف مدركات الفرد السابقة والحالية. فالمتعلم عند مروره بخبرة تعليمية يعمل دماغه على هدم المعلومات السابقة لديه وبناء معلومات جديدة بناء على ما تمّ تعلمه، أو يتم تطوير المعلومات السابقة بالزيادة عليها، أو بناء معلومات جديدة بناء على ما تمّ تحصيله (غزوي، ٢٠٠٠). وقراءة النص لا تعني تفكيك الرموز (الحروف) المنطوق بها فحسب، بل يضاف إلى التفكيك فهم وإدراك المعنى المراد من هذه الرموز. فالطالب إذا لم يدرك المقصود من كلمة "جناح" مثلاً، فلا يعد قارئاً، كما يحتاج بعض الطلاب في هذه المرحلة إلى تبثئة القراءة؛ كون الطلاب يختلفون في القدرة القرائية لاختلاف مستوياتهم التحصيلية وممارستهم لمهارة القراءة. ومن الملاحظ أن حاسة استقبال المعلومات (التعلم) المستخدمة بكثرة في التعليم هي حاسة السمع فيمكن أن نعدّ الطالب مستمعاً جيداً، فالتعلم بالاستماع لا يحتاج من الطالب بذل جهد كبير في التعلم. كما هو الحال في قراءة النص المكتوب، فيستطيع الطالب في البرمجية التعليمية إعادة الاستماع للمادة التعليمية بقدر ما يحتاج إليه. وفي الوقت الذي يستمع فيه الطالب للمادة السمعية يستطيع ملاحظة المادة الصورية (الصور الثابتة أو المتحركة) التي تعرض أمامه، على العكس من النص الذي يتطلب من الطالب بذل الجهد والوقت اللازمين لقراءته، علماً بأن من أهداف العملية التعليمية تحقيق الأهداف بأقل تكلفة وجهد ووقت.

الصوت والصور المستخدمان في عملية التعلم في الوسائط المتعددة يتم معالجتهما في الذاكرة في قناتين مختلفتين: الذاكرة العاملة البصرية والذاكرة العاملة السمعية. الذاكرة العاملة البصرية، تحتاج إلى عبء كبير في حالة معالجتها للنص والصور، وهذا يؤدي إلى التداخل بين المعلومات الصورية والنصية، لذا فإن استخدام المادة السمعية بدلاً من المادة اللفظية (النص) مع الصور المتحركة في البرمجية التعليمية يعد أكثر كفاءة في تحقيق التعلم لدى الطالب؛ كون المادة السمعية تعالج في الذاكرة العاملة السمعية، والصور تعالج في الذاكرة

العاملة البصرية مما يخفف العبء على القناتين (Moreno & Mayer,1999). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Lai, 2000).

إن طبيعة التذكر و تخزين المعلومات عند الطالب في هذه المرحلة العمرية تعتمد على الصور البصرية، وإظهار الحركات، التي تساعد الطالب على استيعاب المفاهيم التي يصعب عليه استيعابها من خلال الألفاظ المجردة، أو من خلال التلقين الممل الذي لا يساعد الطالب على الوصول إلى معاني هذه المفاهيم، فالحركة في الصور لها دور كبير في إثارة دافعية الطلاب وجذب انتباههم وتشويقهم إلى المادة التعليمية المقدمة. كما تساعد على إتقان التعلم وذلك بكشف الغموض عن بعض المفاهيم كون الصور تدرك بشكل أسرع وأفضل من المادة السمعية أو المادة اللفظية (المكتوبة) وحدها. كما تساعد الصور المتحركة على تقريب الواقع الحقيقي إلى ذهن الطالب، فهي تثير إدراكه لهذه المفاهيم أكثر من الصور الثابتة. وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين طلبة مجموعة الصوت والصور الثابتة ومجموعة النص والصور المتحركة، ويمكن أن يعزو الباحثون ذلك إلى أن استخدام (الصور المتحركة) يعد أكثر كفاءة في تحقيق التعلم من استخدام (الصور الثابتة) ومن الدراسات التي أيدت هذه النتيجة دراسة (Layne,1988 & Baek & Asoodeh,1994؛ Chanlin & Chan,1996، رضوان، ٢٠٠١) وهذه النتيجة لصالح مجموعة النص والصور المتحركة. كما أن استخدام المادة السمعية (الصوت) يعد أكثر كفاءة في تحقيق التعلم من المادة اللفظية (النص) ومن الدراسات التي أيدت هذه النتيجة (Lai, 2000؛ حمتيني، ٢٠٠٢) وهذه النتيجة لصالح مجموعة الصوت والصور الثابتة.

التوصيات

- في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثون بما يلي:
- تشجيع وزارة التربية والتعليم على إنتاج برمجيات تعليمية لمناهج العلوم ولكل المراحل التعليمية، والصفوف الدراسية.
- إجراء دراسات مماثلة بحيث تشمل مراحل تعليمية أخرى.
- إعادة إجراء الدراسة بحيث تشمل عينة أكبر ومناطق تعليمية مختلفة؛ للتمكن من تعميم نتائج الدراسة.
- التركيز على استخدام الصوت في البرمجيات التعليمية وفق ما تسمح به أسس التصميم وطبيعة المادة التعليمية.
- إجراء دراسة مماثلة ودراسة أثر متغير الجنس في تحصيل الطلبة.

المراجع

حميني، سناء. (٢٠٠٢). أثر استخدام برمجية تعليمية بمؤثرات صوتية في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الفنية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

حمدي، نرجس وعويدات، عبدالله. (١٩٩٤). أثر استخدام إستراتيجية التدريب والممارسة المحوسبة في قدرة عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي على ضبط أواخر الكلمات في قطع أدبية مختارة، ودرجة استيعابهم لمضمون هذه القطع. مجلة دراسات- العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، ٢١، (١)، ٩٩-١٣١.

الحيلة، محمد محمود. (٢٠٠١). أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر.

الحيلة، محمد محمود. (٢٠٠٣). تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق (الطبعة الثالثة). عمان، الأردن: دار المسيرة.

الخطيب، لطفي. (١٩٩٣). استعمال الكمبيوتر في المجالات المختلفة. رسالة المعلم ٣٣(٤)، ٥٣-٥٧.

دويدي، علي بن محمد (٢٠٠٤). أثر استخدام العصف الذهني من خلال الإنترنت في تنمية التفكير لدى طلاب مقرر طرق تدريس اللغة العربية بكلية التربية بالمدينة المنورة. المجلة التربوية، جامعة الكويت، ١٨ (٧١)، ٥٥-٨٠.

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

سلامة، عبد الحافظ وأبو ريا، محمد. (٢٠٠٢). الحاسوب في التعليم. عمان، الأردن: الأهلية.

شلباية، مراد ودرويش، نهلة وجابر، ماهر وحرب، نائل. (٢٠٠٢). تطبيقات الوسائط المتعددة. عمان، الأردن: دار المسيرة.

شلبى، محمد أحمد. (٢٠٠١). مقدمة في علم النفس التربوي. القاهرة: دار غريب.

صالح، ماجدة محمود. (٢٠٠٢). الحاسوب في تعليم الأطفال (الطبعة الأولى). عمان: دار الفكر.

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

عدس، عبد الرحمن. (١٩٩٩). علم النفس التربوي (نظرية معاصرة). عمان: دار الفكر.

غزاوي، محمد ذيبان. (٢٠٠٠). الأسس النفسية لتكنولوجيا التعليم (الطبعة الأولى). عمان، الأردن: مطبعة روزنا.

الفار، إبراهيم عبد الوكيل. (٢٠٠٢). استخدام الحاسوب في التعليم. عمان، الأردن: دار الفكر.

الكلوب، بشير عبد الرحيم. (١٩٩٣). التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم، عمان الأردن: دار الشروق.

محمد، مصطفى والنعيمي، نجاح. (١٩٩٢). أثر استخدام الصور المتحركة في تنمية مهارة إدراك العلاقات المكانية عند تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في دولة قطر. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، ٢، ٩-٣٧.

مرعي، توفيق والحيلة، محمد محمود. (٢٠٠٢). تفريد التعليم. عمان، الأردن: دار الفكر.

المناعي، عبدالله سالم. (١٩٩٥). التعليم بمساعدة الحاسوب وبرمجياته التعليمية. حولية كلية التربية، (١٢)، ٤٣٣-٤٧٣.

منورة، أحمد وعباس، شفيقة إبراهيم. (١٩٩٦). ألعاب الأطفال ما قبل المدرسة، (الطبعة الأولى). الصفاة، الكويت: مكتبة الفلاح.

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

النجار، إياد والهرش، عايد وغزاوي، محمد والنجار، مصلح. (٢٠٠٢). الحاسوب وتطبيقاته التربوية. إربد، الأردن: مؤسسة عالم الكتب.

نشواتي، عبدالمجيد. (١٩٩٨). علم النفس التربوي (الطبعة التاسعة). بيروت: مؤسسة الرسالة.

الهرش، عايد وغزاوي، محمد ويامين، حاتم. (٢٠٠٣). تصميم البرمجيات التعليمية وإنتاجها وتطبيقاتها التربوية. عمان، الأردن: دار المسيرة.

Asoodeh, M. M. (1994). Static visuals vs. computer animation used in the development of spatial visualization. **Dissertation Abstracts International**, 54 (11), p.4010-A

Baek, Y., & Layne, B. (1988). Color, graphics and animation in a computer assisted learning tutorial lesson. **Journal of Computer Based Instruction**, 15, 131-135.

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

Kozma, R. (1991). Learning with media. **Review of Educational Research**, 61 (2), 179-211.

Lai, S.L.(2000). Influence of audio-visual presentations on learning abstract concepts. **International Journal of Instructional Media**, 27(2), 8-199.

Moreno, R., & Mayer, R.E.(1999).Cognitive principles of multimedia learning: The role of modality and contiguity. **Journal of Educational psychology**, 91, 358-368.

صعوبات الكتابة لدى المتعلمين المبتدئين من الصغار
والكبار في محافظة إب

أ. عارف محيي الدين
قسم تعليم الكبار
كلية التربية - جامعة إب
الجمهورية اليمنية

د. مجيد مهدي محمد
قسم تعليم الكبار
كلية التربية - جامعة إب
الجمهورية اليمنية

صعوبات الكتابة لدى المتعلمين المبتدئين من الصغار والكبار في محافظة إب

أ. عارف محيي الدين

قسم تعليم الكبار

كلية التربية - جامعة إب

الجمهورية اليمنية

د. مجيد مهدي محمد

قسم تعليم الكبار

كلية التربية - جامعة إب

الجمهورية اليمنية

الملخص

يهدف هذا البحث إلى معرفة صعوبات الكتابة لدى المتعلمين المبتدئين من الصغار والكبار في محافظة إب . حيث إن الكشف عن هذه الصعوبات يساعد على وضع برنامج يعالج هذه الصعوبات في المدارس الأساسية ومراكز محو الأمية . وقد قام الباحثان بإعداد استبانة لجمع البيانات تأكيداً من صدقها وثباتها. وتحدد مجتمع البحث من المعلمين في المدارس الأساسية ومراكز محو الأمية وقام الباحثان باختيار (٩٤) معلماً بشكل عشوائي من مجتمع البحث . وقد استخدم الباحثان الوسائل الإحصائية المناسبة في تحليل بيانات البحث، مثل المتوسط الحسابي و اختبار كوجروف - سميرونوف . وكان من أبرز نتائج البحث الوصول إلى مجموعتين من الصعوبات : المجموعة الأولى صعوبات عامة يعاني منها المتعلمون من مختلف الأعمار ، والمجموعة الثانية صعوبات لها علاقة بمستوى نضج المتعلمين يعاني منها الصغار أكثر من الكبار . وقد أوصى الباحثان بوضع برنامج في الكتابة لمعالجة هذه الصعوبات .

Writing Difficulties of Children and Adults Beginning Learners in Ibb Province

Dr. Majeed Mahdi Mohammad

College of Education
University of Ibb
Republic of Yaman

Mr. Arif Mohyadeen

College of Education
University of Ibb
Republic of Yaman

Abstract

The main objective of this study was to determine the writing difficulties of children and adults beginning learners in Ibb province. Discovery of these difficulties will help in formulating a program in basic schools and centers for eradicating illiteracy to treat these difficulties. The researchers used a valid and reliable questionnaire as a tool for the identification of the writing difficulties for this study. The population of the study consisted of all teachers who teach in the basic schools and centers of eradicating illiteracy. A random sample consisting of (94) teachers was selected from the population. The average and the Kolmogorov Smirnov test were used as the statistical tools in analyzing the data. The result showed that two groups of writing difficulties were identified. The first group included general difficulties that face all learners on different levels of age. The second group included difficulties related to the learners' maturity that face children more than adults.

The researchers recommended that a special program for dealing with these difficulties be adopted.

صعوبات الكتابة لدى المتعلمين المبتدئين من الصغار والكبار في محافظة إب

أ. عارف محيي الدين

قسم تعليم الكبار
كلية التربية - جامعة إب
الجمهورية اليمنية

د. مجيد مهدي محمد

قسم تعليم الكبار
كلية التربية - جامعة إب
الجمهورية اليمنية

مقدمة البحث :

تعد اللغة من أهم الظواهر الاجتماعية التي أنتجها العقل البشري ، فقد لعبت دورا مهما في تحقيق المنزلة العليا للإنسان بين الكائنات الأخرى . فهي أداة الحضارة الإنسانية وأساسها ، وهي الاختراع الحضاري الأول الذي مد به الإنسان وجوده عن طريق التواصل الاجتماعي مع الآخرين ، وهي مستودع الخبرات الإنسانية وذاكرتها الحضارية . واللغة على صلة وثيقة بالحياة العاطفية للإنسان ، ولها دور أساسي في تكوين المفاهيم والمدرجات ، وفي القيام بالكثير من العمليات المنطقية كالتحليل ، والتعميم ، والإدراك والحكم ، والاستنتاج .

وموضوع اللغة والتفكير شغل دارسي اللغة ، كما شغل الفلاسفة في القديم والحديث . فالتفكير لا يمكن وجوده دون لغة ، ولا يمكن فهم اللغة إلا من خلال ارتباطها بالتفكير فاللغة وعاء التفكير ولا وجود للتفكير دون اللغة . وعبر الفيلسوف الإنجليزي جون لوك عن الصلة بين التفكير واللغة بقوله : "إن الكلمات إنما هي علامات حسية على الأفكار وهذه الأفكار هي معناها المباشر . فاللغة هي وسيلة المواصلات للتفكير ، أو هي التمثيل الطبيعي والخارجي لحالة داخلية ، أو اللغة عبارة عن سلسلة من الكلمات تعبر عن تفكير كامل" (الراجحي ١٩٩٢ : ٧٤).

والكتابة تعد أحد الفنون الأساسية للغة إلى جانب القراءة والاستماع والتحدث . فالكتابة هي مفخرة العقل البشري الإنساني ، بل إنها أعظم ما أنتجه هذا العقل (يونس ١٩٨١ : ٢٣٣) . وعين طريقها تسجل الأفكار ، والوقائع ، والتراث ، وكل ما أنتجه العقل البشري . كما أنها تعرفُ جيل الحاضر بما وصل إليه الإنتاج الفكري للجيل السابق ؛ وهي وسيلة من وسائل اكتساب الثقافة ، وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار ، والتعبير عنها ، والوقوف على أفكار الغير والإلمام بها (ستيتية وعبدالولي ، ١٩٩٥) . وبذلك تساعد على

ربط المجتمعات من خلال التواصل المكتوب، ومن ثمّ تساعد على ازدهار الحضارة . ومن خلال الكتابة يمكننا إحداث تكامل لكل أنماط التعليم والخبرات السابقة؛ حيث تعتمد الكفاءة والفاعلية في الكتابة على مهارات اللغة الشفهية إلى جانب المهارات اللغوية الأخرى حيث يتعين على الكاتب أن يكون قادراً على الاحتفاظ ذهنياً بفكرة واحدة خلال صياغته أو تعبيره بالكلمات والجمل عن هذه الفكرة، كما يتعين على الكاتب أيضاً أن يمتلك ذاكرات بصرية، وحركية كافية وفعالة في تواصل الفكرة أو الأفكار التي يعبر عنها وتتكامل أنماط الذاكرة هذه مع القدرة على التأزر النفسي والعصبي بالعلاقة بين العين واليد (الزيات، ١٩٩٨).

ويمكن القول إن عملية الكتابة تتم عن طريق تأزر مركب بين العين، واليد، والذاكرة. فهي تحتاج إلى حاسة اللمس والادراك الحركي، والبصري، والسمعي، وإدراك الأشكال والنظام والاتجاهات (عبدالهادي وآخرون، ٢٠٠٠) وفي حالة حدوث خلل في هذه الحواس وهذا التأزر يؤدي إلى تشويش وصعوبات في عملية الكتابة، مثل عدم التمييز بين صور الحرف الواحد، والخلط في الكتابة بين الخطوط المختلفة، وضعف القدرة على الكتابة بشكل متسلسل ومترابط، وحذف أو إضافة حروف إلى الكلمة يُخل بشكلها الصحيح. وقد يرجع سبب هذه الصعوبات الكتابية إلى ثلاث مجموعات من العوامل هي: مجموعة العوامل المتعلقة بالطالب، ومجموعة العوامل المتعلقة بنمط التعليم وأنشطته وبرامجه ومجموعة العوامل الأسرية والاجتماعية والبيئية (الزيات، ١٩٩٨).

ونظراً لأهمية الكتابة وقيمتها الحياتية أصبح تعليمها يمثل عنصراً أساسياً في العملية التربوية؛ وهي من الوظائف الأساسية للمدرسة. فالمتعلم المبتدئ سواء أكان صغيراً أم كبيراً يحتاج إلى الكتابة في النشاطات المختلفة خلال حياته اليومية داخل المدرسة أو خارجها. فيكتب دروسه، ويحل واجباته، وينجز أعماله الاجتماعية. والصعوبات الكتابية التي تواجهه أثناء القيام بهذه الأعمال سواء من حيث التهجي أو رداءة التعبير والخط، تؤثر في تواصل المتعلم، ومن ثمّ لا يستطيع أن ينقل أفكاره إلى الآخرين أو القيام بأعماله بشكل فاعل وكفء.

وتعليم الكبار من الأميين الكتابة يمثل حاجة ملحة لاعتبارات شتى منها: أن هؤلاء الأميين يشكلون جزءاً مهماً من المجتمع؛ لأنهم القوى البشرية التي تعتمد عليها حركة التصنيع والإنتاج، كما أنهم يشاركون في المسؤولية واتخاذ القرار؛ لذلك فهم ثروة بشرية ينبغي رعايتها، وتنمية قدراتهم وطاقاتهم، ومساعدتهم على التفاعل والاتصال بمصادر الثقافة عن طريق الكتابة.

وقد استطاع نولز (Knowles المشار إليه في زاهر، ١٩٩٣) أن يصوغ نظرية في تعليم الكبار تُعد من أكثر النظريات قبولاً في هذا المجال؛ حيث تقدم هذه النظرية تصورات لتعليم الكبار مختلفة عن التصورات السائدة عن تعليم الصغار . وتمحور هذه التصورات الجديدة لتعليم الكبار في أربع فرضيات أساسية قائمة على قناعة بأن الفرد عندما ينضج تبلور لديه حاجة متزايدة إلى توجيه ذاته واستخدام خبراته في التعلم ، كما يتزايد استعداده للتعلم وقدراته في تنظيم تعليمه حول مشكلات حياته ، وهذه الفرضيات الأربع هي : الفرضية الأولى هي أن مفهوم الذات لدى الأطفال يجعلهم شخصيات اتكالية يعتمدون باستمرار على الكبار؛ إلا أن هذا يختلف مع الكبار، فالكبير عند تحوله من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة تنمو قدراته الخاصة وتنضج ومن ثم تتزايد ثقته بنفسه ويصبح أكثر استقلالية عن ذي قبل . وتؤكد الفرضية الثانية أنه مع تزايد اكتمال نمو الفرد ووصوله إلى مرحلة النضج يتراكم لديه رصيد متزايد من التجارب والخبرات على نحو يجعل الكبير مصدراً ثرياً للتعلم، في حين أن المتعلم الصغير قليل التجربة والخبرة . تشير الفرضية الثالثة إلى أن الاستعداد للتعلم عند الكبار يختلف عن الاستعداد للتعلم عند الصغار . فاستعداد الكبير يزداد نمواً مع نمو الواجبات والأدوار الاجتماعية والحياتية، في حين يقوم الاستعداد للتعلم عند الأطفال على أسس فسيولوجية وعقلية . أما الفرضية الرابعة فتعد الحقائق والمهارات التي تستخدم في المستقبل من أهم ما يحتاج إليه الصغار في مثل أعمارهم في حين أن الكبار يسعون إلى التعامل مع المشكلات التي يواجهونها ويبحثون عن حلول لها في أثناء حياتهم اليومية .

ومن الضروري تعاطي المعلم والمنهج مع هذه الافتراضات أثناء تعليم الكتابة بشكل خاص للكبار، لأن إغفالها يؤدي إلى خلق كثير من الصعوبات في عملية التعلم، ومنها عملية التعلم الكتابية . وقد أولت المدرسة اهتماماً بالغاً بتعليم الكتابة، وبدأت بتدريب المتعلمين على أمور ثلاثة هي :

أ. قدرة المتعلم على الكتابة بشكل صحيح هجائياً .

ب . إجادة الخط بشكل واضح وجميل .

ج . قدرة المتعلم على كتابة ما لديه من أفكار في ترابط وتسلسل .

أي لا بد أن يكون المتعلم قادراً على رسم الحروف وعلامات الترقيم رسماً هجائياً صحيحاً ، وإلا اضطرت الرموز واستحالت قراءتها ، وهذا ما يُعرف بالإملاء . وأن يكون المتعلم قادراً على كتابة الكلمات بشكل واضح وجميل؛ وهو ما يُطلق عليه الخط . وأن يكون قادراً على اختيار الكلمات ووضعها في نظام خاص ، وإلا استحال فهمها ، وهذا ما يُطلق عليه التعبير التحريري أو الكتابي .

وبناءً على ذلك فالكتابة في المجال المدرسي تتمثل في ثلاث مهارات هي: الإملاء، والخط والتعبير التحريري، والتي تتكامل مع بعضها لتشكّل القدرة الكلية للكتابة. كما أن للكتابة بعداً معرفياً إلى جانب بعدها المهاري النفسحركي.

مشكلة البحث

أصبحت القدرة على التواصل مع الآخرين كتابياً جزءاً من الحياة اليومية للإنسان المعاصر. وبدون تحصيل هذه العملية اللغوية لا يتمكن المتعلم من التفاعل مع الحياة بشكل جيد. وهذا الدور الذي تلعبه الكتابة في الحياة تتطلب الاهتمام بتعليمها وتجاوز صعوباتها بدرجة عالية لكل المتعلمين في جميع مؤسسات التعليم. فتوفير تعليم ذي نوعية ملائمة يمكن أن يكون تعليماً مستديماً لكل فرد، سواء أكان شاباً أم كهلاً. فالبلدان التي تلتزم بذلك تتيح للكبار والأطفال اكتساب مهارات القراءة والكتابة بقدر يكفي لمنع الارتداد إلى الأمية (سعيد، ١٩٩٩). ومع ذلك فإن هناك شكوى تسود أوساط المسؤولين التربويين في محافظة إب في اليمن بوجود صعوبات في الكتابة في الإملاء والخط والتعبير التحريري لدى المتعلمين المبتدئين في المدارس الأساسية ومراكز محو الأمية، بالرغم من أن تعليم الصغار يختلف عن تعليم الكبار وذلك لاختلاف الخصائص الجسمية والعقلية بينهما. وقد لاحظ الباحثان ذلك من خلال عملهما في مجال التعليم، واحتكاكهما بالمسؤولين في مكاتب التربية والتعليم، ومناقشتهم لأسباب التسرب العالي في هذه المؤسسات. فقد أشار المسح التربوي إلى ارتفاع نسب التسرب حيث بلغ (٤٣٪) في المدارس الأساسية، وأكثر من (٣٨٪) في مراكز محو الأمية، وأن أحد أسباب هذا التسرب هو وجود صعوبات لدى المتعلمين في القراءة والكتابة (الجمهورية اليمنية، ٢٠٠٤). وبناءً على ذلك فإن هذا البحث يحاول التصدي للإجابة عن السؤالين الآتيين وهما:

١. ما صعوبات الكتابة لدى المتعلمين المبتدئين من الصغار والكبار في محافظة إب من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية ومعلمي مراكز محو الأمية؟
٢. ما الفروق الإحصائية في صعوبات الكتابة بين المتعلمين المبتدئين من الصغار والكبار كما تعكسها استجابات المعلمين؟

أهداف البحث

- يهدف البحث إلى معرفة:
١. صعوبات الكتابة لدى المتعلمين المبتدئين من الصغار والكبار في محافظة إب من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية ومعلمي مراكز محو الأمية.

٢. الفروق الإحصائية في صعوبات الكتابة بين المتعلمين المبتدئين من الصغار والكبار كما تعكسها استجابات المعلمين .

أهمية البحث :

١. تنطلق أهمية البحث من أهمية الكتابة بوصفها عملية ضرورية للحياة سواء على مستوى الفرد أو على مستوى المجتمع . فكلما زادت كفاءة الفرد في تحصيل هذه العملية زاد تفاعله مع الحياة ، ووجود أي صعوبات تعترضها يؤدي إلى عرقلة هذا التفاعل .

٢. لقد تناولت دراسات كثيرة صعوبات الكتابة لدى المتعلمين بشكل منفصل بين الصغار والكبار . إلا أن الدراسة استخدمت أسلوباً مختلفاً؛ إذ قامت بدراسة صعوبات الكتابة للمتعلمين المبتدئين من الصغار والكبار في وقت واحد . وبذلك فهذه الدراسة تمثل المحاولة الأولى باستخدام هذا الأسلوب حسب علم الباحثين .

٣. إن دراسة صعوبات الكتابة لدى المتعلمين المبتدئين من الصغار والكبار، ومعرفة المقارنة بينها من شأنها أن تساعد العاملين في المدارس الأساسية ومراكز محو الأمية على بلورة وبناء نماذج تطبيقية في تدريس الكتابة للمتعلمين : الأول ملائم لتدريس الكتابة للصغار، والثاني ملائم لتدريس الكتابة للكبار . وسيتم استخدام صعوبات الكتابة التي يتوصل إليها هذا البحث كأساس لاشتقاق أهداف كل نموذج من النماذج السالفة الذكر . إن بناء هذين النموذجين في تدريس الكتابة لدى فئتي المتعلمين المبتدئين من الصغار والكبار يساعد على توفير مناخ تعليمي ملائم لكل فئة، ويسعى إلى رفع كفاءتهم في الكتابة وتجاوز صعوباتهم .

حدود البحث

يقتصر البحث على عينة من معلمي الصفوف الثلاثة الأولى (الأول والثاني والثالث) في المدارس الأساسية ومعلمي مرحلة الأساس (الأول والثاني) في مراكز محو الأمية للعام الدراسي ٢٠٠٣ - ٢٠٠٤ م في محافظة إب في اليمن ، وذلك للتعرف على صعوبات الكتابة لدى المتعلمين المبتدئين من الصغار والكبار كما تعكسها ملاحظات عينة المعلمين .

تعريف المصطلحات

يشمل البحث عدداً من المصطلحات الجوهرية ، وفيما يأتي التعريف الإجرائي لكل منها:
الصعوبة : هي عائق أو قصور يؤثر في الطريقة التي يعالج بها الصغير أو الكبير المعلومات .
صعوبات الكتابة : هي عائق أو قصور يؤثر في الطريقة التي يعالج بها الصغير أو الكبير كتابة الكلمات من حيث ترابطها ، وخطها ، ورسمها بشكل صحيح .

المتعلم المبتدئ الصغير: هو متعلم منتظم في الدراسة في أحد الصفوف الثلاثة الأولى (الأول والثاني والثالث) في مدرسة أساسية وعمره بين (٦ - ٩) سنوات.

المتعلم المبتدئ الكبير: هو دارس منتظم في الدراسة في أحد صفوف مرحلة الأساس (الأول والثاني) في مركز من مراكز محو الأمية وعمره يزيد على ١٠ سنوات .

معلم الصفوف الأولى في المدارس الأساسية: هو الشخص الذي يقوم بتعليم المبتدئين من الصغار معظم المواد الدراسية في أحد الصفوف الأولى (الأول - الثاني - الثالث) في مدرسة أساسية .

معلم مرحلة الأساس في مراكز محو الأمية: هو الشخص القائم بعملية تعليم المبتدئين من الكبار جميع المواد الدراسية في أحد صفوف مرحلة الأساس (الأول والثاني والثالث) في مركز محو الأمية .

المدارس الأساسية: مؤسسة تعليمية نظامية تأخذ بتعليم الصغار من الذكور والإناث الذين تتراوح أعمارهم من (٦-١٥) سنة، أي من الصف الأول وحتى الصف التاسع .

مراكز محو الأمية: مؤسسة تعليمية غير نظامية تأخذ بتعليم الكبار من الذكور والإناث والذين تتراوح أعمارهم (١٠-٤٥) سنة في مرحلتين: الأولى الأساس وتضم أول أساس وثاني أساس، والثانية المتابعة .

إجراءات البحث

تتضمن إجراءات البحث تحديد حجم المجتمع وعينة البحث، وأداة البحث وكيفية بنائها والوسائل الإحصائية .

تحديد مجتمع البحث وعينته:

لغرض تحديد مجتمع البحث واختيار العينة قام الباحثان بالخطوات الآتية :

١. تحديد حجم المجتمع :

استخدم الباحثان إحصاءات مكتب التربية والتعليم في محافظة إب للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤ أساساً في تحديد حجم المجتمع من المعلمين في المدارس الأساسية ومراكز محو الأمية في المحافظة، وقد تبين من تلك الإحصاءات أن توزيع المعلمين يختلف من منطقة إلى أخرى في داخل المحافظة، فأعداد المعلمين العاملين في المدارس الأساسية ومراكز محو الأمية خارج مدينة إب يفوق أعداد العاملين منهم في داخل المدينة (المشنة، والظهار) . كما تبين من تلك الإحصاءات أن أغلب المدارس في المحافظة لا تخلو من معلم للمبتدئين من التلاميذ للصفوف الأولى (الأول، والثاني، والثالث)؛ وأن أي مركز محو أمية لا يخلو

من معلم للمبتدئين (أول أساس ، وثاني أساس) . والجدول الآتي يوضح توزيع مجتمع البحث من المعلمين في محافظة إب .

الجدول رقم (١)

توزيع مجتمع البحث من المعلمين في المدارس الأساسية ومراكز
محو الأمية في مدينة إب وخارجها

مجموع المعلمين	مجموع المدارس والمراكز	مراكز محو الأمية		المدارس الأساسية		الموقع
		عدد المعلمين	عدد المراكز	عدد المعلمين	عدد المدارس	
٢١٢١	١١٢	٢١٤	٣٢	١٢٨٣	٥٦	مدينة إب المشنة والظهار
١٠٦٨٣	٨٤٦	٢١٩	٥٨	٧١٧٨	٥٥١	خارج مدينة إب
١٣٠٢٤	٩٥٨	٤٣٣	٩٠	٨٤٦١	٦٠٧	المجموع

اختيار العينة :

لتحديد عينة البحث من المعلمين قام الباحثان باختيارهم من مجتمع البحث بما يتفق والمواصفات الآتية :

أ- أن يتم اختيار معلم واحد أو اثنين من إحدى المدارس الأساسية بما يتناسب وحجم المدرسة ممن يدرسون في أحد الصفوف الأولى (الأولى ، الثاني ، الثالث) . وأن يتم اختيار معلم واحد من أحد مراكز محو الأمية ممن يدرسون في مرحلة الأساس (الأولى ، الثاني) .

ب- أن يكون عدد المعلمين الذين تم اختيارهم لعينة البحث في خارج مدينة إب يفوق عددهم في مدينة إب (المشنة والظهار) . بما يتماشى مع توزيع مجتمع البحث الموضح في الجدول رقم (١) .

ج- عند اختيار معلم من أحد مراكز محو الأمية في منطقة معينة ، ينبغي أن يقابله اختيار معلم أو معلمين من مدرسة أساسية من المنطقة نفسها .

في ضوء هذه المواصفات تم اختيار عينة من معلمي المدارس الأساسية ومراكز محو الأمية عشوائياً مؤلفة من (٩٤) معلماً يتفق توزيعها مع توزيع مكتب التربية والتعليم في محافظة إب . حيث اختيرت العينة من (٤٠) مدرسة أساسية و (٤٠) مركز محو أمية من مناطق

متعددة في المحافظة وهي مدينة إب ، وبعدان ، والسياني ، ومذيخرة ، والقفر ، ويريم ، والشعر ، والسدة ، وحزم العدين ، وجبله .
وتألفت هذه العينة من مجموعتين مختلفتين من المعلمين : الأولى لتحديد صعوبات الصغار بالكتابة وعددها (٥٤) معلماً من معلمي المدارس الأساسية ممن يدرسون الصغار فقط .
والثانية لتحديد صعوبات الكبار في الكتابة وعددها (٤٠) معلماً من معلمي مراكز محو الأمية يدرسون الكبار إضافة إلى عملهم في تدريس الصغار . والجدول رقم (٢) يوضح توزيع خصائصهم وتوزيعهم .

الجدول رقم (٢)

توزيع عينة البحث من المعلمين في المدارس الأساسية ومراكز محو الأمية في مدينة إب وخارجها

الموقع	المدارس الأساسية		مراكز محو الأمية		مجموع المعلمين
	عدد المدارس	عدد المعلمين	عدد المراكز	عدد المعلمين	
مدينة إب	٩	١٦	١٣	١٣	٢٩
خارج مدينة إب	٣١	٣٨	٢٧	٢٧	٦٥
المجموع	٤٠	٥٤	٤٠	٤٠	٩٤

بناء أداة البحث :

لما كان هذا البحث يهدف إلى معرفة صعوبات الكتابة لدى المتعلمين المبتدئين من الصغار والكبار في محافظة إب ، فإن الاستفتاء (أداة للبحث) يعد وسيلة مناسبة لتحقيق هذا الهدف والذي استخدم في دراسات عاجلت الصعوبات (أبو السعود، ١٩٩٥ ؛ حسن والنبهاني، ٢٠٠٢) . وقد اتبع الباحثان لبناء الاستفتاء الخطوات الآتية :

١- الدراسة الاستطلاعية :

هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى جمع عدد من صعوبات الكتابة لدى المتعلمين المبتدئين في المدارس الأساسية ومراكز محو الأمية ، لذلك قام الباحثان بتوجيه ثلاثة أسئلة مفتوحة إلى (١٥) معلماً في مدينة إب أو خارجها ممن يدرسون المتعلمين المبتدئين في المدارس الأساسية ومراكز محو الأمية . وكانت الأسئلة الموجهة إليهم هي :-

– ماصعوبات المتعلمين في مجال الإملاء ؟
 – ماصعوبات المتعلمين في مجال الخط ؟
 – ماصعوبات المتعلمين في مجال التعبير التحريري ؟
 وكان الهدف من طرح هذه الأسئلة لجمع فقرات متنوعة في الكتابة . وبعد استجابة المعلمين لهذه الأسئلة ، حصل الباحثان على (١٨) صعوبة ، جميعها تمثل صعوبات في الكتابة .

ب - الاستفادة من الأدبيات السابقة :

بعد اطلاع الباحثين على الأدبيات السابقة (الزيات ، ١٩٩٨ ؛ عبد الهادي ، ٢٠٠٠ ؛ الكندري ، ١٩٩٦) في مجال الكتابة . وبعد مراجعتها ، استخلص الباحثان (١٩) صعوبة أخرى من صعوبات الكتابة ، تم إضافتها إلى الفقرات التي تم الحصول عليها من الدراسة الاستطلاعية . وبذلك أصبح مجموع الصعوبات أو الفقرات (٣٧) صعوبة أو فقرة . وكان معظم هذه الفقرات تغطي الإملاء والخط . أما التعبير التحريري فقد حصل على أقل الفقرات ؛ لأن اهتمام المعلم في الصفوف الأولى بالمدرسة الأساسية أو مراكز محو الأمية يتركز على جمال الكتابة وصحتها ، أما التعبير التحريري فينال من المعلم اهتماماً أقل . وقد وضع الباحثان أمام كل فقرة أو صعوبة بدائل ثلاث هي : صعوبة بدرجة كبيرة ، وصعوبة بدرجة قليلة ، ولا تشكل صعوبة . وبذلك أعدت الصيغة الأولية للاستفتاء المستخدم في هذا البحث .

ج - الصدق الظاهري:

قام الباحثان بعرض الصيغة الأولية للاستفتاء والمؤلفة من (٣٧) فقرة على ثلاثة محكمين* متخصصين في التربية وعلم النفس . وقد أوضح الباحثان لهؤلاء المحكمين الهدف من الدراسة ، وكيفية إبداء رأيهم وملاحظاتهم على الفقرات والبداية التي أمامها لتحديد صلاحيتها وكونها تمثل صعوبات في الكتابة عند المتعلمين المبتدئين من الصغار والكبار . وطبقاً لآراء المحكمين وملاحظاتهم على الصيغة الأولية للاستفتاء . تم تعديل صياغة بعض الفقرات ، وحذف ثلاث عشره فقرة من الصيغة الأولية والتي حصلت على موافقة محكم واحد أو أجمع المحكمون على حذفها . أما الفقرات التي حصلت على موافقة محكمين أو أكثر فقد ضمت إلى أداة البحث ؛ وبذلك أصبحت الصيغة النهائية للاستفتاء مؤلفة من (٢٤) فقرة معظمها تغطي مهارتي الإملاء ، والخط في الكتابة ، فقد ضمت مهارة الإملاء

*المحكمون هم :

- ١ . د. نزهت الشالحي أستاذ مشارك في قسم رياض الأطفال .
- ٢ . د. ماجدة الباوي أستاذ مشارك في قسم المناهج وطرق التدريس .
- ٣ . د. راضي السيفي أستاذ مساعد في قسم تعليم الكبار تخصص مناهج وطرق تدريس اللغة العربية .

(١٣) فقرة ، وضمت مهارة الخط (٨) فقرات. أما الفقرات الثلاث المتبقية فتقع ضمن مهارة التعبير التحريري .

د- الثبات :

لغرض استخراج ثبات أداة البحث ، استخدم الباحثان أسلوب التجزئة النصفية ، حيث طبقت الصيغة النهائية للاستفتاء على عينة من المعلمين عدد أفرادها (٩) ؛ خمسة منهم في المدارس الأساسية ، والأربعة الباقون من مراكز محو الأمية .

وبعد الاستجابة على الاستفتاء من قبل المعلمين ، تم قسمة الفقرات البالغة (٢٤) فقرة إلى نصفين : يتكون النصف الأول من الفقرات التي تحمل الأرقام الفردية ، والنصف الثاني يحتوي على الفقرات التي تحمل الأرقام الزوجية . ثم حسبت درجات كل نصف بعد إعطاء البدائل صعوبة بدرجة كبيرة ، وصعوبة بدرجة قليلة ، ولاتشكل صعوبة ، الدرجات (٢،١، صفر) على التوالي .

وأسلوب تجزئة الاختبار إلى نصفين أحدهما يحمل الأرقام الفردية ، والثاني يحمل الأرقام الزوجية يعد من أفضل الأساليب التي تؤدي إلى الحصول على نصفين متعادلين في خصائصهما (فرج، ٢٠٠٠) .

وبعد تقسيم الاستفتاء إلى نصفين ، حسب معامل الارتباط بين درجات نصفي الاستفتاء باستخدام معامل ارتباط بيرسن (فيركسون ، بدون تاريخ) . وظهر أن قيمة معامل الارتباط هي (٠,٦١) ، ويبدو أن هذا المعامل منخفض نتيجة استخدامنا فقرات تبلغ نصف الاستفتاء الأصلي .

ولغرض تصحيح الطول ، فقد استخدم الباحثان معادلة سبيرمان - براون - Brown spearman- (فرج، ٢٠٠٠) وكانت قيمة هذه المعادلة (٠,٧٦) وهذه القيمة تمثل معامل الثبات بعد التصحيح .

وللتأكد من دلالة معامل الثبات بعد التصحيح استخدم الباحثان الاختبار التائي الخاص بمعاملات الارتباط ، وظهر أن القيمة التائية المحسوبة (٣,٠٩) ، ومقارنة القيمة التائية المحسوبة بالقيمة الجدولية للاختبار التائي عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (٧) والتي قدرها (٢,٣٦٥) نجد أن معامل الثبات دال إحصائياً ، وبذلك اطمأن الباحثان إلى صدق وثبات أداة البحث .

تطبيق أداة البحث وتصحيحها :

قام الباحثان بتوزيع الاستفتاء على عينة البحث من معلمي المدارس الأساسية ومراكز محو الأمية بشكل مباشر . وقبل استجابة المعلمين على أداة البحث قام الباحثان بتقديم شرح لهم في كيفية الاستجابة على الاستفتاء . كما طلب منهم عدم ترك أي فقرة دون إجابة .

إن أداة البحث تألفت من (٢٤) فقرة ، أمام كل فقرة بدائل ثلاث وقد أعطى الباحثان درجتين للبديل الأول وهو صعوبة بدرجة كبيرة ، وإعطاء درجة واحدة للبديل الثاني وهو صعوبة بدرجة قليلة ، أما البديل الثالث وهو لا تشكل صعوبة فقد أعطاه الباحثان صفراً . وفي ضوء عدد الفقرات ودرجات البدلاء الثلاثة فإن درجة المستجيب على جميع الفقرات تتراوح بين الصفر كأدنى درجة و (٤٨) كأعلى درجة .

الوسائل الإحصائية المستخدمة في البحث :

١. معامل ارتباط بيرسون لإيجاد ثبات الاستفتاء.
٢. معادلة سبيرمان براون لتصحيح معامل ارتباط بيرسون (فرج، ٢٠٠٠) .
٣. الاختبار التائي الخاص بمعاملات الارتباط لمعرفة دلالة معامل الارتباط (أبو صالح، ٢٠٠١) .
٤. المتوسط الحسابي لترتيب صعوبات الكتابة (محمد وحسين، ٢٠٠٣) .
٥. اختبار كولموجروف - سميرنوف (KS) لمعرفة دلالة الفروق بين معلمي المدارس الأساسية، ومعلمي مراكز محو الأمية في صعوبات الكتابة لدى المتعلمين المبتدئين من الصغار والكبار (الشربيني، ٢٠٠١) .

عرض النتائج ومناقشتها

يعرض الباحثان في الصفحات الآتية نتائج بحثهما ومناقشتها طبقاً لأهداف البحث وبالشكل الآتي :

الهدف الأول :

يقوم الهدف الأول على معرفة صعوبات الكتابة لدى المتعلمين المبتدئين من الصغار والكبار في محافظة إب من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية ومعلمي مراكز محو الأمية ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثان بحساب المتوسط الحسابي لكل صعوبة من صعوبات الكتابة التي طرحها المعلمون لغرض ترتيبها من الصعوبات التي هي أكثر حدة إلى الصعوبات التي هي أقل حدة . وقد تم عرض هذه الصعوبات لكل من المتعلمين المبتدئين الصغار والكبار كل على حدة مناقشة الصعوبات الخمس الأولى لكل منهم والتي تمثل (٢٠٪) من الصعوبات؛ لأنها أكثر حدة من غيرها على النحو الآتي :

أولاً: - صعوبات الكتابة للمتعلمين المبتدئين من الصغار

بناءً على استجابات المعلمين من الصفوف الأولى للمدارس الأساسية عن صعوبات الكتابة لدى المتعلمين المبتدئين الصغار تبين أن هذه الصعوبات قد تراوحت بين (٠,٧١) كأعلى وسط حسابي وبين (٠,٤١) كأدنى وسط حسابي والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

من استقراء الجدول رقم (٣) يتبين أن الفقرات الخمس الأولى تمثل أكثر الفقرات صعوبة عند الصغار في الكتابة . ففقرة "صعوبة كتابة الكلمات التي فيها حروف تكتب ولا تنطق" قد جاءت كأعلى صعوبة كتابية حدة كما عكسها المعلمون عن المتعلمين المبتدئين الصغار . فالبعد بين النظام الكتابي والنظام المنطوق يعد من الصعوبات الرئيسة التي تواجه الكاتب على مختلف المستويات العمرية . فكلما كانت الحروف مطردة في تمثيلها للأصوات قل الوقوع في الأخطاء الكتابية؛ ومما يزيد هذه المشكله صعوبةً عندما يرافق تعلم هذه المشكله هو عدم الاهتمام من قبل المتعلم والمعلم . وهذا التفسير ينطبق أيضاً على الفقرة التي جاءت في المرتبة الثالثة من حيث الصعوبة وهي "صعوبة كتابة الكلمات التي فيها حروف تنطق ولا تكتب".

الجدول رقم (٣)

ترتيب صعوبات الكتابة لدى المتعلمين المبتدئين من الصغار وفقاً للوسط الحسابي

الرتبة	صعوبات الكتابة (الفقرات)	التكرارات		
		صعوبة بدرجة كبيرة	صعوبة بدرجة قليلة	لا تشكل صعوبة
١	صعوبة كتابة الكلمات التي فيها حروف تكتب ولا تنطق.	٣٣	١١	١٠
٢	يجد صعوبة في الكتابة على خط مستقيم عبر الصفحة الواحدة.	٢٧	٢٢	٥
٣	صعوبة كتابة الكلمات التي فيها حروف تنطق ولا تكتب.	٣٠	١٤	١٠
٣	ضعف إدراك الكثير من قواعد الهمزة بأنواعها.	٢٩	١٦	٩
٤	ضعف قدرته على اختيار الألفاظ والعبارات التي تحقق المعنى.	٢٩	١٥	١٠
٥	ضعف التمييز بين الضاد والظاء.	٢٩	١٤	١١
٥	صعوبة وضع الكلمات في نظام خاص عند تكوين جملة بسيطة.	٢٤	٢٤	٦

تابع الجدول رقم (٣)

الرتبة	صعوبات الكتابة (الفقرات)	التكرارات		
		صعوبة بدرجة كبيرة	صعوبة بدرجة قليلة	لا تشكل صعوبة
٦	ضعف استخدام علامات الترقيم استخداماً صحيحاً في الكتابة.	٢٦	١٧	١١
٧	صعوبة التمييز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة أثناء الكتابة.	٢٠	٢٥	٩
٧	صعوبة تحقيق النظم في توحيد حجم الكلمات داخل الجملة الواحدة.	٢١	٢٣	١٠
٧	افتقاره إلى الكثير من المفردات اللغوية.	٢٤	١٧	١٣
٨	صعوبة كتابة حروف الكلمة بشكل متناسق وبحجم واحد.	٢٣	١٨	١٣
٩	حذف أو إضافة نقاط غير ملائمة إلى الكلمات (الإهمال والإعجام).	١٩	٢٥	١٠
١٠	الخلط بين الحروف المتشابهة رسماً والمختلفة نطقاً (الكتابة ج، ح، خ).	٢٠	٢٢	١٢
١١	لا يستطيع التعرف على الفروق بين كتابة الحروف منفصلة وكتابتها متصلة.	١٨	٢٥	١١
١٢	صعوبة الكتابة بشكل يقرب من الحروف المطبوعة.	١٧	٢٤	١٣
١٢	لا يستطيع ترك مسافات كافية بين الكلمات والجمل.	١٥	٢٨	١١
١٢	صعوبة التمييز بين صور الحرف الواحد في الكلمة (أول الكلمة أو وسطها أو آخرها).	١٧	٢٤	١٣
١٢	كتابة التثنية نوناً مثل (صفاً بدلاً من صفاً و صفاً).	٢٣	١٢	٩
١٣	لا يميز بين اليمين واليسار أثناء الكتابة .	١٩	١٦	١٩
١٤	يجد صعوبة في وضع الورقة والقلم وضعاً صحيحاً أثناء الكتابة.	١٢	٢٦	١٦
١٥	صعوبة كتابة جميع الحروف الهجائية في دفتره من الذاكرة.	١٥	١٤	٢٥
١٥	لا يستطيع نقل جملة بسيطة من السبورة أو الكتاب إلى دفتره بشكل صحيح.	١٠	٢٤	٢٠
١٥	عدم ترك مسافات متناسقة بين سطر وآخر.	١٣	١٨	٢٣

وقد جاءت في المرتبة الثانية فقرة " يجد صعوبة في الكتابة على خط مستقيم عبر الصفحة الواحدة" ومثل هذه الصعوبة ترتبط بالنمو العضلي للمتعلم ، وتعتمد على التناسق بين حركة العين واليد ، وضبط إيقاع العضلات الدقيقة . ومن المتوقع أن يعاني الصغار من هذه الصعوبة؛ نظراً لعدم وصول النمو العضلي والتناسق بين حركات العضلات إلى مستوى من النضج يؤهله لأداء مثل هذه المهارة الحركية بشكل فاعل .

كما حصلت فقرة "ضعف إدراك الكثير من قواعد الهمزة بأنواعها" على المرتبة الثالثة أيضا . ومن المعلوم أن الكثير من الصغار والكبار يعانون من هذه الصعوبة حيث تعد عملية كتابة الهمزة من أكثر المعضلات إشكالا في الكتابة العربية نتيجة لكثرة قواعد كتابتها . وقد جاءت فقرة "ضعف قدرته على اختيار الألفاظ والعبارات التي تحقق المعنى" في المرتبة الرابعة، وهذه الصعوبة هي نتيجة محدودية المفردات التي يستخدمها الصغار في هذه المرحلة بالرغم من نمو هذه المفردات نموا سريعا خلال المرحلة الابتدائية .

ثانيا: صعوبات الكتابة للمتعلمين المبتدئين من الكبار :

بناءً على استجابات معلمي مراكز محو الأمية عن صعوبات الكتابة لدى المتعلمين المبتدئين الكبار تبين أن هذه الصعوبات قد تراوحت بين (٠,٧٩) كأعلى وسط حسابي وبين (٠,٢١) كأدنى وسط حسابي، والجدول رقم (٤) يوضح ذلك .

الجدول رقم (٤)

ترتيب صعوبات الكتابة لدى المتعلمين المبتدئين من الكبار وفقا للوسط الحسابي

المرتبة	صعوبات الكتابة (الفقرات)	التكرارات		الوسط الحسابي
		صعوبة بدرجة كبيرة	صعوبة بدرجة قليلة	
١	صعوبة كتابة الكلمات التي فيها حروف تنطق ولا تكتب.	٢٧	٩	٠,٧٩
٢	صعوبة كتابة الكلمات التي فيها حروف تكتب ولا تنطق.	٢٧	٨	٠,٧٨
٣	ضعف إدراك الكثير من قواعد الهمزة بأنواعها.	٢٦	١٠	٠,٧٨
٤	كتابة التنوين نونا مثل (صفن بدلا من صف أو صفا أو صف).	٢٧	٨	٠,٧٨
٥	ضعف التمييز بين الضاد والظاء.	٢٦	٩	٠,٧٦
٦	ضعف قدرته على اختيار الألفاظ والعبارات التي تحقق المعنى.	٢٦	٨	٠,٧٥
٧	صعوبة التمييز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة أثناء الكتابة.	٢١	١٥	٠,٧١
٨	ضعف استخدام علامات الترقيم استخداما صحيحا في الكتابة.	٢٢	١٤	٠,٧٠

تابع الجدول رقم (٤)

الرتبة	صعوبات الكتابة (الفقرات)	التكرارات		
		صعوبة بدرجة كبيرة	صعوبة بدرجة قليلة	لا تشكل صعوبة
٦	عدم ترك مسافات متناسقة بين سطر وآخر.	١٦	١٩	٥
٧	حذف أو إضافة نقاط غير ملائمة للكلمات (الإهمال والإعجام).	١٦	١٦	٨
٨	الخط بين الحروف المتشابهة رسماً والمختلفة نطقاً في الكتابة (ح،ج،خ).	١٥	١٦	٨
٩	صعوبة كتابة حروف الكلمة بشكل متناسق وبحجم واحد.	١٦	١٥	٩
١٠	صعوبة كتابة جميع الحروف الهجائية في دفتره من الذاكرة.	٨	٢٦	٦
١١	لا يستطيع التعرف على الفروق بين كتابة الحروف منفصلة وكتابتها متصلة.	٩	٢٢	٩
١١	لا يستطيع ترك مسافات كافية بين الكلمات والجمل.	٨	٢٤	٨
١٢	صعوبة الكتابة بشكل يقترب من الحروف المطبوعة.	١٠	١٨	١٢
١٢	صعوبة وضع الكلمات في نظام خاص عند تكوين جملة بسيطة.	١٤	١٠	١٦
١٢	صعوبة تحقيق النظام في توحيد حجم الكلمات داخل الجملة الواحدة.	٩	١٠	١١
١٣	صعوبة التمييز بين صور الحرف الواحد في الكلمة (أول الكلمة، وسطها، آخرها).	١٠	١٦	١٤
١٤	يجد صعوبة في وضع الورقة والقلم وضعاً صحيحاً أثناء الكتابة.	٨	١٨	١٤
١٥	يجد صعوبة في الكتابة على خط مستقيم عبر الصفحة الواحدة.	١٠	١٣	١٧
١٦	افتقاره إلى الكثير من المفردات اللغوية.	٦	١٨	١٦
١٧	لا يستطيع نقل جملة بسيطة من السبورة أو الكتاب إلى دفتره بشكل صحيح.	٤	١٦	٢٠
١٨	لا يميز بين اليمين واليسار أثناء الكتابة.	٣	١١	٢٦

من ملاحظة الجدول رقم (٤) نجد أن الفقرات الخمس الأولى تمثل صعوبات في الكتابة يعاني منها الكثير ممن يستخدمون اللغة المكتوبة من المتعلمين المبتدئين من الكبار . ويمكن إرجاع سبب هذه الصعوبات إلى ثلاث مجموعات : الأولى لغوية لها علاقة بأسباب متعلقة بطبيعة اللغة العربية منها : البعد بين النظام الكتابي والمنطوق ، وتشابه بعض الحروف كتابةً واختلافها نطقاً وبالعكس ، وكثرة قواعد الهمزة . الثانية : اجتماعية وتتمثل في استهانة المجتمع بالخطأ الكتابي ، وورود كثير من الأخطاء الإملائية في وسائل الإعلام . الثالثة : فهي تربوية لها علاقة بمراكز محو الأمية ؛ حيث يتهاون كثير من المعلمين بالأخطاء الإملائية في التعبير ، والامتحانات ، والواجبات الكتابية التي يؤديها الطلاب ؛ وهذا التهاون من شأنه أن يرسخ الخطأ عند المتعلمين (ستيتية وعبدالوالي ، ١٩٩٥) .

الهدف الثاني :

يتمثل في معرفة الفروق الإحصائية في الصعوبات الكتابية بين المتعلمين المبتدئين من الصغار والكبار كما تعكسها استجابة المتعلمين . ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان اختبار كولجروف - سميرنوف (KS) لمعرفة دلالة الفروق على كل صعوبة من صعوبات الكتابة بين الصغار والكبار من المتعلمين المبتدئين . ومن تطبيق الاختبار الإحصائي على صعوبات الكتابة أظهرت استجابة المعلمين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الصغار والكبار على جميع الصعوبات باستثناء سبع منها ، والتي يوضحها الجدول رقم (٥) .

الجدول رقم (٥)

قيمة اختبار كولجروف - سميرنوف لصعوبات الكتابة الدالة إحصائياً بين المتعلمين المبتدئين من الصغار والكبار

قيمة KS	صعوبات الكتابة التي لها دلالة إحصائية
*١,٤٩	صعوبة كتابة جميع الحروف الهجائية في دفتره من الذاكرة .
*١,٤٤	لا يميز بين اليمين واليسار أثناء الكتابة .
*١,٤٩	عدم ترك مسافات متناسقة بين سطر وآخر .
*١,٣٩	صعوبة وضع الكلمات في نظام خاص عند تكوين جملة بسيطة .
*١,٥٨	صعوبة تحقيق النظام في توحيد حجم الكلمات داخل الجملة الواحدة .
*١,٥٨	يجد صعوبة في الكتابة على خط مستقيم عبر الصفحة الواحدة .
*١,٣٩	افتقاره إلى الكثير من المفردات اللغوية .

*ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)

من استقراء الجدول رقم (٥) نجد أن معظم الفقرات لها علاقة بالنضج الجسمي - العقلي أي بالمهارات ، والتي تتطلب عملية تحكم في العضلات الصغيرة والدقيقة أثناء الكتابة. وهذه تقف أمام قدرة الصغير على ضبط التآزر الحركي للأصابع التي تعتمد عليها عملية كتابة الحروف بحجم واحد ، أو الالتزام بالنظام في الكتابة على خط مستقيم أو ترك مسافات متناسقة بين الأسطر ، أو التمييز بين اليمين واليسار أثناء الكتابة ؛ فالكبير بلغ مستوى من النضج الجسمي العقلي يؤهله للتحكم في العضلات الصغيرة والتناسق بين حركة العين واليد، وهذا ما لا يتوافر عند الصغار من المتعلمين المبتدئين ، فهم مازالوا في دور النمو والتطور.

كما ظهر أن هناك فروقا إحصائية بين المتعلمين من الصغار والكبار على فقرة "صعوبة كتابة جميع الحروف الهجائية من الذاكرة". وهذه الفقرة لها علاقة بعملية التذكر؛ فالذاكرة ترتبط ارتباطا وثيقا بالانتباه ، وعلى هذا الأساس فإن أي خلل في الانتباه وما ينطوي عليه يؤثر في عملية التذكر ، فالكبير يختلف عن الصغير في مسؤولياته الاجتماعية والمهنية مما تؤثر هذه المسؤوليات في درجة انتباهه، منها الانتباه للحروف الهجائية بالشكل الذي يؤدي إلى صعوبة تذكر جميع هذه الحروف من الذاكرة .

ومن الجدول أعلاه نلاحظ أيضا أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الصغار والكبار على الفقرتين الآتيتين : "صعوبة وضع الكلمات في نظام خاص عند تكوين جملة بسيطة" و"صعوبة تحقيق النظام في توحيد حجم الكلمات داخل الجملة الواحدة". ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء ما يميز به الكبير من الصغير ، فالكبير يعرف الكثير من أصوات ومعاني المفردات؛ نتيجة لنضجه العقلي واحتكاكه بالبيئة والتي يفتقر إليها الصغير ، ومعرفة الكبير هذه المعاني والأصوات تسهل عليه عملية الكتابة ، وهذا التفسير يتفق مع ما توصلت إليه دراسة السيد (١٩٩٧).

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

الاستنتاجات :

لقد قامت هذه الدراسة بتحديد صعوبات الكتابة لدى المتعلمين المبتدئين من الصغار والكبار في محافظة إب من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية ومعلمي مراكز محو الأمية ومعرفة الفروق الإحصائية بين استجابات المعلمين . وقد أفرزت نتائج دراسة صعوبات الكتابة عند المتعلمين المبتدئين من الصغار والكبار ما يؤكد وجود مجموعتين من الصعوبات، وهما: الأولى : هي صعوبات كتابية عامة يواجهها جميع الذين يتعاملون مع كتابة اللغة العربية على اختلاف مستوياتهم العمرية والعقلية من الصغار والكبار من قبيل ضعف التمييز بين الضاد والطاء، وصعوبة كتابة الكلمات التي فيها حروف تكتب ولا تنطق

والعكس. ويمكن إرجاع أسباب هذه الصعوبات إلى أسباب تربوية لها علاقة بالمدرسة حيث يتهاون الكثير من المعلمين في معالجة الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون أثناء الكتابة؛ وأسباب اجتماعية لها علاقة بالمجتمع؛ نتيجة لقلّة اهتمامه بالخطأ الإملائي؛ وأسباب شخصية لها علاقة بالمتعلم؛ لضعف دافعيته؛ لأن محتوى التعليم لا يرتبط بحاجاته واهتماماته؛ وأسباب تتعلق بطبيعة اللغة العربية حيث هناك بعد بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة في بعض الجوانب وكثرة قواعد الهمزة. أما الثانية فهي الصعوبات التي يعاني منها الصغار بدرجة أكبر من معاناة الكبار، مثل: عدم التمييز بين اليمين واليسار أثناء الكتابة، والكتابة على خط مستقيم عبر الصفحة الواحدة، ويمكن إرجاع مثل هذه الصعوبات إلى درجة النضج العقلي والجسمي. فكتابة الرموز تتطلب مستوى معيناً من الارتباط مع الإدراك ومع الذاكرة البصرية والذاكرة الحركية للحروف والكلمات. كما تتطلب مستوى معيناً من التناسق بين حركة العين واليد، والتناسق بين حركات الأصابع والعضلات الدقيقة لها. ومثل هذا الارتباط والتناسق لا يتوافر بدرجة كافية من النضج للتمييز بين اليسار واليمين، والكتابة على خط مستقيم عند الصغير كما هو الحال عند الكبير الذي يؤهله نضجه لأداء هذه المهارات.

التوصيات :

لقد بينت نتائج الدراسة أن هناك مجموعتين من صعوبات الكتابة تواجه المتعلمين المبتدئين: الأولى صعوبات عامة يواجهها جميع المتعلمين المبتدئين من الصغار والكبار، والثانية صعوبات في الكتابة تعاني منها فئة من المتعلمين أكثر مما تعانيه الفئة الأخرى. وفي ضوء هذه النتائج يقدم الباحثان مجموعتين من التوصيات على النحو الآتي :

المجموعة الأولى : توصيات عامة :

١. لما كانت التلقائية التي يجب أن يتصف بها المتعلمون في الكتابة بحاجة إلى رعاية واهتمام، لذلك من الضروري الإشراف المباشر للمعلم على المتعلمين المبتدئين خطوة خطوة خلال عملية ممارستهم للكتابة .
٢. من الضروري إعطاء المتعلم تغذية فورية راجعة، ليعرف طبيعة الأخطاء الكتابية التي ارتكبها وتصحيحها قبل أن تستفحل وتصبح عادةً مكتسبة .
٣. لما كان الإملاء مبنياً على قواعد كتابية، لذلك من الضروري استخدام أسلوب تحليل الأخطاء والتمييز بين الأخطاء التي ترجع إلى القواعد الإملائية والأخطاء التي ترجع إلى القواعد النحوية، وضرورة تقديم نماذج دقيقة وصحيحة للمتعمّل عن شكل الحرف وصوره المختلفة في الكلمة الواحدة، وعن علامات الترقيم وضرورة التمييز بين الحروف الصحيحة

- والحروف غير الصحيحة .
- ٤ . لما كان الخط مهارة حركية نفسية، لذلك فمن الضروري الأخذ بمبدأ التدرج في تعليمه ؛ أي اتباع أسلوب في تدريب المتعلمين المتدثين يلائم نمو المهارات، فيبدأ بالتمهيد، وينتقل إلى الخط البسيط ثم ينتهي بالخط الناضج .
- ٥ . التأكيد على تقدير الاتجاهات والمسافات بين الأسطر، وبين الحروف ، وبين الكلمات المكونة للجمل .
- ٦ . تدريب المتعلم على كتابة جمل بسيطة لها علاقة بحياته الدراسية والاجتماعية بعد توفير المجال له للتعبير عن نفسه بحرية وصدق .
- ٧ . نظراً للعلاقة الوثيقة بين القراءة والكتابة لذلك من الضروري تدريب المتعلمين على التمكن من القراءة وإجادتها وخاصة القراءة الجهرية التي تقوم ببناء مهارات الضبط، والإيقاع ، والتنغيم ، التي تساعد المتعلم على توضيح مخارج الحروف وأصواتها أثناء الكتابة .

المجموعة الثانية : توصيات خاصة وهي :

- ١ . عقد دورات تدريبية لمعلمي المدارس الأساسية بشكل خاص لإطلاعهم على الفروق في صعوبات الكتابة بين الصغار والكبار، وتدريبهم على كيفية التعامل معها .
- ٢ . من الضروري أن يخضع المتعلم الصغير لمرحلة التعرف والتهيئة للكتابة ، وهي مرحلة الاستعداد، الغرض منها : توفير الخبرات ، والتدريب للتغلب على نواحي النقص العقلي والجسمي والتي تعوق الكتابة كرسم الخطوط من نقاط على اليمين إلى أخرى على اليسار أو تتبع رسم الاسم ، والتدريب على ترك مسافات كافية ومتناسقة، وكتابة الكلمات على خط مستقيم ، وتحقيق النظام في حجم الكلمات .
- أما في مجال تعليم الكتابة للكبار فعلى المعلم أن يتجاوز مرحلة الاستعداد للكتابة أو أن يجعلها أقصر مما لدى الصغار ؛ نظراً لنضج الكبير جسمياً وعقلياً، واكتسابه الكثير من الخبرات المساعدة له في عملية تعليم الكتابة .
- ٣ . ربط عملية الكتابة بحاجات المتعلم الكبير ؛ فالكلمات والحروف التي عليه تعلم كتابتها يجب أن تكون مشبعة لحاجاته ؛ وهذا مما يزيد درجة انتباهه نحوها، ومن ثم يستطيع تذكرها بسهولة ويسر .
- ٤ . على معلمي المدارس الأساسية إعطاء اهتمام أكبر للصغار في التدريب على أصوات الحروف ومعاني الكلمات، وذلك لأن المتعلم الكبير يعرف الكثير من الأصوات ومعاني الكلمات؛ نتيجة لتساعد خبرته وغزارة مفرداته .

المقترحات :

- يقترح الباحثان إجراء البحوث الآتية :
• إجراء دراسة لمعرفة صعوبات الكتابة لدى المتعلمين المبتدئين من الصغار والكبار باستخدام منهج تحليل الأخطاء لكتابات المتعلمين أنفسهم .
- إجراء دراسة لمعرفة العلاقة بين صعوبات الكتابة وصعوبات القراءة لدى كل من المتعلمين الصغار والكبار .
- إجراء دراسة لمعرفة أسباب صعوبات الكتابة لدى كل من المتعلمين الصغار والكبار .

المراجع

أبو السعود، سعيد طه محمود. (١٩٩٥). عوامل التحاق الطلاب بالدبلوم العام في التربية والصعوبات التي تواجههم دراسة تحليلية تتبعية على طلبة كلية التربية في الزقازيق. مجلة كلية التربية بالزقازيق ٢٤٠ (١)، ٢٠٧، -٢٦٥.

أبو صالح، محمد صبحي. (٢٠٠٠). الطرق الإحصائية . عمان : دار اليازوري .

