مجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد التاسع - العدد الثالث

رمضان 1429 هـ – سبتمبر 2008 م

تصدر عن

كلية التربية – جامعة البحرين

للمراسلات

كلية التربية – جامعة البحرين – الصخير

ص. ب : 32038

هاتف : 17437147 (973+)

فاكس : 17449089 (973+)

البريد الإلكتروني: jeps@edu.uob.bh

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

مملكة البحرين

رقم التصريح بالنشر من قبل
وزارة الإعلام
MEC 284

ثمن العدد

■ البحرين دينار	■ السعودية 15 ريالاً
■ الكويت دينار وربع	■ الإمارات 15 درهماً
■ عمان 1.5 ريالاً	■ قطر 15 درهماً
■ اليمن 500 ريالات	■ تونس دينارين
■ الجزائر 250 دينار	■ المغرب 30 درهماً
■ ليبيا 2 دينار	■ مصر 10 جنيهات
■ سوريا 100 ليرة	■ لبنان 6000 ليرة
■ الأردن دينار ونصف	■ السودان 700 جنيه

التوزيع : الأيام AL AYAM

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

الهيئة الاستشارية

رئيس الهيئة الاستشارية

أ.د. خليل يوسف الخليـــلي
عميد كلية التربية / جامعة البحرين

أعضاء الهيئة الاستشارية

أ. د. داود عبدالملك الحـدابي
جامعة صنعاء

أ. د. سام عبدالكريم عمـار
جامعة دمشق

أ. د. صالـح عبدالله جـاسـم
جامعة الكويت

أ. د. عامر بن سعيد الشهراني
جامعة الملك خالد

أ. د. عبـدالله خـضـر مـدني
جامعة الخرطوم

أ. د. عبـدالسـلام الـوزاني
جامعة محمد الخامس

أ. د. عبدالعزيز عبدالرحمن كمال
جامعة قطر

أ. د. عبداللطيف حيدر الحكيمي
جامعة الإمارات

أ. د. عـدنـان الأميـن
الجامعة اللبنانية

أ. د. محمد سعيد الصباريني
جامعة اليرموك

أ. د. ممدوح عبدالمنعم الكناني
جامعة المنصورة

أ. د. هـدى حسن الخـاجـة
جامعة البحرين

Prof. Gary M. Ingersoll
University of Indiana

Prof. Rozhan M. Idrus
Universiti Sains Malaysia

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ.د. خليل يوسف الخليـــلي
عميد كلية التربية / جامعة البحرين

مدير التحرير

د. فيصل حميد الملاعبدالله

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. خليـل إبراهيـم شبـر

أ.د. معيـن حلمي الجمـلان

د. جيهـان بوراشد العمـران

د. راشـد حمـاد الـدوسـري

د. منى صـالـح الأنصـاري

المدقق اللغوي

د. علي محمـد نـور المـدني

الإخراج والتنفيذ الفني

محمـد عبـدالله بوجيـري

الطبـاعـة

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

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

قواعد النشر بالمجلة

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

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

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

(٤) أن يكون البحث مصوغاً بإحدى الطريقتين الآتيتين :

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

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

(٥) أن يتم توثيق المراجع والمصادر وفقاً لنظام جمعية علم النفس الأمريكية 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) ١٩-٣٤.

مثال لتوثيق كتاب:

الدوسري، راشد حماد (٢٠٠٤). **القياس والتقويم التربوي: مبادىء وتطبيقات وقضايا معاصرة**. عمان : دار الفكر.

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

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

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

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

قواعد تسليم البحث

(١) يقدم الباحث ثلاث نسخ من البحث مطبوعة على ورق (A4) على وجه واحد، وبمسافتين "بما في ذلك الحواشي (الهوامش)، والمراجع، والمقتطفات، والجداول، والملاحق"، وبحواشٍ واسعة (٢.٥ سم أو أكثر) أعلى وأسفل وعلى جانبي الصفحة.

(٢) يقدم الباحث خطاباً مرفقاً بالبحث، يفيد أن البحث (أو ما يشابهه) لم يسبق نشره، ولم يقدم للنشر إلى جهات أخرى، وكذلك لن يقدم للنشر لجهة أخرى في الوقت نفسه إلى حين انتهاء إجراءات التحكيم.

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

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

(٥) يجب تقديم ملخصٍ للبحث باللغة العربية بحد أقصى (٧٥) كلمة، وآخر باللغة الإنجليزية في حدود (١٠٠) كلمة، كل في صفحة مستقلة، على أن يحتوي ذلك عنوان البحث وبدون ذكر اسم الباحث أو الباحثين.

(٦) يراعى ألا يزيد حجم البحث على ثلاثين صفحة بما في ذلك المراجع والحواشي والجداول والأشكال والملاحق.

(٧) إذا استخدم الباحث استبانة، أو غيرها من أدوات جمع البيانات، فعلى الباحث أن يقدم نسخة كاملة من تلك الأداة إذا لم يكن قد تم ورودها في صلب البحث أو ملاحقه.

(٨) يتعهد الباحث بإرسال نسخة من البحث على قرص حاسوب IBM بعد إجراء جميع التعديلات المطلوبة وقبول البحث للنشر في المجلة.

توجه كافة المراسلات المتعلقة بالبحوث إلى :
مدير التحرير **د. فيصل حميد الملاعبدالله**
على العنوان الآتي :
مجلة العلوم التربوية والنفسية
كلية التربية ــ جامعة البحرين
الصخير ص. ب : ٣٢٠٣٨
مملكة البحرين
هاتف : ١٧٤٣٧١٤٧ (٩٧٣+)
فاكس : ١٧٤٤٩٠٨٩ (٩٧٣+)
البريد الإلكتروني : jeps@edu.uob.bh.

تؤول كافة حقوق النشر إلى المجلة
تعبر جميع الأفكار الواردة في المجلة عن آراء كاتبيها ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة

قسيمة الاشتراك في المجلة

مجلة العلوم التربوية والنفسية

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

سعر بيع العدد: دينار واحد

تكون الاشتراكات السنوية على النحو الآتي :

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

المؤسسات :	**سنة**	**سنتان**	**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 ــ جامعة البحرين ص. ب: 32038 ـ الصخير ـ مملكة البحرين

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

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

فهرسة المجلة

مجلة العلوم التربوية والنفسية JEPS مفهرسة ومصنفة في قواعد البيانات العالمية والفهارس العلمية الدولية الآتية:

- قاعدة البيانات الدولية الـ (Ulrichs).
- قاعدة البيانات التربوية الأسترالية الـ (Edna).
- قاعدة بيانات رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية (رانم).
- الفهرس المغاربي للعلوم الاجتماعية والإنسانية.

للإطلاع على المجلة زوروا موقعنا الإلكتروني:
http://www.jeps.uob.edu.bh

المحتويات

الموضوع **الصفحة**

• **افتتاحية العدد** ٩
أ. د. خليل الخليلي

أولاً • البحوث العلمية باللغة العربية ١١

* أثر تحسين البناء المعرفي لتحليل المواقف في إعادة ترتيب منظومة القيم لدى المراهقين الجانحين: دراسة تجريبية على عينة أردنية..... ١٣
د. غانم البسطامي

* أثر تدريس العلوم بالدمج والفصل بين كل من المحتوى المعرفي ومهارات التفكير في تطوير التفكير الناقد لطلبة الصف السابع الأساسي..... ٣٥
د. إبراهيم رواشدة، أ. عمران الوقفي

* اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية..... ٥٩
د. حيدر ظاظا، د. جعفر ربابعة
أ.د. سلامة طناش

* آراء معلمي ومعلمات المدارس الثانوية نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل في بعض دول الخليج العربي..... ٨٥
أ. د. زكريا لال

* واقع مجالات منهاج الرياضة للجميع لمرحلة البكالوريوس في بعض كليات جامعة البلقاء التطبيقية..... ١١١
د. رائد الرقاد

* الحصيلة المعرفية عن مضار استخدام المنشطات والمكملات الغذائية عند لاعبي بناء الأجسام وألعاب القوى في الأردن..... ١٣٥
د. وليد الرحاحله

* قلق الإحصاء لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقته ببعض المتغيرات..... ١٥٣
د. عادل ريان

* الوحدة النفسية وعلاقتها بالاكتئاب لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة آل البيت..... ١٧٥
د. يوسف مقدادي

* تقويم الواقع التطبيقي لممارسة إداريي الهيئة العامة للشباب والرياضة في دولة الكويت لوظائف الإدارة من وجهة نظر إداريي الهيئات المنتسبة إليها..... ١٩٧
د. زياد المومني، أ. عبدالله الشمالي

الموضوع	الصفحة

* تأثير برنامج تعليمي مقترح باستخدام ثلاثة أساليب تدريس في تعلم مهارة الضرب الساحق وتحسين تركيز الانتباه بالكرة الطائرة..... ٢١٩
د. عبد السلام حسين

ثانياً ● البحوث العلمية باللغة الإنجليزية ٩

* تطوير صيغة عربية لمقياس شوارتز الموجز للصحة النفسية..... ١١
د. هيام محمد

* تحليل اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الهاشمية نحو استخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات في التعليم الجامعي وعلاقتها ببعض المتغيرات..... ٢٥
د. جبرين محمد ، د. جمال الكركي
د. عبدالله أبو نبعه

افتتاحية العدد

يصدر هذا العدد من مجلتكم «مجلة العلوم التربوية والنفسية» مع إطلالة العام الدراسي الجديد ٢٠٠٨/٢٠٠٩م الذي نتمنى أن يكون عاماً مليئاً بالأبحاث العلمية والفكرية الرصينة المواكبة لمستجدات العصر. ويتواكب صدور هذا العدد مع استمرار حالة القلق على مستقبل التعليم في وطننا العربي وذلك على النحو الذي تجسده أحاديث وكتابات القادة، والمفكرين في مجالات السياسة، والاقتصاد، والثقافة، والتعليم، والتنمية البشرية بعامة.

ومبعث هذا القلق– فيما نرى– هو قصور الممارسات التعليمية في منظومة التعليم في أن يكون التعليم وسيلة فعالة للتنمية البشرية بمفهومها الحقيقي.

وفي مواجهة هذا الواقع تعددت المحاولات الرامية إلى تغيير التعليم في إطار مبادرات يتحدث عنها على إنها «إصلاح التعليم» و «تطوير التعليم» و «إعادة بناء التعليم». وبرغم تعدد هذه المبادرات والأطر الفكرية التي يستهدى بها في محاولات تطوير التعليم، فإنه ثم شبه اتفاق على أن واقع التعليم، واستشراف مستقبله يمكن التعرف عليهما، وإعادة صياغتهما من خلال النظر في بنية كليات التربية، ومعاهد إعداد المعلمين، ومن خلال ضبط الجهود التي تبذل في مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة بهدف تنمية مهاراتهم المهنية، والاجتماعية، والعلمية. ونحن إذا نقدم هذه الإشارات ندعو كل المعنيين بأمور التربية والتعليم بالعالم العربي إلى أن تتضافر جهودهم في سبيل أن تنهض كليات التربية في الوطن العربي بالمساهمة بفاعلية في إصلاح التعليم وتطوير منظومته.

ويحمل هذا العدد من المجلة بين دفتيه بابين، حيث يشمل الباب الأول والخاص بالبحوث باللغة العربية على عشرة أبحاث، يتناول البحث الأول أثر تحسين البناء المعرفي لتحليل المواقف في إعادة ترتيب منظومة القيم لدى المراهقين الجانحين؛ ويتناول البحث الثاني أثر تدريس العلوم بالدمج بين مهارات التفكير والمحتوى وعدم الدمج بينهما في تطوير التفكير الناقد لطلبة الصف السابع الأساسي؛ في حين يتناول البحث الثالث اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية؛ ويدور البحث الرابع حول اتجاه معلمي ومعلمات المدارس الثانوية نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل في بعض دول الخليج العربي؛ أما البحث الخامس فيدور حول تقويم مجالات منهاج الرياضة للجميع لمرحلة البكالوريوس؛ وبينما يتناول البحث السادس الحصيلة المعرفية عن مضار استخدام المنشطات والمكملات الغذائية عند لاعبي بناء الأجسام وألعاب القوى؛ في حين يتناول البحث السابع قلق الإحصاء لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقته ببعض المتغيرات؛ ويدور البحث الثامن حول علاقة الوحدة النفسية بالاكتئاب لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت؛ أما البحث التاسع فيتناول تقويم الواقع التطبيقي لممارسة إداريي الهيئة العامة للشباب

والرياضة في الكويت لوظائف الإدارة؛ أما البحث العاشر فيتناول تأثير برنامج تعليمي مقترح باستخدام ثلاثة أساليب تدريس في تعليم مهارة الضرب الساحق.

أما الباب الثاني الجزء الخاص بالبحوث باللغة الإنجليزية، فيحتوى هذا العدد بحثين الأول حول تطوير صيغة عربية لمقياس شوراتز الموجز للصحة النفسية، والآخر حول تحليل اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الهاشمية نحو استخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات.

إننا قي مجلة «العلوم التربوية والنفسية» إذ نرحب بنشر بحوث زملائنا التربويين، لنكرر دعوتنا إلى الجميع لأن يركزوا في بحوثهم على سبر أغوار إصلاح منظومة التعليم في وطننا العربي؛ وذلك من خلال بذل الجهد والمشاركة الفاعلة بفكرهم الواعي الذي يدعم مسيرة التطوير التربوي في وطننا العربي ويعمل على النهوض بالتربية العربية وتقدمها بما يواكب مستجدات العصر المتسارعة.

ولا يسعنا في الأخير، سوى أن نسجل خالص الشكر والتقدير للسادة الأفاضل أعضاء هيئة التحرير والمحكمين والباحثين والقراء والى كل من يسهم من قريب أو بعيد في الرقي والنهوض بالمستوي العملي للمجلة لتبقي منبراً علمياً أصيلاً.

هذا وبالله التوفيق،،،

أ. د. خليل يوسف الخليلي
رئيس هيئة التحرير
عميد كلية التربية

الباب الأول

البحوث العلمية باللغة العربية

13
المجلد 9 العدد 3 سبتمبر 2008

أثر تحسين البناء المعرفي لتحليل المواقف في إعادة ترتيب منظومة القيم لدى المراهقين الجانحين: دراسة تجريبية على عينة أردنية

د. غانم جاسر البِسطامي
قسم علم نفس- كلية الاداب والعلوم
جامعة أبو ظبي

أثر تحسين البناء المعرفي لتحليل المواقف في إعادة ترتيب منظومة القيم لدى المراهقين الجانحين: دراسة تجريبية على عينة أردنية

د. غانم جاسر البسطامي
قسم علم نفس- كلية الآداب والعلوم
جامعة أبو ظبي

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر تحسين البناء المعرفي لتحليل المواقف في إعادة ترتيب منظومة القيم لدى المراهقين الجانحين، ومن أجل تحقيق هذا الهدف تم تطبيق الدراسة على مجموعة من المراهقين الجانحين في الأردن وفقاً لقانون الأحداث الأردني. بلغ عدد عينة الدراسة ١٢٠ حدثاً من الذكور والإناث، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة ضمت كل منهما ٦٠ حدثاً.

اشتملت أدوات الدراسة على: مقياس لتحديد القيم وبرنامج تدريبي لتحسين البناء المعرفي لأفراد الدراسة، ولتحليل البيانات خضعت نتائج الاختبارين القبلي والبعدي لأفراد الدراسة للمعالجة الإحصائية، حيث تم استخراج النسب المئوية واختبار (Z) من أجل معرفة ما إذا كانت الفروق بين المجموعتين في الاختبار البعدي فروقاً دالة إحصائيا.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إعادة ترتيب منظومة القيم لدى المراهقين الجانحين الذين خضعوا للبرنامج مقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يخضعوا للبرنامج. وحول الفروق بين الذكور والإناث في القيم، فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في ثماني قيم فقط. هذه النتائج تؤكد إمكانية تدريب المراهقين الجانحين على تعديل أبنيتهم المعرفية لمساعدتهم في إعادة فهم وإدراك القيم وبالتالي إعادة ترتيب منظومة القيم لديهم.

الكلمات المفتاحية: البناء المعرفي، تحليل المواقف، القيم، المراهقين الجانحين.

* تاريخ تسلم البحث: ١٥/١/٢٠٠٧م * تاريخ قبوله للنشر: ٤/١١/٢٠٠٧م

The Effects of Building the Ability on Cognitive Analysis of Situation on Selecting Values for Delinquent Adolescents

Dr. Ghanem J. Al Bustami
Dept of Psychology-College of Art & Sciences
Abu Dhabi University

Abstract

This study aimed to identify the effects of building the ability of cognitive analysis of situations on selecting values for delinquent adolescents. In order to achieve this goal, the study was applied on a group of delinquent adolescents in Jordan aged 12-18 years. The number of persons targeted by this study was 120 juveniles (males and females). This number was divided randomly into two groups: an experimental group and a control group, each consisting of 60 juveniles.

Tools included a test for identifying the values and a training program. In addition, a fact-finding (survey) study was implemented, targeting a group of delinquent adolescents and another group of non-delinquent adolescents. Results demonstrated the existence of statistically significant differences in values system between subjects of the experimental group and the control group. The results demonstrated significant differences between males and females in the experimental group in 8 values only; on the other hand researcher's remarks confirmed that the subjects (Males and Females) acquired skills and knowledge about the concepts of values, and this meant that their perceptions and cognitive abilities had developed.

Key words: cognitive ability, analysis of situation, values, delinquent adolescents.

أثر تحسين البناء المعرفي لتحليل المواقف في إعادة ترتيب منظومة القيم لدى المراهقين الجانحين: دراسة تجريبية على عينة أردنية

د. غانم جاسر البسطامي
قسم علم نفس- كلية الآداب والعلوم
جامعة أبو ظبي

المقدمة

يأتي الاهتمام باكتساب القيم في مراحل العمر المختلفة وبخاصة في مرحلة المراهقة نظراً لما تتميز به هذه المرحلة من سرعة في التغيرات الإنمائية المختلفة وعلاقة هذه التغيرات بالأبنية المعرفية والإدراكية التي تعد من أهم العوامل التي تساهم في فهم القيم واكتسابها واعتبارها موجهات للسلوك واتخاذ القرارات وإصدار الأحكام الأخلاقية المختلفة (Hetherington & Park, 1999).

يرتبط مفهوم القيم بإعطاء الشيء منزلة وتثمينه، وبهذا الإطار فإن القيمُ تعدُّ معياراً يستخدم من قبل الفرد أو الجماعة لاتخاذ قرار معين، وبحسب تعريف الطهطاوي الذي أشار إليه (عبدالعزيز، ١٩٩٤) فإن القيم عبارة عن تنظيمات لأحكام عقلية وانفعالية، وتعريف زاهر الذي أشار إليه (عبدالعزيز، ١٩٩٤) أيضاً بأنها أحكام معيارية مرتبطة بمضامين واقعية يسير عليها الفرد من خلال انفعاله وتفاعله مع المواقف المختلفة. وتوجد عدة طرق لقياس القيم كالملاحظة والمشاهدة والمقابلة الشخصية وتحليل المحتوى والاختبارات.

من النظريات التي رأى الباحث أنها تتناسب مع هذه الدراسة نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي، إذ بدأ أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي يزيدون من اهتمامهم بعدد من العوامل المعرفية الإدراكية التي تتضمنها النظرية المعرفية على أساس أن الفرد لا يستجيب للنماذج ويقلدها بشكل آلي فقط، وإنما لديه قدرات ويقوم بعمليات داخلية تقوده لاختيار أفعاله واستجاباته، وساهم هذا الاتجاه في إدخال هذه المفاهيم إلى النظرية الأساسية في التعلم الاجتماعي والتي كان لصاحبها باندورا دور بارز في ذلك، حيث أشرف على بحوث ودراسات عديدة من أهمها دراساته حول المراهقين الجانحين من حيث إنهم لا يتعلمون من خلال التقليد فقط أو التعلم بالملاحظة والتعلم الاعتيادي، وإنما تلعب عوامل إدراكية لديهم دوراً هاماً في تفسير واختيار السلوك (Bandura, 1986).

ركز باندورا (Bandura, 1991) في دراسته على تحليل للعوامل الاجتماعية المعرفية التي تساعد الفرد وتقوده إلى توجيه منظومة القيم لديه، وساعده في هذه الدراسات عدد من الباحثين أمثال مارتا (Marta, 1991) وقد أثبتت هذه الدراسات كما وصفها باندورا أن عملية تقليد الأفعال ليس مجرد تقليد لما يلاحظه الفرد بل هي عملية معرفية إدراكية يقوم الفرد فيها بإعادة صياغة القوانين الإدراكية وتتداخل فيها مفاهيم مثل الكفاءة الذاتية والتفاعل التبادلي بين الفرد والبيئة، وبعض العوامل الشخصية والنفسية والإدراكية. وقد أجرى ستون (Stone, 2002) تحليلاً لما تضمنته النظرية الاجتماعية المعرفية من تفسير للعلاقة بين التفكير وتطور منظومة القيم والتي تشكل مجموعة الإجراءات التي اقترحها باندورا على النحو الآتي:

المنظومة القيمية المدركة التفكير الداخلي الذي يوجه السلوك يطور الفرد مدركاته حول قدراته وقيمه ويحدد ما الذي يريده يلاحظ الآخرين ويقوم بعملية إدراكية لترميز المعلومات والخبرات الجديدة التي يلاحظها

يرتبط الجنوح بالأحداث، والحدث يطلق على الصغير طوال مراحل عمره حتى سن الرشد، وهو ضحية ظروف اجتماعية و اقتصادية و صحية و ثقافية سيئة، ومن وجهة النظر السيكولوجية فإن الشخص الذي يرتكب فعلاً يخالف أنماط السلوك المتفق عليه لمن هم في مثل سنه، وفي بعض الحالات يربط علماء النفس بين الجنوح وبعض الاضطرابات العضوية والعقلية (حجازي، ٢٠٠٢؛ Shaffer, 1999).

يعرف جنوح المراهقين بأنه انتهاك بسيط للقاعدة القانونية أو الأخلاقية، ويصدر عن شخص صغير تحت سن ١٦ أو ١٨ سنة حسب معيار الدولة. أما بالنسبة للمراهقين فإن انغماس عدد كبير منهم في الجنوح من خلال ممارسة السلوك المضاد للمجتمع يجعل من مشكلة الأحداث المراهقين مشكلة اجتماعية تحتاج إلى فهم الظروف والدوافع والعوامل التي تقود المراهقين لهذا السلوك.(Anita & Astor, 2002).

تُعدُّ الأسباب الاقتصادية والاجتماعية كالفقر والتفكك الأسري والتسرب من المدارس والعيش في ظروف سيئة كالتعرض للإساءات والعمالة المبكرة من أهم الأسباب الكامنة وراء انحراف وجنوح المراهقين، حيث تؤثر الخبرات والممارسات السلبية التي يتعرضون إليها في فهمهم وإدراكهم لقيم المجتمع، وأحياناً رفضهم لهذه القيم وتحويل سلوكهم إلى سلوك مضاد تعبيراً عن رفضهم ومعاناتهم، إضافة إلى أثر العوامل الثقافية والانترنت والرفاق على انحراف المراهقين (Lind, 2000 ; Crowell & Feldman, 1991).

يذكر هوفمان من خلال الدراسات التي أجراها على مجموعات من المراهقين الذين صنفوا بأنهم غير اجتماعيين ويتسببون في مشكلات عديدة في مدارسهم أن هؤلاء المراهقين كانوا يعيشون في أسر مفككة ويفتقدون لرعاية الأبوين، وأن منهم من عبر بشكل صريح أن

آبائهم كانوا يجبرونهم على التقيد بقواعد وأنظمة أفقدتهم الحس بالمسؤولية واتخاذ القرار (Hoffman, 1991).

ووفقاً لما ذكره ماريا (Maria, 1991) في وصفه لأنماط تطور الهوية لدى المراهقين والتي تؤثر على اكتسابهم للقيم وتوجه سلوكه للتخبط والاضطراب حول ما يعرفه وما يجب أن يفعله، ومع نقص الخبرة لديه وعدم توجيهه ورعايته وتدريبه، فإن إدراكه للقيم لا يكون صائباً وبخاصة الذين تتراكم لديهم أزمة الهوية كالمراهقين الجانحين.

أشارت العديد من التقارير والدراسات العربية والعالمية إلى زيادة ملحوظة في نسبة وأعداد المراهقين الذين يجنحون ويرتكبون جرائم وجنح مختلفة، فقد نشر المجلس العربي للطفولة والتنمية عام (٢٠٠١) دراسة حول مشكلات الطفولة في البلدان العربية، حيث تضمنت أن ما نسبته ٤٪ من متوسط عدد المراهقين في الأعمار ١٢–١٦ سنة يتسربون من المدارس وينخرطون في عمالة مبكرة تقودهم للعيش في ظروف خطرة يرتكبون من خلالها أشكالاً مختلفة من الجرائم. كما أشار التقرير الإحصائي الجنائي الأردني لسنة (٢٠٠١) أن الجرائم التي ارتكبت من قبل المراهقين في العمر ١٢–١٨ سنة قد بلغت (٩١٢١) أي ما نسبته ٤٨ ٪ من مجموع الجرائم لتلك السنة. وفي الولايات المتحدة الأمريكية سجلت إحدى الإحصائيات زيادة بلغت ٩٪ في نسب جنوح الأحداث المراهقين عن العشرة سنوات الأخيرة؛ وذلك نتيجة عوامل عديدة منها المشكلات الاجتماعية والاقتصادية، وأثر الإنترنت والرفاق والتسرب من التعليم (حجازي، ٢٠٠٢).

فيما يتعلق بالدراسات التي اهتمت بتطوير القدرات المعرفية نذكر منها دراسة أجراها ولتون (Wilton, 2005) حول تغيير الأحكام الأخلاقية لدى مجموعة من الطلبة المراهقين الذين يعانون من مشكلات اجتماعية ونفسية، استخدم فيها برنامجاً تضمن ٣٠ جلسة مناقشة تضمنت مشكلات حول قيم وممارسات أخلاقية، كان من نتائج الدراسة أن هذا النوع من المناقشات ساهم في تحسن مستوى المشاركين في تحليل المواقف وإعادة ترتيب أحكامهم بشكل منطقي وملائم.

وفي دراسة تحليلية لبريدمور (Pridmore, 2005) حول أهمية تنمية التحليل المعرفي في تحسين الحس الوجداني والقيم الروحية لدى الطلبة المراهقين الذين يطردون من المدارس ويودعون دور الأحداث لارتكابهم جنح كتناول المخدرات والاغتصاب والسرقة واتلاف الممتلكات العامة، أشار فيها إلى أهمية تزويد هؤلاء الطلبة بمهارات معرفية لتعديل سلوكهم وتحسين نوعية قراراتهم قبل القيام بالأفعال المختلفة، وقد استند في تحليله إلى سلسلة من المقابلات الإكلينيكية أجراها مع ١٣٠ مراهقاً ومراهقة على مدار دراسة استمرت ثلاث سنوات، ويقول لقد عاد ٤٥ من هؤلاء المراهقين إلى مدارسهم وأكملوا تعليمهم بالرغم من أن ٨ منهم عادوا لارتكاب جنح، ويعزي سبب ذلك إلى

حاجتهم لمزيد من التدريب في البناء المعرفي وتحسن مستويات حياتهم الأسرية كونهم ينتمون لأسر منفصلة.

كما قامت جان إيريكر (Erricker, 2005) بدراسة حول تدريب مجموعة من المراهقين على مهارت التفكير التحليلي لاتخاذ القرارات الأخلاقية واختيار القيم الموجهة للسلوك، أكدت الباحثة في نتائجها أن تنمية مهارات التفكير لدى المراهقين يساهم في زيادة قدرتهم على تحليل عناصر المواقف الاجتماعية كالدين والقيم الاجتماعية ذات المعايير المجتمعية الأمر الذي يسهل عليهم إدراك معاني المعايير وبالتالي تحسن واضح ظهر في اختياراتهم للقيم بعد تعرضهم للتدريب.

كذلك الدراسة التي أجرتها بوربا (Borba, 2001) على مجموعة من المراهقين الجانحين بلغ عددهم ٢٠٠ من الذكور والإناث، استخدمت فيها برنامجا تدريبيا يعتمد على مجموعة من المبادئ يتم تدريب المراهقين عليها على القيم الأخلاقية وأطلقت عليه اسم (Building Moral Intelligence) كان من أهم نتائجها استفادة الأفراد الذين خضعوا للبرنامج بشكل واضح حيث تحسن سلوك ٨٠ منهم وحصلوا على نقاط إضافية مكنتهم من اختصار فترات العقاب التي كانوا يقضونها، في حين خرج ٢٠ منهم بعد انتهاء البرنامج مباشرة لتحسنهم بشكل كبير، وتفسر بوربا نتائجها على أساس ان هؤلاء المراهقين الجانحين قد تحسنت لديهم القدرة على التحليل والعمليات المعرفية الذاتية والاستبصار والنقد مما ساعدهم على اجتياز البرنامج والنجاح فيه.

مشكلة الدراسة

تمثلت مشكلة الدراسة في الكشف عن فاعلية استخدام عدد من استراتيجيات التدريب على المهارات الاجتماعية والنفسية التي تتضمن زيادة قدرة المراهق الجانح على مراقبة وتوجيه ذاته مما يساهم في مساعدته على تحسين إدراكه وفهمه لمعاني القيم. وذلك من خلال استخدام أساليب معرفية كالحوار والمناقشة كأساليب وإجراءات معرفية في إعادة ترتيب منظومة القيم لدى المراهقين الجانحين الذين تتراوح أعمارهم ما بين ١٢ –١٨ سنة من الذكور والإناث من المحكومين والموقوفين وفقاً لقانون الأحداث الأردني.

أهداف الدراسة

نتيجة لقلة الدراسات والبرامج المختصة في الجوانب الإنمائية وبخاصة الموجهة للمراهقين الجانحين، فإن الدراسة الحالية توجهت للتصدي لهذا الجانب ودراسة إمكانية استخدام مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية والبرامج التدريبية لمساعدة المراهقين الجانحين على

تعديل قيمهم بعد إعادة توضيحها وفهمها لكي يتمكنوا من وقاية أنفسهم من ارتكاب الجنح أو الجرائم والعودة للاندماج في مجتمعهم بشكل طبيعي.

أهمية الدراسة

نبعت أهمية الدراسة مما ستوفره من معلومات تساعد المهتمين من التربويين والقائمين على رعاية الأحداث للعمل على تطوير البرامج اللازمة والمناسبة التي تهتم بتنمية المهارات المعرفية والإدراكية التي تساعد هؤلاء الأفراد على تحسين أبنيتهم المعرفية والتعامل مع المواقف المختلفة والمشكلات والظروف التي يواجهونها بعقلانية أكثر. كما أن وجود حاجة ماسة لمثل هذا النوع من البرامج وزيادة أعداد الجانحين وأهمية توفير الوقاية المناسبة بررت للباحث أهمية وضرورة القيام بهذه الدراسة، بالإضافة إلى أهمية توظيف النظريات العلمية والاستفادة منها في التطبيقات الميدانية.

فرضيات الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى التحقق من الفرض الأساسي الآتي: «إن استخدام عدد من استراتيجيات تحسين البناء المعرفي لتحليل المواقف سوف يزيد من قدرة المراهقين الجانحين على إعادة ترتيب منظومة القيم لديهم» وقد انبثق عن هذا الفرض الفرضيتين الفرعيتين التاليتين:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في ترتيب منظومة القيم بين المراهقين الجانحين الذين يخضعون لبرنامج تحسين البناء المعرفي والذين لا يخضعون له.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في ترتيب منظومة القيم بين المراهقين الجانحين الذكور والإناث الذين خضعوا لبرنامج تحسين البناء المعرفي.

محددات الدراسة

تحددت نتائج الدراسة بما يأتي:

١- أفراد الدراسة المحكومين والموقوفين من المراهقين الجانحين الذكور والإناث في العمر ١٢-١٨ سنة المقيمين في مراكز الأحداث في الأردن.

٢- أدوات الدراسة المستخدمة فيها.

٣- الإجراءات المستخدمة في جمع المعلومات وظروف تنفيذ الدراسة.

مصطلحات الدراسة

تم تحديد التعريفات الإجرائية للمصطلحات التي استُخدمت في هذه الدراسة على النحو الآتي:

المراهقون (Adolescents): الأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين ١٢–١٨ سنة ذكوراً وإناثاً (Anita & Astor, 2002).

الجانحون (Delinquent): هم الأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين ١٢–١٨ سنة وصدر بحقهم حكم من قاضي محكمة الأحداث نتيجة اقترافهم جنحة بموجب قانون الأحداث الأردني، أو تم إيقافهم بأحد مراكز الأحداث التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية لحين صدور حكم قاضي الأحداث (عبدالعزيز، ١٩٩٤).

البرنامج التدريبي (Training Program): مجموعة من الجلسات التدريبية التي تحتوي كل جلسة على قصة تعالج قيمةً من القيم الست والعشرين المتضمنة في اختبار القيم المستخدم في الدراسة (Shaffer, 1996).

القيم (Values): تنظيمات لأحكام عقلية وانفعالية تمثل احكاما معيارية مرتبطة بمضامين واقعية، يسير عليها الفرد من خلال انفعاله وتفاعله مع المواقف المختلفة(Anita & Astor, 2002).

البناء المعرفي لتحليل المواقف (Cognitive Ability on Analysis of Situation): عملية معرفية إدراكية يقوم الفرد فيها بإعادة صياغة القوانين الإدراكية وتتداخل فيها مفاهيم مثل الكفاءة الذاتية والتفاعل التبادلي بين الفرد والبيئة وبعض العوامل الشخصية والنفسية والإدراكية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

اعتمد الباحث في تنفيذ هذه الدراسة على المنهج التجريبي باستخدام التصميم الذي يشمل مجموعتين تجريبية وضابطة تخضعان لاختبار قبلي ثم تخضع المجموعة التجريبية لجلسات البرنامج التدريبي، ولا تخضع له المجموعة الضابطة، ومن ثم يتم تطبيق اختبار بعدى لكلا المجموعتين التجريبية والضابطة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع المراهقين الجانحين المحكومين و الموقوفين في مراكز رعاية الأحداث من الذكور والإناث والذين تراوحت أعمارهم ما بين ١٢ – ١٨ سنة. وانطبقت عليهم أحكام مواد قانون الأحداث الأردني رقم (٢٤) لسنة ١٩٦٨ والقوانين التي تقرأ معه. وقد بلغ مجموع أفراد مجتمع الدراسة حتى تاريخ البدء بتنفيذ الدراسة (٣٥٤) حدثاً، ويبين الجدول رقم (١) هذه الأعداد وأماكن تواجدهم.

الجدول رقم (١)

توزيع الأحداث المقيمين المحكومين والموقوفين في المراكز المختصة تبعاً للمحافظة والمركز

اسم المركز	العدد	المحافظة
عبدالله بن عمر/ ذكور	٥٦	معان
أسامة بن زيد / ذكور	٩٢	الزرقاء
عمر بن عبد العزيز / ذكور	٣٨	الزرقاء
محمد بن القاسم / ذكور	٣٩	أربد
خالد بن الوليد / ذكور	٤٨	أربد
الخنساء / إناث	٨١	الزرقاء
المجموع	٣١٤×	

يتبع الوزارة مراكز أخرى تضم أطفالا ومراهقين من عمر ١٢ سنة وأقل أو أكثر، ولكنهم محكومون بجنح ومودعون للحماية ولا يخضعون لهذه الدراسة.

الفرق في الأعداد أن الآخرين لا يخضعون لشروط الدراسة ولا تنطبق عليهم مواد القانون كونهم موجودين في المراكز للحماية فقط.

أما عينة الدراسة فقد تكونت من ١٢٠ حدثاً تراوحت أعمارهم بين ١٢ – ١٨ سنة، تم اختيارهم بشكل عشوائي بسيط من بين الأحداث الجانحين المقيمين في خمسة مراكز، ويوضح الجدول رقم (٢) توزيع أفراد الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة والجنس.

الجدول رقم (٢)

توزيع عينة الدراسة على المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة ومتغيري العمر والجنس

العمر / نوع المجموعة	ذكور		إناث	
	١٢–١٥	١٥–١٨	١٢–١٥	١٥–١٨
تجريبية	١٥	١٥	١٥	١٥
ضابطة	١٥	١٥	١٥	١٥
المجموع	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠

وقد تم التأكد من تحقيق التكافؤ بين المجموعتين قبل البدء بتنفيذ الدراسة من خلال تطبيق

مقياس تحديد القيم وإخضاع النتائج للمعالجة الإحصائية باستخدام الإحصائي (Z). وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) في نسب الاختيار للقيم الأكثر أهمية فيما عدا قيمة واحدة، وبهذه النتيجة تأكد الباحث من تحقق التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تنفيذ الدراسة.

أدوات الدراسة

مقياس تحديد القيم

تم تطوير هذا المقياس وذلك بوضع مجموعة من القيم على شكل قائمة (مصفوفات) بحيث يطلب من المفحوص اختيار ثلاث قيم تُعدُّ أكثر أهمية من بين كل مجموعة من مجموعات القيم. وقد تكونت القيم من ٧٠ قيمة عند إعداد المقياس بصورته الأولية، تم اختيارها من بين مجموعة من القيم التي اشتملت عليها مجموعة من المقاييس العالمية، مثل اختبار ألبورت وفيرنون ولينذزي، ومقياس ودروف للقيم ومقياس القيم الفارقة لبرنس، ومقياس قيمة العمل لسوبر، ومقياس روكتش لمسح القيم، ومقياس هوكس للقيم الشخصية، وتم عرضه على مجموعة من المحكمين كان من نتيجته اختيار ٤٠ قيمة فقط من القيم الـ ٧٠ حيث تم حذف ٣٠ قيمة لعدم مناسبتها لثقافة المجتمع الأردني، ولكونها ليست من القيم المألوفة في منظومة القيم العربية. بعد ذلك تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من مجموعتين من المراهقين الجانحين، وغير الجانحين بهدف تحديد القيم التي تميز بين المجموعتين لتضمينها المقياس والبرنامج التدريبي. وكان من نتيجة ذلك حصر (٢٦) قيمة فقط وجد فيها فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، وبناء على هذا التحليل تم اعتماد هذه القيم، وبعد ذلك تم توزيع القيم على خمس مصفوفات بحيث يطلب من المفحوص اختيار ٣ قيم من كل مجموعة يعدها القيم الأكثر أهمية بالنسبة اليه. وللتأكد من توفر دلالات صدق مناسبة للمقياس بصورته النهائية عرض المقياس مرة أخرى على لجنة من المحكمين المختصين لمراجعتها والتأكد من مناسبتها، حيث طلب من المحكمين التأكد من مناسبة توزيع القيم على مجموعات تمثل كل مجموعة نوعاً من القيم. وتم إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون. وقد اتفق المحكمون على أن القيم الست والعشرين مناسبة من حيث الوضوح والتوزيع ضمن خمسة مصفوفات على النحو الآتي:

القيم الاجتماعية وضمت قيم المحافظة والشرف والأسرة والزواج والمساعدة والانتماء والحكمة.

القيم الدينية وضمت قيم التعاطف والدين والصدق والمساعدة والعطاء والإخلاص.

القيم الاقتصادية وضمت قيم التقيد بالوقت والتنظيم والتعاون والمشاركة.

القيم المادية وضمت قيم السلطة والانجاز والصحة والمعرفة.

القيم الأخلاقية الذاتية وضمت قيم الإيثار والكرم والثقة والموضوعية والحب والوفاء.

وفيما يتعلق بالثبات فقد تم استخدام طريقة الإعادة بفارق زمني بلغ شهرين ونصف الشهر حيث تم تطبيقه على مجموعة من المراهقين الجانحين من الأعمار ١٢–١٨ سنة من المقيمين في مراكز الأحداث ذكوراً وإناثاً وعددهم (٤٠) ولم يشارك أي منهم في الدراسة لاحقاً. وقد استخدم الباحث معادلة سبيرمان لاستخراج معاملات الثبات لكل قيمة من القيم الـ (٢٦) التي اشتمل عليها المقياس، وقد تراوحت معاملات الثبات بين ٠,٦٠ – ٠,٩٠ لكل قيمة من القيم الست والعشرين التي يشتمل عليها المقياس.

البرنامج التدريبي

قام الباحث بتصميم يشتمل على مجموعة من القصص، تتضمن كل قصة موقفاً أخلاقياً، ويحتوي كل موقف على قيمة معينة من بين القيم التي تضمنها المقياس وعددها (٢٦). تم كتابتها وفقاً للقضايا التي عكست واقع أفراد مجتمع الدراسة، كالسرقة والاعتداء على الآخرين وخيانة الأمانة وقضايا الشرف وتناول المسكرات والمخدرات والدعارة والتهريب. كما اطلع الباحث على عدد من الكتب التاريخية والدينية وكتب السيرة والتربية الوطنية لطلبة التعليم الأساسي في الأردن، وكذلك الاطلاع على عدد من البرامج الإرشادية التي استخدمت في دراسات مشابهة. تم عرض القصص على خبراء من الأساتذة في كليات التربية ووزارة التربية والتعليم ومن المختصين في الأدب واللغة العربية، وفي ضوء الملاحظات التي قدمها هؤلاء الخبراء تم إجراء بعض التعديلات، واختصار بعض القصص، والتأكد من أن كل قصة تعالج قيمة واحدة فقط، ومن ثم أعيدت القصص للخبراء مرة ثانية لمراجعتها، وأجمعوا على مناسبتها من حيث اللغة وسرد القصة والأسئلة التي تدور حولها والأساليب المستخدمة في مناقشة كل قصة بما تتضمنه من أحداث وقيم ومهارات معرفية.

اشتمل البرنامج على ثلاثين جلسة، الجلستان الأولى والثانية بهدف التعارف وخلق الألفة بين الباحث والمشاركين، والجلسات الست والعشرون هي جلسات القيم، في حين خُصصت الجلستان الأخيرتان كجلسات تقيمية وحوار عام حول استفادة المشاركين ورأيهم في البرنامج التدريبي. مع العلم أنه تم تنفيذ البرنامج لكل من الإناث والذكور بشكل منفصل. تضمنت هذه الجلسات عددا من الأساليب المعرفية وهي: الحوار والمناقشة، أسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية والنفسية، أسلوب التعاقد مع الذات وأسلوب التعاقد مع الآخرين، وأسلوب النمذجة بوصفه أساليب معرفية تتضمن استراتيجيات البناء المعرفي ومستندة لمبدأ النظرية المعرفية الاجتماعية.

عرض نتائج الدراسة

للإجابة عن فرضيات الدراسة تم حساب دلالات الفروق بين نسبة الأفراد في المجموعة التجريبية ونسبة الأفراد في المجموعة الضابطة، وبين الذكور والإناث في المجموعة التجريبية الذين اختاروا القيم الأكثر أهمية من بين القيم المقاسة في أداة الدراسة. وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

عرض نتائج الفرض الأول

نص هذا الفرض على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في ترتيب القيم بين المراهقين الجانحين الذين خضعوا لبرنامج تحسين البناء المعرفي والذين لم يخضعوا له". وقد تم التحقق من هذه الفرضية من خلال إخضاع نتائج مقياس تحديد القيم البعدي للقيم الأكثر أهمية للمجموعتين التجريبية والضابطة للإحصائي (Z) فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (٣) للقيم المهمة:

الجدول رقم (٣)

اختبار (Z) لفحص دلالة الفروق بين نسب اختيارات الأفراد في المجموعتين التجريبية والضابطة للقيم الأكثر أهمية في الاحتيار البعدي

القيم	المجموعة	النسبة المئوية للذين اختاروا القيمة	قيمة Z
المحافظة	تجريبية ضابطة	٪٥٨,٣ ٪٣٦,٧	×٢,٤٢٦٦
الأسرة	تجريبية ضابطة	٪٥٣,٣ ٪٤١,٧	١,٢٨١٠
الزواج	تجريبية ضابطة	٪٢٥ ٪٢٦,٧	-٠,٢١٢٧
الشرف	تجريبية ضابطة	٪٧٠ ٪٥٣,٣	١,٩٠٩٥
الانتماء	تجريبية ضابطة	٪٤٠ ٪٨,٣	×٤,٣٦٧٣
الحكمة	تجريبية ضابطة	٪٣٨,٣ ٪١٦,٧	×٢,٧٣٠٧
التعاطف	تجريبية ضابطة	٪٦٠ ٪٢٠	×٤,٨٩٩٠
الدين	تجريبية ضابطة	٪٧١,٧ ٪٤٣,٣	×٣,٢٨٥١
الصدق	تجريبية ضابطة	٪٧١,٧ ٪٥١,٧	×٢,٣٠٢٧
المساعدة	تجريبية ضابطة	٪٧٥ ٪٤٥	×٣,٥٢٣٣
الإخلاص	تجريبية ضابطة	٪٤٦,٧ ٪٢٥	×٢,٥٤٤٤

تابع الجدول رقم (٣)

القيم	المجموعة	النسبة المئوية للذين اختاروا القيمة	قيمة Z
العطاء	تجريبية ضابطة	٪٥٠ ٪٨,٣	×٥,٦٥٦٣
التقيد بالوقت	تجريبية ضابطة	٪٤٠ ٪٢٥	١,٧٧٧٠
التنظيم	تجريبية ضابطة	٪٥٦,٧ ٪٣٦,٧	×٢,٢٤١٢
التعاون	تجريبية ضابطة	٪٤١,٧ ٪١٨,٣	×٢,٨٩٢٧
المشاركة	تجريبية ضابطة	٪٥٦,٧ ٪٣٣,٣	×٢,٦٥٠٦
السلطة	تجريبية ضابطة	٪٤٦,٧ ٪٣٠	١,٩٠٩٥
الإنجاز	تجريبية ضابطة	٪٤٦,٧ ٪١١,٧	×٤,٥٦٨١
الصحة	تجريبية ضابطة	٪٤١,٧ ٪٢٠	×٢,٦٤٧٤
المعرفة	تجريبية ضابطة	٪٥٠ ٪٢٠	×٣,٦٢٩٢
الموضوعية	تجريبية ضابطة	٪٣٨,٣ ٪١١,٧	×٣,٥٣٥٦
الإيثار	تجريبية ضابطة	٪٣٨,٣ ٪٨,٣	×٤,١٥٧٤
الثقة	تجريبية ضابطة	٪٣٦,٧ ٪١٦,٧	×٢,٥٤٢٠
الكرم	تجريبية ضابطة	٪٣١,٧ ٪٢١,٧	١,٢٤٦١
الحب	تجريبية ضابطة	٪٤٠ ٪٤٦,٧	-٠,٧٤٢٢
الوفاء	تجريبية ضابطة	٪٦٦,٧ ٪٥١,٧	١,٦٩١٥

× مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في (١٨) قيمة من بين القيم الست والعشرين التي تم تدريب أفراد المجموعة التجريبية عليها، وهذه القيم هي: قيم المحافظة والانتماء والحكمة والتعاطف والدين والصدق والمساعدة والإخلاص والعطاء والتنظيم والتعاون والمشاركة والإنجاز والصحة والمعرفة والموضوعية والإيثار والثقة، أما القيم التي لم يطرأ عليها تغيير عما كانت عليه

قبل البرنامج وعددها (٨) قيم فهي قيم الأسرة والزواج والشرف والتقيد بالوقت والسلطة والكرم والحب والوفاء.

إن مجموعة القيم التي برزت بوصفها قيماً مهمة وحافظت على بقائها قيماً أكثر أهمية للمراهقين الجانحين الذين تلقوا البرنامج التدريبي هي التي تشكل منظومة القيم لديهم بعد تنفيذ البرنامج. وعليه تم رفض الفرضية الصفرية التي نصها " لا توجد فروق ذات دلالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في اختيار المراهقين الجانحين الذين خضعوا لبرنامج يحسن من بنائهم المعرفي، والذين لم يخضعوا للقيم الأكثر أهمية.

عرض نتائج الفرض الثاني

نص هذا الفرض على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في ترتيب منظومة القيم بين المراهقين الجانحين الذكور والإناث". وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام الإحصائي (Z) لمقارنة نسب الذكور والإناث من المجموعة التجريبية معاً على الاختبار البعدي وذلك للقيم الأكثر أهمية. ويبين الجدول رقم (٤) نتائج التحليل الإحصائي لهذه المقارنة.

الجدول رقم (٤)

اختبار (Z) للفروق بين نسب اختيارات الذكور والإناث من المجموعة التجريبية للقيم الاكثر أهمية في الاختبار البعدي

القيم الأخلاقية	المجموعة	النسبة المئوية للذين اختاروا القيمة	قيمة Z
المحافظة	الذكور الإناث	٪٦٣,٣ ٪٥٣,٣	٠,٧٨٩٦
الأسرة	الذكور الإناث	٪٦٠ ٪٤٦,٧	١,٠٤١٨
الزواج	الذكور الإناث	٪٣٠ ٪٢٠	٠,٩٠٠٥
الشرف	الذكور الإناث	٪٧٠ ٪٧٠	٠,٠٠٠
الانتماء	الذكور الإناث	٪٥٦,٧ ٪٢٣,٣	×٢,٨٠٨٧
الحكمة	الذكور الإناث	٪٥٠ ٪٢٦,٧	١,٩١١٦
التعاطف	الذكور الإناث	٪٦٦,٧ ٪٥٣,٣	١,٠٦٩٤
الدين	الذكور الإناث	٪٧٣,٣ ٪٧٠	٠,٢٨٣٨

تابع الجدول رقم (٤)

القيم الأخلاقية	المجموعة	النسبة المئوية للذين اختاروا القيمة	قيمة Z
الصدق	الذكور الإناث	٪٨٣,٣ ٪٦٠	×٢,٠٧٢٧
المساعدة	الذكور الإناث	٪٨٦,٧ ٪٦٣,٣	×٢,١٧٣٨
الإخلاص	الذكور الإناث	٪٥٠ ٪٤٣,٣	٠,٥٢١٣
العطاء	الذكور الإناث	٪٦٠ ٪٤٠	١,٥٨١١
التقيد بالوقت	الذكور الإناث	٪٥٠ ٪٣٠	١,٦١٥١
التنظيم	الذكور الإناث	٪٧٣,٣ ٪٤٠	×٢,٧٦٣٢
التعاون	الذكور الإناث	٪٥٣,٣ ٪٣٠	١,٨٨٣٩
المشاركة	الذكور الإناث	٪٦٦,٧ ٪٤٦,٧	١,٥٩٦١
السلطة	الذكور الإناث	٪٥٠ ٪٤٣,٣	٠,٥٢١٣
الإنجاز	الذكور الإناث	٪٦٠ ٪٣٣,٣	×٢,١٥١٣
الصحة	الذكور الإناث	٪٥٦,٧ ٪٢٦,٧	×٢,٤٧٣٧
المعرفة	الذكور الإناث	٪٦٦,٧ ٪٣٣,٣	×٢,٧٤٤٨
الموضوعية	الذكور الإناث	٪٥٠ ٪٣٦,٣	١,٠٤٣١
الإيثار	الذكور الإناث	٪٤٦,٧ ٪٣٠	١,٣٥٠٢
الثقة	الذكور الإناث	٪٤٣,٣ ٪٣٠	١,٧٨٣٢
الكرم	الذكور الإناث	٪٤٣,٣ ٪٢٠	×٢,٠٠٤١
الحب	الذكور الإناث	٪٤٠ ٪٤٠	٠,٠٠٠
الوفاء	الذكور الإناث	٪٧٠ ٪٦٣,٣	٠,٥٥١٨

× مستوى دلالة ٠,٠٥

يتبين من الجدول رقم (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

في القيم المهمة بين الذكور والإناث في (٨) قيم فقط هي: قيم الانتماء والمساعدة والصدق والتنظيم والإنجاز والمعرفة والكرم والصحة. في حين لم تبين النتائج وجود فروق دالة في (١٨) قيمة هي: قيم الأسرة والزواج والمحافظة والشرف والتعاطف والدين والعطاء والإخلاص والتقيد بالوقت والمشاركة والسلطة والإيثار والثقة والحب والوفاء والحكمة والموضوعية والتعاون. وعليه فقد تم قبول الفرضية الصفرية قبولاً جزئياً والتي نصها " لا توجد فروق ذات دلالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في ترتيب منظومة القيم لدى المراهقين الجانحين تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر تحسين البناء المعرفي لتحليل المواقف في إعادة ترتيب منظومة القيم لدى المراهقين الجانحين، وقد تضمن البرنامج الذي تم بناؤه لهذا الغرض ستاً وعشرين قيمة هي مجموعة القيم التي اشتمل عليها مقياس تحديد القيم، والذي تم تطبيقه على أفراد الدراسة قبل تعريضهم للبرنامج (اختباراً قبلياً) وبعد الانتهاء من تنفيذ للبرنامج (اختباراً بعدياً) بحيث يتم الطلب من أفراد الدراسة اختيار ثلاث قيم من كل مجموعة من مجموعات القيم التي تضمنها الاختبار على أساس أنها القيم الأكثر أهمية. وقد تم استخدام عدد من الاستراتيجيات المعرفية كالمناقشة والتحليل الذاتي والحوار ولعب الأدوار والاستبصار من أجل تحسين الأبنية المعرفية لدى المشاركين.

ومن أجل التحقق من فرضيات الدراسة تم إخضاع نتائج الاختبارين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية، ونتائج الاختبار البعدي لأفراد المجموعة التجريبية الذكور والإناث كل على حدة، للمعالجات الإحصائية المناسبة والتي تضمنت استخراج النسب المئوية لاختيارات أفراد الدراسة للقيم الأكثر أهمية، ومن ثم إخضاع هذه النسب للتحليل الإحصائي باستخدام (الإحصائي Z) لمعرفة ما إذا كانت الفروق بين أفراد الدراسة دالة إحصائياً، كما تم إجراء مقارنة بين ترتيب القيم قبل البرنامج وبعده، لدى أفراد المجموعة التجريبية الذين شاركوا في الدراسة، وذلك من أجل التأكد من تأثير تحسن الأبنية المعرفية لديهم في إعادة ترتيب المنظومة القيميَة لدى هؤلاء الأفراد.

فيما يتعلق بالفرضية الأولى فقد أظهرت هذه الدراسة وجود تأثير واضح لتحسين الأبنية المعرفية لتحليل المواقف في اختيار القيم لدى المراهقين الجانحين الذين شاركوا في الدراسة، وقد ظهر هذا الأثر في (١٨) قيمة من بين القيم التي تضمنها الاختبار و التي تم تدريب أفراد الدراسة من المجموعة التجريبية عليها، وهذه الفروق كانت دالة إحصائياً، وهذا يعني أن التدريب الذي تلقاه أفراد الدراسة لتحسين أبنيتهم المعرفية قد ساهم في حدوث تحسن واضح في قدرتهم على تحليل المواقف، وبالتالي حدوث تغيير في نسبة

اختيار المراهقين الجانحين من أفراد المجموعة التجريبية للقيم الأكثر أهمية، والقيم التي لم تكن هامة قبل البرنامج وأصبحت أكثر أهمية بعده هي قيم الشرف والأسرة و المحافظة والتعاطف والدين والعطاء والتنظيم والصحة والإنجاز والمعرفة والإيثار والتعاون والمشاركة الإخلاص والتعاطف والمساعدة. وتفسير ذلك أن هذه القيم والتي ترتبط بالمعايير الدينية والاجتماعية لم تكن ذات أهمية بسبب عدم وضوح معاني هذه القيم من جهة، ومن جهة أخرى فإن ما يميز المراهقين الجانحين هو أن قيمهم غالباً ما تستند على معايير ذاتية شخصية، كما أن البيئة التي يعيش فيها هؤلاء الأفراد تخلوا من النماذج الجيدة، فالتفكك الأسري والمشكلات الاجتماعية ورفاق السوء تجعل من هذه القيم قيماً ليست هامة، وليس لها معنى في حياتهم، كما أن نقص المعرفة وقلة فرص التعليم نتيجة للتسرب من المدارس لم توفر لهؤلاء المراهقين الفرصة للتعامل مع هذه القيم أو حتى التفكير بأهميتها في حياتهم، وهم أيضاً في حالة صراع واختلاف مع أفراد المجتمع وبخاصة من الكبار الذين ينظرون إليهم نظرة سلبية على أنهم منحرفون وسيئون وبالتالي مساهمة هذه النظرة في تكوين معايير شخصية لديهم غالباً ما تأخذ منحى العداء ومخالفة معايير المجتمع وعدم تبني أو احترام قيمه ومعاييره.

إن تعرض أفراد الدراسة للبرنامج التدريبي بما اشتمل عليه من استخدام لأساليب الحوار والمناقشة والتوضيح قد وفر لهؤلاء المراهقين الجانحين الفرصة للتعلم والتفكير مجدداً بمعاني القيم، مما يؤكد إمكانية حدوث تغيير في إعادة اختيار قيمة معينة واعتبارها هامة لديهم من خلال التدريب على التفكير والحوار والفهم والمعالجة العقلانية للمعلومات، وبعدما تم تدريبهم على المعنى الحقيقي لهذه القيم فإن مفاهيمهم قد تغيرت وتحولت إلى معان إيجابية، هذا التغيير لم يكن بسبب ما تضمنه البرنامج من قصص فقط، وإنما بسبب تأثر المشاركين أيضاً بالأساليب التي تم استخدامها والمستندة إلى النظرية المعرفية الاجتماعية، حيث لوحظ تطور مهارات المشاركين في التفكير والاستبصار الذاتي ومعالجة المعلومات بطريقة أكثر عمقاً.

بالإضافة إلى ذلك فإن استخدام عدد من الاستراتيجيات المعرفية والاجتماعية كلعب الدور ومعالجة المعلومات الاجتماعية والتوضيح والحوار قد ساهمت بشكل كبير في تطوير قدرات المشاركين على الضبط الذاتي الذي تمثل في التعاقد مع أنفسهم ومع الآخرين، وهذه الأساليب طورت لدى أفراد المجموعة التجريبية القدرة على إجراء محاكمة عقلية لكل فعل أو سلوك كانوا يقومون به، فسلوك السرقة أو شرب المسكرات أو الاعتداء الجنسي يمر بمراحل تبدأ من التفكير بالقيام بالفعل وتنتهي بتنفيذه، وما حصل في تدريبهم هو مساعدتهم على إعادة التفكير بالموقف وبالظروف التي قاموا بها بتنفيذ سلوكهم أو أفعالهم، وهذا النوع من التدريب كان له التأثير الواضح في تغيير الطريقة التي يفكر فيها

المراهق الجانح قبل أن يرتكب فعلاً منافياً للدين أو لمعايير المجتمع أو لقيمة معينة من القيم التي يحترمها المجتمع.

كما يمكن القول إن هؤلاء المراهقين الجانحين قد جنحوا أو ارتكبوا أفعالاً مغايرة لقوانين وأعراف الجماعة نتيجة لعدم تفهمهم من قبل الآباء أو المدرسين، وكذلك مع ما أكده عليه صاحب النظرية المعرفية "باندورا" حيث أشار إلى أن المراهقين المهملين يعبرون عن صراعاتهم وعدم تفهم المجتمع والأسرة والمدرسة لحاجاتهم بالتمرد على القيم والمعايير السائدة في المجتمع، وعندما أتيحت الفرصة لهؤلاء الأفراد من خلال التدريب الذي ساهم بإشعارهم بأهميتهم وبأنهم قادرون على التفاعل والمشاركة، فإن فهمهم للقيم ولمعايير المجتمع قد تحسن من خلال التعديل الذي جرى على قيمهم وزيادة اختيارهم للقيم المهمة والقيمة الأكثر أهمية زيادة واضحة ذات دلالة مقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة.

النتيجة المهمة الثانية التي توصلت إليها هذه الدراسة هي أن البرنامج التدريبي أدى إلى تعديل في منظومة القيم لدى المراهقين الجانحين ذكوراً وإناثا، و لم تظهر النتائج فروقاً دالة بين الجنسين إلا في ثماني قيم، فقد بينت النتائج الخاصة تقاربا بين الفروق لدى الذكور الذين تم تدريبهم في (١٩) ولدى الإناث في (١٧) قيمة مهمة مما يعني أن كلا الجنسين قد تأثرا بنفس المستوى.

هذه النتيجة تؤكد أن المراهقين الجانحين الذكور منهم والإناث لديهم الاستعداد للتعلم ولتغيير أنماط تفكيرهم، فقد عاش هؤلاء المراهقون في ظروف سيئة من الناحية الاجتماعية حيث التفكك الأسري والتسرب من المدارس والعمل المبكر والانخراط في الشللية التي يمارس أعضاؤها سلوكيات وأفعالاً سيئة ومغايرة لمعايير المجتمع، ومع غياب الرقابة والتربية فإن السلوك الأخلاقي سواء كان مصدره المجتمع أو الدين يصبح منعدماً، بالإضافة إلى تدني القدرات المعرفية والتحصيل الدراسي نتيجة التسرب أو الخروج المبكر من المدارس، هذه العوامل لا بد وأنها ساهمت في عدم تعلم المراهقين الجانحين الذكور والإناث لمعاني القيم، وجاء البرنامج التدريبي بما اشتمل عليه من أساليب تدريبية واستراتيجيات ليساهم في تغيير مفاهيم هؤلاء الأفراد حول مجتمعهم وأسرهم ودينهم وذاتهم، ففي مجال المعايير الاجتماعية ظهر واضحاً أن معاني القيم المرتبطة بالمعيار الاجتماعي كالأسرة والزواج والمحافظة قد أخذت مكانها بوصفها قيما مهمة في حياة هؤلاء المراهقين، وقيم مثل قيمة الدين والإخلاص والتعاطف والتي تعكس الجانب الديني قد أصبحت أيضاً قيمُ هامة، وكذلك قيم المعايير الأخلاقية الشخصية والمادية، هذا التغير نتج عن تطور مهارات التفكير والاستبصار وضبط الذات، بالإضافة إلى زيادة الوعي الذاتي وتطور مفهوم الذات، وقد عكس هذه التغيرات التعديل الذي حصل في إعادة اختيار القيم.

تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من بريمور (Pridmore, 2005) وبورا (Borba, 2001) واريكر (Erricker, 2005) وغيرها من الدراسات التي استخدمت مثل هذه الأساليب، والتي أكدت تأثير البرامج التدريبية على تعديل القيم لدى المراهقين الجانحين والمهملين، وكذلك أثر البرامج التدريبية التي استخدمت استراتيجيات لعب الدور والتفكير التعاوني والمناقشة في تنمية القدرة على اتخاذ القرارات، والتي أثبتت أن الطلبة الذين شاركوا في هذه البرامج قد تحسن مستوى تفكيرهم وفهمهم لمعاني القيم بشكل واضح.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج يمكن إيراد التوصيات التالية:

– أن يتم تنفيذ مزيد من الدراسات المشابهة حول تعديل اختيار القيم لدى الأحداث الجانحين من أجل دعم نتائج هذه الدراسة، وبالتالي توفير مزيد من المعلومات التي تدعم السياسات العامة لتطوير برامج هذه الفئة وبخاصة ما يتعلق منها بالقيم.

– ضرورة تدريب العاملين من مشرفين واختصاصيين ومرشدين على تنفيذ مثل هذه البرامج لما لذلك من أهمية في زيادة معرفة العاملين بالطريقة التي اكتسب من خلالها الأحداث قيمهم المختلفة.

– ضرورة تطوير برامج خاصة بفئة الإناث، وذلك لوجود حاجة ماسة للعناية بهذه الفئة، إذ أشارت النتائج إلى وجود الاستعداد بشكل كبير للتفاعل مع هذا النوع من البرامج والاستفادة منها.

– في ضوء نتائج هذه الدراسة فإن الحاجة ماسة لزيادة اهتمام وتركيز المناهج المدرسية والبرامج الإعلامية بالموضوعات التي تعالج القضايا الاجتماعية والدينية بما يوضح معاني القيم وأهميتها لأفراد المجتمع وبخاصة المراهقين.

المراجع

حجازي، محمد عبد العال (٢٠٠٢). **دراسة متعمقة عن أثر الإنترنت في انحراف الأحداث** (ط١). الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

عبدالعزيز، صالح (١٩٩٤). **التربية الخلقية في: التربية وطرق التدريس**. القاهرة: دار المعارف.

المجلس الأعلى للطفولة والتنمية (٢٠٠١). **مشكلات الطفولة في البلدان العربية: التقرير السنوي**. القاهرة: المؤلف.

Anita, M., & Astor, E. (2002). **Adolescent psychology** (3rd ed). New York, NY: McGraw-Hill.

Bandura, A. (1986). **Social foundation of thought and action: A social cognitive theory.** New Jersey, NJ: Englewood Cliffs Prentice- Hall.

Bandura, A. (1991). Social cognition theory of moral thought and action. **Handbook of Moral Behavior and development, 25**(1), 185-197.

Borba, R. (2001). Building moral intelligence. **Developmental Psychology Scientifics Bulletin, 5**(2), 215-232.

Crowell, J. & Feldman, S. (1991). Parental monitoring and perceptions of children's school performance and social behavior. **Journal of Developmental psychology, 26**(2), 649-657.

Erricker, J. (2005). Thinking about differences. **International Journal of Children's Spirituality, 10**(3), 239-241.

Hetherington, E. & Parke, R.D. (1999). **Children psychology** (5th ed). Boston: McGraw -Hill.

Hoffman, L. W. (1991). The influence of the family environment on personality. **Psychological Bulletin, 110** (2), 187-203.

Lind,G.(2000). **Educational environment which promote self-sustaining moral development** [1]. University of Constance, Germany. Retrieved August. http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/selfsust.htm.

Marta L, (1991). Children's reasoning about three authority attributes: Adult status, knowledge, and social position. **Journal of Developmental Psychology, 27**, (2) , 321-329.

Maria, J. (1991). Cognitive factors and analysis: Effects in moral judgments. **Journal of Developmental Psychology, 25**(4), 179-191.

Pridmore, J. (2005). Promoting the spiritual development of sick children. **International Journal of Children's Spirituality, 9** (1), 0-38.

Santrock, W. (1999). Life-span development (2nd ed). IOWA: WCB.

Shaffer, R. (1999). **Developmental psychology** (5th ed). California: Brooks Cole.

Shaffer, R. (1996). **Developmental psychology: Children and adolescents** (3rd ed). California: Brooks Cole.

Stone, D. (2002). **Social cognitive theory: The nature of morality and moral theories,** Retrieved August 2002. http:// www.e/morality and moral theories. htm.

Wilton, M. B. (2005). Developing spirituality through the use of cognitive discussion. **International Journal of Children's Spirituality, 10**(1). 45-60.

أثر تدريس العلوم بالدمج والفصل بين كل من المحتوى المعرفي ومهارات التفكير في تطوير التفكير الناقد لطلبة الصف السابع الأساسي

د. إبراهيم فيصل رواشدة
قسم المناهج والتدريس – كلية التربية
جامعة اليرموك

أ. عمران جمال الوقفي
مديرية البادية الشمالية الغربية
وزارة التربية والتعليم – الأردن

أثر تدريس العلوم بالدمج والفصل بين كل من المحتوى المعرفي ومهارات التفكير في تطوير التفكير الناقد لطلبة الصف السابع الأساسي

د. إبراهيم فيصل رواشدة
قسم المناهج والتدريس – كلية التربية
جامعة اليرموك

أ. عمران جمال الوقفي
مديرية البادية الشمالية الغربية
وزارة التربية والتعليم – الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن التطور في تنمية التفكير الناقد لطلبة الصف السابع الأساسي، بوصفه أثرا لطريقة التدريس بالدمج وعدم الفصل بين كل من المحتوى العلمي ومهارات التفكير أو الدمج والفصل بينهما، بوصفه أثرا للجنس ومستوى التحصيل في العلوم وللتفاعل بينهما، ولذا فقد اعدت المادة المحددة وفق طريقتي التدريس التجريبيتن واعتمد اختبار سابق للتفكير الناقد لملاءمته لأغراض الدراسة.

تكونت عينة الدراسة من (٢٤١) طالباً وطالبة من طلبة الصف السابع الأساسي، واختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية، ووزعت شعب العينة عشوائياً إلى مجموعات الدراسة التجريبيتين والضابطة.