الجمهورية اليمنية، الإدارة العامة للإحصاء والتخطيط. (٢٠٠٤). التقرير العام لنتائج المسح التربوي الدوري . صنعاء : وزارة التربية والتعليم .

حسن، عبد الحميد سعيد والنبهاني، هلال بن زاهر. (٢٠٠٢). الصعوبات التي تواجه الدارسين ببرنامج الدبلوم العام في كلية التربية جامعة السلطان قابوس وعلاقتها بالتحصيل مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٣ (٤) ٥٣ - ٨٧.

خليل، حلمي. (١٩٩٩) مقدمة لدراسة علم اللغة . الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية

الراجحي، عبده. (١٩٩٢). فقه اللغة في الكتب العربية . الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية

زاهر، ضياء الدين. (١٩٩٣). تعليم الكبار منظور إستراتيجي . الكويت : دار سعاد الصباح.

الزيات ،فتحى مصطفى . (١٩٩٨). صعوبات التعليم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية . القاهرة : دار النشر للجامعات .

ستيتيه ، سمير شريف وعبدولي ، طه غانم . (١٩٩٥) . مهارات اللغة العربية في الصفوف الأربعة الأولى ، (ج٢). صنعاء : وزارة التربية والتعليم .

سعيد ، محمد مالك محمد (١٩٩٩) . تجارب عالمية لعلاج ظاهرتي الرسوب والتسرب في التعليم الأساسي . تعليم الجماهير . العدد ٤٦ ، السنة ٢٦ ، ٨ - ٣٥ .

السيد ، فؤاد البهي . (١٩٩٧) . الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة . القاهرة : دار الفكر العربي .

الشرييني ، زكريا أحمد . (٢٠٠١) . الإحصاء اللابارامتري مع استخدام SPSS في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية . القاهرة : مكتبة الأنجلومصرية .

عبدالهادي ، نبيل وآخرون . (٢٠٠٠) . ببطء التعلم وصعوباته . عمّان : دار وائل للنشر .

فرج ، صفوت . (٢٠٠٠) . القياس النفسي . القاهرة : مكتبة الأنجلومصرية .

فضل الله ، محمد رجب . (١٩٩٨) . الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية . القاهرة : عالم الكتب .

الكندري ، عبدالله عبدالرحمن وعطا ، إبراهيم محمد . (١٩٩٦) . تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية . الكويت : مكتبة الفلاح .

محمد ، صابر عبدالمنعم وحسين ، محمد رفعت . (٢٠٠٣) . الحاجات التدريسية لمعلمي محو الأمية . ورقة قدمت في المؤتمر السنوي الأول لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس تعليم الكبار في عصر المعلوماتية . " رؤى وتوجهات " . دار الضيافة ، جامعة عين شمس .

محمد ، محمد عبدالمخالق. (١٩٩٦) . اختبارات اللغة . الرياض : جامعة الملك سعود .

يونس ، فتحي علي وآخرون. (١٩٨١) . أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية . القاهرة : دار الثقافة للطباعة و النشر .

Graves, D.H. (1994). **A Fresh look at writing**. New Hampshire: Portsmouth.

Knowles, M. (1981). **The adult learner: A neglected species** (2nd ed). Texas : Gulf Publishing .

Lerner , J.W. (1989) . **Learning disabilities : Theories , diagnosis and teaching strategies** (5th ed) . Boston : Houghton , Mifflin .

التحصيل الأكاديمي والعصابية لدى عينة من طلبة
الجامعة الهاشمية

د. جهاد محمود علاء الدين

كلية العلوم التربوية

الجامعة الهاشمية - الزرقاء

الأردن

التحصيل الأكاديمي والعصابية لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية

د. جهاد محمود علاء الدين

كلية العلوم التربوية

الجامعة الهاشمية - الزرقاء

الأردن

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستويات العصابية "Neuroticism (N)"، لدى عينة من الطلبة الجامعيين، والفروق في هذا المتغير بين الطلبة مرتفعي التحصيل الأكاديمي ومنخفضيه؛ بالإضافة إلى التعرف على العلاقة بين التحصيل الأكاديمي والعصابية، وأخيراً التعرف على الفروق بين الجنسين في بعد العصابية. تألفت عينة الدراسة من (232) طالب وطالبة، طبق عليهم مقياس بارون لقوة الأنا، ونموذج بيانات المعدل التراكمي (GPA). أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة الذين يعانون من العصابية قد وصلت نسبهم إلى (40%). وقد أكدت نتائج الدراسة العلاقة الارتباطية ($r=0.293, P<01$) بين قوة الأنا - العصابية والتحصيل الأكاديمي. كما تبين وجود فروق دالة ($p<0.01$) = $t(97) = 4.37$ على مقياس الدراسة بين متوسط درجات الطلبة مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل، لصالح الفئة الأخيرة. أشارت نتائج تحليل التباين بين متوسط درجات الطلبة الذكور (مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي) ومتوسط درجات الطالبات الإناث، (مرتفعات ومنخفضات التحصيل الأكاديمي) على أداة الدراسة، إلى وجود فروق دالة = $f(1,95) 4.25 p<05$ ، لصالح الإناث، وتؤكد نتائج الدراسة أهمية التنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال متغيرات الشخصية، والحاجة إلى دراسات مستقبلية.

Academic Achievement and Neuroticism of Hashemite University Students

Dr. Jehad M. Alaedein

College of Educational Sciences
Hashemite University
Zaraqa - Jordan

Abstract

The main purpose of this study was to identify the levels of Neuroticism "N" as a dimension of personality among college students', the differences of "N" among the highest and lowest academic achievers, the relationship between neuroticism and academic achievement, and the differences in neuroticism between males and females. The study's scales were Barron's Ego Strength Scale, and (GPA). These scales were applied on a sample of Hashemite University students, consisting of 232 males and females. The results of study showed a high percentage of students (40% of the sample) suffering from neuroticism, and a significant correlation ($r = 0.293$, $p < .01$) on Ego Strength Scale between neuroticism and academic achievement. The differences among the highest and the lowest academic achievers on neuroticism were significant ($t(97) = 4.37$, $p < 0.01$), and the results of Analysis of Variances between males and females on neuroticism showed significant differences ($f(1,95) = 4.25$, $p < 0.05$) in favour of females, indicating an overall gender effect on personality.

التحصيل الأكاديمي والعصابية لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية

د. جهاد محمود علاء الدين

كلية العلوم التربوية

الجامعة الهاشمية - الزرقاء

الأردن

خلفية الدراسة وإطارها النظري:

تتضمن عملية تطوير وتنمية المخرجات التعليمية في المؤسسات الجامعية ودورها في رفق المجتمع بطائفة من القوى البشرية ذات الكفاءة والقدرة العلمية، ضرورة الاهتمام بكافة الجوانب الشخصية والنفسية المتعلقة بالمتعلمين. وينعكس هذا المنظور من خلال الاهتمام بالعوامل النفسية المرتبطة بالأداء الأكاديمي للطلبة، خاصة مع التوجه الحديث للتركيز على المحددات النفسية للأداء الأكاديمي (Pintrich & Schrauben, 1994)، وعلى كيفية مساهمة الاضطرابات النفسية في الإخلال بالوظائف المعرفية وتعطيلها (Brackney & Karabenick, 1995).

وقد سعى علماء النفس الفارق باستمرار منذ ما يقارب القرن إلى محاولة فهم المتنبئات الرئيسة للأداء الأكاديمي للأفراد (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003). وقد كان التنبؤ بالإجاز الأكاديمي يستند حصراً إلى استخدام اختبارات القدرة العقلية (مثلاً: مقاييس الذكاء) (Anastasi, 1998)، وبالرغم من البرهنة على فعالية هذه المقاييس في التنبؤ بالأداء الأكاديمي (Gottfredson, 1997)، إلا أن الدراسات والجهود البحثية في السنوات العشر الأخيرة قد أكدت أهمية المتغيرات غير المعرفية كسمات الشخصية وبصورة خاصة تأثيرها في العمليات التي تحدد الأداء الأكاديمي والمهني الطويل الأمد. وتتضمن العوامل غير المعرفية أثراً فارقاً متميزاً في الأداء وذلك اعتماداً على تفاعلها مع أنواع معينة من البيئة والمهام وتوقيت الأداء (Furnham, 1995).

ويبدو أمراً منطقياً أن تعدّ الشخصية مكوناً مهماً في سياق التحصيل الأكاديمي؛ لأن النضال وبذل الجهود الشخصي الكبير، لتحقيق التميز والمستويات العالية من التحصيل لا بد أن تؤثر في الأداء الأكاديمي (Ackerman & Heggestad, 1997). وقد أشار الباحثون (Rothstein, Paunonen, Rush, & King, 1994)، إلى مثل هذه المتغيرات الدافعة المرتبطة بسمات الشخصية خلال وصفهم للطلبة مرتفعي ومنخفضي

التحصيل.

ويشير القيام بتقييم بناء الشخصية وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي قضايا هامة، وذلك بسبب الاهتمام الحالي المتزايد بنموذج عوامل الشخصية الخمسة الكبرى: [العصابية (N) Neuroticism] والانبساطية "Extraversion (E)"، والانفتاح على الخبرات "Openness to Experience (O)"، والاستعداد للموافقة "Agreeableness (A)"، والضميرية الحية "Conscientiousness (C)"، والذي يعد من أكثر نماذج أنماط وسمات الشخصية التي لاقت إجماعاً على صدقها (2003; Judge & Ilies, 2002)، والتي غالباً ما برهنت الدراسات (Heinström, 2000, & Lounsbury, 2004)، والتي غالباً ما برهنت الدراسات (Musgrave-Marquart, Bromley, Dalley, 1997; Ridgell, 1997) على ارتباطها بصورة دالة بالتحصيل والأداء الأكاديمي. وتتضمن سمات الشخصية هذه أصولاً جينية وراثية وتعد ثابتة بصورة معتدلة من الطفولة وخلال مراحل العمر اللاحقة.

وقد ظهرت جهود بحثية مستفيضة تربط ما بين سمة الشخصية قوة الأنا [الثبات- الانفعالي] العصابية ومتغير الأداء (Revelle, 1993) بصورة تفوق الأبعاد الأربعة الكبرى الأخرى في الشخصية. وتعرف العصابية بأنها النزعة لإظهار توافق انفعالي ونفسي ضعيف بصورة التوتر والقلق والاكْتئاب (Judge & Ilies, 2002)، وترتبط العصابية بقوة بالحالة الدافعة للفرد، كما يُعدُّ القلق المكون الرئيس في العصابية. ويؤكد جراي (1982, Gray) الأصول العصبية النفسية للعصابية وذلك في مراجعته لنظرية سمة قوة الأنا - العصابية مشيراً إلى أن الأشخاص يختلفون في حساسيتهم لمثيرات المكافأة والعقاب، وأن العصابية ترتبط بشدة بالحساسية للمحاث العقاب ونظام الكبح السلوكي. [BIS] (Behavioral Inhibition System)

وتعد قوة الأنا- العصابية من أكثر العوامل الخمسة الكبرى، ومتغيرات سمات الشخصية التي تبين ارتباطها سلباً وإيجاباً بالأداء الأكاديمي (Diseth, 2003) وذلك بعد مرور أربعين سنة من الدراسات والجهود البحثية (1997; Wright, 2004; Premuzic & Furnham, 2003; McKenzie, 1989; Musgrave-Marquart, 1997; Chamorro) ، حول هذه القضية.

وتفسر بعض الدراسات (1995; Zeidner & Matthews, 2000; Furnham & Medhurst, 1995)، العلاقة السلبية بين العصابية والتحصيل الأكاديمي بأنها تعود للتوتر والقلق الذي يتصاعد لدى الأشخاص العصبيين تحت وطأة ظروف الامتحانات. ويشير بعض العلماء (1985, Beck & Emery)، إلى أن القلق المرتبط بالعصابية ينجم عن الإدراك المشوه للواقع بأنه خطير، وتؤدي هذه المعتقدات - نتيجة لعملية إصدار المعلومات المغلوطة - إلى انتقاء استجابة القلق كنوع من الدفاعية والحيلة اللاشعورية وضمن وجهة

النظر هذه فإن التقييمات المعرفية للفرد للمواقف المختلفة تعد المحدد المهم في عملية وجود القلق (Lazarus & Folkman, 1984; Spielberger, 1972; Twenge, 2000). كما أكدت بعض الدراسات المبكرة السابقة (Eysenck & Eysenck, 1985) الغموض الذي يكتنف العلاقة بين أبعاد العصائية والتحصيل الأكاديمي، وأن ذلك يعود بصورة خاصة لأن الآثار الدافعة للقلق قد تكون أكبر لدى الطلبة مرتفعي الذكاء لأنهم لا يواجهون إلا صعوبة بسيطة في دراستهم. ونستنتج من هذه الفكرة أن العصائية تعد متنبئاً إيجابياً لدى الطلبة الأذكياء، لكنها متنبئ سلبى لدى الطلبة الأقل ذكاءً (2003 Chamorro-Premuzic & Furnham)، ويؤكد هذا الحقيقة التي أشار إليها بعض الباحثين (Park, Bauer, & Wood, 2002)، من أن تبرير أثر سمات الشخصية في التحصيل الأكاديمي بصورة موضوعية، يبدو أمراً صعباً وشائكاً نظراً لتعدد وتداخل المؤثرات التي تسهم في الوصول إلى نواتج الأداء النهائية.

ويفسر بعض الباحثين (Brand, 1996) هذه الازدواجية في علاقة العصائية بالتحصيل بأن مرتفعي العصائية غالباً ما يعتقدون أنهم سيؤدون المهمات الموكولة إليهم بصورة سيئة لكنهم غالباً ما يكونون مخطئين في تقديرهم بقدر ما يكونون صادقين، ويعود ذلك لأن الأشخاص العصائين يظهرون ارتباطين في المختبرات النفسية على النحو الآتي:

الأول: يبدو في تنوع الأداء بمضي الوقت: يؤدي مرتفعو العصائية جيداً في بعض الأيام ويؤدون بصورة سيئة في أيام أخرى، ويتوازي هذا التباين مع تباين حقيقي أكبر في المزاج المسجل ذاتياً. مثال: عندما يسجل ويبلغ المفحوصون عن مزاجهم عدة مرات خلال النهار الواحد على مدى عدة أسابيع، وقد يقف إدراك ووعي مرتفعي العصائية بهذا التباين وراء شعورهم بالخوف المتعلق بكيفية تأدية المهمات المطلوبة منهم.

الثاني: ينزع الأداء الأمثل للحدوث بين مرتفعي العصائية إذا كانت المهمة بسيطة وتم التدرب عليها وممارستها، في حين يميل الأداء الأمثل للحدوث بين متوسطي العصائية ومنخفضيها وذلك إذا كانت المهمة معقدة أو جديدة.

ويرى بعض الباحثين (Costa & McCrae, 1992) أن انخفاض التحصيل بين العصائين يعود لكون العصائية تتضمن النزعة للشعور بالعواطف والمشاعر السلبية مثل القلق والحزن والأسى والوعي والشعور الزائد بالذات التي تعترض الأداء المعرفي وتؤدي إلى إعاقته.

وغالباً ما يصف الأشخاص ذوو الدرجات العالية على بعد العصائية، أنفسهم بأنهم مزاجيون، عصبيون، يستثرون بسهولة، حساسون، عاطفيون، كما أنهم عادة ما ينزعون للتأرجح بسرعة بين الأوضاع المزاجية الأربعة المقلقة والمزعجة: الاكتئاب والقلق والملل/الضعف العام والعدائية. أما الأشخاص ذوو الدرجات المنخفضة على بعد العصائية، فإنهم

يعبرون عن اتصافهم بالثبات الانفعالي والثقة و التوازن والضبط الذاتي الانفعالي (1996.) (Brand,

وتشير بعض الدراسات الحديثة (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003) , والتوجهات النظرية إلى أن بعض متغيرات الفروق الفردية كالشخصية يمكن استخدامها لتفسير ليس فقط التفاوت في الأداء الأكاديمي، لكن أيضاً العمليات التي بواسطتها تؤثر سمات الشخصية في نتائج الأفراد في الامتحانات.

ويشير بعض الباحثين (Abouserie, 1995) إلى أن سمات الشخصية تتضمن أثراً كبيراً في الطريقة التي يدرس بها الطلبة وفي مستويات معالجة وإنتاج المعلومات، وأنها تعد عوامل مهمة في التمييز بين الطلبة مرتفعي التحصيل ومنخفضيه.

وتمثل نظرية أكبرمان (Ackerman, 1996) التي أطلق عليها نظرية "PPKI" ، "Intelligence as Processes, Personality, Knowledge, and Interests" محاولة لتطوير إطار مفاهيمي متكامل لفهم العلاقة بين الفروق الفردية غير المعرفية (سمات الشخصية مثلاً) والمعرفية التي تؤكد اكتساب المعرفة والعلم. وتفترض هذه النظرية أن سمات الشخصية تلعب دوراً مهماً في تطور المعرفة، وذلك لكونها توجه اختيار الفرد ومستوى المثابرة على المشاركة والانشغال في الأنشطة والمواقف المحفزة عقلياً.

كما تتضمن نظرية تنظيم الذات "Self-regulation"، أن عملية التنظيم الذاتي تتم بصورة هرمية وتعكس كيفية تأثير سمات الشخصية النزوعية البعيدة "traits Distant dispositional"، في النتائج والمخرجات الأدائية من خلال عمليات أكثر قرباً تتم تدريجياً. (Kanfer & Heggestad, 1997; Lee, Sheldon, & Turban, 2003) وعلى سبيل المثال يشير فاليراند (Vallerand, 2000)، إلى وجود ثلاثة مستويات من المؤثرات في الأداء على النحو الآتي: المستوى الكلي الشامل، الذي يرتبط بسمات الشخصية، والمستوى السياقي البيئي، ويتألف من أبعاد حياتية خاصة، مثل العمل والأسرة والترويح، والمستوى الموقفى، الذي يعكس الاستجابات لموقف خاص، وتتنبأ العلاقات ما بين تلك المستويات بالنتائج الأدائية للفرد.

وتشير الدراسات التي أجريت لفحص العلاقة بين العصابية والتحصيل الأكاديمي كما أشير سابقاً إلى وجود نتائج مزدوجة، فقد توصل بعض الباحثين (De Fruyt & Mervielde, 1996; McKenzie, 1989)، إلى وجود علاقة سلبية دالة بين العصابية والنجاح الأكاديمي لدى عينة من الطلبة الذكور؛ في حين توصل باحثون آخرون (Musgrave-Marquart et al., 1997)، إلى وجود ارتباط إيجابي دال بين العصابية والمعدل التراكمي (GPA) لدى عينة من الطلبة الجامعيين؛ كما أشارت نتائج الدراسة التي أجراها بعض الباحثين (Svaunm & Zody, 2001)، لفحص العلاقة بين

الأمراض النفسية والأداء الأكاديمي مقاساً بالمعدل التراكمي على عينة من الطلبة الجامعيين تألفت من (٤١٢) طالباً وطالبة، ٣٠٠، منهم من الإناث، إلى عدم وجود ارتباط ذي دلالة بين المعدل التراكمي والأمراض النفسية، وتبين أن الطلبة مرتفعي الاضطراب كانت درجاتهم الأكاديمية أعلى من أقرانهم الأسوياء، فقد ارتبطت اضطرابات القلق (أحد أبعاد العصابية) بارتفاع المعدل التراكمي (خاصة بين الإناث)، كما أشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى تفوق الإناث على الذكور بصورة دالة في مقياسي الاكتئاب (٦,٥ مقابل ٣,٤)، واضطرابات القلق (٣,٤٪ مقابل ١,٨٪).

كما توصل تشامورو-بريموزيك وفيرنهـ (Chamorro-Premuzic and Furnham, 2003)، في دراستهما إلى فحص العلاقة بين سمات الشخصية ومستوى أداء الامتحانات الأكاديمية، وذلك على عينة من الطلبة الجامعيين البريطانيين (ن=٢٤٧ طالب)، إلى ارتباط العصابية سلباً بصورة دالة مع درجات الامتحانات السنوية، وتبين أنها مسؤولة عما نسبته ١٥٪ من التباين في النتائج الدراسية. وتشير نتائج دراسة ديسيث (Diseth, 2003)، التي أجراها على عينة من الطلبة الجامعيين إلى ارتباط العصابية بالمنهج السطحي في التعلم الذي ارتبط سلباً بالتحصيل الأكاديمي؛ كما توصل ريدجيل ولاونسيري (Ridgell and Lounsbury, 2004)، إلى ارتباط الثبات الانفعالي - القطب الإيجابي المقابل للعصابية - إيجابياً بعلامات المادة الدراسية (Course Grade)، لعينة من الطلبة الجامعيين؛ وفي دراسة حديثة أجريت على عينة من الطلبة الجامعيين الكويتيين توصل العنزي (El-Anzi, 2005) إلى وجود علاقة سلبية بين القلق وكل من التحصيل الأكاديمي وتقدير الذات. وتدعم النتائج السابقة الفكرة المطروحة بأن العلاقة بين العصابية والتحصيل الأكاديمي قد تكون إيجابية أو سلبية.

وإجمالاً يمكننا القول إن نتائج الدراسات السابق عرضها، تؤكد حقيقة أن أثر سمات الشخصية في التحصيل الأكاديمي بصورة موضوعية، يبدو أمراً صعباً ومتناقضاً، ومن الجائز القول إن صعوبة الاستناد إلى نتيجة واحدة بعينها يعود إلى عوامل عديدة تتعلق أهمها بتنوع متغيرات الدراسة وطبيعة المقاييس المستخدمة وبظروف وتوقيت التطبيق، وبكون تلك الدراسات تعتمد كلية على أسلوب التقرير الذاتي الذي غالباً ما يأتي متأثراً بالتحيز الاجتماعي، كما أن مقاييس الشخصية تكون دوماً عرضة لخطأ القياس (et al., 2002; Paunonen, 2003; Zeidner & Matthews, 2000; Park) ومن هنا فإن الدراسة الحالية تسعى إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين العصابية والتحصيل لدى عينة من الطلبة الجامعيين.

مشكلة الدراسة وأهميتها

تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على مستويات سمة الشخصية (قوة الأنا-العصابية)، التي يتصف بها الطلبة الجامعيون الذين يمثلون مستويات التحصيل المختلفة (المرتفع والمتوسط والمنخفض) ، وذلك من خلال الكشف عن مستوى العصابية أو الاستعداد للإصابة بالعصاب بين الطلبة من مستويات التحصيل المختلفة. وتُعد هذه الدراسة من الدراسات التي تهدف إلى التقصي والكشف عن طبيعة العلاقة بين نمط الشخصية والتحصيل الأكاديمي، بهدف تحديد بعض عوامل الشخصية - قوة الأنا-العصابية- المرتبطة بالتحصيل المرتفع والمتوسط والمنخفض لدى عينة من الطلبة الجامعيين. ويفترض أن تؤدي نتائج الدراسة إلى فتح المجال أمام العاملين في مجال الإرشاد النفسي داخل الحرم الجامعي؛ لتطوير الكثير من البرامج الإرشادية والتدخلات المناسبة على مستوى التشخيص والعلاج النفسي لفئات الطلبة الذين قد يكونون عرضة لخطر انخفاض التحصيل.

وتسعى الدراسة من خلال التعرف على العلاقة بين العصابية والأداء الأكاديمي إلى التحقق من وجود أسباب جوهرية في سمات الشخصية، لدى الطلبة المتأخرين أكاديمياً تحتاج إلى مساعدة حقيقية ، خاصة أن عدم مواجهة هذه المشكلات النفسية سيؤدي على وجود مصدر خفي مسئول عن انخفاض مستوى الأداء الدراسي لدى عدد لا بأس به من طلبة الجامعة. ولا يخفى ما يتضمنه ذلك من هدر في القوى المالية والبشرية كما أنه يتعارض مع الرسالة الحقيقية للمؤسسة الجامعية، ومن ثم فإن هذا يمكن المسؤولين عن تسهيل تحقيق الأهداف التعليمية من المبادرة بوضع الحلول العملية والسريعة الكفيلة بتحسين ورفع مستوى الأداء الأكاديمي للطلبة.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستويات (مرتفعة ومتوسطة ومنخفضة) سمة الشخصية من نوع قوة الأنا-العصابية بين عينة من الطلبة الجامعيين من حيث ارتفاع التحصيل وتوسطه وانخفاضه، كما تهدف إلى التحقق من وجود علاقة ارتباطية بين قوة الأنا-العصابية والتحصيل ، وإلى التعرف على الفروق بين مستويات التحصيل المرتفع والمتوسط والمنخفض ومستويات قوة الأنا-العصابية المرتفعة والمنخفضة، وأخيراً التعرف على نسبة قوة الأنا-العصابية بين الطلبة مقارنة بالطالبات بمعزل عن مستوى التحصيل.

أسئلة الدراسة

طرحت الدراسة الحالية الأسئلة الآتية لمحاولة الإجابة عنها :

١. ما توزيعات الطلبة من مستويات التحصيل المختلفة (مرتفعة - متوسطة - منخفضة)، على مستويات مقياس قوة الأنا - العصبية (مرتفعة ومتوسطة ومنخفضة)؟
٢. هل يوجد ارتباط ذو دلالة بين متوسطات درجات الطلبة من أفراد عينة الدراسة الكلية على مقياس قوة الأنا - العصبية ومتوسطات درجاتهم على مقياس التحصيل (مقاساً بالمعدل التراكمي)؟
٣. هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة مرتفعي التحصيل، ومتوسطات درجات الطلبة منخفضي التحصيل، على مقياس قوة الأنا - العصبية؟
٤. هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب (مرتفعي التحصيل ومنخفضيه) ومتوسطات درجات الطالبات (مرتفعات ومنخفضات التحصيل) على مقياس قوة الأنا - العصبية؟

التعريفات الإجرائية لمفاهيم ومتغيرات الدراسة

قوة الأنا - العصبية : تُعدُّ قوة الأنا القطب المقابل للعصبية، وقوة الأنا هي الركيزة الأساسية في الصحة النفسية، ويستخدم مصطلح قوة الأنا كمترادف لمصطلح الثبات الانفعالي، وتشير قوة الأنا إلى التوافق مع الذات ومع المجتمع علاوة على الخلو من الأعراض العصبية. وبالمقابل تُعدُّ الوجدانية السلبية المصطلح الأكثر ملاءمة لوصف العصبية. وتتضمن أبعاد العصبية كما تقيسها أداة الدراسة الحالية سمات القلق والخاوف المرضية والاكنتاب والحُجل والذنب والأعراض الهستيرية وتوهم المرض والوهن الجسدي والعزلة واضطرابات الكثير من وظائف الأنا، مثل وظيفة الإحساس بالواقع واختباره، وسلامة الحكم وعمليات التفكير الفعالة والعلاقة بالآخر والتفوق والاقتدار والدفاعيات اللاشعورية وعمليات الكف المبالغ في استخدامها (كفاي، ١٩٨٦). وتعبّر الدرجة التي تبلغ (٣١ فأقل) على مقياس الدراسة عن العصبية المرتفعة (تشير الدرجات المرتفعة إلى قوة الأنا وتدني العصبية، في حين تشير الدرجات المنخفضة إلى ضعف الأنا وارتفاع العصبية)، وتعبّر الدرجة التي تتراوح بين (٣٢ - ٣٤) عن العصبية المتوسطة، في حين تعبّر الدرجة التي تبلغ (٣٥ فأعلى) عن العصبية المنخفضة، وذلك على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

المعدل التراكمي (GPA) وهو عبارة عن متوسط مجموع درجات الطالب على مجموع المواد التي درسها حتى تاريخ تطبيق الدراسة (وذلك تبعاً لآخر معدل تراكمي تم احتسابه وذلك حسب سجلات دائرة القبول والتسجيل)، بحيث يتم تصنيف أفراد العينة إلى ثلاث مجموعات: الأولى: التحصيل المرتفع (٣ - فأعلى)، الثانية: التحصيل المتوسط (٢,٩٩ - ٢,١)، الثالثة: التحصيل المنخفض (٢ - فأقل).

إجراءات الدراسة

أولاً: مجتمع الدراسة وعينتها

يتألف مجتمع الدراسة من مجموعة الطلبة المسجلين للدراسة المنتظمة في مرحلة البكالوريوس في كلية العلوم التربوية بالجامعة الهاشمية ، والذين يتألف عددهم من (٢٠٨٨) طالب وطالبة (تمثل الإناث ما نسبته ٨٣٪ من المجموع الكلي لطلبة الكلية)، وقد استثنى طلبة السنة الأولى لعدم انطباق توافر المعدل التراكمي عليهم، وبذا أصبح العدد الكلي لأفراد مجتمع الدراسة (١١٩٤) طالب . تم اختيار عينة الدراسة عشوائياً ، من قوائم الطلبة المسجلين في المواد الدراسية المطروحة في أقسام كلية العلوم التربوية: أصول التربية والإدارة والمناهج والتدريس وقسم علم النفس التربوي. وقد تكونت عينة الدراسة النهائية من (٢٣٢) طالب وطالبة (أي ما نسبته ١١٪ من مجموع الطلبة الكلي)، كان بينهم ٥٢ (٢٢٪) طالب، و١٨٠ (٧٨٪) طالبة. وقد بلغ متوسط عمر أفراد العينة (٢١,١) سنة، بانحراف معياري قدره (١,٨)، كما بلغت الأعداد والنسب المئوية لتوزيع أفراد عينة الدراسة على المستويات الدراسية الثلاثة على النحو الآتي: الثانية: ٧٨ (٣٤٪)، الثالثة: ٨٤ (٣٦٪)، الرابعة: ٧٠ (٣٠٪). وتراوحت تخصصاتهم من معلم صف، ومعلم مجال وهما التخصصان الوحيدان في الكلية في مستوى البكالوريوس.

ثانياً: أدوات الدراسة

مقياس بارون لقوة الأنا (Barron's Ego Strength Scale (BESS), 1953) من إعداد وتقنين كفاي (١٩٨٢) وقد وضع هذا المقياس بارون (Barron, 1953) ، مقتبساً إياه من مقياس منيسوتا المتعدد الأوجه للشخصية (Hathaway & McKinley, 1942)؛ Multiphasic Personality Inventory (MMPI), Gordon, 2001; Minnesota) ، ويقاس مقياس قوة الأنا النضج والمرونة وسهولة التكيف النفسي الكلي ويُعدُّ مقياساً جيداً لقياس القدرة على تحمل التوتر ، وسعة الحيلة والاستقلالية، والانضباط وضبط النفس والمرونة ، ويرى جوردون (Gordon, 2001) أن هذا المقياس يقيس سمات عميقة الوجود في الشخصية ، وأنه يصلح للتنبؤ بمآل وفعالية العلاج النفسي طويل الأمد لاضطرابات الشخصية .

ويتمتع المقياس بمعاملات عالية للصدق والثبات، حيث يبلغ معامل الثبات بالإعادة على عينة من الطلبة الجامعيين في البيئة المصرية (٠.٦٦٧) (كفاي، ١٩٨٢). وقد أشارت نتائج الدراسات التي أجراها بارون (Barron, 1953) على عينة من الطلبة الجامعيين للتحقق من صدق المقياس كمتغير في الشخصية، وذلك بجمع خصائص الطلبة الذين حصلوا على درجات عالية والذين حصلوا على درجات منخفضة ، إلى أن الفروق

طريقة استخراج الدرجات

يتألف مقياس العصائية من (٦٤) عبارة باتجاه قوة الأنا، (٢٤) عبارة إيجابية و(٤٠) فقرة سلبية تشير الإجابة عنها بلا إلى اتجاه قوة الأنا، ويُعدُّ مجموع الدرجات العالية من ٦٤-٣٥ دالاً على قوة الأنا والثبات الانفعالي بدرجة عالية، ومجموع الدرجات المنخفضة من ٣١-١، دالاً على العصائية - انخفاض قوة الأنا وتدني الثبات الانفعالي.

ثالثاً: المعالجة الإحصائية للبيانات

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخراج متوسطات درجات مجموعات التحصيل الثلاث على كل من مقياسي التحصيل وقوة الأنا - العصائية. وباستخدام معادلة بيرسون للارتباط الثنائي، تم حساب معامل الارتباط بين متوسط درجات أفراد العينة الكلية على مقياس قوة الأنا - العصائية، ومتوسط درجات أفراد العينة الكلية على مقياس التحصيل. كما تم حساب قيمة (ت) للتحقق من دلالة الفروق بين مجموعتي التحصيل المرتفع والمنخفض على مقياس قوة الأنا - العصائية، كما استخرجت نتائج تحليل التباين الأحادي والثنائي "ANOVA"، للمقارنة والتحقق من الفروق بين المتوسطات الحسائية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس قوة الأنا - العصائية، وذلك بين مجموعتي الطلبة مرتفعي التحصيل ومنخفضيه من الجنسين من الطلبة الذكور والإناث بواسطة إدخال البيانات الخاصة بالدراسة إلى جهاز الحاسوب، ومن ثم معالجتها وتحليلها إحصائياً باستخدام رزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية "SPSS".

نتائج الدراسة

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة الحالية وهو "ما هي توزيعات الطلبة من مستويات التحصيل المختلفة (مرتفعة - متوسطة - منخفضة)، على مستويات مقياس قوة الأنا - العصائية؟"

تم حساب متوسطات مجموعات التحصيل الثلاث على مقياس قوة الأنا - العصائية؛ إذ تم تصنيفها إلى ثلاث مجموعات مرتفعة (٣٥ - فأعلى) ومتوسطة (٣٤-٣٢) ومنخفضة (٣١- فأقل)، وبلغ العدد والنسب المئوية على النحو المبين في الجدول رقم (١).

الجدول رقم رقم (١)

المجموع الكلي والعدد والنسبة المئوية لأفراد عينة الدراسة (طلاب وطالبات) من مستويات تحصيل مختلفة (مرتفعة ومتوسطة ومنخفضة) الذين سجلوا درجات مرتفعة ومتوسطة ومنخفضة على مقياس قوة الأنا - العصابية

التحصيل قوة الأنا	مرتفع	متوسط	منخفض	المجموع	%	طلاب	طالبات
مرتفعة	٢٢	٤١	١٠	٧٣	%٣١	٢٠	٥٣
متوسطة	١٧	٣٥	١٥	٦٧	%٢٩	١٤	٥٣
منخفضة	١٠	٥٧	٢٥	٩٢	%٤٠	١٨	٧٤
المجموع	٤٩	١٣٣	٥٠	٢٣٢	%١٠٠	٥٢	١٨٠
النسبة المئوية	%٢١	%٥٧	%٢٢	%١٠٠		%٢٢	%٧٨

وتشير البيانات الواردة في الجدول رقم (١) إلى أن العدد والنسبة المئوية للطلبة الذين حصلوا على درجات تحصيل مرتفع البالغ عددهم (٤٩) ونسبتهم المئوية (٢١٪)، قد توزعوا باتساق وبصورة طردية مع مستويات قوة الأنا، فالأعداد العالية منهم (٢٢) حصلت على درجات مرتفعة، تلتها أعداد أقل نسبياً حصلت على درجات متوسطة، وأخيراً عدد قليل (١٠) حصل على درجات منخفضة من قوة الأنا. أما الذين حصلوا على درجات تحصيل متوسط وعددهم (١٣٣) ونسبتهم المئوية (٥٧٪) فقد توزعوا بصورة متقاربة نسبياً (٥٧، ٤١) تبعاً على المستويين المرتفع والمنخفض من قوة الأنا، وحصل البقية منهم (٣٥) على درجات متوسطة من قوة الأنا. أما الذين حصلوا على درجات تحصيل منخفض والذين بلغ عددهم (٥٠) ونسبتهم المئوية (٢٢٪)، فقد توزعوا على مقياس قوة الأنا - العصابية بصورة عكسية، فالأعداد القليلة (١٠) حصلت على درجات مرتفعة، في حين حصلت الأعداد الأكبر نسبياً (١٥) على درجات متوسطة، وحصلت

الأعداد الكبيرة (٢٥) على درجات منخفضة من قوة الأنا. ويشير الجدول أيضاً إلى أن إجمالي العدد والنسبة المئوية للطلبة من مستويات التحصيل المختلفة ممن توزعوا على المستويين المرتفع والمتوسط من قوة الأنا اللذين يشيران إلى تمتعهم نسبياً بالثبات الانفعالي قد بلغ (١٤٠) طالباً ، ونسبتهم المئوية (٦٠٪) ، أما إجمالي العدد والنسبة المئوية للطلبة من مستويات التحصيل المختلفة ممن توزعوا على المستوى المنخفض من قوة الأنا الذي يشير إلى اتصافهم بسمة العصابية، قد بلغ (٩٢) طالباً ونسبتهم المئوية (٤٠٪) ، وهي نسبة عالية.

وللإجابة عن السؤال الثاني للدراسة "هل يوجد ارتباط ذو دلالة بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة الكلية على مقياس قوة الأنا - العصابية، ومتوسط درجاتهم على مقياس التحصيل (مقاساً بالمعدل التراكمي)؟" تم استخراج معامل الارتباط بتطبيق معادلة بيرسون للارتباط الثنائي، وذلك بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة الكلية وعددها (٢٣٢) طالب وطالبة على قائمة مقياس قوة الأنا - العصابية ، ومتوسط درجات أفراد العينة نفسها على مقياس التحصيل الدراسي (المعدل التراكمي). ويوضح الجدول رقم (٢) المتوسط الحسابي وأدنى الدرجات وأعلىها والانحراف المعياري لأفراد عينة الدراسة على مقياسي الدراسة التحصيل وقوة الأنا - العصابية.

الجدول رقم (٢)

المتوسط الحسابي وأدنى الدرجات وأعلىها والانحراف المعياري لعينة الدراسة على مقياسي الدراسة قوة الأنا- العصابية والتحصيل

المقياس	العدد	المتوسط الحسابي	أدنى انحراف عن متوسط الدرجات	أعلى انحراف عن متوسط الدرجات	الانحراف المعياري
قوة الأنا- العصابية	٢٣٢	٣١,٧١	١٧	٤٩	٦,٢٩
التحصيل	٢٣٢	٢,٥٥	١,٠٨	٤,٠٠	.٥١٧

كما يوضح الجدول رقم (٣) قيمة معامل الارتباط بين مقياسي الدراسة، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط $(r=0.293)$ ، وهي دالة عند مستوى الدلالة 0.01 . (تشير الدرجات المرتفعة إلى قوة الأنا وتدني العصابية، في حين تشير الدرجات المنخفضة إلى ضعف الأنا وارتفاع العصابية).

الجدول رقم (٣)

دلالة الارتباط بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس قوة الأنا - العصابية ومتوسط درجاتهم على مقياس التحصيل

المقياس	عدد الأفراد	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة معامل الارتباط 'ر'	مستوى الدلالة الإحصائية
قوة الأنا - العصابية	٢٣٢	٣١,٧١	٦,٢٩	*٠.٢٩٣	٠,٠١
التحصيل	٢٣٢	٢,٥٥	٠.٥١٧		

*دالة عند مستوى 0.01

وللإجابة عن السؤال الثالث للدراسة وهو "هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل، على مقياس قوة الأنا - العصابية؟"، تم حساب قيمة (ت "t") للمقارنة والتوصل إلى دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلبة مرتفعي التحصيل وعددهم (٤٩) طالباً، والطلبة منخفضي التحصيل وعددهم (٥٠) طالباً، على مقياس قوة الأنا - العصابية، حيث بلغت قيمة (ت) $(t(97) = 4.37, p < 0.01)$ ، وهي دالة عند مستوى 0.01 ، ويوضح الجدول رقم (٤) الفروق بين المتوسط والانحراف المعياري والخطأ المعياري، لمقياسي الدراسة وقيمة (ت) لمجموعتي التحصيل المرتفع و التحصيل المنخفض على مقياس قوة الأنا - العصابية.

الجدول رقم (٤)

قيمة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الدرجات مرتفعة التحصيل ومنخفضته على مقياس قوة الأنا- العصابية.

التحصيل	عدد الطلبة	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	متوسطات الفروق	درجة الحرية	قيمة 'ت'
تحصيل مرتفع	٤٩	٣٤,٦٣	٥,٦١	٠,٨٠١٦	٥,٠٩٢	٩٧	*٤,٣٧
تحصيل منخفض	٥٠	٢٩,٥٤	٥,٩٦	٠,٨٤٣٣	٥,٠٩٢		

* دالة عند مستوى ٠,٠١

وللإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة الحالية " هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب (مرتفعي التحصيل ومنخفضيه) ومتوسط الطالبات (مرتفعات ومنخفضات التحصيل) على مقياس قوة الأنا - العصابية؟"، تم اتباع الطريقة الإحصائية لتحليل التباين ثنائي الاتجاه لمجموعتين، بحساب التباين الداخلي والخارجي ودرجات الحرية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة من الطلاب (مرتفعي التحصيل ومنخفضيه) وعددهم (٢٨) على مقياس قوة الأنا - العصابية، ومتوسط درجات أفراد عينة الدراسة من الطالبات (مرتفعات ومنخفضات التحصيل)، وعددهن (٧١)؟ " على المقياس نفسه. ويوضح الجدول رقم (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات قوة الأنا- العصابية لأفراد عينة الدراسة من الطلاب (مرتفعي التحصيل ومنخفضيه) والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات قوة الأنا - العصابية لأفراد عينة الدراسة من الطالبات (مرتفعات ومنخفضات التحصيل)".

الجدول رقم (٥)

المتوسط والانحراف المعياري لدرجات قوة الأنا - العصائية لأفراد عينة الدراسة من الطلاب والطالبات (مرتفعي التحصيل ومنخفضيه)

الجنس		الطلاب (ن = ٢٨)		الطالبات (ن = ٧١)		الإجمالي (ن = ٩٩)	
التحصيل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
مرتفع ن (٤٩)	٣٨,٥٧	٤,٧٢	٣٣,٩٧	٥,٥٢	٣٤,٦٣	٥,٦١	
	ن (٧)		ن (٤٢)				
منخفض ن (٥٠)	٣٠,٢٨	٤,٣٨	٢٩,٠٠	٦,٩١	٢٩,٥٤	٥,٩٦	
	ن (٢١)		ن (٢٩)				
الإجمالي ن (٩٩)	٣٢,٣٥	٥,٧٠	٣١,٩٤	٦,٥٦	٣٢,٠٦	٦,٣٠	

كما يوضح الجدول رقم (٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المعدل التراكمي لأفراد عينة الدراسة من الطلاب (مرتفعي التحصيل ومنخفضيه) والمتوسط والانحراف المعياري لدرجات المعدل التراكمي لأفراد عينة الدراسة من الطالبات (مرتفعات ومنخفضات التحصيل).

الجدول رقم (٦)

المتوسط والانحراف المعياري لدرجات المعدل التراكمي لأفراد عينة الدراسة من الطلاب والطالبات (مرتفعي التحصيل ومنخفضيه)

التحصيل الجنس	تحصيل مرتفع (ن = ٤٩)		تحصيل منخفض (ن = ٥٠)		الإجمالي (ن = ٩٩)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
طلاب (٢٨)	٣,١٢٥ (٧)	١,٣٥٨٧	١,٨٧٧ (٢١)	١,٥٩٥	٢,٥٠١	١,٤٧٦
طالبات (٧١)	٣,٢٩٧ (٤٢)	٣,٢٩٨	١,٨٨٥ (٢٩)	١,٩٠٨	٢,٥٩١	٢,٦٠٣
الإجمالي ن (٩٩)	٣,٢٧٢	٣,١٤٥	١,٨٨٢	١,٧٦٦	٢,٥٧٧	٢,٤٥٥

ويوضح الجدول رقم (٧) نتائج تحليل التباين "ثنائي الاتجاه" للتعرف على الفروق في التحصيل التي تعود لقوة الأنا - العصابية (ونوع الجنس (طلاب/ طالبات) وإلى التفاعل بين التحصيل والجنس .

الجدول رقم (٧)

نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه لدلالة الفرق بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة من الطلاب والطالبات (مرتفعي التحصيل ومنخفضيه) على مقياس قوة الأنا - العصائية ،

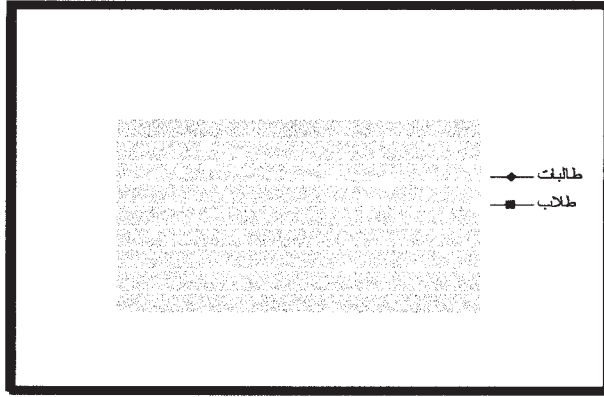
مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة 'ف'	مستوى الدلالة
التحصيل	١	٧٠٦,٩٩	٧٠٦,٩٩	**٢١,٦١	٠,٠٠١
نوع الجنس	١	١٣٩,٠٢٧	١٣٩,٠٢٧	*٤,٢٥	٠,٠٤٢
التفاعل (التحصيل x الجنس)	١	٤٤,٠٢٩	٤٤,٠٢٩	١,٣٤	٠,٢٤٩
الخطأ	٩٥	٣١٠٦,٩٧	٣٢,٧٠		غير دالة
الكلي	٩٩	٨٩٠,٠٥١			

** دالة عند مستوى ٠,٠٠١ ، * دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (٧) ما يلي: أولاً: أن قيمة النسبة الفائية المحسوبة لتأثير متغير قوة الأنا - العصائية (المرتفعة والمنخفضة) في التحصيل تتعدى القيمة الجدولية، أي أن هناك فرقاً ذا دلالة عند مستوى $(\alpha = 0,001)$ ، في المتغير التابع (التحصيل المرتفع والمنخفض) يعود للمتغير المستقل (قوة الأنا - العصائية)، وهذا ما أوضحته نتائج السؤالين الثاني والثالث. ثانياً: أن قيمة النسبة الفائية $f(1,95) = 4,25, p < 05$ المحسوبة لتأثير متغير الجنس في العصائية تتعدى القيمة الجدولية، أي أنه توجد فروق ذات دلالة بين قوة الأنا تعود لمتغير نوع الجنس بين الطلاب والطالبات، وبالرجوع إلى جدول رقم (٥) نجد أن متوسطات الطلاب والطالبات مرتفعة ومنخفضة التحصيل، على مقياس قوة الأنا - العصائية، تعود لصالح الطالبات في اتجاه العصائية، فمتوسط درجاتهن على مقياس قوة الأنا بلغ (٣١,٩٤) درجة (الدرجات التي هي أقل تشير إلى عصائية أعلى) في حين بلغ متوسط

درجات الطالبات (32,35) درجة.

ثالثاً: أن قيمة النسبة الفائية لتفاعل متغيرات العصابية X التحصيل X نوع الجنس، لا تتعدى القيمة الجدولية، أي أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة للتفاعل بين متوسطات الطلبة على مقياس قوة الأنا - العصابية، بين الطلاب مرتفعي التحصيل (38,57)، والطالبات مرتفعت التحصيل (33,97)، ومتوسط الطلبة منخفضي التحصيل (30,28)، والطالبات منخفضات التحصيل (29,00). ويوضح الرسم البياني رقم (1) متوسط درجات الطلاب والطالبات مرتفعي التحصيل ومنخفضيه على مقياس قوة الأنا - العصابية، ويظهر عدم وجود تفاعل بين التحصيل ونوع الجنس على مقياس الدراسة (قوة الأنا-العصابية).



الشكل رقم (1) متوسط درجات الذكور والإناث مرتفعي التحصيل ومنخفضيه على مقياس قوة الأنا - العصابية

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستويات سمة الشخصية من نوع قوة الأنا-العصابية بين عينة من الطلبة الجامعيين مرتفعي التحصيل ومتوسطيه ومنخفضيه، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة الارتباط بين قوة الأنا - العصابية والتحصيل مقاساً بالمعدل التراكمي، بالإضافة إلى التعرف على دلالات الفروق بين متوسطات مجموعتي التحصيل المرتفع والمنخفض على مقياس قوة الأنا-العصابية المستخدم في الدراسة الحالية وأخيراً هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في قوة الأنا-العصابية بين الجنسين (ذكور وإناث) من مجموعتي التحصيل المرتفع والمنخفض.

وقد طرحت الدراسة أربعة أسئلة، نصّ السؤال الأول على " ما توزيعات الطلبة من

مستويات التحصيل المختلفة (مرتفعة - متوسطة - منخفضة)، على مستويات مقياس قوة الأنا - العصائية (مرتفعة ومتوسطة ومنخفضة)؟" وقد أشارت نتائج الدراسة المتعلقة بهذا السؤال إلى توزيع أفراد عينة الدراسة من مستويات التحصيل الثلاثة على مستويات مقياس قوة الأنا - العصائية (مرتفع - متوسط - منخفض)، إلى أن توزيع مجموعتي التحصيل المرتفع والمتوسط كان متسقاً وطردياً مع درجاتهم على المقياس بحيث إن الأعداد الكبرى مثلت المستوى المرتفع من قوة الأنا وبصورة تنازلية تنسجم مع تسلسل مستويات قوة الأنا أما مجموعة التحصيل المنخفض فقد اتخذت درجاتهم على مقياس قوة الأنا منحى عكسياً بحيث إن الأعداد التي هي أقل مثلت المستوى المرتفع من قوة الأنا وبصورة تصاعدية تصاعدت الأعداد مروراً بالمستوى المتوسط من قوة الأنا ووصولاً إلى الأعداد الكبرى التي وقعت ضمن المستوى المنخفض من قوة الأنا. وتعكس هذه النتيجة بصورة مبدئية الصلة السلبية التي تربط بين التحصيل والعصائية.

كما أشارت هذه النتائج إلى أن نسبة (٤٠٪) من أفراد عينة الدراسة تتسم بالعصائية و بانخفاض قوة الأنا، أي النزعة إلى عدم الثبات الانفعالي والعصائية، وتعد هذه النسبة عالية إلى حد ما وتشير إلى تردي الصحة النفسية وشيوع القلق والتوتر والمشاعر السلبية بين هؤلاء الطلبة، ويمكن تفسير ارتفاع هذه النسبة لكون معظم أفراد العينة من الإناث (نسبة ٧٨٪) واللواتي أشارت الدراسات التجريبية (Nolen- Hoeksema, 1987; Costa, Terracciano, & McCrae, 2001; Feingold, 1994) إلى أنهم يسجلون درجات قلق واكتئاب أعلى من الذكور، وأن ذلك يعود بصورة أساسية لعوامل متعددة تتراوح من بيولوجية (Buss, 1995)، وفروق في الأدوار الاجتماعية (1999 Geary)، والتنميط الاجتماعي المرتبط بنوع الفرد.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات (Svanum & Zody, 2001) التي توصلت إلى أن نسبة (٤١٪) من أفراد عينة الدراسة من الطلبة الجامعيين يعانون من مشكلات نفسية وعصائية وممن انطبقت عليهم محكات الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية. وتنسجم مع نتائج دراسة أخرى (Gunther, Cohen, & Armeli, 1999)، التي وجدت أن نسبة المصابين بالعصاب من عينة الدراسة من الطلبة الجامعيين قد بلغت ٣٣٪، وأن درجات الطلبة العصائين على مقياس الدراسة (Costa & McCrae, 1992) كانت مرتفعة وتجاوزت انحرافاً معيارياً واحداً أعلى من الدرجات المعيارية الخاصة بالشباب الجامعي.

كما تتفق هذه النتيجة المتضمنة أن الطلبة مرتفعي العصائية كان معظمهم منخفضي التحصيل أيضاً مع نتائج بعض الدراسات التجريبية التي توصلت إلى وجود ارتباط دال بين أعراض الاضطرابات النفسية كالإكتئاب والقلق، والأداء العقلي الضعيف،

فالأعراض الاكتئابية والقلق المصاحب للشخصية العصابية غالباً ترتبط بالنقص في وظيفة وعمل الذاكرة قصيرة الأمد، وخاصة ما يتعلق بالمهام التي تتطلب نشاط إنتاج ومعالجة المعلومات (Brackney & Karabenick, 1995; Tobias, 1985). وتدلل هذه النتيجة على أن فقدان الإنتاجية المرتبط بالاضطرابات النفسية يبرز بصورة واضحة بين طلبة الجامعات (Svanum & Zody, 2001)، ويعود ذلك لكونهم مطالبين خلال مدة دراستهم بالالتزام ببرامج ثابت من المواظبة على حضور وتأدية الأنشطة الصفية، والبحوث والامتحانات، فالطلبة من أفراد الدراسة منخفضي قوة الأنا - مرتفعي العصابية الذين يواجهون مشكلات صحة نفسية يتوقع أنهم يبذلون جهداً أقل مقارنة بنظرائهم الذين هم أكثر توافقاً، وأن يكونوا معرضين لخطر الفشل وانخفاض التحصيل الأكاديمي وتنسجم مع هذه النتيجة التقارير التي غالباً يضعها المرشدون العاملون في مراكز الإرشاد الجامعية المتضمنة أن معظم الطلبة المسترشدين ينسبون المشكلات الأكاديمية التي يواجهونها إلى الصعوبات النفسية، وأن المشكلات النفسية تمثل سبباً متكرراً للانسحاب من الدراسة الجامعية (Gerdes & Mallinckrodt, 1994)، وأن الطلبة الجامعيين الذين يتركون الدراسة الجامعية بصورة مؤقتة مكرهون بسبب تدني معدلهم التراكمي نتيجة تعرضهم لهذا النوع من الصعوبات النفسية، عادة ما يتحسن أدائهم وذلك بعد عودتهم ثانية إلى مقاعد الدراسة الجامعية (Meilman, Manley, Gaylor, 1992; Svanum & Zody, 2001; Turco, 1992)، مما يقدم دليلاً إضافياً على أن الاضطرابات النفسية يمكن أن تعرقل الأداء الأكاديمي.

كما طرحت الدراسة الحالية السؤال الثاني للدراسة "هل يوجد ارتباط ذو دلالة بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة الكلية على مقياس قوة الأنا - العصابية، ومتوسط درجاتهم على مقياس التحصيل (مقاساً بالمعدل التراكمي)؟" وقد أشارت نتائج التحليلات الإحصائية إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة عند مستوى 0.01، مما يعني أن هؤلاء الذين تمكنوا من الحصول على درجات عالية من قوة الأنا كانوا يؤدون جيداً في الدراسة الجامعية والعكس صحيح. وبلغت أخرى يمكن القول إن التحصيل بمستوياته الثلاثة قد ارتبط بدرجات الطلبة على مقياس قوة الأنا - العصابية، فالدرجات المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة، على مقياس الدراسة (قوة الأنا - العصابية) ارتبطت بالدرجات (المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة) على مقياس التحصيل. ويمكن تفسير هذه العلاقة بين قوة الأنا - العصابية والتحصيل ضمن الفهم المنطقي (Eysenck & Eysenck, 1985)، فأصحاب الدرجات المرتفعة من العصابية (المنخفضة على مقياس الدراسة)، قد يستمرون في الشعور بالقلق والهيم بشأن عملهم الدراسي، كما أنهم يتعرضون لمستويات عالية من قلق الامتحان مما يتدخل ويعرقل أداءهم الأكاديمي. ويأتي هذا التفسير متسقاً مع الاستنتاج الذي وضعه

أيزنك (Eysenck, 1990)، بشأن وصف العصائية بأنها معرقله للتحصيل الدراسي في معظم الأحوال.

ولا تقترح هذه النتيجة أن العلاقة سببية مباشرة، لكن يمكن القول إن هناك علاقة ارتباطية غير مباشرة بين التحصيل وقوة الأنا-العصائية، أي أن سمة الشخصية - قوة الأنا-العصائية، قد تمثل سبباً غير مباشر لتباين مستوى التحصيل، فقوة الأنا-العصائية قد تؤثر في التحصيل من خلال مستويات بيئية وموقفية بالإضافة إلى السمات الشخصية (Vallerand, 2000)، كما قد تؤثر بواسطة تفعيل متغيرات أخرى بين المفحوصين، كالكفاية الاجتماعية و الذات الأكاديمية المدركة والخبرات الحياتية السابقة والاستعدادات الشخصية والحالة الصحية والظروف الأسرية والبيئية، خاصة أن العصائية ترتبط بمعدلات مرتفعة من المؤثرات الاقتصادية ومؤثرات الصداقة والأسرة غير المرغوبة فيها (al., 1999)، كما ترتبط بصورة خاصة بفقدان الإحساس بالأمان- الذي قد يحدث نتيجة الخبرات المبكرة للتعلم غير الآمن بالمربي- التي بدورها ترتبط بنمط التعلم السطحي، الذي يؤدي إلى احتمالية حدوث التحصيل المنخفض (Heinström, 2000).

كما قد تعود العلاقة الارتباطية بين العصائية وانخفاض التحصيل إلى كون الأفراد مرتفعي العصائية أكثر عرضة لارتفاع معدل القلق تحت وطأة الظروف الموترة (Bolger, 1990)، وأفراد الدراسة يجمعهم عامل مشترك ألا وهو طبيعة المرحلة العمرية التي يمثلونها والمتسمة بالعديد من مصادر التوتر، والتي أهمها تكوين الهوية الذاتية وقضايا الاستقلالية النفسية والاقتصادية والقيم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي توصلت إلى وجود ارتباط سلبي بين العصائية والمعدل التراكمي، ونتائج الدراسات (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003; Furnham & Medhurst, 1995)، التي توصلت إلى وجود علاقة ايجابية بين الثبات الانفعالي والتحصيل، كما تنسجم هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات (Ridgell & Lounsbury, 2004) التي توصلت إلى وجود علاقة ايجابية بين الثبات الانفعالي والتحصيل، كما تنسجم هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات (Judge & Ilies, 2002; Lee et al., 2003)، التي توصلت إلى معاملات ارتباط مماثلة تقريباً بين العصائية ودافعية الأداء.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي توصلت إلى وجود ارتباط إيجابي بين المعدل التراكمي والعصائية (Musgrave-Marquart et al., 1997)، وقد نسبت هذه النتائج المناقضة لنتائج الدراسة الحالية إلى توقيت تطبيق الدراسة في نهاية الفصل الجامعي الذي يقترن بتصاعد حدة قلق الطلبة واستئثارهم، وإلى احتمالية أن تمثل العصائية بمكوناتها العاملة المتعددة (القلق والغضب والعدائية والاكتئاب والشعور بالذات والاندفاعية والقابلية للتعرض) عنصراً في النجاح الأكاديمي ضمن سياق مؤقت فقط.

عملية النجاح في الدراسة الجامعية.

وتنسجم هذه النتيجة أيضاً مع نتائج بعض الدراسات _____
 (Diseth, 2003; McKenzie, 1989)، التي أشارت إلى العلاقة السلبية بين العصابية
 والتحصيل، وإلى أن العصابين عادة ما يحصلون على أدنى المستويات من الفشل، كما
 أنهم يؤدون المهمات المعرفية بصورة ضعيفة؛ لأنهم يستشارون أو يندفعون بصورة مستفيضة
 ومفرطة، كما أنهم غالباً ما يكونون أكثر احتمالاً لتقديم أعذار طبية عن تغيّبهم عن
 الامتحانات بصورة أكثر من الطلبة منخفضي العصابية . وتقدم هذه النتائج تبريراً منطقياً
 لتراجع مستويات تحصيل الطلبة مرتفعي العصابية في الدراسة الحالية.

كما طرحت الدراسة السؤال الرابع والأخير وهو " هل توجد فروق دالة إحصائياً بين
 متوسط درجات الطلاب (مرتفعي التحصيل ومنخفضيه) ومتوسط الطالبات (مرتفعات
 ومنخفضات التحصيل) على مقياس قوة الأنا - العصابية؟". وقد أشارت نتائج
 التحليلات الإحصائية إلى وجود فروق ذات دلالة بين الطلاب والطالبات في قوة الأنا -
 العصابية، تعود لتغير نوع الجنس ، وذلك لصالح الإناث في اتجاه العصابية ، (الدرجات
 الأقل تشير إلى عصابية أعلى) ، وتبدو هذه النتيجة تأكيداً على نتيجة السؤال الأول التي
 تضمنت ارتفاع نسبة المصابين بالعصابية من أفراد الدراسة ، فالتطالبات شكلن أكثر من ثلثي
 أفراد عينة الدراسة.

ويبدو أن المراهقات يعتبرن أكثر من المراهقين الذكور عرضة للإصابة بالعصاب نظراً
 لظروف التربية القاسية وتناقضات الأدوار التي يعشنها ، وربما لكونهن أكثر احتمالاً
 للشعور بالذنب المتعلق بقضايا الاستقلالية عن الأمهات _____
 (Chodorow, 1978) ، كما أنهن غالباً ما يكن أكثر عصابية لكونهن عرضة للشعور
 بالذنب مقارنة بالذكور لكونهن أكثر تزمناً والتزاماً بالمعايير الاجتماعية التقليدية، خاصة
 المعايير المرتبطة بالرعاية والمجتمع

ولأنهن ينزعن إلى تكريس حياتهن من أجل تحقيق توقعات الدور الأنثوي المتعلقة
 بالرعاية والعناية بالآخرين (Eftthim, Kenny & Mahalik, 2001) .

ويتفق هذا التفسير مع نتائج العديد من الدراسات (Svaunm & Zody, 2001)
 (Eagly, 1987; Gilligan, 1982; Jones & Kugler, 1993)، التي ربطت بين
 حدة الشعور بالذنب - كأحد الأبعاد العصابية - لدى الإناث مقارنة بالذكور، والناجم
 بصورة خاصة عن اهتمام الإناث واعتدادهن الشديد بآراء الآخرين خاصة فيما يتعلق
 بانتهاك المعايير بين الشخصية مثلاً، الوفاء والصدق، ونتائج الدراسات (2000)
 (Feingold, 1994; Kling, Hyde, Showers, & Buswell, 1999; Twenge,
 التي أشارت إلى أن الإناث حصلن على درجات أدنى على مقياس تقدير الذات، وذلك

مقارنة بالذكور. وتنسجم هذه النتيجة أيضاً مع نتائج بعض الدراسات (1979) (Costa et al., 2001; Lynn & Martin, 1997; Wiggins, 1979) التي أكدت استمرارية وجود الفروق بين الجنسين في العصابية، والسمات المرتبطة بها حيث تحصل الإناث على درجات أعلى من الذكور.

كما تختلف هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات (Block & Kremen, 1996; Svanum & Zody, 2001) التي توصلت إلى أن الإناث خلال مرحلة المراهقة والرشد المبكر يظهرن تنظيمًا نفسيًا أكبر لأنماطهن في التكيف مقارنة بالذكور، الذين يستمرون خلال هذه المرحلة في الاحتفاظ بالشخصيات نفسها التي طوروها في المراحل السابقة، وأن اضطرابات القلق (العصابية) ترتبط بارتفاع المعدل التراكمي بين الإناث دون الذكور، ويبدو أن الاعتراف بدور عوامل البيئة الثقافية المرتبطة بالزمن خلال سنوات حياة الفرد قد يحل التناقض الواضح في نتائج الدراسات التي أجريت حول الشخصية (Revelle, 1993).

وتلقي نتائج هذه الدراسة الضوء وقد تسهم في إثارة الاهتمام وبدء الاعتراف بوجود فئة من الطلبة تحتاج فعلاً إلى خدمة نفسية منظمة داخل الحرم الجامعي، وقد يؤدي توظيف برامج الإرشاد النفسي والتدخل المبكر وعلى المستوى الوقائي الأولي والثانوي في مراحل الدراسة المختلفة، لتزويد المجتمع بأعضاء صالحين، ولزيادة تفعيل دور المؤسسات التعليمية في مجال التعليم الصحيح والاستفادة القصوى للطلبة.

وبصفة خاصة قد تساعد نتائج هذه الدراسة المتعلقة بوجود حالات مرتفعة من العصابية، بين قطاع الطلبة الجامعيين والمرشدين النفسيين الذين يعملون مع طلبة الجامعات على إيلاء الاهتمام بصورة أكبر إلى الديناميات المرتبطة بالشخصية العصابية المحتمل أن تبرز بصورة خاصة أثناء تطوير الطلبة لهوية ذاتية ولاستقلالية أكبر، ويستطيع المرشدون أن يساعدوا مسترشدتهم من طلبة الجامعات على تخطي المعوقات التحصيلية المرتبطة بالعصابية فيما يتعلق بالجهود المبذولة لتحقيق الأهداف الدراسية، وأساليب التنظيم الذاتي، باتباع مناهج العلاج النفسي التحليلي والإرشاد النفسي المعرفي باستخدام أساليب الدحض المعرفي للمخططات المعرفية غير التكيفية التي بنيت خلال الخبرة المسببة للممارسات الشخصية المرتبطة بالعصاب.

كما تثير نتائج الدراسة أسئلة عديدة بخصوص أهمية التمييز بين العصابية وقوة الأنا، وارتباطهما بمقاييس الصحة النفسية والأمراض النفسية، والعلاقة بين العصابية وسمات أخرى في الشخصية كالانبساطية والضميرية والانفتاح على الخبرات، مثلاً، ودور المتغيرات الشخصية والتنشئة الوالدية والدين في تطوير الشخصية العصابية، كما تبرز الدراسة الحاجة إلى إجراء دراسات تجريبية حول المتغيرات والديناميات الشخصية المرتبطة

بالعصائية لدى طلبة الجامعات، وبصورة أكثر تحديداً تبرز الدراسة الحاجة إلى إجراء دراسات لفحص بعض المتغيرات في الشخصية. بمعنى عمليات الدافعية والتنظيم الذاتي التي تفسر علاقات متغيرات الشخصية بالآثار الواقعة على التحصيل (Lee et al., 2003; Gollwitzer & Brandstötter, 1997;).

وتمثل هذه الدراسة جهداً مبدئياً لتمييز حالات العصائية والعلاقة بين العصائية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعات، وتعد نتائج الدراسة الحالية المرتبطة بارتفاع نسبة الطلبة المهيين للإصابة بالعصاب، وعلاقة العصائية كسمة في الشخصية والتحصيل الدراسي مؤشرات مرتبطة بمستوى الصحة النفسية والحاجة الماسة إلى التدخلات الإرشادية المبكرة للطلبة المعرضين لخطر الانسحاب الدراسي وتدني المعدل التراكمي وعواقبه المختلفة، وهي مؤشرات يجب تفسيرها بدقة وحذر وحرص، وذلك استناداً إلى المحددات التي تفرضها أدوات الدراسة الحالية وأسلوب التقرير الذاتي وحجم وتمثيل وخصائص أفراد عينة الدراسة، ولذا فإن نتائج الدراسة تفتح المجال واسعاً لدراسات أخرى للمصادقة على نتائجها بتكرارها ضمن دراسات تجريبية مضبوطة.