وتم تطبيق الدراسة باختبار قبلي ثم معالجة ولا معالجة ثم اختبار بعدي، وعولجت البيانات إحصائياً باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وتم استدلال النتائج التالية:

تطور التفكير الناقد لدى طلبة الصف السابع لكل من طلبة المجموعتين التجريبيتن، مقارنة مع التفكير الناقد لطلبة الصف السابع في المجموعة الضابطة، ولم يتطور التفكير الناقد لطلبة الصف السابع للمجموعتين التجريبيتين بوصفه أثرا لاختلاف جنس الطلبة، أو مستويات تحصيلهم العلمي، أو للتفاعل بينهما، وكانت التوصية العامة بممارسة تدريس العلوم باتجاهي الدمج؛ الفصل أو عدم الفصل بين كل من المحتوى العلمي ومهارات لتطوير التفكير الناقد للطلبة

الكلمات المفتاحية: تدريس العلوم، دمج بفصل وبغير فصل، محتوى ومهارات تفكير، تفكير ناقد.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٢/١٠/٢٠٠٦م * تاريخ قبوله للنشر: ٧/١٠/٢٠٠٧م

The Effect of a Science Instruction Using Immersion and Infusion for Science Content With Thinking Skills on Developing Students Critical Thinking at Jordan

Dr. Ibrahim F. Rawashdeh
Education College
Yarmouk Univeristy

Emaran J. Alwaqfi
Irbid First Educational Directorate
Ministray of Education - Jordan

Abstract

This study aimed at investigating the effect of a science instruction based on two teaching thinking approaches; Imersion and Infusion on developing seventh graders thinking, and at investigating this effect among these graders groups according to their gender and achievement levels and it's interaction. To accomplish these aims, lessons plans based on the two approaches were designed, and previous test for criticle thinking was adopted.

The participants were (241) students, and are randomly assigned to one of three groups. The three study groups (two experimental and one control group) were pretested, treated, and then post - tested.

The study data was collected and analyzed using statistical and yses. The following findings were inferred:

- The critical thinking developming of the seventh graders of the two treatments groups was statistically higher than that of their counterpart of the traditional method
- The critical thinking development of the seventh graders of the two treatments groups does not differ statistically. That would be attributed neither to their gender nor to their achievement levels and nor to the interaction between their two factors. It was adviced to practice these two approches in teaching sceince to develop the students' critical thinking.

Key words: scinces instruction, immersion and infusion, content, thinking skills, critical thinking.

أثر تدريس العلوم بالدمج والفصل بين كل من المحتوى المعرفي ومهارات التفكير في تطوير التفكير الناقد لطلبة الصف السابع الأساسي

د. إبراهيم فيصل رواشدة
قسم المناهج والتدريس – كلية التربية
جامعة اليرموك

أ. عمران جمال الوقفي
مديرية البادية الشمالية الغربية
وزارة التربية والتعليم – الأردن

مقدمة الدراسة

لما كان الوقت الحالي يتصف بتسارع المعرفة كماً ونوعاً، فقد أصبحت حاجة المتعلم هي أكثر ما تكون إلى مهارات في إنتاج المعرفة، غير مهارات الحفظ والاسترجاع، فهو بحاجة إلى مهارات التفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات وغيرها من مهارات التفكير، أي بمعنى آخر المتعلم بحاجة إلى تعلم أساليب التفكير وعملياته واستراتيجياته.

ولما كان واقع التدريس، بشكل عام، لا زال يركز على الحفظ ويهمل استخدام التفكير وتنميته؛ فمن الطبيعي أن لا تتجلى ظواهر الإبداع والابتكار وحل المشكلات والنقد في تعلّم الطلبة، وبالتالي عدم حدوث تقدم علمي وتكنولوجي في المجتمعات التي يغفل التعليم فيها التركيز على تنمية تفكير الطلبة (المانع، ١٩٩٦؛ عصر، ٢٠٠١).

ويلزم لتعليم التفكير برامج ومناهج وبيئات مدرسية مصممة لهذه الغاية (السرور، ١٩٩٨)، لأن مثل هذه العوامل المدرسية ضرورية لإثارة اهتمام الطلبة ولإكسابهم أدواراً إيجابية وفاعلة في تعلمهم (جروان، ٢٠٠٢).

وقد يتحقق تعليم التفكير بالتوجه مباشرة نحو التفكير، أي بتدريس مهارات التفكير بشكل مستقل ومنفرد، ويفترض أن هذا «التوجه المستقل لتعليم التفكير» ذي قدرة لتطويرعقل المتعلم والمعلم وهناك برامج متعددة لتعليم التفكير وفق هذا المنحى أوردها الأدب التربوي (جروان، ٢٠٠٢؛ زيتون، ٢٠٠٣ ؛ السرور، ١٩٩٨؛ سعادة، ٢٠٠٣).

وقد يتحقق تعليم التفكير أيضاً بالتوجه في التدريس إلى الدمج بين كل من مهارات التفكير ومحتوى النظام المعرفي دون فصلٍ بينهما بشكل صريح، وهذا ما يصطلح عليه بالأجنبية "Immersion Approach"، وينظر في هذا التوجه بأن تعلم المحتوى فيه يتم من خلال التركيز على عمليات التفكير اللازمة والضرورية لتعلمه، وبهذا يتعزز تعلم

المحتوى والتفكير بشكل متزامن، كما وينظَّر بأن قلق الطلبة في هذا التعلم يكون أقل مما هو عليه في «تعليم التفكير بشكل مستقل» (زيتون ،٢٠٠٣ ؛السرور، ١٩٩٨؛ Shayer, 1997).

وقد يتحقق تعليم التفكير أيضاً بمنحى ثالث، ألا وهو الجمع بين مهارات التفكير والمحتوى المعرفي، لكن بفصل وتمييز بينهما وبشكل صريح، وهذا ما يطلق عليه بالأجنبية Infusion Approach (جروان، ٢٠٠٢؛ Swartz, 2003).

ويحتاج تعليم التفكير في غرفة الصف وبأي توجه ذكر سابقاً إلى بيئة صفية مناسبة، ذات ظروف مادية مناسبة (حرارة، تهوية، ضوء، صوت)، وذات مدرسين بخبرة وكفاية في استخدام اساليب التدريس، وذات مصادر تعلم مساعدة وافرة، ويجب أن يكون الجو الصفي مفعماً بالثقة والاحترام والود في التعامل (زيتون، ٢٠٠٣).

وأما مهارات التفكير التي يتم التوجه إليها في التدريس فهي عالية الرتبة، فهي ذات المستويات العالية في تصنيف بلوم، وهي: التحليل والتركيب والتقويم، أو أنها أعلى مستويات من هذه المهارات (Ennis, 1985)، فقد تكون هذه المهارات تلك هي المهارات التي تمارس في التفكير الناقد، من حل المشكلات، واتخاذ القرارات (Facione, 1998)، أو المهارات التي تمارس في التفكير التأملي والمنطقي، حيث بهما تفحص المعلومات وتنظم وتحلل وتفسر وتقيَّم، ومن ثم تستدل الاستنتاجات؛ وذلك لاتخاذ القرار أو إصدار الحكم أو حل المشكلة.

وهذا وقد يتضمن التفكير الناقد مهارات متنوعة، مثل: الاستنتاج والتفسير والتحليل والتنبؤ، والربط بين جزيئات المعلومات، وتحديد وتنظيم الذات، وإيجاد علاقات بين أجزاء المعلومات وتحديد ملاءمة وصدق المعلومات، وتمييز الفرضيات، وتحديدها ويلازم ذلك مهارات في ضبط وتوجيه التفكير وتنظيمه (سعادة، ٢٠٠٣).

ولم يقتصر اهتمام التربويين بدراسة التفكير وطبيعته ومهاراته، على الجانب النظري للتفكير، بل كانت هناك دراسات بحثية تجريبية، تناولت كيفية التدريس للتفكير مع المحتوى المعرفي وتناولت أثره على أشكال التفكير، وفي سياقات تعليمية مختلفة، وعلى مستويات تعليم مختلفة، وهناك بعض الدراسات أشارت إلى أن التدريس بالدمج بين مهارات التفكير وبين المحتوى العلمي يؤثر إيجابيا في تنمية التفكير الناقد (Angeli, 1999) وفي تنمية التحصيل (اللولو، ١٩٩٧)، وفي تنمية الأداء الأكاديمي (Hinterer, 2002)، وفي تنمية التفكير العلمي (اللولو، ١٩٩٧). وتبين أن هناك فاعلية لبعض البرامج والنماذج المصممة لتعليم التفكير في مناهج العلوم في تنمية التفكير الناقد (بهجات، ٢٠٠١).

وهناك دراسات أخرى كشفت عن أساليب واستراتيجيات تدريس تنمي التفكير

الناقد، ومنها: استخدام الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا في المختبر التعاوني، كما في دراسة (Ray) المشار إليه في الدردور ٢٠٠١)، والحوار، والتعلم التعاوني، والأعمال اليدوية (Halsted, 1999)، والخرائط المفاهيمية (الدردور، ٢٠٠١).

مشكلة الدراسة

إن تنميط الطلبة في دراسة العلوم بالتفكير، هو هدف أسمى، فهو ضرورة للمواطن الصالح، وبهذا التفكير يمارس المتعلم عمليات العلم المختلفة الأساسية والمتكاملة، ويكتسب أشكالا تفكيرية؛ الاستقراء والاستنتاج والتفكير العلمي والناقد والابداعي، فيتخذ قرارات ويحل مشكلات، وبالتالي يتملك قدرة التكيف وفهم الظواهر؛ فيكون تفاعله إيجابيا ومثمرا. ولأن الإحساس لدى التربويين، بأن المناهج بعناصرها المختلفة بما فيها طرق التدريس تقصر عن تحقيق هذا الهدف بالشكل المأمول (جروان، ٢٠٠٢)، ولأن هناك دراسات تم بها استقصاء مظاهر التفكير وأشكاله لدى الطلبة، أشارت بتدني مستويات التفكير (الخطيب، ١٩٩٣ ؛ الشناق، ١٩٩٢؛ الغرايبة،٢٠٠١؛ لنمروطي والشناق، ٢٠٠٣)، ولأن هناك محاولات في تصميم وتخطيط مناحي تدريس وبرامج تتوجه إلى تعليم التفكير، ومثلها شائع في الميدان التعليمي؛ كانت هذه الدراسة الحالية لممارسة البحث التجريبي لمنحيي الدمج بفصل أو عدم الفصل بين المحتوى المعرفي العلمي ومهارات التفكير في تدريس العلوم لطلبة الصف السابع.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق بالتجريب من إمكانية تطوير التفكير الناقد لدى الطلبة أثناء تدريس العلوم، إذا ما وظف فيه مدخلان للدمج بين مهارات التفكير وبين المحتوى العلمي، سواء أكان بشكل مستقل ومميز لبعضهما عن بعض، أو بشكل غير مستقل لبعضهما عن بعض، بل يدرسان في آن واحد، وهدفت إلى تعرف أثر كل من جنس الطلبة ومستويات تحصيلهم، والتفاعل بينهما في تطوير التفكير الناقد للطلبة بكل من هذين المدخلين؛ وذلك للمساهمة في توفير أدلة بحثية تجريبية تتعلق بطرائق واستراتيجيات التدريس التي تتوجه إلى تطوير تفكير الطلبة.

أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الأساسي: "كيف يكون تصميم مواقف تعليمية يدمج فيها بين المحتوى العلمي ومهارات التفكير بشكل صريح أو غير صريح، وما أثر التدريس

بهذا التصميم على التفكير الناقد لطلبة الصف السابع الأساسي، وما العوامل التعليمية التي قد تؤثر في تعليم التفكير"، ويفرع عن سؤال الدراسة الأساسي ثلاثة أسئلة هي:

١- هل يختلف التطور في التفكير الناقد لطلبة الصف السابع الأساسي باختلاف طريقة تدريسهم العلوم (الدمج وعدم الفصل بين مهارات التفكير والمحتوى العلمي، أو الدمج والفصل بينهما والطريقة التقليدية)؟

٢- هل يختلف التطور في التفكير الناقد لطلبة الصف السابع الذين درسوا العلوم بالدمج وعدم الفصل بين مهارات التفكير والمحتوى العلمي باختلاف جنسهم، أو مستوى تحصيلهم في العلوم، أو التفاعل بينهما؟

٣- هل يختلف التطور في التفكير الناقد لطلبة الصف السابع الذين درسوا العلوم بالدمج والفصل بين مهارات التفكير والمحتوى العلمي باختلاف جنسهم، أو مستوى تحصيلهم في العلوم، أو التفاعل بينهما؟

فرضيات الدراسة

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = ٠,٠٥$) بين متوسطات تطور التفكير الناقد لمجموعات طلبة الصف السابع حسب طريقة تدريسهم العلوم (الدمج وعدم الفصل بين المحتوى المعرفي وبين مهارات التفكير العلمي، والدمج والفصل بينهما، والطريقة التقليدية).

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = ٠,٠٥$) بين متوسطات تطور التفكير الناقد لمجموعات طلبة الصف السابع بتدريسهم العلوم بالدمج وعدم الفصل بين المحتوى المعرفي وبين مهارات التفكير العلمي، حسب جنس الطلبة أو مستوى تحصيلهم أو التفاعل بينهما.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = ٠,٠٥$) بين متوسطات تطور التفكير الناقد لمجموعات طلبة الصف السابع بتدريسهم العلوم بالدمج والفصل بين المحتوى المعرفي وبين مهارات التفكير العلمي، حسب جنس الطلبة أو مستوى تحصيلهم أو التفاعل بينهما.

أهمية الدراسة

تستند أهمية الدراسة إلى أنها:

- تناولت تعليم التفكير، الذي يؤكده عليه قانون التربية والتعليم رقم (٣) لسنة ١٩٩٤ أنه نتاج تربوي هام للتعلم، كما أن أبرز هدف في فلسفة التربية والتعليم في الأردن هو تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٩).

– تسلط الضوء على برامج واتجاهات عالمية لتعلبم التفكير، وابراز أهمية التفكير الناقد كأحد أهم أهداف التربية.
– صممت مواقف في تدريس العلوم في ضوء منحى تعليم التفكير بدمج مهاراته مع المحتوى العلمي إما دون فصل بينهما بتصريح وإما بفصل بينهما بتصريح.
– قدمت نتائج الدراسة دليلا تجريبيا إلى إمكانية تطوير التفكير الناقد بمناحي تعليم التفكير التي تناولتها .
– تشكل مخططات التدريس التي أعدتها مصدراً مفيدا في تدريس العلوم، أو في برامج التدريب على التدريس وفق هذه المناحي.
– قد تشكل نتائج الدراسة مثارا لمريد من البحث التربوي في تعليم التفكير في مواضيع علمية متنوعة، وفي مراحل تعليمية متنوعة، ولمزيد من البحث في أثر هذه المناحي لتعليم التفكير في مجموعات الطلبة حسب متغيرات تعليمية – تعلمية مختلفة.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة بالمحددات التالية:
– كان الاختيار لعينة الدراسة شبه عشوائي، واقتصر على طلبة الصف السابع، وكان ما اختير من الشعب هي لتلك المعلمين الذين تم ترشيحهم من مشرفيهم على أساس أنهم يمتلكون الكفايات الملائمة والمناسبة لتطبيق خطط التدريس في الدراسة، وفي ضوء هذا تم افتراض أن معلمي عينة الدراسة يتكافؤن بكفاياتهم التعليمية.
– مع أن الدراسة اعتمدت اختبارا سابقا في التفكير الناقد، صدقه محكم، وثباته مقبول لأغراض الدراسة، فأنه لا يعد اختبارا معيارياً، هذا وقد لوحظ على الطلبة أثناء استجاباتهم على فقرات الاختبار، أنهم لم يكونوا بالجدية والموضوعية والاهتمام المأمول.

مصطلحات الدراسة

ورد في مشكلة الدراسة مجموعة من المصطلحات، وفيما يلي تعريفاتها الإجرائية:
التفكير الناقد: يعرَّف التفكير الناقد بأنه: تفكير تأملي هادف محكوم بقواعد المنطق والاستدلال، وهونتاج لمظاهر معرفية وشخصية معاً، تتضمن الدقة في فحص الوقائع، والاستدلال، والاستنتاج، وتقويم الحجج، والتفريق بين الرأي والحقيقة، والتصنيف، إضافة إلى بعض الجوانب الشخصية متمثلة بـ: رؤية الوجه الأخر للأحداث، الاتجاه نحو الجديد من الأفكار، والمرونة في تناول الأحداث (الدردور، ٢٠٠١).
وفي هذه الدراسة هو قدرة الطالب على التفكير بممارسة العمليات التي اشتملتها أداة الدراسة لقياس التفكير الناقد وهي: الدقة في فحص الوقائع، والاستدلال، والاستنتاج،

وتقويم الحجج، والتفريق بين الرأي والحقيقة، والتصنيف، وجوانب الشخصية.

الدمج بين المحتوى المعرفي ومهارات التفكير (Immersion Approach): وهو اتجاه لتعليم التفكير عبر المنهج الدراسي، ويتم فيه إشغال الطلبة في سياقات ذهنية، ولا يصرح خلالها بمعلومات مفصلة عن مهارات التفكير أو عن كيفية ممارستها، لكن يوظف فيه التأملات والانعكاسات لتمكن الطلبة من بناء عملياتهم التفكيرية أثناء تعليم المحتوى المعرفي (Angeli, 1999).

وفي هذه الدراسة تم تصميم مواقف وفق هذا الاتجاه بدمج وعدم الفصل لمجموعة من مهارات التفكير(التفسير، التحليل، التصنيف، الاستنتاج، والتقويم) في محتوى المعرفي للفصل الأول (التكهرب) وفي الفصل الثاني (المغناطيسية) من الوحدة التاسعة من المنهاج المدرسي لمبحث العلوم للصف السابع الأساسي، بدون التصريح بتلك المهارات أي عدم التعرض لاسم المهارات أو عرض مراحل ممارستها، بل تمارس في تعلم المحتوى دون ذكر لها.

الدمج والفصل بين المحتوى المعرفي ومهارات التفكير (Infusion Approach): وهو اتجاه لتعليم التفكير عبر المنهج الدراسي، يتم فيه التصريح بمعلومات عن أسماء مهارات التفكير وعن مراحل ممارستها، حيث توظف فيه سياقات يطلب فيها من التلاميذ تفسير وتمثل مهارات التفكير هذه، كما ويعطون تغذية راجعة على استجاباتهم إلى جانب تعليم المحتوى المعرفي وخلاله (Angeli, 1999).

وفي هذه الدراسة تم تصميم المواقف التعليمية وفق هذا الاتجاه بدمج مجموعة من مهارات التفكير (التفسير، والتحليل، والتصنيف، والاستنتاج، والتصنيف، والتقويم) وبين المحتوى، أي الجمع بين مهارات التفكير وبين المحتوى العلمي ولكن بشكل مستقل ومنفصل لكل منهما عن الآخر، وذلك في كل من في الفصل الأول (التكهرب) والفصل الثاني (المغناطيسية) من الوحدة التاسعة من المنهاج المدرسي لمنهج العلوم للصف السابع الأساسي، وبشكل واضح، وبالتصريح بتلك المهارات.

تطور التفكير الناقد: مقدار التغير في قدرات ممارسة عمليات التفكير الناقد (الدقة في فحص الوقائع، والاستدلال، والاستنتاج، وتقويم الحجج، والتفريق بين الرأي والحقيقة، والتصنيف، والجوانب الشخصية) وقيست في هذه الدراسة بالفرق بين علامات طلبة عينة الدراسة على مقياس التفكير الناقد البعدي والقبلي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة

تكوَّن مجتمع الدراسة من طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الحكومية التابعة

لمديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى، المسجلين في مدارس المديرية للعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥م ، والبالغ عددهم ٧٢٤٢ طالبا وطالبة، وهم موزعون على ٩٨ مدرسة للذكور والإناث. ويبين الجدول رقم (١) توزع طلبة مجتمع الدراسة حسب المدارس والشعب والجنس.

الجدول رقم (١)

توزع طلبة مجتمع الدراسة حسب المدارس والشعب والجنس

الجنس	عدد المدارس	عدد الشعب	عدد الطلبة
طلاب	٤٢	٩٨	٣٤٩٣
طالبات	٥٦	١٠٩	٣٧٤٩
المجموع	٩٨	٢٠٧	٧٢٤٢

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة، من طلبة ست شعب للصف السابع الأساسي في مدرستين من المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى، واحدة للذكور وأخرى للإناث، وتم اختيار المدرستين عشوائيا من بين عشر مدارس، توافر في مدرسي العلوم فيها الكفاءة والقدرة على تطبيق أدوات المعالجة في الدراسة، في ضوء المعرفة بهم وفي ضوء آراء مديريهم ومشرفيهم، وتواجد في المدرسة الواحدة من المدرستين المختارتين أكثر من ثلاث شعب، فاستخدمت الطريقة العشوائية لتحديد الشعب الثلاث لعينة الدراسة في المدرسة الواحدة، ثم بالقرعة تم اختيار شعبة المجموعة التجريبية الأولى، وشعبة المجموعة التجريبية الثانية، وشعبة المجموعة الضابطة، وبهذا تكونت كل مجموعة من مجموعات الدراسة (المجموعة التجريبية الأولى والثانية والمجموعة الضابطة) من شعبتين واحدة للذكور وأخرى للإناث، وتم تصنيف طلبة عينة الدراسة حسب مستوى التحصيل، حيث تم قياس مستوى التحصيل بالعلامات المئوية المدرسية للطالب في مادة العلوم في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠٠٤/٢٠٠٥)، وتم تصنيف الطلبة فيه إلى فئتين؛ التحصيل المرتفع وهم الطلبة الذين حصلوا على تقدير جيد جداً فأكثر، (أي علامة ٨٠ فأكثر)، وفئة التحصيل غير المرتفع: وهم الطلبة الذين حصلوا على تقدير أقل من جيد جداً (أي علامة أقل من ٨٠). ويبين الجدول رقم (٢) توزيع طلبة العينة حسب طريقة التدريس والجنس ومستوى التحصيل.

الجدول رقم (٢)

توزع أفراد العينة حسب الجنس وطريقة التدريس ومستوى التحصيل

المتغير	الفئات	أعداد الطلبة	النسبة المئوية
المجموعة	تجريبية١ (التدريس وفق اتجاه الدمج دون تصريح)	٧٩	٣٢,٨٪
	تجريبية٢ (التدريس وفق اتجاه الدمج بالتصريح)	٨٠	٣٣,٢٪
	ضابطة (الطريقة التقليدية)	٨٢	٣٤,٠٪
الجنس	طلاب	١٢١	٥٠,٢٪
	طالبات	١٢٠	٤٩,٨٪
مستوى	التحصيل غير المرتفع	١٨٧	٧٧,٦٪
التحصيل	التحصيل المرتفع	٥٤	٢٢,٤٪
المجموع		٢٤١	١٠٠,٠٪

أداة الدراسة

تم اعتماد أداة قياس التفكير الناقد المعدة سابقاً من الدردور (٢٠٠١)؛ لأن هذا الاختبار يقيس سبعاً من مهارات التفكير الناقد، وبلغ عدد فقراته ٨٥ فقرة موزعة على المهارات التالية: الدقة في فحص الوقائع والاستدلال وتقويم الحجج والاستنتاج والتفريق بين الرأي والحقيقة والتصنيف والجوانب الشخصية، وهذه المهارات هي التي توجهت الدراسة إلى استقصاء تطورها بمناحي تدريس التفكير. كما وأن فقرات هذا الاختبار قد ارتبطت بمحتوى المواد الدراسية العلمية، وبالخبرات العلمية التي مر بها طلبة هذه المرحلة العمرية، و بالخبرات الحياتية اليومية التي يعيشونها في هذه المرحلة العمرية.

والخصائص السيكومترية لاختبار التفكير الناقد المذكور مناسبة ومقبولة؛ فقد تم التحقق من الصدق المنطقي لمحتوى الاختبار بتحكيمه من قبل ثلاثة عشر محكماً، تسعة منهم أعضاء هيئة تدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك، وأربعة من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم من نفس الجامعة، وجميعهم يحملون درجة الدكتوراه. كما تم التحقق من ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق، بتطبيقه على عينة عشوائية استطلاعية من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينته، فكانت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠,٩٣).

وفي هذه الدراسة، ولمزيد من ملاءمة خصائص هذا الاختبار تم تطبيقه على عينة استطلاعية لتحقق من وضوح الأسئلة، ومقدار الزمن اللازم للإجابة عن جميع فقرات الاختبار، وكشف الغموض في صياغة الفقرات، وتم حساب معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لفقرات الاختبار، حيث تراوحت قيم معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار بين (٠,٣٣

– ٠,٧٦) وتراوحت قيم معاملات التمييز للفقرات بين (٠,٣٢ – ٠,٧٥)، وتم حساب معامل الاتساق الداخلي لاستجابات طلبة الدراسة الاستطلاعية على فقرات الاختبار باستخدام معادلة كودر– ريتشاردسون KD٢٠.

إجراءات التنفيذ

تم تطبيق الدراسة وفق الخطوات التالية:

١. تم تصميم خطط لدروس الفصل الأول (التكهرب)، والفصل الثاني (المغناطيسية) من الوحدة التاسعة من منهاج العلوم للصف السابع الأساسي، وذلك بدمج ممارسة مهارات التفكير في المحتوى الدراسي دون التصريح بمهارات التفكير أثناء تدريس المحتوى، وكذلك تم تصميم خطط للدروس نفسها لفصلي التكهرب والمغناطيسية؛ وذلك بدمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي لكن باستقلالية في تدريس كل من المحتوى ومهارات التفكير، وبالتصريح بهذه المهارات،وذلك باستخدام مخطط سوارتز (عبد الكريم، ٢٠٠٤؛ Swartz, 2003) وقد بلغ عدد الدروس لكل من منحيي التدريس ثلاثة عشر درساً. وفي ما يلي وصف لكل من خطتي اتجاهي التدريس:

– كانت اجراءات خطط دروس منحى دمج ممارسة مهارات التفكير مع المحتوى المعرفي العلمي وعدم الفصل بينهما، بأن يبدأ المعلم بعرض مخطط المحتوى العلمي فيحدد المفاهيم والعناوين، ثم يجري المعلم عرضاً عمليا، ثم يطلب إلى الطلبة الملاحظة، ثم يطلب اليهم نقل فكرهم المتعلق بالملاحظة إلى مجموعة الطلبة، ويطلب اليهم تفسير الظاهرة، ثم يطرح مزيداً من الأسئلة السابرة على الطلبة، ويطلب الإجابة والتفسير، كما ويطلب ممارسة التجريب لإثبات فكرهم، ويثر على تجاربهم أسئلة بقصد تركيز الملاحظات، ويتفاعل مع استجابات الطلبة، وهكذا إلى أن يتم الاستنتاج فيطلب تأكيده وإثباته، ثم يعمم ويقوم ما تم التوصل إليه من خلال التجربة أو من خلال ورقة عمل تتضمن أسئلة بحاجة الإجابات.

– وكانت إجراءات خطط دروس منحى الدمج بين مهارات التفكير والمحتوى المعرفي أثناء التدريس والفصل بينهما بشكل صريح بأن يعرض المعلم مخططاً تصنيفيا لمكونات الحصة بجانبين متقابلين، يكون الأول معرفياً والآخر مهارات تفكيرية، ويبدأ الجانب المعرفي بأهداف معرفية، يقابلها في الجانب التفكيري أهداف تفكيرية، وتحت الأهداف المعرفية تحدد أساليب تحقيقها، ويقابلها تحت الأهداف التفكيرية أساليب تحقيق الأهداف التفكيرية، ويبدأ المعلم بالربط بين مكونات الدرس المعرفية والتفكيرية للدرس بما تم تحققه في حصة سابقة من خلال أسئلة وإجابات، وبعد ذلك يبدأ بالعملية التفكيرية الأولى في الحصة الحالية فيوضحها بأسئلة وأمثلة وتطبيقات واقعية لسياقات ممارستها، كما وأنه يناقش بشروط ممارسة العملية

التفكيرية بشكل صحيح ويربط بين العملية التفكيرية وما ينتج عنها من معرفة، ثم يعطي تطبيقا عمليا لممارسة العملية التفكيرية بإجراء نشاط، وفي ضوء النشاط يطلب من الطلبة إثارة تساؤلات، وهكذا حتى الانتهاء من العمليات التفكيرية. هذا وإن النشاطات التي تمارس بها العمليات التفكيرية تكون على شكل تفكير في التفكير وتعزيز لتطبيق التفكير. وأخيراً فإنه يؤكد النتائج المعرفية التي تم التوصل إليها من خلال المهارات التفكيرية بتقويم على شكل ورقة عمل.

٢. تم تصنيف عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبيتن وثالثة ضابطة، وذلك عشوائيا. ولأن كل طلبة عينة الدراسة في الصف السابع؛ فعمرهم الزمني واحد (١٣–١٤)، وهم من مدينة واحدة؛ فمستواهم الاجتماعي والاقتصادي لا يكون متباينا إلى حد التأثير على نتاجات التعلم، أما تحصيلهم العلمي فهو متغير معدل أدخل في التحليلات الإحصائية، وأما ذكاء الطلبة عينة الدراسة فهو مضبوط بالتوزع العشوائي للطلبة على مدارسهم، وهذا التوزع لا يخضع لأية معايير غير قرب سكنهم وبعده عن المدرسة.

٣. سلمت خطط التدريس لمعلمي المجموعات التجريبية، كل حسب طريقة التدريس المحددة لشعبته، ونوقشت هذه الخطط مع المعلمين، وأجيب عن أسئلتهم واستفساراتهم، ثم تم تنفيذ حصتين تدريبيتين على المنحى التدريسي المحدد للشعبة من قبل الباحث وبوجود معلم الصف.

٤. تم تطبيق اختبار التفكير الناقد، بوصفه اختباراً قبليا على عينة الدراسة (المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة)، بجلسات منفصلة، مدة الجلسة (٥٠) دقيقة لكل مجموعة، وأخذت البيانات، ليتم إجراء التحليلات الإحصائية اللازمة.

٥. بدأ التدريس بأن درس الباحث حصة واحدة لكل من المجموعتين التجريبيتين وحسب منحى التدريس المحدد لها بوجود معلم الشعبة الذي سيتابع التدريس وفق هذا المنحى، وبعد تنفيذ هذه الحصة جرى مزيد من النقاش، والتعريف بالخطة، والإجابة عن الاستفسارات، وبعدها باشر كل معلم من معلمي المجموعتين التجريبيتين تدريس شعبهم بالطريقة المحددة لها، إلا أن المجموعة الضابطة تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية لمعلمها دون تدخل من الباحث، وقد استمر تنفيذ الحصص المعدة ثلاثة أسابيع بواقع أربع حصص أسبوعياً.

٦. تم تطبيق اختبار التفكير الناقد بوصفه اختباراً بعديا على عينة الدراسة بجلستين منفصلتين مدة الجلسة (٥٠) دقيقة لكل مجموعة، وتم جمع البيانات من الاختبار البعدي، وأدخلت في جهاز الحاسوب وأجريت المعالجة الإحصائية ببرنامج SPSS واستخلصت إجابات أسئلة الدراسة.

الأساليب الاحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام معالجات إحصائية وصفية واستدلالية، لتحليل البيانات التي تم جمعها، وتمثلت هذه المعالجات الإحصائية بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي وتحليل التباين الثنائي وطريقة شافية (Scheffe).

عرض النتائج ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص السؤال الأول في هذه الدراسة على "هل يختلف التطور في التفكير الناقد لطلبة الصف السابع الأساسي باختلاف طريقة تدريسهم العلوم (الدمج وعدم الفصل بين مهارات التفكير والمحتوى العلمي أو الدمج والفصل بينهما والطريقة التقليدية)؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب الإحصائيات الوصفية المبينة في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين علامات الأداء الكلي على اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي (تطور التفكير الناقد) لدى مجموعات الدراسة

تجريبية أولى		تجريبية ثانية		ضابطة	
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٢,٩٠	٨,٢٨	١٣,٨٠	٧,٦٨	٦,٨٤	٥,٢٢

يلاحظ من الجدول رقم (٣) وجود فروق حسابية ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتطور التفكير الناقد لطلبة مجموعات الدراسة الثلاث.

ولاختبار دلالة هذه الفروق في تطور التفكير الناقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي ANOVA، ويبين الجدول رقم (٤) نتائج تحليل التباين الأحادي لعلامات تطور التفكير الناقد الكلي لطلبة مجموعات الدراسة الثلاث.

الجدول رقم (٤)
تحليل التباين الأحادي ANOVA لعلامات تطور التفكير الناقد الكلي لطلبة مجموعات الدراسة الثلاث

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
طريقة التدريس	٢٣٢٥,٥٥٢	٢	١١٦٢,٧٧٦	٢٢,٦٧١	×٠,٠٠٠
الخطأ	١٢٢٠٦,٩٢٩	٢٣٨	٥١,٢٩٠		
المجموع	١٤٥٣٢,٤٨١	٢٤٠			

يلاحظ من الجدول رقم (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في تطور التفكير الناقد الكلي لدى الطلبة، تعزى الى طريقة التدريس، مما يدل على أن التطور في التفكير الناقد لطلبة الصف السابع الأساسي يختلف باختلاف طريقة التدريس.

وقد تم إجراء المقارنات البعدية بطريقة شافيه Scheffe، لتحديد مجموعات الدراسة التي كان لصالحها الفروق ويبين الجدول رقم (٥) نتائج هذه المقارنات البعدية بين المجموعات الثلاث في تطور التفكير الناقد بطريقة شافيه Scheffe.

الجدول رقم (٥)
المقارنات البعدية بين التطور في التفكير الناقد الكلي لمجموعات الدراسة الثلاث بطريقة شافيه Scheffe

	تجريبية١ ١٢,٩٠	تجريبية ٢ ١٣,٨٠	ضابطة ٦,٨٤
تجريبية١ (المتوسط ١٢,٩٠)	-	٠,٧٣٠	×٠,٠٠٠
تجريبية ٢ (المتوسط ١٣,٨٠)		-	×٠,٠٠٠
ضابطة (المتوسط ٦,٨٤)			-

يلاحظ من الجدول رقم (٥) أن التطور في التفكير الناقد الكلي قد اختلف بدلالة إحصائية (α = ٠,٠٥)، وكان لصالح طلبة المجموعة التجريبية الأولى مقارنة بطلبة المجموعة الضابطة، ولصالح طلبة المجموعة التجريبية الثانية مقارنة مع طلبة المجموعة الضابطة. وهذا يعني أن الأفضلية في إنماء التفكير الناقد الكلي للطلبة كان لكل من: طريقة التدريس بدمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي دون فصل صريح لها،

وطريقة التدريس بدمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي والفصل الصريح لها، مقارنة بالطريقة التقليدية. ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين؛ الأولى والثانية. أي أنه ليس هناك أفضلية لأي من الطريقتين على الأخرى.

وتفسر هذه النتيجة بأن الاتجاهين يعلِّمان نفس المهارات من التفكير الناقد، ويؤديان إلى ممارسة الطلبة للمهارات، ومن ثم إتقانها، فكلا الطريقتين استخدمتا نفس أساليب التدريس؛ المختبر الاستقصائي، التعلم التعاوني، الأسئلة السابرة، والأسئلة التدعيمية، كما أن كلا الطريقتين استخدمتا مستوىً حوارياً عالياً، يركز على الأهداف المعرفية العليا، بالإضافة إلى استخدام نفس أوراق العمل التي تركز على مهارات التفكير، وتحث الطلبة على استخدامها، والاختلاف بين الطريقتين هو في أسلوب توضيح مهارات التفكير، ففي الطريقة الأولى لا يتم فيه التصريح بالمهارات، ولا بأنها غاية التعليم، بينما في الاتجاه الثاني يتم فيه التصريح بالمهارة فتعرف وتوضح بشكل مباشر ومستقل، ويتم تعريف المهارة وتوضيحها بشكل مباشر، ثم الانتقال إلى تطبيقها في المحتوى الدراسي، كما تتميز الطريقة الثانية باستخدام الأسئلة الموجهة إلى البنية العقلية، ونشاطات التفكير في التفكير (بهجات،٢٠٠١ ؛ زيتون ، ٢٠٠٣؛ عبد الكريم، ٢٠٠٤ ;;Angeli, 1999 (Halsted,1999; Smith, 1996

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص السؤال الثاني في هذه الدراسة على "هل يختلف التطور في التفكير الناقد لطلبة الصف السابع الذين درسوا العلوم بالدمج وعدم الفصل بين مهارات التفكير والمحتوى العلمي باختلاف جنسهم، أو مستوى تحصيلهم في العلوم، أو التفاعل بينهما"؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب الإحصائيات الوصفية المبينة في الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات تطور التفكير الناقد الكلي لدى طلبة المجموعة التجريبية الأولى، حسب الجنس ومستوى التحصيل في العلوم

الجنس	مستوى التحصيل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد الطلبة
طلاب	غير مرتفع	١٢,٧٠	٩,٦٦	٣٣
	مرتفع	٩,٨٣	٧,٠٨	٦
	المجموع	١٢,٢٦	٩,٢٩	٣٩

تابع الجدول رقم (٦)

طالبات	غير مرتفع	١٤,٩٦	٧,٧٢	٢٨
	مرتفع	١٠,١٧	٤,٥٩	١٢
	المجموع	١٣,٥٣	٧,٢٣	٤٠
المجموع	غير مرتفع	١٣,٧٤	٨,٨٣	٦١
	مرتفع	١٠,٠٦	٥,٣٣	١٨
	المجموع	١٢,٩٠	٨,٢٨	٧٩

ويلاحظ من الجدول رقم (٦) وجود فروق حسابية ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتطور التفكير الناقد لطلبة المجموعة التجريبية الأولى، حسب الجنس، وكذلك يلاحظ من الجدول رقم (٦) وجود فروق حسابية ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتطور التفكير الناقد لطلبة المجموعة التجريبية الأولى.

ولفحص دلالة هذه الفروق في تطور التفكير الناقد الكلي لطلبة المجموعة التجريبية الأولى، أُجري تحليل التباين الثنائي Two-Way ANOVA لعلامات التطور في التفكير الناقد الكلي لطلبة المجموعة التجريبية الأولى حسب الجنس، ومستوى التحصيل في العلوم، والتفاعل بينهما، ويبين الجدول رقم (٧) هذه الإحصائيات.

الجدول رقم (٧)
تحليل التباين الثنائي لعلامات تطور التفكير الناقد الكلي لدى طلبة المجموعة التجريبية الأولى حسب الجنس ومستوى التحصيل في العلوم والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس	٢١,٤٠٢	١	٢١,٤٠٢	٠,٣١٦	٠,٥٧٦
مستوى التحصيل	١٨٥,٧٣٣	١	١٨٥,٧٣٣	٢,٧٤٣	٠,١٠٢
الجنس × مستوى التحصيل	١١,٨٣٦	١	١١,٨٣٦	٠,١٧٥	٠,٦٧٧
الخطأ	٥٠٧٨,٤٣٤	٧٥	٦٧,٧١٢		
المجموع	٥٣٤٥,١٩٠	٧٨			

يلاحظ من الجدول رقم (٧) عدم وجود فروق دالة إحصائياً (α = ٠,٠٥) في تطور التفكير الناقد لدى طلبة المجموعة التجريبية الأولى تعزى إلى الجنس، أو إلى مستوى التحصيل

في العلوم، أو إلى التفاعل بين الجنس ومستوى التحصيل، وهذا يعني أنه لا يختلف التطور في التفكير الناقد لطلبة الصف السابع الأساسي الذين درسوا وفق اتجاه دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي دون فصل صريح لها، باختلاف جنسهم، أو مستوى تحصيلهم في العلوم أو التفاعل بينهما.

وهذه النتيجة قد تفسر بيولوجياً بأن الطلاب والطالبات لم يختلفوا في نموهم العقلي في هذه المرحلة السنِّية (١٢ – ١٣ سنة) لعدم اختلاف نموهم الانفعالي والاجتماعي؛ لأن الإفرازات الهرمونية الخاصة بالنمو في هذين الجانبين لم تتفاوت في هذه المرحلة العمرية إلى الحد الذي يوضح الفرق بينهما (زهران، ١٩٩٠).

ويمكن أن يضاف إلى التفسير فيما سبق، أن طلاب وطالبات مجموعة دراسة العلوم بدمج مهارات التفكير مع المحتوى دون فصل صريح، هم من بيئة مجتمعية ذات مستوى اقتصادي واجتماعي وثقافي واحد، وهم أيضاً قد تعرضوا لظروف تعليمية واحدة، وبالتالي فإن هذا العامل الاجتماعي البيئي الواحد، قد يكون وراء اختفاء الفروق في تطور التفكير الناقد لدى طلاب وطالبات الصف السابع، ووافقت هذه النتيجة دراسة الدردور (٢٠٠١).

وأما نتيجة أن فئات مستوى التحصيل في العلوم (مرتفع، وغير مرتفع) لم يكن لها أثر في تطور التفكير الناقد بين طلبة الصف السابع الذين درسوا العلوم بدمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي دون فصل صريح؛ فقد يمكن تفسيرها بأن طلبة هذه المجموعة من طلاب وطالبات في مرحلة عمرية واحدة، ولهم نفس القدرات في ممارسة عمليات المعرفة حسب نظرية بياجية (السرور، ١٩٩٨)، أو أن تصنيف الطلبة إلى مستوى تحصيل مرتفع ومنخفض على أساس الاختبار المدرسي يكون غير دقيق؛ لأن التحصيل المدرسي يتم باختبارات قد لا تكون بصدق وثبات كافيين، أو أن أثر مستوى التحصيل قد تداخل مع آثار عوامل أخرى خفية سيكولوجية أو اجتماعية عارضت أثر مستوى التحصيل في تطور التفكير الناقد؛ فأخفت هذا التفكير. وعلى كل فإن هذه التفسيرات هي افتراضية، قد تحتاج إلى مزيد من البحث للوصول إلى استدلال أكثر مقبولية لهذه النتيجة في الدراسة. هذا ولأنه لم يكن لا للجنس ولا لمستوى التحصيل أثر في تطور التفكير الناقد؛ فإنه قد يكون من الطبيعي أن لا يكون هناك أثر للتفاعل بين الجنس ومستوى التحصيل في تطوير التفكير الناقد.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

نص السؤال الثالث في هذه الدراسة على "هل يختلف التطور في التفكير الناقد لطلبة الصف السابع الذين درسوا العلوم بالدمج والفصل بين مهارات التفكير والمحتوى العلمي باختلاف جنسهم، أو مستوى تحصيلهم في العلوم، أو التفاعل بينهما؟" وللإجابة عن هذا

السؤال تم حساب الإحصائيات الوصفية المبينة في الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات تطور التفكير الناقد الكلي لدى طلبة المجموعة التجريبية الثانية، حسب الجنس ومستوى التحصيل في العلوم

الجنس	مستوى التحصيل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد الطلبة
طلاب	غير مرتفع	١٥,٧٤	٨,٣١	٣٤
	مرتفع	١٣,٣٣	١٠,٥٤	٦
	المجموع	١٥,٣٨	٨,٥٧	٤٠
طالبات	غير مرتفع	١٢,٩٦	٦,٦٦	٢٨
	مرتفع	١٠,٥٠	٥,٦٢	١٢
	المجموع	١٢,٢٣	٦,٤٠	٤٠
المجموع	غير مرتفع	١٤,٤٨	٧,٦٨	٦٢
	مرتفع	١١,٤٤	٧,٤١	١٨
	المجموع	١٣,٨٠	٧,٦٨	٨٠

ويلاحظ من الجدول رقم (٨) وجود فروق حسابية ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتطور التفكير الناقد لطلبة المجموعة التجريبية الثانية حسب الجنس، وكذلك يلاحظ من الجدول رقم (٨) وجود فروق حسابية ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتطور التفكير الناقد لطلبة المجموعة التجريبية الثانية حسب مستوى التحصيل في العلوم.

ولفحص دلالة هذه الفروق في تطور التفكير الناقد الكلي لطلبة المجموعة التجريبية الثانية أُجري تحليل التباين الثنائي لعلامات التطور في التفكير الناقد الكلي لطلبة المجموعة التجريبية الثانية حسب الجنس، ومستوى التحصيل في العلوم، والتفاعل بينهما، ويبين الجدول رقم (٩) هذه الإحصائيات.

الجدول رقم (٩)
تحليل التباين الثنائي لعلامات تطور التفكير الناقد الكلي لدى طلبة المجموعة التجريبية الثانية حسب الجنس ومستوى التحصيل في العلوم والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس	٩٩,٦٧٠	١	٩٩,٦٧٠	١,٧٣٠	٠,١٩٢
مستوى التحصيل	٧٥,١٤٦	١	٧٥,١٤٦	١,٣٠٥	٠,٢٥٧

تابع الجدول رقم (٩)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس × مستوى التحصيل	٠,٠١٢	١	٠,٠١٢	٠,٠٠٠	٠,٩٨٨
الخطأ	٤٣٧٧,٩١٥	٧٦	٥٧,٦٠٤		
المجموع	٤٦٥٦,٨٠٠	٧٩			

يلاحظ من الجدول رقم (٩) عدم وجود فروق دالة إحصائياً (α = ٠,٠٥) في تطور التفكير الناقد لدى طلبة المجموعة التجريبية الثانية تعزى إلى الجنس، أو إلى مستوى التحصيل في العلوم، أو إلى التفاعل بين الجنس ومستوى التحصيل.

وهذا يعني أنه لا يختلف التطور في التفكير الناقد لطلبة الصف السابع الأساسي الذين درسوا وفق اتجاه دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي بالتصريح مع فصل صريح لها، باختلاف جنسهم أو مستوى تحصيلهم الدراسي أو التفاعل بينهما.

وهذه النتيجة تفسر بنفس الطريقة التي فسِّرت في النتيجة ذاتها في السؤال الثاني؛ ذلك أن النمو العقلي للطلاب والطالبات لم يختلف لعدم اختلافهم في النمو الانفعالي والاجتماعي ولعدم اختلاف الإفرازات الهرمونية لديهم في هذه المرحلة العمرية (١٢–١٣ سنة) (زهران، ١٩٩٠).

وكذلك قد يكون التفسير لهذه النتيجة، أن طلاب وطالبات مجموعة دراسة العلوم بدمج مهارات التفكير مع المحتوى مع فصل صريح لها، هم من بيئة مجتمعية ذات مستوى اقتصادي واجتماعي وثقافي واحد، وهم أيضاً قد تعرضوا لظروف تعليمية واحدة، وبالتالي فإن هذا العامل الاجتماعي البيئي الواحد، قد يكون وراء اختفاء الفروق في تطور التفكير الناقد لدى طلاب وطالبات الصف السابع.

وأما نتيجة أن فئات مستوى التحصيل في العلوم (مرتفع، وغير مرتفع) وأنها لم يكن لها أثر في تطور التفكير الناقد بين طلبة الصف السابع الذين درسوا العلوم بدمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي مع فصل صريح، فهذه مشابهة للنتيجة ذاتها لطلبة المجموعة الذين درسوا العلوم بدمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي دون فصل صريح، وبالتالي تفسيرها يكون مشابهاً لما تقدم، في إجابة السؤال الثاني، وهو أن طلبة هذه المجموعة من طلاب وطالبات بمرحلة عمرية واحدة، ولهم نفس القدرات في ممارسة عمليات المعرفة حسب نظرية بياجية (السرور، ١٩٩٨)، أو أن تصنيف الطلبة إلى مستوى تحصيل مرتفع ومنخفض على أساس الاختبار المدرسي يكون غير دقيق؛ لأن التحصيل المدرسي يتم باختبارات قد لا تكون بصدق وثبات كافيين، أو أن أثر مستوى التحصيل قد تداخل مع آثار عوامل أخرى

خفية سيكولوجية أو اجتماعية عارضت أثر مستوى التحصيل في تطور التفكير الناقد؛ فأخفت هذا التفكير. وعلى كل فإن هذه التفسيرات هي افتراضية، قد تحتاج إلى مزيد من البحث للوصول إلى استدلال أكثر قبولا لهذه النتيجة في الدراسة. ولما لم يكن لا للجنس ولا لمستوى التحصيل أثر في تطور التفكير الناقد؛ فإنه قد يكون من الطبيعي ألا يكون هناك أثر للتفاعل بين الجنس ومستوى التحصيل في تطوير التفكير الناقد.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشاتها، فإن الدراسة توصي:

١- بإمكانية توجيه تدريس العلوم في الصف السابع الأساسي نحو دمج مهارات التفكير في المحتوى الداراسي دون فصل صريح لها، ونحو دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي مع فصل صريح لها، وبإعداد المعلمين وتدريبهم على التدريس بدمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي، مع فصل صريح لها ودون فصل صريح لها.

٢- مصممي مناهج العلوم للصف السابع الأساسي بتضمين سياقات تعليم التفكير، بسياقي دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي دون فصل صريح لها، وبالدمج لمهارات التفكير في المحتوى الدراسي مع فصل صريح لها.

٣- المشرفين التربويين بتدريب المعلمين على تصميم مواقف تعليمية تتضمن دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي بالتصريح في الفصل بينهما ودون فصل صريح بينهما.

٤- إجراء المزيد من البحوث لاستقصاء مجموعة عوامل أخرى اجتماعية واقتصادية وديموغرافية ونفسية التي قد تؤثر في تطوير التفكير الناقد على مستوى المرحلة الواحدة للتطور المعرفي، واستقصاء أثر هذه الاتجاهات من الدمج على سمات تعلم أخرى، كالتفكير العلمي، والإبداعي، والاتجاهات نحو العلوم، والدافعية، والتحصيل.

المراجع

بهجات، رفعت (٢٠٠٢). **الإثراء والتفكير الناقد: دراسة تجريبية على الطلبة المتفوقين** (ط١). القاهرة: عالم الكتب.

جروان، فتحي (٢٠٠٢). **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات** (ط٢). عمان: دار الفكر.

الخطيب، مها أحمد (١٩٩٣). **أثر كل من درجة الاستقلال المعرفي والتحصيل والجنس على قدرة التفكير الناقد للفئة العمرية (١١-١٤) سنة في المدارس الحكومية لمنطقة عمان الاولى**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان.

الدردور، عامر (٢٠٠١). **أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الاساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الاردن.

زهران، حامد (١٩٩٠). **علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة** (ط١). القاهرة:عالم الكتب

زيتون، حسن (٢٠٠٣). **تعليم التفكير: رؤية تطبيقه في تنمية العقول المفكرة**. القاهرة: عالم الكتب.

السرور، ناديا هايل (١٩٩٨). **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين**. (ط١). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

سعادة، جودت أحمد (٢٠٠٣). **تدريس مهارات التفكير**. عمان: دار الشروق.

الشناق، قسيم محمد (١٩٩٢). **دراسة مقارنة بين أداء طلبة المدارس الأساسية العامة وطلبة المدارس الاساسية الخاصة في اكتساب مهارات عمليات العلم والميول العلمية والتحصيل في العلوم**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان.

عبد الكريم، عمر أحمد (٢٠٠٤). **النموذج الأمثل الشامل كل المدرسة. الإمارات العربية المتحدة**: مركز إدراك لتعليم التفكير وتطوير المواهب.

عصر، حسني عبد الباري (٢٠٠١). **التفكير: مهاراته واستراتيجيات تدريسه** (ط١). الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

الغرايبة، أحمد محمد (٢٠٠١). **مستوى التفكير المنطقي لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية في مدارس مدينة إربد**. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك، إربد ، الاردن.

اللولو، فتحية صبحي (١٩٩٧). **أثر إثراء العلوم بمهارات تفكير علمي على تحصيل الطلبة للصف السابع**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

المانع، عزيزة (١٩٩٦). تنمية قدرات التفكيرعند التلاميذ: اقتراح تطبيق برنامج كورت للتفكير. **مجلة الرسالة الخليج العربي، ١٧** (٥٩)، ١٥-٤٣.

النمروطي، أحمد والشناق، قسيم (٢٠٠٣). أثر استخدام استراتيجية فوق معرفية على اتجاهات طلبة الصف السابع الاساسي العلمية ومدى اكتسابهم لمهارات عمليات العلم. **أبحاث اليرموك – التربوية، ١٩**(٤)، ٢١٩٥ – ٢٢٢٥.

وزارة التربية والتعليم (١٩٩٩). **المؤتمر الوطني التربوي: الإنجازات ضمن خطة التطوير التربوي (١٩٨٩-١٩٩٩)**. عمان: وزارة التربية والتعليم.

Angeli,C. M. (1999). Examining the effect of context - free and context situated instructional strategies on learners, critical thinking. **Dissertation Abstract International, 60** (05), 144A.

Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. **Educational Leadership, 43** (2), 44-49.

Facione,P. A. (1998). **Critical thinking: What it is and why it counts.** Retrieved January, 03, 2005. http://www.insightassessment.com/pdf_files/what & why98.pdf.

Halested, S. (1999). Facilitating creative and critical thinking midel school science. **Master Abstract Internationl, 37** (01), 47.

Hinterer, S. A. (2002). **A study to determine the effect of Skill Focused Curriculum & Instruction on Student Achievement as Evidenced by GED & ACT Pre/Post Scores.** (ERIC Document No. ED474905).

Shayer, M. (1997). **The log term effects of cognitive acceleration on pupils' school acheivment.** (ERIC Document. No: ED 408195).

Smith, D. A. (1996). A meta- analysis of student outcomes attributable to the teaching of science as inquiry as compared to traditional methodology (achievment, process skills, critical thinking, laboratory). **Dissertation Abstract International – A, 57** (6), 2424

Swartz, R. (2003). **Infusing critical thinking and creative thinking into content instruction.** MA: The National Center of Teaching Thinking.

اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية

د. حيدر ظاظا
قسم علم النفس التربوي
الجامعة الأردنية

د. جعفر ربابعة
قسم العلوم التربوية
جامعة البلقاء التطبيقية

أ.د. سلامة طناش
قسم الإدارة التربوية والأصول
الجامعة الاردنية

اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية

د. حيدر ظاظا
قسم علم النفس التربوي
الجامعة الأردنية

د. جعفر ربابعة
قسم العلوم التربوية
جامعة البلقاء التطبيقية

أ.د. سلامة طناش
قسم الإدارة التربوية والأصول
الجامعة الأردنية

الملخص

هدفت الدراسة إلى تعرف اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية. وصممت من اجل ذلك استبانة من (٣٦) فقرة لقياس اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو فلسفة الامتحان، ومحتواه، وآلية تنفيذه، والقرارات المترتبة عليه. وبعد التأكد من دلالات صدقها وثباتها طبقت على (٥٩٦) طالباً وطالبةً تم اختيارهم عشوائياً من (٥) جامعات حكومية وخاصة بالطريقة العنقودية. وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بالإضافة الى استخدام اختبار (ت) واختبار تحليل التباين الاحادي.

أشارت نتائج الدراسة الى أن طلبة الجامعات الأردنية لديهم اتجاهات إيجابية نحو امتحان الكفاءة الجامعية. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في اتجاهاتهم نحو فلسفة الامتحان تعزى لجنس الطالب ولصالح الإناث. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في اتجاهاتهم نحو القرارات المترتبة على الامتحان تعزى للمعدل التراكمي ولصالح المعدل جيد جداً. كما وجدت فروق دالة إحصائياً في اتجاهاتهم نحو فلسفة الامتحان، وآلية تنفيذه تعزى للكلية التي يدرسون فيها ولصالح طلبة الكليات الإنسانية. في المقابل أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في اتجاهاتهم نحو محتوى الامتحان تعزى للجامعة التي يدرسون فيها ولصالح طلبة الجامعات الرسمية. وأوصت الدراسة باعتماد الامتحان ليكون أحد محكات للحكم على كفاءة الطلبة في تخصصاتهم المختلفة.

الكلمات المفتاحية: اتجاهات، امتحانات الكفاءة، امتحان الكفاءة الجامعية، الجامعة الأردنية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٦/١١/١م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٧/٩/١١م

Attitudes of Students of the Jordanian Universities Towards University Achievement Exam

Dr. Haidar Zaza
Dept of Educational
The Jordanian University

Dr. Jaafar K. Alrababaah
Dept of Educational Sciemces
Al-Bada'a Applied University

Prof. Salameh Y. Tanash
Dept of Educational Psychology
The Jordanian University

Abstract

This study aimed at investigating Attitudes of Students of the Jordanian Universities towards University Achievement Exam. To achieve this, a 36-item questionnaire constructed to measure attitudes towards the philosophy of exam, content, procedures of administration and decisions based on it. The questionnaire was administrated on 596 male and female students selected randomly from five public and private Universities after establishing its reliability and validity. To answer the study questions, the means, standard deviations, T-test and ANOVA were used.

The results showed that students of the Jordan universities have positive attitudes towards University Achievement Exam, the results also showed that there are significant differences in attitudes towards philosophy of exam attributed to gender favored to female. Also the results showed that there are significant differences in attitudes towards decisions based on exam attributed to cumulative rating. Moreover, there are significant differences in attitudes towards philosophy of exam and procedures of administration attributed to college favored to humanist college students, in other side there are significant differences in attitudes towards exam content attributed to university favored to public universities students. The study recommended accredits Achievement Exam as on criterion for judging students proficiency in different fields.

Key words: attitudes, proficiency exams, university achievement exam, Jordanian universities.

اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية

د. حيدر ظاظا
قسم علم النفس التربوي
الجامعة الأردنية

د. جعفر ربابعة
قسم العلوم التربوية
جامعة البلقاء التطبيقية

أ.د. سلامة طناش
قسم الإدارة التربوية والأصول
الجامعة الأردنية

المقدمة

يعد التقويم عملية منهجية منظمة لجمع بيانات ومعلومات تتعلق بالأفراد أو الأشياء من أجل صنع قرارات أو فعل إجراء معين (علام، ٢٠٠٤). وتستمد تلك العملية أهميتها من الدور الذي تقوم به في توجيه العملية التربوية. هي خصائص عملية التقويم الاستمرارية؛ إذ إن انتهاء عملية تقويم ربما يكون بداية لعملية تقويم أخرى، بالإضافة إلى شموليتها التي تتلخص في مراعاتها لجميع جوانب النمو المختلفة (عودة، ٢٠٠٢).

ويعد قياس نواتج التعلم لدى الخريجين من الجامعات مسألة على قدر كبير من الأهمية في هذا العصر–عصر العولمة– الذي أصبح العالم فيه قرية صغيرة نتيجة للثورة التكنولوجية وتفجر المعرفة أو انتشارها على نحو غير مسبوق، وقد كان لهذه العولمة انعكاساتها على التعليم العالي (عربيات، ٢٠٠٥).

وقد جاءت الرؤية الإستراتيجية للتعليم العالي في الأردن نحو مجاراة ذلك التقدم من خلال الوصول إلى نظام تعليم عالٍ ذي جودة عالية قادرٍ على إعداد أطر بشرية لمواكبة تطورات المعرفة في حقول التخصص على المستوى العلمي، بما يلبي احتياجات المجتمع الحالية والمستقبلية (التعليم العالي، ٢٠٠٥) وفي هذا يشير المعاني (٢٠٠٥) إلى أنَّ الحرص على تقييم مخرجات التعليم يشكل ضماناً لتحسين نوعية الخريج من خلال معرفة مواطن القوة والضعف لديه، ولكي يكون هذا الخريج قادراً على مجاراة التطور والتعامل مع متطلبات التنمية المستدامة.

ومن هنا كان لا بد من إيجاد آليات ووسائل تستطيع من خلالها الجامعات الأردنية تقييم مخرجاتها؛ وجاءت فكرة الاستناد إلى امتحان الكفاءة الجامعية وسيلة لتقييم تلك المخرجات.

وحيث إن التقييم يستند على أدوات عدة تسهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بتحصيل

الطلبة نجد حالياً العديد من الباحثين في مجال القياس والتقويم التربوي مثل روز (Rose, 1996) وديفس (Davies, 1999) ينادون بتوسيع قاعدة تلك الأدوات من خلال استخدام أساليب التقويم البديلة Alternative Assessment مثل التقويم المبني على الأداء Performance Based Assessment، أو أسلوب التقييم المبني على ملف الإنجاز Portfolio Assessment، والتقويم الواقعي Authentic Assessment، وتقويم الرفاق، والعروض، والمحاكاة، وتقويم الكفاءة Proficiency Assessment وغيرها. وهذا ما يؤكده علام (٢٠٠٠) بأنَّ التحصيل يعد واحداً من المتغيرات الكثيرة التي تتضمنها عملية تقويم الطلبة، حيث أن هناك العديد من المتغيرات التي ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تقويمهم.

وفي المقابل نجد العديد من الأنظمة في المدارس والجامعات ما زالت تركز بصورة مباشرة على الامتحانات كأسلوب تقويم لتعلم الطلبة وتعطيها وزناً كبيراً. والتي تنحصر في اختبارات التحصيل التي تعد أشهر أدوات التقويم وأكثرها استخداماً استناداً إلى إمكانية قياسها لكثير من أهداف التدريس بشكل واقعي وبفاعلية (Gronlund, 1998). فالهدف الأساسي للاختبار التحصيلي هو التعبير عن مستوى تحصيل الطلبة بطريقة رقمية مفيدة (عدس، ١٩٩٧).

وتهدف اختبارات التحصيل إلى قياس مدى امتلاك الطالب لمجموعة من المهارات من خلال مقارنة علامته بالمجموعة المرجعية التي ينتمي إليها هذا الطالب لمعرفة جوانب القوة والضعف لديه (Oosterhof, 1994).

ويذكر أن هنالك عدة تصنيفات للاختبارات التحصيلية، حيث يُصنفها عدس (١٩٩٧) إلى أربعة اختبارات وهي: تحديد الموقع، اختبارات تكوينية، اختبارات تشخيصية، واختبارات ختامية. وفي المقابل هنالك الاختبارات التحصيلية المقننة التي تستخدم للتأكد من مدى تعلم الطلبة للمهارات المهمة، ومن أجل تحديد المعيار الأكاديمي القاعدي المطلوب لقبول الطالب أو تخريجه من الجامعة. وهناك اختبارات التحصيل الوطنية التي تهدف إلى قياس تحصيل الطلبة في مجالات أكاديمية متعددة، كما تهدف إلى تقييم الأداء الكلي للطلبة على المستوى الوطني، وعلى المستوى الإقليمي أكثر من تقييم الأداء الفردي، فهي بذلك تشكل تقييما وطنيا للتحصيل التربوي (Oosterhof, 1994). وتأتي أهمية النتائج التي يحققها الطلبة على الاختبارات الوطنية من كونها تشكل الأساس الذي تنطلق منه الأحكام حول فاعلية النظام التربوي السائد على مستوى الدولة (Popham, 1998).

ومن هنا يمكن القول إن امتحان الكفاءة الذي تعقده وزارة التعليم العالي في الأردن مزيج من الاختبارات التحصيلية المقننة والوطنية التي تخضع لقواعد محددة وموحدة في البناء والتطبيق، وتفسير النتائج، وفي تحديد المعيار الأكاديمي المطلوب لتخريج الطالب من الجامعة، وهذا ما نجده مُستخدماً في اختبار الكفاءة الجامعية في الأردن.

فامتحان الكفاءة الذي تم إعداده من قبل وزارة التعليم العالي يهدف إلى قياس مستوى

المعرفة الأساسية للطالب في حقل تخصصه حيث يتراوح عدد أسئلته ما بين (١٢٠– ١٥٠) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد تقيس المعارف، والمهارات الأساسية، والمفاهيم، والمبادئ العامة التي يتوقع من الطالب الخريج اكتسابها خلال دراسته الجامعية لتخصص معين.

ويشترك في إعداد الامتحان فريق مكون من أساتذة الجامعات الأردنية بالإضافة إلى مشاركة المؤسسة الدولية لخدمات الاختبارات التربوية (Educational Testing Services ETS) أمَّا زمن الامتحان فهو ساعتان، ويكون تقديمه لأول مرّة في الفصل الذي يتوقع فيه تخرج الطالب. وهو إلزامي للطلبة الأردنيين المتوقع تخرجهم في فصل ما، واختياري للطلبة غير الأردنيين. كما لا يعد النجاح فيه شرطاً للتخرّج، لكن تقديمه يعدّ شرطاً لذلك (التعليم العالي، ٢٠٠٥).

وتحدد العلامة الكلية على للامتحان بعدد الإجابات الصحيحة التي يحصل عليها الطالب، وتبعاً لتلك العلامة يتحدد مستوى الطالب بالنسبة لأقرانه في جامعته، ولأقرانه في التخصص نفسه في الجامعات الأردنية الأخرى، بالإضافة إلى الجامعات على مستوى العالم. كما يتحدد مستوى الجامعة بالنسبة للجامعات الأردنية، ولجامعات العالم ككل (التعليم العالي، ٢٠٠٥).

ومن خلال الاطلاع على الدراسات المتعلقة بالامتحانات الجامعية والاتجاهات نحوها، لا نكاد نجد من تطرق إلى بحث اتجاهات طلبة الجامعات نحو امتحانات الكفاءة التي تعقد على مستوى الجامعة، وإنما تطرقت إلى اتجاهات الطلبة نحو امتحانات تعقد على مستوى المقررات الجامعية، فقد أشار جيانج (Jing, 2006) في دراسته التي هدفت إلى فحص العلاقة بين اتجاهات طلبة الجامعات الصينية نحو امتحان اللغة الانجليزية الذي يعقد على مستوى الجامعة، وبين أدائهم عليه إلى أن الطلبة كانت لديهم مشاعر مختلطة نحو الامتحان، فبعضهم يعتقد ان لديه دافعية قوية لأداء الامتحان والبعض الآخر غير متأكد من ذلك. كما أظهرت الدراسة أن اتجاهات الطلبة نحو الامتحان تُفسر ما نسبته ١٥,٤٪ من تباين أداء الامتحان، وأن دافعية تقديم الامتحان وقلق تقديم الامتحان كانا الأفضلين في التنبؤ بأداء الطلبة على الامتحان. وفي المقابل وجدت فروق في قلق تقديم الاختبار ودافعية تقديم الاختبار والاعتقاد بأهميته تعزى لمستوى تحصيل الطلبة.

وفي دراسة مسحية قام بها فريق من الباحثين مؤلف من لتي وسانتيغو وساريكيو وليتي وبولدوري (Leite, Santiago, Sarrico, Leite & Polidori, 2006) من أجل وصف وتحليل آراء الطلبة نحو التقييم المؤسسي Institutional Evaluation في الجامعات ومقارنة تلك الآراء بإجراء مسح آراء الطلبة في ثلاث مؤسسات تربوية في البرازيل والبرتغال. وطُبقت – لأغراض إجراء المسح – استبانة على الطلبة الدارسين في تلك المؤسسات لمعرفة وجهات نظرهم نحو التقييم المؤسسي. حيث أظهر المسح أن العديد من الطلبة يعتقدون أن التقييم

الذي يجرى من قبل الجامعات، ويأخذ الطابع المؤسسي له صفة شرعية كونه يمثل نتاجا لقرارات سياسية، وأنه مفيد لتطوير نوعية الجامعات، وتوطيد العلاقة بين الطلبة ومدرسيهم في تلك الجامعات. كما أنه يسهم في تسهيل الإجراءات للحكم على جودة الجامعة، وإجراء مقارنة بين مستويات الأداء على مستوى المؤسسات، وأن التقييم الذي يأخذ الطابع المؤسسي يُعدُ آلية جيدة للسيطرة، والتنظيم، والمراقبة، ويسهم في إمكانية إجراء تقنين للاختبارات في الجامعات.

كما أجرى مورجان (Morgan, 2005) دراسة هدفت إلى فحص أثر مجموعة من المتغيرات ذات العلاقة بالتحصيل الأكاديمي على مستوى الأداء الأكاديمي للطلبة الرياضيين في جامعة لوزيانا، ومحاولة تحديد المتغيرات المعرفية التي تتمثل في: درجات الطلبة المتحققة في اختبار الكلية الأمريكي (American College Test, ACT)، ومعدلاتهم في نهاية المرحلة الثانوية، ومعدلاتهم التراكمية في الجامعة. وتحديد المتغيرات غير المعرفية التي تتمثل في: مفهوم الذات الإيجابي للطالب، والتخطيط الأكاديمي، والانهماك في العمل الاجتماعي. ثم درس نسبة التباين المفسر التي تساهم بها تلك المتغيرات في تفسير التباين الكلي في المعدل التراكمي للطلبة الرياضيين في الجامعة. حيث أظهرت نتائج الدراسة أن كلاً من معدل الثانوية العامة، واختبار الكلية الأمريكي، والجنس، والمستوى الدراسي تفسر مجتمعة ما مقداره ٥٥٪ من التباين في المعدل التراكمي للطالب، وأن معدل الطالب في الثانوية كان الأكثر فاعلية كمتنبئ في معدله التراكمي في الجامعة.