وأخيراً فإن نتائج الدراسة الحالية والمعلومات التي تتضمنها الدراسة تتفق مع الأفكار التي دعا إليها بعض الباحثين (Johnson et al., 1989)، والتي أكدت ضرورة قيام المؤسسات التعليمية بدورها المنوط بها من أجل رفع مستوى كفاءتها في رفد المجتمع بأفراد منتجين وأسوياء نفسياً والتي برهنت على حاجة المؤسسات الجامعية إلى توفير مرشدين نفسيين متخصصين في العلاج النفسي. بمناهج تدخلات الأزمات "interventions Crisis"، والعلاجات النفسية المختصرة "Brief Therapy"، وتوفير الاستشارات العقلية "Psychiatric consultation"، والمعرفة الدقيقة بموارد الصحة النفسية المتوافرة في المجتمع المحلي والمركزي، وذلك لرفد وتعزيز كفاءة وفاعلية الجهاز العامل في مركز الإرشاد النفسي في الجامعات.

ومن المتوقع أن تسهم مثل هذه الدراسات في تطوير نظرية لوضع قواعد وأسس نظرية وعملية مدروسة لتفسير العلاقة بين سمات الشخصية والتحصيل الأكاديمي، كما تلقي الضوء على الاحتمالات الإضافية الممكنة لتطوير إمكانات الأشخاص في المواقف التعليمية. وفي حين يقوم الباحثون بتطوير فهم أكبر للعمليات الدافعية المرتبطة بخصائص الشخصية فإن الرواد والقادة التربويين سيصبحون قادرين على استهداف هذه الجوانب من تنظيم الذات لجهود التغيير من المنهج السطحي في التعلم نحو المنهج الأكثر عمقاً.

المراجع

عبد الخالق، أحمد (١٩٩٣). استخبارات الشخصية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

كفافي، علاء الدين (١٩٨٢). مقياس قوة الأنا (مقياس التنبؤ بنجاح العلاج النفسي) . القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .

كفافي، علاء الدين (١٩٨٦). صدق التمييز الإكلينيكي لمقياس بارون لقوة الأنا. المجلة العربية للعلوم الإنسانية، جامعة الكويت، ٣٣، ١١٠ - ١٣٥.

Abouserie, R. (1995). Self-Esteem and achievement motivation as determinants of students' approaches to studying. **Studies in Higher Education**, 20, 19-26.

Ackerman, P. (1996). Intelligence as process and knowledge: an integration for adult development and application. In W. Rogers, & A. Fisk, et al. (Eds). **Aging and Skilled Performance: Advances in Theory and Application** (pp. 139-156). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Anastasi, A. (1998). **Psychological Testing**. New York: McMillan.

Barron, F. (1953). An ego-strength scale which predicts response to psychotherapy. **Journal of Consulting Psychology**, 17, 327-333.

Beck, A. T., & Emery, G. (1985). **Anxiety Disorders and Phobias: A Cognitive Perspective**. New York: Basic Books.

Block, J., & Kremen, A. M. (1996). IQ and Ego-resiliency. Conceptual and empirical connections and separateness. **Journal of Personality and Social Psychology**, 70, 349-361

Bolger, N. (1990). Coping as a personality process; a prospective study. **Journal of Personality and Social Psychology**, 59, 525-537.

Brackney, B. E., & Karabenick, S. A. (1995). Psychopathology and academic performance, the role of motivation and learning strategies. **Journal of Counseling Psychology**, 42, 456-465.

Brand, C.R. (1996) **The g Factor: General intelligence and its implications** . New York and Chichester :Wiley & Sons. Retrieved September 21, 2004 from <http://www.cycad.com/cgi-bin/Brand/quotes/q14.html>.

Buss, D. M. (1995). Psychological sex differences: Origins through sexual selection. **American Psychologist**, **50**, 164-168.

Chodorow, N. (1978). **The Reproduction of Mothering**. Berkeley: University of California Press.

Costa, P. T., Terracciano, A., & McCrae, R. R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings. **Journal of Personality and Social Psychology**, **81**, 322-331.
Personality and Social Psychology, **73**, 149-159.

De Fruyt, F., & Mervielde, I. (1996). Personality and interests as predictors of streaming and achievement. **European Journal of Personality**, **10**, 405-425.

Diseth, A. (2003). Personality and Approaches to learning as predictors of academic achievement. **European Journal of Personality**, **17**, 143-155.

Eagly, A. H. (1987). **Sex Differences In Social Behavior: A Social Role Interpretation**. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Efthim, P., Kenny, M. E., & Mahalik, J. (2001). Gender role stress in relation to Shame, Guilt, and externalization . **Journal of Counseling and Development**, **79**, 430-438.

El-Anzi, F. O. (2005). Academic achievement and its relationship with anxiety, self-esteem, optimism, and pessimism in Kuwait students. **Social Behavior and Personality**, **33**, 95-104.

Eysenck, H. J. (1990). Personality and school achievement. **Education Today**, **40**, 3-16.

Eysenck, H. J., & Eysenck, M. W. (1985). **Personality and Individual Differences**. London: Plenum Press.

Feingold, A. (1994). Gender differences in variability in intellectual abilities: A cross-cultural perspective. **Sex Roles**, **30**, 81-92.

Furnham, A. (1995). The relationship of personality and intelligence to cognitive learning style and achievement. In D. H. Saklofske, & M. Zeidner (Eds), **International Handbook of Personality and Intelligence** (pp.397-416). New York: Plenum.

Furnham, A., & Medhurst, S. (1995). Personality correlates of academic seminar behaviour : a study of four instruments. **Personality and Individual Differences**, **19**, 197-208.

Geary, D. C. (1999). Evolution and development sex differences. **Current Directions in Psychological Sciences**, **8**, 115-120.

Gerdes, H., & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. **Journal of Counseling & Development**, **72**, 281-288.

Gilligan, C. (1982). **In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development**. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gollwitzer, P. M., & Brandstätter, V. (1997). Implementation intentions and effective goal pursuit. **Journal of Personality and Social Psychology**, **73**, 186-199.

Gordon, R. M. (2001). MMPI/ MMPI-2 Changes in long- term psychoanalytic psychotherapy. **Issues in Psychoanalytic Psychology**, **23**, (1 and 2), 59-79. Retrieved June, 6, 2004 from <http://www.mmpi-info.com/mmpioutcome.html>.

Gottfredson, L. (1997). Why g matters: The complexity of everyday life. **Intelligence**, **24**, 79-132.

Gray, J. A. (1982). **Neuropsychological Theory of Anxiety: An investigation of the Septalhippocampal System**. Cambridge : Cambridge University Press.

Gunthert, K. C., Cohen, L. H., & Armeli, S. (1999). The role of neuroticism in daily stress and coping. **Journal of Personality and Social Psychology**, **77**, 1087-1100.

Hathaway, S. R., & McKinley, J. C. (1942). A multiphasic personality schedule (Minnesota): III. The measurement of symptomatic depression. **Journal of Psychology**, **14**, 73-84.

Heinström, J.(2000). The impact of personality and approaches to learning on information behavior. **Information Research**, **5**, 1-17. Retrieved June 5, 2004 from <http://www.informationr.net/ir/5-3/paper78.html>.

Heinström, J.(2003).Five personality dimensions and their influence on information behavior. **Information Research**, **9**, 1-26. Retrieved June, 5, 2004 from <http://information.net/ir/9-1/paper165.html>.

Jones, W. H. & Kugler, K. (1993). Interpersonal correlates of the guilt inventory. **Journal of Personality Assessment**, **61**, 246-258.

Judge, T. A., & Ilies, R. (2002).Relationship of personality to performance motivation. A meta-analytic review. **Journal of Applied Psychology**, **87**, 797-807.

Kanfer, R., & Heggestad, E. D. (1997). Motivational traits and skills: A person-centered approach to work motivation. **Research in Organizational Behavior**, **19**, 1-56.

Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J., & Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. **Psychological Bulletin**, **125**, 470-500.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). **Stress Appraisal and Coping**. New York: Springer.

Lee, F. K., Sheldon, K. M., & Turban, D. B. (2003). Personality and the goal-striving process: The influence of achievement goal patterns, goal level, and mental focus on performance and enjoyment. **Journal of Applied Psychology**, **88**, 256-265.

Lounsbury, J. W., Sundstrom, E., Loveland, J. M., & Gibson, L. W. (2003). Intelligence, "Big Five" personality traits, and work drives as predictors of course grade. **Personality and Individual Differences**, **35**, 1231-1239.

Lynn, R., & Martin, T. (1997). Gender differences in extraversion, neuroticism, and psychoticism in 37 countries. **Journal of Social Psychology**, **137**, 369-373.

McCrae, R.R. (2001). Trait psychology and culture: Exploring intercultural comparisons. **Journal of Personality**, **69**, 819-846.

McCrae, R. R., & Costa, P. T. Jr. (1986). Personality, coping, and coping effectiveness in an adult sample. **Journal of Personality**, **54**, 385-405.

McKenzie, J. (1989). Neuroticism and academic achievement: The Furneaux factor. **Personality and Individual Differences**, **10**, 509-515.

Meilman, P. W., Manley, C., Gaylor, M. S., & Turco, J. H. (1992). Medical withdrawals from college for mental health reasons and their relation to academic performance. **College Health**, **40**, 217-223

Musgrave-Marquart, D., Bromley, S. P., & Dalley, M. B. (1997). Personality, academic attribution, and substance use as predictors of academic achievement in college students. **Journal of Social Behavior & Personality**, **12**, 501-511.

Nolen-Hoeksema, S. (1987). Sex differences in unipolar depression. **Psychological Bulletin**, **101**, 259-282.

Park, H. S., Bauer, K. W., & Wood, P. K. (2002). **The influence of personality traits, pre-college characteristics, and cp-curricular experiences on college outcomes**. Retrieved August, 3, 2004 from <http://www.msu.edu/~parkhyes/personality.doc>.

Paunonen, S.V. (2003). Big five factors of personality and replicated predictors of behavior. **Journal of Personality and Social Psychology**, **84**, 411-424.

Phillips, R., Abraham, C., & Bond, R. (2003). Personality , cognition, and university students' examination performance. **European Journal of Personality**, **17**, 435-448.

Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1994). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D. Schunk & J. Meece (Eds.), **Student Perceptions in the Classroom: Causes and Consequences** (pp. 149–184). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Revelle, W. (1993). Individual differences in personality and motivation: 'Non-cognitive' determinants of cognitive performance. In A. Baddeley & L. Weiskrantz (Eds.), **Attention: Selection, Awareness and Control : A tribute to Donald Broadbent** (pp. 346-373). Oxford: Oxford University Press.

Ridgell, S.D. I., & Lounsbury, J. W. I. (2004). Predicting academic success: General intelligence, "Big Five" Personality traits, and work drive. **College Student Journal**, **38**, 607-618.

Rothstein, M. G., Paunonen, S. V., Rush, J. C., & King, G. A. (1994). Personality and cognitive ability predictors of performance in graduate business school. **Journal of Educational Psychology**, **86**, 516-530.

Seipp, B. (1991). Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings. **Anxiety Research**, **4**, 27-41.

Spielberger, C. D. (1972). **Anxiety: Current Trends in Theory and Research. (Vol.1)**. New ork: Academic Press.

Svanum, S., & Zody, Z. B. (2001). Psychopathology and college grades. **Journal of Counseling Psychology**, **48**, 72-76.

Tobias, S. (1985). Test anxiety: Interference, defective skills, and cognitive capacity. **Educational Psychologist**, **84**, 616-622.

Twenge, J. M. (2000). The Age of anxiety? Birth cohort change in anxiety and neuroticism, 1952-1993. **Journal of Personality and Social Psychology, 79**, 1007-1021.

Vallerand, R. J. (2000). Deci and Ryan's self-determination theory: A view from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. **Psychological Inquiry, 11**, 312-318.

Wright, K. (2004). **Neuroticism and conscientiousness during an impossible task performance**. Retrieved March, 1, 2005 from web.sbu.edu/psychology/lavin/kellyrosedraft3.htm

Zeidner, M., & Matthews, G. (2000). Intelligence and personality. In R. Sternberg (Ed), **Handbook of Intelligence** (pp.581-610). New York: Cambridge University Press.

العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة
من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية
العامة في ضوء بعض المتغيرات
الديمغرافية

د . زياد أمين بركات

جامعة القدس المفتوحة

منطقة طولكرم التعليمية / فلسطين

العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية

د . زياد أمين بركات

جامعة القدس المفتوحة

منطقة طولكرم التعليمية / فلسطين

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير التأملي لدى عيّنتين من الطلاب : الجامعيين، والثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. طبق لهذا الغرض مقياس أيزنك للتفكير التأملي (Eysenck & Weilson Reflectiveness Scale) بعد تعريبه وتطويره على عينة مكونة من (٤٠٠) طالب وطالبة، نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث، موزعين بالتساوي بين مرحلة التعليم الجامعي، والثانوية العامة . وقد خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها : عدم وجود فروق جوهرية في مستوى التفكير التأملي تُعزى إلى متغير الجنس، على حين كشفت النتائج عن وجود فروق في مستوى التفكير التأملي تُعزى إلى المتغيرات الآتية وهي : نوع الدراسة، والمرحلة التعليمية وعمل الأم، ومهنة الأب، لمصلحة دراسة الفرع العلمي، والمرحلة الجامعية، وأبناء الأمهات العاملات، وأبناء المزارعين على الترتيب . ومن جهة أخرى توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق جوهرية في تحصيل الطلاب العام بحيث تُعزى إلى مستوى التفكير التأملي لديهم، كما بينت النتائج عدم وجود أثر للتفاعل المشترك بين مستوى التفكير التأملي ومتغيرات : الجنس، ونوع الدراسة، والمرحلة التعليمية، ومهنة الأب في التحصيل العام للطلاب، على حين كان هناك أثر لهذا التفاعل في ضوء متغير عمل الأم، لمصلحة الطلاب ذوي التفكير المرتفع وأبناء الأمهات العاملات .

وفي ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها تم اقتراح بعض التوصيات التربوية، أهمها الاهتمام بدراسة التفكير التأملي، وتدريب المعلمين والطلاب على إستراتيجيات هذا النمط من التفكير .

The Reflective Thinking Among University and Secondary Students in Related With Some Demographic Variables

Dr . Zeiad Barakat
Educational Psychology
Al-Quds Open University
Tulkarm / Palestine

Abstract

The purpose of this was to identify the reflective thinking level related to some demographic variables among two groups of students: general secondary students, and university students. To achieve the study purpose, the Eysenck & Weilson Reflectiveness Scale (EWRS) had been applied to (400) students (200 females, and 200 males). The results indicated that there were non-statistically significant differences between students' reflective thinking level and gender variable. While, there were statistically significant differences with a variables: specialization, educational stage ,and parents' profession in favor of literary study, university stage, sons whom mothers work, and farmer's sons. On the other hand , the results showed that there were non-statistically significant differences on students' general academic achievement due to reflective thinking level. Also, the results revealed non statistically significant differences due to the interaction of reflective thinking level and general academic achievement due to the variables: gender, educational stage, specialization, and fathers' profession. Finally , according to these results and discussion, the researcher suggested some recommendations .

العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية

د . زياد أمين بركات

جامعة القدس المفتوحة

منطقة طولكرم التعليمية / فلسطين

مقدمة الدراسة واطارها النظري:

هناك قناعة لدى الكثير من علماء النفس، ومنذ منتصف القرن الماضي بأن الشخصية هي الأسلوب المتفرد للفرد، وأن هذه الشخصية هي وحدة الدراسة في علم النفس لفهم السلوك البشري، وأن الطريقة الوحيدة لدراسة الشخصية هي طريق التركيز الفردي (Idiographic approach) بالتعرف على نمط التفكير الذي تتبعه هذه الشخصية في مواقف تعليمية وحياتية مختلفة (Gregorc , 1979)، وبهذا المعنى رفض العالم ألبورت (Allport) قضية التأكيد العلمي التقليدي على صياغة نظريات، أو قوانين عامة يمكن تطبيقها على كل فرد، وذهب إلى أن الشخصية ليست عامة أو كلية (Universal) في طبيعتها، بل هي على العكس من ذلك سمة خاصة جداً لكل فرد (Schon, 1987). إن نمط التفكير هو المؤشر لهذه الشخصية وهو ابنها الشرعي الذي يمثلها أصدق تمثيل، ومن خلال فهمنا لهذا النمط من التفكير نتعرف على أبعاد الشخصية وخصائصها .

التفكير بوصفه نشاطاً عقلياً وذهنياً ينطوي على استقبال المثيرات والخبرات ليتم تنظيمها وتخزينها مندمجة في المخزون المعرفي للفرد، ويستخدم الفرد لذلك نمطاً معيناً للتفكير، على أنه يمكن تحديد ثلاثة أنواع للتفكير هي :

١. التفكير العرضي أو الذاتي (Autistic Thinking) نوع من التفكير البسيط يستخدم بطريقة غير هادفة لتخزين معلومات بسيطة وغير مهمة، في الذاكرة قصيرة المدى (Short Term Memory) ويسمى أحياناً بالتفكير غير الموجه (Paul , 1987).

٢. التفكير الموجه (Directed Thinking) يمارسه الفرد لتحقيق هدف محدد ومرتبطة بموقف معين كحل مشكلة ما، وهو تفكير مضبوط بدرجة عالية من المعايير الخارجية ويعتمد على عمليات ذهنية راقية: مثل الذاكرة، والتخيل، وتكوين ارتباطات (Sternberg , 1988).

٣. التفكير القصدي أو العلمي : وهو تفكير منظم ومخطط له، يضع الفرد لنفسه مخططاً ذهنياً ذا مستوى عال من العمليات الذهنية لتحقيق أهداف معينة، ويحتاج إلى كفاءة عقلية لفهم واستيعاب العناصر والخبرات المتعلمة، وتخزينها في الذاكرة بعيدة المدى (Long Term Memory) . وهذا النوع من التفكير يساعد على تعلم المناهج التعليمية وحل المشكلات. ولهذا النوع من التفكير أنماط عديدة : التفكير المنطقي (Logical Thinking)، والتفكير الناقد (Critical Thinking)، والتفكير الإبداعي (Creative Thinking)، والتفكير الحدسي (Intuitive Thinking)، والتفكير التحليلي (Analytical Thinking)، والتفكير الاكتشافي (Discovery Thinking) والتفكير التجريدي (Abstract Thinking)، وتفكير معالجة البيانات (Information Processing Thinking)، والتفكير التأملّي (Reflective Thinking) (Paul , 1987) .

والدراسة الحالية تنظر باهتمام إلى جميع أنماط التفكير السابقة، ولكن تأخذ مساراً محدداً لها وهو دراسة التفكير التأملّي بوصفه نمطاً للتفكير، وسمة (Triat) من السمات الأساسية الأصيلة لشخصية الفرد؛ إذ يكون الطلبة في نهاية المرحلة الثانوية، وبداية المرحلة الجامعية قد قطعوا مرحلة طويلة في تشكيل مفاهيمهم الخاصة، وتحديد مواقفهم من الأشياء والقضايا من حولهم، وأساليبهم في حل مشكلاتهم، ومن الضروري في هذه الحال، إبراز التحدي لتلك المواقف وتلك الأساليب، بطرق ونماذج مطورة من أنماط فكرية عميقة ناقدة ، تحليلية ، تعمل على استقلالية العمليات الفكرية لديهم؛ لتصبح أوسع من مجرد خبرات حسية بسيطة، وإنما لتصبح طرق ممارسة فكرية عميقة متأملة ، قائمة على نبد الأحكام المسبقة، والحفاظة على درجة من الشك السليم في الأمور والظواهر المحيطة (Francis, Conray & Forbis 1999). إذ كثيراً ما سمعنا من أساتذتنا في الجامعة وكثيراً ما نكرر نحن اليوم لتلاميذنا أن من أهداف التعليم الجامعي الأساسية الوصول بالطالب إلى نمط من الشخصية المفتوحة، الناضجة، الناقدة لكل ما يدور من حوله، والتأمل العميق المتأني للأشياء والمفاهيم، والابتعاد ما أمكن عن إحساساته الداخلية المحدودة، وهذا يعد تطبيقاً لمفاهيم النظرية التي قدمها العالم بياجيه (Piaget) التي تفيد أن معظم الأشخاص يستطيعون في سن السادسة عشرة من عمرهم أن يتعلموا وفقاً لمستويات معقولة من التجريد والتصور والتشكيل، قادرين على التأمل العميق في التصور الإدراكي للأشياء (Rohwer , Ennis & Roos , 1974) .

ومن المعروف أن الأفراد لا يتصرفون دائماً طبقاً لما تقتضيه قوالب الاعتقاد المفسرة عقلياً؛ إذ من الضروري في أغلب الأحيان أن تعتمد تصرفاتهم على الإدراك أو الشعور السريع بالتطبيق، وعلى ذلك، نجد أنه من المناسب مواجهة التلاميذ أثناء التعلم بالمواقف التي

تتحدى إدراكهم، والتي تستدعي البحث والتقصي، والتفكير العميق القائم على التأمل وإن أنماط التفكير لدى الطلاب يجب أن تتطور من مجرد الإدراك الحسي الخالص للمفاهيم إلى أنماط فكرية عليا منظمة، والتي وضع لها " هلفش وسمث " (Smith , 1961 & Hullfish) مبكراً مرتكزات أساسية هي :

١. تعرف الفرد على الحوادث والمثيرات والأشياء كما لو كانت مباشرة بواسطة بيئته الموضوعية، إلا أن التحليل طبقاً للنظرية المعرفية يظهر أن هذه الأشياء الخام والحسية تفسرها التجربة السابقة، والتي تعطيها المعنى الموضوعي .

٢. يعالج الأطفال منذ التحاقهم بالمدرسة عملية اكتسابهم لأنماط المعاني العديدة بعمليات آلية شرطية شكلية، ولم يختاروها إلا من بيئتهم المحدودة.

٣. وعندما تكون الأمور من النوع الذي يحتاج إلى تنبؤ مستقبلي، وتوقعات من الاعتقاد والاحتمال الذي يحتمل الصحة أو الخطأ، هنا يلزم التفكير التأملي لتوصل إلى الاحتمال السليم .

٤. وعندما تختلط الأمور في موقف محدد وتصبح عملية التصرف موضوعاً لمشكلة، عندئذ يستدعي الموقف التأمل، أو التفكير المنضبط المتزن، بحيث لا يكون التفسير فورياً بل لا بد من استخدام نمط التفكير التحليلي والتركيبى والمستند إلى التفكير التأملي.

ولما كان من اهتمام المدرسة توسيع مدارك هؤلاء الاطفال، وتوسيع التجربة المعرفية لديهم، وتعميم عملية التعلم من الموقف الصفّي إلى مواقف حياتية أخرى مشابهة، وهذا ما يسميه علماء النفس التربوي انتقال أثر التعليم . كان لا بد من استخدام أساليب التعليم القائم على التفكير التأملي من أجل زيادة قدرة الطفل على تعليم نفسه بنفسه، وأن يجد له نمطاً من التفكير الخاص المستقل .

إن الفهم السيكولوجي لعملية التعليم والتعلم مرّ بسلسلة من وجهات النظر والآراء يبدأ من الطرف الأول الذي يؤكد وجود عقل مستقل مادياً (مثالي)، إلى الطرف الآخر الذي يصر أصحابه على أن الإنسان ما هو إلا ميكانيزم معقد خاضع لما تجذبه بيئته إليه (السلوكية) (Wade & Yarbrough, 1996)، ومع ذلك يمكننا النظر إلى مشكلاتنا التعليمية وأسس التعليم والتعلم بوجهة نظر مختلفة، فلسنا دائماً كما أسلفنا مرغمين على أن نكون حدين في وجهة نظرنا إلى هذا التطرف بين النظريتين، وهنا يستوقفنا الموقف الوسطي التكاملي في التفسير والمعالجة لما نواجهه من مشكلات تربوية وتعليمية؛ لأننا بصدد دراسة سلوك صادر عن شخصية إنسان متكاملة البناء، يعيش في بيئة خاصة ويمتلك مقومات وقدرات واستعدادات خاصة، وفي هذا المجال نذكر أهمية ما ذهب إليه " ديوي " (Dewey) في قوله " يجب أن نفهم السلوك بصورته التكاملية، وأن التأمل هو في حد ذاته أسلوب من أساليب هذا السلوك " (Spangler , 1999).

إن الاهتمام بتطوير قدرات التفكير التأملي في الدوائر التربوية هو اهتمام قديم، ومن الممكن إرجاع جذوره إلى أكاديمية أفلاطون، كما استحوذ على اهتمام العديد من التربويين في مجال علم النفس التربوي من مثل: بنيه (Binet)، وجيمس (James) وديوي (Dewey) وبود (Bode)، وسمث (Smith)، وبياجيه (Piaget) وغيرهم من الرواد لهذا العلم، إذ إن نمط التفكير التأملي مناسب استخدامه في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم، إذ لم يصبح دور المعلم مجرد إلقاء الدرس، وتقديم المعلومات، كما ازدادت الحاجة إليه من جهة أخرى لمساعدة الطلاب على إتقان مهارات تحليل البيانات والمعلومات الكثيفة التي يتعرضون لها، أثناء قيامهم بالتعلم (Heasman & Adams, 1998). ولعل هذا الاهتمام المتزايد نحو تنمية التفكير التأملي عند الطلاب، والمعلمين على حد سواء، قد جاء نتيجة اقتناع العديد من القائمين على الإشراف التربوي وفي إعداد المعلمين بأن عملية التعليم والتعلم عملية معقدة، تحتاج إلى الإعداد والتخطيط السليم، وهذه تعد مسؤولية كل من المعلم والطلاب على حد سواء، وكل ذلك يقتضي من كل منهما التفكير العميق المتأمل للمواقف والمشكلات التي تواجهها (Spangler, 1999)، مما يزيد قدرة المعلم على ممارسة الكفايات التعليمية بكفاءة واقتدار، كما تزيد من جهة أخرى فاعلية الطالب وإنجازاته في اكتساب المعرفة.

بناء على ذلك، فقد قدم عدد من التربويين اتجاهات نظرية مهمة، ونظريات تطبيقية فعالة في استخدام التفكير التأملي في مجال التربية والتعليم كان من أهم هذه النظريات نظرية شون (Schon, 1983) الذي افترض ثلاث مراحل أساسية لهذا النمط من التفكير هي: التأمل من أجل العمل (Reflection for action)، والتأمل أثناء العمل (Reflection in action)، والتأمل بعد العمل (Reflection on action)، وقد عد كثير من التربويين نموذج شون بأنه ثورة في إعداد وتدريب المعلمين واتبعه عدد كبير من الباحثين والتربويين فيما بعد، رافعين شعار شون القائل: إن "المعلم الفعال هو المعلم المتأمل"، ومن هؤلاء الباحثين ممن أصبح لهم نظريات ووجهات نظر مستقلة في هذا المجال من مثل كاجان (Kagan, 1988) صاحب نظرية الأسلوب الاندفاعي - التأملي (Reflective - Impulsive)، ويربط كاجان الأسلوب الاندفاعي - التأملي بأسلوب اتخاذ القرارات عند حل مشكلة من المشكلات. وكذلك جبهارد (Gebhard, 1992) الذي قدم منحى في هذا المجال معروفاً بالاستقصاء التأملي الذاتي (Self-Reflective Inquiry) يقوم هذا المنحى على الإجراء التجريبي لتنمية التفكير التأملي للأفراد لزيادة فعالية السلوكات والمهارات التعليمية التعليمية لكل من المعلم والمتعلم.

ومن النظريات المهمة في هذا المجال نظرية كلارك وبترسون (Clark & Peterson, 1988) وتفترض هذه النظرية، أن التفكير التأملي له علاقة بمرحلة النضج التي بلغها الفرد من حيث خصائصه الجسمية، والعقلية، والانفعالية، والاجتماعية، وعوامل بيئته المعززة التي تدفعه إلى التفكير التأملي، الذي يؤدي إلى اكتساب الاتجاهات والمهارات المهنية الفعالة، ومن ثم نجد أن القرارات التي يتخذها المتعلم سواء كانت آنية أو مستقبلية تمر بمراحل أربع على النحو الآتي: مرحلة التخطيط، ومرحلة تشكيل الإجراءات التنفيذية ومرحلة القيام بالتحليل والمقارنة؛ وأخيراً مرحلة التطبيق، وهي مرحلة العودة إلى الذات والتأمل بالمفاهيم والمعلومات المقدمة له، ليتمكن تطبيقها في مواقف جديدة مشابهة. كما قدم سولومون (Solomon, 1984) نظريته المعروفة التفكير والتصوير الإدراكي (Thinking and Imagery)، التي تقوم على افتراض "أنه يمكن تنمية التصور الإدراكي لدى الأطفال من خلال التعلم والتدريب؛ وذلك عن طريق تزويد الموقف التعليمي بالوسائل اللازمة"، وقد حدد سولومون ثلاثة مستويات لهذا التصور الإدراكي وهي: مستوى التصور الواقعي (Concrete - Imagery Level) ومستوى التصور الرمزي (Representational Level)، ومستوى التصور التأملي التجريبي (Abstract - Imagery Level). وقد قدم كذلك هاريسون وبرومسون (Harrison & Bromson, 1982). نموذجاً نظرياً مهماً في هذا المجال عرف بنموذج التفكير بالأساليب المتداخلة إذ أشار أصحاب هذا النموذج إلى أهمية إيجاد نوع من التداخل التكاملية بين أساليب التفكير، وأن قابلية مكونات أي برنامج تدريبي في التفكير التأملي يجب أن يكون في عملية اندماج ثنائي (Two Dimensions Thinking)، أو ثلاثي (Three Dimensions Thinking) على صورة نظام متكامل لا تنفصل فيه إحدى المكونات عن الأخرى.

أما أكثر هذه النظريات تكاملاً ونضوجاً وشيوعاً في هذا المجال فهي نظرية أيزنك، وهي نظرية في مفهوم الشخصية وقد حدد فيها أيزنك أربعة عوامل، أو أبعاد أساسية (Dimensions) راقية عريضة يمثل كل منها متصل (Continuum)، وتصنيف الفرد يتم على أساس مركزه وموقعه على هذه الأبعاد في موقع محدد على هذا المتصل، وهذه الأبعاد هي: الانساطية (Extraversion)، والعصابية (Neuroticism)، والذهانية (Psychoticism)، والذكاء (Intelligence). ولكن الأكثر استخداماً لدى الباحثين هما البعدان الأولان، ولقد تصور أيزنك تنظيماً هرمياً للشخصية يتكون من الأفعال والاستعدادات تتدرج في هذا الهرم تبعاً لعموميتها وأهميتها، ويسمي أيزنك هذا التنظيم بالنمط (Type) وهو يضم السمات (Traits)، ويمكن الكشف عن نوعين من هذه السمات: السمات الخاصة (Specific) وهي مجرد استجابات ملحوظة ليست من

سمات الشخصية الدائمة، وسمات معتادة (Habitual) وهي استجابات تمتاز بالعمومية والثبات النسبي، وهي أكثر شمولية، وهي اتساق ملحوظ في عادات الفرد وأفعاله المتكررة (Eysenck , 1977)، إذ أكد أيزنك في دراسة موسعة له أن الفرد ذا الشخصية التأملية هو شخص متحفظ، ومحافظ وهادئ المزاج، ومتردد في التحدث، أو عند اتخاذ القرارات الحاسمة في حياته، ودائم الانطواء على نفسه ، ولكنه ينشد الكمال في تفكيره (Eysenck , 1974).

وقد ذهب بعض الباحثين في مجال علم النفس الشخصية إلى عدّ الأفراد الذين يميلون نحو سمة التأمل الخالصة يتصفون بالاهتمام بالأفكار، والتجريد والرموز، والمشكلات الفلسفية والمنافسة والحوار، والتفكير التأملية العميق بالمعرفة من أجل المعرفة، على حين أصحاب الدرجة الدنيا الخالصة يميلون إلى التفكير الواقعي، وإلى عمل الأشياء بدل التفكير فيها، كما أثبتت الدراسات الطويلة والمعقدة على أبعاد أيزنك وسماتها المعتادة أن الأفراد يتوزعون اعتدالياً على هذه الأبعاد والسمات؛ إذ يكون غالبية الناس خليطاً من الصفات التي تندرج تحت هذه الأبعاد (Eysenck , 1970 ؛ Eysenck , 1977 ؛ Eysenck , 1986 ، Riding & Cowley). وبذلك أصبحت نظرية أيزنك من أهم الاتجاهات النظرية وأكثرها استخداماً لدى الباحثين؛ وهي تُعدُّ الإطار النظري الأساسي للدراسة الحالية .

أما عن الدراسات الأمبريقية والميدانية في هذا المجال فقد قامت دراسات عديدة ومتنوعة من حيث استخدامها لمتغيرات مختلفة في علاقتها بالتفكير التأملية، ومن بين الدراسات المهمة دراسات : Hosford , 1992 ؛ Adeyemi , 1992 ؛ Renner & Schwarzer , 1998 ؛ Marx , 1998 ؛ Kim , 1998 ؛ Heasman & Adams , 1998 ؛ Spangler , 1999 ؛ Francis , Conray & Forbis , 1999 ؛ Wheatly , Kirk , 2000 ، والتي أشارت نتائجها بشكل عام إلى أن الطلاب المتأملين قد اكتسبوا مهارات تعليمية بشكل أفضل من الطلاب غير المتأملين . وهناك دراسات حاولت دراسة التفكير التأملية في ضوء بعض المتغيرات، فحاولت بعض هذه الدراسات التحقق من علاقة التفكير التأملية بالتحصيل الدراسي، وتوصلت إلى وجود علاقة موجبة لمصلحة التفكير المرتفع (Francis , Conray & Forbis , 1999)، على حين أشارت دراسات أخرى إلى وجود علاقة بين التفكير التأملية و متغير الجنس حيث توصلت دراسات : 1987 Nelson & Shapiro ، Parker , 1999 ، إلى تمييز الذكور من الإناث في التفكير التأملية، على حين أشارت دراسات أخرى إلى عدم وجود علاقة بين متغير الجنس والتفكير التأملية (Hosford , 1992).

كما تباينت أهداف الدراسات السابقة وأغراضها في هذا المجال؛ إذ اهتمت دراسات عديدة بالكشف عن مدى قدرة برامج تعليمية مصممة على أساس التفكير التأملية، على

إكساب الطلاب والمعلمين للمهارات اللازمة للتعلم والتعليم ومن هذه الدراسات : 1997 & Adams , 1998 ؛ Kim , 1998 ؛ Marx , Schwarzer & Renner, والتي أظهرت فاعلية هذه البرامج في اكساب الطلاب والمعلمين المهارات اللازمة لذلك، وقامت دراسات أخرى للتحقق من مدى العلاقة بين القدرة على التفكير التأملي وبعض المهارات التعليمية، إذ توصلت دراسات : 1991 ، Smith ، 1998 ، Heasman & Adams إلى أهمية التفكير التأملي في تعلم المهارات الاجتماعية والاتجاهات والمعتقدات حول العملية التربوية ، على حين توصلت دراسات : 1998 ، Kim ؛ Wheatly ، 1998 ؛ Parker ، 1999 ؛ Spangler ، 1999 إلى التأثير الإيجابي للتفكير التأملي في حل المشكلات المفاهيمية والرياضية .

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة في تعرف نمط التفكير التأملي بوصفه سمة من سمات الشخصية وعلاقة ذلك بتحصيل الطلبة في مرحلتين مهمتين من مراحل التعليم العام، هما : المرحلة الثانوية، والمرحلة الجامعية .

أهداف الدراسة وأسئلتها

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على التفكير التأملي لدى الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية للطلاب: التحصيل، والجنس، والمرحلة التعليمية، وعمل الأب، وعمل الأم، ونوع الدراسة (التخصص)، وبالتحديد فإن الدراسة تسعى إلى التحقق من الأسئلة الآتية :

- ١ . هل توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الطلاب على مقياس التفكير التأملي تُعزى إلى متغير الجنس؟
- ٢ . هل توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الطلاب على مقياس التفكير التأملي تُعزى إلى متغير المرحلة التعليمية: ثانوية / جامعية؟
- ٣ . هل توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الطلاب على مقياس التفكير التأملي تُعزى إلى متغير نوع الدراسة : علمي / أدبي؟
- ٤ . هل توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الطلاب على مقياس التفكير التأملي تُعزى إلى متغير عمل الأم : عاملة / غير عاملة؟
- ٥ . هل توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الطلاب على مقياس التفكير التأملي تُعزى إلى متغير مهنة الأب؟
- ٦ . هل توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الطلاب التحصيلية تُعزى إلى تباينهم في

القدرة على التفكير التأملي؟

٧. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لتفاعل المشترك بين مستوى التفكير التأملي والمتغيرات الديمغرافية في التحصيل الدراسي للطلاب؟

أهمية الدراسة

إن الفرد لا يكتسب حريته الفكرية بالخضوع لأفكار الآخرين الذين يدعون أنها صادقة دائماً، إنه يكتسبها حين يتم له ذلك بالعمل، والتأمل في التفكير في الأشياء والموضوعات المعروضة عليه، واستخدام كل الوسائل الممكنة في سبيل مواجهة المشكلات التي تواجهه في حياته، إن هذه الحقيقة هي التي توفر قاعدة لنمو الأفراد فكرياً ومهنياً، وهذا يقتضي من المربين والباحثين تقديم كل ما يعرفونه عن طبيعة التفكير والتعلم للتلاميذ لتحسين قدراتهم المعرفية، وتوفير لهم فرص التدريب والتعلم على أساليب التفكير الفعالة.

إن التربية للمستقبل يجب أن تزود الناس بالمهارات الفكرية المختلفة، حتى يتمكنوا من استعمال ذكائهم وقدراتهم في التأمل، وتنمية نماذجهم الخاصة في التعامل مع الظواهر المحيطة بهم، بطريقة حرة ومتفتحة نحو الآخر، ومرنة تتضمن كل عناصر التطوير من تعديل وتغيير وإضافة وحذف، وهنا نتذكر مقولة التربوي "ديوي" حين يقول: "تحدث الأفكار في ذهن المتعلم، وهي قادرة على التطور فيه، وعن طريق الإثارة والتأمل والمناقشة والحوار يمكن أن ينتج فكرة تختلف تماماً عن تلك الفكرة التي بدأ بها" (Dewey, 1961). ويتفق معظم الباحثين والمهتمين بشئون الثقافة والتربية والتعليم على أن التفكير ومهاراته وأنواعه أمر ملح وضروري، علينا التعرف عليه وأخذ بالاعتبار (Kirk, 2000; Spangler, 1999, Francis, Conray & Forbis, 1999).

المصطلحات والمفاهيم الإجرائية

أولاً: التفكير التأملي (Reflective Thinking)

عرفه ديوي بأنه "تبصر معرفي في الأعمال يؤدي إلى تحليل الإجراءات والقرارات والنواتج" (Dewey, 1961)، على حين عرفه شون بأنه قدرة حدسية للفرد تساعد على استقصاء نشط ومتأن حول معتقداته وخبراته المفاهيمية لوصف المواقف والأحداث وتحليلها، واشتقاق الاستدلالات منها، وخلق قواعد مفيدة؛ للتدريب والتعلم في مواقف أخرى مشابهة (Schon, 1987) وعرفه كاجان بأنه "طريقة الفرد المميزة في تنظيم مدركاته وموضوعات العالم المحيط وتمتاز هذه الطريقة بالثبات نسبياً مما يجعل من إمكانية توقع السلوك الصادر عن هذا الفرد أمراً يسيراً" (Kagan, 1988)، كما عرف أيزنك

الشخصية التأملية بأنها شخصية متحفظة ومحافظة وهادئة المزاج وعميقة الإدراك للأشياء كما عد أيزنك التأمل سمة معتادة تدرج تحت بعد الانبساط - الانطواء (Eysenck , 1976) ، ويعرف الباحث التفكير التأملي للطلاب بأنه القدرة على التعامل مع المواقف والأحداث والمثيرات التعليمية بيقظة، وتحليلها بعمق وتأن للوصول إلى اتخاذ القرار المناسب في الوقت والمكان المناسبين لتحقيق الأهداف المتوقعة منه .

ثانياً : التحصيل الدراسي (Acadimc Achievement)

قدرة معرفية للطلاب على موضوع معين تقاس بأدائه على اختبار يتضمن مجموعة من الأسئلة لقياس هذا الموضوع، وفي الدراسة الحالية تم قياس التحصيل الدراسي بالمعدل المثوي لدرجات الطلاب لجميع المقررات الدراسية؛ إذ استخرجت المعدلات العامة المدرسية لطلاب الثانوية العامة (أفراد الدراسة) في نهاية الفصل الدراسي الأول للسنة الدراسية (٢٠٠٢ / ٢٠٠٣)، كما استخرجت المعدلات التراكمية للطلاب الجامعيين .

إجراءات الدراسة

أولاً : عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة الحالية من مجموعتين من الطلاب على النحو الآتي :

١. مجموعة الطلاب من الصف الثاني عشر (التوجيهي) مكونة من (٢٠٠) طالب وطالبة نصفهم من الذكور، والنصف الآخر من الإناث، موزعين بالتساوي بين التخصص العلمي والتخصص الأدبي، ملتحقين بالدراسة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة طولكرم .
٢. مجموعة الطلاب الجامعيين : يبلغ عددهم (٢٠٠) طالب وطالبة، من طلاب جامعة القدس المفتوحة (منطقة طولكرم التعليمية)، نصفهم من الذكور، والنصف الآخر من الإناث، موزعين على التخصصات المختلفة العلمية والنظرية .

ثانياً : أدوات الدراسة

تم الحصول على بيانات الدراسة باستخدام نوعين من الأدوات، يرتبط النوع الأول بالبيانات المتعلقة بالتفكير التأملي، على حين يرتبط النوع الثاني بالبيانات المتعلقة بمستوى التحصيل الدراسي العام، وفيما يلي وصفٌ لهذين النوعين من أدوات البحث :

١. مقياس التفكير التأملي لأيزنك وولسون : & Weilson Reflectiveness Scale

Eysenck

قدرته على التفكير التأملي، ودرجة أخرى تمثل مستواه التحصيلي العام . تم استخدام البرنامج الإحصائي المحوسب للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات والتحقق من أسئلة الدراسة، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، واختبار " ت "، وتحليل التباين الأحادي، وتحليل التباين الثنائي واختبار (LSD) للمقارنات البعدية .

نتائج الدراسة ومناقشتها

في إطار إجراءات الدراسة السابقة تم التوصل إلى النتائج وفقاً للأسئلة المستهدفة يتم عرضها على النحو الآتي :

السؤال الأول : هل توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الطلاب على مقياس التفكير التأملي تُعزى إلى متغير الجنس؟

للتحقق من هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب الذكور والطلبات على مقياس التفكير التأملي، تم استخدام الاختبار التائي لمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، إذ كانت النتيجة كما يبينها الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب والطلبات على مقياس التفكير التأملي وقيمة " ت " المحسوبة والدلالة الإحصائية للفرق بين هذه المتوسطات (ن = ٤٠٠)

الجنس	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت " المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
الذكور	٢٠٠	١٨,٦٦	٣,٠١	٠,٠٦	٠,٩٦
الإناث	٢٠٠	١٨,٦٧	٢,٩٣		غير دال

يشير الجدول رقم (١) إلى عدم وجود فرق جوهري بين الطلاب الذكور و الطالبات الإناث في قدرتهم على التفكير التأملي، علماً بأن متوسط درجاتهم على المقياس المُعد لهذا الغرض قريب جداً من المتوسط العام وهو (١٨،٨٥) .. بمعنى أن كلا الجنسين من الطلاب والطالبات يتمتعون بقدر متوسط من التفكير التأملي، ولكن دون وجود فرق معنوي بينهما .

السؤال الثاني : هل توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الطلاب على مقياس التفكير التأملي تُعزى إلى متغير المرحلة التعليمية : ثانوية / جامعية ؟

للتحقق من دلالة الفروق بين درجات الطلاب في الثانوية العامة، والجامعية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجاتهم على مقياس التفكير التأملي، ولدى استخدام اختبار "ت" كانت النتيجة على النحو المبين في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)

دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب على التفكير

التأملي تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية (ن = ٤٠٠)

المرحلة التعليمية	عدد الطلاب	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة 'ت' المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
ثانوي	٢٠٠	١٨,٢٤	٢,٩٩	٢,٨٧	*٠,٠٠٤
جامعي	٢٠٠	١٩,٠٨	٢,٨٩		

* دال عند مستوى $\alpha = ٠,٠١$

يشير الجدول رقم (٢) إلى وجود فرق جوهري بين الطلاب الجامعيين، وطلاب الثانوية العامة في درجاتهم على مقياس التفكير التأملي، لمصلحة الطلاب الجامعيين، علماً بأن متوسط الطلاب الجامعيين (١٩،٠٨) قد تجاوز المتوسط العام (١٨،٨٥)، على حين متوسط طلاب الثانوية العامة كان قريباً من هذا المتوسط، ولكن لم يتجاوزه .

السؤال الثالث : هل توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الطلاب على مقياس التفكير التأملي تُعزى إلى متغير نوع الدراسة : أدبي / علمي ؟

للتحقق من دلالة الفروق بين درجات الطلاب ذوي التخصص الأدبي، وذوي التخصص العلمي تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجاتهم على مقياس التفكير التأملي، ولدى استخدام اختبار "ت" كانت النتيجة على النحو المبين في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)

دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب على التفكير التأملي تبعاً لمتغير نوع الدراسة

المرحلة التعليمية	عدد الطلاب	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
علمي	٢٠٠	١٩,٠٦	٢,٧٥	٢,٧١	*,٠٠٧
أدبي	٢٠٠	١٨,٢٧	٣,١٨		

* دال عند مستوى $\alpha = ٠,٠١$

يشير الجدول رقم (٣) إلى وجود فرق جوهري بين متوسط درجات الطلاب ذوي التخصص الأدبي، وغيرهم من الطلاب ذوي التخصص العلمي، لمصلحة الطلاب ذوي التخصص العلمي، علماً بأن متوسط الطلاب العلمي (١٩,٠٦) قد تجاوز المتوسط العام (١٨,٨٥)، على حين لم يصل متوسط الطلاب الأدبي إلى هذا المتوسط.

السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الطلاب على مقياس التفكير التأملي تُعزى إلى متغير عمل الأم: عاملة / غير عاملة؟

للتحقق من دلالة الفروق بين درجات الطلاب تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجاتهم على مقياس التفكير التأملي تبعاً لمتغير عمل الأم (عاملة / غير عاملة)، ولدى استخدام اختبار "ت" كانت النتيجة على النحو المبين في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)

دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب على التفكير التأملي تبعاً لمتغير عمل الأم

المرحلة التعليمية	عدد الطلاب	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة ' ت ' المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
عاملة	٦٨	١٩,٨٢	٢,٩٧	٣,٥٩	*٠,٠٠٠
غير عاملة	٣٣٢	١٨,٤٢	٢,٩٢		

* دال عند مستوى $\alpha = 0,01$

يشير الجدول رقم (٤) إلى وجود فرق جوهري بين متوسط درجات الطلاب أبناء الأمهات العاملات، والطلاب أبناء الأمهات غير العاملات، لمصلحة الطلاب أبناء الأمهات العاملات، علماً بأن متوسط درجات هؤلاء الطلاب (١٩,٨٢) قد تجاوزت المتوسط العام (١٨,٨٥) على حين لم يصل متوسط الطلاب أبناء الأمهات غير العاملات (١٨,٤٢) إلى هذا المتوسط العام .

السؤال الخامس : هل توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الطلاب على مقياس التفكير التأملي تُعزى إلى متغير مهنة الأب ؟
 للتحقق من السؤال السابق تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على مقياس التفكير التأملي تبعاً لمتغير مهنة الأب على النحو المبين في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب وفقاً لمتغير مهنة الاب

مهنة الأب	عدد الطلاب	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
موظف حكومي	٩٦	١٨,٨٥	٢,٨٩
مزارع	٦٠	١٩,٥٧	٢,٥٣
تاجر	٦٦	١٧,٦٩	٢,٦٨
عامل	٧٥	١٨,٩٧	٢,٩٨
مهني	٨٢	١٨,٤١	٣,٣٩
طبيب ، مهندس ، صيدلة، محامي	٢١	١٨,٠٩	٢,٨٣

ولدى استخدام تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) كانت النتيجة على النحو المبين في الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦)

نتائج تحليل التباين الأحادي بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب على التفكير التأملي تبعاً لمتغير مهنة الأب (ن = ٤٠٠)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ' ف ' المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	١٣٣,١٥	٥	٢٦,٦٣	٣,١	٠,٠٠٩
داخل المجموعات	٣٣٨٤,٢٩	٣٩٤	٨,٥٩		
المجموع	٣٥١٧,٤٤	٣٩٩	-		

* دال عند مستوى $(\alpha = 0,01)$

يشير الجدول رقم (٦) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين درجات الطلاب تبعاً لمهنة الأب، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية (Post Hoc Tests)، وكانت نتائجه على النحو المبين في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧)

نتائج المقارنات البعدية (LSD) لمتوسطات درجات الطلاب على مقياس التفكير التأملي تبعاً لمتغير عمل الأب (ن = ٤٠٠)

عمل الأب	موظف حكومي	مزارع	تاجر	عامل	مهني	طبيب ، مهندس ، صيدلي ، محامي
موظف حكومي		٠,٧١٢٥	*١,١٥٧	٠,١١٩٢	٠,٤٣٩٥	٠,٧٥٨٩
مزارع			**١,٨٧١	٠,٥٩٣٣	*١,١٥٢٠	*١,٤٧١٤
تاجر				*١,٢٧٦٤	٠,٧١٧٧	٠,٣٩٨٣
عامل					٠,٥٥٨٧	٠,٨٧٨١
مهني						٠,٣١٩٤
طبيب ، مهندس ، صيدلي ، محامي						

* دال $\alpha = ٠,٠٥$

** دال $\alpha = ٠,٠١$

وبالنظر إلى الجدول رقم (٥) نجد أن هذه الفروق تتدرج على الترتيب لمصلحة الطلاب أبناء أصحاب المهن الآتية:

١. المزارعون ومتوسط درجاتهم (١٩,٥٧)
٢. العمال ومتوسط درجاتهم (١٨,٩٧)
٣. الموظفون في الحكومة ومتوسط درجاتهم (١٨,٨٥)
٤. المهنيون ومتوسط درجاتهم (١٨,٤١)
٥. الأطباء والمهندسين والصيداللة والمحامين ومتوسط درجاتهم (١٨,٠٩)
٦. التجار ومتوسط درجاتهم (١٧,٦٩)

السؤال السادس : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب التحصيلية تُعزى إلى تباينهم في القدرة على التفكير التأملي ؟
تحققاً لهدف السؤال السابق تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمستويات الطلاب التحصيلية (مرتفع / منخفض) ، تبعاً لتباين مستوياتهم في التفكير التأملي (مرتفع / منخفض) ، والجدول رقم (٨) يبين نتائج هذا الإجراء.

الجدول رقم (٨)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمستويات الطلاب التحصيلية

تبعاً لمستوياتهم في التفكير التأملي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ' ف ' المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٠,٢٤٦	١	٠,٢٤٦	١,٠٨١	٠,٢٩٩
داخل المجموعات	٩٠,٤٥٢	٣٩٨	٠,٢٢٧		غير دال
المجموع	٩٠,٦٩٨	٣٩٩	-		

يشير الجدول رقم (٨) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مستويات درجات الطلاب التحصيلية بحيث تُعزى إلى تباين مستوياتهم في التفكير التأملي، بمعنى أنه لا فرق جوهري بين الطلاب ذوي التحصيل المرتفع، والطلاب ذوي التحصيل المنخفض تُعزى إلى قدراتهم المرتفعة أو المنخفضة في التفكير التأملي .

السؤال السابع : هل يوجد أثر دال إحصائية للتفاعل المشترك بين مستوى التفكير التأملي والمتغيرات الديمغرافية في التحصيل الدراسي للطلاب ؟

للتحقق من السؤال السابق تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للطلاب وفقاً للمتغيرات موضع البحث، وهي على النحو المبين في الجدول رقم (٩).

الجدول رقم (٩)

أعداد الطلاب والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب
التحصيلية وفقاً للمتغيرات موضع البحث (ن = ٤٠٠)

الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	عدد الطلاب	مستويات المتغيرات	المتغيرات	
١٠,٣٣	٧٤,٩١	٢٠٠	الذكور	الجنس	
١١,٠٩	٧٨,٣٩	٢٠٠	الإناث		
١١,٦٤	٧٩,٣٣	٢٠٠	علمي	نوع الدراسة	
٩,٢٧	٧٣,٩٧	٢٠٠	أدبي		
٩,٠٩	٨٣,١١	٢٠٠	ثانوي	المرحلة التعليمية	
٨,٢٥	٧٠,٢٠	٢٠٠	جامعي		
١٢,٩٩	٧٧,٨١	٦٨	عاملة	عمل الأم	
١٠,٣٩	٧٦,٤١	٣٣٢	غير عاملة		
١١,٤٩	٧٨,٤٩	٩٦	موظف حكومي	عمل الأب	
١٠,٣٠	٧٤,٣٧	٦٠	مزارع		
٩,٤٢	٧٤,٤٤	٦٦	تاجر		
١٠,٤٣	٧٧,٥٦	٧٥	عامل		
١١,٠٣	٧٥,٨٨	٨٢	مهني		
١٢,١٠	٨١,٤٣	٢١	طبيب ، مهندس ، محامي ، صيدلي		
١٠,٨٥	٧٦,٦٥	٤٠٠			المجموع الكلي

للإجابة عن السؤال السابق تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA)
المبينة نتائجه في الجدول رقم (١٠).

الجدول رقم (١٠)

نتائج تحليل التباين الثنائي لمتوسطات درجات الطلاب التحصيلية تبعا
لتباينهم في مستوى التفكير التأملي ومتغيرات الدراسة
موضع البحث (ن = ٤٠٠)

مستوى الدلالة	قيمة ' ف ' المحسوبة	مصدر التباين	المتغيرات
*.٠,٠٠٣	٩,١٨٦	الجنس	الجنس
.٠,٧٣٥	.٠,١١٥	التفكير التأملي	
.٠,٨٦٨	.٠,٠٢٨	التفاعل المشترك	
*.٠,٠٠٠	٢٧,٣٦٨	نوع الدراسة	نوع الدراسة
.٠,٥٦٦	.٠,٣٢٩	التفكير التأملي	
.٠,٢٠٩	١,٥٨٤	التفاعل المشترك	
*.٠,٠٠٠	١٩٤,٨٧	المرحلة التعليمية	المرحلة التعليمية
.٠,٠٩٣	٢,٨٣٩	التفكير التأملي	
.٠,٥١٣	.٠,٤٢٨	التفاعل المشترك	
*.٠,٠٠٩	٦,٨٧٠	عمل الأم	عمل الأم
*.٠,٠١٧	٥,٦٩٩	التفكير التأملي	
*.٠,٠٠١	١١,٢٣٤	التفاعل المشترك	
**٠,٠٠٥	٢,٢٣٢	عمل الأب	عمل الأب
.٠,٦٧٥	.٠,١٧٦	التفكير التأملي	
.٠,٨٤٦	.٠,٤٠٤	التفاعل المشترك	

* دال إحصائياً $\alpha = ٠,٠١$

* دال إحصائياً $\alpha = ٠,٠٥$

يشير الجدول رقم (١٠) إلى النتائج الآتية :

١. توجد فروق دالة إحصائية في درجات الطلاب التحصيلية بحيث تُعزى إلى متغيرات : الجنس، ونوع الدراسة، والمرحلة التعليمية، وعمل الأم، وعمل الأب، لمصلحة الطالبات وطلاب العلمي، وطلاب الثانوية العامة، وأبناء الأمهات العاملات، وأبناء الأطباء والمهندسين والصيادلة والمحامين على الترتيب.

٢. وجود فروق دالة إحصائية في درجات الطلاب في التفكير التأملي بتباين متغير عمل الأم، لمصلحة أبناء الأمهات العاملات إذ متوسط درجاتهم (٨٢,١٩ مقابل متوسط = ٤٢,١٨) للأمهات غير العاملات، على حين كشفت النتائج عن عدم وجود فروق في

- مستوى التفكير التأملي لدرجات الطلاب تُعزى إلى متغيرات : الجنس، ونوع الدراسة والمرحلة التعليمية، وعمل الأب .
٣. أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجات الطلاب التحصيلية بحيث تُعزى إلى أثر التفاعل المشترك بين مستوى التفكير التأملي للطلاب ومتغيرات : الجنس، والمرحلة التعليمية ، ونوع المدرسة، وعمل الأب، على حين توصلت الدراسة إلى وجود أثر دال إحصائيا للتفاعل المشترك بين التفكير التأملي للطلاب وكون أمهاتهم عاملات، أو غير عاملات في التحصيل الدراسي لديهم ، لمصلحة مجموعات الطلاب؛ وذلك على الترتيب الآتي :
١. الطلاب ذوو التفكير التأملي المرتفع، وأمهم يعملن؛ إذ متوسط درجاتهم التحصيلية (٦٤، ٨٥)
٢. الطلاب ذوو التفكير المرتفع، وأمهم غير عاملات؛ إذ متوسط درجاتهم التحصيلية (٠٣، ٧٧)
٣. الطلاب ذوو التفكير المنخفض، وأمهم يعملن؛ إذ متوسط درجاتهم التحصيلية (٧٥، ٧٨)
٤. الطلاب ذوو التفكير المنخفض، وأمهم غير عاملات؛ إذ متوسط درجاتهم التحصيلية (٣٨، ٧٥).

مناقشة النتائج

تكون مناقشة نتائج الدراسة الراهنة من خلال محورين أساسيين على النحو الآتي:

المحور الأول: مناقشة النتائج في ضوء درجات الطلاب على مقياس التفكير التأملي تبعاً للمتغيرات الديمغرافية موضع البحث، وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق جوهرية في القدرة على التفكير التأملي تُعزى إلى متغير الجنس، على حين كشفت الدراسة عن وجود فروق جوهرية في مستوى التفكير التأملي تُعزى إلى متغيرات : نوع الدراسة والمرحلة التعليمية، وعمل الأم، ومهنة الأب، لمصلحة : طلاب التخصص العلمي، وطلاب الجامعة، والطلاب أبناء الأمهات العاملات، والطلاب أبناء المزارعين والعمال على الترتيب.

تتسق هذه النتيجة مع نتائج دراسات : Hosford (1992) ؛ Wheatly (1998) ؛ Frances, Conray & Forbis (1999) ؛ Parker (1999) ، التي أشارت إلى وجود فروق في القدرة على التفكير التأملي ومتغير أو أكثر من المتغيرات الديمغرافية، على حين خلصت من جهة أخرى إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين درجات الطلاب في مستوى التفكير التأملي تبعاً لمتغير الجنس.

في حين تعارضت هذه النتائج مع نتائج عدد من الدراسات السابقة وهي: (1987) ، Marx ، التي توصلت إلى عدم وجود فروق جوهرية بين درجات الطلاب على التفكير التأملي تبعاً لمتغيرات التخصص والمهنة والعمر ، على حين أظهر بعضها وجود فرق جوهرية بين درجات الطلاب تبعاً لمتغير الجنس .

ويمكن عزو هذه النتائج إلى ما يتعرض له الطلاب أفراد هذه الدراسة من مؤثرات نفسية واجتماعية، وتربوية متباينة ومتناقضة أحياناً، خلال عملية التنشئة الاجتماعية، والأسرية غير المتجانسة نتيجة للاختلاف في المستوى الثقافي، والاقتصادي، والتعليمي والاجتماعي لبيئات هؤلاء الطلاب (Wade & Yarbrough , 1996)، إذ إن التباين في أساليب التنشئة الاجتماعية المتبعة في التربية الأسرية ، وفي النظام التربوي في المؤسسات المختلفة ، وفي المراحل التعليمية المتتابعة (Spangler , 1999)، واختلاف طرق وأساليب تعامل الوالدين مع الأبناء يؤدي إلى تباين أنماط التفكير لدى الأبناء (Shavers , 1988 & Joyce). لذلك جد أنه من الصعوبة بمكان أن نقلل من أهمية الفروق الفردية بين الطلاب أنفسهم الناتجة عن هذه العوامل المختلفة تربوياً واجتماعياً، وما يترتب عليها من فروق تصل في جذورها إلى أنماط الشخصية، وأساليب التفكير التي تتمتع بها هذه الشخصية (1974 Coop & White ، Gregorc , 1979) .

ومن جهة أخرى، فإن أساليب التنشئة الاجتماعية والأسرية المتباينة تعتمد على تربية الأفراد على الولاء والرضا والمسئولية، والاستقلالية، والرغبة، وما يتبعها من اختلاف في النظم التربوية والتعليمية في مؤسسات التعليم الرسمي في مراحلها المختلفة، يجعل من هاتين المؤسستين : الأسرة والمدرسة إطاراً مهماً في توجيه الأبناء نحو أنماط تفكير معينة متفاوتة (Messick , 1994) .

المحور الثاني : مناقشة النتائج في ضوء العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل الدراسي وتشتمل المناقشة في هذا المحور على إجابة السؤالين السادس والسابع .
عني السؤال السادس بمعرفة مدى وجود فروق جوهرية بين درجات الطلاب التحصيلية بحيث تُعزى إلى مستوى التفكير التأملي، وقد خلصت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود فرق جوهرية بين مستوى درجات الطلاب في التحصيل العام نتيجة لتباينهم في مستوى التفكير التأملي .

كما عني السؤال السابع بمدى وجود أثر للتفاعل المشترك بين مستوى التفكير التأملي والمتغيرات الديمغرافية والاجتماعية للطلاب في تحصيلهم الدراسي العام، فقد كشفت النتائج عن عدم وجود فروق جوهرية في مستوى تحصيل الطلاب نتيجة لهذا التفاعل

المشترك بين التفكير التأملي ومتغيرات : الجنس، ونوع الدراسة، والمرحلة التعليمية، ومهنة الأب . على حين توصلت الدراسة إلى وجود أثر للتفاعل المشترك بين التفكير التأملي ومتغير عمل الأم، لمصلحة الطلاب ذوي التحصيل المرتفع وأبناء الأمهات العاملات . وتتسق هذه النتيجة مع نتائج الدراسة التي قام بها هوسفورد (Hosford , 1992) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة في الفاعلية التعليمية ومستوى التفكير التأملي في ضوء متغيرات الجنس والتخصص، على حين تعارضت مع نتائج دراسات عديدة : Wheatly (2000) Kirk (1999) Spangler ، التي توصلت إلى وجود فروق جوهرية بين درجات الطلاب التحصيلية ومستوى التفكير التأملي في ضوء متغيرات مختلفة.

فقد جاءت هذه النتائج بعكس ما توقعه الباحث، ومعارضة للعديد من الدراسات النظرية والأمبريقية في هذا المجال؛ إذ تشير دراسات نظرية عدة إلى وضوح العلاقة بين التأمل والتخيل والقدرة على الإنجاز والتحصيل، فيرى " كنب " (Knapp , 1993) أنه من خلال التحقق في استجابات التلاميذ يبدو واضحاً أن التخيل والتأمل يُضيفان يقظة عاطفية وفكرية إلى هذه الاستجابات، تعجز عنها المناهج الدراسية، والطرق والأساليب التقليدية ويعتقد البعض أيضاً أن التفكير التأملي التخيلي لا يقتصر على النمو العقلي والتحصيلي وإنما يتعدى ذلك، إلى النمو الجسمي، والانفعالي، والنفسي، والروحي (Farrell , 1988 ؛ Wade & Yarbrough , 1996).

ولعل من الأسباب التي حالت دون وجود أثر معنوي لمستوى تفكير الطلاب التأملي في تحصيلهم الدراسي تعود إلى أساليب التربية، والتعليم التقليدية، العقيمة المتبعة في التدريس الرسمي وغير الرسمي، إذ يتعرض طلبتنا عادة إلى قوالب من الأحكام الجاهزة تصدر من جهات مختلفة تتناول إنجازاتهم وأفكارهم، بطرق فجأة، تبعث في نفوسهم القلق وتجعلهم تحت وطأة ضغوط نفسية ثقيلة، مما يقلل لديهم الحافز على التفكير الفعال، ويصبح مهمهم استقبال هذه الأحكام والمعلومات، وحفظها من أجل الامتحان ولا يتجهون نحو العمل المنتج والإبداع المثمر (Costa & Garmston , 1991)، إن نمو شخصية الطالب بشكل متكامل يستدعي شيئاً من التحدي، وهذا يستلزم من المعلمين إدراك أهمية تطوير أساليب فعالة لتنمية التفكير المثمر لدى التلاميذ، والابتعاد ما أمكن عن إجراءات التدريس الآلية التي تحيط بهم وتكبل أذهانهم عن التفكير المنتج، لذا يجب على المدرسين أن يهيئوا جواً من التدريس تحترم فيه خصائص الطلاب الشخصية، وحاجاتهم الأساسية والمعرفية حتى تهيأ لهم فرص التعبير عن أنفسهم، وفكرهم بحرية، وهنا لا بد من الإشارة إلى الأعباء النفسية والاجتماعية التي تواجه الطلاب الفلسطينيين نتيجة للأوضاع السياسية والعسكرية

المحيطة بهم، وما تركه من إيجابيات تعوق عمليات التفكير والتخيل العلمي المبدع، وقد تكون هذه الأوضاع سبباً يفسر عدم انعكاس قدرة الطلاب على التفكير التأملي في تحصيلهم العام .

التوصيات

١. يوصي الباحث المسئولين عن الشؤون التعليمية والتربوية بالاهتمام بالمواد العلمية، وتصميم المناهج والمقررات بحيث تغطي موضوعات هادفة تعمل على تنمية التفكير العلمي، وتسمح للتلاميذ بالتأمل والتفكير فيها .
٢. إيجاد الظروف التي تيسر للتلاميذ اكتساب أساليب التفكير السليمة والفعالة، وتدريب المعلمين والطلاب على إستراتيجيات التفكير التأملي .
٣. الظروف التي يعمل بها المعلمون ظروف معقدة ومقلقة لا تساعد على خلق المعلم المفكر المتأمل، ودون إيجاد المعلم المتأمل لا نستطيع إيجاد الطالب المفكر والمتأمل، لذا يجب على المسئولين في وزارة التربية والتعليم التخلص من هذه الظروف لتنمية العملية التربوية التعليمية؛ لتصل إلى مستوى مقبول من الخلق والإبداع .
٤. توصية إلى الباحثين التربويين لبذل المزيد من الاهتمام وإجراء دراسات حول التفكير التأملي في شرائح وعينات مختلفة؛ للتثبت من أهمية ما تشير إليه الدراسات الأجنبية في هذا المجال .

References

Clark , C . M & Peterson , P . (1988). **Teachers : Thought Processes** . 3rd ed , New York : Macmillan

Coop , H & White , K. (1974). **Psychological Concepts In The Classroom** . New York : Harper & Row , Publishers

Costa , A . L, Garmston, K. (1991)"Teaching for intelligant behaviour"
. **ducational Leader Ship** , 39 (1) 78 – 112

Dewey , J .(1961). **Democracy and Education**. New York : Macmillan

Douglas , B .(1980). **Principles of Language Learning and Teaching**.New Jersey : Prentise – Hall , Inc

Eysenck , H . J. (1970). **Reading in Extraversion – Introversion Theoretical and Methodological Issues**_. London : University of London Press

Eysenck , H .J. (1974). **Uses and Abuses of Psychology** . London Apelican Original

Eysenck , H . J. (1977). **Psychology Is About People** . London Penguin Books

Eysenck , H . J & Wilson, G.(1976). **Know Your Own Personality** . London : Apelican Book

Farrell, T. (1998). " Reflective teaching : The principles and practices"
. **Forum 19(1)** 10 - 17

Frances , A . Conray, M & Forbis, W. (1999). " An analysis of the efficacy of a refl-ective thinking instructional module on the reflective thinking demonstrated in the field experience logs of early elementary preservice teachers". **Action inTeacher Education**, 21 , (3) 38 – 44

Gebhard , J . G. (1992). " Awareness of teaching : Approaches benefits, tasks". **Forum**, 40 (4) 2 – 8

Gregorc , A . F.(1979). “ Learning & teaching style” . **Educational Leadership** ,36 (4) 44 – 53

Harrison ,A& Bromson,R(1982).**Styles of Thinking Strategies for Asking Question, Making Decisions, and Solving Problems_**. New York : Anchor Press

Heasman , P & Adams , A (1998). “ Reflecting well on social work practice : profess-ional competence , reflecting and research” .**Educational Action Research** , 6 (2) 337 – 342

Hosford , K .A. (1992). “A Study of factors related to teaching efficacy of student te-chers” . **Dissertation Abstracts International** , 53 10A , p 3500

Hullfish , H .G & Smith , P .(1961). **Reflective Thinking_**. New York : Dodd, Mead & Company , Inc.

Joyce ,B& Shavers,B .(1988). **Student Achievement Through Staff Development**. New York : Longman

Kagan , J . M .(1988). “Teaching as clinical problem solving :A critical examination of the analogy and its implications”. **Teaching & Teacher Education** ,6(4)337 – 354 Kagan , J . M. (1982). “ Concetual impulsivity and inductive reasoning” . **Child DeveLopment** , V . 37 , 583 – 594

Kim , S (1998). “School models of teacher development : Two cases for reflection” . **Teacher Development** , 2 (1) 105 – 121

Kirk , R (2000)“ A study of the use a private chat room to increase reflective thinking in pri – service teachers”. **College Student Journal** , 34 (1)115- 122

Knapp ,C.E (1993). **A Teacher’s Guide To Reflecting On Experience** .Newbury Park ,CA : Sage

Marx ,G . E . Schwazer, R & Renner, F. (1997) “ Increasing student achievment : An urban district’s search for success” . **Urban –Education** , 31(5) 29 – 44

Messick , S. (1994). “ The nature of cognitive styles : problems and promise in educ-ational practice’ . **Journal of Educational Psychology** , **19** (2) 59 – 74

Nelson , G & Shapiro , J. (1987). “ The role of arousal in predicting impulsive and reflective children”. **Personality And Individual Differences** , **8** (1)153 155

Parker ,M .J.(1999). “Are academic behaviors fostered in web – basd environments”. **ERIC** , N . ED432993

Paul , R .W(1987).**Critical Thinking and the Critical Person**. New Jersey : Hillsdale

Petrson , P . L. (1987) “ Teachers schemata for teaching and learning” . **Teaching & Teacher Education** , **3** (4) 319 - 331_

Riding , R . J & Cowley , W. (1986).“ Extraversion and sex differences in reading performance” . **British Journal Educational Psychology** , **56** 88 – 94

Rohwer ,W . Ennis,R & Roos, D (1974) **Understanding Intellectual Development_**USA: The Dryden Press_

Schon , D . A (1983).**The reflective practitioner: How professional think in action** London : Temple Smith

Schon , D . A (1987) **Educating the Reflective Practitioner** : **Toward a new Design For Teaching and Learning in the Professions** . San Francisco : Jossey Bass

Smith , R . W (1991).“ Obstacles to student teacher reflection : The role of prior school experience as a barrier to teacher development” . **ERIC** ,N AD 336352

Solomon , G (1984). “The analysis of concept to abstract classroom instructional” .**Journal of Research & Development In Education** , **8** , 261 – 278

Stenberg , R . J (1988). “Intelligence as Thinking and Learning Skills”.
Educational Leadership , 39,18 – 20

Spangler , M . D (1999).“ Reflective thinking among preservice elementary mathematics teachers” . **Journa for Research in Mathematics Education** , 30 (3) 316 – 341

Wade ,R . C & Yarbrough , D . (1996). “ Portfolios : A Tool for reflective thinking in teacher education?”. **Teaching & Teacher Education** , 12(1)63 – 79

Wallace ,M . J .(1991). **Traning Foreign Language Teacher : A Reflective Approach** . London : Cambridge University Press

Wheatly ,G .H.(1998). “ The role of reflection in mathematics” .
Educational – Studies In Mathematics , 23(5) 529 - 541

مدى امتلاك مدرسي الدبلوم المتوسط في جامعة
البلقاء التطبيقية للكفايات التعليمية
التي يجب إتقانها

د. محمود العجلوني

جامعة البلقاء التطبيقية - كلية إربد

الجامعية

إربد- الأردن

مدى امتلاك مدرسي الدبلوم المتوسط في جامعة البلقاء التطبيقية لكفايات التعليمية التي يجب إتقانها

د. محمود العجلوني

جامعة البلقاء التطبيقية - كلية إربد الجامعية

إربد- الأردن

الملخص

الكفايات التعليمية لدى مدرسي طلبة الدبلوم المتوسط في جامعة البلقاء التطبيقية هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى امتلاك مدرسي طلبة الدبلوم المتوسط في جامعة البلقاء التطبيقية للكفايات التعليمية. ولتحقيق هذا الهدف قد تم تصميم استبانة تكونت من جزأين وهما:

الأول: يهدف إلى الحصول على معلومات عن المدرسين من حيث المؤهل العلمي وسنوات الخبرة التدريسية، والجنس.

الثاني: هو عبارة عن (٣٧) فقرة من الكفايات التعليمية تحدد مدى امتلاك المدرسين لهذه الكفايات من وجهة نظرهم.

وقد تم توزيع الاستبانة على عينة جمعت بطريقة عشوائية متعددة المراحل بلغ عددها (١٦٠) معلم ومعلمة. ولتحليل البيانات تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة حول مدى امتلاكهم للكفايات التعليمية من وجهة نظرهم؛ كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) واختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية، ومن ثم معالجتها إحصائياً باستخدام برنامج حاسوبي (SPSS).

وقد بينت نتائج الدراسة أن هناك اختلافات لها دلالة إحصائية عند مستوى معنوي (٠,٠٥) يعزى إلى المؤهل العلمي، بينما لم يظهر أي اختلافات إحصائية للمتغيرين الآخرين وهما سنوات الخبرة التدريسية، والجنس.

The Instructional Competency of the Instructors of Intermediate Diploma Level at Al-Balqa Applied University

Mahmood Ajlouni
Irbid University College
Al – Balqa Applied University
Irbid – Jordan

Abstract

This study aimed at investigating the extent of the acquisition of instructional competencies by the instructors of intermediate diploma students at Al-Balqa Applied University. To achieve this purpose, a two-part questionnaire was designed, the first part aimed at obtaining information about instructors in regard to qualification, years of experience and gender; the second part consisted of (37) items of instructional competencies which identify the extent of the acquisitions of such competencies by instructors from their own points of view. The questionnaire was distributed to a randomly selected sample of (160) male and female instructors in different stages. The means and standard deviations of the responses of the subjects were calculated in regard to their acquisition of instructional competencies from their own point of view. The researcher used (ANOVA) and Scheffe' post hoc comparison test by using (SPSS) program. The results of the study indicated the existence of statistical significant differences ($\alpha = 0.05$) due to qualification; whereas the other two variables (years of experience and gender) did not show any statistical differences.

مدى امتلاك مدرسي الدبلوم المتوسط في جامعة البلقاء التطبيقية للكفايات التعليمية التي يجب إتقانها

د.محمود العجلوني

جامعة البلقاء التطبيقية - كلية إربد الجامعية

إربد- الأردن

المقدمة :

لقد تضايف النمو المعرفي والعلمي عشرات المرات في العقود القليلة الأخيرة من هذا القرن، ولم تقترن الثورة العلمية بالنواحي النظرية فقط، بل تعدتها إلى المجالات التطبيقية والعلمية.

ولم تكن التربية بمعزل عن هذه التغيرات التي حدثت، بل أسهمت بها وسعت إلى الاستفادة منها والتفاعل معها من أجل إحداث التغيير المرغوب في سلوك الفرد، والعمل على إيجاد مفاهيم حديثة تتفق مع التقدم العلمي، والانفجار المعرفي الهائل، لإثراء خبرات ومهارات القائمين على التعليم حتى يتمكنوا من التأثير إيجابياً في سلوكيات المتعلمين. ولما كانت استحالة حدوث مثل هذا التغيير إلا بتعليم جيد ونوعي، فقد سعت التربية الحديثة إلى الاهتمام بالهيكل التعليمي ليصبح أكثر مرونة واستجابة للتغيرات السريعة وتدريب المعلمين على قبول هذا التغيير، وهذا يتطلب التجديد المستمر لمعلومات المدرسين والطلبة على حد سواء في مختلف مستويات التعليم ومراحلها.

ولم تكن منطقتنا العربية بمعزل عن كل تلك التحولات والتطورات، بل شهدت تحولات كبيرة في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، حيث مرّت منذ مطلع القرن العشرين بمرحلة التغيير الشامل بهدف الانتقال من حالة الركود التي عاشتها لقرون عديدة، إلى حالة جيدة من النهوض وإعادة البناء الحضاري، ومواكبة التقدم والتطور التكنولوجي للعالم من أجل الاستغلال الأمثل للموارد الطبيعية المتاحة، ولعل من أبرزها ما تحقق في مجالات التربية والتعليم، حيث فتحت المعاهد وكليات المجتمع، وازداد عددها بشكل ملحوظ، وذلك لمواكبة خطط التنمية، وتوفير الكوادر المتخصصة التي يحتاج إليها البناء والتقدم الحضاري ولتزويد المدارس بكافة مراحلها بمعلمين مدربين ومؤهلين تربوياً وفق أفضل الأساليب التربوية وأمجحها.

وبدأ بذلك الاهتمام بإعداد المعلم وتدريبه على فهم تغيرات العصر والتكيف مع الدور الجديد المنوط به، فقد عدّ المعلم رسولاً للثقافة وداعياً من دعاة الإصلاح والتجديد

والابتكار، والتطوير، فعلى عاتقه تقع مسؤولية إعداد الأجيال القادمة ورعايتها وتدريبها وتوجيهها، فالعملية التعليمية ليست بذات قيمة إذا خلا ميدانها من المعلم الكفاء القادر على تحمل مسؤولياته، فشخصية المعلم وكفاياته التعليمية ودافعيته وتمكنه من مادة تخصصه، وأسلوبه في تنظيم البيئة التعليمية الملائمة تتوقف على البرامج التدريبية التي يتلقاها لاكتساب المهارات الخاصة بطرق التدريس.

وهكذا فإن الإصلاحات التعليمية كافة رهن بإصلاح نوعية وشخصية العاملين بمهنة التعليم، ولا يمكن أن يتحقق ذلك ما لم يتم إعادة النظر بصفة جذرية في نظام إعداد المعلمين، وتدريبهم وتأهيلهم.

وقد اهتم عدد من الباحثين بإعداد المعلم وتدريبه. إذ أجرى أبو دلوبوح (١٩٩١) دراسة لمعرفة مدى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية للكفايات التعليمية اللازمة للمرحلة الثانوية على عينة مكونة من جميع معلمي الدراسات الاجتماعية في لواء جرش والبالغ عددهم (٣٨) معلماً ومعلمة، وقام الباحث بتطوير كفايات مكونة من (٣٦) كفاية، وكانت نتائج الدراسة أن معلمي الدراسات الاجتماعية يمتلكون (٢٦) كفاية من أصل (٣٦) كفاية. ولم تظهر فروق دالة احصائية تعزى إلى المؤهل العلمي في درجة امتلاكهم للكفايات.

أما العوبثاني (١٩٩٤) فقد أجرى دراسة هدفت إلى تقدير مدى امتلاك معلمي مرحلة التعليم الثانوية في اليمن للكفايات الأساسية اللازمة لهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٦) معلماً ومعلمة طبقت عليهم استبانة مكونة من ستة مجالات رئيسية هي: التخطيط للتعليم، والمعرفة بالمادة الدراسية، والأنشطة والأساليب، والتقويم، وذات المعلم وشخصيته، وتحقيق أهداف التربية بالنسبة للمتعلمين. وقد احتوت هذه المجالات على (٨٤) كفاية فرعية.

وقد تبين من هذه الدراسة أن أفراد العينة يمتلكون (٥٩) كفاية في حين يمارسون (٥٨) كفاية من مجمل الكفايات، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك الكفاية وممارستها تعزى إلى الجنس.

أجرى يالين (Yalin, 1993) دراسة لتحديد أهم الكفايات التقنية التعليمية الواجب أن تتضمنها برامج إعداد المعلمين في كليات مقاطعة اليجيني (Allegheny) بولاية بنسلفانيا الأمريكية، وقد طبقت (استبانة) على عينة من (١٤٥) عضو هيئة تدريس في كليات التربية في المقاطعة و(٢٢٠) معلماً، وتكونت الاستبانة من ٤٩ كفاية تقنية تعليمية موزعة على أربعة مجالات هي: مبادئ تصميم التعليم، والمواد التعليمية، وتقنيات إنتاج المواد والوسائل التعليمية المناسبة، والاتصال مع الجمهور. وقد أجمع أعضاء هيئة التدريس والمعلمون على كفايات مبادئ تصميم التعليم، وتقنيات إنتاج المواد والوسائل التعليمية، والاتصال مع

الجمهور، كأهم الكفايات التعليمية التي يجب أن يتضمنها برنامج إعداد المعلمين. واقترح أعضاء هيئة التدريس أن يدرس مساق مقدمة في (التقنيات التعليمية) في الكليات ليتم تطوير الكفايات التقنية التعليمية لدى المعلمين.

مشكلة الدراسة :

تبين للباحث بعد الاطلاع على العديد من الدراسات المتعلقة بالكفايات التعليمية أن هناك وفرة في الدراسات التي تناولت الكفايات التعليمية لمدرسي المدارس، ولكن هناك قلة واضحة في الدراسات التي تناولت الكفايات التعليمية في مراحل التعليم العالي في الوطن العربي بشكل عام، وفي المملكة الأردنية الهاشمية بشكل خاص، وذلك على الرغم من حاجة المجال التربوي إلى مثل هذه الدراسات، وذلك انطلاقاً من توصيات بعض الدراسات السابقة المتعلقة بهذا المجال مثل دراسة الشهاري (١٩٩٦)، وجرادات (١٩٧٨).

ولا شك في أن امتلاك المدرسين لهذه الكفايات، سينمي قدراتهم ويثري خبراتهم ويساعدهم على تحقيق الأهداف التربوية، ضمن الإطار الذي يسهل تلبية حاجاتهم، لذلك فإن الكشف عن مدى توافرها لديهم أمر بالغ الأهمية، لأنه سيساعد على تحديد نقاط الضعف والقوة لديهم، ومن ثم معالجتها.

أهمية الدراسة :

- تنبع أهمية الدراسة من حيث إنها تعمل على :
١. مساعدة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات على تحسين أدائهم التعليمي في ضوء الكفايات التي يجب عليهم امتلاكها.
 ٢. إثراء مجال البحث التربوي في مجال الكفايات التعليمية، وخاصةً لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء في الأردن.
 ٣. محاولة الدراسة التعرف على ثلاثة متغيرات مستقلة هي :
 - المستوى الأكاديمي للمدرس.
 - عدد سنوات الخبرة في التدريس.
 - دور الجنس في مدى امتلاك المدرسين للكفايات التعليمية.

هدف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى امتلاك مدرسي طلبة الدبلوم المتوسط في جامعة البلقاء التطبيقية للكفايات التعليمية من وجهة نظر المدرسين.

أسئلة الدراسة :

حاولت الدراسة أن تجيب عن الأسئلة الآتية:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى امتلاك الكفايات التعليمية من قبل المدرس تعزى إلى المؤهل الدراسي؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى امتلاك الكفايات التعليمية من قبل المدرس تعزى إلى سنوات الخبرة التدريسية؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى امتلاك الكفايات التعليمية من قبل المدرس تعزى إلى الجنس (ذكراً، كان أو أنثى)؟

محددات الدراسة :

يوجد بعض المحددات التي يمكن أن تقلل من إمكانية تعميم نتائج الدراسة خارج مجتمع الدراسة، منها:

١. اقتصار الدراسة على مدرسي الدبلوم المتوسط بجامعة البلقاء التطبيقية.
٢. إن قائمة الكفايات التعليمية من إعداد الباحث، وهذا قد يحد من درجة صدقها وثباتها.

التعريفات الإجرائية

الكفايات التعليمية: هي مجموعة من القدرات والمهارات التي يمتلكها المدرس ويمارسها في الموقف التعليمي لتمكنه من القيام بمهامه التعليمية بفاعلية وإتقان.

– القدرة على تنفيذ النشاط التعليمي، الذي يستند إلى مجموعة من الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمبادئ التي تتضح من خلال السلوك التعليمي الذي يصل إلى درجة المهارة.

منهجية الدراسة واجراءاتها :**مجتمع الدراسة وعينتها :**

تألف مجتمع الدراسة من جميع مدرسي طلبة الدبلوم المتوسط في الكليات الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية وفي جميع التخصصات خلال العام الدراسي (٢٠٠٢/٢٠٠٣)، وكان عدد المدرسين في جميع الكليات (٨٨٥) مدرس ومدرسة. أما عينة الدراسة فتكونت من (١٥٣) مدرس ومدرسة. اختيروا عشوائياً من جميع الكليات التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية، حيث تم توزيع (١٦٠) استبانة على المدرسين خلال وجودهم في مراكز تصحيح الامتحان الشامل. وبعد مرور خمسة أيام تم جمع (١٥٣) استبانة، أي ما نسبته (١٧,٥٪) من مجتمع الدراسة. والجدول رقم (١)، يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة على الكليات الاثنتي عشرة التي طبقت عليها الدراسة.

الجدول رقم (١)

التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة حسب الكلية

النسبة المئوية	التكرار	الفئات
٩,٨ %	١٥	إربد الجامعية
٢١,٦ %	٣٣	الحصن الجامعية
٩,٨ %	١٥	عجلون الجامعية
٥,٢ %	٨	الزرقاء الجامعية
٢,٦ %	٤	عمان الجامعية
١٣,٧ %	٢١	عمان للهندسة التكنولوجية
٧,٢ %	١١	الأميرة عالية الجامعية
٧,٨ %	١٢	السلطة الجامعية
٥,٩ %	٩	الكرك الجامعية
٨,٥ %	١٣	الطفيلة الجامعية
٤,٦ %	٧	معان الجامعية
٣,٣ %	٥	العقبة الجامعية
١٠٠,٠٠ %	١٥٣	المجموع

ويبين الجدول رقم (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة المتمثل في :
المستوى الأكاديمي، والخبرة التدريسية، والجنس.

الجدول رقم (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

النسبة المئوية	التكرار	الفئات	المتغير
٣٠,١ %	٤٦	دكتوراه	المؤهل العلمي
٤٠,٥ %	٦٢	ماجستير	
٢٩,٤ %	٤٥	بكالوريوس	
٢٠,٩ %	٣٢	من سنة إلى ٥ سنوات	الخبرة
٢٦,٨ %	٤١	من ٥ إلى ١٠ سنوات	
٥٢,٣ %	٨٠	أكثر من ١٠ سنوات	
٦٦,٠ %	١٠١	ذكر	الجنس
٣٤,٠ %	٥٢	أنثى	
١٠٠,٠ %	١٥٣	المجموع	

أداة الدراسة :

كانت الأداة التي اعتمدت هي استبانة صممت خصيصاً لأغراض الدراسة، حيث تمت الاستفادة من استبانات الدراسات السابقة والإطار النظري لموضوع الدراسة. وتكونت الأداة من جزأين: الأول: يهدف إلى الحصول على معلومات عن المدرسين من حيث المستوى الأكاديمي وسنوات الخبرة في التدريس والجنس (ذكر، أنثى) والكلية التي يدرس فيها. أما الجزء الثاني فهو عبارة عن (٣٧) فقرة (كفاية) تتوزع على ثلاثة مجالات رئيسية هي:

- أولاً: مجال كفاية تنمية شخصية الطالب ويضم (١٣) فقرة.

- ثانياً: مجال كفاية التخطيط للتعليم ويضم (١٥) فقرة.

- ثالثاً: مجال كفاية تقويم التعلم ويضم (٩) فقرات.

بحيث تم تقدير المدرسين لدرجة امتلاكهم للكفايات التعليمية من خلال الاستجابة على مقياس ليكرت الخماسي، ثم تم تمثيل الاستجابات: قليلة جداً، قليلة، متوسطة، كبيرة، كبيرة جداً، وأعطيت لها القيم (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على التوالي.

صدق الأداة وثباتها :

لمعرفة مدى صدق الاستبانة تم استخراج دلالة الصدق المنطقي باستخدام أسلوب التحكيم المرحلي، فقد عرضت الاستبانة على متخصصين في مجال التربية؛ للحكم على صلاحيتها وهم: د. محمد صباريني - جامعة اليرموك، د. نواف شطناوي - جامعة اليرموك، د. بسام بني ياسين - جامعة البلقاء، د. طاهر الشلبي - جامعة البلقاء. وقد تم أخذ ملاحظات المحكمين وإجراء التعديل المناسب على الاستبانة.

أما بالنسبة للتأكد من ثبات الأداة فقد تم قياسها من خلال إجراء اختبار مبدئي على عدد من المدرسين من غير المشمولين في عينة الدراسة. وبعد مرور أسبوع تم توزيع أداة الدراسة نفسها مرة أخرى على المجموعة نفسها دون علم مسبق. وتم احتساب معامل الثبات كرونباخ ألفا، وكانت النتيجة (٠,٩٥) كما هو مبين في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للمجالات وللأداة ككل

المتساق الداخلي	المجال
٠,٩١	كفاية تنمية شخصية الطالب
٠,٩٠	كفاية تصميم التعليم
٠,٩٠	كفاية التقويم
٠,٩٥	الكلية

وهذه النتيجة تُعدُّ مقبولة لأغراض الدراسة ولإعطاء الأداة صفة الثبات، والصلاحية في جمع البيانات والمعلومات الخاصة بموضوع الدراسة.

إجراءات الدراسة والأساليب الإحصائية :

بعد التأكد من صدق أداة الدراسة وتحديد مجتمع الدراسة وعينتها تم توزيع الاستبانة باليد عشوائياً على (١٦٠) مدرس ومدرسة هي عينة الدراسة، كما تم جمعها بالطريقة نفسها بعد مضي خمسة أيام على توزيعها وتم استعادة (١٥٣) استبانة أي ما نسبته (٩٦٪) من الاستبانات الموزعة. وكانت جميعها مكتملة وصالحة للبحث والتحليل؛ وهذا يعود إلى التعاون الكبير، الذي أبداه المدرسون في موضوع البحث. وبعد التأكد من اكتمال البيانات تم تفرغها على نماذج خاصة؛ لمعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج حاسوبي (SPSS) حيث تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

١. الإحصاء الوصفي: تم استخدام الإحصاءات الوصفية المتمثلة في المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة لغايات تحليل إجابات المدرسين بالنسبة لكل متغير من متغيرات الدراسة.

٢. الإحصاء التحليلي: للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) واختبار شيفيه للمقارنات البعدية، وقد تم استخدام مستوى الدلالة $(\alpha = 0,05)$.

النتائج ومناقشتها :

إن نتائج التحليلي الإحصائي للدراسة الذي تم باستخدام برنامج (SPSS) كانت على النحو الآتي:

تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات الثلاث: مجال تنمية شخصية الطالب، ومجال تصميم التعليم، ومجال تقويم التعليم، لإجابات أفراد العينة حول مدى امتلاكهم للكفايات التعليمية بحيث رتب الأوساط الحسابية ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية، على النحو المبين في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجال	رقم	الرتبة
٠,٦٨	٢,٧٣	كفاية تصميم التعليم	٢	١
٠,٧٢	٢,٦٥	كفاية تنمية شخصية الطالب	١	٢
٠,٧٩	٢,٥١	كفاية التقويم	٣	٣
٠,٦٥	٢,٦٥	الكلية		

ويبين الجدول ذو الأرقام ٧,٦,٥ المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والرتبة لكل كفاية تعليمية ضمن المجال الواحد مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية لها وذلك لكل من المجالات الثلاثة التي شملتها الدراسة.

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول (كفاية تنمية شخصية الطالب) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٠٤	متابعة الخريجين في مواقع العمل وتحديد الثغرات في كفاياتهم.	٣,٧١	١,١٢
٢	٠٦	دراسة البيئة الاجتماعية للطالب.	٣,٢٩	١,١٠
٣	٠١	استخدام الأساليب التربوية في علاج سلوك الطلبة غير المرغوب فيه.	٢,٧٦	١,١٨
٤	٠٢	تعميق انتماء الطالب إلى الكلية من خلال توفير التسهيلات.	٢,٧١	١,٠٨
٥	٠١٣	مراعاة مطالب المتعلمين النمائية وحاجاتهم النفسية والتربوية.	٢,٦٥	٠,٨٩
٦	٠١٠	توظيف المبادئ النفسية والتربوية المناهضة لزيادة حماس الطلبة الخجولين.	٢,٥٩	٠,٩٩
٧	٠٩	استخدام الأساليب التعليمية التي تنمي التنافس بين الطلبة.	٢,٥٨	١,٠٩
٨	٠٥	تشجيع الطلاب على استخدام مهارات الملاحظة والاستنتاج والتجريب.	٢,٥٧	١,٠٢
٩	٠١٢	استخدام فلسفة الانضباط الذاتي مع الطلبة.	٢,٥٠	١,٠٤
١٠	٠١١	استخدام التعزيز بكافة أشكاله استخداماً سليماً ومدرسياً لتحفيز المتعلمين وإكسابهم السلوك المرغوب فيه.	٢,٤٦	٠,٩٥
١١	٠٧	تقبل مشاعر الطلاب وإحساساتهم والعمل على حل ما يعترضهم من مشكلات.	٢,٢٣	١,٠١
١٢	٠٣	إثارة دافعية الطلاب إلى التعلم.	٢,١٧	١,٠٢
١٣	٠٨	إفساح المجال للمتعلمين للتعبير عن آرائهم بحرية تامة.	٢,١٧	١,٠٠

جدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني (كفاية تصميم التعليم) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٢٥	توظيف الألعاب التعليمية في عملية التدريس.	٣,٤٨	١,١١
٢	١٨	استخدام الحاسوب في معالجة البيانات والتدريس.	٣,١٢	١,٢٢
٣	٢٦	تصميم نظام من الأنشطة التعليمية لمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.	٣,٠٣	١,١٠
٤	٢٨	تفريد المادة الدراسية تفريداً يقوم على التعلم الذاتي يوصل جميع المتعلمين إلى مستوى واحد ولكن بأزمان متباينة.	٣,٠٢	١,٠٢
٥	٢٧	استغلال الإمكانيات البيئية المتاحة لإعداد وسائل تعليمية فاعلة وقليلة التكاليف.	٢,٩٩	١,١٣
٦	٢٤	تنظيم المحتوى الدراسي لموضوع ما وتحليله لأغراض التعليم المفرد	٢,٨٢	١,٠٧
٧	١٩	إيجاد صنق وثبات الاختبار الذي أقوم به.	٢,٧٠	١,١٠
٨	٢٣	تدريب المتعلمين على إعداد التقارير والبحوث.	٢,٦٧	١,٠٠
٩	٢٠	توفير متطلبات التعلم القبلي اللازمة لتعلم كل موضوع.	٢,٦٤	٠,٩٤
١٠	١٤	استخدام مهارة تخطيط المنهج وتطويرها.	٢,٥٦	٠,٩٨
١١	١٦	صياغة الأهداف السلوكية.	٢,٥٢	١,٠١
١٢	٢١	اختيار الوسائل التعليمية التي تناسب الموضوع.	٢,٤٨	٠,٩٦
١٣	٢٢	استغلال قدرات المتعلمين واستعداداتهم في التعليم لأقصى درجة من أجل إتقان التعلم.	٢,٤٧	٠,٩٩
١٤	١٥	استخدام طرق التدريس المختلفة.	٢,٣٠	٠,٩٢
١٥	١٧	التخطيط لفصل دراسي كامل.	٢,١٤	٠,٩٢

الجدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثالث (كفاية التقويم)
مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	رقم	الرتبة
١,١٠	٢,٨٠	استخدام التقويم البنائي (التكويني) للتأكد من مدى تحقق أهداف الدرس.	٢٩	١
٠,٩٩	٢,٨٠	تقييم فاعلية استخدام الوسائل التعليمية بفرض تحسينها ورفع مستواها.	٣٦	٢
١,١٨	٢,٦٨	توفير السجلات ذات العلاقة بتحصيل التعلم الأكاديمي لمراقبة تقدم الطالب وتطوره.	٣٤	٣
١,٠٨	٢,٥٠	إجراء اختبارات متنوعة في أوقات مختلفة بفرض تشخيص نقاط القوة لتدعيمها ومواطن الضعف لمعالجتها.	٣٥	٤
٠,٩٩	٢,٤٧	تحليل نتائج الاختبارات وتوظيفها في عملية التعلم.	٣١	٥
١,٠٤	٢,٤٣	مراعاة خصائص المتعلمين عند صياغة فقرات الاختبار.	٣٧	٦
١,٠١	٢,٣٩	تقويم أساليب التدريس التي استخدمها من خلال التغذية الراجعة.	٣٢	٧
١,٠٨	٢,٣٣	استغلال التغذية الراجعة من أجل تحسين التعلم.	٣٣	٨
١,٠٢	٢,١٦	إعداد فقرات الاختبارات الموضوعية.	٣٠	٩

—أولاً: للإجابة عن السؤال الأول وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى امتلاك الكفايات التعليمية من قبل المدرس تعزى إلى المستوى الأكاديمي؟
للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى امتلاك أفراد عينة الدراسة للكفايات التعليمية حسب متغير المؤهل العلمي (دكتوراه، ماجستير، بكالوريوس)، وذلك على مستوى المجالات وعلى مستوى الأداة ككل. وتظهر هذه النتائج في الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والأداة
ككل حسب المؤهل العلمي

الدكتوراه		ماجستير		بكالوريوس		المؤهل العلمي
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجال
٠,٧١	٢,٩٩	٠,٦٨	٢,٤٧	٠,٦٩	٢,٥٤	كفاية تنمية شخصية الطالب
٠,٧١	٣,٠٠	٠,٦٥	٢,٦١	٠,٦٣	٢,٦٢	كفاية تصميم التعليم
٠,٨٧	٢,٨٨	٠,٧٣	٢,٣٨	٠,٦٩	٢,٣١	كفاية التقويم
٠,٦٧	٢,٩٧	٠,٦١	٢,٥١	٠,٥٩	٢,٥٢	الكلي

يظهر من الجدول رقم (٨) أن هناك اختلافاً في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، تبعاً للمؤهل العلمي (دكتوراه، ماجستير، بكالوريوس)، ويشير الجدول إلى أن أعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٠٠) عند حملة الدكتوراه، في مجال كفاية تصميم التعليم فيما كان أدنى متوسط حسابي في مجال كفاية التقويم، حيث بلغ (٢,٣١) عند حملة البكالوريوس، أما على مستوى الأداة ككل فقد بلغ لدى حملة البكالوريوس (٢,٥٢) ولدى الماجستير (٢,٥١)، ولدى الدكتوراه (٢,٩٧). وتبين من الجدول أيضاً أن المتوسطات الحسابية لاستجابات حملة الدكتوراه أعلى منها لحملة البكالوريوس والماجستير، على مستوى المجالات، وعلى مستوى الأداة ككل؛ فيما يعني أنهم يمتلكون الكفايات التعليمية بدرجة أكبر من حملة الماجستير، والبكالوريوس. كما أن المتوسطات الحسابية لحملة البكالوريوس أعلى منها لحملة الماجستير ولكن بنسبة بسيطة جداً. وللتأكد فيما إذا كانت هذه الاختلاف في المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية فقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي المتكرر على كل من المجالات الثلاثة التي شملتها الدراسة: مجال تنمية شخصية الطالب، ومجال تصميم التعليم ومجال تقويم التعليم، لمعرفة ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية على أي منها تعزي للمؤهل، وقد كانت النتائج على النحو الموضح في الجدول رقم (٩) الآتي.

الجدول رقم (٩)
تحليل التباين المتكرر لأثر المؤهل على المجالات

المجالات	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
كفاية تنمية شخصية الطالب	٧,٨٠٧	٣,٩٠٣	٨,١٧٦	٠,٠٠٠
كفاية تصميم التعليم	٤,٨٠٨	٢,٤٠٤	٥,٤٥٩	٠,٠٠٥
كفاية التقويم	٨,٩٢٩	٤,٤٦٤	٧,٧٢٩	٠,٠٠١

يلاحظ من الجدول رقم (٩) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0,05$) في درجة امتلاك أفراد عينة الدراسة للكفايات التعليمية تعزى إلى المؤهل العلمي، (دكتوراه، ماجستير، بكالوريوس)، ولكافة المجالات. وعند الرجوع إلى الجدول رقم (٨) الذي يتعلق بالمتوسطات الحسابية الخاصة بمتغير المؤهل العلمي، يتضح أن هذه الفروق كانت لصالح حملة الدكتوراه على حملة البكالوريوس والماجستير في جميع المجالات حيث إن المتوسطات الحسابية لحملة الدكتوراه أعلى منها لحملة البكالوريوس والماجستير والمتوسطات الحسابية لحملة البكالوريوس أعلى منها لحملة الماجستير في المجال الأول (تنمية شخصية الطالب)، والمجال الثاني (تصميم التعليم)، بينما كانت المتوسطات الحسابية للمجال الثالث (تقويم التعليم) أعلى عند حملة الماجستير من حملة البكالوريوس. وباستخدام المقارنات البعدية بطريقة (شيفيه) لأثر المؤهل العلمي في المجالات فقد كانت النتائج علي النحو الموضح في الجدول رقم (١٠).

تبين من الجدول رقم (١٠) ما يلي: أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0,05$) بين فئة حملة الدكتوراه والماجستير لصالح حملة الدكتوراه وذلك في جميع المجالات، وبين فئة حملة الدكتوراه وحملة البكالوريوس، حيث كان لصالح حملة الدكتوراه أيضاً وفي جميع المجالات.

الجدول رقم (١٠)

المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر المؤهل على المجالات

المجال	الفئات	المتوسط الحسابي	ماجستير	بكالوريوس	دكتوراه
كفاية تنمية شخصية الطالب	ماجستير	٢,٤٧٣٩			
	بكالوريوس	٢,٥٣٦٨			
	دكتوراه	٢,٩٩٣٢	*	*	
كفاية تصميم التعليم	Group	Mean	ماجستير	بكالوريوس	دكتوراه
	ماجستير	٢,٦١١٨			
	بكالوريوس	٢,٦٢٠٣			
	دكتوراه	٣,٠٠٤٤	*	*	
كفاية التقويم	المجموع	Mean	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه
	بكالوريوس	٢,٣١١٦			
	ماجستير	٢,٣٨٣٥			
	دكتوراه	٢,٨٧٩٠	*	*	

* ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0,05$)

أما بالنسبة لأثر المؤهل في الأداة ككل، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما هو مبين في الجدول رقم (١١) الآتي، حيث ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0,05$) تعزى إلى المؤهل العلمي.

الجدول رقم (١١)

تحليل التباين الأحادي لأثر المؤهل على الأداة ككل

المصدر	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٦,٦٨٥٤	٣,٣٤٢٧	٨,٥٨٦٥	٠,٠٠٠٣
داخل المجموعات	١٥٠	٥٨,٣٩٤٧	٠,٣٨٩٣		
الكلية	١٥٢	٦٥,٠٨٠١			

ولبيان الفروق الزوجية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة (شيفيه) على النحو الموضح في الجدول رقم (١٢).

الجدول رقم (١٢)
المقارنات البعدية لأثر المؤهل على الأداة ككل

الكلي	Group	Mean	ماجستير	بكالوريوس	دكتوراه
	ماجستير	٢,٥٠٧٨			
	بكالوريوس	٢,٥١٥٩			
	دكتوراه	٢,٩٧٠٠	*	*	

يتبين من الجدول أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0,05$) بين فئة حملة الماجستير وفئة حملة الدكتوراه، لصالح الدكتوراه، وبين فئة حملة البكالوريوس وفئة حملة الدكتوراه لصالح حملة الدكتوراه.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0,05$) في مدى امتلاك الكفايات التعليمية من قبل المدرسين تعزى إلى سنوات الخبرة التدريسية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى امتلاكهم للكفايات التعليمية، والجدول رقم (١٣) يوضح نتائج هذا التحليل حسب متغير سنوات الخبرة التدريسية (أقل من ٥ سنوات)، (من ٥-١٠ سنوات)، (أكثر من ١٠ سنوات). وذلك على مستوى المجالات وعلى مستوى الأداة ككل.

الجدول رقم (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والأداة ككل حسب سنوات الخبرة

المجال	أقل من ٥ سنوات		١٠-٥ سنوات		أكثر من ١٠	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
كفاية تنمية شخصية الطالب	٢,٧٦	٠,٦٦	٢,٥٠	٠,٦٩	٢,٦٨	٠,٧٦
كفاية تصميم التعليم	٢,٨٩	٠,٦٢	٢,٥٦	٠,٦٥	٢,٧٥	٠,٧١
كفاية التقويم	٢,٥٤	٠,٧١	٢,٨٤	٠,٧٨	٢,٥١	٠,٨٤
الكلية	٢,٧٦	٠,٥٧	٢,٥٢	٠,٦٤	٢,٦٧	٠,٦٩

وقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي المتكرر على كلٍ من المجالات الثلاثة التي شملتها الدراسة للكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك أفراد العينة للكفايات التعليمية، تعزى إلى سنوات الخبرة، على كلٍ من هذه المجالات، والجدول رقم (١٤) يبين نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (١٤)

تحليل التباين المتكرر لأثر الخبرة على المجالات

المجالات	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
كفاية تنمية شخصية الطالب	١,٤٠٥	٠,٧٠٢	١,٣٥١	٠,٦٢٦
كفاية تصميم التعليم	١,٩٦٥	٠,٩٨٢	٢,١٣٩	٠,١٢١
كفاية التقويم	٠,٠٧٥	٠,٠٣٧	٠,٠٥٩	٠,٩٤٢

أما بالنسبة للأداة ككل، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما هو في الجدول رقم (١٥).

الجدول رقم (١٥)

تحليل التباين الأحادي لأثر سنوات الخبرة على الأداة ككل

المصدر	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	١,١٠١٩	٠,٥٥١٠	١,٢٩١٧	٠,٢٧٧٨
داخل المجموعات	١٥٠	٦٣,٩٧٨٢	٠,٤٢٦٥		
الكلي	١٥٢	٦٥,٠٨٠١			

يلاحظ من الجدول رقم (١٤) والجدول رقم (١٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0,05$) في درجة امتلاك أفراد عينة الدراسة للكفايات التعليمية تعزى إلى سنوات الخبرة التدريسية على مستوى الأداة ككل، وعلى مستوى كل من المجالات الثلاثة التي شملتها الدراسة.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0,05$) في مدى امتلاك الكفايات التعليمية من قبل المدرسين تعزى إلى الجنس (ذكر، أنثى)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى امتلاكهم للكفايات التعليمية، حسب متغير الجنس (ذكر، أنثى)، وذلك على مستوى المجالات، وعلى مستوى الأداة ككل، والجدول رقم (١٦) يبين هذه النتائج.

الجدول رقم (١٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والأداة ككل حسب الجنس

إناث		ذكور		
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
٠,٧١	٢,٦٨	٠,٧٣	٢,٦٣	كفاية تنمية شخصية الطالب
٠,٦٧	٢,٧٢	٠,٦٩	٢,٧٤	كفاية تصميم التعليم
٠,٧٢	٢,٥١	٠,٨٣	٢,٥٠	كفاية التقويم
٠,٦٢	٢,٦٥	٠,٦٨	٢,٦٤	الكلية

لقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي المتكرر للكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك أفراد العينة للكفايات التعليمية في كل من المجالات الثلاثة، تعزى إلى الجنس (ذكر، أنثى). والجدول رقم (١٧) يبين نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (١٧)

تحليل التباين المتعدد لأثر الجنس على المجالات

مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	مجموع المربعات	المجالات
٠,٧٠٩	٠,١٣٩	٠,٠٧٣	٠,٠٧٣	كفاية تنمية شخصية الطالب
٠,٨٩١	٠,٠١٨	٠,٠٠٨	٠,٠٠٨	كفاية تصميم التعليم
٠,٩٥٤	٠,٠٠٣	٠,٠٠٢	٠,٠٠٢	كفاية التقويم

وتم إجراء اختبار (ت) لمقارنة أداء الذكور بالإناث على الأداة ككل. والجدول رقم (١٨) يبين نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (١٨)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبارات
لأثر الجنس على الأداة ككل

مستوى الدلالة	قيمة 'ت'	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	
٠,٩١٨	٠,١٠	٠,٦٧٦	٢,٦٤٢٢	١٠١	ذكر
		٠,٦١٦	٢,٦٥٣٨	٥٢	أنثى

يلاحظ من الجدول رقم (١٧) والجدول رقم (١٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0,05$) في درجة امتلاك أفراد عينة الدراسة، للكفايات التعليمية، تعزى إلى الجنس (ذكر، أنثى) على مستوى المجالات، وعلى مستوى الأداة ككل.

مناقشة النتائج:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى امتلاك مدرسي طلبة الدبلوم المتوسط في جامعة البلقاء التطبيقية للكفايات التعليمية، وذلك من وجهة نظرهم وأثر كل من متغير المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة التدريسية، والجنس، في مدى امتلاكهم للكفايات التعليمية، وقد دلت نتائج الدراسة على أن هناك فروقاً بين متوسطات المدرسين حسب متغير المؤهل العلمي، حيث تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0,05$) بين فئة حملة الدكتوراه والماجستير لصالح حملة الدكتوراه، وذلك في جميع المجالات وبين فئة حملة الدكتوراه وحملة البكالوريوس، حيث كان لصالح حملة الدكتوراه وفي جميع المجالات، أما بالنسبة لأثر المؤهل العلمي في الأداة ككل، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي، حيث ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0,05$) تعزى إلى المؤهل العلمي.

وكباحث أعزو وجود هذه الفروق إلى مجموعة من الأسباب التي ساعدت حملة الدكتوراه على امتلاك الكفايات التعليمية، أكثر من حملة الماجستير والبكالوريوس. -إن حملة الدكتوراه يقضون مدة إعداد أطول في الجامعات من حملة الماجستير

والبكالوريوس، مما يمكنهم من زيادة التدريب، والتأهيل، ومن ثم فإن الكفايات التعليمية الواردة في الأداة، يمكن أن يكونوا قد اطلعوا على معظمها أو مارسوها، مما أدى إلى زيادة امتلاكهم لهذه الكفايات.

— إن فهم حملة الدكتوراه لأهمية الكفايات التعليمية ودورها في تسهيل عملية التعلم، أعلى منه عند حملة الماجستير والبكالوريوس.

— إن المساقات التي تطرح في الجامعات لحملة الدكتوراه تختلف عنها لحملة الماجستير والبكالوريوس من حيث الكم والنوع، وهذا ساعد على اكتساب حملة الدكتوراه للكفايات أكثر من حملة الماجستير والبكالوريوس.

أما بالنسبة للمتغير الثاني وهو سنوات الخبرة التدريسية، فقد بينت نتائج تحليل التباين الأحادي والمتعدد بأنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد عينة الدراسة، تعزى إلى سنوات الخبرة التدريسية، وذلك على مستوى المجالات، وعلى مستوى الأداة ككل، بمعنى أن الكفايات التعليمية ممتلئة عند أصحاب الخبرة التدريسية لجميع سنوات الخبرة بالدرجة نفسها.

ويعزو الباحث ذلك إلى قلة وجود دورات متخصصة في إنعاش الكفايات التعليمية لدى المدرسين، وقلة وجود الحوافز سواء كانت مادية أو معنوية لدى المدرسين، والتي تقلل من دافعية المدرسين نحو تقدمهم المهني.

أما بالنسبة للمتغير الثالث وهو الجنس (ذكراً، كان أو أنثى) فقد بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في درجة امتلاك أفراد عينة الدراسة، للكفايات التعليمية، تعزى إلى الجنس (ذكراً، كان أو أنثى)، على مستوى المجالات، وعلى مستوى الأداة ككل.

وإنني بوصفي مدرساً لطلبة درجة الدبلوم المتوسط في جامعة البلقاء التطبيقية أرى أن السبب يكمن في أن مدرسي درجة الدبلوم المتوسط (ذكوراً، كانوا أو إناثاً) مهتمون بتقديم ما يطلب منهم أثناء الحصة الصفية وملتزمون بتنفيذ المقرر كما هو دون إضافة أو نقصان؛ لأن طلبتهم يخضعون في نهاية الدراسة إلى امتحان شامل في جميع المواد، يجريه مركز الجامعة مما يقلل من الفجوات في امتلاكهم للكفايات التعليمية.

أما بالنسبة للدراسات السابقة فقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع ما جاءت به دراسة الملفح (١٩٩٠)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى إلى الجنس (ذكراً، كان أو أنثى).

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة تم التوصل إلى التوصيات الآتية:
— عقد دورات تدريبية نوعية في مجال الكفايات التعليمية، وتصميم برامج في التعليم المصغر

للمدرسين.

- ضرورة اهتمام المدرسين بالكفايات التعليمية وتوظيفها في العملية التدريسية.
- ربط المدرسين مع شبكة الإنترنت لكي يطلعوا على كل ما هو جديد، في حقل التخصص وأساليب التدريس.
- إجراء مزيد من الدراسات ضمن هذا المجال، وفق متغيرات أخرى، مثل التخصص.

المراجع

أبو دلبوح، محمد يوسف. (١٩٩١). مدى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية للكفايات التعليمية اللازمة للمرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

جرادات، عزت. (١٩٧٨). التأهيل التربوي وفق مبدأ الكفايات، مجلة رسالة المعلم وزارة التربية والتعليم، عمان. العدد الرابع، السنة (٢١)، ٣٠-٣٣.

الشهاري، محضار أحمد. (١٩٩٦). مدى مراعاة برنامج معلمي الدراسات الاجتماعية في جامعة صنعاء للمبادئ التربوية والنفسية لتكنولوجيا التعليم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

العويثاني، سالم مبارك. (١٩٩٤). مدى امتلاك معلمي الجغرافيا بالمرحلة الثانوية في جنوب الجمهورية اليمنية للكفايات التعليمية الأساسية اللازمة لهم وممارستهم لها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

المفلح، دعد جلال. (١٩٩٠). إعداد معلمي التربية الفنية في ضوء الكفايات وأثره في تحصيل طلبة الصف العاشر، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

Yalin,H. (1993) A study of secondary (for the use of educational technology (teacher competencies) **Dissertation Abstracts International** , 52(3),P.802-A.

اتجاهات طلبة جامعة مؤتة نحو الإرشاد الأكاديمي
وعلاقته بتكيفهم الدراسي

د. أحمد عربيات

قسم الإرشاد والتربية الخاصة

كلية العلوم التربوية

جامعة مؤتة

د. شاكر الحاميد

قسم علم النفس

كلية العلوم التربوية

جامعة مؤتة

اتجاهات طلبة جامعة مؤتة نحو الإرشاد الأكاديمي وعلاقته بتكيفهم الدراسي

د. أحمد عربيات	د. شاكر المحاميد
قسم الإرشاد والتربية الخاصة	قسم علم النفس
كلية العلوم التربوية	كلية العلوم التربوية
جامعة مؤتة	جامعة مؤتة

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلبة جامعة مؤتة نحو الإرشاد الأكاديمي وعلاقته بتكيفهم الدراسي، واختلاف هذه الاتجاهات باختلاف الجنس (ذكور - إناث) والكلية (علمية - إنسانية) والتفاعل بينهما. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة، طبق الباحثان مقياس الاتجاه نحو الإرشاد الأكاديمي، ومقياس التوافق الدراسي على عينة تكونت من (357) طالب وطالبة من طلبة جامعة مؤتة (الجناح المدني) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتكرارات والنسب المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين الثنائي، وتحليل التباين الثلاثي. وقد أشارت النتائج إلى: أن عينة الدراسة تظهر الاتجاه السلبي نحو الإرشاد الأكاديمي، وأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة نحو الإرشاد الأكاديمي، وتوافقهم الدراسي. كما دلت النتائج على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيري الجنس والكلية والتفاعل بينهما على اتجاهات الطلبة نحو الإرشاد الأكاديمي.

Mu'tah Students' Attitudes Toward the Academic Counseling and its Relation to Their Adjustment

Dr. Shakir AL-Mahameed
Psychology Department
College of Education
Mu'tah University

Dr. Ahmad Arabiat
Special Education and Counseling
Department
College of Education
Mu'tah University

Abstract

The purpose of this study was to investigate the attitudes of Mu'tah students toward the academic counseling process and its relation to their academic adjustment. In addition, it sought to find out if the students' attitudes varies in accordance with some variables such as gender and college. To achieve the purpose of this study, a questionnaire of students' attitudes toward the academic counseling and the academic adaptation measure was administered to a sample consisting of (357) male and female students who were randomly chosen from the various colleges in Mu'tah University during the academic year 2003-2004. The results have indicated that students demonstrated negative attitudes toward the academic counseling, and there were nonsignificant differences in these attitudes with respect to the variables of gender and college. In addition, the results revealed that there was a significant relationship between both students' attitudes toward the academic counseling and the academic adaptation. Finally, the results were discussed and some relevant recommendations were formulated accordingly.

اتجاهات طلبة جامعة مؤتة نحو الإرشاد الأكاديمي وعلاقته بتكيفهم الدراسي

د. أحمد عربيات
قسم الإرشاد والتربية الخاصة
كلية العلوم التربوية
جامعة مؤتة

د. شاكرا الحاميد
قسم علم النفس
كلية العلوم التربوية
جامعة مؤتة

المقدمة والإطار النظري:

بدأ العمل بالإرشاد الأكاديمي في بداية القرن الماضي، ثم توسعت خدماته لتشمل التنمية المتكاملة للطلاب بالاستعانة بالعلوم النفسية، والتربوية، والاجتماعية في تغيير الأنماط السلوكية السلبية إلى أنماط إيجابية. وتركزت خدمات الإرشاد الأكاديمي في ستينات ذلك القرن على تقوية العلاقات بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وفي سبعيناته أخذت خدماته تحفز الطلاب إلى تحمل مسؤولية اتخاذ القرار نحو مشكلاتهم الأكاديمية والخاصة، وتحديد مستقبلهم الوظيفي، والاستعداد له (الناجم وموسى، ١٩٩٩).

ونظام الساعات المعتمدة (Credit Hours System) هو أحد نظامين تعليميين رئيسيين في العالم. وقد سمي بهذا الاسم لاتخاذ الساعات المعتمدة وحدة قياس، وتنظيم وبناء للخطة الدراسية ومحتوياتها من حيث الكم والنوع؛ بدلاً من وحدة القياس الفصلية أو السنوية المتمثلة في مجموع المواد. ويستند وفقاً لوحدة القياس هذه إلى قاعدة أساسية مفادها أن على الطالب بذل جهد أكاديمي محدد، وأن يتمه بنجاح حتى يعتمد مدرسه له (القاسم، ١٩٧٨).

ويعنى هذا النظام التعليمي بتحديد متطلبات الحصول على درجة علمية في هيئة وحدات دراسية على الطالب أن ينجزها بنجاح وفق المستوى الذي تقرره الجامعة، وتتاح فيه للطالب حرية اختيار تخصصه، والمقررات المطلوب دراستها وفق تقديره لحاجاته إليها واستعداده لها، وتوجيه المرشد الأكاديمي له، وذلك في ضوء الحدود الدنيا والعليا من الوحدات الدراسية التي يسمح له التسجيل فيها في الفصل الدراسي الواحد، وذلك وفق أحكام الأنظمة واللوائح الأكاديمية المعمول بها (مامسر، ١٩٨٠). ولهذا النظام عدة تسميات، منها:-

١. نظام المقررات.
٢. نظام المقررات الاختيارية.

٣. نظام الوحدات الدراسية.

٤. نظام الأرصدة.

٥. نظام الساعات المقررة.

لكن أوسعها انتشاراً هو نظام الساعات المعتمدة (الخطيب ، ٢٠٠١). ويسمح هذا النظام بحرية أكبر للطلبة، ويمنحهم القدرة على الاستفادة من العملية التربوية والتعليمية داخل الجامعة (حوطر وشوق، ١٩٧٩).

من هنا كانت أهمية الإرشاد الأكاديمي بوصفه ركيزة من ركائز نظام الساعات المعتمدة التي لا يمكن لهذا النظام أن يحقق أهدافه بفاعلية بدونه (عطيات والمفتي، ١٩٨٦).

ويقوم بعملية الإرشاد الأكاديمي أعضاء هيئة التدريس أو مرشدون متخصصون. وعلى الرغم من تعدد مهام المرشد الأكاديمي ومسئوليته، إلا أنه يمكن تركيزها في مجالين رئيسين أحدهما خاص بالقواعد والنظم الجامعية وإجراءاتها المتعلقة بتنظيم عملية الإرشاد، والآخر خاص بالاختيار والتأهيل المستقبلي للطلاب الجامعي، وما يتضمنه ذلك من اختيارات لمساره الأكاديمي (Grites, 1979).

ويعمل المرشد الأكاديمي على مساعدة الطالب على تحقيق أهدافه من خلال التعاون معه، وبلورة هذه الأهداف، وتحقيقها بدقة، ووضع الخطط المناسبة لتحقيقها. كما يبصره بإمكاناته الشخصية، وبإمكانات الجامعة، والخدمات المتاحة التي تيسر له الوصول إلى الأهداف التربوية (Granett, 1988).

وعلى الرغم من أهمية الإرشاد الأكاديمي، نجد أن الاتجاه السلبي نحوه من قبل بعض الطلبة والمرشدين يؤدي إلى مشكلات يمكن أن تؤثر في توافق الطالب وتكيفه مع النظام الجامعي.

ويعد التكيف الأكاديمي للطلاب في الجامعة واحداً من أهم مظاهر تكيفه العام. كما يُعد من أكثر المؤشرات المتعلقة بصحة الطالب النفسية؛ حيث إن الطالب يقضي مدة طويلة في الجامعة لا تقل عن ثلاث سنوات، وأن تكيفه مع جو الجامعة وشعوره بالرضا والارتياح يمكن أن ينعكس على إنتاجيته، وأن يسهم في تحديد مدى استعداده لتقبل الاتجاهات والقيم التي تعمل الجامعة على تطويرها لدى طلبتها. كما أن الطلبة المتكيفين أكاديمياً يحصلون على نتائج دراسية أفضل، ويشاركون في البرامج الطلابية بصورة أكثر. وهم أكثر احتمالاً لإنهاء البرامج الجامعية من الطلبة غير المتكيفين أكاديمياً (الرفاعي، ١٩٨٣).

وجامعة مؤتة كونها إحدى الجامعات التي تأخذ بنظام الساعات المعتمدة، تعمل على مساعدة الطالب في الوصول إلى أفضل تكيف ممكن، وذلك من خلال التوجيه والإرشاد الأكاديمي، وبرامج النشاط المختلفة التي ترافق عملية تسجيل المقررات الدراسية، وكذلك خدمات التشغيل والمساعدات المالية التي تقدمها الجامعة للطلبة.

إن تكيف الطالب مع متطلبات الحياة الجامعية يتأثر بجنسه، وب تخصصه الأكاديمي ومهاراته الأكاديمية، وبمفهومه لذاته، ومدى تقديره وتقبله لنفسه، وبمستوى طموحه وآماله بالمستقبل. بالإضافة إلى تأثره بطبيعة الحياة الجامعية بما فيها من أنظمة، وتعليمات، ومناهج وعلاقات مع مدرسيه، وبرامج للتوعية والإرشاد.

وهناك العديد من الدراسات التي تناولت اتجاهات الطلبة نحو الإرشاد الأكاديمي وعلاقته بالتكيف الدراسي، وسيكتفي الباحثان بالإشارة إلى عدد منها.

دراسة صوانه (١٩٨٣) ودراسة الشريعة (١٩٨٣) ألتان أظهرتا أن معظم الطلبة في جامعة اليرموك في الأردن لديهم حاجة ماسة إلى الإرشاد الأكاديمي الفعال، وأن أكثر المشكلات تأثيراً فيهم هي تلك التي تتعلق بالخطط الدراسية، والتكيف مع طرق التدريس المستخدمة في الجامعة، ومع أساليب التقويم، والإرشاد الأكاديمي، والتوافق الشخصي.

وقد أظهرت دراسة جوهر (١٩٨٥) المتعلقة بتحديد مشكلات الإرشاد الأكاديمي ومتطلباته في جامعة الملك سعود من وجهة نظر عينة من المرشدين الأكاديميين، أن الطلاب الأقل تحصيلاً هم الأكثر طلباً للإرشاد في مدة التسجيل، يليهم المتوسطون، ثم الممتازون. ويستعين الطالب بممرشده في اختيار المقررات عند ٦٢٪ من أفراد العينة، وبزملائه عند ٣٤٪. وتؤكد الدراسة ضرورة توافر عدد من الشروط فيمن يقوم بعملية الإرشاد الأكاديمي، ومنها: الرغبة الذاتية في العمل بالإرشاد، والإيمان بأهميته، والخبرة السابقة في الإرشاد، بالإضافة إلى تحقيق النصاب التدريسي، وتزويد كل مجموعة من المرشدين بسكرتيرات لتصنيف ملفات الطلاب، وحفظها، وألا يزيد عدد الطلبة عند المرشد الواحد على ٢٠ طالباً (العبدالكريم، ١٤٠٧هـ).

وفي دراسة الصمادي (١٩٩٤) عن اتجاهات طلبة اليرموك نحو الإرشاد الأكاديمي في ضوء عدة متغيرات، استخدمت استبانة للاتجاهات نحو الإرشاد الأكاديمي على عينة تكونت من ٧٠٦ طالب وطالبة من طلبة جامعة اليرموك في الأردن؛ وتبين من النتائج وجود فروق دالة إحصائياً يمكن أن تعزى إلى متغيرات الجنس، وعلاقات الطالب الاجتماعية والمنطقة السكنية.

وفي دراسة ترومبلي (Trombley, 1979) والتي شملت ٩٢٥٠ طالباً وطالبة من طلبة جامعة فيرمونت (Firemont) في الولايات المتحدة الأمريكية من مختلف السنوات الدراسية، كان هدفها تقويم الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر الطلاب. تبين من النتائج أن طلبة السنة الأولى كانوا أكثر رضا من طلبة السنة الرابعة، بينما يقع طلبة السنتين الثانية والثالثة في مرتبة متوسطة من حيث رضاهم عن الإرشاد الأكاديمي.

كما أشارت نتائج دراسة محمد (١٩٩٥) المتعلقة باتجاهات بعض طلاب جامعة الإمارات نحو الإرشاد الأكاديمي، وعلاقتها بتوافقهم الدراسي، إلى أن اتجاهات الطلبة نحو الإرشاد

الأكاديمي محدودة نسبياً. كما أشارت النتائج إلى العلاقة وثيقة بين الإرشاد الأكاديمي والتوافق الدراسي للطلاب، والطالبات على حد سواء. وكشفت نتائج دراسة الخطيب (٢٠٠١) حول درجة فعالية الإرشاد الأكاديمي لطلبة في جامعة اليرموك، أن غالبية الفقرات المتضمنة في هذا المجال قد حصلت على درجة متدنية من حيث الفعالية. ولقد أمكن الاستنتاج أن الإرشاد لطلبة جامعة اليرموك بحاجة إلى مراجعة كاملة بهدف تطويره وزيادة فاعليته من منظور أن الإرشاد الأكاديمي يشكل عنصراً أساسياً في تحقيق أهداف نظام الساعات المعتمدة المعمول به في الجامعة المذكورة. وفي دراسة مورجانز (Morgans, 2003) حول الإرشاد الأكاديمي وأثره في التكيف الدراسي، تألفت عينة الدراسة من (٦١٠) طالب وطالبة من جامعة أورلينز (Orleans) وكان المتغير المستقل هو الإرشاد الأكاديمي والمتغير التابع هو التكيف الدراسي، والذي يستدل عليه من خلال مستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة. أشارت النتائج إلى وجود معامل ارتباط عالٍ بين اتجاهات الطلبة نحو الإرشاد الأكاديمي وتكيفهم الدراسي. وقد وجد أن هناك فروقاً بين طلبة الجامعات الخاصة والحكومية في اتجاهاتهم نحو الإرشاد الأكاديمي لصالح طلبة الجامعات الحكومية.

مشكلة الدراسة وأهميتها:

يواجه طلبة جامعة مؤتة العديد من المشكلات المتعلقة بالإرشاد الأكاديمي، والتي قد ترجع إلى عوامل مختلفة منها: عدم وضوح فلسفة الإرشاد الأكاديمي، وأهدافه، وإجراءاته بالنسبة للطلبة وللبعض المرشدين الأكاديميين أنفسهم؛ الأمر الذي ينعكس على اتجاهات الطلبة نحو الإرشاد الأكاديمي وأهميته بالنسبة لهم؛ فقد تتكون لديهم اتجاهات سلبية نحو الإرشاد الأكاديمي في ظل مواجهتهم لبعض المشكلات أثناء دراستهم. وقد ذكر أحمد (١٩٩١) عدداً من الأسباب التي تؤدي إلى تكوين اتجاهات سلبية نحو الإرشاد الأكاديمي، منها:

١. كثرة أخطاء التسجيل.
٢. معانات الطلاب من سوء النظام أحياناً مثل: إغلاق الشعب، ووقف التسجيل، وتعارض المواعيد، وانخفاض المعدل، والوضع تحت المراقبة.
٣. صعوبة مقابلة المرشد الأكاديمي.
٤. صعوبة التفاهم بين الطالب ومرشده الأكاديمي لضيق وقت الأخير، وعدم تفرغه للإرشاد.
٥. فقدان الثقة بالمرشد لإحساس الطالب بأنه غير ملم بتقنيات الإرشاد.
٦. عدم توافر معلومات كافية لدى المرشد عن طلابه.
٧. عدم الالتزام من جانب الطلاب أنفسهم بقواعد الإرشاد، وبمواعيده وإجراءاته.

ويمكن أن يضاف إلى هذه الأسباب تغيير المرشدين الأكاديميين من فصل دراسي إلى آخر. بالإضافة إلى أن الطالب لا يعطى أية توجيهات منذ بداية حياته الجامعية حول نظام الساعات المعتمدة. فهو يتعلم عملية الإرشاد من زملائه السابقين ويثق بهم أكثر مما يثق بالمرشد الأكاديمي نفسه. ولذا، فقد يقوم بعض الطلبة أحياناً بالتوقيع نيابة عن المرشد. كذلك فإن بعض المرشدين يوزع الخطة الدراسية على طلبته دون شرح كافٍ لمحتوياتها؛ كما أنه لا يوجد ملف للطالب تحفظ فيه أوراقه الثبوتية، والمواد التي سجلها لكل فصل، وبعض التغييرات التي تطرأ على سيرة الطالب الأكاديمية والتي يجب أن تحفظ لدى المرشد. من هنا يرى بعض الطلبة في جامعة مؤتة أن عملية الإرشاد الأكاديمي لا قيمة لها كما هي عليه الآن وأنها بحاجة إلى إعادة النظر فيها من قبل المسؤولين في الجامعة.

وقد أظهرت نتائج دراسات متعددة راجعها بيكر وسيرك (Baker & Siryk, 1986) أن برامج التهيئة الإرشادية التي تقدم للطلبة عند قبولهم في الجامعة تسهم في تحسين مستوى تكيفهم الأكاديمي، وتقلل من احتمالات التسرب بين الطلبة المشاركين، كما أنها ترفع معدلهم التراكمي، وتحسن من اتجاهاتهم نحو العمل الأكاديمي ونحو أنفسهم، وتزيد من مشاركتهم في النشاطات اللامنهجية، وتقلل من القلق لديهم.