وأجرى رينفرو (Renfrow, 2004) دراسة هدفت إلى تحديد قدرة ملف الإنجاز للطلبة الذين يتحدثون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في إمكانية التنبؤ بدرجاتهم نحو امتحان الكفاءة الجامعية وبمعدلاتهم التراكمية. حيث أشارت نتائج الدراسة إلى ارتباط الدرجات المتحققة على امتحان الكفاءة الجامعية بالمعدل التراكمي من جهة وبملفات الطلبة من جهة أخرى.

مشكلة الدراسة

تلجأ العديد من الجامعات سواء المحلية منها، أم العربية، أم العالمية في تقييم طلبتها إلى استخدام أساليب تقييم مختلفة تتنوع بين الكلاسيكية والحديثة. فقد شهد العقدان الماضيان تطوراً متسارعاً في تلك الأساليب فتعددت أشكالها وأنواعها، وأصبح تقييم الطلبة الجامعيين لا يقتصر فقط على قياس درجة معرفتهم في التخصص من خلال نجاحهم في المقررات الجامعية. وفي هذا الصدد يذكر مولر وفانيل (Muller & Fannel, 1993) أن النجاح في المقررات الجامعية ليس دليلاً على اكتساب مهارات التفكير العليا، ويترتب على ذلك أن النجاح في الجامعة لا يعني بالضرورة النجاح في الحياة العملية؛ لأن ما يواجهه الطالب في الحياة العملية يختلف عما يدرسه. ومن هنا جاءت فكرة مجلس التعليم العالي في الأردن

بإدخال أساليب جديدة للبيئة الجامعية؛ وذلك للحكم على مخرجات التعليم بشكلها النهائي وإصدار الأحكام على الطلبة، ومدى كفاءتهم لمهنة المستقبل.

وبالرغم من حداثة امتحان الكفاءة في البيئة الجامعية بوصفها أسلوبا للحكم على كفاءة الخريج، والحاجة إلى فترة زمنية طويلة لكي يتشكل لدى الطلبة اتجاهات نحوه ومن ثم قياسه، فإن جلوس الطالب للامتحان لمرة واحدة فقط عند تخرجه، وعدم تعرضه للامتحان ذاته مرةً أخرى يعطي مبرراً لضرورة قياس اتجاهات الطلبة نحو الأمور المتعلقة بالامتحان، بالرغم من عدم مضي فترة طويلة على تطبيقه؛ لذا جاءت الدراسة الحالية بهدف قياس المعتقدات والأفكار التي تتشكل لدى الطالب الخريج نحو فلسفة الامتحان، ومحتواه، وآلية تنفيذه، والقرارات المترتبة عليه.

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. تعرف اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية.

٢. معرفة أثر متغيرات جنس الطالب ومعدله التراكمي وتخصصه ونوع الجامعة التي يدرس فيها في اتجاهاته نحو امتحان الكفاءة الجامعية.

أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤالين التاليين:

١ – ما اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية ؟

٢ – ما أثر متغيرات الجنس والمعدل التراكمي، وطبيعة الكلية، ونوع الجامعة في اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية ؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة الحالية من كونها تعد الدراسة الأولى التي تحاول إلقاء الضوء على اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية، بعد مرور عام على إقراره بشكل رسمي، من قبل وزارة التعليم العالي في الأردن، وتطبيقه بشكل غير تجريبي على الطلبة الخريجين فقط في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة.

وكون امتحان الكفاءة الجامعية يعد أول خطوات الوقوف على مخرجات الجامعات الأردنية ومدى ملاءمتها لمتطلبات سوق العمل، بالإضافة إلى قدرة هذه المخرجات على المنافسة كخطوة للتأكيد على نوعية التعليم العالي وضبط الجودة؛ فإن الدراسة الحالية تكتسب أهميتها من خلال تعرف اتجاهات الطلبة نحو تلك الخطوة، مما يوفر للجامعات

تغذية راجعة نحو تلك الخطوة المتمثلة في إمكانية الوقوف على تلك المخرجات والتنبؤ بها مستقبلاً، وتمكين الجامعات العربية التي تسير نحو تطبيق اختبارات على خريجيها للحكم على كفاءتهم من الاستفادة من نتائج هذه الدراسة.

كما تكمن أهمية هذه الدراسة فيما تقدمه من معلومات حول أثر متغيرات: جنس الطالب، ومعدله التراكمي، وتخصصه ، والجامعة التي يدرس فيها في اتجاهه نحو امتحان الكفاءة الجامعية، مما قد يوجه نظر القائمين على تلك الجامعات إلى تلك المتغيرات، وأخذها بعين الاعتبار عند النظر في الامتحان، وآلية تطبيقه، والقرارات المترتبة عليه.

التعريفات الإجرائية

الاتجاهات نحو امتحان الكفاءة الجامعية: ويقصد بها مواقف الطلبة من الأمور المتعلقة بامتحان الكفاءة الجامعية الذي قرره مجلس التعليم العالي في الأردن، وذلك من حيث فلسفة الامتحان، ومحتواه، وآلية تطبيقه، والقرارات المترتبة عليه، ويطبق على الخريجين في فصل التخرج، ويعد شرطاً للتخرج لكن النجاح فيه ليس كذلك، وتقاس تلك الاتجاهات بالعلامة التي يحصل عليها الطالب نتيجة الاستجابة عن فقرات استبانة الاتجاهات نحو امتحان الكفاءة الجامعية.

محددات الدراسة

يمكن تفسير وتعميم النتائج في ضوء المحددات التالية:

– اقتصار عينة الدراسة على الطلبة الخريجين في الجامعات الحكومية والخاصة للعام الدراسي (٢٠٠٥/٢٠٠٦) التي تم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية، وهذا يحد من إمكانية تعميم نتائج الدراسة على فئات أخرى من طلبة الجامعات.

– الأداة التي طبقت من إعداد وتطوير الباحثين، لذا فنتائج الدراسة الحالية مرتبطة بمدى صلاحية الأداة وصدقها وثباتها.

– تم تقدير اتجاهات الطلبة استناداً إلى المعيار الاعتباطي الذي تم اعتماده للحكم على تلك الاتجاهات، مما يحدد نتائج الدراسة في ضوء ذلك المعيار.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة المشكلة ومتغيراتها.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الخريجين والمتوقع تخرجهم في الفصل الثاني (٢٠٠٥/ ٢٠٠٦) لمرحلة البكالوريوس في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة والموزعين على (٢٢) جامعة رسمية وخاصة تمنح الدرجة الجامعية الأولى.

أما عينة الدراسة فتكونت من (٥٩٦) طالباً وطالبة موزعين على ثلاث جامعات حكومية وجامعتين خاصتين، تم اختيارهم عشوائياً بالطريقة العنقودية. إذ تم أولا اختيار ثلاث جامعات رسمية من أصل عشر؛ كون عدد الطلبة في الجامعات الرسمية أكثر منه في الجامعات الخاصة، وجامعتين خاصتين من أصل اثنتي عشرة. جرى بعدها اختيار كليتين عشوائياً من كل جامعة بحيث تكون إحداهما كلية إنسانية والأخرى علمية، ومن ثم اختيار شعبتين من كل كلية إنسانية؛ كون أعداد الطلبة فيها أكثر مقارنة بالكليات العلمية، واختيار شعبة واحدة عشوائياً من كل كلية علمية تم اختيارها، ويوجد فيهما طلبة السنة الرابعة المتوقع تخرجهم. ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجامعة، وجنس الطالب، ونوع الكلية التي يدرس فيها.

الجدول رقم (١)
توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة: الجامعة وجنس الطالب ونوع الكلية

نوع الكلية الجنس / الجامعة	إنسانية			علمية			المجموع الكلي
	ذكر	أنثى	المجموع	ذكر	أنثى	المجموع	
مؤته	٤٤	٣٤	٧٨	٣١	٣٤	٦٥	١٤٣
اليرموك	١٩	٦٨	٨٧	١٦	٢٦	٤٢	١٢٩
الزيتونة الأردنية	٣١	١٥	٤٦	١١	١٣	٢٤	٧٠
الأردنية	٤٣	٦١	١٠٤	٢٣	٢٢	٤٥	١٤٩
الإسراء الأهلية	١٢	٦٣	٧٥	١٣	١٧	٣٠	١٠٥
المجموع	١٤٩	٢٤١	٣٩٠	٩٤	١١٢	٢٠٦	٥٩٦

أداة الدراسة

استبانة اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية: تم تطوير أداة الدراسة الحالية بعد الاطلاع على أدبيات امتحانات الكفاءة والتحصيل الجامعي، بالإضافة إلى تعليمات مجلس التعليم العالي المتعلقة بالامتحان. وعلى هذا الأساس تم تحديد أهم الأمور المتعلقة بامتحان الكفاءة الجامعية، وحصرها في أربعة مجالات هي: (فلسفة الامتحان، ومحتواه، وآلية تنفيذه، والقرارات المترتبة عليه). حيث تكونت الصورة الأولية للأداة من (٤٠) فقرة.

صدق وثبات الأداة

للتأكد من صدق الأداة تم عرضها على أربعة محكمين ممن يحملون درجة الدكتوراه في القياس والتقويم، وعلم النفس التربوي في الجامعة الأردنية وجامعة البلقاء التطبيقية، لمعرفة ملاحظاتهم حول مدى ملاءمة فقرات الاستبانة من حيث وضوح صياغتها اللغوية، ومدى شمولها للقضايا المرتبطة بالامتحان، بالإضافة إلى مدى وضوح التعليمات الخاصة بالاستجابة على فقرات الاستبانة، حيث جرى إدخال جميع التعديلات التي أشار إليها المحكمون بعد أن خضعت للدراسة والتمحيص والتي تمثلت في الصياغة اللغوية والتداخل في محتوى بعض الفقرات.

وقد تم تطبيق الأداة بصورتها الأولية المؤلفة من (٤٠) فقرة على عينة استطلاعية مؤلفة من (١٠٠) طالب وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من غير عينة الدراسة، وذلك للتوصل إلى إحصائيات عن مدى ملاءمة فقرات الاستبانة (ارتباط الدرجة على الفقرة بالدرجة الكلية)، والوقوف على مدى ملاءمة الصياغة اللغوية للفقرات، وقراءتها، ووضوح تعليمات الإجابة عنها. حيث تم بناءً على هذه الإجراءات حذف (٤) فقرات. وبذلك أصبحت الاستبانة تضم بصورتها النهائية (٣٦) فقرة بواقع (٢٠) فقرة كانت صياغتها إيجابية، و(١٦) فقرة كانت صياغتها سلبية موزعة على المجالات الفرعية وفقاً لما يلي:

- مجال فلسفة الامتحان وتمثله الفقرات ١، ٢، ٣، ٤، ٧، ٨، ١٧، ١٩، ٢٠، ٢٥، ٢٨، ٣٤.
- مجال محتوى الامتحان: وتمثله الفقرات ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٨، ٢٩،٣٢.
- مجال آلية تنفيذ الامتحان: وتمثله الفقرات ٩، ١٢، ٢١، ٢٤، ٢٦، ٢٧، ٣٣.
- مجال القرارات المترتبة على الامتحان: وتمثله الفقرات ٥،٦، ١٠، ١١، ٢٢، ٢٣، ٣٠، ٣١، ٣٥، ٣٦.

وبالاستناد إلى البيانات المتحققة من العينة الاستطلاعية، استخرجت معاملات الاتساق الداخلي(كرونباخ الفا) لكل مجال من مجالات الاستبانة الفرعية والمجال الكلي كما هو موضح في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)

عدد فقرات مجالات الاستبانة ومعاملات الثبات (كرونباخ الفا) لها

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معاملات كرونباخ الفا
١	فلسفة الامتحان	١٢	٠,٨١
٢	محتوى الامتحان	٧	٠,٧٩
٣	آلية تنفيذ الامتحان	٧	٠,٧٨
٤	القرارات المترتبة على الامتحان	١٠	٠,٨٢
الكلي		٣٦	٠,٨٢

وفي ضوء دلالات الصدق والثبات عدت الأداة مناسبة لاستكمال إجراءات الدراسة.

تصحيح الأداة

صُححت استجابات الطلبة على فقرات الاستبانة بعد ترجمة سلم الإجابة اللفظي للفقرة إلى سلم رقمي، وذلك بإعطاء درجة الموافقة بشدة (٥) درجات، والموافقة (٤) درجات، ولا أدري (٣) درجات ، وغير موافق (٢) درجتين، وغير موافق بشدة (١) درجة واحدة للفقرات الإيجابية ، وتم عكس التدريج تماماً للفقرات السلبية، ومن أجل تسهيل إصدار الأحكام، اعتمد معيار اعتباطي للحكم على اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية على النحو التالي: اتجاه سلبي (١–٢,٢٥)، اتجاه محايد (٢,٢٦ – ٣,٢٥) اتجاه إيجابي (٣,٢٦ – ٥).

إجراءات التنفيذ

تم القيام بمجموعة من الإجراءات أثناء إجراء الدراسة الحالية يمكن إجمالها بما يلي:

– تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية للتأكد من خصائصها السيكومترية (الصدق والثبات) وخصائص فقراتها (ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية على الأداة).

– تم تطبيق الأداة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي(٢٠٠٥/٢٠٠٦)، من قبل الباحثين أنفسهم.

المعالجة الإحصائية

استخُدمت برمجية الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة. كما جرى استخدام اختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) للوقوف على دلالة أثر متغيرات الدراسة على اتجاهات الطلبة نحو امتحان الكفاءة الجامعية.

نتائج الدراسة

سيتم عرض نتائج الدراسة وفقاً لترتيب الأسئلة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص هذا السؤال على "ما اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة الجامعات الأردنية على فقرات الاستبانة، ويوضح الجدول رقم (٣) تلك

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاتجاهات الطلبة نحو المجالات الفرعية والمجال الكلي للاستبانة.

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو المجالات الفرعية والمجال الكلي للاستبانة

المجال	عدد الفقرات	المتوسط × الحسابي	الانحراف × المعياري	الاتجاه
فلسفة الامتحان	١٢	٣,٣٥	٠,٥٣	إيجابي
محتوى الامتحان	٧	٣,٣٦	٠,٥٦	إيجابي
آلية تنفيذ الامتحان	٧	٣,٣٧	٠,٥٠	إيجابي
القرارات المترتبة على الامتحان	١٠	٣,٢٧	٠,٥٨	إيجابي
الكلي	٣٦	٣,٣٠	٠,٤٠	إيجابي

× حسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية بعد تحويل مدى الدرجات المتحققة على الاستبانة (٣٦ -١٨٠) لتصبح من (١ - ٥).

يتضح من الجدول رقم (٣) أن متوسط استجابات جميع أفراد عينة الدراسة على الاستبانة بلغ (٣,٣٠) بانحراف معياري (٠,٤٠) مما يدل – وفقاً للمعيار الذي تم الاستناد إليه – على أن الطلبة في الجامعات الأردنية لديهم اتجاهات إيجابية نحو امتحان الكفاءة الجامعية، كما يبين الجدول (٣) أنَّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣,٢٧ – ٣,٣٧) على المجالات الفرعية وهي متقاربة من حيث القيمة، وجميعها تعكس اتجاهاً إيجابياً لدى طلبة الجامعات الأردنية نحو فلسفة الامتحان، ومحتواه، وآلية تنفيذه، والقرارات المترتبة عليه، ويتضح ذلك جلياً من خلال الانحرافات المعيارية المصاحبة للمتوسطات التي بدت متقاربة، والتي تراوحت ما بين (٠,٥٠ – ٠,٥٨).

ولتعرف طبيعة الاتجاهات نحو مضمون فقرات الاستبانة حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات المجالات الفرعية كما هو موضح في الجدول رقم (٤).

يتضح من خلال الجدول رقم (٤) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة نحو مضمون فقرات الاستبانة قد تراوحت ما بين (٤,٠٨ – ٢,٤٠)، وأن الانحرافات المعيارية للاستجابة على الفقرات قد تراوحت ما بين (١,٦٥– ١,٠٩)، وحسب المعيار المعتمد في الدراسة الحالية يتضح أن هناك (١٨) فقرة تراوحت متوسطات الاستجابة عليها ما بين (٣,٢٧– ٤,٠٨) وجميعها عكست اتجاهاً إيجابياً للطلبة نحو مضمون فقرات الاستبانة.

في حين وجدت (١٨) فقرة تراوحت متوسطات الاستجابة عليها ما بين (٢,٤٠ – ٣,٢٣) وجميعها عكست اتجاهاً محايداً للطلبة نحو مضمونها، في حين لم توجد اتجاهات سلبية لدى الطلبة نحو مضمونها.

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو مضمون فقرات المجالات الفرعية مرتبه تنازلياً

المجال	رقم الفقرة	الفقرة××	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه نحو مضمون الفقرة
فلسفة الامتحان	٤	أعتقد أن امتحان الكفاءة ضروري للجامعة كونه يزودها بتغذية راجعة	٤,٠١	١,٣١	إيجابي
	×٣	أرى أن امتحان الكفاءة يساعد في ضبط جودة التعليم	٣,٨٦	١,٤٠	إيجابي
	١	أعتقد أن امتحان الكفاءة تجريبي ولا ضرر من تأديته	٣,٧٩	١,١٩	إيجابي
	×٧	اعتقد أن قيمة الامتحان ليست متدنية كونه يقيس التحصيل وليس الكفايات	٣,٧٦	١,٤١	إيجابي
	×٢	اشعر أن لامتحان الكفاءة قيمة حتى وإن كان غير وزاري	٣,٥١	١,٤٣	إيجابي
	١٩	اعتقد أن امتحان الكفاءة يتسم بالجدية	٣,٤٧	١,٢٥	إيجابي
	×٨	اعتقد أن نظام الامتحان محدد	٣,٤٢	١,٣٨	إيجابي
	×٢٠	اعتقد أن امتحان الكفاءة يجدي نفعاً	٣,٢٢	١,٤٣	محايد
	٣٤	أرى أن امتحان الكفاءة يلبي متطلبات العصر	٣,٠٧	١,٢٨	محايد
	×٢٥	أعتقد أن الفلسفة التربوية للقيام بهذا الاختبار واضحة	٣,٠١	١,٤٢	محايد
	×٢٨	أعتقد أن امتحان الكفاءة الوسيلة الوحيدة للتأكد من مخرجات مؤسسات التعليم العالي	٢,٨٩	١,٥٠	محايد
	×١٧	أرى أن هذا الامتحان يحظى بإجماع الجامعات	٢,٤٠	١,٠٩	محايد
محتوى الامتحان	١٥	أعتقد أن صياغة فقرات امتحان الكفاءة على شكل أسئلة اختيار من متعدد تعد مناسبة	٣,٩٥	١,٠٦	ايجابي
	١٤	أعتقد أن عدد الأسئلة الواردة في الامتحان كاف	٣,٣٧	١,٣٢	ايجابي
	×٣٢	أرى أن الامتحان لا يرفع مستوى الإحباط والتوتر	٣,٤٢	١,٢١	ايجابي
	×٢٩	أعتقد أن تركيز امتحان الكفاءة على العموميات في التخصص لا يفقده أهميته	٣,٢٧	١,١٦	ايجابي
	١٨	أعتقد بأن امتحان الكفاءة يقيس ما وضع لقياسه	٣,٢٠	١,٢٦	محايد
	١٣	أشعر بأن امتحان الكفاءة يخلو من التحيز الثقافي	٢,٤٩	١,٥١	محايد
	١٦	أرى ضرورة إدخال مواد الجامعة الإجبارية و الحرة في الامتحان	٢,٤٤	١,٣٧	محايد

تابع الجدول رقم (٤)

المجال	رقم الفقرة	الفقرة××	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه نحو مضمون الفقرة
آلية تنفيذ الامتحان	٢٤	أرى من الجيد أن تكون هناك فرصة للطالب للتجريب قبل التقدم النهائي لامتحان الكفاءة	٣,٩٨	١,٢٥	ايجابي
	٩	أعتقد أن انعقاد الامتحان ثلاث مرات في العام يعد كافياً	٣,٨٢	١,٣٠	ايجابي
	٢٧	أرى أن مشاركة جهة دولية نحو امتحان الكفاءة يزيد من مصداقيته	٣,٦١	١,٣٠	ايجابي
	٣٣	أعتقد أن وجود جهة دولية تشرف على الاختبار هو ضمانة للاعتراف بنتائجه	٣,٢٣	١,٣٢	محايد
	١٢	أعتقد أن مواعيد انعقاد امتحان الكفاءة مناسبة للطالب وواضحة في التقويم	٣,١١	١,٣٠	محايد
	×٢٦	أشعر أنه من المناسب أن يكون تقديم امتحان الكفاءة في الفصل الذي يتوقع فيه تخرجي	٣,٠٤	١,٥٦	محايد
	×٢١	أرى أن الدرجة التي يعبر من خلالها عن الأداء على امتحان الكفاءة واضحة المعنى	٢,٧٥	١,٤٠	محايد
القرارات المترتبة على الامتحان	×٥	أرى أن امتحان الكفاءة لا يخلو من الجدية وان كان غير مرتبط بتخرج الطالب	٤,٠٨	١,٢٤	ايجابي
	×٦	أعتقد أنه من المنطقي مقارنة أدائي على الامتحان بالمعايير العالمية	٣,٨٣	١,٤٦	ايجابي
	٣٠	أعتقد أنه يمكن الوثوق بنتائج الامتحان	٣,٥٤	١,٣٧	ايجابي
	١٠	أشعر أن الامتحان يمكنني من معرفة ترتيبي بين زملائي في التخصص	٣,٥٠	١,٤٢	ايجابي
	١١	أشعر أن الامتحان يمكنني من معرفة ترتيبي بين زملائي في جامعتي	٣,٢٣	١,٤٧	محايد
	×٢٢	أشعر بأهمية امتحان الكفاءة لان النجاح فيه ليس شرطاً للتخرج	٣,٢٠	١,٥١	محايد
	×٣١	أعتقد أن امتحان الكفاءة لا يشكل عقبة جديدة أمام حصولي على وظيفة	٣,١٤	١,٦٥	محايد
	٣٥	أعتقد أن امتحان الكفاءة يزيد من فرصتي في الحصول على عمل لدى الجهات الإقليمية والدولية	٢,٨٩	١,٣٢	محايد
	٣٦	أشعر أن الامتحان يمكنني من معرفة ترتيبي بين الطلبة في الجامعات الأخرى	٢,٧٢	١,٢٥	محايد
	٢٣	أعتقد أنه من الضروري أن يكون تقديم امتحان الكفاءة شرطاً للتخرج	٢,٦٨	١,٥٤	محايد

× الفقرات ذات الصياغة السلبية.

××تم عكس اتجاه الفقرات ذات الصياغة السلبية لتصبح جميع الفقرات ذات صياغة إيجابية من أجل تسهيل فهم الاتجاه نحو مضمونها.

وبشكل أكثر تفصيلاً نجد أن المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على فقرات مجال فلسفة الامتحان تراوحت ما بين (٢,٤٠–٤,٠١)، وأن الانحرافات المعيارية للاستجابة على فقراته تراوحت ما بين (١,٠٩–١,٥٠)، حيث جاءت اتجاهات الطلبة إيجابية نحو ضرورة امتحان الكفاءة للجامعة كونه يزودها بتغذية راجعة ويساعدها في ضبط جودة التعليم، وأنه لا ضرر من تأديته، كما أن للامتحان قيمة، وهذه القيمة ليست متدنية، وبأنه يقيس التحصيل، و بأنه يتسم بالجدية، وأن نظام الامتحان محدد. وفي المقابل جاءت اتجاهاتهم محايدة نحو الاعتقاد أن امتحان الكفاءة يجدي نفعاً، وأنه يلبي متطلبات العصر، وأن فلسفته التربوية واضحة، بالإضافة إلى أنه الوسيلة الوحيدة للتأكد من مخرجات مؤسسات التعليم العالي، وأنه يحظى بإجماع الجامعات.

أما فيما يتعلق بمحتوى الامتحان فنجد أن المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على فقرات هذا المجال تراوحت ما بين (٢,٤٤ – ٣,٩٥) وأن الانحرافات المعيارية للاستجابة على فقراته تراوحت ما بين (١,٠٦ – ١,٥١). حيث جاءت اتجاهات الطلبة إيجابية نحو صياغة فقراته على شكل أسئلة اختيار من متعدد، وبأن عددها كاف، وبأن تركيز الامتحان على العموميات في التخصص لا يفقده أهميته، كما يرى الطلبة أن الامتحان لا يرفع مستوى الإحباط والتوتر لديهم، وفي المقابل جاءت اتجاهاتهم محايدة نحو الاعتقاد بأن الامتحان يخلو من التحيز الثقافي، وأنه يقيس ما وضع لقياسه، وأن هنالك ضرورة لإدخال مواد الجامعة الإجبارية والحرة في الامتحان.

اما فيما يتعلق بآلية تنفيذ الامتحان فنجد أن المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على فقرات هذا المجال تراوحت ما بين (٢,٧٥ – ٣,٩٨)، وأن الانحرافات المعيارية للاستجابة على الفقرات تراوحت ما بين (١,٢٥ – ١,٤٠). وقد جاءت اتجاهات الطلبة إيجابية نحو ضرورة أن تكون هناك فرصة للطالب للتجريب قبل التقدم بشكل نهائي للامتحان، وأن انعقاده ثلاث مرات في العام يعد كافياً، كما أن مشاركة جهة دولية نحو امتحان الكفاءة يزيد من مصداقيته. وفي المقابل جاءت اتجاهاتهم محايدة نحو الاعتقاد بأن وجود جهة دولية تشرف على الامتحان هي ضمانة للاعتراف بنتائجه، وأن مواعيد انعقاده مناسبة، وأن تقديمه في الفصل الذي يتوقع فيه التخرج مناسب، وبأن الدرجة التي يعبر من خلالها عن الأداء على امتحان الكفاءة تعد واضحة المعنى.

وفيما يتعلق بالقرارات المترتبة على الامتحان نجد أن المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على فقرات هذا المجال تراوحت ما بين (٢,٦٨ – ٤,٠٨) وأن الانحرافات المعيارية للاستجابة على الفقرات تراوحت ما بين (١,٢٤ – ١,٥٤). حيث جاءت اتجاهات الطلبة إيجابية نحو جدية الامتحان وإن كان غير مرتبط بتخرج الطالب، وبأنه من المنطقي مقارنة أداء الطالب على الامتحان بالمعايير العالمية، وإمكانية الوثوق بنتائج الامتحان، وبأنه يمكن

الطالب من معرفة ترتيبه بين زملائه في التخصص، وفي المقابل جاءت اتجاهاتهم محايدة نحو الاعتقاد بأن الامتحان يمكن الطالب من معرفة ترتيبه بين زملائه في جامعته، والشعور بأهميته، وأنه لا يشكل عقبة جديدة أمام حصول الطالب على وظيفة، وبأنه يزيد من فرصة الطالب في الحصول على عمل لدى الجهات الإقليمية والدولية، وأنه يمكن الطالب من معرفة ترتيبه بين الطلبة في الجامعات الأخرى، والاعتقاد بأنه من الضروري أن يكون تقديم امتحان الكفاءة شرطاً للتخرج.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص هذا السؤال على "ما أثر متغيرات الجنس والمعدل التراكمي ونوع الكلية ونوع الجامعة في اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة الجامعات الأردنية على فقرات الاستبانة امتحان الكفاءة الجامعية تبعاً لمتغيرات الدراسة على النحو الآتي:

١- أثر الجنس في اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة الجامعات الأردنية على المجالات الفرعية والمجال الكلي للاستبانة، ولمعرفة دلالة الفروق بين تلك المتوسطات، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة كما هو موضح في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)

نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو المجالات الفرعية والمجال الكلي للاستبانة باختلاف جنسهم

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
فلسفة الامتحان	ذكر	٢٤٣	٣,٣٠	٠,٥١	٥٩٤	٢,٦٦-	×٠,٠١
	أنثى	٣٥٣	٣,٤١	٠,٤٨			
محتوى الامتحان	ذكر	٢٤٣	٣,١٢	٠,٥٨	٥٩٤	١,٦٨-	٠,٠٩
	أنثى	٣٥٣	٣,١٩	٠,٥٥			
آلية تنفيذ الامتحان	ذكر	٢٤٣	٣,٣٤	٠,٥٥	٥٩٤	٢,٦٦-	٠,٣٧
	أنثى	٣٥٣	٣,٣٨	٠,٥٧			
القرارات المترتبة على الامتحان	ذكر	٢٤٣	٣,٢٣	٠,٦٤	٥٩٤	٢,٦٦.-	٠,٠٧
	أنثى	٣٥٣	٣,٣٢	٠,٥٦			
الكلي	ذكر	٢٤٣	٣,٢٥	٠,٤٢	٥٩٤	٠,٩٠-	×٠,٠١
	أنثى	٣٥٣	٣,٣٤	٠,٣٨			

× دالة احصائياً عند $\alpha < ٠,٠٥$

يتضح من الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو فلسفة الامتحان عند مستوى (α > ٠,٠٥) تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث، إذ بلغ متوسطهم (٣,٣٠) مقابل المتوسط (٣,٤١) للإناث. كما يتبين من الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو الامتحان ككل تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث أيضاً بمتوسط مقداره (٣,٣٤)، في مقابل المتوسط (٣,٢٥) للذكور. في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو محتوى الامتحان، وآلية تنفيذه، والقرارات المترتبة عليه تعزى لجنسهم.

٢-أثر المعدل التراكمي في اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية.

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية حسب مستويات المعدلات التراكمية للطلبة(ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول، راسب). حيث تم توحيد المعدلات في جميع الجامعات من خلال تحويل نظام العلامات المئوي في بعض الجامعات إلى نظام العلامات بالنقاط الذي تم اعتماده أساساً في تصنيف المعدلات. والجدول رقم (٦) يوضح تلك المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو المجالات الفرعية والمجال الكلي تبعاً لمستويات المعدلات التراكمية للطلبة.

الجدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو المجالات الفرعية والمجال الكلي للاستبانة حسب المعدلات التراكمية للطلبة

التقدير / المجال	ممتاز		جيد جداً		جيد		مقبول		راسب	
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
فلسفة الامتحان	٣,٦١	٠,٣٤	٣,٣٧	٠,٥٠	٣,٣٧	٠,٤٤	٣,٣٣	٠,٥٧	٣,١٤	٠,٤٩
محتوى الامتحان	٣,٣٢	٠,٤٤	٣,١٨	٠,٥٢	٣,١٧	٠,٥٨	٣,١٠	٠,٦٢	٣,١٩	٠,٢٩
آلية تنفيذ الامتحان	٣,٥٧	٠,٥٨	٣,٣٨	٠,٥٤	٣,٣١	٠,٥٩	٣,٣٧	٠,٥٤	٣,٥٧	٠,٥٨
القرارات المترتبة على الامتحان	٣,٣٥	٠,٤٥	٣,٤٠	٠,٦٠	٣,٢٢	٠,٥٨	٣,١٩	٠,٦٠	٢,٩٧	٠,٤٦
الكلي	٣,٤٨	٠,٢٦	٣,٣٤	٠,٣٩	٣,٢٨	٠,٣٨	٣,٢٥	٠,٤٥	٣,١٩	٠,٣١

يتضح من الجدول رقم (٦) وجود فروق ظاهرية في متوسطات استجابات الطلبة على استبانة الاتجاهات حسب المعدلات التراكمية للطلبة في الجامعات الأردنية. ولمعرفة دلالة الفروق بين تلك المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما في الجدول (٧).

الجدول رقم (٧)

نتائج تحليل التباين الاحادي لفحص الفروق في اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو المجالات الفرعية والمجال الكلي للاستبانة باختلاف المعدل التراكمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
فلسفة الامتحان	بين المجموعات	١,٧٨	٤	٠,٤٥	١,٨٣	٠,١٢
	داخل المجموعات	١٤٣,٢٢	٥٨٩	٠,٢٤		
	الكلي	١٤٥,٠٠	٥٩٣			
محتوى الامتحان	بين المجموعات	١,٠٤	٤	٠,٢٦	٠,٨٢	٠,٥٢
	داخل المجموعات	١٨٦,٧٩	٥٨٩	٠,٣٢		
	الكلي	١٨٧,٨٣	٥٩٣			
آلية تنفيذ الامتحان	بين المجموعات	١,٨٧	٤	٠,٤٧	١,٤٨	٠,٢١
	داخل المجموعات	١٨٥,٧٦	٥٨٩	٠,٣٢		
	الكلي	١٨٧,٦٣	٥٩٣			
القرارات المترتبة على الامتحان	بين المجموعات	٥,٩١	٤	١,٤٨	٤,٢٧	×٠,٠٠
	داخل المجموعات	٢٠٣,٦٠	٥٨٩	٠,٣٥		
	الكلي	٢٠٩,٥١	٥٩٣			
الكلي	بين المجموعات	١,٤٨	٤	٠,٣٧	٢,٣٦	٠,٠٥
	داخل المجموعات	٩٢,١٣	٥٨٩	٠,١٦		
	الكلي	٩٣,٦٠	٥٩٣			

× دالة احصائياً عند $\alpha < ٠,٠٥$

يبين الجدول رقم (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو فلسفة الامتحان، ومحتواه، وآلية تنفيذه، والامتحان ككل تعزى لمستوى المعدل التراكمي. في حين يبين الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات الطلبة نحو القرارات المترتبة على الامتحان تعزى للمعدل التراكمي.

وبما أن النتائج تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائياً بين متوسطات مستويات المعدل التراكمي (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول، راسب)، فقد تم استخدام اختبار شيفيه (scheffe) للمقارنات البعدية لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات للمعدلات التراكمية والجدول (٨) يبين نتائج هذه المقارنات.

الجدول رقم (٨)
دلالات الفروق بين المتوسطات لاستجابات الطلبة على مجال القرارات المترتبة على الامتحان حسب المعدل التراكمي باستخدام اختبار شيفيه scheffe للمقارنات البعدية

المتغير التابع	المتوسطات المتوسطات	جيد جداً ٣,٤٠	جيد ٣,٢٢	مقبول ٣,١٩
القرارات المترتبة على الامتحان	جيدجداً ٣,٤٠		×٠,١٨	×٠,٢١
	جيد ٣,٢٢	--		
	مقبول ٣,١٩	--		

× دالة احصائياً عند $\alpha < ٠,٠٥$

تشير نتائج اختبار شيفية للمقارنات البعدية إلى أن الفروق كانت دالة إحصائياً بين متوسط المعدل التراكمي(جيد جداً)، وبين المعدل التراكمي (جيد) لصالح المعدل التراكمي (جيدجداً)؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للمعدل جيدجداً (٣,٤٠) مقابل المتوسط الحسابي (٣,٢٢) للمعدل (جيد). كما كانت الفروق دالة إحصائياً بين المعدل التراكمي (جيدجداً) وبين المعدل التراكمي (مقبول) لصالح المعدل التراكمي (جيدجداً) حيث بلغ متوسطه الحسابي (٣,٤٠) مقابل المتوسط الحسابي(٣,١٩) للمعدل التراكمي (مقبول).

٣-أثر طبيعة الكلية في اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية تعزى للكلية التي يدرسون فيها (إنسانية وعلمية). ولمعرفة دلالة الفروق بين تلك المتوسطات، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples T test) كما في الجدول رقم (٩).

الجدول رقم (٩)
نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو المجالات الفرعية والمجال الكلي للاستبانة باختلاف الكلية التي يدرسون فيها (إنسانية، وعلمية)

المجال	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
فلسفة الامتحان	إنسانية	٣٩٠	٣,٤٢	٠,٤٩	٥٩٤	٣,٥٣	×٠,٠٠
	علمية	٢٠٦	٣,٢٧	٠,٥٠			
محتوى الامتحان	إنسانية	٣٩٠	٣,١٥	٠,٥٤	٥٩٤	-٠,٤١	٠,٦٨
	علمية	٢٠٦	٣,١٧	٠,٦١			

تابع الجدول رقم (٩)

المجال	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
آلية تنفيذ الامتحان	إنسانية	٣٩٠	٣,٤١	٠,٥٥	٥٩٤	٣,٠٣	×٠,٠٠
	علمية	٢٠٦	٣,٢٧	٠,٥٧			
القرارات المترتبة على الامتحان	إنسانية	٣٩٠	٣,٣١	٠,٥٧	٥٩٤	١,٣٤	٠,١٨
	علمية	٢٠٦	٣,٢٤	٠,٦٣			
الكلي	إنسانية	٣٩٠	٣,٣٣	٠,٣٨	٥٩٤	٢,٧٥	×٠,٠١
	علمية	٢٠٦	٣,٢٤	٠,٤٢			

× دالة احصائياً عند $\alpha < ٠,٠٥$

يتضح من الجدول رقم (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو فلسفة الامتحان، وآلية تنفيذه، والامتحان ككل عند مستوى ($\alpha < ٠,٠٥$) تعزى إلى الكلية التي يدرسون فيها، ولصالح طلبة الكليات الإنسانية إذ بلغت المتوسطات (٣,٤٢، ٣,٤١، ٣,٣٣) على التوالي، وهي دالة عند مستوى($\alpha < ٠,٠٥$). كما يبين الجدول رقم (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو محتوى الامتحان، والقرارات المترتبة عليه تعزى إلى الكلية التي يدرسون فيها.

٤–أثر الجامعة في اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو امتحان الكفاءة الجامعية حسب الجامعة التي يدرسون فيها (رسمية وخاصة). ولمعرفة دلالة الفروق بين تلك المتوسطات، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Samples T test Independent) كما في الجدول رقم (١٠).

الجدول رقم (١٠)

نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو المجالات الفرعية والمجال الكلي للاستبانة تبعاً للجامعة التي يدرسون فيها (رسمية وخاصة)

المجال	الجامعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
فلسفة الامتحان	رسمية	٤٢١	٣,٣٦	٠,٥١	٥٩٤	-٠,٣٥	٠,٧٣
	خاصة	١٧٥	٣,٣٨	٠,٤٦			
محتوى الامتحان	رسمية	٤٢١	٣,٢٠	٠,٥٩	٥٩٤	٢,٦٢	×٠,٠١
	خاصة	١٧٥	٣,٠٧	٠,٤٨			
آلية تنفيذ الامتحان	رسمية	٤٢١	٣,٣٧	٠,٥٦	٥٩٤	٠,٨٢	٠,٤١
	خاصة	١٧٥	٣,٣٣	٠,٥٨			
القرارات المترتبة على الامتحان	رسمية	٤٢١	٣,٢٧	٠,٦٠	٥٩٤	-٠,٩٥	٠,٣٤
	خاصة	١٧٥	٣,٣٢	٠,٥٧			
الكلي	رسمية	٤٢١	٣,٣١	٠,٤٠	٥٩٤	٠,٤٠	٠,٦٩
	خاصة	١٧٥	٣,٢٩	٠,٣٩			

× دالة احصائياً عند $\alpha < ٠,٠٥$

يتضح من الجدول رقم (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو محتوى امتحان الكفاءة عند مستوى (α < ٠,٠٥) تعزى لنوع الجامعة (رسمية وخاصة) لصالح طلبة الجامعات الرسمية إذ بلغ متوسطهم الحسابي (٣,٢٠) مقابل المتوسط الحسابي (٣,٠٧) للجامعات الخاصة. كما يبين الجدول رقم (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو فلسفة الامتحان، وآلية تنفيذه، والقرارات المترتبة عليه والامتحان ككل تعزى لنوع الجامعة.

مناقشة النتائج

أشارت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول أنَّ لدى طلبة الجامعات الأردنية اتجاهات إيجابية نحو فلسفة الامتحان، ومحتواه، وآلية تنفيذه، والقرارات المترتبة عليه. ويمكن عزو ذلك إلى النظرة الجادة التي ينظر بها الطلبة الخريجون إلى الامتحان، والتي يمكن الاستدلال عليها من خلال استجاباتهم على مضمون فقرات الاستبانة. فجدية الامتحان، واستناده إلى فلسفة واضحة صادرة عن مجلس التعليم العالي الذي يمثل المظلة الكبيرة للجامعات في الأردن، ووضوح الهدف منه، ومعرفة الطلبة بكيفية إعداده والجوانب التي يقيسها، والآلية التي يسير عليها أثناء تنفيذه، ومعرفة القرارات المترتبة على العلامة التي يحصل عليها الطالب وغيرها من الأسباب، ساهم في إعطاء فكرة إيجابية للطلبة حول الامتحان، وجعل الطلبة يتبنون اتجاهاً إيجابياً نحو فلسفته، ومحتواه، وآلية تنفيذه، والقرارات المترتبة عليه، بالرغم من مرورهم بتجربة هذا الامتحان لمرة واحدة. وهذا يتفق مع ما جاءت به الدراسة المسحية التي قام بها لتي ورفاقه (Leite, et al, 2006) التي أظهرت أن العديد من الطلبة يعتقدون أن التقييم الذي يجرى من قبل الجامعات، ويأخذ الطابع المؤسسي له صفة شرعية كونه يمثل نتاجاً لقرارات سياسية، وأنه مفيد لتطوير نوعية الجامعات، وتوطيد العلاقة بين الطلبة ومدرسيهم في الجامعات. كما أنه يسهم في تسهيل الإجراءات للحكم على جودة الجامعة وإجراء مقارنة في مستوى الأداء على مستوى المؤسسات، وأن التقييم الذي يأخذ الطابع المؤسسي يُعدَّ آلية جيدة للسيطرة، والتنظيم، والمراقبة، ويسهم في إمكانية إجراء تقنين للاختبارات في الجامعات.

أشارت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني الخاصة بفحص الفروق في اتجاهات الطلاب والطالبات نحو الامتحان إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو فلسفة الامتحان و نحو الامتحان ككل عند مستوى (α < ٠,٠٥) تعزى إلى الجنس ولصالح الطالبات، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو محتوى الامتحان، وآلية تنفيذه، والقرارات المترتبة عليه تعزى لجنسهم. وقد يعزى ذلك إلى أن الطالبات يملن إلى تحقيق الاستقرار النفسي لديهن وإثبات قدرتهن على تحمل المسؤولية،

والاعتماد على النفس عن طريق التفوق في الامتحانات، وبالتالي ينظرن إلى الامتحان بأنه يحقق ذلك الاستقرار انطلاقاً من استناده إلى قرارات رسمية صادرة عن التعليم العالي، كما أن إتباعه لنظام محدد وواضح يزيد من وثوقهن به كوسيلة مناسبة للحكم على مخرجات التعليم العالي.

أما النتائج الخاصة بفحص الفروق في اتجاهات الطلبة نحو الامتحان باختلاف المعدل التراكمي، فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو فلسفة الامتحان، ومحتواه، وآلية تنفيذه، والامتحان ككل تعزى لمستوى المعدل التراكمي، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات الطلبة نحو القرارات المترتبة على الامتحان تعزى للمعدل التراكمي بين الطلبة ذوي المعدل التراكمي جيد جداً، والطلبة ذوي المعدل التراكمي جيد من جهة، وبين الطلبة ذوي المعدل التراكمي مقبول من جهة أخرى، وكانت هذه الفروق لصالح الطلبة ذوي المعدل التراكمي جيد جداً. ويمكن تبرير ذلك بأن الطلبة ذوي المعدل التراكمي (جيد جداً) يمثلون الأداء الذي يطمح إليه معظم طلبة الجامعة بعكس المعدل التراكمي (ممتاز) الذي يحصل عليه قله من الطلبة، والمعدل التراكمي (مقبول) الذي يشكل الحد الأدنى للتخرج من الجامعة. لذا نجد أن طلبة المعدل التراكمي (جيد جداً) يقتنعون بجدية الامتحان حتى وان كان غير مرتبط بتخرجهم، وبأن مقارنة ادائهم على الامتحان بالمعايير العالمية يزيد من ثقتهم بنتائج الامتحان حيث تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه رينفرو (Renfrow, 2004) من ارتباط الدرجات المتحققة على امتحان الكفاءة الجامعية بالمعدل التراكمي للطالب، كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة جيانج (Jino, 2006) التي أظهرت وجود فروق في قلق تقديم اختبار اللغة الانجليزية الذي يعقد على مستوى الجامعة ودافعية تقديمه والاعتقاد بأهميته تعزى لمستوى تحصيل الطلبة.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو فلسفة امتحان الكفاءة الجامعية عند مستوى (α < ٠,٠٥) تعزى إلى الكلية التي يدرسون فيها لصالح طلبة الكليات الإنسانية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو محتوى الامتحان، وآلية تنفيذه، والقرارات المترتبة عليه تعزى إلى الكلية التي يدرسون فيها. وقد يعزى ذلك إلى أن طلبة الكليات الإنسانية لديهم قناعة بأن تخصصاتهم تبدو أسهل من حيث الإعداد والتحضير لها ولمتطلباتها مما يجعل عملية التقدم لامتحان الكفاءة الجامعية من قبل طلبة تلك الكليات يبدو أسهل بالإضافة إلى أن طبيعة الفقرات الواردة في الامتحان لطلبة الكليات الإنسانية وسهولتها قد ساهم في تبني طلبة تلك الكليات اتجاهاً إيجابياً نحو فلسفة الامتحان، والنظر إليه على أنه يساعد الجامعات في ضبط جودتها، وبأنه يلبي متطلبات العصر، وأنه وسيلة جيدة للتأكد من مخرجات التعليم العالي.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو محتوى امتحان الكفاءة عند مستوى (α < ٠,٠٥) تعزى لنوع الجامعة (رسمية وخاصة)، ولصالح طلبة الجامعات الرسمية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو فلسفة الامتحان، وآلية تنفيذه، والقرارات المترتبة عليه، والامتحان ككل تعزى لنوع الجامعة. ويمكن تفسير ذلك بأن طلبة الجامعات الرسمية لديهم ألفة بنوعية الأسئلة التي يتضمنها الامتحان، وبشكل خاص الأسئلة من نوع الاختيار من متعدد، ولعل السبب وراء ذلك هو جلوس الطلبة في الجامعات الرسمية خلال السنوات الأربع إلى مجموعة من الامتحانات التي تعقد على مستوى الجامعة؛ كاختبار مهارات الحاسوب، واختبار مهارات الاتصال، واختبار العلوم العسكرية. ولعل تركيز الامتحان على العموميات في التخصص يجعله يشابه الامتحانات الأخرى التي تعقد على مستوى الجامعة والتي خضع لها سابقاً، وربما هذا ساهم في بناء اتجاهات إيجابية لدى طلبة الجامعات الرسمية نحو محتوى الامتحان.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، توصي بما يلي:

١. اعتماد امتحان الكفاءة الجامعية بوصفه أحد المحكات للحكم على كفاءة الطلبة الخريجين من الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة، وعدم اعتماده بوصفه وسيلة وحيدة للحكم على مخرجات التعليم العالي.

٢. إعادة النظر في محتوى الامتحان، وآلية تنفيذه، والقرارات المترتبة عليه مع مراعاة المستويات التحصيلية للطلبة، وتخصصاتهم، وطبيعة الجامعة التي يتخرج منها الطالب.

٣. إجراء دراسة ارتباطية لفحص العلاقة بين أداء الطلبة على امتحان الكفاءة الجامعية، وبين معدلاتهم التراكمية، ومدى اختلاف تلك العلاقة باختلاف جنس الطالب وتخصصه.

المراجع

التعليم العالي (٢٠٠٥). **إستراتيجية التعليم العالي والبحث العلمي للأعوام ٢٠٠٥ حتى ٢٠١٠**. المملكة الاردنية الهاشمية، عمان: وزارة التعليم العالي.

عدس، عبد الرحمن (١٩٩٧). **دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية**. عمان: دار الفكر.

عربيات، سليمان (٢٠٠٥). استراتيجيات التعليم العالي في ظل العولمة. **المجلة الثقافية**. الجامعة الأردنية، (٦٤، ٦٥)، ٤٥-٨٧.

علام، صلاح الدين (٢٠٠٤). **التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

علام، صلاح الدين (٢٠٠٠). **القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**. القاهرة: دار الفكر العربي.

عودة، أحمد (٢٠٠٢). **القياس والتقويم في العملية التدريسية** (ط٥). إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

المعاني، وليد (٢٠٠٥). التعليم العالي في الأردن إلى أين؟. **المجلة الثقافية**– الجامعة الأردنية، (٦٤، ٦٥)، ٤٢ – ٤٤.

ASCD. (1995). **Performance based learning and assessment.** Alexandria, Virginia: ASCD.

Davies, M. A. (1999). Alternative assessment: New directions in teaching and learning. **Contemporary Education, 71** (1), 39-45.

Gronlund, N. E. (1998). **Assessment of students' achievement,** (6th ed.). MA: Allyn and Bacon.

Jing, Z. (2006). **Exploring the relationship between Chinese university students' attitudes toward College English Test and their test performance.** Doctoral Dissertation, Queen's University at Kingston (Canada).

Leite, D, Santiago, A., Sarrico, C., Leite, C & Polidori, M. (2006). Students' perceptions on the influence of institutional evaluation on universities. **Assessment & Evaluation in Higher Education, 31**(6), 625-638.

Morgan, D. (2005). **An investigation of selected academic and nonacademic predictor variables of academic performance of student-athletes at Louisiana State University.** DISSERTATION. Louisiana State University and Agricultural & Mechanical College (ID 888842991).

Muller, D. Funnell, P. & Impey, R. (1993). **Research and development in further education colleges.** In . the Suffolk college model. FEU project RP771 .

Oosterhof, A. (1994). **Classroom Applications of Educational Measurement (2nded.)**USA:.Macmillan college publishing company, Inc.

Popham, W. J. (1998).**Classroom Assessment: What Teachers Need to Know.** (2nd ed.) .Allyn & Bacon, Inc.

Renfrow, M. (2004). **Using portfolios to predict proficiency exam scores, timed essay scores and the university grade point averages of second language learners.** Doctoral Dissertation, The University of Kansas.

Rose, E. W. (1996). The role of portfolio evaluation in social studies teacher education. **Social Education, 60**, 162-166.

85
المجلد 9 العدد 3 سبتمبر 2008

آراء معلمي ومعلمات المدارس الثانوية نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل في بعض دول الخليج العربي

أ. د. زكريا بن يحيى لال
قسم تكنولوجيا التعليم – كلية التربية
جامعة ام القرى – مكة المكرمة

آراء معلمي ومعلمات المدارس الثانوية نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل في بعض دول الخليج العربي

أ. د. زكريا بن يحيى لال
قسم تكنولوجيا التعليم – كلية التربية
جامعة أم القرى – مكة المكرمة

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن آراء معلمي ومعلمات المدارس الثانوية من تخصصات علمية وأدبية وذوات خبرة متنوعة في مجال التدريس ومن بلدان خليجية مختلفة (المملكة العربية السعودية، وسلطنة عمان، ودولة الإمارات العربية، والبحرين) نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل. ولتحقيق هذا، تم تصميم استبانة الآراء نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل، وحساب خصائصها السيكومترية من صدق وثبات على عينة استطلاعية مكونة من ٣٢٠ معلماً ومعلمة (المتوسط الحسابي لأعمارهم = ٢٨,٦ سنة). وتكونت عينة البحث من ١٢٨٠ معلماً ومعلمة من معلمي ومعلمات المدارس الثانوية (المتوسط الحسابي لأعمارهم = ٢٨,٣ سنة). وانتهت النتائج إلى أن آراء معلمي التخصص العلمي ذوي خبرة أكثر من ٥ سنوات في مجال التدريس من المملكة العربية السعودية نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل أكثر إيجابية من بقية مجموعات البحث. وقد تم تفسير النتائج، واقتراح بعض التوصيات والبحوث المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: شبكة المعلومات العالمية، مدارس المستقبل.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٦/١٢/٢٥م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٧/١٠/٢٤م

Opinions of Female and Male Teachers in Secondary Schools Toward Using the International Network in Future Schools in Some Arabian Gulf Countries

Prof. Zakaria Y. Lal
College of Education
Um Al-Qura University

Abstract

The aim of this research is to find out the opinions of female and male teachers in secondary schools toward using the international network in future schools in some Arabian Gulf Countries (Saudi, Oman, Emirates, Bahrain) in the light of some variables such as: gender, study major, teaching experience.

The Opinions toward using International Network Questionnaire was designed, and its psychometric characteristics were computed by using pilot sample (N = 320 female and male, teachers M = 28.6 Yrs. old).

The sample consists of 1280 female and male teachers from secondary schools (M = 28.3 Yrs old). The results indicated that the opinions of male teacher in scientific major who teaching experience more than five years from Saudia toward using the international network in future schools is more positive than the other research groups. The results were interpreted and some suggestions and future studies are required.

Key Words: international network, future schools.

آراء معلمي ومعلمات المدارس الثانوية نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل في بعض دول الخليج العربي

أ. د. زكريا بن يحيى لال
قسم تكنولوجيا التعليم – كلية التربية
جامعة أم القرى – مكة المكرمة

مقدمة الدراسة

إن دراسة المستقبل التربوي تحتاج إلى معرفة بالعناصر الممكنة للعملية التعليمية، خاصة وأن التربية هى الأساس الذي ينتج للمجتمعات العقول المبدعة من أجل التنمية، وملاحقة التغييرات. إلى جانب أن الثورة التقنية تنتشر بسرعة مذهلة؛ وهو ما حدا بالعالم العربي؛ ومنها المملكة العربية السعودية إلى الاهتمام بمدرسة المستقبل وماهيتها.

وقد بينت البحوث المستقبلية أن من أبرز التحديات التي ستواجهها التربية في المرحلة القادمة الارتفاع المتصاعد في نفقات التعليم، نتيجة النمو السكاني، وتزايد الطلب على التعليم في مراحله وأنواعه المختلفة، وتزايد المعرفة بسرعة مذهلة، نتيجة للبحوث العلمية وتطبيقاتها المتنوعة التي تقتحم كل المجالات التي يمكن الوصول إليها، ونتيجة للتطور الهائل في تقنية المعلومات، وفي وسائل الاتصال والإعلام. والذي تتجلى مظاهره في ازدياد مصادر المعلومات وتنوعها، وسهولة وصولها إلى كل مكان في العالم، بما تحمله تلك الوسائل من تدفق ثقافي يشكل بعضه تهديداً مباشراً للقيم والثقافات.

وإزاء ذلك يمكن تحديد أولويات تربية المستقبل في إحداث تطوير نوعي في مدخلات نظام التعليم وعملياته كي تتحسن مخرجاته، وترتفع إلى المستويات المنشودة، وذلك بتطوير عملية التعلم والتعليم ذاتها، وبالتنمية المهنية للقوى البشرية المشاركة في التطوير، وربط عمليات التطوير بالبحث العلمي المتواصل، وبإدارة عملية التطوير بما يكفل فهم أهدافه من كل المعنيين به، وقدرتهم على تطبيقه بصورة فعالة تضمن حدوث التطوير واستدامته. كما تتحدد أولويات التربية في تعزيز الموارد اللازمة للتطوير النوعي في التعليم بمعالجة أسباب الهدر في الإنفاق، وابتكار أساليب قوية للعمل، وتنويع مصادر التمويل. (الحر، ٢٠٠١، ص٢٩).

وقد بدأ الاهتمام بتجربة مدرسة المستقبل في كل من الولايات المتحدة الأمريكية، وبعض دول أوروبا وشرق أسيا، حيث بدأت في استخدام التقنيات في مجال التعلم بشكل ملحوظ.

إن مدرسة المستقبل أصبحت حديث المجتمع الدولي، ولها العديد من الاتجاهات والمفاهيم، وأنظمة التسجيل والقبول، والدراسة، والتعلم، والاختبارات والتقويم، والبيئة

التعليمية، ومصادر التعليم، والمعامل، وتدريب المعلم، والمكتبات، وشبكات الاتصالات التعليمية؛ كلها تتمثل في تطوير وضع المدرسة بما يتناسب والألفية الثالثة من القرن الحادي والعشرين.

ويرى لال (٢٠٠٣، ص ٢١) أن المدرسة النظامية التقليدية سوف تظل مفتوحة، وكما هى بالنسبة للمعلم الذي لا يمكن الاستغناء عنه في العملية التعليمية على الرغم من وجود التليفزيون التعليمي، والتعلم عن بعد، والجامعات المفتوحة، والتعليم بوساطة الإنترنت، فمدرسة المستقبل أصبحت مطلباً قومياً من أجل النهوض بالعملية التعليمية، ويعد تفعيل التقنيات الحديثة الركن الأساس في مدرسة المستقبل.

وإلى جانب هذا، تعددت الأوراق البحثية التي تناولت الدور الفعال لمدرسة المستقبل وكيفية توظيف شبكة المعلومات العالمية من خلالها. فقد هدفت دراسة العبد الكريم (٢٠٠٢) إلى توضيح رؤية للمستقبل لمدرسة المستقبل من حيث النظرة الجزئية، والنظرة التقنية، والنظرة الشمولية لجميع المتطلبات التي تحتوي على الإشراف التربوي، ومهنة المعلمين، وطبيعة التدريس، والفصل الدراسي، وإدارة المدرسة، والمناهج. وهدف بحث محمد (٢٠٠٢) إلى تحقيق مدة مدرسة المستقبل التي يريدها المجتمع، وتحديد المعوقات، وتعرف الامكانيات والأساليب التخطيطية المناسبة لقيام المدرسة، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، ومنهج التحليل الفلسفي الذي لا يفترض التوصل إلى نتائج وتوصيات محددة سوى الوصول إلى رؤى وتساؤلات. وهدفت دراسة أبو السندس (٢٠٠٢) إلى إظهار التحديات لمدرسة المستقبل وأثرها على النظام التربوي في المستقبل، وقد أظهرت بوضوح الرؤى المستقبلية لما يجب أن تؤول إليها مدرسة المستقبل وأهدافها ومناهجها والوظائف التي ستوكل إليها، ووضحت الدراسة أهمية الأدوات المعرفية الجديدة، والطرائق والأساليب الحديثة ودور الطالب والمدرسة فيها، وأهمية المعلومة ودور ولي أمر الطالب في الرعاية وتحفيز أبنه، وضرورة مشاركة المجتمع في اختيار المنهج وإلقاء المحاضرات والندوات وتذليل الصعوبات، ومن ضمن الوظائف للمدرسة عملية التقويم المستمر.

وهدفت دراسة حسن (٢٠٠٢) إلى إلقاء الضوء على الأدوار التربوية الجديدة للمعلم في مدرسة المستقبل، وتتمثل على النحو التالي: ١- ملامح النظام الجديد للتعلم، ٢- ادوار المعلم، ٣- إعداد استراتيجية لإعداد المعلم. وهدفت ورقة عمل أبو نبعة (٢٠٠٢) إلى تناول مناهج مدرسة المستقبل من عدة جوانب، وبحثت موضوع الثبات والتغير وارتباط المنهج بالأحداث والتغيرات اليومية، وخدمة احتياجات التنمية، وتعاون القطاعات والخبرات في التخطيط والتنفيذ، وأولت الورقة التربوية البيئة وأهميتها، وتنمية مهارات التفكير الناقد. وهدفت دراسة الحاج (٢٠٠٢) إلى استشراف ملامح مدرسة.

المستقبل من حيث إعادة ترتيب مقاعد الطلاب بالصف الدراسي، والتفاعل الصفي، وأهمية اللغة في دعم عملية التفكير، وتنظيم عملية التدريس بشكل يثير تفكير الطلاب، واستخدام تقنيات واستراتيجيات التعلم المباشر.

وهدفت دراسة كلارك (Clark, 2003) إلى تفعيل عملية التعلم من خلال الوسائط المتعددة، كالانترنت والبريد الإلكتروني في البيئة الجديدة لمدارس المستقبل، وفي دراسته الوصفية على ٤٦٠ تلميذاً وتلميذة، و٨٦ معلماً ومعلمة من خمس مدارس ثانوية بمدينة سياتل بولاية واشنطن الأمريكية، وأسفرت النتائج عن الاتفاق بنسبة ٩٦٪ من المعلمين والمعلمات، و٩٤٪ من التلاميذ والتلميذات لتفضيلهم استخدام الإنترنت والبريد الإلكتروني في التحصيل العلمي. وهدفت دراسة العمدة (٢٠٠٤) إلى وضع إطار برنامج مقترح لتطوير المهارات التعليمية المكتسبة من خلال التدريس بالحاسب الآلي لمرحلة رياض الأطفال بمدرسة المستقبل، وتمت إجراءات الدراسة على معلمي ومعلمات رياض الأطفال وعددهم (٤٦) بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الفيوم لمدة ثلاثين يوماً موزعة على شهرين بواقع ثلاثة أيام الاستفادة من أسلوب التعلم الذاتي بالوحدات، وتنمية استخدام الحاسب الآلي في العملية التعليمية، وهو ما تحتاجه المدارس الحديثة والمستقبلية.

وهدفت دراسة تيري (Terry, 2004) إلى أهمية الانتقال إلى وضع أفضل للمدارس الشاملة على التكنولوجيا المتطورة، وقد اختارت مجموعتين من الطلاب والطالبات ٧٠ طالباً وطالبة لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بمدرسة ثانوية بمدينة دنفر كولارادو الأمريكية، وقد أسفرت النتائج عن تقدير كبير للمجموعة التجريبية التي كانت تفكر بضرورة استخدام الآلة والتكنولوجيا في الدراسة وبشكل واسع عما هو حاصل حالياً. وهدفت دراسة جولد (Gold, 2004) إلى الكشف عن مدى أهمية المعلوماتية واستخدام البريد الإلكتروني في العملية التعليمية بمدارس المستقبل، وقد جمع عينة مكونة من (١٩٠٠) من المعلمين بالمدارس الثانوية، و٣١٢٠ تلميذاً وتلميذة من خلال ستة مدارس بمدينة سان انطونيو بكاليفورنيا الأمريكية، وقد أسفرت النتائج بتقدير عال جداً للاهتمام بالمعلوماتية، والبريد الإلكتروني، حيث يستخدم الطلاب والطالبات حالياً في المدارس الحديثة البريد الإلكتروني في أداء واجباتهم واتصالاتهم من المعلمين بنسبة ٨٩٪ ويتصور البعض بنسبة ٩٧٪ بانها ستزيد مع المستقبل.

وفي ضوء ما تقدم، يرى الباحث أن معظم البحوث السابقة التي تمت الإشارة إليها ما هي إلا أوراق عمل، أو دراسات نظرية عن مدارس المستقبل. وإلى جانب هذا، توجد كلمة من البحوث الامبيريقية التي حاولت تعرف الآراء والاتجاهات نحو مدارس المستقبل.

ونظراً لحداثة مفهوم مدرسة المستقبل في البلدان العربية، فإن الباحث يرى أنه أصبح من الأهمية بمكان إلقاء الضوء على الآراء نحو توظيف شبكات المعلومات العالمية في مدارس المستقبل؛ وخاصة لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في بعض دول الخليج العربي

(السعودية، سلطنة عمان، الإمارات العربية، البحرين)، لما لهؤلاء من تأثير واضح في تشكيل اتجاهات طلابهم نحو توظيف التقنيات في التعليم.

مشكلة الدراسة

إن العالم العربي في الآونة الراهنة يواجه تحدياً ثقافياً وفكرياً وقيمياً مثل ثقافة العولمة التي تعني فقدان الخصوصية الحضارية والثقافية، والانصهار في بوتقة عالمية واحدة وتقبل إنتاج الآخرين. لذا ينبغي على تربية المستقبل تقديم نموذج إنساني لديه القدرة على التعامل مع كل هذه المعطيات، ولن يتم هذا إلا من خلال بناء الإنسان على الجانب العقلي والمهاري. ومن أجل تحقيق هذا، ينبغي الأخذ بالاتجاهات الحديثة في مدرسة المستقبل التي أصبحت معلماً من معالم الألفية الثالثة من القرن الحادي والعشرين في أمريكا وأوروبا وشرق أسيا.

إن مدرسة المستقبل تسعى لبناء المتعلمين بناءً شاملاً ومتكاملاً وتخريجهم وهم يملكون المعرفة العميقة والمهارة العالية والقيم الثابتة، التي تتيح لهم الفرصة ليكونوا مواطنين فاعلين وقادرين على الإنتاج والنجاح في القرن الجديد. وإلى جانب هذا، تلتزم مدرسة المستقبل بتقديم برامج توعية لإعداد المتعلمين للتعلم مدى الحياة. ويتضمن ذلك التركيز على المهارات الأساسية مثل القراءة والكتابة والحساب والعلوم والمهارات العصرية التي تشمل الحاسوب الآلي واستخدام التقنيات المتقدمة للوصول إلى المعلومات والمهارات العملية والتي تتضمن التفكير ومهارات توظيف المعلومات لحل المشكلات وإنتاج المعرفة.

ولقد تعددت البحوث التي تناولت دور مدرسة المستقبل (Mortimore & Ecob, 1988؛ Sammons, 1999؛ الحر، ٢٠٠١؛ العبد الكريم، ٢٠٠٢؛ سعادة والسرطاوي، ٢٠٠٤؛ مصطفى، ٢٠٠٥). وعلى الرغم من هذا، أصبحت هناك ضرورة للكشف عن الآراء نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل. ومن ثم، تكمن مشكلة الدراسة الراهنة في تعرف الفروق في آراء معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في بعض دول الخليج العربي (المملكة العربية السعودية – سلطنة عمان – الإمارات العربية – البحرين) ومن ذوي خبرة في مجال العمل وتخصصات دراسية مختلفة نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل.

هدف الدراسة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق في آراء معلمي ومعلمات المدارس الثانوية نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل في بعض دول الخليج العربي في ضوء متغيرات الجنسية والخبرة والتخصص الدراسي.

أسئلة الدراسة

ستحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال التالي:

هل توجد فروق في آراء معلمي ومعلمات المدارس الثانوية نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل وفقاً لمتغيرات الجنس (الذكور – الإناث)، والتخصص الدراسي (آداب – علوم)، والخبرة في مجال التدريس (أقل من ٥ سنوات – أكثر من ٥ سنوات)، والجنسية (السعودية، سلطنة عمان، الإمارات العربية، البحرين)؟.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة النظرية في محاولة الكشف عن الفروق في آراء معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في بعض دول الخليج العربي (المملكة العربية السعودية، سلطنة عمان، دولة الإمارات العربية، البحرين) نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل في ضوء متغيرات التخصص الدراسي والخبرة في مجال التدريس؛ خاصة وأن هناك نقصاً – على حد علم الباحث – في الأدبيات التربوية في هذا الصدد.

كما تتجلى أهمية الدراسة العملية فيما يسفر عنه من نتائج، حيث يمكن الاستفادة منها في ترسيخ توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل، وتصبح من دعائم ملامحها الاساسية.

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة الراهن بالعينة المستخدمة المكونة من (١٢٨٠) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الثانوية من تخصصات علمية وأدبية وذوات خبرة متنوعة في مجال التدريس ومن بلدان خليجية مختلفة (المملكة العربية السعودية، وسلطنة عمان، ودولة الإمارات العربية، والبحرين)، وبالاستبانة المستخدمة لقياس الآراء نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل.

مصطلحات الدراسة

شبكة المعلومات العالمية: قامت شبكة المعلومات العالمية بدور مهم في تغيير أشكال استخدام التعليم عن بعد. وتم من خلالها ربط الجامعات والمعاهد بمواقع متعددة، ومن ثم استخدامها للتعليم الالكتروني، والتدريب، والإشراف التربوي، والمؤتمرات والندوات وورش العمل، ومناقشة الرسائل العلمية، وتنظيم المحاضرات، كما تتضمن شبكة «الانترنت» استخدامات البريد الالكتروني، والقوائم البريدية، وبرامج المحادثة وغيرها (مصطفى، ٢٠٠٥، ص ٢٥٧)

مدرسة المستقبل: تعرف بأنها المدرسة المتطورة التي يسعى التربويون من خلالها تلبية رغبات المتعلمين المختلفة، وقد نشأت الفكرة في كلية التربية بجامعة أوتاها الأمريكية، حيث تم إنشاء

مركز مدرسة المستقبل الذي يهدف إلى تنمية الابداع، والعمل على تطوير النظام التعليمي، وتشجيع الابتكار والابداع، واحترام فردية الطلاب، والمساهمة في تدريس المعلومات بما يتفق وحل المشكلات (سالم، ٢٠٠٤، ص٢٥١).

شبكة المعلومات العالمية في مدرسة المستقبل: عبارة عن تكنولوجيا المعلومات التي يستخدمها الطلاب في دراستهم كبرامج الكمبيوتر، والتلفزيون، والحاسوب، وشبكات المعلومات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

تستند الدراسة الراهنة إلى المنهج الوصفي المقارن.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة الكلية من ١٢٨٠ معلماً ومعلمة من معلمي ومعلمات المدارس الثانوية، ممن بلغ متوسط أعمارهم ٢٨,٣ سنة. وقد تم اختيار عينة الدراسة من المملكة العربية السعودية، وعمان، والإمارات، والبحرين اختياراً عشوائياً ممن تراوحت سنوات خبراتهم في مجال التدريس من أقل من ٥ سنوات إلى أكثر من ٥ سنوات من تخصصات أدبية وعلمية. ويبين الجدول رقم (٢) توزيع أفراد العينة وفقاً للجنسية، والجنس، والتخصص الدراسي، وسنوات الخبرة في مجال التدريس.

الجدول رقم (١)
توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الجنسية، والجنس، والتخصص الدراسي، وسنوات الخبرة في مجال التدريس

المتغيرات	السعودية				عمان				الإمارات				البحرين				العينة الكلية
	آداب		علوم		آداب		علوم		آداب		علوم		آداب		علوم		
	أقل من ٥ سنوات	أكثر من ٥ سنوات	أقل من ٥ سنوات	أكثر من ٥ سنوات	أقل من ٥ سنوات	أكثر من ٥ سنوات	أقل من ٥ سنوات	أكثر من ٥ سنوات	أقل من ٥ سنوات	أكثر من ٥ سنوات	أقل من ٥ سنوات	أكثر من ٥ سنوات	أقل من ٥ سنوات	أكثر من ٥ سنوات	أقل من ٥ سنوات	أكثر من ٥ سنوات	
الذكور	٤٥	٣٥	٤٦	٣٤	٤٤	٣٦	٥٠	٣٠	٤٢	٣٨	٤٦	٣٤	٤٧	٣٣	٤٩	٣١	٦٤٠
الإناث	٤٨	٣٢	٤٩	٣١	٤٦	٣٤	٤٩	٣١	٤٧	٤٣	٤٩	٣١	٤٨	٣٢	٤٧	٣٣	٦٤٠
العينة الكلية	٩٣	٦٧	٩٥	٦٥	٩٠	٧٠	٩٩	٦١	٨٩	٨١	٩٥	٦٥	٩٥	٦٥	٩٦	٦٤	١٢٨٠

يوضح الجدول رقم (٢) توصيف عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات التالية:

الجنسية: تم اختيار ٣٢٠ معلماً ومعلمة من معلمي ومعلمات المدارس الثانوية من كل من المملكة العربية السعودية، وعمان، والإمارات، والبحرين.

الجنس: تم اختيار ٦٤٠ معلماً، و٦٤٠ معلمة من معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في البلدان العربية الأربعة.

التخصص الدراسي: تم اختيار ٦٤٠ معلماً ومعلمة من ذوي التخصص الأدبي، ٦٤٠ معلماً ومعلمة من ذوي التخصص العلمي.

الخبرة في مجال التدريس: تكونت عينة البحث من ٧٥٢ معلماً ومعلمة من ذوي الخبرة في مجال التدريس أقل من ٥ سنوات، و٥٢٨ معلماً ومعلمة من ذوي الخبرة في مجال التدريس أكثر من ٥ سنوات.

أداة الدراسة

تمت الاستفادة من كثير من القراءات في مجال شبكة المعلومات العالمية (مصطفى، ٢٠٠٥)، وفي مجال مدرسة المستقبل (الحر، ٢٠٠١؛ العبد الكريم، ٢٠٠٢؛ حسن، ٢٠٠٢؛ الصالح، ٢٠٠٢؛ صالح، ٢٠٠٢؛ متولي، ٢٠٠٢؛ النصار، ٢٠٠٣؛ سالم، ٢٠٠٤) في بناء بنود استبانة الآراء نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل. وقد تكونت الإستبانة في بداية تكوينها من ٢٨ عبارة، وبعد عرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في مجال التقنيات والقياس التربوي للحكم على صدق مضمون العبارات؛ تم حذف ثمان عبارات. ومن ثم، تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من عشرين عبارة، وتتم الاستجابة على هذه العبارات من خلال ميزان تقدير خماسي كما يلي: موافق جداً (تعطي خمس درجات)، موافق (تعطي أربع درجات)، إلى حد ما (تعطي ثلاث درجات)، غير موافق (تعطي درجتين)، غير موافق جداً (تعطي درجة واحدة فقط). وتتراوح الدرجات على الاستبانة من عشرين إلى مائة درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على إيجابية الآراء نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل، بينما تدل الدرجة المنخفضة على سلبية الآراء نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل.

صدق الأداة

تم حساب صدق استبانة الآراء نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل من خلال استخدام أسلوب صدق مفردات الاختبار، وذلك من خلال حساب معاملات الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة، ويتم ذلك بواسطة حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والمجموع الكلي لعبارات الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة ٣٢٠ معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الثانوية بدول السعودية وعمان والإمارات العربية والبحرين، ممن

بلغ المتوسط الحسابي لأعمارهم ٢٨,٦ سنة. ويوضح الجدول رقم (١) معاملات الاتساق الداخلي لعبارات استبانة الآراء نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل ودلالتها الإحصائية.

الجدول رقم (٢)
معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والمجموع الكلي لعبارات الاستبانة ودلالتها الإحصائية

العبارات	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٧٨××	١١	٠,٦٧××
٢	٠,٧١××	١٢	٠,٧٨××
٣	٠,٦٩××	١٣	٠,٧٨××
٤	٠,٧٥××	١٤	٠,٧٢××
٥	٠,٦٤××	١٥	٠,٦٦××
٦	٠,٧٣××	١٦	٠,٦٨××
٧	٠,٨٠××	١٧	٠,٧٥××
٨	٠,٧٩××	١٨	٠,٨٤××
٩	٠,٨٢××	١٩	٠,٧٢××
١٠	٠,٦١××	٢٠	٠,٦٨××

أوضحت النتائج في الجدول رقم (٢) أن معاملات الارتباط لاستبانة الآراء نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل تراوحت ما بين ٠,٦٦ إلى ٠,٨٤؛ وكلها معاملات دالة إحصائياً عند ٠,٠١.

ثبات الأداة

تم حساب ثبات استبانة الآراء نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغ معامل الثبات ٠,٨٣، وهو معامل دال إحصائياً.

الأساليب الإحصائية المستخدمة

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة ألفا لكرونباخ، وتحليل التباين (٢×٢×٢×٤)، والمتوسطات الحسابية، الرسم البياني.

عرض النتائج ومناقشتها

يبين الجدول رقم (٣) نتائج تحليل التباين (٢×٢×٢×٤) لأثر متغيرات النوع، والتخصص الدراسي، وسنوات الخبرة في مجال التدريس، والجنسية في الآراء نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل.

الجدول رقم (٣)
نتائج تحليل التباين (٢×٢×٢×٤) لاثر متغيرات النوع، والتخصص الدراسي، وسنوات الخبرة في مجال التدريس في الاراء نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	الدلالة الإحصائية
الجنس (أ)	٣٣,٣٦	١	٣٣,٣٦	٤,٩٢	٠,٠١
التخصص الدراسي (ب)	٤٨,٥١	١	٤٨,٥١	٧,١٦	٠,٠١
الخبرة في مجال التدريس (جـ)	٣٩,٨٠	١	٣٩,٨٠	٥,٨٧	٠,٠١
الجنسية (د)	١٣٠,٨٠	٣	٤٣,٦٠	٦,٤٣	٠,٠١
أ × ب	٥٠,٣١	١	٥٠,٣١	٧,٤٢	٠,٠١
أ × جـ	٤٣,١٩	١	٤٣,١٩	٦,٣٧	٠,٠١
أ × د	١١٣,٣١	٣	٣٧,٧٧	٥,٥٧	٠,٠١
ب × جـ	٣٠,٣٧	١	٣٠,٣٧	٤,٤٨	٠,٠١
ب × د	١٠١,١٠	٣	٣٣,٧٠	٤,٩٧	٠,٠١
جـ × د	١٠٥,٩٦	٣	٣٥,٣٢	٥,٢١	٠,٠١
أ × ب × جـ	٤٦,٨٥	١	٤٦,٨٥	٦,٩١	٠,٠١
أ × جـ × د	١١٢,٢٩	٣	٣٧,٤٣	٥,٥٢	٠,٠١
ب × جـ × د	٩٧,٢٣	٣	٣٢,٤١	٤,٧٨	٠,٠١
أ × ب × جـ × د	١٠٥,٩٦	٣	٣٥,٣٢	٥,٢١	٠,٠١
الخطأ	٨٤٨١,٧٨	١٢٥١	٦,٧٨		
المجموع الكلي	٢٩٦٧٨,٣٢	١٢٧٩			

أشارت النتائج في الجدول رقم (٣) إلى ما يلي:

متغيرالنوع

وجود أثر دال إحصائياً لمتغير النوع (الذكور – الإناث) في الآراء نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل، حيث بلغت قيمة ف (٤,٩٢) [د.ح = ١، ١٢٥١، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١]. ولتعرف اتجاه الفروق، تم حساب المتوسطات الحسابية بين المجموعتين، فتبين أن آراء المعلمين نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل أكثر إيجابية (م = ٨٢,٧) من آراء المعلمات (م = ٧٥,٣).

متغير التخصص الدراسي

وجود أثر دال إحصائياً لمتغير التخصص الدراسي (آداب – علوم) في الآراء نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل، حيث بلغت قيمة ف (٧,١٦) [د.ح = ١، ١٢٥١، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١]. وللكشف عن اتجاه الفروق، تم حساب المتوسطات الحسابية بين المجموعتين، فتبين أن آراء المعلمين والمعلمات ذوي التخصص العلمي أكثر إيجابية نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل (م = ٧٩,٦) من آراء المعلمين والمعلمات ذوي التخصص الأدبي (م = ٧١,٤).

متغير الخبرة في مجال التدريس

وجود أثر دال إحصائياً لمتغير الخبرة في مجال التدريس (أقل من ٥ سنوات – أكثر من ٥ سنوات) في الآراء نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل، حيث بلغت قيمة ف (٥,٨٧) [د.ح = ١، ١٢٥١، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١]. ولتعرف آراء الفروق بين المجموعتين، تم حساب المتوسطات الحسابية، فتبين أن آراء المعلمين والمعلمات ذوي خبرة أكثر من ٥ سنوات في مجال التدريس نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل أكثر إيجابية (م = ٧٣,٨) من آراء المعلمين والمعلمات ذوي خبرة أقل من ٥ سنوات في مجال التدريس (م = ٦٨,٩).

متغير الجنسية

وجود أثر دال إحصائياً لمتغير الجنسية (السعودية – عمان – الإمارات – البحرين) في الآراء نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل، حيث بلغت قيمة ف (٦,٤٣) [د.ح = ٣، ١٢٥١، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١]. وللتعرف على اتجاه الفروق في الآراء نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل بين المجموعات الأربعة، ثم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة. ويبين جدول (٤) المقارنات المتعددة في الآراء نحو استخدام شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل بين المجموعات الأربعة.

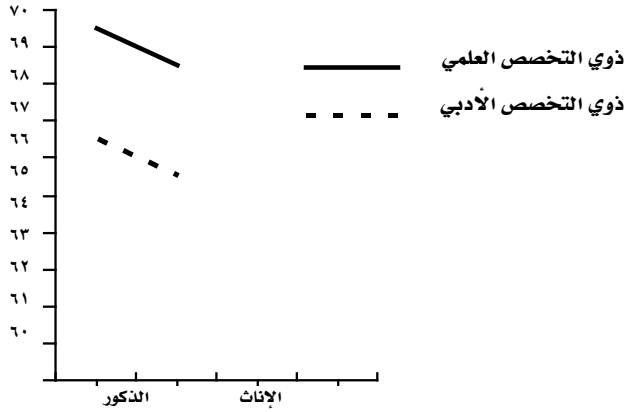
الجدول رقم (٤)
المقارنات المتعددة باستخدام اختبار شيفيه في الآراء نحو استخدام شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل بين الجنسيات الاربعة

الجنسيات	السعودية	عمان	الإمارات	البحرين
السعودية	–			
عمان	٣,٢١×	–		
الإمارات	٣,٣٨×	١,٢٢	–	
البحرين	٣,٩٦×	٠,٩٨	١,١٧	–

أوضحت النتائج في الجدول رقم (٤) أن آراء المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل أكثر إيجابية من بقية المجموعات الأخرى.

تفاعل متغيري النوع والتخصص الدراسي

وجود أثر دال إحصائياً لتفاعل متغيري النوع (الذكور – الإناث)، والتخصص الدراسي (آداب – علوم) في الآراء نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل، حيث بلغت قيمة ف (٧,٤٢) [د.ح = ١، ١٢٥١، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١]. ويوضح الشكل البياني رقم (١) طبيعة تفاعل متغيري النوع والتخصص الدراسي مع الآراء نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل.

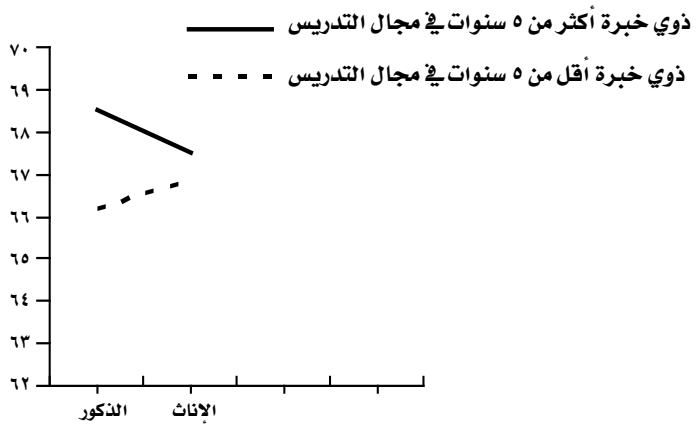


الشكل البياني رقم (١)
طبيعة تفاعل متغيري النوع والتخصص الدراسي
في الآراء نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل

أوضحت النتائج في الشكل البياني رقم (١) أن آراء المعلمين ذوي التخصص العلمي نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل أكثر إيجابية من بقية المجموعات الأخرى.

تفاعل متغيري النوع والخبرة في مجال التدريس

وجود أثر دال إحصائياً لتفاعل متغيري الجنس (الذكور – الإناث)، والخبرة في مجال التدريس (أقل من ٥ سنوات – أكثر من ٥ سنوات) في الآراء نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل، حيث بلغت قيمة ف (٦,٣٧) [د.ح = ١، ١٢٥١، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١]. ويبين الشكل البياني رقم (٢) طبيعة تفاعل متغيري الجنس والخبرة في مجال التدريس مع الاتجاه نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل.



الشكل البياني رقم (٢)
تفاعل متغيري الجنس والخبرة في مجال التدريس
مع الآراء نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل

أبانت النتائج في الرسم البياني رقم (٢) أن آراء المعلمين ذوي خبرة أكثر من ٥ سنوات في مجال التدريس نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل أكثر إيجابية من بقية المجموعات.

تفاعل متغيري النوع والجنسية

وجود أثر دال إحصائياً لتفاعل متغيري الجنس (الذكور – الإناث)، والجنسية (السعودية – عمان – الإمارات – البحرين) في الآراء نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل، حيث بلغت قيمة ف (٥,٥٧) [د.ح = ٣، ١٢٥١، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١]. ويبين جدول (٥) المتوسطات الحسابية بين المجموعات في الآراء نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل.

الجدول رقم (٥)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين مجموعات البحث في الآراء
نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل

الجنس	الجنسية	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الذكور	السعودية	٧٨,٣	٧,٨
	عمان	٧٦,٤	٨,٩
	الإمارات	٧٤,٩	١١,٣
	البحرين	٧٣,٦	١٢,٣

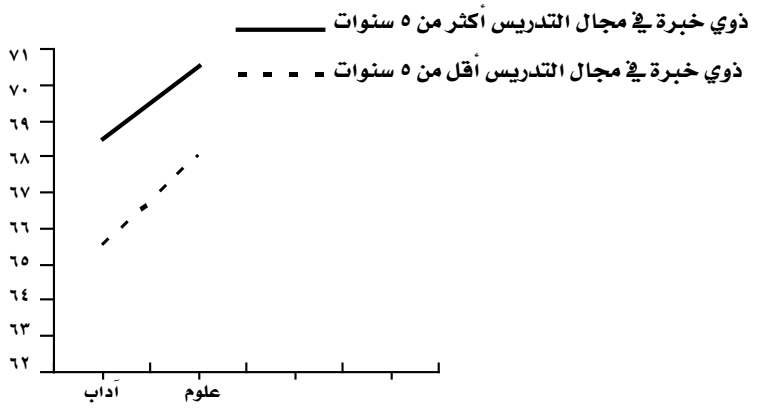
تابع الجدول رقم (٥)

الجنس	الجنسية	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الإناث	السعودية	٧١,٢	٩,٤
	عمان	٧٠,٩	٨,٨
	الإمارات	٦٩,٨	٨,٥
	البحرين	٦٩,٢	٧,٦

أشارت النتائج في الجدول رقم (٥) إلى أن آراء المعلمين في المملكة العربية السعودية نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل أكثر إيجابية من بقية المجموعات الأخرى.

تفاعل متغيري التخصص الدراسي والخبرة في مجال التدريس:

وجود أثر دال إحصائياً لتفاعل متغيري التخصص الدراسي (آداب – علوم)، والخبرة في مجال التدريس (أقل من ٥ سنوات – أكثر من ٥ سنوات) في الآراء نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل، حيث بلغت قيمة ف (٤,٤٨) [د.ح = ١، ١٢٥١، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١]. ويوضح الشكل البياني رقم (٣) طبيعة تفاعل متغيري التخصص الدراسي والخبرة في مجال التدريس في الآراء نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل.



الشكل البياني رقم (٣)
طبيعة تفاعل متغيري التخصص الدراسي والخبرة في مجال التدريس في الآراء نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل

أوضحت النتائج في الشكل البياني رقم (٣) أن آراء معلمي ومعلمات التخصص العلمي ذوي خبرة أكثر من ٥ سنوات في مجال التدريس أكثر إيجابية نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل من بقية المجموعات.

تفاعل متغيري التخصص الدراسي والجنسية

وجود أثر دال إحصائياً لتفاعل متغيري التخصص الدراسي (آداب – علوم)، والجنسية (السعودية – عمان – الإمارات – البحرين) في الآراء نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل، حيث بلغت قيمة ف (٤,٩٧) [د.ح = ٣، ١٢٥١، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١]. ويبين جدول (٦) المتوسطات الحسابية بين مجموعات البحث في الآراء نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل.

الجدول رقم (٦)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين مجموعات البحث في الآراء نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل

التخصص الدراسي	الجنسية	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
آداب	السعودية	٧٦,٧	١٠,٧
	عمان	٧٤,٩	١١,٣
	الإمارات	٧٢,٨	٩,٨
	البحرين	٧١,٦	٨,٧
علوم	السعودية	٨١,٢	٨,٦
	عمان	٧٧,٣	١١,٢
	الإمارات	٧٥,٦	١٠,٨
	البحرين	٧٥,٢	٩,١

أسفرت النتائج في الجدول رقم (٦) عن أن آراء معلمي ومعلمات التخصص العلمي في المملكة العربية السعودية أكثر إيجابية نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل من بقية المجموعات.

تفاعل متغيري الخبرة في مجال التدريس والجنسية

وجود أثر دال إحصائياً لتفاعل متغيري الخبرة في مجال التدريس (أقل من ٥ سنوات – أكثر من ٥ سنوات)، والجنسية (السعودية – عمان – الإمارات – البحرين) في الآراء نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل، حيث بلغت قيمة ف (٥,٢١) [د.ح = ٣، ١٢٥١، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١]. ويبين الجدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية بين مجموعات البحث في الآراء نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل.

الجدول رقم (٧)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين مجموعات البحث في الآراء نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل

الخبرة في مجال التدريس	الجنسية	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
أقل من ٥ سنوات	السعودية	٧٤,٤	٩,٤
	عمان	٧٢,٣	٩,٧
	الإمارات	٧١,٦	١١,٧
	البحرين	٧١,٣	١١,٩
أكثر من ٥ سنوات	السعودية	٧٩,٩	١٠,٣
	عمان	٧٦,٣	٨,٧
	الإمارات	٧٣,٦	٨,٣
	البحرين	٧٢,٩	٨,٩

أوضحت النتائج في الجدول رقم (٧) أن آراء المعلمين والمعلمات ذوي خبرة أكثر من ٥ سنوات في مجال التدريس من المملكة العربية السعودية أكثر إيجابية نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل من بقية المجموعات.

تفاعل متغيرات النوع، والتخصص الدراسي، والخبرة في مجال التدريس:

وجود أثر دال إحصائياً لتفاعل متغيرات الجنس (الذكور – الإناث)، والتخصص الدراسي (آداب – علوم)، والخبرة في مجال التدريس في الآراء نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل، حيث بلغت قيمة ف (٦,٩١) [د.ح = ١، ١٢٥١، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١]. ويوضح الجدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية بين مجموعات البحث في الآراء نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل.

الجدول رقم (٨)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين مجموعات البحث في الآراء نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل

النوع	التخصص الدراسي	الخبرة في مجال التدريس	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الذكور	آداب	أقل من ٥ سنوات	٦٨,٧	١١,٢
		أكثر من ٥ سنوات	٧٤,٦	١٠,٨
	علوم	أقل من ٥ سنوات	٧١,٩	١٠,٦
		أكثر من ٥ سنوات	٨٢,٤	١١,٨
الإناث	آداب	أقل من ٥ سنوات	٦٤,٧	٩,٨
		أكثر من ٥ سنوات	٧٢,٦	١٠,٩
	علوم	أقل من ٥ سنوات	٦٧,٢	١١,٧
		أكثر من ٥ سنوات	٧٧,٦	١١,١

أوضحت النتائج في الجدول رقم (٨) أن آراء معلمي التخصص العلمي ذوي خبرة أكثر من ٥ سنوات في مجال التدريس أكثر إيجابية نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل من بقية مجموعات البحث.

تفاعل متغيرات الجنس والتخصص الدراسي والجنسية

وجود أثر دال إحصائياً لتفاعل متغيرات الجنس (الذكور – الإناث)، والتخصص الدراسي (آداب – علوم)، والجنسية (السعودية – عمان – الإمارات – البحرين) في الآراء نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل، حيث بلغت قيمة ف (٥,٥٢) [د.ح = ٣، ١٢٥١، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١]. ويبين الجدول رقم (٩) المتوسطات الحسابية بين مجموعات البحث في الآراء نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل.

الجدول رقم (٩)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين مجموعات البحث في الآراء نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل

الجنس	التخصص الدراسي	الجنسية	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الذكور	آداب	السعودية	٧٣,٢	١٠,٦
		عمان	٧٠,١	٩,٨
		الإمارات	٦٨,٣	١٠,٣
		البحرين	٦٧,٦	١٠,٥
	علوم	السعودية	٧٦,٣	٨,٧
		عمان	٧٣,٦	٧,٩
		الإمارات	٧٢,٣	٨,٢
		البحرين	٧١,٩	٨,٩
الإناث	آداب	السعودية	٦٩,٩	٧,٥
		عمان	٦٧,٧	١٠,٤
		الإمارات	٦٣,٤	٧,٣
		البحرين	٦٢,٧	٧,٤
	علوم	السعودية	٧٤,٢	٨,١
		عمان	٧١,٦	٧,٨
		الإمارات	٦٩,٢	٧,٢
		البحرين	٦٨,٣	٧,١

أوضحت النتائج في الجدول رقم (٩) أن آراء المعلمين ذوي التخصص العلمي من المملكة العربية السعودية أكثر إيجابية نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل من بقية مجموعات البحث الأخرى.

تفاعل متغيرات التخصص الدراسي والخبرة في مجال التدريس والجنسية

وجود أثر دال إحصائياً لتفاعل متغيرات التخصص الدراسي (آداب – علوم)، والخبرة في مجال التدريس (أقل من ٥ سنوات – أكثر من ٥ سنوات)، والجنسية (السعودية – عمان – الإمارات – البحرين) في الآراء نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل، حيث بلغت قيمة ف (٤,٧٨) [د.ح = ٣، ١٢٥١، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١]. ويشير الجدول رقم (١٠) إلى المتوسطات الحسابية بين مجموعات البحث في الآراء نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل.

الجدول رقم (١٠)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين مجموعات البحث في الآراء نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل

التخصص الدراسي	الخبرة في مجال التدريس	الجنسية	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
آداب	أقل من ٥ سنوات	السعودية	٧٠,٧	٩,٢
		عمان	٦٦,٨	٨,٩
		الإمارات	٦٤,٦	٨,٢
		البحرين	٦٢,١	٧,٩
	أكثر من ٥ سنوات	السعودية	٧٤,٣	٧,٨
		عمان	٧١,٢	١٠,١
		الإمارات	٦٩,٧	١٠,٢
		البحرين	٦٧,٢	٨,٦
علوم	أقل من ٥ سنوات	السعودية	٧٣,٨	١١,٢
		عمان	٧٠,٩	١١,٣
		الإمارات	٦٦,٧	٨,٧
		البحرين	٦٤,٢	٨,٣
	أكثر من ٥ سنوات	السعودية	٧٧,٦	١١,٦
		عمان	٧٣,٣	١٠,٧
		الإمارات	٧١,٦	١٠,٥
		البحرين	٧٠,٨	٩,٩

أشارت النتائج في الجدول رقم (١٠) إلى أن آراء معلمي ومعلمات التخصص العلمي ذوي خبرة أكثر من ٥ سنوات في مجال التدريس من المملكة العربية السعودية أكثر إيجابية نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل من بقية مجموعات البحث الأخرى.

تفاعل متغيرات الجنس والتخصص الدراسي والخبرة في مجال التدريس والجنسية

وجود أثر دال إحصائياً لتفاعل متغيرات الجنس (الذكور–الإناث)، والتخصص الدراسي (آداب – علوم)، والخبرة في مجال التدريس (أقل من ٥ سنوات – أكثر من ٥ سنوات)، والجنسية (السعودية – عمان – الإمارات – البحرين) في الآراء نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل، حيث بلغت قيمة ف (٥,٢١) [د.ح = ٣، ١٢٥١، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١]. ويبين جدول (١١) المتوسطات الحسابية بين مجموعات البحث في الآراء نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل.

الجدول رقم (١١)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين مجموعات البحث في الآراء نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل

الجنس	التخصص العلمي	الخبرة في مجال التدريس	الجنسية	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الذكور	آداب	أقل من ٥ سنوات	السعودية	٧٤,٤	١١,٩
			عمان	٧٢,٦	١٠,٢
			الإمارات	٦٩,٣	١١,٣
			البحرين	٦٨,٦	١٠,٧
		أكثر من ٥ سنوات	السعودية	٧٦,٧	١٢,١
			عمان	٧٤,٨	١٢,٧
			الإمارات	٧١,٣	١١,٨
			البحرين	٦٩,٧	١٠,٩
	علوم	أقل من ٥ سنوات	السعودية	٧٩,٦	١٣,١
			عمان	٧٦,٨	١٢,٥
			الإمارات	٦٩,٣	١١,٧
			البحرين	٦٨,٨	١٠,٥
		أكثر من ٥ سنوات	السعودية	٨٢,٣	١٣,٨
			عمان	٧٩,٦	١٣,٢
			الإمارات	٧٣,٤	١٢,٦
			البحرين	٧١,٢	١١,٨

تابع الجدول رقم (١١)

الجنس	التخصص العلمي	الخبرة في مجال التدريس	الجنسية	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الإناث	آداب	أقل من ٥ سنوات	السعودية	٧٢,٦	١١,٢
			عمان	٦٩,٤	١٠,٧
			الإمارات	٦٧,٥	٩,٨
			البحرين	٦٦,٧	٩,٤
		أكثر من ٥ سنوات	السعودية	٧٣,٨	٩,٧
			عمان	٧٠,٦	٩,١
			الإمارات	٦٨,٢	٨,٩
			البحرين	٦٧,٧	٨,٦
	علوم	أقل من ٥ سنوات	السعودية	٧٧,٨	١٢,٩
			عمان	٧٣,٦	١١,٩
			الإمارات	٦٧,٤	٨,٨
			البحرين	٦٧,١	٨,٦
		أكثر من ٥ سنوات	السعودية	٧٨,٣	١٣,٠
			عمان	٧٥,٤	١٣,٢
			الإمارات	٧١,٦	١٢,٥
			البحرين	٧١,٣	١١,٦

أوضحت النتائج في الجدول رقم (١١) أن آراء معلمي التخصص العلمي ذوي خبرة أكثر من ٥ سنوات في مجال التدريس في المملكة العربية السعودية نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل أكثر إيجابية من بقية مجموعات البحث.

ومن ثم، أيدت هذه النتائج فرض الدراسة الرئيس الذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل وفقاً لمتغيرات الجنس (الذكور – الإناث)، والتخصص الدراسي (آداب – علوم)، والخبرة في مجال التدريس (أقل من ٥ سنوات – أكثر من ٥ سنوات)، والجنسية (السعودية – عمان – الإمارات – البحرين).

الاستنتاج والتوصيات

يرى الباحث أن اقتحام تقنية المعلومات في مجالات التعليم بقوة وتكاليف منخفضة، وسهولة في الاستخدام، وسرعة في الحصول على المعلومات بأشكال متنوعة معها، قد خلق حاجات تعليمية جديدة لدى الطلاب والمعلمين والإدارة التعليمية، فإنتاج برامج الحاسوب التعليمية والتطورات المتلاحقة فيها وفي شبكات المعلومات لم تعد كافية لإحداث إشباع للحاجات التعليمية المتلاحقة على الرغم من إسهامها المباشر في شكل المدرسة، وتطوير أدوارها وتعددها، وفي تغيير دور المعلم، وزيادة قدرات ومستوى استيعاب الطلاب، ومحاولات الطلاب المستمرة لمتابعة دراستهم خارج حدود المناهج الدراسية وخارج حدود المدرسة، فالمعلومات الجديدة قد زادت من معلومات التلاميذ في جميع جوانب المعرفة.

لذا، فنحن اليوم في أشد الحاجة إلى معلم من نوع خاص لديه القدرة على تذليل العقبات ومساعدة الطلاب وإسداء النصح لهم، ويحثهم على الرغبة في التعلم. كما يجب أن يكون هذا المعلم لديه كفاءة تقنية، وأن تتصاعد تلك الكفاءة بشكل دائم مع التطورات الحادثة بتقنية المعلومات، على أن تساهم كل مهارة يكتسبها المعلم بكفاءة في إيجاد مهارة أخرى جديدة لديه، وهكذا يكتسب خبرات توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل، ويصبح متميزاً في التعامل مع طلابه وإثارتهم ودفعهم لمزيد من التعلم.

وفي ضوء هذه النتائج يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

– لا بد من تطوير المدارس في دول الخليج العربي حتى تصبح قادرة على استيعاب المستحدثات العالمية في مجال التعليم والتعلم.

– ينبغي عقد دورات تدريبية للمعلمين في مراحل التعليم المختلفة حتى يتسنى لهم تفعيل دور مدارس المستقبل في تطوير العمليات التعليمية.

– يجب تحديث كليات التربية في دول الخليج العربي حتى تساير الثورات المعرفية في شتى مجالات العلوم.

وإلى جانب هذا، يمكن طرح بعض البحوث المستقبلية الآتية:

– مقارنة القدرات العقلية للطلاب في ضوء المدرسة التقليدية ومدارس المستقبل.

– دور مدرسة المستقبل في تنمية المكونات الإبداعية لدى الطلاب في مراحل التعليم المختلفة.

– الكشف عن العائد العلمي للطلاب في مراحل التعليم المختلفة عند تطبيق أنظمة مدارس المستقبل.

المراجع:

أبو السندس، عبد الحميد (٢٠٠٢). **الأسس الفلسفية والاجتماعية لمدرسة المستقبل**. ندوة مدرسة المستقبل، الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التربية.

أبو نبعة، حسين (٢٠٠٢). **مناهج مدرسة المستقبل. ندوة مدرسة المستقبل**. الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التربية.

الحاج، محمد حسن (٢٠٠٢). **الضوابط الخاصة بالمهارات المعرفية للطالب في مدرسة المستقبل**. ندوة مدرسة المستقبل، الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التربية، ١٦–١٧ شعبان ١٤٢٣هـ، ٢٢–٢٣ أكتوبر ٢٠٠٢.

الحر، عبد العزيز (٢٠٠١). **مدرسة المستقبل**. قطر: الدوحة، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

حسن، السيد محمد (٢٠٠٢). **أدوار المعلم من الواقع والمأمول في مدرسة المستقبل**. ندوة مدرسة المستقبل، الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التربية.

زاهر، الغريب (٢٠٠٣). **تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم**. القاهرة: عالم الكتب.

سالم، أحمد (٢٠٠٤). **تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني**. الرياض: مكتبة ابن رشد.

سعادة، جودت والسرطاوي، عادل (٢٠٠٤). **استخدام الحاسوب والانترنت في ميادين التربية والتعليم**. الاردن: عمان، دار الشروق.

الصالح، بدر عبد الله (٢٠٠٢). **التقنية ومدرسة المستقبل، خرافات وحقائق**، ندوة مدرسة المستقبل. الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التربية.

صالح، محمد عبد الله (٢٠٠٢). **مدرسة المستقبل: أهدافها واحتياجاتها الفراغية**، ندوة مدرسة المستقبل. الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التربية.

العبد الكريم، راشد (٢٠٠٢). **مدرسة المستقبل، تحولات رئيسية**. ندوة مدرسة المستقبل، الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التربية.

العمدة، علي (٢٠٠٤). **برنامج مقترح لتطوير المهارات التعليمية لتدريس الحاسب الآلي وأوساطه المتعددة لمرحلة رياض الاطفال بمدرسة المستقبل**. القاهرة: كلية التربية النوعية، جامعة القاهرة.

لال، زكريا يحيى (٢٠٠٣). **المدرسة الالكترونية – التحديات والواقع**. الرياض: مجلة التدريب والتقنية، ٣٧، ١٣–٢٨.

متولي، الحلو (٢٠٠٢). **مدرسة المستقبل ومسئولياتها في الحفاظ على الهوية العربية الاسلامية، ندوة مدرسة المستقبل**. الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التربية.

محمد، عبد اللطيف محمود (٢٠٠٢). **المدرسة كقاطرة لمجتمع المستقبل**. ندوة مدرسة المستقبل، الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التربية.

مصطفى، فهيم (٢٠٠٥). **مدرسة المستقبل في مجالات التعليم عن بعد**. القاهرة: دار الفكر العربي.

النصار، صالح عبد العزيز (٢٠٠٣). **مدرسة المستقبل، رؤية من نافذة أخرى**. ندوة مدرسة المستقبل، الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التربية.

Clark, E. (2003). Media and learning in future. **Transaction Comm Journal, 4** (1), 42-48

Gold, N. (2004). The effectiveness of meida & e-mail for education Future. **Educational Communication Journal, 3** (2), 65-85.

Mortimore, P. & Ecob, S. (1988). Expressing the mugnitude of school effects: A reply to peter preece. **Research Papers in Education, 2** (3), 99-101.

Sammons, P. (1999). **School effectiveness: Coming of age in the twenty- first century.** Netherlands: Swets and Weittinger.

Terry, W. (2004). Multimedia: Making it Work in Classroom. **Communication and Technology Journal, 2** (1), 24-31.

واقع مجالات منهاج الرياضة للجميع لمرحلة البكالوريوس في بعض كليات جامعة البلقاء التطبيقية

د. رائد محمد الرقاد
قسم العلوم الأساسية
جامعة البلقاء التطبيقية

واقع مجالات منهاج الرياضة للجميع لمرحلة البكالوريوس في بعض كليات جامعة البلقاء التطبيقية

د. رائد محمد الرقاد
قسم العلوم الأساسية
جامعة البلقاء التطبيقية

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تعرف واقع مجالات منهاج الرياضة للجميع لمرحلة البكالوريوس في بعض كليات جامعة البلقاء التطبيقية، وأثر الجنس والمستوى العلمي على هذه المجالات. تكونت عينة الدراسة من (٤٥٤) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من الذين درسوا منهاج الرياضة للجميع.

استخدمت أداة لقياس واقع مجالات منهاج الرياضة للجميع تكونت من (٢٤) فقرة، خضعت لمعامل الصدق والثبات، وبعد التحليل الإحصائي أظهرت نتائج الدراسة الي أن مجالات منهاج الرياضة للجميع جاءت ضمن مستويين (درجة كبيرة جدا، درجة كبيرة)، أما متغير الجنس فأبانت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير المستوى العلمي بالنسبة لمجال الأهداف، بينما لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لمجال المحتوى، و الأساليب والأنشطة، و التقويم.

أوصى الباحث بضرورة الاهتمام بمنهاج الرياضة للجميع وتفعيلة لدى جميع كليات جامعة البلقاء التطبيقية في المملكة الأردنية الهاشمية.

الكلمات المفتاحية: التربية الرياضية، تقويم منهاج الرياضة للجميع.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٦/١١/٩م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٧/٩/٦م

Scopes Actuality of Sports Curriculum for All for B.A Level at Some Faculties of Al Balqa'a Applied University

Dr. Raid M. Al-Ragad
Dept of Basic Sciences
Balqa'a Applied University

Abstract

This study aims at identifying the actuality of scopes of sports curriculum for all for B.A level at some faculties of Al-Balqa'a Applied University and the impact of gender educational levels of these scopes. The study comprised (454) students of either genders chosen randomly of those who learned sports curriculum for all. The study has used an instrument to measure the actuality of sports curriculum for all. It was made of (24) paragraphs and had to comply with trueness and correctness coefficient. After statistical analysis, study findings indicated that the scopes of sports curriculum for all have resulted in two levels (very high and high). In respect to gender variable, the study findings indicated non-availability of differences of statistical sign, availability of differences of statistical sign pursuant to the variable of educational level for goals scope and non-availability of differences of statistical sign for content, style, activities and correction.

The researcher recommended necessity of paying attention to the sports curriculum for all and to activate it within all faculties of the Balqa'a Applied University in the Hashemite kingdom of Jordan.

Key words: physical education, evaluating the scope of the sport for all curriculum.

واقع مجالات منهاج الرياضة للجميع لمرحلة البكالوريوس في بعض كليات جامعة البلقاء التطبيقية

د. رائد محمد الرقاد
قسم العلوم الأساسية
جامعة البلقاء التطبيقية

مقدمة الدراسة

أدى الانفجار المعرفي في العصر الحديث دوراً كبيراً في إحداث تغيرات عديدة وبشكل متسارع في مختلف جوانب الحياة بحيث لا تستطيع نظم التعليم التقليدية مسايرته واللحاق به (الحماحمي والخولي، ١٩٩٠) مما استدعى النظم السياسية في جميع الدول إلى إعادة رسم سياستها الرياضية بشكل تستند فيه إلى مجموعة من الحقائق والمبادئ المبنية على المعرفة والتقدم العلمي (الخولي، ٢٠٠١).

وفي ظل هذا التغير السريع كان لا بدّ من إعادة النظر في المناهج الدراسية بوصفها فلسفة تعليمية تؤثر في تشكيل شخصية الطالب، لذا يعد تطويرها وتحديثها من الأولويات الضرورية لتلبية الحاجات الفردية والاجتماعية للمتعلم ومواكبة التغيرات الاجتماعية والعلمية والاقتصادية والتكنولوجية (مجاور والديب،١٩٨٤)، ونظراً لأهمية المنهاج في المجتمع العربي فقد خطت الدول العربية في الربع الأخير من هذا القرن خطوات واسعة في بناء وتطوير المناهج التربوية، وأدخلت نظما جديدة حديثة ومستحدثات بقصد تحسين العملية التربوية ورفع مستواها بحيث تقود في النهاية إلى تعديل سلوك الطالب وتوجيهه في الاتجاهات المطلوبة ووفق الأهداف التربوية المرسومة (عميره، ١٩٨٧).

ولتطوير المناهج أهمية كبرى ومكانة بالغة، وهذه الأهمية تفوق أهمية التطوير في أي جانب من جوانب الحياة، وذلك لأن تطوير المناهج معناه في الواقع تطوير في بناء وإعداد إنسان المستقبل ورجل الغد، ومتى طورنا الإنسان، فأنه يصبح بدوره قادراً على الإمساك بدفة التطوير في كل مجالات الحياة، ليشق طريقه إلى غد مشرق يضم في طياته السعادة ومستقبلا مضيئا يحمل في طياته الرفاهية والهناء وبهذا يكوّن تطوير المناهج أساساً للتطوير ونواة لكل تقدم وتغيير (الأفندي، ١٩٧٥).

ويعد مصطلح الرياضة للجميع مصطلحا جديدا بدأ في أواسط الستينيات وفي عام (١٩٦٦) عندما أوصى المجلس الأوروبي للرياضة بوثيقة سميت (وثيقة الرياضة للجميع) وتضمنت هذه الوثيقة أن الرياضة لم تعد لفئة معينة من الرياضيين المتفوقين، وأن الحاجة

إلى ممارسة الأنشطة الرياضية أصبحت من الحاجات الأساسية للإنسان وان ممارستها تبدأ من الطفولة إلى الشيخوخة (الرقاد، ٢٠٠٤).

وفي عام (١٩٧٨) أصدرت اللجنة الحكومية الدولية للتربية البدنية والرياضة في منظمة اليونسكو وثيقة دولية باسم (الميثاق الدولي للتربية البدنية والرياضة). وهذا الميثاق يدل على ضرورة دعم الرياضة للجميع (الرقاد، ٢٠٠٤). وبالتالي يكون دور الدراسة إعادة النظر في منهاج الرياضة للجميع، للوقوف على الحقائق وأفكار الطلبة لمعرفة مستواهم العلمي والمعرفي والصحي والحركي والاهتمام بالوعي العام لأهمية الرياضة للجميع، فالرياضة حق للجميع باعتبارها عنصرا أساسيا في تحقيق السلامة الجسدية والعقلية للطالب وعاملا مهما لتطوير قدراته على النشاط. (الخولي، ٢٠٠١). وعلى هذا الأساس تتكفل الجامعة بتوفير الظروف الملائمة للطلبة في مختلف الكليات لممارسة النشاط الرياضي، وقد طرحت جامعة البلقاء التطبيقية مساق الرياضة للجميع في خطتها الدراسية بوصفه متطلباً بواقع (٣) ساعات معتمدة، حيث يهدف المنهاج إلى تعرف مفهوم التربية البدنية من العصر البدائي إلى العصر الحديث، والأهداف والمبادئ الأساسية للرياضة للجميع، وعلاقة اللياقة البدنية وعناصرها بالمجالات المختلفة، والإصابات الرياضية الشائعة، والأسباب العامة لها في المجال الرياضي، والتغذية، وتعرف أهمية الرياضة، ودورها في صحة الإنسان، والحد من أمراض العصر، وإكساب المعرفة بالقضايا المعاصرة في التربية الرياضية مثل التدخين، المنشطات، وتعريف الطالب كيف تنظم الدورات والبطولات الرياضية.

وقام الباحث بمسح للدراسات السابقة والأدب النظري في مجال الرياضة للجميع فتوصل إلى عدد من الدراسات المرتبطة بهذا الموضوع، حيث أجرى الخوالده (١٩٩٨) دراسة هدفت إلى تقويم منهاج التربية الرياضية للمرحلة الثانوية في الأردن من وجهة نظر المعلمين، من حيث المجالات الأربعة (الأهداف، والمحتوى، الأساليب والأنشطة، التقويم). وقد تم استخدام المنهج الوصفي لملاءمته أهداف الدراسة حيث شملت الدراسة (١٨٤) معلما ومعلمة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى إن درجة تقويم المنهاج على المجالات مجتمعة كانت متوسطة، وأن أكثر مجالات المنهاج تقديرا من وجهة نظر المعلمين هو مجال الأهداف، وأن أقل المجالات تقديرا هو مجال الأساليب والأنشطة، وقد بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى جنس المعلم أو المؤهل العلمي أو الخبرة. وأوصى الباحث بإجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة بهدف تعرف أوجه الضعف والقوة مقارنة بالنتائج.

وأجرى الجزازي (١٩٩٦) دراسة هدفت إلى تقويم الخطة الدراسية لمرحلة البكالوريوس في كلية التربية الرياضية بالجامعة الأردنية وتعرف واقع الخطة الدراسية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث اشتملت عينة الدراسة (١٢٠) طالبا وطالبة و(١٨) مدرسا في كلية التربية الرياضية، وأشارت النتائج إلى عدم وجود أهداف واضحة ومحددة للخطة الدراسية

يمكن قياسها أو السعي إلى تحقيقها من قبل الطلبة.

كما أجرى الحديدي (١٩٩٥) دراسة هدفت إلى تصميم برنامج مقترح لتطوير منهاج التربية الرياضية للصفوف الأربعة الأولى من المرحلة التعليمية الأساسية. وقد استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي و شملت الدراسة (٣٧٩) معلما ومعلمة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة تقويم الواقع الحالي لمنهاج التربية الرياضية للصفوف الأربعة الأولى كانت قليلة على جميع مجالات الدراسة، أما درجة تقويم المرغوب فيها لمنهاج التربية الرياضية للصفوف الأربعة الأولى في الأردن فقد كانت كبيرة جدا على جميع مجالات الدراسة، وقد بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمتغيرات التالية (الخبرة، المؤهل العلمي، المدرسة، طبيعة العمل). وأوصى الباحث باختيار الأكاديميين ذوي الخبرات في مجال تدريس التربية الرياضية عند وضع منهاج التربية الرياضية بالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم.

وقام ديمونس (Demmons, 1995) بدراسة هدفت إلى تقويم منهاج التربية الرياضية في مدارس برنسيك في كندا بهدف إقامة مناهج جديدة في التعليم الرياضي والصحي؛ لتحسين حالة الطلاب المبدعين في النشاطات الرياضية. و التغير الرئيس تجاه تقييم البرامج كان في زيادة النشاطات الرياضية من (١٠٪– ٣٠٪). واشتملت الدراسة على ست مدارس عليا من برنسيك وأدخل الباحث المتغيرات ما بين طريقة الإشراف، ولها مستويان هما: أسلوب الإرشاد، والأسلوب التقليدي بالإضافة إلى الجنس. وأظهرت النتائج إن التطوير في برامج التربية الرياضية يخلق الحافز عند الطلاب لتطوير إمكانياتهم وتوسيع مداركهم في تقبل الكثير من النشاطات الرياضية المطبقة.

وقام اكهاردت (Eckhardt, 1995) بدراسة هدفت إلى تقويم برنامج التربية الرياضية للمرحلة الإعدادية في كولورادو في أمريكا من أجل تعديلها و تكييفها لتطوير واقع الحركة الرياضية في كولورادو؛ و شملت عينة الدراسة (٤٠٧) مدرسين من الجنسين من معلمي المرحلة الإعدادية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وأظهرت النتائج أن هناك حاجة إلى الاهتمام بأهداف البرنامج التعليمي و الاهتمام بالمناهج.

وأجرى العنبتاوي (١٩٩٣) دراسة هدفت إلى تعرف واقع منهاج التربية الرياضية للصفوف الأولى لمرحلة التعليم الأساسي بالأردن، وتم استخدام المنهج الوصفي لملاءمته الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٩٤) معلما ومعلمة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة تقويم المنهاج على المجالات مجتمعة كانت كبيرة، وأظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لكافة المتغيرات. وقد أوصى الباحث بإجراء دراسات تقويمية لمنهاج التربية الرياضية.

أجرى هانسن (Hansen, 1987)، دراسة هدفت إلى تقييم برامج التربية الرياضية في بورتلاند وتكونت العينة من مدرسي التربية الرياضية والمديرين في المدارس الإعدادية الحكومية

في بورتلاند أويريغون. وتم استخدم المنهج الوصفي لملاءمته الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن المديرين يرون أن برامج التربية الرياضية يجب أن تشتمل على اللياقة والترويح والنشاطات الاجتماعية، أما مدرسي التربية الرياضية فأشاروا إلى أن المنهاج الحالي لا يركز على اللياقة البدنية، وأن مناهج التربية الرياضية يجب أن تركز على الألعاب الرياضية.

و أجرى الكردي (١٩٨٦) دراسة هدفت إلى تعرف واقع برامج التربية الرياضية في المرحلة الثانوية للبنين في الأردن من خلال تقويم الأهداف والمحتوى ودراسة الإمكانات البشرية والمادية وتقويمها. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي لملاءمته الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) تلميذا، و(٣٨) خبيرا منهم (١٨) من المستوى الأكاديمي، و(٨) خبراء من القائمين على عملية التخطيط الفني للبرامج، و(٩٤) مشرفا ومعلما للتربية الرياضية للمرحلة الثانوية. وأشارت نتائج الدراسة إلى انه لا يوجد أهداف واضحة ومحددة للتربية الرياضية يمكن تحقيقها.

ونلاحظ من الدراسات السابقة أنها تطرقت إلى المناهج بشكل عام في مجال العلوم الرياضية سواء كان في مجال المرحلة المدرسية أم في مجال البرامج الرياضية للجامعات، وأنها أجريت لتقويم منهاج الرياضة للجميع، فمعظم الباحثين أوصوا بتطوير مناهج التربية الرياضية للمراحل التعليمية المختلفة. ولقد استفاد الباحث منها في اشتقاق فكرة بحثه على منهاج الرياضة للجميع الذي يدرس في جامعة البلقاء التطبيقية؛ حيث أراد أن يعرف ما مدى هذه البرامج و تأثيرها على الطلبة في تعرف علوم الرياضة للجميع.

وأدرك الباحث أهمية الدراسات بوصفها مرجعاً له في توصيته على بعض صياغة الأهداف، و المحتوى، الأساليب والأنشطة، والتقويم، واستخدام الوسائل الإحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة. فقد هدفت الدراسات إلى وضع برامج وخطط التربية الرياضية، والكشف عن أهم المشكلات التي تحول دون تنفيذها، من أجل تعديلها أو تطويرها في المناطق التي أجريت فيها تلك الدراسات. ومن خلال العرض السابق للدراسات و الأبحاث السابقة تبين للباحث أن معظم الدراسات ألسابقه إلى تقويم مناهج و برامج ألتربيه الرياضية للمراحل التعليمية المختلفة، وذلك من أجل تطويرها أو تعديلها. وأجمعت غالبية الدراسات على أن مجالات تقويم المناهج تتصل بالأهداف والمحتوى والأساليب والأنشطة والتقويم. (الحديدي، ١٩٩٥؛ والعنبتاوي، ١٩٩٣). وأشارت معظم الدراسات إلى ضرورة إعادة النظر في مناهج التربيه الرياضية (الخوالده، ١٩٩٨؛ والحديدي، ١٩٩٥). وأن استخدام المنهج الوصفي يتفق مع ما استخدمه الباحث في دراسته الحالية، ولذلك فإن هذه الدراسة جاءت متميزة عن غيرها بأنها تناولت واقع منهاج الرياضة للجميع لطلبة البكالوريوس في بعض كليات جامعة البلقاء التطبيقية بالمملكة الأردنية الهاشمية.

مشكلة الدراسة

قد أولت وزارة التعليم العالي ووزارة التربية والتعليم اهتماماً كبيراً بالمناهج الدراسية و خاصة مناهج التربية الرياضية، وعملت على تحديثها وتطويرها في ضوء المستجدات التربوية والرياضية التي يجب أن يطلع عليها أفراد المجتمع خاصة الطلبة. وإن جامعة البلقاء التطبيقية واسعة الانتشار ومترامية الأطراف في المملكة الاردنية الهاشمية، وتضم (١٥) كلية جامعية فقرر مجلس عمداء الجامعة طرح مساق الرياضة للجميع لطلبة البكالوريوس، ومع الأسف إن بعض الكليات الجامعية لم تطرح المساق في خطتها الدراسية. ومن خلال خبرات الباحث بوصفه مدرسا لهذا المساق وقريبا من الخبرات الميدانية في مجال التربية الرياضية حول هذا المنهاج ومدى فاعليته وتحقيق متطلبات العملية التعليمية، فقد لاحظ أن الاهتمام بمنهاج الرياضة للجميع محصور في بعض كليات جامعة البلقاء التطبيقية التابعة لها في مختلف محافظات المملكة الأردنية الهاشمية، وأن الكليات الأخرى لا تهتم بمنهاج الرياضة للجميع؛ ولذلك أراد الباحث أن يتعرف واقع منهاج الرياضة للجميع في بعض كليات جامعة البلقاء التطبيقية، الأمر الذي يتطلب إجراء دراسة علمية حول مجالات المنهاج للوقوف على أوجه القوة والضعف فيه من وجهة نظر الطلبة الذين درسوا هذا المنهاج.

أهداف الدراسة

١. تعرف واقع منهاج الرياضة للجميع في بعض كليات جامعة البلقاء التطبيقية.
٢. تعرف واقع منهاج الرياضة للجميع في بعض كليات جامعة البلقاء التطبيقية تبعاً لمتغير الجنس.
٣. تعرف واقع منهاج الرياضة للجميع في بعض كليات جامعة البلقاء التطبيقية تبعاً لمتغير المستوى العلمي.

أسئلة الدراسة

١- ما تقديرات طلبة البكالوريوس في بعض كليات جامعة البلقاء التطبيقية لتقويم منهاج الرياضة للجميع من حيث مجالات الأهداف و المحتوى و الأساليب والأنشطة و التقويم؟
٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الطلبة لتقويم منهاج الرياضة للجميع لطلبة البكالوريوس تبعا لمتغير الجنس؟
٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الطلبة لتقويم منهاج الرياضة للجميع لطلبة البكالوريوس تعزى إلى متغير المستوى العلمي؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة في أن الطالب الجامعي الذي يتلقى العلوم المعرفية في مجال تخصصه

لا بد من أن يتعرف جوانب رياضية مثل الرياضة للجميع التي تعد رافدا من العلوم الرياضية لطلبة الجامعة، لتنمية اللياقة البدنية والصحية في جو من المرح والسعادة وتكون ممارستها غير مكلفة؛ ولا تحتاج إلى ملاعب وساحات واسعة، وتكون برامجها مناسبة لجميع المراحل والفئات العمرية؛ لتحقيق النمو الاجتماعي واكتساب الصحة الجسمية، ومحاربة الخمول عن طريق تنمية المهارات البدنية والحركية. ويرى الباحث أن المناهج الدراسية والرياضية تعد من أهم الوسائل التي يمكن استخدامها في تحقيق الأهداف المنشودة في مجال المعرفة، وأن التخطيط لها بصورة علمية سليمة يعد هو القاعدة الأساسية التي تسهم في إعداد الإنسان. وفي ضوء ما سبق فإن الباحث قد ارتأى ضرورة الوقوف على واقع منهاج الرياضة للجميع لمرحلة البكالوريوس، من خلال دراسته التقويمية لهذا المنهاج لتعرف مدى إمكانية استفادة الطلبة في الكليات التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية الموجودة في مختلف المحافظات في المملكة الأردنية الهاشمية.

محددات الدراسة

المجال المكاني: جامعة البلقاء التطبيقية.
المجال البشري: طلبة كلية عمان الجامعية، طلبة كلية الهندسة التكنولوجية، طلبة كلية الأمير عبد الله ابن غازي للعلوم وتكنولوجيا المعلومات.
المجال الزمني: السنة الدراسية(٢٠٠٤/٢٠٠٥).

مصطلحات الدراسة

الهدف: هو غاية مثلى توجيهية تدفعنا لتحقيق أغراض تؤدي إلى هذه الغاية (حسانين،١٩٨٧).
المحتوى: هي المفردات التي يتم اختيارها من الوحدة العامة لتحقيق الأهداف المنشودة (العنبتاوي، ١٩٩٣).
الأساليب والأنشطة: هي مجموعة الأساليب المساندة في تنفيذ محتوى المنهاج بهدف تحقيق الأهداف المنشودة، والتي تكون توجيه قيادة صالحة (العنبتاوي، ١٩٩٣).
التقويم: هي عملية يمكن بها معرفة ما تم تحقيقه من أهداف، كما أنها عملية تشخيصية علاجية ترشد إلى مواطن القوة والضعف لكي تعمل على إصلاحها بقصد تحسين التعليم والتعلم (إبراهيم،١٩٨٤).
المنهاج: هو مجموعة الخبرات التربوية التي توفرها الجامعة للطلبة بقصد مساعدتهم على النمو الشامل المتزن في جميع النواحي وتعديل سلوكهم طبقا للأهداف التربوية (العنبتاوي،١٩٩٣).

الرياضة للجميع: هي ممارسة الأنشطة الرياضية وأنها لم تعد لفئة معينة من الرياضيين المتفوقين وأن الحاجة إلى ممارستها أصبحت من الحاجات الأساسية للإنسان في القرن العشرين، لذا تكون ممارستها من المهد إلى اللحد (الرقاد، ٢٠٠٤)؛ (الحماحمي، ١٩٩٧).

الطالب: هو دارس مساق الرياضة للجميع في بعض كليات جامعة البلقاء التطبيقية للعام الدراسي (٢٠٠٤/٢٠٠٥).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي، أسلوب الدراسات المسحية لملاءمته لهذه الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من الطلاب والطالبات لمرحلة البكالوريوس الذين درسوا مساق الرياضة للجميع في بعض كليات جامعة البلقاء التطبيقية للعام الدراسي (٢٠٠٤/٢٠٠٥) والبالغ عددهم (٢٢٦٧) طالباً وطالبة موزعين على (٣) كليات جامعية كما هو مبين في الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)
توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعا لبعض كليات جامعة البلقاء التطبيقية ونسبتهم المئوية في كل كلية

الرقم	اسم الكلية	مجتمع الدراسة				النسبة المئوية لمجموع مجتمع الدراسة لكل كلية
		المستوى العلمي	ذكور	إناث	المجموع	
١	عمان الجامعية للعلوم المالية و الإدارية	أولى	١١٥	٦٥	١٨٠	٢١,٣٪
		ثانية	٦٠	٥٠	١١٠	
		ثالثة	٥٩	٣٢	٩١	
		رابعة	٨٠	٢٠	١٠٠	
		المجموع	٣١٤	١٦٧	٤٨١	
٢	الهندسية التكنولوجية	أولى	٨٩	٢٦	١١٥	١٢,١٪
		ثانية	٤٨	٢٢	٧٠	
		ثالثة	٣١	١٩	٥٠	
		رابعة	٢٧	١٣	٤٠	
		المجموع	١٩٥	٨٠	٢٧٥	

تابع الجدول رقم (١)

الرقم	اسم الكلية	مجتمع الدراسة				النسبة المئوية لمجموع مجتمع الدراسة لكل كلية
٣	الأمير عبدالله بن غازي للعلوم و تكنولوجيا المعلومات	أولى	٥٨٠	٢٢٠	٨٠٠	٦٦,٦٪
		ثانية	١٩٥	١٥٥	٣٥٠	
		ثالثة	١٨٠	٧١	٢٥١	
		رابعة	٨٨	٢٢	١١٠	
		المجموع	١٠٤٣	٤٦٨	١٥١١	
المجموع العام					٢٢٦٧	١٠٠٪

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٤٥٤) طالبا وطالبة ممن درسوا مساق الرياضة للجميع في بعض كليات جامعة البلقاء التطبيقية للعام الدراسي (٢٠٠٤/٢٠٠٥)، ولقد تم اختيار من هم على مقاعد الدراسة لمنهاج الرياضة للجميع حيث تمثل هذه العينة ما نسبته (٢٠ ٪) من مجتمع الدراسة (٢٢٦٧) طالبا وطالبة كما هو مبين في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة للطلاب والطالبات ونسبهم المئوية

الرقم	اسم الكلية	مجتمع الدراسة				النسبة المئوية لمجموع مجتمع الدراسة لكل كلية
١	عمان الجامعية للعلوم المالية والإدارية	المستوى العلمي	ذكور	إناث	المجموع	٢١,٣٪
		أولى	٤	٣	٧	
		ثانية	٣٣	١٢	٤٥	
		ثالثة	١٧	١٧	٣٤	
		رابعة	٤	٧	١١	
		المجموع	٥٨	٣٩	٩٧	
٢	الهندسية التكنولوجية	أولى	٥	٣	٨	١٢,١٪
		ثانية	١٢	١٢	٢٤	
		ثالثة	١٥	٥	٢٠	
		رابعة	٦	٢	٨	
		المجموع	٣٨	٢٢	٦٠	
٣	الأمير عبدالله بن غازي للعلوم و تكنولوجيا المعلومات	أولى	٢٥	١٨	٤٣	٦٦,٦٪
		ثانية	٩١	٧٠	١٦١	
		ثالثة	٣٨	٣٥	٧٣	
		رابعة	١٣	٧	٢٠	
		المجموع	١٦٧	١٣٠	٢٩٧	
المجموع العام					٤٥٤	١٠٠٪

أداة الدراسة

قام الباحث باستخدام الاستبانة أداةً لجمع البيانات والمعلومات، وتم إعدادها وفق الخطوات الآتية

١- مراجعة منهاج الرياضة للجميع للاطلاع على الأهداف والمحتوى والأساليب والأنشطة والتقويم لتكوين صورة واضحة عن المنهاج.

٢- تمت مراجعة الأبحاث والدراسات المتعلقة بموضوع وتقويم منهاج التربية الرياضة، ومن هذه الدراسات الخوالدة (١٩٩٨)، العنبتاوي (١٩٩٣)، الكردي (١٩٨٦)، الجزازي (١٩٩٦).

٣- بناء على مراجعة منهاج التربية الرياضية والدراسات السابقة في الموضوع تم تحديد المجالات والفقرات في كل مجال للاستبانة بصورته الأولية، وتم عرضها على هيئة من المحكمين.

٤- تكون سلم الاستجابة للأداة من خمس استجابات بناء على درجة تقويم كل فقرة من الفقرات من قبل الطلبة وفقا لمقياس ليكرت الخماسي حيث يعطي هذا المقياس الدرجات الآتية: موافق بشدة (٥) درجات، موافق (٤) درجات، محايد (٣) درجات، غير موافق (٢) درجة، غير موافق بشدة (١) درجة.

من خلال مراجعة الدراسات السابقة مثل الكردي (١٩٨٦)، (العنبتاوي،١٩٩٣)، الخوالدة (١٩٩٨). وتبعاً لسلم الاستجابة ميز الباحث بين خمس نسب مئوية في تفسير نتائجه على النحو التالي: ٨٠ فما فوق درجة كبيرة جداً، ٧٠ – ٧٩,٩ درجة كبيرة، ٦٠ – ٦٩,٩ درجة متوسطة، ٥٠ – ٥٩,٩ درجة قليلة، أقل من ٥٠ درجة قليلة جداً.

صدق الأداة

تم قياس صدق الأداة عن طريق عرضها على هيئة من المحكمين من حملة الدرجات العلمية المختلفة (دكتوراه وماجستير) لإبداء الرأي في كل مجال من المجالات التي وضعت الأداة لقياسها والتي بموجبها يكون تقويم المنهاج، وإبداء الرأي كذلك في فقرات كل مجال، وصياغة كل فقرة حيث وصلت في صورتها الأولية إلى (٣٦) فقرة. وبعد دراسة آراء وملحوظات المحكمين تبين أن هناك إجماعا على صدق المجالات، ومناسبتها لقياس صلاحية المنهاج وورود بعض الملاحظات حول الفقرات من حيث الصياغة والحذف والإضافة، وبعد إجراء التعديلات تم بناء الاستبانة حتى وصلت في صورتها النهائية إلى (٢٤) وقد عدت الإجراءات التي اتبعت في بناء الاستبانة وآراء المحكمين دليلاً على صدقها.

ثبات الأداة

لقد تم استخدام اختبار كرونباخ ألفا لقياس مدى ثبات أداة القياس حيث بلغت قيمة ألفا (٧٧,٦٤ ٪) وهي نسبة جيدة كونها أعلى من النسبة المقبولة (٦٠ ٪). كما هو مبين في الجدول رقم (٣).

الأساليب الإحصائية

لقد تم تحليل البيانات عن طريق برنامج SPSS الذي تضمن:

- الإحصاء الوصفي(المتوسط الحسابي والانحراف المعياري).
- اختبار(ت) لدلالة الفروق.
- استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA).
- اختبار كرونباخ ألفا.
- اختبار شيفية للمقارنات البعدية.

الجدول رقم (٣)

نتائج اختبار كرونباخ ألفا لقياس ثبات اداة الدراسة

الرقم		قيمة الفا
	مجال الأهداف	
١	تنبثق الأهداف من فلسفة جامعة البلقاء التطبيقية	٪٧٧,٣٢
٢	تهتم الأهداف بالجوانب المعرفية للطلاب	٪٧٧,٠٨
٣	تهتم الأهداف بالجوانب الصحية	٪٧٦,٩٧
٤	تحتوي الأهداف على المصطلحات التربوية المألوفة في مجال التربية وعلم النفس الرياضي	٪٧٧,٥٨
٥	تتفق الأهداف مع ميول و رغبات الطلاب	٪٧٧,٤٩
٦	تهتم الأهداف بتنمية الجوانب الاجتماعية للطلاب	٪٧٦,٧١
	مجال المحتوى	
١	يتناسب مع الأهداف العامة للمنهاج	٪٧٧,٣١
٢	يهتم بتنمية النواحي النفسية للطلاب	٪٧٧,٠٧
٣	يهتم بتنمية النواحي المعرفية للطلاب	٪٧٦,٩٩
٤	يهتم بتنمية النواحي الاجتماعية للطلاب	٪٧٦,٧٤
٥	يهتم المنهاج بربط العلاقة بين التربية الرياضية والعلوم الأخرى	٪٧٦,٤٣
٦	يوفر معلومات ذات قيمة تربوية للطلاب	٪٧٦,٨٥
	مجال الأساليب والأنشطة	
١	تسمح باستخدام أساليب القياس والتقويم	٪٧٦,٦٦
٢	تحفز أساليب الطلاب وتشجعهم على ممارسة الرياضة	٪٧٦,٥٤
٣	يعتمد المنهاج على الوسائل التعليمية المناسبة والمتيسرة	٪٧٦,٤٦
٤	تسمح باستغلال الوسائل التعليمية القريبة لإدراك الطالب	٪٧٦,٧٣

تابع الجدول رقم (٣)

الرقم		قيمة الفا
٥	تهتم بالنشاط الجامعي الداخلي للطلاب	٪٧٦,٢٧
٦	تسمح بالتنوع باستخدام طرق التدريس	٪٧٦,٨٠
	مجال التقويم	
١	يشمل أساليب حديثة ومتنوعة للتقويم	٪٧٦,٩٧
٢	يسمح باستخدام التغذية الراجعة	٪٧٦,٨٨
٣	يثير اهتمام الطالب بمادة الرياضة للجميع	٪٧٦,٩٣
٤	يراعي الاختبارات المستخدمة والفروق الفردية بين الطلاب	٪٧٧,٣٢
٥	يساعد المدرس على إجراء التقويم الختامي	٪٧٦,٧٠
٦	يراعي الاستمرارية لعملية التقويم المرحلي	٪٧٦,٥٨

قيمة الفا = ٧٧,٦٤

عرض النتائج ومناقشتها

أولاً: عرض نتائج السؤال الأول

للإجابة عن التساؤل الأول الذي نص على "ما تقديرات طلبة البكالوريوس في بعض كليات جامعة البلقاء التطبيقية لتقويم منهاج الرياضة للجميع من حيث مجالات (الأهداف، الأساليب والأنشطة، التقويم؟"، تم استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية لتعرف اتجاهات العينة نحو فقرات القياس، والجدول رقم (٤) يشير إلى ذلك.

الجدول رقم (٤)
الوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات مجال الأهداف

رقم الفقرة	مجال الأهداف	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١	تنبثق الأهداف من فلسفة جامعة البلقاء التطبيقية	٤,٣١	٠,٧٣٥	٨٦,٢
٢	تهتم الأهداف بالجوانب المعرفية و الحركية للطلاب	٤,٤١	٠,٥٩٨	٨٨,٢
٣	تهتم الأهداف بالجوانب الصحية	٤,٢٩	٠,٦٩١	٨٥,٨
٤	تحتوي الأهداف على المصطلحات التربوية المألوفة في مجال التربية وعلم النفس الرياضي	٤,١٢	٠,٦٦٦	٨٢,٤
٥	تتفق الأهداف مع ميول ورغبات الطلاب	٤,٢٠	٠,٧٣٦	٨٤
٦	تهتم الأهداف بتنمية الجوانب الاجتماعية للطلاب	٤,٢٨	٠,٦٨٥	٨٥,٦
	(المجال العام)	٤,٢٦٨	٠,٦٨٥	٨٥,٣٦

القيمة العظمى للفقرة الواحدة (٥) درجات، القيمة العظمى للمجال (٣٠) درجة.