كما أكدت دراسة حمدي والريحاني (١٩٨٧) أهمية الإرشاد الأكاديمي الفعال ودوره في تحقيق التوافق الأكاديمي؛ هذا بالإضافة إلى الانعكاسات المهمة للعملية الإرشادية ودينامياتها، وآثارها في تحسين المستوى التحصيلي للطلبة في دراسته الجامعية. وتكمن أهمية هذه الدراسة في الكشف عن اتجاهات طلبة جامعة مؤتة نحو الإرشاد الأكاديمي، وعلاقته بتكيفهم الدراسي؛ نظراً لأهمية الإرشاد الذي يؤثر بشكل مباشر في توافق الطالب، وبتكيفه مع النظام الجامعي، لما قد يترتب على الإرشاد غير الناجح من عواقب يمكن أن تؤدي إلى تأخر الطالب دراسياً، أو تأخر تخرجه من الجامعة، أو حتى عدم إكمال دراسته. هذا بالإضافة إلى ما تتحمله الجامعة من أعباء تمثل فاقداً مادياً وتربوياً تترتب عليه مشكلات اجتماعية واقتصادية كثيرة.

أسئلة الدراسة:

١. ما اتجاهات طلبة جامعة مؤتة نحو الإرشاد الأكاديمي؟
٢. هل توجد فروق بين الطلبة ذوي الاتجاهات الموجبة والطلبة ذوي الاتجاهات السالبة نحو الإرشاد الأكاديمي فيما يتعلق بتكيفهم الدراسي؟
٣. هل توجد علاقة بين اتجاهات الطلبة نحو الإرشاد الأكاديمي وبين تكيفهم الدراسي؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو الإرشاد الأكاديمي تعزى إلى متغيرات الجنس، والكلية، والتفاعل بينهم؟

تعريف المصطلحات:

ورد في هذه الدراسة عدد من المصطلحات الجوهرية، وفيما يأتي التعريف الإجرائي لكلٍ منها:

الاتجاه: هو رد فعل وجداني، إيجابي أو سلبي نحو موضوع مادي، أو مجرد، أو نحو قضية مثيرة للجدل (محميد، ٢٠٠٣). ويعرف إجرائياً بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس الاتجاه نحو الإرشاد الأكاديمي المستخدم في هذه الدراسة.

الإرشاد الأكاديمي: هو نظام إرشادي للدراسة الجامعية التي تعتمد نظام الساعات المعتمدة يقوم من خلاله مرشد لديه الخبرات، والمعلومات، والمهارات التي يحتاج إليها الطالب للنجاح الأكاديمي للوصول إلى أفضل تكيف ممكن في الجو الجامعي.

(الصمادي، ١٩٩٤).

التكيف الدراسي: هي العملية التي يتم من خلالها سير الطالب حسب خطته الدراسية بكفاءة واقتدار (الناجم، ١٩٩٩). ويعرف إجرائياً بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس التكيف الدراسي المستخدم في الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة:**مجتمع الدراسة وعينتها:**

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة مؤتة (الذكور والإناث) في الجناح المدني للبرنامج الصباحي، وفي كافة الكليات (العلمية والإنسانية) للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م والمسجلين في الفصل الدراسي الثاني.

في حين تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالب وطالبة يشكلون ما نسبته ٥٪ من مجتمع الدراسة تقريباً، اختيروا عشوائياً بالطريقة العشوائية البسيطة، من شعب طلبة المواد الإجبارية (إجباري جامعة)، كمواد مهارات الحاسوب (١) و (٢)، واللغة الإنجليزية (٩٩)، (١٠١)، (١٠٢)، ومادة اللغة العربية، ومادة التربية الوطنية، ومادة الثقافة الإسلامية حيث يدرس هذه المواد جميع طلبة الجامعة على اختلاف كلياتهم ومستوياتهم الدراسية، توزعوا حسب متغيرات الدراسة على النحو الآتي: الكليات العلمية (٢٠٠) طالب وطالبة نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث، والكليات الإنسانية (٢٠٠) طالب وطالبة وزعوا بالتساوي حسب متغير الجنس. وقد تم استبعاد استجابات (٤٣) طالباً وطالبة؛ لعدم اكتمال إجاباتهم على الاستبانات؛ وبذلك أصبح العدد النهائي لأفراد العينة هو (٣٥٧) طالب وطالبة.

ويوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد العينة وفقاً للجنس والكلية.

الجدول رقم (١)
توزيع أفراد العينة وفقاً للجنس والكلية

المجموع		نكدر	الجنس الكلية
١٧٨	٩٥	٨٣	علمية
١٧٩	١٠٣	٧٦	إنسانية
٣٥٧	١٩٨	١٥٩	المجموع

أدوات الدراسة:

استخدمت في هذا البحث أداتان رئيستان من إعداد الباحثين، هما:
أ- مقياس الاتجاه نحو الإرشاد الأكاديمي.
ب- مقياس التوافق الدراسي.
وفيما يلي وصف لكل منهما وإجراءات بنائها.
أ- مقياس الاتجاه نحو الإرشاد الأكاديمي.

تمت صياغة مجموعة من الفقرات (٢٦) فقرة تعكس الاتجاه نحو الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر الطلبة في جامعة مؤتة؛ وذلك في ضوء الرجوع إلى بحوث، ودراسات واستبانات، ومقاييس ذات علاقة بموضوع البحث الحالي؛ بالإضافة إلى خبرة الباحثين في هذا المجال سواء في مجال التدريس، أو العمل الإرشادي بجامعة مؤتة، ويستجيب المفحوص على كل فقرة وفقاً لمقياس متدرج مكون من خمس درجات هي: أوافق بشدة، أوافق، حيادي / (لا أدري)، غير موافق، غير موافق بشدة. وتعطى الدرجة التي تعبر عن الاتجاه الإيجابي نحو الإرشاد الأكاديمي بشدة خمس درجات، والتي تتضمن أوافق أربع درجات، وحيادي ثلاث درجات، وغير موافق درجتين، وغير موافق بشدة درجة واحدة.

صدق المقياس: للتحقق من صدق المقياس وصلاحيته لقياس ما وضع لقياسه، فقد تم الاعتماد على آراء عدد من المحكمين، وحساب معامل الارتباط بين الفقرة والأداة، وذلك على النحو الآتي:

- عرض المقياس بصورته الأولية على عشرة محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في هذا

المجال. ونتيجة لآرائهم استبدلت بعض الفقرات، في حين عدل بعضها الآخر لتصبح مناسبة لمعرفة اتجاهات الطلبة نحو الإرشاد الأكاديمي. وبعد أن تحققت دلالات الصدق المنطقي للمقياس من خلال آراء المحكمين، تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة التقنين والبالغ عددها (٦٠) طالباً وطالبة من الجنسين، وبالتساوي من طلبة جامعة مؤتة (ن=٦٠) على كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس. وقد تراوحت هذه المعاملات بين (٠,٦٤ - ٠,٩٣)، وهي جميعاً معاملات دالة إحصائياً باستثناء فقرتين لم تكن معاملات الاتساق دالة إحصائياً عليهما، لذا تم حذفهما من المقياس.

— **ثبات المقياس:** تم تقدير درجة ثبات الأداة بحساب معامل الثبات عن طريق إعادة الاختبار على عينة الصدق والمكونة من (٦٠) طالباً وطالبة وذلك بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، وأظهرت النتيجة أن المقياس متميز بدرجة ثبات مقدارها (٠,٨٣)، وهو معامل ثبات مقبول في الدراسات التربوية والنفسية.

ب- مقياس التوافق الدراسي.

تمت صياغة فقرات هذا المقياس في ضوء الاطلاع على الأدب التربوي من دراسات وأبحاث وأدوات تناولت موضوع التكيف أو التوافق الدراسي ومحدداته المختلفة سيما في المجال الأكاديمي، ومن بينها مدى تفاعل الطالب مع النظام الجامعي وأساتذته وزملائه. وبعد صياغة (٢٨) فقرة، تم عرضها على (١٠) محكمين من أصحاب الاختصاص والخبرة في هذا المجال؛ لإبداء الرأي في مدى صلاحيتها لقياس مظاهر التوافق الدراسي أو الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة. وفي ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم أجريت بعض التعديلات على الفقرات التي لم يوافق عليها المحكمون، وحذفت فقرات أخرى، وفي ضوء هذا الإجراء استقر المقياس على عشرين فقرة.

تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة التقنين والبالغ عددها (٦٠) طالباً وطالبة من الجنسين، وبالتساوي من طلبة جامعة مؤتة على كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس. وقد تراوحت هذه المعاملات بين (٠,٦٣ - ٠,٩٢) وجميعها معاملات ارتباط دالة إحصائياً. ويستجيب المفحوص لكل فقرة على مقياس متدرج من خمس فئات هي: أوافق بشدة، أوافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة. وتعطى الإجابة التي تعبر عن أوافق بشدة خمس درجات، أوافق أربع درجات، ومحايد ثلاث درجات، وغير موافق درجتين، وغير موافق بشدة درجة واحدة.

الاثبات:

تم تقدير درجة ثبات الاختبار بحساب معامل الثبات عن طريق إعادة الاختبار على عينة الصدق للأداة السابقة والبالغ عدد أفرادها (٦٠) طالباً وطالبة بالتساوي بين الجنسين وذلك بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، وقد تبين أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مقدارها (٠,٩١)، وهي درجة عالية يمكن للبحث الحالي أن يعول عليها.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة عن سؤال البحث الأول والمتعلق باتجاهات طلبة جامعة مؤتة نحو الإرشاد الأكاديمي، فقد تم احتساب الوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة في الاتجاه نحو الإرشاد الأكاديمي. وقد وردت النتائج على النحو الموضح في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)

**الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة
في الاتجاه نحو الإرشاد الأكاديمي**

عدد أفراد العينة	الدرجات الدنيا	الدرجات العليا	المتوسط	الانحراف المعياري
٣٥٧	٣٨,٠٠	١١٤,٠٠	٦٥,١٥٠	١٠,١٣٩

وبلاحظ من الجدول رقم (٢) أن الوسط الحسابي بلغ (٦٥,١٥٠) وهو أقل من الوسط الفرضي (٧٢). وبشكل عام، فإن العينة تميل إلى الاتجاه السلبي نحو الإرشاد الأكاديمي. وللتأكد من هذه النتيجة قام الباحثان بحساب التكرارات والنسبة المئوية، وقد جاءت النتائج على النحو المبين في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)

التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث

الاتجاه	التكرار	النسبة المئوية
الإيجابي	١٦٧	٤٦,٦%
السلبي	١٩٠	٥٣,٤%
المجموع	٣٥٧	١٠٠%

يتضح من الجدول رقم (٣) أن نسبة الطلبة ذوي الاتجاه الإيجابي بلغت (٦,٤٦٪) في حين نسبة الطلبة ذوي الاتجاه السلبي (٤,٥٣٪)؛ وعليه فإن نسبة الطلبة ذوي الاتجاه السلبي هي أعلى من نسبة الطلبة ذوي الاتجاه الإيجابي، وهذا يؤكد أن اتجاه طلبة جامعة مؤتة سلبي نحو الإرشاد الأكاديمي. وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسة كل من صوانه (١٩٨٣) والشرعة (١٩٨٣) والخطيب (٢٠٠١) ومورجانز Morgans (2003). ويرى الباحثان أن الاتجاهات السلبية نحو الإرشاد الأكاديمي في جامعة مؤتة يمكن أن تعزى إلى أسباب عدة، منها: عدم التزام الطلبة بقواعد ومواعيد الإرشاد، وتسابقهم إلى تسجيل المواد بالاعتماد على المعرفة والعلاقات الشخصية مع القائمين إلى التسجيل لشعور الطلبة بأن من يتأخر في التسجيل سوف يعاني من إغلاق بعض الشعب، وتعارض بعض المواد، وانتهاء التسجيل. وكذلك لعدم توافر معلومات كافية لدى المرشدين الأكاديميين عن طلابهم؛ حيث لا يحتفظ المرشد الأكاديمي على الأغلب بأية معلومات موثقة حول الخطة الدراسية للطلبة الذين يرشدهم، والمواد التي قطعوها، ومعدلاتهم التراكمية، وجوانب الإنجاز أو التعثر في برامجهم الدراسية. بالإضافة إلى الطلبة الذين يرشدهم المرشد الواحد، وضيق وقت المرشدين لانشغالهم بالعبء التدريسي، وكذلك عدم وجود أية حوافز مادية تعطى للمرشد الأكاديمي نظير قيامه بعملية الإرشاد.

للإجابة عن السؤال الثاني للبحث والذي نصه:

هل توجد علاقة بين اتجاهات الطلبة نحو الإرشاد الأكاديمي وتوافقهم الدراسي لدى أفراد العينة الكلية؟ تم حساب معامل ارتباط (بيرسون) لدرجات أفراد العينة. وقد وردت النتائج على النحو الموضح في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)

معامل الارتباط بين الاتجاه نحو الإرشاد الأكاديمي

والتوافق الدراسي لدى أفراد العينة الكلية

التوافق الدراسي												العينات الاتجاه			
العينة الكلية			علمية			إنسانية			الطلاب						
مستوى الدلالة	R ²	R	مستوى الدلالة	R ²	R	مستوى الدلالة	R ²	R	مستوى الدلالة	R ²	R				
٠,٠٠٤	٠,٠٤٩٦٩	٠,١٨٧*	٠,٠٠٨	٠,٠٥٥٦١	٠,٢١٠	٠,٠٠٢	٠,٠٣٩٢٠٤	٠,١٩٨*	٠,٠٢٩٤	٠,٠٢٤٢	٠,٠٩٢	٠,٠٠٠	٠,٠٠٧٩٦٩	٠,١٨٤*	الدرجة الكلية للاتجاه

يتضح من الجدول رقم (٤) أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة الإيجابية نحو الإرشاد الأكاديمي، وتوافقهم الدراسي لدى أفراد عينة البحث الكلية. كما يتضح أيضاً أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلبة الكليات الإنسانية والطلاب الذكور نحو الإرشاد الأكاديمي والتوافق الدراسي. ويتبين من الجدول كذلك أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاتجاهات نحو الإرشاد الأكاديمي، والتوافق الدراسي لدى عينة الطالبات وطلبة الكليات العلمية.

لقد جاءت نتيجة الشق الأول من هذا السؤال والمتعلقة بوجود معامل ارتباط إيجابي بين اتجاهات الطلبة نحو الإرشاد الأكاديمي، وتحصيلهم الدراسي متفقة مع دراسة الصمادي (١٩٩٤) و مورجانز (Morgans, 2003). وهذه النتيجة تؤكد أهمية الإرشاد الأكاديمي في زيادة التحصيل الأكاديمي للطلبة؛ الأمر الذي ينسحب بشكل مباشر وإيجابي على توافقهم الدراسي.

للإجابة عن السؤال الثالث للبحث والذي نصه:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة في اتجاهاتهم نحو الإرشاد الأكاديمي تعزى إلى متغيري الجنس، والكلية، والتفاعل بينهما؟
تم حساب تحليل التباين الثنائي لمعرفة أثر كل من الجنس، والكلية، والتفاعل بينهما في اتجاهات الطلبة نحو الإرشاد الأكاديمي. وقد جاءت النتائج على النحو المبين في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)

نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر متغيري الجنس والكلية في اتجاهات الطلبة نحو الإرشاد الأكاديمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	ف	مستوى الدلالة
الجنس	٤٢,٤٥٩	١	٤٢,٤٥٩	٠,٥٦٩	٠,٤٥١
الكلية	٣٣,١٧٤	١	٣٣,١٧٤	٠,٤٤٥	٠,٥٠٥
الجنس×الكلية	٧٢,١٧٠	١	٧٢,١٧٠	٠,٩٦٨	٠,٣٢٦
الخطأ	٢٦٢٤٤,٤٩١	٣٥٢	٧٤,٥٥٨	-	-
الكلية	١١٣٨٠٠٧,٠٠٠	٣٥٦	-	-	-

يتضح من الجدول رقم (٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى كل من الجنس، والكلية، والتفاعل بينهما على اتجاهات الطلبة نحو الإرشاد الأكاديمي. وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الصمادي (١٩٩٤) ومحمد (١٩٩٥). ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى كون طلبة جامعة مؤتة يتمتعون إلى حد بعيد بتوافق من الناحيتين الاجتماعية، والاقتصادية لكونهم يأتون من بيئات متشابهة في معظمها تمثل جنوب الأردن؛ الأمر الذي يجعل سلوك الطلبة نحو الكثير من متطلبات الجامعة، ومنها الإرشاد الأكاديمي، سلوكاً متقارباً.

للإجابة عن السؤال الرابع للبحث والذي ينص على الآتي:
هل توجد فروق بين الطلبة ذوي الاتجاهات الموجبة والطلبة ذوي الاتجاهات السالبة نحو الإرشاد الأكاديمي فيما يتعلق بتوافقهم الدراسي؟
تم حساب تحليل التباين الثلاثي لمعرفة أثر الاتجاه في التوافق الدراسي. وقد جاءت النتائج مبينة في الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦)

تحليل التباين الثلاثي لأثر الاتجاه في التوافق الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	ف	مستوى الدلالة
الجنس	٠,١٠٤	١	٠,١٠٤	٠,١٠٢	٠,٩٦٩
الكلية	٣٥,١١١	١	٣٥,١١١	٠,٥٢١	٠,٤٧٢
الاتجاه	٢٨٣,٣٥٤	١	٢٨٣,٣٥٤	٤,٢٠٥	٠,٠٤٣
الجنس×الكلية	١,٥٠٥	١	١,٥٠٥	٠,٠٢٢	٠,٨٨١
الجنس×الاتجاه	١٧,١٠٢	١	١٧,١٠٢	٠,٢٥٤	٠,٦١٦
الكلية×الاتجاه	٢٣,٩٣٤	١	٢٣,٩٣٤	٠,٣٥٥	٠,٥٥٣
الجنس×الكلية×الاتجاه	٤٣,٧١٤	١	٤٣,٧١٤	٠,٦٤٩	٠,٤٢٢
الخطأ	٦٩٤١,٣٠٢	١٠٣	٦٧,٣٩١	-	-
الكلية	٣٤٨٧٧٦,٠٠٠	١١١	-	-	-

يتضح من الجدول رقم (٦) أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة نحو الإرشاد الأكاديمي وعلاقته بتوافقهم الدراسي لصالح الطلبة ذوي الاتجاه الإيجابي حيث إنهم أكثر توافقاً دراسياً من ذوي الاتجاه السلبي نحو الإرشاد الأكاديمي. ويؤكد هذا وجود علاقة بين اتجاهات الطلبة الإيجابية نحو الإرشاد الأكاديمي وتوافقهم الدراسي. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة حمدي والريحاني (١٩٨٤) و محمد (١٩٩٥). وتؤكد هذه النتيجة أن الإرشاد الأكاديمي الجيد يمكن أن يسهم على نحو فعال في تحسين مستوى التكيف الدراسي، والتكيف العام لدى طلبة الجامعة.

توصيات البحث:

١. استناداً إلى النتائج التي تم التوصل إليها يوصي الباحثان بما يلي:
 ١. إيلاء موضوع الإرشاد الأكاديمي في الجامعة مزيداً من الاهتمام، وذلك من خلال عقد دورات متخصصة للمرشدين الأكاديميين.
 ٢. إلزام الطلبة بالتسجيل حسب المواعيد الصادرة عن دائرة القبول التسجيل، بحيث لا تستمر مدة التسجيل أكثر من الوقت المحدد وبحسب السنوات.
 ٣. عقد برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة بهدف التعرف على نظام الساعات المعتمدة، والخطط الدراسية، والقوانين، والأنظمة، وإجراءات القبول والتسجيل ونظم الامتحانات، والتقييم.
 ٤. إجراء دراسات دورية لتقييم عملية الإرشاد الأكاديمي ومهام المرشدين لمعرفة الصعوبات التي تعترض الطلبة أثناء عملية التسجيل، والنظر في كيفية حلها.
 ٥. وضع نظام حوافز للمرشدين الأكاديميين مثل زيادة في الرواتب، وتخفيض العبء الدراسي.
 ٦. إجراء المزيد من الدراسات حول متغيرات أخرى مثل المستوى الدراسي، والتخصص الدقيق، ونوع القبول.

المراجع:

أحمد، شكري سيد. (١٩٩١). النموذج العربي للإرشاد الأكاديمي، خصائصه ومشكلاته، ومقترحات تطويره. دراسة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثاني لكلية التربية - جامعة البحرين.

جوهر، صلاح الدين. (١٩٨٥). الإرشاد الأكاديمي والاختبارات والتقييم في نظام الساعات المعتمدة. مجلة البحوث التربوية، جامعة قطر، ١٢، ٢١١-٢٣٤.

حمدي، نزيه والريحاني، سليمان. (١٩٨٧). العلاقة بين العوامل المرتبطة بالطالب والتكيف الأكاديمي. مجلة دراسات، ٤، (٥)، ١٢٥-١٥٩.

حوظر، صلاح عبدالمعتم وشوق، محمود أحمد. (١٩٧٩). دراسة مقارنة بين النظام السنوي ونظام الساعات المعتمدة. الجامعة الأمريكية بالقاهرة. ورقة قدمت في ندوة نظام الساعات المعتمدة والتعليم العالي بالدول العربية، المنعقدة في القاهرة من ١٢-١٤ إبريل ١٩٧٩ (القاهرة، الجامعة الأمريكية).

الخطيب، رداح. (٢٠٠١). تقويم نظام الساعات المعتمدة في جامعة اليرموك. مجلة جامعة دمشق، ١٧ (٤)، ١٥-٤٧.

الرفاعي، نعيم. (١٩٨٣). الصحة النفسية، دراسة في سيكولوجية التكيف، جامعة دمشق، ٢٩-٣٣.

الشرعة، حسين سالم. (١٩٨٣). أنماط التكيف الأكاديمي عند الطلاب ذوي التحصيل المرتفع والمتوسط والمنخفض بجامعة اليرموك، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الصمادي، أحمد عبد المجيد (١٩٩٤). اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو الإرشاد الأكاديمي، مجلة دراسات، ٢١، (٤)، ٢٧٧-٢٩٨.

صوانه، علي محمد. (١٩٨٣)، مشكلات طلبة جامعة اليرموك وحاجاتهم الإرشادية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

العبدالكريم ، نورة عبدالله محمد. (١٤٠٧هـ). دراسة بعض مشكلات نظام الساعات المقررة في مركز الدراسات الجامعية للبنات في جامعة الملك سعود. رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى كلية التربية في جامعة الملك سعود - الرياض.

عطيات، عبدالرحمن والمفتي، فاروق. (١٩٨٦). الإرشاد الأكاديمي. بحث مقدم إلى المنظمة العربية للمسئولين عن القبول والتسجيل في الجامعات بالدول العربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

القاسم، صبحي. (١٩٧٨). نظام الساعات المعتمدة فوائده ومشكلاته. دراسة مقدمة إلى المؤتمر العام للمنظمة العربية للمسئولين عن القبول والتسجيل في الجامعات بالدول العربية، المنعقد في جامعة الكويت (١٣-١٥) ديسمبر.

محاميد، شاكرا. (٢٠٠٣). علم النفس الاجتماعي. عمان، الأردن: دار المدى للنشر.

مامسر، محمدخير. (١٩٨٠). دراسة تحليلية للسماوات الشخصية للشباب العربي المعاصر في الجامعات العربية المطبقة لنظام الساعات المعتمدة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

محمد، يوسف عبدالفتاح. (١٩٩٥). اتجاهات بعض طلاب جامعة الإمارات نحو الإرشاد الأكاديمي وعلاقتها بتوافقهم الدراسي، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، (٨)، ٩٣-١٢١.

الناجم، سعد وموسى ، سعد. (١٩٩٩). وظائف الإرشاد الأكاديمي كما يراه الطلبة في مستويات دراسية وتخصصات أكاديمية مختلفة في كلية التربية في جامعة الملك فيصل في المملكة العربية السعودية. مجلة التعاون، ١١ (٤١)، ١١٤-١٦٢.

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

Granett, D.T., (1988). **Developmental advising: How? Why?** National Academic Advising Association Parron, NJ. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 298-325).

Grites, T.J. (1979). **Academic advising: higher education research report**, No. 7. Washington, D.C. American Association for Higher Education.

Morgans, K.A. (2003). The social and academic adjustment of Students to College Life, **www. clearing house. MWSC. Edu.**

Trombley. T.B. (1979). **Pilot study of academic advising, in Vermont University Burlington**, ERIC Document Reproduction Service No. ED 255-448).

خصائص المرشد الأكاديمي النموذج كما يدركها
طلبة الدراسات العليا : دراسة ميدانية

د. سكرين إبراهيم المشداني
كلية التربية - جامعة السلطان قابوس
سلطنة عُمان

د. أحمد عبد المشداني
كلية التربية - جامعة اليرموك
الأردن

خصائص المرشد الأكاديمي النموذج كما يدركها

طلبة الدراسات العليا دراسة ميدانية

د. سكرين إبراهيم المشهداني
كلية التربية - جامعة السلطان قابوس
سلطنة عُمان

د. أحمد عبد المشهداني
كلية التربية - جامعة اليرموك
الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على خصائص المرشد الأكاديمي النموذج كما يدركها طلبة الدراسات العليا في كلية التربية - جامعة اليرموك. واختير طلبة كلية التربية كعينة عشوائية من بين طلبة كليات جامعة اليرموك، ولغرض تحقيق الهدف السالف الذكر، أجابت الدراسة عن الأسئلة الآتية:

١. ما خصائص المرشد الأكاديمي النموذج كما يدركها طلبة الدراسات العليا في كلية التربية/ جامعة اليرموك؟

٢. هل هناك فروق في خصائص المرشد الأكاديمي في كلية التربية - جامعة اليرموك تعزى إلى متغيرات الجنس، و البرنامج الدراسي، والتخصص، والمهنة الحالية لطلبة الدراسات العليا المعنيين؟ تم جمع البيانات من مجتمع قوامه (١٤١١) طالب وطالبة من طلبة الدراسات العليا حسب إحصائية الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣م مختلف تخصصات كلية التربية (الإدارة وأصول التربية، وعلم النفس التربوي، والمناهج والتدريس)، ومن برامج الدبلوم، والماجستير، والدكتوراه. وتم سحب عينة عشوائية من مختلف طلبة البرامج السالفة الذكر بعدد (١٤٠) طالب وطالبة أي بنسبة ١٠٪ من مجتمع الدراسة.

تمت صياغة استبانة لجمع البيانات مكونة من جزأين: الجزء الأول خاص بمعلومات ديموغرافية، والجزء الثاني خاص بفقرات الاستبانة، وهي مكونة من (٢٢) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: الخصائص النفسية للمرشد، والخصائص الاجتماعية للمرشد، والخصائص المهنية الأكاديمية للمرشد. وضعت الاستبانة بصيغتها النهائية بعد الأخذ بآراء عدد من المحكمين من أعضاء هيئة تدريس كلية التربية في جامعة اليرموك، واستخرج معامل الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة وكان (٠,٩١).

وقد بينت نتائج الدراسة أن مجال الخصائص الاجتماعية للمرشد الأكاديمي قد احتل المرتبة الأولى كما يدركها طلاب الدراسات العليا، ويليه مجال الخصائص المهنية الأكاديمية، ثم مجال الخصائص النفسية الذي احتل المرتبة الأخيرة. وتبين أن هناك فروقا ظاهرية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة، وخاصة الفروق التي تعزى إلى متغير التخصص وكانت دالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha = 0,05)$.

Characteristics of the Model Academic Advisor as Perceived by Graduate Students: A Field Study

Dr.Ahmed A. AL Mashhadany
College of Education
Yarmouk University
Jordan

Dr.Skreen I. AL Mashhadany
College of Education
Sultan Qaboos University
Sultanate of Oman

Abstract

This study examined the characteristics of the model academic advisor (MAA) as envisaged by graduate students in the faculty of education at Yarmouk University .

The following questions were formulated and addressed:

- What are the major characteristics of the (MAA) ?
- Are there significant differences in diagnosed characteristics due to difference in :gender, profession, academic specialty, and study program of the responding graduate students ?

The population of the study consisted of (1411) graduate students in various study programs and academic specialties in the faculty of education at Yarmouk University.

A random sample of (140) which makes up 10% of the target population was drawn for the purpose of the study .

The questionnaire form consisted of two parts. The first part contained demographic questions; while the second part contained (22) items divided into three groups: one concerned with psychological characteristics of the (MAA) , the other one concerned with social characteristics, while the third concerned with professional characteristics.

The validity of the questionnaire was established and its internal consistency was assessed and found to be 0.91.

SPSS program was used for data analysis besides some other multi-variance analysis was used, besides Newman Keules, for the purpose of determining differences between sub-groups.

The Findings of the analysis indicated that social characteristics were ranked at the top and the academic characteristics, and the psychological characteristics were ranked at end.

Also, the findings pointed out that there are statistically significant differences among the sample responses due to the academic specialty of the sample .

خصائص المرشد الأكاديمي النموذج كما يدرّكها طلبة الدراسات العليا : دراسة ميدانية

د. سكرين إبراهيم المشهداني
كلية التربية - جامعة السلطان قابوس
سلطنة عُمان

د. أحمد عبد المشهداني
كلية التربية - جامعة اليرموك
الأردن

مقدمة الدراسة :

يعد المرشد الأكاديمي المحرك الرئيس، وجوهر العملية الإرشادية الأكاديمية في الجامعات لما له من دور متميز في توجيه الطالب الوجهة العلمية الصحيحة، التي من خلالها يستطيع الطالب أن يسلك طريقه بالاتجاه الصحيح نحو إكمال دراسته الجامعية. لذا قامت الجامعات بتخصيص مرشد (عضو هيئة تدريس) في الجامعة لكل مجموعة من الطلبة، سواء على مستوى البكالوريوس، أو الدراسات العليا يقوم بمساعدة الطلبة على أفضل تكيف ممكن في الوسط الجامعي. بناءً على ذلك يفترض في المرشد أن يتسم بالمودة والاحترام لطلّيته، ويسمح للطالب أن يعبر عن مشكلاته بحرية. ويخصص المرشد الأكاديمي ساعات محددة يوجد فيها بمكتبه تسمى الساعات المكتبية (Office Hours) تتراوح بين ساعتين وثلاث ساعات أسبوعياً لاستقبال الطلبة الذين يشرف على إرشادهم. ويمكن أن يتم الإرشاد بشكل فردي، أو جماعي حسب القضايا الشخصية، أو الجماعية للطلّية. ففي اللقاءات بين المرشد وطلّيته لا بد من استخدام الأسلوب العلمي في حل المشكلات، والأسلوب الديمقراطي في إدارة الحوار ليوفر جواً يشعر فيه الجميع بالأمن، ويستطيعوا أن يطرحوا مشكلاتهم وآراءهم بصدق وصراحة. بالإضافة إلى ما تقدم يفترض في المرشد أن يحتفظ بملف لكل طالب يتضمن تاريخه التحصيلي، وخطة الدراسة التي تتضمن مجموعة من المساقات التي يفترض في الطالب أن يكملها، أو التي أكملها لكي يحصل على درجته العلمية. علاوة على ذلك يساعد المرشد الطلبة على اتخاذ قرارات حول اختيار التخصص، واختيار المساقات؛ كما يساعدهم على تنظيم الوقت، وتطوير المهارات الدراسية المناسبة. كما تقع على المرشد مسؤولية أن يحيل الطالب إلى جهات أخرى داخل الجامعة، أو خارجها، للحصول على خدمات متخصصة (التل، وآخرون، ١٩٩٧).

ويضيف التل، وآخرون (١٩٩٧) أن هنالك دراسات متعددة أظهرت أن الأساتذة الذين يتصفون بالأصالة والتعاطف، والاهتمام بالعمل، والحس بالمسؤولية يتميز طلبتهم بما يلي:

- أ. يحققون مستوى تحصيلياً أعلى .
- ب. يقل تغييبهم عن الدروس .
- ج. يتمتعون بالثقة بالذات.
- د. تقل لديهم مشكلات النظام والسلوك .
- هـ. تقل المظاهر العدوانية لديهم في علاقة بعضهم ببعض .
- و. يصلون إلى مستويات أعلى في التفكير وحل المشكلات .
- ز. يكونون أكثر إبداعاً وتلقائية ومبادرة في النشاط والمناقشة، يسألون أكثر ويستمتعون بالتعلم أكثر .

ح. يحبون مدرسهم وزملاءهم والجامعة التي يدرسون فيها(ص، ٤٧٢). وفي مجال دور المرشد الأكاديمي يذكر العمري (١٩٨٤) أن دوره هو جزء من العملية التربوية الكلية في الحياة الجامعية؛ فدوره هو دور المربي الذي يقوم بتقديم المساعدة للطالب ليكون ما يمكن أن يكون ضمن قدراته. ويضيف العمري بأن مسؤولية المرشد هي بناء علاقة تعاون تعتمد على الثقة والصراحة وحساسية التفاعل، وتمكين الطالب في تقرير ماذا وكيف يكون في ضوء المعلومات التي يوفرها المرشد. فهو معنى بتعود الطالب على تحمل المسؤولية واتخاذ القرار بدل الاتكال، والاعتماد على الآخرين للقيام بهذه المهمة. ومن ثم ينعكس هذا الدور على نوعية التنشئة المتوازنة في إعداد الطالب الجامعي.

ويضيف العمري أيضاً، لكي يقوم المرشد بهذا الدور وتجسيده، لابد من الحديث عن المهام التي يتولاها المرشد الأكاديمي، والتي يمكن تصنيفها في أربعة مجالات رئيسة هي: مهام إرشادية، قبل التخصص؛ مثل اختيار التخصص، ومهام إرشادية أثناء التخصص، وتنفيذ الخطة الدراسية؛ ومهام إرشادية في أثناء مدة المراقبة الأكاديمية؛ ومهام إرشادية قبل التخرج مباشرة.

وبشكل أكثر تفصيلاً أوضح الشناوي (١٩٩٦) أن الصفات والخصائص الأساسية التي يستلزم العمل الإرشادي وجودها في المرشد هي: الأمانة، والأصالة، والكفاءة الذهنية، والطاقة، و المرونة، و المساندة، والتراحم، و القدرة على التأثير، والرفق، و الإخلاص والوعي بالذات؛ و صفات أخرى هي: الصبر، و الحلم، و ضبط النفس، و الرحمة والجرأة، و معرفة قيمة الوقت و القدرة على التنظيم، و تحمل المسؤولية.

وفي المجال نفسه أعدت كلية أدمج (Edgecombe Community College، 2003) في دليلها الخاص بالمرشدين الأكاديميين قائمة بخصائص المرشدين الجيدين. ومما جاء فيها بالرغم من عدم اختلافها عن سابقتها ما يأتي: تحديد ساعات مكتبية لمقابلة الطلبة، والاهتمام بالطلبة والاعتناء بهم، وبناء علاقة طيبة مع الطلبة، وتزويدهم بمعلومات دقيقة، و الاتصال مع الطلبة بشكل متكرر،

والمعرفة بإجراءات وسياسة الكلية بالتفصيل؛ لكي يزود الطلبة بمعلومات دقيقة وقابلة للاستخدام.

ذكرت جامعة وسكنسون - فوكس (University of Wisconsin- Fox Valley، 2003) أن المرشدين الأكاديميين هم أعضاء هيئة تدريس يرشدون الطلبة؛ لتحقيق متطلبات الدرجة العلمية، والتخطيط بنجاح للمواد الدراسية في الفصل. وكذلك أوضحت جامعة ولدن في ولاية منسوتا الأمريكية (Walden University -Minneapolis, MN، 2003) في مجال الإرشاد الأكاديمي أن المرشدين الأكاديميين خصصوا لمساعدة الطلبة على فهم الإجراءات والسياسات الجامعية، وإجابة الطلبة عما لديهم من أسئلة واستفسارات، وكذلك تقديم المساعدة للطلبة خلال المراحل الأولى لانضمامهم في الجامعة، ومساعدتهم في برامج دراستهم من أجل الحصول على درجتهم العلمية.

اقترحت إدارة قسم الفيزياء - كلية العلوم/ جامعة الملك خالد، آلية لعمل المرشد الأكاديمي ودوره في هذه العملية وهي على النحو الآتي:

- أ. يتم استقبال طلاب القسم المتخصص في اجتماع شامل يضم كل أعضاء هيئة التدريس لتزويد الطلاب بالمعلومات الضرورية عن القسم، وعن الخطة الدراسية، وتوزيعها عليها.
- ب. توزيع طلاب التخصص في كل عام دراسي على عدد من المرشدين؛ بحيث يكون نصيب كل مرشد ممتثلًا في عدد قليل من الطلاب.
- ج. تعريف أعضاء هيئة التدريس الجدد بنظام العملية التعليمية المطبق في الجامعة.
- د. التأكيد على استمرارية مراجعة الطالب لمرشده في أي مشكلة أكاديمية، أو غير ذلك.
- هـ. التأكيد على السادة أعضاء هيئة التدريس بتفعيل الساعات المكتبية؛ ليستفيد منها الطالب، ومحاولة وضع ساعاتهم بشكل لا تتعارض مع جداول الطلبة.
- و. الطلب من عمادة القبول والتسجيل تزويد الأقسام العلمية بنسخ من نتائج الطلاب من أجل المتابعة من قبل المرشد.
- ز. يحتفظ المرشد بملف كامل لكل طالب يحتوي على:

- بطاقة تعريف بالطالب.
 - صورة من إشعار التسجيل لكل طالب.
 - صورة من إشعار النتيجة لكل فصل.
 - طلبات التأجيل والحذف.
 - الخطة الدراسية ممتضمنة النتائج في كل مادة؛ لتستخدم كنموذج تخرج.
 - أية مستندات أخرى تخص الطالب.
- ويقوم المرشد الأكاديمي بفحص دوري (كل فصل) لنتائج طلابه، والتعرّف على الحالات

ذات المستويات المنخفضة، وإعلام مجلس القسم؛ للبحث في الحلول المناسبة لهذه الحالات. ح. التأكيد على المرشدين الأكاديميين لعمل اجتماعات دورية (مرتين كل فصل على الأقل) للطلاب الذين يرشدتهم؛ للتعرف على مشكلاتهم، ومدى تقدمهم، ومحاولة المساعدة على حل هذه المشكلات.

ط. التعرف على الطلاب الموهوبين والتميزين، والتعريف بهم، وتحفيزهم، ورعايتهم. ي. طباعة دليل القسم في صورة كتيب صغير يوزع على الطلاب.

يمكن إيجاز ما تقدم بأن وجود المرشد الأكاديمي (عضو هيئة التدريس) أمر ضروري وتؤكد الجامعات إذا أريد للطلاب أن يعرف كيف يتكيف مع الجو الجامعي الجديد عليه، وإذا أريد للطلاب أن يعرف ما له وما عليه من حقوق وواجبات بخصوص تقدمه في سيرته العلمية نحو تحقيق هدف حصوله على درجته العلمية. السمات الشخصية للمرشد الأكاديمي التي وردت في العرض السالف الذكر مثل: التعاون، والتسامح، وسعة الصدر، ومتابعة الطلاب في سيرتهم العلمية، وحل مشكلاتهم، وتوجيههم الوجه العلمية الصحيحة وفق خطة دراسية واضحة، ووجوده في مكتبه ضمن ساعات محددة لاستقبال طلبته؛ وما شابه ذلك من خصائص نفسية، واجتماعية، وأكاديمية، ضرورية عند المرشدين الجيدين. ولندرة دراسة خصائص المرشد الأكاديمي من قبل الأكاديميين على الأقل في جامعة اليرموك، وجد أنه من الضروري معرفة هذه الخصائص كما يدرکها طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بإجراء مثل هذه الدراسة.

وفي دراسة قدمها كل من نشواتي و الحسن (١٩٨٤) تعلقت بمشكلات الإرشاد الأكاديمي في جامعة اليرموك، ولعل من أبرز النتائج المتعلقة بمشكلات الإرشاد الأكاديمي ذات العلاقة بدور المرشد في العملية الإرشادية كانت:

١. جهل المرشد بالخطة الدراسية، واقتصار دوره على توقيع بطاقة التسجيل.
٢. صعوبة توافر المرشد للطلاب، لعدم التزام المرشد بالأوقات المخصصة للإرشاد، وبخاصة في مدتي التسجيل، والحذف والإضافة.
٣. عدم اهتمام المرشد بمشكلات الطالب الأكاديمية، وإظهار نوع من اللامبالاة حيال هذه المشكلات.
٤. عدم متابعة السيرة الأكاديمية للطلاب، وانتهاء دور المرشد بانتهاء موسم التسجيل.
٥. عدم توافر سجلات للطلاب لدى المرشد.
٦. عدم توافر الوقت الضروري والكافي للعملية الإرشادية.
٧. تغير المرشد من سنة إلى أخرى أو من فصل دراسي إلى آخر.
٨. عدم إلمام المرشد بطبيعة المساقات، وخاصة فيما يتعلق بصعوبتها أو سهولتها.
٩. عدم وضوح مفهوم الإرشاد تربوياً من جانب المرشد.

١٠. عدم تحديد أوقات منتظمة للإرشاد من جانب المرشد.
- وأضاف نشواتي والحسن (١٩٨٤) مشكلات أخرى توصلت دراستهما إليها حول المشكلات المرتبطة بطبيعة العلاقة الإرشادية بين المرشد والطلّاب وهي:
 ١. عدم توافر مناخ إرشادي ودي بين المرشد والطلّاب .
 ٢. عدم ثقة الطّالّب بالمرشد.
 ٣. اتباع الأسلوب المزاجي في الإرشاد .
 ٤. عدم الثقة بكفاءة المرشد الإرشادية.
 ٥. التحيز في معاملة الطلبة .
 ٦. صعوبة التواصل مع المرشدين غير الناطقين بالعربية .
 ٧. عدم حماسة المرشد .
 ٨. ميل بعض المرشدين إلى التسلّط.
- وفي دراسة مماثلة قام بها أبو صايمة (١٩٨٤) عدّ فيها أن عدم التزام المرشدين الأكاديميين بأداء أدوارهم كمرشدين، وعدم وضوح مفهوم الإرشاد الأكاديمي، وعدم استقرار الخطط الدراسية، وعدم استقرار المرشدين كانت من بين أهم المشكلات التي تقف أمام تقدم العلمية الإرشادية.
- وأوضح العمري (١٩٨٤) في بحثه أن هناك خصائص مشتركة للمرشد الجيد متمثلة:

في أن يكون المرشد راغباً في العملية الإرشادية وعارفاً، وملماً بأمور الإرشاد، وحاضراً، ومهتماً بالطلّاب، وساعياً إلى تحسين الطّالّب، وقادراً على اكتساب ثقة الطّالّب وبناء جو ودي معه، ومستمعاً جيداً، ومستقراً، وغير متعجل.

وأشارت شخصير (١٩٨٥) في دراستها إلى ضرورة توفير جانب الاتصال والحوار مع الطّالّب، والمحاولة على حل مشكلاته، واختيار برنامجه الدراسي، بالإضافة إلى مساعدته على النواحي الأكاديمية المتعلقة بسير دراسته، وتقديم المعلومات المتعلقة بالتخصصات الأكاديمية لدى الكلية.

وأشارت دراسة محمد (١٩٩٥) إلى أن الطلبة أبدوا اتجاهات أكثر إيجابية من الطّالّبات نحو الإرشاد الأكاديمي في حل مشكلاتهم، على حين اتسمت اتجاهات الطّالّبات بالإيجابية نحو أهمية العلاقة الإرشادية بين المرشد والطلّابة.

وبيّنت دراسة المومني (١٩٨٥) أن غالبية أفراد العينة والتي كانت نسبتها (٩٠٪) من مجموع ٤٢٥ طّالّب اشتكوا من عدم وجود وقت كافٍ لكل من المرشد الأكاديمي والطلّاب للبحث في المشكلات التي تواجههم، كما أشارت نسبة عالية (٨٥٪) من الطّالّاب إلى أن عمليات الإرشاد الأكاديمي تنقصها الجدية. ويرى حوالي (٩٨٪) من الإداريين يرون عدم توافر

الكفاءة الإرشادية لدى المرشدين، هذا بالإضافة إلى أن المرشدين أنفسهم يرون عدم شعور بعض المرشدين بأهمية الإرشاد.

وفيما يخص أعضاء هيئة التدريس كمرشدين أكاديميين ذكر عبد المقصود (١٩٩٠) في بحثه أن استخدام عضو هيئة التدريس كأسلوب لتقديم الإرشاد الأكاديمي للطلاب قد نتجت عنه مشكلات. ومن هذه المشكلات: إن أعضاء هيئة التدريس كمرشدين يفتقرون إلى المعرفة والمعلومات الجامعية الواسعة، ويركزون على المادة العلمية، وبعضهم لا يرغب في العمل في الإرشاد الأكاديمي، ولا يدركون أهمية هذه الخدمة، وأعضاء هيئة التدريس يركزون على التدريس، والبحث العلمي لا على شيء آخر، ويفتقرون إلى التدريب في المهارات والأساليب الضرورية لإرشاد أكاديمي فعال.

وفي دراسة القرني (١٩٩١) وفي الجزء الخاص بالمشكلات الإرشادية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبين أن نسبة (٨٩,٨٪) من مجموع ٨٨ من أعضاء هيئة التدريس يرون أن هنالك معوقاً بوضع خطة متكاملة لتخرج الطالب، وذلك لعدم توقع المرشد للمقررات التي ستقدم للطلاب في الفصول القادمة، وعند ٨٥ بنسبة (٨٢,٥٪) من أعضاء هيئة التدريس بحاجة إلى وجود سجل عن حالة الطالب في مختلف المراحل التعليمية، ونسبة (٦٦,٣٪) عند ٦٧ من أعضاء هيئة التدريس يرون أن الطالب لا يحتاج إلى مرشد إلا للتوقيع على نموذج التسجيل، وعند ٥٩ (٥٧,٣٪) من أعضاء هيئة التدريس يرون عدم وضوح الهدف من الإرشاد الأكاديمي، وعدم تنفيذ ما يقترحه المرشد من مواد للتسجيل يؤدي إلى عدم الاهتمام بنوعية ما يسجله الطالب عند ٥٢ (٥١,٢٪) من أعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى العبء التدريسي الكبير.

وفي المجال نفسه بين القرني (١٩٩١) المشكلات الإرشادية من وجهة نظر الطلبة؛ فأيد الطلبة ما رآه أعضاء هيئة التدريس في أن الطالب لا يحتاج إلى مرشده إلا للتوقيع على نموذج التسجيل، وهذا كان عند ٢٣٣ طالب بنسبة (٧٣,٧٪)، وكذلك عدم وضوح الهدف في مجال الإرشاد الأكاديمي الذي أشار إليه ١٣٦ طالب (٤٤٪). وكذلك تمت الإشارة من قبل ١٨٧ طالب (٥٩,٦٪) إلى أن المرشد الأكاديمي لا يوجد في مكتبه في الأوقات المناسبة للطلاب، وذكروا أن العلاقة بين الطالب ومرشده غير جيدة، وهذا كان عند ٦١ طالباً (١٩,٦٪)، بالإضافة إلى خجل الطالب من مقابلة مرشده الأكاديمي وهذا كان عند ٣٠ طالباً (٩,٨٪).

وبيّنت دراسة العبد الكريم (المذكور في القرني، ١٩٩١) والتي طبقت في مركز الدراسات الجامعية للبنات بجامعة الملك سعود على ٤٩٢ طالبة و ٩٠ مرشدة أكاديمية، أن نسبة ٧٧,١٪ يرين أن المرشدين لا يساعدنهن على اختيار المقررات الدراسية اللازمة، وأن نسبة ٧١,٤٪ يشعرون بالقلق أثناء التسجيل، وأن نسبة ٨١,٣٪ يرين أن المرشدين لا

يساعدنهن على وضع برنامج زمني لمتطلبات التخرّج، وأن نسبة ٨٨,١٪ يرين قلة متابعة المرشّدات لتحصيلهن العلمي، وأن نسبة ٦٢٪ يؤكّدن عدم تحديد المرشّدات للساعات المكتسبة، ويقتصر دورهن على التوقيع على نموذج التسجيل عند نسبة ٦١,٢٪ من الطالبات، وأن نسبة ٦٠٪ يرين عدم إسهام المرشّدة الأكاديمية في تحديد العبء الدراسي المناسب للطالبات، وأن نسبة ٦٧,٩٪ من الطالبات لا يفهمن الإرشاد الأكاديمي. وترى نسبة ٥٢٪ عدم قيمة الإرشاد الأكاديمي، وترى نسبة ٤٩,٤٪ أن العلاقة ضعيفة بين المرشّدة والطلّبة، وأن نسبة ٨٨,٦٪ من الطالبات لا يعرفن نظام الدراسة والتخصّصات في الكليات المتسببات لها.

ومن نتائج دراسة قام بها أحمد (٢٠٠٢) تعلّقت بمشكلات الإرشاد الأكاديمي في جامعة اليرموك تبين أن أهم هذه المشكلات هي: عدم معرفة المرشّد بالخطة الدراسية، وصعوبة وجود المرشّد لخدمة الطالب لعدم التزام المرشّد بالأوقات المخصّصة للإرشاد، وبخاصة في مدّة التسجيل؛ بالإضافة إلى عدم توافر مناخ إرشادي ودي بين المرشّد والطالب، وعدم ثقة الطالب بالمرشّد، والتحيّز في معاملته.

وفي دراسة حديثة أجريت في جامعة اليرموك من قبل القاعود (٢٠٠٤) لمعرفة آراء الطلبة في جامعة اليرموك بواقع الإرشاد الأكاديمي. تكوّنت عينة الدراسة من ٢٠٠ طالب و ٢٠ عضو هيئة تدريس من كلية التربية في هذه الجامعة. وكانت نتيجة الدراسة المتعلقة باستجابات الطلبة، متمثلة في أن نسبة ٩٣٪ من أفراد العينة كانت درجة رضاهم عن الإرشاد الأكاديمي بدرجة متوسط ومدن. وقد تمثّلت أسباب عدم الرضا في عدم وجود المرشّد في مكتبه، وخاصة أيام التسجيل، وعصبية المرشّد، وعدم جدية المرشّد وتوقيعه على البطاقة دون إرشاد حقيقي، وعدم وجود تواصل بين المرشّد والطالب، وعدم وجود خطة دراسية بين أيدي الطلبة، والضغط على المرشّد من قبل الطلبة، وسرعة إغلاق الشّعب، وجهل الطلبة بالخطة. وبيّنت نتيجة الدراسة أن نسبة (٥٠٪) من عينة أعضاء هيئة التدريس كان رضاهم متدنياً عن الإرشاد الأكاديمي، ومثل هذه النسبة كان رضاهم متوسطاً، وهذا مما أشار إلى أن هنالك توافقاً مع النتيجة التي أشارت إليها عينة الطلبة. وبين أعضاء هيئة التدريس أسباب عدم رضاهم بما يلي: عدم اكتراث المرشّد الأكاديمي بعملية الإرشاد، وعدم معرفة المرشّد لدوره الإرشادي، وعدم تواجد المرشّدين في مكاتبتهم وقت عملية الإرشاد (التسجيل)، وعدم التزام الطلبة بمواعيد الإرشاد، وتزوير توقيع المرشّد على نموذج التسجيل، أو يقوم الطالب بتوقيع النموذج.

ويلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة أن أغلب الدراسات ناقشت مشكلات لها علاقة قوية بالمرشّد الأكاديمي، وهذه المشكلات تمثّلت في الخصائص التي يفترض أن تتوافر لدى المرشّدين الأكاديميين (أعضاء هيئة التدريس) إذا أريد لعملية الإرشاد أن تنجز

بشكل جيد وتتطور، فمن هذه الخصائص التي سبق التطرق لها في خلفية الدراسة مثل وجود المرشد في مكتبه وقت التسجيل، والساعات المكتبية معلقة على باب المكتب، والتعاون مع الطلبة، ومساعدة الطلبة على حل مشكلاتهم، والتسامح، وبناء علاقة طيبة مع الطلبة، والاستماع إلى الطلبة حول مشكلاتهم، ومتابعة المسيرة العلمية للطلّاب، والاحتفاظ بملف للطلّاب. فالذي وجد في الدراسات السابقة بأنها معكوسة تماماً، أو خصائص سلبية لدى المرشدين ووضعت بشكل مشكلات، وهي فعلاً مشكلات إن لم تتوافر لدى المرشدين.

مشكلة الدراسة :

تتمثل مشكلة الدراسة في التحري عن مستويات، وطبيعة خصائص المرشد الأكاديمي إذ يمكن الاستدلال من ذلك على مستويات فاعلية دوره في الوسط الأكاديمي.

أهمية الدراسة :

لكون الإرشاد الأكاديمي يعد من أحد الوظائف المهمة في الجامعات عامة، ولكون عضو هيئة التدريس عمود هذا النوع من الإرشاد، وجد من الأهمية دراسة خصائص هذا المرشد التدريسي المسئول عن توجيه الطّالِب الوجهة العلمية الصحيحة، لتحقيق ما يصبو إليه من أهداف في هذا الصرح العلمي العريق. فتبيان الخصائص التي يفترض أن يتحلّى بها عضو هيئة التدريس بصفته مرشداً أكاديمياً ستساعد المرشدين على التعرف عليها، ومحاولة التحلي بها، وتطبيقها. ومن المتوقع أيضاً أن هذه الدراسة ستقدم للمرشدين الأكاديميين ما يراه الطلبة باختصاصاتهم المتنوعة من خصائص يفترض أن يتحلّى بها المرشد الأكاديمي النموذج لكي يتمكن من خلالها أن يقدم ما بوسعه من مساعدة أكاديمية للطلّبة الذين هم تحت إرشاده.

بالإضافة إلى ما تقدّم من المتوقع أن تجلب الدراسة انتباه المسؤولين في الجامعة للتعرف على ما يجب أن يتحلّى به المرشد الأكاديمي من خصائص تساعده على تقديم خدمة علمية وإنسانية للمجتمع الطّلابي، ومن ثمّ يمكن للجامعة إقامة ندوات، أو محاضرات علمية لأعضاء هيئة التدريس؛ لبيان ماهية المرشد الأكاديمي، وخصائصه، وطبيعة عمله في مجال الإرشاد الأكاديمي.

هدف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن خصائص المرشد الأكاديمي من منظور طلبة الدراسات العليا، والتعرف على الفروق في خصائص المرشد الأكاديمي النموذج والتي تعزى إلى

متغيرات الجنس ، والبرنامج الدراسي، والتخصص، والمهنة الحالية إن وجدت .

أسئلة الدراسة :

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١ . ما خصائص المرشد الأكاديمي النموذج كما يدركها طلبة الدراسات العليا ؟
- ٢ . هل هناك فروق في خصائص المرشد الأكاديمي النموذج كما يدركها طلبة الدراسات العليا تعزى إلى متغيرات الجنس، والبرنامج الدراسي، والتخصص، والمهنة الحالية؟

حدود الدراسة :

اقتصرت الدراسة على تحديد خصائص المرشد الأكاديمي النموذج من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة اليرموك.

التعريفات الإجرائية :

ورد في الدراسة الحالية عدد من المصطلحات، وفيما يأتي التعريف الإجرائي لكل منها:

- الخصائص النفسية للمرشد : هي الصفات التي يمتاز بها المرشد الأكاديمي (عضو هيئة التدريس) لتوظيفها في خدمة الطلبة، ومن أمثلتها: الهدوء والصبر، والعطف، والرغبة في تقديم المساعدة، و الاتزان الانفعالي ، وتقبل الذات، وتقبل الآخرين.
- الخصائص الاجتماعية للمرشد : هي الصفات التي يمتاز بها المرشد الأكاديمي كعلاقته الجيدة مع زملائه وطلبتة ، والقدرة على قيادة الآخرين وتوجيههم ، والتعاون مع الآخرين، وما شابه ذلك .

- الخصائص المهنية الأكاديمية للمرشد : وهي الصفات التي يمتاز بها المرشد الأكاديمي، ومن أمثلتها : الحياد التام دون تحيز ، والمحافظة على أسرار طلبته ، و الإخلاص في العمل ، والإلمام بواجباته كمرشد ، والوجود في مقر عمله .

- المرشد الأكاديمي: هو عضو هيئة تدريس يعمل في أحد أقسام كليات الجامعة ويقوم بإرشاد عدد من الطلبة الذين يوكّلون إليه من قبل القسم المعني طيلة مدة دراستهم في الكلية، أو بقائهم في الجامعة حتى تخرجهم.

- طلبة الدراسات العليا: هم الطلبة المسجلون في برامج دراسية تلي مرحلة البكالوريوس متمثلة في برنامج الدبلوم، وبرنامج الماجستير، وبرنامج الدكتوراه.

الطريقة والاجراءات:

مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة جميع طلبة الدراسات العليا في كلية التربية المسجلين للفصل الأول ٢٠٠٢/٢٠٠٣ الموزعين على أقسام الكلية، والبالغ عددهم (١٤١١) طالب وطالبة. والجدول رقم (١) يوضح ذلك*.

الجدول رقم (١)

طلبة الدراسات العليا في كلية التربية المسجلون للفصل الأول ٢٠٠٢ / ٢٠٠٣ موزعون على أقسام الكلية

المجموع	المجموع		دكتوراه		ماجستير		دبلوم		القسم
	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	
٣١٥	١٤٥	١٧٠	١٦	٢٦	٥٨	٩٧	٧١	٤٧	قسم الإدارة وأصول التربية.
٢٠٥	٧٨	١٢٧	٧	٣٦	٧١	٩١	صفر	صفر	قسم علم النفس التربوي.
٨٩١	٣٢٠	٥٧١	٤	١٧	١٢٥	١٩٧	١٩١	٣٥٧	قسم المناهج والتدريس.
١٤١١	٥٤٣	٨٦٨	٢٧	٧٩	٢٥٤	٣٨٥	٢٦٢	٤٠٤	المجموع

عينة الدراسة:

تم سحب عينة عشوائية من كلية التربية بجامعة اليرموك كعينة عشوائية من إجمالي الكليات في الجامعة، والبالغ عددها (٩) ومن مختلف البرامج الميمنة في الجدول رقم (١) وبعده (١٤٠) طالب وطالبة أي بنسبة (١٠٪) من مجتمع الدراسة. والجدول رقم (٢) يوضح توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات.

*المصدر: دائرة التنمية والتخطيط، بالأرقام- الفصل الأول ٢٠٠٢-٢٠٠٣، جامعة اليرموك

الجدول رقم (٢)

توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

النسبة المئوية	العدد	المتغيرات	الفقرات
٥٤.٣%	٧٦	ذكور	الجنس
٤٥.٧%	٦٤	إناث	
٤٦.٤%	٦٥	دبلوم عال	طبيعة البرنامج
٥٣.٦%	٧٥	ماجستير فأكثر	
٢٩.٣%	٤١	إدارة وأصول تربية.	التخصص
١٤.٣%	٢٠	إرشاد وعلم النفس التربوي.	
٣٦.٤%	٥١	أساليب دراسات علوم إنسانية.	
٢٠.٠٠%	٢٨	أساليب دراسات علوم علمية.	
١٥%	٢١	مدير.	المهنة الحالية
٥٥%	٧٧	معلم.	
١١.٤%	١٦	إداري.	
١٨.٦%	٢٦	متفرغ.	
١٠٠%	١٤٠		المجموع

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على عدد من البحوث، و الكتب النظرية ذات العلاقة، ومن خبرة الباحثين تم تطوير أداة لغرض الدراسة وهي استبانة مكونة من جزأين:

– الجزء الأول: تكون هذا الجزء من مجموعة من المعلومات العامة مثل الجنس، وطبيعة البرنامج، والتخصص، والمهنة الحالية.

– الجزء الثاني: تكون هذا الجزء من (٢٢) فقرة، وأمام كل فقرة ثلاثة اختيارات للإجابة وهي أوافق، أوافق إلى حد ما، ولا أوافق. وتم اختيار مقياس ليكرت الثلاثي بإعطاء (٣) درجات للاختيار الأول موافق، ودرجتين للاختيار الثاني أوافق إلى حد ما، ودرجة واحدة للاختيار الثالث لا أوافق.

وتم تقسيم الـ (٢٢) فقرة على مجالات فقرات الاستبانة فاشتمل المجال الأول المتضمن الخصائص النفسية للمرشد على ست (٦) فقرات، أما المجال الثاني الخاص بالخصائص الاجتماعية للمرشد فاشتمل على ست (٦) فقرات أيضاً، أما المجال الثالث والأخير فاشتمل على عشر (١٠) فقرات.

تطوير الأداة:

تم تطوير الأداة التي ذكرت أجزاءها أعلاه من خلال الرجوع إلى الأدب النظري الخاص

بالمُرشد الأكاديمي وخصائصه، بالإضافة إلى إجراء دراسة استطلاعية على (٤٠) طالباً من الدراسات العليا في كلية التربية، وتم توجيه سؤال طلب منهم ذكر الخصائص المتوافرة وغير المتوافرة في مرشديهم الأكاديميين، وتم استبعاد العينة التي تضمنتهم الدراسة الاستطلاعية.

صدق الأداة وثباتها:

- الصدق:

تم عرض الأداة (الاستبانة) على مجموعة من المتخصصين، وعددهم عشرة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة اليرموك، إذ طلب منهم إبداء الرأي بخصوصها، والحكم على ما تضمنته من معلومات وفقرات؛ لإمكانية تحقيق الهدف الذي جاءت من أجله الاستبانة. وقد تم الأخذ برأي هؤلاء المتخصصين، وأجريت التعديلات اللازمة؛ لتظهر بشكلها النهائي على المبحوثين.

- الثبات:

تم استخراج معامل الثبات الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا على الاستبانة كلها لعينة ثبات تكونت من (٢٥) خمسة وعشرين طالباً، استبعدوا من عينة البحث فيما بعد، وكانت قيمة معامل الثبات (٠,٩١) وهذا ما يدل على ثبات داخلي لعبارة الاستبانة.

كما تم استخراج معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لكل مجال من مجالات الاستبانة وكانت النتائج على النحو الآتي: (٠,٨٣) لمجال الخصائص النفسية، و (٠,٧٧) لمجال الخصائص الاجتماعية، و (٠,٧٩) لمجال الخصائص المهنية، وهي قيم مقبولة.

- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم تحليل البيانات الواردة في أداة الدراسة باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) فاستخرجت النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات الدراسة والأداة الكلية. وكذلك استخدم تحليل التباين المتعدد لبيان الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مجالات الدراسة، والأداة الكلية. ولتحديد مواقع الفروق تم استخدام اختبار نيومان-كولز للمقارنات البعدية.

عرض النتائج ومناقشتها:

بعد أن جُمعت البيانات اللازمة بواسطة أداة الدراسة يتم عرضها ومناقشتها وفقاً لأسئلة الدراسة على النحو الآتي:

أولاً: عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها: والذي ينصّ على: "ما خصائص المرشد الأكاديمي، كما يراها طلبة الدراسات العليا في الكلية؟"
تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على كل مجال من مجالات الدراسة، فكانت على النحو الموضح في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات
أفراد العينة على مجالات الدراسة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجال	الرقم
٠,٤٨	٢,٤٦	الخصائص الاجتماعية	٢.
٠,٤٢	٢,٤٤	الخصائص المهنية	٣.
٠,٤٩	٢,٤٢	الخصائص النفسية	١.
٠,٤١	٢,٤٤	الكلية	

*الدرجة العظمى من (٣).

يبين الجدول رقم (٣) أن المجال الثاني: مجال الخصائص الاجتماعية قد حصل على أعلى قيمة بمتوسط حسابي (٢,٤٦)، وانحراف معياري (٠,٤٨). وجاء المجال الثالث: مجال الخصائص المهنية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٤٤)، وانحراف معياري (٠,٤٢). أما المجال الأول مجال الخصائص النفسية فقد احتل المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٤٢)، وانحراف معياري (٠,٤٩). وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على الأداة الكلية (٢,٤٤)، وانحراف معياري (٠,٤١)، وهو يقابل درجة التقدير موافقة إلى حد ما. كما تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات كل مجال من مجالات الدراسة. وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

المجال الأول: مجال الخصائص النفسية للمرشد:

جاءت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال، موضحة على النحو المبين في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات المجال الأول مجال الخصائص النفسية للمرشد

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم	الرتبة
٠,٦٣	٢,٥٥	مرشدي الأكاديمي هادئ وصبور.	٢	١
٠,٦٤	٢,٥٤	مرشدي يتقبل ذاته ويتقبل الآخرين.	٦	٢
٠,٦٧	٢,٤٨	مرشدي عطف ومرح يسهل التعامل معه.	٣	٣
٠,٧١	٢,٤٣	مرشدي يهتم بطلبته ويرغب في تقديم المساعدة لهم.	١	٤
٠,٦٩	٢,٢٩	مرشدي قادر على حل مشكلات طلبته.	٤	٥
٠,٦٩	٢,٢٦	يتمتع مرشدي بالاتزان الانفعالي والثبات في مواجهة المواقف الطارئة.	٥	٦
٠,٤٩	٢,٤٢	المجال ككل		

يبين الجدول رقم (٤) أن الفقرة رقم (٢) والتي نصت على: "مرشدي الأكاديمي هادئ وصبور" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٥٥)، وانحراف معياري (٠,٦٣)؛ وجاءت الفقرة رقم (٦) والتي نصها "مرشدي يتقبل ذاته ويتقبل الآخرين" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٥٤)، وانحراف معياري (٠,٦٤)، أما الفقرة رقم (٥) والتي نصت على: "يتمتع مرشدي بالاتزان الانفعالي والثبات في مواجهة المواقف الطارئة" فقد احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٢٦)، وانحراف معياري (٠,٦٩). وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال ككل (٢,٤٢) بانحراف معياري (٠,٤٩) وهو يقابل درجة التقدير بدرجة أوافق إلى حد ما.

المجال الثاني: مجال الخصائص الاجتماعية:

كانت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال، على النحو الموضح في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات المجال الثاني مجال الخصائص الاجتماعية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم	الرتبة
٠,٥٩	٢,٥٤	علاقة مرشدي جيدة مع زملائه وطلبته.	٧	١
٠,٥٧	٢,٥٣	مرشدي متعاون مع طلبته وزملائه.	١٢	٢
٠,٦٧	٢,٥٢	يتعامل مرشدي مع طلبته بلطف دون استعلاء.	٩	٣
٠,٦٦	٢,٤٣	لدى مرشدي القدرة على فهم طلبته والانسجام معهم.	١٠	٤
٠,٦٣	٢,٤١	لدى مرشدي القدرة على قيادة الآخرين وتوجيههم.	٨	٥
٠,٧١	٢,٣٠	لدى مرشدي شعبية عالية بين طلبته وزملائه.	١١	٦
٠,٤٨	٢,٤٦	المجال ككل		

يبين الجدول رقم (٥) أن الفقرة رقم (٧) والتي نصت على: "علاقة مرشدي جيدة مع زملائه وطلبته" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٥٤)، وانحراف معياري (٠,٥٩)؛ وجاءت الفقرة رقم (١٢) والتي كان نصها: "مرشدي متعاون مع طلبته وزملائه" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٥٣)، وانحراف معياري (٠,٥٧)؛ وجاءت الفقرة رقم (٩) والتي نصت على: "لدى مرشدي شعبية عالية بين طلبته وزملائه" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٣٠)، وانحراف معياري (٠,٧١). وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال ككل (٢,٤٦) بانحراف معياري (٠,٤٨) وهو يقابل درجة التقدير بدرجة متوسطة.