يشير الجدول رقم (٤) إلى أن اتجاهات العينة إيجابية نحو فقرات الأهداف، وذلك لأن موسطاتها الحسابية أكبر من متوسط أداة القياس (٣). ولذلك يتبين أن الفقرة رقم (٢)

(تهتم الأهداف بالجوانب المعرفية للطلاب) هي أعلى الفقرات إيجابية بالنسبة لفقرات مجال الأهداف فقد حققت أعلى نسبة مئوية حيث كانت (٨٨,٢ ٪) ووسطها الحسابي (٤,٤١) فيشير الجدول رقم (٤) إلى أن درجة تقويم منهاج الرياضة للجميع لطلبة البكالوريوس في جامعة البلقاء التطبيقية لمجال الأهداف كانت كبيرة جدا. على جميع الفقرات إذ تراوح متوسط النسب المئوية للاستجابة على هذه الفقرات بين (٨٢,٤ ٪ – ٨٨,٢ ٪) وفيما يتعلق بدرجة التقويم للمجال وصل متوسط النسب المئوية للاستجابة إلى (٨٥,٣٦ ٪) وهذا يعبر عن درجة تقويم كبيرة جدا للمجال.

ويفسر الباحث أن مثل هذه النتائج تعود إلى وضوح الأهداف وقابليتها للقياس ومواءمتها للبيئة المحلية

وبالإضافة إلى ذلك تم الاعتماد في صياغة الأهداف للمنهاج على أساس إجرائي سلوكي، وهو تصنيف بلوم (Bloom) للأهداف المشتمل على المجالات (المعرفية، النفس حركية، الانفعالية) وجاءت هذه النتائج متفقة مع ما أشارت إليه دراسة الكردي (١٩٨٦)، الأهداف من حيث قابليتها للقياس للمجال الواحد، وتساعد المدرس في معرفة ما تحقق من الأهداف واستنادها إلى فلسفة تربوية وأسس سيكولوجية واجتماعية سليمة، ومرنة قابلة للتقويم المستمر في ضوء التغيرات المنتظرة حتى تبقى ناجحة في أداء وظيفتها وشاملة ومترابطة في إطار متكامل وجميع هذه الشروط كانت متوافرة في المنهاج، وظهر ذلك من خلال استجابة عينة الدراسة على مجال الأهداف.

أما بالنسبة إلى مجال المحتوى فيبين الجدول رقم (٥) أن الفقرة رقم (١) " يتناسب مع الأهداف العامة للمنهاج" هي أعلى الفقرات إيجابية، فقد حققت أعلى نسبة مئوية حيث كانت (٨٧,٤٪) ووسطها الحسابي (٤,٣٧)، وتشير بيانات الجدول رقم (٥) إلى أن درجة تقويم منهاج الرياضة للجميع لطلبة البكالوريوس في جامعة البلقاء التطبيقية لمجال المحتوى كانت كبيرة جدا وكبيرة على جميع الفقرات حيث تراوح متوسط النسب المئوية للاستجابة على هذه الفقرات بين (٧٨,٦ ٪ – ٨٧,٤ ٪)، وفيما يتعلق بدرجة التقويم للمجال وصل متوسط النسب المئوية للاستجابة إلى (٨١,٩ ٪) وهذا يعبر عن درجة تقويم كبيرة جدا على هذا المجال.

الجدول رقم (٥)
الوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات مجال المحتوى

رقم الفقرة	مجال المحتوى	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١	يتناسب مع الأهداف العامة للمنهاج	٤,٣٧	٠,٦٢٣	٨٧,٤
٢	يهتم بتنمية النواحي النفسية والصحية للطلاب	٤,٠٩	٠,٨١٤	٨١,٨
٣	يهتم بتنمية النواحي المعرفية للطلاب	٤,٢٠	٠,٧٧٧	٨٤
٤	يشجع على تنمية النواحي الاجتماعية للطلاب	٤,٩٣	٠,٧٩٧	٧٨,٦
٥	يهتم المنهاج بربط العلاقة بين التربية الرياضية والعلوم الأخرى	٤,٠٣	٠,٧٩١	٨٠,٦
٦	يوفر معلومات ذات قيمة تربوية	٣,٩٩	٠,٧٤٣	٧٩,٨
	المتوسط الكلي للمجال (المجال العام)	٤,١٠١	٠,٩٢٤	٨١,٩

لقيمة العظمى للفقرة الواحدة (٥) درجات ، القيمة العظمى للمجال (٣٠) درجة .

ويفسر الباحث مجئ نتائج المحتوى متفقة مع ما أشارت إليه دراسات الجزازي (١٩٩٧)، ديمونس (Demmonw, 1995)، من حيث الشروط التي يجب مراعاتها عند إعداد محتوى المادة التعليمية منها بمراعاة الأهداف العامة والنواحي النفسية والمعرفية والقيم التربوية والنواحي الاجتماعية. وجميع هذه الشروط توافرت في المنهاج الحالي، وظهر ذلك من خلال استجابة عينة الدراسة حيث كان متوسط النسب المئوية للاستجابة (٨١,٩ ٪) وهذا يعبر عن درجة كبيرة جدا ويمثل جانب قوة للمنهاج الحالي في مجال المحتوى.

أما بالنسبة إلى مجال الأساليب والأنشطة فيبين الجدول رقم (٦) أن الفقرة رقم (٢) «تحفز أساليب الطلاب وتشجعهم على ممارسة الرياضة» والفقرة (٣) «يعتمد المنهاج على الوسائل التعليمية المناسبة والمتيسرة» هما أعلى الفقرات إيجابية من وجهة نظر العينة، فقد حققت أعلى النسب المئوية حيث كانت (٧٩٪) ووسطها الحسابي (٣,٩٥)، فتشير بيانات الجدول رقم (٦) إلى أن درجة تقويم منهاج الرياضة للجميع لطلبة البكالوريوس في جامعة البلقاء التطبيقية لمجال الأساليب والأنشطة كانت كبيرة على جميع الفقرات، حيث تراوح متوسط النسب المئوية للاستجابة على هذه الفقرات بين (٧٣,٦ ٪ – ٧٩٪) وفيما يتعلق بدرجة التقويم للمجال وصل متوسط النسب المئوية للاستجابة إلى (٧٦,٨٦ ٪)، وهذا يعبر عن درجة تقويم كبيرة للمجال.

الجدول رقم (٦)
الوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات مجال الأساليب والأنشطة

رقم الفقرة	مجال الأساليب والأنشطة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١	تستخدم أساليب متنوعة وحديثه للقياس والتقويم	٣,٦٨	٠,٨٠٢	٧٣,٦
٢	تحفز أساليب الطلاب وتشجعهم على ممارسة الرياضة	٣,٩٥	٠,٨٣٩	٧٩
٣	يعتمد المنهاج على وسائل تعليمية حديثة ومناسبة	٣,٩٥	٠,٨٧١	٧٩
٤	تسمح باستغلال الوسائل التعليمية القريبة إلى إدراك الطالب	٣,٩٠	٠,٨٣٩	٧٨
٥	تهتم بالنشاط الجامعي الداخلي للطلاب	٣,٧١	٠,٩٦٧	٧٤,٢
٦	تسمح بالتنوع باستخدام طرق التدريس	٣,٨٧	٠,٨٣٥	٧٧,٤
	المتوسط الكلي للمجال (المجال الكلي)	٣,٨٤٣	٠,٨٥٨	٧٦,٨٦

القيمة العظمى للفقرة الواحدة (٥) درجات ، القيمة العظمى للمجال (٣٠) درجة.

ويفسر الباحث مجئ النتائج منسجمة مع ما جاء في دراسة الجزازي (١٩٩٦)، بأن واضعي المنهاج راعوا أثناء وضع الأساليب والأنشطة بما تتناسب مع الأساليب المتنوعة للقياس والوسائل التعليمية القريبة لإدراك الطالب وقدراته على ممارسة النشاط الرياضي الجامعي ولذلك جاءت استجابة عينة الدراسة على هذا المجال بدرجة كبيرة.

أما بالنسبة إلى مجال التقويم فيبين الجدول (٧) أن الفقرة رقم (٣) «يثير اهتمام الطلاب بمادة الرياضة للجميع» هي أعلى الفقرات إيجابية، فقد حققت أعلى نسبة مئوية حيث كانت (٨٤,٦٪) ووسطها الحسابي (٤,٢٣)، وفيما يتعلق بدرجة تقويم المنهاج لمجال التقويم وصل متوسط النسبة المئوية للاستجابة للمجال (٧٨,٠٣ ٪) وهذا يعبر عن درجة تقويم كبيرة عن المجال وجاءت النتائج على هذا المجال جيدة كما هو مبين في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧)
الوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات مجال التقويم

رقم الفقرة	مجال التقويم	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١	يشمل أساليب حديثة ومتنوعة للتقويم	٣,٦٨	٠,٨٥٤	٧٣,٦
٢	يسمح باستخدام التغذية الراجعة	٤,١٢	٠,٨٩٤	٨٢,٨
٣	يثير اهتمام الطلاب لممارسة الرياضة للجميع	٤,٢٣	٠,٨٢٢	٨٤,٦
٤	يراعي الفردية بين الطلاب	٣,٩٦	٠,٨٥٩	٧٩,٢
٥	يساعد المدرس على إجراء التقويم الختامي	٣,٨٦	٠,٨١٠	٧٧,٢

تابع الجدول رقم (٧)

رقم الفقرة	مجال التقويم	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
٦	يراعي الاستمرارية في عملية التقويم المرحلي	٣,٥٤	٠,٨٩٢	٧٠,٨
	المتوسط الكلي للمجال (المجال الكلي)	٣,٩٠	٠,٨٥	٧٨,٠٣

القيمة العظمى للفقرة الواحدة (٥) درجات ، القيمة العظمى للمجال (٣٠) درجة.

ويفسر الباحث أن ذلك يعود إلى أن انسجام عملية التقويم مع أهداف المنهاج الحالي يؤكد على أن كلا من الحديدي (١٩٩٥)، هانسن (Hansem, 1987)، في إشاراتهم إلى أن الجوانب الأساسية التي يجب تقويمها في التربية الرياضية يجب أن تكون مشتقة من أهداف التربية الرياضية، وما المنهاج الحالي إلا تجسيد للهدف العام للتربية الرياضية ألا وهو النمو الشامل والمتزن لفلسفة المؤسسة التعليمية والجوانب المعرفية والحركية والصحية والاجتماعية عند ممارسة النشاط الرياضي.

أما بالنسبة إلى ترتيب مجالات التقويم للمنهاج وبتحليل بيانات الجدول (٤)، (٥)، (٦)، (٧) يشير الجدول رقم (٨) إلى أن متوسط النسب المئوية لمجالات تقويم منهاج الرياضة للجميع لطلبة البكالوريوس في جامعة البلقاء التطبيقية كانت كبيرة جدا وكبيرة على كافة المجالات حيث تراوح متوسط النسب المئوية للاستجابة بين (٧٦,٨٦ ٪ – ٨٥,٣٦ ٪) وترتيبها على التوالي: الأول مجال الأهداف بنسبة (٨٥,٣٦ ٪)، الثاني مجال المحتوى بنسبة (٨١,٩٠ ٪)، الثالث مجال التقويم بنسبة (٧٨,٠٣ ٪)، الرابع مجال الأساليب والأنشطة (٧٦,٨٦ ٪).

الجدول رقم (٨)
الوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية لتقويم المنهاج على مجالات الدراسة

الترتيب	مجالات التقويم للمنهاج	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط النسبة المئوية للاستجابة
١	الأهداف	٦	٤,٢٦	٠,٦٨	٨٥,٣٦
٢	المحتوى	٦	٤,١٠	٠,٩٢	٨١,٩٠
٣	التقويم	٦	٣,٩٠	٠,٨٥	٧٨,٠٣
٤	الأساليب	٦	٣,٨٤	٠,٨٥	٧٦,٨٦
	التقويم الكلي	٢٤	٤,٠٢	٠,٨٢	٨٠,٥٣

كانت درجة التقويم بشكل عام لمنهاج الرياضة للجميع لطلبة البكالوريوس في جامعة البلقاء التطبيقية كبيرة جدا، حيث وصل متوسط النسب المئوية للاستجابة إلى (٨٠,٥٣٪)،

ويرى الباحث أن مثل هذه النتائج جاءت منسجمة مع ما أشار إليه الخوالدة (١٩٩٨)، لتأكيد الاهتمام بالأهداف والمحتوى والأساليب والأنشطة والتقويم لمناهج التربية الرياضية.

ثانياً: عرض نتائج السؤال الثاني

للإجابة عن التساؤل الثاني الذي نص على "هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الطلبة لتقويم منهاج الرياضة للجميع لطلبة البكالوريوس تبعا لمتغير الجنس؟" تم استخدام اختبار «ت» والجدول رقم (٩) يبين ذلك.

الجدول رقم (٩)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) تبعا لمتغير الجنس

المجال	ذكور (ن=٢٦٣)		إناث (ن=١٩١)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الأهداف	٤,٢٨٩٦	٠,٣٠٦٦٤	٤,٢٤٠٨	٠,٤٢٣٥٧	١,٤٢٣	غير دال
المحتوى	٤,١٣١٢	٠,٣٦١٧٢	٤,٠٦٢٠	٠,٤٧٩٤٩	١,٦٧٨	غير دال
الأساليب	٣,٨٦١٩	٠,٤٦٨٣٩	٣,٨٢١١	٠,٥٤٦٢٥	٠,٨٥٣	غير دال
التقويم	٣,٨٩٧٣	٠,٤٧٦٨٠	٣,٩٠٨٤	٠,٤٨٥٩٥	٠,٢٤٢	غير دال
المجموع	٤,٠٤٥	٠,٢٩٢٨٢	٤,٠٠٨١	٠,٣٥٤٦١	١,٢١٣	غير دال

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) = ١,٩٧

يشير الجدول رقم (٩) إلى قيمة (ت) المحسوبة بالمقارنة مع قيمة (ت) الجدولية والتي عبرت عن عدم وجود دلالة إحصائية بين الجنسين.

ويفسر الباحث هذه الدلالة بأن منهاج الرياضة للجميع ركز على النواحي النظرية بمفرداته التي تساهم في تغذية الطالب بأهمية الرياضة على النواحي الجسمية و الصحية و الذهنية و الاجتماعية مع عدم مراعاة الفروق الجنسية في وضع المناهج للرياضة للجميع.

ثالثاً: عرض نتائج التساؤل الثالث

للإجابة عن هذا التساؤل الذي نص على "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الطلبة لتقويم منهاج الرياضة للجميع لطلبة البكالوريوس تعزى إلى متغير المستوى العلمي؟" تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، حيث تم التوصل إلى النتائج المبينة في الجدول رقم (١٠).

الجدول رقم (١٠)

درجات الحرية و متوسط المربعات و قيمة (F) المحسوبة تبعا لمتغير المستوى العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F المحسوبة	مستوى الدلالة
الأهداف	بين المجموعات	١,٩٠٥	٣	٠,٦٣٥	٦,٠٥٠	٠,٠٠٢
	في المجموعات	٥٧,٠٨٢	٤٥٠	٠,١٢٧		
	المجموع	٥٨,٩٨٧	٤٥٣			
المحتوى	بين المجموعات	١,٢٨٨	٣	٠,٤٢٩	٢,٥٠٢	٠,٠٥٩
	في المجموعات	٧٧,٢٠٦	٤٥٠	٠,١٧٢		
	المجموع	٧٨,٤٩٤	٤٥٣			
الأساليب والأنشطة	بين المجموعات	١,٣٣٤	٣	٠,٤٤٥	١,٧٧	٠,١٥٢
	في المجموعات	١١٣,٠٢٤	٤٥٠	٠,٢٥١		
	المجموع	١١٤,٣٥٨	٤٥٣			
التقويم	بين المجموعات	٠,٢٤٢	٣	٠,٠٨١	٠,٣٤٨	٠,٧٩
	في المجموعات	١٠٤,٢٠٢	٤٥٠	٠,٢٣٢		
	المجموع	١٠٤,٤٤٤	٤٥٣			
المجموع الكلي	بين المجموعات	٠,٨٤٢	٣	٠,٢٨١	٢,٧٧٦	٠,٠٤١
	في المجموعات	٤٥,٦٦٥	٤٥٠	٠,١٠١		
	المجموع	٤٦,٥٠٧	٤٥٣			

يشير الجدول رقم (١٠) إلى أن قيمة (F) المحسوبة ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمجال الأهداف، وبالنسبة لمجموع المجالات مما يدل على وجود فروق في تقديرات الطلبة لتقويم منهاج الرياضة للجميع لطلبة البكالوريوس تبعا لمتغير المستوى العلمي بالنسبة لمجال الأهداف والمجالات مجتمعة، بينما لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية لكل من مجالات (المحتوى، الأساليب، التقويم) كل على حده. وباستخدام اختبار شافية للمقارنات البعدية تبين فروقات في حالة مجال الأهداف، وحالة المجالات مجتمعة تميل لصالح طلبة السنة الأولى، بمعنى أن الاتجاهات الإيجابية تكون لديهم أكبر بالمقارنة بطلبة السنوات الأخرى.

ويفسر الباحث أن أكثر المجالات تقديرا لمفهوم الرياضة للجميع لدى الطلبة هو مجال الأهداف يعزى إلى مستوى طلبة السنة الأولى. وذلك لاهتمامهم بالتحصيل و يعتبر أن الهدف هو الذي يقود الطالب إلى المحتوى و الأنشطة والأساليب و التقويم وهذا يتفق مع دراسة الخوالدة (١٩٩٨) أما في باقي المجالات لم يطرأ عليها أية فروق دالة إحصائيا بالنسبة للمستوى العلمي لدى الطلبة.

أما في المجالات مجتمعة فإن الفروق تعزى إلى طلبة السنة الأولى؛ لأن الطالب في بداية

المرحلة الدراسية يولى اهتماماً بالمنهاج بشكل عام لكي يحرص على التحصيل الأكاديمي الجيد.

أما بالنسبة إلى الفروق بين المستوى التعليمي، فإنه يتضح من نتائج الجدول رقم (١١) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين طلاب السنة الأولى و طلاب السنة الثالثة، حيث ان الفرق بين المتوسطات الحسابية (٠,٣١)، ومستوى الدلالة (٠,٠١٦)، ووجود فروق ذات دلالة احصائية بين طلاب السنة الأولى و طلاب السنة الرابعة، وأن الفرق بين المتوسطات الحسابية (٠,٣٩)، ومستوى الدلالة (٠,٠٢١)، وايضا وجود فروق ذات دلالة احصائية بين طلاب السنة الثانية و طلاب السنة الثالثة، وإن الفرق بين المتوسطات الحسابية (٠,١٩) ومستوى الدلالة (٠,٠٢٩).

الجدول رقم (١١)

الفروق بين المتوسطات الحسابية للمستوى العلمي

المستوى العلمي	اولى ٢,٦٢	مستوى الدلالة	ثانية ٢,٥٠	مستوى الدلالة	ثالثة ٢,٣١	مستوى الدلالة	رابعة ٢,٢٣	مستوى الدلالة
اولى ٢,٦٢	ـــ ـــ	ـــ ـــ	٠,١٢	٠,٣٣٢	٠,٣١×	٠,٠١٦	٠,٣٩×	٠,٠٢١
ثانية ٢,٥٠	٠,١٢-	٠,٣٣٢	ـــ ـــ	ـــ ـــ	٠,١٩×	٠,٠٢٩	٠,٢٧	٠,٠٥٣
ثالثة ٢,٣١	٠,٣١-×	٠,٠١٦	٠,١٩-×	٠,٠٢٩	ـــ ـــ	ـــ ـــ	٠,٠٨	٠٦٠٩
رابعة ٢,٢٣	٠,٣٩-×	٠,٠٢١	٠,٢٧-×	٠,٠٥٣	٠,٠٨-	٠,٦٠٩	ـــ ـــ	ـــ ـــ

مستوى الدلالة = ٠,٠٥

كذلك يتضح من نفس الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب السنة الأولى و طلاب السنة الثانية، وأن الفرق بين المتوسطات الحسابية (٠,١٢)، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين طلاب السنة الثانية و طلاب السنة الرابعة، وأن الفرق بين المتوسطات الحسابية (٠,٢٧)، ومستوى الدلالة (٠,٥٣)، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين طلاب السنة الثالثة و طلاب السنة الرابعة، وأن الفرق بين المتوسطات الحسابية (٠,٠٨) ومستوى الدلالة (٠,٦٠٩).

الاستنتاجات

في ضوء عرض نتائج الدراسة ومناقشتها يستنتج الباحث ما يأتي:

١- إن درجة تقويم مجالات منهاج الرياضة للجميع لطلبة البكالوريوس في بعض كليات جامعة البلقاء التطبيقية جاءت ضمن مستويين هما (درجة كبيرة جدا، ودرجة كبيرة).

٢- إن ترتيب مجالات تقويم منهاج الرياضة للجميع لطلبة البكالوريوس في بعض كليات جامعة البلقاء التطبيقية جاءت على النحو الآتي: مجال الأهداف (٨٥,٣٦) وهي نسبة كبيرة جدا، مجال المحتوى (٨١,٩) وهي نسبة كبيرة جدا، مجال التقويم (٧٨,٠٣) وهي نسبة كبيرة، مجال الأساليب والأنشطة (٧٦,٨٦) وهي نسبة كبيرة .

٣- إن درجة تقويم المنهاج على المجالات مجتمعة كانت كبيرة جدا؛ إذ بلغت النسبة المئوية (٨٠,٥٣) وهذا يعبر عن أن المنهاج جيد جدا.

٤- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الطلبة لتقويم منهاج الرياضة للجميع لطلبة البكالوريوس تبعا لمتغير الجنس.

٥- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الطلبة لتقويم منهاج الرياضة للجميع لطلبة البكالوريوس تبعا لمتغير المستوى العلمي بالنسبة لمجال الأهداف، بينما لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لكل من مجالات (المحتوى، الأساليب والأنشطة، التقويم).

التوصيات

في ضوء عرض نتائج الدراسة ومناقشتها، وما توصلت إليه من استنتاجات يرى الباحث تقديم التوصيات الآتية:

١- الاهتمام بمنهاج الرياضة للجميع لدى طلبة كليات جامعة البلقاء التطبيقية.

٢- تزويد منهاج الرياضة للجميع بالأساليب العلمية الحديثة ليواكب العملية التعليمية.

٣- نشر مادة الرياضة للجميع قي باقي كليات جامعة البلقاء التطبيقية في مختلف محافظات المملكة.

٤- إجراء تقويم للمنهاج في باقي الكليات الجامعية التابعة لها على مستوى المملكة.

٥- الاهتمام بالوعي العام لأهمية الرياضة للجميع لمختلف المراحل العمرية.

المراجع

إبراهيم، عبد اللطيف فؤاد (١٩٨٤). **المناهج**. القاهرة: مكتبة مصر.

الأفندي، محمد حامد (١٩٧٥). **علم النفس الرياضي**. القاهرة: عالم الكتب.

الجزازي، علي إبراهيم (١٩٩٦). **تقويم الخطة الدراسية لمرحلة البكالوريوس في كلية التربية الرياضية بالجامعة الأردنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، الاردن.

الحديدي، محمود عبد الرحمن (١٩٩٥). **منهاج التربية الرياضية في الأردن دراسة تقويمية لتصميم برنامج مقترح**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، الخرطوم.

الحماحمي، محمد والخولي، أمين (١٩٩٠). **أسس بناء برامج التربية الرياضية**. القاهرة: دار القمر العربي.

الحماحمي، محمد (١٩٩٧). **الرياضة للجميع – الفلسفة والتطبيق**. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

الخوالدة، تيسير (١٩٩٨). **تقويم مجالات منهاج التربية الرياضية للمرحلة الثانوية في الأردن من وجهة نظر المعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب و العلوم، جامعة آل البيت، الاردن.

الخولي، أمين (٢٠٠١). **أصول التربية البدنية والرياضة**. القاهرة: دار الفكر العربي.

الرقاد، رائد (٢٠٠٤). **الثقافة الرياضية**. الأردن: دار تسنيم.

العنبتاوي، محمد علي (١٩٩٣). **تقويم منهاج التربية الرياضية للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الاساسي بالاردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، الاردن.

الكردي، عصمت درويش (١٩٨٦). **دراسة تحليلية لواقع التربية الرياضية للمرحلة الثانوية في الاردن وضع برنامج مقترح لها**. رسالة دكتوراه، كلية التربية الرياضية، جامعة حلوان.

حسانين، محمد صبحي (١٩٨٧). **التقويم والقياس في التربية الرياضية**. القاهرة: دار الفكر العربي، القاهرة.

صابر، فاطمة عوض (١٩٨٦). **دراسة تحليلية لمنهاج التربية الرياضية للصفين الخامس والسادس الابتدائي بدولة الكويت**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنات، الإسكندرية.

عميرة، إبراهيم بسيوني (١٩٨٧). **المنهج وعناصره**. القاهرة: دار المعارف.

مجاور، محمد صلاح الدين والديب، فتحي عبد المقصود (١٩٨٤). **المنهج المدرسي**. الكويت: دار القلم.

Demmons, R. S. (1995). **Attitudes towards physical activity in new Brunswick physical education.** Dissertation Abstracts International. The University Of Brunswick, New Canada.

Eckhardt, P. (1995). **Appraisal of the quality of middle level physical education programs in Colorado.** Dissertation Abstracts International , Arizona State University ,U.S.A , 77-82.

Hansen, J. (1987). **Physical education in the Portland public school, middle school.** Evaluation report Portland Public School. Portland.

الحصيلة المعرفية عن مضار استخدام المنشطات والمكملات الغذائية عند لاعبي بناء الأجسام وألعاب القوى في الأردن

د. وليد أحمد الرحاحله
الجامعة الأردنية
كلية التربية الرياضية

الحصيلة المعرفية عن مضار استخدام المنشطات والمكملات الغذائية عند لاعبي بناء الأجسام وألعاب القوى في الأردن

د. وليد أحمد الرحاحله
الجامعة الأردنية
كلية التربية الرياضية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مستوى الحصيلة المعرفية عن مضار إستخدام المنشطات والمكملات الغذائية عند لاعبي بناء الأجسام ولاعبي ألعاب القوى، كذلك تعرف الفروق في الحصيلة المعرفية تبعاً لمتغيرات اللعبة ، والعمر، والمؤهل العلمي.

وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية حيث بلغ عددها (١٦٦) لاعباً منهم (٩١) لاعب بناء أجسام و(٧٥) لاعب ألعاب القوى. وتم بناء مقياس يحتوى على (٥٠) سؤالاً تقيس جوانب الحصيلة المعرفية للمنشطات والمكملات الغذائية بعد التأكد من صدقه وثباته.

وأشارت نتائج الدراسة إلى ضعف في مستوى الحصيلة المعرفية عند لاعبي بناء الأجسام ولاعبي ألعاب القوى، كذلك إلى وجود فروق في مستوى هذه الحصيلة ولصالح لاعبي بناء الأجسام، وإلى وجود فروق في مستوى الحصيلة المعرفية تبعاً لمتغير العمر ولصالح أكثر من (٣٠) سنة، وإلى عدم وجود فروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

وأوصى الباحث اتحادي اللعبتين بناء الأجسام و ألعاب القوى العمل على إعداد نشرات تثقيفية وبالوسائل المسموعة والمرئية والمقروءه تبين الآثار السلبية الضارة لمتعاطي المنشطات والمكملات الغذائية.

الكلمات المفتاحية: الحصيلة المعرفية، المنشطات والمكملات الغذائية، بناء الأجسام، الأردن.

* تاريخ تسلم البحث:٢٠٠٦/١٠/٢٧م * تاريخ قبوله للنشر:٢٠٠٧/٩/٥م

The Cognitive Skills of the Disadvantages to Doping & Food Supplements for Body Building & Athletic Players in Jordan

Dr. Waleed AL-Rhahaleh
Faculty of Physical Education
University of Jordan

Abstract

The purpose of this study was to assist the cognitive skills for doping & food supplements disadvantages for body building & athletic players and to investigate the effect of game, age, and qualification.

One hundred and sixty six (91 body builders and 75 athletic) participated in the study and were randomly selected .A scale of 50 questions was build up which cover the different aspects of cognitive skills of doping & food supplements disadvantages.

Results showed that the cognitive skills were weak & that there were significant differences according to game (in favor of the body building players), age (in favor of the 30 years or higher) and that there were no significant differences according to qualification.

It was recommended that federations of the two games to develop special publication using multimedia to reflect the negative effects to the doping & food supplements.

Key words: the cognitive skills, doping & food supplements, body building, jordan.

الحصيلة المعرفية عن مضار استخدام المنشطات والمكملات الغذائية عند لاعبي بناء الأجسام وألعاب القوى في الأردن

د. وليد أحمد الرحاحله
الجامعة الأردنية
كلية التربية الرياضية

المقدمة

إن ظاهرة تعاطي المواد والوسائل المصنعة بوصفها وسيلة لتطوير حالة الفرد البدنية والنفسية قديمة قدم الإنسان على هذه الأرض، لكنها تطورت تطورا موازيا للتقدم العلمي والتكنولوجي للمجتمعات، فيشار إلى استخدام الكهنة في مصر القديمة (قبل حوالي ٦ آلاف عام) لبعض التركيبات التي كانت تقدم للملوك خلال طقوسهم المقدسة لرفع كفاءتهم البدنية أثناء الاحتفالات الرياضية، كما استخدم الصينيون القدماء المنشطات ودونوا ذلك في كتبهم عن حضارتهم القديمة، وفي عام ١٨٨٩ ظهرت كلمة دوب "Dop" لأول مرة في القاموس الإنجليزي، حيث تم تعريفها بأنها عبارة عن خليط من المواد المخدرة والمستخدمة مع جياد السباق في ذلك الوقت. وبعد مرور عدة سنوات على هذا التاريخ تم تعميم هذا الاصطلاح على جميع المواد المنبهة، والتي تم استخدامها تدريجيا في أول الأمر مع الجياد والكلاب، ثم بعد ذلك تم الاستخدام مع الإنسان (سالم ، ٢٠٠٠).

وفي فترة الحرب العالمية الثانية انتشر استخدام العقاقير المنشطة التي تعددت أنواعها بصورة واضحة، ولم يقتصر هذا الاستخدام على المجال الرياضي، وإنما تعددت هذه الحدود ليستخدم في المجال العسكري، فقد ثبت استخدام الطيارين الألمان لأنواع متعددة من تلك العقاقير بهدف التنمية والتنشيط أثناء عمليات الهجوم الليلي (Williams, 1998).

وبعد الحرب العالمية الثانية بدأ اصطلاح المنشطات «Doping» يرتبط برياضة المستوى العالي «رياضة البطولة» ارتباطا وثيقا، ومن خلال عملية الزيادة المستمرة في حالات الاستخدام من قبل الرياضيين، وفي مختلف الألعاب الرياضية ، وبنفس الطريقة زادت حالات الوفاة التي ارتبطت بزيادة الجرعات المستخدمة؛ مما أدى إلى إنشاء اللجنة الطبية الأولمبية التي كانت من إحدى مهامها إجراء فحوصات للكشف عن تعاطي المواد المنشطة الممنوعة، فتم إصدار قائمة بالمواد المنشطة الممنوعة تجدد سنويا، إلا أن جهود اللجنة الطبية الأولمبية لم تكن موفقة خلال الثلاثين سنة الماضية؛ مما استدعى إنشاء ما يسمى الآن الوكالة الدولية لمكافحة المنشطات، التي هدفها زيادة الوعي عند اللاعبين عن مخاطر استخدام المنشطات،

وإلى ضرورة إجراء الفحوصات للكشف عن المنشطات في المسابقات الدولية والإقليمية والمحلية، والكشف العشوائي بالإضافة إلى إجراء الأبحاث العلمية لتطوير طرق الكشف عن المنشطات التي لم يكن من السهولة بمكان الكشف عنها في السابق مثل (EPO Earth protein)، ومن أجل ذلك تنفق الوكالة سنويا ملايين الدولارات على تطوير طرق الكشف عن الكثير من المنشطات التي تستخدم في الرياضة من قبل مختبرات عالمية متخصصة .

ويعد الأردن من الدول السباقة في المنطقة في موضوع مكافحة المنشطات، حيث انضم رسمياً إلى الوكالة الدولية لمكافحة المنشطات في عام ٢٠٠٣، حيث وقعت وإلتزمت اللجنة الأولمبية الأردنية بتطبيق كافة التشريعات المتعلقة بمكافحة المنشطات، وعملت على عقد الكثير من الدورات التثقيفية عن مخاطر ومضار استخدام المنشطات في معظم الاتحادات الرياضية الأردنية، وكذلك إجراء فحص المنشطات لمعظم لاعبي الاتحادات التي تشترك في مسابقات خارج الأردن، إلا أن ظاهرة تعاطي المنشطات مازالت موجودة بين اللاعبين.

تم انشاء الوكالة الدولية لمكافحة المنشطات (WADA) عام ١٩٩٩ بوصفها هيئة مستقلة من قبل اللجنة الأولمبية الدولية (International Olympic Committee, ICO)، كما قامت الحكومة الأردنية بالتوقيع على ميثاق المنظمة الدولية للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) فقد وقع الأردن على الميثاق عام ٢٠٠٥، ومن المتوقع أن يصادق الأردن على الميثاق في فترة قريبة جداً مما سوف يجعلها من أوائل الدول في قارة آسيا المصادقة على الميثاق؛ ليمكنها من القيام بدور مهم جداً في رعاية الميثاق دولياً.

لم يعد فحص المنشطات في الوقت الحالي مقتصراً على البطولات أو المنافسات فقط بل تعدى ذلك إلى أخذ عينات من اللاعبين خلال فترة التدريب، أو في أي وقت على مدار العام، ففي المؤتمر العالمي لمحاربة المنشطات الذي عقد في مدينة لوزان في سويسرا في الرابع من فبراير عام (١٩٩٩) والذي نصت اتفاقياته على اعتماد فحص المنشطات خارج نطاق المنافسات، أي خلال وقت التدريب أو في أي وقت آخر، وهذه الفحوصات تتم بشكل خاص للمواد التي تستخدم خلال التدريب ثم يتوقف الرياضي عن استخدامها قبل بداية المنافسة، من أجل زوال أثرها خلال فحص مدرات البول، الهرمونات الببتيدية والوسائل المحظورة وهذه الفحوصات غير معلن عنها وتتم دون سابق إنذار (IOC, 1999).

وحديثا أصبح الرياضيون يبحثون عن مواد غذائية مصنعة ومستخلصة من الغذاء لتحسين أدائهم وزيادة فعاليتهم أثناء ممارسة الأنشطة الرياضية وخلال المنافسات،وقد نتج عن ذلك انتشار العديد من المواد والمكملات الغذائية المصنعة خصيصا لتزويد الرياضيين بالسعرات الحرارية اللازمة، والمساهمة في تخزين الطاقة وزيادة البناء بعد التدريب، وتقليل التعب واستعادة الاستشفاء، كما يوجد بالأسواق حالياً بعض المنتجات التي لها تركيبات من أحماض أمينيه وسكريات أولية وفيتامينات يستعين بها بعض الرياضيين، ولكنها تحتاج إلى مزيد من

الدراسة والأبحاث لتعرف تأثيراتها الحقيقة على الرياضيين.

والمكملات الغذائية تحتوي على مواد بروتينية وفيتامينات وأملاح معدنية، وهي مواد موجودة في الأغذية التي يتناولها الفرد، أما بصورة طبيعية أو بصورة كيميائية ، بوصفها مواد بنائية للجسم، وكذلك تحتوي بعض من هذه المكملات الغذائية على الهرمونات البنائية والمواد المحظورة دوليا، وبنسب مختلفة تراوحت مابين ٤٪ إلى ٢٨٪ وذلك حسب ما أشارت إليه (اللجنة الأولمبية الدولية لمكافحة المنشطات، ٢٠٠٥).

ويعد الكرياتين من أشهر المكملات الغذائية شيوعا واستخداما لدى الرياضيين، فبعد الدورة الأولمبية عام ١٩٩٢م والإعلان عن أن الكرياتين قد ساهم في فوز العديد من المتسابقين بالميداليات، (Haussinger, 1996) كما أن تناول الكرياتين (creatine) لمدة شهر بوصفه مكملا غذائيا لا تزيد فقط من القوة والكتلة العضلية ولكن تزيد من معدل الأيض في فترة الراحة (وهي عملية تتكون من مجموعة من العمليات الداخلية في الجسم تزيد من درجة استعداد الجسم لهضم الدهون). ولوحظ أن الشباب الذين تناولوا خليطا من الكرياتين (creatine)، وجلسوا فقط لمشاهدة التلفاز دون تدريب زاد معدل الأيض إلى ٥٠ سعر حراري يوميا، أما عن الشباب الذين تناولوا الكرياتين (creatine) ومارسوا رياضة رفع الأثقال فقد سجلوا ارتفاعا في معدل الأيض يصل إلى ١٠٠ سعر حراري في اليوم، مقارنة بالأفراد الذين مارسوا رفع الأثقال مع عدم تناول الكرياتين (creatine) حيث لوحظ عدم وجود أي تغيير في معدل الأيض.والكرياتين يصنع داخل الجسم من خلال ثلاثة أحماض أمينية، كذلك فهو يتوفر من خلال أنواع الطعام المختلفة وبصفة خاصة اللحم والسمك، ويدخل الكرياتين إلى العضلات من خلال أيون الصوديوم الذي يعمل كناقل. وعملية هضم الكرياتين بوصفها مكملا غذائيا تزيد من مستوى الكرياتين في العضلات (ثلاثي الفوسفو الكرياتين)، ورفع مستوى الفسوفو كرياتين في العضلة يفيد بشكل خاص في الأنشطة التي يتطلب أداؤها شدة عالية وفترة أداء قصيرة حيث تفيد في ضمان إعادة بناء مركب أدينوسين ثلاثي الفوسفات، كذلك فالكرياتين له قابلية عالية في الاتحاد مع الماء بالعضلات مما يساعد على زيادة حجم العضلات، وتشير بعض الدراسات أن الكرياتين يساعد على الحد من تناقص كمية البروتين في العضلات (Robinson, 2000).

أما عن الآثار السلبية للكرياتين فهي قليلة ومحدودة جدا، فلم يكن للكرياتين أي علاقة بتعرض الرياضيين بالتقلصات العضلية أوضربات الشمس الحرارية أو أي إصابات أخرى،إضافة إلى ذلك ففي دراسة أجريت على مجموعة من الرياضيين تناولوا الكرياتين لمدة ٢١ أسبوعا لم تظهر التحليلات أي مظهر يدل على وجود أي خلل في وظائف كل من الكلى والكبد (سالم، ٢٠٠٦).

ونظرا لوجود العديد من الدراسات التي أجريت على تأثير الكرياتين على الرياضيين

وتعدد نتائجها، فقد أكدت على فائدة الكرياتين للأنشطة ذات الشدة العالية والتي تستمر فترة زمنية قصيرة ومتكررة، كم يعمل الكرياتين على زيادة القوة خلال تدريبات المقاومة، وبصفة عامة فإن الكرياتين يفيد في مثل هذه الأنشطة، ومن الأمور التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار أن طبيعة استجابة الأفراد تتفاوت، فقد وجد أن الأفراد الذين يستجيبون لتناول الكرياتين يزداد لديهم حجم العضلات وبالتالي يحدث تحسن في مستوى أدائهم الرياضي. (Hespel, Eijnde, & Van Leemputte, 2002) .

أما الدراسات التي أفادت عدم جدوى الكرياتين فربما ترجع إلى طبيعة الأشخاص الذين لا يستجيبوا للكرياتين فلا يحدث لهم زيادة في مستوى كرياتين العضلات كاستجابة لعملية التحميل بالكرياتين، وقد يرجع ذلك إلى أسباب تتعلق بالإجراءات الإحصائية حيث تم استخدام عينة قليلة من المفحوصين (Stout, et al., 1997).

وفي دراسة قام بها كاريرو وآخرون (Carrero, et al, 2005) بعنوان الإمدادات (المكملات الغذائية) اليومية بـ (N-3) PUFAs وحامض الأوليك، حامض الفوليك، وفيتامينات (B6, E) بانها تعمل على التقليل من الالام والأوجاع عند المشي لمسافات طويلة، وتحسن عوامل الخطورة عند المصابين بالمرض القلبي الوعائي الخارجي.

ونظراً لدور الهرمونات البنائية في تنمية حجم العضلات لجأ لاستخدامها الرياضيون في أنشطة رفع الأثقال وبناء الأجسام والرمي والعدو ، ولعل اكتشاف حالة العداء الكندي بن جونسون في الدورة الأولمبية عام ١٩٨٨ وسحب الميدالية الذهبية منه في سباق ١٠٠ متر عدو بعد أن أثبتت الفحوص تناوله للهرمونات البنائية مما عمل على إلقاء الضوء على استخدامات هذه الهرمونات لدى الرياضيين، والذي أكدت الدراست العلمية خطورتها.

وقد اهتمت بعض الدراسات في البحث في تأثير الفيتامين على الكفاءة البدنية حيث أشار (Hyszyk & Romanko, 2005) إلى أن تناول فيتامين (E, C) للوصول لحالة الإشباع يعمل على رفع الكفاءة البدنية للرياضين .

كما قام سالم (٢٠٠٠) بدراسة لتعرف اتجاهات الرياضة الأردنية نحو المنشطات حيث أشارت النتائج إلى أن الرياضيين الأردنيين يمتلكون إتجاهات سلبية وبدرجة عالية نحو تعاطي المنشطات، كما أشارت النتائج إلى أن لاعبي بناء الأجسام هم الأكثر استخداماً للمنشطات عن غيرهم من الرياضيين.

وفي دارسة سالم (٢٠٠٦) والتي هدفت إلى تصميم برنامج تثقيفي للوقاية من سوء استخدام الستروييدات البنائية في مراكز بناء الأجسام واللياقة البدنية في الأردن، أشارت نتائج الدراسة إلى أن أهم أسباب تعاطي الإستروييدات هو تحسين المظهر الخارجي وتنمية القوة العضلية.

مشكلة الدراسة

تعد المنشطات نوعا من أنواع الغش، ولا يوجد هناك أي مجد من فوز تم تحقيقه من خلال هذا الطريق، فالإنجازات التي تتحقق عن طريق المنشطات تعد فارغة، وبلا معنى وأيضا تعد فعلا خادعاً، فالمنشطات تدمر الأشخاص ولديها القوة لتدمير رياضتنا أيضا .

وعلى الرغم من وجود المكملات الغذائية والفيتامينات بصورة طبيعية ومصرح بها من قبل الجهات المعنية فأن هناك بعض من المستغلين لهذه المكملات، حيث يقومون بترويج المنشطات إلى جانب المكملات الغذائية، وبطريقة غير مباشرة؛ مما يتطلب من الجهات المختصة عمل فحوصات لتأثير تناول المكملات الغذائية، إلا أن مثل هذه الفحوصات تحتاج إلى تكاليف باهضة وفي بنفس الوقت لا نستطيع توجيه أصابع الاتهام إلى هذه الشركات، هذا من جانب ومن جانب آخر لا توجد تشريعات محددة تمنع ترويج مثل هذه المنتجات وفرض عقوبات على كل من يستخدم المنشطات ضمن المكملات الغذائية.

وعلى الرغم من الفوائد الكثيرة لاستخدام العقاقير المنشطة في مجال الطب لعلاج العديد من الأمراض فأن استخدام تلك العقاقير في المجال الرياضي يعتريه الكثير من الأخطار الصحية الناتجة عن الزيادة في عدد الجرعات التدريبية الأسبوعية وأحجامها عن العدد والحجم الذي يستطيع الرياضي تحمله، والذي تشير إليه مراجع علم التدريب مما يؤدي إلى ظهور العديد من الآثار الجانبية لتلك العقاقيروالمرتبطة بالجرعة المستخدمة وأسلوب التعاطي، وحالة المتعاطي العقلية، وقدرة المتعاطي على التحمل وأخيرا البيئة (Robertson, 1998).

ومن خلال خبرة الباحث الأكاديمية وإشرافه المباشر لعدة سنوات متتالية لاعبا ومدربا، وحكما، لرياضة ألعاب القوى ورئيساً لاتحاد بناء الأجسام واللياقة البدنية لاحظ عدم وجود الوعي الكافي من التأثيرات السلبية لاستخدام المنشطات، وكذلك بعض أنواع المكملات الغذائية والفيتامينات، والأمينو أسيد، والبروتينات، ومن أجل الوقوف على مدى امتلاك الرياضيين الأردنيين في لعبتي بناء الأجسام وألعاب القوى بالجانب المعرفي للتأثيرات السلبية لتعاطي المنشطات المحظورة جاءت هذه الدراسة.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى:

١. تعرف الحصيلة المعرفية عن مضار استخدام المنشطات والمكملات الغذائية عند لاعبي بناء الأجسام وألعاب القوى .

٢. تعرف الفروق في الحصيلة المعرفية عن مضار استخدام المنشطات والمكملات الغذائية تبعاً لمتغير اللعبة، العمر، المؤهل العلمي.

تساؤلات الدراسة

١– ما هو مستوى الحصيلة المعرفية عن مضار استخدام المنشطات والمكملات الغذائية عند لاعبي بناء الأجسام و لاعبي ألعاب القوى في الأردن؟

٢– هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الحصيلة المعرفية عن مضار استخدام المنشطات والمكملات الغذائية بين لاعبي بناء الأجسام و لاعبي ألعاب القوى في الأردن؟

٣– هل توجد فروق في مستوى الحصيلة المعرفية عن مضار استخدام المنشطات والمكملات الغذائية تبعاً لمتغير العمر؟

٤– هل توجد فروق في مستوى الحصيلة المعرفية عن مضار استخدام المنشطات والمكملات الغذائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؟

أهمية الدراسة

تعد ظاهرة تعاطي المنشطات من الظواهر المنشرة عند بعض رياضي المستويات العليا في كافة الألعاب الرياضية التنافسية، ونظراً للخطورة البالغة الناتجة عن تعاطي هذه المنشطات على الرياضيين والأثار السلبية التي تسببها جاءت هذه الدراسة من أجل البحث في موضوع يعد على قائمة الموضوعات بالغة الأهمية، لدى الهيئات والمنظمات الرياضية المحلية والدولية.

وتظهر أهمية الدراسة الحالية في كونها تبحث في الحصيلة المعرفية عن مضار استخدام المنشطات والمكملات الغذائية عند لاعبي بناء الأجسام ولاعبي ألعاب القوى في الأردن.

وأن حيثيات الدراسة وماتسعى لتحقيقة من أهداف يجعلها مرجعاً للمدربين واللاعبين والهيئات الوطنية في سعيها لمكافحة هذه الظاهرة. ومن خلال النتائج التي ستتوصل إليها هذه الدراسة يمكننا إلقاء الضوء على مدى الوعي بمضار استخدام المنشطات والمكملات الغذائية والمواد الأخرى، وبمخاطر تعاطيها لدى الممارسين لرياضة بناء الأجسام وألعاب القوى في الأردن.

محددات الدراسة

التزم الباحث في إجراء الدراسة بالمحددات ا لتالية:

– المحدد الزمني: قام الباحث بتطبيق الدراسة خلال الفترة مابين ٢٠٠٥/١٢/٤ وإلى تاريخ ٢٠٠٦/٥/٣٠ خلال إجازة التفرغ العلمي الممنوحة له من الجامعة الأردنية.

– المحدد البشري: اقتصرت هذه الدارسة على لاعبي بناء الأجسام ولاعبي ألعاب القوى في الأردن.

– المحدد المكاني: كافة مراكز بناء الأجسام وأندية ألعاب القوى في الأردن.

– محدد نتائج الدراسة: مرتبطه بالمقياس المستخدم في جمع ا لبيانات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

المنهج المستخدم

استخدم الباحث المنهج الوصفي أسلوب الدراسات المسحية نظرا لملائمته وطبيعة هذه الدراسة التي هدفت إلى قياس الحصيلة المعرفية عن مضار استخدام المنشطات والمكملات الغذائية عند لاعبي بناء الأجسام وألعاب القوى في الأردن .

مجتمع الدراسة وعينتها

شمل مجتمع الدراسة كافة لاعبي بناء الأجسام ولاعبي ألعاب القوى في الأردن والبالغ عددهم (٢٨٩) لاعب. تم اختيار عينة الدراسة من بين لاعبي بناء الأجسام ولاعبي ألعاب القوى المشاركين في المنافسات للموسم الرياضي ٢٠٠٥–٢٠٠٦ بالطريقة العشوائية وبلغ عددهم (١٦٦) لاعباً وبنسبة مئوية مقدارها (٥٧,٤٣٪) من مجتمع الدراسة (٩١) لاعب بناء أجسام و(٧٥) لاعب ألعاب القوى، والجدول رقم (١) يوضح توزيع عينة الدراسة.

الجدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا للمتغيرات الديمغرافية

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
اللعبة	بناء الأجسام	٩١	٥٤,٨٢
	ألعاب قوى	٧٥	٤٥,١٨
	المجموع	١٦٦	١٠٠,٠٠
العمر	أقل من ٢٠سنة	٣٧	٢٢,٢٩
	٢١–٢٥ سنة	٤٨	٢٨,٢٩
	٢٦–٣٠ سنة	٢٦	١٥,٦٦
	أكثر من ٣٠ سنة	٥٥	٣٣,١٣
	المجموع	١٦٦	١٠٠,٠٠
المؤهل العلمي	أقل من ثانوي	٢٨	١٦,٨٧
	ثانوي	٦٧	٤٠,٣٦
	دبلوم	١٧	١٠,٢٤
	بكالوريوس	٥٤	٣٢,٥٣
	المجموع	١٦٦	١٠٠,٠٠

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء مقياس معرفي بوصفها أداة للدراسة بهدف

تعرف الحصيلة المعرفية عن مضار استخدام المنشطات والمكملات الغذائية عند لاعبي بناء الأجسام وألعاب القوى في الأردن حيث تكون المقياس المستخدم من ٥٠ سؤالاً تحتوي نوعين من الإجابة، النوع الأول يتكون من (٣٠) سؤالاً تكون الإجابة عنها بصح أو خطأ ، والنوع الثاني يتكون من (٢٠) سؤالاً تكون الإجابة عنها من الاختيار المتعدد لعدد أربعة بدائل، وبهذا تكون الدرجة العليا للمقياس المستخدم (٥٠) والدنيا (٠)، وقد تم وضع تدريج المستوى المعرفي بناءً على ماذكره السالم (٢٠٠٦) وعلى النحو التالي: مستوى معرفي عالٍ جداً (٩٠٪ فما فوق)، مستوى معرفي عال (٨٠-٨٩٪)، مستوى معرفي متوسط (٧٠-٧٩٪)، مستوى معرفي ضعيف (٥٠-٦٩٪).

صدق الأداة

قام الباحث بإجراء مراجعة للأدب التربوي لاختيار الطريقة المناسبة لإجراء اختبار الحصيلة المعرفية عن مضار استخدام المنشطات والمكملات الغذائية، حيث قام ببناء المقياس بصورة أولية عن طريق وضع مجموعة من الأسئلة يجيب عنها اللاعب بطريقة الصح والخطأ ومجموعة أخرى بطريقة الاختيار من متعدد، وتم عرض هذه الأسئلة على عدد (٦) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص بإبداء رأيهم في الأسئلة ووضع ملاحظاتهم عليها، وبعد أن حصل الباحث على إجابات المحكمين قام بإجراء التعديلات المطلوبة، وبالتالي تم التحقق من صدق المحتوى، كما تم التأكد من الثبات كذلك (معامل السهولة ومعامل التمييز) على عينة الدراسة الاستطلاعية والمكونة من (٢٠) لاعباً من لاعبي بناء الإجسام وألعاب القوى.

ثبات الأداة

قام الباحث بحساب معامل الثبات للاختبار باستخدام طريقة تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية (٢٠) لاعبا من لاعبي بناء الأجسام وألعاب القوى وبفاصل زمني مدته (١٢) يوما وذلك في الفترة ما بين (٢٠٠٦/١/٢٦) إلى (٢٠٠٦/٢/٨) حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط بيرسون بين التطبيقين (لأسئلة صح وخطأ ٠,٨٤- و الاختيار من المتعدد ٠,٩٣) وللأداة الكلية (٠,٨٨).

الأساليب الإحصائية

تم استخدام الأساليب الإحصائية الوصفية لتحليل النتائج والإجابة عن أسئلة الدراسة، كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للكشف عن الفروق في الأداء، كما تم استخدام اختبار REGW للمقارنات البعدية.

عرض النتائج ومناقشتها

عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها

نص هذا السؤال على "ما هو مستوى الحصيلة المعرفية عن مضار استخدام المنشطات والمكملات الغذائية عند لاعبي بناء الأجسام ولاعبي ألعاب القوى في الأردن؟". وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام الاساليب الإحصائية الوصفية المناسبة، والجدول رقم (٢) يبين نتائج التحليل.

الجدول رقم (٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية عن مضار استخدام المنشطات والمكملات الغذائية عند لاعبي ألعاب القوى وبناء الأجسام

اللعبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
ألعاب القوى	٢٥,٨٦	٦,٩٥	٥١,٧٢٪
بناء الأجسام	٢٨,٣٥	٦,٩٩	٥٦,٧٪

يتضح من الجدول رقم (٢) أن متوسط الحصيلة المعرفية عند لاعبي ألعاب القوى ٢٥,٨٦ وبنسبة مئوية ٥١,٧٢٪ وعند لاعبي بناء الأجسام ٢٨,٣٥ وبنسبة مئوية ٥٦,٧٪. وللأجابة على التساؤل الأول من تساؤلات الدراسة والذي ينص على ماهو مستوى الحصيلة المعرفية عن مضار استخدام المنشطات والمكملات الغذائية عند لاعبي ألعاب القوى وبناء الأجسام؟ والتي تركزت على مضار استخدام الاسترويدات وتأثيراتها السلبية على الرياضي والمكملات الغذائية وماتحدثه من تغيرات في حجم العضلات وزيادة في القوة العضلية وتحسن في مستوى أدائهم الرياضي نجد أن الحصيلة المعرفية جاءت في المستوى الضعيف، وهذا مؤشر على جهل اللاعبين بمضار استخدام المنشطات والتأثيرات السلبية التي تحدثها على من يتعاطاها، وعلى الرغم من انضمام الأردن رسمياً إلى الوكالة الدولية لمكافحة المنشطات عام ٢٠٠٣، فأن المسئولين في اتحاد هاتين اللعبتين تقع عليهم مسؤولية نشر الوعي الثقافي والصحي لمضار استخدام المنشطات، وذلك من خلال إعداد نشرات تثقيفية للاعبين تبرز أهم النقاط التي يجب على الرياضي اتباعها وبالطرق المشروعة، لتحقيق النتائج الرياضية، والابتعاد عن الوسائل غير المشروعة لما لها من آثار تدميرية على صحة الرياضي ومستقبله، وظهور هذه النتيجة في هذه الدراسة يتفق مع ما أشار إليه سالم (٢٠٠٦) حيث جاء اتجاه عينة الدراسة إيجابياً نحو تعاطي الإسترويدات البنائية.

عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

نص هذا السؤال على "هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الحصيلة المعرفية بين

لاعبي ألعاب القوى وبناء الأجسام؟"، والجدول رقم (٣) يشير إلى نتائج التحليل.

الجدول رقم (٣)
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة ت للحصيلة المعرفية للاختبار تبعا لمتغير اللعبة

اللعبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ألعاب قوى	٢٥,٨٦	٦,٩٥	٢,٤٥	×٠,٠١٥
بناء أجسام	٢٨,٣٥	٦,٩٩		

قيمة ت الجدولية عند مستوى (α≤٠,٠٥) = ١,٩٦

يبين الجدول رقم (٣) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة ت للحصيلة المعرفية للاختبار تبعا لمتغير اللعبة وبعرض قيمة ت المحسوبة نجد أنها قد بلغت ٢,٤٥ وهذه القيمة تعد دالة من الناحية الإحصائية (لأنها أعلى من القيمة الجدولية ١,٩٦) مما يعني وجود فروق في الحصيلة المعرفية.

تشير نتائج الجدول رقم (٣) إلى وجود فروق في مستوى الحصيلة المعرفية بين لاعبي ألعاب القوى وبناء الأجسام ولصالح لاعبي بناء الأجسام، وهذا مؤشر إلى أن لاعبي بناء الأجسام هم الأكثر معرفة عن مضار استخدام المنشطات مقارنة بلاعبي ألعاب القوى، وعلى الرغم من أنهم الأكثر استخداماً للمنشطات فأن مستوى حصيلتهم المعرفية متدنية وضعيفة مما يتطلب ضرورة العمل على إعداد برامج خاصة لتثقيف اللاعبين، وهذه النتيجة تتفق مع ماأشار إليه (سالم ،٢٠٠٠) من أن لاعبي بناء الأجسام هم الأكثر إستخدماً للمنشطات.

عرض نتائج السؤال الثالث ومناقشتها

نص هذا السؤال على "هل توجد فروق في مستوى الحصيلة المعرفية عن مضار استخدام المنشطات والمكملات الغذائية تبعاً لمتغير العمر؟". وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي واستخدام اختبار REGW للمقارنات البعدية، والجدول رقم (٤) يوضح نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (٤)
نتائج تحليل التباين الأحادي للحصيلة المعرفية تبعا لمتغير العمر

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٥٨٤,٦٤	٣	١٩٤,٨٨	٤,١٠	×٠,٠٠٨
داخل المجموعات	٧٦٩٣,٨٩	١٦٢	٤٧,٤٩	–	–
الكلي	٨٢٧٨,٥٣	١٦٥	–	–	–

قيمة ف الجدولية عند مستوى (α≤٠,٠٥) = ٢,٦٦

تشير نتائج الجدول رقم (٤) إلى وجود فروق في مستوى الحصيلة المعرفية. ولمعرفة لصالح أي عمر هذه الفروق تم استخدام اختبار REGW للمقارنات البعدية جدول رقم (٥)، حيث يتضح أن الفروق كانت بين أقل من (٢٠) وأكثر من (٣٠) سنة ولصالح (٣٠) سنة كذلك بين(٢٦-٣٠) وأكثر من (٣٠) ولصالح الأكثر من (٣٠) سنة، وهذا يعطي مؤشراً إلى أن اللاعبين الأكثر من (٣٠) يمتلكون الخبرة والحصيلة المعرفية أكثر من الأعمار الأقل، وهذه النتيجة أيضاً تعطي مؤشراً إلا أن اللاعبين الأكثر من (٣٠) سنة لديهم اطلاع على مضار استخدام المنشطات، وقد يعود سبب ذلك إلى تراكم الخبرات المعرفية من خلال الاستمرارية في التدريب لفترات زمنية أطول كذلك تعرضهم لفحوصات الكشف عن المنشطات أثناء المنافسات الرياضية.

يبين الجدول رقم (٤) نتائج تحليل التباين الأحادي للحصيلة المعرفية تبعا لمتغير العمر وبعرض قيمة ف المحسوبة نجد أنها بلغت ٤,١٠ وهذه القيمة تعد دالة من الناحية الإحصائية (لأنها أعلى من القيمة الجدولية ٢,٦٦) مما يعني وجود فروق في الحصيلة المعرفية تعود لمتغير العمر.

الجدول رقم (٥)

نتائج إختبار REGW للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير العمر

الفئة	المتوسط	الانحراف	٢١ – ٢٥ سنة	٢٦- ٣٠ سنة	أكثر من ٣٠ سنة
اقل من ٢٠	٢٤,٨٦	٦,٧٠	٢,٠٤	٠,٧٩	٤,٧٤× (أكثر من ٣٠ سنة)
٢١ – ٢٥ سنة	٢٦,٩٠	٦,٣٠	-	١,٢٥	٢,٧
٢٦-٣٠سنة	٢٥,٦٥	٨,١٥	-	-	٣,٩٥× (أكثر من ٣٠ سنة)
أكثر من ٣٠ سنة	٢٩,٦٠	٦,٨٧	-	-	-

يبين الجدول رقم (٥) نتاج اختبار REGW للمقارنات البعدية لتحديد الفئات العمرية الدالة في اختبار الحصيلة المعرفية وبعرض قيم فروق المتوسطات نجد أن الفروق كانت بين فئة أكثر من ٣٠ سنة وفئتي اقل من ٢٠ سنة(٤,٧٤) وبين اقل من ٣٠ سنة وفئة ٢٦ – ٣٠ سنة (٣,٩٥) وقد كانت هذه الدلالة لصالح فئة أكثر من ٣٠ سنة.

الجدول رقم (٦)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فئة من فئات متغير المؤهل

الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من ثانوي	٢٨	٢٤,٣٢	٤,٩٣
ثانوي	٦٧	٢٧,٨٤	٦,٥٢
دبلوم	١٧	٢٧,٢٤	٨,٣٦
بكالوريوس	٥٤	٢٧,٧٢	٨,٠٣

يبين الجدول رقم (٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدارسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي حيث جاء أقل متوسط للاعبين لأقل من ثانوية عامة.

عرض نتائج السؤال الرابع ومناقشتها

نص هذا السؤال على "هل توجد فروق في مستوى الحصيلة المعرفية عن مضار استخدام المنشطات والمكملات الغذائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، والجدول رقم (٧) يوضح نتائج هذا التحليل.

تشير نتائج الجدول رقم (٧) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وهذا مؤشر على أن مستوى الحصيلة المعرفية عن مضار استخدام المنشطات والمكملات الغذائية واحدة عند جميع اللاعبين على الرغم من اختلاف تأهيلهم العلمي، وقد يعزو الباحث سبب ذلك إلى أن المؤهل العلمي الاعلى ممن يفترض أن تكون الثقافة لديهم أكثر غير مدركين لخطورة استخدام المنشطات والمكملات الغذائية نظراً لأن التخصصات العلمية التي درسوها لم تركز على هذا الجانب كما أظهر عدم وجود فروق بين المؤهلات العلمية .

الجدول رقم (٧)
نتائج تحليل التباين الأحادي للحصيلة المعرفية تبعا لمتغير المؤهل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢٧٣,٣٤	٣	٩١,١١	١,٨٤	٠,١٤١
داخل المجموعات	٨٠٠٥,١٩	١٦٢	٤٩,٤١		
الكلي	٨٢٧٨,٥٣	١٦٥			

قيمة ف الجدولية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) = ٢,٦٦

يبين الجدول رقم (٧) نتائج تحليل التباين الأحادي للحصيلة المعرفية تبعا لمتغير المؤهل باستعراض قيمة ف المحسوبة نجد أنها قد بلغت ١,٨٤ وهذه القيمة تعد غير دالة من الناحية الإحصائية (لأنها أقل من القيمة الجدولية ٢,٦٦) مما يعني عدم وجود فروق في الحصيلة المعرفية تعود لمتغير المؤهل.

الاستخلاصات

في ضوء عرض ومناقشة النتائج يستخلص الباحث ما يلي:

١- مستوى الحصيلة المعرفية بمضار استخدام المنشطات والمكملات الغذائية عند لاعبي ألعاب القوى وبناء الأجسام جاءت في المستوى المعرفي الضعيف.

٢- لاعبو بناء الأجسام يمتلكون حصيلة معرفية عن مضار استخدام المنشطات والمكملات

الغذائية أكثر من لاعبي ألعاب القوى.
٣- اللاعبون الأكثر من (٣٠) سنة يمتلكون حصيلة معرفية عن مضار استخدام المنشطات والمكملات الغذائية أكثر من اللاعبين الأقل سناً .
٤- ليس للمؤهل العلمي تأثير بمضار استخدام المنشطات والمكملات الغذائية.

التوصيات

١- على اتحادي ألعاب القوى وبناء الأجسام العمل على إعداد نشرات تثقيفية وبالوسائل المسموعة والمقروءة و المرئية تبين الآثار السلبية لمتعاطي المنشطات والمكملات الغذائية.
٢- نشر الوعي الصحي عن مضار استخدام المنشطات وبعض المكملات الغذائية بين النشئ والشباب الأردني لما لهذه الفئة العمرية من أهمية في دعم المسيرة الرياضية.
٣- إدراج مادة الرياضة والصحة ومن ضمن موضوعاتها التأثيرات السلبية لاستخدام المنشطات والمكملات الغذائية ضمن المناهج الدراسية في المدارس والجامعات الأردنية.
٥- ضرورة القيام بجهود مشتركة مابين المجلس الأعلى للشباب واللجنة الأولمبية الأردنية والاتحادات الرياضية واتحاد الطب الرياضي وكليات التربية الرياضية بعقد ندوات صقل وتوعية للمدربين والإداريين واللاعبين وأصحاب مراكز بناء الأجسام واللياقة البدنية عن مخاطر استخدام المنشطات .
٦- التوصل إلى تشريعات قانونية يتم من خلالها معاقبة متعاطي ا لمنشطات في المجال الرياضي.

المراجع

سالم، محمد علي (٢٠٠٠). **اتجاهات الرياضيين الأردنيين نحو المنشطات**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان، الاردن.

سالم، محمد علي (٢٠٠٦). **واقع استخدام الستروييدات البنائية في مراكز بناء الأجسام واللياقة البدنية في الأردن وأثر برنامج تثقيفي للوقاية منها**. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الاردنية،عمان، الاردن.

الهيئة العامة للشباب والرياضة (١٩٩٩). **إصدارات علمية في المجال الرياضي**. الدوحة، قطر: المؤلف.

اللجنة الأولمبية الدولية لمكافحة المنشطات (٢٠٠٥). **إصدارات الاتحاد الدولي واللجنة الأولمبية الدولية لمكافحة المنشطات**. استرجع بتاريخ ٢٠٠٥/٣/١٢ من الموقع الالكتروني. :http www.nodoping.com/ declaration.e. html.

Carrero J, Lopez –huertas E, Salmeron L.M, Baro L, & Rose E .(2005). Quality supplementation with (n-3) PUFA s,oleic acid,folic acid,and vitamins B-6 and E increases pain-free walking distance and improves risk factors in men with peripheral vascular disease. **Journal of Nutrition, 135**(6), 1393-9.

Haussinger D. (1996). The role of cellular hydration in the regulation of cell function. **Biochemical Journal, 313,** 697-710.

Hespel P, Op't Eijnded B, & Van Leemputte M. (2002).Opposite action of caffeine and creatine on muscle relaxation time in humans. **Journal of Applied Physiology, 92**(2), 513 -8.

Hyzyk A.K, & Romankow, J. (2005). The evaluation of the state of saturation of the organisum with antioxidant vitamins C and E and their influence on the physical efficiency of young sportsmen. **Rocz Panstw Zakl Hig, 56**(1), 57-65.

International Olympic committee (IOC) (1999). **Lausanne declaration on doping in sport.** Retrieved March 2005, from http:www.nodoping.com/ declaration.e. html.

International Olympic Committee (ICO) (2000). **International.** Retrieved March 2005 from http://www. olymic.org/ioc/c/org intro c.html.

Robertson, R. (1998). **Management of drug users in the community.** New York: oxford University Press.

Robinson T. M. (2000). Dietary creation supplementation does not affect some hematological indices, or indices of muscle damage and renal function. **British Journal of Sports Medicine 34,** 284-288.

Stout R, Eskerson.J, Housh.T, & Ebersole.K. (1997). The effects of a supplements designed to augment creatine uptake on anaerobic reserve capacity. **Journal of Strength and Conditioning Research, 11,** 287-295.

Willinames, M.H. (1998). The ergogenic: **Pushing the limits of sport performance.** Champaign, IL: Human Kinetics.

قلق الإحصاء لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقته ببعض المتغيرات

د. عادل عطية ريان
برنامج التربية
جامعة القدس المفتوحة- فلسطين

قلق الإحصاء لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقته ببعض المتغيرات

د. عادل عطية ريان
برنامج التربية
جامعة القدس المفتوحة- فلسطين

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مظاهر قلق الإحصاء لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، والفروق في هذه المظاهر وفقاً لبعض المتغيرات.

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة بعد التحقق من صدقها وثباتها على عينة تألفت من (١٣٩) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية.

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على المقياس ككل (٣,٢٧)، وتراوحت متوسطات درجة أهم مظاهر قلق الإحصاء بين (٣,٧٥ – ٤,٣٧)، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الإحصاء تبعاً لمتغيرات: التخصص، وعلامة امتحان نصف الفصل في مقرر مبادئ الإحصاء، وعدد مرات الرسوب في المقرر، في حين لم تكن الفروق دالة تبعاً لمتغيرات: الجنس، والعمر والسنة الدراسية.

الكلمات المفتاحية: الاحصاء، القلق، جامعة القدس المفتوحة.

* تاريخ تسلم البحث:٢٠٠٦/١٢/٧م * تاريخ قبوله للنشر:٢٠٠٧/٩/٢٦م

Statistics Anxiety Among Al-Quds Open University and its Relationship with Some Variables

Dr. Adel A. Rayyan
Education program
Al-Quds Open University- Palestine

Abstract

This study aims at identifying features of statistics anxiety of Al-Quds Open University students with respect to some variables.

To achieve the aims of this study, the researcher implemented the instrument of the study after establishing its validity and reliability on a stratified sample consisting of (139) male and female students.

Results reveal that the arithmetic mean of the responses of the sample members on the scale as a whole was (3.27), and the mean degree of the most important features of statistics anxiety was between (3.75 – 4.37). Results also reveal significant differences in anxiety that can be attributed to these variables: specialization, mid- term exam's grade and number of failures. On the other hand, results do not reveal any significant differences that can be attributed to these variables: gender, age and academic year.

Key words: statistics, anxiety, Al-Quds Open University.

قلق الإحصاء لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقته ببعض المتغيرات

د. عادل عطية ريان
برنامج التربية
جامعة القدس المفتوحة- فلسطين

مقدمة

يقوم الإحصاء بدور بارز في جميع أوجه النشاط الإنساني، ويتجسد ذلك في شتى المجالات التي يتفاعل فيها الإنسان سعياً نحو تحقيق ذاته الفكرية والنفعية. وأمام الحاجة إلى تحقيق نهضة تنموية شاملة أصبح الإحصاء ركناً أساسياً من أركان المعرفة المتسارعة، وضرورة علمية لأي انطلاقة تكنولوجية، وهذا ما برز من حجم الاهتمام الذي حظي به هذا العلم من قبل العلماء والباحثين؛ فالإحصاء لم يعد مجرد أرقام أو أشكال أو رسومات كما كان يفهم عند البعض، وإنما علم يقوم على جمع البيانات وتنظيمها وعرضها وتحليلها واستقراء النتائج منها وصولاً إلى اتخاذ القرارات تجاه القضايا أو المشكلات أو المسائل أو الظواهر المتعددة.

ومع الإدراك المتزايد لأهمية الإحصاء واستخداماته المتعددة في مختلف فروع المعرفة النظرية والتطبيقية، واستجابة لحركة التغيير الشاملة التي استهدفت جميع مراحل العملية التعليمية (Mills, 2003)، أصبحت هذه المادة مقرراً إجباريا لمعظم طلبة الجامعات بوصفه جزءاً من برامجهم التخصصية الملتحقين بها، بهدف تمكين الطلبة من استخدام وفهم البحوث المرتبطة بالبيانات الإحصائية ذات العلاقة ببرامجهم الأكاديمية، وإعدادهم للتفاعل مع الجوانب الإحصائية في الحياة العملية خارج نطاق صفوفهم الجامعية (Nasser, 2004).

ولأن طلبة الكليات الجامعية أو الدراسات العليا متباينون في خلفياتهم الإحصائية، فإنهم يبدون قلقاً مرتفعاً أثناء التحاقهم بتلك المقررات (Onwuegbuzie & Wilson, 2003)، وتتعاظم هذه الظاهرة لدى الطلبة الذين تفتقر معارفهم ومهاراتهم للمتطلبات الأساسية لدراسة الموضوعات الإحصائية ، ولا تقتصر هذه الظاهرة بسبب هذا النقص، وإنما تعود إلى تدني إدراك الطلبة لقيمة الإحصاء وأهميته بالنسبة لهم ، وللمواقف السلبية المكتسبة سابقاً من دروس أو مقررات الإحصاء، وهذه المخاوف تعزز لدى الطلبة معتقدات سلبية عن أدائهم، مما يجعلهم يترددون في دراسة هذه المقررات الأمر

الذي يعرقل تخرجهم من البرامج التخصصية الملتحقين بها (Pan & Tang, 2006)، وتمتد هذه الظاهرة إلى مراحل دراسية متقدمة، فقد بين انوقبيزي (Onwuegbuzie, 2004) أن (٨٠٪) من طلبة الدراسات العليا يشعرون بالتوتر أثناء التحاقهم في مساقات الإحصاء أو المساقات المرتبطة بها.

وأشار بيوتروسكي وزملاؤه (Piotrowski, Bagui, & Hemasinha, 2002) إلى أن معظم طلبة العلوم الاجتماعية الملتحقين بمقررات الإحصاء يشعرون بدرجة عالية من التوتر، وتظهر لديهم مشاعر الخوف والقلق، ويعتقد طلبة تلك المقررات أن دراسة هذه الموضوعات هو بمثابة تحد أكاديمي يستدعى تجاوزه جهداً مضاعفاً ومشقة عالية؛ مما يجعلهم في حالة ترقب وانتظار طوال الفصل الدراسي الملتحقين به.

ومع أن مشاعر قلق الإحصاء قد تظهر بصورة واضحة أثناء الدراسة الجامعية بسبب أنماط التقييم الرسمية المتبعة في تلك الجامعات أو الكليات، فأن البدايات الأولى لهذه المشاعر تبرز في المرحلة الثانوية بوصفة الإحصاء جزءاً من المقررات الدراسة في تلك الصفوف (Onwuegbuzie & Wilson, 2003).

يشير قلق الإحصاء إلى مشاعر التوتر الناتجة عن التعامل مع المواقف الإحصائية والمكتسبة من المقررات التي تتطلب إجراء العمليات الإحصائية ، ويحدد قلق الإحصاء بشكل أوسع على أنه حالة من القلق أو التوتر التي تظهر لدى الطلبة الملتحقين في مقررات الإحصاء الدراسية سواء كان داخل التعليم الرسمي أو خارجه (Onwuegbuzie & Wilson, 2003).

اتجهت معظم دراسات قلق الإحصاء إلى تقصي وفحص العوامل المرتبطة بهذه الظاهرة أو المسببة لها، وانطلقت بداية من بحوث ومقاييس قلق الرياضيات، في حين ركز القسم الثاني من أدبيات تلك البحوث على العوامل المؤثرة فيها (Pan & Tang, 2004)، إذ أظهرت دراسة بان وتانغ (Pan & Tang, 2006) وجود أربعة عوامل مسببة لقلق الإحصاء هي: الخوف من الرياضيات أو فوبيا الرياضيات، وتدني إدراك ارتباط هذا المقرر مع الحياة اليومية، وإجراءات التدريس، واتجاهات المدرس المتعلقة بمدى إحساس مدرس الإحصاء أو تلمسه لمشاكل الطلبة أو يقظته من مصادر أو مسببات قلقهم.

وفي تصنيف مشابه أوضح انوقبيزي (Onwuegbuzie, 2004) وجود أربعة مكونات تكون مسببات رئيسة لقلق الاحصاء وهي: قلق الأداة، وقلق المحتوى، وقلق شخصي، وقلق الفشل ، أما كروز (Cruise) (المشار إلية في Mji & Onwuegbuzie, 2004) فقد حددوا ستة مكونات لقلق الإحصاء هي: قيمة الإحصاء، وقلق التفسير، وقلق الاختبار والصفوف الدراسية، ومفهوم الذات الحسابي، والخوف من طلب المساعدة، والخوف من مدرس

الإحصاء، كما كشفت دراسة زيدنر (Zeidner, 1991) عن وجود عاملين لقلق الإحصاء هما: قلق محتوى الإحصاء ويعود القلق الناتج عن هذا المكون إلى طبيعة الموضوعات الإحصائية بما تتضمنه من مفاهيم ومعلومات ورموز إحصائية وما يتعلق بدراستها، في حين يعود المكون الثاني إلى مشاعر التوتر المرتبطة باختبار الإحصاء.

أما القسم الآخر من أدبيات بحوث قلق الإحصاء، فقد تناول علاقة هذه الظاهرة ببعض المتغيرات، وشملت هذه الدراسات متغيرات متنوعة واستهدفت مراحل دراسية متعددة، وفي هذا المسار جاءت دراسة برادلي وويجانت (Bradley & Wygant, 1998) ودراسة هونج (Hong, 1999) اللتان هدفتا إلى تقصي الفروق بين الجنسين في قلق الإحصاء. وأظهرت النتائج أن الطالبات يظهرن قلقاً أعلى من الطلاب، وهذه النتائج جاءت مخالفة لدراسة ساتارسو (Sutarso, 1992) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في قلق تعلم الإحصاء.

وعن العلاقة بين قلق الإحصاء والتحصيل، تبين من عرض الدراسات التي اهتمت بفحص هذه العلاقة، أن قلق الإحصاء عد من أهم العوامل المؤثرة في تحصيل طلبة الجامعات في تلك المقررات (Zimmer & Fuller, 1996)، كما أشار انوقبيزي وولسون (Onwuegbuzie & Wilson , 2003) إلى أن تحصيل طلبة الدراسات العليا من ذوي قلق اختبار الإحصاء المرتفع أقل من أقرانهم ذوي القلق المنخفض، علاوة على ذلك تبين أيضاً أن قلق الإحصاء اعتبر عد أفضل المنبئات عن التحصيل الدراسي في مقررات الإحصاء، وهذه النتائج جاءت مطابقة لما توصلت إليه دراسة بيل (Bell, 2001) من حيث وجود علاقة سلبية بين بعض مكونات مقياس قلق الإحصاء والتحصيل الدراسي، ودراسة زيدنر (Zeidner,1991) ودراسة تريمبلاي (Tremblay et al., 2000) ودراسة ساتارسو (Sutarso,1992) التي أجريت على طلبة الجامعات وطلبة الدراسات العليا وأظهرت وجود علاقة سلبية بين قلق الطلبة أثناء دراسة الإحصاء وتحصيلهم الأكاديمي فيها، في حين كانت نتائج دراسة ناصر (Nasser, 2004) مخالفة للدراسات السابقة فقد توصلت إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين مكونات قلق الإحصاء والتحصيل الدراسي في الإحصاء.

كما يؤثر قلق الإحصاء سلباً على بعض المتغيرات الانفعالية ذات العلاقة بالتحصيل الأكاديمي ، إذا أظهرت دراسة زيدنر (Zeidner, 1991) وجود علاقة سلبية بين قلق الإحصاء (قلق المحتوى، قلق الاختبار) وإدراك القدرة الرياضية، فقد تبين أن إحساس الطلبة المنخفض نحو فعالية الذات الرياضية عد أحد الشواهد المفسرة لقلق الإحصاء، وفي دراسة انوقبيزي (Onwuegbuzie, 1998) التي أجريت على طلبة الدراسات العليا، أشارت النتائج إلى أن افتقار الطلبة إلى أبعاد الإحساس بالنجاح قد ارتبط إيجابا بجميع

مجالات مقياس قلق الإحصاء، كما أظهرت دراسة انوقبيزي (Onwuegbuzie, 2000) وجود علاقة دالة إحصائياً بين عوامل قلق الإحصاء وبعض أبعاد الذات المدركة ، وعن أثر قلق الإحصاء على اتجاهات الطلبة نحو إجراء البحوث المرتبطة بتخصصاتهم الأكاديمية كشفت دراسة بان وتانغ (Pan & Tang, 2006) أن تدني فعالية الذات مع وجود مستوى مرتفع من قلق الإحصاء تختزل من درجة مشاركة الطلبة أو اندماجهم في إجراء البحوث المرتبطة بتخصصاتهم أو القيام بالأعمال الإضافية ذات العلاقة بمتابعة تقدمهم المهني.

وفيما يتعلق بعلاقة قلق الإحصاء بالعمر، أظهرت دراسة بيل (Bell, 2003) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الإحصاء تبعاً لمتغير العمر، إذ تبين أن الطلبة الذين تزيد أعمارهم على (٢٥) سنة قد أظهروا قلقاً أعلى من زملائهم الأصغر سناً في جميع مجالات قلق الإحصاء، وعن العلاقة بين الخبرات الإحصائية المكتسبة سابقاً وقلق الإحصاء، كشفت دراسة ساتارسو (Sutarso, 1992) وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين المعارف السابقة للطلبة في الموضوعات الإحصائية قياساً بعدد مرات دراسة الإحصاء سابقاً وبين درجات القلق التي يبدونها أثناء دراسة هذه المقررات.

مشكلة الدراسة

مع تزايد تذمر طلبة جامعة القدس المفتوحة من دراسة مقرر مبادئ الإحصاء، وما لوحظ من تدني تحصيلهم فيه، وفي ظل ما تقدم عن أهمية الإحصاء بوصفه أحد المقررات الإلزامية للطلبة وفي جميع برامجهم التخصصية ، جاءت هذه الدراسة لتكشف عن أهم مظاهر قلق الإحصاء بوصفه أحد العوامل النفسية المؤثرة في فهم وتعلم الطلبة للأفكار والمعلومات الإحصائية، فقد أظهر الأدب النفسي أن القلق يعيق عمل الذاكرة؛ مما يجعل حل الأنشطة والمسائل الإحصائية أمراً صعباً بالنسبة للطلبة الذين يبدون قلقاً مرتفعاً أثناء دراسة الإحصاء (Onwuegbuzie & Wilson, 2003)، وعلاوة على ذلك فقد تبين أن الطلبة الذين يظهرون قلقاً مرتفعاً من تعلم هذه المقررات يتباطؤون ويترددون أثناء القيام بالمهام أو التعيينات التي يكلفون بها (Onwuegbuzie, 2004)، كما بين انوقبيزي وديلي (Onwuegbuzie & Daley,1999) أن الطلبة الذين يتشبثون بمعايير غير واقعية هم الأكثر توجهاً نحو إظهار درجة مرتفعة من قلق الإحصاء، مما يتسبب في عرقلة فعالية الذات الأكاديمية وإعاقة تقدم الطلبة معرفياً في تلك الموضوعات.

أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن التساؤلات الآتية:

١ – ما أهم مظاهر قلق الإحصاء لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة؟

٢ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في قلق الإحصاء تعزى لمتغيرات: الجنس، والعمر، والتخصص، والسنة الدراسية، وعلامة امتحان نصف الفصل في مقرر مبادئ الإحصاء، وعدد مرات الرسوب في مقرر مبادئ الإحصاء؟

أهمية الدراسة

١ – يعد الإحصاء أحد المقررات الإلزامية لطلبة الجامعات وعلى مختلف مستويات التعليم، ولأهمية هذه المقررات تبرز أهمية هذه الدراسة من كونها تلقي الضوء على أحد الأبعاد النفسية المؤثرة في تحصيل الطلبة في هذه المقررات، بما يساهم في توجيه أنظار الباحثين إلى إجراء دراسات أخرى في هذا المجال خاصة في ظل قلة الدراسات المتعلقة بهذه المواضيع.

٢ – تبرز أهمية هذه الدراسة من حيث استهدافها طلبة إحدى الجامعات الذين يدرسون وفق نظام التعليم عن بعد، وهذا النظام يختلف في أهدافه وآلياته عن نظام التعليم التقليدي، وعليه كان لا بد من تعرف أهم مظاهر قلق الإحصاء لدى هذه الفئة، علماً أن الدراسات السابقة قد تناولت طلبة التعليم التقليدي.

٣– توفر هذه الدراسة مقياساً لقلق الإحصاء يأخذ بعين الاعتبار مرتكزات وفلسفة التعليم عن بعد خاصة مع افتقار البيئة العربية لهذا المقياس.

٤ – رغم تعدد الدراسات التي تناولت علاقة بعض المتغيرات بقلق الإحصاء، ما زالت نتائج تلك الدراسات متباينة في بعض نتائجها، وعليه تبقى المحاكمة التجريبية محط اهتمام داخل البيئة العربية، ومن هنا تأتي أهمية أخرى لهذه الدراسة في الكشف عن أثر بعض المتغيرات على قلق الإحصاء.

٥ – يتوقع أن توفر نتائج هذه الدراسة تغذية راجعة للمشرفين الأكاديميين ومعدي المقررات الدراسية والإداريين ببعض البيانات اللازمة لعملية تطوير عملية تعلم وتعليم مقرر مبادئ الإحصاء في جامعة القدس المفتوحة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة في إجراءاتها على المنهج الوصفي، بوصفه المنهج المناسب في الدراسات التي تهدف إلى وصف الظاهرة كما هي في الواقع، وذلك من خلال جمع البيانات اللازمة باستخدام مقياس قلق الإحصاء الذي أعد لهذا الغرض.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات جامعة القدس المفتوحة في منطقة الخليل التعليمية ومركز دورا الدراسي المسجلين في مقرر مبادئ الإحصاء خلال الفصل الصيفي من العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦، والبالغ عددهم (٣٩٤) طالباً وطالبة منهم (٨٨) طالباً و(٣٠٦) طالبات.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (١٣٩) طالباً وطالبة، تم اختيارها بطريقة العينة الطبقية من مجتمع الدراسة وحسب طبقات: المنطقة التعليمية (الخليل، دورا) والجنس (ذكور، إناث) وشكلت هذه العينة ما نسبته (٣٥ ٪) تقريباً من تلك الطبقات، والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة.

الجدول رقم (١)
توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات المستقلة للدراسة

المتغيرات	المستويات	العدد	النسبة المئوية	القيم الناقصة
الجنس	أ – ذكر	٣٢	٢٣	
	ب – أنثى	١٠٧	٧٧	
العمر	أ – أقل من ٢٠ سنة	٢٨	٢٠,١	–
	ب – من ٢٠ – ٢٤ سنة	٨٠	٥٧,٦	
	ج – أكثر من ٢٤ سنة	٣١	٢٢,٣	
التخصص	أ – تخصصات أدبية	١٠١	٧٥,٤	٥
	ب – تخصصات علمية	٣٣	٢٤,٦	
السنة الدراسية	أ – أولى	٣٣	٢٤,١	٢
	ب – ثانية	٣٧	٢٧	
	ج – ثالثة	٣٥	٢٥,٥	
	د – رابعة	٣٢	٢٣,٤	
علامة امتحان نصف الفصل في مقرر مبادئ الإحصاء	أ – أقل من ٥٠	٢٧	١٩,٦	١
	ب – ٥٠ – ٥٩	٣٠	٢١,٧	
	ج – ٦٠ – ٦٩	٣٥	٢٥,٤	
	د – ٧٠ – ٧٩	٢١	١٥,٢	
	هـ – ٨٠ فأعلى	٢٥	١٨,١	
عدد مرات الرسوب في مقرر مبادئ الإحصاء .	ولا مرة	٦٣	٤٥,٣	–
	مرة واحدة أو أكثر	٧٦	٥٤,٧	

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث ببناء مقياس تكون بصورته الأولية من (٥٣) فقرة موزعة على ستة أبعاد، وذلك بالاستفادة من الأبعاد الواردة في المقياس الذي طوره مجي وانوقبيزي (Mji & Onwuegbuzie, 2004)، وبالاستعانة بالتراث السيكولوجي المتعلق بقلق الإحصاء، وبعض المقاييس المعدة لهذا الغرض ومنها: مقياس قلق الرياضيات (Bursal & Paznokas, 2006) ومقياس قلق الرياضيات الذي طوره ايكجولو (Ikegulu, 1998).

تكون المقياس من قسمين :

القسم الأول: تضمن معلومات عامة عن أفراد عينة الدراسة باعتبارها متغيرات مستقلة وهي: الجنس، العمر، التخصص، السنة الدراسية، علامة امتحان نصف الفصل في مقرر مبادئ الإحصاء، وعدد مرات الرسوب في مقرر مبادئ الإحصاء.

القسم الثاني: اشتمل هذا القسم على فقرات قلق الإحصاء، وذلك على سلم استجابة خماسي (موافق بشدة، موافق، متردد، معارض، معارض بشدة)، وقد أعطيت رقمياً الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، في حين تم عكس هذه الدرجات في حالة الفقرات السالبة.

صدق أداة الدراسة

للتحقق من صدق أداة البحث، تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص لمعرفة رأيهم حول مدى صلاحية ووضوح الفقرات من الناحيتين التربوية واللغوية للموضوع المراد دراسته، ومدى انتماء ومناسبة كل فقرة إلى البعد الذي تقيسه، وإبداء التعديلات أو الملاحظات في حال احتاجت الفقرة إلى تعديل، أو إضافة فقرات أخرى غير واردة في هذا المقياس.

قام الباحث بإجراء التعديلات المقترحة من قبل المحكمين والتي تضمنت دمج البعدين الثاني والرابع معاً، وكذلك دمج العاملين الخامس والسادس معاً، وتعديل بعض الصياغات اللغوية لبعض فقرات المقياس، واستبعاد خمس فقرات، وبالتالي أصبح المقياس مكوناً بصورته النهائية من ٤٨ فقرة موزعة على الأبعاد الأربعة، كما هو موضح في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)

عدد وأرقام فقرات مقياس قلق الإحصاء كما هي موزعة على أبعاده الأربعة

الأبعاد	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
قيمة الإحصاء	١٣	٢، ٥، ٩، ١١، ١٢، ١٤، ١٨، ٢٥، ٢٨، ٣٤، ٣٨، ٣٩، ٤٥
قلق الاختبار والصفوف الدراسية	١٤	٣، ٨، ١٠، ١٥، ١٦، ١٩، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٩، ٣٥، ٣٦، ٤٤، ٤٧
مفهوم الذات الحسابي وقلق التفسير	١٤	١، ٤، ٦، ٧، ١٣، ٢٠، ٢٤، ٢٦، ٢٧، ٣٠، ٣٢، ٤٠، ٤٣، ٤٦
الخوف من طلب المساعدة والخوف من المدرس	٧	١٧، ٣١، ٣٣، ٣٧، ٤١، ٤٢، ٤٨

ثبات أداة الدراسة

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة بحساب معامل الاتساق الداخلي للمقياس ككل ولكل بعد من أبعاده باستخدام معادلة (ألفا- كرونباخ)، وقد بلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة للبعد الأول (٠,٨٥) وللثاني (٠,٨٦) وللثالث (٠,٨٠) وللرابع (٠,٧٠) وبلغ للمقياس ككل (٠,٩٣).

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس قلق الإحصاء. وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، تم استخدام تحليل التباين الخماسي وذلك بهدف اختبار دلالة الفروق بين مستويات المتغيرات المستقلة في قلق الإحصاء، واختبار توكي Tuky Test للمقارنات البعدية وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

عرض نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول

نص السؤال الأول على "ما أهم مظاهر قلق الإحصاء لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة؟" للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس قلق الإحصاء، والجدول رقم (٣) يوضح أهم عشرة مظاهر مرتبة حسب أهميتها.

الجدول رقم (٣)

أهم مظاهر قلق الإحصاء لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة مرتبة حسب أهميتها

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣٩	ما يدفعني لتسجيل مقرر الإحصاء هو رغبتي في تجاوز هذا المقرر .	٤,٣٧	٠,٩٨
٣٥	أشعر بالقلق الشديد عند اقتراب ظهور نتيجة الإحصاء .	٤,٢٧	١,٠٢
٤٤	انطباعات زملائي الذين درسوا مقرر الإحصاء سابقاً ساهمت بدرجة كبيرة في زيادة قلقي من دراسة هذا المقرر.	٤,١٩	١,٠٩
٤٧	أشعر بالتوتر عندما أعرف أن إجابتي عن أسئلة الإحصاء تختلف عن إجابة زملائي الآخرين .	٤,٠٤	١,١٨
٢٩	أشعر بالقلق الشديد عند عرض نتائج زملائي في مقرر الإحصاء .	٣,٩٢	١,٠٨
٣٤	أتمنى حذف مقرر الإحصاء من الخطة الدراسية .	٣,٨٣	١,٣٩
١٩	غالباً ما أحفظ الكثير من المعلومات قبل التقدم لامتحان الإحصاء .	٣,٨٣	١,٠٧
١٥	أشعر بالرهبة أثناء جلوسي لامتحان الإحصاء .	٣,٧٦	١,١٥
١٠	أشعر بالقلق أثناء التفكير في امتحان الإحصاء .	٣,٧٥	١,٢٢
٤٢	إنزعج كثيراً عندما أطلب من زميل شرح موضوع في الإحصاء ولكني لا أستطيع ان افهم منه شيئا .	٣,٧٥	١,٢٧
	المقياس ككل	٣,٢٧	٠,٦٣

يتضح من الجدول رقم (٣) أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على المقياس ككل (٣,٢٧) ، في حين تراوحت متوسطات درجة أهم مظاهر قلق الإحصاء بين (٣,٧٥ – ٤,٣٧). كما حصلت الفقرة رقم (٣٩) على أعلى متوسط (٤,٣٧)، ونصت على "ما يدفعني لتسجيل مقرر الإحصاء هو رغبتي في تجاوز هذا المقرر" وتتعلق هذه الفقرة ببعد قيمة الإحصاء، وفي نفس البعد حصلت الفقرة رقم (٣٤) على المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (٣,٨٣)، ونصت على "أتمنى حذف مقرر الإحصاء من الخطة الدراسية".

وعن الفقرات المتعلقة بقلق الاختبار والصفوف الدراسية، جاءت الفقرات رقم (٣٥) وحصلت على المرتبة الثانية من حيث الأهمية بمتوسط (٤,٢٧)، ونصت على "أشعر بالقلق الشديد عند اقتراب ظهور نتيجة الإحصاء"، تليها الفقرة رقم (٤٤) في المرتبة الثالثة، وحصلت على متوسط (٤,١٩)، ونصت على "انطباعات زملائي الذين درسوا مقرر الإحصاء سابقاً ساهمت بدرجة كبيرة في زيادة قلقي من دراسة هذا المقرر"، ثم جاءت الفقرة رقم (٤٧) في الترتيب الرابع وحصلت على متوسط (٤,٠٤)، ونصت على "أشعر بالتوتر عندما أعرف أن إجابتي عن أسئلة الإحصاء تختلف عن إجابة زملائي الآخرين"، تليها الفقرة رقم (٢٩) وحصلت على الترتيب الخامس بمتوسط حسابي (٣,٩٢)، ونصت

على "أشعر بالقلق الشديد عند عرض نتائج زملائي في مقرر الإحصاء"، ثم جاءت الفقرات رقم (١٩) وحصلت على المرتبة السابعة من حيث الأهمية بمتوسط (٣,٨٣) ، ونصت على "غالباً ما أحفظ الكثير من المعلومات قبل التقدم لامتحان الإحصاء"، تليها الفقرة رقم (١٥) وحصلت على المرتبة الثامنة بمتوسط (٣,٧٦) ونصت على "أشعر بالرهبة أثناء جلوسي لامتحان الإحصاء"، وجاءت الفقرة رقم (١٠) في المرتبة التاسعة بمتوسط (٣,٧٥) ونصت على "أشعر بالقلق أثناء التفكير في امتحان الإحصاء".

٣- أما الفقرة رقم (٤٢) فقد جاءت في المرتبة العاشرة من حيث الأهمية، وحصلت على متوسط (٣,٧٥)، ونصت على "انزعج كثيراً عندما أطلب من زميل شرح موضوع في الإحصاء ولكني لا أستطيع أن أفهم منه شيئاً" وتتعلق هذه الفقرة ببعد الخوف من طَلب المساعدة والخوف من المدرس.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني

نص السؤال الثاني على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في قلق الإحصاء تعزى لمتغيرات: الجنس، والعمر، والتخصص، والسنة الدراسية، وعلامة امتحان نصف الفصل في مقرر مبادئ الإحصاء، وعدد مرات الرسوب في مقرر مبادئ الإحصاء ؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس قلق الإحصاء، والجدول رقم (٤) يبين ذلك.

الجدول رقم (٤)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس قلق الإحصاء تبعاً لمتغيرات الدراسة المستقلة

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	أ – ذكر	٣٢	٣,٢٧	٠,٦٥
	ب – أنثى	١٠٧	٣,٢٦	٠,٦٤
العمر	أ – أقل من ٢٠ سنة	٢٨	٣,٢٢	٠,٦٩
	ب – من ٢٠ – ٢٤ سنة	٨٠	٣,٣٠	٠,٦١
	ج – أكثر من ٢٤ سنة	٣١	٣,٢٥	٠,٦٥
التخصص	أ – تخصصات أدبية	١٠١	٣,٣٢	٠,٦١
	ب – تخصصات علمية	٣٣	٣,٠٣	٠,٦٦

تابع الجدول رقم (٤)

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السنة الدراسية	أ – أولى	٣٣	٣,١٨	٠,٦٦
	ب – ثانية	٣٧	٣,٢٣	٠,٦٣
	ج – ثالثة	٣٥	٣,٣١	٠,٧٢
	د – رابعة	٣٢	٣,٣٧	٠,٥١
علامة امتحان نصف الفصل في مقرر مبادئ الإحصاء	أ – أقل من ٥٠	٢٧	٣,٧٠	٠,٤٧
	ب – ٥٠ – ٥٩	٣٠	٣,٤٧	٠,٥٥
	ج – ٦٠ – ٦٩	٣٥	٣,٢٦	٠,٥٥
	د – ٧٠ – ٧٩	٢١	٢,٩٢	٠,٦٠
	هـ – ٨٠ فأعلى	٢٥	٢,٨٤	٠,٦٢
عدد مرات الرسوب في مقرر مبادئ الإحصاء	ولا مرة	٦٣	٣,٠٣	٠,٦٨
	مرة واحدة أو أكثر	٧٦	٣,٤٧	٠,٥٢

يشير الجدول رقم (٤) إلى أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على مقياس قلق الإحصاء حسب متغيرات الدراسة المستقلة، ولفحص الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام تحليل التباين الخماسي، والجدول رقم (٥) يبين ذلك.

الجدول رقم (٥)

نتائج اختبار تحليل التباين الخماسي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس قلق الإحصاء تبعاً لمتغيرات الدراسة المستقلة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة « ف «	الدلالة الإحصائية
الجنس	٠,٠٩٦	١	٠,٠٩٦	٠,٣٤٥	٠,٥٥٨
العمر	٠,٤٣٢	٢	٠,٢١٦	٠,٧٧٦	٠,٤٦٣
التخصص	١,٠٧٣	١	١,٠٧٣	٣,٨٤٩	٠,٠٠٥
السنة الدراسية	٠,٥٦٠	٣	٠,١٨٧	٠,٦٧٠	٠,٥٧٢
علامة امتحان نصف الفصل في مقرر مبادئ الإحصاء	١٢,٢٧٠	٤	٣,٠٦٧	١١,٠٠٠	٠,٠٠٠
عدد مرات الرسوب في مقرر مبادئ الإحصاء	٣,٦٣٩	١	٣,٦٣٩	١٣,٠٥٠	٠,٠٠٠
الخطأ	٣٣,١٨٣	١١٩	٠,٢٧٩		
المجموع الكلي	٥٢,٥٠٠	١٣١			

يتضح من الجدول السابق رقم (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس قلق الإحصاء حسب متغير الجنس، حيث بلغت قيمة "ف" (٠,٣٤٥) ، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥). كما يبين الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغير العمر، إذ بلغت قيمة " ف " (٠,٧٧٦)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

أما بالنسبة لمتغير التخصص، فقد بين الجدول السابق رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس قلق الإحصاء حسب متغير التخصص، إذ بلغت قيمة "ف" (٣,٨٤٩)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، وبالرجوع إلى جدول المتوسطات رقم (٤) يتضح أن الفروق كانت لصالح طلبة التخصصات الأدبية.

كما يتضح من الجدول السابق رقم (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس قلق الإحصاء تعزى لمتغير السنة الدراسية، إذ بلغت قيمة "ف" (٠,٦٧٠)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

كما يتضح من الجدول السابق رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس قلق الإحصاء تعزى لمتغير علامة امتحان نصف الفصل في مقرر مبادئ الإحصاء، إذ بلغت قيمة "ف" (١١,٠٠٠)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار توكي Tuky Test للمقارنات البعدية ، والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٦)
نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية في قلق الإحصاء تبعاً لمتغير علامة امتحان نصف الفصل في مقرر مبادئ الإحصاء

مستويات متغير علامة امتحان نصف الفصل في مقرر مبادئ الإحصاء	المتوسطات الحسابية	أقل من ٥٠	٥٠ – ٥٩	٦٠ – ٦٩	٧٠ – ٧٩	٨٠ فأعلى
أقل من ٥٠	٣,٧٠					
٥٠ – ٥٩	٣,٤٧					
٦٠ – ٦٩	٣,٢٦	×				
٧٠ – ٧٩	٢,٩٢	×	×			
٨٠ فأعلى	٢,٨٤	×	×	×		

(× دالة عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥)

يشير الجدول السابق رقم (٦) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئة العلامة الأولى وفئة العلامة الثالثة والرابعة والخامسة وذلك لصالح فئة العلامة الأولى، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئة العلامة الثانية والرابعة والخامسة وذلك لصالح فئة العلامة الثانية، كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئة العلامة الثالثة وفئة العلامة الخامسة، وذلك لصالح فئة العلامة الثالثة.

ويتضح من الجدول السابق رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس قلق الإحصاء حسب متغير عدد مرات الرسوب في مقرر مبادئ الإحصاء، إذ بلغت قيمة "ف" (١٣,٠٥٠) ، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، وبالرجوع إلى جدول المتوسطات رقم (٤) يتضح أن الفروق كانت لصالح الطلبة الذين رسبوا في مقرر مبادئ الإحصاء مرة واحدة أو أكثر.

مناقشة النتائج

أظهر نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على المقياس ككل (٣,٢٧)، في حين تراوحت متوسطات درجة أهم مظاهر قلق الإحصاء بين (٣,٧٥ – ٤,٣٧)، وهذا يعني أن درجة قلق الإحصاء لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تراوحت بين متوسطة ومرتفعة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الاعتقاد السائد لدى طلبة تلك المقرر من أن دراسة الموضوعات الإحصائية يشكل عبئاً نفسياً بالنسبة لهم، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه بيوتروسكي وزملاؤه (Piotrowski et al., 2002) من أن معظم الطلبة الملتحقين بمقررات مقررات الإحصاء يشعرون بدرجة عالية من التوتر، وتظهر لديهم مشاعر الخوف والقلق.

ويتضح من الجدول رقم (٣) أن الفقرة رقم (٣٩) قد حصلت على أعلى متوسط (٤,٣٧)، وفي نفس البعد جاءت الفقرة رقم (٣٤) بمتوسط حسابي (٣,٨٣)، وحصلت على المرتبة السادسة، وكلتا الفقرتين متعلقتان بالقلق المرتبط بقيمة الإحصاء، وهذا يعكس مدى التوتر الذي يبديه طلبة جامعة القدس المفتوحة تجاه هذا المقرر، بسبب نقص إدراكهم بمدى ارتباط هذا المقرر بمسارهم الأكاديمي أو واقعهم الحياتي، وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة بان وتانغ (Pan & Tang, 2006) من أن تدني إدراك الطلبة لمدى ارتباط الموضوعات الإحصائية بحياتهم اليومية أحد مسببات قلق الإحصاء لديهم.

كما يتضح من الجدول رقم (٣) أن أكثر فقرات أهم مظاهر قلق الإحصاء جاءت في بعد قلق الاختبار والصفوف الدراسية وحملت الأرقام (٣٥، ٤٤، ٤٧، ٢٩، ١٩، ١٥،

١٠)، وتعزى هذه النتيجة كما يراها الباحث إلى طبيعة أنظمة التقييم المتبعة في التعليم الجامعي بشكل عام وجامعة القدس المفتوحة بشكل خاص، فعلامة الطالب في الامتحان هي التي تحدد نجاحه أو رسوبه في هذا المقرر، ويتقرر في ضوئها تبعات نفسية وأكاديمية مما يجعل الطالب في حالة توتر أثناء جلوسه للامتحان أو التفكير فيه، وقد يلجا إلى عادات دراسية غير سليمة للتعويض عن مشاعر النقص في المهارات الإحصائية وللخروج من حالة الضغط التي تلازمه طوال الفصل الدراسي، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه انوقبيزي وولسون (Onwuegbuzie & Wilson, 2003) من أن أنماط التقييم الرسمية المتبعة في الجامعات أو الكليات تعد أحد مسببات قلق الطلبة في مقررات الإحصاء.

أما الفقرة رقم (٤٢) فقد جاءت في المرتبة العاشرة من حيث الأهمية، وحصلت على متوسط (٣,٧٥). وتتعلق هذه الفقرة ببعد الخوف من طلب المساعدة والخوف من المدرس. يفسر الباحث هذه النتيجة بأن مشاعر التوتر غالباً ما تكون مرتبطة بعدم فهم الموضوعات الإحصائية والعائدة إلى أسباب شخصية أو متعلقة بطبيعة محتوى الإحصاء، وتتعزز هذه المشاعر عندما لا يستطيع الطلبة تعلم هذه الموضوعات من الزملاء بعد عزوفهم عن طلبها من المشرف الأكاديمي.

بالنسبة لسؤال الدراسة الثاني فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الإحصاء لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير الجنس، وتعزى هذه النتيجة كما يعتقد الباحث إلى أن جميع طلبة مقرر مبادئ الإحصاء بغض النظر عن جنسهم يدرسون نفس المقرر ويتقدمون لنفس الامتحان، وجميعهم يكافحون من أجل النجاح أو التفوق ذكوراً وإناثا، كما يعود ذلك إلى طبيعة الخصائص المعرفية لطلبة جامعة القدس المفتوحة، وهذه الخصائص في معظمها متحررة من الفروق الجنسية المرتبطة بمسببات قلق الإحصاء. تتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة ساتارسو (Sutarso, 1992) في حين تختلف مع نتيجة كل من دراسة برادلي وويجانت (Bradley &Wygant, 1998) ودراسة هونج (Hong, 1999) التي أظهر كل منهما وجود فروق في قلق الإحصاء تعزى للجنس، إذ بينت نتائج كل منهما أن الطالبات يظهرن قلقاً أعلى من الطلاب.

كما يتضح من الجدول رقم (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الإحصاء لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير العمر. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة نظام التعليم عن بعد الذي تتبعه جامعة القدس المفتوحة ويقوم على توفير فرص التعليم الجامعي للجميع دون الاهتمام بالعمر، وعليه فاختلاف أعمار طلبة الجامعة لا يعني التفاوت في الخبرات أو المعارف الضرورية لدراسة الموضوعات الإحصائية مما يختزل الفروق بين مختلف الفئات العمرية في قلق الإحصاء. وهذه النتيجة جاءت مخالفة لدراسة بيل (Bell,

2003) حيث وجد فروق في قلق الإحصاء بين الطلبة الذين تزيد أعمارهم عن (٢٥) والطلبة الأصغر سناً لصالح الفئة الاولى.

وبالنسبة لمتغير التخصص، فقد أظهر الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الإحصاء لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير التخصص ولصالح طلبة التخصصات الأدبية، ويعود ذلك كما يعتقد الباحث إلى طبيعة التخصصات العلمية التي تشتمل برامجها على العديد من المقررات الرياضية أو الإحصائية، ولاعتقاد طلبة هذه التخصصات بأهمية هذا المقرر وارتباطه بتخصصاتهم، كما أن طلبة هذه التخصصات هم في العادة من ذوي الخبرات الرياضية والإحصائية المرتفعة ويمتلكون مهارات حسابية عالية، وهذه المؤشرات بدورها تختزل من قلق الإحصاء لدى الطلبة كما ورد في أدبيات بحوث قلق الإحصاء (Onwuegbuzie & Wilson, 2003).

وعن دلالة الفروق وفقاً لمتغير السنة الدراسية، بين الجدول رقم (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الإحصاء لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير السنة الدراسية، يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن مقرر مبادئ الإحصاء هو مقرر إجباري لا يرتبط تسجيله النجاح في أي متطلب دراسي سابق، ويجوز للطالب دراسته في أي فصل دراسي، وعليه لا تشكل الفوارق بين السنوات الدراسية أي أثر على قلق الطلبة أثناء دراستهم لهذا المقرر .

كما يتضح من الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الإحصاء لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير علامة امتحان نصف الفصل في مقرر مبادئ الإحصاء، ولصالح فئة العلامة الأدنى، وهذا يعني أن الفروق في قلق الإحصاء تبعاً لمتغير علامة امتحان نصف الفصل في مقرر مبادئ الإحصاء تميل نحو العلامة الأدنى، أي أنه كلما كانت العلامة أدنى كلما كان متوسط قلق الإحصاء مرتفعاً، مما يعني وجود علاقة سلبية بين قلق الإحصاء والتحصيل الدراسي فيها، ويعود ذلك إلى أن ارتفاع علامة الطلبة في امتحان نصف الفصل يعزز من مفهوم الذات الرياضي لديهم ، ويزيد من ثقة الطالب بنفسه تجاه تعلم الإحصاء ويحرره من مشاعر الفشل. تتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة بيل (Bell, 2001)، ودراسة زيدنر (Zeidner, 1991)، ودراسة تريمبلاي وزملائه (Tremblay et al., 2000)، ودراسة ساتاسو (Sutarso, 1992)، من حيث وجود علاقة سلبية بين قلق الإحصاء وعلامات الطلبة في المقرر، في حين تختلف مع نتيجة دراسة ناصر (Nasser, 2004)، التي أظهرت عدم وجود علاقة دالة بين مكونات قلق الإحصاء والتحصيل الدراسي فيها .

ويتضح من الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الإحصاء لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير عدد مرات الرسوب في مقرر مبادئ الإحصاء، ولصالح

الطلبة الذين رسبوا في مقرر مبادئ الإحصاء مرة واحدة أو أكثر. وتعزى هذه النتيجة إلى الخبرات السلبية المكتسبة من الفشل في تجاوز الحد المطلوب من المعارف والمهارات اللازمة للنجاح في المقرر سابقاً، والتي بدورها عززت من مشاعر الخوف لدى هؤلاء الطلبة، وتعد هذه المدركات أحد المنبئات المسببة لقلق الإحصاء كما أشار انوقبيزي (Onwuegbuzie, 2000).

التوصيات

في ضوء ما خرجت به الدراسة من نتائج ، يوصي الباحث بالآتي:

– تضمين مقرر مبادئ الإحصاء بالمعلومات التي من شانها تعزيز وعي الطلبة بالإحصاء وأهميته بالنسبة لهم، وتفعيل دور الإرشاد الأكاديمي بما يساهم في تخفيف حدة التوتر التي يحملها الطلبة تجاه هذا المقرر.

– ضرورة ربط الأنشطة الإحصائية بواقع تخصصات الطلبة، والتركيز على الجوانب التطبيقية أكثر من الاهتمام بالجوانب النظرية التجريدية.

– تعديل أنظمة التقييم المتبعة في هذا المقرر، بحيث يتم تخصيص جزء من علامة المقرر للأنشطة الفردية ذات الجانب التطبيقي.

المراجع

Bell, A. (2003). Statistics anxiety: The nontraditional student. **Education, 124**(1), 157 - 162.

Bell, A. (2001). Length of course and levels of statistics anxiety. **Education, 12**(4), 713 - 716.

Bradley, D., & Wygant, C. (1998). Male and female differences in anxiety about statistics are not reflected in performance. **Psychological Reports, 82** (1), 245 - 246

Bursal, M., & Paznokas, L. (2006). Mathematics anxiety and preservice elementary teacher's confidence to teach mathematics and science. **School Science and Mathematics, 106** (4), 173 – 180.

Hong, E. (1999). **Effects of gender, math ability, trait test anxiety, statistics course anxiety, statistics achievement, and perceived test difficulty on state test anxiety.** (ERIC Document Reproduction Service No. ED 432599).

Ikegulu, T. (1998). **An empirical development of an instrument to assess mathematics anxiety and apprehension.** (ERIC Document Reproduction Service No. ED 433235).

Mji, A., & Onwuegbuzie, A. (2004). Evidence of score reliability and validity of the statistical anxiety rating scale among technikon students in South Africa. **Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 36**, 238 – 251.

Mills, J. (2003). A theoretical framework for teaching statistics. **Teaching Statistics, 25**(2), 56–58.

Nasser , F.(2004). Structural model of the effects of cognitive and affective factors on the achievement of Arabic–speaking pre-service teachers in introductory statistics. **Journal of Statistics Education, 12**(1). From: www.amstat.org/publications/jse/v12n1/nasser.html

Onwuegbuzie, A. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. **Assessment and Evaluation in Higher Education, 29**(1), 3-19.

Onwuegbuzie, A. (2000). Statistics anxiety and the role of self–perceptions. The **Journal of Educational Research, 93**(5), 323-330 .

Onwuegbuzie, A. (1998). Role of hope in predicting anxiety about statistics. **Psychological Reports, 82,** 1315-1320.

Onwuegbuzie, A., & Daley, C. (1999). Perfectionism and statistics anxiety. **Personality and Individual Differences, 26**(6), 1089–1102.

Onwuegbuzie, A., & Wilson, V. (2003). Statistics anxiety: Nature, etiology, antecedents , effects , and treatments – a comprehensive review of the literature. **Teaching in Higher Education, 8**(2), 195–209.

Pan , W., & Tang , M. (2006). Student's perceptions on factors of statistics anxiety and instructional strategies. **Journal of Instructional Psychology, 32**(3), 205 - 214.

Pan, W., & Tang, M. (2004). Examining the effectiveness of innovative instructional methods on reducing statistics anxiety for graduate students in the social science. **Journal of Instructional Psychology, 31**(2), 149 - 159.

Piotrowski, C., Bagui, S., & Hemasinha, R. (2002). Development of a measure on statistics anxiety in graduate-level psychology students. **Journal of Instructional Psychology, 29**(2), 97-100.

Sutarso, T. (1992). **Some variables in relation to student's anxiety in learning statistics.** (ERIC Document Reproduction Service No. ED 353334).

Tremblay, P., Gardner, R., & Hiepei, G. (2000). A model of the relationship among measures of affect , aptitude and performance in introductory statistics. **Canadian Journal of Behavior Science, 32,** 40-48.

Zeidner, M. (1991). Statistics and mathematics anxiety in social science students: Some interesting parallels. **British Journal of Educational Psychology, 61,** 319 – 328.

Zimmer, J., & Fuller, K. (1996). **Factors affecting undergraduate performance in statistics: A review of literature.** (ERIC Document Reproduction Service No. ED 406424)

175
المجلد 9 العدد 3 سبتمبر 2008

الوحدة النفسية وعلاقتها بالاكتئاب لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة آل البيت

د. يوسف موسى مقدادي
كلية العلوم التربوية
جامعة آل البيت- الاردن

الوحدة النفسية وعلاقتها بالاكتئاب لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة آل البيت

د. يوسف موسى مقدادي
كلية العلوم التربوية
جامعة آل البيت- الأردن

الملخص

استهدفت هذه الدراسة تعرف علاقة الوحدة النفسية بالاكتئاب لدى عينة من ٥١٠ طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس في كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت منهم ٣١٢ من الإناث و١٩٨ من الذكور. تم اختيارهم عشوائيا. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس الشعور بالوحدة النفسية، وقائمة بيك للاكتئاب بعد التأكد من صدق وثبات تلك المقاييس.

وللإجابة عن فرضيات الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية، وحساب معامل ارتباط بيرسون، واستخدام اختبار ت حيث أشارت النتائج إلى ما يلي:

- تقترن الزيادة في الاكتئاب بالزيادة في الشعور بالوحدة النفسية.
- مستوى الشعور بالوحدة أعلى لدى مجموعة المكتئبين مقارنة بمجموعة غير المكتئبين.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في مستوى الاكتئاب، وأن مستوى الاكتئاب أعلى لدى الإناث.
- لا يوجد اختلاف في الشعور بالوحدة النفسية بين الذكور والإناث.

إن نتائج هذه الدراسة تشير إلى أهمية تضمين البرامج الإرشادية والتربوية التي تقدم لطلبة الجامعات تدريبات لزيادة الاتصال الاجتماعي؛ لأنها تساعد في الوقاية من الشعور بالوحدة النفسية والاكتئاب.

الكلمات المفتاحية: الوحدة النفسية، الاكتئاب، الطالب الجامعي.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٦/١٢/٢٤م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٧/١١/٢٠م

Relationship between Loneliness and Depression Among Students in the Department of Education at Al al–Bayt University

Dr. Yusef M. Migdady
College of Education Sciences
Al al-Bayt University

Abstract

The purpose of this study was to investigate the relationship between loneliness and depression using a sample of 510 undergraduate students from the faculty of Education at Al al-Bayt University (312 females and 198 males).were distributed randomly. The researcher used Loneliness scale and Depression scale after its validity and reliability. To answer the hypotheses of the study, the following scales were use: means and standard derivations, person's relational coefficients, and t-test. The results of the study indicated that:

- There is correlation between increase in depression and the increase in loneliness.
- The level of loneliness is higher among the depressed students than the unrepressed ones.
- There are statistically significant differences between males and females in the level of depression. Depression is higher among females.
-There are no differences in the level of loneliness between males and females.

The findings of this study indicated that it is important that counseling and educational programs designed for University students should include training programs aiming at developing social communication skills, which in turn would help in preventing loneliness and depression.

Key words: loneliness, depression, university student.

الوحدة النفسية وعلاقتها بالاكتئاب لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة آل البيت

د. يوسف موسى مقدادي
كلية العلوم التربوية
جامعة آل البيت- الأردن

مقدمة الدراسة

رغم أن الاكتئاب اضطراب معروف منذ ما يزيد على (٢٠٠٠) عام، فإنه لم يتم التوصل إلى تعريف ثابت لهذه الحالة المزاجية، وذلك لوجود اتجاهات مختلفة، ففي إطار المدرسة السلوكية تم تبني مصطلح التعزيز بوصفه مرتكزاً أساسيا في تفسير الاكتئاب، حيث افترض لازاروس (Lazarus) المشار إليه في (Bellack, et al., 1985) بأن الاكتئاب ينشأ نتيجة لنقص التعزيز أو عدم ملاءمته، والذي يؤدي بدوره إلى إعاقة تأسيس السلوك التوافقي للفرد.

ويعزو روجرز الاكتئاب إلى فشل الفرد في تحقيق الذات المثالية، بسبب الفجوة الواسعة بين الذات المثالية والذات الواقعية (Collins, 1983).

أما المنظرون المعروفون امثال بيك وايليس وسيلجمان (Beck, 1976) فقد قدموا فرضيات تعزو الاكتئاب من حيث أسبابه إلى مدركات الشخص، فعزا بيك (Beck, 1976) الدور السببي الأولي في الاكتئاب إلى المدركات السلبية والمشوهة، والتي تؤدي إلى ردود فعل عاطفية مضطربة وسلوكيات أخرى مرتبطة بالاكتئاب. كما أكد ايليس (Eills) على دور المعتقدات غير العقلانية في نشوء الاكتئاب، حيث افترض بأن الاكتئاب ينشأ عندما يدرك الفرد حدث أو موقف معين بطريقة خاطئة أو غير عقلانية، ويترتب على هذا الإدراك الخاطئ ردة فعل عاطفية سلبية تجاه الموقف كالاكتئاب والقلق ومشاعر الرفض وعدم الأهمية، في حين نظر سليجمان (Seligman) (المشار إليه في Bellack, et al., 1985) إلى الاكتئاب بأنه نتيجة للإحساس بالعجز الناشئ عن الاعتقاد بفقدان السيطرة على الموقف، وينشأ الإحساس بالعجز عندما يشعر الفرد بعدم القدرة على تجنب حدث غير ملائم أو الفشل في تحقيق نتيجة مرغوب فيها بجهوده أو بجهود الآخرين، فيعتقد الفرد بأن كل أفعاله وأفكاره غير مجدية.

والاكتئاب Depression هو شعور بالحزن والغم مصحوب غالباً بانخفاض في الفاعلية (Watkins, 1997). ويعرفه بيك (Beck, 1976) بأنه الأفكار السلبية التي يحملها الفرد عن نفسه وعن الآخرين وعن المستقبل، وهذه الأفكار هي المسئولة عن تفسير الخبرات والمثيرات، والأحداث بالإضافة إلى المشاعر. ويعرفه جولدنسون (Goldenson) (المشار إليه

في عبدالخالق، ١٩٩١) بأنه حالة انفعالية من الغم والهم المستمر والتي تتراوح بين تثبيط الهمة البسيطة نسبياً والكآبة إلى مشاعر القنوط والجزع واليأس، ويصاحب هذه المشاعر عادة الافتقار إلى المبأداة، والشعور والكسل، وفتور الهمة والأرق، وفقد الشهية، وضعف الذاكرة، وصعوبة اتخاذ القرارات.

ويتفق العديد من الباحثين على أن الاكتئاب هو خبرة وجدانية ذاتية تتميز بأعراض متعددة كالحزن، والتشاؤم، وفقدان الاهتمام، واللامبالاة، والشعور بالفشل، والرغبة في إيذاء الذات، وفقدان الشهية، والإرهاق ومشاعر الذنب، واحتقار الذات، وبطء الاستجابة، وعدم القدرة على بذل أي جهد (Patchett, 2005).

ويمثل الاكتئاب حالة من المزاج السوداوي المصاحبة لفتور الهمة، وهو يبطئ النشاطين العقلي والجسمي، بمنظومة من التحريفات المعرفية السلبية، ويعكس الاكتئاب المشاعر الكئيبة وانخفاض الحماس، وقد يكون الاكتئاب عصابياً طفيفاً، وقد يكون ذهانياً ينتهي إلى تدمير الفرد (Beck, 1976). وغالباً ما يطلق على النوع الأول الاكتئاب الاستجابي أو النفسي، وهو تعبير يشير إلى أن حالة المريض هي استجابة واضحة، إلا أنها مبالغ فيها إزاء أحداث محددة، مثل: فقدان شخص عزيز، أو فشل في الحب، أو الرسوب في الامتحان، أو خسارة مالية، ويعد هذا النوع من الاكتئاب من خلال هذه الصورة خارجي المنشأ، أما النوع الذهاني فيشار إليه بأنه داخلي المنشأ، أي يرجع إلى شخصية المريض دون أن يرتبط بأية أحداث خارجية.

والاكتئاب بالنسبة للغالبية العظمى من الناس يعبر عن استجابة عادية تثيرها خبرة مؤلمة: كالفشل في الدراسة، أو فقدان شيء مهم كالعمل، أو وفاة إنسان غال، وهذا النوع من الاكتئاب يكون مرتبطاً بالموقف الذي أثاره (O'Leary& Wilson, 1978).

ويرى بيك (Beck, 1976) أن الفرد المكتئب يكون منعزلاً ويفتقر للمساندة الوجدانية والدعم الاجتماعي. ويرى ميلر وسيلجمان (Miller & Seligman, 1983). أن الفرد المكتئب يتصرف في المواقف الاجتماعية بطريقة تعكس تقدير منخفض للذات، وضعف في مستوى التكيف. وتبين الدراسات أن المكتئبين يجرون قدراً أقل من الاتصالات الاجتماعية مما يجريه غير المكتئبين، وأنهم لا يكونون قادرين على إثبات ذواتهم في المواقف البين شخصية (Leary, 1990).

ويؤكد وليامز (Williams, 1992) أن الاكتئاب وما يصاحبه من أعراض يؤدي إلى انسحاب الأفرد من العالم الاجتماعي، فهم يفتقرون إلى الإيجابية في المواقف الاجتماعية، مما يجعلهم يشعرون بالوحدة النفسية. وبالمقابل فهناك عدد من العوامل المسبقة المولدة للاكتئاب من بينها الخجل والشعور بالوحدة النفسية، والافتقار إلى الدعم الاجتماعي.

وحيث إن طلبة الجامعة يواجهون العديد من الضغوط التي تجعلهم عرضة للعديد من

المشكلات النفسية (Patchett, 2005). فإن الوحدة النفسية والاكتئاب مفهومان يهددان استقرار الفرد؛ لما ينطوي عليها عليه من الآثار السلبية، وفي حالة الطالب الجامعي أشارت نتائج دراسة أوليفر وبيركهام (Oliver & Burkham) (المشار إليه في عبدالخالق، ١٩٩١) في الولايات المتحدة الأمريكية أن واحداً من كل ستة طلاب في الجامعة يعاني من حالة الاكتئاب أثناء دراسته الجامعية (الريحاني ورفيقاه، ١٩٨٩). وأشارت دراسة أخرى إلى أن انتشار الاكتئاب بين طلاب الجامعة يتراوح بين (١٧-٢٣٪)، وأن (٤٥٪) من الطلبة الذين يبحثون عن خدمات الإرشاد النفسي يعانون من الاكتئاب (عبد الخالق، ١٩٩١).

واتفقت نتائج العديد من الدراسات على أن ارتفاع مستوى الاكتئاب يرتبط بزيادة مستوى الشعور بالوحدة النفسية (Yang & Clum, 1994). كما وجدت دراسات أخرى أن عدداً من الأفراد حصلوا على درجات مرتفعة على مقاييس الوحدة النفسية، وتناولت تلك الدراسات متغير الشعور بالوحدة النفسية، وعلاقته ببعض المتغيرات كالاكتئاب، ودلت نتائجها على وجود علاقة موجبة بين الشعور بالوحدة النفسية والاكتئاب (Wiseman, et al.، 1995؛ عطا، ١٩٩٣؛ الشناوي وخضر، ١٩٨٨).

وفيما يتعلق بالفروق بين الجنسين، فقد أظهرت نتائج بعض الدراسات التي أجريت على طلبة الجامعة أن درجة الاكتئاب لدى الإناث أعلى منها لدى الذكور (إبراهيم، ١٩٩٨؛ Hunt, 1988; Wiseman et al.,1995). غير أن دراسات أخرى أظهرت أن درجات الذكور على مقياس الاكتئاب كانت أعلى من درجات الإناث (حسين، ١٩٩٧؛ حداد، ١٩٩٠).

وفيما يتعلق بالوحدة النفسية فرغم تعدد التعريفات حول المفهوم، فإنها تتفق جميعها على أن الوحدة النفسية خبرة مزعجة بالنسبة للفرد تنتج عن عجز في علاقاته الاجتماعية، و أن الوحدة ليست مرادفة لكون الفرد وحيداً، كما أن وجود الفرد مع الآخرين لا يحميه من مشاعر الوحدة (Peplan & Perlman, 1982). ويرجع هذا التعدد إلى الأسس النظرية التي يستند إليها كل منهما. فعلى سبيل المثال يرى ويس (Wiess, 1973) أن الوحدة النفسية تحدث لا لكون الفرد منعزلاً عن الآخرين، ولكن لشعوره بعدم وجود الارتباط المطلوب مع الآخرين. ويعرّف جونز وزملاؤه (Jones, Steven & Den, 1982) الشعور بالوحدة النفسية بأنه خبرة سلبية ترتبط بالحاجة الإنسانية إلى التواد مع الآخرين.

والوحدة النفسية حالة ذاتية يعرفها الفرد عن نفسه، ويقررها الآخرون عنه، وهذه الحالة تتضمن مكونات معرفية وعاطفية وسلوكية ودافعية، وتتضمن حاجة الفرد إلى الرغبة في العلاقات الشخصية المتبادلة (Willims, 1983). وهناك عدة مؤشرات يمكن أن تنبئ عن الوحدة النفسية، منها إحساس الفرد بعدم الرضا، أو الإشباع تجاه بيئته الاجتماعية وأصدقائه (قشقوش، ١٩٨٣)، وبينما يكون المظهر الأساسي في الوحدة النفسية هو الوحشة، تكون الحالة الوجدانية في الاكتئاب هي الاستعداد النفسي، وعلى عكس المكتئب، فإن الشخص

الذي يشعر بالوحدة يصل إلى الناس ولكنه لا يستطيع التواصل معهم (Seligson, 1983).

ويشير ويس (Wiess, 1973) إلى أن هناك مجموعتين من الأسباب للوحدة النفسية: الأولى: وتتصل بالمواقف أو البيئة الاجتماعية، والثانية: وتتصل بالفروق الفردية، ويرى أن هناك نوعين من الوحدة النفسية:

– الوحدة الانفعالية Emotional Loneliness: وتنتج عن عدم وجود علاقات عاطفية ودية مع شخص آخر، ويمكن التخفيف منها من خلال إنشاء علاقة ودية مرضية أو من خلال تعويض علاقة مفقودة.

– الوحدة الاجتماعية Social Loneliness: وتنتج عن عدم كفاية شبكة العلاقات الاجتماعية للفرد، ويمكن علاجها عن طريق بناء علاقات اجتماعية وصداقات مرضية مع الآخرين.

وقد يلجأ الفرد الذي يعاني من الشعور بالوحدة النفسية إلى استخدام بعض المواد المخدرة مثل المشروبات الكحولية، والمخدرات، والمحفزات النفسية كوسائل للتعايش مع الوحدة النفسية التي يعاني منها، ويمكن أن تقود الوحدة النفسية بعض الأفراد إلى التخلص من حياتهم، أو الإقدام على قتل الآخرين في محاولة مأساوية للهرب، أو لجذب الانتباه إليهم (Zakahi & Duran, 1982).

ويشير كل من حداد وسوالمة (١٩٩٨) إلى أن الشباب الذين يعانون من الشعور بالوحدة النفسية تكون لديهم سلوكيات عديدة غير مرغوب فيها مثل: الخجل، والخوف، والغضب، والعدوانية وغيرها. ويرى جونز وجونز (Gones & Gones, 1981). أن الشباب ذوي المستويات المرتفعة من الإحساس بالوحدة النفسية يقيمون أنفسهم على نحو أكثر سلبية، وتكشف استجاباتهم عن وجود قصور فيما لديهم من مهارات اجتماعية في مفاهيمهم عن ذواتهم، كما أن هؤلاء الشباب يقيمون الآخرين صفة عامة على نحو أكثر سلبية ويتوقعون أن تكون تقييمات الآخرين بشأنهم سلبية.

وحول العلاقة بين الشعور بالوحدة النفسية والعمر فيرى ماجزكوفيك (Mijuskovic, 1986). أن الشعور بالوحدة في مرحلة الشباب يفوق الشعور بالوحدة في بقية المراحل العمرية الأخرى، وذلك نتيجة لظهور حاجات شخصية جديدة للفرد كحاجته إلى الود والألفة في علاقاته الشخصية وحاجته إلى الشعور بالانتماء من خلال تكوين علاقات ودية حميمة مع الآخرين، وأن فشل الفرد في بناء مثل هذه العلاقات الاجتماعية يساهم بدرجة كبيرة في شعوره بالوحدة النفسية.

وفيما يتعلق بالفروق بين الجنسين، فقد أظهرت نتائج بعض الدراسات أن الإناث أكثر عرضة للشعور بالوحدة النفسية مقارنة بالذكور (النيال، ١٩٩٣؛ الراعي، ١٩٩٠؛ Wiess، 1973, Borys & Perlman, 1985)، بينما أظهرت نتائج دراسات أخرى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الشعور بالوحدة النفسية (شواقفة، ٢٠٠٠، Neto & Bares, 2000،

حداد وسوالمة، ١٩٩٨؛ الربيعة، ١٩٩٧؛ Borys & Perlman, 1985).

وعليه، فإن تناول العلاقة بين الشعور بالوحدة لنفسية والاكتئاب لدى الشباب الجامعي يمثل أهمية لما لهذه المرحلة من طبيعة خاصة تجعلها مرحلة قرارات تتعلق بأسلوب الحياة، وأن الفشل في تحقيق ذلك قد يؤدي إلى الشعور بالوحدة النفسية.

وثمة عدد من الدراسات تناولت الشعور بالوحدة النفسية، وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل الاكتئاب فقد أجرى باتشيت (Patchett, 2005) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين الشعور بالوحدة النفسية والاكتئاب وعلاقتهما بتكيف الطلبة في الجامعة، وتناولت الدراسة متغيرات أخرى مثل مكان الإقامة، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٧) طالبا من طلبة السنة الأولى. دلت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس الوحدة النفسية ومقياس الاكتئاب يعانون من صعوبات في التكيف حسب ما أظهرته مقاييس التكيف المستخدمة في الدراسة. كما دلت النتائج أيضاً على أن الطلبة الذين حصلوا على درجات منخفضة على مقياس الوحدة النفسية، ومقياس الاكتئاب أظهروا وجود مستوى مرتفع من التكيف حسب ما أظهرته أيضا مقاييس التكيف المستخدمة في الدراسة.

وقام هيرمان (Herman, 2005) بدراسة استقصاء العلاقة بين الكفاءة الذاتية الاجتماعية، وتقدير الذات وعلاقتهما بالشعور بالوحدة النفسية والاكتئاب لدى طلبة الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (٦٩٦) طالبا جامعيا. دلت نتائج الدراسة على أن الطلبة الذين يتصفون بالكفاءة الذاتية الاجتماعية، وتقدير الذات المرتفع يتمتعون بحماية ضد ظهور الأعراض الاكتئابية والشعور بالوحدة، و أن الأفراد ذوي الكفاءة الذاتية الاجتماعية المنخفضة وتقدير الذات المنخفض لديهم بعض الأعراض الاكتئابية وأعراض الشعور بالوحدة النفسية.

وفي دراسة نوعية أجراها سبيجت (Speight, 2005) لبحث درجة الشعور بالوحدة النفسية والاكتئاب لدى طلبة كورادو وعلاقتهما بالأوضاع الأسرية تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبا جامعيا من طلبة كورادو. دلت نتائج الدراسة أن الطلبة ذوي الصعوبات المالية والانعزاليين ظهرت لديهم أعراض الاكتئاب والشعور بالوحدة لنفسية، وأن ذلك انعكس سلبا على أوضاعهم الأسرية، بحيث أجابوا عبر تقاريرهم الذاتية، أنهم غير مساهمين في إيجاد الجو الإيجابي داخل أسرهم، وأنهم لايتمتعون بأساليب لحل المشكلات التي تعترض أسرهم.

وأجرى شواقفة (٢٠٠٠) دراسة بعنوان الشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة جامعة آل البيت، تكونت عينة الدراسة من (١٦٥) طالباً و(١٨٥) طالبة، في مختلف التخصصات في الجامعة، توصل الباحث إلى نتائج تفيد بعدم وجود أثر للجنس والجنسية في شعور الطلبة بالوحدة النفسية.

وقام وايزمن وزملاؤه (Wiseman, et al., 1995) بدراسة لفحص العلاقة بين الشعور

بالوحدة النفسية والاكتئاب لدى طلبة جامعة حيفا، تكونت عينة الدراسة من (١٠٧) ذكور و (٢١٨) إناث، ودلت نتائجها على وجود علاقة إيجابية بين الشعور بالوحدة النفسية والاكتئاب.

وأجرى عطا الله (١٩٩٣) دراسة أشارت إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين تقدير الذات، وكل من الشعور بالوحدة النفسية، والاكتئاب.

وفي دراسة أجراها إبراهيم والنافي (Ibrahim & Alnafie, 1991) على عينة من الطلبة السعوديين في إحدى الجامعات السعودية هدفت إلى تحديد نسبة الزملات الاكتئابية عند الطلبة، وذلك من خلال استخدام مقاييس نفسية متعددة. أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي: الميل إلى لوم الذات (٦٤٪)، والشعور بالعجز (٥٢٪)، وفقدان الشهية (٤٩٪)، واضطراب في النوم (٣٨٪). وبالمثل عبر أفراد كثيرون من العينة نفسها عن أعراض أخرى ذات متضمنات مرضية منها العجز عن التركيز (٥٤٪)، والخجل الشديد (٥٣٪)، والتشنج (٤٢٪٩)، والصعوبات الدراسية (٣٣٪).

وأجرى الشناوي وخضر (١٩٨٨) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الاكتئاب، وكل من الشعور بالوحدة النفسية، والعلاقات الاجتماعية المتبادلة لدى طلبة المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية، تكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالباً. دلت نتائج الدراسة على أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الشعور بالوحدة النفسية وبين الاكتئاب، ودلت أيضا على وجود علاقات عكسية دالة إحصائياً بين العلاقات الاجتماعية المتبادلة، والاكتئاب.

بعد عرض الدراسات السابقة ونتائجها يمكن استخلاص الآتي :

– أوضحت نتائج الدراسات علاقة الوحدة النفسية بالاكتئاب والانعكاسات السلبية لارتباط الوحدة النفسية بالاكتئاب على كل من الأوضاع الأسرية وتقدير الذات والتكيف وتدني التحصيل الأكاديمي.

– أوضحت نتائج بعض الدراسات أن الشعور بالوحدة النفسية في المرحلة الجامعية أكثر وضوحا مقارنة مع بقية المراحل العمرية الأخرى.

– عدم وجود أي تعارض بين نتائج جميع الدراسات التي أجريت لبحث العلاقة التي تربط الوحدة النفسية بالاكتئاب باستثناء الدراسات التي تناولت متغير الجنس حيث أظهرت نتائج بعض الدراسات أن الإناث أكثر عرضة للشعور بالوحدة النفسية، بينما أظهرت نتائج دراسات أخرى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث فيما يخص الشعور بالوحدة النفسية.