المجال الثالث: مجال الإخصائص المهنية:

كانت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال، على النحو الموضح في الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات المجال الثالث مجال الإخصائص المهنية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم	الرتبة
٠,٥٨	٢,٦٤	يحافظ مرشدي على أسرار طلبته ولا يبوح بها.	١٦	١
٠,٦٤	٢,٥٨	يفهم مرشدي واجباته كمرشد أكاديمي.	٢٢	٢
٠,٥٨	٢,٥٦	مرشدي مخلص في عمله وينجزه على أكمل وجه دون قصور أو إهمال.	١٣	٣
٠,٦٣	٢,٥٦	مرشدي ملم بالخطة الدراسية للطلبة.	١٧	٤
٠,٧٤	٢,٤٩	يوفر مرشدي مستلزمات العملية الإرشادية مثل ورق التسجيل، خطة الدراسة.. إلخ دون تأخير.	٢١	٥
٠,٧٠	٢,٤٨	يمارس مرشدي عملية الإرشاد الأكاديمي بحياد تام دون تحيز.	١٥	٦
٠,٧١	٢,٤١	مرشدي ملم بكل ما يستجد من تعليمات تخص طلبته.	٢٠	٧
٠,٦٨	٢,٣٨	مرشدي لا يفرض آراءه على طلبته.	١٤	٨
٠,٧٥	٢,١٨	ألجأ إلى مرشدي في أي وقت.	١٨	٩
٠,٧٦	٢,١٨	مرشدي ملتزم بمواعيد الإرشاد الأكاديمية.	١٩	١٠
٠,٤٢	٢,٤٤	المجال ككل		

يبين الجدول رقم (٦) أن الفقرة رقم (١٦) والتي نصت على: "يحافظ مرشدي على أسرار طلبته ولا يبوح بها" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٦٤)، وانحراف معياري (٥٨)؛ وجاءت الفقرة رقم (٢٢) والتي كان نصها "يفهم مرشدي واجباته كمرشد أكاديمي" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٥٨)، وانحراف معياري (٥٨)؛ أما الفقرة رقم (١٩) والتي نصت على: "مرشدي ملتزم بمواعيد الإرشاد الأكاديمي" فقد احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,١٨) وانحراف معياري (٧٦). وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال ككل (٢,٤٤) بانحراف معياري (٥٨) وهو يقابل درجة التقدير بدرجة متوسطة.

وتبين تلك النتائج أن تقديرات أفراد العينة للمرشدين الأكاديميين أنهم اجتماعيون كما بين ذلك الجدول رقم (٣)، وهذا يتضح من خلال تعامل هؤلاء المرشدين مع طلبتهم إذ يكون الاحترام المتبادل هو عنوان هذه العلاقة، وتربطهم بهم علاقة جيدة، ويعزى ذلك إلى

التعاون الذي يبديه المرشدون الأكاديميون مع طلبتهم، بالإضافة إلى فهمهم لحاجاتهم ومتطلبات دراستهم.

أما بالنسبة لمجال الخصائص المهنية، فقد جاءت فقراته في المرتبة الثانية؛ إذ إنها تتطلب المحافظة على أسرار وخصوصيات كل طالب، وتفهم المرشد لواجباته كمرشد للطلبة وليس مراقباً عليهم، يقدم لهم خدمات الإرشاد في مجال التسجيل؛ لأنه أكثر دراية بطبيعة المساقات التي تطرحها الجامعة، ولديه فكرة واسعة حول الخطة الدراسية للطلبة الذين يرشدهم، ومتطلباتها، وعناصر نجاح الطالب في دراسته.

واحتل المجال النفسي المرتبة الأخيرة، ويعزى ذلك إلى أنه يتطلب من المرشد أن يكون صبوراً هادئاً وقادراً على تحمل الطلبة على علاقاتهم، وأخطائهم، وطلباتهم المتعددة، وتقديم العون الاجتماعي، والمساعدة لهم بسلاسة، والتدخل في الوقت المناسب لحل مشكلاتهم أو في الأزمات الطارئة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة العمري (١٩٨٤) ونتائج دراسة شخشير (١٩٨٥) ونتائج دراسة نشواتي والحسن (١٩٨٤).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: والذي نصّ على: "هل هناك فروق في خصائص المرشد الأكاديمي المشخصة في كلية التربية - جامعة اليرموك تعزى إلى متغيرات الجنس، والبرنامج الدراسي، والتخصص والمهنة الحالية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على كل مجال من مجالات أداة الدراسة، وعلى الأداة ككل، إذ كانت موضحة على النحو المبين في الجدول رقم (٧).

يبين الجدول رقم (٧) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة، ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام تحليل التباين المتعدد على النحو الموضح في الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على كل مجال من المجالات الفرعية لمجالات الدراسة والأداة الكلية

المتغير	المستوى	الخصائص النفسية		الخصائص الاجتماعية		الخصائص المهنية		الأداة الكلية	
		ع	س	ع	س	ع	س	ع	س
الجنس	ذكر	١,٥٠	٢,٤٢	١,٤٨	٢,٤٣	١,٤٣	٢,٤٤	١,٤١	٢,٤٣
	أنثى	١,٤٩	٢,٤٣	١,٤٨	٢,٤٨	١,٤٢	٢,٤٥	١,٤٠	٢,٤٥
البرنامج الدراسي	دبلوم عال	١,٤٤	٢,٥٠	١,٤٦	٢,٥١	١,٣٩	٢,٥١	١,٣٧	٢,٥١
	ماجستير فأكثر	١,٥٢	٢,٣٦	١,٤٩	٢,٤١	١,٤٥	٢,٣٩	١,٤٣	٢,٣٩
التخصص	إدارة	١,٥٠	٢,٤٩	١,٤٤	٢,٥٠	١,٣٨	٢,٥٠	١,٣٨	٢,٥٠
	علم النفس	١,٣٩	٢,٣١	١,٣٨	٢,٢٣	١,٤٢	٢,٣٠	١,٣٢	٢,٢٨
	إنسانية	١,٥٢	٢,٢٦	١,٥٢	٢,٣٤	١,٤٨	٢,٣٤	١,٤٤	٢,٣٢
	علمية	١,٣٥	٢,٧١	١,٣٧	٢,٧٦	١,٣١	٢,٦٦	١,٢٩	٢,٧٠
المهنة الحالية	مدير	١,٣٦	٢,٥٩	١,٣٥	٢,٦٠	١,٣٣	٢,٥٥	١,٣١	٢,٥٧
	معلم	١,٥١	٢,٣٨	١,٥٢	٢,٤٠	١,٤٢	٢,٤٤	١,٤١	٢,٤١
	إداري	١,٥٠	٢,٦٢	١,٤٠	٢,٦١	١,٤١	٢,٦٢	١,٣٨	٢,٦٢
	متفرغ	١,٥٠	٢,٢٩	١,٤٦	٢,٤٠	١,٤٧	٢,٢٧	١,٤٢	٢,٣١

الجدول رقم (٨)

نتائج تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطات تقديرات أفراد العينة مصنّفين بحسب الجنس، والبرنامج، والتخصص، والمهنة الحالية على مجالات الدراسة والأداة الكلية

المجال	المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الخصائص النفسية	الجنس	٢,١١٥	١	٢,١١٥	٠,٧٥٣	٠,٣٢٥
	البرنامج الدراسي	٢,٦٣١	١	٢,٦٣١	٠,٩٣٧	٠,٢٧٦
	التخصص	٥٥,٣١١	٣	١٨,٤٣٧	٦,٥٦٤	*٠,٠٠٢
	المهنة الحالية	١٥,٧٦٢	٣	٥,٢٥٤	١,٨٧٠	٠,١٧١
	الخطأ	٣٦٧,٩٧٩	١٣١	٢,٨٠٩	-	-
	الكلية	٤٤٣,٧٩٨	١٣٩	-	-	-
	الجنس	٢,٤٣٧	١	٢,٤٣٧	٠,٨٧٥	٠,٢٢٧
الخصائص الاجتماعية	البرنامج الدراسي	٢,١٨٧	١	٢,١٨٧	٠,٧٨٦	٠,٣١٨
	التخصص	٥٧,٩٨١	٣	١٩,٣٢٧	٦,٩٤٢	*٠,٠٠٢
	المهنة الحالية	١٧,٦٨٢	٣	٥,٨٩٤	٢,١١٧	٠,٠٩٢
	الخطأ	٣٦٤,٧٠٤	١٣١	٢,٧٨٤	-	-
	الكلية	٤٤٤,٩٩١	١٣٩	-	-	-
	الجنس	٢,٣٨٤	١	٢,٣٨٤	٠,٨٤٧	٠,٢٢٩
	البرنامج الدراسي	٢,٣٤٧	١	٢,٣٤٧	٠,٨٣٤	٠,٢٣١
الخصائص المهنية	التخصص	٥٨,٤٥٨	٣	١٩,٤٨٦	٦,٩٢٥	*٠,٠٠١
	المهنة الحالية	١٦,٣٧٤	٣	٥,٤٥٨	١,٩٣٩	٠,١٦٣
	الخطأ	٣٦٨,٦٣٤	١٣١	٢,٨١٤	-	-
	الكلية	٤٤٨,١٩٧	١٣٩	-	-	-
	الجنس	٢,٤١٩	١	٢,٤١٩	٠,٨٦٦	٠,٢٢٧
	البرنامج الدراسي	٢,٤١٥	١	٢,٤١٥	٠,٨٦٤	٠,٢٢٧
	التخصص	٥٩,٧٦٣	٣	١٩,٩٢١	٧,١٣٠	*٠,٠٠١
الأداة الكلية	المهنة الحالية	١٥,٦٥٤	٣	٥,٢١٨	١,٨٦٨	٠,١٧١
	الخطأ	٣٦٦,٠١٤	١٣١	٢,٧٩٤	-	-
	الكلية	٤٤٦,٢٦٥	١٣٩	-	-	-

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

يبين الجدول رقم (٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تعزى إلى متغيرات: الجنس، والبرنامج الدراسي، والمهنة الحالية عند جميع مجالات الدراسة والأداة الكلية، ولكن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير التخصص. ولتحديد مواقع تلك الفروق تم استخدام اختبار نيومان - كولز (Kuels Newman) للمقارنات البعدية على النحو الموضح في الجدول رقم (٩).

الجدول رقم (٩)

نتائج نيومان كولز للمقارنات البعدية لأثر التخصص

المجال	التخصص	المتوسط الحسابي	إدارة تربوية	علم نفس	إنسانية	علمية
المجال	إدارة تربوية	٢,٩	٢,٤٩	٢,٣١	٢,٢٦	٢,٧١
	علم نفس	٢,٣١				
	إنسانية	٢,٢٦				
	علمية	٢,٧١				
المجال	إدارة تربوية	٢,٥٠	٢,٥٠	٢,٢٣	٢,٣٤	٢,٧٦
	علم نفس	٢,٢٣				
	إنسانية	٢,٣٤				
	علمية	٢,٧٦				
المجال	إدارة تربوية	٢,٥٠	٢,٥٠	٢,٣٠	٢,٣٤	٢,٦٦
	علم نفس	٢,٣٠				
	إنسانية	٢,٣٤				
	علمية	٢,٦٦				
المجال	إدارة تربوية	٢,٥٠	٢,٥٠	٢,٢٨	٢,٣٢	٢,٧٠
	علم نفس	٢,٢٨				
	إنسانية	٢,٣٢				
	علمية	٢,٧٠				
الأداة الكلية	إدارة تربوية	٢,٥٠	٢,٥٠	٢,٢٢	٢,١٨	٢,٢٠
	علم نفس	٢,٢٨				
	إنسانية	٢,٣٢				
	علمية	٢,٧٠				

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

بالنسبة للأداة الكلية يبيّن الجدول رقم (٩) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات ذوي تخصص الدراسات الإنسانية، وذوي تخصص علم النفس من جهة، وذوي تخصص الدراسات العلمية من جهة ثانية، وذلك لصالح تقديرات ذوي تخصص الدراسات العلمية، وكشف الجدول رقم (٩) الفروق الموجودة في كل مجال من مجالات الاستبانة، إذ ظهر أن مواقع الفروق متشابهة في مجالي الخصائص النفسية، والمهنية بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات ذوي تخصص علم النفس، وذوي تخصص الدراسات الإنسانية من جهة، وذوي تخصص الدراسات العلمية من جهة ثانية لصالح ذوي تخصص الدراسات العلمية. وفي مجال الخصائص الاجتماعية وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات ذوي تخصص الدراسات الإنسانية، وتخصص الدراسات العلمية، لصالح الدراسات العلمية ولم تكتشف هذه الفروق بالنسبة لبقية التخصصات. ويمكن مناقشة تلك النتائج التي تم التوصل إليها على النحو الآتي:

أ. بالنسبة لمتغير الجنس:

دلت النتائج على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الذكور والإناث ويُعزى ذلك إلى أن عملية الإرشاد الأكاديمي تكون للطلبة جميعاً بغض النظر عن جنسهم وتكون إجراءات عملية الإرشاد الأكاديمي متماثلة للجنسين، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة العبد الكريم (١٩٨٥)، واختلفت مع نتائج دراسة محمد (١٩٩٥).

ب. بالنسبة لمتغير البرنامج الدراسي:

بيّنت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير البرنامج الدراسي؛ ويعزى ذلك إلى أنه بغض النظر عن البرنامج الذي ينتظم فيه الطالب فإنه مكلف بالقيام بالعملية الإرشادية، ومراجعة مرشده الأكاديمي في كل فصل دراسي للقيام بعملية التسجيل ضمن إرشادات المرشد الأكاديمي، فقد يكون المرشد الأكاديمي نفسه لطلبة الدبلوم، وطلبة الدراسات العليا.

ج. بالنسبة لمتغير التخصص:

أشارت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق دالة إحصائية تُعزى إلى متغير التخصص؛ وذلك لصالح طلبة الدراسات العلمية، ويُعزى ذلك إلى أن الخطط الدراسية لطلبة الدراسات العلمية أكثر وضوحاً وتحديداً من خطط الدراسات الإنسانية؛ لذلك تكون عملية الإرشاد الأكاديمي أسهل، وأيسر، وأوضح منها عند طلبة الدراسات الإنسانية، من حيث المتطلبات السابقة للمسابقات، ومختبراتها، والمساقات العملية وغيرها. أما في تخصص الدراسات

الإنسانية، فيمكن أخذ مساق واجتيازه دون الحاجة إلى دراسة المتطلب السابق له، الأمر الذي يصعب كثيراً في الدراسات العلمية..

د. بالنسبة لمتغير المهنة الحالية :

دلت النتائج على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة حسب المهنة، ويعزى ذلك إلى عدم تمييز المرشدين الأكاديميين للطلبة بغض النظر عن مهنتهم؛ لأن هذا يؤثر في عملية الإرشاد الأكاديمي ولا يعدُّ معياراً من معايير إجراءات عملية الإرشاد الأكاديمي.

ولم يتم العثور على دراسة توصلت إلى نتائج مماثلة، أو مختلفة عن هذه النتائج إذ إن معظم الدراسات ركزت على دراسة صعوبات عملية الإرشاد الأكاديمية، ولم تربطها بأي متغيرات ذات علاقة.

التوصيات :

١. بناءً على ما أفرزته الدراسة من نتائج، يُوصى بما يلي:
 ١. ضرورة تبني نماذج متباينة للمرشد الأكاديمي تبعاً لتباين التخصصات الأكاديمية للطلبة إذ أظهرت النتائج الإحصائية فوارق مهمة في هذا الصدد.
 ٢. كذلك تبين نتائج تحليل السمات المطلوبة في المرشد الأكاديمي بأسبقيات وأوزان من حيث الأهمية، فلا بد من أن تراعى في اختيار وتسمية المرشدين الأكاديميين قدر الإمكان.
 ٣. تنظيم دورات تدريبية متخصصة لتنمية الخصائص ودعمها، بالإضافة إلى السمات التي تم تشخيصها لدى من ستوكل إليهم مهام إرشادية من أعضاء الهيئة التدريسية.
 ٤. الاستفادة من مؤشرات الدراسة الحالية في إجراء دراسات مماثلة في التخصصات الجامعية الأخرى، وفي الجامعات الأخرى الرسمية والخاصة.

المراجع

أبو صايمة، سعدي. (١٩٨٤). نماذج من الإرشاد الأكاديمي، ورقة قدمت في ندوة الإرشاد الأكاديمي والتي نظمت من قبل المركز العربي لبحوث التعليم العالي. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

أحمد، ناطق شهاب . (٢٠٠٢). مشكلات الإرشاد الأكاديمي في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد- الأردن.

التل، سعيد وآخرون. (١٩٩٧). قواعد الدراسة في الجامعة، (الطبعة الأولى). عمان، الأردن : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية ، كلية العلوم ، قسم الفيزياء، لجنة الإرشاد الأكاديمي (بدون تاريخ). تاريخ الدخول إلى الإنترنت (فبراير ٢٠٠٤) من موقع

<Http://www.llu.edu.sa/collage and institutes/science collage/physics/pivision comm/>

شخشير، خولة صبري . (١٩٨٥). الحاجة إلى تحسين الإرشاد الأكاديمي في الجامعة كما يراها الطالب الجامعي العربي. مجلة اتحاد الجامعات العربية (تونس): العدد الرابع، ٤٧ - ٦٣

الشناوي ، محمد محروس . (١٩٩٦). نظريات الإرشاد . القاهرة، مصر : دار النهضة العربية.

العبد الكريم، نورة عبد الله محمد . (١٩٨٥). دراسة لبعض مشكلات نظام الساعات المقررة في مركز الدراسات الجامعية للبنات في جامعة الملك سعود. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، في دراسة علي بن مسعد القرني. (١٩٩١).

عبد المقصود، سلطان سعيد. (١٩٩٠). بحث عن الإرشاد الأكاديمي بين الواقع والتطبيق في المملكة العربية السعودية، دراسة نظرية في الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، التوجيه والإرشاد الطلابي في التعليم. الكتاب السنوي الثاني، الرياض، المملكة العربية السعودية: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية .

العمرى، خالد. (١٩٨٤). الإرشاد الأكاديمي في إطار الساعات المعتمدة، ورقة قدمت في ندوة نظام الساعات المعتمدة والإرشاد الأكاديمي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم أوراق الندوة، ص ٣-١٩

القاعد، إبراهيم. (٢٠٠٤). آراء الطلبة في جامعة اليرموك بواقع الإرشاد الأكاديمي. ورقة بحثية غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد-الأردن.

القرني، علي بن سعيد. (١٩٩١). وظائف الإرشاد الأكاديمي ومشكلاته من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب في كلية التربية بجامعة الملك سعود، مجلة جامعة الملك سعود. ٣ (٢)، ٥١٩-٥٥٩

محمد، يوسف عبد الفتاح. (١٩٩٥). اتجاهات بعض طلاب جامعة الإمارات نحو الإرشاد الأكاديمي وعلاقتهم بتوافقهم الدراسي، مجلة مركز البحوث التربوية، بجامعة قطر، السنة الرابعة، العدد الثاني، يوليو، ١٩٩٥.

المومني حسين. (١٩٨٥). دراسة تقويمية لبعض مشكلات الساعات المعتمدة في التعليم الجامعي في الأردن والولايات المتحدة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

نشواتي، عبد الحميد والحسن، شاهر. (١٩٨٤)، مشكلات الإرشاد الأكاديمي في جامعة اليرموك، نظام الساعات المعتمدة والإرشاد الأكاديمي في التعليم العالي. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

Edgecombe Community College, U.S.A. .(2003). **ECC-Faculty Advisor Handbook**, Retrieved March 5,2004, from web site : [http:// 198.85.214.230/ Ecc-Does/ handbooks/advisor/ advisor. html](http://198.85.214.230/Ecc-Does/handbooks/advisor/advisor.html).

The University of Alabama at Birmingham.(1993). **faculty advising manual of the University of Alabama at Birmingham**. Retrieved March 8 ,2004, from the web site: [http://www. uark. edu/ depts/ dbcafls -7-chart. Html](http://www.uark.edu/depts/dbcafls-7-chart.html)

The University of Alabama at Huntsville.(No date). **Faculty advising Handbook**. Retrieved March 8 ,2004, from the web site: [http:// www.uah.edu/ documents/ advising Handbook/section 1. html](http://www.uah.edu/documents/advisingHandbook/section1.html).

University of Wisconsin – Fox Valley.(2003). **Advising Handbook**. Retrieved Nov. 10,2003, from the web site : <http://www.fox.uwc.edu/>

Walden University – Minneapolis.(2003). **Advising area Handbook**. Retrieved Jun, 2003, from the web site: <http://www.waldenu.edu/>

**اللياقة البدنية لأطفال مدارس المرحلة الابتدائية
بوزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين**

د. عبدالرحمن أحمد سيار

قسم التربية الرياضية

كلية التربية - جامعة البحرين

اللياقة البدنية لأطفال مدارس المرحلة الابتدائية بوزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين

د. عبدالرحمن أحمد سيار

قسم التربية الرياضية

كلية التربية - جامعة البحرين

الملخص

هدفت الدراسة إلى قياس اللياقة البدنية لأطفال مدارس المرحلة الابتدائية لمدارس وزارة التربية والتعليم لمملكة البحرين. ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة عشوائية ، بحيث تكونت العينة من (٣٠٠) تلميذ من تلاميذ الصفوف العليا بمرحلة التعليم الابتدائي . وخضعت العينة لبطارية اختبار لقياس السرعة، والتحمل الدوري التنفسي، والتحمل العضلي والمرونة، والرشاقة، والقدرة العضلية. ولتحليل البيانات استخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعاملات الارتباط. وتوصلت نتائج الدراسة إلى تحديد أكثر الاختبارات البدنية ملائمة للأطفال، وتحديد المتوسطات والانحرافات المعيارية لقياسات عناصر اللياقة البدنية لعينة الدراسة. وكذلك تم استخراج الدرجات المعيارية للاختبارات البدنية لعينة الدراسة، وكذلك تم احتساب دلالات الفروق بين عينة الدراسة في الاختبارات البدنية وأوصت الدراسة بأهمية تعميم الاختبارات على جميع طلبة المرحلة الابتدائية، وكذلك الاسترشاد بالدرجات المعيارية التي توصلت إليها الدراسة الحالية في تقويم اللياقة البدنية لطلبة المرحلة الابتدائية.

Physical Fitness of Primary School Kids at the Ministry of Education in Kingdom of Bahrain

Dr.A.Rahman A. Sayyar
Dept.of Physical Education
College of Education
University of Bahrain

Abstract

The purpose of this was study to determin the level of physical fitness of students at the primary grade level at public schools in the Kingdom of Bahrain.The study sample included (300) students randomly selected from the upper grades of the primary education level. A battery of tests were applied on this sample that covers the following: speed test, cardiovascular fitness, muscular endurance, flexibility, agility ,and muscular power.The necessary means, standard deviations, and correlations were computed analyze the data of study.

The study cameap with most suitable body tests for children. Standards of measures on these tests were also determined. These include means, standard deviations and standard scores. The study concluded with some recommendations that call for applying the same tests to all primary school students for the assessment of physical fitness.

اللياقة البدنية لأطفال مدارس المرحلة الابتدائية بوزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين

د. عبدالرحمن أحمد سيار

قسم التربية الرياضية

كلية التربية - جامعة البحرين

المقدمة :

تزايد الاهتمام في العصر الحديث باللياقة البدنية كأحد الأسس المهمة التي يجب توافرها في المواطن الصالح المتكامل بدنياً وعقلياً وانفعالياً.

يشير بيوكر (١٩٦٨) إلى أن التربية في أوسع معانيها تعني الإعداد للحياة، ويجب أن تساعد كل فرد على أن يصل إلى أفضل ما يمكن لهذا الفرد أن يصل إليه. ومن هنا كانت أي التربية، مرتبطة باللياقة ارتباطاً لا تنفصم عنه؛ فالتربية يجب أن تهتم بأن يبلغ كل شخص أعلى ما يمكن أن يصل إليه من صحة عضوية، ومن حيوية وثبات انفعالي، ووعي اجتماعي ومعرفة، واتجاهات سليمة، وصفات روحية ومعنوية .

ولعل من أبرز الظواهر التي تميز بها العصر الحديث، عصر التقدم العلمي والتكنولوجي ظاهرة تقلص حركة الإنسان ونشاطه البدني واعتماده على الآلة في مختلف الوظائف والاحتياجات، وكان من جراء ذلك حدوث خلل في توازن الطاقة لجسم الإنسان. ويؤكد ملحم (١٩٩٩) أن النشاط البدني والحركي أضحى ضرورة ملحة في العصر الحديث؛ إذ أصبح الإنسان يحيا حياة خاملة؛ حيث تشير بعض الإحصائيات إلى أن نسبة الأعمال البدنية والحركية من مجموع ما يبذله الإنسان من الطاقة خلال المائة سنة الماضية قد انخفض من (٩٠٪) إلى (٨٪) فقط، وأصبح الفرد يقضي ما يعادل (١٥٠٠٠) ساعة من حياته خاملاً وكسولاً. وكنتيجة حتمية لذلك، انتشر العديد من الأمراض والتي تعرف بأمراض قلة الحركة مثل أمراض القلب، والسمنة، والسكري وضغط الدم، وآلام المفاصل، وهشاشة العظام.

كما أشار كل من إيلريك (ELRICK) المشار إليه في (ملحم، ١٩٩٩)، وحيات (١٩٨٧)، وأمير (١٩٩٧) إلى أن الدراسات والبحوث أشارت إلى أن النشاط البدني هو العلاج والوقاية من تلك الأمراض والمشكلات الصحية، حيث أثبتت الدراسات الطبية والعلمية في مجال الأمراض الوبائية عن وجود دليل قاطع وقوي يؤيد استخدام النشاط البدني والحركي كأسلوب وقائي وعلاجي للعديد من الأمراض السالفة الذكر دون حدوث أية مشكلات أو آثار جانبية.

ويشير فليشمان (Fleishman, 1964) إلى أن هناك اهتماماً كبيراً حالياً بموضوع اللياقة للنشء والشباب لزيادة صحته، ونشاطه، وحيويته، وإنتاجه بغرض تكوين نفسه ودعم بناء وطنه. فمنذ أن أشارت اختبارات كراوس روبر إلى ميل أطفال أمريكا إلى الميوعة ((الرخاوة)) انتشرت المناقشات في الدوائر الفنية، وبين كثير من هيئات الأعمال، والجماعات المدنية حول " كيف تستطيع النهوض بلياقة الشعب". ولقد كان للحماس الإيجابي الذي أبداه رئيس الولايات المتحدة (إيزنهاور) نحو هذه المشكلة أثر كبير في دفعها إلى مكان الصدارة من اهتمام الشعب الأمريكي؛ مما دفع الرئيس أن يعلن أسبوعاً رسمياً للياقة البدنية من (١-٧ يونيو ١٩٥٨م).

ولقد وضعت الجمعية الأمريكية للصحة والتربية البدنية والترويح (AAHPER, 1976) برنامجها طويل المدى للنهوض باللياقة وأطلقت عليه (الهدف - اللياقة - الولايات المتحدة الأمريكية). ومن بين البرامج المدرجة في هذه الخطة الوطنية برامج أهلية قوية للنهوض بالرياضة، وتوفير أدوات اللياقة، وأجهزة الاختبارات وتوزيعها على مستوى أوسع وبوفرة، وكذلك القيام بحملة قوية للبحوث العلمية في أمور اللياقة.

ويتفق حيات (١٩٨٧) وأمير (١٩٩٧) على أن اللياقة البدنية هي أحد مكونات الصحة الجيدة لكل شخص مع اختلاف العمل الذي يزاوله، وفي ضوء إمكاناته وتركيبته الجسماني وتأثير الوراثة والبيئة فيه. ومن أهم مظاهر اللياقة البدنية القدرة على أداء العمل بفعالية مع الاحتفاظ بالطاقة الإضافية لأداء الأنشطة الترويحية في وقت الفراغ، والحالات الطارئة بنجاح وقوة خلال الأيام العادية دون تعب أو ملل.

ويؤكد حيات وحلاوة (١٩٩٤) أن هناك شبه إجماع بين الكثير من المختصين في مجال اللياقة البدنية على أن مكونات اللياقة البدنية يمكن تقسيمها إلى قسمين رئيسيين وهما: مكونات مرتبطة بالصحة، وهي: القوة العضلية، والجلد العضلي، والجلد الدوري التنفسي، والمرونة، والنسبة المثوية للدهون. أما القسم الآخر، فهو مكونات متعلقة بالمهارة الحركية، وهي: السرعة، والرشاقة، والتوازن، وسرعة رد الفعل، والتوافق العضلي والعصبي .

كما أكد حسانين والحولي (٢٠٠١) أن الرياضة والنشاط البدني المنظم أصبحت من الأمور المسلم بها للارتقاء بالصحة والمحافظة عليها في العصر الحديث، حيث كثر الحديث عن اللياقة البدنية، وزاد الاهتمام بها بشكل يتعاضم يوماً بعد يوم؛ وأصبح اليوم، وفي بداية القرن الحادي والعشرين شعاراً للياقة البدنية من أجل الصحة، إضافة إلى ارتباطها بالمهارة. وأشار الهزاع (٢٠٠٢) إلى أن ظاهرة ازدياد مراكز اللياقة البدنية حدثت في العديد من الدول الصناعية في العقدين الماضيين. حيث أصدرت الكلية الأمريكية للطب الرياضي وهي أكبر هيئة علمية في مجال الطب الرياضي، الوثيقة العلمية حول كمية النشاط البدني

ونوعيته اللازمتين لتنمية اللياقة القلبية التنفسية، واللياقة العضلية، والمرونة، والمحافظة عليها. كما أشار الهزاع (١٩٨٩) إلى أن ممارسة النشاط البدني بشكل منتظم، بما يكفل تحقيق اللياقة البدنية يؤدي إلى تغيرات فسيولوجية إيجابية تشمل: زيادة في مقدار الاستهلاك الأقصى للأكسجين، وانخفاض في ضربات القلب، والوقاية من السمنة والتخلص منها. ولقد أكدت دراسات عديدة في أمريكا، وكندا وأوروبا إشارات إلى وجود علاقة وثيقة بين الإصابات بأمراض القلب والركون إلى الراحة والحمول.

واللياقة البدنية وجه واحد من أوجه اللياقة الشاملة؛ وهناك عدة تعاريف للياقة البدنية. فالجمعية الأمريكية لطب الرياضي (American College of Sports Medicine [ACSM];1988:65) تشير إلى أن اللياقة البدنية تتحدد أساساً بعادات النشاط البدني "وتعرف إجرائياً بالأداء الذي يتم إحرازه في اختبارات القدرة الهوائية، والبناء الجسماني ومرونة المفاصل، وقوة وتحمل العضلات الهيكلية"، وهي مهمة خلال الحياة للبناء والمحافظة على القدرة الوظيفية لمقابلة متطلبات الحياة، والمحافظة على صحة مثالية.

وقد عرفها حسانين (١٩٨٧) بأنها كفاءة البدن في مواجهة متطلبات الحياة. كما يعرفها كل من كورين وليندسي (Crbin & Lindsey 1994) بأنها الحالة السليمة للفرد من حيث تكوينه الجسماني، والتي تمكنه من استخدام جسمه بمهارة وكفاءة في نواحي النشاط البدني والتي تطلب عناصر؛ مثل الرشاقة والتوازن والتوافق والقدرة والسرعة بأقل جهد ممكن، وتعد الصحة أساساً لهذه اللياقة.

ويشير بيوكر (1968) إلى أن التعريف الذي قدمه جالاجر وبروها and Gallagher يعد من التعاريف الممتازة فهو يشير إلى أن اللياقة البدنية تتكون من:

١. اللياقة الثابتة أو الطبية، وتعني سلامة أعضاء الجسم وصحتها مثل: القلب، والرئتين.
٢. اللياقة الحركية أو اللياقة الوظيفية، أو بمعنى آخر درجة كفاية الجسم للقيام بوظيفته تحت ضغط العمل المجهد.

٣. اللياقة المهارية الحركية، وهي تشير إلى التوافق والقوة في أداء أوجه النشاط المختلفة.

أشار النقيب (١٩٨٩) إلى أن البحوث المرتبطة باللياقة البدنية وأثرها في الجوانب النفسية قد شملت مجالات عديدة من أهمها: أثر اللياقة البدنية في تطوير مقدرة الفرد على تحمل الضغوط النفسية؛ وأثرها في تطور الذكاء والجوانب المعرفية؛ وأثرها في تقدير الذات؛ وأثرها في التخلص من التوترات العصبية، والقلق، والاكتئاب.

وإذا كانت اللياقة البدنية لها أهميتها في جميع المراحل العمرية للفرد، فإن أهميتها تزداد في مرحلة الطفولة، وخاصة تلك المرحلة المتعلقة بالدراسة في المرحلة الابتدائية، حيث إنها تعد من المراحل الدراسية التي توليها الدول المتقدمة رعاية خاصة، حيث تشكل جيل المستقبل لأبنائها. ويرجع الاهتمام بالمرحلة الابتدائية إلى وصفها من أنسب المراحل السنوية

لتنمية قدرات التلميذ الحركية وتطويرها. وكذلك يفضل أن يشمل مناهجها برامج رياضية متنوعة. ومن ثم فإن التربية الرياضية والأنشطة الرياضية تلعب دورهما في تربية الطفل عن طريق الأنشطة الصفية، والأنشطة اللاصفية.

ويؤكد جلال، وعلاوي (١٩٨٢) أن المرحلة الابتدائية، وخاصة المدة الأخيرة منها، من أفضل المراحل السنوية لتعلم المهارات الحركية. كما يؤكدوا على أن الطفل في هذه المرحلة يسعى إلى المنافسة ويميل إلى قياس قوته وقدراته بالآخرين. ويضيف بأن هذه المرحلة تعد السن المناسبة للتخصص الرياضي المبكر في معظم أنواع الأنشطة الرياضية.

من هذا المنطلق وفي إطار أهمية اللياقة البدنية بوصفها من المؤشرات الموضوعية التي تدل على سلامة وصحة الفرد وكفاءته، وبوصفها العمود القوي والقاعدة العريضة للممارسة الرياضية، سعى الباحث من خلال قيامه بالدراسة الحالية إلى إعطاء مؤشر موضوعي وتشخيص لمستوى اللياقة البدنية، ومن ثمّ توظيف نتائجها في تقويم مناهج التربية الرياضية وبرامجها في المرحلة الابتدائية من أجل التحسين، والتطوير، والتغيير إذا لزم الأمر.

مشكلة الدراسة:

تعدّ اللياقة البدنية هدفاً قومياً لرعاية النشء والشباب في جميع دول العالم؛ وقد اتجهت كل الدول إلى تعميق الشعور بالمسئولية الشخصية للمواطنين لإكسابهم اللياقة البدنية، والمحافظة عليها، وخاصة الأطفال منهم، لكي يواجهوا الحياة وهم أكثر استعداداً ونمواً. ولكي يتحقق هذا المبدأ بالصورة المرجوة، يجب تقويم برامج التربية الرياضية بالمدارس. وهو أمر يمكن تحقيقه من خلال اللياقة البدنية وبرامجها، ولكي تتم عملية التقويم، يجب أن يكون هناك معايير محددة للحكم على المستوى البدني. وهذه قضية تحتاج إلى البحوث التطبيقية. من هذا المنطلق فإن مشكلة الدراسة تمثلت في تحديد مستوى اللياقة البدنية لأطفال المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية بمملكة البحرين؛ لتحقيق تلك الأهداف.

أهمية الدراسة:

يعدّ تطوير اللياقة البدنية من أهم أهداف التربية البدنية والرياضية خاصة في المدارس الابتدائية؛ حيث يشير العلماء أمثال كلارك Clarke وبرونل Brownel وهاجمان Hagman إلى أن تحسين اللياقة البدنية يعدّ الهدف الأول للتربية البدنية. وتكاد تتفق معظم الدول الأجنبية والعربية على أن اللياقة البدنية تعدّ أحد الأهداف المهمة للنشاط البدني (حسانين ١٩٧٩).

ويشير حسانين والديري (١٩٨٥) إلى أن الدراسات والبحوث أكدت أن الاهتمام باللياقة البدنية يرجع إلى ارتباطها الإيجابي بعدد من المجالات الحيوية: كالذكاء،

والتحصيل، والنضج الاجتماعي، والنمو البدني والعقلي، والصحة النفسية، والعقلية، والاجتماعية والنمو والتكيف، وتأخير التعب، والإجهاد، وأمراض الشيخوخة، وحسن استخدام أوقات الفراغ، ومواجهة الطوارئ غير المتوقعة، والإنتاج، والقوام الجيد والسمات الشخصية مثل: الحماس، والثقة بالنفس، والاتزان الانفعالي.

نظراً للاهتمام الدولي باللياقة البدنية، ونظراً لأهمية اللياقة لكافة أفراد المجتمع بعامة وتلاميذ المرحلة الابتدائية بخاصة، وذلك لأهميتها وارتباطها بالنواحي الصحية، والنفسية والرياضية؛ فإنه من الأهمية بمكان أن تأخذ اللياقة البدنية المكانة اللائقة بوصفها وسيلة إلى غايات نبيلة، هي تكوين المواطن الصالح، كما أصبحت أمراً ملحاً للمجتمع الصحي.

وفي ضوء هذا الاتجاه حرص المسئولون في وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين على أن تكون تنمية اللياقة البدنية هدفاً رئيساً لبرامج التربية الرياضية المدرسية؛ إلا أن تنفيذ البرامج لايعنى مطلقاً ارتفاع مستوى اللياقة البدنية لدى التلاميذ. ولضمان تحقيق تلك الأهداف لابد من التقويم المستمر لمعرفة نتائج تطبيقها، وذلك من خلال استخدام الاختبارات البدنية كوسيلة عملية تتسم بالدقة والموضوعية، وكإحدى العمليات المقننة لتشخيص الوضع الراهن للياقة البدنية لأطفال المرحلة الابتدائية. ومن ثم التعرف على نقاط القوة والضعف في مستوى اللياقة البدنية، وكذلك البرامج الرياضية، ومن ثم إجراء التعديلات اللازمة للتغلب على المشكلات، وإزالة العقبات التي تعترض وصول التربية الرياضية المدرسية بشكل عام واللياقة البدنية بشكل خاص إلى المستوى الأفضل مستقبلاً.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

- ١- التعرف على اختبارات اللياقة البدنية الملائمة لأطفال المرحلة الابتدائية .
- ٢- إجراء اختبارات اللياقة البدنية لأطفال المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية بمملكة البحرين.
- ٣- وضع درجات معيارية لاختبارات اللياقة البدنية موضع الدراسة لتلاميذ المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية بمملكة البحرين.
- ٤- التعرف على دلالة الفروق بين طلبة المرحلة الابتدائية في عناصر اللياقة البدنية قيد الدراسة.

إجراءات الدراسة :

منهج الدراسة :

استخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال الدراسات المسحية؛ وذلك لملاءمته لمشكلة الدراسة، وتحقيق أهدافها.

مجتمع الدراسة :

تضمن مجتمع الدراسة تلاميذ الصفوف العليا بمدارس المرحلة الابتدائية بوزارة التربية والتعليم من محافظات مملكة البحرين .

عينة الدراسة :

سحبت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية المنتظمة من مجتمع الدراسة من الصفوف الدراسية الابتدائية؛ حيث سحب عدد (١٠٠) تلميذ من الصف الرابع، و(١٠٠) تلميذ من الصف الخامس، و(١٠٠) من الصف السادس. وبذلك بلغ إجمالي العينة (٣٠٠) تلميذ والجدول رقم (١) يوضح توصيف العينة.

الجدول رقم (١)

توصيف عينة الدراسة

المرحلة	الصف الرابع		الصف الخامس		الصف السادس		الإجمالي	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
العاصمة	٢٥	% ٨,٣٣	٢٥	% ٨,٣٣	٢٥	% ٨,٣٤	٧٥	% ٢٥
المحرق	١٥	% ٥	١٥	% ٦,٦٦	١٥	% ٥	٥٠	% ١٦,٦٦
الشمالية	٢٥	% ٨,٣٣	٢٥	% ٨,٣٣	٢٥	% ٨,٣٤	٧٥	% ٢٥
الوسطى	١٥	% ٥	١٥	% ٥	١٥	% ٥	٤٥	% ١٥
الجنوبية	٢٠	% ٦,٦٦	١٥	% ٥	٢٠	% ٦,٦٦	٥٥	% ١٨,٣٤
الإجمالي	١٠٠	% ٣٣,٣٣	١٠٠	% ٣٣,٣٣	١٠٠	% ٣٣,٣٤	٢٠٠	% ١٠٠

أدوات جمع البيانات:

في ضوء اختبارات اللياقة البدنية الملائمة لمرحلة الأطفال حسب ما أوضحه الجدول رقم (٤) من وجهة نظر الدول والمختصين في مجال اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة، والمرتبطة بالنشاط الحركي والرياضي، اختار الباحث الاختبارات قيد الدراسة، وذلك لقياس مستوى اللياقة البدنية لأطفال المرحلة الابتدائية وذلك حسب ما يأتي:

- ١- ٥٠ متراً عدواً لقياس السرعة.
- ٢- الجلوس من الرقود (٣٠ ث) لقياس التحمل العضلي.
- ٣- الجري المكوكي (٤ × ١٠ م) لقياس الرشاقة.
- ٤- ثني الجذع أماماً من الجلوس طولاً لقياس المرونة.
- ٥- الوثب الطويل من الثبات لقياس القدرة العضلية.
- ٦- (٦٠٠) متر جري ومشى لقياس التحمل الدوري التنفسي.

المعاملات العلمية لاختبار اللياقة البدنية:**صدق الاختبار:**

إن قدرة درجات الاختبار على التمييز بين أصحاب القدرة العالية، وأصحاب القدرة المنخفضة من الدلائل التي يمكن أن تشير إلى الصدق التلازمي للاختبار (علاوي ورضوان ١٩٧٩: ٣٠٢).

من أجل استخراج صدق الاختبار قام الباحث بإجراء اختبارات اللياقة البدنية على عينتين مختلفتين من طلبة الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية، حيث تمثلت العينة الأولى من الطلبة المتميزين رياضياً وعددهم (١٥) طالباً، والعينة الثانية تم اختيارهم بصورة عشوائية من الطلبة العاديين وعددهم (١٥) طالباً، ثم تم احتساب دلالة الفروق بين المجموعتين. الجدول رقم (٢) يوضح صدق اختبار اللياقة البدنية، وبدراسة الجدول رقم (٢) تبين وجود دلالة فروق لصالح مجموعة الطلبة المتميزين عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

ثبات الاختبار:

من أجل استخراج معامل ثبات الاختبار قام الباحث باستخدام أسلوب إعادة الاختبار على (٢٠) طالباً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية وذلك بفواصل زمني بين التطبيق الأول والثاني قدره عشرة أيام. حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٨٩). والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٢)
معامل الصدق لاختبارات اللياقة البدنية

الدلالة	قيم ت	الفرق بين المتوسطات	المجموعة العشوائية		المجموعة الرياضية		الاختبارات البدنية
			ع	م	ع	م	
٠,٠٥	٩,٢٠	١,١٤	٠,٨٥	٨,٧٩	٠,١٥	٧,٦٥	٥٠ متراً عدواً
٠,٠٥	٨,٨٠	١,٧	٣,٢٨	١٦,٥	١,٢٥	١٨,٢	الجلوس من الرقود ٣٠ ث
٠,٠٥	٦,٩	٢,١	١,٣	١٣,٥	٠,٧٨	١١,٤	الجري الارتدادي ١٠×٤ م
٠,٠٥	٨,٨	٢,٨	٠,٩٨	١٣٧,٥	٠,٧٥	١٤٠,٣	الوثب الطويل من الثبات
٠,٠٥	٦,٣٢	١,٢	٠,٩٨	١,٢	٠,٧٧	٢٠٤	ثني الجذع أماماً أسفل من الوقوف
٠,٠٥	٦,٦٠	٠,٥٨	٠,٨٧	٣,٥٦	٠,٦٥	٢,٩٨	٦٠٠ متر جري

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) ودرجات حرية (١) = ٣,١٠

الجدول رقم (٣)
معامل الثبات لاختبارات اللياقة البدنية

الدلالة	معامل الارتباط	التطبيق الثاني		التطبيق الأول		الاختبارات البدنية
		ع	م	ع	م	
٠,٠٥	٠,٩٢	٠,٦٦	٨,٧٥	٠,٧٥	٨,٦١	٥٠ متراً عدواً
٠,٠٥	٠,٩٤	٠,٥٤	١٧,٨	٠,٦٥	١٦,٤	الجلوس من الرقود ٣٠ ث
٠,٠٥	٠,٩٦	٠,٦٥	١٣,١٢	٠,٧٩	١٣,٨٤	الجري الارتدادي ١٠×٤ م
٠,٠٥	٠,٩٣	٠,٧٢	١٣٧,٨	٠,٨٥	١٣٥,٦	الوثب الطويل من الثبات
٠,٠٥	٠,٩١	٠,٨٥	١,١٥	٠,٧٧	١,٥	ثني الجذع أماماً أسفل الوقوف
٠,٠٥	٠,٩٥	٠,٨٩	٣,١١٣	٠,٩٥	٣,١٥	٦٠٠ متر جري

الاساليب الإحصائية :

من أجل تحليل بيانات الدراسة استخدم الباحث الاساليب الإحصائية من خلال العمليات الإحصائية الوصفية التي تضمنت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل الارتباط باستخدام معادلة بيرسون، والدرجات المعيارية التائية T- SCORES، وتحليل التباين الأحادي، واستخدام اختبار (L.S.D) للتعرف على أقل فرق معنوي بين طلبة الصفوف الدراسية في اختبارات اللياقة البدنية قيد الدراسة.

عرض النتائج وتفسيرها :**أولاً: التعرف على اختبارات اللياقة البدنية لأطفال المرحلة الابتدائية:**

بالنسبة لتحديد اختبارات اللياقة البدنية لمرحلة الطفولة، فقد قام الباحث بدراسات مسحية من المراجع العلمية، ومن خلال الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة في مجال اللياقة البدنية، استطاع الباحث التوصل إلى اختبارات اللياقة البدنية من (١٧) دراسة من وجهة نظر المختصين في مجال اللياقة البدنية ووفق الإمكانيات المتاحة للباحث، و الجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

يتضح من الجدول رقم (٤) أن آراء الدول والجمعيات والمختصين في مجال اللياقة البدنية قد اتفقت على اختبارات اللياقة البدنية الملائمة لمرحلة الطفولة المتمثلة في الاختبارات الآتية: القدرة العضلية (الوثب الطويل من الثبات) حصل على (٩٠٪)؛ والتحمل العضلي (الجلوس من الرقود ٣٠ ث) حصل على (٨٠٪)، والسرعة ٥٠ متراً حصل على (٦٥٪) واختبار الرشاقة ١٠٠٤ متر حصل على (٥٠٪)؛ والجري الدوري التنفسي (٦٠٠) متر حصل قد حصل على (٥٠٪)؛ واختبار المرونة ثني الجذع أماماً أسفل من الوقوف حصل على (٣٠٪).

وقد أكد جيمس و وليم (James & William, 1983) وعبد الحميد وحسانين (١٩٨٥) أن أهم مكونات اللياقة البدنية من وجهة نظر العلماء جاءت حسب الترتيب الآتي: القوة العضلية، الجلد الدوري التنفسي، والجلد العضل، والمرونة، السرعة، والرشاقة والقدرة العضلية.

الجدول رقم (٤)

اختبارات اللياقة البدنية للأطفال

م	الأعداد	السنة	الأهداف	اختبارات اللياقة البدنية
١	اختبار أوريجون للياقة البدنية سلامة (١٩٨٠)	ب. ت	قياس اللياقة البدنية والحركية للمصروف الرابع والخامس والسادس	الوثب العريض من الثبات-الانبطاح المائل ثني الذراعين لأكبر عدد ممكن-الجلوس من الرقود مع تبادل لمس الكوعين لأكبر عدد من المرات.
٢	اختبار ولاية كارولينا الشمالية حسانين (١٩٧٩)	ب. ت	قياس اللياقة البدنية للمرحلة السنية (٩-١٨ سنة)	الجلوس من الرقود ٣٠ث-الشد على العقلة ٣٠ث-الانبطاح المائل من الوقوف ٣٠ث، الوثب العريض من الثبات- الخطوات الجانبية ٣٠ث.
٣	الاختبار الكندي للياقة البدنية حسانين (١٩٨٧)	ب. ت	قياس اللياقة البدنية للأطفال ٧-١٧ سنة	٥٠ متراً عدواً، التعلق مع ثني الذراعين، الجلوس من الرقود ٦٠ث، الجري الارتدادي ٤×١٠م، الوثب الطويل من الثبات، جري ومشى ٣٠٠ ياردة.
٤	Texas G.C.	١٩٧٣	اللياقة البدنية والأداء الحركي للأطفال	٥٠ عدواً، الجري الحركي المكوكي، الوثب الطويل من الثبات، الجلوس من الرقود، الجري والمشى ٩ق.
٥	AAHPER	١٩٧٥	اللياقة البدنية للأطفال من الخامس الابتدائي حتى نهاية المرحلة الثانية	الشد على العقلة-الجلوس من الرقود مع ثني الركبتين-٥٠م عدواً، الجري الارتدادي ٤×١٠م، الوثب الطويل من الثبات، الجري والمشى ٦٠٠ متر.

تابع الجدول رقم (٤)

م	الأعداد	السنة	الأهداف	اختبارات اللياقة البدنية
٦	دراسة علي القصعي	١٩٧٩	قياس اللياقة البدنية لتلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية بالإسكندرية، ١١-١٢ سنة	القوة، القوة المميزة بالسرعة، الرشاقة، التوازن، السرعة، الطول، الوزن.
٧	دراسة عبدالرحمن ظفر	١٩٨٠	دراسة مقارنة لمستوى اللياقة البدنية للنشء في السعودية وبعض الدول.	بطارية اللياقة البدنية للجمعية الأمريكية والترويج . السرعة، التحمل العضلي، المرونة، الرشاقة، القدرة العضلية، التحمل الدوري التنفسي.
٨	AAHPERD	١٩٨٠	اختبار اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة	الجلوس من الرقود مع ثني الركبتين ٦٠ث، ثني الجذع أماماً من الجلوس طولاً، الجري والمشي ٩ دقائق، قياس سمك الدهن تحت الجلد (فوق العضلة ثلاثية الرؤوس العضوية، وتحت عظام لوح الكتف.
٩	Shrida	١٩٨١	دراسة مقارنة لتأثير برامج التربية البدنية في مستوى اللياقة البدنية في مدارس البنين والبنات بالعراق والولايات المتحدة ١٠-١٢ سنة	٥٠م عدواً، الوثب الطويل من الثبات، الجلوس من الرقود، الجري المكوكي، جري ومشي ٦٠٠ ياردة.
١٠	دراسة سلوتر Slaughter	١٩٨٢	العلاقة بين القياسات الأثروبومترية والأداء البدني للأطفال ٧-١٢ سنة	الطول، والوزن، سمك الدهن الوثب، الطويل من الثبات، الوثب العمودي، ٥٠م عدواً، ٦٠٠ ياردة جري ومشي.
١١	ماهر وحلمى	١٩٨٤	بناء بطارية اختبارات للياقة البدنية للمرحلة الابتدائية بدولة قطر	العدو ٤٠ متراً من البدء العالي، الانبطاح المائل ثني الذراعين، الوثب العريض من الثابت، الجري والمشي ٤٠٠ متر.
١٢	الكيلاني	١٩٩٦	قياس اللياقة البدنية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في الأردن	قوة الذراعين، الجلد العضلي، الرشاقة، مرونة الظهر، الجري والمشي ١٥٠٠م.
١٣	اللالا والكيلاني	٢٠٠١	قياس اللياقة البدنية للأطفال في الأردن	السرعة، قوة الذراعين، الجلد العضلي، المرونة، التحمل الدوري التنفسي.
١٤	Mahan	١٩٩٩	قياس اللياقة البدنية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.	السرعة، المرونة، الجلد العضلي، الرشاقة، سمك الدهن.
١٥	Mooneyhan	١٩٩٩	قياس اللياقة البدنية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.	السرعة، القوة العضلية، التحمل، الوثب الطويل من الثبات.
١٦	الهيئة العامة للشباب والرياضة بدولة قطر	١٩٩٨	اختبار اللياقة البدنية للشباب القطري ١٢-٣٥ سنة	الجلوس من الرقود ٣٠ث، ثني الذراعين من الانبطاح المائل، الجري في المكان مع رفع الركبتين ١٥ث، الجري الارتدادي، الجري والمشي ٥٤٠ متر.
١٧	المصطفى	٢٠٠٠	قياس اللياقة البدنية في المرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية بالسعودية	القوة العضلية، التحمل، الوثب الطويل من الثبات

ثانياً: قياس اللياقة البدنية لأطفال المرحلة الابتدائية:

بالنسبة لمستوى اللياقة البدنية لعينة الدراسة ككل، ولكل فصل دراسي على حدة، قام الباحث بقياس عناصر اللياقة البدنية لتحديد المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة؛ و الجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل صف دراسي على حدة وللعينة ككل في متغيرات الدراسة

العينة ككل (٣٠٠)		الصف السادس (١٠٠)		الصف الخامس (١٠٠)		الصف الرابع (١٠٠)		الصفوف
ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	
٤,٩	١١,٢٣	٢,٤٦	١٢,١٨	١,٥٧	١١,٢٩	١,٩٥	١٠,٢٤	مكونات اللياقة البدنية
١٧,٩	٣٣,٣	٦,٢٥	٣٥,٧٦	٧,٥٢	٣٣,٤٥	٤,١٩	٣٠,٦٩	السن
٢١,٧	١٣٩,٥١	٧,٩٥	١٤٣,٢٢	٧,٢٥	١٤١,٣٥	٦,٥٤	١٣٣,٩٦	الوزن
١٧,٤	٨,٥٤	٥,٦٦	٨,٢١	٦,٤٧	٨,٥٣	٥,٢٥	٨,٨٩	الطول
٢٤,٨	١٧,٩	٨,٨	١٩,٢	٨,١٢	١٨,٢٥	٧,٨٦	١٦,٣	٥٠ متراً عوداً
٨,٩	١٢,٧	٢,٧	١٢,٣	٣,٨	١٢,٦٨	٢,٤	١٣,١٥	الجلوس من الرقود
٣٢,٦	١٣٨,٥	١٢,٧	١٤٥	١٠,٦	١٣٧	٩,٢٨	١٣٣,٥	الجري الارتدادي
١٦,٣	١,٣٣	٤,٤	١,٣	٥,٥	١,٢	٦,٤	١,٥	الوثب الطويل من الثبات
٧,٠٧	٣,٤٢	١,٢	٣,٢٥	١,٩٥	٣,٤٦	١,٥	٣,٥٥	ثني الجذع أماماً أسفل من الوقوف
								٦٠٠ متر جري ومشي

يتضح من الجدول رقم (٥) أن قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية حسب الصفوف الدراسية (الرابع، والخامس، والسادس) على متغير السن قد تراوحت بين (١٢,١٨ - ١٠,٢٤) سنة، في حين تراوحت الانحرافات المعيارية بين (٢,٤٦ - ٠,٩٥). كما اتضح أن قيم المتوسطات حسب الصفوف الدراسية على متغير الوزن قد تراوحت بين (٣٥,٧٦ - ٣٠,٦٩) كيلوجراماً؛ في حين تراوحت الانحرافات المعيارية على متغير الوزن بين (٤,١٩ - ٦,٢٥). كما اتضح أن قيم المتوسطات حسب الصفوف الدراسية على متغير (٥٠ متراً عدواً) قد تراوحت بين (٥,٢٥ - ٥,٦٦).

وبالنسبة لقيم المتوسطات حسب الصفوف الدراسية على متغير الجلوس من الرقود قد تراوحت بين (١٦,٣ - ١٩,٢) مرة؛ في حين تراوحت الانحرافات المعيارية على المتغير نفسه بين (٧,٨٦ - ٨,٨).

وبالنسبة لمتغير الجري الارتدادي (٤ - ١٠ متر) فقد تراوحت قيم المتوسط في الصفوف الدراسية بين (١٣,١٥ - ١٢,٣) ثانية؛ في حين تراوحت الانحرافات المعيارية على المتغير نفسه بين (٢,٧٤ - ٢,٧). أما بالنسبة لقيم متوسطات متغير الوثب الطويل من الثبات حسب الصفوف الدراسية فقد تراوحت بين (١٣٣,٥ - ١٣٨,٥) سم؛ في حين تراوحت الانحرافات المعيارية بين الصفوف الدراسية على المتغير نفسه تراوحت بين (٩,٢٨ - ١٢,٧). أما بالنسبة لقيم متوسطات متغير ثني الجذع أماماً أسفل من الوقوف حسب الصفوف الدراسية تراوحت بين (١,٣ - ١,٥) سم، في حين تراوحت الانحرافات المعيارية بين الصفوف الدراسية على المتغير نفسه تراوحت بين (٤,٤ - ٦,٤).

وبالنسبة للمتغير (٦٠٠ متر جري ومشى) فقد تراوحت المتوسطات بين الصفوف الدراسية (٣,٢٥ - ٣,٥٥) دقيقة، في حين تراوحت الانحرافات المعيارية للمتغير نفسه بين الصفوف الدراسية (١,٢ - ١,٥).

ثالثاً: الدرجات المعيارية لاختبارات اللياقة البدنية لدى أطفال المرحلة الابتدائية (الرابع، والخامس، والسادس).

بالنسبة للدرجات المعيارية فقد قام الباحث باستخراج جداول المعايير، حيث توضح الدرجات الواردة في الجداول ذوات الأرقام (٦) و(٧) و(٨) و(٩) و(١٠) و(١١) أداء الطلبة على كل وحدة من مفردات الاختبار تبعاً للمرحلة الدراسية، مع ما يقابلها من درجات معيارية على جانب الجداول.