– رغم التأثير السلبي الواضح للوحدة النفسية والاكتئاب في حياة بعض الطلبة الجامعيين، فإنه ما زال هناك قصور في الدراسات العربية التي تناولت الوحدة النفسية وعلاقتها بالاكتئاب لدى الطلبة الجامعيين.

مشكلة الدراسة

يعاني بعض الطلبة في الجامعة من نقص في المهارات اللازمة لتحقيق الذات، وقد يؤدي بهم إلى الشعور بالوحدة النفسية والاكتئاب، مما يفقدهم توازنهم النفسي. وتؤدي هذه المشاعر بدورها إلى مزيد من المشكلات الدراسية والاجتماعية. كما أكدت الكثير من الدراسات أن هناك علاقات إيجابية بين الوحدة النفسية، وكثير من الاضطرابات النفسية. والشعور بالوحدة النفسية أحد المشاكل التي تواجه الطلبة الجامعيين؛ وذلك نتيجة لظهور الحاجات الشخصية الجديدة للفرد كحاجته إلى الانتماء إلى الآخرين، والألفة في علاقاته الشخصية، وحاجته إلى تكوين علاقات ودية. وعليه فإن تناول العلاقة بين الشعور بالوحدة النفسية، والاكتئاب لدى الشباب الجامعي يمثل أهمية؛ لما لهذه المرحلة من طبيعة خاصة تجعلها مرحلة قرارات تتعلق بأسلوب الحياة الأكاديمية والاجتماعية، وأن الفشل في تحقيق ذلك قد يؤدي إلى شعور الطالب الجامعي باليأس، بل إن كثيراً من المشكلات النفسية والاجتماعية تشهدها هذه المرحلة، وحتى يمثل الشاب الجامعي مصدر دعم لمجتمعه، لابد من دراسة أهم المشكلات التي تعترض سبل نموه حتى يصبح مصدراً رئيساً لمساندة المجتمع على النهوض والتقدم.

أهداف الدراسة

يتمثل الهدف الرئيس للدراسة في تعرف علاقة الوحدة النفسية بالاكتئاب لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة آل البيت، ويتفرع من هذا الهدف أهداف أخرى هي:

١- تحديد الفروق بين مجموعة المكتئبين ومجموعة غير المكتئبين في درجات الشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة المرحلة الجامعية.

٢- تحديد الفروق في درجات الاكتئاب ودرجات الشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة المرحلة الجامعية.

٣- التوصل إلى بعض المقترحات التي يمكن أن تفيد في التخفيف من الشعور بالوحدة النفسية والاكتئاب ضمن برامج إرشادية بحيث تستثير إمكانات الطلبة وقدراتهم بحيث ينعكس إيجابا في التمتع بالصحة النفسية.

فروض الدراسة

١- توجد ارتباطات جوهرية بين درجات الاكتئاب ودرجات مقياس الوحدة النفسية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة المكتئبين ومجموعة غير المكتئبين في درجات الشعور بالوحدة النفسية.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في درجات الاكتئاب ودرجات الشعور بالوحدة النفسية.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة في كونها من الدراسات المهتمة بالشباب الجامعي، كما تحاول الدراسة التأكد من نتائج بدت متناقضة، وذلك بشأن الفروق بين الجنسين في ضوء ما استجد على ساحة الواقع من تغيرات اجتماعية واقتصادية وثقافية وغيرها، وهذا يزود القائمين بمعلومات حول العلاقة بين الشعور بالوحدة النفسية والاكتئاب، تساعدهم في وضع خطط مستقبلية لتلبية حاجات الطلبة، مما ينعكس على صحتهم النفسية والجسمية، وبالتالي يساعدهم في تحقيق أهدافهم.

وتسعى هذه الدراسة إلى استقصاء نمط العلاقة بين الوحدة النفسية والاكتئاب في جامعة آل البيت، ويساعد هذا الاستقصاء في تعرف مدى إمكانية تعميم نتائج الدراسة عبر الجامعات العربية.

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة على طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة آل البيت في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦ ولذا تتحدد نتائج هذه الدراسة بالإطارين المكاني والزماني. كما تتحدد بمدى صدق الأدوات المستخدمة وثباتها. إن حدود هذه الدراسة لا تتجاوز عمر الفئة التي تم التطبيق عليها.

مصطلحات الدراسة

الاكتئاب: حالة تتضمن تغيرا محددا في المزاج، وذلك مثل الشعور بالحزن والوحدة واللامبالاة، بالإضافة إلى مفهوم سالب عن الذات مصاحب بتوبيخ للذات وتحقيرها ولومها ورغبات في عقاب الذات مع الرغبة في الهروب، والاختفاء والموت، يضاف إلى ذلك تغيرات في مستوى النشاط، كما تظهر في صعوبة النوم، وفقدان الشهية، وتغيرات في مستوى النشاط العام بالنقصان (Beck, 1976) ويعرف إجرائيا لأغراض هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي على قائمة الاكتئاب.

الوحدة النفسية: الخبرة غير السارة الناشئة عن وجود خلل في شبكة العلاقات الاجتماعية للفرد بنوعيها الكمي والكيفي (Peplan & Perlman, 1982). وتعرف إجرائيا لأغراض هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي على مقياس الوحدة النفسية.

الطالب الجامعي: الطالب المنتظم في الدراسة في كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت (تعريف إجرائي).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

قام الباحث بتوزيع مقياس الشعور بالوحدة النفسية وقائمة بيك للاكتئاب على أفراد الدراسة في كلية العلوم التربوية بجامعة آل البيت. ولاختبار صحة الفرضيات، تم استخدام المتوسطات الحسابية وحساب معامل ارتباط بيرسون، واستخدام اختبار (ت).

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية العوم التربوية في جامعة آل البيت ممن هم في مستوى البكالوريوس للسنوات الأولى والثانية والثالثة والرابعة، وذلك للفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٠٥/٢٠٠٦ والذين بلغ عددهم (٢٣٠٥) حسب السجلات الرسمية لدائرة القبول والتسجيل في الجامعة. واختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية، وذلك بأن خصص الباحث لكل طالب من الطلاب في مجتمع الدراسة رقما ابتداء من ١– ٢٣٠٥ ثم قام الباحث باستخدام برنامج الحاسوب الذي قام باختيار أفراد العينة، وقد بلغت العينة التي تم اختيارها (٥١٠) طالبا وطالبة (١٩٨طالبة، و٣١٢ طالبة) بمتوسط عمري (١٩,٢) وانحراف معياري قدره (١,٨) ، ويذكر أن الطلبة استجابوا إلى أداتي الدراسة: مقياس الشعور بالوحدة النفسية، ومقياس الاكتئاب.

ادوات الدراسة

أولاً: مقياس الشعور بالوحدة النفسية

استخدم مقياس الشعور بالوحدة النفسية الذي أعده رسل وكترونا (Russell & Cutrona,1984) والذي قام بتقنينه على البيئة السعودية الشناوي وخضر (١٩٨٨)، ويتكون هذا المقياس من (٢٠) فقرة نصفها إيجابية، ونصفها الآخر سلبي وفقا لمقياس ليكرت بحيث يجيب المفحوص على كل فقرة طبقا للتدرج الرباعي التالي (أبداً نادراً، أحيانا، غالباً)، وأعطيت هذه الأوزان (١،٢،٣،٤) على التوالي.

وبخصوص طريقة تصحيح الأداة اعتمد الباحث على مدرج رباعي مكون من الخيارات التالية:(أبداً، نادراً، أحياناً، غالباً)، وكان المقياس ينطوي على الفقرات السالبة ذات الرقم (١،٢،٣،٧،٨،١١،١٢،١٣،١٤،١٧،٨) وهي فقرات تعكس المشاعر السلبية تجاه التفاعلات الاجتماعية، وتبعا لذلك فإن الإجابة بـ(أبداً) تأخذ الدرجة (١)، والإجابة (نادراً) تأخذ الدرجة (٢)، والإجابة (أحياناً) تأخذ الدرجة (٣)، والإجابة (غالباً) تأخذ الدرجة (٤)، وفي حالة الفقرات الإيجابية ذات الأرقام (٥،٦،٩،١٠،١٥،١٦،١٩،٢٠، ٤،١) وهي تعكس المشاعر الإيجابية، وتاخذ وفقا للبدائل الأربعة: (٤) درجات إذا كان

الاختيار أبدا، و(٣) درجات إذا كانت الإجابة عليها نادرا، و(٢) درجتين إذا كانت الإجابة عليها أحيانا، و(١) درجة واحدة إذا كانت الإجابة غالبا.

وبذا تكون أعلى درجة للطالب هي (٨٠) درجة و أقل درجة هي (٢٠) درجة، فإذا انحصرت متوسطات الطلبة على مقياس بين(١,٥-٠٠,٥) تكون الإجابة أبدا، وإذا حصل على متوسط أداء بين (٢,٥-١,٥) تكون إجابته أحيانا، وإذا حصل على متوسط بين (٣,٥-٢,٥) يكون شعور الطالب نادرا ما يشعر بالوحدة النفسية، أما إذا كان متوسط يقع بين (٤,٥-٣,٥) يكون غالبا ما يشعر بالوحدة النفسية.

صدق المقياس وثباته

قام رسل وكترونا بتقدير معاملات صدق وثبات المقياس، وتوصلا إلى معامل ثبات المقياس والذي بلغ (٠,٩٤)، وذلك بحساب معامل ألفا كرونباخ. بعد ذلك قام الباحث بحساب معاملات صدق وثبات للأداة عن طريق إجراء صدق البناء وثبات الأداة، أما صدق البناء فقد تم حسابه على عينة قوامها (٩٥) طالبا وطالبة في إحدى الشعب في جامعة آل البيت خارج عينة الدراسة للفصل الدراسي الأول الجامعي ٢٠٠٥/٢٠٠٦، وقد اعتمد الباحث حساب معاملات الارتباط لكل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس ، وقد كان معامل الارتباط بين الفقرات والمقياس (٠,٣٨)، وهو ارتباط دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وحسبت درجة ثبات القائمة على عينة من (٩٢) طالبا وطالبة من طلبة جامعة آل البيت عن طريق إعادة الاختبار بفاصل زمني مدته أسبوعان فكانت قيمته (٠,٨٥)، كما حسب الثبات على أساس الاتساق الداخلي في عينة تألفت من (٥٣٠) طالبا وطالبة من طلبة جامعة آل البيت فكانت قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا (٠,٨٨).

ثانياً: قائمة بيك للاكتئاب

استخدمت الصورة المعربة لقائمة بيك للاكتئاب (حمدي وآخرون، ١٩٨٨) وتتألف هذه القائمة من (٢١) فقرة، تتناول كل فقرة عرضا من أعراض الاكتئاب، وقد درجت هذه الفقرات على سلم من (٤) نقاط، درجة الصفر فيه تعني عدم وجود العرض، ودرجة (٣) تعني وجود العرض بدرجة مرتفعة الشدة، ويتم تصحيح القائمة بجمع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص على جميع الفقرات، وبذا فإن القائمة تعطي درجة عالية تتراوح بين (صفر و٦٣)، وتفسر الدرجات على القائمة بالشكل التالي:

غير مكتئب من (٠-٩)، اكتئاب خفيف من (١٠-١٥)، اكتئاب متوسط من(١٦-٢٣)، اكتئاب شديد من (٢٤-٦٣)، وتعد الدرجة (١٠) كما ذكر بيك (Beck, 1976) هي الحد الفاصل بين المكتئبين وغير المكتئبين.

صدق القائمة وثباتها

أجرى حمدي، وأبو حجلة وأبوطالب (١٩٨٨) حساب معاملات الصدق والثبات للقائمة، وقد ظهر صدق القائمة في الصورة المعربة من خلال التمييز بين مجموعتين من طلبة الجامعة تم تصنيفهما إلى الاكتئابية، وغير الاكتئابية من خلال المقابلات الاكتئابية، كما أجرى حساب ثبات الاستقرار على عينة من (٨٠) طالبا من طلبة الجامعة الأردنية، عن طريق إعادة الاختبار بفاصل زمني مدته أسبوعان وبلغت قيمته (٠,٨٨)، وحسب ثبات الاتساق الداخلي في عينة تألفت من (٦٣٥) طالبا من طلبة الجامعة فكانت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ (٠,٨٧).

الأساليب الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية :

١–للإجابة عن السؤال الأول والمتضمن هل يوجد ارتباط ذات دلالة بين درجة الاكتئاب ودرجات مقياس الوحدة النفسية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت، تم حساب معامل ارتباط بيرسون.

٢–للإجابة عن السؤال الثاني والمتضمن هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة المكتئبين ومجموعة غير المكتئبين في درجة الشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت، تم حساب المتوسطات الحسابية لمجموعة المكتئبين وغير المكتئبين، وتم إجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين.

٣– للإجابة عن السؤال الثالث والمتضمن هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاكتئاب ودرجة الشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت تعزى لمتغير الجنس، تم حساب المتوسطات الحسابية لعينة الذكور، وعينة الإناث، وتم إجراء اختبار "ت" لعينتين مستقلتين.

عرض النتائج

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

نصت الفرضية الأولى على "توجد ارتباطات جوهرية بين درجات الاكتئاب ودرجات مقياس الوحدة النفسية".

وللإجابة عن هذه الفرضية تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الاكتئاب والوحدة النفيسة، واتضح أن العلاقة بين الاكتئاب والوحدة النفسية بلغت (٠,٣٣) وأن هذه العلاقة دالة عند مستوى (٠,٠١)، لذا هناك ارتباط جوهري موجب بين درجات الاكتئاب، وبين درجات مقياس الوحدة النفسية، وهذا يشير إلى أن علاقة الاكتئاب والشعور بالوحدة

النفسية علاقة طردية، حيث إن الزيادة في الاكتئاب تقترن في زيادة الشعور بالوحدة النفيسة. وبالتالي فقد تحقق صدق الفرضية الأولى.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

نصت الفرضية الثانية على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة المكتئبين ومجموعة غير المكتئبين في درجة الشعور بالوحدة النفسية".

وللإجابة عن هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية لمجموعة المكتئبين وغير المكتئبين، وثم إجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والجدول رقم (١) يبين نتائج اختبار (ت).

الجدول رقم (١)
نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للاختلاف في الشعور بالوحدة بين مجموعة المكتئبين ومجموعة غير المكتئبين

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	«ت»	الدلالة
مكتئبين	٥٤,٨١	١٦,٥١	٢,٧١	٠,٠١
غير مكتئبين	٥٠,٩١	١٥,٩٥		

يتبين من الجدول رقم (١) بأن هناك اختلاف بين مجموعة المكتئبين ومجموعة غير المكتئبين في مستوى الشعور بالوحدة، حيث بلغت قيمة «ت» (٢,٧١) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١)، لذا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة المكتئبين ومجموعة غير المكتئبين في درجة الشعور بالوحدة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت.

وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية يتضح أن مستوى الشعور بالوحدة أعلى لدى مجموعة المكتئبين مقارنة بمجموعة غير المكتئبين. وبالتالي فقد تحقق صدق الفرضية الثانية.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

نصت الفرضية الثالثة على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في درجة الاكتئاب، ودرجة الشعور بالوحدة النفسية".

وللإجابة عن هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية لعينة الذكور، وعينة الإناث، وتم إجراء اختبار "ت" لعينتين مستقلتين والجدول رقم (٢) يوضح نتائج (ت)

الجدول رقم (٢)
نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للاختلاف في الاكتئاب والشعور بالوحدة تبعا لمتغير الجنس

ت / المتغيرات	ذكور		إناث		ت	الدلالة
الاكتئاب	١٥ر١٩	٢٦ر٥١	١٢ر٢٨	٢٠ر٣١	٠ر٠٠	-٤ر٨٣
الشعور بالوحدة	١٥ر٨١	٥٣ر١٦	١٧ر١٨	٥٢ر٥٧	٠ر٦٩	-٠ر٤٠

يتضح من الجدول رقم (٢) أن هناك اختلافا في مستوى الاكتئاب تبعا لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة "ت (-٤,٨٣) وأن هذه قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١) فأقل، لذا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الاكتئاب، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية يتضح أن مستوى الاكتئاب أعلى لدى الإناث.

أما الاختلاف بين الذكور والإناث في الشعور بالوحدة فلم يبلغ مستوى الدلالة الإحصائية. لذا لا يوجد هناك اختلاف في الشعور بالوحدة تبعا لمتغير الجنس. وبالتالي فقد تحقق صدق الفرضية الثالثة فيما يخص الفروق بين الجنسين في درجة الاكتئاب، و لم تتحقق صدق الفرضية فيما يخص الفروق بين الجنسين في درجة الشعور بالوحدة النفسية.

مناقشة النتائج

أسفرت نتائج الدراسة أن الزيادة في الاكتئاب تقترن بالزيادة في الشعور بالوحدة النفسية. ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الفرد المكتئب يفقد القدرة على التعامل مع الواقع وعادة يطلب هذا الفرد الحلول الجاهزة؛ فتفشل الحلول ويهرب من الواقع ويلجأ إلى إيلام الذات. ومن هنا يلجأ الفرد إلى الوحدة النفسية التي تؤدي بالشخص إلى كراهية لذاته. وكثيراً من طلبة الجامعة يعيشون في أجواء من فقدان الامل فيما يتعلق بالمستقبل المهني والزواجي الذي يغلب عليهم بمشاعر من الاكتئاب، ويؤدي ذلك إلى صعوبات تتعلق بالتوافق مع متغيرات الحياة والعجز عن التكيف، وبالتالي الشعور بالوحدة النفسية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسات يانغ وكلم (Yang & Clum, 1994) وايزمان (Wiseman, et al, 1995)؛ وعطا (١٩٩٣)، وروسكو وسكومسكي (Roscoe & skomski, 1984) و(الشناوي وخضر، ١٩٩٨).

كما أظهر اختبار (ت) أن مستوى الشعور بالوحدة أعلى لدى مجموعة المكتئبين مقارنة بمجموعة غير المكتئبين. ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الشخص عندما يدرك أن لديه القدرة على ضبط سلوكه وأفكاره يصبح أكثر قدرة على التعامل مع الضغوطات، وعلى بناء علاقات سليمة وتقترن حالات الاكتئاب بوجود معتقدات بأن الأشياء الجيدة في الحياة لا يمكن الحصول عليها، وأن الأشياء السيئة لا يمكن تجنبها من خلال الجهود التي يبذلها

الشخص، وبالتالي فإن وجود معتقدات كهذه لدى المكتئب سيزيد من مستوى الشعور بالوحدة، كما أن الطلبة المكتئبين لديهم ميل إلى لوم الذات كخاصية شخصية أكثر من الطلبة غير المكتئبين؛ وبسبب عدم قدرتهم على إقامة علاقات تفاعلية اجتماعية مع الآخرين، وانعدام الثقة بالنفس والنقص في المهارات فإنهم غالبا ما يميلون إلى الوحدة النفسية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات روسكو وسكومسكي (Roscoe & Skomski, 1984) والشناوي وخضر (١٩٨٨).

كما أظهر اختبار (ت) وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في مستوى الاكتئاب، وأن مستوى الاكتئاب أعلى لدى الإناث، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الذكور أكثر تحملا للإحباط والقدرة على مواجهة المواقف الضاغطة، والصدمات النفسية. وأن الذكورة بالنسبة للرجل تعني أن يكون فعالاً وأن يتجاهل مشاعره، كما تؤدى اتجاهات الرجل الاستجابية نحو الاكتئاب إلى التقليل من فرص دوام حالات الاكتئاب لديه، وبالتالى التقليل من نسبة المكتئبين من الرجال بالمقارنة بنسبة المكتئبات من النساء. بينما بالنسبة للمرأة فإن نمط الأنوثة يقتضى منها أن تكون عاطفية وأقل فاعلية. وفي المقابل فإن الإناث قد ينتابهن الخجل، والقلق النفسي، والشعور بالعجز في مهارات التعبير، والاتصال الاجتماعي والتقدير السلبي لذاتهن كما تميل الإناث إلى الاستجابة للمشاعر الاكتئابية بطريقة فيها تضخيم أدى بهن إلى الاكتئاب، وإن الإناث أقل كفاءة في مهارات التفاعل الاجتماعي مقارنة بالذكور، وأنهن أقل امتلاكاً للمهارات اللازمة لتحقيق الذات، والميل إلى تكوين العلاقات الاجتماعية، وأنهن أكثر ميلا للانعزال النفسي والشعور بعدم الثقة والعجز في مهارات التعبير والاتصال الاجتماعي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسات هنت (Hunt, 1988)، وإبراهيم (١٩٩٨)، و وايزمان وزملائه (Wisemen, et al., 1995). غير أن دراسات أخرى أظهرت أن درجات الذكور على مقاييس الاكتئاب أعلى من درجات الإناث (حسين، ١٩٩٧؛ حداد، ١٩٩٠).

كما أظهر اختبار (ت) عدم وجود فروق في الشعور بالوحدة النفسية بين الذكور والإناث، ويفسر الباحث هذه النتيجة أن الشعور بالوحدة ظاهرة عامة يعاني منها الشباب الجامعي بصفة عامة بغض النظر عن الجنس، ويعزي الباحث هذه النتيجة إلى أن عينة الدراسة بنوعيها (ذكور وإناث) قد يمرون بظروف متشابهة في درجة إحساسهم بالوحدة، وقد يعاني البعض منهم من عجز في المهارات الاجتماعية في الصداقات، والتعبير، والتواصل مع الآخرين. وهذه العوامل تؤثر على مشاركتهم؛ مما يقلل من اتصالهم ليكونوا أطرافاً إيجابية في علاقاتهم مع الآخرين؛ الأمر الذي سيؤدي إلى شعورهم بالوحدة النفسية، والتي من سماتها الانعزال والخوف، والقلق النفسي، مما يؤكد للمهنيين في شؤون الطلبة حاجة الشباب الجامعي إلى المهارات الاجتماعية لإقامة علاقات ناجحة وإيجابية مع الآخرين

للتغلب على هذه المشاعر السلبية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات أظهرت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الشعور بالوحدة النفسية مثل دراسة شواقفه (٢٠٠٠)، ودراسة نيتو وباريز (Neto & Bares, 2000)، ودراسة حداد وسوالمه (١٩٩٨)، ودراسة الربيعة (١٩٩٧).

التوصيات

وفي ضوء ما أشارت إليه نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

١- تخصيص معايير منفصلة لكل جنس على مقاييس الاكتئاب.

٢-إعداد مقاييس مناسبة لقياس الاكتئاب وقياس الشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة الجامعة.

٣-تنمية المهارات الاجتماعية من خلال برامج إرشادية واجتماعية بحيث يتم تدريبهم على التعبير اللفظي وغير اللفظي والضبط الانفعالي والاجتماعي؛ لإحداث أكبر قدر من التوازن بين أبعاد المهارات الاجتماعية في شخصيتهم.

٤-مساعدة طلبة الجامعة على التغلب على الشعور بالوحدة النفسية وشغل وقت الفراغ عن طريق الاشتراك في الأنشطة الاجتماعية وغيرها.

٥-الاهتمام ببرامج التدريب على المهارات الاجتماعية والسلوك التوكيدي في برامج الجامعة؛ لما لها من آثار إيجابية في الوقاية والعلاج من العديد من الاضطرابات النفسية كالاكتئاب والشعور بالوحدة النفسية.

المراجع

إبراهيم، عبد الستار (١٩٩٨). الاكتئاب اضطراب العصر الحديث فهمه وأساليب علاجه. **مجلة عالم المعرفة**. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. **٢٣٩**(١)، ١٥-١٦.

حداد، عفاف، ويوسف السوالمة (١٩٩٨). قياس الشعور بالوحدة لدى عينة من الطلبة الجامعيين وتحديد أبعاده وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية. **مجلة جامعة مؤتة، ١٣**(١)، ١٧٣-٢١٠.

حداد، ياسمين (١٩٩٠). أساليب العزو وتقدير الذات والاكتئاب: ارتباطاتها المتبادلة وعلاقتها بالممارسات الوالدية. **مجلة دراسات**، الجامعة الأردنية، **١٧**(٣)، ٣٢-٦٥.

حسين، سمير (١٩٩٧). **الاضطرابات النفسية لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها ببعض المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

حمدي، نزيه، أبو حجلة، نظام، وأبوطالب، صابر (١٩٨٨). البناء العاملي ودلالات صدق وثبات صوره معربة لقائمة بيك للاكتئاب. **مجلة دراسات**. الجامعة الأردنية، **١**(١٥)، ٣٠-٤٠.

الراعي، هدى (١٩٩٠). **أثر نمط التنشئة الأسرية والحياة المدرسية في شعور طلبة المرحلة الثانوية بالوحدة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان.

الربيعة، فهد (١٩٩٧). الوحدة النفسية والمساندة الاجتماعية لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة: دراسة ميدانية. **مجلة علم النفس، ٤٣**، ١١٩–١٤٨

الشناوي، محمد، وعلي خضر (١٩٨٨). **الاكتئاب وعلاقته بالشعور بالوحدة وتبادل العلاقات الاجتماعية**. ورقة قدمت إلى المؤتمر الرابع لعلم النفس، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة.

شواقفه، صالح (٢٠٠٠). **الشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة جامعة آل البيت**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الاردن.

عبد الخالق، أحمد (١٩٩١). قياس الاكتئاب: مقارنة بين أربعة مقاييس. **دراسات نفسية**، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، **١**(١)، ٧٩–٩٦.

عطا، محمود (١٩٩٣). تقدير الذات وعلاقته بالوحدة النفسية والاكتئاب لدى طلبة الجامعة. **مجلة دراسات نفسية، ٣**(٣) ٢٦٩–٢٨٧.

قشقوش، إبراهيم (١٩٨٣). خبرة الإحساس بالوحدة النفسية. **حولية كلية التربية**، جامعة قطر، (٢)، ١٨٧–٢١٨.

النيال، مايسة (١٩٩٣). بناء مقياس الوحدة النفسية ومدى انتشارها لدى مجموعة متباينة من أطفال المدارس لدولة قطر. **مجلة علم النفس**، (٢)، ١٠٢–١٠٧.

Beck, A. T. (1976). **Cognitive therapy and emotional disorder.** New York: International University Press.

Bellack, A.& Hersen, M.& Kazdin, A. (1985). **International handbook of behavior modification and therapy.** New York and London: Plenum press.

Borys, S & Perlman, D. (1985). Gender Differences in Loneliness. **Personality and Social Psychology Bulletin, 11** (1), 63-74.

Collins, M.(1983). **Communication in healthcare :the human connection in the life cycle (2nd ed.). ST: louis-Toronto.**

Gones, W. &Gones, H (1981). The persistence of loneliness: self and other determinants. **Journal of Personality, 44**(1) 27-48.

Jones, W & Steven, H. & Den, I. (1982). Loneliness and social skill difficulties. **Journal of Personality and Social Psychology, 42**(4), 682-689.

Hermann, K . (2005). The influence of social self- efficacy, self-esteem, and personality differences on loneliness and depression. **Dissertation Abstracts International, 66,03**.p1720.Sep.Ohio State University. Degree :PhD.

Hunt, d. (1988). The effects of stressful life experiences on the adjustment of adolescents. **Dissertations Abstracts International, 48** 4, 3254-a. California State University Degree: M S.

Ibrahim, A. & Alnafie, A. (1991). Perception concern about socio culture; change and psychopathology in saudi arabia, **Journal of Social Psychology, 13**(41) 179-186.

Leary, M .(1990). Responses to social exclusion: social; anxiety, jealousy, coneliness, depression and low self- esteem. **Journal of Social and Clinical, 26** (85), 491-510.

Mijuskovic, B .(1986). Loneliness: counseling adolescents. **Adolescence, 21**(84), 941- 950.

Miller, W. & Seligman, M. (1983). Depression and the perception of reinforcement. **Journal of Abnormal Psychology, 21**(82), 62-73.

Neto, F & Barros, J (2000). Psychosocial concomitants loneliness among students of cape verd and portugal. **Journal of psychology, 134**(5), 503-514.

O'Leary, K . & Willson, G. (1978). **Behavior therapy: Applications and outcome.** Englewood Cliffs, N. Prentice. Hall.

Patchett, E. (2005). Negative mood regulation expectancies and residence location as predictors of college student's adaptation to college, depression and coneliness. **Dissertation Abstracts International Mal 43L05,** p. 2449. Des. California State University Degree: M S.

Peplau, L & Perlman, D. (1982). **Loneliness: A source book of current theory,** research and therapy. New York, Jon Willey and Sons.

Roscoe, B & Slcomski, G. (1984). Loneliness among late adolescents. **Adolescence, 7** (96), 947- 955.

Russel, D & Cutrona ,C (1984). Social and emotional loneliness an exploration of weiss typology of loneliness. **Journal of Personality and Social Psychology, 39**(56), 472-480.

Seligson, A. (1983). The presentation of loneliness as aspirate diagnostic category and its disentanglement from depression. Psychotherapy in Private Practice, 1, (3). 33057.**Dissertation Abstracts International. a88,01.**p776,aug Capella University .Degree; PhD.

Speight, S. (2005). An analysis of loneliness and depression as experienced by Colorado Southern Baptist Ministers Wives. **Dissertation Abstracts International, B66,01** .p576, jul Capella University .Degree; PhD.

Watkins, C, E. (1997). **Handbook of psychotherapy supervision.** New York, John Wiley & Sons, inc.

Wiess. (1973). **The experience of emotional and social isolation.** New York: MIT Press.

Williams, J. (1992). **The Psychological Treatment Of Depression: A Guide To The Theory And Practice Of Cognitive Behavior Therapy.** London: Rutledge.

Willims, E. (1983). Adolescent loneliness. **Adolescence, 18** (69), 51-61

Wiseman, H.,& Guttfreund, D.& Lurie, I. (1995). Gender differences in loneliness and depression of university students. **British Journal Of Guidance Counseling, 2**(3), 231-243.

Yang, B., & Clum, G. (1994). Life stress, social support, and problem solving skills predictive of depressive symptoms. **Counseling Psychology Quarterly, 4**(1), 45-58.

Zakahi, W. & Duran, R. (1982). All the lonely people. The relationship among loneliness, communication competence and communication anxiety. **Communication Quarterly, 30** (3), 203-209.

تقويم الواقع التطبيقي لممارسة إداريي الهيئة العامة للشباب والرياضة في دولة الكويت لوظائف الإدارة من وجهة نظر إداريي الهيئات المنتسبة إليها

د. زياد على المومني
كلية التربية الرياضية
جامعة اليرموك

أ. عبدالله مرداس الشمالي
الهيئة العامة للشباب والرياضة
دولة الكويت

تقويم الواقع التطبيقي لممارسة إداريي الهيئة العامة للشباب والرياضة في دولة الكويت لوظائف الإدارة من وجهة نظر إداريي الهيئات المنتسبة إليها

د. زياد علي المومني
كلية التربية الرياضية
جامعة اليرموك

أ. عبدالله مرداس الشمالي
الهيئة العامة للشباب والرياضة
دولة الكويت

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف الوظائف الإدارية التي يمارسها إداريو الهيئة العامة للشباب والرياضة في دولة الكويت، ودرجة ممارستهم للوظائف الإدارية من وجهة نظر إداريي الاتحادات الرياضية والأندية والمراكز المنتسبة للهيئة، وتعرف الفروق في وجهات نظر عينة الدراسة في درجة ممارستهم للوظائف الإدارية تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة).

تكونت عينة الدراسة من (١٤٧) إداري تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من أعضاء إدارة الأندية الرياضية ومراكز الشباب التابعة للهيئة العامة للشباب والرياضة في دولة الكويت. قام الباحثان بإعداد استبانة لغايات تحقيق أهداف الدراسة مكون من (٧٢) فقرة موزعة على ستة مجالات إدارية أساسية، ولكل مجال عدد من الوظائف الإدارية. وبعد جمع البيانات وتحليلها أظهرت النتائج أن إداريي الهيئة العامة للشباب والرياضة في دولة الكويت يمارسون الوظائف الإدارية بدرجة متوسطة، ووجود فروق على جميع مجالات الدراسة تبعا لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وعدم وجود فروق إحصائية دالة في درجة ممارسة إداريي الهيئة العامة للرياضة والشباب لوظائف الإدارة تعزى لمتغير المؤهل العلمي وعلى جميع المجالات باستثناء مجال التنظيم، وعدم وجود فروق إحصائية دالة في درجة ممارسة إداريي الهيئة العامة للرياضة والشباب لوظائف الإدارة تعزى لمتغير الخبرة وعلى جميع المجالات.

الكلمات المفتاحية: وظائف الإدارة، إداريي الهيئات، الهيئة العامة للشباب والرياضة في دولة الكويت.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٦/١٠/٢٤م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٧/١٢/٣م

Assessment of Implementation State of Practicing of Managerial Function as Perceived by Managerial Members of General Committee of Youth and Sport in State of Kuwait

Dr. Zaid A. Al- Momani
College of Pnysical Education
Yarmouk University

Abdullah M. Al- Shimaly
General Committee of Youth & Sport
State of Kuwait

Abstract

The purpose of this study was to identify the managerial function and the competencies that public committee for youth and sports managerial staff must have. The study also sought to identify the practice degree of managerial functions and competencies as perceived by management staff at sport thins clubs and centers member at the committee and the identify the differences in the study sample point of view in their practicing degree of managerial functions and competencies attributed gender qualification and experience.

The study sample consisted of 147 managerial members at sport clubs and youth centers in Kuwait, and was chosen by random, categorical method

The researchers prepared a questionnaire, to a chive the study purposes. The questionnaire consisted of 72 items and included six major managerial files.

The study concluded to the following results:

- Preparing a list of managerial functions and competencies needed for managerial staff at general committee of youth and sport at the state of Kuwait.
- The managerial staff of the general committee of youth and sports at the state of Kuwait have the functions and competencies under study with a moderate level.
- There was statistically significant differences on all study fields attributed to gender, in favor of males.
- There was no statistically significant differences in managerial staff of general committee of youth and sports practicing degree of managerial function attributed to experience in all study fields.

Key words: managerial function, managerial members, general committee of youth and sport in Kuwait.

تقويم الواقع التطبيقي لممارسة إداريي الهيئة العامة للشباب والرياضة في دولة الكويت لوظائف الإدارة من وجهة نظر إداريي الهيئات المنتسبة إليها

د. زياد على المومني
كلية التربية الرياضية
جامعة اليرموك

أ. عبدالله مرداس الشمالي
الهيئة العامة للشباب والرياضة
دولة الكويت

مقدمة

لاشك أن للشباب دوراً هاماً في حياة كل أمة، ومن أجل ذلك تعمل الدولة جاهدة في سبيل تربية الشباب تربية سليمة صحيحة مما يجعله بعد ذلك مؤهلاً لتحمل المسؤولية. فمرحلة الشباب تعد مرحلة انتقالية يمكن وصفها بأن لها قدما في مرحلة المراهقة، والقدم الأخرى في مرحلة الرشد، وتتوقف درجة نموه الجسمي والعقلي والانفعالي في هذه المرحلة على خلاصة ما مر به من تجارب وحوادث في مراحل نموه السابقة (علاء الدين، ١٩٨٨).

أصبح للإدارة اليد الطولى في تقرير الأمور وتسيير الحياة وتحقيق الأهداف التي يطمح أي مجتمع الوصول إليها، والهيئة العامة للشباب والرياضة مؤسسة من أهم المؤسسات التي تعنى بالشباب وتحرص على تقديم الخدمات والتسهيلات لتنفيذ العمل والأنشطة المختلفة، وتبذل ما بوسعها لتوفير كل الظروف والإمكانات التي تساعد على توجيه نمو الشباب الكويتي في مختلف الجوانب العقلية والجسمية والانفعالية، وعلى تحسين العمل بمختلف جوانبه في زمن تعددت فيه المسميات التي تطلق على العصر الذي نعيش فيه، فهناك من سماه بعصر الفضاء إلى عصر المعلومات إلى عصر الاتصالات وثورتها، إلى عصر التغير السريع والتكنولوجيا وما إلى ذلك من مسميات مختلفة، والتطور الحاصل في تكنولوجيا المعلومات والفضاء لم يكن وليد الصدفة والعشوائية، وإنما كان نتيجة لإدارة واعية، أدركت معنى بناء الاستراتيجيات والخطط وممارسة الوظائف الإدارية بشكل حقق لها كل هذا التقدم والإنجاز، ويمكن أن يسمى هذا العصر بعصر الإدارة، حيث تحتل الإدارة مكانة كبيرة في تاريخنا المعاصر، فقد اهتمت بها الدول باختلاف أجناسها بوصفها منهجا وأسلوبا لحل مشكلاتها؛ فالإدارة اليوم هي ركيزة أساسية من ركائز الدول المتقدمة وإحدى الشروط والخطوات الأساسية في صلاح الهيئات والمؤسسات الحكومية والخاصة وتحسين نوعيتها، وتوجيه مسيراتها المستقبلية نحو تحقيق الأهداف القريبة والبعيدة المرسومة لها باستخدام كافة وظائفها الإدارية (إبراهيم، ٢٠٠٠؛ ابوخليمة، ٢٠٠٤؛ البدري، ٢٠٠١؛ Calolynw, 1987).

ومع توافر الإمكانات المادية والبشرية فإن هدف الإدارة هو الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة سواء أكانت موارد مادية أم بشرية استخداما أمثل ضمن مفاهيم الكفاية والفاعلية، فالإدارة الناجحة تسعى دوما إلى تجنب الإسراف والفوضى والاضطراب، وتعمل بكل جهد وطاقة للمحافظة على الاستخدام الفعال للموارد البشرية والمادية من أجل تحقيق الأهداف المحددة المشتركة التي تنشد الإدارة تحقيقها، فالفرق بين جهاز إداري وآخر يعود إلى نوع الأسلوب الإداري المتبع؛ فالإدارة نشاط قديم يعني بتنظيم الجهود الجماعية للاستفادة من الموارد المتاحة لتحقيق أهداف محددة (القريوتي، ٢٠٠٤؛ Amelia & Eduwin, 1991).

وتأتي أهمية الإدارة ووظائفها في المجال الرياضي من كونها سمة من سمات العصر الحديث في كافة المجالات المتعلقة بالإنسان، وتتجلى صورة التطور الرياضي الحاصل في المحافل الدولية حيث تعد تجسيدا حيا لقدرات الإنسان، فضلا عن أنها تعكس بصورة جلية مدى اهتمام الدول بالرياضة في تحقيق المراكز المتقدمة في تلك المحافل واللقاءات الدولية (القريوتي، ٢٠٠٤؛ Castaneda, 1988).

كما اجريت دراسات عديدة منها دراسة المومني (٢٠٠٣) التي هدفت إلى تعرف الكفايات الإدارية اللازمة لمشرفي مراكز الشباب ودرجة ممارستها من وجهة نظر المشرفين أنفسهم، حيث تألف مجتمع الدراسة من جميع مشرفي مراكز الشباب في إقليم الشمال والبالغ عددهم (٦٥) مشرفا ومشرفة، تم اختيارهم بطريقة الحصر الشامل، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لملاءمته وطبيعة الدراسة، وأظهرت النتائج أن القدرة على ممارسة مشرفي مراكز الشباب للكفايات الإدارية ودرجة أهميتها جاءت متباينة، كما أن هناك فروقا دالة إحصائيا لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة البكالوريوس، وأوصى الباحث بضرورة تدريب وتأهيل مشرفي مراكز الشباب على أيدي متخصصين.

والدراسة التي أجرتها الترك (٢٠٠١) هدفت تعرف الكفايات الإدارية لأعضاء الاتحادات الرياضية ودراسة أثر متغيرات (الصفة، الجنس، سنوات الخبرة، نوع الرياضة) على درجة الممارسة، وتكونت عينة الدراسة من الجهاز الفني للفريق واللاعبين وأعضاء الإعلام الرياضي وإداريي الاتحادات والأندية، استخدمت الباحثة الاستبانة أداة لجمع البيانات، وبلغت عينة الدراسة (٤٥٢) فردا، وبعد جمع البيانات ومعالجتها أشارت النتائج إلى أن الكفايات الإدارية لأعضاء الاتحادات الرياضية كانت بدرجة متوسطة، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة كفايات الاتصال والتفاعل، والتخطيط والإشراف، والتنظيم والتنفيذ والتقويم لأعضاء الاتحادات الرياضية تبعا لمتغير الصفة ولصالح إداريي الاتحادات والأندية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة كفايات الاتصال والتفاعل، والتخطيط والإشراف والتقويم لأعضاء الاتحادات الرياضية تبعا لمتغير الجنس ولصالح الذكور، أوصت الدراسة بتزويد وزارة الشباب والرياضة بنتائج الدراسة، وإقامة الدورات لرفع مستوى

الكفايات التي تمارس بدرجة قليلة ومتوسطة عند بعض الأعضاء.

وأجرى دغش (١٩٩٦) دراسة هدفت إلى تعرف الكفايات القيادية ودرجة ممارستها لدى مشرفي مراكز الشباب في الأردن من وجهة نظر الأعضاء، وتعرف الفروق في الكفايات القيادية لدى مشرفي مراكز الشباب تبعا لمتغير (المؤهل العلمي، الخبرة، المنطقة). تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء ومشرفين مراكز الشباب في الأردن والمسجلة رسميا في وزارة الشباب، استخدم الباحثان الاستبانة أداة لجمع البيانات مكونة من (٥٦) فقرة موزعة على خمسة ابعاد، واشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة توافر الكفايات القيادية لدى الشباب في الأردن كانت بدرجة كبيرة، كما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات القيادية الكلية على بعد الكفايات الشخصية بين مشرفي المراكز أصحاب الخبرة أقل من خمس سنوات، ووجود فروق دالة إحصائيا في الكفايات القيادية الكلية على جميع الأبعاد تعزى لمتغير المنطقة.

وقام عبد الله (١٩٩٩) بدراسة هدفت إلى تقويم بعض الوظائف الإدارية لإدارة التربية الرياضية المدرسية بدولة البحرين، وتعرف مدى قيام الإدارة الرياضية المدرسية بوظائفها الإدارية وذلك لتجويد العملية التعليمية، اشتملت عينة الدراسة على (٦٢٥) معلماً ومعلمة ومشرفين ومديري مدارس. استخدم الباحث الإستبانة أداة لجمع البيانات، مكونة من (٢١٨) فقرة موزعة على خمسة مجالات، وبعد جمع البيانات وتحليلها توصل الباحث إلى ضرورة إعادة النظر في أهداف التربية الرياضية بالمدرسة، ومشاركة المعلمين في صياغة الأهداف، والاهتمام بوسائل الاتصال بين الإدارة المدرسية، وتشجيع العاملين لبذل الجهد من خلال الحوافز المادية والمعنوية، و ضرورة وجود وسائل تقويم أخرى غير الزيارات الميدانية للموجهين.

كما قام النبتيتي (١٩٩٢) بدراسة بهدف تعرف التخطيط وإدارة الأنشطة التربوية في التعليم في الأردن، تكون مجتمع الدراسة من المسئولين عن التخطيط وإدارة الأنشطة التربوية في التعليم الثانوي، تكونت عينة الدراسة من المسؤولين عن التخطيط ومديري ومديرات المدارس ومعلمي ومعلمات التربية الرياضية وعددهم (١٠٧)، وبعد جمع البيانات وتحليلها دلت النتائج عن نقص الوعي التربوي بقيمة الأنشطة البدنية وأهميتها، وازدحام الصفوف الدراسية، وعدم كفاية المخصصات المالية للأنشطة الرياضية، وأوصت الدراسة بإيجاد الأبنية والمنشآت الرياضية، وتعيين متخصصين بالتربية الرياضية.

وقامت عبويني (١٩٩٠) بدراسة هدفت تعرف المشكلات الإدارية التي يعاني منها معلمو ومعلمات التربية الرياضية، ومعرفة تطلعاتهم المستقبلية للتغلب على المشكلات الإدارية، وبعد جمع البيانات وتحليلها أظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة الاهتمام بالتطلعات المستقبلية، وعدم وجود فروق تعزى للجنس، والمؤهل

الأكاديمي، وعدد سنوات الخبرة.

وأجرى العواملة (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى تقويم أداء القيادات الإدارية في مديريات التربية والتعليم في سلطنة عمان في ضوء المهمات الموكلة بهم، وتعرف مدى ممارسة القيادات الإدارية (مديري العموم) في مديريات التربية والتعليم للمهام الموكلة بهم، وتعرف الفروق في الممارسات الإدارية التي تعزى لاختلاف الخبرة والمؤهل العلمي ونوع الوظيفة لأفراد العينة، تكونت العينة من (١٧٠) فردا من المديريات العامة للتربية والتعليم في المحافظات والمناطق العمانية، قام الباحث باستخدام استبانة تكونت من خمسة مجالات، وبعد جمع البيانات وتحليلها دلت النتائج على ضعف في مستوى بعض المهام الإدارية مثل التخطيط، والمهام الإنسانية، وأوصى الباحث بعقد دورات لتطوير هذه المهام.

وأجرى العواملة (١٩٩٠) دراسة هدفت إلى تقويم ممارسات الإداريين في كليات المجتمع العامة والخاصة، تكون مجتمع الدراسة من جميع الإداريين العاملين في كليات المجتمع الأردني البالغ عددهم (١١٤٠) فردا، واشتملت عينة الدراسة جميع الإداريين العاملين في كليات المجتمع الواقعة في إقليم الوسط من المملكة (محافظة عمان، محافظة البلقاء، محافظة الزرقاء) الحكومية والخاصة، واستخدم الباحث استبانة الممارسات الإدارية التي طورها الباحث، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها أن جميع أفراد عينة الدراسة يمارسون المجالات الإدارية الأحد عشر مع تفاوت تلك الممارسات تبعا للمتغيرات الديمغرافية. وتمثل أعلى المتوسطات في الأداء لممارسات الإداريين للحاصلين على درجة بكالوريوس أو أعلى، وكانت أدنى متوسطات للأداء للإناث، وذلك في ممارسة مجال نوعية العمل، بينما كانت أدنى المتوسطات لأداء الإداريين الذكور هو متوسط تحديد المشكلات والمواقف الطارئة.

كما قام بيلو نكوست ودبرو لاين (Belew & Lynn1, 1998) بدراسة في جامعة شمال اريزونا في الولايات المتحدة الأمريكية المتحدة حول اتجاهات المدرسين نحو الإدارة المدرسية الفعالة، هدفت الدراسة إلى تعرف كفايات المديرين وميزاتهم الإدارية، وهل هناك حاجة لمديرين أكفاء، وذوي فعاليات نشطة من أجل تحسين التشخيص الإداري وتفعيله، والقيام بالممارسة الإدارية الناجحة، حيث تم التركيز على معرفة المزايا والخصائص الرئيسة اللازمة للإدارة الناجحة ومديريها النشطين، وبناء على ذلك قام الباحثان بجمع المعلومات وتكميلها في دراسة متعددة الأساليب بهدف التطوير الإداري وفعالية عمل الإداريين. وكانت المعلومات التي تم جمعها مبنية على الميزان الكمي والنوعي معا، والمعلومات مستقاة من وسائل استكشافية واستعلاماتية، وجاء تحليل المحتوى للمعلومات الكمية من خلال استخدام الإحصاء الوصفي وأظهرت النتائج إن القادة الإداريين يجب أن يتميزوا بالصفات القيادية التي تميزهم عن غيرهم من حيث الكفاية الإدارية والفاعلية. ويجب أن يتمتعوا بمزايا شخصية بارعة تميزهم عن غيرهم مثل: القدرة على الاتصال، وبعد النظر، والقدرة على

اتخاذ القرار، ووجود علاقات إنسانية ناجحة مع زملائهم في العمل.

مشكلة الدراسة

يرى الباحثان من خلال خبرتهما ومتابعتهما للرياضة الكويتية أن من أسباب تراجع الرياضة الكويتية الأسباب الإدارية وعدم كفاءة بعض الإداريين، وقلة تأهيلهم في تطبيق مبادئ ووظائف الإدارة. كذلك من خلال إطلاع الباحثين على الدراسات والأبحاث السابقة لم يجدا – في حدود علمهما – دراسة تطرقت إلى هذا الموضوع، حيث يعد هذا البحث جديداً في البيئة الكويتية، وتبرز مشكلة البحث في أنه محاولة لتقويم الواقع التطبيقي لممارسة إداريي الهيئة العامة للشباب والرياضة في دولة الكويت لوظائف الإدارة من وجهة نظر إداريي الهيئات المنتسبة لها والوقوف على أهم جوانب القوة في العمل الإداري وتعزيزها وعلاج أوجه النقص والضعف ومحاولة تلافيها أو الحد منها للوصول بالرياضة الكويتية إلى مستوى أفضل.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

١– تعرف درجة ممارسة إداريي الهيئة العامة للشباب والرياضة في دولة الكويت للوظائف الإدارية من وجهة نظر إداريي الاتحادات الرياضية والأندية والمراكز المنتسبة للهيئة.

٢– تعرف الفروق في وجهات نظر عينة الدراسة في درجة ممارسة إداريي الهيئة العامة للشباب والرياضة للوظائف الإدارية تعزى (للجنس، المؤهل العلمي، الخبرة).

تساؤلات الدراسة

تحاول هذه الدراسة الإجابة على التساؤلات التالية:

١– ما واقع ممارسة إداريي الهيئة العليا للشباب والرياضة في دولة الكويت للوظائف الإدارية من وجهة نظر إداريي الهيئات المنتسبة لها؟

٢– هل هناك فروق دالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارستهم لوظائف الإدارة في الهيئة العامة للشباب والرياضة تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة)؟

مصطلحات الدراسة

الإدارة: عملية استغلال للموارد المتاحة عن طريق تنظيم الجهود الجماعية وتنسيقها بشكل يحقق الأهداف المحددة بكفاية وفعالية وبوسائل إنسانية ضمن المشروعية بما يساهم في تحسين حياة الإنسان سواءً كان عضوا في التنظيم أم مستفيداً من خدماته، وأياً كان المجال

الذي تمارس فيه (القريوتي، ٢٠٠٤؛ Nix, 1990).

إداريي الهيئة العامة للشباب والرياضة: جميع الأفراد المسئولين في الهيئة العامة للشباب والرياضة في دولة الكويت والمعينين من قبل الحكومة الكويتية (تعريف اجرائي).

حدود الدراسة

– المجال المكاني: أجريت الدراسة على الهيئات التابعة للهيئة العامة للشباب والرياضة في دولة الكويت.

– المجال البشري: اقتصرت هذه الدراسة على إداريي الاتحادات الرياضية والأندية ومراكز الشباب المنتسبين للهيئة العامة للشباب والرياضة في دولة الكويت.

– المجال الزماني: أجريت هذه الدراسة في الفترة الواقعة بين ٢٠٠٥/١١/٢٦م إلى ٢٠٠٦/٢/٩م.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي لملاءمته وطبيعة هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء إدارة الأندية الرياضية ومراكز الشباب التابعة للهيئة العامة للشباب والرياضة في دولة الكويت، والبالغ عددهم (٢٣٢) إداري، منهم (١٢٠) إداري يعملون في مجالس إدارات الأندية الرياضية، و(١١٢) من أعضاء مجالس إدارات الاتحادات الرياضية.

تم أخذ عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية ممثلة لإداريي مجالس الأندية والاتحادات، وتكونت من (١٤٧) إداري. والجدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة على المتغيرات الشخصية.

الجدول رقم (١)

توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات الشخصية

المتغير		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	١٣٩	٩٤,٥٥٪
	أنثى	٨	٥,٤٤٪
المؤهل العلمي	الثانوية العامة	٤٤	٢٩,٩٣٪
	الدبلوم	٤٠	٢٧,٢١٪
	اكبر من البكالوريوس	٦٣	٤٢,٨٥٪

تابع الجدول رقم (١)

المتغير		العدد	النسبة المئوية
الخبرة	اقل من (٥) سنوات	٤٩	٣٣,٣٣٪
	من(٥) إلى (١٠) سنوات	٥١	٣٤,٦٩٪
	أكثر من (١٠) سنوات	٤٧	٣١,٩٧٪

أداة الدراسة

من اجل تعرف مدى ممارسة إداريي الهيئة العامة للشباب والرياضة في دولة الكويت لوظائف الإدارة، تم بناء استبانة، وذلك اعتمادا على الأدب النظري والدراسات السابقة، حيث تكونت الأداة بصورتها الأولية من (٧٢) فقرة موزعة على (٦) مجالات هي) المهام القيادية، مجال التخطيط، التنظيم، الإشراف والتوجيه، اتخاذ القرار، التقويم).

واشتملت الأداة على معلومات عامة عن المستجيبين مثل الجنس والمؤهل العلمي والخبرة، وتم اعتماد سلم ليكرت الخماسي التدريج للإجابة عن كل فقرة من فقرات الأداة، بحيث تعطى الإجابة " بدرجة كبيرة جداً" (٥) درجات، والإجابة" بدرجة كبيرة" (٤) درجات، والإجابة" بدرجة متوسطة" (٣) درجات، والإجابة" بدرجة قليلة" درجتان، والإجابة بدرجة" قليلة جداً" درجة واحدة.

وتبعا لسلم الاستجابة الخماسي اعتمد الباحثان المعيار الآتي بناء على المتوسطات الحسابية للحكم على درجات الممارسة: من ١ – ١,٤٩ درجة قليلة جداً، من١,٥٠ – ٢,٤٩ درجة قليلة، من ٢,٥٠ – ٣,٤٩ درجة متوسطة، ٣,٥٠ – ٤,٤٩ درجة كبيرة، ٤,٥٠ – ٥ درجة كبيرة جداً.

صدق الأداة

للتأكد من صدق الأداة تم عرضها على عدد من الخبراء بلغ عددهم (١٦) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية واللجنة الأولمبية والمجلس الأعلى للرياضة والشباب لبيان مدى مناسبة العبارات للمحاور المختلفة، وإبداء الرأي في صحة العبارات من الناحية اللغوية وحذف أو إضافة أي فقرة يرونها مناسبة، وتم تعديل الفقرات التي أجمع معظم المحكمون على تعديلها وإعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات لتخرج الاستبانة بصورتها النهائية.

ثبات الأداة

للتأكد من ثبات الأداة تم تطبيق أداة الدراسة مرتين بفارق زمني أسبوعين على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) إداريا من أعضاء إدارات الأندية ضمن مجتمع الدراسة، وتم

استبعادهم من عينة الدراسة الأصلية وحساب معامل الارتباط بين التطبيقين، حيث بلغ (٠,٨٧) وهو مؤشر يدل على درجات ثبات مقبولة لإغراض تطبيق الدراسة، حيث إن معامل ارتباط الاعادة يجب أن يزيد عن (٠,٧٠) ليمكن قبوله لإغراض ثبات أداة القياس، حسب بعض الدراسات.

التحليل الإحصائي

تم معالجة البيانات وتحليلها باستخدام الأساليب الإحصائية التالية، برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي.

عرض النتائج

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص هذا السؤال علي "ما واقع ممارسة إداريي الهيئة العليا للشباب والرياضة في دولة الكويت لوظائف الإدارة كما يراها إداريو الهيئات المنتسبة لها؟".

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول رقم (٢) يبين ترتيب المجالات ترتيبا تنازليا.

الجدول رقم (٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على مجالات الدراسة

الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١	مجال المهام القيادية	٢,٩٧	٧٦.	متوسطة
٢	مجال التقويم	٢,٨٩	٩٣.	متوسطة
٣	مجال الإشراف والتوجيه	٢,٨٤	٨٨.	متوسطة
٤	مجال التنظيم	٢,٧٦	٨٢.	متوسطة
٥	مجال التخطيط	٢,٦٦	٨٠.	متوسطة
٦	مجال اتخاذ القرار	٢,٥٧	٨٧.	متوسطة
	المجموع الكلي	٢,٧٨	٦٩.	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (٣) أن مجال المهام القيادية قد جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٩٧)، وانحراف معياري (٧٦،)، وجاء مجال التقويم في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٨٩) وانحراف معياري (٩٣،)، بينما جاء مجال اتخاذ القرار في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٥٧) وانحراف معياري (٨٧،). وبتقدير درجة متوسطة.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص هذا السؤال علي "هل هناك فروق دالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارستهم لوظائف الإدارة في الهيئة العامة للشباب والرياضة تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة)؟"

النتائج المتعلقة بمتغير الجنس

للإجابة عن هذا السؤال فيما يتعلق بمتغير الجنس تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لإيجاد الفروقات في مدى الممارسة للوظائف الإدارية والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٣)

نتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة وعلى جميع مجالات الدراسة تبعا لمتغير الجنس

مجالات الدراسة	الذكور ن = ١٣٩		الإناث ن = ٨		الفرق	قيمة (ت)	مستوى الدلالة×
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
المهام القيادية	٣,٠٠	٠,٧٦	٢,٤٢	٠,٤٩	٠,٥٨	٢,١١٢	×٠,٠٣٦٣
التخطيط	٢,٧٠	٠,٨٠	٢,٠٠	٠,٣٤	٠,٧٠	٢,٤٥٠	×٠,٠١٥
التنظيم	٢,٨١	٠,٨٢	٢,٠٢	٠,٤٥	٠,٧٩	٢,٦٦٧	×٠,٠٠٨٥
الإشراف والتوجيه	٢,٩١	٠,٨٦	١,٧٨	٠,٣٩	١,١٣	٣,٦٥٢	×٠,٠٠٠٣
اتخاذ القرار	٢,٦١	٠,٨٨	١,٨٨	٠,٤٠	٠,٧٣	٢,٣٠٨	×٠,٠٢٢
التقويم	٢,٩٣	٠,٨٩	٢,١٠	١,١٥	٠,٨٣	٢,٥٠١٤	×٠,٠١٣٤
الكلي	٢,٨٣	٠,٦٨	٢,٠٣	٠,٢١	٠,٨٠	٨,٣٢٠٢	×٠,٠٠٠

× = دالة عند مستوى (≤ ٠,٠٥).

يتضح من الجدول رقم (٣) وجود فروق إحصائية دالة عند مستوى (٠,٠٥) على جميع مجالات الاستبانة وعلى الاستبانة ككل تبعا لمتغير الجنس ولصالح الذكور، حيث تشير هذه النتيجة إلى أن وجهة نظر الأفراد الذكور نحو درجة ممارسة إداريي الهيئة العامة للرياضة والشباب في دولة الكويت أعلى من وجهة نظر الإناث.

النتائج المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي

للإجابة عن هذا السؤال المتعلق بمتغير المؤهل العلمي تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي والجدول رقم (٤) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة تبعا لمتغير المؤهل العلمي

الجدول رقم (٤)
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجالات الدراسة والاستبانة ككل وتبعا لمتغير المؤهل العلمي

مجالات الدراسة	الثانوية العامة ن = ٤٤		الدبلوم ن = ٤٠		أعلى من البكالوريوس ن = ٦٣	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
المهام القيادية	٢,٨	٠,٨٦	٣,٠٦	٠,٧٤	٣,٠٣	٠,٦٩
التخطيط	٢,٥	٠,٩٣	٢,٨٣	٠,٧٣	٢,٦٦	٠,٧٣
التنظيم	٢,٤٨	٠,٩٠	٢,٩٠	٠,٧٤	٢,٨٧	٠,٧٧
الإشراف والتوجيه	٢,٧٦	٠,٩١	٢,٨٩	٠,٩٧	٢,٨٧	٠,٨١
اتخاذ القرار	٢,٥١	٠,٨٦	٢,٧٥	٠,٩٢	٢,٥٠	٠,٨٥
التقويم	٣,٠٥	١,٠٦	٢,٨٥	٠,٧٩	٢,٧٩	٠,٩٠
الكلي	٢,٦٩	٠,٧٣	٢,٨٨	٠,٧٣	٢,٧٩	٠,٦٣

يتضح من الجدول رقم (٤) ان هناك فروقا ظاهرية في متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة في درجة ممارسة الوظائف الإدارية تبعا لمتغير المؤهل العلمي، ولتحديد مصادر تلك الفروقات تم استخدام تحليل التباين الأحادي والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٥)
نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لأثر المؤهل العلمي على درجة ممارسة إداريي الهيئة العامة للرياضة والشباب لوظائف الإدارة تبعا لمتغير المؤهل العلمي

مجالات الدراسة	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة×
المهام القيادية	بين المجموعات	٢	١,٧٦٠	٠,٨٧٩٩٥	١,٥٢٠١٢	٠,٢٢٢١٧٢
	داخل المجموعات	١٤٤	٨٣,٣٥٧	٠,٥٧٨٨		
	الكلي	١٤٦	٨٥,١١٧			
التخطيط	بين المجموعات	٢	٢,٢٨٧	١,١٤٣٧١	١,٧٨٠٨	٠,١٧٢١٨
	داخل المجموعات	١٤٤	٩٢,٤٨١	٠,٦٤٢٢		
	الكلي	١٤٦	٩٤,٧٦٩			
التنظيم	بين المجموعات	٢	٤,٩٨٠	٢,٤٩٠٠	٣,٨١٤١٧	×٠,٠٢٤٣
	داخل المجموعات	١٤٤	٩٤,٠٠٨	٠,٦٥٢٨		
	الكلي	١٤٦	٩٨,٩٨٨			
الإشراف والتوجيه	بين المجموعات	٢	٠,٤٢٥٠	٠,٢١٢٤	٠,٢٦٨٤١	٠,٧٦٤٩٧
	داخل المجموعات	١٤٤	١١٣,٩٨٩	٠,٧٩١٥		
	الكلي	١٤٦	١١٤,٤١٣			

تابع الجدول رقم (٥)

مجالات الدراسة	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة×
اتخاذ القرار	بين المجموعات	٢	١,٧٩٨	٠,٨٩٩٠	١,١٦٦٢	٠,٣١٤٤
	داخل المجموعات	١٤٤	١١١,٠٠٩	٠,٧٧٠٨		
	الكلي	١٤٦	١١٢,٨٠٧			
التقويم	بين المجموعات	٢	١,٨٢٩	٠,٩١٤٤٨	١,٠٥٧٩١	٠,٣٤٩٨٦
	داخل المجموعات	١٤٤	١٢٤,٤٧٦	٠,٨٦٤٤		
	الكلي	١٤٦	١٢٦,٣٠٥			
الكلي	بين المجموعات	٢	٠,٨٠٠	٠,٤٠٠٠٤	٠,٨٣٢٤	٠,٤٣٧٠٥
	داخل المجموعات	١٤٤	٦٩,١٩٩	٠,٤٨٠٥		
	الكلي	١٤٦	٦٩,٩٩٩			

× دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

يتضح من الجدول رقم (٥) عدم وجود فروق إحصائية دالة عند مستوى (٠,٠٥) في درجة ممارسة إداريي الهيئة العامة للرياضة والشباب لوظائف الإدارة تعزى لمتغير المؤهل العلمي وعلى جميع المجالات باستثناء مجال التنظيم. ومن أجل تعرف مصادر الفروق ولصالح من وعلى مجال التنظيم استخدم الباحث اختبار شيفيه (Scheff) البعدي، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦)
نتائج اختبار شيفيه البعدي تعرف مصادر الفروق على مجال التنظيم تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي		المتوسط	الثانوية العامة	الدبلوم	أعلى من البكالوريوس
الثانوية العامة	٢,٤٨	الفرق		٠,٤٢	٠,٣٩
		×الدلالة		٠,٠١٨×	٠,٠١٥×
الدبلوم	٢,٩٠	الفرق			٠,٠٣١
		×الدلالة			٠,٨٤٩
أعلى من البكالوريوس	٢,٨٧	الفرق			
		×الدلالة			

× دالة عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من الجدول رقم (٦) وجود فروق إحصائية دالة عند مستوى (٠,٠٥) بين الثانوية العامة وبين الدبلوم بفارق قدره (٠,٤٢) ولصالح أفراد عينة الدراسة من حملة درجة الدبلوم، وإلى وجود فروق إحصائية دالة عند مستوى (٠,٠٥) بين الثانوية العامة وبين حملة المؤهل العلمي أعلى من البكالوريوس بفارق قدره (٠,٣٩) ولصالح أفراد عينة الدراسة من حملة المؤهل العلمي أعلى من البكالوريوس، وإلى عدم وجود فروق إحصائية دالة عند مستوى (٠,٠٥) بين حملة الدبلوم وبين عينة الدراسة من حملة المؤهل العلمي أعلى من البكالوريوس.

النتائج المتعلقة بمتغير الخبرة

للإجابة عن هذا السؤال المتعلق بمتغير الخبرة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي والجدول رقم (٧) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة وتبعا لمتغير الخبرة.

الجدول رقم (٧)
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجالات الدراسة والاستبانة ككل وتبعا لمتغير الخبرة

مجالات الدراسة	اقل من (٥) سنوات ن = ٤٩		(٥) إلى (١٠) سنوات ن = ٥١		اكبر من (١٠) سنوات ن = ٤٧	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
المهام القيادية	٢,٨٦	٠,٧٤	٣,١٥	٠,٧٩	٢,٨٨	٠,٧٢
التخطيط	٢,٥٧	٠,٧٨	٢,٨٣	٠,٨٥	٢,٥٧	٠,٧٦
التنظيم	٢,٦٩	٠,٩١	٢,٨٤	٠,٨١	٢,٧٦	٠,٧٣
الإشراف والتوجيه	٢,٧١	٠,٨٩	٣,٠٠	٠,٩٤	٢,٨١	٠,٧٩
اتخاذ القرار	٢,٥٨	٠,٨٣	٢,٦١	٠,٩٩	٢,٥٢	٠,٧٩
التقويم	٣,٠٦	١,٠٥	٢,٩٤	٠,٩٥	٢,٦٥	٠,٧٠
الكلي	٢,٧٤	٠,٦٤	٢,٩	٠,٧٧	٢,٧٠	٠,٦٤

يتضح من الجدول رقم (٧) ان هناك فروقا ظاهرية في متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة في درجة ممارسة الوظائف الإدارية تبعا لمتغير الخبرة، ولتحديد مصادر تلك الفروقات تم استخدام تحليل التباين الأحادي والجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٨)

نتائج اختبار ANOVA لتعرف الفروق في وجهات نظر افراد عينة الدراسة في درجة ممارسة إداريي الهيئة لوظائف الإدارة تبعا لمتغير الخبرة

مجالات الدراسة	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة ×
المهام القيادية	بين المجموعات	٢	٢,٦٣٥	١,٣١٨	٢,٣٠٠٣	٠,١٠٣٨
	داخل المجموعات	١٤٤	٨٢,٤٨٢	٠,٥٧٣٠		
	الكلي	١٤٦	٨٥,١١٧			
التخطيط	بين المجموعات	٢	٢,٢٢٣	١,١١٢	١,٧٢٩٦	٠,١٨١٠
	داخل المجموعات	١٤٤	٩٢,٥٤٥	٠,٦٤٣٠		
	الكلي	١٤٦	٩٤,٧٦٩			
التنظيم	بين المجموعات	٢	٠,٥٥٩	٠,٢٧٩٠	٠,٤٠٨٧	٠,٦٦٥٢
	داخل المجموعات	١٤٤	٩٨,٤٢٩	٠,٦٨٤٠		
	الكلي	١٤٦	٩٨,٩٨٨			
الإشراف والتوجيه	بين المجموعات	٢	٢,١٧١	١,٠٨٥	١,٣٩٢٤	٠,٢٥١٧٩
	داخل المجموعات	١٤٤	١١٢,٢٤٣	٠,٧٧٩		
	الكلي	١٤٦	١١٤,٤١٣			
اتخاذ القرار	بين المجموعات	٢	٠,٢١٤٠	٠,١٠٧٠	٠,١٣٦٦٦	٠,٨٧٢٣٧٢
	داخل المجموعات	١٤٤	١١٢,٥٩٣	٠,٧٨٢٠		
	الكلي	١٤٦	١١٢,٨٠٧			
التقويم	بين المجموعات	٢	٤,١٤٣	٢,٠٧٢	٢,٤٤١٨٣	٠,٠٩٠٥
	داخل المجموعات	١٤٤	١٢٢,١٦٢	٠,٨٤٨		
	الكلي	١٤٦	١٢٦,٣٠٥			
الكلي	بين المجموعات	٢	١,٠٤٣	٠,٥٢١٠	١,٠٨٨٦٠	٠,٣٣٩٤
	داخل المجموعات	١٤٤	٦٨,٩٥٧	٠,٤٧٩		
	الكلي	١٤٦	٦٩,٩٩٩			

× دالة عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥).

يتضح من الجدول رقم (٨) عدم وجود فروق إحصائية دالة عند مستوى (٠,٠٥) في درجة ممارسة إداريي الهيئة العامة للرياضة والشباب لوظائف الإدارة تعزى لمتغير الخبرة وعلى جميع المجالات.

مناقشة النتائج

أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي يوضح درجة ممارسة إداريي الهيئة العامة للشباب والرياضة في دولة الكويت على جميع مجالات الدراسة إلى أن درجة الممارسة جاءت بدرجة متوسطة، ويرى الباحث أن السبب في ذلك قد يعود إلى بعض القصور في

تطبيق وظائف الإدارة الحديثة، وأن هناك اتجاهات سلبية، وأن الأعمال التي يتم ممارستها في الهيئة هي عبارة عن أفعال اعتاد الموظف على القيام بها دون إخضاعها إلى الإدارة الحديثة وتطبيقها بشكل علمي.

ولهذا سيتم مناقشة نتائج كل مجال على حدة.

فيما يلي مناقشة النتائج المتعلقة بكل مجال من مجالات الدراسة مرتبة تنازلياً حسب وجهات نظر أفراد عينة الدراسة اعتماداً على قيم المتوسطات الحسابية.

فيما يتعلق بمجال المهام القيادية، يتضح من الجدول رقم (٢) أن هذا المجال حصل على المرتبة الأولى حيث أظهرت نتائج الدراسة أن جميع فقرات هذا المجال حصلت على درجة متوسطة في المقياس وبلغ المتوسط الحسابي لفقراته مجتمعة (٢,٩٧) وهذا يقابل التقدير بدرجة متوسطة، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقراته بين (٢,٦٧–٣,٤٨).

ويعزى السبب في ذلك إلى ان هناك قصوراً في فهم الفلسفة العامة للشباب والرياضة، وأن الأهداف التي تضع في الهيئة العامة لا يمكن تحقيقها وهذا ما دلت عليه النتائج المتعلقة بهذا المجال. كما يعزى السبب إلى عدم إيمان بعض العاملين في الهيئة بأهمية الحركة الرياضية والشبابية في إعداد الشباب وبالتالي ينعكس هذا على تعرف وتحديد الاحتياجات الضرورية لتطوير الحركة الرياضية والشبابية.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة عبويني (١٩٩٠) التي أشارت إلى أن معلمي التربية الرياضية ليس لديهم اهتمام بالتطلعات المستقبلية. كما اتفقت مع دراسة النبتيتي (١٩٩٢) التي أشارت نتائجها إلى وجود نقص في الوعي التربوي بقيمة الأنشطة البدنية وأهميتها. واتفقت أيضا مع دراسة عبدالله (١٩٩٩) التي توصلت إلى ضرورة إعادة النظر في أهداف التربية الرياضية. واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دغش (١٩٩٦) التي أشارت إلى أن درجة توافر الكفايات القيادية جاءت بدرجة كبيرة، ويعزى هذا الاختلاف إلى الاختلاف في عينة الدراسة ومكان إجراء الدراسة.

أما فيما يتعلق بمجال التقويم، فإنه يتضح من الجدول رقم (٢) أن هذا المجال حصل على المرتبة الثانية، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن جميع فقرات هذا المجال حصلت على درجة متوسطة في المقياس وبلغ المتوسط الحسابي لفقراته مجتمعة (٢,٨٩) وهو يقابل التقدير بدرجة متوسطة، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقراته بين (٢,٧٢ – ٣,١٣).

ويعزى السبب في ذلك إلى أن هناك ضعفاً واضحاً في استخدام معايير واضحة لتقويم الأداء، وأن هناك قصوراً في إيجاد تقويم دوري للخطط العامة للتأكد من تحقيقها للأهداف، وأن عملية التقويم بحاجة إلى عاملين مؤهلين علمياً ومختصين للوقوف على مدى ما تحقق من أهداف وتعرف مناطق الضعف والقوة في الهيئة العامة للشباب والرياضة.

فيما يتعلق بمجال الإشراف والتوجيه يتضح من الجدول رقم (٢) أن هذا المجال حصل

على المرتبة الثالثة حيث أظهرت نتائج الدراسة أن جميع فقرات هذا المجال حصلت على درجة متوسطة وبلغ المتوسط الحسابي لفقراته مجتمعة (٢,٨٤) وهذا يقابل التقدير بدرجة متوسطة، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال بين (٢,٧٧-٣,٠٢) ويرى الباحث أن التوجيه يعد من أهم النشاطات الإدارية؛ وذلك لأنه يتعلق بكيفية إتمام الأعمال إذ إن أول وأوسع أهداف الإشراف والتوجيه تحسين العملية الإدارية ووصولها إلى تحقيق الأهداف المقررة، إلا أن هذا المجال جاء بدرجة ممارسة متوسطة، ويعزي الباحث السبب في ذلك إلى أن هناك غموضاً في عملية التوجيه، وان الثقة بين الرئيس والمرؤوس متوسطة وبالتالي ينعكس هذا الامر على ثقة المرؤوسين بأنفسهم والأيمان بقدراتهم. لذلك لابد من الإشارة إلى أن دور التوجيه هو دور تحفيزي موجه نحو تسهيل تنفيذ الأعمال وتحسينها من أجل تحقق الأهداف، وهذا يحتاج إلى أن يكون الأسلوب الإنساني بين الرئيس والمرؤوسين والتخاطب بينهما بأسلوب واضح وسهل وهادف ومفهوم، واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة المومني (٢٠٠٣) بان ممارسة مشرفي مراكز الشباب جاءت متباينة من حيث الأهمية، كما اتفق مع دراسة الترك (٢٠٠١) التي أشارت نتائجها إلى أن الكفايات الإدارية جاءت بدرجة متوسطة.

واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع بيلو ودبرو (Below& Deboreh, 1998) والتي أشارت إلى أن القادة الإداريين يجب أن يتمتعوا بالكفاية الإدارية الفاعلة والعلاقات الإنسانية الناجحة.

بينما فيما يتعلق بمجال التنظيم تشير النتائج الواردة في جدول رقم (٢) أن هذا المجال حصل على المرتبة الرابعة، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن جميع فقرات هذا المجال حصلت على درجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي لفقراته مجتمعه (٢,٧٦) وهذا يقابل التقدير بدرجة متوسطة، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال بين (٢,٦١-٣,٠١) ويعزى السبب إلى أن علاقة الهيئة العامة للشباب والرياضة بالتنظيم بوصفه عملية إدارية تتمثل في الهيكل التنظيمي أو الإطار الذي يحكم الأنشطة والعمليات التي من شأنها تحقيق الأهداف المحددة، بمعنى أن الهيكل أو الإطار بمحتوياته وعناصره يمثل البيئة الداخلية التي تمارس فيها الهيئة أنشطتها، وهذا ينعكس على باقي الوظائف الإدارية والتي جاءت أيضا بدرجة تقدير متوسطة.

كما يعزى السبب إلى ان التنظيم لا يهتم بالاعتبارات والدوافع الخاصة بالأفراد، كما انه يعكس العلاقة الشخصية المتداخلة بين العاملين في الهيئة العامة للشباب والرياضة.

أما بالنسبة لمجال التخطيط فتشير النتائج المتعلقة بهذا المجال إلى انه جاء بالمرتبة الخامسة، حيث جاءت جميع فقراته بدرجة متوسطة باستثناء فقرة واحدة جاءت بدرجة تقدير قليلة، وبلغ المتوسط الحسابي لفقرته مجتمعة (٢,٦٦) وهذا يقابل التقدير بدرجة متوسطة.

يعزى السبب في ذلك إلى أن ارتباط التخطيط بوصفه وظيفة إدارية للمستقبل، وبالتالي بالقيمة التنبؤية، وقد يفسر ذلك عدم لجوء الكثيرين من العاملين في الهيئة العامة للشباب والرياضة إلى التخطيط في أعمالهم خوفا من المخاطرة في اتخاذ القرارات والاختيار بين البدائل المتاحة، بهذا نجد أن التخطيط يجب أن يكون تخطيطا استراتيجيا بمعنى شموله على ترتيب الأفكار ووضع الخطط، وتحديد تفاصيل الإجراءات التنفيذية التي تمكن من إحداث تغيير إيجابي يشمل كل مكونات الهيئة العامة للشباب والرياضة، وهذا يستدل من خلال النتيجة التي توصلت إليها الفقرة التي نصت على "يقوم بإعداد خطط إستراتيجية طويلة المدى لتطوير الرياضة الكويتية" حيث جاءت درجة ممارستها بدرجة قليلة. كما يعزى السبب في ذلك أيضا إلى تدني مستوى إشراك العاملين في صياغة الأهداف التي تسعى الهيئة لتحقيقها وبالتالي ينعكس على أداء الهيئة.

أما فيما يتعلق بمجال اتخاذ القرار فإن النتائج المتعلقة بهذا المجال تشير إلى أنه حصل على المرتبة السادسة، وبدرجة تقدير متوسطة بمتوسط حسابي (٢,٥٧) ويعزى السبب في ذلك إلى اختلاف المديرين في الجوانب النفسية والشخصية، فإنهم يختلفون في مدى أخذهم بمبدأ المشاركة الجماعية، فهناك من يشجع المشاركة في اتخاذ القرار وهناك من يرفضها، لذلك فإن عملية اتخاذ القرار عملية شخصية تتأثر بصفات وخصائص متخذ القرار ، ويؤكد الباحث أانه كلما زادت المشاركة في اتخاذ القرارات كلما كانوا أقدر على فهم الهدف وأكثر تحمسا لتنفيذه، وكلما قلت المشاركة كلما زادت المعوقات التي تواجه تحقيق الأهداف.

أما بالنسبة لمناقشة نتائج السؤال الثاني فقد أظهرت النتائج الموضحة في الجدول رقم (٣) لاختبار (ت) وجود فروق دالة إحصائيا على جميع مجالات الدراسة لمتغير الجنس ولصالح الذكور، حيث تشير هذه النتيجة إلى أن وجهة نظر الأفراد الذكور نحو درجة ممارسة إداريي الهيئة العامة للرياضة والشباب في دولة الكويت أكثر إيجابية من وجهة نظر الإناث وان معظم هذه الوظائف الإدارية تقع على عاتقهم لتنفيذها.

كما أظهرت النتائج الموضحة في الجدول رقم (٥) لنتائج تحليل التباين الأحادي عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة إداريي الهيئة العامة للرياضة والشباب لوظائف الإدارة تعزى لمتغير المؤهل العلمي وعلى جميع المجالات باستثناء مجال التنظيم، حيث تبين وجود فروق إحصائية دالة بين الثانوية العامة وبين الدبلوم ولصالح أفراد عينة الدراسة من حملة درجة الدبلوم. وإلى وجود فروق إحصائية دالة بين الثانوية العامة وبين حملة المؤهل العلمي أعلى من البكالوريوس ولصالح أفراد عينة الدراسة من حملة المؤهل العلمي أعلى من البكالوريوس. وإلى عدم وجود فروق إحصائية دالة بين حملة الدبلوم وبين عينة الدراسة من حملة المؤهل العلمي أعلى من البكالوريوس.

ويرى الباحث أن أصحاب المؤهلات العلمية العليا تكون وجهة نظرهم اكثر واقعية من

أصحاب المؤهلات من الثانوية العامة وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العواملة (١٩٩٠).

كما أظهرت النتائج الموضحة في الجدول رقم (٨) لنتائج تحليل التباين الأحادي عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة إداريي الهيئة العامة للرياضة والشباب لوظائف الإدارة تعزى لمتغير الخبرة وعلى جميع المجالات. وهذا يدل على تتطابق وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في درجة تقديرهم لممارسة إداريي الهيئة العامة للشباب والرياضة للوظائف الإدارية، ويرى الباحث أن هذا الاتفاق يدل على أن وجهة نظر إدارات الأندية و الاتحادات الرياضية متشابهة في مستوى ممارسة أداء إداريي الهيئة للوظائف الإدارية أو أن درجة أدائهم كانت بدرجة متوسطة وهذا مستوى لا يتناسب مع هيئة عليا في أي دولة.

الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث تم. التوصل إلى الاستنتاجات التالية:

١- إن امتلاك إداريي الهيئة العامة للشباب والرياضة للوظائف الإدارية بدرجة متوسطة يعني أن هناك خللا في فهم طبيعة العمل الإداري المبني على أساس علمي مما يستوجب وقفة من قبل المعنيين لمعالجة هذا الأمر.

٢- يظهر من خلال النتائج أن الدور التقليدي للذكور بدا واضحا في درجة ممارسة وظائف الإدارة بشكل أكبر من دور الإناث مما يستدعي إيلاء هذا الأمر أهمية أكبر من خلال فتح المجال أمام الإناث للممارسة الإدارية وتوفير كل ما يلزم لنجاح هذا الدور.

التوصيات

في ضوء ما أظهرته الدراسة من نتائج فإنه يوصى بما يأتي :

١- تفعيل الوظائف الإدارية للإسهام في عمليات تطوير برامج العمل الخاصة بإداريي الهيئة العامة للشباب والرياضة في دولة الكويت.

٢- عقد دورات تأهيلية لإداريي الهيئة العامة للشباب والرياضة في دولة الكويت في جميع مجالات الوظائف الإدارية التي تضمنتها الدراسة بشكل عام، لا سيما وأنهم يمارسون هذه الوظائف جميعا بدرجة متوسطة الأمر الذي يتطلب الارتقاء بها وتطويرها لديهم.

٣- الحرص على تعيين ذوي الكفاءات والمؤهلات العلمية وأصحاب الاختصاص في الهيئة العامة للشباب والرياضة في دولة الكويت مما يسهم ذلك في تطويرها و الارتقاء ببرامجها.

٤- ضرورة تبادل الخبرات و الكفاءات الإدارية من خلال الزيارات المتبادلة وعقد الندوات و المحاضرات بين إداريي الهيئة.

المراجع

إبراهيم، مروان عبد المجيد (٢٠٠٠). **الإدارة والتنظيم في التربية الرياضية**. عمّان، الأردن: دار الفكر العربي للطباعة والنشر.

أبو حليمة، فائق (٢٠٠٤). **الحديث في الإدارة الرياضية** (ط١). عمان، الأردن: دار وائل للنشر.

البدري، طارق (٢٠٠١). **الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

برعي، محمد خليل (١٩٨٧). **مقدمة في القياس الاقتصادي**. جامعة القاهرة. القاهرة. مصر.

الترك، نجوى مصطفى (٢٠٠١). **درجة ممارسة الكفايات الادارية لأعضاء الاتحادات الرياضية**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا. ألجامعة الاردنية.

دغش، صالح (١٩٩٦). **الكفايات القيادية الواجب توافرها لمشرفي مراكز الشباب ودرجة ممارستها من قبل مشرفي المراكز في الإردن من وجهة نظر الاعضاء**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان، الاردن.

عبدالله العالي، عبدالهادي عيسى (١٩٩٩). **تقويم بعض الوظائف الإدارية لإدارة التربية الرياضية المدرسية بدولة البحرين**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة حلوان.

عبويني، سوسن زكي يوسف (١٩٩٠). **المشكلات الإدارية التي يعاني منها معلمو ومعلمات التربية الرياضية ومعرفة تطلعاتهم المستقبلية للتغلب على المشكلات الإدارية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة اليرموك.

علاء الدين، عبدالقادر (١٩٩٨). **دور الشباب في التنمية**. الإسكندرية، منشأة المعارف.

عواملة، مروان محمد (١٩٩٠). **تقييم عملية اختيار مديري المدارس وطرق نموهم المهني في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الاردن.

عواملة، مسعود سعيد مساعد (٢٠٠١). **تقويم أداء القيادات الإدارية في مديريات التربية والتعليم في سلطنة عمان في ضوء المهام الموكلة لهم كما يراها العاملون في تلك المديريات**. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة واصول التربية، جامعة اليرموك.

القريوتي، محمد قاسم (٢٠٠٤). **مبادىء الإدارة (النظريات، العمليات، الوظائف)**. عمّان، الأردن: دار وائل للنشر.

المومني، زياد (٢٠٠٣). الكفايات الإدارية اللازمة لمشرفي مراكز الشباب ودرجة ممارستها من وجهة نظر المشرفين انفسهم. **ابحاث اليرموك، ٩** (٢)، ١٤١-١٦٥.

النبتيتي، خالد حسن (١٩٩٢). **تخطيط وإدارة الأنشطة التربوية في التعليم الثانوي العام في الأردن**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة.

Amelia A., & Edwin A. (1991). Relationships among goal difficulty, business strategeies & performance on management dtimulation task. **Academy of Management Journal, 34** (2) 400-424.

Belew, N & Deborah, L. (1998). Elementary teacher, perceptions of effective school leadership. **Dissertation Abstract International, A 58**/10, p,3779.

Blalock Calolynw,B. (1987). Administrative development needs of department chairman in selected four years private liberal arts colleges. University Of Georgia. **Dissertation Abstract International. DAIA 48/08,** p/1995.

Castaneda, B. (1988). Managerial performance & work unit outcomes: a field study. The University Of Wisconsin Madison. **Dissertation Abstract International DAI, 40**(6), Dec 1988.

Nix, K. (1990). Administrative development strategies for academic dean colleges and universities. Oklahoma State. University. **Dissertation Abstract International DAIA 50/09,** P2804.

219
المجلد 9 العدد 3 سبتمبر 2008

تأثير برنامج تعليمي مقترح باستخدام ثلاثة أساليب تدريس في تعلم مهارة الضرب الساحق وتحسين تركيز الانتباه بالكرة الطائرة

د. عبد السلام جابر حسين
قسم الإدارة والتدريب
كلية التربية الرياضية- الجامعة الأردنية

تأثير برنامج تعليمي مقترح باستخدام ثلاثة أساليب تدريس في تعلم مهارة الضرب الساحق وتحسين تركيز الانتباه بالكرة الطائرة

د. عبد السلام جابر حسين
قسم الإدارة والتدريب
كلية التربية الرياضية- الجامعة الأردنية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف تأثير برنامج تعليمي مقترح باستخدام ثلاثة أساليب تدريس في تعليم مهارة الضرب الساحق وتحسين تركيز الانتباه بالكرة الطائرة، وتكونت عينة الدراسة من ٤٣ طالبة تم اختيارهن بالطريقة العمدية من الطالبات المسجلات لمساق الكرة الطائرة (١) في كلية التربية الرياضية الجامعة الأردنية، وتم تقسيمهن إلى ثلاث مجموعات (أسلوب التدريس الكتيب المبرمج، أسلوب التدريس توجيه الأقران، أسلوب التدريس بالعرض التوضيحي) استخدم الباحث المنهج التجريبي، وبعد المعالجة الإحصائية تبين وجود فروق داله إحصائياً بين الاختبارات القبلية والبعدية لكل مجموعة ولصالح الاختبارات البعدية، وأما في الاختبارات البعدية بين المجموعات التدريسية الثلاث، فقد أظهرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التي استخدمت الكُتيب المبرمج مقارنة بالأساليب الأخرى في الكرة الطائرة وتركيز الانتباه.

الكلمات المفتاحية: برنامج تعليمي، أساليب التدريس، مهارة الضرب الساحق في الكرة الطائرة.

* تاريخ تسلم البحث:٢٠٠٦/١٢/٦م * تاريخ قبوله للنشر:٢٠٠٧/١١/٨م

The Effect of a Suggested Program Using Three Teaching Styles on the Performance of Spike and improved Attention Focus in Volleyball

Dr. Abdelsalam J. Hussein
College of Phusical Education
The University of Jordan

Abstract

The purpose of the study is to investigate the effect of a suggested program using three teaching styles on the performance of spike and development attention Focus in volleyball. The sample consisted of 43 female students from those registered in volleyball course (1) at Faculty of Physical Education in the University of Jordan. The students‘ were divided into three groups: programs book let, reciprocal style, command style. Statistical analysis before the start of the study showed no significant difference was found for the scoring tests. However, at the end of the study, Statistical analysis showed that the group with programs book let scored his scores than other two groups.

Key words: learning program, teaching styles, spike in volleyball.

تأثير برنامج تعليمي مقترح باستخدام ثلاثة أساليب تدريس في تعلم مهارة الضرب الساحق وتحسين تركيز الانتباه بالكرة الطائرة

د. عبد السلام جابر حسين
قسم الإدارة والتدريب
كلية التربية الرياضية- الجامعة الأردنية

مقدمة الدراسة

شهد القرن الحالي تطوراً في مجال المعرفة والثقافة التربوية التي تعد حجر الأساس للمجتمعات ورُقيها، من أجل تربية إنسان متكامل ومتزن في شخصيته، ويعد التعليم من المهام التي تستنير بها الدول في مواكبة التقدم العلمي وتكنولوجيا التعليم، وفي هذا المجال يشير المفتي (٢٠٠٠) إلى أن أساليب التدريس تعد وسيلة لتنظيم العلاقات بين المعلم والطالب والمادة الدراسية خلال مراحل الدرس، لغرض التوصل إلى السلوك التدريسي الذي يحقق الهدف المطلوب، ويؤكد ذلك الشحات (١٩٩٩) أن واجبات المدرس جميعها ترتبط بتعليم التلاميذ؛ فإن جميع الخبرات والمواقف التي تساعد على التعلم تتمثل في طرق التدريس.

ويعد الأسلوب الذي يجذب حواس الطالب وينمي تركيزه في القدرة على الحصول على المعلومة مما يعطيه الانتباه طيلة فترة تنفيذ الدرس، وفي هذا الصدد يشير لبيب (١٩٩٧) إلى أن التعليم الحديث يعتمد على استغلال جميع حواس الفرد باستخدام الوسائل المختلفة التي تخاطب أكثر من حاسة واحدة في تنشيط العملية التربوية، ويضيف عبد الكريم (١٩٩٤) أن الانتباه يوقظ المتعلم في مواقف معينة لاستقبال عملية التعلم بما يحقق أغراض النشاط التربوي، وتعد عوامل الانتباه من العوامل المهمة للوصول إلى أعلى نواتج التعلم، وخصوصا إذا كان المتعلم له القدرة على الإدراك والتركيز في معدل الانتباه وشدته وثباته في الحصول على المعلومة.

ويعد الضرب الساحق من المهارات الهجومية في الكرة الطائرة التي تحتاج إلى طريقة وأسلوب وانتباه في التعلم؛ لأنها تمر بمراحل وخطوات تستوجب التركيز في القدرات العقلية والبدنية. تناول الباحث في هذه الدراسة ثلاثة أساليب هما الأسلوب المبرمج (الكتيب المبرمج)، وأسلوب التعلم بتوجيه الأقران، وأسلوب العرض التوضيحي، ولكل أسلوب خصائصه في تنفيذ قراراته.

و يعد أسلوب الكتيب المبرمج أحد الأساليب التكنولوجية الحديثة في مجال التعليم الذي يوفر جهداً على المعلم في شرح المادة التعليمية، وهذا الأسلوب يعتمد على تحديد الأهداف العامة للكتيب المبرمج والتي تشتمل على أهداف سلوكية (نفس حركية، إدراكية، انفعالية)، ومن ثم عرضها على مختصين في مجال التدريس ليتناسب والفئة العمرية والفروق الفردية للتلاميذ. كما يعتمد على تنظيم المادة التعليمية التي تتضمن: تعليمات وإرشادات، و تقديم العبارات التي تتميز بالتشويق، و توزيع إطار المادة (تمهيد، معلومات، ربط، أطر إعادة، مراجعة، تميز) و رسوم متسلسلة لتوضيح الأداء، و مثيرات مثل خطوط وأسهم، وتعزيز، (زغلول ومكارم، ٢٠٠١؛ المحاميد، ٢٠٠٦).

أما أسلوب التعليم توجيه الأقران فيتضمن قيام كل اثنين من المتعلمين ليكون الطالب معلماً ومتعلماً في نفس الوقت، و يكون دور المعلم مسؤولاً عن توجيه الطـلبة وتصحيح الأخطاء، (Mosten & Ashworth, 1994)، ويعد أسلوب التعليم التعاوني ذا نتائج فعالة وإيجابية في التركيز على زيادة فاعلية المتعلم مع زملائه بأسلوب جماعي تعاوني، كما أنه ينمي الميول والرغبات واحترام الآخرين؛ مما ينعكس على تفاعل الطلبة نحو المهارات الحركية (الحايك، ٢٠٠٤؛ شاهين ،٢٠٠٦؛ Dyson, 2002).

بينما يعتمد أسلوب العرض التوضيحي: على العلاقة بين أوامر المدرس واستجابة الطالب للأوامر، فالقرارات جميعها بيد المعلم في التخطيط والتنفيذ والتنبيه والمراقبة والوقت ، فكل حركة يجب أن تصدر من المعلم، وعلى الطالب أن يقلد المعلم (عبد الكريم، ١٩٩٤؛ شلتوت ٢٠٠٢).

لم يعثر الباحث على دراسات مباشرة تناولت التنوع في أساليب التدريس مشابهة لهذه الدراسة وربطها بتركيز الانتباه مما يعد إضافة علمية جديد إلى حقل التدريس، لكن في جانب التدريس يمكن الاطلاع على بعض الدراسات السابقة المرتبطة بأساليب التدريس.

ومن بين الدراسات التي تناولت التعلم باستخدام أساليب مختلفة في الألعاب الجماعية دراسة ويلنكسون وهيلر (Wilkinson & Hillier,1999) التي هدفت إلى اختبار مهارات الكرة الطائرة وتعرف إجابات الطالبات نحو استخدام الأقراص المدمجة في تدريس مهارات وخطط الكرة الطائرة باستخدام الحاسوب، تكونت عينة الدراسة من (٦٩) طالبة، وأظهرت الدراسة نتائج دالة إحصائياً في الأداء لصالح المجموعة التي استخدمت الأقراص المدمجة في تعلم مهارات الكرة الطائرة بالمقارنة مع الطريقة التقليدية في التدريس، وأما مكاسي (Makasci, 2000) فقد قام بإجراء دراسة هدفت إلى فحص فعالية تأثير التدريس المبني على الحاسوب في تحسين القدرة على تحليل المهارات الحسية الحركية المتعلقة بلعبة كرة القدم، تكونت عينة

الدراسة من (٤٠) فرداً، وأظهرت نتائج الاختبارات أن تدريس المجموعة التجريبية باستخدام (CD–ROM) أكثر فعالية من التدريس بالطريقة التقليدية، وقد أجرى مونسن (Mohnsen, 2001) دراسة هدفت إلى تعرف تأثير استخدام البرامج التعليمية المحوسبة في تدريس التربية الرياضية مقارنة بالأسلوب التقليدي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة أظهروا دافعية عالية ونشاطاً ملحوظاً للتعلم باستخدام الحاسوب بوصفه وسيلة تعليم مساعدة لغرض العملية التعليمية، وأن تركيزهم وتفاعلهم أكبر مقارنة بالطريقة التقليدية، وأجرت المحاميد (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى تعرف تأثير مهارات رياضية محوسبة ومنها الكرة الطائرة على اتجاهات طلبة الصف التاسع نحو استخدام الحاسوب في تدريس التربية الرياضية ، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٨) طالباً، و أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة لديهم اتجاهات في تعلم المهارات الرياضية ومنها الكرة الطائرة، وأما الشعاب (٢٠٠٣) فقد قامت بإجراء دراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام أساليب تعليم في أداء ضربة الإرسال المستقيم في كرة المضرب الأرضي، تكونت عينة الدراسة من (٢٣) طالباً، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن الأساليب التعلم الثلاثة (بتوجيه الأقران، التعلم الذاتي، التعلم بالعروض التوضيحية) لم تختلف في تأثيرها على مستوى تعلم مهارة الإرسال، وقد أجرى علي (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية استخدام التعليم التبادلي على مستوى أداء بعض مهارات كرة السلة للمبتدئين، وتكونت عينة الدراسة من (٦٨) طالباً، وكان من أهم نتائجها زيادة فاعلية الأسلوب التبادلي في التدريس على أسلوب التعلم بالأوامر في تعلم المهارات. و أجرت شبل (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى تعرف تأثير التعلم التبادلي الثلاثي على تعلم مهارتي الإرسال في الكرة الطائرة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦) طالبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأسلوب التبادلي أكثر إيجابية من الأسلوب التقليدي في تعلم مهارة الإرسال.

وأما الدراسات التي تناولت تركيز الانتباه في الألعاب الجماعية فقد أجرى فاضل (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى تعرف بعض مظاهر الانتباه لدى طلاب التخصص في الألعاب الجماعية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦) طالباً، وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في مظاهر توزيع الانتباه و بين التخصصات في الألعاب الجماعية، وأجرى محمد (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى تعرف علاقة تركيز الانتباه بالرمية الحرة الناجحة بكرة السلة، وتكونت عينة الدراسة من (٩) طلاب، وأظهرت نتائج الدراسة أنه كلما زادت درجة تركيز الانتباه لدى أفراد العينة كلما أدى ذلك إلى تحقيق أداء أفضل للرمية الحرة بكرة السلة.

لعل ما يميز هذه الدراسة أنها توصلت إلى استخدام أساليب التدريس المختلفة (برمجية،

توجيه الأقران، العرض التوضيحي) في الكرة الطائرة، والخروج بفكرة بحثية تعد إضافة علمية جديدة لربط أساليب التعلم بتركيز الانتباه، والتي تعد الأولى من نوعها في حدود علم الباحث في مجال الكرة الطائرة.

مشكلة الدراسة

تعد أساليب التدريس من الأهداف التعليمية التي تسعى إليها الإدارات التربوية والقائمون عليها؛ لتصبح جزءاً مهماً في درس التربية الرياضية، والابتعاد عن أسلوب التلقين باستخدام الوسائل الحديثة، حيث يقف معلم التربية الرياضية حائراً أمام أفضل الطرق والأساليب الممكنة لتحقيق الهدف التعليمي بما يتمشى و اتجاهات الطالب وميوله ورغباته.

يشير العدوي (١٩٨٨) إن لكل أسلوب تعليمي طابعاً يختلف عن الآخر. فمعرفة الطريقة والأسلوب قد تساهم في تحسين العملية التعليمية، وتصبح أكثر جدوى من غيرها في تحقيق الأهداف التربوية.

و بالنظر العام إلى أساليب التدريس ومدى أهميتها في تحقيق الأهداف التربوية من اتخاذ قرارات وكيفية تنفيذها وشروط استخدمها في مجال التربية الرياضية، أشارَ كل من عبد الكريم (١٩٩٤) والشعاب (٢٠٠٣) إلى أن أساليب التعليم تختلف تبعاً لمن هو مسؤول عن تخاذ القرار(المعلم– الطالب) وأن لكل أسلوب اشتراطات معينة قبل تنفيذه من حيث الممارسة والنوعية، ولذلك لا يوجد أسلوب تعليمي واحد يمكن أن يحقق هدف درس التربية الرياضية، فلذلك لابد من تنويع الأساليب التدريسية.

وفي مجال الكرة الطائرة يشير الجميلي (٢٠٠٢) إلى أن الضربة الساحقة تعد السلاح الأول في تحقيق نقطة لصالح الفريق المهاجم، وتكاد تكون اللمسة الأخيرة للفريق المهاجم، وأن تعليمها يحتاج إلى طرائق تدريس وقدرات تركيز مرتبطة بتنفيذ المهارة.

برزت مشكلة البحث من خلال خبرة الباحث في مجال تدريس الكرة الطائرة حيث إنه استخدم أكثر من أسلوب في ميدان التعلم حسب الموقف التعليمي الذي يتناسب مع المهارة والطالب، فليس كل مهارة تحتاج إلى نفس الطريقة، ولكون مهارة الضرب الساحق معقدة فهي تحتاج إلى أسلوب يجذب تركيز الطالب، ومتابعته إلى العملية التعليمة، وخصوصاً عندما يشعر الطالب أن المهارة صعبة قد يتشتت في انتباهه ويبتعد تركيزه عن التعلم، وهذا ما شاهده الباحث من خلال تدني مستوى التلميذ لبعض المهارات الصعبة في الكرة الطائرة.

لذلك جاء إدخال فكرة طرائق متعددة في التعليم ترتبط بتركيز الانتباه خطوةً بحثية جديدة لتكون عاملاً مساعداً في تنفيذ العملية التعليمية بطريقة تجذب انتباه الطالب، وترفع

من قدرات التركيز لديه لتحسن مستوى الأداء المهاري.

أهداف الدراسة

١- تعرف أثر استخدام أساليب التدريس في تعلم مهارة الضرب الساحق المستقيم بالكرة الطائرة وتركيز الانتباه.

٢- تعرف أثر استخدام أساليب التدريس في تحسين تركيز الانتباه في الكرة الطائرة.

فروض الدراسة

١- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في تعلم مهارة الضرب الساحق وتحسين تركيز الانتباه في الاختبار القبلي والبعدي لكل مجموعة قيد الدراسة.

٢- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في تعليم مهارة الضرب الساحق وتحسين تركيز الانتباه بين مجموعات البحث قيد الدراسة.

أهمية الدراسة

تعد الكرة الطائرة من الألعاب الجماعية المنتشرة في بلدنا، وتمارس على مستوى المدارس والجامعات والأندية بهدف الترويح والتعليم والمنافسات. يشير الباحث في هذا المجال إلى أن مهارات الكرة الطائرة تحتاج إلى أساليب تدريس تحقق الهدف التعليمي، ولكون هدف كلية التربية الرياضية تخريج مدرسين لديهم الخبرة في كيفية استخدام أساليب التدريس المختلفة حسب نوع المهارة، وقدرة المتعلم، والوسائل المستخدمة، وقد طُبقت العديد من الدراسات في مجال طرق التدريس من حيث النوعية والكيفية إلا إنها لم تتطرق إلى كيفية استخدامها مرتبطة بتركيز الانتباه الذي يعد عاملاً مهماً في عملية التعلم.

وتتبلور أهمية البحث في تطبيق أساليب التدريس في المواقف التعليمية المناسبة مرتبطة بجذب الطالب إلى عملية التعلم، وهذه حقيقة يجب أن يدركها المدرسون على صعيد الجامعات والمدارس.

محددات الدراسة

- المجال الزماني: من ٢٠٠٥ / ٢٠٠٦.
- المجال المكاني: كلية التربية الرياضية الجامعة الأردنية.
- المجال البشري: مجموعة من الطالبات المسجلات في مساق الكرة الطائرة (١).

مصطلحات الدراسة

أسلوب الكتيب المبرمج: هو عبارة عن أسلوب تعليمي مبرمج باستخدام الكمبيوتر يهدف إلى تحقيق عملية التعلم من خلال العرض بأسلوب منظم يعتمد علية الطالب ذاتيا. (إجرائي)

أسلوب توجيه الأقران: هو إستراتيجية تعليمية تنقل إلى المتعلمين مسؤولية المدرس عن العناصر التعليمية (عبد الكريم، ١٩٩٠).

أسلوب العرض التوضيحي: هو الأسلوب الذي يعتمد على المعلم في تنفيذ قرارات الدرس، (عبد الكريم، ١٩٩٠).

الضرب الساحق المستقيم: هو عبارة عن مهارة هجومية يتم تنفيذها على محاور الشبكة الأمامية من مركز ٤ ومركز ٢ إلى ملعب الخصم بهدف حسم النقطة لصالح الفريق (إجرائي).

تركيز الانتباه: هو القدرة على توجيه الشعور وتركيزه في شيء معين استعدادا لملاحظته أو أدائه أو التفكير فيه (القطيوي، ١٩٩٥).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج التجريبي لملاءمته أهداف وطبيعة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تألف مجتمع الدراسة من الطالبات المسجلات في مساق الكرة الطائرة (١) والبالغ عددهن (٨٠) طالبة، وقد تم استبعاد الطالبات الراسبات في مساق الكرة الطائرة (١) في السنوات السابقة وعددهن (٣). تم اختيار العينة بالطريقة العمدية لتشمل الطالبات المسجلات في مساق الكرة الطائرة مستوى (١) للعام الدراسي ٢٠٠٥– ٢٠٠٦ الفصل الأول في كلية التربية الرياضية بالجامعة الأردنية في الشعب (١، ٢، ٤) والبالغ عددهن (٤٣) طالبة موزعات كما هو مبين في الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)

توزيع مجموعات الدراسة

الرقم	المجموعات	عدد أفراد العينة
١	المجموعة الأولى (الكتيب المبرمج)	١٥
٢	المجموعة الثانية توجيه الأقران (التعاوني)	١٤
٣	المجموعة الضابطة (التعليم بالعرض التوضيحي)	١٤
٤	المجموع الكلـــــي	٤٣

التكافؤ بين المجموعات

وللتحقق من تكافؤ المجموعات تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وقيمة (ف) للمتغيرات المستهدفة، والجداول أرقام (٢) و(٣) تبين ذلك.

الجدول رقم (٢)
التوصيف الإحصائي لمتغيرات الدراسة المؤثرة في مستوى تعلم مهارة الضربة الساحقة وتركيز الانتباه بالكرة الطائرة

الرقم	المتغير	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	الطول	المجموعة الأولى(الأسلوب المبرمج)	١٥	١,٥٧	٠,١٧
		المجموعة الثانية (توجيه الأقران)	١٤	١,٨٥	٠,١٣
		المجوعة الثالثة الضابط (العرض التوضيحي)	١٤	١,٥٩	٠,١١
٢	الوزن	المجموعة الأولى(الأسلوب المبرمج)	١٥	٥٠	٣,١٢
		المجموعة الثانية (توجيه الأقران)	١٤	٥١	٢,٨٧
		المجوعة الثالثة الضابط (العرض التوضيحي)	١٤	٥٢	١,٣٩
٣	العمر	المجموعة الأولى(الأسلوب المبرمج)	١٥	١٨,٧٤	٠,٣٩
		المجموعة الثانية (توجيه الأقران)	١٤	١٨,٥٠	٠,٤٢
		المجوعة الثالثة (الضابطة)	١٤	١٨,٩٠	٠,٤٦
٤	قوة القبضة	المجموعة الأولى(الكتيب المبرمج)	١٥	١٩,٠٠	١,٨٨
		المجموعة الثانية (توجيه الأقران)	١٤	٢٠,١١	٠,٧٩
		المجوعة الثالثة الضابط (العرض التوضيحي)	١٤	١٩,٧٣	١,٠٤
٥	الوثب للأعلى	المجموعة الأولى(الأسلوب المبرمج)	١٥	٢,١٨	٠,١٤
		المجموعة الثانية (توجيه الأقران)	١٤	٢,١٩	٠,١٢
		المجوعة الثالثة الضابط (العرض التوضيحي)	١٤	٢,٢١	٠,١٧
٦	الضربة الساحقة	المجموعة الأولى(الأسلوب المبرمج)	١٥	١٤,٠٠	١,١٤
		المجموعة الثانية (توجيه الأقران)	١٤	١٣,٤١	١,٨١
		المجوعة الثالثة الضابط (العرض التوضيحي)	١٤	١٢,٩	١,٣٨
٧	تركيز الانتباه	المجموعة الأولى(الأسلوب المبرمج)	١٥	٣,٢٦	٠,٥١
		المجموعة الثانية (توجيه الأقران)	١٤	٣,٥٠	٠,٢٩
		المجوعة الثالثة الضابط (العرض التوضيحي)	١٤	٢,٩٠	٠,٤٢

يوضح الجدول رقم (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لغرض إيجاد التكافؤ في جميع متغيرات الدراسة المؤثرة في تعليم مهارة الضرب الساحق وتركيز الانتباه.

للوصول إلى تكافؤ المجموعات تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي بين المجموعات في جميع متغيرات الدراسة والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٣)

تحليل التباين الأحادي بين مجموعات الدراسة في المتغيرات المؤثرة في تعليم الضربة الساحقة وتركيز الانتباه في الكرة الطائرة

الرقم	المتغير	المجموعة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الحرجة
١	الطول	بين المجموعات	٠,٠٠٢	٢	٠,٠٠١	٠,٣٨٧	٠,٦٨٢
		داخل المجموعات	٠,١٠٤	٤٠	٠,٠٠٢		
		المجموع الكلي	٠,١٠٦	٤٢			
٢	الوزن	بين المجموعات	٤,٣١٨	٢	٠,٠٠٦	٠,٣٢٠	٠,٧٨٢
		داخل المجموعات	٢٦٩,٥٤	٤٠	٠,١٨٢		
		المجموع الكلي	٢٧٣,٨٦	٤٢			
٣	العمر	بين المجموعات	٠,١٣٦	٢	٠,٠٠٦	٠,٣٧٤	٠,٦٩٠
		داخل المجموعات	٧,٢٧٥	٤٠	٠,١٨٢		
		المجموع الكلي	٧,٤١١	٤٢			
٤	قوة القبضة	بين المجموعات	١,٥٨٦	٢	٠,٧٩٣	٠,٤٤٠	٠,٦٤٧
		داخل المجموعات	٧٢,١٣٧	٤٠	١,٨٠٣		
		المجموع الكلي	٧٣,٧٢٣	٤٢			
٥	الوثب للأعلى	بين المجموعات	٠,٠٠٧	٢	٠,٠٠٣	٠,٣٤٧	٠,٧٠٩
		داخل المجموعات	٠,٤٥٠	٤٠	٠,٠١		
		المجموع الكلي	٠,٤٥٨	٤٢			
٦	الضربة الساحقة	بين المجموعات	٥,٠٧	٢	٢,٥٤	١,١٦٣	٠,٣٢٣
		داخل المجموعات	٨٧,٣٨٦	٤٠	٢,١٨		
		المجموع الكلي	٩٢,٤٦٥	٤٢			

تابع الجدول رقم (٣)

الرقم	المتغير	المجموعة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الحرجة
٧	تركيز الانتباه	بين المجموعات	٠,١١٤	٢	٠,٠٥٧	٠,٣٠٥	٠,٧٤٧
		داخل المجموعات	٧,٥٣١	٤٠	٠,١٨٨		
		المجموع الكلي	٨,٧٧٦	٤٢			

قيمة ف الجدولية عند مستوى الدلالة(≤ α٠,٠٥) = ٣,٢٣

يوضح الجدول رقم (٣) قيم تحليل التباين الأحادي لمتغيرات الدراسة، وقد أشارت النتائج إلى أن قيمة (ف) الجدولية أعلى من قيمة (ف) المحسوبة بين المجموعات مما يؤكد أن مجموعات الدراسة متكافئة في كل متغيرات الدراسة.

أدوات الدراسة

اختبارات القدرات البدنية والمهارية

تم حصر وتحديد الاختبارات من المراجع العلمية التالية: (حسانيين، ١٩٩٧؛ عبد المجيد، ٢٠٠١؛ الوزير، ١٩٩٩؛ محمد، ٢٠٠٤؛ فاضل، ٢٠٠٦؛ علي، ٢٠٠٦؛ الشعاب، ٢٠٠٣) حيث تم تطبيقها بعد أن وجد صدقها وثباتها.

اختبار قوة القبضة

– الأدوات جهاز دينامومیتر

– مواصفات الأداء: تمسك المختبرة الجهاز في قبضة اليد المميزة للضربة الساحقة وتقوم بالضغط على الجهاز بقوة، وعندما يوقف المؤشر تسجل القراءة بالكيلو غرام.

الشروط: تمنح كل مختبرة ثلاث محاولات، ويشترط عدم ملامسة الذراع القابضة لأي جزء في الجسم، و الامتناع عن أداء الحركات المرجحة للذراع المستخدمة (حسانين، ١٩٩٧).

اختبار الوثب العمودي

الغرض من الاختبار: قياس القوة الانفجارية للرجلين.

الأدوات: حائط تثبت عليه الأرقام بالسنتيمتر من ١٥١ سم

مواصفات الأداء: تغمر المختبره أصابعها في الطبشور، و تكون ذراعها المميزة بجانب الحائط المرقم ترفع الذراع المميزة على كامل امتدادها على الحائط لوضع علامة، ويجب

ملاحظة عدم رفع الكعبين، ويسجل الرقم الذي تم وضع العلامة عليه، من ثم الوثب عالياً من وضع الوقوف لتستطيع الوصول بيدها المميزة إلى أقصى ارتفاع لوضع علامة على الحائط.

الشروط: عند أداء المحاولة عدم رفع الكعبين ورفع الذراعين واليد المميزة يجب أن تكون بكامل امتدادها، ولكل مختبر محاولتان

التسجيل: يُسجل أقصى ارتفاع وثبت إليه المختبرة (حسانين، ١٩٩٧).

اختبار الضرب الساحق المستقيم

الغرض من الاختبار: قياس دقة الضرب الساحق المستقيم

أدوات الاختبار: ملعب الكرة الطائرة، كرات طائرة، بلاستر لتحديد منطقة دقة الضرب الساحق.

وصف الاختبار: يقف المعد في مركز ٣ وينفذ الإعداد للاعبة المختبرة في مركز ٤ وعلى المختبرة أن توجه الكرة إلى المنطقة المحددة في الجزء الآخر من ملعب الكرة الطائرة، و أن يكون ارتفاع الشبكة ٢٢٤سم، حيث يوضع خط على بعد ٣م من الخط الجانبي للملعب باتجاه مركز ٢ ومركز ١ توضع فرشة جمباز في مركز ٢، وفرشة جمباز في مركز ١.

طريق التسجيل: تُعطى الطالبة ٦ محاولات: إذا كانت الكرة على فرشات الجمباز يعطى ٥ علامات، إذا كانت الكرة في المنطقة المحددة بحدود ثلاثة أمتار مفصولة من الملعب تعطى ٣ علامات، إذا كانت الكرة في الجزء الآخر من الملعب تعطى علامة، إذا كانت خارج الملعب صفر (عبدالمجيد، ٢٠٠١).

اختبار بورن– أنفيموف للانتباه

يقوم مختبره بالشطب كل (٥) ثوانٍ يعطي إشارة ضوئية بشطب أي تركيب يحدده الباحث وليكن (Ee) ويتم حسابه عن طريق k=u1-u2، وU1 هي شدة الانتباه في مدة دقيقة بدون استخدام إشارة ضوئية، وU2 هي شدة الانتباه في مدة دقيقة مع استخدام الإشارة الضوئية. يؤدى الاختبار أولاً بدون إشارة ضوئية ثم باستخدام الإشارات الضوئية ويحسب الفارق بينهما (خاطر، ١٩٨٧؛ محمد ، ٢٠٠٤).

صدق الاختبارات

تم التحقق من مدى صدق الاختبارات بتطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (١٠) طالبات من خارج عينة الدراسة ومن نفس مجتمع الدراسة، ثم تم إيجاده عن طريق ثبات الاختبار والـذي يساوي الجذر التربيعي لمعامل الثبات.

ثبات الاختبارات

تم إيجاد معامل الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار على مجموعة الاستطلاعية قوامها (١٠) طالبات من خارج عينة الدراسة بفارق زمني مدته ١٠ أيام بين الاختبارين وعن طريق التحليل الإحصائي تم حساب معامل الارتباط بين الاختبارين.

الجدول رقم (٤)

الجذر التربيعي لمعاملات الثبات لكل اختبار من الاختبارات المهارية

الاختبارات	درجة الصدق	درجة الموضوعية	درجة الثبات
قوة القبضة	٠,٨٨	٠,٨٦	٠,٧٨
الوثب للأعلى	٠,٩٠	٠,٨١	٠,٨١
الضرب الساحق المستقيم	٠,٨٦	٠,٨٨	٠,٧٥
تركيز الانتباه	٠,٨٦	٠,٨٩	٠,٧٥

خطوات التنفيذ

تم تنفيذ البرنامج التعليمي المقترح باستخدام ثلاثة أساليب تدريس بتعليم مهارة الضرب الساحق وتحسين تركيز الانتباه على النحو الآتي:

المجموعة الأولى استخدمت الأسلوب المبرمج (الكتيب المبرمج)، المجموعة الثانية استخدمت توجيه الأقران، المجموعة الثالثة استخدمت التعليم بالعرض التوضيحي وتم إستخدام نفس محتويات البرنامج ولكن بالأسلوب الأمري من المعلم إلى الطالب، وخلال فتره زمنية مدتها (٦) أسابيع وفي كل أسبوع ثلاث وحدات تعليمية بمعدل ٤٥ دقيقة. تم بناؤها بالاعتماد على الأبحاث والدراسات والمراجع العلمية الآتية: (زغلول، ٢٠٠١؛ الشعاب، ٢٠٠٣؛ حسانين ١٩٩٧؛ الوزير، ١٩٩٩؛ عبد الكريم، ١٩٩٠؛ الجميلي، ٢٠٠١؛ خطايبة، ١٩٩٦؛ Kamel, 1986).

ويتضمن البرنامج المحتوي التالي: أهمية مهارة الضربة الساحقة المستقيمة، مهارة الضرب الساحق المستقيم، تجزئة مهارة الضرب الساحق، الأخطاء الشائعة في المهارة، والجوانب القانونية للضربة الساحقة.

الجدول رقم (٥)

درس مهارة الضرب الساحقة في الكرة الطائرة باستخدام ثلاثة أساليب تدريسية

الجزء التمهيدي	الإحماء العام	٥ دقائق	تمرينات عامة
	الإحماء الخاص	١٠ دقائق	تمرينات خاصة بالمهارة
الجزء الرئيسي	النشاط التعليمي	١٠ دقائق	أهمية المهارة، و استخدامها وتكنيكها
	الجزء التطبيقي	١٥ دقيقة	تدريبات لتحسين مهارة الضرب الساحق
الجزء الختامي	-	٥ دقائق	منافسات بين الطلبة

المعالجة الإحصائية

تم استخدام المعالجة الإحصائية باستخدام نظام SPSS، والوسط الحسابي، و الانحراف المعياري، و الالتواء، واختبار (ت) لوسطين حسابين مرتبطين، واختبار تحليل التباين الأحادي (ف).

عرض النتائج ومناقشتها

عرض نتائج الفرض الأول

نص هذا الفرض على "توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في تعلم مهارة الضرب الساحق وتحسين تركيز الانتباه بين الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة قيد الدراسة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخراج قيمة ومستوى الدلالة، والجدول رقم (٦) يوضح النتائج الإحصائية لقيمة (ت) الجدولية بالمقارنة مع قيمة (ت) المحسوبة لمهارة الضرب الساحق المستقيم.

الجدول رقم (٦)

النتائج الإحصائية لقيمة (ت) بين الاختبارين القبلي والبعدي باستخدام الكُتيب المبرمج في تعلم مهارة الضرب الساحق المستقيم وتطوير تركيز الانتباه

الرقم	الاختبارات	مجموعة الكُتيب المبرمج ن = ١٥	س	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
١.	الضرب الساحق المستقيم	القبلي	١٣,٦٠	١,١٨	١٣,١٥	دال
		البعدي	٢٣,٧٣	٢,١٢		
٢.	تركيز الانتباه	القبلي	٣,٢٦	٠,٥٣	٩,١٤	دال
		البعدي	٥,٧٣	٠,٩٢		

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) = ١,٧٥

تبين من نتائج الجدول رقم (٦) أن القيمة الإحصائية تشير إلى (١٣,١٥) وهي قيمة دالة إحصائيا لصالح الاختبار البعدي، وأما تركيز الانتباه فقد أظهرت القيمة الإحصائية لقيمة (ت) المحسوبة (٩,١٤) وهي قيمة دالة إحصائيا لصالح الاختبار البعدي.

و تبين أن أسلوب التدريس باستخدام الكتيب المبرمج حقق نتائج إيجابية في مستوى تعليم مهارة الضرب الساحق وتحسين الانتباه في الكرة الطائرة، وبما أن الطالب يتعلم ذاتياً فإن لديه القدرة على مواصلة الانتباه للحصول على المعلومة، وهذا ما أشارَ إليه لبيب في مقدمة الدراسة (١٩٩٧) إلى أن التعليم الحديث يعتمد على استغلال جميع حواس الفرد باستخدام الوسائل المختلفة التي تخاطب أكثر من حاسة واحدة في تنشيط العملية التربوية. ويعزي

الباحث هذا التحسن في التعلم باستخدام هذا الأسلوب إلى كونه يتم وفقاً لمعيار واحد، ويترك أثرا للتعلم، ويوفر الوقت لشرح المهارة ويثير عنصر الانتباه والتركيز لدى الطالب.

الجدول رقم (٧)
النتائج الإحصائية لقيمة (ت) بين الاختبارين القبلي والبعدي باستخدام أسلوب توجيه الأقران في تعلم مهارة الضرب الساحق المستقيم وتطوير تركيز الانتباه

الرقم	الاختبارات	أسلوب العرض التوضيحي ن = ١٤	س	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
١.	الضرب الساحق المستقيم	القبلي	١٣,٧١	١,٨١	٧,٤٨	دال
		البعدي	١٩,٨٥	٢,٥٣		
٢.	تركيز الانتباه	القبلي	٣,٢٧	٠,٢٩	٠,٤	غير دال
		البعدي	٣,٣٥	٠,٧٤		

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) = ١,٧٧

يوضح الجدول رقم (٧) النتائج الإحصائية لقيمة (ت) الجدولية بالمقارنة مع قيمة (ت) المحسوبة لمهارة الضرب الساحق المستقيم حيث تشير القيمة الإحصائية إلى (٧,٤٨) وهي قيمة دالة إحصائيا لصالح الاختبار البعدي، وأما تركيز الانتباه فقد أظهرت القيمة (ت) المحسوبة (٠,٤) وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

من خلال النتائج الإحصائية تبين أن أسلوب التدريس باستخدام توجيه الأقران أدى إلى تطور مستوى تحسن مهارة الضربة الساحقة، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه علي (٢٠٠٢)، كما أن هذه النتيجة تختلف مع دراسة الشعاب (٢٠٠٣) التي توصلت إلى أن جميع طرق التدريس المستخدمة تحقق نتائج في التعلم دون تمييز، ونلاحظ أيضاً أن تركيز الانتباه لم يتطور لأن الطالب المعلم ليس متمكناً من جذب زميله نحوه أثناء عملية شرح وتطبيق المعلومة. ويمكن القول إن هذا الأسلوب يتسم بالذاتية، ويحسن من مستوى التعلم لكن لم يرتقِ إلى تحسين مستوى تركيز الانتباه.

الجدول رقم (٨)
النتائج الإحصائية لقيمة (ت) مابين الاختبارين القبلي والبعدي باستخدام أسلوب العرض التوضيحي في تعلم مهارة الضرب الساحق المستقيم وتطوير تركيز الانتباه

الرقم	الاختبارات	مجموعة العرض التوضيحي ن = ١٤	س	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
١.	الضرب الساحق المستقيم	القبلي	١٢,٩٢	١,٣٨	٨,٥٧	دال
		البعدي	١٧,٧٢	١,٦٥		

تابع الجدول رقم (٨)

الرقم	الاختبارات	مجموعة العرض التوضيحي ن = ١٤	س	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
٢.	تركيز الانتباه	القبلي	٢,٩٠	٠,٣١	٢,٥٧	دال
		البعدي	٣,٥٧	٠,٩٣		

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) = ١,٧٧

يوضح الجدول رقم (٩) النتائج الإحصائية لقيمة (ت) الجدولية بالمقارنة مع قيمة (ت) المحسوبة لمهارة الضرب الساحق المستقيم، وتشير القيمة الإحصائية إلى (٨,٥٧) وهي قيمة دالة إحصائيا لصالح الاختبار البعدي، وأما تركيز الانتباه فقد أظهرت القيمة (ت) المحسوبة (٢,٥٧) وهي قيمة دالة إحصائياً بالمقارنة مع قيمة (ت) الجدولية ولصالح الاختبار البعدي.

تبين في الجدول رقم (٨) أن أسلوب التعليم بالعرض التوضيحي قد حسنَ تعليم مهارة الضرب الساحق وهذا ما توصلت إلية الشعاب (٢٠٠٣) في دراستها أن أسلوب العرض التوضيحي حقق نتائج في تعلم مهارة الإرسال في التنس، واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (علي، ٢٠٠٢ ؛ شبل، ٢٠٠٣) في أن الأسلوب التقليدي أقل إيجابية من الأساليب الأخرى في التعليم. ويعزي الباحث سبب تحسن مهارة الضرب الساحق عند الطلاب إلى قدرة المعلم على ضبط واستثمار وقت درس التربية الرياضية في تنفيذ المهام والواجبات التدريسية.

عرض نتائج الفرض الثاني ومناقشتها

نص هذا الفرض على "توجد فروق داله إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في تعلم مهارة الضرب الساحق وتحسين تركيز الانتباه بين مجموعات البحث قيد الدراسة".

الجدول رقم (٩)
نتائج تحليل التباين الأحادي وقيمة (ف) بين المجموعات في مهارة الضرب الساحق المستقيم و تركيز الانتباه

الرقم	الاختبارات	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الحرجة
١	الضرب الساحق المستقيم	بين المجموعات	٢٩٤,٣٨٩	٢	١٤٧,١٩٣	٣٢,٣٧٣	٠,٠٠
		داخل المجموعات	١٨٢,٠٧٦	٤٠	٤,٥٥٢		
		المجموع الكلي	٤٧٦,٤٦٥	٤٢	-		

تابع الجدول رقم (٩)

الرقم	الاختبارات	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الحرجة
٢	تركيز الانتباه	بين المجموعات	٥٢,٠٢٧	٢	٢٦,٠١٣	٣٢,٨٧٩	٠,٠٠
		داخل المجموعات	٣١,٦٤٨	٤٠	٠,٧٩١		
		المجموع الكلي	٨٣,٦٤٧	٤٢	-		

قيمة (ف) الجدولية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) = ٣,٢٣

النتائج الإحصائية بين مجموعات البحث الثلاث (أسلوب الكتيب المبرمج، أسلوب توجيه الأقران، أسلوب العرض التوضيحي) التي أظهرت نتائج دالة إحصائيا لقيمة (ف) المحسوبة في الضرب الساحق المستقيم (٣٢,٣٧٣) وتركيز الانتباه (٣٢,٨٧٩) مقارنة مع قيمة (ف) الجدولية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تساوي ٣,٢٣. وبناء على ذلك تم حساب دلالة الفروق بين المتوسطات باستخدام أقل فرق معنوي.

الجدول رقم (١٠)
دلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى أداء الضرب الساحق وتركيز الانتباه في الكرة الطائرة

الرقم	الاختبارات	المجموعات	المتوسط الحسابي	الفروق بين المجموعات		
				١	٢	٣
١	الضربة الساحقة	أسلوب الكتيبات المبرمجة	٢٣,٧٣	-	٣,٨٨	٦,٠١
		أسلوب توجيه الأقران	١٩,٨٥		-	٢,١٣
		أسلوب العرض التوضيحي	١٧,٧٢			-
٢	تركيز الانتباه	أسلوب الكتيبات المبرمجة	٥,٧٣	-	٢,٣٨	٢,١٦
		أسلوب توجيه الأقران	٣,٣٥		-	٠,٢٢
		أسلوب العرض التوضيحي	٣,٥٧			-

أشارت النتائج المشار إليها في الجدول رقم (١٠) إلى أن كل أسلوب حقق تقدماً لصالح الاختبار البعدي في تعليم مهارة الضرب الساحق وتحسين تركيز الانتباه، إلا أن هناك فروقاً دالة إحصائيًا بين الأساليب التدريسية الثلاثة في تعليم مهارة الضرب الساحق وتركيز الانتباه.

وأظهرت النتائج عن وجود فروق في المتوسطات الحسابية بين المجموعات التدريسية الثلاث باستخدام (أسلوب الكتيب المبرمج وتوجيه الأقران لصالح الكتيب المبرمج وبفارق (٣,٨٨)، وبين الأسلوب المبرمج والعرض التوضيحي لصالح المبرمج وبفارق (٦,٠١)،

وأما تركيز الانتباه لصالح الكتيب المبرمج مقارنة مع الأسلوبين الآخرين بفارق (٣,٨٨، ٢,١٣). وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه كل من المحاميد (٢٠٠٦) ومكاسي (Makasci, 2000) أن استخدام الاسلوب الذاتي البرمجي في التعليم أفضل من الأساليب التقليدية.

إن استخدام التطور التكنولوجي في التعلم قد يحقق أهداف العملية التدريسية، ويجذب الطالب و يطور انتباهه طيلة فترة الدرس، ويؤكد ذلك مونسون (Mohnsen, 2001) في الدراسة التي أشارت إلى أن التعليم البرمجي يقوي الدافعية ويثير الطالب ويزيد من تركيزه وانتباهه مقارنة مع الأساليب التقليدية.

وأما فروق المتوسطات بين الأسلوب التعليمي بتوجيه الأقران و أسلوب العرض التوضيحي فقد أشارت فروق المتوسطات الحسابية (٢,١٣) لصالح المجموعة التي تعلمت بأسلوب توجيه الأقران، وفي تركيز الانتباه أشارت فروق المتوسطات الحسابية (٠,٢٢) لصالح المجموعة التي تعلمت بأسلوب العرض التوضيحي.

يعزي الباحث هذا الفرق لطبيعة المجموعات الثلاث في التحصيل والقدرات ومستوى التطور الذي يحققه كل أسلوب في التعلم. يعد التعلم المبرمج أسلوباً مناسباً للتعليم مقارنة مع الأساليب الأخرى ويمكن استخدامه في تحسين الأداء المهاري وتحسين تركيز الانتباه عند الطلبة.

الاستنتاجات

توصل الباحث إلى الاستنتاجات الآتية:

– استخدام أساليب التدريس (الكُتيب المبرمج، توجيه الأقران، العرض التوضيحي) جميعها تؤثر في تعلم مهارات الكرة الطائرة (الضرب الساحق المستقيم).

– بعض أساليب التدريس تحسن مستوى تركيز الانتباه بالكرة الطائرة.

– يعد الأسلوب الذاتي البرمجي أفضل الأساليب في تعلم وتحسين تركيز الانتباه بالكرة الطائرة.

التوصيات

– يمكن استخدام أسلوب التعلم الذاتي (الكُتيب المبرمج) في العملية التدريسية بالكرة الطائرة.

– تدريب الطلاب على كيفية استخدام التعلم الذاتي بأساليب مختلفة.

إجراء دراسات أخرى بأساليب مختلفة تحسن من مستوى التعلم وتركيز الانتباه في مجال الكرة الطائرة.

المراجع

الجميلي، سعد حماد (٢٠٠٢). **الكرة الطائرة، تعليم، تدريب، تحكيم**. الأردن: المكتبة الوطنية.

الحايك، صادق (٢٠٠٤). أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس كرة السلة على مفهوم الذات واتجاهات طلبة كلية التربية الرياضية نحو المادة. **مجلة دراسات**، الجامعة الأردنية، (عدد خاص)، ١٥٤– ١٧١.

حسانيين، محمد صبحي وعبد المنعم، حمدي (١٩٩٧). **الأسس العلمية للكرة الطائرة، طرق القياس للتقويم،بدني، مهاري، معرفي، نفسي، تحليلي**. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

خاطر، أحمد ومحمد، فهمي لبيك (١٩٨٧). **القياس في المجال الرياضي**. القاهرة: دار المعارف.

خطايبة، أكرم زكي (١٩٩٦). **موسوعة الكرة الطائرة الحديثة**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

رضوان، محمد نصر الدين (٢٠٠٦). **المدخل إلى القياس في التربية الرياضية**. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

زغلول، محمد زعل، أبو هرجه، مكارم وعبدالمنعم، هاني (٢٠٠١). **تكنولوجيا التعليم وأساليبها في التربية الرياضية**. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

شاهين، منار عبد الرحمن (٢٠٠٦). **تأثير استراتيجيات التعليم التعاوني باستخدام كمرات الديجتال والأسلوب الزوجي على اتجاهات الطلبة نحو مادة الجمباز ومستوى الاداء المهاري**. ورقة مقدمة في مؤتمر علوم الرياضة في عالم متغير، الجامعة الاردنية.

شبل، فايزة محمد (٢٠٠٣). تأثير أسلوب التعلم التبادلي الثلاثي على تعلم مهارتي الإرسال في الكرة الطائرة. **مجلة علوم التربية البدنية والرياضة**، جامعة السابع من أبريل، **٢** (٣)، ص٩٦–١٢٢.

الشحات، محمد (١٩٩٩). **كيف تكون معلما ناجحا في التربية الرياضية**. القاهرة: مكتبة العلم والإيمان.

الشعاب، فاطمة سالم (٢٠٠٣). **تأثير برنامج مقترح لمقارنة ثلاثة أساليب تعليم في أداء الإرسال المستقيم في كرة المضرب الأرضي**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الفاتح، ليبيا.

شلتوت، نوال، مرفت، خفاجة (٢٠٠٢). **طرق تدريس التربية الرياضية للتعلم والتعليم**. الاسكندرية: مكتبة ومطبعة الشعاع الفني.

عبدالكريم، عفاف (١٩٩٤). **التدريس في التربية الرياضية**. (ط٢). القاهرة: منشأة المعارف.

عبدالكريم، عفاف (١٩٩٠). **طرق التدريس في التربية الرياضية والرياضة**. القاهرة: منشأة المعارف.

عبدالمجيد، إبراهيم مروان (٢٠٠١). **الموسوعة العلمية في الكرة الطائرة،مهارات،خطط، اختبارات بدنية مهارية، قياسات جسمية، انتقاء، معاقين، تحكيم** (ط١).عمّان، الأردن: مؤسسة الوراقين.

العدوي، جمال الدين (١٩٩٨). **تدريس التربية الرياضية**. السعودية: المطابع الوطنية للاوقاف.

علي، أحمد علي (٢٠٠٢). فاعلية استخدام التعلم التبادلي على مستوى أداء بعض المهارات الاساسية في كرة السلة للمبتدئين. **مجلة الرياضة علوم وفنون**، كلية التربية الرياضية للبنات؛ القاهرة، **١٨**، (٢)، ٣-٢٧.

علي، أشرف عبد العزيز (٢٠٠٦). **بعض مظاهر الانتباه والكفاءة البدنية وعلاقتهما بمستوى الأداء المهاري لناشئ كرة القدم وفق نمط الإيقاع الحيوي**. ورقة مقدمة في المؤتمر الثالث لعلوم الرياضة الجماهيرية والتربية البدنية ،جامعة السابع من ابريل، ليبيا.

فاضل، باسم عباس (٢٠٠٦). **بعض مظاهر القدرة على الانتباه لدى طلاب التخصص في الألعاب الجماعية**. ورقة مقدمة في المؤتمر الثالث لعلوم الرياضة الجماهيرية والتربية البدنية، جامعة السابع من أبريل، ليبيا.

القطيوي، رمضان علي (١٩٩٥). **العلاقة بين بعض خصائص الانتباه والمهارات الأساسية لحراس المرمى في كرة القدم**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية، طرابلس، ليبيا.

لبيب، محمد، محمد منير (١٩٩٧). **المناهج والوسائل التعليمية**. القاهرة: مكتبة الانجلو، المصرية.

المحاميد، سرين محمد (٢٠٠٦). **أثر حوسبة مهارات حركية رياضية مختارة على اتجاهات طلبة الصف التاسع الأساسي نحو استخدام الحاسوب في تدريس مادة التربية الرياضية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية – الجامعة الاردنية.

محمد، إقبال رسمي، وسويدان، محمد، الطالب، انتصار (٢٠٠٤). **تركيز الانتباه وعلاقته بمستوى اداء الرمية الحرة بكرة السلة**. ورقة مقدمة إلى المؤتمر الثاني لعلوم الرياضة. جامعة السابع من ابريل. ليبيا.

المفتي، وداد محمد رشاد (٢٠٠٠). **تأثير استخدام بعض أساليب التدريس على تعلم بعض المهارات الهجومية بكرة السلة واستثمار الوقت للتعلم الاكاديمي**. اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة بغداد، العراق.

الوزير،احمد عبد الدايم ،علي طة (١٩٩٩). **دليل الدرب في الكرة الطائرة، الاختبارات، تخطيط، سجلات**. القاهرة: دار الفكر العربي.

Dyson,B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program. **Journal of Teaching in Physical Education,** (22), 234-246.

Kamel, E. (1986). **The effect of using cluster of teaching styles on teacher and student behavior.** Paper presented at ICHPER converonce. Italy, ICHPER: Europe congress, cuneal.

Makasci, K. (2000). **Effects of interactive computer- based CD-ROM instruction on improving psychomotor skill analysis ability of soccer skills.** The University of Nebraska, Lincoln.

Mohnsen, B. (2001). Using instructional software to meet national Physical education standards. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 72** (3), 19-22.

Mosston,M. & Ashworth, S (1994). **Teaching physical education** (4th ed) Columbus OH: University Press.

Wilkinson, C. & Hillier, R. (1999). The effects of volleyball software on female junior high school students, volleyball performance. **Physical Educator,** (4), 202-209.