الجدول رقم (٦)

الدرجات المعيارية لاختبار السرعة (٥٠ متراً) وفقاً للصفوف الدراسية الابتدائية
(الرابع، والخامس، والسادس) وحدة القياس الثواني وأعشارها

الدرجات			الزمن	الدرجات			الزمن
السادس	الخامس	الرابع		السادس	الخامس	الرابع	
٤٤	٤٤,٥	٤٤	١٢	٦١	٦٢	٦٦	١
٤٣	٤٤	٤٣	١٢,٥	٦٠	٦١	٦٥	١,٥
٤٢	٤٣	٤٢,٤	١٣	٥٩	٦٠	٦٤	٢
٤١,٤	٤٢	٤١	١٣,٥	٥٨,٥	٥٩,٣	٦٣	٢,٥
٤١	٤١,٤	٤٠,٥	١٤	٥٨	٥٩	٦٢	٣
٤٠	٤١	٤٠	١٤,٥	٥٧	٥٨	٦١	٣,٥
٣٩	٤٠	٣٩	١٥	٥٦	٥٧	٦٠	٤
٣٨	٣٩	٣٨	١٥,٥	٥٥,٥	٥٦	٥٩	٤,٥
٣٧,٥	٣٨	٣٧	١٦	٥٥	٥٥,٥	٥٨	٥
٣٧	٣٧,٥	٣٦	١٦,٥	٥٤	٥٥	٥٧	٥,٥
٣٦	٣٧	٣٥	١٧	٥٣	٥٤	٥٦	٦
٣٥	٣٦	٣٤	١٧,٥	٥٢	٥٣	٥٥	٦,٥
٣٤,٤	٣٥	٣٣	١٨	٥١,٥	٥٢,٤	٥٤	٧
٣٤	٣٢	٣٤,٤	١٨,٥	٥١	٥٢	٥٣	٧,٥
٣٣	٣١	٣٤	١٩	٥٠	٥١	٥٢	٨
٣٢	٣٠	٣٣	١٩,٥	٤٩	٥٠	٥١	٨,٥
٣١	٢٩	٣٢	٢٠	٤٨,٤	٤٩	٥٠	٩
٣٠,٥	٢٨	٣١	٢٠,٥	٤٨	٤٨,٤	٤٩	٩,٥
٣٠	٢٧	٣٠,٥	٢١	٤٧	٤٨	٤٨	١٠
٢٩	٢٦	٣٠	٢١,٥	٤٦	٤٧	٤٧	١٠,٥
٢٨	٢٥	٢٩	٢٢	٤٥	٤٦	٤٦	١١
				٤٤,٥	٤٥	٤٥	١١,٥

الجدول رقم (٧)

الدرجات المعيارية لاختبار المرونة (ثني الجذع أماماً أسفل من الوقوف) للصفوف
الدراسة الابتدائية (الرابع، والخامس، والسادس) وحدة القياس السنتمتر

الدرجات			المسافة	الدرجات			المسافة
السادس	الخامس	الرابع		السادس	الخامس	الرابع	
٤٦	٤٧	٤٨	٠,٥-	٧٩	٨١	٦٣	١٦
٤٥	٤٦	٤٧	١-	٧٨	٨٠	٦٣	١٥,٥
٤٤	٤٥	٤٧	١,٥-	٧٧	٧٩	٦٢	١٥
٤٣	٤٤	٤٧	٢-	٧٦	٧٨	٦٢	١٤,٥
٤٢	٤٣	٤٦	٢,٥-	٧٥	٧٦	٦١,٤	١٤
٤١	٤٢	٤٥,٤	٣-	٧٤	٧٥	٦١	١٣,٥
٤٠	٤١	٤٥	٣,٥-	٧٣	٧٤	٦٠,٥	١٣
٣٩	٤٠	٤٤,٤	٤-	٧٢	٧٣	٦٠	١٢,٥
٣٨	٣٩	٤٤	٤,٥-	٧١	٧٢	٥٩,٥	١٢
٣٧	٣٨	٤٣,٥	٥-	٧٠	٧١	٥٩	١١,٥
٣٦	٣٧	٤٣	٥,٥-	٦٩	٧٠	٥٩	١١
٣٥	٣٦	٤٣	٦-	٦٨	٦٩	٥٨	١٠,٥
٣٤	٣٥	٤٢	٦,٥-	٦٧	٦٨	٥٨	١٠
٣٣	٣٤	٤٢	٧-	٦٦	٦٧	٥٧	٩,٥
٣٢	٣٣	٤١	٧,٥-	٦٥	٦٦	٥٧	٩
٣١	٣٢	٤١	٨-	٦٤	٦٥	٥٦	٨,٥
٣٠	٣١	٤٠	٨,٥-	٦٣	٦٤	٥٦	٨
٢٩	٣٠	٤٠	٩-	٦٢	٦٣	٥٥,٤	٧,٥
٢٨	٢٩	٣٩,٤	٩,٥-	٦١	٦٢	٥٥	٧
٢٧	٢٨	٣٩	١٠-	٦٠	٦١	٥٤,٥	٦,٥
٢٦	٢٧	٣٨,٥	١٠,٥-	٥٩	٦٠	٥٤	٦
٢٥	٢٦	٣٨	١١-	٥٨	٥٩	٥٤	٥,٥
٢٤	٢٥	٣٧,٥	١١,٥-	٥٧	٥٨	٥٣	٥
٢٣	٢٤	٣٧	١٢-	٥٦	٥٧	٥٣	٤,٥
٢٢	٢٣	٣٧	١٢,٥-	٥٥	٥٦	٥٢	٤
٢١	٢٢	٣٦	١٣-	٥٤	٥٥	٥٢	٣,٥
٢٠	٢١	٣٦	١٣,٥-	٥٣	٥٤	٥١	٣
١٩	٢٠	٣٥	١٤-	٥٢	٥٣	٥١	٢,٥
١٨	١٩	٣٥	١٤,٥-	٥١	٥٢	٥٠,٤	٢
١٧	١٨	٣٤,٤	١٥-	٥٠	٥١	٥٠	١,٥
١٦	١٧	٣٤	١٥,٥-	٤٩	٥٠	٤٩	١
١٥	١٦	٣٣,٦	١٦-	٤٨	٤٩	٤٩	٠,٥
				٤٧	٤٨	٤٨	صفر

الجدول رقم (٨)

الدرجات المعيارية لاختبار الوثب الطويل من الثبات وفقاً للصفوف الدراسية
الابتدائية (الرابع، والخامس، والسادس) وحدة القياس السنتيمتر

المسافة	الدرجات			المسافة	الدرجات			المسافة
	السادس	الخامس	الرابع		السادس	الخامس	الرابع	
٢٠٩			٥٦,٤	١٣٩	١٠٠			٤٥
٢٠٧			٥٤	١٣٧	٩٩			٤٤
٢٠٥			٥٢	١٣٥	٩٧			٤٢
٢٠٣			٥٠	١٣٣	٩٥,٥			٤٠,٥
٢٠١			٤٨	١٣١	٩٤			٣٩
١٩٩			٤٦	١٢٩	٩٢,٤			٣٧,٤
١٩٧			٤٣,٥	١٢٧	٩١			٣٦
١٩٥			٤١	١٢٥	٨٩			٣٤
١٩٣			٣٩	١٢٣	٨٨			٣٣
١٩١			٣٧	١٢١	٨٦			٣١
١٨٩		٩٩	٣٥	١١٩	٨٤,٥			٢٩,٥
١٨٧		٩٧	٣٣	١١٧	٩٣			٢٨
١٨٥		٩٥	٣٠,٥	١١٥	٨١,٤			٢٦,٤
١٨٣		٩٣	٢٨,٤	١١٣	٨٠			٢٥
١٨١		٩١	٢٦	١١١	٧٨,٣			٢٣
١٧٩	٩٩	٨٩,٤	٢٤	١٠٩	٧٧			٢٢
١٧٧	٩٧	٨٨	٢٢	١٠٧	٧٥			٢٠
١٧٥	٩٥	٨٦	٢٠	١٠٥	٧٣,٥			١٨
١٧٣	٩٣	٨٤	١٨	١٠٣	٧٢			١٧
١٧١	٩١	٨٢	١٥,٤	١٠١	٧٠,٤			١٥,٤
١٦٩	٨٨,٤	٨٠	١٣	٩٩	٦٩			١٤
١٦٧	٨٦	٧٨	١١	٩٧	٦٧			١٢
١٦٥	٨٤	٧٦	٩	٩٥	٦٦			١١
١٦٣	٨٢	٧٤,٤	٧	٩٣	٦٤			٩
١٦١	٨٠	٧٢,٥	٥	٩١	٦٢,٥			٨
١٥٩	٧٨	٧١	٢,٥	٨٩	٦١			٦
١٥٧	٧٦	٦٩	٠,٣٢	٨٧	٥٩,٤			٤,٤
١٥٥	٧٤	٦٧		٨٥	٥٨			٣
١٥٣	٧١,٥	٦٥		٨٣	٥٦			١
١٥١	٦٩,٤	٦٣		٨١	٥٥			٥
١٤٩	٦٧	٦١		٧٩	٥٣			٤
١٤٧	٦٥	٥٩,٤		٧٧	٥١,٥			٣
١٤٥	٦٣	٥٧,٥		٧٥	٥٠			٢
١٤٣	٦١	٥٦		٧٣	٤٨,٤			٠,٥
١٤١	٥٩	٥٤		٤٧				

الجدول رقم (٩)

الدرجات المعيارية لاختبار الجلوس من الرقود (٣٠ ث) وفقاً للصفوف الدراسية
الابتدائية (الرابع، والخامس، والسادس) وحدة القياس عدد المرات

الدرجات			العدد	الدرجات			العدد
السادس	الخامس	الرابع		السادس	الخامس	الرابع	
٦٢	٦٤,٨	٦٧,٧	٣٠	٩٧			٦٠
٦١	٦٣,٥	٦٦,٥	٢٩	٩٦	١٠٠		٥٩
٦٠	٦٢	٦٥	٢٨	٩٤,٨	٩٩		٥٨
٥٩	٦١	٦٣,٩	٢٧	٩٣,٧	٩٧,٩		٥٧
٥٨	٥٩,٨	٦٢,٧	٢٦	٩٢,٦	٩٦,٧		٥٦
٥٧	٥٨,٦	٦١	٢٥	٩١,٤	٩٥,٥	٩٩,٦	٥٥
٥٦	٥٧,٤	٦٠	٢٤	٩٠	٩٤	٩٨	٥٤
٥٤,٥	٥٦	٥٨,٨	٢٣	٨٩	٩٣	٩٦,٩	٥٣
٥٣	٥٥	٥٧,٦	٢٢	٨٨	٩١,٨	٩٥,٦	٥٢
٥٢	٥٣,٧	٥٦	٢١	٨٧	٩٠,٦	٩٤,٤	٥١
٥١	٥٢,٥	٥٥	٢٠	٨٦	٨٩,٤	٩٣	٥٠
٥٠	٥١,٢	٥٣,٨	١٩	٨٥	٨٨	٩١,٨	٤٩
٤٩	٥٠	٥٢,٥	١٨	٨٤	٨٦,٩	٩٠,٦	٤٨
٤٨	٤٨,٨	٥١	١٧	٨٢,٥	٨٥,٧	٨٩	٤٧
٤٧	٤٧,٥	٥٠	١٦	٨١,٣	٨٤,٤	٨٨	٤٦
٤٥,٥	٤٦,٣	٤٨,٧	١٥	٨٠	٨٣	٨٦,٨	٤٥
٤٤	٤٥	٤٧,٤	١٤	٧٩	٨٢	٨٥,٥	٤٤
٤٣	٤٣,٨	٤٦	١٣	٧٨	٨٠,٧	٨٤	٤٣
٤٢	٤٢,٦	٤٤,٩	١٢	٧٧	٧٩,٥	٨٢,٩	٤٢
٤١	٤١,٤	٤٣,٦	١١	٧٦	٧٨	٨١,٧	٤١
٤٠	٤٠	٤٢,٤	١٠	٧٥	٧٧	٨٠,٤	٤٠
٣٩	٣٩	٤١	٩	٧٣,٥	٧٥,٨	٧٩	٣٩
٣٨	٣٧,٧	٣٩,٨	٨	٧١	٧٤,٦	٧٧,٩	٣٨
٣٧	٣٦,٥	٣٨,٦	٧	٧٠	٧٣,٤	٧٦,٦	٣٧
٣٥	٣٥,٢	٣٧	٦	٦٩	٧٢	٧٥,٤	٣٦
٣٤	٣٤	٣٦	٥	٦٨	٧١	٧٤	٣٥
٣٣	٣٢,٨	٣٤,٨	٤	٦٧	٦٩,٧	٧٢,٨	٣٤
٣٢	٣١,٥	٣٣,٥	٣	٦٦	٦٨,٤	٧١,٦	٣٣
٣١	٣٠,٣	٣٢	٢	٦٥	٦٧	٧٠	٣٢
٣٠	٢٩	٣١	١	٦٣,٤	٦٦	٦٩	٣١

الجدول رقم (١٠)

الدرجات المعيارية لاختبار الجري المكوكي (٤ X ١٠) وفقاً للصفوف الدراسية
الابتدائية (الرابع، والخامس، والسادس) وحدة القياس الثواني وأعشارها

الدرجات			الزمن	الدرجات			الزمن
السادس	الخامس	الرابع		السادس	الخامس	الرابع	
				٧٦	٧٨	٨٥	٥
				٧٤	٧٦	٨٣	٥,٥
٣٣	٣٨	٣٨	١٦,٥	٧٢	٧٤	٨١	٦
٣٢	٣٦	٣٦	١٧	٧٠	٧٢	٧٩	٦,٥
٣٠	٣٥	٣٤	١٧,٥	٦٩	٧١	٧٧	٧
٢٨	٣٣	٣٢	١٨	٦٧	٦٩	٧٥	٧,٥
٢٤	٢٩	٢٨	١٩	٦٥	٦٧	٧٣	٨
٢٢	٢٨	٢٦	١٩,٥	٦٣	٦٥	٧١	٨,٥
٢٠	٢٦	٢٤	٢٠	٦١	٦٤	٦٩	٩
١٩	٢٤	٢٢	٢٠,٥	٥٩	٦٢	٦٧	٩,٥
١٧	٢٢	٢٠	٢١	٥٧	٦٠	٦٥	١٠
١٥	٢١	١٨	٢١,٥	٥٦	٥٩	٦٢,٤	١٠,٥
١٣	١٩	١٦	٢٢	٥٤	٥٧	٦٠,٤	١١
١١	١٧	١٣	٢٢,٥	٥٢	٥٥	٥٨	١١,٥
٩	١٦	١١	٢٣	٥٠	٥٣	٥٦	١٢
٧	١٤	٨	٢٣,٥	٤٨	٥٢	٥٤	١٢,٥
٦	١٢	٦	٢٤	٤٦	٥٠	٥٢	١٣
٤	١٠	٤	٢٤,٥	٤٤	٤٨	٥٠	١٣,٥
٢	٩	٢	٢٥	٤٣	٤٧	٤٨	١٤
	٧		٢٥,٥	٤١	٤٥	٤٦	١٤,٥
	٥		٢٦	٣٩	٤٣	٤٤	١٥
	٤		٢٦,٥	٣٧	٤١	٤٢	١٥,٥
	٢		٢٧	٣٥	٤٠	٤٠	١٦

الجدول رقم (١١)

الدرجات المعيارية لاختبار ٦٠٠ متر جري ومشى وفقاً للصفوف الدراسية
الابتدائية (الرابع، والخامس، والسادس) وحدة القياس الدقائق والثواني

الدرجات			الزمن	الدرجات			الزمن
السادس	الخامس	الرابع		السادس	الخامس	الرابع	
٦١,٤	٦٦,٥	٤٩,٧	٤	٦١,٤	٦٦,٥	٥٩	٠,٥٥
٦١	٦٦	٤٩,٤	٤,٠٥	٦١	٦٦	٥٨,٩	١
٦٠,٦	٦٥,٥	٤٩	٤,١٠	٦٠,٦	٦٥,٥	٥٨,٦	١,٠٥
٦٠,٣	٦٥	٤٨,٧	٤,١٥	٦٠,٣	٦٥	٥٨,٣	١,١٠
٥٩,٩	٦٤,٥	٤٨,٤	٤,٢٠	٥٩,٩	٦٤,٥	٥٨	١,١٥
٥٩,٥	٦٤	٤٨	٤,٢٥	٥٩,٥	٦٤	٥٧,٩	١,٢٠
٥٩	٦٣,٥	٤٧,٧	٤,٣٠	٥٩	٦٣,٥	٥٧,٦	١,٢٥
٥٨,٧	٦٣	٤٧,٤	٤,٣٥	٥٨,٧	٦٣	٥٧,٣	١,٣٠
٥٨,٤	٦٢,٥	٤٧	٤,٤٠	٥٨,٤	٦٢,٥	٥٧	١,٣٥
٥٧,٩	٦٢	٤٧	٤,٤٠	٥٧,٩	٦٢	٥٦,٩	١,٤٠
٥٧,٦	٦١,٥	٤٦,٧	٤,٤٥	٥٧,٦	٦١,٥	٥٦,٦	١,٤٥
٥٧,٢	٦١	٤٦,٤	٤,٥٠	٥٧,٢	٦١	٥٦,٣	١,٥٠
٥٦,٨	٦٠,٥	٤٦	٤,٥٥	٥٦,٨	٦٠,٥	٥٦	١,٥٥
٥٦,٥	٦٠	٤٥,٧	٥	٥٦,٥	٦٠	٥٥,٩	٢
٥٦	٥٩,٥	٤٥,٤	٥,٠٥	٥٦	٥٩,٥	٥٥,٦	٢,٠٥
٥٥,٧	٥٩	٤٥	٥,١٠	٥٥,٧	٥٩	٥٥,٣	٢,١٠
٥٤	٥٧	٤٤,٧	٥,١٥	٥٥,٣	٥٨,٥	٥٥	٢,١٥
٥٣,٨	٥٦,٥	٤٤,٤	٥,٢٠	٥٤,٩	٥٨	٥٤,٩	٢,٢٠
٥٣,٤	٥٦	٤٤	٥,٢٥	٥٤,٦	٥٧,٥	٥٤,٦	٢,٢٥
٥٣	٥٥,٥	٤٣,٧	٥,٣٠	٥٤	٥٧	٥٤,٣	٢,٣٠
٥٢,٧	٥٥	٤٣,٤	٥,٣٥	٥٣,٨	٥٦,٥	٥٤	٢,٣٥
٥٢,٣	٥٤,٥	٤٣	٥,٤٠	٥٣,٤	٥٦	٥٣,٩	٢,٤٠
٥١,٩	٥٤	٤٢,٧	٥,٤٥	٥٣	٥٥,٥	٥٣,٦	٢,٤٥
٥١,٥	٥١,٥	٤٢,٤	٦	٥٢,٧	٥٥	٥٣,٣	٢,٥٠
٥١	٥١	٤٢	٦,٠٥	٥٢,٣	٥٤,٥	٥٣	٢,٥٥
٥٠,٨	٥٢,٥	٤١,٧	٦,١٠	٥١,٩	٥٤	٥٢,٩	٣
٥٠,٤	٥٢	٤١,٤	٦,١٥	٥١,٥	٥٣,٥	٥٢,٦	٣,٠٥
٥٠	٥١,٥	٤١	٦,٢٠	٥١	٥١	٥٢,٣	٣,١٠
٤٩,٦	٥١	٤٠,٧	٦,٢٥	٥٠,٨	٥٢,٥	٥٢	٣,١٥
٤٩	٥٠,٥	٤٠,٤	٦,٣٠	٥٠,٤	٥٢	٥١,٩	٣,٢٠
٤٨,٩	٥٠	٤٠	٦,٣٥	٥٠	٥١,٥	٥١,٦	٣,٢٥
٤٨,٥	٤٩,٥	٣٩,٧	٦,٤٠	٤٩,٦	٥١	٥١,٣	٣,٣٠
				٤٩	٥٠,٥	٥١	٣,٣٥
				٤٨,٩	٥٠	٥٠,٩	٣,٤٠
				٤٨,٥	٤٩,٥	٥٠,٦	٣,٤٥
				٤٨	٤٩	٥٠,٣	٣,٥٠
				٦١,٤	٦٦,٥	٥٩	٥,٥٥
				٦١	٦٦	٥٠	٣,٥٥

رابعاً: التعرف على دلالة الفروق بين أطفال المرحلة الابتدائية في اختبارات اللياقة البدنية:

للتعرف على دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة في اختبارات اللياقة البدنية في الدراسة قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي. الجدول رقم (١٢) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١٢)

نتائج تحليل التباين الأحادي لعناصر اللياقة البدنية لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير السن

المتغيرات	مصدر التباين	درجات السرعة	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
السرعة	بين المجموعات	٢	٢٣,١٤	١١,٥٧	١,٩٦	غير دال
	داخل المجموعات	٢٩٧	١٧٥٤	٥,٩٠		
	الكلية	٢٩٩	١٧٧٧,١٤			
الجلوس من الرقود	بين المجموعات	٢	٤٣٥,٤٤	٢١٧,٧٢	٤,٧٣	٠,٠٥
	داخل المجموعات	٢٩٧	١٣٦٥٠	٤٥,٩٥		
	الكلية	٢٩٩	١٤٠٨٥,٤٤			
الرشاقة	بين المجموعات	٢	١٩٣٨,٧	٩٦٩,٣٥	٦,٥٩	٠,٠٥
	داخل المجموعات	٢٩٧	٤٣٦٦١	١٤٧		
	الكلية	٢٩٩	٤٥٥٩٩,٧			
الوثب الطويل	بين المجموعات	٢	٦٩٤٠	٣٤٧٠	٤,٨٢	٠,٠٥
	داخل المجموعات	٢٩٧	٢١٣٥٧٥	٧١٩,١٠		
	الكلية	٢٩٩	٢٢٠٥١٥			
ثني الجذع (المرون)	بين المجموعات	٢	٨	٤	١,٦٦	غير دال
	داخل المجموعات	٢٩٧	٧١٤			
	الكلية	٢٩٩	٧٢٢	٢,٤٠		
٦٠٠ متر جري	بين المجموعات	٢	٤,٧٤	٢,٣٧	٧,٦٤	٠,٠٥
	داخل المجموعات	٢٩٧	٩٢,٢٧	٠,٣١		
	الكلية	٢٩٩	٩٧,٠١			

قيمة (ف) الجدولية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) = ٣,٠٢

وعند مستوى الدلالة (٠,٠١) = ٤,٦٦

بدراسة الجدول رقم (١٢) تبين وجود فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى (٠,٠٥) في جميع اختبارات اللياقة البدنية بين الصفوف الدراسية ما عدا اختبار السرعة (٥٠ متراً)، واختبار المرونة ثني الجذع أماماً أسفل من الوقوف.

خامساً: التعرف على أقل فرق معنوي بين أطفال المرحلة الابتدائية في اختبارات اللياقة البدنية:

للتعرف على أقل فرق معنوي بين أطفال الصفوف الدراسية في اختبارات اللياقة البدنية فيد الدراسة التي سجلت وجود فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى (٠,٠٥) وهي اختبار الجلوس من الرقود، واختبار الرشاقة، واختبار الوثب الطويل من الثبات، واختبار ٦٠٠ متر جري ومشى فإن الجداول ذوات الأرقام (١٣)، و(١٤)، و(١٥)، و(١٦) توضح ذلك.

الجدول رقم (١٣)

دلالات الفروق بين الصفوف الدراسية في متغير اختبار الجلوس من الرقود

الصفوف	الخامس	السادس
الرابع	٠,٠٩	٠,٣
الخامس	—	٠,٢١

أقل فرق معنوي عند المستوى (٠,٠٥) = ٠,٢٣

يتضح من الجدول رقم (١٣) وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) لمتغير الجلوس من الرقود بين طلبة الصف الرابع والسادس لصالح طلبة الصف السادس حيث إن الفرق بين متوسط المتغير بين طلبة الصفين هو (٠,٣) في حين لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين طلبة الصفين الرابع والخامس، وكذلك بين الصفين الخامس والسادس.

الجدول رقم (١٤)

دلالات الفروق بين الصفوف الدراسية في متغير اختبار الرشاقة (٤ × ١٠ م)

الصفوف	الخامس	السادس
الرابع	٠,٤٧	٠,٨٥
الخامس	—	٠,٣٨

أقل فرق معنوي عند المستوى (٠,٠٥) = ٠,٨١

يتضح من الجدول رقم (١٤) وجود فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى (٠,٠٥) لمتغير اختبار الرشاقة بين طلبة الصفين الرابع والسادس لصالح طلبة الصف السادس حيث إن الفرق بين متوسط المتغير بين طلبة الصفين هو (٠,٣). في حين لم تكن هناك فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى (٠,٠٥) بين طلبة الصفين الرابع والخامس، وكذلك بين طلبة الصفين الخامس والسادس.

الجدول رقم (١٥)

دلالات الفروق بين الصفوف الدراسية في متغير اختبار الوثب الطويل من الثبات

الصفوف	الخامس	السادس
الرابع	٣,٥	١١,٥
الخامس	—	٨

أقل فرق معنوي عند المستوى (٠,٠٥) = ١١,٤٤

يتضح من الجدول رقم (١٥) وجود فرق معنوي عند مستوى (٠,٠٥) لمتغير الوثب الطويل من الثبات بين طلبة الصفين الرابع والسادس لصالح طلبة الصف السادس حيث إن الفرق بين متوسط المتغير بين طلبة الصفين هو (١١,٥). في حين لا توجد فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى (٠,٠٥) بين طلبة الصفين الرابع والخامس، وكذلك بين طلبة الصفين الخامس والسادس.

الجدول رقم (١٦)

دلالات الفروق بين الصفوف الدراسية في متغير اختبار (٦٠٠) متر جري ومشي

الصفوف	الخامس	السادس
الرابع	١,٠٩	٠,٣
الخامس	—	٠,٢١

أقل فرق معنوي عند المستوى (٠,٠٥) = ٠,٢٣

يتضح من الجدول رقم (١٦) وجود فرق معنوي عند مستوى (٠,٠٥) لمتغير اختبار (٦٠٠ متر جري) بين طلبة الصفين الرابع والسادس لصالح طلبة الصف السادس حيث إن الفرق بين متوسط المتغير بين طلبة الصفين هو (٠,٣). في حين لا توجد فروق ذات دلالة معنوية في المتغير بين طلبة الصفين الرابع والخامس، وكذلك بين طلبة الصفين الخامس والسادس.

وبدراسة الجداول ذوات الأرقام (١٣)، و(١٤)، و(١٥)، و(١٦) تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين الصفوف الدراسية في متغيرات الجلوس من الرقود، والجري الارتدادي، والوثب الطويل، و ٦٠٠ متر جري ومشى.

كما أن الجداول أظهرت أن دلالة الفروق كانت بين طلبة صفوف الرابع وطلبة صفوف السادس لصالح طلبة صفوف السادس. في حين لم تظهر فروق ذات دلالة معنوية بين طلبة صفوف الرابع والخامس، وكذلك بين الخامس والسادس. وهذا ما يتفق مع الدراسات السابقة ومؤكداً لها، فقد توصل المغاوي (١٩٨٥) إلى وجود فروق دالة إحصائية في مكونات اللياقة البدنية بين الصفين الدراسيين (الرابع والسادس).

كما توصلت دراسة القصعي (١٩٧٩) إلى أن التحسن لعناصر اللياقة البدنية تحدث بصورة واضحة في المدة ما بين (٧-١٠) سنوات، ثم من (١١-١٢) سنة، وأن التحسن له دلالة معنوية عند مستوى (٠,٠٥).

كما أكد علاوي ورضوان (١٩٧٩)، و كنان (١٩٧٦، Knapp) أن عامل السن وعمليات النضج تلعب دوراً مؤثراً في التحمل الدوري والتنفسي، والتحمل العضلي. كما أكدت الدراسات البحثية أن الضعف في عضلات البطن وتحملها، وعضلات خلف الفخذين يؤثر سلباً في ضعف مرونة عضلات أسفل الظهر، وحدوث التشوهات القوامية مستقبلاً. كمبر و وليامز (Kemper & Williems, 1996).

الاستخلاصات :

في ضوء أهداف الدراسة وفي إطار منهج الدراسة وفي حدود عينة الدراسة، وكذلك المعالجات الإحصائية لبيانات الدراسة تم التوصل إلى الاستخلاصات الآتية:

- تم التعرف على اختبارات اللياقة البدنية، المستخدمة لأطفال المرحلة الابتدائية.
- تم توصيف عينة الدراسة بالنسبة للياقة البدنية، وذلك من خلال استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع متغيرات اللياقة البدنية قيد الدراسة.
- تم استخراج الدرجات المعيارية لطلبة الصفوف الدراسية كل منهم على حدة في متغيرات عناصر اللياقة البدنية قيد الدراسة.

● تم التعرف على دلالات الفروق بين الصفوف الدراسية قيد الدراسة في متغيرات اللياقة البدنية حيث تبين وجود فروق بين طلبة الصف الرابع والصف السادس لصالح الصف السادس في متغيرات: التحمل العضلي، والتحمل الدوري التنفسي، والقدرة العضلية والرشاقة؛ في حين لا توجد فروق في السرعة، والمرونة.

التوصيات :

- استناداً إلى نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي:
- إدخال تعديلات على برامج التربية الرياضية المدرسية بغرض العمل على زيادة الجرعات الخاصة بتطوير عناصر اللياقة البدنية بشكل عام وعنصري السرعة، والمرونة بشكل خاص.
- إجراء دراسات مماثلة تتضمن مراحل دراسية أخرى على مستوى الجنسين بغرض تقويم اللياقة البدنية في المدارس الحكومية.
- إجراء دراسات مماثلة لتقويم عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة في المدارس الحكومية.
- توجيه الطلبة المتميزين في اختبارات اللياقة البدنية نحو الأنشطة والألعاب الرياضية المناسبة لقدراتهم واستعداداتهم وميولهم.
- الاسترشاد بالدرجات المعيارية التي توصلت إليها الدراسة في تقويم اللياقة البدنية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية.

المراجع:

- أمير، كاظم جابر. (١٩٩٧). **اللياقة البدنية والصحة**. دولة الكويت: مطابع السالمية.
- بيوكر تشارلز أ. (١٩٦٨). **أسس التربية البدنية**، (ترجمة حسن معوض، وكمال صالح عبده)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- جلال، سعد وعلاوي، محمد حسن. (١٩٨٢). **علم النفس التربوي الرياضي**، القاهرة: دار المعارف.
- حسانين، محمد صبحي. (١٩٨٧). **التقويم والقياس في التربية البدنية** (ج ١). القاهرة: دار الفكر العربي.

حسانين، محمد صبحي. (١٩٧٩). التقييم والقياس في التربية البدنية (ج ٢). القاهرة: دار الفكر العربي.

حسانين، محمد صبحي والحنولي، أمين أنور. (٢٠٠١). برامج الصقل والتدريب أثناء الخدمة للعاملين في التربية البدنية والرياضة. القاهرة: دار الفكر العربي.

حسانين، محمد صبحي والديري، علي محمود. (١٩٨٥). اللياقة البدنية لتلاميذ المدارس الثانوية بمصر والأردن. القاهرة. جامعة حلوان. كلية التربية الرياضية للبنين. بحوث المؤتمر الدولي الرياضة للجميع في الدول النامية.

حيات، مصطفى جوهر. (١٩٨٧). التوازن الرياضي والغذائي. الكويت، دولة الكويت: مطابع الأبناء.

حيات، مصطفى جوهر وحلاوة، عبد الهادي عبد المنعم. (١٩٩٤). الصحة والرياضة، الكويت، دولة الكويت: دار القلم.

عبد الحميد، كمال، وحسانين، محمد صبحي. (١٩٨٥). اللياقة البدنية ومكوناتها. القاهرة: دار الفكر العربي.

عثمان، محمد. (١٩٩٤). التعليم الحركي والتدريب الرياضي، الكويت، دولة الكويت : دار القلم.

علاوي، محمد حسن ورضوان، محمد نصر الدين. (١٩٧٩). القياس في التربية الرياضية وعلم النفس الرياضي. القاهرة: دار الفكر العربي.

القصبي، علي حسن. (١٩٧٩). دراسة بعض عناصر اللياقة البدنية لتلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية بمحافظة الإسكندرية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنين، الإسكندرية.

المغاوي، أمل أبو شعيشع. (١٩٨٥). تطور قدرة الوثب والرشاقة في المراحل السنوية المختلفة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنين، المنيا.

ملحم، عائد فضل. (١٩٩٩). الطب الرياضي والفسولوجي، قضايا ومشكلات معاصرة، الأردن، إربد: دار الكندي للنشر والتوزيع.

النقيب، يحيى كاظم. (١٩٨٩). اللياقة البدنية والجوانب النفسية. ندوة بحث اللياقة البدنية للشباب السعودي الرياضي. الرئاسة العامة لرعاية الشباب ١٢٧-١٠٧.

الهزاع، هزاع بن محمد. (١٩٨٩). الصحة واللياقة البدنية، ندوة بحث اللياقة للشباب السعودي الرياضي. الرئاسة العامة لرعاية الشباب. ص ص ٤٩-٣٩.

الهزاع، هزاع بن محمد. (٢٠٠٢). الطب الرياضي، مفهومه ومجالاته وأنشطته، الرياضي. جامعة الملك سعود: النشر العلمي والمطابع.

AAHPER American Alliance for Health, Physical Education and Recreation. (1976). **Youth fitness manual**: Washington, D.C: AAHPER.

American College of Sports Medicine (ACSM). (1988). ACSM opinion Statement on Physical fitness in children and youth **Medicine and Science in Sport and Exercise**, 20, 422 – 423

Corpin, C., & Lindsey, R. (1994). **Concepts of Physical Fitness with Laboratories**, Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown & Benchmark Publishers.

Fleishman E.A.(1964) **The structure means movement of physical fitness**. Englewood Clifford New Jersey: Paretic Hall INC.

James S., & William F.(1983) **Measurment and evaluation in physical education fitness and sports**, Englewood Cliffs, New Jersey: prentice-Hall, Inc.

Kemper, H., & Williems, V. M. (1996). Physical Fitness Testing of Children Aeuropen Perspective. **Pediatric Exercise Sience**, 56 (8), 115-129.

Knapp,M.E (1976). **Skill in sport the attainment of performance**. London: and Henly Routledge

دراسة مقارنة لأثر برنامجين تدريبيين في تطوير
مستوى اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لدى
طلبة قسمي التربية الرياضية في جامعة
النجاح الوطنية وكلية فلسطين
التقنية بفلسطين

د. عماد صالح عبد الحق

قسم التربية الرياضية

جامعة النجاح الوطنية

دراسة مقارنة لأثر برنامجين تدريبيين في تطوير مستوى اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لدى طلبة قسمي التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية وكلية فلسطين التقنية بفلسطين

د. عماد صالح عبد الحق

قسم التربية الرياضية

جامعة النجاح الوطنية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامجين تدريبيين في تطوير مستوى اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لدى طلاب قسمي التربية البدنية في جامعة النجاح الوطنية وكلية فلسطين التقنية، والمقارنة بين تأثير البرامج المختلفة في القسمين في مستوى عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لدى طلبة قسمي التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية وكلية فلسطين التقنية. ولتحقيق ذلك تم اختيار العينة بالطريقة العمدية، بحيث تكونت من (٢٠) طالباً من جامعة النجاح الوطنية، و(٢٠) طالباً من كلية فلسطين التقنية، ممن تم قبولهم في القسمين بعد خضوعهم لامتحان القدرات في كل قسم، والذين كان ترتيبهم أول (٢٠) طالباً في كل قسم.

خضع أفراد عينة الدراسة لحصص تدريبية مختلفة لمدة (١٦) أسبوعاً، بواقع (٣) وحدات تدريبية أسبوعياً، ثم خضعت لاختبارات عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة (AAHPERD)، وبعد جمع النتائج تمت معالجتها إحصائياً عبر برنامج (SPSS).

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي، ولصالح البعدي للبرامج التدريبية المستخدمة في كلا القسمين، في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تأثير البرامج المختلفة في القسمين في مستوى عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لدى طلبة قسمي التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية وكلية فلسطين التقنية.

A Comparative study of the Effect of Two Training Programs on Health Related Physical Fitness of Physical Education Majors at Al-Najah and Palestine Technical College

Dr. Imad S. Abdullhaque
Al-Najah University
Nablus – Palestine

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effect of two training programs on Health Related Physical Fitness of physical education majors at Al-Najah and Palestine Technical College, and making a comparison in these effects between the two departments. The sample used consisted of (40) students; (20) students from each department.

The students were given pre- and post-tests on all items of (AAHPERD) Health Related Physical Fitness before and after (16) weeks of training.

Results revealed significant differences in Health Related Physical Fitness between pre and post tests in favor of post test in both departments. Also, the results revealed that there were nonsignificant differences in the level of Health Related Physical Fitness on the post test between the two departments.

دراسة مقارنة لأثر برنامجين تدريبيين في تطوير مستوى اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لدى طلبة قسمي التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية وكلية فلسطين التقنية بفلسطين

د. عماد صالح عبد الحق

أستاذ مشارك - قسم التربية الرياضية

جامعة النجاح الوطنية

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية :

يُعدُّ تحسين مستوى اللياقة البدنية من أهم أهداف التربية البدنية، لما لها من ارتباط إيجابي بالعديد من المجالات الحيوية، كالتحصيل العلمي والنمو البدني والصحة البدنية والعقلية والاجتماعية والنفسية، ومن هذا المنطلق وضع كلارك (Clark, 1987) تقسيماً لكافة العوامل الحركية التي تمس حياة الانسان، ويحدد فيه أهم هذه الأبعاد، وهو اللياقة البدنية. ويتفق العلماء الروس المختصون بهذا المجال أمثال ماتيفيف (Matveev, 1991)، وبلاتونوف (Platonov, 1994) مع العلماء الغربيين أمثال شيفرد (Shephard, 1999) وفوكس (Fox & etal., 1989)، بأن اللياقة البدنية وعناصرها الأساسية حجر الأساس لجميع ممارسي الأنشطة الرياضية، سواء للتخصص في المجال الرياضي، أو من أجل الممارسة الصحية الشخصية. ومفهوم اللياقة البدنية يعني "مقدرة الفرد على القيام بعمله دون الشعور بالتعب مع بقاء بعض الطاقة للتمتع بوقت الفراغ"، أما بالنسبة للشخص الرياضي فهي "تنمية الصفات البدنية الضرورية لدى الفرد الرياضي في اللعبة التخصصية" وتعدُّ اللياقة البدنية إحدى المكونات الأساسية لصحة الفرد حتى يتمكن من أداء متطلبات الحياة ووظائفها على أكمل وجه، ونظراً لارتباطها الطردي بالصحة والشخصية والقوام، لذا تعمل الدول المتقدمة على تنميتها بين أفراد المجتمع وبخاصة في المراحل العمرية المبكرة، وتسعى الدولة إلى وضع أسس وبرامج ومعايير خاصة للياقة البدنية، وأفضل مثال على ذلك الدول الاشتراكية التي وضعت برنامجاً خاصاً لإعداد الشباب بدنياً وهو ما يطلق عليه الجتو (GTO, 1966) ويعني التحضير للعمل وللجيش لجميع المراحل السنوية، وكذلك الجمعية الأمريكية للصحة والتربية البدنية والترويح والرقص (AAHPERD, 1980) وتبين هذه البرامج مساهمة اللياقة البدنية في تطوير الفرد وتحسينه في كثير من النواحي، وعلى الأخص الناحية الصحية، ويشير ملحم (1999) نقلاً عن الريك (Elrik, 1996) إلى أن النشاط البدني هو العلاج والوقاية للعديد من الأمراض، مثل أمراض القلب، والسرطان،

والجلطات الدموية، وارتفاع ضغط الدم، وأمراض الرئتين، والسكري، وهشاشة العظام، وكذلك يساعد على خفض الكوليسترول غير الحميد (LDL) ووزن الجسم، ونسبة الدهون وزيادة نسبة الكوليسترول الحميد (HDL).

وهناك الكثير من الدراسات التي اهتمت بموضوع اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة وفق بطارية الاختبار الأمريكية، إما بهدف معرفة مستوى اللياقة البدنية لعينة ما، أو بهدف وضع معايير للياقة البدنية تناسب البلد الذي تجري فيه الدراسة، أو بهدف المقارنة لمعرفة أثر البرامج المتبعة في مستوى عناصر اللياقة البدنية. ففي دراسة الرحالة وآخرين (٢٠٠٤) هدفت إلى التعرف على الفروق بين طلاب المدارس الحكومية والخاصة (الذكور) في عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة ومستواها، ووضع درجات معيارية لها، وذلك لعمر (١٤-١٥) سنة. تكونت عينة الدراسة من (٤٨٣) طالب للمدارس الحكومية و (٢٤٠) طالباً للمدارس الخاصة، تم تطبيق البطارية الأمريكية للياقة البدنية والصحة. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع اختبارات الدراسة لصالح طلاب المدارس الحكومية، وإلى وضع ستة مستويات معيارية للياقة البدنية المرتبطة بالصحة لطلاب مدارس المرحلة العـمـرية (١٤-١٥) سنة.

وفي دراسة سو (Su, 1994) التي هدفت إلى تطوير معايير اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لطلبة المدارس والجامعات في تايوان، وكذلك مقارنة أثر كل من العمر والجنس في كل عنصر من عناصر اللياقة البدنية. أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٢٣٦٨) طالب، وطبقت عليهم بطارية الاختبار. توصلت الدراسة إلى وضع درجات معيارية للياقة البدنية للطلبة في مدينة تايوان. وفي دراسة الكيلاني (١٩٩٥) التي هدفت إلى التعرف على مستوى اللياقة البدنية لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا والعليا في جنوب الأردن، ولتحقيق ذلك قام بقياس عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لعينة مكونة من (٥١٥) طالباً، أظهرت الدراسة أن هناك ضعفاً عاماً في مستوى عناصر اللياقة البدنية لجميع أفراد العينة وخصوصاً القوة العضلية.

وقام ديفن وحسن (Devin & Hassan, 1997) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لدى الأطفال المصريين، وكذلك إجراء مقارنة بينهم وبين أطفال الولايات المتحدة الأمريكية، ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة من الأطفال المصريين تتراوح أعمارهم بين (٦-٩) سنوات. أظهرت النتائج أن مستوى اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لدى الأطفال المصريين كان منخفضاً مقارنة بالأطفال الأمريكيين وتوصلت الدراسة إلى أن اختبار (Fitness Gram Model) أثبت صلاحيته بالنسبة للأطفال المصريين. وفي دراسة أبو عريضة وعبد الحق (١٩٩٨) والتي هدفت إلى مقارنة مستوى اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لدى طلبة مدارس وكالة الغوث

لمرحلة التعليم الأساسي في فلسطين والأردن، ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٣٧٢) من البلدين من الصفوف الخامس وحتى العاشر، وطبقت عليهم البطارية الأمريكية للياقة البدنية المرتبطة بالصحة، أظهرت نتائج الدراسة انخفاضاً في مستوى اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لدى طلبة الصفوف الأساسية في فلسطين والأردن مقارنة بمعايير بطارية اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة. كذلك لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى عناصر اللياقة البدنية بين فلسطين والأردن. وفي دراسة شيفرْد (Shephard, 1999) التي هدفت إلى إيجاد علاقة ارتباط بين ممارسة النشاط البدني بشكل روتيني وأنشطة اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة وأثرها في الجهازين الدوري والتنفسي والسمنة، لتحقيق ذلك أجريت التجربة على عينة من الرجال والسيدات بلغت (٢٥٠) فرداً، أظهرت النتائج أن كلا النشاطين له تأثير إيجابي في تحسين كفاءة الجهازين الدوري والتنفسي وتقليل السمنة.

وفي دراسة عبد الحق (٢٠٠٠) والتي هدفت إلى مقارنة مستوى اللياقة البدنية عند طلبة تخصص التربية الرياضية في جامعتي النجاح واليرموك، تكونت عينة الدراسة من (٦٩) طالباً و (٣٣) طالبة من الجامعتين. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى اللياقة البدنية عند الطلبة كان متوسطاً مقارنة بمستوى اللياقة البدنية عند طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الأمريكية والروسية. وفي دراسة إشتوي (٢٠٠٢) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لطلبة المرحلة الأساسية العليا لدى السلطة الوطنية الفلسطينية، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة مكونة من (١٣٥٠) طالباً من الصفوف السابع والثامن والتاسع، وقد توصل الباحث إلى انخفاض مستوى اللياقة المرتبطة بالصحة لدى الطلبة مقارنة بالمعايير العالمية.

وفي دراسة الزعبي (٢٠٠٢) والتي هدفت إلى التعرف على نظام المحطات المقترح الذي يهتم بتطوير عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة للممارسين في إطار الرياضة للجميع لأعمار مختلفة من الجنسين. لتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج التجريبي على عينة مكونة من (٣٢) مشاركاً ومشاركة بعمر (٢٥-٥٢) سنة، أشارت النتائج إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي ولصالح البعدي في جميع متغيرات الدراسة.

وفي دراسة شولي (٢٠٠٣) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لثلاث مجموعات مختلفة، كما سعت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر البرنامج ومدى أو نسبة التحسن في أداء عناصر اللياقة في كل مجموعة. لتحقيق ذلك تكونت عينة الدراسة من (٤٥) متطوعاً (في مركز Power Hut في عمان)، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات متساوية بواقع (١٥) لكل مجموعة. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك

تحسناً لجميع متغيرات الدراسة، كما أظهرت مجموعة الصحة تفوقاً ملموساً في عنصري قوة عضلات البطن والتحمل الدوري التنفسي. وفي دراسة شختور (٢٠٠٣) والتي هدفت إلى التعرف على تأثير برنامج للرقص الإيقاعي في اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لدى طالبات الصف التاسع، لتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (١٦) طالبة بعمر (١٥) سنة، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجموعة عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة وبعض القياسات الجسمية ولصالح القياس البعدي، وأوصت الباحثة بالعمل على نشر الوعي بأهمية الرقص كرياضة سهلة يمكن ممارستها في البيوت، وتسهم في إنقاص الوزن، وترفع من مستوى اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة. ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة في موضوع اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة استخلص الباحث أن هناك عدداً من الدراسات هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي في بعض عناصر اللياقة البدنية مثل دراسة كل من شولي (٢٠٠٣)، والزعبي (٢٠٠٢)، وشيفرد (Shephard, 1999) وأن هناك عدداً من الدراسات هدفت إلى تقويم ومعرفة مستوى اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لطلبة الجامعات والمدارس مثل دراسة كل من الرحالة وآخرين (٢٠٠٤)، عبد الحق (٢٠٠٠)، وعبد الحق وآخرين (١٩٩٨)، وديفن وحسن (Devin & Hassan, 1997)، ودراسة الكيلاني (١٩٩٥)، ودراسة سو (Su, 1994) وقد استفاد الباحث من هذه الدراسات في التعرف على عمق الموضوع وصياغة أهداف الدراسة الحالية وأسئلتها، ويرى الباحث أن الدراسة الحالية تميزت بين هذه الدراسات من حيث معرفة مستوى اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لدى طلبة قسمي التربية الرياضية في النجاح وكلية فلسطين التقنية، وكذلك معرفة أثر البرامج المتبعة في كل قسم في عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة والمقارنة بينهما.

أهداف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة الى :

- ١- التعرف على أثر برنامجين تدريبيين في اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لدى طلبة قسمي التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية وكلية فلسطين التقنية .
- ٢- المقارنة بين أثر البرنامجين التدريبيين المختلفين في القسمين في مستوى اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لدى طلبة القسمين.

أسئلة الدراسة :

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للبرنامج التدريبي على مستوى اللياقة البدنية المرتبط بالصحة لدى طلبة قسم التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية؟
 - ٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للبرنامج التدريبي على مستوى اللياقة البدنية المرتبط بالصحة لدى طلبة قسم التربية الرياضية في كلية فلسطين التقنية؟
 - ٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تأثير البرنامجين المختلفين في القسمين في مستوى عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لدى طلبة القسمين؟
- اجراءات الدراسة:
منهج الدراسة:
- استخدم الباحث المنهج التجريبي (المجموعة الواحدة) و (المجموعتين) لإجراء هذه الدراسة؛ لملاءمته وطبيعة هذه الدراسة.

منهجية الدراسة واجراءاتها**مجتمع الدراسة :**

تكون مجتمع الدراسة من الطلبة الذين تم قبولهم في قسمي التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية والبالغ عددهم (٨٤) طالباً، وكلية فلسطين التقنية والبالغ عددهم (٦٢) طالباً.

عينة الدراسة :

تم اختيار العينة بالطريقة العمدية، بحيث تكونت من (٢٠) طالباً من جامعة النجاح الوطنية، و (٢٠) طالباً من كلية فلسطين التقنية، ممن تم قبولهم في القسمين بعد خضوعهم لامتحان القدرات المقرر في كل قسم، والجدول رقم (١) يوضح خصائص عينة الدراسة والذين كان ترتيبهم أول (٢٠) في كل قسم، وذلك لتقارب التجانس والتكافؤ بين أفراد العينة، والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية عند أفراد عينة الدراسة

الرقم	المتغيرات	وحدة القياس	جامعة النجاح الوطنية ن = ٢٠		كلية فلسطين التقنية ن = ٢٠	
			المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
١.	العمر	سنة	١٩,٤٢	٠,٨٦	١٩,٥١	٠,٩٤
٢.	الطول	سم	١٧٠,١٥	٢,٩٣	١٧٠,٤٢	٢,٩١
٣.	الوزن	كغم	٧٩,٣٣	١,٩٥	٧٩,٣٢	١,٩٥

ومن أجل معرفة التجانس والتكافؤ في مستوى عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لدى طلبة قسمي التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية وكلية فلسطين التقنية قبل تطبيق البرامج التدريبية استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) (Independent t-test) للفروق بين متوسطات عناصر اللياقة البدنية للمجموعتين، ونتائج الجدول رقم (٢) تبين ذلك.

الجدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للفروق بين متوسطات

عناصر اللياقة البدنية القبلي لدى طلبة قسمي التربية الرياضية في

النجاح والتقنية (ن = ٤٠)

المتغير	المقياس	النجاح	التقنية	ت	الدلالة
سمك ثنايا الجلد خلف العضد	المتوسط	١٩,٢٤	١٨,٩٥	١,٩٧	غير دال
	الانحراف	٢,١٥	١,٧٨		
سمك ثنايا الجلد أسفل لوح الظهر	المتوسط	١٦,٣١	١٥,٤٠	١,٥٢	غير دال
	الانحراف	١,٩٠	١,٧٨		
مرونة عضلات الظهر والفخذين	المتوسط	٣٢,٦٨	٣١,٥٨	٠,٨٢	غير دال
	الانحراف	٤,٢٥	٣,٩٩		
تحمل قوة عضلات البطن	المتوسط	١٤,٤٢	١٣,٣٢	١,٨٦	غير دال
	الانحراف	١,٨٣	١,٨٣		
القوة العضلية للذراعين	المتوسط	١٠,٩٥	١٠,١١	١,٨٥	غير دال
	الانحراف	١,٤٧	١,٣١		
التحمل الدوري التنفسي	المتوسط	٢٥٨١	٢٦٢٣	١,٢٧	غير دال
	الانحراف	١٠٣,٢٧	٩٩,٨٩		

دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0,05$)، و(ت) الجدولية = (٢,٠٣)

يتضح من الجدول رقم (٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين النجاح والتقنية في جميع المتغيرات، وهذا يعني تكافؤ مجموعتي البحث قبل تنفيذ البرامج التدريبية في القسمين.

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل:

– البرنامج التدريبيان (في جامعة النجاح، وفي كلية فلسطين التقنية).

المتغيرات التابعة:

– عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة (AAHPERD,1980).

والجدول رقم (٣) يوضح هذه العناصر وفق بطارية اختبار اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة التي اعتمدها الاتحاد الأمريكي للصحة والتربية البدنية والترويح والرقص.

الجدول رقم (٣)

عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة (AAHPERD,1980)

معامل الارتباط	الاختبار
٠,٨٦	اختبار سمك ثنايا الجلد
٠,٩٠	اختبار المرونة من الجلوس الطويل
٠,٩٥	اختبار الجلوس من الرقود
٠,٨٧	اختبار الشد لأعلى من التعلق
٠,٨٨	اختبار الجري (١٢) د

الأدوات والأجهزة:

- جهاز لقياس سمك ثنايا الجلد. – ساعة توقيت. – ميزان طبي. – جهاز السير المتحرك.
- جهاز العقلة. – صندوق قياس المرونة. – استمارات تسجيل.

صدق أداة الدراسة وثباتها:

للتأكد من صدق وثبات أداة الدراسة مع أنها بطارية اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة، قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية على عينة من مجتمع الدراسة بلغت (١٠) طلاب من غير أفراد عينة الدراسة، وقد قام الباحث بتطبيق الاختبارات المستخدمة في الدراسة على هذه العينة، و تم إعادة الاختبارات بعد أسبوع، وتم حساب معاملات الارتباط بين نتائج الاختبار الأول ونتائج الاختبار الثاني حيث كانت، ويوضح ذلك الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)

معاملات الارتباط بين الاختبارين القبلي والبعدي للاختبارات للعينة الاستطلاعية

الاختبار	معامل الارتباط
اختبار سمك ثنايا الجلد	٠,٨٦
اختبار المرونة من الجلوس الطويل	٠,٩٠
اختبار الجلوس من الرقود	٠,٩٥
اختبار الشد لأعلى من التعلق	٠,٨٧
اختبار الجري (١٢) د	٠,٨٨

تطبيق الدراسة:

أولاً: الاختبارات المستخدمة:

١. اختبار سمك ثنايا الجلد من منطقتين:

- العضلة ثلاثية الرؤوس (Triceps).

- عضلة أسفل لوح الظهر (Sub Scapular).

استخدم الباحث جهاز سمك ثنايا الجلد (Skin Fold Clipper) الموجود في مختبر القياس في قسم التربية الرياضية؛ للحصول على سمك ثنايا الجلد للعضلة ثلاثية الرؤوس وأسفل الظهر. وتم ذلك بأن قام الفاحص مستخدماً إحدى يديه برفع ثنية الجلد بوساطة الإبهام والسبابة إلى حوالي (٢) سم بعيداً عن العضلات، ثم وضع الفاحص فكي الجهاز برفق على الجلد، ثم أطلق قابض الفكين وقرأ السمك مباشرة.

٢. اختبار المرونة من الجلوس الطويل (Sit and Reach):

يهدف هذا الاختبار إلى التعرف على قياس مرونة عضلات أسفل الظهر وعضلات الفخذين الخلفية.

كيفية الأداء:

- على الطالب خلع حذائه، ثم الجلوس على الأرض مقابل الجهة الأمامية للصندوق ويكون باطن القدمين ملامساً للصندوق تماماً، والساقان ممتدين.
- يبدأ الطالب بمد يديه بصورة متقاربة، ودفع القطعة المتحركة على المسطرة المدرجة إلى أقصى مدى ممكن، وتتم العملية ببطء (في محاولتين).

٣. اختبار الجلوس من الرقود المعدل (Modified Sit-Ups):

يهدف هذا الاختبار إلى التعرف على قياس تحمل قوة عضلات البطن.

كيفية الأداء:

- يأخذ الطالب وضع الرقود على الظهر، والركبتان مثنيتان مع وضع القدمين على الأرض بحيث يبعد الكعبين عن الحوض مسافة (٣٠-٤٥) سم، مع تقاطع اليدين على الصدر.
- يقوم الشخص المساعد في الاختبار بتثبيت القدمين وثني الركبتين، وذلك بمسك القدمين.
- عند إشارة البدء يقوم المختبر بثني الجذع للوصول إلى وضع الجلوس مع الاحتفاظ باليدين على الصدر والذقن للداخل حتى يلامس المرفقين أعلى الفخذين، ثم العودة للوضع الابتدائي، ويكرر الطالب أكبر عدد من المرات خلال (٦٠) ثانية.

٤. اختبار الشد على العقلة:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس القوة العضلية لعضلات الذراعين.

كيفية الأداء:

- يبدأ الاختبار عن طريق إمساك الطالب بالعقلة بوساطة الكفين بالمسكة الأمامية، بحيث يكون الجسم ممتداً، ويكون المشطان ممتدين لأسفل.
- يقوم الطالب برفع جسمه لأعلى بوساطة ثني الذراعين بحيث يصل ذقن الطالب أعلى من مستوى العقلة، ويكون القدمان متلاصقتين، والمشطان ممتدين لأسفل.
- يسجل عدد المرات الصحيحة التي يقوم بها الطالب، للوصول إلى أقصى تكرار يمكن أن يصل إليه.

٥. اختبار كوبر (الجري ١٢ دقيقة):

يهدف هذا الاختبار إلى قياس الحد الأقصى للاستهلاك الأوكسجيني (التحمل الدوري التنفسي).

يتم أداء هذا الاختبار على جهاز السير المتحرك، حيث يتم ضبط التوقيت لمدة (١٢) دقيقة، ويبدأ المختبر الجري أو المشي بالسرعة التي يحددها هو لنفسه، وبعد الانتهاء من أداء الاختبار يعطي الجهاز القراءات بالمسافة المقطوعة.

ثانياً: تطبيق البرامج التدريبية:

تم تطبيق البرنامج التدريبي لأفراد المجموعتين (النجاح والتقنية) خلال المدة الزمنية ٢٠٠٤/٨/٢٢ حتى ٢٠٠٤/١٢/١٥ لمدة (١٦) أسبوعاً، بواقع ثلاث وحدات تدريبية أسبوعياً، حيث كانت المدة الزمنية للوحدة التدريبية (٥٠) دقيقة، وتم التطبيق لمجموعة النجاح في صالة الجمناسك ومركز القياس في قسم التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية، والبرنامج المستخدم على النحو الآتي:

البرنامج التدريبي المقترح لطلبة قسم التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية

١. هدف البرنامج:

يهدف البرنامج التدريبي المقترح إلى تحسين مستوى عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لدى طلبة قسم التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية.

٢. محتوى البرنامج:

- يشتمل محتوى البرنامج التدريبي على ما يلي:
- مقدمة وإرشادات وتوجيهات (٥) دقائق.
- الإحماء والجري (١٥) دقيقة.
- تدريبات المقاومة والقوة العضلية (٢٥) دقيقة.
- التهدئة، وتشمل تمارين الإطالة والاسترخاء (٥) دقائق.

الجدول رقم (٥)

مكونات البرنامج التدريبي وأزماته خلال (١٦) أسبوعاً

الشهر	مقدمة وإرشادات	الإحماء	المقاومة والقوة	تمارين استرخاء
١	٦٠ = ٤ X ٣ X ٥	١٨٠ = ٤ X ٣ X ١٥	٣٠٠ = ٤ X ٣ X ٢٥	٦٠ = ٤ X ٣ X ٥
٢	٦٠ = ٤ X ٣ X ٥	١٨٠ = ٤ X ٣ X ١٥	٣٠٠ = ٤ X ٣ X ٢٥	٦٠ = ٤ X ٣ X ٥
٣	٦٠ = ٤ X ٣ X ٥	١٨٠ = ٤ X ٣ X ١٥	٣٠٠ = ٤ X ٣ X ٢٥	٦٠ = ٤ X ٣ X ٥
٤	٦٠ = ٤ X ٣ X ٥	١٨٠ = ٤ X ٣ X ١٥	٣٠٠ = ٤ X ٣ X ٢٥	٦٠ = ٤ X ٣ X ٥
المجموع	٢٤٠ دقيقة	٧٢٠ دقيقة	١٢٠٠ دقيقة	٢٤٠ دقيقة

*٣- تعني ثلاث وحدات تدريبية في الأسبوع.

*٤- تعني أربعة أسابيع في الشهر.

طرق التدريب المستعملة:

- طريقة التدريب الفترى بشدة حمل عالية وحجم قليل لتدريبات القوة العضلية والمرونة والمقاومة.
- طريقة التدريب المستمر بشدة حمل كبرى وحجم متوسط لتدريبات الأوكسجينية(الجرى).

نموذج لوحدت تدريبيه:

الهدف (مقدمة وإرشادات):

تنمية التحمل الدوري التنفسي والقوة العضلية لعضلات الذراعين والكتفين والبطن والرجلين .

الإحماء:

تمرينات أو كسجينية (جري) حول الملعب لمدة (١٥) دقيقة.

التمرينات المستخدمة:

- ١- (انبطاح مائل) إسناد القدمين إلى الأرض أو إلى المقعد السويدي، تمرين الضغط.
- ٢- (الرقود على الظهر) الذراعان خلفاً للمسك بعقل الحائط السفلي، تمرين المعدة.
- ٣- (انبطاح على البطن) رفع الذراعين والقدمين معاً والسند إلى المعدة ٥ /ث.
- ٤- تمرين مقاومة لعضلات الصدر.
- ٥- تمرين مقاومة لعضلات البطن.
- ٦- تمرين مقاومة لعضلات الذراعين.

تكرار التمرين:

١. حدد عدد (١٠-١٢) تكراراً لكل تمرين مع إعادة التمرين (٣) مرات.
 ٢. حدد زمن (٩٠) ثانية مدة الاستراحة بين كل تمرين وتمرين.
 ٣. حدد زمن (٣٠) ثانية مدة الاستراحة بين التمرين وإعادة.
- أما مجموعة فلسطين التقنية فتم التطبيق للبرنامج في صالة الألعاب ومركز القياس في كلية فلسطين التقنية، والبرنامج المستخدم على النحو الآتي:

البرنامج التدريبي المقترح لطلبة قسم التربية الرياضية في كلية فلسطين التقنية

١. هدف البرنامج:

يهدف البرنامج التدريبي المقترح إلى تحسين مستوى عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لدى طلبة قسم التربية الرياضية في كلية فلسطين التقنية.

٢. محتوى البرنامج:

- يشتمل محتوى البرنامج التدريبي على ما يلي:
- مقدمة وإرشادات وتوجيهات (٥) دقائق.
- الإحماء (٢٠) دقيقة.
- تدريبات المقاومة والقوة العضلية (٢٠) دقيقة.
- التهدئة، وتشمل تمارين الإطالة والاسترخاء (٥) دقائق.

الجدول رقم (٦)

مكونات البرنامج التدريبي وأزماته خلال (١٦) أسبوعاً

الشهر	مقدمة وإرشادات	الإحماء	المقاومة والقوة	تمارين استرخاء
١	٦٠=٤*٣*٥	٢٤٠=٤*٣*٢٠	٢٤٠=٤*٣*٢٠	٦٠=٤*٣*٥
٢	٦٠=٤*٣*٥	٢٤٠=٤*٣*٢٠	٢٤٠=٤*٣*٢٠	٦٠=٤*٣*٥
٣	٦٠=٤*٣*٥	٢٤٠=٤*٣*٢٠	٢٤٠=٤*٣*٢٠	٦٠=٤*٣*٥
٤	٦٠=٤*٣*٥	٢٤٠=٤*٣*٢٠	٢٤٠=٤*٣*٢٠	٦٠=٤*٣*٥
المجموع	٢٤٠ دقيقة	٩٦٠ دقيقة	٩٦٠ دقيقة	٢٤٠ دقيقة

٣* - تعني ثلاث وحدات تدريبية في الأسبوع.

٤* - تعني أربعة أسابيع في الشهر.

طرق التدريب المستعملة:

- طريقة التدريب الفترى بشدة حمل كبرى وحجم متوسط لتدريبات القوة العضلية والمرونة والمقاومة.
- طريقة التدريب المستمر بشدة حمل متوسطة وحجم متوسط لتدريبات الأوكسيجينية (الجري).

نموذج لوحدرة تدريبية:

الهدف (مقدمة وإرشادات):

تنمية التحمل الدوري التنفسي، وتنمية القوة والمرونة للذراعين والبطن والرجلين.

الإحماء:

تمرينات أو كسيجينية (جري) حول الملعب لمدة (٢٠) دقيقة.

التمرينات المستخدمة:

١- (انبطاح أفقي) ثني الذراعين، يستخدم المقعد السويدي لارتكاز القدمين.

- ٢ - (رقود) رفع الجذع والرجلين معاً عن الأرض للارتكاز على المقعدة.
 ٣ - (رقود على الظهر. مواجهة عقل الحائط. تثبيت القدمين بالعقل) رفع الجذع عن الأرض مع ملامسة اليدين للقدمين.
 ٤ - (وقوف ثني الركبتين نصفاً. مواجهة البار. مسك البار الحديدي باليدين) مد الركبتين مع ثني الذراعين أمام الصدر ثم رفع العقبين عن الأرض ومد الذراعين عالياً.
 ٥ - (رقود على المقعد. الذراعان للأمام. حمل البار باليدين. تثبيت الرجلين بأرجل المقعد) ثني الذراعين خلف الرأس.
 ٦ - (انبطاح على سطح صندوق مقسم. الظهر مواجهة لعقل الحائط. تشبيك الرجلين بالعقل. حمل كرة طبية باليدين معاً) رفع الجذع والذراعين عالياً إلى الخلف.

تكرار التمرين:

١. حدد عدد (١٤ - ١٦) تكراراً لكل تمرين مع إعادة التمرين (مرتين).
٢. حدد زمن (٦٠) ثانية مدة الاستراحة بين كل تمرين وتمرين.
٣. حدد زمن (٣٠) ثانية مدة الاستراحة بين التمرين وإعادته.

عرض النتائج ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للبرنامج التدريبي على مستوى اللياقة البدنية المرتبط بالصحة لدى طلبة قسم التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية؟

استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) (paired- t-test) بين القياسين القبلي والبعدي لأفراد طلبة قسم التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية، والجدول رقم (٧) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) بين القياسين القبلي والبعدي لأفراد طلبة قسم التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
سمك ثنايا الجلد خلف العضد	قبلي	١٩,٢٤	٤,٨٣٣	دال
	بعدي	١٧,٢٩		
سمك ثنايا الجلد أسفل لوح الظهر	قبلي	١٦,٣٢	٧,٥٤	دال
	بعدي	١٤,٣٤		
مرونة عضلات الظهر وخلف الفخذين	قبلي	٣٢,٦٨	١٢,٧٢	دال
	بعدي	٣٦,٨٤		
تحمل قوة عضلات البطن	قبلي	١٤,٤٢	١١,٤٧	دال
	بعدي	١٧,٣٢		
القوة العضلية للذراعين	قبلي	١٠,٩٥	١٩,٢٩	دال
	بعدي	١٤,٢٦		
التحمل الدوري التنفسي	قبلي	٢٥٨١,٠٥	١٠٣,٢٧	دال
	بعدي	٢٧٤٣,١٦		

دال إحصائياً عند مستوى $(\alpha = 0,05)$ ، و(ت) الجدولية = (١,٧٢)، وبدرجات حرية (١٩)

يبين الجدول رقم (٧) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) بين القياسين القبلي والبعدى لأفراد طلبة قسم التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية حيث نجد أن قيمة (ت) المحسوبة لمتغير سمك الدهن خلف العضد بلغت (٤,٨٣)، ولسمك الدهن أسفل لوح الظهر (٧,٥٤)، ولمرونة عضلات الظهر وخلف الفخذين (١٢,٧٢)، ولتحمل قوة عضلات البطن (١١,٤٧)، والقوة العضلية للذراعين (١٩,٢٩)، والتحمل الدوري التنفسي (١٨,٩٩). وعند مقارنة هذه القيم بالقيمة الجدولية نجد أنها جميعها دالة إحصائياً، حيث بلغت قيمة (ت) الجدولية عند مستوى $(\alpha = 0,05)$ = (١,٧٢). لقد كان للبرنامج التدريبي المستخدم في قسم التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية الأثر الإيجابي في جميع المتغيرات، حيث نلاحظ نقصاً في سمك ثنايا الجلد خلف العضد وأسفل لوح الظهر بين قيم المتوسطات الحسابية القبلي والبعدية بمقدار (١,٩٥)، و(١,٩٨) على التوالي، ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى تمارين المقاومة والقوة العضلية، حيث إنها تعمل على تقليل نسبة الدهن في الجسم وتزيد حجم العضلات، وجاءت هذه النتائج متفقة مع ما أشار إليه سيلفر (Silver, 2002) من أن تدريبات المقاومة والقوة العضلية، تعملان على تقليل نسبة الدهن في الجسم.

وبالنسبة لمتغير مرونة عضلات الظهر وخلف الفخذين، فقد أظهرت النتائج في الجدول رقم (٧) أن قيمة التغير بين قيم المتوسطات الحسابية القبلي والبعدية بلغت (٤,١٦)، ويعزو الباحث السبب إلى البرنامج المستخدم، حيث إن تمارين المقاومة والقوة العضلية تعملان على زيادة مطاطية العضلات، وهذا ما أشار إليه الكيلاني (٢٠٠٠) من أن تمارين القوة العضلية تعمل على زيادة مطاطية العضلات ومرونة المفصل.

أما بالنسبة لمتغيرات تحمل قوة عضلات البطن، والقوة العضلية للذراعين، والتحمل الدوري التنفسي، فقد أظهرت النتائج في الجدول رقم (٧) أن قيمة التغير بين قيم المتوسطات الحسابية القبلي والبعدية بمقدار (٢,٩)، (٣,٣١)، (١٦٢) على التوالي. ويعزو الباحث التحسن إلى فاعلية البرنامج المتبع خلال (١٦) أسبوعاً، مما أوجد تكييفاً للعضلات العاملة أثناء أداء تمارين القوة العضلية والتمارين الأوكسيجينية على جهاز السير المتحرك والتي تعمل على زيادة السعة الحيوية ورفع كفاءة الرئتين وقدرتهما على العمل، وهذا يتفق مع دراسة هزاع (١٩٩٧)، الذي بين أن تنمية عنصر التحمل الدوري التنفسي تتم من خلال النشاط البدني الأوكسيجيني.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للبرنامج التدريبي على مستوى اللياقة البدنية المرتبط بالصحة لدى طلبة قسم التربية الرياضية في كلية فلسطين التقنية ؟

استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) (paired- t-test) بين القياسين القبلي والبعدي لأفراد طلبة قسم التربية الرياضية في كلية فلسطين التقنية، والجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) بين القياسين القبلي والبعدي لأفراد طلبة قسم التربية الرياضية في كلية فلسطين التقنية

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
سمك ثنايا الجلد خلف العضد	قبلي ١٨,٩٥ بعدي ١٦,٣٨	١,٧٨ ١,٧٠	٧,٥٠	دال
سمك ثنايا الجلد أسفل لوح الظهر	قبلي ١٥,٤٠ بعدي ١٤,٣٤	١,٧٨ ٢,٣١	٥,٢٥	دال
مرونة عضلات الظهر وخلف الفخذين	قبلي ٣١,٥٨ بعدي ٣٤,٨٤	٣,٩٩ ٣,٧٥	١٤,٣٥	دال
تحمل قوة عضلات البطن	قبلي ١٣,٣٢ بعدي ١٧,٠٥	١,٨٣ ١,٣١	٨,٢٤	دال
القوة العضلية للذراعين	قبلي ١٠,١١ بعدي ١٤,٣٢	١,٣١ ١,٢٠	٢٠,٠٠	دال
التحمل الدوري التنفسي	قبلي ٢٦٢٣ بعدي ٢٧٩٦	٩٩,٨٩ ٦٤,٣٦	٩,٧٣	دال

دال إحصائياً عند مستوى $(\alpha = 0,05)$ ، و(ت) الجدولية = (١,٧٢)، وبدرجات حرية (١٩)

يبين الجدول رقم (٨) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج قيمة اختبار (ت) بين القياسين القبلي والبعدي لأفراد طلبة قسم التربية الرياضية في كلية فلسطين التقنية، حيث نجد أن قيمة (ت) المحسوبة لمتغير سمك ثنايا الجلد خلف العضد (٧,٥٠) ولسمك ثنايا الجلد أسفل لوح الظهر قد بلغت (٥,٢٥)، ولمرونة عضلات الظهر وخلف الفخذين قد بلغت (١٤,٣٥)، ولقوة عضلات البطن (٨,٢٤)، والقوة العضلية للذراعين (٢٠,٠٠)، والتحمل الدوري التنفسي (٩,٧٣). وعند مقارنة هذه القيم بالقيمة الجدولية نجد أنها جميعها دالة إحصائياً، حيث بلغت قيمة (ت) الجدولية عند مستوى $(\alpha = 0,05) = (1,72)$.

لقد كان للبرنامج التدريبي المستخدم في قسم التربية الرياضية في كلية فلسطين التقنية الأثر الإيجابي في جميع المتغيرات، من الجدول رقم (٨) يمكن احتساب قيم التغير بين المتوسطات الحسابية القبلية والبعدي، حيث بلغ مقدار الفرق في هذه القيم على التوالي لجميع المتغيرات (٢,٥٧، ١,٠٦، ٣,٢٦، ٤,٢١، ١,٧٣). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الأثر الإيجابي الذي حققه استخدام عينة الدراسة للبرنامج التدريبي. وقد إتفقت هذه النتائج مع ما أشار إليه ملحم (١٩٩٩)، من أن الدهون المتراكمة تحت الجلد لا تتحول إلا بوجود الأوكسجين، ولذلك من الضروري أن يلتزم الفرد بالتمرنات الأوكسجينية من أجل تحليل الدهون بالطريقة الأوكسجينية، وأن استخدام هذه التمرينات له الأثر الإيجابي في تحسين عنصر التحمل الدوري التنفسي، وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه بلاتونوف (Platonov, 1994)، من أن المشي والجري من أفضل الأنشطة التي تساعد على تنمية عنصر اللياقة القلبية وتحسين التحمل الدوري التنفسي.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الكيلاني (٢٠٠٠) من أن تدريبات القوة العضلية تحدث تغيرات في العضلة وحركتها مع المفصل بحيث تزيد من مطاطية العضلة ومرونة المفصل، كما يشير ملحم (١٩٩٥) إلى أن إحدى العوامل التي تؤثر في صفة المرونة والتي هي من العناصر الأساسية للياقة البدنية المرتبطة بالصحة هو النشاط البدني.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تأثير البرنامجين المختلفين في القسمين في مستوى عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لدى طلبة القسمين ؟

من أجل معرفة مستوى عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لدى طلبة قسمي التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية وكلية فلسطين التقنية بعد تطبيق البرامج التدريبية استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) (Independent t-test) للفروق بين متوسطات عناصر اللياقة البدنية للمجموعتين في

الاختبار البعدي، ونتائج الجدول رقم (٩) تبين ذلك.

الجدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للفروق بين متوسطات عناصر اللياقة البدنية البعدي لدى طلبة قسمي التربية الرياضية في النجاح والتقنية (ن = ٤٠)

المتغير	القياس البعدي	النجاح	التقنية	ت	الدلالة
سمك ثنايا الجلد خلف العضد	المتوسط	١٧,٢٨	١٦,٣٨	١,٦٥	غير دال
	الانحراف	١,٦٨	١,٧٠		
سمك ثنايا الجلد أسفل لوح الظهر	المتوسط	١٤,٣٤	١٤,٣٢	٠,٠٠٠	غير دال
	الانحراف	٢,٣١	٢,٣١		
مرونة عضلات الظهر والفخذين	المتوسط	٣٦,٨٤	٣٤,٨٤	١,٦٧	غير دال
	الانحراف	٣,٦٥	٣,٧٥		
تحمل قوة عضلات البطن	المتوسط	١٧,٣٢	١٧,٠٥	١,٦٤	غير دال
	الانحراف	١,٧٣	١,٣١		
القوة العضلية للذراعين	المتوسط	١٤,٢٦	١٤,٣٢	٠,١١	غير دال
	الانحراف	١,٦٢	١,٢٠		
التحمل الدوري التنفسي	المتوسط	٢٧٤٣	٢٧٩٧	١,٨٢	غير دال
	الانحراف	١١٢,٥٠	٦٤,٣٦		

يتضح من الجدول رقم (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تأثير البرنامجين المختلفين في القسمين في مستوى عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لدى طلبة قسمي التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية وكلية فلسطين التقنية في جميع متغيرات الدراسة، ويرى الباحث أن السبب في ذلك يعود إلى تشابه الظروف التعليمية والتدريبية سواء في الجامعات أو في المدارس أو في الأندية، وكذلك إلى التشابه في منهج التربية الرياضية من حيث عدد الحصص والمنهاج والمدرسون والإمكانات، إضافة إلى التشابه في الظروف المناخية والجغرافية التي يمكن أن يكون لها تأثير في النضج والنمو، ومن ثم التأثير في مستوى اللياقة البدنية، وهذا يتفق مع ما أشار إليه أبو عريضة وآخرون (١٩٩٩) في عدم الاختلاف في مستوى اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة بين طلبة مدارس وكالة الغوث في فلسطين والأردن.

الاستنتاجات :

في ضوء عرض النتائج ومناقشتها يستنتج الباحث ما يلي :

- ١ - تحسن مستوى اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لدى طلبة قسم التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية نتيجة تأثير البرنامج التدريبي المستخدم، حيث بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للبرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي.
- ٢ - تحسن مستوى اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لدى طلبة قسم التربية الرياضية في كلية فلسطين التقنية نتيجة تأثير البرنامج التدريبي المستخدم، حيث بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للبرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي.
- ٣ - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تأثير البرنامجين المستخدمين في القسمين في مستوى عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة.

التوصيات :

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها يوصي الباحث بالتوصيات الآتية:

- ١- إجراء دراسة مقارنة للنتائج التي تم التوصل لها في كليات التربية الرياضية في فلسطين مع طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات العربية الأخرى، وكذلك مع طلبة جامعات أجنبية.
- ٢- استخدام بطارية اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة كمعيار في قبول الطلبة المتقدمين لامتحان القدرات في أقسام التربية الرياضية.

المراجع :

أبو عريضة، فايز، وعبد الحق، عماد. (١٩٩٨). اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لطلاب مدارس وكالة الغوث لمرحلة التعليم الأساسي في فلسطين والأردن. مجلة أسيوط للعلوم وفنون التربية الرياضية. ٨ (١)، ٨٦-١١١.

إشتوي، ثابت. (٢٠٠٢). بناء مستويات معيارية للياقة البدنية المرتبطة بالصحة لطلبة المرحلة الأساسية العليا لدى السلطة الوطنية الفلسطينية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الرحاحلة، وليد والعرجان، جعفر. (٢٠٠٤). دراسة مقارنة لعناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لدى طلاب المدارس الحكومية والخاصة للفئة العمرية (١٤-١٥) سنة. مجلة دراسات، العلوم التربوية، المجلد ٣١، (٢)، ٣٤٨-٣٦٥.

الزعيبي، رشاد (٢٠٠٢): أثر نظام المحطات في تحسين اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الكيلاي، هاشم. (١٩٩٥). دراسة مقارنة للياقة البدنية لتلاميذ المرحلة الأساسية في جنوب الأردن، ملخصات بحوث المؤتمر العلمي الرياضي الثالث ص ص، ٥٧-٥١ الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الكيلاي، هاشم. (٢٠٠٠). الأسس الفسيولوجية للتدريبات الرياضية (الطبعة الأولى). الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الهزاع، هزاع بن محمد. (١٩٩٧). فسيولوجيا الجهد البدني لدى الأطفال والناشئين. الرياض: مكتبة الملك فهد.

شختور، سماح. (٢٠٠٣). تأثير برنامج للرقص الايقاعي في اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لدى طالبات الصف التاسع. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

شولي، رامي عبد الله. (٢٠٠٣). دراسة مقارنة لمستوى عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لثلاث مجموعات مختلفة للمدرسين في مراكز اللياقة البدنية في عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عبد الحق عماد صالح. (٢٠٠٠). اللياقة البدنية عند طلبة تخصص التربية الرياضية في جامعتي النجاح واليرموك. مجلة جامعة النجاح لأبحاث العلوم الإنسانية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، ١٤ (١)، ٣٢٣-٣٤٤.

ملحم، عائد فضل. (١٩٩٥). منحني جديد في مفهوم اللياقة البدنية والتخلص من السممة. المنامة، البحرين: معهد البحرين الرياضي، قسم البرامج الرياضية.

ملحم، عائد فضل. (١٩٩٩). الطب الرياضي والفسيوولوجي : قضايا ومشكلات معاصرة. إربد، الأردن: دار الكندي للتوزيع.

AAHPERD.(1980). **Health related physical fitness manual**. Washington D.C: American Association of Physical Education and Dance, Publishers.

Bondarevsky E.I. (1984).The educational basic of physical fitness evaluation for the high school students. **Abstract, PhD**, Institute of Physical Culture and Sports, Moscow.

Clark, H.H.(1987).**Application of measurement to health and physical Education**. (fifth edition). New Jersey: Prentice- Hall. Inc

Davine, B.,& Hassan, E. (1997).Comparative health related physical fitness level for boys and girls ages (6-7-8) and 9 year from Egypt and The united States of America In. **Congress Sport and 20 Century Challenges** ,March 26-28, Faculty of Physical Education for Men: Helwan University.

Fox, E. Bowers, R. , &Foss, M. (1989).**The physiological basis of physical education and athletics**. Iowa: Brown publishers

G T O, (1966). **Metodicheskoe posobie recommendation po podgotovke I sdache normative complex GTO**, Moscow.

Hare, D. (1992). **Principles of sports training introduction to the theory and methods of training**. Sportverlag, Berlin.

Platonov, V, A. (1994). **A book for physical education institutes, physical and sport**. Kiev: Physical Culture Publishers.

Shephard, Y. (1999). Relationship between perception of physical activity and health related fitness. **Journal of Sports Medicine and Physical Fitness**, 35(3), 149-158.

Silver, F. (2002). **The effect of aerobic exercise and slow-speed strength training on body composition and weight loss in obese women**, Unpublished doctoral dissertation Fairleigh Dickinson University.

Su, C. (1994). Development of fitness forms for school-aged children in Hsinchu, Taiwan, China, **Dissertation Abstracts International**, 32(2), 167

تأثير تمارينات الإطالة العضلية في المدى الحركي وطول الخطوة لدى غير الممارسين للنشاط الرياضي

أ.فواز تركي السقار

عمادة شؤون الطلبة

جامعة فيلادلفيا / الأردن

أ.د. زياد درويش الكردي

قسم علوم الرياضة، كلية التربية الرياضية

جامعة اليرموك / الأردن

تأثير تمارينات الإطالة العضلية في المدى الحركي وطول الخطوة لدى غير الممارسين للنشاط الرياضي

أ. فواز تركي السقار
عمادة شؤون الطلبة
جامعة فيلادلفيا / الأردن

أ.د. زياد درويش الكردي
قسم علوم الرياضة، كلية التربية الرياضية
جامعة اليرموك / الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر تمارينات الإطالة العضلية على المدى الحركي وطول الخطوة لدى غير الممارسين للنشاط الرياضي. وقد استخدم الباحثان المنهج التجريبي نظراً لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة. وقد أجريت هذه الدراسة على عينة قوامها اثنا عشر طالباً من طلبة جامعة فيلادلفيا من الذكور الأصحاء من غير الممارسين للنشاط الرياضي. وقد تم في هذه الدراسة اقتراح برنامج تدريبي مقنن للإطالة العضلية، ودراسة أثر ذلك البرنامج في كل من: المدى الحركي لمفاصل الأطراف السفلى، وطول خطوة المشي. وقد استخدم جهاز الجنيوميتر الطبي لقياس المدى الحركي، وجهاز السير المتحرك، والتصوير بالفيديو لقياس طول الخطوة.

وقد أشارت النتائج التي توصلت إليها الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير طول الخطوة، ولصالح القياس البعدي؛ كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في متغير المدى الحركي، ولصالح القياس البعدي؛ وذلك عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) لكل من متغيرات الدراسة. وفي ضوء النتائج التي توصل إليها الباحثان فقد أوصيا بالتركيز على برامج الإطالة العضلية بوصفها جزءاً مهماً لإطالة الخطوة، والاهتمام بوضع برامج إطالة عضلية مختلفة تساعد على زيادة المدى الحركي للمفاصل، والاهتمام ببرامج الإطالة العضلية بوصفها جزءاً مؤثراً في طول الخطوة.

The Effect of Stretching on Range of Motion and Stride Length for Non Sport Participants

Prof. Ziad D. Al- Kurdi

Department of Sports Sciences
Faculty of Physical Education
Yarmouk University
Irbid-Jordan

Fawwaz T. Al-Saqqar

Deanship of Students Affairs
Philadelphia University
Jordan - Jarash

Abstract

This study aims at determining the effect of muscle stretching on range of motion and stride length for non-sport participants. The researchers used the experimental approach as it fits the nature of this study. A sample consisting of 12 healthy male participants of non-sports practioners at the Philadelphia University was intentionally selected. A training program was designed and applied in this study for muscle stretching. Its effect on range of motion for the lower extremities and stride length was investigated. Measurements were performed using clinical goniometer for range of motion and treadmill and video filming for stride length. Results showed that there were statistically significant differences in favor of the post test for both the range of motion and stride length ($\alpha = 0.05$). The researchers recommended focusing on muscle stretching programs as it is an important part for increasing both range of motion and stride length.

تأثير تمارين الإطالة العضلية في المدى الحركي وطول الخطوة لدى غير الممارسين للنشاط الرياضي

أ. فواز تركي السقار

عمادة شؤون الطلبة

جامعة فيلادلفيا / الأردن

أ.د. زياد درويش الكردي

قسم علوم الرياضة، كلية التربية الرياضية

جامعة اليرموك / الأردن

المقدمة :

تمثل التمارين البدنية المظهر الأساسي للأنشطة الحركية بشكل عام، والأنشطة الرياضية بشكل خاص، (برهم وأبو نمره، ١٩٩١)، ويقصد بها مجموعة الحركات البدنية التي تؤديها أعضاء الجسم المختلفة وفق أسس علمية؛ لتعويض النقص الحاصل في الحركة لغير الممارسين للأنشطة الرياضية، بعد أن دخلت الآلة في العديد من أوجه الحياة. تهدف هذه التمارين إلى إكساب الممارسين قواماً مترزناً عن طريق العمل على تنمية القوة، والتحمل العضلي والتحمل الدوري التنفسي، وإطالة العضلات؛ ومنها ما يسعى إلى تنمية المهارات الحركية الأساسية مثل: مهارة المشي، والجري التي تتداخل فيها العوامل الميكانيكية، والتشريحية والفسيوولوجية، والعصبية من خلال الحركة المتبادلة للأطراف السفلى، وعملية ثني ومد متبادل في هذه المفاصل. يتأثر طول الخطوة في المشي بالسرعة، وعدد الخطوات؛ الأمر الذي يعني أنه لا بد عند دراسة مهارة المشي، الأخذ بعين الاعتبار المفاصل الرئيسة المسؤولة عن مهارة المشي، وخاصة مفاصل الأطراف السفلى من الجسم، وكذلك العضلات العاملة عند قبض ومد مفصل القدم، عند ثني ومد مفصل الركبة، وعند ثني ومد مفصل الورك . وصف الحركة التي يؤديها الشخص الممارس للتمارين الرياضية، تتطلب المعرفة الدقيقة للتركيب البنائي والوظيفي للمفاصل؛ إذ يساعد ذلك على عملية المقارنة بين المفاصل من حيث المدى الحركي الذي يسمح به . الحركة في مفاصل الجسم تشبه في عملها عمل الروافع الميكانيكية، إذ إن الشد في العضلات يمثل القوة المحركة، وإن محور المفصل يمثل نقطة الارتكاز، والجزء الذي يتحرك يمثل المقاومة . جسم الإنسان يتكون من العديد من المفاصل يختلف بعضها عن بعض من حيث القابلية للحركة، أو اتزان وثبات المفصل والعضلات العاملة على هذه المفاصل؛ والنسيج العضلي له خصائص متعددة منها المطاطية، والقابلية لإنتاج الشد .

والتمرينات الخاصة بالاسترخاء بشكل عام تعمل على تحسين حالة الانقباض والانبساط للعضلات العاملة، على حين تمرينات الإطالة تعمل على زيادة مطاطية العضلات والمدى الحركي للمفاصل، وتؤدي هذه التمرينات إما باستخدام أدوات مساعدة، أو بمساعدة شخص آخر. فتمارين الإطالة هي حركات تؤثر بصورة إيجابية في العضلات، أو المجموعة العضلية لزيادة درجة إطالتها؛ الأمر الذي يعني مدى أوسع للقيام بالمهارات المختلفة. وتعتمد الإطالة بدرجة كبيرة على قدرة الأوتار، والأربطة، والعضلات على الاستطالة، بالإضافة إلى العظام المكونة للمفصل. وقد صنف كل من (قاسم، ١٩٩٢)؛ والخطيب والنمر (السكري ١٩٩٧) طرق الإطالة إلى ثلاثة أنواع، هي: الإطالة الساكنة، والإطالة المتحركة، والإطالة الحسية العصبية العضلية.

والبرنامج التدريبي يشمل العديد من التمرينات البدنية؛ لذلك لا بد من التأكد أن هذه التمرينات تقوم بالهدف الذي وضعت من أجله، فتمرينات القوة تختلف عن تمرينات التحمل العضلي، وأيضاً تختلف عن تمرينات الإطالة التي تقلل من حدوث الشد في العضلات، وتقي من إصابة المفاصل، وتهدف إلى القدرة على أداء الحركات المختلفة بمدى حركي أوسع. ويجب الإشارة هنا إلى أن كل مفصل عليه تأدية العديد من الحركات؛ فمثلاً مفصل الكتف له أكثر من مدى حركي (مدى حركة القبض، ومدى حركة البسط، ومدى حركة التبعيد إلخ).

والدراسات الكمية المرتبطة بدراسة دور الإطالة العضلية في زيادة المدى الحركي للمفاصل، وعلاقة ذلك بطول الخطوة في المشي قليلة، إلا أن العديد من العلماء أشاروا إلى أهمية تمرينات الإطالة المختلفة لتحسين المدى الحركي للمفاصل، وطول خطوة المشي (Johnson & Nelson, 1979; Heward, H., 1984; Young & Pitt 1996)؛ والخطيب وآخرون (١٩٩٧).

وبين شونتر وآخرون (Schonthater, Schwarz, & Kindermann, 1996) أن طرق الإطالة العضلية سجلت مستوى متقارباً في مدى تطور المدى الحركي للمفاصل وذلك في دراستهم على عينة مكونة من (٣٦) فرداً غير ممارسين للأنشطة الرياضية أخضعوا لبرنامج تدريبي لمدة (٥) أسابيع، على حين كريل وآخرون (Gribble, Guskiewicz, Prentice & Shields 1999) أجروا دراسة على عينة مكونة من (٤٢) لاعباً باستخدام برنامج تدريبي لمدة (٥) أسابيع للوقوف على دور الإطالة الثابتة والمتحركة في تنمية المدى الحركي لمفصلي الورك والركبة، وبينوا أن كلتا الطريقتين تعدان فاعلتين في تنمية المدى الحركي للمفاصل بقدر متساو، لذلك تعد دقة قياس المدى الحركي لهذه المفاصل عاملاً مهماً؛ للتعرف على دور الإطالة العضلية.

وكينماتيكية الأطراف السفلى تتأثر بطبيعة المفاصل (النوع، والعظام، والعضلات والأوتار والأربطة). جورج وآخرون (George et al, 2001) أشاروا في دراستهم على عينة تكونت من ستة وخمسين رجلاً من كبار السن إلى أن طول خطوة المشي تتأثر بالمدى الحركي للمفاصل؛ وهذا مؤثر إلى أهمية ترمينات الإطالة العضلية. ماكسويل وآخرون (Maxwel, Rodger, & Athur 2002) في دراستهم على المشي توصلوا إلى أن الرجل الأمامية تبذل أكثر من 94٪ من الشغل الميكانيكي السلبي؛ في حين أن الرجل الخلفية تبذل أكثر من 97٪ من الشغل الميكانيكي الإيجابي؛ وذلك لتعويض خسارة الجهد الذي بذلته الرجل الأمامية؛ وهذا يعني بضرورة الأخذ بعين الاعتبار بضرورة إطالة العضلات؛ لتعويض فرق الجهد في الطاقة المبذولة. خليفات (2004) توصل في دراسته على عينة قوامها (24) طفلاً أعمارهم تراوحت بين 9-12 سنة، إلى أن البرنامج التدريبي ساهم في تحسين طول خطوة المشي بمقدار 12ر34 سم، وهذا يعني أن ترمينات الإطالة في البرنامج التدريبي قد ساهمت في تحسين المدى الحركي للمفاصل في الأطراف السفلى.

وتطورت طرق قياس المدى الحركي عبر السنين؛ فبدأت عن طريق استخدام صندوق خشبي، ثم تطورت إلى استخدام الجينيوميتر المسطري والكهربائي. ولأغراض هذه الدراسة سوف يستخدم جهاز الجينيوميتر الطبي، والذي يحتوي على مادة الزئبق، الأمر الذي يعني أن هذا الجهاز شديد الحساسية؛ ومن ثم إذا ما استخدم بالطريقة الصحيحة، فإن ذلك ينعكس على دقة عالية في قياس المدى الحركي للمفاصل المختلفة أثناء خطوة المشي.

والمدرّبون وخاصة في منطقتنا لا يعطون العناية الكافية لتمرينات الإطالة خلال التخطيط لبرامجهم التدريبية، مع العلم أن معظم المهارات الرياضية تحتاج إلى مدى حركي واسع، ونظراً لفلة الدراسات الكمية المرتبطة بالإطالة العضلية، وعلاقتها بالمدى الحركي، وطول الخطوة، ارتأى الباحثان إجراء دراسة كمية للتعرف على تأثير الترمينات البدنية المقننة في كل من المدى الحركي لمفاصل أطراف الجسم السفلى، وطول خطوة المشي، باستخدام الجينيوميتر الطبي لقياس المدى الحركي، وجهاز السيرك المتحرك، وكاميرة فيديو لقياس طول الخطوة، إذ إن توافر التقنيات المناسبة تسهم في دقة الحصول على البيانات. وهذه النوعية من الدراسات قد تساعد المدربين، واللاعبين، والممارسين، وغير الممارسين لتمرينات البدنية للتخطيط العلمي السليم عند الإعداد لبرامجهم التدريبية، وتقي الممارسين من إمكانية الإصابة خلال تأديتهم للتمارين الرياضية المختلفة.

مشكلة الدراسة:

تمثل مشكلة الدراسة في تحديد تأثير الترمينات البدنية المقننة في كل من المدى الحركي

لمفاصل أطراف الجسم السفلى، وطول خطوة المشي؛ باستخدام الجينيوميتر الطبي لقياس المدى الحركي وجهاز السيرك المتحرك، وكاميرة فيديو لقياس طول الخطوة.

أهداف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى :

١. التعرف على أثر تمرينات الإطالة العضلية في المدى الحركي لمفاصل الأطراف السفلية لدى أفراد عينة الدراسة .
 ٢. التعرف على أثر تمرينات الإطالة العضلية في طول الخطوة أثناء المشي لدى أفراد عينة الدراسة .
- فروض الدراسة:

- ١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتمرينات الإطالة العضلية لمتغير المدى الحركي عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$).
- ٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتمرينات الإطالة العضلية لمتغير طول الخطوة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$).

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية :

- **المرونة:** هي أداء الحركات إلى أقصى مدى لها، أي القدرة على تحريك المفصل المشترك في الحركة إلى حدوده التشريحية.
- **المدى الحركي:** هو درجة الحركة التي تنتج بين جزأين متجاورين نتيجة لانقباض عضلي إرادي.
- **الإطالة:** هي زيادة طول العضلة بعيداً عن مركزها بقدر متساو من الطرفين.
- **طول الخطوة:** (Stride length) هي المسافة المحصورة بين مكان اتصال أحد القدمين بالأرض (الكعب) وإعادة اتصال القدم نفسه بالأرض (الكعب) متضمنة مرحلة الدفع والطيران والارتكاز للقدم الأخرى.
- **غير الممارس للنشاط الرياضي:** هو الفرد الذي لا يمارس الأنشطة الرياضية بصورة منتظمة، وغير مشارك في أي نشاط رياضي بانتظام.
- **البرنامج التدريبي المقترح:** هو البرنامج الذي طبق على عينة الدراسة الحالية لمدة ثمانية أسابيع بواقع ثلاث مرات أسبوعياً مدة كل منها ٢٠ دقيقة. إذ احتوى البرنامج على تمرينات متنوعة للإطالة.

منهجية الدراسة واجراءاتها:**منهج الدراسة:**

اتبع الباحثان لإجراء هذه الدراسة، المنهج ما قبل التجريبي (Pre - experimental Design) لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة وأهدافها، إذ استخدم الباحثان عينة تجريبية واحدة لتطبيق البرنامج التدريبي المقترح (أي استخدم التصميم التجريبي لمجموعة واحدة Shot Single Group Pre - experimental Design (One .

متغيرات الدراسة:

- ١- المتغيرات المستقلة: البرنامج التدريبي المقترح لإطالة عضلات الأطراف السفلى.
- ٢- المتغيرات التابعة: ركزت الدراسة على متغيرين تابعين وهما:
 - * المدى الحركي لمفاصل الأطراف السفلى.
 - * طول الخطوة: (Stride length).

مجتمع الدراسة وعينتها :

تكون مجتمع الدراسة من طلبة جامعة فيلادلفيا الذكور، والبالغ عددهم (١٥٠٠) طالب لمدة الصباحية من غير الممارسين للأنشطة الرياضية بشكل منتظم. وقد تم اختيار عينتها بالطريقة العمدية من طلبة جامعة فيلادلفيا الذكور الأصحاء من غير الممارسين للأنشطة الرياضية بانتظام، تراوحت أعمارهم بين (١٨-١٩) سنة، إذ بلغ عدد أفراد العينة في بداية إجراء الدراسة (٢٠) مشتركاً، ولكن الباحثين قاما باستبعاد (٨) مشتركين خلال مدة إجراء التجربة لأسباب تتعلق بعدم الانتظام والجدية؛ ليصبح العدد الفعلي لأفراد العينة (١٢) مشتركاً. وقد تم إجراء التكافؤ بين أفراد المجموعة التجريبية، للمتغيرات المستقلة لعينة الدراسة، والجدول رقم (١) يوضح هذا التكافؤ.

يبين هذا الجدول قيم المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمتغيرات المستقلة لعينة الدراسة (الطول، والوزن، والعمر) إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذه المتغيرات على الترتيب (١,٧٦٥ ± ٠,٣٤٥) و (٢,٣٧ ± ٧٧) و (٠,٤٥ ± ١٨,٢٥).

الجدول رقم (١)

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري للعمر، والوزن، والطول لأفراد
عينة الدراسة / ن = ١٢

الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	وحدة القياس	المتغير
٠,٠٣٤٥	١,٧٦٥	متر	الطول
٢,٣٧	٧٧	كغم	الوزن
٠,٤٥	١٨,٢٥	سنة	العمر

مجالات الدراسة :

١- المجال الزمني: أجريت الدراسة في المدة الزمنية الواقعة بين (٢٠٠٢/٢/١٧) إلى (٢٠٠٢/٦/١٥). إذ كانت المدة الزمنية الفعلية لتطبيق البرنامج المقترح من (٢٠٠٢/٣/١٧) إلى (٢٠٠٢/٥/٩).

٢- المجال المكاني: أجريت كافة الاختبارات في القياسين القبلي والبعدي في جامعة فيلادلفيا، في المدة الصباحية بين الساعة التاسعة إلى الحادية عشرة صباحاً، بالاتفاق مع أفراد العينة. كما جرى تطبيق كافة الوحدات التدريبية للمجموعة التجريبية في المكان نفسه وتحت الظروف نفسها.

أدوات الدراسة :

لأجل تحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثان باستخدام الأدوات الآتية:

١. البرنامج التدريبي، إذ تم وضع هذا البرنامج بعد الرجوع إلى مجموعة من المراجع العلمية المتخصصة، وتم عرضه على مجموعة من المحكمين من أصحاب الكفاءة والاختصاص وامتد هذا البرنامج إلى ثمانية أسابيع، وبواقع ثلاث وحدات في كل أسبوع، مدة كل وحدة منها عشرون دقيقة، مقسمة حسب التقسيم الآتي:

أ- (٥) دقائق إحماء عام.

ب- (١٠) دقائق تمارين الإطالة.

ج- (٥) دقائق استرخاء وتهدئة.

٢. الجونيوميتر الطبي (الخبري) (Clinical Goniometer): تم استخدامه لقياس المدى

الحركي لمفاصل الأطراف السفلى في القياسات القبلية والبعديّة، وهو من الأجهزة المتطورة والملائمة لغايات هذه الدراسة؛ إذ يمتاز بصغر حجمه ودقته العالية. إضافة إلى سهولة استخدامه.

٣. كاميرة تصوير فيديو رقمية متطورة نوع (Hitachi VM- E558LE) سرعتها ٢٥ صورة / ث، تم استخدامها لتصوير طول الخطوة لدى أفراد عينة الدراسة في القياسات القبلية والبعديّة، من خلال المشي على جهاز السير المتحرك.

٤. جهاز السير المتحرك (Tread-Mill)، وقد تم استخدام هذا الجهاز عند قياس طول الخطوة لدى أفراد عينة الدراسة بهدف تثبيت سرعة الخطوة عند السرعة ٣,١ ميل / ساعة لجميع أفراد عينة الدراسة.

٥. الميزان الطبي، إذ تم استخدامه لقياس وزن أفراد العينة.

٦. مسطرة الطول (جهاز الرستاميتير) إذ تم استخدامها لقياس طول أفراد العينة.

٧. استمارة تسجيل نتائج القياسات القبلية والبعديّة لمتغيرات المدى الحركي، وطول الخطوة لأفراد عينة الدراسة.

خطوات تنفيذ الدراسة:

نفذت هذه الدراسة باتّباع الخطوات الآتية:

أ- **تهيئة العينة للبرنامج:** بالاجتماع مع أفراد عينة الدراسة؛ إذ تم شرح كافة الشروط والتعليمات الخاصة بالدراسة بشكل عام، وبخطوات وآليات إجراء القياسات؛ إذ تم إجراء كافة القياسات في المدة الصباحية، بين الساعة التاسعة والحادية عشر صباحاً بالاتفاق مع عينة الدراسة، وذلك في المدة بين (٢٠٠٢/٢/١٢) إلى (٢٠٠٢/٢/١٤).

ب- **القياسات القبلية:** قام الباحثان بإجراء كافة القياسات القبلية اللازمة للدراسة بنفسيهما، إذ قاما بإجراء القياسات الآتية:

١. الوزن، باستخدام الميزان الطبي.

٢. الطول، باستخدام مسطرة الطول (جهاز الرستاميتير).

٣. المدى الحركي لمفاصل الأطراف السفلى باستخدام (جهاز الجينوميتر الطبي).

إذ قام الباحثان بالالتزام بطرق قياس المدى الحركي، والتعليمات، والإرشادات الخاصة بذلك من قبل الشركة المنتجة لجهاز الجينوميتر الطبي (YPL Television LTD - MIE, Medical Research)؛ إذ قام الباحثان بقياس المدى الحركي لمفاصل الأطراف السفلى وفق الآليات الآتية:

● **ثني ومد مفصل الورك:** من وضع الوقوف نضع الجينوميتر على الفخذ مباشرة أعلى

الركبة من الأمام، ثم نقوم بثني الركبة ورفعها إلى أقصى مدى ممكن ونأخذ القراءة.

● **تبعيد وتقريب مفصل الورك:** من وضع الوقوف نضع الجنيوميتر على جانب الفخذ أعلى الركبة مباشرة على الجهة الوحشية، ثم نقوم بتحريك الركبة إلى الخارج إلى أقصى مدى ونأخذ القراءة، ثم إلى الداخل ونأخذ القراءة.

● **تدوير مفصل الورك:** من وضع الرقود، الرجل ممدودة بالكامل نضع الجنيوميتر على المشط الخارجي، ونحرك للداخل، ونأخذ القراءة، وللخارج ونأخذ القراءة.

● **ثني مفصل الركبة:** من وضع الرقود، نضع الجنيوميتر على أسفل العضلة التوءمية، ونقوم بثني الركبة، ونأخذ القراءة.

● **تدوير مفصل الركبة:** من وضع الانبطاح الجانبي نضع الجنيوميتر على المشط الخارجي ملامساً للكعب، ثم نقوم بتدوير القدم للداخل ونأخذ القراءة، ثم إلى الخارج ونأخذ القراءة.

● **ثني مفصل الكاحل ومدّه:** من وضع الرقود، نضع الجنيوميتر أسفل القدم من الأمام تحت الأصابع، ونقوم بتحريك القدم للأمام ونأخذ القراءة، ثم إلى الخلف ونأخذ القراءة الأخرى.

٤. طول الخطوة: باستخدام تصوير أداء أفراد العينة عن طريق كاميرة تصوير الفيديو على جهاز السير المتحرك، وتحليل الأداء لاستخراج طول الخطوة.

ج- **الإطار العام للبرنامج التدريبي المقترح:** تعد البرامج التدريبية العلمية، الوسيلة الفعالة لتحقيق أهداف واضعي هذه البرامج ومنفذيها، وبخاصة إذا ما طبقت ونفذت بأسلوب يقوم على الأسس العلمية والعملية الصحيحة. تم تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد عينة الدراسة في المدة الممتدة بين (٢٠٠٢/٣/١٧) إلى (٢٠٠٢/٥/٩) بعد أن قام الباحثان بوضع البرنامج التدريبي، والتخطيط له بعد الاطلاع على العديد من المراجع والدراسات التي هدفت إلى تصميم البرامج التدريبية. وتم عرض البرنامج التدريبي المقترح على عدد من المتخصصين وأصحاب الخبرة العلمية والعملية في هذا المجال، وأخذ اقتراحاتهم وملاحظاتهم حول بعض مكونات البرنامج؛ إذ امتد البرنامج التدريبي المقترح لمدة ثمانية أسابيع، بواقع ثلاث مرات أسبوعياً وبمجموع أربع وعشرين وحدة تدريبية.

د- **إجراء الدراسة:** مشى كل فرد على جهاز السير المتحرك لمدة ثلاثين ثانية بعد وصول جهاز السير المتحرك إلى سرعة ٣,١ ميل/س، وقد تم اختيار هذه السرعة في ضوء الدراسة الاستطلاعية التي تم إجراؤها قبل الدراسة وبما يتناسب مع عينة الدراسة.

هـ- **التحليل الفيديوغرافي:** تم تصوير العينة بواسطة كاميرا (Hitachi) من المستوى الجانبي الأيمن، ومن ثم تم عرض الفيلم على شاشته مسطحة لتلفاز نوع (Sony) لقياس المسافة المحصورة بين مكان اتصال أحد القدمين بالأرض (الكعب) وإعادة اتصال القدم نفسه

بالأرض (الكعب) متضمنة مرحلة الدفع، والطيران، والارتكاز للقدم الأخرى؛ وذلك لقياس طول الخطوة .

ثبات الاختبار:

استخدم الباحثان أسلوب تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه، لإيجاد معامل ثبات الاختبار على مجموعة من طلبة الجامعة من غير الممارسين للأنشطة الرياضية بلغ عددهم خمسة طلاب لم يدخلوا ضمن عينة الدراسة، وتم استبعادهم. وكان الفاصل الزمني بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني ثلاثة أيام فقط. وكانت معاملات الارتباط بين القياسين علي النحو الموضح في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)

معاملات الارتباط، ومستوى الدلالة لتقدير ثبات اختبارات المدى الحركي، وطول الخطوة

الرقم	الاختبار	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	مفصل الورك	٠,٩٧١	دال
٢	تباعد مفصل الورك	٠,٩٣٨	دال
٣	تقريب مفصل الورك	٠,٨٦٩	دال
٤	تدوير مفصل الورك	٠,٨٤٥	دال
٥	ثني مفصل الركبة	٠,٨٦٥	دال
٦	تدوير مفصل الركبة	٠,٩٧٥	دال
٧	مد مفصل الكاحل	٠,٨٣٨	دال
٨	ثني مفصل الكاحل	٠,٨٤٩	دال
٩	طول الخطوة	٠,٩٨٤	دال

دال عند مستوى ($\alpha = 0,05$)

الدراسة الاستطلاعية :

قام الباحثان بإجراء دراسة استطلاعية كاملة مكونة من اختبارات قبلية وتطبيق لإحدى الوحدات التدريبية الأسبوعية من البرنامج المقترح، واختبارات بعديّة على عينة من المجتمع الأصلي للدراسة بلغ عددها خمسة طلاب؛ إذ أجريت لهم الاختبارات القبليّة، وطبقوا مجموعة من الوحدات التدريبية المقترحة لمدة أسبوع. وتم إجراء الاختبارات البعديّة؛ وذلك بهدف التعرف على ملاءمة الاختبارات لطبيعة أفراد العينة، والمدة الزمنية التي يستغرقها تطبيق الوحدة التدريبية. وكذلك السرعة المناسبة لجهاز السير المتحرك، وإعطاء عينة الدراسة الفرصة المناسبة؛ للاطلاع على إجراءات الدراسة واختباراتها.

المعالجة الإحصائية :

قام الباحثان باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية؛ وذلك بهدف التعرف على مدى تحقق أهداف الدراسة وفروضها:

- ١- المتوسط الحسابي (Mean).
- ٢ الانحراف المعياري (Standard Deviation) ..
- ٣ معامل ارتباط بيرسون.
- ٤- اختبار زتز للبيانات المترابطة.
- ٥- اختبار ولكوكسون للرتب (Wilcoxon).

عرض النتائج ومناقشتها :

في ضوء أهداف الدراسة وفروضها، واختبار الفرضية الأولى، والتي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للبرنامج التدريبي المقترح على متغير طول الخطوة، فقد استخدم لهذا الغرض اختبار "ت" للبيانات المترابطة.

الجدول رقم (٣)

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وفرق المتوسطات وقيمة "ت" / ن = ١٢

المتغير	الوسط الحسابي		الانحراف المعياري		فرق المتوسطات	قيمة ت	مستوى الدلالة
	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي			
طول الخطوة (بالمتر)	٠,٥٠٧	٠,٥٢١٢	٢,٠١	٢,٠٧	٠,٧١-	٤,٠٤٥-	٠,٠٠٢

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = ٠,٠٥$ قيمة "ت" الجدولية = ٢,٢٠ درجة الحرية = ١١

الجدول رقم (٣) يبين قيم الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة فرق المتوسطات وقيمة زتر المحسوبة لتغير طول الخطوة ومستوى الدلالة وذلك للقياسين القبلي والبعدي ويبدو من الجدول أن قيمة زتر المحسوبة (٤,٠٤٥) كانت أكبر من قيمة زتر الجدولية (٢,٢٠) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية دالة في هذا المتغير إذ كانت الدلالة لصالح القياس البعدي إذ كان متوسط القياس القبلي (٠,٥٠٧) ومتوسط القياس البعدي (٠,٥٢١٢) في حين بلغ فرق هذين المتوسطين (٠,٧١) وهو فرق ذو دلالة إحصائية حسب ما أظهرته قيمة (ت) التي تم حسابها، وهذا يعني أن الفرضية الصفرية الأولى مرفوضة .

ويعزو الباحثان سبب هذه النتيجة إلى أثر الترمينات الخاصة بإطالة الفخذ والساق (العضلة الفخذية ذات الرأسين، والعضلة نصف الوترية، والعضلة نصف الغشائية، والعضلة الرقيقة، والعضلة الخياطية)؛ فقد حصل فيها تمدد للألياف العضلية، مما أدى إلى زيادة المدى الحركي للمفاصل التي تعمل عليها هذه العضلات (الحوض والركبة)، الأمر الذي يعني زيادة ارتفاع الرجل عن الأرض، وزيادة الثني للخلف بحيث يتم استغلال هذه الزيادة (في رفع الرجل خلفاً) لحظة مد مفصل الركبة باتجاه الأمام من أجل هبوط القدم، وإنهاء الخطوة السابقة.

وأشار الخطيب وآخرون (١٩٩٧) إلى أن العضلات التي تمتاز بالإطالة تنتج قوة أكبر من العضلات التي تنقصها الإطالة، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن أكبر قوة عضلية يتم إنتاجها عند الزاوية ٩٠°؛ وقد أظهر أفراد عينة الدراسة القدرة الكافية على التفاعل مع ترمينات الإطالة، ومن ثم تعني فإن زيادة القوة العضلية إمكانية التحكم بحركة المفاصل، سواء بثني مفصل الركبة للخلف، أو بمد الرجل للأمام بصورة أكبر؛ مما يعني زيادة طول الخطوة.

كما يرى الباحثان أن الإطالة العضلية - بشكل عام - تؤدي إلى تعاون كبير في العمل العضلي للعضلات المتضادة، بحيث إذا انقبضت عضلة ما صاحبها تمدد في العضلة المقابلة لها على المفصل. ولكن ما يحدث في حالة تمارين الإطالة هو تقليل قيمة الانقباض العضلي للعضلات المعاكسة؛ وهذا يعني استغلال أمثل للتمدد العضلي للعضلات المادة (أو الفاردة) للمفصل دون الحاجة إلى بذل جهد عضلي يقاوم العضلات المعاكسة، وهذا يقودنا إلى التوفير في الجهد العضلي المبذول أثناء ثني ومد المفصل المشمول بالحركة (مفصل الركبة بشكل أساسي)، مما يعني أن الحركة تؤدي بسهولة ويسر؛ وهذا ما اتفق مع حسانيــــــــــــن (١٩٩٧) الذي أشار إلى أن الشخص ذا المرونة العالية يبذل جهداً أقل من الشخص الأقل مرونة.

والجدول رقم (٤) يبين قيم المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل الالتواء، وأدنى قيمة وأعلى قيمة لمتغيرات المدى الحركي. ومن خلال ملاحظة قيم معامل الالتواء نجد أنها قد انحسرت بين القيمتين (٠,٠٧- و ١,٠٦) في القياس القبلي، وبين القيمتين (٠,٠٣- و ٢,٢١) في القياس البعدي، وهذه القيم تعد طبيعية في توزيع متغيرات المدى الحركي للقياسين القبلي والبعدي.

ويوضح الجدول رقم (٤) أيضاً التحسن في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي في جميع المتغيرات التي شملتها الدراسة. كما يبين أن قيم معاملات الالتواء لجميع المتغيرات تعد طبيعية، وضمن النسب المقبولة.

الجدول رقم (٤)

الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وأدنى قيمة، وأعلى قيمة، ومعامل الالتواء للقياسين القبلي والبعدي وذلك لمتغيرات المدى الحركي / ن = ١٢

المتغيرات	الوسط الحسابي		الانحراف المعياري		الالتواء		أدنى قيمة		أعلى قيمة	
	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي
ثني ومد الورك	١٠٤,٤١	١٠٦,٥٨	١,٩٢	٢,٣٩	٠,٠٧	٠,٩٢	١٠١	١٠٣	١٠٨	١١٢
أبعاد الورك	٥٣	٥٥,٣٣	٢,٢١	١,٩٢	٠	٠,٠٧	٥٠	٥٢	٥٦	٥٩
تقريب الورك	١٣,٩١	١٥,١٦	١,٦٧	١,٤٠	٠,٤٣	٠,٥٩	١٢	١٣	١٧	١٨
تدوير الورك (للدخل)	٣٩,٧٥	٤٠,٦٦	١,٨١	٢,٠١	٠,٨٨	٠,٣٨	٣٧	٣٧	٤٤	٤٥
تدوير الورك (للخارج)	٤٩,٦٦	٥٠,٥٨	١,٦١	١,٦٧	٠,٣٤	١,٦٣	٤٧	٤٩	٥٣	٥٥
ثني الركبة (للدخل)	١٢٥,٧٥	١٢٧,٩١	٣,٩٣	٣,٩٦	٠,٠٥-	٠,٠٣-	١٢٠	١٢٢	١٣٢	١٣٥
تدوير الركبة (للدخل)	٣٤,٧٥	٣٥,٣٣	١,٣٥	١,٦١	١,٠٦	٠,٩٠	٣٣	٣٣	٣٨	٣٩
تدوير الركبة (للخارج)	١٩,٦٦	٢٠,٣٣	٠,٩٨	١,٣٠	٠,٨١	٢,٢١	١٨	١٩	٢٢	٢٤
مد الكاحل	٣٤,٥	٣٥,٤١	١,٧٨	١,٩٢	٠	٠,٢٨	٣٢	٣٣	٣٧	٣٩
قبض الكاحل	٢٢,٦٦	٢٢,٥٠	١,٦٦	١,٩٣	٠,٠٦-	٠,١٣	٢٠	٢١	٢٥	٢٧

ولاختبار الفرضية الصفرية الثانية، والتي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لبرنامج الإطالة العضلية لمتغير المدى الحركي، وذلك بين القياسين القبلي والبعدي، فقد قام الباحثان باستخدام اختبار ويلكوكسون للرتب (Wilcoxon). والجدول رقم (٥) يوضح هذه النتائج.

الجدول رقم (٥)

جدول اختبار إشارة الرتب (Wilcoxon) وعدد الرتب ومتوسطها ومجموعها لاختبارات المدى الحركي بين القياسين القبلي والبعدين / $n = 12$

المتغيرات	إشارات الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
ثنى ومد الورك	سالبة	٠	٠	٠	*٢,٨٢	٠,٠٠٥
	موجبة	١٠	٥,٥	٥٥		
	شاذة	٢				
أبعاد الورك	سالبة	٠	٠	٠	*٣,٠٨٢	٠,٠٠٢
	موجبة	١٢	٦,٥	٧٨		
	شاذة	٠				
تقريب الورك	سالبة	٠	٠	٠	*٢,٧٥١	٠,٠٠٦
	موجبة	٩	٥	٤٥		
	شاذة	٣				
تدوير الورك للداخل	سالبة	٠	٠	٠	*٣,٠٥	٠,٠٠٢
	موجبة	١٠	٥,٥	٥٥		
	شاذة	٢				
تدوير الورك للخارج	سالبة	٠	٠	٠	*٢,٥٩٨	٠,٠٠٩
	موجبة	٨	٤,٥	٣٦		
	شاذة	٤				
ثنى الركبة	سالبة	٠	٠	٠	*٣,١١٥	٠,٠٠٢
	موجبة	١٢	٦,٥	٧٨		
	شاذة	٠				
تدوير الركبة للداخل	سالبة	١	٨,٥	٨,٥	*٢,٧٤٨	٠,٠٠٨٠
	موجبة	٨	٤,٥٦	٣٦,٥		
	شاذة	٣				
تدوير الركبة للخارج	سالبة	١	٤,٥	٤,٥	*٢,٣٠٩	٠,٠٢١
	موجبة	٨	٥,٠٦	٤٠,٥٠		
	شاذة	٣				
مد الكاحل	سالبة	٠	٠	٠	*٢,٥٩٨	٠,٠٠٩
	موجبة	٨	٤,٥	٣٦		
	شاذة	٤				
قبض الكاحل	سالبة	٠	٠	٠	*٢,٦٤	٠,٠٠٨
	موجبة	٨	٤,٥	٣٦		
	شاذة	٤				

*دال عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0,05$ قيمة Z الجدولية = ١,٩٦

يبين الجدول رقم (٥) أن كافة القيم للمتغيرات السابقة ذات دلالة إحصائية، وذلك من خلال مقارنة قيم Z المحسوبة في الجدول مع قيم Z الجدولية عند مستوى دلالة $(\alpha = 0,05)$. وعند ملاحظة فرق الرتب الموجبة لمتغيرات المدى الحركي، وكذلك قيم اختبار Z لهذه المتغيرات، وجد أن هنالك تحسناً في قيم القياس البعدي، وهذه القيم لها دلالة إحصائية، ويرى الباحثان أن التأثير الإيجابي للبرنامج التدريبي قد يعود إلى تفاعل أفراد عينة الدراسة مع البرنامج التدريبي الذي اهتم بإطالة العضلات العاملة على مفصل الحوض، وبالحرركات المختلفة؛ إذ كانت العضلات العاملة خلال حركة ثني الفخذ باتجاه المقعدة. ويعتقد الباحثان أيضاً أن التمارين المطبقة والمثلة في متغيرات ثني الورك ومداه، وإبعاد الورك وتقريبه، وتدوير الورك للدخول وتدويره للخارج، هي تمارين إيجابية موجهة لمجموعة العضلات السابقة؛ إذ إنه في حالة إحداث أية إطالة لهذه العضلات، فإن النتيجة تنعكس على مرونة هذه المفاصل وليونتها.

والمرونة تعني حرية الحركة، مما يعني انزلاق الألياف العضلية عند أداء الحركات المطلوبة؛ وهذا يعني القدرة على زيادة المدى الحركي على مفصل الحوض. ويرى الباحثان أن الإطالة للألياف العضلية تسمح بحرية أكبر لحركة هذه الألياف، مما يعني توفير القوة المنتجة المطلوبة من هذه العضلات لأداء حركة معينة على هذا المفصل؛ ومن ثم يزيد في تدريب هذه العضلات وإطالتها من قوتها في مواجهة متطلبات الجهد اللازم لمواجهة حركة معينة وتنفيذها، بالإضافة إلى حرية حركتها حول هذا المفصل. كما لاحظ الباحثان أن حركة إبعاد الورك كانت من الحركات المهمة التي أتقنها أفراد عينة الدراسة كلهم، إذ حصل التحسن لدى جميع أفراد العينة؛ على حين كانت حركة تدوير الورك للخارج من أصعب الحركات؛ إذ تطور ثمانية مشتركين وبقي أربعة مشتركين دون أي تحسن.

أما بالنسبة للحركات المطبقة لحركة ثني الركبة وتدويرها للخارج، فقد أظهرت النتائج دلالة إحصائية لمتغير تدوير الركبة للدخول، ويعتقد الباحثان أن ذلك يعود إلى أن تمارين الإطالة العضلية الموجهة لمجموعة العضلات العاملة على مفصل الركبة قد كان لها تأثير إيجابي، إذ أدى البرنامج بحركاته المطبقة إلى تحقيق الإطالة العضلية لمجموعة العضلات حول مفصل الركبة، ومن ثم أدى إلى زيادة المدى الحركي لهذا المفصل بوصفه نتيجة طبيعية لتمرين الإطالة وبما يتناسب مع الوضع التشريحي لهذا المفصل. وإذا أخذنا بعين الاعتبار الارتباط في العمل العضلي لمجموعة العضلات حول هذا المفصل مع مجموعة العضلات العاملة على مفصل الورك، فإننا نستطيع أن نفسر سبب هذا التحسن في المدى الحركي. وإذا تفحصنا الجدول رقم (٥) نجد أن حركة ثني الركبة قد أحدثت تغيراً وتطوراً إيجابياً لدى أفراد العينة، والسبب في ذلك يعود إلى أن حركة الثني هي حركة طبيعية وتلقائية لمفصل الركبة، وتتناسب مع الوضع التشريحي للمفصل. ومع أن المدى الحركي للركبة قد

تحسن في حركتي التدوير للداخل والخارج لدى (8) أفراد من عينة الدراسة، إلا أن هذه الحركة نادراً ما يحتاج إليها الأشخاص غير الممارسين للنشاط الرياضي، ونادراً ما تؤديها العضلات، وهذا يفسر عدم تفاعل واستجابة جميع أفراد العينة لهاتين الحركتين . أما فيما يتعلق بحركتي مد الكاحل وقبضه، فقد أظهرت النتائج دلالة إحصائية لهاتين الحركتين نتيجة لتمرينات الإطالة المطبقة والموجهة للعضلات العاملة على هذا المفصل ويعتقد الباحثان أن سبب هذا التحسن يرتبط بالتحسن في الإطالة التي حصلت للعضلات المرتبطة حول مفصل الركبة؛ إذ إن الحركة على مفصل الكاحل تعد ثانوية بالنسبة للحركة على مفصل الركبة خلال حركة المشي، وإن عمل مفصل الكاحل يكون لحظة نزول القدم إلى الأرض وحتى ارتفاع الأصابع عنها فقط، فيما يبقى المفصل والقدم معا بوضع معين أثناء رفع الرجل.

إن مفصل الكاحل يتحمل جزءاً كبيراً من وزن الجسم بطبيعة موقعه بالنسبة للجسم وعليه يساعد زيادة المدى الحركي على انتقال حركة الجسم للأمام أو الخلف، إذ إنه من الضروري تخفيف قيم العزوم حول هذا المفصل بسبب بعد مركز ثقل الجسم (في وضع معين) عن مركز هذا المفصل. ويفسر الباحثان ذلك بأن مفصل الكاحل هو المفصل الأساسي الأخير الذي يقوم بترجمة القوى العضلية إلى حركات سهلة وطبيعية للأشخاص الرياضيين وغير الرياضيين على السواء.

الاستنتاجات:

- استناداً إلى نتائج هذه الدراسة يمكن استخلاص الاستنتاجات الآتية:
- وجود أثر إيجابي دال إحصائياً لتمرينات الإطالة العضلية لمتغير طول الخطوة.
- وجود أثر إيجابي دال إحصائياً لمتغيرات المدى الحركي لمفاصل كل من الورك، والركبة، والكاحل.
- أن أكثر الحركات سهولة على مفصل الورك كانت حركة الإبعاد، على حين كانت أكثر الحركات صعوبة على المفصل نفسه هي حركة التدوير للخارج.
- إن حركة ثني الركبة هي من الحركات الأساسية والمهمة لهذا المفصل مقارنة بحركات التدوير سواء للداخل أو للخارج.

التوصيات:

- في ضوء ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج يوصي الباحثان بالآتي:
- التركيز في التدريبات الرياضية على برامج الإطالة العضلية بوصفه جزءاً مهماً لزيادة طول الخطوة.

- وضع برامج تمارين إطالة عضلية مختلفة تهتم بزيادة المدى الحركي للمفاصل.
- التركيز عند وضع البرامج والتمارين الخاصة بالإطالة على الحركات الطبيعية للمفاصل؛ بحيث تتم زيادتها وتحسينها لتناسب المتطلبات الحركية.
- ضرورة إجراء المزيد من الدراسات المشابهة في هذا المجال، وتناول متغيرات حركية إضافية أخرى.

المراجع

- برهم، عبد المنعم وأبو نمر، محمد خميس. (١٩٨٨). موسوعة التمرينات الرياضية (الجزء الأول). عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- حسانين، محمد صبحي وعبد المنعم، حمدي. (١٩٩٧). الأسس العلمية لكرة الطائرة وطرق القياس والتقييم (الطبعة الأولى). عمان: مركز الكتاب للنشر.
- الخطيب، ناريمان والنمر، عبد العزيز والسكري، عمرو. (١٩٩٧). الإطالة العضلية (الطبعة الأولى). عمان: مركز الكتاب للنشر.
- خليفات، عامر. (٢٠٠٤). أثر برنامج تدريبي مقترح في تطوير بعض الصفات الميكانيكية الحركية الأساسية للأطفال المصابين بالانحناء الجانبي الوظيفي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- قاسم، وجيه. (١٩٩٢). جسم الإنسان ووقايته من الإصابات. إربد، الأردن: منشورات جامعة اليرموك، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا.

Georg, J. S. ,Man Y. W., Stanley, P.A., Jean ,T.Y. ,& Gail A. G. 2001. Lower-extremity kinetic response to activity program dosing in older adultes. **Journal of Applied Biomechanics** , 17 (2),85-97 .

Gribble, Ph.A ., Guskiewicz , K.M. , Prentice, W.E. ,& Shields, E.W.(1999). Effect of static and hold-relax stretching on hamstring range of motion using the flexibility LE 1000. **Journal of Sport Rehabilitation** ,18, 195 – 208 .

Howard ,V.H (1984) . **Advanced fitness a assessment and exercise prescription** (1st Ed). New York : Macmillan .

Johnson, B.L. ,& Nelson J.K .(1974) . **Practical measurement for evaluation in physical education**. (Second edition) . Minneapolis, Minnesota : Burgess Publishing Company .

Maxwell , D. , Rodger , K. , & Athur, D. (2002). Simultaneous positive and negative external mechanical work in human walking. **Journal of Biomechanics** , 35 (1), 117-124.

Schonthaler , S. H ,Schwarz , M ,Schwarz , L ,& Kindermann , W.(1996) . Effect of different stretching methods on the maximum range of motion (ROM). **International Journal of Sport Medicine**, 17, P 574 .

Young, J.C.,& Pitt , K.T, (1996). Effect of static stretching on lactace removal after high intensity exercise. **Medicine and Science in Sport and Exercise** ,28 (5), 10-28 .

الباب الثاني

أنشطة الكلية العلمية

ملخصات رسائل ماجستير التربية
التي نوقشت حديثاً
في كلية التربية بجامعة البحرين

عناوين رسائل الماجستير

١- نموذج مقترح لنادي فتاة رياضي بمملكة البحرين

الطالبة : سلامة محمد عتيق

٢- اتخاذ القرار وعلاقته ببعض السمات الشخصية لدى القادة الرياضيين بالأندية الرياضية في مملكة البحرين

الطالبة : كوكب السيد أحمد جواد

٣- تأثير استخدام جهاز مساعد مطور لتحسين المسار الحركي لمهارة (النصف لفة أمامية من الارتكاز للوقوف على اليدين) على جهاز المتوازي في الجمباز

الطالب : زكي حسن مكي المبيريك

٤- علاقة بعض الدلالات الأنثروبومترية بالإنجاز الرياضي ومؤشرات التعب العضلي لدى الأطفال في المرحلة العمرية ٦ - ٨ سنوات بمملكة البحرين

الطالبة : مريم سلطان الكعبي

نموذج مقترح لنادي فتاة رياضي بمملكة البحرين

إعداد

الطالبة : سلامة محمد عتيق

إشراف

د. أمل سيد أحمد

د. عبد الرحمن أحمد سيار

تاريخ المناقشة : ٢٦ / ٦ / ٢٠٠٤

ملخص الدراسة

هدفت ادراسة إلى تقويم نموذج مقترح لنادي فتاة رياضي بمملكة البحرين كأحد الجهود العلمية التي قد تسهم في رفع مستوى الفتاة البحرينية من النواحي (الرياضية، والاجتماعية، والثقافية، والصحية) في إطار السياسة العامة للمملكة، وتحت مظلة المؤسسة العامة للشباب والرياضة.

اتبعت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي باستخدام الدراسات المسحية التي تقوم على وصف الوضع الراهن وتحليله وتفسيره للوصول إلى وضع " نموذج مقترح لنادي فتاة رياضي بمملكة البحرين"

قامت الباحثة بحساب عينة الدراسة بالطريقة العشوائية حيث بلغت (٩١) فراداً، حيث شملت على (٤٧) من الاداريين، و(٢٩) من الاخصائيين، و(١٥) من المدربات.

لجمع البيانات الخاصة بالدراسة، قامت الباحثة بتصميم استبانة وفقاً للمعايير التي يتم من خلالها وضع "نموذج مقترح لنادي فتاة رياضي"، اشتملت على (٧٢) عبارة وموزعة على (٥) محاور رئيسة .

استعانت الباحثة لاستخراج نتائج الدراسة باستخدام برنامج SPSS الإحصائي من خلال إيجاد التكرارات المشاهدة والمتوقعة لكل بند من بنود الاستبانة في المحاور الخمسة المختلفة (موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق) وقيمة ز، واستخدام اختبار "كاي تربيع" وحساب مستوى الدلالة وتفسيرها عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ .

وفي ضوء ما جاء من تحليل وتفسير للنتائج، وفي حدود عينة الدراسة أمكن للباحثة استخلاص "نموذج مقترح لنادي فتاة رياضي بمملكة البحرين" تبعاً لمحاورها وترتيب بنودها

حسب الأهمية.

وفي ضوء أهداف الدراسة ونتائجها المستخلصة ضمن آراء عينة الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

١. العمل على إنشاء نادي خاص للفتيات، وذلك لتسهيل ممارستهن للأنشطة الرياضية النسائية، يباشر نشاطاته في إطار السياسة العامة للمملكة، وأن يكون النادي الجهة المسؤولة عن النشاط النسائي بالمملكة وفقاً للقوانين والنظم واللوائح والقرارات التي تضعها المؤسسة العامة للشباب والرياضة.

٢. إنشاء فروع للنادي في جميع محافظات المملكة وعددها (٥) في المستقبل؛ لتمكين المواطنة البحرينية من ممارسة الأنشطة (الصحية، والرياضية، والاجتماعية، والثقافية) في أماكن خاصة بها بحرية تامة بالقرب من محل إقامتها.

اتخاذ القرار وعلاقته ببعض السمات الشخصية لدى القادة الرياضيين بالأندية الرياضية في مملكة البحرين

إعداد

الطالبة : كوكب السيد أحمد جواد

إشراف

أ.د. إخلص محمد عبد الحفيظ

أ.د. عادل محمد النشار

تاريخ المناقشة : ٢٠/١٢/٢٠٠٤

ملخص الدراسة

استهدف هذا البحث التعرف على العلاقة بين اتخاذ القرار وبعض السمات الشخصية لدى القادة الرياضيين بالأندية الرياضية في مملكة البحرين، والفروق بين القادة الرياضيين في القدرة على اتخاذ القرار وبعض السمات الشخصية.

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي "أسلوب المسح"؛ لأنه المنهج المناسب لطبيعة هذا البحث، واشتملت عينة البحث على (٦٩) تسعة وستين من القادة الرياضيين بالأندية الرياضية بمملكة البحرين في الموسم الرياضي ٢٠٠٤/٢٠٠٥ م.

وقد تضمنت أدوات البحث مقياس اتخاذ القرار إعداد سيف الدين عبدون ومقياس فرايبورج للشخصية من إعداد فارنبرج *Fahrenberge* وهربت سيلج *Selg*.

وقد قامت الباحثة بتحليل بيانات البحث باستخدام عددٍ من المعالجات الإحصائية، وقد توصلت إلى النتائج الآتية:

١. توجد علاقة ارتباطية سلبية ودالة إحصائية بين اتخاذ القرار وسمة القابلية للاستشارة لدى رؤساء مجلس إدارة الأندية الرياضية، وسمة الاجتماعية لدى مدربي الفرق الرياضية، بينما توجد علاقة ارتباطية إيجابية ودالة إحصائية بين اتخاذ القرار وسمتي الهدوء والسيطرة لدى أمناء سر الأندية الرياضية بمملكة البحرين.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عينات البحث الثلاث في مقياس اتخاذ القرار.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عينات البحث الثلاث في مقياس فرايبورج للشخصية.

- وفي ضوء النتائج التي تم الوصول إليها أوصت الباحثة بما يلي:
١. أن تقوم المؤسسة العامة للشباب والرياضة ببناء برامج تهدف إلى رفع الوعي الانتخابي لأعضاء النوادي الرياضية من أجل بناء وعي سليم في اختيار المرشحين لإدارات النوادي تحقيقاً لمبدأ وضع الرجل المناسب في المكان المناسب، حتى يستطيع المرشح الاضطلاع بمسئولية الإدارة، واتخاذ القرار، وبناء النادي كمؤسسة تنظيمية تركز في إدارتها على الإدارة العلمية الفاعلة، والتي تبني على تميز القدرات الإدارية والشخصية للمراكز الإدارية في النادي الرياضي، والتي تستطيع تطوير المؤسسة الرياضية في المجتمع البحريني.
 ٢. مسح الاحتياجات الإدارية للقادة الإداريين في الأندية الرياضية، ووضع البرامج اللازمة لتأهيلهم وفق المستويات الإدارية والمناصب التي يشغلونها من أجل بناء القدرات الإدارية والشخصية التي يحتاج إليها كل مستوى إداري وفق الوظائف والمسئوليات المنوطة بهم في العملية الإدارية.
 ٣. دعم بناء عملية اتخاذ القرار بصورة منهجية سليمة بإصدار أدلة استرشادية للقادة الرياضيين في الأندية الرياضية وإمكانية تضمين ذلك اللوائح الداخلية لمجالس إدارة الأندية الرياضية.

تأثير استخدام جهاز مساعد مطور لتحسين المسار الحركي لمهارة (النصف لفة أمامية من الارتكاز للوقوف على اليدين) على جهاز المتوازي في الجمباز

إعداد

الطالب: زكي حسن مكي المبيريك

إشراف

د. محمود ابراهيم شبر

د. آمال جابر متولي

تاريخ المناقشة ٢٠٠٥/٦/٨

ملخص الدراسة

يهدف البحث إلى معرفة تأثير استخدام جهاز مساعد مطور لتحسين المسار الحركي لمهارة النصف لفة أمامية من الارتكاز على اليدين، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي باستخدام المجموعة الواحدة عن طريق الاختبار القبلي والبعدي لملاءمته لأهداف البحث، كما تم اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية والتي تمثلت في (٦) لاعبين، واستخدم الجهاز المساعد المطور لمدة (٦) أسابيع بواقع ثلاث وحدات تدريبية في الأسبوع، كما تم حساب المتغيرات التالية: المسار الحركي النموذجي، زوايا الكتف، المسافات الأفقية الرأسية لنقطة الحوض، زمن الأداء للمهارة خلال المراحل الحاسمة وهي: بداية المرجحة، وبداية الطيران، وأعلى نقطة طيران، والهبوط، وبعد المعالجات الإحصائية، توصل الباحث إلى أن استخدام الجهاز المساعد المطور قد أثر تأثيراً إيجابياً على تحسين المسار الحركي لمهارة النصف لفة أمامية من الارتكاز للوقوف على اليدين لكل من المسافات الأفقية والرأسية لنقطة الحوض، وزوايا الكتف، وزمن أداء المهارة قيد البحث، كما أنه اختلفت نسب التحسن بين متغيرات الدراسة التي تحكم أداء المهارة قيد البحث، لذا أوصى الباحث باستخدام الجهاز المساعد المطور لتعليم مهارة النصف لفة أمامية من الارتكاز للوقوف على اليدين لما له من تأثير إيجابي على تحسين المسار الحركي لها.

علاقة بعض الدلالات الأنثروبومترية بالإنجاز الرياضي ومؤشرات التعب العضلي لدى الأطفال في المرحلة العمرية ٦ - ٨ سنوات بمملكة البحرين

إعداد

الطالبة: مريم سلطان الكعبي

إشراف

د. احمد نصر الدين سيد

تاريخ المناقشة ٢٠٠٥/٦/٦

ملخص الدراسة

أجري البحث بغرض تحديد العلاقة بين بعض الدلالات الأنثروبومترية وكل من الإنجاز الرياضي، ومؤشرات التعب العضلي لدى الأطفال في المرحلة العمرية ٦-٨ سنوات بمملكة البحرين، طبق البحث على عينة مكونة من ٨٤ طفلة، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية من بين أطفال المدارس الابتدائية للبنات بمملكة البحرين، و استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، تناول البحث عددا من القياسات الانثروبومترية المتمثلة في قياس الطول الكلي للجسم، قياس أطوال أجزاء الجسم (الجزع، العضد، الساعد، الكف، الفخذ، الساق، القدم)، قياس أطوال أجزاء الجسم، قياس المحيطان(العضد، الساعد، الصدر، الفخذ، الساق)، قياسات الدهون. استخدمت فيها طريقة قياس سمك ثنايا الجلد والدهن من ثلاث مناطق بالجسم هي (خلف العضد، الفخذ، فوق عظم الحرقفة)، وذلك باستخدام جهاز Skinfold لقياس الإنجاز الرياضي، واستخدمت الباحثة قياسات لعناصر اللياقة البدنية المعبرة عن الإنجاز البدني، وشملت قياسات عناصر: القوة العضلية للقبضة، قياس عنصر السرعة من خلال قياس زمن اختبار عدو ٥٠م، قياس عنصر تحمل الانقباض العضلي الثابت، باستخدام قياس قوة القبضة والثبات لأطول فترة زمنية (مقاسة بالثانية) مع استخدام قوة قبض تعادل ٧٠٪ من أقصى مقياس لقوة القبضة، قياس عنصر القدرة العضلية باستخدام طريقة اختبار الوثب العمودي سارجنت. وقد استخدمت الباحثة اختبار كارلسون للتعب في قياس هذا المتغير، والذي يعبر عن لياقة التحمل الدوري التنفسي، وتضمنت خطة المعالجة الإحصائية حساب كل من: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعاملات الارتباط. وتوصلت نتائج البحث إلى وجود عدد من العلاقات الارتباطية بين بعض القياسات الأنثروبومترية والإنجاز الرياضي، وكذلك بين عدد آخر من القياسات الأنثروبومترية ومؤشرات التعب العضلي، وأوصت الباحثة ببعض التوصيات العلمية في هذا المجال في ضوء نتائج البحث.

